الفصل الخامس
الثنائيات الاجتماعية في فلسفة التربية المعاصرة

- ثنائية الثبات والتطور وأبعادها التربوية .
- ثنائية الفرد والدولة وأبعادها التربوية .
- ثنائية الحرية والنظام وأبعادها التربوية .

الفصل الخامس
الثنائيات الاجتماعية في فلسفة التربية المعاصرة

يستهدف هذا الفصل مناقشة الثنائيات الاجتماعية في فلسفة التربية المعاصرة وتحليلها وتعرف آراء الفلاسفة والمفكرين التربويين تجاه هذه الثنائيات، هذا فضلاً عن أن الهدف الأساسي هو تقديم تصور مقترح لتجاوز الثنائيات موضوع هذا الفصل .

تتأثر التربية في أي مجتمع من المجتمعات بمجموعة من العوامل المختلفة، فهي تتأثر بتاريخ المجتمع وأحواله الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والثقافية، وما يشيع فيه من عادات وتقاليد وما يحيط به من ظروف خارجية، وما يقوم بينه وبين المجتمعات الأخرى من علاقات .

ومن جهة أخرى يتأثر المجتمع بما يسوده من ايديولوجية وما يؤمن به من قيم، وبالتالي فإن هناك تربية اجتماعية تقوم على ما يؤمن به الفيلسوف من اتجاهات اجتماعية، وما يذهب إليه من تفسيرات اجتماعية فيما يتصل بالأسس التي يقوم عليها المجتمع.

وفي هذا الفصل ستعرض الدراسة مجموعة من الثنائيات المتصلة بالإنسان والمجتمع، هذه الثنائيات هي :

١- ثنائية الثبات والتطور وأبعادها التربوية .
٢- ثنائية الفرد والدولة وأبعادها التربوية.
٣- ثنائية الحرية والنظام وأبعادها التربوية.

أولاً : ثنائية الثبات والتطور وأبعادها التربوية:

يرى بعضهم أن هناك انطباعًا متناميًا بأننا عند منعطف تاريخي أصبحت عنده التفسيرات المتصلة بالفكر التربوي محل استفسار وموضع تساؤل. ومما يجعل بعضهم يتحدث عن هذا الأمر هو أن التحديث يؤثر على التطور الاجتماعي كما يؤثر أيضًا على الفكر التربوي

وتطبيقاته المختلفة [١]. ولهذا السبب شهدت ساحة الفكر التربوي والثقافي، وبخاصة خلال الأعوام السبعة الماضية (١٩٩٠- ١٩٩٧) حوارات فكرية ساخنة احتشدت لها مؤسسات التعليم ومنتديات الثقافة، وتزاحمت مقولاتها في مساحات الصحف والمجلات وفي أبحاث الندوات والمؤتمرات . وقد جاء هذا الاهتمام بشؤون التربية والثقافة انعكاسًا لما يضطرب به المجتمع العالمي على وجه العموم والعربي على وجه الخصوص ، نتيجة الكوارث السياسية والاقتصادية والاجتماعية التي ألمت به، ومن أجل تجاوز ما ترتب عن هذه الكوارث من أزمات [٢].

وترى الدراسة الحالية أن ثنائية " **الثبات والتطور** " لا بد وأن تكون قد أخذت مساحة كبيرة من هذه الحوارات التي شهدتها ساحة الفكر التربوي ، لأن مثل هذه الثنائية يفترض أن تثير في أذهان المتحاورين والقائمين على رسم السياسات التربوية السؤال التالي : **هل نمط التربية التقليدية ما يزال صالحًا للعالم الجديد الذي لم تتضح معالمه بعد، أم أن المتغيرات التي ظهرت على المسرح العالمي تتطلب تربية قادرة على إعادة صوغ الأهداف الأساسية والقيم لتناسب الشروط الاجتماعية والاقتصادية والسياسية التي تعصف بالمجتمع الإنساني ؟**

على الرغم من تعدد الفلسفات التربوية التي تناقش هذا السؤال (الثنائية) فأهمها فلسفتان: **الأولى** : ترى أن السبيل الوحيد للإعداد من أجل مجتمع متغير هو أن نواجهه بفكر تربوي يؤمن بأن الهدف يجب أن يكون التجديد المستمر لبناء الخبرة . أما الفلسفة **الثانية** : فترى أن المبادئ الأساسية للتربية تتواتر ولا تتغير ، وأن السبيل الوحيد للإعداد من أجل مجتمع متغير إنما يكون عن طريق منهاج من الدراسات التقليدية أو (الأساسية) التي يتم انتقاؤها بناء على قيم ثابتة تستطيع توفير حد كبير من الاستقرار بمعارضتها للتغير [٣] . وفي الصفحات التالية سوف يتم الاقتصار على مناقشة وجهتي النظر المتقابلتين وتحليلهما، وذلك من خلال الاتجاهين التاليين :

١- الاتجاه الأول (اتجاه التطور) :

يرى أنصار هذا الاتجاه أن العالم يمر بتغيرات سياسية واقتصادية واجتماعية تنعكس بشكل مباشر أو غير مباشر على الفكر التربوي وتطبيقاته المختلفة، الأمر الذي ولدّ حيرة عند المربين بسبب كثرة الأفكار التي بدأت تطلق حول موضوع التربية . غير أن تاريخ الفلسفة

---

(1) Helmut Peukert : " **Present Challenges to the Educational Theory of Modernity** ", J. Education, Vol. 47, Spring 1993, P. 7.

(٢) حامد عمار : " **في التوظيف الاجتماعي للتعليم**"، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، ١٩٩٦، ص ١٠.

(٣) جون. س. بروبيكر : " **الفلسفات الحديثة للتربية** "، مرجع سابق ، ص ٣.

يخبرنا بأن هذه الحالة ليست جديدة كل الجدة بل إنها على العكس من ذلك موجودة على هذا الشكل منذ زمن بعيد . فقد كتب الحكيم " ارسطو " منذ ألفين وخمسمائة سنة يقول : " إذا أخذت الحالة الراهنة فالناس على غير اتفاق بشأن الأمور التي يجب أن تُعلم ، كذلك لا يوجد وضوح حول ما إذا كانت التربية تُعنى بالفضائل العقلية أكثر من عنايتها بالفضائل الخلقية . إن واقع الحال مختلط ولا يعرف أحد على أي مبدأ يجب أن نسير " (١).

يفهم من ذلك أن هناك عدم اتفاق بين رجال التربية آنذاك على نوع التربية التي يجب أن تمارس على الناشئة ، ويرجع السبب في ذلك إلى التبدلات والتغيرات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية التي كانت تحدث في المجتمع الاغريقي زمن " ارسطو " .

وتجدر الإشارة إلى أن الحالة في القرن العشرين هي كثيرة الشبه بالحالة التي كانت موجودة أيام " ارسطو " فالعالم كما يقول " عبد الفتاح جلال " : " يتغير تحت أبصارنا بعمق والنظام العالمي يتحول تحولات كيفية غير مسبوقة في المجالات جميعها. وهذا يتطلب منا التفكير في كيفية تطوير التعليم لمواكبة هذه التغيرات " (٢). وفي تأكيده على التطور المعرفي الذي يشهده القرن العشرون يقول " عبد الفتاح جلال " : " لقد بات معلومًا لدى العاملين جميعهم في حقل المعرفة أن القرن العشرين قد شهد تطورًا في المعرفة كميًا وكيفيًا جعله بالقياس إلى حجم المعرفة البشرية ونوعها – عبر القرون السابقة – عصر المعرفة " (٣) .

ومن هذا المنطلق نظر المربون التقدميون إلى العالم على أنه يتبدل ويتغير باستمرار. وبناءً على ذلك لا يرون أنهم مدعوون إلى قبول أية أهداف تربوية على أنها ثابتة أو نهائية. ولذا فهم يعرفون التربية بأنها التجديد المستمر لبناء الخبرة ، ولا يرون النمو التربوي تابعًا لأي شيء سوى لمزيد من النمو الذي ينشدون أن يكون خلاقًا وتقدميًا عن طريق إنماء الفروق الفردية بين التلاميذ (٤) .

وعليه فإن العالم ليس ثابتًا ولا نظامًا مقفولاً ، ولكنه عملية دينامية من التغير والتطور المستمر، والميزة الأساسية للحياة هي " التغير " والحياة في مثل هذا العالم المتطور المتغير

---

(١) جون. س. بروبيكر : " **الفلسفات الحديثة للتربية**" ، مرجع سابق ، ص ١-٢.

(٢) عبد الفتاح أحمد جلال : **تجديد العملية التعليمية في جامعة المستقبل، مجلة العلوم التربوية** ، المجلد الأول، العدد الأول، معهد الدراسات والبحوث التربوية، القاهرة، ١٩٩٣، ص ٢٣.

(٣) **المرجع السابق** : ص ٢٣.

(٤) جون. س. بروبيكر : **المرجع السابق** ، ص ٣٨.

باستمرار، يفترض أن تكون عملية مستمرة من التكيف لمواجهة المواقف الجديدة [١].

وتجدر الإشارة إلى أنه نتيجة لما يجري في العالم من تغيرات فقد تنبه كثير من القادة والمفكرين التربويين لحقيقة التغير الذي بدأت آثاره تنعكس على الفكر التربوي وتطبيقاته المختلفة، فصاحوا وطالبوا بضرورة الإعداد والاستعداد لمواجهة الموقف المتغير ، وظهر شبه اجماع أن التربية هي السبيل الوحيد الذي يمكن أن يعد الأجيال القادمة والصاعدة لمواجهة المستقبل بأحداثه ومشكلاته ومواقفه. وكان السيد الرئيس " **محمد حسني مبارك** " من الرواد الأوائل في هذا الميدان في وطننا العربي حيث أكد سيادته " أن التعليم هو ركيزة التقدم، والشرط الأساسي الذي لا غنى عنه لمواكبة كل تطور، وهو العنصر الذي يحكم قدرتنا على مواجهة تحديات العصر بقوة واقتدار " [٢].

