الأبعاد التربوية لجدل الثابت والمتحول في فلسفة التربية (دراسة تحليلية مقارنة في الأنساق الفكرية للتربية العربية)

الدكتور صابر جيدوري
كلية التربية
جامعة دمشق

الملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف على إشكالية الثابت والمتحول وأبعادهما التربوية، ولتحقيق هذا الهدف سعت الدراسة من خلال استخدامها منهج التحليل المقارن إلى بيان أن هناك فلسفتين متناقضتين فيما يتصل بالعمل التربوي، ترى الفلسفة الأولى أن المبادئ الأساسية للتربية تتواتر ولا تتغير، في حين ترى الفلسفة الثانية أن السبيل الوحيد للإعداد من أجل مجتمع متغير هو أن نواجهه بفكر تربوي ينطلق من مبدأ التجديد المستمر لبناء الخبرة. ومن أجل تقصي أبعاد هذه الإشكالية قدمت الدراسة تصوراً مقترحاً لفلسفة تربوية متكاملة تؤسس لممارسة فاعلة يمكن اعتمادها في رسم السياسات التربوية، ولاسيما عندما يقدمون على تحديد أهداف التربية وأغراضها.

مقدمة:

يجد المتصفح لأدبيات البحث التربوي – ولاسيما في مجال أصول التربية –الحقيقة المذهلة أن الباحثين قد أداروا ظهورهم – إلى حد كبير – للبحث في فلسفة التربية أو البحوث النظرية في مقابل البحوث الميدانية، ولاسيما بحوث الاستبيانات، وربما يرجع ذلك إلى صعوبة البحوث النظرية الفلسفية وصعوبة بناء المهارات اللازمة للقيام بها من جهة، أو لسهولة الدراسات الميدانية – كما يتصور كثير من الباحثين – من جهة أخرى.

ولذلك قلّما نجد اهتماماً بالتحليلات الفلسفية للمفاهيم أو لأهداف التربية وسياساتها، أو لمقررات فلسفة التربية التي تُدرس في كليات التربية، فضلاً عن أن الكتب التي تتناولها لا تزيد على كونها عرضاً لآراء الفلاسفة ونظرياتهم، مهملة تماماً كيف توصل كل منهم إلى ما وصل إليه، أو كيف تُصنع طريقة التفكير؟ وكيف يمكن الحكم عليها؟ وربما كانت بسبب اعتقادهم أن الفلسفة شيء غير ضروري وغير مفيد، وربما أسهم في تلك المشكلة التعلق بما يفهم خطأً أن البحث العلمي يجب أن يكون ميدانياً بالضرورة، علماً أن دراسة الواقع الميداني لا يمكن أن تكون دراسة علمية إلاّ إذا ارتكزت على تصور عقلي سابق، ومن هنا يصبح البحث الفلسفي ضرورة ملحة لكل محاولة علمية لفهم الظواهر التربوية، إذا ما أخذنا بالحسبان أن المشكلات التربوية تقع في قلب التساؤلات الفلسفية عن الحقيقة والإنسان، فضلاً عن أن «الفلسفة التربوية هي القادرة على تقديم النظرة النقدية التحليلية الشاملة إلى الواقع التربوي في علاقته بالواقع الاجتماعي العام وفي تحركه نحو المستقبل، من أجل توضيح السبل التي ينبغي أن يسير فيها، والمبادئ التي ينبغي أن يتبناها والغايات التي يجب أن يرسمها، إنها – كما يرى عبد الله عبد الدائم – الاستشراف المنهجي للمستقبل التربوي في علاقته بمستقبل المجتمع بوجه عام».(عبد الدائم، 1991، 75)

من هذا المنطلق تأتي أهمية هذه الدراسة ومسوغاتها، كونها دراسة في فلسفة التربية

من جهة، ولأنها تتناول إشكالية الثابت والمتحول في التربيـة مـن جهـة أخـرى، فالإشكالية التي تتصدى لها الدراسة من الإشكاليات التي أثارت جـدلاً واسـعاً علـى صعيد الفكر التربوي وتطبيقاته المختلفة، كما أثارت كثيـراً مـن المشـكلات التـي أصبحت سمة من سمات نظام التعليم العربي، والتي غالباً ما تسبب إشـكالاً للقـائمين على رسم السياسات التربوية والتعليمية، ولاسيما عندما يقدمون على تحديـد أهـداف التربية وأغراضها، وفي اختصار شديد تحاول هذه الدراسة أن تحدد المعالم الرئيسـية في مضمون كل من الثابت والمتحول والأبعاد التربوية المترتبة على ذلك، وصولاً إلى بيان الحاجة إلى فلسفة تربوية تُمكن من تجاوز التناقض الموجود بين طرفي الإشكالية موضوع الدراسة، ومن أجل ذلك سارت الدراسة وفق الخطوات الآتية:

القسم الأول: الإطار المنهجي للدراسة:

وهو ما انتهى إليه القسم الأول، حيث بدأ بتحديد مشكلة الدراسة وتساؤلاتها، وأهدافها وحدودها، ومنهجها والدراسات السابقة عليها وصلتها بالدراسة الراهنة.

القسم الثاني: الإطار الفلسفي للدراسة:

وهو ما انتهى إليه القسم الثاني حيث تناول بالمناقشة والتحليل أبرز الأفكار الفلسـفية التي تناولت الموضوع، حيث تم توضيح وجهة نظر الذين يعتقدون بالثبات كخاصـية من خصائص الوجود، وبالمقابل أبرزت الدراسة في هذا القسم وجهة نظر من ينكرون الثبات ويعتقدون بمبدأ التحول والتغير كخاصية من خصائص الوجود.

القسم الثالث: الإطار التربوي للدراسة:

وهو ما انتهى إليه القسم الثالث حيث تناول بالمناقشـة والتحليـل الأبعـاد التربويـة لإشكالية الثابت والمتحول، حيث بنيت الدراسة في هذا القسم رأي أنصار الثبات الذين يركزون على النمط التقليدي للتربية، ووحدة الطبيعة الإنسانية وثباتها وضـرورة أن تكون التربية إعداداً للحياة منطلقين في ذلك من كون الحقيقة خالدة ثابتة لا تتغير، كما

أشارت الدراسة في هذا القسم إلى رأي أنصار التحول المتمثل في التربية على التربية المتغيرة والمستقبلية وضرورة أن تكون الأهداف التربوية مرنة.

القسم الرابع: نحو منهج فكري لتحقيق المصالحة الفكرية:

وفي هذا القسم حاولت الدراسة وضع تصور مقترح لتجاوز الجدل الدائر بين طرفـي الإشكالية في ميدان العمل التربوي من خلال التأكيد على حاجة أنظمة التعليم العربـي إلى فلسفة تربوية توجه العمل التربوي وتنسقه وتنقده، ومن ثم توازن بين ما هو ثابت وما هو متحول على المستوى التربوي، كي تُرسم السياسات وتحدد الأهداف بطريقـة سليمة غير مشوشة.

القسم الأول

(الإطار المنهجي للدراسة)

مشكلة الدراسة:

مازالت الأسئلة الوجودية للفلسفة التربوية تطرح بإلحاح أسئلتها الدائمة: مـن نحـن؟ وإلى أين نسير؟ وما طبيعة الأضواء التي تهدينا في مسيرتنا التربوية؟ وما الأسـاليب والوسائل التي نستخدمها في تحقيق هذه المسيرة؟ وهل نحن بحاجة إلى فلسفة تربويـة أو مرجعية فكرية ننطلق منها ونرتد إليها حين نكون بصدد تشخيص أزمتنا التربوية؟

بداية لابد من الإشارة إلى أن الأمم – كالأفراد – يزداد وعيها بمثل هذه التسـاؤلات، عندما تشهد تحولات ومتغيرات اقتصادية واجتماعية تخترق منطلقاتها السائدة وأنماط معيشتها وثقافتها التي استقرت عليها زماناً طويلاً، وقد تنجم هذه الحالـة القلقـة مـن تغيرات في الأنشطة الاقتصادية، وفي البنـى الاجتماعيـة، وفـي المنـاخ الفكـري والمعرفي، كما قد تنجم من تفاعل المجتمع من مؤثرات وعوامل خارجية مصـدرها قوى وتيارات خارجية دولية، وتعد مثل هذه الحالة من القلق الثقافي والتربوي النـاجم عن متغيرات داخلية وخارجية هي المصدر الرئيس الذي أبرز في حياتنـا التربويـة

التساؤل حول «ماذا نُعلّم؟ كيف نُعلّم؟ لماذا نُعلم؟ هل نحن بحاجة إلى فلسفة تربويـة؟ أسئلة عديدة تطرح مسألة التعليم برمتهـا: بنيتـه، غاياتـه، مناهجـه، طرائقـه... الخ».(جيوشي، 1997، 513)

تلك أسئلة لابد من طرحها، لأن الإجابة عنها تمثل قاعدة أساسية لما يمكن أن نتخـذه من سياسات وتوجهات في بناء الإنسان العربي.

وفي سياق الإجابة عن هذه التساؤلات يشتد الحوار والجدل – في ساحة الفكر التربوي العربي – حول إشكالية الثابت والمتحول في حاضرنا الثقافي، وكيف يمكن تجاوز ما يراه بعضهم من تناقض بين طرفي هذه الإشكالية، انطلاقاً نحو مستقبل تربوي إنمائي واضح المعالم والقسمات، وتأسيساً على ما تقدم تحاول الدراسة الحالية أن تحدد المعالم الرئيسية في مضمون كل من «الثابت والمتحول في بنية التربية العربية»، ولاشك أننا ندرك أن هناك فريقاً يؤيد من يؤمنون بما هو ثابت جملة وتفصيلاً، وأن هناك فريقـاً يؤيد فكرة التحول بكل أبعاده ومضامينه، كما أن ثمة فريقاً ثالثاً يـنهج إلـى التوفيـق والمزج بين الطرفين ولكل فريق من هؤلاء أنصاره ومفكروه،(عمـار، 1992، 46-49) ومع تسليمنا بأن أزمتنا التربوية في كثير من جوانبها تعكس مواقـف سياسـية وأيديولوجية، إلاّ أن مشكلة الدراسة الحالية تكمن في معرفة ما أفرزته إشكالية الثابت والمتحول على الصعيد التربوي، والتشويش الذي أحدثته للقائمين على رسم السياسات التربوية، ولاسيما عندما يقدمون على تحديد أهداف التربية وأغراضها.

أسئلة الدراسة:

تتحدد مشكلة الدراسة في التساؤلات الآتية:

1- ما الأبعاد التربوية التي يعكسها الجدل الدائر بين من يعتقدون أن نمـط التربيـة التقليدية الثابتة ما يزال صالحاً لعالم جديد لم تتضح معالمـه بعـد، وبـين مـن يعتقدون أن المتغيرات التي ظهرت في الساحة العالمية تتطلب تربيـة متحولـة

(متغيرة) قادرة على إعادة صوغ الأهداف الأساسية والقيم لتناسب الشروط الاجتماعية والاقتصادية والسياسية التي تعصف بالمجتمع الإنساني؟

2- كيف نواجه إشكالية الثابت والمتحول في التربية؟ وما الحلول المقترحة لعلاج هذه المشكلة، وإيجاد علاقة أو إعادة بناء علاقة جدلية فعالة بين طرفي الإشكالية، حتى يرتفع مستوى الأداء وتُرسم السياسات التربوية وتُحدد أهداف التربية وأغراضها بشكل سليم؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى مناقشة إشكالية الثابت والمتحول وتحليلها وذلك من أجل:

1- إبراز المعالم الرئيسية في مضمون كل من الثابت والمتحول بهدف إيجاد أرضية فلسفية ننطلق منها لمناقشة الأبعاد التربوية لهذه الإشكالية.

2- الكشف عن الأبعاد التربوية التي تعكسها إشكالية الثابت والمتحول من خلال إبراز وجهتي النظر المتقابلتين وكيف تؤثران في الفكر التربوي وتطبيقاته المختلفة.

3- بيان مدى الحاجة إلى فلسفة تربوية نتجاوز من خلالها المشكلات التي يعكسها جدل الثابت والمتحول على صعيد العملية التربوية والتعليمية.

