دراسة ناقدة لدراسة (العالم عن منهج تدريس الفلسفة للثانوية العامة فى مصر ، فى ضوء الموقف النظرى للمنهج المدرسى)

دكتور / عبد الله محمد ابراهيم (*)

تمهيـــد :

أن أول ما دفع الى هذه الدراسة هو السياسة التى تنطلق منها مجلة دراسات تربوية (١) ، تلك السياسة التى تقوم على الكلمـــة ذات الطابع العلمى والمغزى التربوى بغية تحقيق الوعى التربوى كشرط للاصلاح والتطور ذلك الوعى الذى لن يتحقق ـ كما ذهبت سياسة المجلة ـ الا بالحوار الملتزم بالمنهج العلمى ٠

ولقد حملت صفحات المجلة دراسات تثير الجدل وتســـتفزنى كقارىء وكباحث للحوار والمناقشة وان كنت أقصد بالذات ما يقع فى مجال تخصصى فكان موضعا للنقد ، وكانت هذه الدراسة التى أتقدم بها وفقا لسياسة المجلة التى تستهدف افساح المجال للكتابات النقدية من أجل اثراء الفكر التربوى ٠

والدخول فى مجال النقد عملية صعبة ومعقدة لكنها ممتعة للعقـــول ومنيرة للسبل ومهمة بالفعل فى الأثراء الفكرى والاصلاح التربوى ٠

ويتحدد مجال الدراسة الناقدة بالنسبة للدراسة ـ موضوع النقد ـ (٢) فى بعدين أحدهما خارجى والآخر داخلى ، أما عن البعد الخارجى فيراد به الموقف النظرى فى ميدان المناهج الذى يجب مراعاته عند بناء المنهج المدرسى عامة ومنهج الفلسفة خاصة فى المرحلة الثانوية العامة ٠ وأما عن البعد

---

(١) دراسات تربوية ـ كتاب غير دورى للدراسات والابحاث التربوية والنفسية الجزء الاول ، نوفمبر ١٩٨٥ ٠

(٢) محمود أمين العالم : ثلاثة نصوص وثلاثة مواقف فى منهج تدريس الفلسفة فى المرجع السابق ، صص ٣٩ ـ ٧٤ ٠

(*) قسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية ، جامعة الاسكندرية ٠

الداخلى فيقصد به موضع الدراسة التربوية - موضوع النقد - من الموقف النظرى للمنهج ٠

مشكلة الدراسة :

فى ضوء ما سبق تتحدد مشكلة الدراسة فى الاجـــابة عن السؤالين الرئيسيين الآتيين :

١ - ما طبيعة الموقف النظرى الذى يجب مراعاته عنـــد بناء المنهج المدرسى ؟

٢ - ما موضع الدراسة التربوية - محل النقد - بالنســـبة للموقف النظرى للمنهج المدرسى ؟

ان الاجابة عن التساؤل الأول من هذه الدراسة يدفعنا الى استيضاح طبيعة ومغزى الموقف النظرى للمنهج بشكل عام وكيفية توظيفه هنا - فى هذا المقام - على وجه الخصوص ٠

الموقف النظرى للمنهج : طبيعته ومغزاه :

ينطلق الموقف النظرى للمنهج من فكرة مؤداها أنه عند معالجة المنهج المدرسى من خلال البحث العلمى يجب أن تتسم تلك المعالجة بالنظرة الشمولية المتزنة دون تحيز أيديولوجى غريب عنـــا ولا تقتصر فى رؤيتها على زاوية واحدة فقط دون الأخذ فى الحسبان أو النظر بعين الاعتبار لبقية الزاويا أو الجوانب الأخرى حتى لا تكون المعالجة فيها ظلم أو افتراء أو تحميل المنهج المدرسى بمهام لا مبرر ولا معنى لها ٠

ويهدف الموقف النظرى للمنهج الذى يتبناه الباحث الى تحديد وتمييز شخصية البحث التربوى فى ميدان المناهج فى منطلقاته الفكرية بما لا يعنى الدعوة الى الجمود أو الى النمطية أو طمس ثقافتنا وتراثنا المصرى العربى الاسلامى ، وبعبارة أوضح لا معنى ولا مبرر أن نستورد فكرا يحمـــل فى طياته أو فى مضامينه اتجاهات أو أيديولوجيات أخرى غاضين النظر عن

ظروفنا وواقعنا وقيمنا الأصلية فليس من المنطق التحيز لفكر شرقى أو فكر غربى يعد هذا أو ذاك انعكاسا لواقعه ودفاعا عنه ثم نحاول اقحامه وتطبيقه فى واقعنا التربوى - على مستوى الأبحاث العلمية فقط - ثم لا يتعدى هذا التطبيق مجرد الحصول على الدرجة العلمية ولا يترجم فى واقعنا لأن ذلك الواقع يختلف ويغاير واقع الفكر الذى انطلق منه ٠

وتأسيسا على ذلك يتحدد الموقف النظرى فى هذه الدراسة من خلال معالجة المنطلقات الأساسية للمنهج المدرسى والتى تدور حول ثلاثية أساسية ممثلة فى كل من المجتمع ، والمتعلم ، والمعرفة ، تلك الثلاثية التى تتأثربها كل أبعاد المنهج على مستوى التخطيط والتنفيذ والتقويم وفقا لنوعية الفهم وطبيعته بالنسبة لتلك الثلاثية ٠

ونسوق - على سبيل المثال لا الحصر - أربعة اتجاهات نظرية تتفاوت فيما بينها فى درجة التركيز على أحد أبعاد هذه الثلاثية (المجتمع أو المتعلم أو المعرفة) وينعكس هذا التركيز على تخطيط المنهج وتنفيذه وتقويمه على حساب البعدين الاخرين لتلك الثلاثية ثم نحاول الاستفادة من ذلك فى تحديد الموقف النظرى فى تطوير مناهجنا الدراسية تمشيا مع الرأى القائل « بأنه عند النظر الى تطوير المناهج لابد من تحديد المواقف ازاء النظريات الرئيسية التى يمكن أن توجه عملا مثل هذا » (١) ٠ كما أنه ليس من الضرورى أن الباحث الى نظرية واحدة بل من الأفضل له التعرف على جوانب التكامل بين مختلف النظريات حتى يمكنه فهمها من جانب ، واستخدامها بصورة أدق فى تفسير المعلومات وتوجيه البحوث التطبيقية من جانب آخر (٢) ٠

---

(١) سعيد اسماعيل على : **أنهم يخربون التعليم** (القاهرة ، كتاب الاهالى يناير، العدد ٩ ، ١٩٨٦) ص ١٣٠ ٠

2. Kaplan Kaplan, Abraham, The conduct of Inquiry (San-Francisco. Chandler, 1964). p. 310.

ويمكن توضيح ذلك كما يلى (١) :

١ ـ الاتجاه النظرى المتمركز حول المعرفة الشاملة «الاتجاه الموسوعى»

ينطلق هذا الاتجاه من المعرفة الشـــاملة التى نادى بهـــا كومينوس Comenius كما يستند الى آراء ومقترحات الموسوعيين بفرنسا (٢) ٠

ويذهب أصحاب هذا الاتجاه الى أنه يمكن تحقيق تقدم البشرية من خلال الاستخدام الصحيح للعقل عن طريق نشر المعرفة (٣) ٠ كما أنه يمكن تحقيق تكاملها واباحتها لكل انسان حتى يكون الجميع مستنيرين بمعنى أنهم يستطيعون ادراك منطق الأشياء والافكار والكلمات وفهم الأهداف والوسائل وكيفية تنفيذ الأعمال أو القيام بها والقـــدرة على التمييز بين الأســـاسى والعرضى ٠٠٠٠ الخ (٤) ٠

ويمكن القول باختصار أن أصحاب هذا الاتجاه ذهبـــوا الى أن كل معارف العالم الحقيقى مفيدة وينبغى أن يتضمنها المنهج على أساس أنها تنمى العقل ، وكان من الطبيعى أن تتحول التربية الى نشاط ذهنى من جانب كل من المعلم والمتعلم (٥) يكون دور المعلم فيها نقل المعرفة ودور التلميذفيها

---

(١)لمزيد من التفسير انظر :

عبد الله ابراهيم : نظريات المنهج كمدخل لتقويم وبناء التربيـــة القوميـــة والاجتماعية بالتعليم الثانوى الفنى، رسالة دكتوراة غير منشورة (جامعة الاسكندرية كلية التربية يناير ١٩٨٤) ٠

1. Holmes. B., "Some General Issues and Proposer Solutions in Curriculum Development : "Educational Documentation and information Bulletin of the international Bureau of Education, No. 19, Year 48, UNESCO, 1974, p. 23.
2. Hubert, R. "Encyclopaedists" Encyclopaedia of the social Sciences vol. 5, edited by E.R.A. Seligman & A Johnson, (New York, the Macmillan company 1953), pp. 527-530.
3. Piaget, J. (ed.). "John Amos Comenius"; Selections Paris, UNESCO, 1957), pp. 99-100.

