كلية التربية بقنا
قسم أصول تربية

محاضرات في
الأصول الفلسفية للتربية

الفرقة الرابعة تعليم عام

إعـــــــداد

الأستاذ الدكتور
محمد سيد محمد السيد
أستاذ أصول التربية والتخطيط التربوي
كلية التربية بقنا- جامعة جنوب الوادي

الدكتور
عبد الناصر أحمد محمد خليل
مدرس أصول التربية والتخطيط التربوي
كلية التربية بقنا - جامعة جنوب الوادي

العام الجامعي ٢٠٢٣/ ٢٠٢٤م

رؤية كلية التربية

كلية التربية بقنا متميزة في مجالات التعليم والتعلم والبحث التربوي بما يخدم المجتمع محليًا وإقليميًا.

رسالة كلية التربية

تسعى كلية التربية بقنا لإعداد خريجين متميزين مؤهلين أكاديميًا ومهنيًا وأخلاقيًا، قادرين على إجراء الدراسات والبحوث التربوية التي تلبي متطلبات سوق العمل باستخدام التقنيات الحديثة، مواكبين للتنافسية محليًا وإقليميًا بما يحقق التنمية المستدامة في إطار قيم المجتمع المصري.

الغايات الاستراتيجية لكلية التربية

١- إعداد خريج متميز أكاديميًا ومهنيًا ملتزمًا بآداب المهنة وأخلاقياتها.
٢- بناء منظومة بحث علمي مواكبًا للمستوى الدولي.
٣- المساهمة الفعالة في خدمة المجتمع وتنمية البيئة المحلية بما يحقق التنمية المستدامة.

الأهداف الاستراتيجية لكلية التربية

١- تطوير سياسات ونظم وآليات القبول بالكلية.
٢- إعادة هيكلة البرامج بما يتفق والمعايير الأكاديمية القياسية القومية.
٣- تحسين البنية التحتية للكلية بما يتفق والمواصفات القياسية لتحقيق ضوابط ومعايير الاعتماد.
٤- تنمية وتعزيز قدرات الطلاب على ممارسة الأنشطة في إطار أخلاقي وصحي.
٥- رفع كفاءة الموارد البشرية بالكلية بما يحقق متطلبات الجودة.
٦- تطوير الخطة البحثية للكلية.
٧- تدويل المجلة العلمية للكلية.
٨- توفير البيئة الداعمة لزيادة الإنتاجية البحثية لأعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة والباحثين بالكلية.
٩- الارتقاء بأخلاقيات البحث العلمي بالكلية.
١٠- تفعيل المشاركة المجتمعية وتنمية البيئة بما يحقق التنمية المستدامة للمجتمع المحلي.
١١- استحداث وإعادة هيكلة للوحدات ذات الطابع الخاص بالكلية.
١٢- الرعاية المتكاملة لذوي الاحتياجات الخاصة بما يحقق التمكين لهذه الفئة.

مقدمة

تعد التربية قوة مهمة وعامل مؤثر في حياة الشعوب والمجتمعات الإنسانية ، لأنه يتقرر في ضوئها نوعية الحياة وطبيعتها ، وعن طريقها يحافظ المجتمع على تراثه وإرثه الثقافي والحضاري ، ويبقي على قيمه ومقومات حياته الأساسية .

وأصول التربية من الأمور الأساسية التي لا يستغني عنها أي دارس للتربية أو مهتم بها ، وتعني أصول التربية : كل ما تستند اليه التربية من مباديء وأسس ومفاهيم ، وأساليب نظرية وتطبيقية تحكم العمل التربوي وتوجه الممارسات التربوية .

والتربية تستند الى عدة أصول منها الأصول التاريخية والثقافية والاجتماعية والاقتصادية والدينية والفلسفية .

التربية بمعناها الضيق هي كل ما يتصل بالتعليم والمدرسة ، أما بمعناها الواسع : هي جميع العمليات الاجتماعية والفردية التي يمر بها الانسان في جميع مراحل حياته ، من طفولته ونضجه الى شبابه وهرمه .

والتربية الصحيحة هي التي لا تفرض على الفرد فرضا بل هي التي تأتي نتيجة تفاعل عفوى بين المعلم والمتعلم ، بين المتربي والمربي.

والتربية عموما تعتبر عملية شاملة تتناول الانسان من جميع جوانبه النفسية والعقلية والعاطفية والشخصية والسلوكية وطريقة تفكيره وأسلوبه في الحياة وتعامله مع الاخرين ، كذلك تناوله في البيت والمدرسة وفي كل مكان يكون فيه ، وللتربية مفاهيم فردية واجتماعية ومثالية ....

التربية بالمعنى الفردي :

هي إعداد الفرد الفرد لحياته المستقبلية ، وبذلك تعده لمواجهة الطبيعة ، كما تكشف بذلك عن مواهب الطفل واستعداداته الفطرية ، وتعمل على تنميتها وتفتحها وتغذيتها .

المعنى الاجتماعي :-

تعلم الفرد كيف يتعامل مع مجتمعه وتعلمه خبرات مجتمعه السابقة والحفاظ على تراثه .

المعنى المثالي : -

تعني الحفاظ على المثل العليا للمجتمع الأخلاقية والاقتصادية والإنسانية النابعة من تاريخ الأمة وحضارتها وثقافتها

التربية والفلسفة :

اعتمدت التربية على الفلسفة عبر العصور ، فالفلسفة تبحث علم مسألة الوجود والقيم والمعرفة ، وهذه المسائل الثلاث المتصلة مباشرة

مع الانسان الذي تتوجه اليه التربية ، وتعتمد التربية على نتائج الفلسفة لتحديدها للقيم وفي تحديدها لحقيقة الوجود ، وفي تحديدها لقيمة المعرفة، كما ان التربية ما هي الا تطبيق للفلسفة في مجال التربية ، وهذا يؤكد أهمية العلاقة بين الفلسفة والتربية .

الفلسفة كمعيار ثقافي:

الفلسفة موقف فكري من الثقافات المتداولة و توجه نحو التكيف وذلك عن طريق سبل ثلاثة، إما بتبني نمط ثقافي ما ، أو بمقاطعة أنماط ثقافية معينة و بالتحفظ منها، أو بتعديل النمط الثقافي السائد.

الفلسفة كمعيار إجتماعي:

إختيار الإنتماء إلى المجتمع يستند إلى فلسفة إحدى قوى المجتمع فالفئة المجددة تسعى إلى النقلة الإجتماعية ، أما الفئة المحافظة فتسعى إلى المحافظة على التقاليد والمصالح .

الفلسفة معيار للمعرفة العلمية:

العلم كظاهرة فلسفية : تبحث الفلسفة حول القضايا التي يقدمها العلم طارحة أسئلة معرفية بغية التوصل إلى مدى ثبات الأسس التي يقوم عليها العلم بوصفه الوسيلة المثلى لاختبار أحكامنا النظرية حول الطبيعة، ومن أهم الأسئلة التي تطرحها الفلسفة حول العلم : ما درجة اليقين التي توصل إليها العلم؟...

هذه الجوانب الثلاثة التي تتناولها الفلسفة بالنقد والتمحيص هي ذاتها الأسس التي يقوم عليها العمل التربوي ، وهي في حاجة مستمرة إلى المناقشة والتجديد وهنا تكمن أهمية البحث الفلسفي بالنسبة للعملية التربوية ، وهذا المجال هو ما تنهض فلسفة التربية لدراسته ، ولكي يتضح مجال فلسفة التربية أكثر لنتعرف بإيجاز على وظيفة كل من التربية والفلسفة.

ولما كانت فلسفة التربية تتفق مع الفلسفة العامة في طبيعة وظيفتها النظرية والتطبيقية؛ لذا يتناول هذا الكتاب بعض الموضوعات الضرورية والقضايا ذات الارتباط بالتربية وأصولها الفلسفية، وتطرح القضايا مجالًا موسعًا للقراءة الناقدة وإبداء الرأي لطالب كلية التربية بصفته معلمًا ومربيًا، ويتألف الكتاب من خمسة فصول لموضوعات تشكل في مجملها قضايا ذات علاقة بالأصول الفلسفية للتربية وهى :-

الفصل الأول: مفاهيم أساسية في الأصول الفلسفية للتربية.
الفصل الثاني: التربية والطبيعية الإنسانية وبعض الآراء الفلسفية تجاهها
الفصل الثالث: الخبرة والتربية.
الفصل الرابع: المعرفة والتربية.
الفصل الخامس: القيم والتربية.

والله ولي التوفيق،،،

البيانات الأساسية للمقرر

١- اسم المقرر:
الأصول الفلسفية للتربية

٢- كود المقرر:
٤٠٤ ت ر

٣- التخصص:
أصول التربية

٤- الفرقة:
الرابعة تعليم عام

٥- الشعب:
- الشعب الأدبية وتتمثل في ست شعب هي: اللغة العربية والدراسات الإسلامية، اللغة الإنجليزية، اللغة الفرنسية، الفلسفة والاجتماع، الجغرافيا، التاريخ .
- الشعب العلمية وتتمثل في أربع شعب هي: الطبيعة، الكيمياء، العلوم البيولوجية والجيولوجية، الرياضيات.

٦-الفصل الدراسي:
الأول

٧- عدد الساعات التدريسية:
٢+٢ (ساعتان نظري+ ساعتان عملي/ مناقشة)

٨- إجمالي درجة المقرر:
الدرجة الكلية = ٢٠٠ (١٦٠) درجة تحريري+ (٤٠) درجة أعمال سنة وعملي

٩- وقت التدريس ومكانه:
أ- الشعب الأدبية : ١٢- ٢ مدرج (١) مبنى تربية (١).
ب- الشعب العلمية : ٢ – ٤ المدرجات الجديدة (أ) .

١٠- القائمون بتدريس المقرر:
أ-الشعب الأدبية
أ.د/ محمد سيد محمد السيد
(أستاذ أصول التربية والتخطيط التربوي بكلية التربية بقنا– جامعة جنوب الوادي).
ب-الشعب العلمية
د/ عبد الناصر أحمد محمد خليل
(مدرس أصول التربية والتخطيط التربوي بكلية التربية بقنا– جامعة جنوب الوادي).

١١- الرموز المستخدمة داخل المقرر :

نص للقراءة والدراسة. **رابط خارجي.** أسئلة للتفكير

والتقييم الذاتي. **أنشطة ومهام.** **فيديو للمشاهدة.**

الأهداف العامة للمقرر

من المستهدف بانتهاء المقرر الدراسي أن يستطيع الطالب تحقيق

الأهداف التالية:

- **الإلمام ببعض المفاهيم الأساسية للأصول الفلسفية للتربية**
- **التعرف على أهمية دراسة الأصول الفلسفية للتربية.**
- **التعرف على فلسفة التربية من حيث ماهيتها ومهمتها.**
- **الوقوف على بعض الحدود الفلسفية للتربية.**
- **يتعرف الطالب العلاقة بين الفلسفة والتربية.**
- **الوقوف على الأسس النظرية للعلاقة بين التربية والطبيعة الإنسانية في الفلسفات المختلفة.**
- **إلقاء الضوء على أهمية الخبرة في مجال التربية والتعليم.**
- **اكتساب مفاهيم ونظريات المعرفة وكيفية الحصول عليها وتطبيقها في المجال التربوي.**
- **التعرف على إشكالية المعرفة والتربية.**
- **الوقوف على إشكاليات المعرفة في الفلسفة.**
- **إلقاء الضوء على أهمية القيم وتصنيفاتها وتطبيقاتها في المجال التربوي.**

محتويات الكتـــاب

م	الموضـــــوع	الصفحة
١	صفحة الغلاف	١
٢	رؤية الكلية ورسالتها وغاياتها وأهدافها الاستراتيجية	٢
٣	مقدمة	٣
٤	البيانات الأساسية للمقرر	٥
٥	الأهداف العامة للمقرر	٦
٦	محتويات الكتاب	٧
٧	جدول روابط مقاطع الفيديوهات لمحاضرات المقرر	٨
٨	جدول الصور المتضمنة محاضرات المقرر	٩
٩	الفصل الأول:مفاهيم أساسية في الأصول الفلسفية للتربية	١٠
١٠	الفصل الثاني: التربية والطبيعية الإنسانية	٤٠
١١	الفصل الثالث: الخبرة والتربية	٨٥
١٢	الفصل الرابع: المعرفة والتربية	١٢٢
١٣	الفصل الخامس: القيم والتربية	١٥٠
١٤	المراجع	١٨١

جدول روابط مقاطع الفيديوهات لمحاضرات المقرر

م	الرابط	الصفحة
١	المفاهيم الأساسية للأصول الفلسفية للتربية https://www.youtube.com/watch?v=Ng0ROBa73FE	١٢
٢	مفهوم فلسفة التربية https://www.youtube.com/watch?v=nYBZ2mY9aso	١٤
٣	العلاقة بين الفلسفة والتربية https://www.youtube.com/watch?v=eAxUOQV1Ik	١٩
٤	أهمية دراسة فلسفة التربية https://www.youtube.com/watch?v=KVXxyz-SyXw	٣٠
٥	تطبيقات تربوية للفلسفة المثالية https://www.youtube.com/watch?v=Dete2jwkRxA	٥١
٦	تطبيقات تربوية للفلسفة الطبيعية -https://www.youtube.com/watch?v=LvZJyoHor5g -https://www.youtube.com/watch?v=BIPRL2vHU5U	٥٨
٧	تطبيقات تربوية للفلسفة البراجماتية -https://www.youtube.com/watch?v=gCdBG2YeGII -https://www.youtube.com/watch?v=HcASAz1xDnU	٦٤
٨	التربية والفلسفة الإسلامية https://www.youtube.com/watch?v=4L0eCZw-2Ak	٧٣
٩	الطبيعة الإنسانية في الفلسفة الإسلامية https://www.youtube.com/watch?v=S_MeglRMS40	٨٣
١٠	الخبرة والتربية https://www.youtube.com/watch?v=dAlNKqKAEII	٨٧
١١	المعرفة والتربية https://www.youtube.com/watch?v=KLzMZARFd7c	١٢٥
١٢	القيم في العملية التربوية https://www.youtube.com/watch?v=9h2wAT1adIA	١٥٣
١٣	القيم تعريفاتها وتصنيفاتها https://www.youtube.com/watch?v=Il0amoaxbo	١٥٤
١٤	تدريس القيم https://www.youtube.com/watch?v=J2r_zV2SogA	١٧٣

جدول الصور المتضمنة محاضرات المقرر

رقم الصورة	عنوان الصورة	الصفحة
١	أعظم فلاسفة التاريخ	١٧
٢	أينشتاين	١٧
٣	ابن رشد	٢١
٤	الكندي	٢١
٥	الفارابي	٢٢
٦	ابن سينا	٢٢
٧	أوجست كونت	٢٤
٨	ديكارت	٢٥
٩	فتجنشتاين	٢٧
١٠	كارناب	٢٩
١١	فيثاغورث	٣٦
١٢	أهمية دراسة الأصول الفلسفية للتربية	٣٧
١٣	قالوا عن فن التدريس	٣٨
١٤	الإمام أبو حامد الغزالي – حجة الإسلام	٧٣
١٥	مقولة عن السعادة	٨٤
١٦	مصادر المعرفة ودورها في التعامل مع الآخرين	١٤٩
١٧	قيمة التسامح	١٨٠

الفصل الأول
مفاهيم أساسية في الأصول الفلسفية للتربية

أهداف الفصل

في نهاية الفصل يكون الطالب قادرا على : -

- **التعرف على مفهوم التربية واهميتها**
- **تحليل مفهوم الفلسفة ، وخصائصها**
- **الربط بين التربية والفلسفة في مفهوم فلسفة التربية**
- **يفرق بين عمل العالم والفيلسوف مستفيدًا بذلك في ميدان عمله التربوي**
- **التعرف على أهمية دراسة الأصول الفلسفية بالنسبة له كمعلم .**

الفصل الأول

مفاهيم أساسية في الأصول الفلسفية للتربية

مقدمة :

تعد التربية من أهم الموضوعات وأقدمها التي عرفها الانسان منذ تلك اللحظة التي لمست فيها قدماه سطح الكرة الارضية ، بعد ان امر الله سبحانه وتعالي بهبوطه الى هذا الكوكب ، وقد مارس الانسان التربية بوسائلها وأنماطها المتعددة منذ فجر تاريخه حتى هذه الايام ، وسيبقي بحاجة ماسة الى التربية وموضوعاتها المتعددة في تحقيق أهدافه الفردية والجماعية حتى يرث الله الأرض ومن عليها....

فالتربية ليست كما يفهمها السواد الأعظم من الناس أنها تعني القراءة والكتابة ، فقد عرف الانسان التربية واستخدمها في تحقيق أهدافه وغاياته قبل أن تعرف القراءة والكتابة .

كانت التربية في العصور الأولى من تاريخ البشرية تأخذ طابع التقليد والمحاكاة والممارسة عن طريق الصواب والخطأ لجميع أبناء المجتمع من أجل تأهيلهم بالمهارات والخبرات والمعلومات المتعددة التي تساعدهم على تحقيق أهدافهم سواء الفردية أو الجماعية .

على هذا النهج التربوي كانت جميع أهدافهم الاجتماعية والاقتصادية والزراعية .. يتم تحقيقها من قبل أبناء المجتمع الذين تم تأهيلهم وتربيتهم بالطرق المألوفة لهم في تلك الحقبة الزمنية ، هذا بجانب تلبية احتياجاتهم الفكرية والعقدية والتقاليد والعادات التي كانت جميعها تشكل مركز اهتمام الانسان في فجر تاريخه .

وقد تطورت وسائل التربية من عهد الى آخر لتناسب التقدم الحضاري الذي نسجه الانسان عبر تاريخه الحضاري عن طريق التربية لتفي بتحقيق الأهداف المتجددة التي ينشدها الانسان في شتى الجوانب

الحياتية ، لذلك كانت التربية عبر تاريخها المديد عملية متجددة من حيث المحتوى والوسائل والأساليب ، وطرق القياس والتقويم ، وثابته من حيث الغرض الذي ينشده الانسان منها ، فهو يحتاجها كوسيلة لتحقيق أهدافه المتطورة حسب التقدم العلمي والحضاري وستبقي التربية تلعب هذا الدور بالنسبة للانسان في المستقبل .

المفاهيم الأساسية للأصول الفلسفية للتربية:

https://www.youtube.com/watch?v=Ng0ROBa73FE

ماهية التربية وأغراضها :

اختلفت الأراء والافكار حول ما هية التربية وغرضها من جيل الى اخر ومن مدرسة فكرية الى اخري ، لتعكس مدي الاختلاف الفلسفي والفكري عند الانسان حول القضايا الاساسية التي تهمه في شتى أموره الحياتيه .

فقد اختلفت أراء الانسان حول أهم القضايا وأقدمها على الاطلاق وهى الذات الالهية ، وطبيعة الكون وعلاقة الفرد بالمجتمع ، وطبيعة الانسان ، التي تعكس جميعها أثارا واسعة النطاق على مجريات الحياة الانسانية في الحياة الدنيا وفي الاخرة ، ولقد كان لهذا الاختلاف حول القضايا الوجودية أثر مباشر وقوي في الاختلاف حول ما هية التربية وغرضها .

ان التربية عملية مقصودة هادفة موجهة يقوم المربون من خلالها بخلق مواقف تربوية يكون من حصيلة تفاعل الفرد معها تغيرات في السلوك الانساني ، ويمكن تعريفها بأنها هى تلك العملية الموجهة نحو تغيير السلوك الانساني على المستوى الجماعي ، نحو حياة أفضل .

التربية تعد وسيلة المجتمع الفعالة التي يستطيع عن طريقها تحقيق أهدافه الوجودية والفكرية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية ... بما

يتفق مع تصور أبناء المجتمع للوجود ، وما ينبثق عن هذا التصور من مفاهيم ، وعقائد ، وأفكار . وذلك عن طريق استخدام المعلومات كافة ومجموعة المعارف العلمية والوسائل التربوية التي توصل اليها الانسان في تأهيل أفراد المجتمع كل حسب ميوله وقدراته الذاتية ليكونوا على أفضل مستوى فني في تقديم الخدمات المتعددة لمجتمعهم .

لذلك فان التربية تختلف من مجتمع الى اخر وذلك يعود الى تصور ابناء المجتمع للوجود والحياة وما يعكسه ذلك التصور من مفاهيم خاصة بالقضايا الاساسية التي تشكل اهتمامات وطموحات الانسان بعد تعرفه على حقيقة وجوده وطبيعة كيانه في ضوء ذلك التصور للوجود .

فلسفة التربية

إن التربية ترتكز على القضايا التي تعالجها والتي تدور حول طبيعة الانسان ، والمجتمع ، والحياة ، والعلاقة بينهم ، والمربون في عملهم يثييرون كثيرا من القضايا التي تعالجها الفلسفة مثل :-

١- طبيعة الانسان الذي نقوم بتربيته .

٢- طبيعة الحياة التي نود ان تقودنا التربية اليها .

٣- طبيعة المجتمع البشري .

٤- طبيعة المفاهيم والقيم التي نتطلع اليها .

ان مثل هذه العلاقة الوثيقة بين الفلسفة والتربية جعلت بعضهم يعرف الفلسفة بأنها النظرية العامة للتربية .

ان الفلسفة التربوية هى فهم التربية في كليتها الاجمالية ، وتفسيرها بواسطة مفهومات عامة تتولى قيادة اختيارنا للغايات والأهداف التربوية ... فهى تتضمن تطبيق الفلسفة الصورية على ميدان التربية .

كما عرفها البعض بأنها عبارة عن الاطار العام من الأراء والمعتقدات الفلسفية التي تدور حول الانسان وحول العالم الذي يعيش فيه

والتي توجه عملية تربية الانسان وتوحدها وتحدد أهدافها ومناشطها وأساليبها ...

مفهوم فلسفة التربية:

https://www.youtube.com/watch?v=nYBZ2mY9aso

التعريف بفلسفة التربية

يقوم مبحث فلسفة التربية على ميدانين بينهما تداخل معرفي، هذين الميدانين هما: الفلسفة و التربية ، فما هي طبيعة العلاقة القائمة بين هذين الميدانين وما فلسفة التربية ؟

حقيقة أن الموقف التعليمى بالنسبة للعامة يقتصر على أطراف العملية التعليمية التى يقدمها الطرف الأول إلى الطرف الثانى ، ولكن الأمر يختلف بالنسبة للمفكر والفيلسوف ، حيث لا يقتصر على مجرد النظرة السطحية إلى هذه الأطراف أو التفاعل الظاهرى بينهما ، ولكن يصل الأمر إلى التأمل والتبصر بكنه وطبيعة التلميذ ، وكيفية حصوله على المعارف ، وحدود ما توصل إليه من معارف ، وأثر هذه المعارف فى تشكيل الشخصية الإنسانية .

فالفيلسوف الذى ينظر إلى الموقف التعليمى يسعى جاهداً لتحديد المؤثرات التى تؤثر فى التلميذ سواء ارتبطت بالتعليم داخل المدرسة أم كانت انعكاسات للحياة الاجتماعية أو التربوية السائدة فى المجتمع .

وقد لا تقتصر على مجرد النظرة المتعمقة إلى هذه الأمور ، بل يفكر بجدية فى طبيعة الخبرة التعليمية وما يتصل بها من قيم وسلوكيات ، ومجال تأثيرها فى الإنسان .

ولكن السؤال الذى يثار الآن هو :

مـا المقصـود بالفلسـفة ؟ ومـا الفـرق بـين عمـل المفكـر الفيلسـوف والعـالم المفكـر ؟ ومـا علاقـة الفلسـفة بالتربيـة ؟

مفهوم الفلسفة

عالم الفلسفة - ما هي الفلسفة؟.4pm

لا يمكن النظر إلى الفلسفة على أنها مجموعة من المعارف التى اكتسبها الفرد من خلال الاطلاع ، كما لا يمكن حتى النظر إليها على أنها مجموعة من الحقائق الفلسفية كشف عنها البحث والتنقيب المتعمق والفلسفى ... أى أنها ليست طريقة من طرق الكشف عن حقائق جديدة ، أو حتى طريقة من الطرق الدقيقة والفنية التى تتبع فى تحليل موقف ما .

من هذا المنطلق يمكن تحديد مفهوم الفلسفة بأنها وجهة نظر مبنية على تنظيم وتفسير وتوضيح ونقد ما هو موجود لدينا من معارف وخبرات ومفاهيم عامة والفلسفة بهذا المفهوم البسيط تتضمن ما يلى :

١ – إن اكتساب القدرة على إبداء وجهات النظر تتطلب بالضرورة دراسة وفحص وتدقيق للمعارف ، ومعايشة الخبرات ، واكتساب المفاهيم العامة ، ولن يتحقق ذلك إلا للأفراد الراغبين فى الاستزادة مهما كان لديه من معارف وأفكار .

إذن الفلسفة ليست هذا الكم من المعارف أو الحكمة نفسها كما أسلفنا ، ولكنها حب التزود بهذه المعارف أى " حب الحكمة " وهما شقى الفلسفة بمفهومها اليونانى . فالفلسفة لا تتطلب الاكتفاء بما لدى الفرد من معارف أو الجلوس فى عزلة بعيداً عن مجريات الأمور ، ولكن زيادة البحث والتنقيب ، والرغبة فى حل المشكلات يتطلب المزيد من البحث.

٢ – إن الفيلسوف يختلف عن الرجل العادى الذى يبدى نظره فى الأمور دون التدليل على صحة وجهة نظره ، وإنما هى نظرة تتسم بالسذاجة والجزئية وعدم التعمق ، وذلك بعكس الفيلسوف الذى تتسم نظرته بالشمولية ، فيقدر كل المعلومات الممكنة ، ولا يقنع بزاوية واحدة أو ميدان واحد للخبرة ، وإنما يناضل من أجل دراسة كل ما يتصل بالحياة ، ومن ثم فهو يميل إلى استخدام المفاهيم التى تتصف بالعمومية .

كما أن وجهة نظر الفيلسوف تتسم بالإتساع وعدم التحيز ، وهذا يتيح له الفرصة فى رؤية الأشياء فى علاقتها المتشابكة ومجالها الأوسع، ومن ثم يستطيع تقدير مغزاها الحقيقى ... أى أنه ليس سطحياً ولكنه يمتلك البصيرة التى تؤهله للكشف عن الفروض الأساسية التى تقوم عليها نظرتنا للعالم والحياة .

أضف إلى ذلك أن الفيلسوف يتسم بالرؤية الثاقبة ، والتبصر المبنى على اكتشاف العلاقات ، دون أن يطلق لنفسه العنان .... ولكن نظرته التأملية هذه مبنية على التحليل ، وكشف العلاقات بين الظواهر المختلفة .

٣ – إن الفلسفة لا تقتصر على البحث وإبداء الرأى فى القضايا التى يحتاجها الانسان ، ولكن تبحث بحثاً نقدياً فى اللغة والفروض والطريقة التى يجب اتباعها عند معالجة أمر من الأمور ، وتبرير المعتقدات والتعرف على جميع الميادين المعرفية الكبرى ومحاولة الربط بينها بصورة تجعلها وكأنها مجالا عاما ومتخصصا فى نفس الوقت.

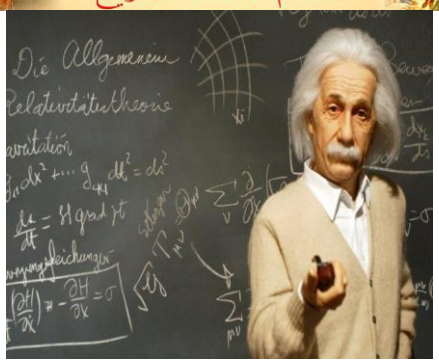
٤ – إن الفلسفة بهذا المفهوم تعتبر تعبيرا عن معتقدات عميقة عن معنى الحياة ومظاهرها فى صورة تشمل القيم ، ونظام العالم وحقائق الوجود ، والمعارف المساهمة فى توسيع الفهم والإدراك .

٥ – إن الهدف الأساسى للفلسفة هو توسيع مجال الاتصال والتواصل ، والعمل على تسهيل سبله ، والانتفاع به ... وبهذا تسهم الفلسفة فى المحافظة على العلاقات الاجتماعية المتميزة ومنحها الحيوية والكفاية .

الفرق بين الفيلسوف والعالم

ما الفرق بين الفيلسوف والعالم؟

صورة (١)
أعظم فلاسفة التاريخ



صورة (٢)
أينشتاين

يوجد شبه اتفاق بين العمل فى المجالات العلمية والفلسفية ، فهذه المجالات تبنى على البرهان المنطقى وإقامة الأدلة والبراهين على صحة

النتائج أى أن العالم والفيلسوف إذا واجهتهما مشكلة اجتهد كل منهما فى تحديد مجالها وافتراض ما يراه من ضروب سلوكية كحلول للمشكلة ، ثم تجرب كل فرض منها ، وهو فى تجريبه هذا يقوم نتائج افتراضه حتى يصل إلى أفضل النتائج ولأفضل الفروض .

أى أن العالم والفيلسوف يشتركان فى التساؤل وتوضيح طريق الإجابة على هذه التساؤلات ، والتأمل فى الفروض التى حددها ، ثم اختيار الأفضل فى ضوء التحليل والمقارنة .

وعلى الرغم من هذا الاتفاق إلا أنه يوجد اختلاف واضح بين العالم الذى كثيرا ما يعتمد على الدليل المادى والتجريب أكثر من الاعتماد على البراهين العقلية التى يستخدمها الفيلسوف ، وأيضاً بين العالم الذى يسير فى حل للمشكلات التى تواجهه طبقا لمنهج علمى ، وبين الفيلسوف الذى يعتمد على إطار عام ليست له مطالب ضرورية اللهم إلا الخبرة بالحياة والاهتمام بفهمها وإدراكها بطريقة أفضل .

ولا يقتصر الفرق بين العالم والفيلسوف على إتباع الأول لمنهج وطريقة معينة ، بينما يعتمد الثانى على المفاهيم والكلمات وما يمكن تنظيمه منها من أشكال لغوية ... بل يشمل بجانب ذلك الاختلاف فى الهدف ... فالعالم هدفه كشف الحقائق الطبيعية والمادية وغيرها من الحقائق الخاضعة للتجربة الحية ، ومن ثم فطريقته التجربة والبرهان التجريبى ، أما الفيلسوف فهدفه تنقية وإثراء وتنسيق اللغة المستخدمة فى تفسير الخبرة ويعتمد على الحوار والأسئلة التى تبحث عن معان وتضمينات أوسع وأعمق .

وخلاصة القول ، أن الفيلسوف يشبه العالم فى حبه للاستطلاع والرغبة فى حل المشكلات التى هى موضوع اهتمامه ، إلا يختلف عن العالم فى البحث عن معنى شامل ومتكامل يضعه فى صورة رمزية متكاملة يمكن من خلالها رؤية بأكملها لا رؤية جانب واحد منها ، ومن ثم فهو فى

حاجة إلى إلهام وإدراك ، ويكسبه بصيرة شاملة تساعده على النفاذ إلى الفروض الأساسية ورؤية العلاقات المختلفة بصورة تشبه الخيال ، وتقضى على التعارض ، وتشغل فكره بالتأمل فى الإمكانيات المثالية ... أى تهبه الروح والحياة والنشاط ، ولكن ما علاقة الفلسفة بالتربية؟

وظيفة التربية ودور الفلسفة

التربية هي ذلك العمل المتناسق الذي يهدف إلى نقل المعرفة , وإلى تنمية القدرات و تدريب و تحسين الأداء الإنساني في كافة المجالات و خلال حياة الإنسان كلها، أما الفلسفة فهي ميدان يثابر في صياغة النظريات التي تهدف إلى بلوغ مثل عليا.

وإذا كان هدف الفلسفة هو المعرفة الأعمق بالغاية من الحياة ، فان التربية هي وسائل و طرائق لذلك الهدف.

و من هذا المنطلق يمكن القول أن الفلسفة والتربية وجهان مختلفان لشيء واحد :الفلسفة (فلسفة الحياة)، التربية هي الوسيلة التي نراهن عليها لترجمة الفلسفة في شؤون الحياة ، ذلك أن التربية هي فلسفة عملية تلامس الحياة الإنسانية بكل تفاصيلها.

ويقوم على هذا الارتباط الوثيق بين الفلسفة والتربية دور فلسفة التربية ، وذلك بقيامها بتحليل و نقد و تفسير و توضيح و بيان أوجه الخلاف وإيضاح المفاهيم المختلفة التي تدور في المجال التربوي ، لتتخذ منها وسيلتها لتوجيه العملية التربوية و تحسينها و نقدها و تحليلها بالإضافة إلى تحليل القيم التي تقوم عليها العملية التربوية ,و تقوم عليها الأهداف.

العلاقة بين الفلسفة والتربية:

https://www.youtube.com/watch?v=eAxUOQV1IkI

مجال الفلسفة التربوية

قبل الخوض في تفاصيل مجال الفلسفة التربوية يجدر بنا أولا التطرق إلى بناء الفلسفة النظرية بوجه عام كي يتسنى لنا التعرف على مجال الفلسفة التربوية بوصفه مجالا يتخذ إطاره النظري من مباحث الفلسفة العامة و التي تنقسم إلى ثلاثة محاور رئيسية ، وهي كالتالي:

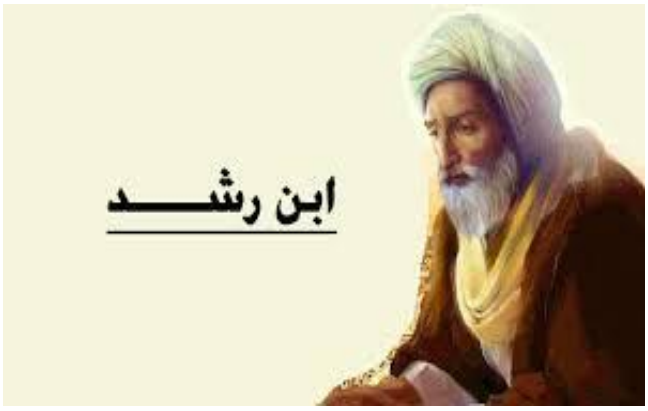
1-الفلسفة كتأمل:

تقوم الفلسفة بالتفكير في كل شيء في الوجود وفي الحقيقة الكلية الكامنة وراءه ، وهذا يعكس رغبة العقل في الإستطلاع اللامحدود في معرفة النظام الذي ينتمي إليه الإنسان كجزء من الوجود.

كما تقوم الفلسفة- بغية الوصول إلى الهدف السابق - بالسعي إلى بناء نمط كلي تنظيمي يعطي لخبراتنا المعقدة معنا و إنسجاما حتى تصل إلى بناء الأشياء والأفكار والأجزاء في نظام يكون معقولا ، فالفيلسوف " يرى ويكشف أي أن لديه نظرة تأملية ترفعه فوق مستوى المطالب و الإحتياجات العادية العاجلة إلى إمكانات أوسع لدينا يدركها فكرا وخيالا فهو يبحث عن المفاهيم والمبادئ التي توضح و تفسر تفسيرا له مغزاه الخبرة الإنسانية في مداها الكلي ".

الفلسفة تصدر عن حاجة الإنسان إلى تنظيم أفكاره لكي يجد معنا في كل مملكة الفكر و الفعل.

وعلى الرغم أن هناك حدودا لا نستطيع أن نعرفها , فلا أحد يستطيع أن يعرف كل شيء عن شيء واحد بصورة شاملة ، إلا أننا إذا لم نستوعب طبيعة الأشياء ككل لا نستطيع أن نحدد قيمة إسهامات دراساتنا الخاصة في مجال المعرفة على نحو سليم.



صورة (٣)
ابن رشد

2-الفلسفة كتمحيص أو كتحليل و نقد :

ويتجلى هذا الجانب في الغوص في جوهر الأشياء و معرفة كنهها و ذلك من خلال عملية تمحيص بعض المفاهيم كالعقل ,الذات و العلة .... أما تربويا يبرز هذا الجانب في إختبار مدى صحة مفاهيم كالدافعية , التوافق , الاهتمام ، ومحاولة الكشف عن معناها في السياقات المختلفة . كما يتجلى هذا الجانب النقدي في إختبار مدى تماسك- خلو من التناقض – معارفنا السابقة و الإشارة إلى التناقضات فيها.

صورة (٤)
الكندي

ملاحظة:

التأمل غير المصحوب بالتحليل يحلق في سماء خاصة به ,معزول عن العالم الذي نعيش فيه ، كما أن التحليل توجهه رؤية تأملية كلية شاملة، توضح لهذه الدراسة التحليلية أو تلك ترابطهما فيما بينهما.

صورة (٥)
الفارابي

3- الفلسفة كموجه للسلوك : الجانب الإرشادي:

حين تقوم بتزكية بعض القيم والمثل العليا . أوتمحيص ما نعنيه بالحسن أو ما نعنيه بالرديء ,الجميل أو القبيح . أو التساؤل عن مصدر هذه الصفات أهو العقل أم الأشياء ؟ وهذا الجهد من أجل إختيار ما يجب أن يكون بالإضافة إلى ما هو كائن قائم وكذلك وضع شروط لما ينبغي أن يكون.

والمقارنة في هذا المضمار بين عمل العالم وعمل الفيلسوف تظهر أن العالم يدرس الوقائع، بينما الفيلسوف يقومها بغية توجيه السلوك ، مثلا : إنحرافات الناس بالنسبة لعالم النفس جوانب من الطبيعة الإنسانية يجب دراستها موضوعيا و تجريبيا، أما إذا قام عالم النفس بالحكم على هذه الإنحرافات بالحسن أو القبح و أضفى بعض القيم عليها فإنه لا يكون متحدثا كعالم نفس بل كفيلسوف إرشادي .

صورة (٦)
ابن سينا

تسعى فلسفة التربية إلى فهم التربية في مجموعها ,و تفسيرها بمفاهيم عامة ، بغية تحديد الغايات التربوية وترشيد سياساتها وكذلك تفسير المكتشفات العلمية المتجددة وفق علاقتها بالتربية.

ويمكن القول أن معظم المشكلات التربوية الرئيسية هي في صميمها مشكلات تربوية ، ذلك أن إنتقاد مثل عليا تربوية أو سياسات تربوية ، أو إقتراح مثل عليا يلزمنا بالأخذ بعين الإعتبار تلك المشكلات الفلسفية العامة مثل : طبيعة الحياة الصالحة التي ينبغي أن تؤدي إليها التربية ، طبيعة الإنسان ذاته ، طبيعة المجتمع ، طبيعة الحقيقة النهائية التي تنشد المعرفة سبر أغوارها.

من هنا يمكن أن نخلص إلى أن الفلسفة التربوية تتضمن تطبيق الفلسفة النظرية على مجال التربية بل لقد ذهب ديوي إلى القول أنه "يمكن وصف الفلسفة بأنها النظرية العامة للتربية" وهذه الفلسفة كالفلسفة العامة: تأملية ، تحليلية ، توجيهية ، ولنتعرف على وجوه فلسفة التربية في السطور التالية :

١- الفلسفة التربوية تأملية :

فهي تسعى إلى إقامة نظريات حول طبيعة الإنسان والمجتمع والعالم، وذلك عن طريق تنظيم المعلومات المتصارعة المتعلقة بالبحث التربوي و العلوم الإنسانية و العمل على تفسيرها. و ذلك إما بإستنتاج تلك النظريات من نظريات فلسفية عامة و تطبيقها على التربية. أوبالانطلاق من مشكلات تربوية بالذات ، ثم وضعها في إطار فلسفي قادر على حلها.

إن التربية تثير عدة مشكلات لا تستطيع هي أو العلم القيام بحلها كل على حده ، ذلك لأنها مجرد أمثلة عن المسائل الخاصة بالفلسفة ذاتها و التي تتكرر و تتواتر .

٢- الفلسفة التربوية إرشادية :

وتقوم بتحديد الغايات التي يجب على التربية أن تستهدفها و الوسائل العامة التي ينبغي أن تستخدمها لبلوغ تلك الأهداف وتحديد و تفسير الأهداف و الوسائل القائمة المتعلقة بنظامنا التعليمي و تقترح أهدافا و وسائل أكثر صلاحا لكي تؤخذ في الإعتبار.

ولا يمكن وضع أهداف التربية ولا أي من وسائلها إلا من خلال معايير صحيحة . يقوم بتمحيصها ووضعها فيلسوف التربية. فالتربية كفرع من فروع المعرفة لا يمكن أن تقوم وحدها، و إنما على توجيه فلسفي لها.

صورة (٧)

أوجست كونت

٣- الفلسفة التربوية تحليلية و نقدية :

تسعى إلى تحليل نظرياتنا التأملية و الإرشادية. وكذلك وزن معقولية مثلِنا العليا التربوية و إتساقها مع المثل العليا الأخرى. ثم فحص الدور الذي يلعبه التفكير غير المتفحص والتفكير الذي توجهه الرغبة. وأيضا إختبار المنطق الموجود في مفاهيمنا و كفاءته في مجابهة الحقائق التي ننشد تفسيرها . و ذلك بفضح المتناقضات الموجودة بين نظرياتنا، و

توجيه الأنظار إلى مجموعة النظريات الدقيقة التي تبقى بعد إزالة المتناقضات.

دراسة الإنتشار الكبير الهائل للمفاهيم التربوية المتخصصة، كما تجتهد في توضيح العدد الذي لا حصر له من المعاني (المختلفة التي تناط بتلك المصطلحات التي أسرف في إستخدامها مثل: "الحرية" "التوافق" "النمو" "الخبرة" "الإهتمام" و "النضج".

صورة (٨)
ديكارت

وظيفة فلسفة التربية

١- تساعدنا على التفكير في المفاهيم و المشكلات التربوية بصورة واضحة و دقيقة و عميقة و منتظمة وهذا بدوره يؤدي إلى وعي أكثر و إدراك لأبعاد الموضوعات الهامة . و تساعدنا هذه الفلسفة أيضا على تقويم الحجج و الأدلة التي تقوم عليها الآراء التربوية ، مما يساعد على تحرر عقلي من التصلُّب في الرأي و سلطان الأفكار التقليدية القديمة ، يترتب على كل هذا تحسين السياسات مما ينعكس ايجابيا على القرارات التربوية .

