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.