الأصول الفلسفية وتطبيقاتها التربوية

إعداد

الدكتورة نورة بنت سعد بن سلطان القحطاني

أستاذ أصول التربية المشارك

قسم السياسات التربوية

كلية التربية - جامعة الملك سعود

الرياض - المملكة العربية السعودية

العبيكان
Obeikan

ح نورة سعد سلطان القحطاني، 1438هـ
فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر
القحطاني، نورة سعد
الأصول الفلسفية وتطبيقاتها التربوية./ نورة سعد القحطاني.- الرياض، 1438هـ
240 ص؛ 14×21سم.
ردمك: 978-603-02-5006-6
1 - التربية - فلسفة أ. العنوان
ديوي: 370,1 1438/9696

حقوق الطباعة محفوظة للمؤلفة

الطبعة الأولى
1439هـ/2018م

نشر وتوزيع العبيكان Obeikan
المملكة العربية السعودية - الرياض
طريق الملك فهد - مقابل برج المملكة
هاتف: 4808654 11 966+، فاكس: 4808095 11 966+
ص.ب: 67622 الرياض 11517
www.obeikanretail.com

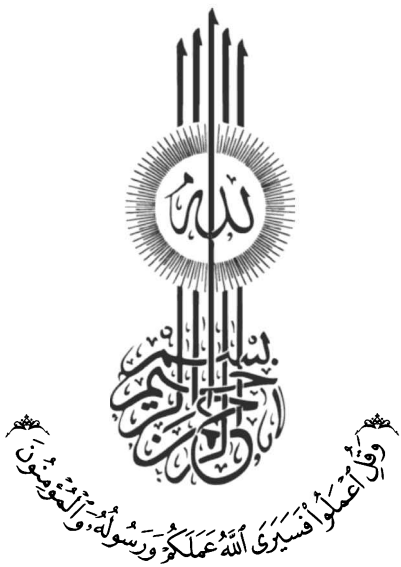
العبيكان للنشر Obeikan Publishing
obeikanpub obeikan.reader

للحصول على كتبنا الورقية
وادي wadi
نون noon

للحصول على كتبنا الصوتية
دار صاد للنشر الإلكتروني
Kitab Sawti

للحصول على كتبنا الإلكترونية
Google Play
أجهزة amazon kindle

جميع الحقوق محفوظة. ولا يسمح بإعادة إصدار هذا الكتاب أو نقله في أي شكل أو واسطة، سواء أكانت إلكترونية أو ميكانيكيـة، بما في ذلك التصوير بالنسخ (فوتوكوبي)، أو التسجيل، أو التخزين والاسترجاع، دون إذن خطي من المؤلفة.


بسم الله الرحمن الرحيم
وقل اعملوا فسيرى الله عملكم ورسوله والمؤمنون

[التوبة: 105]

قائمة المحتويات

الموضوع	الصفحة
المقدمة	9
الباب الأول: الأصول الفلسفية للتربية	
الفصل الأول: مدخل إلى الفلسفة	15
تعريف الفلسفة	16
خصائص الفلسفة	18
مباحث الفلسفة	20
وظائف الفلسفة	24
الفصل الثاني: مدخل إلى التربية	27
تعريف التربية	28
وظائف التربية	32
أهداف التربية	36
أهمية التربية	37
الفصل الثالث: فلسفة التربية	39
العلاقة بين التربية والفلسفة	40
علاقة الفكر التربوي بفكر المجتمع وفلسفته	41
فلسفة التربية	43

الموضوع **الصفحة**

تعريف فلسفة التربية 44

وظائف فلسفة التربية 46

أهمية دراسة فلسفة التربية 49

مداخل دراسة فلسفة التربية 51

الباب الثاني: المدارس الفلسفية وتطبيقاتها التربوية

الفصل الأول: المدارس الفلسفية وتطبيقاتها التربوية

في العصور القديمة 55

الفلسفة السفسطائية 57

التطبيقات التربوية للفلسفة السفسطائية 61

الفلسفة المثالية 64

التطبيقات التربوية للفلسفة المثالية 71

الفلسفة الواقعية 77

التطبيقات التربوية للفلسفة الواقعية 81

الفصل الثاني: المدارس الفلسفية وتطبيقاتها التربوية

في العصور الوسطى 89

الفلسفة الإسلامية 90

التطبيقات التربوية للفلسفة الإسلامية 95

الفلسفة الإنسانية 101

الموضوع **الصفحة**

التطبيقات التربوية للفلسفة الإنسانية 103

الفلسفة الطبيعية 107

التطبيقات التربوية للفلسفة الطبيعية 110

الفصل الثالث: المدارس الفلسفية الحديثة وتطبيقاتها التربوية 121

الفلسفة الوجودية 122

التطبيقات التربوية للفلسفة الوجودية 129

الفلسفة البراجماتية 139

التطبيقات التربوية للفلسفة البراجماتية 142

الفلسفة الجماعية (الماركسية) 157

التطبيقات التربوية للفلسفة الجماعية (الماركسية) 159

الفصل الرابع: المدارس الفلسفية المعاصرة وتطبيقاتها التربوية 165

الفلسفة الوضعية المنطقية (التحليلية) 167

التطبيقات التربوية للفلسفة الوضعية المنطقية (التحليلية) 173

الفلسفة البنائية أو البنيوية 178

التطبيقات التربوية للفلسفة البنائية (البنيوية) 184

الفلسفة التجديدية (فلسفة إعادة البناء) 194

الموضوع **الصفحة**

التطبيقات التربوية للفلسفة التجديدية 196

الفصل الخامس: حركة ما بعد الحداثة (ما بعد المعاصرة)

وتطبيقاتها التربوية 203

الإطار الفلسفي لما بعد الحداثة 206

التطبيقات التربوية لفكر ما بعد الحداثة 211

قائمة المصادر والمراجع 215

المقدمة

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف الخلق والمرسلين، سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين، وبعد:

يزوِّد الكتاب الحالي دارسيه والمستفيدين منه بالمعرفة حول المدارس الفلسفية وتطبيقاتها التربوية عبر مختلف العصور بدءًا بالعصورالقديمة، ومرورًا بالوسطى، ثم الحديثة، فالمعاصرة، ووصولًا إلى عصر ما بعد الحداثة (ما بعد المعاصرة)، كاشفًا لهم عن مدى ارتباط النظام التربوي في أي عصر بأصوله الفلسفية التي تحكمه وتوجِّه تطبيقاته وممارساته.

ويتضمن الكتاب في تناوله الفلسفات أو الأصول الفلسفية في كل عصر تصوُّر هذه الفلسفات للكون أو العالم، والإنسان والمجتمع والحقيقة والمعرفة والقيم. وعند تناوله الممارسات والتطبيقات التربوية لهذه الأصول الفلسفية، فيتضمن كلًّا من: هدف التربية، المنهج الدراسي، المعلم، المتعلم، طرق التدريس، الأنشطة التعليمية.

ويسعى هذا الكتاب عند مناقشة الدارسين من طلبة الدراسات العليا لمضامينهِ في القاعة الدراسية، إلى تنمية مهارات المناظرة والمقارنة، النقد والتحليل، الربط والاستنتاج لديهم. كما

يساعد المعلمين والمربين منهم على إعادة النظر في ممارساتهم التربوية في غرفة الصف الدراسي، وتقويمها وتعديلها؛ لتكون أفضل مما كانت عليه؛ ولتتماشى - بطابع إسلامي في ممارسة العملية التعليمية - مع الاتجاهات العالمية المعاصرة وما بعد المعاصرة.

ولأن هذا الكتاب مرجع علمي، كانت الحاجة بشكل أكبر إلى تحرّي سمات المنهج والأسلوب العلمي في كتابته من حيث تأصيل مادته، وتحري الأمانة العلمية في متنه ومراجعه، واستخدام اللغة العلمية اليسيرة، والسليمة نحويًّا وإملائيًّا قدر المستطاع؛ ليُقدّم على أملٍ للمستعينين به مثالًا متواضعًا يتحرون سماته العلمية في مختلف أعمالهم الأكاديمية.

ورغم أن هذا الكتاب استند إلى عدد كبير من المراجع الحديثة العربية والأجنبية، إلا أنه لم يستغنِ عن الاستعانة بالمراجع القديمة؛ لتفرُّدها بمضمون لم يتكرر في تلك الحديثة، حتى لو (بتصرف)، كما استعان ببعض المصادر والمراجع الأصيلة؛ للاستشهاد بأفكار الرواد من الفلاسفة والمربين.

ويأتي هذا الكتاب في بابين رئيسين: عنوان الأول منهما (الأصول الفلسفية للتربية)، ويتضمن ثلاثة فصول فرعية: الفصل الأول بعنوان (مدخل إلى الفلسفة)، والثاني بعنوان (مدخل إلى التربية)، والثالث بعنوان (فلسفة التربية).

أما الباب الثاني فيأتي بعنوان: (المدارس الفلسفية وتطبيقاتها التربوية)، ويتضمن خمسة فصول فرعية: الأول منها بعنوان (المدارس الفلسفية وتطبيقاتها التربوية في العصور

القديمة)، وينقسم بدوره إلى ثلاثة مباحث هي: الفلسفة السفسطائية وتطبيقاتها التربوية، الفلسفة المثالية وتطبيقاتها التربوية، الفلسفة الواقعية وتطبيقاتها التربوية.

ويأتي الفصل الثاني بعنوان (المدارس الفلسفية وتطبيقاتها التربوية في العصور الوسطى)، وينقسم إلى ثلاثة مباحث، وهي: الفلسفة الإسلامية وتطبيقاتها التربوية، الفلسفة الإنسانية وتطبيقاتها التربوية، الفلسفة الطبيعية وتطبيقاتها التربوية.

وبالنسبة إلى الفصل الثالث فعنوانه (المدارس الفلسفية الحديثة وتطبيقاتها التربوية)، وينقسم إلى ثلاثة مباحث، وهي: الفلسفة الوجودية وتطبيقاتها التربوية، الفلسفة البراجماتية وتطبيقاتها التربوية، الفلسفة الجماعية (الماركسية) وتطبيقاتها التربوية.

أما الفصل الرابع من الباب الثاني فيأتي بعنوان (المدارس الفلسفية المعاصرة وتطبيقاتها التربوية)، وينقسم إلى ثلاثة مباحث أيضًا هي: الفلسفة الوضعية المنطقية (التحليلية) وتطبيقاتها التربوية، الفلسفة البنائية (البنيوية) وتطبيقاتها التربوية، الفلسفة التجديدية (فلسفة إعادة البناء) وتطبيقاتها التربوية.

ويأتي الفصل الخامس بعنوان (حركة ما بعد الحداثة (ما بعد المعاصرة) وتطبيقاتها التربوية)، وينقسم إلى مبحثين، هما: الإطار الفلسفي لما بعد الحداثة، والتطبيقات التربوية لفكر ما بعد الحداثة.

وبعد ما سبق، أسأل الله تعالى أن يجد الدارسون من طلبة الدراسات العليا في التخصص، والبُحَّاث في مختلف مجالات التربية، وكل المهتمين بالمجال ما ينفعهم في هذا الكتاب، ويزيدنا وإياهم علمًا.

ولا يسعني إلا أن أُذَكِّر بأن كتابي هذا ما هو إلا مساهمة متواضعة ضمن المساهمات السابقة في مجال الفلسفة وأصولها الفكرية وعلاقتها بالتربية وممارساتها التطبيقية. ولأنه مساهمة متواضعة، فهو بلا شك عمل يتضمن عيوبًا، ويعتريه النقص، فكل عمل إنساني بطبيعته ناقص؛ لأن الكمال ثابت لله وحده، فهو المُنزَّه عن العيوب، و«ليس كمثله شيء».

وفي الختام؛ تتقدم المؤلفة بالشكر والتقدير إلى مركز بحوث الدراسات الإنسانية – عمادة البحث العلمي – جامعة الملك سعود؛ لدعمها في طباعة هذا الكتاب الذي تم إقراره بوصفه مرجعًا علميًّا لمقرر (الأصول الفلسفية للتربية) (551 – ترب) من مجلس قسم السياسات التربوية في كلية التربية بجامعة الملك سعود، في جلسته الخامسة عشرة بتاريخ 1436/7/7هـ من العام الجامعي 1435هـ/1436هـ.

د. نورة بنت سعد بن سلطان القحطاني

أستاذ أصول التربية المشارك

قسم السياسات التربوية

كلية التربية – جامعة الملك سعود

الرياض – المملكة العربية السعودية

2018

الباب الأول

الأصول الفلسفية للتربية

الفصل الأول: مدخل إلى الفلسفة

الفصل الثاني: مدخل إلى التربية

الفصل الثالث: فلسفة التربية

الفصل الأول

مدخل إلى الفلسفة

تعريف الفلسفة

خصائص الفلسفة

مباحث الفلسفة

وظائف الفلسفة

مدخل إلى الفلسفة

يقوم التفكير الفلسفي على ممارسة التأمل في هذا الوجود، وفي كل ما يشتمل عليه من ظواهر ونواميس طبيعية، وما قد يكمن وراء ذلك كله من قوى عاقلة مدبرة، فكان من الطبيعي أن ترتبط الفلسفة كل الارتباط بمختلف نواحي المعرفة الإنسانية، وأن يكون لها أثرها الفعال ومجراها العميق في حياة المجتمعات بمستوياتها المختلفة، وفي أشكالها الحضارية المتغيرة.

ولم يستطع أحد أن يفصِل بين الفلسفة في مضمونها ومدلولاتها، وبين محيط الحياة الثقافية والحضارية، أو ما تشمله الحياة في تطوراتها المختلفة عبر العصور من علوم، فقد ثبت تداخل الفلسفة والتفكير الفلسفي في العلوم الاجتماعية ذات الصلة المباشرة بحياة الفرد والجماعة، ومنها علوم السياسة والاقتصاد والقانون والتاريخ، هذا إلى جانب الفنون والآداب والتربية وغيرها من العلوم (أبوقحف، 2007).

تعريف الفلسفة

ينْفِر بعض الفلاسفة ودارسو الفلسفة من محاولة التعريف الخاصِ بالفلسفة، ولا سيما إذا أُريد لهذا التعريف أن يرسم الحدود والمعالم الدقيقة لهذا النشاط الفكري المتميز؛ ويعود ذلك إلى: صعوبة هذا التعريف، اختلاف معنى الفلسفة عبر

العصور والمجتمعات، عدم استقرار كلمة الفلسفة على مدلول واحد طوال هذه العصور التاريخية، اختلاف النظم السياسية والاقتصادية والدينية في كل عصر، انتماء الفلسفة إلى مدارس وتيارات فكرية متباينة (العامري، 2014؛ بخيت، 2013، الحاج، 2013). وسنتطرق بإيجاز إلى تعريفها الاشتقاقي، ثم تعريفها الاصطلاحي في سياقه التاريخي قدر الإمكان.

المعنى الاشتقاقي للفظ الفلسفة

إن لفظ فلسفة مشتق في الأصل من اليونانية، وأصله فيلو (Philo) – سوفيا (Sophia)؛ ومعناه محبة الحكمة (صليبا، 1982، ص 160). وعُرِف «الفيلسوف» بأنه الباحث عن الحقيقة بتأمُّل الأشياء. وكان فيثاغورث (572 – 497 ق.م) أول حكيم وصف نفسه من القدماء بأنه فيلسوف، فجعل حُب الحكمة هو البحث عن الحقيقة، وجعل الحكمة هي المعرفة القائمة على التأمل (الساموك، 2010، ص21).

التعريف الاصطلاحي للفلسفة في سياقه الفكري التاريخي

رغم تحديد موضوع الفلسفة ووظيفتها، إلا أنه من الصعوبة بمكان تحديد معناها، فهناك اختلاف وجدل كبير بين الفلاسفة حول تعريفها كما أسلفنا.

فنجد أن الفلسفة عُرفت على يد أرسطو Aristotle بأنها

«العلم بالمبادئ الأولى التي تُفسَّر بها طبيعة الأشياء»، أو هي «البحث عن عِلَل الأشياء وأصولها الأولى»؛ أي العلة الأولى التي هي علة العلل (كامل، 2011، ص11).

وفي نظر ديكارت Descarte الفلسفة هي «جميع المعارف الإنسانية»، وهو صاحب المقولة: «إن الفلسفة أشبه شيء بشجرة، جذورها علم ما بعد الطبيعة، وجذعها علم الطبيعة، وأغصانها العلوم الأخرى، ومنها: الطب، علم الميكانيكا، علم الأخلاق» (صليبا، 1982، ص160).

أما موريس شليك Moritz Schlick، الذي ظهرت على يده الفلسفة الوضعية المنطقية، وغيره من الفلاسفة المعاصرين أتباع الاتجاه التحليلي، فيرون أن الفلسفة «ليست علمًا بل هي نشاط أو فعالية في كل علم» (بومهدي، 2005، ص27).

وحسب تيار ما بعد الحداثة نجد أن تعريف الفلسفة هو «فن تكوين أو اختراع أو صناعة أو إبداع المفاهيم» (العالم، 1996).

خصائص الفلسفة

على الرغم من الاختلاف والتباين بين الأنساق الفلسفية على صعيد المفهوم الرئيس والرؤى والمنهج، إلا أن جميعها تتشابه في أنها تنطلق من فرض عقلي. وتشترك هذه الأنساق

الفلسفية في مجموعة من الخصائص (الضاهر، 2014) هي -في حد ذاتها- جملة من خصائص الفلسفة عمومًا.

وحتى نُبرِز هذه الخصائص فسنقف على تحديد أهمها، وتفسير كل خاصية منها، وهي (وطفة، 2011، ص271-272):

- الكلية والشمول: فالفلسفة تصوُّر عقلي شامل وكلي لنواحي الوجود كله، يتم من خلالها تفسير العالم في جملته.
- التجريد: حيث تعتمد الفلسفة على التفكير العقلي المجرد بالدرجة الأولى، وهي بذلك تتجاوز نطاق المعرفة الحسية إلى أعلى مستويات التجريد.
- المنطقية: تحاول الفلسفة بصفتها معرفة عقلية أن تحقق الانسجام والتكامل في معطياتها على أساس منطقي.
- غائية المعرفة: الفلسفة والأنساق الفلسفية غايتها المعرفة لذاتها، وليست لها غاية غير ذلك.
- النزعة النقدية: الفلسفة فكر ناقد، تعيد النظر بشكل متواصل، ولا تؤمن بوجود معارف ثابتة ومطلقة.
- التساؤل والانبهار: بما أن الفلسفة فكر نقدي فهي حتمًا فكر تساؤلي، تجعل من كل شيء موضوعًا للتساؤل والنقاش والمناظرة.

ويضيف خليل إلى جملة ما سبق من خصائص للفلسفة خاصيةَ الشك المنهجي، وهو شك مؤقت، وغايته الوصول إلى اليقين، وخاصية العقلانية، فالفلسفة ما هي إلا محاولة إدراك الحلول الصحيحة للمشكلات الكلية المجردة (خليل، 2005).

ويشير جوكالب Gokalp إلى أن العقول التي تُنمِّي عادة التفكير الفلسفي تتمتع بامتياز تطبيق هذا المسلك الفلسفي على الحياة العملية للناس، وإدراك الحياة الأكثر قيمة وحكمة؛ وأن التربية الفلسفية التي تستند إلى تعليم التفكير الفلسفي، تتكيف مع حياة الإنسان، وبها يُمكن اكتساب القدرة على التقويم الشامل، وصُنْع القرار بمنظور واسع واختيارات غنية، وضبط العلاقات الإنسانية في المجتمع (Gokalp، 2012، p 477 – 478).

مباحث الفلسفة

تبحث الفلسفة – حسب رابوبرت – عن كل مسألة يمكن البحث فيها، وتنقسم هذه المسائل – من وجهة نظره– إلى ثلاثة أنواع تبعًا لموضوع البحث، وهي (رابوبرت، 2012، ص26):

1. مسألة الوحدة: علة العلل القادرة على كل شيء، الخالقة لكل شيء، مفيضة الحياة على العالم، وهذا القسم يسمى (ما بعد الطبيعة) أو (ما وراء المادة).

2. مسألة الكثرة: والمقصود بها مظاهر هذا العالم المتنوعة، المرئيات أو مجموعة الأشياء التي تقع عليها حواسنا.

3. مسألة أفراد المخلوقات التي أهمها الإنسان، ويشمل هذا النوع علم الحياة العقلية للإنسان، ويبحث في:

أ. الطرق التي يتبعها العقل للوصول إلى نتيجة صحيحة، وهذا يسمى المنطق، وغايته ترقية فكرة الحق.

ب. العاطفة، وهذا هو علم الجمال، وغايته فكرة الجمال.

ت. الرغبة أو الميل، وهذا موضوع علم الأخلاق، وهو يدور حول فكرة الخير.

ويأخذ كل من ناصر ومرسي تقسيمًا آخر، وإن كان -في مضمونه- لا يختلف عمّا تقدم من تقسيم، وتُحدَّد بناءً عليه الموضوعات أو الميادين التي تدرسها الفلسفة، وتتلخص تلك الميادين في المباحث التالية (ناصر، 2013، مرسي، 1995):

- الوجود أو الأنطولوجيا Ontology: وهو العلم الذي يبحث في طبيعة الوجود على الإطلاق، وخصائصه العامة من حيث: هل هو مادي، أم روحي، أم مزيج من الروح والمادة؟ وهل يتألف من عنصر أو أكثر؟
- ما بعد أو ما وراء الطبيعة (العلم الإلهي) أو الميتا فيزيقا

Metaphysics: وهو علم الوجود بما هو موجود؛ أي هو العلم الذي يبحث في وجود الوجود، أو هو العلم الذي يبحث في مبادئ الوجود وعلله.

- الكونيات(*) أو الكسمولوجيا Cosmology: وهو العلم الذي يبحث في التساؤلات الرئيسة الأولى، مثل: ما العالم؟ وكيف نشأ؟ وكيف تَطوَّر؟ ولماذا وُجِد؟ وما طبيعة المكان والزمان؟ وهكذا.

- القيم أو الأكسيولوجيا Axiology: وهو علم يبحث في المُثُل العليا، والقيم المطلقة، ومنها الحق والخير والجمال من حيث طبيعتها: (هل هي مجرد معانٍ في العقل، أم لها وجود مستقل عن هذا العقل الذي يدركها؟)، وكذلك البحث في أنواعها ومصادرها.

- نظرية المعرفة أو الإبستمولوجيا Epistemology: وهو العلم الذي يبحث في المسائل المتصلة بطبيعة العلم الإنساني من حيث: إمكان المعرفة، وسائل المعرفة، طبيعة المعرفة.

(*) تُطلَق كلمة الكون على العالم بما فيه، ومن فيه من مادة وطاقة أو جسم وروح، أو الظاهر منه والباطن (مغنية، ب.ت، 117).

ولعلنا نتوسع هنا فيما يخص مباحث نظرية المعرفة، ونستعين بتفصيل الغامدي للموضوعات التي تبحثها، وتتمثل في (الغامدي، 2014، ص22–23):

أولًا: البحث في إمكان المعرفة، ويقع الخلاف هنا بين مذهب اليقين ومذهب الشك.

ثانيًا: البحث في مسالك المعرفة ووسائلها، أو الطرق الموصلة إليها، ويمثلها:

أ. العقليون: ويرون أن العقل مستقل عن التجربة، وهو بنفسه مصدر مستقل للمعرفة.

ب. الحسيون: ويرون أن الحس هو المصدر الوحيد للمعرفة.

ت. النقديون: ويقيمون نظرية المعرفة على الحس والعقل معًا، مع تحديد وسائل كل منهما في الوصول إلى المعرفة.

ثالثًا: البحث في طبيعة المعرفة، ويشمل مسائل عديدة، منها حقيقة موضوع المعرفة، وهل هو مستقل عن قوانا، أم هل هو مطابق لأفكارنا، أم مزيج منهما بعد؟

وظائف الفلسفة

يشير النشار إلى أن تعريفات الفلسفة مهما اختلفت فإن مهامها ووظائفها تبقى واحدة في كل العصور، ويكاد يحصرها في ثلاث وظائف رئيسة هي (النشار، 2008، ص16 – 18):

1. تفسير الواقع

فمن وظائف الفلسفة الأولى ومهامها، الانشغال بالنظر في الواقع المعاش، ووصفه، وتفسيره تفسيرًا شاملًا، وذلك بالرجوع إلى العلل البعيدة للأحداث الحاضرة، وربْطها بالأحداث الماضية؛ لتقديم فهْم شامل يساعد على استشراف المستقبل والتنبؤ به.

2. تبرير الواقع

حيث تضع الفلسفة دومًا تبريرًا لمستجدات وتطورات أي عصر من عصورها، من خلال فهْم أبعاد هذه المستجدات، سواء كانت إيجابية أم سلبية، بغية التعايش والتكيف معها ومع نتائجها.

3. تغيير الواقع

فمن خلال تفسير الواقع المعاش وتحليله، واكتشاف علاته ومشكلاته الفكرية أو الاجتماعية والسياسية، يتم تغيير المجتمع إلى الأفضل، وذلك بإيجاد الحلول لهذه المشكلات المجتمعية.

ولا يمكن أن تتخلى الفلسفة عن وظائفها الكلاسيكية؛ وهي كما حددها أكومو Okumu (Okumu, 2014):

- التأمل: تقوم الفلسفة على التفكير في كل شيء في الوجود، وفي الحقيقة الكلية الكامنة وراءه، والسعي إلى بناء نمط كلي تنظيمي، يعطي خبراتنا المعقدة معنى وانسجامًا؛ حتى تصل إلى بناء الأشياء والأفكار والأجزاء في نظام يكون معقولًا. وكل ذلك محاولة لإيجاد الاتساق في عالم من الأفكار والخبرات.
- التوجيه: تسعى الفلسفة إلى وضْع معايير لتقييم القيم، وتزكية بعض القيم والمُثُل العليا، أو تمحيص ما نعنيه بالحَسَن أو ما نعنيه بالرديء، والجميل أو القبيح، أو التساؤل عن مصدر هذه الصفات، أهو العقل أم الأشياء؟. وهذا الجهد من أجل اختيار ما يجب أن يكون، إضافة إلى ما هو كائن وقائم، وكذلك وضع شروط لما ينبغي أن يكون؛ فالفلاسفة يسعون إلى التركيز على اكتشاف المبادئ، ووصْف الإجراءات للسلوكيات المقبولة، قياسًا بعلماء النفس التجريبيين الذين يصنفون فقط السلوك إلى (جيد، سوي، شاذ)، ويوضحون بعض أشكال السلوك التي يتعين دراستها تجريبيًّا.
- التحليل: تركز الفلسفة على الكلمات والمعاني، ويتناول الفيلسوف التحليلي بعض المفاهيم؛ لتقييمها واختبار

مدى صحتها، ومحاولة الكشف عن معناها في سياقات مختلفة، فالتناقضات قد تنشأ عندما يتم استيراد المعاني المناسبة في سياقات معينة إلى الآخرين.

ونظرًا لأهمية وظائف الفلسفة فقد احتلت في وقتنا المعاصر مكانة رئيسة في النموذج الجديد للمدارس القائم على «التعليم من أجل التفكير»، تمثل أهمها كما أوردها جرونيو Gruioniu في (Gruioniu, 2012, p 381):

- رؤية العالم وفهْمه من وجهات نظر مختلفة.
- الاهتمام بالحقيقة وطريقة الوصول إليها.
- إبراز الدور الإيجابي لأخطاء المعرفة.
- الاهتمام المستمر بتدهور الأحكام المسبقة والأفكار المبتذلة واضمحلالها.
- الاهتمام بالدقة في التفكير (التفكير العمودي/الرأسي) يوازي أهمية إبداعيته (التفكير الجانبي).
- التركيز على تحديد القضايا الجديدة.
- البحث باستمرار عن حلول متعددة للمشكلة أو القضية نفسها.
- القدرة على إعادة توحيد مجال المعرفة الواسع، والسماح بوجود العلاقات المتبادلة والمتعددة التخصصات.

الفصل الثاني

مدخل إلى التربية

تعريف التربية

وظائف التربية

أهداف التربية

أهمية التربية

مدخل إلى التربية

إن التربية عملية اجتماعية، تنطلق فلسفتها وأهدافها من فلسفة المجتمع وأهدافه الذي توجد فيه، وترتبط في أنشطتها ومؤسساتها به، وتدور مناهجها وبرامجها حول هذا المجتمع وحاجاته، وتستجيب لتغيراته ومستجداته.

تعريف التربية

سنبدأ بالتعريف اللغوي للتربية؛ لوجود صلة قوية بين المعنيين اللغوي والاصطلاحي لكل مفردة من المفردات؛ إذ أن الأصل في الاستعمال هو اللغة، ثم يجري نقْل اللفظ إلى الاصطلاح. وسنتناول تعريف التربية الاصطلاحي في المعاجم الفلسفية، وفي سياقه التاريخي.

تعريف التربية في قواميس اللغة

في سياق ذي طرح منطقي ومتسلسل في تناول تعريف أي كلمة ومفردة وتوضيح معناها، يجب أولًا استعراض تعريفها اللغوي.

وعند الرجوع إلى قواميس اللغة العربية نجد أن كلمة التربية تُحال إلى ثلاثة مدلولات وأصول لغوية، هي: يربو بمعنى زاد ونما (الأصل الأول)، رَبِيَ يربي على وزن خَفِيَ يخفي، ومعناها: نشأ وترعرع (الأصل الثاني)، ربَّ يَرُبّ بوزن مدّ يمدّ بمعنى أصلحه، وتولى أمره، وساسه وقام عليه ورعاه، وهو الأصل اللغوي الثالث (النحلاوي، 2013).

تعريف التربية الاصطلاحي في المعاجم الفلسفية

قدم أندريه لالاند في موسوعته الفلسفية مفهوم التربية على نحوين عام وخاص؛ تضمن العام منهما معنيين فرعيين آخرين، هما: (أ) أنها مسار يقوم على تطوُّر وظيفة أو وظائف عدة تطورًا تدريجيًّا بالدربة(*)، وعلى تجويدها وإتقانها. (ب) أنها حصيلة هذا المسار. والتربية المحددة بهذا النحو العام يمكنها أن تنشأ من عمل الآخر، أو من عمل الكائن ذاته الذي يكتسبه. أما معنى التربية بنحو خاص فهي سلسلة عملية إجرائية، يُدرِّب بها الراشدون الصغارَ، ويشجعون لديهم نمو بعض النزعات، وبعض العادات، كما تَعني تهذيب الحواس لدى الفرد في تقبُّل الإدراكات الحسية الجديدة؛ لتنتظم مع باقي الظواهر النفسية لكل فرد (لالاند، 2001، ص322–323).

ويُعرِّف صليبا التربية بأنها «تبليغ الشيء إلى كماله؛ أي هي – كما يقول المحْدثون – تنمية الوظائف النفسية بالتمرين حتى تبلغ كمالها شيئًا فشيئًا؛ وهي تنمية شخصية الطفل من النواحي الجسمية والعقلية والخلقية، حتى يصبح قادرًا على مؤالفة الطبيعة، يجاوز ذاته، ويعمل على إسعاد نفسه وإسعاد الناس. والتربية ظاهرة اجتماعية تخضع لما تخضع له الظواهر الأخرى في نموها وتطوُّرها» (صليبا، 1982، ص266).

(*) التدريب.

تعريف التربية الاصطلاحي في سياقه التاريخي

يرى كثير من رجال التربية والتعليم أن كلمة التربية لها معانٍ اصطلاحية كثيرة ومتنوعة، وأن مصطلح التربية لا يخضع لتعريف محدد وموحد؛ بسبب تعدُّد العملية التربوية من ناحية، وتأثُّرها بالسياق الثقافي في شقه المعنوي من ناحية أخرى، إضافة إلى أنها عملية متطورة متغيرة بتغير الزمان والمكان (القضاة، 2008، ص23).

وبتتبع تصورات الفلاسفة والمفكرين للتربية عبر العصور المختلفة، نلمس هذا الاختلاف في المفهوم، فنجد أن أفلاطون في العصور القديمة يُعرِّف التربية بأنها إعداد الروح والجسم لبلوغ الجمال والكمال، وفي العصور الوسطى كانت التربية المسيحية والإسلامية تنمية للجانب الروحي، لتتحول إلى تنمية الجانب العقلي (عبدالحفيظ، 2010).

وينتقل تعريف التربية في العصر الوسيط إلى مفهوم مُغاير لها في العصر الحديث، لتُعرَّف بأنها تنمية الفرد تنمية اجتماعية إلى أقصى درجة تسمح بها إمكاناته واستعداداته، بحيث يصبح فردًا منتجًا ومتطورًا لنفسه ولمجتمعه وبيئته التي من حوله (العمايرة، 2010).

وفي وقتنا المعاصر، يكشف المفكرون عن العلاقة الشمولية التي يرتبط فيها الإنسان بالوجود والطبيعة والمجتمع، فيُعرِّفون التربية بأنها عملية تكيُّف أو تفاعُل بين الفرد وبيئته التي يعيش فيها، أو أنها عملية تكيُّف مع البيئة الاجتماعية والطبيعية المحيطة. ويميل أغلب المفكرين المعاصرين إلى إعطاء التربية طابعًا شموليًّا يأخذ في الحسبان مختلف العوامل المكونة للمفهوم، فتُوصَف التربية حسب الرؤية المعاصرة بأنها العملية التي تقوم على أساس العلاقة الواضحة بين الإنسان وعناصر الوجود، والتي يتم بموجبها التفاعل بين الإنسان والإنسان، وبين الإنسان والطبيعة والمجتمع، وفي عمق هذا التفاعل تتشكل شخصية الإنسان، وتتحدد سماته وخصائصه (ناصر، 2013، ص14).

وفي مرحلة ما بعد الحداثة، وبإجماع غير منقوص، يُعرِّف منظرو التربية بأنها أداة تمكين تخاطب الفرد الشمولي في عالم يشهد تباينًا ثقافيًّا واجتماعيًّا واقتصاديًّا متسارعًا (جامعة الزيتونة الأردنية، 2012).

ويكاد يجمع التربويون على المفهوم الحضاري الشامل للتربية، ويستخدمونه في نظام التعليم، وهو أن التربية هي العملية الواعية المقصودة وغير المقصودة؛ لإحداث نمو

وتغيُّر وتكيُّف مستمر للفرد من جميع جوانبه الجسمية والعقلية والوجدانية، ومن زوايا مكونات المجتمع، وإطار ثقافته، وأنشطته المختلفة: الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والثقافية والعلمية، وعلى أساس من خبرات الماضي، وخصائص الحاضر، واحتمالات المستقبل، فتعمل على تشكيل الأجيال الجديدة، في مجتمع إنساني في زمان ومكان معينين، وتنمية كل مكونات شخصياتهم المتفردة، وبما يُمكِّنهم من تنميتها إلى أقصى درجة ممكنة، من خلال ما يكتسبونه من معارف واتجاهات ومهارات، وبما يجعل كل فرد مواطنًا، يحمل ثقافة مجتمعه، متكيفًا مع نفسه ومع بيئته ومواقف الحياة المتغيرة، ومنتجًا يسهم في أحد مجالات العمل والإنتاج، وحساسًا بقضايا أمته والإنسانية جمعاء (الحاج، 2013، ص14).

وظائف التربية

تُشكِّل التربية الروح الحقيقية للحياة الاجتماعية بمختلف تنوعاتها؛ وهي عملية نمو مزدوجة لكل من الفرد والمجتمع، ترمي إلى التنمية الشاملة لكل منهما، وتقوم بوظائف متعددة على صعيديهما.

فعلى الصعيد الفردي، تقوم التربية بوظائف اجتماعية وثقافية متعددة، منها (ربيع، 2008):

- مساعدة الفرد على تحقيق التعلم والتغيير المرغوب في سلوكه.
- بناء خبرات الفرد وتجديدها وتعميقها وتوجيه اللاحق منها.
- الانتقال بالفرد من طور الفردية إلى طور الاجتماعية.
- تشكيل شخصية الفرد وفق توقعات المجتمع، وإكسابه المعايير والتقاليد والقيم والاتجاهات السائدة في مجتمعه، واللغة التي تيسر عملية الاتصال والتفاعل بينه وبين أفراد مجتمعه.

أما على صعيد المجتمع، فتكون بعض وظائف التربية ومهامها في (معوض وشرف، 2012):

- الحفاظ على بقاء المجتمع بنقل التراث الثقافي عبر الأجيال السابقة واللاحقة، وتحقيق التماسك بينها.
- مناقشة قضايا المجتمع ومشكلاته، ومواجهة تحدياته.
- إيجاد أفضل البدائل لحل المشكلات التي يعانيها المجتمع والتحديات التي تواجهه.
- المساهمة في تنمية المجتمع اجتماعيًّا واقتصاديًّا، وتطوير مستقبله.

ولقد صنَّف معظم علماء الاجتماع والتربية وظائف التربية في وظيفتين رئيستين، هما: الوظائف المحافظة، والوظائف التجديدية. ولا يعني هذا التقسيم أن هناك خطوطًا فاصلة بين هذين النوعين؛ حيث يتداخل كلا النوعين من الوظائف تداخلًا واضحًا، بما يعني وجود نوع من التكامل بينهما.

وتكاد تكون الوظائف التي أسلفنا للتربية هي وظائف التربية المحافظة. ويمكن حصر بعض أهم الوظائف التجديدية للتربية، كما فعل زيادة وآخرون على النحو الآتي (زيادة وآخرون، 2013):

1. إحداث التكيف الاجتماعي: ويكون بتنمية التربية للقدرات والاستعدادات الذاتية، التي تساعد الفرد على التكيف مع مجتمعه، وبتوفير الظروف البيئية الملائمة لإحداث التكيف المطلوب بين الفرد وبين الآخرين.

2. تحقيق التقارب والتوازن بين الطبقات: وذلك بتفعيل التربية للمبادئَ الديمقراطيةَ من مساواة وعدالة وتكافؤ للفرص التعليمية، تقضي بها على الطبقية والتفرقة والتمييز بين الأفراد الملتحقين بنظام التعليم العام.

3. تنمية أنماط سلوكية جديدة لدى الأفراد: ومنها القيم الأخلاقية والثقافية التي تتطلبها التغيرات والمستجدات

التي تشهدها المجتمعات؛ لتجعل منهم قوة دافعة للتغيير والتجديد والتقدم.

4. تنمية مهارات الإبداع والابتكار لدى الأفراد: بتوفير البيئة المبدعة والمحفزة لهم؛ لتمكينهم من توظيف هذه المهارات في الإسهام في تنمية الثروات الوطنية أو المؤسسية المجتمعية.

5. المساعدة على تحقيق الحراك الاجتماعي الموجب: فالتربية بما توفره من بيئة ملائمة للأفراد المنتمين إليها، وبما تتيحه من تنمية لقدراتهم واستعداداتهم تسهم في ارتقاء الأفراد على السلم الاجتماعي بتدرُّج بقدر ما يمتلكون من قدرات وكفاءات، وحصولهم على مكانة اجتماعية عالية ووظيفة راقية داخل مجتمعهم.

ولا يبتعد كانتزارا Kantzara في استعراضه الوظائف الاجتماعية للتربية، عما سبق تناوله من وظائف اجتماعية لها؛ حيث حدد أهم الوظائف التي تسهم بها التربية على مستوى المجتمع في: التكيف الاجتماعي والحفاظ عليه، المساهمة في الحفاظ على الأشكال الحالية للتراتيب المجتمعية، إعادة إنتاج التربية، التجديد أو التغيير، الترقي (الحراك الاجتماعي)، الضبط الاجتماعي (Kantzara, 2007).

أهداف التربية

تُعَد التربية ذات قيمة في حياة المجتمعات؛ لسعيها إلى تحقيق هدفين أساسيين، هما:

المحافظة على الهوية الثقافية ممثلة في اللغة والقيم الثقافية والدين والتاريخ المشترك والنماء الاجتماعي متعدد الجوانب (علي، 2012).

وعمومًا؛ تنحصر أهداف التربية وتتحدد في مجالين، هما: الفرد والمجتمع، فتنقسم بذلك أهداف التربية إلى (محمد، 2014، ص36 – 39):

1. الأهداف الفردية للتربية

تهدف التربية من الناحية الفردية إلى إنماء شخصية المتعلم من جميع جوانبها، وذلك بتكوين مجموعة من المهارات والقيم والاتجاهات والمعارف، وطرق التفكير التي تجعل من الفرد شخصًا مؤهلًا للحياة، متكيّفًا مع البيئة المحيطة به، متوافقًا اجتماعيًّا، عضوًا صالحًا في أسرته ومجتمعه، منتجًا في مواقع العمل، مشاركًا في صُنْع مستقبله، متطلعًا إلى التقدم.

2. الأهداف المجتمعية للتربية

تتلخص أهداف التربية من زاوية المجتمع في: حفظ التراث الثقافي، تنقية هذا التراث وتجديده، تغيير المجتمع وتطويره، الإسهام في تحقيق التنمية الشاملة، نشر الوعي السياسي.

وكما نلاحظ أن أهداف التربية هي في حقيقتها المهام التي تسعى إلى تحقيقها، والوظائف التي يجب أن تقوم بها على الصعيدين الفردي والمجتمعي.

أهمية التربية

تَبرُز أهمية التربية وقيمتها في إرساء الديمقراطية وتطبيقها في المجتمعات، وتحقيق الوحدة القومية والوطنية فيها، وتطوير الشعوب وتنميتها اجتماعيًّا واقتصاديًّا، وزيادة قدرتها الذاتية على مواجهة التحديات الحضارية، وبناء الدولة العصرية (علي، 2012، ص474).

كما تظهر أهمية التربية في أنها جزء من عملية ترشيد المجتمعات، وتحقيق الغايات المجتمعية، والتحول المجتمعي (Kantzara, 2007).

كما أن للتربية أهمية في إحداث التغيرين الاجتماعي والثقافي في المجتمع، وأبرز زيادة وآخرون أهم أدوارها في ذلك، وهي (زيادة وآخرون، 2013، ص242 – 244):

1. بناء الرؤية الفكرية الدافعة إلى التغير والتقدم في المجتمع.
2. إكساب الأفراد القيم والاتجاهات المساهمة في إحداث التغير وتقبُّل نتائجه.
3. تعريف الأفراد بطبيعة التغير ومداه والمغزى منه.
4. عقلنة التربية للتغيرات الاجتماعية والثقافية.
5. تكوين العقلية الشمولية.
6. تعلُّم طرائق التفكير العلمي والتفكير الناقد والتفكير المستقبلي والإستراتيجي.
7. المواءمة بين الأصالة والمعاصرة.