وهكذا يتضح التأكيد على أن العالم يتغير بشكل سريع، مما يتطلب تربية جديدة تكون قادرة على مواكبة هذه التغيرات ، تربية تعد مواطناً من أجل مجتمع متغير، إذ إن التربية التي تربي الشخص لحالة ثابتة، وليس لمجتمع متغير لا تخلق شخصًا فاعلاً يعتمد على نفسه، بل شخصٌ يحتاج إلى من يعنى به ويهتم بأمره دائمًا . ولذلك يجب أن تفسر المسؤولية الأخلاقية للمدرسة من الناحية الاجتماعية في أوسع حدودها، فالطفل يجب أن يُدرب على امتلاك نفسه بحيث يستطيع أن يتحمل مسؤولية نفسه، وليس فقط أن يكيف نفسه للمتغيرات الجارية وأن تكون لديه القدرة على تشكيلها وتوجيهها [٣]. يضاف إلى هذا ما يؤكده "عبد الفتاح جلال " من حيث ضرورة أن تسعى التربية إلى " تمكين الطلاب من مهارات التعلم الذاتي التي تمكن الفرد من اكتساب مهارات الوصول إلى مصادر المعرفة ، ومن كيفية التعامل مع ما تحتويه من معلومات، وكيفية فهمها ونقدها من خلال اكتساب مهارات التفكير العلمي وكيفية الاستفادة منها في الحياة العملية " [٤].

---

(1) P. Dougias : " **Globalizing General Education : Changing World, Changing Needs" . J. New-Directions For Community** . Colleges, Vol. 21, Spring, 1993, P. 52.

(٢) من خطاب السيد الرئيس محمد حسنى مبارك ، في احتفال كلية دار العلوم بمرور /١٢٠/ عامًا على إنشائها ، بتاريخ ١٩٩١/١١/٣/ المصدر : "**مشروع مبارك القومي** "، ص ٩.

(٣) جون ديوي : "**الديمقراطية والتربية** "، مرجع سابق، ص ٢٦٨.

(٤) عبد الفتاح أحمد جلال : " **تطوير التعليم الإعدادي وتحديات القرن الحادي والعشرين** "، مجلة العلوم التربوية ، المجلد الأول، العددان الثالث والرابع، ديسمبر ١٩٩٤، مارس ١٩٩٥، معهد الدراسات والبحوث التربوية ، القاهرة، ص ٤٣.

ومن مثل تلك الأرضية انطلق المربون الذين شاركوا في إعداد أحد التقارير التي أصدرها " **نادي روما** " بعنوان " **التعلم وتحديات المستقبل** " حيث طالبوا بتربية توقعية، تقوم على أساس توقع ما يمكن أن يحدث، وتحاشيه أو مقاومته أو تغييره قبل أن يقع ، ولا بدّ من أن تهيئ الفرد للإبداع والابتكار والتفكير والتطبيق والتجديد. ولهذا لزم الاتجاه نحو تعليم الإنسان من المهد إلى اللحد، وتعليمه دائمًا كيف يعلم نفسه، وكيف يكون ابتكاريًا مبدعًا، في الوقت الذي يجب أن يتصف بالاستقلالية والقدرة التحليلية النقدية، بحيث يختار لنفسه ويقرر لنفسه، فلا يكون فريسة لغيره [١] . وفي هذا المضمار لعبت " **اليونسكو** " دورًا رائدًا في التفكير المعاصر من خلال تقريرها " **تعلم لتكون** " الذي يؤكد على تعليم الفرد كيف يتعلم، وأن يستمر في التعلم، وأن يتعلم مدى حياته، فهذه نهوج ثلاثة مترابطة في ما بينها ، على التربية أن تؤكد عليها وتعمل من أجلها دائمًا وأبدًا [٢]. إذا أرادت أن تكرس المعنى الأصلي لكلمة " تعليم " التي لا تشمل استيعاب المعرفة التقليدية فحسب، بل تسعى إلى تطوير وعي جديد وتوجهات جديدة نحو الذات والواقع، وبهذا تكون الثورة التربوية جزءًا كبيرًا من عملية التنمية شأنها في ذلك شأن الثورات السياسية والاقتصادية والاجتماعية [٣].

ويرى " حامد عمار " : " ان مجتمعنا العربي يتأثر، بصورة واعية أو شبه واعية أو غير واعية، بالتيارات والموجات العالمية المتلاحقة في تغيراتها وأحداثها ومنجزاتها، بخاصة ما يترتب على تطبيقات العلم والتكنولوجيا في مختلف ميادين الحياة السياسية والاقتصادية والثقافية. ولما كان من العسير التوقع الدقيق أو التنبؤ القاطع بمجالات تلك التغيرات العالمية وآثارها المحلية، يتحتم على نظام تعليم المستقبل ألا يقتصر في تكوينه الذهني أو في برمجة عقلية المتعلم على ترسيخ عادات الاعتماد على المعلوم والمتواتر في الفترة الزمنية المحلية، أو أن يركن إلى ما تعلم في الجامعة ، أو من كتابات متاحة قد تجاوزها التطور العلمي، ومن هنا تأتي أهمية

---

(١) جيمس و. بوتكن : " **التعلم وتحديات المستقبل (تقرير لنادي روما الدولي)** "، أعد الطبعة العربية وقدم لها، عبد العزيز القوصي، المكتب المصري الحديث، القاهرة، ١٩٨١، ص ص ١٤-١٦.

(٢) رجاروي سينغ : " **تغير التربية (من أجل عالم متغير)** " ، مجلة التربية الفصلية، مستقبليات ، اليونسكو، المجلد الثاني والعشرون، العدد الأول ، ١٩٩٢، ص ١٧.

(3) P. Dougias : "**Globalizing General Education : Changing World, Changing Needs**", Op. Cit., P. 55.

الإطلاع على البحوث والدراسات في المجلات العربية والأجنبية لأنها تمثل في الأغلب مصادر التجديد في المعرفة الإنسانية (١).

من هذا المنطلق يؤكد بعض المفكرين التربويين ضرورة إعادة صوغ أهداف التربية ، صوغًا كاملاً لمواجهة متطلبات الأزمة الثقافية الحالية ، على أن تكون الأهداف الجديدة ذات طابع عملي مرتبطة بحياة الناس والمطالب الملحة للمجتمع (٢).

ويرى " حامد عمار " : "انه من أجل مواجهة تيار التغيير يجب أن يكون من بين أهداف التعليم بعامة والتعليم الجامعي بخاصة ، أن ينمي من المرونات والحساسيات في الفكر والفعل، ما يمكن المواطن من الاستجابة والتعامل الإيجابي – انفعالاً وفعلاً – مع ما يستجد من الظروف. وأكثر من ذلك فإن على التعليم العالي والتخصصي أن ينمي العقلية القادرة على التعامل مع تلك المجاهيل المباغتة بأساليب خلاقة تحقق الفاعلية على أرض الواقع. ويمثل تكوين القدرة الناقدة أهمية بالغة في تعدد مصادر الإعلام الأجنبي وما يبث خلالها عبر الأقمار الصناعية " (٣).

من هذا المنطلق يؤكد " عبد الفتاح جلال " على أن ننظر نظرة جديدة إلى الطريقة التي تخطط بها مناهجنا، والمواد التي تشملها وإلى الوسائل التربوية المستخدمة ، وإلى التكوين الإداري والطرق التي يجري بها تدريب المعلمين، وإلى الأخذ بمبدأ الاختيار في مناهج التعليم وإلى الأخذ بمبدأ تقليل الكم في الكتب الدراسية، والاهتمام بتعليم اللغات الأجنبية (٤) .

وتجدر الإشارة إلى أن المناهج الحالية وتقسيماتها الضيقة ليست مبنية على أي تفكير عميق أو مفهوم واضح للاحتياجات الإنسانية المعاصرة، وهي – كما يرى بعضهم – أقل ارتكازًا على أي فهم للمستقبل، أو تفهم للمهارات التي سيحتاج لها الفرد ليعيش وسط إعصار

---

(١) حامد عمار : "**في التوظيف الاجتماعي للتعليم** "، مرجع سابق، ص ٣٠ .

(٢) محمد نبيل نوفل: "**دراسات في الفكر التربوي المعاصر** " ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٨٥، ص ٢٨٠.

(٣) حامد عمار : **المرجع السابق** ، ص ٣١ .

(٤) راجع بالتفصيل :

- عبد الفتاح أحمد جلال : **تطوير التعليم الإعدادي وتحديات القرن الحادي والعشرين** ، مرجع سابق ، ص ص ٤٥-٥١

التغيير. ولذا فإن الهدف من تثوير المناهج ينبغي أن يتمثل في الجمع بين منهاج متمحور حول التجارب المعاشة، ومنهاج متطور على أساس المواد (١).

وتأسيسًا على ما سبق، فإن دعاة التغيير يؤكدون على أنه من أجل الارتقاء بالتعليم لا ينبغي بأي حال من الأحوال أن نشرع في وضع منهج موحد وثابت لكل الأغراض ، بل على العكس يجب أن تبتكر مجموعة من المناهج المؤقتة والمصحوبة بالإجراءات الكفيلة بإعادة تقويمها وتجديدها مع مرور الوقت ، ولا بد أن تكون هناك طريقة تجعل المناهج تتغير دون حاجة إلى تفجير صراعات مريرة في كل مرة (٢).

ويقرر دعاة التغيير أنه من أجل مراعاة الفروق الفردية ، فإن المنهاج التعليمي الجيد ليس منهاجًا ينتج أولادًا مبرمجين، أو يسعى إلى خلق طالب من نوع موحد الشكل ، فكي تكون الطرائق صالحة قليلاً أو كثيرًا يجب أن تأخذ بعين الاعتبار مبدأ الفروق الفردية، وأنه من أجل تحسين المعارف المكتسبة في إطار التعليم العام يجب الحد من إكثار الموضوعات والخيارات غير الإلزامية (٣).

ويرى بعض الدارسين أنه لكي يتحقق هذا المبدأ لا بد من مضاعفة الجهود من أجل تدعيم مبادئ الديمقراطية وتقوية الإيمان بها في نفوس المواطنين ، واستخدام جميع وسائل التربية المقصودة وغير المقصودة في تحقيق هذا الهدف (٤). حيث تعد المبادئ الديمقراطية من أهم المصادر التي استقى منها المربون المحدثون في الدول الديمقراطية أفكارهم وفلسفاتهم التربوية ، وبالتالي فإن المهمة الأساسية لكل من النظرية التربوية والنظرية الديمقراطية هي تطوير مفهوم أساسي للاتصالات ، والذي يكون قادرًا على أن يلقي الضوء على عمليات اتخاذ

---

(١) توبياس رولكر : "**التربية التعددية والمناهج الدراسية واستراتيجيات إعدادها** " ، مجلة التربية الفصلية، مستقبليات، المجلد الثاني والعشرون، العدد الأول، اليونسكو، ١٩٩٢، ص ٦٥.

(٢) الفين توفلر : "**صدمة المستقبل (المتغيرات في عالم الغد)**"، مرجع سابق، ص ٤٣٢.

