٣٥

Occidentalism

الاستغراب

AL-ISTIGHRAB

دوريّة فكريّة مُحكمة تُعنى بدراسة الغرب وفهمه معرفيّاً ونقديّاً

تصدر عن المركز الإسلامي للدراسات الاستراتيجيّة

العدد الخامس والثلاثون. السنة التاسعة ١٤٤٦هـ - صيف ٢٠٢٤م

ISSN: ٢٥١٨-٥٥٩٤

رقم الإيداع في دار الكتب والوثائق الوطنية العراقية ٢٤٦٤

"التربية والتعليم في الغرب، ضياع هوية الإنسان"

الملف

مفهوم التربية في الفكر الغربيّ قراءة تحليليّة- نقدية في بعض النماذج
سامر توفيق عجمي

معالم الفكر التربوي عند جان جاك روسو (مقاربة نقديّة)
الشيخ علي كريّم

نظرية الذكاءات المتعددة: قراءة نقدية
علي زياد نذر
زينة سمير فخري

تقسيم المراحل العمرية وفق نظرية النمو المعرفي، عرض وتقويم
الشيخ الدكتور محمد نمر

الهدف النهائي للتربية من وجهة نظر إيمانويل كانط؛ رؤية نقديّة على أساس الحكمة المتعاليّة
حسن عبدي

ترجمات

بحث ونقد أهم أدلة إنكار العلاقة المنطقية بين النظرية والتطبيق، في فلسفة التربية والتعليم
محمد آصف محسني (حكمت)

أبحاث بين مناهجيّة

تنشئة العولمة .مدخل للتحليل الثقافي
د. حسان عبدالله حسان

المبتدأ

التربية والتعليم في الغرب: بحث عن هويّة الإنسان الضائعة
حسين إبراهيم شمس الدين

الهيئة العلميّة

أ.د. إبراهيم محمد زين	ماليزيا
أ.د. أحمد عبد الحليم عطيّة	مصر
أ.د. سيد حسين نصر	أميركا
ـ أد. حميد بارسانيا	إيران
أ.د خليل أحمد خليل	لبنان
أ.د. زعيم خنشلاوي	الجزائر
أ.د. سعاد الحكيم	لبنان
أ.د. فيتالي ناعومكين	روسيا
أ.د. فتحي المسكيني	تونس
أ.د.فيلين بيليف	بلغاريا
أ.د.كارل أرنست	أميركا
أ.د. مظفر إقبال	كندا
أ.د. مجدي عز الدين حسن	السودان

المترجمون المشاركون

ـ أسعد مندي الكعبي

ـ رولا السعدي

ـ هبة ناصر

ـ حسن علي مطر الهاشمي

هذه الفصليّة

تهتم فصلية "الاستغراب" بفهم الغرب ودراسته من خلال التعرُّف على مناهجه وأبنيته الفكرية والثقافية والايديولوجية وإعادة قراءتها بروح نقدية عارفة.

غاية المركز الإسلامي للدراسات الاستراتيجية من إصدار هذه الفصلية، تتأتّى من ضرورة تشكيل منفسح تفكيري خلاَّق يفضي الى التواصل المتكافئ معرفياً وحضارياً بين الاسلام والغرب، وذلك من خلال السعي الى مقاربة الغرب على نحو يتعدى ما أَلِفَتْه النخب العربية والإسلامية ماضياً وراهناً.. خصوصاً حيال الكيفية التي جرى التعامل فيها مع قيم الغرب ومعارفه، سواء لجهة التقليد الخالص لهذه القيم او لجهة رفضها والقطيعة المطلقة معها.

ولأجل تظهير غايتها، تأخذ هذه الفصلية بمنهجية تكاملية تقوم على تفعيل ثلاثة خطوط متوازية ومتلازمة في الوقت عينه:

ـ **الخط الأول:** التعرف على المجتمعات الغربية كما هي في الواقع، وذلك من خلال مواكبة تطوراتها العلمية والفكرية والثقافية والسياسية، وذلك عبر ما تقدمه نخب هذه المجتمعات من معارف في سياق إعرابها عن القضايا والمشكلات التي تعيشها في مطلع القرن الحادي والعشرين.

ـ **الخط الثاني:** التعرّف على المناهج والسياسات التي اعتمدها الغرب حيال الشرق والمجتمعات الإسلامية على وجه الخصوص، وذلك بقصد جلاء الكثير من الحقائق وتبديد مِثلِها من الأوهام التي استحلت التفكير العربي والإسلامي ردحاً طويلاً من الزمن.

ـ **الخط الثالث:** وهو خط النقد، ويجري على ثلاثة أوجه:

الوجه الأول: نقد قيم الفكر الغربي وآثارها المترتبة فكرياً على الانتلجنسيا العربية والاسلامية، وبيان آليات الاستغراب السلبي الناجمة منها...

الوجه الثاني: نقد الغرب لذاته من خلال اختيار وتعريب ما يكتبه الفلاسفة والمفكرون والباحثون الغربيون حول القضايا التي تعكس أحوال مجتمعاتهم، والتحولات التي تحتدم فيها تلك المجتمعات في الميادين المختلفة.

الوجه الثالث: نقد النخب العربية الاسلامية للغرب، إنطلاقاً من معرفتها به واستيعابها لتاريخه وسعيها الى مناظرته على أرض التكافؤ الخلاق والكلمة السواء.

٣٥

الاستغراب

AL_ISTIGHRAB

OCCIDENTALISM

دوريّة فكرية مُحكّمة تُعنى بدراسة الغرب وفهمه معرفيًّا ونقديًّا

تصدر عن المركز الإسلامي للدراسات الاستراتيجيّة

العدد الخامس والثلاثون السنة التاسعة ١٤٤٦هـ صيف ٢٠٢٤م

ISSN:٢٥١٨-٥٥٩٤

رقم الإيداع في دار الكتب والوثائق الوطنية العراقية ٢٤٦٤

الآراء الواردة في هذه المجلة لا تُعبّر بالضرورة عن توجّهات المركز

﴿وَأْمُرْ أَهْلَكَ بِالصَّلاةِ وَاصْطَبِرْ
عَلَيْهَا لا نَسْأَلُكَ رِزْقاً نَحْنُ نَرْزُقُكَ
وَالْعَاقِبَةُ لِلتَّقْوَى﴾

سورة طه: 132

OCCIDENTALISM
الاستغراب
AL_ISTIGHRAB
٣٥
دوريّة فكرية مُحكّمة تُعنى بدراسة الغرب وفهمه معرفيًا ونقديًا
تصدر عن المركز الإسلامي للدراسات الاستراتيجيّة
مجازة من وزارة الإعلام اللبنانية، قرار رقم: ٤٢٣ / ٢٠١٦
العدد الخامس والثلاثون السنة التاسعة ١٤٤٦هـ صيف ٢٠٢٤م
ISSN: ٢٥١٨-٥٥٩٤
رقم الإيداع في دار الكتب والوثائق الوطنية العراقية ٢٤٦٤

رئيس التحرير

هاشم الميلاني

مدير التحرير

حسين إبراهيم شمس الدين

هيئة التحرير

أ.د. سيد حسين نصر	. أستاذ الدراسات الإسلامية، جامعة جورج واشنطن.
أ.د. توفيق بن عامر	. أستاذ الحضارة الإسلامية، جامعة تونس.
أ.د. خنجر حميّة	. أستاذ الفلسفة، الجامعة اللبنانية.
أ.د. ستار الأعرجي	. عميد كلية الفقه جامعة الكوفة - العراق.
أ.د. عامر عبد زيد الوائلي	. أستاذ الفكر المعاصر الإسلامي، كلية الآداب، جامعة الكوفة.
أ.د. عبد الجبار ناجي	. أستاذ التاريخ في جامعة بغداد
أ.د. مجدي عز الدين حسن	. أستاذ الفلسفة، جامعة النيلين، السودان.
أ.د. مصطفى النشّار	. أستاذ الفلسفات القديمة، جامعة القاهرة، مصر.
أ.د. مظفر إقبال	. مؤرّخ وأستاذ العلوم الحديثة، جامعات كندا.
الشيخ د. فادي ناصر	. عميد كلية الأديان والعلوم الإنسانية - جامعة المعارف - لبنان.

مصحِّح اللغة العربية

الأستاذ غسان الأسعد

مصحِّح اللغة الأجنبية

الأستاذة أ. هبة ناصر

التصميم والإخراج الفنّي

علي مير حسين

للتواصل
- هاتف: 00961 1274465
- موقع: http://istighrab.iicss.iq
- إيميل: istighrab.mag@gmail.com

التحويل البنكي
Islamic Center for Strategic Studies – Civil Compa.
IBAN: LB78 0052 0024 0013 0102 4055 9014
IBL BANK SAL. Swift Code: INLELBBE

المحتوى

المبتدأ

* **التربية والتعليم في الغرب: بحث عن هويّة الإنسان الضائعة**

- حسين إبراهيم شمس الدين ٩

الملف

* **معالم الفكر التربوي عند جان جاك روسو(مقاربة نقديّة)**

- الشيخ علي كريّم ١٤

* **مفهوم التربية في الفكر الغربيّ قراءة تحليليّة – نقدية في بعض النماذج**

- سامر توفيق عجمي ٤٠

* **نظرية الذكاءات المتعددة: قراءة نقدية**

- علي زياد نذر و زينة سمير فخري ٦٤

* **تقسيم المراحل العمرية وفق نظرية النمو المعرفي، عرض وتقويم**

- الشيخ الدكتور محمد نمر ٩٠

* **الهدف النهائي للتربية من وجهة نظر إيمانويل كانط؛ رؤية نقديّة على أساس الحكمة المتعاليّة**

- حسن عبدي ١٠٨

ترجمات

* **بحث ونقد أهم أدلة إنكار العلاقة المنطقية بين النظرية والتطبيق، في فلسفة التربية والتعليم في العالم الغربي المعاصر**

- محمد آصف محسني (حكمت) ١٢٢

المحتوى

أبحاث بين مناهجيّة

* تنشئة العولمة .مدخل للتحليل الثقافي

- د. حسان عبدالله حسان ١٦٠

ندوة العدد

* قضايا التربية والتعليم وعلم الاجتماع

- طلال عتريسي ١٨٨

رسوم بيانيّة ٢٠٣

مراجعات الكتب ٢٠٧

- مراجعة كتاب فلسفات تربوية معاصرة ٢٠٨
- مراجعة كتاب في التربية ٢٢٠
- مراجعة كتاب إعادة الانتاج في سبيل نظرية عامة لنسق التعليم ٢٣٤

ترجمة ملخّصات المحتوى بالإنكليزيّة ٢٤٤

بسم الله الرحمن الرحيم

ترحّب مجلة الاستغراب بكل نتاج فكري يتّسم بالموضوعية

وينسجم مع اهتماماتها ضمن قواعد النشر الآتية:

١. تنشر المجلّة الأبحاث العلميّة الأصيلة الموافقة للشروط الأكاديميّة المعتمدة في البحث العلمي وخطواته المتعارف عليها عالميًّا.

٢. يشترط انسجام المضمون والمنهج مع أولويات المجلّة في نقد الفكر الغربي، وعدم الاكتفاء بعرض الأفكار ووصف الأقوال.

٣. أن يُكتب البحث باللّغة العربيّة، ويُرسل منه نسخة إلكترونيّة بصيغتي (Word) و (pdf)، بحدود ٥,٠٠٠ كلمة، على أن تُرقّم الصفحات ترقيمًا متسلسلاً.

٤. تقديم ملخّص باللّغة العربيّة، يُوضع في أوّل البحث لا يزيد عن (٢٠٠) كلمة، بالإضافة إلى الكلمات المفتاحية للبحث.

٥. تنشر المجلة ترجمة ملخّصات الأبحاث باللغة الإنكليزية.

٦. أن تحتوي الصّفحة الأولى من البحث على اسم الباحث وعنوانه، وتخصّصه (باللغتين العربيّة والإنكليزيّة) ورقم الهاتف والبريد الإلكتروني.

٧. إرفاق نسخة من السّيرة العلميّة إذا كان الباحث يتعاون مع المجلّة للمرة الأولى.

٨. يتمّ التّعريف بالكتب والمقالات وسائر المصادر المعلوماتيّة في نهاية الدّراسة بالطريقة التّالية: المؤلّف (المصحّح، الجامع، أو المترجم الذي يذكر بدلاً من المؤلّف)، تاريخ طباعة الأثر، العنوان، ويُضاف في الكتب، مكان النّشر والنّاشر، ورقم الصفحة، وفي المقالات اسم المجلّة العلميّة ورقم الجزء أو الدورة ورقم الصفحة ورقم النّسخة أيضًا. وتُدرج في المواد المعلوماتيّة ما عدا المصادر المطبوعة كالآثار الإلكترونيّة أو المواد المرئيّة والسّمعيّة، ووسيلة الإعلام التي تعرض هذا الأثر.

٩. يُشار إلى المصادر والمراجع جميعها بأرقام الهوامش التي تنشر في أسفل كل صفحة. وتراعى الأصول العلميّة المتعارفة في التّوثيق والإشارة بأن تتضمّن: اسم الكتاب ورقم الصفحة.

١٠. يزوَّد البحث بقائمة مفصّلة من المصادر والمراجع في آخر البحث، وفي حالة وجود مصادر أجنبيّة تُضاف قائمة بها منفصلة عن قائمة المصادر العربيّة، ويُراعى في إعدادها الترتيب الألفبائي لأسماء الكتب أو الأبحاث في المجلاّت، أو أسماء المؤلفين.

١١. أن لا يكون البحث قد نُشر سابقًا في مجلّة أو كتاب أو موقع الكتروني.، وليس مقدّمًا إلى أيّة وسيلة نشر أخرى، وعلى الباحث تقديم تعهّد مستقلّ بذلك.

١٢. تعبّر جميع الأفكار المنشورة في المجلة عن آراء كاتبيها، ولا تعبّر بالضرورة عن وجهة نظر جهة الإصدار، ويخضع ترتيب الأبحاث المنشورة لاعتبارات فنيّة ومنهجية فقط.

١٣. تراعي المجلّة الأنظمة مرعيّة الإجراء فيما يخصّ حقوق الملكية الفكريّة للمؤلّفين.

١٤. يجب أن يرفق الباحث تعهّدًا خطّيًّا ببحثه وفق الآتي: جانب مدير تحرير مجلة الاستغراب المحترم

أقرّ أنا الموقّع على هذا أدناه وأتعهّد.. (يذكر اسم الباحث)

..(الصفة العلمية للباحث)

بأن هذه المادة وعنوانها: .... (العنوان الكامل للبحث) هي من إنتاجي العلمي، ولهذا فهي تدخل في ملكيّتي الفكريّة، ولم يسبق نشرها، وإنيّ أعطي مجلّتكم الكريمة حقّ الطبع والنّشر والتّرجمة وإعادة النّشر والتوزيع الورقي أو الالكتروني.

١٥. تخضع الأبحاث المستلمة لبرنامج الاستلال العلمي (Turnitin).

١٦. لا يجوز للباحث أن يطلب عدم نشر بحثه بعد عرضه على هيئة التّحرير.

١٧. تخضع الأبحاث لتقويمٍ وتحكيم سرّي لبيان صلاحيّتها للنشر، وعلى وفق الآلية الآتية:

أ -. يبلّغ الباحث بتسلّم المادّة المرسلة للنشر خلال مدّة أقصاها أسبوع من تاريخ التسلّم.

ب - يخطر أصحاب الأبحاث المقبولة للنشر موافقة هيئة التّحرير على نشرها وموعد نشرها المتوقّع.

ت - الأبحاث التي ترى اللجنة وجوب إجراء تعديلات أو إضافات عليها قبل نشرها تُعاد إلى أصحابها، مع الملاحظات المحدّدة، كي يعملوا على إعدادها نهائيًّا للنشر.

ث -. الأبحاث المرفوضة يبلّغ أصحابها من دون ضرورة إبداء أسباب الرّفض.

ترسل الأبحاث على الموقع الإلكتروني للمجّلة: istighrab.mag@gmail.com

المبتدأ

التربية والتعليم في الغرب: بحث عن هويّة الإنسان الضائعة

حسين إبراهيم شمس الدين [*]

لقضية التربية والتعليم فعالية وحيوية مستمرة على مر العصور لارتباطها الوثيق بالرؤية المتجددة للأنظمة الفكرية حول الإنسان وما يمثّل من حيث قدراته وقواه وغاياته، فلا معنى لفلسفة إنسانية أو حضارية أو حتى سياسية دون النظر إلى معنى الإنسان:

ما هو الإنسان؟

هل هناك وحدة نوعية سارية في جميع البشر ؟

هل قابليات الإنسان وقدراته واحدة أو متغيرة ونسبية؟

هل غايات البناء الفردي للإنسان تابعة لتطورات اجتماعية وثقافية أم إن التطورات الاجتماعية والثقافية معلولة للبناء الفردي وغاياته؟

أجوبة هذه الأسئلة تمثّل بنية تحتية لأية نظرة تربوية يقترحها أي باحث أو مفكر في الموضوعات الجزئية للتربية، كموضوع التدرّج في تلقي العلوم وكيفيتها، والأهداف القصوى للعملية التربوية، وكمسألة العقوبة في عملية التربية، وتقنيات تلقي العلوم، أو تقسيم المعرفة وفق المراحل العمرية، فعلى سبيل المثال من يؤمن بأن الخيال الإنساني يمثل قمة البناء الفردي للإنسان، سيجعل دراسة الأدب والشعر على قمة هرم العملية التربوية، كما أن من يجعل الخيال مرؤوسًا لأمور أعلى من قبيل الدين والعقل والنظام الخُلقي الروحي، فسيكون للتربية القيمية والعقدية عنده الدور المدبّر والمربي للخيال.

---

* مدير تحرير مجلة الاستغراب.

في المقابل من يتبنى رؤية عبثية أو لاأدرية تجاه الإنسان والوجود والقيم سيكون عاجزًا عن تبني أية نظرية تربوية، وبالتالي البناء عليها في تأسيسه التنظيمي للعملية التربوية، ومن هنا نجد أن آباء الفلسفة الغربية الحديثة التفتوا إلى هذه القضية وصنفوا في مجال التربية، وفي القرون الأخيرة نجد أمثال برتراند راسل على سبيل المثال يقول:" التربية التي ننشدها لأطفالنا لا بد أن تتوقف على مثلنا العليا للخلق الإنساني، وعلى الدور الذي نرجو أن يكون لأطفالنا في المجتمع إذا كبروا. فالمؤمن بالسلم لن يبتغي لأولاده نفس التربية التي يستجيدها المؤمن بالحرب، والأفكار التربوية للشيوعي لن تكون نفس نظرة القائل بحقوق الفرد"[١]، ولذا نجد أن حوارنا ونقاشنا الأساسي مع التيارات التربوية الغربية في هذه الحقبة كان نقاشًا تأصيليًا وبنيويًا وفلسفيًا، لأننا على الأقل نجد أننا أمام رؤى فلسفية حول الإنسان والدين والوجود، في مقابل رؤية نتبناها حول هذه القضايا، ولم نكن أمام تيارات أهملت هذه الجوانب في انتاجها لأفكارها حول التربية.

في زمان لاحق وفي مرحلة ثانية، بدأت العملية التربوية تدخل في إطار الأبحاث الأكاديمية من إطار التحليل والدراسات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية، حيث بات النظر إليها عند بعض الباحثين على أنها مؤسسة من مؤسسات النظام القائم وبالتالي يجدر دراستها من باب التأثير والتأثر الاجتماعي، وتضاءلت بكثرة عملية التفكير التأصيلي الفلسفي تجاه التربية تبعًا لتضاؤل الحركة الفلسفية الوجودية بشكل عام في الغرب، والتوجه نحو الأبحاث الإمبريقية أكثر من الرؤى القيمية والوجودية، ولذا كثرت الرؤى والأبحاث والنظريات حول المدرسة وأنظمة التعليم وغير ذلك من حيث كونها أحد أجزاء " البنية الاجتماعية" لا كما كان الأمر سابقًا حيث كانت تُدرس من أبعادها الإنسانية والفلسفية والقيمية، لذا نجد أن هناك من نظر للعملية التربوية في الواقع المعاصر نظرة سلبية، حيث اعتبرها معلولة للبناء التحتي الاجتماعي والسياسي، وفي هذا السياق كتب بيار بورديو مثلاً كتابه " إعادة الانتاج" الذي يمثل رؤية نقدية لنسق التعليم والتربية، حيث تناول فيه كيفية تأثير النظام التعليمي على إعادة إنتاج الفوارق الاجتماعية والثقافية، وتناول العلاقة بين التعليم والطبقات الاجتماعية، ويطرح فكرة أن النظام التعليمي لا يعمل فقط كوسيلة للمعرفة، بل أيضًا كأداة لإعادة إنتاج القيم والمعايير الثقافية التي تعزز الفوارق بين الطبقات[٢].

مرحلة ثالثة مرّ بها التعامل البحثي والمعرفي الغربي مع قضية التربية والتعليم، هي مرحلة الطفرات

---

١. راسل، في التربية، ١٤.

٢. في باب «مراجعات الكتب» قمنا بكتابة مراجعة لهذا الكتاب مع ملاحظات نقدية.

والثورات المتعلقة بالحركات الاجتماعية والتي تزامنت في عصرنا الحاضر مع الانبعاث الإعلامي والتكنولوجي الهائل، حيث صارت المؤسسة التعليمية – كغيرها من المؤسسات- تابعة لموجات " منطق السوق" في الأفكار، فنجد أن تيار النسوية وتيار الشذوذ الجنسي على سبيل المثال الذي شكّل طرحًا صراعيًا في أزمنة متأخرة على المستوى الإعلامي والمعرفي انعكس في غرف صياغة وصناعة المناهج التعليمية، فلم يعد الحديث اليوم كالحديث في العقود السابقة عن مفردات كالمعرفة والفردانية وجدوائية بعض المعارف وغير ذلك، بل انتقل النقاش ليكون متحورًا حول صيرورة المدرسة والعملية التعليمية والتربوية مواكبة للأحداث المتتالية التي تصيغ العالم، ففقدت بذلك العملية التعليمية والتربوية محوريتها في المجتمعات أيضًا، كلّ ذلك تزامنًا مع تحوّل الإنسان في الفكر الغربي إلى " مستهلك" للأنماط الحياتية المنتجة له إعلانيًا وإعلاميًا أكثر من وصفه " إنسان" له شخصيته وطبيعته الحقيقية التي لا بد من التعامل معها لا بمنطق الاستهلاك وسوق الأفكار.

أمام هذه التحولات، نجد أن مسألة التربية والتعليم في الفكر الغربي على طول المراحل تم لحاظها من قبل المفكرين في سياقين ممتزجين، أحدهما سياق التنظير للعملية التربوية والتعليمية من حيث الأهداف والغايات والمنطلقات وهي ما يمكن أن نصطلح عليه بفلسفة التربية والتي بدأت في المرحلة الأولى وبدأت تبهت مع الوقت، والسياق الثاني هو التنظير لهذه العملية من حيث تقنيات التعليم ومساراتها التطبيقية مع الأخذ بعين الاعتبار التطور التقني في العصور الحاضرة، ولذا نجد أنه قد اندرجت تحت عنوان " نظريات التربية والتعليم" رؤى شاملة لآليات التعليم أكثر من كونها تبحث عن الافتراضات الفلسفية المسبقة للعملية التربوية، وقد راج هذا السياق في العقود الأخيرة حيث ضعف التنظير حول قضية الإنسان والتربية من ناحية فلسفية عميقة، وانصب الجهد على مواكبة العملية التعلّمية والتعليمية مع مسارعة التكنولوجيا في التطور وبشكل خاص في زمن الذكاء الاصطناعي الذي طرح أمام المشتغلين في ميادين العلم أسئلة تعيد تعريف مفاهيم من قبيل: الإبداع والذكاء وإنتاج المعرفة وقيمة الشهادات العلمية وغير ذلك[١] .

مقابل هذه التحولات، نجد أن المجتمعات الإسلامية كانت تتخذ موقفًا انفعاليًا تجاه قضايا المدرسة والتعليم والمراحل العمرية وغيرها من المسائل، في حين نجد أن الفكر الفلسفي ولا سيما ما يُطلق عليه " الحكمة العملية" في متون الفلسفة الإسلامية مضافًا إلى النصوص الدينية كالقرآن والروايات المشتملة على كم كبير من الإرشادات والتوجيهات تم إغفالها في الدراسات، والحال أنها تعطي

١. في الرسوم البيانية التي جعلناها للنظريات التربوية والتعليمية في هذا العدد تظهر هذه القضية بوضوح.

الهوية والملامح الأصيلة حول الإنسان وبالتالي الرؤية التربوية، وكمثال على ذلك نجد أن المحقق الطوسي في كتاب " أخلاق ناصري" طرح فصلاً مستقلاً حول " سياسة الأولاد وتدبيرهم" ذكر فيه بعض القضايا التأسيسية، حيث قال في بعضها " عندما تتم أيام رضاعه، يجب الانشغال بتأديبه وتدريبه على الأخلاق الفاضلة قبل أن يتعوّد على الأخلاق الفاسدة، إذ يكون الطفل مستعدًا لها، وأكثر ميلاً للأخلاق الذميمة بسبب ما في طبيعته من النقصان والحاجة. وينبغي الاقتداء بالطبيعة في تهذيب أخلاقه، أي كلما ظهرت مزية أكبر من غيرها في بنية الطفل يجب الإقدام على تكميل تلك المزية"[١] .

وقد انبعث الفكر التربوي الإسلامي بشكل ضعيف محاولاً التنقيب مجددًا حول الأصول النظرية للتربية بوصفها نتاجًا اجتهاديًا إسلاميًا، يشرع من النظر إلى الفكر الأصيل الفلسفي والقيمي، وكانت هناك مساهمات عديدة تأسيسية لم تصل إلى درجة النضج الكافي، مثل محاولات الشيخ مرتضى مطهري في كتابه " التربية والتعليم في الإسلام" والعلامة الطباطبائي في "المقالات التأسيسية" على سبيل المثال لا الحصر.

ولذلك كان من الضروري التوجه نحو هذه القضية بشكل مركّز بحيث حاولنا في هذا العدد من مجلة الاستغراب رصد وتحليل ونقد أهم الرؤى التربوية في الفكر الغربي القديم والمعاصر، ووضعها من ثمّ على ميزان النقد والتمحيص، انطلاقًا من التصورات والتعريفات حول عملية التربية والتعليم حيث نجد أن عملية التعريف والفهم لأهم المفاهيم لا بد من إعادة صياغتها وفهمها ونقدها قبل الوصول إلى المسائل والقضايا، مرورًا بالقضايا الكبرى كقضايا العلمنة وأثرها في التنشئة المعاصرة، وقضية العلاقة بين فلسفة الوجود والتربية وربط " ما هو كائن" "بما ينبغي أن يكون"، وصولاً إلى معالجة بعض القضايا الجزئية مثل قضية المراحل العمرية ونظرية تعدد الذكاءات وغير ذلك.

١. الطوسي، أخلاق ناصري، ٢٨٠.

الملف: نظريات وقضايا التربية في الغرب

قضايا التربية والتعليم في الفكر الغربي شكلت مادة للبحث والتحليل المستدام حتى يومنا هذا، لا لشيء سوى أن قضية التربية والتعليم ترتبط ارتباطاً وثيقا بكل أبعاد البنية الاجتماعية والحضارية لأي مجتمع وحضارة، فما لم يكن هناك رؤية تربوية وتعليمية فالضياع سيسري إلى كل المؤسسات والبني.

في مقالات الملف نسلط الضوء على أهم التيارات والتحديات المعاصرة والقديمة التي واجهها الغرب في قضايا التربية والتعليم.. ومازال.

مفهوم التربية في الفكر الغربي : قراءة تحليلية نقدية في بعض النماذج

الشيخ سامر توفيق عجمي

معالم الفكر التربوي عند جان جاك روسو (مقاربة نقدية)

الشيخ علي كريّم

نظرية الذكاءات المتعددة: قراءة نقدية

علي زياد نذر/ زينة سمير فخري

تقسيم المراحل العمرية وفق نظرية النمو المعرفي، عرض وتقويم

الشيخ الدكتور محمد نمر

الهدف النهائي للتربية من وجهة نظر إيمانويل كانط

الدكتور حسن عبدي

معالم الفكر التربوي عند جان جاك روسو(مقاربة نقديّة)

الشيخ علي كريّم[*]

الملخص

لقد أظهر جان جاك روسو في فكره التربوي الكثير من الأفكار التي تعتمد عليها التربية الحديثة والمعاصرة؛ حيث أراد أن يحدث قطيعةً مع أساليب التربية التقليدية والتي تعتمد في جوهرها على مبدأ التلقين، ونادى بالتربية الطبيعيّة كأساسٍ فكريّ وفلسفي انطلق منه مركّزاً على التربية السالبة التي تستمدّ مبادئها من طبيعة المتعلّم ذاته ويكون دور المربيّ فيها المراقبة، وقد صبّ قوالب فكره التربوي بمعظمها في كتاب (إميل).

إنّ أهمّ أسس التربية عند روسو هي الإيمان ببراءة الطفل ومراعاة ميوله وطبيعته الخيّرة، والتركيز على التجربة الحسيّة إلاّ أنّه مع ذلك اتسّم فكره بالمثاليّة وبالتركيز على البعد النظري للأفكار وبالمبالغة في التعامل مع ميول المتعلم وحاجاته ورغباته، ومناداته بالحرية المطلقة للطفل، بالإضافة إلى التناقض الكبير بين أقوال روسو ونظريّاته وبين حياته الشخصيّة وقد تجلّى ذلك في تأخير التربية العقليّة والدينية والخلقيّة إلى مراحل متأخّرة من عمر الطفل ونطرته السلبيّة إلى القراءة من الكتب وحرمانه للمرأة من أبسط حقوقها في التعليم .

الكلمات المفتاحية: جان جاك روسو، إميل، التناقضات، التربية الطبيعيّة، التربية السالبة.

---

* باحث وأستاذ في الحوزة العلمية- لبنان.

المقدّمة

نبذة تعريفيّة عن جان جاك روسو:

إذا أردنا أن نطلق مصطلحاً يختصر حياة المفكِّر محور التوصيف والنقد جان جاك روسو Jean-Jacques Rousseau (٢٨ يونيو ١٧١٢ - ٢ يوليو ١٧٨٨) فالأليق هو «الرحّالة المتمرّد».

هو الفيلسوف والروائي والموسيقي والملحِّن وعالم النبات والمنظّر السياسي المولود في جنيف، والده هو صانع الساعات إسحاق روسو، عاش طفولة قاسية كان لها دور واضح في الأفكار السياسية والاجتماعية والدينية التي تبناها فيما بعد حيث توفيت والدته بعد تسعة أيام من ولادته، وعليه تربى في كَنَفِ والده حتى سن العاشرة قبل أن يوضع في رعاية أحد القساوسة حيث كان من المخطّط أن يصبح كاهناً بروتستانتيّاً، وعمل نقّاشا ثم خادمًا في منزل أحد النبلاء، ثمّ ترك روسو جنيف في عام ١٧٢٨م وبعد وقت قصير من رحيله عن جنيف، وهو في الخامسة عشرة من عمره، التقى روسو بالبارونة لويز دي وارنز، وكانت أرملة موسرة وتحت تأثيرها، انضم روسو إلى المذهب الكاثوليكيّ تاركاً مذهبه الذي نشأ عليه، وقد ساهمت هذه السيّدة في تطويره على مختلف الصعد، فبعد أن وصل إلى بيتها في الخامسة عشر من عمره كمدرّبٍ متعثّرٍ خرج منه في التاسعة والعشرين فيلسوفاً وموسيقيّاً معروفاً، في عام ١٧٤٠ م انتقل إلى ليونٍ في عام ١٧٤٠ ليصبح مدرسًا فيها، وهناك تعرّف على كونديلاك (Condillac) ودالمبرت (d'Alembert) وهما أحد روّاد عصر التنوير ((Age of Enlightenment[1]، في عام ١٧٤٢ سافر إلى باريس مبتكرًا نظامًا عدديًّا للتدوين الموسيقي قدمه إلى أكاديمية العلوم، والتقى هناك بـ دينيس ديدرو (Denis diderot) وبدأ بالكتابة الموسيقيّة معه عبر بعض المساهمات في موسوعته الموسيقيّة.[2]

بقيت الموسيقى اهتمام جان جاك روسو الرئيسي في هذه الفترة، وشهد عاما ١٧٥٢ و١٧٥٣ أهم إسهاماته في هذا الحقل أوبرا (Le Devin du Village) (كاهن القرية) التي لقت نجاحًا باهرًا، إنّ تحوُّل جان جاك روسو إلى الكاثوليكية جعله غير مؤهل للمواطنة الجينيفية (نسبةً إلى جينيف)

١- مصطلح يشير إلى القرن الثامن عشر في الفلسفة الأوروبية وغالبا ما يعتبر جزءا من عصر أكبر يضم أيضا عصر العقلانية. المصطلح يشير إلى نشوء حركة ثقافية تاريخية دعيت بالتنوير والتي قامت بالدفاع عن العقلانية و مبادئها كوسائل لتأسيس النظام الشرعي للأخلاق والمعرفة (بدلا من الدين. رواد هذه الحركة كانوا يعتبرون مهمتهم قيادة العالم إلى التطور والتحديث وترك التقاليد الدينية والثقافية القديمة والأفكار اللاعقلانية ضمن فترة زمنية دعوها «بالعصور المظلمة, وقد شكلت هذه الحركة أساسا وإطارا للثورة الفرنسية , أهمّ روّادها الفرنسيون: مونتسكيو, فولتير,ديدرو,كوندورسيه.

٢ -راجع: كريستوفر وروسو، مقال منشور في موسوعة ستانفورد للفلسفة، ٤-٧.

لذلك في عام ١٧٥٤ استعاد جنسيته بالعودة إلى المذهب البروتستانتي، نشر في السنوات اللاحقة كتابه بعنوان (مقالة في اصل التفاوت بين البشر)(Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalitéparmi les hommes)، وفي العام التالي ١٧٥٥م، وهو العامّ الذي يعتبر الأشدّ ثراءً فكريّاً في حياة روسو بدأ العمل على ثلاثة من أهمّ كتبه التي ما زالت حتّى الآن مدار الأخذ والردّ، وحازت شهرةً كبيرة في مختلف أنحاء العالم، وهي:

١. رواية «جولي» أو (La Nouvelle Héloïse) ١٧٦١م.

٢. «إميل» (أو مقالة في التربية التعليم)(Émile، ou de l'éducation) ١٧٦٢.

٣.العقد الإجتماعي (Du contrat social) ١٧٦٢.

فالكتاب الثاني -إميل- والذي يفترض فيه روسو طفلاً اعتباريّاً هو الكتاب المشكّل لعصارة الفكر التربوي لروسو، أمّا الكتاب الثالث فهو عصارة الفكر السياسي لروسو وتصوّره للعلاقة بين الشعب والحاكم وفق فكرة الإرادة العامّة التي نظّر لها.

لم يلقَ هذان الكتابان استحساناً في باريس وجنيف حيث نظّر فيهما روسو لأفكار جديدة مخالفة للعقائد الكنسيّة ممّا أدّى إلى اتّهامه بالهرطقة -رفض روسو مثلاً أحد أهمّ أركان الاعتقاد المسيحي الكنسي وهي فكرة الخطيئة الأولى، فكلّ بني آدم يولدون مدّنسين بهذه الخطيئة الأولى، أمّا عند روسو فالإنسان يولد خيّراً والمجتمع هو الذي يلوّث فطرته الصافية النقيّة - فأُجبِر على الفرار للهروب من الاعتقال، باحثًا عن اللجوء في سويسرا، ثمَّ سافر إلى إنجلترا في يناير ١٧٦٦ بدعوة من ديفيد هيوم، حيث عمل هناك على تدوين سيرته الذاتية (الاعترافات)أو (Les Confessions)، عاد روسو إلى فرنسا عام ١٧٦٧ وأكمل ماتبقى من حياته في إكمال سيرته الذاتية (الاعترافات)، وكذلك تأليف (حوارات جان جاك روسو قاضيًا في جان جاك)(Dialogues: Rousseau، Judge of Jean-Jacques)، وكتاب(استغراق الماشي المنعزل)(١٧٨٢ (Rêveries du promeneur solitaire.

توفي روسو إثر تعرّضه لأزمة قلبيّة حادّة عام ١٧٧٨م ودُفِنَ في مقبرة على بعد ٥٠ كلم من باريس، وفي عام ١٧٩٤ نقل الثوار الفرنسيون رُفاته إلى البانتيون_وهو مدفن عظماء الفرنسيين_ في باريس تخليداً لذكراه ولآرائه الثوريّة التي شكّلت مصدر الإلهام الفكري للثورة الفرنسيّة ضدّ الحكم الملكي.[١]

١. للاطّلاع التفصيلي على حياة روسو وفكره يمكن مراجعة كتاب: روبنسون واوسكار، روسو.

أوّلاً: نظريّة التربية الطبيعيّة عند جان جاك روسو:

لطالما شكّل مفهوما التربية والحرية أحد أهمّ المفاهيم في الفكر الإنساني والفلسفي منذ أفلاطون وأرسطو في كتابيهما السياسة والجمهوريّة إلى أحدث النظريّات في هذا المجال؛ بحيث شكّلا حضوراً كبيراً في مختلف الاتجاهات الفكرية والسياسية والتربوية، وقد يكون هذا الاهتمام وخصوصاً بمفردة التربية باعتبارها عملية تكاملية أي أنها لا تقتصر على جانب واحد من جوانب شخصية الفرد، بل تتناول جميع جوانبه الجسمية والعقلية والنفسية والخلقية، وباعتبار كونها ذات بعدين فردي واجتماعي؛ فهي لا تقتصر على تنمية الفرد وحده، بل تتعداه إلى المجتمع ككل؛ فتجعل من أفراده مواطنين صالحين يعملون لرقيّ المجتمع الذي ينتمون إليه وقد عُرِّفت بتعريفاتٍ متعدّدة ومتنوّعة بحيث أصبح لكلِّ متضلّعٍ في الشأن التربوي تعريفه الخاصّ لها بدءاً .

لم يقدّم جان جاك روسو تعريفاً محدّداً ومؤدلجاً للتربية إذ قد يكون في ذلك بحسب فلسفة التربية الطبيعيّة التي نظّر لها نوع استبدالٍ لردود الفعل الطبيعية للأطفال بردود فعل مصمّمة ومجهّزة وفق نماذج يُرغبُ بإنتاجها، إلاّ أنّه ركّز على محوريّة الطبيعة فيها، حيث يوصف روسو بكونه زعيما للنزعة الطبيعة في الفلسفة والتربية وإن كانت هذه النظريّة لها جذورها في الفلسفة اليونانيّة عند سقراط مثلاً، ففي مؤلّفه إميل الذي يعرف بإنجيل التربية الحديثة يضمّن روسو منظومة من الأفكار التربوية التي تشكل نظرية متكاملة في التربية حسب الطبيعة، فهي قادرة بذاتها على تنمية ملكات الطفل فينبغي السماح للطفل أن ينمو نموّا حرّا و يُحترم تكوينه الطبيعي، فهو يستهلّ كتابه إميل بقوله:» يخرج كل شيء من يد الخالق صالحًا، وكل شيء في أيدي البشر يلحقه الاضمحلال»[١]، فالنفس الإنسانيّة كالطبيعة المحيطة بها هي مصدر الخير والشرّ والفساد ينشأ من الاجتماع البشري، من هنا فإنّ التربية يجب أن تنطلق على أساس الطبيعة ليكون الطفل إبن الطبيعة وربيبها ينمو فيها نموّاً حرّاً طليقاً.

فالطبيعة عند روسو تتجلّى وتتمظهر بثلاثة تجليّاتٍ[٢]:

الكون أو العالم الخارجي بما يشمل من تقاطعاتٍ مختلفة زمانيّة ومكانيّة.

العالم الداخلي للإنسان بما يشمل من ميولٍ ورغباتٍ وغرائز ومشاعر وأحاسيس وكلّ ما فُطِرَ عليه الإنسان وجُبِلَ عليه جبلّةً إلهيّة خيرّة.

---

١. روسو، إميل، ٢٤.

٢. وطفة، الثورة التربويّة في فلسفة جان جاك روسو، ٧.

الطبيعة الاجتماعيّة للوجود البشري، فالحالة الطبيعيّة للاجتماع البشري في العهود القديمة كانت قائمةً على الخير والأصالة، فالناس البدائيون شكّلوا حالةً إنسانيّة تتميّز بالأصالة والسموّ والعظمة، وكانت خالية من الكراهية والحسد، إلاّ أنّه مع ظهور الملكيّة الفردية وتطوّر الاجتماع الإنساني ونشوء أنماط علاقات وحكم جديدة تحوّلت الإنسانيّة من حالة الطهر والحريّة إلى حالة العبوديّة والقهر.[١]

لقد شكّل كتاب إميل قفزة في مجال التربية فقد عدَّه التربويّون الحدّ الفاصل ما بين التربية التقليديّة والتربية الحديثة، لقد «طالب روسو المدرّسين بوجوب دراسة أطفالهم دراسةً تتناول تفكيرهم وعقولهم وملاحظاتهم، وطرقهم في النظر إلى الأشياء وعاداتهم وميولهم، وما يحبّون وما يكرهون، كيف نشوّقهم ونستميلهم ونجذب قلوبهم»[٢] كما شكّلت آراءه منهلاً عذباً نهل منه كثيرٌ من المربّين سواء في القرن الثامن عشر والتاسع عشر ك(بستالونزي) و(فروبل) و(هربرت سبنسر) أو المحدثون في القرن العشرين ك(جون ديوي) و(مونتسوري) و(جون آدامز) وغيرهم، فالتربية عند روسو عملية مركّبة وليست بسيطة، ولذلك ينبغي على المربيّ أن يلمّ إلماماً صحيحاً بمبادئها وشروطها والغاية النهائية منها، فمن شروط التربية الصحيحة والناجحة احترام أبعاد الإنسان والعمل على إشباع حاجاته بالقدر الكافي، وهذا بدوره يفرض على المربيّ أن يتحين الوقت الملائم لكل مرحلة من مراحل التربية، فلا ينبغي تقديم مرحلة على أخرى أو تغليب بعد من أبعاد الشخصية على حساب بعد آخر، من هنا انتقد روسو مناهج التربية التقليدية إذ اعتبرها مخطأةً في تصورها لمفهوم التربية والغاية منها عندما جعلت من البعد العقلي الأساس في كل عملية تربوية أو تعليمية[٣]، أمّا الغاية من التربية عند روسو فهي هي تشكيل شخصية متوازنة متكاملة من حيث مكتسباتها المعرفية ومن حيث أبعادها الأخلاقيّة والروحية والاجتماعية بجعله إنسانا فاضلاً ومواطناً صالحا قادراً على الاندماج في الحياة والمجتمع.

لقد حدّد روسو مساوئ التربية التقليدّية؛ واعتبر أنّ تجاوز هذه المساوئ كفيلٌ بأنّ يحافظ على مبادئ التربية وبالتالي إيصالها إلى غايتها المنشودة، ومن أهمّ هذه المساوئ:

الجهل بطبيعة الانسان وعدم الأخذ بعين الاعتبار كون الطفل موضوع التربية هو إنسانٌ قبل كلِّ شيء.

---

١. راجع: روسو، اصل التفاوت بين البشر.

٢. الأبراشي، أصول التربية المثاليّة في إميل لجان جاك روسو، ٤.

3. Arboux, La Spiritualité de Jean Jacques Rousseau, 32.

اهتمامها بتشكيل الفكر لدى الطفل قبل أن يحين أوان ذلك، عبر إعطاء الطفل واجبات الرجال، مع أنّ الأنسب في نظره هو الاهتمام بإنضاج ملكات وأدوات معارف الطفل.[١]

تضحيتها بحاضر الطفل لصالح مستقبله، فهي تتعامل مع الطفل من خلال ما تريد له أن يكون عليه في المستقبل، فهي تنظر إليه على أنه رجل وليس طفلاً، «هي تنشد الرجل دائما في الطفل من غير مراعاة ماذا يكون الطفل - فعلاً - قبل أن يغدو رجلاً»[٢]

هي تربية طبقية تقوم على التمييز بين مكونات المجتمع، فهي تميز بين الفقير والغني، بإعطائها الثاني فرصاً أفضل، والأنسب في نظره هو تهيئة التلميذ سواء كان فقيرا أو غنيا للتكيف مع أي طارئ في الحياة.[٣]

إنّ المنطلق الأساس لتجاوز سلبيّات التربية التقليديّة عند روسو يكمن في تأصيل مبدأ الحريّة لدى الطفل؛ فالتربية الطبيعية في ظل هذا الحق تعني أن يترك المربيّ الطفل ويخلّي بينه وبين الطبيعة يتعلم منها دون تدخل منه إلّا في حال الضرورة، فقد انتقد بشدّة أسلوب التلقين في العمليّة التعليميّة التربويّة، واعتبره من أبرز العوائق أمام التربية الصحيحة «إن معظم أخطاء التربية تأتي من طريق الاعتماد على السماع من الناس أو تلقين المعّلمين»[٤]، فباستخدامه تصبح التربية مرتكزة على نموذجٍ مُعَدٍّ سلفاً، وفيها يتمّ التعامل مع الطفل كما لو أنه مجرد كائنٍ منفعلٍ ويتمّ تزويده دفعة واحدة بمجموع المعارف حول العالم، مع أنّ دور المربيّ ينبغي أن يقتصر على تعبيد الطريق وإزالة العوائق التي قد تواجه الطفل أثناء تنشئته، فهو الذي يهيّئ له المسرح ثمّ يلتزم الحياد ويترك الحرية للطفل وهو ما يعبر عنه روسو بمفهوم «التربية السالبة[٥]» في مقابل ما قد يسمّى التربية الموجبة التي ينسبها بعض الباحثين الغربيون للفيلسوف الاستكلندي «جان لوك»- المعروف بنزعته التجريبيّة والحسيّة - ففلسفته التربويّة قريبة من فلسفة روسو وإن كانا يختلفان في بعض الموارد- فروسو يعتبر أنّ منهج التربية الموجبة يرتكز على مبدأ استبدادي يتجلى في العمل على تسريع النمو العقلي للطفل؛ فيسلبه أهم مقوّماته الطبيعيّة أثناء التعلّم[٦].

---

1. Dérathé , le rationalisme de Jean Jacques Rousseau, 25.

٢. روسو، إميل، ٤٨.

٣. م. ن.

٤. م. ن، ١٧٤.

5. Education Negative

6. Dérathé, le rationalisme de Jean Jacques Rousseau, 25

إنّ التربية السالبة عند روسو تعني تحقيق نماءٍ للطفل بعيدٍ تدخل الراشدين وعبثهم، فمهمّة تربية الطفل موكولة إلى الطبيعة، وليُترَكَ الطفل في صدامه مع الحياة بتجاربها وعبثها ومفارقاتها، وليس على المربي أن يحتسب الزمن والوقت في عملية نماء الطفل وتربيته بل يجب عليه أن يبدد الزمن ويهدر إمكانية الإحساس به» ليست أهم قاعدة في التربية أن نربح الوقت بل أن نضيعه»[١].

يعود روسو ليدمج بين أهمّ مفهومين في فلسفته التربويّة وهما مفهوما الطبيعة والحريّة معتبراً أنّ التربية السالبة ترتكز على أربعة جوانب لمفهوم الحرية الطبيعة:

الحرية الجسدية التي توفر للطفل كل ما يحتاجه من إيقاعات النماء الجسدي الحر الذي يأخذ مساره عبر النشاطات والفعاليات والألعاب وتترك لجسده الحرية، فرفض روسو القماط وكلّ ما يحدّ إمكانيات الحركة والقفز والانطلاق واللعب، فالحريّة كلٌّ لا يتجزّأ لديه فلا يمكن لإنسان ما أن يكون حرًا في المستوى العقلي أو العاطفي إذا لم يمتلك الحريّة الجسديّة الكاملة.

الحرية العاطفية والانفعالية: حيث يجب إبعاد الطفل عن كل ما من شأنه أن يفرض عليه مشاعر وعواطف مقنّنة بل ينبغي تركه وأحاسيسه ومشاعره، فلا ينبغي للراشدين أن يتدخّلوا في توجيه النمو العاطفي والانفعالي للطفل فللطفل أن يشعر بحرية أن يحب ويكره ويغضب ويتسامح كما يريد من دون ايّ تسلّط أو إكراه.

الحرية العقلية: فلا يجب أن يُفرض على الطفل أي رؤية ومعتقد، فروسو يرفض التعليم المبكّر للطفل ويدعو إلى عدم الاهتمام بالإعداد العقلي للطفل حتى بعد سن الثانية عشرة، لأن فترة الطفولة هي فترة الركود العقلي وهي مرحلة الكمون؛ فيجب ألا ندفع الطفل إلى التفكير أو إلى القراءة أو إلى بذل أي مجهودٍ عقلي في هذه المرحلة.

الجزاء الطبيعي: تعتمد التربية السلبية على قانون الجزاء الطبيعي، بحيث يدعو روسو إلى عدم تدخّل أحد في مجازاة الطفل على أخطائه وهفواته، بل الطبيعة هي من تعاقبه بنفسها، فإذا أبطأ الطفل في ارتداء ملابسه للخروج للنزهة فاتركه في المنزل، وإذا أفرط في الأكل دعه يعاني ألم التخمة.

ثانياً: آراء روسو في التربية والتعليم من خلال كتاب إميل:

يعد كتاب إميل مصدرا أساسيا في الفكر التربوي الحديث، وقد أجاد الأبراشي في توصيفه قائلاً:» كتابٌ معقّدٌ فيه الكثير من التناقض، ولكنّه لا يخلو من آراءٍ ثمينة وأفكارٍ سديدة..،وقد خلط

١. روسو، إميل، ٢٨.

فيه روسو بين الحقيقة والخيال، وبين القصّة والفلسفة، وبين الصواب والخطأ»[١] وقد كان الدافع له على كتابة هذا الكتاب أن سألته مرّة إحدى السيّدات عن الطريقة المثلى في تربية أبنائها فألّف كتاب إميل كجوابٍ عن هذا السؤال ويقسّم كتابه إلى خمسة أقسام بحسب المراحل العمريّة للطفل:

- الجزء الأوّل : وتبدأ هذه المرحلة التربوية من الميلاد وتنتهي في نهاية السنة الخامسة.

- الجزء الثاني: من نهاية الخامسة الى نهاية الثانية عشر.

- الجزء الثالث: من الثانية عشرة الى الخامسة عشر.

- الجزء الرابع: من الخامسة عشرة الى العشرين.

- الجزء الخامس: تعليم البنت أو المرأة التي تصلح أن تكون زوجةً لإميل، وأن تكون أمّاً لأطفاله، وقد اختار روسو لها إسماً وهو صوفي.

الجزء الأوّل أيّ من الميلاد إلى الخامسة:

يؤكد روسو على أهمية الأبوين كمربيين طبيعيين للطفل، فالأبوان هما الأكثر قدرة على أن يمنحا الطفل الحنان الضروري لنموه إنسانيا وأخلاقيا على نحو طبيعي، فروسو يرفض ذلك التقليد السائد بين الأسر والذي يعهد فيه الوالدين طفلهم إلى مربية مستأجَرة، ويهيب بالأمهات أن تقمن بواجبات الأمومة لأن غير ذلك يؤدي إلى مخاطر مذهلة على عقل الطفل وقلبه. [٢]

يرفض روسو قطعيا وضع الطفل في القماط المعهود أو في « المهاد» لأن المهاد يمنع عليه الحركة وتدفق الدماء ويميت قلبه الحر، ويحذر من استخدام هذه الطريقة كما يحذر من آثارها المدمرة للطفل جسديا ونفسيا.

ينصح روسو بأخذ الطفل إلى الريف، بعد ولادته ليعيش بين احضان الطبيعة وهوائها العليل، فروسو يكره المدينة ويعتبرها مملوءة بالشرور والآثام، ومقبرةً للنوع الإنساني.

الإهتمام بالتربية الجسميّة في هذه المرحلة، وكذلك الرياضة الحرّة حيث يجب أن تعطى الحريّة الكاملة للطفل في تحريك عضلاته.

يرفض روسو مبدأ العادة، فينبغي أن لا يعتاد الطفل على ايّ عادة، كالأكل والنوم في مواعيد خاصّة، فروسو ضدّ النظام ومع الحريّة المطلقة.

---

١. الأبراشي، أصول التربية المثاليّة في إميل، ٦٦.

٢. روسو، إميل، ٨٤ .

عدم التسرّع في تعليم الأطفال الكلام واللغة، فهم يتعلّمون بالمحاكاة وبالتدريج.

الفقراء ليسوا بحاجة للتعليم، لأنّهم يستطيعون أن يصبحوا رجالاً من خلال التجارب التي يخوضونها في الحياة، أمّا الأغنياء فلابدّ من تعليمهم لكي يصبحوا رجالاً[١].

الجزء الثاني: من نهاية الخامسة الى نهاية الثانية عشر:

يركّز روسو على أهمية هذه المرحلة العمريّة من التربية، فيعتبرها أخطر المراحل التربوية في حياة الإنسان، أمّا أهمّ المعالم التربويّة التي يرسمها روسو لإميل في هذه المرحلة فهي:

التركيز على التربية الحسيّة؛ عبر تربية الحواس بالتجربة والاحتكاك المباشر مع الطبيعة؛ فيجب ترك الحريّة للطفل في أن يحتكّ بالأشياء دون إفراطٍ في الخوف عليه منها، وفي هذه المرحلة يتجلّى مفهوم التربية السالبة بشكلٍ صريح عند روسو بحيث يُترَك الطفل بعيدا عن مختلف التأثيرات الخارجية حتّى لو كانت المربي فلا يتدخّل إلا عند الضرورة «لقد اتخذت منهج الطبيعة نفسها في تربية تلميذي، وما لم أكن أخطأت في تطبيق هذا المنهج، فإني أفلح ولا شك في توجيه هذا التلميذ عن طريق مملكة الحواس إلى حدود العقل الطفلي»[٢].

التقليل من الأوامر بالنسبة للطفل، وقصر التربية بالنسبة للطفل على الأشياء التي يحسّ بها، كالرسم والتكلّم والغناء، ولا بُدَّ من إبعاد الطفل في هذه المرحلة عن الكتب كليّا، فلا حاجة إلى القراءة والكتابة، ولا للتربية العقليّة وتلقين المعارف والعلوم .

تعلّم الأخلاق والآداب بالمحاكاة والمثل الحسنة التي يراها الطفل أمامه وليس من طريق الوعظ والإرشاد اللفظي للطفل، ولا يجب مناقشة الطفل أبداً لتفهيمه أيّ معلومة لأنّ في ذلك نوعاً من التربية العقليّة غير الملائمة في هذه الفترة، ولأنّ المناقشة تستلزم نوعاً من التفكير، والأطفال لا يفكّرون في هذ الفترة.

كما تحصل التربية الخلقيّة بالمحاكاة فإنّها كذلك عن طريق الجزاء الطبيعي، فعندما يسقط الطفل دعه يتألّم، وعندما يُتخَم دعه يعاني من الألم، وعندما يخرج في ليلة باردة يصاب بالزكام، وعندما يضع يده على مكان لاهب يشعر بألم الحرارة ووخزها، وفي كل هذا يجب أن يشعر الطفل بأن العقاب الذي استحقه كان عقابا طبيعيا ينبع من طبيعة الأشياء ذاتها وأن هذا العقاب لم يكن انتقاماً أو إكراهاً يمارسه المربّون الكبار.

---

١. م. ن، ٢٣ - ٧٥

٢. م. ن، ١٤٥.

عدم إرهاق ذاكرة الطفل-رغم اعتراف روسو بأنّه يملك ذاكرةً قويّة- بحفظ الأشياء عن ظهر قلب أو بأن يحفظ الطفل قصصاً أو مقطوعات استظهار لا يفهم معناها، من هنا نرى روسو يحمل حملة شعواء على القصص المشهورة التي كان يسمعها الأطفال في عصره، كقصص (لافونتين) وأشهرها قصّة « الغراب والثعلب» معتبراً أنّ الطفل ليس بحاجة في هذه المرحلة إلى أيّ قصّة خياليّة بل يجب أن يعيش فقط في عالم الحقيقة.[١]

الجزء الثالث: من الثانية عشرة الى الخامسة عشر:

في هذه المرحلة تبدأ عملية تعليم إميل، أو ما يسمّى بالتربية الإيجابيّة أو الموجبة؛ فقد اكتملت لإميل أسباب التعلم بعد أن نضجت ملكاته الطبيعية واختمرت وهيأته الطبيعة لتلقي العلوم والمعارف.

يرسم روسو سبل التعلم والاكتساب ويحدد مساره وطريقته، وأهمّ هذ التحديدات في عمليّة التعليم التي يتبنّاها هي:

التعلم والاكتساب يجب أن يتم عن طريق التشويق وأن يتساوق مع الرغبة في التعلم وحب الاستطلاع؛ فطبيعة المعرفة التي يجب أن نزودها للطفل ينبغي أن تكون متوافقة مع اهتماماته وميوله.

يرفض روسو مبدأ التلقين، ومبدأ النصح والإرشاد، ويؤكد على الأهمية الكبرى للملاحظة والتجربة، فينبغي أن يكون التعليم عمليّاً، فإذا أراد الطفل أن يتعلّم علوم الفلك والجغرافيا مثلاً فليشاهد الشمس وهي تشرق وتغرب في الفصول المختلفة، وليتأمّل ظواهر الطبيعة المختلفة ويلاحظها ويستنتج النتائج من المتغيّرات .

على الرغم من اعتراف روسو بأهميّة التربية العقليّة للطفل في هذه المرحلة إلاّ أنّه ضدّ القراءة والاستفادة من الكتب والمدرّسين، فالطفل يمكنه أن يتعلّم كلّ شيء من الطبيعة، وإذا أراد أن يقرأ شيئاً فليقرأ فقط قصّة «روبنسون كروزو» لأن هذه القصة تؤكد أهمية التعلم وفهم الحياة وفقا لقوانين الطبيعة حيث تبرز أهمية الاعتماد على النفس فيها؛ باعتبار احداثها تدور حول روبنسون الذي شاءت الظروف أن يعيش وحيداً في جزيرة ومع ذلك استطاع تكييف نفسه مع هذه الظروف مستمدّاً أفكاره و حاجيّاته من الطبيعة دون الاستعانة بأيّ فردٍ من بني البشر.

على الطفل في هذه المرحلة أن يتعلم حرفة معيّنة يدويّة كالزراعة والحدادة والنجارة، حتّى

١. م. ن، ٧٥-١٠٠.

لوكان من أسرةٍ غنيّةٍ، وذلك ليس من أجل الكسب، بل من أجل غرض أسمى من هذا، وهو التغلّب على العقائد الفاسدة التي تحط من قدر هذه الحرفة، كما أنّه قد تتغيّر الظروف ويجور الزمان فلا ينقذ الإنسان من التسوّل إلاّ الحرفة التي تعلّمها.

فيما يتعلق بالمواد الدراسية يتوجب علينا أن نعلّم إميل العلوم الطبيعية مثل الفلك والجغرافيا وخير وسيلة لتعلم الخرائط هي الأسفار والتنقل والترحال. وهو يرفض تعليم إميل النحو واللغات القديمة وعلوم البيان والتاريخ لأنه يريد لإميل أن يعيش في عزلة عن المجتمع وفي دائرة الطبيعة تحديداً.

على الطفل أن يتعلّم من ذوات الأشياء وليس من صورها إلاّ مع العجز عن الإتيان بذواتها، وليتعلّم فقط ما ينفعه في الحياة ويحتاجه، وليس المهمّ أن يأخذ الطفل الكثير من المواد، بل المهمّ أن يفهم ما يأخذ، ويدرك ما يعرف.

الجزء الرابع: من الخامسة عشرة الى العشرين:

في هذه المرحلة تنمو استعدادات الطفل وقدراته على التكيّف مع الآخرين، فيستطيع البدء بخوض غمار الحياة الاجتماعيّة، فلا بد من تأهيله وتدريبه على العلاقات الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي مع الآخرين، فهذه المرحلة هي مرحلة البناء والتشكّل العاطفي والروحي للطفل بعد أن اكتمل نضجه جسديّاً وحسيًّا وعقليّاً في المراحل السابقة.

العنصران الأساسيان اللذان يركّز عليهما روسو في هذه المرحلة التربويّة هما التربية الدينية والتربية الأخلاقيّة.

أ- التربية الأخلاقيّة هدفها إخماد نوازع الأنانيّة في النفس وذلك من خلال زرع عاطفة الشفقة والرأفة في قلب الطفل عبر الخبرة والتجربة والاحتكاك بالمواقف المؤلمة والبائسة في حياة الناس، وكذلك تتمّ بمخالطة المثل من المربّين، وهنا يركّز روسو على أهميّة أن يقرأ الطفل في هذه المرحلة كتب التاريخ، وخصوصاً الكتب القديمة للمؤرّخين الإغريق مثلاً إذ هي أقرب إلى الواقع بنظره وأبعد عن التصوير والمبالغة، فبقراءة هذه الكتب يأخذ الطفل العبر والدروس اللازمة ويتمثّل بما فعلته هذه المثل العليا التاريخيّة، كذلك يركّز روسو على الضمير الحيّ والشعور الرقيق الموجود لدى المراهق باعتباره تلقّى التربية الطبيعيّة وكان بعيداً عن لوثاء المجتمع، فالتربية عند روسو تُكتسب بالقدوة والمحاكاة وليس بالتعليم والتلقين المدرسي في دروسٍ وكتبٍ ومقرّرات اخلاقيّة

معدّة سلفاً، فهو يرفض بشكل مطلق أي نوع من التربية يقوم على مبدأ ترسيخ حقائق أخلاقية مجرّدة للطفل حتى وإن كانت تلك الحقائق مما يمكن أن يكون في متناول عقله وفكره[١].

ب- التربية الدينيّة: يرفض روسو بشكلٍ قاطع البدء بالتربية الدينيّة قي المراحل السابقة على المرحلة الرابعة، إذ قبل هذه المرحلة لا يستطيع الطفل فهم الحقائق الدينيّة المعقّدة والمفاهيم المجرّدة عن الله وصفاته والروح وأمّا في هذه المرحلة فيستطيع معرفة الله عن عقيدة وفهم وإدراك لا عن مجرّد محاكاة وتلقين، مركّزاً على كون الدراسة الدينيّة أيضاً ناتجة من الطبيعة مهما أمكن، فبملاحظة الطبيعة وما فيها من مخلوقات ونظام يستطيع إدراك وجود الخالق وعظمته، أمّا عن ماهيّة الدين فروسو يقول بإعطاء الطفل كلّ الوسائل التي بها يختار لنفسه الدين الذي يهتدي إليه عقله وتفكيره، وأن لا نعلّقه بدين معينٍ أو مذهبٍ محدّد.

بالنسبة للتربية الجنسيّة، يوصي روسو بعدم صدّ المراهق في هذه المرحلة، ففيها تبرز لديه الأسئلة وحبّ الاطلاّع، فعلى المربيّ أن يجيبه عنها بأجوبةٍ قصيرةٍ ومحدودة وجادّة تمثّل الحقيقة بتمامها، فأيّ كذبٍ من قبل المربيّ ولو لمرّة واحدة يضيع فيه كلّ ثمرات التربية، كما يوصي روسو بالزواج المبكّر، فهو الحلّ الأمثل بنظره لكثير من المشاكل والمخاطر التي تعتري هذه المرحلة الحسّاسة من الحياة.

الجزء الخامس: تعليم البنت أو المرأة:

يكرّس روسو الجزء الخامس من كتابة إميل لتربية المرأة التي أطلق عليها اسم(صوفي)، يؤكد روسو في هذا الجزء على أهمية التربية الجسديّة لصوفيا، فلا بدّ من الاهتمام بتربيتها جسميا لكي تتمتع برشاقة جسمية وباكتمالٍ صحيّ، ويرى بأنه يتوجب عليها أيضا أن تتعلم فن الطهي والتطريز والعناية بالطفل وأن تتعلّم كيف تتزين لزوجها، وأن تتقن الموسيقى لغرض اسعاد زوجها وإمتاعه. فوظيفة المرأة هي إسعاد الرجل وإرضائه والقيام بتربية الأطفال. وهو يقف موقفا سلبيا من المرأة المثقفة التي قد تسبّب المشاكل لزوجها وأطفالها وعائلتها.

فالمرأة بنظره يجب أن تخضع تمام الخضوع في الأمور العقليّة والأدبيّة والدينيّة لزوجها أو ابيها فتتبعهما في دينها وتفكيرها، ولا حريّة لها في هذا المجال، ولا يجب أن تتثقّف إلاّ بما يفيدها في إسعاد زوجها وتسيير شؤون منزلها، فذهنها لا يصلح لدراسة الفلسفة والعلوم العقليّة وليس لها قوّة

١. م. ن، ٢٦.

كافية لفهمها وأقصى ما يمكنها دراسته هي الطبيعة والكيمياء، فأهمّ علم ينبغي أن تدرسه المرأة هو عقل الرجل وما يدور في خلده، ينبغي تعويدها على إطاعة الأوامر والنواهي، كما أنّ أهمّ صفة تتّصف بها هي ضبط الشعور والانفعالات.[١]

ثالثاً: مقاربات نقديّة لفكر جان جاك روسو التربوي.

ممّا لا شكَّ فيه أنّ روسو قدّم آراءً تربويّة هامّة في كتابه (إميل)، من هنا وكما أسلفت عُدّ مؤسّساً للتربية الحديثة، وفاصِلاً بين مرحلتين منها، ومنبعاً فكريّاً نهل منه من جاء بعده، إلّا أنّه وكما في كلّ فكرٍ له ما له وعليه ما عليه يخضع للتقييم والنقد خصوصاً مع اختلاف المبتنيات المعرفيّة لدى الباحثين في علم التربية ومناهجها وأساليبها.

إنّ كلّ مفكّرٍ أو منظّرٍ في ايّ مجال له بصمته الفكريّة الخاصّة به وبالتالي منظومته الفكريّة وهي عبارة عن القواسم الخاصة المميزة لتفكير الإنسان عن الآخرين.

وتلعب عدّة مؤثرات وعوامل دوراً أساسيّاً في بناء البصمة الفكرية للشخص وأهمّها مبانيه المعرفيّة والبيئة الثقافيّة والمعرفيّة المحيطة به، بالإضافة إلى العوامل الشخصيّة أيّ الصفات الداخليّة لدى الإنسان التي تؤدي به إلى تبنّي رأيٍ او رفضه او بناء نظرية او رفضها.

فيما يخصّ روسو وكنقدٍ عامٍّ لفكره التربويّ قبل الدخول في التفاصيل يمكن القول بأنّه يتسّم بالمثاليّة المفرطة في بعض الأحيان، كما أنّه اعتنى كثيراً بالبعد النظري للأفكار بحيث لا يمكن تطبيق هذه الأفكار بطريقة عمليّة، بحيث يروّج روسو لنظريّة الطفولة السعيدة الانعزاليّة عن تاثيرات المجتمع والثقافة الخارجيّة، وهذا من الصعب جدّاً تطبيقه في الحياة اليوميّة للأطفال، فكيف يمكن تحقيق العزلة الكاملة وتوفير بيئة خالية عن التأثيرات الخارجيّة، كما أنّ الكثير من المهارات والمعارف الأساسيّة يكتسبها الطفل من التنشئة الاجتماعيّة التي يكتسبها من الاحتكاك بالأقران والآخرين في دورة الحياة الاجتماعيّة.

لقد لعبت عدّة عوامل في غلبة البعد النظري والمثالي المفرط على الفكر التربوي لروسو فالحياة الشخصيّة المليئة بالمعاناة والمتقلّبة في البيئات والثقافات، بالإضافة إلى البيئة الاجتماعيّة الفاسدة التي نشأ فيها جعلته يصبّ جام غضبه عليها في كتاب إميل، فروسو كان بنفسه بحاجة إلى التجربة العمليّة، فهو في خياله وتفكيره أقوى منه في الملاحظة والنظر، فهو لم يربِّ أطفاله الخمسة

١. م. ن، ٢٣٣- ٢٦٠.

وأرسلهم إلى الملجأ، فأراد ان يكفّر عن خطيئته بدراسة ابناء غيره والتفكير في أصول تربيتهم وتعليمهم المثالي.

إنّ تربية إميل المثاليّة هي ردود فعل نفسيّة صاخبة على ما عاشه وتربىّ فيه روسو، فهو لم يكن راضياً مطلقاً عن التربية التي تلقّاها وجعلت منه شخصاً تائهاً منحرفاً، ولا عن المجتمع الذي عاش فيه، فأراد لإميل أن يعيش حياةً ويتربىّ بطريقة مضادّة لما عاشه ممّا جعلها مثاليّة وبعيدة عن الواقع فهو لا يريد لإميل أن يعيش مشرّداً ولا فقيراً معدماً ولا يعاني من ظلم المجتمع ولا أن يحرم من تربية الأبوين، فكان إميل المثل الأعلى في قوّة الجسم والعقل والطهارة والتربية الحقّة المصونة عن الرذائل والمتحليّة بالفضائل، ولهذا نادى بأن يعيش إميل وحده منعزلاً بين أحضان الطبيعة بعيداً عن المجتمع الفاسد والمدنيّة السامّة.

لقد كان روسو نبيلاً في آرائه، عظيماً قي آماله، دنيئاً في تصرّفاته وأعماله بسبب الظروف التي عاشها، فقد كان ساخطاً على المجتمع والحياة الصعبة االتي عاشها، من هنا كتب إميل بأسلوبٍ عذبٍ مثاليّ فيه الكثير من المبالغة والتناقضات.

إنّ هذه التناقضات بين ما عاشه روسو وما تلقّاه من تربية وما نظّر له في إميل انعكست على وجود بعض التناقضات التنظيريّة في كتاب إميل نفسه:

في بداية الكتاب يؤكّد روسو مثلاً على أن يتولىّ تربية الطفل مرشدٌ ومربٍّ واحد» ولئن قال قائلون أن القابلة تخرج الطفل إلى النور فترضعه الحاضنة ويؤدبه المؤدب ويثقفه معلم المدرسة فهذا التفريق ساء استعماله وينبغى لخير الطفل أن يتولى قياده مرشد واحد لذا يجب أن نوسع أفقنا ونستهدف فى تلميذنا الإنسان المجرد المعرض لجميع عوارض الحياة البشرية»[١]، ليعود فيما بعد ويؤكّد على أهميّة الرضاعة والتربية الرضاعيّة التي يتلقّأها الطفل من الأمّ « إن لهذه المسألة أهمية أكثر مما يظن فإن أردت أن يلتزم كل إنسان بواجباته الأولى فابدأ بالأمهات وستعجب للتغير الذى ينجم عن ذلك فهذا الحرمان من لبن الأم هو الأصل الذى نبعت منه كل الشرور إذ خمدت فى القلوب جذوة الفطرة وقلت فى البيوت نسمة الحيوية ومنظر الرضعاء لم يعد يجتذب الأزواج فلا آباء ولا أمهات ولا أطفال ولا إخوة ولا أخوات منذ انحل رباط الأسرة»[٢]، ففي هذا الكلام يؤكّد روسو على أهميّة الأسرة في التربية التي تنطلق من الأمّ المرضعة، إلاّ أنّه عمليّاً وحين أراد أن يطبّق

١. م. ن، ٣٢ .
٢. م. ن، ٣٧.

ذلك على إميل وهو المثل الأعلى للتربية لديه في مراحله العمريّة المختلفة لم يكن للأسرة دورٌ يُذكَر في عمليّة التربية، أو أهمل جوانبها الأساسيّة وتمسّك بالأشياء العرضيّة، فإميل عاش بعيداً عن والديه وإخوته وأخواته وحرم من البيئة الأسريّة.

على أنّه ووفق الرؤية الإسلاميّة تلعب الأسرة دوراً مركزيّاً في التربية إلى جانب المربّين في المدارس والمؤسّسات وعلى مختلف مستوياتها واساليبها وأنواعها كالتربية بالحبّ والتربية بالقدوة والتربية العقائديّة والعقليّة والجنسيّة ..

لقد ركّز روسو كثيراً على موضوع التربية الطبيعيّة، والملاحظ في هذ المجال أنّ روسو اخترع للطبيعة مفهوماً تركيبيّاً من عدّة مفاهيم ليست ذات طبيعة واحدة، فالطبيعة عنده كما مرّ هي العالم الخارجي بحيث ينبغي للطفل التعلّم عبر ملاحظة الظواهر الطبيعيّة، والتأمّل بما في الكون من أسرار، وهي أيضاً الميول والغرائز والنزعات الفطريّة المودعة في قلب الطفل، والتي اعتبرها روسو خيّرة بالمطلق وما يلوّثها هو المجتمع وأمّا العنصر الثالث فهو الطبيعة الاجتماعيّة للوجود البشري في مراحله الأولى حيث كانت قائمةً على الخير والأصالة.

لقد بالغ روسو أيضاً في القيمة التربويّة التي اعطاها لكلّ واحد من هذه المفاهيم، فممّا لا شكّ فيه أنّ الطبيعة أو الوجود والعالم وكذلك النفس البشريّة وما فيها من جوانح تحظى بأهميّة كبيرة في البنية المعرفيّة الإسلاميّة { سَنُرِيهِمْ آيَاتِنَا فِي الْآفَاقِ وَفِي أَنْفُسِهِمْ حَتَّى يَتَبَيَّنَ لَهُمْ أَنَّهُ الْحَقُّ}[1]، كما أنّ التأمّل بالطبيعة والعيش في أحضانها يورث الراحة والصفاء في النفس إلّا أنّ إعطاء التأمّل فيها دوراً رياديّاً في العمليّة التربويّة فيه الكثير من المبالغة.

أمّا بالنسبة لغرائز الطفل وميوله الفطريّة التي اعتبرها روسو خيّرة بالمطلق وتطرّف في ذلك ربمّا ردّاً على النظريّة الكنسيّة السائدة في وقته وهي أنّ نفس الإنسان جُبلت بأصل الخلقة على الشرّ، وعُجنت طينته بالرذيلة والأطباع الخبيثة والسيّئة، بسبب الخطيئة الأولى التي ارتكبها النبي آدم عليه السلام وفقاً لهذا القول، إلّا أنّ النظرة المنصفة في موضوع خيريّة الطفل الفطريّة أو شريّته أو حياديّته:» الإشكالية التي شُغل بها الفكر الفلسفيّ والتربويّ والأخلاقيّ من حيث التساؤل عمّا إذا كان الإنسان بطبعه خيّراً أو شرّيراً هي إشكالية زائفة، ذلك أنّ الطبيعة الفطرية للإنسان محايدة، صفحة بيضاء، مثلها مثل المادّة الخام»[2] تفضي إلى القول بأنّ الطفل في مراحل الطفولة المبكرة لا

١. فصّلت: ٥٣.

٢. علي وفرج، فلسفة التربية رؤية تحليلية ومنظور إسلامي، ٢٩٩.

يعرف أصلاً معنى الخير أو الشر، فإن سُلّم جدلاً بميل طبيعة الطفل نحو أيٍّ منهما فهو ميل فطريّ جبليّ غير واعٍ، كذلك لا يمكن إنكار وجود ردّات فعل طبيعية في الطفل بأصل الخلقة، والمقصود بها السلوكات الصادرة عن الغريزة والتي تُسبّبها القوى الطبيعية (الشهوية والغضبية) المجبول عليها الإنسان بأصل الفطرة، كالخوف أو الحبّ، فهذه القوى النفسية تعمل بأصل الفطرة بحسب ما يقتضيه طبعها المسخّرة له، إنّما تكمن المشكلة في كيفية توظيف هذه القوى النفسية وتسييرها في أيّ اتّجاه، ووظيفة التربية تكمن في إيجاد حالة من التحكّم والقيادة والسيطرة على هذه الانفعالات بنحو ينضبط السلوك على ضوء التعاليم التربوية الحسنة والجميلة، من هنا يمكن القول بأنّ النظرة الصحيحة لهذه المسألة والمراعية لكلّ حيثيّاتها هي أنّ نفس الطفل بلحاظ كونها من نور الله تعالى فهي خير وتميل إلى الخير، وبلحاظ قوّة الشهوة والغريزة تميل إلى الشرّ، وبلحاظ كونها مختارة فهي مستعدّة لكلّ واحد من الطرفين، بمعنى أنّها غير مجبرة على أحدهما دون الآخر، وإنّما تسير باتّجاه الخير أو الشرّ نتيجة عوامل خارجية، وهنا يأتي دورالتربية والتأديب والتعليم والبيئة لأخذ زمام النفس بالاتّجاه الصحيح.

يعتبر روسو أيضاً أنّ من مقتضيات التربية الطبيعيّة أن يفكّر المربيّ في ميول الطفل وغرائزه، ويراعي ما يميل إليه وما لا يميل إليه، فيزوّد المتربيّ بما يرغب بمعرفته. إنّ مراعاة ميول الطفل أوفهم احتياجاته ـأمرٌ مهمّ، إلاّ أن المبالغة في ذلك بحيث لا نزوّد الطفل إلاّ بما يميل إليه ليس في مكانه، فالحياة العمليّة مملوءة بما يحبّ الإنسان وبما يكرهه، فيجب إعطاء المتربيّ ما يحتاجه في حياته سواء مال إليه أو لا مع مراعاة الأسلوب والكيفيّة التي لا تؤدّي إلى نفوره.

لقد بالغ روسو أيضاً في موضوع إعطاء الحريّة للطفل؛ حيث قال بضرورة توفير الحريّة للطفل على مختلف المستويات سواءً على مستوى الحريّة الجسديّة فرفض روسو كلّ ما يحدّ من إمكانيات الحركة والقفز واللعب عند الأطفال، أو على مستوى النمو العاطفي والانفعالي للطفل فلا ينبغي للراشدين أن يتدخّلوا في توجيه النمو العاطفي والانفعالي للطفل، أو على مستوى الإعداد العقلي حيث يرفض روسو قراءة الأطفال للكتب حتّى سنٍّ متأخّرة، كما لا بدّ من عدم إيداع أذهان الأطفال إلى المرحلة الرابعة بتقسيمه أيّ أفكار ومعتقدات من قبل المرشدين سواء كانت دينيّة أو أخلاقيّة.

إنّ الحريّة كمفهوم له تقاطعاته المعرفيّة القديمة وسؤالها سؤالٌ وجوديّ يتعلّق بموقع الإنسان داخل الكون وداخل عالم المخلوقات والأشياء، ولم يحصل اتّفاق في مفهومها ومحدّداتها منذ العصور الفلسفية القديمة وصولاً إلى التوسّع الكبير الذي حصل في مفهومها وتطبيقاتها في الفكر

الغربي المعاصر، من هنا يعتبر روسو من المفكّرين الذي بالغوا في توظيف هذا المفهوم في التربية، فممّا لا شكّ في فيه أنّ إعطاء الطفل الحريّة في اللعب والاكتشاف بنفسه وبذل الجهد في عمليّة التعلّم وتعويده على الاعتماد على نفسه من الأمور الأساسيّة التي نادى بها الفكر التربوي الإسلامي كذلك، إلاّ أنّ المبالغة فيها بحيث لا يتدخّل المربيّ في تحرّكات الطفل وألعابه ونشاطاته ليس في مكانه خصوصاً في المراحل العمريّة الأولى من الطفولة حيث قد يؤدّي ذلك إلى إلحاق الضرر الجسدي بالطفل، وكذلك قد يؤدّي إلى إلحاق الضرر بالآخرين، فعلى الرغم من كون الرغبة في اللعب واللهو من الميول الفطريّة التي أودعها الله تعالى في ذات كلّ طفل، من هنا نجد الكلام عن أهميّته لدى الفلاسفة و علماء الأخلاق والتربية قديماً وحديثاً حيث أصبح موضوعاً مستقلاًّ للتفكير فيه، إلاّ أنّه لا بدّ له من ضوابط بحيث يكون جزءاً من عمليّة التربية المنظّمة فيما اصطلح عيه في النظريّات التربويّة الإسلاميّة» التربية باللعب» بحيث يقوم المربيّ بتهيئة البيئة الحاضنة للعب الطفل، وتحضير الألعاب المناسبة لمرحلته العمريّة، لتنمية قدراته العقليّة والنفسيّة والجسميّة، واستثمار غريزة اللعب في تعليم الطفل، وتأديبه على القيم، فقد أكّدت الروايات على اللعب بالنسبة للأطفال وخصوصاً في السنوات السبعة الأولى، فعن أبي عبد اللّه (عليه السّلام) قال: «دع ابنك يلعب سبع سنين»[١]، وعنه عليه السلام، قال: «الغلام يلعب سبع سنين». [٢]وهذا يعني أنّ الخصوصيّة الغالبة على السبع الأولى هي اللعب، ولكن هذا لا يمنع من ممارسة نشاطات أخرى لها علاقة بأبعادٍ اخرى في شخصيّة الطفل، والملفت في الرواية «دع ابنك يلعب سبع سنين» هي أنّها في مقام إرشاد الوالدين لفسح المجال أمام الطفل ليمارس أنشطته الحركيّة بحرّيّة فلا ينبغي أن تشكّل الاعتبارات الاجتماعيّة أو الاقتصاديّة أو الخوف أو الحرص على النظافة مثلاً حجر عثرة في طريق لعب الطفل إلاّ أنّ هذا لا يعني الغفلة عن نشاطه و تنظيم وقت اللعب مثلاً؛ فينبغي أن لا تكون حرّيّة اللعب على حساب الشؤون الأخرى، كالطعام أو النوم، أو أداء الفروض المدرسيّة.

أمّا بالنسبة للنوع الثاني من الحريّة وهي الحريّة العاطفيّة والإنفعاليّة، فالطفل يمرّ بحالات إنفعاليّة متعدّدة خلال تطوّره العمري كالغضب والحبّ والخوف التي تعتبر من الإنفعالات الغريزيّة التي تظهر مبكّراً عند الأطفال، إلاّ أنّ هذه الإنفعالات قد تصبح مرضيّة إذا لم يجرِ ضبطها من قبل المربّين إذا تجاوزت حدودها الطبيعيّة، وكذلك بالنسبة لانفعالاتٍ متأخّرة كالغيرة مثلاً خصوصاً من الأخوة في البيت الواحد أو شعور الطفل بالقصور وعدم الثقة بالنفس حيث يلعب المربيّ الدور

١. الحر العاملي، تفصيل وسائل الشيعة إلى تحصيل مسائل الشريعة، ٢١: ٤٧٣.
٢. م. ن، ١٥: ١٩٤

الأساسي في عدم تذكية هذا الشعور الذي قد يدمّر شخصيّة الطفل إذا لم يتمّ ضبطه، ومع تطوّر الطفل تدريجيّاً وانخراطه في المجتمع والمدرسة والبدء بكسب الأصدقاء والاحتكاك مع الآخرين قد تظهر انفعالات جديد بحاجة إلى علاج كالعدوانيّة المفرطة أو الخجل والانطواء والقلق، فكلّ هذه الانفعالات ينبغي اعتماد أسلوب مدروس في التعامل معها يخلط بين الحريّة في التعبير والضبط والتقويم عند الحاجة.[١]

يركّز روسو كثيراً على التربية الحسيّة للطفل، فيعتبر أنّ أوّل شيءٍ يجب الاعتناء به هي حواس الطفل، فيجب تربيتها والاهتمام بها حاسّةً حاسّةً، باعتبار أنّ الحواس هي أبواب المعرفة والعقل، وأمّهات الأفكار، ولم يقتصر روسو على التوصية بتربية الحواس بل أرشد إلى الوسائل المثلى لتنميتها وتطويرها [٢]إلاّ أنّ روسو وكعادته في المبالغة يجعل الشغل الشاغل له أن يدرب حواس تلميذه وينميها.

لا شكّ أنّ التربية الحسيّة أساسية، خصوصاً بالنسبة للطفل في المراحل العمريّة الأولى إلاّ أنّ الاقتصار عليها وإهمال الأبعاد العقليّة والروحيّة في شخصيّة الطفل ليس في مكانه، فالطفل مخلوقٌ ماديّ وروحيّ في نفس الوقت واستعداداته الفكريّة والعقليّة تنمو مع الوقت وهي بحاجة إلى من يغذّيها ويطوّرها،فلديه قوّة وهميّة وخياليّة ومتصرّفة وتذكريّة وتخزينيّة بالإضافة إلى قواه القلبيّة والجوانحيّة.