الفصل الثالث

فلسفة التربية

العلاقة بين التربية والفلسفة

علاقة الفكر التربوي بفكر المجتمع وفلسفته

فلسفة التربية

تعريف فلسفة التربية

وظائف فلسفة التربية

أهمية دراسة فلسفة التربية

مداخل دراسة فلسفة التربية

فلسفة التربية

إن العلاقة بين الفلسفة والتربية قديمة جدًّا، وقد ظهر تصوُّر هذه العلاقة بين الفلاسفة عبر التاريخ بدءًا من فلاسفة العصور القديمة، مرورًا بفلاسفة العصور الوسطى، ثم الحديثة، وصولًا إلى المعاصرة، وما بعد الحداثة.

العلاقة بين التربية والفلسفة

ترتبط التربية بالفلسفة ارتباطًا كبيرًا، فالفكر التربوي هو فلسفة قبل أن يكون أي شيء آخر، وما دامت الفلسفة تلقي بضوئها على الحكمة، ومحبة الحكمة، وفهْم الإنسان وطبيعته وموقفه من العالم المادي والحياة، فإن ذلك هو ما تبحث عنه التربية، التي تعتمد على فلسفة نظرية عامة (الحديدي، 2013، ص1230).

كما أن الفلسفة هي ذلك النشاط النظري، الذي يُعبِّر فكريًّا عن أوضاع الثقافة ومشكلاتها، ويحاول تعديلها وتطويرها، والتربية هي ذلك المجهود التطبيقي الذي يهدف إلى ترجمة قيم هذه الفلسفة إلى مفاهيم وعادات واتجاهات ومهارات سلوكية لدى الأفراد، ويهدف إلى إحداث تعديل على مستوى المؤسسات الاجتماعية؛ لتدعيم هذه الاتجاهات والمهارات (الخليفة، 2014؛ الخزاعلة، 2012؛ الرشيدي، 2011).

ولقد دعا جون ديوي John Dewey إلى اعتبار الفلسفة بمنزلة النظرية العامة للتربية، وهو ما دأب عليه طوال حياته

الفلسفية؛ إذ كان ينظر إلى التربية من منظور فلسفي ويفهم إشكالاتها (الشمري والجاف، 2008، ص216).

ونكاد نسلم - اعتمادًا على ما سبق - بأن التربية والفلسفة وجهان لعملة واحدة. ويمكن تلمُّس هذا الاتصال الحيوي بينهما في هذه الأبعاد التالية (عطية، 2010، ص75):

- الغاية: فالفلسفة تقرر ما الغاية من الحياة، والتربية تقترح الوسائل لتحقيق هذه الغاية.
- الأهداف: تُصاغ الأهداف حسب التصور الذي تتبناه الفلسفة، والتربية تقوم بالسير على نهج هذه الأهداف.
- الموضوع: الإنسان هو المحور الأساسي لموضوعات الفلسفة، والتربية موضوعها الإنسان في حد ذاته.
- المعرفة: الفلسفة هي التي تصوغ النظريات التي تُطبِّقها التربية، والتربية عملية تطبيقية تنقل المعرفة إلى الأفراد، وتُنمِّي قدراتهم وتُدرِّبهم، وتُحسِّن أداءهم في كل المجالات.

علاقة الفكر التربوي بفكر المجتمع وفلسفته

تستمد التربية أُسُسها ومبادئها وأهدافها العامة من فلسفة المجتمع الذي تنتمي إليه، فالفلسفة تُمثِّل التصور نحو الكون والحياة والإنسان والنظرة العامة للمعرفة، والتفسير المتكامل لنظم المجتمع، أما التربية فتُمثِّل جوانب عديدة من

تلك الفلسفة، ولا سيما ما يرتبط بالإنسان من حيث تكوينه وإعداده لمواجهة متطلبات الحياة ومواكبة تطورات المجتمع وتغيراته المستمرة (بدارنة والحوري، 2015، ص928).

وإذا كانت العلاقة بين الفكر التنظيري والتربية علاقة واضحة، فإن العلاقة بين الفكر التربوي وفكر المجتمع تكون أكثر وضوحًا؛ فالتربية توجد في مجتمع معين له ثقافته وفكره الذي يوجِّه حياته، وهذه الحياة التي تُحكم بمجموعة من القواعد والمعايير، والتي هي جزء من ثقافة المجتمع التي يعبر عنها بفلسفته، والتي تُنظِّم السلوك الإنساني وتُحوِّله إلى أعمال هادفة وضرورية للنظام الاجتماعي الذي يعيش الإنسان في إطاره. ويتحقق دور التربية المنشود حين تُزوِّد الأفراد بمختلف مستوياتهم بالمواقف التي تُنمِّي عقلياتهم الابتكارية، التي تُمكِّنهم من اكتشاف آفاق جديدة تنهض بواقعهم الموجود، وتعمل على تقدُّم هذا المجتمع الذي ينتمون إليه. ويعني ذلك من ناحية أخرى أن النظام التربوي في أي مجتمع يتشكل طبقًا لهذه العناصر التي تُكوِّن فكر المجتمع في الحياة، وهي تعكس ما وصل إليه (عطية، عماد، 2009، ص39).

ويُقصَد بفلسفة المجتمع هي ذلك الجانب من ثقافة المجتمع المتعلق بالمبادئ والأهداف والمعتقدات التي توجه نشاط كل فرد، وتَمُده بالقيم التي ينبغي أن يتخذها مرشدة لسلوكه في الحياة (مرعي والحيلة، 2002).

وإن من أهم وأخطر المشكلات التي تواجه ميدان التربية في أي مجتمع، فقدان الميدان التربوي القاعدةَ الأساسيةَ التي تُمثِّل الأُسُس الفكرية والأُطُر الفلسفية المنبثقة عن الفلسفة العامة للمجتمع؛ لذا يجب أن تكون هذه الأسس والأُطُر الفلسفية واضحة المعالم والاتجاهات للنظام التربوي؛ حتى تصبح المؤسسات التربوية المكان المناسب لبذل الجهود المشتركة لتحقيق الأهداف العامة لها، والغايات العامة للمجتمع (دراوشة والعبادي، 2011).

فلسفة التربية

أفرزت العلاقة بين الفلسفة والتربية في النهاية ميلاد علم جديد يُعرَف بفلسفة التربية. ولقد ظهرت فلسفة التربية لتوجيه النظام التربوي في كليته وعموميته وتكامل عناصره، وتعيين الأهداف، والغايات التربوية، واختيار الوسائل المناسبة، واختبار كل ذلك في ضوء نظريات التربية، ومناقشة القضايا الكبرى في التربية، وتوضيح المفاهيم والمعاني التي تقوم عليها التربية، والكشف عن المعرفة ومجالات استمرارها وتجديدها، وطرق اكتسابها، والقيام بدراسة القيم التي ينبغي أن يلتزم بها المعلمون والمتعلمون واختبارها، وإصدار الأحكام القيمية على نتائج العمل التربوي، والاهتمام بكل ما يتعلق

بتخطيط المناهج، ومحتوى المقررات الدراسية، وكل ذلك وفق تصوُّر شامل، وخطة متكاملة، في اتجاه تحقيق الغايات التربوية ومن ثَمَّ الغايات الفلسفية (الحاج، 2013، ص39).

تعريف فلسفة التربية

لقد أخذت فلسفة التربية تعريفات عدة تكاد تتفق غالبًا في مضمونها، نذكر منها تعريف فلسفة التربية لمحمد بأنها «تطبيق النظرة الفلسفية والمنهج الفلسفي على التربية»، ذلك أنها تتناول تحديد مسار العملية التربوية وتنسيقها ونقدها وتعديلها في ضوء مشكلات الثقافة وصراعاتها؛ لتحقيق الاتساق والانسجام في داخلها ومع كل المؤسسات الاجتماعية (محمد، 2014، ص68).

وتعريف عبدالدايم لها بأنها «الاستشراف المنهجي للمستقبل التربوي، في علاقته بمستقبل المجتمع عمومًا، وذلك عن طريق النظرة النقدية الشاملة إلى الواقع التربوي، وما يحيط به، وما يؤدي إليه» (عبدالدايم، 1991، ص75).

وتعريف العبادي بأنها: «النشاط الفكري المنظم الذي يتخذ من الفلسفة وسيلة لتنظيم العملية التربوية وتنسيقها وانسجامها، وتوضيح القيم والأهداف التي ترنو إلى تحقيقها» (العبادي، 2013، ص55).

أما تعريف فلسفة التربية عند بدارنة والحوري فهو: «تطبيق النظريات والأفكار الفلسفية المتصلة بالحياة في ميدان التربية، وتنظيمها في إطار عام؛ لتحقيق الأهداف التربوية المرغوب فيها، والإطار العام من الآراء والمعتقدات الفلسفية التي تدور حول الإنسان وحول العالم الذي يعيش فيه، والتي توجه عملية تربية هذا الإنسان، وتحدد أهدافها ومناشطها» (بدارنة والحوري، 2015، ص929).

وبالنسبة إلى ناصر فيأتي تعريفه فلسفةَ التربية على النحو الآتي: «مجموعة المبادئ والمعتقدات والمفاهيم والفروض والمسلمات التي حُدِّدت في شكل متكامل ومترابط؛ لتكون بمنزلة المرشد والموجه للجهد التربوي والعملية التربوية بجميع جوانبها» (ناصر، 2013، ص80).

ومن وجهة نظر شخصية، يُعَد تعريف الخوالدة دقيقًا ومفصلًا، ويبين ماهية فلسفة التربية ووظائفها وأهدافها، التي تسعى إلى تحقيقها في النظامين التربوي والتعليمي خاصة والمجتمع عامة، والحياة بشكل أعم، وهو «فلسفة التربية تعني حالة الوعي الإنساني الذي يقوم على التفكير الناقد الذي يستند إلى تطبيق طبيعة النظرة الفلسفية والمنهج الفلسفي على ميدان العمل التربوي؛ لتصميم بنيته واختيار أهدافه ومضامينه وطرائقه، فضلًا عن توضيح هذه العناصر وتفسيرها وتحليلها

ونقدها؛ بقصد إدراكها وتطويرها في فهْم التغيرات الثقافية والاجتماعية والتكنولوجية والتجديدات المستمرة؛ حتى تبقى التربية آلية المجتمع الفعالة في تحقيق التوازن الثقافي في واقع الحياة» (الخوالدة، 2003، ص335).

وظائف فلسفة التربية

حتى يتسنى للفلسفة التربوية الوصول إلى غايتها لا بد لها أن تقوم بوظائف عدة. وتمثل وظائف فلسفة التربية المهام التي تقوم بها، وفي الوقت ذاته تمثل فوائدها وإيجابياتها، التي تؤكد أهميتها وضرورة دراستها، وهي (عبدالرحيم، 2004، ص65-68):

أ. الوظيفة التأملية

ففلسفة التربية تساعد المربي على رؤية العمل التربوي الذي يقوم به في صورة كلية، وفي علاقته بمظاهر الحياة الأخرى واهتماماتها، بعيدًا عن النظرة الضيقة على التخصص، مما يفيده في إزالة التعارض والتصارع في الرؤى الجزئية حتى داخل العلم الواحد.

ب. الوظيفة التحليلية الناقدة

تساعد فلسفة التربية - انطلاقًا من وظيفتها التحليلية الناقدة - على تحليل القضايا، وتحديد كل من معاني ومغازي

المصطلحات والمفاهيم الرئيسة المرتبطة بالعملية التربوية ومدلولاتها، ومنها مفاهيم: (التعلم، المنهج، الغايات، الثواب والعقاب، الحرية، المجانية، تكافؤ الفرص، الديمقراطية... وهكذا)؛ وتحديد الممارسات المبنية على الأهداف التربوية المنشودة والمحققة لها، وفَضّ التعارض والتناقض بين مدلول المصطلح وتطبيقه على أرض الواقع.

ت. الوظيفة الإرشادية (التوجيهية) المعيارية

تقوم فلسفة التربية بعمل المرشد والموجه للعمل التربوي؛ حيث توضح طبيعة العمل التربوي، وتحدد غاياته التي يجب أن يستهدفها، والوسائل العامة التي ينبغي أن يستخدمها لبلوغ هذه الغايات والأهداف التربوية. وبذلك تقدم فلسفة التربية وظيفتها المعيارية التي تحدد ما ينبغي أن يكون وما لا يكون من ممارسات في الميدان التربوي.

وبما أن فلسفة التربية هي الميدان التطبيقي للفلسفة العامة؛ أي الميدان الذي يبحث في المشكلات الفلسفية والاجتماعية من الزاوية التربوية، كما يبحث في المشكلات التربوية بحثًا فلسفيًّا واجتماعيًّا، فإن فلسفة التربية -باختصار- هي الجهد المقصود لتطبيق الفكر الفلسفي في ميدان التربية، شأنها في ذلك شأن الفلسفة العامة من حيث إنها تأملية وناقدة وتحليلية، (أغريس والراشدي، 2014).

ولقد تناول حسان وظائف فلسفة التربية تفصيليًّا، وإن كان ذلك التفصيل لا يخرج عن إطار وظائفها الرئيسة الثلاث السابقة، وهي (حسان، 1983، ص73 – 89):

1. فهْم النظام التعليمي: وذلك من خلال معرفة مفاهيمه والقيم الموجهة له؛ لزيادة الوعي والإدراك بها من حيث المعنى والطريقة والهدف.

2. تشخيص المفاهيم الخاطئة: بكشف وتحليل مفاهيم النظام التعليمي واتجاهاته وقيمه؛ لإعادة صياغة هذه القيم والاتجاهات والمفاهيم وتنظيمها، وحذف السلبي وغير المنتج منها.

3. التدريب على التحليل والتركيب: عن طريق الحوار العقلي والمناقشات، واستخدام طريقة حل المشكلات بوصفها منهجًا علميًّا في تحليل النظام التعليمي ومشكلاته تحليلًا عقليًّا مجردًا، وإجراء الدراسات الميدانية التجريبية، والمواقف التجريبية التي تدفع إلى البحث؛ للتوصل إلى إقامة نظام تعليمي مبني على أُسُس علمية متينة.

4. إدراك العلاقات الجديدة: ويُقصَد بذلك عمليات التفكير الإنتاجي، التي تتطلب الإدراك الواضح لتركيب المشكلة. وإدراك العلاقات الجديدة في النظام التعليمي يتطلب رؤى مجردة توضح الأشياء في شموليتها والنظام في كليته.

5. مواجهة بعض مشكلات الصراع القيمي وحلها: بدراسة القيم السائدة داخل العملية التربوية، ومناقشة هذه القيم للكشف عن الخلل والاضطراب فيها؛ لتحقيق الاتساق فيما بينها والشمولية والتكامل.

6. تطوير النظام التعليمي: بإحداث عمليات التغيير والتجديد، التي تتلافى مصادر الخلل وجوانب الضعف في المنظومة التعليمية، وذلك في إطار رؤية فلسفية مستمدة من احتياجات المجتمع الحقيقية وتطلعاته المستقبلية.

أهمية دراسة فلسفة التربية

في خِضَم الأحداث السياسية والاقتصادية والاجتماعية التي سادت جميع المجتمعات تقريبًا، أصبحت الحاجة ماسة إلى فلسفة تربوية تقود العملية التعليمية وترشدها. وأي نظام تعليمي لا يقوم على فلسفة تربوية واضحة فسيكون مصيره الفشل لا محالة.

وتحتل فلسفة التربية المركز الأول في العملية التعليمية، ومنها تنبثق أهداف التربية ومناهجها وطرقها ووسائلها في التعليم والتقويم، وكل ذلك يتأثر بها. وتكون نسبة الصواب والفاعلية في هذه الأهداف والمناهج والتطبيقات عمومًا بالقدر

الذي يكون في فلسفة التربية ذاتها، وتكون فلسفة التربية صائبة فاعلة إذا كانت لا تقف عند توليد الوسائل والأساليب التي يحتاجها العمل التربوي، وإنما تتضمن أيضًا الغايات والأهداف النهائية التي أوجدها الإنسان خلال رحلته عبر الزمان والمكان في المنشأ والحياة والمصير (البلعاسي، 2014، ص14).

ونظرًا لأن وعي المعلمين وممارساتهم الفلسفةَ التربويةَ، يؤثران أساسًا في عملية التعلم والتعليم، فإن أهمية فهمهم لفلسفةَ التربية ضروري؛ لأنها تضع النظرية التربوية ضمن إطار مفاهيمي يمكن للمعلم من خلاله أن يربط بين ما هو نظري، وما يمكن أن يطبقه عمليًّا في الموقف التربوي (بدارنة والحوري، 2015).

وإضافة إلى ما سبق، فإن دراسة المربي لفلسفةَ التربية أمر مهم؛ لما لها من أثر كبير في تنمية مهاراته وقدراته. ويمكن توضيح ذلك فيما يلي (جعنيني، 2010؛ البدري، 2009؛ بدران ومحفوظ، 1997):

- تُزوِّد المربي بنظرة ثقافية شاملة متكاملة عن العملية التربوية، تجعله يرى علاقة العملية التربوية وارتباطها بكل القوى الثقافية والاقتصادية والسياسية، ويرى أهداف هذه العملية في الإطار الثقافي بما فيه من تماسُك وتفكُّك، وما فيه من رواسب رجعية.

- تُزوِّد المربي بفهم الواقع برؤية علمية للعملية التربوية، تقوم على التخطيط التربوي المبني على الاتساق المتكامل للمؤثرات الثقافية بالعملية التربوية.
- تُنمِّي لدى المربي التفكير والممارسة بطريقة علمية، وتَجعله أكثر قدرة على تَناوُل المشكلات التربوية بعمق وشمولية.
- تُنمِّي القدرة لدى المربي على الربط بين الممارسات وما يترتب عليها من نتائج، مما يساعده على تعديل طرائقه وأساليبه التربوية في ضوء ذلك، والتقدم والنمو المهني عمومًا.

مداخل دراسة فلسفة التربية

لقد استخدمت فلسفة التربية لعرض أفكارها عددًا من المداخل، وهي (فهمي، 1986، 40–41):

- مدخل الفلاسفة الكبار أو العقول العظيمة (The Great Minds Approach)، ويُعنى بعرض تاريخ الفكر الفلسفي عامة، وتاريخ الفكر التربوي خاصة، ويُركِّز على عرْض آراء الفلاسفة البارزين على امتداد مختلف العصور.
- مدخل المدارس الفكرية (School of Thought Approach)، ويهتم بإبراز أعمال الفلاسفة في إطار مدارس أو

نُظُم فلسفية، ومنها المثالية أو الواقعية أو الطبيعية أو البراجماتية أو التحليلية أو غيرها، وقد يتم تَناوُل هذه المدارس في سياقها التاريخي أو في صورة دراسة مقارنة؛ لبيان موقعها بالنسبة إلى قضايا تربوية معينة.

- مدخل المشكلات أو مدخل التطبيق (Application Approach)؛ وهو المدخل الذي يُعنى بتحليل المشكلات ذات الطابع الفلسفي والأخلاقي النابعة من الواقع التربوي، ورد هذه المشكلات إلى أصولها النظرية في الفكر التربوي والفلسفي، ومن ذلك مثلًا مشكلات العلاقة بين المعلم والتلميذ، التي تعود -في أغلبها- إلى مفهوم الطبيعة الإنسانية، ومشكلات التقويم الأخلاقي، التي تعود إلى مفهوم الأخلاق، وغير ذلك من المشكلات.
- المدخل التحليلي (The analytical approach)، ويُعنى إما بتحليل اللغة وإما بتحليل المفاهيم السائدة في الواقع التربوي والتعليمي.

الباب الثاني

المدارس الفلسفية وتطبيقاتها التربوية

الفصل الأول: المدارس الفلسفية وتطبيقاتها التربوية في العصور القديمة

الفصل الثاني: المدارس الفلسفية وتطبيقاتها التربوية في العصور الوسطى

الفصل الثالث: المدارس الفلسفية الحديثة وتطبيقاتها التربوية

الفصل الرابع: المدارس الفلسفية المعاصرة وتطبيقاتها التربوية

الفصل الخامس: حركة ما بعد الحداثة (ما بعد المعاصرة) وتطبيقاتها التربوية

الفصل الأول

المدارس الفلسفية وتطبيقاتها التربوية في العصور القديمة

الفلسفة السفسطائية وتطبيقاتها التربوية

الفلسفة المثالية وتطبيقاتها التربوية

الفلسفة الواقعية وتطبيقاتها التربوية

الفلسفة السفسطائية وتطبيقاتها التربوية

لقد كان الخطباء الأوائل يعرفون بالسفسطائيين، فمصطلح الخطابة كان يدل في أول أمره على المعنى الحرفي ذاته لكلمة السفسطة في اللغة اليونانية؛ أي نوع من الحكمة القولية التي يتعين تلقينها وتدريسها. وفي اليونانية سوفوس (Sophos) هو الحكيم والحاذق أو معلم الحكمة. وقد عُرف من السفسطائيين الأوائل نفر كبير منهم كوراكس Korax، تيسياس Tisias، بروديكوس Prodicus، ثراسيماخوس Thrasymachus، هيبياس hippias وكريتياس Critias (الراضي، 2008، 129)، غير أن بروتاجوراس Protagoras وجورجياس Gorgias هما الاسمان اللامعان في أوساط السفسطائيين وأشهرهم. وهؤلاء السفسطائيون جملة، مفكرون مترحلون، وجدوا في أثينا مسرحًا جاذبًا لممارسة امتهانهم الفلسفة بنجاح، والفلسفة بمنزلة حرفتهم، ادّعوا بها القدرة على العلم والتعليم (جديدي، 2009).

وقد ظهرت السفسطائية في النصف الثاني من القرن الخامس قبل الميلاد، وكان ظهورها في مختلف المدن اليونانية متجهًا إلى تعليم الشباب الأثيني تحديدًا، ويَرجِع ذلك إلى حاجة شباب تلك المدينة إلى هذا النوع من التعليم، وربما إلى مكانة أثينا بين المدن اليونانية. وكان السفسطائيون يتقاضون الأجر

نظير تعليمهم (النشار، 2007). وبذلك حوَّل السفسطائيون - إلى حد بعيد - العلم إلى إحدى الحرف الباهظة الثمن، وأفسدوا بهذه الطريقة العلم بوصفه بحثًا نزيهًا.

الفلسفة السفسطائية

أثارت الحركة السفسطائية جدلًا أكثر مما أثارته غيرها من المدارس والمذاهب الفلسفية، واختلف الفلاسفة والدارسون والمؤرخون قديمًا وحديثًا في تقييم دورها بصفة موضوعية في تاريخ الفكر الفلسفي. فمن مواقف الإدانة والخصومة لطروحاتها، وإطلاق أحكام سلبية بشأنها، ووصْفها بالشك والهدم، إلى إعادة الاعتبار لها، والاعتراف بنزعتها التنويرية، وقيمتها الإيجابية (جديدي، 2009).

ونظر إليها خصومها ومنتقدوها ومخالفوها، وأولهم أفلاطون، على أنها حركة تريد أن تُطيح بأعز ما يملكه الإنسان، وأكثره ثباتًا ورسوخًا، فهي تشك في كل شيء: في العادات، التقاليد، القيم السائدة، المعرفة وإمكانية الحصول عليها. وكانت النزعة الفردية التي فجرتها السفسطائية أحد أسباب نقْد أفلاطون لها؛ حيث أصبح الإنسان مقياس الأشياء جميعًا، ولم تَعُد القيم الأصلية المتمثلة في القانون هي المقياس الحقيقي كما كان سابقًا. وبسبب هذه الفردية المتطرفة دمَّر السفسطائيون

جميع العقوبات الأخلاقية على الرغم من أنهم عينوا أنفسهم معلمين للأخلاق المدنية (Eby & Arrowood, 1960).

أما من أنصفوها حقها من الدارسين حديثًا، فقد أبرزوا دورها الفعال في تحويل مسار البحث الفلسفي اليوناني وتطويره، بالانتقال من الطبيعة إلى الإنسان انتقالًا حاسمًا وقويًّا، إيمانًا بقدرته وقيمته لم يعرفه عصر من العصور القديمة، وفيه إطاحة بالروح الجماعية، وتغليب الروح الفردية وإعلاؤها، وكان من نتيجته شعور بالحرية لا حدود له، وجد تعبيره القوي في جو ديمقراطي بلغ حدًّا من الفوضى، حتى كاد المجتمع يتقوض وينهدم بناؤه من أساسه (جديدي، 2009، ص 236)، ولبدوي رأي في ذلك في كتابه «أفلاطون»؛ حيث قال: «إن حركة السفسطائية لم تكن حركة هدّم بقصد الهدم المجرد، وإنما كانت حركة هدّم لبناء جديد؛ لأنها كانت تُعبِّر عن روح العصر، وروح العصر لم تكن تمثل ارتخاءً ونفاذًا في قوة الروح اليونانية، بل كانت تمثل العكس، قوة جديدة شاعت في هذه الروح، فشعرت برغبة ملحة في إيجاد نظرة جديدة في الوجود» (بدوي، 1964، ص3).

ويضيف بدوي أن كثيرًا من الباحثين والفلاسفة اليونانيين أمثال «جوزيه سئيتا» – في كتابه نزعة التنوير عند

السفسطائية اليونانية – عدَّوا الفلسفة السفسطائية بمنزلة الثورة الناتجة عن شعور قوي بالرغبة الملحة، والنزعة القوية نحو إيجاد نظرة جديدة للكون والوجود، وهي النزعة الحقيقية للفكر اليوناني، التي تُماثل كل نزعة تنوير وُجِدت في الحضارات الأخرى، وبخاصة في الحضارة الغربية في القرن الثامن (بدوي، 1984، ص175).

ولقد تأثَّر السفسطائيون بفكر مَن سبقهم من الفلاسفة الإغريق بخصوص طبيعة العالم؛ إذ ركزوا على الصيرورة والتغير في طبيعة الكائنات، وأنكروا أي حقيقة موضوعية ثابتة في هذا الوجود؛ لأن الوجود نفسه لا ثبات أو استقرار فيه. ويمكن تَتبُّع حقيقة فلسفة السفسطائيين عند أعظم مشاهيرهم وهم (الغامدي، 2014):

1. بروتاجوراس Protagoras:

وقد اشتُهِر بنظريته النسبية في الأخلاق، التي تَعُد الإنسان مقياس كل شيء، وهو القائل: «الإنسان مقياس أن الأشياء الموجودة موجودة، وأن الأشياء غير الموجودة غير موجودة».

2. جورجياس Gorgias:

وتتلخص فلسفته حول ثلاث قضايا سالبة، وهي تدور جميعًا حول إنكار الوجود. وهذه القضايا الثلاث هي:

أ. لا شيء موجود.

ب. إذا وُجِد شيء فلا يمكن معرفته أو إدراكه.

ت. إذا أمكن معرفته وإدراكه، فلا يمكن نقْله إلى الغير.

وبحسب هذا المذهب فالوجود باطل، وفهْمه أو التواصل حوله مع الآخرين محال لا سبيل إلى إدراكه، وعليه فالسفسطائيون لم يكن محل اهتمامهم البحث عن الحقيقة، والكشف عن أسرار الظواهر ومعرفة بنية العالم؛ ذلك لأنهم آمنوا بأن معرفة بنية العالم بعيدة عن متناول الإنسان، وأن الإنسان لا بد له من أن يُقدِّر الأشياء بناء على خبرته الفردية الخاصة (ري وآرمسون، 1963، ص232).

ولقد وجَّه السفسطائيون عنايتهم إلى الذات أو الطبيعة الداخلية، ولكنهم نظروا إلى الذات لا على أنها الإنسان بمعناه الكلي، وإنما نظروا إلى الإنسان على أنه هذا الإنسان أو ذاك؛ بمعنى أنهم لم ينظروا إلى الإنسان بوصفه فكرة كلية، بل بوصفه فردًا محددًا معينًا (بدوي، 1984).

وأما المعرفة فهي مكتسبة عن طريق الحواس، ويمكن نيلها من العالم الخارجي، وخلاصة مذهب بروتاجوراس حول ذلك تفيد بأن الإحساسات صادقة، وبأنها معيار الحقيقة، وبأن

المعرفة هي الإحساس، وهي نسبية تختلف باختلاف الزمان والمكان والشخص، بل إنها مختلفة باختلاف حالات الفرد الواحد وتعدُّدها، وأن الوجود متوقف على الشخص العارف (جديدي، 2009، ص223).

وفيما يخص المنظور للحقيقة، فقد أطاح بروتاجوراس بكل حقيقة موضوعية ثابتة توجد مستقلة عن الذات الفردية، وشكك في إمكان العلم اليقيني بأي موضوع من موضوعاته؛ لأن هذا العلم لا بد أن يكون علمًا بحقائق ثابتة مستقرة تمامًا، وليس في هذا الوجود ثبات أو استقرار (محمد، 2012).

وبالنسبة إلى القيم الأخلاقية فهي مجرد حقائق نسبية عندهم (الراضي، 2008، ص131)، ويختلف المنظور لها من شخص لآخر بناءً على مبدأ «الإنسان مقياس كل شيء»، كما يختلف باختلاف حالات الشخص الواحد وظروفه، كما تقدم.

التطبيقات التربوية للفلسفة السفسطائية

لقد ربط السفسطائيون بين الفلسفة والتربية، فقد جاءت فلسفتهم تعبيرًا قويًّا عن نزعتهم الفردية، وكان الحال من هذه النزعة الفلسفية نظرية في التربية، تُرجِّح أهمية الاكتساب على الفطرة، والتأكيد على أن الفضيلة مكتسبة، والمعرفة هي الأخرى مكتسبة (عطية، 2010، ص75).

وعلى نحو من العمق في المضمون التربوي للفلسفة السفسطائية، نجد أن السفسطائيين قد نظروا إلى الطبيعة الإنسانية نظرة متفائلة، وآمنوا بقدرة هذه الطبيعة على التطور والرقي إذا عرفت الطريق الحقيقي المؤدي إلى ذلك. ولقد رأت السفسطائية أن هذا الطريق هو طريق الثقافة العقلية، وبناء الشخصية الإنسانية بناءً جيدًا، فحمل السفسطائيون على كواهلهم – نتيجة للتحولات السياسية والاجتماعية، والحوادث التي شهدتها بلاد اليونان خلال القرن الخامس قبل الميلاد – مهمة نشْر التربية والثقافة لدى الجماهير، وذلك لتعليم الفضيلة العملية السياسية للناس، فكان هدف التربية عندهم هو إعداد الشباب إعدادًا عقليًّا ومعرفيًّا لحياتهم المستقبلية (مراد، 2010).

وكان المنهج السفسطائي –بناءً على هدف التربية– يهتم بدراسة الإنسان وحضارته التي أبدعها من دين ولغة وفن وشعر وأخلاق وسياسة، فكانت الغاية بذلك فيه عملية نفعية، ومتجهة نحو العناية بالحياة العملية من دون الفلسفة النظرية، وكان متكاملًا يربط المعلمون فيه بين مختلف البرامج في محاضرات تشمل التدريب على الرياضيات والحساب والقراءة والكتابة، وبعض القراءات الأخرى في الشعر والموسيقى (ناصر، 2004). ويرجع إلى السفسطائيين فضْل إضافة الفنون الحرة

الثلاثية (الخطابة، النحو، الجدل) إلى الفنون الحرة الرباعية (الهندسة، الحساب، الفلك، الموسيقى) (مراد، 2010، ص2).

وكما يقدم المعلمون السفسطائيون دروسًا عامة في البلاغة والخطابة في المحافل والمجالس العامة، يقدمون أحيانًا أخرى دروسًا خاصة في البلاغة والخطابة في المجالس الخاصة للمتعلمين من أبناء النبلاء والأغنياء، وشباب أثينا الطامح إلى بلوغ مراتب سياسية وقضائية، واحتلال المناصب العليا في الدولة، مستعينين بأساليب وتقنيات منها: الجدل والإقناع، الخطابة، المناظرة ومقارعة الحجة بالحجة، معارضة الرأي بالرأي، والنقد (الراضي، 2008)؛ كونها وسائل إلى النجاح في المنصب السياسي أو القضائي الذي يحتاج فيه الواحد منهم إلى إتقان كيفية الدفاع عن موقفه، وإقناع الآخرين بصحة وجهة نظره عند التشريع وسَنِّ القوانين، أو عند إقرار حكم قضائي والمرافعة لكسب قضية معينة (جديدي، 2009). وتُعَد تلك الأساليب والتقنيات التي يستخدمها السفسطائيون في دروسهم - بحد ذاتها - الأنشطة التي يتدرب عليها المتعلمون من العامة أو أبناء الخاصة.

الفلسفة المثالية وتطبيقاتها التربوية

مع نظرية المُثُل، استطاع أفلاطون (347–427 ق.م) أن يضع بناءً فكريًّا ترك أثره على الفلسفة الغربية بشكل لم يتركه أي فيلسوف آخر. ونظرية المُثُل هي جوهر الفلسفة الأفلاطونية، والمُثل بالمعنى الأفلاطوني هي نماذج للواقع. وهذه المُثل موجودة عيانيًّا؛ أي أنها مستقلة عن معرفتنا لها أو عن عالم أفكارنا، فهي لا تخضع لمقتضيات وَعْينا، بل تُعرَف بواسطته (كونزمان وبوركارد، 2012).

ويعطي أفلاطون المثالَ مدلولًا أعمق وأدق، فالمثال –من وجهة نظره– هو جوهر معقول، وخارج عن الزمان، وموجود بذاته، وباقٍ كما هو أزلي، وخارج عن الإحساس، ولا يُعرَف إلا بالعقل (التريكي، 1988، ص60).

الفلسفة المثالية

يُعَد الفيلسوف الإغريقي أفلاطون المؤسسَ الأولَ للفلسفة المثالية، وقد سار جميع مَن تبعوه من الفلاسفة والتربويين المثاليين بمختلف اتجاهاتهم على نهجه، وبدؤوا من المنطلق نفسه الذي انطلق منه.

وتنطلق المثالية في الفلسفة من منطلق أساسي هو

أن هناك عالمين: الأول هو العالم الروحي أو المعنوي الأبدي الدائم والمنظم، والآخر هو عالم المظهر أو عالم المحسوسات من خلال البصر واللمس والشم والتذوق والصوت، وهو عالم متغير ناقص وغير منظم (Cohen، 1999).

والعالم المثالي عند أفلاطون هو عالم المُثُل والأفكار، وهو العالم الروحي أو المعنوي، والوجود الحقيقي الذي لا يتغير، ويتسم بالرقي والثبات (شريف، 2010، ص128). ويُعَد عالم الواقع أو العالم التجريبي؛ وهو عالم المظهر الذي يدرك بالحس، نسخةً خادعةً من عالم المثل وصورة مزيفة له (بوركارد وفيس، 2013، ص21).

ويلجأ أفلاطون إلى «أسطورة الكهف» لتقديم صورة واضحة تُقرِّب إلى الفهم مقام عالمنا، عالم الأشباح والظلال في مقابل عالم الحقيقة (عالم المُثُل)، ومفادها بأن أناسًا يعيشون في كهف مظلم تحت الأرض منذ زمن بعيد، قيدت أعناقهم وأرجلهم بسلاسل وأغلال لا يستطيعون معها الحركة ولا يمكنهم الإفلات، وهناك نار ملتهبة تنبعث من ورائهم، فتلقي على الجدار الذي أمامهم ظلالاً متحركة، ورجال الكهف يعتقدون أن هذه الظلال حقائق. وعند افتراض أن أحدهم فَكَّ قيده وخرج إلى الفضاء الواسع، فإن الضوء المفاجئ قد يُبهِر بصره، وتبدو له الحقائق التي يراها الآن أقل صحة من الظلال التي تَعوَّد

رؤيتها، لكنه سيألف أشياء العالم، وسيراها على حقيقتها، وإذا ما عاد إلى أصحابه وروى لهم ما رأى، فإنه سيلقى منهم السخرية ولن يصدقوه. إن أفلاطون يرى أن ما في هذا العالم من حقيقة جزئية مستعارة من عالم المثل. وهكذا فعالم الحس هو عالم الأشباح والظلال، ومن ثَمَّ فنحن بداخله مسجونون، ونَظَرُنا مُقيَّدٌ بأشيائه التي لا تمثل الحقيقة، والتي هي موجودة في عالم الحقيقة؛ أي عالم المثل (الجديدي، 2009).

وترى المثالية أن الحقيقة موجودة وقائمة في هذا العالم، ولكنها مستقلة عن الإنسان بصورة مطلقة، وهي معروفة بشكل كامل من القوة الإدراكية العظمى، والحقائق التي يعرفها الإنسان هي الحقائق الموجودة في العالم من قبل، وتكتشف له بالحكمة المتراكمة من الحكماء والفلاسفة (الخوالدة، 2013).

ويذهب أفلاطون إلى أن طريق بلوغ الحقيقة هو التأمل العقلي، الذي يُمَكن الفيلسوف من تَجاوز الآراء والمعتقدات السائدة، والارتقاء إلى عالم المثل؛ لإدراك الحقائق اليقينية والمطلقة (المنياوي، 2010).

والمعرفة – وفقًا لهذه الفلسفة – مستقلة عن الخبرة الحسية، فكل ما يُدرَك بالحس مشكوك في صحته ودقته، وهو مُضلِّل؛ لأنه متغير وغير ثابت؛ لذا فإن المعرفة تُكتسَب بالعقل لا بالحواس (التكريتي، 2014). وكلما كانت المعرفة مجردة

عن الإدراكات الحسية، سمَت وارتقت وكانت أكثر يقينية وثباتًا، والمعرفة النظرية بذلك أفضل بكثير من المعرفة العملية أو التطبيقية (سعادة وإبراهيم، 2012).

وبالنسبة إلى القيم، فتُستمَد من العالم المثالي الروحاني (عالم السماء)، وهي سابقة على الوجود المحسوس، وجزء من تركيب الكون، وتتسم بأنها مطلقة ثابتة غير قابلة للتغيير، ولا يجوز الشك فيها، وستظل كذلك في جميع العصور، وعلى مر الزمان، وعند مختلف المجتمعات والجماعات، وهي ليست من صُنْع الإنسان؛ لأنها موجودة قبل وجوده. ويتم التوصل إليها عن طريق العقل المتسامي المجرد عن العالم المحسوس؛ وتتمثل القيم العليا المطلقة في مثلث أفلاطون: الحق والخير والجمال، وتتعلق قيمة الحق بالمعرفة، وقيمة الخير بالسلوك، وقيمة الجمال بالوجدان (الجلاد، 2014؛ جعنيني، 2010).

وفيما يتعلق بطبيعة الإنسان، فيرى أفلاطون أن القسمة الكائنة في الوجود تُقابلها أيضًا قسمة موجودة في الإنسان؛ فالطبيعة الإنسانية تتكون من قسمين، هما: العقل (الروح) والمادة (الجسد) (جعنيني، 2010)؛ لذلك تؤمن المثالية بالثنائية والازدواجية. وهذه الروح الإنسانية مُمثلة في العقل لها وجودها الخالد الأزلي، وهي غير محدودة بحدود الزمان والمكان، بل كائنة منذ الأزل مع عالم الأفكار أو المثل.

أما الجسد أو البدن فله حدوده الزمانية والمكانية، فهو يولد وينمو ويموت، ويتحرك في إطار مكاني معلوم، ومن ثَمَّ فهو جزء من العالم المادي، يتميز مثله بعدم كماله أو تمامه، وعلى ذلك فالطبيعة الإنسانية عند أفلاطون تقوم على أساس وجود الروح قبل وجود الجسد (شومان والزهراني، 2012، ص95).

ولمزيد من توضيح وجهة نظر أفلاطون عن الإنسان، فهو يرى أن النفس تمثل الجوهر الحقيقي للإنسان، وأنها أتت إلى الجسم من العالم المفارق، عالم المثل؛ أي أتته من العالم الإلهي، وقد افترض أفلاطون أن هذه النفس قد علمت الحقيقة في حياتها الأولى، لذلك فهي تسعى دائمًا إلى الفكاك من الأَسْر، أَسْر الجسم لتعود إلى عالمها الإلهي مرة أخرى. فإذا كان هذا دأب النفس، فإنها لن تنشغل بالمطالب الحسية الشهوانية للجسم، وستتغلب عليها حتى تخرج منه لحظة الموت لتعود طاهرة نقية إلى أصلها الإلهي (النشار، 2010).

وتَحكم هذا الإنسان قُوى، قسم أفلاطون النفس البشرية إلى ثلاث نفوس بناءً عليها ، هي (عبدالحي، 2009، ص49):

1. **النفس العاقلة:** وهي جوهر روحي، وتتولى إدارة الجسم وقيادته، ومركزها الرأس، وهَمُّ هذه النفس البحث عن وسيلة للخلاص من سجن البدن، والرجوع إلى عالمها الإلهي السامي.

2. **النفس الغاضبة:** وهي مادية فانية، ومركزها القلب، وعلى اتصال بالنفس العاقلة، ولديها الاستعداد للإذعان لأوامرها ونواهيها.

3. **النفس الشهوانية:** وهي مادية فانية أيضًا، ومركزها البطن، وهي مرتبطة بالأكل والشرب والشهوات البهيمية، وهي مصدر الإنتاج من الكائنات الحية، ولديها الاستعداد لقبول تعقلات النفس العاقلة وأوامرها.

وبموازاة أجزاء النفس الإنسانية الثلاثة وقواها المختلفة، قسم أفلاطون المجتمع المثالي إلى ثلاث طبقات أو فئات من الناس، وكل طبقة تقوم بالمهمة المكلفة بها، وهي (بوركارد وفيس، 2013):

1. الطبقة الدنيا (الصُّناع أو الفَعَلة): وتتكون من الحرفيين والفلاحين، وتضم عامة الشعب أو العبيد، وهم يمتهنون المهن المختلفة، ومنها الصناعة والتجارة والزراعة.

2. طبقة المحاربين (الجند): ووظيفتهم الأولى الدفاع عن البلاد والعمل بالحرب.

3. طبقة الحكماء (الفلاسفة والمفكرون): ويشكلون قمة البناء الاجتماعي، وهم المكلفون بإدارة المجتمع والحكم فيه، ووظيفتهم توليد الأفكار، والوصول إلى معرفة المُثُل وحقائق الكون.

