



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
الجامعة المستنصرية

مجلة

الفلسفة

العدد ٣١ حزيران ٢٠٢٥

مجلة أكاديمية محكمة تصدر عن كلية الآداب في الجامعة المستنصرية
تعنى بنشر البحوث في مجالات الفلسفة المختلفة
وما له صلة بها في العلوم الإنسانية الأخرى

AN ACADEMIC PEER-REVIEWED JOURNAL
COLLEGE OF ARTS - MUSTANSIRIYAH UNIVERSITY

DOI: 10.35284 المعرفة الدولي ISSN: 1136-1992 الترقيم الدولي

فلسفة الحظ عند بوثيوس

مشكلة النفس الإنسانية في الفلسفة الإغريقية - أفلوطين أنموذجا

السياسي والديني ودوره في بناء التطرف والغلو في كتابات محمد عابد الجابري

المعرفة الصوفية لدى بونافنتورا

جون فيلوبونس مصدرا لمعالجة مشكلة الشر عند فلاسفة الإسلام

إدوارد سعيد وإشكالية العلوم الاجتماعية - منظور أنثروبولوجي

رؤية تربوية معاصرة للفلسفات التربوية الحديثة

الحركة النامية في فلسفة أرسطو الطبيعية

الذات الفاعلة في عصر الحداثة الفائقة عند آلان تورين

السجن الفلسفي في فلسفة ابن سينا



مجلة الفلسفة

العدد ٣١

حزيران ٢٠٢٥



Ministry of Higher Education
& Scientific Research
Mustansiriyah University



PHILOSOPHY Journal

No. 31 June 2025

AN ACADEMIC PEER-REVIEWED JOURNAL
COLLEGE OF ARTS - MUSTANSIRIYAH UNIVERSITY
CONCERNED WITH PUBLISHING RESEARCHES IN VARIOUS
FIELDS OF PHILOSOPHY AND WHAT IS RELATED TO IT IN
OTHER HUMAN SCIENCES

ISSN: 1136-1992

DOI: 10.35284

The Philosophy of Luck in Boethius

The Problem of Human Soul in Greek Philosophy -
Plotinus as an Example

The Political and Religious and its Role in Constructing Extremism
and Radicalization in Al-Jabiri's Writings

Mystical Knowledge in Bonaventura

John Philoponus as a Source of Treating the Problem
of Evil in Philosophers of Islam

Edward Said and the Problematic of Social Sciences -
An Anthropological Perspective

A Contemporary Educational View to Modern
Educational Philosophies

Growing Movement in Aristotle's Physical Philosophy

The Active Self in the Age of Ultra-modernism
in Alain Touraine

The Philosophical Prison in Avicenna's Philosophy

مجلة الفلسفة

مجلة محكمة نصف سنوية يصدرها قسم الفلسفة

المجلة حاصلة على التقييم الدولي (1992-1136) ISSN:
وعلى المعرف الدولي Doi تحت رقم 1035284 prefix:

هيئة التحرير:

- رئيس التحرير: أ.د. حسون عليوي فندي السراي.
- الجامعة المستنصرية / كلية الآداب / قسم الفلسفة.
- مدير التحرير: م.د. محمد محسن أبيش
- الجامعة المستنصرية / كلية الآداب / قسم الفلسفة.

اعضاء هيئة التحرير:

- أ.د. مصطفى النشار كلية الآداب / جامعة القاهرة - مصر
- أ.د. اليمنى طريف الخولي كلية الآداب / جامعة القاهرة - مصر
- أ.د. خوان ريفيرا بالومينو (سان ماركوس - بيرو)
- أ.د. عفيف حيدر عثمان (الجامعة اللبنانية - لبنان)
- أ.د. إحسان علي شريعتي (كلية الأديان / جامعة طهران - إيران)
- أ.د. صلاح محمود عثمان (كلية الآداب / جامعة المنوفية - مصر)
- أ.د. علي عبد الهادي المرحج (كلية الآداب - الجامعة المستنصرية - العراق)
- أ.د. صلاح فليفل عايد الجابري (كلية الآداب / جامعة بغداد - العراق)
- أ.د. رحيم محمد سالم الساعدي (كلية الآداب / الجامعة المستنصرية - العراق)
- أ.د. إحسان علي الحيدري (كلية الآداب / جامعة بغداد - العراق)
- أ.د. زيد عباس الكبيسي كلية الآداب / جامعة الكوفة - العراق

البريد الإلكتروني:

journalofphil@uomustansiriyah.edu.iq

التقييم الدولي (1992-1136) ISSN:

فهرست بدار الكتب والوثائق وايداعها تحت رقم (742) لسنة (2002)



العدد الحادي والثلاثون

حزيران

2025

مسؤول الدعم الفني

م.د. مؤيد جبار رسن
كلية الآداب / المستنصرية

الإشراف اللغوي

م.م. محمد محسن خلف
كلية الآداب / المستنصرية

إخراج وتنضيد

م.م. شهد رحيم محمد

مسؤول الموقع الإلكتروني

م.د. أسماء جعفر فرج



PHILOSOPHY Journal

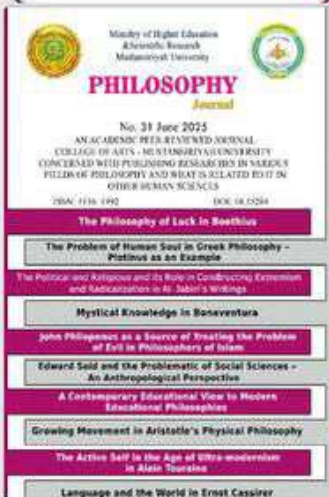
مجلة الفلسفة

مجلة محكمة نصف سنوية تصدر عن كلية الآداب في الجامعة
المستنصرية وحاصلة على الرقم الدولي ISSN 1136-1992
تعنى بنشر البحوث والدراسات الأكاديمية والفكرية العامة في
مجالات الفلسفة المختلفة: مجال تاريخ الفلسفة (الفلسفة اليونانية
والوسيط - مسيحية وإسلامية، والحديثة والمعاصرة) (الغربية)
، والفكر العربي والإسلامي الحديث والمعاصر) ، ومجال
المتافيزيقا والتأويل، وفلسفة اللغة والدين والمعرفة والتاريخ

والجمال والفن والأدب والسياسة والقانون
، ومجال الموضوعات النظرية العامة
الأخرى (الناظرة في: العقائد والعرفان
والحضارة والمنهجيات المعرفية والبحثية)
، وأي موضوع ثقافي أو فكري يتضمن
بعداً تنظيرياً حول الإنسان والهوية
والزمان والحدث.

والنشر في المجلة باللغة العربية أو
الانجليزية أو الفرنسية .

ومما تتوخاه المجلة - فضلاً عن
خدماتها الأكاديمية المعروفة- ترصين
الثقافة، ونشر الوعي النقدي البناء
وفتح السبل أمام التقدم بالفكر والازدهار
الحضاري المميز .



شروط النشر في مجلة الفلسفة التي تصدر عن كلية الاداب / الجامعة المستنصرية / العراق

وهي مجلة علمية محكمة نصف سنوية ، تحمل الرقم الدولي (ISSN) 1136-1192. وحاصلة على
المعرف الدولي (Doi) تحت رقم ١٠-٣٥٢٤٨. وتتضم في هيئة تحريرها وعضويتها كبار المتخصصين بالفلسفة
من العراق والعالم العربي ، ممن يحمل لقب الأستاذية .

□. يجب ان يكون البحث المرسل للمجلة مكتوب بخط (simple fide Arabic) بحجم (١٤)

للمتن و(١٢) للهامش ، ومنضدة على (CD) خاص.

□. يرفق مع البحث المفاتيح الخاصة به .

□. يرفق مع البحث ملخص باللغتين العربية والانجليزية لا يزيد عدد كلماته عن (١٥٠) كلمة ،

ويوضع في بداية البحث بعد العنوان .

□. يكون توثيق الهامش في داخل متن البحث بعد اخذ النص من المصدر أو المرجع ، وعلى وفق الآتي : (

اسم المؤلف ، السنة ، الصفحة) ولا يكون التوثيق في آخر البحث .

□. يكون التوثيق للمصدر أو المرجع في نهاية البحث وبخط مائل ، وعلى وفق الآتي : المؤلف (سنة النشر

(، اسم الكتاب ، مكان النشر : الناشر .

نموذج تطبيقي : الجابري ، محمد عابد(٢٠٠٣) ، نقدالعقل العربي ، بيروت: مركز دراسات

الوحدة العربية .

□. يشترط في البحث ان لا يكون قد نشر من قبل ، أو قبل للنشر في أي مجلة داخل العراق أو خارجه.

□. يخضع البحث للتقويم السري والاستلال الالكتروني من قبل خبراء مختصين .

□. البحوث المنشورة في الجلة تعبر عن آراء اصحابها ولا تعبر بالضرورة عن وجهة نظر هيئة تحرير المجلة

.

□. يدفع الباحث العراقي الذي يروم نشر بحثه في المجلة مبلغا قدره (١٠٠٠٠٠) مائة الف دينار

عراقي ، ويدفع الباحث العربي او الاجنبي مبلغا قدره (\$١٠٠) مائة دولار امريكي .

□□ . ترسل المجلة بعد صدور العدد نسخة بمثابة هدية للباحث ، وان طلب المزيد يدفع

(١٠) آلاف عراقي عن كل نسخة .

أردنا لهذا العدد الواحد والمثلثين من أعداد مجلة الفلسفة أن يكون على درجة من الشمول والغنى بالبحوث والدراسات في مختلف مجالات وفضاءات الفلسفة، وما له علاقة صميمية بها من مقاربات ذات طابع نظري وأبعاد اجتماعية، سياسية، ولغوية... الخ تتلاءم مع ما يرد من بحوث كثيرة للمجلة بعد الحصول على الاعتمادية من جهة، وتعزيز غنى الأهداف التي علقتها المجلة بهيئات تحريرها على عاتقها من اشاعة الوعي الفلسفي-العقلي- التأملي، وبكلمة واحدة إعمال العقل في شؤون الحياة ومصائرنا لدى الناس من جهة أخرى.

فمن الفلسفة اليونانية لدينا قراءة لموضع المنفس الإنسانية كما تبلورت فلسفياً في مذهب الفيلسوف الاسكندراني الاغريقي الأصل (افلوطين) وفي ذلك إطلالة فلسفية هامة على فكر هذا الفيلسوف الذي ما زال شبه غائب في مجال البحث والتنقيب. وفي اطار الفلسفة اليونانية سيطالع القارئ بحثاً بهدف اثبات فرضية أثر الفيلسوف المسيحي جون فيلو بونس (المعروف في تاريخ الفكر العربي الإسلامي ببيحيى النحوي) في الفلسفة الإسلامية المشرقية فيما يخص مشكلة الشر.

وفي هذا المجال من النظر يدخلنا بحث لافت في حالة من التفكير في قيمة الحرّية مرتبة على صورة من السجن الفلسفي الذي عان منه فيلسوفنا ابن سينا، هو وفلسفته، معتبراً ومميزاً بين نوعين من السجن، سجن غير مرئي لا يشعر به عامة الناس، وهو السجن الفلسفي، كما تجلّى في غربة النفس في العالم (عيزية النفس، قصة حي بن يقظان، رسالة الطير...) وسجن في المجتمع. مع التأكيد على أن فلسفة ابن سينا عبارة عن طرق للخروج من هذا السجن المزدوج والتحرر منه، و((التحرر أنما يتم بالمعرفة المتّي تُهدّي في رأيه الغاية من خلق الإنسان)).

وليس بعيداً عن فكرة الحرية والتحرر، يُطالعنا بحث عن (فكرة السيادة)، وإنما في الفكر الأوروبي الحديث وبخاصة في الفلسفة الاجتماعية والسياسية لجان بودان وجان جاك روسو، ومن منظورين مختلفين في السيادة. الأول يرى في السيادة، السلطة المطلقة الدائمة في الدولة، سلطة لا تقيدّها سوى القوانين الإلهية والطبيعية ويجب أن تكون بيد الحاكم، والثاني يُعيد السيادة والسلطة إلى الشعب أو الارادة العامة.

ومن الفكر العربي المعاصر، نطالع النزعة الإنسانية في فكر واحد من أعلامنا المعاصرين (نصر حامد أبو زيد)، ووفقاً لهذه النزعة فإن الإنسان- القارئ ليس متلقياً سلبياً بل هو متلق فاعل، يضفي المعنى على النص، أيّاً يكن هذا النص، وبهذا تخرج هذه القراءة من الفئويّة وتُرمى في أحضان الفرد، وهو المسؤول عن الفهم والتدبر والتحديث من ثمّ.

ليس هذا التّعريض سوى لجانب مما ورد نشره في هذا العدد وهو عدد نأمل أن يساهم بتنوعه وغناؤه، في تعزيز الثقافة التداولية بما هو معقول من فضاء الفاهمة الأنسية المؤسسة لكل تحضّر وإرتقاء.

رئيس تحرير

المحتويات

الصفحة	أسم الباحث	البحث
٢-١	رئيس التحرير	كلمة العدد
❖ محور الفلسفة اليونانية والمسيحية		
٢٨-٣	أ.م.د. مسلم حسن محمد	١ : مشكلة النفس الانسانية في الفلسفة الاغريقية (افلوطين إنموذجا)
٥١-٢٩	م.د. صباح مفتن حميدي	٢ : الحركة النامية في فلسفة أرسطو الطبيعية
٦٦-٥٢	م.د. أسماء جعفر فرج	٣ : المعرفة الصوفية لدى بونافنتورا
٨٥-٦٧	م.د. زينب والي شويح	٤ : فلسفة الحظ عند بوثيوس
❖ محور الفلسفة الحديثة		
٩٩-٨٦	أ. د. حسون عليوي فندي	١ : نقد الميتافيزيقا
١٢١-٩٩	أ.م.د. رحاب عبد الرحمن	٢ : فكرة السيادة بين جان بودان و جان جاك روسو
١٤٠-١٢٢	م.م. شهد رحيم محمد	٣ : دين العقل عند كانط
❖ محور الفلسفة المعاصرة		
١٦٨-١٤١	م. د. ساره خزعل محمد	١ : الذات الفاعلة في عصر الحداثة الفائقة عند الآن تورين
١٨٤-١٦٩	م. م. عقيل فاضل زكي	٢ : نظريات التواصل الاجتماعي لدى هابرماس وباختين مقارنة فلسفية
٢٠٣-١٨٥	م.م. هدير حسن جواد	٣ : النظرية النقدية عند هيربرت ماركيز
٢٢٢-٢٠٤	م.م. ريام محمد طاهر حيدر	٤ : الفلسفة السياسية عند انطونيو غرامشي
❖ محور الفلسفة والفكر الاسلامي		
٢٤٨-٢٢٣	أ.م.د. فوزي حامد الهيتي	١ : التنوير في الثقافة العربية الإسلامية
٢٧٠-٢٤٩	أ.م.د. جواد كاظم عبهول	٢ : السجن الفلسفي في فلسفة ابن سينا
٣٠٣-٢٧١	م. د. غيداء محمد حسن	٣ : جون فيلوبونس مصدراً لمعالجة مشكلة الشر عند الفلاسفة المسلمين
٣٢٠-٤٠٤	م.م. حسن علي سعيد	٤ : الهوية والعدالة في خطاب النثر الشيوعي الأندلسي قراءة فلسفية لكتاب درر السمط
٣٣٦-٣٢١	م.د. سلمى قاسم حنظل	٥ : السعادة في القرآن الكريم
٣٦٠-٣٣٧	م.م. سارة زامل موسى	٦ : علاقة النفس بالبدن في فلسفة ابن سينا وابن رشد
❖ محور الفكر العربي المعاصر		
٣٧٥-٣٦١	م.د. عدي حسن مزعل	١ : النقد الدنيوي عند إدوارد سعيد
٣٩٠-٣٧٦	م.د. محمد معلى كافي	٢ : خطاب الإنسنة في الفكر العربي المعاصر؛ قراءة في المنجز النقدي لنصر حامد أبي زيد
٤٠٤-٣٩١	م.د. علي شنان كريم	٣ : إدوارد سعيد وإشكالية العلوم الاجتماعية : منظور أنثروبولوجي
٤٢٤-٤٠٥	م. م. بتول سعدون كاظم	٤ : السياسي والديني ودوره في بناء التطرف والغلو في كتابات محمد عابد الجابري
❖ محور الفلسفة والدراسات الأخرى		
٤٥٩-٤٢٥	أ.م.د. محمد عبد مطشر	١ : رؤية تربوية معاصرة للفلسفات التربوية الحديثة