إنّ هذا الإهمال للجوانب العقليّة والروحيّة في شخصيّة الطفل بحيث يؤخّر روسو بدء الاهتمام بها إلى المرحلة الثالثة بحسب تقسيمه أيّ إلى سنّ الثانية عشر من الخطورة بمكان، يقول روسو:«يجب أن لا يكون هناك كتابٌ آخر يتعلّم الطفل منه سوى العالم، وألاّيرشد إلى شيءٍ غير الحقائق، فالطفل لايفكّر حينما يقرأ، فهو يقرأ ويقرأ فقط، ولايفهم شيئاً ممّا يقرأ، لأنّه لا يتعلّم إلاّ الألفاظ "[٣] ويقول في موضعٍ آخر:» انني أمقت الكتب، فهي لا تعلّم المرء إلاّ التحدث عمّا لا يعلم»[٤]، بل حتّى حينما سمح لإميل بالقراءة جعله يقرأ كتاب (روبنسون كروزو) الذي كان بمثابة كتاب في التربية الطبيعية.

---

١. راجع: فضل الله، المعلّم والتربية، ٢٧٥-٣٠٥.
٢. الأبراشي، أصول التربية المثاليّة في إميل لجان جاك روسو، ٤٢.
٣. روسو، اميل، ١٥٧.
٤. م. ن، ١٥٩.

إنّ هذه النظرة السلبيّة للكتب وللقراءة والتعصّب للتجربة والحسّ وعالم الطبيعة يحرم الطفل من الكثير من المعلومات والأفكار، فتعويد الطفل على قراءة ما يحبّه من القصص والروايات المفيدة تفيد في تفتّق ذهنيّته، بل حتّى بعض الروايات الخياليّة المناسبة لعمره تساهم في بلورة أفكاره، نعم لابدّ من مراعاة رغبته في ما يقرأه خصوصاً في المراحل الأولى، فالطفل لا بدّ أن يتعوّد على التفكير منذ الصغر، وكذلك هو بحاجة لمختلف العلوم وإن في نسبٍ معيّنة بحسب رغبته وميوله، فلا مبرّر لتعصّب روسو لعلوم الطبيعيّات فقط ،حيث تقتصر الدراسات التي يوصي بها روسو فتاه على العلوم الطبيعية، وعلى رأسها الفلك و الجغرافيا، ويمنع من دراسة الأدب وعلوم اللغة والنحو إذ يعتبرها أقرب إلى الخيال، فكلا الجانبين العلمي والأدبي له دورٌ في صياغة شخصيّة الطفل وتطوير ابعاده المختلفة.

المراحل العمريّة في التربية عند روسو: اختلفت الآراء في الدائرة الإسلاميّة والغربيّة في بدء مرحلة الطفولة ومنتهاها، فالبعض يعتبر المرحلة الجنينيّة مبتدأً لها ومنتهاها سن ١٨ إلّا أنّ الأشهر في بدايتها إسلاميّاً وغربيّاً هو خروج الجنين من بطن أمّه، وإسلاميّاً تنتهي بسنّ البلوغ لدى الذكر والأنثى على الاختلاف بينهما،أمّا في الدائرة الغربيّة فالبعض يجعلها ممتدّة إلى سنّ ١٨ بلا فرق بين الذكر والأنثى.

النقطة الخلافيّة الثانية في الدائرتين التربويّة الإسلاميّة والحقوقيّة والغربيّة هي تقسيم مراحل الطفولة أو مايسمّى بالمراحل العمريّة للطفل.

يتّفق روسو مع النظرة الإسلاميّة في مبتدأ الطفولة، امّا في منتهاها فهو وإن كان لم يحدّدها بوضوح إلّا أنّه يظهر منه أنّها تنتهي ببلوغ إميل وصوفي السنّ الأفضل للزواج أيّ العشرين بنظره.

بالنسبة لتقسيم المراحل العمريّة، فممّا لا شكّ فيه أنّ تقسيم مراحل الطفولة له دور رئيس في العمليات التربوية؛ لأنّ كلّ مرحلة من المراحل التي يمرّ بها الطفل تُعتبر ظرفاً لبعض الأحكام التربوية الخاصّة بها. وهناك عدّة تقسيمات لمراحل الطفولة عند علماء النفس والتربية، وضعت وفق معاييرهم التي اعتمدوها في المقام ليستفيدوا منها في التربية والتحليل النفسي، فعلماء نفس النموّ ركّزوا على عمليّات وآليّات العقل والسلوك، بعضهم ركّز على الفرد كمنظورٍ كليّ وآخرون على الوظيفة أو على الدمج بينهما[١] ،ومن ابرز التقسيمات في هذا المجال تقسيم جانٍ بياجيه، حيث سلّط الضوء في أبحاثه على مراحل الطفولة من خلال ربطها بعملية تكوين المعرفة المتأثّرة بالبيئة

١. راجع: كجك والنمر، المراحل العمريّة في التربية (نظرة تاصيليّة ومقارنة)، ١٢-١٧.

المحيطة بالطفل، فقسّمها إلى خمس مراحل، هي:

المرحلة الأولى: الذكاء الحسّيّ- الحركيّ: من صفر يوم إلى سنتين (٠-٢).

الثانية: مرحلة الصور العقلية: (٢-٤ سنوات).

الثالثة: مرحلة الذكاء الحدسيّ: (٤-٧ سنوات).

مرحلة العمليات الحسّية أو الذكاء المحسوس: (٧-١٢ سنة).

الذكاء المجرّد، سنّ ١٣ وما فوق.

أمّا في الدائرة الإسلاميّة، فالتقسيم مختلف بناءً للأسس المعرفيّة الخاصّة بهذه المدرسة وارتباطها بالوحي والغيب والنصّ الديني والقول بتعدّد العوالم ووجود الروح، والارتباط بين المعتقدات والسلوك الإنساني والمصير في الدنيا والآخرة، بالإضافة إلى عقلانيّة التربية واعترافها بالجسد واحتياجاته.

الملاحظ عند روسو في تقسيمه للمراحل العمريّة في كتاب إميل أنّه لم يعتمد منهجاً واضحاً أو معياراً محدّداً كالنموّ العقليّ أو السلوكي أو الوظيفي، فالمرحلة الأولى التي تمتدّ من ٠إلى ٥،لا تختلف جذريّاً عن المرحلة الثانية الطويلة جدّاً من (٥إلى ١٢ سنة) إذ الأساس فيهما التربية الحسيّة والجسميّة والطبيعيّة والسلبيّة في التربية، أمّا المرحلة الثالثة فقصيرة جدّاً (١٢-١٥) مع أنّها من أهمّ المراحل لأنّها مرحلة التربية الموجبة بحسب توصيفه ومرحلة الإعداد العقلي.

إنّ الفكر التربوي لروسو بالإضافة إلى احتوائه على التناقضات كما مرّ فيه أمورٌ مستهجنة وبعيدة كلّ البعد عن العدالة التربويّة، وأبرز هذه الآراء قوله بحرمان الفقراء من التعليم لأنّهم يستطيعون أن يصبحوا رجالاً من خلال التجارب التي يخوضونها في الحياة ،مع انّهم قد يكونون بحاجة إلى التعليم والتربية أكثر من الأغنياء و بالإضافة إلى رايه في تعليم المرأة الذي يخلو تماماً من الإنصاف والعدالة فحينما ينظر لصوفيا على انها شخص ناقص لا يجب ان يربى تربية عقلية، فانه بذلك يتجاوز الخطوط الحمراء، بظلمه للمرأة، فالمرأة المتعلمة هي التي تساهم في بناء المجتمع وتطويره، والمدة التي يقضيها الطفل مع امّه اكثر بكثير من المدة التي يقضيها بعيدا عنها خاصّة في مراحله العمرية الأولى، فهي التي تشكّله كما تشاء.

يؤخّر روسو كثيراً التربية العقليّة، وقد تمّ تبيين موقفه المتطرّف من القراءة والكتابة، كذلك يظهر هذا التأخير في ناحيتين أخرتين مركزيتين وهما التربية الخلقيّة والتربية الدينيّة، فلقد اصاب روسو

في تقديره للطفولة، وأهميّة دراستها وعدم معاملة الأطفال كالرجال، إلّا أنّه حدّ كثيراً من قدرات الأطفال، ومن الأمور التي يمكن للأطفال فهمها، وقد يكون للبعد الانعزالي الذي أراد روسو أن يهيمن على حياة إميل الدور الأساسيّ في ذلك،فالطفولة الوسطى هي أخصب المراحل في التربية الخلقية وهي أهمّ مرحلة من مراحل النموّ الإنساني لبثّ أحسن العادات الخلقيّة في نفس الطفل، وهذا ما يعبرّ عنه الإمام علي عليه السلام في وصيّته للإمام الحسن عليه السلام قائلاً:» وإنما قلب الحدث كالأرض الخالية ما ألقي فيها من شيئ قبلته»[١]. من هنا نجد روسو يخلط كثيراً في التربية الخلقيّة للأطفال، ففي موضعٍ من المواضع يقول:»إنّ هناك نوعاً، ونوعاً واحداً من العلم ينبغي أن نعطيه الأطفال، ذلك هو الشعور بالواجب»[٢]، وفي موضعٍ آخر يقول:»ليس من عمل الطفل أن يميّز الصواب من الخطأ لكي يشعر بالواجب»، كما أنّه في بموضعٍ ثالث يعتبر أنّ الطفل يولد وفي قلبه شعورٌ غريزيٌّ بما هو عدلٌ وبما هو ظلمٌ، يعود ليقول :» إنّ الإنسان بعمل الخير يصبح خيّراً، وإنيّ لا أعرف تجربة أصدق من هذه التجربة»[٣].

إنّ روسو يرفض البدء بالتربية الدينيّة قبل المرحلة الرابعة، محتجاً بأنّ الطفل لا يستطيع فهم الحقائق الدينيّة المعقّدة والمفاهيم المجرّدة عن الله وصفاته والروح، إلّا أنّ هذا مخالفٌ بشكلٍ واضح للنظريّة التربويّة الإسلاميّة، حيث تشير بعض الروايات إلى البدء بعمليّة التربية العقائديّة من السنة الثالثة»»إذا بلغ الغلام ثلاث سنين، يقال له: قل: لا إله إلا الله سبع مرّات..»،[٤] أمّا قضيّة عدم استيعاب الجهاز الإدراكي للطفل للمسائل العقائديّة فليس المقصود البدء بالقضايا العقائديّة العميقة والفلسفيّة بل المقصود بثّ الروح الدينيّة في نفس الطفل عبر القصص المؤثّرة والجذّابة، حيث تنطوي التربية العقائديّة للطفل على بعدين: الأول موجِب: أي القيام بكلّ ما من شأنه إعداد نفسه وتهيئتها لقبول أصول العقائد الدينيّة الحقّة. والثاني سالب، أي إبعاد الطفل عن البيئة التي تشتمل على عقائد باطلة أو منحرفة، ومن الروايات التي تشير إلى ذلك عن أبي عبد الله عليه السلام قال: «بادروا أولادكم بالحديث قبل أن يسبقكم إليهم المرجئة» [٥]كما تلعب التربية العقائديّة دوراً حيويّاً في بناء هويّة الطفل، إذ تشبع حسّ المعرفة عن الأسئلة الكونيّة والحياتيّة التي لها صبغة ما ورائيّة،

١. نهج البلاغة، ٣: ٤٠
٢. روسو، اميل، ٩٥.
٣. م. ن، ١٠١.
٤. المجلسي، بحار الأنوار، ١٠١: ١٠٠.
٥. الكليني، الكافي، ٦: ٤٧.

كالسؤال عن الخالق والموت، وتعزّز الصحّة النفسيّة، لأنّ الإيمان الدينيّ يعطي للحياة تفسيراً ذا هدف، ويدفع النزعة العدميّة.

كما أنّ بعض الروايات تشير إلى فطريّة المعرفة التوحيديّة بحيث يسهب للأطفال إدراك فكرة الإله، نعم أسلوب المربيّ له دورٌ أساسيّ في ذلك، فعن النبيّ موسى بن عمران عليه السلام، قال: «يا ربّ، أيّ الأعمال أفضل عندك؟ فقال عزّ وجلّ: حبّ الأطفال، فإنيّ فطرتهم على توحيدي، فإن أمّتهم أدخلتهم برحمتي الجنّة»[1]. وعن رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم: كلّ مولود يولد على الفطرة، يعني المعرفة بأنّ الله عزّ وجلّ خالقه».[2]

هذ بالإضافة إلى التركيز الإسلامي على جانبٍ آخر من التربية الدينيّة وهو ما يمكن أن نسمّيه بالتربية العباديّة عبر تعويد الطفل العبادات التي من شأنها تنمية الشعور الفطريّ عنده، بوجود قوّة عظمى في هذا الكون وخضوعه لها، وتهيئته لطاعة الله تعالى والارتباط السلوكيّ به، كالصلاة والصوم والصدقة والدعاء،وذلك عبر مراعاة عدّة مبادئ تربويّة كمبدأ التدرّج في تعويد الطفل العبادة، و مبدأ تكليف الطفل على قدر والطاقة، ومراعاة مبدأ اليسر والسهولة والرفق واللطف والجذب.

الجزاء الطبيعي عند روسو: تعتمد التربية السالبة على قانون الجزاء الطبيعي، بحيث يدعو روسو إلى عدم تدخّل أحد في مجازاة الطفل على أخطائه وهفواته، بل الطبيعة هي من تعاقبه بنفسها،وقد أعطر روسو عدّة أمثلة عليها،فإذا كسر مثلاً الطفل زجاج نافذته أبقه فيها دون نوافذ بحيث يهبّ الهواء ليلاً ونهاراً فيها،وليصبه البرد،فيجب أن لا يعامل الطفل معاملةً يُفهَم منها أنّ هذه عقوبة،بل يعامل معاملةً يفهم منها أنّها نتيجة طبيعيّة.

إلاّ أنّ هذا المذهب مناقش بعدّة أمور، فالطبيعة لا تعاقب المذنب دائماً، وربمّا لا تعادل العقوبة الطبيعيّة الذنب في جميع الأحوال، فقد تلحق به الضرر الكبير، بل قد تؤدّي به إلى الموت، فالطبيعة لا تعرف الرحمة ولا تقدّر الأمور بقدرها، ولا تفكّر بطفولة الطفل ورهافة مشاعره، من هنا نجد الشريعة الإسلاميّة قد فصّلت فيما يسمّى التربية بالعقوبة والتدرّج فيها بحيث لا تجرح الطفل وتؤذيه، وتحقّق في نفس الوقت أهدافها،فقد وضعت الشريعة شروطاً وضوابط مشدّدة للعقوبة البدنيّة للطفل، نقسّهما إلى ثلاث جهات:

---

١. المجلسي، بحار الأنوار، ١٠١: ٩٧.

٢. الكليني، الكافي، ٢: ١٣.

١-من جهة الطِّفل المؤدَّب.

٢-من جهة الوليّ المؤدِّب.

٣-من جهة كيفيّة التأديب ومقداره.

فمن جهة المؤدَّب: أ- تنحصر مشروعيّة العقاب بالطفل المميّز كما لابدّ من معرفة الطفل بكون هذا السلوك غير مرغوب فيه مع قدرته على القيام بالفعل المرغوب.

ب- أن يكون الفعل قابلاً للملاحظة الحسّيّة مع ارتكاب الطفل للسلوك غير المرغوب فيه فعلاً.

و من جهة المؤدِّب:

أ- تنحصر العقوبة بيد وليّ الطفل، أي الأب، أمّا غير الأب كالأمّ والمعلّم وغيرهما، فلا يحقّ له ذلك ابتداءً، بل يحتاج إلى إذن خاصّ من الأب.

ب- فشل المربيّ في تحقيق الأهداف التربويّة بالأساليب الأخرى مع اطلاع الطفل على سبب معاقبته و احتمال تأثير العقاب في تغيير سلوك الطفل.

ج- أن يكون المؤدِّب بحالة هدوء نفسيّ؛ليكون التأديب بداعي إصلاح سلوك الطفل وتعديله، لا بداعي الانتقام والتَّشَفِّي.[١]

٣- من جهة كيفيّة التأديب ومقداره: أ- يجب أن يكون العقاب برفق لا بغلظة مع مراعاة مبدأ التناسب بين طبيعة العقاب ونوع السلوك مع كون هذا العقاب غير ضرريٍّ.

ب- التدرّج في العقاب، فيبدأ بالتغافل ثمّ التغيير في قسمات الوجه،فالتلميح،ثمّ التهديد والحرمان إلى التوبيخ واللوم وأخيراً العقاب الجسدي.[٢]

ج- لا بدّ من تحقّق شرط السلامة في أداة الضرب مع تجنّب ضرب الأماكن الحسّاسة من الجسم.[٣]

---

١. راجع: مركز المعارف للتأليف والتحقيق، تربية الطفل – الرؤية الإسلامية للأصول والأساليب، ١٩.

٢. راجع: قائمي مقدّم، إيّاك أن(نقد الأساليب المضرّة في التربية وفق معايير التربية الإسلاميّة)، ١٩٥ - ٢١٠.

٣. للتفصيل راجع: عجمي، عقوبة الطفل في التربية الإسلاميّة.

خاتمة:

بعد هذا الجوَلان في الفكر التربوي لجان جاك روسو، ومن باب الإنصاف يمكن القول بأنّ روسو رغم المعاثر والتناقضات والمثاليّة المفرطة التي طبعت حياته الشخصيّة ومسيرته الفكريّة وانعكست عل كتاب(إميل) ممّا تمّ التعرّض له تفصيلاً في هذه المقالة، إلاّ أنّه كان مؤسسّاً للتربية الحديثة ،وكثيرٌ من الأمور التي انتقد فيها التربية التقليديّة كان مصيباً فيها، وكذلك تقديره للطفولة، ولأهميّة التجربة الحسيّة واللعب في تربية الطفل، كذلك أهميّة التربية بالمحاكاة وأخذ القدوة، إلاّ أنّه مع ذلك تبقى العديد من المآخذ والنقوض، وأهمّها :

يتسّم الفكر التربوي لروسو بالمثاليّة وبالتركيز على البعد النظري للأفكار بحيث لا يمكن تطبيق هذه الأفكار بطريقة عمليّة، بالإضافة إلى التناقض الكبير بين أقوال روسو ونظريّاته وبين حياته الشخصيّة فهي عكسها تماماً، فروسو قد يشكّل المثل الأعلى في التناقض بين النظريّة والتطبيق التربوي.

يروّج روسو لنظريّة الطفولة السعيدة الانعزاليّة عن تأثيرات المجتمع والثقافة الخارجيّة، وهذا من الصعب جدّاً تطبيقه في الحياة اليوميّة للأطفال.

عدم مرونة النظريّة وصرامتها بحيث لا تتعامل مع التنوّع والاحتياجات المتغيّرة للأطفال،وإهمالها للتنشئة الاجتماعيّة للطفل التي يكتسبها من الاحتكاك مع أقرانه في المدرسة.

غموض مفهوم الطبيعة لدى روسو، وإعطائه ومفهوم الحريّة ومراعاة ميول الطفل تطبيقات مبالغ فيها في فكره التربوي.

التركيز على التربية الحسيّة وتأجيل الأنواع الأخرى من التربية كالتربية العقليّة والروحيّة والخلقيّة والدينيّة والعاطفيّة إلى مراحل عمرية متأخّرة.

لم يعتمد منهجاً واضحاً أو معياراً محدّداً في تقسيمه للمراحل العمريّة، بحيث كان بعضها أقصر بكثير، وبعضها اطول بكثير من اللازم.

النظرة السلبيّة للكتب وللقراءة منها و التعصّب للتجربة والحسّ وعالم الطبيعة ممّا يحرم الطفل من الكثير من المعلومات والأفكار التي يحتاجها في عمليّة تشكّله المعرفي.

النظرة التشاؤميّة تجاه المجتمع واعتباره الأساس في إفساد فطرة الطفل بحيث اعتبرها روسو خيّرة بالمطلق، مع أنّ التفصيل في ذلك هو الصحيح.

القول بفكرة الجزاء الطبيعي كعقوبة للطفل عند أخطائه وتجاوزاته، مع ما فيها من عدم تناسب مع الخطأ وتعريض الطفل للخطر في كثيرٍ من الأحيان.

١٠-إنّ رأيه في تعليم المرأة يخلو تماماً من الإنصاف فهو ينظر لها على انها شخص ناقص لا يجب أن يربى تربية عقلية، ووظيفتها فقط في الحياة إسعاد الزوج فانه بذلك يتجاوز الخطوط الحمراء بظلمه للمرأة وتنكّره لقدراتها.

المراجع والمصادر

١. الأبراشي، محمد عطيّة، «أصول التربية المثاليّة في إميل لجان جاك روسو»، ضمن سلسلة مذاهب وشخصيات، العدد، ١٤٦، القاهرة، دار الكاتب العربي، ١٩٦٧م.

٢. بيرترام، كريستوفر، «جان جاك روسو»، ترجمة: هاشم الهلال، مقال منشور في موسوعة ستانفورد للفلسفة- مجلة حكمة، ٢٠٢٠م، صص ٩-١١.

٣. الحر العاملي، محمد بن حسن، تفصيل وسائل الشيعة إلى تحصيل مسائل الشريعة مؤسسة أهل البيت عليهم السلام لإحياء التراث، ط٢.

٤. روبنسون، ديف، زاريت، اوسكار، روسو: سلسلة اقدّم لك، ترجمة: إمام عبد الفتّاح إمام، القاهرة، مصر، المجلس الأعلى للثقافة، ط١، ٢٠٠٥م.

٥. روسو، جان جاك، اصل التفاوت بين البشر، ترجمة: عادل زعيتر، القاهرة، دار المعارف، ١٩٥٦م.

٦. ـــــــــــــــ، إميل أو تربية الطفل من المهد إلى الرشد، نقله إلى العربية نظمي لوقا، تقديم: أحمد زكي محمد، الشركة العربية للطباعة والنشر.

٧. عجمي، سامر، عقوبة الطفل في التربية الإسلاميّة، مركز الأبحاث والدراسات التربويّة،بيروت، دار البلاغة، ١٤٣٥ه-٢٠١٤م.

٨. علي، سعيد إسماعيل، وفرج، هاني عبد الستار، فلسفة التربية رؤية تحليلية ومنظور إسلامي.

٩. فضل الله، محمد رضا، المعلّم والتربية، بيروت، دار أجيال المصطفى، ط١، ١٤٣٧ه-٢٠١٦م.

١٠. قائمي مقدّم، محمد رضا، إيّاك ان(نقد الأساليب المضرّة في التربية وفق معايير التربية الإسلاميّة)، تحقيق الشيخ عباس كنعان، بيروت، لبنان، دار الأبحاث والدراسات التربويّة، ط٢، ١٤٤٤ه.

١١. كجك، محمد باقر، نمر، محمّد، المراحل العمريّة في التربية (نظرة تاصيليّة ومقارنة)، دار الأبحاث والدراسات التربويّة، ط١، ٢٠٢٤م-١٤٤٥ه.

١٢. الكليني، محمد بن يعقوب، الكافي، تصحيح وتعليق: علي أكبر الغفاري، طهران، دار الكتب الإسلامية، ط٣، ١٣٨٨ه.

١٣. المجلسي، محمد باقر، بحارالأنوار الجامعة لدرر أخبارالأئمة الأطهار، تصحيح: محمدباقر البهبودي، دارإحياء التراث العربي، ط٣.

١٤. مركز المعارف للتأليف والتحقيق، تربية الطفل (الرؤية الإسلامية للأصول والأساليب)، ٢٠١٨م- ١٤٣٨هـ.

١٥. وطفة، علي اسعد، «الثورة التربويّة في فلسفة جان جاك روسو»، مجلة نقد وتنوير، مارس-آذار، ٢٠١٥م.

16. Arboux, Béatrice, La Spiritualité de Jean Jacques Rousseau, France, Edition Nouvelle Terre, 2011.

17. Dérathé, Robert, le rationalisme de Jean Jacques Rousseau, Genève, Slatkine Reprints, 2011.

مفهوم التربية في الفكر الغربيّ
قراءة تحليليّة- نقدية في بعض النماذج

سامر توفيق عجمي[*]

الملخّص

التربية، من المفردات التي يكرِّر الإنسان استخدامها في معجمه اللغويّ اليوميّ، دون أن يلتفت إلى التساؤل: ما هي التربية؟ لعلّ ذلك ظنًّا منه أنّ مفهومها واضح في الذهن، فلا تحتاج إلى تعريف، إلاّ أنّه عند التفتيش، نلاحظ أنّ مفردة "التربية" ليست بتلك المنزلة من الوضوح والجلاء بنحو تستغني فيه عن التحديد والترسيم، وخير شاهد على ذلك، أنّ تحليل مفهومها يقارب عشرات التعريفات.

هذه المقالة ستركّز جهدها في تحليل مفهوم التربية في الفكر الغربيّ تحديدًا، وستكشف عن أنّ تعدّد تعريف التربية يرجع إلى تنوّع الاتجاهات الفلسفية والتيارات الفكريّة التي ينتمي إليها هذا المفكِّر أو ذاك، فلا شكّ في اختلاف تحليل مفهوم التربية عند كارل ماركس في كتابه: "نقد التربية والتعليم" عن فهم جون ديوي لها في كتابه:" الديموقراطيّة والتربية"، وكذلك يتمايز فهمهما عن قراءة دوركايم في كتابه: "التربية والمجتمع"، أو عن تحليل برتراند رسل في كتابه: "في التربية"، وهكذا.. مما يكشف عن أنّ تحديد المفاهيم ليس عمليّة مُحايدة، بل متحيّزة إلى جهة.

وهناك تعريفات عديدة للتربية في الفكر الغربي، يصعب عرض جميعها وتحليلها ومناقشتها، ولذا توقّفنا عند بعض النماذج: كتعريف كانط، ديوي، دوركايم، رونيه، لالاند، جود، وميد، ثمّ قمنا بتسجيل بعض الملاحظات عليها، من أنّها تفتقد تشخيص الهدف بعبارة واضحة ومحدّدة ودقيقة، وقد رمّمنا هذه الثغرة بتحليل مفاهيم: "الكمال" و"الخير" و"السعادة" المأخوذة في تعريف التربية عندهم، لنربطها في المحصّلة بالكمال المطلق والخير المحض أي الله تعالى، وبالتالي يكون هدف التربية هو إيصال المتربيّ إلى معرفة الله وعبادته، وبذلك تكون سعادته.

ومن الملاحظات الأساسيّة على تعريف التربية عند مفكّري الغرب هي القراءة الاجتماعية والمقاربة السوسيولوجيّة للعملية التربوية، والتي دفعتهم إلى الخلط بين التربية والتنشئة الاجتماعية والتكيّف الاجتماعي، فقصروا مهمّة التربية على إعداد الفرد المتكيّف اجتماعيًّا مع ما يريده المجتمع الذي يحيا فيه، وبذلك غفلوا عن أنّ وظيفة التربية الحقّة ليست التطبيع مع الواقع القائم بالفعل، بل المشاركة في إحداث التغيير في الوضعيّات المطلوبة في بيئة المتربّين لبناء مجتمع أفضل.

---

* مؤلف وباحث في فلسفة التربية.

كما أنّ بعض التعريفات جعلت مُتعلَّق التربية هو " الصغير" أو "الطِّفل" أو "الوليد الجديد"، في حين أنّ التربية عمليّة مستدامة، لا تنحصر بمرحلة عمريّة خاصّة كالطفولة، فالجامعات ومؤسسات التعليم العالي، والأحزاب السياسيّة، ومنظّمات المجتمع المدني، والهيئات الأهليّة.. لها وظيفة تربويّة، بل إنّ أيّ مؤسسة تُخضِع المديرين والعاملين لديها لدورات تأهيل لتطوير معارفهم وتنمية مهاراتهم وإكسابهم سلوكات جديدة أو تعديل سلوكات يمارسونها، هي في الحقيقة تقوم بعمليات تربويّة. كما يظهر من بعض تعريفات التربية حصر موضوع التربية بـ"الغير"، مع أنّ التربية ليست منحصرة في إيصال الآخر إلى كماله، بل تشمل التربية الذاتية، أي تربية الإنسان ذاتَه، والتي هي المحور الأهم في التربية.

كلمات مفتاحية: مفهوم تربية، التعريفات، كانط، ديوي

تمهيد

تمكّن المفكّرون الغربيّون من وضع مفردة «التربية» تحت المجهر في المختبرات البحثيّة، وجعلها على طاولة التشريح العلميّ، فخضعت للدراسة الدقيقة والتحليل، وتحوّلت إلى موضوعٍ لتخصّصات معرفيّة عدّة، ممّا أنتج مجموعة حقول خاصّة بها، مثل: علم التربية، فلسفة التربية، علم النفس التربوي، علم الاجتماع التربوي، الأنثروبولوجية التربويّة، الإدارة التربويّة، اقتصاديّات التربية.. إلخ.

ولعلّ من أهمّ أسباب اختلاف الاجتهادات في تحليل مفهوم التربية في الفكر الغربي، اتّساع رقعة تعدّد التيارات الفلسفيّة وتنوّع الاتجاهات الفكريّة في فهم الكون والحياة والمجتمع الإنسانيّ والطبيعة البشريّة، إذ ينطلق كلُّ فيلسوف أو مُفكِّر في تعريفها من نظرته المبنائيّة إلى تلك القضايا. إنّ هويّة المباني المعرفيّة، والفلسفيّة، والقيميّة، والإنسانيّة وماهيّة النظرة إلى الله، والكون، والمجتمع، والطبيعة البشريّة، والدِّين، كلّ ذلك يعكس نفسه على تحديد مفهوم التربية، فمن يعتقد بوجود الله تعالى وحقانيّة مضمون دين معيّن، سيُعرِّف التربية بكيفيّة تختلف عن تعريف الملحد المنكر لوجود الله والمناهض للأديان، ومن ينظر إلى الطبيعة البشريّة باعتبار أنّها شريرة بأصل الخلقة -أو محايدة-، لن يتّفق في تعريف التربية مع من ينظر إلى الطبيعة البشريّة على أنّها خيّرة بالفطرة، ومن يقرأ المجتمع البشريّ في ضوء منهجيّة خاصّة في التفكير والمقاربة السوسيولوجيّة ستختلف نظرته إلى التربية عن غيره من المفكّرين الّذين ينطلقون من خلفيات أخرى، فالمقاربة الدوركايميّة للتربية ستختلف عن المقاربة الماركسيّة.

من الخطأ الاعتقاد أنّ تعريف المصطلحات وتحديد المفاهيم عمليّة مُحايدة، بل هي دائمًا متحيّزة إلى الاتّجاه المعرفيّ والفلسفيّ والقيميّ الذي ينتمي إليه هذا المفكِّر أو ذاك، بل منبثقة منه ومتولِّدة عنه. نعم، الاختلاف في تحديد مفهوم التربية لا يعني إلغاء نقاط التقاطع وتشابك المساحات وتداخلها بين الباحثين عنها.

هذا التعدّد في تشريح مفهوم التربية، قد يوقعنا في فخّ مغالطة المشترك اللفظيّ عند الحديث عنها، بحيث يكون المتحدِّث عن التربية أو الكاتب عنها يريد معنىً معيَّنًا منها، فنفهم معنى آخر مأنوسًا في أذهاننا، ونحاكمه بناء على فهمنا لخطابه كما يبدو لنا في متن أذهاننا ظهورًا لا في ضوء مراده الجدّي كما هو في واقعه، ولذا يُعتبر البحث عن تحديد مفهوم التربية أمرًا بالغ الأهميّة من ناحية بناء رؤية واضحة ومحدّدة عنها ترسم خطوط التمايز بين مدرسة وأخرى واتّجاه وآخر.

أولًا: تأثير الرؤية الفلسفيّة في تحديد مفهوم التربية:

التربية بأيِّ تعريف صوّرت به -كما سيأتي-[1]، تتقاطع عند نقطة، وهي أنّها من حيث النتيجة تندرج في المعارف العمليّة، التربية فعل وممارسة، وكلّ علم ناظر إلى ميدان العمل، تكون قضاياه معياريّة وإنشائيّة، تتمحور حول تشخيص «ما ينبغي» و «ما لا ينبغي»، أي وظيفتها بَعْث الإنسان نحو هذا الفعل هنا، أو زَجْره عن ذاك الفعل هناك، والقضايا الإنشائيّة[2] -المرتبطة بالأمر والنهي- من مُدركات العقل العمليّ، الذي مهمّته العلم من أجل العمل، والمعرفة بهدف الفعل، أي القضايا التي من شأنها أن تُعلَم ليُعمَل بها في الواقع، فهي قضايا إيجاديّة أي تهدف إلى تحريك الإنسان نحو الواقع لإيجاده بالفعل الاختياريّ.

في مقابل العقل النظريّ، الذي يُدرِك «ما هو كائن في الواقع» و «ما ليس بكائن في الواقع»، ممّا هو خارج إرادة الإنسان وأفعاله الاختياريّة، فهي قضايا وجوديّة تهدف إلى الكشف عن واقع موجود لا إيجاد واقع مفقود بلحاظ الأفعال الاختياريّة للإنسان، فتُعلَم لا يُعمَل بها مباشرة، كالقضايا الفلسفيّة الميتافيزيقيّة، والمسائل الرياضيّة، والطبيعيّة.

---

١. حول التعريفات المتعددة للتربية يراجع: إبراهيم، موسوعة المعارف التربوية، ٩٣٩.

٢. هناك رأيان فيما يتعلَّق بالقضايا التي يُدركها العقل العمليّ، الأوّل: أنّها قضايا إنشائيّة، أي مركّب تامٌّ لا يصحّ وصفه بالصّدق أو الكذب بلحاظ ذاتها وإنّما يصحّ ذلك بلحاظ مصدر جعلها واعتبارها، فيقال مثلاً: العدل حسن في الإسلام، فهي بهذا اللحاظ تتّصف بالصدق أو الكذب. والثاني: أنّها قضايا خبريّة حقيقة وإنشائيّة صوريًّا، وتندرج تحت القضايا المشهورات بالمعنى الأخصّ في عرف المنطق الأرسطيّ، وبالتالي تكون مركّبًا تامًّا خبريًّا يصحّ وصفه بالصدق أو الكذب. ويترتّب على هذا التمييز أمورٌ عدّة، تعرّضنا لها في بحثنا المنشور بعنوان: الوضعية- دراسة مفهومهما ومنزلتها في علم المعرفة المعاصر، ضمن كتاب: مجموعة باحثين، جوهر الغرب دراسة نقديّة في المباني التأسيسيّة لحضارة الحداثة، ١٦٣-٢٢٢).

وفي ضوء اعتقادنا بقانون السببيّة العام الحاكم على لوح الواقع أعمّ من الخارجيّ والذهني، لا يمكن لعمليّة الإدراك أن تكون اتّفاقيّة ومزاجيّة وعشوائيّة، بل هي قضايا لميّة معلّلة بالأغراض، أي تقف خلفها علّة محدّدة وسببًا معيّنًا، فإذا توجّه السؤال بـ: «لِمَ»؟ يكون الجواب: لأجل هذه العلة أو تلك. والعلل أمور واقعيّة نفس أمريّة، وليست اعتباريّة تخضع للرفع والوضع العقلائيّ حسب التواطؤ والاتّفاق، ووظيفة إدراك تلك اللميّات والعلل على عهدة العقل النظريّ -كما تقدّم-، ولو عرضنا على سبيل المثال قضية: «العدل حسن»[1] أو «الظلم قبيح»، وسألنا: لِمَ العدل حَسَنٌ؟ فنحن أمام جوابين: الأوّل: أنّ هذا الحكم صدفة واعتباط، وليس له سبب خاصّ. والثاني: أنّ العقل النظريّ يُدرِك أنّ ممارسة العدل يمنح النفس البشريّة حالاً من الكمال تسمو معه فتصير متعالية وتصبح جميلة، والظلم صفة نقصٍ للنفس البشريّة تتسافل بالإنسان إلى المستوى المنخفض من الوجود.

ومنهج الاستنباط العقلي لهذه القضية، يقوم على تكوين قياس منطقيّ من الشّكل الأوّل بالصورة التالية:

الصغرى: العدل كمال للنفس البشريّة (مُدرَكة بالعقل النظري)

الكبرى: كلُّ كمال هو حسن- أي ينبغي فعله (مُدرَكة بالعقل العمليّ)

النتيجة: العدل حسن ينبغي فعله.

أمّا الكبرى، فهي قضية تحليليّة بديهيّة يستبطن فيها الموضوع معنى المحمول، ولذا عُرِّف الكمال بأنّه: «حصول ما ينبغي كما ينبغي لما ينبغي»، وهي من بديهيّات العقل العمليّ، فكما أنّ للعقل النظريّ بديهيّات، كذلك العقل العمليّ له بديهيّات أوّليّة -وهذه نقطة يطول البحث عنها ليست موضع دراستنا-.

والخلاصة، إنّ كلّ قضية عملية تستند في سببيّتها إلى قضية نظرية أسبق منها تأخذ محمولها منها، وبما أنّ التربية تتضمّن جملة من القضايا المعياريّة، فهي تنبثق من مجموعة قضايا فلسفيّة، وهكذا تختلف هويّة التربية باختلاف طبيعة الفلسفة التي تنبثق منها.

وإذا كانت العلاقة بين التربية والفلسفة انبثاقيّة، فكلّما كانت الرؤية الفلسفيّة صحيحة، كان تحديد

١. الحسن بمعنى: ما يحكم العقل العمليّ بوجوب فعله أو انبغاء فعله بنحو يستحقّ فاعله المدح من العقلاء بم هم عقلاء. والقبح بمعنى: ما يحكم العقل العمليّ بوجوب تركه أو عدم انبغاء فعله، بنحو يستحق فاعله الذمّ واللوم من العقلاء.

مفهوم التربية المنبثق منها أقرب إلى تحقيق الهدف المطلوب، وهنا نستعير عبارة هربرت سبنسر: «إنّ التربية الحقّة لا تكون عملية إلاّ عن طريق الفلسفة الحقّة»[١]، فمن يعتقد فلسفيًّا أنّ عالم الوجود منحصر بالمادة، سينظر إلى الطبيعة البشريّة من منظار حسيّ- ماديّ بحت، لأنّه ليس وراء المادة أيّ كيان آخر، وبالتالي: إنّ موضوع التربية عنده سيكون هو الإنسان المُختزَل في القالب الماديّ والمضغوط في هذا الوعاء الحسيّ، وسيتناسب تعريفه للتربية مع هذه الرؤية الكونيّة لموضوعها -أي الإنسان[٢]-. ومن يعتقد فلسفيًّا أنّ لوح الواقع أوسع من عالم المادة، ويشمل المجرّدات عن الزمان والمكان والتغيّر وغيرها، وأنّ الإنسان كائن مركّب من العالَمَيْن، سيرى الطبيعة البشريّة من هذا المنظار الثنائيّ، وسيُعرِّف التربية بما يتلاءم مع هذه الرؤية، لأنّ كمال الإنسان لا يُختزَل في تغذية البعد الماديّ من شخصيته، بل يتعداه إلى بناء الجانب الروحي من الهوية الإنسانيّة.

وبهذا يتبيّن أنّ عمليّة الفصل بين الفلسفة والتربية تعبرِّ عن أقصى درجات اللامسؤولية الفكرية على حدِّ تعبير وليام فرانكنا[٣].

نعم، هذا التداخل الانبثاقي والتوليدي بين الفلسفة والتربية، لا يعني صحّة وجهة نظر جون ديوي من أنّ «التربية هي المختبر الذي تقاس فيه الأفكار الفلسفية، وأنّ أيّ نظرية فلسفية لا تؤدِّي إلى تحسين العمل التربوي، تُعدُّ مصطنعة، وعليه تكون الفلسفة في أدقّ معانيها هي النظرية العامة للتربية»[٤]، لأنّ هذا أوّلاً يريد إلغاء الفلسفة بمعنى علم الوجود العام، وسجنها في دائرة أن تكون النظرية العامة للتربية، أي حصرها في الإنسان. وثانيًا: وهي النقطة الأهم، أنّ هذه الرؤية تنطلق من براجماتيّة المعرفة، التي تعتقد أنّ معيار صدق النظريّة في مقدار نفعها وقدرتها على إيصال الإنسان إلى نتائج عملية أفضل[٥]، بينما نعتقد أنّ ملاك صدق القضايا الفلسفيّة يكمن في مطابقة نفس الأمر ولوح الواقع التكويني بغض النظر عن نفعها العمليّ، فقد تكون القضية نافعة للإنسان ولكنها غير

---

١. القرشي، النظام التربوي في الإسلام، ٥٦.

٢. يقول مجدي عزيز إبراهيم: «إنّ موضوع التربية هو الإنسان -كلّ الإنسان- بعقله ووجدانه وجسمه وقيمه واتجاهاته وما لديه من مهارات وأفكار». إبراهيم، موسوعة المعارف التربوية، الحرف التاء، ٩٤١.

ويقول محمد منير مرسي: «إنّ موضوع التربية الإسلامية شأنها شأن غيرها من أنواع التربية، هو الإنسان بكل مقوماته الجسمية والعقلية والنفسية والوجدانية». أصول التربية، ١١٧-١١٨.

٣. علي، و فرج، فلسفة التربية رؤية تحليلية ومنظور إسلامي، ٢٥.

٤. ديوي، الديموقراطية والتربية، ٣٢٨.

٥. كرم، تاريخ الفلسفة الحديثة، ٤١٧ وما بعد.

صادقة، وقد يحصل العكس، فالصدق والكذب في القضايا لا يدور مدار النفع وعدمه، بل مدار مطابقة الواقع وعدمه.

وعلى كلّ حال، إنّ هذه النقطة هي التي دفعت إلى تأسيس ميدان بحثيّ خاصّ اصطلح عليه اسم: «فلسفة التربية»، والتي يعرفها نيللر بأنّها: «تطبيق الفلسفة النظرية على مجال التربية»[١].

ويقول فيليب فينكس: «إن فلسفة التربية هي تطبيق الطريقة والنظرة الفلسفية في ميدان الخبرة المسمى التربية»[٢].

ونحن نعتقد أنّ فلسفة التربية هي الميدان الذي يستفيد من النظريّات الفلسفيّة في ميدان العمل التربويّ، كتحليل مفهوم التربية، وتشريح موضوع التربية، وتحديد الأهداف التربويّة، والأساليب التربويّة، وآليات تقويم العمليّة التربويّة.. إلخ. فتحديد مفهوم التربية لا يمكن أن ينفكّ عن الرؤية الفلسفيّة التي تعتمد عليها، فإذا اعتقدنا برؤية فلسفيّة خاصّة للطبيعة البشرية التي هي موضوع التربية، فإنّ الأهداف التربويّة ستتناسب مع هذا الموضوع، فمثلاً إذا قلنا إنّ الطبيعة البشرية تنقسم إلى بعدين: ماديّ ومجرّد، وأن حقيقة الإنسان بروحه المجرّدة التي تتركّب من قوّتين: عالِمة (مُدرِكة) وعامِلة (محرِّكة)، وأن العالمة تنقسم إلى: عقل نظريّ، وعقل عمليّ، وأن المحرّكة والباعثة تنقسم إلى: قوة شهويّة تجذب اللّذة، وقوة غضبيّة تدفع الألم، فإنّ الأهداف التربوية ستنقسم بما يتناسب مع تقسيم الطبيعة البشريّة، وبالتالي إنّ تعريف التربية بلحاظ الموضوع أو الغرض سيتناسب مع هذه الرؤية الفلسفيّة الإنسانيّة للطبيعة البشرّية. وإذا اعتقدنا فلسفيًّا بأنّ الإنسان مخلوق لله تعالى ومملوك له عزّ وجلّ، وأنّ هذه المخلوقية توجِب عقلاً على الإنسان أن يكون خاضعًا لإرادة الخالق ومشيئته التشريعيّة، فهو وإن كان يتمتّع بحرية الإرادة التكوينيّة - إن شاء فعل وإن شاء ترك حسب اختياره- إلّا أنّه ليس من حقّه فلسفيًّا أن يكون خياره مستقلاً عن الإرادة الإلهية وبمعزل عمّا يختاره الخالق المالك له، وبالتالي إنّ هذه الرؤية الفلسفية ستنعكس في تحديد مفهوم التربية من حيث المنهج وهو الدّين والوحيّ، ومن حيث الغاية وهي معرفة الله وعبادته، بمعنى أن يكون الهدف الأعلى للتربية في ضوء هذه الرؤية الفلسفية هي صناعة الإنسان العابد لله تعالى والخاضع لإرادته، فيتحدّد المنهج التربوي في صناعة الإنسان في ضوء الإرادة الإلهيّة الواصلة عبر الوحي والدين الحقّ.

---

١. نقلاً عن: اليماني، فلسفة التربية، ٤٠.

٢. فينكس، فلسفة التربية، ٣٩.

وهكذا تلعب الرؤية الفلسفية دورًا في تحديد مفهوم التربية من حيث طبيعة موضوعها، وأهدافها وغايتها، ومناهجها وأساليبها، لأنّ تعريف أيّ حقل معرفيّ إنّما يكون بلحاظ الموضوع أو الغرض أو المنهج.

ثانيًا: نماذج من تعريفات التربية عند فلاسفة الغرب ومفكّريه:

هناك تعريفات عديدة طرحها الفلاسفة والمفكِّرون الغربيّون عن التربية، لا نستطيع أن نستعرضها كلّها، لذا نتوقّف عند بعض النماذج منها:

عمانوئيل كانط:

يقول كانط في بيان مفهوم التربية: «الإنسان هو المخلوق الوحيد الذي يجب تربيته، ونقصد فعلاً بالتربية: الرّعاية (التغذية، التعهّد) والانضباط والتعليم المقترن بالتّكوين.. والمقصود بالرعاية: الاحتياطات التي يتخذها الوالدان ليَحُوْلا بين أطفالهما وبين استعمال قواهم استعمالاً مُضرًّا .. (و) يَحُوْل الانضباط دون أن ينصرف الإنسان عن غايته _ وهي غاية الإنسانيّة _ بفعل نوازعه الحيوانيّة (فالانضباط يعني: السعي إلى الحيلولة دون أن تؤدي الحيوانية إلى فقدان الإنسانية «ترويض التوحش»)، .. فالانضباط سالب لا غير، إنّه الفعل الذي يجرّد به الإنسان من حيوانيته، بينما التعليم هو في المقابل الجانب الإيجابي من التربية .. إذ يكمن في صلب التربية السرّ الكبير لكمال الطبيعة البشريّة، .. نرى أنّ الطبيعة البشرية تنمّى دائمًا بالتربية تنمية أفضل ..»[١].

وباختصار: يعتبر كانط أن التربية هي: فن تنمية الاستعدادات الطبيعية في الإنسان خطوة خطوة بشكل هادف ومتوازن من أجل أن يبلغ الغاية من وجوده التي هي الكمال والخير[٢].

جون ديوي:

يُعرِّف التربية بأنّها: «عملية صوغ وتكوين لفعالية الأفراد، ثم صبٌّ لها في قوالب معينة أي تحويلها إلى عمل اجتماعي مقبول لدى الجماعة»[٣].

---

١. كانط، ثلاثة نصوص، ١١ وما بعد.

٢. م. ن، ١٧.

٣. للتفصيل حول مفهوم التربية عند جون ديوي يراجع: وين، قاموس جون ديوي للتربية مختارات من مؤلفاته.

إميل دوركايم:

يعرّف دوركايم التربية بقوله: «هي الفعل الذي تمارسه الأجيال الراشدة على الأجيال الصغيرة التي لم تصبح بعد ذلك ناضجة للحياة الاجتماعية، وموضوعها إثارة وتنمية عدد من الاستعدادات الجسدية والفكرية والأخلاقية عند الطفل، والتي تطلبها المجتمع السياسي في مجمله والوسط الخاص الذي يوجه إليه»[١].

والتربية عند دوركايم هي تكوين الفرد وإعداده إعدادًا متكاملاً من أجل الاندماج في المجتمع[٢].

ويقول دوركايم: «الإنسان الذي يجب أن تحققه التربية فينا، ليس هو الإنسان كما خلقته الطبيعة، ولكن كما يريد المجتمع أن يكونه، ويريده كما تقتضي ذلك نيته الداخلية».

أوبيررونيه:

«عملية تضم الأفعال والتأثيرات التي تستهدف نمو الفرد من كل جهاته نمواً يسير به نحو كمال وظائفه من حيث التكيّف مع ما يحيط به، ومن حيث ما تحتاجه هذه الوظائف من أنماط سلوك وقدرات »[٣].

موسوعة لالاند الفلسفية :

« Education : تربية، تهذيب، تأديب: مسار يقوم على تطوير وظيفة أو عدة وظائف، تطوراً تدريجياً بالدُّربة، وعلى تجويدها واتقانها .. (و) التربية باختصار: سلسلة عملية إجرائية يدرّبُ فيها الراشدون (الأهل عموماً) الصغار من جنسهم، ويشجعون لديهم نمو بعض النزعات وبعض العادات»[٤].

جود Good :

عرَّف التربية في معجمه التربوي بتعريفات عدة، منها: « مجموعة العمليات التي من خلالها يقوم الفرد بتنمية قدراته واتجاهاته وصور أخرى من السلوك ذات القيمة الإيجابية في المجتمع

---

١. دوركايم، التربية والمجتمع، ٤١.
٢. محمد، علم الاجتماع التربوي، ٥٦.
٣. أوبير، التربية العامة، ٢٧.
٤. لالاند، موسوعة لالاند الفلسفية، ١: ٣٢٢.

الذي يحيا فيه »[١].

مارغريت ميد Margaret Mead

تعرّف التربية بأنّها: «العملية الثقافية والطريقة التي يصبح بها الوليد الإنساني الجديد عضواً كاملاً في مجتمع إنساني معين»[٢].

اليونسكو:

عرَّفت التربية في مؤتمرها الـ١٨ الذي عقد في باريس عام ١٩٧٤م، على الشّكل التالي: «التربية مجموع عملية الحياة الاجتماعية التي عن طريقها يتعلم الأفراد والجماعات داخل مجتمعاتهم الوطنية والدولية لصالحها وأن ينموا وبوعي منهم كافة قدراتهم الشخصية واتجاهاتهم واستعداداتهم ومعارفهم وهذه العملية لا تقتصر على أنشطة بعينها ..»[٣].

ثالثًا: قراءة في مفهوم التربية عند كانط:

النقطة الأولى الجديرة بالذكر فيما يتعلّق بتعريف كانط، أنّ زبدة مضمونه ليست من إبداعاته، بل هو التعريف التقليديّ الّذي ركّز عليه العلماء المسلمون، ننقل بعضًا من كلماتهم للإضاءة على هذه الفكرة.

قال الشيخ الطوسي (٣٨٥ - ٤٦٠هـ): « التربية، وهي: تنشئة الشيء حالاً بعد حال حتى يصير إلى الكمال»[٤].

وقال الراغب الأصفهاني (ت ٥٠٢هـ): « التربية، وهو إنشاء الشيء حالاً فحالاً إلى حدّ التمام»[٥].

وقال الشهيد الأول (٧٣٤-٧٨٦هـ): « .. التربية، وهي تبليغ الشيء إلى كماله شيئاً فشيئاً «[٦].

---

١. نقلاً عن: مرسي، أصول التربية، ٩.

٢. نقلاً عن النجيحي، ٤٥. والمصدر:

Mead, "our Educational Emplasisimprimitiveperspective".

٣. يراجع: www.dfc.edunet.tn/Arab

٤. الطوسي، التبيان في تفسير القرآن، ٤: ٣٣٧. وعرض التعريف نفسه، الطبرسي، مجمع البيان، ٤: ٢٠٨.

٥. الراغب الأصفهاني، مفردات غريب القرآن، ١٨٤.

٦. العاملي، القواعد والفوائد في الفقه والأصول والعربية، ٢: ١٧٤.

وقال محمد صالح المازندراني (١٠٨٦ه): « التربية: وهي تبليغ الشيء من حد النقص إلى حد الكمال على سبيل التدريج »[١].

وقال محمود شهاب الدين أبو الثناء الآلوسي (١٢١٧-١٢٧٠ه): « التربية: وهي تبليغ الشيء إلى كماله بحسب استعداده الأزلي شيئاً فشيئاً »[٢].

وقال السيد حسين البروجردي : «التربية، وهو: تبليغ الشيء إلى كماله أو حالٍ أحسن من حاله، وبالجملة إلى كماله الحقيقي أو الإضافي شيئاً فشيئاً »[٣].

والخلاصة: أنه باستقراء مجموع آراء المفسرين وعلماء الكلام والفقهاء المسلمين يُلاحظ أن المعنى الجامع للتربية عندهم هو: **الانتقال بالإنسان من حدّ النقص إلى حدّ الكمال الطبيعيّ المستعدّ له بأصل الفطرة بشكل تدريجيّ شيئًا فشيئًا**. وهنا يتقاطع كانط مع هذا التراث الإسلاميّ في تعريف التربية.

وهذا التعريف الكانطيّ، من أفضل تعاريف التربية في الفكر الغربيّ، خصوصًا في تركيزه على ترويض التوحّش والنوازع الحيوانيّة داخل النفس البشريّة بهدف بلوغ الإنسان الغاية من وجوده التي هي الكمال والخير[٤]، وأيضًا يتقاطع في هذه النقطة مع فلاسفة الأخلاق المسلمين كالغزالي والفيض الكاشاني والمحقق النراقي[٥]، إلّا أنّ هذا التعريف يواجه ثغرة مهمّة -حتى عند العلماء المسلمين-، وهي أنّه أشار إلى هدف التربية بعبارة مبهمة تحتاج إلى تفسير وتحليل، وهي: «الكمال» أو «الخير»، وهما مفهومان واسعان جدًّا، في حين أنّه من خصوصيّات الهدف أن يكون واضحًا ومحدَّدا تحديدًا دقيقًا، فأخذ هدف التربية في تعريفها لا بدّ من أن يكون بدرجة من الوضوح والدّقة لا يحتاج معها إلى إعمال الاجتهاد والتفسير والتأويل. وهذه النقطة تحتاج إلى شيء من الشرح والبيان.

---

١. المازندراني، شرح الكافي الجامع (المعروف بشرح أصول الكافي)، ١٠: ٣١٢.

٢. الألوسيّ، تفسير الآلوسي، ١: ٧٧.

٣. البروجرديّ، تفسير الصراط المستقيم، ٣: ٣٥٢.

٤. م. ن، ١٧.

٥. يراجع: الغزالي، إحياء علوم الدين، ٨: ١١٠- وص١٠١. الفيض الكاشاني، المحجة البيضاء في تهذيب الأحياء، ٥: ١٠٨. النراقي، جامع السعادات، ١: ٤٩.

الهدف أو الغرض هو أقصى الشيء ومنتهاه[١]. وبعبارة أدقّ، هو «مراد الفاعل من الفعل إذا انتهى إليه»[٢]، أو ما لأجله ذلك الشيء[٣]، أي ما يفعل الفاعل فعله لأجله[٤]. وقد عرّف الهدف التربوي في العلوم المعاصرة بما ينسجم مع هذا الفهم الفلسفيّ لتحديد الهدف، بأنه : «الغاية أو النتيجة التي يصار إلى تحقيقها بعد القيام بمجهود معيّن»[٥]. أو «المتغير المطلوب الذي تسعى العملية التربوية أو الجهد التربوي إلى تحقيقه»[٦]. وإذا كان الهدف هو المقصود الذاتيّ لا يُعقَل أن يكون بهذا النحو من الغموض والإبهام، بل لا بد من تحديده وتشخيصه بشكل واضح في التعريف، وهو ما يفتقده تعريف كانط. وكذلك تحديد ستيوارت ميل حيث يُعرِّف التربية بأنّها «كل ما نفعله نحن من أجل أنفسنا وكلّ ما يفعله الآخرون من أجلنا حين تكون الغاية تقريب أنفسنا من كمال طبيعتنا»[٧]. فإنّ هذه التعريفات كلّه تفتقد إلى تحديد الكمال وتشخيصه بشكل واضح.

وقد تقدّم الحكيم علي بن جمشيد النوري خطوة في تجاوز هذه الثغرة عندما قال: « **التربية هي إخراج الموجود الناقص _ الطالب فطرة لنيل كماله وإدراك تمامه _ شيئاً فشيئاً من القوة إلى الفعليّة، ومن النقص إلى تمامه، وتمام الشيء الذي هو غايته، هو بعينه علته، وهي مبدؤه ومعاده ومرجعه - كل يرجع إلى أصله الذي جاء منه -** »[٨]. فقد حدّد أنّ الكمال المقصود هنا هو علّة الشيء من حيث الفاعليّة والغائيّة، أي الله تعالى.

نعم، تعريف العلماء المسلمين للتربية بالتحليل يقود إلى هذه النقطة بالفهم الموضوعيّ لكلماتهم، لأنّ الكمال هو عبارة عن تمَام الشيءِ، وَتتمة كلّ شيء: ما يكون تمام غايته[٩] .. والكَمالُ: الانتهاء إلى غاية ليس وراءها مزيد من كلّ وجه»[١٠].

---

١. الفراهيدي، كتاب العين، ٤: ٨. الجوهري، الصحاح، ٤: ١٤٤٢. ابن فارس، معجم مقاييس اللغة، ٦: ٣٩. الراغب الأصفهانيّ، المفردات في غريب القرآن، ٣٥٩.

٢. المرتضى، رسائل الشريف المرتضى، ٢: ٢٧٨.

٣. ابن سينا، الإشارات والتنبيهات، ١: ٨، حاشية الرازي رقم: ١.

٤. مصباح اليزدي، تعليقة على نهاية الحكمة، ٢: ٥٩.

٥. الزغول، مقدمة في علم النفس التربوي، ٤٢.

٦. الشيباني، تطور النظريات والأفكار التربوية، ٢٨٢. وباقري، نظرة متجددة في التربية الإسلامية، ٨٥. والعجمي، الإدارة والتخطيط التربوي النظرية والتطبيق، ٣٦٨.

٧. الرشدان، علم اجتماع التربية، ٢٥.

٨. ابن تركة، علي بن محمد، شرح فصوص الحكم، ١: ٢٧٢، تعليقة رقم (١).

٩. يراجع: الفراهيدي، كتاب العين، ٨: ١١١. والجوهري، الصحاح، ٥: ١٨١٣. وابن فارس، معجم مقاييس اللغة، ٥: ١٣٩. وللقراءة الفلسفيّة: يراجع: الطباطبائي، ومطهري، أصول الفلسفة والمذهب الواقعي، ٢: ٦٦-٦٧.

١٠. الزبيدي، تاج العروس، ١٦: ٧٦.

يقول الراغب الأصفهاني: « كَمالُ الشَّيْءِ حُصولُ ما فِيه الغَرَضُ مِنْه، فإذا قيل : كَمُلَ فَمَعْناهُ حَصَلَ ما هُوَ الغَرَض مِنْه »[١].

ويتقاطع هذا التعريف مع التعريف الفلسفيّ والعرفانيّ للكمال[٢].

وهنا تجدر الإشارة إلى التقاطع بين الكمال والسعادة، يقول محمد مهدي النراقي: «إن الغاية في تهذيب النفس عن الرذائل وتكميلها بالفضائل هو الوصول إلى الخير والسعادة.. والسعادة: هي وصول كل شخص بحركته الإرادية النفسانية إلى كماله الكامن في جبلته»[٣].

فالسعادة الإنسانية تتحقق بوصول الإنسان إلى كماله[٤]. فهدف التربية « إيصال الإنسان إلى كماله اللائق به»، وبذلك تتحقق سعادته، ولكن ليس أي كمال، بل الكمال الواقعيّ الحقيقي، حيث ينقسم الكمال إلى: **الحقيقي** أو الواقعي: وهو الكمال الذي يكون له وجود في عالم الواقع بغض النظر عن إدراك الإنسان واعتباره، كما في المصلحة الواقعية، بنحو تترتب عليه الآثار الواقعية الحقيقية في العالم الخارجي، ولا يخضع للاعتبارات الشخصية والإحساسات الداخلية والرغبات الذاتية للإنسان .

والكمال الوهمي: هو الكمال الذي ليس له واقع وراء الاعتبار الذهني للإنسان ووهمه، وبعبارة أخرى هو الكمال الذي يتخيله الإنسان ويلتبس عليه أنه كمال له في حين أنه ليس كذلك[٥].

كذلك، يتقاطع «الخير» مع «الكمال» و «السعادة»، فالخير هو: الكمال الخاص الذي يقصده الشيء بحسب استعداده الأول الفطري، لا بحسب الاستعداد الطارئ[٦]. وفي المقابل أحد معاني الشر: « نقصان كل شيء عن كماله، وفقدانه ما من شأنه أن يكون له _ حسب استعداده الفطري الأولي _ »[٧].

ونحن نعتقد أنّ الخير الواقعي والكمال الحقيقي للإنسان يتمحوران حول ارتباطه بالموجود

---

١. الراغب الأصفهاني، المفردات في غريب القرآن، ٤٤١.

٢. ابن سينا، الإشارات والتنبيهات (مع شرح الطوسي)، ٣: ٣٤٠. الشيرازي، المبدأ والمعاد، ٣٣٨. ابن الفناري، مصباح الأنس بين المعقول والمشهود، ٢٢٥.

٣. النراقي، جامع السعادات، ١: ٥٧.

٤. اخوان الصفا، رسائل إخوان الصفا، ١: ٣١٧. و٣: ٥١٦. والشيرازي، الحكمة المتعالية، ٥: ١٢١.

٥. يراجع: الطباطبائي، نهاية الحكمة، الفصل ١١. وابن سينا، الإشارات والتنبيهات، ٣: ٣٣٨.

٦. ابن سينا، الإشارات والتنبيهات، ٣: ٣٤٠.

٧. ابن سينا، الشفاء، ٢: ٤١٩.

الحاوي ذاتيًّا على جميع مراتب الخير والكمال[١]، والذي هو «وجود صرف لا يشذ عنه كمال من الكمالات الوجودية»[٢]، وهو الله تعالى، فكل ما عدا الله تعالى عين النقص، ولا يستطيع أن يرفع نقصه وفقره من تلقاء ذاته، لأن فاقد الشيء لا يكون معطيًا له، فحتى يخرج من حال النقص إلى الكمال يحتاج إلى من يمنحه الكمال من الخارج، وهذا المعطي للكمال إما أن نفرضه ممكن الوجود فيعود الكلام هو الكلام في نقصه وحاجته وفقره إلى من يفيض عليه الكمال، وهكذا يتسلسل إلى أن تقف السلسلة عند موجود واجد لكل الكمالات بالفعل ذاتاً من دون أن يحتاج في كمالاته إلى أحد غيره، لأن كل ما بالعرض لا بد من أن ينتهي إلى ما بالذات، وهو الله تعالى. فكل الكمالات الحاصلة في عالم الكون والطبيعة مستندة إلى الله تعالى مفيض الكمال، لأن الموجودات بدونه تعالى أعدام محضة لا تشم رائحة الوجود أبداً[٣].

وبهذا يتضح أن الله تعالى هو غاية الغايات وهدف الأهداف، لأن الكمال والغاية متحدان مصداقاً .

يقول العلامة الطباطبائي في هذا السياق: «.. الإمعان في البحث يعطي أنه (تعالى) غاية الغايات.. (و) الطلب والقصد والإرادة والتوجه وأمثالها لا تتحقق بمعناها إلا بالانتهاء إلى مطلوب لنفسه ومقصود لنفسه ومراد لنفسه ومتوجه إليه لنفسه. وإذ كان (تعالى) هو العلة الأولى التي إليها ينتهي وجود ما سواه، فهو استقلال كل مستقل وعماد كل معتمد، فلا يطلب طالب ولا يريد مريد إلا إياه، ولا يتوجه متوجه إلا إليه بلا واسطة أو معها، فهو (تعالى) غاية كل ذي غاية »[٤].

وهذه الفكرة ينبغي أن تدخل في تعريف التربية مباشرة، فلا يُقتصر في تعريفها على أخذ الكمال في مفهومها، بل تشخيص ما هو الكمال واقعًا، أي الله تعالى، ولذا نلاحظ أنّ فلاسفة التربية المسلمين أدخلوا هذه النقطة في تعريف التربية، فقد عرّف خسرو باقري التربية بأنها: «معرفة الله بصفته الربّ الأوحد للعالم والإنسان، واختياره ربّاً لنا، والتسليم والخضوع لربوبيته، والابتعاد عن ربوبية غيره»[٥]، وبغضّ النظر عن الملاحظات التي يمكن تسجيلها على هذا التعريف ككون التربية ليست هي معرفة الله نفسه بل العمليات التي تقود إلى هذا الهدف، إلّا أنّه تميّز بجعل محوريّة التربية الحقيقيّة قائمة على أساس معرفة الله وعبادته.

---

١. الصدر، فلسفتنا، ٣٥٧-٣٥٨-٣٥٩.

٢. الطباطبائي، نهاية الحكمة، ٥٢.

٣. الحلي، كشف المراد في شرح تجريد الاعتقاد، ٤١٥.

٤. الطباطبائي، نهاية الحكمة، ٢٣٦-٢٣٧.

٥. باقري، فلسفة التربية والتعليم الإسلامية، ١٥٧-١٥٨. وباقري، نظرة متجددة في التربية الإسلامية، ٧٣.

رابعًا: طبيعة هدف التربية من وجهة نظر جون ديوي:

في هذا السياق، نعرض وجهة نظر ديوي في هدف التربية لأهميته، حيث يقول جون ديوي: «إن عملية التربية ليس لها هدف فوقها، فهي هدف بنفسها»[١]. وهذا الرأي من جون ديوي يعتمد على فلسفته التربوية المتعلقة برؤيته إلى الحياة، حيث يعتبر ديوي أن الحياة هي النمو، والنمو هو الحياة، وهدف التربية أيضاً النمو Growth، ومن خصائص النمو أنه ازديادي، بمعنى أنه ليس له حد يقف عنده، فالنمو يتجه نحو الكمال دائماً ليقترب منه شيئاً فشيئاً دون أن يحققه، وبناء عليه: يكون هدف التربية هو النمو والمزيد من النمو، فلا يكون لها هدف نهائي، وهكذا تكون «التربية – عند ديوي- صارت تعني النمو، وإنّ هذا النمو هو هدف في حد ذاته»[٢]، لذا يحذّر ديوي من الوقوع في هذا الزعم، حيث يقول: « ينبغي للمربين أن يحذروا من الأهداف التي يزعم أنها عامة أو نهائية «[٣]، وبهذا يكون ديوي منسجماً مع نفسه، لأن تحديد العملية التربوية بهدف نهائي يتجه إليه النمو وينتهي عنده يجعلها تناقض نفسها، لأن معنى النمو هو عدم الوقوف عند حد ومع فرض الحد يكون خلاف المفروض، ولهذا السبب لا تحدد العملية التربوية أي هدف معين ونهائي يتجه إليه النمو حتى لا يصبح هذا الهدف نهاية يقف النمو عندها عند تحقيقها[٤].

وإذا أخذنا بعين الاعتبار ما تقدّم في المبحث السابق، أنّ القرب من الله تعالى هدفاً للعملية التربوية مع اعتباره شيئاً خارجاً عن مجموع الأفعال التي يقوم بها المتربي بشكل مطلق، ويراد من خلال مجموع هذه الأفعال الوصول إليه، فإننا سنقع في هذه المشكلة، من ناحية أن مقدار الناس الذين يصلون إلى القرب الإلهي بالمعنى المقامي لا يتجاوز عدد أصابع اليد، لأن معنى القرب المقامي أن يصبح الإنسان كاملاً بالمعنى الاصطلاحي.

لذا فإن مقولة القرب من الله تعالى تشكيكية لها مراتب، وبهذا يكون هدف التربية هو السير في مراتب القرب من الله تعالى، وليس الوصول إلى مرتبة القرب من الله تعالى، لأن الوصول إلى القرب من الله تعالى من دون مزيد من النمو منحصر ببعض أفراد البشر، كالنبي الأكرم محمد بن عبد الله ﷺ، الذي وصل إلى قاب قوسين أو أدنى، إلى مرتبة ليس باستطاعة كل أحد الوصول إليها، لذا هدف التربية في الحقيقة هو السير التكاملي للإنسان في مراتب القرب من الله تعالى،

---

١. ديوي، الديموقراطية والتربية، ٥٢.

٢. أهداف التربية الإسلامية دارسة مقارنة بين أهداف التربية الإسلامية والأهداف التربوية المعاصرة، ٢٤.

٣. م. ن، ١١٣.

٤. النجيحي، التربية وأصولها، ١٥٤.

لأن الطبيعة الإنسانية ذات مادة وهيولى تحمل استعداداً متجدداً للنمو المستمر والحركة الجوهرية الدائمة التي تلبس صورة بعد صورة من دون أن تقف عند حد، وبهذا يمكن معالجة وجود هدف نهائي للعملية التربوية مع الحفاظ على النمو المستمر، لأن النمو المستمر واقع داخل دائرة الهدف، وبهذا تكون العمليات التربوية صالحة لأن تكون بنفسها من مصاديق الهدف وليست فقط موصلة إلى الهدف.

خامسًا: التربية والتنشئة الاجتماعيّة وعمليات التكيّف الاجتماعيّ:

يمكن تسجيل جملة ملاحظات على التعريفات المتقدِّمة للتربية، من أهمّها المناقشة في وجهة النظر السائدة عند كثير من فلاسفة الغرب المشتغلين في حقل التربية، القائمة على أساس محوريّة المقبوليّة الاجتماعيّة والتكيّف مع المحيط، كما في تعريف **ديوي** للتربية بأنّها تكوين فعاليّة الأفراد في عمل اجتماعيّ مقبول لدى الجماعة.

وكذلك المقاربة السيسيولوجيّة لدوركايم **التي تحصر وظيفة التربية في إعداد الإنسان للاندماج الاجتماعيّ في ضوء ما يريد المجتمع السياسيّ أن يكون عليه ذلك الإنسان.**

ونلاحظ هذه القضية حاضرة عند أوبير رونيه، حيث تتمحور عنده التربية حول التكيّف مع ما يحيط بالفرد المتربيّ. **وكذلك لدى جود، الذي يعتبر التربية تبني** السلوك ذات القيمة الإيجابية في المجتمع الذي يحيا فيه المتربيّ.

إنّ القراءة الاجتماعية والمقاربة السوسيولوجيّة للعملية التربوية أمرٌ مهمّ، ولكن لا ينبغي أن تؤدّي إلى حصر التربية ومفهومها وأهدافها في هذا الميدان تحديدًا، لأنّ هذه القضية هي عنصر من جملة عناصر التربية بالمعنى الأعم، فقد وقع الخلط من قبل بعض المفكّرين بين مصطلحي «التربية» و «التنشئة الاجتماعية»، وتأثّر بهما بعض التربويّين في المناخ العربيّ في تعريفهم لمصطلح التربية[1]، لذا نرى من الضروري أن نميّز بين التربية والتنشئة الاجتماعية. يمكن تعريف التنشئة الاجتماعية بأنها عبارة عن إكساب المتربيّ صفات خاصة يستطيع من خلالها أن يكون له عقلية اجتماعية ويكون عضواً نافعاً ومتوافقاً مع الهيئة الاجتماعية العامة التي يعيش فيها، فيتحول من كائن بيولوجي إلى كائن اجتماعي[2].

---

١. النجيحي، التربية وأصولها الثقافية والاجتماعية، ١٢. فهمي، محاضرات في أصول التربية، ١٧.

٢. يراجع: وطفة، علي أسعد، و الشهاب، علي جاسم، علم الاجتماع المدرسي بنيوية الظاهرة ووظيفتها الاجتماعية، ٢٣٥.

وبعبارة أخرى: التنشئة الاجتماعية هي جعل المتربيّ قادراً على التكيّف مع البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها من حيث العادات والتقاليد والسلوكيات والاتجاهات والقيم المقبولة في المجتمع الذي يعيش فيه ويحيا في محيطه.

وبهذا تتضح عدة فروقات بين التربية والتنشئة الاجتماعية، منها: أعميّة التربية على التنشئة، حيث إن التنشئة ناظرة إلى البعد الاجتماعي من أبعاد هوية الإنسان، فتكون جزءاً من العمليات التربوية التي تهدف إلى تكامل المتربيّ في مختلف جوانب شخصيته ومنها البعد الاجتماعي.

وثانياً: التنشئة الاجتماعية انعكاس لثقافة المجتمع، والتربية لا تقوم دائماً على جعل المتربيّ متكيفاً مع البيئة التي يعيش فيها بمعنى إكسابه قيمها وأنماطها السلوكية، بل تختلف المسألة من مجتمع إلى آخر، فلو كان المجتمع يلتزم بالقيم الإنسانية الفاضلة تكون التربية قائمة على التوافق والتطبيع الاجتماعي للمتربيّ مع بيئته، أما لو كان المتربيّ يعيش في مجتمع لا يلتزم بالقيم الإنسانية، فهنا لا يكون المطلوب جعل المتربيّ متطبعاً بالقيم والأنماط السلوكية لذلك المجتمع، بل أقصى حدّ جعله قادراً على المواءمة بين المنظومة القيمية الإنسانيّة التي ينبغي أن ينتمي إليها وبين المجتمع الذي يعيش فيه، أي التوفيق الذكي بين «ما ينبغي أن يكون» وبين «ما هو كائن في الواقع». وباختصار: وظيفة التربية الحقّة ليس التطبيع مع الواقع القائم، بل المشاركة في إحداث التغيير في الوضعيّات المطلوبة في المجتمع لبناء مجتمع أفضل حتى لو لم يكن ذلك يحظى بالمقبوليّة الاجتماعيّة، وإلّا لم يكن ليحدث أي تغيير في المجتمعات.

فإن كان المقصود أن يكون الإنسان كائناً اجتماعياً قادراً على التفاعل الإيجابي والتأثير في المجتمع الذي يعيش فيه من دون أن يكون منفعلاً ومتأثراً بسلبيات المجتمع، فهو معنى نوافق عليه، أما كان إن المقصود بالإضافة إلى ذلك جعل الفرد عضواً متطبعاً بالعادات والتقاليد والقيم والأنماط السلوكية للبيئة الاجتماعية التي يعيش فيها، فإن التربية الحقّة تخالفه، لأنها تهدف إلى جعل المتربيّ متكيفاً مع محيطه الاجتماعي بنحو يتلاءم مع القيم الإنسانيّة وانطلاقاً من الرؤية التربوية التي تحدّد أي مجتمع نريد وما هو المجتمع المطلوب إيجاده، لا على أساس ما هو المجتمع الموجود والقائم. وقد تنبه إمانويل كانط إلى هذه النقطة، حيث يقول: «ها هو ذا مبدأ في فن التربية، ينبغي خاصة على الناس الذين يعدّون مخططات في التربية أن يضعوه نصب أعينهم: يجب أن لا يربىّ الأطفال فقط بحسب حالة النوع البشري الراهنة، بل بحسب الحالة الممكنة التي تكون أفضل منها في المستقبل، أي وفق فكرة الإنسانية وغايتها الكاملة. وهذا المبدأ على قدر

كبير من الأهمية، فعادة ما يربيّ الأولياء الأطفال بهدف تكييفهم وفقاً للعالم الراهن فحسب»[١].

وهذه نقطة مهمة، لأن التربية لا بد من أن يراعى فيها الغاية التي يمكن أن يصل إليها الإنسان بحسب استعداداته وفق المجتمع المطلوب إيجاده، لا في ضوء المجتمعُ الموجود.

سادسًا: التربية عملية مستدامة لا تنحصر بمرحلة الطفولة

بعض التعريفات اقتصرت على جعل مُتعلَّق التربية هو « الصغير» أو «الطِّفل» أو «الوليد الجديد»، كما في تحليل دوركايم للتربية بأنّها: «هي الفعل الذي تمارسه الأجيال الراشدة على **الأجيال الصغيرة** التي لم تصبح بعد ذلك ناضجة للحياة الاجتماعية، وموضوعها إثارة وتنمية عدد من الاستعدادات الجسدية والفكرية والأخلاقية **عند الطفل**..». **وكذلك في موسوعة لالاند الفلسفية :** « التربية باختصار: سلسلة عملية إجرائية يدرّبُ فيها الراشدون (الأهل عموماً) **الصغار من جنسهم**».

وتعريف مارغريت ميد للتربية بأنّها «العملية الثقافية والطريقة التي يصبح بها **الوليد الإنساني الجديد** عضواً كاملاً في مجتمع إنساني معين».

هذا، في حين أن العملية التربوية مستدامة لا تنحصر بسنّ معيّن، وإن كان الإنسان في مرحلة عمريّة محدّدة كالطفولة يحتاج إلى التربية بشكل مكثّف أكثر لصياغة شخصيته التي لم تتبلور بعد، إلّا أنّ تربية الإنسان وتنميته لا تقف عند حدّ، لأن نمو الإنسان وإحداث التغيير المطلوب فيه لا يقف عند حد، ولذا هي عملية تبدأ من المهد وتستمر إلى اللحد، فهي غير مختصة بالطفل أو الصغير فقط، بل تشمل تربية البالغين والكبار أيضاً . وقد تنبّه علي القائمي إلى هذه الملاحظة، حيث يقول: «لا تقتصر مدة التربية على دور الطفولة، بل يجب أن تستمر وتتواصل مع دور الصبا حتى آخر العمر»[٢].

وعطفًا عليه، ما قد يظهر من البعض أيضًا بحصر التربية بـ«التربية الوالدية»، كما في عبارة كانط: «الاحتياطات التي يتخذها الوالدان ليَحُوْلا بين أطفالهما وبين استعمال قواهم استعمالاً مُضرًّا ». وكذلك ما ورد في موسوعة لالاند: « الراشدون (الأهل عموماً)».

فالجامعات لها وظيفة تربوية، والأحزاب السياسيّة لها وظيفة تربويّة، والأندية الرياضيّة لها

١. كانط، ثلاثة نصوص (تأملات في التربية، ما هي الأنوار؟ ما التوجه في التفكير؟)، ١٩.
٢. القائمي، الأسرة والطفل المشاكس، ٣٦.

وظيفة تربويّة، وهذه كلّها مؤسسات غير مختصة بالأطفال، بل حتى المؤسسات التي قد يغلب عليها طابع الطفولة تشمل فئة البالغين والراشدين كالجمعيات الكشفيّة، فضلاً عن أنّ أي مؤسسة تخضع المديرين والعاملين عندها لدورات تأهيلية لتنمية معارفهم ومهاراتهم وإكسابهم سلوك جديد وتغيير سلوكات قديمة هي تقوم بعمليات تربويّة.

سابعًا: تربية الذّات وتربية الآخر

يظهر من بعض تعريفات التربية حصر مُتعلَّق التربية بـ«الغير» أو «الآخر» فقط، في حين أن التربية ليست منحصرة في التربية الغيرية أي انطلاقاً من الذات تجاه الآخر فقط، بل تشمل التربية الذاتية، أي تربية الإنسان نفسَه، وهذه نقطة تم إغفالها من قبل العديدين من فلاسفة التربية. وقد تنبه الماوردي لهذه النقطة حيث قال: « التأديب يلزم من وجهين: أحدهما: ما لزم الوالد للولد في صغره. والثاني: ما لزم الإنسان في نفسه عند كبره، فالأول يأخذ ولده بمبادئ الآداب ليأنس بها وينشأ عليها فيسهل عليه قبولها عند الكبر»[١].

إنّ تربية الإنسان نفسه هي أساس التربية للآخرين، لأن المربيّ لا بد من أن يبدأ بنفسه قبل غيره، عن أمير المؤمنين عليّ بن أبي طالب (عليه السّلام): «من نصب نفسه للناس إماماً، فليبدأ بتعليم نفسه قبل تعليمه غيره، وليكن تأديبه بسيرته قبل تأديبه بلسانه، ومُعلِّم نفسه ومؤدِّبها أحقُّ بالاجلال من معلم الناس ومؤدبهم»[٢].

وعنه عليه السلام: «**أفضل الأدب ما بدأت به نفسك**»[٣].

وعنه عليه السلام: «**تولّوا من أنفسكم تأديبها**»[٤].

عن أمير المؤمنين عليه السلام: «**أصلح المسيء بحُسن فعالك**»[٥].

أهم أسلوب تربوي هو التربية العملية بالنموذج السلوكي، أي أن يكون المربيّ قدوة يتأسى بها المتربون، وما لم يكن مربيّاً نفسه لن يستطيع أن يكون مربيّاً غيره.

---

١. يراجع: المناوي، فيض القدير شرح الجامع الصغير من أحاديث البشير النذير، ٣: ٥٢٢.
٢. نهج البلاغة، ٦٤٠-٦٤١، ح٧٣.
٣. الريشهري، ميزان الحكمة، ١: ٥٤.
٤. نهج البلاغة، ح٣٥٩.
٥. الواسطي، عيون الحكم والمواعظ، ٨٢.

يقول السيد محمد حسين الطباطبائي: «من شرائط التربية الصالحة أن يكون المعلّم المربي نفسُه مُتَّصفاً بما يصفه للمتعلم متلبساً بما يريد أن يلبسه، فمن المحال العادي أن يربّي المربى الجبانُ شجاعاً باسلاً، أو يتخرج عالم حرّ في آرائه وأنظاره من مدرسة التعصب واللجاج وهكذا.. فالتربية المستعقبة للأثر الصالح هي ما كان المعلم المربى فيها ذا إيمان بما يلقيه إلى تلامذته مشفوعاً بالعمل الصالح الموافق لعلمه، وأما غير المؤمن بما يقوله أو غير العامل على طبق علمه فلا يرجى منه خير. ولهذه الحقيقة مصاديق كثيرة وأمثلة غير محصاة في سلوكنا معاشر الشرقيين والإسلاميين خاصة في التعليم والتربية في معاهدنا الرسمية وغير الرسمية فلا يكاد تدبير ينفع ولا سعي ينجح»[١].

وهذه نقطة فارقة في تحليل مفهوم التربية في ضوء الرؤية الإسلاميّة خصوصًا في مدرسة القرآن وعلي بن أبي طالب (عليه السّلام).

قال تعالى: (**أتأمرون الناس بالبرّ وتنسون أنفسكم**)[٢]. فهذه الآية في مقام توبيخ من يتصف بهذه الصفة، فهناك مربٍّ أو معلّم أو أب أو أمّ، يتعب نفسه في البحث عن عيوب الآخرين ويغفل عن عيوب نفسه، وعندما يرى عيباً في غيره يبادر إلى أمره بالبرّ والخير والصلاح ويغفل عن نفسه وأنه غير متصف بالصفة التي يأمر غيره بها، فعلى المربّين إذا أرادوا أن يأمروا المتربيّ بالبرّ والخير والصلاح وينهونه عن فعل القبيح والسلوك السيئ، أن يكونوا في أنفسهم غير متلبّسين به، مع الإشارة إلى أنّ عدم تحليّهم بفعل حسن ما لا يعني قعودهم عن مسؤولياتهم التربويّة والتخلي عنها وعدم أمر المتربيّ به، فهذان موضوعان مستقلان لكلٍّ واحد منهما حكمه الخاص، لأنّه على المربيّ المشاهد لسلوك غير مرغوب فيه من المتربيّ أمران: تركه من جهته، والأمر به فيما يتعلّق بالمتربيّ، وقعوده عن تأدية الأول لا يلازمه عدم نهوضه بالثاني.

وكذلك المسألة في جانب النهي، قال الله تعالى حكاية عن قول شعيب لقومه: ﴿**وَمَا أُرِيدُ أَنْ أُخَالِفَكُمْ إِلَى مَا أَنْهَاكُمْ عَنْهُ إِنْ أُرِيدُ إِلاَّ الإِصْلاَحَ مَا اسْتَطَعْتُ وَمَا تَوْفِيقِي إِلاَّ بِاللهِ عَلَيْهِ تَوَكَّلْتُ وَإِلَيْهِ أُنِيبُ**﴾[٣].

---

١. الطباطبائي، الميزان في تفسير القرآن، ٦: ٢٥٩-٢٦٠.
٢. البقرة: ٤٤.
٣. هود: ٨٨.

كما ورد عن أمير المؤمنين عليه السلام: «**كفى بالمرء جهلاً أن ينكر على الناس ما يأتي مثله**»[١].

ليس من شيم المربّين أن ينهوا المتربيّ عن شيء ويخالفون مقتضى النهي، بل عليهم فعل ما يأمرون به.

وقد لخّص أمير المؤمنين عليّ بن أبي طالب عليه السّلام الموقف في كلمتين: « كن آخذ الناس بما تأمر به، وأكف الناس عما تنهى عنه»[٢].

وعنه عليه السلام: «كفى بالمرء غواية أن يأمر الناس بما لا يأتمر به، وينهاهم عما لا ينتهي عنه»[٣].