(٥) صالح عبد العزيز : تطور النظرية التربوية ، القاهرة ، دار المعارف بمصر ١٩٦٤ ، ص ٣١ ٠

استيعابها وحفظها بعد أن تقدم له فى شكل منطقى ويهتم فيها التقويم بقياس الكم المعرفى الذى وعته ذاكرة المتعلم ٠

وقد أدى الاعتقاد فى أن المعرفة قوة الى الاهتمام بالمادة الدراسية لذاتها دون الاهتمام بربطها بحياة التلاميذ ودون عناية بتوجيههم الى ما قد يكون لها من فائدة فى مواجهة مشكلات فى حياتهم (١) ٠

والمتأمل لذلك الاتجاه النظرى الموسوعى المتمركز حول المعرفة الشاملة التى تسهم فى تنوير العقل يستطيع أن يتبين أنه كان اتجاها فكريا مضادا لسيطرة رجال الكنيسة فى العصر الوسيط على مجريات الأمور فى تلك المجتمعات اذ كان العامل اللاهوتى يتضمن دعوة صريحة الى الزهد والابتعاد عن العالم الأرضى المادى الزائل (٢) ٠

ويتضح مما سبق أن الاتجاه الموسوعى فى المناهج الدراسية يركز على المعرفة الشاملة ظنا منه أنها قادرة على تحقيق استنارة العقل ولم يتعرض لطبيعة المتعلم ومطالبه وكذلك طبيعة المجتمع ومطالبه وذلك ليس من المنطق اغفاله ٠ واذا كان هذا الاتجاه له ما يبرره فى عصره فان عصرنا يختلف عنه ومن ثم فلا مبرر لتبنيه فقط أو بمفرده فى عصرنا ٠

٢ - الاتجاه النظرى المتمركز حول أساسيات المعرفة :

يذهب هذا الاتجاه الى أن ثمة جوانب أساسية أو عناصر جوهرية يجب أن ننتقيها من المعرفة التاريخية والمعاصرة ونضمنها المنهج حتى يعرفها كل الناس اذا أردنا لهم أن يكونوا متعلمين (٣)٠

---

(١) عبداللطيف فؤاد ابراهيم : **المناهج ، أسسها وتنظيماتها وتقويم اثرها** ط ٤ (القاهرة ، مكتبة مصر - ١٩٧٦) ص ٣٠٥ ٠

(٢) فؤاد زكريا : **آراء نقدية فى مشكلات الفكر والثقافة (القاهرة ، الهيئة المصرية** العامة للكتاب ، ١٩٧٥) ص ٢٩٩ ٠

3. Johnson, James A. et al., "Traditional and Contemporary Educational Views", in Louis Rubin, Curriculum Handbook (U.S.A. Allyn and Bacon Inc. 1977), pp. 504-505.

ويرى أصحاب هذا الاتجاه أن دور المدرسة يتحدد فى تنمية القـوى العقلية والفكرية لدى طلابها (١) · أو بعبارة أخرى تعتبر المدرسة مؤسسة ذات وظيفة ممثلة فى نقل أساسيات المعرفة فقط بعيدا عن الآراء والمناقشة السياسية والدينية (٢) ·

وبشكل عام يمكن القول أن ذلك الاتجاه النظرى قد شارك فى تشكيل ما يسمى بالطريقة التقليدية فى التدريس وتنظيم المنهج على أسـاس المواد الدراسية مما يجعل اكتساب المعرفة والمعلومات هدفه الهام (٣) ·

واذا كان الاتجاه الموسوعى يركز على المعرفة الشاملة فان ذلك الاتجاه الأخير يركز على عناصر أساسية فى المعرفة وكلاهما يهتم بالمعرفة ويركـز عليها على حساب مطالب المتعلم ومجتمعه ·

ومثل تلك الرؤية تصدق عند معالجة المعرفة فى شـكلها الأكاديمى التخصصى كما هو الحال فى مرحلة التعليم العالى والجامعى ولكن الأمر جد مختلف عندما نعالج المعرفة ونقدمها كمادة دراسية فى مناهج المراحـل التعليمية التى تسبق مرحلة التعليم التالى والجامعى ·

وتتفق الدراسة الحالية مع الرأى الذى يتساءل « هل نقل المعرفة يحقق للمجتمع تكوين أو بناء مواطنين صالحين قادرين على الاسهام والعطاء فى كل مواقع العمل الاقتصادية والاجتماعية والسياسية فيه ؟! » (٤) ·

ويجب التنويه الى أن المعرفة فى ذاتها محايدة بالنسبة للمتعلم ويتوقف

---

1. Bestor, A., The restoration of learning (New York : Alfred A. Knopf, Inc., 1956), p. 120.

(٢) رجب أحمد الكلزة : **دور النظرية فى تطور تنظيم المنهج** (الاسكندرية مطبعة نور للالة الكاتبة : ١٩٨٣) ص ٧ ·

(٣) على شلتوت : **موضوعات جديدة فى ميدان التربيـة** (الكويت دار القلم ١٩٨٠) ص ٣٧ ·

(٤) المرجع السابق ص ٦٦ ·

تأثيرها ومدى فاعليتها على كيفية عرضها داخل المحتوى الدراسى وأسلوب معالجتها من جانب المعلم أو فى الموقف التعليمى بشكل عام ٠

٣ - الاتجاه النظرى المتمركز حول المتعلم :

يعبر هذا الاتجاه عن الفكر البرجماتى الذى يرى أن حاجات التلميذ نفسه ينبغى أن تحدد ما يجب أن يتعلمه وأن يبنى الموقف التعليمى حـــول مشكلات معينة ذات أهمية حقيقية بالنسبة للتلميذ بحيث تؤدى به الى أفضل فهم لبيئته الاجتماعية والطبيعية مع التركيز القوى على ميوله (١) ٠

وثمة تركيز كبير فى ذلك الاتجاه على عمليات التعلم بدلا من غاياته كما أنه يفضل الطريقة أو الأسلوب العملى فى التعليم لأنه يسهم فى تنمية التفكير لدى المتعلم بدلا من حفظ الحقائق ٠ ولذلك ينادى هذا الاتجاه بمدخل يدور حول المتعلم بدلا من المادة الدراسية عند تنظيم المنهج (٢) ، ولقد أكد ديوى على عملية الاستقصاء فى التعليم بدلا من استيعاب المعلومات بصورة سلبية اعتمادا على الآخرين فى شكل منبوذ ومبتذل نظرا لأنه يتم تقديم الحلول الجاهزة عن طريق الكتاب أو المعلم (٣) ٠

والمتأمل لتلك الرؤية يتضح له مدى المجازفة فى الســـماح لاهتمامات المتعلم أن يكون لها هذا التأثير الكبير على ما يتعلمه ، ولا يفوتنا أن ذلك الاتجاه البرجماتى يعبر فى فحواه عن فلسفة المجتمع الأمريكى التى تقوم على الديمقراطية والتأكيد الكبير على روحها ممثلة فى الحرية ٠

وتتفق الدراسة الحالية مع الرأى القائل « بأنه اذا كانت حرية التعلم

---

1. Brameld, T., Philosophies of Education in cultural perspective, (New York, Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1955), p. 199.
2. Kneller, G.F., Introduction to the philosophy of Education 2nd ed. (New York), John Wiley and Sons Inc., 1977), p. 102.
3. Dewey, J., Democracy and Education (New York, the Macmillan Co., 1916), pp. 189-186.

