فلسفة التربية : محاولة للتوضيح المنطقى

دكتور / هانى عبد الستار (*)

«قل ماشئت طالما أن ذلك لن يحول بينك وبين رؤية الحقائق · وحين ترى الحقائق ، فان قدرا كبيرا من الكلام سوف تصمت عنه » ·

لودفيج فتجنستين

أما قبـل ··

فهذه الدراسة لاتمثل دفاعا عن فلسفة التربية ـ معاذ الله ـ أن يكون اعمال العقل فى أعلى صوره وأشكاله فى أمور التعليم وقضاياه محل شبهة أو اتهام ·ربما نجد بين الحين والآخر «خلطا» أو «لغطا» فى الفهم والتقدير، يوحى بأن فلسفة التربية فى حاجة الى من يتصدى للدفاع عنها ، وقد يتصدى البعض ـ بدافع من الغيرة عليها والايمان بقيمتها ـ الى الدفاع عنها ، وقد يغالى البعض فيذهب الى احتكار حق الدفاع عن فلسفة التربية · وعليه يقرر الباحث من البداية : أن كل هذا أبعد ما يكون عن القصد والنية، فضلا عن أنه ليس فى ملتى واعتقادى هذه ـ اذن ـ محاولة للتوضيح المنطقى للأفكار وتحديدها بدقة ، حتى لاتظل الأفكار «معتمة ومبهمة» على حد تعبيـر فتجنستين ، أساسها ايمان الباحث بمقولة الفلسفة التحليلية بأن «غايـة الفلسفة هو التوضيح المنطقى للأفكار · الفلسفة ليست جمعا من المبادىء ، بل هى نشاط · والعمل الفلسفى يتكون أساسا من توضيحات · ولا تكون نتيجـة الفلسفة عددا من القضايا الفلسفية ، وانما هىبالأحرى توضيح للقضايا (١)·

★ ★ ★

لعله من المألوف والشائع ـ الآن ـ أن نسمع العديد من الصيحات التى ترثى حال التعليم المصرى مما أصابه ويصيبه ·· فضلا عن تلك التى تأسى على ما آلت اليه عملية اعداد وتأهيل أجيال من المعلمين ، كان المأمول أن

(*) كلية التربية ـ جامعة الاسكندرية ·

يصبحوا أدوات تغيير ومشاعل تنوير وتطوير ، فاذا هم - نتيجة لما أصابهم خلال سنى اعدادهم - يمثلون «هما» يضاف الى هموم التربية وما أكثرها ٠

وكان طبيعيا أن يتصدى المهتمون والمتخصصون لدراسة هذا الواقع فى محاولة لتحليله وتشخيص مايشوبه من مشكلات ونقائص ، ومن ثم البحث عن حلول قابلة للتطبيق تتيح لنا سبلا للخروج من عقال هذه «الحلقة البغيضة» التى أصابت الكثيرين بالدوار والغثيان من فرط الدوران فيها ٠ وكان طبيعيا - أيضا - أن يشهد البحث التربوى عددا من الدراسات التى تشير باصبع الاتهام الى مواطن الخلل وبؤر القصور ، تلك التى جاءت متعددة ومتباينة تبعا لاختلاف زاوية الرؤية ونقاط البحث ومنطلقاته ٠ وهكذا ذهب التشخيص مذاهب شتى ٠

وعليه فقد انصب اهتمام العديد من الدراسات بقضايا تتعلق بأحوال الطلاب بكليات التربية والمشكلات التى يعانون منها ، والتى جاء من بينها قضية «الاعداد التربوى للمعلم» أو قل على وجه التحديد : مدى افادة الطلاب من دراسة العلوم التربوية والسلوكية ، فى محاولة - من جانب الباحثين - للوقوف على مدى جدوى وقيمة دراسة هذه المواد ، وصولا الى وضع تصور لما ينبغى أن يكون عليه الاعداد اذا أردنا لهذا الجانب من «الهم» التربوى أن يستقيم ٠ وبالطبع - وكالعادة ! - فقد اصطنع الباحثون وسائل وأدوات «علمية» للقياس والتشخيص ، واتخذوا من أساليب الاحصاء وفنونه «أسلحة» لا لتعين على اصدار أحكام فحسب وانما - وهذا هو المهم ! - لتضفى شرعية ومصداقية على ما يصدرون من أحكام ٠ وهنا يبادر الباحث بالتأكيد على أنه لايشكك فى توجهات هذا النوع من الدراسات ، فضلا عن أنه لايشـــك فى «نوايا» أصحابها ٠

وهكذا خرجت علينا بعض الدراسات التى أشارت الى «خلـو بعض المقررات التربوية من الدلالة المهنية ، وافتقارها الى ما يمكنه مساعدة الطلاب على النمو العلمى والمهارى ، وانعزالها بمفاهيمها عن الممارسة والوظيفة التى تنتظرهم لدى التخرج» (٢) ٠ ومن ثم فانها أوصت «بالتفكير فى الغاء أو اختزال الحجم لهذه المواد ٠٠ ويمكن استبدال الساعات التى تحتلها هـــذه المقررات التربوية بساعات من الدراسة الأكاديميـة فى مـــواد التخصص

العلمى» (٣) · أكثر من ذلك فلقد تحمس أصحاب هذه الدراسات وأنصارهم الى هذه النتائج استنادا الى شعار «حيدة وموضوعية» البحث العلمى !! وكان من بين المواد التى أوصت الدراسة بعدم جدواها - هكذا قالت العينة!! - (اذا جاز تحريف عبارة نيتشه مادة « فلسفة التربية» !!

والحق أن هذه الدعوة وان كانت قد أفزعتنى ، الا أنها لم تثر فى النفس ضيقا أو غضبا من أصحابها ، بل - على العكس - فقد أثارت فضولا عقليا لتناول «الفكرة» ، مافيها وماخلفها ، للوقوف على طبيعة هذه «الورطة» على حد تعبير رايل Ryle · وعليه فان هذه الدراسة تمثل محاولة «للتأمل» فى أمر «فلسفة التربية» ، يقوم بها معلم لاتمثل فلسفة التربية لديه تخصصا فحسب ، واما هى - قبل ذلك وبعده - مزاج وهواية ، كما أن دورها فى اعداد المعلم لايمثل لديه قناعة فحسب ، وانما هو «ضرورة» يستحيل أن يقوم الاعداد بدونها ، وتلك مسألة لاتحتاج الى شرح وتحليل حيث هى من «المبادىء الأولية» التى لاتخفى على متعلم مبتدىء فى ميدان التربية · فى عبارة واحدة : هذه محاولة للتوضيح ، علها تعين على الاهتداء الى «شىء صادق عن طبيعة الأشياء » على حد تعبير أرسطو ·

★ ★ ★

لعله من المبالغة القول بأن الكثير من المعلمين والقائمين على أمـــر التعليم يفتقرون الى «الحس» الفلسفى عند تناولهم وتعاملهم مع شئون التربية ومسائلها ·· وذلك أمر يبعث على الأسى !! وتتفاقم الأزمة لتصل الى حـد «الصدمة» حين يفتقر المعلمون الى فلسفة تربوية يسترشدون بها فى ممارسة العملية التعليمية !! فكم من معلم يكثر - فى بساطة ويسر - من ترديد لفظ «الفلسفة» و «الفلسفة التربوية» دون أن يتوافر لديه فهم صحيح بدلالات الألفاظ !! على أن وضعا كهذا قد يكون له مايبرره فى حالة خلو برنامج اعداد المعلم من أى منظور فلسفى · الا أن الواقع يشير الى عكس ذلك ، وعليه أفلا يعنى هذا وجود ثمة «خلل» فيما يقدم للطلاب تحت مسمى «فلسفة التربية» أو «الأصول الفلسفية للتربية » ، الأمر الذى يتطلب وقفه موضوعية لنسـأل أنفسنا : -

ما الذى يجعل دراسة فلسفة التربية غير فعالة أو غير مجدية لـــدى المتعلم ؟

أيرجع ذلك الى المتعلم ، أم المعلم ، أم المادة ذاتها ؟ وعلى من نلقى باللائمة ؟

● هل نلوم المتعلم ؟ ألا يحلو للبعض حين لايحققون نجاحا فى نشاطات التعليم أن يطلقوا ذلك «التبرير المعهود» - على حد تعبير نيوسم Newsome والذى مفاده أن «الطلاب أغبياء بدرجة لاتتيح لهم أن يستفيدوا مما درسوه فى فلسفة التربية» (٤) ولكن ألسنا نؤكد للطلاب - صدقا ويقينا - أن أبرز الحقائق «الأولية» فى ميدان التربية ، هى أن المعلم هو سيد الموقف التعليمى بما يملكه من قدرة على اعادة بناء واعادة تنظيم عناصر الموقف - حسب تعبير ديوى - بما يكفل له النجاح فى مقصده ألا وهو احداث التعلم ، وأنه على قدر نجاح المعلم فى ذلك ، تؤتى التربية نتائجها المنشودة ·

ان منطق «القاء اللوم» على الطلاب بدعوى أنهم لايتقبلون فلسفة التربية ومن ثم لايقبلون عليها ، أو أنهم يفتقرون الى «الحس» الفلسفى الذى يعين على فهم طبيعة المادة ومن ثم ادراك أهميتها وجدواها · ان هذه الدعوى لاتمثل «منطقا ضعيفا» فحسب ، وانما هى فى الحقيقة - وبلغة التحليل النفسى - نوع من «التحويل» : حين يبرىء الملوم نفسه ، ويلقى بالتبعة على البرىء !! وتلك - كما هو معروف - حيلة دفاعية تتيح لصاحبها أن يمضى فيما هو ماض فيه لايؤرقه احساس بالتقصير أو الذنب · بعبارة أدق : ان منطق «القاء اللوم» على الطلاب يتيح للأستاذ أن يمضى فى تدريسه «الردىء» بضمير مستريح ·

● هل نلوم أنفسنا ؟ وأعنى بذلك القائمين على أمر تدريس فلسفة التربية ، والطريقة التى يدرسون بها · أليست أبرز خصوصيات الفلسفة أنها ليست موضوعا (محتوى) فحسب subject-matter ، ولكنها فى المقام الأول «نشاط» activity أو جهد انسانى يقوم به عقل متناه من أجل ادراك الحقيقة اللامتناهية ، وعليه فان «القيمة» الحقيقية لدراسة الفلسفة لاتكمن فى مجرد الالمام المعرفى بموضوعاتها "Knowing that" وانما تتحدد قيمتها بالرجوع الى ما تفضى اليه هذه المعرفة النظرية من قدرة على (كيفية) اعمال العقل "Knowing how" ، بطريقة فلسفية فى مواقف الحياة والخبرة الانسانية · وعليه ألا يتعين أن ننظر الى أستاذ فلسفة

التربية - شأنه فى ذلك شأن أستاذ الفلسفة - باعتباره «معلما ليس كسائر المعلمين» - حسب النهج السقراطى - ، حيث تحتم عليه «طبيعة المادة» أن يكون قادرا على تطبيق «مايعرف» على «مايفعل» داخل قاعات الدرس. بعبارة اخرى يمكن القول أنه قد يلتمس لبعض المعلمين العذر ان لم يحسنوا صنعا فى تدريسهم بدعوى أنهم «يعرفون» مادتهم ولكنهم لايعرفون «كيف» يدرسونها ... أما فى حالة معلمى فلسفة التربية فانه من المتعذر أن نعفيهم من هذا الذنب ، الأمر الذى ذهب معه البعض الى التأكيد على أن معلمى فلسفة التربية يجب أن يكونوا أساتذة متميزين» (٥) .

● هل يمكن الخلل فى طبيعة المادة ذاتها ؟ ان الاجابة عن هذا السؤال تتطلب تحليلا لمفهوم «فلسفة التربية» : ماذا عساها تكون ؟ وأين نضع الحد الفاصل بين الفلسفة والتربية ، وكذا بين الفلسفة وفلسفة التربية ؟ ،وهو ما وصفه فيلسوف التربية الأمريكى برات R. Pratte بأنه «يعد واحدا من أبرز مجالات الجدل احتداما ، كما أنه أكثر الأسئلة الفلسفية اثارة على الاطلاق» (٦) الأمر الذى يتطلب تحليلا فلسفيا تاريخيا لقضيـــة «كيفية اقامة» العلاقة بين الفلسفة والتربية (فلسفة التربية) : اتجاهاتها وطرائقها.

المرحلة الأولى

فلسفة التربية قبل منتصف القرن (*)

تشير الأدبيات الى أن حقبة الثلاثينات من هذا القرن ، قد شهدت سيطرة فكرة للربط بين الفلسفة والتربية ترتكز على افتراض أو مقولة يمكن تحديدها على النحو التالى : «ان الفلسفة هى الميدان الأب ، ويتعين على التربية أن تربى وتنشأ فى كنف حكمة الأب» (٧) ان هذه المقولة تؤكد على خصوصية العلاقة بين الفلسفة العامة والتربية ، والتى حددها شفلر Scheffler - بدقته المعهودة - مشيرا الى البعدين التاريخى والفلسفى للعلاقة «الحميمة» بينهما حيث نجد «أن البدايات الأولى للتأمل الفلسفى كانت تدور حول اهتمامات ومسائل تربوية ، كما أن أعمق مشكلات المعرفة أصبح ينظر اليها - منذ اذن - باعتبارها مشكلات تتعلق بالتفكير والتعلم .. وعليه فان أى تصدع فى العلاقة بين الفلسفة العامة وفلسفة التربية يعد عرضا لاتبرره سابقة تاريخية ، ولا يبرره سبب عملى» (٨) .