ونختم بما قاله أبو الأسود الدؤليّ شعراً:

أَيُّـهَا الرَّجُـلُ المُـعَـلِّمُ غَـيْرَهُ ... هَلاَّ لِنَفْسِكَ كَانَ ذَا التَّـعْلِيمُ
تَصِـفُ الدَّوَاءَ لِذِي السِّـقَامِ ... كَيْـمَا يَصِـحُّ بِهِ وَأَنْتَ سَقِـيمُ
وَأَرَاكَ تُصْلِحُ بِالرَّشَادِ عُقُولَنَا ... أَبَـدًا وَأَنْتَ مِنَ الرَّشَـادِ عَقِيمُ
لاَ تَنْهَ عَنْ خُلُقٍ وَتَـأْتِيَ مِثْـلَهُ ... عَارٌ عَلَيْكَ إِذَا فَعَلْتَ عَظِـيمُ
ابْدَأْ بِنَفْسِكَ فَانْهَهَا عَنْ غَيِّهَا ... فَإِذَا انْتَهَتْ عَنْهُ فَأَنْتَ حَكِيمُ
فَهُنَاكَ يُقْبَلُ مَا تَقُولُ وَيُقْتَدَى ... بِالعِلْمِ مِنْـكَ وَيَنْفَعُ التَّـعْلِيمُ

١. الآمدي، غرر الحكم ودرر الكلم، ٧٠٦٢.
٢. الصدوق، من لا يحضره الفقيه، ٤: ٣٨٤، ح٥٨٣٤.
٣. النوري، مستدرك الوسائل، ١٢: ٢٠٧، ح١٣٨٩٥.

المراجع والمصادر

١. إبراهيم، مجدي عزيز، موسوعة المعارف التربوية، الحرف التاء، القاهرة، عالم الكتب، ط١، ٢٠٠٧م.
٢. الحنفي، ابن أبي العز شرح العقيدة الطحاوية، بيروت، المكتب الإسلامي، ط٤، ١٣٩١ه.
٣. ابن تركة، علي بن محمد، شرح فصوص الحكم، تحقيق وتعليق محسن بيدارفر، قم، إنتشارات بيدار، ط١، ١٤٢٠ه.
٤. ابن سيده، علي بن إسماعيل، المخصص، تحقيق لجنة إحياء التراث العربي، بيروت، دار إحياء التراث العربي.
٥. ابن سينا، الحسين بن عبد الله، الإشارات والتنبيهات، مع شرح نصير الدين الطوسي وقطب الدين الرازي، قم، نشر البلاغة، ط١، ١٣٧٥ ه.ش.
٦. ـــــــــــــ، الإشارات والتنبيهات، مع شرح نصير الدين الطوسي، تحقيق سليمان دنيا، بيروت، مؤسسة النعمان، ط٢، ١٤١٣هـ_١٩٩٣م.
٧. ـــــــــــــ، الشفاء الإلهيات، تقديم إبراهيم مدكور، تحقيق قنواتي وسعيد زايد.
٨. ابن زكريا، أحمد بن فارس، معجم مقاييس اللغة، تحقيق عبد السلام محمد هارون، قم، مكتب الإعلام الإسلامي، ١٤٠٤ هـ.
٩. ابن عربي، محمد بن علي، الفتوحات المكية، بيروت، دار إحياء التراث العربي.
١٠. ابن فارس، أحمد، معجم مقاييس اللغة، تحقيق عبد السلام محمد هارون، قم، مكتب الإعلام الإسلامي، ١٤٠٤ه.
١١. ابن الفناري، محمد بن حمزة، مصباح الأنس بين المعقول والمشهود، تصحيح محمد خواجوي، مع تعليقات هاشم الأشكوري والإمام الخميني وسيد محمد القمي ومحمد رضا قمشئي وحسن زادة آملي وفتح المفتاح، ط١، ١٤١٦ه.
١٢. ابن منظور، محمد بن مكرَّم، لسان العرب، تصحيح: أمين محمد عبد الوهاب ومحمد الصادق العبيدي، بيروت، دار إحياء التراث العربي ومؤسسة التاريخ العربي، ط٢، ١٤١٧ هـ_١٩٩٧ م.
١٣. إخوان الصفا، رسائل إخوان الصفا وخلان الوفاء، بيروت، دار صادر، ١٩٧٥م.
١٤. أبو السعود، محمد بن محمد، إرشاد العقل السليم إلى مزايا القرآن الكريم (المعروف بـ: تفسير أبي السعود)، بيروت، دار إحياء التراث العربي.
١٥. الألوسي، محمود بن عبد الله، روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني (تفسير الآلوسي)، تحقيق علي عبد الباري عطية، بيروت، دار الكتب العلمية، ط١، ١٤١٥ه.
١٦. أوبير، رونيه، التربية العامة، ترجمة عبد الله عبد الدايم، يروت، دار العلم للملايين، ١٩٧٢م.
١٧. باقري، خسرو، فلسفة التربية والتعليم الإسلامية، ترجمة ونشر مركز الأبحاث والدراسات التربوية، بيروت، دار البلاغة، ط١، ١٤٣٥ه-٢٠١٤م.

١٨. ـــــــــــــــ، نظرة متجددة في التربية الإسلامية، ترجمة ونشر مركز الأبحاث والدراسات التربوية، بيروت، دار البلاغة، ط١، ١٤٣٦ه-٢٠١٥م.
١٩. البروجردي، حسين، تفسير الصراط المستقيم، تحقيق غلام رضا علي أكبر البروجردي، قم، مؤسسة المعارف الإسلامية، ط١، ١٤٢٣ه.
٢٠. البهائي، محمد بن الحسين، مفتاح الفلاح، بيروت، مؤسسة التاريخ العربي، ط١، ١٤٢٩ه-٢٠٠٨م.
٢١. الحطاب الرعيني، محمد بن محمد بن عبد الرحمن المغربي، مواهب الجليل لشرح مختصر خليل، ضبط زكريا عميرات، بيروت، دار الكتب العلمية، ط١، ١٤١٦ه-١٩٩٥م.
٢٢. الحلي، الحسن بن يوسف، الأسرار الخفية في العلوم العقلية، قم، تحقيق مركز الأبحاث والدراسات الإسلامية، ط١، ١٤٢١ه.
٢٣. ـــــــــــــــ، كشف المراد في شرح تجريد الاعتقاد، تعليق حسن حسن زادة آملي، مؤسسة النشر الإسلامي التابعة لجماعة المدرسين بقم المشرفة، ط٥، ١٤١٥ه.
٢٤. ديوي، جون، الديموقراطية والتربية، ترجمة متى عقراوي وزكريا مخائيل، القاهرة، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، ١٩٥٤م.
٢٥. ـــــــــــــــ، الطبيعة البشرية والسلوك الإنساني، ترجمة محمد لبيب النجيحي، القاهرة، مؤسسة الخانجي، ١٩٦٣م.
٢٦. الراغب الأصفهاني، الحسين بن محمد، مفردات ألفاظ القرآن، بيروت، الأميرة للطباعة والنشر، ط١، ١٤٣١ه - ٢٠١٠م .
٢٧. الرضي، محمد بن حسين، نهج البلاغة، مجموع ما اختاره الشريف الرضي من كلام أمير المؤمنين علي بن أبي طالب عليه السلام، شرح محمد عبده، تخريج المصادر حسين الأعلمي، بيروت، مؤسسة الأعلمي للمطبوعات، ط١، ١٤١٣ه-١٩٩٣م.
٢٨. السبحاني، جعفر، في ظلال التوحيد،معاونية شؤون التعليم والبحوث الإسلامية في الحج، ١٤١٢ه.
٢٩. السبزواري، هادي، شرح الأسماء، تحقيق نجفقلي حبيبي، طهران، دانشكاه تهران، ١٩٩٦ م.
٣٠. ـــــــــــــــ، شرح المنظومة، تعليق حسن زاده آملي، تحقيق مسعود طالبي، طهران، نشر ناب، ط١، ١٤١٣ه-١٩٩٢م.
٣١. الشيباني، عمر محمد التومي، تطور النظريات والأفكار التربوية، بيروت، دار الثقافة، ط٢، ١٩٧٥م.
٣٢. ـــــــــــــــ، فلسفة التربية الإسلامية، طرابلس، المنشأة العامة للنشر، ١٩٨٣م.
٣٣. الشيرازي، محمد بن ابراهيم(صدر المتألهين)، الحكمة المتعالية في الأسفار العقلية الأربعة، بيروت، دار إحياء التراث العربي، ط٣، ١٩٨١ه.
٣٤. الصدر، محمد باقر، دروس في علم الأصول، الحلقة الثانية، بيروت، دار الكتاب اللبناني، ١٤٠٦ه-١٩٨٦م.

٣٥. ـــــــــــــــــ، فلسفتنا، بيروت، دار التعارف للمطبوعات، ط١٠، ١٤٠٠هـ-١٩٨٠م.
٣٦. الطباطبائي، محمد حسين، أصول الفلسفة والمنهج الواقعي، تقديم وتعليق مرتضى مطهري، ترجمة عمار أبو رغيف، بيروت، مؤسسة أم القرى للتحقيق والنشر، ط١، ١٤٢١هـ.
٣٧. ـــــــــــــــــ، الميزان في تفسير القرآن، طهران، دار الكتب الإسلامية، ١٣٧٢هـ.
٣٨. ـــــــــــــــــ، نهاية الحكمة، تصحيح وتعليق: عباس علي الزراعي، قم، مؤسسة النشر الإسلامي، ط١٤، ١٤١٧هـ.
٣٩. الطبرسي، الفضل بن الحسن، مجمع البيان في تفسير القرآن، طهران، انتشارات ناصر خسرو، دار المعرفة، ط١، ١٤٠٦هـ - ١٩٨٦م.
٤٠. الطوسي، محمد بن الحسن، التبيان في تفسير القرآن، تحقيق وتصحيح أحمد حبيب قصير، قم، مكتب الإعلام الإسلامي، ط١، ١٤٠٩هـ.
٤١. ـــــــــــــــــ، أخلاق ناصري، ترجمة وتقديم محمد صادق فضل الله، بيروت، دار الهادي، ط١، ٢٠٠٨م.
٤٢. العاملي، محمد بن مكي، المعروف بالشهيد الأول، القواعد والفوائد في الفقه والأصول والعربية، تحقيق عبد الهادي الحكيم، قم، مكتبة المفيد.
٤٣. الفراهيدي، الخليل بن أحمد، العين، تحقيق مهدي المخزومي وإبراهيم السامرائي، إيران، مؤسسة دار الهجرة، ط٢، ١٤٠٩هـ.
٤٤. فينكس، فيليب، فلسفة التربية، ترجمة محمد لبيب النجيحي، القاهرة، دار النهضة العربية، ١٩٨٢م
٤٥. القائمي، علي، الأسرة والطفل المشاكس، بيروت، دار النبلاء، ط١، ١٤١٦هـ-١٩٩٦م.
٤٦. الكاشاني، عبد الرزاق، اصطلاحات الصوفية، تحقيق وتقديم وتعليق عبد العال شاهين، القاهرة، دار المنار، ط١، ١٤١٣هـ-١٩٩٢م.
٤٧. كانط، إمانويل، ثلاثة نصوص (تأملات في التربية، ما هي الأنوار؟ ما التوجه في التفكير؟)، تعريب وتعليق محمود بن جماعة، تونس، دار محمد علي للنشر، ط١، ٢٠٠٥م.
٤٨. لالاند، أندريه، موسوعة لالاند الفلسفية، تعريب خليل أحمد خليل، بيروت- باريس، منشورات عويدات، ط٢، ٢٠٠١.
٤٩. المدني، علي خان، رياض السالكين في شرح صحفية سيد الساجدين، قم، مؤسسة النشر الإسلامي التابعة لجماعة المدرسين، تحقيق محسن الحسيني الأميني، ط٤، ١٤١٥هـ.
٥٠. مطهري، مرتضى، محاضرات في الفلسفة الإسلامية، ترجمة عبد الجبار الرفاعي، دار الكتاب الإسلامي، ط١، ١٤١٥هـ.
٥١. النجيحي، محمد لبيب، التربية أصولها الفلسفية والنظرية، مكتبة الانجلو المصرية، ١٩٨٤م.
٥٢. ـــــــــــــــــ، التربية وأصولها الثقافية والاجتماعية، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٨٤م.

٥٣. ـــــــــــــــــ، مقدمة في فلسفة التربية، بيروت، دار النهضة العربية، ط٣، ١٩٨١م.
٥٤. وين، رالف، قاموس جون ديوي للتربية مختارات من مؤلفاته، ترجمة وتقديم: محمد علي العريان، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٦٤م.
٥٥. يالجن، مقداد، التربية الأخلاقية الإسلامية، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٧٧م.
٥٦. مصباح اليزدي، محمد تقي، تعليقة على نهاية الحكمة، بيروت، دار الكتاب الإسلامي.
٥٧. ـــــــــــــــــ، المنهج الجديد في تعليم الفلسفة، ترجمة: عبد المنعم الخاقاني، بيروت، دار التعارف للمطبوعات، ط١، ١٩٩٠م.

نظرية الذكاءات المتعددة: قراءة نقدية

علي زياد نذر[*] زينة سمير فخري[*]

الملخّص

تعتبر نظرية الذكاءات المتعددة التي طرحها هوارد غاردنر من النظريات التي يعدها البعض فتحًا في مجال التربية والتعليم لما لها من آفاق ومجالات خارجة عن إطار التربية التقليدية في المدارس والمعاهد التعليمية، يركز هوارد في هذه النظرية على أن قضايا الذكاء لا ينبغي التعامل معها بشكل سطحي على ما هو مألوف في الأدبيات القديمة، بل لا بد من فتح الباب أمام أصناف وأنواع من الذكاءات التي يتعدد على وفقها البشر بحسب قابلياتهم وكفاءاتهم، كالذكاء اللغوي والذكاء المنطقي والذكاء الموسيقي وغيرها.

نسلّط الضوء في هذه المقالة على أهم سياقات نشوء هذه النظرية وعناصرها التي تشكّلها ومن ثم نتعرض لبيان أهم الانتقادات الموجودة والتي تطرأ على هذه النظرية من وجهة نظر أكاديمية أو إسلامية.

الكلمات المفتاحية: هوارد غاردنر، الذكاءات المتعددة، التربية والتعليم

* ماجستير في الإدارة التربوية.

* ماجستير في الإدارة التربوية.

تقديم

في السبعينيات من القرن الماضي، قدم هوارد غاردنر، عالم النفس الأمريكي وأستاذ في جامعة هارفارد، نظرية عدت «ثوريةً» في نطاق فهم الذكاء البشري، وقد أُطلق عليها اسم «نظرية الذكاءات المتعددة». قبل غاردنر، كان الاعتقاد السائد أن الذكاء يمكن قياسه بمعيار واحد، أي ما يعرف بمعدل الذكاء (IQ). وفقاً لذلك كان يتم تصنيف المتعلمين إما أذكياء أو أغبياء نتيجة درجاتهم في اختبارات الذكاء المعروفة، إذ كانت النظرة السائدة في مجال علم النفس أن الذكاء يشمل عدداً محدوداً من القدرات العقلية التي ترتكز على عددٍ محدودٍ من القدرات اللفظية والمنطقية والأدائية، وقد أهملت النظرة التقليدية للذكاء القدرات الأخرى المتعددة والمتنوعة التي تكشف عن مكامن الإبداع والتفوق لدى المتعلمين، كالقدرات الموسيقية والجسمية والحركية، وغيرها التي يمكن أن تكون روافد جديدة لإثراء عملية التعلم.

عبّر غاردنر عن نظريته وشرحها بشكلٍ مفصلٍ في كتابه «أطر العقل[1]» عام ١٩٨٣ وقد حاول غاردنر وبالتعاون مع علماء آخرين إضفاء صبغة التعددية على فكرة الذكاء، رافضاً حصرها، كما هو الحال في اختبارات الذكاء التقليدية التي لا تقيم الذكاء بالصورة الوافية[2]. مؤكداً على أن هناك لا أقل سبعة أنواع من الذكاءات، دون أن يحصرها، وهي تشمل: الذكاء اللغوي، الذكاء المنطقي-الرياضي، الذكاء الموسيقي، الذكاء المكاني، الذكاء الجسمي-الحركي، الذكاء البين شخصي، والذكاء الذاتي. وهذه الأنواع من الذكاءات متباينة ومختلفة بعضها عن بعض، كما أنها تتفاوت عند الأفراد، كل نوع من هذه الذكاءات يمثل قدرة متميّزة للفرد على معالجة المعلومات وحل المشكلات، مما يدعو إلى إعادة النظر في كيفيّة تصميم الأنظمة التعليميّة التقليدية وتقييم الطلاب.

وفق ذلك عُدت نظرية الذكاءات المتعددة من أهم النظريات السيكولوجية والتربوية المعاصرة، بما قدمته من أنموذج جديد في مجال الممارسات التربوية والتعليمية، في حين أن هذا العدد قد وصل إلى إثني عشر ذكاءً على الأقل في وقتنا الحاضر. مستعرضاً الدلائل من دراسات أجراها على الأفراد الموهوبين، العباقرة، مرضى تلف المخ، المعاقين عقلياً، الأطفال، والبالغين.

1. Frames of the Mind

2. Gardner &Moran, The Science of Multiple Intelligences Theory: A Response to Lynn Waterhouse, 227 - 232.

المقصود من «الذكاءات المتعددة» بحسب غاردنر

عرّف غاردنر الذكاءات المتعددة (Intelligences Multiple) في عام ١٩٨٣ بأنها «القدرة على حل المشكلات أو ابتكار المنتجات التي لها قيمة في ثقافة واحدة أو أكثر»[١] وقد طوّر غاردنر التعريف وجعله أوضح في عام ١٩٩٩ إذ عبّر عنه ب»قدرة نفسية بيولوجية كامنة (Potential Biopsychological) تستلزم وجود مهارات متعددة يمكن تنشيطها في البيئة الثقافية لتمكين الفرد من معالجة المعلومات وحل المشكلات وابتكار المنتجات التي لها قيمة ضمن الثقافة التي يعيش في كنفها الفرد أو في ثقافات أخر»[٢].

وبتحليل الفرق بين التعريفين، يظهر في الأخير أن غاردنر أضاف بأن الذكاء -وهو لا يتحدث عن ذكاء بعينه، بل يتحدث عن كل واحد منها- أمر مولود غير مكتسب يُفعّل تبعاً للظروف البيئية والمحيطة للفرد، بغية حل المشاكل التي تواجهه، وبالتالي فإن هذه الذكاءات -ليس بالضرورة كلها- التي ولد بها، هي عبارة عن أدوات تنفع الإنسان بتطوير نمط حياته وحل مشكلاته.

سياق نشوء النظرية

جاءت نظرية الذكاءات المتعددة كرد فعل على تصور بياجيه الذي يؤمن بأحادية الذكاء الرياضي المنطقي وغلوه في النزعة العقلانية الموحدة للعقل بالمفهوم الديكارتي والذي يستبعد عوامل الفروق الفردية. ويعود بدايات البحث في هذه النظرية إلى عام ١٩٧٩ عندما طلبت مؤسسة فان لير (Van leer) من جامعة هارفرد القيام باستقصاء علمي يهدف إلى إظهار مدى تفعيل المعارف العلمية والقدرات الذهنية لدى الأفراد في مواقف الحياة المختلفة. وبغية تحقيق هذا الهدف جرى تشكيل فريق بحثي من مجموعة من الأساتذة الباحثين في الجامعة من تخصصات مختلفة قاموا بأبحاث استغرقت سنوات عدة، حيث جرى البحث في المجالات المعرفية والذهنية، واستقصاء مدى تفعيل هذه الإمكانات في الواقع التطبيقي[٣]. وفق ذلك، صار سياق ظهور نظرية الذكاءات المتعددة مرتبط بشكل وثيق بحركة التجديد التربوي والنقد المتزايد للاختبارات التقليدية لمعدل الذكاء، التي كان يُنظر إليها على أنها تقيس قدرة الفرد الفكرية بشكل غير كامل. غاردنر، من خلال أبحاثه، دعا إلى فهم أكثر شمولية للذكاء يتضمن الاعتراف بالتنوع الكبير في القدرات البشرية، كما دعى إلى تعليمٍ يعترف ويطور هذه القدرات المتعددة.

---

1. Gardner, Frames of Mind: A Theory of Multiple Intelligences, 21.

2. Gardner, Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century, 37.

٣. نوفل، الذكاء المتعدد في غرفة الصف، النظرية والتطبيق، ١٥٩.

أهمية النظرية

تكمن أهمية نظرية الذكاءات المتعددة في تأثيرها البعيد المدى على مجال التربية والتعليم. هذه النظرية لم تغيّر فقط في كيفيّة فهم الذكاء، بل أيضًا في كيفية تصميم المناهج الدراسية، وتقييم تحصيل الطلاب. إنها تشجع على التعليم الذي يلبي الاحتياجات الفردية لكل طالب ويعترف بالتنوع في التعلّم وتقدير قدرات الفرد على التعبير عن ذكائه بطرق متعددة ومتفردة.

فنظرية الذكاءات المتعددة مكّنت المدرّس من ترجمة المادة الدراسية التي يدرّسها على وفق أنواع الذكاءات لدى الطلبة، ووفق ذلك تكون مهمة المعلم أو التربوي هي السعي للكشف عن الأسلوب الأمثل الذي يتعلم الطالب من خلاله، لتوظيفه في عملية تعليمه، حتى يغدو التعلم تجربة منسجمة مع قدراته ومفيدة، يمارسها المتعلم وهو يشعر بالثقة والقدرة على تحقيق الهدف الأسمى من التعليم ألا وهو بناء الإنسان القادر، وليس اختبار قدرة الطالب على النجاح أو الفشل. ومن هنا فإن مسألة مراعاة الفروق الفردية في القدرات العقلية وأنماط التعلم حسب التخصص ليست وهماً يتذرع به علماء النفس، بل هي هم تربوي يشغل بال التربويين، من أجل فهم التنوع بأشكاله وألوانه بين الطلبة من أجل استيعابه والتعامل معه. فبالنسبة إلى هذه النظرية لم يعد مقبولاً التوجه الثنائي لتقييم الطالب، بل يجب الإيمان بأن كل طالب قادر على التعلم ولكن بأسلوبه الخاص فمثلاً طالب الآداب أو الإنسانيات يتعلم بأسلوب يختلف عن طالب العلوم والرياضيات، إذ الأول يميل إلى الجدل والنقاش باستخدام ذكائه اللغوي والثاني يحتاج إلى أن يختبر المادة التعليمية بصورة محسوسة في المختبر باستخدام ذكائه العلمي، أما طالب التربية الرياضية فيتعلم باستخدام حركات جسمية، وهكذا في بقية الذكاءات.

ولهذا فإن نظرية الذكاءات المتعددة قد شكلت تحولاً جذرياً في فهم الذكاء والتعليم. يمكن تلخيص الأهمية التربوية لنظرية الذكاءات المتعددة التي طورها «هوارد غاردنر» في النقاط التالية:

١. تحدي للمفهوم التقليدي للذكاء: إن نظرية الذكاءات المتعددة تُشكل تحديًا صريحًا للنظرة التقليدية للذكاء، مؤكدةً أن الكفاءة المهنية للأفراد لا تعتمد فقط على الذكاء العقلي بالمفهوم التقليدي.

٢. ضرورة التغيير: تتمتع النظرية بسهولة في ديناميكية التغيير للتكيف مع مختلف الذكاءات والقدرات والطاقات، إضافةً إلى تطوير مناهج وطرق التدريس لتكون أكثر فاعلية وشمولية.

٣. تجديد طرق التدريس: تضيف النظرية ديناميكيةً في التدريس، بما يثري تجربة التعلم ويجدد الاهتمام بالتعليم من خلال تقييم شامل لقدرات الطلاب والابتعاد عن التقييم القائم فقط على النجاح في اللغة والرياضيات.

٤. التأثير على المجتمع والفرد: تستطيع النظرية بلورة نظام تعليمي يقوم على فكرة صناعة الأجيال لتساهم في المجتمع الحالي وفقا لقدرات ومؤهلات كل واحد منهم.

٥. أخيراً تتميز النظرية من جهة اعتبارها أن الذكاءات يمكن صقلها وشحذها عن طريق التشجيع والتحفيز والتعليم والتدريب[١]

مبادئ نظرية الذكاءات المتعددة

اعتبر هاورد غاردنر أن نظرية الذكاءات المتعددة التي طورها تقوم على عدة مبادئ أساسية تحدد فهمنا للذكاء. هذه المبادئ وإن جرى ذكرها بشكل عرضي من خلال ما مر، إلا أنه لابد من ترتيبها للإشارة إلى الركائز التي تُبنى عليها النظرية، وهي[٢]:

١. التعددية في الذكاءات: الفرضية الأساسية المتكررة لنظرية غاردنر، هي أن الذكاء لا يأتي بشكل واحد، بل يتجزأ إلى عدة أنواع من الذكاءات. يملك الناس جميعاً هذه الذكاءات ولكن بدرجات متفاوتة، وتعمل هذه الذكاءات بطرائق معقدة ومكملة بعضها مع بعض في تفاعلها مع الحياة. وهذا يعني أن كل شخص يمتلك مزيجًا متفردًا من الذكاءات التي تؤثر في كيفيّة تفاعله مع العالم ومعالجته للمعلومات، وهو ما يعزز فكرة أن التعليم يجب أن يُصمم ليتناسب مع التنوع الكبير في أنواع الذكاء لدى الطلاب.

٢. الاستقلالية بين الذكاءات: غاردنر يعتقد أن كل نوع من أنواع الذكاء يعمل بشكل مستقل نسبيًا عن الآخرين. مما يعني أن شخصًا يمكن أن يكون متفوقًا في نوعٍ واحدٍ من الذكاء، مثل الذكاء الموسيقي، دون أن يكون بالضرورة متفوقًا في أنواعٍ أخرى مثل الذكاء الرياضي المنطقي. هناك طرائق عديدة ليكون الناس أذكياء ضمن أي فئة من فئات الذكاء فليس هناك مجموعة معيارية من الخصائص التي يجب أن يمتلكها الشخص، كي يعد ذكياً في مجال محدد، مثلاً يمكن أن يتميّز الشخص غير القادر على القراءة بالذكاء اللغوي لأنه يستطيع أن يخبر قصة رائعة.

٣. الذكاء كقدرة على حل المشكلات وصنع المنتجات المفيدة ثقافيًا: غاردنر يرى الذكاء عبارة عن قدرة الفرد على حل المشكلات أو إنشاء منتجات في سياق يُعتبر ثقافيًا مهمًا. على سبيل المثال، الذكاء الموسيقي يظهر من خلال قدرة الفرد على أداء الموسيقى أو التأليف الموسيقي.

٤. تطبيقات في التعليم: تصميم الأنشطة التعليمية بطرق تحترم هذا التنوع وتشجع الطلاب على

---

١. حمداوي، نظريات التعلم بين الأمس واليوم، ٤٩.

2. Gardner, Multiple Lenses on the Mind, Paper Presented at the Epogestion Conference.

توظيف قدراتهم الفريدة بطرق مختلفة، مثل إدخال الألعاب والموسيقى والتفاعل الاجتماعي والأنشطة العملية، لتحقيق التعلم الأمثل بحسب كل طالب. يستطيع معظم الناس أن يطوروا كل ذكاء إلى مستوى ملائم من الكفاءة، إذ يقترح غاردنر أن كل شخص يملك القدرة على تطوير الذكاءات إلى مستوى معقول من الأداء إذا توافر عنده الدافع، واعطي التشجيع والتعليم الملائمين.

هذه المبادئ تشكل الأساس لفهم أعمق وأشمل للذكاء البشري، مما يساعد في تصميم برامج تعليمية أكثر فاعلية تتناسب مع الاحتياجات الفردية لكل طالب. وقد أدى هذا التأثير إلى إعادة تقييم طرق التقييم التعليمي والتعليم المصمم لتلبية التنوع الكبير في قدرات واهتمامات الطلاب.

أنواع الذكاءات

قام غاردنر بتقسيم الذكاءات إلى سبعة أقسام رئيسة، ثم بعد ذلك أضاف ذكاءين ليصبحوا تسعة، وهي:

الذكاء اللغوي/اللفظي:

يقبع هذا الذكاء بحسب الدراسات البيولوجية، في منطقة بروكا في الدماغ إذ إنها تلعب دوراً رئيسياً في تكوين الجمل وتركيبها بطريقة صحيحة. الأفراد الذين يعانون من تلف في هذه المنطقة قد يواجهون صعوبات في تنظيم الكلمات ضمن جمل مفهومة، مما يؤثر على قدرتهم في صياغة نص متكامل دون أن يؤثر ذلك على العمليات العقلية الأخرى التي يقومون بها[١]. ويمكن تعريف هذا الذكاء بقدرة الفرد على استخدام الكلمات شفوياً بفاعلية، مثل الرواة والخطباء والسياسيين، أو في صورتها الكتابية مثل الشعراء والكتّاب والمحررين والأدباء والصحفيين، ويتضمن كذلك الاستخدامات العمليّة للغة مثل مهارة الإقناع والشرح[٢]. أما القدرات المُتضمنةِ في هذا الذكاء، فهي[٣]:

- تحليل استخدامات اللغة: يشمل فهم قواعد اللغة ومعاني الكلمات، مما يمكّن الفرد من استيعاب وتحليل اللغة بعمق.
- إنتاج اللغة والإحساس بالكلمات: يتمتع الأشخاص المتفوقون في هذا النوع من الذكاء بسهولة في استخدام اللغة والتعبير بها، بالإضافة إلى الإحساس بالفروق الدقيقة بين الكلمات، ترتيبها، وإيقاعها.

---

١. عدس، الذكاء من منظور جديد، ٥٣.

٢. عبد الحليم، «بروفيلات الذكاءات المتعددة لدى عينة من معلمي المرحلة الابتدائية بمدينة المنيا بمصر».

٣. العمران، الذكاءات المتعددة للطلبة البحرينيين في المرحلة الجامعية وفقا للنوع والتخصص: هل الطالب المناسب في التخصص المناسب، ٢٣.

- الذاكرة اللغوية القوية: يمتلك الأفراد ذوو الذكاء اللغوي قدرة عالية على تذكر الأسماء، الأماكن، والتواريخ، مما يساعدهم في تخزين واسترجاع المعلومات بفعالية.
- الطلاقة اللفظية والقدرات السمعية العالية: يبرع هؤلاء الأشخاص في الإلقاء والتحدث، ولديهم قدرات استماع ممتازة تمكنهم من التفاعل الفعّال مع الآخرين.
- الاستعمال البلاغي للغة: تستخدم هذه القدرة عندما نود أن نقنع شخصا ما بعمل شيء معين، وهذه القدرة البلاغية تظهر بوضوح عند السياسيين والمحامين.
- الاستعمال التوضيحي للغة: وتشمل إعطاء التفسيرات المختلفة التي توضح أمراً ما، ويحتاج المعلم إلى هذه القدرة لتوضيح المعلومات للتلاميذ.
- تحليل ما وراء اللغة: بمعنى استخراج المعنى المقصود من الكلام المسموع الذي يحمل أكثر من معنى.
- أما اكتشاف هذا الذكاء فيمكن في سنين مبكرة من خلال عددٍ من المظاهر التي يمكن ملاحظتها عند الطفل، أبرزها:
- يحب الاستماع للآخرين وهم يتحدثون، وينزعج عندما يستعمل الناس اللغة بشكل خاطئ.
- يفهمه الآخرون عندما يتحدث.
- يحب أن يروي قصصاً.

الذكاء المنطقي / الحسابي:

إن مناطق محددة في الدماغ مثل الفصوص الجدارية والمناطق الصدغية الخلفية والمجاورة لها تلعب دورًا مهمًا في العمليات المتعلقة بالمنطق والرياضيات. يشير غاردنر إلى أن تلف هذا الجزء من الدماغ قد يسبب صعوبات خاصة في تعلم الحساب، دون أن يؤثر ذلك على أنواع الذكاءات الأخرى. يظهر هذا النوع من الذكاء بشكل خاص في المهن التي تتطلب قدرات حسابية عالية مثل المحاسبين، الرياضيين، مبرمجي الكمبيوتر، أساتذة المنطق، والمهندسين[1]. ويسمى هذا الذكاء بالذكاء الرياضي المنطقي ويُعرّف بالقدرة على استخدام الأعداد بفاعلية، والقدرة على الإستدلال الجيد، ويضم هذا الذكاء الحساسية للأنماط المنطقية والعلاقات والوظائف والتجريدات التي

1. Gardner, Multiple Lenses on the Mind, Paper Presented at the Epogestion Conference.

ترتبط بها[١]. أما العمليات التي تدعم هذا الذكاء فهي تشمل التصنيف، الاستنتاج، التعميم، الحساب، واختبار الفروض. الأفراد الذين يبرعون في هذا الذكاء يتمتعون بقدرة على التفكير بطريقة مجردة ومنطقية، ولديهم مهارات في التفكير النقدي وحل المشكلات. كما أنهم يبرعون في اكتشاف الأشكال والتصنيفات، وقادرون على طرح أسئلة شاملة وتحليل المواقف والأحداث، وتقديم البراهين لتبرير كيفية عمل الأشياء.

الذكاء الموسيقي:

هو القدرة على إدراك الألحان والنغمات الموسيقية، والإنتاج والتعبير الموسيقي، وهذا الذكاء يتضمن الحساسية للايقاع والنغمة والميزان الموسيقي للقطعة، كذلك الفهم الحدسي الكلي والتحليلي للموسيقى، وتسمح هذه القدرة لصاحبها بالقيام بتشخيص دقيق للنغمات الموسيقية، وإدراك إيقاعها الزمني كما وكذلك الانفعال بالآثار العاطفية لهذه العناصر الموسيقية[٢].

يجدر الإشارة إلى أن هناك أجزاء محددة من الدماغ تلعب دوراً مهماً في تطوير الحس الموسيقي للأفراد، حيث تمكنهم من فهم الموسيقى، تقديرها، والتفريق بين أنواعها وألحانها المختلفة، مما يثري تجربتهم الموسيقية. هذه الأجزاء تقع في النصف الأيمن من الدماغ. يستشهد غاردنر بأمثلة مثل بيتهوفن وموزارت، اللذين كانا صما ومع ذلك أظهرا مهارات موسيقية فائقة، لدعم فكرة أن الذكاء الموسيقي يمكن أن يظهر بشكل مستقل عن المواهب الأخرى. يتجلى هذا النوع من الذكاء في الأشخاص الذين يبرعون في المجالات الموسيقية مثل التأليف، العزف، والنقد الموسيقي[٣].

الذكاء البصري/المكاني:

وتعني القدرة على التخيّل خاصة فيما يخص الصورة والهياكل، فالذين يتمتعون بهذا الذكاء يجيدون الرسم، ويلاحظون التفاصيل باللوحات الفنية، ويقدرون الجمال والفن في الصور، ولديهم ذاكرة فوتوغرافية للأحداث، يفضلون العمل كمصورين أو رسامين أو مهندسين[٤]. كذلك لديهم القدرة على قراءة الخرائط بدقة، والاستمتاع بألغاز المتاهات والألعاب البصرية، ويفضل القراءة

١. أبو الحاج، العلاقة بين الذكاء العام والذكاءات المتعددة والتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في محافظة غزة.

٢. شواهين، نظرية الذكاءات المتعددة، نماذج تطبيقية، ٨.

3. Gardner, Changing Minds: The art and science of changing our own and other people's minds, 239.

٤. كرامز، محاور الذكاء السبع، ٧.

أو الشرح من خلال الصور والمجسمات، بدلاً من الكلمات والعبارات، ولديه القدرة على تمييز الاتجاهات، وحفظ الأماكن والطرقات التي يزورها لأول مرة.

الأبحاث التي أُجريت على الدماغ تُظهر أن الذكاء المكاني/البصري يتمتع بخصوصية، حيث يُعد الجزء الأيمن من الدماغ المركز الأساسي للمعالجة المكانية. كما أن الأذى الذي يصيب المناطق الخلفية اليمنى من الدماغ يمكن أن يسبب صعوبات في التعرف على معالم الطرق في مكان معين[١]. يتجلى هذا النوع من الذكاء من خلال الاستدلال المكاني وعلاقته بالإدراك الحسي، وهو ما يظهر بوضوح عند الأشخاص المكفوفين الذين يمكنهم التعرف على الأشكال بطرق غير مباشرة، مثل تمرير اليد على الأشياء. النظام الإدراكي اللمسي لدى المكفوفين يعمل بطريقة تعادل النظام البصري لدى الأشخاص البصريين[٢]، ويوصف الذكاء المكانى بالقدرة على[٣]:

- الحساسية للون، والخط، والطبيعة، والمساحة، والعلاقات التي توجد بين هذه العناصر.
- إدراك العالم البصري بكل ما يحتويه.
- التصوير البصري للمكان داخل الذاكرة.
- إدراك العلاقات القائمة بين الأشياء الموجودة فى المكان وليس مجرد رؤية هذه الأشياء.

الذكاء الجسمي /الحركي:

القدرة على استخدام الفرد لجسمه في التعبير عن أفكاره ومشاعره، مثل المهرج والممثل والراقصة والرياضي، وقدرة الفرد على استخدام يديه بسهولة لإنتاج الأشياء مثل الحرفي والميكانيكي والجراح، وكذلك يتضمن المهارات الفيزيقية النوعية مثل التآزر والتوازن والقوة والمرونة والسرعة[٤] ويتمثل هذا الذكاء على نحو خاص عند الممثل، والراقص، والرياضي، والنحات، والميكانيكي، والجراح، والمهني، والتقني[٥].

هذا النوع من الذكاء يتميّز بقدرة الفرد على استخدام جسده بطرق فريدة وماهرة، كما والتعامل

1. Gardner, Multiple Lenses on the Mind, Paper Presented at the Epogestion Conference.

2. Gardner, Changing Minds: The art and science of changing our own and other people's minds, 335.

٣. عبد السلام، طرق واستراتيجيات التعليم والتعلم لتنمية الذكاءات المتعددة بالتعليم ما قبل الجامعي والتعليم الجامعي، ٢٥.

٤. جابر، الذكاءات المتعددة والفهم: تنمية وتعميق، ١١.

5. Gardner, Multiple Lenses on the Mind, Paper Presented at the Epogestion Conference.

بمهارة مع الأشياء، سواء كان ذلك يتضمن حركات دقيقة للأصابع أو اليد أو عبر استخدام أجزاء أخرى من الجسم. أما الأساس العصبي لهذا الذكاء فيوجد في القشرة الحركية للدماغ، حيث يسيطر كل نصف من الكرة الدماغية على الجانب المقابل من الجسم[١]. يوجد أدلة تشير إلى أن هذا النوع من الذكاء يمكن أن يظهر بشكل مستقل في بعض الأطفال غير العاديين، مثل الأطفال ذوي التخلف العقلي أو الأطفال المصابين بالتوحد. بالإضافة إلى ذلك، توصلت العديد من الدراسات إلى أن الآليات المرتبطة بالمناطق المسؤولة عن النشاط الحركي في الجزء الأيسر من الدماغ قد تؤدي إلى إعاقة محددة[٢].

الذكاء الاجتماعي:

عرفه غاردنر بأنه «القدرة على فهم الآخرين، التفاعل معهم، تشجيعهم ودعمهم، وفهم شخصياتهم، والعمل على نحو تفاوتي»[٣]. فنجد أنه يشمل قدرة الطفل الصغير على التفريق بين الأفراد من حوله وتحديد مزاجهم المختلف حتى تلك التي قد تظل خفية على الكثيرين، وبالتالي يكتسب القدرة على التصرف بناءً على هذه المعرفة[٤]. أما في حالته المتقدمة، يُمكن للشخص البالغ القادر على تحليل الشخصية الاجتماعية أن يفهم مقاصد الناس ورغباته ودوافعهم ومشاعرهم والتمييز بينها، «ويضم هذا الذكاء الحساسية للتعبيرات والأصوات والإيماءات، ويفيد هذا الذكاء صاحبه على فهم الآخرين، وتحديد رغباتهم ومشاريعهم وحوافزهم ونواياهم والعمل معهم، كما أنه يفيد صاحبه بالقدرة على العمل بفاعلية مع الآخرين[٥]» وقد تم تحديد أربع قدرات رئيسية تشكل مكونات الذكاء الاجتماعي[٦] وهي:

- تنظيم المجموعات: تشمل هذه القدرة الضرورية للقائد بدء وتنسيق جهود مجموعة من الأفراد لتحقيق هدف مشترك.
- الحلول التفاوضية: تتمثل هذه الموهبة في قدرة الوسيط على منع النزاعات أو إيجاد حلول للنزاعات القائمة بين أفراد المجموعة.

---

١. ابو حطب، القدرات العقلية، ١٦٠.

2. Gardner, Changing Minds: The art and science of changing our own and other people's minds, 388.

3. Checkley, The First Seven..and the Eighth: A Conversation with Howard Gardner, 12.

4. Gardner, Changing Minds: The art and science of changing our own and other people's minds, 430.

٥. الخفاف، «الذكاءات المتعددة برنامج تطبيقي»، ٨٦.

6. Gardner &Hatch, Multiple Intelligences Go to school, 4 - 10.

- العلاقات الشخصية: تسهم موهبة التعاطف والتواصل في تسهيل التفاعلات الشخصية، وفهم مشاعر الناس واهتماماتهم بشكل مناسب.
- التحليل الاجتماعي: هذه القدرة تمكن الفرد من فهم الآخرين بعمق، بما في ذلك معرفة اهتماماتهم، دوافعهم، ومشاعرهم.

مجموع هذه المهارات معًا، يعدّ اللُبنة الأساسية في بناء وصقل العلاقات الاجتماعية وتعزيز الجاذبية والنجاح الاجتماعي بين الأشخاص، فالأفراد الذين يتمتعون بهذا النوع من الذكاء يجدون مكانهم في العمل الجماعي، ويمتلكون القدرة على تولي أدوار القيادة، التنظيم، التواصل، الوساطة، والمفاوضات. هذا الذكاء يبرز بشكل خاص بين المهنيين في مجالات التدريس، الطب، السياسة، والدين[١]، بالإضافة إلى المرشدين التربويين، القادة، وعلماء الاجتماع[٢]. وما يميزهم هو[٣]:

- رغبتهم في مساعدة الآخرين.
- مشاركة الآخرين والتعاطف معهم.
- قدرتهم على تحقيق مستويات عالية من الإنجاز خلال تفاعلهم الإيجابي مع الآخرين.

الذكاء الشخصي:

القدرة على معرفة الشخص لعالمه الداخلي، وقبول مشاعره والتمييز بفاعلية بينها، أي فهم الفرد لذاته، وبتعبير آخر يشمل القدرة على معرفة الذات والقدرة على التصرف توافقياً على أساس تلك المعرفة، وهذا الذكاء يتضمن أن يكون لدى الفرد صورة دقيقة عن نواحي قوته وحدوده، والوعي بأمزجته الداخلية ومقاصده ودوافعه وحالاته المزاجية والانفعالية ورغباته والقدرة على تأديب الذات وفهمها وتقديرها[٤]. ويبيّن غاردنر أن «الذكاء الشخصي/الداخلي قد لا يزيد القدرة على التمييز بين الشعور بالمتعة والشعور بالألم، لكنه في أكثر أنماطه بدائية يكون قادراً على تحديد المواقف التي ينغمس فيها أو ينسحب منها، أما في أكثر أنماطه تقدماً فإن الذكاء الشخصي/الداخلي يتيح للمرء

1. Gardner, Multiple Lenses on the Mind, Paper Presented at the Epogestion Conference.

٢. محمد ابراهيم، الذكاء المتعدد لدى طلبة مدارس المتميزين وأقرانهم الاعتياديين في المرحلة الثانوية (دراسة مقارنة).

٣. قوشحة، دراسة الفروق في الذكاء المتعدد بين طلاب بعض الكليات النظرية والعلمية.

٤. حسين، نظرية الذكاءات المتعددة، ١٥٨.

تحديد مجموعات معقدة ومتمايزة للغاية من المشاعر»[١]. الأشخاص الذين يبرعون في هذا النوع من الذكاء يتميزون بالتأمل الذاتي والقدرة الممتازة على التركيز ومراقبة أنفسهم، كما أنهم قادرون على تحليل شخصياتهم وتوضيح أفكارهم الداخلية بفعالية.

ينسب أداء الذكاء الشخصي/الداخلي والاجتماعي إلى الفص الجبهي للدماغ، وهناك بيانات تدعم استقلالية كل منهما بسبب تأثير الأمراض المتنوعة التي قد تؤثر عليهما. على سبيل المثال، يمكن أن يؤدي التوحد إلى تقليل الذكاء الاجتماعي، في حين أن الذكاء الشخصي يظهر في القدرة على إدراك مشاعر ودوافع الآخرين، مع وجود صعوبات في إدراك الذات[٢].

الذكاء الطبيعي:

القدرة على معرفة كافة خصائص الأنواع الحيوانية والنباتية والمعدنية، وذلك من خلال معرفة مظاهرها وأصواتها ونمط حياتها ونشاطها وسلوكها، كما القدرة على تصنيف وتحديد الأشكال الموجودة داخل الطبيعة، في صورها المعدنية والنباتية والحيوانية، وتصور أنساقها، والسعي نحو استكشافها وفهمها[٣].

يذكر غاردنر أن الأفراد الذين يتمتعون بذكاء العالم الطبيعي يشعرون بقمة الارتياح وهم يعملون في مجال الأحياء والكائنات الدقيقة التي يدرسونها، كما يمتلكون موهبة فريدة في العناية والترويض والتعامل الرقيق مع المخلوقات الحية. يشير أيضًا إلى أن استقلالية هذا النوع من الذكاء تظهر من خلال وجود أفراد يتميزون بقدرة متفردة على إدراك النماذج والأنماط الطبيعية، بينما يفتقر آخرون تمامًا لهذا النوع من الذكاء. هناك أدلة من الدراسات التجريبية والسريرية تظهر أن أشخاصًا تعرضوا لتلف في خلايا المخ يفقدون القدرة على تحديد الكائنات الحية، لكنهم ما زالوا قادرين على إدراك الأشياء غير الحية وتسميتها. ومع ذلك، لم تُحدد بعد بشكل قاطع المراكز العصبية المسؤولة عن إدراك الأشياء الحية وغير الحية وتسميتها. يتجلى هذا الذكاء بشكل خاص عند علماء الطبيعة، الجيولوجيين، الصيادين، والمزارعين[٤].

---

1. Gardner, Audiences for the Theory of Multiple Intelligences, 212 - 220.

2. Lazear, Seven Pathways of Learning: Teaching Students and Parents about Multiple Intelligences, 230.

٣. الفقيهي، الذكاءات المتعددة، ٢٠١٢، ٢٨٠.

4. Gardner, Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century, 50.

الذكاء الوجودي:

اقترح غاردنر في كتابه لعام ١٩٩٩ وجود ذكاء بعنوان الذكاء الوجودي وقد تم اكتشاف فرضية هذا الذكاء بشكل أكبر من قبل الباحثين التربويين[١]. يعبّر الذكاء الوجودي عن القدرة التي يميل فيها الفرد إلى توجيه أسئلة أساسية حول الحياة والموت والوجود مثل: من نحن؟ ومن أين أتينا؟ ولماذا نموت؟[٢] ويهتم هذا الذكاء بشكل الحياة على الكواكب الأخرى وبقضايا الدين، كما وزيارة الأماكن المقدسة، يكون هذا الذكاء نامياً وبارزاً في أعمال رجال الدين، والفلاسفة، وعلماء التاريخ[٣].

ويذكر غاردنر أن الأفراد الذين يمتلكون ذكاءاً وجودياً عالياً يميلون إلى فحص أفكارهم بشكل كبير، ويدركون أن معرفة العالم من حولهم تستدعي أولاً إدراك النفس. لذلك فإن الذين يمتلكون هذا النوع من الذكاء بدرجة عالية، غالباً ما يكون الذكاء الشخصي عندهم. ويميل ذوو الذكاء الوجودي إلى تفسير الأفكار الجديدة من خلال أفكارهم وخبراتهم الشخصية[٤].

يشدد غاردنر[٥] إلى أن الذكاء الوجودي:

- ليس ذكاءً دينياً بالمعنى التقليدي؛ فهو لا يتطلب الإيمان بدين معين أو إله أو القيام بالعبادات كالصلاة أو مجرد المحادثة مع الله.
- ليس ذكاءً روحانيًا. بمعنى أنه لا يتطلب إيمانًا - أو حضورًا - في العالم الروحي. ففي حين أن الروحانية قد تشكل بالفعل جزءًا مهمًا من التفكير الوجودي، إلا أنها ليست مطلوبة - وقد يتم استيعاب الروحانية في أنواع الذكاء الأخرى، بدءًا من الذكاء الموسيقي إلى المكاني إلى الطبيعي. ويتجنب بعض أهم الفلاسفة والفلسفات عمدًا أي ذكر للروحانيات.
- ليس حكمًا قيميًا؛ حيث أنه يمكن للمرء أن يستخدم الذكاء الوجودي في استخدامات خيرية، ويمكن للمرء أن يترجم ذلك إلى استخدامات خبيثة.

---

1. Tupper, Entheogens and Existential Intelligence: The Use of Plant Teachers as Cognitive Tools, 499 - 516.

2. Checkley, The First Seven..and the Eighth: A Conversation with Howard Gardner, 55.

3. Gardner, A Reply to Perry D. Klein's 'Multiplying the problems of intelligence by eight, 96– 102.

4. McCoog, The Existential Learner, 83, 126 - 128.

5. Gardner, Reflections on existential intelligence.
https://www.multipleintelligencesoasis.org/blog/2022/8/11/reflections-on-existential-intelligence-1 august.

في ختام تِعداد الذكاءات، يشير أرمسترونج [١] أن نمو الذكاءات المتعددة يمكن أن يعتمد على ثلاثة عوامل رئيسة، وهي:

١. نمو بيولوجي طبيعي ضمن عوامل وراثية يحدث قبل الولادة وأثناءها وبعدها.

٢. تاريخ الحياة الشخصية بما في ذلك الخبرات مع الآباء والأقران والآخرين من الذين إما يوقظون الذكاءات أو يحولون دون نموها.

٣. خلفية تاريخية وثقافية بما في ذلك الوقت والمكان الذي ولدت وترعرعت فيه، وطبيعة وحالة التطورات التاريخية أو الثقافية في مختلف المجالات.

وفي يناير ٢٠١٦، ذكر غاردنر احتمال إضافة الذكاء التعليمي التربوي «pedagogical-teaching intelligence» الذي يسمح للمعلمين أن يكونوا قادرين على تدريس أشخاصٍ آخرين بنجاح [٢]، وهذا ما يعني زيادة نوعٍ جديدٍ من الذكاءات، وهو بالواقع يعكس كون أنواع الذكاءات غير محددة بما ذُكر، بل قد يمكن اكتشاف أكثر من ذلك، مع تقادم الزمان، كما أفاد غاردنر نفسه أيضاً، والأمر الأهم هو وفق ذلك.

الفصل الثاني: مناقشة ونقد مباني نظرية الذكاء المتعدد

على الرغم من التأثير الكبير لنظرية الذكاءات المتعددة لهاورد غاردنر في مجال التربية والتعليم، إلا أن هذه النظرية قد واجهت نقداً واسعاً منذ إطلاقها في الثمانينات، وقد مثّلت بعض هذه النقودات نقاط ضعفٍ في النظرية. تتركز كثير من هذه النقودات حول قلة الأدلة العلمية التي تدعم النظرية [٣]، إذ يعتقد النقاد أن غاردنر اعتمد بشكل كبير على البيانات النظرية والملاحظات الشخصية بدلاً من الأدلة التجريبية القوية، حيث لا يوجد الكثير من الدراسات التي تُثبت صحة

١. آرمسترونج، الذكاءات المتعددة في غرفة الصف، ١.

2. Gardner, “Multiple intelligences: prelude, theory, and aftermath,” in Scientists Making a Difference: One Hundred Eminent Behavioral and Brain Scientists Talk About Their Most Important Contributions, 167–170.

3. Waterhouse, Inadequate evidence for multiple intelligences, Mozart effect, and emotional intelligence theories, 247–255.

تقسيماته لأنواع الذكاء بطريقة علمية دقيقة. وقد أقر في عام ٢٠٠٠ غاردنر وكونيل[١] بوجود «القليل من الأدلة القوية على نظرية الذكاءات المتعددة». أيضاً، في عام ٢٠٠٤ ذكر سترنبرغ وجريجرينكو Sternberg and Grigerenko أنه لا توجد دراسات للتحقق من صدق الذكاءات المتعددة، حتى أن بعض الباحثين، أحياناً، يستشهدون بنظرية الذكاءات المتعددة كمثال على العلوم الزائفة لأنها تفتقر إلى الأدلة التجريبية أو القابلية للتزييف[٢]

أما بعض النقاد فأفاد أن غاردنر قام بتوسيع مفهوم الذكاء ليشمل مهارات وقدرات قد لا تندرج بالضرورة تحت تعريف الذكاء التقليدي. يشير هؤلاء النقاد إلى أن بعض «الذكاءات» التي يقترحها غاردنر قد تكون أقرب إلى المواهب أو المهارات الخاصة بدلاً من كونها أنواعًا من الذكاء. حتى أشار طه[٣] إلى أن الذكاءات المتعددة لا تعتبر نظرية بل هي مجموعة من القدرات، وهذه القدرات تشبه ما وصل إليه بعض الباحثين المبكرين، مثل «ثرستون» الذي قدم نظريةً تقوم على افتراض وجود سبعة عوامل رئيسية كمكونات للقدرة العقلية. هذا ويرى[٤] أبو الحاج بأن غاردنر تعمد أن يضفي أجواء من الإثارة بإطلاق اسم الذكاءات المتعددة على نظريته، فقد ذكر غاردنر في مقابلة شخصية بأنه قصد أن يكون استفزازياً، وافترض أنه لو قال بوجود سبعة كفاءات لكان تثاءب الناس، مُقرين بذلك سابقاً[٥]. ووفق ذلك اعتبر بعض علماء النفس وجود خلطٍ وغموض بين مفاهيم مختلفة في النظرية.

إضافةً إلى ما ذُكر، ورغم أن نظرية الذكاءات المتعددة اتفقت مع المباني الإسلامية بمشتركاتٍ عديدة، إلا أنها عارضتها من جهات عدة ايضاً، أبرزها:

النقد الأول: فقدان الذكاء القيمي والأخلاقي

أعطى الإسلام أولوية واهتمام عالي للقيم الأخلاقية وفق رؤيته، بل جعل الأخلاق هدفاً له، حيث قال رسول الإسلام محمد ﷺ: "إنما بعثت لأتمم مكارم الأخلاق»[٦] وأيضاً «إن أكمل

1. Gardner &Connell, The Theory of Multiple Intelligences: A Case of Missing Cognitive Matter - Response to Nicholas Allix, 288 - 293.

2. Ploeg, Multiple Intelligences and Pseudo-science.

٣. طه، الذكاء الإنساني: اتجاهات معاصرة وقضايا نقدية، المجلس الوطنى للثقافة و الفنون و الاداب، ٢٣٧.

٤. أبو الحاج، نظرية الذكاءات المتعددة (دراسة تحليلية نقدية)، ٣٣٢-٣٤٤.

٥. عبد الحميد، الذكاءات المتعددة والفهم: تنمية وتعميق، ١٢.

٦. المجلسي، بحار الأنوار، ٦٨: ٣٨٢.

المؤمنين إيمانا أحسنهم خلقا»[١] وأيضاً «أول ما يوضع في ميزان العبد يوم القيامة حسن خلقه[٢]»، بل قد جعل الله سبحانه الغاية من الخلق هو الإحسان في العمل ﴿الَّذِي خَلَقَ الْمَوْتَ وَالْحَيَاةَ لِيَبْلُوَكُمْ أَيُّكُمْ أَحْسَنُ عَمَلًا﴾[٣] وغيرها من الوصايا الإسلامية التي جرى التأكيد فيها على أولوية الأخلاق ومحوريته في الشريعة الإسلامية، حتى أن الصلاة والصوم وغيرها من العبادات كانت لأجل الأخلاق كما تشير النصوص الدينية. وهو ما يتعارض مع تجاهل النظرية للطرح الأخلاقي سواء كذكاء أو مبدأ أو غير ذلك، حيث إن تبني أي منظومة قيمية -بالنسبة إليهم- يؤدي إلى خلق العديد من المشاكل، إحداها هي الخصوصية الثقافية والتعقيد الناشئ عن النسبية بين الخير والشر، وهذا صحيح مع ملاحظة الأديان المختلفة والتوجهات الناشئة عنها، أما مع تبني وجهة النظر الإسلامية، فإن هذا الأمر لا يغدو صحيحاً، حيث إن منظومة القيم الأخلاقية في الإسلام تتأطر في إطار الشريعة الإسلامية العامة. ولهذا فإن التبرير بعدم وجود ذكاء أخلاقي لجهة عدم وجود أداة قياس واحدة هو أمر غير دقيق. ولتوضيح الفكرة بشكل أسهل يمكن الاستعانة بشخصية معاوية ابن أبي سفيان الذي وصفه الإمام علي عليه السلام قائلاً: «والله ما معاوية بأدهى مني ولكنه يغدر ويفجر ولولا كراهية الغدر كنت من أدهى الناس ولكن كل غدرة فجرة وكل فجرة كفرة ولكل غادر لواء يعرف به يوم القيامة والله ما استغفل بالمكيدة ولا استغمز بالشديدة[٤]» فامتلاك الإنسان مهارة الخبث والإيقاع أو المكر وصنع الحيل، قد يغدو ذكاءاً دون معايير أخلاقية، بل سيغدو من لا يلتزم به غير ذكي، وهنا خطورة هذه النظرية عندما لا تلحظ الأخلاق في منظومتها، إذ كيف يمكن التمييز بين الذكاء والدهاء دون حاكمية القيم الأخلاقية؟! فلابد من منظومة أخلاقية تأسس لضابطة أخلاقية أو ذكاء أخلاقي أو ما شئت فعبّر. مع أن تشخيص المواقف الأخلاقية والقيميّة وسرعة الاستجابة لها بطريقة صحيحة، يرجح اعتباره ذكاءً، خاصة وأن الفكر الإسلامي، كما أشرنا، يعتمد على معايير أخلاقية ثابتة القواعد. بل قد يُدعى حاكميّة الذكاء الأخلاقي على الذكاءات الأخرى (التواصلي، الحركي، السمعي..) وغير ذلك.

---

١. الطوسي، الامالي، ١٤٠.

٢. الريشهري، ميزان الحكمة، ١: ٧٩٩.

٣. الملك: ٢.

٤. المجلسي، بحار الأنوار، ٣٣: ١٩٧.

في هذا السياق، تذكُر كاليساكا[1] أن الذكاء الأخلاقي ليس فقط المقدرة على التفكير بشكل أخلاقي، ولكنه يتضمن أيضاَ المقدرة على تبني السلوكيات الأخلاقية. حيث إن الذكاء الأخلاقي هو عبارة عن قابلية الفرد على إدراكه للمفاهيم والقيم الصحيحة والخاطئة في الحياة مما يدفعه للتصرف والسلوك بالطريقة المقبولة اجتماعياَ ودينياَ، ويشتمل على مجموعة من الخصائص والسمات، من أهمها المقدرة على إدراك ألم الآخرين والتعاطف معهم، السيطرة على الدوافع النفسية السلبية والتحكم بها، إطلاق الأحكام العادلة والمُنصفة اتجاه الآخرين، نصرة المظلوم وتحدي الظلم الواقع على الآخرين، كما التعامل مع الآخرين على أسس من الود والاحترام والتقدير والمودة[2]، إضافةً إلى تحفيز الرادع الذاتي من العدوان اللفظي وغير اللفظي على الآخرين[3]. وعلى هذا فالذكاء الأخلاقي يطور من شخصية الأفراد[4].

وقد التفت العديد من الباحثين إلى أهمية الذكاء الأخلاقي فاعتبر رحيمي[5] بأن الذكاء الأخلاقي ينطوي على عدة خصائص وسمات شخصية يمتلكها الفرد، أهمها القدرة على ضبط الانفعالات، التعاطف، الانسجام في السلوكيات الأخلاقية عبر السياقات والبيئات، العدل، المسؤولية والتعاون والنظر إلى الأشياء بشكلٍ منطقي. ويشير لينك وكيل وجوردن[6] بأن الأفراد الذين يمتلكون مستويات عالية من الذكاء الأخلاقي يقومون بالأشياء الصحيحة بشكل تلقائي مندون أن توجد أي رقابة عليهم تدفعهم للتصرف أخلاقيًا؛ فهم يطورون مجموعة من المبادئ التي تجعلهم يظهرون السلوك الأخلاقي والتعاطف مهما كانت الظروف.

كما ويرى لينك وكايل أن الذكاء الأخلاقي يتكون من أربعة أبعاد أساسية هي النزاهة، المسؤولية،

---

1. Kaliská, First Results from Verification of Psychometric Properties of D. Lennick's and F. Kiel's MCI Questionnaire for Measuring Moral Intelligence in Slovak Conditions, 257 - 270.

٢. مومني، مستوى الذكاء الأخلاقي وعلاقته بمتغيري الجنس وفرع التعليم لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة الأغوار الشمالية في الأردن، ١١-٣٠.

3. O'connor, You said what? When children swear, does it really matter?, 12 - 22.

4. Denton, Character and moral development, 111- 116.

5. Rahimi, The Implication of Moral Intelligence and Effectiveness in Organization, are they Interrelated?, 68 - 73.

6. Lennick, & Jorda,. Moral Intelligence 2.0 Enhancing Business Performance and Leadership Success in Turbulent Times.

التعاطف والتسامح، والتي تنقسم بدورها إلى مجموعة من الكفايات، أما بوربا[1] فقد قسمت الذكاء الأخلاقي إلى سبعة فضائل جوهرية، تشكل الأساس الأخلاقي للفرد، وهي: التمثل العاطفي، الضمير، التحكم الذاتي، الاحترام، اللطف، التسامح، العدل. ومع كون هذا منسجماً مع الفكر الإسلامي، إلا أن الإسلام، كما جرى الإشارة، قد تميّز باعتباره أن الأخلاق جزء لا يتجزأ من العقيدة وطريقة الحياة، الذي تعززه فكرة المعاد أو الحساب الأخروي، فالدنيا مزرعة الأخرة.

تتجلى في هذا السياق، فكرة التقوى في الأخلاق الإسلامية التي هي أساس جميع الفضائل الأخرى. والتقوى تعني الخشية من الله والعمل بما يأمر به والابتعاد عن كل ما ينهى عنه، ويتجلى ذلك حسب قول الإمام علي عليه السلام: «التقى رئيس الأخلاق»[2]، وعلى هذا ترتبت القيم الأخلاقية في المنظومة الإسلامية، فهي وإن اشتركت كعناوين مع العلماء الغربيين، إلا أنها اختلفت بترتيبها ومضمونها. فمثلاً تقبع العدالة على رأس القيم الأخلاقية في الإسلام، فهي تمثل ميزان القيم الأخلاقية الأخرى، بل هي أم القيم الأخلاقية، حيث إنها في الرؤية الإسلامية تُعتبر الثابت الوحيد من بين القيم، ويُعرف حُسن وقُبح القيم الأخرى بقياسها إلى العدل، فمثلاً قيمة الصدق تصبح قبيحة مع الأعداء الظالمين، لأنها ليست فعلاً عادلاً، بل هي تقوية للظلم، وتصبح ممدوحةً في العمل، لأنها تحافظ على العدل في النظام. وعلى هذا يمكن مقاربة أي قيمة أخلاقية كالصدق، الصبر وغيرها الكثير من الفضائل الأخلاقية التي غاص التراث الإسلامي في تحديدها بشكل واضح وعملي للاستفادة منها بأكبر قدرٍ ممكن.

النقد الثاني: تجزئة الذكاء

يلاحظ الإسلام قراءة الواقع بما هو واقع، فلا إفراط بالغوص بالتفاصيل ولا تفريط بكلية المشهد، بل وسطاً بينهما، إذ قال الله تعالى: ﴿**وَكَذَلِكَ جَعَلْنَاكُمْ أُمَّةً وَسَطاً لِتَكُونُوا شُهَدَاءَ عَلَى النَّاسِ**﴾[3]، إذ إن الإسلام في تعامله مع موضوعات الأحكام، عادة ما يراعي جزئياته من جهةٍ ومجموع جزئياته أي كليته من جهةٍ أخرى، فمثلاً يخاطب الله سبحانه تعالى الفرد من جهة كليته، فيقول **إِنِّي جَاعِلٌ فِي الْأَرْضِ خَلِيفَةً**[4]، فيأخذ الإنسان ككلٍ، وفي نفس الوقت، ومن جهة أخرى، لم

1. Borba, Tips for building moral intelligence of students.

٢. ابن أبي الحديد، شرح نهج البلاغة، ٢٠: ٤٧.

٣. البقرة: ١٤٣ .

٤. البقرة: ٣٠ .

يغفل عن الجهات الجزئية، فيراعي بخطابه استعدادات الأفراد والاختلاف الحاصل بينهم وبين مجموعاتهم حتى، فيقول تعالى ﴿يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُم مِّن ذَكَرٍ وَأُنثَىٰ وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِندَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ﴾[١] وأيضاً ﴿إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَذِكْرَىٰ لِمَن كَانَ لَهُ قَلْبٌ﴾[٢] وأيضاً ﴿وَرَفَعْنَا بَعْضَهُمْ فَوْقَ بَعْضٍ دَرَجَاتٍ لِّيَتَّخِذَ بَعْضُهُم بَعْضًا سُخْرِيًّا﴾[٣]، ﴿وَمِنَ النَّاسِ وَالدَّوَابِّ وَالْأَنْعَامِ مُخْتَلِفٌ أَلْوَانُهُ﴾[٤] وغيرها من الآيات التي تشير إلى اختلاف الناس في ما بينهم من حيث القدرات أو الكفاءات أو إن شئت فعبّر «الذكاءات». وهذا ما يمكن أن يعارض نظرية غاردنر بشكلٍ أو بآخر، من جهة تركيزه الكبير على الجزئيات والخوض فيها دون ملاحظة مجموع هذه الذكاءات في الفرد الواحد وما نتج عنها ككل واحدٍ مجموعٍ من ذكاءاته المتوفرة، علماً أنه قد وُجد في اختبارات الذكاء والقياسات النفسية ارتباطات عالية بين جوانب الذكاء المختلفة[٥]، وهذا ما يُبعد نظرية غاردنر عن الدقة مع عدم ملاحظاتها للارتباطات القائمة بين الذكاءات، بل إن ارتباط القدرات ارتباطاً موجباً مع بعضها البعض يجعل استقلالية كل نوع من الذكاءات أمراً غير وارد[٦].

وبالنتيجة، إن هذه التجزئة رغم أنها تساعد في تحليل وتفكيك الذكاءات الموجودة عند البشر، إلا أن تفكيك أي موضوعٍ من الموضوعات إلى أجزائه المكونة وفحص كل جزءٍ بشكل مستقل، يرتب على ذلك بعض السلبيات التي يمكن أن تؤثر على فهمنا للموضوعات بشكل شامل، ومن أبرزها:

١. فقدان الرؤية الكلية: إن التركيز على أنواع الذكاءات وتفاصيلها بشكل منفصلٍ قد يؤدي إلى الحد من القدرة على ملاحظة الروابط بين الذكاءات المختلفة.

٢. فقدان المشهد المتكامل بين الذكاءات المختلفة للموضوع يمنع من فهم كيفية تفاعل هذه الذكاءات مع بعضها البعض لتُشكّل كيانًا موحدًا، فبعضها حاكم على الآخر وبعضها متداخلٌ مع بعضها الآخر.

---

١. الحجرات: ١٣ .

٢. ق: ٣٧ .

٣. الزخرف: ٣٢ .

٤. فاطر: ٢٨.

5. Geake, Neuromythologies in education., 123–133.

٦. الجاسم، الذكاء الناجح، والقدرات التحليلية الإبداعية، ١٢٤.

النقد الثالث: الذكاء الوجودي لا ينفصل عن الدين

اعتمد الإسلام في نشر دعواه على استثارة أسئلة وجودية فطرية « رحم الله امرئ عرف من أين، في أين وإلى أين»[١] محاولاً البحث والغور في تقديم إجابات شافيةٍ بسيطة ومجردة، وفق إطار اعتقاديٍ عقلي يساعد مطلق إنسان على فهم وجوده. لكن لعل فصل غاردنر الذكاء الوجودي عن الدين يعود إلى التجارب الدينية الأخرى التي جعلت محورية الإيمان مرتكزةً على القلب لا العقل. وهذا ما لم يوافق عليه الإسلام، بل قد يُدعى تبني الإسلام للعقل مطلقاً «بك أثيب وبك أعاقب»[٢] انسجاماً مع طبيعة الإنسان وعقله، فيقول أمير المؤمنين علي بن أبي طالب: «فبعث فيهم رسله وواتر إليهم أنبياءه ليستأدوهم ميثاق فطرته.. ويثيروا لهم دفائن العقول»[٣] فكان شغل الأنبياء استثارة العقل من خلال الأسئلة الوجودية التي ترجعهم إلى حقائق وجودية. مؤكداً في الوقت عينه على ضرورة وأهمية التفكر كسبيل وطريق للانتباه واليقظة ﴿ **قُلْ إِنَّمَا أَعِظُكُم بِوَاحِدَةٍ أَن تَقُومُوا لِلَّهِ مَثْنَىٰ وَفُرَادَىٰ ثُمَّ تَتَفَكَّرُوا**﴾[٤] وأيضاً ﴿**أَفَلَا يَنظُرُونَ إِلَى الْإِبِلِ كَيْفَ خُلِقَتْ * وَإِلَى السَّمَاءِ كَيْفَ رُفِعَتْ * وَإِلَى الْجِبَالِ كَيْفَ نُصِبَتْ * وَإِلَى الْأَرْضِ كَيْفَ سُطِحَتْ**﴾[٥] أو بالنفس ﴿**سَنُرِيهِمْ آيَاتِنَا فِي الْآفَاقِ وَفِي أَنفُسِهِمْ**﴾[٦] وغير ذلك من الآيات المباركة التي حثت على التفكر والتأمل في الآفاق والأنفس من أجل استثارة الأسئلة الوجودية أو عدم طمرها لا أقل، كمنبهات عقلية من أجل البحث عن الحقيقة والانقياد نحوها دون التأثر بالعوامل الاجتماعية أو النفسية. حتى صارت معرفة الإنسان بحقيقة نفسه هي غاية المعرفة، فعن علي عليه السلام: «غاية المعرفة أن يعرف المرء نفسه»[٧] بل وبها يُعرف الرب تعالى، فالله بالمعنى الإسلامي ليس سوى الحقيقة التي لا وهم فيها والوجود الذي لا نقص أو عدم فيه، بل هو محض الحق وعليه يكون ما يدركه الإنسان من نفسه ويعتقد به حقيقةً أنه الحق،

---

١. الريشهري، العلم والحكمة في الكتاب والسنة، ٢٨٣.
٢. المجلسي، بحار الأنوار، ١: ٩٧.
٣. نهج البلاغة، ١: ٢٣.
٤. سبأ: ٤٦.
٥. الغاشية: ١٧ .
٦. فصلت: ٥٣ .
٧. الريشهري، ميزان الحكمة، ٣: ١٨٨١.

دون تقصيرٍ، هو نفسه ربه الذي قال عنه علي عليه السلام: «من عرف نفسه عرف ربه»[١] وعن الرسول صلى الله عليه وآله: «أعرفكم بنفسه أعرفكم بربه»[٢].

انطلاقاً من كل ما ذُكر، عد الإسلام مثل هذه الأسئلة الوجودية، أسئلةً فطريةً مجبولة في كل إنسان، مناقداً بذلك ما استنتجه غاردنر من اعتبار وجود هذه الأسئلة والشغل فيها؛ ذكاءً، أصلاً ما الداعي لتسميتها ذكاءً!؟ ما الغاية من وراء ذلك! إذ هي فطرية طبيعية، موجودة في كل الناس يختلف حضورها بحسب تتبع كل إنسان لأجوبتها، فبعضٌ طمرها وبعضٌ آخر اعتبر حياته مساراً للبحث عنها، وما بين ذا وذا يتوزع الناس.

هذه ملاحظات ثلاث جرى عرضها، يمكن إضافة ملاحظات أخرى يمكن تسجيلها، كالنقد الإجرائي مثلاً، حيث تواجه نظرية الذكاءات المتعددة تحديات في التطبيق العملي بسبب صعوبة قياس الذكاءات المتعددة بطرق موضوعية وموحدة، ذلك على عكس اختبارات الذكاء التقليدية.

١. م. ن، ١٨٧٨.
٢. م. ن.

الخاتمة

وعلى الرغم من النقودات التي ذكرت، لا تزال نظرية الذكاءات المتعددة تُشكل تحديًا للمفاهيم القديمة ودافعًا لابتكار أساليب تعليمية جديدة تتجاوز الاختبارات الموحدة والتصنيفات الجامدة. تُعد هذه النظرية دعوة للمعلمين وصانعي السياسات لتبني أساليب تربوية تراعي التنوع الفكري والموهبي للطلاب، وتؤكد على أهمية تنمية كل أنواع الذكاءات لتحقيق التوازن والتكامل في شخصية الفرد وفي المجتمع ككل.

من هذا المنطلق يدافع مؤيدو نظرية الذكاءات المتعددة عنها بالإشارة إلى تأثيرها الإيجابي الكبير في التعليم، بل ويرون أن النظرية تشجع على مقاربات تعليمية أكثر شمولاً وتقديرًا للفروق الفردية بين الطلاب. وفي نفس الوقت، يؤكد المدافعون، أن هذه النظرية تساعد المعلمين على تطوير استراتيجيات تعليمية تلبي احتياجات الطلاب المختلفة بطريقة أكثر فعالية، مما يمكن أن يعزز التعلم والتفاعل في الفصل الدراسي. علاوة على ذلك، يقول المؤيدون إن التعرف على الذكاءات المتعددة يمكن أن يعزز الاعتراف بقدرات الطلاب المختلفة، إضافةً إلى أنه يساهم في تحقيق إمكانياتهم الكاملة، بما يعود بالفائدة على التعليم والمجتمع بشكل عام.

في هذا السياق، حاول هذا المقال تسليط الضوء على نظرية الذكاءات المتعددة لفهم سياق نشأتها، مبادئها الأساسية، أنواع الذكاءات الموجودة فيها وكيفية تميزها عن بعضها، مع عرض ذلك بشكل وافٍ اعتماداً على الترجمات الموجودة حول النظرية. ثم بعد ذلك واعتماداً على الفهم المكون حول النظرية، جرى عرض أبرز النقودات التي يمكن أن تُسجل على أفكار النظرية من وجهة نظرٍ إسلامية، دون إغفال بعض الملاحظات العامة التي يمكن أن تكون مهمةً في إطار فهم النظرية بشكلٍ واقعي.

المراجع والمصادر

١. القرآن الكريم
٢. نهج البلاغة
٣. ابن أبي الحديد، شرح نهج البلاغة، ج ٢٠، قم، دار احياء الكتب العربية عيسى البابي الحلبي وشركاه، منشورات مكتبة آية الله العظمى المرعشي النجفي، ط٢.
٤. أبو الحاج، خالد، «نظرية الذكاءات المتعددة (دراسة تحليلية نقدية)»، المجلة الافريقية للدراسات المتقدمة في العلوم الإنسانية والاجتماعية، ٢٠٢٢، ١(٣)، ٣٣٢-٣٤٤.
٥. ـــــــــــــــ، العلاقة بين الذكاء العام والذكاءات المتعددة والتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في محافظة غزة، رسالة ماجستير، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة – فلسطين، ٢٠١٩.
٦. ابو حطب، فؤاد، القدرات العقلية، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية، ١٩٩٦.
٧. ابو راشد العمران، جيهان، «الذكاءات المتعددة للطلبة البحرينيين في المرحلة الجامعية وفقا للنوع والتخصص: هل الطالب المناسب في التخصص المناسب»، مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، المجلد (٦)، العدد (٣)، ٢٠٠٦.
٨. آرمسترونج، توماس، الذكاءات المتعددة في غرفة الصف. (ترجمة مدارس الظهران الأهلية)، المملكة العربية السعودية، دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع، الدمام، ٢٠٠٦.
٩. جابر، جابر عبد الحميد، الذكاءات المتعددة والفهم: تنمية وتعميق، القاهرة، دار الفكر العربي، ط١، ٢٠٠٣
١٠. الجاسم، فاطمة أحمد، الذكاء الناجح، والقدرات التحليلية إلبداعية، عمان، الأردن، ديبونو للنشر والتوزيع، ط١، ٢٠١٠.
١١. حسين، محمد عبد الهادي ،نظرية الذكاءات المتعددة، القاهرة، مصر، دار الجوهرة للنشر والتوزيع، ٢٠١٤.
١٢. حمداوي، جميل، نظريات التعلم بين الأمس واليوم، المغرب، ط١، ٢٠١٧.
١٣. الخفاف، إيمان عباس، الذكاءات المتعددة برنامج تطبيقي، عمان، الأردن، دار المناهج للنشر والتوزيع، ط١، ٢٠١١.
١٤. الريشهري، محمد، العلم والحكمة في الكتاب والسنة، قم، ايران، دار الحديث.
١٥. ـــــــــــــــ، ميزان الحكمة، ج٣، قم، ايران، دار الحديث.
١٦. ـــــــــــــــ، ميزان الحكمة، ج١، قم، ايران، دار الحديث.
١٧. شواهين، خير سليمان، نظرية الذكاءات المتعددة، نماذج تطبيقية، اربد، الأردن، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، ٢٠١٤.

١٨. طه، محمد، الذكاء الإنساني: اتجاهات معاصرة وقضايا نقدية، الكويت، المجلس الوطنى للثقافة و الفنون و الاداب، ٢٠٠٦.
١٩. الطوسي، محمد بن الحسن ،الامالي، مؤسسة البعثة للطباعة والنشر والتوزيع دار الثقافة.
٢٠. عبد الحليم، رضا ربيع، «بروفيلات الذكاءات المتعددة لدى عينة من معلمي المرحلة الابتدائية بمدينة المنيا بمصر»، مجلة العلوم التربوية والنفسية، مجلد (٥)، عدد (٥)، ٢٠٢١، صص٧٢-٩١.
٢١. عبد السلام، فوزي، طرق واستراتيجيات التعليم والتعلم لتنمية الذكاءات المتعددة بالتعليم ما قبل الجامعي والتعليم الجامعي، القاهرة، مركز الكتاب للنشر، ط١، ٢٠١٠.
٢٢. عدس، محمد، الذكاء من منظور جديد، عمان، دار الفكر العربي، ١٩٩٧.
٢٣. الفقيهي، عبد الواحد أولاد، الذكاءات المتعددة، المغرب، التأسيس العلمي، ط١، ٢٠١٢.
٢٤. قوشحة، رنا، دراسة الفروق في الذكاء المتعدد بين طلاب بعض الكليات النظرية والعلمية، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة، ٢٠٠٣.
٢٥. كرامز، وليم، محاور الذكاء السبع، القاهرة، دار الخلود للتراث، ط١، ٢٠١١.
٢٦. المجلسي، محمد باقر، بحار الأنوار، ج١، ٣٣، و٦٨، بيروت، دار احياء التراث العربي.
٢٧. محمد ابراهيم، نبيل رفيق، الذكاء المتعدد لدى طلبة مدارس المتميزين وأقرانهم الاعتياديين في المرحلة الثانوية (دراسة مقارنة)، اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية ابن الهيثم، جامعة بغداد، ٢٠٠٨.
٢٨. مومني، عبد اللطيف، «مستوى الذكاء الأخلاقي وعلاقته بمتغيري الجنس وفرع التعليم لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة الأغوار الشمالية في الأردن»، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ١١(١)، (٢٠١٥، آذار)، صص١٧-٣٠.
٢٩. نوفل، محمد بكر، الذكاء المتعدد في غرفة الصف، النظرية والتطبيق، عمان، الأردن، دار الميسرة للنشر والتوزيع، ط١، ٢٠٠٧.

30. Borba, M., "Tips for building moral intelligence of students. Curriculum Review", 41 (7), 2001.

31. Checkley, K, The First Seven..and the Eighth: A Conversation with Howard Gardner. Educational Leadership, 1997.

32. Denton, J., "Character and moral development", Namta Journal, 22(2), 1997.

33. Gardner, H., &Hatch. T., "Multiple Intelligences Go to school", American Educational Research Association, 18(8), 1985.

34. Gardner, H., "A Reply to Perry D. Klein's 'Multiplying the problems of intelligence by eight", Canadian Journal of Education, 23(1), 1998.

35. _____, Frames of Mind: A Theory of Multiple Intelligences, New York, Basic Books, 1983.

36. _____, Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century, New York: Basic Books, 1999.

37. Gardner, H. &Connell, M,. The theory of multiple intelligences: A case of missing cognitive matter - Response to Nicholas Allix. Australian Journal of Education, 2000.

38. _____, Changing Minds: The art and science of changing our own and other people's minds, Harvard Business School Press, 2004.

39. _____, "Audiences for the theory of multiple intelligences", Teachers College Record, 106(1), 2004.

40. _____, Multiple Lenses on the Mind, Paper Presented at the Epogestion Conference, Bogata: Colombia.www.pz.haryard.edu, 2005.

41. _____, &Moran, S., "The Science of Multiple Intelligences Theory: A Response to Lynn Waterhouse", Educational Psychologist, 41(4), 2006.

42. _____, "Multiple intelligences: prelude, theory, and aftermath", in Scientists Making a Difference: One Hundred Eminent Behavioral and Brain Scientists Talk About Their Most Important Contributions, eds R. J. Sternberg, S. T. Fiske, and D. J. Foss (New York, NY: Cambridge University Press), 2016.

43. _____, Reflections on existential intelligence. https://www.multipleintelligencesoasis.org/blog/2022/8/11/reflections-on-existential-intelligence-1 (august 2022).

44. Geake, J., Neuromythologies in education, Education Research, 2008.

45. Kaliská, L., First Results from Verification of Psychometric Properties of D. Lennick's and F. Kiel's MCI Questionnaire for Measuring Moral Intelligence in Slovak Conditions. The New Educational Review, 2013.

46. Lazear, D. G., Seven Pathways of Learning: Teaching Students and Parents about Multiple Intelligences, Zephyr Press Learning Materials, 1994.

47. Lennick, D., Kiel, F. & Jordan, K. Moral Intelligence 2.0 Enhancing Business Performance and Leadership Success in Turbulent Times. USA, Prentice Hall, NJ, 2011

48. McCoog, Ian, The Existential Learner. The Clearing House, 2010.

49. O'connor, J., "You said what? When children swear, does it really matter?", Journal of Our Children, 25(7), 2000.

50. Rahimi, G., "The Implication of Moral Intelligence and Effectiveness in Organization, are they Interrelated?", International. Journal of Marketing and Technology, 1 (4), 2011.

51. Tupper, K., Entheogens and Existential Intelligence: The Use of Plant Teachers as Cognitive Tools. Canadian Journal of Education, 2002.

52. Van der Ploeg, "Multiple Intelligences and Pseudo-science. University of Groningen", 2016. https://www.academia.edu/24174224/Multiple_Intelligences_and_pseudo-_science, Date Accessed: May 21st, 2020.

53. Waterhouse L, Inadequate evidence for multiple intelligences, Mozart effect, and emotional intelligence theories. Educational Psychologist, 41(4), 2006.

تقسيم المراحل العمرية وفق نظرية النمو المعرفي، عرض وتقويم

قراءة تحليليّة - نقدية في بعض النماذج

الشيخ الدكتور محمد نمر[*]

الملخّص

تعتبر نظرية النمو المعرفي إحدى أهم نظريات علم نفس النمو التي تفسر كيفية تشكل الصورة الذهنية للعالم عند الطفل، كما تهتم بتفسير ودراسة كيفية تطور ونمو القدرات العقلية والمعرفية - خاصة عمليات التفكير والذاكرة- للفرد وفق مراحل مختلفة من الحياة. وتعتبر أيضا من أهم النظريات التي تساعدنا على فهم هذا التطور وتأثيره على السلوك والتعلم، مما يؤدي إلى تطوير العملية التعليمية بشكل كبير.

من أهم رواد هذه النظرية نجد جان بياجيه jean piage- الذي يعتبر رائد هذه النظرية والأكثر تنظيرا لها والمدافعين عنها، كما نجد أن آراءه في النمو المعرفي واستنتاجاته هي الأكثر انتشارا والأكثر تأثيرا في التربية والعمليات التعليمية والتخطيط التربوي، ومن رواد هذه المدرسة- ليف فيجوتسكي Lev Vygotsky، جيروم برونر gerome bruner، هانز وارنر henz werme، وغيرهم.