وكما خَصَّ أفلاطون كل طبقة بوظيفة، خَصَّها أيضًا بوصْف وفضيلة، فوصَف الحكام بأنهم مصنوعون من ذهب، وفضيلتهم الحكمة، والجند وصفهم بالفضة، وفضيلتهم الشجاعة، أما الصناع فوصفهم بأنهم مصنوعون من حديد ونحاس، وفضيلتهم ضبْط النفس أو العفة. ولبلوغ العدالة في هذا المجتمع المثالي يضع أفلاطون الشروط الآتية (سكيربك وجيلجي، 2012؛ ديورانت، 2004):

- أن تعمل كل طبقة ووحدة، الوظيفة الاجتماعية التي تتناسب مع طبيعتها، وتنسجم مع أهليتها وصلاحيتها ومقدرتها، على أفضل وجه.
- أن يتم الانسجام بين الفضائل الثلاث.
- أن يعمل الجميع في الطبقات بتعاون وتبادُل للحاجات؛ لإنتاج عالم فعال ومنسجم.

وعلى كل طبقة احترام الطبقة الأعلى منها، فلا يجوز مثلًا لطبقة الصناع التطلع إلى طبقة الجند أو الحكام، وكذلك الحال بالنسبة إلى طبقة الحكام، فلا يجوز للحاكم أن ينزل إلى طبقة الجند أو الصناع، فما خُلق إلا ليكون حاكمًا، وليحكم الشعب، وعليه يجب وضْع الرجل المناسب في المكان المناسب؛ ليقوم بالعمل المناسب (أبو حسين، 2014).

ويرى ديوي أنه لم يوجد أحد وصَف أهمية التعليم أفضل من أفلاطون؛ حيث إن المجتمع عند أفلاطون ينتظم ويستقر عندما يفعل كل شخص ما هو أَهْل وكفء له بطبيعته بالطريقة التي تفيد كل مَن حوله؛ وبمعنى أدق: أن يسهم في خدمة مَن حوله. وهذه هي مهمة التعليم، فهو يكتشف هذه الكفاءات والمواهب الفطرية في كل إنسان ويوظِّفها لخدمة المجتمع (Dewey، 1968، p 88).

التطبيقات التربوية للفلسفة المثالية

عُرفت نظرية أفلاطون بأنها نظرية أحادية؛ بمعنى أن جوهر الإنسان العقل لا الجسم، وقد ترتب على هذه النظرية اهتمام التربية بتدريب العقل، فكان هدف التربية الوحيد هو تنمية العقل وتدريبه على إدراك الحقائق العليا الثابتة، وهي حقائق عقلية نظرية في المقام الأول؛ للوصول إلى الفضائل والمُثُل، كون العقل أساس الوصول إلى الحقائق بالتفكير والتأمل والحدس، وبالعقل يسترجع الأفكار أو المعارف والحقائق الكائنة فيه، وبه يتواصل مع عالم المُثُل (شومان والزهراني، 2012؛ الحاج، 2013).

وفي المقابل، أهملت التربية المثالية كل الإهمال الجوانب الأخرى للنمو الإنساني، ومنها الجوانب الجسمية والوجدانية؛ أي أن العقل في الفلسفة المثالية يُعَد من القوى

الأساسية في هذا الكون، التي يجب التركيز عليها وعلى تنميتها وإشباعها بالمعلومات (التل وشعراوي، 2007).

وفي الوقت نفسه، فإن التربية في ظل المفهوم المثالي لم تستهدف تعليم كل الناس، إنما استهدفت بالدرجة الأولى تعليم القلة أو الصفوة؛ وذلك لما لهم من قدرات فطرية تُمكِّنهم من التعلم (سعادة وإبراهيم،2016)، وهم الذين يكونون في المستقبل فئة الفلاسفة والحكماء، والذين سيتولون إدارة الحُكْم والمجتمع. والعمل الذي يليق بهؤلاء الصفوة هو التفكير في الخير الأقصى؛ للوصول إلى السعادة الحقيقية، وهي سعادة معرفية يجدها الإنسان من خلال التعقل والتأمل، أما العمل الجسدي ومن ثَمَّ التدريب عليه فأمر لا يليق إلا بالعبيد وعامة الشعب (فهمي، 1980، ص39).

وقد نتَج عن هذا الفكر المثالي أن انفصلت التربية النظرية عن التربية العملية، واستبعدت الدراسات العملية، واحتلت الدراسات النظرية مكانًا ساميًا في أهداف النظام التعليمي، واقتصر التعليم على العلوم النظرية ذات الطابع العقلي التحليلي، التي تساعد على تنمية الملكات العقلية (الشهاري، 2012).

وبما أن المعارف العقلية عند المثاليين حقيقية وثابتة لا تتغير، وبها يتعاظم التراث الفكري ويتراكم، ولا يخضع للنقد، وينتقل من جيل إلى آخر، فإن منهاج التربية كذلك

تتراكم فيه المعارف، ولا يطرأ عليه تغيير، ويكون ثابتًا وغير قابل للتطور، ويتم نقْله من جيل إلى جيل (الخوالدة، 2011).

ومن ناحية المحتوى، فقد احتلت العلوم النظرية - كما أسلفنا - الصدارة في برامج الدراسة، ولما كان الاهتمام مركزًا على الدراسات النظرية، احتل الكتاب مكانًا مميزًا، وعُدَّ مصدرًا للأفكار الرصينة والمعارف والمعاني الكلية؛ ولما كانت هذه الأفكار أساسية في نظر المثاليين كان لا بد لهذه الأساسيات أن تُعلَّم، مهما كانت صعبة على المتعلم أو غير قادرة على إثارة اهتماماته، أو لا تستجيب إلى احتياجاته وقبوله (فهمي، 1980).

وبما أن المثالية تُركِّز على الإعداد العقلي، فالمنهج يُركِّز كذلك على دراسة الإنسانيات، وتتعلق الدراسة المناسبة بالجنس البشري أو التاريخ أو الأدب، والفلسفة والدين. وتحتل المقالات الأدبية؛ وهي الأعمال الفنية المميزة للمجتمع الإنساني، مكانًا مهمًّا في المنهج المثالي. ويتضمن المنهج الرياضيات، ويعتمد على المبادئ الأولية، ويُقدِّم الطرق الخاصة بكيفية التعامل مع الجوانب المجردة (Brennen، 2001).

وتُعَد عملية التدريس في المثالية عملية شمولية، تتعامل مع مفاهيم واسعة النطاق بدلًا عن مهارات محددة؛ وهذه طريقة محورها المحتوى نحو التعلم، مع تركيز شديد على

السعي نحو الحقائق الشاملة والقيم، ومع دور قوي ومحدد للمعلم (Conti، 2007، p 37).

والمعلم يمثل قيمة مركزية عليا في العملية التعليمية، ويحتل مركزًا رئيسًا ومنزلة سامية فيها، ويُعَد أهم عنصر في العملية التعليمية؛ لأنه يمثل القوى العظمى والمرجع الأول للمعرفة، وهو الموسوعي والنموذج أو المثال للتلميذ (أبو حسين، 2014، ص71)، مهمته التربوية تقديم المعرفة والحقائق وتوصيلها إلى التلاميذ. ولما كانت عملية التعليم عند أفلاطون عملية تذكُّر واسترجاع، فإنه ينبغي للمعلم أن يحرص على ذلك بتنمية قدرات تلاميذه على الحفظ والاسترجاع (عسكر، 2010).

وتركز طرق التدريس في المثالية على التعامل مع الأفكار من خلال المحاضرة أو طريقة الإلقاء، وتُعَد الطريقة الرئيسة التي تهدف إلى اكتساب المعرفة والمعلومات، وحشو عقول التلاميذ بالحقائق المطلقة. ويبرُز فيها دور المعلم أكثر من التلميذ، فهو الذي يقود المتعلمين، ويوجههم في الحجرة الدراسية للتوصل إلى الحقيقة بطريقة التلقين، والانتقال بهم من المفاهيم المحسوسة إلى العقلية المجردة (الحديدي، 2007).

كما تركز المثالية في التدريس على طريقة الحوار السقراطي؛ (وهي طريقة تدريس تَستخدِم الاستجواب لمساعدة التلاميذ على اكتشاف المعرفة وتوضيحها). وتستخدم كذلك التأمل، والحدس والبصيرة لجلب الأشكال أو المفاهيم الكامنة في العقل (Cohen، 1999).

وتوجد طريقة توليد الأفكار والمعاني من عقول التلاميذ؛ حيث إن الأفكار - حسب التوجه المثالي - فطرية كامنة في الإنسان، وذلك لوصول المعلم إلى مبادئ عامة مع التلاميذ، يمكن الاتفاق عليها أو الاحتكام إليها (عسكر، 2010).

كما يستعين المعلم بطريقة تحليل الموضوع إلى أجزاء لمناقشته واستيعابه، وطريقة التحليل والتركيب معًا للتغلب على كثير من القضايا والمشكلات الصعبة عن طريق تجزئتها إلى وحدات صغيرة ليَسهُل حلها، ولمساعدة المتعلمين على الوصول إلى الحقائق بأنفسهم (الخوالدة، 2013، ص67-68).

أما المتعلم فيرى في المعلم شيئًا مطلقًا ليس له أن يناقشه، وإنما عليه أن يتبعه ويحتذيه، يتلقى المعلومات منه، ويُنفِّذ الأوامر من دون اعتراض. والتلميذ المثالي هو الذي يجلس صامتًا ساكنًا وهادئًا؛ حتى يعمل عقله على استيعاب المعلومات، وتوليد الأفكار واكتشاف معناها (ناصر، 2013؛ أبو حسين، 2014).

وفيما يخص الأنشطة التعليمية، فالأنشطة الخارجة عن الكتاب لم تؤمن بها الفلسفة المثالية في منهجها الدراسي، وتراها ثانوية لا أهمية فيها، ولا تسهم في تدريب عقول المتعلمين، أو ملئها بالحقائق، مما جعلها لا تهتم بغير هذا الجانب من شخصية المتعلم، ومن ثَمَّ أهملت الاهتمام بالأنشطة التي تُطوِّر جوانب الشخصية الأخرى (الشهاري، 2012، ص146).

وإن كانت هناك أنشطة يقوم بها المتعلمون فيكون التركيز على التمارين البدنية والموسيقى؛ وذلك لتحقيق الهدف من التربية، وهو إضفاء كل ما يمكن بلوغه من جمال وكمال للروح والجسد، فالجمال للعقل من خلال الموسيقى، والكمال للجسد من خلال التمارين البدنية. وبذلك تكون الموسيقى عند المثالية الأفلاطونية لصحة العقل؛ حيث إن الموسيقى لها تأثير حقيقي وآثار إيجابية على العقل، والتمارين البدنية لصحة الجسد (Carr، 2010).

الفلسفة الواقعية وتطبيقاتها التربوية

جاءت الفلسفة الواقعية ردةَ فعْل للفلسفة المثالية، فالفكر الواقعي يختلف اختلافًا جذريًّا في منطلقاته عن الفكر المثالي؛ حيث ترفض الواقعية الاعتراف بعالم المُثُل والأفكار، وتؤمن بأن العالم الحسي الفيزيقي هو العالم الحقيقي.

الفلسفة الواقعية

لقد عُرفت الفلسفة الواقعية على يد أرسطو (322 – 384 ق.م)، الذي يُعَد الأب المؤسس لها، وتعود تسمية هذه الفلسفة «الواقعية أو المادية» إلى الأساس الذي تقوم عليه، وهو حقيقة المادة. وتستند هذه الفلسفة إلى استقلالية العالم الخارجي بما يحويه من أشياء ومكونات فيزيائية عن العقل الذي يدركها، وعن أفكار ذلك العقل وأحواله جميعها، فليس العالم الخارجي وعالم البحار والأشجار كما هو مُدرَك في عقولنا إلا صورة لهذا العالم كما هو موجود في الواقع، ولا يُكتسَب فهْم العالم المحيط إلا من خلال مواقف الحياة الحقيقية، وذلك من خلال التجارب السابقة المماثلة (Saugstad، 2013، pp 20–21)، ومن ثَمَّ فإن هذه الفلسفة تسعى إلى الحد من تأثير الذات، واتجاهاتها الشخصية في الحكم على الأشياء.

وانطلاقًا من ذلك الأساس، ومن حيث النظرة إلى الوجود، تُقدِّم الواقعية الوجود الطبيعي أو المادي على الوجود العقلي، وترى أن الوجود العقلي يَشتق وجوده من الوجود المادي، وهذا الأمر على العكس تمامًا عند المثاليين (جديدي، 2009، 303).

وبذلك فإن الفلسفة الواقعية تتعامل مع الطبيعة، وما يقع تحت حواس الإنسان بعيدًا عن الخيال والمثالية، وترفض نظرة المثالية الثنائية للعالم، وتؤمن كلية بأنه لا عالم حقيقيًّا وموجودًا إلا العالم الواقعي المادي والمحسوس.

وترى هذه الفلسفة الواقعية أن الحقائق مصدرها الواقع، فلا تُستقَى الحقائق من الحدس والإلهام، وإنما تأتي من العالم الحسي، وعالم التجربة والخبرات اليومية الذي نعيش فيه، وتؤمن أيضًا بالحقائق الخالدة الثابتة التي لا تَقبل التبديل أو التغيير مهما اختلفت الظروف (الجعفري، 2010؛ الهياجنة، 2015)، وهي القوانين الطبيعية الثابتة التي تَحكم الكون.

والمعرفة – حسب المنظور الواقعي – تتصف بخصائص عدة، فهي حقيقية، والمعرفة الحقيقية هي المعرفة الطبيعية التي تُكتسَب من العالم الخارجي عن طريق الحواس. والمعرفة الحقيقية هي ما كانت معرفة علمية، تتأكد عن طريق الملاحظة وتعتمد على التجارب. كما أن المعرفة الحقيقية هي المعرفة

الوظيفية التي ترتبط بالحياة العملية. والمعرفة عند الواقعيين صادقة أيضًا، والمعرفة الصادقة هي في حد ذاتها عندهم كل معرفة علمية تجريبية. وتظل المعرفة صادقة حتى تظهر معرفة تجريبية أخرى أكثر منها نفعًا وقيمة، وتنتُج عن استخدام أساليب قياس أكثر موضوعية ودقة عن ذي قبل. وتتصف المعرفة الواقعية بالتراكمية، فكل جيل لاحق يبتدع المعرفة الخاصة بحياته وتجربته الاجتماعية، من دون أن يهمل الحقائق التي توصَّل إليها الجيل الذي سبقه، فمسؤولية كل جيل جديد ليست فقط استيعاب ما قاله السابقون فقط، بل الإضافة إليه أيضًا (الجمال، 2016).

ولأن الكون تحكمه قوانين ومبادئ طبيعية، وهي قوانين ثابتة ولا تتغير، كانت القيم أيضًا ثابتة لا تتغير، وهي موجودة في النظام الطبيعي. وبذلك فإن الإنسان يستمد قيمه من واقع حياته وممارساته (العبادي، 2013؛ الرشيدي، 2011).

وبالنسبة إلى المجتمع فيسير وفق القوانين والمبادئ الطبيعية التي تحكُم هذا الكون، وهي قوانين ثابتة وشاملة لا تتغير، وكلما أطاع الإنسان هذه القوانين الطبيعية وفهمها، كان المجتمع طبيعيًّا وناجحًا (حسان وآخرون، 2013، ص103).

ويتفق الواقعيون عمومًا على أن الإنسان جزء من هذا العالم، وخاضع لقوانينه، وأنه يتكون من عقل وجسم متحدين.

ويعتبر أرسطو أن عقل الإنسان وجسمه وجهان لكائن واحد، ولا يمكن أبدًا اعتبار النفس (العقل) والجسم شيئين مستقلين، ولا يعلو أحدهما على الآخر، كما يرى أرسطو أن النفس والجسم كليهما يولدان ويفنيان معًا (محمد، 2003؛ كامل، 2013).

وللإنسان - حسب هذا التصور - طبيعة نباتية، ينمو ويتهاوى ويموت مثل النبات، وطبيعة حيوانية، له رغبات وإحساسات وحركات نشيطة مثل الحيوان، ولكن للإنسان عقل تَميَّز به عن الحيوان، وحواس تنقل وقائع العالم الخارجي وصورته إلى هذا العقل، فيستجيب بإصدار الأحكام، والتقويمات المناسبة، ومن ثَمَّ يتمكن من التفاعل والتكيف مع بيئته وعالمه الخارجي (عبدالخالق وعلي، 2007؛ الجمال، 2016).

ومما تجدر الإشارة إليه أن أصحاب الفلسفة الواقعية، على الرغم من اتفاقهم على الاعتقادات الرئيسة، إلا أن لهم اتجاهات مختلفة، أدت إلى ظهور مدارس عدة، يمكن أن نُصنِّفها إلى ثلاث مدارس واقعية، هي (الحديدي، 2007):

- **الواقعية الدينية:** وترجع إلى توماس الأكويني Thomas Aquinas، وجاءت نتيجة اختلاف الواقعيين حول الأصل المادي الفيزيقي.
- **الواقعية الكلاسيكية:** ويمثل هذا الاتجاه فايفر Pfeiffer، وميلتون Milton، ورابيليه Rabelais. وقد تأثروا

بالحركة الإنسانية واهتمامها بالآداب والعلوم الإنسانية؛ لتنمية الشخصية الإنسانية من مختلف جوانبها. كما اهتمت بدراسة العلوم الطبيعية والاجتماعية؛ لضرورتها في فهْم واقع الإنسان والطبيعة، كما اهتمت بدراسة اللغات القومية.

- **الواقعية الحسية (العلمية):** ويهتم أصحاب هذا الاتجاه أمثال كومينوس Comenius، فرانسيس بيكون Francis Bacon، جون لوك John Locke، وجون ستيوارت ميل John Stuart Mill، بدراسة الظواهر الطبيعية بطريقة استقرائية تعتمد على استخدام الحواس والتجارب.

التطبيقات التربوية للفلسفة الواقعية

لقد ألقت الفلسفة الواقعية بظلالها على الممارسات في المجال التربوي، فكان هدف التربية الإعداد العقلي لإدراك العالم الطبيعي وفهمه، ليس في جزئياته، ولكن لمعرفة القوانين العامة التي تحكمه. والمدرسة الواقعية ركزت على تنشئة الأطفال ليعيشوا بتوافق وانسجام مع القوانين الطبيعية، والتكيف مع البيئة عندما يصلون إلى سِن الرشد، من دون العمل على تشكيل هذه البيئة أو التأثير فيها. ولكي يتم التكيف الفعال، يجب أن يفهم الأطفال العالم الخارجي الواقعي الذي يعيشون

فيه، وهذه المعرفة يمكن اكتشافها وتلقينها لهم بطريقة منظمة في المدارس (فهمي، 1980؛ الخوالدة، 2013؛ العبادي، 2013).

ومما يميز التوجه الواقعي أن التعليم للجميع؛ حيث ذكر أرسطو أن الكل – من دون تصنيف – سيحصل على الفضيلة، والتعليم الحر نفسه الذي يمنح كل ما هو ضروري من العلوم العلمية، ويهدف إلى تغذية العقل وتنمية الذكاء. وفيما يخص الأغنياء والفقراء يرى أرسطو أنه يجب أن يتعلموا معًا من المناهج الدراسية نفسها؛ لمساعدتهم على المساواة والوحدة (Curren، 2000، p92).

وإلى جانب أن أرسطو نادى بأن التعليم للجميع، يرى أيضًا أن تنظيم التعليم يكون من خلال القانون، وينبغي أن يكون شأنًا من الدولة، ولا ينبغي إنكاره. وحُجته في ذلك أن كل مواطن يجب ألا ينتمي إلى نفسه؛ لأن الجميع ينتمون إلى الدولة، وكل واحد منهم جزء من الدولة، ورعاية كل جزء لا تنفصل عن الرعاية الكاملة (كامل، 2011).

وقد أرسى أرسطو هنا قواعد الديمقراطية، وكفَل للجميع بتوجهاته تعليمًا تتكافأ فيه الفرص بغض النظر عن انتماءاتهم الطبقية، وتتحقق فيه العدالة والمساواة. وجعل التعليم واجبًا قوميًّا وحقًّا مدنيًّا تكفله الدولة للجميع.

ومن حيث المنهج الدراسي، يرى الواقعيون أن مجموع الحقائق التي اكتشفها العلماء عن العالم الذي يعيشه المتعلم، وليس أي عالم آخر، فيُركِّزعلى وقائع الحياة، وأهمية الموضوعات التي تقع في نطاق العلوم الطبيعية والاجتماعية التي تفيد في الواقع الاجتماعي والمجتمع الواقعي. وتؤكد الواقعية ضرورة أن تكون المادة الدراسية الطبيعية والاجتماعية هي المحور المركزي والأساسي في العملية التربوية، وهي مقصودة لذاتها، وأن تسمح المادة الدراسية للطالب بالوقوف على البنيان الطبيعي (الفيزيائي) والاجتماعي والثقافي للعالم الذي يعيش فيه (اليماني، 2011، ص56).

ومما تجدر الإشارة إليه، أن أرسطو قسم العقل الإنساني إلى عقلين: أحدهما عقل نظري معرفي خالص يعمل لنفسه، ويستغرق نفسه كل الاستغراق للوصول إلى المعارف والتأمل في طبيعة الأفكار. والآخر العقل العملي، ومجال عمله السلوك والفعل. وبناءً على هذه الثنائية في العقل، انقسمت العلوم قسمة أخرى، وهي قسمة طبيعية منطقية تحتمها الثنائية الكائنة في العقل. واتسعت بذلك ساحة المناهج التعليمية، فشملت العلوم الطبيعية والرياضية، والعلوم المهنية ومنها الطب والهندسة، والعلوم التطبيقية التي تفيد الواقع الاجتماعي، علاوة على العلوم الأدبية أو الآداب الكلاسيكية والإنسانيات (فهمي، 1980؛ غريب، 2012).

وقد اعتمد أرسطو هنا مبدأ الثنائية كما اعتمدها معلمه أفلاطون، ولكن ثنائية أفلاطون لا تتعلق بتقسيم العقل، وإنما تتعلق بالكون وتقسيمه إلى عالمين (حقيقيًّا وغير حقيقي).

وعند الواقعيين؛ تمثل الرياضيات في المنهج الدراسي النظام المجرد أو الرمزي؛ وذلك لوصف قوانين الكون، أما العلوم الاجتماعية فينظرون إليها على أنها تتعامل مع القوى الميكانيكية والطبيعية التي تؤثر في السلوك البشري. وتساعد الإنسانياتُ الفردَ على التكيف مع بيئته الاجتماعية. ويرى الواقعيون أن المنهج المدرسي يجب أن يؤكد آثار البيئة الاجتماعية على حياة الفرد، من خلال التعريف بالقوى التي تحدد حياته، حتى يستطيع أن يسيطر عليها ويتحكم فيها (Brennen، 2001؛ التل وآخرون، 2008).

ويرفض الواقعيون المنهج المدرسي المعقد، الذي يميل إلى المعرفة المستمرة من الكتب، ويؤكدون المنهج الذي يُركِّز على وقائع الحياة؛ لأنهم يرون أن الطبيعة جزء مكمل للمنهج المدرسي، وهي الكتاب المفتوح الذي يتعلم منه التلميذ، وأن التنقل بين جنبات المجتمع وفي أرض الواقع يُعَد طريقًا لاكتساب المعرفة (اليماني، 2011؛ الجمال، 2016).

ونجد أرسطو في الواقع يستخدم التجربة معيارًا لمزيد

من التمييز ما بين التعلم في المدرسة، والتعلم من خلال الممارسة، ويضيف أن اكتساب الفطنة أو البصيرة النافذة في المجال النظري مثل الرياضيات لا يتطلب تجربة حياتية، ونتيجة لذلك بمقدور الطلبة تعلُّم المواد النظرية في المدرسة، في حين لا ينطبق ذلك على العلوم العملية، ومنها: السياسة؛ حيث إن العلوم السياسية لا تناسب الطلاب؛ لأنهم لا يملكون خبرة في الحياة والسلوك، وإذا لم يتمتع أحد بالخبرة العملية، فليس للمعرفة المدرسية العامة أي فائدة أو جدوى؛ لأن القدرة على تطبيق المعرفة العامة عمليًّا تتطلب الإدراك والتوافق مع البيئة (Saugstad، 2013).

وهذا المنهج الدراسي – حسب التوجه الواقعي – تتراكم فيه المعارف والحقائق التي اكتشفها العلماء من العالم الواقعي الذي يعيشون فيه، ومحتواه يبقى ثابتًا لا يطرأ عليه تغيير، فيما عدا الإضافات التي تترتب على الاكتشافات الجديدة (الجعافرة، 2013، ص93).

وبالنسبة إلى المعلم فتشترط المدرسة الواقعية أن يكون متخصصًا في علمه، خبيرًا في مادته العلمية، قادرًا على تنظيم عملية التعليم بشكل يُؤمِّن تحقيق أكبر عائد معرفي على المتعلم. ويرى الواقعيون أيضًا أن المبادرة في التربية تكون في يد المعلم، فهو الذي يقرر المادة الدراسية للمتعلم،

وأن عليه أن ينقل إلى التلاميذ معرفة مكيفة واقعية سليمة عن العالم الواقعي الذي يعيشون فيه، ويتضمن نقله كذلك التراث الثقافي (الهياجنة وأبو جلبان، 2015) (حسان وآخرون، 2013؛ عسكر، 2010).

والمعلم الواقعي ما زال محور العملية التعليمية، ويكون فعالًا ومسؤولًا، ويسعى عمومًا إلى تدريس الأساسيات، وتطوير قدرات المتعلمين العقلية. وأكثر ما يتركز فيه دور المعلم تقديم المادة بطريقة علمية منهجية، وتشجيع استخدام المعايير الموضوعية (Conti، 2007، p 37).

أما المتعلم في المدرسة الواقعية فيقف ويتعرف على العالم الفيزيقي (الطبيعي) والاجتماعي والثقافي الذي حوله، ويتمكن من أن يصبح شخصًا متسامحًا منسجمًا مع واقعه الاجتماعي ومع نفسه من ناحية عقلية وجسمية، ومتكيفًا مع البيئة الطبيعية والاجتماعية والثقافية (الحديدي، 2007، ص71).

وبالنسبة إلى طرائق التدريس، فالتربية الواقعية تؤيد بشدة الطريقة العلمية، وتهدف إلى فهْم العالم عبر الاستقصاء، والتحقق من الأفكار في عالم الخبرة، واكتساب بعض نماذج المعرفة في الحياة الواقعية من خلال التجارب العملية؛ أي بمعنى الممارسة والتجربة. (Saugstad، 2013) (Conte، 2007) وأفضل طرق نقل المعرفة هي المحاضرة والمناقشة من

جانب المعلم لتلاميذه، أما الرحلات والزيارات والمشاهدات والعروض، فإنها تُعَد أساليب مُعينة تؤدي دورًا فعالًا في إنجاح التدريس (الجمال، 2016، ص65).

وتعتمد طرق تدريس الواقعية عمومًا على النظرة الترابطية، التي تنطلق من تعلُّم الأجزاء حتى يتم تعلُّم الكل، وتقسيم موضوع الدرس إلى عناصره الأساسية، وتحديد المثيرات والاستجابات، واسترجاع المعلومات وشرحها، ومقارنة الحقائق، وتفسير العلاقات بينها، واستنباط المعلومات الجديدة (جعنيني، 2010، ص155).

وفيما يتعلق بالأنشطة عند الواقعيين، فتمثلت في التجربة والممارسة والتكرار والتقليد أو المحاكاة والتدريب؛ وهي أنشطة إدراكية، تستلزم توظيف قدرات حيوية مثل الاجتهاد لتحقيق هدف، أو إدراك الأخطاء والتعلم (Saugstad،2013،p19). وتُعَد الأنشطة اللاصفية غير ضرورية عمومًا، ولكنها غير مهملة، كما أنها ليست عنصرًا من عناصر المنهج الدراسي، ولا تقوم على رغبات المتعلمين (جعنيني، 2010؛ الهياجنة وأبو جلبان، 2015؛ الجعافرة، 2013).

الفصل الثاني

المدارس الفلسفية وتطبيقاتها التربوية في العصور الوسطى

الفلسفة الإسلامية وتطبيقاتها التربوية

الفلسفة الإنسانية وتطبيقاتها التربوية

الفلسفة الطبيعية وتطبيقاتها التربوية

الفلسفة الإسلامية وتطبيقاتها التربوية

كان للفلسفة الإسلامية دور مؤثر، فهي حلقة مهمة في فلسفة الفكر الإنساني، تأثرت بالفلسفات السابقة عليها، وهي امتداد للفكر القديم، وغذاء للفكر الفلسفي في القرون الوسطى. ولا يعني تأثُّر الفلسفة الإسلامية بالفلسفات الأخرى أنها طُبِعت بطابع تلك الفلسفات، فقد ظلت فلسفة انتخابية انتقائية، تأخذ ما يناسبها، وما يتماشى مع مبادئ الإسلام الحنيف (علي، رجاء، 2012؛ اليماني،2011).

الفلسفة الإسلامية

يُعرِّف يالجن الفلسفة الإسلامية الأصلية(*) بأنها: «تلك النظريات التي جاء بها الإسلام وعالَج من زواياها تلك القضايا التي تَعرَّض لها الفلاسفة، ثم ما تتضمن تلك النظريات في طياتها من مبادئ وتوجيهات منهجية للتطبيق العملي ولتنظيم حياة الإنسان من كل النواحي، وتوجيهها - في ضوء تلك الحقائق النظرية الشاملة على جميع نواحي الوجود- إلى حيث ينبغي أن تتجه إليه، وذلك على نحو يستطيع به الإنسان أن يحيا الحياة الإنسانية المتكاملة المتميزة المقدرة له لتحقيق الغاية التي خُلِق من أجلها الإنسان» (يالجن، 1991، ص 14-15).

(*) يرى يالجن أن الفلسفة الإسلامية الأصلية ليست هي تلك الفلسفة التي نراها لدى الفلاسفة المسلمين (ص14 من المرجع نفسه).

ويصف يالجن حقيقة الفلسفة الإسلامية بأنها فلسفة قائمة بذاتها، ذات معالم تُميزها من غيرها. وعلى الرغم من اشتراكها في بعض الحقائق مع غيرها من الفلسفات الأخرى، إلا أن لها نظرياتها الخاصة التي بناها الفلاسفة المسلمون، وتوصلوا إلى الحقائق التي تتضمنها بفضل جهودهم الجبارة التي لا يمكن إنكارها (يالجن، 1991).

ويرجع تميُّز الفلسفة الإسلامية من غيرها من الفلسفات الأخرى إلى إلهية مصدرها، ومنبعها القرآن الكريم وسُنَّة الرسول صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ، ما أدى إلى تَمايُز نظرتها تجاه كل من الكون والإنسان والحياة، واختلافها عن بقية الفلسفات الأخرى.

فنجدها تنظر إلى الكون حسبما قرره القرآن الكريم، على أنه بكل مظاهره ليس جامدًا ثابتًا، بل قابلاً للتغير والتبدل والزيادة، قال تعالى: ﴿يَزِيدُ فِي ٱلْخَلْقِ مَا يَشَآءُ﴾ [فاطر: 1]. ويسير هذا الكون وَفْقَ نظام دقيق لا يخطئ، قال تعالى: ﴿ٱلشَّمْسُ وَٱلْقَمَرُ بِحُسْبَانٍ﴾ [الرحمن: 5]. ويتكون هذا الكون من عالمين: أحدهما العالم المحسوس (الحياة الدنيا)، قال تعالى: ﴿ٱلَّذِى خَلَقَ ٱلْمَوْتَ وَٱلْحَيَوٰةَ لِيَبْلُوَكُمْ أَيُّكُمْ أَحْسَنُ عَمَلًا وَهُوَ ٱلْعَزِيزُ ٱلْغَفُورُ﴾ [الملك: 2]، والعالم الآخر هو العالم غير المحسوس (عالم الغيب)، وهو عالم لا يُمكن رؤيته إلا بعد الانتقال من

العالم المحسوس، قال تعالى: ﴿ لَّقَدْ كُنتَ فِي غَفْلَةٍ مِّنْ هَٰذَا فَكَشَفْنَا عَنكَ غِطَآءَكَ فَبَصَرُكَ ٱلْيَوْمَ حَدِيدٌ ﴾ [ق: 22].

ولا ينفصل عالم الشهادة (عالم الحس) في حكمته الوجودية عن عالم الغيب، وليست المادة في الفلسفة الإسلامية مستقلة في وجودها عن قانونها الغيبي الحاكم لها والمتحكم فيها، كما هو الشأن في المذاهب المادية قديمها وحديثها (الجليند، 2010، ص150).

هذا ولن نستطرد في كامل الرؤية الاسلامية تجاه الكون، فهي واسعة، حيث التركيز في هذا البعد فقط يكون على الجوانب التي تم التركيز عليها في سابق الفلسفات.

وتنظر الفلسفة الإسلامية إلى المجتمع المسلم على أنه مجتمع متماسك ومنظم ومتفاعل ومتضامن، يندمج فيه الفرد المسلم، ويبتعد فيه عن الشخصانية والأنا والأنانية، وتصبح مصلحة المجتمع عمومًا هي الأهم لديه (همشري، 2007، ص98).

أما الإنسان فقد نظَر الإسلام إليه نظرة تكريم، تتسم بالتوازن بين طاقاته المختلفة، وبالتكاملية بين جميع جوانب شخصيته بأبعادها المختلفة من جسم وعقل وروح، فلكل متطلباته ووظيفته. والإنسان في المنظور الفلسفي الإسلامي

يمثل وحدة متفاعلة متداخلة العناصر والمكونات، فوجود الإنسان وجود مادي وروحي معًا، وهو وجود متوازن، تتكامل فيه قوى الجسم والعقل والنفس، وتتفاعل في انسجام وتآلف، وهي ليست مقسمة إلى أجزاء، وقوى كل منها قائم بذاته. وما تقدم ينُم عن الفهم العميق والشامل لهذه الطبيعة الإنسانية في هذا التصور الإسلامي (عبدالمولى، 2007؛ الخليفة، 2014).

وفيما يخص المعرفة في التصور الإسلامي، فهي من خلق الله عَزَّوَجَلَّ، ويتفضل بها على مَن يشاء من عباده، قال تعالى: ﴿يُؤْتِي ٱلْحِكْمَةَ مَن يَشَآءُ وَمَن يُؤْتَ ٱلْحِكْمَةَ فَقَدْ أُوتِيَ خَيْرًا كَثِيرًا﴾ [البقرة: 269]، والمعرفة الحقيقية هي القائمة على أساس من تقوى الله، قال تعالى: ﴿وَٱتَّقُواْ ٱللَّهَ وَيُعَلِّمُكُمُ ٱللَّهُ ۗ وَٱللَّهُ بِكُلِّ شَيْءٍ عَلِيمٌ﴾ [البقرة: 282]. ومن هذه المعرفة ما هو ثابت، ومنها ما هو متغير. والمعرفة الثابتة تتركز في المبادئ والقيم الموحى بها من عند الله، سواء وردت في القرآن الكريم أو على لسان رسول الله صَلَّىٱللَّهُعَلَيْهِوَسَلَّمَ، وما عداها من المعارف متغير، والتغير سُنَّة من سُنَن الله في الكون. وللمعرفة في الإسلام غايتان، الأولى تتمثل في عبادة الله سُبْحَانَهُوَتَعَالَىٰ على علم وبصيرة، وهذه غاية الغايات، قال تعالى: ﴿وَمَا خَلَقْتُ ٱلْجِنَّ وَٱلْإِنسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ﴾ [الذاريات: 56]، أما الغاية الأخرى فتنحصر في تحقيق خلافة الإنسان في الأرض،

بإعمارها وترقيتها وفق منهج الله. ولذلك فإن المعرفة في نظر الإسلام ضرورية للإنسان وخادمة له في الوصول إلى سعادة الدارين (العقيل، 2014، ص 117 – 119). وتنقسم المعرفة عند معظم علماء المسلمين إلى خمسة أنماط، هي: المعرفة اللدنية، المعرفة المنقولة، المعرفة الوثقى، المعرفة العقلية، والمعرفة الحسية.

والحقيقة في الإسلام مصدرها الأساسي القرآن الكريم والسُّنة النبوية. ويشجع الإسلام على استخدام العقل والتأمل والملاحظة لمظاهر الكون وعجائب تركيبه؛ للوصول إلى الحقيقة والمعرفة التي تدعو إلى الإيمان والإقرار بقدرة الله الخالق سبحانه وتعالى (الرشيدي، 2011، ص67).

أما النظرة الإسلامية للقيم، فهناك قيم مطلقة ترتبط بالأصول، وهي قيم ثابتة لا تتغير بتغير الزمان والأحوال، مُسلَّم بها، ولا مجال للاجتهاد فيها إلا الفهم والوعي، وتقبُّلها والعمل بمقتضاها. وهي ترجع إلى القرآن الكريم والسنة النبوية. وهناك القيم النسبية، وترتبط بما لا يَرِد فيه نَصٌّ أو تشريع صريح، وهي تخضع للاجتهاد الذي لا يتعارض مع النص. وهي غير ثابتة؛ لأنها متغيرة بتغير المواقف عبر الزمان والمكان (اليماني وآخرون، 2011).

التطبيقات التربوية للفلسفة الإسلامية

قامت التربية الإسلامية على أساس ما ورد في القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة من تشريع ومبادئ تتعلق بحياة الإنسان وتربيته، وعلى ما توصل إليه العلماء والفقهاء المسلمون من أفكار تتعلق بالتربية والتعليم، والمناهج وطرق التدريس، ونتاج الفكر التربوي للفلاسفة المسلمين، وما أخذوا من أفكار الفلسفة اليونانية التي تأثروا بها وأضافوا إليها بما يتناسب مع الدين الإسلامي. فجاءت الأهداف في التربية الإسلامية لتحقيق التوازن بين سعادة الفرد وتنمية شخصيته من جوانبها الرئيسة: الروحي، العقلي، الجسمي، الانفعالي، الاجتماعي، الأخلاقي والجمالي، والتوافق مع المجتمع وأهدافه بطريقة متوازنة متكاملة (الحديدي، 2007).

وجاءت المناهج الدراسية مبنية على أُسُس الفكر الإسلامي، فسعت إلى تحقيق الأهداف التربوية في ضوء أهداف هذا الفكر، وراعت مناسبة المحتوى المعرفي لهذه الأهداف التربوية الإسلامية، وأخذت في حسبانها مدى التفاوت بين الأفراد من حيث الميول والقدرات والحاجات والاستعدادات، فراعت الفروق الفردية؛ كما لم تغفل عن مراعاة الإمكانات المادية المتاحة (الخريشا، 2012):

ولقد انقسمت المناهج الإسلامية إلى مناهج أولية وعليا، فتضمنت المناهج الأولية مواد دراسية، تشمل القرآن والدين والكتابة والنحو والقصص، وبعض العلوم، والتربية الأخلاقية، واكتساب بعض المهارات الجسمية والمهنية. وبالنسبة إلى المناهج العليا فتشمل دراسة المواد الدينية واللغوية، وتنقسم المواد الدينية إلى نوعين: الأول منها مواد دينية أدبية، وتشمل علم الفقه ونحو الكلام والكتابة والعروض والحساب، والآخر: مواد علمية أدبية تشمل العلوم الطبيعية، ومنها الطب والتشريح والعقاقير والتغذية والمعادن والنبات والحيوان والكيمياء، والعلوم الرياضية ومنها الحساب والفلك والجبر والهندسة والميكانيكا والمنطق والفلسفة (حسان وآخرون، 2013، ص113).

وفيما يخص العلوم، فقد تعددت الأسس التي اتبعها العلماء المسلمون في تقسيمها، وكانت خمسة أسس هي (عبدالحق، 2009، ص270 - 271):

- الأساس الأول (معيار المصدر): أي مصدر العلم، وهو بهذا المقياس إما العلم الإلهي وإما العلم الإنساني.
- الأساس الثاني (معيار الحكم): بمعنى؛ هل العلم جائز أم لا؟ وإذا كان جائزًا فهل هو فرْض عيْن أم فرْض كفاية؟

- الأساس الثالث (معيار الوسيلة): وتنقسم العلوم بناءً عليه إلى قسمين:

أ. العلم التحصيلي الذي يصل الإنسان إليه بواسطة الحس أو التجربة، أو قد يكون العقل هو الوسيلة.

ب. العلم الحضوري الذي يصل إلى الإنسان بلا واسطة أو وسيلة، وتكون مجاهدة النفس وتهذيبها من خلال التربية أو الرياضة الروحية.

- الأساس الرابع (معيار الموضوعات): ويُعَد من أكثر الأسس شيوعًا بين العلماء الذين عملوا في تقسيم العلوم.

- الأساس الخامس (معيار الغاية): أي الغاية التي تهدف إليها العلوم، وما يتعلق بها، وقُسِّمت العلوم بناء على هذا المعيار إلى ثلاثة علوم، هي: علوم الدين، علوم الدنيا، علوم الدين والدنيا.

وفيما يتعلق بالمعلم، فالإسلام ينظر إليه نظرة إجلال واحترام، وجعل المعلم والعلماء في المكانة التالية للأنبياء، واشترط أن يكون المعلم متدينًا وصادقًا في عمله وحليمًا، وأن يتحلى بالوقار والتواضع والرفق، ويكون القصد من تعليمه مرضاة الله عَزَّوَجَلَّ قبل كل شيء (الجعافرة وآخرون، 2014، ص61).

أما المتعلم - بحسب التصور الإسلامي - فيجب مراعاة اهتماماته وحاجاته، وتوجيهه حسب ميوله وقدراته التعليمية. ولقد اهتمت التربية الإسلامية بتنمية شخصية المتعلم من جميع جوانبها الجسمية والعقلية والروحية والاجتماعية والانفعالية، ولم تَعُد تنظر التربية الإسلامية إلى المتعلم على أنه راشد مصغر كما هو في العصور القديمة، وإنما يُنظَر إليه على أنه كائن حي نامٍ، له خصائصه المتميزة، وأنه عضو في مجتمع قادر على التعلم والنمو (جرادات وآخرون، 2008).

وبالنسبة إلى طرق التدريس وأساليبها في التربية الإسلامية، فقد طلب المفكرون - أمثال «ابن خلدون» - من المعلمين استخدام الطريقة التي تناسب قدرات المتعلمين وميولهم وإمكاناتهم؛ لأن التعليم عنده صناعة، والصناع يختلفون في طرق صناعتهم، ولكل صناعة طرق مختلفة. ويحق للمعلم أن يستخدم كل الطرق أو بعضها؛ لتحقيق الأهداف المرجوة (منشد، 2014، ص97).

