التكوين الفلسفى التربوى للمعلم العربى

(دراســة تحليلية نقدية)

د٠ مصطفى عبد القادر عبد الله (*)

اطـــار الدراســـة

مقدمـــة :

يشير الفكر التربوى المعاصر الى ضرورة الاعداد المتكامل للمعلم من الجوانب : التخصصية والتربوية والثقافية ، باعتبار أن قدرة أى نظام تعليمى على تحقيق أهدافه يتوقف بدرجة كبيرة على نوعية المعلم الذى يتولى تنفيذ البرامج التعليمية الموضوعة ٠ ويأتى جانب «الاعداد التربوى» بصفة خاصة كأهم جوانب الاعداد ، حيث يكتسب من خلاله المعلم الوعى التربوى، ويتزود بالمعتقدات الفلسفية التربوية ، وتنمو قدراته ومهاراته التدريسية٠٠

والمفروض أن يحتل المعلم العربى مركز الصدارة فى فكر أية استراتيجية تستهدف تحديث مجتمعنا ، ودفع تقدمه الاقتصادى والاجتماعى والحضارى، ومن هنا فان كل جهد ينصرف الى تحسين «عملية اعداد المعلم العربى» لاشك له عائده الانمائى على التربية والمجتمع العربى بأسره ٠

ونحن اذ نقول «المعلم العربى» فالمعنى يتجه الى ذلك القدر المشترك من السمات والخصائص الفكرية والنفسية والتربوية التى تتواجد فى كافة المعلمين العرب ، ذلك أن المعالم المشتركة بين البلاد العربية فى القطـــاع التربوى تسمح لنا ــ دون تحفظات كثيرة ــ بأن نتحدث عن التربية العربية كنشاط عام يكاد لاتختلف سماته وقسماته بين بلد عربى وآخر ، على الرغم من التباينات فى محتوى المناهج والكتب المدرسية ، والاختلافات فى السلم التعليمى ، والتفاوتات السكانية والطبقية والمادية بين بلد عربى وآخر (١)٠

«فالمعلم العربى» أيا كان موقعه على الخريطة الجغرافية ، فانه يعد

(*) أستاذ مساعد أصول التربية ، كلية التربية ــ جامعة عين شمس ٠

رمزا للوحدة التربوية والثقافية لأمتنا العربية ، ومن هنا تتأكد أهمية عملية «التكوين الفكرى والفلسفى التربوى للمعلم العربى» ٠٠ هذا التكوين الذى يعول عليه كثيرا فى انهاض الأجيال العربية على الانتماء للتراب العربى ، والاعتزاز بالذاتية الثقافية لأمتنا ، وتحديد صلتنا بالفكر والثقافة العالمية٠٠

وهذا التكوين الفلسفى التربوى للمعلم العربى يفترض فيه أن يتمحور حول شخصيتنا القومية العربية ، وأن يظهر دور المربين والفلاسفة العرب والمسلمين فى تقدم حركة الفكر الانسانى ، وفى ذات الوقت ينمى لدى المعلم الفهم والوعى بتيارات الفكر التربوى العالمى ، وابداعات التفلسف فى الميدان التربوى ٠

على أن المستقرىء لواقع التربية العربية ، والمتابع لأداء المعلم العربى قد لايجد آثارا ايجابية واضحة لجانب التكوين الفلسفى التربوى على النحو السابق ، الأمر الذى ينبىء بقصور هذا التكوين ، ومن ثم ضرورة اخضاعه للدراسة العلمية التربوية ٠

وتتأكد قيمة التناول العلمى التربوى لجانب التكوين الفلسفى التربوى للمعلم العربى ليس من أجل تأكيد أو تبرير هذا الجانب ، وانما من أجل ايضاح المنطق الذى يحكم هذا التكوين الفلسفى ، ونقد الأسس المعرفية والمنهجية التى يقوم عليها فى الوقت الحاضر ٠٠

وقد يكون من المناسب لطبيعة هذه الدراسة الانطلاق من المسلمات التالية :

١ ـ المعلم بدون التزود بفلسفة هادية ، لايمكنه أن يتقدم فى عمله التربوى ٠

٢ ـ فلسفة المعلم التربوية تستمد من فلسفة اجتماعية توجه المجتمع فى مرحلة تاريخية معينة ٠

٣ ـ غيبة الفكر الفلسفى التربوى العربى أحد أهم أسباب أزمة التكوين الفلسفى للمعلم العربى اليوم ٠

مشكلة الدراسة :

يتعرض التعليم الجامعى العربى فى الآونة الحاضرة لتحديات عديدة تؤثر على مسيرته ، وأدائه لدوره الطليعى فى تنمية وتطوير المجتمع العربى، وأوضح هذه التحديات يتمثل فى غياب فلسفة هادية وموجهة لهذا التعليم · فمن المعروف أن التعليم الجامعى العربى منقول فى غالبية نظمه وبرامجه وأساليبه عن الجامعات الغربية (٢) ، وأن مقرراته تسير على نحو تقليدى رتيب ، ولاتمت للواقع العربى بصلة كبيرة ، مما يرسخ مفاهيم التبعية والاغتراب لدى الطالب الجامعى (٣) وينعكس بطريقة سلبية على شخصيته، وبالذات فى جانب التكوين الفلسفى والعقدى والثقافى ·

وظاهرة التبعية من جانب التعليم الجامعى العربى للجامعات الأوروبية، لم يكن لها آثارها السلبية فقط على وظيفة الجامعات العلمية ، بل أكثر من ذلك فقد انطبعت على وظيفتها الاجتماعية أيضا (٤) ·

على أن جانب التكوين الفلسفى والعقدى ، اذا كان يمثل أهمية فى اعداد الطالب الجامعى عموما ، فهو أكثر أهمية لشخصية «الطالب المعلم» فعقيدة المعلم وفلسفته التربوية هى التى تقوده الى تحقيق النجاح لأدواره ، وانجاز مسئولياته على نحو ما يأمل المجتمع ·

هذا وتشير دراسة حديثة (٥) الى الخلل الذى يعترى جانب التكوين الفلسفى التربوى للمعلم العربى · وقد خلصت الى أن المقررات القائمة لدراسة فلسفة التربية ـ وهى احدى الدعائم الرئيسية فى التكوين الفلسفى للمعلم ـ لاتعطى الطالب فرصة كافية للتأمل فى قضايا التربية أو مناقشتها مناقشة فلسفية ، أن تلك المقررات تتسم بالسطحية فهى لاتثير فكرا ولاتدعو الى أى تأمل أو تدريب على منهج ··

ويعزز تلك النتائج الشواهد الواقعية المستقاة من تدريس مقررات فلسفة التربية فى كليات الاعداد ، حيث يضيق معظم الطلاب بهذه المقررات ـ وخاصة طلاب العلوم والطبيعة والرياضيات ـ ويثيرون تساؤلات حول المغزى من تدريسها ، ومن كونها تركز على فلسفات معينة قد تتناقض أو تبتعد عن مصادر الفكر ومعطيات الثقافة العربية ··

اضافة الى ذلك ، فان المتفحص لمحتوى التكوين الفلسفى التربوى الراهن للمعلم العربى ـ شأن كثير من مقررات العلوم الاجتماعيـــة فى جامعاتنا ـ يجد هذا المحتوى يعج بمقولات ومسلمات مرتبطة بالفكر الغربى، هذا الفكر الذى تشكل فى ظروف تاريخية وحضارية مختلفة تماما عـــن ظروفنا فى المنطقة العربية ، وهذا الوضع يعكس خطورة على شخصـية المعلم العربى ، وهوية التربية العربية !! فمسألة استيراد نتائج العـلم الاجتماعى والتربوى الغربى بما ينطوى عليه من قيم ومواقف اخلاقيـــــة وفلسفية ، كأنه علم (محايد) يتجاوز حدود الـــــزمان والمكان أو الثقافة ، انما يعنى خطر التبعية الفكرية لأمتنا وحضارتنا (٦) ٠

تساؤلات الدراسة :

من هنا تطرح الدراسة الراهنة «قضية التكوين الفلسفى التربوى للمعلم العربى » وتصوغ تساؤلاتها على النحو التالى :

١ ـ ما المقصود بالتكوين الفلسفى التربوى للمعلم ؟

٢ ـ ما واقع هذا التكوين بالنسبة للمعلم العربى ؟

٣ ـ وهل يمكن القول بوجود أزمة تعترض هذا التكوين فى الآونـة الحاضرة ؟

٤ ـ وهل ثمة تشخيص لهذه الأزمة يكون ذا فائدة فى تطوير برامج اعداد المعلم العربى ؟

أهمية دراسة هذه المشكلة :

تتضح أهمية الدراسة من عدة زوايا :

فأولا : تبرز الدراسة ماهية التكوين الفلسفى التربوى للمعلم وضروراته فى أدائه لأدواره ، وهو موضوع يحمل مضامين تربوية وأيديولوجية تهم النظام التربوى بل والنظام الاجتماعى العربى بأسره ٠

ثانيا : تلقى الدراسة بالضوء على التكوين الفلسفى التربوى للمعلم العربى فى الوقت الراهن وحقيقة الأزمة التى تعترى هذا التكوين وتداعياتها على واقع التربية العربية ٠

ثالثا : تفتح هذه الدراسة طريق البحث والحوار أمام الباحثين والمفكرين العرب للتوصل الى رؤى ناضجة فى جانب التكوين الفلسفى التربوى للمعلم العربى ٠

مجال وحدود الدراسة :

ضمن مجال الاعداد التربوى والمهنى للمعلم تأتى الدراسة الراهنة لتتناول بالتحليل والنقد قضية «التكوين الفلسفى التربوى» للمعلم العربى ، من حيث مصادر هذا التكوين ومدى كفايته ، وما اذا كان يوافق واقع التربية العربية ، وتوجهات الثقافة والفكر العربى » ٠

وتتناول الدراسة قضية التكوين الفلسفى التربوى للمعلم ، كواحدة من قضايانا الفكرية والتربوية ، والتى تضرب بجذورها فى تربة الثقافة العربية ، وعلى ذلك فمن الأهمية الاحاطة ببعض السلبيات التى تسود بنية الثقافة العربية الراهنة ، بغية ربطها بالقضية المطروحة فهذا مما يسهم فى تشخيص وتفسير تلك القضية ٠

منهجية الدراسة :

تستخدم الدراسة أسلوب «التحليل الفلسفى» فى تشخيص وتحديد العوامل المؤثرة على جانب التكوين الفلسفى التربوى للمعلم العربى ، وفقا للخطوات التالية :

أولا : تحديد ماهية التكوين الفلسفى التربوى وضروراته للمعلم :

وذلك من واقع الكتابات الفلسفية التربوية المتخصصة ، ويسلك هذا التحديد الخطوات التالية :

(أ) استخلاص معانى كل من الفلسفة والتربية ٠

(ب) من الربط بين المصطلحين السابقين ، نصل الى معنى فلسفة التربية ، واتجاهات البحث فيها فى الآونة الحاضرة ٠

(جـ) من فهم معنى فلسفة التربية نصل الى تحديد ماهية التكوين الفلسفى التربوى للمعلم ٠

ثانيا : استقراء واقع التكوين الفلسفى التربوى للمعلم :

ويتم ذلك من خلال تقصى برامج اعداد المعلم العربى ، وفحص مايقدم له الآن فى جانب التكوين الفلسفى التربوى ، بغرض الوقوف على مدى كفايته ، ومحاولة الخروج بتعميمات بشأن الصعوبات الراهنة فى هـــذا الجانب ٠

ثالثا : تشخيص العوامل المؤثرة فى جانب التكوين الفلسفى التربوى للمعلم العربى :

ويمتد هنا التحليل ليكشف عن العوامل القائمة فى بنية الثقافة والفكر العربى المعاصر ذات الصلة بالقضية المطروحة ، وذلك من منطلق أن منهج التشخيص الصحيح لأية ظاهرة أو أزمة يعانى منها التعليم من الضرورى أن يتجه الى البحث عن عوامل تلك الأزمة فى المجتمع الخارجى ، قبل محاولة تلمسها داخل النظام التعليمى ، وباعتبار النظام التعليمى نظاما فرعيا من المنظومة الاجتماعية والثقافية العامة (٧) ٠

القســـم الأول

« الفلسفة والتربية (مدخل مفاهيمى) »

يقتضينا البحث فى مسألة «التكوين الفلسفى التربوى» للمعلم بالضرورة، توضيح لماهية هذا التكوين من حيث مصادر استقائه ، ومحتواه ، وضروراته فى عمل المعـلم ، وفى الموقف التربـوى عموما وقبل ذلك يجدر أن نلقـــى بالضوء على معنى كل من الفلسفة والتربية ثم معنى فلسفة التربية ٠٠٠

الفلسفة ووظائفها فى الاطار المعاصر :

ربما كانت كلمة «فلسفة» من أكثر الكلمات التى يحيط بها الغموض، وتتعدد فى معانيها وبالتالى فى وظائفها ، ومن ثم تتباين المواقف حـــول الفلسفة وموقعها ، وهل هى تخصص علمى أم تعبير عن الثقافة العريضة التى يحظى بها المرء بعد أن ينهل من تخصص ما ؟ وهل الفلسفة مصطلح له صلة بالدين (الثيولوجى) ، أم أن لها موقعها المستقل فى حياة العقـــل

والفكر ؟ وهل الفلسفة تعبير عن وجهة نظر المرء أو المجتمع تجاه قضايا ومشكلات الوجود والحياة والمصير ، فهى مساوية للميتافيزيقا ، أم تتناول الواقع الحياتى للبشر وللمجتمعات بالتحليل والنقد والتوجيه فتصبح أداة للنقد الأخلاقى والاجتماعى (٨) ؟

يقول (هـ · سكوفيلد) (٩) : «ان كلمة فلسفة تثير لدى الرجل العادى، وحتى لدى معظم الطلاب والمثقفين ، اعتقادا بأنها تنطوى على موضوعات غامضة بعيدة عن واقع الحياة اليومية ، وأنها تحوى تلك الأفكار التى يتقبلها ويتفهمها فقط أصحاب العقول الذكية ··» ويعبر زكى نجيب محمود عن صعوبة تحديد الفلسفة بقوله «··· ان من أفدح الكوارث التى يشقى بها المشتغلون بالفلسفة ، أنها - فى العصر الواحد - لاتستقر لنفسها على معنى واحد ، حتى لقد ينظر الرائى فاذا هو أمام ضروب من النشاط العقلى اختلف بعضها عن بعض ، ومع ذلك فكلها (فلسفة) على حد سواء · ثم جاء عصر الناس هذا ، فزادت الكارثة فداحة ، لأن ضروب ذلك النشاط العقلى قد ازدادت تشعبا ، وأوشكنا أن نبلغ حدا يستحيل معه الاجماع على رأى واحد فيما عسى أن يكون مجالا للبحث ، عندما نسمى هذا البحث (فلسفى) والباحث (فيلسوفا) ، وذلك لأن موضع الاختلاف فيما مضى كان ينحصر - عادة - فى موضوع البحث أيضا كيف يكون ؟» (١٠) ·

ولعله من المناسب أن ننظر الى الفلسفة فى ارتباطها بدوائر اجتماعية من حول المرء فللانسان الفرد فلسفته الخاصة ، أنها رؤيته لذاته وللعالم وللكون ثم الفلسفة التى تسم المجتمع بعامة ، وهى تعبير عن وجهة نظر المجتمع لحياته ومستقبله ، الى أن نخرج للدائرة الفلسفية العالمية والتى تحمل الملامح المميزة لفكر العصر الذى نحيا فيه · يقول العقاد : «لكل منا - نحن بنى الانسان - فلسفاتنا الكثيرة ، أو مبادئنا الكثيرة ، الى جانب هذه الفلسفة الكبرى التى تحيط بها مسألة المسائل عندنا : وهى مسألة الحياة كلها ، أو مسألة الوجود بما تتسع له أمامنا من ظواهره وخفاياه » (١١) ·