وعلى الرغم من أهمية نظرية النمو المعرفي إلا أنه يمكن أن توجه اليها انتقادات كثيرة نذكر منها : الانحياز الثقافي، انتقائية في الأبحاث، التأثير على التعليم، التبسيط المبالغ به، الافتقار إلى الدعم العلمي التجريبي، قلة المرونة، عدم القدرة على تفسير التغيرات الشخصية، اغفال الجانب الروحي والتركيز على الجانب المادي، وأخيراً مشكلة الانطلاق من واقع المجتمعات الصناعية وتقسيم مراحل العمر على أساس هذا الواقع الوظيفي، فكل النظريات تسعى لخدمة ثقافة وتربية المجتمعات الصناعية دون أن تكون ناظرة لحياة الانسان بشكل عام.

الكلمات المفتاحية: نظرية النمو المعرفي، المراحل العمرية، التربية والتعليم.

---

* أستاذ جامعي وحوزوي، باحث أساسي في مركز الأبحاث والدراسات التربوية.

مقدمة:

تعتبر قضية المراحل العمرية في البحوث النفسية والتربوية، واحدةً من المسائل الاساسية الَّتي تعتبر عنصراً هاما في صناعة المنهج التربوي والتعليمي، وصناعة السياسات التربوية والتعليمية، وكتابة المتون التعليمية والتربوية، وغير ذلك. إذ إنّ كلّ التأسيس المقصود للتربية، والعمليات التربوية المتنوعة، سيتم إخراجها في صيغةٍ عملية تستهدف الإنسان، الذي يمرُّ بمراحل نموٍّ جسديةٍ ظاهرية، وكذلك معرفية واجتماعية وثقافية وغير ذلك. لذلكَ، فإنّ تحديد هذه المراحل العمرية، ولكونها مضمارًا حقيقياً لكل العملية التربوية التي تشكّل جزءًا رئيساً من التنشئة الاجتماعية[1] التي تخضعُ إلى عمليات ثقافية معقّدة للجماعة البشرية التي ينتمي إليها هذا الإنسان، فإنَّ التَّحديد الزَّمني للمراحل العمرية وطبيعتها، وخصائصها، والأهداف التربوية الخاصة بكلِّ مرحلة، وغير ذلك، يعدُّ عملاً ضرورياً. وهو كذلك، يعبرّ – من زاويةٍ تربوية- عن روح الفلسفة التربويةٍ والأطر النظرية والمعرفية التربوية التي تؤمن بها ثقافة هذه الجماعة، وتجد أنها تلبّي احتياجاتها وأهدافها الوجودية والتي أيضاً ستكون جزءاً مكوّنا رئيسا من تصورات وبنية الفرد فيها، مع الأخذ بعين الاعتبار كذلك ذلك النموّ الجسدي المشترك بين جميع البشر في كل مكان وزمان، كعنصرٍ لا يمكنُ التدخّل فيها ثقافياً وتربويا بشكل مباشرٍ.

وبحسب الملاحظة والتجربة نجد أنّ الانسان الوليد يملك الخبرة الحسية والعمليات الإدراكية اللازمة لاكتساب المعرفة ببيئته، وعلى ذلك يبدو أنّ الحواسّ البصرية والسمعية واللمسية والشمية والتذوقية تعمل بدرجات متفاوتة في الطفولة المبكرة، وتزداد حِدَّة مع تقدُّم السن والخبرة، وفي بعض هذه العمليات الإدراكية الحسية افتراض أنّ طاقة الإثارة تزوّد الطفل بالمادة الأولية التي يقوم الطفل بتنظيمها للتعرُّف على البيئة[2].

وبعد لحاظ أنّ النموُّ المنظور إليه في علم نفس النمو هو عبارة عن عملية تستمر مدى الحياة. إذ إنّ النمو لا يقتصر على الطفولة، بل يمكن أن يحدث النمو الكمي والنوعي، في عدد من المجالات المختلفة، بمعدلات متنوعة، وفي عددٍ من الاتجاهات. كما يمكن تعديل المسار التنموي للفرد، إلى حد ما على الأقل، من خلال تعديلٍ ظروف الحياة والخبرة، باعتبار النمو نتيجة التفاعلات بين الفرد والبيئة، وكلاهما يمكن أن يؤثر على مساره، لذلك سيكون النمو جزءًا لا يتجزأ من الثقافة والتاريخ، وإن كانت معدلات النمو تختلف باختلاف الثقافات والفترات التاريخية.

---

1. Socialization

٢. عبد المعطي، علم نفس النمو، ١: ٣٣٣.

نتساءل كيف يتطور النمو المعرفي ويتطور مع العمر عند الطفل، وكيف تؤثّر هذه التغيرات النمائية في المعرفة والعمليات المعرفية، وكيف تؤثر على الأداء في عدد من الواجبات المختلفة لدى الأطفال؟

تعتبر نظرية النمو المعرفي إحدى أهم نظريات علم نفس النمو التي تفسر كيفية تشكل الصورة الذهنية للعالم عند الطفل، كما تهتم بتفسير ودراسة كيفية تطور ونمو القدرات العقلية والمعرفية - خاصة عمليات التفكير والذاكرة- للفرد وفق مراحل مختلفة من الحياة. وتعتبر أيضا من أهم النظريات التي تساعدنا على فهم هذا التطور وتأثيره على السلوك والتعلم، مما يؤدي إلى تطوير العملية التعليمية بشكل كبير.

لا تعتبر هذه النظرية أنّ الذكاء سمة ثابتة وموروثة، ويختلف ذكاء الأطفال عن ذكاء البالغين في الكيف وليس في الكم، وهذا يعني أنّ الأطفال يفكرون بشكل مختلف عن الكبار ويرون العالم بطرق مختلفة. فالنمو المعرفي عملية تحدث بسبب النضج البيولوجي (الحيوي) والتفاعل مع البيئة، ويمر الأطفال خلال هذه العملية بسلسلة من المراحل يمكن تعميمها على جميع الأطفال بمختلف ثقافاتهم ومناطقهم، بنفس الترتيب الثابت للمراحل ولكن ليس بالضرورة بنفس المعدل أو العمر. كما يشارك الأطفال في تكوين معرفتهم حول العالم، فهم ليسوا مخلوقات سلبية تنتظر من يملأ رؤوسهم بالمعرفة. لذلك ستكون أفضل طريقة لفهم تفكير الأطفال هي رؤية الأشياء من وجهة نظرهم.[١]

لا تهتم هذه النظرية بالنواتج التعليمية ولا بقياس مدى قدرة الأطفال على العد أو التهجئة أو حل المشكلات، ولا تعتبر هذه العمليات مؤشرا على مدى ذكاء الطفل، بل تهتم هذه النظرية بالطريقة التي ظهرت عليها المفاهيم الأساسية مثل فكرة العدد والشعور بالزمن والكم وإدراك السببية وما إلى ذلك.

من أهم رواد هذه النظرية نجد جان بياجيه jean piage- الذي يعتبر رائد هذه النظرية والأكثر تنظيرا لها والمدافعين عنها، كما نجد أن آراءه في النمو المعرفي واستنتاجاته هي الأكثر انتشارا والأكثر تأثيرا في التربية والعمليات التعليمية والتخطيط التربوي، ومن رواد هذه المدرسة- ليف فيجوتسكي Lev Vygotsky، جيروم برونر gerome bruner، هانز وارنر henz werme، وغيرهم.

١. بياجيه، سيكولوجيا الذكاء، ٣١-٣٤.

لذلك سنقوم باستعراض أهم ما جاء في هذه النظرية ورؤيتها لتقسيم مراحل النمو المعرفي معتمدين على تقسيم جان بياجيه للمراحل العمرية باعتباره التقسيم الرائج والأكثر تداولا في الأوساط التربوية، بالإضافة إلى أهم الملاحظات والانتقادات حول هذه النظرية.

المراحل العمرية (Lifespan Development)

هناك اتفاق أولي بين المنظرين التربويين والنفسيين على مصطلح النموّ بين الباحثين بأنه عبارة عن «نمط التغيير الذي يبدأ عند الحمل ويستمر طوال العمر»[1]، على الرغم من أن هذا المسار من التغيير يشمل النمو، إلا أنه ينطوي أيضًا على التراجع الذي يحدث بسبب الشيخوخة والمرض والحوادث المتنوعة والوفاة. بالإضافة إلى ذلك، لا يقتصر النمو على مراحل معينة في الحياة كما كان يُعتقد سابقًا (لأنه أكثر بروزًا خلال العقدين الأولين من الحياة)، بل يشمل عمليات مستمرة حيث ينتقل الإنسان من مرحلة إلى أخرى في الحياة. وقد ظهر هذا التغيير في الافتراضات المحيطة بالتنمية نتيجة لزيادة متوسط العمر المتوقع، ويرجع ذلك أساسًا إلى التحسينات في الطب والصرف الصحي والتغذية.[2]

إنَّ العمليَّات المرتبطة بمجالات النمو الجسدية والمعرفية والاجتماعية والعاطفية تولّد تغييرات ومعالم محددة عبر فترات مختلفة من الحياة. ومن أجل فهم طبيعة ومسار هذه التغييرات بشكل أفضل، حدد علماء نفس النمو عددًا من المراحل (المعروفة أيضًا باسم فترات النمو) التي تغطي مجموعة من السنوات في حياة الشخص التي يحدث خلالها النمو. من المهم أن نلاحظ أنّ بعض المراحل تغطي فترة واحدة من الحياة (على سبيل المثال، فترة ما قبل الولادة)، في حين يمكن تقسيم البعض الآخر إلى فترات أقصر (على سبيل المثال، يمكن تقسيم مرحلة الطفولة إلى مرحلة الطفولة المبكرة والمتوسطة). وبالمثل، يمكن أيضًا تقسيم مرحلة حياة البلوغ إلى مرحلة البلوغ المبكرة والمتوسطة والمتأخرة). وتخضع كل مرحلة أيضًا لمتطلبات ومعالم وصراعات معينة، ويعتبر تحقيقها بنجاح وحلها أمرًا بالغ الأهمية للانتقال السلس من مرحلة إلى أخرى.

فعندما يتقن الأطفال ما هو مطلوب منهم في مرحلة معينة، فإنه يضع الأساس للقدرات التي يمكنهم اكتسابها في المرحلة التالية، ثم يتم استيعاب المهارات والقدرات المكتسبة حديثًا مع

1. Santrock, Life span development, 94- 97.

2. Baltes, Lindenberger, & Staudinger, Life-span theory in developmental psychology, 45-48.

التعلمات السابقة، لذلك يعتبر مفهوم المراحل مفهوماً تجميعياً، فالمرحلة السابقة ال تلغي سابقتها و إنما تحتويها و تطور فيها[١].

وعلى الرغم من أنّ الأبحاث قد سلطت الضوء على ظهور معالم معينة خلال أطر زمنية محددة، فمن المهم الاعتراف بدور الفروق الفردية والتأثيرات السياقية/البيئية في لعب دور وسيط حاسم، بسبب الاختلافات في بعض الظروف البيولوجية أو التغذية أو التمارين الرياضية أو عوامل أخرى محتملة كالوراثة، وهكذا[٢].

ومن المهم هنا إلفات النظر إلى الاعتبارات المختلفة التي يتم النظر فيها إلى المراحل العمرية، خصوصا عندما نقوم بالتفرقة بين Chronological age vs developmental age العمر الزمني مقابل عمر النمو، إذ العمر الزمني للطفل هو العمر بناءً على تاريخ ميلاده. عمر نمو الطفل هو العمر الذي يعمل فيه على المستوى الاجتماعي والجسدي والفكري والثقافي والعاطفي. إذ قد يظهر الطفل أصغر أو أكبر من عمره الزمني في أي من هذه المجالات. ويرتبط هذا أحيانًا بالحاجة إلى التكيف مع تجارب الحياة المبكرة التي كانت صعبة وتتطلب من الطفل التكيف. إذ ربما يطور بعض الأطفال القدرة على التطلع إلى الأمام وتحديد ما يتعين عليهم القيام به للبقاء على قيد الحياة في العالم. وهذا يمكن أن يجعل الطفل يبدو أكبر بكثير من عمره الزمني، في حين أنّ مجالات أخرى مثل العمر الاجتماعي أو العاطفي قد تكون متخلفة مما تجعله يبدو أصغر سنًّا.

لذلك يمكن البحث حول مجالات متعددة للنمو، قد تكون مورد اهتمام علم من العلوم أو أكثر، كالعمر الجسدي والفكري والثقافي والعاطفي وغيرها[٣]..

نظرية النّموّ المعرفي

تتمثل إحدى النقاط الرئيسية في نظرية النمو المعرفي في أن تكوين المعرفة والذكاء عملية نشطة بطبيعتها. ساعدت هذه النظرية في زيادة فهم التطور الفكري للأطفال، كما شددت على أن الأطفال ليسوا مجرد متلقين سلبيين للمعرفة. بدلاً من ذلك، يقوم الأطفال بالتقصّي والتجريب باستمرار خلال عملية بناء فهمهم لكيفية عمل العالم من حولهم. ويعتقد بياجيه أنّ الأطفال يلعبون دوراً

١. شناوة، نظرية فيجوتسكي، ٦٥-٦٧.
٢. البستاني، دراسات في علم النفس الإسلامي، ٣٣-٣٥.
٣. كجك ونمر، المراحل العمرية في التربية نظرة تأصيلية ومقارنة، ٢٢.

نشطاً في عملية التعلم، ويتصرفون مثل العلماء الصغار أثناء قيامهم بإجراء التجارب والملاحظة والتعرف على العالم. وعندما يتفاعل الأطفال مع العالم من حولهم، فإنهم يضيفون باستمرار معرفة جديدة، ويبنون على أساس المعرفة الموجودة، ويكيّفون الأفكار السابقة لاستيعاب المعلومات الجديدة.

ويتفق المنظِّرون للنمو المعرفي على الافتراضات الأساسية الآتية حول اكتساب المعرفة أو النّموّ المعرفي:

- «يتضمَّن اكتساب المعرفة وجود متعلّم نشط يعمل مع وجود استجابة للبيئة، وتنتج المعرفة من تفاعل متطلبات البيئة مع قدرات المتعلّم.
- يطَّرد النّموّ من استجابات منعكسة بدائية، غالبًا ما تكون مرتبطة بمثيرٍ إلى مستويات متزايدة من التمثيل والتجريد.
- يحدث النّموّ بطريقة مرحلية هرمية تسيطر فيها المرحلة العليا التالية على المراحل السابقة لها، ولكنها في نفس الوقت تعتمد على هذه المراحل.
- للسلوك بعض السوابق البيولوجية التي لا يمكن تحقيقها دون إثارة بيئة مناسبة لها»[١].

مراحل النّموّ المعرفي عند بياجيه

هناك اختلاف بين العلماء في تقسيم مراحل النمو المعرفي لدى الأطفال، ويمكن ارجاع هذا الاخلاف إلى المعايير المعرفية التي اعتمدوها، كالسياق الثقافي وتأثير البيئة والعنصر البيولوجي، ويبقى التقسيم الأكثر شهرة وانتشارا تقسيم جان بياجيه، فبعد سنوات من الرصد والملاحظة صاغ بياجيه نظرية التطور المعرفي، حيث لاحظ أن الطفل في رحلة تطوره المعرفي يمر بأربع مراحل، هي:

- المرحلة الحسية الحركية (Sensorimotor stage): من الولادة إلى السنتين.
- مرحلة ما قبل العمليات (Preoperational stage): من ٢ إلى ٧ سنوات.
- مرحلة العمليات الملموسة (Concrete operational stage): من سن ٧ إلى ١١.
- مرحلة العمليات الرسمية / المجردة (Formal operational stage): من سن ١٢ وما فوق.

١. عبد المعطي، علم نفس النمو، ١: ٣٣٣.

يعتقد بياجيه أنَّ التعلم ينطلق من خلال تفاعل الاستيعاب، أي تعديل التجارب الجديدة لتناسب المفاهيم السابقة، والتكيف والذي يعني به تعديل المفاهيم لتناسب التجارب الجديدة، ولا يؤدي الاتجاه المتبادل بين هاتين العمليتين إلى التعلم على المدى القصير فحسب، بل يؤدي أيضًا إلى التغيير التنموي طويل المدى، فالتطورات طويلة المدى هي في الحقيقة المحور الرئيسي لنظرية بياجيه المعرفية. بعد مراقبة الأطفال عن كثب، اقترح بياجيه أنَّ الإدراك تطوّر عبر مراحل متميزة من الولادة وحتى نهاية المراهقة، وتحدث المراحل دائمًا بنفس الترتيب دون تخطي أي مرحلةوكل مرحلة هي تحول كبير في المرحلة التي تسبقها وتضمنت كل مرحلة لاحقة المراحل السابقة نفسها.

وفيما يلي شرح لهذه المراحل[١]:

١. المرحلة الحسية الحركية: وتبدأ من الولادة وتمتد إلى بلوغ الطفل سنتين

الخصائص الرئيسية والتغيرات التطورية (النمائية) خلال هذه المرحلة:

- سميت بهذا الاسم لأنّ الطفل يتعرف فيها على العالم عبر حركته وإحساسه، ومن خلال أدواته الأساسية مثل: النظر والاستماع والإمساك والمص.
- يدرك الطفل أنه كائن منفصل عن الناس والأشياء من حوله، وأن حركاته يمكن أن تحدث شيئاً في العالم من حوله.
- تتميز هذه المرحلة بأنها قصيرة نسبياً، ومع ذلك فهي تشهد حدوث تغيرات عظيمة في النّموّ المعرفي للطفل، ففي هذه المرحلة يتعلم الطفل اللغة والحركة والزحف والمشي.
- يدرك الطفل أن الأشخاص والأشياء يستمرون في الوجود بالرغم من عدم دوام رؤيتهم. (دوام الأشياء/Object Permanence)

خلال المرحلة الحسية الحركية (المرحلة الأولى من مراحل النّموّ المعرفي للطفل)، يمر الأطفال بفترة من النّموّ والتعلم هائلين. بينما يتفاعل الأطفال مع بيئتهم، فإنهم يقومون باستمرار باكتشافات جديدة حول كيفية عمل العالم.

يحدث التطور المعرفي خلال هذه الفترة في فترة زمنية قصيرة نسبياً وينطوي على قدر كبير من النمو. لا يتعلم الأطفال كيفية أداء الأعمال الجسدية مثل الزحف والمشي فقط، بل يتعلمون أيضاً قدراً كبيراً عن اللغة من الأشخاص الذين يتفاعلون معهم.

---

١. كجك ونمر، المراحل العمرية في التربية نظرة تأصيلية ومقارنة، ٣٠٢-٣١٤.

من خلال تعلم أن الأشياء كيانات منفصلة ومتميزة وأن لها وجود خاص بها خارج الإدراك الفردي، يمكن للأطفال بعد ذلك البدء في إرفاق الأسماء والكلمات بالأشياء.

٢. المرحلة ما قبل العملية: مرحلة التفكير التصويري وتبدأ هذه المرحلة من عمر السنتين حتى السبع سنوات

فيستمر الطفل في هذه المرحلة في تطوير طرق تجريدية للتفكير، ويشمل ذلك تطوير مهاراته اللغوية واستخدام الكلمات والسلوكيات لتمثيل الأحداث التي مر بها سابقًا. ويعرض الطفل في هذه المرحلة خمس سلوكياتٍ رئيسيةٍ هي:

- التقليد: إذ يبدأ الطفل في هذه المرحلة تقليد سلوكيات الأشخاص حتى إن لم يكن الشخص الذي يقلده الطفل موجودًا أمامه.
- الترميز: يبدأ الطفل باستخدام الكائنات كرموزٍ وإسقاط خصائص كائن على آخر، مثل قيام الطفل بتمثيل العصا على أنها سيف.
- الرسم: ينطوي على كلّ من التقليد والترميز، فيبدأ الطفل بتطوير مهاراته التجريدية بدقةٍ أكبرٍ.
- التصوير الذهني: يمكن للطفل تصور العديد من الكائنات في عقله بالإضافة إلى ربط هذه الأشياء مع أسمائها.
- التوصيف اللفظي للأحداث: يمكن للطفل استخدام اللغة لوصف وتمثيل الأحداث أو الأشخاص أو الكائنات.

الخصائص الرئيسية والتغيّرات النمائية خلال هذه المرحلة:

- البدء في التفكير بشكل رمزي وتعلم استخدام الكلمات والصور لتمثيل الأشياء.
- الميل إلى التمركز حول الذات والكفاح لرؤية الأشياء من منظور الآخرين.
- التحسن في اللغة والتفكير، ولكن يبقى الميل إلى التفكير بشكل ملموس للغاية.

في المرحلة الثانية من مراحل النّموّ المعرفي للطفل، يتعلم الأطفال من خلال اللعب التظاهري

(pretend play) ولكنهم يظلون يواجهون صعوبة مع المنطق وتبني وجهة نظر الآخرين.[١]

٣. المرحلة العملية المادية: تبدأ هذه المرحلة من عمر ٧حتى ١١ سنة

وتعتبر هذه المرحلة نقطة التحول الرئيسية في مراحل النّموّ المعرفي للطفل، ويصبح فيها الطفل أقل أنانيةً وأكثر عقلانيةً.

يكتسب الطفل في هذه المرحلة القدرة على تطوير وتطبيق قواعدٍ منطقيةٍ وملموسةٍ على الكائنات، ويشمل ذلك القدرة على تصنيف الكائنات في مجموعاتٍ ومجموعاتٍ فرعية، بالإضافة إلى القدرة على فهم الأمور المنطقية كالطول والوزن والفهم والحفظ.

تعد هذه المرحلة من أهم مراحل التطور العقلي للطفل حسب نظرية بياجيه، حيث تشهد تطور آليات التفكير المنطقي لدى الطفل.

- يمكن للطفل في هذه المرحلة أن يستقرأ الأحداث والأشياء المادية لاستنتاج مبدأ عام على طريقة المنطق الاستقرائي.
- يقل شعور الأنانية لدى الطفل ويبدأ الطفل في النظر إلى الآخرين نظرة مختلفة عن المرحلة السابقة.

في حين أن تفكير الأطفال لا يزال ملموساً وحرفياً في هذه المرحلة من التطور، إلا أنهم يصبحون أكثر مهارة في استخدام المنطق. تبدأ النزعة الأنانية في المرحلة السابقة بالاختفاء عندما يصبح الأطفال أفضل في التفكير في كيفية رؤية الآخرين للموقف.

خلال هذه المرحلة الثالثة من مراحل النّموّ المعرفي للطفل، يصبح الأطفال أيضاً أقل تمركزاً حول الذات ويبدأون في التفكير في الطريقة التي قد يفكر بها الآخرون ويشعرون بها. يبدأ الأطفال في مرحلة العمليات الملموسة أيضاً في فهم أن أفكارهم فريدة بالنسبة لهم وأنه ليس بالضرورة أن يشاركهم الجميع أفكارهم، مشاعرهم وآراءهم.

٤. المرحلة العملية المجردة: هي المرحلة الممتدة من ١١ عامًا إلى آخر المراهقة

---

١. على سبيل المثال، قد يأخذ الباحث قطعة من الصلصال، ويقسمها إلى قطعتين متساويتين، ثم يعطي الطفل الاختيار بين قطعتين ليلعب بهما. يلف قطعة واحدة من الصلصال في شكل كرة مضغوطة بينما يحطم الأخرى لتصبح على شكل فطيرة مسطحة. نظراً لأن الشكل المسطح يبدو أكبر، فمن المحتمل أن يختار الطفل في مرحلة ما قبل العمليات تلك القطعة، على الرغم من أن القطعتين لهما نفس الحجم تماماً.

ويتعلم الأطفال فيها استخدام المنطق وخلق النظريات وتعتبر المرحلة النهائية من التطور المعرفي، ويتعلم فيها الطفل قواعد أكثر تطورًا من المنطق تمكنه من استخدام أدوارٍ منطقية لفهم المواضيع المجردة وحل المشاكل، كما يصبح قادرًا على تحليل البيئة ويتجاوز حدود فهم الأشياء والحقائق ليصل إلى البحث عن حلول للمشاكل. في هذه المرحلة يدخل الطفل مرحلة المراهقة، وتتطور لديه آليات التفكير المجرد، الأمر الذي يعد علامة على النّموّ المعرفي والنضج العقلي.

يميل المراهق إلى التفكير النظري في القضايا الاجتماعية والسياسية والأخلاقية والفلسفية. تتطور لدى المراهقين القدرة على الاستنباط، عبر تطبيق المبادئ الكلية على الجزئيات.

خصائص نظرية النّموّ المعرفي

يمكن تحديد نظرية النّموّ المعرفي من خلال الخصائص الآتية:

- تعتمد النظرية على التطور التدريجي والمعتمد على المراحل فالنموّ المعرفي يحدث عبر مراحل متسلسلة، حيث يتجاوز الطفل مرحلة معينة ليدخل في مرحلة أخرى. كل مرحلة تمثل مستوى معينًا من التفكير.

- تركز النظرية على كيفية تمكّن الأطفال من بناء المعرفة، وكيف تتشكل هذه المعرفة، وتتطوّر بمرور الوقت، وتعتبر أنّ التطور الأكثر تأثيراً على فهم وتقدم البشرية يكمن في التطور والنّموّ المعرفي، والذي عرّفه على أنّه جميع العمليات المتعلقة بالتفكير والمعرفة، بما في ذلك الإدراك والتفسير والاستدلال والتذكر واستخدام اللغة.

- أشارت النظرية إلى أنّ الأطفال يطورون طرقاً أكثر تعقيداً في التفكير مع تقدمهم في السن نتيجة للنضج. ويعدّ الفهم والتعلّم محوران مهمان فيما يتعلق بالمفاهيم التي يمتلكها كلّ فرد وكيفية تطورها. وفقًا لبياجيه، فإنَّ الطريقة التي يمكن للأفراد من خلالها تشكيل المفاهيم والتعامل معها تتغير طوال فترة الطفولة حتى المراهقة، ويشرح ذلك من خلال عملية تسمى التنظيم الذاتي حيث يتعلم الطفل من خلال الاستكشاف النشط للبيئة، والنمو المعرفي يحدث نتيجة لتفاعل الطفل مع العالم من حوله[1].

- التطوّر المعرفي يكون من خلال سعي الفرد للوصول إلى مرحلة التوازن باستخدام الموائمة والتمثّل، والتوازن يشير إلى كيفية تنظيم العقل للمعلومات واستيعاب التغيرات، وعندما يواجه الطفل معلومات جديدة لا تتوافق مع ما يعرفه، يمر بمرحلة من عدم التوازن، فيحتاج إلى الموائمة والتمثل ليعيد التوازن من جديد.

١. بن رابح، «نظرية النمو المعرفي عند جان بياجيه وأساسها المنطقي»، ٦٣٦.

ـ لاحظ بياجيه أنَّ الأطفال يؤثرون على بيئتهم باستجابات انعكاسية في فترة الطفولة المبكرة، ثم باستجابات أكثر تعقيدًا تنبعث من تلك التفاعلات المبكرة. ويرى بياجيه أن التفاعل المتبادل بين التركيب العضوي والبيئة عملية ذات اتجاهين، أحدهما: هو المواءمة accomilation, والآخر: هو الاستيعاب "التمثل" assimilation. وفي حالة المواءمة نجد أن معرفة الطفل بالبيئة تتعدل لتستوعب أشياء أو خبرات جديدة، والمؤاءمة هي سمة التملُّك العرفي الذي يتكشَّف مع المتطلبات المعرفية العديدة التي تفرضها البيئة. وفي الاستيعاب يدمج الطفل شيئًا أو خبرة جديدة في تكوين قائم، أي: إن الطفل يتواءم مع معرفة سبق له اكتسابها. وعملية التواؤم أو مطابقة خبرات أو أشياء جديدة في تكوينات موجودة من قبل يندر أن تكون أمينة مع الصفات الفعلية للأشياء.

ـ هناك اختلاف بين المنظرين للنمو المعرفي حول أنّ الطريقة التي يفكر بها الشخص تتأثَّر بالخبرات الحكمية والتصويرية المبكرة التي قد تكون انتقالاً ثقافيًّا. ومهما يكن من أمر، فإن أهم العوامل حسمًا من حيث الطريقة التي يفكّر بها الشخص هي اللغة بحسب برونر. إنه من الواضح أن اللغة دالة ثقافية، وبالعكس، فإنّ بياجيه يشدّد على تكافؤ كل اللغات كوسائل تبادلية لتوصيل المعرفة التي تكوَّنت منذ زمنٍ سابق على التفاعل اللفظي للطفل مع العالم، ويتفق هذا الموقف مع إصرار بياجيه على تفاعلٍ اللغات والثقافات في مجال النمو المعرفي.

ـ اهتمَّ بياجيه بالكيفية التي تتغيَّر بها العمليات السلوكية استجابةً لمتطلبات المعرفة في تحديد الخواص النوعية لهذه التغيرات، وهو يدرس الخواص التكوينية للسلوك في ظروف مختلفة، ومع أطفال في مختلف مستويات النمو، وبذلك يستطيع أن يستخلص «خريطة» للخواص التكوينية للواجبات التي يؤديها أطفالٌ من مختلف الأعمار.

ـ على الرغم من أن بياجيه ركز في الأساس على التطور الفردي للطفل، إلا أنه أقرّ بأن التفاعل الثقافي والاجتماعي له دور في تطوير الفهم المعرفي، لكنه لم يكن العنصر الرئيسي في نظريته كما هو الحال عند آخرين مثل فيجوتسكي.

فقد ركز بياجيه على التفاعل بين الطفل والبيئة كعامل رئيسي في النمو المعرفي، بينما ركز فيجوتسكي على الدور الحاسم للثقافة والتفاعل الاجتماعي في تشكيل المعرفة. وعلى عكس بياجيه الذي يرى أن الأطفال يمرون بمراحل محددة بشكل عالمي، يرى فيجوتسكي أن التعلم عملية اجتماعية تعتمد بشكل كبير على اللغة والتفاعل مع الآخرين. وفقًا لنظريته، لا يتعلم الأطفال بمفردهم، بل يتعلمون من خلال التفاعل مع أشخاص أكثر خبرة، وهو ما يسمى «منطقة التطور الأقرب» (Zone of Proximal Development).

أما جيروم برونر، فقد انتقد أيضًا بعض جوانب نظرية بياجيه، مشيراً إلى أن التعلم لا يحدث فقط من خلال المراحل المتسلسلة كما افترض بياجيه، بل يمكن أن يحدث في أي وقت إذا تم توفير الدعم المناسب. برونر شدد على أهمية استخدام الأدوات الثقافية، مثل اللغة والتعليم الرسمي، في تسهيل التعلم. وبهذا، فإن كلا من فيجوتسكي وبرونر قدما رؤية أكثر مرونة وتركز على السياق الثقافي والاجتماعي للنمو المعرفي[١].

- كل مرحلة من مراحل النمو المعرفي لها حدود فيما يتعلق بقدرة الطفل على التفكير. الأطفال في المراحل الدنيا لا يستطيعون تنفيذ عمليات فكرية معقدة مثل التفكير المجرد أو حل المسائل متعددة الأبعاد.

نقد وتقويم:

هناك تباين بين واضعي نظريات النمو حيث ينتمون إلى توجهات متباينة: دينامية، وسلوكية، ومعرفية، لغوية..، مما يصعب عملية المقارنة بينها لذلك نجد في كلّ فترة من القرن الماضي كان هناك تبنٍ لاتجاه معين الى أن يغلب الاتجاه الآخر، ولا يوجد حسم إلى الآن حول مدى صوابية أي نظرية بالمطلق. كما أنّ اختلاف المنطلقات الفلسفية والنفسية والمعرفية أدى إلى تشويش في نتائج علم نفس النّموّ بالنسبة للمراحل العمريّة وعدم توافق على نسق معين، مما يصعب مهمة تحديد أي نظرية أكثر دقة في تحديد المراحل العمريّة.

فبعض النظريات لم تأخذ في الاعتبار ديناميات التفاعل بين الطفل والظروف البيئية، واعتبرت الطفل كائنًا سلبيًّا يتقبَّل فقط ما يقع عليه من آثار، كما نظرت إلى التغير في السلوك على أنه مجرد زيادة كمية، وليس عملية تنظيمية. بينما المدخلين الدينامي والمعرفي اعتبرا الطفل بكائنًا ديناميًّا يتفاعل ككل مع الظروف البيئية، وأظهرت أن التغيُّر الذي يعتري سلوكه بناءً على ذلك إنما يتمّ على أساس مرحلي ذي نظام معين، تعتمد فيه كلّ مرحلة على ما قبلها، وتؤثر فيما بعدها. " ورغم أن المدخلين الدينامي والمعرفي قد وضعا مراحل محددة للنمو، فإنَّ النظريات المنبثقة عن كلا المدخلين لا تتفق فيما بينها حول هذه المراحل، إلا أنّ معظم النظريات النمائية قد أجمعت على أهمية السنوات المبكِّرة من عمر الطفل، خاصة مرحلتي المهد والطفولة المبكرة بالنسبة لتكوين الشخصية.

---

١. كجك، ونمر، المراحل العمرية في التربية نظرة تأصيلية ومقارنة، ٣٠٢.

كما نجد أنّ هناك بعض النظريات اهتمت بالفروقات بين الجنسين، أمَّا أصحاب نظرية التعلُّم، والنظرية المعرفية، وعلى رأسهم بياجيه، فإنهم يعترفون بأنَّه لا توجد اختلافات جنسية أساسية في دراستهم للنمو بصفة عامة، وأصحاب هذه النظريات يعتبرون أن الذَّكَرَ والأنثى يستخدمان إجراءات عقلية متساوية، ولكن من الناحية النفسية فإنَّ لهما ملكات مختلفة، ومن الناحية الاجتماعية فهما متساويان بقدر ما تسمح به العوامل الثقافية[١].

وعلى الرغم من أهمية نظرية النمو المعرفي إلا أنه يمكن أن توجه اليها انتقادات كثيرة نذكر منها:

- الانحياز الثقافي: حيث تعتمد هذه النظرية على الانسان الغربي كمعيار للنمو المعرفي، دون الاطلاع على النّموّ المعرفي لدى الشعوب الأخرى والثقافات المتنوعة التي قد تؤثر على النّموّ المعرفي بشكل مختلف.

- انتقائية في الأبحاث: البحوث في مجال النّموّ المعرفي تنصب بشكل كبير على الأفراد الذين يتمتعون بمستويات عالية من الذكاء والقدرات العقلية، مما يجعل النتائج غير قابلة للعمومية وقد تكون غير قابلة للتطبيق على الجمي، حيث لم تبين النظريات الفروق الفردية والاجتماعية وتأثيرها على عمليات النّموّ والتطور الذهني.

- التأثير على التعليم: يمكن أن يؤدي التركيز الكبير على النّموّ المعرفي إلى تقديم منهج تعليمي يضع الضغط على الأداء الأكاديمي والاختبارات القياسية والأهداف السلوكية بدلا من التطوير الشامل للفرد والجوانب الأخرى للنمو البشري مثل التطوير الاجتماعي والعاطفي.

- التبسيط المبالغ به: تُنتقد هذه النظريات لتبسيطها للعمليات العقلية والسلوك البشري، وعدم مراعاة التعقيد الحقيقي للعمليات الذهنية والسلوك، وقد تبسط نظريات المراحل العمريّة عملية النّموّ البشرية بشكل زائد، وتعتمد على فرضيات جامدة تجاه ما يمكن أن يحدث في كلّ مرحلة دون مراعاة التنوع الفردي والثقافي.

- الافتقار إلى الدعم العلمي التجريبي: بعض النظريات المعرفية تفتقر إلى دعم علمي كافي وقد تعتمد على افتراضات وتقديرات. وبالرغم من أن عينات دراسات علماء نفس النّموّ محدودة إلا أنهم عمموا النتائج بشكل قطعي وصارم دون التطرق لكثير من الأمور التي يمكن أن تشكل نقدا على نظرياتهم، فمن مشكلة التطرف في النزعة العقلانية التي تعتبر العقل الإنساني واحدا لدى الجميع في جميع أحواله، إلى مشكلة استبعاد الاختلافات الفردية والميول والمؤثرات في مدركات العقل، رغم أنّ أبحاثهم منطلقة من التجريبيات وليست فلسفية بحتة.

---

١. باقري، نظرة متجددة إلى التربية الإسلامية، ٣٦.

ـ قلة المرونة: تُنتقد بعض النظريات لقلة مرونتها وصعوبة تكييفها مع الظروف الفردية المتنوع، وبعض هذه النظريات تفترض ترتيبًا زمنيًا صارمًا لمراحل التطور، مما لا يعكس الواقع دائمًا. قد يحدث تأخر أو تقدم في تحقيق بعض المهام التنموية.

ـ عدم القدرة على تفسير التغيرات الشخصية: في بعض الأحيان، تفتقر هذه النظريات إلى القدرة على تفسير التغيرات الشخصية الكبيرة والتطورات عبر الحياة، فقد يكون هناك تنوع كبير في تجارب الأفراد حتى داخل نفس المرحلة، مما يغير نمط النّموّ المعرفي والنفسي والثقافة وتطوره.

ـ اغفال الجانب الروحي والتركيز على الجانب المادي: من الواضح أن أغلب علماء نفس النّموّ الغربيين اعتمدوا على تقسيمات واضحة وصريحة للمراحل العمريّة، رغم الاختلافات في تحديد هذه المراحل بحسب المنطلقات التي انطلق كلّ عالم منها، إلا أنّ الملاحظ على هذه النظريات أنها اقتصرت على البعد المادي للإنسان بحسب النظرة الفلسفية الغربية ولم تتطرق إلى الجانب الروحي وتأثيراته في النّموّ المعرفي والعقلي. فبالنسبة للعديد من المجتمعات والثقافات، لا يُعتبر النمو المعرفي عملية مادية فقط، بل يشمل أيضًا تطور القيم الأخلاقية والروحية. يمكن أن يكون للفلسفة الدينية والقيم الثقافية تأثير كبير على تطور تفكير الأطفال، وهذا الجانب لم يحظَ باهتمام كافٍ في نظرية النمو المعرفي.

ـ مشكلة الانطلاق من واقع المجتمعات الصناعية وتقسيم مراحل العمر على أساس هذا الواقع الوظيفي، فكل النظريات تسعى لخدمة ثقافة وتربية المجتمعات الصناعية دون أن تكون ناظرة لحياة الانسان بشكل عام.

ـ كما أنّ أكثر النظريات تعتبر التفكير الرياضي هو نموذج الفكر الإنساني الأعلى، لذلك اعتبرت هذه النظريات الذكاء واحدا عاما ويوجد بنفس الشكل لدى الجميع، لذلك كان هذه النظريات عرضة للانتقاد من قبل كثير من علماء النفس. فغاردنر مثلا في نظريتيه (الذكاءات المتعددة) حاول نقد نظرية بياجيه وتطوير نظرية تعلم تختلف عن توجهاته، فبياجيه - بحسب غاردنر- لم يركز في دراسته للنمو سوى على جانب واحد هو النّموّ العقلي معتبرا أن كلّ «الأطفال علميين» بالضرورة، وهذا معناه أن بياجيه، داخل هذا النموذج النمائي، لم يعط ما يكفي من الأهمية والاهتمام للسياقات الثقافية الأخرى غير الغربية ولم ينتبه إلى المجتمعات الأمية والبدائية، بل من المحتمل أن يكون هذا النموذج النمائي غير منطبق إلا على أقلية في المجتمع الغربي نفسه. فالبنائية التطورية تعتبر التشابهات البيولوجية بين الجنس البشري والكائنات الحية الأخرى وتفسيرها كما لو أنها تشير دائمًا إلى سلوك مشابه. هذا قد يغفل عن التنوع الكبير والتفاوت في السلوك والثقافات بين مجتمعات مختلفة. أضف إلى ذلك أنّ بياجيه (وغيره) أهملوا

دراسة كفاءات ذهنية أخرى (غير الكفاءات العلمية: الرياضية – المنطقية) كتلك المتعلقة بالفن والمحاماة والرياضة والزعامة السياسية[١].

ـ من الملاحظ أيضا أن علماء نفس النّموّ الأوائل يركزون بشكل كبير على مرحلة الطفولة والمراهقة دون البحث عن تأثيرات التطور والنّموّ في مراحل ما بعد المراهقة، كما تغفل أغلب النظريات قدرة الفرد على التغلب على المؤثرات الوراثية والبيئية، مما جعل هذه المؤثرات حتمية وصارمة وفق الفكر التطوري المعرفي البنائي المقتبس من النظرة البيولوجية للإنسان الذي يغفل الجوانب الثقافية والاجتماعية، بدلا من البحث عن الحرية والارادة الإنسانيّة والاختيار كعوامل تحدد سلوك الانسان وتجعله يتجاوز كثيرا من المؤثرات الخارجية اذا ما تم تنميتها بشكل سليم، مما يؤدي إلى تبسيط قدرات الأطفال وعدم إعطاءها حقها في هذه النظريات، خاصة التقليل من قدرة الأطفال على التفكير والفهم وحل المشكلات في مراحل مبكرة.

ـ كما لم تستطع النظريات تفسير كيفية تطور الفهم المتدرج والتغييرات التدريجية في التفكير، كما أنّ قدرات الطفل التي تمكنه من اكتساب المعرفة والمهارات اللغوية لا يمكن تبريرها وتفسيرها بمساعدة نظرية التعلم فقط، فعامل التعزيز مثلا لا يبرر هذا المعدل المذهل لتطور اللغة لدى الطفل. فإذا كان تطور لغة الطفل يعتمد فقط على التعزيز، فإنَّ عدداً كبيراً من أقوال الطفل وكلماته كلها بحاجة إلى تعزيز.

ـ يمكن القول – من باب المثال فقط- إنّ التصرفات المعرفية للطفل في الأشهر الأولى بسيطة للغاية ولها في الغالب جانب مقلد. وبمرور الوقت يتوسع هذا النّموّ ويتطور، وينقسم النّموّ المعرفي إلى مراحل مختلفة، وكل مرحلة تسبق المرحلة التي قبلها وتختلف عن المرحلة التي تليها حتى تصل إلى مرحلة النضج الفكري والعاطفي في حياته. يمكن أن تستمر هذه الدورة من التطور المعرفي والتغيرات السلوكية والفكرية حتى سن الشيخوخة. فالأمر المقبول والمفهوم لعلم النفس هو أن نمو الطفل يبدأ من النّموّ الجسدي ويتبع تدريجيًا مسار التطور المعرفي لديه. بينما لا نجد اهتماما من نظريات علم نفس النمو بالتطور المعرفي المراحل المتقدمة من العمر ولم يتم دراستها بشكل كاف وواف.

ـ كما يؤخذ على نظريات التطور المعرفي اغفالها للفطرة السليمة عند الطفل، وإعطاء عملية التعلم الجانب الفردي دون الاجتماعي واغفال دور الأسرة والدين في تشكيل معارف الطفل.

ـ تظهر الكثير من نظريات النّموّ أنّ الاهتمام منصب على تطور التعلم أكثر من تعلم المفاهيم، حيث

١. غاردنر، طبيعة الفكر واللغة، ١٠٣-١٠٩.

أن التعلم يختلف باختلاف المراحل ويتخذ اشكالا متنوعة بحسب مراحل النّموّ المختلفة، ولا تهتم هذه النظريات كثيرا بتفسير تفكير الأطفال في المراحل الأولى، فالأطفال دون سن السابعة يمكن لهم أن يقوموا بعمليات الاستنباط والتحليل.

ـ تختلف النظريات فيما بينها في تفسير التطور المعرفي، من تعلم المثيرات الصحيحة لتكوين المعرفة، أو أن تعلم وسيلة الإجابة الصحيحة وتطور المعرفة هو من أجل التعزيز الاجتماعي (كالمدح والثناء)، أو سببه التنظيم الذاتي للافكار، أو بسبب الدافعية لدى الطفل، أو بسبب تجارب البالغين واتخاذهم نموذجا، وسبب الاختلافات في تفسير التطور المعرفي هو الخلفيات المعرفية والفلسفية كما يرى بعض للمنظرين في علم نفس النمو.

اذاً بالرغم من الاستفادة الكبيرة من نظرية التطور المعرفي في العلوم المختلفة، إلا أنها ما زالت تواجه ثغرات على المستوى الفلسفي والمعرفي والمنهجي، كما هو الحال في كثير من النظريات المشابهة والتي اعتمدت على عامل واحد هو النمو المعرفي في تفسير التطور النمائي للإنسان، ومع خدمة هذه النظرية للواقع الاجتماعي في الغرب المعتمد على مخرجات المجتمع الصناعي والعلماني، فمن الطبيعي أن يكون مساق النظرية في خدمة هذا الواقع وإن حاول رواد هذه النظرية التعميم على باقي الشعوب والثقافات لأن الأطفال بنظرهم يسيرون في سلسلة من المراحل التي لا يختلف نظامها، وبالرغم من قبولهم بأن الأطفال متفاوتون في الوصول إلى المراحل المتقدمة في التوقيت، إلا أنهم يسيرون بنفس النظام ولا يخلّون به، وهذا يعني أن الأطفال ينمون عقليا بنفس الطريقة في مختلف الثقافات، ولا يختلفون في طيهم للمراحل وبدئهم من المرحلة الأولى إلا أن سرعة نموهم تختلف بدون إمكانية تخطي مرحلة من المراحل، أو يتبع طريقة مختلفة من النمو، وهو أمر دونه عقبات تحتاج إلى ترميم، فهو استخفاف بقدرة الأطفال على الربط والابداع ومخالف لمن يرى تعليم الأطفال الفلسفة منذ الصغر والحس النقدي وغيرها من الأمور العقلية التي تعتبر من ميزات المراحل المتقدمة .

لذلك يجب البحث عن سبل الاستفادة من هذه النظرية دون اغفال باقي الجوانب النمائية للطفل لكيلا يتم منع الأطفال ذوي القابليات المختلفة والمتنوعة من التطور ومنعهم بسبب الأنظمة التعليمية من الابداع وتجاوز بعض المراحل الدنيا التي يمكن طيها بسهول عند الأطفال المبدعين بل حتى عند الأطفال المتوسطي الذكاء إذا ما تم اعطاؤهم الكفاءات التعليمية اللازمة والتي تساعدهم على تطوير معارفهم بشكل أفضل.

المراجع والمصادر

١. البستاني، محمود، دراسات في علم النفس الإسلامي، لبنان، دار البلاغة للطباعة والنشر والتوزيع، ٢٠١٥.

٢. باقري، خسرو، نظرة متجددة إلى التربية الإسلامية، دار الأبحاث التربوية، لبنان، مركز الدراسات والأبحاث التربوية،٢٠١٤.

٣. شناوة، جبار، نظرية فيجوتسكي، العراق، مكتبة دجلة، ٢٠١٥.

٤. عبد المعطي، حسن مصطفى، علم نفس النمو، مصر، دار قباء للنشر والتوزيع، ٢٠١٠.

٥. غاردنر، هاوارد، «طبيعة الفكر واللغة، مواجهة بين شوموسكي وبياجيه»، ترجمة أحمد أوزي، مجلة علوم التربية، عدد ١٤، فبراير ١٩٩٨.

٦. كجك، محمد باقر ونمر، محمد، المراحل العمرية في التربية نظرة تأصيلية ومقارنة، دار الأبحاث التربوية، لبنان، مركز الدراسات والأبحاث التربوية، ٢٠٢٤.

٧. بن رابح، أحمد، «نظرية النمو المعرفي عند جان بياجيه وأساسها المنطقي»، مجلة الحكمة للدراسات الفلسفية، المجلد ١١، العدد١، ٢٠٢٣.

٨. بياجيه، جان، سيكولوجيا الذكاء، لبنان، دار عويدات للنشر والتوزيع، ٢٠٠٢.

9. Santrock, J. W., Life span development (17th ed.), New York: Mcgraw-hill Education, 2019.

10. Baltes, P.B., Lindenberger, U., & Staudinger, U, "Life-span Theory in Developmental Psychology", In w. Damon & r. Lerner (eds), Handbook of Child Psychology (6th ed.), New York: wiley, 2006.

الهدف النهائي للتربية من وجهة نظر إيمانويل كانط؛

رؤية نقديّة على أساس الحكمة المتعاليّة

الدكتور حسن عبدي[*]

الملخّص

هذه المقالة بمنهج وصفي تحليلي تقوم بنقد ودراسة هدف التربيّة عند إيمانويل كانط هادفة تبيين عدم توافق موقف كانط من غرض التعليم مع أسسه النظرية، و تستنتج أن الأمور التي يدعيها كانط لاتتلائم مع الأسس التي يدعيها فى مجال العقل النظري و العقل العملي. يضاف إلى ذلك أن المبادئ المذكورة تخلو من الدقة والضبط من وجهة نظر الحكمة المتعالية. يعتقد كانط أنّ الهدف النهائي للتربيّة هو آخر مرحلة من مراحل التربيّة، وسبب لتوجيه الأنشطة التربويّة الأخرى، والذي هو حصيلة التحوّل فى الطبيعة الحيوانيّة، و الذي يعتبر علامة على عدم إنحراف الإنسان فى حياته. كانط يفترض أنّ الهدف النهائي للتربيّة أمر عقلانيّ، تدريجي، عالمي، و الذي يتناقض مع نقطة البداية في التربيّة، و هو الذي يكون متناغمًا مع الظروف. وجهة نظر كانط حول الهدف النهائي للتعليم تواجه مشاكل. فمن بين المشاكل التي تؤثر على موقف كانط من فلسفة التربية:

أولاً أنه بحسب الحكمة المتعاليّة فإن الهدف الأسمى و النهائي في التربية – خلافاً لما يتبنّاه كانط - هو الكمال الوجوديّ، إذن فإنّ «ما إليه الحركة» في التربية «كمال وجودي».

ثانيًا إنّ الإنسان يتمتع بخاصيّة «إلهيّة» حين الخلق، مما يجعله «منسوبا» نسبةً وجوديّةً إلى الكمال الوجودي المطلق، فإذا وُضع على طريق التربية الصحيحة ، سيصل تدريجيًا إلى الكمال الوجودي الالهي. ثالثًا ينبغي أن يقال عن وجهة نظر كانط إما إنّ التربية خالية من أي جانب أخلاقي أساسًا، أو أن الأخلاق القائمة على الوظيفه قد تمّ تنقيحها. وبالتالي، لا يمكن قبول نفي النفعية كمبدأ للتربية في نظر كانط.

الكلمات المفتاحية: الطبيعة الانسانيّة، هدف التربيّة النهايى، فلسفة التربيه، التربيّه، التعليم، الحكمة المتعاليّة، الفلسفة النقديّة، ايمانوئل كانط.

---

* استاذ مشارك و عضو هيئة التدريس في جامعة باقر العلوم عليه السلام(abdi@bou.ac.ir).

١. مقدمة

الهدف النهائي لتأسيس العديد من الأنظمة الفكرية هو إنشاء أساس لتربيّة النفوس. إن الغرض الأساسي للعديد من المفكرين هو توفير الأساس لتربيّة جيل يعتقدون أنه تم تربيتهم على أساس المعايير الصحيحة حتى يتمكنون من تنظيم مجتمع إنسانيّ مثاليّ.

إن قضية التربية والتعليم من القضايا الخطيرة التي تشغل المجتمع البشري، وهي قضية بالغة الأهمية لأنها تتعلق بتنظيم الأجيال القادمة، وقد اهتمّ كثير من المفكّرين بمسألة تربية الأجيال البشرية وحاولوا تقديم السبل الكفيلة بتحسين وتطوير هذه الأجيال، و إن أفلاطون وأرسطو وروسو وكانط وغيرهم من المفكرين الكبار قد عبروا عن آرائهم حول التربيّة بالإضافة إلى القضايا الفكرية البحتة والمجردة.

فمثلاً إيمانويل كانط قد اهتمّ بهذه القضية حيث جمع المواد على شكل محاضرات في مجال التربية، وحاول تقديم الحلول من أجل تربية أفضل للبشرية من خلال دراسة جوانب مختلفة من التربية. حاول كانط توضيح موقفه من مشكلة التربيّة من خلال تقديم عدة محاضرات بعنوان "فلسفة التربية". وقد أوضح في هذا الخطاب مختلف جوانب التربيّة، بما في ذلك الهدف النهائي للتربيّة[١].

لا شكّ أنّ العديد من المفاهيم المستخدمة في عملية التربية والتعليم، مثل المربي، والغاية النهائية، والوعي، والمعرفة، والعقل، وغيرها، ليست مفاهيم يمكن تحليلها في العلوم التربوية ذاتها، فهذه المجموعة من المفاهيم هي في الأساس مفاهيم فلسفية تتطلب تحقيقات فلسفية لفهم عمقها[٢].

على أية حال، في هذه المقالة، مع التركيز على محتوى هذا الكتاب، سنقوم بتحليل وتقييم موضوعاته. السؤال المطروح هنا هو "بالتركيز على الفلسفة الاسلاميّة ما هي الاعتراضات التي تثار على آراء كانط في هدف التربية؟" وهنا نحاول نقد وتقييم آراء كانط من خلال التركيز على بعض مبادئ كانط حول فلسفة التربية و هو «هدف التربيّة».

وقبل البدء بالمناقشة، من الضروري الانتباه إلى النقطة التي تشير إلى أن مراجعة كتاب كانط في التربية تظهر أنه تأثر بكتاب "إميل" لـ جان جاك روسو في تنظيم محتويات هذا الكتاب. بعبارة

1. Elias, Philosophy of Education; Classical and Contemporary, 19.

2. Ducasse, On the Function and Nature of the Philosophy of Education, in what is Philosophy of Education?, 169.

أخرى، فلسفة كانط ونظامه التربوي متأثرة بفكر جان جاك روسو، على سبيل المثال، يؤكد روسو على دور «الطبيعة» في التربية، على غرار موقف كانط، ويزعم روسو أن «الطبيعة توفر الأساس للنمو البشري، وكل ما يجب على المرء فعله هو الامتناع عن القيام بالأشياء التي تعيق الطبيعة عن العمل»[١]. يقول كانط: «إن أغلب المدارس تقوم بعمل سيء، لأنها تعمل ضد الطبيعة»[٢].

ويعتقد الكثيرون أن كانط يتأثر بجان جاك روسو في التعبير عن آرائه حول التربية. هذه العبارة صحيحة وغير صحيحة في نفس الوقت، هذه العبارة صحيحة لأنه في كثير من الحالات يعكس كانط بالضبط ما عبر عنه جان جاك روسو في كتابه، على سبيل المثال، بينما يؤكد روسو على ضرورة الاهتمام بالحرية، يقبل كانط أيضًا دور الحرية بشكل عام في التربيّة كذلك، ويذكر أن التربية يجب أن تكون بحيث «يشعر الطفل بحريّته»[٣]، ولكن يجب أن نأخذ في الاعتبار أنه في بعض الحالات، عارض كانط صراحة رؤية روسو، على سبيل المثال، بينما يتصور روسو أن الله خلق الإنسان حرًا وصالحًا وفرضت النقائص على الإنسان في المجتمع[٤]، يرى كانط أن الإنسان لديه «طبيعة حيوانية» عند ولادته ومن الضروري أن يتحول إلى طبيعة بشرية على أساس التربية التي تتحقق في المجتمع.

١-١. مشكلة البحث وأهميّته

ومما يضفي على هذا البحث الأهمية اللازمة هو أن أي خطأ في رسم أسس التربية وأهدافها سيؤدي إلى ضلال جيل أو أكثر من الناس. لذلك، لا بد من الحذر الشديد حتى لا يتم تقديم محتويات غير صحيحة كالخطوط العامّة للتربيّة والهدف النهائي للتعليم للناس.

بالإضافة إلى ذلك، يمكن القول أن «الهدف النهائي» للتربيّة يمكن أن يكون بمثابة مقياس حرارة ويظهر عمق ودقة النظام الفكري الفلسفي. كثير من الفلاسفة، على الرغم من الدقّة النظرية الجيدة التي قاموا بها في منظومتهم الفكرية، إلا أنهم فشلوا في التعرف بشكل دقيق وعميق على الهدف النهائي في التعليم، وبالتالي يمكن القول أن منظومتهم الفكرية خالية عمليا من أي تطبيق.

وباعتبار أن إيمانويل كانط هو أحد الفلاسفة الغربيين المهمّين الذين أثرت آراؤهم ووجهات نظرهم في الكثير من المفكرين، فمن الضروري انتقاد وتقييم وجهة نظره من خلال التركيز على وجهة نظره حول «الهدف النهايى» للتربيّة.

1. Rousseau, Emile: On Education, 8.

2. Kant, Réflexions sur l'éducation, 10.

3. Ibid, 92.

4. Rousseau, Emile: On Education, 35

١-٢. السؤال الاساس

ومن الواضح أن أي نهج نقدي لوجهة نظر ما يتطلب اختيار الموقف للنقد، بعبارة أخرى، من الضروريّ مناقشة النظرية من وجهة نظر محددة. بإعتبار أن كاتب هذا المقال ينظر إلى مناقشة فلسفة التربية من منظور الحكمة المتعالية[١]، فإن السؤال الذي يشكل المحور الرئيسي لهذا المقال هو: من خلال التأكيد على أسس الحكمة المتعالية، ما هي الانتقادات الموجهة لوجهة نظر كانط حول الهدف النهائي للتربيّة؟

١-٣. منهج البحث

المنهج المستخدم في هذا البحث هو المنهج التحليليّ - العقلي. وفي بعض الحالات، كان من الضروريّ الرجوع إلى نصّ كتاب كانط لفهم معنى تعبيراته. لذلك، استفادت هذه المقالة من بعض جوانب المنهج التأويليّ.

٢. دراسة مشكلة البحث

قبل دراسة المشكلة لابدّد من إيضاح لبعض المصطلحات. ما نعنيه بـ «الهدف النهائي» في هذا المقال هو الهدف الذي هو:

أولاً المرحلة الأخيرة من عملية التربيّة، أي أنه لا مرحلة في التربيّة بعد ذلك.

ثانياً هو شيء واحد وليس عدة أشياء، بعبارة أخرى، تنتهي عملية التربيّة عند نقطة واحدة، وليس الحال أن تكون الوجهة في هذا المسار والحركة مختلفة ونقاط عديدة.

ثالثاً هو دليل لأهداف أخرى بمعنى آخر، إن كانت هناك أهداف أخرى فهي أهداف وسيطة تعمل جميعها على الوصول إلى الهدف النهائي.

١-٢. الهدف النهائي من التربيّة عند كانط

تختلف تصريحات كانط في شرح الهدف النهائي للتربيّة. وسنحاول هنا تلخيص آرائه حول الهدف الأسمى للتربيّة من خلال مراجعة أقواله. ذكر كانط في إحدى كلماته «التأديب يحول

---

١. النظام الفلسفي المسمى بالحكمة المتعالية هو النظام الذي أسسه صدر المتالهين الشيرازي (ت ١٠٥٠ هجري).

الطبيعة الحيوانيّة إلى طبيعة بشريّة»[١] ، وهذا يعني أن الإنسان له طبيعة حيوانيّة في البداية ونتيجة للتربية تتحقق فيه «الطبيعة الإنسانية» إذن يمكننا القول إنّ الهدف النهائي في عملية التربية، بحسب كانط، هو تكوين الطبيعة الإنسانيّة لدى الفرد. وذكر في جزء آخر من كتابه «التربيّة تمنع الإنسان من الانحراف عن هدفه النهائي، وهو الإنسانية، بسبب رغباته الحيوانيّة»[٢] ويقول كانط في مكان آخر من كتابه أن «كمال الإنسان هو في العودة إلى الطبيعة»[٣]، ووفقا له، فإن الهدف النهائي للتربيّة هو الوصول إلى الحالة الطبيعية.

يؤكد كانط على عنصر «الطبيعة» كأساس لصياغة وجهة نظره الخاصة حول الهدف النهائي للتربيّة، فوفقاً لوجهة نظر كانط فإن الإنسان له «طبيعة»، ولكن هذه الطبيعة تكون في صورة الطبيعة الحيوانية في المرحلة الأولى، والتي تتحوّل تدريجياً إلى «طبيعة بشرية» من خلال مشروع التربيّة[٤]. بمعنى آخر، اتفق كانط على الرأي القائل بأن للإنسان جوهراً وطبيعة، ولكنه يعتبر هذه الطبيعة طبيعة حيوانية تتحول إلى طبيعة بشرية نتيجة «التربية». إذن، في رأي كانط، الإنسانية هي نتيجة التربية. ومن هذا الأمر، يمكننا أن نستنتج أن التربية عملية لها نقطة بداية ونقطة نهاية. بعبارة أخرى، التربية هي «مسار».

وبناء على هذا الاستنتاج، يمكن أن نستنتج أن أولئك الذين ينخرطون في التربية والتدريب، طالما أنهم لا يمتلكون المعرفة والوعي بالهدف ولا يسعون إليه بجدية، فلن يتمكنوا من تحقيق عملية التربية. بعبارة أخرى، في عملية التربية، يلعب «الهدف النهائي» دورا أساسيا في توجيه عملية التربية. ويمكن القول باستخدام الطريقة التحليلية عند كانط:

- الهدف النهائي للتربيّة :

١. هو آخر مرحلة من مراحل التربيّة، و

٢. سبب لتوجيه الأنشطة التربويّة الأخرى، و

٣. الذي هو حصيلة التحوّل في الطبيعة الحيوانيّة، و

٤. الذي يعتبر علامة على عدم إنحراف الإنسان فى حياته.

1. Kant, Réflexions sur l’éducation, 58.

2. Ibid, 59

3. Ibid, 150

4. Ibid, 58

٢-٢. خصائص هدف التربيّة عند كانط

وبعد توضيح ما هو الهدف النهائي للتربيّة عند كانط، سنوضح هنا خصائص الهدف النهائي من وجهة نظر كانط. ومن خلال دراسة كتب كانط، يمكن للمرء أن يحقق الخصائص الخمس للهدف النهائي للتربيّة. وهذه الميزات الخمس هي:

٢-٢-١. التفاوت مع نقطة البداية

كما قلنا، فإن عملية التربية تبدأ عند النقطة التي تؤخذ فيها الطبيعة الحيوانية بعين الاعتبار، وتنتهي عند النقطة التي تؤخذ فيها الطبيعة البشرية بعين الاعتبار. ومن الواضح أن طبيعة الحيوان عند كانط لها حريات كثيرة، وأن تصرفات الحيوانات تتأثر برغباتها وغرائزها. في حين أن الطبيعة البشرية هي طبيعة لها «قيود» في بعض النواحي. فالإنسان الذي تتحقق فيه الطبيعة البشرية لا يفعل كلّ ما يريد. ووفقا لكانط، فإن إحدى خصائص هدف التربيّة هي أنه يخلق حدودا للإنسان[١] .ولذلك يمكن القول أنّ الهدف النهائي للتربيّة له اختلافات كبيرة وواسعة مع نقطة بدايته، وهناك فى التربيّة بون شاسع بين البداية و النهاية.

٢-٢-٢. كونها عقلانيّة

قلنا أنه وفقا لكانط، فإن نتيجة التربيّة هي تحقيق الطبيعة البشرية. والآن، فإن أحد أبعاد هذه «الطبيعة البشرية» هو التفكير العقلاني. ولذلك فإن الإنسان يحقق التفكير العقلاني من خلال التربيّة. لذلك، يمكن القول أنه وفقًا لكانط، فإن الهدف النهائي للتربيّة هو أن يكون «عقلانيًا». إذن من الخصائص الأخرى للهدف النهايى للتربيّة في نظر كانط أن هذا الهدف يتم توفيره باتباع العقل[٢].

٢-٢-٣. كونها تدريجيّة

قلنا أنه من وجهة نظر كانط، فإن التربيّة يجعل الطبيعة الحيوانية تتحوّل إلى طبيعة إنسانية. ومن الواضح أن هذا التغيير لا يحدث في لحظة. إنّ مشروع التربيّة ليست مشروعاً فورياً. وهذا يعني أن التربيّة عند كانط يقوم على «التغيير التدريجي»[٣].

1. Ibid, 59.

2. Ibid, 61.

3. Ibid, 64.

٢-٢-٤. كونها عالميّة

من الجدل الدائر حول فلسفة التربيّة، وخاصة حول الهدف النهائي للتربيّة، هو ما إذا كان التربيّة وهدفه النهائي لجميع الناس أم أنها مختصّة ببعض الناس؟ في الإجابة على هذا السؤال، يؤكد كانط على عالمية الهدف النهائي للتربيّة. وفقًا لكانط، يجب أن يكون الهدف النهائي للتربيّة هو جعل الناس يفكرون في «غايات جيّدة» ويسعون لتحقيق غايات جيدة. كانط ردا على سؤال ما هي النوايا الحسنة؟ ويقول إن الغايات الجيّدة هي الأشياء التي «يوافق عليها الجميع»[١].

٢-٢-٥. أن يكون متناغمًا مع الظروف

من النقاط البارزة في أي نظام تربويّ أن تكون الأهداف المقترحة في ذلك النظام مناسبة للموقف والظروف. وهذا يعني أن الأهداف لا ينبغي أن تكون مثالية إلى درجة لا يمكن تحقيقها، ولا تافهة إلى درجة تتجاهل جوانب من الوجود الإنساني. وهنا تنكشف إحدى النقاط البارزة في نظام كانط التربوي. ومن خصائص هدف التربية عند كانط انسجامها مع الظروف. وفي هذا السياق، يؤكد كانط على أنه في نظام التربيّة، ينبغي للمرء أن يتصرف بطريقة تجعل الشخص متربيّاً وفقًا للظروف والأوضاع[٢] فإن من السمات التي ذكرها كانط للهدف النهائي للتربيّة هو أن هذا الهدف لم يتحقق بالكامل، كما أوضح هذا الأمر[٣].

ويمكننا تلخيص خصائص الهدف النهائي للتعليم عند كانط فيما يلي:

- الهدف النهائي للتربيّة والذي يتّصف بأنّه:

١. عقلانيّ، و

٢. تدريجي، و

٣. عالمي، و

٤. الذي يتفاوت مع نقطة البداية فى التربيّة.

٥. الذي يتناغم مع الظروف.

---

1. Ibid, 72- 73.

2. Ibid, 69.

3. Ibid.

٢-٣. التحديات التي تواجه وجهة نظر كانط حول هدف التربيّة

بعد وصف وجهة نظر كانط حول الهدف النهائي للتربيّة، حان الوقت الآن لفحصها بشكل نقدي. يمكن القول أن «التربيّة» هى عملية. ومن ثم فلها مراحل مختلفة. تبدأ هذه العملية من نقطة واحدة وتنتهي عند نقطة واحدة. يمكن تسمية النقطة الأولى «أ» والنقطة الثانية «ب». والآن نقول إن ما نعنيه بهدف التربيّة هو المرحلة التي سمينا منها النقطة «ب». وكما أوضحنا، بحسب كانط، في عملية التربية، النقطة أ هي «الطبيعة الحيوانية» والنقطة ب هي «الطبيعة البشرية». بالنظر إلى الفرق المهم الموجود بين الطبيعة الحيوانية والطبيعة البشرية، يمكن القول، وفقًا لكانط، في عملية التربيّة، تختلف النقطة أ اختلافًا جوهريًا عن النقطة ب.

وانطلاقا من مبادئ الحكمة المتعاليّة يمكن القول إن التربية هي «حركة وجودية»، لأن طبيعة الإنسان تقوم على وجوده و ذلك على أساس «أصالة الوجود»[١] ، وبما أن الوجود الإنساني يخضع لحركة جوهرية على أساس «الحركة الجوهريّة»[٢]، فإن كل تغيير وتحول في الإنسان يتأثر بالحركة الوجودية الجوهريّة. ولذلك، بحسب رأي صدرالمتالهين، فإن للتعليم نقطة بداية تسمّى بـ «ما منه الحركة» ونقطة نهاية تسمى «ما إليه الحركة». وبما أن في الحكمة المتعالية تعتبر نفس حركة الكمال الوجوديّ وهدفها كمالاً آخر، فإن حركة التربية الوجودية تسير حتماً نحو الكمال، ومن هنا يمكن القول أنه بحسب الحكمة المتعاليّة فإن الهدف الأسمى في التربية هو الكمال. إذن فإنّ «ما إليه الحركة» فى التربية «كمال وجودي».

والآن سنتناول هذه المسألة، بحسب أصول الحكمة المتعاليّة، ما هي العلاقة بين الهدف النهائي للتربية ونقطة الانطلاق للتربيّة؟ للإجابة على هذا السؤال لا بد من الذهاب إلى رأي الملا صدرا في خلق الإنسان. يعتقد الملا صدرا أن خلق الإنسان هو أن الإنسان «الخليفة الالهيّ»[٣] .

٢-٣-١. المتلائم مع نقطة البداية

والآن، إذا اعتبرنا أن الوجود الأكمل في حكمة الكائن الأسمى هو وجود الله، الذي هو «واجب الوجود بالذات» وجميع الكائنات الأخرى «عين الربط» به[٤]، يصبح من الواضح أن الهدف النهائي

---

١. الشيرازي، الحكمة المتعاليّة فى الاسفار الاربعة العقلية، ٩: ٤٦.
٢. م. ن، ٣: ١٦
٣. م. ن، ٥: ٦٩٢.
٤. م. ن، ١: ٤٤١.

للتربيّة لا يتعارض مع إلى نقطة انطلاق الحركة، فإذا تمت عملية التعليم بشكل صحيح، فسيكون هناك انسجام بين نقطة البداية للتعليم و نقطة النهاية النهائية من هدف التعليم. لذلك وبالطبع لا ينبغي للمرء أن يتصور أن الهدف الأسمى للتربية عند جميع البشر هو الانسجام مع البعد الإلهي لطبيعتهم، ولكن ما تم التعبير عنه هو وجهة نظر الملا صدرا للتعليم المثالي، وربما لن يصل بعض البشر إلى الغاية النهائية من كمال التعليم باختيار الطريق الخطأ.

ومن الضروري أيضًا الانتباه إلى حقيقة أنه من بين مخلوقات العالم، فإن البشر فقط هم الذين لديهم مثل هذه الخاصية ولديهم القدرة على أن يصبحوا «خليفة الله»[١] .

وبحسب هذا الرأي فإن الإنسان يتمتع بخاصية «إلهية» وقت الخلق، مما يجعله «منسوبا» نسبة وجوديّةً إلى الكمال الوجودي المطلق، وبالإضافة إلى ذلك، فإن لديه قدرات ومواهب، إذا وُضع على طريق التربية الصحيحة، سيصل تدريجيًا إلى الكمال الوجودي ويأخذ خطوة ويصبح «الخليفة الإلهية»[٢] .

٢-٣-٢. كونها تدريجيّة

وهناك نقطة أخرى ينبغي مراعاتها في شرح وجهة نظر الحكمة المتعالية حول التربيّة، وهي أن التربيّة عملية تدريجية، لأن التربيّة "حركة" والحركة أيضًا «تغيير تدريجي»، فالتربيّة عملية تدريجية[٣] .

٢-٢-٣. كونها عقلانيّة أيضاً

ولما كان مشروع التربيّة، انطلاقا من مبادئ الحكمة المتعالية، يؤدي إلى تحقيق القوى الإنسانيّة، وباعتبار أن جزءا من القوى الإنسانية هي القوى الإدراكية، وإحدى قوى الإنسان الإدراكية هي «قوة العقل»[٤] ، فإنه ومن الواضح أن تطبيق التربيّة سيؤدي إلى هدف «عقلاني». لذلك يمكن الاستنتاج أنه بحسب الحكمة المتعاليّة فإن الهدف النهائي للتربيّة هو هدف عقلاني. لكن لا ينبغي أن يتصور أن هذا الهدف النهائي مجرد أمر عقلاني فحسب، بل إن هذا الهدف هو أيضاً يتمتّع بأبعاد شهوديّة كما أنّه متضمّن بأبعاد إلهيّة، بالإضافة إلى كونه عقلانياً. إذن لا يوجد تناقض بين كونه عقلانيًا و

١. الشيرازي، تفسير القرآن الكريم، ٢: ٣٠٨.
٢. الشيرازي، الحكمة المتعاليّة فى الاسفار الاربعة العقلية، ٣: ٤٢٠.
٣. م. ن، ٣: ٢٢.
٤. الشيرازي، المبدأ و المعاد، ٢: ٣٩٧.

شهوديّاً وإلهيًا معاً. فإن أساس فلسفة كانط النظرية يقوم على معرفة الطبيعة[١] ولا يوجد شيء يتعلق بالأبعاد الإلهية في نظام كانط التربوي.

لقد ذكرنا أن كانط يولي التربية دورا هاما، فهو يعترف بأن التربية تمنع الإنسان من الانحراف عن هدفه النهائي، وهو «الإنسانية». وكأن الإنسان بدون التربية يصبح مخلوقا ماديًا أرضيًا- بريًا، حسب كانط[٢] ، والآن لنعد إلى ما قاله كانط في نقد العقل العملي. ففي هذا الكتاب يعارض كانط بشدة «النتيجة» ويرفضها بشدة[٣]. ويرى كانط أن ما يعطي الأفعال البشرية صفة الأخلاق هو أساساً أداء تلك الأفعال على أساس «الواجب» أو ما يعبرّ عنه ب«الوظيفة»، وأن أي جهد لتحقيق «الهدف» هو مسألة تجريبية خالية من الجوانب الأخلاقية[٤]. ولكن ينبغي أن نعلم أن التربية لا يمكن أن تتحقق بدون خطة، وأن كامل النظام الفكري والفلسفي عند كانط يقوم على «نفي المثالية». فكيف نظرنا إلى ما إذا كان ينفي تماماً علم الآخرة في كتابه نقد العقل العملي؟!

فمن الواضح أن لكل ظاهرة أسباباً عدة. ومن بين هذه الأسباب السبب الغائي. والظواهر الإنسانية، بما في ذلك التربية والأخلاق، ليست خالية من الأسباب أيضاً. فبسبب تنوع السبب الفعال (الفاعل الطبيعي، الفاعل العمدي، إلخ)، تتنوع النتائج.

وإن قلنا إن أصل التربية في الإنسان هو الطبيعة ذاتها، فينبغي أن يقال إن للتربية غاية، لأن لكل فعل ومعلول علة غائية، لأن خروج الشيء من القابلية إلى الفعل لا يكون إلا إذا كان للفاعل بين الفعلين الممكنين رغبة في فعل خاص وآثره؛ وإلا فإنه أولا يصبح تفضيلا لغير مفضل أو ترجيحًا لأمر غير راجح وبلا ترجيح (اختيار أحد شيئين متساويين على الآخر بلا سبب)، وهو أمر مستحيل، وثانيا تصبح العواقب والأفعال الطبيعية للأشياء غير متوقعة وغير مؤكدة، ويصبح كل معلول يحدث من أي سبب. ومن هذا المنطلق يكون هناك مساواة بين الغاية والسبب النهائي؛ «وهذا يعني أن كل حالة لها غاية لها سبب نهائي، وكل حالة لها سبب نهائي لها غاية»[٥] .

وعلى كل حال، وبناء على ما تقدم، إما أن يقال إن التربية خالية من أي جانب أخلاقي أساسًا، أو

1. Friedman, Kant's Construction of Nature: A Reading of the Metaphysical Foundations of Natural Science, 56.

2. Kant, Réflexions sur l'éducation, 59.

3. Kant, Critique of Practical Reason, 5: 28.

4. Ibid.

٥. الطباطبايي، نهاية الحكمة، ٩٢.

أن الأخلاق القائمة على الوظيفة قد تم تنقيحها. وبالتالي، لا يمكن قبول نفي النفعية كمبدأ للتربية في نظر كانط.

ومن الغريب أن كانط، على الرغم من نفي الغائية في الأخلاق العملية، أعطى أيضًا معيارًا للغاية الطيبة. ففي رأيه، يمكن اعتبار شيء ما بمثابة غاية طيبة «يوافق عليها الجميع»[1] . وهنا يُطرح السؤال: بالنظر إلى الاختلافات بين البشر، كيف يمكن للمرء أن يجد شيئًا مشتركًا للجميع؟ بالإضافة إلى ذلك، إذا لم يكن هناك إجماع على الغاية الطيبة، فهل تظل التربية بلا غاية؟ إضافة إلى هؤلاء، المجتمع نفسه، الذي من المفترض أن يكون إجماعه معياراً لتحديد الغاية الحسنة، في أي ظروف نشأ، وعلى أي أساس نشأ؟

٣. نتايج البحث

هذه المقالة بمنهج وصفي تحليلي تقوم بنقد و دراسة هدف التربيّة عند إيمانويل كانط تهدف إلى تبيين عدم توافق موقف كانط من غرض التعليم مع أسسه النظرية، و تستنتج أن الأمور التي يدعيها كانط لاتتلائم مع الأسس التى يدعيها فى مجال العقل النظري و العقل العملي. يضاف إلى ذلك أن المبادئ المذكورة تخلو من الدقة والضبط من وجهة نظر الحكمة المتعالية. يعتقد كانط أنّ الهدف النهائي للتربيّة هو آخر مرحلة من مراحل التربيّة، و سبب لتوجيه الأنشطة التربويّة الأخرى، و الذي هو حصيلة التحوّل فى الطبيعة الحيوانيّة، و الذي يعتبر علامة على عدم إنحراف الإنسان فى حياته. كانط يفترض أنّ الهدف النهائي للتربيّة أمر عقلانيّ، تدريجي، عالمي، و الذيي يتناقض مع نقطة البداية في التربيّة، و هو متناغم مع الظروف.

وجهة نظر كانط حول الهدف النهائي للتعليم تواجه مشاكل. فمن بين المشاكل التي تؤثر على موقف كانط من فلسفة التربية هو ذلك أولاً أنه بحسب الحكمة المتعاليّة فإن الهدف الأسمى و النهايى في التربية – خلافاً لما يتبنّاه كانط - هو الكمال الوجوديّ، إذن فإنّ «ما إليه الحركة» في التربية «كمال وجودي». ثانيًا إنّ الإنسان يتمتع بخاصيّة «إلهيّة» حين الخلق، مما يجعله «منسوبا» نسبتاً وجوديّةً إلى الكمال الوجودي المطلق، فإذا وُضع على طريق التربية الصحيحة ، سيصل تدريجيًا إلى الكمال الوجودي الالهيّ. ثالثا ينبغي أن يقال عن وجهة نظر كانط إما إنّ التربية خالية من أي جانب أخلاقي أساسًا، أو أن الأخلاق القائمة على الوظيفه قد تمّ تنقيحها. وبالتالي، لا يمكن قبول نفي النفعية كمبدأ للتربية في نظر كانط.

1. Kant, Réflexions sur l’éducation, 73.

أكد كانط على أنّ التربية تبتنى على أساس ملاحظة الوظيفة، في حين رفض النزعة النفعية في الأخلاق. ونتيجة هذا الرأي أنه ينبغي أن يقال إنّ التربية منفصلة عن الأخلاق، أو أن وجهة نظر كانط في مجال الأخلاق غير صحيحة.

يرى كانط أن السبيل الوحيد لتحقيق هدف التربية هو وجود «مربيّ»، والسؤال هنا: كيف يمكن التعرف على هذه الطبيعة البشرية؟ كما اعتبر كانط أن تغيير الطبيعة الحيوانية إلى طبيعة بشرية هو هدف التربية، وأكد أن هذا التغيير لا يمكن أن يتم إلا عن طريق مربي، والسؤال المطروح هو كيف استطاع المربي أن يغير طبيعته الحيوانية إلى طبيعة بشرية؟

المراجع والمصادر

١. الشيرازي، محمد بن ابراهيم(صدرالمتالهين)، الحكمة المتعاليّة فى الاسفار الاربعة العقلية، بيروت، دار إحياء التراث العربىّ، ١٩٨١.

٢. ـــــــــــــــــ، تفسير القرآن الكريم، تصحيح محمد خواجوى، قم، انتشارات بيدار، ١٣٦٦.

٣. ـــــــــــــــــ، المبدأ و المعاد، طهران، بنياد حكمت صدرا، ١٣٨١.

٤. الطباطبايي، سيدمحمد حسين، نهاية الحكمة، قم، انتشارات جامعه مدرسين، ١٣٦١.

5. Ducasse, C. J., On the Function and Nature of the Philosophy of Education, in what is Philosophy of Education? New York, Macmillan.

6.Elias, John L., Philosophy of Education; Classical and Contemporary, Florida: Krieger Publishing, 1995.

7.Friedman, Michael, Kant's Construction of Nature: A Reading of the Metaphysical Foundations of Natural Science, Cambridge: Cambridge University Press, 2013.

8.Kant, Immanuel, Critique of Practical Reason, translated by Lewis White Beck, Indiana: Library of Liberal Arts, 1975.

9. _____, Philonenko, Alexis, Réflexions sur l›éducation, Paris: Vrin, 2018.

10. Rousseau, Jean-Jacques, Emile: On Education, Translated to English by Barbara Foxley, New York: Nuvision Pubns, 2018.

ترجمات

يتناول هذا الباب سلسلة بحوث ودراسات تخصّصية وتأسيسيّة في نقد الفكر الغربي من حيث النشأة والخلفيات الفكرية والفلسفية، والمناهج وتحليل ونقد المشاريع المستغربة والمتوافقة مع الغرب لمفكرين من العالم الإسلامي ممن تأثروا بالغرب وروّجوا لأفكاره.

بحث ونقد، أهم أدلة إنكار العلاقة المنطقية بين النظرية والتطبيق في فلسفة التربية والتعليم في العالم الغربي المعاصر

محمد آصف محسني (حكمت)

بحث ونقد أهم أدلة إنكار العلاقة المنطقية بين النظرية والتطبيق في فلسفة التربية والتعليم في العالم الغربي المعاصر[*]

محمد آصف محسني (حكمت) [٢]

تعريب: السيد حسن علي مطر الهاشمي

الملخص:

يُعدّ بحث العلاقة بين النظرية والتطبيق من الأبحاث المهمّة في فلسفة التربية والتعليم. لو وضعنا المباني النظرية أساساً للتربية والتعليم، وعمدنا إلى استنتاج المسائل التربوية منها، فسوف تكتسب النظرية التربوية هوية فلسفية. وأما لو نظرنا إلى التربية والتعليم برؤية علمية وعملية، فسوف لن يكون للمباني النظرية مكانة مرموقة في النظرية التربوية. وفي الحدّ الأدنى منذ النصف الثاني من القرن العشرين للميلاد، واجه الأسلوب الاستنتاجي والنظرية المنبثقة عن المباني الفلسفية والتعاليم الدينية، والعلاقة المنطقية بين النظرية والتطبيق، بعض التحديات الجادّة.

لقد ذكر فلاسفة التربية والتعليم أدلة متعددة على إنكار العلاقة المنطقية بين النظرية والتطبيق. ومن بين أهمها مسألة العبور من (ما هو كائن) إلى (ما ينبغي أن يكون) والتي تحوّلت في الغرب إلى معضلة لا حلّ لها، وأدّت إلى الإعراض عن الأسلوب الاستنتاجي، والانتقال إلى المنهج التحليلي وما بعد التحليلي. إن التضاد بين النظرية والتطبيق دفع بعض الفلاسفة بدورهم إلى إنكار العلاقة المذكورة. كما أدّى التخلي الشامل عن الأبحاث النظرية وعدم الإحساس بدور النظرية من الناحية العملية ومستوى التطبيق، إلى فقدان المباني النظرية لمكانتها.

على الرغم من أن فلاسفة التربية والتعليم في الغرب المعاصر لم يشاؤوا أو لم يتمكنوا من تقديم حلول مقبولة لحل مشاكل العلاقة المنطقية بين النظرية والتطبيق، يبدو أن أدلتهم على إنكار هذه العلاقة ليست تامّة، وأنه في الحدّ الأدنى يمكن في منهج الفلسفة الإسلامية تقديم حلول منطقية ومقبولة لهذه المشاكل المذكورة. هناك في الرؤية الإسلامية ارتباط وثيق بين (ما هو كائن) و(ما ينبغي أن يكون)؛ وذلك لأن مدركات العقل العملي تقوم على أساس مدركات العقل النظري، وهي

---

* تم نشر هذه المقالة باللغة الفارسية في: همايش كنگره بين المللي علوم اسلامي (ضمن سلسلة مقالات المؤتمر الدولي الثاني للعلوم الإنسانية الإسلامية)، الجزء الثاني، تحت عنوان: (بررسي و نقد مهم ترين دلايل انكار رابطه ي منطقي نظريه و عمل در فلسفه ي تعليم و تربيت معاصر غرب). الصفحات من ١١ إلى ٤٨.

٢. باحث في المرحلة الرابعة من جامعة المصطفى ﷺ العالمية، وطالب على مستوى الدكتوراه في فلسفة التربية والتعليم الإسلامي في مؤسسة الإمام الخميني (رحمه الله) للدراسات والأبحاث.