أو التعليم مبدأ تربويا هاما فهذا يصدق بدرجة كبيرة على طالب الدراسات العليا على أساس أن الحرية فى التعلم مرتبطة بالنضج الذهنى للمتعلم»(١)·

٤ ـ الاتجاه النظرى المتمركز حول المجتمع :

ينظر هذا الاتجاه الى الموقف التعليمى فى ضـــوء علاقته بالحيـــاة الانتاجية للمجتمع (٢) ومن ثم يستهدف تقديم المعرفة المرتبطـــة بالفروع الرئيسية للانتاج وكذلك المبادىء العلمية التى تعتمد عليها واكساب التلاميذ القدرات الفنية المنتجة واكسابهم حب واحترام العمل اليدوى (٣) ·

وعموما يتم تنظيم المنهج المدرسى ـ من منظور هذا الاتجاه ـ بأسلوب يسهم فى مساعدة التلاميذ على معرفة المبادىء النظرية الأساسية والمبادىء العلمية للانتاج الحديث والمشاركة فى العمل النافع اجتماعيا ومن ثم تنظيم المواد الاجبارية والمقررات الاختيارية وأنواع النشاط الزائد ، بحيث تحقق الوحدة بين النواحى النظرية والعملية أو بين العلم والتكنولوجيا حتى يأتى فى النهاية مفيدا للمجتمع ·

ويمكن القول بأن جوهر الموقف يترجمه الاتجاه البولتيكنيكى فى التعليم السوفيتى ومن على شاكلته : ولذلك لا عجب أن يأتى هذا الموقف هكذا معبرا عن الفلسفة الماركسية أو الايديولوجية الماركسية التى تضع المجتمع فى المقام الأول قبل الفرد ، وغلبة الاتجاه الاجتماعى على ذلك الموقف يطوع المعرفة لخدمة المجتمع على حساب المتعلم ·

فى ضوء العرض المختصر للاتجاهات النظرية السابقة يتضح أنهـــا تفاوتت فى تركيزها على قضايا ثلاث فى انطلاقاتها بالنسبة للمنهج المدرسى ممثلة فى المعرفة والمتعلم والمجتمع فبينما ركز كل من الاتجاه المتمركز حول

---

(١) جورج ·· نيللر : مقدمة فى فلسفة التربية ، ترجمة نظمى لوقا (القاهرة ، الانجلو المصرية) ص ٦١ ·

2. Holmes, B., op. cit., p. 25.
3. Skatkin, M.N. "Marxist, Leninest ideas on polytechical education," in Shapovalenko, S.G., polytechnical education in the USSR, Amsterdam, UNESCO, 1963, p. 17.

المعرفة فيشموليتها والاتجاه المتمركز حولأساسياتالمعرفة - نجد أنالاتجاه البرجماتى قد ركز على المتعلم على عكس الاتجاه البولتيكنيكى الذى ركز على المجتمع فى المقام الأول ٠

مثل هذه الرؤى المتباينة فى منطلقاتها بالنسبة للمنهج المدرسى تجعلنى أتصوره عند مفترق الطرق بدرجة تستلزمنى أن أحـــدد اتجاهى أو موقفى بشكل يتسق مع واقعنا وتراثنا الثقافى العربى الاسلامى وهذا مأريد به الموقف النظرى للمنهج المدرسى الذى تتحدد معالمه فى ركائزه الأساســية الثلاث (المعرفة والمتعلم والمجتمع) فى اطار جوهر وروح ثقافتنا العربية الاسلامية الذى يقوم على فكرة « الوسط العـــدل » بمعنى عدم المغـــالاة فى جانب والتقصير فى جانب آخر ذلك لأن فى الغلو مبالغة فى علاج الأمور المـادية أو العقلية أو الروحية كما أن فى التقصير اهمالا لمعالجة هذه الأمور (١) ٠

واذا تأملنا الاتجاهات الأربع السابقة يتضح أنها غالت فى جانب واحد فقط « المعرفة أو المجتمع أو المتعلم » وقصرت فى بقية الجوانب ويرجع ذلك الى افتقار كل منهم الى منطق « الوسط العدل » الذى تقوم عليه ثقافتنا أو يجب أن تقوم عليه اتفاقا مع قـــول الله عز وجـــل « وكذلك جعلناكم أمة وسطا » (٢) ٠

ومع حديث الرسول صلى الله عليه وسلم « لا ضرر ولا ضرار » (٣) فلا تظلم الأغلبية الفرد كما هو جارى العمل به فى المجتمعات الشيوعية ، ولا يظلم الفرد الأغلبية كما هو الحال فى المجتمعات الرأســمالية ، انما يربط الاسلام بين مصلحة الفرد ومصلحة الجماعة ، برباط من الايثار والألفـــة والمودة والمحبة ، مما لا نجده فى أى من النظم والشرائع الوضعية وما دامت القواعد الاسلامية تستهدف خير الفرد والجماعة فانها تنشـــد المساواة الحقه (٤) ٠

---

(١) حسن محمد الشرقاوى :**نحو منهج علمى اسلامى** (الاسكندرية دار المعرف ١٩٧٨) ص ١٥٩ ٠

(٢) سورة البقرة : آية ١٤٣ ٠

(٣) جلال الدين السيوطى : **الجامع الصغير (القاهرة : دار العلم١٩٦٦)** ص٣٣٨

(٤) حسن الشرقاوى : مرجع سابق ٠ ص ١٩٨ ٠

ومن ثم يجب أن يهدف التعليم لأعضاء المجتمع - من خـــلال المنهج الدراسى - تحقيق المصلحة والنفع للجماعة والفرد جميعا ، لأن أى تعارض بين مصلحة الجماعة ومصلحة الفرد يؤدى الى فقدان التوازن والدفع ، وهما صمام الأمان فى أى مجتمع ، ومن ثم فان تغليب مصلحة الفرد على الجماعة أو تغليب مصلحة الجماعة على الفرد يعد اسرافا وغلوا عن منطق الوسط العدل الاسلامى ٠

وعموما يمكن تحديد ملامح الموقف النظـــرى للمنهج المدرسى فى الجوانب الآتية :

١ - شمولية المعرفة الموجهة للاسهام فى تنمية جميع جوانب شخصية المتعلم وليس العقل وحده بحيث لا تكون المعرفة غاية فى ذاتها بقدر ما تكون وسيلة لاكساب المتعلم اتجاهات ايجابية نحو قيم مرغوب فيها فى اطار من الوسط العدل - ليسترشد بها المتعلم فى حياته ٠

٢ - تحرير العقل من الأوهام والخرافات والأباطيل وذلك بمعالجة المادة الدراسية داخل المنهج المدرسى بشكل يحقق ذلك وكذلك معالجاتها من جانب المعلم بأسلوب علمى يقوم على الاقناع والاقتناع والانطـــلاق من ذلك الى الاسهام فى تحرر النفس من الخوف أو الجبن ، وتحرر الجسم من الخضوع للذات أو الشهوات بحيث لا يكون التنوير قاصرا على العقل فقط وانما يشمل النفس أيضا لينعكس فى سلوك المتعلم وفى ذلك عمق وشمول لمعنى التنوير الذى استهدفه الاتجاه الشمولى (الموسوعى) فى المعرفة ٠

٣ - احياء تراثنا الثقافى وليس المحافظة عليه فقط وذلك بأخذ الأصيل منه فى جانب المعرفة وجانب القيم بحيث يكون ذلك الأخذ « متحررا من قيود الزمن حتى يكون الماضى حاضرا حيـــا فيما نأخذ وما ندع من شـــئون الحياة ، بحيث يستمد المتعلم من هذا التراث روحا تكسبه نظرة جديدة من شأنها أن تعقد الأواصر بينه وبين السلف الذى أحيينا تراثه (١) وهذا أشمل