وهكذا سادت حقبة الثلاثينات تصور - تعاظم ليبلغ مداه خلال الأربعينات والخمسينات من هذا القرن - يرى أن الأفكار والمقولات الأساسية لأى مدرسة فلسفية لها معان ومضامين تربوية يتعين الكشف عنها واشتقاقها ، كما أن الفكر والممارسة فى ميدان التربية - من ناحية ثانية - لابد له أن يبنى ويؤسس على أفكار ومقولات فلسفية · ومن ثم فقد انصب الاهتمام على كيفية «تطبيق» الأفكار والنظريات الفلسفية فى التربية ، أو كيفية «اشتقاق مضامين» تربوية من هذه الأفكار والمقولات الفلسفية · وعليه تحددت وتبلورت معالم المرحلة الأولى فى «عمل» أو «بناء» فلسفة للتربية ، والتى أطلق عليها فيلسوف التربية الأمريكى هارى براودى H. Broudy مرحلة «بناء النظرية» "Theory building" والتى تعرف - كما تشير الأدبيات - بمسميات أخرى لعل أبرزها وأكثرها شيوعا «مدخل الأنساق» Systems approach و «مدخل المواقف الفلسفية» Philosophic positions approach · وتجدر الاشارة الى أن هذه المسميات جميعا تشير الى فكرة واحدة مؤداها : أن النظرة الى فلسفة التربية باعتبارها «طفل الفلسفة» قد حتم عليها أن تقتفى أثر «الأب» فيما تقوم به وتسعى اليه ، ومن هنا كان تأكيد فلسفة التربية على «النسق» وعلى «بناء النظرية» وعلى «الموقف الفلسفى» كتعبير عن الانتماء والالتزام الفلسفى ، وكمحاولة من جانب فلاسفة التربية - من ناحية ثانية - لاظهار مدى مايتمتعون به من «تميز مهنى ، وسلطة معرفية ، وشرعية فكرية» (٩) وعلى ذلك فقد سيطر على المرحلة الأولى (بناء النظرية) مدخلين ، عرف الأول بمدخل المضامين Implications approach ، فيما عرف الثانى بمدخل التطبيق Application approach ، الأمر الذى يتطلب تناولهما تناولا فلسفيا تفصيليا ·

أولا : مدخل المضامين Implications Approach

يرتكز هذا المدخل - وهو الأكثر شيوعا وانتشارا - على مقولة يمكن تحديدها على النحو التالى : ان «مهمة» فيلسوف التربية هى أن يقيم العلاقة بين الفلسفة والتربية ، وأن أى اخفاق فى أداء هذه «المهمة» يعد نوعا من التقصير لايبرره سبب أو عذر · وعليه فقد تحددت ملامح هذه «المهمة» فى القيام بوظيفتين مترابطتين متكاملتين هما : البحث عن تجميع الأفكار والمبادىء

والمقترحات «الجاهزة» - ان وجدت - التى تعين على فهم التربية والتعـــامل معها ، أو / واستنباط واشتقاق «المضامين» التربوية من الفكـر الفلسفى وتقديمها فى صورة مبادىء وأفكار تحدد معالم العملية التربوية وتوجهها . ومن ثم فان نقطة البداية التى يبدأ منها فيلسوف التربية «مهمته» هى دراسة بعض مدارس الفكر الفلسفى مثل المثالية ، الواقعية ، البراجماتية ، والوجدانية . أو دراسة الموقف الفلسفى لدى بعض الفلاسفة ، محاولا أن يبين كيف «تتضمن» هذه الفلسفات أو تلك المواقف بعضا من أنواع الممارسات التربوية ، بمعنى أن السؤال الأساسى الذى يتصدى له فيلسوف التربية هو : ما الذى يتضمنه موقف فلسفى معين من «مضامين تربوية» ؟ أو : ما الذى يمكن - بل يجب - استنباطه أو «اشتقاقه» من موقف فلسفى معين ؟ . وعلى ذلك أصبح يعرف هذا المدخل - كما تشير الأدبيات - بمدخل «المضامين» implications أو مدخل «الاشتقاق» derivation .

هذا ولقد انتهج أنصار مدخل المضامين فى اضطلاعهم بمهمتهم أسلوبين مختلفين ، لكل منهما طبيعته التى تميزه ، عرف الأول منها بمدخل «العقـول العظيمة» The "Great Minds" approach فيما عرف الثانى بمدخل «الأنساق» أو «المدارس الفكرية» The "Systems" or "Schools of Thought" approach

١ - **مدخل «العقول العظيمة»** : ان استقراء مسار الفكر الفلسفى - هكذا يؤكد أصحاب هذا المدخل - وماخلفه لنا عمالقة هذا الفكر ، يشير بجلاء الى أن التربية وشئونها كانت موضع اهتمام الفلاسفة منذ سقراط والـــى برتراند رسل ، سواء أكان ذلك بطريق مباشر أم غير مباشر ، لدرجة يمكن معها أن نتعامل مع هذا التراث باعتباره نوعا من «التنظير» Theorizing فى / عن التربية . ألم تكن البدايات الأولى للتأمل الفلسفى تدور حول قضايا تتعلق بالطبيعة الانسانية ، وبالغرض من التعليم ، وبالطرائق التى يتحقق بها الانسان من قدراته وامكاناته ككائن بشرى ؟ أوليس البحث فى طبيعة المعرفة، وفى مصادرها أو الطرق المؤدية اليها ، وفى امكان المعرفة وحدودها .. أو ماشابه ذلك من المسائل لايبدو وكأنه بمنأى عن قضية مثل طبيعة التعليـــم والتعلم ، أو الأهداف المناسبة التى يتعين على التربية أن تنشدها ؟ وعليه يصل أصحاب هذا المدخل الى نتيجة مؤداها : انه لمن الخطأ - اذن - اغفال أو

تجاهل هذا المصدر الثرى من الحكمة والبصيرة والمعرفة الأكثر عمقا وشمولية، وعليه يتعين دراسة التراث الفكرى لهذه «العقول العظيمة» دراسة تحليلية مدققة منقبين فى كتاباتهم عن المفاهيم والمبادىء والتوصيات التى تعين على فهم وتوجيه التربية ٠

على أن بناء فلسفة للتربية وفقا لهذا المدخل تعد شيقة فى جانب ، وشاقة فى جانب آخر ، ذلك لأن «مهمة» فيلسوف التربية تعد نوعا من السياحة العقلية أو «المغامرة الاستكشافية» - على حد تعبير اليونانيين - فى عالم الفكر الفلسفى مع أعمال عقلية فذة تحتل مكانتها الرفيعة فى التاريخ الفكـــرى للحضارة الانسانية ، الأمر الذى يجعل «المهمة مثيرة ومغرية فى أحد جوانبها ٠ الا أنها - من زاوية أخرى - تعد «مهمة» شاقة محفوفة بالمخاطر والمحاذير التى تفرضها «طبيعة» البحث وفقا لهذا المدخل والتى نعرض لها تفصيلا فيما يلى : -

أولا : تباين طبيعة «الاهتمام» التربوى لدى الفلاسفة كما يتبدى فى اسهاماتهم منذ بداية الفكر الفلسفى وحتى اليوم بمعنى أننا لو دققنا النظر بعين فلسفية تحليلية (*) الى جماع ما خلفته لنا العقول العظيمة من تراث فكرى ، فانه يمكن أن نميز بين ثلاث فئات من الفلاسفة ، نسوق من كل فئة بعض النماذج فيما يلى :

(أ) هناك فلاسفة انشغلوا بقضايا واهتمامات تربوية وقدموا لنا فكرا (كتابات) عبروا فيه وبه عن رؤيتهم حيال تلك القضايا والاهتمامات ٠ على أن السمة التى تميز هذه الفئة هى **تداخل الاهتمام التربوى بالنسق الفلسفى وموقف الفيلسوف** ، بحيث لاتفهم أفكاره التربوية الا بالرجوع الى اطاره الفلسفى العام ، كما أن هذه الأفكار تمثل جزءا من مكونات النسق الفلسفى بحيث يستحيل تحديد معالم النسق بمعزل عن جانبه التربوى ٠ فى عبارة واحدة : انه تداخل يقوم على الاتساق ، الترابط ، والتكامل بين الجانبيـــن الفلسفى والتربوى ٠

والحق أن أفلاطون Plato كان أول من أكد على العلاقة الوثيقة بين الفلسفة والتربية ، اذ أولى التربية اهتماما أساسيا فى «الجمهورية» محاولا أن يربط ويطبق فلسفته السياسية والأخلاقية فى التربية ، الأمر الذى

جعل الفيلسوف المعاصر هير R.M. Hare يذهب الى التأكيد على أن «أفلاطون هو مؤسس فلسفة التربية» (١٠) ٠

أما فى القرن العشرين فان ديوى Dewey - سواء فى فلسفته البراجماتية بوجه عام ، أو فى منحاه الذرائعى instrumentalism بوجه خاص - هو الفيلسوف الذى يصعب أن نفصل بين ماهو فلسفى وماهو تربوى فى فلسفته ، الى الحد الذى صارت معه الفلسفة والتربية وجهان لعملة واحدة : فالتربية هى المختبر الذى تقاس فيه الأفكار الفلسفية وتصبح ملموسة محددة ، كما أن أى نظرية فلسفية لاتؤدى الى تغيير - تحسين - فى العمل التربوى هى بالقطع نظرية مصطنعة ، وعليه تصبح الفلسفة فى أدق معانيها هى النظرية العامة للتربية (١١) ٠ ولعل شفلر Scheffler قد عبر - ببلاغة واحكام - عن قيمة ومكانة ديوى فى الفكر الفلسفى حين أكد على أن «ديوى بخلاف معظم الفلاسفة لم ينظر الى التربية باعتبارها مجالا مستقلا يتعين على المنظرين أن يفردوا له بعض الوقت من حين لآخر كنوع من الالتزام الخلقى ٠ كما لم ينظر ديوى الى التربية باعتبارها ميدانا نطبق فيه أفكارا فلسفية تشكلت بمعزل عن التربية ٠ على النقيض من ذلك كله ، فان التربية كانت تمثل بالنسبة له «الحياة» بكل ماتيها من أفكار تدخل فى تشكيل العادات العقلية للانسان ، وعليه فان الاختبار الرئيسى لأى فلسفة يكمن فى مدى وكيفية تأثيرها فى تشكيل تلك العادات ، ومن ثم فى تأثيرها على النوعية الفكرية والأخلاقية للحياة التى نعيشها » (١٢) ٠

(ب) هناك فلاسفة كتبوا فى / عن التربية ، وخلفوا لنا تراثا يمكن تناوله والتعامل معه باعتباره تنظيرا تربويا ٠ على أن تحليلا فلسفيا مدققا لهذه الكتابات من شأنه أن يفضى الى نتيجة مؤداها : **أن الارتباط العضوى بين الأفكار التربوية والنسق الفلسفى للفيلسوف يبدو ضعيفا ان لم يكن منعدما على الاطلاق** ٠ بعبارة أدق فانه اذا جاز للبعض - تعسفا ! - أن يرى أن التنظير التربوى لهذه الفئة من الفلاسفة **يمكن** أن يكون نابعا من اطارهم الفلسفى ، فانه من **المتعذر** القول بأن الأفكار التربوية التى يتبناها الفيلسوف تمثل جزءا من مكونات نسقه الفلسفى ، أو تدخل فى بنية الموقف الفلسفى الكلى الذى يتبناه الأمر الذى ينعكس على أى محاولة لتحليل وتفسير هذه الأفكار التربوية ٠

ويأتى فى مقدمة هذه الفئة الفيلسوف الانجليزى جون لوك Locke زعيم الاتجاه الحسى فى العصر الحديث - ، الذى قدم لنا مجموعة من الآراء فى التربية ضمنها فى كتابة الموسوم «بعض الأفكار المتعلقة بالتربية» (١٣) · والأصل فى كتابة هذه الآراء والتصورات أن أحد أصدقاء لوك قد كتب اليه للنصح والمشورة فى أمر تربية ولده البالغ من العمر ثمان سنوات · وهكذا فالكتاب يمثل جملة الرسائل التى أرسل بها لوك الى صديقه بين الحين والآخر· وعليه يؤكد لوك بأن ما قدمه «أبعد مايكون عن كونه بحثا كاملا فى الموضوع (١٤) ، وانما هى «أفكار» كتبها لغرض محدد وخاص (ما الذى يتعين أن تكون عليه تربية صبى منذ طفولته ؟) ، ومن ثم يقرر لوك بأن التربية التى يصفها لا تصلح أن تطبق على كل الأطفال ، كما أنها - فى كل الأحوال - لن تكون مناسبة لتربية البنات (١٥) · وعلى ذلك يصعب القول بأن لوك صاحب الكتاب الشهير «محاولة فى الفهم الانسانى» الذى حقق له مكانة متميزة فى الفكر الفلسفى بما أثاره من تساؤلات - فضلا عن محاولة الاجابة عنها - تتعلق بطبيعة المعرفة ومصادرها وبقدرة العقل الانسانى وحدوده ، وبتأكيده على ضرورة أن تكون هذه التساؤلات هى نقطة البداية لكل فلسفة ، هو نفس الفيلسوف صاحب «بعض الأفكار» حيث لايوجد ثمة رباط يجمع بينهما فى نسق واحد ، أو حتى يشير الى أن أحدهما يعتمد على الآخر · ولعل هذا هو مادفع المنظر التربوى الأشهر يوليك Robert Ulich الى التأكيد على أن «شهرة لوك كفيلسوف ومفكر سياسى هى التى أضفت على ماكتبه فى التربية أهمية ماكان ليتمتع بها لو أن كاتبه لم تكن له نفس شهرة لوك (١٦) ·