(٣) هارولد . ج. شين : " **ماذا تقول لنا العلوم الاجتماعية عن تربية الغد** "، (في كتاب : تأمل في مستقبل التنمية التربوية) ، ترجمة أنطون خوري ، اليونسكو ، مؤسسة الخدمات الطباعية ، لبنان ، ١٩٨٦، ص ١٤٣.

(4) Jean. B. Quandt : "**The Role of Democratic Values in Educational Philosophy**", Op. Cit. ,_ P. 151.

القرار الجمعي غير الايديولوجي [١].

ومن هذا المنطلق يؤكد دعاة التغيير على ضرورة أن تقوم علاقة متبادلة بين التربية والمجتمع الديمقراطي ، هذه العلاقة يجب أن تكون جزءًا جوهريًا من المشروع الحضاري لأي مجتمع، بما في ذلك تطوير مؤسسات التعليم ذات الوعي العالي والقدرة الذاتية على خلق مؤسسات ديمقراطية ذات تنظيم ذاتي يعكس الأخلاق ويعكس الضبط الذاتي [٢].

٢- الاتجاه الثاني (اتجاه الثبات) :

أما نقاد التربية من أجل التغيير وخصومها فإنهم من جهتهم يجدون أنفسهم أمام عالم من نوع آخر، إنهم يدركون خاصة التبدل في العالم، ولكنهم يؤكدون أيضًا بأن الكثير من نواحي العالم لا تتبدل. ولما كانوا يعلقون أهمية كبرى على الثابت وغير المتبدل، فإنهم لا يترددون في قبول بعض المبادئ التربوية على أنها ثابتة أبدًا . ويترتب على ذلك - من وجهة نظر أنصار هذا الاتجاه - أن يكون للتربية أنماطٌ محددة يجب تحقيقها ، على الرغم من أن التربية نفسها تسعى إلى تغيير بعض العادات القائمة [٣].

ويبرر أنصار هذه الفلسفة دعوتهم إلى الثبات بالقول : " إن واحدًا من أهم الانطباعات التي تصلنا من محيطنا المتغير ولا نستطيع تجنبه، هو وجود الشك بشأن ما سوف يؤول إليه المجرى المتغير للحوادث الحالية، وأن المستقبل مفعم بما هو طارئ ، وتظهر الحوادث على أنها تأخذ أدوارًا جديدة باستمرار " [٤].

ويتساءل أنصار الثبات عن درجة الأهمية التي يجب أن يعلقها فيلسوف التربية على التغيير ، كونه خاصية من خصائص المجتمع يحمل عليها نظامه التربوي .

وفي الإجابة عن هذا التساؤل ، يشيرون إلى أن وجود حداثة غير ممكن منطقيًا، لأن هذا يعني انتهاكًا لمبدأ أولي قديم يقول : " إن من المستحيل صنع شيء من لا شيء " ، وهذا

---

(1) Helmut Peukert : "**Present Challenges to The Educational Theory of Modernity**", J. Education, Vol. 47, Spring . P. 20.

(2) Jane Roland Martin : "**A Philosophy of Education For The Year 2000**" , J. Phi-Delta Kappan, Vol. 76, No. 5, January, 1995, P. 357.

(٣) جون. س. بروبيكر : "**الفلسفات الحديثة للتربية** "، مرجع سابق ، ص ٣٩.

(٤) **المرجع السابق** : ص ٥٤ .

يعني أنه لا بد أن يكون لكل نتيجة سبب على أن يكون السبب كافيًا لإيجاد تلك النتيجة . وينجم عن ذلك أن النتيجة لا يمكن أن تكون أعظم من سببها . فإذا قبلنا هذا النوع من المحاكمة أصبح من غير الممكن – كما يرى أنصار اتجاه الثبات في التربية – وجود أي جديد تحت الشمس، ووجب في كل شيء وجد بعد اللحظة الأولى للخلق أن يكون متضمنًا في تلك اللحظة. فالجدة إذًا ليست إلاّ شيئًا ظاهرًا ، وما يبدو جديدًا لا يعدو أن يكون تشبيهًا أوجده جهل الإنسان . ومن هنا يتبين لنا لماذا ينظر أنصار هذه الفلسفة إلى المؤسسات (العائلة والكنيسة والدولة) على أنها رأسمال ثابت من خبرة اجتماعية، فهم يرون أنها غير محتاجة لأي تنقيح، على الرغم من أنها تخضع لبعض التعديل في التفصيلات، ومن الأمور التي يسلمون بها أن العقائد الأساسية في الثقافة هي ذات جذور عميقة في البناء الثابت للحقيقة الواقعية والطبيعة الإنسانية [١].

وعليه فإن أنصار هذا الاتجاه لا يترددون في التأكيد على أن هناك مبادئ مطلقة عامة يجب أن تحكم التربية وتقودها. والتربية – من وجهة نظرهم – ليست تقدمية إلاّ بمعنى أنها تناضل لتتم دورة التطور الشخصي ، أما غايات هذه الدورة فمطلقة وثابتة [٢].

وبمثل تلك الأرضية نظر بعض فلاسفة التربية إلى الطبيعة الإنسانية على أنها ثابتة ومتواترة ، وأن طبيعة الفرد واحدة في كل زمان ومكان. وبالتالي فالتربية ينبغي أن تكون واحدة في جميع المجتمعات رغم تباين الثقافات . وهم يؤكدون أن وظيفة الفرد قد تختلف من مجتمع لآخر ، ولكن وظيفة الفرد كإنسان لا تتغير على مر العصور، وفي جميع المجتمعات كونها تنبع من طبيعته الخاصة كإنسان [٣].

وداخل هذا الإطار يقرر أنصار الثبات أن الهدف من أي نظام تربوي حيثما أمكن وجوده ، لا يتغير من عصر لعصر، ولا من مجتمع لآخر، ذلك لأن المقصود من هذا الهدف هو تحسين الإنسان كإنسان [٤].

ومن هنا فإنه إذا ما سلمنا بصحة ما يقول به أنصار الثبات، يصبح الإنسان بطبيعته الفطرية بحاجة إلى تربية تعبر عن هذا الأساس المشترك، ولا تتأثر بما يوجد بين المجتمعات من اختلاف في التطور التاريخي والاقتصادي والاجتماعي. كما ينبغي على التربية أيضًا أن تبتعد عن المشكلات الخاصة التي يعاني منها كل مجتمع والنابعة من حركة التطور فيه. وهذا ما

---

(١) **المرجع السابق** : ص ص ٥٣-٥٤ .

(٢) **المرجع السابق** : ص ٥٤.

(٣) ج . ف. نيللر : " **في فلسفة التربية** " ، مرجع سابق، ص ١٥٦.

(٤) **المرجع السابق**: ص ص ١٥٦-١٥٧ .

يؤكده أنصار الثبات بقولهم : " إذا كان الإنسان حيوانًا عاقلاً ذا طبيعة ثابتة على مر التاريخ، فلا بد والحالة هذه من وجود بعض الملامح الثابتة في كل منهج تربوي سليم بصرف النظر عن الثقافة والعصر " (١). وعليه يجب أن تكون أهداف التربية ثابتة ومطلقة وعالمية. ولذا فقد أكد أنصار فلسفة الثبات في التربية ضرورة أن تكون التربية إعدادًا للحياة وليست مرادفة لها، وهم يشيرون إلى أن المدرسة يجب أن تقدم مواقف من الحياة الواقعية، لأن الغرض من المدرسة هو خلق بيئة صناعية تكون القيمة العقلية فيها هي الغرض الأساسي بعكس ما هو حاصل في الحياة، لذا فهم – أنصار فلسفة الثبات – حين يتحدثون عن التربية لأنها إعداد للحياة، فإنهم يعنون أن الطالب يجب أن يتعرف أفضل ما في إمكاناته الثقافية لكي يستطيع أن يدرك قيم هذه الإمكانات وربما استطاع أن يضيف إليها بنفسه (٢).

ويوضح أحد الدارسين من أصحاب هذا الاتجاه أهمية التراث بالنسبة لفلسفة التربية فيقول : " إن الغايات الكبرى تعكس الغايات المجتمعية وهذه الأخيرة تعبر عن حاضر المجتمع وماضيه ومستقبله ، فالغايات الكبرى تتضمن بالضرورة خصائص الهوية التي تشكل الإنسان على أساسها، حيث تقوم هذه الهوية على عناصر تضرب بجذورها في تراث المجتمع ، فهي تتضمن قيمًا وأعرافًا وغير ذلك من المكونات التراثية ، فتراث المجتمع أساسي في تكوين فلسفته التربوية، كما في حالة الفلسفة التربوية التي تحرص على تثبيت أوضاع المجتمع وتأكيد استمرارية خصائصة القديمة " (٣). وعليه فإن تراث المجتمع يعد رافدًا يغذي الجهود الساعية إلى بلورة فلسفة تربوية اصيلة شرط أن نعرف كيف نتعامل مع التراث بشكل صحيح (٤).

ومن هنا نفهم لماذا يميل أنصار الثبات إلى القول : إن التربية إعداد للحياة وليست هي الحياة – كما يرى أنصار فلسفة التغيير – وما يوضح ذلك هو نظرتهم إلى مفهوم الزمن، فالزمن كما يرون ، يتواتر ولا يتغير وبالتالي فإن إعداد الطفل للحياة يعني أن الحياة لا تتغير (٥).

---

(١) محمد منير مرسي : " **فلسفة التربية (اتجاهاتها ومدارسها)** " ، مرجع سابق ، ص ٣٥٨.

(٢) ج. ف. نيللر : " **في فلسفة التربية** " ، مرجع سابق ، ص ١٥٩.

(٣) عبد الفتاح تركي وآخرون : " **في الأصول الفلسفية للتربية** " ، كلية التربية ، جامعة طنطا ، مذكرة غير منشورة ، ١٩٩٦، ص ٩٤ .

(٤) **المرجع السابق** : ص ٩٤ .

(٥) محمد منير مرسي : **المرجع السابق** ، ص ٣٦٢.