٢- تساعدنا على تصور التفاعل بين الأهداف و الأغراض التربوية و المواقف التربوية المحددة و الربط بينها لتوجيه قراراتنا مما يسمح برؤية

أوضح للأهداف الجديدة، بالإضافة إلى أنها تدفعنا للتحرك من أجل تحقيق هذه الأهداف.

ومما سبق يتضح لنا أن فلسفة التربية هي فلسفة موجهة للعمل التربوي و همزة وصل بين المستوى النظري للتحليل الفلسفي و المستوى العملي للقرارات و الإختيارات التربوية.

و يمكن لفلسفة التربية أن توجه النظرية و التطبيق في مجال التربية بطرق ثلاث :

١- تضع نتائج و فروع المعرفة ذات الصلة الوثيقة بالتربية، مما في ذلك مكتشفات التربية ذاتها، في نطاق نظرة شاملة للإنسان و نوع التربية الذي يليق به.

٢- توصي بالأهداف و الوسائل العامة للعملية التربوية بعد فحصها و تمحيصها.

٣- توضح و تنسق بين المفاهيم التربوية الأساسية التي تجعل للعملية التربوية معنى و مغزى واضحا .

المعلمون و فلسفة التربية

ينظر كثير من المعلمين إلى فلسفة التربية على أنها شيء قليل النفع من الناحية العملية، أي أنها دراسة ضعيفة الصلة بواقع الحياة العملية اليومية. وهذه النظرة يجانبها الصواب، إذ مما لا شك فيه أن هناك إرتباطا بين النظرية و التطبيق، و إذا خلت النظرية من مؤشرات التطبيق تصبح مجرد تدريب عقلي، و ليس جل آراء فلاسفة التربية من هذا القبيل:

وكون آراء الفلاسفة التربويين مصطبغة بالصبغة النظرية فهذا لا يقلل من أهميتها إذ بالإمكان تحويل تلك الآراء إلى فروض علمية نتأكد من صحتها أو بطلانها عن طريق التجريب ، لاسيما تلك الآراء الفلسفية

التي اتخذت شكل توصيات على نحو ما نجد في كتابات روسو و باستالوتزي و فروبل و منتيسوري.

و يناقش أحد الباحثين قضية إعداد المعلم بين النظرية و التطبيق فيقول: خلاصة رأيي هو أنه بينما تعتبر الممارسة و التطبيق جزءا رئيسيا من إعداد المعلم فإنه من الخطأ الواضح أن نتصور وجود شيء يسمى التفكير العملي على أنه نوع متميز عن التفكير النظري.

فلسفة التربية تعمل على نقد العملية التربوية و تعديلها و العمل على إتساقها و توضيحها، حتى تتلاءم هذه الخبرة الإنسانية مع الحياة المعاصرة ، و ذلك من خلال: "البحث عن المفاهيم التي توجه الإنسان بين المظاهر المختلفة للعملية التربوية في خطى متكاملة شاملة، و توضيح المعاني التي تقوم عليها التعبيرات التربوية ، وتعرض الفروض الأساسية التي تعتمد عليها المفاهيم التربوية ، وتنمي علاقة التربية بغيرها من الميادين الأخرى للإهتمام الإنساني".

صورة (٩)

فتجنشتاين

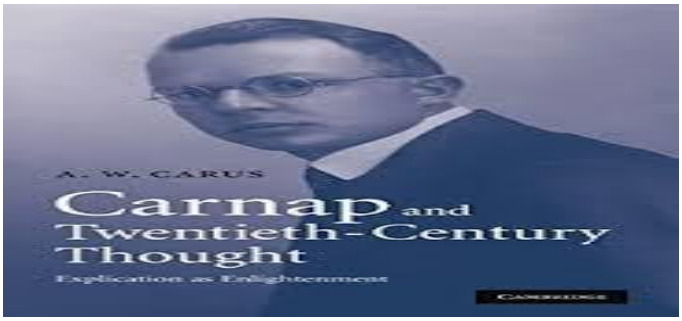
وبما أن التربية هي عملية نقل للمعرفة الإنسانية بأنواعها المختلفة إلى الجيل الجديد، و بما أن هذه الخبرة نفسها هي التي تعمل الفلسفة في سبيل تحليلها و نقدها و ردها إلى الإنسجام و الإتساق بحل أنواع الصراع و التراع التي تفككها ، فإن فلسفة التربية :"هي النشاط الفكري المنظم الذي يتخذ الفلسفة وسيلته لتنظيم العملية التربوية و تنسيقها و إنسجامها و توضيح القيم و الأهداف التي ترنو لتحقيقها".

ففلسفة التربية هي تطبيق الفلسفة على مشكلات التربية، وعلى هذا ففلسفة التربية تشمل تطبيقات الأفكار و المبادئ و الطرق الفلسفية على تلك المشكلات التربوية التي تناسبها المعالجة الفلسفية أكثر مما تناسبها المعالجة العلمية.

و هي تشكل مجموعة الأفكار العامة و المبادئ الكلية التي توجه العملية التربوية. فكل منهاج ينطلق من فلسفة تربوية معينة هي فلسفة المجتمع و ثقافته ، ذلك أن المنهاج هو أداة المجتمع الرئيسية لتربية أبنائه وفقا للصورة التي يريدها عاكسَة لمثله العليا و إتجاهاته و إهتماماته ، حتى يحافظ هذا المجتمع على ثباته و حيويته وفقًا للمعايير التي إرتضاها و التي بموجبها يقرر ما الصواب و ما الخطأ ؟ ما الخير و ما الشر ؟ ما الجميل وما القبيح ؟ما الحقيقي وما الزائف ما المناسب وما غير المناسب ؟ ، في جميع المناشط الثقافية والاجتماعية والإقتصادية و الجمالية و التربوية.

ومن الضروري أن تكون الأهداف الأساسية للتربية و الإطار الفلسفي الذي تنتظم فيه هذه الأهداف واضحة في ذهن واضع المنهاج ، و في ذهن مؤلف الكتاب المدرسي ، و في ذهن المشرفين على تطبيق المناهج و تطويرها ، و في ذهن المعلم الذي يتولى المهام المباشرة لتحقيق أهداف التربية . و إذا لم تكن أهداف التربية و الفلسفة التي تنبثق عنها تلك الأهداف واضحة في أذهان هؤلاء جميعا ، و إذا لم يربط المعلم أهدافه الصفية الصغيرة بالإطار الفلسفي الكلي فليس من المتوقع أن تفلح التربية في تحقيق الآمال المعلقة عليها ، وستضيع عندئذ معالم الصورة في ركام الجزئيات و التفصيلات .

يرى الكثير بأن الفلسفة بما تبرزه من نظريات وأراء تمثل الجانب النظرى، أو الإطار الفكرى الذى يوجه سبل الحياة فى المجتمع بما فيها التربية .



صورة (١٠)

كارناب

فالعقيدة والفلسفة بما تتضمنه من قضايا وأفكار تكونان بمثابة المراجع التى نستقى منها أهدافنا ، ونجدد من خلالها طرائقنا وأساليبنا التربوية ، بل ونحكم على سبل تقدمنا فى ضوئها .

ويطلق على تطبيق الطريقة والنظرة الفلسفيتين فى ميدان الخبرة أو التربية لفظ " فلسفة التربية " .

إن تحديد مفهوم فلسفة التربية يقتضى بالضرورة تحديد مفهوم شقيها أى الفلسفة والتربية ... وحيث أننا حددنا مفهوم الفلسفة بأنه " وجهة نظر ثاقبة مبنية على الدراسة والتحليل والنقد بهدف الوصول إلى الكليات " ... إذن يبقى لنا معرفة مفهوم التربية .

والتربية بمعناها الشامل هى ذلك العلم أو الفن الذى يحقق اللقاء الناجح بين فرد غير نام وغير عالم وبين مجتمع ملئ بالتحديات التى تطالب هذا الفرد بالتوافق مع هذه التحديات ومعايشة الخبرات المختلفة

أى أن التربية هى كل ما يبذل سواء بطرية مقصودة أو غير مقصودة لتنشئة الفرد تنشئة اجتماعية وأخلاقية .

أهمية دراسة فلسفة التربية:

https://www.youtube.com/watch?v=KVXxyz-SyXw

والتربية بهذا المفهوم تتضمن ما يلى

١ – إن التربية عملية اجتماعية وأخلاقية، وبالتالي يجند المجتمع كل مؤسساته وتنظيماته الاجتماعية لإكساب الأفراد مهارات ومعارف واتجاهات تؤهلهم للتوافق مع المجتمع ومتغيراته .

٢ – إن التربية عملية إنسانية تنصب على الإنسان بميوله وحاجاته قدراته واستعداده .

٣ – إن العملية التربوية تشمل كل التصرفات والسلوكيات التى يقوم بها الفرد نفسه لاكتساب معارفه ، وتشمل ما يقدمه الآخرين للمتعلم سواء بقصد أم بدون قصد بل إن الإنسان فى احتكاكه بمواقف الحياة المختلفة بتربى من الصواب والخطأ ، وبهذا تصبح الطبيعة والمجتمع وكل ما يمر به الإنسان من خبرات مواقف مربية .

٤ – إن مفهوم التربية أعم وأشمل من مفهوم التعليم الذى يقتصر على ما هو مقصود – فقط – يتم داخل جدران مؤسسات التعليم الرسمى فالتربية طبقاً لهذا المفهوم تشمل بجانب التعليم المواقف التى يكتسب من خلالها الفرد تعليماً مصاحباً .

٥ – إن التربية – طبقاً لهذا المفهوم – عملية مستمرة تبدأ مع بداية حياة الإنسان وتنتهى بوفاته وهذا تطبيقاً للمأثورة العربية " اطلبوا العلم من المهد إلى اللحد " ... والمأثورة التى تقول " الإنسان إن لم يربه أبوه وأمه رباه زمانه " .

٦ – لما كان الإنسان لا يستمر فى عمل ما إلا إذا شعر بفائدته ، لذا فإن استمرارية التربية تفرض على مواقفها وأنشطتها الطابع الهدفى ...

أى أن التربية نشاط هادف يشعر فيه الفرد بلذة الحياة والرغبة فى تواصل المعارف .

وبهذا نكون قد أوردنا وصفاً لمعنى الفلسفة ومعنى التربية ، ونحن الآن فى موقف نستطيع منه مناقشة مفهوم " فلسفة التربية " .

وكما ذكرنا سابقاً أن فلسفة التربية هى الميدان التربوى الذى يتم فيه تطبيق الطريقة والنظرة الفلسفيتين وذلك ابتداء من البحث عن المفاهيم التى تنسق بين المظاهر المختلفة لتربية فى خطة شاملة ، وتوضيح المصطلحات التربوية ، وعرض المبادئ أو الفروض الأساسية التى تقوم عليها التعبيرات الخاصة بالتربية ، والكشف عن التصنيفات التى تربط بين التربية وبين ميادين الاهتمام الإنسانى الأخرى .

وطبقاً لهذا المفهوم يمكن تحليل فلسفة التربية إلى النقاط التالية :

١ – إن فلسفة التربية تعد جزءاً من الفلسفة العامة السائدة فى المجتمع ، ومن ثم فهى تحتل مركزاً هاماً فى محتوى جميع أنواع التعليم السائدة فى المجتمع .

٢ – لما كانت الفلسفة العامة للمجتمع تعد حصيلة لمعتقداته ونظمه وتاريخه لذا فإن فلسفة التربية تسهم فى ربط جميع الأنظمة الفكرية الكبرى فى المجتمع والعمل على تأصيلها وكسب الأنصار لها باستمرار .

٣ – إن فلسفة التربية تمدنا بالنظريات والأسس التى نبنى عليها طرائقنا التدريسية ، وتزيد من إدراكنا لمعنى اشتغالنا بالعملية التربوية ، وتساعدنا على رؤية العمل التربوى فى كليته وفى علاقته بمظاهر الحياة الأخرى واهتماماته .

٤ – إن فلسفة التربية من خلال كشفها عن التصنيفات التى تربط التربية بمجالات الاهتمام الإنسانى الأخرى تسهم إسهاماً كبيراً فى إمدادنا بالوسائل والأدوات التى تساعدنا فى التعرف على أنواع الصراع والتناقض

الموجود بين النظريات الفلسفية والتطبيقات التربوية ومن ثم السعى للقضاء عليها واقتراح خطوط جديدة للنمو التربوى والبحث والتنفيذ واختبار الفروض التى تحدد فى ضوء الأسئلة المثارة .

٥ – إن فلسفة التربية بهذا المفهوم تزيد من مقدرتنا على البحث والفحص والتساؤل ، وبهذا تصبح التربية عملية حية ونامية ، كما يصبح معتنقى فلسفة التربية أشخاصاً مفكرين ومتأملين .

فى الحقيقة ، إذا رجعنا إلى مكونات الموقف التعليمى الذى أشرنا إليه سابقاً ، والذى كان التلميذ محوراً أساسياً فيه فإن هذا يتطلب معرفة من هو التلميذ ؟ ما جوهره ؟ ما طبيعته ؟ مما يتكون ؟ لأن التربية فى طرائقها وأهدافها وأساليبها ستختلف دون شك إذا اعتقدنا بأن هذا الإنسان جسد فقط عن الاعتقاد بأنه عقل وروح ، وكذلك ستختلف طبيعة العملية التربوية عند النظر للإنسان على أنه مسير أو مخير ، خير أم شرير ، محكوم بغرائزه وشهواته أم لديه القدرة على التمييز ... كلها مواقف تؤثر فى التربية .

ولا تحدد طبيعة العملية التربوية فى ضوء تحديدنا لمفهوم طبيعة التلميذ " الطبيعة الإنسانية " فقط بل إن اعتقادنا فى طبيعة المعارف التى ينبغى الحصول عليها ، وكيفية حصوله عليها ، وإمكانية التوصل إلى معارف صادقة وغير مشكوكة ووسائل الحكم على ذلك ، بالإضافة إلى حدود هذه المعارف كلها أمور تؤثر فى التربية وتحدد أهدافها ومراميها.

وحتى الأهداف والمرامى تكون بمثابة محوراً ثالثاً فى محددات طبيعة العملية التربوية ، وذلك لأن البون الشاسع بين أنماط التربية وأساليبها مرجعه ليس لاختلاف فى وجهات النظر حول الطبيعة الإنسانية أو طبيعة المعرفة فحسب ولكن أيضاً مرجعه لاختلاف فى وجهات النظر

حـول الأهـداف التـى يضـعها المجتمـع لمؤسسـاته التربويـة وتنظيماتـه الاجتماعيـة مـن أجـل النهـوض بمقومـات الحيـاة الاجتماعيـة والتوافـق مـع المتغيرات العصرية .

وتؤثر الأهداف – دون شك – فـى المواقف التـى يعيشـها الإنسـان أو ما يسمى بالخبرات ، كما أن وجهات النظر الفلسفية تعد محددات وأطر للخبرات المربيـة والخبرات غير المربيـة ... وهذا فـى حد ذاتـه محـوراً رابعاً من محاور تحديد طبيعة العملية التربوية .

ثم يأتى فـى نهايـة المطـاف أثـار ونتـائج العمليـة التربويـة نفسـها ، والتى تخضع هى الأخرى لتقلب وجهات النظر ... وفـى قمـة هذه النتـائج والآثار المرغوبة القيم والاتجاهات الأخلاقية التى يرى البعض بثباتها وإنـها تستهدف لذاتها لأنـها غايـات مطلقـة ، بينمـا يخرجهـا الـبعض الآخـر مـن أبراجهـا مؤمنـاً بتغيرهـا ونسبتها واشتقاقها مـن مواقـف الحيـاة ومـا يترتـب عليهـا مـن نفـع واستخدامها..وهذه قضـية خامسـة جديرة بالدراسـة لـيس لكونها نتيجة من نتـائج التربيـة بل أن العمل علـى تحقيقها يتطلب طرائـق وأساليب لها أثرها الواضح فى تحديد معالم العملية التربوية .

وخلاصة القول:

إن فلسفة التربية تسعى إلى فهم التربية في كليتها الإجمالية ، وتفسيرها بواسطة مفهومات عامة تتولى قيادة إختيارنا للغايات و السياسات التربوية ...فهي تتضمن إذن تطبيق الفلسفة الصورية على ميدان التربية.

إنها عبارة عن الإطار العام من الآراء و المعتقدات الفلسفية التي تدور حول الإنسان و حول العالم الذي يعيش فيه ، و التي توجه عملية تربية هذا الإنسان و توحدها و تحدد أهدافها و مناشطها. ولهذا تكون الفلسفة و فلسفة التربية و الخبرة الإنسانية مكونات ثلاثة لكل واحد متكامل.

ففلسفة التربية تساعدنا على تطوير نظرتنا للعملية التربوية و على توجيه مجهوداتنا و تنسيقها وعلى تحسين طرائقنا وأساليبنا في التدريس و التقويم و التوجيه و الإدارة ، و على رفع مستوى معالجتنا للمشكلات التربوية و مستوى تصرفاتنا و أحكامنا و قراراتنا، وهذا يلزمنا بضرورة العودة إلى المعيار العملي للتأكد من نجاح أو فشل فلسفة تربوية ما .

الفعل التربوي أسبق من الفلسف . . . لماذا ؟

مارس الإنسان التربية منذ ان عاش على الأرض ، فالتربية مكون أصيل من مكونات الحياة البشرية ، وبهذا تكون التربية قديمة قدم الحياة ذاتها ، ويرجع ذلك الى خاصية انفرد بها بنو البشر على غيرهم من المخلوقات الا وهى العجز المطلق للإنسان عند مولده ، هذا العجز يحتم كى تستمر الحياة ان يلقى الوليد البشري عناية من الكبار حتى يشتد عوده ويصبح قادرا على تدبير شئون نفسه ...

هذه العناية التى يوفرها البالغون للصغار والتى تستمر سنين عددا، هي ما نقصده بالتربية ، تربية غير مقصودة لكنها في نفس الوقت تنمى الوليد عقلا ونفسا وخلقا وبدنا ، اى تكسبه ما يجعل منه إنسان بالمعنى الدقيق للكلمة ، فكأن الله سبحانه وتعالى أراد ان يجعل من عجز الوليد البشري ركيزة للحياة البشرية المنظمة في جماعات تحقق إرادة الله على هذه الأرض.

وبدون ما يوفره البالغون من هذه العناية ، يهلك الصغار وهو أمر ينفرد به الإنسان ، فصغار الحيوان تعتمد على أنفسها منذ اللحظة الأولى لخروجها إلى الحياة .

هكذا يمكن القول بان سر قوة الإنسان وتفوقه على سائر المخلوقات ، وما صنعه من عمران وما ينتظره من مستقبل ، يرتكز على هذه الضرورة التى تجعل حياة الإنسان الفرد وسط جماعة أمرا حتميا .

بهذا المعنى تكون التربية صنو للحياة ، وهى أيضا أهم عوامل البقاء والاستمرار لها ، وقد ترتب على هذا الارتباط العضوي بين التربية وحياة البشر ، تغير شكل ومضمون التربية بتغير شكل ومضمون الحياة .

فكلما تغير شكل المجتمع ، وهذا أمر حتمي ، تتغير معه طريقة التربية وأسلوبها وفنياتها ، ولقد مارس الإنسان التربية دون أن يسبق ذلك فكر تربوي منظم ، ومع وجود المجتمع المنظم الذي يتكون من الأسرة ثم المدرسة وغيرها من المؤسسات ، وجدت الحاجة الى وجود نظرة تربوية للحياة البشرية ، وظهر بذلك مفهوم فلسفة التربية مع ظهور الفلسفة.

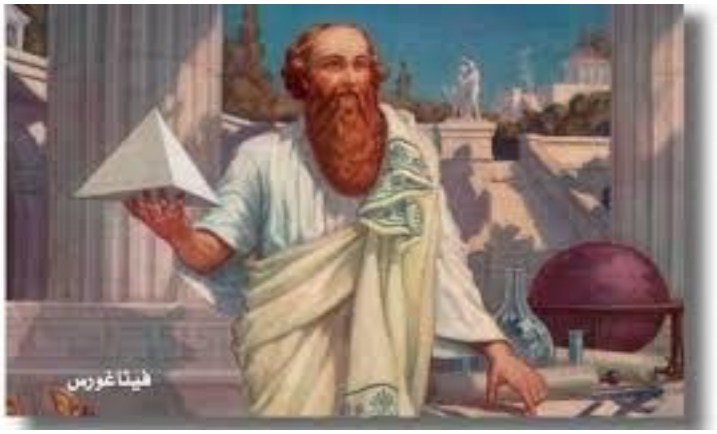
الحاجة الى الفلسفة

- تساءل الإنسان منذ القدم عن سر هذه الحياة وعن الغاية من وجودنا على الأرض ، وعن ذلك المجهول الذي ينتظرنا بعد الموت ، وعن أصل الخير والشر.....

- أهم مباحث الفلسفة (الميتافيزيقا - الأخلاق – المعرفة – المنطق) .

- تسعى الفلسفة ومعها فلسفة التربية إلى تحديد ملامح ما ينبغي ان يكون ، اى تجاوز الصورة الحالية لموضوع التفكير الى صورة أخرى أكثر كمالا .

- دراسة الواقع والارتقاء به دائما والإحاطة الكاملة به لمعرفة أوجه القصور وعلاجها ....



صورة (١١)
فيثاغورث

طرق دراسة فلسفة التربية

تنحصر في ثلاث طرق

١- طريقة دراسة جملة الأفكار والمفاهيم الأساسية كتحديد الموقف من قضايا (الطبيعة الانسانية – الحرية – القيم – الأهداف التربوية - ..... وغيرها)

٢- عن طريق (مدارس) و (اتجاهات) : كالفلسفة المثالية – الطبيعية – البرجماتيه - .... الاسلامية . والتعرض لتطبيقاتها التربوية ...

٣- عن طريق شخصيات لها آراؤها التربوية والتى كان لها دورها في الحياة التربوية والاجتماعية (افلاطون – جون ديوى – ابن خلدون الغزالي – الفارابي ....

إن فن التربية لن يبلغ درجة الوضوح الكامل فى ذاته بدون الفلسفة

أنشطة ومناقشات وأسئلة الفصل الأول

من خلال دراستك للفصل الأول ، أجب عن الأسئلة الآتية : -

١- للتربية مفاهيم فردية واجتماعية ومثالية، وضحها مبينا العلاقة بينها ؟

٢- وضح الفروق بين الفيلسوف والعالم ، مبينًا الاستفادة من ذلك في العمل التدريسي ؟

٣- " الفلسفة التربوية تحليلية ونقدية " وضح ذلك مطبقًا على موقف تعليمي .

٤- من خلال تحليلك لمفهوم فلسفة التربية ، استخلص أهم النقاط التي تفيدك في عملك التربوي .

٥- الفعل التربوي أسبق أم التفلسف ؟ اضرب أمثلة من الواقع التعليمي .

٦- تأمل الصورة الآتية وأجب عما هو مطلوب

صورة (١٢)

أهمية دراسة الأصول الفلسفية للتربية

في ضوء هذا الشكل حدد في نقاط أهمية دراسة الأصول الفلسفية للتربية

٧- انظر للصورة الآتية وأجب عما هو مطلوب منك

صورة (١٣)
قالوا عن فن التدريس

حلل محتوى هذه الصورة في ضوء ما درست من علاقة بين المعلمين وفلسفة التربية

٨- حلل المقالة الآتية تحليلًا فلسفيًا موضحًا الأبعاد التربوية لها:

الصمت

حرص كثير من أهل العلم على الصَّمت ومارسُوه، ومنهم أبو علي الدقَّاق (المُتوفَّى سنة ٤٠٥ هجرية) والذى قال: «الصَّمتُ سلامةٌ، وهو الأصلُ. وعليه ندامةٌ إذا ورد عنه الزَّجر». وقَالَ أَبُو بَكْر الفارسي «المتوفَّى سنة ٣٠٥ هجرية»: «من لَمْ يكُن الصَّمتُ وطنه فَهُوَ فِي الفضُول وإن كَانَ صامتًا». وقال ممشاذ الدينورى «المتوفَّى سنة ٢٩٩ هجرية»: «الحُكماء ورثوا الحكمةَ بالصَّمت والتفكُّر». وقيل لذى النون المصري (١٧٩ هجرية - ٧٩٦ ميلادية / ٢٤٥ هجرية - ٨٥٩ ميلادية)

منْ أصونُ النَّاسِ لنفسه؟ قَالَ أملكهُم للسانه. وقيل: صمتُ العوام بألسنتهم، وصمتُ العارفين بقلوبهم، وصمت المحبِّين من خواطر أسرارهم.

وقال الفضل بْن عيَّاض (١٠٧ - ١٨٧ هجرية): من عدَّ كلامه من عملهِ قلَّ كلامه إلا فيما يعنيه.

وقِيل: "الصَّمتُ عبادةٌ من غير عناءٍ، وزينةٌ من غير حلى، وهيبةٌ من غير سلطانٍ، وحِصنٌ من غير سُورٍ، وراحة للكاتبين، وغنية من الاعتذار"

وفى زماننا صرنا نقرأ «بلاغة الصمت» و«فلسفة الصمت»، حتى من قبل أن يكتب أرنست هيمنجواي (١٨٩٩-١٩٦١ميلادية): جملته الشهيرة "يحتاج الإنسان إلى سنتين ليتعلمَ الكلامَ، وخمسين سنةً ليتعلمَ الصَّمت"

الفصل الثاني
التربية والطبيعة الإنسانية

الفصل الثاني

التربية والطبيعة الإنسانية

بنهاية هذا الفصل يكون الطالب قادرا علي : -

- **التعرف على مفهوم الطبيعة الإنسانية**
- **تحليل جوانب الطبيعة الإنسانية**
- **ادراك أهمية دراسة الطبيعة الإنسانية والتربية**
- **بيان العلاقة بين التربية والطبيعة الإنسانية في الفلسفات المختلفة**
- **توضيح مدي الاستفادة من دراسة موضوع التربية والطبيعة الإنسانية في العملية التعليمة**

الفصل الثاني

التربية والطبيعة الإنسانية

تمهيد

يعد موضوع الطبيعة الإنسانية من الموضوعات المهمة جدا للعاملين في مجال التعليم بصفة خاصة ، ولكل الناس بصفة عامة، وذلك لضرورة فهم الإنسان نفسه ومن يحيطون به وكيفية التعامل معهم ، ولتحليل الطبيعة الإنسانية فى ضوء بعض الفلسفات ، نعرض هنا بإيجاز لمفهوم الطبيعة الإنسانية وجوانبها المختلفة .

أولاً : مفهوم الطبيعة الإنسانية

الانسان هو موضوع التربية ، وان البحث الجاد في طبيعة العملية التربوية يقود الى البحث حتما الى اجتياز خطوة على قدر كبير من الأهمية وهى الوقوف على طبيعة الانسان وتكوينه الذاتي.

ما الطبيعة الانسانية ؟

الطبيعة الانسانية هى السمات السلوكية والعادات الاجتماعية والاتجاهات الثقافية ، والمشاعر والقيم التي ينقلها الأفراد في مجتمع ما عن طريق اتصالهم بالأخرين ، واتصال الأخرين بهم ، على ان هذا الاتصال المتبادل يعني قبول الأخر والتأثر به والتأثير فيه ، وقبول التغير، وكل تلك أمور قد فطر الله الناس عليها ، ليتفاعلوا مع الظروف الاجتماعية والثقافية المحيطة بهم ... والمعنى الأخر للطبيعة الانسانية :

هو مجموع الاستعدادات والامكانات الفطرية التى يولد بها الانسان ويستمر تأثره بها في حياته ، مع قبول هذه الاستعدادات والامكانات للتغير والتطور والنمو ...

تختلف التربية من مجتمع لأخر تبعا لاختلاف عقائد المجتمعات وفلسفتها ومتطلباتها ، لذا كان من الخطأ الفادح تصور صلاحية اية تربية لأى مجتمع

واذا كان الانسان هو محور العملية التربوية ، فمن ثم كان لكل فلسفة تربوية مفهومها لطبيعة الانسان ، وفي ضوء هذا المفهوم تتحدد الأهداف التربوية ومن ثم الوسائل المعينة على تحقيقها .

وقد اختلفت النظرة الى الطبيعة الانسانية اختلافا كبيرا ، ونظر اليها الفلاسفة والمفكرون من زوايا متعددة ، من حيث أصل النشأة والثبات والتغير ، والمادة والروح ، والخير والشر والوراثة والبيئة ومن ثم ترتب على كل اتجاه التطبيقات التربوية التى تلائمه.

والملاحظ ان جميعها تصورات بشرية ناشئة عن نظرة بشرية للطبيعة الانسانية وبالتالي فهي قائمة على افتراضات ونظريات تحتمل الصواب والخطأ ، وعدم اكتمال تلك النظريات نفسها يؤثر على اظهار بعض جوانب الطبيعة الانسانية من الناحية المادية واهمال الجانب الروحى، مما يعطي تصورا ناقصا للطبيعة الانسانية ودوافعها ، وحاجاتها.

التربية والطبيعة الانسانية

يمثـل موضـوع التربيـة والطبيعـة الانسـانية أهميـة كبـري للمشتغلين بالتربية لعدة أسباب : -

١- الانسان موضوع التربية معلما ومتعلما ، ومن ثم ينبغي علينا ان نفهم طبيعة هذا الانسان حتى نحسن تربيته ونحكمها ، وحتى يمكن التعامل معه على اساس رشيد وان نكيف المناهج والعملية التربوية وطريقة التدريس لتتمشى مع طبيعة المتعلم وتجيء محققة للأهداف المنشودة منها .

٢- ان معرفة الطبيعة الانسانية تساعدنا على فهم قدرات الانسان وامكاناته وكيف ننميها، كما تساعنا على معرفة سلوكه وكيف نعدله.

٣- ان هناك اختلافا حول طبيعةالانسان ، وليس هناك وجهة نظر واحدة تفسرها وتوضحها ، ويترتب على ذلك بالطبع اختلاف في اتجاهات التربية واساليبها .

٤- التنظير التربوي يقوم اساسا على معرفة ابعاد الطبيعة الانسانية ومنطلقاتها ومحددات سلوكها .

جوانب الطبيعة الانسانية

الطبيعة الانسانية ذات جوانب متعددة : -

١- تكوين الانسان .

٢- الخير والشر في الطبيعة الانسانية .

٣- الحرية والجبرية فيها .

٤- الوراثة والبيئة .

٥- الفردية والجماعية .

٦- النوع .

ولئن كان التعليم ذا أهمية في كل زمان ومكان فان أهميته وتأثيره في هذا العصر أكثر من ذي قبل لعدة أسباب :-

١- ان التعليم بات يشغل معظم أوقات الانسان وزهرة عمره ، فهو يتلقفه وليدا في الحضانة ورياض الأطفال ويستمر معه حتى نهاية الدراسة الجامعية في الغالب .

٢- ان المؤسسات التعليمية في العصر الحاضر أكثر عمقا من تأثير البيت والأبوين ، وذلك بحكم الضغوط الاقتصادية التي لا يخلو منها بيت ، مما اضطر معه رب الأسرة بذل المزيد من الجهد لتحصيل لقمة العيش.

وهذا يستدعي دراسة الطبيعة الانسانية من وجهات نظر متعددة حتى نفهم كيفية التعامل معها ، وبناء على ذلك تحدد اهداف العملية التربوية ووضع المناهج الدراسية ، وطرق التدريس ، وكل مايسهم في تحقيق الاهداف وذلك بناء على فهم القائمين على التربية بالطبيعة الانسانية .

الطبيعة الإنسانية في بعض الفلسفات

١- الطبيعة الإنسانية في الفلسفة المثالية:

تعد أول فلسفة تربوية مكتوبة ، وقد أثرت هذه الفلسفة في الممارسات التربوية على مدي قرون ، وبصفة عامة يمكن القول بان الفلسفة المثالية ذلك الاتجاه الذي يرجع كل وجود الى الفكر ، فالمثالية تنكر الوجود المادي للعالم الخارجي وتعتقد انه يوجد في الذهن فقط .

أولا : نبذة تاريخية عن الفلسفة المثالية

تعود جذور الفلسفة المثالية الى سقراط وأفلاطون ، اللذين كانا يعيشان في العصر اليوناني (٥٥٠ ق . م) ، حيث بدأ افلاطون يستقصي طبيعة المعرفة (ماذا تكون المعرفة ؟) ، وما طبيعة الحقيقة (ما الذي يمكن معرفته ؟) ، كما أنه اهتم بالعلاقة بين المعرفة والتصرف الصحيح للحياة الانسانية ، وأراد أن يفهم الأبعاد النظرية للمعرفة والطبيعة ومعنى الحقيقة النهائية . ويقصد أفلاطون بذلك تحديد العلاقة بين المعرفة والسلوك المناسب للحياة الانسانية ، حيث يريد ان يكشف عن الجوانب النظرية والتطبيقة للمعرفة .

دخلت أفكار أفلاطون في مجال الدراسة ، ومنها نقلت الى العالم الحديث ، ومن روادها ديكارت ، بيركلي وكانط وهيجل ، وكان النجاح الكبير لهذه الفلسفة يوم وضعت تحت منظار الفكر الفلسفي في الكليات والجامعات الأوربية ، الأمر الذي نقل هذه الفلسفة الى الشارع العام ، حيث أصبح لها تاثير في أبعاد الحياة الاجتماعية والاقتصادية والثقافية ، وكذلك النظرية الفلسفية ، بهذا اصبحت الفلسفة المثالية تؤثر في حياة الناس .

ثانيًا : تعريف بالفلسفة المثالية

وتعد من أقدم الفلسفات وأكثرها انتشارا وقبولا ، والمثالية كفلسفة تعبر عن موقف معنوي وأخلاقي ، وليست نظرياتها في المعرفة والميتافيزيقا ، الا تعبيرا عن هذا الموقف الأخلاقي والمعنوي للانسان .

وينظر اليها انها فلسفة الافكار المثالية ، او افكار ما وراء الطبيعة أو الأفكار الغيبية ، فهي تتناول ما يمكن ان يدركه العقل في عالم آخر لا يمكن ادراكه حسيا وانما يدرك فقط عن طريق اعمال العقل والفكر بعيدا عن عالم الواقع المحسوس .

كلمة المثالية تعني حقيقة ما يمثله هذا اللفظ فهي تتحدث عن قيم وأفكار وأشياء مثالية لا توجد الا في عالم مثالي ، أما ما يوجد في العالم المحسوس الواقعي الذي يعيش فيه الناس فهي مجرد صور او حالات أشباه لهذه المثاليات ، وبناء عليه فكلمة المثالية تعني المثل والحقائق المطلقة الثابتة التي لا تتغير والتي تمثل حقيقة وجوهر الأشياء.

يري أفلاطون مؤسس هذه الفلسفة أن الأشياء أو الموجودات المحسوسة ليست الا مجرد أشباح وظلال للمثل ، فالقيم الحقيقية المطلقة الثابته لا توجد الا في عالم المثل ولذا فهى تقع في دائرة الغيبيات .

أما القيم الموجودة في العالم المحسوس الذي يعيش فيه الانسان فهى قيم نسبية متغيرة من زمن لأخر ومن مجتمع لأخر ، ولذا فهي لا تقع في اطار المثاليات .

الفلسفة المثالية والطبيعة الإنسانية : –

- ترى المثالية ان الإنسان كائن روحى يمارس الإرادة .
- مسئول عن تصرفاته وبما ان جوهره روحى فهو يتأبى على التعريف .

مفهوم الطبيعة الإنسانية عند رائد الفلسفة المثالية (أفلاطون) : –

أهم المبادئ :–

١- سمو العقل على الجسم ، وبنى نظريته على ان الانسان عقل محمول على جسم ، واعتبر العقل اسمى من الجسم ، مجد العقل واعلى من شأنه ، في حين حقر الجسم وقلل من قيمته .

٢- الانسان مكون من جوهرين احدهما ينتسب لعالم المثل وهو النفس ، والأخر ينتسب لعالم الحس وهو البدن ، والنفس من عالم المثل فانها ابدية ، وأزلية ، وهى اسبق من البدن في وجودها .

٣- الانسان في راي افلاطون يولد مستعدا ان يغلب عقله واما ان تغلب عاطفته او تغلب شهوته . الأول (يحكم) ، والثانى (الدفاع – الجند) ، والثالث (التجار والصناع).

هكذا يرى افلاطون ان الانسان كائن معقد يتكون من ثلاث أجزاء أو ثلاث قوى (العقلية – الغضبية الشهوانية) ، مما جعله يقيم مجتمعه على اساس وجود طبقات ثلاث (تسود أولها – وتطيع ثانيها – وتخضع ثالثتها) .

وشبه أفلاطون النفس البشرية بأنها عربة يجرها جوادان أحدهما يمثل العاطفة والأخر الشهوة ، يحاول كل واحد منهما ان يجر العربة في اتجاهه ، بينما العقل وهو قائد العربة يحاول ان يمسك بزمامها ويوجه سيره طبقا لما يراه .

٤- اكد افلاطون على الوضع الطبقي ولم يبح الحراك الاجتماعي ، فهو يرى ان الانسان اجتماعي يظهر ذلك في حاجته لغيره ، داخل طبقته ، وحاجته الى الدولة ، ويركز على الثبات داخل المجتمع ، لان العدالة في نظره تقتضى الثبات والاستقرار.

٥- لا يقر أفلاطون الحرية في الطبيعة الانسانية ويعتبرها اساس الفوضى والاضطراب ، وقصر الفكر على طبقة الحكام

٦- أكد أفلاطون على أثر الوراثة لا البيئة كأحد أبعاد الطبيعة الانسانية ، لانه يحارب كل تطور وتغير .

٧- نادى بنظرية المثل التي تقوم على اساس ان الانسان خير بطبعه، وان الشر لا يدخل في تركيبه ، وفي المجتمع المثالي تتفتح الطبيعة الانسانية بكل ما ركب فيها من خير

٨- ساوى أفلاطون بين الذكر والانثى ، الا انها مساواة لها مفهوم خاص لديه مفهوم خاص حيث يريد للمرأة أن تكون لها صفات الرجولة .

التطبيقات التربوية للفلسفة المثالية :-

تأتى التربية المثالية جهدا مركزا على صقل العقل وتعويده التفكير الدائم ، ويمكن اجمال أهم ملامح التربية المثالية فيما يلي:-

١- يمثل عالم الأفكار المصدر الذي تنهل منه التربية المثالية موضوعات اهتمامها ، فالغاية الأولى للتربية هى تنمية العقل وشحذ قدراته عن طريق دفع الناشئة الى التفكير الجاد الذي يتخذ موضوعا من الأمور ذات القيمة للوصول في النهاية الى المعرفة اليقينية الثابتة .

ومن الطبيعى ان تحظى المؤلفات الكلاسيكية الشهيرة بمكانة متميزة في برامج التعليم (فما توصل اليه المفكرون الأفذاذ من أفكار

ونظريات يمثل حقائق أبدية الصدق لا ينبغي اضاعتها بل هى الجديرة دوما بان تكون موضوعات للتفكير وتشكيل عقول الناشئة) .

٢- يعتبر تحقيق الانسان لذاته وتبلور شخصيته ، الغاية الثانية للتربية المثالية ، ويتم تحقيق الذات بتوحد الانسان مع الأفكار العليا والقيم الخالدة ، بمعنى ان يحقق الانسان ذاته من خلال الجماعة التي هو جزء منها ، توحد الانسان مع الأفكار أو مع الدولة.

٣- بناء الانسان ذى الخلق القويم والقيم العليا هو الشغل الشاغل للمربين المثاليين ، يجتهدون في تحويل الخير داخل الانسان الى سلوك وعمل وارادة ، ومهما صادف الانسان من صعوبات في سبيل تحقيق مثله لا ينبغي ان يحيد عنها ، لأن ما يلاقيه من معاناه في سبيلها هو مصدر السعادة له .

٤- تجتهد التربية المثالية في الكشف عن المقولات العقلية الكامنة لدى الإنسان ، واعتبروا ان البعض يمتلك بصيرة أو حدسا اذا ما توفر على تقويته أمكنه ان يعاين الحقيقة أو ان الحقيقة تنكشف اليه ، بما دعا بعض رواد هذه الفلسفة يشير ان غاية التربية هو التوحد بالذات الالهية .

٥- للمعلم في التربية المثالية دور كبير ، فهو ذو حضور دائم في كل لحظة من عملية التربية ، يوجه ويلقن ويعطي القدوة بتصرفاته ، ينبغى ان يكون المعلم موسوعى المعرفة ، حاضر الذهن ، ذا قدرة على الحوار واستثارة التفكير لد تلاميذه .

٦- التربية المثالية تضع الصغار تحت وصاية الكبار الذين يقومون بالتلقين والتشكيل والرعاية ...

٧- ان المعرفة هى الطريق الى الخير الأسمي أو الفضيلة وان قيمة الفرد ترتبط بالمعرفة ، فكلما زادت معارف الانسان النظرية زادت فضائله وقيمه الاخلاقية .

٨- المعرفة نتاج العقول المفكرة والحكمة البشرية التي قدمها الفلاسفة والمفكرون والحكماء والأنبياء والرسل وتوارثتها المجتمعات الانسانية .

٩- هدف التربية تزويد العقل بكمية كبيرة من المعارف حتى يقوى ويتدرب ويشتد ذكاؤه ويرتقي في عالم المعرفة والقيم والخير .

تطبيقات تربوية للفلسفة المثالية:

https://www.youtube.com/watch?v=Dete2jwkRxA

تقويم الاتجاه المثالى :

أولاً : المزايا :

١ – لا شك أن الاعتماد على العقل كوسيلة للعلم بالشئ له أهميته التى لا يمكن أنكارها وبخاصة إذا كانت المعرفة تحتاج إلى أعمال العقل ... بل إن الله رفع شأن أصحاب العقول المفكرة المدبرة.

٢ – أن مهمة العقل هى جمع شتات المعرفة والربط بينها وتفسيرها واعطائها المعنى فى ضوء الخبرات الماضية ... ومن ثم يمكن التوصل إلى حقائق الأشياء وإلى السببية .