على الرغم من أن فلاسفة التربية والتعليم في الغرب المعاصر لم يشاؤوا أو لم يتمكنوا من تقديم حلول مقبولة لحل مشاكل العلاقة المنطقية بين النظرية والتطبيق، يبدو أن أدلتهم على إنكار هذه العلاقة ليست تامّة، وأنه في الحدّ الأدنى يمكن في منهج الفلسفة الإسلامية تقديم حلول منطقية ومقبولة لهذه المشاكل المذكورة. هناك في الرؤية الإسلامية ارتباط وثيق بين (ما هو كائن) و(ما ينبغي أن يكون)؛ وذلك لأن مدركات العقل العملي تقوم على أساس مدركات العقل النظري، وهي ذات منشأ واقعي. إن اختلاف النظرية والتطبيق لدى بعض الفلاسفة أو الإعراض عن الأبحاث النظرية معلول بدوره لبعض العوامل الخارجية، وهي تنشأ بشكل رئيس عن النزعة التجريبية المتطرفة والنزعة العملية الحاكمة على العالم الغربي؛ ومن هنا لا يمكن أن تكون دليلاً على عدم جدوائية الأبحاث النظرية وعدم وجود العلاقة المنطقية بين النظرية والتطبيق.

الكلمات المفتاحية: الفلسفة، التربية والتعليم، العلاقة المنطقية، النظرية، التطبيق، الوجود والوجوب.

المقدمة

إن التربية والتعليم ـ مثل سائر العلوم الأخرى ـ تقوم على أساس من المباني النظرية، وإن لها دوراً حاسماً في تعيين الأهداف والأصول والأساليب والمناهج. إن النظرية التربوية تمثّل من جهة أساساً ومبنى منطقياً للقيَم والسلوكيات التربوية، ومن ناحية أخرى تفتح الطريق أمام التحليلات والتحقيقات الجديدة، والتي تؤدّي بدورها إلى زيادة العلم والمعرفة أيضاً. إن النظرية تساعد المحققين والتربويين والمدراء على ترسيخ أسسهم النظرية والعمل على تحكيمها بما يتناسب مع الخطط والمشاريع التربوية التي يرومون تحقيقها. وكذلك هناك في حقل التربية والتعليم أسئلة أساسية وجوهرية لا يمكن الحصول على إجابات صحيحة عنها من دون أن نمتلك نظرية تربوية صحيحة في هذا الشأن. كما أن النظرية بالإضافة إلى الأبعاد المعرفية، تحظى بأهمية كبيرة من النواحي المرتبطة بالعمل والتطبيق أيضاً؛ ومن هنا كان الاتجاه الغالب على فلسفة التربية والتعليم هو الاتجاه الاستنتاجي وقيام المسائل التربوية على أساس المباني النظرية. وعلى الرغم من ذلك فإن مكانة ودور المباني النظرية والإلهية قد شهدت تحدياً في هذا الحقل العلمي في العالم الغربي منذ النصف الثاني من القرن العشرين للميلاد. وقد ذهب بعضهم إلى إنكار الارتباط المنطقي بين النظرية والتطبيق، وأقاموا أدلة على عدم وجود هذا الارتباط.

وقد تسلل هذا النهج إلى البلدان الإسلامية حالياً، وبفعل ذلك أصبح الشرخ ملموساً بين القيَم الدينية والثقافية في المجتمع وبين الكيفية العلمية / العملية لدى الناس. وهكذا أخذنا نشهد عزوفاً

لدى الطلاب عن الدروس النظرية، وذلك إذ لم يتم توجيه أنظارهم إلى السبب الذي يوجب عليهم قراءة المباني النظرية، وما هو الدور الذي تلعبه الأبحاث النظرية في الحقل العملي؛ وعليه فإن دراسة نقد أدلة امتناع الارتباط المنطقي بين النظرية والتطبيق، تعدّ من الاحتياجات الماسّة في التربية والتعليم ومن الرسائل المهمّة في فلسفة التربية والتعليم.

سوف نعمل في هذه المقالة أولاً على بيان مفردات من قبيل: التربية والتعليم، والنظرية، والعمل، والعلاقة المنطقية، ثم ننتقل بعد ذلك إلى نقد ومناقشة آراء وأدلة فلاسفة التربية والتعليم المعاصرين في الغرب والقائمة على إنكار العلاقة المنطقية بين النظرية والتطبيق، وفي الختام سوف نعمل من خلال الاستعانة بالفلسفة الإسلامية وأعمال المفكرين المسلمين على تقديم حلول منطقية للمشاكل الماثلة أمام هذه العلاقة.

ماهية التربية والتعليم من وجهة نظر فلاسفة التربية والتعليم المعاصرين في الغرب

لقد تمّ العمل في العالم الغربي ـ بسبب وجود المدارس التربوية المختلفة بل والمتعارضة أحياناً ـ على تقديم تعريفات متعدّدة عن التربية والتعليم، بحيث يبدو الجمع بين هذه التعاريف وتقديم تعريف جامع ومانع عنها في غاية الصعوبة، بل هو أمر مستحيل. في السابق كان يتمّ الاهتمام في التربية والتعليم في الغرب ببُعد التنمية الروحية على نحو جاد، وهناك في جذور المفردة الإنجليزية (Education) يكمن عنصر من التنمية الروحية والمعنوية أيضاً[١]. إن أكثر الأنظمة التربوية المعاصرة في الغرب تعتبر التربية والتعليم وسيلة لانتقال العلوم والفنون والعمل على تطويرها، ويغفلون عن بعد التنمية الروحية فيها، من ذلك ـ على سبيل المثال ـ أن من بين التعاريف الشائعة في الغرب عن التربية والتعليم، هو التعريف القائل: «النشاطات التي يتمّ العمل من خلالها على نقل العلوم والفنون من جيل إلى جيل آخر، أو يتمّ العمل على الترويج لها وتطويرها» [٢]

---

١. لقد قدّم غاستون ميلاره في كتاب له بعنوان (مفهوم وحدود العلوم التربوية) شرحاً وتوضيحاً تفصيلياً في هذا الشأن. ميالاره، معنى و حدود علوم تربيتي، ٥.

2. Price, “Is philosophy of Education Necessary, 58.

يذهب بعض المفكرين الغربيين الآخرين من المعاصرين في الحدّ الأدنى إلى الإقرار بهذا الأمر وهو أن هناك سلسلة من المعتقدات والقيَم الكامنة بشكل منطقي في مفهوم التربية والتعليم، وأن على التربية والتعليم أن توصل المنتسبين إلى هذه القيَم

Daveney, “Eduction - a moral concept”, 79.

يتمّ التعبير حالياً في العالم الغربي عن التربية والتعليم في الغالب بالعلوم التربوية[١]، والمراد منها في الغالب عبارة عن: «المجموعة المأخوذة من مختلف الحقول العلمية في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية المعاصرة التي تتكفّل بهداية وتوجيه مسار التعليم من خلال الاستفادة من معطيات سائر العلوم»[٢]، وهناك من يذهب ـ بالنظر إلى تبعية العلوم التربوية إلى علوم أخرى ـ إلى تشبيهها بالسَلَطة، ولا يرى لها هوية مستقلة؛ من ذلك ـ مثلاً ـ يقول أوكانر:»ليس هناك من يرى أن التربية والتعليم علماً أو حتى مجموعة من العلوم، بل التربية والتعليم عبارة عن توظيف مختلف العلوم في حاضنة اجتماعية مهمّة، إن التربية والتعليم مجموعة من النشاطات العلمية بالإضافة إلى مجموعة من الأهداف المشتركة»[٣].

وهناك ـ من أمثال إسرائيل شفلر[٤] ـ من يرى أن التربية والتعليم ليس حقلاً علمياً، بل هو حصيلة أسئلة تمّ طرحها على التربويين أثناء نشاطهم التربوي، ويجيب عنها المتخصصون في مختلف الحقول، وبطبيعة الحال فإن دور المتخصص في العلوم الاجتماعية في هذا الشأن يكون هو الأكبر في البين ويعود السبب في ذلك إلى أهمية الشرائط التنفيذية، إنه يهتم في التربية والتعليم بالبُعد التجريبي، ويرى أن أسئلة المعلم وحقل نشاطه تجريبي بالكامل، ولا يرى موقعاً لحضور الأسئلة الفلسفية والتاريخية في حقل التربية والتعليم[٥].

وذهب آخرون ـ من منطلق الدفاع عن الموقع والهوية المستقلة للعلوم التربوية ـ إلى الاستدلال بأن حاجة العلوم إلى بعضها لا تتنافى مع امتلاك الهوية المستقلة، وذلك لأن معطيات ونتائج كل علم حيثما تدخل في حقل آخر، فإنه بالنظر إلى الموضوع والأهداف والمحاور مورد الاهتمام في ذلك الحقل العلمي، سوف يكتسب في الحقيقة بنية أخرى. إن العلوم التربوية تعمل على توظيف معطيات العلوم الأخرى بوصفها من المواد الخام لموضوعها وهدفها، وإن الموضوع والهدف المنشود للعلوم التربوية، يؤدّي إلى تنمية هذه المواد الخام، ويصبح بنفسه عنصراً لاتحادها. إن تعريف العلوم التربوية في هذه الرؤية، عبارة عن: «مجموعة مترابطة من الحقول العلمية في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية المعاصرة، ذات هوية مستقلة تتكفّل في إطار معرفة وهداية مسار

1. Educational sciences

2. O, Connor, “The Nature & scope of Educational Theory”, 47 - 48.

3. Ibid, 47 - 48.

4. Israel Scheffler

5. Scheffler, "Is eduction a diciplin?", 77.

التعليم والتربية (Education)، بدراسة منظمة تخصصية ونظرية لجميع أبعاد هذا المسار من خلال الاستفادة من معطيات سائر العلوم الأخرى» [١].

ماهية النظرية

إن مفردة (Theory) الإنجليزية مأخوذة من مفردة (Theoria) اللاتينية، وقد وردت هذه المفردة في اللغة الفرنسية على شكل (theorie)، وفي اللغة الإيطالية على شكل (teoria)، وإن المعنى اللغوي لـ(Theory) عبارة عن الفرضية التي تعمل على تفسير شيء ما، كما يتمّ إطلاق هذه المفردة على النظر والتدقيق والتنظير في الأفق والمشهد أيضاً[٢].

إن النظرية بوصفها مصطلحاً ذات معان وتفسيرات متعددة، إلى الحدّ الذي يصعب بل ويستحيل معه الحصول على معنى واحد متفق عليه[٣].

إن أهم معاني النظرية بشكل مختصر عبارة عن:

١. الإطار النظري أو البيان الذهني حول ما هو موجود وما يجب القيام به.

٢. مجموعة من القضايا المنظمة من القواعد والأصول التي يجب اتباعها.

٣. مجموعة أو منظومة من العقائد أو القضايا التي تمثّل بياناً أو تفسيراً لمجموعة من الحقائق والظواهر.

٤. الفرضية التي يتمّ تقديمها بوصفها بياناً وتفسيراً للحقائق والظواهر.

٥. سلسلة من المعتقدات الواقعية حول موضوع واحد[٤].

---

1. Hirst, “The Nature & scope of Educational Theory”. 72

هناك اختلافات بين التربية والتعليم وبين العلوم التربوية، وإن الالتفات إلى هذه الاختلافات ولا سيّما من حيث الاندراج وعدم الاندراج في العلوم التجريبية، وكذلك جريان أو عدم جريان النظرية العلمية يحظى بأهمية فيها. ولكن يتعذّر علينا بيان هذه الاختلافات في هذه المقالة.

Berzinka, philosophy of Educational Knowledge, 32; O, Connor, “The Nature & scope of Educational Theory, 48; Carr,Educational Theory and its rlation to educational practice, 102;

وانظر أيضاً: ايرواني، رابطه نظريه و عمل در تعليم و تربيت، ٢٩ ـ ٣١.

2. O, Connor, “The Nature & scope of Educational Theory”, 47 – 48.

وانظر أيضاً: ايرواني، رابطه نظريه و عمل در تعليم و تربيت، ٤١.

3. O, Connor,. “The Nature & scope of Educational Theory”, 49.

٤. ايرواني، رابطه نظريه و عمل در تعليم و تربيت، ٤٢.

بالنظر إلى موارد استعمال هذا المصطلح، ربما أمكن القول بأن النظرية بالمعنى العام للكلمة تبدأ بوصفها مساراً من الرؤية والنظر وتنتهي بالتعمّق حول موضوع ما. وبعبارة أخرى: إن النظرية بالمعنى العام تمثّل إطاراً فكرياً يمكن لنا أن نصب فيه حاصل كل نوع من أنواع التحقيق ـ الأعم من التجريبي أو غير التجريبي ـ والعمل على تفسيره وبيانه، ومن هذه الناحية يكون كل حقل معرفي ومعياري قابل للتنظير بل ومحتاج إليه لا محالة. وأما النظرية فإنها بالنظر إلى الشرائط الموجودة في كل حقل قد تحتوي على قوالب مختلفة بشكل وآخر، وفي مختبر الاعتبار لا تتمّ الاستفادة من المعايير والوسائل المتشابة والمتكافئة على الدوام[١].

النظرية التوصيفية / المعيارية (النظرية التربوية)

هناك اختلاف بين النظرية التوصيفية والنظرية المعيارية؛ إن النظرية التوصيفية ـ التي تحمل في الغالب هاجساً معرفياً ـ نظرية للتأمّل والتفكير حول ما هو موجود، في حين أن النظرية المعيارية التي تحمل في الغالب هاجساً إرشادياً، نظرية للتأمّل والتفكير بشأن ما يجب أن يكون، فإذا كنا في موضوعات، من قبيل: الفيزياء وغيرها ـ مما يتمّ وضعه لزيادة فهم البشر وتطوير حدود المعرفة- في الغالب بحاجة إلى النظرية التوصيفية فإننا في موضوعات، من قبيل: التربية والتعليم التي تعمل على توظيف المعلومات من أجل توجيه وهداية الأعمال والسلوكيات، فإننا بالإضافة إلى النظرية التوصيفية، نحتاج كذلك إلى النظرية المعيارية وإدراك كيفية ارتباط المعرفة بالقيَم ودورها في التطبيق والعمل أيضاً، وبعبارة أخرى: في النظرية التربوية نحتاج كذلك إلى بيان كيفية استعمال وتوظيف العلم والانتقال ممّا هو موجود إلى ما يجب أن يكون أيضاً، إن النظرية التربوية بالنظر إلى ما يقتضيه هذا الموضوع، بالإضافة إلى التوصيفية، يجب أن تكون معيارية أيضاً[٢].

إن النظرية التربوية ـ من وجهة نظر دان ديوي ـ عبارة عن مجموعة من (التعميمات) و(الانتزاعات) بشأن التربية والتعليم. إن الانتزاع صفة ضرورية من أجل التوجيه التأمّلي والفكري للنشاطات، ولهذا السبب فإنه يرتبط بالأمور الواقعية والعملية أيضاً. إن الأمور التي يتمّ تعميمها على هذا النحو، قد يكون لها توظيف أوسع، وإنما تفقد النظرية قيمتها فيما لو كانت تعجز عن امتلاك وظائف واستعمالات عملية وتطبيقية[٣].

---

١. م. ن، ٨٠، و٨٢، و٩٢.

٢. اسميت، فلسفه تعليم و تربيت چيست؟، ٢٤٠ ـ ٢٤٢.

٣. اوزمن، مباني فلسفي تعليم و تربيت.

وهناك من أمثال هيرست من يرى أن البُعد المعرفي للنظرية التربوية هو الأبرز. وقد قال في تعريف النظرية التربوية: «إن مفردة النظرية تشير إلى مجموعة أو منظومة من القوانين أو مجموعة من الأصول التي تعمل على توجيه مختلف السلوكيات والأفعال أو السيطرة عليها. بالنظر إلى هذا المعنى من النظرية، تمّ اقتراح أن تتألف النظرية التربوية من ذلك الجزء من علم النفس الذي يبحث في مفهوم الإدراك والتعلّم وتبلور المفهوم والدافع وما إلى ذلك، ويكون له ارتباط مباشر بمهمّة المعلم»[١].

وبطبيعة الحال فإنه من خلال النظرية يتحدّث عن الأصول العقلانية من أجل العمل التربوي أيضاً. وفي هذه الصورة تكون النظرية التربوية شيئاً بالإضافة إلى علم النفس قد تبلور من سائر الصوَر المعرفية الأخرى، من قبيل: المعرفة الأخلاقية، والمعرفة الدينية، والمعرفة الفلسفية وغيرها، وحيث يكون لها بُعد معياري أيضاً، يجب من الناحية المنطقية أن تشتمل على هاجس أكبر من مجرّد الحصول على المعرفة العلمية فقط، وأن يكون لها دور توجيهي وإرشادي بارز أيضاً لكي تنبثق عنها السلوكيات التربوية أيضاً[٢].

وقال أوكانر في تعريف النظرية التربوية التي يجب أن تكون عقلانية من وجهة نظره: «إن مصطلح النظرية التربوية بالمعنى الواسع للكلمة، يُشير إلى التحقيقات العقلانية التي يكون الهدف منها في بادئ الأمر هو العمل على بيان مهام المشروع التربوي والتنظيمي الذي تعمل فيه، وفي المرحلة الثانية يتم العمل على تحسين وتطوير هذا النظام ومهامّه وآليات عمله في ضوء المعرفة بهذه المهام والأهداف التي تمّ بناء هذه المنظومة من أجلها»[٣].

بالنظر إلى توصيفية / معيارية النظرية التربوية، يمكن القول: إن النظرية التربوية مشروع فكري منظم يجعل الإنسان قادراً على تنظيم القضايا التوصيفية والمعيارية بشأن التربية والتعليم، [والمباني (الأعم من المباني الفلسفية والنفسية والاجتماعية وما إلى ذلك)، والأهداف والأصول وأساليبها]، وكذلك كيفية توظيف واستعمال المعارف العلمية في المسائل التربوية وطريقة التحقيق والحكم بشأن المشاريع والخطط التربوية[٤].

---

1. Hirst, “The Nature & scope of Educational Theory”. 66.

2. Ibid.

3. O, Connor, “The Nature & scope of Educational Theory” .48.

٤. اسميت، فلسفه تعليم و تربيت چيست؟، ٢٤٠ ـ ٢٤٢.

ماهية العمل

إن (العمل) من الناحية اللغوية كلمة عربية، وهي تطلق على السلوك الذي يصدر عن الكائن الحيّ عن قصد وعمد. والعمل أخصّ من الفعل؛ وذلك لأن الفعل يشمل الأمور المقصودة وغير المقصودة[١]. إن من بين المفردات المذكورة لكلمة العمل في اللغة الإنجليزية، يمكن أن نذكر أولاً كلمة (practice)، والتي ذكرت لها عدّة معان، من قبيل: العمل المتكرر والمعتاد، والقيام بفعل بواسطة شخص يوصي الآخرين بفعله، والمران الذي يؤدّي إلى تحسين أو إصلاح مهارة ما. وثانياً كلمة (action) التي تستعمل بمعنى القيام بعمل، والظهور الخارجي والواضح لكل وضع أو حالة، والنشاط الذهني[٢]. وعلى كل حال فإن عنصر القصد يلعب دوراً حاسماً في كلتا المفردتين. ويبدو أن المفردة الثانية أكثر استعمالاً في بحث النظرية والتطبيق في حقل العلوم التربوية. وفي اللغة الألمانية هناك مصطلح خاص في (العمل التربوي) تحت عنوان (Erziehung)، حيث يقع في قبال مصطلح (padagogik) بمعنى النظرية في التربية والتعليم[٣].

إن العمل من الناحية الماهوية أمر معقد ومتعدّد الأبعاد، ولا يكتب له التحقق إلا ضمن مسار معقد؛ ومن هنا فإنه من أجل فهم ماهية كل عمل ـ بما في ذلك العمل التربوي ـ يبدو الاهتمام بمبانيه ضروري جداً. وفي كلّ عمل تعدّ المعرفة أولاً ثم الاختيار بعد ذلك من أهم المباني في ذلك العمل. إن للمعرفة درجات ومراتب، وإن الذي يُعدّ هنا بوصفه مبنى للعمل التربوي، هو المعرفة العقلانية الناظرة إلى الهدف والغاية التي يمكن لها أن تشكّل دعامة منطقية ومقبولة للعمل التربوي. وذلك لأن التربية والتعليم يقترن على الدوام بملاحظات أخلاقية وقيَميّة، وإن الإنسان في هذا النوع من الملاحظات والأعمال يواجه في العادة تعارضات سواء من جهة اختيار القيَم أو من جهة تشخيص الأولويات، وإن المعرفة العقلانية بوصفها أساساً للعمل تكتسب ضرورة مضاعفة. وبطبيعة الحال هناك علاقة متبادلة بين المعرفة والعمل، وإن الأعمال التربوية بدورها تؤدّي إلى كسب وتكميل أو إصلاح المعرفة، ولكن على الرغم من ذلك فإن المعرفة تعدّ بوصفها من أهم مباني العمل[٤].

---

١. الإصفهاني، المفردات في غريب ألفاظ القرآن.

2. Oxford advanced learner's dictionary.

3. Berzinka, philosophy of Educational Knowledge, 1.

4. Carr, "Practice Enquiry، Values and problems of Eductional theory", 246.

وانظر أيضاً: ايرواني، رابطه نظريه و عمل در تعليم و تربيت، ١٠٠ ـ ١٠٥.

إن المبنى الثاني للعمل، هو الاختيار والإرادة، التي تكون تارة متوافقة مع الرغبة وتخالفها تارة أخرى. وفي الواقع فإن العمل هو نتيجة نوع من المعرفة والاتجاه الخاص وترجيحه على سائر التوجهات الأخرى التي يحصل عليها الإنسان بشأن موضوع ما. إن اختيار الإنسان ينطوي على مسار معقد، بيد أن الذي يلعب دوراً أساسياً في الاختيار، هو الرؤية الكونية للإنسان، والتي تشرف على مجموع اختياراته بوصفها نظرية عامّة وشاملة، ويكون لها في هذا الشأن دور محوري وحاسم. ومن الواضح أن هناك ـ في مسار الاختيار ومن ثمّ صدور العمل التربوي ـ تدخّل للمقتضيات والعوامل الأخرى أيضاً، ولذلك يجب الاهتمام بها. من ذلك ـ على سبيل المثال ـ أن خصائص العامل أو المعلم، وكذلك خصائص المخاطب بمعنى الحاصلين على المعرفة، وعنصر الزمان والمكان، وصورة وشكل العمل وما إلى ذلك، تعدّ من العناصر الدخيلة في النشاط التربوي، حيث يكون لها دور مؤثر في انتقال الخطاب ونجاح العملية التربوية. إن هذه العناصر لا تعدّ من مباني العمل، بل تعد من أجزاء العمل وجزءاً من بنيته[١].

المراد من العلاقة بين النظرية والتطبيق

إن الموضوع المهم الذي يجب الالتفات إليه بعد اتضاح ماهية النظرية والتطبيق، هو بيان المراد من الارتباط بين النظرية والتطبيق في فلسفة التربية والتعليم المعاصر في الغرب. هل الأبحاث المطروحة بشأن الارتباط بين النظرية والتطبيق ناظرة إلى تأثير أو فشل النظريات في مقام العمل؟ أو المرحلة السابقة عليها ناظرة إلى استعمال أو عدم استعمال النظريات في مقام التقييم والتخطيط والتوصيات التربوية؟ أو مرتبطة بكلا المقامين وتجيب عن كلا السؤالين؟ وبعبارة أخرى: إن السؤال الأول هو كيف يمكن ربط القيَم بالحقائق أو الاستدلال على الأحكام القيَميّة؟ والسؤال الثاني هو كيف يمكن تطبيق هذه النظريات من الناحية العملية، وإيجاد التوافق والانسجام بين النظرية والتطبيق؟ إن السؤال الأول ينطوي في الغالب على صبغة نظرية، وهو ناظر إلى طريقة استنتاج ما ينبغي أن يكون مما هو كائن، وأما السؤال الثاني فهو في الغالب ينطوي على صبغة عملية ويسعى إلى العثور على حلول من أجل تطبيق النظريات على المستوى العملي. وفي حدود تتبّع كاتب السطور لا يوجد تمايز واضح في كتب فلاسفة التربية والتعليم المعاصر في الغرب بين هذين المقامين من البحث. إن فصل بحث العلاقة بين النظرية والقيمة والنظرية والعمل مشكل جداً وغير ممكن من الناحية العملية؛ ومن هنا فإن فلاسفة التربية والتعليم المعاصرين في الغرب لم يتمكنوا أو لم يريدوا الفصل والتفكيك بين هذين المقامين، وإن بحث العلاقة بين النظرية والتطبيق

١. ايرواني، رابطه نظريه و عمل در تعليم و تربيت، ١٠٠ ـ ١١٦.

يشمل كلا المقامين، ويمكن القول إن المراد من العلاقة المنطقية بين النظرية والتطبيق عبارة عن الاستنتاج المنطقي للمسائل التربوية من المباني النظرية وقيام العمل التربوي على أساس النظرية.

السابقة والمنعطفات التاريخية لبحث العلاقة بين النظرية والتطبيق

ربما أمكن لنا القول إن العلاقة بين النظرية والتطبيق كانت تعدّ في السابق أمراً مفروغاً منه. وفي ضوء النظرية المشهورة كان الفيلسوف الإسكتلندي ديفد هيوم هو أول من أشكل على هذه العلاقة. فقد ادّعى أن مساحة العقل النظري التي تعدّ مهمّتها عبارة عن إدراك (الوجودات والأعدام)، ومساحة العقل العملي التي تتلخّص وظيفتها في إدراك (الوجوبات والمحظورات)، مساحتان منفصلتان عن بعضهما تماماً، ولا يوجد بينهما أيّ ارتباط منطقي، ولا يوجد إمكان للاستنتاج منهما[١].

وبعده عمد إيمانوئيل كانط ـ من خلال تحديد مساحة العقل النظري وإضعاف موقعه ـ إلى إخراج إدراك الوجودات من مساحة العقل النظري، كما أنكر إمكان الانتقال من (الوجود) إلى (الوجوب) أيضاً. يجب جعل وجوب القوانين ـ من وجهة نظر إيمانوئيل كانط ـ بمعنى وجوبات ومحظورات العقل العملي، هي الأساس. ومن طريق ضرورة قوانين العقل العملي نعمل على إثبات وجود الله وخلود النفس والأهم من ذلك كله وجود الاختيار أيضاً[٢].

على الرغم من التشكيك في فلسفة الأخلاق في إمكان العبور من (الوجود) إلى (الوجوب)، إلا أن تاريخ تبلور حقل فلسفة التربية والتعليم في العقد الثالث من القرن العشرين للميلاد، كان الأسلوب الغالب والرئيس في تنظيم هذا الحقل العلمي هو الأسلوب الاستنتاجي. إن أكثر المحققين في هذه الحقل بعد إقرارهم بالارتباط المنطقي بين العقل النظري والعقل العملي، قد ذهبوا إلى القول بوجود العلاقة المنطقية بين النظرية والتطبيق التربوي، وكانوا من خلال دراسة أفكار وآراء الفلاسفة والمفكرين الكبار يستنتجون الدلالات التربوية لهذه الأفكار، وكانوا بذلك يعملون على تأسيس المدارس والمذاهب التربوية المعروفة بـ (مدارس آي أس أم أس)[٣] ويعملون على تنظيمها[٤]. وأما منذ منتصف القرن العشرين (١٩٥٥ م) فبسبب هيمنة الأفكار الوضعية والآراء البراغماتية على فضاء الأبحاث التربوية، فقد تمّ التشكيك في هذا الحقل بشدّة. لقد عمل هاري

---

١. جوادي، مسأله «باید» و«هست»، ٣٢.

2. Kant, Critique of Practical Reason, 54 – 55, 59.

3. Isms

٤. بهشتي، زمينه‌اي براي بازشناسي و نقادي فلسفه تعليم و تربيت غرب، ١٠ ـ ١١.

برودي[١] في عام ١٩٥٥ م في مقالة له بعنوان «كيف يمكن لفلسفة التربية والتعليم أن تنطوي على بُعد فلسفي؟»[٢]، وكذلك كينغسلي برايس[٣] في السنة ذاتها في مقالة له بعنوان «هل هناك ضرورة لفلسفة التربية والتعليم؟»[٤]، على الرغم من قبولهما بالأسلوب الاستنتاجي بوصفه أسلوباً معتبراً، قد أثارا الكثير من التشكيكات الجادّة على هذا الأسلوب، ونتيجة لذلك فقد أحدثا تشكيكاً حول العلاقة المنطقية بين النظرية والمسائل التربوية. وبعدهما قام سيدني هوك سنة ١٩٥٦ م في مقالة له بعنوان «حقل فلسفة التربية والتعليم»[٥] باتخاذ موقف غاية في التشدد ضد المنهج الاستنتاجي وإمكان استنتاج المسائل التربوية من الأفكار الفلسفية، ووضع التضاد بين النظرية والتطبيق بوصفه معضلة ماثلة أمام الارتباط بين النظرية والتطبيق[٦]. وقام جو آر[٧]. بارنت سنة ١٩٥٨ م في مقالة له بعنوان «تأمّلات في باب الدلالات المنطقية للنظرية الفلسفية للتنظير والتطبيق التربوي»[٨]، بوضع المنهج الاستنتاجي في زمرة الدلالات العامية وغير المعقولة. وقد ذهب هوبارت بورنز[٩] في عام ١٩٦٢ م من خلال مقالة له بعنوان «منطق الدلالة التربوية»[١٠] إلى الادعاء بأنه لو كان هناك ارتباط بين الفلسفة الرسمية والعمل التربوي، فإن هذا الارتباط سوف يكون ارتباطاً نفسياً وعملياً، ولن يكون ارتباطاً منطقياً. وهو يذهب إلى الاعتقاد بأن الذين يدّعون وجود العلاقة المباشرة، إنما يستعملون مفردة المنطقي بالكثير من التسامح[١١].

وفي هذا البين كان لأوكانر التأثير الأكبر في إنكار العلاقة بين النظرية والتطبيق التربوي، وتغيير مسار البحث من إمكان العلاقة الضرورية بين الأفكار الفلسفية والمسائل التربوية إلى إمكان النظرية العلمية (التجريبية) في التربية والتعليم. فقد عمد في عام ١٩٥٧ م في كتاب له بعنوان

---

1. Harry. S. Broudy

٢. عنوانها الصادر في الترجمة الفارسية: (فلسفه تعليم و تربيت چگونه مي تواند جنبه فلسفي داشته باشد؟).

3. Kingsley Price

٤. عنوانها الصادر في الترجمة الفارسية: (آيا فلسفه تعليم و تربيت لازم است؟).

٥. عنوانها الصادر في الترجمة الفارسية: (قلمرو فلسفه تعليم و تربيت).

٦. للمزيد من المطالعة حول هذه التشكيكات، بهشتي، زمينه‌اي براي بازشناسي و نقادي فلسفه تعليم و تربيت غرب.

7. Joe R. Burnette

٨. عنوانها الصادر في الترجمة الفارسية: (تأملاتي در باب دلالت‌هاي منطقي نظريه فلسفي براي نظريه و عمل تربيتي).

9. Hobart Burns

١٠. عنوانها الصادر في الترجمة الفارسية: (منطق دلالت تربيتي).

١١. اوزمن، مباني فلسفي تعليم و تربيت، ٥٥٥ ـ ٥٥٦؛ بهشتي، زمينه‌اي براي بازشناسي و نقادي فلسفه تعليم و تربيت غرب، ١١ ـ ١٢.

«مقدمة على فلسفة التربية والتعليم»[١] إلى القول بحصر النظرية في العلوم التجريبية، ولهذا السبب أنكر أصل إمكان النظرية في التربية والتعليم، كما أنكر وجود علاقة وارتباط ضروري بين النظرية والتطبيق أيضاً. وقد ذهب إلى الاعتقاد بأن الاستفادة من مصطلح النظرية في التربية والتعليم مجرّد إجراء بروتوكولي. خلال هذه الفترة حيث كان سوق كتابة المقالات وإقامة المؤتمرات العلمية في موضوع فلسفة التربية والتعليم عامراً، أحدثت مقالات وكتابات أوكانر موجة كبيرة جداً وعملت على تغيير مسار البحث إلى حدّ كبير. وقد ذهبت جماعة إلى القبول بنظرية أوكانر، وذهب آخرون وعلى رأسهم هيرست إلى نقدها بشدة، ودافعوا عن وجود النظرية العلمية وكذلك العلاقة المنطقية بين النظرية والتطبيق في حقل التربية والتعليم[٢].

ومنذ تلك الحقبة التاريخية دخل المنهج الاستنتاجي أولاً: في عزلة، ثم حلّ محله المنهج التحليلي. بل وحتى بعض الأشخاص من أمثال هيرست ـ من الذين كانوا ينتصرون للعلاقة المنطقية بين النظرية والتطبيق ـ قد اعتبروا العلاقة الضرورية بين (الوجود) و(الوجوب) والمنهج الاستنتاجي أمراً غير ممكن، وأخذوا يبحثون في بيان الارتباط المنطقي بين النظرية والتطبيق عن حلول أخرى[٣]. وثانياً: بتأثير من الأفكار الوضعية التي كانت ترى أن النظرية تنحصر في العلوم التجريبية، تركز البحث الرئيس عند فلاسفة التربية والتعليم على وجود أو عدم النظرية العلمية (التجريبية) في التربية والتعليم. وثالثاً: بفعل غلبة الاتجاه البراغماتي في التربية والتعليم، فقدت الأبحاث النظرية قيمتها وموقعها. وعلى الرغم من أن الفلسفة التحليلية واللغوية، وكذلك النزعة التجريبية المتطرّفة قد واجهت ردود أفعال شديدة من قبل أنصار الفلسفة القارّية والمدرسة النقدية وما بعد الحداثة وغيرها، تمّ إنكار العلاقة والارتباط المنطقي بين النظرية والتطبيق، بل وتمّ التأكيد في الاتجاه ما بعد التحليلي حتى على إنكار العلاقة المنطقية بين النظرية والتطبيق أيضاً.

وعلى هذا الأساس يمكن القول في رؤية عامة وكلية بأن فلاسفة التربية والتعليم في الغرب حول النظرية والتطبيق، ينقسمون إلى أربعة أقسام ومجموعات، وذلك على النحو الآتي:

المجموعة الأولى: من أمثال هاري برودي، تؤيّد الاتجاه الاستنتاجي الذي يقول بوجود العلاقة المنطقية بين النظرية والتطبيق، وكذلك إمكان العبور من (الوجود) إلى (الوجوب) أي مما هو كائن إلى ما ينبغي أن يكون.

---

١. عنوانها الصادر في الترجمة الفارسية: (مقدمه‌اي بر فلسفه آموزش و پرورش).

٢. ايرواني، رابطه نظريه و عمل در تعليم و تربيت، ٤٧.

3. Hirst, “The Nature & scope of Educational Theory”. 69 – 70.

المجموعة الثانية: بعض الفلاسفة التحليليين من أمثال هيرست، الذين قالوا بوجود العلاقة المنطقية بين النظرية والتطبيق، وبذلك فقد اعتبروا الانتقال من الوجود إلى الوجوب أمراً غير ممكن[١].

المجموعة الثالثة: تشمل طائفة واسعة من المفكرين من أمثال جو آر. بارنت، حيث يؤمنون بالعلاقة والارتباط بين النظرية والتطبيق، ولكنهم يخفضونها إلى علاقات وروابط أخرى غير الارتباط المنطقي، كما أنهم يرفضون المنهج الاستنتاجي أيضاً[٢].

المجموعة الرابعة: من أمثال أوكانر حيث خفضوا النظرية إلى النظرية العلمية / التجريبية، وحصرها في العلوم الطبيعية، فأنكروا بذلك أصل وجود النظرية في التربية والتعليم[٣]. وحيث أن دراسة الآراء المختلفة لفلاسفة التربية والتعليم في الغرب بشأن العلاقة والارتباط المنطقي بين النظرية والتطبيق هي أولاً: خارجة عن موضوع هذه المقالة. وثانياً: حيث أن هذه المقالة بدورها لا تتسع لبحثها، فإنه بغض النظر عما هي النظريات الموجودة في هذا الشأن، سوف نعمل فيما يلي على بيان ومناقشة ونقد أهم أدلة فلاسفة التربية والتعليم المعاصرين في الغرب على عدم إمكان العلاقة المنطقية بين النظرية والتطبيق التربوي.

أهم أدلة فلاسفة التربية والتعليم المعاصرين في الغرب على عدم إمكان العلاقة المنطقية بين النظرية والتطبيق

أ ـ امتناع العبور من (الوجود) إلى (الوجوب)/ (مما هو كائن إلى ما ينبغي أن يكون)

يبدو أن المشكلة الأساسية التي دفعت فلاسفة التربية والتعليم المعاصرين في الغرب إلى استنتاج المسائل التربوية من المعتقدات الفلسفية والإلهية والارتباط المنطقي بين النظرية والتطبيق التربوي، هي مشكلة العبور من (الوجود) إلى (الوجوب). وكما أشرنا في سابقة البحث فإن أساس الإشكال المذكور يكمن في أن هناك من تصوّر أن دائرة الحكمة النظرية منفصلة تماماً عن دائرة الحكمة العملية، وأن هناك بين هاتين الدائرتين شرخ واسع لا يمكن ردمه أو جسره. وعلى هذا الأساس لا تتوفر الشروط المنطقية وصحّة القياس في استنتاج (الوجوب) من (الوجود). وذلك إذ

1. Hirst, “The Nature & scope of Educational Theory”. 69 – 70.

٢. اوزمن، و سموئيل، مباني فلسفي تعليم و تربيت، ٥٥٥ ـ ٥٥٦.

3. O, Connor, "The Nature & scope of Educational Theory", 48.

وانظر أيضاً: ايرواني، رابطه نظريه و عمل در تعليم و تربيت، ١ ـ ٦، ٣٩ ـ ٤٠ .

لا يمكن لنا أن نستنتج من مقدمتين مشتملتين على (الوجود) المرتبط بدائرة الحكمة النظرية، نتيجة تسويغية تشتمل على (وجوب) يرتبط بالحكمة العملية[١].

وبعبارة أخرى: إن هذه الجماعة ترى أننا إذا أردنا أن نستنتج (الوجوب والحظر) من (الوجود والعدم)، سوف يكون هناك انفصال وشرخ بين النتيجة والمقدّمة سواء بلحاظ القضية وكذلك بلحاظ المفردات. إن الانفصال والشرخ في مجمل القضية هو أن المقدمات خبرية، في حين أن النتيجة إنشائية، وليست قضية حقيقية. ومن الواضح بداهة أنه لا يمكن أن نستنبط من المقدمتين الخبريتين نتيجة إنشائية شبيهة بالجملة الخبرية وليست جملة خبرية. إن التهافت الآخر الموجود بين النتيجة والمقدمتين يكمن في المفردات؛ وذلك لأن موضوع ومحمول المقدمتين اللذين يتمّ تنظيمهما على أساس (الوجودات) من الحقائق الخارجية والوقائع العينية، وأما موضوع ومحمول النتيجة الذي هو (الوجوب)، فهو أمر اعتباري وليس واقعياً؛ وعليه لا يوجد أي تناسم أو تناغم بين النتيجة والمقدمات لا من حيث المفردات ولا من حيث القضية[٢].

طرق الحل المطروحة لمشكلة العبور من (الوجود) إلى (الوجوب)

في جواب الذين استدلّوا على امتناع العلاقة والارتباط المنطقي بين النظرية والتطبيق، عمد بعض فلاسفة التربية والتعليم المعاصرين في الغرب، إلى تقديم مختلف الحلول، وفيما يلي سوف نعمل على نقدها ومناقشتها باختصار.

١. عدم التلازم بين امتناع العبور من (الوجود) إلى (الوجوب) وبين امتناع الارتباط المنطقي بين النظرية والتطبيق

هناك من يؤمن بوجود النظرية في التربية والتعليم، كما يؤمن هؤلاء بارتباطها المنطقي بالتطبيق التربوي أيضاً، ولكنهم يرون أن استنتاج المسائل التربوية من المعتقدات الفلسفية والإلهية غير ممكن. ترى هذه الجماعة أن امتناع العبور من (الوجود) إلى (الوجوب) لا يستلزم امتناع الارتباط المنطقي بين النظرية والتطبيق. من ذلك ـ على سبيل المثال ـ أن الاستناد إلى الأصول والواجبات الأساسية بدلاً من الاستناد إلى الوجودات، من النماذج المقترحة من قبل هيرست. إنه يرى أن

---

١. جوادي، مسأله «باید» و «هست»، ٣٢.

2. O, Connor, “The Nature & Scope of Educational Theory”, 53.

وانظر أيضاً: سروش، دانش و ارزش، ٢٠٥ ـ ٢١٧.

النظرية التربوية عبارة عن مجموعة من الأصول التربوية (وليس المعتقدات الميتافيزيقية والإلهية) التي تقع دليلاً ومرشداً على العمل، وإن الارتباط المنطقي بين هذه الأصول (النظرية) والواجبات التربوية، لا يستلزم العبور من (الوجود) إلى (الوجوب) أيضاً. وذلك لأن الأصول لا تستنتج من القضايا الميتافيزيقية أو الأبستمولوجية، كما أن أسلوبها ليس استدلالاً قياسياً أيضاً. كما أنه يذهب إلى الاعتقاد بأن القيَم (الواجبات) الناشئة من داخل النظرية لا تتساوى مع القيَم الناشئة من خارج النظرية. إن القيَم التي تؤدّي إلى العمل وتكون مرشدة وهادية إلى العمل التربوي، هي القيَم الناشئة من داخل النظرية، دون القيَم المستنتجة من المعتقدات الميتافيزيقية والإلهية الموجودة خارج النظرية[١].

مناقشة ونقد طريقة الحل الأولى

يبدو أنهم من خلال بيان هذا الحل، قد وقعوا عملياً في شراك التناقض. وذلك لأن الارتباط المنطقي إما أن يكون بين التصوّرات التي تستنتج فيها المفاهيم النظرية من المفاهيم البديهية، أو أن يكون بين التصديقات، التي تستنتج فيها القضايا النظرية من القضايا اليقينية[٢]. وكما سنرى لاحقاً فإن مدركات العقل العملي تقوم على أساس مدركات العقل النظري، وأن القضايا القيَميّة بدورها تستنتج على شكل منطقي من الواقعيات الخارجية. وعليه لو أننا عمدنا ـ مثل هيرست ـ إلى اعتبار النظرية التربوية سلسلة من الأصول وأنها من الأمور المعيارية فقط، وأنكرنا الارتباط الواقعي بين القيَم و(الوجودات) أيضاً، وفي الوقت نفسه نتحدّث عن الارتباط المنطقي بين النظرية التطبيق، فإننا أولاً: سوف نتجاهل البُعد التوصيفي للنظرية التربوية والذي هو من أهم الأبعاد فيها. وثانياً: سوف نقع في فخ التناقض. وثالثاً: من دون القول بقيام الأصول على الأسس والمباني النظرية، لا يمكن الدفاع المنطقي عن النظرية التربوية أساساً، بل سوف تكون جميع أنواع النظام التربوي مستحيلة[٣].

وهناك من ذهب في نقد نظرية هيرست إلى القول بأنه إنما كان بصدد نقد نظرية أوكانر القائمة على عدم وجود نظرية في التربية والتعليم، وسعى إلى إثبات أصل وجود نظرية في التربية والتعليم. وبعبارة أخرى: إن هيرست إنما عمل على مستوى إثبات وجود نظرية في التربية والتعليم، وقد لفت

1. Hirst, “The Nature & scope of Educational Theory”, 69 – 70.

٢. مصباح اليزدي، فلسفه تعليم و تربيت اسلامي، ١٠٧ ـ ١٠٨.

٣. م. ن، ١١٥.

الأنظار إلى هذا الأمر الواضح وهو أنه كلما تنبّهنا إلى العمل التربوي، سوف يكون لزوم وجود نظرية للعمل واضح للغاية، ولكنه لم يتمكن من تقديم توضيح كاف بشأن ماهية النظرية التربوية وطريقة ارتباطها مع العمل والتطبيق[١].

٢. العبور من (الواجبات) إلى (الوجودات)

حيث أخفق هيرست ـ بسبب رفضه للأسلوب الاستنتاجي وإمكان العبور من (الوجود) إلى (الوجوب) ـ في ردم الهوّة بين النظرية والتطبيق، فقد اقترح في طريقة حلّ أخرى لبيان العلاقة المنطقية بين النظرية والتطبيق، المنهج الكانطي القائل بالوصول من العمل إلى النظرية (من الوجوب إلى الوجود)، معتقداً أن هذا الأسلوب ربما كان أيسر من أسلوب الذهاب من النظرية إلى العمل والتطبيق. إذ أن السعي في بعض الأحيان إلى إثبات الدلالات العملية لنظرية ما، يؤدّي إلى القصور في بحث الاحتياجات الواقعية للتربية والتعليم، في حين أنه كلما التفتنا إلى العمل التربوي، يصبح لزوم وجود مبنى نظري للتطبيق والعمل أكثر وضوحاً. إن هيرست بالنظر إلى هذه الناحية ـ أي إدراك ضرورة وجود نظرية للعزم والعمل ـ قد أصرّ على لزوم الوظيفة التوجيهية والإرشادية للنظرية التربوية، وقال بأنه لا يستطيع أن يتصوّر ولو للحظة واحدة عدم وجود ارتباط بين النظرية والتطبيق[٢].

وفي أعمال المفكرين الآخرين، ومن بينها كتاب (الديمقراطية والتربية والتعليم)[٣] لمؤلفه جان ديوي، تمّت الإشارة إلى هذا النوع من الاستنتاج الذي هو في الواقع التأثر الجدي للنظرية من العمل أكثر منه استنتاجاً للنظرية من العمل. في هذا المعنى من الاستنتاج، قد يعمل المعلمون ـ بعد نقل تجاربهم ونشاطاتهم العملية إلى بعضهم ـ على إصلاح آرائهم وأساليبهم، أو يعملون على تغييرها بشكل كامل، الأمر الذي يعمل على بيان تأثير العمل والتطبيق على النظرية بشكل واضح[٤].

---

١. ايرواني، رابطه نظريه و عمل در تعليم و تربيت، ٨٠.

2. Hirst, Educational Theory, 36.

٣. عنوانه في الترجمة الفارسية: (دموكراسي و تعليم و تربيت).

٤. اوزمن، و سموئيل، مباني فلسفي تعليم و تربيت، ٥٤٧ ـ ٥٤٨.

مناقشة ونقد طريقة الحل الثانية

هناك ثلاث صوَر يمكن تصوّرها في الأسلوب الاستنتاجي، وهي:

أ ـ الأسلوب من العلة إلى المعلول أو اللمي: في هذا الأسلوب قبل الخوض والبحث في الواجبات والمحظورات التربوية، يحب العمل أولاً على تنظيم المباني النظرية (النظرية التربوية)، ثم العمل بعد ذلك على استنتاج أهداف وأصول ومناهج التربية والتعليم (الواجبات) من المباني، وهكذا تعدّ المعتقدات من مباني الأفعال التربوية.

ب ـ الأسلوب من المعلول إلى العلة أو الإني: في هذا الأسلوب يتمّ العمل أولاً على النظر في الأعمال التربوية، ثم نحصل على المباني النظرية لها، ونعمل في الواقع على توجيه الأفعال التربوية منطقياً.

ج ـ النظر في الارتباط المتبادل: في هذا الأسلوب ـ من خلال النظرة إلى الارتباط المتبادل بين النظرية والتطبيق التربوي (من قبيل: الارتباط بين الإيمان والعمل الصالح) ـ يتم الاهتمام بشكل متزامن بالتأثير والتأثر المتبادل بين النظرية والتطبيق. من خلال أدنى تأمّل يتضح أن إمكان هذه الصوَر الثلاثة لا يعني أن معتقدات ومدركات العقل النظري في الصورة الثانية أو الثالثة فرع عن واجبات ومدركات العقل العملي، بل في جميع هذه الصوَر الثلاثة، يكون الأساس والمبنى عبارة عن مدركات العقل النظري، وأن مدركات العقل العملي تؤدّي في نهاية المطاف إلى مدركات العقل النظري، وكما تقدّم بيانه في تحليل العمل التربوي، فإن المعتقدات تعدّ من مباني العمل التربوي. وعلى هذا الأساس حتى لو انتهجنا الأسلوب الإني، فإن الذي يكون مبنى للاستنتاج وأساساً للواجبات هو تلك المباني النظرية، وإن انتهاج الأسلوب الإني لا يستوجب حلول المعلول في منزلة أعلى من العلّة، وإنما يمكنها مجرّد إثبات تأثر النظرية بالتطبيق في الجملة. وبعبارة أخرى: إن الاهتمام بالحقائق والأفعال التربوية له دور مؤثر في تكميل النظرية التربوية وواقعيتها.

٣. تنزّل العلاقة بين النظرية والتطبيق إلى العلاقات غير المنطقية

هناك من ذهب ـ بسبب المشاكل الماثلة أمام العلاقة والارتباط المنطقي بين النظرية والتطبيق، ضمن إقراره بوجود النظرية في التربية والتعليم والقول بالعلاقة والارتباط بينهما ـ إلى تنزّل هذه العلاقة والارتباط إلى حدّ الضرورة المنطقية، وقام بإحلال العلاقات الأخرى محل العلاقة والارتباط المنطقي بين النظرية والتطبيق، ومن بين أهمها عبارة عن:

٣ / ١ـ كفاية عدم التضاد مع الحقائق بدلاً من العلاقة المنطقية

هناك من يذهب إلى الاعتقاد بعدم وجود أيّ ضرورة إلى إثبات الارتباط المنطقي بين النظرية والتطبيق. وإن ما هو الضروري بالنسبة إلى النظام التربوي هو أن يعمل على تنظيم أهدافه وأصوله وأساليبه وأفعاله التربوية بحيث تنسجم مع المعتقدات الفلسفية القطعية، بل ويكفي عدم التعارض بين المسائل التربوية والأفكار الفلسفية أيضاً. إذ أن الذي يشكّل خطراً على النظام التربوي إنما هو التضاد بين المسائل التربوية والحقائق. من ذلك ـ على سبيل المثال ـ لو أن مدرّساً في مادة الرياضيات قد اتخذ منهجاً تحليلياً (في قبال المنهج التجريبي)، ولكنه كان يرى أن لازم ذلك هو جذب انتباه الصغار نحو البيئة المحيطة بهم، وعمل في الواقع على إنجاز طريقته التدريسية في إطار الأسلوب والمنهج التجريبي والمشاهدة، لا يكون من الناحية العملية قد أوجد تناغماً وانسجاماً بين الأفكار الفلسفية وبين أساليبه التربوية، ولربما أدى إلى مشاكل بالنسبة إلى الطلاب. وأما إذا لم يكن هناك تضاد بين الأساليب التربوية وبين الأفكار الفلسفية، لن يكون هناك بعد ذلك أيّ إشكال في البين[١].

٣ / ٢ـ العلاقة الموقعية بدلاً من العلاقة المنطقية

لقد عمل جو آر. بارينت إلى وضع الأسلوب الاستنتاجي ودلالات الفلسفة للتربية والتعليم في زمرة الدلالات العامية وغير المعقولة، وتحدّث بدلاً من ذلك عن الدلالة الموقعية. في هذه الرؤية يتوجّه الإنسان ـ من خلال امتلاكه للتجارب السابقة والآراء المحدّدة التي اتخذها بشأن الشرائط الواقعية، وكذلك الاستفادة من السوابق المعرفية ـ نحو الفلسفة، ومن خلال الأرضيات الواقعية الراسخة في ذهنه يعمل على تنظيم النظرية التربوية التي تمثل هادياً ومرشداً إلى العمل التربوي؛ ومن هنا لا بدّ من اجتياز العلاقات الوثيقة بين الأفكار الفلسفية بالإضافة إلى الأرضيات الواقعية من خلال مسار معتبر، بيد أن هذا المسار ليس منطقياً مئة في المئة. وذلك لأن التجارب والمعارف الشخصية للأفراد وكذلك الحقائق الاجتماعية والسياسية والاقتصادية بدورها، لها تأثيرات حاسمة في هذا الشأن أيضاً[٢].

---

1. Hirst, “philosophy & Education Theory”, 178.

وانظر أيضاً: ايرواني، رابطه نظريه و عمل در تعليم و تربيت، ٨٤ .

٢. اوزمن، و سموئيل، مباني فلسفي تعليم و تربيت، ٥٥٥ ـ ٥٥٦.

٣ / ٣ ـ العلاقة النفسية بدلاً من العلاقة المنطقية

لقد ذهب هوبارت بدوره ـ بعد تبويب دلالة الفلسفة بالنسبة إلى النظرية التربوية، من خلال إنكار العلاقة والارتباط المنطقي بين النظرية والتطبيق ـ إلى اعتبار الارتباط بينهما من نوع العلاقة والارتباط النفسي. وقد ذهب إلى الاعتقاد بأن الآراء والعقائد الشخصية تعدّ شرطاً لازماً في نشاط الإنسان، وبذلك تكتسب السلوكيات التربوية الخاصة مع العقائد الفلسفية الخاصة (الشخصية) ضرورة. وبعبارة أخرى: إن الإنسان إنما يمارس النشاط التربوي بسبب وجود الفرضيات الفلسفية السابقة في ذهنه، ولكن هذا لا يعني وجود علاقة ضرورية ومنطقية بين الأفكار الفلسفية (المعتقدات المعبّرة عن الحقائق الخارجية) والمسائل التربوية؛ وعلى هذا الأساس لا يمكن عدّ النشاطات التربوية من اللوازم المنطقية للعقائد الفلسفية، بل غاية ما يمكن في نهاية المطاف هو عدّها من اللوازم النفسية للعقائد الفلسفية[١].

نقد ومناقشة طرق الحل الثالثة

إن طرق الحل المذكورة تقرّ بمشكلة العبور من (الوجود) إلى (الوجوب)، وامتناع العلاقة المنطقية بين النظرية والتطبيق، وبدلاً من حل المسألة تعمل على محو صورة المسألة. ومن الواضح أن هذه الحلول ـ لو سلمنا بصحتها ـ لا تعمل على ضمان ما هو المطلوب. وإنما يمكن اللجوء إلى هذه الحلول فيما لو عجزنا عن حلّ الإشكال، ولم نستطع الدفاع عن العلاقة والارتباط المنطقي بين النظرية والتطبيق التربوي.

وبالتالي يمكن القول بأن الحلول التي تمّ بيانها في فلسفة التربية والتعليم المعاصر في الغرب، لا شيء منها ـ في حدود بحث كاتب السطور ـ ينطوي على الاستحكام اللازم والكافي، ومن هنا سوف نسعى فيما يلي من خلال التحليل الدقيق لماهية القضايا القيَميّة إلى العمل على بيان طريقة حل هذا الإشكال من طريق علاقة الضرورة بالقياس إلى الغير.

٤. تحليل ماهية القضايا الإنشائية بالنظر إلى علاقة الضرورة بالقياس إلى الغير

لقد عمد بعض المفكرين من المسلمين ـ من خلال تحليل ماهية القضايا الإنشائية والخبرية ـ إلى حلّ المسألة أعلاه من طريق الضرورة بالقياس إلى الغير. إنهم يذهبون إلى الاعتقاد بأن القضايا الخبرية / التوصيفية ليست بحيث لا يمكن تحويلها إلى القضايا الإنشائية / المعيارية، أو بعكس

١. م. ن.

ذلك لا يمكن تحويل القضايا الإنشائية إلى القضايا الخبرية، بل يتوفّر هذا الإمكان في الجملة في جميع اللغات. من ذلك ـ على سبيل المثال ـ يتمّ في جميع اللغات في بعض الأحيان استبدال العبارة الإنشائية (قل) بالعبارة الخبرية (يجب عليك أن تقول). كما تستعمل كلمة (يجب) أحياناً في القضايا التي لا يكون لها بعد قيَميّ أصلاً، كما في قولنا: «يجب أن تتناول هذا الدواء لتحصل على الشفاء» أو «يجب إضافة عنصر الكلور والصوديوم إلى بعضهما لكي نحصل على ملح الطعام». في هذه الموارد على الرغم من أن مفردة الواجب تبدو في ظاهرها إنشائية، إلا أنها تبيّن (الضرورة بالقياس) بين العلة والمعلول وتعبّر عن حقيقة ما. ولو دققنا في المفاد الأصلي للقضايا القيَميّة من قبيل القضايا الأخلاقية والتربوية، فسوف ندرك أن مفادها هو على الدوام بيان علاقة الضرورة بالقياس بين الأفعال الاختيارية للإنسان وغاياته وأهدافه. من ذلك ـ على سبيل المثال ـ أن هناك بين القرب الإلهي بوصفه هدفاً غائياً للإنسان والقيام بالأفعال التي تستوجب مرضاة الله سبحانه وتعالى، وتوصل الإنسان إلى هذه الغاية، تقوم علاقة الضرورة بالقياس إلى الغير.

وعلى هذا الأساس فإن القضايا القيَميّة والإنشائية التربوية، تعود في الواقع إلى القضايا الإخبارية. كما يمكن لبعض القضايا الإخبارية أن تعود إلى القضايا الإنشائية أيضاً. وبعبارة أخرى: ليس الأمر في القضايا القيَميّة كما لو أن نتيجة القياس المشتمل على الوجوب، مجرّد أمر إنشائي واعتباري، وليس له أيّ حظ من الحقيقة والتعبير عن الواقع، بل إن الواجبات الأخلاقية والتربوية وإن لم يكن لها ما بإزاء مستقل في عالم الخارج، إلا أنها حيث تكون من المفاهيم الفلسفية ومن المعقولات الفلسفية الثانية، يكون لها منشأ انتزاع واقعي في عالم الخارج وتحكي عن حقيقة في عالم الخارج؛ وعلى هذا الأساس لا يوجد في استنتاج الواجبات (النتيجة المعيارية والمشتملة على الوجوب) من الوجودات (المقدمات التوصيفية والخبرية) أيّ انفصال. إذ ليس الأمر كما لو كانت مقدمات القياس قضايا خبرية / توصيفية، وتكون نتيجة القياس مجرّد أمر إنشائي / اعتباري، بل إن النتيجة مهما كانت معيارية ومشتملة على الوجوب، إلا أنها تحكي عن الحقيقة وتشتمل على واقعية. وبالتالي لا يوجد في هذا النوع من القضايا أيّ انفصال بين المقدمات والنتيجة، وإن شرائط صحّة القياس متوفرة فيها تماماً[١].

إن هذا الحل يؤكد على هذا المبنى المعرفي المهم، وهو أن هناك ارتباطاً وثيقاً بين المعارف النظرية والمعارف العملية، وإن مدركات العقل العملي تستند وتنتهي إلى مدركات العقل النظري.

١. مصباح اليزدي، دروس فلسفه اخلاق، ١٨٠؛ مصباح اليزدي، نقد و بررسي مكاتب اخلاقي، ٣٢٦ ـ ٣٣٢.

إن هذا الحال يمثل مرشداً ودليلاً صالحاً لتوجيهنا نحو الكمال الحقيقي للإنسان وما هو الطريق الصحيح للوصول إلى ذلك، لكي نعلم ما الذي يتعيّن علينا فعله وما هو المسار الذي يتعيّن علينا أن نسلكه. إن علاقة المعرفة الكونية والأيديولوجية، تعدّ من بين مصاديق الارتباط بين المعارف النظرية والعملية واستناد مدركات العقل العملي على مدركات العقل النظري. وفي ضوء هذا الحل لا تكون فلسفة التربية والتعليم شيئاً آخر غير استنتاج لزوم نوع خاص من التربية والتعليم وعناصره من المباني الأنطولوجية والأبستمولوجية والأنثروبولوجية والقيَميّة؛ ومن هنا فإنه من دون القبول بهذا المبنى في الأساس لا يكون الدفاع الفلسفي عن أيّ نوع من أنظمة التربية والتعليم أمراً ممكناً[١].

في ضوء هذا المبنى وخلافاً لرأي القائلين بأن مدركات العقل العملي ـ من قبيل: (العدل حسن) ـ من القضايا المشهورة، وجعلوها في قبال القضايا الضرورية، وصرّحوا بأن هذا النوع من القضايا لا يمكن الاستفادة منه في مقدمات البرهان، يمكن القول: إن العقل يثبت بعض هذه القضايا بالبرهان وبشكل يقيني؛ ومن هنا يمكن القول: إن تلك الطائفة من المعارف العملية التي يمكن إثباتها بواسطة البرهان العقلي، يمكن أن تقع في مقدمات البرهان[٢].

ب ـ مشكلة الركود والتوقف

إن الإشكال الآخر الماثل أمام الارتباط المنطقي بين النظرية والتطبيق، عبارة عن الركود وعدم حيوية التربية والتعليم المنبثق عن المباني النظرية والإلهية. لأن المسائل المستنتجة من الأبحاث النظرية غير قادرة على تقديم حلول معقولة ومتناسبة مع الاحتياجات الزمانية والمكانية المتغيّرة. لا سيّما وأن الحيوية ومواكبة الشرائط المتغيّرة في التربية والتعليم، تحتوي على أهمية مضاعفة. ومن هنا كان ديوي يصرّ على أننا بدلاً من الانطلاق في التحقيق بالفرضيات الفلسفية القديمة، علينا أن نشرع من المسائل الواقعية للإنسان من أجل الوصول إلى حلولها. لقد سعى الوجوديون إلى القيام بهذا الأمر من طريق إيجاد رؤية غير تنظيمية ونوع من الفردانية. كما أن اجتناب الإشكالات الناشئة عن الرؤية التنظيمية، يُعدّ من الأسباب المهمّة في ظهور الفلسفة التحليلية أيضاً[٣].

---

١. مصباح اليزدي، فلسفه تعليم و تربيت اسلامي، ١١٥ ـ ١١٦.
٢. م. ن.
٣. اوزمن، و سموئيل، مباني فلسفي تعليم و تربيت، ٥٦٠.

طريقة حلّ إشكال الركود والتوقّف

إن الحيوية والالتفات إلى الحقائق الزمانية والمكانية المتغيّرة، يجب أن لا يتمّ فهمها وتفسيرها بالتخلي عن المعتقدات الدينية الثابتة والأفكار الفلسفية، والقول بأن على الإنسان أن يلجأ من أجل التماهي مع الشرائط والظروف المتغيرة إلى القول بالنسبية والتعددية. بل إن المراد من ذلك أولاً: أن يستمر التفكير والتأمّل النقدي حول المسائل النظرية والاعتقادية. وثانياً: بالإضافة إلى إعادة قراءة المفاهيم الدينية والمباني الفلسفية، يجب الاهتمام بالموضوعات المتغيّرة والمسائل المستحدثة أيضاً. وفي الحقيقة والواقع فإن عدم الالتفات إلى الأفكار الفلسفية، لا يكون سبباً في عدم الحيوية فقط، بل ويؤدّي إلى النظرة السطحية، وإلى تربية المتعلمين الأميين أو المفتقرين إلى القدرة على التفكير. كما ذهب بعضهم إلى الاعتقاد بأن نظام التربية والتعليم في الولايات الأمريكية المتحدة قد تعرّض إلى هذا الإشكال بتأثير من النزعة العملانية. من ذلك أن آلان بلوم[١] ـ على سبيل المثال ـ قد ذهب مؤخراً في كتابه بعنوان (تعطيل الذهنية الأمريكية)[٢] إلى انتقاد التعليم العالي في الولايات المتحدة الأمريكية، حيث وصل إلى النسبية الثقافية، وقد أخفق في إعداد الطلاب من خلال برنامج يمكنهم من أن يكونوا أشخاصاً كاملين. إنه من خلال الاستناد إلى جمهورية أفلاطون قد اعتبر التربية النفسية والروحية للطلاب أمراً في غاية الأهمية، بمعنى أن يتمّ إعدادهم بنوع من التربية والتعليم الذي يساعدهم على البحث عن الأجوبة اللازمة على الأسئلة الجوهرية من قبيل: (ما هو الإنسان؟)، و(ما هو الحُسن؟) وما إلى ذلك من الأسئلة الأخرى، والإجابة عن هذا المفهوم السقراطي القائل: (اعرف نفسك). كما يرى هاري برودي أن تجنّب الأسئلة الأساسية والأولية في فلسفة التربية والتعليم يعدّ عملاً متسرّعاً، ويعتقد بوجوب العودة إلى الأسئلة الأساسية، لكي ندرك مدى واقعية هذه الاحتياجات[٣].

يذهب كينغسلي برايس[٤] إلى رفض ميتافيزيقا التربية والتعليم ويرفض مجمل فلسفة التربية والتعليم، ولكنه يعترف في مقال له بعنوان (هل فلسفة التربية والتعليم ضرورية؟)[٥] بأنه لو أمكن لنا العلم بصدق القضايا الميتافيزيقية وما بعد الطبيعية، من قبيل: (إن الله موجود)، و(إن الإنسان

---

1. Allan Bloom

٢. عنوانه في طبعته المترجمة إلى اللغة الفارسية: (تعطيلي ذهن امريكائيان).

٣. اوزمن، و سموئيل، مباني فلسفي تعليم و تربيت، ٥٧١ ـ ٥٧٢.

4. Kingsley, Price

٥. عنوانها باللغة الفارسية: (آيا فلسفه تعليم و تربيت لازم است؟).

يبقى بعد الموت) وما إلى ذلك من القضايا الأخرى، فسوف يكون التقصير في استنتاج كل قضية من القضايا الميتافيزيقية ـ المناسبة لتعيين الأهداف التربوية أو طرق تحقق الأهداف ـ دليلاً على الجهل وانعدام العقل. ولكنه يرى ضرورة القيام في الوقت الراهن بأمرين أساسيين، وهما أولاً: إن على ما بعد الطبيعة أن تعمل على إيضاح قضاياها التكميلية. وثانياً: إن على ميتافيزيقا التربية والتعليم أن تثبت صدق هذه القضايا. فلو تمّ القيام بهذين الأمرين، فإن الميتافيزيقا في التربية والتعليم سوف تكتسب الأهمية الأكبر[١].

وقد أقرّ كلارك في مقالة له صدرت عام ١٩٨٩ م تحت عنوان (لماذا يحتاج المعلمون إلى الفلسفة؟)[٢] ـ بالنظر إلى مقولة إننا نفكر ثم نعمل ـ بتأثير التفكير في نوعية نشاط وعمل الأفراد. وقد ذهب إلى الاعتقاد بأن المعلمين والمدراء في نشاطهم وأساليبهم والسياسات التي ينتهجونها، ينطلقون بتأثيرهم بمذهب فكري ونوعية تفكيرهم، وإن كانوا قد لا يلتفتون إلى ذلك. إن المعلمين بالنظر إلى ما يمتلكونه من الرأي والنظرية حول موضوع الدرس، يختارون نوع أسلوبهم الخاص للتدريس[٣].

كما يذهب شيفلر بدوره إلى الاعتقاد بأنه توجد هناك على الدوام علاقة ضرورية بين ما يجب القيام به في التدريس وبين المفاهيم والأصول الحاضرة في الذهن. وقد ذهب بروخر إلى الاعتقاد بأن هناك نظرية في نهاية كل عمل؛ ومن هنا فإن التغيير في النظر سوف يؤدّي إلى التغيير في العمل أيضاً[٤].

وعلى هذا الأساس فإن إشكال الركود والتوقف إنما يحدث عندما ننظر إلى الحقائق الثابتة فقط، ونغفل عن أهمية البُعد التاريخي والأمور المتغيّرة، أو أن نكتفي بمجرّد بيان الحقائق والواقعيات ونغفل عن دور التحليل والتفسير، أو أن نأخذ القضايا التوصيفية وحدها بنظر الاعتبار ونغض الطرف عن القضايا التسويغية، أو أن نحصر أسلوب البحث والتحقيق بالأسلوب الاستنتاجي ونتجاهل الأساليب الأخرى. وأما إذا عملنا ـ بالإضافة إلى المسائل الدينية والفلسفية الثابتة ـ على الالتفات بشكل مناسب إلى الأمور المتغيّرة والمتحرّكة وكذلك الأبعاد التاريخية والمعيارية للمسائل والظرفيات العميقة لأساليب التحقيق الأخرى أيضاً، فسوف لن نواجه الركود والتوقف في التربية والتعليم أبداً.

---

1. price, “Is philosophy of Education Necessary?”, 129.

٢. عنوان المقالة في ترجمتها الفارسية: (چرا معلمان به فلسفه نياز دارند؟).

3. Clark, "Why teachers need philosophy?", 31 – 33.

4. Brubacher, Modern Philosophy pf Education, 324.

ج ـ مشكلة الاختلاف بين النظرية والتطبيق

هناك من فلاسفة التربية والتعليم المعاصرين في الغرب من أمثال: سيدني هوك (١٩٥٦ م)، من يذهب إلى الاعتقاد بأنه لا ينبغي الاستناد إلى المعتقدات الميتافيزيقا أو الإلهيات من أجل الإعداد لتسويغ وجواز مسائل التربية والتعليم. وذلك لما نراه في الواقع العملي حيث نجد الكثير من الأشخاص على الرغم من اختلافهم في الآراء الفلسفية، ولكنهم يشتركون في الكثير من مسائل التربية والتعليم، وعلى العكس هناك في المقابل آخرون على الرغم من اختلافهم في المسائل الخاصة بالتربية والتعليم إلا أنهم يتفقون في النظريات الفلسفية. وكذلك هناك من المفكرين المتدينين والمؤمنين بالله من يخالف تعليم مادة الدين في المدارس، في حين هناك من الذين لا يؤمنون بالتعاليم الدينية ومع ذلك يقبلون بتدريس الدين في المدارس لما تنطوي عليه هذه المادة من الآثار الإيجابية والنافعة. وعليه ليس هناك عدم ارتباط منطقي بين المعتقدات الدينية والأفكار الفلسفية وبين الحقول العملية فحسب، بل وهناك بينهما في بعض الأحيان تعارض وتضاد أيضاً؛ ومن هنا فإن توقع حلّ مسائل التربية والتعليم من طريق استنتاجها من المباني النظرية والإلهية، يعد تجاهلاً للعلم والمناهج العلمية، ولا يُعد توقعاً صائباً[1]. وفي تأييد هذا الرأي يجب القول هناك فلاسفة قد عمدوا إلى بيان المسائل المرتبطة بالتربية والتعليم من دون الالتفات إلى آرائهم الفلسفية الخاصّة. من ذلك ـ على سبيل المثال ـ أن عدداً من الفلاسفة من أمثال: جان لوك، وهيجل، وبرتراند راسل وغيرهم، من الفلاسفة الذين لا تقوم تأملاتهم التربوية على أساس تأمّلاتهم الفلسفية[2].

طريقة حل الإشكال الثالث وبيان أدلة التضاد بين النظرية والتطبيق

يبدو أن مجرّد وجود التضاد المذكور، لا يمكن أن يكون دليلاً على عدم إمكان الارتباط المنطقي بين النظرية والتطبيق. إن التضاد بين النظرية والتطبيق في الموارد المذكورة يمكن أن يكون خارجاً عن القاعدة ومعلولاً لسلسلة من العوارض والعوامل الخارجية، والتي يساعد الالتفات إليها على حلّ هذه المشكلة. ولهذا السبب سوف نعمل في هذه المقالة على بيان أهم هذه العوامل بشكل مختصر.

---

1. Hook, “The Scope of philosophy of education”, 136 – 137.

وانظر أيضاً: باقري، درآمدي بر فلسفه تعليم و تربيت جمهوري اسلامي ايران، ٢١.

2. Barrow, Philosophy of Education: Historical Overview, 555- 556.

١. عدم جامعية النظرية وتدخل سلسة من النظريات بدلاً من نظرية واحدة

إن من بين العوامل الرئيسة في التهافت بين النظرية والتطبيق، عدم جامعية النظريات، وبالتالي عدم كفاءتها في الإجابة عن جميع المسائل التربوية. إن عدم جامعية النظريات وعدم كفايتها، يؤدّي بأتباعها على الرغم من وجود الاشتراك في النظرية، إلى الاختلاف في وجهات النظر حول المسائل التربوية. وفي هذه الحالة فإن مجرّد اشتراك الفلاسفة أو المعلمين في نظرية ما، لا يستلزم توافقهم في مسائل التربية والتعليم أيضاً. إنما في حالة اتحاد آرائهم حول نظرية فلسفية جامعة تمتلك الكفاءة اللازمة في حل مسائل التربية والتعليم، يمكن لنا أن نتوقع اتحاد الآراء حول المسائل التربوية، والحصول على نظرية جامعة تشتمل على بُعد معرفي، وتشتمل في الوقت نفسه على بعد إرشادي وتوجيهي أيضاً[١].

وتارة يكون التضاد المذكور بين النظرية والتطبيق، ناشئاً من تدخّل سلسلة من النظريات في النشاط التربوي، بدلاً من نظرية جامعة وواحدة. من الطبيعي أن تشتمل هذه النظريات على نقاط اشتراك واختلاف؛ ومن هنا فإن كلتا النظريتين المتشابهتين أو المختلفتين، حيث تشتملان على وجوه اختلاف واشتراك، ولربما تنطويان على نتائج واحدة (رغم وجود الاختلاف بينهما)، أو تنطويان على نتائج مختلفة (على الرغم من وجود التشابه بينهما). إنما يصحّ التشكيك في تأثير النظرية على العمل والتطبيق، عندما يصل المفكران إلى نتائج عملية مختلفة على الرغم من ذهابهما إلى نظرية واحدة وجامعة بالكامل[٢].

وعلى هذا الأساس لو كانت لنا في نقام بيان نظرية تربوية للإنسان، نظرة جامعة إلى احتياجاته وعلاقاته المختلفة مع الله ومع نفسه ومع العالم ومع إخوته في الإنسانية، فإن مشكلة التضاد بين النظرية والتطبيق سوف ترتفع. وبطبيعة الحال من الواضح أولاً: إن التنظير الجامع في حقل التربية والتعليم، فرع على تحقق المعرفة الجامعة للإنسان واحتياجاته الحقيقية، ولا يستطيع ذلك سوى الله سبحانه وتعالى. وثانياً: إن هذه المسألة توضح حاجة الإنسان إلى التربية الدينية والإلهية. وثالثاً: لو كان الإنسان في الاعتقاد والعمل تابعاً للنظام التربوي الكامل والجامع حقاً وعلى نحو تام، من قبيل النظام التربوي في الإسلام، لن يقع هناك تعارض بين معتقداته وأفعاله. ورابعاً: إن الإنسان بسبب امتلاكه لحرية الإرادة والاختيار، يمكن أن يعمل على خلاف معتقده بشكل واع أو

---

١. اوزمن، و سموئيل، مباني فلسفي تعليم و تربيت، ٥٥٧.

2. Beck, Education philosophy and Theory - An Introduction, 315.

غير واع، إلا أن هذا لن يؤدّي أبداً إلى عدم اعتبار الأسلوب الاستنتاجي وضرورة إرجاع الواجبات إلى الوجودات. إذ بالإضافة إلى المعتقدات هناك عوامل أخرى دخيلة ومؤثرة في أفعال الإنسان أيضاً؛ وكذلك علينا أن لا نتوقع حلّ جميع المسائل التربوية من خلال أسلوب الاستنتاج فقط، بل كما نلتفت إلى الظرفيات العميقة لهذا الأسلوب، يجب أن نلتفت إلى حدوده وإلى محدودياته في بعض الأحيان أيضاً.

٢. تجاهل بعض المفكرين لمبانيهم النظرية

هناك من الفلاسفة والمعلمين من يغفلون عن المباني المقبولة في منظومتهم الفلسفية، وأخذوا بسبب تأثرهم بالمدارس التربوية الأخرى يقترحون أصولاً وبعض الأساليب والبرامج التي لا تنسجم مع المباني الفلسفية والإلهية المقبولة عندهم، أو أنهم في استنتاج الدلالات التربوية من الأفكار الفلسفية والدينية قد سلكوا طريقاً خاطئاً وتنكبوا السُبُل، وتوصّلوا بذلك إلى نتائج خاطئة. بيد أن هذه الغفلة وهذه الأخطاء لا يمكن أن تنفي ضرورة النظرية وعلاقتها بالمسائل التربوية أو أن تقلل من اعتبار الاستنتاج. وقد عمد زايس ـ بالنظر إلى هذه الحقيقة ـ إلى التذكير بأن بعض الأشخاص يغفلون عن المباني النظرية لأعمالهم، وبذلك فإنهم يواجهون مشكلة التضاد بين التنظير والتطبيق. إن طريقة حلّ الإشكال تكمن في العمل في هذه الموارد على إخراج الشخص من غفلته، عندها سوف يدرك أن النظرية تهدي وترشد إلى العمل والتطبيق. إن النظرية من دون تطبيق رؤية عبثية، وإن العمل والتطبيق من دون تنظير يقف عند حدود الخبط الأعشى[1].

٣. النظرية جزء العلة وإن بعض الأمور تنشأ من العادة والتقليد وغيره

بالنظر إلى تدخّل العوامل المتعددة في صدور الفعل، حيث تكون النظرية واحدة من هذه العوامل، يمكن القول: إن الأعمال الناشئة عن التقليد والعادات والمعايير الاجتماعية التي تصدر بشكل وآخر من دون التدبّر والإدراك العميق، بدورها موجودة أيضاً. في هذا النوع من الأفعال والنشاطات هناك نوع من الوعي والإدراك بالمعنى العام، ولكنه غير حاذق ولا ينطوي على تفكير. ففي الحدّ الأدنى هناك جزء من الأعمال يتمّ العمل به دون إدراك (سببه)، وإن أصحاب التربية والتعليم ليسوا استثناء من هذه القاعدة؛ وعلى هذا الأساس فإن من بين الحلول الجادة لمشكلة التضاد والشرخ بين النظرية والتطبيق، عبارة عن تحكيم العقلانية على النظام التربوي، وأن نخطط

1. Zais, Curriculum، principle and foundation, 87.

بشكل عقلاني وأن نعمل في ضوء التفكير، كي لا نسقط في شراك التضاد بين التنظير والتطبيق. وذلك لأن الأعمال المفتقرة إلى التفكير المنطقي قبيحة من كل شخص، وهي من المفكر والمربي والمعلم لا محالة أقبح[١].

د ـ مشكلة نفور الباحثين والمعلمين من الأبحاث النظرية

إن من بين موانع تأثير النظرية على العمل، والذي يُعدّ في الواقع من أسباب حدوث الشرخ بين النظرية والتطبيق، عزوف ونفور الباحثين والمعلمين من الأبحاث النظرية. إنهم لا يعتبرون دور النظريات محسوساً في حياتهم، ولهذا السبب فإن ضرورة التعليم تشكل تحدياً بالنسبة لهم. ومن الناحية العملية فإن الباحثين والدارسين بعد إتمام المرحلة الدراسية قلما يولون اهتماماً بالنظريات، ويندر أن يلزموا أنفسهم بالعمل في ضوئها. هذا في حين أنه في دراسة سائر المواد الدراسية الأخرى لا يوجد عدم نفور فحسب، بل ونجد الدارسين يُقبلون عليها برغبة عارمة، وقلما نجدهم يسألون عن أسباب دراستها. وذلك لأنهم يلمسون تأثيرها في حياتهم العملية.

أسباب العزوف عن الأبحاث النظرية في التربية والتعليم المعاصر في الغرب

إن العزوف عن الأبحاث النظرية لا يمكن أن يُشكّل دليلاً على امتناع العلاقة والارتباط المنطقي بين النظرية والتطبيق. وذلك لأن هذا العزوف معلول لسلسلة من العوامل الخارجية، وليس ناشئاً عن امتناع العلاقة والارتباط المنطقي بين النظرية والتطبيق؛ ومن هنا فإن طريقة حلّ الإشكال تكمن في التعريف بعوامل وآليات الخروج منها.

١. النظرة العملانية والمادية إلى التربية والتعليم

كما سبق أن ذكرنا، فإنه بفعل سيطرة المنهج العلمي والعملاني على التربية والتعليم في الغرب، فقد تعرّض هذا الحقل لتغيير الهوية، وتحوّل إلى مجرّد آلة للكسب، وانخفضت موقعيته ومنزلته. إن الفكر البشري في التربية والتعليم المعاصر في الغرب، يتبلور تبعاً للشرائط العينية لحياته. وأما سائر الأبعاد الأساسية والمبنائية للتربية والتعليم التي ترتبط بالفلسفة والدين، فلا تحظى بأهمية كبيرة. إن هذا الأمر قد أدّى إلى حدوث تغيير ماهوي في مسائل وأهداف وحاجات ولغة التربية والتعليم. إن المزاج العلماني ـ ولا سيّما النظرية النفسانية لـ (بياجيه) ـ قد عمل منذ عام ١٩٢٠ م

١. ايرواني، رابطه نظريه و عمل در تعليم و تربيت، ١٢٠.

على إبراز دور علم النفس العلمي بوصفه مبنى للتربية والتعليم إلى حدّ كبير، وظهور التكنولوجيا ولمس نتائجها في الحياة اليومية، كان مؤثراً في هذا الاتجاه. وعلاوة على ذلك فقد كان للنظرة الاقتصادية والسياسية إلى التربية والتعليم بدورها دور كبير في توسيع دائرة هذا النهج، وحوّله من الناحية العملية إلى أداة لتحقيق أهدافها المادية[١].

من أجل العمل على حل مشكلة العزوف عن الأبحاث النظرية، يجب تغيير نوع النظرة إلى التربية والتعليم، والأجزاء الأصلية والأهداف الحقيقية لها من النظرة المادية إلى النظرة الإلهية والإنسانية، وأن تستعيد التربية والتعليم رسالتها الأصلية المتمثلة في التربية المتعالية للإنسان. من الواضح أن للفلسفة والقيَم الدينية والأخلاقية ـ في التربية والتعليم المتعالي والإلهي ـ منزلة بارزة. وحيث يمكن للإنسان أن يصل إلى الحقائق النظرية من طريق العقل وسائر الطرق المعرفية المعتبرة، يجب عليه الالتفات إلى هذه الحقائق بما يتناسب مع حياته؛ ومن ناحية أخرى، على الرغم من وجود الحقائق النظرية ناظرة إلى الحقائق الأساسية المستقلة عن وجود الإنسان، إلا أن فهم الإنسان لها يؤثر في طريقة مواجهته مع المشاكل العملية أيضاً. ولهذا السبب لو كان العمل والتطبيق تابعاً للنظرية، فيجدر بالنظرية أن تكون بدورها ناظرة إلى العمل أيضاً.

٢. انفصال وعدم انسجام المباني النظرية للتربية والتعليم مع مسائلها واحتياجاتها

إن انفصال النظريات التربوية عن المسائل والاحتياجات الأساسية للتربية والتعليم في الغرب، يمكن أن تُعدّ من أسباب عزوف أصحاب التربية والتعليم عن هذه النظريات. وذلك لأن الحقول الثلاثة وهي علم النفس، وعلم الاجتماع، والفلسفة التحليلية، قد أصبحت بحكم الحقول الأم والمصدر للنظريات التربوية بالنسبة إلى التربية والعليم. هذا في حين أولاً: إن هذه العلوم لا يمكن أن تلبي جميع احتياجات التربية والتعليم أو أن تعمل على بناء نظرية تربوية جامعة. وثانياً: إن المباني التربوية المتخذة من هذه العلوم، حيث لا تحتوي على الانسجام الضروري والكافي، فإنها تستوجب عدم التناغم الداخلي للنظريات التربوية المتخذة منها. وفي الواقع فإن النظريات التربوية المعاصرة، تابعة للنظريات غير المتجانسة وغير المتناغمة للحقول العلمية الأخرى. إن هذا الانفصال والتشتت هو الذي أدّى إلى نوع من التناقض في وضع السياسات والمشاريع وعزوف المعلين والمعنيين في هذا الشأن. لا سيّما وأنه يتمّ في العصر الراهن ـ بسبب هيمنة الأفكار ما بعد الحداثوية والنسبية ـ ضمّ النظريات غير المتماهية والمتناقضة أحياناً في التربية والتعليم إلى بعضها[٢].

1. Carr, Educational Theory and its Relation to Educational Practice, 102.

2. Ibid, 103.

وانظر أيضاً: ايرواني، رابطه نظريه و عمل در تعليم و تربيت، ١٣٠.

