الفصل الخامس

الحرية فى التربية الوجودية

أولاً : الحرية والطبيعة الإنسانية والتربية

ثانيا : الحرية والديمقراطية والتربية

ثالثا : الحرية والمجتمع والتربية

obeikandl.com

الفصل الخامس

الحرية فى التربية الوجودية

مقـــدمة :

يعتقد البعض أن الوجودية من أهم تيارات الفكر الفلسفى المعاصر، الذى مارس دوراً كبيراً فى تطور الفكر الفلسفى، وذلك لأن الوجودية عّبرت بشكل واضح عن الأزمة العامة لمبادئ وقيم مرحلة مـا بيـن الحربيـن العـالميتين، معتبرة مشـكلة الإنسـان، المشـكلة الأساسـية. ومـن هنـا بـدأ الاهتمام يتزايد فى دراسة هذه الفلسفة شأنها فى ذلك شأن بقية الفلسفات المعاصرة الأخرى.

ومن الأهمية بمكان أن نذّكر بما جاء فى الإطار الفلسفى من أن السـمة الغالبـة علـى الفكـر الوجودى هى " الفردية " إذ يعلن الوجوديون، أن هدفهم الأساسى هـو الدفـاع عـن الفـرد وحريتـه وحمايته من الذوبان فى الجماهير. وقد يكون هناك فلسفات أخـرى تهتـم بـالفرد، ولكـن الوجوديـة تبالغ فى هذا الاهتمام، وهى فى الوقت نفسه تنظر إلى الفرد وحيداً منعزلاً، تتركز اهتماماته كلهـا حول ذاته، بل ويقف فى حالة عداء وتنـاقض مـع المجتمـع والعـالم الخـارجى. وتنـادى الوجوديـة بمبدأ الاختيار والحرية، فالإنسان – حسب الوجودية – ليس جزءاً من نظام كونى، وإنما هو حر، ولذا فهو مسؤول عن جميع تصرفاته. والحرية جوهر الإنسان، بها يوجد، وبفقدانها ينعدم وجوده، ومن هنا يهاجم الفيلسوف الوجودى كل النظـم والمؤسسـات، التـى تهـدد حريـة الإنسـان المطلقـة، ويجب أن يكون هجومه هذا التزاماً منه بحماية حرية الإنسان المطلقة، فالإنسان حر، لأن الحريـة أساس الخلق والصنع، ولا تقر الفلسفة الوجودية بـأثر الوراثـة، وتقـول بـالأثر السـلبى للبيئـة، لأن البيئة تعنى احباطاً لحرية الإنسان.

ويحاول كثير من فلاسفة التربية فى الغرب منذ أواسـط الخمسـينات، الربـط بيـن الوجوديـة والتربية، والتوصل إلى بعض المبادئ التربوية من الفلسفة الوجودية. واستخدمت فى هذا المجـال آراء " هيدغر " و " ياسبرز " و " مارسيل " كما استخدمت الكتابات الأدبية لـ " سارتر " و "كامى" ومن المفكرين التربويين الذين حاولوا ذلك " نيللر " و " فالكو " (الولايات المتحدة) و " بولنوف" (المانيا الغربية)(١) .

ويرى البعض أنه من الغريب التحدث عن الوجودية بوصفها فلسفة تربوية فى الوقت الـذى لا تكـاد توجـد فيـه فلسـفة معـاصرة تقـف موقفـاً سـلبياً مـن العلـم والمعرفـة والتعليـم والحضـارة

---

(١) محمد نبيل نوفل : دراسات فى الفكر التربوى المعاصر، مرجع سابق، ص ٣٢.

والمجتمع مثل الوجودية. فأنصارها يدّعون أن التطور العلمى يقضى على الإنسان، ويخلق أفراداً آليين، ويقود إلى الكوارث. وما يؤكد هذا الموقف الفردى اللاعلمى، هو نظرة الوجوديين إلى "الحقيقة"، فالحقيقة كما تراها الوجودية من صنع المفكر أو الإنسان الفرد. وأى فكرة علمية هى مجرد فرض ضعيف الاحتمال. وتحدد الوجودية الهدف من المعرفة بأنه الكشف عن شخصية الإنسان ومعاناته، ولا تثق بغير ذلك من معارف ومعلومات(١) .

والآن، إذا كان هذا هو موقف الوجودية من العلم والمعرفة، فهل هناك ما يمنع من محاولة البحث عن العلاقة بين أفكارها الفلسفية من ناحية، ومفهومها عن الحرية التربوية من ناحية أخرى ؟ الأجابة عن هذا التساؤل تشكل هدف الفصل الحالى الذى سيعرض بالمناقشة والتحليل لمفهوم الحرية فى التربية الوجودية من خلال المحاور التالية :

١- الحرية والطبيعة الإنسانية والتربية.
٢- الحرية والديمقراطية والتربية.
٣- الحرية والمجتمع والتربية.

أولاً : الحرية والطبيعة الإنسانية والتربية

١- اهداف التربية فى إطار الحرية :

إن الطبيعة الإنسانية - من منظور الفلسفة الوجودية - واعية مدركة، حرة مسؤولة، يتوقف تحديد ماهيتها على مدى وعيها بالموقف الذى تعيشه، وقدرتها على ممارسة الحرية التى تعد أبرز خصائصها، ومدى التزامها بالمبادئ التى تسعى لبلوغها ومسؤوليتها عن كل سلوك تسلكه. ولأن الوعى هو الوجود الحقيقى للطبيعة الإنسانية فينبغى أن تتخذ هذه الطبيعة من البعد الجسمى فيها أداة لتحقيق هذا الوعى واقداره على احتواء المواقف المختلفة بما يساعد على اثراء الشعور وتنمية الوعى(٢) .

وإذا كانت الطبيعة الإنسانية تجد فى الآخرين ما يحد من حريتها، وإذا كانت ترى فى النظم والقوانين الاجتماعية تزييفاً للحياة الحقة واضلالاً للذات يحول دون بلوغها لهدفها، فان عليها أن تعمل جاهدة على مناهضة الآخرين، والتصدى لقيود المجتمع وضوابطه الخادعة. ويجب أيضاً أن تسعى من أجل أن تُكسب وجودها معنى، وتجعل للحياة مغزى، وإذا كان الموت هو الحقيقة

---

(١) محمد نبيل نوفل : دراسات فى الفكر التربوى المعاصر، مرجع سابق، ص ص ٣٢-٣٣.

(2) G. Robert, Solomon. Existentialism. New York. Modern Liberary. 1974, p. 67.

الصادقة فى هذه الحياة، فليكن الموت حافزاً لها على الاحاطة بكل القيود، واجتياز حاجز الغربة بما يكفل عودة الذات إلى داخلها بعد أن ظلت فى غيبوبة الخارج واغماءة الاغتراب(١) . وتؤكد الوجودية أننا نعيش فى عالم له حقائقه ومنجزاته الطبيعية، غير أنها لا ترجع هذه المنجزات والحقائق إلى العقل، وإنما ترجعها إلى الذات، وترى أنه من أجل الوقوف على حقيقة الحياة واستبطان ظواهرها المختلفة، لابد من المواجهة الحية الواعية لمشكلات الحياة الخالدة مثل مشكلة الموت والعذاب والألم فى الحب، ومشكلة الحرية والقدرة على الاختيار بين البدائل الكثيرة المتناقضة، ومشكلة العزلة والاغتراب واليأس. ذلك أن هذه المشاكل وغيرها تمثل المأزق البشرى الذى أبقى الإنسان نفسه محصوراً فيه، فلقد قذف به فى هذا العالم دونما غاية أو هدف(٢). وترى الوجودية أن تحقيق الذات وتحديد الطبيعة الإنسانية لا يكون بمعالجة جانب واحد منها، ولا يكفى أبداً أن يحقق الإنسان وجوده من خلال التقدم العلمى وحده، كما لا يمكن أن يحدد ماهيته من خلال الاستجابة والانصياع لنظم المجتمع وتقاليده، ولا يمكن أن يجد الإنسان نفسه فيما تركه المفكرون والفلاسفة من نظريات وأيديولوجيات أودعوها باطن هذه الكتب الصامتة التأملية. وإنما الذات تجد نفسها فى معترك الحياة فى الصراع مع مشكلاتها والتصدى لعقباتها والتحدى لمواقفها من واقع الحرية الواعية المسؤولة مسؤولية مطلقة، وهى فى هذا تتجرد من كل الأفكار المسبقة والمسلمات المتوارثة، لتفحص من جديد عن مغزى للكون وهدف للوجود(٣) .

وتؤكد الوجودية أنه إذا كانت ثمة معرفة أعظم أهمية من المعرفة العلمية فهى تلك التى تبصّر الإنسان بالحالة الإنسانية والاختيار الذى يقوم به. ولأن الإنسان - كما تراه الوجودية - ليس جزءاً من أى نظام كونى فهو حاصل على حرية مطلقة، والفيلسوف الوجودى يرى أن عملية التطبيع الاجتماعى قد تكون عملية مفيدة ولكنها لا تعنى تكوين الشخصية(٤) .

وفى ضوء هذا كله يمكن بلورة الهدف التربوى، فالوجودى يريد أن يربى الإنسان ككل. ويريد أن ينمى فيه كل جوانبه العديدة المتكاملة، لا جانباً واحداً منه فقط . المربى الوجودى يهتم بالفرد وتنميته ككل وذلك من خلال المواقف المختلفة. وغاية التربية الوجودية أن تخلق الفرد الواعى بمعنى الغربة. وهذا يعنى أن الوجودية تهتم أساساً بالتربية الحرة أو بتحرير الإنسان من عزلته ووحدته وبتحرير عقله من الفوضى التى تحول دون رؤيته لمواقفه وامكاناته.

---

(1) G. Robert. Solomon. Existentialism. Op. cit. p. 67.

(2) Ibid. p. 68.

(3) Ibid. p.p. 68-69.

(4) Ibid. p. 69.

أن التأكيد الشديد على الحرية الحقيقية وعلى أصالة الفرد هو الهدف الغائى للتربية الوجودية. ومن هذا المنطلق تعيب الوجودية على الفلسفات التجريبية لأنها ركزت على الخبرات الإنسانية ذات الطابع الاجتماعى، مما أدى إلى وجود نظام تربوى يحث التلميذ على أن يكيف نفسه مع المجتمع الذى يعيش فيه بدلاً من أن يعنى بتحقيق ذاته بعيداً عن المؤثرات والضغوط الاجتماعية. وتؤكد الوجودية على أن الفرد لا يحقق ذاته من خلال الجماعة، وترى أنه عندما ينخرط الفرد فى سلك الجماعة فإنه يغطى وجهه الحقيقى بقناع الجماعة الزائف. وبدلاً من أن يتوصل الفرد لتحقيق ذاته فهو فى الواقع يفقد نفسه(١) . وهكذا فإن الهدف التربوى فى الوجودية يتحقق عندما تقوم التربية ببناء الشخصية الواعية الحرة المسؤولة الملتزمة التى تحقق ذاتها من خلال المواقف التى تحياها وتعانيها.

٢- تنمية المعرفة من أجل الحرية :

من المعروف أن أكثر نظريات المعرفة انتشاراً فى الأوساط التربوية اليوم هى النظرية البراجماتية القائلة بأن " اكتساب المعرفة عملية فعّالة أكثر مما تكون أمراً سلبياً "(٢) . و تؤكد الفلسفة الوجودية على العكس من ذلك، انه إذا لم تستول المعرفة الموضوعية تماماً على مشاعر العارف بها، فإنها لا يمكن أن تكون قاطعة على الاطلاق بالنسبة له. فالإنسان مخلوق ليس مفعماً بالفكر وحده بل وبالمشاعر أيضاً، وحتى يتسنّى له أن يعرف شيئاً بحق فيجب أن يكون قادراً على ربطه بنفسه شخصياً(٣) . ومن هنا فإن المعرفة لا توجد مالم يوجد أولاً شعور، أى لا توجد معرفة بالوجود - فى ذاته - مالم توجد معرفة - بالوجود لذاته - أى مالم يوجد وعى وشعور كامل بالوجود فى ذاته، أو بالمعنى الواقعى بالوجود الخارجى. وهكذا يرتبط وجود المعرفة بادراك الوعى (الوجود لذاته) لخصائص العالم (الوجود فى ذاته) من خلال الظاهرة، والإنسان بإدراكه ووعيه هو الذى يبدع أو يضفى المعنى لوجوده الفردى(٤) .

وتؤكد الوجودية : أن المعرفة بادراكها إدراكاً صحيحاً، تؤدى إلى الحرية، طالما أنها تخلص الإنسان من الجهل والتحيز وتمكنه من أن يرى نفسه كما هو فى حقيقته [وهذه نقطة التقاء

---

(1) L.H. Richard, Freedom and Education The Philosophy of Summer hill. p. 203.

(٢) جون س . بروبيكر : الفلسفات الحديثة للتربية، مرجع سابق، ص ١٦٣.

(٣) ج. ف. نيللر : فى فلسفة التربية، ترجمة محمد منير مرسى وآخرين، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٧٢، ص ص ٩٣-٩٤.

(٤) سهام العراقى : الوجودية والتربية، فى : مجلة التربية المعاصرة، العدد الرابع، يناير، ١٩٨٦، القاهرة، ص ٢٦٤.

مع الماركسية التى جعلت من شرط المعرفة ضرورة لابد منه لتحقيق الحرية الإنسانية] ولذا يجب على المدرسة أن تراجع مفاهيمها عن المعرفة مراجعة تامة. ويجب أن تتوقف عن النظر إلى مادة الموضوع بوصفها غاية فى ذاتها أو أداة لإعداد الطالب لمستقبله ووظيفته وان تعتبرها بدلاً من ذلك وسيلة لتثقيف الذات(١) .