---

(١) زكى نجيب محمود : « احياء التراث وكيف أفهمه » فى **مجلة العربى** ، اصدار وزارة الاعلام بالكويت ، ديسمبر ١٩٨٠ ، ص ١٢ ٠

مما يستهدفه الاتجاه المتعلق بأساسيات المعرفة من محافظـــة على التراث الثقـــافى ٠

٤ - القدوة فى الموقف التعليمى من جانب المعلم بحيث لا يكون ناقلا للمعرفة كما ذهب كل من الاتجاه الموسوعى (المتمركز حول المعرفة الشاملة) وكذلك الاتجاه المتمركز حول أساسيات المعرفة ، ولا يكون موجها فى حدود المعرفة كما يحدد له الاتجاه البولتيكنيكى والاتجاه البرجماتى بل يجب أن يكون معالجا للمعرفة وموجها للسلوك فى اطار قيمى حتى نتحرر فى مجال التربية من القوالب والصيغ الى الأسلوب العملى فى استخدام الارشاد والتوعية بالقيم والمبادىء ٠

٥ - الاهتمام بالعمل الانتاجى فى اطار من القيم الدينية حتى لا يكون مدعاة للاخذ بالاتجاه المادى بالنسبة للمتعلم ،وذلكبمعالجة موضوعاتتعلق بابراز أهمية العمل بالنسبة للفرد والجماعة بشكل عام ، والعمل الانتاجى على وجه الخصوص مع تحقيق الترابط بين المواد الدراسية داخل المنهـــج المدرسى منجانب وبيئة المتعلم من جانب آخر ٠ وذلك أكثر منطقية بالنســـبة لتراثنا العربى الاسلامى مما ينشده الاتجاه البولتيكنيكى ٠

ما سبق يمثل طبيعة الموقف النظرى للمنهج المدرسى ويدور أساسا حول قضايا ثلاث (المجتمع ، الفرد ، المعرفة) لا يضع المجتمع فى المقام الأول على حساب الفرد أو العكس كما لا يجعل من المعرفة الهدف الأسمى ولكنه يعالجها من منظور فائدتها بالنسبة لكل من الفرد والمجتمع معا أى على أساس من الوسط العدل ٠

نأتى بد ذلك لمحاولة الاجابة عن التساؤل الثانى من الدراسة لمعـــرفة موضع الدراسة التربوية - محل النقد - بالنسبة للموقف النظرى للمنهج ٠

من القراءة المتأنية للدراسة تبين للباحث انها تبنت المدخل الايديولوجى ووقفت عنده فى نقدها أو فى تحليلها لتدريس الفلسفة فى المرحلة الثـانوية

فى مصر خلال السنوات الثلاثين الماضية ولا أدل على ذلك من محـــاولتها الاجابة عن تساؤلين رئيسيين هما : (١)

ـــ الى أى حد كان تدريس الفلسفة فى المدرسة الثانوية تعبيرا نظريا وأيديولوجيا عن كل مرحلة من هذه المراحل الثلاث من تاريخ مصر ؟

ـــ ما مدى الاختلاف النظرى والأيديولوجى بين هذه النصـــوص الثلاثة أو ما مدى الاتفاق بينها ان كان ثمة اتفاق ؟

وواضح من الصياغة أن الدراسة منذ البداية تقع فى أحد أبعاد الموقف النظرى للمنهج ممثلا فى بعد « المجتمع » من المنظور الأيديولوجى فقط دون الأخذ فى الحسبان طبيعة المتعـــلم فى المرحلة الثـــانوية من حيث حاجته وخصائص نموه العقلى والانفعالى والاجتماعى وامكانيات المعرفة الفلســفية التى تقدم له لاشباع مثل تلك الحاجات أو الاسهام فى اشباعها ٠

ان الوقوف عند حد المدخل الأيديولوجى فى نقد مقرر الفلسفة سوف يحمله ما لا يطيق لأنه سيكون موجها توجيها أيديولوجيا فى المقام الأول على حساب طبيعة المتعلم فى هذه المرحلة وما يمكن أن تقدمه له الفلسفة من خلال منهجها وفقا لطبيعتها الابستمولوجية (المعرفية) ٠

ولتباين مدى صحة هذا الرأى نقدم بعض الأمثلة على ذلك من واقع ما قدمته الدراسة نفسها ٠

---

(١) محمود أمين العالم : ثلاثة نصوص وثلاثة مواقف فى منهج تدريس الفلسفة للثانوية العامة فى مصر ، مرجع سابق ، ص ٤٢ ٠

المراحل الثلاث تمثلها ثلاثة كتب وهى :

ـ المرحلة السياسية والاجتماعية السابقة على ثورة ١٩٥٢ يمثلها كتاب « دروس فى تاريخ الفلسفة لطلاب السنة التوجيهية تأليف د٠ ابراهيم مدكور ويوسف كرم ،طبعة ١٩٥٣ ٠

ـ اخر المرحلة الناصرية يمثلها كتاب « الفلسفة » تأليف د٠ سعيد اسماعيل على الصادر عام ١٩٧٠ ٠

ـ آخر المرحلة الساداتية يمثلها كتاب مسائل فلسفية تأليف د٠ زكى نجيب محمود وآخرون الصادر عام ١٩٨٢ ٠

أولا : أمثلة من تعليقات الدراسة على كتاب « دروس فى تاريخ الفلسفة لتلاميذ السنة التوجيهيه :

١ ـ تذهب الدراسة ـ موضوع النقد ـ فى تعليقها على ذلك الكتاب الى « ان العرض التاريخى له هو أقرب الى التتابع الزمنى للمذاهب الفكرية المختلفة فقد يبرز تفاعلا أو اختلافا بين هذا الفكر أو ذاك ولكن فى اطار تعاقب زمنى أكثر منه رؤية تاريخية تربط الظواهر الفلسفية أو الفكرية بسياقها الاجتماعى ٠٠ » (١)

يتضح من ذلك مدى محاولة تحميل المادة الدراسية « المعرفة الفلسفية » بأمور لا داعى لها وذلك بابراز الجانب الأيديولوجى أو السياق الاجتماعى لتلك المعرفة مع طالب فى مرحلة عمرية له خصائص نمو وحاجات تتطلب اشباعا غير ذلك ٠

٢ ـ علقت الدراسة ـ موضوع النقد ـ على نص فى كتاب « دروس فى تاريخ الفلسفة » ورد فيه بين ما ورد « ٠٠٠ وكم يطمئن الرجل العادى الى آية قرآنية تتحدث عن قدرة الله وعظمته أكثر من اطمئنانه الى نظرية فلسفية توضح ذلك توضيحا دقيقا » ، تقول فى ذلك «ان الدلالة الحقيقية لهذا النص فى كتاب عن الفلسفة هو تأكيد الدين على حساب العقلانية الفلسفية والدعوة الى استبعاد الفكر النظرى عن الجماهير (٢) ٠٠

يوحى المعنى العام لهذا التعليق أن ثمة انفصالا بين الدين والفلسفة وذلك على أساس انه اذا تم التأكيد على الدين يكون ذلك على حساب العقلانية الفلسفية فى حين تؤكد الكتابات المتخصصة وجود ارتباط كبير بين الفلسفة والدين « فقد مهدت الديانات القديمة ـ المصرية والبابلية والآشورية ـ لظهور

(*) ابراهيم مدكور ، يوسف كرم : « دروس فى تاريخ الفلسفة » القاهرة ٠ مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر ، ١٩٥٣ ٠

(١) محمود أمين العالم : (مرجع سابق) ص ٤٣ ٠

(٢) المرجع السابق ٠

الفلسفة فى بلاد اليونان لأول مرة ، كما أن الدين لا يعارض الفكر النظرى أو التأمل العقلى بل على العكس يدعو الى التأمل فى ظواهر الكون ، ويحث على النظر العقلى واعمال الفكر » (١) ٠

