الفصل السادس

" تصور مقترح لتجاوز الثنائيات في التربية "

بينت الدراسة في الفصول السابقة أن هناك مجموعة من الثنائيات في مجالات المعرفة والأخلاق والمجتمع لها انعكاساتها وأبعادها على الفكر التربوي وتطبيقاته المختلفة ، وقد تمت مناقشتها وتحليلها بغرض الوصول إلى أبعادها التربوية ، وفي هذا الفصل سوف تقوم الدراسة بتقديم " **تصور مقترح لتجاوز الثنائيات موضوع الدراسة في التربية** " .

أما عن الثنائيات التي تم مناقشتها فقد تم تقسيمها إلى ثلاثة مجالات هي :

١- **الثنائيات المعرفية في فلسفة التربية المعاصرة .**

٢- **الثنائيات الأخلاقية في فلسفة التربية المعاصرة .**

٣- **الثنائيات الاجتماعية في فلسفة التربية المعاصرة .**

أما بالنسبة للثنائيات المعرفية في فلسفة التربية المعاصرة ، فقد تعرضت الدراسة بالمناقشة والتحليل إلى الثنائية التي عكستها كل من المثالية والواقعية فيما يتصل بالمعرفة التربوية ، والثنائية التي عكستها كل من المدرسة الوضعية ومدرسة فرانكفورت فيما يتصل بالمعرفة التربوية أيضًا وتقدم الدراسة فيما يلي تصورًا مقترحًا لتجاوز هذه الثنائيات من الناحية التربوية :

١- ثنائية المعرفة التربوية بين المثالية والواقعية (*) :

بينت الدراسة من خلال مناقشة هذه الثنائية أن هناك فلسفتين أساسيتين انعكست آثارهما على الفكر التربوي وتطبيقاته المختلفة . **الفلسفة الأولى** ويذهب أنصارها إلى أن العقل هو المصدر الوحيد للمعرفة (وهؤلاء هم العقليون أو المثاليون) بينما يرى أنصار **الفلسفة الثانية** أن التجربة الحسية وحدها هي مصدر المعرفة (وهؤلاء هم الواقعيون) .

(*) اعتمدت الدراسة في محاولة تجاوز هذه الثنائية على :

- بوكدان سيشودولسكي: "**التربية والتيارات الفلسفية الكبرى**"، مرجع سابق، ص ص ٤٥ - ٤٦.
- فيليب . هـ. فينكس : " **فلسفة التربية** " ، مرجع سابق ، ص ص ٤٧٧ - ٤٨١ .
- زكي نجيب محمود : " **بأي فلسفة نسير ؟** " ، مجلة الفكر المعاصر ، العدد /٤/ ، الكويت ، ١٩٦٥، ص ص ٦ - ١٢ .

وقبل أن تقدم الدراسة تصورًا مقترحًا لتجاوز هذه الثنائية تربويًا تجدر الإشارة إلى أن "زكي نجيب محمود " استطاع أن يفك الاشتباك ويذيب هذه الثنائية فلسفيًا ، وذلك من خلال مقال له بعنوان " **بأي فلسفة نسير** ؟ " فهو يقارن بين الفكر المثالي والفكر الواقعي ، فيوافق المثالية اعترافها بالفكر ولكنه ينكر عليها انعزالها عن الواقع الخارجي ودعواها أن الفكر سابق على الوجود ، وأن الوجود إن هو إلاّ انبثاق من الفكر. كذلك فهو لا يوافق الواقعية في دعواها بضرورة توثيق الصلة بالواقع المحسوس، ولكنه ينكر عليها دعواها بتبعية الفكر للمادة وعدّ المادة أصل الوجود ، وأوضح أن الوجود فكر ومادة ، وأن هناك ديالكتيكًا مستمرًا بينهما، وأن الموقف الواقعي يتمثل في معايشتنا لواقعنا الاجتماعي واستنبات الفكر منه ، ثم يعود الفكر ليمحص نفسه من جديد في ضوء الخبرة والواقع.

أما عن محاولة تجاوز هذه الثنائية تربويًا ، فليس الهدف من هذه المحاولة تطبيق طريقة واحدة أو فرض تصور واحد ، لأنه في أي ميدان أو جزء من المعرفة يفترض أن تتضح المعاني وأن تتحدد بتقرير ما يجب القيام به بالتحديد لاختبار المعرفة المزعومة. وهذا معناه أن يكون هناك مجتمع مشترك يتواصل فيه الأفراد مع بعضهم بعضًا .

وترى الدراسة أن التواصل والفهم المشترك لا يحدثان إلاّ إذا حدد الأفراد معارفهم بطرائق العلم التجريبي والعقلي على السواء ، فالتواصل يحدث عند الاشتراك في الموافقة على طرائق بناء الحقيقة.

وعليه فإن النظرة الشمولية التكاملية للمعرفة الإنسانية إنما تؤكد أن الطبيعة المادية ليست بسيطة بل مركبة، وليست متجانسة بل متعددة الجوانب فيها الخير والشر، الجمال والقبح، الحق والباطل ، العدل والظلم، التقدم والتخلف ، كما تؤكد أن دور التربية هو أن تجعل الفرد قادرًا على التمييز بين هذه المفهومات والمعاني والاستفادة منها في ترقية البناء الاجتماعي الذي يعيش في إطاره ، والنهوض به، وتقدير أمنه ، لأن العقلية العلمية تعيش في عالم تمتزج فيه الإمكانات بالصعوبات ، وتلتحم فيه الموارد بالمشكلات وأن تحقيق التقدم إنما يتوقف على فهم هذه الأمور واكتساب القدرة على مواجهتها وتطويعها من أجل تطوير الواقع وتقدمه ، ومن هنا تقترح الدراسة أن تمارس التربية دورًا إيجابيًا في تنمية القدرات الإبداعية حتى يتسنى للطلاب القدرة على التمييز ومواجهة مشكلات الواقع على أن يكون السبيل إلى ذلك هو إتاحة فرص التفكير المبدع في التعليم المدرسي، واستخدام طريقة حل المشكلات والاهتمام بالتعلم الذاتي حتى يتعلم

الطالب التوصل بنفسه إلى الحقائق، والتركيز على فهم مبادئ العلوم وقوانينها أكثر من الحفظ والتلقين ، وتوفير جو مدرسي فيه حرية وتشجيع ومكافأة للأعمال الإبداعية .

وفي إطار هذه النظرة الشمولية التكاملية للمعرفة، فإنه يتوجب على القائمين على شؤون التربية رفض النظرة الجزئية الضيقة (حسية كانت أم عقلية) التي تغوص في تفاصيل متعددة، بحيث يسعى هؤلاء المربون إلى تنمية القدرة لدى تلاميذهم، على إدراك الكليات والمفهومات العامة التي تبرز دينامية الصراع بين الإنسان والطبيعة ، وبين القوى الاجتماعية داخل المجتمع وخارجه ، وتوضح مغزى هذا الصراع ودلالاته وأبعاده على حياة الناس وأساليب معيشتهم وطرائق تفكيرهم .

ومن هذا المنطلق فإن التربية مطالبة بإعادة النظر وتقليبه في بنية التعليم، وصيغه ووسائله وأهدافه في إطار تكاملي ولتحقيق هذا الهدف لا بد من الارتكاز على المعرفة العلمية الوظيفية القائمة على التحليل والتركيب ، فضلاً عن وحدة الخبرة التربوية وتكاملها.

وإذا ما أخذنا بعين الاعتبار ما يجري في المجتمع من تغيرات، فإن التربية مطالبة بتبصير الناشئة كي يلاحظوا مظاهر التغير الثقافي والمادي الحاصلة في المجتمع وفهم أسبابه ودواعيه، وعوامل تحريكه وانعكاساته على البناء الاجتماعي ، على أن يكون كل ذلك في إطار معرفي علمي منظم يمكّن الفرد من السيطرة على هذا التغيير وتوجيهه نحو بلوغ أهدافه ومقاصده . ومن هنا تتحدد مسؤولية التربية في ضرورة النظر إلى المعرفة الإنسانية في سياقها الاجتماعي وفي ضوء مشكلات الواقع، وأداة ذلك التزام المعرفة بالخبرة وتمحيص الخبرة في ضوء المعرفة ، حيث أن التعارض بينهما يكون بمنزلة التعارض بين الجمود والحركة، وبين عالم التلميذ وعالم الواقع وبين المعرفة والمجتمع .

وترى الدراسة أن محاولة تجاوز هذه الثنائية لن تنجح إلاّ إذا أكدت التربية على التزاوج بين الفكر والعمل، وبين الإدراك العقلي والإدراك الحسي، إذ لا غنى لأحدهما عن الآخر ، فالفكر أكبر ما يساعد على نجاح التجربة، كما أن التجربة بدورها تزيد الفكر خصوبة وإنتاجًا .

ومن هنا لا بد من رفض دعوى بعض التيارات الفلسفية التي تفصل الفكر عن العمل أو المعرفة الحسية عن المعرفة العقلية، أو التي تجعل لأحدهما الغلبة والسيادة على الآخر. وذلك انطلاقًا من أن تحرك أي مجتمع نحو الأخذ بالديمقراطية السليمة وما تعنيه من تذويب الفوارق بين الطبقات ، إنما يستلزم بالضرورة سقوط كل الحواجز المصطنعة التي تفصل الفكر عن العمل والثقافة عن المهنة. ومن هنا تتحدد مسؤولية التربية في الحد من الفوضى في الأفكار إلى التفاعل

مع واقع النشاط والعمل في إطار من المعرفة المنظمة ، مما يتطلب إعادة النظر في بعض المناهج الحالية ومحتواها وطرائق تدريسها وعلاقات المؤسسات التعليمية بالبيئة حولها .

٢- ثنائية المعرفة التربوية بين المدرسة الوضعية ومدرسة فرانكفورت (*) :

تبين من خلال مناقشة هذه الثنائية وتحليلها أن هناك اتجاهين أساسيين انعكست آثارهما على المعرفة التربوية :

الاتجاه الأول :

مثلته المدرسة الوضعية التي أخذت موقفًا إيجابيًا مؤيدًا للنظام القائم ، وسعت إلى تسخير الجهود العملية لتبرير أهدافه وتدعيم مصالحه، وترسيخ قيمه، بوصفه الواقع الطبيعي الأمثل ، حيث أسهم المنهج الوضعي في تقدم العلوم التجريبية ، كما تأثرت به العلوم الاجتماعية التي اتجهت نحو تأكيد الجوانب الكمية، وسعت إلى استخدام التعريفات الإجرائية والأساليب الإحصائية والنماذج الرياضية لاكتساب معايير العلم الدقيق .

واتجهت المعرفة التربوية المقيدة بالمنهج الوضعي إلى أن تكون معرفة محافظة تتقيد بالوقائع وتقف عند الظواهر، وتميل إلى الوصف وتعتمد على الخبرة، وتتجرد من القيم ، وتتجه نحو التعميم وتنشد الموضوعية . وارتباطًا بالمجتمع الرأسمالي ظهرت هذه المدرسة التي سيطرت على الدراسات الاجتماعية ، فحولتها إلى بحوث تطبيقية وإجراءات منهجية وأدوات بحثية ومعالجات إحصائية .

وقد تأثرت المعرفة التربوية باتجاه المدرسة الوضعية فاتجهت إلى التركيز على المجالات المحدودة والاهتمام بالمشكلات الجزئية، والعناية بالحبكة المنهجية مع تجاهل النظريات التفسيرية.

الاتجاه الثاني :

مثلته مدرسة فرانكفورت التي أخذت موقفًا سلبيًا من النظام السائد ، وسعت إلى نقد الواقع وتجاوز الأوضاع القائمة . وقد اعتنت هذه المدرسة بفحص أشكال الحياة الاجتماعية ونقدها، وحاولت البحث في أصولها وجذورها، والمصالح التي تعبر عنها ، والمعارف والقيم التي ترتبط

(*) اعتمدت الدراسة في محاولة تجاوز هذه الثنائية على :

- انتوني جيدنز : " دراسات في النظرية الاجتماعية والسياسية مرجع سابق ص ص ٩٣ - ١٠٣.
- حمدي علي أحمد: "مقدمة في علم اجتماع التربية مرجع سابق ، ص ص ١٨٩- ١٩٢ .
- عبد السميع سيد أحمد : " دراسات في علم الاجتماع التربوي"، مرجع سابق ، ص ص ٩٥ -١٠٧ .

بها، والمشكلات التي تنشأ فيها والمعايير التي تتحكم فيها . وكانت المهمة الرئيسة لمدرسة فرانكفورت هي تجاوز الأوضاع الفاسدة ونقد القيم البالية، ورفض المعايير الجامدة واستبدالها بغيرها من القيم والمعايير التي تصلح للتغيير الجديد .

وفي ميدان التربية حاول أصحاب مدرسة فرانكفورت النقدية توجيه عنايتهم نحو ربط المعرفة التربوية بالمصالح السياسية والاجتماعية ، وتحليل هذه المعرفة للكشف عن وظيفتها الاجتماعية في تحقيق السيطرة وتبرير السلطة وتثبيت النظام من جهة ، واكتشاف أساليب بديلة للفكر وأشكال جديدة للفهم وأنماط مختلفة للسلوك من جهة أخرى. والسؤال الآن **كيف نتصرف حيال هاتين الفلسفتين ؟** .