٣ – أن المعيار الذى يعتمد عليه هذا الاتجاه من المعايير الهامة فى الحكم على صدق المعارف الإنسانية وبخاصة فى الرياضيات والمنطق والتربية.

ثانياً : العيوب :

لم يسلم الاتجاه المثالى من النقد حيث وجه له الانتقادات التالية:

١ – إذا كان إتباع هذا الاتجاه يركزون على العقل فى الحصول على المعرفة فإنه لا غنى للعقل عن الحواس التى تزوده بالمادة الخام من الانطباعات الحسية والتى يصنع منها ما يصنع ، ويتوصل من خلالها إلى المبادئ والقوانين ، كما يصل إلى حقائق الأشياء ومهاياها

٢ – أن الخبرة الحسية هى المرجع الأساسى للمطابقة والتأكد من صدق الاستنتاجات التى استخرجها العقل . ومن ثم يمكن التصحيح .

٣ – كثيرا ما توصل الناس إلى نتائج خاطئة لا تطابق الواقع رغم أن هذه النتائج مبنية على مقدمات سليمة من الناحية المنطقية فعلى سبيل المثال افتراض قديما أن الحركات التامة هى الحركات الدائرية وأن حركات الكواكب حركات تامة وبالتالى فهى حركات دائرية ، ولكن هذا الاستنتاج خاطئ.

٤ – كثيرا ما تقوم الحواس بدورها على خير وجه ولكن العقل هو الذى يخطئ فى الاستنتاج والتفسير ... اضف إلى ذلك أنه لا يوجد فى العقل ما يسمى بالأفكار أو المعرفة الفطرية وإنما كل المعارف الإنسانية يكتسبها العقل بالتفاعل مع الانطباعات الحسية ويستقيها من التجربة ومن ثم فإنه يمكن الرد على أدلتهم بالقول :

أ – أن الإيمان بوجود معارف وأفكار فطرية يقينية وأن المعرفة الخارجية ظنية مردود عليه بأن أصل استدعاء المعارف هو المثيرات الخارجية ولولا وجود هذه الأشياء فى الخارج لما أصدرت مثيرات .

ب – إن قولهم بأن الشئ الذى لا يعرفه كل الناس يعرفه خالق الناس معناه وجود شئ ولكن الإنسان لم يكتشفه بعد ... أى أن وجوده غير متوقف على معرفة الناس له .

ج – أن القول بأن الحاضر يشبه الماضى الذى يوجد فى العقل فقط مردود عليه بأن الماضى كان واقع عيان عشناه وكذلك الحاضر الذى نعيشه سيصبح ذكرى .

د – أن القول بأن مهايا الأشياء سابق لوجودها مردود عليه بأن الإنسان أثناء تفاعله مع المواقف الجزئية يكون معنى متكامل على الشئ أى استنتاج من المشاهدات الجزئية ثم يستنبط من القواعد العامة والمهايا والكليات التى توصل إليها .

٥ – أن اعتماد المثالية على التناسق يجعلها تحدد بمجال واحد من مجالات المعرفة وهو مجال الأفكار والمعانى والقيم والعلاقات وتترك مجال المعرفة المستقاه من الواقع ومن الخبرات الحسية .

٦ – أن التناسق لا يؤدى بالضرورة إلى الصدق والصحة بمعنى المطابقة للواقع الفعلى ... فقد لا يتوفر التناسق فى الأحكام ومقدمات الاستنتاج ولا يتحقق كما ذكرنا فى النقد .

٢- الطبيعة الإنسانية في الفلسفة الطبيعية

رأى جان جاك روسو فى الطبيعة الإنسانية :

جان جاك روسو فيلسوف فرنسى عاش ظروف قاسية دفعته إلى القول بأن " كل شئ خير إذا ما جاء عن طريق خالق الكون وكل شئ يصيبه الإنحلال إذا ما ماسته يد الشر " ، بداية جريئة كتبت فى وقت الجرأة فيه نادرة.

وبناء عليه إذا تركت الطبيعة الإنسانية وشأنها ، أو أتاح لها المجتمع ظروفا طبيعية طيبة فإنها تنمو وتترعرع خيرة ، أما إذا أحاطها بسياج من الفساد ، وأصبح الكبار أوصياء على الصغار فإن الاستعدادات الخيرة والقدرات تدفن حية فى عقر دارها.

وهذه النظرة إلى الطبيعة الإنسانية أكدت مفاهيم جديدة فى تربية الصغار تقوم على مراعاة الميول والقدرات الفطرية التى يولد الطفل مزودا

بها ، ويمكن تلخيص آراءه التربوية من كتابه " فى التربية " أميل كما هو سائد فى الأتى :

١ – إذا كان هدف التربية ووظيفتها هو إعداد الإنسان المتكامل فإنه يجب على الكبار لتحقيق هذا الهدف أن يزيلوا كل العقبات التى تقف كحجرة عثرة فى سبيل نمو الطبيعة الإنسانية ، ولن يتم ذلك إلا بترك الطفل للطبيعة ما فيها من أسرار ، ويدرس ما فيها من جماد ونبات وحيوان ليقدر قدرة الله الخالق ، ويرى الجمال والخير فى الطبيعة بدلا من اكتسابه الشر باحتكاكه بالناس .

٢ – ولحفظ عقل الطفل من الخطأ يجب أن تكون التربية من الميلاد حتى سن الثانية عشرة سلبية ، وذلك بترك الطفل وشأنه ، ولا يعنى هذا أن يكون المعلم سلبيا بل يجب أن لا يكف عن نصح المتعلم وذلك بالوسائل التى يرغب فى استخدامها واستغلال حواسه فى اللعب ، وعدم تعليمه القراءة منذ الصغر ، ويعتقد روسو أن استخدام ذلك يساعد الطفل على النمو الجسمى والعقلى .

٣ – إذا كانت وظيفة المربى تتمثل فى إعداد الطفل للحياة المستقبلية لذا يجب على المربى أولا وقبل كل شئ أن يكون على وعى بعالم الطفولة : كيف يعيشون ، وكيف يدركون العالم الذى يدور حولهم وكيف يروه ويتخيلوه كما يجب أن يقلل بقدر الإمكان من الأوامر والنواهى لأن كثرتها تميت شعور الطفل ولا تدفعه إلى التفكير .

٤ – وينـدد روسو بالفلاسفة الذين ينادون بالتركيز على الكتب وحدها فى التعلم ، وتشجيع الدراسة العلمية والطبيعية والرياضية ، ويقلل من قيمة الدراسات الأدبية واللغوية .

الفلسفة (الطبيعية) ومفهوم الطبيعة الانسانية

– طبيعة الانسان خيرة قال روسو "ان كل شيء خير اذا جاء عن طريق خالق هذا الكون ، وكل شيئ يصيبه الفساد والانحلال اذا ما مسته يد البشر ...

– اعتقد روسو ان الطفل يولد مزودا بموروث عقلي ولديه قدرات فطرية معينة عند ولادته .

– الطبيعة الإنسانية – من وجهة نظر روسو – خيرة ، والإنسان جزء من الطبيعة ، وهو يشارك الحيوان في ضرورة اشباع غرائزه التى تدفعه نحو العمل والنشاط والتقدم .

– يدين روسو بحرية الانسان المطلقة التي لا يحدها نظام ولا يهذبها قانون ولا خلق ..

– يحبز روسو الفردية والعزلة ويبتعد بالانسان عن الحياة في المجتمع ، وهاجم الحياة الاجتماعية بنظمها القائمة فهي تقوم على الظلم وعدم المساواة .

– القول بخيرية الانسان .

– لا يقر المساواة بين المرأة والرجل ، او الذكر والانثى ويجعل المرأة تابعة للرجل ، وليسلها كيانها المستقل ، ويرى ان الهدف من تربيتها هو اعدادها للحياة الزوجية .

التطبيقات التربوية للفلسفة الطبيعية

- غاية التربية هى توفير الضمانات والظروف التى تسمح للطفل بان يحقق نمو ذاته وكيانه الموروث ليرقى عقلا ونفسا وبدنا .
- المدرسة مكان يهيئ للمتعلم المواقف التربوية التي تسمح له بالحرية والمبادرة والتعبير الذاتى .
- ضوابط العمل التربوي تمليها طبيعة الطفل الذي تحركه حاجاته وميوله وليس تقاليد الأخرين البالغين .
- الموضوعات التقليدية للتعليم ، يمكن ان توجد داخل المدرسة بشرط ان تجيب على اهتمامات الطفل ، فالطفل يتجه تلقائيا نحو ما هو ضروري لنموه ويكره ان يفرض عليه .
- المدرسة ينبغى ان توفر خبرات ومواقف متنوعة تتكامل فيما بينها ، لا تقطعها التقسيمات التعسفية التقليدية للمواد والمستويات الدراسية .
- اللعب نشاط أساسي ينبغي ان تحرص المدرسة على توفيره جنبا الى جنب مع فرص العمل وفرص التعبير عن الذات ، فلا تعارض بين الجد واللعب ، العمل والفراغ ، التعليم والتعلم ، المدرسة والمجتمع الأفكار والواقع .
- حواس الطفل هى المنافذ التي عن طريقها ينفعل العقل بما يصله من خبرات يكون عنها المفاهيم واليات الادراك التي تسمح باستقبال الخبرات الجديدة والمدرسة تعمل على تجنيب الاطفال ارهاق حواسهم وذلك بتوفير ظروف العمل الجيدة .
- القصة المناسبة لسن الطفل وذوقه واهتمامه من اهم الأدوات التربوية التي تنمي خياله ومن ثم قدرته على الابتكار .
- التربية الاسرية تحكم التربية المدرسية . (طفل يأتي من أسرة متسلطة – طفل يأتى من أسرة متعاونة) .

- اهتمام الطفل بالمواد الدراسية يوجد لديه بالفطرة وينمو بتلقائية اذا ما توفر للطفل بيئة تربوية سليمة ، فالطفل يهتم بكل ما يحيط به ، ويحاول التعرف عليه والاقتراب منه .

- القيم والمثل العليا يتشربها الطفل ليس من خلال التلقين او الوعظ أو الوعظ وانما من خلال ممارسة العمل والدخول في علاقات مع اقرانه ، فهو يكتسب قيم التعاون حينما ينجح مع زملائه في انجاز العمل الذي يستحوذ على اهتمامهم ، وهكذا في العديد من القيم كالنظام والذكاء

تقويم النظرة للطبيعة الإنسانية في الفلسفة الطبيعية:

إن هذه النظرة كسابقتها نجحت فى شئ وأخفقت فى أشياء، وتتميز هذه النظرة بالآتى:

١ – هدمت هذه النظرة أساساً باطلا قامت عليه نظريات سابقة وأدت إلى الاعتقاد بأن الخلاص من ذلك هو التعذيب والقسوة ، وقضى لوك على هذا الأساس الواهى بقوله أن العقل يولد صفحة بيضاء : أى أنه لا يوجد خبرات شريرة ورثها الإنسان نظرا لادميته ثم جاء رورسو ليجعل هذه الطبيعة خيرة بفطرتها .

٢ – ركز روسو ولوك على التربية الجسمية وجعلها أساس النمو إلا أن لوك أعتبر هذه التربية بمثابة الإعداد للتربية العقلية التى تحتاج إلى جسم سليم ، أما روسو فاعتبرها جزءا من النمو الكامل .

٣ – أن نظرة روسو إلى الطبيعة الإنسانية وجهت انظار المفكرين والمربين إلى الطفل والاهتمام به ، ومن ثم فإن هذه النظرة كان لها ودورها الفعال فى نقل مركز ثقل التربية من المجتمع إلى الطفل ، ومن ماضى الطفل وما به من تراث ثقافى متراكم إلى حاضرة ومن مطالب المجتمع من الطفل فى المستقبل إلى ميول ورغبات الطفل.

وبالرغم من أن نظرة لوك محت وجود أفكار فطرية عن الشر وايده روسو كذلك إلا أنهما وقعا فى سلبيات نذكر منها :

١ – أن نظرية خالف تعرف ، أو سيروا ضد ما أنتم عليه تصلوا إلى النجاح كانت الأساس التى بنيت عليه هذه النظرية ، ونظرا لأن الأساس واهى جاءت النتيجة متسرعة وخاطئة ، فلوك قصر كفاية العقل وسموه على فئات اجتماعية معينة كانت فى الأساس تنتمى إلى طبقة الأغنياء ، وروسو قصر التعلم على الخبرات المباشرة وسلب المعلم دوره الأساسى واعتبره مرجعا أو مجرد مزيل للعوائق هذا بالإضافة إلى إهماله للماضى وتراثه .

٢ – أن اعتبار العقل كصفحة بيضاء – لوك – أدى إلى قيام المدرسة بافراغ التراث الثقافى والخبرات البشرية الماضية فى عقل التلميذ دون اعتبار لقدراته وميوله كما أدى إلى جعل العملية التعليمية ذات قطب واحد هو المعلم أما دور التلميذ فيعتبر سلبى لا قيمة له .

٣ – وقع وروسو فى خطأ كبير عندما نادى بأن تتم التربية بطريقة مباشرة فلم يقدر النتائج الضارة التى قد تترتب على الخبرات المباشرة والتى تؤدى بحياة الطفل ، كما أنه لم يقدر نوعية الخبرة التى يجب أن يمر بها الطفل ومدى مناسبتها لمراحل النمو التى يعيشها الطفل ومدى تناسبها وميوله ورغباته وقدراته .

٤ – بالرغم من اهتمام روسو بتعليم المرأة إلا أن وقفه من تعليمها كان شاذا أو قاصراً ويرى بعض الكتاب أن السبب فى ذلك إن روسو لم يعرف فى حياته نساء ذوى شخصية محترمة .

تطبيقات تربوية للفلسفة الطبيعية:

https://www.youtube.com/watch?v=LvZJyoHor5g

https://www.youtube.com/watch?v=BIPRL2vHU5U

٣- الفلسفة التجريبية (البراجماتية)

تعتبر الفلسفة البراجماتية أو التجريبية من احدث الفلسفات التربوية وأكثرها انتشارا وتأثيرا في التربية المعاصرة ، ويصنف الدارسون الفلسفة التجريبية بجانب الفلسفة الطبيعية باعتبارهما فلسفتان تجسدان التيار التقدمي في التربية ، ناقدا الفلسفة التقليدية في التربية.

من اهم روادها جون ديوى الامريكي (١٨٩٥- ١٩٥٢) ،وكان يؤكد ان ما يقدمه من أفكار مجرد خبرات تربوية تمت صياغتها من خلال ممارسة الفعل التربوي .اكد ديوى على خاصية فكره التربوي يظل دوما موضوعا لاعادة النظر واعمال العقل فيه ، ونمو الانسان لا يتوقف عند حد.

<u>تعريف بالفلسفة البرجماتية :-</u>

- من حيث المفهوم اللغوى : تعني كلمة (Pragmatic) النشيط والواقعى ، وترجع جذورها الى كلمة يونانية تنطوي على معنى الفعل والعمل في حالة من الممارسة .

من حيث المعنى الاصطلاحي: يمكن تعريف (Pragmatism)، الفلسفة النفعية او الادائية او العملية ، وهي تدور حول ربط الحقيقة بما يترتب عليها من نفع او فائدة ، بمعنى ان معيار الحقيقة هو العمل المنتج لا مجرد التأمل النظري .

بالرغم من أن البراجماتيه تعتبر امتداد للتجريبية القديمة إلا أن انعكاس فلسفتها على التربية لم يظهر بجلاء إلا فى النصف الأول من القرن العشرين . ولا تعتبر نظرة البراجماتيه للطبيعة الإنسانية مجرد تصحيحا للأفكار القديمة عن هذه الطبيعة .

ولكنها ترفض ما جاءت به الفلسفات التقليدية التى تقوم على الثنائية فى الطبيعة الإنسانية ، والتفرقة بين العقل والحواس ، أو اعتبار

الطبيعة الإنسانية مجرد جسم ومعيار الحقيقة فى البراجماتيه هو القيمة العلمية التى يجنيها الإنسان من التفاعل مع البيئة التى يعيش فيها ، وذلك لأن تفاعل الإنسان مع بيئته وأفراد ثقافته يؤدى إلى تكيفه معها بالصورة التى تساعده على إشباع حاجاته وحمايته وتدريبه على الانتفاع بهذه البيئة وتغييرها ، والعمل على تطويرها .

ومن ثم فإن البراجماتيه تعتبر ثورة على المناقشات المتيافيزيقية (الغيبية) والفلسفات التى تنادى بالجمود .

وإذا كانت البراجماتيه تنظر إلى أنه فى الإمكان تغيير البيئة وتطويرها بها يتلاءم مع تغير الطبيعة الإنسانية ، فإنها بذلك تؤمن بأن الطبيعة الإنسانية طبيعة متغيرة وليست فطرية جامدة أو لا تختلف باختلاف الزمن والمكان ، ويمكن تلخيص نظرة البراجماتيه إلى الطبيعة الإنسانية فى النقاط التالية :

١ – ترى البراجماتيه الطبيعة الإنسانية تتشكل بالتفاعلات الاجتماعية التى تحدث بين الإنسان وبقية أفراد مجتمعه ، فالإنسان – من وجهة نظرها – جزأ لا يتجزء من هذا المجتمع ، يمتص قيم وعادات وتقاليد المجتمع ، ويحاول أن يسلك وفقا لتوقعات المحطين به ، ويعمل جاهدا للتعرف على النظم الاجتماعية السائدة ، وهو بهذا لا يقف سلبى منزوع الإرادة ، ولكنه يكون لنفسه معايير للحكم على سلوكه وسلوك الأخرين وهو بهذه المعايير يستطيع التأثر فى المجتمع والبيئة التى يعيش فيها .

٢ – لا تفصل البراجماتيه بين الجسم والعقل والروح فى الطبيعة الإنسانية . فالطبيعة الإنسانية – من وجهة نظرها – جسم وعقل امتزجا مع بعضهما ، ولا يمكن الفصل بينهما ، وذلك لأن – الإنسان فى تفاعله مع البيئة يستخدم قواه الجسمية بما فيها من حواس وعضلات كما يستخدم معهم العقل .

أى أن البراجماتيه لا تنظر للعلاقة بين الجسد والعقل على أنها علاقة جوار ، وإنما تنظر إليها على أنها علاقة تأثير وتأثر ولا يسود فيها أحدهما على الآخر ، أى أنها أشبه بالعلاقات الكيمائية الحادثة من تفاعل حمض قوى مع قلوى قوى . وتتضح العلاقة بين الجسم والعقل فى قيام الجسم بما يحويه من أعضاء حسية ينقل الآثار والانطباعات الحسية التى تساعد العقل على القيام بوظائفه والتألف بين هذه الآثار .

٣ – ترى البراجماتيه أن الطبيعة الإنسانية مزودة باستعدادات كامنة إلا أن هذه الاستعدادات لا تستيطع القيام بدورها عند ولادة الإنسان، ولكنها تتطلب من البيئة الحماية والتنظيم والتدريب وهى بهذا لا تهمل أثر الوراثة كما تؤكد على أهمية البيئة الثقافية فى تشكيل الطبيعة الإنسانية .

٤ – ومن ناحية كون الطبيعة الإنسانية مسيرة أم مخيرة ، نجد أن البراجماتيه تختلف مع الفلسفات المادية . فالبراجماتيه ترى أن حرية الإرادة تعتبر قدرة فطرية يولد الإنسان مزود بها ، وهذه القدرة تدفع الإنسان إلى التعديل والتغيير والاختيار وموجها لسلوكها لذا فإن الطبيعة الإنسانية تعتبر مخيرة لا ميسرة ، وبهذا فان الحرية تعتبر دافعا للطبيعة الإنسانية فى كل صراعاتها للقضاء على الاستبداد وتلخيص الإنسانية من الاستبداد والتحكم فى مصير الأفراد وجعلهم مسيرين .

- تنظر للطبيعة الانسانية انها كل متكامل لا مجال فيه للانقسام او الفصل ، فالعقل أوالروح يعمل من خلال الجسم ، وهما يحددان ذات الانسان من خلال المواقف الحية التي يعيشها الانسان ، فالطبيعة الانسانية مرنة غيرجامدة ، وهى ليست واحدة بل هى متعددة .
- اتخذت من الديموقراطية مثالا لها تسعى نحوه بهدف تحقيقيه وتتمثل عناصر الديمقراطية في الحرية والمساواة والأخوة ، والانسان – في رأى التجريبية – في تفاعل مستمر مع البيئة ، وهذا دلالته في حرية الانسان اذا هذا يعني ان الحرية ليست فردية وانما هى اجتماعية ،

وبدون الحرية الاجتماعية يصبح المجتمع مغلقا على نفسه منعزلا عن غيره .

- **تؤمن التجريبية بالتغير والتغير دعامة النمو والترقي وهذا ما لا يمكن حدوثه بدون الحرية .**
- **لا تغفل أثر الاستعداد الوراثي كما تؤكد على اثر البيئة ، شريطة تنظيمه وتوجيهه وترشيده تربويا ، وأكدت على البيئة الاجتماعية لان الفرد تتصل أاعماله بغيره .**
- **الطبيعة الانسانية محايدة بمعنى انها قادرة على ان تصبح شريرة او خيرة ، اى متغيرة ، فمن يسمى شريرا في مجتمع ما يسمى خيرا في مجتمع اخر حسب البيئة الاجتماعية والعكس صحيح .**
- **الفردية والاجتماعية (اكتساب المعايير الخلقية والجمالية والخبرة تقوم على التفاعل المستمر بين الفرد بميوله واستعداداته من ، ناحية وبين البيئة بكل ظروفها وملابستها من ناحيةاخرى .**
- **لا تفرق بين الذكر والانثي لاعتمادها المساواة والديمقراطية .**

الآثار التربوية (التطبيقات التربوية) للفلسفة البراجماتيه :

تعتبر الفلسفات التقدمية وعلى رأسها الفلسفة البراجماتيه ثورة على التربية التقليدية حيث أن هذه الفلسفات لا تهتم بحفظ أكبر كم من التراث الثقافى ولكن تعتنى بالطفل ككائن حى نام له ميوله واستعداداته وامكانياته وتشجع على التفكير بفاعلية ولقد ترتب على هذه الفلسفة عدة آثار منها :

١ – ترى البراجماتيه أن هدف التربية يتمثل فى النمو ، والنمو الذى يؤدى إلى المزيد من النمو ، وليس المقصود بالنمو – من وجهة نظرها – ما يقتصر بالنمو ما يشمل الجسمية أو العقلية فقط أو ماله حد يقف عنده ، ولكن المقصود بالنمو ما يشمل كل النواحى ، وما يتم بالاستمرار فى الاتجاه المرغوب فيه.

٢ – إذا كانت الطفولة مليئة بالعناصر الحيوية والاستعدادات الفطرية فإنه يجب انتهازها لتشكيل نمو الأطفال فيها تشكيلا سليما يسعدهم فى حياتهم الحاضرة والمستقبلة .

والبراجماتيه بهذا ترفض ما جاء به جون لوك الذى اعتبر عقول الأطفال صفحة بيضاء أو فراغا يدفع الآباء والمربين بخبراتهم المنظمة فى صورة مواد دراسية لإعدادهم للمستقبل ، كما أنها بهذا تطالب المدرسين بالعمل على تحرير وطرق تدريسهم لتتناسب مع ميول واستعدادات ورغبات المتعلمين ، أى بما يلائم الفروق الفردية بين الأطفال .

٣ – ترى البراجماتيه أن المدرس فى العملية التربوية ليس متفرجا سلبيا بل عليه أن يعمل بطريقة هادفة لينمو ذاتيا ويساعد التلاميذ على النمو وإن يكون أكثر وعيا وادراكا لخبرات تلاميذه الماضية وميولهم واستعدادهم الحاضرة ، وأمالهم ورغباتهم المقبلة .

وتأكد البراجماتيه على أن عمل المدرس ليس التلقين ولكن التوجيه والإرشاد وإتاحة أكثر الفرص لتفاعل الطفل مع بيئته كل حسب قدراته وامكانياته ، ومحاولة خلق الدافع الذاتى لدى التلاميذ .

٤ – حيث أن المجتمع جهاز معقد التركيب وفيه نظم اقتصادية وسياسية ودينية وفنية ويصعب على الفرد فهمها إذا ترك وشأنه لذلك ترى البراجماتيه أن التربية كعملية اجتماعية يجب أن تقوم أساسا على مشاركة الفرد فى ثقافة المجتمع ، وبذلك تؤكد على ضرورة ربط المدرسة بالمجتمع لأنها يجب أن تكون صورة مصغرة وصادقة للمجتمع الذى توجد فيه .

٥ – ترى البراجماتيه أن الطفل يتعلم عن طريق النشاط أكثر من تعلمه عن طريق التقلين والحفظ والاسترجاع ، وتؤكد البراجماتيه على أسلوب حل المشكلات كطريقة للتدريس ، وتعتبر طريقة المشروع أعظم أثر تركته هذه الفلسفة ، وذلك لقيامه على أساس افتراض وجود مشكلات

عملية متدرجة فى الحياة تواجه الطفل وتتحد تفكيره ، ومن ثم يشرع حلها بطريقة عملية .

تطبيقات تربوية للفلسفة البراجماتية:

https://www.youtube.com/watch?v=gCdBG2YeGlI

https://www.youtube.com/watch?v=HcASAz1xDnU

نقد وتقييم هذه النظرة :

بالرغم من البريق والهالة التى أحاطت هذه النظرة ، إلا أنها كأى نظرة بشرية تصيب أحيانا وتخطيء كثيرا ، ومن محاسن هذه النظرة ما يلى:-

١ – لا شك أن هذه النظرة أجابت على الكثير من التساؤلات التى أخفقت فيها الفلسفات الأخرى ، فلقد أوجدت المخرج المناسب للتساؤل – الخاص بتكوين الإنسان ، حيث انكرت الثنائية وجعلت العلاقة بين الروح والجسد ، وبين العقل والجسد علاقة تأثير وتأثر متبادل ، علاقة لا يمكن الاستغناء عنها لاستمرار الحياة . هذا بالإضافة إلى اعترافها بالاستعدادات والقدرات التى يولد مزودا بها الطفل .

٢ – ترتب على الأخذ بهذه الفلسفة مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ وذلك عن طريق تقسيم الأعمال بينهم كل حسب قدراته واستعداداته ويتحرك كل منهم نحو الهدف كل بسرعته الخاصة وهذا ما تنادى به التربية الحديثة .

٣ – يتيح المشروع أكبر فرصة لتعاون التلاميذ وممارسة العمل الجماعى كما أنه يساعدهم على التحرر من قيود الفكر والأعمال الثقيلة والمعرفة التى يلتزم بها التلاميذ فى الفصول التقليدية ، فهم يمرحون

يتحركون ويتحدثون وهم فى تحركهم ومرحهم يعيشون خبرات مباشرة ومتجددة ومتصلة بالبيئة .

ومن سلبيات هذه النظرة ما يلى :

١ – يؤخذ على هذه النظرة استخفافها بالماضى وقيمة التراث القديم فى الحضارة الإنسانية والمغالاة فى مبدأ الحرية ، والاعتماد على الرغبة والميول الطبيعية فى اكتساب آثار الخبرة واعتبار أن التربية والنمو شئ واحد ، وأن النمو غاية التربية ، وليس لها غاية أخرى ، وهذا يعتبروهم فى حد ذاته لوجود المدرسة فى مجتمع يدين بفلسفة معينة .

٢ – يؤخذ على البراجماتيه إنكارها للميتافيزيقيات وتركز كل اهتمامها على الحقيقة وطريقة الوصول إليها ، كما أنها تقصر اشتقاق القيم والمثل على الفرد وتهمل الدين رغم اعتناق مناصريها للديانات السماوية الثلاثة ، النصرانية واليهودية والإسلام ، كما أنها تهمل التراث الثقافى الذى صنعه الأجداد ، أضف إلى ذلك أن التركيز على التلميذ فى اشتقاق القيم يؤدى بها إلى جعل غاية التربية هى سعادة هذا التلميذ ، ومن ثم التركيز على التلميذ والاهتمام بميوله وقدراته وإهمال المادة الدراسية وعدم الرجوع لها إلا عند الضرورة ومن ثم الآخذ بالقشور .

٣ – الخلط بين صدق المعرفة وبين النتائج المترتبة عليها .... فقد يترتب على المعارف الكاذبة منافع ، وقد يترتب على المعارف الصادقة اضرار .... كما أن التركيز على الخبرات المحسوسة التى يتفاعل معها الإنسان بحواسه وعقله وطبقا لما توحى به الحقائق يؤدى إلى حرمان الإنسان البراجماتى من مصادر أخرى للمعرفة ، كما يحرمه من معارف ضرورية للحياة.

٤ – يؤخذ على البراجماتيه الاهتمام بالوسائل على حساب الغايات فالميول والرغبات والاهتمام من جانب المدرس بمراعاتها ضرورى لحدوث التعلم الصحيح ، أى أن هذه الميول وسائل يجب استخدامها لتحقيق

أهداف وغايات نسع إليها فى نهاية المطاف ، كما أن الحاضر الذى نعيشه ونعانى ظروفه ونضحى فيه باللذات والمتعة ما هو إلا وسيلة لسعادتنا مستقبلا ... أضيف إلى ذلك النمو الذى يعد غاية التربية البراجماتية وكل أمالها ما هو إلا وسيلة لتحقيق أهداف أسمى وأفضل .

٥ – أن اعتقاد البراجماتيه بأن المدرسة صورة مصغرة للمجتمع يجب أن تحوى جميع الظروف والنواحى المختلفة للمجتمع ، وأنها السبيل الوحيد للتعلم وإصلاح المجتمعات ، أدى إلى التركيز على المدرسة وإهمال الأسرة وجماعات الرفاق والكنيسة والمسجد وغيره من المؤسسات الأخرى التى تشاطر المدرسة دورها فى الإعداد التربوى .

٤- الطبيعة الإنسانية في الفلسفة الإسلامية

عبر القرآن الكريم عن الطبيعة الإنسانية بألفاظ عديدة ومختلفة الدلالة ولكنها غير متناقضة وهذه الألفاظ فى مجموعها ترسم صورة متكاملة وواضحة للطبيعة الإنسانية .

والقرآن الكريم حين يستخدم هذه الألفاظ (إنسان – نفس – بشر – روح) لا يستخدمها كمرادفات ، وإنما لكل لفظ من هذه الألفاظ الأربعة دلالة خاصة تميزه عن غيره .

فاللفظ " بشر " يعنى الجانب المادى فى الإنسان أى الجانب الجسمانى

أما لفظ " روح " فيطلق على الجزء غير المادى فى الإنسان وأحياناً يطلق ويراد به " جبريل " عليه السلام ، والروح لا يدرك كنهها إلا الله تعالى

(وَيَسْأَلونَكَ عَنِ الرُّوحِ قُلِ الرُّوحُ مِنْ أَمْرِ رَبِّي وَمَا أُوتِيتُمْ مِنَ الْعِلْمِ إِلَّا قَلِيلاً) (الاسراء:٨٥) ، وهى الجانب الذى اختص الله بعلمه وحجبه عن عباده لأنه سر الوجود المطلق ، ولا قدرة للعقل الإنسانى المحدود على

الإحاطة به ، والذى يمكن أن يدركه الإنسان إنما هو فيما تقوم به من وظائف.

ولفظ " نفس " يطلق فى القرآن الكريم ويراد به أحيانا الإنسان ككل فى جانبه الجسمى وجانبه الروحى ، يدعم هذا قوله تعالى (وَنَفْسٍ وَمَا سَوَّاهَا فَأَلْهَمَهَا فُجُورَهَا وَتَقْوَاهَا) (الشمس:٧ ،٨)

أما لفظ " الإنسانية " فهو مأخوذ من مادة " أنس " وهذا يعنى أن الإنسان ليس وحشيا ، وإنما هو مدنى بالطبع ، والقرآن الكريم يستخدم هذا اللفظ بدلالات عديدة وأن كانت تلتقى فى معنى واحد.

جوانب الطبيعة الإنسانية:-

١. تكوين الإنسان :

تناول الإسلام الطبيعة الإنسانية تناولاً مختلفاً عن تناول الفلسفات الأخرى ، تناول المحيط بجوانبها ، العليم بخفاياها وقدراتها الخبير بعناصرها وتكاملها. قال تعالى (أَلا يَعْلَمُ مَنْ خَلَقَ وَهُوَ اللَّطِيفُ الْخَبِيرُ) (الملك:١٤)

والقرآن الكريم فى تناوله لتكون الطبيعة الإنسانية يقرر أن الإنسان يتكون من مادة وروح ، قال تعالى : (فَإِذَا سَوَّيْتُهُ وَنَفَخْتُ فِيهِ مِنْ رُوحِي فَقَعُوا لَهُ سَاجِدِينَ) (الحجر:٢٩) ، (الَّذِي خَلَقَكَ فَسَوَّاكَ فَعَدَلَكَ) (الانفطار:٧) ، فالتسوية هنا للبدن ، ويقصد بلفظ " الروح " المظاهر غير المادية العقل والقلب فالطبيعة الإنسانية هى جسم وروح متكاملان ، فالجسم مكمل للروح والروح لا يستغنى عنها الجسم وكلا منهما ضرورى للآخر فالجسد مطية الروح وأداتها ووسيلتها فى تأدية الواجبات الدينية.

٢. الوراثة والبيئة فى الطبيعة الإنسانية :

والسؤال هنا هل الطبيعة الإنسانية تتأثر بالوراثة أو بالبيئة أو بهما معا ؟ ورغم كثرة الدراسات التى قام بها الكثير من العلماء والباحثين فى مجال علم النفس وعلم الوراثة وعلم الاجتماع ، فما تزال الإجابة اليقينية عن هذا السؤال مشكلة ، فهناك من يرجع السلوك الإنسانى لعامل الوراثة وهناك من يرجعه للبيئة ، وهناك من يرجعه إليهما معا ٠

والإسلام فى تناوله لهذه المشكلة يؤكد أثر كل من الوراثة والبيئة معا ، وأثر الوراثة يتضح فى : قوله تعالى : (وَلَوْ شَاءَ رَبُّكَ لَجَعَلَ النَّاسَ أُمَّةً وَاحِدَةً وَلا يَزَالُونَ مُخْتَلِفِينَ) (هود:١١٨) ، وهنا تأكيد لأثر الوراثة فالأمة واحدة والناس مع ذلك مختلفون فى الأمزجة والطباع ٠

ويؤكد أثر الوراثة أيضا : قول الرسول عليه السلام " تخيروا لنطفكم فإن العرق دساس ، وقوله أيضا : " وأصطفى من قريش بنى هاشم واصطفانى من بنى هاشم "، وإذا كان الإسلام يقر أثر الوراثة فهو أيضا يقر أثر البيئة ٠

ومع التفاعل بين الوراثة والبيئة يكون التفاضل ، ومع التفاضل بينها يتحقق التكامل بين أجزاء المجتمع ، ومع التكامل بين أجزاء المجتمع تتحقق الحياة ويتحقق البقاء ٠

٣. الخير والشر فى الطبيعة الإنسانية :

يقف الإسلام من الطبيعة الإنسانية موقفا وسطا فهى ليست خيرة وليست شريرة ، وأنما هى استعدادات وقدرات قابلة للتشكل والصياغة ،

ومن خلال تفاعلها مع المجتمع يتحدد نعتها بالخير أو بالشر أى يتحدد الخير والشر بما تقوم به الطبيعة الإنسانية من سلوك.

يقول الله تعالى : (وَنَفْسٍ وَمَا سَوَّاهَا ، فَأَلْهَمَهَا فُجُورَهَا وَتَقْوَاهَا) (إِنَّا هَدَيْنَاهُ السَّبِيلَ إِمَّا شَاكِراً وَإِمَّا كَفُوراً) ، (وَهَدَيْنَاهُ النَّجْدَيْنِ) ، كل هذه الآيات تؤكد حيدة الطبيعة الإنسانية وعدم وصفها سلفا بأنها خيرة أو شريرة.

٤. الجبر والاختيار فى الطبيعة الإنسانية :

تعد قضية الجبر والاختيار فى الفكر الإسلامى قضية خطيرة وهى تعد من الأمور المتشابهة فى القرآن الكريم أى الأمور المشكلة التى قد يضطرب فيها الفكر ويتناقض فيها العقل ، وتجدر الإشارة هنا إلى الفرق بين الجبرية والحتمية ، الجبرية أو القدرية تعنى الاستسلام المطلق ونسبة كل شئ إلى الله دون محاولة لمعرفة الأسباب أما الحتمية فتعنى خضوع كل الكائنات بما فى ذلك الإنسان لقوانين حتمية لا مجال معها للصدفة ، فالحتمية تدعو لمعرفة الأسباب والوقوف على القوانين التى تحكم كل الأشياء .

وكما حوى القرآن الكريم آيات تقرر الجبرية فى الطبيعة الإنسانية قفد حوى آيات أخرى تؤكد الحرية والاختيار فيها ، ومن الآيات التى تقرر الجبرية قوله تعالى : (إِنَّا كُلَّ شَيْءٍ خَلَقْنَاهُ بِقَدَرٍ) (القمر:٤٩) ، وقوله تعالى : (اللَّهُ يَعْلَمُ مَا تَحْمِلُ كُلُّ أُنْثَى وَمَا تَغِيضُ الْأَرْحَامُ وَمَا تَزْدَادُ وَكُلُّ شَيْءٍ عِنْدَهُ بِمِقْدَارٍ) (الرعد:٨) وقوله تعالى : (مَا أَصَابَ مِنْ مُصِيبَةٍ فِي الْأَرْضِ وَلا فِي أَنْفُسِكُمْ إِلَّا فِي كِتَابٍ مِنْ قَبْلِ أَنْ نَبْرَأَهَا إِنَّ ذَلِكَ عَلَى اللَّهِ يَسِيرٌ) (الحديد:٢٢).

ومن الآيات التى تقرر حرية الإنسان واختياره قوله تعالى : (لا يُكَلِّفُ اللَّهُ نَفْساً إِلَّا وُسْعَهَا لَهَا مَا كَسَبَتْ وَعَلَيْهَا مَا اكْتَسَبَتْ)(البقرة: من الآية٢٨٦) وقوله تعالى : (مَا أَصَابَكَ مِنْ حَسَنَةٍ فَمِنَ اللَّهِ وَمَا أَصَابَكَ مِنْ سَيِّئَةٍ فَمِنْ نَفْسِكَ وَأَرْسَلْنَاكَ لِلنَّاسِ رَسُولاً وَكَفَى بِاللَّهِ شَهِيداً) (النساء:٧٩)٠

ويمكن القول أن الإسلام قد أكد حرية الإنسان واختياره لفعله وهو لذلك محاسب على فعله ، ومسئول عن سلوكه وإذا كان الإسلام قد أقر الحرية فى الطبيعة الإنسانية فقد أقرها فى مجال العقيدة والفكر والاقتصاد والسياسة والقضاء والقدر ليس رفضا لهذه الحرية أو انكارا لها ، بل يمكن القول بأنه مكمل للحرية فإذا كان الهدف من الحرية هو توفير الأمن والاستقرار للطبيعة الانسانية بعيداً عن القيود والأغلال ، فإن القضاء والقدر يهدف أيضا إلى نفس هذه الغاية ، فالقضاء والقدر يثلج الصدور ، ويريح الفكر عندما يعجز عن إدراك الأسباب ومعرفة الحقيقة ٠

٥. الفردية والاجتماعية فى الطبيعة الانسانية :

ويختلف الإسلام عن المذاهب الفلسفية الأخرى التى غالى بعضها فأعلى من شأن الفرد على حساب المجتمع بينما غالى البعض الآخر فأعلى من شأن المجتمع على حساب الفرد ونظرت للفرد على أنه جزء من آلة كبرى.

أما الإسلام – وهو الدين الوسط – فيقرر ويؤكد الكيان المستقل للفرد كما يقرر ويؤكد الكيان المتكامل للمجتمع ويقرر أن المجتمع يستمد وجوده من كيان الفرد والفرد يحقق ذاته من خلال التعامل مع المجتمع٠

ويتضح تأكيد الإسلام الكيان المستقل للفرد فى الحقوق التى قررها له ، ومنها حق الحياة ، فلم يبح الإسلام قتل النفس إلا بحق ، حرية

العقيدة ، حرية الفكر ، حرية الكسب وطلب الرزق ، الحرية السياسية والمساواة ٠٠٠ ومع أن الإسلام قرر هذه الحقوق الفردية ، إلا أنه لا يقرر أن الإنسان يعيش وحده بمعزل عن الآخرين ، ومن ثم فإن للمجتمع حقوقا وهى حقوق لا تتعارض مع حقوق الفرد ولكنها تتكامل معها وتتضافر من أجل الهدف الأسمى وهو عبادة الله وطاعته ٠

فالإنسان اجتماعى بطبيعته ، والإسلام حريص غاية الحرص على بناء المجتمع الإسلامى بناءاً قوياً محكماً ووضع له من القواعد الرصينة ما يكفل له الصمود والشموخ ، فالمجتمع الإسلامى يقوم على الاخاء بقوله تعالى : (إِنَّمَا الْمُؤْمِنُونَ إِخْوَةٌ فَأَصْلِحُوا بَيْنَ أَخَوَيْكُمْ وَاتَّقُوا اللَّهَ لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ) (الحجرات:١٠) ، كما يقوم على العقيدة الواحدة يقول تعالى : (وَأَنَّ هَذَا صِرَاطِي مُسْتَقِيماً فَاتَّبِعُوهُ وَلا تَتَّبِعُوا السُّبُلَ فَتَفَرَّقَ بِكُمْ عَنْ سَبِيلِهِ ذَلِكُمْ وَصَّاكُمْ بِهِ لَعَلَّكُمْ تَتَّقُونَ) (الأنعام:١٥٣)

ويقوم على المساواة ، يقول الرسول الكريم : " والله لو أن فاطمة بنت محمد سرقت لقطعت يدها " ، ويقوم على العزة يقول تعالى : (يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا مَنْ يَرْتَدَّ مِنْكُمْ عَنْ دِينِهِ فَسَوْفَ يَأْتِي اللَّهُ بِقَوْمٍ يُحِبُّهُمْ وَيُحِبُّونَهُ أَذِلَّةٍ عَلَى الْمُؤْمِنِينَ أَعِزَّةٍ عَلَى الْكَافِرِينَ يُجَاهِدُونَ فِي سَبِيلِ اللَّهِ وَلا يَخَافُونَ لَوْمَةَ لائِمٍ ذَلِكَ فَضْلُ اللَّهِ يُؤْتِيهِ مَنْ يَشَاءُ وَاللَّهُ وَاسِعٌ عَلِيمٌ) (المائدة:٥٤)

ويقوم على التكافل والتكامل فقد فرض الإسلام الزكاة وجعلها حقا (وَالَّذِينَ فِي أَمْوَالِهِمْ حَقٌّ مَعْلُومٌ ،لِلسَّائِلِ وَالْمَحْرُومِ) (المعارج:٢٤-٢٥) ، واعتبر الإسلام المال وسيلة لا غاية ، وجعل الله الإنسان مستخلفا فيه يقول تعالى: (وَأَنْفِقُوا مِمَّا جَعَلَكُمْ مُسْتَخْلَفِينَ فِيهِ فَالَّذِينَ آمَنُوا مِنْكُمْ وَأَنْفَقُوا لَهُمْ أَجْرٌ كَبِيرٌ) (الحديد:٧)٠

فالإنسان له كيانه المستقل المميز ، وله طابعه الاجتماعى الذى يؤكد ذاتيته ، ويجسد وجوده الخاص ، فحياة الفرد هى من حياة المجتمع وحياة المجتمع هى تجسيد وبلورة لحياة الفرد.