ويقول الوجوديون :

بما أن الوجود الحقيقى يشمل الإنسان برمته، فيجب ألا ننظر إلى التعلم بعد هذا بصفة أساسية كمادة معرفية عقلية. وعلى عكس هذا فيجب أن يُستحث الطالب على أن يستغرق نفسه عقلياً وانفعالياً فى كل ما يستذكره، ويجب أن ينسحب التأكيد الكلى للمنهج من عالم الاشياء إلى عالم الشخص. وبما أن معنى الوجود أيضاً يكمن فى الإنسان نفسه، فعلى الطالب أن يستخدم معرفته المتعلقة بالحقائق الخارجية وصولاً إلى رؤية أكثر كمالاً لطبيعته الخاصة(٢) .

ومن هنا ترتبط المعرفة بالاختيار، وطالما أن الوجود متوقف على الاختيار، أو هو بالاحرى اختيار الذات، فأن الوجودية تستبدل عبارة " ديكارت " (أنا أفكر أذن أنا موجود) بعبارة جديدة (أنا أختار أذن أنا موجود)، وعليه فإن مهمة التربية هى تنمية الوعى لدى المتعلم بالبدائل وبفرص الاختيار، فالاختيار عن جهل بالبدائل هو اختيار من غير حرية(٣) . وهكذا إذا كنا نريد أن نسلك كوجوديين، فلابد أن نعيد التفكير فى مفهومنا عن المعرفة، فالمادة الدراسية ينبغى ألا تعد غاية فى ذاتها ولا وسيلة لاعداد الطالب لمهنة أو عمل. وإنما يجب استخدامها بالأحرى وسيلة تجاه تنمية الذات وتحقيقها. وبدلاً من اخضاع الطالب للمادة، فلنخضع المادة للطالب ولندع الطالب " يوائم " مع ذاته أى معرفة يدرسها، أى لندعه يجعلها معرفته الخاصة. لذا يجب أن يكون الطالب سيداً على الكتاب فى عملية التعلم، وبهذا نكون قد حققنا له أعلى درجة من درجات الحرية.

يرى " مارتن بوبر " أن معظم التعليم الذى يمارس فى المدارس، يعد مناورة لفظية أو املاء. فالطفل مضطر للخضوع اما لارادة المعلم مباشرة أو لمجموعة من المعرفة الصارمة، التى يتولى المعلم حراستها أو القيام عليها. ومن هنا فقد هاجم " بوبر " الاستبداد الشخصى فى قاعة الدرس، وهاجم كذلك ما اعتقد أنه استبداد أو طغيان المعرفة اللاشخصية، ويشير إلى أن

---

(١) ج. ف. نيللر : فى فلسفة التربية، ترجمة محمد منير مرسى وآخرين، مرجع سابق، ص ٩٤.

(٢) المرجع السابق، ص ص ٩٤-٩٥.

(٣) سهام العراقى : الوجودية والتربية، مرجع سابق ، ص ص ٢٦٥-٢٦٦.

التعليم لا يمكن أن يكون حواراً حقيقياً إذا ما اعتبرنا المعلم ملقناً، أو شخصاً يتوسط بين التلميذ ومادة الدراسة. فإذا ما فهم التعليم على أنه عملية اعلام، هبطت قيمته وصار وسيلة لتوصيل المعرفة، وهبطت قيمة التلميذ فصار ناتجاً لعملية التوصيل أو النقل، لأن المعرفة عندئذ قد تكون لها السيادة، ويغدو الناس وسائل أو منتجات(١) .

ويتساءل " مارتن بوبر " كيف يتم توصيل المعرفة ؟ ويجيب :

ينبغى ألا توصل المعرفة أو تنقل، بل ينبغى أن تقدم أو تعرض، فالمعلم يجب أن يألف الموضوع الذى يعلمه تماماً، بحيث يصير فيه ثمرة غنية للنشاط الإنسانى، وبعد أن يجعل المعلم الموضوع الذى يعلمه جزءاً من خبرته الداخلية، يصير فى وسعه أن يقدمه للتلميذ شيئاً صادراً منه. وعندئذ يمكن للمعلم والتلميذ أن يلتقيا بوصفهما شخصين، لأن المعرفة التى يقدمها المعلم لم تعد شيئاً امتد إليه، وإنما صارت جانباً من حالته الخاصة(٢) .

أما عن المادة الدراسية فى النظرة الوجودية، فليس هناك مادة أهم (فى ذاتها) من أى مادة أخرى. فالمادة المهمة هى التى يحقق من خلالها الفرد التحقق الذاتى والفطنة أو التنبه إلى العالم. ولدى البعض أن هذه المادة هى العلم الطبيعى، ولدى الكثيرين أنها التاريخ أو الأدب أو الفلسفة أو الفن. ففى هذه المواد المذكورة، يتعرف الطالب على بصيرة كبار الكتاب والمفكرين بطبيعة الإنسان فى العالم. وبالحرية، والاثم، والمعاناة، والصراع والانتصار، والموت. وهى موضوعات ينبغى أن تشغل الطالب فكرياً وعاطفياً. فالوجودى يرى التاريخ – مثلاً – فى إطار صراع الإنسان لتحقيق حريته، وعلى الطالب أن يغمس نفسه فى أى حقبة يدرسها، ويشغل نفسه بمشكلاتها وشخصياتها. فلابد للتاريخ الذى يدرسه أن يؤجج أفكاره ومشاعره وأن يغدو جزءاً منه(٣) .

وترى الوجودية : أن المبالغة فى التخصص تعد خطأ لأنها تعوق نمو حياة التلميذ الداخلية برمتها. وهذه هى بالذات الحالة مع العلم الطبيعى التى صارت متشعبة جداً ومعقدة إلى حد بعيد بوجه عام، بحيث أن العالم الطبيعى قد لا يركز نفسه إلا على حقل تخصصى واحد ويهمل باقى المجالات الأخرى(٤) . (وهذه نقطة التقاء مع الماركسية) ويوضح " نيتشه " ذلك قائلاً :

---

(١) ج. ف. نيللر : مقدمة إلى فلسفة التربية، ترجمة نظمى لوقا، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٧٧، ص ٨٧.

(٢) المرجع السابق، ص ٨٧.

(٣) المرجع السابق، ص ٨٩.

(٤) ج. ف. نيللر : فى فلسفة التربية، ترجمة محمد منير وآخرين، مرجع سابق، ص ١٠١.

" ان المختص فى العلم لم يعد يشبه سوى صانع بمصنع يقضى كل حياته فى " برم " مسمار واحد، أو استخدام أداة واحدة أو آلة واحدة "(١) .

ويرى " نيتشه " : " أنه من الضرورى بالنسبة لطالب العلم الطبيعى أن يقوم بالدراسة المستمرة فى الإنسانيات لكى يمنع عقله وعواطفه من الضمور التى قد تسببه له دراسة العلوم الطبيعية "(٢) . وصفوة القول : ان الوجوديين يريدون رؤية النوع الإنسانى فى مجده، وانهم يشعرون بأن الإنسانيات والفنون تفعل هذا أفضل من العلوم(٣) .

ومن هنا فإن الوجودى يعطى الأمور الإنسانية المكان المركزى فى المنهج، ليس فقط بهدف التحليل أو التقييم، ولكن بسبب ما يطلق عليه " بول تيليش " الاثر الإنسانى الذى يمارسونه للكشف عن ذنب الإنسان. (المعاناه، الموت، الكره، الحب) " أنه عمل الفن " كما يقول "هيدغر"(٤).

ويعارض الوجودى أيضاً أى نوع من التأكيد على التعليم المهنى، على أساس أنه بدلاً من تشجيع التلميذ على أن يصير فرداً حراً، فإنه يدرب التلميذ على أن يصير شخصاً معيناً بالذات ويجب أن يتخذ الفرد من المهنة وسيلة لممارسة الحرية أولاً وأن يستخدمها ثانياً من أجل المكافآت المباشرة والمادية(٥) .

ولما كان الإنسان فى نظر الفيلسوف الوجودى مخلوقاً ليس ممفعماً بالفكر وحده بل وبالمشاعر أيضاً، لذا يؤكد الوجودى أهمية الفن والموسيقى والرسم لأنها ترتبط بالإحساس والمشاعر، ويجب أن يكون المنهج الذى يناله المتعلم متجهاً إلى عالم الشخص وأن يستخدم معرفته المتعلقة بالعالم الخارجى ليتوصل إلى فهم أكثر كمالاً لطبيعته الخاصة، والمادة التى يدرسها الطالب ينبغى أن ننظر إليها على أنها وسيلة لتثقيف الذات أو تحقيق الذات أولاً وليس أداة لإعداد الطالب لمستقبله ووظيفته(٦) .

---

(١) ج. فز نيللر : فى فلسفة التربية، ترجمة محمد منير مرسى وآخرين، مرجع سابق، ص ١٠٢.

(٢) شبل بدران وأحمد فاروق محفوض : فى اصول التربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ١٩٩٤، ص ٢٦٧.

(3) Howard Ozmon and Samuel Craver. Philosophical Foundations of Education. Columbus. Merrill Publishing Co. 1990. p. 257.

(4) George. F. Kneller. Existentialism and Education. New York, John Willey.. p. 124.

(٥) شبل بدران وأحمد فاروق محفوض : فى أصول التربية، مرجع سابق نفسه، ص٢٦٧.

(٦) المرجع السابق ، ص ٢٦٨.

أما عن طريقة التدريس، فالوجودى يرى أن الطريقة السقراطية هى أمثل الطرق، إذ أن الطالب يتعلم ما يعتقد أنه حق. وتصبح علاقة المدرس بالطالب علاقة وثيقة وشخصية والوجودى يقنع الطالب بأن يفكر، ويسأل عن معتقداته، وبذا يحثه على أن يسبر أغوار ما يصل إليه عقله شخصياً، وبهذه الطريقة تنمى المعرفة وتكتسب الحرية(١) .

ثانياً : الحرية والديمقراطية والتربية

١- الحرية والديمقراطية فى المدرسة :

لا أحد يشك اليوم بأن الفرد يجب أن ينمو (يتطور) ، ويتثقف، إلا أن هناك عدة آراء تؤكد بأن المدرسة لا تنجز مثل هذا الواجب(٢) . لذا فقد وجه الوجوديون نقدهم بشدة إلى المدارس العامة التى نادى بها " هوارس مان " فى المجتمع الأمريكى، علماً أن مدرسة "مان" العامة ليست بالمعنى التقليدى الأوروبى، أى مدرسة لعامة الناس، ولكن بمعنى جديد لمدرسة عامة لكل الناس، فهى فى متناول الكل على قدم المساواة، وهى جزء من الحق الذى يولد مع كل طفل امريكى، وقد كانت للغنى والفقير سواء بسواء(٣) .

وربما كان أهم ما فى وجهة نظر " مان " الخاصة ببرنامج المدرسة العامة، هو أنه قد ارتأى فيه غاية تربوية يشترك فيها جميع الناس بحق. فالمدرسة العامة مثلها الأعلى أن تكرس ذاتها لما قد ندعوه اليوم " التربية العامة "(٤) .

يتضح مما تقدم أن لهذه المدارس صبغة اجتماعية، ومن هنا اعتبرها الوجوديون مدارس سطحية للغاية، مهتمة فقط بالعمليات الاجتماعية، ومن ثم فهى لا تقدم تربية حقيقية، فالفرد صانع الاختيار يجب أن يكون مركز العملية التربوية.

بيد أن الوجوديين ليسوا وحدهم فى هذا الموقف تجاه المدارس فى المجتمعات المعاصرة، حيث بدأ الاعتراف أخيراً بأن هذه المدارس - فى الواقع - لم تقدم إلا فرصاً غير متكافئة، والطفل الذى حقق نجاحاً فيها كان دائماً هو الطفل الذى تدعمت ثقته بنفسه، وفى مستقبله عن

---

(١) ج. ف. نيللر : فى فلسفة التربية، ترجمة محمد منير مرسى وآخرين، مرجع سابق، ص ١٠٢.

(2) George. F. Kneller : Existentialism and Education. Op. cit. p. 118.

(٣) لورنس كريمين : التعليم والحرية "فلسفة هوارس مان فى تربية الأحرار"، ترجمة محمد فتحى الشنيطى، مكتبة القاهرة الحديثة، القاهرة، ١٩٥٨، ص ١١.

(٤) المرجع السابق، ص ١٥.

طريق الأسرة والمجتمع. ولكى يكون هناك حافزاً للنجاح يجب أن يكون هناك مسؤولية من جانب الفرد عما يتعلمه ولكى توجد هذه المسؤولية يجب أن تتوافر الحرية والديمقراطية للمتعلم(١) . وقد نبّه كثير من المفكرين التربويين فى العالم المعاصر إلى ما تقوم به المدارس حالياً من قضاء على انسانية الفرد، وانتاج انسان الجماهير الذى يذوب فى مجتمع الجماهير وهذا ما دعا " إيفان إليش " فى كتابه " مجتمع بلا مدارس " إلى المطالبة بالغاء المدارس. حيث اعتقد أن معظم التعليم إنما يتم مصادفة خارج المدرسة، ولا تعتبر المدرسة من وجهة نظر " إيفان إليش " ذات كفاءة فى تعليم المهارات، لانها تحول الأمر إلى منهج، وفى معظم الاحيان يربط البرنامج الذى يستهدف به مهارة معينة بغرض آخر غير مناسب، إذ يربط تعليم التاريخ. بالتقدم فى الرياضيات، والحق فى اللعب فى ميادين المدرسة بدرجة الحضور فى الفصل. ولا تعمل المدارس كذلك على خلق أجواء من الحرية والديمقراطية التى تساعد على الانفتاح أو الاستخدام الاكتشافى للمهارات المكتسبة ويرجع السبب فى ذلك إلى طبيعة المدرسة الإلزامية، وان التمدرس أصبح لغاية التمدرس [اعتقال الزامى فى صحبة المدرسين ويتوقف العائد على طول البقاء فى هذه الصحبة](٢) .

