مكانة فلسفة التربية في النظريّة التّربويّة الإسلاميّة

إعداد

الأستاذ الدكتور بشير حاج التوم

جامعة أم القري- مكّة المكرّمة

مكانة فلسفة التربية في النظريّة التّربويّة الإسلاميّة

مقدمة:

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على المبعوث رحمة للعالمين، وعلى آله وأصحابه والتابعين لهم باحسان الى يوم الدين.

كانت التربية في المجتمعات الغربية، الى عهد قريب، خليطا من تخصصاتمتعددة، وكانت كلها منضوية تحت ما يسمى بـ"اصول التربية"، فكانت هناك "اصول فلسفية" للتربية، و " اصول تاريخية" للتربية. وكانت "فلسفة التربية" مهيمنة على هذه الاصول، باعتبارها مجموعة من معتقدات ومبادىء تربوية ترشد وتوجه التربية لتحقيق الاصلاح الاجتماعي.

ولكن قبل ربع قرن تقريبا ظهرت مدرسة البروفسير "تبل" (J. W. Tibble) والبروفسير "بيترس" (R. S. Peters) والبروفسير "هيرست" (P. Hirst) وغيرهم ممن نادوا بضرورة تحديد مفهوم النظريّة التّربويّة وما تتضمنه من علوم تربوية محددة المعالم، يسهم كل واحد منها في بناء النظريّة التّربويّة. وهذه العلوم هي "فلسفةالتربية" و "علم الاجتماع التربوي" و " علم النفس التربوي" و "تاريخ التربية". وكانوا بعملهم هذا قد سلبو "فلسفة التربية" ما كانت تدعيه من شمول واحاطة وهيمنة على التربية، وجعلوا لها مكانة محددة في النظريّة التّربويّة. هذه المكانة تختلف عن المكانة التي اعطاها "ديوي"، مثلا لفلسفة التربية. فقد ساوى "ديوي" بين النظريّةالتّربويّة وفلسفة التربية ولم يفرق بينهما. كما انها تختلف عن المكانة التي

اعطاها فلاسفة التحليل المنطقي وخصوصا فلاسفة "الوضعية المنطقية" لفلسفة التربية في النظريّة التّربويّة حيث جعلوا لها مكانة هامشية خارج النظريّة التّربويّة.

غزتنا هذه النظريات التّربويّة، قديمها وحديثها، فانبهرنا بها وتأثرنا بمحتواها، ويدل على ذلك واقع مناهجنا التّربويّة وكتبنا التّربويّة، التي اصبحت تأخذ طريقهاوعلى جناح السرعة الى المكتبات، لتبعد اجيالنا الناشئة عن الأصالة وتجرهم الى التبعية. فمعظم هذه الكتب لا تفرق بين النظريّة التّربويّة وفلسفة التربية، وبالتالي تتخذ فلسفة التربية مصدرا للمبادىء التّربويّة، تماما كما يفعل المربون في المجتمعات غير الإسلاميّة.

فنحن، والحالة هكذا، في امس الحاجة الى تأصيل تربيتنا. والسبيل الى ذلك هو العمل على بناء النظريّة التّربويّة الإسلاميّة بما يحقق الأصالة التي نرجوها في هذا العصر الذي نعيش فيه. ومن هنا تجيء اهمية هذا البحث. فهو يهدف الى توضيح حقيقة النظريّة التّربويّة الإسلاميّة ومكانة فلسفة التربية فيها. واذا كنا سنناقش بعضالنظريات التّربويّة غير الإسلاميّة، فما ذلك إلا لأننا نريد أن نؤكد المسلمة الثابتة، ان الفرق شاسع بين النظريّة التّربويّة الربانيّة والنظريّة التّربويّة الوضعيّة.

مكانة فلسفة التربية في النظريّة التّربويّة الإسلاميّة

قبل ان اتحدث عن مكانة فلسفة التربية في النظريّة التّربويّة الإسلاميّة، أريد أن أبيّن حقيقة النظريّة التّربويّة غير الإسلاميّة ومكانة فلسفة التربية فيها، لأن ذلك يمهد للحديث عن موضوعنا ويزيده وضوحا.

معنى "النظريّة"

اكتسبت كلمة "نظرية" المعاني الجديدة التي جادت بها المعاجم، فاختيار المربّي لأحد هذه المعاني باعتباره أقرب للتربية، واقامة بنيانه التربوي عليه أمر يكشف عن معتقداته وقيمه واتجاهه. فلننظر الى أهم معاني النظريّة التي وردت في بعض المعاجم.

جاء في المعجم الوسيط (ابراهيم مصطفي وآخرون ج٢ مادة نظر د.ت) أن النظريّة:

أ- قضية تثبت ببرهان.

ب- النظريّة في الفلسفة طائفة من الآراء تفسر بها بعض الوقائع العلمية او الفنية.

وجاء في "وبستر" (١٩٦٦م) أن النظريّة:

أ- في الأصل نظر عقلي. تأمل.

ب- نظري مقابل تطبيقي-العلم الذي يعرف بمبادئه ومناهجه اكثر من تطبيقاته.

ج- فكرة او مبدأ او خطّة عملية لطريقة اداء عمل ما.

د- فرضيّة لم تتأكّد بعد لكن درجة احتمال تأكيدها كبير بعد اجراء تجارب عليها.

هـ- عرض منهجي لمبادىء او فرضيّات مترابطة او عرض لمبادىء عامّة لعلم او غيره او فرضيّات مترابطة لتفحص وتختبر.

و- مجموعة من تعميمات ومبادىء نمت أثناء الممارسات في مجال من المجالات (كالطّب مثلا) مكوّنة محتواه كنشاط عقليّ مميّز.

أوحت هذه المعاني للمربيّن باستخدام معنيين للنّظرية هما:

١- النظريّة هي فرضيّة او مجموعة مترابطة من فرضيّات ثبتت صحتها عن طريق المشاهدة والتّجربة وتسمى النظريّة التفسيريّة.

٢- النظريّة هي مجموعة من المبادىء والقواعد والمفاهيم المترابطة التي توجّه وترشد مختلف انواع الممارسات والاعمال. وتسمى النّظريّة العمليّة.

النظريّة التّربويّة التّفسيريّة:

كان نتيجة الخصومة التي احتدّت بين الكنيسة وبعض العلماء في أوروبا أن سادت المعرفة التّجريبيّة القائمة على الحواس وتطبيقاتها، وأبعد الدين وأهملت

وسائل المعرفة الاخري مثل الوحي والعقل والإلهام. تأثر الباحثون بهذه النزعة التجريبيّة فاستبدلوا البحوث التجريبيّة والميدانيّة في مجال العلوم الإجتماعيّة بالبحوث النظريّة التي قلّلوا من شأنها! وفي غمرة هذا التأثر والانبهار أراد بعضالمربيّن أن يجعلوا النظريّة التّربويّة كالنظريّة في العلوم الطبيعيّة ويقيموا بنيانهم التربوي على أساسها. ومن هؤلاء "أوكونور" و " محمد سيف الدين فهمي".

يقول " أوكونور" (١٩٧٣م ص ٦٤) أنّه اذا اريد لبناء النظريّات التّربويّة أن يعتبر نشاطا عقليًا فلا بد أن يخضع لنفس المعايير التي يخضع لها بناء النظريات في العلوم الطبيعية، والا فهو إدّعاء وعمل وضيع وضياع للوقت.

ويقول في موضع آخر (١٩٥٧م):

"إن كلمة "نظرية" كما هي مستخدمة في السياقات التّربويّة هي، بصفة عامة، لا أكثر من لافتة فيها مجاملة، وأنّها تجد تبريرها فقط عندما نطبق النتائج التجريبيّة المعتمدة أو المتفق عليها في علم النّفس أو علم الإجتماع على الممارسات التّربويّة." ص (١٥٠)

يوضح هذا النّص أن "أوكونور" يريد أن يؤسس النظريّة التّربويّة على المعرفة التجريبيّة فقط؛ لأنها، في رأيه، حقيقة بالمعنى العلمي القياسي لهذه الكلمة، وماعداها فهي تعبيرات لا طائل تحتها. ويقصد بهذه التعبيرات التي لا طائل تحتهاالمعرفة الغيبيّة والمعرفة المتعلّقة بالقيم الخلقيّة. فيصف الغيب بقوله:

"له تأثير هام وخطير على اهداف النظام التعليمي ومحتواه بحيث يتعين ان نكون مستعدين لتأييده والدفاع عنه، وقد رأينا أن الصعوبة الاساسية حول أيّ ادّعاءات من هذا النوع هي أنّه لا توجد طريقة معتمدة لتأييدها أو إثباتها، ولهذا فمن المستحيل ان نقول بالضّبط ماهو الشيء المدّعى أو المطالب به. أو على الأقل أن نكون متأكدين ان مثل هذه الإفادات لها أي معنى على الإطلاق" ص (١٤٤).