٦. النوع فى الطبيعة الإنسانية :

لا يفرق الإسلام بين الذكر والأنثى فيعترف بالقيمة الإنسانية للمرأة ويؤكد كل حقوقها التى تتضمنها الطبيعة الإنسانية.

فالمرأة هى نصف المجتمع ، وهى بعض الرجل ، فقد خلقت منه ليكمل بها ويأنس لها فى طريق الحياة يقول تعالى : (يَا أَيُّهَا النَّاسُ اتَّقُوا رَبَّكُمُ الَّذِي خَلَقَكُمْ مِنْ نَفْسٍ وَاحِدَةٍ وَخَلَقَ مِنْهَا زَوْجَهَا وَبَثَّ مِنْهُمَا رِجَالاً كَثِيراً وَنِسَاءً وَاتَّقُوا اللَّهَ الَّذِي تَسَاءَلُونَ بِهِ وَالْأَرْحَامَ إِنَّ اللَّهَ كَانَ عَلَيْكُمْ رَقِيباً) (النساء:١)

وهذه القيمة الإنسانية لا تتعارض أبداً مع الفارق الطبيعى بين الرجل والمرأة ، أو الذكر والأنثى لأن هذا الفارق له دلالته فهو أولا آية من آيات الصنع الالهى ومظهراً من مظاهر قدرة الله فى الأزدواج والتكامل قال تعالى : (وَاللَّيْلِ إِذَا يَغْشَى ، وَالنَّهَارِ إِذَا تَجَلَّى، وَمَا خَلَقَ الذَّكَرَ وَالْأُنْثَى، إِنَّ سَعْيَكُمْ لَشَتَّى) (الليل) ، ويقول تعالى : (وَمِنْ كُلِّ شَيْءٍ خَلَقْنَا زَوْجَيْنِ لَعَلَّكُمْ تَذَكَّرُونَ) (الذريات:٤٩) ، فالازدواج ضرورى ولازم لنظام الكون .

إن طبيعة العمل وحتمية الحياة توجب تنويع النشاط وتحديد الوظيفة فما خلق له الرجل لم تخلق له المرأة وما يؤدية الرجل يتكامل مع ما تؤدية المرأة وأن كان مغايرا له .

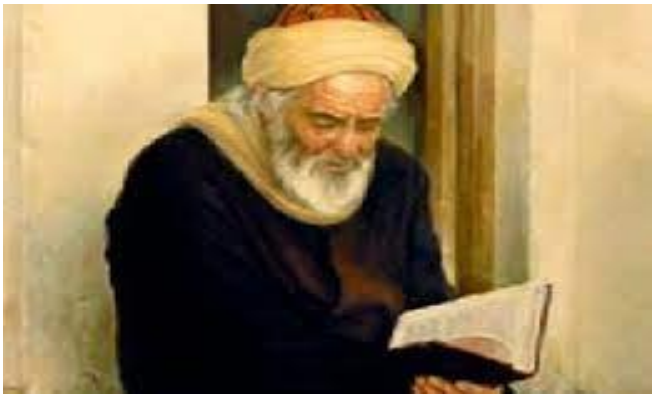
وهكذا ومن خلال العرض السابق لجوانب الطبيعة الإنسانية من منظور إسلامى .. نجد أن الإسلام لا يقر ثنائية الطبيعة الإنسانية ولا يعترف بها ، وأنما يؤكد على التكامل والانسجام بين أجزاء الطبيعة

الانسانية ، كذا أيضا فإن الإسلام لم يقل بأثر الوراثة وحدها أو المجتمع بمفرده وإنما قال بهما معا ، وهكذا فإن الإسلام يؤكد التفاعل بينهما والإسلام لم يقل بالخير أو الشر فى الطبيعة الإنسانية وإنما قال بالاستعداد القابل للصياغة ، والإسلام حين يقول بذلك أنما يؤكد على حرية الإنسان وحثه على الاختيار لأنه مسئول على سلوكه ومجازى فى النهاية على ما يقوم به من عمل إن خيراً فخير وإن شراً فشر ٠

والإسلام فى تحليله للطبيعة الإنسانية ويؤكد على الجانب الذات الفردية كما يؤكد على الجانب الاجتماعى فيها حيث يكمل أحدهما الآخر ، وفى النهاية فإن الإسلام لا يقيم فوارق فى النوع ، دائما يضع أساسا للترابط والتكامل بين الذكر والأنثى بما يضمن للحياة ديمومتها واستمرارها ٠

التربية والفلسفة الإسلامية:

ويمثل الفلسفة الإسلامية الفكر التربوي عند علماء المسلمين ومنهم حجة الإسلام الإمام أبو حامد الغزالي



صورة (١٣)
الإمام أبو حامد الغزالي
(حجة الإسلام)

للمزيد من المعلومات والاستفادة:

https://www.youtube.com/watch?v=4L0eCZw-2Ak

تعقيب على الطبيعة الإنسانية من وجهة نظر الفلسفات المختلفة

بعد العرض السابق للطبيعة الإنسانية فى منظور الفلسفات المختلفة نتناول أهم الركائز التى تقوم عليها تربية الطبيعة الإنسانية ، وتوجد مجموعة من الركائز التربوية المهمة التي ينبغي ان يراعيها المعلم اثناء قيامه بالتدريس لطلابه :-

١. التكامل :

والركيزة الأولى التى يقوم عليها الفكر التربوى هى التكامل بين الجسم والروح ، والوراثة والبيئة ، والفرد والمجتمع ، والحرية والجبرية ، والذكر والأنثى .

* التكامل بين الجسم والروح :

نظافة البدن وقوته ، والحفاظ على صحته ، وعدم اهمال الروح وتزكيتها وتطهيرها وتحريرها من عبودية الجسد ونزعات البدن ، كل ذلك ضروري في تربية الانسان ، ويجب ان يراعى فى التدريس والتعليم والتربية، داخل الاسرة والمدرسة والمجتمع .

* التكامل بين الوراثة والبيئة :

والتكامل أيضا يتضح فى الوراثة والبيئة ، " ونمط الشخصية الذى يميز فردا عن آخر إنما يكون نتيجة للتفاعل بين الطبيعة الإنسانية وبين العوامل البيئية .

فالتفاعل ضرورى بين البيئة والوراثة ، ومن الصعب تقرير متى ينتهى أثر العوامل الموروثة كالذكاء ، ومتى يبدأ تأثير العوامل الثقافية ، والفصل بينهما مسألة معقدة والأسلم القول بتفاعلهما معا . " فمن ناحية

تتأثر الصفات الفطرية والوراثية بالعوامل الثقافية التى تقرر الغرض والمدى الذى يستخدم به الفرد قدراته ، ومن ناحية أخرى تؤثر الصفات الفطرية الوراثية فى درجة ومدى وعمق استجابة الفرد لمحتوى ثقافته واتجاهاتها "

* التكامل بين الحرية والجبرية :

فالتكامل يتحقق فى الطبيعة الإنسانية بين الحرية والحتمية ، وهما غير متناقضين بل هما منسجمان ومتكاملان ، فالحتمية تنظيم للحرية وتهذيب لها ، وهما معا يحافظان على بقاء الطبيعة الانسانية مرنة صالحة ، فلا تدفعها الفوضى إلى الهلاك والافساد ، ولاتقعدها " الجبرية " عن العمل والنشاط والتطلع والطموح ٠

* التكامل بين الفرد والمجتمع :

وفى ضوء هذه الركيزة يجب أن يخطط للعملية التربوية ، بحيث تستهدف الإنسان ككل متكامل فتخاطب فيه ميوله ورغباته وقيمة ومثله ، وتتيح للتلميذ أن يزاول نشاطه البدنى من لعب وغيره ، وتدخل فى الاعتبار هذا الجانب فى الهدف والمنهج والطريقة ، كما تتيح له أن يسمو بروحه ويترقى إلى مستوى القيم الفاضلة والمثل الروحية النبيلة

كذلك يجب أن يوضع فى الاعتبار عنصر الوراثة والبيئة ، فتعمل التربية على توفير البيئة الصالحة السليمة التى تسمح بنمو الفرد صالحًا، وعلى ربط التلميذ ببيئته بتفاعل معها يؤثر فيها ويتأثر بها ، يتشرب منها قيمها وأساليبها بالشكل الذى يحقق ذاته ويؤكد كيانه الفردى المنسجم مع الكيان الكلى العام الشامل .

كما تعمل التربية على التحسين من أثر الوراثة – قدر الجهد – إن كان سيئا أو استغلاله وتعميقه إن كان حسنا كذلك يجب على التربية أن

تراعى التكامل بين الحرية والجبرية ، فتبصر التلميذ بأنه حر فى سلوكه ، ومسئول عن تصرفاته ، ولكنها مع هذا تبصره بأن لطاقاته حدودا ولقدراته مدى معينا لا يحق له أن يتجاوزه أو يتخطاه ٠

ويجب أن تبصر التلميذ بحقوقه ، وتؤكد له أنه حر فى بناء ذاته. ويجب على التربية تعمل التربية على إحداث التكامل بين الفرد والمجتمع أن تتجنب " النمطية " والتكرار بحيث لا يكون الأفراد صورة واحدة لنموذج واحد من الشخصية والتربية مع هذا يجب أن تهيئ التلميذ لحياة اجتماعية يتجاوب معها ويتفاعل يأخذ منها ويعطيها ، يؤثر فيها ويتأثر بها ، ومن خلال هذا تتحقق الشخصية السوية القادرة على الوعى بالمجتمع الذى تعيش فيه ٠

والتربية يجب أن تستهدف التكامل فى النوع وبين الذكر والأنثى فتضع أهدافها فى ضوء ذلك ، وتبنى مناهجها بما يحقق ذلك، حيث تجعل منهجا مشتركا للبنين والبنات ، ومنهجا خاصا لكل منهما يصمم فى ضوء الفروق التى تميز بينهما ، وتقيم طريقتها فى التدريس على أساس مراعاة النوع فما يصلح للذكر قد لايصلح للأنثى، وما يصلح للأنثى قد لايصلح للذكر ٠

فيجب على التربية أن تنظر للطبيعة الانسانية نظرة متكاملة وأن تعمل على تنمية جوانبها المختلفة الجسمية والعقلية والنفسية والروحية والاجتماعية ٠

والإنسان المتكامل هو الذى ينمى جوانب شخصيته المختلفة بشكل منسجم متكامل ، والتربية المتكاملة هى التى تدرك مطالب هذه الجوانب المختلفة كلها ، وتدرك وسيلة تنميتها إلى أقصى حد ممكن. هذا عن الركيزة الأولى ، أما الركيزة الثانية فتتمثل فى:

٢. الخبرة :

والخبرة تعنى أن يعيش التلميذ فى موقف ما يتحقق فيه التفاعل بين ميوله ودوافعه من ناحية وبين الظروف البيئية الخارجية من ناحية أخرى ، وأن يشارك فى هذه المواقف بكل جوانب شخصيته ، بجسمه وعقله ووجدانه ٠

وعلى هذا فالفكرة لا تكتسب ، ولا تنتقل من مكان إلى مكان ، وهى ليست مرادفة للمعرفة أو المهارة ، وهى ليست حسية فقط ، بل حسية وعقلية وانفعالية ، وهى ليست فردية فقط ، بل اجتماعية أيضاً ، وهى لا تتكرر بصورة واحدة بما فيها من عناصر وتفاعلات ٠

ولقد وضع " ديوى " معيارين للخبرة المربية السليمة وهما التفاعل والاستمرار التفاعل بين داخل التلميذ وخارجه ، واستمرار الخبرات ، بحيث ينحدر إلى الخبرة اللاحقة قدرا ما من الخبرات السابقة ، بشكل يحقق النمو والتطور ٠ نجد التأكيد على دور الخبرة فى إحداث النمو والتطوير واتخاذها أساسا فى التخطيط للعملية التربوية ٠

والتربية المستمرة تستثير الإنسان من أعمق أعماق نفسه ، وهى تستثير كيانه كله ، ليحقق انسانيته ، وينهض برسالته ، والتفاعل والاستمرار يمثلان الخط الأفقى والخط الرأسى للخبرة مبعث حياة الإنسان ومصدر سلوكه ٠

وواجب التربية إزاء هذا المفهوم الأصيل للخبرة أن تأخذ به فى التخطيط للعملية التربوية هدفا ومنهجا وطريقة ، وأن تجعل منه فلسفة لها ، فإذا كانت التربية تهدف للنمو والترقى فى جانب الفرد والمجتمع فيجب عليها أن تأخذ بالخبرة ، وأن تجعل منها أساساً فى بناء المنهج وموجها لطريقة التدريس ٠

٣. التفكير :

والحديث عن الخبرة يقضى إلى الحديث عن الركيزة الثالثة وهى التفكير ، وتتضح صلة الخبرة بالتفكير : من حيث أن الأخير يمثل أداة الخبرة كما يمثل سبيل التخطيط لها ، والوصول بها إلى الأهداف المرجوة منها ، ولا يمكن أن نتصور خبرة مربية بدون تفكير يحدد أهدافها وأساليبها ٠

وقد استطاع الإنسان حوالي القرن السابع عشر أن يبتكر منهجاً جديداً لتحصيل المعرفة وهو المنهج الذى أسفرت عنه الحركة العلمية الحديثة ، ويطلق على هذا المنهج العلمى وخطواته تتمثل فى الآتي :

الشعور المشكلة ٠

ثم حصر وتحديد المشكلة ٠

ثم اقتراح حلول للمشكلة أى وضع الفروض ٠

ثم استنباط نتائج الحلول المقترحة ٠

وأخيراً اختيار الفروض عملياً ٠

فأهداف التربية يجب أن تصاغ بشكل علمى وأن تكون بعيدة عن العشوائية والارتجال والمناهج يجب أن تنمى التفكير فى التلميذ بحيث تجعله قادراً على مجابهة الواقع وحل مشكلاته ، وبحيث يكون قادراً على إحداث التكيف مع البيئة التى يعيش فيها ، وطريقة التدريس نفسها يجب أن تقوم على التفكير فيراعى فيها ميول التلميذ واستعداداته حتى تكون مثمرة وخلاقة.

٤. الحرية والنظام :

هذه الركيزة وثيقة الصلة بسابقتها فتحقيق التكامل بين جوانب الطبيعية الإنسانية لا يتم إلا فى ضوء الحرية المنظمة ، والخبرة لا تكون مربية إلا إذا كانت قائمة على الحرية الموجهة ، والتفكير لا ينمو ويزدهر إلا فى ظل الحرية ، كما أنه أداة تحققها ، والسبيل إلى بلوغها ٠ فالإنسان المثقف أكثر حرية من غيره وحرية الإنسان تتوقف أيضا على مدى صحته البدنية ، فالمريض أقل حرية من الصحيح المعافى ، وحرية الإنسان تتوقف أيضا على صحته النفسية ، فالإنسان الانفعالى أقل حرية من غيره وحرية الإنسان تتوقف أيضا على مدى تفاعل جوانب شخصيته العملية والعاطفية والبدنية فقد تتعارض أهداف هذه الجوانب فيما بينها فيفتقد الإنسان الحرية ويشعر بالقهر والغلبة

والفكر التربوي المنبثق من هذا الجانب للطبيعة الإنسانية يرعى هذا فى التخطيط للهدف وفى بناء المنهج وفى طريقة التدريس، فالتربية يجب أن تنمى فى التلميذ جانب الحرية ، الحرية فى اختيار هدفه ، واختيار المادة التى يدرسها ، والطريقة التى يميل إليها ،

ويجب أن تسمح التربية له بتنمية طاقاته واستعداداته فتحررها من كل قيود الكبت والقمع وتخلق فيه روح الإبداع والابتكار – كما يجب أن تسمح له بممارسة النشاط البدنى الحر وممارسة هواياته بعيدا عن كل القيود الضاغطة ٠ وفى نفس الوقت يجب أن تعوده على النظام ، فينتظم فى مواعيد الدراسة ، ويحافظ على نظام المدرسة ، وعلى نظام الفصل ، وعلى زيه ، ويعتاد النظام فى أداء واجباته كما يعتاد النظام فى سلوكه الخارجى ، وفى تعامله مع المجتمع الذى يعيش فيه ٠

ويتصل بموضوع الحرية والنظام موضوع العقاب ، فهو سور الحماية وسياج الأمن الذى يحفظ الحرية والنظام من براثن الفوضى والاستهتار ٠ وتربية الطبيعة الإنسانية فى جوانبها المختلفة تحتاج للعقوبة وقد يطغى جانب منها على غيره فيختل التوازن ويضطرب التكامل.

ولا بأس من تطبيق العقوبة فى مجال التربية ولكن ليس بالشكل الذى يصلح للمجتمع العام فقد تكون العقوبة فى شكل لوم أو تعزيز ، وقد تكون فى شكل حرمان من مكافأة إلى غير ذلك من الأساليب التى تصلح لمعالجة التلميذ . وينبغى أن يتجنب المدرس قدر الجهد الضرب البدنى ففيه إذلال للتلميذ وقمع له .

٥. تكافؤ الفرص :

ومن الركائز الأساسية التى يؤكدها الفكر التربوى مبدأ تكافؤ الفرص ، وهو نتيجة حتمية لمبدأ الحرية ، ومع أنه نادى به المربون حديثا إلا أنه قديم قدم الإسلام نفسه .

_ومبدأ تكافؤ الفرص وثيق الصلة بجوهر الطبيعة الإنسانية فى جوانبها المختلفة فهو الذى يسمح بتعدد الذوات والشخصيات ٠ وهو الذى يسمح بتطوير هذه الطبيعة والتسامى بها مما يترتب عليه تطور المجتمع نفسه والحياة نفسها.

والفكر التربوى حين يستند إلى هذا المبدأ فإنه يقرر ضرورة العناية بالنابهين من التلاميذ وأصحاب المواهب ، كما يقرر ضرورة النهوض بمستوى المتخلفين عقلياً حتى يمكن الأفادة منهم فى بناء مجتمعهم وبناء أنفسهم ، كما يقرر ضرورة تشجيع من يحرز تقدماً ، أو

يحقق نجاحاً مرموقاً بالمكافآت المادية وغير المادية ، ففى هذا إثارة لروح التنافس ، ودفع لعجلة التطور إلى الأمام.

٦. المسئولية :

وتربية الطبيعة الإنسانية مسئولية يضطلع بها كل من الفرد والمجتمع وتربية الإنسان لنفسه هى المحتوى الحقيقى لمفهوم المسئولية.

وإذا كان لهذا النوع من التربية من فضل فذلك أنها قدمت للفكر الإنساني أعلاماً أفذاذا وعلماء موسوعيين مثل : ابن سينا ، ابن رشيد ، وجابر بن حيان ، والحسن بن الهيثم ، وابن عبد ربه ، والإمام البخاري ، وابن منظور ، والسيوطي ، والمسعودي ، وابن بطوطه ، وغيرهم كثير.

وإذا كان الفرد مسئولاً عن تربيته لنفسه ، فإن المجتمع أيضا مسئول عن تربية أفراده والمجتمع حين يربى أفراده يضع فى الاعتبار تلك العلائق القوية والوشائح الوطيدة التى تربط ما بين أفراده ، كما يضع فى الاعتبار أيضا القيم والمبادئ الكفيلة بخلق الذات الفردية ، وبناء الشخصية المتكاملة.

فتربية الطبيعة الانسانية هى مسئولية المجتمع أيضا ، والمجتمع مسئول عن خلق التجانس والانسجام بين الطبيعة الانسانية الفردية وبين غيرها من الطبائع فى ظل القيم التى يدين بها ، والمثل التى يسعى لتحقيقها ، والقيام بأعباء هذه المسئولية يمثل الركيزة الأولى أبناء المجتمع فى جوانبه المختلفة سياسيا واقتصاديا واجتماعياً.

٧. الإنسانية :

الإنسانية ركيزة أساسية من الركائز التى تقوم عليها تربية الطبيعة الإنسانية ، وتربية الطبيعة الإنسانية فى ضوء هذه الركيزة ، تعنى خلق روح الإنسانية فيها ، والتسامي بالجانب الروحى منها ، والتأكيد على الجانب الاجتماعي فى صورته العامة وتوسيع دائرة الأفق الفكرى بما يسمح بالتجاوب مع الآخرين والإفادة من ثقافات الشعوب الأخرى .

وينبغى أن تضع التربية هذه الركيزة فى الاعتبار هدفا ، ومنهجاً وطريقة ، وتكون الإنسانية والعالمية هدفا من أهداف تربية هذه الطبيعة الإنسانية كما ينبغى أن يصمم المنهج المدرسى بحيث يغرس فى التلميذ الروح الانسانية فى مظاهرها المختلفة ، وتكون طريقة التدريس نفسها قائمة على مبدأ الانسانية من احترام للإنسان ورفق بالحيوان وتسامح إزاء الآخرين ، وتعريف بأساليب الحياة فى المجتمعات الأخرى.

٨. الذوق الجمالى :

من الركائز الأساسية أيضا فى تربية الطبيعة الإنسانية الذوق الجمالى ، وهذا ضرورى إذ ما أخذ فى الاعتبار التكامل بين أجزاء هذه الطبيعة ، والانسجام بين عناصرها .

فالطبيعة الانسانية نفسها جميله ، إذا هى تقوم على التوازن والاعتدال ، يقول تعالى : (هو الذى صوركم فأحسن صوركم) ويقول تعالى : (لقد خلقنا الإنسان فى أحسن تقويم) ، والاحساس بالجمال شئ فطرى فى الطبيعة الإنسانية ، فمن منا من لم يبهره المنظر الرائع أو اللوحة البديعة؟

والطبيعة الانسانية جميلة بما فيها من قوانين تحكمها ، وعلل توجهها، ومهما اختلف المفكرون فى تحديد مصدر هذا المجال ، وهل

يرجع إلى الاحساس الذاتى ، أو يرجع إلى أسباب موضوعية تكمن فى الشئ الجميل نفسه ، فإن يمكن القول بأن الله تعالى قد خلق فى الطبيعة الإنسانية الإحساس بالجمال ، وجعلها قادرة على إدراك أسبابه الموضوعية ، ففى إدراكه والإحساس به ما يهذب الطبع ويرهف الشعور، وينقى الروح.

وإذا كان الجمال أمر فطريا فى الطبيعة الإنسانية فإن التربية تتخذ منه ركيزة تستند إليها سواء فى صياغة الأهداف ، أو تصميم المنهج ، أو فى طريقة التدريس نفسها.

ومن هذا فإن مراعاة الجمال فى تربية الطبيعة الإنسانية ليس شيئا خارجا عن هذه الطبيعة ، بل هو أمر جوهرى فيها ، وضرورى لتهذيبها وتطويرها.

الطبيعة الإنسانية في الفلسفة الإسلامية:

https://www.youtube.com/watch?v=S_MeglRMS40

أنشطة ومناقشات وأسئلة الفصل الثاني

عزيزي الطالب / بعد دراستك للفصل الثاني

اجب عن الأسئلة الآتية

١- وضح مفهوم الطبيعة الإنسانية ، واذكر جوانبها..

٢- بين العائد التربوي من دراسة موضوع التربية والطبيعة الإنسانية

٣- اعقد مقارنة بين الفلسفة المثالية والطبيعية في نظرتها للطبيعة الإنسانية

٤- تأمل المقولة الموجودة في الصورة الآتية وعبر عنها في ضوء ما درست من علاقة بين التربية والطبيعة الإنسانية

صورة (١٥)

مقولة عن السعادة

الفصـل الثالث

الخـــبرة والتربية

الفصل الثالث

الخبرة والتربية

بنهاية هذا الفصل تكون

عزيزي الطالب قادرا على :-

١- التعرف على مفهوم الخبرة وعلاقتها بالتربية

٢- التعرف على عناصر الخبرة

٣- التعرف على معايير الخبرة التربوية واهميتها في ميدان التدريس

٤- تطبيق أنواع ودرجات الخبرة على العملية التربوية

الفصل الثالث

الخبرة والتربية

ما الخبرة؟ **:**

فى حياتنا اليومية يمكن أن نمدح شخصا ما بقولنا: إنه خبير فى مجال من المجالات ، وننتقد شخصا ما بقولنا: إنه عديم الخبرة . فماذا نقصد بذلك ؟

ينصب وصفنا لكلا الشخصين على جانب معين ، وهو قدر "التعلم" الذى اكتسبه الفرد ، فهل نعتبر بذلك الخبرة مرادفه للتعلم ؟ وهل نعتبر كل متعلم ذا خبرة ؟ وهل نعتبر كل خبرة مرغوبة ؛ أو خبرة مربية ؟ وهل الخبرة بحد ذاتها مكتسبة ؟

تحتاج الإجابة إلى توضيح المعنى العام للخبرة . ثم تحليل أنواع الخبرات التى نمر بها من أجل تحديد الخبرات التى يجب أن نهئيها ونحن نمارس عملنا التربوى.

الخبرة والتربية:

https://www.youtube.com/watch?v=dAlNKqKAElI

المعنى العام للخبرة

نحن نعيش فى عالم من الأشياء والأحياء . كل ما حولنا يمكن تصنيفه على أنه مادة ، أو على أنه من الكائنات الحية . من ثم يمكننا اعتبار الكون كله مجالا للخبرة . فعلى كوكبنا الأرضى نحن متأثرون بطبيعة كوكبنا الأرضى بما يشمله من مظاهر طبيعية ، ومن نبات وحيوان وإنسان . وفى عالم الإنسان نحن متأثرون بما يحتويه من أفكار وأفعال .

وفى عبارة مختصرة : هناك تفاعل دائم فى مجال الخبرة ، أى إننا نتأثر ونؤثر فى النظام الكونى الذى يحيط بنا وما يحتويه من أنظمة أصغر.

المعنى المحدود للخبرة : إذا كنا مسلمين بأننا فى حالة تفاعل دائم مع ما يحيط بنا ، فهل نتفاعل مع هذا المجال كله دفعة تفاعل دائم مع ما يحيط بنا، فهل نتفاعل مع هذا المجال كله دفعة واحدة فى نفس الوقت ، وبنفس القدر ؟ الإجابة بالنفى بطبيعة الحال ، لأن قدرتنا على التفاعل محدودة ، بمعنى أننا نوجد دائما فى مجال يضم ما لا حصر له من المثيرات ، ونحن " نختار " ما نتفاعل معه من تلك المثيرات .

ولنأخذ مثالا توضيحا.

تصور مسرحا مليئا بجمهور يشاهد مسرحية فكاهية ، من الطبيعى أن يندمج الجمهور مع أحداث المسرحية وأبطالها . المسرحية هنا يمكن اعتبارها المثير الأكبر لهذا العدد من الناس. وهو يستقطب انتباههم وأحاسيسهم وأفكارهم ...، لكن إذا دخل ضابط الإطفاء إلى المسرح فى ذروة اندماج الجمهور فى الضحك والصخب ، فماذا نتوقع منه ؟ غالب الأمر أنه لن يقع تحت تأثير المسرحية ذاتها ، وإنما سيلتفت إلى مخارج المسرح ، وإلى احتياطات الأمن الموجودة فيه ، وإلى قرب أو بعد المسرح عن مصادر المياه...، إنه يختار ما يقع فى دائرة اهتمامه ، ويفترض أن

المسرح معرض مثل أى مكان آخر لخطر الحريق ، فكيف يمكن إنقاذه هؤلاء البشر .

هنا يختلف إدراك رجل المطافئ عن غيره من الناس للوضع الذى يوجد فيه، ويشد إنتباهه مثيرات مختلفة قد لا تستثير معظم الحاضرين ، لماذا ؟ لأن لديه خبرة من نوع معين ، ومن ثم اختار جانبا معينا من الوضع الذى يوجد فيه ليتفاعل معه. نحن إذن فى حالة تفاعل دائم مع مجال الخبرة ، لكننا نتفاعل مع جوانب معينة من المجال ونهمل غيرها ، ونحن نتفاعل مع ذلك الجانب أو ذلك بناء على ما يوجه انتباهنا الحالى من خبرات سابقة.

ولنزد الموضوع وضوحاً.

الخبرة موقف وأنت تقرأ هذا الكلام وتحاول أن تستوعبه إنما أنت فى موقف خبرة: بما تعلمته سابقاً تحاول أن تستوعبه إنما أنت فى موقف خبرة : بما تعلمته سابقاً تحاول فهم ما يقدم لك من أفكار ، وباتجاهاتك من التعلم عامة ، ومن الموضوعات التنظيرية خاصة يتحدد قبولك أو رفضك للموضوع . والأفكار التى يحتويها الموضوع بمثابة مثيرات، بعضها يستحوذ أكثر من غيره على اهتمامك .

والمكان والزمان الذى تقرأ فيه الآن لهما تأثير كبير على درجة استقبالك للموضوع. وحالتك الجسمية والنفسية، كذلك جزء لا يتجزأ من الموقف . وعلى هذا النحو يمكن القول بأن الخبرة لها جانبها الموضوعى الذى يتمثل فيما يحيط بالفرد من مؤثرات ، ولها جانبها الذاتى الذى يتمثل فى الفرد نفسه بخصائصه وسماته وما لديه من خبرات . لكن : هل كل موقف نمر به يمكن أن نطلق عليه لفظة " خبرة" ؟

للإجابة على هذا السؤال من الضرورى التعرف على طبيعة الخبرة.

طبيعة الخبرة

إن الخبرة لم تعد كما كانت فى الماضى مفهوماً ميتاً فيزيقياً، بل أصبحت مفهوماً واقعياً علمياً . ومن ثم نتساءل ما المؤثرات التى حولت

مفهوم الخبرة إلى ماهى عليه الآن ؟!

إن الإنسان مدفوع بطبيعته إلى التفاعل مع البيئة التى يعيش فيها والتى يستمد منها جميع مقومات حياته ، ولهذا أطلقوا عليه " الإنسان اجتماعى " وتعتبر جميع الأنشطة التى يقوم بها الإنسان انعكاساً لهذا التفاعل ، فالإنسان يستجيب لدوافعه ، ويرمى من وراء ذلك إلى إشباع حاجاته المتعددة .

والبيئة التى يتفاعل معها الإنسان ليست قاصرة على الجزء المادى منها فقط ، بل البيئة فى شتى صورها من مادية ، وفكرية ، ونفسية ، واجتماعية ، وما إلى ذلك من مؤثرات بيئية أخرى .

والإنسان فى كل موقف من مواقف الخبرة يؤثر فى البيئة ويتأثر بها ، بمعنى أن الإنسان بما لديه من مؤثرات خبرية يسخرها لخدمة بيئته ، كما أنه يكتسب مؤثرات جديدة من هذه البيئة كنتاج للتفاعل . ويمكننا أن نوضح ذلك بمثال بسيط : هب أن طفلاً شاهد لأول مرة شمعة مشتعلة وحاول أن يلمسها فأصابته نيرانها مما جعل الطفل يجذب إصبعه بعيداً عن اللهب وإذا ما تكرر موقف الأول ، فإن سلوك الطفل نحو هذا الموقف يتوقف على مدى استفادته من الخبرة الأولى :

أى من تجربته السابقة . فإذا استطاع الطفل أن يربط بين لمس الشمعة والألم المصاحب لهذا اللمس من الموقف الخبرى الأول فسوف يحاول أن يبتعد عن اللهب .

ونقول فى هذه الحالة إن الطفل مر فى خبرة ترتب عليها تعديل فى سلوكه ، أى تعلم الطفل شيئاً جديداً أدى إلى تعديل سلوكه نحو اللهب . أما إذا لم يكن قد ربط بين العمل والنتيجة فإنه لا يكون قد استفاد من الخبرة التى مر بها ، ومن ثم لم يتعلم شيئاً جديداً .

فالخبرة إذاً عملية تأثير وتأثر، ويربط الفرد بينهما فيستفيد من ذلك فى زيادة قدرته على توجيه فى بيئته إنما هى سلسلة متصلة الحلقات من مواقف الخبرة مع البيئة ، تؤثر فى الإنسان ، ثم يحاول الإنسان بدوره أن يؤثر فيها، أو يغيرها، ثم تعود هى فتؤثر فيه .

وهكذا يستمر التفاعل وتتوالى حلقاته. وما سلوك الإنسان فى مواقف الحياة المختلفة سوى نشاط يتمثل فى محاولاته المختلفة للتعديل أو التغيير أو الحذف أو الإضافة فى هذه الخبرات كى تتناسب مع مقتضيات حياته ، وحتى يتحقق له النمو والإشباع والاستمرار.

ومما لا شك فيه أن دراسة السلوك الإنسانى وما يعتريه من تغييرات تلك العناصر تحوى الإنسان ذاته ؛ من حيث هو مهيأ للحركة والنشاط . وهنا يظهر سلوكه مشتملاً على أفكاره ووجدانه وحركاته الجسمانية ككل ، متفاعلة مع البيئة التى يعيش فيها .

وهذا الموقف المتكامل هو الخبرة التى يستشعرها الفرد بأبعادها المختلفة فى علاقاتها بالخبرات الماضية والعناصر التى تحويها . والإنسان فى تفاعله هذا إنما يسعى – كما سبق أن أوضحنا – لتحقيق هدف أو أهداف تحركه لإشباع حاجاته . وكلما كان الشعور الناتج واضحاً ، كلما كان أثر ذلك واضحاً فى درجة النشاط والتفكير كعوامل صريحة ؛ للاستفادة

من المؤثرات الخبرية السابقة فى مواجهة المواقف الحاضرة التى سوف تمثل خبرات جديدة.

والخبرة فى هذا ، شأنها شأن أى موقف من مواقف الحياة ، تؤثر على غيرها من الخبرات التى يعيشها الإنسان . ومن هنا تتضح وظيفة التعلم فى الخبرة وأثرها على مفهوم الخبرة أيضاً . وما التعلم فى حقيقته الإ نتاج للخبرة وليس هو الخبرة ذاتها .

ذلك لأن الإنسان حينما يمر بموقف خبرى مختلف ، فإنه لا يكتسب خبرة ذاتها ، وإنما يكتسب مؤثراتها من مهارات واتجاهات وعادات ومعارف ومفاهيم وما إلى ذلك ؛ مما يؤدى إلى تعديل سلوك الفرد . أى إن الإنسان لا يكتسب التفاعل الذى هو محتوى الخبرة ، وإنما يكتسب نتائج هذا التفاعل .

وفى واقع الأمر أن كل ما اكتسبه الإنسان من ثقافة ومعرفة بشتى أمور الحياة فى سائر الميادين ما هو الإ حصيلة تلك التفاعلات المستمرة بين الإنسان وبيئته ، خلال الأجيال والعصور .

وهذا يؤكد ما سبق أن أوضحناه بأن الخبرة ما هى الإ عملية الحياة ذاتها ، ومن ثم فإن نوعيةالحياة ذاتها التى سوف تؤثر فى سلوك الإفراد هى التى تقرر نوعية الحياة ذاتها . أو ثقافة المجتمع الذى ينتمى إليه الفرد .

ولكى تتضح طبيعة الخبرة فإنه يمكننا أن نحلل كل موقف خبرى إلى ثلاثة عناصر وهى :

١-القيام بعمل ما .

٢-الإحساس برد الفعل أو النتيجة المترتبة على هذا العمل.

٣-الربط بين العمل والنتيجة التى بين التأثير والتأثر.

أولاً : القيام بعمل ما

إن إحدى عناصر الخبرة الإساسية هو أن يقوم الفرد بعمل ما ، ذلك لإنه لا يمكن أن يكتسب الفرد المؤثرات الخبرية دون أن يقوم بعمل معين ، وهذا يعنى أن الخبرة تقتضى نشاطاً إيجابياً من قبل الفرد .

وبطبيعة الحال لا يمكن أن ينشط الفرد ويتفاعل مع موقف خبرى إلا إذا كان لديه غرض أو هدف واضح يسعى جاهداً لتحقيقه . ومن هنا أكد علماء النفس على ضرورة توافر مبدأالغرضية فى التعلم .

فالمتعلم حين يشعر أن ما يتعلمه لازم لتحقيقه أغراضه نجده مقبلاً بشغف على المشاركة الإيجابية والقيام بعمل يحقق أغراضه التى يسعى لتحقيقها .

وتصبح الأغراض ذات أثر حيوي كلما ارتبطت بحاجة المتعلم الأساسية وبميوله واتجاهاته . فالحاجات البيولوجية للإنسان ، كالحاجة إلى الطعام أو الشراب ، أو حاجاته العقلية ، كالحاجة إلى حب الاستطلاع وفهم البيئة التى يعيش فيها ، أو حاجاته النفسية ، كالحاجة إلى الشعور بالأمن والثقة فى النفس ، أو حاجاته الاجتماعية ، كالحاجة بالشعور بالانتماء إلى جماعة . كل هذه دوافع تدفع الإنسان إلى التفاعل مع البيئة تفاعلاً مستمراً ومن ثم القيام بأنشطة متنوعة يرمى من ورائها إشباع تلك الحاجات .

وهكذا يتضح أن الفرد لا يستطيع أن يقوم بعمل ما إلا تحقيقاً لغرض من الأغراض التى يستهدفها . إلا أنه يجب ان نضع فى اعتبارنا أن أولئك الذين نفرض عليهم المساهمة فى عمل ما ، مع أن ذلك العمل لا يشبع غرضاً لديهم فإنهم أيضاً يساهمون فى تنفيذ ذلك العمل تحقيقاً لغاية لديهم قد تكون الفرار من عقاب ، أو الطمع فى ثواب ، أو غير ذلك .

وهكذا يتضح ان هناك أنواع من الخبرات ، وهو ما سوف نتعرض له فيما بعد . إلا أنه وجب علينا هنا أن بفرق بين هذين النوعين من الأغراض : فالتلميذ الذى يستذكر دروسه طمعاً فى ثواب أو خوفاً من عقاب كثيراً ما تنقطع صلته بالمدرسة بزوال هذا الدافع .

ولعل هذا يبدو واضحاً وبصورة جلية إذا ما سألنا طالباً سؤال يتعلق بما سبق أن تعلمه فى أعوام سابقة فإنه لا يستجيب ، وهذا يعني أن الخبرات التى مر بها هذا الطالب خبرات غير مربية . وهنا يتضح لنا أهمية ربط موضوعات الدراسة بحاجات الدارسين وميولهم حتى يقبلوا عليها بدافع تلقائي ، لا خوفاً من عقاب ولا طمعاً فى ثواب ، وهى دوافع وقتية لا تلبث أن تزول وتزول آثارها .

إن وجود غرض واضح لدى الفرد يجعله يستجيب لبعض المواقف التى تحقق أغراضه مهملاً بعضها الآخر الذى لا يحقق أغراضه أو يشبع حاجاته ، كذلك فإنه يحدد – وبشكل واضح وبدرجة كبيرة – الكيفية التى يسجيب بها لمواقف معينة . ومثالنا على هذا : أننا حينما نقرأ كتاباً لغرض معين فإن أعيننا تقع على العبارات التى تتصل مباشرة بالغرض الذى نسعى إليه وقد لا ندرك غيرها إلا إدراكاً سطحياً .

ولقد أدركت التربية الحديثة جدوى التعلم الغرضي ، ولذلك فإنها تتيح للتلاميذ الفرص الكثيرة لكي يشتركوا اشتراكاً إيجابياً في تحديد المشكلات التي تمس حياتهم ، والتي يشعرون أنهم بحاجة إلى حلها ، ووضع الخطط ، واختيار الوسائل التي تؤهلهم إلى تحقيق أهدافهم . ثم تنفيذ الخطة التي رسمت عن طريق تقسيم العمل وتوزيع المسئولية ، والقيام بالأبحاث التي تتفق وميول قدرات كل فرد من أفراد الجماعة ثم استخلاص النتائج ، وتقويمها ، لمعرفة مدى تقدمهم نحو تحقيق الأهداف التي يسعون إليها .

وفي أثناء ذلك نجد التلميذ قد أحس بالرضا ، وبدافع طبيعي يدفعه نحو تحقيق هدف الجماعة التي أصبحت هدفاً له في ذات الوقت ناشطاً للبحث والدراسة ، وجمع البيانات والمعلومات ، وتنظيمها وتفسيرها ، واستخدامها في حل المشكلة . ويصبح دور المدرس هنا كدور الموجه- وليس تلقيناً- لتلاميذ يرشدهم ويشجع نمو ميول وأغراض جديدة أكثر نضجاً واتساعاً .

إلا أنه لكى يقوم الفرد بعمل ما يجب أن يكون الهدف المحرك لهذا الفرد معقولاً ومقبولاً . بمعنى أنه يجب أن يكون مناسباً لإمكانيات التلاميذ أو الطلاب الذين نتعامل معهم هذا من ناحية .