٤٧٤-٤٦٠	م.م سوزان سالم داود	٢ : الاستيعاب الثقافي لمواقع التواصل الاجتماعي بحث في الانثروبولوجيا الثقافية
٤٩٠-٤٧٥	م. م. نور رعد خلف	٤ : الأناسة الثقافية دراسة انثربولوجية (المتحف العراقي) آ نموذجاً
٥٠١-٤٩١	علي جعفر محمد	٥ : سيكولوجية التذوق من منظور الفلسفة الجمالية
		❖ محور الدراسات باللغة الاجنبية
502-511	<i>Asst. Lect. Zaid Tareq Ahmed</i> م.م. زيد طارق أحمد	1: A Socio-Pragmatic Study of Swearing in English News
512-541	<i>Buthania Sadoon Ghanim</i> بثنية سعدون غانم	2: L'invisibilisation féminine et le machisme dans le roman Que sur toi se lamente le tigre d'Émilienne Malfatto

رؤية تربوية معاصرة للفلسفات التربوية الحديثة

١.م.د محمد عبد مطشر اللامي / التخصص: فلسفة اصول التربية

الجامعة المستنصرية / كلية التربية الاساسية / قسم اللغة العربية

dr.mohammed.alame@gmail.com

الملخص.

أعمال تعليمية ومنهجية أخرى لإدراك أهدافهم المعرفية والتربوية.

هذا البحث أيضا يهتم بحل المشكلات لتمكين الطلبة الجامعيين وغيرهم من المعلمين والتربويين من دراسة أحد مداخل فلسفة التربية في الوقت الحاضر، لعلمها تجعل العملية التربوية عند هذه الفئات أكثر وأعمق وعياً وأكثر قدرة على إدراك معنى العملية التربوية، وأهمية القيام بها في المجتمعات الإنسانية. كما تعرف المدارس بالأسس والمبادئ التي تقوم عليها كل مدرسة فلسفية، والمضامين التربوية التي نستخلصها من هذه المدارس الفلسفية من أجل زيادة إدراك العاملين في التربية، للمفاهيم والمبادئ والفروض التي تقوم عليها النظريات التربوية المختلفة، وبخاصة عند هؤلاء الذين يعتقدون أن الفلسفة التربوية هي النظرية التربوية عينها، ولعل ذلك يسهل عملية تطبيق النظريات التربوية، والفلسفة التربوية على الميدان التربوي.

تكمّن أهمية البحث الحالي في استعراض المدارس التربوية الفلسفية ومضامينها التربوية، وقد اشتملت على معظم المدارس الفلسفية، التقليدية منها والحديثة والمعاصرة، والتي تتمثل في: المدرسة المثالية، والواقعية، والطبيعية، والإسلامية، والبراغماتية، والتقدمية، والوجودية، والوضعية، والمنطقية، والتواترية، والجوهرية، والتحليلية، والتجديدية، والإنسانية، والبنائية، إضافة إلى فلسفة الحدثة وما بعد الحدثة وأخيراً العولمة، وقد تبعتها فلسفة الديمقراطية.

وقد تم اختيار هذه المدارس الفلسفية ومضامينها التربوية، في هذا البحث لتساعد المدارس للفلسفات التربوية المعاصرة على توفير هذا الكم من المدارس الفلسفية على اختلاف نشأتها التاريخية وتوجهاتها الفكرية، في مصدر تعليمي واحد، يسهل على الطلبة الوقوف على أفكار هذه المدارس ومضامينها التربوية بصورة اقتصادية توفر عليهم الوقت والجهد، لينظروا إلى

analytical, renewal, humanist, and structuralist schools, in addition to the philosophy of modernity and postmodernity and finally globalization, followed by the philosophy of democracy.

These philosophical schools and their educational contents were chosen in this research to help the student of contemporary educational philosophies to provide this amount of philosophical schools with their different historical origins and intellectual orientations, in one educational source, which makes it easy for students to stand on the ideas of these schools and their educational contents in an economical way that saves them time and effort, so that they can look at other educational and methodological works to realize their cognitive and educational goals.

This research also deals with solving problems to enable university students and other teachers and educators to study one of the approaches to the philosophy of education at the present time, perhaps making the educational process for these groups more and deeper awareness and more capable of realizing the meaning of the educational process, and the importance of carrying it out in human societies. It also introduces the student to the foundations and principles on which each philosophical school is based, and the educational contents that we extract from these philosophical schools in

كما أن دراسة فلسفة التربية من خلال المدارس الفلسفية تساعد العاملين في التربية على فهم النظام التربوي واستيعاب أهدافه ومضامينه وعملياته، فضلاً عن توضيح المفاهيم المكونة له، وتفسيرها، والعمل على تحليلها، بهدف الكشف عن طبيعة العلاقات القائمة بين الأجزاء المكونة لبنية النظام التربوي، وما فيه من اتساق تزيد من كفاءة العمليات التربوية في ميادينها الإنسانية المتعددة.

كما كشفت الدراسات والأبحاث العلمية التي أجريت على المعلمين أن الكثير منهم لا يتبع فلسفة تربوية بعينها، بل يحاول أن يبني فلسفته التربوية من أكثر من مدرسة فلسفية واحدة، لهذا فتحنا أمام هذا النوع من التربويين، المدارس الفلسفية المختلفة لعله يفيد منها في بناء فلسفته التوليفية هذه.

الكلمات المفتاحية: رؤية تربوية □ فلسفات □ حديثة.

Abstract

The importance of the current research lies in reviewing the philosophical educational schools and their educational contents, and it included most of the philosophical schools, traditional, modern and contemporary, which are represented in: the idealist, realist, naturalist, Islamic, pragmatic, progressive, existentialist, positivist, logical, contingent, essentialist,

المبحث الأول:

مشكلة الدراسة:

تكمن مشكلة البحث الحالي بسؤالين مهمين هما:

١ □ معرفة إشكالية دراسة الفلسفات الحديثة وتطبيقها

في ميدان التربية هل هي مفيدة ام لا؟

٢- معرفة مدى تطبيق المعلم للفلسفات الحديثة وبيان

مدى تأثيرها على المتعلم في العملية

التربوية وما هي النتائج التي سوف نخرج بها من

ذلك؟

أهمية البحث:

١ - استيعابه للقضايا والإشكاليات الحديثة،

التي تواجه الإنسان في القرن العشرين، خاصة

في فترة ما بعد الحربين العالميتين الأولى

والثانية.

٢- يعمل على إزالة الحواجز والقواصل بين

الفروع الرئيسية في الفلسفة، فتجد القضية

تتشعب، ويتم دراستها من أكثر من وجهة

نظر وحيثيات عدة.

٣- تقديم رؤية معاصرة في حقلين أساسيين من

حقول المعرفة هما: الفلسفة والتربية.

٤- محاولة تقديم فهما وتفصيلا جديدا بتواصل

ويختلف عما سبقه من رؤى في عصور سابقة.

order to increase the awareness of those working in education, of the concepts, principles and assumptions on which the various educational theories are based, especially for those who believe that educational philosophy is the educational theory itself, and perhaps this facilitates the process of applying educational theories and educational philosophy to the educational field. Also, studying the philosophy of education through philosophical schools helps those working in education to understand the educational system and comprehend its goals, contents and operations, in addition to clarifying the concepts that make it up, interpreting them, and working on analyzing them, with the aim of revealing the nature of the relationships between the parts that make up the structure of the educational system, and the consistency in it that increases the efficiency of educational processes in its various human fields. Scientific studies and research conducted on teachers have also revealed that many of them do not follow a specific educational philosophy, but rather try to build their educational philosophy from more than one philosophical school. Therefore, we have opened up to this type of educator the different philosophical schools, so that he may benefit from them in building this synthetic philosophy.

٥- يقف البحث على ساليب التطور والذمو في المجتمعات التربوية.

٦- يوضح النظريات التربوية وبعض المفاهيم والمصطلحات التي تساهم فلسفة التربية في شرحها وتوضيحها.

هدف البحث: يهدف البحث الحالي للتعرف على رؤية تربوية معاصرة للفلسفات التربوية الحديثة.

منهجية البحث: استخدم الباحث منهج البحث الوصفي التحليلي لملائمته موضوع البحث.

حدود البحث: يتحدد البحث الحالي برؤية تربوية معاصرة للفلسفات التربوية الحديثة.

تحديد المصطلحات:

الرؤية التربوية:

إن فكرة أن يصبح المعلم أكثر من مجرد مُحاضرٍ أو ناقلٍ للمعلومات، هي فكرة مركزية في رؤية الأستاذ كولن التعليمية؛ فالمعلم □ بالأحرى □ هو مُربٍّ يكشف من خلال حضوره الذاتي عن إمكانيات الطالب. (بويد :

٢٠٢٣، ص ١١)

الفلسفة:

ويمكن تعريف الفلسفة بالمعنى العام في العالم القديم بأنها البحث عن الحقيقة فيما يتعلق بالكون وطبيعته وبالإنسان، هذا وقد زعم هيرقليدس وأيده شيرون أن

أول من أستخدم لفظ الفلسفة هو الفيلسوف اليوناني فيثاغورس (٥٧٢-٤٩٧)، الذي وصف نفسه بالفيلسوف. (الطالبي: ٢٠٠٦، ص ١٣)

التربية الحديثة:

إن المراد بمعنى مفهوم التربية الحديثة والتعليم هو البحث عن مجموعة من المفاهيم الثابتة والمستقلة التي يمكنها أن تنسجم مع الأسس العقلية الراسخة والمتطلبات الاجتماعية اللازمة لتدشئة الأبناء بصورة سليمة تجعل منهم أفراداً صالحين لأنفسهم وللمجتمع. (ازفالد، ٢٠١٦، ص ٢٣)

المبحث الثاني

إطار نظري

لقد تناول الباحث في هذا الفصل الدراسات المشابهة لموضوع البحث ومأخوذه من الفلسفات التي اختارها الباحث لموضوع بحثه وأيضاً لكون عنوان البحث جديده فهذه أقرب الدراسات لعنوان موضوع الباحث.

١- دراسة عبود (١٩٩٤) بعنوان (نظريات التربية في عصر التنوير الفرنسي)، موسكو روسيا.

أجرى الباحث دراسة مقارنة بين نظرية التربية عند روسو ونظرية التربية عند كلود أدريان هلفسيوس، وعرض فيها تربية روسو الطبيعية والأخلاقية وأشار فيها الباحث إلى أهمية الحرية في نظام التربية عند روسو وهلفسيوس، وركز الباحث في دراسته على عصر

تحدد مبادئ التربية في فلسفة روسو التربوية،
ودراسة علي محمد تلامس المشكلة التربوية في دراستنا،
من خلال موضوع الحرية في تربية روسو.

٣- دراسة ح سين (٢٠٠٩) العراق رسالة ماجستير
بعنوان : فلسفة التربية عند جون لوك
هدفت الدراسة إلى:

إبراز أهمية فلسفة التربية لدى الفيلسوف التجريبي
جون لوك، تحديد أثره في الفكر التربوي الأوروبي
وكذلك دوره في وضع أسس فلسفة التربية الإنكليزية
وكذلك توضيح دوره في تأسيس فلسفة التربية.

منهج الدراسة:

استخدمنا الباحثة المنهج التحليلي في دراسة كتاب لوك
بعض الأفكار في التربية، وخصصت الفصول الأولى من
الدراسة لتعريف الفلسفة وعلاقتها بالتربية وكذلك عرض
أهم أفكار فلاسفة التربية اليونانيين القدماء ومن تلامهم
حتى عصر جون لوك، وأولت الباحثة اهتماماً بعلاقة
التربية بالتسامح الديني عند جون لوك وأثر التربية في
بناء مجتمع فاضل.

أهم نتائج الدراسة:

فلسفة لوك الواقعية تخلص من التعقيد، أكد فيها على
أهمية التربية في بناء إنسان فاضل حر يساهم بشكل

التنوير الفرنسي والأبعاد التربوية للمفاهيم الفلسفية
وكيفية توظيفها في طرق التدريس وأساليبه وسائله،
والعلاقات التربوية في إطار العمل التربوي، وعرض
الباحث في النهاية أهمية فلسفة التنوير الفرنسي على
الفكر التربوي، عارضاً التناقضات والاختلافات في
أفكارهم وخاصة (روسو وهلفسيوس وجزيئاً فولتير) مؤكداً
في النتيجة على ضرورة دراسة إرث التنوير، وخاصة
الفرنسي كمقدمة ضرورية للحركة النظرية القادمة.

٢- دراسة علي محمد (١٩٩٧) بعنوان (الحرية في
التربية عند جان جاك روسو) دمشق، سوريا.
سعى الباحث في بحثه إلى إبراز الأهداف التالية:

- التعريف بروسو والبيئة التي عاش فيها
- ما مفهوم الحرية في عصر التنوير و الفرق بين الحرية
السياسية وحرية التربية.
- التعريف بمبادئ التربية الطبيعية عند روسو؟
- إيضاح مدى التناقض في فكر روسو عامة والحرية
خاصة
- ما تجليات الحرية في التربية عند روسو؟
- تأثيرات أفكار روسو في ميدان التربية.

- وقد حقق الباحث أهداف الدراسة وأجاب عن
الأسئلة السابقة بتحليله فكر روسو منهجياً معتمداً على
أراء متعددة للباحثين والكتاب في فكر روسو، واستخدم
الباحث المنهج التحليلي، وتوصل الباحث في النهاية إلى

الثورة الصناعية والكشوفات الجديدة جعلته يتجه إلى التربية لإعادة بنائها وفق أسس فلسفية برغماتية، كما أن النمط التربوي الجديد الذي قدمه ديوي والذي يعتبر ثورة على النمط التقليدي أصبح يقوم على جعل المتعلم أساس العملية التعليمية والتركيز على قدراته وميوله وممارسة حريته في سبيل تعزيز الذكاء ومجابهة الحياة المتغيرة. وبالنسبة للمنهج التربوي فإنه بحسب ديوي يجسد المنهج المنطقي من خلال أسلوب حل المشكلات الذي يقوم على إيجاد مواقف إشكالية يعمل الطفل على إيجاد حلول لها. وأخيراً خلص الباحث إلى أن فلسفة التربية على الرغم من كل الانتقادات التي وجهت لها هي حركة ديوي تقدمية لازال أثرها قائماً في مشارق الأرض ومغاربها.

