ديوي

رسالة في فلسفة التربية الحديثة

تجليد كتب
صالح الدقر

تقدمة احترام وتقدير
لرئيسنا الفاضل يارد دوج
القوصي
٩٢٩.٦.١٦

370
D51
c.2

370.1
D51rkA
c.2

رسالة

فى فلسفة التربية الحديثة

ملخصة

من آراء العلاَّمة الاستاذ چون ديوى (John Dewey)

عربتها

احسان احمد القوصى

الطالبة بالجامعة الامريكية ببيروت

يناير سنة ١٩٢٨

38464

بمطبعة المعارف بشارع الفجالة بمصر

DE PAUW UNIVERSITY * LIBRARY *

اهـــداء الرسالة

الى المربى الفاضل الأستاذ بولس خولى

كنت أول مورد عذب ارتشفت منه ما أطفأ شيئاً من شديد ظمأى لعلوم التربية ، وكنت أمامى خير قدوة للمعلم الكفء والمربّى الصالح ، بل كنت المثال الحى للفضيلة وكرم الأخلاق ، أريتنى كيف يكون الاحترام عن اجلال لا عن رهبة ، وكيف يكون الدرس عن لذة ورغبة ، فاذا أنا قدمت اليك هذه الرسالة الصغيرة فما ذلك الاّ تقدير لفضلك واعتراف بجميلك . وانى لأرجو أن اكون عند حسن ظنك بى ، وأن يأتى غرسك فى المستقبل القريب بأطيب الثمرات فان وفقت فى سعيي لرفع مستوى التربيـة واصلاح حال التعليم فى بلادى فذلك ما أرجو والله ولى التوفيق

احسان احمد القوصى

مقدمة المعربة

الرسالة الصغيرة التى بين يدى القارىء زبدة كتاب من كتب العلامة الأمريكى الشهير الأستاذ جون ديوى (John Dewey) الذى ليس بين المشتغلين بالتربية أو الفلسفة من يجهل مكانته فيهما فهو الفيلسوف العظيم والمربى الكبير ، ان لم يكن رجل الساعة فى هذين الفنين فاذا ذكرت الفلسفة كان المجدد فيها العامل على جعل كل ما تتناوله مباحثها منتجاً مساعداً على النماء والحياة الكاملة فى عالمنا هذا ولذا تدعى فلسفته الفلسفة المساعدة (Instrumentalism)[1] فليست المعرفة فى نظره الا وسيلة لتلك الحياة الكاملة . يعرف ذلك من درس فلسفته ومن قرأ شيئاً من كتبه ولا سيما كتابه اعادة بناء الفلسفة الذى يدل عنوانه على ما حواه من تطور وتجدد . أما فى التربية فمؤلفاته القيمة النادرة المثال كثيرة متنوعة لا يسع من يقرؤها بامعان (وبخاصة المشتغل بالتعليم) الا الشعور بغزارة علمه وفضله والاقرار بثاقب نظره وكفايته النادرة فى فنه واليك أسماء مؤلفاته الثمينة : —

١ المدرسة والمجتمع الانسانى — 1. The School & Society.

٢ الحالة التعليمية — 2. The Educational Situation.

---

(١) ليس لهذا الاسم الاصطلاحى نظير فى العربية وقد رأيت تسميتها الفلسفة المساعدة لأنى وجدت ذلك أقرب معنى لها

3. The School & the Child.	٣ الطفل والمدرسة
4. Moral Principles in Education.	٤ مبادىء خلقية فى التربية
5. Interest & Effort.	٥ الميل والجهد
6. How We Think.	٦ كيف نفكر
7. Schools of To-morrow. (ألفه بالاشتراك مع ابنته أفلن ديوى Evelin)	٧ مدارس الغد
8. The Child & the Curriculum.	٨ الطفل ومنهج التعليم
9. Experience & Nature.	٩ الاختبار والطبيعة
10. Human Nature & Conduct.	١٠ الطبيعة البشرية والاخلاق
11. Democracy & Education.	١١ الديمقراطية والتعليم
12. Reconstruction of Philosophy.	١٢ اعادة بناء الفلسفة
13. The Influence of Darwin on Philosophy.	١٣ تأثير دارون فى الفلسفة
14. Creative Intelligence	١٤ العقل المبدع (مقالات فى الفلسفة)
15. Articles in the Encyclopœdia of Education by Monroe.	١٥ مقالات فى دائرة معارف التربية لمنرو

واذا علمت أن معظم تلك الكتب اعيد طبعها مراراً وان بعضها اعيد طبعه ما يقرب من العشرين مرة آخرها سنة ١٩٢٦ أدركت مكانة تلك المؤلفات ومبلغ الاقبال عليها .

أما الكتاب الذى لخصته فى هذه الرسالة فهو كتاب الديمقراطية والتعليم (Democracy & Education) الذى اختاره استاذ التربية بالجامعة الأمريكية ببيروت ليكون مرجعنا فى دراسة فلسفة التعليم لأنه

من أحسن وأحدث ما كتب فى موضوعه وكان استاذى لفرط اعجابه بالكتاب يتمنى أن يتمكن كل معلم ومرب من قراءته والعمل بنظرياته وكنت اشاركه فى شعوره وأتمنى أن يقرَّر للتدريس فى مدارس المعلمين العالية فى مصر فانه فضلاً عن وضعه لأمة ديمقراطية هى الأمة الأمريكية العظيمة فريد فى فلسفته حديث فى نظرياته التى تلائم روح العصر الحاضر وتتمشى مع التقدم العلمى الحديث وتناسب التطور الاجتماعى والصناعى والاقتصادى وان يكن يحول دون تنفيذ بعض النظريات الواردة فيه كثرة ما تتطلبه من النفقات وقلة عدد المربين الأكفاء عندنا

ألمّ المؤلف فى كتابه هذا بالنظريات المختلفة فى التربية وحللها وأظهر بواضح البرهان وجه الصواب ومواطن الضعف فى كل منها ثم شفعها بنبذة تاريخية عن الفلسفة الثنائية وتأثيرها الضار فى التربية فى الماضى والحاضر وأعقبها بذكر تأثير تقدم العلوم الحديثة فى هذه النظريات وتراه فى كل بحوثه منددا بالفلسفة الثنائية داعياً إلى وجوب الاختبار العملى وازالة الحواجز التى تقوم بين أفراد المجتمع الواحد فتفصل بعضهم عن بعض وتحول دون الاختلاط الحر المثمر الذى يوسع نطاق اختبارهم ويزيد معارفهم

هذه نبذة مختصرة عن الكتاب الذى يقع فى اربعمائة وعشرين صفحة ولو كان لى من الوقت ما يسمح بتعريبه كله لفعلت وقدمته هدية نفيسة للمشتغلين بالتعليم المهتمين بتحسينه العاملين على رفع مستواه .