ومن ناحية أخرى يجب ألا يكون هذا الهدف بعيد المنال ، خاصة إذا ما كنا كمربين نتعامل مع أفراد لم ينضجوا بعد ، وكلما كان الأفراد الذين نتعامل معهم أكثر نضجاً أمكنهم الاهتمام بأغراض بعيدة المدى . ذلك لأن الغرض البعيد المدى يتطلب القيام بأنظمة متعددة من الأنشطة لتحقيقه . وعلى هذا يتيح المجال لتصميم الخبرة والتفكير وبعد النظر وهذه صفات لها قيمتها التربوية الكبيرة .

ثانياً : الإحساس برد الفعل أو النتيجة المترتبة على هذا الفعل

إن الفرد عندما يقوم بعمل ما فى موقف معين . فإنه بلا شك يتأثر بهذا الموقف بحيث يتناول هذا التأثير الناحية الإدراكية كما يتناول أيضاً الناحية الانفعالية . أما من الناحية الإدراكية فإن الفرد يدرك عناصر الموقف بدرجات متفاوتة من حيث شدتها ووضوحها . وليس ما حصله الإنسان من علم ومعرفة فى شتى الميادين إلا نتيجة لإدراك الإنسان لخصائص بيئته ومكوناتها وعلاقاتها المختلفة فى أثناء نشاطه فيها وتفاعله معها .

أما من الناحية الانفعالية فإن الإنسان ينفعل مع كل موقف من مواقف الخبرة التى يمر بها . وقد يكون هذا الانفعال شديداً واضح المعالم مثل الخوف أو الغضب ، وقد يكون ضعيفاً لا يكاد يحس أو ينتبه له . مثل بعض حالات حب الاستطلاع . وما نود أن نؤكده هو أن الانفعال موجود إلا أن حدته تتوقف على طبيعة الشخص ، والموقف الذى يمر به ، ومدى الاستفادة الشخصية من مواقف الخبرات التى سبق أن مر بها .

والعنصر الانفعالي في الخبرة على درجة كبيرة من الأهمية فالانفعالات وما يترتب عليها من عواطف مختلفة ، تعتبر قوة دافعة كبرى فى حياة الفرد إذ توجه سلوكه وتكسب شخصيته طابعاً خاصاً . ولم تكن التربية التقليدية تولي هذا الجانب الانفعالي ما يستحقه من عناية ، ولكن التربية الحديثة أدركت أهميته فى حياة الفرد وأولته الاهتمام والرعاية اللائقين به.

ثالثاً : الربط بين العمل والنتيجة ، أى بين التأثير والتأثر

لاشك أن قيام الفرد بعمل لا يدرك نتيجته لا يؤدي بالتالي إلى أن يتعلم الفرد من هذا العمل : بمعنى أنه لا يحدث له نمو كنتيجة للمؤثرات الخبرية التى اكتسبها ولم تعدل من سلوكه .

فالطفل الذى يستحم فى مياه الترع الملوثة بالأمراض الطفلية ومن ثم يصاب بها ، أو الطفل المصاب بمرض معد سريع الانتشار كالأنفلونزا ، ويذهب إلى المدرسة فيعرض الآخرين إلى الإصابة بهذا المرض ، أو الطفل الذى لا يعبأ بما يحدث فى داخل المدرسة فهو حاضر بجسده فقط .

هذه المواقف جميعاً على الرغم من بساطتها ما الذي دفع كلاً منهم إلى القيام ذاته . وأعني بالغموض هنا أن أياً من هؤلاء الأطفال الثلاثة يقوم بعمله هذا ولا يعلم النتائج التى سوف تترتب على هذا الفعل .

وبالمثل فإن الطفل الذى يعاقب دون أن يربط بين ما فعله وما حدث له من عقاب بسبب هذا الفعل . أو التلميذ الذى رسب فى امتحان معين ولا يدرك الأسباب الحقيقية التى أدت لرسوبه . أو الشخص الذى يصاب بألم فى المعدة بعد تناول وجبة غذائية ، ولا يستطيع أن يربط بين هذه الوجبة الغذائية والآلام التى أصابته فى معدته إن كل هذه الحالات ومثيلاتها لا يمكن أن تقول : إن الفرد قد نما أو اكتسب مؤثرات خبرية ؛ وذلك لعدم قدرته على الربط بين العمل والنتيجة أو التأثير والتأثر الناجمين عن قيامه بعمل ما . وتتوقف قدرة الفرد على الربط بين العمل والنتيجة على عوامل متعددة منها ذكاء الشخص وخبراته السابقة ، وكذلك طبيعة الموقف من حيث بساطته أو تعقده .

إن المغزى التربوى هنا هو ضرورة مساعدة التلاميذ على إدراك العلاقات المتضمنة فى الخبرات التى يمرون بها . وحيث إن محاولة اكتشاف أو إدراك هذه العلاقات يتوقف على التفكير ، لذا ينبغى أن تتاح الفرص فى المواقف الخبرية التى يعايشها التلاميذ لممارسة التفكير ، وذلك بقصد اكتساب القدرة على كشف العلاقات المختلفة فى الخبرات التى يمرون بها ، أما عندما يملى المدرس على تلاميذه خطة العمل فينفذونها دون أن يدركوا العلاقة بين النتائج التى حصلوا عليها والطريقة التى اتبعوها ، فإنهم لا يستفيدون كثيراً . وبالمثل فإن الأعمال الآلية التى يكلف بها التلاميذ دون أن يعملوا فكرهم قد تزيد من مهاراتهم فى إنجاز عمل معين ، ولكنها كلما تؤدى إلى إكتسابها معانى جديدة أو زيادة بصيرتهم بأمورهم. ومن ثم فالخبرات التى تبنى على المحاولة والخطأ ليس لها قيمة تربوية إلا بقدر ما تتيحه من فرص لكشف الارتباط بين العمل والنتيجة ، وإلا أصبحت مجرد تخبط .

ومن فهمنا لطبيعة الخبرة وعناصرها يمكن أن نحلل خصائصها الأربعة :

خصائص الخبرة :

١- إن الخبرة لا تكتسب ، ولا يمكن نقلها من مكان لآخر ، كما إنها ليست مرادفة للمعرفة أو المهارات .

٢- إن الخبرة لا تتكرر بصورة واحدة سواء من ناحية عناصرها أو تفاعلاتها .

٣- إن الخبرة ليست حسية فقط أو عقلية فقط بل الاثنين معاً .

٥- إن الخبرة على الرغم من اختلافها من فرد لآخر ، إلا أنها اجتماعية وفردية .

أولا : الخبرة لا تكتسب ، ولا يمكن نقلها من مكان لآخر ، كما أنها ليست مرادفة للمعرفة أو المهارات

هذا يعنى ببساطة أن الفرد حينما يتفاعل مع الموقف الخبرى فإنه يستجيب لذلك الموقف ، ولديه من المؤثرات الخبرية السابقة ما يؤهله لأن يتفاعل مع الموقف الجديد . إلا أن ذلك يعنى أن الفرد حينما يتفاعل مع الموقف الجديد فإنه ينقل من خبراته السابقة ، وإنما ما ينقله هو الأثر الخبرى القديم بمؤثراته بما يتلائم مع الموقف الجديد .

وكذلك فإن الموقف الجديد لا يكسب الفرد خبرات جديدة ، وإنما أيضاً أثر الخبرة الجديدة يؤدى إلى إحداث تغييرات فى سلوك الفرد ، فيتعلم كنتيجة لما يحدث فى سلوكه من تغييرات . ويتمثل التعلم فى المعارف والمهارات والاتجاهات التى يكتسبها الفرد من مؤثرات هذا الموقف الخبرى.

ومن ثم فإن الفرد حالما يتفاعل مع موقف خبرى فإنه يكون على وعى به أثناء عملية التفاعل ويدرك العلاقة بين ما يقوم به من عمل وما يترتب على هذا العمل من تغييرات فى السلوك .

وهكذا يتضح قول ديوى : إن الخبرة تؤدى إلى مزيد من الخبرة . ويجب أن نضع فى اعتبارنا أن ما يترتب على قيام الفرد بعمل ما هو أساس من أسس الخبرة كما سنرى فيما بعد ، أما التغير فى السلوك فهو ما يطلق عليه التعلم.

أما قولنا بأن الخبرة لا يمكن نقلها من مكان لآخر ، فذلك لأن أى موقف خبرى يعايشه الفرد لا يمكن أن يتكرر برمته ، وإنما المؤثرات الخبرية القديمة هى التى تجعل الفرد يتكيف مع الموقف الخبرى الجديد . والخبرة بهذا المعنى تعنى موقفاً من المواقف يعايشه الفرد نتيجة تفاعله مع أفراد بيئته ، فيتأثر به ويؤثر فيه ، وهويتعلم النتائج التى تترتب على هذا الموقف الخبرى ، وليست الخبرة ذاتها . ومع هذا فإن هذه النتائج أو المؤثرات هى التى تصبح جزءاً من سلوكه سواء كانت معلومات أو مهارات أو اتجاهات .

ثانيا: الخبرة لا تتكرر بصورة واحدة سواء من ناحية عناصرها أو تفاعلاتها

سبق أن أوضحنا أن الفرد لا يمكنه أن يعيد الموقف الخبرى برمته ذلك لأن التغير أو الديناميكية ، أو الصيرورة ، هى الصفة السائدة . ولهذا يتضح أن الإنسان فى تفاعله مع مواقف الحياة فإنه يواجه مواقف غير متشابهة ؛ وحتى وإن كانت متشابهة فليس بالضرورة أن تكون عناصر الخبرة أو الموقف هما نفس ما سبق أن واجههما الفرد . إلا أن هذه العناصر والموقف التفاعلى قد تفيد فى الموقف الخبرى الجديد .

فلو أنى كنت أسبح فى البحر وأشرفت على الغرق ونجوت ، إننى فى هذه الحالة قد تعلمت من هذا الموقف ومن ثم إذا أشرفت على الغرق مرة أخرى فلن تكون العناصر أو الموقف التفاعلى فى الحالة الأولى مشابهة للمرة الثانية ، وإنما استفادتى فى الحالة الأولى تعدل من سلوكى فى مواجهة الموقف فى الحالة الثانية.

ومن ثم نقول : بأن كل خبرة هى فى حقيقة أمرها وسيلة لإعادة تنظيم الخبرة التالية وبناءها . وهنا فإن الفرد يستمر فى النمو الذى يعتبر الهدف الرئيسى للتربية . وهكذا يتضح قول ديوى بأن النمو يؤدى إلى مزيد من النمو . ولا يعنى النمو هنا نمواً فسيولوجياً ولإنما تعلم . ومن ثم يتأكد القول بأن الخبرة إذا لم تكن متجددة فى صورتها وتفاعلاتها فإن ذلك يعنى الحكم غلى الفرد بالثبات والجمود .

ثالثاً :الخبرة ليست حسية فقط أو عقلية فقط بل الاثنين معاً

من حيث إن خصائص التربية هى أن تتفاعل مع الفرد ككل وهذه ما نطلق عليها التربية الشمولية فلا تمجيد للعقل على الجسم ، ومن ثم ليست المعرفة وحدها هى المعول الرئيسى الذى تستند عليه التربية . ولهذا فحينما تضع التربية الفرد كى يتفاعل مع بيئته لا بد وأن يتفاعل بعقله وحواسه ، وليس بعقله فقط أو حسه فقط .

فالفرد فى تفاعله مع البيئة –بمعنى أن العقل حينما يتفاعل مع البيئة – لا تحكم كل منهما مبادئ منفصلة عن الأحداث التى تحكم كلاً من العقل والبيئة .ذلك لأن الفرد فى تفاعله يستخدم رموزاً تتضمن معانى عقلية كما قد لا يكون لهذه الرموز معنى عقلى إذا ما انفصلت عن البيئة ومواقف الحياة . إذاً فما نطلق عليه ونسميه بالخبرة الفعلية ما هو فى حقيقة أمره سوى نوع من التفاعل أو المعاناة نتيجة العمل والفعل فى مجال الحياة .

كذلك فإن معيار جودة تلك الخبرة الفعلية وأيضاً أثرها تقاس بمدى ما تتركه فى الحياة من بصمات . ومن هنا نقول رفضاً للثنائية المصطنعة، إن العقل مهما بلغ من رقى وسمو لا بد وأن يتصل بالبيئة وأن يعمل من خلالهما.

ومما لشك فيه أن الخبرة بهذا المعنى تكون ذات قيمة وظيفية، كما أنها تدحض كل الأعتقادات الخاطئة عن القيمة الوظيفية للعقل دون الحس ، فالعقل ليس بجوهر كامن ، كما أ، الأفكار لا تسمو عن البيئة التى يتفاعل فيها العقل بل إن العقل يتأثر بها وبالثقافة التى يعايشها ومن ثم فإن فهم العقل لا يعدو عن كونه فهم للخبرات التى يعيشها الفرد ويتفاعل معها .

كذلك فإن الفصل بين العقل والجسم يصبح غير ذات جدوى من حيث إن تعمل دون نشاط لا نستطيع أن نترجمه إلى عمل دون إعمال للفكر فى بيئة واقعية .

رابعاً : الخبرة ، على الرغم من اختلافها من فرد لآخر ، إلا أنها اجتماعية وفردية :

لا يتحول الفرد من كائن بيولوجى إلى عضو فى المجتمع إلا فى بيئة مجتمعية . بمعنى أن الفرد لا يمكنه العيش إلا إذا مر بعملية تطبيع اجتماعية . كذلك فإننا سبق أن أوضحنا أن الخبرة لا تتم إلا فى وسط بيئى. إن الفرد من خلال تفاعله مع البيئة والأفراد الذين يعيشون فى هذه البيئة – ومن خلال التربية – يستطيع أن يكتسب العادات والتقاليد والقيم الاجتماعية التى تميزه عن بقية الكائنات الحية الأخرى .

هذا يعنى أنه على الرغم من أن الفرد يكتسب المؤثرات الخبرية وتصبح من مكونات ذاته إلا أن هذه الخبرة ليست مع هذا فردية بل هى فردية – بالنسبة للفرد– واجتماعية من حيث إنها كنتاج لتفاعل الفرد مع أفراد مجتمعه .

فالصفة الاجتماعية والفردية إذن لازمتان لحدوث الخبرة ومؤثراتها، ومن هنا فالخبرة تتعارض مع النظرة الفردية وحدها أو تمجيد العقل ، وتصبح الخبرة من هذا المنطلق أساساً للترابط الاجتماعى ؛ ذلك لأنه ما فائدة خبراتى إذا لم تترجم إلى سلوك واقعى فى المجتمع الذى أعيش فيه . ومن ثم تصبح الخبرة قوة بناءة تنمو فيها قدرات الأفراد كما ينمو فيها المجتمع ويتطور تبعاً لذلك .

نخلص من كل ما سبق أن الخبرة بمعناها الشمولى هى الحياة نفسها التى يحياها الفرد . إن عبارة " يحياها" الفرد هذه تعنى أن الفرد يعيش فى مجتمع ، ومن ثم فالخبرة تجمع بين الفردية والاجتماعية . كما أن كلمة يحياها أيضاً تتضمن الصيرورة لأن الحياة متجددة كل ثانية ، ومن ثم فالخبرات لا تتكرر كما هى وبالضرورة لا تكتسب وإنما أثرها هو الذى يعدل من سلوك الفرد فى مواقف خبرية أخرى . كذلك فإن عبارة يحياها أيضاً تؤكد على ضرورة الحياة فى بيئة يستطيع من خلالها أن يعمل الفكر .

وكل الخبرات التى نمر بها يمكن تقسيمها إلى درجات وأنواع ، فلنتعرف عليها.

أنواع ودرجات الخبرة

دعنا نفترض أننا جالسون على شاطئ البحر وسأل أحدنا : هل ماء البحر دافئة اليوم ؟ وإن كان بيننا من نزل لتوه فإنه سوف يجيب عن تساؤلنا إجابة أكيدة معتمداً على خبرته من المصدر الأصلى أى الخبرة المباشرة .

وإذا ما كان المجيب على تساؤلنا لا يزال مرتدياً لباس البحر ولا يزال جسمه مبللاً ، فأننا نفترض مباشرة بأن هذه الخبرة – التى استلهم المجيب منها إجابته عن تساؤلنا – خبرة معايشة ومن ثم مقبولة .

أما إذا سألت نفسى هذا السؤال ولكنى لم أنزل البحر بعد ، فإن اجابتى سوف تكون : لا أعرف ، حيث إنى لم أنزل البحر بعد. إلا أننى يمكننى أن أتوصل الإجابة نظرية . وذلك باستعراض لكل الدلائل أو الشواهد ذات الصلة بذلك السؤال .

مثل فى أى وقت من العام نحن الآن ؟ وهل الشمس لا تزال ساطعة أم لا ؟ وإن كانت قد غربت فمنذ متى ؟ إن كل هذه الشواهد تساعدنى للوصول إلى الإجابة عن درجة مياه البحر ومع كل هذا فإن هناك عنصر شك قد يريبنى ، فقد أكون قد خطأت فى إحدى تقديراتى . ومن ثم فإن الطريقة الوحيدة والأكيدة التى أستطيع أن أتوصل عن طريقها لدرجة حرارة ماء البحر هو أن أضع يدى فى مياه البحر وذلك هى أفضل وسيلة بدلاً من الفروض النظرية.

إلا أنه بدلاً من أن أسأل نفسى هل مياه البحر دافئة فقد أسأل نفسى أيضاً من أين هذا البحر أصلاً ؟ وهل خلق الله هذا ولما كان التفكير فى أعلى مراتبه يتجلى فى التفكير العلمى فإنه ينبغى أن يدرب المدرس تلاميذه على حسن استخدام هذا الأسلوب والانتفاع به فى مواجهة مشكلات حياتهم كلما كان ذلك ممكناً وليس قسراً.

تناول فى بداية هذا الفصل مثالنا الذى تساءلنا فيه عن إمكانية دفء ماء البحر وتدرجنا فى التساؤلات إلى أن استطعنا أن نجيب على السؤال الأول وتأكدنا منه بوضع يدنا فى ماء البحر ، أى تجريبياً أو مباشرة أما التساؤلات الثلاث الباقية فإننا لم نستطع الإجابة عليها إلا عن طريق التأمل أو الفكر النظرى فقط . كذلك فإننا حينما حللنا الموقف الخبرى . اتضح لنا بأننا يمكننا أن نؤدى عملاً ما دون أن نستفيد من هذا العمل تحت ظروف معينة.

وما دام الأمر كذلك فإنه يستتبع بالضرورة أن يكون هناك أكثر من نوع للخبرة كما أنه يستنبع بالضرورة أن هناك درجات للخبرة . وهكذا

يمكن أن نقسم الخبرة من حيث النوع إلى نوعين ، ومن حيث الدرجة أو الأهمية إلى نوعين أيضاً :

أولاً : من حيث النوع :

١ – الخبرة المباشرة :

إن الفرد حينما يقوم بعمل ما ، كأن يقوم مثلاً بإصلاح جهاز التليفزيون بنفسه ، فإنه فى هذا الموقف الخبرى يصبح الفرد طرفاً متفاعلاً فيها ومن ثم نقول : إنه قد اكتسب مهارة إصلاح التليفزيون عن طريق الخبرة المباشرة .

فتتضح أهمية وضرورة ذلك النوع من الخبرة بالنسبة للإنسان فى أنها خبرة حيوية ، أو خبرة معايشة لما لها من أهمية على عملية التعلم. ولهذا ركزت التربية الحديثة على الخبرات بالنسبة للإنسان فى أنها خبرة حيوية ، أو خبرة معايشة لما لها من أهمية على عملية التعلم . ولهذا ركزت التربية الحديثة على الخبرات المباشرة كوسيلة ذات فعالية بدلاً من الاقتصار على التعلم اللفظى .

فحينما ندرس للتلاميذ زراعة القطن مثلاً فإن عملية التعلم يمكن أن تؤتى ثمارها وتكون أكثر عمقاً إذا ما تمت من خلال الخبرة المباشرة ، أى عن طريق الممارسة الفعلية ، ومن هنا نقول : إن الخبرة المباشرة تعتمد فى مضمونها على فاعلية التلميذ ونشاطه فى التعليم ، ومن ثم يصبح ما يتعلمه ذا مغزى لديه . أضف إلى هذا أن ما يكسبه التلميذ فى أثناء قيامه بذلك النشاط سواء من معلومات ، أو مهارات ، أو اتجاهات ، أو ميول ، تكون بلا شك أكثر أثراً وأكثر رسوخاً على توجيه السلوك من الخبرة البديلة ، أو التعويضية ، أو غير المباشرة .

٢ – الخبرة غير المباشرة أو التعويضية أو البديلة:

إن ما يجب أن نؤكد عليه هنا أنه ليس من الضرورى أن كل ما يتعلمه الفرد لا يكون من خلال الخبرات المباشرة . فقد يكون فى الخبرة المباشرة ما يعرض حياة الإنسان للخطر أو يعطل عملية الفهم أو كما يقول النجيحى : " ليس من الضرورى بل من الواجب ألا يمر بها الطفل مروراً مباشراً لما ينتج عنها من أخطار " . كما أن الخبرات المباشرة لا تسمح لنا باختصار الجهد والوقت المبذولين من الأجيال السابقة.

وتتضح أهمية الخبرات البديلة أو غير المباشرة إذا ما أردنا أن نعلم التلميذ أن النار محرقة ، أو أن تعاطى الخمر والمخدرات تذهب العقول ، ذلك لأنه ليس بالضرورة أن نحرق يد التلميذ حتى يتعلم أن النار محرقة أو يتناول الخمر حتى يعرف مضارها هكذا بالنسبة للحضارة ومؤثراتها على الثقافة الحاضرة إذ إن هذه تمثل كل ما ورثناه من الماضي، وهو يمثل مخزون تراثنا الحضارى والثقافى .

وكما يتضح من عنوان هذه الفقرة أن الخبرات غير المباشرة تسمى أحياناً بالخبرات البديلة أو التعويضية . أضف إلى هذا أن وجود هذا النوع من الخبرات العملية والعلمية أمر ضرورى وهام ، لأننا إذا قصرنا انفسنا فى حدود الخبرات المباشرة فإننا بذلك نكون قد أنكرنا قدرات الإنسان على التذكر والتصور والتخيل واقتصار العملية التعليمية على الخبرات المباشرة يحرم الإنسان من الاستفادة من خبرات غيره ، وفوق هذا وذلك فإن عمر الفرد أقصر من أن يهيئ له الفرصة لاكتساب جميع خبراته بطريقة مباشرة.

وهكذا تؤكد التربية الحديثة على عدم حصر التلميذ فى الخبرات المباشرة الحسية فقط ، وإنما يجب أن تنوع هذه الخبرات إذ إن كلاً من الخبرات المباشرة والبديلة يجب أن يحتل كل منهما مكانته ، إنه ببساطة ليس من المفيد أن نقدم كل المعرفة عن طريق الخبرات المباشرة . إلا أن

المشكلة هنا لا تنحصر فى أهمية إحداهما على الأخرى ، ولكن فى كيفية الاستفادة منهما فى الوقت وبالقدر المناسب .

ثانياً : من حيث الدرجة :

نشاهد فى حياتنا خبرات مربية ، وخبرات غير مربية.

١ – الخبرة المربية :

هى تلك الخبرة التى تعدل من سلوك الفرد بالطريقة التى تؤدى إلى تحقيق أهداف التربية . بمعنى أن الخبرة المربية هى تلك التى يؤدى إلى نمط سلوكى جديد بحيث تضيف إلى رصيد خبرات الفرد أثراً خبرياً جديداً . وهكذا يتضح ما سبق أن هنا إليه : وهوأن الخبرة تؤدى إلى مزيد من الخبرة ، أى إن وظيفة الخبرة المربية هى أن تزيد المعانى فى المواقف المختلفة وتعمقها ، كذلك فإنها تزيد وتنمى من قدرة الفرد على التحكم فى سلوكه والانتفاع ببيئته.

٢ – الخبرة غير المربية :

ليس من الضرورى أن كل خبرة يمر بها الفرد لا بد وأن يكون لها قيمة تربوية ، هذا يعنى أنه ليس كل الخبرات مرغوباً فيها فقد يدفع المدرس فى بعض المواقف التلميذ إلى الكذب كنتيجة لتهديده أو وعيده للتلميذ ، أو قد يكلف المدرس تلاميذه بعمل يفوق أو يقل عن مستوى نضجهم ، أو بعمل يقل عن مستوى طموحهم أو فوق المستوى ولا شك أن كل هذه يؤدى بدوره إلى خبرة غير مربية.

كذلك فإن المدرس الذى يظهر بعض تلاميذه دائماً فى موقف الفاشلين أو العاجزين يدفعهم إلى تكوين فكرة خاطئة عن أنفسهم ، وهذه أيضاً خبرة غير مربية .

ومن هنا فحينما نقول إن الخبرة شئ أساسى فى العملية التربوية لا يعنى أن جميع الخبرات ذات فائدة متساوية فى قيمتها التربوية. فمن

الخبرات ما قد يؤدى إلى تربية خاطئة فالطفل الذى تقوم أمه بتدليله وكلما أراد شيئاً سواء كان فى حاجة إليه أم لا فإنها تلبى طلبه ، فإن ذلك يؤدى إلى تربية خاطئة ، كذلك فمن الخبرات ما يؤدى إلى تربية سلبية .

أضف إلى هذا أنه قد يمر الفرد بخبرات وتعدل هذه الخبرات من سلوك ذلك الفرد لكننا لا يمكن أن نقول : إن هذه خبرة مربية إلا فى ضوء السلوك الناتج ومؤثراته . فاللص الذى يمر بخبرات تجعله ينمو فى اتجاه معين ويتعدل سلوكه لا يستطيع أن نحكم عليه بأنه قد اكتسب أثر خبرى مربى لأن الهدف هنا لا يتفق وأى من الأهداف التى تسعى التربية لتحقيقها .

ومن ثم لا يكفى أن نصر على ضرورة إتاحة الفرصة للتلاميذ للمرور فى خبرات . وإلا أصبحنا كمن يقول :{لا تقربوا الصلاة} .

ولا نكمل الآية الكريمة { ولا تقربوا الصلاة وأنتم سكارى }. وهذا يحتم علينا أن نعرف وتميز بين الخبرات وأنواعها قبل أن نحكم على قيمتها التربوية عن طريق معايير محددة .

مبادئ أو معايير الخبرة المربية

إذا كان لابد من تكوين نظرية للخبرة ليتسنى لنا بناء التربية على أساس الخبرة . وجب علينا أن نتعرض للمبادئ التى كان لها الحظ الأكبر فى تكوين هذه النظرية وهى :

١ – مبدأ الاستمرار أو تواصل الخبرة .

٢ – مبدأ التفاعل .

٣ – مبدأ التكامل .

أولاً : مبدأ الاستمرار أو تواصل الخبرة :

إذا كان واجبنا أن نميز بين الخبرات التربوية أو الخبرات غير التربوية ، فإننا يجب أن نبحث عن مدى توافر صفة الاستمرارية للخبرات فى كل منهما . وليس هذا " نقداً للطراز التقليدي فحسب ، بل لبناء طراز مخالف له أيضاً ، والسير بهذا الطراز إلى الهدف المقصود منه" .

ويجب ملاحظة أن مبدأ استمرار الخبرة هذا يعتمد على العادة، وهي ليست العادة الرتيبة ، ولكنها العادة إذا ما فسرت على أساس بيولوجى . وإذا ما نظرنا إلى مبدأ استمرار الخبرة من هذه النظرة ، يعني أن كل خبرة تكتسب شيئاً مما سبقها من الخبرات كما أنها تعدل بطريقة ما نوع الخبرات التى تليها . فلو أنني عايشت موقفاً في حل مشكلة ما ، واستطعت أن أستثمرها فى مواجهة مشكلات جديدة .

كذلك من الممكن أن تعتبر عملية التربية عملية نمو وذلك إذا فهم النمو على أنه المبدأ الفعال البناء . ويعتبر مبدأ النمو هذا مثله مثل مبدأ استمرار الخبرة بشرط أن نحدد اتجاه هذا النمو والغاية التى يهدف إليها .

وإذا ما كان هناك اعتراض فى أن الرجل قد ينمو فى كفايته بوصفه قاطع طريق ، أو عضو فى عصابة أو سياسى غير نزيه.

إلا أنه يمكن القول : إنه عندما لا يؤدى الترقى أو النمو فى اتجاه معين إلى استمرار النمو فإنه فى هذه الحالة فقط يكون متفقاً مع المعيار القائل بأن التربية عملية نمو .

لأن مفهوم هذا المبدأ يجب أن يطبق تطبيقاً عاماً شاملاً . إن مبدأ الاستمرار بوصفه معياراً للتمييز بين الخبرات التربوية والخبرات التى تضر بالعملية التربوية يكون موجوداً ما دامت كل خبرة تؤثر فى الاتجاهات التى تعين على تحديد نوع الخبرات التالية سواء كان ذلك التأثير حسناً أو سيئاً.

هذا يعنى أن مبدأ الاستمرار يستلزم بالضرورة أن كل خبرة تؤثر فى الظروف الموضوعية التى تمارس فيها الخبرات التالية . فالطفل حينما

يتعلم الكلام يكتسب سلاسة ورغبة جديدة ولكن أيضاً وسع مجال الظروف لعملية التعلم بطرق جديدة حين يتعلم القراءة كذلك فإن الشخص الذى يريد أن يصبح محامياً أو طبيباً أو مغامراً وما إلى ذلك من مهن مختلفة ، فإنه عند تنفيذ مطلبه فإنه يحدد إلى درجة ما البيئة التى سوف يعمل فيها مستقبلاً مستجيباً فى ذلك لظروف معينة . والتى تستثيره لو اختار هدفاً آخر.

وعلى الرغم من تواجد مبدأ الاستمرار فى كل حالة ، إلا أن الخبرة الحاضرة تؤثر فى الطريقة التى يطبق بها ذلك المبدأ . ومن ثم فليس هناك تناقضاً فى القول : بأن مبدأ استمرار الخبرة قد يحدث بحيث ينتهى بالشخص عند مستوى منخفض من النضج ، وبشكل يحد من قدرته على النمو فى المستقبل . ويظهر أثر ذلك فى الطفل الوليد إذا ما دلل بطريقة مبالغ فيها ، ذلك أن المغالاة فى التدليل لها صفة الاستمرار أو أثر مستمر إلا أنها تكون لدى الطفل اتجاهاً عقلياً يعمل بشكل آلى .

أما إذا استثارت الخبرة ميل شخص إلى الاستطلاع وقوت فيه الابتكار وآثارت فى نفسه رغبات وأهداف دفعته إلى تخطى أسباب التخاذل فى المستقبل ، فإن مبدأ الاستمرار هنا يختلف عن حالة الطفل المدلل ، كذلك فإن زيادة نضج الخبرة بالنسبة للمربى وبصيرته النافذة تؤهله لتقدير كل خبرة للصغار ؛ لتبيان الاتجاه الذى تسير فيه الخبرة آخذاً فى اعتباره القوة المحركة لتلك الخبرة، موجهاً إياها الوجهة الصحيحة حتى لا ينتفى مبدأ الخبرة نفسه. شريطة ألا يكون ذلك التوجيه حجة لاستخدام القسر الخارجى المتستر .

وهنا يجب أن يضع المربى فى اعتباره القدرة على تقرير أى من هذه الاتجاهات يؤدى بالفعل إلى النمو السريع وأيها يؤدى إلى تعطيله ، كما يجب أن يفهم الأفراد فهماً قائماً على أساس العطف ويدرك ما يدور فعلاً فى أذهان المتعلمين .

ثانياً : مبدأ التفاعل :

لا تقتصر معايير الخبرة المربية على مبدأ الاستمرار فقط وإنما هناك وجهاً آخر للموضوع . فالخبرة لا تحدث فى داخل الشخص فحسب بل تعمل فى سلوكه الذى يؤثر فى اتجاهات رغبته وهدفه . إلا أن الأمر أيضاً لا يقتصر على ذلك فلكل خبرة جانب فعال وما نراه الأمر أيضاً لا يقتصر على ذلك فلكل خبرة جانب فعال وما نراه واضحاً فى الفرق بين الحضارة الهمجية مرده لأن الخبرة السابقة ومؤثراتها كان لها أثرها فى الحالتين ، وذلك راجع إلى الظروف الموضوعية التى يكتسب فيها أثر الخبرات .

فإذا لم تتمكن الخبرة من أن تحدث تفاعلها الإيجابى فإنها سوف ترتد فى يوم ما . بمعنى أن الخبرة فى تفاعلها فإنه كنتيجة لهذا ينتقل الأثر الخبرى فى صورة جديدة لتتفاعل مع البيئة . والخروج بخبرات جديدة تتفاعل بدورها لينبثق عنها خبرات جديدة وهذا كله كنتاج لعملية التفاعل .

أما إذا ما حطمت الظروف الخارجية الخبرة الحاضرة فإن خبراتنا سواء – كانت هذه الخبرات تتاح لدولة نامية أم متقدمة– سوف ترتد فترة من الزمان بحيث تصبح كخبرة الشعوب الهمجية .

أى إننا نعيش منذ مولدنا بفضل ما أنجز وانتقل إلينا وأضفنا إليه أو حذفنا منه ، أو عدلنا فيه من ألوان النشاط الإنسانى السابق . فإذا ما تجاهلنا ذلك كانت نظرتنا للخبرة نظرة سطحية وينتفى عنصر التفاعل .

ثالثاً : التكامل :

من حيث إن الهدف الذى تنشده التربية من الخبرة هو أن توجه عملية النمو الإنسانى فى الاتجاه الذى ترغبه . على أن يكون ذلك النمو متوازياً متكاملاً كى يسير فى الاتجاه والمعنى والمغزى الذى تنشده

التربيـة. ومـن حيـث إن النمـو الإنسـانى هـو نتـاج للخبـرة، لهـذا يجـب أن تتكامل الخبرات فيما بينها حتى يتحقق النمو .

كذلك فإننا نقصد بالتكامل هنا أن الخبرة تتطلب استجابة متكاملة من المتعلم . وأعنى بذلك شخصية المتعلم كلها سواء الجانب الحسى ، أو الجسـمى ، أو العقلـى ، أو النفسـى . ذلـك لأن الخبـرة فـى حقيقـة أمرهـا تتضمن كل الجوانـب الإنسـانية مجتمعة ، ولابـد أن يمـر بهـا الإنسـان فـى ممارسة الخبرة حتى يتحقق الهدف المنشود من تلك الخبرة .

إلا أنه يجب ملاحظة أن الخبرة لا يمكن أن تحدث فى فراغ لأن هناك مصادر خارج الفرد تنشأ عنها وتنبع من معينـها علـى الدوام ، وأعنى بالمصادر الخارجية هنا البيئة ذلك لأن الخبرة لـو اكتسبها الطفل فـى بيئـة قذرة تغاير الخبرة التى اكتسبها طفل فى بيئة نظيفة .

كـذلك فـإن فروقـاً فـى الخبـرات التـى اكتسـبها طفـل القريـة وطفـل المدينـة وطفل السواحل وأيضاً الطفل الذى نشأ فى رحاب المروج الداخلية . وهكذا يستطيع التربويون أن ينظروا إلى عوامل البيئة التى يمكن استغلالها دون ما عمد إلى القسر مما يؤدى إلـى النمو مستغلين فيها أقصى فائدة مستطاعة وخبرات لها قيمتها.

وهكذا يحدث التكامل بين الإنسان والبيئة بما يحويـه كل منهم من خبرات تؤدى إلى نموهما .

وهنـا وقعـت التربيـة التقليديـة فـى خطـأ حيـث نظـرات إلـى البيئـة المدرسية من أدراج وسبورات وفناء على أنها كافية متجاهلـة بـذلك ظروف البيئـة المحليـة سـواء كانـت طبيعيـة ، أو تاريخيـة ، أو اقتصـادية ، أو مهنيـة، أو مـا شـابه ذلـك . إلا ان التربيـة التـى تقـوم علـى أسـاس العلاقـة الأكيـدة بـين الخبـرة والتربيـة يتحـتم عليهـا أن تـدخل تلـك الاعتبـارات فـى حسابها على الدوام.

ومن الممكن أن نخضع الظروف الموضوعية إخضاعاً منظماً لما يدور فى نفوس الأفراد الذين يمارسون الخبرة دون أن نقع فى الخطأ الذى يقول : بأن ذلك لا يحدث إلا إذا كان الأفراد تحت رقابة خارجية وأن تقيد حريتهم ، حيث إن هذه تعتمد فى أساسها على أن الخبرة لا تكون خبرة حقه ما لم تخضع الظروف الموضوعية لما يدور فى نفوس الأفراد الذين يمارسون الخبرة . وليس معنى هذا أن نستبعد الظروف الموضوعية بل يجب أن ندخلها فى الاعتبار .

فمثلاً لو راجعنا حياة الطفل فهو بلا شك فى حاجة إلى الطعام والشراب والراحة والنشاط ، وهى حاجات تتوقف عليها حياته إلى حد ما ، ولكن ذلك لا يعنى أن تطعم الأم طفلها كلما بكى أو غضب أو احتاج دون وضع برنامج لذلك . فالأم العاقلة تراعى حاجات طفلها ، لكنها تراعيها بالكيفية التى لا تتعارض مع مسئولياتها الخاصة نحو تنظيم الظروف الموضوعية التى يجب أن تشبع فيها تلك الحاجات ، مستعينة بخبرات المختصصين بالإضافة إلى خبراتها الخاصة.

ومن حيث إن كلمة إخضاع هى المبدأ الأول لتفسير الخبرة من حيث وظيفتها وقوتها التربوية . فإن كلمة تفاعل هى المبدأ الثانى ، وهى تقرر أهمية متساوية لكلا العاملين اللذين يكونان الخبرة وهما الظروف الداخلية والخارجية . وإذا نظرنا إلى هذين العاملين معاً وإلى تفاعلها فإنهما يكونان ما نسميه موقفاً.

ولم يكن عيب التربية التقليدية أنها أكدت على أهمية الظروف الخارجية ، بل العيب أنها لم تعط سوى أقل اهتمام للعوامل الداخلية. وبذلك خرجت على مبدأ التفاعل من أحد جانبيه .

وليس معنى ذلك أن تخرج التربية التقدمية على المبدأ من الجانب الآخر اللهم إلا على أساس فلسفة النقيضين التربوية المتطرفة .

وكما سبق أن قلنا : هل معنى استرشاد الأم بخبرات المتخصصين بجانب خبراتها السابقة يعنى الحد من حريتها ، لا شك أن هذا تفسير خاطئ إلا إذا أخذت على انها قواعد جامدة دون استخدام لبعض ذكائها بل إن هذا التقييد سوف يحد أيضاً من الذكاء الذى تستخدمه للوصول إلى الأحكام الشخصية .

وعندما يقال : إن الشخص يعيش فى سلسلة من المواقف هذا يعنى : أن التفاعل قائم بين الفرد والأشياء ، وبينه وبين غيره من الأفراد ذلك لأن كلمة موقف وتفاعل متلازمان ولا يفترق أحداهما عن الآخر . ومعنى هذا أن البيئة هى كل الظروف التى تتفاعل مع حاجات الفرد ورغباته وأهدافه وقدراته لخلق الخبرة يمكن أن يتفاعل معها الفرد وتؤثر فيه ، وحتى عندما يقيم الإنسان صرحاً فى الهواء فإنه يتفاعل مع الأشياء التى يقيم صرحها فى مخيلته .

كذلك فإن مبدأ الاستمرار ومبدأ التفاعل لا يفترق أحداهما عن الآخر بل إنهما يلتقيان ويتحدان وليمكننا القول بأنهما يكونان الجانب الطولى والعرضى للخبرة ، وتبقى هذه العملية قائمة ما بقيت الحياة ، وما دام التعلم والاستمرار والتفاعل فى حالة اتحادهما الايجابى الفعال. إن هذين المبدأين يكونان مقياساً لمغزى الحياة وقيمتها التربوية .

ومن ثم فمهمة المربى المباشرة والسريعة تنصب فى هذه الحالة على المواقف التى يحدث بها التفاعل والفرد الذى يدخل فى هذا التفاعل ليكون عاملاً من عوامل الموقف يبقى كما هو فى وقت معين ، ولكن عامل الظروف الموضوعية هو الذى يكون إلى حد ما قابلاً للتنظيم على يد المربى.

كذلك يجب أن تحمل الظروف الموضوعية بين طياتها تبعة أخرى وهى تفهم حاجات الأفراد الذين يتعلمون فى وقت معين ، وكذلك قدراتهم فلا يكفى أن تكون مواد معينة قد تبينت صلاحيتها فى حالة أفراد آخرين

وفى أوقات أخرى . وإنما ينبغى أن يكون هناك سبب معقول للظن بأن هذه الظروف سوف تعمل على خلق خبرة ذات قيمة تربوية لأفراد معينين فى وقت معين .

كذلك فإن المادة فى حد ذاتها منفصلة عن غيرها من المواد . ولقد كانت الفكرة القائلة بأن بعض المواد والطرق والإلمام بحقائق ومعلومات معينة لها قيمة تربوية فى ذاتها وبذاتها هى السبب الذى هبط بمواد –التربية حتى جعل معظمها أشبه بالغذاء المكون من مواد مهضومة من قبل .

ولذا كان يكفى أن تدرج المادة المقررة من حيث كميتها وصعوبتها نظاماً كمياً متدرجاً ، وكان على التلميذ أن يتناولها بعد ذلك كالجرعات التى تعطى له من الخارج وإذا حدث ما جعله ينفر منها أو ما يشغله عنها وجه إليه اللوم متجاهلين أن العيب قد لا يكون عيب المادة الدراسية أو الطريقة التى تدرس بها .

