

الفصل التاسع

فلسفة التربية وأساليب دراستها

- معنى الفلسفة
- مباحث الفلسفة
- الفلسفة والعلم
- التربية والفلسفة
- فلسفة التربية
- أساليب دراسة فلسفة التربية

أولاً- معنى الفلسفة

ربّما لا يوجد مفهوم أثير حوله الاختلاف بين الفلاسفة والمفكرين ، مثل مفهوم "الفلسفة " . فما معنى الفلسفة ؟ وما طبيعتها ؟

الفلسفة كلمة مشتقة من الكلمة اليونانية (فيلو سوفيا Philo Sophia) . والكلمة مؤلفة من مقطعين : فيلو ، وتعني محبّ ، و سوفيا ، وتعني الحكمة . وبذلك يصبح معنى الفلسفة هو: " حبّ الحكمة " ، والفيلسوف هو طالب الحكمة ومحّبها . (سنقر، 1989 ، ص 1)

لكنّ هذا المعنى غير محدّد ويشوبه الغموض ؛ فما معنى الحكمة في هذا المعنى ؟ لقد أعطاهما بعض الفلاسفة معنىً غيبياً ، وأعطاهما بعضهم الآخر معنىً معرفياً ، وأعطاهما آخرون معنىً أخلاقياً وقيمياً ، ممّا جعل هذا المفهوم يترك في الأذهان معاني مختلفة ، وأبقاه بالتالي غامضاً يحتاج إلى الإيضاح .

لقد أعطى الفلاسفة ، على مرّ التاريخ ، تعريفات متعدّدة للفلسفة ؛ فقال سقراط (470-399 ق.م ، إنّها : " محبة الحكمة أو الحقيقة " ، بينما شملت عند أفلاطون ثلاثة مباحث هي : " نظرية المعرفة ، ونظرية الوجود ، وما وراء الطبيعة) . أمّا أرسطو (385-322 ق . م ، فعرفها بأنّها : " علم المبادئ والعلل الأولى " . (الجيو سي ، 1999 ، ص 3)

وعرّف فلاسفة العصور الوسطى ، الفلسفة بأنّها : " علم الوجود بما هو موجود " أمّا الفلاسفة الماديون فعرّفوا الفلسفة بأنّها : " نوع من معرفة الإنسان النظرية للعالم التي تستخدم المقولات والصيغ المنطقية والأفكار المجردة ، تعكس مجمل الآراء والتصورات عن القضايا الشاملة ، كتصوّر الوجود والوعي .. وتعدّ شكلاً من أشكال الوعي الاجتماعي الذي ينتمي إليه البنيان الفوقي . (سنقر، 1989 ، ص 1-3)

وقد ورد تفسير كلمة " فلسفة " في المعجم الوسيط ، على أنّها : " دراسة المبادئ الأولى وتفسير المعرفة تفسيراً عقلياً ، وكانت تشمل العلوم جميعها ، واقتصرت في هذا العصر على المنطق والأخلاق وعلم الجمال وما وراء الطبيعة. (ج2 ، 1973 ، ص700) أما / فيليب فينكس / فقد عرّف الفلسفة بقوله : " الفلسفة ليست مجموعة من المعارف لا تؤدّي إلى تجميع عدد من الحقائق .. بل هي طريقة من طرائق النظر إلى المعرفة التي لدينا فعلاً ، وهي تتضمن تنظيم وتفسير وتوضيح ونقد ما هو موجود بالفعل في ميدان المعرفة والخبرة . (مرسي ، 1993 ، ص6)

وهكذا نرى أنّه لا يوجد تعريف واحد للفلسفة يتّفق عليه الفلاسفة ؛ فكلّ منهم يفهم الفلسفة من وجهة نظر معيّنة ، ووفق المنهج الذي يتبعه..ولكن ، على الرغم من هذا الاختلاف ، فإنّ الفلاسفة يتّفقون على مباحث الفلسفة .

ثانياً- مباحث الفلسفة

كانت الفلسفة في بداياتها تشمل مجالات المعرفة كافة ، ولذلك لُقبت بأَمّ (العلوم) لأنّ الفلاسفة كانوا يعدّون مجالات المعرفة كلّها ضمن مجال بحثهم . ونتيجة لتطوّر العلوم وتراكم المعرفة الإنسانية وتقدّمها ، بدأت العلوم بالانفصال والتمايز عن الفلسفة / الأمّ ، ولم يعد بمقدور الفيلسوف أن يبحث في العلوم كلّها ، فأصبح لكلّ علم ميدانه ومنهجه وطرائقه الخاصة وأدواته . وأصبح لكلّ علم فلسفته الخاصة ، حتى خلص بعض الباحثين إلى أنّ (الفلسفة العامة) ستختفي عاجلاً أو آجلاً ، وسوف لن تكون هناك حاجة إلى فلاسفة مختصّين في الفلسفة ، وإتماماً لفلسفة مختصّون يبحثون في الفلسفة الخاصة بكلّ فرع من فروع المعرفة الإنسانية . (فهمي ، 1980 ، ص6) لكنّ سير الأمور لم يكن كذلك ، بل بقيت للفلسفة ثلاثة مباحث أساسية هي على النحو التالي : (مرسي ، 1993)

1- نظرية الوجود (الأنطولوجيا Antology) :

الوجود والكون والحياة ، كانت وما تزال موضوعات مطروحة أمام عقول الفلاسفة ؛ فقد تساءل الفلاسفة : ما هو هذا الوجود ؟ وما حقيقته ؟ وما أصله ؟ ما القوانين التي تحكمه وتسيّره ؟ وكيف بدأت الحياة ، وإلى أين تنتهي ؟
إنّ هذه الأسئلة وغيرها من الأسئلة التي تتعلّق بموضوعات ما وراء الطبيعة والغيبيات والإلهيات ، هي من المباحث التي خاض فيها الفلاسفة ، وقدّموا تصوّراتهم للإجابة عنها ، تشكّل أحد الميادين الغنيّة للبحث الفلسفي .

2- نظرية المعرفة (الإبيستمولوجيا Epistemology) :

استأثرت قضية المعرفة باهتمام الفلاسفة منذ زمن طويل ؛ فقد تساءلوا : ما هي المعرفة وكيف تنشأ ؟ وما دور العقل فيها ؟ وما دور الحواس ؟ هل معارفنا يقينيّة ؟ ما إمكان المعرفة وما حدودها ؟

وقد تنوّعت إجابات الفلاسفة عن هذه التساؤلات ، ونشأت مدارس فلسفية أجاب كلّ منها عن هذه التساؤلات بما يتّفق مع منطلقاتها الفكرية . فالمثاليون يرون أنّ المعرفة من نتاج العقل وحده ، والحسيّون يرون أنّ المعرفة نتاج الحواس ، بينما عدّ التجريبيّون المعرفة نتاج التجربة .

3- نظرية القيم (الإكسيولوجيا Exiology) :

موضوعها القيم الإنسانية ، من حيث طبيعتها ومصادرها وأصلها ؛ وللقيم أنواع : منها القيم المادية والأخلاقية والاجتماعية والجمالية ، والدينية ... وقد اختلف الفلاسفة في موضوع مصدر القيم ، فمنهم من رأى أنّ الفرد هو مصدر القيم ، ومنهم من رأى أنّ المجتمع مصدر القيم ، ومنهم من رأى أنّ الله مصدر القيم .. واختلف الفلاسفة أيضاً في مسألة وجود القيم : هل هي ثابتة أو متغيّرة ؟ أي هل القيم مطلقة ، أو نسبية تتغيّر بتغيّر الظروف والأزمنة ؟ وبذلك أصبحت نظرية القيم مبحثاً أساسياً للفلسفة .

ثالثاً- الفلسفة والعلم

سبقت الإشارة إلى أنّ العلوم انفصلت تدريجياً عن الفلسفة الأم ، وتمكّنت هذه العلوم من تحقيق تقدّم مطّرد ، مكّن الإنسان من زيادة معارفه بالظواهر الطبيعيّة وتسخيرها لمصلحته ، وذلك من خلال اتباع منهج جديد قائم على الملاحظة والتجربة. فما الفرق إذن بين الفلسفة والعلم ؟ وما الفرق بالتالي بين المعرفة العلمية والمعرفة الفلسفيّة ؟

وللإجابة عن هذين السؤالين ، لا بدّ أن نتميّز بين المنهج الذي يتبعه العلماء ، والمنهج الذي يتبعه الفلاسفة ، للحصول على المعرفة . فالمعرفة العلمية هي : المعرفة الموضوعية للظاهرة الطبيعيّة بأشكالها المختلفة ، وتعتمد منهج الملاحظة والتجريب والقياس ، بقصد بلوغ العلاقة القانونية التي تسمح بتفسير الظاهرة والتنبؤ بحدوثها ، ممّا يؤدّي بالضرورة إلى ضبطها والتحكّم بها . (الجيوشي ، 1999 ، ص 3)

أمّا الفلسفة ، فلها منهج يختلف عن المنهج العلمي ، فهي تعتمد بصور أساسية على منهج التأمل العقلي . ويهتمّ الفيلسوف بإثارة الأسئلة أكثر من اهتمامه بتقديم إجابات عنها ، فهو يبحث عن المعرفة النهائية الشاملة لهذا الكون ، ولا يهتمّ بالتفاصيل والجزئيات .. وبذلك أضحت الفلسفة نوعاً من النشاط العقلي الذي يتميّز بشموله وسعة أفقه ، ويرمي إلى نقد وتحليل المبادئ أو الأفكار أو المعتقدات ، التي تسود مجتمعاً معيّناً ، بما يضع أساساً معقولاً لهذه المجموعة من المبادئ والأفكار والمعتقدات ، التي يؤمن بها أفراد هذا المجتمع . (فهمي ، 1980 ، ص 5)

إنّ للعلم ميدانه ومنهجه ، وللphilosophy ميدانها ومنهجها ، لكنّ ذلك لا يعني أنّهما منفصلان تماماً ، ولم يكونا أبداً منفصلين ؛ فالعلوم ولدت من رحم الفلسفة. لقد قال / مارتن هيدجر / : " ليست الفلسفة علماً عقلياً فحسب ، بل هي مسيرة العقل .. ولو لم تتقدّم الفلسفة وتسبق ، لما وجد العلم .. " (الجيوشي ، 1999 ، ص 4)

وهذا الرأي سليم ، لأنّ الفلاسفة كانوا يبدأون بالمعرفة العلمية ثمّ ينتقلون إلى التأمل الفلسفي .. وحتى وقتنا الحاضر ، فما زالت الحاجة إلى الفلسفة قائمة ، من أجل النقد والتحليل وتكوين الصورة الكلية للمعرفة المنظّمة العميقة ، عن النظام النهائي للأشياء .

وقد أسهمت الفلسفة ولا تزال إسهاماتها جليلة في خدمة العلم ، ولا سيّما في تطوير مناهج البحث وأساليبه . (مرسى ، 1993 ، ص 16)

رابعاً- الفلسفة والتربية

التربية عمل إنساني ذو طبيعة اجتماعية ، تهدف إلى تنمية شخصيّة الفرد / الإنسان تنمية متكاملة : جسدياً وعقلياً وخلقياً واجتماعياً .. وقد شاع بين المتخصّصين في التربية أنّ للشخصيّة مستويات ثلاثة هي : مستوى الوعي والإدراك المعرفي ، ومستوى العاطفة والوجدان ، ومستوى الحركة والنزوع والمهارة . (علي ، 1995 ، ص18)

ومّا يلاحظ أنّ التربية في مستويات عملها لتكوين الشخصية وتنميتها ، تقع في قلب التساؤل الفلسفي ؛ ففي مستوى المعرفة لا بدّ من التساؤل التالي : ما هي المعرفة الحقيقيّة وما غايتها ؟ وكيف نحصل عليها ؟ وفي المستوى القيمي ، لا بدّ من التساؤل عن طبيعة القيم ، وما القيم التي يجب أن نغرسها في الطفل ؟ ولا شكّ أنّ الإجابة عن هذه التساؤلات تقع في صميم عمل الفلسفة ، وهي المعنية قبل التربية ، بالإجابة عنها. فالفلسفة هي التي تعبّر غايات التربية ومضمونها وأساليبها ، وتعبّر آخر : إنّ الفلسفة العامة هي بالضرورة فلسفة للتربية ، والتربية من جهتها ، تعكس في غاياتها وطرائقها ومناهجها ، الفلسفة العامة للمجتمع . (الجيوشي ، 1999 ، ص4)

صحيح أنّ النشاط الفلسفي هو نشاط نظري بالدرجة الأولى ، وصحيح أن النشاط التربوي هو نشاط عملي بالدرجة الأولى ، ولكن العلاقة وثيقة - كما هو معروف - بين الفكر والعمل ، وبصعب أن نفصل بينهما ؛ فالأفكار الفلسفية لا تولد كي تحبس في الدماغ ، وإنّما لا بدّ لها من أن تنتشر وتجد لها جمهوراً يؤمن بها ويعتقد بصحّتها ، وينمّيها فتحوّل إلى كائنات حيّة من خلال السلوك البشري . (علي ، 1995 ، ص21-32) والتربية هي التي تقوم بهذا العمل من خلال أساليبها المختلفة.

تتألّف التربية من مجموعة من الفعاليات التي تتلخّص في مجالات ثلاثة هي :

- 1- مجموعة الأساليب الفنيّة التي يحتاج إليها المرّبيّ ، لإكساب المتعلّمين المعارف والخبرات والمهارات .وتدخل في مجال المناهج وطرائق التدريس .
 - 2- مجموعة النظريات والمبادئ التي تهدف إلى تفسير هذه الأساليب الفنيّة ، وتعليل استعمالها . وتدخل في مجال أصول التربية .
 - 3- مجموعة القيم والمثل التي تتضمنها الغايات النهائية وتعبر عنها . وتدخل في مجال فلسفة التربية التي تعنى بتحليل مجموعة القيم التي تتضمنها العملية التربوية ، ونقد هذه القيم . (فهمي ، 1980 ، ص 2)
- فلسفة التربية إذن ، هي نقطة الالتقاء بين الفلسفة والتربية ، وهي الميدان الذي تظهر فيه العلاقة بين التربية والفلسفة في أوضح مظاهرها . فما هي فلسفة التربية ، وما هي وظائفها ؟

خامساً- فلسفة التربية ووظائفها

تقتصر فلسفة التربية على دراسة المفاهيم والأفكار التي تقف خلف الممارسات التربوية ، وبذلك تختلف عن النظرية التربوية التي تسعى إلى شرح ما يحدث في العملية التربوية ، وتفسيره وتبريره ، فهي إذن وثيقة الصلة بالعمل التربوي الذي يحدث في مكان وزمان محدّدين ، ولذلك فهي متغيّرة ومتطوّرة دائماً .

أمّا فلسفة التربية ، فهي بمعناها البسيط ، استخدام الطريقة الفلسفية في التفكير والبحث في كيفية مناقشة المسائل التربوية ؛ إنّها تناقش وتحلّل جملة المفاهيم الأساسيّة التي يركز إليها العمل التربوي ، مثل : " الطبيعة الإنسانية ، الخبرة ، الحرّيّة ، المعرفة" كما تحلّل المشكلات التربوية تحليلاً فلسفياً يعتمد على الجهد العقلي ، وتناقش الافتراضات الأساسيّة التي تقوم عليها نظريات التربية وتنقدها ، مع الإشارة إلى أنّ عمليتي التحليل والنقد تتمّان في ضوء التغيّرات المجتمعيّة . (علي ، 1995 ، ص 27)

لقد قدّم المربون والفلاسفة تعريفات عدّة لفلسفة التربية ، توضح الدور الذي تقوم به ، وتبيّن مجال عملها ونشاطها .

فقد عرّف / فيليب فينكس / فلسفة التربية بأنّها : " البحث عن المفاهيم العامة التي توجد الاتّساق بين المظاهر المختلفة للعملية التربوية ، في خطة شاملة تتضمّن توضيحاً للمعاني التي تقوم عليها التغيّرات التربوية ، وتقديم شرحاً للقواعد الأساسيّة التي تقوم عليها الأفكار أو النظريات التربوية". كما عرّفها / ج. أوكونور / بأنّها : " الدراسة التحليلية النقدية لمجموعة القيم والمثل التي تتضمّنها وتعبّر عنها الغايات التي من أجلها تقوم العملية التربوية . (فهمي ، 1980 ، ص 9)

واستناداً إلى التعريفين السابقين ، فإنّ فلسفة التربية تؤدّي الوظائف التالية :

1- تساعد على التفكير في المفاهيم والمشكلات التربوية، بصورة واضحة ودقيقة وعميقة ومنظمة .

2- تساعد في تقويم الحجج والأدلة التي تقوم على أساس عقلي ، فتحرّر عقولنا من التصلّب ومن سلطان الرأي والأفكار التقليدية القديمة ، بما يسهم في تحسين القرارات التربوية .

3- تساعد في تصوّر التفاعل بين الأهداف والأغراض التربوية ، وتدفع للتحرك من أجل تحقيق هذه الأهداف ، فتصبح فلسفة التربية موجّهة للعمل التربوي ، وهمة الوصل بين المستوى النظري للتحليل الفلسفي ، والمستوى العملي للقرارات التربوية .

4- وأخيراً ، تسهم فلسفة التربية في نقد النظام التعليمي وكيفية إصلاحه ، في ضوء نظرية معيّنة . (مرسى ، 1993 ، ص 34-35)

يتّضح ممّا سبق أنّ فلسفة التربية ، وإن كانت تتسم بالطابع النظري / التحليلي ، فهي تسهم بصورة غير مباشرة ، في تحقيق غايات عملية . وهذا ما عبّر عنه / جون ديوي /

بقوله : إنّ الفلسفة هي النظرية العامة للتربية ، وإنّ التربية هي المعمل الذي تختبر فيه الأفكار الفلسفية ..