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة من أهمية الموضوع الذي تتناوله، وفي أهمية الأهداف التي رسمتها حول إشكالية الثابت والمتحول وأبعادها التربوية، ومن ثم فإن أهمية الدراسة تتبلور في أنها:

1- تكشف النقاب عما تحمله أفكار الفلاسفة والمربين من ثراء لا يمكن أن ينكر، والتي نحتاج إلى التعرف إليها وإبرازها وفهمها ومحاولة الاستفادة منها ما أمكن ذلك.

2- تدور حول موضوع مهم في فلسفة التربية وأن مناقشة مثل هذا الموضوع يمكن أن توفر لنا أرضية واسعة لفهم ومناقشة عدد كبير من الإشكاليات التربوية التي يطرحها هذا الجدل.

3- تكمن أهمية الدراسة الحالية في تزويد القارئ العربي بمادة علمية منفتحة فكرياً على كل الاتجاهات، فضلاً عن أن الدراسات المنشورة في ميدان فلسفة التربية تُعد نادرة جداً، فالمتابع لما ينشر في المجلات التربوية العربية يلاحظ نقصاً واضحاً في هذا النوع من الدراسات، بعد أن تحولت صفحاتها إلى أرقام وجداول – مع تقديري لما لهذه الأرقام والجداول من دلالات علمية – كما أن الدراسات في ميدان فلسفة التربية هي التي تساعد في نقد الواقع ورسم السياسات التربوية وتوجيهها وتنسيقها، وأن الاهتمام بمثل هذه الدراسات أصبح ضرورة ملحة من أجل إعادة الوعي لأنظمة التعليم حتى تعمل على رسم فلسفة تربوية قادرة على الحياة، وقادرة على قيادة الحياة أيضاً.

منهج الدراسة:

تستخدم الدراسة الحالية منهج التحليل المقارن، الذي يعتمد في جزئه الأول على طريقة تحليل المحتوى Content Analysis التي عرفتها دائرة المعارف الدولية للعلوم الاجتماعية بأنها: «أحد المناهج المستخدمة في دراسة مضمون وسائل الإعلام المطبوعة أو المسموعة وذلك باختيار عينة من المادة موضوع التحليل، وتقسيمها وتحليلها كمياً وكيفياً على أساس خطة منهجية منظمة».(International Encyclopedia of Social Sciences, 1908, 579)

وتجدر الإشارة إلى أن استخدام طريقة تحليل المحتوى في هذه الدراسة تتم بالصورة الكيفية لا الكمية، فلا تلجأ الدراسة هنا إلى خاصية «التكميم» أي التعبير عن مفهوم معين بأرقام محددة، وإنما سيعمد الباحث إلى التنقيب في الوثائق والمؤلفات التي تناولت إشكالية الثابت والمتحول – موضوع الدراسة – من أجل اكتشاف الأبعاد

التربوية المترتبة عليها، والتي يسعى الباحث إلى إبرازها وتسليط الضوء عليها، ولذلك فقدت مرت عملية تحليل المحتوى في هذه الدراسة بمرحلتين هما:

1- اختيار إشكالية الثابت والمتحول كمشكلة فلسفية مطروحة في الواقع الاجتماعي بشدة، ثم تحديد المراجع التي عالجتها.

2- تحديد ما يقوله الفلاسفة والمربون من أفكار تتصل بإشكالية الثابت والمتحول ومقارنتها، والسعي إلى معرفة انعكاساتها على الفكر التربوي وتطبيقاته المختلفة.

أما الجزء الثاني من المنهج المستخدم في هذه الدراسة فهو المنهج المقارن الذي يهتم بوصف المعلومات وتحليلها في ضوء ما تطرحه إشكالية الثابت والمتحول، وذلك من أجل الوقوف على أوجه الاختلاف بين طرفي الإشكالية، وصولاً إلى وضع تصور مقترح نعمل من خلاله إلى تجاوز التناقضات التي أحدثتها هذه الإشكالية، ولاسيما ما يتصل منها بالجوانب التربوية.

حدود الدراسة:

نظراً لتعدد إشكاليات الفلسفة التي أثارت جدلاً واسعاً وناقشها الفلاسفة منذ أقدم العصور وحتى الآن من جهة، ونظراً لتعدد الجوانب التربوية لهذه الإشكاليات من جهة أخرى، فقد حصر الباحث دراسته الحالية في قضية من أهم القضايا الفلسفية والمتمثلة بالجدل القائم بين من يؤمنون بالثبات كخاصية من خصائص الوجود، وبين من يؤمنون بالتحول والتغير كخاصية من خصائص الوجود أيضاً، والتي يراها الباحث كفيلة بتحديد مسار دراسته والوصول بها إلى تحقيق أهدافها، وفي تناول الدراسة لموضوعها سوف تحاول أن تتبين هذا الموضوع في الإطار الفلسفي العام، ومن ثم سوف تتجه إلى استيضاح ما يترتب على ذلك الجدل على صعيد العملية التربوية والتعليمية.

وتجدر الإشارة إلى أن الدراسة الحالية لا تزعم أنها استطاعت الإلمام بكل جوانب

الموضوع، فالموضوع يتعذر على دراسة واحدة أن تقوم به أو تخـوض فيـه بدقـة وتفصيل، وإنما هي محاولة للإمساك بأول الخيط لمعرفة تصور بعض المفكرين فيمـا يتصل بجدلية العلاقة بين الثابت والمتحول، بدءاً بواقعها الفلسفي ثم تعرف أبعادها في مجال الفكر التربوي، فإذا ما نُظر إلى التربية بوصفها ميداناً تطبيقاً يستمد أصوله من عدة ميادين نظرية يمتزج فيها العلم والفن، لا تدعي هذه الدراسة أنها ستخوض فـي مجال التربية بوصفه ميداناً تطبيقياً، بل هي دراسة لا تخرج عن كونها جهداً مبدئياً في ميدان فلسفة التربية جلّ اهتمامها هو التعرف على الأبعـاد التربويـة لواحـدة مـن الإشكاليات التي شغلت تفكير التربويين محلياً وعربياً وعالمياً.

الدراسات السابقة:

في حدود علم الباحث لا توجد أية دراسة في **فلسفة التربية** تناولـت جـدل الثابـت والمتحول في التربية، ونظراً لأن مفهوم الدراسات السابقة – كما يفهمه الباحـث – لا يقتصر على الرسائل العلمية بل يشمل ما جاء في الكتب والمراجع أيضاً، لـذا فـإن الدراسة الحالية سوف تعرض لمجموعة من الإشكاليات تناولها كل من «جـون. س. بروبيكر» في كتابه «الفلسفات الحديثة للتربية»، و«فيليب. هـ. فينكس» فـي كتابـه «فلسفة التربية»، والتي تشكل في مجملها جدلاً واسعاً بين رأيـين متناقضـين حـول التربية:

1- دراسة «جون. س. بروبيكر»:[1]

في كتابه «الفلسفات الحديثة للتربية» ناقش «بروبيكر» مجموعة من الإشكاليات تتصل بشكل أساسي بمباحث الفلسفة العامة وانعكاساتها التربوية، والتي دار حولهـا جـدل واسع. وفيما يأتي تقدم الدراسة توضيحاً لذلك:

---

[1] بروبيكر، جون. س (1967): الفلسفات الحديثة للتربية، الجزء الأول، ترجمة نعيم الرفاعي، دمشق، المطبعة التعاونية.

أ- الجدل الدائر حول طبيعة الوجود:

في الفصل الثاني من كتاب «الفلسفات الحديثة للتربية» الذي جاء بعنوان «خصـائص الوجود» ناقش «بروبيكر» مجموعة من الإشكاليات منها: الجدل الدائر بـين الجديـد والقديم، والفردي والعام، والطبيعي وما فوق الطبيعي، وقد استهدف «بروبيكر» مـن دراسته بيان أن هناك نظرة ثنائية إلى هذا العالم الذي نعيش فيه لها انعكاساتها علـى الفكر التربوي وتطبيقاته المختلفة، وقد توصل من دراسته لهذه الإشـكاليات إلـى أن هناك فلسفتين أساسيتين للتربية:

الفلسفة الأولى: تلح على وجود عالم طبيعي ديناميكي مرتبط بالزمن، غني بكل مـا هو جديد ومملوء بكل ما هو فردي ومتنوع، وأن هذه الفلسفة لا تهمل الحاجـة إلـى الاستقرار، ولكنها تَعد ما يتكرر حدوثه وما هو عام جزءاً مـن الثقافـة الاجتماعيـة تخضع باستمرار للتعديل في ضوء ما يأتي به المستقبل من حوادث.

الفلسفة الثانية: تعترف بهذا العالم الطبيعي الديناميكي، ولكنها ترى أن العوامل الثابتة فيه ليست وسائل للثقافة فحسب، بل إنها صفات أزلية تخص الوجود، وهي فـي رأي الكثيرين وكما يظهر التحليل النهائي منبثقة عن مصدر علوي.

ب- الجدل الدائر حول الطبيعة الإنسانية:

في الفصل الثالث الذي جاء بعنوان «كنه الطبيعة الإنسانية» من الكتاب المشار إليـه سابقاً، ناقش «بروبيكر» مجموعة من الإشكاليات تتصل بالطبيعة الإنسانية منها الجدل الدائر حول: العقل والجسد، والطبيعة الخاطئة والطبيعـة العلويـة، وقـد اسـتهدف «بروبيكر» من دراسته لهذه الموضوعات بيان أن النظرة الثنائية إلى الإنسان سـوف تنعكس بالضرورة على المجال التربوي، وقد توصل إلى أن هناك فلسفتين أساسـيتين تتأتيان من البحث في كنه الطبيعة الإنسانية:

الفلسفة الأولى: يرى أصحابها أن هناك وحدة روحية في صميم الطبيعة الإنسـانية،

ويقررون أن هذه الوحدة ثابتة إلى حدٍّ بعيد على الرغم من التغيـرات التـي تحـيط بالطبيعة الإنسانية، وعلى الرغم من أنها تحمل قدرات على التعلم وعلى الدخول فـي علاقات متعددة مع محيطها، والطبيعة الإنسانية من وجهة نظرهم تتمتع بالحرية فـي اختيار ما تريد من بين بعض هذه التغيرات، ولكن فيها نقاط ضعف ورثتها عن جدها الأول آدم.

الفلسفة الثانية: يذهب أصحابها من الطبيعة الإنسانية مذهباً أقرب إلى المادية، فهـم يرون أنها عنصر في حقل أو مجال من القوى التي تتطلب تكيفاً وتعديلاً مسـتمرين، ولذا فإنها لا تتمتع إلاّ بثبات نسبي، أما الخصائص التي هي من نوع الوحدة والتناسق والحرية واللون الأخلاقي، فيرى أصحاب هذه الفلسفة أنها كامنة في الإطار المحـيط في الإنسان لا في الإنسان نفسه.

ج- الجدل الدائر حول نظرية المعرفة:

وفي الفصل الرابع الذي جاء بعنوان «نظرية المعرفة» ناقش «بروبيكر» مجموعة من الموضوعات تتصل بعملية المعرفة، وقد استهدف من دراسته لهذه الموضوعات بيان أن هناك خلافاً بين الفلسفات في النظر إلى مشكلة المعرفة، وقد توصل إلى أن هنـاك فلسفتين أساسيتين للتربية:

الفلسفة الأولى: ترى إمكان معرفة الواقع، وتعد العقل قادراً على معرفته، أما الحقيقة في رأيها فتكون في التطابق الدقيق بين المعرفة والموضوع المعروف، فإذا حصـلت المعرفة يمكن وضعها في المنهاج مباشرة.

الفلسفة الثانية: ترى أن كل ما يعرفه الإنسان عن الواقع ليس إلاّ استجاباته الحسـية والعقلية، أما الواقع نفسه فيبقى إلى الأبد وراء متناول المعرفـة المباشـرة، ولـذلك فالحقيقة إنما تكون في الثبات ضمن ما بنيناه في عقلنا عن الواقع، فكل مبتـدئ فـي سعيه وراء المعرفة يبني عالماً خاصاً به يسعى فيه جهده إلى توفير أعظم ما يستطيع

توفيره من ثبات أو تناسق بين أفكاره الخاصة وأفكار غيره.