أما الفيلسوف الألمانى كانت Kant الذى «يعد واحدا من أبرز الفلاسفة الذين انشغلوا عقليا بالتفكير فى نظرية للتربية» (١٧) فقد ترك لنا كتابا صغيرا بعنوان «التربية» (١٨) ، فضلا عن بعض الصفحات التى تضمنتها أعمال أخرى له ، وان كان الكتاب يتمتع بشهرة تفوق كل ماكتبه فى الموضوع · وكتاب «التربية» ماهو الا مجموعة من الخواطر والملاحظات التى كان يتناولها فى محاضراته الجامعية ، وقد قام على جمعها وتحريرها تلميذه وصديقه ثيودور رنك Theodor Rink · على أن الشهرة التى يحظى بها (كانت) والخاصة بولعه وبراعته فى تركيب وتنظيم الأفكار وكأنها فن معمارى ليست واضحة فى هذا الكتاب ، حيث لاتتسق بعض الصفحات مع البعض الآخر ، فضلا عن عدم الترابط بين الأفكار الأمر الذى من شأنه

أن يخلق مشكلة عند تفسيرها · أكثر من ذلك فانه ليس ثمة أدنى تشابه بين الاطار الفلسفى لكانت ـ رائد الفلسفة النقدية ـ كما يتبدى فى مؤلفاته «النقدية» المتعددة ، وبين أفكاره التربوية ـ كما وردت فى كتاب «التربية» ـ التى تبدو كأنها شىء منبت منفصل ، وليست كخاتمة أو نتاج لخط فكرى منظم ، الأمر الذى معه يتعذر تحليل وتفسير تنظيره التربوى بالرجوع الى مذهبه الفلسفى · ولعل ذلك هو الذى حدا بفرانكينا Frankena الى التأكيد على أنه برغم الشهرة التى يحظى بها الكتاب الا انه «لايعد كافيا للموضوع من وجهة النظر الفلسفية ·· فضلا عن كونه عملا غير متكامل ومفكك حيث يفتقر الى الاحكام المنطقى فى تنظيمه وترتيبه ·· وعليه فان أى محاولة لاعادة بناء فلسفة كانت فى التربية لايمكن أن تتقيد بما كتبه فى التربية سواء فى ذلك الكتيب أو فى مواضع أخرى ، وانما يتعين أن يكون ذلك بالرجوع الى نسقه الفلسفى على اطلاقه (١٩) ·

أما عملاق «جماعة كمبردج» الفيلسوف الانجليزى برتراند رسل Bertrand Russell فله مجموعة من الآراء فى التربية قدمها فى كتاب بعنوان « التربية والحياة الصالحة» (٢٠) · على أن رسل قد أكد فى مقدمة الكتاب أنه يكتب كأب يوجه حديثه الى جموع الآباء وليس كفيلسوف يخاطب فلاسفة وذلك بدافع من «الحب الذى نكنه لأبنائنا ··· وكنتيجة لما نكابده من معاناة فى تربية أطفالنا» (٢١» ، وكأنه بذلك يضع حدا فاصلا بين رسل الفيلسوف ورسل حين يكتب فى / عن التربية · وهذه ملاحظة تبدو واضحة حين يحاول المرء أن يجد خيطا رفيعا يربط بين مذهب رسل التحليلى وبين رؤاه التربوية · ولعل هذا هو مادفع باسمور John Passmore الى التأكيد على أن «ماكتبه رسل لايعد بأى شكل تطبيقا لأفكاره الفلسفية العامة فى ميدان التربية ·· ان دراسة مدققة للكتاب لاتظهر ولاتوحى بأن رسل كان ملتزما بفلسفته الذرية المنطقية فى أى موضع منه» (٢٢) ·

ويدخل ضمن هذه الفئة ـ أيضا ما كتبه المفكرون الوجوديون فى / عن التربية أمثال نيتشه Nietzsche وياسبرز Jaspers والتى يصعب أن تكون نابعة من صميم الموقف الوجودى للمفكر ، أو أنها تدخل فى بنية ذلك الموقف بحيث يمكن تفسير أفكارهم التربوية بالرجوع اليه (*) ·

(ج) هناك فلاسفة لم يكتبوا فى التربية «متجاهلين» بذلك العديد من القضايا والاهتمامات التربوية ، أو بعبارة أدق : **انه يصعب أن نطلق على ذلك النذر اليسير مما ورد فى كتاباتهم كاشارات الى التربية تنظيرا تربويا**، على الرغم من أن كتاباتهم الفلسفية المتنوعة تتيح طرقا مثمرة يمكن الاستعانة بها عند التفكير والتنظير فى قضايا التربية ومسائلها ٠

ولعل أبرز نموذج يمكن أن يعبر عن هذه الفئة هو الفيلسوف المدرسى الأرسطاطالى توماس أكويناس Thomas Aquinas الذى كرس فلسفته للتوفيق والمصالحة بين فلسفة أرسطو وبين عقيدته المسيحية ، مؤكدا على أن الفلسفة واللاهوت ليسا متناقضين ولكنهما ـ فى الحقيقة ـ خطوتين متتابعتين تكمل احداهما الأخرى فى الوصول الى المعرفة ، فالعقل (أرسطو) والعقيدة (الكتب المقدسة) يرميان الى غرض واحد (المعرفة الجديرة بالمعرفة) وان سلك كل منهما طريقا خاصا به ٠ وعلى الرغم من أن أكويناس قد قدم انتاجا فلسفيا غزيرا ومتعددا ، فانه لم يكتب الا مقالة واحدة موجزة بعنوان De Magistro (٢٣) والتى آثار فيها بعض الأسئلة المتعلقة بالمعلم والتعليم : هل يمكن أن يكون الانسان معلما ، أم أن الله هو المعلم الأوحد ؟ هل باستطاعة أى انسان أن يعلم نفسه ؟ هل بمقدور انسان أن يتعلم بواسطة ملاك ؟ ٠ وهكذا جاءت أسئلة أكويناس فضلا عن الاجابات التى قدمها تحمل «طابعه» الدينى ، وتخدم الغرض الذى كان يشغله كرجل دين وهو أن يجد أساسا عقليا لعقيدته ٠ وعليه فان هذه الاشارات وان كانت قد حظيت ـ لبعض الوقت ـ باهتمام من جانب منظرى التربية الكاثوليكية لما فيها رؤى فلسفية ولاهويته تخدم أغراضهم التربوية ، الا أنه يستحيل التعامل معها «كتعميمات» ٠

وتزداد صعوبة ومشقة التعامل مع اسهامات هذه الفئة من الفلاسفة اذا كنا بصدد البحث فى كتابات هيجل Hegel أو هيوم D. Hume أو اسبينوزا Spinoza أو جورج مور G.E. Moore أو جورج بركلى G. Berkeley وكثير غيرهم من أعلام الفكر الفلسفى ٠

من كل ما تقدم نخلص الى القول بأن شكل وطبيعة «الاهتمام» التربوى لدى الفيلسوف ، فضلا عن علاقة مايطرحه من أفكار ورؤى تربوية بنسقه

الفلسفى أو بالموقف الفلسفى الذى يتبناه ، تشكل أول عثرات مدخل العقول العظيمة ، ذلك أن مهمة الباحث أو المعنى بوضع (أو تدريس) فلسفة للتربية - وفق هذا المدخل - قد لاتكون مهمة صعبة اذا ما حصرها فى كتابات فلاسفة أمثال أفلاطون أو ديوى أو مارتن بوبر ، على أن المهمة - تزداد صعوبة ومشقة حين يتعامل المرء مع فلاسفة أمثال هيجل أو اسبينوزا أو بركلى · ففى الحالة الأولى نجد الفكر التربوى اما أنه قد ورد ورودا مباشرا ، أو أنه يمكن «اشتقاقه» بالرجوع الى النسق الفلسفى الذى تمثل هذه الأفكار جزءا من مكوناته، بينما فى الحالة الثانية فانه يصبح من المستحيل أن نقرر - بكل تأكيد - ماذا عساها تكون وجهة نظر الفيلسوف فى قضية تربوية محددة مالم ترد صراحة فى كتاباته حيث لاتوجد «قواعد» يمكن بالرجوع اليها أن نقرر صحة ما خرجنا به من اشتقاقات ، وهذا مايشار اليه فى الأدبيات «بمشكلة المضامين » والتى سوف نعرض لها بالتفصيل فى ختام عرض المرحلة الأولى «بناء النظرية» ·

ثانيا : عدم وجود معايير لاختيار «أى» من عمالقة الفكر الفلسفى كموضوع للدراسة ومن ثم التدريس · وقد يرى البعض أن هذه المسألة لاتمثل فى حد ذاتها «نقدا مدمرا»، الا أن الحقيقة تبقى - كما يؤكد لوكاس Lucas أن «مايعوز الدارس هو افتقاره الى وسيلة «دقيقة محددة» ، يختار بالرجوع اليها أى من الفلاسفة العظام هو الأنسب والأمثل ، هذا فضلا عن استحالة دراسة كل الفلاسفة (حتى لانكون عرضة لمخاطر السطحية) ، وعليه فان بناء فلسفة للتربية أساسها اختيار بعض الفلاسفة يتم بطريقة اعتباطية » (٢٤)·

ثالثا : ان المقترحات «التربوية» التى يقدمها بعض الفلاسفة ، وكذلك «المضامين» المشتقة من كتاباتهم تمثل مشكلة «متميزة» للتربويين فى تعاملهم وتناولهم لقضايا التربية فى عالم اليوم ، حيث نجد أنفسنا أمام احتمالين - كلاهما مشكل - حددهما لوكاس كما يلى (٢٥) :

قد ترد أفكار ورؤى الفيلسوف فى صورة «تعميمات واسعة» فى مسائل تتعلق بالطبيعة الانسانية ، النمو الانسانى ، ، والحياة الصالحة التى يتعين أن يتعلم المرء من أجلها ·· وعليه فان «الابهام» لامحالة سيفرض نفسه عند ترجمة هذه العموميات الى سياسات وقواعد للممارسة يؤخذ بها فى

موقف التعليم · وعلى النقيض من الحالة السابقة ، فقد ترد أفكار الفيلسوف ومقترحاته بشكل تفصيلى ، دقيق ، ومحدد بحيث لاتدع مجالا لأى التباس فى الفهم والتقدير ، ومع ذلك نجد أنفسنا أمام مشكلة من نوع خاص أساسها طبيعة الفكر التربوى ·فالفكر التربوى يعبر ويعكس طبيعة المناخ الفكرى الذى نشأ وتبلور فيه بما فى ذلك «نوع» المعرفة المتاحة فى ميادين كعلم النفس وعلم الاجتماع والبيولوجى · وهكذا تأتى الأفكار التربوية للفيلسوف تعبيرا عن الاطار الثقافى والاجتماعى الذى عاش فيه ، ومن ثم «اشكالية» تطبيق هذه الأفكار أو الاستفادة منها فى سياق ثقافى اجتماعى مختلف · ولعل سميث Smith بما قدمه من تحليل فلسفى أسهم فى توضيح هذه الفكرة حين ذهب الى أن لوك Locke عندما كتب بعضا من أفكاره المتعلقة بالتربية فانها جاءت متأثرة ومدعمة للنمط التعليمى السائد على زمانه وهو نظام التلمذة الخصوصية ، الأمر الذى يجعلنا نتساءل : كيف يمكن الاستفادة من هذه الأفكار فى مواجهة تحديات ومشكلات نظام التعليم العام الآن ؟ أكثر من ذلك فان سميث قد أكد على أنه لايوجد ثمة شبه بين الأفكار التربوية المثالية التى قدمها أفلاطون فى «الجمهورية» وبين مدارسنا الحديثة ناهيك عن الظروف المجتمعية التى تتجاذب تعليمنا الآن(٢٦)·

مما تقدم فان لوكاس كان محقا حين أكد على أنه لاينبغى أن نلقى باللوم على الطلاب اذا هم خلصوا من دراسة فلسفة التربية وفق مدخل العقول العظيمة الى نتيجة مؤداها : ان فلسفة التربية مادة شيقة ومؤثرة ، ولكنها «غير عملية» حيث لانجد فيها شيئا يعين على مواجهة مشكلات التعليم اليومية (٢٧) ·

٢ ـ مدخل «الأنساق» أو «المدارس الفكرية» :

فى محاولة لتفادى مثالب وعثرات مدخل «العقول العظيمة» دون اخلال بالوظيفة الأساسية : البحث عن وتجميع المبادىء والمقترحات «الجاهزة» ـ ان وجدت ـ ، أو / واشتقاق «المضامين» التربوية من الفكر الفلسفى وتقديمها فى صورة مبادىء ومقترحات تحدد معالم العملية التعليمية وتوجهها ·· بزغ اتجاه جديد فى بناء فلسفة التربية يتعامل مع الفكر الفلسفى باعتباره يتكون من عدد من المدارس الفلسفية لكل منها مواقفه ومبادئه المتميزة كالمثالية

والواقعية والبراجماتية ·· بدلا من التعامل مع كتابات الفلاسفة كل على حدة، وذلك على اعتبار أن أنصار المدرسة الفلسفية الواحدة يدينون بمبادىء فلسفية واحدة ، ويتخذون مواقف فلسفية متشابهة حيال القضايا والتساؤلات الفلسفية التى يثيرونها ويتصدون لها · وهكذا فان مراجعة محتوى عينة من الكتب - باللغة العربية - تشير بوضوح الى غلبة وشيوع هذا المدخل فى بناء فلسفة التربيـة ·