غير انى رأيت أن ما لا يدرك كله ، لا يترك جله ، فعنيت بجمع زبدة مباحثه القيمة قياماً بالواجب مدفوعة الى ذلك بالبواعث الآتية :

(أولاً) عدم وجود كتب عربية فى فلسفة التربية والتعليم فى مصر

(ثانياً) نفاسة الكتاب الذى طبع حتى الآن ثلاث عشرة مرة

(ثالثاً) ان أمتنا أمة ديمقراطيـة والكتاب يعالج مسائل التربية والتعليم ناظراً اليها من وجهة ديمقراطية

(رابعاً) رغبتى فى أن تكون زبدة الكتاب فى متناول من يجهل لغة المؤلف تعميماً للفائدة

كل هذه الأسباب دعتنى إلى ابراز هذه الرسالة الصغيرة وان كنت أعلم أن الفائدة تكون أتم لو عربت الكتاب كله ليطلع القارئ على التفاصيل والشرح والتدليل الذى أورده المؤلف بأسلوب يملك لب القارئ وحجج لا يسعه معها الا التسليم بصحة نظرياته غير أن عذرى كما قدمت هو ضيق وقتى وشفيعى أن تلك الزبدة كالغذاء القليل القدر الكثير التغذية فارجو أن ينتفع به مواطنى وبخاصة المربون منهم والمشتغلون بالتعليم

احسان احمد القوصى

الفهـــرس

المقـال الصفحة

الأول : التربية كضرورة من ضروريات الحياة ١٩

١ – تجديد الحياة بواسطة النقل

٢ – التربية والاتصال

٣ – مكان التربية العمدية

الثانى : التربية كوظيفة اجتماعية ٢١

١ – طبيعة ومعنى الوسط

٢ – الوسط الاجتماعى

٣ – الوسط الاجتماعى كمرب

٤ – المدرسة كوسط خاص

الثالث : التربية كارشاد ٢٢

١ – الوسط كمرشد

٢ – أساليب الارشاد الاجتماعى

٣ – المحاكاة والسيكولوچيا الاجتماعية

٤ – بعض تطبيقات فى التربية

المقال — الصفحة

الرابع : التربية كنماء ٢٤

١ – ظروف النماء

٢ – العادات كدليل على النماء

٣ – المركز التهذيبى لفكرة التحسين

الخامس : التربية وأنواعها ٢٥

١ – التربية كاعداد

٢ – التربية ككشف القوى الباطنة

٣ – التربية كتدريب القوى

السادس : التربية كمحافظة على القديم ومتدرجة فى الارتقاء ... ٢٧

١ – التربية كتكوين

٢ – التربية كتلخيص وتأمل فى الماضى

٣ – التربية كتجديد

المقال الصفحة

السابع : الفكرة الديمقراطية فى التربية ٢٩

١ – اشتباك المصالح البشرية

٢ – المثل الأعلى للديمقراطية

٣ – فلسفة أفلاطون التهذيبية

٤ – مثل الفردية الأعلى للقرن الثامن عشر

٥ – التربية كقومية وكاجتماعية

الثامن : الغايات فى التربية ٣٢

١ – طبيعة الغاية أو الهدف

٢ – القياس للعادات الحسنة

٣ – تطبيقات فى التربية

التاسع : النمو الطبيعى والكفاية الاجتماعية كغايات ٣٣

١ – الطبيعة كمِعدَّة للغاية

٢ – الكفاية الاجتماعية كغاية

٣ – الثقافة كغاية

المقال الصفحة

العاشر : الرغبة والمرانة ٣٥

١ – معناهما

٢ – أهمية فكرة الرغبة فى التربية

٣ – بعض أوجه اجتماعية للمسألة

الحادى عشر : الاختبار والتفكير. ٣٧

١ – طبيعة الاختبار

٢ – التأمل فى الاختبار

الثانى عشر : التفكير فى التربية ٣٩

١ – الأشياء الجوهرية فى طريقة التعليم

الثالث عشر : طبيعة أسلوب التعليم ٤٠

١ – وحدة موضوع الدرس وأسلوب التعليم

٢ – الطريقة العامة . والفردية

٣ – مميزات الطريقة الفردية

المقـال الصفحة

الرابع عشر: طبيعة موضوع الدرس ٤١

١ – موضوع الدرس للمعلم والمتعلم
٢ – نمو موضوع الدرس عند المتعلم
٣ – العلم أو المعرفة المعقولة
٤ – موضوع الدرس كاجتماعى

الخامس عشر: العمل واللعب فى منهج التعليم ٤٢

١ – مكان الأشغال العملية فى التربية
٢ – الأعمال النافعة
٣ – العمل واللعب

السادس عشر: قيمة الجغرافيا والتاريخ ٤٤

١ – اتساع معنى الأعمال الأولية
٢ – الصفة التكميلية للجغرافيا والتاريخ
٣ – التاريخ والحياة الاجتماعية الحاضرة

المقال الصفحة

السابع عشر : العلم فى مضمار الدراسة ٤٦

١ – العلم المنطق والسيكولوچى

٢ – العلم والتقدم الاجتماعى

٣ – العلوم الطبيعية والانسانية فى التعليم

الثامن عشر : القيم التهذيبية ٤٧

١ – طبيعة الأستيعاب أو التقدير

٢ – تقدير قيمة الدراسات

٣ – تقسيم القيم وترتيبها

التاسع عشر : العمل والفراغ ٤٩

١ – أصل التعارض

٢ – المركز الحالى

العشرون : الدراسات العقلية والعملية ٥١

١ – تعارض الاختبار والمعرفة الحقيقية

٢ – النظرية الحديثة للاختبار والمعرفة

٣ – الاختبار والتجريب العلمى

المقال الصفحة

الحادى والعشرون : الدراسات الطبيعية والاجتماعية ٥٣

١ – الاساس التاريخى للدراسة البشرية

٢ – الاهتمام العلمى الحديث بالطبيعة

٣ – المشكلة التهذيبية الحاضرة

الثانى والعشرون : الفرد والعالم ٥٥

١ – العقل كفردى محض

٢ – العقل الفردى كعامل فى اعادة التنظيم

٣ – المتعادلات التهذيبية

الثالث والعشرون : الأوجه الصناعية فى التربية ٥٧

١ – معنى الصناعة

٢ – مكان الغايات الصناعية فى التربية

٣ – الفرص والاخطار الحالية

المقال الصفحة

الرابع والعشرون : فلسفة التربية ٦٠

١ – طبيعة الفلسفة

٢ – لمحة تاريخية

الخامس والعشرون : نظريات المعرفة ٦٦

١ – الاستمرار يعارض الثنائية

٢ – مختلف الآراء

السادس والعشرون : نظريات الأخلاق ٦٨

١ – الآداب الظاهرية وغير الظاهرية

٢ – تعارض الواجب والرغبة

٣ – الذكاء والخلق

٤ – الاجتماع والأخلاق

مقدمة المؤلف

تتضمن البحوث التالية محاولة الغرض منها كشف وتقرير الأفكار المنطوية فى جماعة ديمقراطية . وتطبيق هذه الأفكار على المسائل الخاصة بموضوع التربية . والبحوث تشمل بياناً للأغراض والطرق الإنشائية للتربية العامة كما تُرى من الوجهة الديمقراطية . وتقديراً دقيقاً لنظريات المعرفة والنمو الخلقى التى تكونت فى ظروف اجتماعيـة قديمة ولكنها لا تزال عاملة فى جماعات ديمقراطية إسماً وتعوق تحقيق المثل الأعلى للديمقراطية تحقيقاً كافياً

وسيظهر لك من قراءة هذا الكتاب أن الفلسفة المقررة فيه تربط نمو الديمقراطية بتقدم الطرق الاختبارية فى العلوم . والأفكار المتطورة النامية فى علوم الحياة . وإعادة التنظيم الصناعى . وغايتها إظهار التغييرات فى مواضيع التدريس وطرق التعليم كما يدل عليه التقدم السالف الذكر .