ولقد فرقت التربية الإسلامية بين تعليم الصغار وتعليم الكبار، فكانوا في تدريسهم يعتمدون على الحفظ والتلقين، ولا سيما في تعليم القرآن الكريم وتحفيظه لدى الصغار، أما طريقة التدريس في المراحل العليا لتعليم الكبار، فكانت تعتمد النقاش والحوار وطرح الأسئلة بين طلاب العلم ومعلميهم؛

وفي جميع الأحوال يجب أن تعتمد طريقة التدريس على التدرج شيئًا فشيئًا، مراعاة الفروق الفردية، إثارة الدافعية لدى المتعلم. كما تستعين التربية الإسلامية بالطريقة الاستقرائية والمحاضرة والمناظرة وطريقة التعيينات (حسان وآخرون، 2013؛ الخزاعلة وآخرون، 2012؛ الجمال، 2016).

وبناء على التصور الإسلامي للإنسان بأنه كل متكامل من روح وعقل وجسد، ولما كانت أهداف التربية الإسلامية تتمحور في إعداد الفرد المسلم إعدادًا متكاملًا، ومراعاة اختلاف الميول والقدرات من شخص إلى آخر، جاءت الأنشطة التربوية متنوعة لتسهم في الإعداد المتكامل للمتعلمين في مختلف جوانب شخصياتهم، وتُقابل الفروق الفردية بينهم. ولقد راعت التربية الإسلامية المتعلمين منذ طفولتهم، واهتمت بالأنشطة التربوية التي تُنمِّي القدرات العقلية والمهارات الجسمية لديهم، هذا إلى جانب اهتمامها بالأنشطة الثقافية في مختلف مجالات الحياة (مزيو، 2014).

الفلسفة الإنسانية وتطبيقاتها التربوية

طوَّر جيل كامل من المثقفين طريقة جديدة للتعلم مأخوذة عن المؤلفين الكلاسيكيين الإغريق والرومان، تُطلَق عليها الدراسات الإنسانية. وأطلق هؤلاء الباحثون على أنفسهم (الإنسانيون)، واشتركوا في مهمة هائلة لفهم نصوص الماضي وترجمتها ونشرها وتعليمها؛ بوصفها وسيلة لفهم حاضرهم وتغييره. وبالتدريج حلت الحركة الإنسانية في عصر النهضة مكان التقليد الدراسي في العصور القديمة الذي انبثقت منه. وبطريقة منظمة، عُزِّزت دراسة الأعمال الكلاسيكية بصفتها مفتاح إيجاد الفرد الناجح المهذب المتحضر، الذي استخدم هذه المهارات للنجاح في سياق عالم الحياة اليومية في السياسة والتجارة والدين (بروتون، 2014).

وعودة إلى بدايات هذه الفلسفة، فبعضهم يُرجِعها إلى نشأة الأديان السماوية التي ركزت على خير الإنسان ومعالجة مشكلاته في صراعه مع الكون، وبيان مصيره في الحياة الدنيا والآخرة. ولقد عاد هذا الاهتمام بالإنسان ليعلن عن نفسه بقوة في فلسفة شيشرون (ناصر، 2004، ص237).

الفلسفة الإنسانية

إن النزعة الإنسانية قد دعت إلى إصلاح شامل للثقافة؛ بغية الخروج من مجتمع عصر الظلمات السلبي الجاهل، نحو نظام جديد يُبرِز أفضل القدرات الإنسانية عند الفرد ويشجعها؛ لتكون مؤثرة على صعيد نظام الدولة، سواء أكان جمهوريًّا أم ملكيًّا. وكان مَنْهَلُ الدراسات الإنسانية هو الأدب القديم (الإغريقي والروماني)، علمًا بأن لاتينية روما الجمهورية والإمبراطورية كانت أقرب إلى الإنسانيين من اللغة اليونانية الأجنبية بالنسبة إليهم. ولقد كان بتراركا Petrarca مؤسس النزعة الإنسانية في الأدب، الذي لُقِّب بوالد الإنسانية، من أبرز أدباء القرن الرابع عشر وصاحب التأثير الأعمق في تَبلوُر النزعة الإنسانية، فقد شَجَّع على إعادة اكتشاف النصوص الكلاسيكية ونسخها (الحفار، 2013).

ولقد أطلق المؤرخون على الحركة الإنسانية تسمية الهيومانيزم Humanisme؛ أي النزعة الإنسانية، ثم أطلقوا على روادها تسمية الهيومانيست Les Humanistes؛ أي الإنسانيين أو رواد النزعة الإنسانية. ولقد أطلقت هذه التسمية؛ لأن أصحاب هذه النزعة الذين كانوا روادًا للآداب واللغات القديمة، قد وجدوا في هذه الآداب المثال الأعلى للإنسانية،

فآمنوا بأهمية إعادة بناء الإنسان في عصرهم وفقًا لهذه الروح الأدبية الإنسانية الجديدة (وطفة، 2010).

ولهذه الفلسفة أو النزعة الإنسانية أُسُس فكرية، حددت إطارها العام ورؤيتها الخاصة نحو كل من الكون والإنسان والمعرفة والحقيقة والقيم. ويمكن الكشف عن أهم مضامين هذا الإطار الفكري، وهي (المسيري، 2014؛ مرسي، 1995):

- الكون موجود بذاته، وليس مخلوقًا، ومركز العالم كامن فيه، ويحوي داخله كل ما يلزم لفهمه، وهو مكتفٍ بذاته.
- لا وجود لأي اتجاه فوق الطبيعة، والإنسان جزء من الطبيعة، ونتاج للعمليات المستمرة فيها، ولا يمكن فصله عن جسده، ومن ثَمَّ فهو لا يعيش بعد الموت.
- المعرفة موجودة فقط داخل النظام الطبيعي، وتستند إلى حواس الإنسان الخمس، وإلى ما يدركه عقله وحسب. وسيتمكن الإنسان بعقله من معرفة أسرار الطبيعة، والتحكم فيها إن وصل إلى الصيغ المناسبة.
- الخبرة الإنسانية والتفكير العقلاني هما المصدران الوحيدان لكل من المعرفة والحقيقة والقوانين الأخلاقية، والمعرفة الموحى بها للبشر ليست عن طريق آلهة أو كتب مقدسة.

- القيم والأخلاق هي ما يقرره الإنسان، ولا وجود لقيم مقبولة وأخرى غير مقبولة. والقيم التي تُسعِد الإنسان ومجتمعه، وما تحققه من فائدة ومصلحة للفرد والمجتمع والجنس البشري، هي القيم المرغوبة.

التطبيقات التربوية للفلسفة الإنسانية

لقد كانت النزعة الإنسانية شكلية، قوامها مجرد الاهتمام بلغات القدامى وآدابهم (اليونانية واللاتينية) والمواد الإنسانية، وأصبح هدف التربية الاهتمام بمظاهر اللغة والأدب الكلاسيكي، وهذا يعني أن الاهتمام بدأ يتجه نحو الشكل على حساب الجوهر والمضمون، وأهملت التربية الإنسانية بذلك مطالب الروح والجسد، وأصبحت تمرينًا للإنسان على الشكليات، وتهيئته لحياة شكلية كانت مقبولة ذلك الحين، فجاءت المناهج الدراسية مقتصرة على كتابات ومؤلفات شيشرون ومقلديه، ونظمت على أسلوبه وطريقته، لدرجة أن سُمِّيت هذه التربية الإنسانية «الشيشرونية»، التي كان هدفها مجرد تمكين الفرد من الإنشاء باللاتينية إنشاءً صحيحًا؛ حيث إن شيشرون Ciceron هو رائد هذا الاتجاه في العصر الروماني (وطفة، 2012).

وأصبحت دراسة الآداب القديمة في القرن السادس عشر غاية في حد ذاتها بدلًا من دراسة الحياة، واهتمت بدراسة

بعض المبادئ الأساسية للحساب، ولم تهتم بدراسة الطبيعة والمجتمع، أو بالتاريخ أو الرياضيات (العمايرة، 2010، ص179).

وقد رفع تأكيد الحركة الإنسانية على البلاغة واللغة من مكانة الكتاب بوصفه أداة مادية وفكرية. وتَمثَّل دور المعلم في التعليم الإنساني في دمج القيم الإنسانية المتحضرة بالمهارات الاجتماعية العملية الضرورية للتقدم الاجتماعي، وإنتاج مواطني الصفوة من الإنسانيين؛ حيث إن هدف الحركة الإنسانية براجماتي، يتمثل في توفير إطار عمل للتقدم المهني (بروتون، 2014).

ويتطلب التعليم الإنساني تدريبًا أساسيًّا صارمًا في علوم الدراسات الإنسانية؛ أي قواعد اللغة، والبلاغة، والشعر، والتاريخ، والفلسفة الأخلاقية؛ ويتضمن استغراقًا شديدًا على نحو خاص في قواعد اللغة والبلاغة، بالاستناد إلى تسجيل الملاحظات بإتقان، واستظهار النصوص، والحفظ، والتلقين الأصم، والتكرار الشفوي، والمحاكاة البلاغية. ولم يكن هناك متسع من الوقت لمزيد من التأمل الفلسفي في طبيعة النصوص (بروتون، 2014؛ نغموش، 2016؛ وطفة، 2012).

وتشمل طرق التدريس التي تناولها الإنسانيون كذلك ترتيب المواد التعليمية حسب الأولوية في أثناء التدريب، وكان

التدريب على الخطابة يأتي في آخر مراحل التدريب؛ أما عملية التدريب نفسها فكانت قراءة بعض الفقرات باللغة اللاتينية، وكتابة هذه الفقرات ونسخها لإتقان اللغة، وتمثيل عدد من المسرحيات بشكل متواصل. وفي عملية التدريس عمومًا تعتمد طريقة «المقارنات» بين ما يقوم به المتعلمون لتقييم تحصيلهم والثناء على جهودهم لدفعهم إلى مزيد من التعلم. ويطالب المعلم باستخدام طريقة «القاعدة والمثال» عند تدريس المتعلم؛ حيث يتعلم المتعلم كيفية ربط قواعد كتاب النحو بأمثلة من الدرس الحالي؛ ليستخلص المتعلم بدوره قواعد الكتاب الذي يكون دائمًا بين يديه، ومن أجل الفهم والمحاكاة والتمثيل (الخوالدة،2013؛ ناصر، 2004).

وبناء على التعليم الشكلي الذي يستخدم الطرائق الشكلية التي لا تأخذ طبيعة الطفل وميوله في الحسبان، عومل المتعلم على أنه راشد صغير، لا يختلف عن البالغ في الميول والقوى العقلية؛ حيث إنه كان يُطالَب بتعلم لغة أجنبية قبل أن يتمكن من قراءة لغته الأم وكتابتها (العمايرة، 2010، ص179). ويزرع هذا النوع من التعليم القائم على التكرار، السلبية والطاعة والانصياع لدى المتعلمين. وبما أن هذا التعليم يُركِّز على التنمية العقلية الشكلية للمتعلمين، فسيكون مقتصرًا على ممارسات مشبعة بالشكلية القاصرة على اللغة والأدب.

ويمارس المتعلمون أنشطة منها المسرحيات؛ لاستيعاب نصوصها ولقياس قدرتهم على التعبير والأداء الفني، ولم تهتم التربية الإنسانية بالتربية البدنية إلا قليلًا (نغموش، 2016؛ العمايرة، 2010).

الفلسفة الطبيعية وتطبيقاتها التربوية

تعود الفلسفة الطبيعية إلى الأيام الأخيرة من النهضة العلمية، عندما ضعفت الحركة الإنسانية، فجاءت بصفتها ثورة فكرية وعملية لا تقل أهمية أثرها عن أهمية عصر النهضة (محمد، 2016، ص69)؛ حيث كان يسيطر على الأوضاع السائدة في القرن الثامن عشر الاستبداد في السياسة والفكر والدين والعمل، فكانت وجهة نقدها للحياة السياسية والاجتماعية، والمطالبة بحقوق الجماهير، والدعوة إلى إقامة نظام مثالي يعمل على إسعاد العامة وإصلاح شؤونهم، من خلال التركيز على العواطف بوصفها أحسن وأصدق تعبير عن طبيعة الإنسان (الجعافرة وآخرون، 2014، ص65-65).

الفلسفة الطبيعية

إن الفلسفة الطبيعية في حقيقتها مذهب فلسفي قديم ترجع بداياته إلى ستة قرون قبل الميلاد، ومن أشهر فلاسفتها: طاليس Thales، وهرقليطس Heraclitus. وفي القرن الثامن عشر، بزغت صورة جديدة للفلسفة الطبيعية بفضل الجهود الفكرية السابقة لتلك المرحلة، تعود إلى فرنسيس بيكون Francis Bacon وكومينوس Comenius، إلا أن الفلسفة الطبيعية تقترن بالفيلسوف السويسري، وواضع أصولها الحديثة جان جاك روسو Jean-Jacques Rousseau (الفتلاوي، 2006).

ولقد استخدم روسو كلمة الطبيعية؛ وتعني من وجهة نظره العودة إلى حياة الطبيعة، والتفاعل مع الظواهر الطبيعية، والعزل أو البعد عن المجتمع المصطنع، فالطفل مخلوق طبيعي يجب أن يعيش في أحضان الطبيعة وبعيدًا عن فساد المجتمع (محمد، فتحي، 2013).

وللطبيعية - بصفتها فلسفة - أفكار ومبادئ تخصها، فنجد أنها تنظر إلى الكون على أنه قائم بذاته، ولا يحتاج إلى علة أو قوة خارقة تفوق الطبيعة لإدارته وتنظيم شؤونه، كما أن العالم الطبيعي أوجد نفسه بنفسه، ويبرهن على نفسه ويقود نفسه، وأن العالم ليست له غاية يهدف إلى الوصول إليها، وأن الحياة الإنسانية الفيزيقية والعقلية والخلقية والروحية ما هي إلا أحداث طبيعية (الذيفاني، 2010، ص119).

وتستند الفلسفة الطبيعية إلى افتراض أن الطبيعة تقوم على التغير، وأن كل ما فيها يتحول ويتغير ويتحرك، وليس فيها شيء ساكن (الخوالدة، 2013). ويؤمن أصحاب هذه الفلسفة بالعالم الواقعي الذي نعيش فيه، والذي يظهر من خلال الحواس والدراسات العلمية. وهذا العالم خاضع لقوانين متعددة تُسيِّره بانتظام (عطية، 2010).

ويرى الطبيعيون أن الحقيقة الوحيدة في هذا الكون هي

الطبيعة، وهي مفتاح الحياة، وأن المصدر الوحيد للمعرفة هو تجربة الفرد، وأن معرفة العالم المادي تتم عن طريق البحث العلمي والتجريب (عطية، محسن، 2009؛ الفتلاوي، 2006).

وفيما يخص القيم، فالطبيعيون يعتقدون أن القيم والمعايير الموجودة في حياة الناس إنما هي ناتجة عن ميولهم ورغباتهم، وليست قيمًا خالدة، كما أنها مرهونة بظروف الناس. ولروسو رأي خاص؛ حيث يربط بين الأخلاق والعواطف، واعتبر أنها المحقق للسعادة المنشودة للإنسان، رغم قناعته بعدم حاجة الطبيعة إلى أخلاق إذا ابتعد الإنسان عن المجتمع الذي يغير طبيعته الخيرة، فالمجتمع والعلوم والفنون والحياة المدنية هي الأسباب وراء فساد أخلاق الإنسان وطبيعته، لو ابتعد عنها يكون في سعادة دائمة (طلافحة، 2013).

أما المجتمع فيؤمن الطبيعيون بضرورة تأسيسه على الحقوق الفردية، وقيامه على مبادئ العدالة والمساواة بين الأفراد بعيدًا عن الظلم والطبقية. ولا يمكن إغفال نظرة روسو إلى المجتمع؛ حيث يراه شيئًا فاسدًا، ومصدرًا للشر وباعثًا له (شعيرة وآخرون، 2007؛ الخريشا، 2012).

وبالنسبة إلى الطبيعة الإنسانية، فتنمو وتتطور حسب قوانين ثابتة مشابهة للقوانين التي تَحكُم الظواهر الطبيعية،

وهي وحدة واحدة غير منفصلة بعضها عن بعض، ولا تستدعي تربية متباينة حسب الأجزاء. وتقوم نظرة الفلسفة الطبيعية للإنسان على مبدأين، الأول: أن النفس الإنسانية خيِّرة، لذلك يجب ترْك الطفل يفعل ما يريد بحرية؛ لأنه سيثبت أن نفسه خيرة بفعل داخلي، والآخر: أن الحاضر أصل تطوُّر الإنسان، فحاضر الإنسان هو الأساس الذي يقوم عليه المستقبل (الحريري، 2011؛ الخوالدة، 2013؛ طلافحة، 2013).

التطبيقات التربوية للفلسفة الطبيعية

لا يمكن الحديث عن التربية الطبيعية من دون العودة إلى الفيلسوف السويسري جان جاك روسو Jean Jacques Rousseau في القرن الثامن عشر (1712 – 1778)، الذي يُعَد أحد فلاسفة التنوير الكبار.

ولقد أثرت البيئة الاجتماعية التي عاش فيها روسو بشكل واضح في فكره التربوي، فقد كان المجتمع عمومًا يعيش في ركود حضاري، ورجال الدين خصوصًا يهيمون في جمود فكري. وكان العصر الذي يعيش فيه روسو عمومًا عصرًا مضطربًا، اتسم بالتعصب الديني والقمع وكبت الحريات الإنسانية. فلم يتقبل روسو – وهو أحد المفكرين في عصره – هذه الأوضاع؛ فحارب الجمود والأساليب السيئة المتبعة في التربية، التي

كانت متأثرة – إلى حد بعيد – بالديانة المسيحية، فجاءت عوامل التربية التي نادى بها روسو مزيجًا بين أفكاره التحررية والأوضاع الاجتماعية والتربوية البائسة (لحكل، 2007).

وفي إيجاز، تمثلت فلسفة روسو في تمييزه بين إنسان الطبيعة (كما خرج من يد صانعه)، وإنسان الإنسان كما شكَّله المجتمع بواسطة التربية والتعليم، عبر نشر العلوم وتلقين الفنون، فهو سعيد بطبعه، شَقيٌّ بثقافته، نجاته في نبْذ الزخارف المكتسبة، والعودة إلى براءته الأولى، والإسراف في مجال المعرفة والذوق لا يزيده إلا انسياقًا للشهوات، وتباعدًا عن أخيه الإنسان. ويرى روسو أن المطلوب ليس في ترميم ما فسد، بل الإعراض كليًّا عما سبق، وتشييد المجتمع مجددًا على أساس ما يُوحي به الطبع والوجدان، ولا مناص من التخطيط لتربية جديدة بكل معنى الكلمة (روسو، 2012، ص9).

وكانت الفلسفة الأساسية للتربية، التي دعا إليها روسو في كتابه أميل Emile، ما هي إلا تطبيق لأفكاره التي تفيد بأن الإنسان خَيِّر بالفطرة، ولكن فساده يأتي من مجتمعه؛ لذا هدف التربية – من وجهة نظره – يجب أن يكون في غرْس الاتجاهات الطبيعية لدى الفرد، وإتاحة الفرصة له للعيش والتعلم في أحضان الطبيعة الخيِّرة، حُرًّا طليقًا من قيود المجتمع (Delaney، 2013). وعُدَّت روايته أميل الكتاب الأكثر

أهمية وشهرة على مستوى التعليم بعد جمهورية أفلاطون (Michele & Mark K، 2007، p 8).

وكان تركيز فكر روسو في «إميل» على التعليم الفردي للطفل وفقًا لمبادئ التعليم الطبيعي، ورأى في الطبيعة المؤهل الوحيد لاحتضان الطفولة البريئة والفطرة النقية، بعيدًا عن أيدي البشر التي تحارب صلاحها الفطري، وأن الطفولة مرحلة تطوُّر مستقلة استقلالاً يُوجِب تقديم تربية تتناسب معها، ورأى روسو في الطفولة مرحلة حياة يجب أن تصل إلى نضجها الخاص قبل الانتقال في العملية التربوية إلى مرحلة لاحقة (لحكل، 2007،) (بوركارد وفيس، 2013).

ويمكن استعراض بعض الأفكار التربوية الأساسية التي طرحها روسو في كتابه إميل حول التعليم (Michele & Mark K 2007,p14) على النحو الآتي:

أ. النظر إلى الأطفال على أنهم مختلفون جدًّا عن البالغين – فهم أبرياء وضعفاء، وبطيئون في النضج – ويَحِق لهم الحرية والسعادة.

ب. تطوُّر الأفراد من خلال مراحل مختلفة، وأن أشكالاً مختلفة من التعليم قد تكون مناسبة لكل منها.

ت. المبدأ التوجيهي؛ وهو أن ما ينبغي أن يُدرس، يحدد وفقًا لفهم طبيعة الشخص في كل مرحلة من مراحل نموه وتطوره.

ث. إدراك أن الأفراد يختلفون في مراحل نموهم، وعليه يجب أن يُخصَّص برنامج تعليمي لكل مرحلة؛ لأن كل عقل له تكوينه الخاص.

ج. كل طفل لديه دافع أساسي للنشاط.

ح. أهمية تطوير أفكارنا بأنفسنا؛ لفهم العالم بطريقتنا الخاصة، وتشجيع الأطفال على التفكير بحسب طريقتهم من خلال استنتاجاتهم الخاصة والسياق الذي تم ترتيبه لهم بعناية من دون الاعتماد على آراء المعلم.

ولعلنا نلمس الأفكار التربوية السابقة لروسو في بعض النصوص التي ضمها كتابه إميل، وهي:

النص الأول: «إن الطبيعة تريد أن يكون الأطفال أطفالًا قبل أن يصبحوا رجالًا. فإذا كنا نريد أن نقلب هذا الوضع فسنُنتِج ثمارًا قبل أوانها، ليس فيها نضوج ولا مذاق، ولا تلبث هذه الثمار الفجة أن يَدُبّ إليها الفساد. وبذلك نحصل على علماء شبان هم في الواقع أطفال مسنون. وللطفولة أساليبها

في النظر والتفكير والإحساس لا يمكن الاستعاضة عنها، ومن الخرف والعنت أن نحاول استبدال وسائلنا بتلك الوسائل» (Rousseau،1979، p 90).

النص الثاني: «عامِلْ طفلك حسب سِنّه رغم جميع المظاهر، وإياك وإرهاق قواه بما يجاوز طاقته. فإن أظهر رغبة في النشاط الذهني، فاترك له مطلق الحرية، ولكن لا تدفعه إلى ذلك دفعًا، ومتى ما أبدى رغبته في التوقف عن نشاطه المبكر، فدعه وشأنه، فإن البذور الأولى لذلك النشاط تختمر وتثمر بعد ذلك بسنوات. أما الآن فإنك تقتلها بالافتعال والإكراه» (Rousseau, 1979, p106).

النص الثالث: «احترموا الطفولة، ولا تتسرعوا بالحكم للطفل أو عليه، ودعوا الحالات تثبت نفسها بنفسها، وتَفحَّصوا جيدًا خصائصها قبل أن تتخذوا لها مناهج خاصة غير المناهج المتبعة في تربية الأطفال العاديين، وامنح الطبيعة الفرصة كي تعمل عملها بهدوء تام، ولا تُفسِدها بتدخلك المتسرع» (Rousseau, 1979, p107).

ومن النص السابق لروسو نجد أنه نادى بتربية جديدة، تسمح لقدرات الطفل وميوله الطبيعية بالانطلاق دونما تدخُّل من الراشدين، أطلق عليها مفهوم التربية السلبية، ويمكن أن

تفهم عند مقارنتها بالتربية الإيجابية التي تعني التدخل مبكرًا وقبل الأوان في تشكيل استعدادات الطفل وتعديل طبيعته. وتنطوي هذه التربية السلبية التي تقع في الفترة العمرية (5 – 12) سنة على ثلاثة جوانب للحرية الطبيعية للطفل، هي: الحرية الجسدية، الحرية العاطفية والانفعالية، الحرية العقلية. ويرى روسو ضرورة اعتزال المجتمع خلال فترة التربية السلبية، ليلتحق به الطفل خلال المراحل اللاحقة (الزيني، 2013؛ لحكل، 2007).

ويقصد روسو بالتعليم السلبي أنه شكل من أشكال التعليم التي تركز على الطفل. فكرته الأساسية هي أن التعليم يجب أن يُنَفذ قدر الإمكان في وئام مع تطوُّر قدرات الطفل الطبيعية، من خلال عملية اكتشاف مستقل بوضوح، وهذا هو على النقيض من نموذج التعليم، الذي يُعَد المعلم هو الشخص الذي يمتلك السلطة لنقل المعرفة والمهارات وفقًا لمنهج محدد مسبقًا. ولقد وضع روسو نظامًا تعليميًّا يحتوي على حماية الخير الطبيعي وتنميته للطفل من خلال مراحل مختلفة، جنبًا إلى جنب مع عزل الطفل من وصايا الاستبداد من الآخرين. وبعد الوصول إلى سن المراهقة على الأقل، يتضمن البرنامج التعليمي سلسلة من المناورات للبيئة بواسطة معلم (Stanford Encyclopedia of Philosophy, 2010, p 2–13)،

فتكون التربية الجسمية وتدريب الحواس في العقد الأول من حياة الطفل حتى السنة الثانية عشرة من عمره، وتكون التربية عقلية في المرحلة العمرية (12 – 15)، وتُنمَّى فيها ملكاته وقواه العقلية، وروح المبادأة عنده، ويُزوَّد بالمعارف النافعة، وتُحبَّب إليه بعض الفنون العملية والحرف اليدوية، ومنها الزراعة والحدادة والنجارة. وفي المرحلة العمرية (15 – 20) يبدأ التركيز على تربية العاطفة والضمير والذوق الاجتماعي (الميمان والسالوس، 2014، 416).

ولقد جعل روسو كلا العنصرين من أُسُس المنهج، وهما: إثبات براءة الطفل، ضرورة التفريق بينه وبين الراشد، ولقد تم تصميم المنهج التعليمي في ضوء خصائص الطفل واحتياجاته الحقيقية، ويعتمد على الخبرة والممارسة العملية والتفاعل مع الأشياء أكثر من الاهتمام بالتلقين الشكلي وحشو الأذهان بما ليس له معنى. ويُركِّز المنهج كذلك على التجربة؛ لأنها المصدر الوحيد للمعرفة وليس الكتاب المدرسي (لحكل،2007؛ الخوالدة، 2013).

وينبغي للمعلم – في ضوء مبدأ روسو «دَعِ الطبيعة تربي الطفل طِبق قوانينها ونواميسها» – أن يكون موجهًا فقط، واجبه تشجيع الطفل بأن يُعلم ويربي نفسه بنفسه. وينبغي أن

يكون شاهدًا محايدًا؛ لأن المصدر الوحيد للمعرفة هو تجربة التلميذ، ويجب ألا يتدخل في تربية التلميذ الذي يُعَد تلميذًا للطبيعة، إلا عندما يجد أن التلميذ في خطر، وعندها يَحق له أن يُنبِّهه. وعلى المعلم أن يهتم بميول التلاميذ، ويهيئ الفرص التي تساعدهم على تنمية الطبيعة الخيِّرة لديهم، والتي تترك المجال لهم لممارسة حرية العمل والنشاط، واكتساب الخبرة المباشرة (الرشيدي، 2011؛ الحريري، 2011).

وحتى يتمكن المنهج الدراسي والمعلم من أداء الواجب الواقع على عاتقهما لا بد لهما من مراعاة ثلاثة مبادئ (طلافحة، 2013)، وإن تمت الإشارة إلى المبدأ الأول والثاني سلفًا بصورة عامة، وهي كما يلي:

المبدأ الأول: النمو لدى الطفل، الذي يستلزم من المعلم توجيه النمو الطبيعي للطفل باتباع مبادئ النمو الطبيعية، وألا يتعلم مجبورًا، ومدفوعًا دفعًا إليه.

المبدأ الثاني: نشاط الطفل، فلا يتعلم الطفل شيئًا بدافع من سلطة، بل يشجع على التجربة والاكتشاف.

المبدأ الثالث: الفردية، فيسمح للطفل بالنمو وفقًا لطبيعته دون النظر إلى المجتمع، فميول الطفل وحاجاته أهم من المجتمع.

أما بالنسبة إلى المتعلم فقد جعلت هذه الفلسفة من التلميذ محورًا للعملية التربوية بدلًا من المعلم، فالتلميذ عند روسو كائن طاهر بريء، يجب أن يبقى بعيدًا عن تأثيرات مجتمعه؛ لكي ينمو حُرًّا فاعلًا في مجتمع حر؛ ويجب أن يُنظَر إليه حسب مرحلة نموه العمرية، وليس بوصفه راشدًا صغيرًا، بل له طبيعة خاصة، وتفكير خاص، وشعور يختلف به عن غيره من الراشدين، ويجب احترام طبيعة الطفل هذه، ومساعدته على بلوغ كمال طفولته (محمد، 2016؛ طلافحة، 2013).

وقد وضع الطبيعيون طرائق للتدريس، تبدأ بالمادي المحسوس، وصولًا إلى المجرد، ونادوا باستخدام طريقة القانون الطبيعي في تدريب التلميذ على الأخلاق ببيان النتيجة المترتبة على التصرفات، وتعليمه ما يناسب حاجاته. وتشدد طرائق التدريس عندهم على نشاط الطفل الذاتي، وعدم فِعْل أي شيء عنه يستطيع هو أن يفعله، ويجب أن يُشجَّع على اكتشاف الأشياء بنفسه عن طريق الخبرة المباشرة، ولا يفعل أي شيء تحت تأثير سلطة الآخرين، كما يجب أن يشارك في العمل والتجريب في المعامل، وأن تُهيأ له دراسة الظواهر الطبيعية مباشرة كلما أمكن (الميمان والسالوس، 2014، ص417).

ولقد أكدت الفلسفة الطبيعية على الأنشطة التي تُطوِّر القدرات العقلية والجسمية بشكل متوازن، وشدد المنهج على الأنشطة الحرة للطفل، التي تقابل ميوله، وتُشبِع رغباته، وتُستغل بأقل تدخُّل أو إشراف ممكن من المربين. وأكدت الفلسفة الطبيعية كذلك على النشاط الذاتي للطفل، الذي يكون استجابة لدوافعه الداخلية، ورغبة في إشباع حاجاته، واستكشاف الطبيعة كما تمت الإشارة إليه سلفًا. وللأنشطة القائمة على العمل اليدوي والحرف الشعبية مكانة رفيعة في المنهج الطبيعي لقربها إلى الحالة الطبيعية. وأخذت الأسفار والرحلات الخارجية أهميتها أيضًا في المنهج الدراسي؛ لما لها من أثر في زيادة الأفق العقلي للطفل، وتهذيب أخلاقه (العمايرة، 2010؛ الميمان والسالوس، 2014).

الفصل الثالث

المدارس الفلسفية الحديثة وتطبيقاتها التربوية

الفلسفة الوجودية وتطبيقاتها التربوية

الفلسفة البراجماتية وتطبيقاتها التربوية

الفلسفة الجماعية (الماركسية) وتطبيقاتها التربوية

الفلسفة الوجودية وتطبيقاتها التربوية

يهتم التيار الوجودي بالبحث في وجود الإنسان في حياته الواقعية، وليس كما يتبادر إلى الذهن في الوهلة الأولى بأنه يبحث في الوجود عمومًا. والفلاسفة الوجوديون لا يهتمون بمعرفة ماهية الإنسان وحقيقته كما كان الحال عليه لدى الفلاسفة السابقين، وإنما يهتمون بوجوده الواقع الحافل بالمشكلات، وهي مشكلات إنسانية تتعلق بالحياة والموت والمعاناة والألم وغيرها من مسائل تخص الوجود الإنساني. والحق أن المشكلات التي تهتم بها الوجودية ليست من اختراع الوجودية، فقد عرف الفكر الفلسفي قبل ظهور الوجودية هذه المشكلات، وعُنِيَ ببحثها في عصوره المختلفة ضمن ما عنى به من مشكلات فلسفية أخرى (أحمد، 2015؛ زقزوق، 2014).

الفلسفة الوجودية

تُعَد الوجودية تيارًا فلسفيًّا يُعلي من قيمة الإنسان إلى مكانة تناسبه، ويؤكد تفرُّده، وأنه صاحب تفكير وحرية وإرادة واختيار، ولا يحتاج إلى مُوَجِّه، وأن هذا الإنسان بوصفه فردًا يقوم بتكوين جوهر ومعنى لحياته. وهي فلسفة حديثة مستوحاة من مفكرين مثل كيركيجارد Kierkegaard ونيتشه Nietzsche. وبعكس الفلسفة التقليدية التي تركز على حالات موضعية

للحقيقة، فإن الوجودية تهتم بالجوانب الوجودية الذاتية أو الذات الموجودة. وترتبط الوجودية بشكل بارز بالمفكرين الإلحاديين مثل سارتر Sartre، هايدجر Heidegger، ميرلو - بونتي Merleau – ponty وكاموس Camus، والمفكرين الدينيين (المسيحيين) ومنهم مارسيل Marcel، بوبير Buber، تيليش Tillich، جاسبرز Jaspers (Magrini، 2012).

ويبين عبدالرحيم أن سبب ظهور الوجودية الحديثة يرجع إلى عاملين، هما (عبدالرحيم، 2008، ص155 – 156):

الأول: أنها جاءت رد فعل لانعدام الأمان بعد حربين عالميتين، وما خلّفه ذلك من إحساس بالقهر لدى الإنسان، وعدم القدرة على مواكبة التطورات التي رافقت الثورة الصناعية الثانية من ازدهار العلم، وإنجازات هائلة، وتطوُّر أسلحة الدمار، الأمر الذي أفقد الإنسان القدرة على التطلع إلى المستقبل بنظرة بعيدة المدى كما كانت الحال في القرون السابقة. وفي الوقت نفسه، أخذت ممارسات الدولة تتعدى بشدة على حرية التصرف، التي كان يتمتع بها الأفراد، مما ولَّد الثورة، وكانت دافعًا إلى ظهور تيارات الفكر اللاعقلي في الفلسفة بوصفها رَدّ فِعْل لفلسفات القوة التي استوحتها أنظمة الحكم الاستبدادية المعاصرة.

الآخر: مناهضة المذهب العقلي في الفلسفة، والنظر إليه على أنه عاجز عن تقديم تفسير سليم لمعنى الوجود الإنساني.

ويمكن توضيح هذا في رد كيركيجارد Kierkegaard الثائر على فلسفة هيجل Hegel العقلية قائلًا: «الفلسفة ليست خيالية لموجودات خيالية، بل الخطاب فيها موجه إلى كائنات موجودة، ولهذا فإن الفلسفة الحقة ليست بحثًا في المعاني المجردة، بل في المعاني التي من لحم ودم إن صَحّ هذا التعبير. فمثلًا: (الموت) ليس مشكلة فلسفية، بل المشكلة هي «أني أموت»، وفارق هائل بين أن أبحث في «الموت» بوصفه معنى عامًّا مجردًا، وبين أن أبحث في «أني أموت». فيجب إذَنْ رَدُّ المسائل إلى الموجودات، والنظر إليها بوصفها موضوعات يعانيها الموجود نفسه، وإذن فالذات الموجودة أو الذات الوجودية، لا العقل المجرد، هي التي يجب أن تكون العامل في إيجاد الفلسفة» (نقلًا عن بدوي، 1980، ص21 – 22).

ولهذا وضع كيركيجارد الأسس الأولى للوجودية؛ فالإنسان بوصفه الذات المفردة، هو مركز البحث؛ وأحواله الوجودية الكبرى مثل الموت والخطيئة والقلق والمخاطرة وغيرها هي المقومات الجوهرية لوجوده، والحرية والمسؤولية والاختيار هي المعاني الكبرى في حياته.

ويذكر كل من الزيني ورشوان ومدين أنه على الرغم من اختلاف ممثلي الوجودية من ملحدين ومسيحيين، إلا أنهم يتفقون في خطوط رئيسة، وهي (الزيني، 2011) (رشوان ومدين، 2012):

1. انصبت معظم اهتمامات الفلاسفة الوجوديين على المشكلات الوجودية للإنسان، معنى الحياة والموت والمعاناة، فالإنسان الوجودي، وهي لا تقصد بالوجود البشري أو الوجود الإنساني في العالم ذلك الحيوان الناطق كما كان يدعوه أرسطو، أو ذلك الإنسان المجرد الذي يمثل كل البشر، بل تقصد به ذلك الإنسان الفرد، الذي يتفاعل مع الوجود والحياة من خلال تجربته الحية أو الحياتية المعاشة، أو تجربته الوجودية، التي لا يستطيع أحد غيره أن يحل محله فيها. والتجربة تأخذ في حالة جاسبر Jaspers شكل إدراك هشاشة وميوعة الوجود الإنساني، وفي حالة هيدجر Heidegger تأخذ التجربة شكل المضي والسير نحو وفي اتجاه الموت، وفي حالة سارتر Sartre تأخذ التجربة شكل الإحساس بالغثيان والتقزز، وهي في مجموعها صدى لتجربة شخصية، فالوجوديون لا يوجهون اهتمامًا لغير الأنا.

2. تنحو المذاهب الوجودية جميعها نحو الاتفاق على أن الوجود يسبق الماهية، على عكس ما اتفق عليه غالبية الفلاسفة بأن الماهية تسبق الوجود؛ وهذا الوجود يقصدون به الوجود الإنساني لا الوجود الطبيعي.

3. الوجوديون من أشد أعداء المعرفة العقلية، ولا يعطون قيمة لها؛ لأن العقل – في رأيهم – لا يوصل إلى معرفة حقيقية، والمعرفة الحقيقية عندهم لا تتحقق بالفهم، بل من خلال ممارسة الواقع، الذي يكون موضع خبرة للموجود البشري.

ويرى الوجوديون أن المعرفة لا تنشأ إلا بعد نشأة الوجود البشري، ومن خلال الوجود الجسدي للإنسان، فإنه يمكن أن تكون له إدراكات حسية وإحساسات، إلى غير ذلك مما يشكل مضمون المعرفة. وكما يقول سارتر المعرفة الحسية أساس الفلسفة الكلية (غريب، 2012؛ عابد ومطيع، 2009).

والتعامل مع الواقع عند الوجوديين هو طريق لاكتساب المعرفة كذلك، وهم يختلفون هنا مع المثاليين العقليين، لذا فتجربة القلق التي يدرك فيها الإنسان محدوديته وهشاشة وضعه في العالم مما يجعله سائرًا للموت، تُعَد مصدر المعرفة الأساسي دون غيره (حسيبة، 2009، ص559).

والعالم المعاش عند الوجوديين لا معنى له ولا هدف، ودائم التغير والتطور، ومليء بالفوضى والاضطراب والتناقضات. والحياة الحقيقية تتمثل في قيام الفرد باتخاذ القرارات التي يقتنع بها، بدلًا من أن تكون مفروضة عليه، فمحور الاهتمام الوجودي هو الإنسان الفرد، وعليه تشكل الفردية أساس الفلسفة الوجودية؛ أي الفرد الذي يملك القوة، وهو المسؤول عن استعمالها، والقوة يجب أن تُستعمَل في إنجاز أصالة الفرد وتلبية أموره، إلا أنها لا تنكر أن الإنسان كائن اجتماعي لا يستطيع أن يعيش إلا بين الناس، ولكنها تنظر إلى المجتمع على أنه قوة تضغط على الفرد وتسلبه وجوده وحريته، وتجعله أسيرًا لعادات ومعتقدات معينة، فحياة الإنسان في المجتمع إذن غير أصيلة، ولكنها مجرد وجود سطحي. ويمكن فهْم الإنسان من خلال وجوده، وما يصنعه في نفسه، وما يختار أن يكون عليه من خلال تفاعله مع الحياة (الجعافرة، 2013؛ جعنيني، 2010).

وتدور الفلسفة الوجودية حول فكرة محورية هي أن أهم شيء يمكن للفرد أن يقوم به في حياته هو أن يكتشف ما يمثل له أهم شيء في حياته على أعمق مستوى، ثم يقدّر ويستكشف ويعزز التزاماته قدر المستطاع في عالمه الفريد الخاص.

وليقوم بمشروع حياته – وهذا ما تسميه الفلسفة الوجودية – وليكمل هذا المشروع بشجاعة عليه أن يعيش بصدق، وهذه هي قمة التعايش الأخلاقي وفقًا لأخلاقيات الفلسفة الوجودية. ومن ناحية أخرى، فإن العيش بخداع وزيف يكمن في عدم محاولة الفرد اكتشافَ ما هو الشيء الأكثر أهمية لديه في حياته، أو ما هو أسوأ من ذلك، وهو معرفته له، ولكن عدم الخوض في غماره والعيش من دونه. وكنتيجة طبيعية تظهر حياة زائفة، ما يوفر أرضية خصبة لليأس العاطفي والخيانة الفكرية والزيف والخداع بين الناس والاستعباد السياسي. ووفقًا للحركة الوجودية فإن الفرد عندما يعيش بشكل حقيقي في ضوء أكثر معانيه عمقًا والمكتشفة والمحددة ذاتيًّا، فإنه كائن يعيش لنفسه، ولكن هذا لا يعني أنه يتصف بالأنانية، بل هذا – ببساطة – يعني أنه يعيش وفيًّا لنفسه، كما أنه يعيش وفيًّا لأعمق بديهياته التي يؤمن بها (Mayes، 2010).

ويؤمن الوجوديون بحرية الإنسان المطلقة، وأن له أن يثبت وجوده كما يشاء، وبأي وجه يريد من دون أن يقيده شيء. وهذه الحرية جعلتهم يسقطون جميع القيم الأخرى من حساباتهم؛ أي تحرير الإنسان من الضوابط التي يفرضها المجتمع أو العقيدة الدينية؛ وعليه ترتبط المعايير الأخلاقية عند الوجوديين بالحياة الشخصية وليس بالحياة الاجتماعية،

وعلى هذا الأساس فإن الشخص حُرٌّ في اختيار المعيار لمنظومته الأخلاقية (الهياجنة، 2015؛ حسيبة، 2009).

والحقيقة عندهم دائمًا نسبية، تتوقف على الأحكام الفردية، وهذه الحقيقة صارت هي الحقيقة الذاتية التي يدركها الإنسان، وتتكشف في تجربته الخاصة والشخصية؛ بمعنى أنها الحقيقة التي تتأسس على الوعي بالذات، فما هو حقيقي في كل الفهم الإنساني هو الإنسان الموجود. والوجوديون يرون أن هناك حقيقة فقط، طالما أن الوجود الإنساني يوجد. ومن ثَمَّ، فكل حقيقة عندهم ما كانت مرتبطة بوجود الوجود الإنساني؛ أي أن الوجود الإنساني هو الحقيقة اليقينية الوحيدة، ولا يوجد شيء سابق عليها، ولا بعدها (مبروك، 2014؛ مصطفى والإمام، 2012؛ غريب، 2012).