ويصف القيم الخلقية بقوله:

"إنّ أي حكم قيميّ غير شخصيّ هو مصدر لتشوّش واختلاط عقلي. وفي اللحظة التي ندركه فيها سوف نتحقق أنّه ليس حقيقة لا تحتاج الى برهان، أو أنه فوق متناول النقد؛ ذلك لأنه مهما كانت تقييماتنا مهمة أو لا بد منها.... فقد رأينا أن تبريرها مشكلة فلسفية مربكة جداً. وإذا أدركنا ذلك فسوف نميل الى أن نكون دوجماتيين أو متعصبين تجاهها" ص(١٤٥).

يتّضح ممّا سبق أن "أكونور" ينفي وجود المعرفة الغيبيّة في البناء التربوي، كما يعتبر تبرير القيم الخلقية مشكلة فلسفيّة صعبة، وبالتالي تظل القيم الخلقيّة لا معنى لها ولا أثر لها في بناء النظريّة التّربويّة.

إذا كان تعجّبي شديداً من "أكونور" "لأنه لا يؤمن بالغيب وما ينبثق عنه من قيم أخلاقية، فإن تعجبي من محمد سيف الدين فهمي أشدّ؛ إذ كيف يتأثر بآراء "أوكونور" ويبعد المعرفة الغيبية والأخلاقية من النظريّة التّربويّة وهو مسلم!

يقول محمد سيف الدين فهمي (١٩٨٢م) ما يلي:

"إن عظم التعقّد الحادث الآن في العملية التّربويّة يثبت أن معرفتنا القديمة غير العلمية بالقوانين التي تحكم الطبيعة البشريّة أصبحت غير مناسبة لوضع الأسس النظريّة للعملية التّربويّة. إن التربية الحديثة تعتمد بطريقة متزايدة على النظريّة بمفهومها العلمي، وهي تحتاج في المستقبل لمزيد من الإعتماد على هذا النوع من النظريّة" ص (٢٤).

فهو يريد للنظريّة التّربويّة أن تكون على منوال النظريّة في العلوم الطبيعيّة، فتعتمد فقط على الأبحاث التجريبيّة في علم النّفس وعلم الاجتماع. وأما المعرفة الغيبيّة والأخلاقيّة فهي غير علمية؛ وهي السّبب في بدائيّة التربيّة وتخلفها. ويؤكّد ذلك قوله (١٩٨٢م):

"ولذلك فيمكن القول أن التربيّة في القرن العشرين على درجة من البدائيّة والتّخلف تشبه حالة الهندسة أو الطب في القرن السابع عشر

أو الثامن عشر. على أننا يجب أن ننتظر أن تحقق التربية تقدّما كبيرا عندما تصل العلوم التي تعتمد عليها مثل علوم النفس أو الاجتماع الى درجة عالية من التقدم تماثل درجة التقدم التي وصلت إليها العلوم الطبيعية." ص(٢١).

أما رأيه في المعرفة الغيبية والأخلاقية فهو مثل رأي "أوكونور". ويعبّر عنه بقوله: (١٩٨٦م).

"هناك ما يمكن تسميته بإفادات أو أحكام ميتافيزيقيّة؛ حيث أن الحقيقة فيها لا يمكن اختبارها بأي طريقة من طرائق الملاحظة أو التجربة. والحقيقة أن شرعيّة مثل هذه الافادات أو الافتراضات- والمدى الذي يمكن لها أن توصل أي معان لها صفة المعقوليّة- شيء ما زال موضع جدل في الفلسفة المعاصرة. فافادة مثل: أن هدف التربيّة هو اطلاق الطاقات الكامنة في الطفل، أو أن هدف التربية هو تحقيق سعادة البشر في الدنيا والآخرة، أو أن هدف التربية هو تكوين الانسان الكامل. كلها إفادات تبدو كما لو كانت واقعيّة، الا أنها في الحقيقة إفادات لا يمكن رفضها أو تأييدها بأي دليل أو بيّنة يمكن الحصول عليها بالأساليب المعروفة لجمع المعرفة، ومن ثم فليس هناك طريقة يمكن الوصول إليها للإتفاق على هذه الافادات أو المقولات." ص(٣٧).

ألا يفهم من هذه العبارات التي وردت في النّص السابق أن الدكتور محمد سيف الدين فهمي في شكّ من أهداف التربية الإسلاميّة الثابتة؟ هل هو في شك من الهدف الأسمى للتربيّة الإسلاميّة وهو ايجاد الانسان الصالح العابد لله سبحانه وتعالى؟ هل هو في شك أن من أهداف التربية الإسلاميّة سعادة الملتزمين بها في الدنيا والآخرة؟.

تحدثنا عن آراء اثنين من المربين الذين يقيمون بنيانهم التربوي على أساس من النظريّة في العلوم الطبيعية. وهذه الآراء، كما هو واضح، تحمل نظرة مادية لا تعترف

بعالم الغيب، ولا تجعل للمعرفة الغيبية ولا للأخلاق الثابتة مكانة في النظريّة التّربويّة. قبل أن نناقش هذه الآراء ننتقل الى النظريّة التّربويّة العمليّة.

النظريّة التّربويّة العمليّة:

تبنّى أصحاب هذه النظريّة التّربويّة، وهم أكثر المربّين عدداً، تعريف كلمة "نظريّة" على أنها مجموعة من المباديء والقواعد والمفاهيم المترابطة التي توجه وترشد مختلف أنواع الممارسات والأعمال. يقول "هيرست" (١٩٦٦م)، وهو من كبار الدّاعين لهذا الرأى وأول من تصدي لآراء "أكونور" بالنّقد القوي، "إن مكانة النظريّة في نشاط عملي مثل التربيّة، تختلف تماما عن مكانة النظريّة في العلوم الطبيعيّة. ففي مجال التربية تُبنى النظريّة لتقرر وترشد الى ما ينبغي أن يكون". ص (٤٠) ثم يؤكد بعد ذلك في صفحة (٤١) أن محتوى النظريّة التّربويّة يضم، بالاضافة الى المعرفة التجريبيّة، معرفة أخرى تشمل المعتقدات الميتافيزيفيّة والفلسفيّة كما تشمل المعرفة الخلقيّة والمعرفة التاريخيّة.

ويقول "مور" (١٩٨٦م)، وهو من المدافعين عن النظريّة التّربويّة العملية، مايلي:

> "فالنظريّة نشاط من المستوى الأعلى، انها نظرية تهدف الى توجيه الأنشطة التّربويّة في المدارس وغيرها من المؤسسات التعليمية. كما نستطيع أن نقول أن كبار المربين، من أمثال أفلاطون "ولوك" و "روسو" و "مل" و "ديوي"، أصحاب مواعظ تهدف الى ارشاد المعلمين". ص(٢٣)

يؤكّد هذا أن كل المربّين الذين يرفضون أن تُبنى النظريّة التّربويّة على منوال النظريّة العلمية، يقيمون بنيانهم التّربوي على أساس من هذا المعنى للنظرية. وتدخل في ذلك كل النظريات التّربويّة للمربين القدامى والمحدثين الذين ينادون بالتوجيه والارشاد لما ينبغي أن يكون.

أن النظريّة التّربويّة العملية أقرب الى المفهوم الصحيح للتربية لأنها تعتبر المعرفة وليس العلم الطبيعي أساسا لمحتواها. ووسائل المعرفة، كما نعلم، هي الحسّ والعقل والوحي والالهام... وهذا يؤهل النظريّة التّربويّة لتكون نظرية عملية توجّه وترشد الى ما ينبغي أن يكون. وفي هذا فالنظريّة التّربويّة العملية تشترك مع النظريّة التّربويّة الإسلاميّة مع الفارق الكبير في الأهداف ومصادر التربية ومحتواها وسيتّضح ذلك في الصفحات القادمة أن شاء الله.

الفرق بين النظريّتين التّربويّتين التفسيرية والعملية:

تختلف النظريّة التّربويّة التفسيرية عن النظريّة التّربويّة العملية من عدة وجوه:

١- أن النظريّة التفسيرية في الأصل وصفيّة وتفسيريّة. فهي تصف وتفسّر الظواهر بعد تكرار حدوثها على نمط معيّن. والوصف والتفسير يوضحان علاقة سببيّة بين أحداث معيّنة. وهي لا تصدر حكما خلقيا تجاه ما تصفه وتفسّره. والعالم الذي يفسّر ويصف ليس مطالبا ولا ملزما باصدار حكم عن كيفية الاستفادة مما فسّره أو وصفه. والسؤال الذي يطرح نفسه هنا هو: ما فائدة نظريّة في التربيّة لا تصدر أحكاما خلقية ولا توجيهات تربويّة؟
أما النظريّة التّربويّة، العملية فهي ليست وصفية ولا تفسيريّة في الأصل، وان كان يمكن أن تصف وتفسّر بعض جوانب من العملية التّربويّة. أنّ عملها الأساسي هو اصدار التوجيهات التّربويّة والأحكام الخلقية. فهي إذن نظريّة عمليّة.