المقال الأول

التربية كضرورة من ضرورات الحياة

١ — تجديد الحياة بواسطة النقل

٢ — التربية والاتصال

٣ — مكان التربية العمدية

من خصائص الحياة محاولة استمرار وجودها . وبما أن هذا الاستمرار لا يمكن إلاّ بالتجدد فالحياة عملية تجدد ذاتية . والتربية تحفظ كيان الحياة الاجتماعية كما يحفظ الغذاء والنسل الحياة المادية .

والتربية نوعان نوع عمدى يتم فى البيئات الخاصة التى تعد لذلك كالمدارس والمعاهد العلمية ونوع نقلى يتم من النقل بواسطة المعاشرة والاتصال الذى ما هو إلاّ مشاركة الغير فى تجاربه حتى تصبح ملكا مشتركا . وهكذا عند ما يموت أصحاب الاختبار من أفراد الجماعة تظل تقاليدها وعوائدها ومعتقداتها باقية نافذة يتوارثها الخلف عن السلف بفضل ذلك الاتصال والنقل الذي يغير ويعدل مواهب كلا الفريقين المشتركين فيه

وأقصى غرض يرمى إليه كل نوع من الاتصال البشرى هو ما يمنحه من التحسين فى نوع الاختبار . هذه حقيقة يصبح إدراكها اكثر سهولة

بالتعامل مع الاحداث . أو بمعنى آخر مع أن كل نظام اجتماعى هو تهذيبى فى أثره فان هذا الأثر لا يصبح جزءًا من قصد المجتمع إلاّ باتصال الكبار بالصغار، وكلما نما المجتمع وتشعب وزادت مدنيته زادت حاجته الى وسائل التعليم النظامى العمدى . ولكن فى امتداد هذا النوع من التعليم خطر إيجاد فاصل بين ما يكتسب من الاختبار بالاتصال المباشر و بين ما يحصل فى المدرسة . ولم يكن هذا الخطر فى وقت من الأوقات أعظم منه فى الوقت الحاضر نظراً لسرعة نمو المعارف والبراعة الفنية فى بضعة القرون الأخيرة .

المقال الثانى

التربية كوظيفة اجتماعية

١ — طبيعة ومعنى الوسط ٣ — الوسط الاجتماعى كمرب

٢ — الوسط الاجتماعى ٤ — المدرسة كوسط خاص

أن تنشئ الصغار بالميول والمقاصد اللازمة لاستمرار تقدم الحياة الاجتماعية لا يمكن بالنقل المباشر للمعتقدات والعواطف والمعارف وإنما يكون بواسطة البيئة التى تتألف من مجموع الظروف التى تؤثر فى ميول وسلوك الفرد . فالبيئة الاجتماعية التى تشمل كل أعمال أفرادها الذين تربطهم المصلحة لاستمرار عمل أى عضو من أعضائها حقيقة لها أثر تهذيبى يناسب درجة اشتراك الفرد فى الأعمال المشتركة إذ فى قيامه بنصيبه فى ذلك يدرك القصد الذى دفعه للعمل ويألف الطريقة ويكتسب البراعة اللازمة ويتشبع بروح العاطفة التى يتأثر لها المجتمع . فان أعمق المقاصد التهذيبية أثراً وأقربها لنفسه هى التى تأتى بدون قصد حينما يشترك الصغير فى أعمال الجماعات المختلفة التى ينتمى إليها.

وكما ذكرنا سابقاً كلما تشعب وتعقد المجتمع ظهرت ضرورة إيجاد بيئة اجتماعية خاصة لتربية قوى الصغار أهم وظائفها :

أولاً — تسهيل وترتيب العوامل والميول المقصود تنميتها

ثانياً — تطهير ورفع مستوى العادات الاجتماعية الموجودة

ثالثاً — إيجاد بيئة أوسع وأكثر توازناً من البيئة التى تؤثر فى الصغير اذا ما ترك وشأنه

المقال الثالث

التربية كارشاد

١ — الوسط كمرشد

٢ — أساليب الارشاد الاجتماعى

٣ — المحاكاة والسيكولوجيا الاجتماعية

٤ — بعض تطبيقات فى التربية

أن الدوافع والميول الطبيعية فى الأحداث لا تتلاءم هى وعادات الجماعة التى يولدون فيها لذلك يجب أن يثقفوا ويرشدوا . على أن هذا الارشاد يجب أن يميز عن الاجبار القهرى بأن يكون عبارة عن حصر ميولهم العاملة فى وقت ما وتوجيهها لغاية خاصة وإيجاد رابطة مستمرة بين العمل ونتائجه . وفى استطاعتنا أن نؤثر دائماً فى أعمال الصغار بإيجاد مؤثرات تدفعهم الى العمل غير أنه فى بعض حالات كالأمر والنهى والاستحسان والاستهجان ينشأ المؤثر من أشخاص غايتهم التأثير فى أعمال غيرهم فى الحال . وبما أن هؤلاء الأشخاص يكونون فى مثل هذه الحالات أشد يقظة فى ضبط أعمال الغير فقد يغالون فى أهمية هذا النوع من التسلط ظناً منهم أنه أفعل الطرق وأبقاها أثراً ناسين أن الطريقة الأساسية تنطوى فى طبيعة الحال التى يشترك فيها الصغير

وفى الحالات الاجتماعية يرجع الصغير الى عمل غيره محاولاً أن يناسب عمله عملهم وهذه المحاولة توجه أعمال الصغار الى نتيجة واحدة وتأتيهم

بتفاهم عام يشتركون فيه وان اختلفت أعمالهم . وهذا التفاهم العام فى غاية ووسيلة العمل هو جوهر القوى الضابطة فى الاجتماع إذ أنه غير مباشر أو هو عاطفى عقلى ذاتى فى ميل الشخص لا خارجى يكره عليه .

ومن وظائف التهذيب الحصول على الحكم الذاتى بواسطة التفاهم واللذة

والكتب والمحادثات وان كانت تؤدى كثيراً من التهذيب فانها غالباً يعتمد عليها اكثر من اللازم بينما المدارس تحتاج لاتمام كفايتها الى زيادة الاعتماد على الأعمال المشتركة التى يشترك فيها الصغار فيكسبون المعنى الاجتماعى لقواهم كما يقفون على المواد والأدوات المستعملة .