ودون الدخول الى التطورات التاريخية التى لحقت بمعنى الفلسفة ، يمكننا القول أن ثمة معنى قديما تقليديا للفلسفة ينحدر عن فلاسفة الاغريق،

بأن الفلسفة تعنى «محبة الحكمة» ميدانها هو البحث فى الميتافيزيقا تلك التى تعلو على الواقع الطبيعى ، وهى تثير فى ذلك تساؤلات تدور حـول الكون والوجود ، وأصل الانسان ومصيره ، وحول وجود الخالق (١٢)٠٠ انها وفق هذا المعنى تثير أفكارا تجريدية وتنزع الى حفز العقل على التساؤل والدهشة ٠٠

أما فى عصرنا الراهن فيختلف معنى الفلسفة ووظيفتها من مذهب فلسفى لآخر ، مع كثير من الاتفاق حول أخص وظائفها المرتبطة بالعلم كسمة لعالمنا المعاصر ٠ هناك من يرى ـ من أمثال راسل ـ أن الفلسفة المعاصرة تتخذ لنفسها موقعا مستقلا بين الثيولوجى والعلم ، فمن الوجهة الثيولوجية يتحدد موضوعها فى المعرفة ، ومن وجهة ارتباطها بالعلم فهى تميل الى البحث فى العلل والأسباب بعيدا عن سطوة التقاليد أو السلطة (١٣) ٠٠

ولعل فى هذا القول ما يشير الى واقع جديد للفلسفة اليوم ، وبخاصة فى علاقتها بالعلم وتطبيقاته ٠٠ يقول (هانز ريشنباخ) : «الفلسفة العلمية تبنى نظرية المعرفة عن طريق تحليل نتائج العلم ، وهى تنظر الى الغايات الأخلاقية على أنها نواتج لأفعال ارادية ولم تعد الفلسفة محض تأملات عقلية ، بل انها تحليل منطقى لجميع أشكال الفكر البشرى ، ومنهجها مستمد بدرجة كبيرة من مناهج البحث فى الرياضيات والعلوم الطبيعية ، ومن ثم فهى تقارب بين ميدانى العلوم الاجتماعية والطبيعية الى حد كبير ٠٠»(١٤)٠

فيمكن القول اذن أن حياة العلم فى عصرنا الحاضر قد فرضت موقفا جديدا على الفلسفة ، فهى تسير وراء العلم تدفعه وتضىء طريقه ، ثـم تتلقف نتائجه تمحصها ، وتوجه تطبيقاته ٠ وبمعنى آخر فهى «خادمة للعلم»، وفق رؤى كثير من المذاهب الحديثة كالتجريبية والوضعيـة المنطقيـة والبرجماتية (١٥) ٠٠

ويشيع فى كثير من الكتابات الفلسفية ـ المتأثرة بحياة العلم ـ وظائف جديدة علها تكشف عن معنى الفلسفة فى السياق الحضارى المعاصر ، فهناك **الوظيفة التركيبية (التأليفية)** وهى التى تعنى أن الفلسفة تؤلف لنفسها نظاما متميزا من رصيد المعرفة المتراكم لديها عن مجـالات أربعـة : العـلم ،

الثيولوجى ، التاريخ ، الرياضيات ، وهناك **الوظيفة النقدية** تلك التى تتعلق باشتقاق المعنى من السياقات ونقد المفهومات ، ثم **الوظيفة المعيارية** والتى تعنى وضع معايير أو أهداف نمائية تكون بمثابة موجهات (منارات ارشاد) للتخصصات والميادين الأخرى كميدان التربية مثلا (١٦) ٠ وعن الوظيفة النقدية للفلسفة ، نجد أكثر من اتجاه يؤكد عليها - وفى مقدمتها الماركسية - حيث لايقتصر معنى النقد على مجرد النقد الأخلاقى للمجتمع ، بل انه نقد منطقى للمعتقدات والأفكار السائدة ، ومن ثم تصبح الفلسفة همزة الوصل الأساسية بين العلم والثورة ، بين معرفة الواقع والعمل على تغييره (١٧)٠ ومن المنطقى أن جهد الفلسفة العلمية لايقف عند حد النقد ، وانما محاولة تصحيح الأوضاع والمفاهيم السائدة أيضا ، وفى ذلك يقول زكى نجيب محمود (١٨) : ان الفكر لايستحق أن يكون فكرا بمعناه الصحيح الا اذا رسم الطريق المؤدى الى التغيير ، وهذه حقيقة التقت عندها كل مذاهب العصر ، وان (الفكر) ليس له فى عصرنا معنى الا أن يكون أداة لتغيير مانود تغييره مما يحيط بنا : من مواقف فى السياسة الى شئون فى الاقتصاد أو فى التعليم أو فى نقد الفنون أو فيما شئت أن تغيره » ٠

واذا كان ماتقدم تعبيرا عن الفلسفة ووظائفها فى عصرنا الراهن ، فماذا عن التربية ؟ ثم عن معنى فلسفة التربية ؟

التربية ووظائفها فى الاطار المعاصر :

تتعدد تعريفات التربية أيضا ، تبعا لمقاصد وغايات الحديث والنقاش الدائر حولها ، فهناك من يتناول التربية كتخصص «أو كمجال معرفى»(١٩): فمن هذه الزاوية فالتربية ليست علما فى ذاتها ، وانما هى مجموعة النشاطات العملية المرتبطة ببعضها لتحقيق هدف عام ، وهى فى ذلك تقوم على أسس تستمد من نتائج مكتشفات علمية لمجالات وتخصصات أخرى مثل : علم النفس ، الاجتماع ، الانثروبولوجى ، الادارة ٠٠٠ الخ» ٠

ثم هناك المعنى الاجتماعى للتربية ، والذى ينزع الى تحقيق مجموعة من الوظائف الاجتماعية فى حياة الأفراد ، وهذه مثل (٢٠) :

- التطبيع الاجتماعى ، وهى عملية مستمرة طيلة حياة الفرد ، يتعلم فيها كيف يصبح عضوا فعالا فى المجتمع ، وكيف يتفهم موقعه داخل ثقافة

مجتمعه ؟ ، وتتأكد هذه العملية بصفة خاصة فى تعليم الأفـــراد الأدوار الاجتماعية والحقوق والواجبات ٠

ـ الاختيار والتدريب ، لمختلف أوجه حياة الفرد ، وبخاصة مايتعلق بالتدريب على أداء ادواره ومسئولياته ، وواجبات مهنته ٠

ـ التغيير والتحديث ، ويتم ذلك من خلال تعلم مختلف القيم المطلوبة لحياة المجتمع ، واكساب المهارات التى من شأنها أن تجعل المرء عضوا اجتماعيا منتجا ٠

ـ النمو الشخصى والاجتماعى وذلك بتنمية جوانب شخصية الفرد منذ أن كان وليدا وحتى مرحلة اكتساب العضوية الاجتماعية ٠

وهناك من يقرن بين معنى التربية والغاية المتوقعة منها ، «فالتربية انما تتعلق باحداث تنمية مرغوبة وتحسين نوعية المرء ، وبخاصة من حيث تنمية قدرته على الفهم والتعامل مع المعرفة بذكاء ، والاختيار الحكيم لأسلوب الحياة ٠٠ ثم ان التربية تتضمن مع هذا أفضل الطرق والأساليب المحققة لتلك الغايات ٠٠٠» (٢١) ٠

وهناك من ينظر الى التربية «كعملية فنية» ، وهى العملية التى مـــن خلالها يحدث التعلم ، وقد يكون التحديد الذى توصل اليه (دى ٠ جى ٠ اكونور) متضمنا لذلك فالتربية لديه (٢٢) :

(أ) مجموعة من الأساليب الفنية التى تهدف الى أعطـاء معـــارف واتجاهات ٠

(ب) ومجموعة من النظريات التى تهدف الى تفسير أو تبرير استعمال هذه الأساليب الفنية ٠

(ج) ومجموعة من القيم والمثل التى تتضمنها وتعبر عنها الغايات التى من أجلها أعطيت هذه المعارف والمهارات والاتجاهات ، والتى توجه نتيجة لذلك حجم ونوع التدريب الذى أعطى ٠

وهذا العنصر (ج) هو العنصر الذى يظهر فيه شدة الاتصال بيـــن الفلسفة والتربية ، حيث يثير هذا العنصر مسائل القيمة ، والأهداف ، والغايات التى تسعى اليها التربية فى أى مجتمع ، بينما العنصران (أ ، ب)

يعبران عن الأساليب الفنية للتدريس والنظريات التى تفسر هذه الأساليب أو تبررها ، والنابعة من علم النفس بالذات ٠

بعد استعراض معنى كل من الفلسفة والتربية ، نأتى الآن الى معنى فلسفة التربية ٠

من تتبع تاريخ نشأة «فلسفة التربية» منذ بدايات النهضة الأوروبية فى القرن الثانى عشر الميلادى ، يمكن تمييز اتجاهين فكريين يشرحان فلسفة التربية : ـ

أولهما : اتجاه الربط بين الفلسفة والتربية «التفلسف النظرى فى موضوعات التربية » : (٢٣) ٠

من أنصار هذه الاتجاه (كنجسلى برايس) الذى خلص الى تعريف لفلسفة التربية على أنها : «تحليل العملية التربوية ثم محاولة ربطها بالميتافيزيقا والأخلاقيات ونظرية المعرفة» وضرب برايس مثالا لتحليل العملية التربوية بقوله : ان كثيرا من المصطلحات التى يستعملها التربويون هى مصطلحات غامضة يصعب أن تتحول الى مواقف عملية مثل كلمات : الخبرة ، المشاركة ، المواطنة ، الولاء ، الديمقراطية ٠٠ فهذه كلها أمور يأمل الكثير تحقيقها من خلال تعليمها فى المدارس ٠ ولكن التربويين يتداولونها بغموض لايؤدى الى تعليم أى منها ، الا اذا قام فلاسفة التربية بتحليلها (٢٤) وفى ظل هذا الاتجاه فالمشكلات التربوية هى فى صميمها مشكلات فلسفية ، وتحتاج الى فلسفة نظرية (أطر نظرية) توجه الحلول ، وتبرز المنطق الصحيح الذى تستند اليه ، ثم ان تحليل ونقد المفاهيم التربوية هو أمر منوط بقدرتنا على التفلسف ، فالفلسفة من هذه الزاوية تقوم باختبار المنطق الموجود فى مفاهيمنا وكفايته فى مجابهة الحقائق التى تنشد تفسيرها ، ثم انها تضع الضوابط لما يناط بتلك المفاهيم التى تسرف فى استخدامها فى أحيان كثيرة (٢٥) ٠٠ وفى ذات الاتجاه يطرح (دى ٠جى٠ اكونور) تحديدا لفلسفة التربية على أنها (٢٦) : «مجموعة القضايا الفلسفية التى لها علاقة بالنظرية التربوية» ثم يعطى تفصيلات لهذه القضايا ومنها (٢٧) : قضية العقل والعقلانية ، ومنطق التفكير الصحيح ، ومسألة الأحكام القيمية على السلوك الانسانى ، والبحث عن المقاييس الموضوعية

للأخلاق ، ومسألة التنظيم التربوى الذى يكفل تحقيق غايات المجتمع (أو ما يحقق الخير العام) ، وما الى ذلك ٠

اذن وفق هذا الاتجاه ، فان فلسفة التربية تمثل منطقة مشتركة للبحث بين مجالى الفلسفة والتربية ، وتتركز حول مسائل وقضايا شاعت فى تاريخ الفكر الفلسفى ، ويمكن أن تصبح ذا فائدة بالنسبة للتربية ٠ انها تميل أكثر نحو تأصيل المفاهيم واستيضاح الأطر النظرية التى تكون بمثابة ظهير للعمل التربوى ، وبذا تتجه فلسفة التربية كميدان تخصصى الى التجريد والى التأصيل النظرى ، وممارسة التفلسف حول موضوعات تنتمى الى التربية ٠٠

ثانيا : الاتجاه العلمى التجريبى لفلسفة التربية (٢٨) ويعد هذا الاتجاه الأكثر حداثة ، والأكثر شيوعا على ساحة الفكر الفلسفى التربوى المعاصر، وهو اتجاه ينكر الصلة بين الفلسفة بمعناها الميتافيزيقى السابق وبين التربية، اذ لابرهان على تلك الصلة ، ولابد من اتباع الأساليب العلمية فى بحث العلاقة بين الفلسفة والتربية ٠

ومن الأفضل وفقا لرؤية أصحاب هذا الاتجاه - أن تستمد فلسفة التربية من معطيات علم النفس ونتائجه ، وكذا العلوم الاجتماعية الأخرى، وهذا ما أقر به أمثال (ديوى) ، (وراسل) و (فلكس ادلر) ، ثم (البرت تايلور) الذى خلص بوجوب بلورة فلسفة التربية بالطرق العلمية التجريبية وليس بمنطق الفلاسفة ، ودعا الى اجراء البحوث المتعلقة بذلك ٠ كذلك (س٠د٠ هاردى) الذى ذكر أن الفلسفة لايجب أن توجه التربية ، ويكفى أن يكون هناك فلسفة منهاج دراسى فقط مثل «فلسفة اللغة» ، و«فلسفة الرياضيات» ، و «فلسفة العلوم» ، و«فلسفة التاريخ» ، فمثل هذه الأنواع يمكن معالجتها بالطرق العلمية والوصول الى نتائج تسهم فى تحسين التربية (٢٩) ٠

ووفقا لهذا الاتجاه فان فلسفة التربية يمكن اعتبارها بمثابة مجال يدرس ويحلل وينقد الواقع التربوى ويبرز عيوبه ومشكلاته بطرق وأساليب امبريقية مستمدة من منهج العلم ، وتمارس فلسفة التربية هنا وظيفتها النقدية فى اطار أهداف وغايات اجتماعية محددة ، أو قل «فلسفة اجتماعية» يتبناها المجتمع فى مرحلة ما من مراحل تطوره ٠٠ ان فلسفة التربية هنا ذات

طبيعة تجريبية تحليلية نقدية أكثر من ميلها ناحية التأصيل والتنظير والتأمل الفلسفى ٠

ومن الطبيعى أن يحتدم الجدل الفلسفى بين أصحاب الاتجاهيـــن السابقين وأن ينعكس ذلك على واقع النظم التربوية فى المجتمعات المختلفة، الأمر الذى حدا ببعض التربويين أمثال (جورج س ٠ كاونتز) الى اقتراح ما أسماه بمعايير الفلسفة التربوية المنشودة وأن هذه المعايير فى اطار المجتمع الأمريكى هى كالتالى (٣٠) :

ـ تشتق فلسفة التربية من الخبرة ، وهذه بدورها تتسع لتشـــمل تصورات عن العلم والغيبيات والأخلاق والفنون ، لأن فلسفة التربية اذا اقتصرت على ميدان المحسوس فقط فستكون باردة جافة كثلج القطـــب الشمالى ٠

ـ أن تكون فلسفة التربية شاملة فى نظرتها عن الفرد والمجتمـــع والحياة ٠

ـ أن تكون فلسفة التربية متماسكة تتميز بالتناسق وعدم التناقض ٠

ـ أن تكون فلسفة التربية قابلة للتطبيق وصالحة لمدى زمنى طويـل لمقابلة التطور السريع الذى يعترى الثقافة فى البلد الواحد ٠

ـ أن تكون فلسفة التربية مشبعة لحاجات اتباعها ، فالانسان لـــه حاجات نفسية متعددة ٠