□ - دراسة Gianoutsos (□□□□) انكلترا

بعنوان: Early Locke Rousseau

Childhood Education لوك وروسو والتربية في الطفولة المبكرة.

هدفت الدراسة إلى: دراسة الفكر التربوي عند كل من روسو ولوك مع التركيز على التربية في مرحلة الطفولة المبكرة وتحديد الفروق بين كل من الفيلسوفين في نظرتهم للتربية في هذه المرحلة كون روسو من أعلام الفلسفة الطبيعية ولوك من ممثلي الفلسفة التجريبية.

منهج الدراسة:

فعال في بناء مجتمعه. أكد لوك على دور التجربة في المعرفة الحقيقية دون وجود أفكار فطرية سابقة للتجربة.

٤- دراسة عبد الحفيظ (٢٠١٠) الجزائر سالة ماجستير بعنوان: فلسفة التربية عند جون ديوي هدفت الدراسة إلى:

الوصول إلى بلورة نظرة متكاملة حول طبيعة فلسفة التربية عند جون ديوي من خلال الربط بين ميدانين مهمين في حياته وهما الفلسفة والتربية، وكذلك جمع أفكار ديوي المتعلقة بالتربية والبحث فيها علمياً من خلال مؤلفاته والوقوف على العلاقة بين رؤاه الفلسفية وإنتاجه التربوي الضخم.

منهج الدراسة:

استخدم الباحث منهجاً تحليلياً لإبراز حقيقة فلسفة التربية عند جون ديوي حيث توجه إلى نصوصه بالقراءة والعليق وتحليل أفكارها والربط فيما بينها بغية استخلاص نظراته الفلسفية في التربية والوقوف على جوهر فلسفة التربية عنده، كما استخدم المنهج المقارن حينما كان مجال المقارنة متاحاً بين أفكار ديوي المتي قدمها مع غيره من الأفكار لإبراز مدى تأثيره وتأثيره في غيره من الفلاسفة.

أهم نتائج الدراسة:

خلص الباحث إلى أن رغبة ديوي الملاحية في صناعة المجتمع المعاصر، الذي يواكب التطورات التي أحدثتها

منهج التحليل الكيفي والمنهج المقارن إذ حلل الباحث آراء كل من الفيلسوفين ثم أجرى مقارنة بين آراء كل منهما حول التربية في الطفولة المبكرة.

استعراض الفلسفات الحديثة وعلمائها وروادها

الفلسفة الطبيعية:

يرجع تأسيس الحركة الطبيعية في التربية إلى المفكر الفرنسي جان جاك روسو (١٧١٢-١٧٧٨) وروسلو يمكن فيلسوفاً أو أن فكرة التربوي يحمل طابعاً فلسفياً محضاً، له تطبيقات تربوية في النظرية والممارسة وله خبرات تجريبية وإنما كان أقرب إلى المصلح الاجتماعي الذي ساءت مظاهر الشقاء والظلم نتيجة القيود الفاسدة التي فرضها المجتمع الإنسان وعلى نفسه، ورأى أن وسيلة الإصلاح لحال الإنسان إنما بإيجاد نمط تربوي جديد، ضمنه في كتابه "اميل". وإصلاح حال المجتمع ضمنه في كتابه "العقد الاجتماعي".

لهذا جاء فكرة التربوي بصورة مباشرة كرد فعل للتقاليد التربوية السابقة غير أن ما طرحه من أفكار تربوية... إذا كان لها صبغتها الاجتماعية، الإصلاحية، فإنها تخلص من تأصيل التربوي فلسفي، ولم تستند إلى عمل تجريبي ومع ذلك فقد كانت لآرائه تأثير كبير على التربية، ونمو فلسفة الحركة الطبيعية.

ظهرت فلسفة التربية الطبيعية على النقيض من الفلسفات السابقة التي غالت في تقديس العقل، وألغت طفولة الإنسان وجوانبه الوجدانية والعاطفية، وأهملت حرية الإنسان وحقوقه واعتبرت الإنسان شرير عدواني والتربية أداة كبح الشر وإعلاء الغرائز.. وعلى النقيض من ذلك جاءت فلسفة التربية الطبيعية لتنتقل من فكرة العودة للطبيعة، فهي بيئة يمكن أن يعيش فيها مستقلاً، ذلك أن كل ما هو طبيعي يحمل صفة النقاء والسلامة، لأن الطبيعة تخضع لقوانين ثابتة وتوازن داخلي بسبب الظواهر الطبيعية، وتحافظ ذاتياً على نفسها دوماً.

والطبيعة الإنسانية تبعاً لذلك تتبع قوانين، الطبيعة والأجدى أن يترك الفرد للطبيعة وقوانينها، وأن تهين التربية فرص النمو الطبيعي للإنسان دون تدخل وقسر لحريته من قبل الكبار، وأي اختلال لظروف الإنسان وأي فساد يظهر على الناس إنما هو من قبل المجتمع وتدخله في قوانين الطبيعة الخيرية. (علي الحاج ٢٠١٤ ص ١٣٥-١٣٦)

المبادئ الأساسية للفلسفة الطبيعية:

١- تؤمن بالعالم الواقعي الذي يعيش فيه الإنسان ويظهر من خلال الحواس ويكتشف من خلال الدراسات العلمية وتسيره قوانين كثيرة بانتظام (الرشدان ١٩٩٧ ص ٧٤)

٢- تؤمن بأن طبيعة الإنسان خيرة وأنها وحدة متصلة لا تنقسم إلى أجزاء منفصلة، وبما أنها خيرة يجب تربية الطفل بعيداً عن الضغوط الاجتماعية وحسب فطرته واستعداداته مما جعل جان جاك روسو "يبدأ كتابه أميل بهذه العبارة: " كل شيء خير إذا ما جاء عن الخالق، وكل شيء يسيبه الانحلال والفساد إذا ما مسته يد البشر ". وتتطور طبيعة الإنسان وتذمو حسب قوانين ثابتة مشابهة لقوانين الطبيعة الخارجية وما على المرء إلا تفهم هذه القوانين دون تدخل في عملها فقوانين الطبيعة أفضل وأكمل

٣- تهتم هذه الفلسفة بالخبرة الاجتماعية والتمتع

أ- الاهتمام بطبيعة الطفل والتمتع هي خيرة، هذا الاهتمام مركز على الطفل كما هو كائن فعلاً أكثر من الاهتمام به كما يجب أن يكون، فالطبيعة لا تعتبر التربية عملية إعداد للمستقبل، تطبيقاً لعبارة روسو أن الطبيعة تتطلب من الأطفال أن يكونوا أطفالاً قبل أن يصبحوا رجالاً". منتقداً التربية في عصره التي تضحي بتربية الطفل الحالية من أجل مستقبل غير محقق، محملة الطفل مالا طاقة له به، فتتعه من أجل إعداد له مستقبل وسعادة بعيدة التحقيق قد لا يصل إليها. إن اهتمام الطبيعة بطبيعة الطفل ما هو إلا اهتمام وهذا بعامل نموه الطبيعي مما دعا الطبيعيين إلى التوجه نحو علم النفس لدراسة سيكولوجية الطفل، ودعم الدراسات التربوية وعمل على تعديل التربية على هذا

٢- تؤمن بأن طبيعة الإنسان خيرة وأنها وحدة متصلة لا تنقسم إلى أجزاء منفصلة، وبما أنها خيرة يجب تربية الطفل بعيداً عن الضغوط الاجتماعية وحسب فطرته واستعداداته مما جعل جان جاك روسو "يبدأ كتابه أميل بهذه العبارة: " كل شيء خير إذا ما جاء عن الخالق، وكل شيء يسيبه الانحلال والفساد إذا ما مسته يد البشر ". وتتطور طبيعة الإنسان وتذمو حسب قوانين ثابتة مشابهة لقوانين الطبيعة الخارجية وما على المرء إلا تفهم هذه القوانين دون تدخل في عملها فقوانين الطبيعة أفضل وأكمل

٣- تهتم هذه الفلسفة بالخبرة الاجتماعية والتمتع تكتسب من خلال الممارسة العمالية في الواقع وليس عن طريق المحاكاة الكلامية، وإقامة مجتمع طبيعي قائم على العدالة بين الأفراد لا مجتمع طبقي قائم على الظلم والاستغلال، وإن من واجب التربية أن تعمل على خلق مثل هذه المجتمعات، فيقوم التلاميذ بتنظيم مجتمع طبيعي تظهر فيه مواهب كل تلميذ حيث يكون كل منهم قائداً في ناحية مقوداً في ناحية أخرى. (ناصر ١٩٩٩ ص ٧٦)

٤- تنادي بأن تكون التربية سلبية من سن الخامسة إلى سن الثانية عشرة لا يتدخل فيها أحد لتشجيع استقلالية الطفل بعيداً عن التوجيه المباشر، لأن تدخل الإنسان يعيق نمو الطفل الطبيعي ويفسد طبيعته من

الشعلة إلى خلفائه من أمثال "هربارت الألماني" و "بستالوتزي" و "فروبل" مما ساهم في تقدم علم النفس الحديث الذي أكد على دور الاهتمام والميل والفروق الفردية في حياة الإنسان، فأثر على التربية الحديثة فأصبحت اهتمامات الطفل وميوله والفروق الفردية رائدها ومحورها، بعكس علم النفس القديم الذي ركز على الملاكات العقلية بالدرجة الأولى وأهمل النواحي العاطفية التي تسيطر على حياة البشر، ولم يهتم بالبيئة المحيطة بالطفل، ومن أهم رواد الحركة الطبيعية من علماء النفس: ماكدوغال الذي أكد قيمة الغرائز ودوافع السلوك في تكوين العواطف وخاصة عاطفة اعتبار الذات والإرادة مما أفاد المربين والمدرسين في ممارسة مهنة التعليم. وأيضاً "ثورندايك" الذي قام بدراسة قوانين المتعلم المتعلمين أمكن الاستفادة منها في تدريس المهارات اليدوية والعقلية. وكذلك "فرويد" زعيم مدرسة التحليل النفسي الذي بين أن العقل ليس وحده الذي يقود أفعال الإنسان فهناك الغرائز المتلي هي اندفاعات لا عقلانية مثل الرغبة الجنسية، وهذه الحاجات الأساسية ربما تظل مقنعة مكبوتة، فكانت طريقة فرويد تعتمد على التنقيب الأثري في النفس البشرية من خلال العودة إلى مراحل الطفولة المبكرة، فالمحلل النفسي يحفر في النفس البشرية

الأساس. كما اتجه البعض الآخر منهم إلى الناحية البيولوجية فدرسوا الغرائز والدوافع الفطرية. وهناك دراسات أخرى اتجهت إلى دراسة الأطفال البالغين بطريق مباشر وموضوعي، كل هذا من أجل توسيع المجال للنمو الطبيعي للطفل وفق ميوله وما يحب من أنشطة دون تدخل وبحرية، وأن يكون المربي موجهاً يعمل من وراء الستار يشجع الطفل على أن يربي نفسه بنفسه، فالمربي وظيفته مقصورة على إعداد مسرح التعلم وتهيئة الفرص والظروف الملائمة لنمو الطفل وتشجيعه على النشاط والبحث، ولذلك نجد "منتسوري" تحيط الطفل بالأجهزة التي من شأنها تربية حواسه وإغراؤه على أن يربي نفسه بنفسه.

ب- تنادي بالتربية السلبية كما ذكر سابقاً فهي أحد مبادئها فقد نادى المربون الطبيعيون بأن تكون تربية الطفل من سن الخامسة إلى سن الثانية عشرة سلبية، إذ تؤمن بأنها أخطر مرحلة في حياة الطفل، أي ألا يعلم الطفل شيئاً ولا تفرض عليه قراءة أي كتاب بل الاهتمام بتربية جسمه وتقوية أعضائه وإرهاق حسه من قبل المربي، أو المدرسة أو الكتاب، فكتاب الدنيا من حول الطفل هو الأم.

ت- الحركة الطبيعية مؤسسة على أسس نفسية: يعتبر روسو أول من بدأ الحركة النفسية الحديثة مسلماً

بما أن الطبيعيين يؤمنون بأن من واجب التربية العمل على تهيئة الفرصة للطبيعة الإنسانية كي تدمو متبعة قوانين الطبيعة، لذلك يجب أن يتربى الطفل في مراحل معينة من عمره بعيداً عن تدخل المجتمع، لذلك فإن على المنهاج أن يراعي نمو الطفل واهتماماته من خلال الخبرة الذاتية له لأنه يولد باستعدادات فطرية وعلى المربين احترامها، وتنمية الطبيعة الذاتية للطفل تتم من خلال استخدام الأنشطة والخبرات المناسبة للنمو. ويتألف المنهاج من العلوم الطبيعية والفلك والجبر والجغرافيا التي يجب تدريسها عن طريق المرحلات لا الكتب ويتعلم الحرف في مرحلة معينة من العمر كما أشار إلى ذلك روسو في كتابه أميل. (زكي أحمد : د.ت، ص ٢٤)

الطبيعية وطرق التدريس:

أهم طريقة للتدريس هي الخبرة، إذ يؤمن الطبيعيون بأهميتها "فروسو" ركز على عدم إعطاء دروس شفوية للطفل مطلقاً وأن يتعلم الأشياء قبل الألفاظ، وأن يشارك في العمل والتجريب في المعامل، وأن تهيأ له دراسة الظواهر الطبيعية مباشرة كلما أمكن ذلك. ومجمل القول أن المعلم أو المربي لا ينظر إلى نفسه على أنه مصدر المعرفة بل أيضاً ينظر إلى تجربة الطفل نفسه على أنه ذلك المصدر أيضاً، مما يدل على أن المعلم هو موجه وملاحظ، وظيفته إعداد المسرح التربوي فقط ليشجع

كما يحفر عالم الآثار ليخرج التجارب التي سببت في يوم ما آلاماً نفسية وكبتت في اللا شعور. لقد كانت تعاليم "فرويد" ذات أثر كبير على جماعة الطبيعيين بعد الحرب العالمية الذين طبقوا تعاليم مدرسة التحليل النفسي على التربية، فكان من أهم النتائج التي ظهرت في التربية اهتمام المربين بالتربية الجنسية والنظر إلى الجنس نظرة بريئة، كما أثرت في مجال عدم استخدام العقاب البدني أو اللجوء إلى القوة الغاشمة.

ث- تدافع الطبيعة عن التعليم المختلط فالفصل بين الجنسين مضر بالنمو الطبيعي للجنسين. وقد أثار هذا نقداً لها أحياناً ودعمها لها أحياناً أخرى من قبل المربين والمفكرين في مختلف بقاع العالم.

ج- ينادي الطبيعيون بأن التعليم يجب أن يتم بروح اللعب، لأن طبيعة الطفل تظهر على أتم ما يكون في أثناء اللعب فاللعب منفذ للرغبات المكبوتة، مما ساعد على انتشار رياض الأطفال في مختلف أنحاء المعمورة. وتعتبر المدرسة السلوكية وطريقة المحاولة والخطأ في علم النفس متفقة. منطلقات الطبيعية وخاصة من خلال آراء ثورندايك. (صالح ١٩٦٩ ص ٩٥-١٠١).