وقد اعتقد " امرسن " منذ قرن مضى أن المجتمع فى كل مكان إنما يحبك مؤامرة ضد حرية الفرد وديمقراطيته(٣) . وقد أيده فى هذا الرأى " جون هولت " فى كتابه " الحرية وما وراءها " إذ يقول : " ان معظم المدارس العامة خالية من الحرية والديمقراطية والاهتمام العقلى والمرح، وصارمة ضيقة الأفق تدمر عقول وقلوب معظم الأطفال "(٤) . وهو يطالب بالحاح بأن نجعل المدارس والفصول أكثر انفتاحاً ومرونة، ونسمح للتلاميذ بالعمل مستقلين أو فى تجمعات يكوّنوها باختيارهم، ونمنحهم مجالاً أوسع للاختيار من بين وسائل وطرق متابعة التعلم، وهذا – طبعاً – ما يتفق مع نظرة الوجوديين(٥) . فالهدف من المدرسة التى يريدها الوجوديون هو تحرير الفرد، وهو هدف سبق وأن نادى به الليبراليون الاوائل، الذين أكدوا الحرية الفردية، ثم تبعهم الليبراليون المتأخرون أمثال " جون ديوى " واتباعه الذين حولوا الاهتمام إلى الحرية داخل

---

(١) سهام العراقى، الوجودية والتربية، مرجع سابق، ص ٢٧٢.

(٢) إيفان إليش : مجتمع بلا مدارس، ترجمة يوسف نور عوض ومحمد جميل على خياط ، مطابع الصفا بمكة المكرمة، ١٤٠٥ هـ ، ص ٤٤.

(٣) سهام العراقى : الوجودية والتربية، المرجع السابق، ص ٢٧٢.

(٤) جون هولت : الحرية وما وراءها، ترجمة نظمى لوقا، دار المعارف، القاهرة، ١٩٧٨، ص ٩١.

(٥) المرجع السابق، ص ٩١.

الجماعة، بحيث أصبحت الحرية المطلقة للفرد - وهى ما يعتز به الوجودى - مقيدة بمطالب اثراء الجماعة وتحسين الحياة المتضامنة(١) . ولكن ما الذى يطلبه الوجوديون من المدرسة ؟

أنهم يطلبون (٢) :

١- أن تحرّر التلميذ من الفكرة القائلة : ان عليه أن يفكر ويسلك مثل الآخرين، حتى يكون مواطناً صالحاً.

٢- أن تحرر التلميذ من الوحدة داخل الجماعة، وأن يدرك قواه ويتعرف عليها ويستخدمها لخلق أو ابداع وجوده الخاص.

٣- أن تعمل على ترسيخ فكرة أن التلميذ هو نقطة البداية فى كل الأنشطة التربوية وأيضاً فى كل أنشطة الحياة.

وهكذا يمكن للمدرسة أن تبرر وجودها - فقط - عندما يكون هدفها تنمية الفرد الحر، الذى يدرك حريته الخاصة، ويمارس الديمقراطية بأرفع صورها، ويقبل عبء مسؤولية أفعاله.

٢- التربية الديمقراطية ومبدأ تكافؤ الفرص :

ترى الوجودية أن الحرية حالة ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالحياة، وأنها من حق كل مخلوق، وان كل شخص حر فى تصرفاته، فنحن جميعاً ولدنا فى ظروف مختلفة وعلينا تقع ضرورة الاختيار ومسؤوليته سواء كنا نعرف بذلك أم لا(٣) .

بمثل تلك الأرضية تناقش الوجودية مفهومها عن التربية الديمقراطية ومبدأ تكافؤ الفرص، وذلك من خلال تأكيدها على حرية الاختيار التى أشرنا إلى مضامينها الديمقراطية من الناحية الفلسفية فيما سبق. وبما أن التربية الوجودية تؤكد على حرية الاختيار من أجل الديمقراطية، فهى ترى أن القيم التى لا يتم اختيارها بحرية هى عديمة القيمة، وبالتالى يجب على المدرس ألا يفرض قيمه الخاصة على تلاميذه، بل يجب أن يقدم المبادئ التى يؤمن بها ويبرر ذلك، ثم يطالب التلميذ بأن يختار ما يقبله منها. ومن هنا تؤكد الوجودية على عدم فرض قيم المجتمع أو المعلم على الطلاب، بل اتاحةالفرصة لكل منهم كى يختار ويجرب بإرادته الحرة ووعيه الذاتى. ووظيفة

---

(١) سهام العراقى ، الوجودية والتربية، مرجع سابق، ص ٢٧١.

(٢) المرجع السابق ، ص ٢٧١.

(3) L.H. Richard. Freedom and Education. The Philosophy of Summer hill. Op. cit. p. 210.

المدرس - كما تراها الوجودية - ليس نقل الثقافة بل مساعدة كل طالب على تحقيق ذاته دون جبر أو اكراه(١) .

ومن هذا المنطلق فقد رأى " نيل " ان الطفل يجب أن يمنح الحرية فى اختيار أفعاله التى تؤثر عليه وحده، وقد عارض بشدة أى محاولات لمعاملة الأطفال بدهاء يخفى الاجبار والتسلط(٢). وهكذا يجب على الطفل أن يفعل ما يفعله كل فرد آخر، بشرط أن لا يكون مثل أى فرد آخر، لأن الهدف من اساسيات التعليم هو الوجود الشخصى للتلميذ(٣) . ولهذا السبب تهاجم الوجودية المجتمعات الصناعية التى تعمل على سلب شخصية الإنسان، وتهاجم كذلك العلوم السلوكية التى تدرس الإنسان لا بوصفه إنساناً حراً، وإنما موضوعاً للعقد Complexes والآليات القائمة على المثير والاستجابة والتفاعل الاجتماعى(٤) .

ومن هذا المنطلق فإن الوجودية تعادى كل أشكال الحتمية العلمية، وتؤكد على الحرية المطلقة للإنسان، وان عملية التطبيع الاجتماعى قد تكون عملية مفيدة بالنسبة له، ولكنها لا تعنى تكوين الشخصية. ومن هذه الزاوية بالذات تعزى الوجودية انخفاض المستويات التعليمية إلى فكرة تعميم التعليم. وهنا يؤكد الوجودى أن يكون التعليم ليس وفقاً لمستوى تعليمى يعمم على الطلاب جميعاً. وحجتهم فى ذلك هى : لو أننا وضعنا المستوى التعليمى على الطالب المتوسط فإننا نهمل كلاً من المتفوق والمتخلف، وبذا فإننا سوف نعمل على ترسيخ أقدام المتوسطين محل احتمال التفوق، ويجبر الفرد على التطابق أو التكيف (على حد قول البراجماتى) مع قانون الوسط(٥) . وعليه فإن الوجوديين يصرون على أن التربية يجب أن تركز على حقيقة الفرد الإنسانى ويجب أن تتعامل مع الفرد بوصفه كائناً فريداً فى العالم، ليس فقط لكونه مبدعاً للأفكار، وإنما بوصفه كائناً حياً له مشاعراً(٦) . ومن هذه الزاوية تؤكد الوجودية، أن التساوى فى الفرص التعليمية ليس حجة لتعليم جميع الأطفال بنفس السرعة، وبنفس الطريقة، وترى أنه يتوجب على النظام التعليمى أن يسمح بقدر أكبر من التنوع فى طرائقة وفى تنظيمة حتى يكيف نفسه لتشكيله

---

(١) محمد نبيل نوفل وآخرون : دراسات فى فلسفة التربية، مرجع سابق، ص ٢٣.

(2) L.H. Richard. Freedom and Education : The Philosophy of Summer hill. Op. cit. p. 211.

(3) Georg. F. Kneller : Existentialism and Education. Op. cit. p. 123.

(٤) ج. ف. نيللر : فى فلسفة التربية، ترجمة محمد منير مرسى وآخرين، مرجع سابق، ص ٩١.

(٥) شبل بدران وأحمد فاروق محفوض : فى أصول التربية، مرجع سابق، ص ٢٦٦.

(6) Howard Ozmon and Samuel Craver. Philosophical Foundations of Education. Op. cit. p. 249.

كبيرة غير محددة من الطبيعة البشرية(١) . بعبارة أخرى، أن تكافؤ الفرص التعليمية – من منظور الفلسفة الوجودية – لا يعنى أن نقدم فرصة تعليمية للطالب المتوسط ، وإنما تكافؤ الفرص هو تقديم أكثر من نوع من الفرص التعليمية يتناسب مع كل فرد ومستواه [الدعوة لمراعاة الفروق الفردية] لذا لا يمكن قصر التعليم على الطالب المتوسط ، وإنما أن تتساوى الفرص وفقاً لفردية كل طالب.

ومن هذا المنطلق ينتقد الوجوديون بشدة الميل الشائع نحو تعليم الأطفال فى مجموعات وليس بوصفهم أفراد، وهم يشيرون إلى أن المجموعة أما أن تكون عائقاً أمام البطيئين من أفرادها وذلك لسيرها بسرعة، أسرع الأطفال، واما أنها تطوق أجنحة أكثر الاطفال سرعة بحملهم على السير بسرعة المتوسط(٢) . حيث أن المجموعة غالباً ما تكون محكومة بفئة من الناس يعملون على تحديد قدرة الآخرين على التعبير عن ذاتهم بحرية كاملة، فالمجموعة غالباً تميل إلى النمطية Standardization وليس إلى مراعاة التفاوت Differentiation كما أنها تميل إلى المتوسط العادى وليس إلى الفردية لكل فرد(٣) . ويؤكد الوجوديون، أنه لا يوجد هناك طفلان متشابهان، أنهما يختلفان فى المعلومات وفى السمات الشخصية، والاهتمامات والرغبات المكتسبة، مما يتوجب على التربية معاملة كل طفل معاملة خاصة(٤) . ومن هنا ترى الوجودية أنه يجب أن يكون للتلميذ الحرية المطلقة فى اختيار ما يناسبه من محتوى مادة دراسية أو غيرها. أما أن نضع نحن أهدافاً للغير فإننا نسلبهم حريتهم فى حق وضع أهداف لأنفسهم وفى حرية التعبير عن ذاتيتهم(٥) .

يتبين مما سبق أن التربية الوجودية عملية فردية لتحقيق ذاتية الفرد، وأن هدف التربية هو تحقيق الذات، وبالتالى فإن الوجودية تهتم أساساً بالتربية الديمقراطية الحرة أو بتحرير الإنسان، ووحدته وبتحرير عقله من الفوضى التى تحول دون رؤيته لمواقفه وامكاناته، ومن هنا فإن الهدف التربوى – من منظور الوجودية – يتحقق عندما تقوم التربية ببناء الشخصية الواعية، الحرة، الديمقراطية، المسؤولة، الملتزمة، التى تحقق ذاتها من خلال المواقف التى تحياها وتعانيها.

---

(١) ج. ف. نيللر : فى فلسفة التربية، مرجع سابق، ص ٩٢.

(٢) المرجع السابق، ص ٩٢.

(3) L.H. Richard. Freedom and Education : The Philosophy of Summer hill. Op. cit. p. 213.

(4) Howard Ozmon and Samuel Craver, Philosophical Foundations of Education. Op. cit. p. 254.

(5) L.H. Richard. Op. cit. p. 214.

ثالثاً : الحرية والمجتمع والتربية

١- الحرية ضرورية فى التربية لتقدم الفرد بعيداً عن المجتمع :

يتبين لنا من خلال عرضنا للفقرة المذكورة اعلاه عند كل من البراجماتية والماركسية، أن هناك علاقة متبادلة بين التربية والمجتمع. فبينما يجب على التعليم أن يرتفع بمستوى المجتمع وأن يرتفع بمستوى وعى أفراده، ويشارك بأكبر قسط فى حل مشكلاته، فيجب على المجتمع، من جهة أخرى، أن يساند التعليم وأن يدفع به إلى التحديث بحيث يلاحق التطورات الاجتماعية والتقدم التكنولوجى الذى يتأتى للمجتمع. فهناك إذاً علاقة متبادلة بين المدرسة والمجتمع أو التربية بصورة عامة والمجتمع، فبينما تقدم المدرسة للمجتمع أفراداً مثقفين ومتكيفين لقيمه، فإن المجتمع يقوم بدوره بمد المدرسة بالمقومات الجديدة بل والحاجات والاساليب العصرية بحيث تكون المدرسة متماشية مع التطور والتغير الاجتماعى، وهذه العلاقة المتبادلة يجب أن تتم فى إطار من الحرية والديمقراطية.

أما بالنسبة للتربية الوجودية فان لها رأياً آخر مخالفاً لما قدمناه، فهى ترفض فكرة أن تكون هناك علاقة متبادلة بين التربية والمجتمع، وبالتالى تعمل التربية على تحرير الفرد بعيداً عن المجتمع الذى يعيش فيه، وذلك لأن التربية تؤكد أن الفرد لا يحقق ذاته من خلال الجماعة، فالإنسان الذى يربط وجوده بوجود المجتمع إنسان فاقد لحريته عبد لمجتمعه دون أى شعور منه.