على أن هذه المعايير التى أراد (جورج كاونتز) أن يتوسط ليحل بها الصراع الدائر فى ميدان فلسفة التربية لم تلق نجاحا كبيرا ، وبالذات بسبب دعوة (ديوى) وأصحابه فى وجوب نزول الفلسفة من عالم الميتافزيقا الى واقع الحياة المحسوس استنادا الى الداروينية الاجتماعية ٠ ولقد تبلور ذلـك الى بروز فرع بديل للفلسفة وهو «علم الاجتماع التربوى» ويقدم فلسفة التربية باعتبارها «فلسفة اجتماعية» تبحث فى المجتمع المحسوس ولاتخرج خارجه الى عالم الغيب ٠ وهذا هو النمط الغالب على اتجاهات فلســفة التربية المعاصرة (٣١) ٠

وثمة اتجاه ناقد لفلسفة التربية المعاصرة وأصولها وتطبيقاتها تبلور

فيما أطلق عليه «مدرسة المراجعين» وأصحاب هذا الاتجاه ينتشرون فى عدد غير قليل من الجامعات الأمريكية والأوروبية من أمثال : (هربارت جنتز)، و(صمويل بولز) ، (ومارتن كارنوى) ، و(كارير) ، و(بريغمان) ، و(جـــول سبرنج) و(تاسكونى) ·ويمكن القول أن أهمية الدور الذى تلعبه مدرسة المراجعين يتمثل فى بلورة جوانب النقص فى فلسفات التربية المعاصرة وتطبيقاتها دون تقديم بديل عنها كلها (٣٢) ·

بعد هذا العرض لاتجاهات البحث والتفكير فى فلسفة التربية فى الاطار المعاصر ، نتقدم الآن لمعرفة المقصود من التكوين الفلسفى التربوى للمعلم ·

القســـم الثـــانى

«ماهية التكوين الفلسفى التربوى للمعلم»

لعل التحليل السابق للصلة بين التربية والفلسفة يقودنا الى تحديد ماهية «التكوين الفلسفى التربوى للمعلم» ومن سياق تركيب هذا المصطلح ، فان المعنى ينصرف الى : «تلك العملية التى بواسطتها يكتسب المعلم نســق المعتقدات الفلسفية التربوية ، والتى فى ضوئها يتخذ قراراته المتعلقة بالمحتوى الذى يضطلع بتدريسه ، والطرائق التى يتبعها ، والعائد الذى يبغى تحقيقه من عمله التربوى» · وقد يمتلك غالبية الناس معتقدات حول التربية ، وقد يشارك المعلم آخرين فى معتقداته ، ولكن تظل معتقدات المعلم ذات وظيفة مختلفة ، حيث تنطبع على قراراته وسلوكه بطريقة مباشرة ، ويترتب عليها نجاح أو فشل العمل التربوى فى أحيان كثيرة (٣٣) ·

ولكن كيف تتم هـــذه العمليــة ؟ وما مضمونهـــا التربوى بالنســـبة لشخص المعلم ، وفى الموقف التربوى عموما ؟

وبداية فموقف التدريس ذاته ، هو موقف فلسفى ، لأن المعلم وهـــو يقف بين تلاميذه يقدم لهم تخصصا ما ، فانه يضفى على هذا التقديم وجهة نظره ومعتقداته الذاتية ــ سواء تم ذلك بوعى أو بغير وعى ــ وموقـــف التدريس كموقف خبرى ــ وكما يراه أصحاب البرجماتية ــ (٣٤) انما يتضمن بالضرورة عنصر الخبرة الاجتماعية والفلسفة المجتمعية من حول المدرسة،

فليست عملية التربية سابحة فى فضاء ، وليس المعلم الواقف بين تلاميذه مخلوقا من عالم آخر ..

وموقف التدريس - كموقف فلسفى - خاضع لتوجيه عاملين متفاعلين بقوة : (٣٥) .

أولهما : فلسفة المعلم الذاتية ، أى نسق المعتقدات التى يؤمن بها حيال عملية التدريس والتعليم .

ثانيهما : فلسفة العلم (أو التخصص الذى يتناوله) والتى تتعلق بتاريخ العلم ، وأهدافه ، ومنجزاته ، وعمليات النقد والتقويم لمعطيات هذا التخصص، والتى يمارسها المعلم باستمرار .

وهذه وتلك يعدان نتاجا ومظهرا لعملية التكوين الفلسفى التربوى ، والتى سبق للمعلم أن اعد بواسطتها .

وفى تبرير عملية التكوين الفلسفى التربوى للمعلم ، يقول أحد فلاسفة التربية المعاصرين (٣٦) : «ان على المعلم أن يتزود بالمعرفة الكافية حول فنيات التدريس ، والتعمق فى الغايات التربوية والوسائل المؤدية لها ، وأن يكون المعلم دائم السؤال لنفسه : ماذا أبغى من وراء ما أقوم به وأتصدى له ؟

ولاشك أن اجابة المعلم - أيا كان تخصصه - سوف تتوقف على فلسفته التربوية ، وتتحدد بنوعية التكوين الفلسفى التربوى الذى تشكل بواسطته .

واذا اتفقنا على أن جوهر عملية التكوين الفلسفى التربوى ، انما يكمن فى نسق المعتقدات التى يعتنقها المعلم ، ويتخذ فى ضوئها قراراته ، ويمارس على أساسها ادواره ، فان هذا التكوين يتميز فيه نوعان من المعتقدات (٣٧) :

أولهما : معتقدات فلسفية : وهذه نابعة من مجالات التفكير الفلسفى فى موضوعات كالميتافيزيقا ، ونظرية المعرفة والأخلاق ، وغير ذلك .

وثانيهما : معتقدات امبريقية : وهذه نابعة من مجالات الممارسة العملية للنظريات والمبادىء الفلسفية والاجتماعية والسيكلوجية فى الحقل التربوى .

ومن الأهمية أن نعطى تفاصيل لكلا النوعين السابقين :

فأولا : فيما يتصل بالمعتقدات الفلسفية ، فهذه بدورها تنقسم الى (٣٨) :

(أ) معتقدات ميتافيزيقية : وهى تلك التىتتعلق بالأطر والمفاهيم المقبولة لعقولنا حول بعض القضايا مثل الوجود ، وهل هو وجود مادى أم وجود معنوى ، أم مادى ومعنوى فى آن واحد ؟ والألوهية وما اذا كان لهذا الكون خالق مهيمن له ارادة ومشيئة ؟ وما المعتقدات والأدلة التى تفسر ذلك ؟ وهل الانسان جسد فقط أم جسد وروح ؟ ثم موضوعات ميتافيزيقية أخرى تتعلق بمشكلة الارادة والحرية والاختيار والعلية والسببية التى تحكم السلوك البشرى ٠

وبصرف النظر عن صحة أو خطأ المعتقدات الفلسفية ، فان لها آثارا هائلة على أهداف وأساليب التربية ، فاذا اعتقدنا : « أن كل كائن انسانى حى هو روح خالدة خلقت بواسطة الرب لمصير أزلى ، وأسكن هنا على الأرض فى حالة اختبار وتجريب» فان هذا الاعتقاد له تأثير هام وخطير على أهداف النظام التعليمى ومحتواه ، بحيث يتعين أن نكون مستعدين لتأييده والدفاع عنه (٣٩) ٠

(ب) معتقدات معرفية : فمن المتعارف عليه أن الشخص يعرف شيئا ما اذا امتلك معتقدات عن هذا الشىء ، فتلك المعتقدات اذن تتعلق بمصدر ونمط وكيفية المعرفة التى يحوذها المرء فى المجالات والتخصصات المختلفة، ومن بينها بالطبع المجال التربوى ٠

(ج) معتقدات منطقية : وهى تلك المعتقدات التى يبرر بواسطتها المعلم ما يتخذه من قرارات فى المجال التربوى ، والتى يستقيها بطريق الاستدلال المنطقى (الأسباب ـ المقدمات ـ النتائج) ٠ وقد تبدو مثل هذه المعتقدات بالذات فيما يستخدمه المعلم من طرق بعينها ، وفى تصميم أساليب من الامتحانات والتقويم لطلابه ٠٠ فلماذا يفضل مثلا طريقة الاكتشاف أو أسلوب حل المشكلات أو الطريقة التجريبية ، أو غير ذلك ، هذه أو تلك نجد لها تبريرات معينة لدى من يستخدمها ، وهكذا الحال بالنسبة لأنواع أخرى من التفضيل ٠

(د) معتقدات معيارية : وهى تلك المعتقدات التى تنصب على تقييم الأفكار والأشياء ٠٠ هل هى جيدة أم رديئة ، صحيحة أم خاطئة ، انها المعتقدات التى تنطوى على أحكام القيمة والتى قد تتخفى فى بعض الأحيان ، بحيث أن المؤيدين جدا لنظام تعليمى معين قد لايكونون واعين تماما للقيم التى توجه عملهم ، على أن أى حكم قيمى غير مشخص فسوف يصبح مصدرا لتشوش واختلاط عقلى ، ومن ثم يتحتم علينا ايجاد تبريرات فلسفية لما يصدر عنا من أحكام على عملية التربية (٤٠) ٠ ومن الواضح أن كل من له صلة بالتربية سوف يحوز مثل هذه المعتقدات المعيارية والتى تتعلق بطرق ومحتوى التربية والغاية منها ٠

ثانيا : المعتقدات الأمبريقية ، وهذه على نوعين طبقا لمصدرها :

(أ) تجارب بعض المصلحين والمربين : (٤١) فقد تكون توصيات بعض المصلحين أو المربين وانجازاتهم العلمية منبعا لمعتقدات امبريقية ، فأمثال بستالوتزى وفرويل ومنتسورى وغيرهم ، قد خلفوا لنا طرائق وأساليب لها مزايا عملية اذا طبقت فى الفصل ، وبالطبع كان لهؤلاء منطلقاتهم وأفكارهم النظرية ، كما أن لهم ممارساتهم التربوية المعتمدة ٠٠ واذا استطاعت مدرسة ما أن تستخدم طريقة المشروع فى التدريس ، وأن تحقق نتائج أفضل من غيرها من المدارس المماثلة التى تستخدم أساليب أخرى ، فان هذا سيكون فى صالح نظريات ديوى التربوية ٠٠

(ب) الملاحظة والتجريب التربوى (٤٢) : فمثلا هناك معتقدات مثل :

- «تعليم الأطفال يتسم بالفاعلية مع تزايد استخدام التعزيز » ٠
- «توضيح القيم ينمى لدى التلميذ مفهوم ايجابى عن الذات » ٠
- «يميل تعداد السكان الى الزيادة مع زيادة معدلات الانتاج» ٠

ويفحص الجوانب السابقة يتضح امكانية ملاحظة كل منها فى المحيط الاجتماعى أو التربوى ، وكذلك امكانية اجراء التجريب الأمبريقى الذى يتيح الحكم عليها ٠ وعلى ذلك فالمعتقدات الأمبريقية هى تلك المتولدة عن الملاحظة أو التجريب باستخدام المنهج العلمى ، وقد تتعلق بالطرق أو الموضوعات أو العائد المنتظر من عملية التربية ، وعلى الرغم من معارضة البعض لتلك المعتقدات فى عملية التوجيه التربوى ، الا أن التربية - وبالذات فى الاطار المعاصر - يمكنها أن تعتمد على كثير من هذه المعتقدات ، وبخاصة أن

استخدامات المنهج الأمبريقى فى مجالات وتخصصات أخرى (كمجالات علم النفس ، والاجتماع ، الانثروبولوجى السياسة البيولوجى) قد ساعد على تولد مثل هذه المعتقدات ، والنقطة التى هى بحاجة الى تأكيد ، أن تلك المعتقدات الأمبريقية اذا ما استخدمها المعلم كمبررات لقرارات تربوية يتخذها ، حينذاك تعد هذه المعتقدات جزءا من تكوينه الفلسفى التربوى ..

على أن ثمة تحفظا بازاء تلك المعتقدات الامبريقية ، فالمعتقدات النابعة من تجارب بعض المصلحين والمربين السابقين قد لايكتب لها النجاح فى مدارسنا القائمة اليوم ، وذلك نظرا لاختلاف ظروف المواضعات الاجتماعية، ولارتباطها بمن وضعوها أصلا (٤٣) .

وتعقيبا على أنواع المعتقدات السابقة ، فيمكن الربط بين نوعى هذه المعتقدات ، وماسبق ايضاحه عند تحليل معنى فلسفة التربية من وجود اتجاهين فكريين : الاتجاه الفلسفى الميتافيزيقى ، والاتجاه العلمى التجريبى (الأمبريقى) ، وأن كلا الاتجاهين يشرحان معا تحديد ماهية التكوين الفلسفى التربوى للمعلم . والسؤال الذى يفرض نفسه هو : كيف يحصل المعلم على تلك المعتقدات - أيا كان نوعها - بطريقة منهجية منظمة ؟ وهل يمكنه أن يتزود بها فقط من مدارسه مقررا ما فى فلسفة التربية خلال سنى اعداده ؟

ونبادر الى القول بتعدد مصادر التكوين الفلسفى التربوى من حول المعلم ، سواء من خلال تلك المصادر الفكرية العامة ، والالمام الثقافى العام، أو من خلال مؤسسات الاعداد ذاتها ، اذ أن عملية التكوين الفلسفى التربوى تصدق من خلال منظور ثقافى عام ، وتوافر مناخ فلسفى معين يحيط بعملية اعداد المعلم . كما أن هذا التكوين أيضا لابد له أن يصادف نضجا ووعيا داخل شخصية الطالب المعلم .. يفسر هذا القول فؤاد زكريا قائلا (٤٤) : «ان الفلسفة أو الحكمة ليست جزءا من (تعليم المرء) وانما هى جزء من (ثقافته) والفرق هائل بين التعليم والثقافة . فالتعليم عتاد أساسى لاغنى عنه للمرء كيما يواجه مسئولياته بوصفه فردا يريد أن يكون نافعا فى المجتمع . أما الثقافة فهى تكامل أطراف المعلومات التى جمعها المرء فى تعليمه ، وتكوينها كلا متناسقا يرتبط من جهة بشخصية صاحبه ، ومن جهة أخرى بالمجتمع والعصر الذى يعيش فيه» ... ثم يشير الكاتب فى موضع لاحق الى متطلبات الدراسة الفلسفية اللازم توافرها فى شخصيات الدارسين وان

البحث الفلسفى يقتضى أمرين أساسيين هما : النضوج العلمى ، والنضوج النفسى ، وان كل دارس للفلسفة لايتمكن بالضرورة من عملية «التفلسف» ، ذلك أن عملية التفلسف تتأتى لشخص اكتمل لديه الوعى بذاته وبموقفه من حيث هو انسان ، وتدعمت تجربته بالموقف الذى يحيا فيه (٤٥) ٠

على أن حقيقة التكوين الفلسفى التربوى الموسوعى هذه يجب ألا تجعلنا غافلين عما تقدمه كليات اعداد المعلم فى سبيل دعم هذا التكوين وتعزيزه ٠ فما تقدمه كليات الاعداد لاشك له قيمته ، فهى تقدم مقررات فى فلسفة التربية بطريقة منظمة منهجية ، وثمة ضرورة تتضح من دراسة المعلم لفلسفة التربية من حيث كونها «مطلبا لتخريج المعلمين (٤٦) فى كثير من البلدان ، ومن حيث أنها تؤثر فى شخصية المعلم ، وتنعكس على أداءه لأدواره داخل العملية التعليمية ، وان دراسة فلسفة التربية لاشك عاملا رئيسيا فى تزويد المعلم بالعقلانية التى تؤهله لصنع قراراته التربوية (٤٧) ٠

