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).