التطبيقات التربوية للفلسفة الوجودية

تُعَد أفكار ماسلو Maslow – صاحب هرم الاحتياجات التسلسلي الشهير – أفكارًا محورية في تعريف التربية لأجل الأصالة الوجودية، بوصفه أحد كبار الباحثين الذين كانت له مساهماتهم في النصف الثاني من القرن العشرين في تعريف التربية بأنها إثراء خبرات وعلاقات وأنشطة الطالب الوجودية. ويقول ماسلو (نقلًا عن ميز Mayes): إذا أردنا أن

نكون مساعدين، مستشارين، معلمين، مرشدين، أو معالجين نفسيين يجب علينا أن نتقبل الشخص، وأن نقوم بمساعدته على تحديد ماهية شخصيته الحقيقية، وما هو أسلوبه، وما هي استعداداته، وما يجيده هذا الشخص وما لا يجيده، وما يمكننا البناء عليه، وما هي مواده الخام، وما هي إمكاناته، وفوق كل هذا وذاك يجب علينا أن نعتني بالطفل، وأن نستمتع به وبنموه وبتحقيقه ذاته (Mayes, 2010, p 30).

وكان الهدف الرئيس للتربية عند الوجودية هو تحقيق بناء الشخصية الحرة في سلوكها، الواعية المدركة لظروفها، المسؤولة، الملتزمة التزامًا إيجابيًّا نحو وجود له معنى، وذلك من خلال مواقف الحياة التي يمر بها الإنسان، والمؤثرات الخارجية المختلفة التي يعيشها ويعانيها. ومن أهداف التربية الوجودية تعويد الفرد النظام، والقدرة على النقد، والإنتاج، وذلك بتوفير الجو الحر له؛ ليقوم بأعماله الحيوية (الهياجنة وأبو جلبان، 2015، ص122 – 123).

ولقد أخذ الطلاب وإمكاناتهم الفريدة من نوعها أهمية قصوى في مهمة التدريس، وبناءً على طريقة التربية التي يجب أن تسمح لتنمية الطالب بأن تكون فريدة من نوعها وإمكاناتها، رفض الوجوديون نموذج «المنهج الموحد» والصارم للتدريس.

واعتمدوا المنهج الوجودي الذي يتضمن محتوى متنوعًا ومجموعة من الأساليب التربوية النوعية، التي تتضمن - وهو الأهم - فرصًا وافرة لبدء التعليم الجماعي وتوجيهه (Magrini, 2012).

والمنهج الدراسي عند الوجوديين هو الركيزة الأساسية التي عن طريقها يتحقق الهدف الرئيس من التربية، ومن خلاله تُعالَج المشكلات التي تتبناها هذه الفلسفة. ومن الموضوعات التي يحتويها هذا المنهج الدراسي، المواد التي ترتبط بالعالم الخارجي الذي هو مجال الحرية والممارسة والاختيار، وفي هذه المواد يستطيع التلميذ أن يعرف العالم الخارجي؛ لكي يحقق ذاته (اليماني، 2011، ص62).

ويتألف المنهج الدراسي من الخبرات المتصلة بالخيارات الشخصية والفردية، فالخيارات عند الوجوديين تحدد هوية الفرد، ومن الموضوعات التي لها مكان في المنهج: الموضوعات العاطفية، الجمالية، الفلسفية. ويُعَد الأدب والمسرح والأفلام والفن من الموضوعات المهمة فيه. والمنهج الدراسي في الوجودية ينبغي ألا يكون منظمًا في أنظمة معرفية، بل يُترَك للمتعلم اختيار ما يشاء من المواقف التعليمية (أبو حرب، 2011، ص91). وتُهاجِم الوجودية التعليم المهني والتخصصي إذا كان يقيد مستقبل الإنسان؛ لأنه يقلل فرص

الاختيار للعمل، وهذا يخدم المجتمع – في نظرها – ولا يخدم الفرد (غريب، 2011، ص81).

وبالنسبة إلى المعلم، فأهم وظيفة له في الوجودية هي أن يقدم المساعدة السليمة للمتعلم، من خلال ما يستخدمه من مثيرات تتلاءم بصورة إيجابية مع احتياجات المتعلم، وتساعده على تحرير نفسه ليكون شخصًا مستقلًا، يسعى إلى تحقيق ذاته بكل شجاعة وسط البيئة التي يتفاعل معها، وأن يكون المعلم داعمًا لحرية المتعلم الشخصية، ساعيًا إلى تكوين شخصيته وذاتيته بصورة دائمة ومستمرة، فالهدف الأساسي من عمل المعلم الوجودي هو بناء الشخصية الواعية الحرة المسؤولة الملتزمة، التي تحقق ذاتها من خلال مواقف الحياة التي يمر بها الإنسان، كما يعمل المعلم على مساعدة التلاميذ على اكتشاف القيم التي تؤدي إلى حريتهم وتحقيق ذواتهم (الخوالدة، 2013؛ عسكر، 2010).

وتُعَد علاقة «أنا وأنت» بين المعلم والطالب مهمة للتعليم الخصب وجوديًّا، وليس علاقة «أنا والشيء»، فالموقف التعليمي الذي تتم فيه معاملة الطالب بوصفه شيئًا، لا يمكن لمنهاج وإن كان غنيًّا في إمكانات الوجودية، أن يكون مثمرًا وجوديًّا؛ لأنه وعلى الرغم من أن المعلم قد يتحدث الحديث عن مساعدته الطلاب للتطور وبعمق، فهو لا يسير سير اللقاء الحقيقي بهم.

وفي الفصول الدراسية «أنا وأنت» يجب أن يكون المعلم صادقًا ومدنيًّا ومريحًا ومرحًا وصريحًا وإنسانيًّا، كما يجب أن يكون لتلاميذه مُمكنًا لا قامعًا مسيطرًا. والمعلم عمومًا في الفصول الدراسية الغنية وجوديًّا، يحترم فضول التلميذ في تعبيراته الجمالية واللغوية والنحوية المختلفة، ولا يستخدم السخرية لإخماد استفساره الشرعي...؛ ويوجد باحترام في التجربة التعليمية للطالب، ولا يتعدى على المبادئ الأخلاقية الأساسية للحالة الإنسانية (Mayes, 2010, p33–35, p37).

وفيما يخص المتعلم، فإن الوجودية ترى أنه يجب أن يتحمل مسؤولية البحث عن تحقيق ذاته، ويتخذ المبادرات الشخصية فيما يتعلق بإنمائها وتفاعله الاجتماعي بهدف الارتقاء العاطفي والعقلي والجسمي، والتعرف على الآخرين عن طريق الحوار الحر الذي يساعده على بناء وجوده الذاتي، والبحث عن الخبرات والأسئلة المتعلقة بأحوال الوجود الإنساني والمشاركة الإيجابية في المواقف التي تتصل بموضوعية المعرفة، والبحث عن الخبرات التي تساعده على بناء وجوده الذاتي، والتغلب على المشكلات التي تواجهه لأنها لا تساعده على تحقيق الذات، وأن يتعلم ما يفيده في تحقيق مبادئه الذاتية، وأن يقاوم الخوف والرضوخ للجماعة، وأن يتحلى بالشجاعة لتحقيق ذاته. وفي الوجودية، يجب أن يكون المتعلم حذرًا من الخضوع إلى المادة

التعليمية، بل عليه أن يُخضع المادة التعليمية إليه؛ لكي يتمكن من الاستفادة منها في الفهم وتحقيق الذات، وأن يفكر بطريقة إبداعية، ويستجيب بطريقة ذكية تربط بين الأحداث والمعاني في البيئة التي يتعايش فيها (الخوالدة، 2013، ص96)؛ وهو بذلك محور العملية التعليمية وجميع الخبرات التعليمية.

كما تنادي الوجودية بضرورة توفير الحرية الحقيقية للطالب، وعدم وضْع الطلاب بأعداد كبيرة في الفصول الدراسية؛ لأن ذلك يسبب إضعافهم، ويقضي على مواهبهم الفردية (حايد،2012، ص22).

وبسبب تركيز وجهة نظر العمليات التربوية عند الوجوديين بشكل متشدد على تفرُّد الفرد، فليس هناك طريقة تدريس أو أداة تربوية واحدة تناسب الجميع، التي بإمكانها أن توفر مساحات لتحقيق الذات في الغرفة الصفية (Mayes, 2010, p31).

وعند الوجوديين، يجب أن تُبنَى طرق التدريس على أساس ديمقراطي، وأن تعتمد على الأساليب التوجيهية، وأن تتيح طريقة التدريس لكل تلميذ أن يكون حُرًّا في تنمية أغراضه الخاصة، وأن يعمل على تعليم نفسه كما يجب، وأن يحقق ذاته. والطريقة الحوارية السقراطية عند الوجوديين هي أمثل طرق التربية والتدريس؛ لأنها تساعد المتعلم على أن يفكر ويفهم نفسه

والحياة. كما تعتمد الوجودية طريقة التعليم بالحرية، والتركيز على الخبرات الذاتية، والمناقشات والاستماع للغير، وتَبادُل الآراء، وتُفضِّل طريقة تعليم المتعلمين أفرادًا بدلًا من تعليمهم في مجموعات (الهياجنة وأبو جلبان، 2015، ص125 – 126).

وترفض الوجودية طريقة حل المشكلات؛ لأن اختيار المشكلة مسألة تهُم المتعلم لا بصفته فردًا، بل بصفته كائنًا اجتماعيًّا، وتعزل فردية المتعلم وإحساسه الوجداني ومشاعره؛ لتصبح خاضعة لعقل الجماعة وأحكامها. أما في الطريقة الحوارية السقراطية، فإنها تُنمِّي عند المتعلم القدرة على النقد وحرية التعبير والابتكار. وتعطي الوجودية أهمية للعب، فسارتر Sartre مثلًا يفضل قيمة اللعب على الجدية؛ لأن اللعب يفتح المجال للابتكار، ولا ترى الوجودية أهمية للعب الجماعي؛ لأنه يُوجِد المنافسة، وتصبح قيمته محددة في الكسب والخسارة (جعنيني، 2010؛ حايد، 2012).

وينبغي ألا تكون الأساليب التعليمية المستخدمة في التربية الوجودية مثل النموذج المنغلق والقديم القائم على الحفظ والتلقين؛ حيث المعلم يكون صاحب المعرفة (الأكثر) والطالب هو (الأقل)، ويكون الطالب سفينة فارغة تنتظر أن تُمْلأ، بل ينبغي أن تؤكد طرق التدريس والتقنيات التربوية على

جوانب الإبداع المشترك، والاستجابة المشتركة في التعليم (Magrini, 2012).

وحسب المنظور الوجودي فإن المناهج التعليمية وأنشطتها الفصلية، يجب أن تحقق ذاتية المتعلم لا أهداف المجتمع. ولإيمان الوجودية بحرية الفرد، فإنه يُسمَح للمتعلم بممارسة الأنشطة الخارجة عن المنهج، ويُشجَّع عليها طالما أنها تحقق ذاتيته، وتسهم في تكوينه كإنسان (غريب، 2012؛ بدران و محفوظ، 1997).

الفلسفة البراجماتية وتطبيقاتها التربوية

تعود البراجماتية بجذورها إلى المفكر اليوناني هيراقليطس (535 – 475 ق.م)، الذي يُعَد فيلسوف التغيير المستمر. والبراجماتية هي محاولة لتأسيس نظرية منطقية دقيقة للمفاهيم والأحكام والاستدلالات بأشكالها المختلفة، بالنظر في المقام الأول إلى كيف تعمل الأفكار في القرارات التجريبية ذات العواقب المستقبلية (Ghenea, 2015, p16).

وانتشرت البراجماتية في أمريكا انتشارًا واسعًا منذ مطلع القرن العشرين بوصفها ردَّ فعل لموجات الفلسفة المثالية، التي كادت تطغى على الفكر الأمريكي، والتي جاءت من القارة الأوروبية، وتحديدًا من المثالية الألمانية. وكان أكثر المؤيدين لها من أساتذة المعاهد والجامعات والمختصين بالدراسات الفلسفية، الذين دعموها بالحُجَج المنطقية، وأصبحت اتجاهًا فلسفيًّا معتبرًا من فلسفات القرن العشرين (جعنيني، 2010، ص188).

ولقد انبثقت البراجماتية بصفتها فلسفة عملية من الروح المادية للقرن العشرين، وتأسست على يد الفيلسوف شارلز بيرس C. Peirce (1839 – 1914)، الذي كان أول مَنِ ابتكر كلمة البراجماتية في الفلسفة المعاصرة، وتطورت على يد الفيلسوف وليام جيمس William James (1842 – 1910)،

وترسخت مع تطوُّر آخر على يد الفيلسوف جون ديوي1859) John Dewey (1952 –. وليست مصادفة أن يكون رواد هذا المذهب جميعهم أمريكيين؛ إذ إن هذا التيار يمثل روح المجتمع الأمريكي، ويعبر عن حياة أفراده وطموحاتهم، وتحقيق النجاح العملي فيه بأشكاله المختلفة: القوة، المال والثروة، السلطة والنفوذ، العلم والتكنولوجيا، وغير ذلك من أشكال النجاح (أبو حسين، 2014؛ أحمد،2015).

وتعريف البراجماتية مأخوذ من (براجما) Pragma؛ ومعناه العمل الذي يؤدي إلى المزاولة والتطبيق الفعلي (البصري، 2007، ص341)، أو «الشيء الذي يتم عمله» أو «العمل وفاعلية العمل»، ويجزم جون ديوي المؤسس الفعلي لها بأن لفظ (براجماتي) لا يعني إلا إرجاع كل تفكير، وكل الاعتبارات التأملية إلى نتائجها للمعنى النهائي، وللاختبار على محك التجريب (الدغشي، 2006، ص181). لذلك عُرِفت البراجماتية بالتجريبية؛ وذلك لأن صدق الفكرة يعني منفعتها، فالتجربة أساس الخبرة، ولأنها عَدَّت التجربة أساسًا في الوصول إلى الحقيقة. وسُمِّيت كذلك الفلسفة النفعية؛ لأن قيمة الفكرة تكون بآثارها العملية في حياة الإنسان، وكل فكرة لا تؤدي إلى سلوك عملي في دنيا الواقع هي فكرة باطلة أو

لا يُعوَّل عليها، فالأعمال التي يقوم بها الفرد تستمد قيمتها من نفعيتها له وللمجتمع (مرسي، 1995، ص192 – 193).

ومن المسميات الأخرى للبراجماتية «الأداتية» أو «الذرائعية»؛ وذلك لأنها تَعُدُّ المعرفة أداةً أو ذريعةً للعمل المنتج، وأن الأفكار الصادقة وسائل تؤدي إلى تحقيق التوافق والانسجام بين الإنسان والبيئة الاجتماعية والطبيعية التي يعيش فيها، وإلى حل ما يواجهه فيها من مشكلات تعوق تكيُّفه وتوافقه مع بيئته (أحمد،2015، ص330).

وأخذت البراجماتية مسمى آخر لا يبتعد عن مضمونها، وهو الوظيفية؛ إذ تَعُدُّ المعرفة وظيفة في خدمة مطالب الحياة (كرم،2012، ص451).

الفلسفة البراجماتية

تناولت البراجماتية المسائل الفلسفية الرئيسة فتَجلَّت معالمها، وتحددت حولها أفكارها ومبادئها. فمن حيث مبحث الكون ينكر البراجماتيون مبدأ الثنائية فيه، ويرونه محكومًا بقوانين التغير والتقدم، فكل العالم في حركة وتغيُّر دائمين، كما يرون أن هذا الكون ليس آمنًا، ولا يمكن توقُّع النتائج أو التغيرات فيه، لذلك فالشك يُعَد أمرًا حتميًّا. ويعتقد البراجماتيون أن الكون متعدد، وأنه ذو معالم كثيرة ومختلفة ومتنوعة، وأنه ما زال في مرحلة التكوين.

وعليه؛ فالمستقبل مفتوح، ويستطيع الإنسان المشاركة في تكوينه، وهو كون تتصارع فيه القوى، وتتعارض التيارات والاتجاهات، وينتفي الاستقرار (السورطي، 2008، ص592).

ومن حيث الحقيقة، نجد البراجماتيين ينطلقون في أفكارهم من منطلقات فلسفية قديمة، نادى بها كبار الفلاسفة، أمثال بروتاجوراس السفسطائي (411 - 481 ق.م) الذي يرى -كما تَقدَّم ذِكْره في الفلسفة السفسطائية- أن الإنسان مقياس الأشياء جميعًا؛ أي أن الحقيقة عند البراجماتيين نسبية، وتختلف من شخص لآخر، والحقيقة هي اكتشاف أو اختراع شيء جديد، وليس اكتشاف شيء موجود، ومقياسها يقوم على مدى نفعها في دنيا العمل؛ حيث ترى هذه الفلسفة أن جوهر الحقيقة يكمن في نتيجة استعمالها مرشدًا لأعمالنا وسلوكنا؛ أي أن الحقيقة يمكن معرفتها من خلال نتائجها التجريبية. وعمومًا تُنكِر البراجماتية وجود حقائق ثابتة أو موضوعية لا تتغير في حدود العالم الذي نعيش فيه (الحجيلي، 2010؛ بني عامر، 2012).

ووفقا لديوي، فإنه لا يمكن تَملُّك الحقائق الأبدية، ولكن بالذكاء الإنساني يمكن إذا استخدم بشكل صحيح من حل كل المشكلات الطارئة ذات الطبيعة الاجتماعية أو السياسية (Ghenea, 2015, p16).

وبالنسبة إلى المعرفة، فالبراجماتية تنكر المعرفة القبلية للإنسان، أو المعرفة السابقة على التجربة، فالمعرفة نابعة من الخبرة والنشاط الذاتي للفرد، وتفاعله مع البيئة المحيطة به، وتؤمن بأن المعرفة الحقة يجب أن تكون أدائية ووظيفتها استمرارها، وهي التي تساعد الفرد على إمكانية تطبيقها، والتغلب على مشكلات الحياة، وعلى تكييف البيئة وتوظيفها لخدمة أغراضه، وتلبية حاجاته. والمعرفة – من المنظور البراجماتي – التي لا يمكن استخدامها وتطبيقها في الحياة الحاضرة والمستقبلية – لا قيمة لها، حتى بما في ذلك المعرفة الماضية، فإذا لم تساعد على فهْم مشكلات الحاضر وحَلِّها أو التنبؤ بالمستقبل، فلا معنى لها (الشريفين وآخرون، 2013؛ الجعافرة، 2013).

وبالنسبة إلى القيم فهي نسبية، ولا يُنظَر إليها وإلى غيرها على أنها سامية أو أولية، أو مطلقة متعالية مفروضة على الإنسان من جهة عليا كما في المثالية أو الديانات السماوية، وإنما مصدرها يأتي من تفاعُل الفرد النشط مع البيئة والمجتمع؛ أي الخبرة، حيث إن الفكر البراجماتي يرى أن الأشياء والأعمال إذا كانت تستمد قيمتها من النتائج التي تترتب عليها في خبرة الأفراد والجماعات، فإن ما يؤدي إلى نتائج غير مرغوب فيها هو شر، فالمصدر النهائي للقيم يقع في نطاق الخبرة الحسية

بالرغبات والارتياح الناشئ عن تحقيقها، وبذلك تأتي أهمية النزعات الطبيعية والميول التي هي مصدر الرغبات في فلسفة ديوي (الجمال، 2016؛ عابد ومطيع، 2009).

أما المجتمع فيرى البراجماتيون أنه ديناميكي ومتغير، ويضعون ثقتهم بقدرة الإنسان على المساهمة الفعالة في بنائه وتطويره وحل المشكلات الاجتماعية المختلفة (همشري، 2007، ص94).

وتنظر البراجماتية إلى الإنسان على أنه مخلوق طبيعي ديناميكي، وكلٌّ متكامل جسمًا وعقلًا وروحًا، ومسؤولًا عن نفسه وعن بيئته، من خلال تفاعله مع البيئة، وهو نتاج تفاعل البيئة الطبيعية مع البيئة الاجتماعية (العمايرة، 2010).

التطبيقات التربوية للفلسفة البراجماتية

لقد وُصِفت الأفكار التربوية التي قدمها ديوي بالأفكار التقدمية؛ وذلك لنزعتها الثورية التي كَسَر بها القوالب الجامدة المعطلة لقدرات الإنسان واستعداداته، أو مدرسة القرون الوسطى كما سماها، التي وجَّهت التربية في غير وجهتها الصحيحة. وعبَّر ديوي عما قام به بـ (الثورة الكوبرنيكية)، التي يتلخص مفهومها في التربية في ذلك التغيير والتحول في مركز العملية التربوية، فبعد ما كان قائمًا في التربية التقليدية

خارج الطفل، أصبح بفعل ما قدمه ديوي قائمًا في الطفل، الذي أصبح نقطة الانطلاق ونقطة الوصول في العملية التربوية... ويعود سبب تسمية التغيير الثوري في أفكار ديوي التقدمية بالثورة الكوبرنيكية؛ لأن دلالات أفكاره وتأثيراتها لم تكن بعيدة عن نتائج ما قام به (كوبرنيكس) في علم الفلك - وإن كان ذلك في مجال مختلف - فإن كان هذا الأخير قد غيَّر مركز الكون إلى الشمس، فإن ديوي غيَّر مركز العملية التربوية إلى الطفل بعدما كان المعلم أو الكتاب المدرسي هو مركزها (محمد، بومانة، 2013).

وجاءت الممارسات التربوية مبنية على تلك الأفكار الثورية التقدمية، فكان هدف التربية الرئيس عند البراجماتيين مساعدة الطفل ليصبح كيانًا عصريًّا ناشطًا ذا قيمة اجتماعية في الحاضر والمستقبل، وفي مساعدته على العيش بتوافق مع الآخرين من حيث إن عليه أن يتعلم كيف يعيش في مجتمع من الأفراد، وكيف يتعاون معهم، وكيف يُكيِّف نفسه بذكاء مع الاحتياجات والمطامع الاجتماعية، وأن يسعى إلى تطوير نفسه، فيكون مشغولًا باستمرار بإعادة بناء خبراته الخاصة (التل وآخرون، 2008).

ويمكن حصْر الأهداف الحقيقية للتربية البراجماتية في هدفين، الأول: النمو أو التطور الطبيعي، فالتربية هي

عملية النمو، والنمو ليس له هدف أبعد منه إلا النمو ذاته. ومعنى هذا أن التربية تبذل كل الوسائل المتاحة لتحقيق النمو لدى الطفل، حتى يصل هذا النمو إلى أقصى حد له. والآخر: الفعالية الاجتماعية، فالتربية عملية اجتماعية، تتضمن تفاعلًا اجتماعيًّا، وتتم في مناخ ديمقراطي واجتماعي سليم (المطرفي، 2011).

ويمكن تعريف التربية البراجماتية الديمقراطية دوليًّا بأنها «الجوانب التي تؤكد على حقوق الإنسان والمجتمع وتنمية الفرد، فهي تنظر إلى هدف التعليم بوصفه عملية تنمية وتطوير مستمرة طوال عمر الإنسان، وتنظر إلى حقوق الإنسان على أنها أساس تنمية الثقافة الديمقراطية، وتنظر إلى الحياة في النظام التعليمي ديمقراطي الثقافة بوصفه أساسًا لتشجيع الثقافة الديمقراطية عالميًّا، ولحَقِّ الشخص في التعبير عن فرديته وشخصيته بوصفه أساسًا للتفاعل التربوي المتمحور حول الاحترام والتسامح والحب، وحق الفرد في توجيه حياته عمومًا، وحياته في المدرسة، خاصة في ضوء ما يفرضه الاستقلال وتحمل المسؤولية والإبداع والتفرد» (التيتون، 2011، ص138).

وأهداف التربية في البراجماتية غير ثابتة ومرنة، وتُحدَّد وفقًا لما يترتب على الخبرة من نتائج عملية، كما أنها نابعة من

المتعلمين واحتياجاتهم ورغباتهم، وهي متغيرة؛ لأن الحياة متغيرة، ولأن الطبيعة الإنسانية ليست جامدة أو ثابتة، ولأن الخبرات كذلك في تغيُّر مستمر (سورطي، 2008، ص593).

والتربية عند ديوي وظيفة ضرورية من وظائف الحياة أكثر من كونها ضرورة من ضرورات التعليم وحده، وتتعلق بمبدأ التجديد؛ أي إحياء العادات العقلانية وتجديدها واستمرارية التبادل بين الكائنات الحية وبيئتها. ويُعرِّف ديوي التربية بمعناها الواسع بأنها «وسيلة هذه الاستمرارية الاجتماعية للحياة». ويرى ديوي أن التربية تجربة حيوية متواصلة وتَحدُث أينما وُجِدنا؛ أي في أي مكان ودائمًا، في الأُسر والمنظمات والمدارس، وبيوت الحضانة؛ وأن التربية ليست في المقام الأول شيئًا مدرسيًّا، وإنما هي شيء طبيعي. إنها القوة الطبيعية للبشر للإبداع الثقافي. والمدارس هي فقط جزء صغير من هذه العملية الضخمة، ومن ثَمَّ ترتبط بتفاعل الكائن البشري بذكاء مع من يحيط به (نقلًا عن رومر Romer) (Romer, 2013).

ولقد أعرب ديوي عن اعتقاده بأن التربية على المستوى الأعم هي عملية إعادة البناء؛ لأننا نعيش في كون مفتوح ومتطور، والحاجة إلى إعادة البناء متكررة في حياة الأفراد والمجتمعات أيضًا، ويحتاجون مرارًا وتكرارًا إلى إعادة بناء المعاني والقيم

والعادات والمعتقدات والممارسات والمؤسسات؛ استجابة لتغير سياقات الحياة والظروف المعيشية الجديدة الناشئة (Neubert، 2010).

والمدرسة في نظر البراجماتيين صورة للحياة الجماعية التي تتركز فيها جميع تلك الوسائط، التي تهيئ الطفل للمشاركة في ميراث الجنس، ولاستخدام قواه الخاصة في تحقيق الغايات الاجتماعية؛ لذلك كانت التربية عملية من عمليات الحياة، وليست إعدادًا لحياة مستقبلية، ويجب أن تمثل هذه المدرسة الحياة الحاضرة التي تشبه في واقعيتها وأهميتها للطفل في حياته في البيت، أو البيئة المحيطة به، أو الساحة التي يلعب فيها (الخطيب وآخرون، 2010، ص81).

والمنهج الدراسي عند البراجماتيين منهج حل المشكلات، وهو أداة التربية التي تُعين المتعلم على مواجهة المواقف، وحل المشكلات اليومية. والمنهج البراجماتي لا يُبنى على أساس ملء عقول المتعلمين بالحقائق الثابتة المطلقة، بل على أساس إعادة بناء الخبرات الجديدة، التي تضاف إلى الخبرات السابقة، وتنظيمها، والتي من شأنها أن تساعد في القدرة على توجيه الخبرات اللاحقة، فالغاية من المنهج البراجماتي هي التنمية العقلية الابتكارية المنتجة.

والمنهج البراجماتي ليس قائمة من الموضوعات، وإنما مجموعة من المهارات الاجتماعية (وليس العلوم الاجتماعية) والفنون اليدوية العملية، وحل المشكلات، ومهارات الحياة وفنون اللغة، والمشكلات الإنسانية، والمواطنة (وليس العلوم السياسية)، ومهارات الاستهلاك (شبير، 2010).

ويتيح المنهج البراجماتي للمعلم وللمتعلم بشكل تعاوني وتشاركي أن يشكلا التفاصيل بحرية، فالمنهج ليس صرحًا مقدسًا ثابتًا لا يجوز التغيير عليه، وإنما هو كائن حي ينمو. كما يهدف المنهج البراجماتي إلى خدمة المجتمع، وبناء الأفراد المبدعين القادرين على المساهمة الفعلية في بناء مجتمعهم وتطويره (منصور، 2009؛ شبير، 2010)، فالتربية عند ديوي هي تحرير القدرات الفردية في النمو التدريجي الموجه إلى الأهداف الاجتماعية (Dewey, 1968, p 98).

والفلسفة البراجماتية بوصفها فلسفة تكاملية في نظرتها للطبيعة الإنسانية، تؤمن بالتكامل أيضًا في المنهاج؛ إذ ليس هناك انفصال بين ما يسمى علومًا طبيعية وأخرى إنسانية، فالعلوم الاجتماعية تعبير عن مشكلات المجتمع وقضاياه، والعلوم الطبيعية هي السبيل إلى حل هذه المشكلات. وقد أعلى المنهج البراجماتي من شأن التعليم المهني وحث

عليه، ورأى أن احتقار العمل اليدوي يمثل فكرة خطيرة تهدد الحياة الديمقراطية في المجتمعات وتعزز الطبقية فيها، كما أن التفرقة بين التعليم الأكاديمي النظري والتعليم الحرفي تفرقة خاطئة، فالتعليم الأكاديمي يُنتِج مواطنين لا يميلون إلى عمل تمارسه الأيدي، ولا يستجيبون له استجابة وجدانية، كذلك أيضًا فإن التعليم المهني يُنتِج عمالًا لهم مهارات مباشرة، لكنهم يفتقدون العلوم والمعارف التي تُمكِّنهم من الوقوف على دلائل أعمالهم الاجتماعية (شبير، 2010).

كما يتصف المنهج في التربية البراجماتية بأنه مرن وذو فائدة للثقافات المتنوعة في بيئة الحجرة الدراسية ومتنوع؛ لكي يسمح بالنمو الفردي والإبداع (Marsha, 2012, p 5).

والمعلم حسب المنظور البراجماتي هو القائد والموجه والمرشد، ويتركز عمله في تنظيم ظروف الخبرة والإمكانات التي تساعد على تعليم التلاميذ، ويستخدم طريقة النشاط والتجربة والبحث والدراسة لتحقيق النمو والتطور، ويقدم المواد الدراسية المرتبطة أشد الارتباط بالحاجات والاهتمامات الخاصة بالتلاميذ لبناء المواقف التعليمية التي تساعدهم على حل المشكلات، التي تؤدي بهم إلى فهْم أفضل لبيئتهم. ويؤمن المعلم البراجماتي بالحرية؛ لأنها الطريقة الوحيدة

لفهم الديمقراطية والاشتغال بها، ومحاولة تطبيق مبادئها الأساسية في عمله من تضامن اجتماعي وحرية معتقد (عسكر، 2010، ص10).

والمعلم - في تصور ديوي - غير مَعْنِيٍّ بإضافة أي حقائق جديدة إلى العلم الذي يُعَلمه، وغير مَعْنِي باقتراح فرضيات جديدة أو التأكد منها. مشكلته هي حمْل خبرات شخصية وحيوية وإيصالها. وعليه، فإن ما يعنيه بوصفه معلمًا هو الطُّرُق التي يمكن أن تجعل المادة جزءًا من الخبرة، ما الذي في حاضر الطفل قد يكون صالحًا للاستعمال لربطه بموضوع المادة؟ كيف يمكن استخدام مثل هذه العناصر؟ كيف يمكن لعلمه بأبعاد المنهج أن يساعد على تفسير حاجات الطفل وأفعاله، ويساعد على تقرير المستوى الذي يجب أن يوضع فيه الطفل ليتم توجيه نموه بالشكل الملائم؟ والمعلم مَعْنِيٌّ بالمنهج ليس بوصفه منهجًا وحسب، ولكن بوصفه عاملًا مرتبطًا بمنظومة خبرات متنامية، فكأنه ينظر إلى المنهج ويحله نفسيًّا (Dewey, 1966, p 23).

والمتعلم في التربية البراجماتية - كما تَقدَّم - هو محور البداية، وهو المركز والغاية في عملية التربية، وعند ديوي -كما تَقدَّم - الطفل هو مركز الجاذبية، والشمس التي تدور

حولها سائر الأفلاك. والتربية البراجماتية؛ وهي تربية نفسية اجتماعية، تراعي طبيعة المتعلم كما تراعي طبيعة المجتمع. وعمومًا، لا تضع التربية البراجماتية أهدافًا محددة سوى تمكين الطفل من النمو نموًّا طبيعيًّا واجتماعيًّا (شبير، 2010).

وفي المدرسة الديمقراطية، يجب أن يُعامَل جميع المتعلمين باحترام، وطبقًا لقوانين حقوق الإنسان والحريات، تمامًا مثل البالغين في المجتمع الديمقراطي. ومن مبادئ هذه المدرسة مشاركة جميع أعضاء مجتمع المدرسة (تلاميذ، معلمين، أولياء أمور، أفراد المجتمع) بشكل حقيقي في اتخاذ القرارات المتعلقة بجوانب الممارسات المختلفة في المدرسة، وذلك بناء على اعتبار أن أغلبية هؤلاء يقدرون قيمة التعليم، ويريدون أن يجعلوا من وقت المدرسة وقتًا إيجابيًّا بقدر المستطاع، بتقديم أفكار جيدة يمكن أن تسهم في تحسين المدرسة، ومن خلال منْح حق التصويت لجميع الصغار، ومنحهم فرصة لتحمل مسؤولية تعليمهم، واكتساب مهارات يحتاجونها عندما يكبرون في مجتمع ديمقراطي (التيتون، 2011).

وفيما يتعلق بطرق التدريس، فإن البراجماتية لا تؤمن بطرق التدريس التقليدية القائمة على الحفظ والتذكر والتلقين، بل تركز على مبدأ التعلم بالعمل والنشاط والتجريب والاكتشاف

والتعلم الذاتي. كما يُوصي ديوي بطريقة المشروع في التدريس، التي تعتمد على المناقشة الجماعية التي يكون المعلم فيها هو المنسق، وتقوم على تعاون المتعلمين لتحقيق أهداف المشروع (البدري، 2009، ص238).

ومن أفكار جون ديوي انطلقت أيضًا نماذج التدريس التي تعتمد على حل المشكلات، ولقد عرَّف ديوي المشكلة بأنها «أي شيء يثير الشك وعدم التأكيد»، ولقد دعا إلى أن المشكلة التي تستحق الدراسة لها معياران جديان، هما: يجب أن تكون لها أهمية في ثقافة المجتمع، ويجب أن تكون لها أهمية عند الطالب. ويعتقد ديوي أن التعلم يكون من خلال: البحث، جمع الأفكار، معالجة المعلومات، ومن ثَمَّ تجريب الأفكار عمليًّا (أبو رياش وقطيط، 2008، ص87).

ولم تضع البراجماتية حدًّا فاصلًا بين المنهج والأنشطة المصاحبة له أو الأنشطة اللاصفية؛ لأن من شأنها جميعًا أن تُشبِع ميول المتعلمين، وبذلك فهي ضرورية لنموهم المتكامل. كما أن ميول المتعلمين واستعداداتهم وقدراتهم هي التي تقرر نوع الأنشطة اللاصفية، والتي يُترَك المجال لممارستها في المدرسة، كي يكتسب المتعلم الخبرات النافعة له في تكيُّفه مع مجتمعه، ومساهمته في تطويره. وتُعَد الأنشطة اللاصفية جزءًا

مهمًّا من المنهج، وهي من صميم المنهج، وإن لم تتم داخل غرفة الصف (همشري، 2007؛ عريفج، 2002).

وفي التربية البراجماتية عمومًا، يقوم المنهج الدراسي على أنشطة الأطفال وخبراتهم؛ لأن أهم وظيفة طبيعية للطفل هي أن يعمل وينشط النشاط الطبيعي، وأن يجري التجارب، ويرى نتائجها بنفسه. ووفق هذه النظرة التقدمية تصبح المدرسة مكانًا للعمل والنشاط، ليس في مناهجها فقط، بل حتى في وسائلها وتجهيزاتها التي يجب أن تكون مساعدة على العمل والحركة.

الفلسفة الجماعية (الماركسية) وتطبيقاتها التربوية

أحدثت الثورة الصناعية انقلابًا هائلًا في نمط ووسائل الإنتاج التقليدية، وفرضت تقسيمًا جديدًا للعمل يختلف كلية عن التقسيمات التي كانت سائدة في ظلِّ المجتمعات الزراعية الإقطاعية. وقد ترتب على هذا التقسيم الجديد تغيُّر كبير في علاقات الإنتاج، وأدى إلى ظهور طبقات اجتماعية جديدة، منها طبقة العمال الصناعيين (البروليتاريا) والطبقة الرأسمالية (البرجوازية). وقد واجهت هذه الطبقات الجديدة مشكلات وعقبات، أو حملت طموحات وتطلعات اختلفت كلية عن مشكلات وطموحات الطبقات التقليدية التي سادت في العصور الوسطى، كطبقات النبلاء ورجال الدين. وكان طبيعيًّا أن يترتب على هذا الانقلاب ظهور نظرية أو رؤية فلسفية اشتراكية بديلة أو مضادة للنظرية أو الرؤية التي قامت عليها الفلسفة الفردية وتتبناها المجتمعات الرأسمالية (نافعة، 2014).

ويُطلَق على الفلسفة الجماعية اسم الفلسفة الاشتراكية، ومن الفلسفة الاشتراكية ظهرت الشيوعية، وفي ضوء التصور الذي وضعه مُنظِّرَا الاشتراكية والشيوعية فريدريك إنجلز Friedrich Engels وكارل ماركس Karl Marx يتم تشكيل سلوك الأفراد والجماعات. ويُركِّز هذا التصور على الذوبان الكلي

للفرد في المجتمع، وفناء الفرد في الجماعة ومصلحتها (همشري، 2007؛ الخطيب وآخرون، 2010).

وتُعَد الماركسية أكمل تعبير عن الاشتراكية، وقد تأسست تلك الفلسفة الماركسية على مبدأين، هما: المادية الجدلية والمادية التاريخية. ولقد جاءت المادية التاريخية بوصفها مفهومًا (ماركسيًّا) مطبّقًا على التاريخ بوصفه تحصيل حاصل، وبوصفه إحدى النتائج الرئيسة للمادية الجدلية (بودوستنيك وياخوت، 1979).

وفي رؤية ماركس، تدور المادية التاريخية حول حركة التاريخ وتطوُّره، وتكون هذه الحركة على شكل صيرورة تاريخية طويلة من التحولات عبر مراحل تاريخية، هي: مرحلة البدائية، العبودية، الإقطاع، الرأسمالية، الاشتراكية. وهذا التطور التاريخي للمجتمعات يكون مرتبطًا بتطورها الاقتصادي، وأن العوامل الاقتصادية هي تحديدًا القوة الفاصلة في التاريخ الإنساني (والاس وولف، 2011، ص 267 – 268؛ هايوود، 2011، ص80).

وبالنسبة إلى مبدأ المادية الجدلية، فيرى ماركس أن المادة ليست ساكنة، وإنما حيوية ومتحركة بحركة جدلية داخلية، وهذه الحركة هي التي تفسِّر التطور والتقدم في

الطبيعة والإنسان والمجتمع. وعليه يُفسِّر ماركس تطور التاريخ الإنساني بأنه سلسلة من صراع طبقات في المجتمعات ذي صبغة اقتصادية وسياسية في الوقت نفسه (بودوستنيك وياخوت، 1979).

ويمكننا إدراك تفسير ماركس للتطور التاريخي؛ بسبب الصراع بين الطبقات في قول ماركس نفسه، وهو: «في الإنتاج الاجتماعي الذي يزاوله الناس نراهم يقيمون علاقات محدودة لا غنى عنها، وهي مستقلة عن إرادتهم، وعلاقات الإنتاج هنا تطابق مرحلة محدودة من تطوُّر قواهم المادية في الإنتاج، والمجموع الكلي لهذه العلاقات يؤلف البناء الاقتصادي للمجتمع، وهو الأساس الحقيقي الذي تقوم عليه النظم القانونية والسياسية، التي تطابقها أشكال محدودة من الشعور الاجتماعي. فأسلوب الإنتاج في الحياة المادية يعين الصفة العامة للعمليات الاجتماعية والسياسية والروحية في الحياة. وشعور الناس ليس هو الذي يعين وجودهم، بل إن وجودهم هو الذي يعين شعورهم. وعند بلوغ مرحلة معينة من تطوُّر قوى الإنتاج المادية في المجتمع نراها تصطدم بعلاقات الإنتاج القائمة أو علاقات الملكية بالتعبير القانوني، وبذلك تتحول هذه العلاقات إلى أغلال تقيد تطوُّر قوى الإنتاج. وهنا تبدأ فترة انقلاب اجتماعي» (ماركس، 1974، ن).

ويقصد ماركس بقوى الإنتاج جميع العوامل التي تسهم في الإنتاج، وتتضمن هذه القوى وسائل الإنتاج، التي تعني الوسائل الملموسة للإنتاج، ومن ذلك الأرض في المجتمعات الإقطاعية، والمصانع في المجتمعات الصناعية الرأسمالية. وتشير العلاقات الاجتماعية للإنتاج إلى الطريقة التي يتم بها تنظيم الإنتاج اجتماعيًّا. أما أسلوب الإنتاج ونمطه، فهو وصْف أكثر عمومية لنوع الإنتاج السائد في المجتمع مثل أنماط الإنتاج الإقطاعي أو الرأسمالي أو الاشتراكي. ويصف ماركس في المجتمعات غير الشيوعية الطبقة التي تملك وسائل الإنتاج بالطبقة الرأسمالية أو «البرجوازية»، والطبقة التي تقوم بتشغيل هذه الوسائل - وتبيع قوة عملها - بالطبقة العاملة أو «البروليتاريا». وتكون الطبقة البرجوازية التي تملك وسائل الإنتاج هي الطبقة الحاكمة، والطبقة العاملة أو البروليتاريا هي الطبقة الخاضعة (عبدالجواد، 2009).

وبذلك تفترض جدلية ماركس المادية أن الطبقات التي تمتلك وسائل الإنتاج، والتي تعود بالنفع على المجتمع تحكم هذا المجتمع إلى أن تحدُث تغيرات فتجعل تلك الوسائل الإنتاجية أو (قوى الإنتاج) غير متواكبة مع العصر. وتحل بدلًا منها وسائل أخرى أقوى إنتاجًا وكفاءة. فتأتي تلك الوسائل الإنتاجية الجديدة

بطبقة اجتماعية أخرى تطيح بالطبقة الحاكمة، وتُغيِّر الطبقة الحاكمة الجديدة من القوانين والمؤسسات القائمة بحيث تتناسب مع مصالح الطبقة الجديدة (صبري، 2009، ص22).