٢- تتعامل النظريّة التفسيرية مع عالم الطبيعة، مع العالم المحسوس فقط. فالمادة التي يجري عليها العالم تجاربه وملاحظاته ميّتة، مما يجعل حواس العالم الملاحظ سلبية تتحكم فيها المادة تحكما تاما (الفاروقي والنصيف، ١٩٨٤م). أما النظريّة التّربويّة العملية فهي تتعامل مع الانسان بروحه وقيمه وسلوكه ومشاعره وعواطفه وآماله وآلامه... وهذه كلها لا تكشف عن نفسها على

حقيقتها للباحثين. فالانسان بهذا التعقيد لا يمكن أن يساوى بالجماد. وإذن فانّه في تربيته لا يحتاج الى النظريّة التفسيريّة، بل هو في حاجة ماسّة الى النظريّة التّربويّة العملية لتقدم له النصح والإرشاد والتوجيه وتخبره بما ينبغي أن يفعل.

٣- النظريّة التّربويّة التفسيرية تعطي علم النّفس التّربوي وعلم الاجتماع التربوي مكانة مرموقة في النظريّة التّربويّة وتجعلهما أساسا لها، وتقلل من أهمية ما سواهما. لا ينكر أحد أهمية هذين العلمين في مجال التربية حيث أن لهما فوائد ملموسة تتجلى في مساعدتنا على فهم المتعلم، وفهم المجتمع الذي يعيش فيه، وتحسين طرق التدريس. وكل ذلك يسهل عملية التعلّم، ويقوّي العلاقة بين المعلّم والتلميذ وبين التربيّة والمجتمع. ولكن الاعتماد عليهما فقط، واعطاءهما المكانة الأولى في النظريّة التّربويّة مع تجاهل أنواع أخرى من المعرفة، يجعل النظريّة التّربويّة ناقصة ويخلّ بها وذلك للأسباب الآتية:

أ- أن التركيز على هذين العلمين فقط، يعني أبعاد المعرفة الغيبية والقيم الخلقيّة من النظريّة التّربويّة بحجّة أنّه ليس هناك طرق بحث علمية معتمدة في هذين المجالين. وهذا أمر لا يقبل لأنه يجعل المبادئ التّربويّة والقيم الخلقية نسبيّة ومتغيّرة مما يحدث تفككا في المجتمع. أن المسائل الغيبية والخلقية لا تخضع، كما يظن الوضعيون، الى إجراء تجارب كالتي تقام في العلوم الطبيعية. إنها مسائل عقلية منطقية، وحتى العقل وحده فيها يعجز ويضلّ ما لم يتناولها منطلقا من منطلقات الوحي. يقول محمد المبارك (١٩٧٦م).

> "وعلى هذا فان الواجب الأول أن نصوغ ما يتضمّنه القرآن من حقائق عن الوجود يعرضها علينا ويدعونا الى الإيمان بها، صياغة جامعة شاملة. ولا بد لنا هنا من لفت النّظر أن هذه الصياغة ينبغي أن تنطلق من منطلقات القرآن نفسه، لا من منطلقات النّظريات الخاصّة للفرق الإسلاميّة ومن مواطن الخلاف بينها، ولا من المشكلات الفلسفية التي

طرقها سابقا المتكلمون والفلاسفة، لئلا تحجبنا تلك النظريات عن الرؤية المباشرة للقرآن"ص(٢)

فإذا انطلقنا في هذين المجالين من منطلقات القرآن الكريم والسنة المطهرة، فسيكون عمل العقل تأملا مهتديا يصل به الى تصور واضح عن الألوهية والكون والإنسان والآخرة، وفهماً للمبادئ الخلقيّة الثابتة المتضمّنة في القرآن الكريم والسنّة المطهّرة، وتوضيحا لها، وإظهارا للحكمة منها، ودفاعا عنها.

(إن هذا القرآن يهدى للتى هي أقوم ويبشر المؤمنين الذين يعملون الصالحات أنّ لهم أجرا كبيرا) (البقرة: ١٣٨). ويبشر المؤمنين بما فيه من أحكام تربوية وخلقية وشرائع.

ب- أن هذين العلمين ظهرا حديثا. ومعنى ذلك أنهما لم يدخلا من قبل بشكل ملحوظ ومدروس في بنية النظريّة التّربويّة. ومع ذلك فقد كانت التربية مستمرّة وبنجاح. لقد أتت التربية أكلها في المجتمعات السابقة، وتجلّى ذلك بوضوح في تربية الرعيل الأول من المسلمين ومن جاء بعدهم في عصور الإسلام الزاهرة.

ج- أن نتائج الأبحاث في علم النفس التربوي وعلم الأجتماع التربوي ليست دقيقة دقة نتائج الأبحاث في العلوم الطبيعيّة؛ ذلك لأن الإنسان ليس قطعة من جماد تخضع للباحث وتستجيب له ليكتشف منها ما يشاء، إن الانسان مخلوق له مشاعر وقيم وغاية كبرى من وجوده، وهذه لا تخضع للملاحظة كما يخضع الجماد، ولا تمكّن العالم من اكتشافها على حقيقتها. كما أن المقارنة بين الانسان والحيوان في الدراسات التي تقام في علم النفس التربوي ليست صحيحة. أن علماء النفس الذين يجرون التجارب على الحيوان قد يتوصلون الى تعميمات أو قوانين في علم النفس التعلم يعتقدون أنها يمكن أن تطبق على الحيوان وعلى الأنسان كذلك. خذ مثلا أحد قوانين التعلم وهو أن التعلم

يكون أكثر فعالية بالتعزيز الإيجابي وليس بالتعزيز السلبي. ما أهمية هذا القانون في التربية؟ الإجابة على هذا السؤال هي أنه في معظم الحضارات السابقة عرف الآباء والمعلمون هذا القانون دون الاستفادة من علم النفس. وإذا كان الآباء والمعلمون على قدر معقول من الوعي، فان معرفتهم بهذا القانون ينبغي أن تقوم على معنى يختلف عن المعنى الذى يرمي إليه علماء النفس التّجريبيّون. ليس في نظرهم مكافآة الطفل بقطعة من الحلوى أو معاقبته بصفعة على جسمه تطبيقا لهذا القانون. أنه اجراء مرتبط ارتباطا وثيقا برباط الشّعور الأبوي الذي يربط الأب والمعلم بالطفل، وبطرق التعزيز الإيجابي والسلبى المتعارف عليها في كل مجتمع من المجتمعات. ولذلك ليس هناك من مبرر قويّ يدعونا الى الإعتقاد بأن ما يحدث للطفل يشبه ما يقوله علماء النّفس التّجريبيّون عن "التّعزيز". لذلك فإن أي تشابه بينهما سطحي. (بن موريس ١٩٦٦) ص (١٤٠-١٤١).

٤- النظريّة التّربويّة التفسيريّة هي الاكتشاف التربوي الجديد الذي يتوصل اليه الباحث بعد إجراء عدد من التجارب. أما النظريّة التّربويّة العملية فهي لا تكتشف جديدا؛ أي لا تتوصل الى حقائق لم تكن معروفة من قبل كما تفعل النظريّة التّربويّة التفسيرية بل تقدّم ما عندها من مبادئ تربوية لتوجه وترشد بها العملية التّربويّة. من أين تستمد هذه المبادئ التّربويّة؟ هذا ما سنجيب عليه، إن شاء الله، عند الحديث عن مكانة فلسفة التربية في النظريّة التّربويّة.

ذكرنا في الصفحات السابقة أن النظريّة التّربويّة التفسيرية تقدّم افتراضات تقوم عليها الأبحاث التجريبيّة في علم النّفس التربوي وعلم الاجتماع التربوي، وتؤكّد الملاحظة والتّجربة صحة هذه الأفتراضات. وقلنا إذا كانت هذه النظريّة تخلو من افتراضات عن الجانب الروحي والوجداني في الانسان، والأهداف العامة للتربية، فان النظريّة التّربويّة العملية تدخل هذه الافتراضات كلها في بنيتها وتحاول تبريرها

لتصبح مبادئ موجهة ومرشدة للعملية التّربويّة. وسواء أكانت افتراضات أو مبادئ فانها في الواقع من صنع البشر، هو مجهود بشري خاضع للرفض أو القبول. فاذا اشتملت النظريّة التّربويّة على تأكيدات واقعية فإنّه يمكن اختبارها بالرجوع الى الحقائق الامبريقية، ولكن إذا اشتملت على تصور لحقيقة الانسان، أو لحقيقة الأهداف التّربويّة، أو لحقيقة المعرفة، أو اشتملت على أحكام تتعلق بالقيم الخلقية، فيمكن اخضاعها للمناقشة الفلسفية وللحجج المنطقية. واختلاف وجهات النّظر في هذه الأسس التي تقوم عليها أي نظرية تربوية، يؤدّي الى اختلاف وجهات النّظر في التربية. وهذا هو الذى يفسر اختلاف نظرية تربوية عن الأخرى. فإذا كان محاولة إدراك حقيقة هذه الأسس قاصرة على المجهود البشرى وحده، فإن الأمر لا يقتصر على أختلاف في وجهات النظر بل يتعدى ذلك ليؤدّي الى تشويه هذه الأسس، والى التقصير في فهمها على حقيقتها، والى فقدان القيمة الأساسية منها، وبالتالى الى فساد التربية؛ ذلك لأن الأنسان مخلوق ضعيف تلعب به الشهوات، ولأن علمه قليل وتفكيره محدود.....ويوضح سيد قطب (١٩٦٥م) ذلك بقوله:

> "واذا كانت التّصورات والمذاهب والأنظمة التي يضعها البشر لأنفسهم- فى معزل عن هدى الله- تحتاج دائما الى التطوّر في أصولها، والتحوّر في قواعدها، والإنقلاب أحيانا عليها كلها حين تضيق عن البشرية في حجمها المتطوّرا وفي حاجاتها المتطوّرة....إذا كانت تلك التصوّرات والمذاهب والأنظمة التي هي من صنع البشر، تتعرض لهذا وتحتاج اليه، فذلك لأنها من صنع البشرا البشر القصار النّظرا الذين لا يرون الا ما هو مكشوف لهم من الأحوال والأوضاع والحاجات في فترة محدودة من الزمان، وفي قطاع خاص من الأرض....رؤية فيها- مع هذا- قصور الانسان وجهل الانسان، وتأثرات الانسان" ص (٤٥-٤٦).

لذلك كله فان الميّزة الكبرى التي تمتاز بها النظريّة التّربويّة الإسلاميّة عن غيرها من النظريات التّربويّة هي أنّها ربانيّة المصدر. فالتصوّر الإسلامي للأسس التي تقوم عليها النظريّة التّربويّة الإسلاميّة:

> "يخالف في أصل تكوينه وفي خصائصه، تلك التصوّرات البشريّة، ومن ثم لا يحتاج- في ذاته- الى التّطوّر والتّغيّر...فالذي وضعه يرى بلا حدود من الزمان والمكان. ويعلم بلا عوائق من الجهل والقصور. ويختار بلا تأثر من الشهوات والأنفعالات. ومن ثم يضع للكينونة البشرية كلّها، في جميع أزمانها وأطوارها...أصلا ثابتا تتطوّر هي في حدوده وترتقي، وتنمو وتتقدّم دون أن تحتك بجدران هذا الأطارا"

ولا غرابة في ذلك لأن الله سبحانه وتعالى الذى أنشأ هذا التصوّر هو الذي خلق الأنسان ويعلم حقيقته والتّربية الملائمة له، كما يعلم حاجات حياته المتطوّرة على مر العصور والأزمان.

(صبغة الله ومن أحسن من الله صبغة ونحن له عابدون) البقرة: ١٣٨

ولهذا فان النظريّة التّربويّة الإسلاميّة ليست مجموعة من فرضيّات ثبتت صحتها عن طريق التّجربة والمشاهدة، كما يقول أصحاب النظريّة التّربويّة التفسيرية، وليست مجموعة من قواعد ومبادئ ومفاهيم تربويّة وضعها البشر ليهتدوا بها. كما يقول أصحاب النظريّة التّربويّة العملية. ولكنّها مجموعة مترابطة من المبادئ والقواعد والمفاهيم التّربويّة المستمدّة من القرآن الكريم والسنّة المطهّرة، والتي هي بمثابة الأساس المتين الذي يقوم عليه البناء التّربوي الصالح. والفرق بين هذا الأساس المتين والبنيان التّربوي كالفرق بين الشريعة والفقه. فالشريعة من الله سبحانه وتعالى ومن رسوله صلى الله عليه وسلم، والفقه مجهود انساني. فكما يمكن الاجتهاد في الفقه بما لا يفارق الأصول، يمكن تعديل البنيان التربوي بما يتناسب مع العصر الذي نعيش فيه،

وبما لا يتعارض مع المبادئ التّربويّة الثابتة المستمدّة من القرآن الكريم والسنّة المطهّرة. وهكذا لا يعتبر الدين ظاهرة اجتماعية، ولا عاملا واحدا من العوامل المؤثّرة في التّربية، كما يقول أصحاب النظريّة التّربويّة العملية، بل هو المنطلق الذي تنطلق منه المبادئ والقواعد والمفاهيم التّربويّة الثابتة المتكاملة، التي تعتني بالفرد جسمه وعقله وروحه، كما تعتني بالمجتمع وتلبّي حاجاته.

ان اقامة بنيان النظريّة التّربويّة الاسلاميّة، على أساس المصدرين الأصيلين القرآن الكريم والسنة المطهرة، لا يمنع الاستفادة من مصادر أخرى توصف بأنها ثانوية دليلا على أنّها لا توضع في مرتبة واحدة مع المصدرين الرئيسين. ويوضح عبد الرحمن صالح (١٩٨٥م) أنّ من المصادر الثانوية الدراسات التاريخية والدراسات التّربويّة لآراء العلماء المسلمين كابن خلدون والغزالي وابن تيمية وابن قيم الجوزية وغيرهم. وتهتم الدراسات ذات المنهج التاريخي باستعراض الجوانب التّربويّة في عصور الأزدهار والجمود، فيستفاد من معرفة العوامل التي أدت الى ازدهار التربية فيقتدي بها، كما أنها تُقْصي العوامل التي أدت الى ركود الفكر التربوي في عصر معيّن، وهذا يسهم في التخطيط وتجنّب كل ما من شأنه أن يعيق المسيرة التّربويّة البنّاءة. ومن المصادر الثانويّة الأخرى التي تسهم في بناء النظريّة التّربويّة، معطيات الأبحاث العلمية التي تلقي ضوءا على العملية التّربويّة. فكل خبرة من خبرات البشر لا تتعارض مع العقيدة الإسلاميّة يمكن الاستفادة منها. (ص ٧٨-٨٠).

ناقشنا في الصفحات السابقة النظريّتين التّربويّتين، التفسيرية والعملية. وأوضحنا، من خلال المناقشة، المعالم الأساسية للنظريّة التّربويّة الاسلاميّة. ننتقل بعد ذلك للحديث عن مكانة فلسفة التربية في النظريّتين التّربويّتين، التفسيرية والعملية، تمهيدا للحديث عن مكانة فلسفة التربية في النظريّة التّربويّة الاسلاميّة.

مكانة فلسفة التربيّة في النظريّة التّربويّة التفسيرية:

إنّ أصحاب النظريّة التّربويّة التفسيرية لا يتّخذون الفلسفة عقيدة تنبثق عنها مبادئ تربوية توجه وترشد العملية التّربويّة. الفلسفة عندهم أداة لتحليل لغة التربية

بغرض توضيحها وازالة الغموض عنها. وهذا يعني أنهم يفرّقون بين النظريّة التّربويّة والفلسفة. وهذا رأي في الفلسفة تبنّاه فلاسفة التحليل المنطقي وفلاسفة "الوضعية المنطقيّة" في بداية القرن العشرين. لقد اهتم فلاسفة الوضعية المنطقية على وجه الخصوص بعلم المعاني وتحليل اللغة؛ لابعاد المعرفة الغيبية من مجال المعرفة على أنّها لا تدل، حسب مقاييسهم، على أيّ معنى على الأطلاق. ولذلك نجد "أوكونور"، وهو من المنتسبين لهذه المدرسة يقول (١٩٧٢م):

> "وفما يخصنا الآن فقد يكون كافيا أن أقرر أنّه وفقا لهذه النظرة فالفلسفة ليست في المفهوم العادي للكلمة جسما من المعرفة وانما على الأصح هي نشاط نقدي توضيحي. وبهذا المعنى يمكن ممارستها على أى موضوع بما فيها موضوعنا الحاضر وهو مشكلات النظرية التربوية". ص (١٣)

ونراه ينتقد فلاسفة التربية الذين يستمدون المبادىء التربوية من الفلسفة بأنهم رجعوا بالفلسفة الى الوراء وأعطوها مفهوماً واسعاً فيقول:

> "معظم الذين يكتبون في فلسفة التربية يعتبرون أن مهمتهم أكثر من ذلك بكثير. "فجون ديوي"، على سبيل المثال، يناقش في مؤلّفه المشهور عن فلسفة التربية "الديموقراطية والتربية" مسائل في علم النفس وعلم الأجتماع وطرق التّدريس. وعلاوة على ذلك فان الفصول الأولى من هذا المؤلف تحوي جانبا كبيرا من مناقشة جادة عن طبيعة التّربية وأهدافها". (ص ٢٦).