التطبيقات التربوية للفلسفة الطبيعية:

الطبيعية والمنهاج:

الطفل على تربية نفسه بنفسه بإشراكه في اكتساب الخبرات ووضع القوانين والتعليقات التي تحكم تصرفاته في الأنشطة التربوية. (جع نيني: ٢٠١٠: ص ٦٣)

الطبيعية والسلوك:

لا تؤمن الطبيعية باستخدام القسوة أو العقاب البدني، أو اللجوء للسلطة والقوة الغاشمة في المتعلم أو في حفظ النظام وإنما تلجأ إلى القانون الطبيعي، الذي يربي الطفل طبقاً لقوانين ونواميس الطبيعة، من هذا المنطلق ترى الطبيعية ضرورة مشاركة الأطفال بعد اكتسابهم الخبرات في إدارة أنف سهم داخل البيئة المدرسية والاجتماعية، مما يشجع الاعتماد على النفس وعلى الحكم الذاتي دون تدخل وتفض سيطرة الدولة على التعليم وتطالب بإشراف هيئات أهلية بالتعاون مع أهالي الأطفال، ولا تتدخل الدولة إلا إذا تأكد لها وجود خلل كبير يؤثر على العملية التربوية. (الرشدان ١٩٩٧ ص ٧٥).

من أعلام الفلسفة الطبيعية:

(جان جاك روسو)

عاش روسو في عصر كثر فيه الظلم والاضطهاد والفساد مما كان له أبعاد الأثر في تكوين ونضج آرائه وسمو تفكيره، لقد كافح من خلال المعاناة وساهم في الكشف

عن كثير من أسرار المجتمع الذي عاش فيه، وتألم لما فيه من مفاصد وانعدام للمساواة، وعرض آرائه في التربية والاجتماع والسياسة والاقتصاد غير خائف من عذاب وتشريد. لقد درس الحياة على الواقع من خلال التجربة فتعرف على أشياء كثيرة عن معاملة الطفل في الأسر والمجتمع، فاستنتج أن الطفل مقيد لا يسمح له بالتفكير المستقل مما يضعف ثقته بنفسه وقدرته على الاعتماد على النفس، لذلك دافع عنه دفاعاً قوياً مطالباً من خلال آرائه التي عرضها في مؤلفاته بالاهتمام والعناية بميوله ورغباته من أجل أن تتفتح شخصيته النامية. وطلب من المربين والمعلمين التعرف على هذه الميول والرغبات وتشجيع النافع منها وتهذيب ما يحتاج إلى التهذيب. وثار ضد التقاليد القديمة في التربية والتعليم وأزال الكثير من العادات السيئة في المدارس والمتصلة بطرائق التدريس، فكان أول من طالب بإدخال النور والهواء إلى مدارس كانت مظلمة ورطبة، مما جعل البعض يعتبره أباً للتربية الحديثة ورائد أفكارها الجديدة لذلك ذاع صيته في عالم التربية. وتنطلق فلسفته من أن الأصل في الإنسان هو حال الطبيعة، لذلك يجب الرجوع في تربية الطفل إلى الطبيعة، فيترك الطفل يربى نفسه بنفسه وبذلك ينشأ حراً جديراً بأن يكون مجتمعه، وما من وسيلة لتربية الطفل لأجل الحرية إلا تربيته بالحرية، وهذا يعني أن التربية يجب أن تكون سلبية

- ٢- علاقته المستمرة خلال حياته قادة حركة التنوير، الفلاسفة والمفكرين مع ومع الكتاب والأدباء الذين اتصل بهم وكان في علاقة مستمرة معهم
- ٣- حياة الفقر والتشرد المتواصلة، وعلاقته الاجتماعية المختلفة الفقيرة والمظلومة من أبناء الشعب.
- ٤- اتصاه واهتم به المتواصل بالتراث الفكري والأدبي والفلسفي لمن سبقوه وعاصروه، مما كان له أعمق الأثر في حياته وفكره وكتاباتاته. (البرشي ١٩٧١: ص ٧)
- آراؤه التربوية:**
- شغل (روسو) مكانة سامية في عصره بين زعماء الإصلاح لآرائه القيمة في التربية والاجتماع والمتي كان لها أثر كبير على حرية الشعوب. وكان لكتابه شهرة واسعة الذ طاق في العالم، فاعتبر كتاب "العقد الاجتماعي" من وجهة نظر المؤرخين السياسيين "إنجيل الحرية". أما كتاب "أميل" فاعتبره قادة الفكر التربوي "إنجيل التربية" والذي كان له تأثير كبير على الفكر التربوي لاحقاً، وترجم إلى عدة لغات، يعرض في هذا الكتاب تربوية غير قائمة على نمط المجتمع، ولا على التقاليد المدرسية، ولكن على احترام الطفولة ومعرفة حقيقة الإنسان وحقوقه المتي هي مستمدة من قوانين الطبيعة، والتربية تسير بحسب هذه
- مقتصرة على معاونة الطفل في تربية نفسه بنفسه، وتجنب كل ما يضيق عليه ويقيده، ولكن إذا تعرض للخطر فعلى المربي أن ينبيهه وينهاه بقوة.
- إن برنامج التربية عنده يشمل أربع مراحل هي: الحياة الطبيعية، الحياة العقلية، الحياة الخلقية والحياة الدينية، ففي المرحلة الدينية وهي المرحلة الأخيرة يتخذ الطفل ديناً له بعد أن يعرفه عليه رجل الدين، ولكن عقائد هذا الدين هي طبيعية بحتة لا تستند إلى الموهي حسب رأيه.
- من هذا نستدل أن روسو في فلسفته التربوية كان رائداً وقائداً لمسيرة اهتمت بالطفل بعد أن كان الاهتمام منصفاً على المجتمع والمادة الدراسية، فأصبح الطفل محورياً للعملية التربوية بما عنده من استعدادات وإمكانات يجب استغلالها. لقد مهدت فلسفته هذه إلى ظهور فلاسفة آخرين مثل "بستالوتزي"، "هربارت"، "فروبل"، الذين ساهموا في تطوير طرق ومناهج التدريس والخطط الدراسية (نازلي: ١٩٧٨: ص ٢٦).
- وهناك عدة عوامل أثرت في حياته الفكرية لعل من أهمها ما يلي:
- ١- مجموعة الصفات والسمات التي ورثها عن أبويه وكان لها أبعاد الأثر على شخصيته المرنة والمتفتحة.

أفرط في الأكل فيترك حتى يمرض، كل هذا يعني تربية الطفل، حسب قوانين الطبيعة، وأن يتحمل النتائج الطبيعية لعدم انصياعه لقوانين هذه الطبيعة.

أورد روسو في كتاب "أميل" أصول التربية الحقبة التي يريد لها أميل وقسمها إلى مراحل بما يتناسب وأعمار الأطفال وهي كما يلي:

(أ) من الميلاد إلى سن الخامسة من العمر:

لقد تطرق إليها في الجزء الأول من كتاب أميل، وفيها يعتبر الأب والأم المربين الطبيعيين للطفل، ويركزان على إعداده جسمياً، ولكن بطرق تختلف عن الطرق التقليدية المقيدة لحريته، ويجنب في هذه المرحلة التربية الخلقية والعقلية وأن يبعد عن كل شيء يقف في سبيل رقي الطبيعة الإنسانية، وعلى الأبوين في هذه المرحلة تحديد مفردات الطفل اللغوية، فمن الضروري أن يعرف الطفل النطق بكلمات أكثر من قدرته على التفكير وبما يتناسب مع هذه المرحلة وبأسلوب المحاكاة. ورأى أن يؤخذ الطفل إلى الريف ليعيش في أحضان الطبيعة بعيداً عن شرور المدن، ويصح بممارسة الأعمال اليدوية والرياضة البدنية الحرة للمحافظة على الصحة وتقوية الجسم.

(ب) من الخامسة إلى الثانية عشرة من العمر: وتطرق إليها في الجزء الثاني من كتاب أميل حيث ينصح الطفل في هذه المرحلة بالتكلم مع

القوانين، أما التربية القائمة على المحافظة على العادات والتقاليد ومن أجل المجتمع فهي تربية استبدادية لأنها تهمل طبيعة الطفل والعوامل المتتي تساعد على سعادته...

١- اعتبر التربية عادة واعتبر أن خير عادة أن لا يكون للطفل عادة، بل يتم تشكيله وفق قوانين الطبيعة، فالانفعالات الفطرية والغرائز الطبيعية هي أصدق أساس للعمل من التفكير والحذر والخبرة الناشئة عن الارتباط بالآخرين، وأن المدن ما هي إلا مقابر للجنس البشري من الناحيتين الطبيعية والخلقية (شفيق: ١٩٨٢: ص ٢٧٤).

٢- أما وسيلة التربية فهي الذم والحر الطليق لطبيعة الطفل لأنها خيرة، وكذلك لقواه وميوله الفطرية فيقول: "لا تدعوا الطفل يحصل على شيء لأنه يريد، بل لأنه يحتاجه، وأن يقدر حريته ويعترف بها في أعماله" (شفيق: ١٩٨٢: ص ٢٧٥).

٣- لقد أراد بالتربية السلبية أن تكون مخالفة لما كان معهوداً في المنظم التربوية في عصره، وجعل الطفل يتحمل النتائج الطبيعية لأعماله دون تدخل، ومعنى هذا أن المربي يمكنه تقويم أخلاق الطفل من خلال توضيح أن العقوبة كانت طبيعية وأن لا دخل للإنسان فيها، فإذا أبطأ الطفل في ارتداء ملابسه للخروج للنزهة فليترك في المنزل، وإذا كسر زجاج النافذة فليترك في البدر، وإذا

قصة " روبنسون كروزو ". وينصح الطفل في هذه المرحلة من تعلم حرفه لا بقصد معرفتها ولكن من أجل غرض أسمى وهو التغلب على الأفكار الفاسدة التي تحط من قيمة هذه المهن والحرف، فالنشاط البدوي والصناعي في التربية له مزايا كثيرة، ويضيف أن أميل في هذه المرحلة، غلاماً مجداً هادئاً صبوراً حازماً ملموء بالشجاعة لذلك نعلمه البحث عن الحقيقة (شفيق : ١٩٨٢ : ص ٢٨٠)

ث) التربية من سن الخامسة عشرة إلى العشرين : تناول روسو هذه التربية في الجزء الرابع من كتاب أميل فيرى أن يربي أميل تربية وجدانية خلقية ودينية، فهو حتى سن الخامسة عشرة لا يعرف شيئاً عن المدين ولا عن الآداب والأخلاق، ولم يتصل بالمجتمع اتصالاً كافياً لمعرفة آدابه وأخلاقه. لقد رأى أن تكون دراسة الدين في سن العشرين وأن تكون من خلال ملاحظته للطبيعة فمن خلالها يعرف أن هناك خالقاً ومنظماً لها وللعالم (الابرشي : ١٩٧١ : ص ٢٨٧-٢٨٨)

ج) تربية المرأة:

وتطرق إلى تربيتها في الجزء الخامس من كتاب أميل، ويعتبر هذا الجزء أقل أجزاء كتاب أميل منزلة في التربية وهو خاص بتربية الفتاة لتكون زوجة صالحة لأميل، وقد اختار لها اسماً سماها به وهو " صوفي " تفاؤلاً بهذا الاسم، ففي هذه المرحلة يتهدى أميل سن

غيره ويسأل ويجيب ويعبر عما في نفسه من أفكار ومعان، ويسمح له باللعب والتمتع به إرضاء لميوله ورغباته، ومن الحكمة تقليد الأوامر والتركيز على تربية الحواس وإبعاده عن الأعمال السيئة، وأن يقتصر في التربية الأشياء التي يفهمها ويحس بها، ويتعلم الأخلاق والآداب، والاعتدال على النفس بطريقة الحرية المنظمة والمتعلم من خلال التجربة وبطريقة عملية وبيئية تتسم بالبساطة. ويرى روسو أن على أميل احترام من هم أكبر منه سناً، وأن يحب لغيره ما لنفسه، وأن يحب العمل والابتكار حتى تظهر قوته ونشاطه (الابرشي : ١٩٧١ : ص ١٧٠)

ث) من سن الثانية عشرة إلى الخامسة عشرة:

تطرق روسو إليها في الجزء الثالث من كتاب أميل، وفيها يزود الطفل بالمعلومات والمعارف والتربية العقلية، فهذه المرحلة مرحلة علم وعمل وكفاح ودراسة وملاحظة بدافع حب الاستطلاع ويقصد به المتعاطش للعلم تعطشاً ينشأ عن رغبات الطفل (إميل) الطبيعية. ويهتم روسو بهذه المرحلة اهتماماً كبيراً، ويطلب بالاهتمام بفروع المعرفة التي تدفعنا غرائزنا إلى تتبعها ولها فائدة عملية، كما نصح بقراءة القصص التي تدور حول الحياة وفقاً لقوانين الطبيعة وتبرز أهمية الاعتماد على النفس مثل

الأهداف التربوية يجب أن تصاغ لتكون ملائمة لمراحل نمو الطفل.

– المربي يجب أن يكون موجهاً فقط ويشجع الطفل على تربية نفسه بنفسه انطلاقاً من تجاربه الذاتية وبحرية حسب نواحي الفطرة الإنسانية الحق.

الفلسفة الوجودية:

الفلسفة التي تقول بأسبعية الوجود على الماهية، وأن الإنسان يوجد أولاً ثم تتحدد ماهيته باختياراته ومواقفه، وهي مذهب مختلف بشأنه حتى بين أتباعه. وهو وإن بدا عصياً إلا أنهم يردونه إلى سقراط، وهو من بين المذاهب جميعها الوحيد الذي ينتسب فيه فلاسفته إلى بعض المذاهب في شجرة نسب ضخمة، ولأن الوجودية هي فلسفة الوجود فهي ضد المذهبية، وكان كيركجورد يرى أن وجود الإنسان أسمى على كل المذاهب، فرغم اختار صراحة فإنني في معظم الأحوال اختار ضمناً. وحتى الصمت اختيار وليس من الممكن عند التحليل النهائي تبرير الاختيار إلا بأنه ممارسة الإرادة، وأن هذه الممارسة تصيب الإنسان بالخوف، وهو ليس خوفاً من شيء معين ويرجعه كيركجورد إلى أنه شعور بالخطيئة، ويرى فيه هادجر أنه عنصر من عناصر تكوين العالم، ويعرفه سارتر أنه الخوف من المجهول المترتب على ممارسة الحرية ولأن الوجودي يقول بالاختيار فهو لا يفرض أفكاره على الآخرين، ومن ثم

العشرين من العمر ويصبح شاباً لا يستطيع العيش وحده؛ لذلك يبدأ بالبحث عن زوجة له ولكنه يبحث عنها في الريف، ويرى روسو أن تكون تربيته جسمية بالإضافة إلى تعلم الطهي والموسيقى والتطريز والعناية بالطفل مع عدم الاهتمام بالعلوم العقلية لأن وظيفة المرأة حسب رأيها إيسعاد زوجها وإرضائه وتربية أطفالها ويتجلى رأيه في تربية المرأة حين قال: "إن المرأة المثقفة وبال على زوجها وأطفالها وعائلتها وخدمها وعلى كل فرد، وهذه آراء متطرفة من الصعب الأخذ بها في العصر الحاضر. (شفيق: ١٩٨٢: ص ٣٢٥)

ويمكن إجمال فلسفته التربوية فيما يلي:

– وجهت فلسفته التربوية أنظار المربين والمعلمين إلى الطفل ذاته باعتباره يشكل المركز الأساسي في العملية التربوية، واعتبار مرحلة الطفولة مرحلة هامة تختلف عن المراحل اللاحقة، وأن عقل الأطفال وتفكيرهم يختلف عن عقل وتفكير الكبار لذلك تختلف طرق تربيتهم.