وهكذا تعطي جدلية ماركس تفسيرًا ماديًّا للتاريخ على أنه سلسلة من الصراع الطبقي، وأن نتيجة هذا الصراع تُمثِّل تطورًا إلى الأفضل. ويمثل انتصار الطبقة الجديدة (البروليتاريا) منعطفًا إلى حقبة تاريخية جديدة، تتحول عن طريقه الدولة الرأسمالية إلى مجتمع اشتراكي.

الفلسفة الجماعية (الماركسية)

يُورِد عطية المبادئ والأفكار التي تقوم عليها الفلسفة الجماعية (الماركسية) وهي على النحو الآتي (عطية، محسن، 2009، ص104 – 105):

1. الإيمان المطلق بالنظرة المادية للأشياء سواء في نظرتها إلى العالم كله، أو نظرتها إلى الإنسان والمجتمع، وبهذا أَلغت الثنائية بين الروح والمادة أو الجسم والعقل في الطبيعة الإنسانية، ولا ثنائية بين الإله والطبيعة، وما الحياة والعقل إلا وظائف لأشكال دقيقة ومعقدة للمادة.
2. الإيمان بإلزامية العلم، وإمكانية معرفة الأشياء بواقعية

ويقين على أساس أن حوادث العالم المتعددة هي مظاهر مختلفة للمادة المتحركة، وأن العالم يتطور طبقًا لقوانين الحركة المادية، وهو ليس في حاجة إلى عقل كلي.

3. العالم حقيقة أساسية موجودة سواء أدركها الإنسان أم لم يدركها، والعقل هو نتاج المادة.

4. إنكار وجود منطق عقلي مستقل بعيدًا عن التجربة، ولا تبحث الفلسفة الشيوعية فيما وراء الطبيعة من أمور؛ لأنها فلسفة تجريبية عملية.

5. لا ثنائية بين عمل العقل وعمل اليد، ويتوحد الفكر مع العمل فيكون للفكر دائمًا دلالة عملية. وهي بذلك تلغي الثنائية بين النظرية والتطبيق.

6. إنكار وجود الله والأديان عمومًا؛ لأن الدين أفيون الشعوب، ويُبعِد الإنسان عن بحث مشكلاته الحقيقية.

7. الطاعة المطلقة لمبادئ الحزب الشيوعي، فهدف الاشتراكية هو الدولة، والأفراد يكونون في خدمة الدولة.

أما نظرة الماركسية نحو المعرفة والحقيقة والقيم، فنجدها ترى أن المعرفة لا تبلغ مداها ولا يُدرَك مغزاها إلا من خلال ارتباطها بالفعالية العملية، لذلك حظي العمل باهتمام

كبير فيها، واحتلت فكرة العمل المكان الأول فيها. وفيما يخص الحقيقة فهي نسبية قابلة للتغير، وبالنسبة إلى القيم فلا وجود لأخلاق مقررة سلفًا قبل وجود الإنسان حتى لو جاءت باسم الدين (جعنيني، 2010).

وتَرُدُّ الماركسية القيم إلى الأساس الاقتصادي، وهذا الموقف المعلن والصريح لها من القيم، أما موقفها غير الصريح من القيم وغير المعلن فيرتبط بالأيدلوجية؛ فالقيم الخلقية توجد بوجود المجتمع الإنساني، وترتبط بما يفرضه المجتمع على أفراده من مطالب محددة معبرًا عنها في المستويات والمقاييس الخلقية، وهي موضوعات متغيرة وغير ثابتة، تتغير بتغير المجتمع وتطوُّره بسبب تغيُّر الإنتاج فيه (اليماني، 2009، ص153).

التطبيقات التربوية للفلسفة الجماعية (الماركسية)

لقد كان لهذه الفلسفة الجماعية الماركسية انعكاسات على التربية، فنجد أن الدولة بما أن الطاعة لها والأفراد يكونون في خدمتها، وبما أنها تمتلك وسائل الإنتاج وتسيطر عليها، فإنها تسيطر بذلك سيطرة تامة على نظام التعليم، وتخطط له، وتشرف بحزم على خطوات تنفيذ مقاصده، بحيث لا تخرج عن إطار الفلسفة الجماعية المعمول بمقتضاها، وأصبحت التربية

بمقتضى ذلك نهجًا مقصودًا وموجهًا، فكان هدفها التغيير الأيديولوجي للأفراد فكرًا وولاءً وممارسة؛ ليخدموا الدولة والحزب الشيوعي، وإعدادهم ليكونوا أدوات فعالة في تسريع دورات عجلة الإنتاج، وذلك بالتأهيل العلمي والفني المناسب لأغراض التطور (عطية، 2010؛ همشري، 2007).

ولأن المعرفة وظيفة لخدمة الإنتاج فإن العلوم والتكنولوجيا تحتل مكانة رفيعة في المناهج بوصفها وسائل للتطبيع الأيديولوجي الاشتراكي. وتشدد المناهج الدراسية على تزويد المتعلمين بالمبادئ العامة للإنتاج الاجتماعي، والمهارات المهنية والتكنولوجية التي يقتضيها العمل والإنتاج، كما تشدد على إشراك المتعلمين في العمل المنتج داخل المدرسة وخارجها (الحديدي، 2008، ص85).

ويتوزع المنهج الدراسي حسب التوجه الماركسي بين جانبين: الأول يتأسس على تطبيق العلم وتوظيف المعرفة للإنتاج، والآخر منهج علمي يجمع بين المعرفة وتطبيقها، ويُوظَّف أساسًا لخدمة الإنتاج والتنمية المادية. ويتسم منهج التعليم العام على مستوى جميع المراحل الدراسية بتركيزه على الرياضيات والعلوم الطبيعية من دون إغفال للعلوم الإنسانية (عطية، محسن، 2009) وتستبعد التربية الدينية من المناهج.

وعملية وضع المنهج وتنظيمه تنبع من السلطات العليا، وتتدرج حتى تصل إلى المعلم الذي يقوم بتنفيذها. والمناهج والكتب وطرق التدريس موحدة في جميع أرجاء الدولة. ومنهج كل مرحلة دراسية يشتمل على مجموعة من المواد النظرية والعملية، وكل مادة وُضِعت في المنهج يكون هدفها الأساسي تنمية النظرة الشيوعية وتطبيقاتها العملية عند التلاميذ، وهي بذلك تهدف إلى خدمة أغراض المجتمع الشيوعي (أبو الضبعات، 2009).

وقد حاولت التربية الماركسية أن تصبغ الجميع معلمين ومتعلمين بأفكارها علمًا وعملًا، فالمعلم: يؤمن بفلسفة الدولة الاجتماعية، ويستوعب النظام الاشتراكي الشيوعي الماركسي، ويعي قضايا مجتمعه وعصره، ويفهم التربية الماركسية، وكيفية تطبيقها في المجال، ويجب على المتعلم أن يلتزم بالمبادئ الماركسية كذلك فكرًا وعملًا، وأن يكون محبًّا للعلم، ومحترمًا لمعلميه، وعارفًا بحقوقه وواجباته (أبو شعيرة وآخرون، 2007).

وما دامت الفلسفة الماركسية تقوم على ذوبان الفرد في الجماعة، فالفرد حتمًا ليس مركزًا للعملية التعليمية، فاعتبار المتعلم محورًا للعملية التعليمية ما هو إلا تعزيز للفردية، وهذا ما يتعارض مع توجُّه التربية الماركسية وهو التوجه الجماعي.

وتنبذ التربية الماركسية طرق التدريس الفردية التي تُنمِّي في الأطفال الأنانية والمنافسة الفردية، وتثير البغضاء والحقد بينهم، وتستعين بطرق تدريس جماعية في التعليم، تحقق أوسع مشاركة من المتعلمين كأسلوب وطريقة العمل التعاوني، ونظام الأُسَر المدرسية. وتتميز طرق التدريس في هذه التربية بالتأكيد على الجوانب العملية والتطبيقية، سواء داخل جدران الصف والمدرسة، أو بالاستعانة بالفعاليات والتنظيمات والمؤسسات الاشتراكية في المجتمع، بحيث تكون وسائل تعليمية يستفاد منها. كما تركز التربية الماركسية على الملاحظة والمشاهدة من خلال الرحلات، الوثائق التربوية، السجلات المدرسية، خبرات الجماعة، الاعتماد على الحوار (أبو شعيرة، 2008) (جعنيني، 2010).

وتستعين التربية الماركسية في التدريس بطريقة الأنظمة الفكرية أو نُظُم الأفكار، التعلم بالعمل، طريقة حل المشكلات. ولأن المواهب والقدرات حسب الفلسفة الماركسية ليست فطرية بل مكتسبة، وتأتي من عمل الإنسان ونشاطه وتفاعله، فقد اهتمت التربية الماركسية بناءً على ذلك بنوعية النشاط والعمل؛ لتلبية ميول المتعلمين وتنمية استعداداتهم ومواهبهم الشخصية، ليظهروا قدراتهم الدقيقة، ويتشجعوا على الابتكار،

ويتدربوا على البحث العلمي (عطية، محسن، 2009)، ليكونوا أدوات في خدمة الجماعة أو المجتمع الجماعي الماركسي.

وعمومًا، تُعَد أنواع النشاط المختلفة من الأمور الرئيسة، فهي: برامج تُقدَّم للمتعلمين في المدارس بعد الانتهاء من اليوم الدراسي، أو تُنظَّم في مؤسسات المدن خصيصًا لذلك، وتُخطَّط لتتكامل مع المنهج الدراسي. كما أن لكل وزارة من الوزارات إدارة تسمى إدارة النشاط، وتقوم كذلك اتحادات الطلبة بالمشاركة في تدبير أنواع مختلفة من الأنشطة. وعمومًا تسعى أهداف هذه الأنشطة التعليمية الموجهة إلى الآتي (جعنيني، 2010، ص267 – 268):

- ربْط الفعاليات التعليمية بالمؤسسات القائمة في المجتمع وكل ما هو موجود في البيئة.
- تنمية الاستعدادات والمواهب الشخصية والمهارات والقدرات الدفينة للتشجيع على الابتكار.
- حماية المتعلمين من السلوك غير السوي، وشغل أوقات فراغهم في العطل المختلفة.

الفصل الرابع

المدارس الفلسفية المعاصرة وتطبيقاتها التربوية

الفلسفة الوضعية المنطقية (التحليلية) وتطبيقاتها التربوية

الفلسفة البنائية (البنيوية) وتطبيقاتها التربوية

الفلسفة التجديدية (فلسفة إعادة البناء) وتطبيقاتها التربوية

الفلسفة الوضعية المنطقية (التحليلية) وتطبيقاتها التربوية

تُعَد الوضعية المنطقية Logical Positivism أشهر اتجاهات الفلسفة الوضعية الجديدة. ولقد شكَّل بعض معتنقي الوضعية الجديدة عام 1925 دائرة فلسفية خاصة عُرِفت بـ «حلقة أو دائرة فيينا» Vienna Circle، انضوت تحت لواء موريس شيلك M.Schilk الذي كان أستاذًا في جامعة فيينا، أما أعضاؤها المؤسسون فقد كانوا: وايسمان Waisman، رودولف كارناب Rudolf Carnap، نويراث Neurath، فايجل Feigel، كرافت Kraft وهم من الفلاسفة، وهانزهان Hahn، كارل مانجر Menger، كورت جودل Godel وهم من العلماء (حمود، 2014، ص241).

ورغم اختلاف تخصصات أعضاء حلقة فيينا، إلا أنهم اشتركوا جميعًا في اهتمامهم بالعلم، واستيائهم من الميتافيزيقا الأكاديمية التي كانت سائدة في أوروبا الوسطى وألمانيا في ذلك الوقت (ضيف الله، 2005). وجسدوا ذلك الاهتمام وذلك الاستياء في تأسيس فلسفة تهتدي بمنهج العلم الذي يحقق ويُبرِز الأهمية الكبرى في التفكير العلمي لكل من الرياضيات والمنطق والفيزياء النظرية، مع الأخذ في الحسبان أن العلم في أساسه وصْف للتجربة أو الخبرة (علي، 2008، ص16)، وتُقدِّم

تصورًا جديدًا للعالم يستند إلى موقف نقدي للمثالية الألمانية في بدايات القرن العشرين (غنية، 2014، 9). وقد انتقل كثير من أقطاب هذه المدرسة أو حلقة فيينا تحت ضغط السياسة الهتلرية إلى بريطانيا والولايات المتحدة الأمريكية، وأسسوا فروعًا لمدرستهم، وفي بريطانيا وجدوا في الفيلسوف برتراند راسل Bertrand Russel ومنطقه الرمزي خير مساعد ونصير (كريمة، 2014، ص154).

الفلسفة الوضعية المنطقية (التحليلية)

أخذت الوضعية المنطقية مسميات عدة، منها: حركة وحدة العلم، التجريبية العلمية، التجريبية الحديثة، التجريبية المنطقية، الفلسفة التحليلية (عطية، 2013، 104)، وهي تجريبية؛ لأنها كباقي النزعات التجريبية، ترى أن التجربة هي المصدر الوحيد لكل ما يمكن الحصول عليه من معارف عن الواقع، وهي منطقية؛ لأنها ترى أنه بالإمكان الحصول على المعارف اليقينية في ميدان العلم، شريطة التقيد الصارم بالمنطق الذي هو علم استدلالي صوري بحت، مثله مثل الرياضيات (كريمة، 2014، ص154).

وعلى الرغم من اختلاف المشارب الفلسفية لأقطابها كما تقدم، إلا أنهم اتفقوا على أربعة مبادئ تُعَد دعائم لمذهبهم الفلسفي، نوضحها بالتفصيل، وهي (كريمة، 2014؛ تيبس، 2009):

المبدأ الأول: الفلسفة تحليلية

ويتميز التحليل المعاصر بأربع خصائص، الأولى منها هي قصر الاهتمام على اللغة، ورَدّ الفلسفة كلها إلى الدراسات اللغوية. والخاصية الثانية هي تفتيت المشكلات الفلسفية لمعالجتها جزءًا جزءًا اقتداءً بالعلم، ومناهضة للاتجاه الشمولي الهادف إلى بناء الأنساق الميتافيزيقية. وفيما يتعلق بالخاصية الثالثة فهي الاقتصار على البحوث المعرفية. أما الخاصية الرابعة فهي المعالجة بين الذاتية؛ أي استخدام نوع من التحليل له معناه المشترك بين الذوات بمعنى قريب من الموضوعية.

وبذلك يبتعد هؤلاء الفلاسفة التحليليون بالفلسفة عن وظيفتها التقليدية التي عُرفت بها عند الفلاسفة التأمليين أمثال أفلاطون وأرسطو وغيرهما، ويتحولون بها من التفكير المجرد إلى تحليل اللغة لتوضيحها، ومن ثَمَّ تصبح الفلسفة نشاطًا ضد كل أنواع الخلط الفكري الذي تمتلئ به الفلسفة كلها (حمود، 2014، ص236).

المبدأ الثاني: الفلسفة علمية

أي قصْر التحليل على العبارات العلمية، شريطة أن يكون تحليلًا علميًّا. فالفلسفة حتى تصبح علمية ليس أمامها إلا سبيل

واحد هو تطبيق منطقها على العلم؛ أي تجعل نفسها منطقًا للعلم، أو فلسفة له.

المبدأ الثالث: القضية إما تحليلية وإما تركيبية

فالوضعية المنطقية تقسم العبارات أو الجمل أو ما يتمثل في الصور النحوية إلى قسمين:

القسم الأول: العبارات ذات المعنى Meaningful؛ وهي إما العبارات التحليلية؛ أي قضايا العلوم الصورية (المنطق والرياضة)، وإما القضايا التركيبية القائمة على الخبرة (قضايا العلوم الطبيعية والتجريبية).

القسم الآخر: العبارات الخالية من المعنى Meaningless؛ وهي التي تخرج عن هذين النوعين؛ أي العبارات الميتافيزيقية، فالوضعيون يطابقون بين المعنى والعلم، وحيث إنه لا علم، لا يكون هناك معنى.

المبدأ الرابع: الميتافيزيقا لغو

حيث إن الوضعية المنطقية فلسفة قامت على تقويض دعائم الميتافيزيقا، وتزيحها تمامًا من عالم ينبغي أن ينفرد به العلم وحده.

وعلى الرغم من أن الوضعيين المنطقيين لم يهدفوا إلى بناء أنساق فلسفية شامخة؛ لاهتمامهم بمعالجة المشكلات

الجزئية التي تصل فيها الفلسفة – من وجهة نظرهم – إلى نتائج إيجابية لتحقيق الاستمرارية فيها بوصفها بحثًا، وليس ذلك في الأنساق الفلسفية التقليدية التي كان أصحابها يهدفون إلى تقديم تصوُّر شامل للكون وللحياة، إلا أن ذلك ليس معناه أن فلاسفة التحليل يستبعدون المشكلات الكبرى من مجالات أبحاثهم.

واستنادًا إلى «مبدأ التحقق»؛ وهو مبدأ أساسي بالنسبة إلى كل فلاسفة الوضعية المنطقية، الذي ذهب إليه موريس شليك Moritz Schlick وأول مَن قام بصياغته، وهو معيار يقوم على مبدأ المطابقة بين اللغة والتجربة (تيبس، 2009؛ غنية، 2014) نجد أنهم يؤمنون بوجود كون حقيقي وواقعي، وعالم موجود حسي وملموس، ولا يعترفون بوجود عالم غيبي، ولا يدخلونه في دائرة تصوراتهم أو يؤمنون بوجوده.

ويرى لودفيج فتجنشتاين Ludwig Wittgenstein أحد رواد الفلسفة التحليلية، أن العالم هو مجموع الوقائع لا الأشياء، ويُقصَد بالوقائع تلك الوقائع الموجودة وجودًا فعليًّا في عالمنا المحيط، كما يرى أن العالم هو مجموع الوقائع الذرية الموجودة. وتتصف الوقائع من منظوره بصفات أو سمات عدة منها (العامري، 2014، ص 125 – 126):

1. أنها مركبة من وقائع ذرية، فهي ليست بسيطة.
2. أنها منفصلة ومستقلة بعضها عن بعض، وهذا يخالف الاتجاه المثالي الذي يرى الوقائع مترابطة ومتحدة.
3. الواقعة المركبة تتكون من وقائع ذرية عدة، أما الواقعة البسيطة فتتكون من واقعة ذرية.
4. إذا كانت القضية صادقة، كانت الواقعة الذرية موجودة، وإذا كانت كاذبة لم يكن للواقعة الذرية وجود.

أما ما يخص الحقيقة والإنسان والقيم، فالوضعية المنطقية، وهي فلسفة تحليلية علمية، تنظر للحقيقة على أنها تتكون مما يمكن معرفته؛ أي يمكن التحقق منها بالخبرة أو التجربة. والإنسان في نظرها يتميز عن غيره من المخلوقات بقدرة كبيرة على التعلم، وأن درجة التعقيد التي يتسم بها هذا التعلم تبدو من عبقرية الإنسان في استخدام السلوك الرمزي، سواء كان ذلك في اللغة أو غيرها من الوسائط.

ويتميز الإنسان إلى جانب استخدامه الرمز بميزة أخرى هي أنه يتمتع بالقدرة على التفكير النقدي، ومن ثَمَّ يستطيع أن يفكر فيما تحمله هذه الرموز من معانٍ، وأن يتفاعل معها تفاعلاً نقديًّا. وبالنسبة إلى القيم حسب هذا المنظور فهي نسبية بحسب حاجات كل فرد وحاجات البشرية، فالقيم

الاجتماعية، ومنها العدل والخير، محصلة ونتائج للتفاعل الطبيعي بين الأفراد وتعاملهم معًا (مرسي، 1995).

يتفق الوضعيون المنطقيون في رفضهم الأخلاق المتعالية Transidental أو أي محاولة لإقامة عالم للقيم Realm of Values يعلو على عالم الخبرة الممكنة؛ ذلك لأن القضايا التي تتكلم عن القيم تدخل في نطاق الميتافيزيقا المثالية، ومن ثَمَّ يجب رفضها بوصفها شيئًا لا معنى له، ومن ثَمَّ فقد تم إبدال الأخلاق المتعالية بمنظومة من الأخلاق التجريبية، وبذلك أراد موريس شليك M.Schlick أن يحرر الأخلاق من عناصر الميتافيزيقا لا برفضها تمامًا، ولكن بِرَدِّها إلى نظرية طبيعية شبيهة بالنظرية النفعية، واتبع في ذلك تراثًا تجريبيًّا قديمًا متناولًا الأحكام الخلقية بوصفها أحكامًا تجريبية (علي، 2008).

وبالنسبة إلى نظرية المعرفة، نجد أن أعضاء حلقة فيينا (الوضعيين المنطقيين) سعوا إلى الربط بين المنطق والحصول على المعرفة، فقد رفضت هذه الحلقة الميتافيزيقيا بوصفها مصدرًا للمعرفة، وركزت على التحليل المنطقي بوصفه منهجًا علميًّا لدراسة الظواهر (المصري، 2014، ص324). وعملية اكتساب المعرفة عند الوضعيين المنطقيين تتم عن طريق معطيات الخبرة الحسية، ويؤكدون بالنسبة إلى نظرية المعرفة

على أن الطريقة العلمية هي الطريقة التي يجب أن تأخذ بها الفلسفة، وأن المعرفة الحقيقية هي التي تتم بالإدراك المباشر للمعطيات الحسية الجزئية (ناصر، 2013؛ غنية، 2014).

التطبيقات التربوية للفلسفة الوضعية المنطقية (التحليلية)

تشدد الفلسفة الوضعية المنطقية بوصفها فلسفة تجريبية علمية تحليلية، على وحدة العلم، وتؤكد على الاتجاه التجريبي الوضعي والتحليل المنطقي للغة، وتحليل المعرفة، وترى أن وظيفة الفلسفة هي ربْط اللغة بالتجربة ربطًا علميًّا، وصياغة الواقع صياغة منطقية، وعلى هذا الأساس فإن الوضعيين المنطقيين ينظرون إلى التربية على أنها فرع علمي في الدرجة الأولى، يستخدم اللغة الإحصائية والإجراءات التجريبية في قبول أي نظرية تربوية (عطية، 2013).

وتهدف التربية عند برتراند راسل Bertrand Russell إلى تكوين العقل وإعداد المواطن، ومن خلال معطياتها الأخلاقية جعلها مستمرة، وهي على جزأين (تربية خلقية، وتربية فكرية) وحسب مراحل عمر الإنسان (راسل، 2008).

وللفلسفة الوضعية المنطقية موقف من المنهج؛ حيث يهتم المنهج الوضعي ببرمجة المواد الدراسية وفق نموذج التعلم الآلي، مؤكدًا بذلك على التعلم الذاتي. والمواد المقبولة

في المنهج الوضعي هي التي يمكن برمجتها، والتي لا يمكن برمجتها فهي مواد مرفوضة (الحريري، 2011، ص176).

ويؤدي المنهج التحليلي عند برتراند راسل دورًا علاجيًّا وأساسيًّا في العملية التربوية؛ إذ يعتمد على المضمون والطريقة في التعليم، وعلى تجزئة جميع العناصر وإرجاعها إلى الأصل، وفحصها وفق المنظور المنطقي التحليلي للقضية، الذي يستند إلى الملاحظات والاستدلالات، وينير العقل بالكشف عن مصادر الارتباك أو الغموض أو البلبلة في المفهوم، فالتحليل هو الطريق إلى حل المشكلات وإزالتها. ويدعو راسل إلى أن يكون المنهج الدراسي ملامسًا لرغبات المتعلم وميوله واهتماماته، وعلى منهجية التعليم أن تهدف إلى استثارة أنواع مفيدة من الاستطلاع، والاستعانة بالأنشطة اللاصفية، والتركيز على تدريس مسائل العلوم والرياضيات في سن مبكرة من عمر المتعلم، وأن تكون المعرفة شاملة على جميع الأصعدة، وعامة لتلك المرحلة، ثم يأتي في المرحلة التالية التخصص التربوي الذي يكون بمساعدة المدرسة، والكشف عن ميول المتعلمين بالتخصص المناسب لهم (الشمري، 2012،ص 658).

وبالنسبة إلى المعلم يجب أن تنصب مهمته الأساسية على تعليم المتعلم التفكير، وكيف ينمو التفكير لدى هذا المتعلم،

وتشجيعه، وتنمية الاتجاه العلمي التحليلي لديه، والانفتاح العقلي والموضوعية في طرح الأفكار بصورة حضارية؛ لأن المعلمين هم حُرَّاس الحضارة، وأن يُعَود المعلمُ المتعلمَ على عدم إصدار الأحكام أو اتخاذ القرارات قبل جمْع المعلومات الضرورية اللازمة عن الموضوع، كما يدعو المعلم المتعلم إلى التفكير المتحرر حتى لو كانت النتائج غير صائبة، وتشجيعه على التعبير عن آرائه (عادل، 2005، ص180).

والمعلم في ضوء هذه الفلسفة يفحص جميع القضايا الأخلاقية فحصًا دقيقًا، ويقوم بتصنيفها حسبما تكون عليه. ويعتمد على المنطق في استنباط المعارف، ويميز بين المعقول وغير المعقول، وأن تكون المعرفة التي يهدف إلى الوصول إليها موضوعية غير منحازة أو ذاتية، ويحدد كل القواعد والمفاهيم والمصطلحات التي ترتبط بالحديث أو المناظرة، ويوظف العلم في جميع حقول المعرفة من خلال إخضاع المعرفة للتجربة والتحليل وبطريقة واضحة ودقيقة. والمعلم في الفلسفة الوضعية المنطقية يجب أن يسعى إلى إثارة دوافع المتعلمين، والعمل على إشباعها، وتحفيزها لتعديل سلوكهم، وأن يُحوِّل القيم الانفعالية إلي قيم معرفية، وبذلك يحقق النمو الاجتماعي والعقلي لهم (عسكر، 2010، ص11).

وفيما يخص طرق التدريس، فالمعلم يستخدم طرقًا متعددة مباشرة وغير مباشرة، ومنها الطرق المنطقية والتجريبية، وتطبيق مبادئ الاحتمالية الاستقرائية في إثبات الفروض والتعميمات والنظريات (مرسي، 1995، ص219). وتشتمل طرائق التدريس في المنهج الدراسي الوضعي المنطقي على تطبيق واسع للطرائق العملية في معالجة المشكلات التربوية معالجة عملية، وعلى أساسها يتحدد نوع العلاقة بين المدرسة وطلابها. ويهتم المنهج الوضعي بالخبرة الحسية؛ لدورها في إكساب المتعلم دوافع جديدة (الحريري، 2011، ص176).

وتعتمد الفلسفة الوضعية المنطقية أساسًا على منهج التحليل المنطقي، بحيث تقوم بتحليل كلام التلميذ، ومن ثمة تَرُدُّه إلى أصوله الثقافية والاجتماعية، والهدف من ذلك معرفة دوافع التلميذ، ثم توجيهها الوجهة الصحيحة، كما أنها تتجنب طرق التلقين التي تُوجِد شخصيات سلبية غير قادرة على استخدام التحليل المنطقي (ناصر، 2004، ص372).

والمتعلم حسب الفلسفة الوضعية التحليلية محور من محاور التعليم الأساسي؛ إذ أكد راسل أن المتعلمين يجب أن يكونوا الغايات وليس الوسائل (راسل، ب.ت، 44)، ويجب أن يكون المتعلم مكتشفًا، ويفكر بوضوح، ويتجنب الغموض،

ويتأكد من أن المعرفة التي يتوصل إليها موضوعية مجردة، وقابلة للاختبار، كما على المتعلم أن يعرف أن العملية التربوية تعتمد على خبرته وتحليله لواقع الأفكار التربوية (راسل، 2009، ص123).

وبما أن الوضعيين المنطقيين مفتونون بالعلم الوضعي، ويَعُدُّونه النشاط العقلي الأوحد الذي لا نشاط سواه (علي، 2008، ص26)، فإن جميع الأنشطة التعليمية التي يقوم بها المتعلمون علمية، منطقية، تجريبية، تحليلية.

الفلسفة البنائية (البنيوية) وتطبيقاتها التربوية

جاءت البنائية ردة فعل للوجودية؛ حيث شعر المجتمع الأوروبي بعد الفترة التي عاشها في الحربين العالميتين الأولى والثانية بالحاجة إلى اتجاهات فكرية جديدة مفتوحة ومرنة، تساعد على البناء وتساير التقدمية. وكان من ضمن الظروف التي أدت إلى ظهور البنائية السعي إلى تطوير العلوم الإنسانية؛ لتُلاحق تقدُّم العلوم الطبيعية؛ حيث أصبحت البنائية في جوهرها تحليلًا للبناء الإنساني، وكشفًا للعلاقات الموضوعية التي تربط شتى أجزائه؛ وذلك للتحكم والارتقاء بها؛ لأن جميع المحاولات التي بُذلت قبل ذلك لم تكن مُجْدية؛ وذلك لمغالاتها في التجريد والاهتمام بالذات الإنسانية من دون العلاقات الموضوعية التي تربط بين الناس أنفسهم (ناصر، 2004؛ العمايرة، 2010).

الفلسفة البنائية أو البنيوية

لقد اختلف الدارسون والنقاد في تبيان مفهوم البنيوية، حتى البنيويون أنفسهم نجدهم يُورِدون لها تعريفات مختلفة، وهي في معناها الواسع – كما عرَّفها جان بياجيه Jean Piaget– «طريقة بحث في الواقع، ليس في الأشياء الفردية بل في العلاقات بينها» (بياجيه، 1982، ص8).

ونجد أن ليونارد جاكسون(*) Leonard Jackson يُعرِّف البنيوية بأنها «القيام بدراسة ظواهر مختلفة، منها المجتمعات والعقول واللغات والأساطير، بوصف كل منها نظامًا تامًّا، أو كلًّا مترابطًا؛ أي بوصفها بنيات، فتتم دراستها من حيث أنساق تَرابُطها الداخلية، لا من حيث هي مجموعات من الوحدات أو العناصر المنعزلة، ولا من حيث تَعاقُبها التاريخي». (نقلًا عن المناصرة، 2007، ص 542).

كما عُرفت البنيوية بأنها «مذهب من المذاهب التي سيطرت على المعرفة الإنسانية في الفكر الغربي، مؤداه الاهتمام أولًا بالنظام العام لفكرة أو لأفكار عدة مرتبطة بعضها ببعض على حساب العناصر المكونة له (فضل، 1980).

وعلى الرغم من اختلاف النظرة إلى مفهوم البنائية، الذي أدى إلى تعدُّد استخداماتها وتطبيقاتها في العلوم المختلفة كلّ بما يناسبه، إلا أن هناك إطارًا عامًّا يتفق عليه جميع البنائيين، ويُعَد نقطة الانطلاق في الدراسات البنائية المختلفة، وهو النسق الكلي للظواهر المختلفة، والتركيز على العلاقات التي تربط أجزاء هذه الظواهر.

(*) أكاديمي وناقد بريطاني، ومؤلف الثلاثية الشهيرة «أُسُس النظرية الأدبية الحديثة: بؤس البنيوية».

والبنيويون لا يتوقفون عند المعنى التجريبي الذي يضعه الواقع بين أيدينا على نحو مباشر، بل كل ما يهمهم هو الوصول إلى إدراك العلاقات المادية الظاهرية التي تحقق الترابط بين عناصر المجموعة الواحدة، ويهدفون إلى الكشف عن النسق العقلي، فالبيئة نَسَقٌ من التحولات، له قوانينه الخاصة بوصفها نسقًا في مقابل الخصائص المميزة للعناصر. علمًا بأنه من شأن هذا النسق أن يظل قائمًا ويزداد ثراءً بفضل الدور الذي تقوم به التحولات نفسها التي لا تخرج عند حدود النسق، أو أن تهيب بأي عناصر أخرى خارجة عنه (عبدالحميد، 2003، ص226).

ويمكن تَناوُل سمات النسق الكلي (الكلية، التحولات، التنظيم الذاتي) كما حددها بياجيه (بياجيه، 1982، ص8 – 16)، على نحو من التفصيل، هكذا:

1. الكلية: وتعني أن البنية ليست موجودة في الأجزاء.

2. التحولات: وهي التي تمنح البنية حركة داخلية، وتقوم في الوقت نفسه بحفظها وإثرائها من دون أن تضطرها إلى الخروج عن حدودها أو الانتماء إلى العناصر الخارجية.

3. التنظيم الذاتي: ويعني أن البنية كيان عضوي متسق مع نفسه، منغلق عليها، مكتفٍ بها، فهي كلٌّ متماسك،

لـه قوانينـه وحركتـه وطريقـة نمـوه وتغيُّـره، ومـن ثَـمَّ فهـي لا تحتـاج إلـى تماسُـكه الكامـن.

ويضيـف المسـدي السـمة الرابعـة لهـذا النسـق الكلـي، وهـي الاهتمام بالعلاقات القائمة بين الأشياء، التي تبين من خلالها قيمة الشيء وعدم الاعتراف بالفردية والاستقلالية (المسدي، 1991، ص22).

والبنائيـة لهـا تَصـوُّرهـا وتَوجُّههـا الخـاص الـذي يميزهـا من غيرهـا مـن الفلسـفات؛ حيث يـرى البنـائيون أن كل ما في الوجود (بما في ذلك الإنسان والثقافة والمجتمع) هو بناء متكامل، يضم أبنيـة جزئيـة عدة، بينها علاقات محددة، وهذه الأبنية الجزئية لا قيمـة لهـا فـي حد ذاتهـا، بل قيمتهـا فـي العلاقـة التـي تربـط بعضهـا ببعض، والتـي تجمعهـا فـي ترتيـب يؤلـف نظامًـا محددًا يعطـي البنـاء الكلـي قيمتـه ووظيفتـه (ناصـر، 2004، ص417).

ويتمثـل دور البنـائييـن تجـاه النسـق أو البنيـة أو البنـاء فـي (عطيـة، 2010، ص126–127):

- تحليـل كل بنـاء إلـى جزئياتـه التـي يتكـون منهـا؛ وذلـك للكشـف عـن العلاقـات الموضوعيـة التـي تربـط بعضهـا ببعض، ثم إعادة تركيبها في بناء كلي جديد سيكون أرقى مـن البنـاء السـابق، وأكثـر تقدمًـا منه، فما مـن اتجاه بنيوي

يتحدث عن الموضوع ذاته مباشرة، بل يمس علاقاته وتَرابطه.

- تحديد اتجاه عملية تحليل كل بناء وتركيبه، وهذه تتمثل في الصفة الإنسانية التي يجب أن تكون هي الأساس في دراسة أي بناء مهما كان الاعتقاد بأنه بعيد عن الإنسان؛ لأن البنائية في جوهرها نزعة إنسانية تهدف إلى تطوير الأبنية الإنسانية المختلفة والارتقاء بها.

- اكتشاف الماهيات الكامنة وراء كل بناء، وهذه الماهيات تتمثل في العلاقات الموضوعية، وهي ليست عقلية مجردة، وإنما هي نفسها، وليست شيئًا آخر أعلى منها.

وهذا النسق - حسب البنيوية (البنائية) - يظل هو الموجود قبلنا، وأن الإنسان في حركته الاجتماعية يظل مفعولاً به لا فاعلًا، ومما يزيد الأمر ارتباطًا أن البنية يُنظَر إليها على أنها نظام مكتفٍ بذاته، وهذا الاكتفاء لا يمنع النسق من أن يندرج تحت نسق أوسع، والنسق يُعَد نظامًا رمزيًّا لا يمكن رَدُّه إلى الواقع، ولا إلى الخيال؛ لأنه أعمق منهما، وهو حقيقة طوبولوجية ذات وضْع مكاني خاص، تتحدد بعلاقات التقارب أو التباعد والأمكنة تعمل بشكل ضمني (عبدالحميد وآخرون، 2003، ص225).

ولا يُنكِر أصحاب البنائية وجود عالم فيزيقي، إلا أنهم يرون أن لكل شخص وذات تصوُّرًا أو حقيقة عنه، وهذا التصور عبارة عما تبنيه ذواتنا عنه. وهذه الحقيقة عن العالم ليست موجودة فيه، بل موجودة في ذات كل منا، وتنتظم في عقولنا كُلٌّ حسب طريقته الخاصة. وطالما الحقيقة لا تنفصل عن الذات العارفة، فلا وجود لحقائق موضوعية ومطلقة (عطية، 2010).

وتتضح وجهة نظر البنيويين حول الحقيقة المطلقة، فيؤكدون أنه ليس في استطاعة الإنسان اكتشاف حقيقة الوجود المطلق للأشياء، وعبَّر عن ذلك ويتلي Wheatley بقوله: «إننا لا نملك العيون التي تساعدنا على إدراك العالم الخارجي الواقعي أو رؤيته في كليته، ولذلك يمكننا معرفة العالم فقط من خلال حواسنا» (Wheatley, 1991, p12).

وبالنسبة إلى المعرفة، فيوضح كل من زيتون وزيتون رؤية البنائيين لها على النحو الآتي (زيتون وزيتون، 2003، ص30–31):

أ. يدرك الواقع بواسطة الذات العارفة.

ب. المعرفة لا توجد مستقلة عن الذات العارفة، بل ترتبط بها وتُلازِمها.

ت. نشاط الذات العارفة يُعَد أمرًا جوهريًّا لبناء المعرفة.

ث. معيار الحكم على المعرفة ليس في كونها مطابقة للواقع، وإنما في كونها عملية نفعية؛ بمعنى أنها تعمل على تسيير أمور الفرد وحل المشكلات المعرفية، فهي وسيلة لحل المشكلات.

ج. يبني الفرد معرفته من خلال عملية التفاوض الاجتماعي مع الآخرين، ومع البيئة المحيطة.

التطبيقات التربوية للفلسفة البنائية (البنيوية)

تمثل البنائية رؤية ذات جذور عميقة؛ حيث بدأت نظريةً فلسفيةً في بناء المعرفة، ثم امتدت مبادئها إلى مجال التعليم والتعلم، فاكتسبت شعبية كبيرة لدى المنظرين التربويين، بحيث أصبحت من أكثر النظريات قبولًا لدى المشتغلين بالتربية والتعليم، وأصبحت الممارسات المشتقة منها أكثر الممارسات مصداقية وفعالية في بناء المعرفة (الأعسر، 2003، ص8).

ولقد قامت الممارسات والتطبيقات للفكر البنائي في العملية التربوية على جهود ومساهمات عدد من العلماء والفلاسفة أمثال (زيتون وزيتون، 2003):

- جيامباتيسا فيكو Giambattisa Vico من أتباع المذهب الإنساني، الذي يرى أن عقل الإنسان يبني المعرفة، ولا يعرف العقل إلا ما يبنيه بنفسه.

- رينيه ديكارت Rene Dekart من أصحاب منهج الشك، الذين عبَّروا عن شكوكهم في كفاءة الحواس والعقل لبلوغ اليقين إزاء طبيعة الأشياء.

- إيمانويل كانط Immanuel Kant من أنصار المذهب النقدي الذين يرون أن العقل ينشئ المعرفة وفقًا لتصوراته ومقولاته، ولكن هذه التصورات والمقولات التي تُطبَّق على عالم التجربة لا تنطبق على عالم الشيء بذاته.

- تشارلز داروين Charies Darwin المؤسس الأول للمذهب الداروني، الذي أوضح أن فكرة المواءمة بين الكائن الحي والبنية تمثل أساسًا للتكيف.

- جون ديوي John Dewey أحد مؤسسي المذهب البراجماتي، الذي يرى أن المعرفة آلة وظيفية في خدمة مطالب الحياة، وأنها تنمو وتتطور من خلال اكتساب مزيد من الخبرات.

- جان بياجيه Jean Piaget صاحب نظرية الإبستمولوجيا الارتقائية، وواضع اللبنات الأولى للبنائية من منظور البنائيين المعاصرين.

وتُعَد نظرية التعلم البنائية رؤية في نظرية تعلُّم الفرد

وتطوُّره المعرفي، قوامها أن الفرد يكون نشطًا في بناء أنماط التفكير لديه، نتيجة تفاعُل قدراته العقلية المعرفية مع الخبرة الجديدة (Georgia, 2011, p15)، فهي نشاط فكري تفاعلي، يتضمن تتابعًا منتظمًا لعدد من العمليات العقلية العليا؛ لتكوين خبرات جديدة وبنائها، أو دمج خبرات سابقة لدى المتعلم وإعادة تنظيمها وهيكلتها (Kotzee, 2010, p180). ويمكن تعريفها كذلك بأنها عملية استقبال وإرسال تفاعلية، تهدف إلى إعادة بناء المتعلمين معانيَ جديدة، داخل سياق معرفتهم الآنية مع خبرتهم السابقة ومجريات التعلم (Fagan, 2010, p 93).

وتنقسم البنائية إلى مناحٍ عدة، يبرُز أكثرها أهمية وشهرة، الأشكال الثلاثة الأساسية الآتية التي تمثل توجهات عامة في المدرسة البنائية، وهي: المنحى المعرفي، ويسمى البنائية المعرفية أو (النفسية)، ويعود إلى بياجيه (Piagetian Cognitive Constructivism)؛ إذ يُركِّز هذا المنحى على المدركات والخبرات الفردية التي يتم بناؤها ذاتيًّا، لتكوين تعلُّم ذي معنى، والمنحى الاجتماعي، أو البنائية الاجتماعية لفيجوتسكي (Social Constructivism Vygotsky's)، ويُركِّز هذا المنحى على التفاعل مع المعلم والمتعلمين والبيئة والثقافة واللغة، بوصفها إجراءات فعالة لحدوث التعلم (Fagan, 2010, p95)، والمنحى الراديكالي أو البنائية الراديكالية، التي أوغلت في

التركيز على الجانب التكيفي لعملية التعلم وبناء المعرفة، كما أفرطت في القول بنسبية الحقائق والمعارف، ويتزعم هذا التوجه فون جلاسيرفيلد Von Glasserfeld (العبدالكريم، 2011، ص14).