ترى الدراسة أن المعرفة التربوية تمثل المحور الأساسي في كثير من فلسفات التربية المعاصرة: وطالما هي كذلك فلابد من إعادة طرح التساؤلات التالية :

ما الذي يعدّ معرفة مدرسية مشروعة ؟ وكيف تنتج هذه المعرفة وتكتسب شرعيتها به؟ وأي نوع من المصالح الاجتماعية تقوم هذه المعرفة بخدمته ؟ وما الفئات الاجتماعية التي يتاح لأبنائها فرص الحصول على هذه المعرفة ؟ وكيف توزع هذه المعرفة وكيف يعاد إنتاجها داخل الفصل الدراسي ؟

هذه الأسئلة وغيرها اختلفت الإجابة عليها بين كل من المدرسة الوضعية ومدرسة فرانكفورت . فالوضعية أرادت تقديم معرفة تخدم من خلالها النظام القائم ، بينما تستخدم مدرسة فرانكفورت المعرفة التربوية من أجل الكشف عن الوظيفة الاجتماعية التي تضطلع بتحقيقها ، وبالتالي فإنه إذا أردنا أن نتجاوز هذه الثنائية ونقدم معرفة تربوية تخدم اتجاهاتنا الفكرية، لا بد وأن نعزف عن النظر إلى المنهج بوصفه كياناً أيديولوجيًا يخدم في الأساس مصالح وتوجهات سياسية واقتصادية واجتماعية معينة . فالأيديولوجية السائدة التي تعبر عن فكر سلطة ما ، إذا لم تكن مشروعة ومتداولة ، فإنها تعمل على تزييف وعي الطبقات المقهورة، وبالتالي فإن المنهج الذي تضعه مثل هذه السلطة يحاول استلاب العناصر الثقافية للطبقات الدنيا ساعيًا إلى تسييد أيديولوجية الفئات المهيمنة ، حيث يعد المنهج بهذا الشكل أحد الوسائل الهامة التي يتم من خلالها تنظيم الطلاب بشكل هرمي وفرزهم وتصنيفهم وإضفاء الشرعية على تحصيلهم المعرفي من خلال الدرجات والمؤهلات الدراسية. فأدوات التقويم التي ترتبط بطبيعة المعارف والمهارات التي يتضمنها المنهج تعمل على تحقيق هذا الفرز والتصنيف وتوزيع الطلاب على المجالات

والمستويات الدراسية المختلفة، وهي بذلك تساعد على بناء تقسيم اجتماعي للعمل يدعم استمرارية رأس المال والتصنيف الطبقي للمجتمع.

وعليه فإن الدراسة تقترح على القائمين على رسم السياسات التعليمية من أجل تجاوز هذه الثنائية النظر إلى مضمون المعرفة المدرسية الكامنة في المنهج الدراسي نظرة موضوعية محايدة. كما يجب أن تبتعد السلطة الحاكمة عن ممارسة هيمنتها الفكرية على مؤسسات المجتمع، وبالتالي الابتعاد عن تضمين المنهج معارف تخدم مصالح السلطة وتضفي الشرعية على مصالحها .

كما أن عمليات الانتقاء والتصنيف المرتبطة بالمناهج وأساليب التقويم يجب ألا تعمل على تدعيم التقسيم الاجتماعي وألا تسهم في توفير الظروف التي تؤدي إلى استمرارية عدم العدالة أو عدم تحقيق التكافؤ في النظام التعليمي والمجتمع .

أما فيما يتصل بالثنائيات الأخلاقية في فلسفة التربية المعاصرة ، فقد بينت الدراسة انعكاساتها وأبعادها على الفكر التربوي وتطبيقاته المختلفة، فثمة ثنائية في ميدان القيم التربوية ، وثنائية تتصل بأخلاق الفعل وأخلاق الفرد، وثنائية تتصل بشكل الأخلاق ومحتواها. وفيما يلي تقدم الدراسة تصورًا مقترحًا لتجاوز هذه الثنائيات من الناحية التربوية .

١- الثنائية في ميدان القيم التربوية (*) :

من خلال المناقشة السابقة للثنائية المتصلة بالقيم التربوية ظهرت فلسفتان أساسيتان للتربية، **الفلسفة الأولى** : ينظر أصحابها إلى القيم التربوية نظرة ذاتية ، وفي رأيهم ، أن الأشياء قيّمة تبعًا للشعور الشخصي أنها قيّمة . وأنصار هذه الفلسفة عندما يفكرون باختيار قيمة ما من بين قيم متنافسة، فإنهم يختارون القيمة التي من خلالها يستطيعون تحقيق أغراضهم.

(*) اعتمدت الدراسة في محاولة تجاوز هذه الثنائية على :

- جون . س. بروبيكر : " **الفلسفات الحديثة للتربية** " ، مرجع سابق ، ص ١١٨ .
- محمد الهادي عفيفي : " **في اصول التربية - الاصول الفلسفية للتربية** " ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٧٨، ص ص ٢٩٥ - ٣٠٣ .
- Stom Fay - Stitz. Aline . M. : "**Peace Education for Children : Historical Perspectives**", Paper Prepared for Presentation the Annual Conference of the American Educational Research Association, New Orleans, April. 7, 1994. P. 12 .

أما **الفلسفة الثانية** ، فينظر أصحابها إلى القيم التربوية نظرة أكثر موضوعية . فالقيم في رأيهم ، أصيلة وهي لا تأتي ممن يستعملها بل من مصممها أو صانعها . غير أن أصحاب هذا الاتجاه لا ينكرون القيم الذرائعية ، ولكنهم يلحون على أن القيم الذرائعية يجب أن تكون تابعة للقيم الأصلية، لأن القيم الأصلية أولية في الزمن ويغلب لذلك عليها أن تكون ثابتة ودائمة.

ولكن السؤال الذي أصبح ضروريًا هو : **هل يوجد تطابق ولو إلى حد ما بين هاتين الفلسفتين؟ وكيف يتم ذلك ؟**

تقترح الدراسة من أجل إحداث هذا التطابق وتجاوز الثنائية تحقيق شرط أساسي لذلك هو هو **أن ننظر إلى القيم نظرة تكاملية** ، على أن الأخذ بهذه النظرة يجب أن لا يؤدي إلى استبدال قيم بقيم أخرى بل النظر إلى القيم سواء أكانت مثالية أم واقعية، ذاتية أم موضوعية، نظرة تكاملية، يترتب عليها في المقام الأول توجيه جديد عند النظر إلى النظرية العامة في القيم . كما يترتب عليها أن ينظر القائمون على شؤون التربية نظرة جديدة إلى أهمية القيم في عمل المدرسة بوصفها الوحدة الأساسية التي تجسد النظر التربوي وما يقوم عليه من قيم ومبادئ .

وبما أن التربية في صورتها النظامية تقوم على قيم معينة سواءً وعى المشتغلون بالتعليم بهذه القيم أم لم يعوا ، وسواءً عبرت هذه القيم عن نفسها بصورة ذاتية أم موضوعية ، فإن الدراسة تقترح شرطًا آخر لتجاوز الثنائية يتبلور في **أن تقوم التربية بتمثل ما يختاره المجتمع من قيم بغض النظر عن كونها ذاتية أو موضوعية** . وإذا ما تم ذلك فإنه يتوجب على التعليم ذاته أن يعبر عن قيم تربوية معينة تتلاءم وطبيعة المجتمع ، شرط ألاّ يعتمد التعليم وهو بصدد غرس قيم تربوية معينة على نظرة سلفوية متطرفة أو نظرة عصروية متطرفة، بل عليه أن يوازن بين هذه النظرة وتلك ، بحيث يخرج بنظرة جديدة فيما يتصل بالقيم تتفق مع فلسفة المجتمع واتجاهاته وآماله.

إن القضية الأساسية أمام التربية – بعد هذا وقبل – هي نوع القيم ومصدرها، ومسؤولية القائمين على تنميتها وغير ذلك من المسائل التي ينبغي أن تكون موضع اهتمام عام، وبخاصة في المجتمعات التي تشهد تحولات كبرى في حياتها نتيجة المتغيرات التي حدثت وما زالت تحدث على المسرح العالمي . ولا شك أن مجتمعنا العربي قد تأثر بهذه المتغيرات، الأمر الذي يتطلب **من القائمين على شؤون التربية العربية أن يعملوا على بناء قيم مستمدة من فلسفة كل مجتمع** وعلى ضوء مقوماته الأصلية ، وفي ضوء مطالب التغيير وطبيعة العصر الذي بدأ يفرض نظامًا جديدًا من القيم العالمية من جراء تقليص المسافات عبر وسائل الاتصال ، ومن هذه القيم الجديدة

قيمة السلام الذي يطرح في مجال التربية والتعليم لتنشئة الأجيال على التعامل مع المتغيرات بإنسانية أكثر ، حيث يُعد السلام ثقافة وطريقة حياة وعلى الشعوب البحث عن طريقة جديدة لحل الخلافات فيما بينها، والنظر إلى السلام على أنه ضرورة لخلاص البشرية .

ومن هنا أيضًا يتوجب علينا أن نسعى إلى تحرير المجتمع العربي من القيم التي ورثها عن الماضي بفعل عوامل اقتصادية واجتماعية وسياسية بالية، ليأخذ بقيم جديدة مستمدة من واقعه وآماله في مستقبل جديد . غير أن هذا لا يعني أن نقوم بنسف القيم القديمة، قيم الثقافة العربية النابعة من الدين الإسلامي، ولكن ما تقصده الدراسة هو أن تعيش هذه القيم جنبًا إلى جنب مع القيم الجديدة بحيث تظل خصائص القيم الثقافية القديمة موجودة في القيم الجديدة تكسبها اتجاهًا خاصًا ونحن نقوم بتوجيه الناشئة نحو القيم التي يتطلبها المجتمع المعاصر، والتي تتمثل بقيمة السلام، والمستقبلية ، وقيمة التعلم الذاتي، وقيمة العلم والمعرفة ... الخ شرط أن ننظر إلى هذه القيم سواءً أكانت ذاتية أم موضوعية نظرة تكاملية كما سبقت الإشارة إلى ذلك .

٢- ثنائية أخلاق الفرد وأخلاق الفعل (*) :

أشارت الدراسة من خلال مناقشة هذه الثنائية إلى أن تعريف الأخلاق بارتباطها بالعمل القصدي والاختيار من بين قيم بديلة ، تضع الأخلاق في الفرد لا في العمل ذاته . وقد يوجد ارتباط وثيق بين اختيار الفرد وسلوكه الظاهر، ولكن الناحيتين ليستا متطابقتين بأي حال من الأحوال ، فالقيم التي تتحكم في الاختيار هي في الغالب مختلفة تمامًا عن تلك القيم التي تعبر عن نفسها في العمل. فالفرد قد يكون مؤدبًا نحو فرد آخر ، لا لأنه يحترمه (كما يبدو من سلوكه الظاهر) ولكن لأنه يرغب في أن يكسب حبه الذي يستطيع أن يضفيه عليه . وفي هذه الحالة فاختيار الأدب في السلوك قد يكون غير أخلاقي (أناني) بدل أن يكون أخلاقيًا كما يبدو في الظاهر، وهناك أفعال أخرى كالقتل يمكن الحكم عليها في ذاتها بأنها شر ، علمًا أنها ترتكب لخدمة أهداف ذات قيمة مثل استتباب الأمن في المجتمع .

والنتيجة التي أشارت إليها الدراسة هي أن السلوك الظاهر على درجة كبيرة من الغموض في مضمونه الأخلاقي، فالعمل الواحد قد ينبع من عدد من القيم المختلفة المتناقضة تمامًا، وليس صحيحًا تمامًا أن الفرد – على الأقل في المدى القصير – يعرف عن طريق سلوكه،

(*) اعتمدت الدراسة في محاولة تجاوز هذه الثنائية على :

- عادل العوا : " **الأخلاق والحضارة** " ، مرجع سابق ، ص ٥٧ .
- اميل دوركهايم : " **التربية الأخلاقية** " مرجع سابق ، ص ٦٣ .

فمن أهم المكتشفات – المتميزة في علم النفس الحديث – عدم الثقة بالتفسير السطحي للسلوك الإنساني والدوافع التي يقوم عليها السلوك الظاهر.

إن المفهوم الواسع للأخلاق – الذي قدمته الدراسة سابقًا – يتفق مع هذه النظرة السيكولوجية ، فالأخلاق تعنى بالاختيار الحر والقيم التي يقوم عليها هذا الاختيار لا بنتائج العمل في ذاتها وإن الحياة الأخلاقية لها علاقة بمحور الوجود الإنساني لا بما يميز الوجود من أشياء خارجية .

غير أن الدراسة في مناقشتها هذه الثنائية ذهبت إلى أبعد من المقارنة بين الدافع الداخلي والسلوك الخارجي ، فبينت أن الطبيعة الإنسانية معقدة لدرجة أن القيم الحقيقية التي تتحكم في الاختيار لا تظهر غالبًا للفرد نفسه . لأن كثير من الناس لا يعرفون في كثير من النواحي دوافعهم الحقيقية ومغزى سلوكهم الفردي الحقيقي ، وفي مثل هذه الظروف من الجهل بالنفس يجب أن يشتق قرار الاختيار من القيم الحقيقية لا من القيم الشعورية الظاهرية. مثال ذلك : الشاب الذي يقرر أن يصبح مدرسًا بدلاً من أن يدخل ميدان التجارة ، هذا الشاب قد لا يكون اهتمامه الحقيقي الرغبة في مهنة التدريس بقدر ما يرغب في ممارسة السلطة على الآخرين . وهنا قد لا يكون هذا الشاب على علم بدافعه الحقيقي، غير أنه يقوم باختياره لمهنة التدريس على أنها مهنة نبيلة في حين أن التجارة ، كما يرى عمل أناني . وفي هذه الحالة يجب أن يُحكم على أخلاقية القرار على أساس صلتها بالاهتمام القوي للشخص لا بالرجوع إلى ما يتحدث عنه الشخص من مثالية مزعومة.