على أن التعامل مع الفكر الفلسفى وفق هذا المدخل يضعنا أمـام مشكلتين : تتمثل المشكلة الأولى فى أنه حين يقدم لنا «الناطق بلسان» مدرسة فلسفية ما - على حد تعبير لوكاس - مقترحات ومبادىء تربوية ، فان هذه المقترحات تأتى تعبيرا وانعكاسا لكل من مبادىء المدرسة الفلسفية ، فضلا عن المناخ الفكرى السائد · وبناء على ذلك ، قد نجد اليوم أحد أتباع المثالية أو الواقعية أو البراجماتية ، ينادى بأفكار ومقترحات تختلف اختلافا جوهريا عما قاله آخر - منذ عشرات السنين - ممن ينتمون الى نفس المدرسة الفلسفية تبعا لاختلاف «زمان» كل منهما · ويترتب على هذه المشكلة نتيجتان كلتاهما «مـرة» :

١ - ليست هناك فلسفة «واحدة» للتربية أن تشتق من المدرسـة الفكرية الواحدة ، وانما «فلسفات» للتربية يقدمها أولئك الذين تصادف أنهم يشتركون فى بعض المسلمات والمبادىء الفلسفية ·

٢ - أن المبادىء الفلسفية الأساسية لمدرسة فلسفية - كالمثالية مثلا - لاتعد مبررا كافيا لصياغة نظرية محددة حتى وان تم تقديمها باعتبارها فلسـفة تربوية مثالية ، حيث أن مسألة العلاقة بين الأفكار الفلسفية العامة لمدرسـة ما وما يمكن اشتقاقه منها من «مضامين» أو نظريات تربوية (ما يشار اليـه فى الأدبيات بمشكلة المضامين) كانت ولاتزال من المسائل «الشائكة» فى فلسفة التربية ·

أما المشكلة الثانية ، فهى التى تتمثل فى «المسميات» التى تستخـدم لوصف المدارس الفلسفية المختلفة ، حيث صعوبة تصنيف عدد من الفلاسفة تحت «مسمى» فلسفى ، فضلا عن صعوبة الفصل بين المدارس الفلسفيـة المختلفة · ولعل أبرز الأمثلة التى توضح هذه المشكلة هو الفكر الوجودى

(أو ما يطلق عليه الوجودية) : فالوجودية ليست فلسفة بالمعنى التقليـــدى للفلسفة ـ كالمثالية أو الواقعية ـ حيث لايوجد اطار أو نسق من المبادىء والمعتقدات التى تؤلف بين أقطابها ، بل انه ليس مبالغة فى القول ـ كما ذهب جينوفا Genova ـ بأن اطار الوجودية هو غياب الاطار · ان جوهر الوجودية هو رفض الانتماء الى أى مدرسة فكرية ، ورفض وانكار لأى نسق من المعتقدات أيا كانت · فالوجوديون فرديون بمعنى أنه بينما توجد بعض «الأفكار» المشتركة فيما بينهم (الاهتمام بالانسان ، الحرية ، الاختيار·)، فان لكل وجودى طريقته الخاصة فى تناول هذه الأفكار الأمر الذى تنمو معه الأفكار وتتطور عند كل وجودى بطريقة تختلف عنها عند الآخرين · فضـــلا عن أن كل وجودى يناضل بوعى ضد المطابقة والمماثلة ، الأمر الذى يجعل الوحدة الضرورية «للمذهب» مفقودة · كل ذلك يجعل مسألة «اشتقاق مضامين» للتربية من الفكر الوجودى عملية محفوفة بالمخاطر ، ان لم تكن أمـــــرا متعذرا (*) ·

فاذا ما تناولنا الاتجاه التحليلى فى الفلسفة (أو مايطلق عليه الفلسفة التحليلية) ، فاننا سنجد أنفسنا بصدد جماعة من الفلاسفة سمتهم الفلسفية المميزة أن مايختلفون فيه فيما بينهم أكثر مما يتفقون عليه لدرجة يمكن معها القول بأن «أى فيلسوفين تحليليين يختلفان فيما بينهما على الأقل من حيـث التفاصيل ، ان لم يكن من حيث المبدأ ، حول أى قضية فلسفية تقريبا (٢٨)· أكثر من ذلك فالفلسفة التحليلية تنطوى على اتجاهات وتيارات متباينة : هناك جماعة كمبردج والتى تعرف «بالواقعية المعاصرة» ، وهناك الوضعية المنطقية والتى تعرف «بحلقة فيينا» ، وهناك الفلسفة اللغوية والتى تشتمل على مرحلتين هما المرحلة المتقدمة والمرحلة المتأخرة التى يطلق عليها مسمى «فلسفة اللغـة العادية» و / أو «فلسفة أكسفورد» · هذا ناهيك عما بين هذه الاتجاهات والتيارات من تداخلات وتمايزات يصعب الامساك بها وتحديدها الا علـــى المتخصصين «فقط» فى الفلسفة التحليلية ، الأمر الذى يلقى بظلاله على شكل وطبيعة التعامل معها (٢٩) ·

ثانيا : مدخل التطبيق Application Approach

يؤكد هذا المدخل ـ وهو أقلها شيوعا واستخداما ـ على الأبعـــاد

التربوية و «العملية» فى بناء فلسفة للتربية ، بمعنى أن فيلسوف التربيـــة أو المعنى بوضع فلسفة للتربية) يبدأ مهمته من «داخل» ميدان التربية ثم ينتقل منه الى «الخارج» الى ميدان الفلسفة العامة والتعامل معها كمدارس فلسفية أو /وكفلاسفة لكل منهم فكره ورؤاه · بعبارة أدق : أن نقطة البداية ـ وفق هذا المدخل ـ هى قضايا ومشكلات «تربوية» حقيقية ومعاشة تمثل عائقا وتحديا للعملية التعليمية والقائمين عليها (يقينا هى مشكلات ذات طبيعة فلسفية) ومحاولة ايجاد حلول لها ـ سواء كانت هذه الحلول جاهزة ، أو يتعيـــن اشتقاقها واستنباطها ـ من خلال بناء نظرية تربوية تستند الى أساس فلسفى كاف · وعليه فلقد أخذ هذا المدخل مسماه «مدخل التطبيق» لأنه يقوم علـــى تطبيق بعض الأفكار والمفاهيم والمقولات الفلسفية فى ميدان التربية بهدف حل المشكلات التى تواجهنا ·

على أن هذا المدخل ـ بحكم طبيعته ـ تكتنفه بعض الصعاب فضلا عما يشوبه من مثالب ، لعل أبرزها :

١ ـ أنه يتطلب فيمن يتبناه أو يستخدمه أن تتوافر لديه خلفية فلسفية «أصيلة» ـ قد لاتتوافر للكثير ـ بالفكر الفلسفى ومدارسه واتجاهاته ، والا أصبحت «المهمة» شاقة ومحفوفة بالمخاطر ·

٢ ـ تشير الأدبيات الى غلبة المعالجات الفلسفية على حساب المغزى التربوى للآراء والمقولات الفلسفية عند من يستخدمون هذا المدخل · بعبارة أخرى فان الكتب أو الدراسات التى تتبنى هذا المدخل ـ كما يشير لوكاس ـ يغلب عليها سمة أساسية : أنها تحوى قدرا كبيرا من «الفلسفة المستعملة» second-hand philosophy ، وتحوى قليلا من التربية ، حيث الاهتمام والجهد موجه الى عرض ـ وباسهاب ـ الآراء الفلسفية ، فى الوقت الذى نجدفيه «المعنى» أو «الدلالة» التربوية لهذه الآراء غير كـــاف علـــى الاطلاق (٣٠) ·

٣ ـ ان قضايا ومسائل التربية تعكس وتعبر عن «خصوصية» الاطار الثقافى والظروف المجتمعية التى توجد وتعمل فيها التربية · كذلك ، فالفكر الفلسفى ـ كما سبقت الاشارة ـ يعكس المناخ الفكرى الذى نشأ وتبلور فيه ، الأمر الذى معه تصبح مسألة «التطبيق» محل شك وتساؤل حتى مع تلـــك

الحلول «الجاهزة» لمسائل تربوية كما وردت فى كتابات بعض الفلاسفة ، على اعتبار أنها حلول تعكس طبيعة المشكلة التى تتصدى لها فى سياق زمنى بعينه، وأوضاع مجتمعية محددة ٠

٤ ـ اذا نظرنا الى الفلسفة ـ من زاوية تحليلية ـ نجد أنها لايمكن أن تكون علما ولن تصبح علما فى يوم من الأيام ٠ ان قولا كهذا لايحسب على الفلسفة وانما يحسب لها ، حيث ان ذلك لايمثل عيبا أو نقيصة يؤسف لها فى الفلسفة ، ولكنه يعبر عن فهم أصيل وعميق للطبيعة الخاصة للفلسفة ٠ وكم كان الفيلسوف التحليلى برود Broad دقيقا ومحكما فى تمييزه بين كون الشىء «غير علمى» non scientific ، وكونه «ليس علميا» un-scientific ، حيث أكد على أن «الفلسفة يقينا وبحكم طبيعتها غير علمية ٠ على أنه يتعين ألا نتعجل الاستنتاج من هذه العبارة السالبة فنذهب الى القول بأن الفلسفة ليست علمية ٠ نقول عن ميدان ما أنه «ليس علميا» اذا كان هذا الميدان يمكن تطبيق المنهج العلمى على موضوعاته ومع ذلك فانه يتناولها بطريقة تغفل أو تتعارض مع مبادىء المنهج العلمى» (٣١)٠

من ناحية ثانية ، فالتربية ـ بحكم طبيعتها ـ ظاهرة معقدة ، مشكلاتها ليست هى مشكلات الحياة عامة ، وانما هى مشكلات متميزة تنشأ وتتشكل داخل ميدان التربية ، فضلا عن كونها مشكلات متداخله ومترابطة ، الأمر الذى يحتم التعامل معها بطريقة علمية ٠ ومن ثم فان محاولة «تطبيق» أفكار ومقترحات فلسفية جاهزة تشكلت بمعزل عن الواقع التربوى «كحلول» لمشكلات تربوية من شأنه أن يثير من الاعتراضات ما لايملك المرء حياله وسيلة للدفاع ٠

نقد ووجهة نظر :

وهكذا تحدد «مفهوم» فلسفة التربية خلال تلك المرحلة ـ ماقبل منتصف القرن ـ ليفرز لنا ثلاثة نماذج فى «بناء» فلسفة للتربية تواجدت ـ ولم تزل ـ جنبا الى جنب على النحو التالى : ـ

(أ) عرض للمدارس الفلسفية ومضامينها التربوية ، فيما عرف فى الأدبيات باتجاه «الازم» ism (اشارة الى تلك الكلمات المنتهية بالياء المشددة

والتاء : مثل المثالية Idealism والواقعية Realism ٠٠ وهكذا) ٠
لقد اتخذ هذا النموذج شكلا يكاد يكون نمطيا فى عرض الفلسفات المختلفة حيث جاءت المسميات واحدة : المثالية والتربيـــة ، الواقعية والتربيـــة ، البراجماتية والتربية ٠٠٠ أكثر من ذلك فلقد «أغفل» هذا النموذج العديد من المحاذير الفلسفية ليضع ضمن «سلة الازم» مسميات مثل الوجودية والتربية والفلسفة التحليلية والتربية . أكثر من ذلك فلقد جاءت عناصر «البناء» واحدة تقريبا ، حيث يبدأ ـ عادة ـ بعرض تاريخى لنشأة وتطور المدرسة الفلسفية، المقولات الرئيسية لأشهر أعلامها وروادها ، المضامين التربوية (المثالية وأهداف التربية ـ المثالية والمنهج ـ المثالية والمتعلم ٠٠ الى آخره من العناصر التربوية التقليدية) ، وأخيرا النقد الذى يوجه لهذه المدرسة فى التربية ٠

ولقد ترتب على الأخذ بهذا الاتجاه ـ كما تشير الأدبيات ـ الى شيوع وسيطرة فكرة المدرسة الواحدة أو الفلسفة الواحدة أو الأنموذج الأوحـــد Single paradigm ـ على حد تعبير شفلر ـ فى فلسفة التربية واستيعاب أفكار ومقولات هذه المدرسة أو تلك وتبنيها والدفاع عنها ٠

(ب) عرض الفلسفة التربوية لدى فيلسوف بعينه ، ويستوى فى ذلك من كتب فى التربية بشكل مباشر ومن لم يكتب ، الأمر الذى معه راجـــت «صناعة» جديدة ـ على حد تعبير استنهاوس Stenhouse ـ تقوم أساسا على «جمع بعض الشذرات والجزئيات عن التربية من مصـــادرها الأصلية وتجميعها فى كتاب منفصل ٠ لقد حدث ذلك مع لوك ، أفلاطون ، روسو ، ومع معظم المفكرين العظام » (٣٢) ٠ على أن «أسوأ» ما فى أمر هذا النموذج كما يؤكد شفلر هو «الاغراء باستخدام الفلسفة لتهديد التربويين وذلك بمجرد التلويح بالأسماء الكبرى Big names ، الأمر الذى يقف عائقا أمام أى تفكير عقلانى أو تحليل ناقد للأفكار الأساسية» (٣٣) ٠

(جـ) عرض لما أطلق عليه «نظريات تربوية معاصرة» مشتقة من المدارس الفلسفية التقليدية : فمن المثالية جاءت الفلسفة التواترية Perennialism ومن الواقعية كانت الفلسفة الجوهرية (الأساسية) Essentialism ومـــن البراجماتية جاءت كل من الفلسفة التقدمية Progressivism والفلســفة التجديدية Reconstructionism .