ويتفق معظم منظري الفكر البنائي على مجموعة من المبادئ التي تُعَد الأُسُس لنظرية التعلم البنائية، وهي (الخالدي، 2013،ص 289، ص391):

- المعرفة القبلية والخبرات السابقة، وهي شرط أساس لبناء التعلم ذي المعنى، بشكل يؤدي إلى استمرارية الخبرات وتَرابُطها وتنوُّعها وتكامُلها.
- ينتُج النمو المفاهيمي من خلال بناء المعرفة ذاتيًّا، فالمتعلم نَشِط واجتماعي ومبدع، يعمل على بناء المعرفة ويذوتها، مِن خلال لغة الحوار والتفاوض الاجتماعي مع الآخرين.
- يشكل التكّيف المعتمد على التمثل والمواءمة غاية العملية المعرفية، فصحة المعرفة لا تنبُع من كونها تُطابِق الحقيقة الوجودية، بل في كونها نفعية، فالحقيقة – من وجهة نظر البنائية – نسبية غير مطلقة، تهدف إلى مساعدة الفرد على تفسير ما يمر به من خبرات حياتية؛ لتحقيق التوازن بين الفرد ومحيطه.

وبصورة عامة، تقوم البنائية التربوية على تحفيز المتعلمين بالتفاعل والتواصل الاجتماعي، وتنمية معارفهم الخاصة، والتقييم النقدي لمعلوماتهم، والانتقال بهم من تعليم المعلم لهم إلى تعليم أنفسهم (التعلم الذاتي). ويصف جوفوفا وآخرون التعلم حسب النظرية البنائية بأنه (Juvova,et.al, 2015, p346):

1. انعكاس للتعليم، فالبنائية لا تعترف بحقيقة أن تصُّور الذات يمكن أن يُكتسَب من البيئة المحيطة.

2. تبني للواقع في الحقيقة، ويعتمد على الانفتاح، وإدراك كل شخص على حدة.

3. عملية إدراكية مستقلة تتعامل مع الحالات والظروف الخاصة بها.

ووفقًا لتصور النظرية البنائية، صيغت الأهداف التربوية في صورة أغراض عامة، يتم تحديدها من خلال تفاوض اجتماعي بين المعلم والمتعلمين، تتضمن هدفًا عامًّا لمهمة التعلم، يسعى جميع المتعلمين إلى تحقيقه، وأهدافًا شخصية تخص كل متعلم أو مجموعة من المتعلمين وحدهم (الخوالدة، 2007؛ زيتون وزيتون، 1992). وجاء تركيز الأهداف التعليمية على تطوير مهارات المتعلمين، من خلال تطبيق للمهارات

منظم ذاتيًّا، كتطوير قدرة لغوية وأدبية مناسبة لأهمية التعلم والتفكير، وحل المشكلات، وبناء المعرفة، مع التركيز على الفهم التصوري للمعرفة. فكان المنهج الدراسي مصممًا لتزويد المتعلمين بالمعارف والمهارات والقيم التي سيجدونها مفيدة داخل المدرسة وخارجها، وموازنًا بين التعمق والتوسع، عن طريق استهداف محتوى محدد، وتنظيم هذا المحتوى حول عدد محدود من الأفكار الواسعة والعميقة، للمعرفة الأساسية والمبادئ. وربط محتوى هذا التعليم بحياة المتعلمين، وتوفير التعليم في سياق عادي مألوف، يمتلك فيه المتعلمون معارف سابقة، مع تطوير هذا المحتوى بشكل كافٍ لتنمية الفهم التصوري (العبدالكريم، 2011، ص29 – 30).

وتتميز برامج ومحتوى التعليم البنائي باحتوائها على القيم ذات العلاقة بمجتمع معين أو ثقافة أو فرد، وتوجيه المتعلم نحو هذه القيم التي تعطي قيمة ومعنى للحياة البشرية ومحتوى التعليم، وتوضح للمتعلم أهميته ودوره في هذه الحياة، كما يجب على المحتوى التعليمي أن يكون قادرًا على تنظيم هذه القيم المحددة في نظام القيم المجتمعية (Juvova, et al, 2015, p 348).

وحيث إن البنائية ترتكز على التعلم ذي المعنى، الذي يحدُث عندما يكون هناك تغيير في أفكار المتعلم السابقة،

وذلك عن طريق تزويده بمعلومات جديدة أو إعادة تنظيم ما يعرفه بالفعل؛ أي إعادة تشكيل بنائه المعرفي، فإن المعلم مدرك تمامًا مسؤولياته المهنية الجديدة، التي تستند إلى فلسفة واضحة في التدريس، يقلل فيها من الوقت المستغرق في الإلقاء وحشو المعلومات في أذهان المتعلمين، ويزيد من الوقت المخصص للأنشطة، وإشغالهم في عمليات تعلُّم ذي معنى، من خلال التفكر الذي يُعَد أحد التوجهات الأساسية التي تقود إلى بناء المعرفة والمعنى، ومن خلال مشاركة بعضهم بعضًا ومشاركة الآخرين أيضًا في الأفكار (المركز العربي للتعليم والتنمية، 2015).

كما أن المعلم البنائي يكون مُنظِّمًا لبيئة التعلم، بحيث يشيع فيها جو الانفتاح العقلي، وديمقراطية التعبير عن الرأي، وإصدار القرارات، وهو مصدر احتياطي للمعلومات إن لزم الأمر. كما يؤدي المعلم دور الأنموذج للطلاب في التعلم المعرفي؛ لتتم التلمذة المعرفية Cognitive Apprenticeship على يديه، واكتساب الخبرة منه. وهو أيضًا مُوفِّر لأدوات التعلم (Toolkit) مثل الأجهزة والمواد المطلوبة لإنجاز مهام التعلم بالتعاون مع الطلاب، ومشارك في إدارة التعلم وتقويمه (الخوالدة، 2007، ص360–361).

وحتى يقوم المعلم البنائي بمهامه التعليمية، لا بد أن تكون لديه معرفة كافية بمحتوى المنهج الدراسي، ويمتلك قدرًا كافيًا من الكفاءة المهنية والقدرة التنافسية، وتكون لديه القابلية لتطوير ذاته والتأقلم مع البيئة، وأن يضع خطة شاملة للتنمية الشخصية، تركز على تطوير المبادئ الأخلاقية والاجتماعية، واحترام العمل اليدوي والقيم الثقافية والبيئية (Juvova, et. al, 2015, p 347).

وحيث إن البنائية تقوم على مبدأ أن المعرفة ليست شيئًا أو حملًا يمكن نقْله من فرد إلى فرد، ومن ثَمَّ يجب أن (تُبنى) من قِبَل الفرد (المتعلم)، فإن المتعلم بنائيًّا يقوم بأدوار ثلاثة، هي (سمارة،2015): المتعلم النشط Active Learner والمتعلم الاجتماعي Social Learner والمتعلم المبدع. Creative Learner وبهذا تنقل البنائية المتعلمين بعيدًا عن الحفظ الصم Rote memorization للحقائق والمفاهيم والمبادئ العلمية، إلى الفهم الذاتي ذي المعنى، الذي يُفسِّر ما يحدث والتنبؤ به، ومن ثَمَّ الاستخدام النشط للمعرفة ومهاراتها وممارسة التفكير العلمي.

وبما أن النظرية البنائية ترتكز على الدور الإيجابي الفعال للطالب في أثناء عملية التعلم، فإن الأنشطة التعليمية المتنوعة

تحتل مكانة أساسية في العملية التعليمية. ويؤكد كانينجهام Cunningham أن المعلومات التي يتم تزويد المتعلمين بها يجب ألا تكون عبئًا دراسيًّا عليهم، بل يجب أن تساعدهم على فهْم الأنشطة التي يقومون بها، ومنها: الملاحظة، القياس، التصنيف، الاستنتاج، فرض الفروض، التجريب، ضبط المتغيرات، وغيرها؛ حيث إنها تساعد المتعلم على بناء التراكيب العقلية حول موضوع الدرس (Cunningham,1991).

وتتميز الأنشطة في ظِلِّ البنائية التربوية بأنها (العبدالكريم، 2011، ص30):

- جماعية مثمرة؛ حيث يتشارك المتعلمون؛ لإيجاد منتج أو لإعادة بناء وتركيب أو تحقيق هدف عام.
- محفزة؛ حيث تُلامس مهارات التفكير العليا، التي تساعد المتعلمين على اختيار مرحلة النمو المحتمل.

وهناك عديد من الإستراتيجيات والنماذج، التي اقتُرِحت لتوظيف الفكر البنائي في التدريس، والتي اشتُقَّت من النظرية البنائية نفسها، كنموذج دورة التعلم، الخرائط المفاهيمية، نموذج الشك، نموذج التحليل البنائي، النموذج الواقعي، إستراتيجية التعلم التعاوني (الناقة والعيد، 2009).

وفيما يخص إستراتيجية التعلم التعاوني، فكثير من البنائيين يشاركون فايجوتسكي Vygotsky في اعتقاده بأن تطوُّر العمليات العقلية العليا يتم من خلال التفاعل والحوار مع الآخرين، لذا فالتعلم التعاوني ذو قيمة عالية؛ لأن الهدف الأساس من التعلم هو تطوير قدرات الطلبة؛ لتكوين مواقف خاصة، والدفاع عنها، مع احترام وجهات نظر الآخرين، ولتحقيق هذا يجب أن يتحدثوا ويستمع بعضهم لبعض. وأما فيما يخص إستراتيجية دورة التعلم، فتُعَد من أبرز الطرائق التي تهدف إلى تدريس المفاهيم التي تبدو صعبة على كثير من الطلبة، وتساعد على اكتسابهم المفاهيم المحددة، التي يتطلب استيعابها قدرة على التفكير المجرد، والتي يصعب على الطلبة تعلُّمها من خلال طرائق التدريس الأخرى، فضلًا عن أنها تسهل على المتعلمين تخطيط عملية التدريس وتنظيمها (الشطناوي والعبيدي، 2006).

الفلسفة التجديدية (فلسفة إعادة البناء) وتطبيقاتها التربوية

تُعَد التجديدية الخلف الحقيقي للتقدمية، وتقوم على مبدأ التجديد العام للمجتمع، والتوجه به إلى ما هو أفضل وأصلح وأبقى. وتعود جذور هذه الفلسفة إلى عصر جون ديوي، الذي تَحدَّث عنها في بداية القرن العشرين عام 1920 في كتابه «التجديد في الفلسفة أو إعادة البناء»، ولكنها انتشرت على يد ثيودور براميلد (1904–1987) Theodore Brameld، الذي مهَّد لها بكتاب عنوانه «أنماط الفلسفة التربوية» عام 1950، وأعقبه بكتاب آخر عنوانه «نحو فلسفة مجددة للتربية» عام 1956 (ناصر، 2004، ص426).

وتؤكد الفلسفة التجديدية التصديَ للمسائل الاجتماعية، والسعي إلى إيجاد مجتمع أفضل، والديمقراطية في جميع أنحاء العالم (Cohen, 1999).

الفلسفة التجديدية

ليست التجديدية فلسفة بالمعنى التقليدي للفلسفة، فهي لا تسعى إلى عمل دراسات إبستمولوجية ومنطقية مفصلة ومطولة، وهي أكثر اهتمامًا بالعالم الاجتماعي والثقافي

الأكبر الذي نعيش فيه. ومفكروها الرواد ليسوا فلاسفة بالمعنى المعروف بقدر ما هم نشطون اجتماعيًّا وتربويًّا، وهم يُركِّزون على الظروف الاجتماعية والثقافية، وكيف يمكن جعْل هذه الظروف أكثر تقبُّلًا للمشاركة الإنسانية الكاملة (عبدالرحيم، 2004).

ويؤكد الأساس الفلسفي العام للتجديدية الاهتمامَ بمستقبل المدنية، وأهداف ثقافتها، وكيفية تحقيق هذه الأهداف لتوفير السلامة الثقافية. وتربط الفلسفة التجديدية بين الغايات والوسائل؛ لتكون أداة فعالة تساعد على مواجهة صور هذا العصر الذي تشتد فيه سرعة التغيير، وحِدة التوتر الثقافي (عطية، 2006).

ويعتقد التجديديون اعتقادًا راسخًا بإمكانية استخدام التعلم في إعادة بناء المجتمع، وتحقيق مبدأ العدالة الاجتماعية، والديمقراطية الحقيقية، والتغيير بدلًا عن التعديل. والتجديدية فلسفة مستقبلية، تنظر إلى المشكلات نظرة شمولية، وتهدف إلى تشجيع النشاط الاجتماعي، وتطوير عوامل التغيير، وتمكين الناس من التفكير بطريقة ناقدة حول العالم، والمشاركة في القضية الاجتماعية، وتطوير قدرات صُنْع القرار، واتخاذ الإجراء اللازم (Conti،2007).

التطبيقات التربوية للفلسفة التجديدية

تُعَد الفلسفة التجديدية الأكثر رواجًا واستخدامًا في العصر الحالي في كل مجالات الحياة، ولا سيما المجال التربوي، لكن حسب «مفكري الحدود» التي نشأت في أوائل الثلاثينيات، والتي كان أفرادها معتنقين المذهب البراجماتي، ويؤمنون بالنظرة التقدمية، يؤكدون أن هذه الفلسفة تناسب المجتمعات المستقرة، التي لا يُحدث فيها التغيير فوضى كبيرة، كما يؤكدون أن هذه الفلسفة لا تصلُح في المجتمع الذي يسوده التحرر المطلق، والذي لا توجد فيه تحديات وضوابط ثقافية ملزمة لأنواع السلوك الاجتماعي (ناصر، 2004، ص425).

ويمكن أن تتضح – إلى حد كبير – معالم التربية التجديدية فيما يلي (الخوالدة، 2013؛ ناصر، 2013):

1. النظام الاجتماعي المتوقع يجب أن يكون نظامًا اجتماعيًّا ديمقراطيًّا أصيلًا، تسهم التربية في بنائه وتوجيهه (إعادة البناء الاجتماعي).
2. يجب إعادة صياغة أهداف التربية ووسائلها طبقًا لما توصلت إليه العلوم السلوكية.
3. الهدف الأساسي من التربية هو تقديم برامج دقيقة وواضحة للإصلاح الاجتماعي، وبناء مجتمع أفضل.

4. يجب على رجال التربية أن يبدؤوا في تنفيذ البرامج المقررة والواجبة بلا تأخير، وأن تكون المدرسة مركزًا للإصلاح الاجتماعي.

5. المتعلم والتربية والمدرسة يتشكلون من خلال القوى الاجتماعية والثقافية.

6. يجب على المعلم أن يقنع المتعلمين عن طريق الوسائل الديمقراطية بصحة وضرورة التجديدية.

وتنظر التجديدية إلى التربية على أنها وسيلة ثقافية أمينة، يعمل المجتمع على تجديد حياته عن طريقها، كما يتجنب في الوقت ذاته خطورة تدمير نفسه بنفسه (سعادة وإبراهيم، 2008، ص79).

ويمكن القول - بصورة عامة - إن الفكر التجديدي يعتمد في معالجاته على مقومات الفكر البراجماتي، إلا أنه يختلف عنه في مجال دراسة التلاميذ للحياةَ الاجتماعيةَ. وتنظر التجديدية إلى التراث الإنساني بوصفه وسيلةً يمكن استخدامها لمزيد من البحث والإنجاز، الذي يؤدي إلى تحقيق ذاتية الشعوب (باهمام، 2008، ص86).

وبتغير المنظور للتربية من كونها مجرد أداة للتكيف مع الحياة لتصبح أكثر ثورية، سعيًا إلى تغيير العالم للأفضل، كانت التطبيقات التربوية للفلسفة التجديدية على النحو الآتي (ناصر، Belbase, 2011, 2004):

- الأهداف التربوية للتجديدية هي أن الناس بمنزلة عوامل التغيير، وأنهم لا يعتقدون أن المدارس يجب أن تكون منفصلة عن المجتمع، ويجب أن يكون المربون أكثر انخراطًا في القضايا الاجتماعية؛ حيث إن التجديدية تركز على الآفات الاجتماعية، وتنوي تغيير الهياكل الاجتماعية للتخفيف من حدة المشكلات الاجتماعية المعاصرة.

- المناهج الدراسية تركز على المشكلات الاجتماعية، التي تشمل الجوع والعنف والإرهاب والعنصرية، والتدهور البيئي، والتضخم، وعدم المساواة، وهكذا. ويجب أن تُعَد هذه المناهج على شكل برامج إصلاحية لحل هذه المشكلات، وأن تشجع الطلاب على استخدام ما تعلموه وتطبيقه. ويتم تحديد المناهج الدراسية من قبل المعلمين والمتعلمين على أساس الممارسات الديمقراطية، والتفاهم المتبادل. وتُعد التجديدية المناهج الدراسية بمنزلة جدول أعمال إعادة البناء الاجتماعي، وهي الوسيلة للتحول الاجتماعي، وإعادة الإعمار من الأفكار المنتجة، وإعادة بناء المُثُل الديمقراطية، والقيم والمعايير لمجتمع أكثر عدلًا وإنصافًا.

والمعرفة عند التجديديين أداة يجب أن تُستخدم لغرض ما، وهذا الغرض هو جعْل الحياة أفضل، والسعي إلى تغيير

العالم نحو الأفضل. والمعرفة وجوانب المعرفة ذات الأهمية عندهم هي العلوم الاجتماعية بما في ذلك: الأنثروبولوجيا، الاقتصاديات، علم الاجتماع، العلوم السياسية، علم النفس؛ فهذه العلوم تقدم استبصارات، وأدوات للتخطيط نحو التغير الاجتماعي؛ وذلك لأن التربية التجديدية مخططة لإيقاظ وعي المتعلمين بالمشكلات الاجتماعية، وجعْلهم منغمسين في حلها بشكل إيجابي (عبدالرحيم، 2004).

والمعلم – من وجهة نظر التجديديين – إنساني وناشط اجتماعي، ومُوجِّه دولي، ويجب أن يُركِّز على القضايا الاجتماعية المهمة، ويغرس في تلاميذه فكرة بناء مجتمع يقوم على أساس جماعي لا فردي. ويجب ألا يفرض أفكاره على تلاميذه، ويجب أن يسمح لهم بأن يكون لهم رأي نشِط في مجال التعليم. والمعلم التجديدي يؤدي دور الوسيط والميسر، وليس ديكتاتور المهام؛ حيث لا يملي الدروس أو المناقشات، وإنما يحفز المتعلمين على أخْذ زمام المبادرة في الفصل الدراسي (Belbase, 2011).

والمتعلمون – حسب هذه الفلسفة – هم محور العملية التعليمية ومركزها، وهم لا يدرسون في مختلف التخصصات فقط، وإنما أيضًا يتعلمون عن الهياكل، البنى، الطبقات الاجتماعية، النظامين السياسي والاقتصادي. وتؤكد التجديدية

على فهْم المتعلمين للقضايا الاجتماعية، وإعدادهم لمكافحة هذه القضايا، وانتهاج الحلول التجديدية لها. وتحُث هذه الفلسفة المتعلمين على الحرص والتشبث بالحياة الجماعية في إطار ديمقراطي (Brennen, 2001).

وفيما يخص الأنشطة، فالمتعلمون يقومون بأنشطتهم لإعادة البناء الاجتماعي من خلال المشاركة في المناقشات، والخبرات الميدانية (التطبيقين العملي والميداني)، والمحتوى الدراسي، وبناء الأفكار من خلال التعلم الذاتي والجماعي. ولأن التجديديين يشجعون في مناهجهم على الإحاطة بأحوال الشعوب الأخرى وثقافاتهم ومشكلاتهم، وتعلُّم لغات ولهجات هذه الشعوب، وقراءة كُتُبهم وصُحُفهم ومجلاتهم المحلية التي تهتم بقضايا العالم الواسع، جاءت الأنشطة التعليمية مصممة لتوعية المتعلمين بثقافات الشعوب الأخرى وعاداتهم. والمتعلمون إلى جانب تعلُّمهم من الكتب، يُمكِنهم أيضًا أن يتعلموا من الأنشطة التعليمية، ومنها: تسجيلات الصوت، البحث الاستهلاكي، ومعسكرات مناهضة التلوث (Belbase ،2011 عبدالرحيم، 2004).

أما إستراتيجيات التدريس للتعامل مع هذه القضايا الاجتماعية، فإن الفكر التجديدي يتجنب عملية التلقين

في التدريس، ويستبدل بها إرشاد المتعلمين وتوجيههم عن طريق المناقشة الفاعلة (باهمام، 2008)، والحوار بوصفه وسيلة لإعادة البناء الاجتماعي والجدل والتحقيق، وطرْح وجهات النظر المتعددة، وجلْب العالم إلى الفصول الدراسية (Cohen, 1999)، كما تستخدم إستراتيجيات مثل لعب الأدوار، والمحاكاة؛ لصناعة الوعي بالمشكلات الاجتماعية والانفتاح على الحلول (Brennen, 2001).

الفصل الخامس

حركة ما بعد الحداثة (ما بعد المعاصرة) وتطبيقاتها التربوية

الإطار الفلسفي لما بعد الحداثة

التطبيقات التربوية لفكر ما بعد الحداثة

حركة ما بعد الحداثة (ما بعد المعاصرة)

مصطلح ما بعد الحداثة هو ترجمة لمصطلح Post–Modernism «ما بعد المعاصرة»، وقد تستخدم كلمة Post–Modernity للدلالة على الشيء نفسه. وأحيانًا يُطلَق على مصطلح ما بعد الحداثة تعبير (ما بعد البنيوية) Post– Stucturalism باعتبار أن فلسفات ما بعد الحداثة قد ظهرت بعد ظهور الفلسفة البنيوية وسقوطها. ويكاد مصطلح ما بعد الحداثة يترادف مع مصطلح «التفكيكية». وللتمييز بينهما، يمكن القول إن ما بعد الحداثة هي الرؤية الفلسفية العامة، أما التفكيكية فهي بالمعنى العام أحد ملامح هذه الفلسفة وأهدافها (المسيري، 1999، ص312).

وتُمثِّل «ما بعد الحداثة» حركة فكرية تقوم على نقْد الأُسُس التي تُركز عليها الحضارة الغربية المعاصرة ورفضها، كما ترفض المسلمات التي تقوم عليها هذه الحضارة، أو على الأقل ترى أن الزمن قد تجاوزها وتخطاها. ويذهب كثيرون من مفكري ما بعد الحداثة إلى اعتبارها حركة أعلى من الرأسمالية، ينتهي بها عصر الحداثة، وتهيئ لقيام مجتمع جديد يرتكز على أُسُس جديدة غير تلك التي عرفها المجتمع الغربي المعاصر (أبو زيد، 2001).

ويصعب إيجاد تعريف دقيق لما بعد الحداثة، وفي ذلك يقول إنجليز «من التناقض أن نحاول وضْع تعريف واحد وثابت

لنظرية ما بعد الحداثة وفكره وزمنه وثقافته. فهذا يناقض أهداف فكر ما بعد الحداثة، الذي ينصبّ على الهروب من طرق الفلسفة الجوهرية في التفكير. فضلًا عن ذلك، تبنّى كثيرون من الكتّاب الذين يعملون في التخصصات الأكاديمية المختلفة هذا الفكر، ولكل منهم رأيه الخاص حول ماهية ما بعد الحداثة أو ما يمكن أن يكون عليه. والخاصية الرئيسة التي تشكل فكر ما بعد الحداثة في الحقل الأكاديمي هي مبالغته إن لم يكن ارتباكه في الأفكار والسلوكيات المختلفة. ومع ذلك، فإن هذا الارتباك، وهذا الغموض، هما تحديدًا ما يؤيده كتّاب ما بعد الحداثة مقارنة بما يَعُدُّونه تقييدات مفرطة يتسم بها أساسًا عدوهم اللدود الحداثة» (إنجليز وهيوسون، 2013). مما حدا بمنظريها إلى الكف عن توضيح ما هي ما بعد الحداثة، والانصراف بدلًا من ذلك إلى توضيح ما ترفضه ما بعد الحداثة. وباختصار؛ يمكن أن تُعرَّف ما بعد الحداثة بأنها اتجاه فكري، يضم خليطًا من التيارات، يجمعها رفْض الأُسُس الأنطولوجية (الخاصة بطبيعة الوجود)، والمعرفية والمنهجية التي قامت عليها الحداثة، أو يجعلها محل شك (حنفي، 2016).

ومن أشهر رواد ما بعد الحداثة جان بودريلارد Jean Baudrillard، جان فرانسوا ليوتارد Jean Francois Lyotard، جاك دريدا Jacques Derrida، ميشيل فوكو Michel Foucault،

وجيلز ديلوز Gilles Deleuze (كارتر، 2010، 132-134). ويُجمِع مفكرو ما بعد الحداثة على أن هذه المرحلة تشتمل على الفلسفات التالية: ما بعد البنيوية، التفكيكية، ما بعد التحليلية، البرجماتية الجديدة. وتوصف هذه الفلسفات بأنها تحمل مقاربات تسعى إلى تجاوز التصورات العقلية والمفهوم الجامد للذات (درويش، 2008، ص21).

الإطار الفلسفي لما بعد الحداثة

إن المنطلق الأساسي للفكر ما بعد الحداثي هو التخلص من سيطرة الأنساق الفكرية الشاملة لكل الظواهر، التي كانت السمة الأساسية لمرحلة الحداثة. ويُعَد بذلك ما بعد الحداثة مرحلة جديدة للفكر الإنساني، اتسم بتصورات مغايرة لكل من: الكون، الحقيقة، المعرفة، الإنسان، القيم.

فنجد أن عالم ما بعد الحداثة كما وصفه المسيري ينقسم إلى وحدات طبيعية متساوية ومستقلة ومختلفة ومنفصلة ومنغلقة؛ بسبب عدم وجود مركز ومرجعية كلية مشتركة، وتصبح كل وحدة ذات سيادة مطلقة ومرجعية ذاتها. وهذا يعني غياب أي مرجعية نهائية إنسانية أو موضوعية، ولذا فالعالم يتسم بالتعددية والتفتت والانقطاع والفوضى والمساواة والتساوي وحكم الصدفة وغياب السببية وظهور الاحتمالية

والنسبية الكاملة والتغير الكامل والمستمر، ومن ثَمَّ يصبح من العسير الوصول إلى العالم، وإن وصل العقل إليه فلا يمكنه الإمساك به (المسيري، 1999، ص315).

وترى ما بعد الحداثة أنه ليست هناك حقيقة كلية ومطلقة؛ أي حقيقة صادقة في ذاتها، بل إن الحقائق يصنعها المجتمع بجوانبه الثقافية المتعددة لأفراده. فليست هناك «حقيقة» يجب أن يُقِر بها الجميع، وليس هناك حق مطلق، بل الحقيقة تُصنَع عن طريق اللغة وفي داخل ذهن الإنسان وحده. ومن ثَمَّ فإن ما بعد الحداثة ترى أن التقدم أو التطور الذي رافَق الحداثة أو الذي تدعو إليه ليس إلا خرافة، وما يقال عن قدرة العقل على اكتشاف الحقيقة إنما هو وهم. فالحقيقة لا تُكتشَف؛ لأنه لا توجد حقيقة أصلًا، والإنسان هو الذي يصنع حقائقه، وأفكاره ليست انعكاسًا للواقع بل قراءة له، وهي قراءة تتخذ صيغًا أسطورية وإيديولوجية ودينية ونظرية، وكل منظومة في جانبها المعتقدي ترى أنها تمتلك الحقيقة، وتميل إلى اعتبار كل ما يناقضها ويخالف حقيقتها أكذوبة أو خطأ (الشيخ والطائري، 1996).

وفيما يخص قضية نظرية المعرفة، فإن أبرز ما يطبع مرحلة ما بعد الحداثة هو الشك والارتياب فيما يتعلق بالسرديات الكبرى. ومن أبرز مقولاتها إن العلم سردية

إبستمولوجية كبرى، ومن ثَمَّ استنادًا إلى هذا يمكن رفضه. ويرى بعض منظريها أن العلم كان حتى وقت قريب يقوم على مقولات حكائية سردية كبرى تحدد له غاياته، فهو في غمرة عصر التنوير قد تَبنَّى مقولة التقدم وقابلية الإنسانية للارتقاء اللامحدود، وإمكانية تحقيق السعادة للجميع. وهو في عصر الوضعية قد اتخذ من النزعة العلمية نموذجًا للتفكير، ومعيارًا لبناء مستقبل الإنسان على أُسُس موضوعية خالية من الخرافات والترهات والميتافيزيقا (حمودة، 1998، ص291).

وتشير روز إلى خاصية أساسية تمتاز بها فلسفات ما بعد الحداثة – قد تمت الإشارة إليها مسبقًا – وهي التعددية غير القابلة للاختزال كتعددية الثقافات، التقاليد المجتمعية، الأيدولوجيات، أنماط الحياة، اللغة، النظريات، المعايير، الأنساق الفكرية. فالأشياء في عالم ما بعد الحداثة تتسم بطبيعة تعددية، ولا يمكن ترتيبها في تسلسل زمني تطوري، يظهر بعضها على أنه متقدم عن بعض آخر أقل تطورًا. كذلك لا يمكن تصنيف بعض الأشياء بوصفها حلولاً صحيحة أو خاطئة لمشكلات معينة؛ وهذا يعني استحالة تقييم المعرفة خارج سياقها الثقافي، والتقاليد واللغة، وجميعها تعطي لهذه المعرفة معنى. ومن ثم، ليس ثمة محاكاة ومعايير للصحة والصدق تصلح للتطبيق خارج سياقها الأصلي. وفي

غياب معايير عامة تصبح مشكلة عالم ما بعد الحداثة ليست في كيفية عولمة الثقافة الأرقى، ولكن كيفية تأمين أو تحقيق الاتصال والفهم المتبادل بين الثقافات. وبذلك تؤكد ما بعد الحداثة النسبية الفلسفية الجديدة (روز، 1994).

ويرى ليوتار Lyotard أن فكر ما بعد الحداثة في كتابه بعنوان «الوضع ما بعد الحداثي» هو تشكيك في الأنساق الفكرية العملاقة، وأن المعرفة تكون دائمًا خاصة وشخصية، بدلًا من أن تكون عالمية وموضوعية. فلكل مجموعة أنساقها الفكرية الخاصة بها، وطريقتها الخاصة بها في فهْم ذاتها والعالم من حولها. وعلى المرء إدراك أن كل نسق فكري مصغر، شرعي بنفسه في حد ذاته، وألا يُقوَّم ويُنتقَد من وجهة نظر شخص آخر، فلا وجود لنسق فكري أكثر موضوعية، أو أفضل من الآخر (نقلا عن إنجليز وهيوسون، 2013).

لهذا يرى كثيرون أن الإطار الفلسفي لما بعد الحداثة هو الأنجع لبناء مجتمعات ذاتية التكوين، وذاتية الفكرة، خاصة الفكرة العلمية، هذا إذا كانت هناك الإرادة السياسية، وحُسْن استغلال المعرفة والمعلومات، وجعْلها مصدرًا للخصوصية. ولقد أصبحت الخصوصية المعرفية في وقتنا الراهن العصب الذي يُسيِّر كل مجالات الحياة من دون استثناء (درويش، 2008).

وتنظُر ما بعد الحداثية إلى الإنسان على أن هويته لم تَعُد تحددها الحتمية من الداخل، أو من الخارج، أو من خلال الغرائز، أو من خلال الظروف المحيطة، أو من خلال التنظيم الاجتماعي الذي يحدد الهوية من خلال مجموعة من الأدوار التي يُتوقَّع من الفرد القيام بها بغض النظر عن احتياجاته أو رغباته أو مصالحه، كما كان سائدًا في عصر الحداثة، بل يظل وجوده صيرورة مفتوحة، الذات فيها متحققة لمقاومة السلطة، سلطة التنظيم الاجتماعي الذي يرغب في الإجهاز على تلك الذات التي تتمرد على مؤسسات الرأسمالية التي تُوجِد نوعًا من الإذعان لمتطلبات إنتاجية لا متناهية، هدفها الربح في المقام الأول. والإنسان في تصوُّر ما بعد الحداثة يُحدّد ويعرّف بواسطة مجتمعه وثقافته، ويذوب في البنى الاجتماعية التي تحتم كل شيء، وأن الإجماع الثقافي هو الذي يحدد ويعرف الواقع (العمري وعبدالقادر، 2002).

وفيما يخص القيم، نجدها في الفكر الحداثي تتسم بالنفعية والواقعية، وتتعامل مع مبدأ الواقع معمقة للخصوصية الثقافية، أما حركة ما بعد الحداثة فتُعَد ارتدادًا واعيًا لمعظم القيم التي نادى بها دعاة الرأسمالية المطلقة؛ حيث تهتم بالقيم الكوكبية، وبكل ما هو عالمي وعام، متجاوزة ما هو خاص من دون أن تنكره؛ حيث يصبح العالم متعدد الثقافات، والإنسان

في كل ثقافة هو سيد مصيره، وينظر إلى الكون ومشكلاته من خلال رؤية كوكبية (عبدالحميد وآخرون، 2003، ص174).

التطبيقات التربوية لفكر ما بعد الحداثة

وكما أن لكل فلسفة انعكاسًا على أرض الواقع، فإن هناك انعكاسًا لفكر ما بعد الحداثة على جميع الأنظمة في إطار المجتمع، بما فيها النظام التربوي، فكان لرؤية ما بعد الحداثية انعكاسها وتأثيرها في العملية التربوية في جميع أبعادها وجوانبها.

فنجد أن التربية ما بعد الحداثية تهدف إلى صناعة المهارات التي لا غنى عنها للنسق المجتمعي، وتنقسم هذه المهارات إلى نوعين: مهارات النوع الأول تستهدف بشكل نوعي التعامل على المنافسة العالمية، وتتنوع حسب التخصصات التي تستطيع الدولة أو المؤسسات التعليمية الكبرى بيعها في السوق العالمية. والنوع الآخر من المهارات هي التي تلبي احتياجات المجتمع، وإمداد النظام الاقتصادي فيه بكوادر قادرة على القيام بأدوارها بشكل مقبول في مواقع العمل بالمؤسسات (الدهشان، 2010، ص13).

كما تهدف التربية في مجتمعات ما بعد الحداثة إلى جانب تكوين المواطن، إعداد الإنسان الكوكبي الذي يفهم

الآخر والعالم، بدءًا من فهْم الذات الذي يتم بالمعرفة والتأمل والنقد الذاتي، مع تجاوز وظيفة الإعداد للعمل وحده، والتأهيل الاجتماعي للمشاركة في التنمية بقدر ما يتعلق بالتأهيل المهني، مع إعطاء فرصة للتنوع بدلًا عن التنميط، وإتاحة فرص الاكتشاف والتجريب وتنمية الخيال والإبداع (عبدالحميد وآخرون، 2003).

وفي النظرة ما بعد الحداثية يجب أن يتكيف المنهج الدراسي مع الطلاب، بحيث يتناسب المحتوى والمهارات معهم ومع حاجاتهم. فهدف المنهج أن يكون تحويليًّا Transformative بحيث يمكن الطالب أن يتفحص ويدرك العالم من حوله أولًا، ثم يفهم نفسه بشكل أكبر. ويبتعد المنهج ما بعد الحداثي عن النظرة الحداثية للمنهج التي تنحو المنحى التراكمي في تقديم المحتوى إلى المنهج التحويلي، الذي يسعى إلى إحداث تحويل في فهْم الطالب ما حوله ومن ثَمَّ فهمه نفسَه. فيجب ألا يحتوي المنهج على حقائق يُراد نقلها إلى الطالب، وأن يحتوي على قليل من التجريد والتنظير، ويُركِّز على الاهتمامات الفردية للطلاب وعلى التطبيقات العملية (العبدالكريم، 2004، ص11 – 12).

وبالنسبة إلى المعلم في عصر ما بعد الحداثة، فيجب أن يقف بوصفه باحثًا ومُيسرًا للمعرفة ومنسقًا لها، وأن يقف على أبعاد فلسفة العلم الذي يوجه مسار عمله المهني.

وليس له الحق في نقْل الحقائق إلى ذهن المتعلم، بل مساعدته على بناء حقائقه الخاصة التي يشكلها مجتمعه وثقافته (حنفي، 2016).

أما المتعلم فتكون مهمته محصورة في تنمية إبداعه، بعد أن كانت محصورة في تنمية تذكُّر المعلومات فقط؛ وهذا يعني أن طريق المعلومات السريع سيُغيِّر الهدف النهائي للتعليم بحيث يصبح من أجل الإبداع، ولا يقتصر على تنمية القدرات المتاحة فقط، وينصب حول إيجاد إمكانات، وتنمية قدرات لم تكن موجودة أو مُكتشَفة من قبل. ويمكن أن يقوم المتعلم بدراسة الجدوى لما يمكن أن يحدُث في المستقبل عن طريق المحاكاة الإلكترونية، ومن ثَمَّ يصبح التعلم ليس من أجل الشهادة فقط، بل من أجل الاستمتاع بالتعلم مدى الحياة. ولن يتحقق الإبداع إلا بتنمية ثقافة التساؤل التي تعمل على تفكيك كل ما هو مُكَبل للعقلية الناقدة التي تحفز الإبداع (عبدالحميد وآخرون، 2003، ص186 – 187).

وبالنسبة إلى الأنشطة التعليمية، فهي ليست مخططًا لها مسبقًا، إنما تتقرر بناءً على رغبات الطلاب، وعلى الطرائق التي يتم بها الفهم في أذهانهم. فالمنهج الدراسي في النظرة ما بعد الحداثية يهتم بالطريقة التي يبني بها الطلاب المعرفة من منظورات مختلفة، وبأساليب تعلمية متنوعة وذكاءات

متعددة، ولا تعتمد فقط على الذكاء التقليدي الرياضي المنطقي (العبدالكريم، 2004، ص12).

ومن وجهة النظر ما بعد الحداثية فليست هناك تطبيقات مباشرة في المواد الدراسية أو الممارسات المدرسية؛ حيث تسهم التربية ما بعد الحداثية في إصلاح المدرسة بإعادة تصوُّر القضية وفهْمها من أساسها، وتمكين التربويين من تحدي القناعات والمسلمات، واستشراف الإمكانات البديلة للتغيير. وتظهر التطبيقات الصفية المباشرة من خلال السياقات الخاصة بدلاً من فرض مبادئ عامة. ومن خصائص طرق التدريس ما بعد الحداثية الإرباك وإيجاد عدم السكون، فوجود قدر كافٍ من الاختلال وعدم السكون يقود إلى تغيير نظام القناعاتٍ والمسلمات (الدهشان، 2010، ص18).

والتصور ما بعد الحداثي للتعلم مبني على الاعتقاد بأن كل فرد يصنع المعنى من مصادر مختلفة، بدلاً من استقبال المعلومات جاهزة من خبير. لذلك هناك تركيز تام في طرق التدريس على الحوار والاستكشاف، مع التقليل من دور المعلم بوصفه مصدرًا للمعلومات، فإن ما بعد الحداثة تنتهج أسلوب الاستكشاف، لا على أنه سبيل لاكتشاف الحقيقة، بل على أنه جواب مؤقت لحين يتم اكتشاف غيره (حنفي، 2016).

قائمة المصادر والمراجع

المصادر والمراجع العربية

المصادر

القرآن الكريم

المراجع العربية

أبو الضبعات، زكريا إسماعيل. (2008). ***الديمقراطية وفلسفة التربية***. عمان. دار الفكر ناشرون وموزعون.

أبو حرب، يحيى حسين. (2011). ***توجهات في المنهج التربوي: فلسفته وأنواعه عناصره ومقوماته تصميمه ونماذجه تجريبه وتقويمه وتطويره***. الكويت، والإمارات، مصر، والأردن. مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

أبو حسين، سامي أحمد. (2014). ***مدخل إلى علوم التربية*** (ب.ط). عمان. دار أمجد للنشر والتوزيع.

أبو رياش، حسين محمد وقطيط، غسان يوسف. (2008). ***حل المشكلات***. عمان. دار وائل للنشر.

أبو زيد، أحمد. (2001). ***الطريق إلى المعرفة***. الكويت. سلسلة كتاب العربي (46).

أبو شعيرة، خالد وغباري، ثائر والمخزومي، ناصر (2007). ***التربية الأُسُس والتحديات***. عمان. مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

أبو شعيرة، خالد محمد. (2008). ***المدخل إلى علم التربية***. عمان. مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

أبو قحف، محمد محمود عبدالحميد. (2007). ***الفلسفة والحضارة: مدخل إلى التفكير الفلسفي والحضاري من العصور القديمة حتى الفلسفة الحديثة والمعاصرة***. (ب.ط). القاهرة. المكتبة القومية الحديثة.

أحمد، عزمي طه. (2015). *الوجه الآخر للفلسفة: مدخل معاصر*. إربد. عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.

الأعسر، صفاء يوسف. (2003). *البنائية*. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بالاشتراك مع المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي. مشروع تنمية أساليب التفكير لدى الطلبة في التعليم قبل الجامعي، جمهورية مصر العربية 1 – 45.

أغريس، حكيمة، والراشدي، سعيد. (2014). محنة الفلسفة ومكانة حضورها في النظام التربوي المغربي. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*. المجلد (3). العدد (7) 1 – 17.
http://www.iijoe.org/v3/IIJOE_01_07_03_2014.pdf

إنجليز، ديفيد؛ وهيوسون، جون. (2013). *مدخل إلى سوسيولوجيا الثقافة*، (ترجمة لما نصير). الدوحة. المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات.

باهمام، إيمان سعيد. (2008). *دور المنهج الدراسي في النظام التربوي الإسلامي في مواجهة تحديات العصر*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية: قسم التربية الإسلامية والمقارنة، جامعة أم القرى، http:// libback.uqu.edu.sa/hipres/FUTXT/11438.pdf

بخيت، محمد حسن مهدي. (2013). *الفلسفة الإسلامية بين الأصالة والتقليد*. إربد. عالم الكتب الحديث.

بدارنة، حازم علي، والحوري، حازم أحمد. (2015). درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية في تربية إربد الأولى لمبادئ فلسفة التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظرهم ونظر المشرفين والمديرين. *مجلة دراسات العلوم التربوية*، مج (42)، ع (3)، 927–946.

بدران، شبل، ومحفوظ، فاروق. (1997). *أُسس التربية*. (ب.ط). الأسكندرية. دار المعرفة الجامعية.

البدري، فوزية الحاج علي. (2009). *التربية بين الأصالة والمعاصرة*. عمان. دار الثقافة للنشر والتوزيع.

بدوي، عبدالرحمن. (1964). *أفلاطون*. (ط4). القاهرة. مكتبة النهضة المصرية.

بدوي، عبدالرحمن. (1980). *دراسات في الفلسفة الوجودية*. بيروت. المؤسسة العربية للدراسات والنشر.

بدوي، عبدالرحمن. (1984). *موسوعة الفلسفة*. الجزء الثاني. بيروت. المؤسسة العربية للدراسات والنشر.