المقال الرابع

التربية كنماء

١ — ظروف النماء

٢ — العادات كدليل على النماء

٣ — المركز التهذيبى لفكرة التحسين

تعتمد قوة النماء على الاحتياج للغير والليونة اللذين يكونان على أشدهما فى سن الطفولة والحداثة . والليونة أو القدرة على التعلم من التجربة معناها تكوين العادات . والعادات تكسب المرء سلطة على المحيط أو قوة لاستخدامه لمنفعة الانسان . وهى اما أن تأخذ شكل مجرد اعتياد أو توازن عام دائم بين المجهودات العضوية والمحيط والقوى العاملة لتكيف النشاط لمقابلة ظروف جديدة . والنوع الأول يجهز معدات النمو والثانى يقيمه . والعادات الفعالة هى التى تستدعى التفكير والابداع والابتكار فى استعمال القوى لغايات جديدة فهى عكس العادات الميكانيكية التى هى دليل على توقف النمو .

وبما أن النمو من خصائص الحياة والتربية ضرورية لاستمرارها كما ذكرنا سابقاً فالنمو والتربية متلازمان . والتربية غاية فى ذاتها . ومقياس قيمة التربية المدرسية هو درجة ما تخلقه من الرغبة فى استمرار النمو وما تعده من الوسائل لجعل هذه الرغبة فعالة حقيقة .

المقال الخامس

التربية وانواعها

١ — التربية كأعداد
٢ — التربية ككشف القوى الباطنة
٣ — التربية كتدريب القوى

ان الفكرة القائلة بأن نتيجة عملية التربية هى القدرة على الاستزادة منها تتعارض مع بعض المبادئ التى أثرت عملياً لدرجة كبيرة. وأول هذه الفِكر هى التى تعتبر التربية اعداد الطالب للقيام بواجباته فى المستقبل وادراك الغاية التى يريدها. ولهذه الفكرة ضررها الخاص الناتج من أن هذا الغرض يبعد انتباه المعلم والطالب عن النقطة التى يثمر اتجاههما لها خصوصاً الانتفاع من احتياجات الظروف الحالية وما يمكن أن تأتى به. لذلك هى تقضى على النتيجة المفروض حصولهما عليها.

أما الفكرة التى تعتبر التربية اظهار القوى الباطنة فيظهر أنها أشبه بالفكرة التى تحد النمو وتنسى انه القدرة على استمرار النماء. غير أنها كما وردت فى فلسفه فريبل وهيجل تتضمن أغفال تفاعل ميول الفرد العضوية مع المحيط كما تغفل أيضاً فكرة الأعداد. وافتراض وجود وحدة قوى كامنة مهيأة فى الطفل قاد المربين الى اعتبار النمو حالة انتقالية لا غاية فى ذاته بل مجرد وسيلة لابراز ما هو فى حيز القوة الى حيز الفعل.

وبما أن هذه القوى الكامنة لايمكن الانتفاع بها بصورة معينة فلا بد من ايجاد شيء يمثلها

وفريبل يذهب الى أن القيمة الروحية لبعض الأشياء والأفعال (وبالأخص الرياضيات) هى رمز الكل المطلق (الله) وأما هيجل فيرى أن النظم الموجودة ان هى إلاَّ مظاهر فعلية لذلك الكل المطلق .

على أن الغلو فى تقدير قيمة الرموز والنظم يساعد على ابعاد الإدراك عن النمو الناتج مباشرة من التجارب وتوسيع الادراك .

وهناك نظرية أخرى انتشرت مع ما فيها من النقص . هى التى تعتبر أن الشخص يولد وفى دماغه قوى متعددة كالحس والتذكر والإرادة والحكم والتصميم والانتباه وغيرها وان التربية تدربها بتكرار تمرينها وهى تنظر لمواد التدريس كشيء خارجى لا يؤبه له فقيمتها هى فقط فيما تستدعيه من تمرين تلك القوى . وخطأ هذه النظرية أنها تفصل تلك القوى بعضها عن بعض وعن المادة التى تعمل فيها . أما نتيجتها العملية فهى أنها توجه همها للتدرب على أنواع محدودة خاصة من المهارة بينما تغفل قوة الابداع والقدرة على التكيف . هذه الصفات التى تعتمد على سعة وتتابع تفاعل القوى الخاصة بعضها مع بعض

المقال السادس

التربية كمحافظة على القديم ومتدرجة فى الارتقاء

١ — التربية كتكوين

٢ — التربية كتلخيص وتأمل فى الماضى

٣ — التربية كتجديد

التربية يمكن أن تدرك على صورتين النظر إلى الوراء أو التطلع إلى الامام أى أنها إما أن تقيس المستقبل على الماضى وتتبع سنته أو تستخدم الماضى كمورد تستعين به على بناء المستقبل النامى . ففى الحالة الأولى تجد مقياسها ونماذجها فيما مضى ويعتبر العقل كناية عن محتويات ومعلومات سابقة تؤلف المادة التى يرغب فى مماثلتها والنسج على منوالها واعلاء قيمة تجاريب الأحداث الماضية فى غاية الأهمية خصوصاً لما نرى من الميل لاعتبارها قليلة القيمة . غير أن هذه التجارب لا تتكوّن من مجرد مواد خارجية بل من تفاعل القوى الطبيعية مع المحيط الذى يغير تدريجاً كلا المحيط والقوى الفاعلة فيه . ونقطة الضعف فى نظرية هربرت القائلة بالتكوين بواسطة المنبهات أنها تغفل هـذا التفاعل والتغيير المستمر . ونفس هـذا الانتقاد يصدق على النظريات التى تعتبر أن الموضوع الأهم فى الدراسة هو عملية الثقافة خصوصاً الأدبيات والتاريخ بينما هذه الثقافة لبعدها عن مقتضيات العصر الحاضر الذى يعمل فيه

الفرد قد تصبح عاملاً مزاحماً يبعدنا عن أمور أولى بالتفاتنا . فما قيمة هذه الثقافة الأدبية إلا ما تقدمه من جلاء لزيادة معنى الأشياء التى علينا أن نعمل بها بنشاط فى الوقت الحاضر

والفكرة الصحيحة للتربية يمكن تلخيصها بأنها عبارة عن تجديد الاختبار. وهى تمتاز عن فكرة اعتبار التربية اعداداً للمستقبل البعيد أو اظهاراً لمواهب أو تشكلاً ظاهرياً أو العودة الى الماضى .