على أن نظرة تحليلية ناقدة للأدبيات التى تناولت اسهامات المرحلة الأولى فى «بناء» فلسفة للتربية ، تقودنا الى «رصد» الملاحظات التالية : -

أولا : أن فلسفة التربية كانت - ولم تزل - تقدم للطالب اما كمقارنة بين المدارس الفلسفية المختلفة وكأنها عوالم منفصلة ليس بينها تداخل أو اتصال وما تقدمه كل منها - أو مايمكن اشتقاقه منها - من أفكار ورؤى تحدد معالم العملية التعليمية وتوجهها ، أو أنها تقدم - على أحسن تقدير - كنظريات تربوية متصارعة مشتقة من هذه المدارس (التواترية ، الجوهرية ، التقدمية .. وهكذا) ، الأمر الذى معه نقف على بعض الملاحظات الفلسفية ، لعل أبرزها : -

- ان واقعا كهذا قد أضر «بجوهر» الفلسفة حيث لم يعد ينظر الى أى موقف فلسفى باعتباره «وجهة نظر» ، وانما أصبح يتعامل معه باعتباره موقفا يتعين الدفاع عنه ومناصرته فى وجه المواقف الفلسفية الأخرى (٣٤) الأمر الذى معه فقدت الفلسفة - فى نفس المتعلم - واحدة من أخص سماتها ، مما ترتب عليه احساس الطالب بالحيرة والارتباك : فلا هو بقادر على أن يفكر فلسفيا فى أمر من الأمور ، ولاهو بقادر على أن «يوظف» أيا مما تعلمه - وحفظه - فى موقف التعليم . أكثر من هذا فالطالب يخرج بانطباع خاطىء عن الفلسفة مؤداه : وما الفلسفة الا آراء متصارعة ، وأفكار محيرة لا تفضى الى شىء ولايستفيد منها التعليم بشىء .

- ان عرض - تدريس - فلسفة التربية عن طريق الدخول - بطريق مباشر أو غير مباشر - فى دروب ومتاهات الفكر الفلسفى بحثا عن حلول لقضايا التربية ومسائلها ، ليعبر - كما ذهب الفيلسوف الأمريكى آرثر باب A. Pap — - عن غلبة مفهوم سطحى وساذج عن الفلسفة باعتبارها تراثا فكريا مكتملا ومنتهيا ، وأن مشكلات الفلسفة قد حسمت ويبقى فقط الأخذ بسبل التعامل معها (٣٥). ذلك أن عرض المذاهب الفلسفية بطريقة تصاغ فيها الأفكار والمقولات الفلسفية على هيئة قضايا نهائية أو آراء قاطعة أو معتقدات جازمة ، الأمر الذى يوحى الى الدارس المبتدىء بأن الفلسفة حلقة مغلقة أو نسق كامل متكامل ، مما يتنافى ويتنافر مع روح الفلسفة ومع طبيعة البحث الفلسفى ، بل انه - وهذا هو الأدهى - يكرس مفهوما «معاديا» للبحث الفلسفى الأصيل . فالفلسفة - بحكم طبيعتها - لاتعرف النتائج الحاسمة

والحلول الصارمة ، فلكل حقبة فكرية أسئلتها وأجوبتها التى تتلاءم مع طبيعة تفكيرها ٠

- ان عرض - تدريس فلسفة التربية من هذه الزاوية يمثل على حد تعبير نيوسم Newsome «نوعا من الافلاس الفكرى فى فلسفة التربية ، يدفعنا الى أن نحيا على التراث الفكرى دون أن نكون قادرين على أن نضيف اليه أو نبدع شيئا خاصا بنا ٠ أكثر من ذلك فان هذا الواقع يشير الى أن دورنا ورسالتنا تنحصر فى تعليم مذاهب فلسفية عتيقة وكأنها ملائمة وكافية للتعليم كما نعيشه اليوم ٠ فاذا كان ذلك هو قصارى مانفعله ، ألسنا بذلك نخدع طلابنا ؟ ألسنا بذلك نمارس مغالطة منطقية ؟ فمن منا باستطاعته بعد أن يمعن النظر فى العالم من حولنا ، فى مدارسنا ، وفى طلابنا ، أن يعتقد بصدق أن الأفلاطونية أو المثالية الألمانية أو الواقعية الكلاسيكية أو ماشابه ذلك ، تعد قوى أساسية فى الحياة المعاصرة وفى التعليم على السواء »(٣٦)٠

ثانيا : لقد انصب الاهتمام طوال تلك الفترة - ولم يزل - على محاولة اشتقاق مضامين تربوية من الأفكار والمقولات الفلسفية ٠ وعليه كان لزاما على فلاسفة التربية أن ينشغلوا بسؤال واحد : ما المبادىء والأفكار الفلسفية العامة الأكثر علاقة وارتباطا بما يحدث من ممارسات وتفاعلات داخل حجرة الدراسة ؟ أو : أى المواقف الفلسفية الأكثر تجليا ووضوحا فيما يحدث داخل الفصل الدراسى من ممارسات ؟ وعليه فقد تركز اهتمامهم فى استنباط توصيات ومقترحات للعملية التعليمية من التعميمات الفلسفية الميتافيزيقية والابستمولوجية ، والأكسيولوجية ٠ الأمر الذى كان يعنى أن يقف فيلسوف التربية فى منتصف الطريق بين الفلسفة والتربية - حسب وصف جيارلى Giarelli - وأن يلعب دور «الوسيط (أو السمسار) الفكرى المعنى بترجمة ونقل المعرفة التى يراها لازمة وضرورية للممارسة التعليمية » (٣٧)٠

وبالطبع كما - تشير الأدبيات - فان فلاسفة التربية لم يشغلوا انفسهم بما اذا كانت عملية الاشتقاق هذه تستند الى قواعد المنطق أم لا ، وانما كان يحكم على المضامين بالرجوع الى مدى اتفاقها مع الافتراضات الأساسية للمدرسة الفلسفية وليس بالرجوع الى مدى فاعليتها كمبادىء موجهة للتربية ٠

وهكذا ، فان قضية «الاشتقاق» تحولت الى مشكلة احتدم حولها النقاش بين فلاسفة التربية عند منتصف الخمسينات ، بل ان حملة الهجوم عليها صارت هى الحد الفاصل بين مرحلتين من مراحل تطور مفهوم فلسفة التربية· لقد أخذت الحملة صورا وأشكالا شتى ، ولكنها كانت تدور حول فكرة واحدة هى «منطق» المضامين التربوية · وبعبارة أدق فان المشكلة تكمن مع أسلوب الاشتقاق فى «قواعد» rules الاستنباط والتى يمكن بها أن نؤكد على أن موقفا فلسفيا محددا يتضمن بشكل ما نشاطا تعليميا محددا ·

والحق ان الفيلسوف الأمريكى الأشهر سيدنى هوك S. Hook كان أول من أثار مسألة «مصداقية» الزعم بأن بعض الممارسات التعليمية مشتقة منطقيا من فلسفة معينة ، بل انه قد ذهب فى دحضه لذلك الزعم الى القول بأنه « على الرغم من وجود ارتباط عضوى فى فكر ديوى بين أفكاره الفلسفية ومقترحاته التربوية ، الا أنهما ليسا مرتبطين كارتباط المقدمة المنطقية بالنتيجة المنطقية» (٣٨) · أكثر من ذلك فانه يؤكد وبشدة على «وجود ثمة دليل تاريخى دامغ يشير الى أن ديوى قد توصل الى رؤاه وأفكاره التربوية المتميزة قبل أن تتشكل أفكاره الفلسفية المتميزة » (٣٩) · وعليه فقد اتهم هوك فلاسفة التربية بارتكاب «سخافات مضحكة» حين يحاولون استنباط أو اشتقاق فلسفات للتربية من أنساق فلسفية ، مؤكدا - بحماس - على أنه «يوجد ثمة لغو مفرط فى الحديث عن فلسفة التربية · وعلى وجه الخصوص تلك الدعاوى التى تذهب الى أن أى موقف ميتافيزيقى أو ابستمولوجى له مضامين منطقيةبالنسبة للنظرية التربويةوالممارسات التعليمية. قد يتفق فيلسوفان فى موقفهما الفلسفى ·· ومع ذلك يختلفان حول أهداف واساليب تربوية بعينها · وقد يتفق بعض المربين على بعض الأهداف والطرائق التربوية المرغوبة ، ومع ذلك فقد يختلفون جذريا فى نظرتهم عن العالم ··· وعليه فاننا حين نستحث الفلاسفة على أن يستنبطوا فلسفة للتربية من بعض المذاهب الفلسفية كالمثالية ، الواقعية ، التوماسية ، البراجماتية ، أو الوجودية، فكأننا نستحثهم على ارتكاب سخافات مضحكة (٤٠) ·

ان هجوم هوك على «منطق» الاشتقاق يعبر بوضوح عن الحالة التى كانت عليها فلسفة التربية عند منتصف القرن والتى يشار اليها فى الأدبيات بعبارة «فلسفة التربية عند مفترق الطرق» · ان عبارات هوك فى وصف فلسفة

التربية مثل «سخافات مضحكة» «ولغو مفرط» قد أصبحت تعبيرات شائعة ومألوفة فى الأدبيات · فى عبارة واحدة : لقد وضع هوك «النغمة» التى تفجر صداها فيما قدمه فلاسفة التربية ابان تلك الحقبة ، مما يمكن تحديده - بايجاز - فى الملامح التالية : -

١ - التعبير عن شعور متنامى ومتعاظم «بالسخط» لدى فلاسفة التربية ومن ثم انتقاد حاد للتقيد أو حتى مناصرة وجهة النظر التى تقول بأن شيئا ذا أهمية أو علاقة بالممارسة التعليمية أو النظرية التربوية أو السياسة التعليمية يمكن اشتقاقه أو استنباطه من أى من «الازم» الفلسفية التقليدية · لقد تزامنت هذه المشاعر مع احساس «بسطحية» الأعمال التى تناولت شرح وتفسير المدارس الفلسفية المختلفة ·

٢ - ان الزعم بأن فلسفة التربية «ارشادية» أو «توجيهية» فى طبيعتها، ومن ثم فان وظيفتها الرئيسية هى تقديم مقترحات وتوصيات فى صورة نظريات تربوية مثل الجوهرية أو التواترية أو التجديدية ، قد فقد مصداقيته حيث لم تعد هناك «ثقة» - حسب وصف الأدبيات - فى المسلمات والفروض التى يقوم عليها هذا الاتجاه ·

٣ - لقد تزامن مع البحدين السابقين «وعى» بالفجوة التى تفصل بين الفلسفة العامة وفلسفة التربية · ففى الوقت الذى شهدت فيه الفلسفة تغيرا فى الاتجاه وتحولا فى المزاج» الفلسفى ، فان فلسفة التربية (التى يتعاملون معها باعتبارها «طفل الفلسفة») قد ظلت على حالها وكأن شيئا لم يحدث فى عالم الفلسفة · فى عبارة واحدة يمكن القول : بينما كانت فلسفة التربية لاتزال - فى طرائقها - تقف عند الهيجيلية المحدثة neo-Hegelian فان الفلسفة العامة كانت تعيش مرحلةمابعد الفتجنستينية post-Wittgensteinian الأمر الذى جعل فيلسوف التربية فرانكينا Frankena يتساءل : هل فلسفة التربية مسئولة فكريا ؟ (٤١) ان فلاسفة التربية - كما أكد فرانكينا - فى «جهلهم» بالتطورات الحديثة فى ميدان الفلسفة ، انما يجسدون حالة من «اللامسئولية الفكرية» · ان فلاسفة التربية حين يغفلون - لسبب أو لآخر - التطورات التى يشهدها الفكر الفلسفى فانهم يحرمون أنفسهم مما يمكن أن تسهم به هذه التطورات فى

عملهم التربوى · على أن هذا لايعنى أنه يتحتم على فلاسفة التربية أن يتغيروا مع كل تغير يطرأ على الفلسفة ، وانما يتعين عليهم أن يكونوا على «وعى» و «معرفة» كافيين بكل مايجرى من تطورات حتى يكونوا قادرين على أن يقرروا : الى أى حد تمثل هذه التطورات أهمية ودلالة لميدان التربية ؟

٤ ـ نتيجة للوعى المتزايد بالفجوة التى تفصل بين الفلسفة العامة وفلسفة التربية ، بزغ اهتمام يسعى الى جعل فلسفة التربية «شرعية» على حد تعبير سولتس Solltis وذلك بأحكام «أساسها» الفلسفى ، الأمر الذى أصبح يعنى أن يكون فلاسفة التربية «فلاسفة أولا ومربين ثانيا ، وليس العكس» (٤٢)· ان حالة «الطلاق» بين الفلسفة والتربية قد أثارت من المشكلات أكثر مما أسهمت فى حله ، وعليه فانه ان لم يصبح الفلاسفة مربين ، ويصبح المربون فلاسفة فان كلا من الفلسفة والتربية سوف يفقدان الاتصال الحى بحاجات الانسان الأساسية (٤٣) · لقد أصبحت الدعوة الى تحقيق «ارتباط حميم» أو «انصهار» بين الفلسفة والتربية هى المقولة المركزية التى دارت حولها الأدبيات خلال تلك الحقبة ·

٥ ـ ان أكثر التطورات أهمية ودلالة هو ذلك الذى تمثل فى بزوغ «اجماع» بين الكثير من فلاسفة التربية على أن يكون «تحليل» المفاهيم والأفكار التربوية الأساسية هو «المهمة» التى يتعين على فلسفة التربية الاضطلاع بها فى المستقبل ، الأمر الذى كان يمثل نهاية مرحلة وبداية مرحلة أخرى جديدة سيكون فيها التحليل هو «مركز الاهتمام» · ان قراءة متأنية للأدبيات خاصة الكتاب السنوى الذى أصدرته «الجمعية الوطنية لدراسة التربية » The National Society for the Study of Education عام ١٩٥٥ ، والعدد «التاريخى» الذى أصدرته المجلة التربوية الشهيرة التى تصدرها جامعة هارفارد Harvard Educational Review عام ١٩٥٦ ، لتشير بوضوح الى بداية غروب مدخل «الازم» فى بناء فلسفة التربية أو على أقل تقدير بداية انحساره ، كما تشير بوضوح الى أن «الاتجاه التحليلى » بدأ يكسب أرضا فى حلقة الجدال الدائر ، وذلك ايذان ببدء مرحلة جديدة فى فلسفة التربية ·