إن التأكيد الشديد على الحرية الحقيقية وعلى أصالة الفرد هو الهدف الغائى للتربية الوجودية، وقد رأينا كيف تعيب الوجودية على الفلسفات التجريبية التى ركزت على الخبرات الإنسانية ذات الطابع الاجتماعى، الأمر الذى أدى إلى وجود نظام تربوى يحث التلميذ على أن يكيف نفسه مع المجتمع الذى يعيش فيه بدل أن يعنى بتحقيق ذاته بعيداً عن المؤثرات والضغوط الاجتماعية. وصفوة القول : أن الوجودية ترى أن الحرية ضرورية فى التربية لتقدم الفرد بعيداً عن المجتمع، وعليه فإن غاية التربية أن تخلق الفرد الواعى بمعنى الغربة، وهذا يعنى أن الوجودية تهتم أساساً بالتربية الحرة أو بتحرير الإنسان وبتحرير عقله من الفوضى التى تحول دون رؤيته لمواقفه وامكاناته.

٢- علاقة المعلم بالمتعلم على ضوء مفهوم الحرية :

إن التفكير الوجودى بالنسبة لعلاقة المدرس بالطالب متفق عليه بالإجماع، أنه يتطلب مودة (صداقة حميمة) أكثر مما هو موجود فى الوقت الحاضر. وهذا ما يؤكده " نيللر " بقوله : إن

علاقة المدرس بطلابه ينبغى أن تكون علاقة صداقة ومودة(١) . ولهذا السبب بالذات يرفض الوجوديون المفاهيم التقليدية الخاصة بالعلاقة بين المدرس والتلميذ، فالمدرس ليس موجوداً بحجرة الدراسة بصفة أساسية لنقل المعلومات (الواقعية) أو مستشار فى مواقف ومشكلات (البراجماتيه) أو شخصية يجب تقليدها (المثالية) أو منظم ومنتج (الماركسية) وإنما وظيفة المدرس هى أن يثير ميل المتعلم وذكاءه، ومشاعره، أى أن يساعد كل طالب شخصياً فى رحلته نحو تحقيق الذات(٢) ويوضح " نيللر " ذلك قائلاً :

" المعلم الصالح يعمل بنفسه بوصفه فاعل حر، وتأثيره ليس مؤقتاً بل يستمر إلى حياة الراشدين فكم من مرة تقابل اناساً ربما كانوا متقدمين فى السن، يتحدثون بحماس واحترام عن مدرس قد الهمهم ذات يوم. والمدرس الصالح يحض طلبته على اختبار ونقد آرائه الشخصية، وهو يحضهم على ألا تثبط همتهم بالخوف من الخطأ طالما أن الطريقة التى يستخدمونها صحيحة. وهو ينصحهم بألا يأخذوا آراء الآخرين على الاطلاق، سواء كانت مقرؤة أم مسموعة دون إعمال للفكر، والمدرس بفضل قوة التزامه بالحرية والفردية يستطيع أن يولد حماساً مشابهاً لهذه المثل العليا بين طلبته(٣) .

وتؤكد الوجودية، أنه يجب على المدرس أن يشجع الطالب على العكوف والاهتمام بعمله وألا ينشد اذلال التلميذ أو جعله موضع سخرية باقى الفصل، وإذا عاقبنا الطفل فيجب أن لا يكون عقابنا هو سلب احترام الطفل انسانيته، كما أنه لا ينبغى لنا أن نوبخ التلاميذ المتخلفين، لأن أهمية المعرفة أو التربية ليست فى كم ما يتعلمه التلميذ وإنما فى كيفية ذلك، فإذا ما استخدم التلميذ المتخلف معلوماته القليلة التى اكتسبها حتى يزيد من حريته الشخصية، فإنه يكون فاعلاً للعمل السليم، ولكن على الرغم من ذلك ينبغى على المعلم ألا يتوقف على حث تلاميذه وتشجيعهم على بذل جهود عقلية أعظم(٤) . ومن الجدير بالذكر، أن المدرس الوجودى لا يهتم بالامتحانات فى ذاتها بقدر اهتمامه بتشجيع تلاميذه على استعمال ما تعلموه، مهما كان قليلاً من أجل تحقيق ذاتهم، فليست العبرة بكم المعلومات التى حصل عليها التلاميذ ولكن العبرة استفادتهم منها فى تحقيق ذواتهم وحرياتهم(٥) .

---

(1) George. F. Kneller : Existentialism and Education. Op. cit. p. 114.

(٢) شبل بدران وأحمد فاروق محفوض : فى أصول التربية، مرجع سابق، ص ٢٦٩.

(٣) ج. ف. نيللر : فى فلسفة التربية، ترجمة محمد منير مرسى وآخرين، مرجع سابق، ص ٩٧.

(٤) شبل بدران وأحمد فاروق محفوض :المرجع السابق، ص ٢٦٩.

(٥) المرجع السابق، ص ٢٦٩.

وتؤكد الفلسفة الوجودية ، أنه من أجل فهم سلوك الطالب، فإن المدرس يجب أن يتحمل أى هدف وضعه الطالب لنفسه، فيجب أن يكافح لانجازه، فالشخصية تتحقق فى الأشياء التى تصنع أو تفعل، فالطالب يجب أن يتعلم أن الكتاب كتابه، ووجد من اجله وصنع له منفرداً(١) .

وقد أكد " نيل " أهمية الوقوف فى صف ومصلحة الطفل، وأن يدّعم هذا الوقوف بالاستحسان والحرية التى تؤدى إلى السيطرة الذاتية لسلوك الغرض الخاص به والذى يرشد حياته ويؤدى به إلى ضبط نفسه وأن لا يدفع به للتعدى على حقوق الآخرين(٢) . ويقول "نيل" :

" إن الحرية الممنوحة من قبل المدرس، لازمة للطفل، حيث أنه فى ظلها يستطيع أن ينمو نموه الطبيعى الخير "(٣) .

وهكذا فإن المدرس الموهوب حقاً هو الذى يعمل على نسيج المخيلة الإنسانية، وهو الذى يعرف كيف يتجنب التدخل فى النمو التربوى للطالب، وبالمعنى السقراطى يعمل قابلة لمساعدة الطلبة على توليد ابتكارات عظيمة. لذا على المدرس أن يضع فى اعتباره ان أسمى هدف للتربية هو بحث الإنسان عن نفسه.

ان المدرس الوجودى، يجب إلا يكون – كما تصور " جون ديوى " – مجرد نوع من الحكم الفكرى الاجتماعى، أو ممثل لسلطة المجتمع، كما يجب ألا يكون شخصية مثالية يجب أن تقلد كما يرى المثاليون. وإنما المدرس الوجودى يجب أن يكون هو نفسه شخصية حرة منشغلاً بنشاط فى علاقات ومشروعات مع طلابه، حتى لا يترك شكاً فى عقولهم فى أنهم فى الحقيقة شخصيات حرة ويجب أن يعاملوا بهذه الطريقة(٤) . وترى الوجودية أن كل معلم يجب أن يكون طالباً، وكل طالب يجب أن يكون معلماً، وهذا ما ناقشه " مارتن بوبر " فى وصفه لمفهوم (أنا وأنت) والمتكلم (أنا) هو المدرس، والمخاطب (أنت) هو الطالب. أما بالنسبة لـ (أنا) وهو المدرس عليه أن يعامل الطالب بوصفه فرداً يختلف عن بقية الأفراد، على أن يكون هذا التعامل قائماً على الاحترام المتبادل(٥) . وهكذا نجد أن التعليم الوجودى ينفى وجود مدرس الطالب وطالب المدرس، ويحل مكان هذه العلاقة، علاقة أخرى جديدة هى علاقة المدرس والطالب،

---

(1) George. F. Kneller : Existentialism and Education. Op. cit. p. 117.

(2) L.H. Richard. Freedom and Education : The Philosophy of Summer hill. Op. cit. p. 194.

(3) Ibid. p. 195.

(4) George. F. Kneller. Existentialism and Education. Op. cit. p. 115.

(5) Howard Ozmon and Samuel Craver. Philosophical Foundations of Education. Op. cit. p. 254.

والطالب والمدرس معاً، فى حل المشكلات. وفى هذه العلاقة لن يصبح المدرس وحده الذى يُدرس، لأن المدرس فى العلاقة الجديدة يتعلم أيضاً من خلال حواره مع الطلبة، كما أن الطلبة لايدرسون فقط ، وإنما يُعلّمون أيضاً، ويبدو من ذلك أن كلا الطلبة والمدرسين يشتركون فى عملية نامية واحدة، وفى ظل هذا الأسلوب فان السلطة تكون للحرية وليس لأية جهة أخرى، وفى ظله أيضاً لا يوجد واحد يدرس وآخر يتعلم وإنما الجميع يتبادلون المعرفة والرأى.

وبعد مناقشة أبرز الجوانب التربوية لمفهوم الحرية فى الفلسفة الوجودية، يمكن إيجاز اهم الأفكار على النحو التالى :

١- لم تقر الوجودية بماهية واحدة لكل أفراد المجتمع، وأن هذه الماهية ترتبط بالحرية والاختيار، ووجود الإنسان متوقف على هذه الحرية، أى أن الإنسان ينعدم وجوده عندما يتوقف عن الاختيار، ومن هنا أكدت الوجودية أن على التربية حتى يتحقق هدفها يجب أن تقوم ببناء الشخصية الواعية الحرة القادرة على أن تختار ذاتها وتحققها من خلال المواقف التى تحياها وتعانيها.

٢- أكدت التربية الوجودية أن المعرفة هى معرفة ذاتية وترتبط بالاختيار، فالفرد هو الذى يختار أن يعرف ويختار أن يقرر ويختار أن يفعل شيئاً بمعرفته، فالمعرفة تتوقف على الاختيار الحر للفرد العارف.

٣- تأكيد الوجودية على أن وظيفة المدرسة الحقيقية هى اعداد الفرد الحر، وتعنى به الفرد الذى يقدر حريته الذاتية الخاصة، ويقبل عبء مسؤولية أفعاله، وتوجه الوجودية نقداً شديداً للمدارس العامة التى نادى بها " هوارس مان " ولنوع التربية الذى تمارسه مع الطلاب وما تؤدى إليه من سحق لذاتيه الفرد وإنسانيته وقدرته على الخلق والابتكار، وتعلق الوجودية أملاً كبيراً على المدرس الكفء الذى يحطم هذه التربية الشكلية والذى يعامل طلابه على أنهم أفراد لكل منهم قيمة ذاتية.

٤- تأكيد الوجودية على ممارسة الديمقراطية فى التربية، وذلك من خلال تأكيدها على عدم فرض قيم المجتمع أو المعلم على الطلاب، وإنما يجب أن تتاح الفرصة لكل منهم ليختار ويجرب بإرادته الحرة ووعيه الذاتى.

٥- من أجل أن يتحقق مبدأ تكافؤ الفرص حثت الوجودية النظام التعليمى أن يسمح بقدر أكبر من التنوع فى طرائقه وتنظيمه حتى يكيف نفسه لتشكيله كبيرة غير محددة من الطبيعة البشرية.

٦- تأكيد الوجودية على أن الحرية ضرورية فى التربية لتقدم الفرد، ولكن بعيداً عن المجتمع.

٧- تأكيد الوجودية على أن تقوم علاقة إيجابية بين المعلم والمتعلم.

obeikandi.com

خاتمة ونظرة تحليلية ناقدة

obeikandl.com

خاتمة

حاولت هذه الدراسة توضيح مفهوم الحرية فى فلسفات التربية المعاصرة (البراجماتيه، الماركسية، الوجودية) وإزالة ما أحاط بهذا المفهوم من غموض وخطأ فى الفهم والتأويل. ولقد تبين أن مفهوم الحرية فى البراجماتية محور أساسى تدور حوله هذه الفلسفة.

فالحرية عند البراجماتيه إيجابية، تتحدد بما يستطيع الإنسان أن يعمله، وما لا يستطيع عمله، وتتوقف على القدرة على العمل. والاختيار الحر شرط ضرورى لتحقيق الحرية، إلا أنه ليس شرطاً كافياً وحده، وإنما لابد أن يكون الإنسان قادراً على اتيان الفعل الذى يختاره، وأن يتخطى العقبات التى تواجهه، وأن يتغلب على الصعاب التى تحاول عرقلة اختياره. ومن ثم فهى ليست حرية سلبية تنحصر فى التخلص من بعض قيود.

والحرية عند البراجماتية تحصل بالاكتساب، إذ ترتبط بالسلوك واتزان الأفعال، وهى لا تقوم بغير روّية وتقدير للمواقف واختيار أحد البدائل المتصارعة فى الموقف، والسلوك وفقاً لهذا الاختيار. ويتحدد هذا الإختيار بالقيم التى يقدرها الشخص ويضعها معياراً لحياته. على أن هذه القيم ليست مفروضة من فوق، وإنما تكونت فى حياة الشخص بطريقة حرة ذكية، وترتبط بحياة الجماعة والمجتمع، وهى لذلك قيم فردية وعامة ومن صنع الإنسان. ومن ثم فالحرية عند البراجماتيه حرية موقفيه (نسبية وليست مطلقة)، فالحرية تتحدد بمقتضى المواقف التى يواجهها الإنسان، وتختلف باختلاف الزمان والمكان، وترتبط بما يعانيه الإنسان. وهى لا توجد أى (الحرية) فى شكل ثابت تقف عنده، وإنما هى حرية متطورة يختلف شكلها باختلاف الأوضاع الثقافية.