وعلى أية حال فليست للأخلاق علاقة بالعمل الظاهر في ذاته، ولا بالقيم التي نتحدث عنها شعوريًا عند اتخاذ القرار، ولكن لها علاقة بالدوافع الحقيقية التي غالبًا ما تكون خفية وتحدد الاختيار .

من هذا المنطلق تقترح الدراسة من أجل تجاوز هذه الثنائية أن تهتم التربية الأخلاقية بالقيم الحقيقية التي تحكم السلوك الحر، لا بمجرد أنماط معينة من السلوك المقبول ، ولا يكفي أن نعلم الفرد كيف يجب أن يسلك بتدريبه إطاعة ما يسمى بقانون أخلاقي للسلوك أو بأن نقدم له مجموعة من المثل العليا التي قد ينافق في الحديث عنها ويتخذها وسيلة لتبرير نفسه لنفسه أو للآخرين ، بل يجب أن تعمل التربية من أجل نمو الشخصيات الأخلاقية التي تقدر الخير والحق والتي يتحدد سلوكها في أساسه من الداخل .

ومن هنا فإن القوانين الأخلاقية الخارجية والمثل العليا العقلية قد تكون لها قيمة عظمى في تقوية ودعم القيم الواقعية المسيطرة ، ويتحقق ذلك عندما تكون دوافع الفرد الواقعية متفقة مع المثل العليا الشعورية الظاهرية ومع مستوى مقبول من السلوك الظاهري ، ولذا تقترح الدراسة أن تُبنى أهداف التربية بحيث تنمى عادات النقد البناء للقيم والمثل العليا والقوانين الأخلاقية للكشف عما بينها من تناقض ولإعادة تكيفها حتى تصبح متسقة . وإذا ما قامت التربية والتربويون بعمل ذلك يبقى عليهم أن يشرحوا مبادئ الواجب الفلسفية كما أقرها " كانت " من منطلق **أن الواجب هو الذي تنبع منه الأفعال الأخلاقية كافة للإنسان العاقل صاحب الإرادة** . أما الأفعال العفوية التي تصدر عن الإنسان من دون إرادته فإنها لا تحمل أي قيم أخلاقية حتى لو حققت مصادفة بعض الأعمال الخيرة . ويفترض أن تسعى التربية عمومًا والتربية الأخلاقية بشكل خاص إلى تعليم الأفراد ما ينبغي سلوكه في المواقف المختلفة، لا ما هو موجود في الفرد أو في الفعل من أخلاق، وذلك عن طريق تدريبهم وتعليمهم إطاعة ما يسمى " العادات الأخلاقية " أي المعرفة الوضعية بما يعد خيرًا أو شرًا في مجتمع ما من المجتمعات.

٣- ثنائية الشكل والمحتوى في الأخلاق (*) :

تبين من خلال المناقشة السابقة لهذه الثنائية أنها أدت إلى وجود فلسفتين أساسيتين للتربية. **الفلسفة الأولى** تؤكد على محتوى الأخلاق وترى أن التربية الخلقية معنية أساسًا بنقل موضوع محدد (قواعد ومفهومات تتصل بكيفية السلوك تجاه الآخرين) بينما تؤكد **الفلسفة الخاصة بالشكل** على طرائق معينة للتفكير والاستدلال يحتاج الأطفال إلى اكتسابها ليصبحوا مثقفين خلقيًا. والسؤال هو: **هل توجد مواقف تتوسط بين هاتين الفلسفتين** ؟ .

أشارت الدراسة عند مناقشة هذه الثنائية إلى أن التمييز بين الشكل والمحتوى بحاجة إلى مزيد من الفحص إذا أردنا أن نحصل على صورة أوضح للتربية الخلقية ، ومن هنا وقبل أن تقدم الدراسة تصورًا مقترحًا للتوفيق بين طرفي الثنائية ، يجب أولاً أن تُحسم قضية الشكل في مقابل

(*) اعتمدت الدراسة في محاولة تجاوز هذه الثنائية على :

- زكريا إبراهيم : " **المشكلة الخلقية** " ، مرجع سابق ، ص ص ٤٢ -٤٧ .
- عبد الرحمن بدوي : " **الأخلاق النظرية** " ، وكالة المطبوعات ، الكويت ، ط٢، ١٩٧٦، ص ص ٢٤ -٥٠.
- روجر ستروجان: " **هل نستطيع تعليم الأخلاق للأطفال** "، مرجع سابق ، ص ص ١١٣-١٢٥ .

المحتوى ، لأن من الواضح أن موضوع الأخلاق يجب أن يكشف عما يميز الأخلاق نفسها ، فإذا كنا نحاول أن نزيد الأطفال فهمًا بمجال الأخلاق ونشجعهم على أن ينموا بوصفهم أفرادًا خلقيين، فإن ثنائية الشكل والمحتوى تفرض السؤال التالي :

هل نعلم الأطفال طريقة متميزة للتفكير الخلقي ؟ أم نعلمهم طائفة متميزة من القواعد والمبادئ ؟ لعل الإجابة عن هذا السؤال تتطلب الإشارة إلى نقطتين هما :

أولاً – من المستحيل أن يحدد شكل أو محتوى معين يميز الحدود الداخلية أو الخارجية لمجال الأخلاق ، لأن الأخلاق ليست على هذا النحو من البساطة ، إذ يلاحظ كثير من فلاسفة التربية المعاصرة أن الخلقي ليس بالتأكيد كلمة دقيقة جدًا أو كلمة يمكن أن تطلق أو لا تطلق بثقة عالية جدًا ، والمشكلة هي أن بعض التفسيرات التي تمت مناقشتها تقدم خصائص يمكن أن توجد في المجال الخلقي وغير الخلقي كما ذهبت إلى ذلك النزعة الإرشادية التي تبنت طرف الثنائية المتمثل " بالشكل " .

ثانيًا : ليس التمييز حاسمًا كما ترى الدراسة ، بين الشكل والمحتوى على الرغم من أهميته في تحديد الأخلاق ، فهناك في الحقيقة تداخل كبير بين طرفي الثنائية ، والدليل على هذا التداخل يوضحه السؤال الآتي : **هل يصف مبدأ العمومية – الذي أشارت إليه الدراسة في موضعه – الشكل الذي ينبغي أن يتخذه التفكير الخلقي أم يصف محتواه ؟ وهل يمكن اعتبار الاحتكام إلى السلطة شكلاً للتبرير الخلقي أم تحديدًا لمحتوى الأخلاق ؟**

تميل الدراسة إلى أن هاتين النقطتين مهمتان جدًا عند التفكير بإيجاد مواقف تتوسط بين طرفي الثنائية ، على أن الأهم من ذلك أن يدرك القائمون على التعليم أن لشكل الأخلاق ومحتواها جوانب متعددة وكل ما نستطيع أن نفعله هو أن نأخذ في الاعتبار كثيرًا من الجوانب بالقدر الذي نستطيع ، ونرى كيف ترتبط ببعضها بغية إلقاء الضوء على جوانب الأخلاق الكثيرة.

وعليه فإننا نستطيع فقط تحديد خصائص الأخلاق العامة دون أن ندعي أننا نجحنا في الوصول إلى مجموعة شاملة من الشروط الضرورية والكافية على أن نُعلم هذه الخصائص العامة على نحو ما للأطفال إذا أردنا تثقيفهم خلقيًا ، وبالتالي فإن أحدًا لا يستطيع أن يجزم إنه قادر على تحديد مجموعة شاملة من الشروط الضرورية والكافية لتعليم الأخلاق ، وإنما كل ما يستطيعه الإنسان هو تحديد بعض الخصائص العامة للاخلاق ، ومن هنا تقترح الدراسة أن تقوم التربية بتحديد هذه الخصائص وتعليمها بحيث لا تتخذ قرارًا حاسمًا يتصل بتعليم الأطفال شكل الأخلاق أو محتواها ، لأنه إذا كان التمييز غير واضح وكانت أبعاد الأخلاق متنوعة، فإن

موضوع التربية الخلقية يكون قاصرًا ومشوهًا على نحو غير ضروري إذا بني كلية على الشكل أو المحتوى. لذا فإن الأطفال بحاجة إلى أن يكونوا على صلة بالمدى الواسع الممكن للفهم الخلقي الذي نستطيع تقديمه . ومما يساعد على ذلك هو أن نقدم لأطفالنا تعليمًا يتصل بالحقائق وتعليمًا يتصل بالإجراءات وتعليمًا يتصل بالأداء نفسه ، وفيما يلي تقدم الدراسة بيانًا لذلك:

أما فيما يتصل **بتعليم الحقائق** فإن الإنسان لا يستطيع أن يتخذ قرارات خلقية سليمة دون الاعتماد على معلومات واقعية . ومن هنا فإنه ليس من اليسير اختيار المعلومات التي نعدها أكثر فائدة للأطفال في اتخاذ القرارات الخلقية ، لأن المواقف المختلفة تستدعي معرفة واقعية مختلفة. وكل ما نستطيع أن نفعله هو أن نتأكد من حصولهم على المعلومات التي نتوقع ارتباطها بمعظم المواقف الخلقية التي يحتمل أن يجدوا أنفسهم فيها . ومن هنا فإن السؤال التالي يفرض نفسه :

هل هناك مجال في التربية الخلقية لتعليم الأطفال أن الأخلاق مؤلفة من قواعد يجب عليهم طاعتها ؟

ترى الدراسة أن هذا السؤال يعود بنا إلى التناقض الظاهري للتربية الخلقية الذي تعكسه ثنائية الشكل والمحتوى، ومشكلة وضع الأطفال على الطريق الخلقي بطريقة لا تعوق تقدمهم اللاحق بوصفهم أفرادًا مستقلين . غير أن " روجر ستروجان " يؤكد ضرورة أن تراعى التربية النقاط التالية للخروج من هذه المشكلة :

١- **يحتاج صغار الأطفال إلى تعلم معنى القاعدة، لأن القواعد والمبادئ هي الوسيط الذي نعبر من خلاله عن اللغة الخلقية.**

٢- **يجب إعطاء الأطفال أمثلة للقواعد البسيطة التي يتبعونها قبل البدء في صوغ القواعد لأنفسهم.**

٣- **إن هناك عددًا من القواعد الأساسية (مثل تلك التي تتصل بعدم الإيذاء مثلاً) لا بد من تعليمها للأطفال.**

٤- **يجب تقديم بعض التبريرات العقلية غير المعقدة لتلك القواعد ولو اقتضى الأمر وقتًا طويلاً من الأطفال حتى يدركوها.**

٥- **يجب تعليم الأطفال في وقت مبكر ، على قدر المستطاع، أن القواعد ليست حقائق ثابتة بل هي أحكام خلقية يمكن تأييدها ومناقشتها وتحديها وربما تعديلها عقليًا ، ومن ثم يجب تقديم المحتوى الخلقي الذي نعلمه في صورة قواعد معينة كما لو كان مؤقتًا وغير نهائي، لأن التربية الخلقية يجب ألاّ تهدف إلى جعل الأطفال يلتزمون بقواعد معينة بل يجب أن تهدف إلى البحث عن تبرير لهذه القواعد وإخضاعها للنقد العقلي .**

تبين هذه النقاط في الواقع أن تعليم الحقائق مرتبط ارتباطًا وثيقًا بتعلم " كيف " أي (تعليم الإجراءات) وبالتالي فإن تعليم الأطفال وفقًا للخطوط المقترحة من أن هناك قواعد خلقية يجب اتباعها سوف يؤدي إلى تعليمهم كيف يصوغون القواعد الخلقية ويصدرون الأحكام الخلقية بأنفسهم .

غير أن المشكلة التي ما تزال عالقة هي : إذا نجحنا في بيان أننا قادرون على تعليم الأطفال شيئا عن الأخلاق، بمعنى أننا نستطيع أن ننقل إليهم بعضًا من الحقائق والقواعد المرتبطة بها (تعليم الحقائق) وبعضًا من المهارات والإجراءات التي يقتضيها (تعليم الإجراءات) فهل نحن متأكدون من أنهم سوف يستخدمون هذه المعلومات ويطبقون تلك المهارات ؟ وبالتالي هل نستطيع أن نعلم الأطفال أن يتصرفوا بوصفهم أفرادًا خلقين ؟

يرى بعض فلاسفة التربية المعاصرة أن العامل الحاسم هنا ليس معرفة الحقائق والإجراءات بل **الدافعية** ، فتعليم الأطفال أن يكونوا خلقيين يجب أن يصبح أمرًا مرتبطًا بتعليمهم أن يرغبوا أن يكونوا خلقيين . فالمعرفة والقدرات التي تنشأ عن تعليم الحقائق والإجراءات ليست كافية بذاتها في خلق الدافعية، على الرغم من أن الأطفال يرغبون في الإفادة مما تعلموه في صوغ قراراتهم الخلقية والسلوك بمقتضاها ، وبالتالي فإنه لا توجد طريقة تعليم تستطيع أن تضمن خلق الدافعية المناسبة والسلوك الذي يترتب عليها ، لأن التعليم (وهو غير الاشتراط) يعني أن المتعلم كائن حر قادر على قبول أو رفض ما يتعلم، هذا فضلاً عن أن " الفجوة " الضرورية في الأخلاق تعني أنه يجب أن تظل هناك على الدوام إمكانية عدم السلوك بمقتضى القرار الخلقي، وخلاصة القول : إذا أرادت التربية الخلقية ألاّ تظل مشروعًا نظريًا يتوجب عليها الاهتمام بالمشكلات المرتبطة بتعلم السلوك ، لأن زوال ثنائية الشكل والمحتوى في الأخلاق لا يمكن أن يتم بمجرد نقل المعرفة والمهارات ، بل يجب أن يسير معهما جنبًا إلى جنب تعليم السلوك .