وإذا كنّا نتّفق مع "أوكونور" في أن الفلسفة ليست عقيدة ينبثق عنها فكر تربوي شامل كما فهمها "ديوي" و "أفلاطون" من قبله، على سبيل المثال، فإننا لا نسلّم معه بأن وظيفة الفلسفة تنحصر فقط في التحليل والتوضيح والنقد، في حياد تام، بعيدا عن التحيز الفكري؛ ذلك لأن التحليل لا يكون في فراغ. ويؤكّد هذا ما قاله "ريد" (١٩٦٥م).

"إن وظيفة التحليل الحقيقيّة هي التمكّن من ادراك أوسع وأعمق للمحتوى الكلي أو المعنى الكلي لما يراد تحليله. والتحليل وسيلة وليست غاية. والتحليل نفسه يستحيل أن يكون موفّقا إذا لم يكن منسوبا الى فكرة معينة نشأت عن طريق خبرات واسعة ومعارف شتّى." (ص ٢٤)

ويؤكّد هذا المعنى أيضا أن "سقراط" لم يعتبر الفلسفة عقيدة ولا نظاما يوجّه الحياة. كانت الفلسفة عنده تحليلا دقيقا للمفاهيم الخلقيّة، التي كان يدعو لها السفطائيّون، ونقدا قويًا للآراء المبنيّة عليها، ودفاعا عن وجهة نظره. ونجده في "محاورات أفلاطون" يحلّل ويوضح مفاهيم مثل "التّقوى" و "الخير" و "الفضيلة" و "العفّة" و "الأعتدال"...الخ، ليدعم بها وجهة نظره التي يصفها بقوله مخاطبا أهل أثينا:

"اعلموا أنّ هذا أمر من الله، وأعتقد أنّه لم يظهر خير في هذه البلاد أعظم من استجابتي لدعوة الله. فأنا أبذل جهدي لأدعوكم جميعا، صغارا وكبارا، أن لا تنشغلوا بحب أنفسكم وتتكالبوا على مصالحكم الشخصية. وأن أول وأهم شيء تفعلونه هو أن تسارعوا الى إصلاح نفوسكم وقلوبكم. وأقول لكم أن الفضيلة توجه الحياة المادية، ومنها ينبع كل خير للفرد والمجتمع.."ص(٣٠).

وهكذا فقد كانت رسالة "سقراط" رسالة دينية وخلقية. واتخذ الفلسفة وسيلة تعينه على توضيح رسالته والدفاع عنها، ولم يجعلها مصدرا لمعتقدات أساسها شطحات خيال بشري قاصر، وفكر بشري محدود، كما كان جانب كبير من الفلسفة اليونانية وفلسفة العصور الوسطى.

إن اهتمام الوضعيين بالمعرفة التجريبيّة وحدها، واعترافهم باللغة العلمية فقط، وحرمانهم الناس من تذوق أنواع أخرى من اللغة، ليس حيادا، بل هو اتجاه مادي إلحادي واضح، تبني عليه نظريات كثيرة عن الكون والانسان والأخلاق

والتربية، وفي إطاره يتم تقويم الأشياء والأفعال. ويؤكد هذا ما قاله أحد أتباع الفلسفة الوضعية، زكي نجيب محمود: (١٩٧٨م).

> "ذلك أن المفكر إذا ما جعل رائده في التفكير عقيدة دينية أو مذهبا خلقيا، فيستحيل عليه أن يتخلى عن تقييم الأشياء والأفعال تقييما يجعل من بعضها خيرا ومن الآخر شرا...."ص (٣٠)

وهكذا فان أصحاب النظريّة التّربويّة التفسيرية اتخذوا فلسفة التربية أداة لتوضيح ونقد ما تتضمنه النظريّة، من مفاهيم ومبادئ ومشكلات تربوية، وجعلوها علمية مثل نظريتهم، تبعد الغيب ولا تؤمن به.

مكانة فلسفة التربية في النظريّة التّربويّة العملية

نستطيع أن نقسم أصحاب هذه النظريّة من حيث تحديدهم لمكانة فلسفة التربية في نظريتهم الى فريقين:

أما الفريق الأول فهم المربون الذين يعتقدون أن العلاقة بين الفلسفة والتربية وثيقة وقوية إلى الحدّ الذي لا يفرقون فيه بين فلسفة التربية والنظرية التّربويّة. ومن هؤلاء "أفلاطون" و "ديوي" و "صادق سمعان".

وأما الفريق الثاني فهم المربون الذين يفرقون بين فلسفة التربية والنظريّة التّربويّة، لأنهم يعتبرون الفلسفة مكوناً واحداً من مكونات النظرية التربوية، ولها مكانة محدّدة في النظريّة التّربويّة. ويمثل هؤلاء "بيترز" و "هيرست" و "مور" وغيرهم.

وجهة نظر الفريق الأول

يرجع المربون المنتمون لهذا الفريق العلاقة الوثيقة بين الفلسفة والتربية الى أن التربية، في رأيهم، تستمد من الفلسفة وحدها. وهذا يستلزم أن تفهم الفلسفة على أنها مجموعة من المعتقدات والمبادئ، التي ترشد التربية وتوجهها لتحقيق إصلاح

إجتماعي مرغوب فيه، وأنها إلمام بجوانب المعرفة كلها، ونظرة شاملة عن الخبرة الانسانية. فالنظريّة التّربويّة التي يضعها المربي، والممارسات التّربويّة الناتجة عنها تكون نتيجة حتمية لاتجاهه الفلسفي العام. فنظرية "أفلاطون" التّربويّة، مثلا، تنبثق من فلسفته المثالية. والفلسفة الواقعية، والبراجماتية، والاشتراكية، والديموقراطية..الخ، تنبع منها نظريات تربوية تخضع للفلسفة التي انبثقت عنها وتتأثر بها.

أكد "أفلاطون" في كتابه "الجمهورية" العلاقة القوية بين الفلسفة والتربية. وأعاد "ديوي" في القرن العشرين، على الرغم من ظهور فلاسفة التحليل و"الوضعية المنطقية"، لهذه العلاقة قوتها وحيويتها. فهو يقول: (١٩٥٤م)

> "على أن كون التفكير الأوروبي، في مبدأ نشأته، نظرية للعمل التربوي هو بذاته أبلغ شاهد على ما بين الفلسفة والتربية من علاقة وثيقة. فليست "فلسفة التربية" اذاً تطبيقا خارجياً لأفكار محضرة على نظام عملي، ذي أهداف وأصول مختلفة عنها تمام الاختلاف، ولكنها صوغ صريح للمشاكل التي تعرض حينما نريد تكوين العادات العقلية والخلقية المثلى من وجهة نظر ما في الحياة الاجتماعية من صعاب، وإذاً فأشد التعاريف نفاذا الى معنى الفلسفة هو أنها نظرية للتربية من حيث نواحيها وخططها العامة." ص (٣٤٣).

ففي هذا النص يصرح "ديوي" بأنه متأثر بالتفكير الفلسفي الأوروبي الذي سبقه؛ وهو أن الفلسفة ترتبط بالتربية ارتباطا قويًا يجعلها النظريّة العامة للتربية التي تقوم بتكوين العادات العقلية والخلقية والاجتماعية في المجتمع.

> ويقول "ديوي" في موضع آخر من الكتاب "الديموقراطية والتربية":
> "وأما من حيث موقف الفيلسوف وموقف من يتقبلون استنباطاته، فثمة محاولة للوصول الى نظرة موحدة كاملة متسقة عن الخبرة ما استطعنا الى ذلك سبيلا. وهذه الناحية يعبر عنها بكلمة "الفلسفة" أي حب الحكمة". ص (٣٣٦)

وهذا يؤكد أنّ "ديوي" يعطي الفلسفة مفهوما واسعا شاملا، فهي عنده نظرة "موحدة"، "كاملة"، "متسقة"، عن الخبرة الانسانية كلها. ولقد تأثر بهذه النظرة للفلسفة مربون مسلمون كثيرون من امثال محمد عبد الهادي عفيفي ومحمد لبيب النجيحي وصالح عبد العزيز وغيرهم. خذ مثلا ما قاله صالح عبد العزيز: (١٩٦٤م)

> " ان العقيدة الفلسفية إذن لا بد ان يكون لها تأثير تربوي، فالتربية هي الجانب الديناميكي الفعال للفلسفة. فهي الوسيلة العملية لتحقيق المثل العليا. ولقد قلنا في مبدأ الفصل انّ الفلسفة والتربية ظاهرتان لمشكلة واحدة. وها نحن أولا نصل الى انّ الفلسفة هي الجانب النظري والتربية هي الجانب العملي". ص (٢٢).

ان عقيدة صالح عبد العزيز، كما هو واضح من النص، ليست العقيدة الإسلاميّة لأنّ العقيدة الإسلاميّة ليست عقيدة فلسفية. عقيدته هي الفلسفة البراجماتية التي ينطلق منها في تصوره للتربية ونظم الحياة المختلفة.