ومع أن مبدأ الاستمرار يعنى أن المستقبل يجب أن ينظر إليه بعين الاعتبار إلا أن التربية التقليدية أخطأت حينما افترضت أنها تعد التلاميذ تدريجياً لمواجهة المستقبل وظروفه بإكسابهم مهارات موضوعات معينة يحتاج إليها التلاميذ فى المستقبل . ولكن فكرة الإعداد خادعة إذ إن كل خبرة يجب أن يكون لها شأن إلى حد ما فى إعداد الشخص لخبرات تالية من نوع أعمق وأوسع أفقاً . وهذا هو المقصود من نمو الخبرة واستمرارها وإعادة بنائها .

والخطأ فى الإعداد هو أن تدرس مادة معزولة عن بقية المواد الأخرى وكأن كل منها قد وضع فى حجرة خاصة بها فإذا تساءلنا عما حل بها وأين ذهبت لاتضح أنها لا زالت فى تلك الحجرة التى اكتسبت فيها منذ البداية . فإذا ما تكررت نفس الظروف التى اكتسبت فيها تلك المعلومات عادت إلى الظهور من جديد وأصبحت قابلة للاستعمال .

والسبب فى هذا أنها كانت معزولة عندما حدث تحصيلها ولذا انفصلت عن سائر الخبرات وأصبحت عديمة الجدوى فى ظروف الحياة الواقعية والتعلم بهذه الطريقة مضاد لقوانين الخبرة وهو لا يؤدى إلى إعداد صحيح .

ولعل أكثر الآراء التربوية سخافة هو الرأى القائل : بأن الشخص لا يتعلم إلا مايحصل فى وقت الدرس . وكيف يحدث هذا مع ان كل ما يتصل بدروس الهجاء أو الجغرافيا أو التاريخ من معلومات تتفرغ منها وتكملها وتؤدى إلى تكوين الاتجاهات النفسية وتحديد ما يحبه الإنسان وما يكرهه. قد يكون مهماً بل وكثيراً أكثر أهمية من الدروس نفسها من حيث إن تلك الاتجاهات النفسية هى التى سوف يكون لها تأثير فى المستقبل .

وهنا نتساءل عما هو المعنى الحقيقى للإعداد فى النظام التربوى ؟ إنه يعنى فى المقام الأول أن يأخذ الشخص صغيراً أو كبيراً من خبرته الحاضرة كل ما يمكن أن يأخذه منها فى أثناء حدوثها على ألا يكون الإعداد للمستقبل هو الغاية . لننا بذلك نضحى بإمكانيات الحاضر فى سبيل احتمالات مستقبل مجهول . فإذا ما حدث فإن الإعداد للمستقبل يضيع أو يشوه .

كذلك فإن فكرة استخدام الحاضر لمجرد الإعداد للمستقبل فكرة مناقضة لنفسها ذلك لأنها تغفل بل وتستبعد نفس الظروف التى يستطيع الشخص بفضلها أن يستعد للمستقبل . بذلك لأننا نعيش دائماً فى الحاضر الذى نعيش فيه لا فى وقت سواه . وإذا لم تستخلص فى كل ساعة من ساعات الماضى المعنى الكامل لكل خبرة حضارة ساعة حدوثها ، فإن فكرة الاستمرارية والتفاعل والتكامل تفقد قيمتها ومغزاها التربوى.

المضامين التربوية للخبرة :

هذه الخبرة التربوية التى حددنا معناها أوردنا أوصافها ومعاييرها التى يجب أن تقوم عليها، هذه الخبرة هى التى يجب أن تقدم للتلاميذ فى المدرسة ، وأن تهيأ لهم الفرص للمرور بها حتى يكون نموها نمواً تربوياً سليماً . والتربية كما قلنا هى عملية مرور بخبرات وعملية نمو وتصبح الخبرة كمفهوم هى المفتاح للعملية التربوية.

وتصبح المعرفة الناتجة عن المرور بالخبرة التربوية اجتماعية وفردية معاً ، إذ يستطيع الفرد بتغلبه على الصعاب التى تعترض طريقه أن ينمو فى شخصيته وأن يحسن التعامل مع غيره من الأفراد والجماعات على أساس تكوين علاقات أفضل ، وبذلك تؤدى الخبرة التربوية إلى أن تكون للمعرفة وظيفة فردية اجتماعية.

والمعرفة على هذا الأساس هى نتيجة من نتائج النشاط الذى يقوم به الإنسان . فالمعرفة ليست سابقة على هذه الخبرة بل إنها تنبع منها . وكلما كانت هذه المعرفة مرتبطة بالخبرة كلما كانت أكثر فائدة وأعم نفعاً ، وكلما كانت أقدر على العمل على تغيير الفرد والبيئة وتطويرهما . وكلما تعاملنا تعاملاً مباشراً لمقابلة حاجات البيئة التى تتفاعل معها كلما أصبحت خبراتنا أكثر غناء عند التطبيق، وكلما كان استعدادنا لمواجهة مطالب المستقبل الضرورية أعظم وأكبر .

ويصبح الذكاء بذلك عاملاً أساسياً فى العملية التربوية فالذكاء يربط بين أجزاء الخبرة المختلفة ليجعل منها كلا مكملاً وليوصل أبحاثنا الخاصة . ومعنى هذا أن الذكاء كنتاج يتضمن اعتماده على الخبرة والمعرفة السابقتين. ومعنى أنه تعتبر يتضمن الوظيفة الفعالة للذكاء فى الخبرة الحاضرة . وأبحاثنا الخاصة تتضمن الصعوبات التى تعترض السلوك والتى تثير الذكاء إلى العمل.

والذكاء بذلك هو عادة التعامل مع الطبيعة لا عن طريق الطاعة العمياء لتياراتها ، ولكن بإيجاد العلاقة بين ما سبق معرفته وبين ما لم نعرفه بعد بالتأكيد . وهذه العادة تساعدنا على المحافظة على الاستمرار بين هذين العاملين وذلك بإيجاد روابط منتجة غنية نجد لها تفسيراً ونعيد تفسيرها على أساس النتائج التى تنتجها .

الخبرة المربية والتعلم

إن معالم فلسفة الخبرة التربوية التى حددناها تؤدى إلى معتقدات خاصة بالتعلم يمكن للقارئ أن يصل إليها من خلال السطور التى ذكرناها. على أننا سنحاول تلخيصاً فى الصفحات التالية .

الطفل ،على أساس هذه الفلسفة ، هو كائن حى يمارس خبرات معينة ويتفاعل مع بيئته كجزء لا يتجزء من تيار الحوادث والعلاقات والمشاعر والأفكار والأشياء . ولكى نفهم هذا الطفل يجب أن ننظر إليه على أنه كائن حى طبيعى يرتبط بعلاقات كثيرة مع غيره من الكائنات الحية الأخرى وينتج عن ذلك أن سلوك الطفل يقع فى ميدان خبرته .

التعلم إذن خبرة طبيعية أى أنه المجهود الذى يقوم به كل كائن حى للتغلب على العقبات التى تعترض طريقه ، وللتقليل من عوامل الاضطراب المختلفة عن طريق بناء استجابات جديدة في نمط تطوري خاص به . فالطفل يتعلم كلما أصبحت ميوله واتجاهاته أكثر تنظيماً ، أن يختار من بين المثيرات التى اختارها ، وأن يتشربها دون غيرها ، ويصبح التعلم بذلك عملية وظيفية تساعد على تجدد الحياة وعلى تنميتها .

هذه النظرة إلى التعلم تتطلب منا أن ننظر إلى الطفل على أنه كل، وأن هذا الطفل كله هو الذى يشترك فى التعليم وليس العقل فقط ، فالعقل ما هو إلا وظيفة ترمي إلى ممارسة السيطرة القصدية على علاقات الفرد المختلفة عن طريق النظر فى نتائج الأحداث ومعانيها . وعلى هذا كان

اشتراك الفرد بكل انفعالياته وعاداته ودوافعه واستجاباته فى المواقف التعليمية المختلفة .

والبيئة المحيطة بالفرد عامل أساسى وضرورى فى تكوين طبيعته، فالذات كما قلنا اجتماعية والطفل يتعلم باستجابته الكلية للموقف، وعلى هذا فهو يحتاج إلى مساعدة البيئة التى يعيش فيها حتى يكون هذه الاستجابة الكلية . فالذات والبيئة يتأثر كل منهما بالآخر ويؤثر فيه . وعلاقة التفاعل بينهما تحتاج إلى كل منهما.

ويقوم التعلم بتأدية وظيفته على مستويات مختلفة من التعقيد أعلاها تلك التى يتخللها الذكاء . وهنا يصل بعض أفراد الجنس البشرى إلى أعلى هذه المستويات أى إلى عملية التفكير الذكي، على أن التفكير الذكي لايختلف عن التعليم فى النوع ولكن يختلف عنه فى الدرجة، إذ يكون أكثر حذراً واتفاقا ، وأكثر تحليلًا وبناء.

ومعنى هذا أن الطفل ليس مزوداً بعقل فطرى يعلن عن نفسه فى الوقت المناسب وليس جهازاً آليا يستجيب لمثيرات البيئة كما تستجيب الألة عندما يدار مفتاحها ، وليس روحا تسير على نواحى الحسم المختلفة ، وليس مادة تفسر على أساسها العمليات العقلية المختلفة ، أى أن الطفل ليس عقلا فى مجموعه ، وليس مادة فى مجموعة ولكنه مادة وروح . والعلاقة بين هذين المكونين ليس علاقة تواذن بينهما من ناحية وجودهما فى الطبيعة الإنسانية وليسا منفصلين دائما ، ولا يكونان ثنائية ، ولكن الطفل فى مجموعة كل متكامل متفاعل مؤثر متأثر بجميع أجزائه . فعلم نفس الغرائز كان ينظر إلى الطبيعة الإنسانية على أنها ثابتة جامدة تقوم على غرائز منفصلة محددة يمكن التنبؤ بنتائجها إلى درجة بعيدة ، ولكن مفهوم علم النفس الحديث مفهوم ميول مرنة متداخلة يمكن أن تتغير ويمكن أن تواجه فى مسالك عديدة . وهكذا تصبح النظرة إلى

الطبيعة الإنسانية نظرة إلى كل متكامل مرن متغير يمكن توجيهه واحداث التغير فيه.

ويقوم التعليم الجيد على أساس من الاهتمام وبذل الجهد . والاهتمام معناه أن تقوم العملية التربوية على أساس ميول الطفل واستعداداته ، فعندما نقول إن الطفل لديه اهتمام بشئ معين أو بخبرة معينة فمعنى هذا أنه يستجيب له لأنه يشعر بفائدته ، إذ يثير فيه مشاعر وعواطف ودوافع .

ويكون لهذه الخبرة معنى بمقدار ارتباطها بالمعانى التى اشتقها من خبراته السابقة ، ولكن المعانى الجديدة لا تطابق تماما المعانى التى سبق أن اشتقها ، ففى الخبرات الجديدة ولا شك شئ من الجدة ، شئ غير مؤكد يثيره ويدفعه إلى البحث عن طريقة تدمج الخبرة الجديدة فى الكل المنسجم حتى يكون لها معنى . والاهتمام مبدأ تربوى هام تعتمد عليه التربية فى جذب التلاميذ وفى تقديم المادة الدراسية لهم .

إن أى مجهود صحيح منظم يبذل فى التعليم لايمكن أن ينفصل بأى حال من الأحوال عن الاهتمام . فالاهتمام والجهد يرتبطان ببعضهما ارتباطا كبيرا . فكلما زاد الاهتمام من جانب الطفل فى العملية التعليمية كلما زاد الجهد الذى يبذل فى مداه ونوعه . فإذا ما أجبرنا الطفل على القيام بجهد فى عمل ما دون أن يكون له اهتمام بهذا العمل فقد يؤدى هذا إلى أن يكره الطفل هذا العمل ، وبذلك لا يتحقق الغرض التربوى المنشود .

ويرتبط الاهتمام والجهد بعامل ثالث هام فى العملية التعليمية وهو الهدف . والهدف ضرورى لكل تعلم فعال ، إذا أنه يحدد الجهد الذى يبذل بناء على النتائج المتوقعة ، وهذا الجهد بدوره يعتمد على مقدار الاهتمام الذى يشعر به المتعلم . والاهداف لا تنفصل عن الوسائل : والغاية تبرر الوسيلة كمبدأ مكيا فيلى لم يعد صالحا على أساس هذه

الفلسفة للتطبيق فالوسائل ما هى إلا أهداف قريبة وبذلك تنمحى ثنائية الأهداف والوسائل .

والنمو هدف أساس للتعليم ، وليس للنمو هدف من ورائه وإنما النمو من أجل النمو كما يقول جون ديوى . ومعنى هذا أن يستمر النمو أى أن يكون هناك نماء . فعندما تعنل العملية التعليمية هادفة إلى نمو الطفل فإنها لاتقصد إلا استمرار هذا النمو وبذلك تكون الأهداف التى توجه العملية التعليمية من داخلها لا من خارجها . فهدف التربية مزيد من التربية ، وهدف النمو مزيد من النمو .

والتعليم الجيد هو أن ننتقل من الخبرة التى تبنى على المحاولة والخطأ إلى خبرة أسمى وأعمق هى الخبرة التى يتخللها التفكير . فالخبرة التى تبنى على المحاولة والخطأ هى خبرة ينعدم فيها معرفة نوع الارتباط بين العمل والنتيجة ، ويعتبر هذا تخبطاُ يؤدى إلى الفشل أو النجاح . أما التفكير الذى يرتبط بين العمل والنتيجة وبذالك يكون تدبرنا للعواقب أدق وأشمل على أساس مرورنا بخبرة تفكيرية .

أنشطة ومناقشات وأسئلة الفصل الثالث

بعد دراستك للفصل الثالث

أجب عن الأسئلة الآتية

١-وضح مفهوم الخبرة واذكر بعض المواقف من الحياة

٢-بين عناصر الخبرة

٣-اذكر معايير الخبرة التربوية

٤-وضح خصائص الخبرة التربوية

الفصل الرابع
المعرفة والتربية

الفصل الرابع
المعرفة والتربية

بعد دراسة هذا الفصل يكون الطالب قادرا على :-

١- التعرف على طبيعة المعرفة

٢- التعرف على نظرية المعرفة وأنماطها

٣- تحليل المعرفة في الفلسفات المختلفة وتطبيقها تربويا

الفصل الرابع
المعرفة والتربية

تمهيد

وجد الإنسان فى الحياة ليعرف ، ولذلك كان البشر جميعا يسعون إلى المعرفة بحكم طبيعتهم . وكان الإنسان مدفوعا بطبيعته إلى البحث عن المعرفة التى تحرر عقله من الوهم ، وتخلص نفسه من العزلة ، وتساعده على التميز بين الصدق والكذب فى الأقوال ، والخير والشر فى الأفعال ، والحق والباطل فى الأحكام .

فعن طريق أكتساب المعرفة ، يمكن للإنسان أن يتعرف على ذاته ويعرف عالمه ، ويتخلص من عزلته ، ويفتح باب التواصل مع الآخرين، ويتمكن من العمل بحكمة ، ويؤدى وظيفته بموجب طبيعته الحقة التى تمكنه من تجاوز المظاهر الخادعة ، والآراء الباطلة . والمعتقدات الفاسدة، إلى معرفة طبيعة الأشياء الجوهرية ، وفهم حقيقة الوجود النهائية ، والارتقاء بأشكال الحياة الانسانية .

وعلى الرغم من أن المعرفة لا تمثل مشكلة بالنسبة للشخص العادى الذى ينظر إلى المعرفة باعتبارها شيئا قد فرغ منه ، وسيطر عليه، واستقر فيه ، إلا أن ذلك لا يلغى اشكالية المعرفة فلسفياً ، وأهمية اكتسابها تربوياً ، ونقلها من شخص يعلم لآخر يتعلم ، فى موقف تعليمى مقصود .

وإذا كان الإنسان المتعلم هو الشخص الذى يكتسب المعرفة المرغوبة تربوياً ، ويتبنى الاتجاهات المقبولة أخلاقياً ، ويتقن المهارات المطلوبة اجتماعياً ، فإن تحقيق النمو الإنسانى فى هذه المجالات انما يعتمد أساساً على المعرفة .

وحيث أن المعرفة أساسية فى تحقيق النمو الإنسانى ، وجوهرية فى ترقية الحياة الانسانية ، فإن تحصيل المعرفة يجب أن يصبح أحد الأهداف الرئيسية فى التربية ، كما يجب أن تصبح نظرية المعرفة جزءا من أية فلسفة تربوية سليمة ، لأنها تزودها بالمعرفة اللازمة بالضرورة عن المعرفة ككل .

المعرفة والتربية:

https://www.youtube.com/watch?v=KLzMZARFd7c

أولا : نظرية المعرفة

تبحث نظرية المعرفة فى مبادئ المعرفة الانسانية وطبيعتها ، ومصدرها ، وقيمتها ، وحدودها . كما تناقش الأفكار المتعلقة بأشكال ومناهج المعرفة ، ووسائل بلوغ الحقيقة .

وكذلك تهتم نظرية المعرفة بدراسة المشكلات التى تثيرها العلاقة بين الذات والموضوع ، والطريقة التى يعرف بها الإنسان العارف الموضوع المعروف ، والعناصر الذاتية والموضوعية فى المعرفة ، والصفات التى تخلعها على الأشياء ؛ إلى أى حد تتعلق بالأشياء وإلى أى حد تتعلق بالعقل الذى يدركها .

ثانياً : مصادر المعرفة

وتتعلق بالطرق والوسائل التى يحصل بها الإنسان على المعرفة : وانقسم الفلاسفة إزاء هذه القضية إلى قسمين رئيسين :

العقليون :

وهم الذين يرون أن المعرفة تكتسب عن طريق العقل لا الحواس ، وأن المعرفة التى يجب أن نثق بها هى المستمدة من العقل، فى حين أن

الحواس لا يمكن أن تكون وسيلة للمعرفة لأن الحواس مضللة وخداعة ومخطئة ولا يمكن الاطمئنان إلى المعلومات المتحصلة عن طريقها .

الحسيون والتجريبيون :

وهم الذين يقولون بأن المعرفية يمكن أن تستمد عن طريق الحواس والإدراك والتجربة .

فكل ما ندركه بالحواس هو معرفة حسية وبتراكم هذه الإدراكات والمعارف الحسية تتكون تجارب الإنسان ويذهب الحسيون إلى القول بأن العقل نفسه يعمل فى إطار ما تمده به الحواس ، يقول،"جون لوك " "أن العقل يسبح مسافات طويلة بعيدة ، يفكر ، ويتأمل ولكنه فى كل هذا لا يخرج قيد أنملة عما حدثته به الحواس أو التأمل " .

ثالثاً : طبيعة المعرفة

انقسم الفلاسفة إزاء هذه النقطة " طبيعة المعرفة " إلى مثاليين وواقعيين .

المثاليون :

المعرفة فى نظرهم لا تتمثل فى ظواهر الأشياء أو مظاهرها الخارجية وإنما فى جوهرها والفكرة التى وراءها ، فما نراه من مظاهر مادية للأشياء ليس حقيقة هذه الأشياء وإنما هى رموز لحقيقتها وجوهرها . وعلى هذا ليست المعرفة إدراك الأشياء كما هو فى الواقع.

كما أن المظهر الخارجى لهذه الأشياء لا يعنى الأشياء ذاتها والعالم الخارجى ما هو إلا نتاج عقولنا .

الواقعيون :

يذهبون إلى القول بأن ما نراه من الأشياء هى حقيقة هذه الأشياء وجوهرها وليس هناك أى معنى باطن آخر لهذه الأشياء وأن العالم

الخارجى هو فى حقيقته كما ندركه بعقولنا وحواسنا ، وأن إدراكنا للأشياء كما هى فى الواقع هو المعرفة .

رابعاً : أنماط المعرفة

شغل الفلاسفة والعلماء بالحديث عن المعرفة ، وأنواعها ومصادرها، ويمكن القول بأن أهم أنماط المعرفة التى تقوم عليها التربية هى :

المعرفة الدينية :

وهى المعرفة التى يكشفها الله للإنسان ، حيث أنه فى معرفته المطلقة يُلهم بعض الناس المختارين ويوحى لهم بتعاليمه ليحملوها إلى الناس وتكون متاحة أمام جميع الجنس البشرى .

وترد هذه المعرفة عادة على لسان الرسل والأنبياء وتوجد فى الكتب السماوية المقدسة . " فوجدا عبداً من عبادنا آتيناه رحمة من عندنا وعلمناه من لدنا علما" .

المعرفة الحدسية :

يقصد بالحدس المعرفة التى يتوصل إليها الإنسان دون أن يستطيع البرهنة على صحتها ، ومصدرها يكون عادة بإحساس أو شعور داخلى أو ما يطلق عليه أحياناً فى استعمالاتنا العادية" الحاسة السادسة"

والحدس يرتبط ارتباطاً مباشراً ووثيقاً بالشعور الوجدانى ويتباين عن العمليات المنطقية التى ترتبط عادة بالتفكير فى المستوى الشعورى .

والحدس ليس احتكاراً بأية حال للأولياء والنساك والقديسين .فالواقع أن العلماء والأدباء والمفكرين الذين خبروا لحظات من التأمل العميق يشهدون جميعاً بأن بعضاً من أهم انجازاتهم الإبداعية حدثت بعد اتباع بصائر فجائية أو لحظات من الإلهام .

إلا أن الحدس وحده يحتمل أن لا يكون مصدراً للمعرفة يعول عليه. إلا أنه يختبر فى ضوء مفاهيم العقل والمدركات الحسية فالتفكير الحدسى والتفكير التحليلى يكمل كل منها الآخر ولنا أن نتساءل كتربويين:

ما دور المدرسة فى تنمية الحدس عند التلاميذ؟

يجب أن تعمل المدرسة على صقل القدرة الحدسية لدى التلميذ باعتبارها مصدراً أصيلاً للقدرة الإبداعية والواجب على المدرس أن يكون قادراً على التمييز بين ما لدى التلميذ من " حس باطنى بارع وهو الحدس وبين ما لديه من معرفة تجريبية مصدرها الخبرة ، فينمى الأولى ويصقل الثانية

المعرفة العقلية :

من المعارف ما يكتسب عن طريق العقل أو التأمل الفكرى واستنتاج حقائق غير مدركة بالحواس مثل " الاستدلال العقلى " حيث يعتبر مسلك اكتساب المعرفة والعلوم وما يرتبط بالاستدلال العقلى من تحليل وتركيب وقياس واستنتاج وربط .

والعقليون " أى الذين يقولون بأن العقل مصدر المعرفة " يعترفون بما تقدمه الحواس للمعرفة فى شكل حقائق مجردة وفى شكل إنطباعات منفصلة . لكنهم يعتقدون أن الفكر يقوم بتفسير وتنظيم هذه الأجزاء الضئيلة من المعلومات فيما يمكن أن نطلق عليه اسم المعرفة الثابتة ذات القيمة .

فالمعرفة المستفادة من خلال العقل لها حدود وهامة فهى تنجو إلى أن تكون مجردة –لأنها تتناول عالم العلاقات والمعانى .

المعرفة الحسية :

وهى المعرفة القادمة عن طريق الحواس ، حيث تشكل صورتنا عن العالم من حولنا عن طريق البصر والسمع والشم واللمس والتذوق ، وبذا تتكون المعرفة من أفكار تتشكل وفق وقائع تمت ملاحظتها .

ونحن نكتسب المعرفة الحسية عندما ننظر ونرى ونسمع ، بينما المعرفة العقلية نكتسبها عندما نتأمل ونفكر من خلال العقل.

والحواس مع اعتمادنا عليها بالمعرفة الخاصة بحياتنا اليومية إلا أنها – كما أسلفنا – قد تخدعنا كما هو الحال فى مثال العصى التى تبدو داخل الماء وهى مكسورة .

وكذلك فالحواس تتأثر بالعديد من العوامل مثل البرد والضباب والحرارة والصوت ، فيقل مستوى دقتها فى توفير المعارف كما هى :

إلا أن ذلك كله لا ينتقص من الدور الذى تلعبه الحواس فى تشكيل المعرفة .

ويرتبط منهج العلم ارتباطاً وثيقاً بهذا الجانب الذات من نظرية المعرفة ، وذلك لأن العلم الحديث تجريبى ، فالنظريات أو الفروض تختبر من خلال التجارب للوقوف على أخصها فى شرح ظاهرة معينة والآن نطرح تساؤلنا التالى :

ما هو دور المدرس فى توضيح الطرق التى تكسب المعرفة بواسطتها؟

يستطيع المدرس أن يناقش الطرق التى تكتسب المعرفة بواسطتها سواء عن طريق الله أو الوحى أو النقل عن السلف أو الحدس أو العقل أو الحواس أو التجريب وأن يوضح أهمية كل مصدر من هذه المصادر مع توضيح الجانب التكاملى الذى يشمل جميع هذه الطرق معتمدة على بعضها البعض من آجل الخروج بمعرفة ذات قيمة .

خامسا : المعرفة والمنهج

إذا كانت النظرية العامة فى التربية تتضمن بالضرورة بعض الافتراضات التى تختص بطبيعة المعرفة فى علاقتها بالمنهج ، فإنه يمكن التميز فى هذه العلاقة بين نوعين من المعالجة :

أولا : المعالجة التقليدية للمنهج :

وهى المعالجة التى تستند إلى التفكير التربوى التقليدى:

– ينظر إلى المعرفة باعتبارها محورا للمناهج الدراسية ، وجوهرا للعملية التربوية . ولما كانت مادة التربية تتكون أساسا من مجموعة المعارف التى تمثل حصيلة التراث الثقافى الذى انتجه الماضى ، فإن المهمة الرئيسة للمدرسة هى نقل هذا التراث إلى الجيل الجديد .

_ وفى المعالجة التقليدية للمنهج ، تحتل المادة العلمية المكانة الأولى من حيث الأهمية ، وهى تتكون من الحقائق والمعلومات والأفكار التى يتم إختيارها على أساس تقدير الكبار ، وتنظمها فى مجموعة من المواد الدراسية المنفصلة التى يتم اعدادها مسبقا ، وعرضها فى الكتب المدرسية عى أساس منطق المادة العلمية دون أعتبار لميول الصغار ورغباتهم ، أو اهتماماتهم وخبراتهم . وتسهم كل مادة ، بمنطقها الخاص ، وتركيبها الذاتى ، وطرائقها المميزة ، فى تدريب العقل وتنمية قدراته ، وتقوية ملكاته .

_ ويعتبر منهج المواد الدراسية - curriculum-bubjeet matter من أقدم التنظيمات المنهجية التى يرجع تاريخها إلى زمن الاغريق والرومان والعصور الوسطى ، حيث كان يتم تحديد المنهج سبعة مواد رئيسية ، تتضمن كل المعارف الضرورية للإنسان المتعلم، وتنقسم هذه المعارف إلى مواد ثلاثية وتضم : النحو والبلاغة والمنطق ، ومواد رباعية وتضم : الحساب والهندسة والفلك والموسيقى .

ـ ومع تراكم التراث الإنسانى ، وزيادة المخزون من المعرفة على مر العصور ، اتجهت المواد الدراسية نحو التزايد ، فأضيف الأدب والتاريخ والفلسفة واللغات إلى المواد الثلاثية ، وأضيف الجبر وحساب المثلثات والجغرافيا والنبات والحيوان والفيزياء والكمياء إلى المواد الرباعية . وقد استمر هذا الاتجاه نحو زيادة المواد الدراسية ، مع استمرار النمو فى المعرفة ، حتى قدرت المقررات التى تدرس فى المدارس حاليا بعدة مئات .

ـ والحقيقة أن التزايد المستمر فى المواد الدراسية التى تقدم للطالب فى المدارس ، اصبح يشكل تحديا خطيرا لكل من يشارك فى تخطيط المنهج . إذ من المستحيل أن يتضمن المنهج الدراسى كل المعارف المتاحة . ولذلك فإن الاختار من بين هذه المعارف يصبح أمر ضروريا .

وقد اختلفت الفلسفات التربوية التى تعتبر المنهج مجموعة من المواد الدراسية فى تقديرها الأهمية النسبة للمواد الدراسية التى ينبغى أن يتضمنها المنهج .

ويمكن التمييز فى هذه الفلسفات بين مذهبين :

أ – مذهب الأصول الدائمة

وهو المذهب الذى يقوم على الاعتقاد الفلسفى بعدم تغيير الحقيقة، والواقع ، والمعرفة والقيم .

ب – مذهب الأسس الجوهرية

وهو المذهب الذى يرى أن مهمة التربية هى تعليم جميع الأطفال الأساسيات الجوهرية من المعارف والمهارات .

وقد تعرض المنهج التقليدى إلى انتقادات كثيرة من حيث هو مجموعة من المواد الدراسية المنفصلة التى تودى إلى تجزئة المعرفة وتفتيتها وعزلها عن مشكلات الحياة اليومية ، وحاجات المتعلم الفعلية ، والاتجاه نحو زيادة التخصصات العلمية فى المواد الدراسية مع زيادة

معدلات انتاج المعرفة ، وتركيز المنهج على إعداد المتخصصين علميا ، والموهوبين عقليا بغض النظر عن قدرتهم عل حل المشكلات الحياتية ، وفعاليتهم فى المشاركة الاجتماعية ، وخبرتهم فى غير تخصصاتهم العلمية .

وقد أدت هذه الانتقادات التى تعرض لها المنهج التقليدى إلى ظهور معالجة أخرى للمنهج ، تحاول التغلب على الصعوبات المنهجية والمشكلات التربوية التى تضمنتها المعالجة التقليدية للمنهج .

ثانيا : المعالجة التقدمية للمنهج :

المعالجة التقدمية للمنهج تقوم على النظرية التربوية التى تضع المتعلم فى بؤرية الاهتمام ،وترفض معالجة المنهج الدراسى كوديعة تسلم من جيل إلى جيل ، وتحدد مهمة المدرسة فى تنمية المواهب الفطرية ، واحترام الحرية الفردية ، وتستبدل النشاط الحر بالنظام المفروض ، والتفتح الداخلى بالقصر الخارجى ، والتعلم عن طريق الخبرة والملاحظة المباشرة بالتعلم عن طريق الكتب والتلقى من المدرس وفى إطار النظام المدرسى الحديث الذى يتجاوز المعرفة الجامدة المخزونة فى بطون الكتب ، والمادة العلمية الثابتة فى عقول المدرسين ، إلى التعرف على مشكلات الحياة فى عالم دائم التطور .

أصبحت المعرفة فى الفكر التربوى التقدمى وسيلة له للمرور بخبرات جديدة تمكنه من اكتشاف المعرفة ، واعادة بنائها باستمرار فى ضوء الاكتشافات الجديدة .

وبينما كانت المعرفة فى المنهج التقليدى هى المعرفة بالحقيقة المطلقة التى تقع خارج الزمان والمكان ، أصبحت المعرفة فى المنهج التقدمى معرفة بالواقع المتغير فى الزمان والمكان ، وميعار الصدق فى

هذه المعرفة النسبية هو تطبيقها فى الواقع ، ونجاحها فى حل المشكلات، والتغلب على الصعوبات .

وإذا كان الترتيب المنطقى للمعرفة هو أساس العملية التربوية فى المنهج التقليدى ، الذى يهتم بتنمية العقل ،فإن الاسلوب الخاص بكل فرد فى سعيه نحو المعرفة جوهر العملية التربوية فى المنهج التقدمى ، الذى يؤكد على النمو المتكامل للمتعلم .

ولذلك ، فقد اتسع مفهوم المنهج ، فى المعالجة التقدمية ، ليشمل كل حياة المتعلم التى من أجلها تتحدد مسؤلية المدرسة ، ولم يعد يقتصر على مجموعة من المواد الدراسية ، كما كان الحال فى المنهج التقليدى ، بعد أن أصبح المنهج يضم جميع الخبرات التى يكتسبها المتعلم تحت اشراف وتوجيه المدرسة .

وإذا كان منهج المواد الدراسية قد جاء انعكاسا للفلسفة التربوية التقليدية التى تضع المعرفة فى بؤرة الاهتمام ، فإن منهج النشاط يأتى انعكاسا للفلسفة التربوية التقدمية التى تتركز حول المتعلم .

ويقوم منهج النشاط activity curriculum على أساس حاجات المتعلمين وميولهم ، ويدور المنهج حول النشاطات التى يقبلون عليها ، والموضوعات التى يهتمون بها ، والمشكلات التى يتصدون لها ، والمشروعات التى يشاركون فيها . ولذلك لا يتمكن المعلم من إعداد المنهج مسبقا ، وإنما يتم ذلك بالتعاون بين المعلم وتلاميذه من خلال اشتراكهم فى تحديد مصادر التعليم المتنوعة ، وقيامهم بالأنشطة التعليمية المتعددة التى تحتل أساليب حل المشكلات مكاناً بارزاً فيها .

وعلى الرغم من أهمية المعرفة فى منهج النشاط ، إلا أنها ليست غاية فى ذاتها ، كما هو الحال فى منهج المواد الدراسية ، وإنما هى وسيلة لاكساب المتعلم خبرات مربية ومتكاملة . فإذا كان الحصول على المعرفة فى منهج المواد الدراسية يتم من خلال الكتب المدرسية ، بغرض

الألمام بها ، واتقانها ، والتمكن منها ، كغاية فى ذاتها فإن الحصول على المعرفة فى منهج النشاط ، إنما يتم من خلال الفعل والعمل والمشاركة الايجابية فى المواقف التعليمية التى تثير التساؤلات ، وتطرح المشكلات ، حيث تنشأ الحاجة إلى المعرفة بحثا عن اجابة لسؤال : أو حل لمشكلة . ولا أهمية للمعرفة بدون حاجة الطالب إليها ، وتمكنه من استخدامها فى مواقفه الخاصة .

ولذلك ، فإن المهمة الأساسية للتربية التقدمية ليست "غرس المعرفة " وإنما ترويضها فى تقنيات ، وترجمتها إلى مهارات .

وهنا يمكن التميز بين نوعين من المعرفة فى المنهج الدراسى.

أ – المعرفة النظرية (معرفة المعلومات)

وهى المعرفة التى ترتبط بتصوير المنهج التقليدى ، كمنهج استاتيكى ، يحافظ على النظام . ويتم التعبير عن هذا النوع من المعرفة لغويا باستخدام صيغة " knowing that" التى تتضمن اظهار المعرفة ، والتعرف على الاشياء ، وعرض المعلومات وصياغتها فى عبارات لغوية ، أو قضايا منطقية تحتمل الصدق أو الكذب . كأن نعرف أن ٢+٢=٤ أو أن القاهرة عاصمة جمهورية مصر العربية ، أو أن سقراط فيلسوف يونانى ، وغير ذلك من القضايا.

ب – المعرفة الاجرائية (معرفة المهارات) :

وهى المعرفة التى ترتبط بتصوير المنهج التقدمى . كمنهج ديناميكى يسعى نحو التقدم الاجتماعى . ويتم التعبير عن هذا النوع من المعرفة لغويا باستخدام صيغة" knowing how " التى تتضمن ابراز القدرة ، وعرض المهارات ، واظهار البراعة فى معرفة كيف نفعل شيئا ،كأن نعرف كيف نحل مسألة ، أو كيف نتحدث الفرنسية ، أو نعزف على الكمان ، أو كيف نقود السيارة ، وغير ذلك من الافعال.

ونشير إلى أن هذا التميز بين هذين النوعين من المعرفة ، لا يعنى الفصل بينهما ،لان معرفة المعلومات قد تؤدى إلى معرفة المهارات . وقد تقود هذه المعرفة الاخيرة إلى المعرفة من النوع الأول. فمعرفة الارشادات الخاصة بتشغيل السيارة تساعد على معرفة كيفية قيادة السيارة ، واتقان العزف على الكمان يسهل معرفة الارشادات والقواعد الخاصة بالعزف ، وفى كل الأحوال ، فإن تعلم المهارات لا يتم بمعرفة القواعد والارشادات ، وإنما لا بد أن يقوم الشخص بنفسه بأتخاذ الاجراءات المناسبة لاتقان هذه المهارات بالفعل .

ولذلك ، لا ينبغى أن تقتصر المعرفة فى المنهج الدراسى على معرفة المعلومات فقط ، وإنما يجب أن يشتمل المنهج أيضا على معرفة المهارات.

وإذا كانت معرفة المعلومات هى التى سيطرت على المنهج التقليدى ، فليس غريبا أن يكون منهج المواد الدراسية هى التنظيم الأساسى للمنهج ، حيث يتكون المقرر الدراسى من معلومات مقسمة إلى فروع دراسية متباينة وكل منها مقسم إلى دروس تقدم سلسلة من الأجزاء المتقطعة من الرصيد الاجمالى للمعرفة المعزولة من حياة المتعلم .

ولذلك ، كانت المعرفة فى المنهج التقليدى معرفة نقلية ولفظية ، لأنها معرفة خاصة بالغير ، وتصل إلى المتعلم منقولة فى عبارات لفظية ، يمكن استظهارها بالذاكرة ، واعادة سردها وعرضها عند الطلب .

أما فى المنهج التقدمى ، فيتم تنظيم هذه المعلومات المنقولة، وادماجها فى خبرة المتعلم ، حيث تتحول هذه المعلومات الفظية إلى مهارات فعلية فى الموقف التعليمية التى تتيح الفرصة للمتعلم لممارسة كافة الاجراءات التى تؤدى إلى اتقان المهارة بالفعل ولذلك كان منهج النشاط هو التنظيم المناسب للمنهج .

وهكذا ، فإن المتعلم فى المنهج التقليدى يكون سلبيا ، لأن تعليمه يتم داخل الفصل من خلال التلقى من الكتاب أو المعلم . أما فى المنهج التقدمى فإن اكتساب المتعلم للمعرفة يكون عملا ايجابيا ، لأن يتم من خلال النشاط الذى يتيح الخبرة المناسبة للمتعلم داخل الفصل وخارجه .

وتتطلب عملية التربية السليمة الجمع بين المنهجين : المنهج التقليدى الذى يهتم بنقل المعلومات ، والمنهج التقدمى الذى يهتم بممارسة للكشف عن المعرفة ، وتنميتها وتطبيقها . وفى كل الأحوال يجب أن يحرص المعلم على أن تكون العلاقة بين المعرفة والحياة الواقعية واضحة تماما لأعين تلاميذه وطلابه ، وأن يجعلهم يدركون أيضاً كيف يمكن بواسطة المعرفة تغيير العالم . وتطوير الحياة.

سادسًا : المعرفة فى الفلسفات المختلفة

باستعراض الفلسفات المثالية ، الواقعية ، البرجماتية ، عند الحديث عن المعرفة فإننا نؤكد على :

أ – أن المعرفة عند كل تيار امتداد لوجهة نظره الفلسفية وتفاعله مع الظروف الاجتماعية التى ساعدت على نشأته واستمراره أو اختفائه وانحساره .

ب– أن نظرية المعرفة تؤثر على البناء الفكرى لكل تيار بحيث تأتى بقية تفصيلاته عن الكون وعلاقة الإنسان به والطبيعة الإنسانية والأهداف والقيم .... الخ امتداد لنظريته فى المعرفة .

حـ– أن " نظرية المعرفة " مفتاح أساسى لفهم التربية عند كل تيار . ومن هنا قيل بأن الاختلاف بين فلسفات التربية يرجع فى الأساس إلى اختلاف نظرياتها فى المعرفة ذلك لأن التربية جهد علمى منظم موجه بنظرية محددة فى المعرفة .

(أ)المعرفة عن الفلسفة المثالية :

التيار المثالى يركز على المعرفة العقلية ويتشكك كثيراُ بل وأحياناُ يرفض المعرفة القائمة على الحواس والتجربة .

ويؤكد ذلك أفلاطون حيث يقول " أن المعرفة المكتسبة عن طريق الحواس غير أكيدة ، وأن المعرفة الحقيقية هى نتاج العقل وحدة.

بناء على ذلك فالمثالية ترى أن كل شئ عقلى أو روحى أهم بكثير من المادى ، وأن العالم المادى أقل أهمية من عالم الخبرة . وأن الحقيقة روحية أكثر منها مادية.

كما يذهب المثاليون إلى أن دراسة العلوم الإنسانية أكثر أهمية من العلوم الطبيعية .

وتتصف المعرفة البشرية عند المثاليين بأنها :

١-بديهية ، وفطرية : فالإنسان مولود وفى عقله مقولات أساسية أو افكارموروثة لا تحتاج إلى تجربة أو إلى حواس للتأكيد من صحتها . كالكل أعظم من الجزء ، الواحد نصف الأثنين .

ومن الناحية التربوية تتضح هذه الخاصية فى تركيز المثالية على العلوم الاستنباطية مثل المنطق والرياضيات على حساب العلوم التجريبية.

ودور المدرس المثالى هو توليد الأفكار ولا يعتبرها كأفكار خارجة عن نطاق الطالب .

٢-المعرفة عامة بين جميع البشر : لأن المثاليين يقرون بأن المعرفة بديهية وفطرية وبالتالى يترتب على هذا أنها عامة بين جميع البشر مهما تفاوتت الألوان والأديان والثقافات والأزمان .

وإذا كان العقل جوهراً خالداً أساسه الروح المطلق أو العقل الخالص فإن مما يترتب على ذلك أنه قدر واحد مشترك بين حميع البشر وفى هذا يقول " ديكارت " بأن" العقل هو أعدل الأشياء قسمة بين الناس.

٣-المعرفة يقينية لا تقبل الشك : فالشك منبعه الحواس ، اما المعرفة عند المثالية فهى عقلية وبالتالى فهى يقينية ، مطلقة ، ثابتة، ونهائية خالدة وأزلية لأنها جزء من روح العقل الأول أو الله الذى ابدع الكون.

لذلك فالمنهج الدراسية عند المثالين ثابتة وتجمعها أساسيات وقواعد لايمكن الشك فيها . وذلك من خلال العلوم ذات الطبع اليقينى الخالد ، لذا احتلت دراسة الدين والمنطق والحساب منزلة هامة فى الفكر المثالي.

٤-المعرفة ثابتة لاتتغير ، فعلى الرغم من تغير الظروف الاجتماعية والثقافية فإن جوهر المعرفة عند المثالين ثابت . لأنة قادم من عضو خارج عن ظروف التغير والتحول.