وفي معرض تأكيدهم على ضرورة أن تكون التربية ثابتة، يشير أنصار فلسفة الثبات إلى أن التربية تشمل التعليم والتعليم يشمل المعرفة والمعرفة هي الحقيقة والحقيقة في كل مكان واحدة ، لذا فإن التربية في كل مكان يجب أن تكون واحدة [١]. وبالرغم من أنهم يؤكدون أن الديمقراطية هي ذلك التنظيم الاجتماعي الذي يعتمد على شخصية الفرد والحرية الأخلاقية [٢]، إلاّ أنهم يرفضون الرأي القائل : إن المدرسة يجب أن تغرس في تلاميذها الرغبة في الإصلاح الاجتماعي، وليس من واجبات المدرسة أن تجذبهم إلى منهج معين [٣] . فالديمقراطية – من وجهة نظرهم – تزدهر عندما تكون أسلوبًا في الحياة ، فهي بطبيعتها مفتوحة في النهاية تشير إلى ما وراء الظروف والشروط الاجتماعية التي تضعها لرفاهية مواطنيها . وبدلاً من أن تكون نظامًا كاملاً للخلق الاجتماعي ، فإن الديمقراطية يجب أن تمكن الفرد من اختيار قيمه الشخصية وأن يتصرف بناءً عليها [٤].

وهكذا نجد من خلال التحليل السابق لثنائية التطور والثبات، أن هناك أنموذجين أساسيين لفلسفة التربية ، يتوجب على فيلسوف التربية أن يضعهما في اعتباره حين يحدد فلسفته التربوية التي سوف يضع في ضوئها ما يلي ذلك من سياسة في الأهداف والطرائق والمناهج .

١- **النموذج الأول** [٥]: يلح على وجود عالم طبيعي دينامي ، غني بكل ما هو جديد، ومملوء بكل ما هو متنوع . إن هذه الفلسفة لا تهمل الحاجة إلى الاستقرار، ولكنها تعدّ ما يتكرر حدوثه وما هو عام جزءًا من الثقافة الاجتماعية يخضع باستمرار للتعديل، وما يأتي به المستقبل من جديد واستجابة أو تجسيدًا لهذه النزعة قامت الفلسفة التجديدية في التربية لتجعل من التعليم قوة فاعلة في إعادة بناء المجتمع وتجديده.

وقد قدمت هذه الفلسفة أفكارًا مستنيرة تبحث للتربية عن وظائف جديدة تستهدف تحديث المجتمع وتجديد نظمه ليكون أكثر تقدمًا . وخير ما يقدمه التعليم في هذا المجال أن

---

(١) ج. ف. نيللر : "**في فلسفة التربية** " ، مرجع سابق ، ص ١٥٨.

(٢) رالف بارتن بيري : " **آفاق القيمة (دراسة نقدية للحضارة الإنسانية)** "، ترجمة عبد المحسن عاطف سلام، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة ، ١٩٦٨، ص ٥٨٠.

(٣) ج. ف. نيللر : **المرجع السابق** ، ص ١٥٩.

(4) Jean. B. Quandt : "**The Role of Democratic Values in Educational Philosophy**". Op. Cit. P. 150.

(٥) راجع :

- جون . س. بروبيكر : " **الفلسفات الحديثة للتربية** "، مرجع سابق، ص ٧٢.
- ج . ف. نيللر : **المرجع السابق** ، ص ص ١٧١-١٧٩ .

يُعد أفرادًا مزودين بالمفهومات والقدرات اللازمة لصنع الجديد والتكيف معه عندما يصبح لهم في غدهم مسؤولية العمل والتوجيه.

٢- **النموذج الثاني** [١] : ويرى هذا النموذج أن التعليم ذو طبيعة محافظة، فهو لا يعمل إلاّ في جو من الثبات والاستقرار، وبالتالي لا يعلم إلاّ معارف قديمة ثبتت صحتها واستخدمتها أجيال الكبار مؤمنة بنفعيتها العقلية أو المادية أو الاجتماعية ، ولا يعلم إلاّ قيمة متأصلة في الحياة لها تقديرها واحترامها في المجتمع، كما لا يعلم إلاّ مهارات مطلوبة للعمل والإنتاج ، وما يُستجد من معارف وقيم ومهارات فإنه لا يدخلها في صميم المناهج الدراسية إلاّ بعد فترة زمنية يتم فيها اختبارها عمليًا وعلميًا واجتماعيًا، حتى تحظى باتفاق عام ، أو تنال موافقة السلطات المسؤولة ليمكن إدماجها في ثقافة مدرسية ينهض بها التعليم. وقد تطول هذه الفترة أو تقصر بحسب طبيعة الظروف التي تصنع التغيير أو التقدم في المجتمع . ودائمًا توجد مسافة زمنية بين ظهور الحقائق الجديدة في المجتمع وبين تدريسها على أنها حقائق علمية أو ثقافية يكتسبها الصغار. كما أن التعليم وفق هذا النموذج يحافظ على الأوضاع السياسية والاجتماعية القائمة ، ويخرّج أفرادًا على درجة من التقبل لها والتكيف معها، فلا توجد مدرسة شيوعية في مجتمع أمريكي، ولا مدرسة ليبرالية في مجتمع شيوعي .

وحيال هذين الأنموذجين لفلسفة التربية ، لن يكون الأهل ولا القائمون على رسم السياسات التربوية خاضعين لحتمية الاختيار بينهما، وذلك لوجود موقف يتوسط بينهما سوف تعرض له الدراسة في موضعه .

ثانيًا : ثنائية الفرد والدولة وأبعادها التربوية :

قد تستهدف الدولة من نظامها التعليمي العمل على تربية الفرد من أجل ذاته ومنحه المعرفة التي تناسبه وتفيده . كما أنها قد تهدف إلى تكوين المواطنين الذين يتمشون مع رغباتها وتحقيق الأهداف التي تسعى من أجلها.

ويرى بعض الدارسين أن هذين الهدفين اللذين يمثلان طرفي الثنائية قد يكون من المفيد من الناحية العملية بالنسبة للدولة العمل على تحقيقهما . فالدولة يهمها أن يتمكن المواطنون من إتقان مهارات القراءة والكتابة والحساب ، كما يهمها أن يحرزوا بعض المهارات الفنية التي

---

(١) راجع :

- جون . س. بروبيكر : " **المرجع السابق** " ، ص ص ٧٢ - ٧٣.
- ج . ف. نيللر : " **المرجع السابق** " ، ص ص١٥٥-١٦٢ .

يستطيعون عن طريقها أن ينجزوا عملاً منتجًا . ومما يسر الدولة أيضًا أن يتمتع المواطن بسلوك خلقي معين تفضله، وأن يتجنب الجريمة وكل ما هو شر . والدولة ترغب كذلك لمواطنيها أن يتمتعوا بالذكاء الكافي الذي يمكنهم من توجيه حياتهم . غير أن بعض فلاسفة التربية يذهب إلى أنه عندما نرتفع عن مستوى هذه المطالب ، فإن مصالح الفرد قد تتصارع مع مصالح الدولة ، ويدللون على ذلك بقولهم : إن الكثير من الدول (وبخاصة النامية منها) لا تشجع عادة الفكر النقدي لدى الطلاب (١).

ومن هنا فإن أطفال المدارس – وبخاصة في مجتمعنا العربي – يُلقنون تصديق ما يقال لهم، ويعاقبون إذا هم عبروا بشيء ينم عن عدم إيمانهم بما يلقن لهم . وهذا ما كان يحدث في الدول الاشتراكية ، فالأنظمة هناك كانت تستخدم البيروقراطية الطاغية وسيلة لتقييد المعلومات والمعرفة وقصر الاتصالات على القنوات الرسمية فقط ، وأسوأ ما كان يعيب هذه الأنظمة، وجود البوليس السري وتحكم الدولة في رسم السياسة التعليمية وفي السيطرة على وسائل الإعلام وإرهاب المثقفين وقمع حرية الفن (٢). وهذا يعني أن هناك نمطًا معينًا ، وعمل التربية هو أن تُعد الناشئة على غرار ذلك النمط ، بحيث لا يسمح للناشئين إبداء أي رأي أو طرح أي فكرة تلامس حياتهم من قريب أو بعيد. وبالتالي تصبح عملية التربية في صميمها استغلالاً لهذه الطفولة العاجزة عن وقاية نفسها . ومن هنا ترى الدراسة أن الفرد غالبًا ما تستغله الدولة لخدمة أهداف معينة دون النظر لمصلحته أو الإنسانية . وهذا ما أشار إليه الفيلسوف الإنجليزي " برتراند رسل " بقوله : " إن الإنسان غالبًا ما يستغل لصالح الدولة من جهة أو لصالح الكنيسة من جهة أخرى ، أي لصالح رجال الحكومة ورجال الدين . فالدولة من صالحها جعل التلاميذ مواطنين صالحين. وتعني كلمة المواطن هنا ، فردًا يقبل الأوضاع القائمة ولا يثور عليها ، لأنه إذا نشأ ثائرًا على تلك الأوضاع فإنه سوف يهدد كيانها ، لذلك كان المواطن الصالح – كما تراه الدولة – هو ذلك الفرد الذي لا يعترف لنفسه بوجود بالقياس لها، وإذا ما هدد الدولة خطر ما ، فإنه من المحتم عليه أن يضحي بنفسه في سبيلها . كذلك تحاول الكنيسة من خلال التربية الدينية أن

---

(1) Peter. M. Lichtenstein : " **Radical Liberalism and Radical Education**" . J. The American Journal of Economics and Sociology, Vol. 44, No. 1 , Spring, 1985, P. 45.

(٢) الفين وهايدي توفلر : "**نحو بناء حضارة جديدة (سياسات الموجة الثالثة)**" ، تقديم وتلخيص عبد الفتاح جلال، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية ، القاهرة، ١٩٩٥، ص ٧٧.

تقلل من ثورة الأفراد على الأوضاع القائمة " [1].

وتأسيسًا على ما سبق يمكن القول : إننا أمام ثنائية يؤكد أنصار **الطرف الأول** منها ضرورة أن نربي الطفل لنفسه بينما يؤكد أنصار **الطرف الثاني** ضرورة أن نربي الطفل من أجل الدولة التي يعيش فيها . ولكي نبلور وجهتي النظر المتقابلتين في صورة أبين وأوضح نقول : إنه لا يمكن أن يحدث اتفاق بين أولئك الذين يعدون التربية وسيلة لغرس عقائد معينة ومحددة في عقول الناشئة ، وبين أولئك الذين يعتقدون أن من واجب التربية خلق قوة لدى الشخص يستطيع بها أن يصدر حكمًا مستقلاً .

وبالتالي فإن المشكلة التي تطرحها ثنائية " **الفرد والدولة** " وكيف يجب أن تكون التربية هي من الأمور الأساسية التي اختلفت في فهمها الفلسفات الاجتماعية والسياسية . فكل فلسفة تضع المشكلة في الإطار الذي يتفق مع اتجاهها العام ، فبعض الفلسفات تضع الفرد أولاً (الوجودية على سبيل المثال) ، وبعضها يجعل المقام الأول للدولة ، ولا تهتم بقيمة الفرد إلاّ قليلاً (الماركسية) .