يتضح من عرضنا لمكانة فلسفة التربية في النظريّة التّربويّة العملية أنّ هذه المكانة تقوم على أساسين:

الأساس الأول: هو ان الفلسفة عقيدة توجه نظم الحياة كلها بما فيها النظام التربوي. والمسلم الملتزم بإسلامه لا يقبل هذا الاساس، لأن العقيدة التي يؤمن بها هي العقيدة الإسلاميّة التي تؤثر في سير الحياة كلها. (ومن يبتغ غير الاسلام دينا فلن يقبل منه وهو في الآخرة من الخاسرين). (آل عمران: ٨٥). فالمبادىء التّربويّة يستمدها المسلم من الاسلام، لا من المذاهب الفكرية الوضعية كما يفعل بعض المربين المسلمين.

وأمّا الأساس الثاني: فهو أنّ الفلسفة إلمام بجوانب المعرفة كلّها، ونظرة شاملة عن الخبرة الإنسانيّة كلّها. وهذا الأساس لا يقبل أيضا لأنّه يعني أنّ التربية تستمدّ من الفلسفة وحدها باعتبارها أمّا لكل العلوم. ولكن لم تعد الفلسفة تحتكر وتضم إليها كل العلوم كما كانت سابقا. ففي

عصر التخصّص الدقيق الذي نعيش فيه، لا بدّ للفلسفة ان تحدد معالمها لتدلي بدلوها في بناء النظريّة التّربويّة مع غيرها من العلوم الاخرى.

وجهة نظر الفريق الثاني:

يعتقد المربّون المنتمون الى هذا الفريق أن نقطة البداية في الحديث عن مكانة فلسفة التربية في النظريّة التّربويّة هي التأكيد على أنّ التربية ليست علما قائما بذاته كالفيزياء، مثلا، أو علم النفس أو التاريخ. بل هي الملتقى الذي تصبّ فيه إسهامات علوم متعددة من بينها الفلسفة. ولقد حاولوا دعم رأيهم هذا بدحض حجج من يقول بأن التربية علم مستقل بذاته. ومن هذه الحجج التي تصدوا لها بالرد ما ذكره "جون وولتن" (١٩٦٣م) حين قال: "التربية علم قائم بذاته لأنّ لها موضوعا ومادة علمية مكّونة من مفاهيم، وحقائق، ونظريات على مستوى جيد من التنظيم والتصنيف، يؤهلها لأن تدرس وتدرس كأحسن ما يكون التدريس". ص(٥)

ويتصدى "بيترس" (١٩٦٣م) لهذه الحجة ليدحضها، فيقول: أن تمييز العلوم على أساس الموضوع أو المادّة لا يقبل؛ لأن علم الأجتماع، مثلا، وعلم النفس، وعلم الاجناس، تشترك كلها في موضوع واحد هو الأنسان، على الرغم من أن كل علم منها يختلف عن الآخر. ويرى أنّ تمييز العلوم يكون على أساس التساؤلات التي تثيرها هذه العلوم، والأجابات التي تقدّمها، والإجراءات التي تستخدمها للتأكد من صحة هذه الأجابات. علم الأجتماع، مثلا، يثير تساؤلات عن الأنسان ويقدم إجابات عليها. ولكن هذه التساؤلات والأجابات تختلف تماما عن التساؤلات والإجابات التي يقدمها علم النفس أو علم الأجناس عن الإنسان. ص (١٧)

ومن أبرز هذه الحجج، أن التربية علم قائم بذاته لأنها تستمد من الفلسفة وحدها. ولقد أشرنا من قبل الى أن الفلسفة ليست بالشمول الذي كانت عليه في الماضي. ويقول "هيرست" (١٩٦٦م): حتى لو سلمنا بأن التربية هي وليدة الفلسفة

وحدها، بمفهومها الشامل، فهذا لا يدل على أنها علم قائم بذاته، إنه يدل على أن مكانة العلوم الداخلة في تكوين المبادىء التّربويّة كعلم الاجتماع، وعلم النفس غير محددة، فهي خليط داخل اطار الفلسفة الواسع. ص (٣٣)

إن التربية، عند هؤلاء المربين، هي كالطب والهندسة، ليست علما مستقلا بذاته. ويرون ان النظريّة التّربويّة لا تبنى على فلسفة التربية وحدها، إنما تبنى بعلم الإجتماع التربوي، وعلم النفس التربوي، وتاريخ التربية، وفلسفة التربية؛ ففلسفة التربية، إذن، مكون واحد من مكونات النظريّة التّربويّة ولها وظيفة محددة. ويصف "مور" (١٩٨٦م) هذه الوظيفة المحددة بقوله:

> "ففي الزمن الماضي كان يشار لأولئك الذين قدموا نظريات عامة في التربية، مثل أفلاطون وروسو وديوي على أنهم "فلاسفة تربية"، ويقال عن أعمالهم "فلسفة تربية". أما اذا اردنا الدقة -على اي حال - فان ما كانوا يفعلونه كان تنظيرا عن التربية، بمعنى اعطاء توصيات للممارسة مدعما في العادة باحتكام الى اعتبارات اخلاقية وسياسية وسيكولوجية، واحيانا اعتبارات ميتافيزيقية ودينية. وفلاسفة التربية المعاصرون-على الاقل الذين يوجدون في أقطار العالم التي تتحدث بالانجليزية-لا يهتمون بأن يقدموا نظريات تربوية من عندهم، وإنما يهتمون بالتحليل والتوضيح للمفاهيم المستخدمة في الحديث التربوي، مفاهيم مثل "التربية"، "التدريس"، "النمو"، "الخبرة"، "اللعب" وما شابه ذلك، ويهتمون كذلك بفحص واختبار مبررات أولئك الذين يقدمون بالفعل نظريات في التربية". ص (١٤٥-١٤٦)

لذلك فالمربون المنتمون الى هذا الفريق هم أشد ميلا لأنْ يتولوا العمل المحدود لفلسفة التربية، المتعلق بالتحليل والتوضيح وبفحص ونقد المبررات التي يستخدمها الذين يضعون نظريات تربوية.

ولكن تحديدهم لفلسفة التربية على هذا النحو لا ينفي اتخاذهم الفلسفة مصدرا يستمدون منه المبادىء التّربويّة والاحكام الخلقية؛ وإلا من أين يأتون بهذه

المبادىء والاحكام؟ واذا كان بعضهم يخفي ذلك، فان بعضهم الآخر يصرح به. فها هو "هيرست" (١٩٦٦م)، (١٩٧٢م) يصرح بأنه مهما كان الرأي في ما تدعيه الميتافيزيقا من حقائق، ومهما كانت النظرة للقيم الخلقية وتبريرها، فان هذه المعتقداتوالآراء الفلسفية تدخل في بنية النظريّة التّربويّة وتؤثر في تكوين المبادىء والاحكام التّربويّة. ص (٤١)، وص (٧٠ و ٧٢).

ان قيمة وجهة نظر هؤلاء المربين لا تكمن في تحديدهم لمكانة فلسفة التربية في النظريّة التّربويّة فحسب، ولكنها تكمن كذلك في المناداة بتحديد اسهامات العلومالتّربويّة الاخري داخل النظريّة التّربويّة.

مكانة فلسفة التربية في النظريّة التّربويّة الإسلاميّة

اذا كانت النظريّة التّربويّة التفسيرية، كما ذكرنا، لا تؤمن بالغيب وتبعدالدين وما ينبثق عنه من قيم خلقية عن بنية النظريّة التّربويّة، ولذلك تبحث عن المحتوى التربوي في نتائج الابحاث التجريبيّة في علمي النفس والإجتماع التربويين، وإذا كانت النظريّة التّربويّة العملية تدخل الدين في بنية النظريّة التّربويّة، وإن كانت لا تعطيه المكانة اللائقة به، إذ تعتبره (المسيحية المحرفة) أمرا باطنيا فرديا لا يتغلغل في الحياة، ولا يواكب تطلعات الناس في عصور التقدم والتطور، ولذلك تستمد المبادىء والاحكام التّربويّة من الفلسفة، فإن النظريّة التّربويّة الإسلاميّة تؤمنبالغيب، وتجعل الدين أساسا لها، والمنطلق الذي تنطلق منه كل التصورات والمبادىء والمفاهيم التّربويّة، التي توجه كل اركان العملية التّربويّة. ولذلك تجد المحتوى التربوي في المصدرين الاساسيين القرآن الكريم والسنة المطهرة بعد أن أكملهما الله سبحانه وتعالى: "اليوم أكملتُ لكم دينَكم وأتممتُ عليكم نعمتي ورضيتُ لكم الاسلامَ دينا". (المائدة:٣)

فكيف بعد ذلك يفهم المربي المسلم فلسفة التربية؟ وكيف يحدد مكانتها في النظريّة التّربويّة الإسلاميّة؟ قبل أن أجيب على هذين السؤالين، أريد أن استعرضما قاله بعض المربين المسلمين في الإجابة عليهما.