وتحدد البراجماتية الشكل الأمثل لتحقيق الحرية فى ذلك النظام الذى يناسب حاجات المجتمع، ويحقق أقصى درجات النمو الممكن لأفراده، ويتماشى مع تطبيق المنهج العلمى. وبذلك تستطيع الحرية أن تواجه التغيير وتوجهه وتتلاءم معه، لا أن تقف فى وجه التغير وتعرقل تقدمه.

والحرية عند البراجماتية ذكية مفكرة، فالحرية الإيجابية لابد أن تعتمد على فكر حر، وعلى ذكاء متحرر. وإذا انعدم عنصر الذكاء والتفكير فى الحرية، فانها لا تبقى حرية بعد، وإنما تتحول إلى سلوك مقيد. لذلك تنظر البراجماتيه إلى الحرية على أنها منهج للحياة وأسلوب للتفكير، وطريقة لمواجهة المواقف وهذه الطريقة والمنهج هى الطريقة العلمية والمنهج التجريبى. فالعلم

يحرر الإنسان من سيطرة النزوات، ومن الأمور التى لا تعدو أن تكون شخصية ويتصف بالموضوعية، وهذا ما أكدت عليه الماركسية أيضا.

وتتوقف الحرية على الخبرة، فترتبط الحواس بالتفكير فتصل إلى وحدة الخبرة التى تظهر فى تكامل النواحى العقلية والوجدانية وفى الربط بين الجوانب " الداخلية و الموضوعات الخارجية". وهى أيضا حرية فردية جمعية، تنظر إلى الواحد فى إطار الكل ولا تهمل قيمة الفرد فى سياق المجتمع. والحرية ليست أحادية كما يظنها البعض، ولا ثنائية تقوم على تضاد الأطراف المتقابلة، وإنما هى حرية تبحث عن التكامل والانسجام والتوافق بين الأطراف، فحرية الفرد لا تقوم بغير حرية المجتمع الذى يعيش فيه، ولا تقوم بغير السلطة والضبط من جانب المجتمع، وترتبط الحرية بما يستطيع الفرد أن يقدمه من مساهمة إيجابية فعالّة فى مجتمعه.

لقد أكدت البراجماتيه أن الحاجة إلى الحرية أساسية فى طبيعة الإنسان، وتحقيق الحرية فى حياة الإنسان وسيلة أساسية للنمو بحياته إلى أقصى ما يستطيع أن يحققه من درجات النمو. فبتوافر الحرية تنمو استعدادات الإنسان وحاجاته الأولية وتتكون لديه العادات التى تسهل عليه السلوك والاستجابة فى مواقف الحياة المادية، إلا أن العادات، وإن كانت توجّه سلوك الإنسان، إلا أنها لا تسيطر عليه، وإنما تتعدل بحسب المواقف المختلفة فى حياة الإنسان. وبذلك تكون الحرية وظيفة فى عالم متغير يتطلب من الفرد أن يستخدم قدراته واستعداداته فى مواجهة الطبيعة والتفاعل معها والسيطرة عليها.

ومفهوم الحرية عند البراجماتيه مفهوم ديمقراطى، فهى حرية عملية، وفى متناول الإنسان العادى. إنها حرية رجل الشارع والفلاح والعامل والمفكر والعالم والمعلم والتلميذ. ويتوقف وجودها على إمكان ممارستها وتطبيقها فى حياة جميع الناس الأسوياء فى المجتمع بالنسبة للرجل والمرأة وبالنسبة للكبار والصغار على حد سواء.

وتتحدد الحرية بالمساواه والإخاء، فالناس جميعاً متساوون فى حقوقهم وواجباتهم، وأمامهم جميعاً فرص متكافئه لكى يبلغ كل واحد أقصى ما يستطيع أن يصل إليه بما له من استعدادات وقدرات. وهى حرية لا تفضل واحداً على آخر، ولا تنظر إلى شخص أو فئة على أنه أفضل من غيره من الأشخاص أو الفئات بسبب امتياز وراثى أو طبيعى أو شخصى، فالجميع مساوون لبعضهم البعض ويتعاونون معاً على قدم المساواة.

وتتحقق الحرية بوصفها مفهوماً ديمقراطياً بقدر ماتتحقق العدالة بين الناس، وبقدر ما تتوافير ضمانات تعتبر الحد الأدنى للتنظيم الإجتماعى المبنى على منهج الذكاء، وبذلك تعتمد الحرية من حيث هى مفهوم ديمقراطى على الخبرة التعاونية، وعلى الذكاء التعاونى الجمعى الذى يتمثل بتطبيق المنهج العلمى فى الحياة الإجتماعية، وهنا تتكامل الحرية الفردية والضبط الاجتماعى. فجوهر الضبط الاجتماعى هو الفهم المشترك لوسائل العمل وغاياته، والسعى نحو بلوغ إيمان مشترك يحقق التوافق والانسجام بين أعضاء المجتمع.

إن مفهوم الحرية فى البراجماتية عموماً، وعند " ديوى " بشكل خاص هو أساساً مفهوم تربوى. لقد رأينا " ديوى " كيف ينظر إلى التربية بمعنى واسع، إذ يعتبر التربية الجانب التطبيقى للفلسفة، ويجعل من الفلسفة " النظرية العامة للتربية " وفى هذا الإطار تكون الحرية التى تتصف بجميع هذه الصفات التى ذكرناها حرية التربية، ومن ثم فالميادين التى تنمو فيها الحرية هى مجالات الحياة الإنسانية بأوسع معانيها، ولا تقتصر على المدرسة فحسب، إلا أن المدرسة تؤدى دوراً هاماً، ليس فقط فى بلورة هذا المفهوم وازالة الغموض عنه، وإنما أيضاً فى جعل الأفراد يعيشونه ويمارسونه عملياً فى حياتهم، فالمدرسة مسؤولة عن توضيح هذا المفهوم أمام جماعة المدرسة، وتطبيقه، وتوفير بيئة تربوية ملائمة له، توجه خبرات الصغار. وتشجعهم على التفكير والاختيار والحكم الموضوعى، وتخرج بهم من نطاق العمل الفردى إلى العمل الجماعى، وتعتمد على المشاركة الفردية فى توجيه الضبط الاجتماعى.

ونمو الحرية فى المدرسة يقتضى عملاً إيجابياً من جانب المربين، ليس فقط فى داخل المدرسة وإنما فى الحياة الاجتماعية العامة أيضاً. فيقف المربون على مشكلات المجتمع واتجاهاته السياسية والاقتصادية والاجتماعية ويتفهمون بعمق جميع العوامل المتفاعلة فىحياة المجتمع، ونواحى الصراع الاجتماعى، وعوامل التغير الحاصلة فى المجتمع وطرق توجيهها، والخروج من ذلك كله بمنهج تربوى يجعل حياة المدرسة حياة اجتماعية ذكية، فتتناول المدرسة هذه النواحى جميعها مع تلاميذها بما يحقق الفهم المشترك وينمى الذكاء التعاونى الجمعى ويجعل التلاميذ واعين بما يدور حولهم، إيجابيين قادرين على توجيه مجرى الأمور وليسوا خاضعين لما يعرض لهم. وبذلك كله تستطيع المدرسة أن تقدم للمجتمع مواطنين أحراراً حقاً يقدرون الحقوق والواجبات والمسؤولية، ويشاركون مشاركة فعالة فى النمو بالحرية، والتقدم بالديمقراطية.

وهكذا تبين من خلال العرض أن البراجماتية تجعل من الخبرة وسيلة التربية وغايتها، ويعدها " ديوى " أساس التربية الحديثة التى يدعو إليها إذ يجعل التربية للخبرة وعن طريق

الخبرة وفى سبيل الخبرة. والخبرة المربية خبرة محررة. إذ تزيد من قدرة الفرد على السيطرة على نفسه وعلى الموضوعات الخارجية، كما تساعده على استمرار نموه.

والخبرة الفكرية أساساً للحرية والديمقراطية. إذ لا تنمو الخبرة الفكرية بغير النشاط الحر، وبغير البحث لحل المشكلات التى يشعر بها الطفل. وهى تستلزم اعطاء الطفل الفرص المناسبة ليعبر عن نفسه خلال عملية النشاط .

واستناداً لمفهوم الخبرة تنظر البراجماتية إلى أهداف التربية فى إطار الديمقراطية والحرية، وترى أنه من اللازم أن تتوافر فى هذه الأهداف شروط ثلاثة :

أ - أن تبنى الأهداف على نشاط الطفل وحاجاته الأساسية.
ب - ينبغى أن يكون الهدف قابلاً للتحول إلى طريقة للتعاون مع فعاليات أو نشاط المتعلمين.
ج - الحذر من الأهداف العامة والنهائية.

ويمكن أن تحدد الأهداف الرئيسية للتربية عند البراجماتية فى أربعة أهداف : النمو، والكفاية الاجتماعية، والاهداف المهنية، والثقافة.

أما سلطة التلميذ وحريته فهى جانب اساسى فى التربية البراجماتية، إلا أن هذا لا يعنى أن تستبدل بسيطرة الكبار سيطرة الصغار، وإنما أن نجعل نشاط التلميذ وسيلة التعلم وغايته فى الوقت ذاته. ومن هنا تربط البراجماتية بين الحرية والضبط الاجتماعى فى حياة التلميذ.

وترى البرجماتية أن التلميذ عندما يعمل بيديه، فأن ذلك يقوده إلى تكوين القيم العقلية والخلقية، ويمارس النشاط فى حرية تهدف إلى بلوغ السيطرة الذاتية وتحقيق الضبط الاجتماعى. ومن جهة أخرى فإن المدرس، لا يقف خارج نشاط الجماعة دون أن تكون له مشاركة فعالة فى حياتها، وهذا لا يعنى أيضاً أن يسيطر المدرس باعتباره سلطة أو سيداً فى الموقف، فحرية النشاط لا تعنى غياب المدرس وغياب توجيهه أو سلب سلطته كموجه للخبرة ومحرر لها، بل على العكس تؤكد أهمية دوره. وتتوقف سلطة المدرس على مدى تحرره فكرياً واجتماعياً واقتصادياً، وعلى مدى وعيه بما يتضمنه الموقف التعليمى من مؤثرات وعلى مدى فهمه لشخصية الطفل ومعرفته قدرات المتعلمين وحاجاتهم وخبراتهم السابقة. وعلى ما يتيحه لأفراد الجماعة من فرصة للمساهمة فى عمل الجماعة بصورة فعالة، وعلى مدى وعيه بمطالب المجتمع وامكانيات المدرسة، وعلى مدى استغلاله لهذه النواحى جميعاً فى توجيه عملية التربية.

أما الماركسية، فقد تبين لنا أن مفهومها للحرية له معنى متميز يستند إلى طبيعة الفلسفة الجدلية ومسلماتها الأساسية، فليست الحرية من منظور هذه الفلسفة، خروجاً على الضرورة أو القانون، بل هى معرفة الضرورة والوعى بالقوانين التى تحكمنا، وقد تأثرت الماركسية فى هذا المعنى بتعريف " هيجل " للحرية حين قال : "الحرية فى صميمها الشعور بالضرورة " ومن ثم فقد اعتقد الماركسيون بوجود درجات من الحرية تتناسب طردياً مع معارفنا بالضرورات الكونية والاقتصادية، ومع هذه الدرجات تتفاوت المسؤولية.

ويمكن أن تتحقق الحرية من منظور الفلسفة الماركسية إذا توافرت مجموعة شروط هى : الشرط المادى، الشرط الاجتماعى، الشرط الإنسانى، وهذه تمثل الشروط الموضوعية، أما الشروط الذاتية فهى، المعرفة، الانتماء، الممارسة.

أما عن علاقة الحرية بالديمقراطية فتشير الماركسية إلى انهما مقولتان اجتماعيتان لا تتطابقان، لأن كلاً منهما ينتمى إلى نظام مختلف، فالديمقراطية مقولة سياسية تشير إلى شكل الدولة وشكل الحكومة وإلى طريقة ممارسة السلطة. فى الوقت الذى عدتها البراجماتية طريقة حياة او أسلوب عيش وخبرة اتصال مشترك.

والحرية فى الماركسية تملك معنيين بصورة أساسية، فهى تعنى من جهة بعداً إنسانياً محدداً، ومن جهة اخرى تعنى مجمل الحقوق الديمقراطية للحرية.

لقد وضعت الماركسية التى هى فلسفة أقرب إلى الحتمية التربية فى موقع ثانوى بالنسبة للبنى الأساسية فى النظام الماركسى من حيث الاسهام فى التغيير والتنمية. فالمفكر أو المربى غير قادر على تعديل سلسلة التغيير الاجتماعى، ولكن ما يستطيعه فقط هو أن يختصر أو يقلل من الاحتضار – حسب تعبير الماركسية – فالمجتمعات لابد وأن تموت كما تموت الكائنات العضوية الأخرى. فالمبادئ الحقيقية للمساواة والاخاء لا يمكن أن تزدهر إلا فى مجتمع اللاطبقية الذى ينتفى فيه استغلال الإنسان لأخيه الإنسان.

وعلى العكس من " جان جاك روسو " يؤمن الماركسيون بأن الإنسان قد ولد مستعبداً مقيداً بشتى الظروف الخارجة عن إرادته بسبب انعدام وعيه، لذا تتجه التربية الماركسية منذ بداية حياة الوليد البشرى إلى تحريره ووضع حد لاغترابه عن وجوده وتنمية مداركه بالكون والمجتمع، حتى يرتقى فى درجات الحرية.