هذا وتعرض كتابات كثيرة عربية (٤٨) وأجنبية لأهمية دراسة المعلم مقررات فى فلسفة التربية ، وهى فى مجملها تتناول اكساب المعلم جوانب المعرفة الفلسفية وتطور النظريات والأفكار التربوية ، والتمكن من فهم النظام التعليمى ، وطبيعة العملية التعليمية ، وطبيعة التلميذ ، ثم اكتساب منهجية التفكير الفلسفى ، ثم امكانية تطبيق تلك المعرفة وهذه المنهجية الفلسفية على جوانب العملية التعليمية ٠٠

واذا كانت الصفحات السابقة قد عرضت لماهية التكوين الفلسفى التربوى للمعلم ، فلعل تساؤلا يتعلق بالمعلم العربى تحديدا : مانصيبه من مثل هذا التكوين ؟

وهذا ينقلنا الى القسم الثالث من هذه الدراسة ٠

القسم الثالث

لمحات عن واقع التكوين الفلسفى التربوى للمعلم العربى

من المتعارف عليه ، أن «الاعداد التربوى» للمعلم ينقسم الى ثلاثة مجالات :

(أ) مجال دراسة الفكر التربوى وأصوله الفلسفيـــة والاجتماعيـــة والثقافية والتاريخية ٠

(ب) مجال دراسة العملية التدريسية والطرق والمهارات اللازمة لها وكذا الوسائل التعليمية المرتبطة بها ٠

(ج) مجال دراسة علوم النفس ٠

وبالنسبة «لفلسفة التربية» فانها تقع فى المجال الأول ، هذا المجال الذى يستهدف تنوير المعلم بالعملية التربوية وأهدافها ، ومنابعها الفلسفية والاجتماعية وعلاقتها بالفكر الفلسفى والاجتماعى المحيط ٠ وقد عرضـــنا لفحوى التكوين الفلسفى التربوى للمعلم من خلال تكوينه الثقافى العام ، ومن خلال مايدرسه فى كليات الاعداد ٠

ويثور تساؤل : مامدى كفاية ماتقدمه كليات اعداد المعلم العربى فى جانب «التكوين الفلسفى التربوى» ؟

ولاشك أن هذا سؤال كبير ، وبحاجة الى دراسة أو أكثر تتقصـــى نظام اعداد المعلم العربى فى الآونة الحاضرة ، على أننا ـ ولأغراض الدراسة الحالية ـ لا يعنينا سوى الوقوف على هذا الواقع فى صورته الكلية العامة، نرصد من خلاله محتوى هذا التكوين ومصادره ، والأسلوب الذى يقدم به، ومن ثم امكانية الخروج ببعض التعميمات حول مدى فاعليته وكفايته فى برامج الاعداد الراهنة ٠٠

تشير معظم الدراسات والمؤتمرات وحلقات البحث (٤٩) التى عنيت باعداد المعلم العربى ، الى أهمية جانب التكوين الفلسفى والفكرى والثقافى العام فى شخصيته ، بالاضافة الى الجوانب الأخرى التخصصية والمهنية ، وتقرن كثير من الدراسات بين هذا التكوين ، وبين مايضطلع به من أدوار داخل مهنة التعليم وخارجها ، وتحاول كليات اعداد المعلم استيفاء هـذا التكوين الفلسفى عن طريق ماتقدمه من مقررات فى هذا الجانب ، والتى تتخذ غالبا مسمى أو آخر مما يلى :

- فلسفة التربية أو الأصول الفلسفية للتربية ٠
- النظرية التربوية ٠
- تاريخ الفكر التربوى ٠
- أصول التربية الاسلامية ٠

- التربية والمجتمع العربى ٠
- الأصول الاجتماعية والثقافية للتربية ٠

وقد تتداخل المسميات وتختلط موضوعات مقررين أو أكثر مما سبق، ومن الطبيعى أن يصطبغ تقديم أيا من المقررات السابقة بتوجهات القطر العربى الفكرية والسياسية ويترتب على ذلك اختلاف محتوى هذه المقررات من مجتمع عربى لآخر ، بل فى داخل المجتمع الواحد فى فترات زمنية متباينة ٠

ويشير واقع الاعداد التربوى للمعلم العربى الى تعدد مسميات مقررات التكوين الفلسفى التربوى ، حتى ان احدى الدراسات (٥٠) قد أوضحت مسميات لتسعة عشر مقررا فى مجال (أصول التربية والأصول الفلسفية) فى كليات التربية بدول الخليج العربى ، الأمر الذى يثير تساؤلا: فاذا ما كان لدينا فى أصول التربية تسعة عشر اسما ، فكيف سيكون المحتوى لهذا الجانب التربوى ؟

ولعل ازدحام مقررات بمسميات مختلفة على هذا النحو يعكس افتقاد هوية وأهداف محددة لهذا الجانب فى تكوين المعلم ، وبالتالى يتوجب علينا ، اذا أردنا أن نلم بمحتوى التكوين الفلسفى التربوى للمعلم العربى، أن نتبين الاتجاهات العامة لهذا التكوين فيما يلى :

أولا : اتجاه الفكر التربوى الاسلامى : أو (أصول التربية الاسلامية):(٥١)
وهذا الاتجاه يتبنى الفكر الاسلامى المستند الى الأصول الاسلامية من الكتاب والسنة ، كما يعرض لفكر بعض علماء التربية المسلمين حيال قضايا التربية الاسلامية مثل : أهداف التربية وغاياتها ، محتوى التربية ، أساليب وطرق التعليم ، أدب المعلم والمتعلم ، وموضوعات ذات طبيعة فلسفية مثل : مفهوم الانسان ، الأخلاق ، المعرفة ٠٠ الخ ٠

ولقد نشط هذا الاتجاه فى مصر وعدد من البلدان العربية مواكبا لفكر جماعة الأخوان المسلمين ، ونجده فى مجتمعات الجزيرة العربية - وبخاصة فى المملكة العربية السعودية - أشد وضوحا ، حيث الشريعة الاسلامية لسياسات المجتمع وتوجهاته ٠

واتجاه الفكر التربوى الاسلامى ، يعد اتجاها أصيلا فى تاريخ الفكر والثقافة العربية ، حيث الدين الاسلامى عنصرا ثقافيا بارزا · ولكن من الملاحظ أن هذا الاتجاه والذى ينظر اليه على أنه «تيار سلفى» قد انشغل حديثا بمناهضة «التيار الليبرالى » لكون هذا الأخير كان يدعو الى اعتماد «الأصول الأوروبية » أى القيم الفكرية والخلقية والسلوكية التى اعتمدتها النهضة الأوروبية (٥٢) ، وبالطبع لم تسلم الساحة التربوية من السجال بين الطرفين ·

ثانيا : الاتجاه التغريبى فى الفكر التربوى العربى (النموذج الليبرالى الأوروبى والأمريكى) : نما هذا الاتجاه فى الشرق العربى منذ أخريات القرن الماضى حينما حاول محمد على استلهام النموذج الأوروبى فى شتى نواحى الحياة المصرية ، وامتد بعد ذلك فى أواسط القرن الحالى الى فكر عدد من الكتاب والأدباء والفنانين وأساتذة الجامعات المصرية والعربية · وقد تشبع الفكر العربى الحديث بآراء ومذاهب الفلسفة فى أوروبا من مثالية وواقعية ووجودية وتحليلية ثم البراجماتية الأمريكية ·

هذا وقد ابتعث عدد من الرواد لنيل درجاتهم العلمية الى أوروبا وأمريكا وأظهرت كتاباتهم اتجاها ليبراليا واضحا ، وربما كان طه حسين من أبرز أنصار هذا الاتجاه ، كما اتضح من كتابه «مستقبل الثقافة فى مصر» ، وتشبع بهذا الاتجاه عدد كبير من الكتاب التربويين ، ودرست للمعلم المصرى والعربى مقررات فى فلسفة التربية وتاريخ الفكر التربوى الأوروبى، ونقلت الى العربية آراء فلاسفة الغرب المحدثين طيلة نصف قرن أو يزيد «حتى تشبع جسد الأمة العربية بدماء تربوية غربية غريبة عنها» (٥٣) ·

وتجدر الاشارة بصفة خاصة الى تيار البرجماتية (٥٤) الذى توغل فى كليات التربية فى مصر وعدد من البلدان العربية ، وشاعت مفاهيم البرجماتية أوساط المعلمين : كمفهوم الخبرة ، والنشاط ، والديمقراطية ، والضبط ، العمل ·· الخ · وتجدر الاشارة الى أنه فى الوقت الذى حدث فيه نقد وتجاوز لكثير من هذه المفاهيم فى المجتمع الأمريكى ذاته ، فان البرجماتية ـ كما وضعها أصحابها ـ ماتزال توجه برنامج اعداد المعلم العربى ··

ثالثا : اتجاه الفكر الفلسفى العربى القومى : كانت بداية نشأة هذا

الاتجاه فى الشام أساسا (سوريا الكبرى) ، وعرفت له بعض الأصداء فى مصر ، وذلك منذ نهاية القرن الماضى ، وقد نادى هذا الاتجاه بضرورة التوفيق والجمع بين مفهوم العروبة ، ومفهوم الاسلام كبديل عن «التتريك» ، وذلك سعيا الى تحقيق الاستقلال عن الامبراطورية العثمانية ، وقد تركزت المطالب الوطنية آنذاك على الحفاظ على الكيان العربى ، لغة وتراثا ، وحفظه من الذوبان نتيجة لسياسة التتريك (٥٥) ٠

يقول ساطع الحصرى أحد أبرز دعاة هذا الاتجاه : ان فكرة القومية العربية تعنى الايمان بوحدة الأمة العربية ، وتتطلب العمل بما يستوجبه هذا الايمان ، وذلك بالجهد الدائب فى خدمة هذه الأمة ، للمساهمة فى ضمان تقدمها ووصولها الى أوج الرفعة والقوة والكمال ، فى ميادين العلم والثقافة والاقتصاد والاجتماع والسياسة » (٥٦) ٠٠ وفى منتصف القرن ومع قيام ثورة يوليو (١٩٥٢ م) تبنت الثورة شعار (القومية العربية) كتعبير عن مشروعها القومى ، وكان مضمون هذا الشعار يتألف من الوحدة والاشتراكية والحرية ٠ على أن هذه المفاهيم لم يكن من الممكن صياغتها فى نظرية متماسكة منطقيا قادرة على تكثيف معطيات الواقع ورسم خطة للتغيير ٠ هذا وقد انعكس هذا الاتجاه القومى على الفكر التربوى العربى وظهرت كتابات تربوية تحاول تأصيل فكرة القومية العربية ، وتنظر لمفاهيم ثورة يوليو من الزاوية التربوية (٥٧) ٠

رابعا : اتجاه الفكر الفلسفى الاشتراكى : تعود جذور هذا الاتجاه الى فلاسفة الاشتراكية فى كل من فرنسا وانجلترا ثم الفلسفة الماركسية فى الاتحاد السوفييتى بعد ذلك ٠ هذا وقد جذب هذا الاتجاه عددا من المثقفين العرب منذ حقبة الستينات وبداية السبعينات وكان ذلك رد فعل للتقارب السياسى والعسكرى مع الاتحاد السوفيتى بعد بزوغه كقوة مؤثرة فى عالمنا المعاصر ٠ وفى هذه الفترة قدمت نخبة من أساتذة الجامعة حازت على درجاتها العلمية من الاتحاد السوفيتى ، ومنهم عدد من المشتغلين بالعلوم التربوية والنفسية ، وبالطبع خرجت كتابات هؤلاء مشبعة بأفكار التربية الاشتراكية ، ولم تعد البرجماتية وحدها هى التى تشكل فكر المعلم العربى ، وشاعت مفاهيم : الصراع الطبقى ، المادية الجدلية ، المادية التاريخية ، الطبيعة الطبقية للتربية ، الجمع بين التعليم والعمل المنتج ،

التعلم البولتكنيكى ، الجماعية فى التربية ٠٠ الخ ٠ ويمكن تمييز تيارين فرعيين من هذا الاتجاه الفلسفى الاشتراكى : أولهما : تيار اهتم أصحابه بنقل الفكر التربوى الماركسى من أصوله النظرية وأعلامه (٥٨) ٠

وثانيهما : تيار اهتم بمحاولة تمصير أو تعريب الفكر الماركسى فيما عرف «بفلسفة التربية الاشتراكية العربية» (٥٩) وذلك فى محاولة لجعل هذه الفلسفة متناسبة مع الواقع العربى ، ولكن اتضح أن ثوب الاشتراكية غير ملائم أيضا لجسد التربية العربية من كثير من الوجوه ٠٠

خامسا : اتجاه الفكر الفلسفى التربوى التوفيقى : بزغ هذا الاتجاه التوفيقى فى محاولة للجمع بين اثنتين أو أكثر من الاتجاهات السابقة ، وعلى حد قول أحد المفكرين العرب ، فلم تكن المحاولات التوفيقية فى فكرنا العربى سوى «محاولات تجاورت فيها النقائض دون أن تتفاعل ، تتماس دون أن تتصارع» (٦٠) ففى مجال الفكر التربوى العربى قدمت للمعلم موضوعات عن تاريخ الفلسفة الأوروبية وتخللتها موضوعات تتصل بالتربية الاسلامية، وبعض علماءها ضمن سياق العرض التاريخى ، وربما أضيفت الى ذلك موضوعات فى فلسفة التربية الماركسية أيضا (٦١) ٠ وهذا العرض التوفيقى قد يكون مرغوبا فيه بصفته يستعرض أكثر من تيار فلسفى أمام المعلم ٠ ولكن التساؤل حول منهجية هذا الاتجاه (٦٢) ؟ وهل ما اذا كانت الفلسفات المعروضة ذات قيمة فعلية فى تكوين المعلم العربى ؟ ٠

لعل العرض السابق لاتجاهات الفكر الفلسفى التربوى ، يعبر عن المحتوى الذى أعد بمقتضاه المعلم العربى فى كليات الاعداد منذ أوائل القرن الحالى ، ويتضح لأول وهلة تعدد اتجاهات التكوين الفكرى الفلسفى ، وافتقارها للتجانس والوحدة الفكرية فى برنامج الاعداد ٠ فلم يكن ثمة قاسم مشترك ، أو عقيدة فلسفية جامعة للمعلم العربى نابعة من التراث الحضارى العربى ، ومعبرة بصدق عن واقع أمتنا وتطلعاتها ٠ ومن اللافت للنظر أن المذاهب الأوروبية قد شغلت مساحة كبيرة من عملية التكوين الفلسفى التربوى للمعلم فى معظم أرجاء عالمنا العربى ، وبدلا من مراجعة وفحص هذا المحتوى ، فقد انشغلت أجيال من الأساتذة والباحثين التربويين بتحليل المذاهب والمدارس الأوروبية والأمريكية ثم الاشتراكية فترة لاحقة ، وكأنها جميعا مقررات ثابتة وغير قابلة للنقد أو النقض ٠٠

هذا ومن حيث المنهجية التى اتبعت فى عرض غالبية الاتجاهات السابقة ، فهى تنحصر فى أسلوبين أو مدخلين (٦٣) :

فأولها : مدخل الفلاسفة الكبار (أو العقول العظيمة) :

والذى يعنى بعرض تاريخ الفكر الفلسفى بعامة وتاريخ الفكر التربوى بخاصة ، ويركز على عرض لآراء الفلاسفة المبرزين بدءا من سقراط الى وقتنا الراهن ٠٠ ومن هؤلاء الفلاسفة ممن اهتم بابراز الصفة بين فلسفته العامة وفلسفته التربوية ، ومنهم من كان صاحب فكر تربوى خالص ٠٠

وثانيها : مدخل المدارس الفلسفية :

والذى يهتم بابراز أعمال الفلاسفة فى اطار مدارس أو نظم فلسفية ، كالمثالية أو الواقعية أو الطبيعية ، أو البرجماتية ، أو الوجودية ، أو غيرها ٠ وقد يتم تناول هذه المدارس فى سياقها التاريخى ، أو فى صورة دراسة مقارنة لبيان مواقفها بالنسبة لقضايا تربوية معينة ٠

واتباع أيا من المدخلين السابقين فى اعداد المعلم العربى يثير قضية جديرة بالتأمل ، فمن المتعارف عليه أن منهج البحث والتفكير الفلسفى أمر ضرورى فى فهم واستيعاب موضوعات فلسفة التربية (٦٤) ٠ فهل كانت الأساليب المنهجية المتبعة فى مؤسسات اعداد المعلم العربى محققة لأغراض فلسفة التربية ؟ أم أنها جاءت على صورة نمطية ولاتستثير فى الطالب قدرات التفكير الفلسفى ؟ ٠

ويرتبط بقضية المنهجية فى عرض مقررات فلسفة التربية ، قضية أخرى تتصل بمعلم فلسفة التربية ومواصفاته وخصائصه والطرق التى يتبعها فى تدريس وتقويم تلك المقررات ؟

وربما يكون من الأفضل التفرقة بين (الفلسفة) (كنسق معرفى وبين (التفلسف) كمنهج فى البحث والتفكير (٦٥) ٠ وعلى هذه القسمة تتحدد أساليب وطرائق التدريس ٠ فالفلسفة كنسق معرفى ترتبط فى تدريسها بتنظيم تلك المعرفة كما أشرنا آنفا ٠ أما عن التفلسف فهو الأمر الأكثر صعوبة ،

ويحتاج بالفعل الى معلم من طراز خاص يتيح فرص الحوار والنقاش ، ويدفع طلابه الى التفكير الناقد والنظرة الكلية للأمور ، والشغف الدائـــم بالمزيد من المعرفة ، والسعى الحثيث الى الكشف عن العلل والأسباب ، ومن ثم فتقديم فلسفة التربية قد يتحول الى (مواقف حياتية) ومشكلات وقضايا اجتماعية وثقافية يتحلق حولها الطلاب ..