تأثر بعض المربين المسلمين الذين يكتبون في فلسفة التربية من منظور إسلامي بالاتجاه الذي لا يفرق بين النظريّة التّربويّة وفلسفة التربية. لقد عرف الشيباني (١٩٧٥م) فلسفة التربية، بأنها ليست أكثر من تحديد المبادىء والمعتقدات والفروض والمسلمات، التي نرغب أن تكون الاساس الذي نقيم عليه اهدافنا ومناهجنا ونعالج في ضوئه مشكلاتنا التعليمية. (ص ١٨). ويستمر قائلا:

" وهذا التعريف الاخير الذي أتينا به لفلسفة التربية صالح للتطبيق على اي نوع من انواع التربية، بما في ذلك التربية الإسلاميّة التي يهمنا في هذا البحث تحديد الفلسفة التي تقوم عليها. وتحديدنا لهذه الفلسفة لا يخرج عن ذكر مجموعة من المبادىء والمعتقدات المستمدة من تعاليم الاسلام او المتفقة مع روحه، والتي لها اهمية تطبيقية وتوجيهية في المجال التربوي". ص (١٨)

واضح من هذا ان الشيباني يسمي المبادىء والمعتقدات التّربويّة المستمدة من القرآن الكريم والسنة المطهرة "فلسفة" أو "فلسفة تربوية". وخذ على سبيل المثال ايضاما قاله عبد الغني النوري (١٩٧٦م)

" ومن الغريب أن يكون بين أيدينا ذلك التراث الحضاري الضخم، الذي يتمثل-في كتاب الله الكريم والذي تمثل من قبل واقعا حضاريا في دولة الاسلام الكبرى.. من الغريب ان يكون بين ايدينا ذلك التراث الحضاري الشامخ، ومع ذلك نتطلع الى الغرب والشرق". ص (٣٣٦)

انه من الخطأ الشنيع ان يوصف كتاب الله سبحانه وتعالى بأنه فلسفة . تعالى الله عن ذلك علوا كبير. ويصف ماجد الكيلاني (١٩٨٨م) فلسفة التربية بقوله:

"تحتل فلسفة التربية-اية فلسفة تربية المركز الأول في العملية التّربويّة. ومن هذه الفلسفة تنبثق أهداف التربية ومناهجها ومؤسساتها وطرق وسائلها في التعليم والتقويم، كما تنبثق الجذور والسيقان والاغصان والاوراق والأزهار والثمار من البذرة التي تودع في باطن الارض، ثم تكون فيها تلك الشجرة او ذاك النبات..." ص (٢٣).

البذرة المذكورة هنا لا ينبغي ان نجعلها ترمز الى فلسفة التربية؛ لأنها بمثابة الاصول الإسلاميّة للتربية وهي التصورات والمفاهيم والمبادىء التّربويّة المستمدة من القرآن الكريم والسنة المطهرة، وهذه ليست فلسفة تربية!.

لا يجوز أن نسمي ما يستمد من القرآن الكريم والسنة المطهرة "فلسفة" أو "فلسفة تربية" لأنه وحي من الله سبحانه وتعالى يهدي للتي هي أقوم.

ثم انه يصعب على فيلسوف التربية أن يلم بكل التخصصات التّربويّة المنضوية تحت فلسفة التربية بهذا المفهوم الشامل؛ مما يجعل هذه التخصصات مزيجا مختلطا تنقصه الدراسات المتخصصة المتعمقة. الأصول الإسلاميّة للتربية وحدها تكون تخصصا قائما بذاته، والمتخصص في هذه الأصول ينبغي أن يكون ملما باللغة العربية وبعلوم القرآن الكريم والحديث الشريف وبالتربية عامة، وإلا يعجز عن استنباط المبادىء التّربويّة من القرآن الكريم والسنة المطهرة، ولا يستطيع شرحها وتوضيحها وتصنيفها والإجتهاد فيها. وكذلك التخصصات الاخرى داخل فلسفة التربية بهذا المفهوم الشامل يحتاج كل تخصص منها الى مؤهلات من جنسه وطبيعته.

مما سبق ذكره يتضح أن فلسفة التربية، بالمعنى الذي تم شرحه، تحيط بها السلبيات والمزالق. فلننظر، إذاً، الى فلسفة التربية من زاوية اخرى تبعدنا عن المزالق والسلبيات! ولنبدأ ذلك بتوضيح المفهوم الإسلامي للفلسفة.

"الفلسفة" كلمة يونانية معناها الحكمة. وهي كلمة عربت وشاع استعمالها بين المتكلمين باللغة العربية. والحكمة عند علماء المسلمين لها معان عديدة، تم استنباطها من القرآن الكريم والحديث الشريف. ولقد أورد الطبري بعض ما قاله العلماء في تفسير الحكمة. فذكر أن ابن زيد قال بأنها العقل في الدين، واستشهد بالآية (ومن يؤتَ الحكمة فقد اوتي خيرا كثيرا).

وقرأ ابن زيد (واتل عليهم نبأ الذي آتيناه آياتنا فانسلخ منها).

قال: لم ينتفع بالآيات حيث لم تكن معها حكمة، قال: والحكمة شيء يجعله الله في القلب ينور له به. ثم قال الطبري: (١٩٨٤م).

"والصواب من القول عندنا في الحكمة، أنها العلم بأحكام الله التي لا يدرك علمها الا ببيان الرسول صلى الله عليه وسلم والمعرفة بها، وما دل عليه من نظائره وهو عندي مأخوذ من الجلسة والقعدة من الجلوس والقعود، يقال منه ان فلانا لحكيم بين الحكمة، يعنى به انه لبين الاصابة في القول والفعل". ص (٩١)

وجميع الاراء التي ذكرها العلماء في تفسير الحكمة داخلة في ما قاله الطبري لان الاصابة في الامور انما تكون عن فهم بها وعلم ومعرفة، واذا كان ذلك كذلك، كان المصيب عن فهم منه بمواضع الصواب في أموره فهما خاشيا لله، فقيها عالما.

فالفيلسوف "الحكيم" المسلم على أرض ثابتة، من المعرفة التي رسولنا اليها سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم، او المعرفة التي رسولنا اليها العقل، طالما كانت غير متعارضة مع ما جاء به الوحي. وحكمته التي وهبها الله سبحانه وتعالى له تدور في اطار هذه المعرفة؛ تميزها وتبينها وتدافع عنها وتستنبط منها، وتمنع المعرفة الإنسانية المتعارضة معها من الدخول فيها، وتضيف إليها من المعرفة الإنسانية، ما هو من جنسها وطبيعتها.

ولما كان من الصعب على فيلسوف واحد أن يلم بكل العلوم المختلفة ويتعدى ذلك ليستخدم حكمته فيها، كان لا بد من تخصص في مجال الفلسفة ذاتها. فظهرت فلسفة التاريخ، وفلسفة العلوم، وفلسفة اللغة، وفلسفة التربية ... الخ فحكمة فيلسوف التاريخ، مثلا تتجلى في جانبين:

اما الجانب الاول فيتعلق بالمعرفة التامة بحوادث التاريخ. واما الجانب الآخر فيتعلق بالحكمة التي وهبها الله له والتي تتجلى في القدرة على الفهم والأدراك والتمحيص والنضج في النظرة، وقوة الحجة وسلامة المنطق، والربط بين حوادث

التاريخ لاستخلاص العبر والعظات، في إطار التفسير الاسلامي للتاريخ الذي لا يقف عند العوامل المادية فحسب، بل يتعداها ليضع العوامل الروحية والغيبية في المكان الأول.

وكذلك فيلسوف التربية تتجلى حكمته في جانبين:
الجانب الأول هو الالمام التام بالمبادىء التّربويّة المستمدة من القرآن الكريم والسنة المطهرة والالتزام بها. واما الجانب الآخر فهو الحكمة التي أتاها الله سبحانه وتعالى له، وهذه تتجلى في المجالات الآتية:

أولا: التأمل في الانسان والكون، وفي علاقة الانسان بالكون، وعلاقة الانسان والكون بالله سبحانه وتعالى. وذلك لوضع تصور واضح عن الانسان، يكون اساسا لمنهج تربوي يتناسب مع حقيقة الأنسان. وحتى لا نضل كما ضل فلاسفة كثيرون في هذا المجال، ينبغي أن يكون تأملنا منطلقا من منطلقات القرآن الكريم، لا من منطلقات الفلاسفة والعقائد الاخرى.

ثانيا: استنباط الاهداف التّربويّة العامة من القرآن الكريم والسنة النبويّة المطهرة وتوضيحها والدفاع عن ثباتها.

ثالثا: بناء نظرية في المعرفة يؤخذ أساسها من القرآن الكريم والسنّة والمطهرة والعمل على ربطها بتطبيقات تربويّة من جنسها وطبيعتها.

رابعا: بناء نظرية في الاخلاق اساسها المبادىء الخلقية الثابتة المتضمنة في القرآن الكريم والسنة المطهرة، تكون موجهة لعملنا التربوي كله.