أما فيما يتصل بالثنائيات الاجتماعية في فلسفة التربية المعاصرة ، فثمة ثنائية التطور والثبات، وثنائية الفرد والدولة، وثنائية الحرية والنظام . وفيما يلي تقدم الدراسة تصورًا مقترحًا لتجاوز هذه الثنائيات من الناحية التربوية.

١- ثنائية التطور والثبات :

تبين من خلال المناقشة السابقة لهذه الثنائية أنها أدت إلى وجود فلسفتين أساسيتين للتربية. **الفلسفة الأولى** وترى أن السبيل الوحيد للإعداد من أجل مجتمع متغير هو أن نواجهه بفكر

تربوي يؤمن بأن الهدف يجب أن يكون التجديد المستمر لبناء الخبرة. أما **الفلسفة الثانية** فترى أن المبادئ الأساسية للتربية تتواتر ولا تتغير، وأن السبيل للإعداد من أجل مجتمع متغير إنما يكون عن طريق منهاج من الدراسات التقليدية (الأساسية) التي يتم انتقاؤها بناء على قيم ثابتة تستطيع توفير حد كبير من الاستقرار بمعارضتها للتغير .

وترى الدراسة أنه حيال هذين الأنموذجين لفلسفة التربية لن يكون الأهل ولا القائمون على رسم السياسات التربوية خاضعين لحتمية الاختيار بينهما، ذلك أن هناك موقفًا يتوسط بينهما وفيما يلي عرضٌ له .

تميل الدراسة إلى الاعتراف بأن التغيير الاجتماعي الحضاري يستوجب تغيير سلوك الإنسان من الأساليب التقليدية التي كانت تناسب ما كان قائمًا من حضارة ، إلى أساليب جديدة ملائمة للتغيير الحاصل حتى يتمكن من التكيف معه ، وتعدّ هذه المهمة من الوظائف الأساسية للتربية الاجتماعية في المجتمع المتغير. ويمكن تقرير أنه حتى تستطيع التربية تهيئة الأفراد لمجتمع متغير، فمن الضروري أن تنطلق من فلسفة تربوية تكون مرنة إلى حدٍ كبير حتى تستطيع مراعاة التناقضات الجارية في النسيج المعياري للمجتمع وتوفير الفرص المناسبة لجميع الأفراد حتى يستطيعوا قبول التغيرات المستقبلية ، وبالتالي فإن المهمة الأساسية للتربية في ظل ظروف التغير التكنولوجي والاجتماعي السريعين يجب أن تتبلور في تحقيق الموازنة بين غرس الثقافة التقليدية للمجتمع ، وبين تنمية قابليات التجديد والتغيير لدى الناشئة.

وترى الدراسة أن أخطارًا حقيقية سوف تهدد المجتمع إذا اختلت هذه الموازنة ، لأن الممارسات الجامدة للتطبيع الاجتماعي – على سبيل المثال – قد تؤدي إلى خنق التجديد أو إلى إيقاع الأفراد في مواقف متعارضة عندما يحدث التغيير في بعض جوانب حضارة المجتمع وحياة سكانه، ولا يعرف الأفراد كيف يوازنون بين ما تطبعوا عليه من تقاليد ، وما ينبغي أن يفعلوه للتكيف مع الجديد ، وقد يصل الأمر إلى حدوث انهيار حقيقي في التكامل المعياري للمجتمع ، ولذا تقترح الدراسة من أجل تحقيق المرونة والموازنة بين طرفي الثنائية (ثنائية التطور والثبات) أن تقتصر التربية على نقل بعض الممارسات التقليدية الضرورية ، والاهتمام بتعليم القيم العامة عوضًا عن المعايير الخاصة، مثال ذلك ، أن تقوم التربية بمساعدة الشباب على فهم وتقدير بعض القيم الاجتماعية الأساسية التي تقوم عليها المعايير الخاصة في العلاقات بين الجنسين بدلاً من محاولة فرض التحريمات المعيارية الخاصة بالعلاقات بين الشباب والفتيات فرضًا متزمتًا . وعندما يتحرك المربون في هذا

الاتجاه قد يصلون إلى نتائج أفضل في ضبط سلوك الشباب من الانفلات الكامل ، ولكن عليهم بالوقت ذاته أن يعترفوا بضرورة التغير وحتميته، وأن يراعوا ذلك عند رسم السياسات التربوية وتحديد أهداف التربية وأغراضها وأن يقبلوا ما يطلق عليه الآن تثوير المناهج كل فترة حتى تستطيع مواكبة الجديد ، وإذا لم يراعوا هذا فإنهم سيجدون أنفسهم عاجزين عن التأثير التربوي . ذلك أن مطالبة الطفل أو الشاب بإطاعة التقاليد أو المعايير التي يراها غير ملائمة، أو غير معقولة ، أو لا تتفق مع التطور والتغير الحاصل في المجتمع، قد لا تجد آذانًا صاغية فتصبح دون جدوى .

٢- ثنائية الفرد والدولة (*) :

تبين من خلال مناقشة وتحليل هذه الثنائية أن هناك فلسفتين أساسيتين للتربية ، أكد أنصار الفلسفة الأولى ضرورة أن نربي الطفل لنفسه ، كما أكد أنصار الفلسفة الثانية ضرورة أن نربي الطفل من أجل الدولة التي يعيش فيها . والحقيقة أن هناك نوعًا من التعارض بين الفلسفتين الأولى والثانية ، وحتى يبرز هذا التعارض في صورة أبين وأوضح يمكن القول : إنّه لا يمكن أن يحدث اتفاق بين أولئك الذين يعدّون التربية وسيلة لغرس عقائد معينة ومحددة في عقول الناشئة ، وبين أولئك الذين يعتقدون أن من واجب التربية أن تخلق قوة لدى الشخص يستطيع بها أن يصدر حكمًا مستقلاً . وعلى ذلك يكون موضع الخلاف بين الفلسفتين هو : **أنربي الطفل ليكون فردًا ؟ أم نربيه ليكون مواطنًا ؟** النوع الأول مفاده أن تنمو الفردية بما يحقق طبيعتها دون أن يعيق مجرى نمائها ولاؤها للدولة، والنوع الثاني يقتضي أن يحد من فردية الطفل بما فيه مصلحة الدولة التي هو عضو فيها.

ويمكن تقرير أنه في حالة الاختيار بين طرفي الثنائية أو تفضيل أحدهما على الأخر يظهر الوضع على حقيقته ليس اختيارًا لهذا الطرف أو ذاك . ولهذا يصبح طرح السؤال التالي مشروعًا والإجابة عليه لازمة ، **إلى أي مدى يمكن تجاوز هذه الثنائية ؟ وكيف يتم ذلك؟** .

(*) اعتمدت الدراسة في محاولة تجاوز هذه الثنائية على :

- عبد الفتاح تركي : " **نحو فلسفة تربوية لبناء الإنسان العربي** " ، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية ، ١٩٩٣، ص ١٠٨ .
- سعيد اسماعيل علي : " **الأصول السياسية للتربية** " ، مرجع سابق ، ص ٤٠٤ .
- محمد إبراهيم الفيومي : " **نحو فلسفة تربوية لمواجهة الاستبداد السياسي** " ، **مجلة دراسات تربوية** ، المجلد العاشر ، الجزء /٧٩/ ، القاهرة ، ١٩٩٥ ، ص ص ١٥٧ -١٥٩ .

الإجابة عن هذا السؤال تتضح من خلال التصور المقترح لتجاوز هذه الثنائية وفيما يلي تقدم الدراسة عرضًا لهذا التصور.

بداية لا بد من الاعتراف بمسلمة مفادها أن الأغلبية العظمى من الشعب العربي تعيش تحت وطأة الاستبداد السياسي ، إن الاعتراف بهذه الحقيقة مهما كانت مرة ومؤلمة أفضل من تبرير الواقع وزخرفته بالخيال وخلع أبهى الأوصاف على عهود الاستبداد ، وإذا ما سلمنا أيضًا أن الاستبداد ما هو إلا نتاج لواقع اجتماعي ناجم عن المجتمع وثقافته التي تكرس الطغيان والطبقية ، وإذا ما سلمنا كذلك بما يقول به " التوسير " أن التعليم الحالي الذي تسيطر عليه الدول يقوم بعملية إعادة إنتاج البناء الأساسي للمجتمع في صورة " **مُسيطر وتابع** " ، إذا ما سلمنا بكل هذا فإنه يمكن القول : إن هدف التربية في أغلب المجتمعات هو تسخير الإنسان لخدمة أغراض وأهداف تفرضها الطبقات الحاكمة لتحقيق مشروعاتها الاقتصادية والسياسية والاجتماعية دون النظر إلى ذاتية الإنسان وإنسانيته .

لكل ما سبق تصبح الحاجة ملحة إلى وجود فلسفة تربوية تتخذ نقطة بدايتها نقد التربية التي تقوم من أجل تحقيق مصالح معينة آخذة بعين الاعتبار ثنائية الفرد والدولة وكيف تكون التربية ، لأن وجود فلسفة واضحة للتعليم من شأنها أن تذيب هذه الثنائية وتكون قادرة على تحديد الأهداف والغايات التربوية التي ينبغي تحقيقها ، ومن أجل ذلك تقترح الدراسة أن تقوم التربية – وخاصة في مجتمعنا العربي – بتحقيق الغايات التي تتمثل في بناء الإنسان الحر ووحدة الشخصية الإنسانية ، ووحدة القيم وتنمية الوعي الناقد ، وتنمية المشاركة في حياة المجتمع بكل جوانبه .

ومن الأمور الهامة التي ينبغي الأخذ بها للتوفيق بين الفردية والمواطنة ضرورة أن ينظر القائمون على رسم السياسات التربوية إلى ثنائية الفرد والدولة على أنها وحدة ديالكتيكية، وأن ينظروا إلى تنمية الشخصية الفردية والتربية داخل المجتمع على أنهما وجهان لعملة واحدة. فالتربية الصحيحة لا بد وأن تبلور هدفها بحيث تهدف إلى تنمية الفرد داخل الدولة التي يعيش فيها مع إعطائه الفرصة لكي تنمو شخصيته نموًا متكاملاً ؛ بعبارة أخرى الا تهدف التربية إلى القضاء على الفردية ، ولكنها أيضًا لا تعمل على غرسها وتنميتها .

من هنا تصبح الحرية ضرورية للفرد والمجتمع. فعندما تقوم التربية بمساعدة التلاميذ على **النمو، واكتساب القدرة على التكيف مع المتغيرات الاجتماعية والاقتصادية التي تحصل في** المجتمع فيجب أن تتمتع بقسط كافٍ من الحرية من أجل أن يمارس التلاميذ من خلالها حياة اجتماعية مبنية على العدل والمساواة و الحرية .

ومن هذا المنطلق يرى بعضهم أن الفردية تحقق ذاتها وتكتسب حريتها من خلال عملية المعاشرة الاجتماعية ، وأن الشخصية الإنسانية تجد فرصتها للنمو في ظل الدولة ، وأن الدولة تنمو وتتقدم بنمو أفرادها . فالدولة الحقيقية والحديثة هي التي يجمع أفرادها هدفٌ مشتركٌ وعمل مشترك ذو مغزى اجتماعي، ومشاعر واهتمامات عامة وآراء مشتركة .

هذه العلاقة الإيجابية بين الفرد والدولة إذا أريد لها النجاح والاستمرار يتوجب على التربية خلق جو مدرسي ملائم يعيش فيه التلاميذ في مدارسهم حياة اجتماعية حقيقية يتمتعوا من خلاله بممارسة حرياتهم ، فتناقش المشكلات الاجتماعية وأهداف المنهج وفلسفته في صورة تناسب مستوى التلاميذ . ومن هنا لا بد أن تكون المدرسة صورة مصغرة عن المجتمع يحيا فيها التلاميذ حياة مشتركة، ويمارسون فيها نظامًا لحياة الفرد الخاصة وأسلوبًا لمعيشته ولطريقته في تناول الأمور ومعالجة المشكلات . وبذلك تصبح المدرسة مجتمعًا ديمقراطيًا ينمو فيه وعي التلاميذ للقيم الجديدة التي تسير عليها الدولة . وتستطيع المدرسة أن تسهم بنصيب كبير في توعية التلاميذ بمسؤولياتهم إذا اتخذت من المنهج العلمي أساسًا لمناقشة ما يتعرض له التلاميذ من مشكلات . والدولة التي تتوافر فيها هذه الصفات تستطيع أن توفر الحرية لها ولأفرادها.

وعليه فإن الفردية رغم ضرورتها في التربية فهي بحاجة إلى مزيد من الرقابة والتوجيه ، ولكي تكون حياة الفرد مقبولة لا بد أن يتوافر لها نوعان من التوافق ، توافق داخلي بين الذكاء والعاطفة والإرادة ، وتوافق خارجي مع إرادة الآخرين . والتربية الراهنة – وبخاصة في مجتمعنا العربي – مقصرة في هذا وذاك . فالتوافق الداخلي لا يتوافر بسبب التعاليم السياسية التي يتلقاها الطفل والتي تتحكم فيما بعد في مجالاته الفكرية .