ولأن العمل هو الوسيلة الأولى لتحرير الإنسان، فقد اتجهت الفلسفات التربوية والسياسات التعليمية فى الماركسية إلى تأكيد قيمة العمل وإعلاء شأنه، لذا انتشرت فى المدارس العبارة الماركسية "فى العمل، وبالعمل، ومن أجل العمل " بوصفها عبارة مشابهة للمقولة البراجماتية " فى الخبرة، وبالخبرة، ومن أجل الخبرة ".

والوسيلة الثانية فى التربية الماركسية لتحرير الإنسان هى المشاركة الاجتماعية، فالحرية فى الماركسية، مثلما فى البراجماتيه، ليست تجربة باطنية أو شعوراً نفسياً أو أمراً ذاتياً يخص "الأنا" على حدة، وإنما هى تجربة اجتماعية أو حركة تاريخية أو مشكلة عينية تهم الإنسان فى علاقته بالآخرين.

ومن ثم يمكن تفسير وجود المنظومة الشهيرة للمربى الماركسى " ماكارنكو " "فى الجماعة وبالجماعة ومن أجل الجماعة" بوصفها منظومة أكثر انتشاراً فى تربية الأطفال. وكذلك انتشار التعبير الشهير " مالى هولنا ، ومالنا هو لى"الذى يعبر عن مسؤولية كل منهم عن انضباط الآخرين سواء فى المدارس أو المؤسسات الاجتماعية.

وعلى الرغم من القول، بأن هناك فرصة للاستقلالية فى التربية الماركسية، أو حتى للتنمية الذاتية عند الحديث عن تنمية مفهوم الحرية، إلا أن ثمة تأكيداً على أن الفرد فى ظل الماركسية لا يحصل على فرصة فى تنمية قدراته الشخصية، إلا داخل حدود الاختيار الذى تحدده الدولة. كما يقوم النموذج الشيوعى الأمثل على وحدة الاهتمامات العامة بوصفة مدخلاً شمولياً فى كل الهيئات الحكومية.

ومفهوم الحرية عند الماركسية، كما عند البراجماتية، ليس شيئاً فطرياً وداخلاً فى التكوين الطبيعى للإنسان وإنما شيئ ينتزع، بالتدريج شيئاً فشيئاً، وبذلك فإن الحرية ليست كما يقول " الميتافيزيقون " كل شئ أولا شئ، أى : أن نكون أحراراً أو لا نكون، وإنما هى أننا قد نكون أحراراً فى بعض النواحى، وغير أحرار فى بعضها الآخر، أو نكون أكثر أو أقل حرية. انها مسألة درجة، ولهذا فهى عملية تدرجية تاريخية، وطالما أننا لا نجعل أنفسنا أحراراً إلا بقدر ما نبين أن قراراتنا الواعية هى التى تحدد ما نفعل وما نحقق، فإن ازدياد ذلك القدر أو نقصه هو الذى يحدد درجة الحرية التى نحققها، لذا أكدت الماركسية على أن الوعى يظل قاصراً ويعجز عن لعب دوره الفاعل فى عملية انتزاع الحرية إن لم يكن فى البداية وعياً طبقياً. وبذلك فإن عملية انتزاع الحرية لا تتم إلا بفعل نضالى جماعى من قبل أفراد تلك الطبقة كما أن تحقيق الحرية أو ممارستها لا يكون إلا بالممارسة الجماعية لها. إذ لا وجود لفرد حر، إلا فى جماعة

حرة. ومن هنا فقد اكدت التربية الماركسية على تربية الوعى والنهوض به، وذلك من خلال تنمية المعرفة التى عدتها الماركسية شرطاً لابد أن يتحقق حتى تتحقق للإنسان حريته.

وقد تبين من خلال عرضنا للحرية فى التربية الماركسية، أن الحرية فى التربية لا تتحقق إلا بخلق شخصية متكاملة للتلميذ من جميع جوانبها، مما يترب على المدرسة القيام بمساعدة التلاميذ على النمو خلقياً وعقلياً وجسمياً من أجل أن يصبحوا أحراراً واعين بما يجرى حولهم، فالحرية تظهر بصورة عملية عندما تهتم المدرسة بهذه الامكانية (امكانية النمو) وتعمل على تحقيقها، وهذا هو هدف التربية. ومن هنا فقد أكدت التربية الماركسية على أهمية الحياة الديمقراطية فى المدرسة وعلى مبدأ تكافؤ الفرص، لأن ذلك عامل أساسى فى صيانة الحرية والديمقراطية.

كما تبين من خلال المناقشة والتحليل أن هناك علاقة متبادلة بين الفرد والمجتمع، مما يترتب على المدرسة خلق مناخ اجتماعى ديمقراطى يمارس فيه التلاميذ حرياتهم، كما أكدت التربية الماركسية على قيام علاقة إيجابية تربط المعلم بتلميذه شرط أن يعرف كل واحد منهم أن له حقوق وعليه واجبات. ومن خلال ما سبق كله يتبين أن الحرية فى التربية الماركسية ضرورية لتقدم الفرد والمجتمع.

أما فيما يخص الوجودية، فقد نظرت إلى الحرية على أنها هى الوجود الإنسانى عينه بحيث يصبح قولى " إنى موجود " مكافئاً لقولى " إنى حر " وهكذا يستحيل هنا قول " ديكارت " " أنا أفكر إذن أنا موجود " إلى عبارة من نوع آخر هى " أنا أختار إذن أنا موجود " وفى اللحظة التى يتوقف فيها الإنسان عن الحرية يتوقف عن الوجود أيضاً. وقد ألحت الوجودية على هذا المعنى إلحاحاً استحالت معه الحرية إلى مصير، ومن ثم باتت هذه الحرية قدراً فرض على الإنسان دون أن يستطيع التخلص منه. فلقد حكم علينا بأن نكون أحراراً، ونحن نستطيع أن نفعل كل شئ ولكننا لا نستطيع أن نكف عن أن نكون أحراراً.

والحرية – كما تراها الوجودية – تتضح أكثر ما تتضح فى فعل الاختيار، فالاختيار هو التعبير عن الحرية. والاختيار عند الوجوديين هو اختيار الذات، أنه الفعل الذى احقق به امكانيات وجودى الماهوى فى آنية زمانية، ومن ثم فإن الإنسان مسؤول مسؤولية كاملة عما يحققه من أفعال فى هذا العالم. فالإنسان يخلق – عن طريق هذه الأفعال – ذاته كما يريد.

وتقر الفلسفة الوجودية أن الحرية هى حرية خالقة، فليس الاختيار فعلاً أقوم به فى حالة تكون فيها الممكنات التى يمكننى اختيارها موجودة من قبل وما علىّ إلا أن أمارس حريتى إزاء هذه الممكنات، وإنما أن أخلق، من الناحية الانطولوجية هذا الممكن الذى اختاره.

ويصّر الوجوديون على أن الاختيار قرار يصدر عن الذات بأكملها فيجئ معبراً عنها، وهو قرار حر لا تشوبه ضرورة خارجية، ومن ثمة فإنهم يرفضون تفسير هذا الاختيار بواسطة البواعث رفضاً تاماً، لأنى أختار وفى اختيارى أعطى لباعث من البواعث الكلية قيمة مطلقة. ومن خلال هذه الحرية – حرية الاختيار – يطرح الوجوديون – مفهومهم عن الديمقراطية.

إن الحرية فى الوجودية هى المسلمة الأولى التى تستند إليها هذه الفلسفة، وعليها تقوم، بل إن القول بأسبقية الوجود على الماهية – وهو القضية الأولى والرئيسية فى هذه الفلسفة – يقوم على اساس من القول بالحرية. فالحرية التى يتمتع بها الموجود الإنسانى تجعل من العسير علينا أن نتنبأ منذ البداية بما سيكون عليه هذا الإنسان فى المستقبل وذلك لأننا لا نستطيع أن نعرف أبداً الوجه الذى سيختاره من بين ما يعرض له من ممكنات فى المستقبل، وبالتالى يستحيل علينا أن نكوّن ماهية خاصة به تسبق وجوده.

واستناداً لما سبق ذكره تم مناقشة أثر الحرية فى المذهب الوجودى على التربية حيث تبين عدم اقرار الوجودية بماهية واحدة لكل أفراد المجتمع، وأن هذه الماهية ترتبط بالحرية والاختيار، ووجود الإنسان متوقف على هذه الحرية، أى أن الإنسان ينعدم وجوده عندما يتوقف عن الاختيار، ومن هنا أكدت الوجودية أنه على التربية حتى يتحقق هدفها يجب أن تقوم ببناء الشخصية الواعية الحرة القادرة على أن تختار ذاتها وتحققها من خلال المواقف التى تحياها وتعانيها. ومن ذلك أيضاً لابد من تنمية المعرفة الذاتية عند المتعلم والتى يجب أن ترتبط بالاختيار، فالتلميذ أو المتعلم هو الذى يختار أن يعرف ويختار أن يقرر ويختار أن يفعل شيئاً بمعرفته، فالمعرفة تتوقف على الاختيار الحر للفرد العارف.

ومن هذا المنطلق يتبين لنا أن وظيفة المدرسة – من منظور الفلسفة الوجودية – هى اعداد الفرد الحر ، وتعنى به الوجودية ذلك الفرد الذى يقدر حريته الذاتية الخاصة، ويقبل عبء مسؤولية أفعاله، ومن هنا هاجمت الوجودية المدارس العامة التى نادى بها " هوارس مان " ونوع التربية الذى تمارسه مع الطلاب وماتؤدى إليه من سحق لذاتية الفرد وإنسانيته وقدرته على الخلق والابتكار، وتعقد الوجودية أملاً كبيراً على المدرس الكفء الذى يحطم هذه التربية الشكلية والذى يعامل طلابه على أنهم أفراد لكل منهم قيمة ذاتية.

وقد أتضح لنا مفهوم الديمقراطية، وذلك من خلال تأكيد الوجودية على عدم فرض قيم المجتمع أو المعلم على الطلاب، واتاحة الفرصة لكل منهم كي يختار ويجرب بارادته الحرة ووعيه الذاتى.

ومن أجل أن يتحقق مبدأ تكافؤ الفرص، حثت الوجودية النظام التعليمى أن يسمح بقدر أكبر من التنوع فى طرقه وتنظيمة، حتى يكيف نفسه لتشكيلة كبيرة غير محددة من الطبيعة البشرية. ويترتب على ذلك أن تصبح المدرسة، بل الفصل الدراسى مجموعة أنظمة وتصبح مهمة إدارة المدرسة وتنظيمها مسؤولية شاقة، لأن ذلك يتطلب وفرة فى الإمكانيات التى تسمح لكل فرد أن يكّون ذاته ويحقق نفسه، وهذا بدوره يحتاج إلى مزيد من إلامكانيات المادية فى التعليم، كما يتطلب الأمر معلماً حراً مسؤولاً واسع الأفق وقادراً على إثارة تلاميذه.

ويلاحظ الباحث أن الطريقة التى يقرها الوجوديون فى التدريس هى الطريقة السقراطية التى تبدأ وتنتهى فى خبرة الفرد الذاتية، وطالما أن الحقيقية لدى الوجوديين غير متناهية، فالمنهج أيضاً لا يمكن أن يكون محدداً.

ومن خلال بحثنا هذا الذى تناولنا فيه مفهوم الحرية عند كل من البراجماتية، والماركسية، والوجودية، نخلص إلى النتائج التالية :

١- ابتعدت كل من البراجماتية والماركسية عن التطرف الشديد والمتمثل فى مذهبى الحرية المتطرفة والحتمية المتطرفة، وتركزت على جانبى الوسطية والاعتدال، فى حين أظهرت الوجودية تطرفاً ملحوظاً.

٢- اتفقت كل من البراجماتية والماركسية على أن الحرية تحصل بالاكتساب، فى حين أقرت الوجودية أن الحرية جوهر وليست عرضاً.

٣- أن ثمة اتفاقاً بين البراجماتية والماركسية على أن جوهر الحرية يتمثل فى الوعى الاجتماعى ثم الدافعية والاستجابة السلوكية.

٤- تأكيد كل من البراجماتية والماركسية على المشاركة الاجتماعية بوصفها وسيلة هامة لتحرير الإنسان فى حين رفضت الوجودية ذلك.

٥- تأكيد كل من البراجماتية والماركسية على العمل أو النشاط بوصفه وسيلة هامة لتحرير الإنسان، لذا اتجهت الفلسفات التربوية والسياسات التعليمية فى هاتين الفلسفتين إلى تأكيد قيمة العمل وإعلاء شأنه.

٦- تأكيد الفلسفات الثلاث على أهمية عنصر المعرفة واعتباره شرطاً ضرورياً لتحقيق الحرية الإنسانية، ومن أجل ذلك اتجهت الفلسفات محور الدراسة إلى التأكيد على تربية الوعى وتنميته لدى التلاميذ.

٧- بينما كان منطلق الحرية فى الوجودية يتمل فى الفردية (الذاتية) نجد أن منطلق الحرية فى الماركسية هو الوعى بالضرورات الكونية والاقتصادية وحتميات التنظيم الاجتماعى، ومن ثم فإن أساس تنمية مفهوم الحرية هو العمل الاجتماعى والمشاركة الاجتماعية، لذا اهتمت التربية والمؤسسات التعليمية بالعمل، وبالتفاعل الاجتماعى. أما في البراجماتية فمنطلق الحرية هو ما يعرف بمبدأ الخبرة التى يتحقق فيها التكامل بين الذات الفردية والبيئة الاجتماعية، وهكذا فقد جمعت البراجماتية فى تنميتها للحرية بين التربية الليبرالية والتربية للخدمة الاجتماعية.