على أن رؤية الواقع الفعلى فى تقديم مقررات فلسفة التربية ينبىء عن غير ماسبق ، حيث التعليم الجامعى العربى تسيطر عليه أساليب تقليدية الى حد كبير (٦٦). والمشاهد أن أسلوب تقديم مقررات فلسفة التربية سوف لايخرج عن أسلوب المحاضرة بما ينطوى عليه من نزعة تلقينية ، والاعتماد على جانب السرد أو الوصف فى عرض تاريخ الفكر الفلسفى بعيدا عن التحليل والنقد والتقييم لما يعرض من فلسفات ، ودون ارتباط كبير بالواقع التربوى والمجتمعى للطالب العربى . وقد يكلف الطلاب فى أحيان قليلة باجراء بحوث ذات طبيعة فلسفية ، وغالبا ماتسير على نفس منوال الكتب المقررة ، فى عرض شخصية أو مدرسة ما من مدارس الفكر الفلسفى التربوى ..

واذا غادرنا مؤسسات الاعداد الى حيث الممارسات الفعلية فى واقع النظام التعليمى فلن تجد تأثيرا كبيرا لما سبق للمعلم أن درسه فى جانب التكوين الفلسفى التربوى ، بل المشاهد هو تعدد التوجهات الفكرية للعملية التعليمية ، الى الحد الذى قد يصل بها الى التناقض فى أحيان كثيرة .. يقول الجابرى : «ليس هناك فى أى قطر عربى (مدرسة وطنية عربية) بل هناك فقط مدارس تستنسخ هذا النموذج أو ذاك : النموذج الانكليزى ، والفرنسى، أو خليط منهما معا من جهة ، والنموذج الاسلامى القديم من جهة أخرى ، اضافة الى مدارس البعثات الأجنبية التى مازال لها وجود فى كثير من الأقطار العربية . وهذه الازدواجية على صعيد تعدد النماذج تعمقها ازدواجية على صعيد النموذج الواحد . فالمدارس (الحديثة) التى تستنسخ النموذج الأوروبى تعانى من ازدواجية على صعيد المناهج والبرامج : فى المـــواد العلمية برامج حديثة نسبيا وخلفيات فلسفية حديثة ، كذلك (قانون السببية ومبدأ الحتمية فى العلوم) أما فى المواد الاجتماعية والأدبية والدينية فهى فى الغالب تحمل مضامين عتيقة جامدة ، وتدرس بأساليب غير حديثة ، وفى الصنفين معا انقطاع بين المجتمع ومضمون المواد الدراسية . ان المعارف

التى تلقن ، سواء منها ماينتمى الى التراث أو ينقل من العلم الحديث ، ، معارف غير مبيأة عربيا غير معدة للغرس والاستنبات فى المجتمع العربى، وهكذا يظل نظام التعليم فى الأقطار العربية نظاما غريبا ، يطفو على سطح المجتمع ويزيد من تعقد مشاكله ، وواضح أن تعليما هذا شأنه لايمكن أن ينتج الا مايعانيه نفسه : الازدواجية الثقافية وانفصام الشخصية الفكرية وضعفها» (٦٧) ٠

وبطبيعة الحال لايمكن تعليق هذه الازدواجية الثقافية فقط على نقص التكوين الفلسفى التربوى للمعلم العربى ، لكن من المؤكد أن هذا النقص يفضى الى مجموعة من السلبيات تعوق مسيرة العمل التربوى العربى ٠

القســـم الرابـــع

التكوين الفلسفى التربوى للمعلم واشكاليات الثقافة العربيـة الراهنـــــة

من القسم السابق مباشرة ، فقد وضحت عوامل أزمة التكوين الفلسفى التربوى للمعلم العربى ، والمرتبطة بنظام اعداده التربوى فى مؤسسات الاعداد ٠٠ على أن العوامل الأكثر تأثيرا ـ انطلاقا من منهجية الدراسة ـ انما هى العوامل المرتبطة بالواقع الحضارى والمجتمعى لأمتنا العربية ٠ معنى ذلك أن يتسع منهج التحليل ـ للأزمة موضوع الدراسة ـ ليمتد الـى الدائرة الاجتماعية والثقافية الأوسع ٠٠

وفيما يلى تحليل لأهم تلك العوامل :

أولا : سلبيات فى بنية الفكر والثقافة العربية :

ونقصد منها تحديدا تلك السلبيات المؤثرة على ابداعات العقل العربى فى مجال الفلسفة والتفلسف ، والتى تعود فى معظمها الى موقع التراث فى فكرنا العربى ، والى تفشى عدد من المفاهيم الجامدة بشأن فهم الـــــذات العربية ، والعلاقة مع الآخر ٠٠

فمن أوضح ما يميز الفكر العربى الحديث والمعاصر ، أن معظمه سلفى

النزعة والميول ، بمعنى انشغاله بالتراث ، واحيائه واستثماره انطلاقا من أن «ماتم فى الماضى يمكن تحقيقه فى المستقبل» ، وأن التجارب السابقة تحوى معينا لاينضب بحلول لمسائل ومشكلات الحاضر ، وكما يقول الجابرى : «ان هذا الاسقاط على الماضى يفتقد أمرين : اللاتاريخية والموضوعية» (٦٨) ويضيف : «ان قياس الغائب (أى المستقبل) على الشاهد (أى مجد حضارتنا السلفى) لن يجدى كثيرا فى مشروع النهضة العربية المرتقب ، لما يترتب عليه من توجيه نشاط العقل العربى بطريقة آلية للبحث عن الحلول الجاهزة لكل المشاكل المستجدة فى (أصل ما) ، ويترتب على ذلك الغاء الزمان والتطور: فالحاضر ، كل (حاضر) يقاس على الماضى ، وكأن الماضى والحاضر والمستقبل عبارة عن بساط ممتد لايتحرك ولايتموج ، عبارة عن (زمان راكد) ... ومن هنا ضرورة النظرة النقدية والتمسك بالموضوعية التاريخية عند البحث فى التراث العربى (٦٩) .

وعن تلك النزعة السلفية والموقف المتردد من التراث فى فكرنا العربى، تتبلور عدة وجهات نقدية للكتاب والمفكرين العرب المعاصرين ، وتبرز عدة محاولات منهجية للبحث فى التراث ، واستمداد عناصر تفيد فى اثراء التجارب الراهنة . على أن هناك من يتوهم أن تأسيس فلسفة ذاتية لأمتنا ، وتحديد هوية الثقافة العربية ، انما يكمن فى ماضى الأمة الغابر ، وفى تراثها التليد (٧٠) . وقد نسى هؤلاء أن اتجاه السير لأمتنا لابد أن يكون نحو «مستقبل ما» وأن الماضى قد مضى ، وأقصى مايستطيعه هنا أن يرجع اليه ليساعدنا على فهم حاضرنا كيف جاء ، وفهم مستقبلنا كيف ينبغى له أن يجىء (٧١) .

اضافة الى سلبية «الماضاوية» ، فثمة سلبيات أخرى ، تجدر الاشارة الى بعضها : (٧٢) .

«فالفكر العربى فكر نقلى لاعقلى ، فهو ضد التحليل أو التعليل ، النقد أو النقض أنه يأخذ بمعطيات فكرية جاهزة ، ويسلم بها دون نظر عقلى فاحص ، فهو فكر الأمثال والحكم ، والآثار التى تشيع وتعمم وتشكل قوالب فكرنا الشمولى الثابت والدائم ، البعيد عن ادراك العلاقات الوظيفية والسببية التى تنفرد بها الأشياء أو الواقع فى كل زمان ومكان وهو فكر خرافة

لاحصافة ، فقد تسربت الى عقل العربى خرافات أحلتها الأجيال محل الحقائق، وتناقلتها خالفا عن سالف ، وهو فكر ائتلافى لا اختلافى ، يرى فيه الكثيرون أن الجدة فى الرأى تساوى البدعة فى الدين ، وأن الاتباع خير من الابتداع، والائتلاف أسلم من الاختلاف ، والائتلاف هنا تام فى اطار المذهب أو الفرقة والجماعة أو العشيرة والقبيلة · ثم أن الفكر العربى فى جانب منه هو فكر تجسيدى لاتجريدى ، وتجسيدية الفكر مسئولة عن ظاهرة (الجمود الفكرى)، حيث الأخذ بالعينيات الحسية دون أدنى ارتباط نقدى بالمحيط الاجتماعى الذى تتشكل به هذه العينيات ··» ·

وافتقاد النظرة العلمية الى واقع حياتنا ، يعد سمة سلبية واضحة أيضا ، «فلقد تميز الفكر العربى المعاصر بخروجه عن خط المعرفة العلمية ، وتهربه من مجابهة الواقع وكشفه ·· ومن هنا كان تفهمنا لواقعنا تفهما يرتكز على الوهم والعاطفة لا على العقل والحقيقة العلمية » (٧٣) ·

واذا كانت السلبيات السابقة يتسم بها الفكر العربى فثمة سلبيات وتناقضات تبزغ فى علاقة الفكر العربى بالفكر الغربى «فموقف العرب من الغرب ـ كما طرح نفسه طوال المائة سنة الماضية ـ هو موقف الاعجاب والكراهية فى الوقت نفسه · الاعجاب بالغرب ، بعلومه وصناعته وأفكاره التحررية والدعوة الى اقتفاء آثاره والأخذ بأسباب تقدمه ، والكراهية للغرب نفسه الغازى التوسعى الاستعمارى والدعوة الى مقاومة نفوذه والتحرر من هيمنته » (٧٤) · نفس هذا التناقض يبرزه كاتب آخر بقوله : « · · منذ بداية عصر النهضة ، غلبت المعرفة الدفاعية والفكر الدفاعى على المعرفة النقدية والفكر النقدى · فأخذ مثقفونا يرسمون لنا صور تاريخنا وحضارتنا ومجتمعنا فى شكل تبريرى فى وجه سيطرة الغرب ونفوذه ، وأصبح هدف المعرفة درء الخطر عن الذات ، بدلا من معرفة الذات وتفهمها ··» (٧٥) ·

وهكذا تظل ثنائية (الأنا العربية ، الغرب الأوروبى) مسيطرة على العقل العربى وبحاجة الى فحص ناقد ومواجهة صريحة للذات العربية مع نفسها أولا (٧٦) ·

ان ماتقدم من بعض سلبيات الفكر العربى المعاصر ، لاشك لها

انعكاساتها على أزمة التكوين الفلسفى التربوى للمعلم العربى ، حيث المشاهد أن عملية التكوين هذه تستغرقها نزعتان : أولهما : نزعة الركون الى التراث الماضى لأمتنا ، وتقديس بعض مفاهيم سلفية دون اخضاعها للنقد الواعى وربطها بمقتضيات حياتنا الراهنة · وثانيتها : نزعة الاعجاب والزهـــو بفكر العرب وفلسفته ، واقتفاء أثره ، دونما أية اعتبارات لخصوصـــية الانسان العربى ، ولمراحل تطوره الحضارى ·

ثانيا : ضعف المواءمة بين القومية والعالمية فى الفكر الفلسفى العربى:

لاشك أن أى متابع للواقع الثقافى والحضارى العربى يستشعر فقرا فى تحديد هوية فلسفية لأمتنا العربية ، وشخصية محددة المعالم للانسان العربى ، ومعلوم أن الفلسفة الذاتية للأمة هى التى تصف «شخصية الأمة» وتمثل ركنا أساسيا من أركان قوميتها ·

«وفلسفة أية أمة تتألف من عنصرين يتكاملان معا ، عنصر القوميـة أو الذاتية ، ويتسم بالطابع القومى ، وعنصر العالمية ويعبر عن مضـمون انسانى عام ، قوامه العقل الذى هو عنصر التوحيد فى حياة البشر · ولابد لكل فهم سليم للفلسفة من أن يتضمن هذين العنصرين معا ·· فالفلســفة اليونانية كان لها طابعها القومى ، ولكنها تأثرت بفلسفات المشرق القديم ، ثم اندمجت بعد ذلك فى التراث الغربى اندماجا وثيقا وأصبحت تكون أصلا مؤكدا لتلك الحضارة التى تعرف اليوم بالحضارة الغربية · كذلك فالفلسفة العربية ذاتها صاغت لنفسها مصطلحاتها الخاصة · وحددت لنفسها مشكلات (كمشكلة العلاقة بين العقل والنقل ، أو بين الحكمة والشريعة) وهـــذه الفلسفة اصطبغت بصبغة محلية وقومية لاشك فيها ، ومع ذلك فان القـــوة الدافعة لظهور الفلسفة كان تأثر المفكرين العرب بمؤلفات اليونانيين القدماء · ومن جهة أخرى فان هذه الفلسفة عندما نضجت وقدمت الى العالم مؤلفات أصيلة وشروحا عميقة على أعمال كبار الفلاسفة اليونانيين ، قد انتقلت الى الفكر الغربى وكانت دعامة أساسية من دعائم تلك النهضة العقليـة والعلمية التى تميزت بها أوروبا منذ أوائل العصر الحديث ···» (٧٧) ·

والمتأمل لواقعنا الفلسفى الراهن ، لايجد هذا التفاعل الخلاق بيـن

عناصر القومية والذاتية العربية ، وبين الفكر الفلسفى العالمى ، فاما القبول وأما الرفض للفلسفات العالمية ، ولمسألة التفاعل ذاتها ٠٠ يعبر عن هـذا الموقف زكى نجيب محمود قائلا : «يتباين موقف المفكرين العرب من الفلسفة المعاصرة بين القبول والرفض ٠٠ فالفلسفة المعاصرة أيا كان مذهبها : مادية جدلية ، أو برجماتية ، تحليلية ، أو ظاهراتية ووجودية ٠٠ وجدت أتباعـا لها من رجال أمتنا ، وقد يدافع البعض عن مذهب بعينه وينقد البعض مذهب آخر ٠٠ ناسين أن المسائل المثارة ليست مسائلنا نحن ، ولا الحلول المعروضة حلولنا نحن ، وانما المائدة بكل ماعليها أعدها طهاة غيرنا ، ولم يكن منـا الا أن استوينا علىالمائدة الممدودة لنأكل ، كلمن الطبق الذى يشتهيه٠»(٧٨)٠