ومن الممكن تحاشي هذا الصراع لو قمنا بتربية الأطفال تربية توازن بين الذكاء من جهة، والعاطفة من جهة أخرى ، تربية توازن موازنة صحيحة بين حرية الفرد وخضوعه للنظام ، وبين نمو الشخصية نموًا طبيعيًا وتزويدها بالمبادئ التي تكفل أمن الجماعة ، تربية توفق بين حاجة الفرد وحاجة الدولة ، أو بين الفرد بوصفه كائنًا مستقلاً والفرد بوصفه ملتزمًا بحق الوطن عليه . ولو فعلت التربية ذلك لأصبحت ثنائية " الفرد والدولة " ثنائية تكامل وليست ثنائية تناقض كما يصورها بعضهم .

٣- ثنائية الحرية والنظام (*) :

تبين من خلال المناقشة السابقة لهذه الثنائية أنها أدت إلى وجود فلسفتين أساسيتين للتربية، **الفلسفة الأولى** ينظر أصحابها إلى الحرية على أنها مطلقة وأن النظام يحد من هذه الحرية ، ويرى أنصار **الفلسفة الثانية** أن النظام أساسي وأولي ويتعارض مع الحرية . **والسؤال هو : هل يوجد مواقف تتوسط بين هاتين الفلسفتين ؟** .

تميل الدراسة إلى الرأي الذي يقول : إنه إذا أردنا لطلابنا النمو والاكتمال وجب أن يسود مفهوم الحرية في المدرسة ، وأن يعطى التلاميذ قدرًا من الحرية يستطيعون الإفادة منه في نطاق قدر مناسب من النظام والقوانين الخلقية، وقواعد السلوك التي تضعها المدرسة التي يجب أن يخضع لها الطلاب ويتعلموا بها ضبط أنفسهم طائعين مختارين.

وإذا أردنا أن نعرف كيف نوفق بين النظام الذي لا بد منه، وبين مقدرة الطفل على إرادته الحرة، فإن الدراسة **تقترح تدريب الأطفال على تحمل كل ما قد يفرض على حريتهم من قيود** ، وفي الوقت ذاته لا بد من إرشادهم إلى أن يحسنوا استخدام الحرية التي تمنح لهم ، بحيث يتم استعمالها على الوجه الصحيح . فإذا لم يفعل المربون ذلك تصبح التربية أمرًا آليًا ويصبح التلاميذ بعد أن ينتهوا من تعليمهم المدرسي عاجزين عن أن يحسنوا استخدام حريتهم . فيجب أن نشعرهم من البداية بما لا بد أن يواجهوه في المجتمع من مقاومة حتى يدركوا ما يعترضهم من صعاب في إعالة أنفسهم ، وحتى يقاسوا ألم الحرمان ويكتسبوا الصفات التي تجعل منهم أفرادًا مستقلين .

وداخل هذا الإطار يؤكد " حامد عمار" ضرورة " العمل على خلق الظروف والوسائط التي تمكن مختلف الطلاب وبخاصة أبناء الطبقات المحرومة وبناتها من التحرر والحرية . فالتحرر من القيود الطبقية والثقافية التي تعوق تنمية طاقاتهم، والحرية من أجل اكتساب الثقة بأنفسهم وقدرتهم على المشاركة في صنع القرار وفي التفاعل الإيجابي مع ما يتعرضون له في ثقافة

(*) اعتمدت الدراسة في محاولة تجاوز هذه الثنائية على :

- حامد عمار (تقديم) في : عبد السميع سيد أحمد : **دراسات في علم الاجتماع التربوي** ، مرجع سابق ، ص ٢٤ .
- رالف بارتون بيري : **إنسانية الإنسان** ، ترجمة سلمى الخضراء الجيوشي ، منشورات مكتبة المعارف ، بيروت ، ١٩٦١، ص ٤١ .
- L. H. Richard : "**Freedom and Education : The Philosophy of Summerhill**", Op. Cit., Pp. 201-203 .

المدرسة من عالم الطبيعة والأشياء والمعارف التي تجعلهم أكثر وعيًا بأنفسهم وبما حولهم ومن حولهم . وبذلك تغدو المعرفة والتعليم زادًا للوعي والتأمل الناقد لمختلف الفئات الاجتماعية لكي تكون فاعلة ومؤثرة في كينونتها وصيرورتها بدلاً من أن تكون مجرد راضية عنها مستمتعة بها، أو ناقمة عليها مقهورة منها " .

وتأسيسًا على ما سبق يمكن تقرير أن مبدأ الحرية يتطلب اتساع المعرفة ، مما يفرض على التربية أن تجعل من " التعلم " شرط الحرية الأول ، فالإنسان الحر لا بد وأن يمتلك كمًا وكيفًا من المعرفة يمكنه من معرفة القوانين والقواعد التي تحكمه من أجل أن يعمل بمقتضاها ، بحيث يوائم بين الحرية الممنوحة له والنظام المفروض عليه، سواء أكان ذلك في المدرسة أم في المجتمع.

كما تقترح الدراسة ضرورة أن يعمل المربون على إشعار الطلاب بقواهم الخاصة ، والتدرج بهم حتى يدركوا حقوق الآخرين وقواهم ويعترفوا بها ، وتعليمهم ضرورة تعديل رغباتهم تعديلاً يتفق مع رغبات الآخرين . فإذا كانت المدرسة ، كما يرى بعضهم ، مكانًا للثقافة الإجبارية ، فهذا يعني أن التربية استرقاق ، وإذا كان لا بد للتلميذ من أن يصادف مقاومة ما ، فينبغي الا نحاول العمل على تحطيم إرادته ، فإذا كانت المقاومة تجعله وديعًا مطواعًا ، فتحطيم إرادته يجعل منه عبدًا خانعًا ذليلاً .

وفي ختام هذا الفصل لا بد من القول أنه إذا لم يكن هذا التصور المقترح لتجاوز الثنائيات في التربية قد قدم الحلول السهلة والعملية ، فإن الدراسة تأمل أن يكون قد حثنا على محاولة البحث عن تصورات أخرى تفيد ما نحن بصدده من ثنائيات وثنائيات أخرى لم تتعرض لها الدراسة ، فمشكلة الثنائية من المشكلات التي لن يكف الإنسان عن البحث فيها لأنها مشكلة ملازمة لوجوده الإنساني وسعيه الطموح إلى حياة أفضل .

الخاتمـــة

تتبعت الدراسة الحالية الثنائيات في الفكر الفلسفي المعاصر وأبعادها في التربوية ، وتسعى أخيرًا من خلال ما تضمنته هذه الدراسة من معطيات إلى إلقاء نظرة سريعة توضح نتائج الدراسة التي تم التوصل إليها في صلتها بالأسئلة التي حاولت الإجابة عنها ، وذلك حتى يمكن الوقوف على ما حققته الدراسة من أهداف وتقديم بعض المقترحات في ضوء ما توصلت إليه من نتائج .

أولاً : نتائج الدراسة :

(١) فيما يتصل بالدراسة النظرية أو الفلسفية التي استهدفت الإجابة عن السؤال الأول من مشكلة الدراسة الخاص بتوضيح كيف يصور الفكر الفلسفي المعاصر الثنائيات ؟ فقد تبين من خلال الدراسة أن هناك كثيرًا من الثنائيات تتصل بمجالات المعرفة والأخلاق والمجتمع، وقد أشارت الدراسة في الفصل الثاني إلى هذه المجالات وما يندرج تحتها من ثنائيات فكانت على الشكل التالي :

۞ الثنائيات المعرفية في الفكر الفلسفي المعاصر :

وقد أبرزت الدراسة في هذا المجال الثنائيتين التاليتين :

الثنائية الأولى : تتصل بالبحث عن الوسيلة أو الأداة أو المصدر الذي تتم عن طريقه المعرفة.

الثنائية الثانية : تتصل بالبحث عن النسيج المعياري الذي تتألف منه المعرفة ، والخيوط التي تدخل في تكوينها وتسهم في تشكيلها وتحدد قوامها .

بالنسبة **للثنائية الأولى** ، فقد بينت الدراسة أنه ظهر في تاريخ الفكر الفلسفي اتجاهان أساسيان :

الاتجاه الأول : يذهب أصحابه إلى أن العقل هو المصدر الوحيد للمعرفة (وهؤلاء هم العقليون) .

الاتجاه الثاني : يذهب أصحابه إلى أن التجربة الحسية وحدها هي مصدر المعرفة (وهؤلاء هم التجريبيون) .

أما فيما يتصل **بالثنائية الثانية**، فقد ظهر في تاريخ الفكر الفلسفي أيضًا اتجاهان أساسيان:

الاتجاه الأول (المثالي) : يرد فلاسفته الوجود كله إلى الفكر، ويرون أن الأشياء الطبيعية لا يمكن أن يكون لها وجود بمعزل عن ذهن يعيها .

الاتجاه الثاني (الواقعي) : ينكر فلاسفته إمكانية إرجاع الوجود إلى الفكر.

۞ الثنائيات الأخلاقية في الفكر الفلسفي المعاصر:

حيث ناقشت الدراسة مجموعة من الثنائيات تتصل بالقيم ، وقد توصلت الدراسة بعد المناقشة والتحليل إلى أن هناك نظرة ثنائية في ميدان القيم تتمثل فيما إذا كانت القيم موضوعية أم ذاتية ، ثابتة أم متغيرة .

وقد أشارت الدراسة إلى أن كثيرًا من الفلاسفة يذهبون إلى أن القيم الموضوعية (غير الشخصية) قائمة بغض النظر عن أحاسيس الإنسان الشخصية ورغباته، بينما ذهب بعض الفلاسفة الآخرين إلى أن القيم ذاتية، وبالتالي فهي نسبية في ضوء الرغبة الشخصية التي تضفي قيمة على الموضوع المأخوذ في الاعتبار ، فمعنى أن نقدر شيئًا هو أن نرغب فيه ومن ناحية أخرى أشار بعض الفلاسفة إلى أن القيم متغيرة بينما أشار البعض الآخر أنها ثابتة ونفى أن يكون هناك تدرج في القيم .

۞ الثنائيات الاجتماعية في الفكر الفلسفي المعاصر :

حيث ناقشت الدراسة تحت هذا العنوان الثنائيات الآتية :

أ- ثنائية التطور والثبات .

ب- ثنائية الفرد والدولة .

ج- ثنائية الحرية والنظام .

أ- **ثنائية التطور والثبات :**

فقد توصلت الدراسة بعد مناقشة هذه الثنائية وتحليلها إلى أن هناك اتجاهين أساسيين :

الاتجاه الأول : يؤمن أنصاره بكل ما هو ثابت وينكرون التطور مفهومًا وعملية تسود في الكون بأسره .

الاتجاه الثاني : يعترف أنصاره بمفهوم التطور ويتخذونه منهجًا لتفكيرهم وأداة لتفسير الوجود من حولهم.

ب- **ثنائية الفرد والدولة :**

حيث برز من خلال المناقشة اتجاهان أساسيان :

الاتجاه الأول : يرجح كفة الفرد على كفة الدولة .

الاتجاه الثاني : يرجح كفة الدولة على كفة الفرد.

ج- **ثنائية الحرية والنظام :**

وقد تمت مناقشة هذه الثنائية من خلال مناقشة رأي " ديوي" الذي نظر إلى هذه الثنائية نظرة جديدة ، فأكد على الفصل بين مجالي الحرية والسلطة وقال : إنّ السلطة تقوم لتدعيم النظام الاجتماعي الذي يقدم – عن طريق التوجيه – المساعدة للأفراد ، أما الحرية الفردية فتقوم من أجل القوى التي تؤدي إلى أحداث التغيير .

(٢) فيما يتصل بالسؤال الثاني وما يتفرع عنه من مشكلة الدراسة والخاص بتعرف الأبعاد التربوية للثنائيات وإلى أي مدى يمكن تجاوزها ؟ فقد تناولت الدراسة مجموعة من المحاور كانت على الشكل التالي :

۞ الثنائيات المعرفية في فلسفة التربية المعاصرة :

ناقشت الدراسة تحت هذا المحور ثنائيتين تتصلان بالمعرفة التربوية عكستهما كلٌّ من المثالية والواقعية ، والمدرسة الوضعية ومدرسة فرانكفورت .

أ - **المعرفة التربوية بين المثالية والواقعية :**

توصلت الدراسة بعد المناقشة والتحليل إلى أن هناك فلسفتين أساسيتين للتربية : الفلسفة الأولى (المثالية) حيث بلّورت هدفها التربوي في تزويد المتعلم بالمعارف ، ولذلك اهتمت بالمعرفة العقلية كونها تسمو بالجانب العقلي في الإنسان ، كما أشارت الدراسة إلى أن فلسفة التربية المثالية تقوم على النظرة القائلة : **إن المعرفة ليست مجزأة بل موحدة طالما أن الحقيقة** التي تعكسها المعرفة هي ذاتها كل واحد.

أما أنصار الفلسفة الواقعية في المعرفة فإنهم على نقيض ذلك حيث يرون أن لا شيء في العقل إلاّ إذا مر بالحس أولاً ، ولذا أكد أنصار هذه الفلسفة ضرورة أن ينقل المدرس إلى التلاميذ معرفة صحيحة عن العالم الواقعي .