كما أن الفلسفة استخدمت بالفعل عند قدماء الشرقيين كأداة لخـــدمة الدين ، واستخدمت فى العصور الوسطى كأداة للتوفيق بين العقل والنقل (٢) ونجد نموذجا لذلك عند القديس أنسلم فى الفلسفة المسيحية وابن خـلدون فى الفلسفة الاسلامية حيث يذهبان الى أن الايمان ضرورى للعقل وشرط أساسى لصحة التفكير ، لأن الفلسفة لا تصلح وحدها لتفسير الوجود بل يجب أن تقوم على الايمان (٣) ٠

ويسير مع هذا الاتجاه مذهب الجوانية فى رؤيته للفلسفة بصدد علاقتها بالدين بأنها تقف موقفا وسطا بين القبول والرفض ، فهى لا تصدق كل شىء دون فحص أو نظر ، كما لا ترفض كل اعتقاد لا يمكن البرهنة عليه وذلك من منطلق اعتمادها على العقل والايمان معا (٤) ٠

هذا وقد حاول كتاب « دروس فى تاريخ الفلسفة ٠٠ » ـ على حد قول الدراسة موضوع النقد ـ اقامة توازن وتوافق بين الدين والفلسفة ، بين العقل والنقل ٠ بل يكاد التوفيق بين هذين الطرفين أن يكون جوهر أيديولوجية الكتاب ٠٠ (٥) معنى ذلك أن الكتاب يتفق مع الفكر المتخصص فى مجـال الفلسفة كما تقدم فى العلاقة بين الفلسفة والدين ولا يعنى القول بأنه محاولة للتأكيد للدين على حساب العقلانية الفلسفية ، أنه يعمل على تغييب الأشكال الفلسفى أو يغيبه فعلا ٠

٣ ـ ذهبت الدراسة ـ موضوع النقد ـ الى أن كتاب « دروس فى تاريخ

---

(١) امام عبد الفتاح امام : مدخل الى الفلسفة ، الطبعة الرابعة (القاهرة ، دار الثقافة للطباعة والنشر ، ١٩٧٧ ، ص ص ١١١ ـ ١١٣ ٠

(٢) يحيى هويدى : **مقدمة فى الفلسفة العامة** ، الطبعة التاسعة (القاهرة ، دار الثقافة للطباعة والنشر ، ١٩٧٩) ص ٥٥ ٠

(٣) محمد على أبو ريان : **الفلسفة ومباحثها** ، الطبعة الثالثة (الاسكندرية ، دار الجامعات المصرية ، ١٩٧٢) ص ص ٢٦ ـ ٢٧ ٠

(٤) عثمان أمين : « فلسفة الجوانية » مجلة المجلة (القاهرة : يناير ١٩٦٠) ص٢٨

(٥) دراسات تربوية ص ٤٨ ٠

الفلسفة يغيب الاشكال الفلسفى الخاص بمسألة عدم حشر الأجساد حتى لا يمس المسلمات الدينية السائدة ٠٠ ولكن ماذا يتبقى من الفلسفة فى كتـــاب عن تاريخ الفلسفة اذا استبعدنا اشكالاتها الفكرية » ؟ (١) ٠

الرد على ذلك يتمثل فى أن طبيعة وخصائص نمو المتعلم فى تلك المرحلة العمرية لا تسمح للكتاب المدرسى أن يخوض فى اشكالات فكرية تزيده حيرة على حيرته أو تكون سببا فى مزيد من البلبلة الفكرية لديه خاصة وأنه يمـر فى تلك المرحلة بأزمة روحية نتيجة لليقظة الدينية عنده وسيادة روح التأمل والاتجاه الى الله والتفكير فيه والشك فى كل العقائد مما يترتب على ذلك من صراع وقلق » (٢) ٠

كما يجب ألا ننسى طبيعة المتعلم فى تلك المرحلة العمرية انه دارس لمقرر فى الفلسفة فى مرحلة ثانوية وليس متخصصا فى دراسات فلسفية فى التعليم الجامعى ومن ثم فعقليته لا تسمح باثارة اشكالات فلسفية بالدرجة التى تنادى بها الدراسة التربوية ـ محل النقد ٠

٤ ـ انتهت الدراسة ـ محل النقد ـ فى تعليقها الختامى على كتـــاب دروس فى تاريخ الفلسفة الى أنه « كتاب فى الفلسفة يلغى الاشكال الفلسفى، ويكاد أن يكون دعوة الى التماثلية التاريخية والفكرية والامتثالية الدينية أو بتعبير آخر ، دعوة الى الجمود الفكرى والخنوع الاجتماعى ٠ فهل تطمع المؤسسة المدرسية فى ظل النظام السياسى ـ الاجتماعى السائد قبل ١٩٥٢ فى الحصول على سلاح فكرى أفضل من هذا الكتاب دعما وتكريسا للايديولوجية السائدة لذلك النظام » ؟ (٣) ٠

ـــ يؤخذ على ذلك التعليق ، أن التماثلية التـــاريخية والفـــكرية والامتثالية الدينية لا تعنى الدعوة الى الجمود الفكرى والخنوع الاجتماعى

---

(١) المرجع السابق ٠ ص ٥٠ ٠

(٢) حامد عبد السلام زهران : علم نفس النمو ـ الطفولة والمراهقة ـ الطبعة الرابعة (القاهرة) عالم الكتب ، ١٩٧٧) ص ص ٣٩٤ ـ ٣٩٦ ٠

(٣) محمود أمين العالم (مرجع سابق) ص ٥١ ٠

وذلك لأن التاريخ لا يعيد نفسه أو لا يكرر نفسه ومن ثم فلا معنى للقـــول بالتماثلية التاريخية فى مجال عرض موضوعات من تاريخ الفلسفة حيث ان عرض تلك الموضوعات يعنى استيضاح مواقف من قضايا فلسفية عبر مراحل الفكر الفلسفى ٠

ـــ كذلك اذا كان الكتاب دعوة الى الامتثال الدينى فان ذلك لا يعنى أنه يحمل فى مضمونه الدعوة الى الجمود الفكرى والخنوع الاجتماعى ولكن الامتثال الدينى هنا لقضايا تعد مسلمات دينية مثل الخلق والبعث والروح ٠٠ الخ والخوض فى مثل هذه المسلمات من منظور فلسفى بحت دون تطويعه أو ربطه بالدين ـ خاصة فى مثل تلك المرحلة العمرية للطلاب ـ سوف يسهم فى مزيد من البلبلة الفكرية لديهم ويضعف من اليقظة الدينية عندهم كما أن المراهق « الدارس لذلك الكتاب » يلتمس فى الدين مخرجا يحقق له الشعور بالأمن الذى فقده بسبب ما يعانيه من أزمات نفسية واضطرابات انفعالية (١)

ـــ واذا كان كتاب« دروسفى تاريخ الفلسفة » قد اتخذ الطابع الدينى قبل الثورة فهذا يتفق مع الاطار الفكرى الذى استمد أسسه من الفكر الاسلامى الذى يمثل العنصر المحورى فى ثقافة هذا المجتمع ، كما دارت معظم التيارات الفكرية قبل الثورة فى دائرة الدين (٢) ، ومن ثم فلا عجب أن يأتى الكتاب هكذا انعكاسا للتيارات الفكرية السائدة قبل الثورة ٠ ومن ثم فلا معنى للقول ـ كما ذهبت الدراسة موضوع النقد « هل تطمع المؤسسة المدرسية فى ظل النظام السياسى ـ الاجتماعى السائد قبل ١٩٥٢ ـ فى الحصول على سلاح فكرى أفضل من هذا الكتاب دعما وتكـــريسا للايديولوجية السائدة لذلك النظام » ؟ ٠٠

---

(١) مصطفى فهمى : **سيكولوجية الطفولة والمراهقة** (القاهرة : مكتبة مصر١٩٧٩) ص ٢٨٠ ٠

(٢) مريم أحمد مصطفى : **التحليل السوسيولوجى لتاريخ مصر الاجتمـــاعى** (الاسكندرية دار المعرفة الجامعية ، ١٩٨٦) ص ص ٢١٤ ، ٢٢٩ ٠