وبطبيعة الحال فإن التعامل بين الحقول المعرفية أمر مطلوب ولا مفرّ منه، إلا أن التبعية للنظريات الأجنبية عن المسائل والاحتياجات التربوية والتعاطي معها بالقبول والإيجاب في مجال التربية والتعليم، قد أدّت إلى حدوث الكثير من المشاكل؛ ومن هنا يجب لحل هذه المشاكل العمل على التنظير الناظر إلى المسائل والاحتياجات الواقعية للتربية والتعليم، وإخراج هذا الحقل من مجرّد كونه علماً فرعياً وتابعاً، وترقيته إلى علم مستقل ومؤثر. وفي هذه الحالة فإن النظريات التربوية سوف تنسجم مع القيَم والتوصيات التربوية، كما سوف تحظى من الناحية العملية باستقبال أصحاب التربية والتعليم أيضاً.

٣. الافتقار إلى الجامعية وعدم الانسجام مع الواقع

إن النظريات المفتقرة إلى الأحقية والجامعية الناشئة عن الفلسفات الناقصة أو الأساليب الخاطئة، لا يمكنها أن تقدّم إلى المجتمع أشخاصاً متعلمين ومعتقدين. إن العلوم التربوية في العصر الراهن بالإضافة إلى خلوّها من المباني الميتافيزيقية والإلهية، لا تنظر إلى الإنسان بوصفه كائناً متعالياً، وله قابلية الكمال بشكل مطلق، بل يتم اعتبار دراسة الإنسان متساوية مع دراسة الحيوانات والجمادات، ويتمّ خفض الأساليب التربوية إلى مستوى الأساليب التجريبية. إن النظرة الأحادية إلى الإنسان، بالإضافة إلى كونها رؤية ناقصة، فإنه كذلك مخالفة للوجدان والفطرة الإلهية للإنسان ولا تنسجم مع حقائق عالم التكوين أيضاً. من الطبيعي أن النظريات التربوية التي تتبلور ضمن هذا النهج لا يمكنها أن تروي عطش الإنسان في البحث عن الحقائق والحصول على الكمال، وتحظى ـ بوصفها مرشداً ودليلاً إلى التطبيق والعمل ـ بترحيب أصحاب التربية والتعليم. وبطبيعة الحال فإن كون النظرية عملية، لا يعني بالضرورة أنها حقيقية وصادقة، كما أن كونها غير عملية لا يشكّل دليلاً قاطعاً على أنها كاذبة، بيد أن عدم الجامعية والافتقار إلى الأحقية، يمكن عدّه من أسباب عزوف أصحاب التربية والتعليم عن النظريات التربوية المعاصرة في الغرب أيضاً.

٤. انتزاعية النظريات الاستنتاجية

لو نظرنا إلى مسار بحث العلاقة والارتباط بين النظرية والتطبيق في فلسفة التربية والتعليم المعاصر في الغرب، فسوف ندرك جيداً أن من بين أسباب الشرخ بين النظرية والتطبيق وكذلك عزوف أصحاب التربية والتعليم عن الأبحاث النظرية، عبارة عن انتزاعية النظريات المستنتجة من الأفكار المتافيزيقية والإلهية. إن الانتزاعية بالنسبة إلى النظرية أمر طبيعي، بيد أن أنصار الاتجاه

الاستنتاجي لم يتمكنوا من بيان علاقة وصلة الأفكار الفلسفية بالمسائل التربوية بشكل ملموس. إن بعض المسائل النظرية من الكلية والانتزاعية بحيث لا يتضح ارتباطها بالقيَم والأعمال التربوية كثيراً. إن هذا الأمر لا يُعدّ نقصاً للأفكار الجوهرية، بل هو من مقتضيات طبعها. وأما المنظرون فبمقدورهم ـ من خلال تنقيح المباني النظرية القريبة ـ أن تثبت العلاقة والارتباط بين النظرية والتطبيق بشكل ملموس. وبعبارة أخرى: يمكن بيان النظريات بشكل أكثر تعيّناً وبلغة أبسط، وإثبات دلالاتها التربوية بشكل محسوس. وفي هذه الحالة سوف تكون الوسائط بين النظرية والتطبيق أقل، ويبدو الارتباط بينهما بشكل أوضح.

٥. عدم الالتفات إلى الدور التربوي للمعلم

إن من بين أدلة عزوف المعنيين عن الأبحاث النظرية وعدم تطبيق النظرية في مقام العمل، عبارة عن تجاهل التربية والتعليم المعاصر في الغرب للدور التربوي للمعلم. يتمّ اليوم النظر إلى المعلمين بوصفهم مجرّد موظفين؛ حيث تكون رؤية المعلم نفسه إلى التربية والتعليم وكذلك رؤية المؤسسة المستخدمة له رؤية مادية واقتصادية. إن مهمة المعلم هي مجرّد التدريس الجيد والمحترف. وأما التربية والتفكير والتهذيب الذي يجب أن يتصف به المعلم والرسالة التربوية التي يجب أن يحملها على عاتقه، فتتمّ الغفلة عنها أو تجاهلها. هذا في حين أنه بالإضافة إلى تدريس المواد التعليمية، فإن طريقة التعليم وأداء المعلم وكذلك قدرته المعرفية والتزامه العملي بالنظرية، يلعب دوراً حاسماً وجوهرياً في الالتزام العملي للطلاب والمعنيين. إن المعلمين بالإضافة إلى نقل المعلومات يجب أن يؤدّوا دورهم في توجيه سلوك وأخلاق وشخصية الطلاب أيضاً. كما يُعد البُعد التربوي في التفكير الإسلامي وفي الأدبيات القرآنية في الأساس متقدّماً على البُعد التعليمي، ويعتبر من بين أهدافه وغاياته المهمّة. وفي ذلك يقول الله سبحانه وتعالى في محكم كتابه الكريم: ﴿لَقَدْ مَنَّ اللَّهُ عَلَى الْمُؤْمِنِينَ إِذْ بَعَثَ فِيهِمْ رَسُولًا مِنْ أَنْفُسِهِمْ يَتْلُو عَلَيْهِمْ آيَاتِهِ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَإِنْ كَانُوا مِنْ قَبْلُ لَفِي ضَلَالٍ مُبِينٍ﴾[١].

٦. النزعة التجريبية وإنكار النظرية في التربية والتعليم

كما سبق أن ذكرنا في جذور البحث، فإن هناك من لا ينكر العلاقة والارتباط المنطقي بين النظرية والتطبيق فحسب، بل وينكر حتى أصل وجود النظرية في التربية والتعليم أيضاً. وذلك لأنهم يرون أن النظرية في الأساس إنما تنحصر في العلوم التجريبية، ولا مكان للنظرية العلمية

١. آل عمران: ١٦٤.

والمعتبرة في العلوم الاجتماعية ومن بينها التربية والتعليم أيضاً. ويتألف دليل هؤلاء من قسمين:

١. القسم الأول، الأدلة التي تبحث في المعايير العلمية ووجود النظرية العلمية، وتراها منحصرة في العلوم التجريبية. من قبيل أن النظرية لها ارتباط وثيق بالمشاهدة والاختبار التجريبي بوصفهما وسيلة للتقييم. إن النظرية مقولة معرفية ولا صلة لها بالعناصر التسويغية (القيَميّة)؛ كما أن قابلية البيان وتعيّن الموضوع وما إلى ذلك يُعدّ من المعايير الأخرى لاعتبارية وعلمية النظرية.

٢. القسم الثاني، الأدلة التي تتعرّض إلى خصائص التربية والتعليم، وتدّعي أن هذه الخصائص تستوجب أن يكون وجود النظرية في هذا الحقل مفتقراً إلى الموضوعية. إن أدلة من قبيل: محورية النشاط وليس علمية التربية والتعليم، وارتباط التربية والتعليم بالقيَم التي تعمل من تلقائها على إدخال القيَم في النظرية التربوية، وعدم وجود علاقة وصلة منطقية بين الواقعية والقيمة، وضعف التربية والتعليم في قابلية الاختبار التجريبي وما إلى ذلك، تعد من بين الأدلة التي أقيمت على عدم علمية التربية والتعليم[١].

نقد النزعة التجريبية

لقد ذهب القائلون بوجود النظرية العلمية في التربية والتعليم ـ في إطار الدفاع عن الاعتبار العلمي للنظرية التربوية ـ إلى الطعن في بعض الخصائص التي تمّ ادعاؤها بالنسبة إلى النظرية العلمية، واستدلوا على ذلك بأن الخصائص المذكورة للنظرية العلمية لا وجود لها في نظريات العلوم التجريبية أيضاً. وهناك من سعى ـ من خلال القبول بالخصائص التي تمّ ادعاؤها بالنسبة إلى النظرية ـ إلى إجراء هذه الخصائص في التربية والتعليم أيضاً. بيد أن أكثر الجهود قد تركّزت على نقد المعايير العلمية ونقد حصر وجود النظرية في العلوم الطبيعية[٢].

تذهب هذه الجماعة إلى الاعتقاد بأن أصل العينية الذي يؤكد على المواجهة مع الواقعيات

---

1. O, Connor, “The Nature & scope of Educational Theory”, 48.

وانظر أيضاً: ايرواني، رابطه نظريه و عمل در تعليم و تربيت، ١ ـ ٦، و ٣٩ ـ ٤٠.

٢. إن بيان الأدلة المذكورة في نقد قابلية تحقيق المعايير العلمية في هذه المقالة لا هو لازم ولا هو ممكن. وللمزيد من المطالعة باقري، درآمدي بر فلسفه تعليم و تربيت جمهوري اسلامي ايران، ٢٧ ـ ٦١ ؛ ايرواني، رابطه نظريه و عمل در تعليم و تربيت، ١٥ ـ ٢٠. (مصدران فارسيان).

also: Evers, "Epistemology and the stracture of Educational theory. Some reflictions on the O، Connor - Hirst Debite", 7.

الخارجية بغض النظر عن أيّ نوع من العناصر الذهنية والقيَميّة، غير ممكن من الناحية العملية. إذ حتى في العلوم الطبيعية لا يمكن الخوض في التحقيق بغض النظر عن القيَم والفرضيات المسبقة. إن المعتقدات الأخلاقية / القيَميّة، بل وأكثر من ذلك أن المعتقدات الفلسفية / العلمية، حاضرة بشكل مقصود أو غير مقصود في كل حقل من حقول المعرفة البشرية، وإن حذفها حتى في العلوم الطبيعية لا هو ممكن ولا هو مطلوب. إنما المهم هو أن علينا إدراك هذه المعتقدات وأن نتعرّف على الفرضيات المسبقة الحاكمة، وأن نعمل في ضوء الأدلة المنطقية والمعتبرة على جعل الفرضيات الصائبة أساساً لنشاطنا. رغم أن دور المعتقدات والقيَم في العلوم الاجتماعية أكثر بمراتب من العلوم الطبيعية[١].

يبدو أن النزعة التجريبية ـ بمعنى القول بحصر أسلوب الحصول على المعرفة اليقينية والمعتبرة في أسلوب التجربة الحسية ـ هو الخطأ الأكبر الذي ارتكبه التجريبيون ولا سيّما منهم الوضعيون. إنهم من خلال حصر طريق المعرفة في التجربة وحصرهم أداة المعرفة في الحواس الظاهرية، قد حرموا أنفسهم في الواقع من الطرق الأكثر اعتباراً ويقينية، من قبيل: الوحي والشهود والعقل. وفي الحقيقة فإننا إذا لم نعتبر التربية والتعليم من العلوم التجريبية، فإن هذا الأمر لا يُنقص شيئاً من الاعتبار والمنزلة المعرفية لهذا العلم أبداً، ويمكن الاستمرار في مواصلة الحديث عن النظريات المعتبرة واليقينية في التربية والتعليم وفي العلاقة المنطقية بين النظرية والتطبيق التربوي أيضاً. وفي الأساس فإن التمايز بين مختلف حقول العلم من الناحية الأبستمولوجية والمنهجية لا يلازم اعتبارها. إن على كل علم أن يعمل على إثبات مسائله بأساليبه الخاصة، وعلى هذا الأساس فإنه أولاً: ليس من الضروري أبداً أن يتمّ حشر التربية والتعليم في إطار العلوم التجريبية الضيّق. وذلك لأن هذا الأمر يستوجب تجريد الكثير من حقول التربية والتعليم التي لا تقبل البحث والتحقيق بالأسلوب التجريبي منها، ويتحوّل هذا العلم إلى علم ناقص. وثانياً: إن النظرية لا تنحصر في العلوم التجريبية فقط، بل إن ذات العلوم التجريبية والطبيعية في الأساس تقوم على أساس النظريات الفلسفية والقيَميّة، وإن النظرية موجودة قبل العلوم التجريبية. ولهذا السبب فإنه على الرغم من تشكيك أكثر المحققين في اعتبار التربية والتعليم علماً، فإن أغلبهم يذهب في بحث النظرية في التربية والتعليم إلى القول بوجود وضرورة النظرية في التربية والتعليم[٢].

---

١. باقري، درآمدي بر فلسفه تعليم و تربيت جمهوري اسلامي ايران، ٤٥ ـ ٤٦.

٢. ايرواني، رابطه نظريه و عمل در تعليم و تربيت، ٢٨ و٥٩.

النتيجة

في خلاصة البحث يمكن القول: إن مسألة التربية والتعليم في المجتمعات الغربية المعاصرة قد تمّ إفراغها من بُعدها المعنوي والتربوي، وتحوّلها إلى مجرّد وسيلة لانتقال المعلومات والتعرّف على الحرَف والحصول على الدخل والربح. لقد تمّ إفراغ النظرية التربوية من هويتها الفلسفية والقيَميّة، ولم يعد لها موقع مناسب في العلوم التربوية. كما تمّ التشكيك في العلاقة المنطقية بين النظرية والتطبيق، وتمّت إقامة الكثير من الأدلة على امتناعها.

وفي نظرة عامّة يمكن القول: إن الإشكال الأهم في العلاقة والارتباط المنطقي بين النظرية والتطبيق من وجهة نظر المفكرين المعاصرين في الغرب، عبارة عن إشكال العبور من مسألة (الوجود) إلى (الوجوب). إن هذا الإشكال قد دفع بهم إلى الإعراض عن الأسلوب الاستنتاجي والبحث في الأساليب البديلة. ولكن لو أمكن العثور على طريقة لحلّ هذا الإشكل فإن المعضلة الرئيسة سوف يتمّ حلها. كما أن بعض الفلاسفة المسلمين قد عمدوا إلى حلها بشكل متقن من طريق التحليل الدقيق لماهية القضايا القيَميّة وعلاقتها بالضرورة بالقياس.

وكذلك فإن التضاد بين النظرية والتطبيق لدى بعض المفكرين وعزوف المعلمين والطلاب عن الأبحاث النظرية، يُعدّ بدوره من معضلات الارتباط بين النظرية والتطبيق في فلسفة التربية والتعليم في الغرب أيضاً. ويبدو أن العوامل الأصلية للتضاد بين النظرية والتطبيق في هذا الحقل، عبارة عن: أ ـ عدم الجامعية والكفاءة اللازمة للنظريات. ب ـ عدم دقة أو غفلة بعض المفكرين عن مبانيهم النظرية. ج ـ عدم الالتفات إلى كون النظرية تشكّل جزء العلة وتأثير الكثير من العوامل المتعددة الأخرى، من قبيل: الآداب والتقاليد والبيئة وغير ذلك من القرارات والنشاطات التربوية. د ـ الشمولية وعدم الالتفات إلى سهم وحجم تأثير كل من الفلسفة والعلم في التربية والتعليم. وعلى هذا الأساس فإن هذا التضاد والشرخ لا يمكن أن يشكل دليلاً على عدم إمكان العلاقة والارتباط المنطقي بين النظرية والتطبيق، بل هو معلول لسلسلة من العوامل الخارجية. كما أن العزوف عن الأبحاث النظرية بدوره لا يشكّل دليلاً على عدم الارتباط المنطقي بين النظرية والتطبيق أو عدم تأثير النظرية في التطبيق، بل هو معلول لسلسلة من العوامل الخارجية، ومن بين أهمها عبارة عن: أ ـ النظرة المادية والاقتصادية إلى التربية والتعليم. ب ـ انفصال المباني النظرية في التربية والتعليم عن المسائل واحتياجاتها. ج ـ عدم أحقية وانسجام النظريات التربوية المعاصرة في الغرب مع الحقائق والفطرة الإنسانية الباحثة عن الحقيقة. د ـ انتزاعية الأبحاث النظرية، وعدم وضوح ارتباطها بالنشاط التربوي.

هناك من عمد ـ بتأثير من النزعة التجريبية المفرطة ـ إلى تقليل النظريات المعتبرة وخفضها إلى نظريات علمية (تجريبية)، واعتبر عدم معيارية النظرية العلمية في التربية والتعليم دليلاً على امتناع النظرية فيها، ونتيجة لذلك فقد اعتبروا بحث العلاقة والارتباط بين النظرية والتطبيق التربوي فاقداً للقيمة. ويبدو أنه بالإضافة إلى أن أكثر الانتقادات الواردة على المعايير المذكورة للنظرية العلمية صحيحة، يمكن القول: إن النزعة التجريبية غير مقبولة من الأساس. وذلك لأن المعارف المعتبرة ليست منحصرة في العلوم التجريبية فقط، وإن هناك طرقاً أخرى أكثر إتقاناً للمعارف المعتبرة أيضاً، ومن هنا فإن عدم تجريبية النظرية التربوية لا يُلحق أيّ ضرر باعتبارها وأهميتها. ولهذا السبب فإن ضرورة النظرية في التربية والتعليم وتأثيرها في العمل التربوي من الوضوح بحيث لم يتمكن حتى أصحاب المسلك التجريبي من إنكارها، ولذلك فقد اضطروا إلى البحث في هذا الموضوع على خلاف مبناهم الفلسفي.

المراجع والمصادر:

١. اسميت، فيليپ جي.، فلسفه تعليم و تربيت چيست؟ في: زمينهاي براي بازشناسي و نقادي فلسفه تعليم و تربيت غرب، ترجمه إلى اللغة الفارسية وقام بتدوينه: سعيد بهشتي، طهران، انتشارات اطلاعات، ١٩٦٥ هـ ش.

٢. اوزمن، هوارد و سموئيل ام. كراور.، مباني فلسفي تعليم و تربيت، ترجمه إلى اللغة الفارسية: غلام رضا متقي فر وآخرون، قم، مؤسسه آموزشي و پژوهشي امام خميني (رحمه الله)، ١٣٧٩ هـ ش.

٣. ايرواني، شهين، رابطه نظريه و عمل در تعليم و تربيت، طهران، شركت انتشارات علمي و فرهنگي، ١٣٨٨ هـ ش.

٤. باقري، خسرو، درآمدي بر فلسفه تعليم و تربيت جمهوري اسلامي ايران، طهران، شركت انتشارت علمي و فرهنگي، ١٣٨٩ هـ ش.

٥. الإصفهاني، الراغب أبو القاسم الحسين بن محمد، المفردات في غريب ألفاظ القرآن، تحقيق: صفوان عدنان الداوودي، بيروت، الدار الشامية، ١٤١٦ هـ ش.

٦. بهشتي، سعيد، زمينه اي براي بازشناسي و نقادي فلسفه تعليم و تربيت غرب، طهران، انتشارات اطلاعات، ١٣٨٦ هـ ش.

٧. جوادي، محسن، مسأله «بايد» و «هست»، دفتر تبليغات اسلامي، قم، ١٣٧٥ هـ ش.

٨. سروش، عبد الكريم، دانش و ارزش، طهران، انتشارات ياران، ١٣٥٨ هـ ش.

٩. علم الهدى، جميلة، نظريه اسلامي تعليم و تربيت، طهران، دانشگاه امام صادق عليه السلام، ١٣٨٨ هـ ش.

١٠. كامبلس، جي. جي.، تاريخ فلسفه تعليم و تربيت، في: زمينهاي براي بازشناسي و نقادي تعليم و تربيت غرب، ترجمه إلى اللغة الفارسية وقام بتدوينه: سعيد بهشتي، طهران، انتشارات اطلاعات، ١٣٨٦ هـ ش.

١١. مصباح اليزدي، محمد تقي، فلسفه تعليم و تربيت اسلامي، طهران، انتشارات مدرسة، ١٣٩٠ هـ ش.

١٢. ـــــــــــــ، محمد تقي، آموزش فلسفه، المجلد الأول، طهران، سازمان تبليغات اسلامي، ١٣٧١ هـ ش.

١٣. ـــــــــــــ، محمد تقي، دروس فلسفه اخلاق، قم، مؤسسه آموزشي پژوهشي امام خميني (ره)، ١٣٧٦ هـ ش.

١٤. ـــــــــــــ، محمد تقي، نقد و بررسي مكاتب اخلاقي، قم، مؤسسه آموزشي پژوهشي امام خميني (ره)، ط ٢، قم، ١٣٨٧ هـ ش.

١٥. ميالاره، گاستون، معنى و حدود علوم تربيتي، ترجمه إلى اللغة الفارسية: علي محمد كاردان، انتشارات دانشگاه تهران، ١٣٧٠ هـ ش.

١٦. نيكزاد، محمود، كليات فلسفه تعليم و تربيت، طهران، انتشارات اسلامي، ط ١، ١٣٧١ هـ ش.

17. Barrow، R., "Philosophy of Education: Historical Overview", in Torsten. T. Neville Postlethwaite. The international Encyclopedia of Education. London: BPC Wheatson Lmt, 1994.

18. Beck, Clive, Education philosophy and Theory - an introduction, Little, Brown and company (inc). Canda, 1974.

19. Berzinka، Wolfgung, philosophy of Educational Knowledge, Translated by James Stuart Brice and Roul Eshelman, Kluwer Academic publishers, Netherland, 1992.

20. Broudy, Harry, Building a philosophy of Education, 2ed ed. Printice-Hall, Inc. U. S. A, 1961.

21. Brubacher, john, Modern Philosophy pf Education, Mc Graw - Hill Book Company. Tokyo, 1969.

22. Carr، Dvid. “Is Understanding the profeional Knowledge of Teachers a Theory-practice Problem?”, Jornal of philosophy of Education, Vol. 29. No 3, 1995.

23. Carr، Dvid, “Practice Enquiry، Values and problems of Eductional theory”. Oxford Reiew of Education. Vol. 18. No3., 1992, pp 241 - 251.

24. Carr, Wilferd, "Educational Theory and its rlation to educational practice", In Entwiftle. Noel. Handbook of Educational ideas and practice. Rutledge. London, 1990.

25. Carson, A. S., “Tow problems of Educational theory”, British Journal of Educational studies. Vol. 23. No2, 1980.

26. Clark، Charles, "Why teachers need philosophy?”, Jornal of philosophy of education. Vol. 23. No 2, 1989.

27. Daveney, T. F., “Eduction-a moral concept”. in: New Essays in the philosophy of education. Edited by Langford، Glenn & D. J. O Connor. International library of the philosophy of education، Routledge. first published in 1973، second 2010.

28. Evers, C. W, "Epistemology and the stracture of Educational theory, Some reflictions on the O، Connor-Hirst Debite”, Jornal of philosophy of education. Vol 21. No1.

29. Gribble, John, An introduction to philosophy of education. Allyn and bacon. Inc، Boston.

30. Heyting, Frieda & others, Methods in philosophy of education, Routledge, London & New York Taylor & Francis Group, 2001.

31. Hirst. P. H., “philosophy & Education Theory”, In: Christopher J, Lucas, What is philosophy of Educatio?. U. S. A: Macmillan, 1963.

32. Hirst, P. H., Educational Theory. in J. W Tibble. the study of eduction. Routledge and Kegan paul. London, 1966.

33. Hirst, P. H, “The Nature & scope of Educational Theory”, in: New Essays in the philosophy of education. Edited by Langford، Glenn & D. J. O Connor. International library of the philosophy of education، Routledge. first published: 1973.

34. Hook, Sidney, “The Scope of philosophy of education”, In Christopher J، Lucas. What is philosophy of Educatio?. U. S. A: Macmillan, 1956.

35. Kant, Immanuel, Critique of practical reason. Translator, Mary Gregor, London. Combridge university press, 1999.

36. Langford, Glenn., "The cocept of Education", in: New Essays in the philosophy of education. Edited by Langford, Glenn & D. J. O Connor. International library of the philosophy of education. Routledge, 2010.

37. O Connor, D. J, “The Nature & scope of Educational Theory”, in: New Essays in the philosophy of education. Edited by Langford، Glenn & D. J. O Connor. International library of the philosophy of education. Routledge. first published in 1973. second 2010.

38. O Connor, D. J., Introduction to the philosophy of eduction. 4 ed. Routledge and Kegan paul. London, 1957.

39. Price, Kingsley, “Is philosophy of Education Necessary?”, In Christopher J، Lucas. What is philosophy of Educatio?. U. S. A: Macmillan, 1955.

40. Scheffler, Israel, "Is eduction a diciplin?", In philosophy and education. Allyn and bacon. Inc. Boston, 1966.

41. Smith, Philip. G., philosophy of Education. New York, 1965.

42. Zais, Roberts, Curriculum, principle and foundation, Thomas Y. Crowell company LTD. Newyork, 1976.

أبحاث بين مناهجيّة

يتناول هذا القسم من المجلة الأبحاث التي تتشارك بين فرعين علميين، أحدُهما هو الفرع الذي يدخل فيه الموضوع الذي يشكّل ملف العدد.

تنشئة العولمة .مدخل للتحليل الثقافي

د. حسان عبدالله حسان

تنشئة العولمة .مدخل للتحليل الثقافي

د. حسان عبدالله حسان [*]

الملخّص

انشغل هذا البحث بالتحليل المعرفي النقدي (الداخلي) لتنشئة العولمة وأدواتها المستحدثة ووسائلها الرقمية التي تمكنت من نفس الإنسان المعاصر، وذلك من خلال رؤية من الداخل لأبعاد هذه التنشئة والآثار السلبية على الإنسان، واعتبار أن ما تقوم به العولمة هو نمط من التنشئة المضادة لما تعورف عليه في البناء العقلي أو الوجداني أو الاجتماعي الإنساني في أطواره السوية، وينقسم البحث إلى أربعة أقسام رئيسة، القسم الأول: يتناول خلفية معرفية عن العولمة، والقسم الثاني: مفهوم تنشئة العولمة، والقسم الثالث: مدخلات تنشئة العولمة، والقسم الرابع: مخرجات أو نواتج تنشئة العولمة، مع تعريف بفرضية البحث ومفهوم التنشئة وخاتمة. إن الفرضية الفلسفية التي تقوم فكرة البحث مفادها أن نوعية المعرفة تساوي نوعية الحياة، أي أن مدخلات المعرفة التي يتلقاها الإنسان تؤثر في شكل وطبيعة الحياة التي يعيشها. إن النتيجة المستخصلة لما تقدم هي أنه يجب أن يقف المفكر والمربي المسلم في العالم المعاصر موقفًا تأمليًا من سياقات هذه البيئة الجديدة للتنشئة، التي لا تخص المجتمعات الغربية وحدها بل أصحبت مجتمعاتنا العربية الإسلامية في أتون تنشئة العولمة. والتأمل هنا لا يكون بغرض التحليل أو الرياضات الذهنية، ولكن بغرض البحث في تأسيس بيئة تنشئة مضادة لمخاطر العولمة وسياقاتها الثقافية ومؤثراتها الحضارية، وذلك أيضًا ليس فقط لغرض المحافظة على ثقافتنا، ولكن هذا التأسيس يكون من أجل تشييد نظام ثقافي وتربوي إسلامي قادرة على المثاقفة مع الآخر وطرح نموذج بديل ينقذ العالم الإسلامي

* أكاديمي مصري- جامعة دمياط.

خاصة والإنسان المعاصر عامة من براثن البيئة المستحدثة لمشروع العولمة وأدواتها التكنولوجية والاتصالية المختلفة التي ترهن الإنسان إلى مادية مفرطة، تناهض النزعة الإنسانية التي يتفرد بها بين المخلوقات.

الكلمات المفتاحية: العولمة، اللاتوطين، إدمان الانترنت، القولبة، التنميط، الفردية.

مقدمة

إن إنتاج المعرفة لا يعقبه فقط تأسيس مجموعة من النظريات العلمية أو الأطر الفكرية أو توافر المعلومات حول موضوع ما، لكنه يتجاوز ذلك إلى تشكيل طبيعة الحياة التي تُنتج هذه المعرفة، فإذا كان البشر ينتجون المعرفة فإن المعرفة تعيد صياغة الحياة التي يحياها البشر الذين ينتجون هذه المعرفة.

إن نوعية المعرفة (المنتجة أو المتبناه أو المقتحمة) تحدد نوعية الحياة للفرد والمجتمع الذي يصطبغ بتلك المعرفة سواء أكان منتجًا لها أم اختارها من بين أنماط شائعة أو متوفرة اجتماعيًا، أو كانت تلك المعرفة مقتحمة عن طريق الغزو أو الاستعمار أو الاستلاب الحضاري.

في كل هذه الصور والنماذج (إنتاج، تبني، اقتحام) لنمط معين من المعرفة، فإن المعرفة بالضرورة السننية تنعكس لتتجسد في نوعية الحياة الاجتماعية للفرد والمجتمع. ﴿قُلْ كُلٌّ يَعْمَلُ عَلَىٰ شَاكِلَتِهِ﴾ [الإسراء:٨٤]. فنوعية المعرفة هي الطريقة والمذهب والاختيار الذي يمثل مدخلات الحياة سواء أكانت فردية أم اجتماعية ففي الأولى تتغلغل في الوجدان وتشكل السلوك، وفي الثانية تؤسس النظم والقوانين والمناخ الاجتماعي العام.

واختبار هذه الفرضية السننية يكون عن طريق تتبع تاريخي واستقراء حديث ومعاصر لإدراك العلاقة بين نوعية المعرفة ونوعية الحياة الاجتماعية منذ بدء الخليقة وحتى الآن. وفي ذلك يمكن أن نحدد عدة عناصر لهذا التتبع التاريخي والاستقراء المعاصر للمعرفة والحياة. هذه البنود هي: الإنسان، والطبيعة، والقيم، والمصير. إن الوعي بطبيعة "معرفة مجتمع" ما بهذه العناصر الأربعة (والتي تعرف بالرؤية الكلية) يشكل استقراءً واقعيًا لنوعية الحياة المتوقعة فيه.

ولقد صنف الإنسان أنماط المعرفة تاريخيًا إلى أربعة أنماط مرت بها البشرية هي: المعرفة البدائية، والمعرفة الدينية، والمعرفة الصناعية، والمعرفة التكنولوجية. مع التحفظ على تصنيف

المعرفة الدينية كإحدى مراحل تطور التفكير البشري، وذلك لأن المعرفة الدينية كما أظهرها القرآن الكريم معرفة متقدمة علميًا ولا تناقض الصناعة أو التكنولوجيا - المستوى الأعلى في معرفة الإنسان المعاصر - بل تدفع إليهما وكانت تجربة الحضارة الإسلامية دليل وبرهان على ذلك. ونضيف في هذا البحث نمط خامس للمعرفة يمكن أن نطلق عليه "معرفة العولمة"، وهو مدار عمل البحث والفكرة الرئيسة مستمدة من أبعاده وآثاره على الحياة الاجتماعية.

من ناحية أخرى فإن أي ثقافة تفترض تجانسًا بين المعيش والمعرفة. إن معرفة سنوات الثمانينات داخلة بعمق في حياة وتجربة الأشخاص الذين عاشوها كما هي حاليًا، إن المرحلة التي نعيشها من مدخلات المعرفة الرقمية تطبع آثارها على ذواتنا، وتضع بصمات واضحة، وتترك علامات لا يمكن لأحد أن ينكرها أو يحددها على طريقة فهمنا للأشياء، وإعادة النظر إلى ذواتنا والآخرين، بصورة تكاد تبتعد عما عهده الإنسان في العصور السابقة، ولا في أي ثقافة قائمة قبل الدخول في مرحلة "رقمنة الذات" والمحيط.

أولًا: العولمة، خلفية معرفية:

العولمة أحد أبرز تجليات ما عرف بالنظام العالمي الجديد في بداية التسعينات، والتي تعبر بوضوح عن المتغيرات السياسية والاقتصادية والثقافية التي جاءت بعد تفكك الاتحاد السوفيتي وظهور ما عرف بالأحادية القطبية؛ وظهر مع هذا المفهوم مجموعة من الارتباطات المفاهيمية الأخرى مثل: العولمة السياسية، والعولمة الاقتصادية، والعولمة الثقافية. ومن ناحية المفهوم، فإن العولمة تعني من الناحية الوظيفية "وصف كل العمليات التي بها تكتسب العلاقات الاجتماعية نوعًا من عدم الفصل بين الحدود أو بعد المسافة، حيث تجرى الحياة في العالم كمكان واحد.. لذا فالعولمة هي الاتجاه المتنامي الذى يصبح به العالم - نسبيًا - كرة اجتماعية بلا حدود وهي -أيضًا- تكثيف العلاقات الاجتماعية عبر العالم، حيث ترتبط الأحداث المحلية المتباعدة بطريقة كما لو كانت تتم في مجتمع واحد"[١].

كانت "العولمة" أحد الرموز المهمة لما أطلق عليه "النظام الدولي الجديد" عقب سقوط الاتحاد السوفيتي ومحاولة تفرد الغرب الأمريكي على وجه الخصوص على الهيمنة على العالم، استخدمت دول المركز الرأسمالي هذا المصطلح للترويج لأهداف هذا النظام بطريقة يسهل نفسيًا

١. عبد الكريم، العولمة عالم ثالث على أبواب قرن جديد، ٣٤.

تقبلها عند الأفراد، بهدف تشييع عالمية "النظام الدولي الجديد" أو الأحادية القطبية، في صورة "حضارة عالمية جديدة تتصل فيها الشعوب وتشترك بإنتاجها الحضاري، فالنظام العالمي الجديد عولمة، والعولمة حضارة عالمية، والحضارة العالمية هي بشكل عام في التبشير بهذا النظام هي التقارب الثقافي الإنساني، والقبول المتزايد بقيم وتوجهات وممارسات ومؤسسات مشتركة، من قبل شعوب العالم"[١].

وفي الجانب القيمي للعولمة- من ناحية منظورنا الحضاري- يرى جلال أمين (١٩٥٣-٢٠١٨) أن العولمة هي اكتساح القيم الغربية مثل قيم الاستهلاك وقيم السوق (أي تحويل كل شيء إلي سلعة) والمعلومات للعالم بأسره، ويساعد على تحقيق أهداف العولمة التغيرات التي حدثت في السنوات الأخيرة، ومنها[٢]:

ـ - انتهاء العزلة التي كانت تفرضها بعض الأمم والمجتمعات مثل أوروبا الشرقية والصين.

ـ - الزيادة الكبيرة في درجة تنوع السلع والخدمات، وتنوع مجالات الاستثمار التي تتجه إليها رؤوس الأموال من بلد إلى آخر.

ـ - ارتفاع نسبة السكان في داخل كل مجتمع أو أمة التي تتفاعل مع العالم الخارجي وتتأثر به.

ـ - زيادة تبادل المعلومات والأفكار بين الدول والمجتمعات المختلفة.

ـ - الدور الرئيسي للشركات متعدية الجنسية، والتي أخذت تنتشر بصورة كبيرة في كل الدول.

من ناحية أخرى فإن العولمة اتحدت في نشوء شبكات اتصال عالمية فعلاً، تربط جميع الاقتصاديات والبلدان والمجتمعات، وتخضعها لحركة واحدة من خلال اندماج منظومات ثلاث رئيسية في حياتنا الاجتماعية والدولية الراهنة:

المنظومة الأولى: هي المنظومة الإعلامية والثانية: المنظومة الاتصالية، والثالثة: المنظومة المعلوماتية، والتي تجسدها بشكل واضع شبكة معلومات الإنترنت.

وإذا كان صامويل هنتنجتون يرى أن الصراع الجديد تمثل فيه الثقافة العنصر الرئيس، فإن النظام الرأسمالي المتصاعد بدأ في هذا الصراع باعتباره الأقوى داخل السوق الثقافية الجديدة، فيقوم

---

١. هنتنجتون، صدام الحضارات، ٩٣.

٢. أمين، العولمة، ١١ – ١٦ بتصرف.

بمحاولات جادة وقسرية لإحلال ثقافته - التي يصفها بأنها عالمية - بديلاً عن الثقافات المحلية والوطنية، "فالرأسمالية العالمية تتطلب تكوينًا ثقافيًا معينًا، فإن انتقالها من المراكز الرئيسية إلي العمل على صعيد كوكبي يترتب عليه تلقائيًا إزاحة الثقافات (ما قبل الرأسمالية) وإحلال ثقافة رأسمالية -أو القيم الغربية الحديثة- محلها"[١]، كما أن النظام العالمي الجديد والذي يهدف إلي عولمة الثقافات يرى أن "..بنية الثقافة الشعبية التي تربط عناصر الوجود بعضها ببعض وتشكل الوعي العام بما هو كائن، وبما هو مهم، وما هو حق، وما هو مرتبط بأي شيء آخر، هذه البنية أصبحت منتجًا يتم تصنيعه"[٢].

فالثقافة - إذن - تمثل عنصرًا أساسيًا في العناصر العالمية التي تم عولمتها فيما سمي بالنظام العالمي الجديد، حيث إنها المنفذ الرئيس لمشروع العولمة مع باقي العناصر المشكلة لجوانب ذلك النظام الذي يمارس الهيمنة على كافة مجالات العالم الإنساني والفيزيائي - أيضًا-.

ويهدف المركز الثقافي الرئيسي للعولمة - المتمثل في الولايات المتحدة الأمريكية - فيما يتعلق بالأهداف الثقافية إلى تحقيق ما يلي:

١- بناء نمط متميز لحياة النخب وتفكيرها يسمح بفصلها عن الكتلة الرئيسية من السكان، ودمجها مباشرة في دائرة الثقافة والاستهلاك الخاص بها، وخلق رأس مال ثقافي ورمزي مستقل، وثقافة نوعية للنخبة العالمية الجديدة. فنزع النخب من ثقافتها الوطنية لا يعني إعدادها للاندماج في ثقافة النخبة العالمية الحاملة للعولمة فحسب، ولكن يعني أكثر من ذلك وهو تخفيض الثقافات الوطنية إلي مستوى الثقافات الشعبية أي التواصلية[٣].

٢- أمركة نمط الحياة العالمية: فالمركز الثقافي الرئيسي في النظام العالمي - باعتباره أمريكيًا - فهو يهدف في إحدى جوانبه إلى تعميم النموذج الأمريكي للحياة. فالحياة الثقافية العالمية تتجه نحو تنميط متزايد من السلوك البشري في اتجاه ثقافة معممة أو ثقافة لأمركة، خاصة في ظل تزايد سرعة النقل والمواصلات واتساع الأسواق، وإزالة الحواجز أمام انتقال المعلومات والأفكار.

٣- التحكم في مسار تطور البني التقليدية بالقدر الذي يسمح فقط بتصريف منتجات (المركز

---

١. السيد سعيد، العولمة والقيم الثقافية، ١٦٨.

٢. شيللر، المتلاعبون بالعقول، ١١٣.

٣. غليون وأمين، ثقافة العولمة الثقافة، ٤٠.

الرأسمالي المعولم)، ويكون ذلك عن طريق تعميم آليات ثقافة الاستهلاك والتي تلعب دوراً مؤثراً في ذلك، حيث يمكن رصد مظاهر التطلعات الاستهلاكية لدى الفئات والشرائح المختلفة في المجتمعات المحيطة.

٤- تغريب الثقافات الوطنية من خلال آليات أكثر قوة مثل وسائل الإعلام والتقنية الحديثة، واحتكارها على مستوى المعرفة وعلى مستوى التشغيل. وكان لصناعة الثقافة دور مهم في هذا الإطار، حيث تم توجيه نمط الثقافة من منطلق ما بعد الحداثة نحو إعادة إنتاج وتقوية منطقة الاستهلاك لدى الشعوب[١].

هذا باختصار خلفية معرفية عن العولمة لاسيما في بعدها الثقافي الذي يمارس تأثيراً قهريًا في التشكيل التربوي للنفس المعاصرة وهو ما سوف نحاول إدراك أبعاده (مدخلات ومخرجات) وتشكلاته في الواقع الإنساني المعاصر فيما يلي.

ثانيًا: تنشئة العولمة:

التعريف الاصطلاحي للتنشئة يقصد به عدة معاني منها: التعلم الاجتماعي، والاندماج الاجتماعي، والتطبيع الاجتماعي، واستيعاب العناصر الثقافية، والتكيف الاجتماعي. وهي بالتالي- أي عملية التنشئة- عملية مكتسبة من المحيط (البيئة) وعناصرها المتعددة: الثقافية، والسياسية، والاقتصادية، والإعلامية وحديثًا التكنولوجية والرقمية، وغير ذلك مما تفيض به حركة الحياة الاجتماعية ومستجداتها، إلا أننا نقف في مؤثرات الحياة الاجتماعية في التنشئة على عاملين: الوارثة والبيئة، وفيهما أيضًا نقف على ما هو أساس وما هو فرعي، لذلك يرتب سلم أولويات المجتمع حسب تفضيلاته والمرجعيات المؤثرة فيه، أي أن عملية التنشئة في المفهوم التقليدي تشمل حدودًا لعوامل أكثر تحديدًا ووضوحًا وقدرة على التوقع والتنبؤ، بمعنى أكثر اختزالاً فإن عملية التنشئة في المعرفة التربوية هي عملية توطين لشخصية الفرد على أطر المجتمع القائمة والواضحة والتاريخية والجغرافية.

إن الفكرة الرئيسة في عملية التنشئة- في المعرفة التربوية التقليدية- هي فكرة التوطين للشخصية الفردية، التوطين اجتماعيًا بكل ما يحمله مفهوم التوطين من: الاستنبات، والاستزراع، والحدود، والقيود وما إلى ذلك من عناصر تشبث الشخصية الفردية بواقعها: الجغرافي والتاريخي ويترجم في الواقع الثقافي الذي يقبع بينهما -التاريخ والجغرافيا- ويستمد معالمه وتفاصيله منهما.

---

١. حجازي، العولمة وتهميش الثقافة الوطنية، ١٣٥.

لكن في ظل العولمة أصبح مفهوم/شعار اللاتوطين هو القائم في مجال القيم والعادات والمؤثرات الاجتماعية على عملية التنشئة والجماعية، ويقصد باللاتوطين "فقدان العلاقة الطبيعية بين الثقافة والأقاليم الجغرافية والاجتماعية. أو التحرر من تقييدات التفاعلات المباشرة (وجهًا لوجه) في العلاقات الاجتماعية التي كانت موجودة في النواحي المحلية لمجتمعات ما قبل الحداثة"[١].

من ثم حدثت عدة تحولات لمفهوم التنشئة (التقليدي) أهمها: تحول التنشئة الاجتماعية الموطنة إلى تنشئة لا وطنية، أو تنشئة عابرة للحدود والتاريخ والقيم، أو من التوطين إلى التعولم " لقد كانت التنشئة دائما تميل إلى الثبات في المكان والتماسك والتقليد المحلي -المحيط بالمكان أو البيئة المباشرة- باعتبار أن المجتمع الذي يقوم بدوره هذه العملية محدود المكان ومحدد الهوية والعادات والتقاليد (التي يستهدف تطبيعها في عملية التنشئة). لكن في ظل العولمة تحول مفهوم التنشئة إلى مفهوم متحرك متغير دائمًا، ينتقل بصورة سريعة وربما مفاجئة، لم يعد المجتمع قادر على الإمساك به. إننا بحق يجب أن نقوم بإعادة تشكيل التجربة الثقافية والتربوية للمجتمعات المعاصرة، وإعادة تحليل وتقييم – أيضًا- في ظل قمع العولمة وما أنتجته "العصر العالمي" عصر الرقمنة والتكنولوجيا.

في ظل العولمة تصير عملية التنشئة الاجتماعية للفرد بكل عناصرها إلى تنشئة الكترونية بكل مفرداتها وتقنياتها وتطوراتها. حيث تحولت (البيئة أو المحيط) الالكتروني إلى مصدر الاستجابة الأول في كثير من الأوقات /الأحوال مصدر المعرفة الرئيس للعقل البشري، فضلاً عن كونها تمثل حياة (افتراضية) متكاملة يكاد يستغني معها الفرد عن كثير من مؤشرات التنشئة الاجتماعية في صورتها (التقليدية). أو أنها على أقل تقدير أضحت مؤسسة تنشئة موازية ومنافسة ومتفوقة إذا ما قورنت بالمؤسسات المعروفة تاريخيًا: الأسرة، والمدرسة، ودور العبادة، والإعلام.

من استقراء التاريخ القريب للعولمة، نلاحظ أن قوة العولمة تكمن في الثقافة والتنشئة، حيث تقع العولمة في القلب من الثقافة الحديثة، وتقع الممارسات الثقافية في القلب من المعرفة «إن العمليات التحويلية لعصرنا الحديث، والتي تصفها العولمة، لا يمكن أن تفهم على نحو صحيح حتى تدرك من خلال المفردات المفاهيمية للثقافة؛ وبالمثل، فإن هذه التحولات تغير نسيج التجربة الثقافية ذاته. كما أنها في الحقيقة تؤثر في إحساسنا بالهوية الحقيقية للثقافة في العالم الحديث»[٢].

---

١. توملينسون، العولمة والثقافة: تجربتنا الاجتماعية عبر الزمان والمكان، ١٤٦.

٢. توملينسون، العولمة والثقافة، ٩.

ثالثًا: بيئة تنشئة العولمة (المدخلات):

في ظل العولمة تشكلت بيئة جديدة للتنشئة الفردية والجماعية يمكن أن نطلق عليها "البيئة الواحدة" حيث تفتقد للتنوع الجغرافي والحضاري الذي كانت تتشكل منه بيئة التنشئة التقليدية، فأضحت هذه البيئة الجديد تتشكل شبكتها الاجتماعية من وصلات الويب والحاسوب وتقنيات الشبكة العالمية العنكبوتية التي ألقت بكل خيوطها على كافة الأعمار والأجناس والبيئات والثقافات، وشكلت الشاشة المشترك الرئيس لهذه البيئة بكل عناصرها ومكوناتها، وشكل وميضها مثير الاستجابة لدى جميع هذه العناصر، وفي ظلها تأتي تفاصيل: الألعاب المعتمدة على الحركة، وتطبيقات الهواتف الذكية التي لا تفتأ عن التطوير السريع الهادر للموديلات والإمكانات، ونظام تحديد المواقع المكانية من معرفة أماكن السفر والرحلات إلى الجاسوسية الفائقة بين الدول، والانتقال إلى الرفقاء الوهميين، الرفقاء الرقميين، وبرامج إعادة ضبط الصور وتزييفها، ووسائل التواصل الاجتماعي (الانعزالي - التوحيدي)، والحرب السيبرانية .

كل ذلك وما يتولد عنه وما يستجد يوميًا وما لم نستطع أن نستوعب وجوده، شكل بيئة ثقافية واجتماعية وانثروبولوجية لعملية "تنشئة العولمة" والتي تتم داخلها إعادة بناء وتشكيل الهوية الإنسانية "العالمية" و"عولمتها" وفقًا لما تقصده هذه الأدوات التقانية التي صنعت بيئة "واحدة" للإنسان -عبر العالم- غير مسبوقة في تاريخ الإنسان على الأرض.

هذه البيئة الجديدة صنعت لنا مفاهيم جديدة في التنشئة الإنسانية، تؤسس بدورها تصورات جديدة ناحية الإنسان الجديد الذي تشكله "التكنولوجية الرقمية" والويب والحوسبة السحابية والشاشات وغيرهم مما يسفر عنه عمل العولمة. في واقع إنساني إصابة الاضطراب والقلق الوجودي.

أوضح تقرير اليونيسيف عام ٢٠١٧ أن ما لا تقل نسبته عن ٧١٪ من مراهقي وشباب العالم في المرحلة العمرية التي تتراوح بين ١٥ -٢٤ عامًا لديهم تواصل عبر وسائل التواصل الاجتماعي. ويذكر صاحب كتاب (المستقبل) « أن عدد الأجهزة المتصلة مع أجهزة وآلات أخرى -من دون مشاركة العنصر البشري - قد تجاوز عدد سكان الأرض قاطبة، وتوقعت بعض الدراسات أن تكون وصلت في العام ٢٠٢٠ إلى نحو ٥٠ مليار جهاز متصل بشبكة الانترنت ويتبادلان المعلومات بشكل متواصل»[١].

١. آل غور، المستقبل، ستة محركات للتغيير العالمي، ١: ص٧٨.

إن الفيسبوك وتويتر، والمواقع المشابهة لهما تقدم وعدًا بأن تكون على الدوام متصلاً ومرغوبًا، ومثيراً للإعجاب، وحتى محبوبًا. لقد جلبت تلك المواقع إلى مجمعاتنا تفسيرات للهوية والعلاقات تتحدى القيم والأخلاق، وذلك بطريقة لم تكن متخيلة حتى قبل عقد واحد من الزمان[١].

نشير فيما يلي إلى أهم المكونات (المدخلات) التي تشكلت منها بيئة التنشئة الجديدة أو بيئة تنشئة العولمة للإنسان المعاصر، وأهم المفردات التي تعلقت بصياغة هذه التنشئة.

الرقمنة:

دخل عامل الرقمنة الحياة الاجتماعية في ظل العولمة التكنولوجية، ويتعلق هذا المكون بتهيئة وسائل التكنولوجيا لأدوات ووسائط التواصل العابر للحدود والأماكن والأزمنة، الأمر الذي أصبح معه جزءًا رئيسًا من الحياة الاجتماعية للإنسان، كما أصبحت – هذه الرقمنة- تعيد تعريف المعرفة وتشكيل الممارسات الاجتماعية، إلى حد التنميط العام للسوك اليومي للأفراد. وترسم آفاقًا جديدة لحياة أطلق عليها "الحياة الافتراضية" تتشكل عبر مصانع كبرى هي مصانع تكنولوجيا الهواتف والأجهزة الذكية التي تملك إمكانات تهيئ للإنسان نمط من العلاقات غير معهود من قبل.

إن الرقمي والافتراضي لا يُختزل فقط في جهاز آلي، بل أصبح يشكل "بيئة معيشية"، حيث نكون في الواقع مغمورين، ومهاجمين بصفة مستمرة. فالإعلام اليوم هو الحقيقة (وليس في الواقع أو أمام الواقع) في حدود كوننا غالب الأحيان غير قادرين على البقاء بعيدًا عن الشبكات، حيث يكون أولئك الذين يجتاحون ممارستنا الخاصة والمهنية، يخبرون كرهًا أفكارنا وقيمنا بمجرد عملية البحث والتحميل والمناقشة والتبادل عن بعد[٢].

إن هذا الاقتحام الافتراضي يؤثر ولأول مرة في كل تشكلات بيئة التنشئة التي لم تحد بيئة جغرافية أو تاريخية، بل أضحت بيئة معولمة لكل بني الإنسان، تلاشت فيها كثيراً من الخصوصية والحضارية، في مقابل الانتشار لقيم المركز المعولم وتمجيد لتداعياتها الرقمية والتكنولوجية السريعة والمتلاحقة والمقتحمة أيضًا.

إن مجتمعاتنا، وثقافاتنا، وسياساتنا، وتجاراتنا، ونظمنا التعليمية، وطرق التواصل مع الآخرين – وأساليب تفكيرنا – تخضع جميعها لعملية إعادة تنظيم جذرية مع ظهور العقل العالمي ونمو

١. غرينفيلد، تغير العقل: كيف تترك التقنيات الرقمية بصماتها على أدمغتنا، ١٧٣.
٢. ريفيل، الثورة الرقمية، ثورة ثقافية، ٣١.

المعلومات الرقمية بمعدلات فائقة السرعة. الإنتاج السنوي للبيانات الرقمية ومخزونها لدي الشركات والأفراد يفوق بـ٦٠ألف مرة المخزون الإجمالي للمعلومات الموجودة في مكتبة الكونجرس[١].

نتج عن الرقمنة ما اصطلح على تسميته بالمواطنين الرقميين: وهم أولئك الأشخاص الذين هم على تواصل دائم وكثيف مع شبكات التواصل الاجتماعي، وسمت هذا التواصل هو تواصل غير اجتماعي مباشر، وإدمان الرسائل النصية، وتدن الدعم العاطفي.

التقانة:

يركز هذا العامل على تأثير الأجهزة التقنية في تصرفاتنا الشخصية والجماعية. حيث اصحبت منتجات التقانة من ناحية في متناول أكثر فئات المجتمع، ومن ناحية زادت الارتباطات ناحيتها والرغبة في الحصول على تطوراتها التي تملك إمكانات جديدة دائمًا (New Options)، يمكن القول إن التقنية فرضت طريقتها على المجتمع بصرف النظر عن الفئة التي تستخدمها أو الجنس أو العمر أو الجغرافيا/ وأصبحت إلى حد كبير تحدد سلوك الشخص وطريقة عمل المجتمع الذي يستخدم هذه التقانات. لقد اصحب التقنية الرقمية عنصرًا رئيسًا في تقديم التفسيرات لكثير من الظواهر الاجتماعية والسلوكية، ومن ثم أصبح البحث في دورها وتأثيرها عنصرًا رئيسًا في فهم السلوك الشخصي والتعامل معه.

إن فهم تأثير التوسع الرقمي واستيعاب ضخامة التغييرات الجارية يفرض التفكير سلفًا في العلاقات بين التقنية بمفهومها الواسع (والتكنولوجيا الرقمية بمفهومها الضيق) والمجتمع. فهذان القطبان يتداخلان بشكل وثيق في العالم الرقمي الذي يعتبر حاليا عالمنا أيضاً[٢].

إن التقانة من ناحية أخرى قهرت العالم في تبني القيم التي صنعتها، فأضحت مكونًا لرؤية العالم لدى المستخدمين لها، فالتقانة ليست مجموعة من الأجهزة الرقمية أو الذكية، ولكنها تحمل تصورًا لما يجب أن نكون عليه في تصورنا للأشياء والعالم.

إن التقانة لا تعني مجرد صناعة أو استخدام أداة ما، بل هي صياغة الاستعدادات. ذلك أننا نجسد فهمًا معنيًا للعالم في أثناء إنتاج أداة ما، وهذا الفهم يمكنه إذا تشيأ، أن يحقق آثارًا بعينها في ذلك العالم. ومن ثم تصبح هذه الأداة مكونًا فاعلاً من مكونات فهمنا للعالم، ولولا شعوريا في أغلب الأوقات»[٣].

---

١. غور، المستقبل، ١: ٨٨.

٢. ريفيل، الثورة الرقمية، ثورة ثقافية، ٣٢.

٣. برايدلي، عصر مظلم جديد: التقنية والمعرفة ونهاية المستقبل، ٢١.

كذلك -أيضًا- فإذا كانت عوامل التنشئة تتضافر لتكوين الشخصية الإنسانية، فإن التقانة نفسها أصبحت تتعاضد مع القوى الاقتصادية والسياسية -فضلاً عن الثقافية بالطبع- في المجتمع وتؤثر في كل حياتنا وفي كل مجالاتها. أي أنها اصحبت عاملاً مشتركًا ومؤثرًا ورئيسًا في كل قوى المجتمع المؤثرة في تنشئة الإنسان وتشكيل أفكاره ووجدانه وقيمه، بل وتغيرات مناخه واضطرابه.

إن تقاناتنا تتواطأ مع التحديات الكبرى التي تواجهها اليوم: نظام اقتصادي جامح يفقر أغلبية البشر، ولا ينفك يوسع الفجوة بين الأثرياء والفقراء، وانهيار الاجماع السياسي والمجتمعي في العالم، ما أدى إلى تزايد النزعات القومية والانشقاقات الاجتماعية والصراعات الإثنية والحروب بالوكالة واحترار المناخ الذي يهدد وجودنا جميعًا. إننا متورطون تمامًا في شرك نظم تقنية تشكل بدورها الطريقة التي نتصرف ونفكر بها ومن ثم فنحن عاجزون عن الانسلاخ منها أو التفكير دونها[١].

يشير صاحب كتاب "المستقبل: ستة محركات للتغيير العالمي" إلى أنه من هذه المحركات التي تؤثر في التغيرات العالمية: ظهور شبكة اتصالات الكترونية على نطاق الكوكب تربط بين أفكار ومشاعر مليارات البشر وتوصلهم إلى كم هائل من البيانات التي تتنامى وتتوسع على نحو سريع، وإلى شبكة سريعة النمو من أجهزة الاستشعار المزروعة بكثرة في جميع أنحاء العالم، وإلى أجهزة ذكية متطورة، وروبوتات، وآلات تفكير، يفوق ذكاؤها بالفعل قدرات البشر في أداء قائمة متنامية من المهام العقلية المنفصلة[٢]. لقد بات الإنسان المعاصر تحت رحمة التقانة ورحمة ما تفعله به في كل صباح جديد، هذا الصباح الذي لا يعرف بدايته أو نهايته، ولا ينتهي عمل التقانة في وقت ما ولا يتوقف بل يزداد كل يوم كمًا وكيفًا دون القدرة الكافية لملاحقته من الباحثين الاجتماعيين.

الإنترنت:

يعيش العالم حالة عصابية جمعية تلتقي حول موضوع واحد هو "الانترنت" لا يعرف كيف يمكن التخفيف من تأثيره أو ترشيده، أو تجنب الآثار السلبية الكارثية التي أحدثت تحولات كبرى في الوظائف الشرية بوجه عام. ولم يتم التعرف بعد - نظرًا للتعقيد الشديد لهذه الظاهرة- على الأبعاد المعرفية أو الاجتماعية المتخيلة لما يمكن أن يكون عليه مستقبل الإنسانية القريب والبعيد في هذه الحالة الجمعية غير المسبوقة.

---

١. م. ن، ١١.

٢. غور، المستقبل، ١٠.

إن التغير الذي يقوده التبني الجماعي للإنترنت كوسيلة أساسية لتبادل المعلومات هو تغيير هدام وخلاق في آن واحد، كما يقول أحد أنصار الحركة المستقبلية: إن عالمنا التكنولوجي الجديد المشبع بالذكاء يشبه على نحو متزايد "كائنًا حيًا معقدًا جدًا يتبع في كثير من الأحيان دوافعه". في هذه الحالة لا يشمل النظام المعقد الضخم الإنترنت وأجهزة الحاسوب فحسب بل يشملنا نحن أيضًا"[١]. لقد استطاعت الانترنت في عقود قليلة تحقيق ما لم يستطع الغب تحقيقه في قرون من حيث الترويج للقيم الغربية والنموذج الغربي وفرض الهيمنة على حركة الإنسان اليومية الشخصية والجماعية، وهذا عبر أسلاك تحمل موادًا مجهزة بكل شروط الإغراء والجاذبية.

تعليم العولمة:

أحد الوسائل التي تروج لها العولمة في مدار التنشئة المضادة ما يسمى بـ "التعليم الحوسبي" أو تعليم البرمجيات في مقابل تجاهل أنماط التعليم الحضاري، هذه الدعوة إلى التعليم الحوسبي أو البرمجيات (تقانة العولمة) يروج لها السياسيون المرتبطون بالنظام الرأسمالي المعلوم للاقتصاد، وما يتعلق به من إدارة الأعمال وغير ذلك مما يتعلق بالترويج لمنتجات العولمة التكنولوجية.

هذه الدعوة يطلقها مرارًا السياسيون والتقنيون والخبراء ورواد الأعمال، وغالبًا ما تطرح بعبارات وظيفية مؤيدة للسوق بشكل سافر: إذ يحتاج الاقتصاد المعلوماتي إلى مزيد من المبرمجين، والشباب في حاجة إلى الوظائف في المستقبل.. متغافلاً عن أن تعلم بناء البرمجيات ليس كافيًا، إن مجرد الفهم الوظيفي البسيط للنظم لا يفي بالغرض؛ إذ نحتاج إلى القدرة على التفكير في تواريخ تلك النظم وتبعاتها - أيضًا، ومن أين أتت تلك النظم، ومن صممها، ولماذا، وأي من تلك المقاصد لا يزال كامنًا داخلها اليوم؟[٢].

إن الكثيرين يروجون للتعليم البرمجي باعتباره تعليم العصر وهو ما يمثل تهديدًا للمهارات الحضارية للأمم والشعوب على حساب نشر هذا النوع من التعليم الذي أصبح شرطًا لدخول كثير من المجالات الحياتية والاجتماعية: التعليمية والجامعية والاقتصادية وغير ذلك، بما يعرف في نظمنا في العالم الثالث بالتحول الرقمي رغم خدعة هذا المفهوم الناتج عن العناية الشكلانية بمتغيرات العصر في دول العالم الثالث.

---

١. م. ن، ٨٠.

٢. برايدل، عصر مظلم جديد، ١٢.

إن التوجه نحو اقتصاد السوق في ظل رأسمالية العولمة يتجه لخلق أنماط معينة من الثراء ومن الفقر كذلك، ويتضح ذلك من خلال خارطة العالم الاقتصادية التالية [١]:

- أن ٢٠ بالمائة من السكان العاملين ستكفي في القرن القادم للحفاظ على نشاط الاقتصاد الدولي، فخمس قوة العمل سيكفي لإنتاج جميع السلع ولسد حاجات الخدمات الرفيعة القيمة التي يحتاج إليها المجتمع العالمي.

- انخفاض النسبة التي يشارك بها أصحاب رؤوس الأموال والثروة في تمويل المشاريع الحكومية، وفي الناحية الأخرى فإن الموجهين للتدفقات العالمية لرأس المال يخفضون باستمرار مستوى أجور عمالهم.

- تقليص فرص العمل وتسريح للأيدي العاملة، مما يؤدي إلى تفاقم البطالة وفي خفض عدد المستهلكين. فحيثما تجري المتاجرة بالبضائع والخدمات عبر الحدود الدولية بكل حرية، تعصف بالعمال بلا هوادة، بما يمثل فقدان العمل البشري لقيمته وفي ترشيد يقضي على فرص العمل.

أصبحت العولمة تشكل خطرًا بالغًا، على المهارات الحضارية للأمم والتي تطلق عليها في التوصيف "المهارات المحلية إمعانًا في تحقيرها أو في محدوديتها رغم انها مهارات توصف بالحضارية غذ أنها نتاج حضارات عريقة موغلة في الأصالة الإنسانية. وفي ذلك تستبدل العولمة هذه المهارات بمهارات أخرى تلزم لصناعتها التكنولوجية اللازمة ل "السوق" بصرف النظر عن جدوى هذه المهارات للأمم والشعوب والأفراد المختلفين في العالم النامي أو غيره الذي لم ينتج العولمة ولا يستفيد من عوائدها كما يستفيد الغرب وأمريكا.

في إطار عولمة المهن والمهارات الحضارية – كما تقدم- فإن التعليم في مجتمعاتنا العربية أصبح رهين المحبسين: محبس العولمة ومشروعها القسري الضاغط والذي يريد أن تتحول مؤسسات التعليم إلى ممهدات للعقول لاستقبال أفكار السوق، والاعداد والتهيؤ لقبول منتجاته والترويج له، والمحبس الثاني: غياب تخطيط استراتيجي واضح لخطط النهوض الحضاري الذاتي. ومن ثم تحول التعليم كما يذكر «تقرير المعرفة العربي لعام «٢٠١٤ إلى «منصة لإطلاق قوة العولمة داخل البدان العربية، من خلال بناء كوادر بمواصفات عالمية جديدة. لقد خلقت العولمة محددات جديدة أمام الجامعات ومراكز البحوث هذه المحددات لا تتعلق بنقل أو توطين المعرفة، بل ببناء

١. بيترمارتين و شومان، فخ العولمة: الاعتداء على الديمقراطية والرفاهية، ٢٦.

معايير لبرامج عالمية معولمة بهدف تدويل الجامعات، وخلق آليات لظهور الطبقية والتمييز في التعليم، بل والانفصال في كثير من الأحيان عن هموم الوطن واحتياجاته المحلية. والمنطقة العربية تأثرت بشك واضح بحركة التدويل الجامعي وعولمة المهارات بكل مال ها وما عليها»[١].

فناء التفاعل الثقافي:

من المصطلحات المطروحة في تنشئة العولمة، «فناء التفاعل الثقافي»، والذي يعني في معناه القريب سلب الانتماء للمكان والثقافة المحليين لصالح أماكن وثقافة بعيدة في إطار التنميط الثقافي الذي يسعى صانعو العولمة إلى تحقيقه عبر تجاوز الزمان والمكان. «إن العولمة تصعب التجربة الدنيوية بصورة متزايدة من الاحتفاظ بحس ثابت بالهوية الثقافية «المحلية» (بما في ذلك الهوية الوطنية)، لن حياتنا اليومية تتشابك أكثر فأكثر مع، ومحترفة من قبل، التأثيرات والتجارب التي تعود مصادرها إلى أماكن بعيدة[٢].

العقل العالمي: الدماغ العالمي / العقل العالمي:

قام H.G.welis بتقديم اقتراح لتطوير (دماغ عالمي) وصفه بأنه الكومنولث لجميع المعلومات في العالم، وفي متناول سكان العالم كنوع من مركز ذهني للعقل لتبادل المعلومات: مستودع يجري فيه تلقي المعرفة والأفكار وفرزها، وتلخيصها واستيعابها، وتوضيحها، ومقارنتها.. وهذا ما حدث فعلاً واقعًا حيث أنه يمكن البحث في موسوعة ويكبيديا أو البحث في الشبكة العالمية عن طريق جوجل، لتحصل على صفحات إلكترونية حول هذا الموضوع يقدر عددها بنحو تريليون صفحة[٣]. إن مثل هذه الصفحات التي لم يعد الاستغناء عنها ممكنًا بالبحث عما يرغب به الإنسان ليجد الاستجابة حاضرة وبكل اللغات، تحقق أهداف المركز الثقافي (المعولم) للمعرفة وتوجيه العقل البشري، بما يفرضه من رسم خرائط للمعرفة والمعلومات التي يضمن اتاحتها بطرقة واحدة ومنهجية متماثلة يشكل به "دماغ عالمي" أو عقل عالمي واحد ناحية الثقافة والقيم بما تحتويه اتجاه المعارف المتضمنة في هذه الصفحات والتي تقاس جودتها وثقتها بمقاييس وضعها الصانع للمحتوى الرقمي والتي تضمن إعلاء شأن ومكانة المعرفة الغربية على كل المعارف، وتأثير الترجيحات الغربية والأمريكية على وجع الخصوص.

---

١. م. ن.

٢. توملينسون، العولمة والثقافة، ١٥٥.

٣. غور، المستقبل، ١: ٧٩.

نخلص إلى مجموعة من الكليات الأساسية التي يمكن معها القول إنها تمثل خلاصة بيئة تنشئة العولمة وهي: سيولة وسائل الاتصال الرقمي (الكم - والجذب - وسهولة الحصول)، وإضعاف الهويات الحضارية، واتساع قاعدة الشباب (قبول التغير والاقبال على الجديد)، مع غياب الخطط القومية الثقافية -للدول النامية ودول العالم الثالث وغير المنتجة للتكنولوجيا الرقمية بوجه عام- وانتشار المنظمات الدولية الثقافية في ارتباطاتها الدولية والقومية والتي تقوم تعزيز قيم الانفتاح الثقافي والاندماج المتجاوز للخصوصيات الثقافية القومية والحضارية. وصاحب ذلك سهولة تمرير الأفكار والقيم الجديدة في ظل هيمنة المركز الثقافي الأمريكي على أنحاء واسعة من العالم المعاصر، مع تقلص أدوار الأسرة في عملية التنشئة في ظل العمل الجاد للتقنيات لهدم الحدود والأسوار -أيا كان شكلها - بين البشر.

رابعًا: مخرجات تنشئة العولمة:

نقصد بمخرجات التنشئة، التحولات التي حدثت للإنسان المعاصر في وجدانه ووجوده الاجتماعي، وتحديدًا هذه الفئة العمرية التي عرفت في الكتابات الأدبية والعلمية بجيل الألفية، وإن كانت تأثيرات العولمة لحقت بأجيال سابقة قبل الألفية لكن يظل تأثيرها الأكبر من حيث المساحة والكيف والتوقع على جيل الألفية الذي نشأ مع تطور الأجهزة الذكية، وإحكام هيمنة الانترنت على الفضاء الاجتماعي المعاصر في محاولة لإعادة البشرية إلى مرحلة الغريزة بكل معاني هذا المفهوم، والدخول إلى مرحلة اللاعقلانية التي سطرت مقدماتها الحداثة وما بعد الحداثة، بما أفقد الباحثون القدرة على التوقعات والتصورات لما تمارسه "تنشئة العولمة" الجديدة من قوة ضاغطة وقاهرة على النفس الإنسانية وكافة جوارحها. مع ضعف عام للتنشئة الأصلية أو التقليدية في واقع المجتمعات التاريخية والحضارية.

في ضوء ذلك أشارت الدراسات الاحتجاجية في الغرب إلى أهم المخرجات المنظورة "لتنشئة العولمة" التي ترتبت بالضرورة على المدخلات السابقة، وهي كما يلي:

الطفولة السامة:

يعاني طفل جيل الأقلية -أي الذي ولد عام ٢٠٠٠ وما بعدها- من وهج التأثير العولمي التقني على تنشئته وحياته الفردية والاجتماعية، وذلك لأن ولادته صاحبت التطور التكنولوجي للأدوات التقنية وألعاب الفيديو، ثم تبع ذلك شيوع الانترنت وذيوع وسائل التواصل الاجتماعي التي لاحقته

في الصبا والشباب. لقد افتقد جيل الألفية كثيراً ليس فقط ما قاله به روسو من دور الطبيعة في التربية الأولية، ولكنه افتقد كذلك دور الأسرة والرفقة الاجتماعية الحقيقية.

افتقد الطفل القيام بمجموعة من الأنشطة الطبيعية (مثل تسلق شجرة) والتدحرج أسفل تلة كبيرة، وتخطي حجر، والركض تحت المطر،..انفصلت الطفولة عن العالم الطبيعي - لصالح التكنولوجيا - نظرًا لالتفاف الطفل حول الشاشة.. وهو ما يطلق عليه «اضطراب نقص الطبيعة «.. حتى أن المتعصب الرقمي الأكثر تشددًا لا يمكنه الهروب من حقيقة بسيطة، وهي أن كل ساعة يمضيها أمام الشاشة، مهما كانت رائعة، أو حتى نافعة، هي ساعة تقضي من دون الإمساك بيد شخص ما أو استنشاق نسيم البحر. وربما يصبح الاسترخاء والاستمتاع في صمت، سلعة نادرة لدرجة أنه بدلاً من أن يكون جزءًا طبيعياً من الذخيرة البشرية، سيجد نفسه على قائمة الأمنيات المستقبلية[١].

اضطراب استخدام الأنترنت:

نظرًا لحالات الاندماج الشخصي مع وسائل التقنية، إلى الحد الذي وصلت معه إلى درجة الإدمان النفسي لدى الفرد، مما أدى إلى ظهور علامات للاضطراب النفسي خاصة بهذا النوع من الإدمان الجديد، أصبحت مؤشرات الصحة النفسية والأمراض النفسية تضع مثل هذه الاضطرابات موضع نظر تشخيصي مرضي للعمل على تطوير أساليب العلاج المتعلقة به.

في ضوء ذلك وضع الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية (RSM) في مايو من العام ٢٠١٣ «اضطراب استخدام الانترنت« في ملحقه للمرة الأولى، كفئة مستهدفة لمزيد من الدراسة. هناك ما يقدر لـ ٥٠٠مليون شخص في العالم يشاركون الآن في الألعاب الإلكترونية عبر الإنترنت لمدة ساعة واحدة في اليوم الواحد على الأقل. في الولايات المتحدة يمضي الآن الشخص العادي تحت سن الحادية والعشرين وقتًا في ألعاب الإنترنت يساوي تقريبًا مقدار الوقت الذي يمضيه في حضور الصفوف الدراسية من الصف السادس حتى الصف الثاني عشر. وهذا ليس محصورًا بفئة الشباب فقط: في المتوسط يكون المشارك في ألعاب الإنترنت الاجتماعية. من النساء اللواتي في منتصف الأربعينيات من أعمارهن. ما يقدر بحوالي ٥٥٪ من الذين يلعبون الألعاب الاجتماعية على الانترنت في الولايات المتحدة. و٦٠٪ في المملكة المتحدة هم من

١. غرينفيلد، تغير العقل، ٣٦.

النساء (على مستوى العالم تشكل النساء - أيضًا - نسبة ٦٠٪ ممن يكتبون التعليقات و٧٠٪ ممن ينشرون الصور على الفيس بوك)[١].

إن كثيراً من الأطباء والأطباء النفسيين على ثقة بأن هذه المتلازمة -إدمان الانترنت- مهيأة لتمثل إدمانًا حقيقيًا لا يقل عن إدمان المخدرات. إذ يكشف المصابون بها عن جميع السمات المميزة لسلوك المدمن، حيث يمكن لاستخدام الإنترنت أن يستحوذ على قدرتهم على المحافظة على علاقاتهم أو الوفاء بواجبات وظيفة ما، وينمون أعراضًا انسحابيه فيسيولوجية إذا ما جرى حرمانهم فجأة من استخدام الويب. كما أنهم يكذبون على المحيطين بهم سعيًا إلى الحصول على جرعاتهم المعتادة. ويكشف علماء الأعصاب أن اللذات التي تقترن باستخدام الإنترنت يمكن أن تتطابق كيميائيًا مع نظيرتها التي تقترن باستخدام الكوكايين أو مسببات الإدمان الأخرى[٢].

تصميم مثيرات بديلة:

استطاعت «تنشئة العولمة» إحداث تغييرات فسيولوجية داخل الجسد الإنساني، من خلال بناء حاجات جديدة لأدوات التقانة ووسائل التواصل التي خلقت هذه الحاجات لاستجابات أبدعتها العولمة في الواقع الإنساني، أي استطاعت أن تجدد استجابات فسيولوجية لوسائل تقنية، وأن تقدم بديلاً عن المثيرات الطبيعية لهذه الاستجابات. أي تفوق المثيرات المصنوعة على المثيرات الطبيعية التي بدأت في الانزواء.

أثبت العلماء في جامعة هارفارد بالفعل أن مشاركة المرء للمعلومات الشخصية عن نفسه كما يحدث على مواقع الشبكات الاجتماعية، ينشط أنظمة المكافأة في الدماغ بالطريقة نفسها التي يفعلها الغذاء والجنس[٣].

مثال ذلك: تقوم ألعاب الفيديو بتحقيق دورة مستمرة من التحفيز، والاستثارة، والمكافأة في الإدمان، والتي يمكنها تفسير قسرية ممارسة الألعاب..تتسم بالاستجابات النمطية في ممارسة

---

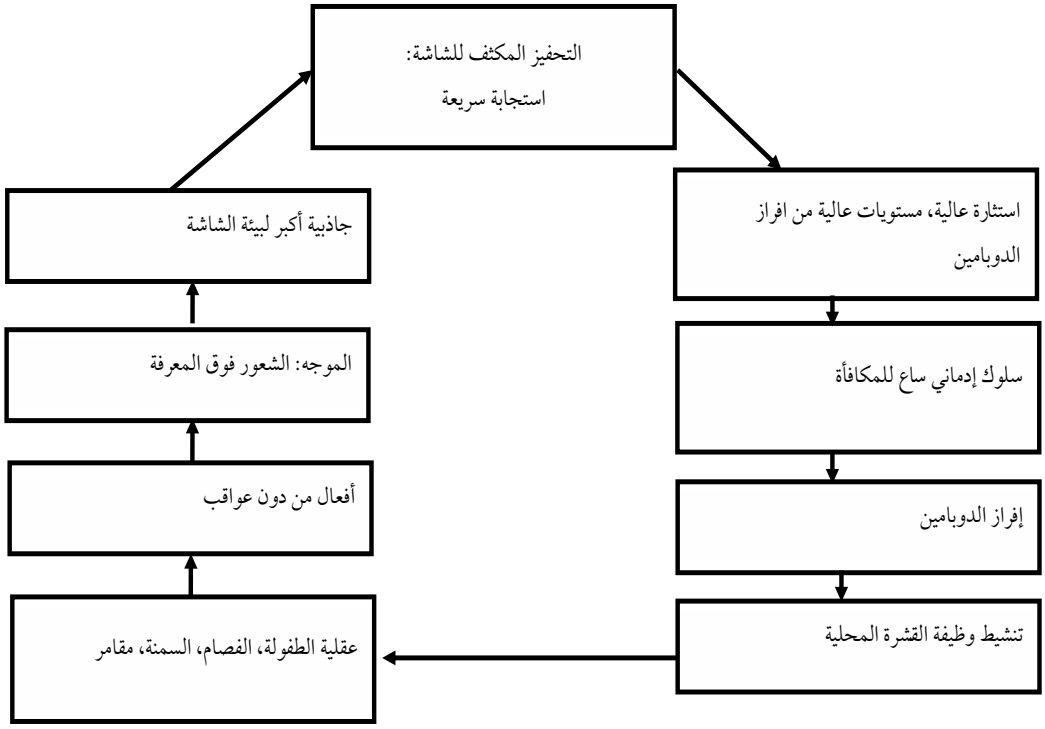
١. غور، المستقبل، ١: ٨١.

٢. ديفيز، صناعة السعادة، ١٩١.

٣. غرينفيلد، تغير العقل، ١١٥.

الألعاب بأنها سريعة ومثيرة، ومن ثم تؤدي إلى مستوى أعلى من الاستثارة وإفراز «الدوبامين»[١]. يكمن الدوبامين أيضًا وراء تجارب المكافأة والإدمان وبالتالي يستمر السلوك. ومن شأن الدوبامين المفرط أن يثبط القشرة المخية أمام الجبهة، مما يؤدي إلى التركيز على «هنا والآن» وتجاهل النتائج المستقبلية.

شكل (١)[٢]: دورة المثيرات البديلة التي تصممها ألعاب الفيديو ومخرجاتها



١. هو مادة كيميائية أو هرمون موجود بشكل طبيعي في جسم الإنسان، حيث يعزز من الشعور بالسعادة، بالإضافة إلى كونه ناقلًا عصبيًا، أي أنّه يرسل إشارات بين الجسم والدماغ.

٢. م. ن، ٢٢٦.

حرائق الغابات الرقمية:

حلل التقرير السنوي للمخاطر العالمية للعام ٢٠١٣م الأثر المدرك واحتمال وقوع خمسين من المخاطر العالمية على مدى أفق زمني يمتد على مدى عشر سنوات؛ ومن تلك المذكورة كانت «حرائق الغابات الرقمية» والتي تشير إلى أن الأنواع الجديدة من تجربة الشاشة يرجح أن يكون لها تأثير على العقل البشري والعمليات العقلية تم وصفه بأنه يشبه الحرائق التي تنشب في الغابات، ولكن الحرائق هنا تنشب في الخلايا العصبية للدماغ وأطلق عليه «حرائق الغابات الرقمية»[١]. وهذا نظرًا إلى المخاطر الكبرى التي تنتظر العقل الإنساني جراء التعامل المفرط مع تقنيات ووسائل الاتصال والتواصل الافتراضية عبر الشبكة العالمية الانترنت.

تضاؤل عائد الذاكرة:

تشير كثير من الدراسات إلى تضاؤل سعة ذاكرة أطفال جيل الألفية، وذلك نظرًا لما يواجهونه من تشتت كبير وواسع من شبكات التواصل والشاشات والانترنت، فكل هذه العناصر تعمل بشكل جدي وعميق من أجل تشتيت الانتباه، بدعوى جذب الانتباه، ومن ثم لا يهتم الطفل ببناء الذاكرة الدائمة، بل إن الذاكرة المؤقتة هي نفسها عرضة للخطر، إذ يحل محلها التنبيهات على الهاتف والشاشة والومضة.

لن يتمكن جيل الألفية من الاحتفاظ بالمعلومات، فهم يقضون معظم طاقتهم في تبادل الرسائل الاجتماعية القصيرة، والاستمتاع بالترفيه، كما يتشتت انتباههم بعيدا عن الانخراط العميق مع الناس والمعرفة، وهم يفتقرون إلى ملكات التفكير العميق، ويفتقرون إلى المهارات الاجتماعية المباشرة، ويعتمدون بطرق غير صحية على الانترنت والأجهزة النقالة من أجل أداء مهامهم[٢].

أما قانون التذكر (النسيان) في تنشئة العولمة فمفاده «لا يستحوذ الإنترنت على انتباهنا إلا لتشتيته، نحن نركز بشكل مكثف على الأداة نفسها، على الشاشة الوامضة، لكن انتباهنا يتشتت بفعل توصيل تلك الأداة الرسائل والمحفزات بشكل سريع ومتلاحق»[٣].

---

١. م. ن، ٤٦.
٢. م. ن، ٤٤.
٣. م. ن، ٢٤٣.

إنسان الاستجابة الواحدة:

إن تنشئة العولمة تهدد التنوع الإنساني والقدرة على التعبير الواسع والإبداع، لأنها تضع استجابات البشر في قوالب محددة وصامتة من اختراعها، وهي بذلك عامل تهديد للتنوع الثقافي والهوياتي، وهي بذلك تحقق أحد أهدافها الاقتصادية الثقافية وهو «التنميط السلوكي» من أجل التحكم فيه لغرض السوق ورأس المال وتعظيم الاستهلاك.

إن تنشئة العولمة تروم إلى خلق إنسان «الاستجابة الواحدة» سواء كان ذلك في مجال الاستهلاك المادي أو الفكري أو المعنوي. إن العولمة تسعى إلى خلق بيئة جديدة وعالمية لنمو عقل الإنسان حتى يتكيف مع هذه البيئة ويعكس آثارها في المشاعر والانفعالات وكذلك في السلوك والجوارح، بصورة تبدو القدرة على التنبؤ بالتوقعات السلوكية عبر العالم متطابقة مع النتائج المعدة سلفًا من قبل «كهان العولمة ومعلميها» الأوائل[١]

إن العولمة بأدواتها: التقنية والانترنت والشاشة تعتمد على مبدأ التكيف الإنساني في تعوده وتطويع جسده على التزام نمط سلوكي معين (حمل الهاتف، النظر إلى الشاشة في كل لحظة، الاستجابة للومضات بطريقة تلقائية ليست مفاجئة أو غريبة)، صار أغلب جيل الألفية وما بعدها وحتى أوسط العمر في حالة تنميط سلوكي لهذه الأدوات وتم التكيف مع متطلباتها عن طريق فهم كيفية العمل، وليس عن طريق التثقيف لماذا هي موجودة من الأصل؟

تعظيم الاستهلاك:

لقد أسفر الكثير من التقدم التقني عن طفرة علمية داخل منظومة أبحاث السوق. وأصبح اكتشاف ما إذا كان إعلان معين يفلح في الواقع في استهداف انفعال محدد والميل نحو شراء شيء ما إلى جانب ذلك، إمكانية حقيقية الآن. ويبدو أن وجود علم كمي موضوعي يختص بالرغبة صار أمرًا محتملاً.. إن ما يترك للمصادفة من عاداتنا فيا لتسوق في تناقص مستمر.. أصبح الانفعال والعاطفة نسخة صناعة أبحاث السوق المفضلة من السعادة أو اللذة. إن الواقع العصبي الصرف، سواء كان كيميائيا أو سيكولوجيا، هو ما يعزز كل ما نشعر به أو نظن أنه يحدث. والأشد أهمية هو أنه ما يدفعنا إلى إخراج بطاقتنا الائتمانية من جيوبنا[٢].

---

١. إنهم يأكلون الشيكولاته، وعندما يكبرون يحاربوننا، مقولة لأحد وزراء الكيان الصهيوني أثناء العدوان على غزة بعد هزيمتهم في عملية طوفان الأقصى ٧ أكتوبر ٢٠٢٣.

٢. ديفيز، صناعة السعادة، كيف باعت لنا الحكومات والشركات الكبرى الرفاهية، ٧٥.

لم تعد تخضع عملية الاستهلاك إلى بناء سلم للحاجات الفردية أو العائلية، ولكنها باتت تخضع لعوامل أخرى تحددها وسائل التقنية المستخدمة في الإعلان على وسائل التواصل الاجتماعي، ومواسم التخفيضات الخادعة، وعوامل الجذب للسلعة المعلن عنها، والقدرة على إقناع العميل (الزبون) بحاجته إليها في هذا الوقت وليس وقت آخر، مع الشحن المجاني (الخادع) أيضًا والتوصيل إلى باب المنزل لسهولة الاستجابة للشراء، على خلاف الطرق التقليدية في التسوق وما يتطلبه من تخصيص يوم للفراغ والاستعداد النفسي والبدني وإجازة العمل الأمر الذي معه ربما يتأخر يوم التسوق أو يلغى لظروف متعددة، لكن إعلانات التسوق بالخصائص السابقة، تدفع العميل (الزبون) في التفكير في شيء واحد هو طلب المنتج (السلعة)!!.