ونتيجة لذلك قامت الدراسة بتقديم تصور مقترح لتجاوز هذه الثنائية تمثّل في التأكيد على أن التواصل والفهم المشترك لا يحدثان إلاّ إذا حدد الأفراد معارفهم بطرائق العلم التجريبي والعقلي على السواء ، فالتواصل يحدث عند الاشتراك في الموافقة على طرائق بناء الحقيقة . ومن هنا فإن النظرة الشمولية التكاملية للمعرفة الإنسانية لا بدَّ أن تُأخذ بعين الاعتبار، كما يتوجب على القائمين على شؤون التربية رفض النظرة الضيقة حسية كانت أم عقلية .

ومن هذا المنطلق فإن التربية مطالبة بإعادة النظر وتقليبه في بنية التعليم وصيغه ووسائله وأهدافه في إطار تكاملي ، وأداة ذلك الارتكاز على المعرفة العلمية الوظيفية القائمة على التحليل والتركيب ، فضلاً عن وحدة الخبرة التربوية وتكاملها .

ب- المعرفة التربوية بين المدرسة الوضعية ومدرسة فرانكفورت :

بينت الدراسة من خلال مناقشة هذه الثنائية وتحليلها أن هناك اتجاهين أساسيين :

الاتجاه الأول : مثلته المدرسة الوضعية ، حيث اتجهت المعرفة التربوية المقيدة بمنهج هذه المدرسة إلى أن تكون معرفة محافظة تتقيد بالوقائع وتقف عند الظواهر وتميل إلى الوصف وتعتمد على الخبرة وتتجرد من القيم . كما اتجهت المعرفة التربوية إلى التركيز على المجالات المحددة والاهتمام بالمشكلات الجزئية والعناية بالحبكة المنهجية مع تجاهل النظريات التفسيرية.

الاتجاه الثاني : مثلته مدرسة فرانكفورت ، حيث حاول أنصار هذه المدرسة توجيه اهتمامهم نحو ربط المعرفة التربوية بالمصالح السياسية والاجتماعية والاقتصادية ، وتحليل هذه المعرفة للكشف عن وظيفتها الاجتماعية في تحقيق السيطرة وتبرير السلطة وتثبيت النظام من جهة ، واكتشاف أساليب بديلة للفكر وأشكال جديدة للفهم وأنماط مختلفة للسلوك من جهة أخرى .

وقبل أن تقدم الدراسة تصورًا مقترحًا لتجاوز هذه الثنائية التي عكستها الوضعية وفرانكفورت ، طرحت التساؤلات الآتية :

ما الذي يعد معرفة مدرسية مشروعة ؟ وكيف تنتج هذه المعرفة وتكتسب شرعيتها به ؟ وأي نوع من المصالح الاجتماعية تقوم هذه المعرفة بخدمته ؟ وما الفئات الاجتماعية التي يتاح لأبنائها فرص الحصول على هذه المعرفة ؟ وكيف توزع هذه المعرفة وكيف يعاد إنتاجها داخل الفصل الدراسي ؟

هذه الأسئلة وغيرها اختلفت الإجابة عليها بين كل من المدرسة الوضعية و مدرسة فرانكفورت . فالوضعية أرادت تقديم معرفة تخدم من خلالها النظام القائم ، بينما تستخدم مدرسة فرانكفورت المعرفة من أجل الكشف عن الوظيفة الاجتماعية التي تضطلع بتحقيقها .

ومن هنا فإنه إذا أردنا أن نتجاوز هذه الثنائية ونقدم معرفة تربوية تخدم اتجاهاتنا الفكرية، لا بد وأن نعزف عن النظر إلى المنهج بوصفه كيانًا أيديولوجيًا يخدم في الأساس مصالح وتوجهات سياسية واقتصادية واجتماعية معينة . كما يتوجب على القائمين على رسم السياسات التربوية أن ينظروا إلى مضمون المعرفة المدرسية الكامنة في المنهج الدراسي نظرة موضوعية محايدة ، كما يجب أن تبتعد السلطة الحاكمة عن ممارسة هيمنتها الفكرية على مؤسسات المجتمع ، وبالتالي الابتعاد عن تضمين المنهج معارف تخدم فكر السلطة وتضفي الشرعية على مصالحها .

۞ الثنائيات الأخلاقية في فلسفة التربية المعاصرة :

ناقشت الدراسة تحت هذا المحور الثنائيات الآتية :

أ- الثنائية في ميدان القيم التربوية :

فقد توصلت الدراسة بعد مناقشة الثنائية وتحليلها إلى أن هناك فلسفتين أساسيتين للتربية :

الفلسفة الأولى : يذهب أنصارها إلى القول : إن القيم التربوية داخلية وذاتية ، وكل ما تستطيع الكتب المدرسية والمناهج والمختبرات والألعاب الرياضية ادعاءه من قيمة لها هو أنها تلبي رغبات التلميذ أو تشبع حاجاته . وبما أنه لا يوجد لهذه الوسائل قيمة داخلية أصلية خاصة بها، فإنها لذلك ليست سوى أشياء تُقّوم ، أي أنها قابلة لأن تمنح قيمة ما .

الفلسفة الثانية : يميل أنصارها إلى اعتبار القيم التربوية خارجية وموضوعية ، وهم ينكرون أن تكون القيم مجرد خبرة شخصية داخلية .

ونتيجة لهذه النظرة الثنائية للقيم قامت الدراسة بتقديم تصور مقترح تمثل في ضرورة النظر إلى القيم نظرة تكاملية ، على أن الأخذ بهذه النظرة يجب ألا يؤدي إلى استبدال قيم بقيم أخرى، بل يجب النظر إلى القيم سواء أكانت مثالية أم واقعية ، ذاتية أم موضوعية نظرة تكاملية.

ب- ثنائية أخلاق الفعل وأخلاق الفرد :

حيث تساءلت الدراسة منذ البداية ، **هل الأخلاق في الفعل أم في الفرد** ؟ وقد توصلت إلى أن السلوك الشخصي على درجة كبيرة من الغموض في مضمونه الأخلاقي ، لأن العمل الواحد قد ينبع من عدد من القيم المختلفة المتناقضة تمامًا ، وليس صحيحًا تمامًا أن الفرد يعرف عن طريق سلوكه ، فمن أهم المكتشفات المتميزة في علم النفس الحديث عدم الثقة بالتفسير السطحي للسلوك الإنساني .

ونتيجة لذلك اقترحت الدراسة أن تُعنى التربية الأخلاقية بالقيم الحقيقية التي تحكم السلوك الحر كما أقترحت أن لا نُعلم الفرد كيف يجب أن يسلك بمجرد تدريبه على إطاعة ما يسمى بقانون أخلاقي للسلوك أو تقديم مجموعة من المثل العليا التي قد ينافق في الحديث عنها ويتخذها وسيلة لتبرير نفسه لنفسه أو للآخرين بل إن العمل المناسب للتربية هو أن تعمد إلى تنمية الشخصيات الأخلاقية التي تقدر الخير والحق والتي يتحدد سلوكها في أساسه من الداخل.

ج- ثنائية الشكل والمحتوى في الأخلاق :

توصلت الدراسة بعد مناقشة هذه الثنائية وتحليلها إلى أن هناك فلسفتين أساسيتين للتربية، أكدت **الفلسفة الأولى** على المحتوى ، ورأت أن التربية الخلقية معنية أساسًا بنقل موضوع محدد (قواعد ومفهومات محددة تتصل بكيفية السلوك تجاه الآخرين) . بينما أكدت **الفلسفة الثانية** الخاصة بالشكل على طرائق معينة للتفكير يحتاج الأطفال إلى اكتسابها ليصبحوا مثقفين خلقيًا .

ونتيجة لهذه النظرة الثنائية قامت الدراسة بتقديم تصور مقترح لتجاوزها تمثل في التأكيد على عدم تجاهل المشكلات المرتبطة بتعلم السلوك ، لأن زوال هذه الثنائية لا يمكن أن يتم بمجرد نقل المعرفة والمهارات بل يجب أن يسير تعليم السلوك معها جنبًا إلى جنب.

۞ الثنائيات الاجتماعية في فلسفة التربية المعاصرة :

أ- ثنائية التطور والثبات :

حيث توصلت الدراسة إلى بيان الأبعاد التربوية لهذه الثنائية، وأشارت إلى أن الذين يؤمنون بالتطور يرون أن السبيل الوحيد للإعداد من أجل مجتمع متغير هو أن نواجهه بفكر تربوي يؤمن بأن الهدف يجب أن يكون التجديد المستمر لبناء الخبرة ، أما الذين يؤمنون بالثبات فيرون أن المبادئ الأساسية للتربية تتواتر ولا تتغير ، وأن السبيل من أجل الإعداد لمجتمع متغير إنما يكون عن طريق منهاج من الدراسات التقليدية أو " الأساسية " التي يتم انتقاؤها بناءً على قيم ثابتة تستطيع توفير حد كبير من الاستقرار بمعارضتها للتغير .

ونتيجة لذلك اقترحت الدراسة ضرورة أن يعمل القائمون على رسم السياسات التعليمية من أجل إيجاد مرونة وموازنة بين طرفي هذه الثنائية التي يمكن تحقيقها من خلال اقتصار التربية على نقل الممارسات التقليدية الضرورية والاهتمام بتعليم القيم العامة عوضًا عن المعايير الخاصة.

ب- ثنائية الفرد والدولة :

وقد توصلت الدراسة بعد مناقشة هذه الثنائية وتحليلها إلى أن هناك فلسفتين أساسيتين للتربية :

الفلسفة الأولى : أكد أنصارها ضرورة أن نربي الطفل لنفسه .

الفلسفة الثانية : أكد أنصارها ضرورة أن نربي الطفل من أجل الدولة التي يعيش فيها.

ونتيجة لذلك قدمت الدراسة تصورًا مقترحًا لتجاوز هذه الثنائية تمثل في ضرورة النظر إلى هذه الثنائية على أنها وحدة ديالكتيكية ، كما اقترحت على القائمين على شؤون التربية أن ينظروا إلى تنمية الشخصية والتربية داخل المجتمع على أنهما وجهان لعملة واحدة . فالتربية الصحيحة لا بد وأن تبلّور هدفها بحيث تهدف إلى تنمية الفرد داخل الدولة التي يعيش فيها مع إعطائه الفرصة لكي تنمو شخصيته نموًا كاملاً ؛ بعبارة أخرى أن لا تهدف التربية إلى القضاء على الفردية ولكنها أيضًا لا تعمل على غرسها وتنميتها .

ج- ثنائية الحرية والنظام :

وفيما يتصل بهذه الثنائية فقد أبرزت الدراسة فلسفتين أساسيتين للتربية :

الفلسفة الأولى : أكد أنصارها على أن النظام أساسي وأولي ويتعارض مع الحرية.

الفلسفة الثانية : أكد أنصارها على أن الحرية هي الأساس وأن النظام يحد من الحرية ويفقدها أهم عناصرها .

ونتيجة لذلك قدمت الدراسة تصورًا مقترحًا لتجاوز الثنائية تمثل في ضرورة أن يسود مفهوم الحرية في المدرسة ، وأن يُعطى الطلاب قدرًا من الحرية يستطيعون الإفادة منه في نطاق قدر مناسب من النظام والقوانين الخلقية وقواعد السلوك المهذب التي تضعها المدرسة التي يجب أن يخضع لها الطلاب ويتعلموا بهديها ضبط أنفسهم طائعين مختارين .

وأخيرًا كان الفصل السادس الذي جاء بعنوان " **تصور مقترح لتجاوز الثنائيات في التربية** " قدمت الدراسة من خلاله مجموعة من المحاولات لتجاوز الثنائيات موضوع هذه الدراسة من الناحية التربوية .

ثانيًا : مقترحات الدراسة :

في ضوء ما بينته الدراسة يتضح أن هناك نظرة ثنائية في فلسفة التربية المعاصرة لها انعكاساتها على الفكر التربوي وتطبيقاته المختلفة غالبًا ما تسبب هذه النظرة الثنائية إرباكًا للقائمين على شؤون التربية لا سيما عندما يقدمون على تحديد أهداف التربية وأغراضها، ومن هنا تقترح الدراسة :

١- إعادة النظر في هذه الثنائيات ودراستها بشكل أعمق ، بحيث تشكل كل ثنائية من الثنائيات موضوع الدراسة بحثًا مستقلاً .

٢- إعادة النظر في التصور المقترح الذي قدمته الدراسة لتجاوز الثنائيات في التربية من أجل تطويره وتأصيله في الفكر التربوي العربي .

٣- دراسة الثنائيات التي أغفلتها هذه الدراسة وما أكثرها وأخص بالذكر منها ثنائية الحرب والسلام ، وثنائية السياسة والأخلاق .

الخاتمة

وفي ختام هذه الدراسة لا أنسى أن أعتذر عما يكون قد ألم بالبحث من أخطاء وهفوات لا تغرب عن طبيعة الإنسان ، ولا أدعي أنني وصلت بها حد الكمال ، فالكمال لله وحده، ولكن إذا كنت قد وفقت إلى شيء من ذلك فإنه من عند الله (عليه توكلت واليه أنيب) وانطلاقًا من دائرة (ذلك الفضل من الله) وتسليمًا بأن (فوق كل ذي علم عليم) والله يقول الحق وهو يهدي السبيل.

أولاً : المراجع العربية :

١- إبراهيم محمد الشافعي : **الاشتراكية العربية كفلسفة للتربية** ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة ، ١٩٧٦ .