وتجدر الإشارة إلى أن «بروبيكر» قد ذكر فلسفة ثالثة ابتعدت عن المشـكلة القديمـة بشأن هل نعرف الواقع أو نعرف أفكارنا عنه فحسب، وتتجه عوضاً عن ذلـك نحـو تعريف للمعرفة تضعه بلغة التلاؤم المثمر مع المحيط، هنا تكون الحقيقة «ما يعمـل بنجاح» ويكون التعلم تحقيقاً، أما المعرفة فتكون ما يخرج عن هذه العمليـة، ويكـون ظهورها في المنهاج بصورة رئيسة على شكل معلومات تُلتزم في بحوث مقبلة، وهذا هو منطق الفلسفة البراجماتية.

د- الجدل الدائر حول نظرية القيم:

وأخيراً وفي الفصل الخامس الذي جاء بعنوان «القيم التربوية» نـاقش «بروبيكـر» مجموعة من الموضوعات تدور حول هل القيم ذاتية أو موضوعية، وقد استهدف من دراسته بيان أن هناك أيضاً نظرة ثنائية في مجال القيم لها انعكاساتها وأبعادها علـى الفكر التربوي وتطبيقاته المختلفة، وقد توصل «بروبيكر» بعد مناقشته لنظرية القـيم إلى أن هناك فلسفتين أساسيتين للتربية:

الفلسفة الأولى: ينظر أصحابها إلى القيم نظرة ذاتية، وفي رأيهم أن الأشياء قيمة تبعاً للشعور الشخصي بها أنها قيمة، وحين يكون على المربي أن يبحث عن قيمة عنـدما توجد أمامه قيم متنافسة فإنه يختار من بينها على أساس أيها يخدم كأفضل وسيلة مـن أجل ما بين يديه من غرض، ولكن لما كانت الأغراض تتبدل بتبدل المواقـف، فـإن أصحاب هذه الفلسفة يجدون أنه من المستحيل الإعلان مسبقاً عن ترتيب للقيم التربوية يكون صالحاً في كل المناسبات.

الفلسفة الثانيـة: ينظر أصحابها إلى القيم التربوية نظرة أكثر موضوعية، فالقيم فـي رأيهم أصلية وهي لا تأتي ممن يستعملها بل مـن مصـممها أو صـانعها، ويـرى «بروبيكر» أن أصحاب هذه الفلسفة لا ينكرون القيم الذرائعية، ولكنهم يلحون على أن

القيم الذرائعية يجب أن تكون تابعة للقيم الأصلية، لأن القيم الأصلية أولية في الزمن، ولذا يغلب عليها أن تكون ثابتة ودائمة.

ومن الجدير بالذكر أن المنهج المستخدم في دراسة «بروبيكر» هـو مـنهج التحليـل الفلسفي القائم على عمليتي التحليل والتركيب.

2- دراسة فيليب. هـ. فينكس: [1]

في الفصل الثامن والعشرين من كتابه «فلسفة التربية» الذي جاء بعنـوان «الطبيعـة النهائية للأشياء»[2] ناقش «فينكس» مجموعة من الإشكاليات منها: الجدل الدائر حول المثالي والواقعي، والمجرد والمحسوس، والواحد والمتعـدد والطبيعـي ومـا فـوق الطبيعي، وقد استهدف من دراسته بيان أن هناك جدلاً واسعاً حول الطبيعـة النهائيـة للأشياء، وله آثاره في الفكر التربوي وتطبيقاته المختلفة، وفيما يأتي عـرض مـوجز لذلك:

أ- جدل المثالي والواقعي:

استهدف «فينكس» من دراسته للجدل الدائر بين المثالي والواقعي بيان أبعاده التربويـة، إذ إن المثالي والواقعي يعكسان اتجاهين مختلفين نحو تربيـة الأفـراد، إذ يـؤمن الأب المثالي بأن طفله ليس في «الواقع» ذلك الكائن غير الناضج الذي لا يمكن التنبـؤ بـه، فالطفل الحقيقي – من وجهة نظر المثالي – هو الذي تمثله أحلامه وآمالـه وتوقعاتـه، والدليل على ذلك أن سلوكه نحو الطفل يقوم -إلى حد كبير- على الصورة المثالية.

أما الأب الواقعي فيَعد الطفل وفق ما هو عليه بصورة خاصة مباشرة، ويقبـل الفـرد

---

[1] فيليب. هـ. فينكس (1965): فلسفة التربية (الفصل الثامن والعشرون) ترجمة محمد لبيب النجيحي، القاهرة، دار النهضة العربية.

[2] مما يستحق التنويه أن العمل الفلسفي للبحث عن الطبيعة النهائية للأشياء هو ما يسمى «الميتافيزيقيا» وتطبيق مثل هذه البحوث في الاهتمامات التربوية يكون الأسس الميتافيزيقية للتربية.

غير الناضج ويستمتع لما هو عليه في الواقع، لا لما سيصبح عليه عند النضج، وقد توصل «فينكس» من دراسته لهذه الإشكالية إلى نتيجة مفادها: «إن سير العملية التربوية يرتبط بسيادة المثالي أو الواقعي في فهم الوجود».

ب- جدل المحسوس والمجرد:

استهدف «فينكس» من دراسته لهذا الموضوع بيان الخلاف القائم بين المجرد والمحسوس فيما يتصل بالإجابة عن السؤال الذي يدور حول الوجود النهائي، وأشار إلى أن أصحاب الرأي الأول يرون أن الطبيعة الحقيقية لأي شيء هي تكامله الذي ينفرد به، أما أصحاب الرأي الثاني فيرون أن أهم وجود لشيء هو اشتراكه في صفات وعلاقات عامة معينة.

وقد توصل «فينكس» من دراسته إلى أن تطبيقات الاتجاهين «المجرد والمحسوس» ترتبط ارتباطاً وثيقاً باتجاهات «المثالي والواقعي»، فالاهتمام بالمجرد يرتبط بالتربية عن طريق المبدأ والمدرك، والاهتمام بالمحسوس يؤدي إلى تأكيد دراسة الحالات والأمثلة، فالأول (المجرد) يشجع القدرات النظرية والتحليلية واللفظية، ويؤكد الثاني (المحسوس) على النشاط العملي البناء للفرد.

ج- جدل الواحد والمتعدد:

استهدف «فينكس» من دراسته لهذه الإشكالية أن هناك اختلافاً في النظرة إلى الطبيعة النهائية، فهناك من يرى أن الوجود في أعمق مستوياته واحد، ويعتقد آخرون أنه متعدد، وقد توصل «فينكس» إلى أن هذا الخلاف في النظرة كان له انعكاسات على التربية، فالذين يعتقدون بوحدة الوجود، يرون في عملية التربية اتجاهاً نحو هدف واحد يسهم كل شيء في تحقيقه، ويحكم على الظروف الخاصة والاهتمامات الخاصة في علاقتها بالمثل الأعلى الأساسي الواحد، وأصحاب هذا الرأي لا يسلمون بتنوع الحقائق النهائية، إذ توجد – حسب رأيهم – طريقة واحدة صحيحة وهم يأملون ويتوقعون أنهم

قد اكتشفوها، وبذلك تكون الطرائق الأخرى باطلة.

أما الذين يعتقدون بالتعدد فلا يوجد لديهم هدف واحد لعملية التعلم، فالتربية لها أهداف كثيرة ممكنة ولا توجد طريقة واحدة نهائية للحكم بينها، فكل موقـف مختلـف عـن المواقف الأخرى جميعها، ولا يوجد فردان متشابهان، ولذلك لا تكفي قاعدة واحـدة، فكل حالة يجب أن ينظر إليها في ذاتها، ولا توجد حقيقة واحدة بـل توجـد طرائـق متعددة للسلوك والعمل، ولذا فإن المربي الذي يعتقد بالتعدد يعد تلاميذه للعيش في عالم يتميز بالتغير والتنوع الذي لا حد له.

د- جدل الطبيعي وما فوق الطبيعي:

توصل «فينكس» بعد مناقشة هذه الإشكالية إلى أن هناك اختلافاً في الـرأي انعكـس على الفكر التربوي وتطبيقاته المختلفة، فالتربية داخل الإطار الطبيعي تؤكد الاتجـاه العلمي الذي يعتمد على الحقائق وتهتم بالمشكلات المباشرة وتـدخل فـي اعتبارهـا العوامل المختلفة في كل فرد وموقف.

أما التربية كما يراها المؤمنون بما فوق الطبيعي فلابد أن تؤكد المثل العليـا وتبحـث عن الأهداف النهائية وتميل إلى إخضاع الأفراد والظروف لمبادئ مطلقة، ومن جهـة أخرى يعمل الطبيعي على توجيه نمو الأفراد باستخدام العقل الطبيعي الذي يعمل فـي عالم محسوس وفي حقائق يمكن اختبارها، بينما يبحث ما فوق الطبيعي عن التوجيـه في مصادر عليا معتقداً أن حياة الإنسان لا يمكن أن تتحقق تماماً في الطبيعة ولكنهـا تحتاج إلى تنوير وتغيير من المقدس، ولهذا السبب غالباً ما يقال: إن ما فوق الطبيعي ينظر نظرة عالية إلى الإمكانيات الإنسانية وإلى قيمة الإنسان العليا أكثر ممـا يفعـل الطبيعي، على الرغم من أن ثقته قليلة في قوى الإنسان الطبيعية غير الموجهة.

وتجدر الإشارة إلى أن المنهج المستخدم في دراسة «فيـنكس» هـو مـنهج التحليـل الفلسفي القائم على عمليتي التحليل والتركيب.

صلة الدراسة الراهنة بالدراسات السابقة:

بداية لابد من الاعتراف أن فكرة الدراسة ومشكلتها تبلورت بعد القراءة والاطلاع على الدراسات السابقة التي تم عرضها، فقد استفادت الدراسة من الإشكاليات التي ناقشها «بروبيكر» من حيث المادة العلمية والمنهج المستخدم، كما استفادت الدراسة من الإشكاليات التي ناقشها «فينكس» من حيث المنهج المستخدم فقط، على كل حال فقد استفادت الدراسة استفادة ليست قليلة من الدراسات السابقة تمثلت في تحديد المشكلة وتحديد المنهج المستخدم فيها، والتعرف على كثير من أبعاد الإطار الفلسفي والتربوي الأمر الذي انعكست آثاره الإيجابية في ثنايا هذه الدراسة.

من ناحية أخرى، يعد هذا البحث مكملاً للدراسات السابقة غير أنه يختلف عنها من حيث الموضوع، كما تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أن الدراسات السابقة ناقشت موضوعاتها وتوصلت في نتائجها إلى وجود اتجاهين أساسيين للتربية ووقفت الدراسات السابقة عند ذلك، في حين أن الدراسة الحالية تقوم بمناقشة الجدل الدائر بين الثابت والمتحول في التربية من أجل الوصول إلى عقد موازنات أو تقديم تصور لفلسفة تربوية نسعى من خلالها إلى تجاوز هذا الجدل والوصول إلى مواقف تتخلص منه أو تقلل من حدته – ما أمكن ذلك – وبطبيعة الحال فإن الخلاف المذكور بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة أدى إلى اختلاف أهداف الدراسة وتساؤلاتها والتي سوف نمر بها.