سادساً- اتجاهات فلسفة التربية

يقصد بالاتجاهات هنا ، وجهات نظر فلاسفة التربية نحو فلسفة التربية .. ويمكن إيجاز هذه الاتجاهات في وجهات نظر أربع هي : (مرسى ، 1993)

- **الاتجاه الأول :** يرى أنّ فلسفة التربية ليست مجالاً متميّزاً من مجالات المعرفة ، وبالتالي لا يوجد أي محتوى محدّد لها في نطاق المعرفة . وتمثّل هذا الاتجاه / سوزان لانجر S. Langer ، التي ترى أنّنا لا نستطيع أن نحدّد لفلسفة التربية معالم خاصة مميّزة لها .. ويشاطرها هذا الرأي المفكر / ماكس بلاك M . Black .
- **الاتجاه الثاني :** يقصر ميدان فلسفة التربية ووظيفتها ، على التحليل الفلسفي للعبارات والمفاهيم التربوية .
- **الاتجاه الثالث :** يرى أنّ فلسفة التربية مشتقة من الفلسفة ، وهي في منتصف الطريق بين الفلسفة العامة والنشاط التربوي ، أو هي تطبيق الفلسفة على مشكلات التربية .
- **الاتجاه الرابع :** يمثّله / فوستر مكمري F. Mcmurry / ويرى أنّ فلسفة التربية ميدان مستقلّ عن الفلسفة ، وهي علم متميّز له مشاكله ونظرياته ومناهجه المتميّزة .

نلاحظ ممّا تقدّم أنّ وجهات النظر تتضارب بين منكر لوجود علم اسمه فلسفة التربية ، وبين من يقرّ بأنّه علم له ميدانه المستقلّ ؛ لكنّ التجربة العملية لهذا العلم ، تدلّ على أنّه موجود وله وظائف محدّدة — سبق ذكرها — والتي لا يمكن للتربية الاستغناء عنها ، فيما إذا أرادت أن تسير بسلامة نحو أهدافها المحدّدة .

سابعاً- أساليب دراسة فلسفة التربية

تعدّد أساليب دراسة فلسفة التربية ، ولكنّها تنتهي إلى تحقيق الهدف ذاته من زوايا مختلفة . وتمثّل هذه الأساليب بما يلي : (الجيوشي ، 1999 و مرسى، 1993)

1- دراسة تاريخ الأفكار الفلسفية الواردة في كتابات المفكرين والفلاسفة ، من

أمثال : (أفلاطون ، أرسطو ، جان جاك روسو ، وجون ديوي ...) وتمتاز

هذه الطريقة بأنّها تساعد الدارس في تكوين نظرة واسعة عن المشكلات

التربوية ، وتمكّنه من تتبّع الأفكار التربوية المعاصرة في أصولها التاريخية .

2-

دراسة نماذج من الفلسفات التربوية أو المدارس الفلسفية ، مثل : (المثالية،

الواقعية ، التجريبية ، البراغماتية ..) وتمتاز هذه الطريقة بأنّها تدرس فلسفة

التربية في إطار متكامل ، وتتيح المقارنة بين هذه المدارس وإبراز أوجه الشبه

والاختلاف فيما بينها .

3-

دراسة المشكلات والموضوعات الرئيسة للتربية بطريقة فلسفية ، مثل :

(مشكلة الطبيعة الإنسانية ، مشكلة الحرية ، مشكلة القيم ، مشكلة

الأهداف التربوية ...) وغيرها من المشكلات ، حيث يمكن تحليل هذه

المشكلات بطريقة علمية ، توضع فيها الفرضيات ويجري التحقق منها .

وهذا ما يكسب فلسفة التربية طابعاً علمياً ، لأنّها تسهم في حلّ مشكلات

التربية .

ويتوقّف اختيار أي أسلوب من هذه الأساليب ، على حاجات البحث وتقدير

الباحثين ، لكنّها تعدّ في النهاية أشكالاً لدراسة فلسفة التربية . وقد اتبعنا في هذا

الكتاب الأسلوب الثاني ، إذ تمّ انتقاء مدارس فلسفية وتربوية ، هي : " المثالية المطلقة

ممثلة بأفلاطون ، والتربية الطبيعية ممثلة ب/جان جاك روسو ، والبراغماتية ممثلة ب/جون

ديوي ... " . وسيتمّ عرضها في الفصول التالية .

الفصل العاشر

الفلسفة المثالية المطلقة

(أفلاطون 427-347 ق.م)

- حياة أفلاطون ومؤلفاته
- منهج البحث عند أفلاطون
- نظرية المثل عند أفلاطون
- نظرية المعرفة عند أفلاطون
- الإنسان والنفس الإنسانية عند أفلاطون
- العدالة عند أفلاطون
- العلاقة بين السياسة والتربية عند أفلاطون
- الشعر والفن في فلسفة أفلاطون التربوية
- قيمة أفكار أفلاطون الفلسفية والتربوية

أولاً- حياة افلاطون ومؤلفاته

قامت في بلاد الإغريق (اليونان القديمة) حضارة أصيلة مبدعة ، أطلقت حرية العقل وقدمت إنجازات علمية ، شملت معظم مجالات المعرفة الإنسانية .. ويعدّ أفلاطون أبرز فيلسوف يوناني قدّم مشروعاً فلسفياً متكاملأ .

ولد أفلاطون في عام 427 ق.م ، من أسرة أرستقراطية غنيّة ، تتلمذ على يد سقراط ، ونحل من العلوم كلّها . وقام برحلات عديدة إلى إيطاليا ومصر ، واطلع على آراء إقليدس وفستاغورث ، وعاد إلى أثينا عام 387 ق.م ، وأنشأ الأكاديمية التي ظلّ يعلم فيها أربعين سنة حتى وفاته عام 347ق.م .

وضع أفلاطون عشرات الكتب على شكل محاورات ، تتناول كلّ محاورة موضوعاً محدداً في السياسة أو الفلسفة أو الأخلاق . وقد صنّفها بعض المؤرّخين بحسب حياة أفلاطون إلى : " محاورات الشباب ، ومحاورات الكهولة ، ومحاورات الشيخوخة " ، بينما صنّفها بعضهم بحسب موضوعاتها إلى : المحاورات السقراطية، مثل : محاورة الدفاع عن سقراط ، والمحاورات الفلسفية ، مثل : محاورة السفسطائي ، والمحاورات الجمالية مثل : محاورة المأدبة ، والمحاورات الأخلاقية ، مثل : محاورة لآخس وجورجياس ، والمحاورات السياسية مثل : محاورة الجمهورية ومحاورة القوانين .

ثانياً- منهج البحث عند أفلاطون

أخذ أفلاطون منهجه في البحث عن أستاذه سقراط ، وهو منهج الحوار ، حيث تضمّنت المحاورة ثلاثة فنون هي : (كرم ، بلا تاريخ ، ص 67-68)

- 1- المناقشة : وتتضمّن أسئلة وأجوبة .
- 2- الجدل : الذي يسلم فيه الخصمان بمقدمات مشهورة يلتزمان فيها بالنتائج المستخلصة من هذه المقدمات .
- 3- القصّة : وهي تعبير رمزيّ يستخدم فيه أفلاطون لغة الحسّ والخيال ، للتعبير عن الحقائق والأفكار المجردة .

إنّ المحاور أسلوب للتفلسف وطريق للوصول إلى الحقيقة ، وتبدأ عندما يضع أفلاطون الرأي أو الفكرة السائدة في مجتمعه موضع التساؤل والنقد ، ويفحص الأسس التي تقوم عليها الفكرة أو الرأي ؛ هل تقوم على أسس ذاتية أو على أسس موضوعية ؟ هل هي وليدة العقل أو ناتجة عن الحواس والتجربة الحسية ؟ وهل هي في المحصلة ، فكرة تعبر عن الحقيقة أم أنّها تحمل التناقض في داخلها ؟ وبالتالي تسعى إلى تضليل الإنسان وتقوده إلى الخطأ المعرفي ، الذي يقوده فيما بعد إلى الشرّ الأخلاقي . (الجيوشي ، 1999 ، ص 10-12)

فالحوار هو الطريقة التي تكشف للخصم خطأ رأيه وبعده عن الحقيقة ، ثمّ تقوده من خلال أسئلة مركّزة ومرتبّة منطقياً ، إلى الرأي السديد الذي يعبر عن الحقيقة ، والذي يريد أفلاطون منذ البداية غرسه ، أو توليده ، في عقل الخصم الذي يحاوره ؛ وبذلك ينقله من الجهل إلى المعرفة ، ومن التفكير المنحرف إلى التفكير القويم الذي يعبر عن الحقيقة .. وهذا ما كان يفعله سقراط حينما كان يحاور فتيان أثينا وشبابها وكهولها ، في الموضوعات التي كانت تشغل عصرهم مثل : " العدالة ، التربية ، السياسة " .

فالمحاور لا تلقى خطاباً أو درساً ، ولا تسعى إلى تقديم معلومات مباشرة ، وإنّما هي الصورة الحية لمنهج في البحث يجعل العقل أكثر قدرة على التفكير والإبداع ، وبالتالي يصل العقل من خلال الحوار ، إلى الحقيقة والمعرفة ..

فسقراط لم يكن يلقّن المعلومات ، بل يولّدها في عقول محاوريه ، وبذلك تصبح غاية الجدل هي الوصول إلى الحقيقة .. ففي الجدل (المحاور) يدور صراع بين رأيين وقولين مختلفين ومتناقضين ، ويكفي أن يقبل الطرفان الدخول في الحوار ، ويتعلّم كل منهما الإصغاء للآخر ، وأن يضعاً مبدأ عدم التناقض معياراً للقول السليم ، حتى ينبثق نموذج للقول جديد ، وصورة جديدة للمعرفة التي هي الخير بذاته ، لأنّ المعرفة الحقيقية هي التي تقود إلى الخير ، والخطأ يقود إلى الشرّ (الجيوشي ، 1999 ، ص 12)

وهكذا تتضح لنا أهمية المعرفة في نظام أفلاطون الأخلاقي والتربوي ؛ فالمعرفة هي نقطة الانطلاق ، وإصلاحها يقود إلى إصلاح الأخلاق والسياسة والتربية . والمعرفة عند أفلاطون تبدأ بمعرفة المثل .

ثالثاً- نظرية المثل عند أفلاطون

تشكل نظرية المثل تصوّر أفلاطون عن العالم ، والمدخل إلى فهم نظرية المعرفة . وقد وضع أفلاطون تصوّراً للعالم قسمه إلى قسمين :

العالم الأول : هو عالم الحسّ والموجودات الحسيّة الذي نعيش فيه وندركه بحواسنا، ويحوي الموجودات الحسيّة كالإنسان والحيوان والنبات والأشياء المادية . وهذا العالم، عالم كثرة وفناء وفساد ، لا يعبر عن حقيقة الأشياء ، بل هو عالم أشباح الأشياء وظلالها ، لأنّ حقيقة الأشياء موجودة في العالم الثاني ، علم المثل .

العالم الثاني : هو عالم المثل ، المفارق لعالم الحسّ ؛ إنّهُ عالم المعاني العقلية الذي لا يدرك بالحواس بل بالعقل . والمثل خالدة أزلية ، لا تفسد ولا تتغيّر ، بل هي ثابتة وتمثّل حقيقة الأشياء الموجودة في عالم الحسّ . (زيادة ، 2003 ، ص 49)

فلكلّ شيء في عالم الحسّ مثال في عالم المثل : الوردة ، والجبل ، والشجرة ، والإنسان؛ فأحمد ويوسف وسعيد ... لا يمثّلون حقيقة الإنسان ، كما أنّ لا أحد من البشر يمثّل حقيقة الإنسان ، بل الجميع موجودات جزئية ، كثيرة ، لها معنى عقلي واحد هو المثال ، أي أنّ الإنسانية كمثال عقلي في عالم المثل ، يعبر عن حقيقة الإنسان .

وهكذا ، فكلّ نوع من أنواع النبات والحيوان والجماد ، له معنى عقلي أو مثال في عالم المثل ، يعبر عن حقيقته الخالدة الثابتة التي لا تفسد ولا تتغيّر . وإذا أردنا أن نفهم حقيقة أي شيء، فلا بدّ من فهم مثاله في عالم المثل، وليس بإدراكه في عالم الحسّ ، لأنّ عالم المثل هو الموضوع الحقيقي للمعرفة . والمثل أجناس وأنواع قائمة بذاتها ، أزلية لا حقائق بعدها ، مرتبة بشكل هرمي ، في قمتها مثال المثل : وهو فكرة الخير المطلق أو الله ، والتي

تعطي المثل وجودها وغايتها ؛ فهي شمس العالم تمنحه الوجود والحياة . (كرم ، بلا تاريخ ، ص72-74)

وإذا كان تصوّر أفلاطون للعالم على هذا النحو ، فكيف تحصل المعرفة عند الإنسان؟ هذا ما تجيب عنه نظرية المعرفة عند أفلاطون .

رابعاً- نظرية المعرفة عند أفلاطون

أفلاطون فيلسوف مثالي ، وغاية الفلسفة عنده هي الوصول إلى الحقيقة المطلقة ، التي لا يمكن أن نجدها في عالم الحسّ والانطباعات الحسيّة ؛ فهذا العالم لا يقدّم سوى صور جزئية عن الحقيقة ، مشوّهة ومحرّفة . (الجيوشي ، 1999 ، ص 12)

إنّ المعرفة الحقيقية هي معرفة المثل الثابتة ، والتأمّل العقلي هو الذي يقود إلى معرفة المثل من خلال الجدل الذي يمرّ بمرحلتين :

- مرحلة الجدل الصاعد : وفيها ينتقل العقل من المحسوسات إلى المجرّدات

، ويرتقي من حقيقة عقلية إلى حقيقة عقلية أعلى ، حتى يصل إلى مبدأ المعقولات كلّها، أو إلى فكرة الخير المطلق .

- مرحلة الجدل النازل : وفيها يهبط العقل من قمّة عالم المثل نزولاً ،

ويتعرّف الأشياء بعد أن يدرك حقيقتها في عالم المثل عبر الجدل الصاعد.

أمّا مراحل المعرفة عند أفلاطون ، فيمكن تقسيمها إلى درجات (مراحل) أربع هي :

1-درجة الإحساس : وهي أولى مراحل المعرفة ، وتتمثّل في إدراك ظواهر الأجسام بالحواس ، كأن نرى إنساً أو شجرة .. وهذه -في رأي أفلاطون -لا تستحقّ أن تسمّى (معرفة) .

2-درجة الظنّ أو المعرفة الظنيّة : وهي الحكم على المحسوسات ، وقد يكون الظنّ صادقاً مطابقاً للحقيقة ، وقد يكون كاذباً .

3-درجة الاستدلال : وهو علم الماهيات الرياضية المتحققة في المحسوسات ، وتطبيقاتها العلوم ، كالحساب والهندسة والفلك .. وهي أرقى من الظنّ ، وتمهّد للمعرفة الحقيقية ، أي المعرفة العقلية .

4-درجة التعقل ، أو المعرفة العقلية : وتتضمّن معرفة الماهيات المجردة ، أي معرفة المثل .. وهي من مهام العقل وحده . (كرم ، بلا تاريخ ، ص 69-71)
فالمعرفة عند أفلاطون تبدأ بالمحسوس وتنتهي بمعرفة المثل . ولكن بما أنّ المثل مفارقة ، فكيف تصل النفس إلى معرفتها ؟ يجيب أفلاطون : إنّ النفس تصل إلى معرفة المثل بالتذكّر ؛ فالنفس كانت موجودة في عالم المثل ، وكانت تعرف حقائق المثل كلّها .. وعندما هبطت إلى الأرض واتحدت بالجسد ، نسيت معارفها ، والجدل هو الذي يجعلها ترقى إلى تذكّر المثل . ومن هنا ، فالمعرفة تذكّر والجهل نسيان ، كما يرى أفلاطون ، والسبيل إلى التذكّر ، هو جدل المرء مع ذاته أو مع غيره .

ولتوضيح كنيّة حصول المعرفة في العقل ، يضرب لنا أفلاطون مثلاً هو " أسطورة الكهف " التي شبّه فيها حال الناس في الدنيا ، بحال مجموعة من الناس كبلوا بالسلاسل على باب كهف منذ ولادتهم ، ووجوههم إلى الداخل ، ولا يستطيعون الالتفات . وأمام باب الكهف نيران مشتعلة ، وبينها وبين باب الكهف طريق يمرّ عليها أناس يحملون آنية ، فتظهر ظلالهم على جدران الكهف الداخلية ، وأمام أعين الناس المقيدين بالسلاسل ، والذين يعتقدون أنّ الظلال التي يرونها هي الحقيقة .. ولنفترض أنّ أحدهم فكّ قيده ورأى الأشياء والحقيقة خلفه ، فإنّ معرفته هذه ، هي المعرفة الحقيقية للأشياء ومعرفة زملائه هي مجرد معرفة الظلال .. والذي فكّ قيوده هو الفيلسوف الذي رأى حقيقة الأشياء وتخلّص من معرفة الظلال ، وسما إلى عالم المعقول ، عالم الحق والخير والجمال ، عندما تحرّر من عالم الحسّ . (أفلاطون ، بلا تاريخ ، ص 205)

فالمعرفة إذًا ، هي إحدى وظائف النفس عندما تتحرّر من عالم الحسّ وتذكّر. فكيف يتصوّر أفلاطون النفس الإنسانية ؟

خامساً- الإنسان والنفس الإنسانية عند أفلاطون

يرى أفلاطون أنّ الإنسان مركّب من جوهرين متباينين: النفس القادمة من عالم المثل ، والجسد الذي ينتسب إلى عالم الحسّ . وبما أنّ النفس من عالم المثل ، فهي أزلية أبدية خالدة ، وجدت قبل الجسد وباقية بعده ، وهي علّة الحياة والحركة ، وفيها مبدأ ينظّم عملها وحركتها هو العقل . وقد تصوّر أفلاطون أنّ في نفس كلّ إنسان ثلاث قوى متباينة هي :

- **القوّة الشهوانية** : وهي مجموعة الشهوات الجسدية والحسيّة ، التي تقوم بوظائف الغذاء والجنس ، وتتوضّع في أسفل البطن ، ولها فضيلة هي العفة .