٢- أحمد عبد الحليم عطية : " **القيم في الواقعية الجديدة** " ، دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة، ١٩٨٩ .

٣- أحمد كمال أبو المجد (تقديم) في : الفين توفلر : " **صدمة المستقبل ، المتغيرات في عالم الغد** "، ترجمة محمد علي ناصف ، نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع ، القاهرة ، ط٢، ١٩٩٠.

٤- أحمد فاروق محفوظ وزميله : " **في أصول التربية** " ، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية ، ١٩٩٤ .

٥- إمام عبد الفتاح إمام : " **المنهج الجدلي عند هيجل (دراسة لمنطق هيجل)** " ، دار التنوير للطباعة والنشر، بيروت، ط٣، ١٩٨٦ .

٦- أنطون رحمة : " **التربية العامة** " ، مطبعة رياض ، دمشق ، ١٩٨٤ .

٧- إنكلز ، أليكس : **مقدمة في علم الاجتماع**، ترجمة محمد الجوهري وآخرين ، دار المعارف، القاهرة ، ط٦، ١٩٨٣ .

٨- أرينت، حنة: **بين الماضي والمستقبل** ، ترجمة عبد الرحمن بشناق ، دار نهضة مصر للطباعة والنشر، القاهرة ، ١٩٧٤.

٩- ايغوركون : "**معجم علم الأخلاق**"، ترجمة توفيق سلوم، دار التقدم ، موسكو، ١٩٨٤.

١٠- برتراند رسل : "**آمال جديدة في عالم متغير**" ، ترجمة عبد الكريم أحمد، دار سعد مصر للطباعة والنشر والإعلان ، القاهرة، من دون تاريخ .

١١- برتراند رسل : " **نحو عالم أفضل** " ، ترجمة عبد الكريم أحمد ودريني خشبة، العالمية للطبع والنشر ، القاهرة، ١٩٥٦ .

١٢- برتراند رسل : " **في التربية** " ، ترجمة سمير عبده، منشورات مكتبة الحياة، بيروت، من دون تاريخ .

١٣- بروبيكر س. جون : " **الفلسفات الحديثة للتربية** " ، ترجمة نعيم الرفاعي، المطبعة التعاونية، دمشق، ١٩٦٧ .

١٤- بنروبي أ. : " **مصادر وتيارات الفلسفة المعاصرة في فرنسا** "، الجزء الأول ، ترجمة عبد الرحمن بدوي ، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت ، ط٢، ١٩٨٠ .

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

١٦- بوتومور : **مدرسة فرانكفورت** ، ترجمة سعد هجرس ، دار أويا للطباعة والنشر والتوزيع ، طرابلس ، ليبيا ، ١٩٩٨.

١٧- بورديو ، بيير :" **أسئلة علم الاجتماع / حول الثقافة والسلطة والعنف الرمزي/** " ، ترجمة : إبراهيم فتحي، دار العالم الثالث ، القاهرة، ١٩٩٥ .

١٨- بوشنسكي ا. م. : " **الفلسفة المعاصرة في أوربا (عالم المعرفة - ١٦٥)**"، ترجمة عزت قرني، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ١٩٩٢ .

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

٢٠- بيري ، رالف بارتن : "**إنسانية الإنسان** "، ترجمة سلمى الخضراء الجيوشي ، منشورات مكتبة المعارف، بيروت، ١٩٦١.

٢١- بيلو ، روبير : " **المواطن والدولة**" ، ترجمة نهاد رضا، منشورات عويدات ، بيروت، ١٩٨٣.

٢٢- توفلر الفين : "**صدمة المستقبل، المتغيرات في عالم الغد**"، ترجمة محمد علي ناصف، نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ط٢، ١٩٩٠.

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

٢٤- **توفيق الطويل : " أسس الفلسفة " ، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ١٩٥٨.**

٢٥- تيماشيف ، نيقولا : " **نظرية علم الاجتماع ، طبيعتها وتطورها** " ، ترجمة محمود عودة وآخرين، دار المعارف، القاهرة ، ط٢، ١٩٨٣.

٢٦- جميل صليبا : "**المعجم الفلسفي**"، ج١، ج٢، دار الكتاب اللبناني ، بيروت ، ١٩٨٢.

٢٧- جود ، س. ي. : " **الفلسفة المعاصرة** "، ترجمة محمد شفيق شيّا، مؤسسة نوفل، بيروت، ١٩٨١ .

٢٨- جيدنز، انتوني : " **دراسات في النظرية الاجتماعية والسياسية** "، ترجمة أدهم عظيمة ، منشورات وزارة الثقافة، دمشق، ١٩٨٥ .

٢٩- جيمس ، وليم : " **البراجماتية** " ، ترجمة محمد علي العريان، دار النهضة العربية، القاهرة، ١٩٦٥.

٣٠- جرينيه ، إ . إيف : **صراع الحضارات ام حوار الثقافات** ، تحرير فخري لبيب ، المؤتمر الدولي حول صراع الحضارات ام حوار الثقافات ، المنعقد في القاهرة من ١٠ - ١٢ مارس ١٩٩٧، مطبوعات التضامن ، القاهرة ، ١٩٩٧ .

٣١- حامد عمار : " **في التوظيف الاجتماعي للتعليم**"، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، ١٩٩٦.

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

٣٣- حامد عمار (تقديم) في : عبد السميع سيد أحمد : " **دراسات في علم الاجتماع التربوي** "، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية ، ١٩٩٣.

٣٤- حامد خليل : **الشروط الموضوعية والذاتية لتحقيق الحرية** ، الندوة الفكرية الثانية حول الحرية ، مطابع دار البعث ، دمشق ، ١٩٨٦.

٣٥- حسن البيلاوي : **طيبولوجي مقترح لتصنيف نظريات علم اجتماع التربية المعاصر**، مجلة دراسات تربوية، المجلد الأول، الجزء الرابع، القاهرة، ١٩٨٦ .

٣٦- حسن البيلاوي : " **التربية وبنية التفاوت الاجتماعي الطبقي - دراسة نقدية في فكر بورديو** " ، مجلة دراسات تربوية ، القاهرة، ١٩٨٦ .

٣٧- حسن حنفي : "**التراث والتجديد (موقفنا من التراث القديم)** "، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٨٧ .

٣٨- حمادي بن جاء بالله : " **دراسات فلسفية** "، دار الشؤون الثقافية بالاشتراك مع الدار التونسية للنشر، بغداد ، ١٩٨٦ .

٣٩- حمدي علي أحمد : "**مقدمة في علم اجتماع التربية**"، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ١٩٩٥.

٤٠- دوركهايم ، اميل : " **التربية الأخلاقية** " ، ترجمة السيد محمد بدوي ، مكتبة مصر، القاهرة ، من دون تاريخ .

٤١- دي كرسبنى، أن طوني مينوج كنيث : " **أعلام الفلسفة السياسية المعاصرة** " ، ترجمة نصار عبد الله، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ١٩٨٨ .

٤٢- ديكارت : " **مبادئ الفلسفة** " ، ترجمة عثمان أمين ، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، القاهرة ، ١٩٩٣ .

٤٣- ديوي ، جون : " **رسالة في فلسفة التربية الحديثة** " ، ترجمة احسان أحمد القوصي، مطبعة المعارف ، القاهرة ، ١٩٢٨ .

٤٤- ديوي ، جون : " **الديمقراطية والتربية** " ، ترجمة منى عقراوي وزميلها ، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر ، القاهرة، ١٩٤٦ .

٤٥- ديوي ، جون : " **الخبرة والتربية** " ، ترجمة محمد رفعت رمضان وزميله، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٥٤ .

٤٦- ديوي ، جون : **المبادئ الأخلاقية في التربية** ، ترجمة عبد الفتاح السيد هلال ، الدار المصرية للتأليف والنشر ، القاهرة ، ١٩٦٦.

٤٧- روسو ، جان جاك: " **إميل أو تربية الطفل من المهد إلى الرشد** " ، ترجمة نظمي لوقا ، الشركة العربية للطباعة والنشر ، القاهرة ، ١٩٥٨.

٤٨- رولكر ، توبياس : "**التربية التعددية والمناهج الدراسية واستراتيجيات إعدادها** " ، مجلة التربية الفصلية، مستقبليات، المجلد الثاني والعشرون، العدد الأول ، اليونسكو، ١٩٩٢.

٤٩- رويّه ، ريمون : "**فلسفة القيم**"، ترجمة عادل العوا، مطبعة جامعة دمشق، ١٩٦٥ .

٥٠- زكريا إبراهيم : " **دراسات في الفلسفة المعاصرة** " ، الجزء الأول ، مكتبة مصر، القاهرة ، ١٩٦٨ .

٥١- زكريا إبراهيم : " **مشكلة الحرية** " ، مكتبة مصر ، القاهرة، ط٣ ، ١٩٧١.

٥٢- زكريا إبراهيم : " **المشكلة الخلقية** " ، مكتبة مصر ، القاهرة ، ١٩٦٩.

٥٣- زكريا إبراهيم : " **كانت " أو الفلسفة النقدية**، مكتبة مصر ، القاهرة ، ط٢، ١٩٧٢.

المراجع

٥٤- زكي نجيب محمود : " **بأي فلسفة نسير** " ، مجلة الفكر المعاصر ، العدد / ٤ /، الكويت ، ١٩٦٥ .

٥٥- سارتر، جان بول : " **الوجود والعدم** " ، ترجمة عبد الرحمن بدوي ، منشورات دار الآداب ، بيروت ، ١٩٦٦ .

٥٦- سازونوف : " **بصدد مؤلف ماركس وأنجليس " البيان الشيوعي** " ، ترجمة توفيق سلوم، دار التقدم ، موسكو ، ١٩٨٥ .

٥٧- ساخاروفا أ. ب. : من **فلسفة الوجود إلى البنيوية** ، ترجمة أحمد برقاوي ، دار دمشق، دمشق ، ١٩٨٤ .

٥٨- ستروجان ، روجر : " **هل نستطيع تعليم الأخلاق للأطفال** "، ترجمة عبد الحميد عبد التواب شيحه، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة ، ١٩٨٧ .

٥٩- سعد مرسي أحمد : " **تطور الفكر التربوي** " ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٨١.

٦٠- سعيد اسماعيل علي : " **الأصول السياسية للتربية** " ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٩٧.

٦١- السيد محمد الحسيني : " **نحو فهم جديد لقضايا علم الاجتماع** " (تقديم) في : اليكس انكلز : مقدمة في علم الاجتماع ترجمة محمد الجوهري وآخرين ، دار المعارف ، ط٦، القاهرة ، ١٩٨٣.

٦٢- سيرّو ، رينيه : " **هيجل والهيجلية** "، ترجمة نهاد رضا ، دار الأنوار، بيروت، من دون تاريخ.

٦٣- سيشو دولسكي ، بوكدان : " **التربية والتيارات الفلسفية الكبرى** "، ترجمة عبد الأمير شمس الدين ، دار الفكر اللبناني، بيروت، ١٩٩٢ .

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

٦٥- شاخت ، ريتشارد : "**رواد الفلسفة الحديثة**"، ترجمة أحمد حمدي محمود، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ١٩٩٣.

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

٦٧- صابر عوض جيدوري : **مفهوم الحرية في بعض فلسفات التربية المعاصرة**، رسالة ماجستير (غير منشورة) ، معهد الدراسات والبحوث التربوية ، جامعة القاهرة، ١٩٩٥.

٦٨- صادق سمعان : " **الفلسفة والتربية (محاولة لتحديد ميدان فلسفة التربية)** " ، دار النهضة العربية ، القاهرة ، ١٩٦٢ .

٦٩- ضياء الدين زاهر : " **القيم والمستقبل : دعوة للتأمل** " ، **مجلة مستقبل التربية العربية** ، العدد الثاني، مركز ابن خلدون للدراسات الانمائية ، القاهرة ، ١٩٩٥.

٧٠- عادل العوا : " **العمدة في فلسفة القيم**"، دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر، دمشق، ١٩٨٦.

٧١- عادل العوا : " **الأخلاق والحضارة** " ، مطبوعات جامعة دمشق ، دمشق ، ١٩٨٩.

٧٢- عادل العوا : " **الفلسفة الأخلاقية** " ، مطبعة ابن حيان ، دمشق ، ١٩٨٨.

٧٣- عادل العوا: " **المذاهب الفلسفية** " ، منشورات جامعة دمشق ، دمشق ، ١٩٩٣.

٧٤- عادل العوا : " **بحوث أخلاقية** " ، مطبعة ابن حيان ، دمشق ، ١٩٨٨.

٧٥- عبد الرحمن بدوي : " **افلاطون** " ، دار القلم ، بيروت، ١٩٧٩.

٧٦- عبد الرحمن بدوي : "**الأخلاق النظرية**"، وكالة المطبوعات، الكويت ، ط٢، ١٩٧٦.

٧٧- عبد الرحمن بدوي : " **مناهج البحث العلمي** " ، وكالة المطبوعات ، الكويت ، ط٣، ١٩٧٧.

٧٨- عبد السميع سيد أحمد : " **دراسات في علم الاجتماع التربوي** "، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية ، ١٩٩٣.

٧٩- عبد السميع سيد أحمد : **الأيديولوجيا والتربية**، مجلة دراسات تربوية، القاهرة، مارس، ١٩٨٦.

٨٠- عبد الغفار مكاوي : " **النظرية النقدية لمدرسة فرانكفورت** "، حوليات كلية الآداب ، الحولية الثالثة عشر، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت، الكويت، ١٩٩٣.