لذلك ركز المثاليون على المناهج ذات الطابع الموحد لجميع الثقافات ومثل ذلك كتب التراث التى أخرجتها أرقى العقول البشرية.

٥-تركز المعرفة فى المثالية على الحدس والبصيرة : فهى تهتم بالحدس والبصيرة بدلاً من التمرينات والتطبيقات فالمدرس على الخصوص لابد وأن تتوفر فيه البصيرة والفطنة والذكاء الذى يمكنه من كتب التراث وذخائر المعرفة . وبصورة ما تجعله قادرا على اكتساف الفروق الفردية بين تلاميذه .

٦-تهتم المثالية بالعلم أكثر من المتعلم إذ لايهمها حاضر الطفل ومستقبله ، ولكن يهمها المثل العليا ويهمها عالم الفكر فهى تهتم بتجارب الجنس البشرى بأجمعه لا بتجاوب الطفل .

لذلك فالمحاضرة تعتبر من أشهر أساليب التدريس عند المثاليين حيث إن مهمة المعلم نقل المعرفة لطلابه وقياس كفاءتهم وجدارتهم بكمية معلوماتهم ومهاراتهم فى استرجاعها .

(ب)المعرفة فى الفلسفة الواقعية :

وهو التيار الذى يؤكد وجود عالم حقيقى وراء هذه الموجودات التى ندركها بحواسنا . من أهم مميزات المعرفة فى التيار الواقعى :

١- الاهتمام بالمعرفة الطبيعية :

حيث يتلقى العقل المعلومات من العالم بدلاً من أن يقوم بخلق عالم خاص أو إعادة تنظيمه كما تدعى الفلسفة المثالية ، ولهذا يركز التيار الواقعى على أن أهم مواد الدراسة تلك التى تبحث الظواهر الطبيعية، والتى يمكن أن تعتمد على الحواس فى استقائها ، ولهذا لا بد أن تحل الدراسات الإنسانية . ويدافع عن ذلك كل من " هربرت سبنسر " ، "وتوماس هكسلى " .

٢ – الاهتمام بمحتوى التعليم أكثر من اهتمامهم بطريقة التعلم :

يهتم الواقعيون بالمواد الدراسية والكتب وهم فى ذلك يمثلون المثالين ولكنهم يركزون على التجارب والتطبيقات بحيث نقل فرص التعليم النظرى تتضح فرص التعليم العملى والتطبيقى ، فالاهتمام عند الواقعيين بالمواد الدراسية أكثر من اهتمامهم بالتلميذ وشخصيته .

وحتى اليوم فدعاة الواقعية يعتبرون أن الذى أفسد التعليم المعاصر هو مايسمى بمراعاة ميول واحتياجات التلاميذ .

وبمقارنة التيارين المثالى والواقعى نجد أن :

١-التيارين يتفقان فى التحليل النهائى على اهمية المادة الدراسية، إلا أن المادة الدراسية فى التيار المثالى ستكون لها الأولوية فى انتقالها من بين المعارف العقلية والفنون ، فى حين أن المادة الدراسية فى التيار الواقعى ستكون أولوية انتقالها من بين المعارف العلمية .

٢-محتوى المنهج عند كل من التيارين يتكون عن طريق انتقاء من التراث الثقافى للبشرية ، فكل من التيارين يهتمان ويركز إن على المادة الدراسية .

٣-التياران يركزان على أهمية المدرس فى العملية التربوية إلا أن المدرس فى التيار المثالى هو فيلسوف أو رياضى أما التيار الواقع فإنه عالم مهنى ، والتدريس عندهما أمر هام وأساسى فى العملية التربوية حتى يمكن القول أن التربية فى النهاية هى التدريس.

٤-اتفق التياران أيضاً على أهمية الكتاب المدرسى إذ إن الكتاب والمدرس بالنسبة لكل منهما يمثل محتوى المنهج .

(حـ) المعرفة فى الفلسفة البرجماتية :

١-المعرفة عملية تعامل بين الإنسان وبيئته : ويعتبر البرجماتيون العقل نشاط استطلاعياً وليس سلبياً ومستقبلاً . فالإنسان لا يقتصر على مجرد استقبال المعرفة بل إنه يصنعها.

وقد اهتم (ديوى) بنظرية المعرفة ورأى أن الأفكار أدوات أو آلات يستخدمها الإنسان ليكون علاقة فعالة مع بيئته.

والتعليم عندهم يجب أن يكون عن طريق العمل والطفل يتعلم عن طريق النشاط .

والتيار البرجماتى لا يؤيد أو يهاجم التقسيم التقليدى للمنهج إلى عدوم ومواد مختلفة ، بل إنه لا يرى فرقاً كبيراً بين مادة وأخرى لأنها جميعاً نواح من نشاط إنسانى يقصد بها حل مشاكل البيئة التى لا تتجزأ

٢-نابعة من مواقف الحياة :

يرفض البرجماتيون فكرة أن التعليم ينشأن عن طريق تلقى المعارف، حيث إنها عبارة عن مواد جامدة يصبها المعلم فى عقول التلاميذ . وإنما المعرفة هى أداة لتناول التجارب ولمواجهة المواقف المستجدة ودائمة التجدد ، حيث إنها مستمدة من مواقف الحياة وبالتالى فهى تحقق المنفعة .

٣-الطفل هو مركز العملية التعليمية :

تعتبر البرجماتية الطفل خالقاً للمثل فى بيئته ، فمبدأ التربية هو الطفل وبيئته الطبيعية والاجتماعية .

وتعمل المعارف على تلبية احتياجات التلاميذ ويقوم البرجماتى بناء المواقف التعليمية حول مشكلات بالذات يعتبرها ذات أهمية للتلاميذ. والمشاركة فى الخبرة هى إحدى شروط النمو ومن ثم لا بد وأن يشترك الجميع اشتراكاً كاملاً فى جميع الخبرات التربوية .

والمدرسة هنا يجب أن تكون ديمقراطية من أجل أن تتمكن من المناقشة الحرة للأفكار والتخطيط المشترك لإيجاد الحلول .

سابعًا: المعرفة من منظور إسلامى

فى الحقيقة من المفروض ونحن نتحدث عن المعرفة من منظور أسلامى ألا نستخدم كلمة (المعرفة) وأن نحل محلها كلمة (علم) فهى الكلمة التى تردد ذكرها فى القرآن الكريم والأحاديث النبوية فكلمة (علم) هى ما وصف الله سبحانه بها نفسه ، فهو سبحانه " يعلم " و"عالم " و" العليم " و" العلام" و" رب العالمين" .

ولقد فضل الله الإنسان بالعلم والمعرفة ، وبذا استحق خلافة الله فى الأرض ، وسجدت له الملائكة ، ويرى بعض العلماء أن الإنسان خلق للقراءة والدراية أى ليتعلم ويعلم ، وقالوا بوجوب العلم على كل مسلم ومسلمة . وحرض لإسلام المسلمين على الحرص على الاستزادة من العلم النافع الذى يؤدى إلى خشية الله أسوة برسول الله "صلى الله عليه وسلم "عندما أمره الله بقوله {وقل رب زدنى علماً}.

ومما هوجدير بالذكر أن العلم فى الإسلام شامل لكل قول أو عمل أو مهارة أو سلوك وأنه ضرورى لتولى مسئولية أى عمل ، بل وللاستمرار فى هذه المسئولية وتطوير أدائها ، وهو حق لكل إنسان رجلاً كان أو امرأة

بل منه ما هو واجب على الجميع بناء على الأمر السماوى " فاقرءوا ما تيسر من القرآن " .

ولكن من أين يستقى الإنسان العلم وما هى مصادر المعرفة ؟

وما الأدوات التى بها يتعلم ؟ وكيف يتعلم ؟

مصادر العلم والمعرفة

تنقسم مصادر العلم والمعرفة إلى نوعين : إلهية وبشرية ، وإن كنا نلاحظ أن النوعين يتفهمهما الإنسان بما لديه من أدوات كما نلاحظ أن النوعين متكاملان حيث يمكن ردهما إلى الله سبحانه وتعالى، حيث أنه هو الذى خلق الإنسان ، وركب فيه امكانيات الوصول إلى المعرفة . وهداه إليها ، وطلب إليه أن يستخدمها فى النفع العام .

١ – المصدر الإلهى :

ويتم تدفق المعرفة من الله عز وجل إلى أنبيائه ورسله ليقف الإنسان من خلالهم على ما لا بد له من معرفته وتعجز أدوات حسه وعقله عن دركه . وهناك آيات متعددة تؤكد لنا هذا منها : { وعلم آدم الأسماء كلها ثم عرضهم على الملائكة فقال : أنبئونى بأسماء هؤلاء إن كنتم صادقين . قالوا سبحانك لا علم لنا إلا ما علمتنا إنك أنت العليم الحكيم }.

–{وأوحى إلى نوح أنه لن يؤمن قومك إلا من قد آمن فلا تبتئس بما كانوا يفعلون . واصنع الفلك بأعيننا ووحينا ولا تخاطبنى فى الذين ظلموا إنهم مغرقون } .

–ولقد بعث الله محمد عليه الصلاة والسلام ليعلم المسلمين القرآن والسنة . قال تعالى :{ كما أرسلنا فيكم رسولا منكم يتلو عليكم آياتنا ويزكيكم ويعلمكم الكتاب والحكمة ويعلمكم مالم تكونوا تعلمون}.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن هناك نوع من العلم ، مصدره إلهى، اختص به الله سبحانه وتعالى من شاء من عباد ، مثل علم الخضر . قال تعالى : { فوجدا عبدا من عبادنا آتيناه رحمة من عندنا وعلمناه من لدنا علما } .

٢-المصدر البشرى :

هذا المصدر يستطيع الإنسان أن يصل إليه عدة طرق كالتقليد والمحاكاة وإعمال الفكر ، وتجميع للخبرة البشرية واجتهاد وتشاور وما إلى ذلك من الأساليب البشرية للوصول إلى العلم وهى نوعان -المعرفة البشرية ، معرفة حسية ومعرفة عقلية .

أدوات الإنسان للوصول للمعرفة :

أشار القرآن الكريم للوسائل التى يصل بها الإنسان للمعرفة البشرية :

اللمس : يقول تعالى : { ولو أنزلنا عليك كتاباً فى قرطاس فلمسوه بأيديهم لقال الذين كفروا إن هذا إلا سحر مبين } .

الشم : قال تعالى :{ ولما فصلت العير ، قال أبوهم أنى لأجد ريح يوسف لولا أن تفندون } .

السمع: قال تعالى :{ ولا تقف ما ليس لك به علم ، إن السمع والبصر والفؤاد كل أولئك كان عنه مسئولا }.

ومما يؤكد أن السمع من الأدوات التى تؤدى إلى الوصول إلى العلم عندما يرتبط بالسمع عقل فاهم وقلب واع ، قوله تعالى : { وإذا سمعوا ما أنزل إلى الرسول ترى أعينهم تفيض من الدمع مما عرفوا من الحق، يقولون ربنا آمنا فاكتبنا مع الشاهدين } .

العقل : من المعارف ما يكتسب عن طريق العقل . والقرآن الكريم حافل بالأمثلة التى تحث المسلمين على استخدام عقولهم وتفكيرهم فى

الأختيار والتمييز والمفاضلة . وتحث المسلمين على تحكيم العقل فى الأمور التى يرد فيها نص دينى صريح .

طبيعة المعرفة من منظور إسلامى :

المعرفة من منظور إسلامى كلها مكتسبة وليست فطرية فى الإنسان يخلق بها ، بل يوهب له الاستعداد لتقبلها والقدرة على تحصيلها والعمل بمقتضاها . أى أن الإنسان يخلق على الفطرة ولديه الاستعداد الفطرى للتعلم ولكنه لا يعلم شيئاً .

قال تعالى : { والله أخرجكم من بطون أمهاتكم لا تعلمون شيئاً وجعل لكم السمع والأبصار والأفئدة قليلاً ما تشكرون } .

ويمكن القول أن التعلم – موقف يمكن أن تميز فيه – لمجرد الدراسة فقط – ثلاثة عوامل : موضوع التعلم مادياً كان أو فكرياً – الاحساسات المختلفة التى تصل منه إلى المخ عن طريق الحواس والجهاز العصبى ، ثم العقل ودوره فى هذه الاحساسات والانطباعات . وبين هذه العوامل تفاعل كامل وتبادل للتأثير والتأثر مستمر ومتصل حتى تتم عملية التعلم .

مقاييس وشروط المعرفة الصالحة فى الإسلام

نناقش هنا بإيجاز بعض شروط ومقاييس ومقومات المعرفة الصالحة فى الإسلام . ونستطيع أن نؤكد منذ البداية أن المعرفة على اختلاف أنواعها ومصادرها ومناهجها ووسائلها لا بد أن تكون متمشية مع روح الدين وتعاليمه وأخلاقه ولا بد أن يتم تقييمها أو الحكم على صلاحها من عدمه فى ظل مبادئ ومعطيات الدين والأخلاق . ومن الشروط والمقومات التى يجب أن تتوفر فى المعرفة حسب المفهوم الإسلامى والتى يمكن أن نحكم على المعرفة بالصلاح بقدر حظ هذه المعرفة منها – هى الشروط والمقومات التالية :

١ – لما كانت المعرفة البشرية تختلف فى طبيعتها من حسية، إلى عقلية، إلى غيبية . فإنه من الواجب أن تتنوع مصادرها ومنابعها ووسائل تحصيلها ، كما أنه لا بد أن يكون هناك صلة وتشابه بين طبيعة المعرفة وطبيعة المصدر التى تستمد منه . فأنسب المصادر للحصول على المعارف الحسية هو الحس ، وأنسب المصادر للحصول على المعارف العقلية فى نطاق العالم الطبيعى هو العقل ، وأنسب المصادر لمعارفنا عن الأمور الغيبية أو المتعلقة بما وراء الطبيعة من عقائد دينية وأحكام شرعية وموازين خلقية هو الألهام الصادق والوحى الألهى المنزل على أنبيائه ورسله .

٢ – أن الإدراك الموصل للمعرفة يتطلب من صاحبه نوعاً من الفكر يمكنه من الحكم على الشئ المراد إدراكه ومن تمييزه فى ضوء المعلومات السابقة للشخص . فوجود الفكر شرط من أى إدراك موصل لمعرفة يوثق فيها ، سواء أكان هذا الإدراك عقلياً مجرداً أو إدراكاً حسياً . ونحن إذا ما حللنا الإدراك الحسى بالنسبة للإنسان فإننا نجد عملية الفكر التى يتضمنها تحتاج إلى أربعة عوامل رئيسية ، هى كالآتى :

أ– واقع محسوس يقع تحت طائلة حاسة من الحواس الخمس .
ب– إحساس بهذا الواقع ينقله إلى الدماغ ويطبعه عليه ليتولى تمييزه عن غيره من الأنطباعات .
حـ– دماغ يميز الأنطباعات التى تصل إليه عن طريق الحواس.
د – معلومات سابقة تساعد على تمييز انطباع ذلك الواقع وعلى الحكم عليه حكماً واضحاً .

أنه من الواجب المسلم وهو يسعى للحصول على معارفه أن يتثبت فى أحكامه وأن يتخلى عن أفكاره السابقة الخاطئة فى الموضوع وأن يتوخى الموضوعية فى بحثه عن الحقيقة ما أمكنه إلى ذلك سبيلاً .

فالإسلام يفرض على المسلم ان يظل دائماً متفتح الذهن متثبتاً فى أحكامه فلا يتسرع فى قبوله أو رفضه للأمور .

فى الأثر : " التثبت رأس العقل " . والإسلام كما يفرض على المسلم التثبت وعدم التسرع فى أحكامه فإنه يفرض عليه أيضاً تجنب الغرور والثقة الزائدة بالذات وادعاء العلم والتمسك بالأفكار السابقة حتى بعد أن يبين له فسادها . كما يفرض عليه أن يبتعد ما أمكنه إلى ذلك سبيلاً عن التأثر بأهوائه وشهواته وانفعالاته ومصالحه الذاتية .

قال سبحانه : { ولا تطع من أغفلنا قلبه عن ذكرنا واتبع هواه وكان أمره فرطا } (الكهف : ٢٨) .

فى هذه الآية بين القرآن الكريم وجود علاقة بين الغفلة واتباع الهوى ، إلا أنه لا يجعل الهوى مؤثرا فى النفس إلا بإرادة الإنسان حين يقول : { واتبع هواه } . فالأتباع عمل لا يحدث بدون إرادة .

ويقول تعالى أيضاً : { بل اتبع الذين ظلموا أهواءهم بغير علم....} (الروم :٢٩).

فى هذه الآية يفصل القرآن بين العلم واتباع الهوى ويجعلهما مختلفين . ويأمر فى آية ثالثة المؤمن بمخالفة الهوى ويجعل له فى ذلك ثواباً عظيماً فيقول : { وأما من خاف مقام ربه ونهى النفس عن الهوى فإن الجنة هى المأوى } (النازعات : ٣٩-٤٠).

٣- لما كانت المعرفة اليقينية لا يمكن أن تتحقق مع التقليد والتبعية والتشبه بالمتبوعين فإن الفكر الإسلامى يرفض مبدأ التقليد والتبعية سواء بالنسبة للأفكار والمعتقدات القديمة البالية أو بالنسبة للأفكار والأخلاق والدعوات الهدامة الحديثة الوافدة .

وفى مجال العقيدة بالذات فإنه لا ينفع معها – فى نظر الإسلام – إلا الإيمان الراسخ الذى هو عبارة عن التصديق الجازم الذى لا تردد فيه ولا يشعر صاحبه بإمكان ووقوع الخطأ فيه .

أن المعرفة الحقة هى ما أكسبت القلب شعوراً بالأمان والأمن والسعادة والرضا ، وارتبطت بالعمل ودفعت إليه ، وفتحت الباب أمام معارف لاحقة لها ، وتمشمت مع روح الدين والأخلاق وحققت النفع لصاحبها وساعدته على حل مشكلاته .

٤- والمعرفة الصالحة أو العلم الصالح يرتبط من ناحية أخرى بالعمل نشأة ونتيجة .

٥- والمعرفة الحقة بعد هذا كله هى التى تشجع صاحبها على اكتساب مزيد من المعارف وتفتح الطريق أمامه لاكتساب واستنباط معارف جديدة ولو عن طريق التفكير والاستدلال والاعتبار العقلى .

فالنظر أو الاعتبار العقلى يطلق على احضار معرفتين فى العقل أو القلب يستثمر منهما معرفة ثالثة . حتى إذا لم يقع هذا العبور ولم يمكن الوقوف إلا على المعرفتين فقط فإن العملية عندئذ لا تسمى اعتباراً وإنما تسمى تذكراً .

٦- ومن شروط المعرفة الصالحة أيضاً أن تكون متمشية مع روح الدين والأخلاق الفاضلة ومدعمة لهذه الروح . ولا يمكن للمعرفة الحقة أن تتنافى مع الدين والأخلاق . وقديماً اعتبر بعض الحكماء المعرفة فضيلة لأن " المعرفة إذا كانت قويمة وكانت دقيقة عميقة ، وكانت مسيطرة مبصرة فإنها تستحوذ على قوى الإنسان المعنوية والحسية وتسخرها لخدمتها ومقتضياتها ، ومتى عرف الإنسان خير هذه المعرفة فقد استمسك به " .

٧- ومن شروط المعرفة الصالحة أيضاً أن تنفع صاحبها وتؤثر فى عمله وفى سلوكه وتساعده فى حل المشاكل التى تواجهه وتزيد فى قدرته على التكيف مع مجتمعه وعلى المساهمة فى تطويره وتغييره نحو الأفضل .

هذه هى أهم مقاييس وشروط المعرفة الصالحة فى الإسلام وهى تتفق إلى حد كبير مع مقاييس وشروط المعرفة فى العصر الحديث وفى الفلسفات الحديثة المؤمنة بحقيقة الدين .

أنشطة ومناقشات وأسئلة الفصل الرابع

بعد دراستك لموضوعات هذا الفصل

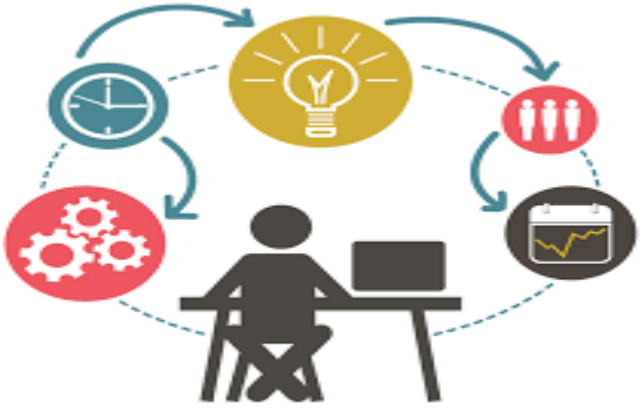
أجب عن الأسئلة الآتية

١- وضح دورك كمعلم في اكتساب الطلاب للمعرفة

٢-قارن بين المعرفة في الفلسفة المثالية والواقعية

٣-كيف يمكن الاستفادة من المعرفة في الفلسفة البراجماتية في المنهج المدرسي ؟

٤- تأمل الصورة الآتية وعبرعنها في ضوء ما درست



صورة (١٦)
مصادر المعرفة ودورها في التعامل مع الآخرين

الفصل الخامس
القيم والتربية

الفصل الخامس
القيم والتربية

بنهاية دراستك لهذا الفصل

تكون قادرًا على

١-التعرف على مفهوم القيم ، وخصائصها وعلاقتها بالتربية

٢-التعرف على أهم وظائف القيم

٣-تدرك أهمية قيم المعلم في المواقف التعليمية

الفصل الخامس

القيم والتربية

تمهيد

فى العربية " القديمة " القيمة هى الثمن الذى يقوم به المتاع ، وفى الإنجليزية تعنى كلمة " Value " الشئ الثمين ، ذا الأهمية ، أما المدلول الاصطلاحي فنجده يتعدد ويتنوع تبعا لمجالات النشاط الإنساني ، وتبعا لتخصصات العلوم المختلفة ، ومن هنا فقد يختلف معنى القيم تبعا لزاوية النظر والتخصص ، وكمشتغلين بالتربية يعنينا بدرجة كبيرة أن ندلف إلى القيم من زاوية اهتمامات الفلسفة ، والعلوم الاجتماعية التى اهتمت بها كعلم الاجتماع ، وعلم النفس ، وغيرها

وضمن اهتمامات الفلسفة ، وفلسفة التربية ، يحتل مبحث القيم مكانة أساسية فى فكر أى فيلسوف ، أو مدرسة فلسفية ظهرت على مدى التاريخ الإنساني ، وهو مبحث يتناول تحليل معاني القيم ، ومصادرها ، وطبيعتها ، وأنواعها ، وصلتها بالطبيعة الإنسانية ، وبالحياة الاجتماعية .

ودراسة المعلم – أيا كان تخصصه – للقيم تأتى كضرورة لعمله ، فالمعلم صاحب رسالة ينشد من خلالها تحقيق النمو المتكامل لتلاميذه : عقليا ، ووجدانيا ، واجتماعيا ، وجسميا ، وفى كافة هذه الجوانب فهو بحاجة إلى وعى بحقيقة القيم المربية التى يتوج بها عمله .

أولاً : القيم : المعنى والأهمية : كيف تفهم القيم ؟ **وما طبيعتها** **وخصائصها ؟**

فـى تـاريخ الفكـر الفلسـفى بزغـت – علـى الأقـل – ثـلاث وجهـات رئيسية لتحديد ماهيـة القيم ، وشرح طبيعتها

القيم في العملية التربوية:

https://www.youtube.com/watch?v=9h2wAT1adIA

١- إطلاقية القيم ومثاليتها

وتمتـد هـذه النظـرة فـى جـذورها إلـى " أفلاطـون " (٤٢٧ ق.م – ٣٤٧ ق.م) ، وحتى المثاليـة الحديثـة ، ويجمـع عالم القـيم المثـالى مثلث أفلاطون الشهير : الحق – الخير – الجمال .

وقيمة " الحق " تكمن فى طبيعة المعرفة والعلم ، وتصبح المعرفة صادقة إذا ما طابقت القواعد والمبادئ الأخلاقية ، وكذا مطابقتها لمنطق العقل ومبادئـه ، وبمعنـى مـن المعـانى فـالعلم النـافع ذو العائـد الشخصـى والاجتماعى هو العلم الصادق ، ويدخل فى دائرة الحق.

وأما " الخير " فهى صفة فى طبيعة الأفعال والسلوك ومن ثم تكون ثابتـة لا تتغير ، والخير ضد الشر ، ويراد بـه كـل مـا يبعث علـى الرضـا والاستحسان لكماله فى نوعه ، أو لملائمته لفائدتـه أو لإتفاقه مع الأوامر الإلهية .. وبذا يصبح الخير معيار للأخلاق الفاضلة .

وأما الجمال : فهى صفة قائمة فى طبيعة الأشياء ، ومن ثم فهى ثابتـة أيضا ، ويصبح الشئ جميلا فى ذاتـه ، أو قبيحـا فـى ذاتـه بصرف النظر عن ظروف من يصدر الحكم .

ومعنى أن : الحق ، الخير ، الجمال قيم مطلقة أنها تحمل جوهراً لا يتبدل ، ولا يتأثر باختلاف الأفراد ، وأنها بذلك تعبر عن غايات أخلاقية عليا ، اهتدت إليها البشرية بفطرتها وثقافتها وحسها الوجودي فى كل

زمـان ومكـان ، والقـيم بـذلك معـانى ورمـوز مجـردة تـدخل فـى بـاب المفهومات والتصورات الميتافيزيقية ، وأنها ثابتة ، ومحددة سلفا أما عن طريق مصدر إلهى أو عقلى ، ومن ثم فهى مفارقة لذلك العالم المادى الصاخب ، وبمنأى عن تقلبات البشر وأهوائهم .

القيم تعريفاتها وتصنيفاتها:

https://www.youtube.com/watch?v=Il0amoaxb_o

ونحن نطلق أحيانا على إنسان ما إنه ذو نزعة مثالية أو مثالى ، حينما يبدى سلوكا أخلاقيا ينطوى على فضيلة ما ، ونشعر أنها جزء من تكوينه العقلى والفكرى ، وقائمة فى فطرته هو ، ومن ثم فهذا الشخص موجه فى علاقته وأحكامه وتصرفاته بتلك النظرة المثالية .

٢- واقعية القيم ونسبيتها

فعلى النقيض من موقف المثالية السابق ، يرى أصحاب الفلسفات الواقعية أن القيم " معايير خلقية " تحكم حركة الإنسان فى عمومها ، وهى نابعة من الواقع المعاش ، ومن ثم فهى متغيرة ونسبية ، ويمكن قياسها باصطناع وسائل علمية وبحثية وتجربتها على الأشخاص والجماعات.

وبذا تصبح القيم فى نظر الواقعية بمثابة " أفعال اجتماعية " لها ضوابطها ومواقفها ومعطياتها ، والقيم هنا متغيرة تبعا لثقافة البشر واهتماماتهم والتى تتغير من فترة زمنية لأخرى ومن مجتمع لآخر ، أنها إذن معان تنحدر عن التجربة البشرية وترتبط بحياة الموجود الإنسانى التى تنطوى على الخير والشر القبح والجمال والعمل والفراغ والصواب والخطأ ، إلى غير ذلك من تقابلات تشكل نسيج الخبرة الحياتية ، ولسوف يظل الوجود الإنساني مسرحا خصبا لهذا التعارض ، فهناك استحالة كبرى فى أن نتصور عالما بشريا قد محى منه الشر تماما ، وزال عنه الخطأ عن بكرة أبيه ، واختفى فيه الفشل اختفاء مطلقا ! ومعنى هذا أن

التعارضات السابقة تمنحنا فهما ووعيا بحقيقة القيم ، مثلا " العمل " قيمة عليا من قيم الوجود الإنساني .

ونحن نشعر بتلك القيمة متجسدة فى شخص ما إذا كان يعطى عمله اهتماما واتقانا ، ويسعى للتجويد والتجديد فى حياته ويحقق بعمله إنجازا على المستوى الشخصي والاجتماعي ، وحكمنا على هذا الشخص يكون فى مقابل شخص آخر يتميز بالكسل ويعيش على ثمرات عمل الآخرين ، ويبغى الكسب دون بذل جهد يذكر .

ونحن نصف مجتمعا ما كالمجتمع الألماني أو الياباني بأنه يحوز قيمة العمل نظراً للإنجاز المتحقق فيما ينتجه هذا المجتمع ، ومن العائد الاقتصادي والاجتماعي الناجم عن حركة الأفراد وسعيهم الدؤوب فى الإنتاج .

إن لنا أن نتصور القيم كرموز ومثل عليا وغايات إنسانية توجه مسيرة الحياة ، وفى ذات الوقت فالقيم جزء من نسيج الخبرة الحياتية والمعاناة اليومية وتعبير عن الجوهر الغالى والثمين للنفس البشرية ، إنها إذن مقوم من مقومات الوجود الإنسانى ، وبحيث أنه لا يمكننا أن نتصور القيم سوى فى مجتمع إنساني فقط ، ولسبب أساسي جداً ، وهو أن القيم لا توجد إلا بالقياس إلى الوعى البشرى الذى يقابل بينها ويحكم عليها ويمارس حريته فى قبولها أو رفضها .

٣ – وسطية القيم وفضيلتها

وجهة أخرى نتعرف منها على معنى القيم نراها فى الفلسفة الإسلامية ، الفضيلة تجيء وسطا بين رذيلتين : الإفراط ، والتفريط " والأمثلة كثيرة " فالإنفاق الوسطى المعتدل " هو الفضيلة والقيمة الكبرى.

والوسطية حتى فى الحب والعاطفية ، والدليل من واقع حياة المصطفى صلى الله عليه وسلم ، فقد كان الرسول يقبل ويداعب الحسن والحسين رضى الله عنهما ، فى وجود صحابي هو الأقرع بن الحابس ، فإذا بالرجل يقول : والله إن لى عشرة من الولد ما قبلت منهم أحد ، فيسارع الرسول عليه الصلاة والسلام قائلا للرجل : " ارحم ترحم " .

ونخلص إلى أن القيم من الوجهة فضائل خلقية ، وهى الموازين القسط لسلوك الإنسان ، وفى ذات الوقت فهى تنطوى على أفعال وأعمال سلوكية تظهر نتائجها فى سلامة واستقرار وأمن وتقدم المجتمع.

على أننا إذا تعمقنا وجهات النظر السابقة بشأن طبيعة القيم ، أمكن أن نقف على عدد من الخصائص المشتركة لما نطلق عليه " قيم " :

١- أنها تتسم بالطابع الرمزي التجريدي .

٢- أنها تنطوي على معان راقية تشكل نمط حياة الأفراد وهويتهم .

٣- أنها ذات طابع معياري ، ففي ضوئها يمكن تقويم السلوك الفردي والاجتماعي .

٤- أنها تنطوي على قدر من حرية الاختيار والإرادة من قبل الأفراد الذين يتبعونها .

٥- أنها تكتسب وتنمو بالتعلم فى سياق عمليات التنشئة والتطبيع الثقافى .

٦- أنها تتسم بالديمومة والاستمرارية ، ولا تتبدل إلا بصعوبة بالغة وتحت ظروف بيئية ومجتمعية مؤثرة .

٧- أنها مصاحبة وملازمة لفكرة التقدم الحضاري .

٤ – القيم والأخلاق والتربية

كثيراً ما يقترن مصطلحى القيم والأخلاق معا ، سواء فى الحياة العادية أو فى لغة الخطاب التربوى مما يوحى بالصلة الوثيقة بينهما .

ومن فهمنا السابق للقيم المثالية فلقد وضح مثلا أن الأخلاق لديها هى تعبير عن " الخير الأسمى " وأن الخير فى ذاته معيار للحكم على مدى جودة السلوك البشرى أى مدى اقترابه أو ابتعاده من فكرة الخير .

ولقد أسفر التقارب بين القيم والأخلاق إلى نشوء مبحث الأخلاق والذى تطور حديثاً إلى علم اجتماع القيم وأصبحت تغلب عليه الصبغة الاجتماعية .

والقيم – أيا كان مصدرها – هى فى التحليل النهائى موضوعات ذات طبيعة أخلاقية ، أى تتسم بطابع معيارى يشكل العلاقات الإنسانية بين بنى البشر ، والأخلاق من الوجهة النفسية تؤلف النظام الخلقى المعنوى

ومن الوجهة التربوية فنحن بحاجة إلى الإفادة من معطيات الفلسفة وعلم النفس والاجتماع فى تناول موضوع الأخلاق ومن الأهمية توظيف نتائج كافة هذه التخصصات لصالح العمل التربوى ، فالمجتمع التربوى هو مجتمع أخلاقى مسير بنظام القيم المجتمعية ، والعمل التربوى – وإن تركز فى جوانب علمية ومعرفية – إلا أن له جانبه الأخلاقى أيضا كما سوف يتقدم ، بل كان من فلاسفة وحكماء التربية من صبغ فلسفته بصبغة أخلاقية ، وجعل تربية الأخلاق محوراً أساسياً وما عدا ذلك يمثل أهدافا فرعية ، ومن هنا ظهر مفهوم " التربية الأخلاقية " كتعبير عن الوظيفة الخلقية والقيمية للتربية واكتسبت هذه التربية معان عديدة تبعا للمصادر والفلسفات التى استندت إليها ، والتربية الأخلاقية فى معناها

الواسع إنما هى تربية القيم – أيا كان مصدرها – وتطوير وإنضاج النظام الأخلاقي المعنوى فى شخصيات الأفراد وينظر بعض الفلاسفة إلى " التربية الأخلاقية " على أنها هى " التربية الدينية " وذلك باعتبار المصدر الذى تستمد منه القيم ، هو المصدر الدينى بصفة خاصة .

فهدفنا تطوير فكر فلسفى تربوى حيال القيم والأخلاق يستهدى به المعلم فى أدائه – أيا كان تخصصه – وغايتنا أن يصل المعلم بنفسه إلى مرحلة التفلسف والتقييم لجوانب العملية التربوية .

٥ – الدراسة العلمية للقيم

لقد أنحصر فهمنا حتى الآن لطبيعة القيم ولخصائصها على أنها تستمد من النتائج النظرية فى الفلسفة والاجتماع وعلم النفس ، ولكن هل يمكن أن نستمد معرفتنا بالقيم من ملاحظة وتحليل السلوك البشرى فى مواقف الحياة الواقعية ؟

نعم .. فعلى أساس أن القيم تتضح فى سلوك وتصرفات الأفراد ، أى يمكن ملاحظتها ومراقبتها ، فلقد اتجهت الدراسات التربوية والنفسية الحديثة إلى محاولة معرفة ما لدى شخص ما أو فئة من الأشخاص من محتوى قيمة معينة ودرجة شدتها واستغراقها سلوك الفرد ، وصممت من أجل ذلك مقاييس القيم والاتجاهات ، وذلك بصياغة عبارات لفظية مشبعة بقيمة ما أو اتجاه ما ومعرفة درجة استجابة الأفراد حولها .

وفى قياس القيم بالذات توصل العلماء إلى وضع مقاييس تعتمد على محاكاة مواقف الحياة الاجتماعية بتصميم مواقف مماثلة أو قريبة مما يحدث فى الواقع وعلى الرغم من أن المواقف الاجتماعية تتسم بالتعقيد الشديد نظراً لتفاعل عناصر عديدة شعورية ولا شعورية ، إنسانية

وفيزيقية فى داخلها ، إلا أن تحليل استجابات الأفراد عنها يمكن أن تمنحنا مؤشر جيد عن قيمهم .

وثمة جهود علمية حديثة فى مجال علم النفس والاجتماع بالذات تبلورت فى نشوء " علم نفس القيم " ، " وعلم اجتماع القيم " وأسفرت هذه الجهود عن تقديم حقيقى فى تقدير وقياس القيم ، والكشف عن طبيعتها ، وأساليب تنميتها لدى الأفراد ، ودورها فى توجيه السلوك الفردى والاجتماعى ، بل أكثر من ذلك محاولة التنبؤ بنظام القيم فى المستقبل بفعل التغيرات التقنية والأيديولوجية ويدخل هذا ضمن اهتمامات علم " دراسة المستقبل " .

ثانياً : – وظائف القيم

وتحقيقاً لهدف تطوير فكر فلسفى إزاء القيم والأخلاق بالنسبة للمعلم ، فوجهتنا الآن تقصى الوظائف المختلفة التى تضطلع بها القيم ، فتلك تعد بمثابة ظهير يستمد منه فلسفته هو ، وقبل عرض هذه الوظائف يحسن أن نحدد المقصود من منظومة القيم الفردية ، ومنظومة القيم المجتمعية فيما يلى :

منظومة القيم الفردية والمجتمعية

ماذا يعنى أن شخص ما يمتلك قيمة أو مجموعة من القيم؟

لكل فرد إطار قيمى أى منظومة تتسع لمجموعة من القيم التى يراها أثيرة ومحببة إلى نفسه ، وهى تؤلف معا ، النظام الخلقى المعنوى ، وتعبر عن جانب رئيس من جوانب شخصيته ، وطبيعى أن يتكون هذا النظام الخلقى عبر مراحل النمو المختلفة ومن خلال مؤسسات التربية :

الأسرة فى البداية ثم دور العبادة والمدرسة وسائر مؤسسات التنشئة فيما بعد ، فكأن القيم أمور يتم تعلمها واكتسابها ، ومن ثم يختلف محتواها ودرجتها فيما بين الأشخاص .

وتكاد تجمع المدارس النفسية الحديثة على مسألة تعليم القيم واكتسابها وأن الضمير (أو الأنا الأعلى) ما هو إلا ظاهرة سلوكية متعلمة ، والضمير فى الشخصية هو بمثابة الوعاء أو الإطار الذى يحتوى قيم هذه الشخصية ، وهذا الضمير ينضج فى الشخصية ويرتقى باستمرار تعرضها لمؤثرات ومثيرات تربوية وثقافية مفعمة بالقيم والأخلاق ، والعكس صحيح فالبيئة الفقيرة فى أخلاقها وقيمها لن تنجب سوى أشخاص فقراء فى قيمهم وأخلاقهم .

ومن هنا أولت كثير من الفلسفات التربوية الحديثة كالفلسفة البرجماتية فى الولايات المتحدة الأمريكية اهتماما بالغا لنوعية الخبرات التى يتعرض لها الفرد ، وأن ثمة " خبرات مربية " كما يقول " جون ديوى " فيلسوف البرجماتية ، ويكون من نتائجها أن تنمو شخصية الفرد ويكتسب : المعرفة والقيم ، وأوجه التقدير ، والتذوق ، والمهارات ، وتأسيسا على فلسفة الخبرة فمهمة التربية بالدرجة الأولى تتركز فى بناء خبرات مربية وتقديمها للأفراد وفقا لمراحل نموهم ، وفى إطار ما تمليه الثقافة من أهداف وقيم اجتماعية .

وتأتى مسألة تعلم القيم والأخلاق فى علم النفس الحديث وفى الفلسفة الحديثة متسقة مع التوجيه الإسلامى فى هذا الصدد ، ففى سورة النحل يجئ القول القرآنى : "(وَاللَّهُ أَخْرَجَكُمْ مِنْ بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لا تَعْلَمُونَ شَيْئاً وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ) (النحل:٧٨) ، فكأن الإنسان يولد وليس مزودا بالقيم ولا هو يرثها عن أبويه ، وإنما يكتسبها فى إطار ذلك التفاعل بين الفطرة أو الحاسة الأخلاقية المركبة فى

شخصيته مع عوامل التربية والبيئة الثقافية والاجتماعية ، وإن ثمة أدوات تساعد على هذا التعليم : العقل وكافة أدوات الحس .

ولذلك أيضا حفلت السنة النبوية المطهرة بعديد من التوجيهات التربوية التى تدور حول البيئة التربوية والثقافية وأهميتها فى نمو الخلق والفضيلة .

ومن الطبيعى أن تتشكل منظومة قيم الأفراد من منظومة أكبر هى " منظومة القيم المجتمعية " تلك التى تتكون من مصادر التفكير العليا فى المجتمع : الدين ، القانون ، الفلسفة ، العرف ... وغيرها ، ولعل هذه المنظومة المجتمعية للقيم تشكل أحد أهم مشتملات الثقافة لأى شعب من الشعوب .

ومنظومة القيم المجتمعية هى التى تحدد بشكل أساسى ما نطلق عليه " مفهوم الهوية " أو " الذاتية الثقافية " أى تلك القيم التى تميز الشخصية القومية لشعب ما ، وتوجه سلوك أفراده وتعاملاتهم ، فحين يذكر مجتمعا ما فتذكر معه مجموعة القيم المجتمعية التى تميزه ، كان نقول أن المجتمع الياباني يعلى من قيم الإنجاز والتفوق ، وأن المجتمع العربي يرتكز على القيم الدينية والأخلاقية النابعة من الأديان السماوية ، وهكذا.

هذا وتكاد تصبح القيم المجتمعية جزءا من نسيج أى أمة ، وتعبيراً عن شخصيتها ومزاجها العام ، ولذلك فإن لها صفة الديمومة والاستمرارية ، ولا يمكن أن تتغير إلا إذا انتابت المجتمع تحولات فكرية عنيفة فيمكنها أن تقتلع قيم قديمة وتضع بدلا منها قيم أخرى .

وعلى الرغم من أن منظومة القيم المجتمعية تطالب الأفراد باحترامها وتقديسها ، وتسعى التربية إلى اقرارها وغرسها فى شخصيات الأفراد ، على الرغم من ذلك ، إلا أننا نلمح تفاوتا فيما بين الأفراد فى الالتزام بمنظومة القيم المجتمعية ، بل إن هناك من الأفراد من لا يستدخل فى منظومته الخاصة قيم المجتمع ويتمرد عليها .

وإلا فكيف يمكنك تفسير العديد من الظواهر الانحرافية والإجرامية سوى أنها خروج على منظومة القيم المجتمعية ، وعدم الوعى بها .

مجمل القول أن منظومة قيم الفرد تتكون فى إطار الخبرات التى يتعلمها ومن ثنايا خبراته تنبثق القيم كموجهات عامة لسلوكه وتصبح تلك القيم تعبيرا عن الكينونة أو الهوية لكل فرد .