القسم الثاني:

(الإطار الفلسفي):

جدل الثابت والمتحول:

إن الجدل الدائر في الفكر الفلسفي حول ما هو ثابت وما هو متحول في حياتنا ليس قضية معاصرة، بل قضية شغلت الفلاسفة منذ أقدم العصور، فقد تناولتها الفلسفات المختلفة، واختلف حولها الفلاسفة، فمنهم من يؤمن بأهمية ما هو ثابت وينكر التحول

مفهوماً وعملية تؤثر في الكون بأسره، من جماد إلى أحياء، ومن فرد إلـى مجتمـع، ومنهم من يعترف بالتحول مفهوماً وعملية تؤثر في الكون بأسره، ويتخذون منه منهجاً لتفكيرهم وأداة لتفسير الوجود من حولهم، بل وفلسفة يتطلعون من منافذها إلى الحياة. وفيما يأتي توضح الدراسة أبرز الأفكار التي ينطلق منها كل من الاتجاهين:

الاتجاه الأول (الثبات):

يؤكد أنصار هذا الاتجاه أهمية الثبات في الحياة الإنسانية، ويرون ضرورة ألاّ نغـض النظر عن الخبرات التي اكتسبتها الأجيال الماضية والتي تُعرف باسم التراث، بل إنهم يعدون «التراث» بمنزلة خزينة لتلك الخبرات يستمد منها كيانه واستمراره، فـالتراث كما يراه «حسن حنفي» هو «نقطة البداية وما التجديد إلاّ إعادة تفسير التـراث طبقـاً لحاجات العصر، فما هو ثابت وأصيل يسبق الجديد، والأصـالة أسـاس المعاصـرة والوسيلة تؤدي إلى الغاية».(حنفي، 1987، 11)

ويرى «الجابري» أن المستقرئ لفكر «ابن خلدون» - مثلاً – يكتشف أنه تحدث عن كل شيء إلاّ عن المستقبل، وحتى قضايا «الحاضر» التي تحدث عنها لم يكن يهمـه منها إلاّ ما كان لها من دلالة بالنسبة لما هو ثابت ومستقر في الماضي، أما المسـتقبل فقد كان غائباً تماماً عن مجال اهتمامه إذ لا يوجد لما هو متغير ومتحول – أي لما هو مستقبلي – أي أثر في تفكيره، لا على شكل حلـم فلسـفي ولا علـى شـكل دعـوة إصلاحية، ولم يكن هذا الموقف منه من غير وعي، بل فعل ذلك لأن هدفه كان تشييد نظرية في المجتمع تنطلق مما هو مستقر وثابت، وقادرة على تفسير تاريخه وتصحيح معرفة الناس بهذا التاريخ.(الجابري، 1986، 327) نستنتج من ذلك أن اهتمام «ابـن خلدون» كان منصرفاً إلى الممكن الذي حصل، لا إلى الممكن الذي سيحصل.

ومما يستحق الإشارة أن كثيراً من فلاسفة العصر الحاضر من أشار أيضاً إلى أهميـة ما هو ثابت ومستقر في حياتنا، حيث يؤكد «حنـة أرنيـت»: «أن أول مـا ينبغـي ملاحظته هو أن المستقبل ليس وحده قوة بل الماضي كذلك، وليس الماضـي – كمـا

يصوره المجاز في معظم الأحيان – حملاً على الإنسان أن يحمله وعبئاً لا يستطيع البشر أن يزيحوه عن ظهورهم في سيرهم نحو المستقبل»(أرنيت، 1974، 9)، وإلى ذلك ذهب «فوكنر» بقوله: «الماضي لا يموت أبداً بل ليس الماضي ماضياً، وهذا الماضي الذي يعود أصله إلى البداءة – حسب تعبير أوغسطين – لا يجرنا إلى الوراء بل يدفعنا إلى الأمام، في حين أن المستقبل بخلاف ما قد يظن بعضهم هو الذي يدفعنا إلى الوراء ويعيدنا إلى الماضي».(ارينت، 1974، 9)

ومن هذا المنطلق يعلق أنصار الثبات أهمية كبيرة على قضية «خصوصية الثقافة» فهي عندهم قيمة تُميز الثقافات بعضها عن بعض، بمعنى أن لكل مجتمع ثقافة خاصة به ترتكز على فلسفات ومفاهيم دينية مختلفة، فضلاً عن ارتكازها على واقع اجتماعي وتاريخي مختلف كذلك.(جرينيه، 1997، 183) ولذا فهم يرون أن كل ثقافة وافدة إليهم لا تتفق والخصوصية الثقافية التي تميزهم هي ثقافة غير مقبولة، وهذا ما يؤكده «محمود أمين العالم» في كتابه «الوعي والوعي الزائف» إذ يقول: «لا يحدث التحول الحقيقي من دون مراعاة الخصائص والخصوصيات التراثية والتاريخية والقومية، ومن الخطأ تقليد الأنماط الثورية التي تحققت في مختلف التجارب الاجتماعية سواء أكانت في الغرب أو الشرق، لأن لكل مجتمع ملابساته الموضوعية الخاصة.(العالم، 1986، 219)

وفي مجال القيم تؤكد الفلسفات المثالية أن القيم مطلقة وثابتة لا تتغير من جيل إلى جيل أو من مجتمع إلى مجتمع، ولكنها تظل في جوهرها ثابتة في كل زمان، فما هو خطأ بالنسبة لنا اليوم كان خطأً أيضاً بالنسبة لأسلافنا منذ وقت مضى، وهذا ما يتعارض من قول الفيلسوف الفرنسي «باسكال»: «الحقيقة ما قبل جبال البرينيه خطأ ما بعدها».

ويرى أنصار المثالية المعاصرة أن القيم تمثل «ما يجب أن تكون»، في حين أن الفعل الإنساني (السلوك) يمثل «ما يجب أن يفعل»، ومهما حاول الإنسان الوصول إلى ما يجب أن يفعل، فإن ما يجب أن يكون يبقى مطلقاً (مثالاً)، بعبارة أخرى، فإن القيم في

المثالية تتسم بالإطلاق، فالقيم كجوهر مثالي روحي يؤثر ولا يتأثر، لأن القيمة مفارقة للزمان والمكان.(بيومي، 1981، 52)

ومن هنا أصبحت القيم هدفاً للنظريات الأخلاقية كونها ثابتة وأزلية، ولا يستطيع أن يصل إليها إلاّ العقل المتسامي على كل ما يتصل بشهوة الإنسان، ويشير أنصار الثبات – وهم من المثاليين – إلى أن النسق القيمي للمجتمعات لم يتغير عبر التاريخ إلاّ بدرجة ضئيلة لا يمكن إدراكها في كثير من الأحيان، مما أدى إلى أن يكون التنبؤ بالقيم سهلاً بحيث يمكن لكل جيل أن يتنبأ بقيم الجيل اللاحق بقدر معقول من الدقة، وذلك عن طريق إسقاط قيمه الخاصة به، ومن هنا يرى الفيلسوف المثالي أن الأطفال عندما يكبرون سوف يشتركون – إلى حد كبير – في قيم آبائهم، ومن ثم فإن القيم التقليدية والمعايير الاجتماعية ستبقى ممتدة بين الأجيال التالية والسابقة، وسوف تظل الأنشطة تتحرك داخل نطاق لا يتعدى الدولة الواحدة، وفي نطاق قطاعاتها التقليدية (الزراعية والصناعية والتجارية)، وبشكل لا يتعدى الأطر والسياقات المحلية (الاقتصادية والاجتماعية والبيئية).(زاهر، 1995، 12)

بناء على ما سبق فقد ظلت القيم تعمل بثبات نسبي وبقيت متواصلة، وقادرة على تحديد الاختيارات وتوجيه السلوك الفردي والجماعي، كما ظلت منسوجة بدرجة معقدة وثابتة في اللغة والتفكير وأنماط السلوك، ولتأكيد ثبات هذه القيم يطرح الفلاسفة المثاليون قيم العدالة والسلام والتسامح وغيرها كقيم ثابتة لا تتبدل ولا تتحول، ولا غرابة في ذلك لأن أنصار فلسفة الثبات هم أتباع «بارمنيدس» الذي أكد أنه «لا جديد تحت الشمس».

الاتجاه الثاني (التحول):

يشير فلاسفة هذا الاتجاه إلى أن فكرة التحول هي فكرة قديمة ظهرت منذ المحاولات الأولى لتفسير الحياة على أيدي فلاسفة الإغريق خلال القرنين السادس والخامس قبل الميلاد، وفي مقدمة هؤلاء الفلاسفة «اناكسميندر» و«إناكسيمنس» و«هيرقليطس»

و«ديمقرايطس»، الذين حاولوا فهم تاريخ الحياة من أجل أن يكتشفوا حقيقة التحـول، غير أن المحاولات التي قاموا بها تُعد محاولات فلسفية غير علمية، لأن الطابع العـام لنظرياتهم كان تأملياً.(كرم، د.ت، 176)

وفي العصر الحديث أخذت بوادر الفكر التطوري في الظهور، ونذكر هنـا «رينيـه ديكارت» الذي أكد بعض الأفكار التطورية ولاسيما مـا يتصـل بوجـوب إخضـاع الافتراضات التقليدية لاختبار التحليل العقلاني، وضرورة إنكار وصفها بالمعرفـة إذا اتضح أنها لم تصل إلى درجة اليقين الكامل.(شاخت، 1993، 52)

وفي كتابه «صدمة المستقبل» يشير «توفلر» إلى أن الأشياء تتحول بسرعة أكبر مـن حولنا ومن خلالنا، ولذا مازال ثمة سبيل من أهم السبل التي يسلكها التغير المتسـارع في المجتمع لجعل قدرتنا على مواجهة الحياة أصعب، ويعنـي بـه «تـوفلر» ذلـك الأسلوب المدهش الذي تقتحم به الجدة كل شيء في حياتنا، فنحن نعلـم أن المواقـف تتمايز ولكنها غالباً ما تتشابه إلى حد ما، مما يجعل من تعلمنا من التجربـة ممكنـاً، ولكن عندما يكون الموقف جديداً تماماً وليس ثمة علاقة شبه بينه وبين ما سبقه مـن مواقف فإن قدرتنا على مواجهته تصاب بالشلل.(توفلر، 1990، 35)

ويرى «كريستوفر رايت» أنه عندما تتغير الأشياء من حول الإنسان، فإن تغيراً موازيـاً يحدث في داخله، وطبقاً لكلمات المحلل النفسي «ايريك ايريكسون» فإن المسار الطبيعي للأحداث في المجتمع المعاصر ينبئ على وجه التحديد بأن معدل التغير سوف يتسـارع إلى حدود لم تصل إليها حتى الآن قدرات الإنسان على التكيف.(توفلر، 1990، 36)

ومن هنا فإن أنصار هذا الاتجاه يؤكدون تحول القيم وتغيرها بحيث تصبح اسـتجابات لحاجات الإنسان المباشرة، وهي – من وجهة نظرهم – خلافاً للقيم الثابتة المطلقة تنشأ في سياق خبرات الإنسان اليومية، وهي نسبية وشخصية معاً بالنسبة للفـرد، وهـي بوجه عام اجتماعية أكثر منها فردية، ويتم الوصول إليها بطريقة تجريبية وتُختبر على الملأ بقصد حصولها على التأييد من مجموعة متبصرة بها.(Adler, 1974, 273) ولهذا

فهم يعطونها أهمية أكثر لأنها متغيرة وتنسجم مع الحقائق المادية، ومن هنا يقـدرون العلوم الفيزيائية والرياضية كونها تكشف عن وقائع معينة تتصل بالكون وتنبثق مـن خلالها القيم المتغيرة.(Ibid, 274)

ومما يستحق الإشارة أن مفهوم التحول (التغير) يغطي جوانب الحياة الإنسانية كلهـا، فالأمر لا يقتصر على القيم فقط، لأن التحول – كما يرى أحمد كمال أبو المجد – هو قانون من قوانين الحياة التي أخذت صورتها تتغير بمعدلات سريعة وهائلة، ويكفي أن نشير إلى أنه في القرن العشرين وحده بل في نصفه الأخير بالذات توصلت الإنسـانية إلى اكتشافات عددها مئات أضعاف ما اكتشفته في القرون السـابقة كلهـا مجتمعـة، وسواء أردنا أم لم نرد فإن هذه الاكتشافات عميقة الأثر في حياتنا جميعاً، وأن حياتنـا تتطور وتتغير تبعاً لما يحصل من تغير وتحول في جوانب الحياة كافة.(أبـو المجـد، 1990، تقديم)