- **القوّة الغضبية** : وهي التي تدفع الفرد للدفاع والمقاتلة ، حفاظاً على وجوده وكرامته ؛ مركزها الصدر أو القلب ، وفضيلتها الشجاعة .

- **القوّة العاقلة** : وهي قوّة التفكير والتأمّل التي تدفعنا إلى معرفة الحقيقة ، وتقوم بضبط القوّتين : الشهوانية والغضبية ، ومركزها الرأس وفضيلتها الحكمة . (عبد الخالق ، 2005 ، ص 56)

وبما أنّ النفس العاقلة توجه النفس الغضبية والشهوانية ، وتسيطر عليهما ، فعلى الإنسان أن يجاهد لكي يحرّر نفسه من شهوات الجسد ، ومن نزوات الغضب ، فتخلد نفسه بعد الموت في النعيم الأبدي . وقد قدّم أفلاطون أدلّة عدّة على خلود النفس ، نذكر فيما يلي أهمّها : (صليبا ، 1995 ، ص 47)

1-الدليل المستمد من تعاقب الأضداد ، فالليل يعقب النهار ، واللذة تعقب الألم . وبما أنّ الموت والحياة ضدّان ، فلا بدّ أن تكون حياة بعد الموت .

2-الدليل المستمدّ من نظرية المثل ، فبما أنّ المثل أزلية خالدة ، فالموت هو الذي يحرّر النفس من أسر الجسد ، ويمكنها من الاتصال ثانية بالمثل .

3-الدليل المستمدّ من توق الإنسان إلى السعادة ، فيما أنّ السعادة لا تتحقّق في هذه الحياة ، فلا بدّ أن تكون هناك حياة أخرى للنفس تتحقّق فيها السعادة .

4-الدليل المستمدّ من مبادئ الأخلاق التي توجب معاقبة الأشرار ومكافأة الأخيار، ولذلك لا بدّ من حياة ثانية تحاسب النفس على ما فعلت في هذه الدنيا .

5-النفس بسيطة لا تفسد ، وإنّما يفسد المركّب الذي يتحلّل إلى عناصره. وبما أنّ النفس بسيطة فهي خالدة .

ومّا يجدر ذكره ، أنّ أفلاطون كان يؤمن بتناسخ الأرواح ، فالرجل الصالح تعود نفسه إلى المكان الذي هبطت منه ، وتعيش حياة سعيدة . أمّا الرجل الطالح ، فإنّ نفسه تحلّ في جسد مخلوق أدني منه ، وتظلّ تتوالد ، ولا تتغلّب على آلامها إلّا إذا تغلّب العقل على الشهوة .

سادساً- العدالة عند أفلاطون

إنّ السؤال المركزي الذي يطرحه أفلاطون في محاوره (الجمهورية) هو : ما هي العدالة ؟ ولماذا هي أفضل من الظلم والتعدّي ؟ وفي إجابته عن هذين السؤالين ، يرفض أفلاطون ثلاثة تعريفات لتحديد معنى العدالة ؛ الأول : القول بأنّ العدالة هي اتفاق أعمال الناس مع التقاليد الموروثة . الثاني : القول بأنّ العدالة هي تحقيق مصلحة الأقوى . الثالث : اتفاق الناس فيما بينهم على ألاّ يظلم بعضهم بعضاً .

فما معنى العدالة إذن عند أفلاطون بعد رفضه للمعاني السابقة ؟ إنّ مفهوم العدالة عند أفلاطون يتحدّد من خلال العودة إلى تصوّره عن الفرد ، وتصوره عن المجتمع؛ فالعدالة لها وجهان : **عدالة في الفرد وعدالة في المجتمع** ، وفي نفس الفرد ثلاث قوى (العاقلة والغضبية والشهوانية) ، ويكون الفرد عادلاً وسعيداً حينما تسيطر نفسه العاقلة على نفسه الغاضبة والشهوانية ، وإلاّ فهو ظالم لنفسه وللمجتمع . (عبد الخالق ، 2005 ص 58)

أما عدالة المجتمع ، فتحدّد من تصوّره لمكوّنات المجتمع وطبقاته : (الذهبية والفضيّة والنحاسية) ، وتحقّق العدالة في المجتمع حينما تحكم الطبقة الذهبية ، وتتوجّ الطبقتين النحاسية والفضية .. أي وضع كلّ فرد في المكان الذي هيّأته له الطبيعة منذ مولده ؛ الفلاسفة يحكمون ، والجند يدافعون ، والزراّع والصنّاع ينتجون ، وجميعهم يأتمرون بأمر العقل ، فتحلّ العدالة .. ولكن يحلّ البؤس والشقاء والظلم في المدينة ، إذا ما حكمها رجل جاهل أحمق ، أو دافع عنها رجل شهواني أو جبان . (زيادة وآخرون ، 2003 ، ص 51)

وقد نّبّه أفلاطون إلى أنّ العدالة في المجتمع قبل العدالة في الفرد ، لأنّ الفرد المستقيم العادل ، إذا كان بمقدوره أن يحافظ على نوائه ، في عزله وفي منفاه الداخلي ، فعدالته لا تتجسّد فعلاً إلاّ في جمهورية مناسبة ، لأنّها الإطار المرجعي لحياته ، وبذلك تصبح فريدته عنصراً مكوّناً للمدينة ونتيجة لها . (الجيوشي ، 1999 ، ص 16)

ومن هنا ندرك أهمية التربية في جمهورية أفلاطون ، وأهمية النظام السياسي في إعداد الإنسان العادل / العاقل . وهذا ما يظهر في علاقة التربية بالسياسة عند أفلاطون .

سابعاً- العلاقة بين السياسة والتربية عند أفلاطون

إنّ الظروف السياسية التي عاصرها أفلاطون ، هي التي دفعته إلى الفلسفة ، لأنّ على الفلسفة أن تعود لإصلاح حال السياسة عن طريق التربية . ويعدّ كتاب (الجمهورية) على الرغم من عنوانه السياسي ، من أجمل ما كتب في التربية ، على حدّ تعبير روسو . (روسو ، 1956 ، ص 34) . فالكتاب يحمل مشروعاً سياسياً وتربوياً في آن معاً ، ويفضي إلى مدينة فاضلة يقودها الفلاسفة ، وتحقّق فيها الصورة المثلى للعلاقة بين السياسة والتربية .

إنّ مهمّة السياسة هي تنظيم التربية ، ومهمّة التربية إعداد السياسي وإعداد المحارب الذي سيحمي الدولة ؛ والدولة التي لا تفسح مكاناً للفيلسوف في سدّة القيادة ، هي

دولة ظالمة . والمدينة الفاضلة نموذج أمثل للجمهورية التي تربي حكامها وحراسها من خلال نظام تربوي ، يمسّد عملياً العلاقة الأزلية بين التربية والسياسة ، وعلى الفلاسفة ألاّ يكتفوا بتأمل الخير والتلذذ بمعرفته ، بل عليهم العمل في المدينة كحكام ، حتى يتجسّد هذا الخير في المدينة الأرضية . (الجيوشي ، 199 ، ص 15)

إنّ المشروع العقلاني الذي طرحه أفلاطون في (الجمهورية) ، يمسّد بشكل عملي طموحه في جعل السياسة تربية والتربية سياسة ، حتى يتمّ القضاء على العنف والفوضى .. وتتجلّى العلاقة بين السياسة والتربية عند أفلاطون في المظهرين التاليين :

- 1- إشراف الدولة على التعليم إشرافاً تاماً ، والقضاء على التعليم الخاص .
 - 2- منهج تربية الحكام الذي يوضّح برنامج أفلاطون التربوي ، وفيه تلتقي الفلسفة مع السياسة ، وفق رؤية تربوية محدّدة لتربية الحراس .
- ولا بدّ من الإشارة إلى أنّ أفلاطون قصد بالحراس ، طبقتي الحكّام والمحاربين ، واللتين يجب على التربية أن توليهما الاهتمام اللازم .

ثامناً- الشعر والفنّ في فلسفة أفلاطون التربوية

وقف أفلاطون موقفاً ريبياً تجاه الشعر والقصص ، ولا سيّما أشعار " هوميروس " الشاعر الإغريقي المشهور . فقد رأى أفلاطون أنّ الأشعار سيّئة من حيث المادة والصورة ؛ فمن حيث المادة ، تسمّم عقول اليونانيين وتفسد ضمائرهم بما ترويه من قصومات وأفعال قبيحة عن الآلهة .. كما أنّها توهن عزائم الناس وتبعدهم عن التضحية في سبيل الوطن ، بما تصف من أهوال الموت وتفاهة الحياة الأخرى . أمّا من حيث الصورة ، فهذه الأشعار تحرك الشهوات وتثير العواطف والانفعالات الدنيئة ، وتعلّم الأوهام .. ولذلك كلّه استبعد أفلاطون هذه الأشعار من مدينته الفاضلة ، وأقصاها عن نظامه التربوي ، وطالب بطرد الشعراء خارج حدود المدينة ، ولم يستبقِ إلّا الشاعر العفيف اللسان والسديد الرأي . (الجمهورية ، ص 66)

ويُنْتَقَل أفلاطون من الشعر إلى الفنّ بمجمله ، فيُوجّه له نقداً لاذعاً حيث يرى أن الفنّ لا قيمة له في حدّ ذاته ، لأنّه يأتي في المرتبة الثالثة ، بعد المثال والشيء المحسوس . فالفنّ يقلّد الوجود المحسوس ، والمحسوس يحاكي المثال ، فالفنّ إذن هو شبح الشبح . والمثال على ذلك: أنّ النجار يصنع سريراً محاكياً لمثال السرير ، فيأتي الرسام ويرسم السرير ، فهو إذن جاهل مخدوع ، وما يقدّمه ليس له قيمة معرفيّة كمعرفة الشيء أو مثاله .. (كرم ، بلا ، 72)

وهكذا نرى أنّ أفلاطون يستبعد الشعر والفنون لأسباب تربوية (معرفية وأخلاقية) وينادي بغربة النصوص الأدبية وتطهير الأعمال الفنيّة ، قبل تقديمها إلى الأطفال والشباب . ولا يبقّي منها إلّا ما يثر الحماسة ويمجّد البطولة ، ويعزّز مبادئ الأخلاق والدين ، واحترام قوانين الدولة في الجمهورية الفاضلة .

تاسعاً- قيمة أفكار أفلاطون الفلسفية والتربوية

بعد عرض أبرز الجوانب التي تشملها فلسفة أفلاطون التربوية ، لا بدّ من السؤال التالي : ما قيمة فلسفة أفلاطون بوجه عام ، والمتصل منها بفلسفة التربية بوجه خاص؟ وبأبعادها المعرفية والسياسية والتربوية ؟

قد يكون من المناسب قبل الإجابة عن هذا التساؤل ، العودة إلى السؤال الهام الذي طرحه أفلاطون ذاته ، ولا زال الفلاسفة والمربّون يعيدون طرحه وهو : كيف نتخلّص من الفوضى والعنف ونحقّق العدالة ؟ وقد أجاب أفلاطون عن هذا السؤال إجابة حملت ثلاثة أبعاد : الجيوشي ، 1999، ص 19)

- البعد المعرفي : ويتضمّن تحديد نظام المعرفة ووضع الحقيقة بدل الرأي .
- البعد السياسي : يشير إلى أهميّة المعرفة في النظام السياسي ، وضرورة إبعاد الحمقى والجهلة عن السلطة السياسية ، وإيصال الفيلسوف إلى الحكم .

- **البعد التربوي :** يؤكّد وضع نظام تربوي ينسجم مع النظام السياسي والنظام المعرفي ، ويعمل على توليد الحقائق في العقول ، وبعّد الرجال الصالحين لحكم الدولة والدفاع عنها .

هذه هي خلاصة إجابة أفلاطون ، ولكن قد تتعدّد الإجابات عن السؤال ذاته باختلاف الأمكنة والأزمنة . فأفلاطون لم يقل الحقيقة المطلقة ، لأنّها ليست من اختصاص البشر ، لكن يعود الفضل إليه في طرح السؤال ، وبالتالي تحريض العقل الإنساني في المراحل اللاحقة على تقديم إجابات جديدة ، أثرت الفكر الإنساني والتجربة الإنسانية .

إنّ الآثار الإيجابية التي تركها أفلاطون في التربية وفلسفتها ، وضعت أساساً جديداً للحياة الأخلاقية ، لا تتعارض فيها مصلحة الفرد مع مصلحة الجماعة ، وذلك من خلال نظام تربوي محدّد ، تلتزم الدولة بالإشراف عليه ، ويشمل جميع أبناء طبقتي الحراس والحكام .. وهذا يتّفق مع مبدأ ديمقراطية التربية . وقد بيّن أفلاطون أنّ التربية وثيقة الصلة بالسياسة ، وهي وسيلة لحلّ المشكلات الاجتماعية والسياسية على حدّ سواء . وتحمل أفكار أفلاطون بذور الإشارة إلى الفروق الفردية بين البشر ، ومبدأ تكافؤ الفرص التعليمية بوضع كلّ إنسان في المكان الذي هيّاته له الطبيعة .

لكنّ ثمة نقد وجّه إلى أفلاطون لجعله فكرة العدالة تستند إلى أساس أرسقراطي ، ولنزعتة المثالية التي تجعل أفكاره خيالية ، بعيدة عن التطبيق ، ولا سيّما في مجال شيوعية الأولاد والنساء .. كما قيّد حرية الفلاسفة والحكام ، وقضى على النواحي الوجدانية عندهم ، من أجل إحياء مشروعه العقلي . وغالى في إعلاء سلطان الدولة ودورها في تربية الفرد والتحكّم بحياته وحرّيته . أمّا على الصعيد المعرفي ، فقد غالى في الفصل بين عالم المثل وعالم الحسّ ؛ فما دام المثل يشبه الشيء الحسّي ، فلماذا أنكر على الإنسان استخدام المحسوسات للوصول إلى المعرفة ؟ (عبد الخالق ، 2005 ، ص62)

واخيراً ، لا بدّ من الإشارة إلى أنّ أفلاطون هو ابن القرن الرابع قبل الميلاد ، وهذا يستحقّ الوقوف وقفة تقدير لهذا العقل الكبير ، الذي حاول إعادة التعبير عن الواقع بصيغ جديدة تتجاوز ما كان مطروحاً في عصره ، ففتح بذلك آفاقاً جديدة أمام العقل البشري ، ولا تزال بصماته موجودة حتى العصر الحاضر . فالفيلسوف ابن عصره ، والنظرة إلى فكره يجب أن تأخذ هذه الحقيقة في الحسبان .

الفصل الحادي عشر

الفلسفة الطبيعيّة في التربية

(جان جاك روسو ، 1712-1778)

- حياة روسو ومؤلفاته
- حال الطبيعة في فلسفة روسو
- التربية الطبيعيّة عند روسو
- مبادئ التربية الطبيعيّة عند روسو
- مراحل التربية الطبيعية عند روسو
- العلاقة بين التربية والسياسة (تربية المواطن)
- قيم أفكار روسو في التربية

أولاً- حياة روسو ومؤلفاته

وُلد جان جاك روسو عام 1712 في جنيف (سويسرا) ، من أسرة فرنسية الأصل .
توفيت أمّه بعد ولادته ، فعاش حياة التشرد بكلّ أبعادها . قصد باريس عام 1741

وتعرّف إلى معظم فلاسفة التنوير (فولتير ، وديدرو ، ودلباخ) وتنقّل بين دول أوروبية عدّة ..

من أبرز مؤلفاته : (رسالة في العلوم والفنون ، وأصل التفاوت بين الناس ، والاقتصاد السياسي ، إميل والتربية ، والعقد الاجتماعي ..) إضافة إلى :الاعترافات ، رسالة إلى حكومة بولونيا ، وعشرات الرسائل والقصائد والمسرحيات .

لوحق روسو وأحرقت بعض مؤلفاته (إميل والعقد الاجتماعي) إلى أن توفي في باريس عام 1778 . ويعرف عن روسو أنّه هيباً الإطار الفكري للثورة الفرنسية وحقوق الإنسان ، من خلال مؤلفه (العقد الاجتماعي) ، وفتح للحضارة الأوروبية باباً عريضاً لتحقيق الثورة في التربية . وقد صرّح روسو مراراً أنّه يعتبر كتابي : " إميل والتربية والعقد الاجتماعي " أفضل ما أهدها لبني البشر . وستنبئ فيما يلي أهم أفكار روسو الفلسفية والتربوية .