كذلك فإن منظومة القيم المجتمعية هى تلك التى تسود الثقافة وتستمد من مصادر التفكير العليا فى المجتمع وتصبح محل احترام وتقدير كافة الأفراد وتصبح هى الأخرى جزء أساسي فى تكوين ما يسمى " الشخصية الاجتماعية " أو " الشخصية القومية "

وعلى هذا الفهم لمنظومة القيم الفردية والمجتمعية نأتى الآن إلى تفصيل

أهم الوظائف التربوية المنوطة بالقيم

١- القيم موجهات للسلوك :-

فالقيم تملى على أفراد المجتمع اختياراتهم السلوكية والمجتمع هنا يؤخذ فى سياق تحديدى ، إذ لكل مجتمع نوعى قيمه الخاصة سواء أكان قرية أم مدينة أو مصنعا أم مدرسة أم مسجداً أم مجتمع دولة أم مجتمع أمة فى بعدها القومى .

والقيم تملى الاختيار السلوكي ، وكلمة تملى معبرة عن قوة غرضية أو إلزامية أو جبرية يحس بها الفرد عندما يوجد فى مواقف نوعية متماثلة يلزمه فيها تحديد السلوك الواجب اختياره فيها .

فقيمة " الصدق " عند صاحبها المؤمن بها يجد نفسه ملزما فى كل المواقف التى تتطلب منه أداء الشهادة أو الاعتراف بأن يقول الصدق حتى لو كان قوله مضرا به على المستوى الشخصي ، وهو يأخذ بالصدق كاختيار لا مفر منه ، تاركا ما ينافى ذلك من كذب أو تمييع أو تحييد أو غير ذلك من اختيارات سلوكية ممكنة فى مثل هذا المواقف .

ووظيفة القيم فى توجيه السلوك تجعلنا نتحرى الدوافع ونتقصى الأحوال والظروف البيئية والمجتمعية المؤثرة على مجرى التفاعلات البشرية ، وعلى سبيل المثال يمكننا أن نلتمس العذر لذلك المعلم الذى يقسو على تلاميذه وقد يغالى فى ذلك بعض الشئ ، إذ أن مقصده ودوافعه هو أن يقوم تلاميذه ، وأن يستثير كوامن من القدرة فى داخلهم ، وهو يتحرك فى ذلك مدفوعا بقيم الاتقان والرغبة فى الإنجاز والنجاح ، والأمانة المهنية .

ومن هنا فإن فهمنا للقيم على أنها موجهات للسلوك البشرى هو أمر عظيم الدلالة من الوجهة التربوية ، لأنه يترتب على ذلك سعى المربين لترسيخ قواعد أخلاقية لحياتنا الاجتماعية ، وتقدير التفاعلات البشرية التى تجرى فى مجتمع الفصل والمدرسة .

٢- القيم تحافظ على حيوية الشخصية وسلامتها

فالقيم لن تكون قيما إلا إذا وصلت إلى مستوى العقيدة ، فقوتها فى حفزها النفسي ، وإلهامها الشعوري للإنسان ، وإذا أهين الفرد فى قيمة فكأنما أهين فى دينه وعرضه وكرامته ، وهذا البعد العقدى هو ما يميز القيمة عن الاتجاه أو الرغبة .

لأن القيمة معتقد يتصف بثباته ورسوخه ، وليس كالرغبة أو الاتجاه مجرد حاجة عرضية فى ظرف معين ، ويحل مكانه اتجاه آخر أو رغبة أخرى ، أما المعتقدات فهى الضمير الحى الباقى لجوهر الإنسان ، لا يغيرها كل صباح أو مساء .

معنى ذلك أن القيم على مستواها الشخصى تكسب الأفراد قوة وصلابة فى مواجهة الصعاب ، وينسحب ذلك على المجتمع نفسه ، فأى مجتمع لا يستطيع أن يرقى ما لم يكن مرتبطا بمنظومة قيم تتمتع بإيجابيتها ، ونفعيتها ومعنوياتها بشكل يجعلها حافزه وضابطة للسلوك الاجتماعي المنتظم والفعال .

والقيم يظهر تأثيرها القوى على سلامة وحيوية الشخصية ، وذلك إذا تصورناها كظهير أو حائط صد لكافة صفوف الغواية والإغراء . فالقيم هى التى تعصم ذلك الطالب من الغش فى الامتحانات ، وعلى هذا فالقيم بمثابة سياج يقى الشخصية من السقوط والزلل لأنها توقظ الضمير ، وتشحذ النفس بطاقة استنارة تغالب بها الصعاب ، وتمحو بها العثرات .

٣- القيم معايير للحكم على نواتج السلوك

فمن الأهمية أن ننظر إلى تحليل نواتج السلوك كما نتبين ما إذا كان يتضمن قدرا من القيم أم لا ولعل معرفة القيم والحكم عليها من معرفة وتحليل النتائج السلوكية لهو أمر جدير بالاهتمام من الوجهة التربوية ، فنحن قد يصعب علينا معرفة الدوافع ، ولكننا نرى ونراقب ونلمس ما يبديه من أفعال سلوكية ، ومن ثم يأتى حكمنا ووصفنا لهذا السلوك بأنه أخلاقي وذلك على أنه غير أخلاقي .

والقيم إذن تمنحنا وظيفة هامة فى الحكم على سلوك الناس وتصنيف هذا السلوك ، ومن ثم تصبح هناك إمكانية التصويب والتعديل للسلوك المنحرف ، وهذه أحد مسئوليات المربى .

٤ – القيم تشكل نمط حياة الأفراد

فمن زاوية اختلاف قيم الأفراد ، وأن لكل منظومته القيمية الخاصة التى تشكل شخصيته وتميزه عن الآخرين، فمن هذا الزاوية تؤدى القيم وظيفة حيوية بأن تسبغ على الأفراد ، والجماعات والمجتمعات نمطا للحياة فالإنسان الذى يعشق النظام والترتيب والنظافة – وكلها قيم – إنما تشكل حياته على هذا النحو ، وذلك المحب للتخطيط والنظرة العلمية ، يظهر ذلك فى حديثه وفى تصرفاته ، وهكذا تتعدد أنماط الشخصية تبعا للقيم .

والقيم هنا ليست عناصر قسرية تضغط على شخصيات الفرد ، وإنما هى بمثابة تفضيلات واختيارات يقبل عليها فى حب وشوق ، وتصبح جزءا من نسيجه ومبدأ لحياته ، وطريقة وأسلوب للتعبير عن نمط شخصيته فى المواقف المختلفة .

وربما كان المعلم بالذات فى أمس الحاجة إلى فهمه للثقافات الفرعية حيث تتضح فيها أنماط محددة من السلوك مشبعة بقيم أصحاب تلك الثقافات ، كالنمط الريفى ، والنمط الحضرى ، والنمط الساحلى والنمط البدوى ، والنمط الشعبى .. وهكذا .

٥- القيم أداة للنقد الاجتماعي

فالقيم باعتبارها مثل عليا ، ونماذج معيارية تدفع الأفراد إلى تطوير حياتهم الشخصية فى اتجاهها ، وكذا المجتمع .. فعلى المستوى الشخصي تجد الطلاب يتنافسون فيما بينهم طلبا لقيم النجاح والإنجاز

وعلى المعلم هنا أن يشجع على ذلك التنافس الأخلاقي ، ويبتعد بهم عن مهاوى الصراعات والأحقاد والعنف .

وعليه أن يبرز أهمية اتقانية العمل والحرص على الوقت وضرورة قول الصدق والحقيقة ، وذلك بعد أن يكون البعض من التلاميذ قد تباعد عن هذه القيم ..فكأن القيم هنا بمثابة أداة للنقد ، فى ضوئها يستطيع المعلم أو المربي أن يقوم ويصحح السلوك الفردي والاجتماعي .

٦- القيم تسبغ على الحياة المعنى

فالقيم محملة ومشبعة بالمعانى الراقية ، السارة ، المبهجة ، حتى أن عنصر القيم فى مكونات أى ثقافة هو الذى يضفى على تلك الثقافة التوفير والإجلال من قبل أصحابها ، والقيم هى التى تثرى حياة الأفراد وتجعل لوجودهم معنى ولعل هذه الوظيفة هى التى وجهت عقول الفلاسفة والأدباء إلى صباغة تصوراتهم المثالية وإقامة مجتمع المدنية الفاضلة ، ذلك المجتمع الذى يتحلق حول القيم ، ويحكم من قبل الفلاسفة والشعراء العارفين بفضلها ، والذى ينعم كل فرد فيه بالأمن والطمأنينة ويجد لحياته معنى .

٧- القيم تفضى إلى التكامل الاجتماعى

واستطرادا للوظيفة السابقة ، فالقيم يمكن أن تكون بمثابة عنصر توجيه وتماسك للبناء الاجتماعي ، ذلك أن التقاء الأفراد حول القيم ، وتقديرها يأتى عن رغبة مشتركة باعتبارها معان شاملة لترقية الحياة ، وليست محل خلافات ومثار لجدل كبير ، نعم قد يختلف الأفراد فى درجة فهمهم وإدراكهم للقيم ، وبالتالى التزامهم وتطبيقهم أياها ، ولكن تظل القيم محل تقدير واحترام الجميع .

وعلى سبيل المثال قيمة " الانتماء " تعبر عن التقاء الأفراد وتحلقهم حول عقيدة أو فكرة أو غاية ، ويترجم الانتماء إلى مجموعة من

السلوكيات يمارسها الأفراد فى مواقف الحياة المختلفة ، وأشد ما يظهر الانتماء فى لحظات الضيق وأوقات الأزمة .

٨- القيم قوة دافعة للتقدم العلمي والنفسي

فنتاج العلم فى كافة مراحله بحاجة إلى القيم والأخلاقيات وهى القيم التى توجه الباحث والعالم ، نحو الإنجاز والإبداع وانتاج ثمرات طيبة ، ينعم بها المجتمع ، وبحيث أن الجانب الأخلاقي إذا غاب عن مجتمع العلماء بالذات ، فقد العلم روحه ، وغابت رسالته الاجتماعية .

وقيم وأخلاقيات العلم فى مجملها قيم تدفع إلى التطوير والتجديد والتعديل الذاتى ، وتحول دون التحجر أو التسلط أو امتلاك الحقائق المطلقة ، فلن ينتج العلماء علما ما لم يقترن ذلك بقيم كالأمانة العلمية ، والموضوعية ، والنزاهة ، والمثابرة ، والإيثار ، والتضحية وغير ذلك من قيم يشهد عليها تاريخ العلم ذاته .

وثمة جدل معاصر بين العلماء من ناحية والفلاسفة من ناحية أخرى يدور حول استخدامات نتائج العلم ، وموقع الإنسان من هذه الاستخدامات ، ظهر ذلك جليا فى موضوعات كالهندسة الوراثية والتفجيرات النووية ومسألة نقل الأعضاء ، وإجراء التجارب الطبية على بعض بنى البشر وغيرها من الموضوعات العلمية الحرجة ، وأيقن الفلاسفة بضرورة وضع ضوابط أخلاقية واجتماعية لبحوث العلماء ولذلك أيضا أنشأت عديد من المنظمات التى ترعى حقوق الإنسان ، وتصون البيئة ، وظهرت فكرة " المواثيق الأخلاقية " التى تحلق حولها العلماء كل فى مجاله .

ثالثاً: الإطار القيمى والأخلاقي للعملية التربوية

ولا شك أن المربين على تعدد مستوياتهم ، عليهم عبء تنمية القيم وصيانتها ، ونتوقف فقط عند المعلم (أو المربى بصفة عامة).

فهو محور اهتمامنا هنا فمسئوليته نحو القيم جد خطيرة ، وتعال نتبين فلسفته الذاتية وقيمه هو وكيف يؤثر من خلالها فى قيم الآخرين من طلابه ، ثم ندلف إلى عملية بناء القيم واكتسابها فى سياق البيئة التربوية المدرسية .

قيم المعلم وتأثيرها فى الموقف التعليمي

العملية التربوية هى تلك العملية التى ينغمس فيها المعلم لتقديم محتوى ما بطريقة ما سعيا لتحقيق أهداف محددة ، وتشتبك داخل هذه العملية مجموعة ضخمة من العوامل : المجتمعية ، والنفسية ، والتربوية ، والفيزيقية ، على أن محور هذه العملية إنما هو " المعلم " بتكوينه وفلسفته ومدى فهمه لدوره ووعيه بمسئوليته .

وبداية فموقف التدريس ذاته ، هو " موقف فلسفى " ، لأن المعلم وهو يقف بين تلاميذه يقدم لهم تخصصا ما ، فإنه يضفى على هذا التقديم وجهة نظره ومعتقداته الذاتية – سواء تم ذلك بوعى أو بغير وعي، ويتضمن ذلك الموقف أيضا بالضرورة عنصر الخبرة الاجتماعية ، والفلسفة السائدة من حول المدرسة ، فليست عملية التربية سابحة فى فضاء وليس المعلم الواقف أمام تلاميذه مخلوقا من عالم آخر .

وموقف التدريس إذن كموقف فلسفى خاضع لتوجيه عوامل ***ثلاثة متفاعلة بقوة***

أولهما : فلسفة المعلم الذاتية ، أى نسق القيم والمعتقدات التى يؤمن بها وتوجيه سلوكه .

وثانيهما: الفلسفة الاجتماعية السائدة .

وثالثهما: فلسفة العلم (أو التخصص الذى يتناوله) والتى تتعلق بمسلماته ونظرياته .

وفلسفة المعلم الذاتية تتكون عبر إعداده ، ومن خبراته ، وفى إطار فلسفة المجتمع الذى يحيا فيه ، ومما لا شك فيه أن فلسفة المعلم العربى سوف تجئ مشبعة بالقيم المستمدة من الأديان السماوية ، ومن مصادر التفكير العليا داخل الثقافة العربية ، وهكذا أيضا المعلم الأوروبي والياباني والأمريكي ، كل له مصادره.

وثمة تأثير بالغ الأهمية لفلسفة المعلم الذاتية بما تحويه من قيم ومعتقدات وأخلاقيات على مجرى العملية التربوية ، ويمكن أن نختبر مثل هذا التأثير من فحص مشتملات العملية التربوية فيما يلى :

الأهداف.

تتوجه العملية التعليمية بنوعيات من الأهداف العامة والأهداف السلوكية المرتبطة مباشرة بموقف التدريس ، ويتأثر جانب الأهداف بقيم المعلم ومعتقداته ، فعلى هذا الأساس تجده يضع أولويات معينة لعمله التربوى ، ويتحدد فهمه لدور العلم ، ويضع تصوراته عن طبيعة التلميذ ، ومطالب المجتمع من التعليم .

وعلى سبيل المثال فإن قيم المعلم وفلسفته الذاتية قد تجعله أكثر اهتماماً فى عمله بالأهداف المعرفية للتعلم ، وقد تدفع بمعلم آخر إلى التأكيد على الأهداف الخلقية ، ومعلم ثالث إلى التركيز على البعد الاجتماعي ، وهكذا ..

كذلك فإن قيم المعلم الذاتية هى التى تجعله يتخذ موقفا محدداً من مسألة النشاط المدرسي ، ومن المواد والتخصصات الأخرى .. ونحن لا يمكننا أن نتصور أن " الأهداف الموضوعة والمعلنة " تشكل تفكير المعلم وتوجه سلوكه بطريقة آلية ، بل إن فلسفته الذاتية تتحكم فيما يعرض عليه من أهداف ، وربما كون لنفسه مجموعة جديدة من الأهداف صبغها بصبغته هو ، ويمكننا أن نطلق عليها ، الأهداف الخفية.

المحتوى :

أما المقررات التى تقدم للتلاميذ ، فهناك من المعلمين من تجده يلتزم حرفياً بمحتوى الكتاب ، وهناك من يوسع من نطاق المحتوى ويسمح بإضافات معرفية يأتى بها التلاميذ ، وهكذا يتخذ المعلم قراراته بشأن المحتوى استنادا إلى إطاره القيمى والفلسفي أيضاً .

الطريقة

هى الأخرى تتعلق بقيم المعلم ، فمن المعلوم أن الطرائق تتنوع ، واختيار الطريقة المناسبة لمحتوى التعلم أمر يحدده المعلم ، ويتعلق بدوره، ويتوقف على قيمه هو فى التحليل النهائى ،

فمن المعلمين من يختار طريقة المناقشة والحوار وهو هنا مدفوع بقيم الديمقراطية ، وهناك من يرفض الحوار ولا يسمح سوى بحديثه هو من خلال طريقة الإلقاء فقيمه لا تسمح بذلك ،وكأن لسان حاله يقول " الباب اللى يجيلك منه الريح سده واستريح " وهناك من يتبع طرائق وأساليب ملتوية لتعجيز التلاميذ أو قهرهم أو إجبارهم على الدروس

الخصوصية ، وذلك فى مقابل آخرين يرون استخدام طرائق مبسطة تتفق مع مستوى نضج التلاميذ ومع طبيعة المحتوى .. فكان اختيار طريقة التدريس ، إضافة إلى جانبها الفنى والمهنى مرتبط أيضاً بقيم المعلم ويظهر ذلك فى تطبيقها وتنفيذها .

التقويم :

وقضية التقويم هى الأخرى ترتبط بقيم المعلم ولعل أسئلة المعلم لنفسه حول : لماذا التقويم ؟ ولمن التقويم ؟ وبأى كيفية ؟ وما التوقيت الملائم ؟ جميعها تساؤلات مشبعة بجانب قيمى وأخلاقى . ونجد أن أعلى القيم الأخلاقية المطلوبة فى عملية التقويم هى قيمة " العدل " ، العدل فى وضع معايير التقويم ، العدل فى استخدام النتائج ، العدل فى الحكم على المستويات ، ونحن نلمح بعضا من المعلمين وقد تخلوا عن عدالة التقويم ، تأمل ذلك المعلم الذى يفاجئ تلاميذه بامتحان معقد وصعب دون سابق إعداد من جانبهم ، ولمجرد أن بعضهم قد خرج على النظام أو بدرت منه علامات فوضى ، لقد نسى هذا المعلم أن وظيفة التقويم ليست هى إرهاب التلاميذ وتلجيمهم ، بل أن التقويم فى جوهره أداة عملية للحكم على مستويات التلاميذ ، وتصنيفهم ووضعهم فى إطارات مقبولة من النواحى العقلية والنفسية والاجتماعية .

إن أخلاقية وعدالة التقويم أمر فى منتهى الأهمية لنجاح العمل التربوى برمته .

العلاقات الإنسانية

ونجد أن هذا الجانب يشكل مناخ العملية التعليمية ويعد أخطر مكوناتها على الإطلاق حيث يظهر بصورة واضحة تأثير منظومة قيم المعلم ، وثمة تساؤلات فى هذا الصدد : فهل يقيم المعلم فلسفته فى العلاقات الإنسانية على أساس التمايزات الطبقية والنقابية ؟ وهل كون لنفسه موقفا يتسم بالوسطية والاعتدال تجاه إقرار قواعد الثواب والعقاب ؟ وهل يحافظ المعلم فى علاقاته بطلابه على مشاعرهم ويصون أسرارهم ؟ وهل علاقته بهم منزهة ولا تنطوى على نفع شخصى ؟ وهل يهتم المعلم بالمشكلات النفسية للتلاميذ إضافة للمشكلات التحصيلية ؟

إلى غير ذلك من تساؤلات تتحدد إجاباتها فى ضوء قيم المعلم وأخلاقياته ، وبخاصة ما يتعلق بمعاني : المساواة ، تكافؤ الفرص ، الإيثار ، الصداقة ، الألفة ، الكرامة ، التسامح ، الحرية ...

وإذا كنا قد سلطنا بالضوء على منظومة قيم المعلم وتأثيرها على الموقف التعليمي والتربوى ، فلا ينبغى إهمال قيم أخرى مؤثرة أيضا فى الموقف التعليمى ، فقيم التلاميذ لا شك مؤثرة كما أن البيئة الثقافية الاجتماعية من حول المدرسة تباشر تأثيرها فى تعزيز قيم بعينها ، بل وفرضها فى بعض الأحيان ، وهذا الوضع قد يوجد نوعاً من التنافس والصراع القيمى ، وقد يتخذ هذا الصراع مسارات حادة ، الأمر الذى

يستوجب إعادة النظر فى النظام التربوى ، وإعادة فحص نظام القيم المؤثرة على مجريات العمل التربوى من فترة زمنية لأخرى .

البيئة التربوية وإكساب القيم

كيف نكسب أطفالنا وشبابنا قيما بعينها نراها لازمة ؟

تدريس القيم:

https://www.youtube.com/watch?v=J2r_zV2SogA

وإجابة هذا السؤال تعبر عن واحدة من معضلات فلسفة القيم عبر التاريخ الفلسفي ، والسبب هو تعدد طرق إكساب القيم أو اكتسابها بتعدد النظرة إلى الطبيعة الإنسانية ، وقد سبق لك معرفة ذلك التنوع والتباين فى نظرات الطبيعة الإنسانية

ولكن لنا أن نخلص إلى أن الشخصية الإنسانية ليست مجرد وعاء يتم ملئه بما يراه المربين من معارف وقيم وأخلاقيات ، أو مجرد صفحة بيضاء يخط عليها الكبار ما يرونه ملائما من وجهة نظرهم هم

كما أن الطبيعة الإنسانية ليست موروثة أو مقررة سلفا فيما يتصل بقيم الخير والشر كأن يقول البعض أن هذا الشخص خير لأن أبويه هكذا، وأن ذاك الآخر لديه طباع شريرة وقد تأصلت فيه من وجده مثلا ، لا ، ليس الأمر بمثل هذه الحتمية أو الجبر بل أن ثمة حرية للإرادة الإنسانية فى الاختيار من بين بديلات القيم ،

فلن يتم اكتساب القيم تحت ضغط أو قسر ، بل بالتوجيه التربوي الواعي ، ومن خلال توفير بيئة أو وسط تربوي ملائم ، وعلى ذلك

ينصرف التفكير التربوي المعاصر فى تفسير نمو القيم إلى ذلك التفاعل فيما بين ثلاثة أنظمة:

١- الشخصية بتكوينها وأنظمتها المعرفية ، العاطفية والخلقية والجسمية.

٢- البيئة الثقافية الاجتماعية بما تحويه من مؤثرات وقوى متعددة تباشر تأثيرها على الأفراد .

٣- البيئة الفيزيقية بعناصرها الطبيعية ومكوناتها : المناخ ، الموارد ، الأنظمة الطبيعية .

ونحن إذا تتبعنا قيمة ما فى تكونها لدى شخص ما ، وجدنا بالفعل التأثير الواضح للقوى والعوامل السابقة ، خذ مثلا قيمة " الوقت " فمن مظاهرها السلوكية احترام الشخص للمواعيد ، وسعيه لاستثمار الوقت فيما ينفع ، ووضعه برنامج منظم لحياته وحركته الدؤوبه نحو تحسين ظروف استخدامات الوقت فى بيئته ،

ولكن ثمة شكل فى وضوح تلك القيمة إذا ما كانت هناك معوقات أو حواجز داخل البيئة الثقافية والمادية من حول هذا الشخص ، والنتيجة أن هذه القيمة قد تخفت على الرغم من الرغبة الكامنة ، والتوجه الجارف لصاحبها نحو " احترام الوقت " ، وهنا يمكننا القول أن فلان هذا يمتلك قيمة الوقت على المستوى النظري المعرفي ، أو ربما يحوذ فى داخله الوعى بأهميتها ، ولكنه يفتقدها على المستوى الإجرائي العملى .

ولعل هذا التأثير المتبادل بين الإنسان وبيئته فيما يتصل بالتعليم عموماً ، وتعلم القيم على وجه الخصوص ، هو الذى وجه نظر عدد من التربويين المعاصرين لوضع تفسيرات علمية لمسألة " النمو الأخلاقي "

مراحل اكتساب ونمو القيم الأخلاقية ، وجدير بنا أن نعرض فى هذا الصدد لرأى المربى السويسرى " بياجيه " ولتلميذه " لورانس كولبرج ":

فهو يرى أن مسألة النمو الأخلاقى تتخذ مراحل متدرجة من الطفولة الباكرة وحتى النضج ، وإن إدراك الطفل لمعانى القيم والأخلاق يرتبط بذكائه ، وبالعوامل البيئية والثقافية من حوله ، وأن تأثير الوالدين والكبار عموماً ، وكذا جماعات الرفاق يعد عاملاً هاماً فى النمو الأخلاقي ، وفى كافة مراحل النمو الخلقى ثمة طرائق وأساليب نابعة من نمط التنشئة السائد.

ويرى كولبرج أن مراحل النمو الخلقى تتدرج فى إتجاه يراه المجتمع موافقاً " للأدوار الاجتماعية " التى تنتظر مشاركة الأفراد ، فكل دور يتطلب مستوى أخلاقيا معينا هو الذى يدفع الأفراد لتبنى قيم بذاتها ، ولذلك فإن العامل المحدد فى التربية الأخلاقية إنما هو الوعى بطبيعة التفاعلات القائمة بين الفرد والدوائر والمؤسسات الاجتماعية من حوله ، وكذا تحديد الثقافة لمهام الأدوار الاجتماعية المختلفة .

وهناك طرائق وأساليب تقليدية متعارف عليها فى مجال التربية الأخلاقية وإكساب القيم منها :

- القدوة واتباع المثل الصالح .
- الإقناع والاستمالة العاطفية .
- الترهيب والترغيب .
- اللجوء إلى ضمير الفرد .
- سطوة المصدر الدينى ، وغير ذلك ...

وبالطبع فكافة هذه الطرق لها فنياتها وأصولها التربوية ، كما أنها تتوقف فى فاعليتها على مرحلة النضج للمتعلم ، والموقف التربوي الاجتماعي الذى تعمل فيه .

وهناك اتجاه تربوى حديث بدأه فيلسوف الخبرة جون ديوى ، ومن شأنه أن يحقق فاعلية فى مجال التربية الأخلاقية وينطوى على تعميم

مواقف تربوية خبرية ، مرتبطة بحياة المدرسة والمجتمع ويمر بها التلميذ ، ويتشبع فى سياقها بأنماط من القيم ، وربما كانت مواقف الخبرة المربية والحافزة نحو القيم تتطلب شروط محددة عند ديوى أهمها :

١- تشجيع التلاميذ على الاختيار ، والاختيار الحر .

٢- مساعدتهم على فحص كافة البديلات الموجودة .

٣- مساعدة التلاميذ على وزن كل احتمال أو بديل بعناية والتفكير فى العواقب والنتائج .

٤- تشجيع التلاميذ على التصرف وفقاً لما تخيروه .

٥- مساعدتهم على تتبع سلوكهم المستمر فى الحياة الخارجية .

إن تصميم مواقف الخبرة بحاجة إلى خيال تربوي خصب ، وقدرة خلاقة على استثمار موارد ومقدرات البيئة ، إضافة إلى فهم متعمق للسيكولوجية ، ووعى بالمطالب المجتمعية من عملية التربية.

وكما ترى فإن تربية القيم والأخلاق فى تلك المواقف لا تستند إلى الأساليب اللفظية الموحية ، ولا إلى العبارات الرنانة ، والخطب المنبرية بل إنها نابعة من صميم الحياة ، ومعبرة عن غايات وتطلعات حقيقية يتشوق إليها الأفراد .

ومنها على سبيل المثال :

١ – ***تنمية الوعى بقيمة الوقت والزمن :***

المستقبل هو الزمن القادم ، من هذا المنطلق يجب أن يستقر فى وعى الإنسان فكرة انسياب الوقت وتتابعه ، والحرص على استثمار الوقت واستخدامه بطريقة عقلانية رشيدة ، والبداية في البيت والمدرسة عندما يتعلم التلميذ كيف يضع " موازنة للوقت " تتوزع فيها الأنشطة بطريقة عادلة فيما بين وقت للعبادة ، ووقت للعمل ، وآخر للفراغ والترويح ، ولا يخلو البرنامج من وقت للتأمل الفكري يراجع فيه الإنسان موقفه من نفسه ومن الآخرين ، وعلى حد التعبير أحد الفلاسفة فإن تلك اللحظة التى يخلو فيها الإنسان مع نفسه هى " الومضة الإبداعية " التى تسبق أى إنجاز فى حياته .

٢ – ***تنمية الخيال والمغامرة المحسوبة :***

من ذلك مثلا تدريب التلميذ على التنبؤ والإسقاط ، ووضع البدائل، وتبنى سيناريوهات لمواجهة قضايا التربية والمجتمع ، وذلك فى إطار من الخبرة التربوية المنظمة ، كذلك تدريب التلميذ على اتخاذ القرارات التى تهم حياته المستقبلية مثل اختيار نوعية التعليم والمهنة التى يرغب فيها ، والأسرة التى يتطلع إليها ، من هنا فالمطلوب أن يشحذ التعليم خيال المرء ، وينمى فيه جانب المغامرة العقلية المحسوبة .

٣- *تنمية التفكير العلمى والناقد :*

فلا شك أن الموضوعية فى التفكير والحكم وسيادة نمط التجريب والتدريب على وضع الفروض ووضع الاحتمالات جميعها سمات للشخصية المستقبلية ، ثم إن التزام النقد العادل والنزاهة ، والأمانة العلمية جميعها قيم لازمة وتدخل ضمن بناء التفكير العلمى السليم .

٤- *تنمية عناصر الإبداع فى الشخصية :*

التربية المستقبلية معنية بتكون الإنسان المبدع ، والذى يستطيع أن يصهر أفكار الماضى والحاضر ويقدم حلولا ومنجزات تتجاوز الحلول التقليدية ، والإبداع بحاجة إلى سيادة مناخ الحرية فى التربية ، وتوفير مقومات البحث الذاتى والاكتشاف ، كذلك فإن تنمية المواهب ورعايتها رمز لازم لتكوين جيل من العلماء المبدعين .

٥- *العمل التعاونى الفريقى :*

ولقد أصبح التقدم فى ميدان ما من ميادين الحياة يتم فى إطار مفهوم الفريق ، وذلك للإفادة من فكرة تداخل التخصصات أو تكاملها ، فأصبح مجال الاختراع مثلا عملا منظماً يقوم به فريق من الباحثين من تخصصات مختلفة ، والعمل الفريقى بحاجة إلى التمرس على قيم : الجماعة ، والمشاركة ، وتقسيم العمل ، وإنكار الذات ، والانتماء للفريق.

٦- *تنمية قيمة البحث عن المعرفة*

وهذا يفرض علينا أن ننمى فى التلميذ كيفية التعامل مع مصادر المعلومات بنفسه ، والانتقاء من بينها ، لا حصره فى نطاق الكتاب المدرسي فقط أو منهج نمطي متكرر وقد يستلزم الأمر أن نعيد النظر فى موقع المكتبة من العملية التعليمية وتوسيع نطاق الخبرة التعليمية لتشمل المعرفة من مصادرها المتعددة .

نختم هذا الفصل بأخلاقيات وآداب المعلم في عمله :-

١- الاستمرار في طلب العلم وتحصيله :

٢- مراعاة الفروق الفردية بين طلابه

٣- البساطة والتوضيح في التعليم

٤- اهتمام المعلم بما يتعلمه الطلاب

٥- توجيه التلاميذ وتعريفهم بكيفية السؤال للمعلم

٦- التدرج في التدريس للمتعلمين

٧- الاهتمام بقيمة الزمن واستثماره

٨- أن يكون المعلم معدا اعدادا مهنيا واكاديميا وثقافيا

٩- ان يكون المعلم قدوة حسنة لطلابه

١٠- وضوح الأسلوب والطريقة

١١- استخدام الوسائل والاساليب المناسبة والمتنوعة

١٢- الاهتمام بالتقويم

١٣- التمكن من المادة العلمية

١٤- الاعتدال في استخدام اسلوب الثواب والعقاب

أنشطة ومناقشات وأسئلة الفصل الخامس

في ضوء ما درست من موضوعات هذا الفصل أجب عن الآتي:

١- ضع مفومًا للقيم من عندك
٢- تناول بالشرح والتحليل العلاقة بين القيم والتربية
٣- وضح بإيجاز الوظائف التربوية للقيم
٤- تناول بأسلوبك التربوي أهم القيم التي يجب أن يتحلى بها المعلم في الموقف التعليمي
٥- كيف يمكن للمعلم أن ينمي قيم التفكير العلمي الناقد لدى المتعلمين؟
٦- تأمل الصورة الآتية وعلق عنها في ضوء ما درست من علاقة بين القيم والتربية

صورة (١٧)
قيمة التسامح

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

١- إبراهيم عصمت مطاوع : أصول التربية ، القاهرة ، المكتب المصري الحديث ، ١٩٨٨ .

٢- حسان محمد حسان واخرون : اصول التربية ، الإمارات العربية المتحدة، دار الكتاب الجامعي ، ٢٠٠٤ .

٣- شرف احمد الشهاري : المدخل الى أصول التربية ، ٢٠١٠

٤- صبحي حمدان ابو جلالة ، محمد حميدان العبادي : أصول التربية بين الأصالة والمعاصرة ، الكويت ، مكتبة الفلاح ، ٢٠٠١ .

٥- عادل السكري: الجوانية – فلسفة للحياة ومبادئ للتربية، الفكر المعاصر، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، الإصدار الثاني، العدد الرابع، يوليو ٢٠١٦.

٦- عبد الحكيم كرام: محاضرات في فلسفة التربية، الجزائر، المدرسة العليا للأساتذة في الآداب والعلوم الإنسانية، قسنطينة، ٢٠٠٤/٢٠٠٥.

٧- عبد الفتاح ابراهيم تركي : فلسفة التربية مؤتلف نقدي ، القاهرة ، مكتبة الانجلو المصرية ، ٢٠٠٣ .

٨- عبد المحسن عبد العزيز حمادة : مدخل الى اصول التربية ، الكويت ، ٢٠١٠ .

٩- فتحي عبد الرسول محمد : أخلاقيات وآداب المعلم والطلاب في الفكر التربوي ، العلم والايمان للنشر والتوزيع، القاهرة ، ٢٠١٧ .

١٠- فتحي عبد الرسول محمد : التطبيقات التربوية "تطبيق المدارس الفلسفية في العلوم الإنسانية" ، القاهرة ، دار الكتاب الحديث ، ٢٠١٤.

١١- محمد أحمد كريم، شبل بدران: المناقشة في الأصول الفلسفية للتربية، الإسكندرية، مطبعة الجمهورية، ١٩٩٨.

١٢- محمد الشبينى : أصول التربية الاجتماعية والثقافية والفلسفية ، القاهرة ، دار الفكر العربي ، ٢٠٠٠ .

١٣- محمد الهادي عفيفي : في أصول التربية " الأصول الفلسفية للتربية " القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٧٤.

١٤- محمد حسن العمايرة : أصول التربية التاريخية والاجتماعية والنفسية والفلسفية ، عمان ، دار المسيرة، ٢٠٠٢ .

١٥- محمد عبد الغني محمد إسماعيل : أصول التربية ، دار الكتاب الجامعى ، صنعاء ، اليمن ، ٢٠١٤

١٦- محمد منير مرسي : فلسفة التربية ، اتجاهاتها ومدارسها ، القاهرة عالم الكتب ، ١٩٩٥ .
١٧- محمود قمبر ، حسن حسين البيلاوي ، محمد وجيه الصاوي ، دراسات في أصول التربية ، دار الثقافة ، ١٩٩٩ .
١٨- مصطفى رجب: فلسفة التربية- المفهوم والأهمية، الفكر المعاصر، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، الإصدار الثاني، العدد الرابع، يوليو ٢٠١٦.
١٩- مصطفى محمد رجب: " فلسفة التربية: المفهوم والأهمية"، المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج، العدد (٥١)، يناير ٢٠١٨.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

20- Audi, Robert, (2017), "Role Modelling and Reasons: Developmental and Normative Grounds of Moral Virtue", *Journal of Moral Philosophy*, 14(6): 646–668. doi:10.1163/17455243-46810063
21- Baehr, Jason, (2011), *The Inquiring Mind: On Intellectual Virtues and Virtue Epistemology*, Oxford: Oxford University Press. doi:10.1093/acprof:oso/9780199604074.001.0001
22- Bailey, Richard, Robin Barrow, David Carr, and Christine McCarthy (eds), (2010), *The SAGE Handbook of the Philosophy of Education*, Los Angeles: Sage. doi:10.4135/9781446200872
23- Bergmark, U. (2009). Building an ethical learning community in schools. Luleå: Luleå University of Technology.
24- Bergmark, U., & Alerby, E. (2008). Developing an ethical school through appreciating practice? Students' lived experience of ethical situations in school. Ethics and Education, 3, 41–55.
25- *Buchanan, Allen (2009). "Human nature and enhancement". Bioethics. 23 (3): 141–150. doi:10.1111/j.1467-8519.2008.00633.x. PMID 19161567. S2CID 35039986.*
26- Bull, Barry L., (2008), *Social Justice in Education: An Introduction*, New York: Palgrave MacMillan.
27- *Buller, David J. (2005). Adapting minds. Cambridge, MA: MIT Press.*

28- Carter, J.Adam and Duncan Pritchard, (2017), "Epistemic Situationism, Epistemic Dependence, and the Epistemology of Education", in Abrol Fairweather and Mark Alfano (eds.), ***Epistemic Situationism*****, Oxford: Oxford University Press, pp. 168–191. doi:10.1093/oso/9780199688234.003.0010**

29- Chambliss, J.J. (ed.), (1996), ***Philosophy of Education: An Encyclopedia*****, New York: Garland.**

30- Cox, E. (1988). Explicit and implicit moral education. ***Journal of Moral Education*****, 17 92–97**

31- Cross, M (1995) Values education: a staff development manual for secondary schools. Framework Press, Lancaster.

32- Curren, Randall R., 1998, "Education, Philosophy of", in E.J. Craig (ed.), ***Routledge Encyclopedia of Philosophy*****, vol. 3, pp. 231–240.**

33- Emilson, A., & Johansson, E. (2009). Communicated values in teacher and toddler interactions in preschool. In D. Berthelsen, J. Brownlee, & E. Johansson (Eds.), Participatory learning and the early years: Research and pedagogy. pp. 61–77) New York: Routledge.

34- Fisher, R (1994) Moral education and philosophy in schools. NAVET Papers Vol X.

35- Fu, Zhengyuan (1996). China's legalists: The earliest totalitarians and their art of ruling. M.E. Sharpe. p. 82. ISBN 978-1-56324-779-8.

36- Fuentes, A. and Visala, A., (2016). Conversations on human nature. Routledge.

37- Goldberg, Sanford, (2013), "Epistemic Dependence in Testimonial Belief, in the Classroom and Beyond", ***Journal of Philosophy of Education*****, 47(2): 168–186. doi:10.1111/1467-9752.12019**

38- Goldin, Paul R. (6 July 2018). "Xunzi". The Stanford Encyclopedia of Philosophy. Metaphysics Research Lab, Stanford University.

39- Goldman, Alvin I. & Olsson, E.J. (2009). "Reliabilism and the Value of Knowledge". In Haddock, A.; Millar, A. & Pritchard, D. (eds.). Epistemic Value. Oxford University Press. p. 24. ISBN 978-0-19-923118-8.

40- Halstead, J. M. (1996). Values and values education in schools. I J. M. Halstead, & M. J. Taylor (Eds.), ***Values in education and education in values*** **(pp.3–14). London: The Falmer Press.**

41- Hannon, Elizabeth; Lewens, Tim, eds. (2018-07-19). Why We Disagree About Human Nature. Oxford Scholarship Online. 1. doi:10.1093/oso/9780198823650.001.0001. ISBN 9780198823650.

42- Hartmann, Stephan; Sprenger, Jan (2010). "Bayesian Epistemology". The Routledge Companion to Epistemology. London: Routledge. pp. 609–620.

43- Jeeves, Malcolm. (2006). ***Human Nature: Reflections on the Integration of Psychology and Christianity*****. Templeton Press. p. 115.**

44- Kotzee, Ben (ed.), (2013). ***Education and the Growth of Knowledge: Perspectives from Social and Virtue Epistemology,*** **Oxford: Wiley. doi:10.1002/9781118721254**

45- Kvanvig, Jonathan (2003). The Value of Knowledge and the Pursuit of Understanding. Cambridge; New York: Cambridge University Press. p. 5. ISBN 978-0-521-03786-0.

46- Lewens, Tim (2012). "Human Nature: The Very Idea". Philosophy & Technology. 25 (4): 459–474. doi:10.1007/s13347-012-0063-x. S2CID 145176095.

47- Lickona, T. (1992) Educating for Character: How Our Schools Can teach Respect and Responsibility By, Nyempho Khusumdam of KHASA B.The 1st Year at I.G.G. College Tezu.

48- Nagel, Jennifer (25 April 2013), "Knowledge as a Mental State", Oxford Studies in Epistemology Volume 4, Oxford University Press, pp. 272–308, doi:10.1093/acprof:oso/9780199672707.003.0010, ISB N 978-0-19-967270-7

49-Olsson, Erik J. (2018). "Bayesian Epistemology". Introduction to Formal Philosophy. Springer. pp. 431–442.

50- Pritchard, Duncan, (2013), "Epistemic Virtue and the Epistemology of Education", ***Journal of Philosophy of Education,*** **47(2): 236–247. doi:10.1111/1467-9752.12022**

51- Ramsey, Grant (2012). "How Human Nature Can Inform Human Enhancement: a Commentary on Tim Lewens's Human Nature: the Very Idea". Philosophy and Technology. 25 (4): 479–483. doi:10.1007/s13347-012-0087-2. S2CID 144064640.

52-Samuels, Richard (2012). "Science and Human Nature". Royal Institute of Philosophy Supplement. 70 (4887): 587–588. doi:10.1017/S1358246112000021. PMC 2079588 – via PhilPapers.

53- Thornberg, R. (2009). The moral construction of the good pupil embedded in school rules. Education, Citizenship and Social Justice, 4, 245–61.

54- Thornberg, R. (2010). A student in distress: Moral frames and bystander behaviour in school. The Elementary School Journal, 110, 585–608