وإلى ذلك ذهب الدكتور «يونس ناصر» وزملاؤه في بحثهم المقدم إلى المؤتمر الثاني لوزراء التربية في الوطن العربي إلى القول: «إن دخولنا للألفية الثالثة يفرض علينـا أن ندرك أن العالم الذي نعيش فيه اليوم هو عالم جديد تغيرت فيـه وحـدة المعرفـة وطبيعة المجتمعات الإنسانية والنظام الاجتماعي ونظام التفكير، بل تغيرت فيه فكـرة المجتمع والثقافة نفسها، وإن الإنسان لا يستطيع الرجوع إلى مـا كـان عليـه فـي الماضي».(ناصر وآخرون، 2000، 7)

إذاً هناك تغيرات تصيب جوانب الحياة جميعها، ومن ثم فلابد أن يصبح الفرد أكثر قدرة على التكيف، ولابد أن يبحث عن مسالك جديدة تماماً توصله إلى بر الأمان، حيث إن كـل الجذور القديمة الثابتة (الأمة والمجتمع والأسرة وقيمهما)، تهتز الآن بقـوة تحـت التـأثير العاصف لدفعة التغيير المتسارعة، وهو لن يستطيع أن يفعل – أي الفرد – ذلك ما لم يفهـم بتفصيل أكثر كيف تتغلغل تأثيرات التسارع إلى حياته الخاصة، فإنه ينبغي عليـه أن يفهـم معنى الزوال كي يتفادى صدمة المستقبل كما يقول «توفلر».(توفلر، 1990، 36)

وخلاصة القول: يؤمن أنصار هذا الاتجاه إيماناً مطلقاً بـالتحول والتطـور مفهومـاً وعملية، ويذهبون إلى ما ذهب إليه الفيلسوف الفرنسي «باسكال»: «من أن الحقيقة ما قبل جبال البرينية خطأ ما بعدها»، وهذا يعني أنهم ينكرون الثبات ويؤمنون بـالتغير والتحول وأن النسبي وليس المطلق هو الذي يحكم الوجود بأكمله، مكرسين بذلك مقولة «هيرقليطس»: «أنت لا تستطيع أن تستحم في مياه النهر مـرتين لأن مياهـاً جديـدة تجري من حولك أبداً».

القسم الثالث:

(الإطار التربوي):

الأبعاد التربوية لجدل الثابت والمتحول:

مما لاشك فيه أن هناك انطباعاً متنامياً بأن مسيرة التربية العربيـة تواجـه منعطفـاً تاريخياً أصبحت عنده التفسيرات المتصلة بالفكر التربوي محل استفسـار وموضـع تساؤل، حيث يرى بعض المفكرين أن التحديث يؤثر في التطور الاجتماعي، كما يؤثر أيضاً في الفكر التربوي وتطبيقاته المختلفة،(Poukert, 1993, 7) ولهذا السبب شـهدت ساحة الفكر التربوي والثقافي ولاسيما خلال الأعوام القليلة الماضية حوارات فكريـة ساخنة تزاحمت وتكاثفت مقولاتها على مساحات الصحف والمجلات، وفـي بحـوث الندوات والمؤتمرات، وقد جاء هذا الاهتمام بشؤون التربيـة والثقافـة انعكاسـاً لمـا يضطرب به المجتمع العالمي على وجه العموم والعربي على وجه الخصوص نتيجـة الكوارث السياسية والاقتصادية والاجتماعية التي ألمت به، ومن أجل تجاوز ما ترتب على هذه الكوارث من أزمات.(عمار، 1996، 10)

ومن المفيد أن نشير هنا إلى أن الحوارات التي شهدتها ساحة الفكر التربوي والثقـافي في الوطن العربي، تعرضت بشكل مباشر أو غير مباشر لإشكالية الثابت والمتحـول وانعكاساتهما على الفكر التربوي وتطبيقاته المختلفة، وأبرزت الأسئلة الملحـة التـي

تثيرها هذه الإشكالية مثل:هل نمط التربية التقليدية لا يزال صالحاً للعالم الجديد المتغير والمتحول؟ أم أن التحولات التي ظهرت على المسرح العالمي تتطلب تربية متحولـة قادرة على إعادة صياغة الأهداف الأساسية والقـيم لتناسـب الشـروط الاجتماعيـة والاقتصادية والسياسية التي تلم بالمجتمع الإنساني، ومن ضـمنه -بطبيعـة الحـال- المجتمع العربي؟

إن المستقرئ للفكر التربوي المعاصر يجد أن هناك كثيراً من الفلسفات التربوية التـي تناقش مثل هذه الأسئلة، ولكن أهمها فلسفتان:

الفلسفة الأولى: ترى أن المبادئ الأساسية للتربية تتواتر ولا تتغير، وأن السبيل الوحيـد للإعداد من أجل مجتمع متغير إنما يكون عن طريق منهاج من الدراسات التقليدية التـي يتم انتقاؤها بناء على قيم ثابتة تستطيع توفير حد كبير من الاستقرار والثبات.

الفلسفة الثانية: ترى أن السبيل الوحيد للإعداد من أجل مجتمع متغير هو أن نواجهه بفكر تربوي يؤمن أن الهدف يجب أن يكون التجديد المستمر لبناء الخبرة.

وفيما يأتي تناقش الدراسة وجهتي النظر المتقابلتين لتذهب بعد ذلك إلى وضع تصور مقترح لتجاوز جدل الثابت والمتحول والذي يشكل في مجموعه إجابة عن سؤال: هل نحن بحاجة إلى فلسفة تربوية ننطلق منها ونرتد إليها حين نكون بصدد تحديد أهـداف التربية ورسم سياساتها؟.

أولاً- فلسفة الثبات:

تشكل الفلسفات المثالية – قديمها وحديثها – الرافد الأساسي لأنصار فلسـفة الثبـات الذين يدركون خاصية التحول في العالم، ولكنهم يؤكدون أيضاً أن الكثير من نـواحي العالم لا تتحول ولا تتبدل، ولما كانوا يعلقون أهمية كبيرة على الثابت وغير المتحول، فإنهم لا يترددون في قبول بعض المبادئ التربوية على أنها ثابتة أبداً، بـل يؤكـدون ضرورة أن تكون للتربية أنماط محددة يجب تحقيقها، على الرغم من أن التربية نفسها

تسعى إلى تغيير بعض العادات القائمة.(بروبيكر، 1967، 39) وفيما يـأتي تنـاقش الدراسة المحاور الأساسية لهذه الفلسفة موضحة أبعادها التربوية:

1- التركيز على النمط التقليدي للتربية:

يبرز أنصار فلسفة الثبات دعوتهم بالقول: إن واحداً من أهم الانطباعات التي تصـلنا من محيطنا المتغير ولا نستطيع تجنبه هو وجود الشك بما يؤول إليه المجرى المتغير للحوادث الحالية، وأن المستقبل مفعم بما هو طارئ، وتظهر الحوادث على أنها تأخـذ أدواراً جديدة باستمرار، ويتساءل أنصار فلسفة الثبات عن درجة الأهمية التي يجب أن يعلقها فيلسوف التربية على التحول (التغيير) كونه خاصية من خصـائص المجتمـع يحمل عليها نظامه التربوي.

وفي إجابتهم عن هذا التساؤل يؤكدون أن وجود حداثة غير ممكن منطقياً، لأن ذلـك يعني انتهاكاً لمبدأ أولي قديم يقول: «إن من المستحيل صنع شـيء مـن لا شـيء»، بعبارة أخرى، لابد أن يكون لكل نتيجة سبب على أن يكون السبب كافياً لإيجاد تلـك النتيجة، أي أن النتيجة لا يمكن أن تكون أعظم من سببها،(بروبيكر، 1967، 54) فإذا قبلنا هذا النوع من المحاكمة أصبح من غير الممكن وجود أي جديد تحـت الشـمس، ووجب في كل شيء بعد اللحظة الأولى للخلق أن يكون متضمناً في تلـك اللحظـة، فالجدة إذاً ليست إلاّ شيئاً ظاهراً وما يبدو جديداً لا يعدو أن يكون تشبيهاً أوجده جهـل الإنسان.

نستنتج مما سبق لماذا ينظر أنصار هذه الفلسفة إلى المؤسسـات (العائلـة والكنيسـة والدولة) على أنها رأسمال ثابت من خبرة اجتماعية، ويؤكدون أنها غير محتاجة لأي تنقيح على الرغم من أنها تخضع لبعض التعديل في التفصـيلات، كمـا يسـلمون أن العقائد الأساسية في الثقافة هي ذات جذور عميقة في البناء الثابت للحقيقـة الواقعيـة والطبيعة الإنسانية، وعليه فإنهم لا يترددون في التأكيد أن هناك مبادئ مطلقة عامـة يجب أن تحكم التربية وتقودها، وأن التربية – من وجهة نظرهم – ليست تقدميـة إلاّ

لأنها تعمل من أجل تطور الشخصية الإنسانية، أما غايات هذا التطور فمطلقة وثابتة.

2- التركيز على وحدة الطبيعة الإنسانية وثباتها:

يرى أنصار فلسفة الثبات أن الطبيعة الإنسانية ثابتة ومتواترة، وأن طبيعة الفرد واحدة في كل زمان ومكان، ومن ثم فإن التربية لابد أن تكون واحدة في كل المجتمعات رغم التباين الثقافي بينها، ويؤكد «نيللر» أن وظيفة الفرد قد تختلف من مجتمع إلى مجتمع آخر، ولكن وظيفة الفرد كإنسان لا تتغير على مر العصور كونها تنبع من طبيعته الخاصة كإنسان، وداخل هذا الإطار يقرر «نيللر» أن الهدف من أي نظام تربوي لا يتغير من عصر إلى عصر، ولا من مجتمع إلى مجتمع آخر، ذلك لأن المقصود من هذا الهدف هو تحسين الإنسان كإنسان.(نيللر، 1972، 156)

ومن هنا فإنه إذا ما سلمنا بصحة ما تقوله فلسفة الثبات، يصبح الإنسان بطبيعته الفطرية بحاجة إلى تربية تُعبر عن هذا الأساس المشترك، ولا تتأثر بما يوجد بين المجتمعات من اختلاف في التطور التاريخي والاقتصادي والاجتماعي، كما ينبغي على التربية أيضاً أن تبتعد عن المشكلات الخاصة التي يعاني منها كل مجتمع والنابعة من حركة التطور فيه، وهذا ما يؤكده «آدلر» بقوله: «إذا كان الإنسان حيواناً عاقلاً ذا طبيعة ثابتة على مر التاريخ، فلابد والحالة هذه من وجود بعض الملامح الثابتة في كل منهج تربوي سليم بصرف النظر عن الثقافة والعصر».(نيللر، 1972، 157)

3- التركيز على أن تكون التربية إعداداً للحياة:

تؤكد فلسفة الثبات ضرورة أن تكون التربية إعداداً للحياة وليست مرادفة لها، وترى أن من واجب المدرسة أن تقدم مواقف من الحياة الواقعية، لأن الغرض من المدرسة هو خلق بيئة تشكل القيم العقلية فيها أساساً راسخاً عكس ما هو حاصل في الحياة اليومية.

ومن هنا فإن فلاسفة الثبات حين يتحدثون عن التربية بوصفها إعداداً للحياة فإنهم

يؤكدون أن الطالب يجب أن يتعرف على أفضل ما لديه من إمكانيـات ثقافيـة، كـي يستطيع أن يدرك قيمة هذه الإمكانيات من جهة، وأن يطورها ويضيف إليها من جهة ثانية.(نيللر، 1972، 159)

ويوضح أحد الدارسين أهمية التراث بالنسبة لفلسفة التربية التي تنطلق من أن تكـون التربية إعداداً للحياة فيقول: «إن الغايات الكبرى تعكس الغايـات المجتمعيـة، وهـذه الأخيرة تُعبر عن حاضر المجتمع وماضيه ومسـتقبله، فالغايـات الكبـرى تتضـمن بالضرورة خصائص الهوية التي يتشكل الإنسان على أساسها، حيث تقوم هذه الهويـة على عناصر تضرب بجذورها في تراث المجتمع، لأنها تتضمن قيماً وأعرافاً وغيـر ذلك من المكونات التراثية التي تسهم كذلك في تكوين فلسفة المجتمع التربوية، كما في حالة الفلسفة التربوية التي تحرص على تثبيت أوضاع المجتمع، وتأكيـد اسـتمرارية خصائصه القديمة، وعليه فإن تراث المجتمع يعد رافداً يغذي الجهود السـاعية إلـى بلورة فلسفة تربوية أصيلة شرط أن نعـرف كيـف نتعامـل مـع التـراث بشـكل صحيح.(تركي، 1996، 94)

من هنا نفهم لماذا تميل فلسفة الثبات إلى القول: «إن التربية إعداداً للحياة وليست هي الحياة»، فضلاً عن أن نظرة هذه الفلسفة لمفهوم الزمن أنه يتواتر ولا يتغير، ومن ثـم فإن إعداد الطفل للحياة يعني أن الحياة لا تتغير ولا تتحول، مما يفرض على التربيـة أيضاً أن تكون ثابتة غير متحولة.