ان صيغة التوفيق بين الذاتية العربية ، وبين الثقافة العالميـة ، أو ماعرف فى فكرنا الحديث بمعادلة (الأصالة ـ المعاصرة) ، ماتزال غائبة، على الرغم من بعض المحاولات المتفرقة فى مجالات الفكر والأدب والفن منذ بدايات هذا القرن (٧٩) ٠٠٠

وربما كان موقف ضعف الموائمة هذا له انعكاساته السلبية بصفة خاصة على توجهات التربية العربية الحاضرة ، وبخاصة فيما يتصل ببلورة فكـر فلسفى عربى قادر على توجيه التربية العربية ٠ يقول سعيد اسماعيل : «اذا قلبت فى مواقع التعليم فسوف تجد أن هذا يعكس اتجاها اسلاميا واضحا، وذاك يعكس اتجاها اشتراكيا ، وهذه تعكس اتجاها برجماتيا ، أما الأخرى فهى تعكس وجودية ٠٠ وهكذا نـوع من الفسيفساء الفكرية البـارزة الواضحة » (٨٠) ٠

وكمثال على هذا الشتات الفلسفى تطفو ظاهرة تزاحم المصطلحات والمفاهيم التربوية ، أو ما يطلق عليها «بأزمة المصطلح التربوى» ٠ حيـث تتعدد المفاهيم وتستخدم بأكثر من معنى ، وفى أكثر من مناسبة ٠٠ خـذ مفهوما كالديمقراطية مثلا ٠٠ فالفكر التربوى الغربى الحديث وبالاجماع يعلى من الديمقراطية كقيمة عليا توجه العملية التعليميـة ، ومبحـث الديمقراطية هذا تجده فى الأغلبية العظمى من كتابات فلسفة التربيـة المعاصرة ، والمعلم العربى يدرس هذا المبحث ، وفى نفس الوقت يقابل بين مفهوم «الشورى» فى التراث العربى الاسلامى ، ومفهوم «الديمقراطية» فى

الغرب المعاصر ، ويجهد البعض نفسه فى محاولة ايجاد فروق بين المصطلحين، وعلى صعيد التطبيق يفاجأ المعلم بغياب التطبيق ، وضعف المواءمة بين القومية والعالمية فى فكرنا التربوى ٠

ثالثا : الافتقار الى فلسفة تربوية محددة المعالم :

ثمة أيديولوجيات متعددة تلمحها على الساحة الفكرية العربية ، فمن مجتمعات تتخذ من الاسلام فلسفة ودستورا لحياتها ، الى أخرى تؤمن بالأيديولوجية الاشتراكية وأخرى الليبرالية الرأسمالية، وبعضها الآخر بالأيديولوجية الماركسية اللينينية ٠٠ ان هذا التشرذم فى الفكر الأيديولوجى يعيق قيام توجهات وفلسفات واضحة فى ميادين الحياة الاجتماعية : كالتربية والاقتصاد وغيرها ، وسوف يظل هذا الوضع مالم تطور الأقطار العربية ايديولوجية عربية موحدة ترتكز على التراث العربى وتستفيد من التجربة الانسانية بجميع أبعادها (٨١) ٠

«وفى محاولة لتعويض هذا النقص فى النظريات الفلسفية الموجهة للتربية العربية ، اضطر العالم العربى الى «نقل» الفكر التربوى الغربى ومحاولة غرسه فى الأرض العربية ، ولقد كان النقل مرحلة ضرورية ، ولكنه كان مرحلة ينبغى تجاوزها بعد حين ٠ الا أن الكثيرين من دراسى التربية الغربية وتابعيهم وتلامذتهم فى الوقت الحاضر ينظرون الى النموذج الغربى التربوى على أنه يمثل (التربية التقدمية) ووجهة النظر (العلمية الحديثة) فى معالجة مسائل التربية والتعليم ، أى أنهم عن غير وعى (وعن غير علم أو عن غير اختيار) يضعون فوق رؤوسهم قبعة غربية ، تكبت تفكيرهم ، ولا تلائم أسلوب حياتهم » (٨٢) ٠

ولعل المقدمات السابقة عن غياب فلسفة عربية للتربية ، والارتماء فى أحضان التبعية الفكرية للغرب الحديث بالذات ، تفضى بالضرورة الى سلسلة من المشكلات الفكرية التى تؤرق الجسد التربوى العربى ٠ وأخصها افتقاد المعلم العربى لمنارة الارشاد والتوجيه لعمله التربوى فى الوقت الحاضر ٠ ونسوق مثالا من الميدان : فمن المفاهيم الفلسفية التربوية اللازمة لعمل المعلم ، مفهوم (الضبط) ومايفضى اليه من معان تتصل بالثواب والعقاب،

والقدر من الحرية الذى يتمتع به التلاميذ ، وسلطة المعلم وحدودها ٠٠ فالمعلم العربى لايحوز فكرا واضحا بازاء مفهوم الضبط ٠٠ هناك من يحدثك عن حتمية العقاب كأساس لعملية التربية ، وقد يستهدى فى ذلك بأصول مستمدة من التراث التربوى الاسلامى وبعض مدارس الفكر الأوربى فى العصور الوسطى ، وهناك من ينكر العقاب تماما باعتبار أن العملية التعليمية تفقد جوهرها تحت تأثير العقاب الذى يسبب شرخا فى جدار الشخصية وربما يكون صاحب هذا الرأى متأثرا ببعض الفلسفات الأوربية الحديثة كفلسفة روسو (ترك الأمور للطبيعة) ، أو الفلسفة الوجودية مثلا ٠ خذ مقولة أخرى مستمدة من علم النفس الحديث تقول بأهمية (التعزيز بنوعيه السلبى والايجابى) أو من يحدثك عن نظرية (الجزاء من جنس العمل) ٠٠ الى غير ذلك من نظرات يعج بها الميدان ٠٠

اذن لايمكن القول بوجود (اتساق)فى نظرة المعلم العربى تجاه مفهوم الضبط فى العملية التعليمية ، مع أنه يدرس فلسفة التربية لأجل أن يخرج بتلك النظرة ! وقس على هذا كثير من المفاهيم التى يدرسها المعلم ، ولايدرى من أمر تطبيقها شيئا ٠ لأنها مجرد صور ذهنية لصقت بعقله من هنا ومن هناك، ثم يضطر الى تجاوزها بعد حين ٠ ٠

وكما سبق ايضاحه فان التكوين الفلسفى التربوى للمعلم العربى فى مجمله يدور حول التأريخ للفكر الفلسفى التربوى الغربى قديمه ووسيطه وحديثه . وعلى الرغم من أن هذا التأريخ مطلوب من أجل تعريف المعلم بتطور المعرفة الفلسفية وابداعات الفلاسفة فى المجال التربوى الا أن ما يستخلصه المعلم العربى لنفسه يعد أمرا هامشيا ، مما يعرضه لأزمة الاستفسار والتساؤل عن الوظيفة الحقيقية لما يدرسه ، ولماذا يدرس ما يدرسه ؟

وفى تقديرنا أن هذا الموقف قد يفضى الى غربة المعلم واغترابه عن واقعه ومعطيات الثقافة العربية وأصولها الدينية والاجتماعية والثقافية ، الأمر الذى ينعكس بطريقة سلبية على معتقداته التربوية ، ويجاوزها الى أداءه السلبى لأدواره واحجامه عن المبادرات والتجديدات الواجب عليه اتخاذها فى عمله ٠ ولقد يزداد الأمر سوءا ببزوغ بعض الاتجاهات الرافضة

لما يدرس المعلم من مقررات فى فلسفة التربية ، والتى تشكك فى جـدوى التكوين الفلسفى برمته ، كما سوف يتضح من النقطة التالية ..

رابعا : التشكيك فى جدوى فلسفة التربية للمعلم العربى :

لقد كان للفلسفة ذاتها اعدائها طوال تاريخها ، ومن أبرز الاعتراضات التى توجه لها أنه بينما يحقق العلم تقدما مضطردا ، ويفضى الى تطبيقات ذات نفع بالغ ، لم تسجل الفلسفة تقدما ما ، وليس لها تطبيقات عملية .. ويرى آخرون أن الفلسفة تقرر أحكامها على أساس العقل الخالص ، على حين أن الطريقة المجدية للوصول الى الحقيقة هى الاستعانة بالتجـربة العملية (٨٣) .

وفى تاريخ الفكر الغربى كان للفلسفة خصومها أيضا ، وبخاصة من جانب أولئك الذين يضعونها فى مواجهة مع الدين ، وفى صدام بين منهجى النقل والعقل ، فعلى الرغم من أن الغزالى (٤٠٥ هـ - ٥٠٥ هـ) قد بـدأ فيلسوفا الا أنه كما هو معروف قد هاجم الفلسفة والفلاسفة فى كثير من كتاباته ، ومنها «تهافت الفلاسفة» ثم آثر هو نفسه أن يكون فى عداد أهـل التصوف خيرا من أن يكون فى عداد أهل الفلسفة (٨٤٤) .

والى وقتنا هذا هناك من يرى أنه ليس للفلسفة مكان بيننا ، وان ايجاد حلول لمشكلات الحياة من حولنا ، لايستأهل تبديد الوقت والطاقة الفكرية فى التفلسف بشأنها ، حتى لكأن كلمة «فلسفة» حينما تذكر لدى البعض ، انما تعنى الجدل حول أشياء لا طائل منها ولانفع فيها .. وفى هذا الاطار يتصور البعض أن المعلم العربى فى حاجة الى مادة علمية ، والى طريقة تساعده على توصيل مادته بدون فلسفة تحدد معالم الطريق وترسم له منهج العمـل .

وهذا بعد خطير من أبعاد أزمة التكوين الفلسفى التربوى للمعـلم العـربى .

ولعل الاتفاق على برنامج الاعداد التربوى للمعلم واضح باستثناء الخلاف الذى يظهر بشكل أكثر وضوحا فيما يختص بمجال دراسة الفكر

التربوى ، وبخاصة حول دراسة فلسفة التربية أو أصولها الفلسفية ، ويثار التساؤل عادة عن قيمة هذه المقررات ومردودها بالنسبة لعمل المعلم ، ولأى مدى استطاعت أن تحقق الأهداف الموضوعة لها ، ومدى مصداقيتها لأن تكون جزءا أساسيا من برنامج اعداد المعلم (٨٥) ٠

وثمة اتجاه يسود لدى بعض المربين وفى عدد من البلدان العربيـــة يتشكك فى جدوى فلسفة التربية ، ومؤدى هذا الاتجاه أن فلسفة التربيـــة للمعلم العربى ، والتى تستمد مبادئها من الفلسفات الوضعية تضع أهدافا لاتتفق مع الأهداف التربوية الاسلامية ٠ ثم ينقد أصحاب هذا الاتجـــاه مقررات فلسفة التربية والمناهج التى يدرسها المعلم العربى على أنها مشبعة بالروح الغربية الفلسفيـــة ، وتروج لمفاهيم تتعارض مع جوهر الديـــن الاسلامى (٨٦) ٠

وهذا الاتجاه المتشكك فى جدوى فلسفة التربية له أنصار كثيرون خارج المنطقة العربية أيضا ، حيث يرى عدد من المفكرين الغربيين أنهم يقفون خارج الصراع الأيديولوجى والسياسى ، وأنهم يعالجون مسائل تربوية بحتـــة ، وهؤلاء من منظرى اللاأيديولوجية يرون أن العلم موضوعى غير متحيز وأن الأيديولوجية غير موضوعية ومتحيزة ٠ ولكى تكون نظريات التربية علمية ، يجب أن تتخلص من التأثير والتوجيه الأيديولوجى ، ومن أنصار هذا الاتجاه (كونانت ، وبراميلد من الولايات المتحدة) و (لاورير ، وهيوز من انجلترا) و (ليجران وماجو من فرنسا) و (بريتسكا وهايتكمبر من ألمانيا الغربية) ٠ ولعل هذا الاتجاه اللاأيديولوجى فى معالجة القضايا الاجتماعية بصفة عامة والتربوية بصفة خاصة ، يعد اتجاه رجعيا محافظا ٠٠ يعمل على استمرار الوضع الراهن ، ويطمس أو يتجاهل العلاقة بين الفكر التربوى والتعليم وبين الأساس الاقتصادى الاجتماعى ٠ وكما ينادى بعض المفكرين التربويين بتحرير الفكر التربوى من تأثير «الأيديولوجية» ينادى آخرون بتحريره من تأثير «الفلسفة» ويتبعهم فى ذلك أيضا ـ عن وعى أو عن غير وعى ـ بعض المفكرين العرب ، فهم يقولون ان وضع التربية تحت تأثير الفلسفة ـ من وجهة نظرهم ـ يضعف من موضوعيتها وعلميتها ، ويساعد على وقوعهـــا فى مزالق التحيز (٨٧) ٠

واذا كان اتجاه الرفض أو التشكيك فى جدوى فلسفة التربية للمعلم ، يبزغ لدى بعض المفكرين التربويين والاجتماعيين ، فى محاولة منهم لتحييد العلم التربوى ، وأملا فى زيادة علميته وموضوعيته ، فلعل هذا يعبر عن موقف فكرى معين لدى علماء الغرب له دوافعه ، ولكن دوافع الرفض على الساحة التربوية العربية سوف تكون مختلفة عنها بالقطع ٠ أن ما تجدر الاشارة اليه أن «التربية العربية لن تكون (علمية) عندما تتخلص من الفلسفة بل هى قد تحتاج الى قدر من التفلسف لكى تكون أكثر علمية ووظيفية ٠»(٨٨) ونحن نثنى على هذا الرأى الأخير ، ولكن مع ضرورة المناقشة العلمية لأصحاب هذه الاتجاهات الرافضة ودوافعهم فى المنطقة العربية ٠٠

من التحليلات السابقة يتضح أن جذور أزمة التكوين الفلسفى التربوى للمعلم العربى تمتد الى أعماق سحيقة فى تربة الثقافة العربية ، فهى ليست مجرد مشكلة أو خلل فى نظام اعداد المعلم ، بقدر ماهى جزء من أزمة حضارية ثقافية شاملة لأمتنا ، تتمثل فى تعثر الخطى نحو التوصل الى هوية عربية محددة المعالم ، واضحة القسمات ٠٠

ربما تقود هذه النتيجة الى التشخيص الصحيح لأزمة المعلم العربى، ولكل من يلتمس حلا لها ٠

خاتمة الدراسة

من العرض السابق لأقسام الدراسة ، فلقد ظهر بجلاء أننا أمام واحدة من أزمات المعلم العربى ، ألا وهى «أزمة التكوين الفلسفى التربوى» ، وهى التى تختلف فى طبيعتها عن أية أزمة أخرى قد ترتبط مباشرة بنظام اعداده وتدريبه ، اذ أن بعض عواملها يرتبط بجسد التربية العربية ، ولكن أغلبها يأتى من الواقع الحضارى والمجتمعى الذى تعيشه أمتنا ، ومن خلل فى بنية الفكر والثقافة العربية المعاصرة ٠٠

وفحص هذه العوامل وتلك من شأنه أن يقودنا الى تشخيص الأزمة التى يستشعرها كل متابع لأداء المعلم العربى فى الوقت الراهن ، وذلك على النحو التالى :

أولا : افتقاد هوية واضحة ومحددة لمحتوى التكوين الفلسفى :