ومن الأهمية بمكان الإشارة إلى أن الاعتماد أو الأخذ بأحد هذين الاتجاهين يؤدي إلى نتائج سيئة ولا يمثل التربية النموذجية . ففلسفة التربية الوجودية التي تؤكد على ثقافة الفرد تؤدي – فيما ترى الدراسة – إلى الفوضوية وتنمية النزعة العدوانية عند الفرد . والتربية من أجل الدولة التي تقول بها (الماركسية) تطالب بالسيطرة على الفرد وتضحي به من أجل الدولة ، وتكبت طاقاته ، مما يؤدي إلى عرقلة التقدم العلمي للفرد والدولة معًا . ولذا فإن أي نظام تربوي نموذجي يسعى لتحقيق صالح الفرد والدولة لا بد أن يقوم على تحقيق نوع من التناسب بين الفلسفتين .

وتميل الدراسة إلى أن المفاضلة بين تربية الفرد من أجل الدولة ، والتربية من أجل الفرد ذاته، أمر له أهميته في التربية والسياسة والأخلاق . غير أن الموجة السائدة في العصر الحاضر هي الحد من الفردية، والتوسع في المواطنة التي تهدف إلى تأييد النظم القائمة ، وذلك بدرجات مختلفة في الدول المختلفة، ولعل أبرز جانب في تربية الفرد من أجل الدولة ، بالقياس إلى تربية الفرد من أجل ذاته هو " الوطنية " والدفاع عنها . ومن أجل ذلك توظف نظم التعليم لخدمة الدولة ، لأنها من أكثر النظم الاجتماعية تأثيرًا في التنشئة حيث تمارس هذه النظم دورًا

---

(1) B. Russel : " **Education and The Social Order** " , George Allen and Unwin, London, 1977, P. 13.

هامًا في تشكيل الأجزاء الأخرى من خريطة الثقافة السياسية ، ويمكنها تقوية الشعور اتجاه النظام السياسي مثل تدعيم الثقافة الوطنية التي تخدم السلطة [١].

ويشير " حامد عمار " إلى بعض الدول التي وظفت التعليم لخدمة أهدافها السياسية وتكوين مواطنيها بناء على تلك السياسة فيقول : " يحتل التعليم الابتدائي الإلزامي مكان الصدارة في فترات الأزمات ، كما حدث في فرنسا بعد هزيمتها في الحرب مع " بروسيا " عام /١٨٧٠/ وكذلك الحال بالنسبة لبريطانيا في معمعة الحرب العالمية الثانية ، حين صدر قانون /١٩٤٤/ ليجعل التعلم الابتدائي ذا أولوية متقدمة تسيطر عليه الدولة وأجهزتها المحلية بعد تقليص دور الهيئات الأهلية والدينية " [٢].

ويرى "برتراند رسل " أن إشراف الدولة على التعليم في العصر الحالي أمر لا يتفق وروح الاحترام ، لأن أوضاع التربية الحالية في كثير من المجتمعات المعاصرة لا يهمها الطفل في ذاته ، ولكنها تعمل بصفة دائمة على صوغ الأوضاع القائمة . وهي عندما تدخل في اعتبارها الطفل نفسه ، فإنما تعمل فقط على خدمة أهداف معينة [٣].

ويذهب " رسل " إلى أن الدافع للتربية يكاد يكون كله سياسيًا ، فهو يهدف إلى دعم جماعة ما ، سياسية أو دينية أو اجتماعية ، في ميدان منافستها جماعات أخرى . وهذا الدافع – كما يرى " رسل " – هو العنصر الأساسي في تحديد المواد التي تدرس والمعلومات التي تعطى للتلاميذ أو التي تمنع عنهم، وهو أيضًا الذي يحدد العادات العقلية التي ينتظر منهم اكتسابها [٤].

وتجدر الإشارة إلى أن طبيعة التربية الموجهة للمواطن تختلف من وقت لآخر تبعًا لاختلاف البيئة والظروف الاجتماعية والسياسية التي يعيشها المجتمع، فعملية تربية المواطن وإكسابه القيم الثقافية والسياسية مرتبطة إلى حد كبير بطبيعة الكيان السياسي وما يسوده من ايديولوجية وما يتبناه النظام القائم من سياسات وأساليب في تنظيم الناس وتوجيههم نحو هدف مشترك.

---

(1) Peter. M. Lichtenstein : "**Radical Liberalism and Radical Education** " , Op. Cit. P. 47.

(٢) حامد عمار (تقديم) في : شبل بدران : " " **التربية والنظام السياسي** " ، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ١٩٩٥، ص ١٦.

(٣) برتراند رسل : " **نحو عالم أفضل** " ، ترجمة عبد الكريم أحمد ودريني خشبة، العالمية للطبع والنشر ، القاهرة، ١٩٥٦، ص ١١٥.

(٤) **المرجع السابق** : ص ١١٥.

من هذا المنطلق فقد اختلفت أهداف التربية باختلاف الأنظمة الاجتماعية والمجتمعات، فقد كان هدف التربية في العصور الوسطى (في أوربا) تخريج القساوسة ، وفي بداية عصر النهضة أصبح الهدف تربية الفرد (الجنتلمان) أما في العصر الحاضر فقد تبلور هدف التربية في جعل الفرد مواطناً مطيعًا للدولة وأهدافها وان كان هناك بعض العناصر التي تهتم بثقافة الفرد ، فهي تعد نتاجًا لبعض التقاليد التي ما زالت مستمرة، ولكن الاتجاه العام السائد هو تربية المواطنة (١).

ومن هنا يذهب بعضهم إلى أن معظم المناقشات التي دارت حول موضوع تربية المواطن في تراث علم الاجتماع الماركسي ، تذهب إلى أن تربية المواطن تحقق وظيفة تدعيم النسق والمحافظة عليه . فالاستقرار خاصية مرغوبة وإيجابية ، والتربية هي الوسيلة التي يصبح الفرد من خلالها واعيًا بالنسق السياسي والثقافي ومدركًا لهما (٢).

وتأسيسًا على ما سبق يمكن تقرير أن النظام التعليمي بأدواته ومؤسساته يعد وسيلة وأداة رئيسة غالبًا ما توظفها الدولة بغرض إنجاح عملية تربية المواطن . ولهذا السبب تسعى الدول على اختلاف أشكالها " رأسمالية " أم " اشتراكية " إلى التأكيد على القيم والاتجاهات الملائمة لها، وتحاول الإعلاء منها في برامج التربية الموجهة، سواء في المدارس أو الجامعات، مما حدا بأنصار " مدرسة فرانكفورت " إلى توجيه نقدهم لمثل هذه السياسة ، كونها تستغل لتحقيق أهداف السيطرة والتسلط على الفرد ، واستعباده واحتواء وعيه لصالح السلطة المتحكمة (٣).

وتجدر الإشارة إلى أن هناك فرقًا بين المواطن الصالح كما يراه المجتمع ، والمواطن الصالح كما تراه الحكومة . فالمواطن الصالح – من وجهة نظر المجتمع – هو الذي تشكل إرادته نوعًا من التناغم الاجتماعي مع غيرها من الإرادات . وأما وجهة نظر الحكومة –

---

(١) برتراند رسل : " **في التربية** " ، ترجمة سمير عبده ، منشورات مكتبة الحياة ، بيروت ، د. ت. ، ص ص ٣٨-٣٩.

(2) Stanislav Merkuriev : **"Marxism as A philosophy of Education"** , J. Harvard Educational Review, Vol. 41, No. 3 , Spring, 1971, P.344.

(٣) عبد الغفار مكاوي : " **النظرية النقدية لمدرسة فرانكفورت** "، مرجع سابق ، ص ص ٦٢-٦٣.

السلطة العليا في المجتمع – فإنه الشخص الذي يؤيد الأوضاع القائمة ويكون مهيأ لتكريس نفسه من أجل المحافظة عليها (١).

وهذا في الواقع هو النموذج الذي تسعى إلى خلقه المؤسسات والمعاهد التربوية التي تتبع الدولة إذ تستهدف سياستها طبع نفوس الناشئة على القيم الصالحة من وجهة نظر القائمين عليها، لا تلك القيم الصالحة من وجهة نظر أولئك الذين يراد لهم بناء المستقبل، كما تعمل تلك السياسات حتى في أكثر الدول ديمقراطية – أو إن شئنا الدقة في أكثر الدول زعمًا أنها ديمقراطية – على قمع كل نزوع نحو الخروج والتمرد على القيم المألوفة أو محاولة إعادة النظر فيما يُعد مبادئ مقدسة أو ممن يُعدون أشخاصًا مقدسين (٢).

وترى الدراسة أن مثل هذه السياسات التربوية تصبح قوة جديدة تعمل على تشكيل غريزة القطيع في أسوأ أشكالها الممكنة، وتصبح في النهاية عاملاً من عوامل الكراهية والحرب والعدوان ، بدلاً من أن تكون عاملاً من عوامل الحب والسلام والتعاون بين البشر في كل مكان.

ومن المسلم به أن حياة أية دولة تتوقف على التعاون بين أفرادها وتربيتهم التربية الصحيحة، وبالتالي فإن التعليم ينبغي أن يستهدف إعداد الفرد الصالح أولاً على أن يكون ذلك مقدمة أساسية لخلق المواطن الصالح بمعناه الواسع ، لا ذلك المعنى الذي تأخذ به الحكومات حاليًا ، وهذا يستلزم بالضرورة إعادة النظر في مضمون المناهج التعليمية الحالية ، كما يستلزم إعادة النظر في وسائل العملية التعليمية وأساليبها (٣).

على أن كثيرًا من الفلاسفة لم يكتفوا بالدعوى إلى إعادة النظر في بعض جوانب العملية التربوية ، ولكنهم أشاروا إلى أن بقاء الحضارة مرهون بإنشاء الدولة العالمية، والاستعاضة عن التربية الحالية بتربية تهدف إلى بث روح الولاء في النشء لهذه الدولة العالمية ، حتى ولو كان ذلك على حساب الحد من استقلال الفرد ونمو الفردية. فالاتجاه الجديد في العالم – كما يرى "برتراند رسل " – يجب أن يكون زيادة الترابط بين الأفراد والشعوب سياسيًا واقتصاديًا . ولتحقيق ذلك لا بد من التوسع في فكرة المواطنة . وعندما يصبح العالم وحدة سياسية وثقافية واقتصادية آمنة سوف يصبح من الممكن العودة إلى إحياء تربية الثقافة الفردية، ولكن إلى حين قيام الحكومة العالمية يجب أن تسعى الدول الصناعية إلى الموازنة بين تربية الفرد وتربية

---

(١) نصار محمد عبد الله : " **فلسفة برتراند رسل السياسية** " ، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ١٩٨٧، ص ١٢٢.