ثانياً- حال الطبيعة في فلسفة روسو

يبدأ روسو كتاب (إميل) بعبارة : " كل شيء يصنعه خالق البرايا حسن ، وكل شيء يفسد بين يدي الإنسان " . وهنا يقرّر روسو أنّ الإنسان طيب في أصل خلقه ، لكنه فسد عندما دخل الحالة الاجتماعية . ومن هذه الرؤية ، حاول روسو الإجابة عن السؤالين التاليين : لماذا وصل الإنسان إلى هذه الدرجة من الفساد ؟ وكيف يمكن تحرير الإنسان وإنقاذه ؟

فللإجابة عن السؤال الأول ، وضع روسو كتاب " أصل التفاوت بين الناس " حيث تصوّر الإنسان في حال الطبيعة ، كائناً يمتلك غريزتين هما : البقاء والرأفة ، وتتفرّع عنهما قواعد القانون الطبيعي . لقد عاش الإنسان في غابات وفيرة الغذاء ، وهو واحد متعطّل ، يعيش من اليد إلى الفم ، ولا يعرف من خيرات الطبيعة إلّا الغذاء والأنثى والراحة ، ولا يعرف من شرورها إلّا الجوع والألم .. لم يكن يفكر ، وليس لديه سوى فكرة واحدة هي

شعوره بوجوده الحاضر . كانت الطبيعة تَهلك الضعفاء وتبقي على الأقوياء ، ولم تكن هناك علاقات أدبية أو أخلاقية ، ولم تكن ثمة ملكية ولا زراعة فالغلال للجميع . كما لا وجود لواجبات أو فضائل أو رذائل ، بل قانون : " افعل بقريبك ما تريد أن يفعله بك " ولذلك عاش البشر أحراراً ، سعداء . (روسو ، 1972)

هكذا كان تصوّر روسو لحال الطبيعة الإنسانية الأولى ، حيث كان الناس جاهلين بالحياة الاجتماعية والملكية ، وبينهم حالة المساواة ، على الرغم من وجود تفاوت طبيعي بينهم . والأهم من ذلك حالة الحرية ، فكيف خسر الناس الحرية والمساواة ؟ وكيف تسرّب إليهم الشرّ والفساد ؟ وقد كانت تصوّرات روسو نتاج تحليل عقلي ، وليس نتيجة دراسة أنثروبولوجية ، وهذا ما عرّضه للانتقاد .. (فولفين ، 1981 ، ص 207)

ثالثاً- التربية الطبيعيّة عند روسو

وضع روسو كتاب " إميل أو التربية " وضمّنه تصوّراته لتربية الطفل تربية طبيعية ، من الميلاد وحتى سنّ الخامسة والعشرين ، انطلاقاً من إيمانه بأن الطبيعة خيرة والمجتمع هو الذي يفسدها ، ولذلك فمهمّة التربية أن تقوم بعملين أساسيين : الأول ، إبعاد إميل عن المجتمع ، أي إبعاده عن الفساد . والثاني ، مجارة التطوّر الطبيعي للكائن الإنساني . (الجيوشي ، 1999 ، ص 72)

أمّا بالنسبة لكلمة " طبيعة " فقد قصد روسو فيها ثلاثة معانٍ هي :

- **المعنى الأول :** هي مجموعة الغرائز والميول والعواطف التي تولد مع الإنسان ، وهي قابلة للكمال وأيضاً للفساد ؛ أي هي حالة الإنسان قبل أن تفسدها السلطة والنظم الاجتماعية .
- **المعنى الثاني :** هي طبيعة الإنسان الاجتماعية ، وجوهرها العقل والأخلاق والحرية ، فحال الطبيعة الأول انقضى إلى غير رجعة ، حيث

كان الإنسان غيبياً ، جاهلاً ، محدوداً .. وبارك روسو تلك اللحظة التي خلّصت الإنسان من تلك الحال وجعلته كائناً عاقلاً ، أخلاقياً ..

- **المعنى الثالث :** هي الطبيعة الفيزيائية المحيطة بنا ، والتي لها قوانينها

الخاصة التي يجب على الطفل أن يعرفها . (محمد ، 1997 ، ص127)

إنّ التربية الطبيعية ، تراعي المعنى الأول لكلمة (الطبيعة) وتنطلق منه ، وتسعى إلى الوصول بالإنسان إلى الطبيعة بالمعنى الثاني ، أي الإنسان الحرّ / الأخلاقي .. وتتمّ في الطبيعة بالمعنى الثالث ، لتدرك قوانينها وتسير وفقها .

لقد انتقد روسو النظام العام في المجتمع ، بقوله : " النظام العام غير موجود وما عاد بإمكانه أن يوجد ، إذ لا يوجد موطنون حيث لا يوجد وطن .. يجب محو كلمتي : وطن ومواطن من اللغات الحديثة .. كما انتقد المؤسسات التربوية والجامعات في عصره ، لأنّها لا تخرّج إلّا أفراداً مرّائين / مزدوجين ، فقال : " لا أعدّ نظاماً عاماً تلك المؤسسات المضحكة التي تسمّى (كليات) ، ولا أعدّ التربية الدارجة نظاماً .. فهي لا تصلح إلّا لإعداد إنسان مزدوج .. (روسو ، 1956 ، ص34)

وهكذا لم يبقَ أمام روسو إلّا تربية الطفل تربية طبيعية في كنف الأسرة ، وبعيداً عن تربية المجتمع ومؤسساته التربوية ، وذلك بالاستناد إلى القوانين البيولوجية التي تحكم الإنسان كوجود طبيعي ، وبالتالي قيادة هذا الإنسان نحو تحقيق جوهره الأخلاقي ، في مجتمع يقوم على معايير الأخلاق . وهذا ما يوضّحه روسو في مبادئ التربية الطبيعية .

رابعاً- مبادئ التربية الطبيعيّة عند روسو

انطلقت من فلسفة روسو الطبيعيّة ، من ستّة مبادئ تربوية هي كما يلي :

1- وجود طبيعة خاصّة بالطفل :

كان الاعتقاد السائد قبل روسو ، أنّ الطفل راشد كبير تسري عليه القواعد الأخلاقية / التربوية كما هي الحال عند الكبار ، فجاء روسو وهدم هذا الاعتقاد باكتشافه أنّ

للطفل طبيعة خاصة تختلف عن طبائع الكبار ؛ وهذه الطبيعة ديناميكية ، تنمو وتكبر وتتغير مع تقدّم عمر الطفل ، لذلك دعا إلى معرفة الطفولة على حقيقتها، وإفساح المجال لها لكي تنضج في الأطفال وتحقق وظيفتها .

ومّا قاله روسو في هذا المجال ، موجّهاً كلامه إلى الوالدين والمربين : تعلّموا كيف تتعرّفون إلى أطفالكم ، لأنكم يقيناً تجهلونهم كلّ الجهل .. لا تتسرّعوا في الحكم على الطفولة خيراً أو شراً .. إنّ الإيقاع البطيء لزمن النمو ليس شراً نحتمله ، بل له وظيفة ضرورية للنمو .. إنّ الإنسان لو وُلِدَ قوياً لما استفاد من حجمه ولا من قوته ، وإنّ النوع الإنساني كان سينقرض لو لم يبدأ الإنسان بأن يكون طفلاً .. (روسو، 1956)

لقد صرّح روسو مراراً أنّ الأطفال لم يخلقوا كي يخضعوا للتربية ، وأنّ الطبيعة لا تحتاج إلى تربية .. فلماذا إذن خصّص مؤلفاً ضخماً لبيان مراحل تربية إميل وخطواتها؟ والجواب هو أنّ روسو يدرك أنّ الطبيعة لا تحقّق وعودها بداتها ، ولا بدّ لعقل المربي أن يراعها ويقود إمكانياتها الكامنة نحو تحقيق جوهر الإنسان العاقل / الفاضل ؛ فالإنسان ذو طبيعة ملكيّة سامية ، وعليّنا أن نربيّه من أجل هذا السمو . (الجيوشي ، 1999، ص 74)

لقد دفع روسو باكتشافه عالم الطفل ، المربين إلى إعادة النظر في الممارسات والأخطاء التربوية السابقة ، وأصبحت قواعد التربية تنطلق من معرفة حقائق الطفولة، ولم تعد صالحة قاعدة تعليم كلّ شيء لكلّ الناس ، فالطبيعة تريد أن أن يكون الأطفال أطفالاً قبل أن يكونوا رجالاً .

2- اتّباع الطبيعة :

يشكّل مفهوم الطبيعة أساس نظرية روسو التربوية ، فقد اتّخذ روسو الطبيعة هادياً ومرشداً في تربية إميل ، وبذلك تخلّص من سلطات عديدة : (سلطة المعلم ، وسلطة رجال الدين ، وسلطة الرأي الذي تراكم في عقول الناس .. ولذلك دعا روسو إلى ملاحظة الطبيعة واتّباعها ، فقال : " إنّ الطبيعة جعلت كلّ شيء على أحسن ما يكون،

وأنّ حركات الطبيعة الأولى دائماً مستقيمة .. لاحظوا الطبيعة واتبعوا الطريق الذي ترسمه لكم .." (روسو ، 1956 ص110 و133)

ولكنّ هذه الطبيعة تحتاج - بدورها - إلى التربية ، فهي مجرد غرائز وقوانين بيولوجية ، وهي وإن كانت صالحة في حال الطبيعة الأولى ، فقد تصبح مشوّهة عندما تتصل بمؤسّسات المجتمع . ولذلك يقول روسو في كتاب إميل : " احذروا الغريزة إذا عدتم غير مقتصرين عليها ، وهي صالحة إذا ما سارت وحدها ، وتكون محلّ ارتياب إذا اتّصلت بمؤسّسات الناس ، ولا يجوز تدميرها بل يجوز تنظيمها ، وتنظيمها أصعب من إزالتها " . وهذه من المسؤوليات الأساسية للمربيّ .

3- الطبيعة الخيرة :

أكّد روسو أنّ الإنسان كان خيراً عندما كان في حال الطبيعة الأولى ، وأنّ نشوء المجتمع والملكية والحاكمية أدّت إلى فساد طبيعته ، لكنّ الفساد وإن كان أحد إمكانات الطبيعة البشرية ، فهو ليس قدراً أزلياً ، بل يمكن الخلاص منه ، من خلال تربيته تربية طبيعيّة .

إنّ خيرية الإنسان في حال الطبيعة الأولى ، كانت تقوم على غريزة الرأفة والشفقة ، لكنّها في المجتمع المدني تقوم على العقل ؛ فالعقل كما يقول روسو : " هو الذي يعلّمنا معرفة الخير والشرّ .." (روسو ، 1956 ، ص86)

لقد جاء تقرير روسو بخيرية الطبيعة البشرية ، ردّاً على النظرة التي كانت سائدة في القرن الثامن عشر ، والقادمة من فلسفة (هوبس) ومن رواسب الفكر الديني الإقطاعي ، الذي كما يعدّد الإنسان شريراً بالفطرة ، وبالتالي يجب قهره وقمعه .. فبين روسو أنّ بناء الإنسان لا يكون بقهره ، بل بتحريره وبناء عقله وضميره ، وصون طبيعته الخيرة .

4- التربية السلبية :

قرّر روسو أنّ التربية من الميلاد حتى سن الثانية عشرة ، يجب أن تكون سلبية نظراً لمكانية فساد الطبيعة البشرية ، عبر تسرّب الرذائل إلى الطفل ، ولذلك لا بدّ من

حمائته ووقايته بالتربية السلبية . وهنا يقول روسو : " يجب أن تكون التربية الأولى تربية سلبية فقط ، فلا تقوم على تعليم الفضيلة والحقيقة ، بل على وقاية قلب الطفل من العيب وروح الخطأ ..".

لقد تصوّر روسو أن عقل الطفل قبل سنّ الثانية عشرة غير نشط ، لذلك لا جدوى من تقديم المعلومات النظرية للطفل ، ومن الأفضل أن تترك الطبيعة تعمل لوحدها زمناً طويلاً .. وفي ذلك يقول روسو : " إذا استطعتم أن تبلغوا بتلميذكم سن الثانية عشرة وهو سليم قوي دون أن يعرف التمييز بين يده اليمنى ويده اليسرى ، فإنّ عيون فهمه ستفتّح على العقل .. ولن يلبث أن يصبح اعقل الرجال في ظلّ رعايتكم ، وبذلك تقدّمون معجزة التربية . (روسو ، 1956 ، 136)

لكنّ ثمة انتقادات وجّهت إلى روسو لأنّه تصوّر عقل الطفل غير نشط ، وفهمت التربية السلبية على أنّها عطالة مطلقة عن العمل ، وهذا لم يقصده روسو ؛ فالتربية السلبية لا تترك الطبيعة لذاتها ، والمربيّ يحيط بإميل من كلّ جانب يترقّب ظهور القدرات ، ويحترم الزمن الكافي للنضج . فالتربية السلبية -على حدّ قول بورجولان - هي : تربية إيجابية إلى أبعد الحدود ، والسلبية هي حماية الطبيعة من خطر آراء المجتمع وازدواجيته الأخلاقية ، كما تحمي الطبيعة ذاتها من شططها الخاص بها ، ومن متطلّباتها المبكرة أو المتطرّفة . (الجيوشي ، 1999 ، ص 76)

ومن هذا المنطلق ، دافع روسو عن التربية السلبية ، لأنّها تعمل على جعل أدوات المعرفة كاملة قبل إعطائها بشكل إيجابي .. فالتربية السلبية إذن تحاول تعبيد طريق العقل بتدريب الحواس ، ولذلك فهي ليست كسلاً بل هي تمرين على التفكير الصحيح .

5- الحرية في التربية :

يُعرّف عن روسو أنّه فيلسوف الحرية ، لأنّه جعل منها وسيلة التربية وغاية الإنسان . لكن ما هذه الحرية ؟ إنّها تعني في كتابات روسو تكريساً لسيادة العقل على الغريزة ،

وعلى السلطة الخارجية .. على الرأي وتطرّف الأهواء ، وعلى المصلحة الفردية وتعسف السلطان . (الجيوشي ، 1999 ، ص 90)

وقد عدّ روسو الحرية المبدأ الأساسي لتربية إميل ، لأنّ الحرية وليس السلطان هي الخير الأول ، ولا يريد الرجل الحرّ غير ما يستطيع ، وهو يصنع ما يروق له . فليطبّق هذا المبدأ على الطفولة ، ولتصدر عنه قواعد التربية جميعها . والحرية عند روسو ، تتحدّد بالتوازن بين الإرادة والقدرة ، لأنّ الإنسان الحرّ لا يريد إلّا ما يستطيع ، وإلّا وقع في عالم الوهم والخداع والعبودية ، أو اللذات وأهوائها . .

إنّ مفهوم الحرية عند روسو ، مرتبط بتصوّره عن طبيعة الإنسان ، فالإنسان عقل وغريزة ، وعليه أن يبني عالم العقل ويغلبه على الغريزة ؛ فلا حرية بلا عقل في التربية الطبيعية ، وتحرير إميل يبدأ من جعله يدرك قوانين الطبيعة أولاً ثمّ يدركها ثانياً بوصفها ضرورة . والحرية الحقّة تكمن في عقل قادر على التمييز بين الواقع الخيال ، بين الممكن والمحال .. ولذلك يشكر إميل معلّمه بقوله : " إيه معلّمي .. أنت الذي حرّرتني حين علّمتني الخضوع للضرورة .. لقد تحطّمت بالنسبة لي كلّ قيود الرأي ، ولا أعرف قيّداً سوى قيد الضرورة . (روسو ، 1956 ، ص 889)

ولكنّ روسو لا يتوقّف عند حدود الحرية الطبيعية ، بل يسعى إلى الوصول للحرية الأخلاقية التي تحصل بعد طاعة القانون الأخلاقي الذي هو حدس داخلي يدركه الضمير ، ويضمنه العقل . ويتميّ روسو أن يجسّد القانون الأخلاقي صلابة الحتمية ، فلا يقبل المربّي ظروفاً مخفّفة لطاعة هذا القانون ، وبذلك يصبح أمراً مطلقاً ويتحوّل العقل إلى خادم للفضيلة والحقيقة ، وتغدو الحرية تكريساً لسيادة العقل . (الجيوشي ، 1999 ، ص 91)

فقوانين الطبيعة لها الأولوية على القوانين الوضعية ، وحينما يطيع إميل المربّي فهو لا يخضع لإرادة غريبة عنه ولا يخسر حريته ؛ فطاعة المربّي هي طاعة العقل الذي يدرك طبيعة الطفل ، وطبيعة الأشياء ، حيث أنّ المربّي ممثّل أو سفير مرئي للطبيعة ، وعليه أن

يجسّد الضرور الطبيعيّة في تعليماته وقراراته ، فهذه القرارات هي التي تحرّر إميل من الخضوع لسلطان أهوائه أو سلطان الآخر ، وبالتالي تخلصه من العبوديّة .

6- الفائدة :

يتلخّص هذا المبدأ في أنّ تعليمات المربيّ وقراراته ، يجب أن تحقّق للطفل فائدة أو منفعة ، والمنفعة هي دستور العلاقة بين المربيّ والطفل ؛ وتكون منفعة الطفل في البداية بأن يمسكه في المكان الذي حدّدته له الطبيعة ، ومن ثمّ يصرّه بفائدة كلّ أمر يعرضه عليه ، وبذلك يقبل إميل على العمل وهو راضٍ .

وقد سخر روسو فكرة الفائدة لضبط سلوك إميل ضبطاً ذاتياً بعد تكوّن العقل لديه ، فقال : متى انتهينا إلى إعطاء تلميذنا فكرة عن كلمة مفيدة ، كانت لدينا وسيلة كبيرة للسيطرة عليه . (روسو ، 1956 ، ص 305) وبذلك أقصى روسو ، بمبدأ الفائدة ، ذلك الركام المتوارث من العصر الوسيط ، والذي ظلّ جامئاً على عقول الأطفال وصدورهم ، دون أن يحقّق لهم اية فائدة ، ودون أن يكون له أي مبرر ، مع أنّه كان ينطوي على تربية ، أو يدعى تربية .

خامساً-مراحل التربية الطبيعية عند روسو

وضع روسو ثلاث مراحل للتربية الطبيعية ، تبدأ من المرحلة الحسيّة ، ثمّ مرحلة الفاعلية ، وأخيراً مرحلة الحساسية والعقل .

- المرحلة الأولى :

هي المرحلة الحسيّة السابقة للكلام والمشي عند الطفل ، وقد خصّص لها روسو الجزء الأول من كتاب (إميل) ، وتبدأ بعقد بين المربيّ والطفل ، مضمونه ألاّ يطيع الطفل إلاّ المربي ، وألاّ يفترقا إلاّ بالاتفاق معاً . والطفل في هذه المرحلة معطى طبيعياً يحمل استعدادات وقدرات ، ولديه غريزتان هما : (حبّ اللذة ورفض الألم ، والحركة التي هي

المعطى الطبيعي للتعبير عن الذات) ، ويكون دور المربيّ إمداد الطفل بالغذاء وتلبية احتياجاته الطبيعية . ولذلك طالب روسو بإرضاع الطفل من ثدي أمّه ، وبرفع اللفائف والقمط التي تعوّق حركة الطفل ، وتؤدّي إلى صراخه وإحساسه بالألم . (روسو ، 1956 ، ص 72)

إنّ التربية في هذه المرحلة ، تربية سلبية ، والمربيّ يحيط الطفل من كلّ جانب ويحميه من خطر الآراء الفاسدة القادمة من المجتمع ، والتي تعرقل نموّه الطبيعي .. كما يحمي الذات من شططها ومتطلّباتها المبكرة بأهوائها التي تؤدّي إلى فساد الطبيعة . ويحدّر روسو من سلطان العادة التي تخلف عند الطفل احتياجات وهمية ، ويقول : " يجب ألاّ يسمح للطفل أن يألف أية عادة مهما كانت " .