4- التركيز على الحقيقة لأنها خالدة:

يقول «هتشنز» في عبارته المشهورة: «التربية تشمل التعليم والتعليم يشمل المعرفـة، والمعرفة هي الحقيقة، وأن الحقيقة في كل مكان واحدة، ولذا فإن التربية في كل مكان يجب أن تكون واحدة».(مرسي، 1984، 361) وهذا لا يعني أن فلسفة الثبات تعمـل على تعليم الإنسان لكي يبتعد عن عمره الزمني أو يتجاوزه، ولكنها تـرفض المـنهج الذي يقتصر أساساً على الحاضر، وتعتقد أن معرفة الأشياء ذات الأهمية الدائمة تُعـد

إعداداً لمواجهة أي مشكلة من المشكلات التي تواجه الإنسان، وعلى الرغم من تأكيد فلسفة الثبات إيمانها بالديمقراطية، إلاّ أنها ترفض الرأي القائل: «إن المدرسة يجب أن تغرس في تلاميذها الرغبة في الإصلاح الاجتماعي، وليس من واجبها أن تجذبهم إلى منهج معين للعمل السياسي، لأن الديمقراطية تزدهر نتيجة لتربية الأفراد، وليس لأنهم علموا أن ينفعلوا لإصلاحات معينة»،(نيللر، 1972، 159) وبناء على ما سبق فقد أكدت فلسفة الثبات ضرورة أن تكون أهداف التربية ثابتة ومطلقة وعالمية.

ثانياً- فلسفة التحول:

تشكل الفلسفة التجديدية التي أشار إليها «جون ديوي» في كتابه «تجديد في الفلسفة» الرافد الأساسي للمربين الذين يؤكدون أن الغرض الأساسي من التربية هو «تجديد» المجتمع لكي يواجه التحولات العلمية والاجتماعية والاقتصادية.. التي تحصل على المسرح العالمي، وفيما يأتي تناقش الدراسة بعض المحاور الأساسية لهذه الفلسفة موضحة أبعادها التربوية:

1- التركيز على التربية المتغيرة:

يرى «بروبيكر» أن العالم يمر بتغيرات سياسية واقتصادية واجتماعية تنعكس بشكل مباشر أو غير مباشر على الفكر التربوي وتطبيقاته المختلفة، الأمر الذي ولد حيرة عند المربين بسبب كثرة الأفكار التي بدأت تطلق حول موضوع التربية، غير أن تاريخ الفلسفة يخبرنا بأن هذه الحالة ليست جديدة كل الجدة، بل إنها على العكس من ذلك موجودة على هذا الشكل منذ زمن بعيد، فقد كتب الحكيم «أرسطو» منذ ألفين وخمسمئة سنة يقول: «إذا أُخذت الحالة الراهنة فالناس على غير اتفاق بشأن الأمور التي يجب أن تُعلم، كذلك لا يوجد وضوح حول هل التربية تهتم بالفضائل العقلية أكثر من عنايتها بالفضائل الخلقية؟، إن واقع الحال مختلط ولا يعرف أحد على أي مبدأ يجب أن نسير».(بروبيكر، 1967، 1-2)

نستنتج من ذلك أن هناك عدم اتفاق بين رجال التربية آنذاك على نوع التربيـة التـي يجب أن تُمارس على الناشئة، ويرجع السبب في ذلك إلـى التحـولات الاجتماعيـة والاقتصادية والسياسية التي حدثت في المجتمع الإغريقي زمن «أرسطو».

ومما يستحق التنويه أن الحالة في القرن الواحد والعشرون هي كثيرة الشـبه بالحالـة التي كانت موجودة أيام «أرسطو» فالعالم كما يقول «الدكتور عبد الفتـاح جـلال»: «يتغير تحت أبصارنا بعمق والنظام العالمي يتحول تحولات كيفية غير مسبوقة فـي المجالات جميعها، وهذا يتطلب منا التفكير في كيفية تطوير التعلـيم لمواكبـة هـذه التغيرات»(جلال، 1993، 23)، وفي تأكيده التطور المعرفي الذي يشهده القرن الواحد والعشرون يقول الدكتور «جلال»: «لقد بات معلوماً لدى العاملين جميعهم في حقـل المعرفة أن القرن العشرين قد شهد تطوراً في المعرفة – كمياً وكيفياً – جعله بالقياس إلى حجم المعرفة البشرية ونوعها – عبر القرون السابقة – عصر المعرفة».(جـلال، 1993، 23)

وقد أدى الإيمان الواضح عند فلاسفة البراجماتية بحقيقة التغير وتسارع إيقاعـه إلـى نظرة جديدة للكون والحياة والإنسان، فقد أصبح الكون مفتوحاً في حالة تشكل دائم مما يحتم على الإنسان إذا أراد أن يعرف حقيقته أن يتطلع دائماً إلى المستقبل، وإلى ما بعد المستقبل، لكنه إذا حبس نفسه في الأمس فسوف يخطئ الفهم.(علي، 1995، 88)

ومن ثم فإن إدخال مكون المستقبل في التعليم أمر يجب أن نسارع إلى التفكيـر فيـه، لأن ما نُدرسه اليوم لأبنائنا، ونتصور أنه يؤهلهم لحياة عملية في الواقع المعاصر قـد يكون – أو يصبح – أمراً بالياً لا يصلح لمجتمع تتعاظم فيه وبه التطـورات بصـورة غير مسبوقة، كما تتسارع فيه الأحداث على نحو لم يكن موجوداً مـن قبـل فـي أي مرحلة تاريخية سابقة.(بهاء الدين، 1997، 143) وعليه فإن العـالم لـيس ثابتـاً ولا نظاماً مقفولاً، ولكنه عملية ديناميكية من التغير والتحول المستمر، والميزة الأساسـية للحياة هي «التحول» والحياة في مثل هذا العالم المتحول باستمرار يفترض أن تكـون

عملية من التكيف لمواجهة المواقف الجديدة.(Douglas, 1993, 52)

ومن هذا المنطلق نظر المربون التقدميون إلى العالم على أنه يتبدل ويتحول باستمرار، وبناء على ذلك لا يرون أنهم مدعون إلى قبول أية أهداف تربوية على أنها ثابتـة أو نهائية، ولذا فهم يعرفون التربية «بأنها التجديد المستمر لبناء الخبرة، ولا يرون النمو التربوي تابعاً لأي شيء إلاّ لمزيد من النمو الذي ينشدون أن يكون خلاقاً وتقدمياً عن طريق إنماء الفروق الفردية بين التلاميذ».(بروبيكر، 1967، 38)

وتجدر الإشارة أنه نتيجة لما يجري في العالم من تحولات فقد تنبه كثير من التربويين على حقيقة هذه التحولات وآثارها في الفكر التربوي وتطبيقاتـه المختلفـة، فطـالبوا بضرورة الإعداد والاستعداد لمواجهة الموقف المتغير، وظهر شبه إجماع أن التربيـة هي السبيل الوحيد الذي يمكن أن يعد الأجيال القادمة والصاعدة لمواجهـة المسـتقبل بأحداثه ومشكلاته ومواقفه، كما أن التعليم هو ركيزة التقدم والشرط الأساسي الذي لا غنى عنه لمواكبة كل تطور، وهو العنصر الذي يحكم قدرتنا على مواجهـة تحـديات العصر بقوة واقتدار، وهذا ما عبرت عنه اللجنة الوطنية المكلفة بدراسة وسائل تحقيق التفوق والسبق في التعليم بالولايات المتحدة الأمريكية مـن خـلال تقريرهـا «أمـة معرضة للخطر» الذي جاء فيه «في عالم تتعرض فيه ظروف مكان العمل لتغيـرات متسارعة على الدوام، كما تتسارع مخاطر تعرض أعداد متزايدة لظروف ذلك التغير، يصبح من الضروري على الإصلاح التربوي أن يركز علـى خلـق مجتمـع دائـم للتعلم».(جاردنر، 1983، 24)

يتضح مما سبق أن هناك تأكيداً أن العالم يتغير بشكل سريع، مما يتطلب تربية جديدة تكون قادرة على مواكبة هذه التغيرات، تربية تعد مواطناً من أجل مجتمع متغيـر، إذ إن التربية التي تُربي الشخص لحالة ثابتة وليس لمجتمع متغير لا تخلق شخصاً فاعلاً يعتمد على نفسه، بل شخصاً يحتاج إلى من يهتم به دائماً، ولـذلك يجـب أن تُفسـر المسؤولية الأخلاقية للمدرسة من الناحية الاجتماعية في أوسع حدودها، فالطفل يجـب

أن يتعلم كيف يتعامل مع المتغيرات، فضلاً عن ضرورة أن يمتلك القدرة على تشكيلها وتوجيهها.(كلباتريك، 1958، 76-77)

يضاف إلى ما تقدم ما يؤكده «الدكتور عبد الفتاح جلال» من حيث ضرورة أن تسعى التربية إلى تمكين الطلاب من مهارات التعلم الذاتي، التي تمكن الفرد من اكتساب مهارات الوصول إلى مصادر المعرفة، ومن كيفية التعامل مع ما تحتويه من معلومات، وكيفية فهمها ونقدها من خلال اكتساب مهارات التفكير العلمي، وكيفية الاستفادة منها في الحياة العملية، هذا إذا أردنا أن نصل لتربية قادرة على مواجهة التحديات... كل التحديات.(جلال، 1995، 43)

2- التركيز على التربية المستقبلية:

أكد «توفلر» في كتابه أن دراسة المستقبل أساسية لفهم الحاضر وإدارة أزماته، ودعا إلى تغيير جذري في أهداف التعليم ومضامينه ليتعلم الإنسان كيف يفكر وليس فيما يفكر، ويتعلم كيف يتعامل مع التغيير السريع وما يصاحبه من غموض وعدم وضوح بل وفوضى في بعض الأحيان، يقول «توفلر»: «في العالم التقاني الجديد سوف تتعامل الآلات مع المواد في حين يقتصر تعامل الإنسان مع المعلومات والأفكار».(السيد، 1997، 544-545)

وإلى ذلك ذهب المربون الذين شاركوا في إعداد أحد التقارير التي أصدرها «**نادي روما الدولي**» بعنوان «**التعلم وتحديات المستقبل**» من خلال مطالبتهم بتربية توقعية تقوم على أساس توقع ما يمكن أن يحدث وتحاشيه أو مقاومته أو تغييره قبل أن يقع، ولابد لهذه التربية أن تهيئ الفرد للإبداع والابتكار والتفكير والتطبيق والتجديد، ولهذا لزم الاتجاه نحو تعليم الإنسان من المهد إلى اللحد، وتعليمه دائماً كيف يعلم نفسه وكيف يكون ابتكارياً مبدعاً في الوقت الذي يجب أن يتمتع بالاستقلالية، والقدرة التحليلية النقدية، بحيث يختار لنفسه ويقرر لنفسه فلا يكون فريسة إلى غيره.(بوتكن، 1981، 14-18)