(٢) **المرجع السابق** ، ص ١٢٢.

(٣) **المرجع السابق** ، ص ص ١٢٣-١٢٤.

المواطنة . ويؤكد "رسل " أن تربية الفرد أفضل ، لذلك يجب ألا ينتقص من إرادته المطلقة، إلاّ بالحد الأدنى الذي تتطلبه المواطنة ، فالفرد أولاً والمواطن ثانيًا ، كما يشير إلى أن تربية المواطن في معظم دول العالم ما زالت تمثل المرتبة الأولى نظرًا لأسباب سياسية (١).

ومن الجدير بالذكر أن فكرة إنشاء حكومة عالمية لحل الصراع بين تربية الفرد وتربية المواطن التي يقول بها " رسل " فكرة لها سابقاتها في تاريخ الفكر الفلسفي ، فلقد ظهرت هذه الفكرة عند " افلاطون " و " اغسطين " من فلاسفة المسيحية، والفارابي من الفلاسفة المسلمين، وان كان الهدف من إنشائها مختلفًا بين هؤلاء الفلاسفة. كما يبدو أن " رسل " كان متأثرًا بآراء " كانت " ومشروعه " للسلم الدائم " وآراء " بيري " فيما يتصل بفكرة " الوفاق العالمي " وآراء " هيجل " في الدولة القومية .

غير أنه إذا كان " رسل " قد اقترح حلاً ميتافيزيقيًا للصراع بين تربية الفرد وتربية المواطن ، أو بين خير الفرد وخير المجتمع، فإن السؤال التالي يطرح نفسه : **كيف نتحاشى ما ينجم عن تدخل السياسة في التربية ؟ وكيف نوفق بين المواطنة والفردية ؟**

يرى بعض المفكرين أن الخطر الذي يترتب على تدخل السياسة في التربية ينشأ عن مصدرين (٢): **أولهما** : إيثار مصلحة مجموعة من الناس على مصلحة الجنس البشري . **وثانيهما** : المبالغة في حب التجانس بين الأفراد .

فقد اعتاد كل نظام تربوي أن ينحاز للدولة التي ينتمي إليها المتعلم ولديانته . ومن هنا فقد أصبحت التربية جانبًا من جوانب النضال في سبيل الحصول على النفوذ للديانات والدول، ولا يربي الطفل لذاته بل بوصفه مجندًا في سبيل غرض معين ، ولذا فإن الاجهزة التربوية لا تهتم بمصلحة الطفل الذاتية بقدر اهتمامها بأهداف سياسية خارجه عنه . فكل نظام سياسي ينظر إلى التربية بصفة عامة وإلى التعليم بصفة خاصة على انهما وسيلتاه الرئيسيتان اللتان يستعين بهما لاكساب الأفراد القيم والاتجاهات والمهارات والصفات التي تمكنهم من التكيف مع اتجاهات النظام القائم والوفاء بمتطلباته والعمل على تحقيق أهدافه ، وذلك عن طريق تربية تتسم بطابع

---

(١) راجع بالتفصيل :

- برتراند رسل : " **آمال جديدة في عالم متغير (الفصل الحادي عشر : الحكومة العالمية)** "، **ترجمة عبد الكريم أحمد ، دار سعد مصر للطباعة والنشر والإعلان، القاهرة ، د. ت. ، ص ص** ٩١-٩٨.

(2) Stephen. L. Esquith : " **Political Theory and Political Education**" , J. Society, Vol. 24 , No. 3, Spring, 1985, P. 54.

سياسي معين يتشكل وفقًا لاتجاهات النظام السياسي في المجتمع الذي تتم فيه التربية [١]. ومن هنا فإن النظام التعليمي يتأثر في جميع جوانبه ويتشكل حسب نوعية القوى الاجتماعية التي يعبر النظام السياسي عن مصلحتها ، حيث تتحدد أهداف النظام التعليمي وبرامجه وطرقه ونوعية إدارته وفقًا للاتجاهات السياسية للنظام الحاكم في المجتمع [٢] .

يتبين مما سبق عرضه أن هناك فلسفتين تؤكد **الأولى** على أن يكون الطفل غاية التربية وتطالب بتنمية جوانبه المختلفة، شريطة أن يتم ذلك بعيدًا عن المجتمع ومؤسساته المختلفة ، بينما تجعل الفلسفة **الثانية** الطفل وسيلة ، فتسعى إلى غرس عقائد معينة تخدم مصالح الدولة وتحقق أهدافها مثلما حصل في ألمانيا النازية وإيطاليا الفاشية.

والحقيقة أن هناك نوعًا من التعارض بين الفلسفتين الأولى والثانية ، بعبارة أخرى يريد أنصار **الفلسفة الأولى** ، أن تحصر عملية التربية اهتمامها في الطفل ذاته ، لتنمو طبيعته بغض النظر عن ملاءمة تلك الطبيعة مع ثقافة المجتمع المحيط به أو عدم ملاءمتها ، في حين يريد أنصار **الفلسفة الثانية** أن تكون الغاية من عملية التربية إحداث نوع من التجانس بين الفرد والدولة . وعلى ذلك يكون موضع الخلاف بين الفلسفتين هو :

أنربي الطفل ليكون فردًا ؟ أم نربيه ليكون مواطنًا ؟ النوع الأول مؤداه أن تنمو الفردية بما يحقق طبيعتها من غير أن يعيق مجرى نمائها ولاؤها للدولة، والنوع الثاني يقتضي أن يحد من فرديته بما فيه مصلحة الدولة التي هو عضو فيها ، ويبدو أنه في حالة الاختيار بين طرفي الثنائية ، أو تفضيل أحدهما على الآخر يظهر الوضع على حقيقته كونه ليس اختيار لهذا الطرف أو ذاك . ولهذا يصبح من الضروري طرح السؤال التالي :

هل يمكن أن يتم تطابق ولو إلى حد معين بين صالح الدولة وصالح الفرد ؟ وكيف يتم ذلك ؟ الإجابة عن هذا السؤال تتضح من خلال الموقف التوفيقي أو محاولة تجاوز الثنائية التي تقدمها الدراسة لاحقًا في التصور المقترح .

ثالثًا : ثنائية الحرية والنظام وأبعادها التربوية :

يرى بعضهم أن التعلم يقتضي منا أن نأخذ على عاتقنا ما نرغب في تعلمه ، وهذا يعني أن فعل التعلم ينتمي إلى من يتعلم غير انه يمكن للتعلم أن يستغني عن التعليم (وهذا لا يعني أن التعليم لا يمكن أن يساعد على التعلم ، لكنه ليس ضروريًا له فكل شيء مرتبط باللحظة التي

---

(١) سعيد اسماعيل علي : " **الأصول السياسية للتربية** " ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٩٧ ، ص ١٠٧ .

(٢) **المرجع السابق** : ص ١٠٧ .

نعيشها والطريقة التي نستعملها) كما قد يضر التعليم بالتعلم على اعتبار أن المتعلم ليس اناءًا فارغًا نقوم بملئه [١] ، وعليه فإن السؤال الذي يطرح هنا هو : **هل تعترف المؤسسة التعليمية بوضعية التلميذ النشيط المستقل ، أي التلميذ الذي يرغب أن يتعلم بحرية ؟** .

إن المؤسسة التعليمية لا تقبل في الغالب تغيير وظائفها لكن يجب أن تعترف أنها ليست هنا للتعليم وإنما لمساعدة التلميذ كي يتعلم ، فتقديم المساعدة ليس مرادفًا للتعليم [٢] . إن التأمل في هذه المسألة وما يرتبط بها من قضايا دفع الدراسة إلى تكريس هذه الثنائية وتسليط الضوء على مفاهيم الحوار والضبط من أجل إبراز العلاقة بين الحرية والنظام وما يترتب عليهما من النواحي التربوية . فالحرية كما يعرفها المعجم الفلسفي هي " حال الكائن الحي الذي لا يخضع لقهر أو غلبة ويفعل طبقًا لطبيعته وإرادته " [٣].

وترى الدراسة الحالية أن الحرية بالنسبة للمحيط التربوي تعني " الاختيار الفعلي " فالطالب حر بقدر ما يعمل أو يفكر بحسب اختياره كما ترى الدراسة أن الاختيار لابد أن يشتمل على الانتقاء من بين بدائل كثيرة ، أما عندما لا يكون هناك بدائل نختار من بينها فليس في اختيارنا للشيء الموجود أية حرية. ولذا يتوجب علينا أن نضع طلابنا أمام اختيارات كثيرة فيما يتصل بالمواد التي يدرسونها ونتركهم يختارون بحرية ما يناسبهم .

مقومات الحرية :

يرى " جون ديوي " أن الحرية الوحيدة ذات الأهمية هي حرية الذكاء، أي حرية الملاحظة والحكم التي تستخدم في تحقيق أهداف لها قيمة في حد ذاتها [٤].

ويعقب بعضهم على رأي " ديوي " بالقول : " إذا كانت الحرية هي حرية الذكاء، **فإن الذكاء هو أحد مقومات الحرية**، وهو يعني أكثر من مجرد معلومات عن الأشياء ، إنّ الذكاء هو القدرة على الوصول إلى نتائج يمكن الاعتماد عليها واستخدامها كوسائل تكسب الخبرة معنى زائدًا .

---

(١) محمد بو بكري : " **التربية والحرية (من أجل رؤية فلسفية للفعل البيداغوجي)** " ، افريقيا الشرق ، الدار البيضاء ، ١٩٩٧ ، ص ٥ .

(٢) **المرجع السابق** : ص ٥ .

(٣) مجمع اللغة العربية : "**المعجم الفلسفي**" ، مرجع سابق ، ص ١٧

(٤) جون ديوي : "**الخبرة والتربية** "، مرجع سابق، ص ٥٦.

وعلى هذا الأساس يصبح للذكاء مغزى عقلي وأخلاقي، إذ إنه يتضمن القدرة على التنبؤ بنتائج الأعمال ، ويتضمن كذلك القدرة على تطبيقات لما اخترناه من نتائج " (١).