كما يحدّر روسو من بكاء الأطفال وصراخهم ، إن لم يكن ذلك صادراً عن حاجة طبيعيّة ، فيقول : " دموع الأولاد الأولى تضرّعات ، إذا لم يحترز منها فلا تلبث أن تصير أوامر .. " لأنّ الطفل سيستخدمها وسيلة للتحكّم بالراشدين ، ويتعلّم من خلالها الدروس الأولى في الاستبداد ، ولذلك كلّما صرخ الولد ، يجب أن يقلّ استماعنا إليه ، ويجب أن يعوّد باكراً على عدم أمر الناس ، لأنّه ليس سيّداً لهم ، وعلى عدم أمر الأشياء لأنّها لا تسمعه . (روسو ، السابق ، ص 84 و 85)

إنّ المخاطر التي يتعرّض لها الطفل في هذه المرحلة ، تتجلّى في الإهمال المفرط لأنّه يؤدّي إلى الإحساس بالعبوديّة ، وكذلك الحنان المفرط الذي يجعل منه مستبداً .. ولذلك علينا تحقيق التوازن عبر تلبية الاحتياجات التي تطلبها الطبيعة فحسب ، والتي يعرفها المربيّ من خلال القراءة العقلية لها .

أمّا عن اللغة في هذه المرحلة ، فيجب أن تكون لغة معرفة موضوعية ، تعبّر عن الأشياء المحسوسة الموجودة في دائرة حياة الطفل ، ولا تستخدم الرمز أو المجاز .. وفي المقابل يجب ألاّ نستعجل الأطفال إلى الكلام ، وألاّ نسخر من لغتهم إن أخطأوا ، بل نتحدّث أمامهم بشكل سليم ، وألاّ نخشو أذهانهم بكلمات لا يفقهون معناها ، ممّا يخلق

عندهم الازدواج والاعتراب . (السابق ، ص 235) وكذلك الأمر بالنسبة للمشي ، إذ لا يجوز دفع الأطفال أو تدريبهم على المشي ، لأنّ الطبيعة ستمشي لوحدها عندما يمتلك الطفل القوى اللازمة لإنجاز هذه المهمة .

فوظيفة المرحلة الأولى هي حماية الطفل من التأثيرات السلبية ، وإنجاز نموّه الجسدي، وإبقائه في المكان الذي حدّدته له الطبيعة ، دون شطط أو إكراه . وهذا يحتاج من المربي تحقيق التوازن بين الممكن والموجود .

- المرحلة الثانية :

تمتدّ من السنة الخامسة وحتى الثانية عشرة من عمر الطفل ، وتستمرّ فيها التربية السلبية ، ويطلق عليها مرحلة الفاعلية ، حيث تظهر فاعلية الطفل من خلال ممارسته إطلاق الأحكام على الأشياء ، بعد أن امتلك اللغة وأصبح قادراً على المشي ، وبمقدوره تلبية العديد من احتياجاته أو التعبير عنها .

وتتمّ التربية في هذه المرحلة ، بوساطة الأشياء لما لها من قيمة تربوية ، حيث يضع المربيّ الطفل أمام الأشياء التي تنمّي قدرته على السيطرة على جسده ، ويتعلّم خصائص الأشياء وصفاتها : البللّور ينكسر ، والسكين تجرح ، والنار تحرق ... ولكن عليه أن يتعلّم الحذر في تعامله مع الأشياء ، ويدرك الضرورة الطبيعيّة الكامنة فيها ، لأنّها لا تأبه لتوسلاته أو لدموعه . (الجيوشي ، 1999 ، ص 78)

والتربية في هذه المرحلة محكومة بالقدرّة والمعرفة ، فلا أوامر ولا نواهي، ولا عقاب سوى العقاب الطبيعي الناتج عن جهل الطفل بآلية تعامله مع الأشياء . ومهمّة المربيّ تنظيم الأشياء في دائرة الطفل ، بحيث لا يجعل حرية الطفل تكلف غالياً . و (إميل) يجرب كلّ شيء عملياً ولا يصدّق ما يقال ، بل يتعلّم من خلال النجاح والفشل .. والأشياء هي الكتاب المفتوح الذي يتعلّم منه بالتجربة .

لكن لماذا وضع روسو الأشياء كمعلّم لإميل ؟ الجواب : لأنّ روسو يرى أنّ الإنسان مربّب فاشل ، يلين بالشفقة وله فترات تقلّب في مزاجه ، وفترات ضعف ، حيث يتعلّم

الطفل بالحيلة والإغراء ، كيف يلتفت على قرارات المربيّ ويجرف الطبيعة عن غاياتها . لذلك يوصي روسو المربيّ أن يجسّد صلابة الأشياء ، فلا يشرح ولا يعلّق ، بل يأمر بإيجاز ، ويكون أمره مطلقاً . وفي ذلك يقول روسو : " لتكن القوّة لا السلطة ، هي الزاجر الذي يمسكه ، ولا تحظروا عليه ما يجب أن يمتنع عنه ، بل امنعوه بلا إيضاح أو برهان . وما تمنحون إياه امنعوه عند أول كلمة ، فلا توسّل ولا رجاء مشروط . وليكن قول (لا منكم جداراً من الفولاذ ، إذا ما حاول الولد تقويضه خمس مرّات أو ستّ ، ارتدّ ولم يعد إلى مثل هذا البتّة . (روسو ، 1956 ، ص 131)

وفي ذلك كلّه ، يعمل المربيّ على تقديم العون ل (إميل) في أثناء تعامله مع الأشياء ، ويوقظ مبادرته بأسئلة مدروسة ، ولا يسمح بتسرّب الكتاب إلى عالم إميل ، إنّه يعني تسرّب الفساد والتشويه . وما يتعلّمه إميل حول العمل والعلاقات الإنسانية والملكيّة ، يتمّ من خلال التجربة الشخصية وبإشراف المربيّ ، وبما يحقّق المنفعة للطفل .

- المرحلة الثالثة :

تمتدّ هذه المرحلة من السنة الثانية عشرة وحتى الخامسة عشرة من عمر الولد ، وتدعى مرحلة الحساسية والعقل ، وفيها تبدأ التربية الإيجابية ، حيث ينبغي إعداد (إميل) لمرحلة الرشد علمياً واجتماعياً وعاطفياً . ويتصوّر روسو أنّ الولد في هذه المرحلة يمتلك قوى وطاقات أكبر من احتياجاته أو تزيده ، لذلك يجب الاستفادة من الطاقة الزائدة لدفع إميل نحو تحصيل المعرفة في مجالات العلوم المختلفة ، وبجهد الذاتي من خلال التجربة العلمية وبإشراف المربيّ .

ويذكّر روسو بالجماعة التي ينتمي إليها إميل ويتعامل معها ، حيث يتمّ ذلك من خلال إجراءين أساسيين : **الأول عملي** : حيث يتعلّم إميل مهنة ليعيش منها حياة كريمة

وسط الجماعة . **والثاني نظري** ، يتم بمراقبة المشهد البشري وتعلّم العبرة من خلال تجارب الآخرين ، ورؤية حماقاتهم دون أن يشترك فيها .

أما التغيير الذي يطرأ على شخصيّة إميل ، فيتجلّى في مظهرين اثنين : **الأول** ، هو البلوغ الذي يفتح عين المراهق على الجنس الآخر . **والثاني** ، هو ميلاد العقل النظري الذي يدفعه إلى عشق الأفكار السامية ، حيث تنمو لديه عواطف عديدة أبرزها : (محبة الذات ، والزهو ، وإرادة القوة ، والغرور ، وإزدراء الآخر ..) . ودور المرّي هو في تحديد هذه الاندفاعات العاطفية ، ليعلم إميل كيف يتواضع وتعاطف مع الآخرين ويساعدهم ، فيجعله يرى مناظر البؤس والشقاء والمرض ، ويذكّره بأنّه غير معفى من هذه الآلام ، وقد يصاب بها .. وهكذا يولّد في داخله الشفقة ، ويخلصه من الغرور التافه الذي لا يعرف كيف يفضّل نفسه إلّا على حساب الآخرين . (الجيوشي ، 1999 ، ص 80)

والخلاصة ، أنّ مهمّة المرّي في هذه المرحلة ، تكمن في حماية إميل من خطر المحاكمة التي تحرّكها العواطف والأهواء والنزوات ، والتي تضللّ العقل وتمنعه من ممارسة وظيفته في قيادة الفرد وتوجيهه وفق ما تريد الطبيعة .. ولذلك يلجأ روسو في نهاية هذه المرحلة ، إلى البدء بتربية إميل تربية دينيّة أخلاقية ، وتربية سياسية لتكتمل تربيته الطبيعية .

سادساً- العلاقة بين التربية والسياسة (تربية المواطن)

أدرك روسو أنّ العلاقة وثيقة بين التربية والسياسة ، على مرّ العصور ، وتجلّى هذا الإدراك في مؤلّفاته السياسيّة والتربوية على حدّ سواء ؛ فغاية المشروعين : السياسي والتربوي ، عنده واحدة هي تخليص الإنسان من الفساد والعبودية والاغتراب ، أي إصلاح الفرد وإصلاح المجتمع . فالسياسة تستلزم تربية حسنة ، والتربية تستلزم سياسة حسنة ، والغاية هي تحرير الفرد والمجتمع .

لقد بدأت الصلة بين السياسة والتربية عند روسو منذ طفولته ، عندما كان يقرأ تاريخ اليونان حيث كانت التربية سياسة والسياسة تربية ، فيقول : " اصبحت أفكارني في شغل

لا ينقطع ، بروما وأثينا . . كنت أخال نفسي إغريقياً أو رومانياً . (روسو ، 1985 ، ص 30)

وبعدما اكتشف روسو السياسة عن قرب ، إبّان عمله سكرتيراً للسفير الفرنسي في (البندقية) ، سطرّ في اعترافاته عبارته المشهورة : " رأيت أنّ كلّ شيء يرتبط جذرياً بالسياسة ، ومن أية زاوية نظرنا ، نجد أنّ الشعوب على المدى البعيد ، هي ما تصنعه منها حكوماتها . (المرجع السابق ، ص 919)

لقد تجلّت أوثق صورة للعلاقة بين السياسة والتربية عند روسو ، في تربية المواطن ، على الرغم من أنّ بعض النقاد اعتبروه رائداً من رواد التربية الفردية ، ودليلهم على ذلك هو تخصيص كتاب (إميل) لتربية فرد واحد خارج المجتمع ، حتى أنّ روسو صرّح في بداية كتاب (إميل) أنّه يريد أن يربّي الإنسان / الرجل ، وقد اختار ظاهراً الإنسان ، حيث قال روسو : " لا بدّ من الخيارين : صنع رجل أو مواطن ، لأنّه لا يمكن صنع هذه وذاك معاً .. (روسو ، 1956 ، ص 34) فهل يبدو ثمة تناقض في فكر روسو ؟ أم أنّ الإنسان عند روسو هو المواطن ؟ إنّ الإجابة عن هذا التساؤل تستدعي العودة إلى مؤلّفات روسو لتنجلي الحقيقة .

ففي رسالته الأولى (العلوم والفنون) هاجم روسو الفلسفة والسياسة وحملهما ، مع العلوم ، فساد التربية والدين والأخلاق . وفي كتاب (أصل التفاوت) حمّل روسو السياسة مسؤولية الفساد في اغتصابها السلطة . أمّا في مؤلّفه (الاقتصاد السياسي) فيرى روسو أنّ التربية برمتها تربية وطنية تهدف إلى إعداد المواطن / الإنسان ؛ فالمواطن سياسي ، والسياسة تربّي ، والتربية تصنع الساسة ، فيقول روسو : " إذا كان من الخير أن تعرف الرجال وتعامل معهم كما هم ، فمن الأحسن بكثير أن تكوّنهم وفق ما تريد .. اصنع الرجال إذا ما أردت أن تحكم الرجال . " (rousau,1952,p.373) ولذلك نادى روسو بسيطرة الدولة على التعليم ، حيث تقوم الدولة بتحديد قواعده لتكوين المواطن وتجسيد الفضيلة ، وتحقيق الحرية .

يقول روسو في (الاقتصاد السياسي) : " لا يمكن أن يكون هناك وطنية بلا حرية ، ولا حرية بلا فضيلة ، ولا فضيلة بلا مواطنين ؛ اخلق المواطن فتحصل على كل ما تريد ، ومن دونه لا تحصل على شيء ، بل تحطّ من قدر العبيد بدءاً من رئيس الدولة ونزولاً حتى تكوين المواطنين .. إنّه ليس عمل يوم واحد ، ولكي تحصل على رجال مواطنين ، فمن الضروري تربيته منذ أن يكونوا أطفالاً .." (Rousau,1952,p.375)

لقد رفض روسو فكرة (التربية العالمية) وعدّ مجتمع الجنس البشري وهماً ، وانتقد في ذلك / ديدرو/ الذي طرح فكرة الإنسانية أو العالمية ، حيث يقول روسو : " احذروا أولئك المواطنين العالميين ، فمثل هؤلاء الفلاسفة يحبّون التتار حتّى يعفون من حبّ جيرانهم .." (روسو ، 1956 ، ص 32)

ولعلّ أهم دليل على تأكيد روسو التربية الوطنية ، ما طرحه من أفكار في الجزء الخامس من كتاب (العقد الاجتماعي) ، ليقول إنّه يريد تربية إميل تربية وطنية على أفكار العقد الاجتماعي . وقد رفض تزويج إميل قبل أن يترقّى تربية سياسية ، وقبل أن يصبح مواطناً .وها هو يقول ل/ إميل : " متى أصبحت ربّاً لأسرة ، صرت عضواً في الدولة .. وما معنى أن تكون عضواً في الدولة ؟ أتعرف ذلك ؟ لقت درست واجباتك كرجل ، ولكن عليك أن تعرف واجبات المواطن ، وتعرف ما الحكومة والقوانين والوطن .. ! (روسو ، 1956 ، ص 841)

إنّ ما تقدّم يكشف وحدة الفكر عند روسو ، فليس المهمّ من يربّي وإمّا المهمّ مضمون التربية ؛ فالسياسة والتربية لهما غاية واحدة هي تربية المواطن . ويؤكّد سلامة هذا الرأي ما طرحه روسو حول إشراف الدولة والحكومة على التربية الوطنية ، باعتبار القانون هو الذي يحدّد نظام الدراسة وشكلها وقواعدها ، والتربية برمّتها تربية وطنية / قوميّة ، تظهر جليلة في تربية المواطن .

سابعاً-قيمة أفكار روسو التربوية

إنّه لمن المعروف عالمياً أنّ روسو أرسى أسساً لثورتين هامتين : الثورة التربوية ، في كتاب " إميل " والثورة السياسية في كتاب " العقد الاجتماعي " . وإذا كنّا نهتم بتسليط الضوء على أبرز ما تضمّنته أفكار روسو التربوية ، فإنّ أبرز عناصر الثورة التربوية تتجلى في الأمور التالية :

- 1- إنّ مبدأ (الحرية في التربية) هو من إبداع روسو ، لأنّ الحرية قبله كانت مجرد صرخات ودعوات ، لم تتعدّ حدود الإدانة والرفض لأشكال القسر والإكراه ، التي كانت سائدة في الممارسات التربوية . لكنّ روسو جعل الحرية أساس نظامه التربوي ، وصمّم نظاماً تربوياً يحسّدها فعلاً . وبقطع النظر عن سلامة هذا النظام والثغرات التي ظهرت فيه ، فهو فتح أعين المرتين اللاحقين على ضرورة محاولة إصلاح الخلل التربوي وسدّ الثغرات التي يعاني منها . وبذلك أصبحت الحرية في التربية عماد كلّ نظام تربوي سليم .
- 2- وجّه روسو أنظار علماء النفس والتربية إلى طبيعة الطفل ، وطالبهم بفهمها وفهم قوانين نموّها ، وبالكفّ عن إطلاق الأحكام المسبقة على الطفولة ، وقبل دراستها دراسة علمية ، ودعا بالتالي إلى وضع المناهج والأساليب التربوية ، بالاستناد إلى خصائص المتعلّمين .
- 3- أكّد روسو الصلة الدائمة بين السياسة والتربية ، والصلة بين الإصلاح الياسي والإصلاح التربوي ، وبين أنّ الحرية في التربية والسياسة ، تتحقّق بسيادة العقل وسيطرته على الأهواء والنزوات والرغبات .
- 4- ترك روسو أثراً لا يمحي في فكر / كانط / الأخلاقي ، حيث اعترف كانط بأنّ روسو أول من أوحى إليه بالقيمة الفائقة للإرادة ، إذا ما قورنت بالاستقصاء العلمي ، كما أثّر في الفكر القومي عند / فيخته / الفيلسوف الألماني ، (الحصري ، 1962 ، ص 207) و (توشار ، 1984 ، 161)

لكن ثمة انتقادات وجّهت إلى فلسفة روسو التربوية، ومنها عزلة (إميل) عن المجتمع وحرمانه من التجربة الاجتماعية ، ونظرتة إلى نشاط عقل الطفل الذي لا يولد إلاّ بعد السنة الثانية عشرة . وكذلك ترك الطفل ينال الجزاء الطبيعي على أفعاله دون أن يصرّره أو ينصحه . وانتقد أخيراً في موضوع إبعاد إميل عن الكتاب وحرمانه من حصيلة المعرفة الإنسانية في مجال العلم . (عبد الخالق ، 2005 ، ص 205)

ولا بدّ من الإشارة إلى أنّ ثمة نقداً وجّه إلى روسو في مجال تربية المرأة ، إذ لم يعطها ما أعطى الرجل من حقوق وواجبات .. وعلى الرغم من هذه الانتقادات ، يبقى روسو من أبرز فلاسفة التربية في العصر الحديث ، وأسهم بمؤلّفاته السياسية والتربوية ، في رسم ماهية الإنسان المعاصر .