وفي هذا المضمار مارست «اليونسكو» دوراً رائداً في التفكير المعاصر من خلال

تقريرها «**تعلم لتكون**» الذي يؤكد تعليم الفرد كيف يتعلم، وأن يستمر في التعليم، وأن يتعلم مدى حياته، فهذه نهوج ثلاثة مترابطة في ما بينها، على تربية المستقبل أن تؤكد عليها وتعمل من أجلها دائماً وأبداً.(فور، 1976، 206) إذا أرادت فعلاً أن تكرس المعنى الأصلي لكلمة «تعليم» التي لا تشمل استيعاب المعرفة التقليدية فحسب، بل تسعى إلى تطوير وعي جديد نحو الذات والواقع، وبهذا تكون الثورة التربوية جزءاً كبيراً من عملية التنمية، شأنها في ذلك شأن الثورات السياسية والاقتصادية والاجتماعية. (Douglad, 1993, 55)

ويرى «الدكتور حامد عمار» أن مجتمعنا العربي يتأثر بصورة واعية أو شبه واعية أو غير واعية بالتيارات والموجات العالمية المتلاحقة في تغيراتها وأحداثها ومنجزاتها، ولاسيما ما يترتب على تطبيقات العلم والتكنولوجيا في مختلف ميادين الحياة السياسية والاقتصادية والثقافية، ولما كان من العسير التوقع الدقيق أو التنبؤ القاطع بمحاولات تلك التغيرات العالمية وآثارها المحلية، تحتّم – فيما يرى الدكتور عمار – على نظام تعليم المستقبل ألاّ يقتصر في تكوينه الذهني أو برمجة عقلية المتعلم على ترسيخ عادات الاعتماد على المعلوم والمتواتر في المرحلة الزمنية الحالية، أو أن يركن على ما تعلم في الجامعة أو من كتابات متاحة قد تجاوزها التطور العلمي، ومن هنا تأتي أهمية الاطلاع على البحوث والدراسات في المجلات العربية والأجنبية، لأنها تمثل في الأغلب مصادر التجديد في المعرفة الإنسانية.(عمار، 1996، 30)

وإلى ذلك ذهب «الدكتور محمود السيد» بتأكيده أن التربية المستقبلية التي ينبغي للنظام التعليمي العربي أن يأخذ بها لمواجهة التحديات يجب أن تتسم بالتغيير والإبداع والحوار والديمقراطية، وأن تكون تربية انفتاحية تقانية تعاونية ومستمرة، ولن يتأتى للتربية العربية ذلك ما لم تقوم على أساس البحث العلمي والتفكير الناقد وعدم التسليم بموروثات الماضي، فضلاً عن ضرورة احترام الإنسان، والتركيز على كيفية التعليم

واستمراريته وبقائه.(السيد، 1997، 545-546)

وفي هذا السياق يرى «الدكتور عبد الله عبد الدائم» أن التربية المستقبلية ينبغي أن تكون تربية مبدعة خلاّقة، لأن مثل هذه التربية هي وحدها القادرة على تكوين الإنسان العربي الذي يسهم في خلق العلم العربي والتكنولوجيا العربية والثقافة العربية، ومثل هذه التربية الإبداعية لا تتأتى إلا عن طريق التجديد لشتى جوانب العملية التربوية، ومادام الأمر كذلك، كان لزاماً على المربين العرب أن يوجهوا أنظارهم وأفكارهم نحو البحث في الصيغ اللازمة لتجديد التربية في البلدان العربية تجديداً من شأنه أن يحقق الأهداف التنموية والحضارية المنشودة.(غي آفانزيني، 1981، 13)

3- التركيز على مرونة الأهداف التربوية:

إن من خصائص الأهداف التربوية أنها ليست مطلقة، وإنما نسبية ومتغيرة باستمرار نتيجة لتغير أطراف العلاقة المتمثلة في الواقع من جانب، وفي القصد أو التوقعات من جانب آخر، وهذه النسبية تجعل من الممكن تقسيم الأهداف إلى مستويات إما بحسب المضمون «الأغراض والمرامي...» وإما بحسب الزمن «أهداف بعيدة المدى ومتوسطة المدى وقريبة المدى»، وإما بحسب الأحوال النفسية والاجتماعية والتي تتمثل في ترتيب الأهداف حسب سلم الرغبات والأفضليات، وهو ما يتعارف عليه باسم الأولويات في الأهداف، وكل هذا يعني أن الأهداف دائماً توجد ضمن أطر معينة تكسبها المعاني والحدود، وهي في مجال التربية غالباً ما تتمثل في السياسات والاستراتيجيات والخطط.(حلمي، 1982، 18-20)

وقد حذر «ديوي» من الأهداف التي يزعم أنها عامة أو نهائية، أي الأهداف المجردة والمنعزلة عن الواقع المعاش، ودعا إلى الأخذ بالأهداف العامة الواقعية التي توسع مدارك الطالب وتجعله أكثر حرية.(Richard, 1976, 202) ومن هنا دعت البراجماتية إلى ضرورة إعادة صوغ أهداف التربية صوغاً كاملاً لمواجهة متطلبات الأزمة الثقافية الحالية، على أن تكون الأهداف الجديدة ذات طابع عملي، ومرتبطة بحياة الناس والمطالب الملحة للمجتمع.(نوفل، 1985، 280)

ويرى الدكتور «حامد عمار» أنه من أجل مواجهة تيار التغيير يجب أن يكون من بين أهداف التعليم بعامة والتعليم الجامعي بخاصة، أن ينمي من المرونات والحساسيات في الفكر والفعل ما يمكن المواطن من الاستجابة والتعامل الإيجابي – انفعالاً وفعلاً – مع ما يستجد من الظروف، وأكثر من ذلك فإن على التعليم العالي والتخصصي أن ينمـي العقلية القادرة على التعامل مع تلك المجاهيل المباغتة بأساليب خلاقة، تحقق الفاعليـة على أرض الواقع، ويمثل تكوين القدرة الناقدة أهمية بالغة في تعدد مصادر الإعـلام الأجنبي، وما يبث خلالها عبر الأقمار الصناعية.(عمار، 1996، 31)

ومن هذا المنطلق يؤكد الدكتور «عبد الفتاح جلال» أن ننظر نظرة جديدة إلى الطريقة التي تصاغ فيها أهدافنا التربوية وتخطط بها مناهجنا، والمواد التـي تشـملها، وإلـى الوسائل التربوية المستخدمة، وإلى التكوين الإداري والطرائق التي يجري بها تدريب المعلمين، وإلى الأخذ بمبدأ الاختيار في مناهج التعليم، وإلى الأخذ بمبدأ تقليل الكم في الكتب المدرسية، والاهتمام بتعليم اللغات الأجنبية.(جلال، 1995، 45)

وتجدر الإشارة إلى أن مناهجنا الحالية وتقسيماتها الضيقة ليست مبنية علـى تفكيـر عميق، أو مفهوم واضح للاحتياجات الإنسانية المعاصرة وهي أقل ارتكازاً علـى أي فهم للمستقبل، أو تفهم للمهارات التي سيحتاج لها الفرد ليعيش وسط إعصار التغييـر ونظرة بسيطة إلى مخرجات التعليم تدل على ذلك، ولاسيما إذا ما قُورنت بمخرجـات التعليم في الدول المتقدمة، وبناء على ما سبق يمكن القول: إن دعاة التغيير يؤكـدون أنه من أجل الارتقاء بالتعليم ينبغي بأي حال من الأحوال ألاّ نشرع نضع أهدافاً ثابتة وموحدة، بل على العكس يجب أن تُبتكر مجموعة من الأهداف المؤقتة والمصـحوبة بالإجراءات الكفيلة بإعادة تقويمها وتجديدها مع مرور الوقت، ولابد أن تكون هنـاك طريقة تجعل المناهج تتغير دون حاجة إلى تفجير صراعات مريرة في كل مرة.

القسم الرابع:

الحاجة إلى فلسفة تربوية تتجاوز جدل الثابت والمتحول في الفكر العربي:

من خلال التحليل السابق لجدل الثابت والمتحول تبين أن هناك أنموذجين أساسيين لفلسفة التربية يجب على فيلسوف التربية أن يضعهما في اعتباره حين يحدد فلسفته التربوية التي سوف يضع في ضوئها ما يلي ذلك من سياسة في الأهداف والطرائق والمناهج.

النموذج الأول: يرى أنصاره أن التعليم ذو طبيعة محافظة، فهو لا يعمل إلا في جو من الثبات والاستقرار، ومن ثم لا يعلم إلا معارف قديمة ثبتت صحتها واستخدمتها أجيال الكبار مؤمنة بنفعيتها العقلية أو المادية أو الاجتماعية، ولا يعلم إلا قيمة متأصلة في الحياة لها تقديرها واحترامها في المجتمع، كما لا يعلم إلا مهارات مطلوبة للعمل والإنتاج، وما يستجد من معارف وقيم ومهارات فإنه لا يدخلها في صميم المناهج الدراسية إلا بعد مدة زمنية يتم فيها اختبارها عملياً وعلمياً واجتماعياً، كما أن التعليم وفق هذا النموذج يحافظ على الأوضاع السياسية والاجتماعية القائمة، ويخرج أفراداً على درجة من التقبل لها والتكيف معها، فلا توجد مدرسة شيوعية في مجتمع أمريكي ولا مدرسة ليبرالية في مجتمع شيوعي.

النموذج الثاني: يلح أنصاره على وجود عالم طبيعي ديناميكي، غني بكل ما هو جديد، ومملوء بكل ما هو متنوع. إن هذه الفلسفة لا تهمل الحاجة إلى الاستقرار ولكنها تعد ما يتكرر حدوثه وما هو عام جزءاً من الثقافة الاجتماعية يخضع باستمرار للتعديل، وتجسيداً لهذه النزعة قامت الفلسفة التجديدية في التربية لتجعل من التعليم قوة فاعلة في إعادة بناء المجتمع وتجديده، وقدمت أفكاراً مستنيرة تبحث للتربية عن وظائف جديدة تستهدف تحديث المجتمع وتجديد نظمه ليكون أكثر تقدماً، وخير ما يقدمه التعليم في هذا المجال أن يعد أفراداً مزودين بالمفهومات والقدرات اللازمة

لصنع الجديد والتكيف معه عندما يصبح لهم في غدهم مسؤولية العمل والتوجيه.

ولابد لنا من التساؤل هنا: **كيف يمكننا تجاوز هذه الإشكالية والوصول إلى توجه نبني عليه سياساتنا التربوية ويكون هادياً لنا في بناء الإنسان العربي؟**

للإجابة عن هذا التساؤل يرى الباحث أنه لن يكون الأهل ولا القائمون على رسم السياسات التربوية خاضعين لحتمية الاختيار بين هذين النموذجين، ذلك أن هناك موقفاً يتوسط بينهما وفيما يأتي عرض له:

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

ويرى الباحث أن أخطاراً حقيقية تهدد المجتمع إذا اختلت هذه الموازنة، لأن الممارسات الجامدة للتطبيع الاجتماعي – على سبيل المثال – قد تؤدي إلى خنق التجديد أو إلى إيقاع الأفراد في مواقف متعارضة عندما يحدث التغيير في بعض جوانب حضارة المجتمع وحياة سكانه، ولا يعرف الأفراد كيف يوازنون بين ما تطبعوا عليه من تقاليد، وما ينبغي أن يفعلوه للتكيف مع الجديد، وقد يصل الأمر إلى حدوث انهيار حقيقي في التكامل المعياري للمجتمع، ولذا يقترح الباحث من أجل تحقيق المرونة والموازنة بين الثابت والمتحول أن تقتصر التربية على نقل بعض

الممارسات التقليدية الضرورية، والاهتمام بتعليم القيم العامة عوضاً عن المعايير الخاصة، كأن تقوم التربية بمساعدة الشباب على فهم وتقدير بعض القيم الاجتماعية الأساسية التي تقوم عليها المعايير الخاصة في العلاقات بين الجنسين، بدلاً من محاولة فرض التحريمات المعيارية بالعلاقات بين الشباب والفتيات فرضاً متزمتاً.