– المبالغة في رعاية الطفل وعزله عن المجتمع الذي يعيش فيه وتركه للطبيعة متغافلاً أثر الثقافة بما فيها من عادات وتقاليد وقيم والتي تلعب دوراً لا يذكر في تكوين شخصية الطفل النامية.

– تعتبر التربية عملية مستمرة وأنها عملية نمو نابعة من داخل الطفل ونتيجة احتكاكه وتفاعله مع بيئته، وأن

المريض يكون باستبصار الحاضر والشعور وليس الماضي واللاشعور (الحنفي : ب. ت : ص ٥٢٥-٥٢٦)

مرتكزات الفلسفة الوجودية :

تنطلق الوجودية من الإنسان معتبرة إيّاه الكائن الوحيد الذي يعي وجوده، لذلك فهي فلسفة إنسانية، ويرتكز الفكر الوجودي على مرتكزات أساسية تحدد مقولات هذا الفكر ومبادئه الأساسية ولعل من أهم هذه المنطلقات:

١- أسبقية الوجود على الماهية:

تري أن وجود الإنسان يحدد ماهيته (جوهره) فعلى الإنسان خلق نفسه، وأن يخلق طبيعته أي يخلق ماهيته، لأنها لا تكون معطاة له منذ البداية، ويعتبر الوجود الإنساني الأساس المشترك، والمشكلة الكبرى لكل الوجوديين، انطلاقاً من أن الإنسان يتناول وجوده بعقله ويديه وأعماله، فيشكل نفسه بنفسه ويستخلص جوهره، فهو في حالة انتقال دائم من حالة إلى حالة جديدة، من حالة الإمكان إلى الفعل وهذا هو جوهر التحول الإنساني الفاعل.

٢- الاختيار:

إن الانتقال الذي يوضح الوجود هو الانتقال الذي يكون مبدأً على أساس حرية الاختيار، ولذلك فالكائن الموجود هو الذي يختار مصيره طواعية دون إكراه، وهو الكائن الذي تتمثل فيه صفة الوجود الحقيقية، فالإنسان

يخاطبهم بخلق مواقف حياتية يثير فيها قضايا عصره ويسلط عليها الأضواء بالحوار والصراع بين المواقف المتضاربة، ولذلك كان للوجودية تأثير كبير على مجالي الرواية والمسرحية وخاصة عند سارتر وألبير كامو، بل وكان لهم مواقف في مسائل السياسة فقد اختار هايدجر النازية وانحاز سارتر إلى الشيوعية وكان ياسبرز ليبرالياً، وتقوم فلسفتهم السياسية على أساس أن الاختيار وإن كان عملاً فردياً إلا أن مضمونه سياسي، لأنني باختيار ياري لهذا الحل وبذلك لكل الممكنات الأخرى أدعو الآخرين أن يحذوا حذوي ومن هنا كانت المسؤولية السياسية لاختياري، وكان ياسبرز ضد التكنولوجيا والبيروقراطية باعتبار أنهما مسؤولتان عن ضياع الفردية ويضحيان بالفرد في سبيل أهداف عامة. وأثرت الوجودية في التحليل النفسي ويرجع بنز فانجر اعراض العصاب لنمط الحياة الشعورية وليس لمحتويات اللاشعور، ويقول إن تفسيرها ليس بردها لأسبابها ولكنه في المعنى الحاضر الذي يضيفه شعور البالغ على معنى الموقف، وإن كان لمحتويات الشعور أثرها إلا أن هذا الأثر موجود بوصفه المعنى المشابه الذي أضفاه الشعور على الموقف المشابه القديم، ومن ثم يتوجب على المعالج النفسي أن يركز على نمط شعور المريض وطريقته في التعامل مع العالم وفهمه له، بمعنى أن تفسير سلوك

الأساسية تقوم على فكرة الحرية، فالقول بالقلق والمخاطرة والمسؤولية والعدم تقوم جميعها على الحرية وتنجم عنها، كما أن الفكرة الرئيسية في الوجودية وهي القول بأسبقية الوجود على الماهية تقوم على أساس فكرة الحرية، وبما أن الحرية الوجودية، كما يتبين من كتابات مفكرها مرتبطة بالضرورة والالزام لذلك تفترض الخضوع للقانون. وتوضح هذه الحرية بصورة أوضح في فعل الاختيار لأنه التعبير عن الحرية، فالاختيار الوجودي بهذا المعنى هو اختيار للذات، لذلك من هذا المنطلق يعد الإنسان مسؤولاً عن أفعاله لأنه هو المذي اختارها. (الاحمدي: ١٩٦٤: ص ٤٠)

٤- القلق عند الوجوديين:

يختلف مفهوم القلق عند الوجوديين، فالوجودية المؤمنة لا ترى أن القلق يؤدي إلى اليأس والتشاؤم، بل إن سببه تأكيد الإنسان على تحقيق ذاته وتحقيق حريته من خلال الاختيار الفاعل، وهو شعور ملازم باستمرار للإنسان تلقائياً ما دام الإنسان في بحث مستمر عن ذاته وحرية، فالإنسان يعيش دائماً في حالة من القلق على عكس ما يراه الفلاسفة من أن القلق يزول بزوال أسبابه، أما الوجوديون الملاحدون فيرون في حالة القلق وجود الإحساس باليأس والإحباط نتيجة الخوف من نتائج عملية الاختيار حسب المفهوم السارتري، حيث وجهت سهام النقد إلى مفهوم القلق عند سارتر انطلاقاً من عدم

الحر هو الإنسان المسؤول عن عمله فنحن نقرر ماذا نكون، لأن الإنسان عبارة عن مشروع يختاره بنفسه ويشكله بنفسه وحرية، وقد رأى "كير" كجاردان الوجود هو الحرية، فالوجود هو الاختيار وأن "توجد هو ان تختار" (حباتر: ١٩٧٠: ص ٣٣) ومن هنا لا بد من التطرق إلى الحرية الوجودية.

٣- الحرية عند الوجوديين:

لقد جعل الوجوديون لقضية الحرية النصيب الأكبر من تفكيرهم، فلا وجود حقيقي دون توفر الحرية، والفعل هو التعبير عن الحرية، فالحرية هي الحقيقة الإنسانية الملزمة للإنسان فهو حر في اختيار ماذا يكون هل يكون تاجراً أو معلماً أو لصاً، مؤمناً أو ملحداً، ولا بد من أن يتمتع بها كل إنسان لا فرد بعينه أو مجموعة من الأفراد دون غيرهم، وتكون مرتبطة بحرية الآخرين، وإذا حاول الإنسان الاعتداء على حرية أي إنسان آخر فإنه يساهم بذلك في هدم حريته وبهذا وحد بين وجود الإنسان وحرية ويقول سارتر "في هذا الشأن: إن الإنسان الذي يظلم الآخرين ليس حراً لأنه يخلق جواً من الظلم يحيط به ذاته، لذلك سوف يفقد حريته، والحرية عند الوجودية حرية تامة غير مقيدة إلا أنها مرتبطة بالضرورة ولا معنى لها إلا في ضوء ارتباطها بها وهي أساس القيم. وفكرة الحرية فكرة أساسية في الفلسفة الوجودية آمن بها جميعهم، وجميع أفكارهم

ويعيش بدافع الضعف ويموت بالصادفة " (غلاب :

١٩٦٥ ص ١٩)

من أعلام هذه الفلسفة :

(جان بول سارتر)

فيل سوف و جودي فرنسي، أديب وشخصية

اجتماعية. ولد في مدينة باريس وبدأ دراسته في مدينة

(لاروشيل) وأكمل دراسته في جامعة السوربون، وحصل

على الدكتوراه في الفلسفة عام (١٩٢٩م)، ثم عين

أستاذاً للفلسفة في مدينة "لأن وعند اندلاع الحرب

العالمية الثانية انضم للجيش الفرنسي ثم إلى المقاومة

الفرنسية السرية. نشر مؤلفه الأول رواية (الغديان) عام

(١٩٣٨م) ورواية (الجدان) (١٩٣٩م) واتبعها

بمجموعة قصص تحت عنوان: (الحائط) ثم (المتخيل)

(١٩٤٢م)، و (الوجود والعدم) (١٩٤٣م)

ومسرحيتان وهما: (الذباب) التي أعلن أنها نقطة تحول

جذري في عالم التراجيديا فلم تعد المسألة قائمة على

علاقة الإنسان بالآلهة والقدر، بل أصبحت تعبر عن

فكرة وجود حرية البشر. ومسرحية (الباب المغلق).

وأصبحت آراؤه وأفكاره واسعة الانتشار في مختلف بقاع

العالم، ولكنها لم تجد صدى واسعاً في العالم العربي.

لقد أصبح (سارتر) زعيماً للوجودية الملاحدة حتى أن

اتباعه اعتبروه مؤسساً للوجودية. ومن مؤلفاته أيضاً (نقد

العقل الديالكتيكي)، وترجمت مؤلفاته إلى عدة لغات،

وجود سلطة تفرض اختياراً معيناً على الإنسان، فلماذا

يخاف الإنسان من الخطأ في الاختيار ما دام المسؤول عن

عملية الاختيار، وهو المذي يصنع ماهيته، فعليه أن

يرضى بما اختار ومن ثم ليس من المفروض أن يعيش

حالة من القلق.

٥- العبث الوجودي :

تعدّ العبثية الفكرة المشتركة بين كل الوجوديين، إلا أن

الفيلسوف والأديب المبير كامو (١٩١٣ - ١٩٦٠م)

خير من مثل النزعة العبثية، فالعبث كما يراه عبارة عن

عقدة مستحيلة يعانيتها الإنسان في أعماق نفسه. وترى

الوجودية أن مشكلة العبث ناتجة عن إدراك الإنسان

لعدم وجود معنى وقيمة للحياة فيشعر بالغرابة نتيجة

هذا الإحساس. ويرفض (كامو) الاستسلام للعبث

والمطالبة بالتمرد والعصيان على الحالات التي تؤدي إلى

العبث لدفع الناس إلى الثورة، ولكن "كامو" يعترف

أنهما عبارة عن مسكن للآلام وقال: "إنه أيسر للإنسان

أن يموت في متناقضاته من أن يحياها" (الاحمدي :

١٩٦٤ : ص ٤٩)

ويؤكد سارتر أن العبث لا يأتي من الصراع الأبدي بين

الوجود والعدم بل يأتي من عدم اللزوم في الحياة المذي

يعبر عنه الإنسان بشعور في الزيادة على الوجود

الإنساني إذ يقول : "إن كل إنسان يولد من غير سبب

و حين كان شباب فرنسا ومثقفوها ير تادون مجلس (سارتر) و (سى مون دو بو فوار) لم يحاولا سارتر و سيمون قط أن يمارسا دور الأساتذة الكبار عليهم، وإنما كانا يظنران إليهم على أنهم هم الممثلون الحقيقيون لعصرهم متحاشيين التوجيه وجهة معينة بالذات، وإنما مساعدة الشباب على التعبير عن أنفسهم في الصورة التي يختارونها لأنفسهم اعتقاداً من (سارتر) و(سيمون) أنها أفضل وسيلة لمساعدتهم على تحقيق حريتهم.

ويربط سارتر " بين الحرية والالتزام، فمن خلال أعماله الروائية يمكن القول إن الحرية والمسؤولية أو الالتزام الإنساني تمثل المواقف الأساسية في أعماله التي امتدت بين أعوام (١٩٣٨-١٩٤٨م). لقد آ من بحرية الإنسان أراد أم لم يرد، وبهذا تحددت ماهيته وهو مسؤول عنها بحكم وجوده وله القدرة على الاختيار واتخاذ القرار، الذي هو عبارة عن عملية اختيار البديل من البدائل المفروضة، ولا يوجد حد نهائي للاختيار ولا نهاية لاستخدام الحرية فهي عبارة عن امتحان مستمر ولا تتحقق وتعطي معناها الكامل إلا بالالتزام والمسؤولية أنه، إلا ربط القيم والمثل العليا بحرية الفرد المتغيرة معتبراً الحرية أساس القيم. إن فلسفته تقوم في جوهرها على الحرية، كما أن مفهوم الذات، يعتبر أحد المحاور الرئيسية لفلسفته وللغفكر الوجودي. (ضحى : ١٩٨١ :

ص ٣٦٤)

و كان يبغض الاستعمار وآ من بتحرير الجزائر، و من المعروف أنه رفض جائزة نوبل الملتى قدمت إليه (غلاب : ١٩٦٥ : ص ٤٦-٤٧)

ويعتبر (سارتر) أول من فرق في الفلسفة الوجودية بين الإنسان وماهيته حيث بين "أن وجود الإنسان سابق على ماهيته " فالإنسان هو الذي يخلق ماهيته (جوهره) من خلال وجوده وأفعاله، ولكي يتمكن من ذلك لا بد من تمتعه بالحرية الكاملة (بدوي : ١٩٧٣ : ص ٢١٥).

و هو يعارض فكرة التسليم بوجود قوة خارجة عن الإنسان تسيطر على مستقبله، فكان يفكر بطريقة خاصة وخالية من كل عقيدة دينية، إذ لم يضع نصب عينيه سوى الإنسان الذي ظل أماه بمثابة لغز أراد أن يصل إلى حله بفلسفته الشخصية وعقائده الخاصة (حفيظة : ١٩٨١ : ص ٤٤٣).

لقد نظر (سارتر) إلى الإنسان على أنه عبارة عن مشروع يصنعه بنفسه، فما الإنسان إلا ما يصنعه نفسه، وما يريد نفسه وما يتصوره نفسه عن الوجود، ومن هذا التصور كان يريد إنقاذ الحرية من الجبرية، فيصف الوجودية بأنها مذهب تفاؤل لأنها تضع مصير الإنسان بين يديه فتجعل الحياة الإنسانية ممكنة، لقد اعتبر الوجودية نزعة إنسانية فهو يرى أن الحقيقة وأي فعل آخر يستلزمان وسطاً وذاً إنسانية. (يوسف كرم

: ١٩٦٢ : ص ٤٥٧)

ذاتياً، وفي حين تبدأ المثالية من الأفكار تبدأ الوجودية بالأفعال.

مهمة التفلسف الوجودي هو تحرير الإنسان من كل تصور عقلي سابق. يرفض الوجوديون المشكلات الفلسفية التقليدية، ويرون أن الفلسفة الحقبة ليست البحث عن المعاني المجردة، وإنما تحرير عقل الإنسان من كل تصورات سابقة، ووضع أمام وجوده الخاص بوصفه كائناً حراً يتوقف مصيره على قراره الشخصي وحرية الإنسان هنا تعني الالتزام ولكن بعيداً عن المألوف.