وهم الرفقة الافتراضية وتراجع الخصوصية:

تشجع التكنولوجيا الرقمية الحديثة على كشف الذات والأسباب معروفة: رغبة في الخروج من العزلة الاجتماعية، والقدرة على الحديث باستمرار مع الآخرين والاندماج في مجموعة ما. والأخطار معروفة: زيف وسطحية العلاقات الافتراضية (الانعزال التفاعلي)، واحتمال تدمير السمعة، والهروب إلى الخيال والادمان على الانترنت (المخدرون بالنت والألعاب الافتراضية) [١].

من نتائج الدراسات على مستخدمي الإنترنت وشبكات التواصل: أنهم لم يعودوا يهتمون بمسألة الخصوصية كثيراً وذكرت «صار الناس يشعرون بالارتياح فعلاً ليس فقط لمشاركة مزيد من المعلومات بأنواعها المختلفة، بل لأن يفعلوا ذلك بشكل أكثر صراحة ومع عدد أكبر من الناس، وأن المعايير الاجتماعية هي مجرد شيء يتطور بمرو الزمن» وتبدو «الخصوصية بالفعل سلعة متدنية القيمة بين جبل الشباب من «المواطنين الرقميين» بسبب الرغبة في الشهرة والجذب والثناء والمدح [٢].

ومن نتائج هذا التوهم في الرفقة الافتراضية ثالوث من الاعتلالات:

الأول: صعوبة في التواصل الاجتماعي سواء اللفظي أو غير اللفظي، بحيث كثيراً ما يجد المرضى (من مضطربي استخدام الانترنت) صعوبة في «قراءة» الآخرين.

الثاني: صعوبة في التعرف على أو فهم مشاعر الآخرين وأحاسيسهم، وكذلك التعبير عن مشاعر وأحاسيس المرء. أي ضعف أو انقطاع التواصل الاجتماعي الحقيقي.

---

١. ريفيل، الثورة الرقمية، ٧٩.

٢. غرينفيلد، تغير العقل، ١٢٩.

الثالث: صعوبة في التخيل الاجتماعي، أي فهم والتنبؤ بسلوك الآخرين، وإدراك الأفكار المجردة، وتخيل المواقف التي تحدث خارج روتين الحياة اليومية المباشرة.

تهديد القراءة، والقراءة المعمقة:

تقدم شبكة المعلومات "الانترنت" مركزًا عالميًا للمعلومات، حول الإنسان معه إلى سلبية في البحث عن المعرفة، والاكتفاء بالمعلومات التي تقدمها هذه الشبكة، التي وصفت بأنها تمثل "الدماغ العالمي" أو عقل العالم"، وذلك يؤثر في القابليات المعرفية لدى الطفل والنشء في جانبين: الأول: تفضيل المعلومات عن البحث عن المعرفة، والثاني: تراجع قيمة القراءة عامة والقراءة المعمقة التي تحفز الإنسان إلى اكتساب المعرفة وليس فقط تحصيل المعلومات.

إن الدراسات التي أجريت حول ممارسة القراءة سلطت الضوء على الموضوع بصورة واضحة، فقد أظهرت بشكل متناقض أن سرعة القراءة على الشاشة تتناقص على ما يبدو بنسبة ٢٥ في المائة، مقارنة بتلك التي توجد على الورق لأنها تتغير بشكل متزايد في مناطق الدماغ، وكذلك تتطلب القراءة عل الشاشة عملاً إضافيا وتوظيفًا مختلفًا للدماغ. فأمام صفحة على الويب يتعين على المتصفح أن يبحث ويختار المعلومة التي تهمه. وأن يقوم بالاختيار، وأن يقرر بالضغط على الزر أم عدم القيام بذلك، من أجل متابعة القراءة. وقد يقع ضغط بسبب كثرة المعلومات المتوافرة[١].

بما أن الانتباه يبدو مشتتًا بسبب التدفق المستمر للرسائل التي تعرض على الشاشة، يمكن القول إن الإنترنت مصدر قراءة أكثر تشظيًا، حيث تغير بشكل ما طبيعة القراءة المعمقة والمتأنية، وأساس التربية الغربية التي اعتمدت عليها زمناً طويلاً النخبة المثقفة التي تعتبر أن القراءة الأدبية تبقى هي القراءة المثلى[٢].

إن حالة التشتت التي توفرها الشبكة المعلوماتية من حيث الانتقال السريع غير المتأن، لا يتيح للقارئ التأمل ولا تعميق الفكرة التي يبحث عنها حتى وإن حصل على عشرات المصادر المتاحة للموضوع، لأنه حينئذ يبحث عن معلومة واحدة، لا يبحث عن معرفة يكون لها مقدمات وخلفيات وتطور. رغم ما تقدمه هذه الشبكة من توافر للمعلومات، إلا أنها تشتت بقدر ما توفر، وتضعف القراءة بصورة أكبر ما تقدم من معلومات، كما أنها تضعف التراكم المعرفي لدى الفرد الذي يعتبر

١. ريفيل، الثورة الرقمية، ثورة ثقافية، ١٢٣.
٢. م. ن، ١١٧.

أن مخزن المعلومات ليس عقله وإنما محركات البحث، ومن ثم تغيب أو تضعف مهارات أخرى كالمقارنة والاستنتاج والنقد فكل ذلك يمكن أن يحصل عليه بضغطة واحدة.

فاعلية التراخي:

إن الشعور الاجتماعي الإنساني بين البشر لا يمكن إلا أن يترجم عبر حقيقة مجسدة، وإن التعبير بالكلمات وغياب الفعل المرئي الملموس في أوقات الأزمات الإنسانية يعتبر في كثير من الأوقات خيانة للإنسانية، وقد وفرت وسائل التواصل الافتراضي مساحات واسعة كي يفرغ فيها الفرد مخزونه النفسي أمام المشكلات والأزمات المجتمعية بصورة تسببت في خلق حالة من فاعلية التراخي التي تسببها الفاعليات الافتراضية[١].

إن الشاشة يمكنها تعقيم التواصل بين الأفراد وتجريد الأفراد من إنسانيتهم، فإن النظر إلى الأزمات الإنسانية عبر أحد مواقع التواصل الاجتماعي قد يحدث تأثيراً أقل مما سيحدث لو تعرض المستخدم للموقف نفسه خارج نطاق الإنترنت. وكذلك يمكن للفاعلية الشبكية أن تقلل الحافز لإحداث تأثير موثوق على القضايا الأساسية، لأن المستخدم يشعر بأن الأعجاب بقضية ما ومشاركتها كان كافياً[٢].

تعزيز التفكير الفردي:

إن التواصل الافتراضي حل محل التواصل الاجتماعي، لذلك حاول صانعو الشبكات تثبيت مفهوم "وسائل التواصل الاجتماعي" إمعانًا في الخداع وهي في الحقيقة "التواصل الافتراضي"، وكونه أزاح كثيراً من مساحات التواصل الاجتماعي، فهذا لا يعني أنه يقوم مقامه العلائقي والنفس وجداني، بل إنه في الأساس طرح التفكير الاجتماعي جانبًا في مقابل إحياء النزعة الفردية في التفكير الذي أصبح متمحورًا حول الفرد. أي أنه بشكل ما تم إزاحة التفكير المرتكز على المجتمع.

---

١. مع توافر هذه الخاصية لدى الكثيرين في المجتمعات والتي سببتها وسائل التواصل الافتراضي، إلا أنه في نفس الوقت لا يمكن إنكار الأدوار التي قامت بها لشحذ همم الفاعليات الاجتماعية كما في الحراك الطلابي الدولي لمناصرة غزة (٢٠٢٣-٢٠٢٤) والتظاهرات الجماهيرية الكبرى في أوروبا وأمريكا والتي كانت تنظم عبر هذه الوسائل، حيث تجاوزا التراخي الذي تغلغل إلى كثير من الشعوب الأخرى حول العالم والذين اكتفوا بالتظاهرات على صفحاتهم الشخصية عبر وسائل التواصل الافتراضي.

٢. غرينفيلد، تغير العقل، ١٧٢.

إن شبكات التواصل الاجتماعي عززت التفكير الفردي، والثقافة الفردية في مقابل ضعف قيمة العائلة والأصدقاء. أظهرت البيانات أن التفكير الفردي كان هو التركيز الأساسي عند اتخاذ القرارات على الانترنت، أما التفكير المرتكز على المجتمع فكان أقلها انتشارًا[١].

أمراض الوحدة الاجتماعية:

رغم ما تحققه شبكات التواصل الافتراضي من مظاهر جذب وإغراء واتصال بين مجموعات عديدة من الناس المختلفين، وإتاحة هذا الاتصال والتواصل في أي وقت وبشتى طرق التواصل، إلا أنها لم تستطع أن تحقق ما يحققه التواصل الاجتماعي الحقيقي والطبيعي بين البشر، بل أشارت عدة دراسات أن اللجوء إلى هذه الوسائط الافتراضية إلى درجة الإدمان والانعزال عن الواقع الاجتماعي يؤدي إلى بعض الاضطرابات الصحية الجسدية.

أوضحت بعض هذه الدراسات أنه "من الممكن أن الشعور بالوحدة - التي يسببها الارتباط الشديد بالشبكات الاجتماعية - أن يزيد من معدل أمراض القلب والأوعية الدموية عن طريق تقليل مستويات الأوكسيتوسين[٢]، وهو الهرمون الطبيعي الذي يقلل من معدل ضربات القلب ويجعله مستقرًا بشكل طبيعي. ولأن مستويات الأوكسيتوسين ترتفع بشدة خلال التلامس الجسدي الوثيق وتترافق مع العافية، فمن الواضح أن العزلة تثبط هذه الآلية الدفاعية الطبيعية[٣].

تعدد الذوات الفردية:

من نواتج تنشئة العولمة وتقاناتها تعدد الذوات الفردية، حيث يظهر الشخص بصورة بينما يمتلك صورة أخرى في الحقيقة، وتقبع داخله صورة ثالثة محتملة أو متوقعة للذات الاجتماعية، وذلك لأن العالم الافتراضي يقهر الذات الحقيقية في بعض الأوقات فيلجأ الفرد إلى هذا التعدد.

إن التواصل عبر الشبكات الاجتماعية، أدى إلى ظهور ثلاث ذوات محتملة للفرد: الذات

---

١. م. ن.

٢. هرمون مسؤول عن العلاقات والارتباطات العاطفية والعائلية والاجتماعية. ويسمى هرمون الحب. فكل علاقة ينتج عنها هذا الشعور ينتج عنها إفراز هذا الهرمون الذي يساعد على تنظيم ضربات القلب والعمل الطبيعي للأوعية الدموية.

٣. غرينفيلد، تغير العقل، ١١٩

الحقيقية[١] True self. التي يعبر عنها في البيئات المجهولة الهوية دون قيود اجتماعية. والذات الفعلية real self، أي الفرد المتوافق المقيد بالأعراف الاجتماعية للتفاعلات التي تتم وجهًا لوجه، والذات المحتملة Self-possible. التي تظهر لأول مرة والمأمولة، التي تعرض على مواقع الشبكات الاجتماعية[٢].

في ضوء ذلك يتم عبر الشبكات الاجتماعية إعادة تشكيل واستبدال "الذات الحقيقية" بذات مثالية بصورة مبالغ فيها، كتلك المعروضة لجمهور مؤلف من مئات من "الأصدقاء" و"المتابعين" ومن ثم يتم التعبير عن الذات الحقيقية بذات مشوهة، وبهوية يمكن تسميتها هوية "الفيس بوك" مثلاً[٣]. وهذا يجعل الفرد يقع في تناقضات يومية بين ما هو عليه، وما يظهر به وما يرغب أن يكون عليه، وبالتالي يصرف الفرد جهدًا وطاقة زائدة تكون مضافة إلى الجهد الطبيعي المبذول في الواقع الحقيقي، وربما يشعر الفرد بعد الرضا عن الذات في حالة فشله في استرضاء الآخرين الافتراضيين، كما قد لا يستطيع بناء الذات المرغوبة نظرًا للجهد النفسي الزائد المبذول لتحقيق التوافق الداخلي للفرد بين هذه الذوات مجتمعة والتي في الغالب يفشل في تحقيق هذا التوافق.

١. الذات الحقيقية هي الخصائص الموجودة التي لا تحتاج بالضرورة إلى أن يعبر عنها بشكل كامل في الحياة الاجتماعية العادية، حيث تظهر بصورة واضحة من خلال المواقف والمناسبات الحياتية.

٢. غرينفيلد، تغير العقل، ١٣٦.

٣. م. ن، ١٣١.

خاتمة

لا يمكننا أن نوقف حركة العولمة بأدواتها المبتكرة المتسارعة، لكن يمكننا أن نبحث في أسئلة المآل، تساؤلات الـ ما بعد: وهو سؤال العناية والرعاية للذات الإنسانية خصوصًا مرحلة الطفولة التي بدأت في الانفراط بين يدي الإنسان المعاصر ووقعت في يدي أدوات التقانة ووسائل التواصل الافتراضي، إننا بحاجة إلى أن ننظر بإمعان في جذور ثقافتنا، وإلى أن نرعاها، تحديدًا لأننا بحق معنيون بأوراقها وأزهارها. كما أننا بحاجة إلى ضرورة البحث في أسس فلسفة جديدة للمعلومات، نظرًا إلى المستجدات غير المسبوقة التي حدثها عصر المعلومات. والبحث عما وجدت هذه التقانات من أجله لا البحث في كيف تعمل فقط، بل البحث في لماذا وجدت؟ وما الذي تحمله من قيم ومفاهيم وتصورات تعيد تشكيل حياتا الفردية والاجتماعية؟

لابد وأن يقوم الآباء بردم الفجوة الرقمية بينهم وبين أبناءهم، وذلك حتى يتمكن الإباء من تقديم يد العون في تجنب هذه الأجيال الجديدة مخاطر "تنشئة العولمة" إن شعور الإباء بالعجز ناحية التقانة الجديدة وتركها تفترس أبناءهم أمر ينطوي على مخاطر عديدة، لابد من إعادة النظر في التربية لأجيال الألفية الجديدة التي شارف ربعها الأول على الانتهاء، والأجيال التالية لأن الوضع يتفاقم خطورة وصعوبة.

إن الإنسان المعاصر الذي يعيش في قلب عصر الرقمنة في حاجة ضرورية إلى تأمل لما أصبح عليه، ولما يتوقع أن يكون عليه في الوقت القصير والبعيد، في سيكولوجيته وفسيولوجيته ومعرفته، وعلاقاته الاجتماعية في ضوء هذا الإعصار الجارف لعصر الرقمنة والتكنولوجيا المتحالفة معه بشكل لا محدود ولا متناه. وبشكل أصبحت معه تشكل هذه الأدوات الرقمية قوى بيئية وثقافية واجتماعية غير محدودة الفعل ولا متوقعة التأثير والأثر، الأمر الذي أصبحنا معها نبحث في نماذج تفسيرية جديدة للحاق بهذه التغيرات والانقلابات في ذواتنا الفردية وأحوالنا الاجتماعية من أجل إيقاف الهدر الإنساني والاجتماعي القيمي والأخلاقي والنفسي والحضاري جملة.

المراجع والمصادر

١. آل غور، آل، المستقبل، ستة محركات للتغيير العالمي، ج١، ترجمة: عدنان جرجس، عالم المعرفة، عدد (٤٢٣)، أبريل ٢٠١٥.

٢. حجازي، أحمد مجدي، «العولمة وتهميش الثقافة الوطنية»، مجلة عالم الفكر، ج٢٨، الكويت، ديسمبر ١٩٩٩.

٣. غليون، برهان، وأمين، سمير، ثقافة العولمة الثقافة، بيروت: دار الفكر العربي، ١٩٩٩.

٤. أمين، جلال، العولمة، سلسلة اقرأ، العدد ٦٣٦، القاهرة، ط٢، ١٩٩٨.

٥. توملينسون، جون، العولمة والثقافة: تجربتنا الاجتماعية عبر الزمان والمكان، ترجمة: إيهاب عبد الرحيم محمد، عالم المعرفة، عدد (٣٥٤)، أغسطس ٢٠٠٨.

٦. برايدلي، جيمس، عصر مظلم جديد: التقنية والمعرفة ونهاية المستقبل، ترجمة: مجدي عبد المجيد خاطر، عالم المعرفة (٤٩٧)، أغسطس ٢٠٢٢.

٧. ريفيل، ريمي، «الثورة الرقمية ثورة ثقافية»، ترجمة: سعيد بلمبخوت، عالم المعرفة، عدد (٤٦٢)، يوليو ٢٠١٨.

٨. غرينفيلد، سوزان، «تغير العقل: كيف تترك التقنيات الرقمية بصماتها على أدمغتنا»، عالم المعرفة، الكويت، ترجمة: إيهاب عبد الرحيم، عدد (٤٤٥)، فبراير ٢٠١٧.

٩. هنتنجتون، صامويل، صدام الحضارات: إعادة صنع النظام العالمي، ترجمة: طلعت الشايب، القاهرة، سطور، ١٩٩٨.

١٠. عبد الكريم، عمرو، العولمة عالم ثالث على أبواب قرن جديد، مجلة المنار الجديد، القاهرة، العدد ٣، يوليو ١٩٩٩.

١١. السيد سعيد، محمد، «العولمة والقيم الثقافية»، مجلة قضايا فكرية، القاهرة، العدد (١٩-٢٠)، أكتوبر ١٩٩٩.

١٢. أ. شيللر، هربر، «المتلاعبون بالعقول»، ترجمة: عبد السلام رضوان، عالم المعرفة، العدد (٢٤٣)، مارس ١٩٩٩.

١٣. بيترمارتين، هانس، و شومان، هارالد، «فخ العولمة: الاعتداء على الديمقراطية والرفاهية»، عالم المعرفة، عدد (٢٣٨)، الكويت، ١٩٩٨.

١٤. ديفيز، ويليام، «صناعة السعادة، كيف باعت لنا الحكومات والشركات الكبرى الرفاهية»، ترجمة: مجدي عبد المجيد خاطر، عالم المعرفة عدد (٤٦٤)، سبتمبر ٢٠١٨.

ندوة العدد

أقامت مجلة الاستغراب مقابلة مع العميد السابق للمعهد العالي للدكتوراه في الجامعة اللبنانية الدكتور طلال عتريسي الدكتور المتخصص في علم الاجتماع وقد تناولت المقابلة عدة محاور مرتبطة بأصل النظرية التربوية في الواقع الغربية وأهم عناصرها والتحديات التي تواجهها.

ندوة العدد

بسم الله الرحمن الرحيم

تعتبر قضايا التربية والتعليم من القضايا التي بُحثت في علوم متعددة، فنجدها مثلاً قد بُحثت في علم النفس من بعض الجهات كما ونجدها أيضًا قد بُحثت في الانتروبولجيا وعلم الاجتماع، وهذا يدل على حيوية هذا الموضوع وكونه قد وقع تحت اهتمام الباحثين من شتى المجالات.

هذا مضافًا إلى أن قضايا التربية والتعليم باعتبار أنها ذات بعدٍ عملي وتطبيقي كبير، وليس متمحضة بالبعد النظري، فإنها خضعت لمخاضات وتطورات على مر التاريخ وصولاً إلى زماننا الحاضر، مما جعل قضاياها محلاً للبحث في شتى العلوم الإنسانية لا سيما علم الاجتماع.

من هنا نبحث في ندوة العدد عن العلاقة المتبادلة بين علم الاجتماع من جهة والتربية والتعليم من جهة أخرى، في حوار أجريناه مع العميد السابق للمعهد العالي للدكتوراه في الجامعة اللبنانية الدكتور طلال عتريسي.

وقد جاء الحوار موزّعًا على عدة محاور:

١. المحور الأول: قضايا التربية والتعليم وعلم الاجتماع
٢. المحور الثاني: قضايا التربية والتعليم في الواقع المعاصر
٣. المحور الثالث: الدين والتربية
٤. المحور الرابع: قضايا معاصرة ومخاطر تربوية

المحور الأول: قضايا التربية والتعليم وعلم الاجتماع

الاستغراب: ما هي العلاقة بين اختصاصي علم الاجتماع والتربية والتعليم؟

الدكتور طلال عتريسي:

العلاقة بين الاختصاصات المختلفة مثل علم الاجتماع أوالتربية والتعليم كممارسة، هي علاقة وثيقة ومتداخلة خصوصًا من جهة المنظور الذي ننظر من خلاله إلى الإنسان وإلى إعداد الإنسان وتهيئته اجتماعيًا وأخلاقيًا وإنسانيًا وعلى المستويات كافة، وهذا التداخل في العلاقات لا يقتصر على هذه الفروع كاختصاص، بل أيضًا ترفدها اختصاصات أخرى لها علاقة بالجوانب النفسية والثقافية والدينية وغيرها، لأن إعداد الإنسان وإعداد الفرد وإعداد الطالب يحتاج الى كل هذه المعارف كمرجعية من أجل صياغته أو فهمه بأفضل شكل من الاشكال.

علم الاجتماع يفهم هذا الانسان من خلال تأثير المؤسسات المختلفة على إدراكه وعلى سلوكه مثل المؤسسة الأسرية والمؤسسة الإعلامية والمؤسسة الاجتماعية ومكان السكن في المدينة أو القرية، والبيئة التي يعيش فيها وتأثيرها عليه من النواحي المتعددة اقتصاديًا وتربويًا ومعرفيًا، وهذه مرجعية مهمة من أجل فهم هذا الانسان أو الطالب أو الكائن أو الفرد.

والتربية أيضًا تعد مرجعية تقدم خدماتها وأهميتها من خلال فهم الحاجات التربوية في بناء الشخصية وفهم مراحل العمر وفهم العلاقة مع الوالدين ومع السلطة التربوية والوالديّة، ومع التأثيرات المختلفة على السلوك وعلى القيم التي تحرّك هذا السلوك، القيم الدينية أم القيم التقليدية من عادات ومن تصرفات مختلفة.

أما التعليم فهو التطبيق العملي للأفكار أو النظريات التربوية أو للفهم الاجتماعي لهذا الطالب أو التلميذ أو الكائن أو الفرد، فالتعليم يجب أن يستند إلى الرؤية التربوية والرؤية النفسية التي تفهم حاجات التلميذ أو حتى الطالب الجامعي في مرحلة الحاجة إلى التعلم وأن يكون المعلم هو النموذج وهو القدوة كما هو متعارف عليه، وأن تكون العملية التعليمية هي عملية تنسجم مع الخلفيات التربوية، ومع الخلفيات الاجتماعية لفهم العلاقات المتبادلة بين القدرات الذاتية للإنسان وبين البيئة المحيطة وبين المرجعيات الفكرية والنظرية وبين تأثير الدوائر الأصغر العائلية والإعلامية أو المؤسسات الاخرى.

لهذا السبب إن هذه العوامل مؤثرة ومهمة ومتداخلة، ولو رجعنا إلى قرون مضت لم يكن هناك فصل بين العلوم والمعارف في فهم الانسان، ففي تفسير سلوك الإنسان أو في التطلع إلى مستقبل الإنسان كان الفلاسفة والحكماء والعلماء سواء عند اليونان أم عند المسلمين لديهم أفكار ورؤى مختلفة وليست متخصصة فقط في الفلسفة، على سبيل المثال، كان لديهم آراء في التربية وفي النفس وفي معرفة الفلك، وبعضهم كان يعرف في موضوع الطب والعلاج النفسي وهو اليوم ما تعود إليه النظريات الحديثة فيما يُسمى بتعدد المسارات المعرفية، وتعدد المسارات المعرفية أمر طبيعي ومنطقي وإن كان مستجدًا في مناهج المعرفة الغربية إلا أنه كان موجودًا منذ القديم وهو أمر منطقي ويجب أن يستعان به في العملية التربوية أو أي عملية أخرى تتعلق بفهم الإنسان.

الاستغراب: وهل يمكن للرؤى الاجتماعية المختلفة أن تكون عاملاً مؤثراً في التنظير والتطبيق للعملية التربوية في الدوائر الحضارية والثقافية المختلفة؟

الدكتور طلال عتريسي:

عندما نتحدث عن رؤى اجتماعية مختلفة وكيف يمكن أن تكون مؤثرة في التنظير أو في التطبيق التربوي، في دوائر حضارية أو ثقافية مختلفة فهو أمر يحتاج إلى نقاش واسع، لأن أية رؤية تربوية سواء على مستوى التنظير ومن ثم التطبيق هي رؤية تنطلق من خلفية فلسفية، وكما يقول بعض المفكرين التربويين إنه لا تربية بلا فلسفة، وهذا أمر صحيح وحقيقي، والفلسفة كما هو معلوم هي كيفية النظر إلى الحياة وإلى الإنسان والكون وإلى علاقة الإنسان بالكون وإلى علاقة الكون بخالق الكون أو عدم وجود خالق للكون، وبوظيفة الإنسان في هذا الوجود.

التربية هي تطبيق عملي لهذه الرؤية الفلسفية، لهذا السبب فإن التربية فيما يسمى بالعصور الوسطى في أوروبا كانت تربية توصف بأنها متشددة وقاسية ومتزمتة وهو انعكاس لرؤاهم الفلسفية في هذا المجال وخاصة رؤى الكنيسة التي كانت صاحبة السلطة في تلك القرون، ولم تكن مفاهيم الحريات كحرية الطفل وشخصيته متبلورًا بعد، بل كان خارج التصور التربوي، عندما ننتقل إلى حاضرة أخرى سننظر من خلال فلسفة أخرى إلى التربية، وهذا ما حصل في الغرب، حيث انتقلت التجربة الحضارية مما أطلق عليه العصور الوسطى إلى عصر النهضة وعصر الأنوار، والرؤية الفلسفية هي التي تبدلت وجوهرها أنها رؤية لادينية، حيث تم إقصاء الدين وأصبحت التربية لادينية، والتنظير التربوي كان نتاج التنظير الفلسفي لحرية الفرد، ولعدم الالتزام بأية ضوابط دينية أو اجتماعية أو تقليدية أو غيرها، وعن هذا التنظير الفلسفي نشأت مفاهيم تربوية وأساليب تعليمية

ومفاهيم تعليمية وقيم تعليمية وأصبح الفرد هو المرجعية للنظرية التربوية ومحور العملية التعليمية، وهذا لا يمكن تعميمه على دوائر حضارية وثقافية مختلفة بل يجب أن يبقى محصورًا في الدائرة الحضارية الغربية ولا يجب أن ينتقل إلى دوائر حضارية في بلاد العرب والمسلمين، لأننا ننطلق من تنظير فلسفي مختلف له علاقة كما ذكرنا في تعريف الفلسفة، برؤيتنا للكون وإلى خالق الكون وإلى الوجود وإلى وظيفة الإنسان في هذا الوجود وإلى أنه خليفة الله في هذا الوجود وإلى أنه يسعى إلى الكمال الإنساني وإلى أن دور التربية هي مساعدة الإنسان في الترقي في هذا الكمال الإنساني وأن المربي يلعب دورًا اساسيًا سواء في المؤسسة التعليمية أو في المؤسسة الأسرية، وهذا يعني أن تختلف المضامين التربوية والأساليب التربوية ولهذا السبب لا يمكن أن يكون هناك تنظير لرؤية تربوية أو لعملية تربوية يمكن أن تنطبق على دوائر حضارية أو ثقافية مختلفة، إلا إذا كان هذا التنظير هو تنظير إلهي كما هو حال التنظير الديني الإسلامي الموجه إلى الناس كافة، ورغم ذلك فإن مثل هذا التنظير يلحظ في التطبيق الخصوصيات الثقافية للمجتمعات لأن العملية التربوية كما يقول بعض المفكرين التربويين هي مثل شجرة مغروسة في تربة وهذه التربة هي الفكر والثقافة والعادات والتقاليد ولا نستطيع أن ننتزع هذه الشجرة من هذه التربة وننقلها إلى تربة أخرى.

المحور الثاني: قضايا التربية والتعليم في الواقع المعاصر

الاستغراب: ما هو موقع التربية القيمية والأخلاقية في واقع التربية المعاصر، وهل تنساق النظريات التربوية نحو تنحية التنشئة القيمية في واقع تسود فيه النسبية الأخلاقية ؟

الدكتور طلال عتريسي:

التربية المعاصرة من حيث المبدأ هي التربية التي تستند في مفاهيمها إلى التجربة الغربية، والتجربة الغربية في هذا المجال إذا توافقنا على أن ما هو معاصر هو الحديث زمانًا وبالتالي ما هو غربي، هذه التربية في الحقيقة استندت إلى قيم محددة هي نتاج ما سبق وأشرنا إليه رؤية فلسفية جوهرها إقصاء الدين واستبدال التبعية للأوامر والنواهي الدينية كقيم تنظم السلوك وتوجه الفكر بقيم جديدة تعظّم الفردانية وتعظّم الرغبات في ظل هذه الفردانية، ولا انفصال بين تعظيم الرغبات وتوكيد الفردانية، هذه القيم الجديدة انتقلت إلى التربية ولم يعد هناك سلطة للمربي تفرض على المتربي الطاعة، ولم يعد هناك سلطة للأهل يفرضون من خلالها على الإبن الطاعة والانصياع، هذه تنشئة قيمية وصلت إلى أن الإبن يستطيع -كما هو معلوم- أن يترك والديه ليحقق فردانيته المطلقة

لأنه عندما يعيش مع والديه تكون فردانيته جزئية لأنه يحتاج إلى رعاية الوالدين، عندما يبلغ سن الثامنة عشر وهو السن المتوافق عليه في الغرب، يستطيع أن يغادر سلطة والديه.

القيم الجديدة في التربية المعاصرة نقلت سلطة الوالدين إلى سلطة المجتمع وسلطة المجتمع هي المؤسسات، مثل مؤسسات الرعاية الاجتماعية والمؤسسات الأمنية ومؤسسات التدخل، أي عندما يتعرض الطفل لأي توبيخ أو إهانة أو تهديد يتصل بهذه المرجعيات، أي بمؤسسات الحماية ومؤسسات الشرطة ويتدخل هؤلاء على أساس أن الطفل على حق، ويُنزع الطفل من بين يدي والديه.

بهذا المعنى، يمكن أن نقول نعم إن النظريات التربوية التي بدأت تنتشر في الغرب ثم في باقي العالم، استندت إلى تنحية القيم الدينية والاخلاقية، ولكنها تبنت قيم أخرى لها علاقة بالنسبية الأخلاقية وأن ما هو أخلاقي هو ما يراه الإنسان جيدًا ونافعًا بالنسبة إليه، فكل فعل يقوم به الإنسان ويشعر بالرضا وبالفائدة وبإشباع رغبة ما يُعتبر فعلاً جيدًا أو فعلاً أخلاقيًا، هذا له علاقة بما أشرنا إليه بالخلفية الفلسفية والفكرية التي جعلت الفردية هي المعيار، وليس القيم المفروضة، والقيم المفروضة في كل المجتمعات هي قيم دينية، لأن الدين يبدأ من ما قبل التجربة بأوامر ونواهي وضوابط ومنع عن فعل والإلزام بفعل، وفي تنحية القيم ليس هناك أصلاً منعٌ عن فعل، بل القيمة هي للفعل الذي يرى الفرد أنه يحقق له الرغبة التي يريدها، ولهذا السبب لم يعد للأسرة دور تربوي كما كان في السابق، عندما نقرأ في هذا المجال سوف نكتشف أن الأسرة الغربية قبل التربية المعاصرة كانت أسرة تشبه ما نعرفه اليوم عن الأسرة الشرقية، من كون الأب هو صاحب السلطة والأم هي التي تعنى بشؤون البيت ولا تعمل خارجه لأن الزواج يكون مبكرًا، وتنجب عددًا من الأولاد، سبعة أولاد مثلاً، هذه الصورة تراجعت إلى حد أنها تلاشت في التربية المعاصرة.

ولنلاحظ الانتقال الذي حصل من سلطة الأب التي كانت سائدة طوال قرون: كان الأب هو صاحب السلطة، ومع التحول الفكري وضرب سلطة الدين، تم الانتقال من السلطة الأبوية إلى السلطة الوالدية، حيث صارت السلطة مزدوجة من الأم والأب وصولاً إلى المرحلة المعاصرة التي أصبحت الأسرة فيها بلا سلطة، أي أصبح عمود وأساس التربية هو الإقناع والاقتناع فإما أن يقتنع الطفل أو لا يقتنع، لا الفرض والإرغام الذي كان مصدره الدين، وخارج الدين ليس هناك فرض أو إرغام، وفي التربية المعاصرة إذا حصل أي إرغام للطفل، فإنه يستنجد بالمؤسسة خارج الأسرة، هذه هي مشكلة الأسرة والتربية المعاصرة وهو ما يمكن أن يكون أحد أسباب تقلص الأسرة وتقلص

الإنجاب وتقلص الزواج وتفكك الأسر، وهو بطبيعة الحال يستند إلى قيم وهي القيم التي أشرنا اليها: قيم الفردانية والرغبات، والقيم التي تقوم على ما يريده الفرد لا ما هو مفروض عليه وما ينبغي أن يكون عليه في المستقبل.

الاستغراب: هل تعتبر المدرسة نتاجًا غربيًا انتقل إلى بلدان الشرق، أم هي مؤسسة محايدة من هذه الجهة؟ وما رأيكم بالنسبة لتنظير البعض حول كون المدرسة مؤسسة سياسية تخدم السلطة؟

الدكتور طلال عتريسي:

المدرسة ليست نتاجًا غربيًا من حيث الوظيفة والأهداف، كل شعوب العالم وعبر تاريخ الحضارات أنتجت شكلاً من أشكال المدرسة سواء بشكلها البدائي والبسيط أم من حيث نقل المعارف والسلوكيات من جيل لآخر، لكن المدرسة في شكلها الحالي من حيث النظام والهيكل الإداري والناظر والمدير وكل هذه المسائل هي نتاج غربي، نقل الغرب تنظيم الإدارة وتقسيم السلطات في المنظومة الإدارية إلى المنظومة التعليمية، لكن هدف المدرسة الذي هو التعليم من جهة والتربية من جهة ثانية كان موجودًا دائمًا عبر تاريخ الحضارات، وتؤكد هذا الأمر الدراسات الأنتروبولوجية والدراسات الاركيولوجية أن هذا الشكل من التعليم كان موجودًا عبر التاريخ، وكان ينسجم من حيث البساطة والأساليب مع نمط الحياة، فتعليم الأولاد مثلاً كيفية التصرف لم يكن يحتاج إلى محاضرات أو نظريات أو أستاذًا يدرّس في الصف، بل كان يحصل بشكلٍ تلقائي من خلال العيش المباشر للأطفال مع الأهل والمجتمع، أي لم يكن هناك فاصلاً نظريًا بين تعليم القيم وممارسة القيم، وأيضًا تحصيل أساليب العيش، ففي المدرسة الحديثة اليوم يحتاج الطفل إلى سنوات لكي يلتحق بعد ذلك بإمكانية ممارسة مهنة معينة، ومدرسة اليوم تترك الطفل ١٥ سنة منذ دخوله إلى المدرسة حتى يتخرج منها ثم في الجامعة ٥ أو ٦ سنوات لتكون له فرصة ممارسة مهنة معينة يعتاش منها.

في الحضارات القديمة والبسيطة كانت تَعلُم واكتساب وسيلة من وسائل العيش يتم بشكل مباشر، وفي سنوات مبكرة من العمر، فيلتحق الولد بوالده لممارسة الصيد على سبيل المثال أو تعلّم مهنة ما، أو الزراعة أو أي شكل من أشكال الحياة التي كان يمارسها الأهل ويتعلمها الطفل، والتعليم في بداياته عبر الحضارات على المستوى النظري كان تعليم الدين، أي إن المؤسسة التعليمية كانت مؤسسة دينية.

إذًا المدرسة بوضعها الحالي هي نتاج التنظيم الإداري الغربي والقيم الغربية، التي فصلت بين المعرفة من جهة وبين السلوك من جهة ثانية والتي فصلت بين ممارسة الحياة المهنية وبين تحصيل المعرفة لسنوات طويلة، وأنا هنا لا بد أن أذكر على سبيل المثال أن هناك بلدان كثيرة في المشرق وفي الأرياف خصوصًا لديها نموذج مختلف من المدرسة ليس فقط من حيث الهكلية الإدارية وما شابه ذلك ولكن من حيث الوظيفة والدور، كان التعليم يخضع للعملية الإنتاجية وينسجم معها وليس العكس، وهذه مسألة تحتاج إلى تنظير وتفكير ومراجعة، لأن العطل الرسمية في هذه المدارس كانت تخضع لظروف الإنتاج أي العطلة كانت تحصل في أوقات الزراعة المناسبة رعايةً لأحوال الطقس مثلاً، فكانت المدرسة تعطل ويذهب الأولاد للمشاركة مع الأهل في الزراعة والعطل الأخرى تحصل في أوقات الحصاد، ليشارك الأولاد مع الأهل موسم الحصاد، أما المدارس الحديثة المعاصرة فتعطيلها بلا سبب، أو عائد يعود للطفل، في الربيع وأعياد الميلاد وغير ذلك بل هو تعطيل لأجل الإنفاق لا لأجل الإنتاج، وهذا فرق كبير بين وظيفة المدرسة وعلاقتها بالإنتاج وعلاقتها بالقيم ودمج التلاميذ في سن مبكرة في المجتمع وفي تحمل المسؤولية إلى جانب الأهل في عملية الإنتاج لإدراك قيمة الإنتاج والإنفاق المجدي والتعب لأجل تحصيل المعيشة وقيمة التضامن.

أما بالنسبة لكون المدرسة مؤسسة سياسية تخدم السلطة، فهذه أطروحة اجتماعية ينظّر لها بعض علماء الاجتماع في الغرب، وخصوصًا في فرنسا مثل بيار بورديو وغيره.

نعم قد يكون للمدرسة مثل هذه الوظيفة في مجتمعات صناعية ورأسمالية، وأيضًا المدرسة من جهة ثانية تخضع لتوجهات السلطة إذا كانت السلطة تسيطر على مناهج التعليم، فبالتالي من الطبيعي والمنطقي أن تحرص على السلطة على أن لا تكون المدرسة تتبنى أهدافًا سواء سوسيولوجية أم ثقافية أم أيديولوجية أم عقائدية تخالف طبيعة النظام الحاكم، لكن في مجتمعات متعددة مثل المجتمع اللبناني أو مجتمعات أخرى ليس بالضرورة أن تكون المدرسة مؤسسة سياسية تخدم السلطة، بل قد يطغى على المدرسة كمؤسسة خدمة الانتماء الديني، وفي لبنان على سبيل المثال في الدستور هناك تشريع للطوائف بأن تؤسس مدارسها، فتكون المدرسة في خدمة البعد العقائدي الديني المذهبي والطائفي وليست في خدمة السلطة السياسية، وقد يكون هذا الأمر موجودًا في بلدان أخرى.

ولهذا السبب لا يمكن أن نجزم بشكل نهائي أن وظيفة المدرسة هي وظيفة سياسية، نعم المدرسة

تتأثر وقد يفرض عليها النظام السياسي المتماسك ما يعتبره متناسبًا مع توجهاته وأيديولوجيته وعقيدته الماركسية كما حصل في الاتحاد السوفيتي أو القومية كما حصل في دول عربية عدة، أو التنوع المذهبي والطائفي كما هو الحال في بلدان المتنوعة.

الاستغراب: بالنسبة لاهداف العملية التربوية في الواقع المعاصر لا سيما في الحاضنة الغربية، هل تؤيدون فكرة أن العملية التربوية ليست سوى اعادة انتاج البنية الاجتماعية وأن العملية التغييرية لا تنتجها إلا الثورات التربوية؟

الدكتور طلال عتريسي:

في الحقيقة السؤال بحاجة إلى نقاش واسع لأنه يتصل بعملية التغيير، يعني أن البنية الاجتماعية هل يُعاد إنتاجها أو بمعنى آخر المحافظة عليها وعلى ديمومتها واستمرارها ويكون ذلك من خلال العملية التربوية في المدرسة، أم أن ديمومة هذه البنية الاجتماعية يحتاج إلى تضافر عوامل مختلفة.

قد تكون العملية التعليمية المدرسية هي أحد الجوانب التي ليس بالضرورة أن تكون الأقوى، أي هي عامل مساعد لكنه قد لا يكون هو العامل الحاسم، وهذا قد يتعارض أو لا يتوافق بالأحرى مع أطروحة بيار بورديو وغيره الذي تحدث عن إعادة إنتاج النظام من خلال التعليم، لا ننفي أهمية التعليم وأهمية المدرسة في هذا المجال لكن هناك بعد آخر هو أكثر أهمية وهو التعليم الجامعي، الذي لم يتحدث عنه بعض علماء الاجتماع وركزوا على المدرسة خصوصًا وأن المدرسة فيها فروقات طبقية واضحة بين مدرسة رسمية ومدرسة خاصة، فالمدرسة الخاصة مستوياتها التعليمية واللغوية أفضل من المدرسة الرسمية وبالتالي من يتخرج من المدرسة الخاصة يكون لديه فرص أكبر للالتحاق بالوظائف العليا التي ترتبط بالطبقة الحاكمة أو بالبنية الاجتماعية المسيطرة، ولكن برأيي أنه يجب أن نأخذ بعين الاعتبار أيضًا أهمية التعليم الجامعي خصوصًا عندما نقارن مع التجربة الغربية أو الحاضنة الغربية.

المفاهيم التي صنعت التجربة الغربية والتي صنعت النظام القيمي الغربي تأسست في الجامعة، عندما نتحدث عن النظام القيمي الغربي الذي قدمه للعالم عن نفسه، يتلخص في مجموعة من المصطلحات مثل الديمقراطية والحرية والتنوع والتسامح وحقوق الإنسان، هذه القيم عدّها الغرب صورته عن نفسه وهي الصورة التي قدمها للعالم ودعا العالم إلى الالتحاق بها وتقليدها، ومن خلالها أراد تغيير البنية الاجتماعية في دول العالم، من خلال هذا الاختراق لهذه المصطلحات

والقيم، بغض النظر عن مدى التزامه هو بها، كما يتبيّن اليوم في الحروب التي تخاض ضد الشعوب، هذا يعني أن الجامعات تلعب دورًا اساسيًا في عملية التغيير وفي إعداد النخب، لا المدارس، وإن كانت تساهم بشكل جزئي، ولكن في الجامعة تكون الصورة أوضح ويكون الطالب أقرب إلى الالتحاق بالمؤسسات الإنتاجية وبالسلطة السياسية والثقافية وغيرها.

أما هل تنتج عملية التغيير عن الثورات التربوية؟ فهذا أيضًا يحتاج إلى نقاش لأن أي ثورة تربوية إذا صحت التسمية لن تكون سوى نتاج لتفكير فلسفي معين، فالثورة الطلابية التي حصلت في فرنسا يمكن أن نقول إنها ثورة تربوية لأن من قام بها هم الطلاب، لكن الأهداف لم تكن تغيير مناهج التعليم بل كانت في جانب منها سياسية وفي جانب آخر كانت اعتراضًا على القيم والتقاليد، ومن نتائج هذه الثورة الطلابية أن الطلاب حصلوا على الحق بعلاقات أكثر حرية في السكن الجامعي الذي أصبح مختلطًا، نعم أدّت إلى تغيير في العلاقات لكن كانت ناتجة عن فلسفة الفردانية والفلسفة الوجودية، والتي كان يقودها جان بول سارتر في ذلك الوقت وصديقته، اللذان قدما نموذجًا لعلاقات غير رسمية وعلاقة مساكنة من دون زواج، أصرّت صديقة سارتر، سيمون دي بوفوار على عدم الزواج، هذا لا يمكن اعتباره ثورة تربوية لأن أي تغيير في العملية التربوية يبدأ من خارج التربية، يبدأ من التفكير السياسي والفلسفي ليكون التربوي في خدمة هذا التغيير الفلسفي أو السياسي.

المحور الثالث: الدين والتربية

الاستغراب: اين يقع الدين في بناء الرؤية التربوية المعاصرة؟

الدكتور طلال عتريسي:

التربية كما سبق وأشرنا هي تطبيق للرؤية الفلسفية، والرؤية الفلسفية هي رؤية للكون والحياة، الحياة الدنيا والحياة الآخرة، حسب هذه الرؤية الفلسفية سواء أكانت تعتقد بمنظومة كونية إلهية غيبية أم لا تعتقد بمثل هذه المنظومة وتعتقد بدين الحياة الدنيا من دون أي ارتباط بأبعاد غيبية أو أخروية، فالتربية هي تطبيق لهذه الرؤية أو تلك.

عندما نريد أن نفكر أو نبحث عن موقع الدين في الرؤية التربوية يعني أننا نريد أن نطبق الرؤية الفلسفية ونحولها إلى ممارسات وأساليب تطبيقية، بمعنى أننا عندما نقول إن هذا لا يجوز وذاك يجوز، وهذا الأمر مسموح وذلك غير مسموح، فما هو المنطلق الذي ننطلق منه لتجويز شيء

وعدم تجويز آخر؟ إما لأننا نعرف مسبقًا أن هذا الأمر سيؤدي في المستقبل إلى سلوك منحرف وغير مقبول اجتماعيًا أو سلوك حرام دينيًا، وإما أننا نريد أن ننقل المفاهيم التي نحملها كالمفاهيم الدينية إلى الجيل الجديد الذي سيتربى عليها من خلال تفاصيل قد لا يدرك المتربي أبعادها.

تجربة الغرب لا بد أن نستحضرها عندما نريد أن ندرس أو نراجع موقع الدين في بناء الرؤية التربوية، لأن هذا الغرب المهيمن اليوم في العالم هيمنت نظريته التربوية والاجتماعية والنفسية بسبب هيمنته السياسية والاقتصادية والإعلامية، تجربة الغرب كما سبق وأشرنا في العملية التربوية هي تجربة وضعت الدين جانبًا وأدت إلى ما أدت إليه من إطلاق العنان لمرجعية ما يريده الإنسان وليس لما هو مفروض عليه لأن الدين يفرض على الإنسان سلوكيات معينة ويمنعه من سلوكيات اخرى.

بالنسبة إلينا نحن، إن الدين يبدأ بنقطة انطلاق مختلفة تمامًا، ينطلق من تكريس فكرة كرامة الإنسان وأمانة الإنسان التي يحملها الإنسان ﴿**وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ وَحَمَلْنَاهُمْ فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ وَرَزَقْنَاهُمْ مِنَ الطَّيِّبَاتِ وَفَضَّلْنَاهُمْ عَلَى كَثِيرٍ مِمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلًا**﴾ [الإسراء (٧٠)] وخلافة الانسان، هذا الأمر لا نعيشه ولا نلحظه في المبادئ التربوية المعاصرة في العالم الحديث أو في التجربة الغربية، فهذا هو البناء النظري الذي ستُبنى عليه التطبيقات والأساليب والمفاهيم التي تتحول إلى ما هو مقبول وما هو غير مقبول وما هو مسموح وما هو غير مسموح، في المنظور الديني هناك مدى واسع جدًا للحديث والتفكير والعرض لكن على المستوى التربوي تحديدًا عندما نحصر التربية في المجال الأسري أو التعليمي مثلاً هناك نظام يحدد العلاقات الأسرية بين الأهل والأبناء، بين الاحترام والطاعة والبر، وبين السلطة والعاطفة والإحسان، بحيث يكون البعد الديني والهاجس الديني التربوي هو كيفية تنشئة الأولاد في داخل الأسرة تنشئة تهيئهم لتحقيق كمالهم الإنساني لاحقًا، وبحيث يتربى الأولاد على أن بر الوالدين هو الطريق الذي يؤدي إلى الكمال الإنساني لاحقًا، وهذا لا نشهده في أي تربية معاصرة ولا في أي نظرية من كل نظريات المفكرين التربويين الغربيين على اختلاف شهرتهم وأسمائهم والعصور التي مروا بها، ويكفي أن نذكر ما تعيشه المجتمعات الغربية اليوم على المستوى الأسري والعائلي لكي ندرك أهمية هذا البعد الديني في الواقع التربوي، وهذا طبعًا يؤدي إلى سلوك مختلف في المجتمعات.

الواقع الديني في التربية أيضًا يستند إلى البعد التراحمي وليس إلى البعد التنافسي، العلاقات الأسرية هي علاقات تراحمية وليست علاقات تنافسية، فالتربية هي تربية تراحمية، تحت ظل السلطة الوالدية، وليست علاقات صراع وعقد وتنافس وكراهية للأم وكراهية للأب كما تذكر بعض نظريات التحليل النفسي.

الاستغراب: وهل بالإمكان تكوين رؤية تربوية عابرة للمجتمعات دون مراعاة خصوصيات الثقافات؟ وكيف يتم مراعاة الخصوصيات الثقافية مع الحفاظ على الأصالة الانسانية في التنظير التربوي؟

الدكتور طلال عتريسي:

الأصالة الإنسانية للتنظير التربوي أعتقد أنها ترتبط بموقع الدين في بناء الرؤية التربوية لأن الدين أصلاً وُجد من أجل الإنسان وليس العكس، والدّين أتى لتنظيم حياة الإنسان وجعلها حياةً أفضل وتحقيق الكمال الإنساني، هذه نقطة انطلاق أساسية وأما نقطة الانطلاق التي حصلت في تجارب أخرى بعيدًا عن الدين فأدت إلى ظلمات ما بعدها ظلمات، نشاهدها اليوم في العالم المعاصر، لكن هذا الأمر لا يعني أن هذه الرؤية التأصيلية الإنسانية لا تلحظ تجارب المجتمعات وتطور ثقافاتها واختلاف عاداتها وتقاليدها، لكن مثلاً عندما نقول أن الأصالة الإنسانية الدينية تستند إلى مرجعية التراحم على سبيل المثال سواء في داخل الأسرة أو في داخل المجتمع فهذا لا يعني أن هذا التراحم يجب أن يتم بنفس الطريقة في كل المجتمعات فقد تكون في بعض المجتمعات عادات وتقاليد متعلقة بعلاقة الأبناء مع الآباء والأعمام والأخوال والأقارب البعيدين، وقد تكون بعض الثقافات ماتزال إلى اليوم تعيش الأسرة الممتدة بحيث يكون هناك سلطة للأقارب وليس فقط للأب، ولنلاحظ على سبيل المثال، وهذا ما لاحظته شخصيًا، أن عاشوراء عند الشيعة لها نفس المحتوى ونفس المضمون والفكرة والتعلق، عندما يحيون هذه المناسبة. ولكن هناك فرق في طبيعة اللحن في أداء عاشوراء وفي قراءة السيرة، فاللحن يختلف بين مجموعات شيعية تأتي من باكستان أو من إيران أو من الهند أو لبنان أو العراق أو غيرها؟ وهذا له علاقة بثقافات مختلفة، لكن المضمون واحد، وبالتالي يمكن أن نلحظ اختلاف في الثقافات مع الحفاظ على الجوهر والأساس وثباته، فالاعتقاد مثلاً بالقدرات الغيبية ثابت وكذلك الواجبات المتعلقة بهذا الاعتقاد. لكن في باقي تفاصيل الحياة اليويمة قد تختلف الشعوب في بعض عاداتها وتقاليدها في التعبير عن هذا الاعتقاد. إذًا الأصالة الإنسانية هي أصالة لها علاقة بالبعد الديني ولكن يمكن أن نلحظ الاختلافات الثقافية والاختلافات في بعض العادات والتقاليد التي لا تتعارض من حيث الأساس مع التنظير التربوي الإنساني كما هو الحال على سبيل المثال في بعض المناسبات والاحتفالات في بلدان مختلفة وليست من الأساس الديني على سبيل المثال.

المحور الرابع قضايا معاصرة ومخاطر تربوية

الاستغراب: كيف ترون مستقبل التعليم اجتماعيًا في ظل الطفرات الهائلة قي قضية الذكاء الاصطناعي؟ هل ستتغير مفاهيم من قبيل الشهادات العلمية والذكاء والابداع؟

الدكتور طلال عتريسي:

الذكاء الاصطناعي اليوم يطرح مشكلة كبيرة في الحقيقة وهي بطبيعة الحال مشكلة جديدة ما يزال البحث فيها على قدم وساق، حول مستجدات لم تكن مألوفة أو معروفة سابقًا.

بدايةً على مستوى التحصيل العلمي، هناك أسئلة لغاية الآن ليس لها إجابات نهائية أو شافية، التحصيل العلمي بمعنى أن هذا الذكاء يسهّل للطالب الحصول على البحث الذي يريد، بمجرد أن أعطيه عنوان هذا البحث وفي هذه الحالة كيف يتم تقييم جهد هذا الطالب، خصوصًا عندما يكون بصدد إعداد رسالة أو بحث بشكل شخصي على سبيل المثال، ما هي قدرات الطالب الحقيقية، وكيف يمكن أن نميز بين ما يعطيه الذكاء الاصطناعي وبين ما يقوم به هذا الطالب شخصيًا، كيف نميز بين قدرات الطلاب، بين الذي يمتلك قدرة بحثية وبين من لا يمتلك مثل هذه القدرة البحثية.

قبل الذكاء الاصطناعي كانت الجامعات مشغولة بكيفية ضبط ما ينقله الطالب من مراجع وما يستخدمه في أبحاثه، فوضع لذلك بعض الشروط مثل أن تكون نسبة ٢٥٪ من استشهادات البحث من المراجع مقبولة، أما اليوم لم يعد هذا الأمر ممكنًا لأن الذكاء الاصطناعي يعطي البحث مع المراجع، وبالتالي يظهر وكأن الطالب هو الذي قرأ هذه المراجع وكتبها أثناء البحث.

أنا أعتقد هنا أننا يجب أن نتوقف مليًا والتفكير لأن جزءًا من هذا التقدم العلمي قد يكون مفيدًا في مجالات مختلفة ولكن ليس بالضرورة في مجال البحث أو أن يوضع بين أيدي الطلاب، المشكلة هنا ليس فقط في تقدير جهود الطلاب، نعم، هذه مشكلة ربما يكون لها حل، ولكن المشكلة الأخطر أن هذا الذكاء الاصطناعي بهذه الطريقة يقتل أي إمكانية عند الطالب للصبر كشرط لتحصيل العلم أو كشرط للقيام بأبحاث أو تحصيل المعرفة، هذه هي الخطورة، لأن تحصيل العلم على مر الأزمان كان يحتاج إلى الصبر والتحمل، وإلى التأني، والذكاء الاصطناعي يقتل هذه الروح وهذا ينعكس على باقي سلوك الأفراد، ويتصرف الإنسان بطريقة وكأنه يريد أن يحصل على كل شيء بمثل هذه السهولة التي يوفرها الذكاء الاصطناعي، هذا يخلق شخصية مختلفة وعلاقات مختلفة بين الأفراد، ويغذي فكرة الربح السريع، ويعزز فكرة أن الأسرع يبتلع الأبطأ، كما هو حال اليوم في منطق السوق في العالم.

أذكر هنا على سبيل المثال، وكدعوة للتفكر وعدم الدهشة أمام كل تطور علمي، أن وزيرة التعليم والتربية في السويد في مطلع العام الحالي ٢٠٢٤ اتخذت قرارًا بالعودة إلى التعليم الورقي، أي التوقف عن التعليم الإلكتروني، من أجهزة الحاسوب وغيره، لأنها اكتشفت بعد سنوات أن استخدام هذه الوسائل يُضعف قدرة التلاميذ على القراءة والكتابة ويُضعف الذكاء ويزيد من الوحدة ومن تراجع العلاقات الاجتماعية والإنسانية، ولهذا اتخذت القرار بالعودة إلى التعليم الورقي، وهي دولة، كما هو معلوم، متقدمة تكنولوجيًا وتسبق دولنا العربية والإسلامية على الأقل بعشرين سنة في استخدام التكنولوجيا، هذه تجربة يمكن أن تكون موضع تفكير وتأمل وبحث.

الاستغراب: في قضايا من قبيل الشذوذ الجنسي والنسوية وغير ذلك، هل تجدون للعملية التربوية دخالة من حيث التأثير والتأثر بهذه الظواهر؟

الدكتور طلال عتريسي:

قضايا الشذوذ والنسوية لم تبدأ في الغرب من خلال العملية التربوية، كانت الأمور طبيعية في الحقيقة قبل خمسين سنة أو ستين سنة، وكان الشذوذ على سبيل المثال حالات فردية، ونادرة وقليلة والمجتمع ينظر إليها أنها حالة شاذة، ونظرة عدم مقبولية وعدم اعتراف، لا بل كان يعاقب عليها ويسجن، وفي مراحل لاحقة يفرض دفع غرامات وكانت العقوبات قاسية في الثلاثينيات والأربعينيات من القرن العشرين، لهذا السبب لم يكن للتربية أي علاقة بموضوع الشذوذ، بل كانت التربية تربية عادية سليمة ومستقيمة بحيث يتربى الأولاد على المبادئ والقيم الاجتماعية والأخلاقية والفتيات يتربين على القيم الأخلاقية المتعلقة بكونهن فتيات، هذا كان حال الغرب.

لكن ما حصل وله علاقة بما سبق وأشرنا إليه وهو أن تطوّر الافكار وتطور المجتمع باتجاه المزيد من الاستهلاك والمزيد من الحريات الفردية وتعظيم الرغبات وحتى الاشتغال النفسي على موضوع الرغبات، إلى حد ما نطلق عليه تأليه الفرد وتأليه الإنسان وتأليه الرغبة، هو الذي أدى من خلال مسار خمسين سنة إلى اعتبار الشذوذ خيارًا من خيارات الإنسان وليس انحرافًا، هنا بدأ التحول، إلى اعتبار الشذوذ خيارًا وحرية شخصية وطريقة في إشباع الرغبة مثل الطريقة الأخرى لإشباع الرغبة بين رجل وامرأة.

ساهمت في الوقت نفسه الحركة النسوية في نشر هذه الأفكار، وقدّمت بعض النساء النسويات أيضًا مثل هذه الأفكار، واعتبرن أن العلاقة الجنسية بين الرجل والمرأة هي علاقة اخترعها الرجل، لكي يسيطر على المرأة وبالتالي القضاء على هذه السيطرة يكون بالقضاء على هذه العلاقة واستبدالها

بعلاقة أخرى بين امرأة وامرأة. ما يحصل في الغرب اليوم هو العكس تمامًا مما كان يحصل سابقًا على مستوى العملية التربوية، وهو شيء غريب ولافت في الحقيقة، ويطرح كثيراً من الأسئلة. اليوم تريد كثير من الدول الغربية من الولايات المتحدة إلى ألمانيا إلى إيرلندا إلى كندا إلى فرنسا، أن يبدأ تعلم الشذوذ في المراحل الابتدائية، لم يعد خيارًا فرديًا كما كان سابقًا، لم يعد حالة شاذة، بل يُراد للعملية التربوية أن تكون متكيفة مع الشذوذ، وهذا ما نشاهده في الافلام والفيديوهات ووسائل الإعلام، كيف يتم شرح العلاقات الجنسية وأنواعها وتعددها، بين رجل وامرأة، رجل رجل، امرأة وامرأة، للأطفال لكي يتعلموا أن هذه العلاقات هي علاقات متعددة، والنسوية طبعًا تدافع عن هذا الاتجاه وتتبنى هذا الاتجاه وتعتقد أن إزاحة سلطة الرجل يبدأ من هنا بعدم الالتزام بنوع واحد من العلاقات، وهذا طبعًا ينعكس على الأسرة التي لن تعود أسرة، كما عرفتها المجتمعات الإنسانية عبر التاريخ وستفقد وظيفتها الإنجابية. وقد كُتب، ونُشر الكثير عن هذا الموضوع وعن أسبابه.

نحتاج اليوم، وبسبب انتشار هذه الأفكار والتوجه الغربي والأميركي والنسوي لفرض الشذوذ، وما تقوم به جمعيات ومؤسسات، من تقديم الدعم، أو من فرض عقوبات على الدول التي تمنع الشذوذ، نحتاج إلى وعي تربوي مناسب، يبدأ في المراحل الابتدائية، للتعرف على مخاطر هذه الأفكار. وهذا يحتاج إلى أساليب تتناسب مع المراحل العمرية حتى لا يكون هناك مبالغة في التخويف من هذا الأمر، وحتى لا يكون هناك جهل كامل بما يجري من حول هؤلاء الاطفال.

إذًا العملية التربوية مسألة مهمة، واليوم الغرب يقود الأطفال إلى حالة من الارتباك الكبير في المفاهيم وفي السلوك، عندما يريد أن يكرس فكرة أن الطفل هو الذي يختار جنسه، في مرحلة الرعاية والاهتمام، ويمنع الأساتذة من معارضة هذه الفكرة، أي إن الأستاذ في المدرسة مرغم على تشجيع الطلاب على هذه الفكرة وعلى أن جنسهم غير محدد. وهذا يحصل في كثير من مدارس الغرب . ولذا باتت المدرسة مكان مهم وأساسي لنشر الشذوذ، ولمواجهته في الوقت نفسه، والمدرسة هي التي تمهّد لما سيكون عليه الإنسان في المستقبل.

رسوم بيانيّة

تعتبر وسائل الإيضاح البيانية من الأساليب الفعالة
في ضغط وتكثيف الفكر في أبعاده التاريخية المختلفة:
المدارس، الشخصيات، الكتب.

تقدم الاستغراب لقارئيها رسمين بيانيين لأهم النظريات والأفكار
التعليمية في القرنين الأخيرين.

النظريات التعليمية في القرن العشرين

1

السلوكية (1913): نظرية ب. ف. سكينر

ترى أن التعلم هو نتيجة للمؤثرات الخارجية والمكافآت

2

التطور المعرفي (الخمسينات): نظرية جان بياجيه

تفيد بأن الأطفال يبنون معرفتهم الخاصة من خلال التعلم النشط والتفاعل الاجتماعي

3

التعليم الإنساني (الستينات) كارل روجرز

تؤكد على تحقيق الذات، والتعاطف، والنمو الشخصي في التعليم

4

البنائية (السبعينات): نظرية ليف فيغوتسكي

تشير إلى أن التعلم هو بناء اجتماعي، وأن الطلاب يبنون معرفتهم الخاصة من خلال التفاعل مع الآخرين

5

التعليم التجريبي (الثمانينات): ديفيد كولب

تؤكد على التعلم العملي والتجريبي كوسيلة لتطوير المعرفة والمهارات

النظريات التعليمية في القرن الحادي و العشرين

1

التعليم الشخصي في أوائل القرن الحاضر

استخدام التكنولوجيا لتخصيص تجارب التعلم وفقًا لاحتياجات وقدرات الطلاب الفردية

2

التحفيز بالألعاب في أوائل القرن الحاضر

عكس طرق التدريس التقليدية، حيث يتعلم الطلاب في المنزل ويعملون على المشكلات والأنشطة في الفصل

3

التعليم القائم على الكفاءة

التركيز على إتقان الطلاب لمهارات وكفاءات محددة، بدلاً من الوقت الذي يقضونه في الجلوس أو عدد الساعات المعتمدة

4

التعلم الجزئي

استخدام وحدات تعلم قصيرة وتركز لتقديم المعلومات والمهارات في قطع صغيرة

5 **نظرية التعلم الاجتماعي**

الاعتراف بأهمية التفاعل الاجتماعي في التعلم، واستخدام التكنولوجيا لتسهيل هذه التفاعلات

6 **الذكاء العاطفي**

التأكيد على تعليم الطلاب كيفية التعرف على عواطفهم وفهمها وإدارتها لتحقيق النجاح الأكاديمي

7 **التعلم القائم على الاستقصاء**

استخدام طرق قائمة على الاستقصاء لتشجيع الطلاب على استكشاف الأسئلة والمشكلات والمواضيع من خلال البحث والتجريب

8 **التفكير التصميمي**

استخدام مبادئ التفكير التصميمي لتشجيع الطلاب على التعامل مع المشكلات والتحديات بطريقة إبداعية وتعاونية ومتكررة

9 **المواطنة الرقمية**

تعليم مهارات المواطنة الرقمية، مثل الأمان عبر الإنترنت، وآداب السلوك، والمسؤولية

مراجعات الكتب

القسم المتعلق بمراجعات الكتب تعالج فيه إدارة تحرير الاستغراب بعض الكتب المختلفة في ميادين متعددة مرتبطة بالفكر الغربي الذي تم تسليط الضوء عليه في ملف العدد

تقدم الاستغراب في هذا العدد مراجعات نقدية لثلاثة كتب في حقل التربية والتعليم.

مراجعة كتاب

فلسفات تربوية معاصرة

إدارة التحرير

معلومات النشر:

- **اسم الكتاب:** فلسفات تربوية معاصرة فلسفات تربوية معاصرة
- **اسم الكاتب:** سعيد اسماعيل علي
- **دار النشر:** سلسلة عالم المعرفة (المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب)
- **مكان النشر:** الكويت
- **تاريخ النشر:** ١٩٩٥
- **عدد الصفحات:** ٢٣٠

يتألف هذا الكتاب من مقدمة وخمسة فصول وخاتمة، أما الفصول فهي على الترتيب التالي:

الفصل الأول: المفهوم

الفصل الثاني: فلسفة التربية البراجماتية

الفصل الثالث: الاتجاه النقدي

الفصل الرابع: تربية للتحرير

الفصل الخامس: اللامدرسية

مقدمة

ويذكر الكاتب في مقدمة هذا الكتاب جدل البحث حول « فلسفة التربية» بمعنى أنه ماذا يعني أن يكون للتربية فلسفة؟ وجوابًا عن هذا السؤال يطرح أن الأصول المعمول بها في واقع التربية والتعليم تحمل في طيّاتها شحنات معرفية قد تكون مضمرة وغير ظاهرة، مثل قضية المدرسة وحضور الطالب بشكل عام في مكان مخصص لتلقي المنظومة القيمية لمجتمعه، أو مثل قضية دور الشهادات الأكاديمية في مسألة المشروعية المعرفية والعلمية للشخص، وغير ذلك حيث إن هذه الأسئلة ونظائرها تحتاج إلى تأصيل للمناشئ الفكرية العميقة التي تكمن خلفها، « لقد انشغلت التربية العربية بالاهتمام بميول الطفل واستعداداته، وضرورة أن يجيء التعلم بالعمل، وبمحاولات إغناء البيئة التربوية بالخبرة المربية الثرية، وبضرورة النشاط، وأهمية مشاركة التلاميذ في عمليتي التعليم والتعلّم..إلخ دون أن يتوقفوا أمام الأصول الفلسفية التي ما جاءت هذه الأفكار التربوية إلا محاولات لتشخيص هذه الأصول واقعًا سلوكيًا»[١]، ويظهر من هذه العبارة التي يذكرها الكاتب في المقدمة أن النظام التربوي والتعليمي يقوم على أسس وأصول فلسفية يتم تحديد الموقف من خلالها تجاه جملة من القضايا المرتبطة بالإنسان والمجتمع والعالم والوجود عمومًا، وهذه قضية جديرة بالاهتمام خاصة أنها تضيء لنا فكرة « عدم الحيادية» في أي نظام تعليمي مفترض، وهو ما سيعود إلى ذكره في الفصول اللاحقة، وغاية الأمر أن النظام التربوي والتعليمي هو تمثّل سلوكي معيّن لأفكار ورؤية للعالم والكون بحيث إن تبدل هذه الأفكار يسوق تلقائيًا إلى إحداث التبدلات في النظام التعليمي، ولا يمكن التعامل مع النظام التعليمي على أنه أداة خالية من الروح الفكرية والفلسفية.

الفصل الأول: المفهوم

يستمر الكاتب في هذا الفصل بما أسسه في الفصل السابق من بيان مفاهيم « الفلسفة» و « التربية» و « فلسفة التربية»، ويذكر في هذا السياق أن التربية تعنى بشكل أساسي بتنمية شخصية الإنسان التي تتشكل من ثلاثة مستويات:

١. مستوى الوعي والإدراك المعرفي

٢. مستوى العاطفة والوجدان

٣. مستوى الحركة والنزوع والمهارة

---

١. إسماعيل علي، فلسفات تربوية معاصرة، ٧.

وأما علاقة الفلسفة بالتربية، فقد يقال بوجود إشكالية هنا حاصلها أن النشاط الفلسفي هو أمر نظري تجريدي بالدرجة الأولى بخلاف النشاط التربوي الذي هو نشاط عملي بالدرجة الأولى، ويصل في النهاية إلى القول « إننا ننظر إلى التفلسف على أنه عملية إنسانية تصدر من إنسان لتتجه إلى بشر. تقوم بتحليل ثقافتهم بحثا عن القيم والمعتقدات الأساسية التي تقوم عليها بغية فحصها ونقدها بحثًا عن الاتساق والتناغم بين المرتكزات الفكرية للأمة. والذي يدرس المشكلات الفلسفية منذ أقدم العصور في إطارها المجتمعي سوف يستطيع ملاحظة أن هذه المشكلات كانت مرتبطة بمشكلات الصراع الثقافي والتغير الاجتماعي..كذلك فإن كثيراً من كبار الفلاسفة عبر التاريخ، كانوا يتوسلون بالتربية لتشخيص أفكارهم الفلسفية في أرض الواقع»[١].

ومن هنا يربط الكاتب بين الفلسفة والتربية بأن التربية في الواقع نشأت كاستجابة لحاجة الفيلسوف تطبيق نظرياته ورؤاه في الواقع المسلكي والعملي الخارجي، ومن ثم فإن الفلسفة هي البنية النظرية التي تكمن خلف النظام التربوي، كما أن التربية هي المختبر الذي تختبر فيه الأفكار الفلسفية.

هذا كله في الربط بين الفلسفة بشكل عام من جهة والتربية من جهة أخرى، ولكن ما هي « فلسفة التربية»؟

يجيب الكاتب أن فلسفة التربية هي استخدام الطريقة الفلسفية في التفكير والبحث لمناقشة المسائل التربوية بمعنى أن فلسفة التربية تقوم بنقد وتحليل المفاهيم الأساسية التي تتشكل منها المنظومة التربوية مثل: الطبيعة الإنسانية- النشاط المدرسي- الخبرة- الحرية- الثقافة- المعرفة، وغير ذلك، وأيضًا فإن فلسفة التربية تسعى لمناقشة الافتراضات الأساسية التي تقوم عليها نظريات التربية سواء من حيث: التعلم\ طرق التدريس\ تنظيم المناهج\ إدارة التعليم\ تخطيط التعليم\ اقتصاديات التعليم\ نظم التعليم المختلفة وهكذا.

إذا تبيّن معنى فلسفة التربية ومجال بحثها، ينتقل الباحث بعد ذلك لبيان الفوائد والإيجابيات التي يحصل عليها الشخص من اطلاعه على فلسفة التربية وهي:

١. التقبّل لتعدد الآراء في المسائل التربوية نظرًا للطبيعة التعددية في الآراء في فلسفة التربية

٢. التيقن من أن الحوار هو وسيلة التعامل الأساسية في معالجة القضايا التربوية

---

١. م. ن، ١٦- ١٧

٣. تجعل الإنسان لا يقف على الأمور عند حدّ ما يبدو ويظهر وإنما يسعى إلى محاولة الوصول إلى الماوراء.

٤. إدراك العلاقات القائمة بين المتفرقات بحسب الظاهر لإدراك الحقائق التربوية

من أين تبدأ فلسفة التربية؟

الأقرب للصواب – بحسب الكاتب- هو البدء من المشكلات والخبرات التربوية ومن ثم تحليلها تحليلاً عقليًا نقديًا، من خلال الاعتماد على منهج دقيق في استخدام المفاهيم أو المصطلحات، ومن حيث الاستناد إلى الخبرة في الحكم على مدى صحة الأفكار، ومن حيث الاتساق المنطقي وتوافر الدليل المنطقي ومن حيث المرونة والاستعداد للتخلي عن الفكرة إذا ثبت عدم صحتها، وهكذا مما هو معروف من أصول وقواعد الطريقة العلمية للتفكير.

الفصل الثاني: فلسفة التربية البراجماتية

يبدأ الكاتب عند حديثه عن فلسفة التربية البراجماتية برصد الأوضاع الاجتماعية التي كانت موجودة في القارة الأميركية وولدت الفكر الأميركي البراجماتي، وأصل القضية يرجع إلى أن المهاجرين الأوروبيين الذين استوطنوا أميركا بدؤوا بصراع مع الطبيعة لأجل تسخيرها وبناء مستوطناتهم ودولتهم بروح تقدس العمل والنجاح المادي الملموس، ومن هذه الروح نشأت الفلسفة البراجماتية وهي الروح التي تعبر في عمقها عن هذه الحمولة والشحنة من التاريخ الاجتماعي الذي شكّل الروح الأميركية.

وهذا التقديس للعمل والانتاج الماديين أفرز نوعًا من التقديس للجماعات والسكان، فالأسر التي تعتمد على نفسها والتي تعمل بجدية أصبحت هي القاعدة والأساس، أما العاطلون والجامدون فلم يكن لهم حاضنة في المجتمع الأميركي الحديث النشأة، لذلك استولت الروح «البراجماتية التي تعتقد أن التفكير يرتبط ارتباطًا ملازمًا بالعمل، وأن النظريات والمذاهب إنما هي فروض للعمل تمتحن بما ينتج عنها في المواقف الفعلية في الحياة، وأن المثل الأخلاقية فارغة عقيمة إذا انفصلت عن وسائل تحققها، وأن الحقيقة ليست ثابتة، وليست نظامًا كاملاً، بل الحقيقة عملية جارية في تغير مستمر»[١].

ثم إن المذهب البراجماتي في القرن التاسع عشر ظهر كرد فعل لموجات الفلسفة المثالية التي

١. م. ن، ٤٢.

كانت تطغى على الفكر الأميركي والتي جاءت إليه من أوروبا، وعلى وجه التحديد من ألمانيا، ومن هنا شعر جماعة من خريجي هارفرد بضرورة التوجه الجديد نحو العمل والفعل والمستقبل وعدم الاغراق في المثالية وعالم الافكار والتحليلات والتأملات، وكان يربطهم بشكل وثيق الايمان بالمنهج التجريبي.

وكنموذج على الفكر البراجماتي فيما يهم الكاتب في فلسفات التربية، يأخذ المفكر البراجماتي بيرس الذي يقول أن « المدلول العقلي لكلمة من الكلمات أو عبارة من العبارات، إنما يكون فقط في تأثيرها المقصود في مجرى الحياة، ولذلك فإن الشيء إذا لم يكن ناجمًا من التجربة، فلا يمكن أن يكون له تأثير مباشر في السلوك»[١]، ومن ثم جاء ويليام جيمس ليزيد طابع « النفعية» على المسار التجريبي للفكر وأضاف أن الفكرة الصائبة هي الفكرة التي تصمد أمام الاشكالات، فالصدق هو النافع القائم في مواجهة الاشكالات.

أما جون ديوي الذي هو ثالث فرسان البراجماتية بعد بيرس وجيمس، فيذهب إلى البراجماتية بمعنى الذرائعية والوسائلية، أي إن التصورات الذهنية والأفكار ليست سوى أدوات ووسائل لتشكيل مستقبل بطريقة محددة، ولا قيمة مستقلة لهذه الاداة لمجرد كونها « فكرة».

فالحاصل من جميع هذه الأفكار البراجماتية عند بيرس وجيمس وديوي، أن البراجماتية ظهرت في فضاء المعنى عند بيرس الذي اعتبر أن المعنى إنما يُكتسب من السلوك والاستعمال وأما جيمس فقد ذهب إلى نظرية الصدق المستقاة من المنفعة بينما ديوي ذهب إلى الأداتية للأفكار.

هذه البراجماتيات بمجملها أثرت في تشكيل النظم التربوية المتعددة القائمة على الفكر التجريبي البراجماتي، فقد صار الفكر في نفسه فاقدًا للقيمة وصارت النظم التربوية تعطي المعلومة لا لأجل أنها « حقيقة ينشدها الإنسان» بحكم فطرته بل إن الفطرة والغاية التي ينشدها الإنسان هي العمل والمنفعة في إطارها المادي ومن ثم يتوسل بالفكر لهذه المنفعة، فالنظم التعليمية صارت أداتية للوظيفة والعمل وتحصيل المنافع.

ولا يكون العلم والفكر محكومًا بالمنفعة فقط، بل القيم أيضًا خاضعة لمبدأ البراجماتية، « فإذا كانت الاشياء والأعمال تستمد قيمتها من النتائج التي تترتب عليها من خبرة الأفراد والجماعات، فإن ما يؤدي إلى نتائج غير مرغوب فيها هو شر، فالمصدر النهائي للقيم يقع في نطاق الخبرة الحسية بالرغبات والارتياح الناشئ عن تحقيقها»[٢].

---

١. م. ن، ٤٨.

٢. م. ن، ٧٨.

ومن الآثار المترتبة على الفكر البراجماتي في النطاق التربوي أن جون ديوي على سبيل المثال رأى ضرورة تخلي المدرسة عن صورتها التقليدية حيث كانت معدّة لصب المعلومات في أذهان التلاميذ وأن المدرسة لا بد أن تنتقل لتصبح ذات أسلوب أداتي في التعليم أي أن تكون المدرسة مثل ورشة عمل بحيث يرى الطلاب مباشرة الأفكار في ميدان العمل.

الفصل الثالث: الاتجاه النقدي

المقصود من الاتجاه النقدي التوجه الذي يتناول فيه المفكر والباحث من خلاله مجموعة قضايا تشكّل إطارًا نظريًا لنقد النظام الاجتماعي القائم أو الكشف عن تناقضاته، بتعبير آخر إن النظرية النقدية تحاول استكشاف مواطن التناقض بهدف إيجاد تكامل جديد.

وتعتبر مدرسة « فرانكفورت» من أهم من رفع لواء الاتجاه النقدي اليساري في مقابل المجتمع الرأسمالي الجديد، حيث تركز نقدها على الطبيعة البرجوازية للمجتمع الرأسمالي، ومن هنا انطلق بعض أصحاب الاتجاه النقدي إلى فلسفة التربية والتعليم من باب نقد النظام العالمي الرأسمالي الذي يقسم الدول إلى دول المركز ودول الأطراف، بحيث تكون دول المركز هي تلك الدول الرأسمالية المتقدمة التي يقوم اقتصادها على ثقافة الاستهلاك وأما دول الاطراف فهي المحيطة بالمركز وهي الدول النامية التي اندمجت في النظام العالمي دون أن تتحول إلى دول مركز، ويقوم اقتصادها على الاستخراج والتصدير وتملك واستهلاك منتجات وصناعات دول المركز.

وبتعبير الكاتب « لهذا التقسيم الدولي للعمل نتائج تربوية، إذ ينعكس التقسيم العالمي للعمل على النظم التعليمية في شكل تقسيم متخصص في التربية فيدور التعليم في دول المركز حول المعارف الانتاجية، أي المعارف ذات الأهمية الوظيفية في الانتاج، بينما نجد التعليم في دول الأطراف التابعة يدور حول المعرفة الاستهلاكية، أي المعرفة ذات الأهمية الوظيفية في الاستهلاك»[1].

وبحسب الكاتب فإن الاتجاه النقدي اليساري يرى أن التعليم في دول العالم الثالث تأثر بسبب القوى الاستعمارية بأن صار التعليم بصدد إعداد شعوب هذا العالم الثالث لتحافظ على ارتباطها بدول المركز المستعمرة ويأتي في هذا السياق طرح النموذج الغربي للحياة.

ثم إن الاتجاه النقدي أيضًا ظهر مع بورديو وباسرون حيث رأوا أنه لا يمكن فهم أي ظاهرة تعليمية كتمثيل للفئات الاجتماعية المختلفة في مراحل التعليم أو تمثيل الجنسين أو نسبة المتخرجين..

١. م. ن، ١٣٦- ١٣٧.

إلخ ما لم توضع هذه الظاهرة ضمن « أنظمة العلاقات التي تتعلق بها» وبشكل عام ما لم يتم إرجاعها إلى « نظام التعليم وبنية العلاقات الطبقية».

ومن هذا الإطار النقدي تم نقد النظم التعليمية المنتشرة في العالم بما تشتمل على شهادات أكاديمية وطرق الاختبار والامتحان وغير ذلك، إذ اعتبر بعض النقّاد أن الشهادات الاكاديمية لها طابع عنفي أو اقصائي حيث لا يتم الاعتراف بالمعرفة سوى تلك التي تختارها الجامعات والدولة من وراءها، وكأن الحاصلين على الشهادات هم الذين حصّلوا العلم « المشروع» وما سوى ذلك ليس إلا علمًا زائفًا، والأمر نفسه ينجرّ إلى سبل الاختبار والامتحانات، وسيأتي في الفصل الأخير عند الحديث عن اللامدرسية أن بعض المنادين بإلغاء المأسسة للتعليم والتربية كانوا يرتكزون إلى مثل هذه الاشكالات أيضًا.

وأخيراً إن مفهوم « الايديولوجيا» يرافقنا مادمنا نتكلم عن الفكر الماركسي أو اليساري عمومًا، حيث يذكر النقاد للأنظمة التربوية والتعليمية أن الصراع في المجال الفكري والسياسي والقيمي والاخلاقي من خلال الاجهزة الايديولوجية وفي مقدمتها أجهزة التعليم هدفها أن تحقق السيطرة الايديولوجية .

الفصل الرابع: تربية للتحرير

في الفصل السابق ركز الكاتب على نقد الرأسمالية وتجلياتها في تهميش التعليم في دول العالم الثالث، وأما في هذا الفصل فيريد الكاتب أن يبيّن المساهمات ما بعد الاستعمارية لدول العالم الثالث، ويبدأ الفصل بعنوان « العالم الثالث يضيف إلى الفكر التربوي»، فيذكر أنه قد أتيح لواحد من مفكري العالم الثالث أن يحصل على مكانة مرموقة في عالم الفكر التربوي وهو المربي البرازيلي « باولو فرير» ومن ثم يشرع الكاتب بتفصيل رؤيته.

يذكر فرير أن العالم الثالث بما فيه من مقهورين يمارسون ثقافة الصمت، ومن مظاهر ثقافة الصمت ما نجده في النظم التعليمية والتربوية حيث إنها مكرّسة لخدمة هذه الثقافة، ولما أدرك هذه الحقيقة وجه اهتمامه إلى مجال التعليم وبدأ العمل فيه وقدّم أفكارًا إبداعية في هذا المجال.

الفكرة المحورية التي ينطلق منها باولو فرير أن ما هو شائع بين التربويين من أن النظام التعليمي والتربوي هو الذي يغير المجتمع غير صحيح بل إن النظام التعليمي والتربوي ليس إلا ظهورًا للمجتمع وأن المجتمع هو الذي يفرز نظامًا تعليميًا وتربويًا معيّنًا لا العكس ويكون النظام التعليمي

منظمًا وفقا لمصالح أولئك الذين يمسكون بزمام السلطة، وعليه فإن تغيير النظام التربوي تغييراً جذريًا مرهون بتغيير النظام الاجتماعي في مرتبة سابقة.

ومن هنا يبدأ فرير بتحليل البذور التربوية للقهر وثقافة الصمت، حيث وجد أنه يجري تعليم الطفل منذ نعومة أظفاره بطريقة تلقينية من خلال علاقة تسلطية، وهذه العلاقة اللاعقلانية تعزز النظرة الانفعالية للعالم، لأنها تمنع الطالب من التمرّس بالسيطرة على شؤونه ومصيره وهذه حلقة من حلقات القهر.

وأما آليات القاهرين في تربية المقهورين فهي:

١. الاستلاب وعدم الايمان بالحوار

٢. فرق تسد

٣. الاستغلال

٤. الغزو الثقافي

وينتقد بشدة ما يسمى « التعليم المحايد» وبحسب الكاتب « عندما لا يكون ثمة مناص من الاختيار بين التعليم كعملية للتأهيل والتعليم كعملية للتحرر، فإننا نبحث عن سبيل ثالث لا وجود له أصلاً، إننا نعلن أن التعليم عملية محايدة تستهدف نفسها وكأنها ليست ضرورة إنسانية، وكأن الإنسان لم يكن مخلوقًا بشريا له جذور في التاريخ..فالتعليم المحايد لا يمكن في الحقيقة أن يوجد»[١].

الفصل الخامس: اللامدرسية

يمكن القول إن التيار الذي يرفع لواء إخراج التعليم من إطار المؤسسات ليس حديثًا بل يرجع إلى القرن الثامن عشر مع جان جاك روسو الذي صب هجومه على المدرسة حيث رأى أن التعليم النظامي الذي تقدمه معاهد التعليم يفسد الأطفال بما يبثه من قيم اجتماعية هي في معظمها لا تشكل صفاء الحياة الاجتماعية[٢].

ولكن هذا التيار أخذ مؤخرًا بالتصاعد في القرن العشرين والمقصود بالدقة من اللامدرسية هو أن

١. م. ن، ١٨١.
٢. م. ن، ١٩٤.

تصبح المجتمعات بلا مدارس مع الأخذ بعين الاعتبار أن المقصود من المدارس كل مؤسسة تعليمية نظامية أقامها المجتمع سواء أسميت (مدرسة) أو (معهدًا) أو (كلية) أو (جامعة) أو غير ذلك.