المقال السابع

الفكرة الديمقراطية فى التربية

١ — اشتباك المصالح البشرية
٢ — المثل الأعلى للديمقراطية
٣ — فلسفة أفلاطون التهذيبية
٤ — مثل الفردية الأعلى للقرن الثامن عشر
٥ — التربية كقومية وكاجتماعية

بما أن التربية عملية اجتماعية وبما أن الجماعات تختلف فى تقاليدها وعاداتها ومقاصدها لذلك كان وضع مستوى للتربية يقاس به نجاحها وتظهر عيوبها يتطلب قياساً خاصاً لكل جماعة . والأمران الجديران بأن تقاس بهما قيمة أى حياة اجتماعية هما مبلغ اشتراك الأفراد فى المصالح العامة والحرية التامة التى يتعاملون بها مع الجماعات الأخرى . والجماعة غير المستحبة هى التى تضع الحواجز التى تحول فى الداخل أو فى الخارج دون حرية الاختلاط فتحول بذلك دون تبادل الاختبار . أما الجماعة التى تجعل اشتراك جميع أفرادها فى المصالح العامة على قدم المساواة والتى تجيز فى نظمها التكييف والتغيير الذى ينتج من تفاعل الهيئات المختلفة فى الحياة المرتبطة فهى الجماعة الديمقراطية . ومثل هذه الجماعة يجب أن يكون لها نوع من التربية يمنح الفرد ميلاً شخصياً فى العلاقات الاجتماعية والحكم كما تمنحه العقلية التى تقبل التغييرات الاجتماعية بدون

أن تاجاً للتشويش أو الفوضى . وفى التاريخ ثلاث فلسفات للتعليم نزعت هذا المنزع أولها فلسفة[١] أفلاطون فهى تشبه تماماً ما ذكرنا غير أنه فى محاولة تطبيقها جعل وحدة الجماعة للطبقات بدل الأفراد . أما فكرة الفردية فى القرن الثامن عشر فقد تضمنت للجماعة مدلولاً واسعاً كالبشرية وأن نجاحها لا يقوم إلاَّ بنجاح الفرد . غير أن هذه الفكرة نقصتها العوامل الموصلة لنمو مستواها كما ظهر ذلك فى التجائها للطبيعة (يشير المؤلف لنظرية روسو) . وقد سد هذا النقص مستوى النظم الفلسفية فى القرن التاسع عشر بأن جعل الحكومة هى العامل وأن يكن بهذا العمل قد ضيق فكرة الغاية الاجتماعية بين أفراد الوحدة السياسية وأعاد فكرة ثانوية الفرد فى المؤسسات العامة .

هذه زبدة هذا الفصل من الكتاب الذى بحثه المؤلف بتوسع وفى ابان بحثه سأل سؤالاً وجاوب عليه رأيت ان الخصه أيضاً لأهميته وعلاقته بالموضوع ليطلع عليه القارئ اتماماً للفائدة وهذا هو السؤال

أيمكن أن يكون نظام التعليم فى يد الحكومة بدون أن يقيد ويكره ويفسد ؟ السؤال يواجه مسألتين داخلية وخارجية . فالداخلية

---

(١) يشير المؤلف الى فلسفة أفلاطون فى سياسة الدولة التى تقسم الأمة الى ثلاث طبقات . طبقة الفلاسفة والمفكرين ووظيفتها التشريع والادارة . وطبقة الجند ووظيفتها حفظ الأمن والدفاع عن سلامة الدولة . والطبقة العاملة وعليها تقوم ثروة الدولة .

هى الأحوال الاقتصادية الحاضرة التى تفرق المجتمع إلى طبقات يصبح بعضها آلات لزيادة تهذيب البعض الآخر . والخارجية تختص بالوطنية والاخلاص الكبير للأمور التى توحد البشر لغايات مشتركة بقطع النظر عن الحواجز السياسية . وكلتا المسألتين لا يمكن أن تتم بعوامل سلبية فلا يكفى أن نرى عيوب التربية إذا كانت لا تقوم بتسهيل امتزاج الطبقات بل يجب أن تعمل التسهيلات فى المدارس وأن تكون من الكفاية والتسامح بحيث تغفل فعلاً تأثير الفوارق الاقتصادية وتمكن كل فرد من الحصول على الصفات والمؤهلات التى تعده لمستقبل حياته . ولإتمام ذلك لا يلزم فقط وجود الادارة الحسنة والتسهيلات اللازمة فى المدارس وانما يجب تغيير التقاليد فيما يختص بالتهذيب والنظام ومواضع التدريس وأساليبه حتى تجعل الأحداث تحت تأثير هذا النظام الى أن يعدوا ليعولوا أنفسهم ويتولوا شؤونهم . وقد يظهر أن هذا صعب التنفيذ غير أن الفكرة الديمقراطية تكون وهماً محزناً ما لم تتغلب الفكرة السالفة وتسود فى نظم التعليم العام . ونفس هذا المبدأ يطبق فيما يتعلق بعلاقات الأمم بعضها مع بعض فلا يكفى أن نعلم فظائع الحرب وأن نتقى كل ما ينبه المنافسة الدولية وانما يجب أن ندعم كل ما يربط الجماعات ويجلب التعاون البشرى بقطع النظر عن الفوارق الجغرافية . والشرط الثانى فى الحكومة الأهليـة أن تساعد على الاختلاط التام الحر المثمر بين أفراد البشر كما تطلق قوى الفرد ليعمل للغايات العمومية وتقدمها .

المقال الثامن

الغايات فى التربية

١ — طبيعة الغاية أو الهدف

٢ — القياس للعادات الحسنة

٣ — تطبيقات فى التربية

الغاية أو الهدف هى نتيجة أى عملية طبيعية تكون موضع التفكير وتصير عاملاً يحمل على ملاحظة الظروف الحاضرة واختيار طرق العمل فهى تدل على أن العمل يصحبه الادراك ومعنى ذلك بعد النظر فى اختيار النتائج المترتبة على العمل فى موقف ما بطرق متعددة واستعمال ما سبق توقعه لتوجيه الملاحظة والإختبار .

والغاية الصحيحة تناقض من كل وجه الغاية التى تفرض خطة العمل فرضاً فالثانية محدودة قاسية لا تستحث الذهن للعمل فى الحالة وانما هى أمر يملى املاءً . فبدلاً من أن تربط مباشرة المجهودات الحاضرة تجدها بعيدة عن الوسائل التى يمكن بها ادراك الغرض . وبدلاً من أن ترى عملاً اكثر حرية وأحسن توازناً تجدها مجموعة تقف سداً حائلاً للنشاط . وشيوع طريقة الغايات المفروضة من الخارج فى التربية هى السبب فى تأييد فكرة الأعداد لمستقبل بعيد وجعل عمل كلا المعلم والطالب آلياً استعبادياً .