المعرفة مصدرها الواقع وليس العقل. يرى الوجوديون أن العقل لا يوصل إلى معرفة حقيقية، وإنما تأتي من الواقع عن طريق الممارسة والتجربة، والمعاناة والقلق فالإنسان لا يتفلسف بعقله فقط، وإنما بإرادته ومشاعره.

ورغم تباين فلاسفة الوجودية فيما بينهم، وجمعت في طيها الاتجاهات المؤمنة والملاحدة، ورغم غم الذقود والاعتراضات المنطقية الموجهة إلى الوجودية، فإنها أكثر الفلسفات شعبية في الشارع الثقافية الغربي، لأن معظم روادها قدموا فلسفتهم في أعمال فنية وأدبية وصحافية راقية كان لها صدى بين المثقفين وطلاب الجامعات والمؤسسات الإعلامية والثقافية وبالتالي وجدت هذه الأفكار طريقها إلى الجماعات الذشطة المتحررة، والجماعات الراضة للتقاليد كالهيببيز

وبعد الحرب العالمية الثانية أضاف إلى رؤيته الوجودية بعدين هما: البعد الاجتماعي، والبعد التاريخي مستفيداً من التيارات الماركسية بعد دمجها ببعض وممارسات التحليل النفسي، فأصبحت الماركسية عنده تحتل الأفق الاجتماعي والتاريخي ولكن بعد تعديلها وتطويرها بحيث تتلاءم مع مفاهيمه الخاصة عن المشروع ومنهجه التطوري أو الارتدادي والذي يقوم على دمج الرؤية المستقبلية، وبغض النظر عن اختلاف بمؤثرات الماضي في تفسير مكونات العمل الفني الآراء حول أعماله فليس من شك في أنه نجح كمفكر وكاتب في فرض فلسفته وآرائه على الفكر العالمي إذ أصبحت أعماله جزءاً من التراث الفكري الإنساني. (ضحى: ١٩٨١: ص٣٣١-٣٣٦)

– أهم آراءه التربوية

يرى سارتر أن التفلسف يبدأ من الإنسان لا من الطبيعة: الوجودية فلسفة عن الذات أكثر منها فلسفة عن الموضوع، لأن الوجود – كما سبق ذكره هو المظهر الإنساني المحض الموجود، باعتبار أن الإنسان هو وحده الذي يحتوي على الوجود، وماهية الإنسان هي وجوده هي حصيلة وجوده وليس معنى ذلك أن الوجودية تشابه المثالية من حيث اتخاذها للذات نقطة البداية، لأن الفرق بينهما كبير، إذ ترى الوجودية أن الإنسان يوجد خارج ذاته، بينما المثالية ترى أن وجود الإنسان وجوداً

"تشارلز بيرسي" (١٩١٤-١٨٣٩) بمعنى أن العمل المنتج هو معيار الحقيقة وصدق الآراء في نفعها. وليس التأمل النظري. أما "وليم" "جيمس" (١٨٤٣-١٩١٠) فوجه التفكير نحو العمل والمستقبل، ورأى أن معيار صدق القول هو ما نحققه من نتائج في سلوكنا وتحسين أحوال حياتنا العامة، أما "جون" ديوي (١٨٥٩-١٩٥٢) الذي يعتبر بحق مؤسس الفلسفة البرجماتية، فقد استخدم مصطلحين مختلفين أطلق على الأول لفظ المذهب الأداتي (Instrumentalism) أو "الوسيلي"، ويقصد به القيمة الوظيفية للعقل، وأطلق على المصطلح الثاني "المذهب التجريبي" (Experimentalism) ويقصد به الخبرة في كسب المعرفة، وحل المشاكل التي تصادف الفرد والمجتمع.

وقد جعل هذا أنصار البرجماتية ينظرون إلى معنى البرجماتية من زاوية مميزات، فسميت "بالفلسفة العملية" لتؤكد قيمة العمل والنشاط في كسب المعرفة. وسميت بالفلسفة (الأداتية) لنظرتها إلى، المعرفة والخبرة والأشياء على أنها وسائل لتأكيداها على أهمية الطريقة التجريبية لكسب المعرفة وحل المشاكل (الشياباني: ١٩٨٢: ص ٣٣٠) غير أن هذه الآراء المختلفة للفلسفة البرجماتية لا تعني أنها متناقضة أو تحوي اتجاهات متباينة، ولكنها مترابطة متداخلة بالنظر إلى المبادئ العامة التي عبرت عنها تلك الأسماء.

اجتهد بعض فلاسفة الوجودية لمحدثين في وضع تطبيقات تربوية للوجودية إلى جانب محاولات بعض المربين الاستفادة من الوجودية في مجال التربية. وقبل الإشارة إلى التطبيقات التربوية للوجودية يحسن تبين وجهة نظر الوجودية عن الطبيعة الإنسانية والمعرفة والقيم لما لهذه الجوانب من أهمية في تقرير النمط الذي سوف يؤسس عليه طبيعة التربية وغايتها الأخيرة. (علي الحاج: ٢٠١٤: ص ١٤٢-١٤٣)

فلسفة التربية البرجماتية:

تعد الفلسفة البرجماتية من أهم وأشهر الفلسفات التي ظهرت في القرن العشرين، نشأت في أمريكا وترعرعت في بيئة ومناخ ملائم لها وفاقت شهرتها الآفاق، حتى غدت الفلسفة الرئيسية للتربية، ليس في أمريكا فقط وإنما في بلدان كثيرة من العالم. ولابد أن بالمعنى الحديث يعني كل البرجماتية (Pragmatism) حرفياً "العمل لمي" أو الفاعل في الحالة الممارسة. ويمكن فهم حقيقة البرجماتية من تدب المعنى الاصطلاحي، وذلك بالنظر إلى ما عناه مؤسسا هذه الفلسفة، ورؤيتهم إلى جانب أو أكثر مما تتسم به هذه الفلسفة من مميزات.

مر استخدام كلمة (Pragmatism) بثلاث مراحل ارتبطت بمؤسسي هذه الفلسفة، إذ أن كلاً له زاوية النظر داخل هذا المذهب، فأول من استخدم هذا اللفظ

الحركة الواقعية و مذهبها، ثم الحركة الطبيعية الرومانتيكية التي أسسها (روسو)، والحركة النفسية التي قاد لواءها (بستالوزي) و (فرويل) ثم الحركة العلمية والحركة الاجتماعية، وإلى جانب ذلك ما أسفرت عنه نتائج البحوث النفسية، والبيولوجية، ثم المبادئ الديمقراطية وخصائص المجتمعات الصناعية وبخاصة في أمريكا. وكل هذه التأثيرات وجدت في البيئة الأمريكية التي شكلت المناخ المناسب لظهور البرجماتية، كفلسفة أمريكية نشأة محددة الملامح والقسمات، حيث أن أمريكا الأراضي وإقامة المنشآت وغير ذلك، ووجدت رأسمالية ناشئة شرهة للتملك والثراء. التي يدورها استجلبت الزنوج واستعبدتهم، وقضت على الهنود الحمر وحاصرت بقاياهم، لتحقيق أكبر منفعة لأغلب السكان، وهم البيض وبعيداً عن قيود الكنيسة ولأثرات السياسية في أوروبا، حكم أمريكا ترسيخ قيم عن سبل تطوير الصناعة الحديثة، وتطوير المجتمع الأمريكي حتى لو كان على حساب مجتمعات أخرى، ومن خلال كل ذلك نشأت الفلسفة البرجماتية وازدهرت في أمريكا، لتصبح الموجه الفكري والعملي للمجتمع الأمريكي، واستغرقت البرجماتية في الجانب العملي دفعت البعض إلى اعتبار الفلسفة البرجماتية اقرب إلى طريقة للحياة والعيش القائم على منهج للتفكير والتحليل مذهباً إلى اعتبارها فلسفة أكاديمية محكمة البناء الفكري وعلى كل

وبهذا الإطار العام الذي يجمعهم ومن تبعهم من فلاسفة ومربين برجمانيين، فمهما تعارضت زوايا النظر، فهناك اتفاق على أن المعنى العام للفلسفة البرجماتية، هو كل نشاط يسلم بأن الطبيعة والمجتمع غير محدودين وناقصين أساساً، وهما في حاجة إلى تحسين وتطوير (حسان ١٩٨٣ ص ١٠٤) والإيمان بقيمة العمل والتجربة كمصدر للمعرفة لحل المشكلات وإصلاح المجتمع وتقدمه.

وفي تعريف (جون ديوي) للفلسفة يرى أن موضوع العلم هو ماهية الأشياء وكيفية تنظيمها في علاقات، أما موضوع الفلسفة فهو ماهية القيم، وكيف تشتق، ومكانها في تنظيم الخبرة (حسان ١٩٨٩: ص ٧٥) و يرى أن واجب الفلسفة هو تحرير عقولنا من التحيزات وتربينا كيف نعرف العالم، وكيف نستطيع حل مشكلات المجتمع وتقدمه.

مصادر نشأة الفلسفة البرجماتية وتطورها:

استمدت الفلسفة البرجماتية أصولها ومبادئها من الفلسفات والحركات الفكرية الأوروبية، حيث أخذت من (كانط) العقل العلمي، ومن (شوبنهاور) الإرادة، ومن (دارون) البقاء للأصلح، ومن (بيكون)، و (لوك) التجريب، ومن (هيغل) المديالكتيك كما تأثرت البرجماتية بالحركات الفكرية التي سادت أوروبا منذ القرن السابع عشر، حتى القرن العشرين، وعلى رأسها

استناداً إلى الأسس السابقة فإن البرجماتية، وعلى رأسها جون ديوي " ترى أن التربية الحياة، وليست الإعداد للحياة، بمعنى أنها عملية نمو وتعليم وتعلم، وتجديد مستمر هي للخبرة، وهي عملية اجتماعية ولكن تكون التربية عملية حياة فلا بد أن ترتبط بشئون الحياة، ولكي تكون عملية نمو وعملية تعلم وعملية اكتساب للخبرة، فلا بد أن تراعي شروط النمو والمتعلم، وشروط اكتساب الخبرة ولكي تكون عملية اجتماعية، فلا بد أن تتضمن تفاعلاً اجتماعياً، وتتم في مناخ ديمقراطي واجتماعي سليم (ال شيباني ١٩٨٢: ص ٣٤٩)

وما دامت التربية هي الحياة، فإن التربية الصحيحة تتحقق عن طريق الخبرة والخبرة الصحيحة والنافعة، إذا كانت تقوم على تفاعل الفرد مع بيئته بما يساعده على النمو المستمر للفرد، وإحداث التغييرات المرغوبة في سلوكه، فإن هذه الخبرة يجب أن تتسم بالاستمرارية، واشتمالها على التفاعل الصحيح، متصلة بالخبرات السابقة، وممهدة للخبرات اللاحقة والخبرة الصحيحة هي التي تحدث نتيجة للتفاعل بين مطالب الفرد ودوافعه النفسية، وبين الظروف المحيطة به، ثم نتيجة للتفاعل بين مطالب الفرد ودوافعه النفسية وبين الظروف المحيطة به، ثم محاولة التوفيق بين هذين النوعين من الظروف (الشيباني ١٩٨٢ ص ٣٥٠). وبذلك تكون التربية

حال تعتبر البرجماتية هي الفلسفة التي ظهرت في أوضاع التربية، ومنذ هنا انتقلت إلى ميدان الفلسفة كنظرية لها بناؤها الفكري الواضح وهذا راجع إلى أن مؤسسها الحقيقي "جون ديون كان معلماً، حيث اشتغل بالتدريس سواء بعد تخرجه من الجامعة أو أثناء تحضيره لدرجة الدكتوراه أو بعدها، وظلت التربية محل اهتمامه، مطبقاً فيها جميع أفكاره الفلسفية مختبراً لها، ومبدعاً فيها من تجاربه، وخبراته الشخصية. وهنا يرى جون ديوي " أن التربية هي الحياة وليس الإعداد له. وإذا كانت التربية عملية اجتماعية، وهذه العملية تمثل المركز الجوهرية في البناء الاجتماعي، فإنها تعتبر أخطر وأهم وسيلة يجدد بها المجتمع نفسه، ويصح حركته، وتزداد أهمية وخطورة أدوارها مع تعقد الحياة المعاصرة، وما تشهده المجتمعات من تغيرات متسارعة شملت كل نواحي حياة المجتمع، يرى جون ديوي أن إصلاح المجتمع على أسس البرجماتية ضروري لعلاج المشكلات الاجتماعية، وهذا الإصلاح يحتاج إلى إصلاح تربوي. فالتربية ضرورية لتعديل ما اكتسبناه من الماضي، وما تعودنا عليه والسبيل إلى ذلك دعم النظام التربوي، يتقبل التغييرات اللازمة لتحقيق هذا المجتمع (مرسي: ١٩٧٨: ١٨٦-١٨٧)

التطبيقات التربوية لفلسفة التربية البرجماتية:

من اعلام الفلسفة البرجماتية:

(جون ديوي):

يعد (جون ديوي) من أبرز مؤسسي الفلسفة البرجماتية وأحد ثلاثة قاموا بتطويرها، ولد في مدينة "بورل نجتون" Burlington ولاية "Vermont" كانت دراسته الابتدائية في مدينته وكانت دراسته الجامعية بجامعة ولايته. تحصل على شهادة الدكتوراه في الفلسفة من جامعة John Hopkins University عام ١٨٨٤، انضم لجامعة Michigan University محاضراً في الفلسفة. وفي عام ١٨٩٤ تولى رئاسة قسم الفلسفة بجامعة شيكاغو، انتقل عام ١٩٠٤ إلى جامعة Columbia University حتى تقاعده عام ١٩٣٠ نال "ديوي" شهرة فائقة كفيلسوف مفكر ومصلح تربوي كبير لا في (و.م. (الأمريكية) وحدها بل في جميع أنحاء العالم. وقد دفعت هذه الشهرة كثيراً من البلدان المتقدمة لدعوته ليحاضر في جامعاتها وليساعد في تنظيم تعليمها. دعت اليابان محاضراً ١٩١٩ وجامعة طوكيو الملكية، كما دعت جمهورية الصين محاضراً لسنتين "جامعة" بكين". وكذلك تركيا مساعداً على إعادة تنظيم تعليمها. وقد ظل (ديوي) في نشاط علمي دائب حتى توفي في ١٩٥٢.

أفكاره المتعلقة بمعنى التربية وطبيعتها:

هي الطريقة العلمية التي يذمي بها الفرد نفسه، ويكتسب رصيد المعاني والقيم، ويجدد بها أسلوب حياته.

وإبراز البرجماتية لأهمية التربية ومبادئها بديمقراطية التعليم، جعلت التعلم العام إلزامياً، وعموماً، ومجازياً لجميع الأفراد، وما تمخض عن ذلك من فتح باب التعليم لكل راغب فيه.

طرق التدريس في التربية البرجماتية:

تولي التربية البرجماتية أهمية خاصة لطرق التدريس كونها مفتاح التربية السليمة، حيث يرى "جون ديوي" أن التربية الصحيحة إنما تتحقق عن طريق الخبرة الصالحة التي تساعد الفرد على بناء خبراته وتجددها واستمرارها، فالنشاط الذي يبذله المتعلم في حرية فإنه يكون وفق ميوله ودوافعه وهنا يتحقق المتعلم الفعال والطريقة الصحيحة التي تساعد التلميذ على إيقاظ قواه واستعداداته العقلية، وعلى الاستقلال، والتفكير المنطقي وتشجيعه على الخلق والإبداع وهي طريقة حل المشكلات كونها تحقق تفاعلاً للتلميذ مع المواقف والمشكلات وتتيح له الممارسة، والفعل وأعمال تفكيره ونشاطه، لإيجاد الحل المناسب... والتعلم الفعال ليس الذي يكسب الفرد معلومات ومهارات فقط، وإنما الذي يساهم في تغيير المجتد مع وتطويرة نحو الأحسن.