ثانيا : امثلة من تعليقات الدراسة على كتاب « الفلسفة للصف الثالث الثانوى ، القسم الأدبى » (*) :

١ - ترى الدراسة - موضوع النقد - فى تعليقها على ذلك الكتاب « ان ربط الفكر بالواقع فى الكتاب يغلب عليه جانب البحث عن تأثير الفكر فى الواقع أكثر من البحث عن تعبير الفكر عن هذا الواقع · وبرغم توفر المعرفة بهذا المفهوم بشكل عام فى الكتاب فى بعض أسطر سريعة ··

الا أن هذه المعرفة لم توظف فى الكتاب توظيفا منهجيا لتحديد الدلالة التاريخية للفكر الفلسفى ··· الخ (١) ·

الرد على ذلك :

ان الكتاب يرمى فى المقام الأول الى ابراز مدى تأثير الفكر فى الواقع توضيحا للدور الايجابى والوظيفى للفلسفة فى الحياة باعتبارها - كما ذهب - موقفا من الحياة ومن ثم يدرك الطالب الدور القيادى للفكر فى تغيير الواقع · هذا عن ربط الفكر بالواقع ·

أما عن عدم توظيف المعرفة فى الكتاب بشكل منهجى لتحديد الدلالة التاريخية للفكر الفلسفى ·· فيمكن القول أن وظيفة المعرفة الفلسفية فى هذا المقام لا تبغى تحديد الدلالة التاريخية للفكر الفلسفى بقدر ما تبغى ابراز مدى تأثير الفكر الفلسفى فى الواقع تمشيا مع الاتجاه الوظيفى فى المعرفة ، هذا من جانب ، ومن جانب آخر - يجب ألا ننسى أن تأليف كتاب فى الفلسفة لطلاب الصف الثالث الثانوى يختلف عن نظيره فى المرحلة الجامعية لأنه فى المرحلة الثانوية يستخلص من المعرفة فى مجال الفلسفة بقدر ما يخدم ويفيد المتعلم ومجتمعه ، لكنه فى المرحلة الجامعية من المنطقى المحافظة على منهجيةالمعرفة الفلسفية فى الدراسات المتخصصة لتحديد الدلالة التاريخية للفكر الفلسفى

(*) سعيد اسماعيل على : الفلسفة للصف الثالث الثانوى ، القسم الأدبى · القاهرة ١٩٧٠ ·

(١) محمود أمين العالم : (مرجع سابق) ص ص ٥٣ ، ٥٤ ·

لأنه يتم التعامل مع المعرفة فى ذاتها فى المقام الأول دون تطويعها لخدمة المتعلم بينما يختلف الأمر مع طالب الثانوية العامة حيث توظف المعرفة هنا بما يخدم المتعلم ومجتمعه وبالتالى تكون المعرفة وسيلة وليست غاية فى ذاتها ٠

٢ ـ علقت الدراسة ـ موضوع النقد ـ على اتخاذ كتاب الفلسفة لميثاق العمل الوطنى كمعيار أساسى للحكم على مختلف المشاكل والمسائل الفلسفية قائلة « ٠٠٠ لا يمكن اعتباره ـ ميثاق العمل الوطنى ـ خطابا نظريا فلسفيا ولا يجوز اتخاذه معيارا للحكم وتقييم مذاهب فلسفية أخرى ٠٠ » (١)

الرد عـلى ذلك :

من المنطقى عند معالجة قضايا فلسفية من منظور مدارس فلسفية مختلفة أن ننظر اليها من زاوية مجتمعنا أى بمعنى آخر « يجب أن نعود الى أنفسنا » والى تراثنا العربى الاسلامى وعلى أساسه تأخذ من الغرب والشرق على السواء ما يناسبنا ، ويناسب ذلك التراث » (٢) ٠ ومن ثم فليس من المنطقى القول بأنه لا يجوز اتخاذ ميثاق العمل الوطنى معيارا للحكم وتقييم مذاهب فلسفية أخرى ـ كما ذهبت الدراسة موضوع النقد ـ وذلك لأن ميثاق العمـل الوطنى حينذاك كان يمثل الاطار الفكرى والثقافى لمجتمعنا ولتراثنا العربى الاسلامى ٠٠ ومما يدل على ذلك ما يلى :

« ان فلسفة الميثاق تستمد أصالتها من أنها أتت انعكاسا لقيمنا ومبادئنا وتجاربنا التى استلهمها العمل الثورى وبلورها ٠٠ هذا العمل الذى استمد منابعه من شريعة العدل ، شريعة الله ٠ ان الميثاق بذلك كله وثيقة تاريخيـــة ذات أثر كبير ٠انه وثيقة تسجل تحول التاريخ فى حياة الشعب العربى فى مصر ، بل فى حياة الأمة العربية كلها » (١) ٠

أضف الى ذلك أن « الميثاق نقطة الالتقاء ودليل العمل الثورى للشـعب

---

(١) المرجـــع الســـابق ٠ ص ص ٥٦ ـ ٥٧ ٠

(٢) عبد الغنى النورى ، عبدالغنى عبود : **نحو فلسفةعربية للتربية** (القاهرة دار الفـكر العربى ، ١٩٧٦) ص ٣٣٧ ٠

(٣) الجمهورية العربية المتحدة ٠ الميثاق ٣٠ يونيو ١٩٦٢ ص ١٢٤ ٠

العربى كله ، سعيا الى الحرية والكفاية والعدل والوحدة · كما أن المغـزى التاريخى للميثاق يمتد الى ما وراء حدود الوطن العربى ·· الى آفاق البشرية الواسعة (١) ··

٣ ـ ذهبت الدراسة ـ موضوع النقد ـ فى حكمها على كتاب الفلسفة أيضا بأنه « دعوة قومية تبشيرية مثالية ، لا يسهم فى تعميق الفـكر الفلسفى النظرى لدى الطلبة من ناحية ، ولا فى التوعية الموضوعية بالدلالة الحقيقية للميثاق من ناحية أخرى » (٢) ·

الرد على ذلك : ـ

ان ذلك الحكم يجعل من المادة الدراسية (الفلسفة) غاية فى ذاتها حيث تتوقف عند حد تعميق الفكر الفلسفى النظرى لدى الطلبة ومثل هذا التوقف يفقد المادة الدراسية معناها ووظيفتها العملية فى الحياة · واذا كان الأمر هكذا فأين نحن من الوظيفة التحليلية للفلسفة التى تقوم على اسـتخلاص ما هو مضمر فى أفكارنا واعتقاداتنا وحياتنا لنقلها من حالة الكمون الى حالة العلن من أجل أن نرى الأسس التى وراءها بصورة واضحة وصريحة؟(٣)هذا من جانب ومن جانب آخر لماذا نغفل الوظيفة التركيبية للفلسفة التى تحـاول فيها ـ الفلسفة ـ « اقامة بناء تركيبى عن طبيعة الواقع ومعنى الحياة وهدفها وحرية الارادة والأخلاق ·· » الخ ؟ (٤) ·

ثم أين وظيفة الفلسفة كمادة مدرسية « فى اعداد الطالب قوميا وعقائديا تأكيدا لانتمائه للمجتمع الذى نعيش فيه » (٥) ؟

---

(١) نفس المرجع السابق · ص ١٢٥ ·

(٢) محمود أمين العالم : (مرجع سابق) ص ٥٧٠ ·

(٣) زكى نجيب محمود : **تجديد الفكر العربى** ، الطبعة الرابعـة (القاهرة ، دار الشـروق ١٩٧٨) ص ٢٦٢ ·

(٤) امام عبد الفتاح امام : **مدخل الفلسفة** ، الطبعة الرابعـة (القاهرة ، دار الثقـافة للطباعة والنشر ، ١٩٧٩) ص ٦٥ ·

(٥)سماح رافع محمد : **تدريس المواد الفلسفية فى التعليم الثانوى** (دار المعارف بمصر ١٩٧٦) ص ٤٣ ·