٨- اتخذت البراجماتية من مفهوم الخبرة وسيلة التربية وغايتها، عندما جعلت التربية للخبرة وعن طريق الخبرة وفى سبيل الخبرة، وارتأت أن الخبرة المربية خبرة محررة، لأنها تزيد من قدرة الفرد على السيطرة على نفسه وعلى الموضوعات الخارجية، كما تساعده على استمرار نموه.

٩- اتخذت البراجماتية من الخبرة الفكرية أساساً للحرية والديمقراطية، وأكدت أن هذا النوع من الخبرة لا ينمو بغير النشاط الحر وبغير بحث كل المشكلات التى يشعر بها الطفل. وهى تستلزم إعطاء الطفل الفرص المناسبة ليعبر عن نفسه خلال عملية النشاط .

١٠- اتفقت الفلسفات موضوع الدراسة، أن تمارس الحرية والديمقراطية فى المدرسة، ويتحقق مبدأ تكافؤ الفرص للجميع، غير أنها اختلفت فى منطلقاتها للوصول إلى ذلك.

١١- اتفقت كل من البراجماتية والماركسية على أن الحرية فى التربية ضرورية لتقدم الفرد والمجتمع، فى حين اعتبرتها الوجودية ضرورية لتقدم الفرد بعيداً عن المجتمع.

١٢- أكدت الفلسفات الثلاث على قيام علاقة إيجابية بين المعلم والمتعلم.

١٣- أعطت كل من البراجماتية والماركسية للنظم السياسية السائدة فى المجتمع أحقية وضع بعض القيود على حرية الإنسان، في حين رفضت الوجودية ذلك بشدة.

١٤- أكدت كل من البراجماتية والماركسية على أحقية التربية فى فرض بعض القيود على حرية التلميذ، لأنها لازمة وضرورية، وفى صالح الإنسان. الأمر الذى رفضته الوجودية أيضاً.

١٥- اختلف الهدف فى فلسفات الدراسة لاختلافها فيما بينها، ففى البراجماتية كان الهدف هو إعداد التلميذ الحر القادر على التكيف مع حياة المجتمع. وفى الماركسية كان الهدف هو اعداد التلميذ القادر على المساهمة فى الانتاج. بينما كان الهدف في الوجودية هو اعداد التلميذ الحر الواعى القادر على الاختيار وتحمل المسؤولية. ويرى الباحث، أنه طالما اختلف الهدف فلابد أن يختلف المنهج والطريقة ففى البراجماتية تقوم الطريقة على النشاط لكنها، وفى الماركسية تقوم على طريقة المشروع والاستقراء والاستنتاج. أما الوجودية فقد تبنت طريقة سقراط التى تقوم على الحوار.

١٦- اتفقت فلسفات الدراسة على تحرير المعلمين والمتعلمين من شتى صور الخضوع والاستسلام التى تمارس عليهم داخل الفصل والمدرسة، والدعوة للبحث الذاتى عن المعرفة والاعتماد على النفس، كما طالبت بممارسة الحرية والديمقراطية فىكل جانب من جوانب العملية التربوية.

نظرة تحليلية ناقدة

تمثلت صعوبة هذه الدراسة منذ البداية فى الاختلاف بين وجهات النظر فى الفلسفات محور الدراسة، لدرجة أنه كان من المستحيل الوقوف على وحدة فى التفكير أو الاعتقادات الخاصة فيما يتعلق بمفهوم هذه الفلسفات عن الحرية، ومما زاد الأمر تعقيداً أن فقدان هذه الوحدة فى التفكير انعكس بشكل أو بآخر على النواحى التربوية لمفهوم موضوع الدراسة، الأمر الذى ألزم الباحث الاقتصار على جوانب محددة دون سواها، وذلك من أجل أن تخرج هذه الدراسة موحدة غير مفككة.

ومن ناحية أخرى، لا ننكر ما قدمته هذه الفلسفات للتربية من حيث إصرارها على تحرير المعلمين والمتعلمين من شتى صور الخضوع والاستسلام التى تمارس عليهم داخل الفصل والمدرسة، ودعوتها للبحث الذاتى عن المعرفة والاعتماد على النفس، ومطالبتها ممارسة الحرية فى كل جانب من جوانب العملية التربوية.

ولكن هذه الإيجابيات وغيرها، يجب أن لا تحجب أعيننا عما ما يعتقده الباحث أنه سلبيات، والتى تمثل أحياناً الوجه الآخر لبعض هذه الايجابيات. الأمر الذى أدى بنا إلى أن نشير إلى بعضها قبل أن نذهب إلى نهاية الدراسة.

عند مناقشتنا لمفهوم الحرية عند البراجماتية رأينا أنها تطرفت فى تأكيدها على " الخبرة الذاتية " حتى جعلت منها وسيلة التربية وغايتها، وبالتالى فهى لم تعط اهتماماً كبيراً لعملية التعليم المنظمة الشاملة، الأمر الذى قد ينعكس على مفهوم الحرية ليصبح مفهوماً بلا حدود. فكل مادة التعليم – كما يقول " ديوى " – سواء كانت حساباً أو تاريخاً أو جغرافية أو علوماً طبيعية، يجب أن تستخرج من خبرة الحياة اليومية، الأمر الذى سيؤدى إلى نظرة ضيقة فى عملية التعليم، كما أنه لا يشجع على التفكير المجرد وهو عنصر هام فى استيعاب العلوم الحديثة.

وإذا كنا قد اختلفنا مع البراجماتيه فى ما اسلفناه، فهذا لا يعنى إنكارنا لما قدمته البراجماتيه من أثر طيب لفلسفات التربية العالمية، كما لا ننكر أصالة " ديوى " فى فهمه للحرية وللمنهج الذى انتهجه لتحديد وتحليل هذا المفهوم الذى يتغلغل فى كل فلسفته.

وإذا ما أتينا إلى الماركسية فقد تبين انها رفضت كل " حرية روحية " بدعوى أنه ليس ثمة حياة باطنية، وعالم ما فوق طبيعى، وهذا ما يرفضه الباحث جملة وتفصيلا. غير أننا لا ننكر أن

من بعض أفضال الماركسين على الفكر الفلسفى الحديث، أنهم أول من لفتوا الانظار إلى ضرورة ربط النظر بالعمل، فبينوا لنا أن حل المشكلات النظرية لا يكون ممكناً إلا بطريقة عملية، وذلك عن طريق التغير الواقعى للنظام الاجتماعى الذى أوجد العبودية والاستغلال والاسترقاق.

أما بالنسبة للوجودية، فليس ثمة شك فى أن الوجودية كان لها الفضل الأكبر فى توجيه الانتباه إلى الإنسان بما يتمتع به من حرية حقيقية بعد أن فقد هذا الإنسان ذاته، وبالتالى حريته، فى متاهات الأبنية العقلية المجردة، ولكن ليس معنى هذا أن تُغالي الوجودية فى آرائها، فإذا كانت الفلسفة التقليدية قد اصطبغت بصبغة عقلية صرفه لم تدع معها مجالاً للقول بالحرية، فليس هذا سبباً يبرر للوجودية أن تتصرف فى الاتجاه المضاد، وبالتالى ترفض دور العقل فى هذا الاختيار، ومن ثم تقول بضرورة وجودية باطنة، فإذا كان الوجوديون يذهبون إلى القول بأن التجربة العملية وحدها هى التى تثبت لنا وجود الحرية، فإن هذه التجربة العملية تدلنا أيضاً على أن الاختيار الصحيح إنما هو الإختيار القائم على روّية وتفكير، وهذا ما ترفضه الوجودية، فى الوقت الذى أكدت عليه كل من البراجماتيه والماركسية.

ومما لا ريب فيه أن التفكير فعل من أفعال العقل، وإذا ما كان الأمر كذلك فإن الاختيار الصحيح يكون فى هذه الحالة هو الاختيار القائم على العقل، أضافة إلى ذلك أننا إذا كنا مسؤولين عن أفعالنا، فذلك لأننا عقلاء، فإذا ما انتفت هذه المعقولية انتفت المسؤولية المصاحبة لها أيضاً، وهذا يعنى ان الإختيار الصحيح هو الإختيار الذى ينبع عن تفكير مصدره العقل، وبالتالى يكون صاحبه مسؤولاً عنه، فليس ثمة ما يبرر للوجوديين أن يزعموا بضرورة من نوع آخر، وهى ضرورة باطنية تعبر عن وجودنا كله. وهنا يحق لنا أن نشيد بما ذهب إليه " شلنج " من قبل حين حاول أن يوفق بين الحرية والضرورة على أساس فكرة المعقولية، فالأفعال المعقولة أفعال حرة وضرورية فى نفس الوقت، فهى حرّة لأنها صادرة عن الإنسان نفسه، وضرورية لأنها صادرة عن ضرورة عقلية تحتم عليه أن يقوم بهذا الفعل ويتجنب الآخر.

وكذلك لا نستطيع أن نوافق الوجودية فيما ذهبت إليه من حرية إزاء ما يجد الانسان نفسه فيه من مواقف محددة لا يستطيع الفرار منها. ذلك أن الوجوديين يذهبون إلى أن الإنسان حر حتى فى هذه المواقف، أنا أمارس حريتى إزاء هذه المواقف عن طريق استجابتى لها، وهذا يعنى، فيما يرى " سارتر "، أنى أختار هذه المواقف. وواضح هنا أن اختيارى لطريقة الاستجابة شئ واختيارى للموقف ذاته شئ آخر، فالموقف مفروض علىّ سواء أردت ذلك أو لم أرد وأياً كانت طريقة استجابتى له، وبالتالى فان طريقة استجابتى لموقف لا تساوى أبداً اختيارى لهذا

الموقف.وقد إنعكس هذا كله على فلسفة الحرية التربوية التى تناولت هذه الدراسة مضامينها فى الفصل الخامس.

فى ضوء ماسبق، فإن السؤال التالى يطرح نفسه علينا :

هل فلسفة الحرية التى حاولت الدراسة وضعها هى حلم خيالى ؟ وهل لها مجال فى مجتمعنا العربى خاصة ؟

وقبل الدخول إلى ماهيه الاجابة، تجدر بالدراسة النظر إلى وضع التربية فى المجتمع العربى.

يؤسفنى أن أقول إن المجتمع العربى ذا اللغة الواحدة والتاريخ الواحد والآمال والالآم والمصالح والتقاليد والعادات والأرض الواحدة، لا توجد فيه تربية عربية واحدة فحسب، وإنما اتجاهات تربوية متعددة متضاربة.

فهل يمكن، والحالة هذه، الوصول إلى الغاية المنشودة وهى الأخذ بمفاهيم الحرية والديمقراطية مادامت التربية العربية مختلفة متضاربة فى اقطار الوطن العربى؟

إن بعض أنظمة التعليم فى الوطن العربى تقول بالنظام الديمقراطى رغم أن تطبيقه الفعلى لايزال بعيدا إذ لم تدخل التربية الديمقراطية إلى مدارس هذه الأنظمة بعد، ولم يصبح الصف بعد مساوياً لجمهورية صغيرة يتعاون أفرادها من أجل الصالح العام.

إن الديمقراطية والحرية الحقيقية تدعو التلاميذ والمعلمين إلى أن ينموا فى أنفسهم حقيقتين مختلفتين فى الظاهر ولكنهما متفقتان فىّ الحقيقة وهما : الشخصية الفردية والشعور الاجتماعى، وتكاد هاتان الصفتان أن تكونا مفقودتين. فلازال المعلم فى بعض أقطار مجتمعنا العربى، يتعذر عليه ممارسة حريته داخل الفصل الدراسى. وإذا ما سلمنا بأن من وظائف المدرسة العمل على خلق مجتمع أفضل من المجتمع القديم، فمعنى ذلك أن المعلم يجب أن يمنح حرية التعليم، ولابد من أن يتمتع بحرية القول إن هو رأى حاجة إلى فتح عيون تلاميذه على عيوب المجتمع وما ينخر جسمه من عوامل الضعف والفساد. وغير خاف أن بعض أقطار الوطن العربى لا تخلو من هذه العيوب.

ومن أبرز السمات الموجودة فى تربية أفطارنا العربية ما تعبر عنه الملاحظة الذكية التى أبداها الدكتور فؤاد زكريا(١) وهى ملاحظة يكفى أن ينظر كل فرد فى المجتمع العربى إلى نفسه ليجدها تنطبق عليه هو شخصياً. وتلك الملاحظة هى أن الإنسان العربى قد تربى على الطاعة، والطاعة وباء لا يفلت منه أحد، وإذا أطلقت لها العنان أصابت عدواها الجميع، ذلك لأن كل من يفرض الطاعة على من هم دونه، يجد نفسه مضطراً إلى طاعة من يعلونه، وحين يطيع المرء لا يكون ذاته، بل يمحو فرديته ويستسلم لغيره. وأكاد أقول ان أعظم انجازات الإنسان لم تتحقق إلا على أيدى أولئك الذين رفضوا أن يكونوا " مطيعين ".