وإذا كان " الذكاء " على هذا الأساس ، هو أحد مقومات الحرية ، فإن **الاختيار** هو كذلك أحد مقوماتها ، شرط أن يشتمل على الانتقاء من بين بدائل كثيرة، ثم انه يجب أن تكون البدائل المعروضة للاختيار إمكانات عملية كما يجب أن يتضمن الاختيار أيضًا موازنتنا بين البدائل المختلفة، أو سبب أخذنا واحدًا دون الآخر . وأخيرًا فإن الاختيار يتضمن اتخاذ قرار ما ، إلى جانب التفكير من أجل الوصول إلى نتائج . فالإنسان الذي يختار لا يوازن بين البدائل المتعددة فحسب، ولكنه يتبنى واحدًا منها أيضًا مستثنيًا البدائل الأخرى ، وبالتالي فإنه لا يكفي أن يوازن الإنسان ، بل إن ميزانه يجب أن يرجح إلى كفة واحدة (٢).

ومن هنا فإن النظر إلى الحرية على أنها أمر يتصل بالاختيار ، تصبح ، كما يرى أنصار النزعة الإنسانية ، فكرة أساسية لا في الحياة الشخصية فحسب، ولكن في الشؤون العامة أيضًا وفي ثقافة الإنسان الأرقى وفي تقريره وفي مصيره (٣).

وأخيرًا يرى أنصار الحرية ، **أن المعرفة أيضًا هي من المقومات الأساسية للحرية** ، فإذا كان على البشر أن يختاروا ، فمن المحتم أن يكون هناك بدائل يختارونها وإن كان لهم أن يختاروا من بينها، فإنهم يجب أن يعرفوها . بعبارة أخرى ، لا يستطيع الإنسان أن يختار شيئًا لم يسمع به من قبل ، وعليه فإن الجهل يضيق الحرية ، والمعرفة تخلقها (٤).

وتأسيسًا على ما تم عرضه وبيانه فإن مجموعة من الأسئلة لا بد أن تثار كون الإجابة عنها تشكل لب الثنائية التي تناقشها هذه الدراسة وهي ثنائية " الحرية والنظام " .

---

(١) محمد لبيب النجيحي : " **التربية أصولها الفلسفية والنظرية**"، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٨٤، ص ٣٨٧.

(٢) رالف بارتن بيري : "**إنسانية الإنسان** "، ترجمة سلمى الخضراء الجيوشي ، منشورات مكتبة المعارف، بيروت، ١٩٦١، ص ص ١٤٢-١٤٣.

(3) Clemens Menze : " **Educational Humanism in the Current Discussion**" , J. Education, Vol. 44, Spring, 1991, P. 76.

(4) Peter . M. Lichtenstein : " **Radical Liberalism and Radical Education**" , Op. Cit. , P. 41.

من هذه الأسئلة :

- **هل تتعارض الحرية مع النظام ؟ أم أن الحرية على أساس المفهوم الذي قدمته الدراسة تتضمن التنظيم على أنه عنصر أساسي من عناصرها ؟**
- **هل نربي الأجيال على ممارسة حريتها ؟ أم نقيد حريتها ؟ وما مدى أحقية بعض الجهات مثل التربية – مثلاً – في وضع قيود على الإنسان تعتقد هي أنها في صالحه، ويعتقد هو أنها ليست كذلك ؟**

من أجل الإجابة عن هذه التساؤلات يمكن القول إن الاتجاهات الفلسفية والتربوية التي تناولت " ثنائية الحرية والنظام " يمكن ردها إلى اتجاهين رئيسيين هما [١]:

الاتجاه الأول :

يرى أن النظام أساسي وأولي يتعارض مع الحرية ، ومن هنا يبدو أن النظام تدريب آلي تكون نتيجته عادات جامدة ثابتة ، وبالتالي فإن هذا التدريب لا يمكن أن يكون نظامًا عقليًا ، لأن الهدف منه ليس تكوين عادات التفكير الناقد .

الاتجاه الثاني :

يرى أن الحرية هي الأساسية وأن النظام يحد من هذه الحرية ويفقدها أهم عناصرها ، لأن الحرية هي القدرة على العمل، وعلى تنفيذ المخططات دون أي ضغط خارجي، سواء أكان هذا الضغط من الآخرين أم من الظروف الخارجية. وهم في هذا يفهمون الحرية فهمًا خاصًا بهم متغاضين عن بعض الظروف الضرورية لتحقيق جوهر الحرية.

وتجدر الإشارة إلى أن خلافًا آخر ظهر بين الاتجاهين السابقين تمثل في موقفهما من العقل الإنساني والحرية [٢]. إذ يعتقد أنصار الاتجاه الأول أن العقل منظم تنظيمًا منطقيًا في عملياته، بحيث أن الشكل المنطقي يجب أن يفرض عليه من الخارج . وهم يفترضون أن الصفة المنطقية ترتبط بالمعرفة المنظمة، وأن عمليات العقل تصبح منطقية عن طريق امتصاصه للمادة التي تكون قد اتخذت شكلاً منطقيًا، وفي مثل هذه الحالة تكون التشكيلات المنطقية نتيجة عمليات التفكير .

ينظر أنصار الاتجاه الثاني إلى العقل على أنه بطبيعته متعارض مع الأشكال المنطقية ، وهم يؤسسون هذا الاعتقاد على حقيقة مؤداها ، أن العقول جميعها تتمرد على الأشكال المنطقية،

---

(١) محمد لبيب النجيحي : "التربية أصولها الفلسفية والنظرية"، مرجع سابق ، ص ٣٩٢.

(٢) **المرجع السابق** ، ص ص ٣٩٢-٣٩٣.

التي عن طريقها تعرض بعض الكتب مادتها. ويخرجون من هذا إلى أن الترتيب المنطقي غريب عن طبيعة العمليات التي يقوم بها العقل . ولذا كانت أهميته ضئيلة في التربية ، أما الذي يحتل الأهمية العظمى فهو أن نعطي مطلق الحرية للدوافع والرغبات دون تحديد لنمو عقلي في اتجاه معين. وتطبيق ذلك في المدرسة يتجلى في أن تكون هناك شعارات مثل : الحرية ، والفردية، والتلقائية، واللعب، والاهتمام، ... الخ . ومعنى هذا أن الطريقة السليمة هي التي تعمل على استثارة الإمكانات الفطرية في الفرد حتى ينمو نموًا طبيعيًا .

في مناقشته هذين الاتجاهين يشير " ديوي " إلى أنهما وقعا في خطأ مشترك، ذلك لأن كلاً منهما أنكر حقيقة أن الميل نحو النشاط المنطقي التأملي أمر فطري في العقل ، وأن هذا النشاط يعبر عن نفسه في مرحلة مبكرة إذا ما دعت الظروف الخارجية لذلك ، وإذا ما استثير هذا النشاط عن طريق حب الاستطلاع ، وبذلك لا يمكن أن نفصل بين التنظيم المنطقي وبين الخبرة والتجربة التي مارسها الفرد، والتي أدت إلى تكوين هذا النظام المنطقي [1]. غير أن السؤال الذي يطرح نفسه هو : **كيف نصل إلى تحقيق النظام الذي يكفل حسن السير في العملية التربوية ، دون أن نقمع حريات التلاميذ ؟ .**

قبل تقديم إجابة عن هذا السؤال لعل من المفيد إلقاء بعض الضوء على الأساليب التربوية التي تمارس عادة في المدارس وهي ، أسلوب القمع وأسلوب التأثير وأسلوب الحرية.

١- أسلوب القمع :

يؤكد أنصار هذا الأسلوب ضرورة أن يسود جو المدرسة الهدوء التام ، و النظام الشامل في أوقات الدراسة جميعها عن طريق القسر الشديد . وهم يرون أن فلسفة الحرية في التربية لا معنى لها طالما أن الأطفال بطبيعتهم يفكرون كيف يحمون أنفسهم من الكبار الذين يرغبون في السيطرة عليهم ، ومن ناحية أخرى يشيرون إلى أن أولئك الذين يؤمنون بحرية الطفل هم أيضًا وإلى حد ما يفرضون حمايتهم على الطفل ، وطالما أن الحرية لا يمكن تحقيقها، فهم يذهبون إلى تأييد الأسلوب القائم على العقوبة والقمع حتى يتسنى تحقيق النظام في العمل التربوي [2].

---

(1) J. Dewey : "**How We Think**", Heath and Co. New York, 1933, P. 87.

(2) L. H. Richard : "**Freedom and Education : The Philosophy of Summerhill**", Op, Cit, P. 201.

٢- أسلوب التأثير :

يعتمد هذا الأسلوب على شخصية المعلم، إذ يرى أنصاره أنه من الصعب أن يحصل الطفل على حرية كاملة، لأن ذلك يعني رفضنا تعليمه " الدين " أو " السياسة ". فالطفل لا يمكن أن يحصل على الحرية بمعناها الحقيقي ، خاصة إذا ما سمع والده يثور ضد حزب سياسي، أو ضد سياسة الدولة فيما يتصل بأمر ما ، وأنه من المستحيل - كما يرى أنصار هذا الأسلوب - ألا نجعل الأطفال يعتنقون مذاهبنا في الحياة (١).

ومن هذا المنطلق يطالب أنصار هذا الأسلوب عدم إعطاء الطفل حرية كاملة، وبالتالي لابد أن يكون للمعلم تأثير قوي على تلاميذه ، بحيث يقتدون به وبأخلاقه ، فالتلاميذ يجب أن يلبوا نداء معلمهم ويطيعوا أوامره لأنه مثلهم الأعلى.

وتجدر الإشارة إلى أن هناك فارقًا بين السيطرة والتأثير ، **فالسيطرة** تعني فرض السلوك والأهداف من قبل شخص على شخص آخر ، وهذا غير جائز ، أما **التأثير** الذي يضمن الاختيار الحر في الأفكار والعقائد ، وتحديد حياة الفرد وسلوكه بنفسه، فهو جزء مفيد ومباح (٢).

٣- أسلوب الحرية :

يرى أنصار هذا الأسلوب أن أحد أهداف فلسفة الحرية في التربية هو مساعدة الطفل أن يستقل بشتى الطرائق وبأسرع ما يمكن . حيث إن عدم استقلاله واعتماده على نفسه يشكل نوعًا من السيطرة . ويؤكد أنصار هذا الأسلوب ضرورة أن يقوم المربون على حث قدرات التلاميذ وتمكينهم من أنفسهم، وخلق مناخ يساعد على التخاطب والمحاورة ، لأن مثل هذا الجو يمكن أن يولد تغييرًا أساسيًا في العلاقات داخل الفصل وخارجه . حيث يجد كل من المدرسين والتلاميذ الفرص الكافية كي يتعلموا ويعرفوا أنفسهم ، مما يجعلهم أكثر تحررًا في اكتشاف أنفسهم بوصفهم معلمين ومتعلمين (٣).