المقال التاسع

النمو الطبيعى والكفاية الاجتماعية كغايات

١ — الطبيعة كمعدة للغاية

٢ — الكفاية الاجتماعية كغاية

٣ — الثقافة كغاية

الغايات العمومية هى وجهات نظر تقاس بها المسائل الخاصة بالتربية وبالتالى وسيلة لاختبار قيمة الحالة التى تقررت فيها أى غاية عظيمة لنرى ما إذا كانت تتحول بسرعة وثبات إلى إجراءات يستعان على اتمامها بغيرها . وقد طبقنا هذا القياس لثلاثة أغراض عامة . النمو وفقاً للطبيعة والكفاية الاجتماعية والثقافة ويعنى بها ثروة الشخص العقلية . وفى كل من هذه الأحوال نرى أننا إذا حاولنا أن نعلل كلاً منها بمفرده أحدثنا بينها تناقضاً. فإذا عللنا مثلاً النمو الطبيعى على حدة كان عملنا بمثابة اعتبار ان القوى الطبيعية ونموها الذاتى هى كل شىء فى التربية وعليه يصبح تدريب هذه القوى فى الفرد لتصير نافعة للغير ضغطاً غير طبيعى لا بل أن المحاولة التى ترمى إلى تغيير عميق هى محاولة فاسدة (راجع نظرية روسو) أما إذا عرفنا أن الأعمال الطبيعية هى القوى الذاتية وانها لا تنمو إلا باستخدام الوسائل التهذيبية فيزول التناقض . كذلك الكفاية الاجتماعية إذا حددناها بأنها القدرة على منفعة الغير عارضت بالضرورة

غاية زيادة قيمة التجارب . والثقافة التى قوامها التهذيب النفسى تناقض الميل لمنفعة الهيئة الاجتماعية . غير أن الكفاية الاجتماعية كغرض تهذيبى تعنى تهذيب القوة ليتمكن الفرد مختاراً من الاشتراك فى الأعمال العمومية بملء حريته وقوته . وهذا يستحيل بدون الثقافة . وهذه المشاركة فى الأعمال العامة تزيد صاحبها ثقافة وخبرة وإدراكاً لأشياء ما كان يدركها لولا هذه المشاركة . وربما كان لا يوجد تعريف للثقافة أحسن من أنها قدرة الفرد المستمرة على توسيع دائرة مدركاته والدقة فى فهم معانيها

المقال العاشر

الرغبة والمرانة

١ — معناهما

٢ — أهمية فكرة الرغبة فى التربية

٣ — بعض أوجه اجتماعية للمسألة

الرغبة والتمرس أو المرانة هما وجهان متلازمان فى كل عمل ذى غرض . والرغبة معناها أن المرء متثبت من الشىء الذى يريده والذى يجعله يعين العمل ويعد الوسائل و يدرك العقبات . وكل عمل يرمى إلى غرض يتضمن التمييز بين حالة ناقصة وحالة متممة يرجى إدراكها تفصلهما خطوات . فالرغبة معناها اعتبار الأشياء متشابكة فى حالة نمو مستمر لا أشياء منفصلاً بعضها عن بعض . والزمن الذى يمر بين حالة النقص فى الأعمال واتمامها المرغوب يستلزم جهداً لتكوينها وأكمالها ويتطلب استمرار الانتباه والاحتمال وهذا فى الواقع ما يعنى بالارادة التى ثمرتها المرانة أو نمو قوة الانتباه المستمر . وقيمة هذه النظرية للتربية مزدوجة فهى

أولاً — تقينا من اعتبار العقل والحالات العقلية أموراً كاملة فى ذاتها تستعمل فى أشياء وموضوعات تامة فتنتج عنها المعرفة . وتظهر أن العقل وتعاطى عمل مع ادراك الغرض الذى يرمى اليه العمل متماثلان .

وعليه لننمى العقل وندربه يجب أن نعد له بيئة تولد مثل ذلك العمل (أى المدركة غايته)

ثانياً — تقينا من اعتبار الموضوع الذى يدرس مستقلاً منفصلاً وتظهر أن الأشياء التى يطلب تعليمها ما هى الاّ الأشياء والأفكار والمبادىء التى تدخل كموارد أو كعقبات فى الاتباع العمدى المستمر لطريق العمل . وهذا العمل النامى المدركة نتائجه وظروفه هو الوحدة التى تجمع ما يقسم غالباً الى عقل مستقل من جهة وعالم من الأشياء والحقائق من الجهة الأخرى

المقال الحادى عشر

الاختبار والتفكير

١ — طبيعة الاختبار

٢ — التأمل فى الاختبار

فى تعيين مكان التفكير فى الاختبار نجد أن الاختبار يتضمن علاقة عمل أو محاولة مع شىء يجرى كنتيجة . وفصل الوجهة العملية عن الوجهة السلبية يضيع المعنى الحيوى للاختبار . أما التفكير فهو الترتيب القصدى المضبوط للروابط التى بين العمل ونتائجه . وليس التفكير معرفة انها مرتبطة فحسب وانما هو معرفة تفاصيل تلك الروابط وجعل الحلقات الرابطة واضحة فى شكل علاقات . والتفكير يتنبه حينما نرغب فى تحديد قيمة عمل متمم أو عمل يراد تأديته وحينئذ نتوقع النتيجة . وهذا يتضمن أن الأمر كما هو فى الواقع أو فى نظرنا على الأقل ناقص وبالتالى غير معين . وظهور النتائج لنا معناه حل مبدئى مقصود ولتكميل هذا الحل المفروض يجب فحص الظروف الموجودة وما تنطوى عليه بدقة وتنمية الافتراض بالتحليل العقلى ثم امتحان الحل الذى يتراءى لنا فكرة كان أو نظرية بالتطبيق حتى اذا أتت بنتائج معينة وتغييرات محدودة فى العالم عدت صحيحة وألا أعيد النظر فيها واستبدلت بمحاولة أخرى .

فالتفكير اذاً يشمل كل هذه الخطوات أى وجود مشكل وملاحظة الظروف وايجاد حل معقول وامتحاناً له .

وكل تفكير ينتج معرفة الا أنه عند التحقيق نجد قيمة المعرفة ثانوية فى استعمالها فى التفكير لأننا لا نعيش فى عالم تام منظم بل فى عالم مستمر سيره إذ واجبنا الأهم هو التطلع للمستقبل. فالنظر الى الماضى (وكل معرفة تباين التفكير يصدق عليها ذلك) ليس له قيمة الا ما يمدنا به من المتانة والأمان والانتاج فى أعمالنا وتدبيرنا فى المستقبل .

المقال الثانى عشر

التفكير فى التربية

١ — الأشياء الجوهرية فى طريقة التعليم

أساليب التعليم يتوقف توحيدها على الدرجة التى نعمل بها لانتاج عادات التفكير الحسنة. ونحن نعبر بدون خطأ عن طريقة التفكير الا أن الشىء ألمهم هو أن التفكير طريقة اختبار تعليمية ولهذا كانت الأمور الاساسية فى أسلوب التعليم الصحيح تتفق مع الأمور الجوهرية فى التفكير لأنه:

أولاً — يجب أن يوجد الطالب فى حالة اختبار حقيقية[1] وأشياء يرغب فيها لذاتها

ثانياً — أن تكون المسائل الحقيقية التى تعرض له فى هذا الموقف كمنبه لفكره

ثالثاً — أن يكون فى امكانه تدبرها بما عنده من المعرفة والملاحظة اللازمة لمعالجتها

رابعاً — ان الحلول التى تعرض له يكون مسؤولاً عن حلها بطريقة منظمة

خامساً — أن يكون عنده الفرصة لامتحان صحة ما يرتئيه بتطبيقه لاستجلاء معناه واضحاً وليتبين صحته