الفصل الثاني عشر

الفلسفة البراغمية والتربية

- معنى البراغمية
- الأصول الاجتماعية والفكرية للفلسفة البراغمية
- المبادئ الفكرية للفلسفة البراغمية
- فلاسفة البراغمية (بيرس ، جيمس ، ديوي)
- الفلسفة البراغمية والتربية
- قيمة البراغمية في التربية

أولاً- معنى البراغماتية

إنّ كلمة براغماتية Pragmatism / مشتقة من الكلمة اليونانية Pragma : ومعناها العمل أو المزاولة. والبراغماتية : فلسفة ملية تدعو إلى إجراء العمليات وصنع الأشياء الأنسب ، لتحقيق أغراض مرغوبة في حياتنا العملية . (الجيوشي ، 1999 ، ص112) وقد أطلق على البراغماتية في اللغة العربية أسماء عديدة ، مثل : الذرائعية ، التي تعني أنّ الفكرة مجرد ذريعة لتحقيق غاية محدّدة . والوسائلية ، أي أنّ الأفكار وسائل لتحقيق غايات معيّنة . والأداتية ، أي أنّ التصورات الذهنية مجرد أدوات تساعد في تشكيل وقائع المستقبل بطريقة محدّدة ..

كما أطلق عليها اسم (النفعية) لأنّها ترى أنّ الأفكار والنظريات والأعمال التي يقوم بها الفرد ، تستمدّ قيمتها من مقدار ما تحقّق من نفع له ولمجتمعه ، وما ينتج عنها من لذة وألم . (زيادة وآخرون ، 2003 ، ص226)

والسؤال : ما هي أصول الفلسفة البراغماتية ، الاجتماعية والفكرية ؟ وما هي انعكاساتها التربوية ؟

ثانياً- الأصول الاجتماعية والفكرية للفلسفة البراغماتية

1- الأصول الاجتماعية :

الفلسفة البراغماتية صناعة أمريكية ووليدة المجتمع الأمريكي ؛ فعلى أرض القارة الأمريكية التقت جماعات من اصقاع الأرض المختلفة ، وعمدت إلى تشكيل امة جديدة . وفي أرض هذه القارة ، نثرت بذور القيم والعادات والتقاليد الوافدة ، التي سرعان ما اينعت ثمارها وأعطت فكراً جديداً ، مضمونه الرغبة في التحرر من التقاليد، ومحبة الكشف والمغامرة زاستخدام العقل في تسخير الطبيعة .. وعدّ النجاح المادي دليلاً على صحة هذه الأفكار والوسائل المتبعة (علي ، 1995)

لقد كان الأمريكيون خليطاً من الشعوب ، جاؤوا بحثاً عن الحرية والثروة ، فانصهروا وشكّلوا شعباً جديداً ، لا بدّ له أن يعمل وفق رؤية جديدة من القواعد الفكرية والفلسفية ، فكانت الفلسفة البراغماتية ضالّتهم المنشودة للتعبير عن رؤيتهم وآمالهم في حياتهم الجديدة .

2- الأصول الفكرية للبراغماتية :

على الرغم من أنّ البراغماتية فلسفة أمريكية معاصرة ، إلّا أنّ أصولها الفكرية عميقة في التاريخ . فقد طرح الفيلسوف اليوناني (هيراقليطس ، 525-475 ق.م) بعض الأفكار التي أعادت البراغماتية صياغتها . لكنّ العنصر الأهمّ في هذه الفلسفة ، يعود إلى الثورة العلمية التي حدثت في القرن السابع عشر ، وإلى عصر التنوير الذي غيرّ النظرة إلى الطبيعة والإنسان . (الجيوشي ، 1999 ، ص112)

واستناداً إلى طبيعة البراغماتية ، يمكن تحديد أبرز الفلسفات والاتجاهات الفكرية التي شكّلت أصول هذه الفلسفة ، وإجمالها بما يلي :

1/2- الفلسفة التجريبية الإنكليزية : وأبرزها تجريبية / فرانسيس بيكون (151-

1626) ، وتجريبية / جون لوك (1632-1704) ، حيث رفض بيكون استخدام

الطريقة الاستنتاجية للوصول إلى المعرفة ، وهي طريقة الفكر الديني والفلسفة النظرية التي تنطلق من مقدّمات وتستنتج منها النتائج ، فهي لا تقدّم شيئاً لأنّ النتائج موجودة أصلاً في المقدّمات . ودعا إلى الأخذ بالطريقة الاستقرائية التي تنطلق من ملاحظة الوقائع ، ثمّ القيام بالتجربة والحصول على المعرفة . وكذلك عدّ / لوك / التجربة هي المصدر الوحيد للمعرفة ، ورفض القول بوجود أفكار فطرية سابقة للتجربة ، سواء من النفس أو من العقل . (محمد ، 1997) وقد وجدت البراغماتية في هذه الأفكار خير منطلق لبناء فلسفتها التجريبية .

2/2- الفلسفة الطبيعيّة : التي انتشرت بفضل أفكار (جان جاك روسو 1712-1778) ، حيث عدّ روسو مبدأ الفائدة (المنفعة) أحد المبادئ التربوية الهامة في تربية (إميل) .

3/2- نظرية التطور التي جاء بها (دارون 1809-1882) ، ومجموعة الكشوف العلمية (الطبيعية والإنسانية) ، وتأثير الفلسفة الألمانية ولا سيّما فلسفة (هيجل 1770-1831) فيما يتعلّق بالضرورة والتطوّر ، والروح المطلقة والروح الموضوعية .. وقد اعترف / جون ديوي / وهو من أبرز فلاسفة البراغماتية ، بأنّه تأثّر بفكر هيجل ، حينما قال : " إنّ هذه الصلة بهيجل ، تركت في فكري أثراً لا يزول " (الجيوشي ، 1999 ، ص 117)

لقد جاءت الفلسفة البراغماتية وريثاً شرعياً للفلسفات والأفكار السابقة ، ومزجت فيما بينها ، وصاغت فكراً فلسفياً جديداً شكّل رداً على الفلسفة المثالية ، تجاوز طروحاتها في المعرفة والتربية والدين والأخلاق .

ثالثاً-المبادئ الفكرية للفلسفة البراغماتية

إنّ فهم أية فلسفة يتطلّب إيضاح المبادئ الفكرية التي تنطلق منها ، والتي تشكّل نظرتها إلى القضايا الفلسفية الكبرى (الإنسان ، الكون ، المعرفة ، القيم) ، وقد عبّر فلاسفة البراغماتية عن هذه القضايا كما يلي :

1- الكون :

البراغماتية فلسفة مادية أحادية تنكر الثنائية التي طرحتها الفلسفة المثالية ، التي تقول بثنائية الكون (المادة والروح) ، فلا وجود إلاّ للمادة والجانب المادي المرئي للعيان - كما ترى البراغماتية- ولا وجود لعالم ميتافيزيقي مفارق (مغاير) لهذا العالم ؛ فالكون متعيّن ومشخص وليس مجرداً ، وهو موجود بذاته وصورة مستقلة ، وليس إسقاطاً من إسقاطات العقل ، وبالتالي فهو محكوم بقوانين التطوّر والتغيّر والاستمرارية والحركة الدائمة ، وكلّ ما في هذه الكون محكوم بهذه القوانين أيضاً .. والعالم ينمو ويسير باستمرار نحو التحسّن وإلى الأمام ، وهو مفتوح في النهاية ومتعدّد ، وليس ثابتاً أو آمناً . وما دام محكوماً بقوانين الحركة والتغيّر ، فهو يحمل في طيّاته طابع المغامرة والمخاطرة ، وليس بمقدور أحد أن يتوقّع النماذج مسبقاً .. فقد تحمل إلينا بعض التجارب ، الحزن والألم وبعضها قد تكون سارة . (زيادة وآخرون ، 2003، ص228)

ولا شك أنّ نظرة البراغماتية هذه إلى الكون ، سيكون لها أثر كبير وواضح على التطبيقات التربوية التي وضعها الفلاسفة البراغماتيون .

2- الإنسان :

ترى الراغماتية أنّ الإنسان كائن معقّد في تكوينه ، وهو جزء من الطبيعة المادية .. ولذلك ترفض ثنائية تكوينه من جسد وروح ، وترفض بالتالي التعارض بين الإنسان والطبيعة . فالإنسان كائن نشط ، وليس عقله إلاّ مجموعة الخبرات التي كوّنّها من خلال عمله وتفاعله مع البيئة . وعلى الرغم من أنّ الإنسان موجود طبيعي ، إلاّ أنّه ذو طبيعة وسلوك يختلفان عن طبيعة الحيوانات وسلوكاتها ، التي تحكمها غريزتها الثابتة .. فالإنسان

قادر على التعلّم ويستطيع أن يراجع خبرته ويجدّها ، وبإمكانه أن يكتشف آلاف العادات والخبرات الجديدة من خلال تفاعله مع البيئة .(المرجع السابق ، ص 229)
فالطبيعة الإنسانية عند البراغماتيين ، هي طبيعة مرنة وقابلة للتشكيل ، وتنمو من خلال اتصال الفرد بالآخرين حيث يتشكّل طابعها الاجتماعي ، ويستطيع الفرد أن يضبط سلوكاته ويوجّهها وفق المعايير والقيم التي ترضى عنها الجماعة (المجتمع) ، وهذا ما يجب أن تعلّمه التربية للفرد .

3-المعرفة :

إنّ نظرة البراغماتيين إلى المعرفة تتحدّد من خلال معيارين أساسيين : الأول : إمكانية استعمال هذه المعرفة وتطبيقاتها في حياتنا الواقعية ، والثاني : أن تساعدنا هذه المعرفة في حلّ مشكلاتنا ، وفي التكيف مع البيئة . (زيادة ، 2003، ص 230)
وانطلاقاً من المعيارين السابقين ، وجّه البراغماتيون ، وفي طليعتهم (جون ديوي) نقداً للفلسفة المثالية التي زعمت أنّ المعرفة نتاج الفكر الخالص أو العقل . فقد رأى — ديوي — أنّ الفكر وحده لا يستطيع تقديم المعرفة ، ولا بدّ من الملاحظة والتجريب حتى يستطيع التأكد من صحّة نتائجه . فالمعرفة ليست أولية ولا سابقة عن التجربة ، بل تنبع من التجربة ومن الخبرة ، وهي ثمرة لهما ، وبالتالي فالمعرفة لا تحمل طابع العموميّة ولا الضرورة ، بل هي احتمالية . أمّا القوانين ، فتتغيّر بتغيّر الظروف والشروط والأحوال ، ومركز المعرفة ليس العقل أو الذهن — كما تدّعي المثالية — بل أنّ المركز هو التفاعل المستمرّ في مجرى الطبيعة ، بين ذهن الإنسان والأشياء الطبيعيّة . (علي ، 1995 ، ص

(94

لقد جعلت المذاهب الفلسفية التقليدية العقل سلبياً ، يقف موقف المتفرّج من الأحداث والمواقف والأشياء الخارجيّة فهو لا يتدخّل في توجيهها بل هو مجرد محصّل للمعرفة بعد إن كان جاهلاً بها . أمّا المعرفة عند الفلاسفة البراغماتيين ، فهي ذلك النوع الذي يغيّر العالم لأنّ العقل يتدخّل فيه ويوجّهه.. إنّ المعرفة وسيلة لتغيير العالم وليست غاية بحدّ ذاتها . (المرجع السابق ، ص 95)

أمّا عن اكتساب المعرفة ، فيرى البراغماتيون أنّ هناك وسائل ثلاث هي :

- **الخبرة** : التي تأتي من موقف له زمان ومكان معيّنين ، يتفاعل فيهما الفرد ويقدم استجابات وردود أفعال على مشيرات يتعرّض لها خلال عملية التفاعل ، فيحصل على المعرفة .

- **الطريقة** : وهي الطريقة التجريبية ، حيث القيام بالتجربة وتحصيل المعرفة.

- **التفكير** : الناتج عن نشاط الفرد وتفاعله مع البيئة ، عندما يواجه مشكلة

ويرغب في حلّها حتى يتكيّف مع البيئة . (زيادة ، 2003 ، ص 231)

ومّا تقدّم نلاحظ أنّ البراغماتيين قدّموا إلى المعرفة نظرة جديدة ، سيكون لها تأثير ملحوظ وفاعل على فلسفتهم التربوية ، وتطبيقاتها العملية على أرض الواقع .

4-القيم :

يرى الفلاسفة البراغماتيون أنّ القيم ليست نابعة من العقل ، وليست مفروضة على الإنسان من جهة عليا (الله) ، بل هي واقعية تنبع من تفاعل الإنسان مع الواقع الطبيعي والاجتماعي المحيط به ، أي أنّ مصدرها الخبرة . ولذلك فالقيم نسبيّة متغيّرة وليست ثابتة ومطلقة ، لأنّ الخبرة متغيّرة .. ومن هنا ، فالقيم ليست نهائية بل تخضع للاختبار والتقويم والتعديل . (زيادة وآخرون ، 2003 ، ص 229)

إنّ المعيار الذي يحكم به الإنسان على صحّة قيمة ما ، هو ما تؤدّي إليه هذه القيمة من نتائج مفيدة ومرغوب فيها ؛ فالقيمة التي تنفعنا هي قيمة خيرة ، والقيمة التي تضرّنا

هي شرّ وغي .. فمصدر القيم هو خبرتنا الحسيّة ، وشعورنا بالارتياح هو الذي يحكم عليها وعلى صلاحها ، لكن هذا لا يعني أنّ كلّ شعور بالارتياح تكون له قيمة ، بل لا بدّ للإنسان من التبصّر والروية لكي يحقّق التلاؤم بين ما يحمله من رغبات ، وبين ما يوجد في الواقع من قوى ، ومن ثمّ يختار بعد تبصّر وروية ، ما ينبغي اختياره من قيم . (عل ، 1995 ، ص 95 و 96)

هذه هي أبرز المبادئ التي طرحتها الفلسفة البراغماتية حول الكون والإنسان والمعرفة والقيم ، وستتضح أبعاد هذه المبادئ ، في أثناء الحديث عن فلاسفة البراغماتية وأفكارهم الفلسفية والتربوية .

رابعاً- فلاسفة البراغماتية

سبقت الإشارة إلى أنّ جذور الفلسفة البراغماتية قديمة إلى حدّ ما ، لكنّها ترسّخت حديثاً بفضل فلاسفة مريين ، ومن أبرزهم (شارل بيرس ، وليم جيمس ، وجون ديوي) . وستعرّف إلى هؤلاء الفلاسفة بلمحة وجيزة ، ومن ثمّ نفصّل في فلسفة / ديوي / التربوية ، باعتباره رائد الفلسفة البراغماتية .

1- شارل بيرس (1839-1914) :

فيلسوف أمريكي لم ينل في حياته التقدير الذي يستحقّ ، ولم تنشر أعماله إلّا بعد وفاته ، لكنّ أفكاره أثّرت في فكر الفلاسفة البراغماتيين الذين جاؤوا بعده ، وإليه يعود الفضل في وضع بذور البراغماتية من خلال مقالين : الأول ، بعنوان " تثبيت الاعتقاد " ونشر عام 1878 ، والثاني : بعنوان : " كيف نجعل أفكارنا واضحة . والفكرة الأبرز التي وردت في المقالين وشكّلت أحد ركان الفلسفة البراغماتية هي : " علاقة الفكرة بنتائجها العملية " .

فالمدلول العقلي لكلمة من الكلمات ، أو عبارة من العبارات ، يتحدّد من خلال تأثيرها المقصود في مجرى الحياة . وهذه الأفكار والمفاهيم والعبارات ، يجب أن تكون نابعة من التجربة ومن الفاعلية الإنسانية / ولا يجوز أن تكون منفصلة عنهما . وإذا ما عرف المرء الظاهرة التجريبية ، فإنّه يستطيع أن يجد تحديداً كاملاً للمدرّكات العقلية ؛ (الجيوشي ، 1999 ، و على ، 1995)

وهذا يعني أنّ المعرفة الحقّة ترتبط بالتحقّق من قيمة الأفكار في التجربة الفعلية الراهنة ، فالأفكار تبقى مجرد فرضيات حتى تختبر على محكّ التجربة .

2-وليم جيمس (1842-1910) :

فيلسوف أمريكي أسهم في توطيد أركان الفلسفة البراغماتية .. أخذ عن / بيرس / فكرته الأساسية (علاقة الفكرة بنتائجها العملية) وجعلها العمود الأساسي لنظريته عن الحقيقة . فحقيقة أية فكرة تحدّد بمقدار عمليتها ، ومن ثمّ لا وجود لحقيقة مطلقة أو ثابتة ؛ فالحقيقة نسبية من جهة ، وفردية لا تتسم بالموضوعية من جهة أخرى، أي أنّها موجودة في التجربة الفردية لكل شخص ، ولا يمكن لفرد آخر التحقق منها بشكل موضوعي . (الجيوشي ، 1999 ، ص 116)

لذلك يرفض / جيمس / أن توصف الحقائق والأفكار والوقائع بصفة الحقّ أو الباطل ، أو بالصدق أو الكذب ؛ فالفكرة الصادقة -برأيه- هي التي تتحقّق عملياً ، ثمّ تؤدّي إلى منفعة . يقول جيمس في ذلك : " إنّّي أسمّي الفكرة صادقة حينما أبدأ بتحقيقها تجريبياً ، فإذا انتهيت من التحقق وتأكّدت من سلامة الفكرة ، أسنمتها نافعة . إنّ الصدق أعلى مراحل التحقق ، والفائدة أعلى مراحل الصدق " . (علي ، 1995 ، ص 71)

وهكذا يرى جيمس أنّ صدق تفكيره ينتج عن منفعته ، فالصدق والمنفعة مترادفان . فعلى سبيل المثال : إنّ الاعتقاد بالتدبير الإلهي للكون ، يمنح الإنسان الرضا والأمل والاطمئنان ، ويدفع إلى النشاط والعمل ، فهذه الفكرة صادقة لأنّها مفيدة عملياً

، بينما عدم الإيمان بها ، يدفع الإنسان إلى القلق والاضطراب والخوف . فقيمة المعتقد الديني إذن ، لم تأت من حقيقة مطلقة فحسب ، بل من المنفعة التي يتركها هذه المعتقد في نفس الإنسان .