المرحلة الثانية

فلسفة التربية منذ منتصف القرن

لقد كان «المسرح» معدا وجاهزا لبداية اتجاه جديد · ففى الوقت الذى كان فيه مدخل «الازم» يغرق فى ادعاءاته وغموضه ، كان الفكر الفلسفى قد شهد بالفعل ـ ومنذ الربع الثانى من هذا القرن) «ثورة فى الفلسفة» ـ على حد وصف الفيلسوف البريطانى المعاصر آير Ayer ـ ، ثورة من أجل «المعنى» و «الوضوح المنطقى» حمل لواءها جماعة من الفلاسفة على اختلاف خلفياتهم وتوجهاتهم وقد شكلوا ما أصبح يعرف بالاتجاه التحليلى فى الفلسفة أو مايطلق عليه «الفلسفة التحليلية» · «أن تتفلسف هو أن تحلل، لا أن تتأمل» ، ذلك هو شعار التحليلية وجوهرها · لقد أصبح «لغز المعنى» ـ على حد تعبير فتجنستين ـ هو محور الاهتمام والعلامة المميزة للفلسفة التحليلية · وعليه فقد بذلت محاولات لتحقيق «الوفاق» بين الفلسفة العامة وفلسفة التربية : فلما كان الاهتمام الفلسفى قد تحول من «الكينونة» الى «المعنى» و «الاستخدام» ، ومن الأنطولوجيا الى التحليل ، فان فلاسفة التربية قد بدأ يفتر اهتمامهم ببناء أنساق فلسفية للتربية ليصبح اهتمامهم الفعلى هو «التفلسف فى التربية» وذلك بتناول المفاهيم المستخدمة فى التربية بالتحليل والتوضيح المنطقى ·

وتشير الأدبيات الى أن الندوة التى نظمتها «الرابطة الفلسفية الأمريكية» عام ١٩٥٥ تحت عنوان «فلسفة التربية» ، كانت الشرارة التى حركت كل شىء · ففى تلك الندوة ، قدم فيلسوف التربية الأمريكى براودى H. Broudy دراسة بعنوان «كيف يمكن لفلسفة التربية أن تكون فلسفية ؟ » والتى أشار فيها الى وجود طريقتين لعمل فلسفة التربية ، أطلق على الطريقة الأولى مدخل بناء النظرية سواء كان ذلك باستخدام مدخل المضامين أو باستخدام مدخل التطبيق ـ كما سبقت الاشارة ـ ، على حين أطلق على الطريقة الثانية مدخل نقد النظرية theory-criticism أو تقويم النظرية theory-evaluation محددا وظيفتها فى «تحليل اللغة والمفاهيم، البحث عن الاتساق ، واختبار ما اذا كان المعنى قائما أم مفقودا» (٤٤) · كما

قدم فيلسوف التربية برايس K. Price - وهو من أنصار مدخل المضامين - دراسة بعنوان «هل فلسفة للتربية شيء ضروري ؟» (٤٥) ، والتى أشار فيها الى أن مفهوم فلسفة التربية يشير الى نوعين من النشاط هما «الاشتقاق» و «التحليل» ٠

وكرد فعل لهاتين الدراستين ، انعقدت الندوة «التاريخية» التى نظمتها المجلة التربوية الشهيرة لجامعة هارفارد Harvard Educational Review عام ١٩٥٦ حول «أهداف ومحتوى فلسفة التربية» والتى شارك فيها خمس وعشرون من مشاهير الفلاسفة وفلاسفة التربية ، والتى أكدت على أن «التحليل» يجب أن يصبح «المهمة» التى يتعين على فلاسفة التربية الاضطلاع بها فى المستقبل ٠

وعليه فقد شهدت فلسفة التربية «تغيرا فى الاتجاه» مع منتصف هذا القرن تمثل فى بزوغ اتجاهين : الاتجاه الأول : ويتمثل فى نزعة الى التحرر من «طغيان» المذاهب الفلسفية التقليدية أو قل «الازم» كالمثالية والواقعية والبراجماتية ، والتحرر من «رعب» الأسماء الكبرى ، ومن سيطرة المدرسة الفكرية الواحدة أو الفلسفة الواحدة ، ليفسح الطريق الى «تنوع» فى النماذج الفكرية ، الى التعددية Pluralism والى الانتقائية Eclecticism أما الاتجاه الثانى فقد تمثل فى التحول من التأمل الى التحليل ، ومن تقديم التوصيات والتوجيهات والقواعد الى «الفهم»و«المعنى» ، لتصبح وظيفةفيلسوف التربية «توضيح» واستجلاء المفاهيم والاعتقادات والافتراضات والأحكام التربوية الأساسية وذلك باستخدام أساليب وطرائق التحليل الفلسفى ٠ ولعل نيوسم Newsome قد لخص - بدقته المعهودة - هذا التغير حين أكد على أن «فلسفة التربية بشكلها التقليدى قد أصبحت محل شك وريبة ٠ ان تيار التربية التقدمية صار أثرا بعد عين ٠ ولم يعد أحد ينظر الى ديوى على انه «كبير كهنة» فلسفة التربية ٠ حقا ، يبدو أنه لم يعد هناك كهنة على الاطلاق ٠ ان فلسفة التربية تشهد تحولا من الاهتمام بالمذاهب والاتجاهات والشخصيات الى الاهتمام بالمفاهيم ومكانتها المنطقية فى لغة التربية» (٤٦) ٠

وهكذا فان أهم مايميز حقبة الخمسينات - كما تؤكد الأدبيات - هو

محاولة «ضبط نغمة» الاتجاه الجديد - اذا جاز هذا الوصف - وذلك بارساء القواعد التى يتعين أن يقوم عليها ، فضلا عن تحديد شكل وطبيعة «المهمة» التى سيقوم بها فلاسفة التربية ، والتى يمكن صياغتها - بايجاز - فيما يلى ٠

أولا : لم تعد وظيفة فيلسوف التربية استنباط مضامين تربوية من مقولات ومبادىء فلسفية عامة ٠ أن «مهمة» فيلسوف التربية التحليلى ليست بناء فلسفة تحليلية للتربية - وضع ازم جديدة - على غرار الأنساق التقليدية وذلك لسبب بسيط ومنطقى هو أن الاتجاه التحليلى يمثل مخرجا من عقال وصعوبات مدخل الازم التقليدى ٠ التحليل الفلسفى (الفلسفة التحليلية) ليس ولا ينبغى النظر اليه باعتباره فلسفة للتربية أو «الفلسفة التربوية» The Philosophy of Education ، وانما يتعين أن نتعامل معه باعتباره مجموعة من الأدوات والأساليب التى يمكن استخدامها لتحليل وتوضيح الأفكار والمفاهيم التربوية ٠ أكثر من ذلك ، فانه ليس هناك شىء فى التحليل الفلسفى من شأنه أن يلغى الأشكال الأخرى للتفلسف ، الأمر الذى يعنى أن الأخذ بالاتجاه التحليلى فى التربية لاينكر ولايلغى ولايتعارض مع المداخل الفلسفية الأخرى المستخدمة فى بناء فلسفة التربية ٠

ثانيا : ان تطبيق أساليب التحليل فى ميدان التربية ليس هو «الحل»، ولن يفضى الى حل المشكلات العملية التى تصادفنا فى ميدان التربية ٠ فالتحليل ليس علاجا ، وليس دواء «سرى التركيب» لعلاج مشاكلنا التعليمية ٠ على أن أية محاولة أو مسعى جاد للبحث عن مخرج لما نصادفه ، يحتم - منطقيا - أن يكون هناك فهم كاف للمشكلة التى نبحث لها عن حل ، الأمر الذى يتطلب معرفة بطبيعة النشاط التعليمى وفهما للسياق الذى تظهر فيه المشكلات، ووضوحا للمفاهيم التى نستخدمها والأحكام التى نصدرها والاختيارات التى نتداولها والمعايير التى نحتكم اليها والقرارات التى نصل اليها ٠٠ الأمر الذى معه يصبح للتحليل الفلسفى وظيفة فى فهم ميدان التربية والمشكلات التى تواجهنا فيه ٠ ان تطبيق أساليب التحليل الفلسفية يعنى أننا معنيون مباشرة بحل «مشكلات فكرية» من شأنها أن تعيننا - فى المقابل - على فهم السياق التعليمى والمشكلات التى يثيرها هذا السياق ٠ فى عبارة واحدة يمكن القول : التحليل ليس هو الدواء «السحرى» الذى يشفى من كل الأمراض،

ولكنه سبيلنا الى أن «نفهم بوضوح» وأن «نعبر بوضوح» عما نقوم به حين نعلم والمستهدف منه ٠

ثالثا : ان التحليل الفلسفى ليس نوعا من التنسيق أو الضبط المحكم للعبارات والجمل ، وليس ضربا من صناعة المعاجم وتنظيمها ٠ ان وظيفة التحليل ليست اصلاحا للغة أو تطويرا لها وذلك بترجمتها الى لغة مثالية ، وانما وظيفته هى فهم اللغة «كما هى» ، فهم استخداماتها ، ليصبح اسهامنا الحقيقى هو تحقيق الاستخدام الفعال للغة ٠ تحليل اللغة وسيلة وليس غاية٠ غاية التحليل هو التوضيح المنطقى للأفكار ٠ وعليه فانه يتعين على فيلسوف التربية أن يأخذ فى الاعتبار المحددات التى تفرضها اللغة على القضـــايا الفلسفية التى يتعامل معها ٠ التحليل الفلسفى ـ اذن ـ يمثل مجموعة مـــن الأدوات والفنيات التى تعين على كشف تلك المحددات والتغلب عليها كلمـــا كان ذلك مستطاعا ٠ ان التحليل اللغوى ـ على هذا النحو ـ من شأنه أن يكشف لنا عن المعانى «التافهة» التى تعطى لبعض المفاهيم والتعبيرات من خلال «الطريقة» التى تستخدم بها و«السياق» الذى ترد فيه ، كما يكشف عن تلك «الأسئلة الزائفة» Pseudo - questions والمشكلات التى تنشأ نتيجة استخدام مفاهيم غير واضحة ومتداخله المعنى ، ويكشف لنا ـ أيضا ـ كيف أن مفهوما ما يتصل ويرتبط بمفاهيم أخرى الأمر الذى يؤدى ـ فى المقابل ـ الى فهم واضح لطبيعة العلاقة بين الفكر واللغة ٠ وهكذا يسهـــم التحليل اللغوى ـ فى المحصلة النهائية ـ فى تعديل وتحسين فهمنا للسياقات التعليمية والمشكلات التى تتولد فيها وعنها ٠

رابعا : ان «المهمة» الأساسية لفيلسوف التربية هى تحقيق أفضل ارتباط أو «اتصال مزدوج» بين الفلسفة وفلسفة التربية ، الأمر الذى يعنى أن تبنى فلسفة التربية على أساس فلسفى أصيل وقوى ، ليقدم لنا فلاسفة التربية نتاجا فلسفيا خاصا بهم ٠ ولعله مما يزيد من توضيح هذه الفكرة ، التمييز لغويا ـ من زاوية تحليلية ـ بين «الاسم» فلسفة Philosophy و «الفعل» يتفلسف Philosophize ٠ فالاسم (فلسفة) يشير الى شىء a thing أو قل الى نتاج product التفكير الفلسفى كأن نقول «فلسفة ديوى» أو «الفلسفة البراجماتية» ٠٠ بينما الفعل (يتفلسف) يشير الى ذلك النشاط activity أو تلك العملية process

التى يقوم بها الفيلسوف (الشرح ، التوضيح ، النقد ، التحليل ، التركيب ٠)٠ وعلى ذلك فانه يتحتم على فلاسفة التربية أن يكونوا قادرين على «التفلسف»، بدلا من قدرتهم على الحديث عن نتاج المدارس والأنساق الفلسفية المختلفة ٠ انه الاتجاه - اذن - لأن تصبح فلسفة التربية «فلسفية» بالمعنى الأكاديمى ٠ الأمر الذى عبر عنه وصاغه - بدقة واحكام - فيسلوف التربية التحليلى سولتس فى عبارته الشهيرة «غير مسموح للهواة» (٤٧) وهو مايحمل فى طياته أن فلسفة التربية تتطلب نوعا من «الاحتراف» الفلسفى أساسه التمكن من مهارات وأساليب التفلسف واستخدامها فى تناول الموضوعات والأفكار التربوية ٠ ان حلم الخمسينات أصبح حقيقة مع بداية الثمانينات ، الأمر الذى جعل سولتس فى تقديمه للكتاب السنوى الذى أصدرته الجمعية الوطنية لدراسة التربية عام ١٩٨١ بعنوان «الفلسفة والتربية» ، يؤكد أن فلسفة التربية قد أصبحت احترافا ، وذلك لأننا «ولأول مرة فى تاريخ التربية نجد فلاسفة ممن تدربوا بأسلوب مباشر وبشكل متميز فى ميدان فلسفة التربية، يقدمون انتاجا فلسفيا متميزا خاصا بهم آخذين على عاتقهم كمسئولية مهنية مهمة استخدام فنيات وأساليب الفلسفة فى تحليل وفهم النظرية التربوية والسياسة والممارسة التعليمية» (٤٨) ٠