---

(١) أى حالة بعضها معروف لديه وتشابه ما يعرض له من الأمور فى حياته اليومية لتكون الفائدة أتم

المقال الثالث عشر

طبيعة اسلوب التعليم

١ — وحدة موضوع الدرس وأسلوب التعليم

٢ — الطريقة العامة والفردية

٣ — مميزات الطريقة الفردية

أسلوب التربية والتعليم هو الطريقة التى يكون بها نمو الاختبار أقوى أثراً واكثر أثماراً . وعلى هذا تنشأ من ملاحظة مجرى الاختبار حيث لا يوجد فارق حسى بين موقف الشخص ومادة الموضوع الذى يتناوله . أما افتراض ان الأسلوب شىء منفصل فيقترن بفكرة فصل العقل والذات عن عالم الأشياء وهذا يجعل التعليم نظامياً آليا محصوراً بينما الأساليب الفردية تأتى بنتائج معينة من مجرى الاختبار الطبيعى ويمكن تمييزها للحكمة المستمدة من اختبارات الفرد السابقة ولتشابه المواد التى يتناولها التعليم من وقت لآخر . وأوصاف أساليب التعليم الحسنة ممثلة فى الفرد هى تناول العمل مباشرة لا مداورة والمرونة [1] وسعة العقل والرغبة فى التعلم ووحدة القصد وتحمل مسؤولية نتائج أعماله وأفكاره .

---

(١) يوجد دائماً خطر تحول أساليب التعليم الى طرق ميكانيكية قاسية تملك العامل بدل أن تكون طوع يديه فى الغاية التى يتوخاها . والمرونة التى هى الابتداع والتصرف فى الطريقة الفردية لا تخالف الطرق العامة . فمثل المعلم فى ذلك مثل الطبيب الذى تتطلب مهنته العمل بقواعد معينة ومع ذلك يتصرف تبعاً لما تقتضيه حالة المريض وما يناسب مزاجه

المقال الرابع عشر

طبيعة موضوع الدرس

١ — موضوع الدرس للمعلم والمتعلم
٢ — نمو موضوع الدرس عند المتعلم
٣ — العلم أو المعرفة المعقولة
٤ — موضوع الدرس كاجتماعى

تتألف مادة التعليم أولاً من المعانى التى تنطوى فيها الحياة الاجتماعية. واستمرار الحياة الاجتماعية معناه أن كثيراً من هذه المعانى استمدتها أعمالنا الحاضرة من تجمع اختبارات ماضية. وكلما زادت الحياة الاجتماعية تعقيداً زادت هذه العوامل فى عددها وفحواها ووجدت الحاجة لاختيار شكل ونظام خاص يمكن به نقلها إلى الأجيال الجديدة بصورة ملائمة. غير أن هذه العملية نفسها قد ينشأ عنها ما يجعل مادة التعليم كشىء له قيمة بذاته منفصلاً عن وظيفته فى ترقية إدراك المعانى التى تنطوى فى اختبارات الأحداث الحاضرة. وخصوصاً جعل المعلم يتصور أن مهمته أن يجعل التلميذ يحصل ويقدم ما يحصله فى حالات مقررة بقطع النظر عن اندماج ذلك التحصيل فى أعماله كعضو نام فى الهيئة الاجتماعية. على أن العامل الإيجابى يستمر حينما يبتدىء الصغير فى أشغال عملية لها أصل واستعمال اجتماعى ثم يتقدم لإدراك علمى للمواد والنواميس التى يشملها عمله وذلك بتمثيل (أى هضم) اختبار وأفكار ذوى الاختبارات الواسعة حتى تصبح ملكاً وجزءاً من اختباراته الشخصية.

المقال الخامس عشر

العمل واللعب فى منهج التعليم

١ — مكان الأشغال العملية فى التربية

٢ — الأعمال النافعة

٣ — العمل واللعب

وجدنا فى الفصل السابق أن المادة الأساسية فى المعرفة هى التى تأتى من مباشرة العمل . والفائدة التعليمية المعادلة لهذا المبدأ هى دوام استعمال أشغال سهلة تستدعى رغبة الأحداث وتلائم قواهم وتماثل الحالات العامة فى الأعمال الاجتماعية . فيكسبون المعلومات والحذق من ممارستهم واستعمالهم للمواد والأدوات وقوانين القوى فى أثناء إدائهم الأعمال لذاتها . وبما أن لهذه الأشياء مثيلاً فى الحياة الاجتماعية فهى تكسب الحذق والمعرفة المكتسبة صفة تجعلهما ينتقلان ويطبقان خارج المدرسة .

ومن المهم ألاّ تخلط المميزات السيكولوجية بين العمل واللعب مع الفروق الاقتصادية . فاللعب من الوجهة السيكولوجية يمتاز بأنه ليس لهواً ولا هو بدون غرض . والواقع أن الغرض من اللعب يظن أنه زيادة العمل فى عمل واحد بدون تحديد استمرار العمل وبقطع النظر عن النتائج المتحصلة

وكلما زادت الأعمال تعقيداً أكسبت زيادة فى المعانى بالانتباه المتزايد للنتائج الخاصة التى أنجزت وهكذا يدخل الأحداث تدريجاً فى العمل .

وكل من اللعب والعمل مباح للجميع مرغوب فيه لذاته بقطع النظر عن الظروف الاقتصادية الزائفة التى تميل لجعل اللعب لهواً فاتراً عند الأغنياء كما أنها تجعل الشغل عند الفقير عملاً غير متناسق .

والعمل من الجهة السيكولوجية ما هو إلاّ عمل يشمل إدراك النتائج كجزء من العمل وإلاّ أصبح العمل اكراهاً إذا كانت نتائجه خارجة عنه أى كغاية العمل لها مجرد وسيلة . أما العمل الذى يتخلله هيئة تسلية فهو فن فى صفته ان لم يكن فى مدلوله العرفى .

المقال السادس عشر

قيمة الجغرافيا والتاريخ

١ — اتساع معنى الأعمال الأولية
٢ — الصفة التكميلية للجغرافيا والتاريخ
٣ — التاريخ والحياة الاجتماعية الحاضرة

من طبيعة الاختبار أن يتضمن معانى وراء ما يدرك منه لأول وهلة فاذا ما استعدنا هذه المعانى للوجدان أعلت معنى الاختبار. فكل اختبار مهما كان تافهاً لأول ما يبدو فيه القدرة على اتخاذ قيمة عالية لا حد لها وذلك بتوسيع نطاق علاقته الممكنة. والاختلاط الطبيعى بالغير هو أقرب طريق لحصول ذلك النمو لأنه يربط خلاصة تجارب الجماعة بل والجنس أيضاً بتجارب الفرد. ومعنى الاتصال الطبيعى أن يكون ثم مصلحة مشتركة تحمل الفريقين على الأخذ والعطاء وتبادل المنفعة وذلك ما يميزه عن طريقة التبليغ أو تقرير الأشياء لمجرد التأثير الذى تحدثه فى الغير لامتحانه ورؤية ما يستطيع حفظه واعادته حرفياً

والجغرافيا والتاريخ هما الموردان العظيمان فى المدرسة لتوسيع معنى الاختبار الشخصى المباشر. والأشغال الفعلية المذكورة فى الفصل السابق تزيد فى فهم ما يتعلق بطبيعة الكون وحياة الإنسان. فالجغرافيا والتاريخ ما لم يعلما لأسباب خارجية أو كمجرد صور من الحذق فان قيمتهما

التهذيبية أنهما يعدان أقرب الطرق وأفيدها لعالم أوسع من المعانى الواردة فيهما

والتاريخ يجعل أمور الإنسان واضحة والجغرافيا كذلك توضح العلاقات الطبيعية ولا شك فان هذين الموضوعين هما وجهان لنفس المجموع الحى لأن حياة البشر فى مجتمعهم سائرة فى الطبيعة لا كشىء عارض وإنما كمادة وواسطة النماء .