(الشيباني ١٩٨٢: ص ٣٦١).

– الهدف الأعلى للتربية: تحقيق استمرارية التربية بأن تساعد الفرد على أن يستمر في تربيته مما يؤدي إلى نموه، تعلمه، تكيفه مع بيئته وحياته.

– أهداف التربية تدبّع من داخل التربية لا من خارجها، أي تدبّع من حاجات التلميذ وخبراته ونشاطاته، أو على الأقل يشترك في تحدّيها في ضوء خبراته السابقة وحاجاته.

– التربية التقدمية تقوم على التأكيد على أهمية اشتراك المتعلم في تكوين الأهداف التي توجه نواحي نشاطه في عملية التعلم بحيث يكون تعاون التلميذ إيجابيا في بناء الأهداف التي تتضمنها دراسته ويمكن تمثيل هذه الفكرة في أنها تنطلق من دافعية لدى المتعلم تبتدئ بترعة تصطم بعائق يحول دون إشباع تلك التربة إشبعا مباشرا مما يجعلها تتحول إلى رغبة تصل برؤية واضحة إلى الهدف الحق، والترعة أو الرغبة في حد ذاتها □ كما يوضح ديوي □ ليسا هدفا.

أما الهدف: يكون عبارة عن غاية منظورة تتضمن التبصر بالعواقب التي ستترتب عن العمل وفق التربة. والتبصر: يعتمد على إعمال الذكاء في ملاحظة الظروف والملازمات الموضوعية ذلك أن هذا التبصر يرتبط بشكل مباشر بتحقيق النتائج أو عدم تحقيقها.

النتائج: لا تترتب على مجرد وجود التربة والرغبة وإنما تتم بتفاعلها مع الظروف المحيطة وهذا يعني أننا

– التربية هي الحياة نفسها وليست مجرد إعداد للحياة، فهي مرتبطة بشؤون الحياة أشد ارتباطا

– التربية عملية نمو مما يتطلب مراعاة شروط النمو وشروط التعلم (البيولوجية والنفسية).

– التربية عملية اكتساب للخبرة وهذا يعني مراعاة شروط اكتساب الخبرة (تفاعل الفرد مع البيئة الاجتماعية).

– التربية عملية اجتماعية فلا بد أن تتضمن تفاعلا اجتماعيا، تتم في جو ديمقراطي وجو اجتماعي صالح. وتتلخص نظرية (ديوي) التربوية كما صورها في مقاله المطول (عقيدتي التربية)

– التربية ظاهرة طبيعية في الجنس البشري وبمقتضاها يصبح الفرد وريثا لما حصلته الإنسانية من حضارة.

– تتم هذه التربية لا شعوريا، عن طريق المحاكاة بحكم وجود الفرد في المجتمع، ومنه تنتقل الحضارة من جيل إلى آخر.

– التربية المقصودة تقوم على العلم بنفسية الطفل من جهة ومطالب المجتمع من جهة أخرى، فالتربية ثمرة علمين هامين هما علم النفس وعلم الاجتماع.

(جون ديوي: ١٨٩٧ ص ١٧-١٩)

أفكاره المتعلقة بأهداف التربية:

– معرفته لما حدث في الماضي فيما يشمل هذا الموقف الذي بين يديه.

– يجب اعتبار الأهداف بأنها أمور تقريبية وليست أمورا نهائية كما يجب الربط بين الأهداف ووسائلها. (الشيباني : ١٩٨٢ : ص ٣٥٣).

وعلى الرغم من أن (ديوي) لم يسع إلى تقسيم أهداف التربية إلى أهداف عامة وأخرى خاصة، وذلك لأنه كان يرى أن التربية ليس لها أي هدف خارج عن عملية التربية نفسها، فإنه قد أشار إلى جملة من الأهداف والأغراض التربوية في كتابه "الديمقراطية والتربية" وهي كالتالي:

١- مساعدة الفرد على النمو الكامل المتكامل لشخصيته وعلى تفتح استعداداته وطاقاته وتنميتها.

– مساعدة الفرد على التكيف المستمر مع بيئته الاجتماعية والطبيعية وتزويده بالخبرات التي يتطلبها هذا التكيف.

٢- إعداد الفرد للحياة المستقبلية، لكن من غير إهمال متطلبات حياته الحاضرة (التربية عملية نمو: الإمكانيات الحاضرة متطورة – في تقدم مستمر – إعداد للفرد ليكون قادرا على السيطرة على متطلبات الحياة المتأخرة).

٣- إعادة بناء الخبرة الاجتماعية وتحسين المجتمع وتطويره.

حين نقوم بالملاحظة فإننا نقف وننظر ونذت ممارسة الملاحظة شرط من شروط تحول التركة إلى هدف لكن الملاحظة غير كافية وحدها إذ لا بد من شرط آخر هو فهم مغزى ما نراه ونسمعه ونلمسه).

والمغزى يتكون من النتائج التي سوف تترتب على العمل حسب ما نراه.

مثلا: مغزى اللهب ليس في بريقه بل في قدرته على أن يحرق وهي النتيجة التي تترتب على لمسه، ونحن لا نستطيع إدراك النتائج إلا بسبب وجود الخبرات السابقة.

وتكوين الهدف عملية معقدة تتطلب:

– وجود دوافع ورغبة لدى المتعلم.

– عملية الربط بين ما نلاحظه وبين ما سترجمه، ومحاولة ترجمة الهدف إلى خطة وطريقة للعمل. (النجحي : ١٩٩٢ : ص ٩٧-١٠٠). ويذكر جون ديوي في كتابه "الديمقراطية والتربية" ثلاثة موازين للأهداف التربوية الصحيحة أو السليمة.

□ يجب أن يؤسس الهدف أو الغرض التربوي على أوجه النشاط الداخلي للتلميذ وعلى حاجاته.

– إمكانية ترجمة الهدف إلى أعمال وخبرات دراسية تقوم على نشاط المتعلم وتساعد على تفتح مواهبه واستعداداته.

– ملاحظته للظروف والملايسات الموضوعية المحيطة به.

فالتربية في نظر "ديوي" عملية نمو وتفتح لشخصية الفرد، وهي في الوقت نفسه عملية اجتماعية تهدف إلى تطوير المجتمع وتحسينه (الشيباني: ١٩٨٢: ص ٣٥٣-٣٥٤)، ولما كانت التربية كذلك، فقد رفض ديوي "رأي أولئك الذين يقولون بأن على المدرسة أن تتكيف مع الأوضاع السائدة في المجتمع، ولا تحاول تطوير المجتمع وتعيد بناءه وتنظيمه، ففي نظر (ديوي) أن من يحملون هذا التفكير قد فاتهم إدراك أن أبرز مميزات المجتمع الديمقراطي هي الإيمان بالتطور والتحسين المستمرين وأن المدرسة وسيلة من أهم من الوسائل لإصلاح المجتمع وتحسينه وإعادة بناء أفكاره المتعلقة بطرق التدريس: من أهم مبادئها:

١- الإعلاء من شأن الخبرة المباشرة الصالحة التي من شأنها أن تساعد الفرد على بناء خبراته وتجدها وتتضمن تفاعلا بين الفرد وبيئته وتتصل بواقع خبرته وتجدها واستمرارها.

٢- وجوب ربط خبرات التلميذ داخل المدرسة وخارجها الربط بين المعرفة النظرية والعمل "ليس المعلم مضطرا إلى اللجوء إلى كل أنواع الوسائل ليدمج قليلا من الرياضيات في درس التاريخ ومشاكله، بل ليربط المدرسة بالحياة، وسترابط كل الدراسات ببعضها بالضرورة. (جون ديوي: ١٨٩٩: ص ٣٥٩-٣٦٠)

٣- مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ وضرورة مراعاة مبولهم ودوافعهم الطبيعية "، دع الطفل يعبر أولا عن الدوافع التي في نفسه ثم ألقت انتباهه إلى ما يصنع وإلى ما يحتاج إلى صنعه بالنقد والأ سئلة والاقتراحات..."، وواجب المدرس أن يوجه تلك الميول والرغبات ويعمل على تنظيمها وفق خطة مرسومة لتحقيق أهداف تربوية مرغوب فيها.

٤- مساعدة التلميذ على إيقاظ قواه واستعداداته وتعويد على الاستقلال والاعتماد على النفس، والمتفكير المنطقي، وحب التعاون، الأصالة الإبداع والحركة والنشاط الهادف.

٥- التعليم الفعال إنما يتحقق عندما يكون الشيء المراد تعلمه يعني شيئا بالنسبة للمتعلم ويتم ذلك عن طريق جذب انتباه التلميذ إلى قيمة ذاتية للشيء المتعلم حيث يمثل له هذا الوضع مشكلة حقيقية أمام عقله.

الاتجاه التكويني في فلسفة التربية:

هو ذلك الاتجاه الذي سلكه فرع من فروع علم النفس سمي بعلم النفس التكويني " Genetic psychology والنشوء والتكوين Genesis أو Genèse ظاهرة بيولوجية نفسية وعلم النفس

ومعنى التطورية في علم النفس التكويني، أن السلوك أو الصفات النفسية الحالية إنما نشأت عن أنواع أسبق منها، أو أنها تراكمات من عمليات قبل وبعد المولادة، ومن خبرات مبكرة.

ويعتبر جان بياجيه (١٨٩٦-١٩٨٠) العالم النفساني السويسري مؤسس الإتجاه التكويني في علم النفس)، وقد قدم هذا المفكر للتربية الكثير إذ أسهم في تجديد طرائقها ووسائلها، ولعل أهم ما جاء به إلى التربية هو توجيه اهتمام العاملين بها إلى ضرورة التركيز على ما يكون عليه المتعلم من تطور عقلي وانهيالي وذلك بالنفاذ إلى أعماق ذهن المتعلم وكيف ينشط عقله لاكتساب المعرفة وبياجيه بهذا يؤاخذ المعلمين الذين يركزون على المعرفة دون من يعرفها.

وقد ناقش بياجيه مسألة نجاح الاتصال بين الصغير والكبير، كأهم وسيلة لاكتساب المعرفة، انطلاقاً من السؤال التالي:

هل الاتصال يتوقف على خصائص يمتلكها الكبير وإدراكه لما يريد غرسه وتثبيتته في ذهن الصغير، أم أنه يتطلب من الصغير وجود وسائل يعكسها التمثيل الذي يحول فقده دون الإدراك والاستيعاب؟

وتجدر الإشارة إلى أن التمثيل يقصد به تلك العملية التي يقوم بها الفكر للكشف عن التشابه بين الظواهر المتشابهة، كما أن للتمثيل معنى خاصاً في علم النفس

التكويني، هو العلم الذي يختص بنشوء وتكوين الظواهر النفسية، ويدرس السلوك بالمنهج التكويني Genetic methode هو منهج تاريخي يتتبع أصل الظاهرة النفسية ويتابع تطورها سواء كان إلى الارتقاء أو إلى الاضمحلال وذلك بدراسة دور الوراثة في تحديد البناء النفسي والوظائف النفسية...

ويهتم علم الوراثة النفسية بقوانين وراثية الظواهر النفسية، وبتأثير الوراثة على ظهور ونمو الوظائف النفسية. والنظرية التكوينية في علم النفس هي التي تؤكد التفسير التكويني للظاهرة النفسية، أي تفسيرها في تاريخ نشوئها ونموها.

والذشونية أو التكوينية Genetecisme في علم النفس هي القول بأن وجود الظواهر النفسية فطرية أو مورثة هو وجود بالإمكان ويتحقق فيصبح وجوداً، لفعل ولهذه الفكرة جذور تمتد إلى هراقليطس و امباذوقليس و أرسطو، و الأنتلخيا Entelechy عند أرسطو هي الوجود بالإمكان الذي يصبح وجوداً بالفعل و علم النفس التكويني بذلك فرع من علم النفس التطوري، باعتبار أن التطور سلسلة تاريخية، بدايتها الذشوء، ثم يكون التطور ويعني التطور الذموا للخصائص النفسية. و التطور قد تكون تقدماً كما قد يكون نكوصاً (الحنفي: ٢٠٠٩: ص ٦٤).

والنظم العقلية الموجودة، أو تشابهها مع محتويات تلك البنى والمنظم فإن عملية استيعاب المعلومات تتوقف تماما، وبناء على ما سبق يمكن القول بأن درجة صعوبة المادة المتعلمة يجب أن لا تفوق قدرة النظام الذهني على تقبلها والتعامل معها.

نقد وتقويم:

إن نظرية بياجيه قد توضع بعض القيود على حرية الحركة لدى المدرس حين أكد على ضرورة وصول الطفل إلى مرحلة نضج معينة كي يستطيع القيام بالأعمال التي تتطلبها بعض المواقف التعليمية، وهي أمور قد توضع قيودا على حرية حركة المدرس في تعامله مع تلاميذه، كما أنها تؤثر على أسلوب التدريس وحجم المادة وطبيعتها، إلا أن هذه الانتقادات لا تقلل من الدرجة العالية التي استفادها الباحثون والمربون من التطبيقات المبنية على نظرية بياجيه، وذلك من خلال مساعدتها للمدرس ليقوم بتحديد المستوى المعرفي المراهن للطفل، وعدم إثقال كاهله بمعلومات متقدمة أو غير مناسبة لمستواه الذهني، مع النظر إلى كل تلميذ على أنه نسخة لا تشابه مع غيره. (عويضة: ١٩٩٦:

ص ٢٥٥-٢٥٨)

من أعلام هذا الاتجاه:

(جان بياجيه):

حيث يقصد به تكيف الفرد وفقا لحياة الجماعة عن طريق اقتباس المواقف والعادات الشائعة، أو هو استجابة الطفل للتغيرات التي تحدث في الوسط وهو يقوم على استيعاب المنبه، فهمه دراسته ثم المرد عليه بطريقة واعية.

إن التمثل هو نشاط داخلي ذاتي للفرد يتم عن طريق إعادة تكوين بنائي وإداعي لما هو مقدم. ولهذا أكد بياجيه على ضرورة تنمية هذه القدرة واحترام مراحل تطورها لدى الطفل لأنها مفتاح الذكاء عنده.

بعض المبادئ التربوية المبنية على هذه النظرية:

النمو الذهني هو عملية نشطة ومستمرة تساهم في تكوين الرغبة لدى الطفل لمواصلة عمليات البحث والاكتشاف بدافع داخلي.

عملية اكتساب المعرفة لا يتم فيها نسخ الحقائق المحيطة بالفرد واختزانها في ذهنه، بل يجب التعامل معها على أنها تفاعلية وتحويلية: اكتساب معلومات جديدة بعد تحويلها وتعديلها لتتوافق مع منظومة المعلومات الموجودة لدى الفرد.