وهكذا تحددت ملامح «المهمة» التى يتعين على فلاسفة التربية الاضطلاح بها ، كما استقرت قواعد وأسس الاتجاه الجديد ، لينشأ تياران من «التفلسف»: **التيار الأول** ويتزعمه فلاسفة للتربية يقفون «داخل» اطارهم ويستخدمون أساليب وفنيات التحليل فى تناولهم للأفكار والمفاهيم والاهتمامات التربوية المختلفة ٠ لقد بزغ هذا التيار فى الولايات المتحدة الأمريكية بفضل اسهامات فيسلوف التربية التحليلى الأشهر شفلر ، والذى حقق انتشارا واسعا فى أوساط التربية الأمريكية ٠ **التيار الثانى** ويتمثل فى ذلك الاهتمام المتنامى لدى العديد من «الفلاسفة» بقضايا التربية ومفاهيمها وتناولها تحليليا ، وللفيلسوف البريطانى بيترز R.S. Peters فضل السبق فى ظهور هذا التيار الذى حقق - هو الآخر - انتشارا واسعا فى أوساط الفلاسفة ٠

من كل ماتقدم يمكن القول أن فلاسفة التربية أصبحوا يركزون على «التفلسف» أكثر من اهتمامهم «بالفلسفة» ايمانا منهم أن تناول التربية بطريقة فلسفية (التفلسف) من شأنه أن يساعد المعلم على أن يفكر بوضوح فيما به من

نشاطات فى موقف التعليم · لقد أصبح التحدى هو «أن نفعل فلســـــفة» to do philosophy — M. Greene ـ على حد تعبير ماكسين جرين «أن نخاطر ونفكر فيما عسانا نفعل حين نعلم ، وما الذى نعنيه حين نتحدث عن مساعدة الآخرين على الآخرين على التعلم ·· أن نتناول بطريقة ناقدة المبادىء المتضمنة فيما نقوله ونفكر فيه» (٤٩) ، الأمر الذى يتطلب «أننتعلم كيف نقوم بالنشاط الفلسفى» (٥٠) · وعلى ذلك فاذا أردنا أن يكون لفلسفة التربية دورا وقيمة فى ميدان التربية ، فان القدرة على «التفلسف» تعد أساسية ولاغنى عنها ، الأمر الذى يعنى أن يكون الهدف من تدريسها هو اعداد معلم قادر على أن يتعامل وأن يتناول قضايا واهتمامات وأفكار تربوية من زاوية فلسفية· قادر على أن «يتفلسف» بدلا من مجرد ترديد ماقاله بعض الفلاسفة ، الأمر الذى لايتحقق الا اذا درسنا «التفلسف» بدلا من الأنساق والمدارس الفلسفية·

على أن البعض قد يذهب الى القول بأن دراسة الأنساق والمدارس الفلسفية تفضى الى معرفة وتعلم التفلسف ، وكأن العلاقة بين الفن (التفلسف) والناتج (الفلسفة) علاقة مباشرة كارتباط السبب بالنتيجة · والحق أن شفلر كان دقيقا ومحكما حين أكد على أن «دارس الفلسفة ـ بخلاف دارس العلم ـ لايستطيع أن يتعلم «التفلسف» الا اذا مكنته دراسة الفكر الفلسفى من أن يدرك وأن يقدر تلك القوة الكامنة فى بناء وتركيب أفكار ومقولات الفلسفات الكبرى، وأن ينمى ـ فى ذات الوقت ـ اتجاها عقلانيا حيال ماقدموا من مفاهيـــــم وقضايا ··· الأمر الذى يتطلب تناولا ناقدا للأفكار الرئيسية ، للافتراضات والأسئلة الهامة والأساسية ، وللمنطق الذى يحكم بناء النسق الفلسفى ومايتضمنه من دعاوى ومقولات» (٥١) · وعليه فان دراسة ومعرفة «الفلسفة» knowing that لاتفضى بالضرورة الى معرفة «التفلسف» فضلا عن «القدرة» على القيام به وممارسته knowing how ، خاصة اذا كان ما يقدم للطالب والطريقة التى يقدم بها ـ حسب وصف باب Pap — هو مجرد «معلومات تاريخية عما قاله عظماء الفلاسفة عبر تاريخ الفكر الفلسفى فيما يتعلق بالانسان والكون» (٥٢) · وكم كان كانت Kant بليغا فى تأكيده على خصوصية الفلسفة وتعلمها حين قال «ان مايريد أن يتعلمه ليس هو الأفكار وانما التفكير ، انه لابد أن يوجه وأن يرشد لا أن يحمل اذا أردنا له أن يمشى بمفرده فيما بعد ·· انه لمن المتعذر أن نتعلم الفلسفة

كما يتعلم أحدنا التاريخ أو الرياضيات ، اننا لابد أن نتعلم التفلسف ... وأن أفضل السبل لتعلمه هو أن نمارسه » (٥٣) ٠

والحق أن أرسطو هو الذى نبه الى اشكالية الخلط بين «الفلسفة» و «التفلسف» حين وصف أفكار السوفسطائيين بأنها وان كانت «جاهـــزة وحادة» الا أنهم وقعوا فى خطأ حين «خلطوا بين الفن والنتاج» ليصبحوا بذلك أشبه مايكونون بصانعى الأحذية ، الذين بدلا من أن يعلموا الصبى فن صناعة الأحذية ، اذا بهم يقدمون له أنواعا مختلفة من الأحذية» (٥٤) ٠ أليست هذه هى المشكلة التى نعيشها ونعانى منها اليوم !! أليست الأزمة - فى الواقع والحقيقة - هى غياب «التنظير» !! وعليه فان لم نعط اهتمامـــا متزايدا «للتنظير» ، فان التربية سوف تظل ميدانا يزخر بكل ماهو مثير من أفكار ومفاهيم وقضايا ، ولكنها - ومن أسف - غير واضحة أو غير مفهومة، أو قل «غير مهضومة» !! أليس هذا هو فحوى ماذهب اليه أرسطو فى القرن الرابع قبل الميلاد ؟!

على أن هذا التحليل يفرض سؤالا جوهريا : ما الذى يتطلبـــه تدريس «التفلسف التربوى» اذا ما رغبنا فى ذلك ؟ أو بعبارة أخرى : ماالذى يتعين علىمعلم فلسفةالتربية القيامبه اذا ما أراد أن يأخذ بأسلوب«التفلسف»؟ ان الاجابة على هذا السؤال تتطلب - أولا وقبل كل شىء - التأكيد على حقيقتين أساسيتين :

١ - ان «فن التفلسف» ليس طريقة method فحسب ، وانما هو أيضا «موضوع» subject-matter (٥٥) يتعيـن دراســته والتدرب عليه والتمكن فيه كأساس للشروع فى استخدامه وتطبيقه اذا ماقدر لنا أن نقوم بنشاط فلسفى (ممارسة أدوار ومهام الفيلسوف) ولعل هذا هـــو «جوهر» عبارة سولتس : غير مسموح للهواة ٠

٢ - لاتوجد ثمة طريقة واحدة للتحليل (التفلسف) وانما طرائق كثيرة ومتعددة ، فالاسهام الحقيقى لكل فيلسوف تحليلى يتمثل قد يذهب الى القول بأن «طريقتـه» فى التفلسف أكثر واقعية وتوضيحا مما سواها ، على أن هذا لايعنى أن ما يصل اليه هو «الحقيقة النهائية» فتلك «فكرة» مشبوهـــة ومرفوضة فى الفلسفة التحليلية ٠ ومع التسليم بوجود طرائق مختلفة ومتباينة

للتفلسف ، تبقى الحقيقة الواضحة بأن : الطريقة - أيا كانت - لاتفرض ولا تحدد نتيجة أو اجابة بعينها ، فالاجابةليست معروفة سلفا الأمر الذىلانجده حين نتعامل مع المذاهب الفلسفية ، وعليه تصبح طرائق التحليل وفنياته بدائل «أصيلة» للبحث عن الحقيقة ومحاولة الوصول اليها ، بدلا من أن تصبح الفلسفة حقائق جاهزة متصارعة يتعين قبولها والأخذ بها · هنا - وهنا فقط - يصبح البحث الفلسفى «حرا» كما ينبغى له أن يكون ·

والآن ، دعنا نسأل أنفسنا بصراحة : هل نحن معنيون باعداد وتدريب فلاسفة أم معلمين ؟ ان مجرد اثارة هذا السؤال تفيد - تلميحا - وكأن الأمر - فيما يبدو - ليس واضحا للجميع · اننا لانعد الطلاب ليكونوا فلاسفة للتربية أو أساتذة لفلسفة التربية ، ومن ثم فان مايحتاجون اليه - يقينا - سوف يختلف عما يحتاجه أولئك الذين يعدون لهذا الغرض · ان قصارى ما يطمح فيه الطلاب من دراستهم لمقرر (واحد) فى فلسفة التربية هو أن يخرجوا بشىء «عملى» يمكن أن يفيدوا منه ويستخدموه فى عمليتى التعليم والتعلم · وعلى ذلك تصبح الغاية من دراسة فلسفة التربية هى «مساعدة الطلاب على أن يصبحوا على «وعى تام» بالعناصر والجزئيات المتضمنة فى «الخبرة» التى سوف يكونون هم المسئولون عن بنائها وتقويمها : أى نوع من التعلم يستحق منها الاهتمام وبذل الجهد ؟» (٥٦) يحتاج الطلاب - اذن - قبل أن تسند اليهم مهمة تشكيل عقول الأجيال القادمة ، أن يتعلموا أنفسهم كيف يعملون العقل بوضوح (يتفلسفون) فيما يقومون به ويمارسونه · وهكذا تتحدد قيمة فلسفة التربية بالنسبة للطالب لامن خلال ماتقدمه من اجابات لأسئلة تتعلق بموقف التعليم ، وانما من خلال ما تثيره فى عقل الطالب من «أسئلة» حول الموقف وتفاعلاته ، ذلك أن هذه الأسئلة توسع وتعمق من نظرته للأشياء ، وتثرى تصوراته وأفكاره ، وتقضى على كل مامن شأنه أن يجد أو يقيد من اعماله لعقله ·

وعلى ذلك فان مهمة معلم فلسفة التربية هى القيام «بنشاط» فلسفى ، أن يفكر وأن يسلك بطريقة فلسفية الأمر الذى يعنى : (١) أن يتسم تناوله وتعامله مع الأفكار بالتحليل القائم على «فن» الاستقراء العقلانى و«فن» استخلاص النتائج - بلغة رسل Russell - وتناولها بحرية مستخدما فى ذلك مايراه مناسبا من أساليب التحليل وطرائقه · من خلال القيام بهذا

الدور سوف يتعلم الطلاب كيف يكون الاستدلال ، الاستنتاج ، التوضيح ، الربط ، تقديم أفكار جديدة ... كما يتدرب الطلاب على كيفية اعـــادة بناء واعادة تفسير الحقائق والآراء والأفكار ، الأمر الذى ينمى لدى الطالب ميلا نحو التعامل مع الأفكار بعقل مفتوح ، وميلا نحو البحث عن حقائـــق جديدة ، ورغبة صادقة فى التخلى عن الأفكار والآراء - مهما كانت درجـــة قناعتهم بها - اذا مافرض عليهم ذلك حقـائق وتفسيرات جـــديدة . (٢) ألا تكون ممارسة هذا النشاط بمعزل عن التعليم ، وألا يكون - أيضا - قاصرا على التعليم . بعبارة أدق : أن يكون نشاطه الفلسفى منصبا على «مشكلات الانسان» ، أو قل على «الخبرة الانسانية» وذلك على اعتبار أن التربية هـــى الحياة (٥٧) . أن يدور «التفلسف» حول قضايا «حقيقية» و «حيوية» فى كل من التربية والحياة .

ان مانحتاج اليه فى ميدان التربية - وبلغة فتجنستين - هو أن نغير من «طريقتنا فى النظر الى الأشياء» حتى يزول كل ما هناك من خلط أو سوء فى الفهم والتقدير .

أمـــا بعد ..

فقد يذهب البعض الى القول بأنه يأخذ بمفهوم «التفلسف» فى تدريسه لفلسفة التربية ، وأنه يحقق نتائج طيبة مع الطلاب .. وقد يذهب آخرون الى أنهم درسوا «المذاهب الفلسفية» مؤكدين على «المضامين» التربوية لكـل مدرسة وكيف يمكن ربط هذه المضامين بما يحدث داخل حجرة الدراسة وأن الطلاب قد أفادوا من هذه الطريقة . يقينا لايملك أى من الفريقين «دليلا» - أو قل دليلا امبريقيا !! - على صحة دعواه .