بروتون، جيري. (2014). *عصر النهضة مقدمة: قصيرة جدًا*، (ترجمة إبراهيم محروس، مراجعة هبة مغربي). القاهرة. مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة.

البصري، إيلاف سعد. (2007). الفكر الجمالي في الفلسفة البراجماتية. *مجلة كلية التربية الأساسية*، العدد الخمسون، 339 – 359.

البلعاسي، سعود بن مسير. (2014). الفلسفة التربوية السائدة لدى معلمي المرحلة المتوسطة في محافظة القريات، *مجلة دراسات في التعليم العالي*: مركز تطوير التعليم الجامعي في جامعة أسيوط، العدد السادس، 11 – 35.

بني عامر، محمد راشد. (2012). *شذرات تربوية*. إربد. دار حمادة للدراسات الجامعية والنشر والتوزيع، عمان.دار اليازوري.

بودستنيك، فاسيلي، وياخوت، أوفنس. (1979). *ألف باء المادية الجدلية*، (ترجمة جورج طرابيشي). بيروت. دار الطليعة.

بوركارد، فرانز- بيتر، وفيس، أكسل. (2013). *أطلس علم التربية*، (ترجمة جورج كتورة)، (تدقيق سهيل سليمان). بيروت. المكتبة الشرقية.

بو مهدي، زينب. (2005). *إشكالية المنهج في فكر زكي نجيب محمود*. رسالة ماجستير. كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية: قسم الفلسفة: تخصص فلسفة عربية معاصرة، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة الجزائر.

بياجيه، جان. (1982). *البنيوية*. (ط3)، (ترجمة عارف منيمنة وبشير أوبري). بيروت، باريس. منشورات دار عويدات.

التريكي، فتحي. (1988). *قراءات في فلسفة التنوع*. طرابلس – ليبيا. الدار العربية للكتاب.

التكريتي، ناجي. (2014). *الفلسفة الأخلاقية الأفلاطونية عند مفكري الإسلام*. عمان. دار دجلة ناشرون وموزعون.

التل، وائل عبدالرحمن، وشعراوي، أحمد محمد. (2007). *أصول التربية الفلسفية والاجتماعية والنفسية*. (ط2). عمان. دار الحامد للنشر والتوزيع.

التل، وائل عبدالرحمن؛ والصرايرة، خالد أحمد؛ وصارم، أحمد إبراهيم؛ ومحمود، عادل سيد؛ وشعراوي، أحمد محمد. (2008). *مقدمة في أصول التربية*. عمان. دار الجنادرية للنشر والتوزيع.

تيبس، يوسف (2009). منهج العلم، *مجلة رؤى تربوية*، العدد الثلاثون، 73 – 101.

التيتون، أمينة (2011). *المدرسة الديمقراطية ثورة على التعليم التقليدي*، (تقديم سعيد إسماعيل علي). القاهرة. دار الفكر العربي.

جامعة الزيتونة الأردنية. (2012). *المؤتمر الدولي الثاني لكلية الآداب: الخطاب التربوي ومرحلة ما بعد الحداثة*، في الفترة 14 15– نوفمبر (تشرين الثاني)، *كلية الآداب* – قسم العلوم التربوية، http://aden–univ.net/uploads/Events2/conf/2012/educationConference.pdf

الجبوري، مجهول حسين عبود. (2006). *أثر التدريس باستعمال الحاسوب في التحصيل وتنمية الميل لدى طلاب الصف الأول المتوسط في مادة الجغرافية*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الأساسية، جامعة بابل.

جديدي، محمد. (2009). *الفلسفة الإغريقية*، الجزائر: الدار العربية للعلوم ناشرون.

جرادات، عزت؛ وعبيدات، ذوقان؛ وأبو غزالة، هيفاء؛ وعبداللطيف، خيري. (2008). *أُسس التربية*. عمان. دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع.

الجعافرة، عبدالسلام يوسف. (2013): *التربية والتعليم بين الماضي والحاضر*. عمان. مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

الجعافرة، عبدالسلام؛ والمواضية، رضا؛ والهويدي، زيد؛ والمواجدة، بكر. (2014). *مدخل إلى علم التربية*. العين – الإمارات العربية المتحدة. دار الكتاب الجامعي.

الجعفري، ماهر إسماعيل. (2010). *الإنسان والتربية: الفكر التربوي المعاصر*. عمان. دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

جعنيني، نعيم حبيب. (2010). *الفلسفة وتطبيقاتها التربوية*. (ط2). عمان. دار وائل للنشر.

الجلاد، ماجد بن زكي. (2014). *المرشد العملي للتربية على القيم: رؤية نظرية وطرائق عملية*. (ب.ط). جدة: قمم المعرفة للتطوير.

الجليند، محمد السيد. (2012). *سؤال الهوية: هويتنا الإسلامية في مفترق الطرق*. القاهرة. المكتبة الأزهرية للتراث.

الجمال، رانيا عبدالمعز. (2016). *الأصول الفلسفية للتربية*. لبنان، الإمارات. دار الكتاب الجامعي.

الحاج، أحمد علي. (2013). *أصول التربية*. (ط2). عمان. دار المناهج للنشر والتوزيع.

حايد، فتيحة. (2012). *المحتوى اللغوي في كتاب اللغة العربية للسنة الثانية متوسط: دراسة تحليلية*. رسالة ماجستير في اللغة العربية وآدابها: تخصص لسانيات، قسم اللغة العربية وآدابها: كلية الآداب واللغات الأجنبية، جامعة الحاج لخضر –باتنة–. الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية.

الحجيلي، منصور عبدالعزيز (2010). البراجماتية عرض ونقد، السعودية: *مجلة الدراسات العقدية*، مج 2، ع 4، 274 – 327.

الحديدي، فايز محمد. (2007). *ثقافة تربوية: التربية مبادئ وأصول*. عمان. دار أسامة للنشر والتوزيع.

الحديدي، محمود عبدالرحمن. (2013). الفلسفة السائدة لدى مدرسي كليات التربية الرياضية في الجامعات الأردنية، الأردن: *مجلة دراسات: العلوم التربوية*، مج (40)، ملحق (4)، 1230، 1247-.

الحريري، رافدة. (2011). *الجودة الشاملة في المناهج وطرق التدريس*. عمان. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

حسان، حسان محمد. (1983). *دراسات في الفكر التربوي*. (ط2). جدة – السعودية، بيروت. دار الشروق للنشر والتوزيع.

حسان، محمد حسان؛ وسليمان، سعيد أحمد؛ وأحمد، عبدالسميع السيد؛ وراوي، محمد خلفان. (2013). *أصول التربية*. (ط3). العين – الإمارات العربية المتحدة. دار الكتاب الجامعي.

حسيبة، مصطفى. (2009). *المعجم الفلسفي*. عمان. دار أسامة للنشر والتوزيع.

الحفار، نبيل. *النزعة الإنسانية في الآداب الأوروبية*؛ http://www.marefa.org/index.php، تم الاسترجاع من الموسوعة العربية بتاريخ 12-02-2013.

حمود، جمال. (2014). مسألة المعنى ونشأة التحليل في الفلسفة المعاصرة، *مجلة المواقف للبحوث والدراسات في المجتمع والتاريخ*، العدد (9)، 236 – 245.

حمودة، عبدالعزيز. (1998). *المرايا المحدبة: من البنيوية إلى التفكيك*، سلسلة عالم المعرفة، ع. 232، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

حنفي، خالد صلاح (2016). *التربية العربية في عصر ما بعد الحداثة*، http://www.nashiri.net/index.php/articles/intellect-and-philosophy/5992-2016-07-21-22-02-03

الخالدي، جمال خليل محمد. (2013). درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها للتدريس البنائي، ***مجلة جامعة بابل***، العلوم الإنسانية، المجلد 21، العدد (1)، 289-304.

الخريشا، عنود الشايش. (2012). ***أُسس المنهاج واللغة***. عمان. دار الحامد للنشر والتوزيع.

الخزاعلة، محمد سلمان؛ والشقصي، عبدالله جمعة؛ والسخني، حسين عبدالرحمن؛ والشوبكي، عساف عبدربه. (2011). ***مبادئ في علم التربية***. عمان. دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع.

الخزاعلة، محمد سلمان. (2012). ***أصول التربية ومبادئها***. عمان. دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع.

الخزاعلة، محمد سلمان؛ والقواسمة، أحمد حسن؛ والسخني، حسين عبدالرحمن. (2012). ***تطور الفكر التربوي***. عمان. دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع.

الخطيب، إبراهيم؛ وأبو حويج، مروان؛ والكسواني، مصطفى خليل. (2010). ***مدخل إلى التربية***. عمان. دار قنديل للنشر والتوزيع.

الخليفة، حسن جعفر. (2014). ***المنهج الدراسي المعاصر: مفهومه، أُسسه، مكوناته، تنظيماته، تقويمه، تطويره***. (ط 14). الرياض. مكتبة الرشد.

خليل، صبري محمد. (2005). ***مقدمة في الفلسفة وقضاياها***. جامعة الخرطوم: الجمعية الفلسفية للطلاب، http://www.uoanbar.edu.iq/islamicRamadiCollege//catalog.

الخوالدة، محمد. (2003). ***مقدمة في التربية***. عمان. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الخوالدة، سالم عبدالعزيز. (2007). أثر استراتيجيتين تدريسيتين قائمتين على المنحنى البنائي في تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي

العلمي في مادة الأحياء واتجاهاتهم نحوها، *مجلة المنارة*، المجلد 13، العدد (3)، 355 – 403.

الخوالدة، ناصر أحمد، وعبد، يحيى إسماعيل. (2011). *المناهج أُسُسها ومداخلها الفكرية وتصميمها ومبادئ بنائها ونماذج تطويرها*. عمان. زمزم ناشرون وموزعون.

الخوالدة، محمد محمود. (2013). *فلسفات التربية التقليدية والحديثة والمعاصرة*. عمان. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

دراوشة، صدام راتب، والعبادي، أنوار سعود. (2011). *مبادئ السلوك الاجتماعي للمجتمع المسلم والمجتمع المعاصر*. عمان. دار جليس الزمان للنشر والتوزيع.

درويش، جمال (2008). *الدولة والمجتمع في مرحلة ما بعد الحداثة*، رسالة ماجستير في تخصص التنظيم السياسي والإداري، قسم العلوم السياسية والعلاقات الدولية، كلية العلوم السياسية والإعلام، الجزائر: جامعة الجزائر.

الدغشي، أحمد محمد. (2006). النزعات المادية في تفسير التاريخ وانعكاساتها التربوية. *حولية كلية المعلمين في أبها* – السعودية، ع (9)، 143 – 196.

الدهشان، جمال علي. (2010). ما بعد الحداثة والتربية، *المؤتمر العلمي الأول لقسم أصول التربية «التربية في مجتمع ما بعد الحداثة»*، كلية التربية – جامعة بنها، في الفترة 21–22 يوليو.

الذيفاني، عبدالله أحمد. (2010). *التربية النشأة والمكونات: أصول التربية*. الأسكندرية. دار اللواء لدنيا الطباعة والنشر.

رابوبرت.أ.س. (2012). *مبادئ الفلسفة*. تعريب أحمد أمين، (تصدير عاطف العراقي). القاهرة. دار العالم العربي.

الراضي، رشيد (2008). السفسطات في المنطقيات المعاصرة، *مجلة عالم الفكر*، عدد (4)، مجلد (36)، ص ص 127 – 181.

ربيع، هادي مشعان. (2008). *الاتجاهات المعاصرة في التربية والتعليم*. عمان: مكتبة المجتمع العربي.

راسل، برتراند (ب.ت). *في التربية* (ب.ط)، (ترجمة سمير عبده). بيروت. منشورات دار مكتبة الحياة.

راسل، برتراند. (2008). *النظرة العلمية*، (ترجمة عثمان نوية). (مراجعة إبراهيم حلمي عبدالرحمن). سورية، بيروت، بغداد.دار المدى للثقافة والنشر.

راسل، برتراند. (2009). *بحوث غير مألوفة* (ب.ط)، (ترجمة سمير عبده). دمشق. دار التكوين للتأليف والترجمة والنشر.

رشوان، محمد مهران، ومدين، محمد محمد. (2012). *الفلسفة الحديثة والمعاصرة* . عمان. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

الرشيدي، حسين الهدبة. (2011). *مدخل إلى أصول التربية*. الكويت. مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

روز، مارجريت. (1994). *ما بعد الحداثة*، ترجمة وتحقيق أحمد الشامي، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

روسو، جان جاك. (2012). *دين الفطرة* (ط2)، (تعريب عبدالله العروي). الدار البيضاء، بيروت. المركز الثقافي العربي.

ري، جونثان، وأرمسون. وج.أو (1963). *الموسوعة الفلسفية المختصرة*، (ترجمة فؤاد كامل وجلال العشري وعبدالرشيد الصادق)، (مراجعة وإشراف زكي نجيب محمود). القاهرة. مكتبة الأنجلو المصرية.

زقزوق، محمود حمدي. (2014). *دراسات في الفلسفة الحديثة*. بيروت. دار الكتاب اللبناني.

زيادة، مصطفى عبدالخالق؛ ومتولي، نبيل عبدالخالق؛ ونور الدين، سامي عبدالسميع؛ وبنجر، آمنة راشد. (2013). *فصول في اجتماعيات التربية*.

(ط 10)، سلسلة أساسيات في العلوم التربوية والنفسية، العدد (3). الرياض. مكتبة الرشد.

زيتون، حسن وزيتون، كمال. (1992). ***البنائية منظور إبستمولوجي وتربوي.*** الأسكندرية. منشأة المعارف.

زيتون، حسن وزيتون، كمال. (2003). ***التعلم والتدريس من منظور البنائية.*** القاهرة. عالم الكتب.

الزيني، إبراهيم. (2011). ***تاريخ الفلسفة من قبل سقراط إلى ما بعد الحداثة.*** (ب.ط). القاهرة. كنوز للنشر والتوزيع.

الزيني، إبراهيم. (2013). ***جان جاك روسو.*** القاهرة. كنوز للنشر والتوزيع.

الساموك، سعدون محمود. (2010). ***الفلسفة الإسلامية: دراسة نقدية منتخبة.*** عمان. الأكاديميون للنشر والتوزيع.

سعادة، جودة وإبراهيم، عبدالله. (2008). ***المنهج المدرسي المعاصر.*** (ط5). عمان. دار الفكر ناشرون وموزعون.

سعادة، جودة أحمد، وإبراهيم، عبدالله محمد. (2016). ***المنهج المدرسي المعاصر.*** (ط8). عمان. دار الفكر ناشرو ن وموزعون.

سكيربك، غنار، وغيلجي، نيلز. (2012). ***تاريخ الفكر الغربي من اليونان القديمة إلى القرن العشرين،*** (ترجمة إسماعيل حيدر حاج)، (مراجعة نجوى نصر). بيروت. المنظمة العربية للترجمة.

سمارة، نواف أحمد. (2015). مستوى ممارسة مبادئ التعلم البنائي لدى معلمي العلوم للمرحلة السياسية العليا في مدارس مؤتة في الأردن، جامعة الجلفة: ***مجلة دراسات وأبحاث*** – الجزائر. السنة السابعة. العدد (18)، http://www.revue/dirassat.org

السورطي، يزيد عيسى. (2008). تأثير الفلسفة البراجماتية في التربية العربية: أسبابه، مصادره، ونتائجه، ***مجلة دراسات، العلوم التربوية،*** المجلد 35، ع. ملحق 2008. 590 – 603.

شبير، محمد خضر. (2010). *دراسة ناقدة للفلسفة البراجماتية في ضوء المعايير الإسلامية*، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم أصول التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.

شريف، السيد عبدالقادر. (2010). *تطور الفكر التربوي*. الرياض. دار الزهراء.

الشريفين، عماد عبدالله؛ ومطالقة، أحلام محمود؛ ونصيرات، رائدة خالد. (2013). مصادر المعرفة في القرآن الكريم والفلسفات التربوية: دراسة مقارنة، *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، العدد الثلاثون* (2)، 303 – 443.

الشطناوي، عصام والعبيدي، هاني.(2006). أثر التدريس وفق نموذجين للتعلم البنائي في تحصيل طلاب الصف التاسع في الرياضيات، *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، مجلد 3، عدد (4)، 209-218، http://journals.yu.edu.jo/jjes/Issues/2006/Vol2No4.pdf

الشمري، عبدالأمير، والجاف، كريم. (2008). رؤية معاصرة في الفلسفة والتربية، *مجلة كلية التربية الأساسية*، كلية التربية الأساسية، الجامعة المستنصرية، العراق، العدد (53)، 205 – 226.

الشمري، هشام محمد. (2012). فلسفة التربية عند برتراند راسل، *مجلة كلية الآداب*، الجزء الثاني، العدد (102)، 646 – 663 /http://www.iasj.net iasj?func=fulltext&aId=76265

الشهاري، شرف أحمد. (2012). الفلسفة المثالية وأفكارها التربوية – دراسة نقدية، *المجلة العلمية لكلية التربية* – جامعة أسيوط، المجلد الثامن والعشرون، العدد الأول، 126-151.

شومان، طه بن طه، والزهراني، صالح يحيى. (2012). الطبيعة الإنسانية بين المثالية والواقعية في ضوء التربية الإسلامية (دراسة تحليلية مقارنة)، *المجلة التربوية*، مج (26)، ع(104)، ج(2)، 85 – 125.

الشيخ، محمد، والطائري، ياسر. (1996). *مقاربات في الحداثة وما بعد الحداثة: حوارات منتقاة من الفكر الألماني المعاصر*. بيروت. دار الطليعة للطباعة والنشر.

صبري، محمد إسماعيل. (2009). *الصراع الأيديولوجي في القرن العشرين: الشيوعية في مواجهة الرأسمالية* 1917-2007. القاهرة. دار الأحمدي للنشر والتوزيع.

صليبا، جميل. (1982). *المعجم الفلسفي*. الجزء الثاني (من (ط) إلى (ي). بيروت. دار الكتاب اللبناني.

الضاهر، سليمان أحمد. (2014). مفهوم النسق في الفلسفة، *مجلة جامعة دمشق*، المجلد (30)، العدد (3+4)، 367 – 400.

ضيف الله، الخوني. (2005). *المنهج النقدي عند كارل بوبر*، رسالة ماجستير في الفلسفة، قسم الفلسفة: كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي: جامعة الجزائر.

طراونة، اخليف يوسف. (2004). *أساسيات في التربية*. عمان. دار الشروق للنشر والتوزيع.

طلافحة، حامد عبدالله. (2013). *المناهج تخطيطها تطويرها تنفيذها*. عمان. دار الرضوان للنشر والتوزيع.

الطيطي، محمد؛ وخصاونة، عون؛ وعريفج، منير؛ وموسى، فلوى؛ وخطاب، صالحة؛ والحسون، عدنان؛ والأغبر، سمر؛ وعايش، لطيفة. (2014). *مدخل إلى التربية*. (ط5). عمان. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

عابد، رسمي علي، ومطيع، عبداللطيف. (2009). *الدراسات التربوية: دراسات في المدارس التربوية الحديثة وأبرز مفكريها* الكويت – الإمارات – مصر: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

عادل، هبة. (2005). *الفكر التربوي الأفلاطوني في فلسفة برتراند راسل*، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب: قسم الفلسفة – جامعة بغداد.

العالم، محمود أمين. (1996). الفلسفة تعيد السؤال عن نفسها. *مجلة العربي*، متاح على http://www.3rbi.info/Article.asp?ID=9848

العامري، حسين حمزة. (2014). المصطلح الفلسفي وإعادة بناء اللغة في الفلسفة التحليلية المعاصرة: لودفج فنجنشتاين أنموذجًا. *مجلة العميد*، السنة الثالثة، المجلد الثالث، العدد الثاني عشر، العتبة العباسية المقدسة: مركز العميد الدولي للبحوث والدراسات، ديوان الوقف الشيعي – جمهورية العراق.

العبادي، نذير سيحان.(2013). *أُسُس التربية*. عمان. دار يافا العلمية للنشر والتوزيع.

عبدالجواد، مصطفى خلف. (2009). *نظرية علم الاجتماع المعاصر*. عمان. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

عبدالحفيظ، البار. (2010). *فلسفة التربية عند جون ديوي*، رسالة ماجستير، جامعة منتوري قسنطينة: كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي. الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية. http://bu.umc.edu.dz/theses/philosophie/AELB3181.pdf

عبدالحق، كايد. (2009). *ملامح من الفكر التربوي الإسلامي*. عمان: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.

عبدالحي، رمزي أحمد. (2009). *تطور الفكر التربوي عبر التاريخ ودراسة في الأصول التاريخية للتربية*. القاهرة. زهراء الشرق.

عبدالحميد، طلعت؛ وهلال، عصام الدين؛ وخضر، محسن. (2003). *الحداثة. ما بعد الحداثة: دراسات في الأصول الفلسفية للتربية*. القاهرة. مكتبة الأنجلو المصرية.

عبدالخالق، عبدالخالق فؤاد، وعلي، محمد محمود. (2007). *تطور الفكر التربوي*. (ط2). الدمام.مكتبة المتنبي.

عبدالدايم، عبدالله. (1991). ***نحو فلسفة تربوية عربية***. بيروت. مركز دراسات الوحدة العربية.

عبدالرحيم، سامح جميل. (2004). ***الأصول الفلسفية وفلسفة التربية***. (ب.ط). القاهرة. دار الكتب المصرية، www.dar-alkotob.com

عبدالرحيم، سامح جميل. (2008). ***الأصول الفلسفية وفلسفة التربية***. (ب.ط). القاهرة. دار أبو هلال للطباعة والنشر.

العبدالكريم، راشد بن حسين. (2004). أثر ما بعد الحداثة في التعليم: نظرة عامة، ***اللقاء السنوي للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)***. الرياض. وزارة المعارف.

العبدالكريم، راشد بن حسين. (2011). ***النظرية البنائية الاجتماعية وتطبيقاتها التدريسية في المنهج***، مركز بحوث كلية التربية: عمادة البحث العلمي - جامعة الملك سعود.

عبدالمولى، عبدالمطلب عثمان. (2007). ***اجتماعيات التربية: رؤية إسلامية***، أطروحة دكتوراه في التربية، جامعة أم درمان الإسلامية: معهد بحوث ودراسات العالم الإسلامي.

عريفج، سامي سلطي. (2002). ***مدخل إلى التربية***. (ط2). عمان. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

عسكر، علاء صاحب. (2010). نحو فلسفة تربوية للمعلم العراقي، ***مجلة جامعة كركوك للدراسات الإنسانية***، العدد (1)، المجلد (5)، السنة الخامسة، 1-31.

عطية، عماد محمد. (2009). ***تطور الفكر التربوي عبر القرون***. (ط2). الرياض. مكتبة الرشد ناشرون.

عطية، عطية خليل. (2010). ***أُسُس التربية***. عمان. دار البداية ناشرون وموزعون.

عطية، محسن علي. (2006). ***الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية.*** عمان. دار الشروق للنشر والتوزيع.

عطية، محسن علي. (2009). ***المناهج الحديثة وطرائق التدريس. عمان.*** دار المناهج للنشر والتوزيع.

عطية، محسن علي. (2013). ***المناهج الحديثة وطرائق التدريس.*** (ط2). عمان. دار المناهج للنشر والتوزيع.

العقيل، عبدالله عقيل. (2014). ***التربية الإسلامية.*** (ط 4). الرياض. مكتبة الرشد.

علي، أنوار محمود. (2012). دور التربية في التغير الاجتماعي، ***مجلة كلية العلوم الإسلامية،*** كلية العلوم الإسلامية، العراق: جامعة الموصل، مج (6)، ع (12)، ص ص 469 – 499.

علي، رجاء أحمد. (2012). ***الفلسفة الإسلامية.*** عمان. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

علي، قيس محمد حامد. (2008). ***التمييز بين العلم واللاعلم في فلسفة بوبر: دراسة تحليلية مقارنة.*** أطروحة الدكتوراه في الفلسفة، كلية الآداب: قسم الفلسفة – جامعة الخرطوم.

العمايرة، محمد حسن. (2010). ***أصول التربية التاريخية والاجتماعية والنفسية والفلسفية.*** (ط6). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

العمري، عبيد الله، وعبدالقادر، العرابي. (2002). ***إشكالية المنهج في العلوم الاجتماعية العربية المعاصرة.*** مركز الرياض للمعلومات والدراسات الاستشارية السلسلة. كتاب الرياض.

الغامدي، أحمد بن سعود. (2014). ***الاتجاهات الفلسفية اليونانية في الإلهيات (دراسة نقدية)،*** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى – كلية الدعوة وأصول الدين: قسم العقيدة.

غريب، أيمن عواد. (2012): *مدخل إلى علم التربية*: رؤيا حديثة.عمان. دار تسنيم للنشر والتوزيع.

غنية، حجاج. (2014). *المنهج العلمي عند كارل بوبر*، رسالة ماجستير في فلسفة العلوم، قسم العلوم الإنسانية والاجتماعية: تخصص فلسفة، جامعة أكلي محند أولحاج: البويرة. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.

الفتلاوي، سهيلة محسن. (2006). *المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل*. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

فضل، صلاح. (1980). *النظرية البنائية في النقد الأدبي*. (ط2). القاهرة. مكتبة الأنجلو المصرية.

فهمي، محمد سيف الدين. (1986). *دراسة نقدية لكتب فلسفة التربية وأساليب تدريسها في البلاد العربية*. (ب.ط). الرياض. مكتبة الملك فهد الوطنية.

القضاة، جميل أحمد (2008). *الأساليب التربوية للتربية الإسلامية والتربية الغربية: دراسة تحليلية*، أطروحة دكتوراه في التربية، جامعة أم درمان الإسلامية: معهد بحوث ودراسات العالم الإسلامي، جمهورية السودان.

كامل، مجدي. (2011). *أرسطو المعلم الأول*. القاهرة. دار الكتاب العربي.

كامل، مجدي. (2013). *أشهر فلاسفة التاريخ*. دمشق، القاهرة. دار الكتاب العربي.

كارتر، ديفيد. (2010). *النظرية الأدبية*، (ترجمة باسل المسالمة). دمشق. دار التكوين.

كرم، يوسف. (2012). *تاريخ الفلسفة الحديثة*. (ب.ط). القاهرة. كلمات عربية للترجمة والنشر.

كريمة، بلعز.(2014). *الوضعية المنطقية والعلم المعاصر: وضعية أوجست كونت*، مجلة لوجوس، مخبر الفينومينولوجيا وتطبيقاتها: جامعة تلمسان – الجزائر، العدد الثاني، –151 179.

كونزمـان، بيتر، وبوركارد، فرانز – بيتر. (2012). *أطلس الفلسفة* (DTV–ATLAS) (ط3)، (ترجمـة جورج كتورة). بيروت.المكتبة الشـرقية.

لالانـد، أندريـه. (2001). *موسوعة لالانـد الفلسفية*. المجلـد الأول (A–G). (ط2)، (تعريـب: خليـل أحمـد خليـل)، (تعهـد وإشـراف: أحمـد عويـدات). بيـروت – باريـس. منشـورات عويـدات.

لحـكل، لخضـر. (2007). *ملامـح الفكـر التربوي عنـد الغزالـي وروسو*، مجلـة عالـم التربيـة – العـدد (17)، 350–382.

ماركس، كارل. (1974). *رأس المال*. (ط2). الجـزء الأول، (ترجمـة: راشـد البراوي). القاهرة. مكتبة النهضة المصرية.

مبـروك، أمـل. (2014). *مقدمـة فـي الميتافيزيقـا*. (ب.ط). القاهـرة. دار الجوهـرة للنشـر والتوزيـع.

محمـد، أحمـد علـي. (2003). *أصـول التربيـة*. (ط2). عمـان. دار المناهـج للنشـر والتوزيع.

محمـد، بـن علـي. (2012). *سـؤال الإنسـان فـي الفكـر العربـي الإسـلامي والليبرالي الغربي: دراسـة فلسفية في المفهوم والحقوق*، رسـالة دكتوراه العلوم فـي الفلسـفة، قسـم الفلسـفة: كليـة العلـوم الاجتماعيـة والإنسـانية. جامعـة وهـران – ألتاسـيا.

محمـد، بومانـة. (2013). الثـورة الكوبرنيكيـة فـي التربيـة عنـد جون ديوي. جامعـة الجلفـة – الجزائـر: *مجلـة دراسـات وأبحـاث*، السـنة الخامسـة، العـدد الثالـث عشـر، 59 – 73.

محمـد، فتحـي عبدالرسـول. (2013). *تربيـة الطفـل فـي الفكـر التربوي*. دسـوق– جمهوريـة مصـر العربيـة. دار العلـم والإيمـان للنشـر والتوزيـع.

محمـد، أحمـد علـي الحـاج. (2014). *فـي فلسـفة التربيـة نظريًـا وتطبيقيًـا*. عمـان. دار المناهـج للنشـر والتوزيـع.

محمد، منى عوض. (2016). *تاريخ التربية والمدارس الفلسفية: رؤية عصرية لتربية الطفل العربي*. الأسكندرية. دار المعرفة الجامعية.

مراد، محمود. (2010). المصادر السفسطائية اليونانية لحقوق الإنسان، *المؤتمر الدولي الثاني لقسم الفلسفة بآداب القاهرة (الفلسفة وحقوق الإنسان)*. في الفترة 22–23 مارس.

مرسي، محمد منير. (1990). *فلسفة التربية: اتجاهاتها ومدارسها*. (ب.ط). القاهرة. دار عالم الكتب.

مرعي، توفيق أحمد، والحيلة، محمد محمود. (2002). *المناهج التربوية الحديثة*. (ط3). عمان. دار المسيؤرة للنشر والتوزيع والطباعة.

المركز العربي للتعليم والتنمية.(2015). *بعض مسؤوليات المعلم المهنية في ضوء النظرية البنائية*، www.acedeg.org/News/NewsDetails.aspx?NewsID=76206

مزيو، منال عمار. (2014). الدور التربوي للأنشطة الطلابية في تنمية بعض المبادئ التربوية لدى طالبات المرحلة المتوسطة بتبوك. *مجلة العلوم التربوية*. العدد الرابع. ج (1). 565 – 602.

المسيري، عبدالوهاب.(2014). من ضيق المادية إلى رحابة الإنسانية والإيمان، *مجلة المسلم المعاصر*، العدد (151)، 173–287، http:// almuslimalmuaser.org/index.php?option=com_k2&view=item&id=807:dik-el-madia-to

المسيري، عبدالوهاب. (1999). *موسوعة اليهود واليهودية والصهيونية*، المجلد الأول، مصر: دار الشروق.

المسدي، عبدالسلام. (1991). *قضية البنيوية دراسة ونماذج*. (ط NA). تونس.دار أمية بن عروس.

المصري، خالد موسى. (2014). الوضعية ونقادها في العلاقات الدولية: دراسة نقدية للنظريات الوضعية، ***مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية والقانونية***، المجلد 30، العدد الأول،317-343.

مصطفى، بدر الدين، والإمام، غادة. (2012). ***مشكلات فلسفية***. عمان. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

المطرفي، نايف عبدالرزاق. (2011). ***الفردية في الفلسفة البراجماتية: دراسة تحليلية ناقدة من وجهة نظر التربية الإسلامية***، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى: كلية التربية، قسم التربية الإسلامية والمقارنة.

معوض، فاطمة عبدالمنعم، وشرف، علية محمد. (2012). ***مدخل إلى التربية***. الرياض، دار الزهراء للنشر والتوزيع.

مغنية، محمد جواد. (ب.ت). ***مذاهب فلسفية وقاموس المصطلحات***. (ب.ط). بيروت. دار مكتبة الهلال - دار الجواد.

المناصرة، عز الدين.(2007). ***علم الشعريات: قراءة مونتاجية في أدبية الأدب***. عمان. دار مجلاوي.

منشد، فيصل عبد. (2014). ***أُسُس ومبادئ التربية***. عمان. دار الرضوان للنشر والتوزيع.

منصور، عصام محمد. (2009). ***الفكر التربوي المعاصر والبراجماتية***. عمان. دار الخليج للنشر والتوزيع.

المنياوي، أحمد. (2010). ***جمهورية أفلاطون: المدينة الفاضلة كما تصورها فيلسوف الفلاسفة***. حلب. دار الكتاب العربي.

الميمان، بدرية صالح، والسالوس، منى علي. (2014). ***النظرية التربوية وتطبيقاتها عبر العصور: دراسة تحليلية من المنظور الإسلامي***. المدينة المنورة. الجمعية العلمية السعودية لعلوم العقيدة والأديان والفرق والمذاهب.

ناصر، إبراهيم. (2004). ***فلسفات التربية***. (ط2). عمان. دار وائل للنشر والتوزيع.

ناصر، إبراهيم. (2013). ***أُسس التربية التاريخية، الفلسفية، النفسية، التعليمية، البيئية، الاجتماعية، الاقتصادية، الدينية، الثقافية، الوطنية***. (ط4). عمان. دار عمار للنشر والتوزيع.

الناقة، صلاح أحمد والعيد، إبراهيم سليمان. (2009). ***فاعلية التدريس القائم على إستراتيجية النموذج البنائي (دورة التعلم وخريطة المفاهيم) على تحصيل طلبة الصف التاسع في مبحث العلوم؛***

faelih.doc/02/http://site.iuqaza.edu.ps/snaqa/files/2010

النحلاوي، عبدالرحمن. (2013). ***أصول التربية الإسلامية وأساليبها***. (ط 29). مصر – بيروت. دار الفكر.

النشار، مصطفى. (2007). ***تاريخ الفلسفة اليونانية من منظور شرقي***. (ط2). القاهرة. دار قباء الحديثة للطباعة والنشر.

النشار، مصطفى. (2008). ***مدخل إلى الفلسفة النظرية والتطبيقية***. القاهرة. دار قباء الحديثة للطباعة والنشر والتوزيع.

النشار، مصطفى. (2010). ***مدخل إلى الفلسفة النظرية والتطبيقية***. (ط2). القاهرة. دار قباء الحديثة للطباعة والنشر والتوزيع.

نغموش، حصة. (2016). الفلسفة الإنسانية. ***مجلة المعرفة***. العدد 244،

http://www.almarefh.net/show_content_sub.php? CUV=443&Model =M &SubModel=140&ID=2664&ShowAll=On

نافعة، حسن. (2014). ***مبادئ علم السياسة***. الكويت، الإمارات العربية المتحدة، مصر. مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

الهمشري، عمر أحمد. (2007). ***مدخل إلى التربية***. (ط2). عمان. دار صفاء للنشر والتوزيع.

الهياجنة، وائل سليم، وجلبان، عمر محمد. (2015). ***مقدمة في التربية***. عمان. دار المعتز للنشر والتوزيع.

هايوود، أندرو. (2011). *المفاهيم الأساسية في السياسة*. (ب.ط)، (ترجمة منير محمود بدوي). جامعة الملك سعود. الرياض. النشر العلمي والمطابع.

والاس، رث؛ و وولف، ألسون. (2011). *النظرية المعاصرة في علم الاجتماع: تمدد آفاق النظرية الكلاسيكية*، (ترجمة محمد عبدالكريم الحوراني). الأردن. دار مجدلاوي للنشر والتوزيع.

وطفة، علي أسعد. (2012). النزعة الإنسانية في التربية، *مجلة مصر المدنية*، http://www.civicegypt.org/?p=23304

وطفة، علي أسعد. (2011). *إضاءات نقدية معاصرة*. (ب.ط). جامعة الكويت. مجلس النشر العلمي. لجنة التأليف والتعريب والنشر.

يالجن، مقداد. (1991). *معالم منهج التجديد في الفلسفة الإسلامية*. (ط2). الرياض. دار عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع.

اليماني، عبدالكريم علي. (2011). *أُسس التربية*. عمان. دار وائل للنشر والتوزيع.

اليماني، عبدالكريم؛ وحسن، عبدالكريم؛ وعسكر، علاء صاحب. (2011). *القيم في الفكر التربوي والإسلامي*. عمان. دار غيداء للنشر والتوزيع.

Sources and references

Sources

Dewey, John. (1966). ***The Child and the Curriculum.*** Chicago London. The University of Chicago press.

Dewey, John. (1968). ***Democracy and Education.*** (Fourth Edition). New York. The Free press, collier–Macmillan. London.

Rousseau, Jean–Jacques. (1979). ***Emile or On Education,*** Introduction, Translation, and notes by Allan Bloom. (E5). New York. Basic Books, Inc., Publishers.

References

Belbase, Shashidhar. (2011). ***Philosophical Foundations for Curriculum Decision a Reflective Analysis*** .Retrived from https://ia800203.us.archive.org/6/items/ERIC_ED524740/ERIC_ED524740.pdf.

Brennen, Annick M. (2001). ***Philosophy of Education.*** Articles by Annick M. Brennen on Administration, Education & Learning. Retrived from http://www.soencouragement.org/essays.html

Carr, David. (2010): ***On the Moral Value of Physical Activity: Body and Soul in Plato›s Account of Virtue, Sport, Ethics and Philosophy,*** Vol. 4, No. 1, 3–15, DOI: 10.1080/17511320903264222, to link to this article: http://dx.doi.org/10.1080/17511320903264222, Published online: 11 Mar 2010.

Cohen. Leonora M. (1999). ***Section III – Philosophical Perspectives in Education, Part 3.*** Retrived from http://oregonstate.edu/instruct/ed416/PP2.html.

Conti, Gary J. (2007). Identifying Your Educational Philosophy: Development of the Philosophies Held of Lifelong–Learners (PHIl). ***MPAEa Journal of Education,*** Volume XXXV1, Number 1, 19–37.

Cunningham. (1991). Assessing Constructions and constructing assessments,***Journal of Educational Technology,*** Vol.31, No.(5), 10–17.

Curren, Randall. (2000). ***Aristotle on the Necessity of Public Education.*** dc21. United States of America. Rowman & Little FieldPublishers.INC.

Delaney, James J. (2013). ***Internet Encyclopaedia of Philosophy.*** Retrived from http://www.iep.utm.edu/rousseau

Eby, Frederick & Arrowood, Charles. (1960). the History and ***Philosophy of Education Ancient and Medieval.*** (Eleventh Printing). Englewood Cliffs, N.J., Prentice–Hall, INC.

Fagan, Melinda. (2010). Social Construction Revisited: Epistemology and Scientific Practice, ***Philosophy of Science,*** Vol.77, no.1, 92–116.

Georgia Earnest García; P. David Pearson; Barbara M Taylor; Eurydice B. Bauer & Katherine A. D. Stahl. (2011). Socio–constructivist and political views on teacher›s implementation of two types of reading comprehension approaches in low–income schools, ***Theory into Practice,*** Vol.50, no.2, 149 –156, http://dx.doi.org/10.1080/00405841.2011.558444

Ghenea, Stefan Viorel. (2015). John Dewey: Pragmatism and Realism, ***the Scientific Journal of Humanistic studies,*** Year7, no12, 15 –19

Gokalp, Nurten. (2012). Philosophy education and human freedom. Cyprus international Conference on Educational research (CY–ICEr–2012) North Cyprus, US08–10 February, 2012. ***Procedia–Social and Behavioural Sciences.*** Vol. 47. 477–479.

Gruioniu, Octavian. (2012). the philosophy for Children, an ideal tool to stimulate the thinking skills. ***Procedia– social and Behavioural sciences.*** Vol.76.378 – 382.

Stanford Encyclopaedia of Philosophy. (2010). Jean ***Jacques Rousseau.*** Retrived from http://plato.stanford.edu/emtries/rousseau/

Kantzara, Vasiliki, (2007). ***Social function of Education,*** Blackwell Encyclopedia of Sociology, DOI: 10.111/b.9781405124331. 2007. X

Kotzee, Ben. (2010). Seven posers in the constructivist classroom. ***London Review of Education,*** Vol.8, no.2, 177–187.

Magrini, James. (2012). ***Existentialism, Phenomenology, and Education. Philosophy scholarship.*** Paper 30. Retrived from http://dc.cod.edu/philosophypub/30

Marsha L., Ellis. (2012). ***using the Pragmatic Progressive in Adult education,*** ERIC Number: ED536865.

Mayes, Clifford. (2010). Five Dimensions of Existentially Authentic Education. Encounter: ***Education for Meaning and Social Justice,*** Vol.23 (3), 28–37.

Michele & Maek. (2007). ***Jean– Jacques Rousseau on Education,*** the Encyclopaedia of informal Education. Retrived from http://www.infed.org/thinkers/et–rous.htm.

Neubert, Stefan. (2010). Democracy and Education in the twenty – First Century: Deweyan Pragmatism and the Question of racism, ***Educational Theory,*** Vol.60, N4; ERIC, 487 – 502.

Okumu, Barron. (2014). ***Philosophy of Education.*** Retrived from www.academia.edu/6640111/philosophy_BY_Mr._OKumu.

Romer, Thomas Aastrup. (2013). Nature, Education and Things. ***Studies in Philosophy and Education,*** Vol.32, Issue 6, 641– 652.

Saugstad, Tone. (2013). The Importance of Being Experienced: An Aristotelian Perspective on Experience and Experience – Based Learning, ***Studies in Philosophy and Education,*** 32, Issue 1, 7 –23.

Wheatley, G.H. (1991). Constructivist Perspective on science and Mathematics Learning, ***Journal of Science Education,*** vol.75, No. (1), 7–22.

يزوّد الكتاب الحالي دارسيه والمستفيدين منه بالمعرفة حول المدارس الفلسفية وتطبيقاتها التربوية عبر مختلف العصور بدءًا بالعصورالقديمة، ومرورًا بالوسطى، ثم الحديثة، فالمعاصرة، ووصولًا إلى عصر ما بعد الحداثة (ما بعد المعاصرة)، كاشفًا لهم عن مدى ارتباط النظام التربوي في أي عصر بأصوله الفلسفية التي تحكمه وتوجّه تطبيقاته وممارساته.

ويتضمن الكتاب في تناوله الفلسفات أو الأصول الفلسفية في كل عصر تصوُّر هذه الفلسفات للكون أو العالم، والإنسان والمجتمع والحقيقة والمعرفة والقيم. وعند تناوله الممارسات والتطبيقات التربوية لهذه الأصول الفلسفية، فيتضمن كلًّا من: هدف التربية، المنهج الدراسي، المعلم، المتعلم، طرق التدريس، الأنشطة التعليمية.

ISBN: 9786030250066
- التربية
- فلسفة
للنشر العبيكان Obeikan Publishing
تلهم المعرفة Inspiring Knowledge
Obeikan Reader
@ObeikanPub