وفي الحقيقة أن فكرة (التعليم الإلزامي) التي نجدها في بعض المجتمعات وتعتبر لدى البعض أنها علامة التقدم، كانت بالنسبة لهؤلاء موضع هجوم لما لهذا الأمر من إكراه وإرغام، ولذا تطل الليبرالية من أكمام بعض المنادين باللامدرسية لتتمثل في عالم التربية والتعليم في صورة حرية الفرد في أن يقرر بنفسه هو متى وأين وكيف يتعلم.

ويبرز الكاتب نوعًا من الميل تجاه هذا الاتجاه حيث يقول « ربما لا يجد الإنسان مفرًا من التسليم مع النقاد للمدارس بعدد غير قليل من النقود، في مقدمتها الطابع التكراري النمطي الممل للحياة المدرسية، من توزيع منتظم لساعات الدروس، ومن خطة دراسية محددة سلفًا..ومن وظائف إجبارية ومن درجات مدرسية من شأنها أن تحيي من جديد ضروب الذل التي فرضت من قبل الشهادات التي ترسل إلى أولياء الأمور لتخبرهم بنتائج تحصيل أبنائهم ومن إعداد للامتحانات بكل ما تحمله من مظاهر القلق والخوف والتوتر»[١].

ويمكن اعتبار إيفان إيلتش هو الشخصية البارزة في تيار اللامدرسية وذكر أن المقصود بالدقة بالشيء الذي يدعو إليه عدم الاعتماد على المؤسسات التعليمية النظام في القيام بمهمة التربية والتعليم واستثمار كافة القوى والمؤسسات التي يمكن أن يكون لها دور في تربية الإنسان، وتعتبر هذه «لامدرسية معتدلة» مقابل لامدرسية متطرفة تدعو الى إلغاء المؤسسة النظامية ليكون المجتمع كله هو المدرسة الكبرى للجميع.

ولم تقف اللامدرسية بتوجيه سهام النقد بما يرتبط بالأبعاد التعليمية والنفسية للطلاب، بل ذكرت أن المدرسة الإلزامية لم تقم تاريخيًا لأجل خير الأطفال، بل قامت بسبب الظروف الاقتصادية التي سادت في الغرب إذ استلزم العصر الصناعي الذي بدا في القرن التاسع عشر انطلاقة تجعل المواطنين قادرين على تلبية المطالب التقنية والتكنولوجية المتزايدة، لكن دون ان يبلغوا مستوى عاليًا من التأهيل. وما كان التعليم قد عمم هذه الغاية وحدها، فمن الطبيعي ألا يكون وسيلة للمساواة الاجتماعية الحقة، ومن هنا كان فشله صارخًا.[٢].

ولم يكن هجوم إيلتش على المدرسة يستهدف المؤسسة التعليمية فحسب، بل إنما انطلق في

١. م. ن، ١٩٧.
٢. م. ن، ١٩٩.

الحقيقة من نقد لفكرة « المأسسة» بما تحمله من صيغة صناعية غربية لا تلائم حقيقة الاجتماع في سائر العالم بحيث تقدّم المأسسة والانخراط في المؤسسة على حساب القيمة.

مراجعة نقدية

يمثل هذا الكتاب كما رأينا فيما تقدم من عرض مختصر لما جاء فيه رصدًا لا بأس به لأهم التيارات التي أبدت وجهة نظرها في النظم التعليمية، ويتميز بصفة إيجابية أنه لم يعرض وجهات نظر العالم الغربي فقط، بل تعرض أيضًا للاتجاه اليساري في التربية والتعليم والذي تمثل في الاتجاه النقدي وأيضًا تعرض للاتجاه التحرري في التربية والتعليم الذي نشأ في العالم الثالث والدول النامية كرد فعل على الاستعمار، ويكن اعتبار هذا الاتجاه من امتدادات ما بعد الاستعمار الذي تجلى في ميادين متعددة كعلم الاجتماع والسياسة وغير ذلك، وأخيراً تعرض للامدرسية بأشكالها المتعددة والبارزة.

باختصار إن هذا الكتاب يمتلك من الإيجابية ونقاط القوة ما لا يخفى، ولكن أيضًا لا يمكننا أن نُغفل وجود بعض الأمور التي لا بد من التعليق عليها، سواء أكان هذا التعليق نقديًا لما ذكره الكاتب في المتن أم إنها إضافات نجد أنها من الجيد الالتفات إليها لتتميم الفائدة.

إن عنوان الكتاب هو « فلسفات التربية» لا النظريات التربوية بالخصوص، ولذا فإن الكاتب لأجل التمييز بين هذين الميدانين طرح في المقدمة والفصل الأول الفرق بينهما والموضوعات التي يختص بها البحث في فلسفة التربية، وكانت على رأس هذه المسائل والموضوعات المنظومة القيمية والفلسفية في النظر إلى حقيقة الانسان وشخصيته وموقعه في الوجود، ولذا كان لا بد عند البحث عن فلسفة للتربية والتعليم من رصد التفاوتات الفلسفية بين المدارس المختلفة في نظرتها للإنسان: هل هو إنسان معنوي وله بعد روحي؟ أم هو إنسان لا يعدو كونه محاطًا في عالم مادي محسوس؟ وإذا وضعنا هذا الأمر نصب أعيننا فلا يقتصر الأمر في عرض ما جاء به الكاتب بمجرد الاتجاه النقدي أو التحرري أو اللامدرسية أو غير ذلك، بل لا بد أن نلجأ إلى الفلسفات الأولى المتفاوتة فيما بينها في نظرتها للإنسان ومراتبه ومن ثم نفرّق بين الاتجاهات الفلسفية التربوية.

ولذا نجد أنه كان من الجيد أن ينطلق الكاتب من الأنظمة الفلسفية المختلفة في أصل نظرتها للإنسان والعالم ومنها ينطلق في تشعيب وتشقيق ما يترتب على هذه الأنظمة من فلسفات تربوية مختلفة.

في المقابل أن ما طرحه الكاتب ليس فلسفة تربوية محضة، بل يشترك فيها بعض البحوث المتعلقة بالأنظمة التربوية والتعليمية، فلم نجد التركيز الكبير على الاصول الفلسفية للتربية بالشكل الشامل والكبير.

على سبيل المثال، إن الفكر الإسلامي الفلسفي والنقلي المأخوذ من النصوص الدينية القرآنية وغيرها، يشير بشكل واضح إلى أن الإنسان حقيقة مزدوجة، بمعنى أن لها بعد روحي وبعد جسماني، وفي مرتبة ثانية تقدّم البعد الروحي على البعد الجسماني في القيمة، ويعتبر الفكر الفلسفي الإسلامي أن التربية والتزكية والتعليم هي أمور في الواقع لا بد أن تصب في الغاية الأخيرة لوجود الإنسان وهي الارتقاء به في هذا المستوى الذي يشكل حقيقته وملكاته التي بها يسعد ويرتقي ويتكامل، فإذا كان الامر كذلك، فمما لا شك فيه أن للإسلام فلسفة تربوية خاصة به تنطلق من هذه الأصول سواء أوضعت ضمن إطار علمي اسمه فلسفة التربية ام لا.

وقد طرح بعض المفكرين في هذا الإطار الكثير من الافكار العميقة، فيذكر الشهيد مطهري على سبيل المثال « البحث في التعليم والتربية هو بحث في كيفية بناء شخصية الإنسان. إن الدين الذي يرسم للإنسان أهدافًا مشخصة ومقررات شاملة في جميع الجوانب الحقوقية والاقتصادية والسياسية لا يمكن أن يعدم أسلوب وطريقة للتعليم والتربية»[١].

وأيضًا هناك قضية مهمة كان لا بد من الالتفات إليها فيما يخص التربية والتعليم وفلسفتها، وهي ربطها بالمنظومة الفكرية والمعرفية الكاملة الناظمة لحياة الإنسان، فالإنسان ليس عبارة عن أجزاء متناثرة ومتفرقة بحيث لا يرتبط الجزء فيه بالآخر، أو بحيث يكون النظام التعليمي والتربوي مستقلاً عن المنظومات السلوكية والقانونية المتعلقة بالفرد والمجتمع، بل إن الإنسان هو نوع تندمج في حياته كل هذه الأبعاد، فالجدير بفلسفة التربية أن تعتني أيضًا بالربط بين المنظومة القانونية-الحقوقية من جهة والتربية والتعليممن جهة أخرى، وأيضا بين المنظومة القيمية والاعتقادية من جهة والتربية والتعليم، على سبيل المثال يقول العلامة الطباطبائي في معرض حديثه عن علاقة التربية والتعليم ببعض التشريعات الإسلامية كحرمة شرب الخمر " أقام الاسلام قواعد منهجه في التربية و التعليم على أساس التعقل. و العقل هو العنصر الوحيد الذي يتميّز به الانسان على سائر الحيوانات. و من الواضح انّ المشروبات الكحولية و سائر المسكرات الأخرى هي مما يذهب بهذه الميّزة التي تعد اساس حياة الانسان، و تجعل مقاصد التربية و التعليم الدينيين هباء منثورا.

١. المطهري، التربية والتعليم في الإسلام، ١١.

و لا يمكن أيضا التغاضي عن الجرائم المتعدّدة و التحليل و الفساد، و أشكال التخلف عن القانون، مما يقود إليه تناول المشروبات الكحولية، أو يساهم في انبثاقه- مع العوامل الأخرى- و ذلك فضلا عما تتسبّب به هذه المشروبات من أضرار صحية في البعدين الروحي و الجسمي، و ما تفضي إليه من آثار وراثية سيئة يشهدها المجتمع البشري يوميا"[١]

١. الطباطبايى، مقالات تأسيسية فى الفكر الإسلامى، ٥٢٨.

مراجعة كتاب

في التربية

إدارة التحرير

معلومات النشر:

- **اسم الكتاب:** في التربية
- **الكاتب:** برتراند راسل
- **ترجمة:** سمير عبده
- **عدد الصفحات:** ٢١٥
- **لغة الكتاب الأصلية:** الألمانية
- **تاريخ نشر الكتاب:** غير محدد
- **دار النشر:** منشورات دار مكتبة الحياة
- **مكان النشر:** بيروت

مقدمة

قد يسأل شخص عن سبب توجهنا لكتابة مراجعة كتاب لكاتب توفي في أواسط القرن الماضي تقريبًا، وعن الجدوى التي تكمن خلف الرجوع إلى هذا الحد من الزمن في وقت تتسارع وتتكاثر فيه الكتابات التربوية والنظريات التعليمية في هذا المجال، وأنه بالحري بنا اللجوء إلى الجديد مما كُتب، ولكن في الحقيقة إن توجهنا لكتاب برتراند راسل له مبرراته ومسوغاته النظرية، فراسل هو شخص له تاريخ طويل في الفكر الفلسفي القرن الماضي، وليست شخصيته مقتصرة على فكرة هنا أو هناك في مجال محدد من الفكر والفلسفة، بل يمكن القول إن ما قدمه من كتابات في مجالات

متعددة تجعله إلى يومنا هذا شخصية تستحق القراءة والنقد، والفكر لا يبلى بطول الزمن، وكم من تجديد لم يكن إلا رجوعًا لماضٍ تراكمت عليه غبار الإهمال، هذا مضافًا إلى أن مراجعتنا في هذه الأوراق هي مراجعة تتألف من قسمين، القأول هو التوصيف والتلخيص لما ذكره والثاني هو النقد ومحاولة وضع مفاتيح لتأصيل في ضوء الأفكار التي ذكرها. وأخيرًا إن لهذا الكتاب خصوصيته حيث انطلق في مقدمته من همّ مازال إلى يومنا هذا يلاحق المربّين على مختلف مستوياتهم، فهو يقول على سبيل المثال « هناك الكثير من الآباء في الدنيا أمثالي، لهم أولاد صغار يجاهدون لتربيتهم التربية الحسنة، لكنهم ينفرون من تعريضهم إلى سيئات معظم المعاهد التربوية القائمة»[١]، فهذا الكلام الذي تصدّر كتاب « في التربية» نسمعه يوميًا في أيامنا هذه من الآباء والأمهات، فالهاجس هو هو، فلا بد من الإطلالة على ما كُتب لملأ هذا الفراغ من فيلسوف له مكانته في الفكر الغربي المعاصر.

النقطة المركزية التي ينطلق منها راسل في مقدمته أن التأسيس التربوي لا يمكن بأي وجه من الوجوه فصله عن الرؤية الفلسفية والوجودية للحياة وقضايا الوجود والحياة والمجتمع، فليست التربية مسألة أداتية أو حيادية، وبتعبيره « التربية التي ننشدها لأطفالنا لا بد أن تتوقف على مثلنا العليا للخلق الإنساني، وعلى الدور الذي نرجو أن يكون لأطفالنا في المجتمع إذا كبروا. فالمؤمن بالسلم لن يبتغي لأولاده نفس التربية التي يستجيدها المؤمن بالحرب، والأفكار التربوية للشيوعي لن تكون نفس نظرة القائل بحقوق الفرد»[٢].

ومضافًا إلى هذا الأمر، فنفس العملية التربوية تتجاذب بين رؤيتين: أحدهما نظرة من يرى أنه لا بد من أن تكون العملية التربوية تلقينية يتم من خلالها صقل الشخصية وفق المباني والمبادئ السليمة للشخصية، وثانيهما نظرة من يرى أن التربية لا يجب أن تعطي أي فكر خالص للفرد بل وظيفتها تأمين الاستقلال في الحكم والتفكير له.

هذه الأسباب البنيوية تجعل الدخول في التأسيس النظري لعملية التربية والتعليم من الأمور التي تحتاج إلى عمق في الفكر والرؤى وهو السبب وراء كتابة هذا الكتاب.

ويميّز راسل في هذا الكتاب بين أمرين:

١. التربية لتهذيب الأخلاق

٢. التربية لتحصيل المعرفة

---

١. راسل، في التربية، ١٣.
٢. م. ن، ١٤.

حيث إنه يجب التعامل مع هذين الميدانين التربويين نظرة تفصيلية وعدم الدمج بين الأساليب والطرق في كل منهما، فمن هنا ينقسم الكتاب إلى ثلاثة فصول:

الفصل الأول: المثل العليا للتربية

الفصل الثاني: تربية الخُلق

الفصل الثالث: التربية الفكرية

الفصل الأول: المثل العليا للتربية

مسلّمات نظرية التربية الحديثة

إذا نظرنا إلى رواد التربية في القرن التاسع عشر وما أُنتج فيه من نظريات تربوية جديدة، وخاصة على يد لوك وروسو نجد فيها عيبًا ظاهرًا وهي أن هذه النظريات لم تبحث إلا في تربية الابن الارستقراطي التي يتفرغ لها مربٍ يخصها بكل وقته، وهذا لا يمكن إلا أن تتبعه طبقة خاصة ويستحيل أن تسود بشكل ميسورٍ للجميع، نعم هذا لا يعني المساواة التامة، فإن الإصرار على المساواة التامة غير صحيح لأن بعض الأولاد والبنات أذكى من بعض وكذلك بعض المدرسين أفضل من بعض من حيث الإعداد الفني أو الاستعداد الفطري، وعليه إن الواجب أن نقترب من الديمقراطية في التربية بحذر قدر الإمكان دون القضاء خلال ذلك على ما يكون قد اقترن بالظلم الاجتماعي من نتائج قيمة.

وبعد ذلك، لا بد من الانتقال إلى سؤال إشكالي: هل يجب أن يكون محور الدراسة بالنسبة للأطفال هو التركيز على العلوم التطبيقية التي تجر معها الصبغة النفعية أم لا بد أن يكون المحور هو الآداب؟ وهل التركيز على الآداب هو من ترسبات الفكر الارستقراطي الذي يولي أهمية شديدة لأمور كالفصاحة والبلاغة والتعبير في المجالس عن مختلف الموضوعات والآراء؟

ويجيب راسل عن هذا السؤال بالقول أن نفس السؤال شكلي وصوري ولا يتضمن إشكالية عميقة، فالأمر يرجع إلى تحديد معنى « النفع والنفعية» فإن المنفعة بالدقة هي تلك التي توصل إلى حياة طيبة وسعيدة، أما نفس النفعية بمعنى صناعة الآلات والأدوات بسبب تراكم العلوم الطبيعية أو الفيزيائية وغير ذلك لا يوصل إلى عمق معنى النفع، بل هذه كلها أدوات للنفع، فإذا كان النفع الذي يراد في عملية التربية هو إيصال الطالب لتحصيل المنفعة الإنسانية والسعادة فلا ريب أنه يجب أن

تكون التربية نفعية بهذا المعنى، ولكنه بهذا المعنى للنفع يشمل تعلم الآداب تدخل في إطاره أيضًا ولا ينبغي حصر الآداب بالطبقة الارستقراطية فقط، ولكن في نفس الوقت لا يخفي راسل أنه على المستوى الشخصي قد أضاع وقته في دراسة الأدب مقابل ما استفاده من تعلم الرياضيات، ثم يقول « لا أريد أن ألقي في روع القارئ أن عناصر الفن والأدب في التربية أقل أهمية من العناصر النفعية، إن معرفة شيء من الأدب الراقي وشيء من الموسيقى والتصوير وفن العمارة لا غنى عنها إذا أردنا أن ننمي حياة الخيال إلى أقصى حد، وعن طريق الخيال وحده يستطيع الإنسان أن يتصور ما يمكن أن تكون عليه الدنيا، وبدونه يصبح التقدم آليًا تافهًا. لكن العلم أيضًا يستطيع ان ينبه الخيال»[١].

يتعرض الكاتب بعد ذلك إلى قضية أخرى لها مكانها في هموم التربية الحديثة والقديمة، وهي قضية « التأديب»، حيث يذكر أن التأديب في التربية القديمة كان قائمًا على فكرة العقاب والحرمان لأجل إكراه الطالب على ممارسة التعلّم قهرًا إذا ما حاد عن الطريق، ولكن في التربية الحديثة فلا يتم تجنب التربية وإنما تم اللجوء إلى أساليب أخرى، فالمدارس المنتسورية مثلاً لا تتخلى عن التأديب إلا أنها جعلت الالتزام بالقواعد فيه نوع من المتعة دون شعور بالإكراه.

ثم إن اللافت في كلام راسل إرجاعه التأديب البدني في أساليب التربية القديمة إلى قضية الشر الخلقي أي اعتقاد بعض المربين بأصالة الشر الأخلاقي الأطفال أو في الإنسان عمومًا، ليسجل رأيه فيما بعد « الواقع أن الأطفال ليسوا أخيارًا ولا أشرارًا بالفطرة فهم يولدون وليس فيهم إلا بعض غرائز وانعكاسات، ومن هذه تنتج العادات بتأثير البيئة والوسط»[٢].

غاية التربية

لا شك أن كل من نظّر للتربية يريد أن يصل من خلالها إلى الإنسان الصالح صاحب الفضائل، ولا خلاف في ذلك وإنما الخلاف في القيمة العليا الحاكمة في المنظومة الأخلاقية للتربية وهذا ما يختلف فيهر الفلاسفة التربويون، وكل ذلك يرجع إلى أنه « لا غنى لنا عن أن يكون لدينا تصور ما لنوع الشخص الذي نرمي إلى تخريجه قبل أن نستطيع تكوين رأي واضح عن التربية التي نعدها خيرًا من غيرها»[٣].

فهناك بعض الأنماط من التربية التي تهتم بتخريج مواطنين مخلصين للدولة وهناك أنماط

١. راسل، في التربية، ٢٦- ٢٧.
٢. م. ن، ٣٤.
٣. م. ن، ٣٨.

أخرى تسعى لأن يكون نتاجها البشري هو شخص عامل ومجدّ في العلوم التطبيقية والتكنولوجية وهناك بعض أنماط التربية الدينية التي تهتم ببث تعاليم مرتبطة بالآخرة والخلاص يوم الدين دون الاهتمام بتخريج إنسان يهتم بواقعه.

أما ما هي الأخلاق أو العناصر التي لا بد أن تجتمع في الإنسان المثالي برأي راسل؟ « أربع مميزات يبدو لي إنها تكون مجتمعة أساس الخلق المثالي: الحيوية والشجاعة والحساسية والذكاء. ولست أزعم أن هذه القائمة كاملة، ولكني أراها تحملنا شوطًا حسنًا في الطريق المرجو»[١].

١. الحيوية صفة جسدية أكثر منها عقلية، فإنها تدور مدار الصحة التامة، وأينما توجد الحيوية يوجد اغتباط الإنسان بأنه حي، بغض النظر عن أي ظروف سارة معينة. إنها تزيد المسرات متعة وتنقص الآلام. والحيوية تنمي الاهتمام بالعالم الخارجي كما تنمي المقدرة على العمل الشاق، وهي فوق هذا أمان من الحسد لأنها تشع البهجة في حياة الإنسان.

٢. الشجاعة وهي عبارة عن التحكم بالخوف لا التجرد عنه، نعم التجرد عن الخوف الموهوم شجاعة وهو صفة مطلوبة ولكن الخوف المعقول يجب ضبطه لا التجرد عنه. ومن أمثلة التجرد عن الخوف الموهوم الخوف من الأصوات العالية أو من الظلام وهذه الأمور.

٣. الحساسية، وهذه الصفة لها دور تصحيحي للشجاعة، فإن السلوك الجريء أسهل على الرجل الذي يعجز عن إدراك الأخطاء، لكن مثل هذه الشجاعة قد تكون حمقاء في الغالب. والحساسية قد تكون للأشياء والأفعال الصالحة كالإحسان الاجتماعي، ومن الاشياء التي تنمي هذا الوصف هي العطف الذي يتجلى بالبكاء مثلاً.

٤. الذكاء، ويقصد منه الاستعداد للمعرفة لا المعرفة نفسها، وهذا ما يحتاج غلى تمرين، وإن كان من غير الممكن تربية الذكاء بغير إعطاء معلومات.

الفصل الثاني: تربية الخُلق

السنة الأولى

في التربية القديمة كان يتم التعامل مع السنة الأولى من التربية للطفل على أنها خارجة عن نطاق التربية، وكأن السنة الأولى التي يغلب فيها العاطفة الأمومية بين الأم وطفلها تجعلها سنة حب وعاطفة وخارجة عن إطار التربية، ولكن هذا الأمر كان إفراطيًا حتى كان يؤدي إلى الكثير من

١. م. ن، ٤٧.

الوفيات لدى الأطفال في السنة الأولى من حياة الطفل، ولا يتعرض الكاتب ههنا للجانب الطبي والصحي للأطفال وإن كان جانبًا مهمًا ولكنه خارج إطار اهتمام الكتاب، وإنما يتعرض للأبعاد النفسية للتربية في السنة الأولى.

والفكرة المركزية التي ينطلق منها هي ملاحظة الدهشة في كيفية وسرعة اكتساب الطفل للعادات في هذا العمر، « وكل عادة يكسبها تكون عادة في سبيل اكتسابه بعد ذلك عادات خير منها. وتلك هي العلة في أن التكوين الأول للعادات في بواكير عهد الرضاعة له أهمية فإذا أحسنت العادات الأولى كفتنا في المستقبل تعبًا لا آخر له»[١].

وعليه، بحسب راسل إن اللحظة الصائبة للبدء بالتربية الخلقية اللازمة هي لحظة الولادة، وأما إذا بدأت بعد ذلك فستضطر إلى مجاهدة ما تكوّن من عادات مضادة، ومن هنا لا يرى راسل كثير إشكال في تعرض الطفل ولو في سنته الأولى لشيء من الآلام في سبيل عدم اكتساب العادات السيئة، و « القاعدة الصحيحة هي: شجع أنواع النشاط الذاتي في الطفل لكن ثبط مطالبه من الغير. وحذار أن يبصر الطفل كم تعمل من أجله وكم من العناء تتحمل»[٢] وكل ذلك حتى يتم تقليص الاعتماد على أي فضاء خارجي للتربية.

الخوف

في هذا القسم من الفصل يعالج برتراند راسل التربية الخلقية من عمر السنتين إلى ست سنوات، ويؤسس فكرته المركزية أن العادات الصالحة لا بد أن تكون قد تمت في عمر السادسة.

ينبغي أن تكون السنة الثانية من حياة الطفل سنة سعادة كبرى، فالمشي والتكلم فتحان جديدان يجلبان معهما إحساسًا بالحرية والقوة، وبالتالي القدرة الفائقة على اللعب.

ولكن في الوقت نفسه تنشأ غريزة الخوف عنده تزامنًا مع مخاطر المشي واللعب، ولذا يأتي دور المربين هنا لمعرفة كيفية التعامل مع الخوف الجديد، كما يلفت راسل أن الشجاعة الحقيقية لا بد أن تتجلى في مواجهة الإنسان مع صعوبات الحياة المادية لا مع الأشخاص من بني البشر، ويعتبر أن الخوف الغامض كالخوف من الكسوف والخسوف من الأمور التي لا بد من اقتلاعه من الصبا ومن جذوره، عبر بيان التبريرات العلمية.

---

١. م.ن، ٦٦.
٢. م. ن، ٦٩.

اللعب والتخيّل

يرفض راسل ما يذكره بعض العلماء النفسيين من أن اللعب عند الأطفال يحمل رموزًا جنسية، ويعتبر أن هذا التفكير مجرد وهم، وأما الحافز الغريزي الأساسي في الطفولة هي الرغبة في الرشد والقوة.

وفي اللعب شكلان من إرادة الطفل للقوة:

١. الشكل الذي يتألف من تعلم عمل الأشياء

٢. الشكل الذي يتألف من التخيل النموذجي للقوة بما يتلاءم مع عمره

خاصيّة التنشئة

يرفض راسل القول المسيحي بالخطيئة الأولى كما يرفض قول روسو بالفضيلة الغريزية عند الطفل، ويعتبر أن الطفل يولد من دون أي ترجيح لجانب الشر او الخير، ولذا فالتربية هي التي تساهم في التنشئة إلى الخير أو الشر دون غيرها.

ثم يذكر أن المهذب العظيم للغريزة هو المهارة، فالمهارة هي التي تمد الطفل بالفضائل من خلال الاعتياد على أدائها بسهولة ويسر، نعم إن المهارة في أوائل اكتسابها فيها شيء من الصعوبة ولكن هذه الصعوبة في اكتساب المهارات محبوبة للطفل وللإنسان عمومًا لأنها تشكل أحد تحديات القوة، ولذا فالطفل يحب التحدي لكي يصبح ماهرًا في المشي أو الركض وهكذا.

ومن الأفكار اللافتة التي يشير إليها أن المهارة يمكن أن تنقسم إلى قسمين:

١. مهارة الهدم التي تتجلى في بعض ألعاب الأطفال

٢. مهارة البناء كذلك

لكن مهارة البناء أصعب من مهارة الهدم لأنها تحتاج إلى عناصر أكثر تعقيدًا من مهارة الهدم، ولذا فإن ألعاب الأطفال تبدأ بمهارات الهدم عادة ولا تنتقل إلى البناء إلا في مرحلة لاحقة، ومن ثم تنشأ البدايات الأولى لكثير من الفضائل من تذوق سرور القدرة على البناء وعندما يرجوك الطفل أن تدع بناياته سليمة تستطيع بسهولة أن تفهمه أن عليه ألا يهدم بنايات غيره، وبهذه الطريقة تستطيع أن تخلق فيه احترامًا للغير، وهكذا يمكن أن تتجلى الكثير من الفضائل عبر القدرة والمهارة البنائية عند الطفل.

وينبّه راسل أنه عندما يتكلم عن ملكة البناء فإنه لا يقصد فقط البناء المادي وحده فإن أعمالاً كالتمثيل والرسم والفنون الأخرى أيضًا هي أنواع من البناءات، وصولاً إلى البناء الاجتماعي وبناء علاقات سليمة على المستوى الاجتماعي، ومن ثم البناء النفساني.

حب النفس والحيازة

يعالج برتراند راسل في هذا القسم من الكتاب قضية حب الطفل لنفسه وآثار هذا الحب حيث يتجلى في أمور منها استحواذه على أغراض غيره وحبه للحيازة، فيعتبر أن هذا الأمر طبيعي في الطفل ولا يمكن مواجهته بالعقاب أو الذم، لأن التضحية المطلقة غير معقولة، فحتى الذين يقدمون الخدمات ويتنازلون عن بعض الأمور هم في الحقيقة يتوقون لتحصيل أمر راجع إلى نفسهم كالثناء والشكر.

وعليه، ففي مقابل حب النفس لا بد من بث مفهوم ومعنى « العدل» تجاه الآخرين لا سلب قضية حب النفس منه، ولا يمكن بيان وتعليم العدل إلا بوضع الطفل في مجال حيوي مع أقرانه، أي بأن يوجد مع أطفال غيره، فاستجابة الطفل للعدل وتوزيع الأدوار بين الأطفال من أقرانه أسرع في تثبيت مفهوم العدل في نفسه من تعليم الكبار له مفهوم العدل.

وأما بالنسبة لحس التملك والحيازة فيذهب راسل إلى أن هذا الحس غريزي ولا ينبغي أن نسعى لنفيه من نفس الطفل لكن لا بد من أن نراعي جانب العطاء أيضًا ويقترح لأجل ذلك تقسيم الألعاب التي يمكنه أن ينالها إلى قسم مشاع يشاركه مع غيره وإلى قسم خاص له.

ويمكن تلخيص المبادئ:

١. لا تجعل الطفل يشعر أنه محروم لعدم كفاية ما يمتلكه وإلا جعلت منه بخيلاً.

٢. اسمح للطفل بالملكية الخاصة ولكن في نفس الوقت حوّل اهتمامه بتحصيل الترفيه والفرح من أمور لا تتعلق بالملكية الخاصة.

الصدق

يعمم راسل معنى الصدق كهدف من أهداف التربية ليشمل مضافًا إلى الصدق في الكلام الصدق في الفكر، ومن ثم فإن أحد أهم أسباب الكذب هو الخوف، ولذا فالطفل الذي نشأ في ظرف خالٍ من الخوف يكون صادقًا، بل إن الكذب بالنسبة للأطفال هو اكتشاف يراه بعد مشاهدة الكبار وإلاّ فنفس عملية الكذب ليست من المسائل التي تقتضيها سليقة الطفل في نفسه.

ومن الملاحظات التي يذكرها راسل ولها أهمية في هذا المجال أنه لا بد من حذر في الحكم على الأطفال هل هم صادقون، ذلك أن ذاكرات الأطفال كثيراً ما تخطئ، وهم في الغالب لا يعرفون جواب سؤال حين يظن الكبار أنهم يعرفونه، وحاسة تقدير الزمن عندهم مضطربة مبهمة فلن يستطيع الطفل الذي دون الرابعة أن يميز بين أمس أو أسبوع مضى، أو بين أمس وست ساعات خلت، وهم يميلون عندما يجهلون جواب سؤال إلى أن يجيبوا بنعم أو لا حسبما توحي به نبرات صوتك، لهذه الأسباب وغيرها يغلب أن تكون أقوال الطفل الصغير غير صحيحة في ذاتها لكن من غير أدنى قصد منه إلى الخداع.

العقاب

في النظرية التربوية القديمة كان العقاب الجسدي من الأمور غير المستهجنة حتى من قبل أولئك الذين ينظّرون للتربية، وراسل في هذا الكتاب يعتقد أن للعقاب مكانًا ثانويًا جدًا في التربية، ولكن يعتقد أن أقسى عقوبة هي التعبير الطبيعي عن السخط.

ويرى أن عزل الطفل عن أقرانه دون توهين أو عقاب بحيث يرى أن خطأه المسلكي أدى إلى حرمانه من أمور تسعده أفضل الطرق لتعليمه السلوك الصحيح، «فالقاعدة فيما يبدو بسيطة، هي أن العقاب ينبغي أن يكون شيئًا تريد أن يكرهه المسيء لا شيئًا تريد أن يحبه، وعلى الرغم من ذلك ترانا نعاقب أحيانًا بتكرار كتابة قطعة أدبية في الوقت الذي ندعي فيه أننا نريد تحبيب الآداب إليه»[١].

أهمية أقران الطفل

هناك الكثير من الأمور التي لا يمكن للطفل تعلمها إلا من خلال أقرانه، فالأطفال يشعرون أن من يقربهم سنًا أشبه بهم من الكبار، ولكن لا بد من الالتفات أن أشد التأثير يحصل بين الأخوة في الأسرة، فالطفل الأكبر بالنسبة للطفل الأصغر يمثل طموحًا ويبقى تأثر الأكبر سنًا بقليل مؤثر في اكتساب الطفل لبعض الأمور والمهارات حتى فترة الشباب.

المحبة والعطف

يعتقد راسل أن الحب الصادق لا معنى لظهوره في السنوات الأولى من حياة الطفل، ولا ينبغي رمي أكوام العاطفة قبل أوانها، بل لابد أن تكون ثمرة يتم تنميتها في أوانها، " إن الحب لا يمكن

١.م. ن، ١٢٣.

أن يوجد كواجب، فمن العبث -إن لم يكن شرًا من العبث- أن نقول لطفل أن ينبغي له أن يحب والديه وأخوته وأخواته، وعلى الوالدين اللذين يودان أن يحبهما أولادهما أن يسلكا معهم مسلكًا يستثير الحب»[١].

ويشدد راسل أن كلامه ينبغي أن لا يُفهم على أنه دعوة لإنقاص أجواء المحبة في الأسرة، بل يريد لفت النظر فقط إلى أن هناك أنواع مختلفة من المحبة لا بد من مراعاة أحوالها ومقتضياتها، ويعتبر أن الخطأ الأكبر الذي ارتكبه الفرويديون أنهم دمجوا كل أنواع الحب تحت عنوان واحد يرجع للغريزة الجنسية.

ومن القضايا المهمة التي يتعرض لها قضية تعرف الطفل على الشر في العالم من الحروب وغيرها، فيناقش كيفية نقل هذه التجارب له وفي أي مرحلة عمرية ثم يقول « في التحدث عن الحروب ينبغي أن يكون العطف في أول الأمر مع المهزوم..وإذا ما وقعت تحت نظر الطفل حادثة من عدم الشفقة أو من القسوة فينبغي مناقشتها مناقشة وافية مع توضيح جميع القيم الخلقية التي يعلقها الرجل الكبير نفسه على الحادثة ومع الإيحاء دائمًا بأن الناس الذين قسوا كانوا حمقى»[٢].

التربية الجنسية

يعتبر راسل أن المبادئ التي قدمها فيما سبق لا بد أن تنطبق على التربية الجنسية وبالتالي لا ينبغي الورود في هذا البحث بدواعي الخوف والتحريم وغير ذلك من التقييدات، ويرى أن الأطفال لديهم الغريزة الجنسية وإن اختلف شكلها عما هو موجود عند الكبار، فالاستطلاع الجنسي يبدأ مع الطفل في سن مبكرة وهو جزء من غريزة حب الاستطلاع ولذلك لا ينبغي التعامل معها تعاملاً تحريميًا أو انفعاليًا، بل لا بد أن يتم الجواب عن أسئلته ويتم التعامل مع هذا الموضوع كما يتم التعامل مع أي موضوع معرفي آخر.

ولذا «تشكل الإجابة على الأسئلة الجزء الأكبر من التربية الجنسية، فهنالك قاعدتان: أولا تقصي دائمًا الجواب الصادق للسؤال، ثانيًا اعتبار المعلومات الجنسية بأنها تشبه تمامًا أي معرفة أخرى»[٣] خاصة بما يتعلق بالأمراض الجنسية والأمور المتعلقة بالصحة من هذه الجهة قبل غيرها من الموضوعات.

---

١. م. ن، ١٣٤.
٢. م. ن، ١٤٣.
٣. م. ن، ١٤٩.

مدرسة الحضانة

يبدأ راسل بالحديث عن الحضانة من باب أن ما يقتضيه الكلام السابق والمبادئ السابقة التي ذكرها قد لا تتوفر لتأمينها مهارات لازمة عند الأهل، وبالتالي لعل الحجج في التربية المدرسية في فترة الحضانة تمتلك الحجج الكافية بالنسبة لهذا النوع من الوالدين لا سيما أيضًا الأهل الذين يعانون هم أنفسهم من النقص على مستوى التنشئة الأخلاقية كانعدام الصبر أو غير ذلك، بل يترقى أكثر من ذلك فيقول « لكن حتى أطفال الوالدين المتعلمين تعليمًا راقيًا الذين لهم ضمائر حية والذين ليسوا أشغل من اللازم، حتى أطفال هؤلاء لا يمكن أن يحصلوا في البيت على ما يحتاجون إليه في سبيل التربية على مثل ما يحصلون عليه في مدرسة الحضانة»[١].

وخلاصة الأمر إن راسل في هذا الكتاب يبدي ميله الشديد إلى الحضانة لأجل أن تعليم الأطفال وفقًا للمبادئ التي طرحها سابقًا تحتاج إلى مهارات عالية قد لا تكون متوفرة في الوالدين غالبًا مع انشغالاتهم في أمور الحياة وغير ذلك.

الفصل الثالث: التربية الفكرية

مبادئ عامة

رأس الفضائل التي تتصدر التربية الفكرية لدى الطفل هي « حب الاطلاع وانفتاح العقل» والاعتقاد بأن المعرفة أمر لا بد من الحصول عليه وإن كان الطريق صعبًا، هذا مضافًا إلى قضية أخرى هي أن المعرفة التي يكتسبها الطفل لا بد أن يشعر بأنها تحولت عنده إلى مهارة على وزان المهارات الرياضية التي يكتسبها أي لا بد أن يشعر بأن المعلومات التي دخلت ذهنه لم تكن فقط معلومات أضيفت إلى عقله بل لا بد أن تتجلى في بعد مهاري، ولذا لا بد من الربط بين المعرفة والحياة وإن أكبر ضربة يوجهها المعلمون والمربونى في هذا المجال هو الفصل بينهما أثناء التنشئة الفكرية.

مضافًا إلى هذا الأمر، لا بد من التركيز على الطرق التي يتم من خلالها تربية الصبر على التعلم والذي يعتبر من أهم الأسس للتنشئة الفكرية.

ويقسم راسل ما ينبغي أن يتعلمه الناس إلى قسمين:

---

١. م. ن، ١٥٧.

١. قسم لا بد من أن يعرفه كل الناس

٢. قسم خاص بكل فئة بحسبها

وبالتالي « يمكننا أن نقول بوجه عام أن الأشياء التي تعلم في المدرسة قبل سن الرابعة عشرة ينبغي أن تكون من بين ما يتحتم على كل فرد أن يعرفه»[١]، وبالتالي لا يكون من معنى للتخصص قبل سن الرابعة عشرة، ويظهر أن راسل يقرّ أن التعليم في هذه المرحلة المبكرة هدفها اكتشاف الميول الخاصة وتنميتها قبل الدخول في المسائل العلمية الدقيقة.

ملاحظات نقدية

أول ما يطالعنا في الكتاب الذي بين أيدينا هو تقسيمه للأبواب العامة، حيث جعل الكتاب على ثلاثة أقسام، فبعد المثل العليا للتربية يبدأ بالحديث عن التربية الخلقية ومن ثم التربية الفكرية، وهذا من النقاط الإيجابية في الكتاب، حيث نجد للبعد الأخلاقي حضورًا في عملية التنظير للتربية وهو أمر مهم وقد حرص كذلك كل من نظّر للتربية والتعليم في الفكر الإسلامي عمومًا على تبنّي هذا التقسيم وإبرازه، فمسألة التربية الأخلاقية شغلت بال الذين كتبوا في الحكمة العملية من الفلاسفة والحكماء كما اهتم بها المنظرون المتأخرون أيضًا، ولكن في التفاصيل نجد الاختلافات واضحة بين راسل وغيره من حكماء الإسلام، فإنه يحدد معالم الفضائل في أربعة أمور:

١. الحيوية التي هي صفة جسدية أكثر منها عقلية

٢. الشجاعة وهي عبارة عن التحكم بالخوف لا التجرد عنه

٣. الحساسية، وهذه الصفة لها دور تصحيحي للشجاعة، كالإحسان الاجتماعي، ومن الاشياء التي تنمي هذا الوصف هي العطف الذي يتجلة بالبكاء مثلاً.

٤. الذكاء، ويقصد منه الاستعداد للمعرفة لا المعرفة نفسها.

والذي يظهر أنه جعل هذه الأمور الأربعة رؤوس الفضائل انطلاقًا من تأملاته الشخصية دون الاستناد إلى مستند برهاني عقلي، وذلك بخلاف ما قام به الحكماء الإسلاميون الذين جعلوا رؤوس الفضائل ثلاثة:

---

١. م. ن، ١٨٠.

١. الشجاعة

٢. العفة

٣. الحكمة

وذلك لأن النفس الإنسانية لها ثلاثة قوى عملية أساسية – غير القوة العقلية النظرية- وهي قوة الشهوة وقوة الغضب وقوة العقل العقل العملي، والأخلاق تنبع من استقامة واعتدال هذه القوى الثلاثة، فاعتدال القوة الشهوية يسمى عفة واعتدال القوة الغضبية يسمى شجاعة واعتدال القوة العملية التدبيرية يسمى حكمة، والجامع بين هذه الصفات الثلاثة يسمى عادلاً، وقد صرّح أمثال ابن سينا بهذا الأمر حيث قال:«فالفضائل ثلاثة: هيئة التوسط في الشهوانية مثل لذة المنكوح و المطعوم و الملبوس و الراحة و غير ذلك من اللذات الحسية و الوهمية، و هيئة التوسط في الغضبيات كلها مثل الخوف و الغضب و الغم و الأنفة و الحقد و الحسد و غير ذلك، و هيئة التوسط في التدبيرية. و رؤوس هذه الفضائل عفة و حكمة و شجاعة، و مجموعها العدالة»[١].

وبالتالي يمكن القول بأن الرؤية في تقسيم رؤوس الفضائل عند راسل لا تعتمد بشكل واضح على أساس عقلي أو دليل واضح سوى تأملاته الخاصة.

ومن الأمور التي يركّز عليها راسل في مسألة التربية في السنوات الأولى بالخصوص هي قضية العادة، حيث يعتبر أن العادات هي الأساس لتكوّن الملكات الأخلاقية لدى الطفل، وهذا الكلام صحيح نسبيًا، لأن هناك إشكالاً أساسيًا في مسألة العادة عند التربويين وهي أن العادة تُفقد السلوك روحه، فمن اعتاد على التواضع مثلاً قد يجري على هذا السلوك لا من حيث كونه أخلاقيًا بل من حيث كونه عادة له، فلا يكون فعله أخلاقيًا أصلاً، وقد عالج بعض المفكرين الإسلاميين هذا الأمر من خلال التفريق بين العادة الفعلية والعادة الانفعالية، حيث قال الشهيد مطهري مثلاً: «إن هذه المقولة، وهي أن الإنسان لا ينبغي أن يعتاد على شيء ويأنس به بحيث يقوم بالعمل بدافع العادة لا بحكم العقل والإرادة صحيح بشكل عام، ولكن هذا لا يكون دليلاً على أن العادة أمر سيء مطلقًا، لأن العادات على قسمين: العادات الفعلية والعادات الانفعالية، العادة الفعلية هي أن لا يقع الإنسان تحت تأثير العامل الخارجي بل يقوم بالعمل بصورة أفضل بسبب التكرار والممارسة، فجميع الفنون هي عادة، الكتابة أيضًا عادة، [..] وهكذا أيضًا الكثير من الملكات النفسانية هي علاجات فعلية، مثل الشجاعة.»[٢]

---

١. ابن سينا، إلهيات الشفاء، ٤٥٥.

٢. المطهري، التربية والتعليم في الإسلام، ٧٢.

أما في خصوص التربية الفكرية فيُغرق راسل في الكلام التنظيمي حول المواد الدرسية وآليات وتقنيات التدريس، ولا نجد عنده تنظيراً عميقًا حول مسألة العلم والفكر والروح العلمية، حيث إنه لا بد من التفريق بين نفس العلم من جهة والعقل والروح التفكيرية من جهة أخرى، « لدينا هنا مسألتان: إحداهما مسألة تنمية العقل والأخرى مسألة العلم، مسألة العلم هي التعليم لا التربية، فالمتعلم هو الشخص المستلم للعلوم فيكون ذهنه بمثابة مخزن يجمع فيه سلسلة من المعلومات، لكن التربية لا يكفي فيها هذا الهدف فقط، وليس من الصحيح في هذا الزمان أن يكون هدف المعلم حشو ذهن التلميذ بسلسلة من المعلومات والاصطلاحات فقط، فيكون ذهنه كالحوض الذي يجمع مقدارًا من الماء، إذ لا بد أن يكون هدف المعلم أسمى من هذا، وهو أن يربيّ فيه القوة الفكرية، ويحيي فيه قوة الابتكار»[1].

١. م. ن، ١٣.

مراجعة كتاب

«إعادة الانتاج في سبيل نظرية عامة لنسق التعليم»

إدارة التحرير

معلومات النشر:

اسم الكتاب: إعادة الانتاج في سبيل نظرية عامة لنسق التعليم

- **الكاتب:** بيار بورديو و جان كلود باسرون
- **ترجمة:** ماهر تريمش
- **عدد الصفحات:** ٤٢٩
- **لغة الكتاب الأصلية:** الفرنسية
- **تاريخ نشر الكتاب:** ٢٠٠٧ م
- **دار النشر:** المنظمة العربية للترجمة
- **مكان النشر:** بيروت

مقدمة

كتاب إعادة الانتاج (La Reproduction) لبيار بورديو هو عمل أكاديمي يتناول كيفية تأثير النظام التعليمي على إعادة إنتاج الفوارق الاجتماعية والثقافية. يركز بورديو في هذا الكتاب على العلاقة بين التعليم والطبقات الاجتماعية، ويطرح فكرة أن النظام التعليمي لا يعمل فقط كوسيلة للمعرفة، بل أيضًا كأداة لإعادة إنتاج القيم والمعايير الثقافية التي تعزز الفوارق بين الطبقات.

يستند بورديو إلى مفهوم «الرسملة الثقافية»، حيث يشير إلى أن الأفراد من الطبقات الاجتماعية المختلفة يمتلكون أنواعًا مختلفة من رأس المال الثقافي، مما يؤثر على فرصهم في النجاح داخل النظام التعليمي. كما يناقش كيف أن التعليم يعزز من هيمنة الطبقات العليا من خلال معايير تقييم معينة، مما يؤدي إلى استبعاد الطبقات الدنيا.

بشكل عام، يقدم الكتاب تحليلاً عميقًا لكيفية تداخل التعليم مع الديناميات الاجتماعية، ويعتبر مرجعًا مهمًا في علم الاجتماع ودراسات التعليم.

يمثل هذا الكتاب بنية نظرية لرؤية مازالت إلى يومنا هذا مدعاة للبحث والدراسة في الجامعات والمؤسسات البحثية، ولذلك نجد أن فكرة إعادة الانتاج البنية التي ينظر لها بورديو في هذا الكتاب للعملية التربوية ليست من الماضي، بل لها آثار ولوازم مستمرة.

وتمثل ترجمة هذا الكتاب مع المقدمة الطويلة التي يقدمها المترجم رافدًا جديدًا للتفكير التربوية في الواقع التربوي والاجتماعي العربي، مما يؤكد الحاجة إلى مراجعة هذا الكتاب والنظر إليه نظرة نقدية تأصيلية.

رؤية عامة للكتاب

يُعد كتاب «إعادة الإنتاج» (La reproduction) لبيار بورديو، أحد الأعمال الرئيسية التي تناولت العلاقة بين التعليم والطبقات الاجتماعية. يركز الكتاب على كيفية أن النظام التعليمي لا يعمل فقط كمكان لتبادل المعرفة، بل كمؤسسة تساهم في إعادة إنتاج الفوارق الاجتماعية والثقافية.

التعليم والطبقات الاجتماعية

في هذا الجزء، يستعرض بورديو مفهوم «رأس المال» بما في ذلك رأس المال الاقتصادي، الثقافي، والاجتماعي. يوضح كيف أن الأفراد من الطبقات العليا يمتلكون موارد تعليمية وثقافية تتيح لهم الوصول إلى فرص تعليمية أفضل. وهذا يؤدي إلى تكوين «رأس المال الثقافي» الذي يُعتبر أحد العوامل الحاسمة في نجاح الأفراد في المجال التعليمي.

تشير الحجة الأساسية إلى أن نظام التعليم يفضل الثقافات والقيم الخاصة بالطبقات العليا، مما يجعل الأفراد من الطبقات الدنيا يواجهون صعوبات أكبر في النجاح، ويركز بورديو على كيفية تأثير هذه الديناميكيات على الهيكل الاجتماعي بشكل عام.

العملية التعليمية كمجال للصراع

يقوم بورديو بتحليل كيفية أن العملية التعليمية ليست مجرد نقل للمعرفة، بل هي ساحة للصراع بين الثقافات والطبقات الاجتماعية. يُظهر كيف أن المؤسسات التعليمية تفرض معايير معينة مُستندة إلى قيم ثقافة الطبقات العليا، مما يُعزز الهيمنة الثقافية. يتناول أهمية الرموز والمعرفة المهيمنة، ويشير إلى أن هذه العناصر تلعب دورًا رئيسيًا في كيفية تقييم الأفراد في المجتمع.

كما يطرح بورديو فكرة «السلطان البيداغوجي»، التي تشير إلى القوة الممنوحة للنظام التعليمي في تشكيل الهوية الثقافية ومكانة الأفراد. يُظهر كيف يتم استخدام التعليم كأداة لإعادة إنتاج الفوارق الاجتماعية.

التقنيات البيداغوجية والاعتباطات الثقافية

يفحص بورديو كيفية تأثير التقنيات البيداغوجية على التعليم ودور المعلمين في عملية التعليم. يؤكد على أن أساليب التدريس تتأثر بالنظام الاجتماعي والثقافي. يتناول كيف أن التعليم الرسمي قد لا يتناسب مع تجارب الطلبة من خلفيات اجتماعية وثقافية مختلفة، مما يؤدي في كثير من الحالات إلى إقصاء بعض الأفراد.

كما يتطرق الكتاب إلى اعتباطات ثقافية، والتي تعني أن التصورات والمعايير الثقافية تشكل توجهات الأفراد وتفضيلاتهم بطرق غير عشوائية. هذه الاعتباطات تتداخل مع المواقع الاجتماعية، مما يؤثر على كيفية تقييم المعرفة والمهارات.

دور الأسرة والثقافة

يناقش بورديو تأثير الأسرة والبيئة الثقافية على التعليم. يوضح كيف أن الأسر من الطبقات العليا تقوم بتوفير بيئات تعليمية تدعم النجاح الأكاديمي، مما يُسلط الضوء على أهمية الدعم الاجتماعي والثقافي. يُظهر كيف أن الاختلافات في التربية والتنشئة الاجتماعية تؤدي إلى تفاوتات في التحصيل الأكاديمي.

أيضًا، يسلط الضوء على تأثير المؤسسات الثقافية الأخرى، مثل وسائل الإعلام والثقافة الشعبية، في تشكيل القيم والتوجهات. يؤكد على أن إعادة الإنتاج الثقافي لا يقتصر فقط على المدرسة، بل يمتد إلى جميع جوانب الحياة الاجتماعية.

النتائج والأساليب لوضع السياسات

في نهاية الكتاب، يستنتج بورديو أن التعليم، على الرغم من تصويره كمؤسسة معنية بالعدالة والمساواة، في كثير من الأحيان يُعيد إنتاج الفوارق الاجتماعية. ويقترح ضرورة فهم هذه الديناميكيات من أجل إصلاح النظام التعليمي وإدخال تغييرات تساهم في تحقيق العدالة الاجتماعية.

يتحدث عن الحاجة إلى سياسات تعليمية تهدف إلى إدماج الأفراد من خلفيات متنوعة، وتوفير فرص متساوية للجميع. يشدد على أهمية الاعتراف بالاختلافات الثقافية والتحولات الاجتماعية في تطوير استراتيجيات تعليمية فعالة.

في «إعادة الإنتاج»، يقدم بيار بورديو تحليلاً عميقًا ومعقدًا لدور التعليم في المجتمع، حيث يُظهر كيف أن التعليم ليس فقط وسيلة لنقل المعرفة، بل هو أيضًا ساحة للصراع الاجتماعي والثقافي. من خلال التركيز على رأس المال الثقافي والطبقات الاجتماعية، يعرض بورديو كيف يُعيد التعليم إنتاج الفوارق الاجتماعية، ويؤكد على أهمية معالجة هذه القضايا نحو تحقيق عدالة تعليمية حقيقية.

هذا الكتاب يُعتبر حجر الزاوية لفهم العلاقة بين التعليم والثقافة والطبقات الاجتماعية، ويُعطي رؤى مهمة حول كيفية فهم تلك الديناميكيات في المجتمع الحديث.

أسس نظرية العنف الرمزي

مفهوم العنف الرمزي عند بيير بورديو يشير إلى نوع من العنف غير المادي الذي يمارس من خلال الثقافة واللغة والمعايير الاجتماعية، بدلاً من استخدام القوة الجسدية. يعتبر بورديو أن العنف الرمزي هو وسيلة للهيمنة الاجتماعية، حيث يتم فرض قيم وأفكار معينة على الأفراد والمجموعات، مما يجعلهم يقبلون بها دون وعي.

إن العنف الرمزي هو وسيلة للهيمنة الاجتماعية، حيث يتم فرض قيم وأفكار معينة على الأفراد والمجموعات، مما يجعلهم يقبلون بها دون وعي.

هذا النوع من العنف يتجلى في كيفية تشكيل الهويات الاجتماعية، وكيفية توزيع الموارد والفرص، وأيضًا في كيفية فهم الأفراد لمكانتهم في المجتمع. بورديو يربط العنف الرمزي بمفهوم «رأس المال الثقافي»، حيث أن الأفراد الذين يمتلكون هذا الرأس المال يكون لديهم القدرة على التأثير في الآخرين وتوجيههم نحو قبول معايير معينة.

بشكل عام، العنف الرمزي هو وسيلة خفية للسيطرة، حيث يتم استخدام المعرفة والثقافة كأدوات للهيمنة، مما يجعل الأفراد يشعرون بأنهم جزء من النظام الاجتماعي، حتى وإن كان هذا النظام يضر بمصالحهم.

المفاهيم الرئيسية للفعل البيداغوجي عند بورديو:

الفعل البيداغوجي عند بيار بورديو هو مفهوم يتناول كيفية تأثير التعليم والتربية على تشكيل الهوية الاجتماعية والثقافية للأفراد. بورديو، عالم الاجتماع الفرنسي، قدم العديد من الأفكار حول كيفية تفاعل الأفراد مع المؤسسات التعليمية وكيف تؤثر هذه المؤسسات على توزيع رأس المال الثقافي والاجتماعي.

١. **رأس المال الثقافي**: يشير إلى المعرفة، المهارات، والتعليم الذي يمتلكه الأفراد، والذي يمكن أن يؤثر على فرصهم في الحياة. التعليم هو وسيلة رئيسية لنقل هذا الرأس المال.

٢. **الحقول الاجتماعية**: يعتقد بورديو أن المجتمع يتكون من حقول مختلفة (مثل التعليم، الاقتصاد، الثقافة) حيث يتنافس الأفراد للحصول على رأس المال. الفعل البيداغوجي يحدث داخل حقل التعليم، حيث يتم تشكيل القيم والمعايير.

٣. **التمثيلات الاجتماعية**: التعليم ليس مجرد نقل للمعرفة، بل هو عملية تشكيل للتمثيلات الاجتماعية التي تؤثر على كيفية رؤية الأفراد لأنفسهم وللآخرين.

٤. **الهيمنة الرمزية**: يشير إلى كيفية استخدام التعليم كأداة للهيمنة، حيث يتم تعزيز بعض القيم والمعايير على حساب أخرى، مما يؤدي إلى إعادة إنتاج الفوارق الاجتماعية.

٥. **التحويلات البيداغوجية**: تتعلق بكيفية تحويل المعرفة إلى شكل يمكن تعليمه وتعلمه، مما يتطلب فهمًا عميقًا للسياقات الاجتماعية والثقافية.

بشكل عام، يركز بورديو على أن الفعل البيداغوجي ليس مجرد عملية تعليمية، بل هو عملية معقدة تتداخل فيها العوامل الاجتماعية والثقافية، مما يؤثر على كيفية تشكيل الأفراد وهوياتهم في المجتمع.

السلطان البيداغوجي

السلطان البيداغوجي يشير إلى القوة والنفوذ الذي يمتلكه التعليم والعملية التعليمية في تشكيل

الهوية والطبقات الاجتماعية. يتناول بورديو في تحليلاته دور التعليم كأداة للإنتاج وإعادة الإنتاج الاجتماعي، حيث يؤكد أن النظام التعليمي ليس مجرد مساحة لنقل المعرفة، بل هو أيضًا ساحة للصراع الاجتماعي.

الملامح الأساسية للسلطان البيداغوجي:

الهيمنة الثقافية: يشير بورديو إلى أن التعليم يعكس ويعزز القيم الثقافية السائدة في المجتمع. المؤسسات التعليمية غالبًا ما تروج لمعايير معينة من المعرفة والكفاءة التي تحافظ على الهيمنة الثقافية للطبقات المهيمنة.

إعادة الإنتاج الاجتماعي: التعليم يمكن أن يكون وسيلة للحفاظ على الفروقات الطبقية، حيث يتمكن الأفراد من الطبقات العليا من الوصول إلى موارد تعليمية أفضل، مما يزيد من فرص نجاحهم في الحياة.

الرموز والمعرفة: يشدد بورديو على أهمية الرموز والنماذج للمعرفة، حيث أن التعليم لا يقتصر فقط على المواد الدراسية بل يشمل أيضًا الطرق التي يتم بها تقديم المعرفة، وكيفية تفاوت القيمة الممنوحة للأشكال المختلفة من المعرفة.

السلطة والاختيار: يُظهر بورديو كيف يقوم التعليم بخلق أشكال معينة من السلطة، حيث يتم تحديد «الملائم» و»غير الملائم» في المعرفة والمهارات، مما يؤثر على مسارات حياة الأفراد.

خلاصة الأمر إن السلطان البيداغوجي يعكس كيف يُستخدم التعليم كأداة لتعزيز الفوارق الاجتماعية والسيطرة الثقافية. بفضل هذا المفهوم، يمكن فهم كيفية تأثير التعليم على الهويات الاجتماعية والفرص الاقتصادية، وكيف يمكن أن تسهم هذه العملية في استمرارية وعدم المساواة في المجتمع.

الاعتباطات الثقافية

الاعتباطات الثقافية (أو «الانشغالات الثقافية») هي مفهوم من مفاهيم عالم الاجتماع الفرنسي بيار بورديو، الذي يستخدمه لوصف كيفية تشكيل المعرفة والفهم من خلال السياق الثقافي والاجتماعي. تشير الاعتباطات الثقافية إلى العلاقات غير المنطقية أو العشوائية التي تتعلق بالمعرفة، والتفضيلات، والسلوكيات الثقافية التي لا يمكن فهمها خارج إطار السياقات الاجتماعية والطبيعية.

الملامح الأساسية للاعتباطات الثقافية عند بورديو:

التعقيد والاستخدام الاجتماعي: تعتبر الاعتباطات الثقافية تعبيراً عن كيفية تشكيل الأفراد لمفاهيم معينة بناءً على تجاربهم وثقافاتهم الاجتماعية. وهذا يعني أن ما يُعتبر «طبيعيًا» أو «فطريًا» في ثقافة معينة يمكن أن يُنظر إليه بشكل مختلف في ثقافات أخرى.

فكرة رأس المال الثقافي: يشير بورديو إلى أن الأفراد يمتلكون «رأس المال الثقافي»، والذي يمكن اعتباره مجموعة من المعارف، والممارسات، والرموز التي تُعتبر ذات قيمة عالية في سياقات اجتماعية معينة. هذه الاعتباطات مرتبطة بالأصول الثقافية والتعليم والخبرة، والتي تؤثر على كيفية إدراك الأفراد للعالم من حولهم.

المكانة الطبقية: مفهوم الاعتباطات الثقافية يعكس أيضًا كيفية قيام الهياكل الاجتماعية والثقافية بإعادة إنتاج الفوارق الطبقية. حيث أن ما يعتبر قيمة ثقافية مرتفعة في فئة معينة يمكن أن يكون غير ذي قيمة في فئة أخرى، مما يؤدي إلى تكرار الفوارق الاجتماعية.

الاستجابة للمجتمع: تعتبر الاعتباطات الثقافية طريقة الأفراد في الاستجابة للبيئات الاجتماعية والثقافية التي يعيشون فيها، والتي تشكل خياراتهم وتفضيلاتهم وطرق تفكيرهم.

تساعد الاعتباطات الثقافية عند بورديو في فهم كيفية تأثير الظرف الاجتماعي والثقافي على المعرفة والسلوك وتصورات الأفراد. تعكس هذه المفاهيم كيف أن السياقات الاجتماعية ليست مجرد خلفية للمعرفة، بل هي جزء أساسي من كيفية تشكيل هذه المعرفة وهياكل الفهم بين الأفراد والمجتمعات.

مفهوم الهابيتوس

هو مفهوم مركزي في نظرية بيار بورديو، ويعكس الطريقة التي تتشكل بها تصرفات الأفراد وأفكارهم ورؤاهم للعالم بناءً على السياقات الاجتماعية والثقافية التي يعيشون فيها. يمكن تلخيص مفهوم الهابيتوس كما يلي:

التعريف:

يعبر الهابيتوس عن مجموعة من الأنماط الفكرية والسلوكية التي تتشكل نتيجة لتجارب الأفراد في الحياة، هو نظام من الأشكال المعرفية والأنماط الاجتماعية والتوجهات التي تُكتسب من خلال التفاعل مع البيئة الاجتماعية والثقافية.

التعلم غير الواعي:

الهابيتوس يتمتع بطابع غير واعٍ في كثير من الأحيان، حيث لا يُدرك الأفراد كيف تشكلت هذه الأنماط أو كيف تؤثر على سلوكهم، فالأفراد يتصرفون وفقًا لنمط الهابيتوس الخاص بهم، والذي يكون ناتجًا عن تفاعلهم مع تجاربهم السابقة والمواقف الاجتماعية.

العلاقة مع البيئة الاجتماعية:

يظهر الهابيتوس كيف أن الأفراد ليسوا فقط نتاجين لبيئتهم، بل يتفاعلون معها أيضاً. إنه يتفاعل مع الظروف الاجتماعية المختلفة، بما في ذلك الطبقات الاجتماعية، والثقافات، والهيكليات الاجتماعية، وبالتالي، يُشير الهابيتوس إلى كيفية استجابة الأفراد لهذه الظروف وكيف تؤثر على خياراتهم.

تكرار وتكيف:

الهابيتوس يُعدّ نظامًا ديناميكيًا، حيث يمكن أن يتكيف مع ظروف جديدة، ولكن في الوقت نفسه، يُعيد إنتاج الفوارق الاجتماعية الموجودة. بمعنى آخر، بينما يتكيف الأفراد مع ظروف جديدة، فإن التصورات والسلوكيات التي تكونت في السابق تستمر في التأثير على اختياراتهم.

الهيمنة الثقافية:

يُظهر مفهوم الهابيتوس كيف أن القيم والمعايير الثقافية للطبقات المهيمنة تُعتبر «طبيعية» وتُقابل بالتقبل بشكل أوسع. هذا الانتشار يعزز الهيمنة الثقافية ويعيد إنتاج الفوارق الطبقية.

تطبيقه في مجالات مختلفة:

استخدم بورديو مفهوم الهابيتوس في دراسة مجالات متنوعة، منها التعليم والثقافة والاقتصاد. يُظهر كيف أن الهابيتوس يؤثر على أساليب التعليم، التفضيلات الثقافية، والقرارات الاقتصادية.

بإيجاز، يُمثل الهابيتوس عند بيار بورديو مفهومًا يعبر عن الأنماط النفسية والسلوكية التي تتشكل نتيجة للتجارب الاجتماعية والتراث الثقافي. إنه يعكس كيفية توافق الأفراد مع بيئتهم وكيف تؤثر هذه الأنماط على تصرفاتهم ومواقفهم في الحياة. يعتبر هذا المفهوم أداة مركزية لفهم العلاقات بين الأفراد والمجتمع.

ملاحظات نقدية

لا يخلو ما ذكره بيار بورديو في هذا الكتاب من جملة من الملاحظات النقدية التي يمكن لنا أن نقسمها إلى قسمين:

القسم الأول: الملاحظات المضمونية من حيث المنهج الأكاديمي

القسم الثاني: الملاحظات البنيوية وفق الرؤية الإسلامية

الملاحظات المضمونية

بالنظر إلى ما ذكره بيار بورديو في كتابه « إعادة الانتاج» فإننا نلاحظ عنده التركيز على الهيكل الاجتماعي،حيث يبالغ في التركيز على تأثير الهيكل الاجتماعي على الأفراد، مما قد يقلل من أهمية العوامل الفردية والاختيارات الشخصية.

مضافًا إلى أن مفهوم «رأس المال الثقافي» و»رأس المال الاجتماعي» يعتبر معقدًا وقد يكون من الصعب قياسه أو تطبيقه بشكل موحد عبر مختلف السياقات الثقافية والاجتماعية.

ومن الانتقادات التي قد تتوجه إليه أيضًا النقص في التحليل التاريخي، حيث ان بورديو لا يأخذ في الاعتبار التغيرات التاريخية والاجتماعية التي قد تؤثر على كيفية إعادة إنتاج القيم والمعايير.

كما أن التحيز الطبقي الذي يركّز عليه بورديو في كثير من موارد الكتاب، فإننا نجد أنه يركز بشكل كبير على الطبقات الاجتماعية العليا ويهمل تجارب الطبقات الأخرى، مما قد يؤدي إلى صورة غير مكتملة للواقع الاجتماعي.

وخلاصة الأمر إن نظرية بورديو تعاني من تحديات في تطبيقها، فتطبيق نظرية بورديو في الأبحاث الاجتماعية قد يكون معقدًا، حيث يتطلب فهمًا عميقًا للعديد من العوامل المتداخلة.

الملاحظات البنيوية وفق الرؤية الإسلامية

يمكن وضع جملة من الملاحظات التي ترد على ما ذكره بورديو في هذا الكتابن ومن بينها:

١. **تجاهل القيم الروحية:** قد يُنتقد بورديو لعدم اعتباره القيم الروحية والدينية التي تلعب دورًا مهمًا في تشكيل الهوية والسلوك في المجتمعات الإسلامية.

٢. **التركيز على الطبقات الاجتماعية:** إن بورديو يركز بشكل كبير على الطبقات الاجتماعية والاقتصادية، مما قد يغفل تأثير العوامل الثقافية والدينية في المجتمعات الإسلامية.

٣. نظرة مادية: نظرية بورديو تميل إلى المادية، حيث تركز على العوامل المادية والاقتصادية في تفسير السلوك الاجتماعي، مما قد يتعارض مع الفهم الإسلامي الذي يولي أهمية للقيم الروحية والأخلاقية.

٤. تعميمات ثقافية: قد يُنتقد بورديو لتعميماته حول الثقافة والهوية، حيث أن المجتمعات الإسلامية متنوعة ولها خصوصياتها الثقافية والدينية التي قد لا تتناسب مع النماذج التي يقترحها.

ترجمة ملخّصات المحتوى بالإنجليزيّة

Summaries of Researches and Articles

The Concept of Education in Western Thought: An Analytical and Critical Review of Selected Models

By Samer Tawfiq Ajami

Abstract:

Education is one of the terms that people frequently use in their daily language without pausing to ask, "What is education?" Perhaps they assume that the concept is clear in their minds, and therefore needs no definition. However, upon closer examination, we notice that the term "education" is not as straightforward and clear as one might think. In fact, analyzing its concept leads to dozens of definitions.

This article focuses on analyzing the concept of education specifically in Western thought and reveals that the multiplicity of definitions stems from the variety of philosophical trends and intellectual movements that different thinkers belong to. For example, Karl Marx's understanding of education in his book *Critique of Education and Pedagogy* differs from John Dewey's understanding in *Democracy and Education*, and both differ from Émile Durkheim's interpretation in *Education and Society* or Bertrand Russell's analysis in *On Education*, and so on. This demonstrates that defining concepts is not a neutral process but is influenced by particular perspectives.

There are numerous definitions of education in Western thought, making it difficult to present, analyze, and discuss them all. Therefore, we have focused on specific models, such as the definitions by Kant, Dewey, Durkheim, René, Lalande, Jude, and Mead. We have also noted that many of these definitions lack a clear and precise expression of the goal of education. To address this gap, we analyzed the concepts of "perfection," "goodness," and "happiness" as used in these definitions, ultimately connecting them to the absolute perfection and pure goodness—i.e., God. Therefore, the ultimate goal of

education is to lead the learner to knowledge and worship of God, which results in their happiness.

One key observation about the definitions of education by Western thinkers is their social reading and sociological approach to the educational process. This has led them to confuse education with socialization and adaptation, restricting the role of education to preparing individuals who are socially adapted to the needs of the society they live in. In doing so, they have overlooked the fact that true education is not about conforming to the current reality but participating in creating the desired changes in the environment of the learners to build a better society.

Additionally, some definitions limit education to children or young people, whereas education is a lifelong process, not confined to a specific age, such as childhood. Universities, higher education institutions, political parties, civil society organizations, and non-governmental organizations all have educational roles. In fact, any institution that trains its managers and employees to develop their knowledge, skills, or behaviors is engaging in educational processes. Furthermore, some definitions restrict education to "others," when in fact education includes self-education, which is the most important aspect of education.

Keywords: Concept of education, definitions, Kant, Dewey.

Key Features of Educational Thought in Jean-Jacques Rousseau (A Critical Approach)

By Sheikh Ali Kareem

Abstract:

Jean-Jacques Rousseau presented numerous ideas in his educational thought that modern and contemporary education relies on. He sought to break away from traditional educational methods, which were primarily based on rote learning, and advocated for natural education as a philosophical foundation. Rousseau emphasized what he called "negative education," which derives its principles from the learner's own nature, with the educator's role being that of an observer. Most of his educational ideas were encapsulated in his book *Émile*.

The core foundations of Rousseau's educational philosophy include a belief in the inherent innocence of the child, respect for the child's natural tendencies and goodness, and a focus on sensory experience. However, his thought also exhibited idealism, an emphasis on theoretical ideas, and an exaggerated approach to the learner's inclinations, needs, and desires. He advocated for absolute freedom for the child. Additionally, there was a significant contradiction between Rousseau's theories and his personal life, which was evident in his delay in addressing intellectual, moral, and religious education until later stages of childhood. His negative stance on reading books and his denial of women's basic right to education also reflected these contradictions.

Keywords: Jean-Jacques Rousseau, *Émile*, contradictions, natural education, negative education.

Theory of Multiple Intelligences: A Critical Review

By Ali Ziad Nadhar & Zina Samir Fakhri

Abstract:

Howard Gardner's theory of multiple intelligences is considered by some to be a breakthrough in the field of education, as it offers new horizons beyond the traditional educational frameworks of schools and institutions. Gardner's theory emphasizes that intelligence should not be treated superficially, as it often was in older literature. Instead, it advocates for recognizing various types of intelligences, according to which individuals differ based on their capabilities and competencies, such as linguistic intelligence, logical intelligence, musical intelligence, and others.

This article highlights the key contexts in which Gardner's theory emerged, explores its foundational elements, and then presents the most significant criticisms it faces, from both academic and Islamic perspectives.

Keywords: Howard Gardner, multiple intelligences, education.

Dividing Life Stages According to Cognitive Development Theory: A Review and Evaluation

By Sheikh Dr. Mohammad Nimer

Abstract:

The cognitive development theory is one of the most significant theories in developmental psychology, explaining how a child's mental representation of the world is formed. It also focuses on understanding and studying how cognitive and mental abilities—especially thinking and memory processes—develop and grow throughout different stages of life. This theory plays a crucial role in understanding how this development influences behavior and learning, which in turn contributes significantly to enhancing the educational process.

One of the leading figures in this theory is Jean Piaget, who is considered its foremost advocate and theorist. His views and conclusions on cognitive development have been the most widely adopted and influential in education, learning processes, and educational planning. Other prominent figures associated with this school of thought include Lev Vygotsky, Jerome Bruner, Hans Werner, among others.

Despite the importance of cognitive development theory, it has faced several criticisms, including: cultural bias, selective research, its impact on education, oversimplification, lack of empirical scientific support, inflexibility, inability to explain personal changes, neglect of the spiritual aspect while focusing on the material, and finally, the problem of basing the division of life stages on industrial societies. All these theories are designed to serve the culture and education of industrial societies without considering human life in a broader, more general sense.

Keywords: Cognitive development theory, life stages, education.

Globalization Socialization: A Cultural Analysis Approach

By Dr. Hassan Abdullah Hassan

Abstract:

This research focuses on a critical (internal) cognitive analysis of globalization's socialization, examining its newly introduced tools and digital means that have deeply influenced the modern human psyche. The study provides an internal perspective on the dimensions of this socialization and its negative effects on humanity, arguing that globalization constitutes a form of socialization contrary to the established norms in human intellectual, emotional, and social development.

The research is divided into four main sections:

1. A background on globalization.
2. The concept of globalization socialization.
3. The inputs of globalization socialization.
4. The outputs or outcomes of globalization socialization.

It also defines the research hypothesis and the concept of socialization, concluding with key findings. The philosophical hypothesis underlying the research posits that the quality of knowledge equals the quality of life—meaning that the knowledge a person acquires shapes the nature and form of their life.

The study concludes that contemporary Muslim thinkers and educators must critically reflect on the new socialization environment fostered by globalization, which now extends beyond Western societies to affect Arab and Islamic communities as well. This reflection is not merely for the sake of analysis but to establish an alternative socialization environment that counters the risks and cultural impacts of globalization. This alternative environment is not just about preserving culture but about building an Islamic cultural and educational system capable of engaging in dialogue with others and presenting an alternative model. Such a model could help save both the Islamic world and modern humanity from the excessive materialism imposed by the technological and communicative tools of globalization, which conflict with the unique humanistic qualities of humanity.

Keywords: Globalization, deterritorialization, internet addiction, standardization, stereotyping, individualism

Research and Critique of Key Arguments Denying the Logical Relationship Between Theory and Practice in Contemporary Western Philosophy of Education

By: Mohammad Asif Mohseni (Hekmat)
Translated by: Sayyed Hassan Ali Matar Al-Hashimi

Abstract:

The study of the relationship between theory and practice is a significant topic in the philosophy of education. If we base education on theoretical principles and derive educational issues from them, educational theory gains a philosophical identity. However, if education is approached from a scientific and practical perspective, theoretical foundations lose their prominence. At least since the second half of the 20th century, the deductive method and theory based on philosophical foundations and religious teachings, as well as the logical relationship between theory and practice, have faced serious challenges.

Philosophers of education have provided multiple arguments to deny the logical connection between theory and practice. One of the most significant issues is the transition from "what is" to "what ought to be," which has become an unsolvable problem in the West. This led to the abandonment of the deductive method and a shift toward analytical and post-analytical approaches. The perceived opposition between theory and practice has led some philosophers to deny this relationship entirely. Furthermore, the abandonment of theoretical research and the perceived irrelevance of theory to practical application have diminished the status of theoretical foundations.

Although contemporary Western philosophers of education have neither wanted nor been able to provide satisfactory solutions to the problems surrounding the logical relationship between theory and practice, their arguments for denying this relationship seem incomplete. At a minimum, Islamic philosophy can offer logical and acceptable solutions to these problems. In the Islamic perspective, there is a strong connection between "what is" and "what ought to be," as practical reason is based on theoretical reason and has a real basis. The perceived disconnect between theory and practice, or the abandonment of theoretical research by some philosophers, is primarily due to external factors, notably the extreme empiricism and practical focus dominant in the Western world. Therefore, these factors cannot serve as evidence against the usefulness of theoretical research or the existence of a logical relationship between theory and practice.

Keywords: Philosophy, education, logical relationship, theory, practice, being and oughtness.

The ultimate goal of education from Immanuel Kant's perspective: A critical view based on transcendental wisdom

By: Hassan Abdi

Abstract:

This article, using a descriptive and analytical approach, critiques and examines Immanuel Kant's educational objective, aiming to highlight the inconsistency between Kant's position on the purpose of education and his theoretical foundations. It concludes that the claims Kant makes are not compatible with the principles he advocates in the fields of theoretical and practical reason. Additionally, these principles lack precision and clarity from the perspective of transcendent wisdom. Kant believes that the ultimate goal of education is the final stage of the educational process, which directs other educational activities and results in the transformation of human nature. This transformation, according to Kant, is a sign of a human not deviating in life. Kant assumes that the ultimate goal of education is rational, gradual, and universal, which contradicts the starting point of education, which is harmonious with circumstances. Kant's view on the ultimate purpose of education faces challenges. Among the issues affecting Kant's stance on educational philosophy are:

Firstly, according to transcendent wisdom, the supreme and ultimate goal in education, contrary to what Kant proposes, is existential perfection. Therefore, the "destination" in education is "existential perfection."

Secondly, humans possess a "divine" quality at the moment of creation, which gives them an existential relationship with absolute existential perfection. If placed on the right educational path, they will gradually reach divine existential perfection.

Thirdly, Kant's view on education should either be considered devoid of any moral aspect, or the duty-based ethics on which it is founded must be revised. Thus, the rejection of utilitarianism as an educational principle in Kant's view cannot be accepted.

Keywords: Human nature, ultimate educational goal, philosophy of education, education, teaching, transcendent wisdom, critical philosophy, Immanuel Kant.

Occidentalism

AL -ISTIGHRAB

35

Intellectual Refereed Quarterly Dealing with Studying and Understanding the West Scholarly and Critically

Published by the Islamic Center for Strategic Studies Issue

No. 39 - 9th Year - 1446 H - Sumer - 2024

Licensed by The Ministry in Lebanon By Decree # 423/2016

Editor -in -Chief

Hashim AL Milani

managing -in -Chief

Hussain Ibrahim Shams Eddin

Scientific Editorial Board

PRO. DR. SAYED HUSEIN NASR	PROFESSOR OF RELIGION STUDIES, GEORGE WASHINGTON UNIVERSITY
PRO. DR. TAWFEEQ BIN 'AMER	PROFESSOR OF ISLAMIC CIVILIZATION, TUNISIA UNIVERSITY
PRO. DR. KHANJAR HAMIYEH	PROFESSOR OF PHILOSOPHY, LEBANESE UNIVERSITY
PRO. DR. SAT'TAR AL A'RAJI	DEAN OF JURISDICTION FACULTY, AL QUFAH UNIVERSITY
PRO. DR. A'MER A'BED ZAYD AL WAE'LY	PROFESSOR OF ISLAMIC CONTEMPORARY THOUGHT, FACULTY OF ARTS AND HUMANITIES, AL QUFAH UNIVERSITY
PRO. DR. A'BDEL JABBAR NAJI	PROFESSOR OF HISTORY, BAGHDAD UNIVERSITY
PRO. DR. MAJDI E'Z EL DEEN HASAN	PROFESSOR OF PHILOSOPHY, AL NEELAYN UNIVERSITY, THE SUDAN
PROF. MOSTAFA EL -NASHAR	PROFESSOR OF ANCIENT PHILOSOPHY, CAIRO UNIVERSITY, EGYPT
PRO. DR. MUSTAFA AL NASHAR	HISTORIAN AND PROFESSOR OF MODERN SCIENCES, CANADA UNIVERSITIES
SHEIKH DR. FADI NASSIR	DEAN OF THE FACULTY OF RELIGION, AL MA'AREF UNIVERSITY, LEBANON

Senior Graphic Design Producer

Ali Mir Hussain

For Contact

Telephone: 00961-1-274465

Website: http://istighrab.iicss.iq

E mail: istighrab.mag@gmail.com

Islamic Center for Strategic Studies - Civil Compa.
IBAN: LB78 0052 0024 0013 0102 4055 9014
IBL BANK SAL. Swift Code: INLELBBE

Bank money Transfer

35

Occidentalism

AL -ISTIGHRAB

Intellectual Refereed Quarterly Dealing with Studying
and Understanding the West Scholarly and Critically
Published by the Islamic Center for Strategic Studies
Issue No.39 - 9th Year 1445H - Summer - 2024

The opinions in this magazine unnecessarily express the Center's views

المركز الإسلامي للدراسات الاستراتيجية

بطاقة اشتراك في مجلة الاستغراب

يسرُّ إدارة مجلة الاستغراب

أن تعلن عن اعتماد نظام الاشتراك السنوي على النحو التالي:

الاشتراك السنوي: أفراد: ١٠٠$، مؤسسات أكاديمية ومراكز أبحاث: ١٥٠$، مؤسسات حكومية: ٢٠٠$ بما فيها أجور البريد الخارجي

يرسل طلب اشتراك إلى العنوان الإلكتروني التالي:

istighrab.mag@gmail.com

على أن يتضمن الطلب المعلومات التالية:

- الاسم الثلاثي / أفراد/ مؤسسات أهلية/ مؤسسات حكومية:.....
- العنوان بالتفصيل:.....
- البريد الإلكتروني:.....
- رقم الهاتف: أرضي:..... خلوي:.....

التوقيع:

ملاحظة: يتولّى القسم الإداري تأمين وصولها عبر البريد السريع على العنوان الوارد في طلبكم، كما يمكنكم التواصل مباشرة على الأرقام التالية: ٢٧٤٤٦٥ /٠١ - ٧٦/٠٥٩٣٣٣

The Scholarly Editorial Staff

Pro. Dr. Ibrahim Mohammad El Zein	Malaysia
Pro.Dr. Ahmad Abdulhalim Atiah	Egypt
Pro. Dr. Husein Nasr	U.S.A.
Pro.Dr.Hamid Parsania	Iran
Pro. Dr. Khalil Ahmad Khalil	Lebanon
Pro. Dr. Zaim Khenchelaoui	Algiers
Pro. Dr. Suad Al Hakim	Lebanon
Pro. Dr. Vitaliy Naumkin	Russia
Pro. Dr. Fathi Al Miskini	Tunis
Pro. Dr. Velin Belev	Bulgaria
Pro. Dr. Carl Ernest	U.S.A
Pro. Dr. Muthaffar Iqbal	Canada
Majdi Izziddin Hassan	Sudan

Translators

- Asaad Mandi Alkaabi
- Rola Al Saadi
- Hiba Nassir
- Hasan Ali Matar Alhashimi

This quarterly

"Occidentalism" An intellectual quarterly aimed at studying and understanding the West from a cognitive and critical perspective

The quarterly "Occidentalism" is interested in understating the West by becoming acquainted with its approaches and intellectual, cultural and ideological structures and rereading them with a well-informed critical spirit. The objective of the Islamic Center for Strategic Studies from publishing this quarterly is based on the need to establish a creative intellectual expanse that leads to a commensurate communication between Islam and the West at the level of cognition and civilization.

At the forefront of the issues we deemed appropriate to work on within the aforementioned expanse is the attempt to approach the West from an angle that goes beyond what the Arab and Islamic elites were and are accustomed to in the past and the present, especially with respect to how the values and knowledge of the West are dealt with, whether in terms of pure imitation of these values or in terms of their complete refusal .

To illustrate its end, this quarterly adopts an integrative methodology based on the activation of three parallel and interrelated lines:

The first line: Getting acquainted with western societies as they are in reality, by staying updated about their scientific, intellectual, cultural and political developments, through the knowledge that the elites of these societies have to offer in the context of their analysis of the issues and problems they're experiencing at the outset of the twenty first century.

The second line: Learning about the approaches and policies adopted by the West vis-à-vis the East and Islamic societies in particular, in order to reveal many of the realities and allay the illusions that have captured the Arab and Islamic thought for a long period of time.

The third line: This is the line of criticism which has three facets:

The first facet: A criticism of the values of western thought and their repercussions at the intellectual level on the Arab and Islamic intelligentsia, and a demonstration of the resulting mechanisms of negative Occidentalism.

The second facet: A criticism of the West by the West itself through the selection and translation into Arabic of writings by western philosophers, intellectuals and researchers about issues that reflect the situation of their societies and the transformations heating these societies up in different fields.

The third facet: A criticism of the West by the Arab Islamic elites, proceeding from their knowledge of it and of its history and their attempt to compare it based on creative evenness and equal terms .

الاستغراب
AL-ISTIGHRAB
occidentalism

Intellectual Refereed Quarterly Dealing with Studying and Understanding the West Scholarly and Critically

Licensed by The Ministry in Lebanon By Decree # 423/2016

Published by the Islamic Center for Strategic Studies
Issue No.35- 9th Year - 1446H - Summer 2024

المركز الإسلامي للدراسات الاستراتيجية
http://www.iicss.iq
http://istighrab.iicss.iq
istighrab.mag@gmail.com

تطبيق المجلة
app qrcode