3-جون ديوي (1859-1952) والجوانب التربوية في فلسفته:

فيلسوف أمريكي ومربٍ كبير ، درس الفلسفة وحصل على شهادة الدكتوراه في الفلسفة من جامعة (هوبكنز) عام 1884 ، ودرّس الفلسفة في جامعتي (ميتشيغان وشيكاغو) الأمريكيّتين ، وزار العديد من الدول الكبرى في أوروبا وآسيا . وضع مؤلفات عديدة من أهمّها " الديمقراطية والتربية - التجديد في الفلسفة - المدرسة والمجتمع - الخبرة والتربية - الطبيعة البشرية - والسلوك الإنساني " إضافة إلى مئات البحوث الفلسفية والنفسية والتربوية. (عبد الخالق ، 2005 ، ص 236)

استقى / ديوي / أصول فكره من مصادر عديدة ، وكان لنظرية دارون في كتابه "أصل الأنواع" عام 1859 ، دور بالغ الأهمية في فلسفة ديوي . كما أخذ ديوي عن / بيرس / فكرة " ربط الأفكار بنتائجها العملية في التجربة الواقعية " وأخذ عن / جيمس / فكرة " رفض وجود حقائق مطلقة وثابتة ، وأنّ قيمة الفكرة تتحدّد بمقدار ما تحقّقه من منفعة " . وتأثّر بالفكر الفلسفي عند / هيجل / وانطلق لبناء فلسفة خاصة تركت آثارها عميقة في الحياة التربوية ، في أمريكا خصوصاً وفي العالم عموماً . (الجيوشي ، 1999 ، ص 116 و 117)

ونظراً للمكانة التي يشغلها / ديوي / في الفلسفة البراغماتية ، لا بدّ من تسليط الضوء على أبرز الجوانب الفكرية والفلسفية عنده ، والتي أسهمت في تعبيد الطريق أمام مسيرة البراغماتية نحو التطبيق العملي / الفعلي في التربية :

1/3-الأداتية :

إنّ النظرة البراغماتية الجديدة إلى الكون والإنسان والمعرفة ، جعلت ديوي ينظر إلى الأفكار بوصفها أدوات عمل ، وليست مجرد معالجة نظرية تبحث فيما وراء الطبيعة

والحقائق المطلقة ؛ إنّ ما يريده ديوي هو أن تتحوّل الفلسفة إلى الاهتمام بمشكلات الإنسان العملية ، وتغدو الفكرة أداة للعمل . لذلك فضّل استخدام كلمة " أداتية " بدلاً من " ذرائعية " للدلالة على فلسفته . (الجيوشي ، 1999 ، 119)

لكن كيف تستخدم الأفكار أدوات عمل لحلّ مشكلاتنا الحقيقيّة ؟ هذا ما أوضحه ديوي في كتابه " كيف نفكر " حيث بيّن أنّ التفكير الحقيقي يبدأ من مشكلة أو عقبة نواجهها في الحياة ، وعلى الفكر أن يتعامل معها بمنهجية . وقد حدّد ديوي خمس مراحل يمرّ فيها الذهن لحلّ المشكلة : (زيادة ، 2003 ، 238)

- الشعور بالمشكلة
 - تعريف المشكلة وتحديدّها .
 - اقتراح الحلول ووضع مجموعة من الفرضيات .
 - استخلاص النتائج الممكنة للحلول المقترحة ، بوساطة الفكر .
 - التحقق بالتجربة من صحّة الفرضيات أو خطئها .
- وعلى الرغم من تأكيد / ديوي / أنّ هذه المراحل قد لا تأتي وفق الترتيب السابق ، إذ قد تأتي مرحلة قبل أخرى ، لكنّها تعمل في النهاية مجتمعة لجعل الفكر أداة لحلّ المشكلة ، وتقديم الحلول للمشكلات الحياتية العملية ، مع العلم بأنّ ديوي يؤمن أن الإجابات التي تقدّمها التجارب ، ليست نهائية وليست ثابتة ، فقد تأتي تجارب جديدة وتنسف كلياً - أو جزئياً - ما توصّلت إليه تجارب سابقة .. ويبقى معيار صحّة الفكرة هو فاعليتها ونتائجها في النشاط الإنساني ، فهي مجرد فرضية حتى يثبت الواقع صحّتها من خلال التجربة . (النجيجي ، 1967 ، ص 204)

2/3- التجربة :

يرى ديوي أنّ التجربة هي الوسيلة الأساسيّة للحصول على المعرفة والخبرة من العالم ، وبما أنّ العالم مفتوح ومتطوّر ومتعدّد ، فإنّ فهم هذا العالم لا يتحقّق بمنظومة مغلقة من المفاهيم ، لا باتباع منهج استنباطي ، بل لا بدّ من النشاط والتجريب ؛ والإنسان عندما

يَجْرِبُ العالم لا يَجْرِبُهُ وهو منعزل عنه ، إنّه يحمل آمالاً وتطلّعات ومخاوف في داخله أثناء قيامه بالتجربة . ولذلك يقسم ديوي التجربة إلى قسمين : التجربة المعاشة ، وموضوع التجربة . وبذلك يختلف مفهوم التجربة عنده عن مفهوم التجربة عند الفلاسفة الذين سبقوه . لأنّ هؤلاء -برأيّه- ركّزوا على محدّدات التجربة وأهمّلوا التجربة ذاتها . (الجيوشي ، 1999 ، ص 118)

إنّ ديوي يفرض إدخال الفكر ومشكلات الحياة ، في منظومة من الأفكار المجرّدة ، ويريد من الذهن إن يتوجّه إلى حلّ المشكلات العملية للإنسان ، بعد فهم الكون والطبيعة ، وهذا لن يتحقّق إلّا باستخدام منهج علمي تجريبي ، سواء في مجال الأمور الإنسانية أو في مجال العلوم الطبيعيّة ، فلا فرق بينهما إلّا بالدرجة .

وإذا كانت الفلسفات الأولى قد وقفت من الطبيعة موقفاً تأملياً ، قائماً على استرضاء قوى الطبيعة بتقديم القرابين ، وأداء الطقوس الدينيّة ، فإنّ تلك الطريقة جعلت الإنسان سلبياً ولا يلجأ إلى عمل اليد ، لكنّ فلسفة ديوي التجريبية تنظر إلى الإنسان على أنّه ليس ألعوبة بيد قوى خارجيّة ، بل تريده أن يسلك سلوكاً آخر ، أي أن يعمل ويقوم بالتجربة ، ويخترع العلوم والفنون والصناعات ، التي تسخر الطبيعة وقواها لمصلحة الإنسان . (علي ، 1995)

فطريقة الفلسفات الأولى تقوم على تغيير العالم بالانفعال ، بينما تعتمد فلسفة ديوي تغيير العالم من خلال الأفعال .

3/3-الفرد والمجتمع :

أوضح ديوي علاقة الفرد بالمجتمع في كتابه " الديمقراطية والتربية " حيث انتقد النظرية الفردية ل/روسو / والنظرية الاجتماعية ل /كانط وهيكل / ، ودافع عن مجتمع ديمقراطي تتوازن فيه قيمة الفرد وقيمة الجماعة ؛ فالجماعة ليست أكثر حقيقة من الفرد ، والفرد ليس أكثر حقيقة من الجماعة ، والفردية مصدر الابتكار والتجديد، ولكنها ليست

مطلقة وليست غريبة وخارجة عن الجماعة .. ورأى / ديوي / أنّ الديمقراطية تقاس بمعاييرين : الأول ، مدى اشتراك الجماعة في مصالح الحياة الاجتماعية. والثاني ، مستوى الحرية الذي يتّصل فيه الفرد بالجماعة . (الجيوسي، 1999، ص 120) .

لقد حاول ديوي أن يوفّق بين الفرد والمجتمع ، فلم يضع الفرد في موقف متناقض مع المجتمع أو متمرد عليه .. ولم يجعل المجتمع في موقف مضاد للفرد ، يقمع فرديته ويقضي عليها . والمجتمع المثالي الذي دعا إليه ديوي وناصره ، هو المجتمع الذي ينهض على أيدي أفراد لديهم القدرة والشجاعة على التفكير باستقلالية ، لكنهم في الوقت نفسه ، يرتبطون في المجتمع الذي يعيشون فيه ، لأنّ هذا المجتمع يشجّع الذكاء والابتكار والروح الإنسانية . (مرسى ، 1993 ، ص 199)

4/3- الدين والأخلاق :

وضع / ديوي / تصوّراته عن الدين والأخلاق انطلاقاً من فهمه للطبيعة الإنسانية ، ومن رؤيته للدور الذي يؤديه كلّ من الدين والأخلاق في الحياة الاجتماعية للبشر . ولذلك وضع عقيدة دينية تنبع من حياة الإنسان في الطبيعة والواقع ، بحيث تلبي هذه العقيدة ، وما يصدر عنها من أخلاقيات ، الحاجات الطبيعية للإنسان .

لقد انتقد ديوي أخلاق النية الطيبة عند / كانط / والتي لا تنظر إلى النتائج المترتبة عليها ، وانتقد أفلاطون الذي رأى أنّ القيم الأخلاقية مصدرها عالم المثل ، وأنها تُعرف بالعقل الذي يرقى بالجدل إلى عالم المثل ، وهناك يعرف الخير ، وبمجرد معرفته الخير ، يعمل على تجسيده في الواقع .. وجاد ردّ ديوي بالقول : " إنّ معرفة الخير لا تعني فعله ، والتوصّل إلى الخير يتمّ بالتربية ، والخير هو النعمة النهائية التي تمنحها إلينا الخبرة الناضجة في الحياة . (ديوي، 1954 ، ص 366)

إنّ الأخلاق عند ديوي أخلاق عملية تنبع من الخبرة والواقع ، وهي من مسؤولية التربية ، حتى أنّه طابق بين التربية والأخلاق ، وبالتالي فالأخلاق ليست أمراً إلهياً يهبط على الإنسان . وبينّ ديوي أنّ الفرد في تكوينه للقيم الأخلاقية ، يمرّ بمرحلتين :

الأولى : تكون قيم الفرد مفروضة عليه من الجماعة والثقافة السائدة .

والثانية: حيث يبدأ الفرد بسلوك قد يكون خاصاً به ، إذ يصبح سيّد أخلاقه ويختار باقتناع القيم الأخلاقية التي يريد .. وبذلك تصبح الأخلاق مسؤولية فردية وإنجازاً فردياً .

(النجيجي ، 1967 ، 262)

فالأخلاق والقيم عند ديوي تتصف بالنسبيّة وليست مطلقة ، وترتبط بالواقع الذي تنموفيه وتتغيّر ، وإحلال الأخلاق يتم بإصلاح الواقع وإصلاح النفس معاً .

3/5- الفلسفة والتربية :

يرى ديوي أنّ الفلسفة كانت -على الدوام- متّصلة بالحياة الاجتماعية ، وإذا حاول بعض الفلاسفة فصلها في العصر العبودي ، حيث فُصل العمل الفكري عن العمل اليدوي ، فلا بدّ من أن تعود لتتصل بالحياة الاجتماعية وتعالج مشكلاتها ، وتساعد الأفراد والجماعات . ومن هنا وصف ديوي الفلسفة بأنّها " الفكر العليم بنفسه ، أي التفكير الذي عمّم مكانته ووظيفته وقيّمته في الخبرة . (ديوي، 1954، ص 933)

فالفكر الفلسفي مرتبط بخصوصية تاريخية ، والفلسفة هي النظرية العامة للتربية ، كما يرى ديوي . والفلسفة لا قيمة لها إذا لم تنتهِ إلى نتائج عملية في التربية . ولذلك حدّد ديوي مهمتين للفلسفة :

الأولى : نقد الأهداف الحاضرة بالقياس إلى وضع العلم الحاضر ، وبيان القيم التي أصبحت بالية والقيم التي أضحت عاطفية نتيجة لفقدان الوسائل اللازمة لتحقيقها .

الثانية : تفسير نتائج العلم الاختصاصي ، من حيث أثرها في مساعي البشر في المستقبل . ولن تجد الفلسفة سبيلاً للنجاح في مهمّتها ما لم يكن لها ما يقابلها في التربية ، ومّا يدلّنا على ما ينبغي - وما لا ينبغي - فعله . (الجيوشي، 1999، ص 32)

هذه أبرز النقاط في فكر ديوي الفلسفي ، وستوضح هذه النقاط أكثر فأكثر ، عند عرض أبرز ما قدمته البراغماتية للتربية ، حيث كان لإسهامات ديوي دوراً كبيراً في مجال الممارسة والتطبيق الفعلي .

خامساً- البراغماتية والتربية

بعد التفصيل في أصول الفلسفة البراغماتية وأسسها الفكرية ، وعلاقتها بالتربية ، لا بدّ من عرض الآراء التي طرحتها البراغماتية في التربية كعملية من جهة ، وفي جوانب العملية التربوية من جهة أخرى .

1- التربية :

يرى ديوي أنّ التربية ليست إعداداً للحياة ، وإنّما هي الحياة ذاتها .. وهذا يعني أنّها لا تضحّي بالحاضر من أجل مستقبل غامض ، ولكنّها تهتمّ بالحاضر بالدرجة التي تهتمّ فيها بالمستقبل إن لم يكن أكثر ، وبالتالي لا يجوز اعتبار مرحلة من حياة الإنسان وسيلة لمرحلة أخرى . (ديوي ، بلا تاريخ 1، ص 17)

لقد رأى ديوي أنّ التربية مطابقة للنمو السليم لأنّ الحياة نمو ؛ وبناء على ذلك فالتربية هي الهدف الذي لا يعلو عليه هدف ، وهي عملية مستمرة . وفي ذلك يقول ديوي : " إذا قلنا إنّ التربية نموّ ، فكلّ شيء يتوقّف على إدراكنا هذا النمو .. وإذا كنّا قد انتهينا إلى أنّ الحياة نموّ وأنّ النموّ هو الحياة ، فإنّ ترجمة ذلك في الأمرين التاليين : (ديوي ، 1954 ، ص 52)

1/1- إنّ التربية ليس لها هدف فوقها ، فهي هدف بنفسها .

2/1- إنّ عملية التربية عملية مستمرة من التحويل ، وإعادة التكوين والتنظيم .

والتربية عند البراغماتيين هي ظاهرة طبيعية في الجنس البشري ، تبدأ منذ ولادة الطفل . وهي عملية (ظاهرة) اجتماعية بحكم وجود الطفل في المجتمع ، ولذلك فمن أهمّ وظائف التربية ، تزويد الطفل بالخبرات المباشرة التي تجعله قادراً على مواجهة المشكلات

في الوسطين : الطبيعي والاجتماعي . وهذا يقتضي أن تكون خبرات الوسط المدرسي واقعية ، مشابها للخبرات الموجودة في البيت والوسط الذي يعيش فيه الطفل . وبذلك لا تكون المدرسة مجرد مكان يحصل فيه الطفل على معارف نظرية ، لا يستفيد منها في حياته . (علي 1995 ، ص 121) فالتربية المقصودة تتطلب دراية بنفسية الطفل من جهة ، وبمحاجات المجتمع من جهة أخرى .

لقد اهتم ديوي بربط المدرسة بالمجتمع ، باعتبارها جزءاً منه ، ولذلك يجب أن تكون المدرسة مجتمعاً مصغراً نقياً ، وخالياً من الشوائب التي توجد في المجتمع الكبير . ذلك لأن المدرسة مكلفة بوظيفتين : الأولى ، نقل التراث الثقافي للمجتمع بعد تنقيته من الشوائب ، والثانية ، تحديد المجتمع وتحديد الثقافة . وهذا يستلزم - كما يقول ديوي : أن نجعل في كلّ مدرسة من مدارسنا حياة اجتماعية مصغرة ، أو حياة اجتماعية في بدايتها ، فعالة بأنواع مهنها التي تعكس حياة المجتمع الكبير . (ديوي ، بلا تاريخ ، ص 50)

وهكذا نجد أنّ التربية عند الراغماتيين هي الحياة ، وهي ظاهرة طبيعية واجتماعية ونفسية معاً .. وهذا يقتضي أن تستند في مبادئها إلى فهم نفسية الطفل واستعداداته وميوله ، وتعدّه ليكون كائناً اجتماعياً ، قادراً على التفاعل الإيجابي والمشاركة في تقدم المجتمع .

2-الأهداف التربوية :

تختلف رؤية التربية البراغماتية للأهداف التربوية عن رؤية التربية التقليدية ؛ فالهدف بالأساس ، هو دافع يحسّ به الفرد أو الجماعة ، يتحوّل إلى رغبة ، ثم إلى تفكير بتحقيق هذه الرغبة ، واختيار السلوك للوصول إليها .. وذلك كلّه ينشأ وسط مشكلة تتطلب حلاً يحقق في نهايته الفرد (أو الجماعة) ، التكيّف أو النمو . ولذلك فوضع الأهداف والتفكير بتحقيقها ليسا عملاً عشوائياً ، بل هو عمل من أعمال الذكاء ، يتّصف بالبصيرة وإعمال الفكر . (علي ، 1995 ، ص 99)

وإذا كان ديوي يرى أنّ التربية ليس لها أهداف خارجة عنها ، فإنّ الأهداف التربوية يجب أن تكون ذريعة أو وسيلة لتحقيق النمو ؛ والأهداف التربوية الحقّة هي الأهداف التي تنبع من المواقف المشكلة التي تظهر من خلال الأنشطة ، القائمة والمستمرّة داخل العملية التربوية ، وهي المحصلة لهذه الأنشطة ، وتقدّم مؤشّرات للعمل ، وتنوّع بتنوّع الحياة . (مرسى ، 1993 ، ص 111)

واستناداً إلى هذه الرؤية ، يمكن تحديد معايير الأهداف التربوية الصالحة عند البراغماتيين ، بالأمر التالي : (النجيجي ، 1967)

2/1- أن تبنى الأهداف على حاجات التلميذ وفعاليته الذاتية ، بما في ذلك دوافعه الفطرية وعاداته المكتسبة ، حتى تحرّر قواه وتطلق نشاطه .