ان تعميق الفكر الفلسفى النظرى لدى الطلبة يصلح فى المرحلة الجامعية ولا يتمشى مع طبيعة المتعلم فى آخر المرحلة الثانوية من خلال مقـــرر دراسى محدود ٠

كما أن كتاب الفلسفة لا يستهدف التوعية الموضوعية بالدلالة الحقيقية للميثاق بقدر ما يستهدف اتخاذ الميثاق كاطار فكرى للرد على بعض المواقف الفلسفية التى تطرق لها والتى أدلى الميثاق فيها بدلوه ٠٠

٤ ـ انتقدت الدراسة ـ محل النقد ـ كتاب الفلسفة فى قوله بأنه على الفلسفة المحافظة على هذه القيم ـ القيم الروحية ـ وتأكيدها حيث ذهبت الى أن « الحديث عن المحافظة على هذا النحو يكاد يلغى كل امكانية للاجتهـاد والنقد والتجديد والحرية مما يكاد يلغى الدور العقلانى الابداعى للفلســفة وللفكر عامة ٠٠ » (١) ٠

الـرد على ذلك : ـ

ان المحافظة على القيم وتأكيدها لا يتعارض مع الدور العقلانى الابداعى للفلسفة وللفكر عامة لأن المحافظة هنا تقوم على الاقناع والاقتناع ولا تقـوم على التسلط والاستعلاء ٠٠ هذا من جانب ومن جانب آخر يعد تأكيد القيم فى مجال منهج الفلسفة متفقا مع ما ذهب اليه المتخصصون فى تصميم المنهج وتخطيطه حيث أكدوا على أن « قلب الثقافة يتركز فى عمومياتها ، وقلب العموميات يتركز فى القيم ، ومن ثم فان قلب المنهج التربوى الكافى يتكون من تلك القيم التى تعطى معنى للحياة التى يعيشها الفرد فى المجتمع » (٢) ٠

ومن هنا فانه من المنطقى ومن المعقول التأكيد فى منهج الفلسفة على القيم بصفة عامة والروحية منها بشكل خاص لأنها بطبيعتها تتفق والفطـرة الانسانية كما أن طبيعة المتعلم فى تلك المرحلة العمرية تجعله يمر بأزمة روحية

---

(١) محمود أمين العالم (مرجع مسابق) ص ٥٩ ٠

3. Smith B. Othanel, et. al., Fundamentals of Curriculum Development Vonkers — on — Hudson : World book company, 1957), p. 85.

نتيجة لليقظة الدينية عنده (١) وهذا يحتم على الفلسفة من خلال معالجتها فى منهج مدرسى أن تسهم فى المحافظة على القيم الروحية وتؤكدها لدى المتعلم كى تساعده على أن يجتاز الأزمة الروحية التى يمر بها بسلام · ومن ثم فلا مبرر للاعتراض على ذلك من جانب الدراسة - موضوع النقد - كما أن كتاب الفلسفة فى تبنيه للميثاق الوطنى لا يغفل الجانب الاجتماعى فى المنهج طالما أنه يعبر عن فلسفة المجتمع التى تحكم مسار حياته فى فترة زمنية معينة ·

ثالثا : تعليقات الدراسة على كتاب «مسائل فلسفية للصف الثالث الأدبى » (*) ·

١ - ذهبت الدراسة - موضوع النقد - فى بعض تعليقاتها على ذلك الكتاب أنه « فيما يتعلق بفلسفة ابن سينا ·· (مسألة الصدور أو الفيض ومسألة العلم الالهى ومسألة خلود النفس) ·· غيب الكتاب الاشكالية الفلسفية بالنسبة لتلك المسائل » (٢) ·

الرد على ذلك : -

سبق التأكيد فى الدراسة الحالية على أن طبيعة وخصائص نمو المتعلم فى تلك المرحلة العمرية لا تسمح للكتاب المدرسى أن يخوض فى اشكالات فلسفية تمس مسائل غير عادية بالنسبة للمتعلم الذى يمر بأزمة روحية تتطلب مساعدته على مواجهتها وليس الدخول به فى اشكالات بالمعنى الفلسفى التخصصى حيث أنه دارس لمقرر فى الفلسفة فى مرحلة ثانوية وليس متخصصا فى دراسات فلسفية فى المرحلة الجامعية ومن ثم فعقليته لا تساعد على اثارة اشكالات فلسفية بالشكل الذى نريده الدراسة - موضوع النقد - هنا يتضح مدى التزام تلك الدراسة بأحد أبعاد الموقف النظرى للمنهج فقط وهو البعد المعرفى فى مجال الفلسفة دون تطويعه أو معالجته بشكل يناسب طبيعة نمو المتعلم ·

---

(١) حامد عبد السلام زهران : علم نفس النمو (مرجع سابق) ص٢٩٤ ·

(*) زكى نجيب محمود وآخرون : مسائل فلسفية للصف الثالث الادبى ، القاهرة ١٩٨١ - ١٩٨٢ ·

(٢) محمود أمين العالم : (مرجع سابق) ص ٦٥ ·

٢ ـ علقت الدراسة على نقد الكتاب للماركسية فى قوله « بأنه من الخطأ التسليم بأن العامل المادى هو العامل الوحيد والأوحد لهذا التطور الحضارى (دون أن يحدد مفهوم الماركسية للعامل المادى وأن يتحقق من مدى صحة هذا القول به كعامل وحيد أو جد) (١) ٠

الـرد على ذلك : ـ

هل يحتاج القول بأن العامل المادى هو العامل الوحيد للتطور الحضارى عند الماركسية الى تحقق ؟ مما لا شك فيه أن صاحب الدراسة موضوع النقد يعلم جيدا المادية الجدلية والمادية التاريخية الماركسية والعلاقة بين البناء التحتى (البناء الاقتصادى) والبناء الفوقى (البناء الاجتماعى) تلك العلاقة التى تحكم طبيعة ونوع الحياة وفقا لطبيعة ونوع البناء الاقتصادى ، أى أن البناء الاقتصادى هو الذى يتحكم فى الحياة الاجتماعية ، والصراع الطبقى الذى يعتمد بشكل رئيسى عل ىالملكية ٠٠ الخ ، صحيح أن الكتاب لم يتعرض لذلك تفصيلا ، ولكنه وفر على المتعلم ذلك وقدم له حقيقة ومغزى الماركسية فى شكل نقدى وذلك لكى ينمى عنده اتجاها سلبيا بالنسبة للنظرة المادية أو الاتجاه المادى الصرف فى الحياة ٠ ولكن يؤخذ على الكتاب تفرده بالنقد للماركسية فقط دون الفلسفات الأخرى ٠

٣ ـ ذهبت الدراسة أيضا فى نقدها للكتاب على أنه « يسقط فى مغالطة فكرية غير لائقة وهو يقول منتقدا الماركسية « اذا كان الفرد فى الدولة الرأسمالية يقع تحت استغلال آخرين ، فانه فى الدولة الشيوعية يقع تحت استغلال الدولة واحتكار مؤسساتها » علقت الدراسة على ذلك قائلة «٠٠كأنما يريد هذا الكتاب فى الفلسفة أن يقنع الطلبة بأن استغلال الفرد فى الدولة الرأسمالية أهون وأخف وطأة من استغلاله فى الدولة الشيوعية ٠٠ كذلك يريد أن يؤكد أن ثمة استغلالا هنا كما أن ثمة استغلالا هناك ولا فرق بينهما اللهم الا الفرق بين استغلال « الآخرين » للفرد فى الدولة الرأسمالية واستغلال الدولة الشيوعية للفرد ٠٠ » (١) ٠