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

كما أنه من مهام الفلسفة التربوية المنشودة العمل على إكساب الطلاب معنى التعاون وقبول الآخر وعدم نفيه، والإيمان بأن المعرفة والقيم نسبية، ولا قداسة في العلم، وأن التعدد في الأفكار والآراء لازم وضروري لاستمرار الحياة، بعبارة مختصرة، هناك أهمية لأن يكتسب الطلاب قيماً توازن بين ما هو ثابت في حياتنا وما هو متحول، وهذا يتطلب تحرير المعرفة المقدمة إلى الطلاب، وتحرير القائمين عليها «المعلمين» بوصف المعرفة منتجاً اجتماعياً يعبر عن تطور الواقع في لحظة ما، وقد أكد الدكتور علي وطفة في كتابه «بنية السلطة وإشكالية التسلط التربوي في الوطن العربي» إلى القول: إن الإشكالية ليست في أجيالنا وإنما تكمن في نظام تعليمي استطاع أن يبدد في عقول الطلاب ونفوسهم كل الإمكانيات العقلية والروحية والإنسانية، فالطالب في حالة قصور كلي، وفي حالة خصاء عقلي تتميز بطابع الشمولية والعمق.

ولو تأملنا طالباً يلقي على زملائه حلقة بحث أو يقرأ ورقة سوف نجد أنه في حالة خوف شديدة، بل حالة رعب وشلل كامل مهما نقدم له من تشجيع ودعم، وهذا دليل

قطعي على حالة القهر التربوي وكيف فعلت في نفوس أجيالنا وفي عقـولهم، وهـذا بدوره نتاج فعل تربوي مستمر يعود تاريخه إلى مرحلة الطفولة مـروراً بالمـدارس ووصولاً إلى الجامعة.(وطفة، 2000، 218)

يتبين مما سبق أن التربية العربية التي تغلب عليها سمات القسر والإجبـار والإكـراه والطاعة العمياء، تحتاج إلى فلسفة للحرية التربوية تعمل على تغييـر سـمات هـذه التربية، تلك السمات التي حالت دون تقدم المجتمع العربي، وحالت دون وعيه بذاتـه ومصيره، وعليه يمكن القول: إن التعليم يستطيع أن يؤدي دوراً تنويرياً عندما ينطلـق من فلسفة تربوية تؤمن إيماناً عميقاً بضـرورة صـياغة مفهـوم متكامـل للإنسـان «المواطن - الفرد»، ولأهداف تكوينه وتأهيله للاندماج في محيطه الوطني والعالمي، والتكيف مع مختلف المعطيات المتجددة لعصر سريع التغير والتحول، وهـو عصـر يشكل الآن «نهاية التربية» بتوجهاتها وغاياتها وأدوارها الكلاسيكية، ويستلزم إعـادة بنائها على أسس وأهداف وتوجهات جديدة منافية للانغـلاق الثقـافي أو القيمـي أو الحضاري... مكرسة للانفتاح على التغير والتجدد والتنوع والاختلاف المتعدد الأنماط والأطر المرجعية المتباينة، وذلك لتصبح تربية للتغير السوسيوحضـاري والمعرفـي والمهاري، وللتطور والتقدم، وللمستقبل بشكل عام، ولن نصل إلى ذلك إلاّ إذا أدركنـا «أن العمل التربوي – كأي نشاط إنساني منظم – لابد له مـن غايـات يسـعى إلـى تحقيقها، وإن الكثير من إحباطاتنا التربوية – فيما يرى الدكتور يونس ناصر – نـاتج من ضبابية الغايات التي كنا نرسمها لأنفسنا غير متحسـبين لإمكانـات تنفيـذها ولا معتبرين لدرجة ملاءمتها للعصر الذي تعيش أجيالنا الجديدة فيه، حتى قاد الكثير مـن جهدنا التربوي إلى عزل أجيالنا عن عصرها، والنكوص بها إلى نظـم فـي الفكـر والسلوك ترشحها للسقوط أمـام حركـة التقـدم والتطـور فـي مختلـف مجـالات الحياة».(ناصر وآخرون، 2000، 8)

يتضح مما سبق حاجتنا الماسة إلى فلسفة تربوية تكون قادرة على تحديد غايات التربية

وأهدافها، بحيث تنظر إلى الحاضر والواقع المجتمعي القـائم بأوضـاعه ومتغيراتـه الراهنة، وتعمل على الموازنة بين الرهان على ما هو كوني فـي مضـامين التربيـة والتعليم، وبين ما ينبغي أن يظل مرتبطاً بالواقع المحلي، مساهماً في بناء علاقة سليمة معه، وذلك عبر تدعيم مواطنية إنسانية منفتحة واعيـة مـن جهـة، ومتفاعلـة مـع المتغيرات المعرفية والقيمية والحضارية للنظام العالمي القائم من جهة أخرى.

وأخيراً أضع هذا البحث التحليلي الفلسفي والمتعلق بإشكالية الثابـت والمتحـول فـي التربية بين يدي زملائي المعلمين وطلبتي في وقت قلّت فيه البحوث الخاصة بفلسـفة التربية، راجياً أن يثير فيهم كثيراً من التساؤلات ويحفزهم على مزيد من المشـاركة والعطاء، فلعل عدم الرضى بالواقع والتعامل الإيجابي معه يكون دافعاً للسير به إلـى الأمام وصنعه، وأول درجة من درجات الكمال المنشود فكراً وعملاً.

المراجع

- المراجع العربية:

- **أرينت، حنة** (1974): **بين الماضي والمستقبل،** ترجمة عبـد الـرحمن بشـناق، القاهرة، دار نهضة مصر للطباعة والنشر.
- **آفانزيني، غي** (1981): **الجمود والتجديد في التربية المدرسية،** ترجمة عبـد الله عبد الدائم، بيروت، دار العلم للملايين.
- **بروبيكر، جون.س** (1967): **الفلسفات الحديثة للتربية،** ، الجزء الأول، ترجمـة نعيم الرفاعي، دمشق، المطبعة التعاونية.
- **بهاء الدين، حسين كامل** (1997): **التعليم والمستقبل،** القاهرة، دار المعارف.
- **بوتكن، جيمس وآخرون** (1981): **التعليم وتحديات المستقبل (تقرير لنادي روما الدولي)،** ترجمة عبد العزيز الفوصي، القاهرة، المكتب المصري.
- **بيومي، محمد أحمد** (1981): **علم اجتمـاع القـيم،** الاسـكندرية، دار المعرفـة الجامعية.
- **تركي، عبد الفتاح** (1996): **في الأصول الفلسفية للتربيـة،** كلية التربية، جامعـة طنطا.
- **توفلر، الفين** (1990): **صدمة المستقبل (المتغيرات في عالم الغد)،** ط2، ترجمـة محمد علي ناصف- القاهرة، دار نهضة مصر للطباعة والنشر.
- **الجابري، محمد عابد** (1986): **نحن والتراث (قـراءات معاصـرة فـي تراثنـا الفلسفي)،** ط5، الدار البيضاء، منشورات المركز الثقافي العربي.
- **جاردنر، دافيد** (1983): **تقرير أمة معرضة للخطر،** مستلة من العدد الثاني عشـر من مجلة رسالة الخليج العربي، ترجمة يوسف عبد المعطي، الريـاض، مكتـب التربية العربي لدول الخليج.

- **جرينيه، إيف** (1997): **صراع الحضارات أم حوار الثقافات؟** تحرير فوزي لبيب، بحث مقدم إلى المؤتمر الدولي حول الحضارات المنعقد في القاهرة ما بين 10-12 مارس 1997.
- **جلال، عبد الفتاح** (1993): **تجديد العملية التعليمية في جامعة المستقبل**، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة، مجلة العلوم التربوية، المجلد الأول، العدد الأول.
- **جلال، عبد الفتاح** (1995): **تطوير التعليم الإعدادي وتحديات القرن الحادي والعشرين**، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة، مجلة العلوم التربوية، المجلد الأول، العددان الثالث والرابع.
- **جيوشي، فاطمة** (1999): **كليات التربية بين قيم الأصالة والحداثة**، بحث مقدم إلى المؤتمر التربوي الذي عقدته كلية التربية بجامعة دمشق بالتعاون مع الجمعية السورية للعلوم النفسية ما بين 11-1997/5/13.
- **حلمي، شكري عباس** (1982): **الأهداف ومستقبل التربية**، القاهرة، دار التأليف.
- **حنفي، حسن** (1987): **التراث والتجديد (موقفنا من التراث القديم)**، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- **زاهر، ضياء الدين** (1995): **القيم والمستقبل: دعوة للتأمل**، مجلة مستقبل التربية العربية، العدد الثاني، القاهرة، مركز ابن خلدون للدراسات الإنمائية.
- **السيد، محمود** (1997): **من التحديات التي تواجه التعليم العربي في المرحلة القادمة**، بحث مقدم إلى المؤتمر التربوي الذي عقدته كلية التربية بجامعة دمشق بالتعاون مع الجمعية السورية للعلوم النفسية ما بين 11-1997/5/13.
- **شاخت، ريتشارد** (1993): **رواد الفلسفة الحديثة**، ترجمة أحمد حمدي محمود، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب.

- **العالم، محمود أمين** (1986): **الوعي والوعي الزائف في الفكر العربي المعاصر،** القاهرة، دار الثقافة الجديدة.
- **عبد الدائم، عبد الله** (1991): **نحو فلسفة تربوية عربية (الفلسفة التربوية ومستقبل الوطن العربي)**، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية.
- **علي، سعيد إسماعيل** (1995): **فلسفات تربوية معاصرة،** (عالم المعرفة 198)، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.
- **عمار، حامد** (1992): **من قضايا الأزمة التربوية – وجهة نظر،** القاهرة، مركز ابن خلدون للدراسات الإنمائية.
- **عمار، حامد** (1996): **دراسات في التربية والثقافة (3) في التوظيف الاجتماعي للتعليم،** القاهرة، مكتبة الدار العربية للكتاب.
- **فور، إيدجار** (1976): **تعلم لتكون،** ط2، ترجمة حنفي بن عيسى، الجزائر، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع.
- **كرم، يوسف** (1966): **تاريخ الفلسفة اليونانية،** بيروت، دار القلم.
- **كلباتريك، وليم** (1958): **المدنية المتغيرة والتربية،** ترجمة عبد الحميد السيد وآخرين، القاهرة، مكتبة مصر.
- **أبو المجد، أحمد** (1990): تقديم في: ألفين توفلر: **صدمة المستقبل، (المتغيرات في عالم الغد)،** ط2، ترجمة محمد علي ناصف، القاهرة، نهضة مصر للطباعة والنشر.
- **مرسي، محمد منير** (1984): **فلسفة التربية (اتجاهاتها ومدارسها)،** القاهرة، عالم الكتب.
- **ناصر، يونس، وآخرون** (2000): **المعالم الأساسية لمدرسة المستقبل (تصورات عربية)،** بحث مقدم إلى المؤتمر الثاني لوزراء التربية والتعليم والمعارف في الوطن العربي حول (مدرسة المستقبل)، المنعقد في دمشق ما بين 29-30 يوليو 2000م.

- **نوفل، محمد نبيل** (1985): **دراسات في الفكر التربوي المعاصر**، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

- **نيللر، ج. ف** (1972): **في فلسفة التربية**، ترجمة محمد منير مرسي وآخرين، القاهرة، عالم الكتب.

- **وطفة، علي** (2000): **بنية السلطة وإشكالية التسلط التربوي في الوطن العربي**، ط2، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية.

- المراجع الأجنبية:

- **Adler. F. (1974):** **«The Value concept in Sociology»**, The American Journal of Sociology. Vol.10, No.5.

- **Douglas. P. (1993)** **Globalizing General Education: Changing world changing Needs,** J. New Directions for community, colleges, Vol. 21 **.**

- **International Encycolopedia of Social Sciences**, 1908, p.579.

نقلاً عن: **التهامي، مختار** (1985): **تحليل مضمون الدعاية في النظرية والتطبيق**، القاهرة، دار المعارف، ص11.

- **Peukert, H. (1993):** **Present challenges to the Educational Theory of Modernity**, J. Education, Vol.47, printed by georg Houser Metzingen.

- **Richard. L. H. (1976):** **Freedom and Education: The Philosophy of summer hill**, J. Educational Theory. Vol.26, No.2.

تاريخ ورود البحث إلى مجلة جامعة دمشق 2007/4/22.