فما يقدم الآن فى جانب التكوين الفلسفى يتعدد فى مصادره وتوجهاته بشكل لافت للنظر ، فليس ثمة قواسم فلسفية مشتركة يلتقى عليها المعلم العربى أينما كان ، المقررات الراهنة لاتعدو فى أهدافها محاولة اكساب الطالب المعلم لجوانب المعرفة التاريخية الفلسفية ذات الصلة بالتربية ، ودون أن تنمى لديه القدرة على التفلسف فى قضايا وموضوعات التربية العربية ، أو تزيد من وعيه بتراثه وهويته العربية الاسلامية ٠

ثانيا : التبعية فى الفكر الفلسفى التربوى :

فما يقدم للطالب العربى فى غالبيته هو تأريخ لمدارس الفكر الفلسفى التربوى الغربى ومع أن هذا أمر هام وضرورى - الا أن المتوقع أن ينمو لديه الاعجاب والزهو بالفلسفات الغربية ، فى الوقت الذى يطالبه فيه مجتمعه العربى بالعمل على غرس الهوية العربية ٠٠ ان هذا التناقض يوقع المعلم العربى فى حيرة شديدة ويربكه من الناحية العقلية والنفسية بل قد يفضى الى تشككه فى عقيدته وعروبته ٠ ان السؤال الذى يتردد فى صدر المعلم العربى غالبا هو : اذا كان المعلم فى أمريكا يتزود بالبرجماتية ، والطالب الصينى يتلقى الماركسية والطالب الأوروبى يدرس التحليلية أو الوجودية ٠٠ فهل كتب على معلمنا العربى أن يلهث خلف كافة هذه المذاهب والاتجاهات ؟ ومتى يتحرر من قبضة هذه التبعية الفلسفية ؟

ثالثا : الشكلية والتقليدية :

فثمة علامات استفهام تتعلق بطريقة تقديم هذه المقررات ؟ ومن يضطلع بتدريسها ؟ وأساليب التقويم المتبعة فيها ؟ ان جانب الأزمة هنا يتعلق بصفة خاصة بشكلية الأداء والجمود الذى تصلبت عليه كليات الاعداد ، وعدم قدرتها على تحسين وتطوير واقع مقررات فلسفة التربية ، وتحديد موقعها على خريطة الاعداد التربوى للمعلم ٠

رابعا : الوظيفية المفتقدة :

فغالبا مايتساءل الطالب المعلم : لماذا دراسة مقرر فى فلسفة التربية ؟

وبالطبع تقدم له التبريرات المختلفة ، ولكن قناعته تظل واهية بما يدرس ،لأن واحدة من قواعد التعلم الرئيسية هى أن يشعر المعلم بدافعية نحو ما يتلقاه، فهو اذن يريد موضوعات حية لها صلة بواقعة ومجتمعه ولها وظيفة ملموسة فى مستقبله المهنى · ولكن على النقيض من هذا فأسلوب تقديم مقررات فلسفة التربية مسرف فى التجريد ، والتعميم والوصف ، ولايكترث كثيرا بتنمية جوانب التفكير الفلسفى أو التدريب على التفلسف ·

وبعد ··· فالدراسة قد وضعت لنفسها هدفا مبكرا وهو «محاولة تشخيص أزمة التكوين الفلسفى التربوى للمعلم العربى وتجلية عواملها ومسبباتها » · والتشخيص فى ذاته مهمة بحثية وعلمية يضطلع بها الباحث التربوى فى سعيه للكشف عن الحقيقة ، وهى مرحلة دقيقة يتوقف على استيفائها امكانية التوصل الى الاستراتيجيات والحلول الملائمة · وعلى ذلك فالتشخيص الذى قدمته الدراسة ، سوف يشجع باحثين جدد على طرق الموضوع ، وسوف يثير لدى قادة التربية والقائمين على اعداد المعلم العربى أسئلة جديدة وحوارات أكثر جدة ·

ومع الادراك الكامل لحقيقة تعدد الرؤى وتنوع أساليب المواجهة لبعض قضايا ومشكلات التربية ـ ومنها القضية موضوع الدراسة ـ فان أساليب المواجهة لأزمة التكوين الفلسفى التربوى للمعلم العربى ، تعود فى معظمها الى احداث تغييرات حقيقية فى بنية الثقافة العربية ، بما يمكن الانسان فى منطقتنا من اتباع منطق جديد فى النظر والتفكير لحياته ، ومنهج فلسفى مختلف فى التعامل مع العصر · ومن ثم فلابد من رؤية جديدة لتكوين المعلم العربى ، تستجيب لفلسفة العلم فى عصر العلم ، وترتبط بحاضر الثقافة العربية ، وتراثها وفق منهج موضوعى ، يخلو من النرجسية وتقديس الذات ·

على أن قدرا لايستهان به من مواجهة أزمة التكوين الفلسفى التربوى للمعلم العربى يعود الى جهد أصحاب القضية ، والمعنيين بها بطريق مباشر، أعنى القائمين على شئون التربية العربية ، أو على اعداد المعلم فى كليات الاعداد ، والى هؤلاء جميعا **تقدم الدراسة عددا من التوصيات :**

أولا : ضرورة اعادة النظر فى عملية التكوين الفلسفى التربوى للمعلم

العربى فى اطار برامج الاعداد الحالية ، وأول مايتبادر الى الذهن ، اعادة تحديد الأهداف المبتغاة من عملية التكوين الفلسفى هذه ، مما يسهل وضع المحتوى الملائم للمناهج والمقررات المعنية بهذا التكوين ٠

ثانيا : العمل على تجديد أساليب تقديم مقررات فلسفة التربية المتبعة حاليا ، وربما كان تشجيع الطلاب على «التفلسف» واجراء الحـــوارات والمناظرات والبحوث حول مشكلات التربية القائمة سبيلا الى وظيفية وحيوية مقررات فلسفة التربية ، وهو الأمر المفتقد بشدة فى الوقت الراهن ٠

ثالثا : ضرورة الاهتمام بمعلم المعلم الذى يضطلع بتدريس فلســفة التربية فى كليات الاعداد ، فلقد أوضحت الدراسة أن أسلوب تقديم هــذه المقررات ومنهجية البحث والتفكير المتبعة فيها ، جزء رئيسى فى تحقيقها لأهدافها ، ومن ثم ترى الدراسة أهمية أن يحوز هؤلاء المعنيون بتــدريس مقررات فلسفة التربية سمات شخصية متميزة ، وأن ينالوا تدريبا متخصصا فى عرض وتقديم تلك المقررات ٠

رابعا : هناك ضرورة ماسة لمراجعة عملية التكوين الفلسفى التربوى للمعلم العربى فى ضوء المتغيرات العربية والعالمية ، والأمر بحاجة الــى التقاء المفكرين التربويين ومديرى الجامعات وأساتذة التربية فى لقاءات مشتركة ، أو مؤتمرات متخصصة يدعو اليها اتحاد الجامعات العربية ، أو فى اطار المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ٠

خامسا : تدعو الدراسة الى قيام حركة بحثية تربوية عربية تتنــاول مسألة الاعداد التربوى للمعلم ، والجانب الفلسفى منها بالذات ، باستخدام تقنيات ومناهج بحث متقدمة وبالافادة من معطيات فروع العلم الاجتماعى والتربوى مثل : علم اجتماع التربية واجتماعيات العلم ، وعلوم الاستراتيجية والتخطيط التربوى ، وما الى ذلك ٠

المصادر والهوامش :

١ ـ حامد عمار : «التربية وعائدها الانمائى» فى : فى بناء الانسان العربى، دار المعرفة الجامعية ، ١٩٨٨ م ، ص ١٧٩ ٠

٢ - سعيد التل : دراسات فى التعليم الجامعى ، عمان ، دار اللـــواء للصحافة والنشر ، ١٩٨٦ م ص ١٥ ، ١٦ ٠

٣ - صائب الألوسى : «التعليم الجامعى فى دول الخليـــج العربى ، مؤشراته المستقبلية» فى : وقائع الندوة الفكرية الثانية لرؤســـاء ومديرى الجامعات فى الدول الأعضاء ، الرياض ، مكتب التربية العربى لدول الخليج ، ابريل ، ١٩٨٥ م ، ص ٧١ ٠

٤ - محمد السيد سليم : «الجامعات العربية وظاهرة التبعية العلمية» ، المستقبل العربى ، بيروت ، مركز دراسات الوحدة ، العدد ٤٠ ، ١٩٨٢ م ، ص ٩٤ ٠

٥ - محمد سيف الدين فهمى : دراسة نقدية لكتب فلسفة التربية وأساليب تدريسها فى البلاد العربية ، رسالة الخليج ، الرياض ، مكتب التربية العربى لدول الخليج العدد ٢١ ، ١٩٨٦ م ، ص ٤٠ ، ٤١ ٠

٦ - جلال أمين : «بعض مظاهر التبعية الفكرية فى الدراسات الاجتماعية فى العالم الثالث ، فى : اشكالية العلوم الاجتماعية فى الوطـــن العربى ، القاهرة ، المركز القومى للبحوث الاجتماعية والجنائية ، دار التنوير للطباعة والنشر ، ١٩٨٤ م ص ٢٣٦ ، ٢٣٧ ٠

٧ - عن هذه المنهجية انظر :
- فؤاد زكريا : آراء نقدية فى مشكلات الفكر والثقافة ، القاهرة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٧٥م ، ص ١٨٥ ٠
- حامد عمار : «حول التعليم العالى العربى والتنمية» ، المســـتقبل العربى بيروت ، مركز دراسات الوحدة العربية ، ١٩٨٢ م ، ص ١١٩ ٠

٨ - رجعنا فى بلورة هذه التساؤلات الى :
- عادل ضاهر : نقد الفلسفة الغربية (الأخلاق والعقل) ، عمان ، دار الشروق للنشر ، ١٩٩٠ م ص ١١ ٠

٩ - Harry Schofield, The Philosophy of Education, An Introduction, London, George Allen and Unwin Ltd., 1974, p. 1.

١٠ - زكى نجيب محمود : ثقافتنا فى مواجهة العصر ، ط ٣ ، بيروت ،

دار الشروق ، ١٩٨٢ م ، ص ٣٧ ٠

١١ ـ عباس محمود العقاد : دين وفن وفلسفة ، (بدون توضيح للناشر، أو التاريخ ، ص ١٠ ، ١١ ٠

١٢ ـ H. Schofield, op. cit., p. 1, 7.

١٣ ـ H. Schofield, Pid, p. 2.

١٤ ـ هانز ريشنباخ : نشأة الفلسفة العلمية ، ترجمة فؤاد زكريا ، ط ٢، بيروت ، المؤسسة العربية للدراسات والنشر ، ١٩٧٩ م ، ص ٢٦٤ ، ٢٦٥ ، ٢٦٩ ٠

١٥ ـ انظر : توضيح لوظيفة الفلسفة «كخادمة للعلم» فى :
ـ حسان حمد حسان : فلسفة التربية ، معناها ، ميدانها ، وظائفها فى: سعيد اسماعيل على وآخرون : دراسات فى فلسفة التربية ، القاهرة، عالم الكتب ، ١٩٨١ م ، صص ٩ ـ ١٧ ٠

١٦ ـ H. Schofield, Op. cit., p. 9.

١٧ ـ عادل ضاهر ، مصدر سابق ، ص ١٢ ، ١٣ ٠

١٨ ـ زكى نجيب محمود : ثقافتنا فى مواجهة العصر ، مصدر سابق ، ص ٥٠ ، ٥١ ٠

١٩ ـ دى ٠ جى ٠ أوكونور : مقدمة فى فلسفة التربية ، ترجمة محمد سيف الدين فهمى ، ط ٢ ، القاهرة ، الأنجلو المصرية ، ١٩٨٢م ، ص ١١٥ ، ١١٦ ٠

٢٠ ـ Jeanne H. Ballantine, The Sociology of Education, A Systematic Analysis, New Jersey, by Prentcie-Hall, Inc. 1983, pp. 5-7.

٢١ ـ P.H. Hirst and R.S. Peters, The Logic of Education, U.K,. pp. 18-20.

٢٢ ـ دى ٠ جى ٠ أوكونور : مصدر سابق ، صص ١٣ ـ ١٥ ٠

٢٣ ـ الأصول الفكرية لهذا الاتجاه تتمثل فى مبحث الميتافيزيقا ، وترتبط أكثر بالنزعة المثالية عبر تطورها وصولا الى كانت ثم الرومانتيكية المحدثة ثم أصحاب المذهب العقلى الهيجلى ، انظر :

- ١م٠ بوشنسكى : الفلسفة المعاصرة فى أوروبا ، ترجمة / عـزت قرنى ، عالم المعرفة ، الكويت ، المجلس الوطنى للثقافة والفنـــون والأدب ، ١٩٩٢م ، صص ٣٣ - ٣٥ ٠

٢٤ - ماجد عرسان الكيلانى : فلسفة التربية الاسلامية ، دراسة مقارنة بين فلسفة التربية الاسلامية والفلسفات التربوية المعاصرة ، جدة ، دار المنارة ، ١٩٨٧ م صص ٢٩ - ٣١ ٠

٢٥ - ج٠ف٠ نيللر : فى فلسفة التربية ، ترجمة محمد منير مرســـى وآخرون ، القاهرة ، عالم الكتب ، ١٩٧٢ م ، ص ٣٨ ، ٤٠ ٠

٢٦ - دى ٠ جى ٠ أكونور : مصدر سابق ، ص ٢٥ ٠

٢٧ - نفس المصدر السابق ، وبالذات فى الفصل الثالث بعنوان : تبرير الأحكام القيمية ، حيث يعرض المؤلف بالتفصيل لأهم قضايا البحث التربوى الفلسفى ٠

٢٨ - عن الأصول الفكرية التى انبثق عنها ذلك الاتجاه ، والذى يطلق عليه «الوضعية الجديدة» وأبرز أعلامه أمثال : راسل ، مور ، وفلاسفة مدرسة فينا بقيادة شليك وأصحاب مدرسة التحليل من أمثال فتنجستين ، هانز ريشنباخ ، كارناب ، وهناك الجداليون ٠٠ انظر : -

- ١م٠ بوشنسكى ، مصدر سابق ، ص٠ص ٩٣ - ١٠٣ ٠

٢٩ - ماجد عرسان الكيلانى ، مصدر سابق ، صص ٣١ - ٣٣ ٠

٣٠ - ماجد عرسان الكيلانى ، مصدر سابق ، صص ٣٥ - ٣٦ ٠

وأنظر المصدر الأصلى بعنوان :

George Counts, "Criteria for Judging A Philosophy of Education : In Social and Society, Vol. 30, 1929, pp. 103-107.

٣١ - ماجد عرسان الكيلانى ، مصدر سابق ، ص ٣٧ ٠

٣٢ - نفس المصدر السابق ، ص ٦١ ٠

٣٣ - Robert E. Fitzgiblions, MaKING Educational Decisions, An Introduction to philosophy of Education, New York, Harcourt Brace Govanovick, Inc., 1981, p. 23.

٣٤ - يعبر عن ذلك ديوى بما يطلق عليه بمبدأ «التفاعل» بين مكونـــات الخبرة الداخلية فى الموقف التربوى ، وبين العوامل والظـــروف

الخارجية الثقافية والمجتمعية ، انظر :

- جون ديوى : الخبرة والتربية ، ترجمة محمد رفعت رمضان وآخر، القاهرة ، الأنجلو المصرية ، بدون تاريخ ، ص٠ص ٤٣ - ٤٦ ٠

٣٥ - R.S. Peters, The Place of Philosophy in the Training of Teachers, "Paedogogica Europa 3, 1967, pp. 152-153.

٣٦ - Charles E. Silberman, Crisis in the Classroom, New York, Rondon Hous, Vintage Book, 1971, p. 380.

٣٧ - Robert E. Fitzgibbons, Op. cit., pp. 24-28.

٣٨ - Robert E. Fitzgibbons, Op. cit., pp. 28-31.