٨١- عبد الفتاح أحمد جلال : **تجديد العملية التعليمية في جامعة المستقبل**، مجلة العلوم التربوية، المجلد الأول، العدد الأول، معهد الدراسات والبحوث التربوية ، القاهرة، ١٩٩٣.

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

٨٣- عبد الفتاح تركي : " **نحو فلسفة تربوية لبناء الإنسان العربي** " ، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية ، ١٩٩٣،

٨٤- عبد الفتاح تركي وآخرون : " **في الأصول الفلسفية للتربية** " ، كلية التربية ، جامعة طنطا ، مذكرة غير منشورة ، ١٩٩٦

٨٥- عبد الله عبد الدايم : " **نحو فلسفة تربوية عربية** " ، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت ، ١٩٩١.

٨٦- عزمي إسلام :" **واحدية محايدة بين العقل والمادة** " ، مجلة الفكر المعاصر، العدد (٣٤) ديسمبر، ١٩٦٧.

٨٧- عزمي إسلام : " **جون لوك** " ، دار الثقافة ، القاهرة، ١٩٧٦.

٨٨- عزمي إسلام : "**اتجاهات في الفلسفة المعاصرة** "، وكالة المطبوعات ، الكويت، ١٩٨٠.

٨٩- علي الشخيبي : " **علم اجتماع التربية - كيف بدأ وإلى أين ؟** " ، مجلة دراسات تربوية، المجلد الأول ، الجزء الرابع، القاهرة، ١٩٨٦.

٩٠- فال جان : **الفلسفة الفرنسية من ديكارت إلى سارتر** ، ترجمة الأب مارون خوري، منشورات عويدات ، بيروت، د. ت.

٩١- فؤاد زكريا : **سبينوزا (ضمن معجم أعلام الفكر الإنساني)**، تصدير إبراهيم مدكور، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، الجزء الأول ، ١٩٨٤.

٩٢- فؤاد زكريا : " **نظرية المعرفة** "، مكتبة مصر، القاهرة، ١٩٩١.

٩٣- فاطمة الجيوشي : " **فلسفة التربية** " ، المطبعة الجديدة ، دمشق، ١٩٨٨ .

٩٤- فرايري ، باولو : " **تعليم المقهورين** " ، ترجمة يوسف نور عوض ، دار القلم ، بيروت ، ١٩٨٠.

٩٥- فينكس ، فيليب. هـ. : " **فلسفة التربية** "، ترجمة محمد لبيب النجيحي ، دار النهضة العربية ، القاهرة، ١٩٦٥.

٩٦- كالستر ، ماك : "**نشأة الحرية في التربية**"، ترجمة أمين مرسي قنديل، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، الجزء الأول ، ١٩٥١.

٩٧- كمال نجيب : " **النظرية النقدية والبحث الاجتماعي والتربوي** "، مجلة التربية المعاصرة، العدد الرابع، القاهرة، ١٩٨٦.

٩٨- كيش، أرثر : **الماركسية والديمقراطية** ، ترجمة رجاء أحمد ، مركز الأبحاث الاشتراكية في العالم العربي، دمشق ، ١٩٩١.

٩٩- لالاند ، اندريه : " **موسوعة لالاند الفلسفية** " ، مج١، ٢، ٣ ، ترجمة خليل أحمد خليل، منشورات عويدات ، بيروت ، ١٩٩٦ .

١٠٠- ليبنتز : "**ابحاث جديدة في الفهم الإنساني**" ، ترجمة أحمد فؤاد كامل ، دار الثقافة ، القاهرة ، ١٩٨٣.

١٠١- لطفي بركات أحمد : " **القيم والتربية** " ، دار المريخ ، الرياض ، ١٩٨٣

١٠٢- ماركس ، انجلس : **المختارات**، المجلد الأول، ترجمة الياس شاهين، موسكو، د. ت.

١٠٣- ماركيوز ، هربرت : " **العقل والثورة** "، ترجمة فؤاد زكريا ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، القاهرة ، ط٢، ١٩٧٩.

١٠٤- ماكوري ، جون: " **الوجودية** " ، ترجمة إمام عبد الفتاح إمام ، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، القاهرة ، ١٩٨٦.

١٠٥- مجمع اللغة العربية : "**المعجم الفلسفي**"، تصدير إبراهيم مدكور ، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، القاهرة ، ١٩٨٣.

١٠٦- محمد أحمد كريم وآخرون : " **الأصول الفلسفية للتربية** " ، مطبعة الجمهورية ، الإسكندرية ، من دون تاريخ .

١٠٧- محمد الهادي عفيفي : " **في أصول التربية - الاصول الفلسفية للتربية** " ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة، ١٩٧٨ .

١٠٨- محمد جواد رضا : " **فلسفة التربية** "، شركة الربيعان للنشر والتوزيع ، الكويت ، ١٩٨٤.

١٠٩- محمد أحمد بيومي: "**علم اجتماع القيم**"، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، ١٩٨١.

١١٠- محمد فتحي الشنيطي : " **المعرفة** " ، دار الثقافة ، القاهرة، ١٩٨١.

١١١- محمد لبيب النجيحي : " **التربية أصولها الفلسفية والنظرية**"، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٨٤.

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

١١٣- محمد منير مرسي : " **فلسفة التربية - اتجاهاتها ومدارسها** " ، عالم الكتب ، القاهرة، ١٩٨٤ .

١١٤- محمد مهران : " **فلسفة برتراند رسل** " ، دار المعارف ، القاهرة ، ط٣، ١٩٨٦.

١١٥- محمد نبيل نوفل : "**دراسات في الفكر التربوي المعاصر**"، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٨٥.

١١٦- محمد نبيل نوفل وآخرون : " **دراسات في فلسفة التربية** " ، عالم الكتب ، القاهرة، ١٩٨١.

١١٧- محمود أبو زيد إبراهيم : "**أزمة البحث التربوي**"، مجلة التربية المعاصرة، العدد الرابع، القاهرة ، ١٩٨٦.

١١٨- محمود زيدان : " مناهج البحث الفلسفي " ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، فرع الإسكندرية ، ١٩٧٧ .

١١٩- **مشروع مبارك القومي** : خطاب السيد الرئيس محمد حسني مبارك في احتفال كلية دار العلوم بمرور /١٢٠/ عامًا على انشائها بتاريخ ١٩٩١/١١/٣.

١٢٠- مصطفى غالب : " **ديكارت** " ، دار مكتبة الهلال، بيروت، ١٩٨٢.

١٢١- **المعجم الفلسفي المختصر** : ترجمة توفيق سلوم ، دار التقدم ، موسكو ، ١٩٨٦ .

١٢٢- موريس شربل : " **التطور المعرفي عند جان بياجيه** " ، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت ، ١٩٨٦.

١٢٣- موس ، هاينز : " **الفكر الاجتماعي نظرة تاريخية عالمية** " ، ترجمة السيد الحسيني، جهينة سلطان العيسى، دار المعارف، القاهرة ، ط٢، ١٩٨١.

١٢٤- **الموسوعة الفلسفية المختصرة**، نقلها عن الإنجليزية فؤاد كامل وآخرون ، دار القلم، بيروت، من دون تاريخ .

١٢٥- نصار محمد عبد الله : " **فلسفة برتراند رسل السياسية** " ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، القاهرة ، ١٩٨٧.

١٢٦- نيللر ، ج. ف. : " **في فلسفة التربية** " ، ترجمة محمد منير مرسي وآخرين ، عالم الكتب ، القاهرة ،١٩٧٢.

١٢٧- نيللر. ج. ف. : " **مقدمة إلى فلسفة التربية** " ، ترجمة نظمي لوقا ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٧٧.

١٢٨- هنترميد : "**الفلسفة أنواعها ومشكلاتها**" ، ترجمة فؤاد زكريا، دار نهضة مصر ، القاهرة ، ١٩٦٩.

١٢٩- هيجل : " **موسوعة العلوم الفلسفية** "، ترجمة إمام عبد الفتاح إمام ، دار التنوير للطباعة والنشر ، المجلد الأول ، بيروت، ١٩٨٣.

١٣٠- وودرنج، بول: " **نحو فلسفة للتربية** " ، ترجمة فكري حسن ريان وزميله ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٦٦.

١٣١- وين ، ن. رالف : " **قاموس جون ديوي للتربية** " ، ترجمة محمد علي العريان ، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة ، ١٩٦٤.

١٣٢- يحيى هويدي : " **باركلي (ضمن معجم أعلام الفكر الإنساني)** ، تصدير إبراهيم مدكور ، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، الجزء الأول ، ١٩٨٤ .

١٣٣- يودين م. روزنتال . ب. : " **الموسوعة الفلسفية** "، ترجمة سمير كرم، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، ط٣، ١٩٨١.

١٣٤- يوسف شراره : " **مشكلات القرن الحادي والعشرين والعلاقات الدولية**"، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ١٩٩٦.

١٣٥- يوسف كرم : "**تاريخ الفلسفة اليونانية**"، دار القلم ، بيروت، طبعة جديدة، من دون تاريخ.

١٣٦- يوسف كرم :" **تاريخ الفلسفة الحديثة** "، دار المعارف ، القاهرة ، ١٩٧٩.

١٣٧- يوسف ميخائيل أسعد : " **التربية لمجتمع متحرر** "، دار نهضة مصر للطباعة والنشر، القاهرة، ١٩٧٩.

ثانيًا : المراجع الأجنبية :

138- Adler, F. : " **The Value Concept in Sociology**" , The American Journal of Sociology, Vol. 10, No. 5, Spring, 1974 .

139- Bault, Archam : " **Philosophy Analysis and Education**" , Routlede and Kegan Paul, London, 1972 .

140- Brunson , A. Deborah : "**Empowering our Students and Our Selves : A Liberal Democratic Approach to the Communication Classroom**" . J. Communication Education, Vol. 45, Spring, 1996 .

141- C., Good : " Dictionary of Education" , McGrow- Hill Book Co. , 1973 .

142- Dewey, J. : "**Problems of Men**" , New York, Philosophical Library, 1946 .

143- Dewey, J. : "**How We Think**", Heath and Co., New York, 1933

144- Dougias, P. : **"Globalizing General Education : Changing World, Changing Needs"**, J. New-Directions for Community . Colleges, Vol. 21, Spring, 1993

145- Dupuis, M. Adrian : " **Philosophy of Education in Historical Perspective**", Thomson Press (INDIA) New Delhi, 1972 .

146- Esquith, L. Stephen : " **Political Theory and Political Education**" , J. Society, Vol. 24, No. 3, Spring, 1985 .

147- Fisher, M . J. : " **Responsibility and Control** " , J. of Philosophy, Vol. 79, Spring, 1982

148- Gutek, G. L. : " **Philosophical Alternatives in Education**" , Merrill Publishing Co. , Columbus Ohio, 1974 .

149- Hirst, P. H.: " **Moral Education in A Secular Society**" , London . University of London press, 1974 .

150- Kneller. F George.: **Existentialism and Education** , New York, John Willey .

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

152- M. Aline, Stitz- Stomfay : "**Peace Education for Children : Historical Perspectives**", Paper Prepared for Presentation the Annual Conference of the American Educational Research Association, New Orleans, April. 7, 1994 .

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

154- Mckinney, J. P. : "**The Development of Values**" , Journal of Personality and Social Psychology, Vol. 31, No. 5, Spring, 1975 .

155- Menze, Clemens : " **Educational Humanism in the Current Discussion**" , J. Education, Vol. 44, Spring, 1991 .

156- Merkuriev, Stanislav : "**Marxism as A philosophy of Education**" , J. Harvard Educational Review, Vol. 41, No. 3 , Spring, 1971.

157- Meyer, Ernst : "**Learning in Groups - Learning in Freedom**", J. Education, Vol. 47, Spring, 1993.

158- Milton Rokeach: **The Natur of Human Values** , New York, The Free Press , 1973 .

المراجع

159- O'connor, John, Daniel : " **An Introduction to the Philosophy of Education**" , Routtledge and Kegam Paul, London, 1963 .

160- Ozman, H. and Craver, S. : "Philosophical Foundation of Education" , Columbus Merrill Publishing, Co. , 1990 .

161- Peter, F. A. : "**Values and Society An Introduction to Ethics and Social Philosophy**" , New Jersey, Prentic Hall, 1978 .

162- Peukert, H. : " **Present Challenges to the Educational Theory of Modernity** ", J. Education, Vol. 47, Spring 1993 .

163- Quandt B. Jean : "**The Role of Democratic Values in Educational Philosophy**", J. Harvard Educational Review, Vol. XXVIII , No. 2, Spring, 1985 .

164- Rescher N. : " **Introduction to Value Theory**" , New Jersey , Prentice - Hall, Inc. 1971 .

165- Richard, L. H. : "**Freedom and Education : The Philosophy of Summerhill**", J. Educational Theory, Vol. 26, No. 2, Spring, 1976 .

166- Ropert , Olson ,. **An Introduction to Existentialism** , Dover, New York, 1962,

167- Rourke , J. J. O., **The Problem of Freedom in Marxist Thought** , Boston, D. Reidel Publishing Co. , 1974,

168- Russel, B. : " **Education and The Social Order** " , George Allen and Unwin, London, 1977

169- Solomon, G. Robert : "**Existentialism**" , Modern Library , New York, 1974 .

170- Wrigley, J. : "**Values and Evaluation in Education** " , London, Harper and Row, 1980 .