يتبين مما سبق أن التربية العربية التى تغلب عليها سمات القسر والاجبار والاكراه والطاعة العمياء، تحتاج إلى فلسفة الحرية كما رسمها هذا العمل، من أجل أن تتغير سمات هذه التربية، تلك السمات التى حالت دون تقدم المجتمع العربى وحالت دون وعيه بذاته وبمصيره. لقد آن الآوان أن نلقى نظرة إلى تربيتنا المدرسية لنقول بل لنصرخ عالياً ينبغى أن تدخل الحرية جميع مدارسنا بل جميع ميادين حياتنا، ويجب أن يتمتع التلميذ بتربية حرة انسانية، فى الوقت الذى لايجوز أن نفهم من كلمة الحرية هذه أن يترك التلميذ يعبث بنظام المدرسة، مثلاً، وينبغى ألا يفهم منه أن للتلميذ حق الدخول إلى غرفة الدرس متى شاء وإنما ينبغى أن يفهم منه أن عدم دخول هذا التلميذ إلى غرفة الدرس عندما يقضى عليه قانون المدرسة بالدخول، اعتداء على حقه، لأنه بذلك قد يقتطع من حق المدرسة والمجتمع معاً.

نريد أن نطلق للتلميذ حريته، ولكن عليه أن يفهم حدودها ولا يتعداها.وعندما نؤكد أن اللعب من حق كل تلميذ وأساء تلميذ استعمال هذا الحق فضرب زميله، فقد تعدى هذا التلميذ حده وحقه فى الحرية، فوجب عقابه لأنه أساء استعمال حريته المدرسية وعليه فإن الضبط أو النظام هو قوام المدرسة وحياتها، ولكن لا ينبغى أن نفهم أن الوسيلة إليه هى التهديد والوعد والزجر والعقوبة والتهويل والتخويف وزرع بذور الشقاق بين التلميذ ورفيقه وبذور البغضاء بين المعلم وتلميذه، وإنما الضبط الذى نتوق إليه هو الضبط الحر النابع من نفس التلميذ الفضّة الطّرية، وهو الضبط الذى لا يكون فيه موقف المعلم من التلميذ، مثل موقف رجل البوليس من المجرم، بل موقف الأب الرؤوف النصوح الواعظ .

إن الحركة والنشاط هما أساس متين تبنى عليه تربية النشئ. ونحن إلى هذا اليوم مازلنا نعتقد أن التلميذ العاقل الخلوق هو الذى يتجنب اللعب مع زملائه ولا يأتى بحركة تدل على

---

(١) فؤاد زكريا : خطاب إلى العقل العربى، الكويت، كتاب العربى، العدد ١٧، ١٩٨٧، ص ص ٨٢-٨٣.

نشاطه. ونعتقد أن التربية والأدب والأخلاق تكون بالجمود والسكون. وكل من كان من شأنه اللعب فهو غير مؤدب. وهذا خطأ فاحش فى أصول تربيتنا، ينبغى أن نتجنبه قبل كل شئ ونسعى لاصلاحه. لأن نشاط الجسم يوجب نشاط الفكر. وكل شئ نريد انماءه يجب علينا تشغيله ودفعه إلى العمل. ولكن كيف يمكننا تنشيط ملكات الحس والارادة.؟ أن هناك أسباباً عدة لذلك أحدها وهو اسهل ما يمكننا الوصول إليه : أن نترك للتلاميذ الحرية التامة عندما نراهم يتحفزون لاظهار عمل أو الاتيان بحركة، ولا نضغط عليهم باسم التربية فنحظر عليهم حركاتهم الطبيعية، لأن هذا ليس من التربية الصحيحة فى شئ.

وعليه فإن التربية لا تكون بملء الدماغ علماً، وإنما تكون بإذكاء الاحساس والشعور، وترك التلميذ يعمل بشوق ورغبة، يفتش ويستنبط ، يمسك بيده الأشياء ويفحصها، يدقق فى الالآت ويختبرها، يمتع نظره فى الألوان والأشكال، يسمع الأصوات ويقلدها، بمعنى أن تشترك قواه جميعها فى الحركة والعمل. إذ هيهات للعقل أن ينمو مع خمود الجسم وسكونه، والتربية المبنية على الركون تربية فاشلة، عليها وعلى القائمين بها السلام.

أشرنا فيما سبق، أنه ليس من واجب المدرسة أن تنقد الطفل وتعاقبه بل من واجبها أن تعمله وتنميه. ولكن لابد لنا أن نبين أن أول عثرة تقف فى وجه المدرسة وتعوقها عن أداء رسالتها على الوجه الأكمل هى التربية العائلية ومافيها من نقص وشذوذ. فالأسرة عندنا قسمان : قسم يبالغ فى تدليل الطفل وترفيهه، واعطائه الحرية ، وقسم يبالغ فى زجره ومنعه وفرض النظام عليه. علماً أن التربية تقتضى حرية ونظاماً فى الوقت نفسه.

يضاف إلى هذا أن الأسر، فى بلادنا، غير متشبعة بالمثل العليا الاجتماعية لأمتنا، فكثير منها يرزح تحت تأثير الآراء التقليدية القديمة، وكثير منهم يؤثرون أن يربوا أبناءهم على ماتهوى نفوسهم لا على ما تميل إليه نفوس هؤلاء، وبذلك يخلقون لهم مآسى فى حياتهم المقبلة، وتبدأ هذه المآسى عندما يغادرون البيت ويلتحقون بالمدرسة، ويستفحل أمرها بعد مغادرتهم المدرسة واستقبالهم الحياة العملية. ومما من شك فى أن هذه الحال لا تعالج إلا بتربية الآباء أنفسهم، وهى مهمة شاقة لانها تنصب على اناس يصعب تغيير ميولهم وعواطفهم وأفكارهم. والسؤال الذى يتبادر إلى الذهن هو : إذا كان ما ننتظره ونبغيه هو أن تعم الحرية مدارسنا وينالها أطفالنا، فكيف السبيل إلى ذلك ؟ هل نطلق لصغيرنا حريته، أم نقيده ؟.

يرى البعض أنه يجب اعطاء التلاميذ حرية مطلقة، حتى تتكون شخصياتهم بحيث لا تخشى شيئاً فى القول أو العمل، ومستعدة لمواجهة أى موقف من المواقف.

ويرى الباحث أن أعطاء الحرية المطلقة لتلاميذ المدرسة، لا يؤدى مطلقاً إلى هذا الرأى. لأن الطفل محتاج للضبط ، ويجب عليه أن يطيع أوامر خاصة للقيام بعمله بنظام، كما أنه يحتاج لقدر من التوجيه، ليسلك مسلكاً معقولاً، وكل وجهات النظر التحررية تعترف اليوم بأن الحرية ليس معناها الاباحة. ويحذرنا " نيل " من التمادى مع الطفل فى ميدان الحرية فيقول : "من الممكن أن نلاحظ أن المدارس الحديثة قد تجاوزت الحد المناسب، فهناك خطر من اعطاء التلاميذ قدراً كبيراً من الحرية لا يستطيعون الافادة منه، ومن أن نوكل إليهم من التبعات ما لايستطيعون النهوض به "(١) ويرى الباحث أيضاً أنه يجب أن يعطى الطفل حرية كبيرة لا حرية مطلقة. ونقصد بذلك أنه لايجوز أن ندع الطفل يفعل ما يشاء، وإنما نعطيه فرصة كى يعمل ويجرب، ونراقبه عن بعد حتى يظهر خطؤه، وندعه يحاول اصلاحه بنفسه، ونساعده عند الحاجة، ونعمل على أن يعرف نفسه، ويعتاد ضبط شعوره ويعتاد الصبر والتجربة والتفكير فى الجماعة وروحها. ومن أجل ذلك يجب أن ننزع من انفسنا حب السيطرة على التلميذ، ونمنحه الحرية التى بها تظهر لنا نفسيته وطبيعته الحقيقية، وأن لا نأمر الطفل أن يشعر بما نشعر، ويفكر بما نفكر، ويستحسن ما نستحسن، ويجيب بما نريد، ويطيعنا طاعة عمياء .

إن التربية الحديثة تربية حيه تعطى الطفل كثيرا من الحرية. فهى تهتم بقيادته ومراقبة وارشاده. والحكمة تتطلب التدرج فى اعطاء الحرية للتلميذ. وحينما يعتاد الأطفال الدخول إلى الصف، والجلوس فى أمكنتهم عند بدء الحصة الدراسية، والخروج منها عند انتهائها، وأداء الواجب من غير أن يطالبهم أحد به، والقيام بالعمل من غير أن يحثهم أحد عليه والشعور بالواجب نحو أنفسهم وزملائهم ومدرسيهم ومدرستهم. أقول حينما يعتاد الاطفال ذلك كله تكون المدرسة قد قامت بواجبها خير قيام. ومن الجدير بالذكر أن التلميذ لا يستطيع أن يقوم بذلك إلا إذا تركنا له الحرية فى أن يعمل، والحرية فى أن ينفذ ويجرب، وعلى المدرس أن لا يصب معلوماته فى عقول التلاميذ، دون أن يدع لهذه العقول فرصة العمل والمناقشة والحكم والمحاكمة. فالتربية لا تقوم إلا على الحرية فى العمل، وفى الاختيار، وفى التفكير وفى طريقة التنفيذ.

هذا وليس من السهل تعيين مقدار الحرية الواجب اعطاؤه للتلاميذ بشكل ثابت، فالمقدار الذى يناسب احدهم لا يناسب الآخر. وقد أجرى " ماك كالستر " استفتاء بمعرفة مدى الحرية التى يطلبها التلاميذ ومن خلال فحص اجابات ما يقرب من أربعة آلاف تلميذ، دلت نتائج الفحص

---

(1) L.H. Richard. Freedom and Education : The Philosophy of summer hill. Op. cit. p. 206.

على المطالبة بحرية أوسع. فقد أبدى ٩٠٪ من البنات و ٨٣٪ من البنين رغبتهم فى التقليل مما يعطى لهم من معاونه وارشاد. وها هى أقوال بعضهم :

" يجب أن نفعل كل ما نستطيع، ومن أجل هذا وهبنا الله عقولنا "(١) . وقالت فتاة متأففة " إن المدرسين يؤلموننى، لست أستطيع التفكير وعين المدرس الساهرة تجعل الواحدة منا عصبية تزل وتقع فى الخطأ(٢) " وقال آخر " نحن لا نريد أن ندون آراء المدرس وأن نعمل بمخه هو"(٣) وقال طفل ذكى " أنا لا أود أن أكون بين هؤلاء الذين يسقون العلم بالملعقة، وأنى لأكره أن أدفع دفعا"(٤) . من هذه الملاحظات وغيرها يتبين الاتجاه العام لآراء التلاميذ عن الحرية. وفى ضوء ذلك يمكننا تفسير مجموعة العقد النفسية التى اصابت اطفالنا نتيجة كبت الغرائز.

إن الحكم الذاتى هو حكم فى ظل الحرية، المدرس فيه حليف التلاميذ وناصرهم لا قاهرهم أو آمرهم الذى تقع كلماته وأحكامه عليهم كالصاعقة فتبغضهم فيه وفى مدرسته وفى كل ما تحوى مدرسته. ان المدرس هو صديق التلاميذ بكل ما تعنى كلمة الصداقة من تفان واخلاص وتضحية وارشاد ومعونة. وليكن رائدنا فى نهاية هذا البحث ما قاله " حامد عمار " فى معرض تقديمه لكتاب " عبد السميع سيد أحمد " " دراسات فى علم الاجتماع التربوى "(٥) .

تغدو رسالة ما يسمى بالتربية الحرة هو العمل على خلق الظروف والوسائط التى تمكن مختلف الطلاب وبخاصة أبناء الطبقات المحرومة وبناتها من التحرر والحرية، فالتحرر من القيود الطبقية والثقافية التى تعوق تنمية طاقاتهم، والحرية من أجل اكتساب الثقة بأنفسهم وقدرتهم على المشاركة فى صنع القرار وفى التفاعل الايجابى مع ما يتعرضون له فى ثقافة المدرسة من عالم الطبيعة والاشياء والمعارف التى تجعلهم أكثر وعياً بأنفسهم وبما حولهم ومن حولهم. وبذلك تغدو المعرفة والتعلم زاداً للوعى والتأمل الناقد لمختلف الفئات الاجتماعية لكى تكون فاعلة ومؤثرة فى كينونتها وصيرورتها بدلاً من أن تكون مجرد راضية عنها مستمتعة بها، أو ناقمة عليها مقهورة منها.

---

(١) و. ج. ماك كالستر : نشأة الحرية فى التربية، الجزء الثانى، مرجع سابق، ص ٢٥٣.

(٢) المرجع السابق، ص ٢٥٦.

(٣) المرجع السابق نفسه، ص ٢٥٨.

(٤) المرجع السابق نفسه، ص ٢٥٨.

(٥) عبد السميع سيد أحمد : دراسات فى علم الاجتماع التربوى، تقديم حامد عمار ، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، ١٩٩٣، ص ٢٤.

فى ختام هذا البحث نقول : إذا لم تكن فلسفات التربية المعاصرة التى تعرضنا من خلالها لمفهوم الحرية، قد قدمت لنا الحلول السهلة والعملية فيما يتعلق بالحرية فى التربية، فانها قد حثتنا على محاولة البحث عن تربية جديدة من أجل الفرد والمجتمع، تربية تحرر الإنسان من قيود العالم المقنن المنظم مؤكدة على ضرورة الحرية فى التربية من أجل تقدم الفرد والمجتمع، مطالبة بحرية للمعلم وحرية للمتعلم، مشيرة إلى أهمية تحقيق الديمقراطية ومبدأ تكافؤ الفرص. وهذه كلها قضايا لن يكف الإنسان عن البحث فيها لأنها قضايا ملازمة لوجوده الإنسانى ولسعيه الدؤوب الطموح إلى حياة افضل وعالم أفضل، وليكن شعارنا فى النهاية :

" حرية منظمة ونظام تربوى حر " .

obeikandi.com