ومن المصادر العربية التى أشارت الى أنواع المعتقدات الفلسفيـــة وصلتها بتكوين المعلم ، انظر :

- محمد الهادى عفيفى : فى أصول التربية ، الأصول الفلسفية للتربية. القاهرة ، الأنجلو المصرية ، ١٩٧٨ م ، صص ١٣ - ١٧ ٠

٣٩ - دى ٠ جى ٠ أكونور ، مصدر سابق ، ص ١٣٠ - ١٣١ ٠

٤٠ - دى ٠ جى ٠ أكونور ، مصدر سابق ، ص ١٣٢ ٠

٤١ - نفس المصدر السابق ، صص ١٣٣ ، ١٣٤ ٠

٤٢ - Robert E. Fitzgibbons, Op. Cit., p. 27.

٤٣ - دى ٠ جى ٠ أكونور ، مصدر سابق ، ص ١٣٤ ٠

٤٤ - فؤاد زكريا : «الفلسفة والتخصص العلمى» فى : آراء نقديـــة فى مشكلات الفكر والثقافة مصدر سابق ، صص ٢٤٣ - ٢٤٤ ٠

٤٥ - فؤاد زكريا : المصدر السابق ، صص ٢٤٦ - ٢٤٧ ٠

٤٦ - متطلبات التخرج Graduation Requirements المقصود منها تعيين مواصفات الاعداد العلمى والتربوى والتأهيلى الضرورى لضـــمان الحصول على درجة علمية معينة تمنح من مجلس معهد أو كلية أو جامعة ، ويتضمن ذلك بيان عدد الساعات المقررة ، وعدد الفصول أو السنوات التى يدرس فيها الطالب مقررا ما» ٠

انظر :

Good Carter V., Dictionary of Education, McGraw-Hill, New York, 1959, p. 252.

- محمد اسماعيل ظافر : برامج ومناهج كليات التربية فى دول الخليج، الرياض ، مكتب التربية العربى لدول الخليج ، ١٩٨٩ م ، ص ٢٦٨، ٢٦٩ .

٤٧ - Robert E. Fitzgibbons, Op. cit., p. 22.

٤٨ - من أبرز الكتابات التى عنيت بتحليل وظائف فلسفة التربية فى العربية، انظر :

- محمد الهادى عفيفى : فى أصول التربية ، الأصول الفلسفية للتربية، مصدر سابق ، ص‌ص ٣ - ٢٠ .

- حسان محمد حسان : «وظائف فلسفة التربية» فى : دراسات فى فلسفة التربية ، سعيد اسماعيل على وآخرون ، القاهرة ، عالم الكتب، ١٩٨١ م ص‌ص ٧٣ - ٧٥ .

٤٩ - من أبرز الجهود العربية التى عنيت بمسألة التكوين الفكرى والفلسفى للمعلم العربى انظر : -

- حلقة دراسة وتوحيد أسس المناهج فى دور المعلمين والمعلمات ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ١٩٦٦ م .

- ندوة أزمة التطور الحضارى فى الوطن العربى ، جامعة الكويت ، جمعية الخريجيين ، ١٩٧٥ م .

- الخطوط الرئيسية لاستراتيجية التربية العربية ، مركز دراسات الوحدة ، العدد ٨ ، ١٩٧٩ م .

- ندوة الفكر العربى فى مواجهة العصر ، شئون عربية ، العدد ٢ ، أبريل ١٩٨١ م .

- ندوة التخطيط الشامل للثقافة العربية ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، الكويت ، ٢ اكتوبر ، ١٩٨٢ م .

- ندوة التراث وتحديات العصر فى الوطن العربى (الأصالة والمعاصرة) مركز دراسات الوحدة العربية ، بيروت ، ١٩٨٥ م .

- مؤتمر اعداد المعلم ، التراكمات والتحديات ، الجمعية المصرية للمناهج، الاسكندرية ، يوليو ١٩٩٠م .

٥٠ - محمد اسماعيل ظافر ، مصدر سابق ، ص ٣٠٧ ، ٣٠٨ ٠

٥١ - من الكتابات التربوية المعبرة عن هذا الاتجاه فى الآونة الحاضرة :

- أحمد فؤاد الأهوانى : التربية فى الاسلام ، القاهرة ، دار احيـــاء الكتب العربية ، ١٩٥٥ م ٠

- محمد عطية الابراشى : التربية الاسلامية وفلاسفتها ، القاهرة ، دار الفكر العربى ١٩٧٦ م ٠

- عبد الفتـــاح جـــلال : من الأصول التربوية فى الاسلام ، القـــاهرة ، المركز الدولى للتعليم الوظيفى للكبار بسرس الليان ، ١٩٧٧ م ٠

- عبد الغنى عبود : التربية الاسلامية ، القاهرة ، دار الفكر العربى ، ١٩٧٧ م ٠

- سعيد اسماعيل على : اتجاهات الفكر التربوى الاسلامى ، القاهرة ، دار الفكر العربى ، ١٩٩١ م ٠

- سعيد اسماعيل : الأصول الاسلامية للتربية ، القاهرة ، دار الفكر العربى ١٩٩٢ ٠

٥٢ - محمد عابد الجابرى : اشكاليات الفكر العربى المعاصر ، بيروت ، مركز دراسات الوحدة العربية ، ١٩٨٩ م ، ص ١٠٨ ٠

٥٣ - محمد نبيل نوفل : دراسات فى الفكر التربوى المعاصر ، القاهرة ، الأنجلو ، ١٩٨٥ م ص٢١ ٠

٥٤ - انظر بعض الكتابات العربية المتأثرة بفلسفة التربية البرجماتية :

- محمد الهادى عفيفى : فى أصول التربية ، الأصول الفلسفية للتربية ، القاهرة ، الأنجلو المصرية ، ١٩٧٨ م ٠

- محمد لبيب النجيحى : مقدمة فى فلسفة التربية ، القاهرة ، الأنجلو المصرية ، ١٩٦٧ م ٠

- سعيد اسماعيل على (وآخرون) : دراسات فى فلسفة التربية ، القاهرة، عالم الكتب ، ١٩٨١م ٠

ومن أبرز كتابات جون ديوى التى ترجمت الى العربية :

- جون ديوى : الديمقراطية والتربية ، ترجمة متى عقراوى وآخر ، القاهرة ، مطبعة لجنة التأليف ، ط ٢ ، ١٩٥٤ م ٠
- جون ديوى : البحث عن اليقين ، ترجمة أحمد فؤاد الأهوانى ، وآخر، القاهرة ، مطبعة عيسى البابى ، ١٩٦٠ م ٠
- جون ديوى : تجديد فى الفلسفة ، ترجمة أمين مرسى قنديل ، القاهرة، الأنجلو ، بدون تاريخ ٠
- جون ديوى : الخبرة والتربية ، ترجمة نجيب اسكندر وآخر ، القاهرة، الأنجلو ، بدون تاريخ ٠
- جون ديوى : الطبيعة البشرية والسلوك الانسانى ، ترجمة محمد لبيب النجيحى ، القاهرة ، مكتبة الخانجى ، ١٩٦٢ م ٠

٥٥ - محمد عابد الجابرى : اشكاليات الفكر العربى المعاصر ، مصدر سابق، ص ١٠٤ ٠

٥٦ - ساطع الحصرى : «ضرورة الوحدة» فى : آراء ودراسات فى الفكر القومى ، الكويت ، كتاب العربى ، العدد (٨) ، ١٩٨٥ م ، ص ٣١ ٠

٥٧ - كأمثلة لكتابات فلسفة التربية العربية المنطلقة من فكرة القومية العربية، انظر :

- عبد العزيز القوصى : الأسس التربوية للقومية العربية ، القاهرة ، صحيفة التربية ، ١٩٦٠ م ٠
- محمد فريد أبو حديد : «حاجتنا الى أهداف تربوية عربية مشتركة فى: أسس التربية فى الوطن العربى ، القاهرة ، المجلس الأعلى لرعاية الفنون والآداب والعلوم الاجتماعية ، ١٩٦٥ م ٠
- أبو الفتوح رضوان : القومية العربية ، القاهرة ، مكتبة عين شمس ، ١٩٦٣ م ٠
- يوسف خليل : القومية العربية ودور التربية فى تحقيقها ، القاهرة ، ١٩٦٧ م ٠

٥٨ - من الكتابات التى عنيت بنقل الفكر التربوى الماركسى الى التربية العربية ، انظر :

- محمد نبيل نوفل : دراسات فى الفكر التربوى المعاصر ، مصـــدر ســـابق ٠
- محمد نبيل نوفل : «فلسفة التربية الماركسية» فى دراسات فى فلسفة التربية ، مصدر سابق ٠

٥٩ - ومن الكتابات التى عنيت بمحاولة تمصير وتعريب فلسفة التربيـــة الاشتراكية انظر :

- ابراهيم الشافعى : الاشتراكية العربية كفلسفة للتربية ، القاهرة ، النهضة العربية ، ١٩٧٠ م ٠
- لطفى بركات أحمد : فى فلسفة التربية ، القاهرة ، مكتبة الخانجى ، بدون تاريخ ٠
- محمد لبيب النجيحى : التربية وبناء المجتمع العربى ، مصدر سابق٠

٦٠ - محمد جابر الأنصارى : تحولات الفكر والسياسة فى الشرق العربى (١٩٣٠ - ١٩٧٠) ط ٢ ، نيقوسيا ، دلون للنشر ، ص ٢١٢ ٠

٦١ - كتعبير عن الاتجاه التوفيقى فى عرض موضوعات فلسفة التربية ، انظـــر :

- سعد مرسى أحمد : تطور الفكر التربوى ، القاهرة ، عالم الكتب ، ط ١ ، ١٩٩٢ م ٠
- سعيد اسماعيل على (وآخرون) : دراسات فى فلسفة التربية ، مصدر سابق ٠

٦٢ - ثمة عرض ظهر فى الآونة الأخيرة يقارن بين المدارس الفلسفية المختلفة تجاه بعض قضايا التربية ويمتاز باتباع منهجية جديدة ، انظر :

- حسان محمد حسان (وآخرون) : تيارات فى فلسفة التربية ، القاهرة، كلية التربية ، جامعة عين شمس (بدون تاريخ) ٠

٦٣ - محمد سيف الدين فهمى : مصدر سابق ، ص‌ص ٣٠ - ٣١ ٠

٦٤ - سعيد اسماعيل على : المنهج الفلسفى فى دراسة التربية ، (بـــدون ناشر أو تاريخ ، ص ١) ٠

٦٥ - سعيد اسماعيل على : «تعليم الفلسفة فى مدارسنا» فى : همـــــوم

التعليم المصرى ، القاهرة ، (بدون توضيح للناشر) ، ١٩٨٩ م ، ص‌ص ٢٩١ ـ ٢٩٣ ٠

٦٦ ـ سعيد التل : مصدر سابق ، ص ١٨٨ ٠

٦٧ ـ محمد عابد الجابرى : اشكاليات الفكر العربى المعاصر ، مصدر سابق ، ص ٧٠ ٠

٦٨ ـ محمد عابد الجابرى : نحن والتراث ، قراءات معاصرة فى تراثنا الفلسفى ، الدار البيضاء ، المركز الثقافى العربى ، ط ٥ ، ١٩٨٦م، ص ١٦ ٠

٦٩ ـ نفس المصدر السابق ، ص‌ص ١٧ ـ ٢٠ ٠

٧٠ ـ حامد عمار : من قضايا الأزمة التربوية ، وجهة نظر ، القاهرة ، دار سعاد الصباح ، ١٩٩٢ م ، ص ٥٤ ٠

٧١ ـ زكى نجيب محمود : الفكر العربى وتحديات العصر ، فى : «تحديث الثقافة العربية» بيروت ، دار الشروق ، ١٩٨٧ م ص ٢٧٥ ٠

٧٢ ـ محمود قمبر : التربية وترقية المجتمع ، القاهرة ، دار سعاد الصباح، ١٩٩٢ م ، ص ٦٠ ٠

٧٣ ـ هشام شرابى : مقدمات لدراسة المجتمع العربى ، بيروت ، الأهلية للنشر والتوزيع ، ١٩٨١ م ، ص٦٩ ٠

٧٤ ـ محمد عابد الجابرى : اشكاليات الفكر العربى المعاصر ، مصدر سابق ، ص ١٣٠ ٠

٧٥ ـ هشام شرابى ، مصدر سابق ، ص ٦٨ ٠

٧٦ ـ فى فحص هذه الثنائية لابد أيضا من الوعى بحقيقة المشاعر والأفكار التى يعتنقها كثير من مفكرى الغرب والمستشرقين حيال العرب والاسلام، انظر فى ذلك :

ـ مروان بحيرى : «الفكر الاستعمارى والأحياء الاسلامى عام ١٩٠٠ م» مجلة المستقبل العربى ، بيروت ، مركز دراسات الوحدة العربية ، العدد ٤٠ ، ١٩٨٢ م ص٠ص ٣٢ ـ ٣٥ ٠

٧٧ ـ فؤاد زكريا : «القومية والعالمية فى الفكر الفلسفى» فى : آراء نقدية فى مشكلات الفكر والثقافة ، مصدر سابق ، ص٠ص ٢٢٩ ـ ٢٣٣ ٠

٧٨ ـ زكى نجيب محمود : ثقافتنا فى مواجهة العصر ، مصدر سابق ، ص ٣٩ ، ٥٠ ٠

٧٩ ـ يرى البعض أن التوفيقية المحدثة فى أشكالها المعاصرة المتعددة تمثل أيديولوجية اللاحسم الحضارى فى المنطقة العربية بين مختلف النقائض والاضداد الاجتماعية والفكرية والسياسية التى تعتمل فيها وتتصارع فوقها ٠٠ وعلينا أن ننتظر لنرى ان كانت هذه التوفيقية المحدثة ستصل الى صيغة جديدة جامعة فاعلة وصالحة للعصر تتجاوز التناقضات وتصهرها ، أم أنها ستتحول الى صيغة تلفيقية ٠٠ انظر :

ـ محمد جابر الأنصارى : تحولات الفكر والسياسة فى الشرق العربى (١٩٣٠ ـ ١٩٧٠) مصدر سابق ، ص ٧ ٠

٨٠ ـ سعيد اسماعيل على : نظرات فى الفكر التربوى المصرى ، القاهرة ، جامعة عين شمس ، ١٩٨٣ م ، ص ٢٢ ٠

٨١ ـ سعيد التل : مصدر سابق ، ص ١٩٠ ٠

٨٢ ـ محمد نبيل نوفل : دراسات فى الفكر التربوى المعاصر ، مصدر سابق ، ص‌ص ١٥ ـ ١٨ ٠

٨٣ ـ وليم جيمس : بعض مشكلات الفلسفة ، ترجمة محمد فتحى الشنيطى ، مراجعة زكى نجيب محمود ، القاهرة ، المؤسسة المصرية العامة للتأليف والترجمة ، بدون تاريخ ، ص ١٩ ، ٣٠ ، ٣١ ٠

٨٤ ـ محمود أبو الفيض المنوفى : تهافت الفلسفة ، بيروت ، دار الكتاب العربى ، ١٩٦٧ م ص ١٥٧ ، ١٥٨ ٠

٨٥ ـ محمد سيف الدين فهمى ، مصدر سابق ص ٢٣ ٠

٨٦ ـ عبد الرحمن صالح عبد الله : لمنهاج الدراسى ، أسسه وصلته بالنظرية التربوية الاسلامية ، الرياض ، مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الاسلامية، ١٩٨٦ م ، ص‌ص ٤٩ ، ٥٤ ٠

٨٧ ـ محمد نبيل نوفل : دراسات فى الفكر التربوى المعاصر ، مصدر سابق، ص‌ص ٢٢ ـ ٢٥ ٠

٨٨ ـ نفس المصدر السابق ، ص ٢٦ ٠