خامساً: تربية الطلاب عامة في كل مراحل التعليم وطلاب كليات التربية على وجهالخصوص، على التحليل والنقد الباني، والتفكير المنظم، والمنطق السليم، والنظرة الواسعة، والرؤية الذكية، والتمحيص...الخ. وكل ذلك يعين على تربية الأجيال الناشئة على الأصالة والمحافظة على ذاتية الامة المسلمة ويبعدهم عن التبعية الفكرية.

سادساً: مناقشة مسائل تربوية من زاوية "فلسفة التربية" من منطلق اسلامي، توسع افق المعلم الناشيء، وتعينه على فهم سليم للتربية والتلميذ والمجتمع، مثل: التدريس، سلطة المعلم، الحرية والتربية، اللغة والتربية، فلسفةالنظام التعليمي ...الخ. وهنا مجال لتربية المعلم الناشيء على الربط والاستنباط واستخدام النظرة الناضجة والبصيرة النيرة، وابراز الحجة القوية للدفاع عن المبادىء والقيم الإسلاميّة التي توجه دراسة هذه المسائل التّربويّة.

إذا كانت هذه هي مكانة فلسفة التربية في النظريّة التّربويّة الإسلاميّة، وإذا كانت هذه هي مجالاتها، فهذا يعني ان الفلسفة ليست عقيدة تنظم حياتنا، ولا مصدرا لتربيتنا. الشريعة الإسلاميّة هي الموجهة لحياتنا كلها، والاصول الإسلاميّة للتربية هي منطلق تربيتنا. إن فلسفة التربية هي مكون واحد من مكونات النظريّة التّربويّة الإسلاميّة ولها وظيفة محددة.

ننطلق من هذه النتيجة لنقدم توصية لهذا المؤتمر الموقر باذن الله تعالى. فنقول أنه بعد الانبهار بالحضارة المادية والوقوع في التبعية الفكرية، والتشبع بالروح العلمانية في شتي المجالات الفكرية والثقافية، لا بد أن نتذكر. ولنبدأ بوضع نظريةتربوية اسلامية نقدم على أساسها التربية لطلاب كليات التربية في جامعات العالم الاسلامي. ذلك لأن اهتمامنا بالمعلم وعنايتنا باصلاح مناهج تربيته هو المقياس الذي نقيس به اخلاصنا لاقامة الدولة الإسلاميّة. أليس بصلاح المعلم واستقامته تصلح الأجيال الناشئة وتستقيم؟

وملخص هذه النظريّة هو أن الاصول الإسلاميّة للتربية، وليس فلسفة التربية، هي مصدر التربية وهي المنطلق الذي تنطلق منه كل الدراسات التّربويّة. فهي مجموعة التصورات والمفاهيم والمبادىء التّربويّة، المستمدة من القرآن الكريم والسنة المطهرة، والموجهة للدراسات التّربويّة الاجتماعية والنفسية والفلسفية والتاريخية.

والمتخصص فيها ينبغي ان يكون ملما الماما جيدا بالمصادر الإسلاميّة، وعلى رأسها القرآن الكريم والسنة المطهرة، بالاضافة الى معرفة بالتربية بصفة عامة. وهي اهم مادة تربوية على الاطلاق لأنها:

١- تقدم للطالب الذي يدرس في كلية التربية تصورا واضحا وأصيلا للاطار الاسلامي الذي تدور فيه التربية بفروعها المختلفة.

٢- تكسب الطالب في كلية التربية مناعة يقاوم بها التيارات التّربويّة الدخيلة عليه.

٣- تعين المتخصصين في فروع التربية المختلفة على أن ينطلقوا في أبحاثهم ودراساتهم من المبادىء التّربويّة الإسلاميّة، بعد أن يستنبطها المتخصص في الاصول الإسلاميّة للتربية ويشرحها ويصنفها. فيستطيع المتخصص في علم الاجتماع التربوي، مثلا، أن يستفيد من المبادىء التّربويّة المتعلقة بالجوانب الاجتماعية وينطلق منها في أبحاثه.

أما المواد التّربويّة الاخرى فهي علم الاجتماع التربوي، وعلم النفس التربوي،وفلسفة التربية، وتاريخ التربية. وتنضوي تحت هذه مواد اخرى مثل التربية المقارنة والمناهج وطرق تدريس المواد العلمية المختلفة...الخ. ولكي نقدم هذه المواد الرئيسية للطلاب على أساس قوي من التخصص والعمق، لا بد أن يقوم بتدريسها من كانوا أصلا متخصصين في علوم الاجتماع والنفس والفلسفة والتاريخ، والذين درسوا التربية بعد ذلك. هذه المواد التّربويّة، وعلى رأسها مادة الاصول الإسلاميّة للتربية ،هي التي تكون النظريّة التّربويّة الإسلاميّة.

هذا عمل علمي يتطلب جهدا جماعيا كبيرا. نسأل الله سبحانه وتعالى أن يهدينا إليه ويوفقنا للقيام به في إخلاص وتجرد طالبين الجزاء منه سبحانه. (وسارعوا الى مغفرة من ربكم وجنة عرضها السماوات والأرض أعدت للمتقين). (آل عمران: ١٣٣).

المصادر والمراجع

المصادر

القرآن الكريم.

الطبّري، محمّد بن جرير.

"**جامع البيان عن تأويل القرآن**"، ج٣، بيروت، المطابع اللبنانيّة المركزيّة، ١٩٨٤م.

إبراهيم مصطفي وآخرون. **المعجم الوسيط**، ج٢.

المراجع

أولاً: الكتب المنشورة باللّغة العربيّة

إسماعيل الفاروقي وعبدالله النصيف. **العلوم الطبيعية والاجتماعيّة من وجهة النّظر الاسلاميّة**، ترجمة عبد الحميد الخريبي، جدّة، عكاظ وجامعة الملك عبد العزيز، ط١، ١٩٨٤م.

جون ديوي. "**الديمقراطية والتربية**"، ط٢، ترجمة منى عقراوي-زكريا ميخائيل، القاهرة، ١٩٥٤م.

زكي نجيب محمود. "**نحو فلسفة علمية**"، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصريّة، ١٩٧٨م.

ماجد عرسان الكيلاني. "**فلسفة التربية الإسلاميّة**"، ط٢، مكّة المكرّمة، مكتبة هادي، ١٩٨٨م.

محمد سيف الدين فهمي."**النظريّة التّربويّة**"، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٨٢م.

مور، ت. "**النظريّة التّربويّة**". ترجمة محمّد أحمد الصادق وعبد المجيد عبد التّواب شيحة، ط١، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ١٩٨٦م.

سيد قطب. "**خصائص التّصوّر الأسلامي ومقوّماته**"، ط٢، القاهرة: عيسى البابي الحلبي، ١٩٦٥م.

عبد الرحمن الصالح. "**المنهاج الدراسي: أسسه وصلته بالنظريّة التّربويّة الاسلاميّة**"، ط ١، الرياض: مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الاسلاميّة، ١٩٨٥م.

عبد الغني النّوري وآخرون. "**نحو فلسفة عربيّة للتربيّة**"، ط١، القاهرة: دار الفكر العربي، ١٩٧٦م.

عمر الشيباني. "فلسفة التّربية الاسلاميّة"، ط١، طرابلس: ١٩٧٥م.
صالح عبد العزيز. "تطوّر النظريّة التّربويّة"، ط٢، القاهرة: دار المعارف بمصر، ١٩٦٤م.

ثانيا: المجلاّت والدوريّات

محمد المبارك. مجلة جامعة الملك عبد العزيز، العدد الأوّل، السّنة الأولى، ١٣٩٦هـ.
محمد سيف الدين فهمي. مجلة رسالة الخليج العربي، الرياض، مكتب التّربية العربي لدول الخليج، العدد العشرون، السّنة السابعة، ١٤٠٧هـ-١٩٨٦م.

ثالثا: كتب منشورة باللّغة الانجليزيّة

Ben Morris, The Contribution of Psychology to the Study of Education; in "*The Study of Education*" (ed) J. W. Tibble, London: Routledge and Kegan Paul, 1966.

Hirst, P., "Educational Theory" in "*The Study of Education*" (ed) J. W. Tibble, London: Routledge and Kegan Paul, 1966.

Hirst, P., "The Nature and Scope of Educational Theory" in "*New Essays in The Philosophy of Education*" (ed) Langford and O'connor-London: Routledge and Kegan Paul, 1978.

John Dewey.,"*Democracy and Education*", New York: The Macmillan Company, 1915.

John Walton and James Kuethe (Editors), "*The Discipline of Education*", Madison: The University of Wisconsin Press, 1963.

Moore, T. W., "*Educational Theory*". London: Routledge and Kegan Paul, 1974.

O'commor, D. J., "*An Introducation to the Philosophy of Education*", London: Routledge and Kegan Paul, 1957.