ولما كانت الأدبيات تشير الى أن الدراسات الخاصة بطبيعة تدريس فلسفة التربية تكاد تكون قليلة ، أما عن الدراسات التى تتصدى لبحث مدى فاعليـة وتأثير دراسة فلسفة التربية على الممارسة الفعلية للتعليم ، فانها تكاد تكون معدومة . وبناء على ذلك فالأمر - اذن - جدير بالبحث والدراسة . واذا كان لأى دراسة أن تنطلق من «مقدمة» أو قل من «فرض» - بلغة العصر !! - ، فان ماتقدمه هذه الدراسة هو - ببساطة - «فرض» مؤداه : يكون لفلسفة التربية أثر كبير فى الممارسة التعليمية ، اذا هى درست للطلاب من زاوية

«التفلسف» فى التربية ، واذا قام على تدريسها المتخصصون · هذه هى البداية لأية محاولة «جادة موضوعية» لتناول هذه القضية بالدراسة ·

على أنه لاينبغى أن يفسر هذا «الموقف» على أنه اتجاه سلبى حيال المدارس والأنساق الفلسفية ، فهذا أبعد مايكون عن الواقع والحقيقة · القضية - ببساطة - هى أن من يذهبون الى القول بأن حاجة التربية الى فلسفة ، انما تعنى الحاجة الى «نسق تام متكامل» كذلك الذى يقدمه لنا الفلاسفة أو المذاهب الفلسفية ، انما يقيمون دعواهم هذه على «افتراض ضعيف»· فالحياة المعاصرة بما تشهده من تغيرات وتطورات سريعة ومتلاحقة اجتماعيا ومعرفيا وتكنولوجيا ، وبما تفرضه هذه التغيرات من مشكلات جديدة ، وأدوات جديدة ، وأدلة وشواهد جديدة ·· الأمر الذى يتطلب - فى المحصلة النهائية - نظرة وتفكيرا جديدين · وعلى ذلك فان الفلسفات المختلفة - شأنها فى ذلك شأن أية منظومة من الأفكار والنظريات والحلول وحتى طرائق التفكير - تصبح عتيقة ومنفصلة عن الواقع كما نعيشه ·

أما أولئك الذين أخذتهم «حمى الموضوعية ! » - أو هكذا هم يتوهمون - ، وأسلموا عقولهم الى «استجابات العينة» ، ولاذوا بأساليب الاحصاء وفنونه للوقوف على دلالة الأشياء - أو قل بلغتهم مستوى الدلالة ! - وادراك العلاقات واستنتاج المتعلقات وتفسيرها وصولا الى المقترحات والتوصيات!! فانى أتساءل: ألم يخطر بخلدهم أن يسألوا أنفسهم قبل أن يستفتوا العينة ، أية فلسفة للتربية تدرس للطلاب ؟ وأى أستاذ هو الذى يقوم على تدريسها ؟· أليسوا هم الذين لايملون - ومعهم - كل الحق - من القول بأن للمعرفة طبيعة وشروطا وحدودا ·· ألم يخلصوا من ذلك الى نتيجة بسيطة مؤداها : ليس كل مايقال داخل قاعات الدرس «معرفة» · أليسوا هم الذين بح صوتهم من ترديد المقولة «الأم» التى يقوم عليها تخصصهم «طرق التدريس» والتى مفادها أن للتدريس قواعد وشروطا - ومعهم أيضا كل الحق - فلا تستقيم عمليتا التعليم والتعلم بدونها ··· ألم يخلصوا من ذلك بأنه : ليس كل ما يحدث داخل قاعات الدرس من نشاطات وتفاعلات «تعليما» · أليسوا هم الذين يؤكدون - وهم على حق - بأنه كلما أحسن اعداد المعلم أكاديميا ومهنيا كان لذلك مردوده على جودة التعليم ومستواه ·· أفلا يعنى ذلك ببساطة أنه : كلما كان المعلم متخصصا متمكنا من مادته ، انعكس ذلك على قدرته على

«هندسة» موقف التعليم ، ثم اليسوا هم - قبل ذلك كله - الذين يرددون بحماس (وان كان حماسى لما يرددونه أشد) بأن لكل ميدان من ميادين المعرفة فلسفة (فالفلسفة كانت وستظل «فلسفة الـ ٠٠٠» ..... Philosophy of) ، وأنه لايستقيم الفهم «الأصيل» لأى ميدان والوقوف على «جوهره» دون معرفة وفهم لفلسفته ، الأمر الذى معه يفردون وقتا كافيا فى مستهل تدريسهم لشرح فلسفة المادة ، بل ويصرون - وهم على حق - أن هذه هى البداية «المنطقية» التى لايستقيم أى شىء بدونها ٠٠ أفلا يعنى ذلك أن التربية - هى الأخرى - لا تستقيم عملياتها واجراءاتها بدون الفهم الفلسفى (فلسفة التربية) الذى يعين المعلم على معرفة دوره ٠ فلماذا تنكرون ذلك على التربية ؟ أو كما قد يناشدكم شفلر بسؤاله الشهير : لماذا هذه الفكرة المتعالية المنحازة للعلم واستخداماته فقط ؟! ٠

وأمام كل ذلك لايملك المرء الا أن يتساءل وهو فى حيرة من أمرهم : لماذا أنتم ياقوم تغفلون وتتجاهلون ماتنادون وتبشرون به ؟! أهذه - حقا - هى الموضوعية ؟! أم أنه الرفض والتشكك !! ان المنطق يعلمنا فى أحد دروسه الخالدة أنه : حين يكون المرء مؤمنا بفكرة ، فانه يصبح فى غنى عن كل المبررات والحجج التى تؤيد وتدعم تلك الفكرة ٠٠٠ أما الرافض أو المتشكك فلا يقيد معه أى تبرير ولا ترضيه أية حجة ٠

ولعلى لا أجد أبلغ أو أصدق تعبيرا عما فى نفسى من تلك الكلمات التى استهل بها فيلسوف التربية الأمريكى فرانكينا حديثه الذى اختار له عنوان «نحو فلسفة لفلسفة التربية» أمام تلك الندوة «التاريخية» التى نظمتها المجلة التربوية لجامعة هارفارد (١٩٥٦) قائلا : اننى أشارك مع كثير غيرى مشاعر الاهتمام بما يقدم لمعلمى المستقبل - فى بعض الأماكن - باعتباره فلسفة للتربية٠ ان العلاج لايمثل فى كتابة دراسة عن أهداف ومحتوى فلسفة التربية ، وانما العلاج هو أن نحرص على أن يقوم على تدريس فلسفة التربية متخصصون مؤهلون للقيام بذلك بدلا مما نراه الآن ٠

لقد كان لتلك الكلمات صدى وأثر بين رجال التربية الأمريكية ، فهل - ياترى - سيكون لها نفس التأثير عندنا ؟

الهـــوامش

أولا : المراجع العربية :

١ ـ النمر ، مدحت أحمد · «دراسة تحليلية للقيمة المهنية لعناصر الاعداد التربوى لمعلم العلوم بكليات التربية خلال عشر سنوات » · **المؤتمر العلمى الثانى للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس** · الأسكندرية ١٥ ـ ١٨ يوليو ١٩٩٠ ·

ثانيا : المراجع الأجنبية :

1. Ludwig Wittgenstein, **Tractatus Logico-Philosophicus,** trans. D.F. Pears and F.B. McGuinness (London: Routledge & Kegan Paul, 1922 ; reprint ed., 1977), p. 25 (4.112).

٢ ـ النمر ، مدحت أحمد · «دراسة تحليلية للقيمة المهنية لعناصر الاعداد

٣ ـ المرجع السابق ص ٩٦١ ·

4. George Newsome, "Some Propositions Concerning The Teaching of Educational Philosophy", **Proceedings of the Twenty-First Annual Meeting of the Philosophy of Education Society.** 1965, p. 44.

5. George Newsome, "Some Propositions Concerning The Teaching of Educational Philosophy", p. 44.

6. Richard Pratte, "Philosophy of Education in Teacher Programs : Rationale and Teaching Style", **Proceedings of the 1970 Annual Meeting of the Ohio Valley Philosophy of Education Society.** 1971, p. 51.

7. James Giarelli and J.J. Chambliss, "The Foundations of Professionalism : Fifty Years of the Philosophy of Education Society in Retrospect", **Educational Theory** 41 (Summer 1991) : 269.

8. Scheffler, ed., **Philosophy and Education : Modern Readings** (Boston, Mass. : Allyn & Bacon, 1958), p. 2.

9. Giarelli & Chambliss, "The Foundations of Professionalism", p. 271.

★ وأعنى بذلك ـ بلغة منهجية فلسفية ـ اعمال العقل بطريقة فلسفية فى الفلسفة أو قل بلغة أخرى «فلسفة الفلسفـــة Philosophy of menta- philosophy بمعنى : تحليل فلسفى لكتابات فلسفية لكل منهم طابعه «ومذاقه» الفلسفى الخاص .

10. Quoted in R. Barrow, **Plato and Education** (London : Routledge & Kegan Paul, 1976), p. 4.

11. John Dewey, **Democracy and Education** (New York : The Free Press, 1916; reprint ed., 1966), p. 328, 329.

12. I. Scheffler, **Four Pragmatists : A Critical Introduction to Peirce, James, Mead, and Dewey** (New York : Humanities Press, 1974), p. 189.

13. John Locke, **Some Thoughts Concerning Education.** Abridged and Edited by F.W. Garforth (Woodbury, N.Y. : Barron's Educational Series, 1964).

14. Ibid., p. 235.

15. Ibid., p. 9.

16. Robert Ulich, **History of Educational Thought** (New York : American Book Co., 1968), p. 200.

17. W. Frankena, **Three Historical Philosophies of Education : Aristotle, Kant Dewey** (Glenview, III. : Scott, Foresman & Co., 1965), p. 80.

18. I. Kant, **Education** (Ann Arbor, Mich. : The University of Michigan Press, 1960; 4th ed., 1971).

19. Frankena, **Three Historical Philosophies,** p. 81.

20. B. Russell, **Education and the Good Life** (New York : Liveright Inc., 1970).

نشر هذا الكتاب فى بريطانيا أولا تحت عنوان «التربية» ثم أعيـــد نشره فى الولايات المتحدة الأمريكية تحت عنوان آخر هو «التربيـــة

والحياة الصالحة» كمحاولة من جانب الناشر - حسب رواية رسل - لارضاء الحالة الأخلاقية السائدة بين الناس ٠

21. Ibid., p. 8, 9.

22. J. Passmore, **The Philosophy of Teaching** (Cambridge, Mass. : Harvard University Press, 1980), p. 4.

★ لمزيد من التفاصيل فيما يتعلق بتحليل هذه الكتابات الوجودية ، يمكن الرجوع الى : - هانى فرج «الوجودية والتربية» : تحليل ناقد ، مجلة كلية التربية - جامعة الأسكندرية ، العدد الثانى ، الجزء الثانى (أكتوبر ١٩٨٩) ٠

23. F.C. Gruber, **Historical and Contemporary Philosophies of Education** (New York : Thomas Y. Crowell Co., 1973).

24. C. Lucas, "Introduction", in **What Is Philosophy Of Education ?**, ed. C. Lucas (New York : The Macmillan Co., 1970), p. 6.

25. Ibid., p. 7.

26. Philip G. Smith, **Philosophy of Education : Introductory Studies** (New York : Harper & Row, 1965), Chap. 3.

27. Lucas, "Introduction", p. 7.

٢٨ - لمزيد من التفاصيل يمكن الرجوع الى :

Hani A. Farag, **Philosophical Analysis And Education, An Examination Of Israel Schefler's Analysis** (Published Ph.D. dissertation, University of Pittsburgh, 1981).

30. Lucas, "Introduction", p. 10.

31. C.D. Broad, "Two Lectures on the Nature of Philosophy", in **Clarity Is Not Enough : Essays in Criticism of Linguistic Philosophy,** ed., H.D. Lewis (London : George Allen & Unwin, 1963; 2d impression, 1969), p. 47.

32. D. Stenhouse, **Active Philosophy in Education and Science** (London : George Allen & Unwin, 1985), p. 37.

33. I. Scheffler, ed. **Philosophy and Education: Modern Readings,** p. 3.

34. James Giarelli and J.J. Chambliss, "The Foundations of Professionalism", p. 270.

35. Arthur Pap, "The Role of Analytic Philosophy in College Education, **"Harvard Educational Revlew** 26 (1956) : 114-118.

36. Newsome, "Some Propositions Concerning The Teaching of Educational Philosophy", p. 45.

37. James Giarelli, "Philosophy, Education and Public Practice", **Proceedings of the Forty-Sixth Annual Meeting of the Philosophy of Education,** 1991, p. 35.

38. Sidney Hook, "Modern Education and Its Critics", in **Philosophy and Education,** ed. Schefler, p. 277.

39. S. Hook, "The Scope of Philosophy of Education", **Harvard Educational Review** 26 (1956) : 147.

40. Ibid., p. 145 and 148.

41. William Frankena, "Is the Philosophy of Education Intellectually Responsible ?", **Proceedings of the Seventeenth Annual Meeting of the Philosophy of Education Society,** 1961.

42. Jonas Soltis, "Philosophy of Education : Retrospect and Prospect", **Educational Theory** 25 (1975) : 217.

43. Peter Betrocci, "Unless Educators Be Philosophers and Philosophers Be Educators", **Harvard Educational Review** 26 (1956) : 126.

44. H. Broudy, "How Philosophical Can Philosophy of Education Be ?", in **What Is Philosophy of Education ?,** ed. Lucas, p. 116.

45. Kingsley Price, "Is a Philosophy of Education Necessary ?", in **What Is Philosophy of Education ?,** ed. Lucas.

46. Newsome, "Educational Knowledge and Philosophy of Education", **Educational Theory** 17 (January 1967) : 55.

47. Soltis, "Philosophy of Education : Retrospect and Prospect", p. 218.

48. Soltis, "Introduction", **Eightieth Yearbook of the National Society for the Study of Education,** 1981, p. 6.

49. Maxine Greene, **Teacher As Stranger** (Belmont, CA : Wadsworth Publishing Co., 1973), p. Preface.

50. Ibid., p. 21.

51. Scheffler, Preface to **Three Historical Philosophies of Education,** by Frankena.

52. A. Pap. "The Role of Analytic Philosophy in College Education", p. 116.

53. Quoted in Frankena, **Three Historical Philosophy of Education,** p. 192.

54. Quoted in Newsome, "Some Propositions Concerning The Teaching of Educational Philosophy", p. 48.

55. See : Bertrand Russell, **The Art of Philosophizing** (Totowa, NJ. : Rowman & Allanheld, 1974 ; reprint ed., 1977) ; John Wilson, **Thinking With Concepts** (London : Cambridge University Press, 1963, reprint ed., 1979).

56. Betrocci, "Unless Educators Be Philosophers, And Philosophers Be Educators", p. 293.

57. Newsome, "Educational Philosophy And The Educational Philosopher", in **What Is Philosophy of Education ?,** ed. Lucas, p. 165.