عندما تكون المعلومات الجديدة التي يواجهها الفرد أو يحتاج للتعامل معها متماثلة أو متطابقة تماما مع المعلومات التي سبق التعامل معها والمتوافقة في التنظيم العقلي الحالي، فلن يتم حدوث تعلم جديد في هذه الحالة، أما في حالة عدم انتماء المعلومات الجديدة للبنى

كل شيء على تناقضات، فالخير والشر موجودان حتى في الله وكان بوهمه يرى هذه الثنائية مصدراً لتطور العالم وقد أدب ين مؤلفه الرئيسي « اورورا أو حمرة الشفق في مطلع الصباح » (١٦١٢) بأنه هرطقة وقد اثرت افكاره في التطور اللاحق للفلسفة الالمانية (هامان وهيجل وشلنغ الخ) .

نظرية بياجيه لتكوين المفاهيم:

وتنصب هذه النظرية على دراسة تطور تفكير الطفل وذلك بدراسة كيف نعرف ما نعرفه، وما مدى هذه المعرفة. كان منهج بياجيه في البحث عيادي (اكلينيكي) يتم عن طريق طرح أسئلة على عينة من الأطفال تضعهم أمام مواقف إشكالية، وتسمح هذه المواقف بتحليل الأداء العملي والاستبطان اللفظي للأطفال، وذلك بغية اكتشاف نوع اكتساب الأطفال للمفهوم وطبيعته في وقت معين من حياتهم، هذا مما ساعد جان بياجيه على التوصل إلى تحليل وصفي للمفاهيم الفيزيائية الازدسانية، والمنطقية والرياضية والأخلاقية ونموها من الميلاد حتى المراهقة.

وقد تناول بياجيه بالدراسة: إرتقاء المفاهيم المتصلة بالعدد، الزمان، المكان، السرعة، الأخلاق. ويتمثل جوهر هذه النظرية في أنها:

أ- نظرية وراثية: ذلك أنها ترى بأن العمليات العليا تصدر عن ميكانيزمات بيولوجية وراثية

عالم نفسي وفيلسوف ومنطقي سويسري، استاذ بجامعة جنيف. أسهم بياجيه بنصيب كبير في كثير من فروع علم النفس. وضع في الثلاثينات والاربعينات - مستعيناً بمعلومات تجريبية واسعة - نظرية تكوين العقل، التي تعتبر العقل نسقاً من العمليات، أي الأفعال الداخلية للذات المشتقة الموضوعات الخارجية، والتي تشكل وحدة بنيانية معينة وقد تركبت افكار بياجيه السيكلوجية والمنطقية في نظريته في « المعرفة التكوينية » وهو مفهوم معرفي نظري يقوم على اساس تعادل تكويبي ونقدي تاريخي لتحليل المعرفة وعند بياجيه ان تطور معرفة الذات بموضوع ما يجعلها أكثر ثباتاً وأكثر استقراراً في ظروف التجربة المتغيرة وهذا الثبات في المعرفة يذخر إليه كانعكاس للموضوع نفسه ولصفاته وحدة الوجود انطوت اعماله على كثير من عناصر اللاهوت وكان مفكراً مثقفاً تثقيفاً ذاتياً لم يخلق مذهباً متمسكاً أو واحداً، فكان يعبر عن تخميناته الجدلية حول الطبيعة المتناقضة للأشياء والعالم ككل، بلغة الصور الشعرية والرموز المستعارة من المسيحية والتنجيم والكيمياء القديمة وتعاليم اليهود القرائين ونجد في مؤلفاته فقرات بسيطة منقولة من الأساطير الانجيلية التي أثارها فيه قوة خياله المديني الى جانب بعض الملاحظات الفلسفية العميقة وعند بوهمه ان الله والطبيعة واحد، ولا يوجد شيء خارج الطبيعة وينطوي

منظمة تؤدي إلى أنماط متميزة من السلوك وهنا يؤكد جان بياجيه على أن هذه الأنماط الحركية تقابلها مخططات ذهنية.

وهذا يعني أن السلوك هو فعل تكيفي مع الحاجات البيئية يقابله إدراك مخطط ذهني مما يساعد هذا السلوك على التوجه أو التكيف مع مواقف مشاهدة موازية. وهكذا فالمخططات الجديدة (إدراكات جديدة) تتكامل مع المخططات القائمة (الإدراكات السابقة)، ليحدث بالنتيجة ما يسمى بالتمثل.

لكن التمثل ليس عملية تراكم بل هو عملية تعديل المخططات القائمة لمواجهة الاحتياجات البيئية الجديدة، بمعنى أن الخبرة تؤدي إلى تكيف مع المواقف الجديدة، وكمثال على ما نقوله: تكيف الفطيم مع الطعام.

الخلاصة: النمو التصوري إنما يحدث لأن الطفل أثناء محاولته أن يتكيف بنشاط مع بيئته يقوم بتنظيم أفعاله في مخططات من خلال عمليات التمثل والتكيف.

عندما يتم تذكر تلك الأنماط فإنها تظهر ثانية كمصدر للخبرة الأصلية كصورة ذهنية وعند استخدام الطفل للغة الرمزية فإنه يتحرر من الحاجة لتناول الواقع الخام لكي يكون لنفسه مخططا ويبدأ في إقامة نوع من التفكير المنطقي، وعندئذ يكون قادرا على الاستدلال مستخدما تصورات الواقع. والاعتماد على العمليات العقلية هو

تضرب بجذورها في تكوين الجهاز العصبي لل فرد.

ب- نظرية تعتمد على التدرج: وترى أن عمليات تكوين المفهوم تتبع نمطا ثابتا خلال مراحل محددة تحديدا واضحا، تبرز أثناء مدى عمري معين.

ح- نظرية تعتمد على الذئج: المراحل ينبغي أن يخبرها الفرد ويمر بها من خلال ترتيب معين قبل أن تصبح ألية (عويضة: ١٩٩٦: ص٢٣٢-٢٣٧) مرحلة تالية ممكنة.

• مراحل الارتقاء المعرفي:

يتوقف ظهور مراحل الارتقاء المعرفي على عدة عوامل وهي:

- ١- عوامل بيولوجية.
- ٢- عوامل إيصال تعليمية وثقافية.
- ٣- عوامل تتصل بأنواع النشاط التي يشارك فيها الأطفال مثل:

النشاط الحركي الصادر عن الطفل ويتوجه ذاتي منه الذي يتعدى دوره الجانب الفيزيائي لينعكس على الجانب المعرفي. فالرضيع يقوم باستجابة للبيئة عن طريق النشاط المنعكس ينجم عن هذه الاستجابة سلوك هادف كالالتفات، الإمساك بالأشياء، تظهر في علامات التآزر كما تظهر على الحركة العامة لجسمه في أفعال

– يقوم الأطفال في تفكيرهم بالانتقال من حدث جزئي إلى حدث جزئي آخر، ونعبر عن كالتالي: (أ حدث مع ب فإن أ يحدث مع ب دائماً).

٢- المرحلة الحسية من (أربع إلى سبع سنوات)

في هذه المرحلة يعتمد الطفل على الإدراكات الحسية السطحية فهو يكون أفكاره بطريقة انطباعية، ينشأ هذا لأنه يبدو عاجزاً على أن يضع في حسابه كل جوانب الموقف، كما أن نظراته تكون متأثرة بجمال الإدراك الحسي، الذي يثبت فيه إدراكه على أحد أبعاد موضوع أو حدث مع استبعاد كل الجوانب الأخرى، وهو ما يسمى التركيز أو الانحياز حسب بياجيه. (عويضة ١٩٩٦: ص ٢٠٠-٢١٨)

٣- مرحلة العمليات العيانية الواقعية (من ٧ إلى ١١):

وهي مرحلة الدراسة الابتدائية إذ تزداد خبرة الطفل الاجتماعية، تقبل وجهات نظر الآخرين مع قدرته على الاحتفاظ بوجهة نظره دون خوف. تنمو قدراته العقلية، ويصبح بإمكانه تصنيف الأشياء، الربط بين الأمور المتعددة، التعرف على مميزات الأشياء واكتشاف خصائصها، وإعادة ترتيبها في نظم معينة.

٤- مرحلة التفكير المجرد (١١-١٦):

انتقال المراهق من الاعتماد على الخبرات المباشرة في عالم الحس إلى الاعتماد على القدرة على تصور الأشياء

الذي يساعد الشخص على تنفيذ أنواع الأنشطة المختلفة، ويذبه بياجيه إلى أهمية التعرف على هذه المراحل بالنسبة للمربين بقوله: إنه لتطور مضطرب ابتداء من المرحلة (الحسية-الحركية) واندماها بمرحلة العمليات العقلية، وأن ما تم الظفر به من حقائق وما هي عليه من تفسيرات تتيح اليوم للمربين عدداً كافياً من العناصر المرجعية المستمرة (بردوزي: ٢٠١٢: ص ٤٦) وتنقسم مراحل النمو هذه إلى:

١- المرحلة الحسية الحركية (وتمتد من الولادة إلى سنتين):

من اليوم الأول إلى الشهر السادس: يعتمد الكائن الحي فيها على استعداداته الطبيعية انعكاسات فطرية اثناء استجابته للمثيرات البيئية: التعامل مع المحسوسات دون الشعور باستمرارها في حالة بعدها عن الإطار البصري. بعد الشهر السادس: يتميز سلوك الطفل بالأنانية، والإحساس ببقاء الأشياء ودوامها، إدراك المفاهيم الأولية المساحات والزمن والعلاقات بين الأشياء. مرحلة ما قبل العمليات أو مرحلة ما قبل إدراك المفاهيم (وتمتد من سنتين إلى أربع) وتتميز:

بالتعامل مع الرموز عن طريق اللغة، لكن الطفل يعجز عن متابعة عدة أشياء في وقت واحد

– شيوخ اللعب: فالعرائس التي يلعب بها الأطفال تصبح في نظرهم أطفالاً، والأزهار صفوفاً من الأطفال.

٦- ومن النتائج المهمة التي خرج بها الباحث هي
تنوع الفلاسفات فيما بينها اعطى طابع مهم
لقراءة الفروق الفردية بين المعلم والمتعلم وكيفية
تحديد المشاكل التربوية في المجتمع وايجاد عدة
حلول لتصحيح المسار التربوي.

والمواقف وإعادة ترتيبها وتركيبها بحيث يمكنه التعامل مع الماضي والحاضر والمستقبل باستخدام المذائق، عمليات الاستنباط واختيار الفروض والتوصل إلى نتائج.

(عويضة: ١٩٩٦: ص ٢٤٣)

نتائج البحث:

١- تعريف المتعلم بالفلسفات التربوية الحديثة ومدى المصادر:

١- الابريشي، محمد، تطور النظريات والأفكار التربوية، دار الثقافة، بيروت، ١٩٧١

اهميتها في ميدان التربية والتعليم

٢- الابريشي، محمد، علم التربية وأسسها، بيروت، دار العلم، ١٩٧١

٢- تزويد المعلم بمهارات واثرء معرفى واستراتيجيات

٣- تدريس حديثة تساعده في العملية التربوية عن طريق دراسات الفلسفات التربوية الحديثة.

٣- ا حمد، نازلي صالح ا حمد، مقدمة في العلوم
التربوية، القاهرة

٤- استثمار نظريات العلماء ورواد الفلسفات الحديثة

لرشد ميدان التربية والتعليم بمناهج متطورة على مدى الازمنة لأنها اثبتت فعاليتها على مدى عقود وما زالت تحتل الصدارة في ميدان التربية.

٤- الا حمدي، غازي، الوجودية فلسفة الواقع
الانساني، بيروت ١٩٦٤

٥- ازفالد كولبه ، المدخل إلى الفلسفة ، ترجمة / ابو العلا عفيفي ، عالم الادب ، بيروت ، ٢٠١٦.

٥- و من النتائج المهمة هناك علاقة وطيدة بين

الفلسفة والتربية وأصبح لها ميدانها الخاص وفلاسفتها الذين غيروا مفاهيم كبيرة في ميدان

٦- بدوي، عبد الرحمن، درسات في الفلذ سفة
الوجودية، بيروت، ١٩٧٣

التربية من خلال آرائهم الفلسفية التي غيرت
مسار المجتمعات بصورة عامة وميدان التربية

٧- جان جاك روسو، إميل أو تربية الطفل من المهد إلى الرشد، نقله إلى العربية نظمي لوقا، تقديم

بصورة خاصة.

- ١٨- سرحان، منير المرسى، في اجتماعات التربية، بيروت، ١٩٨١.
- ١٩- سعد مرسي احمد، تاريخ التربية والتعليم، عالم الكتب، ١٩٧٨.
- ٢٠- شفيق، محمود عبد المرزاق، الأصول الفلسفية للتربية، بيروت، دار الثقافة، ١٩٧١.
- ٢١- ضحى، محمد عبد العزيز، الحرية والالتزام في أعمال جان بول سارتر، عالم الفكر، ١٩٨١.
- ٢٢- عبد العزيز، صالح، التربية الحديثة مادتها □ مبادئها □ وتطبيقاتها العلمية، مصر، دار المعارف، ١٩٩٨.
- ٢٣- عبد المنعم الحنفي، الموسوعة الفلسفية، بيروت، ٢٠٠٩.
- ٢٤- عمار الطالبي، مدخل إلى عالم الفلسفة، دار القصة للنشر، الجزائر، ٢٠٠٦.
- ٢٥- عمر التومي الشيبان، تطور النظريات والافكار التربوية، ليبيا، الدار العربية للكتاب، ١٩٨٢.
- ٢٦- غلاب، محمد، الوجودية المؤمنة والوجودية الملحدة من الشرق والغرب، دار اقليم عربية للنشر والتوزيع، ٢٠١٨.
- ٢٧- كامل محمد محمد عويضة، سيكولوجية التربية، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان، ١٩٩٦.
- ٨- أحمد زكي محمد، الشركة العربية للطباعة والنشر.
- ٨- جان بياجيه، علم النفس وفن التربية، ترجمة: محمد بردوزي، المغرب، المجلس الوطني لحقوق الانسان، ٢٠١٢.
- ٩- محمد حبيب جعنيني، الفلسفة وتطبيقاتها التربوية، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان الاردن، ٢٠١٠.
- ١٠- جون ديوي، عقيدتي التربوية، ١٨٩٧.
- ١١- جون ديوي، المدرسة والمجتمع، ١٨٩٩.
- ١٢- حباتر سعد عبد العزيز، مشكلة الحرية في الفلسفة الوجودية، القاهرة، ١٩٧٠.
- ١٣- حسان محمد حسان، دراسات في فلسفة التربية، القاهرة، ١٩٨٩.
- ١٤- حسان محمد حسان، مقدمة في فلسفة التربية، القاهرة، ١٩٨٧.
- ١٥- حفيظة، محمد عبد، سارتر والاسطورة اليونانية، عالم الفكر المجلد، الكويت، ١٩٨١.
- ١٦- د. احمد علي الحاج محمد، في فلسفة التربية نظريا وتطبيقيا، عمان، دار المناهج، ٢٠١٤.
- ١٧- الرشدان، عبد الله وجعنيني، نعيم، مدخل إلى التربية والتعليم، عمان، دار الشروق، ١٩٩٧.

٢٨- كرم، يوسف، تاريخ الفلسفة الحديثة ، مصر

١٩٦٢

٢٩- محمد لبّيب النجدي، مقدمة في فلسفة

التربية، دار النهضة العربية، ١٩٩٢

٣٠- ناصر إبراهيم، أسس التربية، عمان، دار عمان،

١٩٩٩.