2/2- ألاّ تفرض الأهداف من سلطة عليا ، أو جماعة خارجة عن الموقف التعليمي ، بل تنبع من الخبرة وتعمل كوسيلة للسيطرة عليها وتوجيهها .

2/3- أن تكون الأهداف التربوية واضحة في أذهان العاملين في الميدان التربوي ، أي قائمة على نتائج علمية سليمة ، ومعرفة تربوية أصيلة . وقابلة للتطبيق في الواقع ، أي لا تكون مثالية أو خيالية .

2/4- أن تكون الأهداف مرنة غير جامدة ، أي غير محدّدة تحديداً مطلقاً وقاطعاً ، بحيث تجعل من هو قائم على تطبيقها عبداً لها ، ولا يستطيع التصرف بعقل وذكاء ، بل عليه مراجعة السلطات المركزية التي وضعت هذه الأهداف في كلّ صغيرة وكبيرة .

2/5- أن تكون الأهداف التربوية نابعة من المجتمع الذي تطبّق فيه ، أي غير وافدة من مجتمعات أخرى ، أو مستوردة ، فلكلّ مجتمع واقعه وظروفه ، وبالتالي لأهدافه التربوية التي تنبع من هذا الواقع وتلك الظروف .

وأخيراً ، يجب ألاّ تكون الأهداف التربوية عامة أو نهائية ، فما دامت التربية عملية مستمرّة لا تستقرّ عند غاية محدّدة ومعيّنة ، فيجب أن يكون كلّ هدف وسيلة لتحقيق

الهدف الذي يليه . ولذلك يقول ديوي : " ينبغي على المربين أن يحذروا من الأهداف التي يزعم أنها عامة أو نهائية . (ديوي ، 1954 ، 113)

3- المنهاج :

انتقد الراغماتيون المناهج التقليدية التي تركز على تقديم المعارف بمعزل عن التجربة والخبرة ، حيث تعدّ المعرفة غاية بحدّ ذاتها ، وليست وسيلة لحلّ مشكلات التلميذ ، الذي ينظر إليه كآلة تستقبل المعلومات وتحفظها ، دون أن يكون له أيّ نشاط أو فاعلية ، وهي بالتالي بعيدة عن اهتماماته ومشاركته .

إنّ المنهاج عند الراغماتيين منهاج متنوّع ، لا يركّز على الماضي بل على الحاضر والمستقبل .. فهو يعكس الواقع الاجتماعي ، والمواد الدراسية فيه أدوات لحلّ المشكلات الفردية والاجتماعية ، ويسهم في تقدّم الفرد والمجتمع معاً . وهو يقوم على أساس اجتماعي وبهيء الفرصة أمام التلاميذ لممارسة القيم الديمقراطية ، حيث يركّز على نشاط التلاميذ واهتماماتهم ، وبهيء لهم الوسائل الخلاقة لتنمية المهارات الجديدة . (مرسى ، 1993 ، ص 193)

ويرى البراغمتيون أنّ المنهاج الجديد ليس مقرّراً يحتويه كتاب مدرسي ، بل هو مجموعة خبرات يمرّ بها التلميذ داخل المدرسة وخارجها ؛ فالحياة متجدّدة بمشكلاتها ، ولذلك يجب أن تكون المعارف التي تقدّمها المدرسة متجددة من خلال مناهجها ، بحيث يطوّر المنهاج ليناسب حاجات الطفل وليس العكس . فالمدرسة التقليدية عمدت إلى تطويع الطفل ليناسب المنهاج واعدة إيّاه بمستقبل مشرق ، مضحية بحاجاته وميوله واهتماماته الحالية . (علي ، 1995 ، ص 127)

فالمنهاج إذن يجب أن يكون مرناً وقابلاً للتغيير ، بحيث لا يكون مجرد تنظيم جامد للمعرفة ، بل يجب أن يقدّم للتلاميذ أكبر عدد ممكن من البدائل لحلّ المشكلات التي تعترض حياتهم ، وعلى التلاميذ أن يدركوا من خلاله ، ارتباط عناصر المعرفة بعضها مع بعض من خلال العمل ؛ فالمعارف ليست مجزأة ولا منفصلة عن حياة التلميذ وحياة

مجتمعه ، لذلك وجّه البراغماتيون على ضرورة اختيار مراكز اهتمام لفترة دراسية محدّدة . (زيادة ، 2003 ، ص239)

مثال ذلك : يكون اختيار البيئة كمركز اهتمام لمدة شهر ، فتتمحور دروس الجغرافية حول البيئة ، وكذلك دروس اللغة العربية ، كما تدّرّس الأحداث التاريخية التي شهدتها البيئة .. وهكذا بالنسبة لدروس الرياضيات والعلوم الطبيعية والفيزياء ، حيث يدرك التلميذ ارتباط عناصر المعرفة والعلوم فيما بينها ، فلا يدرسها مواد مجزأة لا رابط بينها ، ولا بالمجتمع .

4- الطريقة في التربية :

يركّز البراغماتيون على طريقة التعلّم للحصول على المعرفة ، أكثر من التركيز على محتوى المعرفة ذاتها ، لأنّهم يريدون تعليم الطفل كيف يتعلّم ويفكّر ، حتى يستطيع التكيف مع مجتمع دائم التغيير . ولذلك فإنّ المرونة في استخدام الطرائق أمر أساسي ، وهذه المرونة تنسحب على جوانب العملية التربوية كافة . فالأهداف مرنة ، والأثاث متحرّك ليناسب مقاس الطفل ، كما أنّ الجدران متحرّكة ؛ وهذا ما طبّقه ديوي في المدرسة التجريبية في شيكاغو .

إنّ أفضل طريقة عند البراغماتيين هي طريقة المشكلات ، حيث يجب أن يجد الطالب نفسه في وضع مشكلة حقيقية تحفزه على التفكير . ولكن لا بدّ من التفريق بين المشكلات الصحيحة والمشكلات المزيفة ، حتى لا يقع الطالب في افتعال المشكلات ، وهذا يقتضي من المربيّ أن يسأل : هل صدرت المشكلة بشكل طبيعي ، عن وضع يقوم على الخبرة الشخصية ، أم يراد تعليم موضوع دراسي فحسب ؟ وهل تدفع المشكلة الطالب إلى الملاحظة والتجريب ؟ وبالتالي هل هي مشكلة الطالب نفسه ، أم مشكلة معلّم وكتاب تحوّلت إلى مشكلة طالب ؟ (علي ، 1995 ، ص117) فقيمة طريقة المشكلات عند البراغماتيين تمكّن في أنّها تحوّل الفكر إلى أداة عمل ، وتربط بين التربية ومشكلات التلاميذ ، كما تربط بين عناصر المعرفة ، وتربط المدرسة بالمجتمع .

فلنأخذ مشكلة الطاقة -على سبيل المثال : إذا رغب التلاميذ في أحد المدارس في اختراع نظام لتوزيع الطاقة ، فإنّ هذا الموضوع يصبح مشكلة ، ويفسح المجال للتلاميذ لدراسة المخططات واتخاذ القرار .. وما على المعلم إلا أن يقدم المصادر والعون للتلاميذ ، لكي يقوموا بالعمل ويواجهوا بأنفسهم مشكلات عديدة حول أنواع مخططات التوزيع التي سيستخدمونها : كيف يبنون قاعدة للتوزيع المتكافئ ؟ كيف يمكن توفير الطاقة ؟ ما مصادر الطاقة البديلة ؟ إنّ طرح مثل هذه المشكلات ومحاولة تقديم الحلول لها ، تمكّن الأطفال من فهم أفضل لحياتهم ومستقبلهم . (الجيوسي ، 1999 ، ص 126)

وبالطريقة ذاتها ، تعرض للتعلّم مشكلات الحياة كلّها : (الأسرة ، والزواج ، والمهن ، الحرب والسلام ... وغيرها) ، ويكون دور المدرسة ، تحفيز التلاميذ في طرح هذه المشكلات ومساعدتهم في إيجاد الحلول المناسبة لها .. فتغدو التربية حياة ، والمدرسة صورة حقيقية لمجتمع حقيقي .

5-الخبرة التربوية :

إنّ قيمة التربية عند البراغماتيين تتحدّد بمقدار اعتمادها على الخبرة ؛ فالخبرة أساس التعليم والمحرور الذي يجب أن تدور حوله عملية التعليم . وقد نبّه البراغماتيون إلى أنّه ليس كلّ خبرة تصلح لأن تدخل في العملية التربوية ، فبعض الخبرات تضرّ أكثر ممّا تنفع ، وبعضها يؤدّي إلى تبلّد التلميذ ، ويقلّل من فرص الحصول على خبرات غنيّة ، وهذا ما فعلته التربية التقليدية عندما قدّمت خبرات لا صلة لها بالحياة والمجتمع .. فليس المهمّ إذن وجود خبرات جديدة ، إنّما الأهم من ذلك نوعيّة ما يقدّم من خبرات . (علي ، 1995 ، ص 103)

ولذلك وضع ديوي معيارين لسلامة الخبرة التربوية هما : (النجيجي ، 1967)

1/5-الاستمرار : أي تواصل الخبرة ، حيث تأخذ الخبرة الحاضرة من الخبرة الماضية وتتصل بالخبرة اللاحقة ، فتصبح الخبرات سلسلة متّصلة ، وتصبح التربية مرادفة للخبرة ، فتتطوّر قدرات الفرد وتصبح المدرسة مكاناً لتحصيل الخبرات .

2/5- التفاعل : وهنا يحدّد للخبرة جانبان : الجانب الداخلي ، ويتكوّن من الظروف الداخلية للفرد ، والجانب الخارجي الذي يتكوّن من ظروف البيئة الخارجية ؛ وكلّ خبرة تربوية يجب أن تكون ثمرة التفاعل بين هاتين المجموعتين من الظروف .
إنّ الخبرة المربّية عند البراغماتيين ، هي خبرة فاعلة ومنفعلة معاً ، فلا بدّ للفرد من أن يكون فاعلاً في الخبرة حيث يكون للذكاء دور فاعل في إدراك العلاقة بين العمل والمعاناة ، وبذلك يتمّ القضاء على الانفصام الذي كرّسته التربية التقليدية بين الجانبين: النظري والعملية ، حيث تشكّل الخبرة المربّية نقطة الالتقاء بينهما .

6- المعلّم :

تختلف وظيفة المعلّم في التربية البراغماتية عنها في التربية التقليدية ؛ فالمعلّم من وجهة نظر البراغماتية ، ليس مجرد ناقل للمعرفة من الكتاب المدرسي إلى ذهن المتعلّم ، بل صارت مهمّته أكثر اتّساعاً وأشدّ صعوبة وتعقيداً .. فهو يخطّط بالتعاون مع التلاميذ للمواقف والأنشطة التعليمية / التربوية ، وينظّم شروط التعلّم وظروفه وفقاً لإمكانات التلاميذ ، ويتبع الأسلوب الديمقراطي في التعامل معهم ، فيحترم حريتهم ومشاعرهم ، ويراعي الفروق الفردية بينهم ، ويساعدهم في حلّ مشكلاتهم ، ويتّبع الأساليب العلمية في العمل والبحث والتجربة . (زيادة ، 2003 ، ص 234)

واستناداً لهذا الدور ، فلا بدّ أن يمتلك المعلّم صفات وخصائص تمكّنه من القيام بالمهام الموكولة إليه ، فيكون مبدعاً ، مؤمناً برسائله ومتحمّساً لتأديتها ، ويكون في المقابل ، مرناً ومتعاوناً مع التلاميذ لتسهيل عملية التعليم والتعلّم .

7- الديمقراطية في التربية :

ربط البراغماتيون بين التربية والديمقراطية ربطاً وثيقاً ، ولعلّ الكتاب الأول الذي ألفه / جون ديوي / بعنوان : " الديمقراطية والتربية " خير دليل على هذا الربط . فإذا كانت التربية عند ديوي هي الحياة ، فإنّ الديمقراطية هي أسلوب الحياة ، وليست مجرد تطبيق

لمفهوم سياسي ، وقد عبّر عن ذلك بقوله : " ليست الديمقراطية مجرد شكل من أشكال الحكومة ، وإنما هي في أساسها أسلوب للحياة الاجتماعية ، والخبرة المشتركة المتبادلة .. " (ديوي ، 1954 ، ص 90)

وتتخذ الديمقراطية عند ديوي أشكالاً متعدّدة ، فهي المساواة بين الأفراد ، وتهيئة فرص متكافئة لهم دون تمييز ، وهي تكافل اجتماعي وعدالة اجتماعية ، وحرية في الاعتقاد والقول والنشر .. وهي بالتالي علاقات إنسانية تقوم على الأخذ والعطاء ، وتغليب الذكاء البشري والخبرة في حلّ المشكلات . ولذلك يجب أن تترجم هذه المفاهيم إلى مواقف وسلوكات وفعاليات في المدرسة ، حيث يعيش المعلّمون والتلاميذ والعاملون كزملاء لتحقيق هدف مشترك الأغلبية ، إن لم يكن الجميع . (ديوي ، بلا تاريخ 1 ، ص 19)

إنّ الديمقراطية والمجتمع الديمقراطي ، هما الإطار المرجعي للتربية ، حيث ينشأ الطفل في بيئة اجتماعية ديمقراطية تأخذ برأيه واهتماماته ، وتعطيه الحرية وتجعله مسؤولاً عن سلوكه . وقد عكس مبدأ الاهتمام عند ديوي هذه الصلة العضوية بين الديمقراطية والتربية ، حيث يستند هذا المبدأ إلى النقطتين التاليتين : (الجيوشي ، 1999 ، ص 125)

الأولى : لا تترسخ المعرفة في ذهن الطفل إلّا إذا كان مستعدّاً لقبولها وارتباطها بحياته ، وحاجاته وميوله ، وبالمشكلات التي يجابهها .. ولذل يجب على المربيّ الاهتمام بدوافع الطفل ومشكلاته ، وربط المدرسة بالوسطين : الطبيعي والاجتماعي .

الثانية : إنّ النظام الديمقراطي هو النظام الأمثل لعلاقة الفرد بالجماعة ، وهذا ما يجب أن ينعكس في النظرية التربوية ؛ فلا يمكن فرض المعرفة على الاطفال من الخارج ، ولا تثمر المعرفة إن لم تنبع من صميم حياة المتعلّم ومعاناته ، والمعرفة العلمية رهينة بتحقيق الديمقراطية ، كما أنّ العلاقة وطيدة بين التقدّم العلمي والنظام الديمقراطي . .

ولا بدّ من الإشارة إلى أنّ ثمة ارتباطاً بين الديمقراطية والذكاء ، ففي البيئة الديمقراطية يأخذ الذكاء مجاله في الحرية والتفكير والتصرّف ، وهذا ما يجب على المدرسة أن توفّره للطلبة ، وتسمح بأكبر قدر ممكن من الحرية والإدارة الذاتية .

سادساً-قيمة البراغماتية في التربية :

لقد أحدثت الفلسفة البراغماتية ثورة حقيقية في التربية المعاصرة ، لم تقتصر على الولايات المتحدة الأمريكية فحسب ، بل انتشرت إلى معظم بلدان العالم . وأثّرت على نحو عميق في فلسفة التربية وأهدافها ومناهجها وطرائقها ..

ولعلّ أبرز ما قدّمته البراغماتية ، أنّها طابقت بين التربية والحياة ، وجعلت التلميذ محور العملية التربوية من خلال التركيز على ميوله وحاجاته واهتماماته ، والتفاعل بين المدرسة والبيئة الاجتماعية ، والتركيز على أن تكون المعرفة نتاج عمل التلميذ ونشاطه من خلال حلّ المشكلات ، في إطار من الحرية والديمقراطية .

لكنّ البراغماتية ، على الرغم ممّا قدّمته للميدان التربوي ، فقد وجّهت إليها بعض الانتقادات ، سواء فيما يتعلّق بفلسفتها أو فيما يتعلّق بتطبيقاتها التربوية . ويمكن إجمال هذه الانتقادات بما يلي :

1- ظهرت البراغماتية وكأنّها تمثّل تمرّداً على النظام التربوي القائم ، وعلى الرغم من صحّة هذا النقد ، فقد انتشرت أفكارها وطرائقها ومناهجها في أمريكا وخارجها.

2- نُظر إلى البراغماتية على أنّها تربية ناعمة / متساهلة ، تقوم بدليل التلاميذ على حساب الصرامة العلمية ، ممّا أدّى إلى تراجع المستوى المعرفي لديهم .

3- انتقد مبدأ الاهتمام عند ديوي ، لأنّه ينظّم المعرفة حول اهتمامات التلاميذ، والخضوع لنزواتهم ، ممّا أدّى إلى ضعف الانضباط والبعد عن المسائل الصعبة في المعرفة . لكنّ هذا النقد غير صحيح لأنّ الاهتمام عند ديوي يقوم على اهتمامات حقيقية ، وإهمال النزوات العارضة .

4- اعتبر بعض المفكرين أنّ ديوي لا يولي أهميّة كافية للجانب المعرفي والعقلي، وهذا الانتقاد غير صحيح لأنّ الذكاء والتفكير يحتلان مكاناً بارزاً في تربية ديوي ، من أجل تكيّف الفرد وتقديم الاستجابات المناسبة.

5- انتقدت البراغماتية لأنّها ربطت قيمة المعرفة بالمنفعة ، وهذا يحرم التلميذ من التراث الثقافي الإنساني ، ولا سيّما من الدراسات النظرية التي ليس لها منفعة مباشرة . كما أنّ طريقة العمل والتجربة لا تحيط بأبعاد المعرفة البشرية ، فثمّة مشكلات تحتاج إلى بحوث نظرية .

وأخيراً ، لا بدّ من الإشارة إلى أنّ (المحافظين) هاجموا البراغماتية بسبب تعميم معالجة المشكلات الحياتية على نطاق الدين والأخلاق ، حيث هجرت القيم الدينيّة التقليدية والأخلاق المطلقة .. ومع أنّ هذا الانتقاد صحيح إلى حدّ ما ، إلّا أنّ ديوي لم يرفض الأفكار التقليديّة في الدين والأخلاق ، إلّا للبحث عن أفكار جديدة لضمان التقدّم في الحياة التربيّة .