ويذهب كثير من فلاسفة التربية المعاصرة إلى أننا لا نستطيع أن نمس بالإجبار سوى

---

(1) Peter . M. Lichtenstein : " **Radical Liberalism and Radical Education** " , Op. Cit. , P. 47.

(2) **Ibid.** P. 47.

(3) Deborah . A. Brunson : **"Empowering our Students and Our Selves : A Liberal Democratic Approach to the Communication Classroom"** . J. Communication Education, Vol. 45, Spring, 1996, P. 73.

هامش من حياة التلميذ ، وحتى لو مسسنا حياته ذاتها فإننا لا نستطيع أن نجبره على الطاعة الحقيقية ، وإن نجحنا في إكراهه على أن يذعن مؤقتًا فمن المحتمل أن يكون تأثيرنا في اتجاه مضاد للاتجاه الذي نود أن يسير عليه التلميذ (١).

من هذا المنطلق يرفض أنصار الحرية أن تفرض على التلاميذ باسم مصلحة الدولة مناهج موحدة وثابتة . ويؤكدون ضرورة تجديد المواد الدراسية بما يناسب مصلحة التلاميذ وقدراتهم . ولا يريدون أن نفعل كما فعل " افلاطون " عندما استبعد أي لغة غير اللغة القومية ، وحذف كل النصوص التي لا توافق سياسة الدولة من " هوميروس " ورفض الكثير من القصائد الشعرية (٢).

ويرى أنصار الحرية في التربية أن منح الحرية للطفل يعني مساعدته أن يحيا حياته الخاصة، ويشيرون إلى أن عاداتنا السيئة في التدريس والمحاضرات هي التي تفقدنا القدرة على فهم وإدراك بساطة المعنى الحقيقي للحرية (٣). ومن هنا فقد أكدوا ضرورة أن يمنح الطفل الحرية في اختيار أفعاله التي تؤثر عليه وحده، لأن هذه الحرية ضرورية للطفل حيث إنه في ظلها يستطيع أن ينمو نموه الطبيعي الخير (٤).

مناقشة الأساليب الثلاثة :

١- فيما يتصل بأسلوب القمع ترى الدراسة أن هذا الأسلوب لا يحل لنا مشكلة النظام إلاّ بشكل مؤقت، لأنه حين تختفي يد القمع يعود التلاميذ إلى حالة من الفوضى تسود المدرسة كما يحدث حال خروج التلاميذ منها . كما أن أسلوب العقاب الذي يعتمد على ضرب التلاميذ يؤدي إلى انخفاض في القدرات العقلية تحت تأثير الخوف والألم والخجل. هذا فضلاً عن أن هذا الأسلوب لا يتفق مع المبادئ الديمقراطية التي هي أبسط المثل الإنسانية في العالم اليوم.

وإذا كان أنصار هذا الأسلوب (أسلوب القمع) يعتقدون أن استخدامهم القمع سوف يؤدي إلى غاية نبيلة وهي " النظام " فإن الدراسة ترى أن الوصول إلى الغايات النبيلة لا يكون بوسائل منحرفة لا تتفق وإنسانية الإنسان .

---

(١) ماك كالستر : "**نشأة الحرية في التربية**"، ترجمة أمين مرسي قنديل، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، الجزء الأول ، ١٩٥١، ص ٤٢.

(٢) **المرجع السابق** ، ص ٤٠.

(3) L. H. Richard : "**Freedom and Education : The Philosophy of Summerhill**", Op. Cit. , P. 192.

(4) **Ibid:** P . 195.

٢- أما بالنسبة لأسلوب التأثير الذي يحاول بعضهم الدفاع عنه ، فإن هذا الأسلوب يعتمد بشكل كبير على شخصية المعلم . ولكن السؤال الذي يفرض نفسه هو :

من أين نأتي بعدد كبير من المعلمين يتمتعون بشخصيات قوية بحيث نغطي كل احتياجاتنا ؟ وهل هؤلاء المدرسون صالحون لدرجة يرضى بها أولياء الأمور بحيث يخرج أبناؤهم وهم صورة طبق الأصل عن معلميهم ؟ .

لعل الإجابة عن هذه التساؤلات تكمن في رفض الدراسة مثل هذا الأسلوب كونه يعكس آثارًا سلبية على المجتمع ، إذ يحد من تقدم المجتمع ويؤدي به إلى التقليد والجمود، هذا فضلاً عن أن عملية التأثير لها آثار غير محمودة كونها تقضي على الأصالة في الإنسان وتشل ذاتيته وتتدخل في نطاق الشخصية الفردية المقدس .

ومن هذا المنطلق يمكن القول : إنه يجب على المربي ألاّ يحاول أن يُعد التلميذ على غراره، وإذا كان لابد من عملية التأثير فيجب أن يتحلى المعلم بالمثل الأخلاقية العليا حتى إذا ما قلده تلاميذه وتقمصوا شخصيته استطعنا أن نقول : إن النظام و الحرية قد نفذت إلى نفوس التلاميذ عن طريق التأثير الشخصي وارتفعت إلى مرتبة النظام الذاتي بشكل يتكامل فيه خلق التلميذ .

٣- أما الأسلوب الأخير (أسلوب الحرية) فيؤكد أنصاره ضرورة أن يُعطى التلاميذ حرية مطلقة حتى تتكون شخصياتهم بحيث لا يخشون شيئًا في القول أو العمل، ويكونون مستعدين لمواجهة أي موقف من المواقف.

من الواضح أن هذا الأسلوب لا يؤدي إلى تكوين الشخصية ، لأن الطفل محتاج للضبط ويجب عليه أن يطيع أوامر خاصة للقيام بعمله بنظام ، كما أنه يحتاج لقدر معين من التوجيه ليسلك مسلكًا معقولاً .

ومن الجدير بالذكر أن وجهات النظر التحررية كلها تعترف بأن الحرية ليس معناها الإباحة، ويحذرنا بعضهم من التمادي مع الطفل في ميدان الحرية فيقول : " من الممكن ملاحظة أن المدارس الحديثة قد تجاوزت الحد المناسب للحرية، فهناك خطر من إعطاء التلاميذ قدرًا كبيرًا من الحرية لا يستطيعون الإفادة منه " [1] ، ومن هذا المنطلق أشار بعضهم إلى وجود تصورين للنظام هما :

---

(1) **Ibid:** P. 206.

١- **التصور الأول** : يفرض على التلاميذ جميعهم نمطًا سلوكيًا واحدًا عليهم أن يعملوا وفقًا له دون أن يخرجوا على أية تفصيلة من تفصيلاته.

٢- **التصور الثاني** : لا ينظر إلى مفهوم النظام بمعنى صب التلاميذ جميعهم في قالب واحد مجهز لهم من قبل ، بل يتيح الفرصة أمام كل تلميذ أو أمام كل مجموعة من مجموعات التلاميذ للانتظام وفق نظام يناسب ظروفهم أو أحوالهم.

يتبين من ذلك أن **المفهوم الأول** للنظام يضع قاعدة نظامية ويطلب من التلاميذ جميعهم إتباعها . أما **المفهوم الثاني** ، فإنه يستمد القواعد النظامية من ظروف التلاميذ أنفسهم.

ومن الجدير بالذكر أن الدراسة ترفض وجهة النظر الأولى ، وتؤيد وجهة النظر الثانية كونها تتفق مع وجهات النظر التربوية الحديثة . ومن هنا يذهب كثير من فلاسفة التربية المعاصرة إلى التأكيد على ضرورة أن يعزف المربون عن تعليم الأطفال في مجموعات ، لأن مثل هذا النوع من التعليم لا يؤدي إلى اكتساب مجموعة من الخبرات تساعد على ممارسة الحرية المسؤولة ، وأن الكثير من المدرسين عند ممارستهم هذا النوع من التعليم قد حاولوا إدخال كثير من المقترحات مما أدى إلى تغيير موقفهم الأساسي تجاه التلاميذ بدرجة كبيرة وبخاصة في السنوات الأخيرة . وقد تبلور هذا الاتجاه في التأكيد على مشاركة كل من المدرسين والتلاميذ في صنع القرارات فيما يتصل بالأهداف والمواد والطرائق والاتفاق على قواعد التعامل فيما بينهم والإشراف على الالتزام بها [1].

إضافة إلى ما تقدم يشير " ارنست ماير " إلى أن هناك تغيرات أصابت الحياة الأسرية والطفولة، هذا فضلاً عن التغير في نظرة الوالدين إلى التربية حيث ترتب على ذلك أن أصبح المدرسون هذه الأيام يحددون لتلاميذهم – مقارنة بالأيام الماضية – مجالاً أكبر للعمل وفرصًا أكثر لاتخاذ القرار . وهؤلاء المدرسون لا يميلون إلى أن يروا الحرية بوصفها قطبًا معاكسًا للقهر أو الإجبار ، فهم يعون أن القطب المعاكس للإجبار ليس تحررًا من الروابط ، ولكن من مفهوم " مارتن بوبر " التزام الواحد تجاه الآخر . فالإجبار – كما يرى " ماير " – حقيقة سلبية والالتزام حقيقة إيجابية . فالحرية فرصة استعيدت والإجبار في التعليم هو غياب الالتزام الذي ينتج إما طاعة زائدة عن حدها أو تمرد ، والالتزام في التعليم يعني الانفتاح والمشاركة ، وعليه

---

(1) Ernst Meyer : **"Learning in Groups - Learning in Freedom"**, J. Education, Vol. 47, Spring, 1993, P. 60

فإن الحرية في التعليم تعني القدرة على الالتزام [1].

وتأسيسًا على ما سبق يمكن القول : إنه إذا أردنا لطلابنا النمو والاكتمال وجب أن يسود مفهوم الحرية في المدرسة ، وأن يُعطى التلاميذ قدرًا من الحرية يستطيعون الإفادة منه في نطاق قدر مناسب من النظام والقوانين الخلقية، وقواعد السلوك المهذب التي تضعها المدرسة ، والتي يجب أن يخضع لها الطلاب ويتعلموا بهديها ضبط أنفسهم طائعين مختارين . وإذا أردنا أن نعرف كيف نوفق بين النظام الذي لا بد منه وبين مقدرة الطفل على إرادته الحرة ، فإن السبيل إلى ذلك هو تدريب الأطفال على تحمل كل ما قد يفرض على حريتهم من قيود، وفي الوقت ذاته ، لا بد من إرشادهم إلى أن يحسنوا استخدام الحرية التي تمنح لهم بحيث يتم استعمالها على الوجه الصحيح ، فإذا لم يفعل المربون ذلك تصبح التربية أمرًا آليًا .

---

(1) **Ibid**: P . 60.