---

(١) المرجع نفسه ص ٦٦ ٠

(٢) المراجع السابق صص ٦٦ ـ ٦٧ ٠

الـرد على ذلك : ـ

ان جوهر اعتراض الدراسة ـ محل النقد ـ يكمن فى قول الكتاب بوقوع الفرد تحت استغلال الآخرين فى الدولة الرأسمالية ووقوعه تحت استغلال الدولة الشيوعية أو بعبارة أخرى لماذا لم يقل الكتاب استغلال الدولة الرأسمالية للفرد كما قال استغلال الدولة الشيوعية للفرد ٠٠ طبعا الذى يحكم الصياغة هنا طبيعة النظام الرأسمالى المختلفة عن طبيعة النظام الشيوعى لكن الفرد يقع تحت الاستغلال فى كل من النظامين ، فالحرية الزائدة الممنوحة للفرد فى النظام الرأسمالى كانت على حساب بقية الأفراد سعيا وراء تحقيق أقصى ربح ممكن فالاستغلال هنا استغلال أفراد ناجم عن الحرية الزائدة التى منحها النظام الرأسمالى لأفراده ، والاستغلال فى الدولة الشيوعية استغلال نظام بأكمله من خلال تدخله فى صياغة حياة اجتماعية معينة لا يخرج عن نطاقها أفراده ٠٠ وكلاهما يستغل الفرد وان كانت صور الاستغلال مختلفة باختلاف النظامين وهذا أدى الى تعبير الكتاب بالصياغة التى اعترضت عليها الدراسة ـ محل النقد ـ وان كان الكتاب لم يتعرض بالنقد للبرجماتية كما تعرض للماركسية ٠

وعموما يتضح من ذلك أيضا أن الدراسة ـ موضوع النقد ـ شاغلها الأوحد فى نقد الكتاب الجانب الأيديولوجى فقط ٠

متناقضـــات :

ـــ ثمة تناقض فى الدراسة ـ موضوع النقد ـ بين قولها : « هناك اختلاف بين النصوص الثلاثة : فالنص الأول يغلب عليه الطابع الدينى ٠٠ ، والنص الثانى يغلب عليه طابع الاستعلاء القومى ،والنص الثالث يغلب عليه الطابع كبرجماتى » (١) هذا الحكم يتناقض مع حكم آخر ذهبت اليه الدراسة فى قولها : « هناك اتفاق واضح بين النص الأول والنص الثالث خاصة فيما يتعلق ببروز الرؤية الدينية والنزعة التوفيقية ٠٠٠ والتمسك بموقف محافظ بالنسبة الى القيم الدينية والاجتماعية والاخلاقية السائدة » (١) فكيف يستقيم

---

(١) المرجع السابق ص ٦٩ ٠

هذا الحكم الأخير على النص الثالث « كتاب مسائل فلسفية » بأنه يتمسك بموقف محافظ بالنسبة الى القيم الدينية والاجتماعية والأخلاقية السائدة مع الحكم عليه فى قول آخر بأنه يمثل دعوة تبشيرية للبرجماتية ؟

قد يرجع هذا التناقض الى سيطرة فكـــرة معينة على الدراســـة - موضوع النقد - جعلها تتوقف بشكل ظاهر عند حكم الكتاب « مســـائل فلسفية » على كل من الماركسية والبرجماتية فتخيلت الدراسة أن الكتاب يمثل دعوة تبشيرية للبرجماتية على حساب الماركسية وهذا الحكم يكون صـادقا اذا كان الكتاب بالفعل يتعرض بالدراسة لهاتين الفلسفتين فقط ولكنه قدمهما ضمن فلسفات أخرى ، والأمر هنا ليس دفاعا عن الماركسية أو البرجماتية ولكنه استجلاء للحقيقة ٠

ـــ يوجـــد تناقض فى حكم الدراسة - محل النقـــد - على كتاب « الفلسفة » أو النص الثانى كما أسمته فى قولها : « جاء الكتاب فى مجمله انتقائيا توفيقيا بين النزعة القومية والايقـــاعية الدينية بين الموضـــــوعية والاستعلاء الذاتى ٠٠ الخ » (٢) وحكمها عليه فى قول آخر بأنه « يغلب عليه طابع الاستعلاء القومى » (٣) بالطبع لا يستقيم الحكم بالاستعلاء القومى مع الحكم بالتوفيق بين النزعة القومية والايقاعية الدينية والمسألة هنا ليست ثنائية بين النزعة القومية والايقاعية الدينية خاصة وأن كتاب الفلسفة تبنى الميثاق كوثيقة تعبر عن الأيديولوجية التى تحكم مسار حياة مجتمعنا فى تلك الفترة ، كما أن فلسفة الميثاق أتت انعكاسا لقيمنا ومبادئنا وتجاربنا التى استلهمها العمل الثورى وبلورها » (١) ٠

فالمسألة هنا ليست مسألة استعلاء قومى ولكنها معالجة لقضـــايا ومشكلات فلسفية من منظور حياتنا الاجتماعية كما عبر عنها الميثاق فى فترته

---

(١) نفس المرجع ص ، ٧١ ٠
(٢) نفس المرجع ص ٥٩ ٠
(٣) نفس المرجع ص ٦٩ ٠
(٤) الميثاق (مرجع سابق) ص ١٧٤ ٠

وتمت تلك المعالجة بشكل تطويعى وليس تلقيفى كما ذهبت الدراسة - موضوع النقد - ولا معنى اطلاقا للقول بالاستعلاء القومى ٠

مما تقدم يمكن القول أن الدراسة التربوية - موضوع النقد - تبنت فى معالجتها جانبا واحدا فقط - هو الجانب الأيديولوجى - من جوانب الموقف النظرى للمنهج المدرسى ذلك الموقف الذى لايتوقف فى معالجته أو نظرته للمنهج المدرسى عند حد الجانب الايديولوجىولكنه يأخذ فى الحسبانكلا من (المجتمع والمتعلم والمعرفة) عند بناء المنهج المدرسى أو معالجته ٠ والقضية هنا تكمن فى كيفية معالجة المعرفة فى مجال الفلسفة بشكل يخدم كلا من المتعلم والمجتمع معا بمعنى ألا تخاطب المعرفة فى المنهج المدرسى منطق المتعلم فقط فى انعزال أو غيبة عن واقع مجتمعه الذى يعيشه ويتفاعل معه أو العكس ٠ كذلك لا تقدم المعرفة كغاية فى ذاتها خاصة فى مجال المواد الفلسفية والاجتماعية بمراحل التعليم قبل الجامعى : ونظرا لأن الدراسة - محل النقد - أغفلت هذا من منطقها فجاء حكمها - على الكتب الثلاثة فى مجال منهج الفلسفة بالثانوية العامة - بتغييب الاشكال الفلسفى وتسطيح الخلافات الفكرية ٠ وان كان هذا الحكم يصدق على تدريس الفلسفة فى أقسامها بالكليـــات الجامعية حيث الدراسة المتخصصة المتعمقة ٠

اســـتخلاصات :

فى ضوء ما سبق يمكن تقديم أهم الاستخلاصات الآتية :

١ ـ عدم الاقتصار فى الحكم على المنهج المدرسى ـ فى مجال الفلسفة ـ على جانب ايديولوجى بعينه من تلك الايديولوجيات المعروفة فى ساحة الفكر الأجنبى فقط لأن ذلك يؤدى الى الحكم على المنهج بما لا يحتمل ومن ثم تكثر الافتراءات عليه دون مبرر قوى ٠

٢ ـ أن ينطلق المنهج المدرسى ـ فى مجال الفلسفة ـ من موقف نظرى واضح ومحدد يقوم على تطويع المعرفة فى ذلك الميـــــدان لخدمة كل المتعلم والمجتمع معا دون النظر اليها على أنها غاية فى ذاتها ٠

٣ ـ معالجة الفلسفات المختلفة التى يقـدمها كتاب الفلسفة المقرر على الثانوية العامة من منظور ثقافتنا الاسلامية دون تقديمها للطلاب على اطلاقها بقصد توعيتها وحمايتهم من التيارات الفكرية المتضاربة ٠

٤ ـ التأكيد على جانب القيم الخلقية فى موضوعات الفلسفة لمساعدة الطلاب على اجتياز الأزمة الروحية التى يمرون بها فى تلك المرحلة العمـرية عند معالجة مشكلات مثل : الحرية والجبر والاختيار والخلق والبعث والله والكون وذلك بأسلوب سهل يقوم على الاقناع دون الدخول فى اشكالات فلسفية تزيد الأزمة تعقيدا عند الطلاب ٠