المقال السابع عشر

العلم فى مضمار الدراسة

١ – العلم المنطق والسيكولوجي ٢ – العلم والتقدم الاجتماعى
٣ – العلوم الطبيعية والانسانية فى التعليم

العلم يمثل ثمرة العوامل المدققة فى الاختبار فهو بدلاً من أن يرتضى بمجرد الاختبار العادى الشخصى يسعى لما يكشف أساس ونتائج أى اعتقاد . وتتميم ذلك يلبس العبارات ثوباً منطقياً . ومن جهة التعليم يجب أن نذكر أن من مميزات الطريقة المنطقية لكونها تتعلق بمادة موضوع بلغ درجة عالية من الاتقان العقلى فهى تختلف عن طريقة المتعلم بنفسه التى هى التتبع والانتقال من حالة بسيطة ناقصة الى حالة اختبار عقلى ممحص . واذا أغفلت هذه الحقيقة تصبح مجرد معلومات هى على كل حال أقل فائدة وأبعد عن المعلومات العادية لأنها موضوعة فى ألفاظ اصطلاحية غير مألوفة .

أما الوظيفة التى على العلم أن يتممها فى منهج التعليم فهى ما تممه للنوع أى تحريره من حوادث التجربة الوقتية المحلية وتفتيح عين العقل لرؤية الحقائق واضحة لا تحجبها غشاوة من العادات والميول الشخصية . والخصائص المنطقية فى التجريد والتعميم والتحديد كلها تقترن بهذه الوظيفة فتحرير فكرة من قرينة خاصة نشأت منها وجعلها أوسع دلالة تجعل نتائج تجارب أى فرد فى متناول كل انسان وعليه نهائيًا وفلسفياً يكون العلم هو العضو العامل فى التقدم الاجتماعى العام .

المقال الثامن عشر

القيم التهذيبية

١ – طبيعة الاستيعاب أو التقدير

٢ – تقدير قيمة الدراسات

٣ – تقسيم القيم وترتيبها

المواد التى ينطوى عليها تقدير قيمة الأشياء قد مرت فى بحث الأغراض والمصلحة لكن بما أن القيمة التهذيبية ترتبط بما يطلب من الدروس المتنوعة فى منهج التعليم نعيد النظر فى قيمة الغرض والمصلحة من وجهة الدروس الخاصة . فكلمة قيمة تعنى معنيين مختلفين تماماً فأولاً هى تعنى تقدير الشئ لنفعه لصاحبه وهذا هو الاختبار الكامل فمعرفة الشئ معناه التقدير .

ثانياً — أن معرفة القيمة تعنى عملاً عقلياً محدداً هو المقارنة ثم الحكم وهذا يحصل حينما ينقص الاختبار الكامل المباشر ويتساءل عن أى الممكنات المختلفة أفضل للحصول على إدراك كامل أو اختبار حيوى فى موقف ما

وعلى كل حال يجب ألا نقسم الدراسات فى منهج الدراسة الى ما يقدر لقيمته الذاتية وما هو كأداة أو له قيمة وراء قيمته الذاتية . أما عمل معيار قياسى لأى فرع من العلوم فيرجع إلى ما يمنحه ذلك العلم لقيمة الاختبار

الحالى والتقدير المباشر . وللأدبيات والفنون قيمة خاصة لأنها تمثل التقدير على أحسن ما يكون وتحقيق سام للمعانى ناتج من الانتخاب والتفكير على أنه لا بد فى اختيار كل موضوع أيًّا كان أن يكون لذلك العلم صفة يرغبها الفرد لجمال فيها .

والمقياس الوحيد لتقدير قيمة الدراسات التى لها قيمة ذاتية والتى لها قيمة وراء قيمتها الذاتية هو ما تمنحه رأساً من القيم الأولية لكل أنواع الاختبار . والميل لتعيين قيمة لكل فرع من فروع الدراسة واعتبار المنهج الدراسى فى مجموعه تخليط تألف من جمع تلك القيم المقسمة هو نتيجة فصل الجماعات والطبقات الاجتماعية ولذلك كانت مهمة التربية فى هيئة اجتماعية ديموقراطية أن تكافح هذا الفصل حتى تتقوى المصالح المختلفة وتتفاعل بعضها مع بعض .

المقال التاسع عشر

العمل والفراغ

١ – أصل التعارض
٢ – المركز الحالى

من التقسيمات النوعية التى لها قيمة تهذيبية كما بحثناها فى الفصل السابق تلك التى بين التحصيل للثقافة والتحصيل للمنفعة . وربما كانت هى الأكثر أهمية بين تلك التقسيمات . ويظن غالباً أن هذا الفاصل حقيقي مطلق ولكنه فى الحقيقة تاريخى واجتماعى نشأ مع تقدير القيمة العلمية فى اليونان وتأسس على أن الحياة البشرية الحقيقية كان يحياها أفراد قليلون يعيشون على ما ينتجه سواهم . وقد أثرت هذه الحقيقة فى العقيدة السيكولوجية الخاصة بعلاقة التعقل والأهواء نظريًّا وعملياً . وكانت منطوية فى نظرية سياسية[1] تقسم البشر دائماً الى من يستطيعون الحياة العقلية التى هى غايتهم والى من لهم فقط الأهواء والعمل بينما غاياتهم يعدها لهم سواهم

واذا نحن فسرنا الفارقين النفسى والسياسى تهذيبياً أحدثنا انقساماً بين التربية الحرة التى تحمل الفرد على إرضاء ميله وتكريس أوقات فراغه

---

(١) يشير الى فلسفة أفلاطون فى سياسة الدولة
(Plato's theory of the State)

للمعرفة لمحض ذاتها وبين التدريب العملى على أعمال آلية خالية من استعمال العقل والذوق الفنى .

أما فى الوقت الحاضر فالنظرية وان تكن تغيرت كثيراً فى الواقع غير أن العوامل القديمة التى أثرت فى الموقف التاريخى لا تزال كافية لوجود الفارق التهذيبى مع بعض التحويرات التى كثيراً ما تقلل من تأثير الوسائل التهذيبية . فمشكلة التعليم فى الجماعة الديمقراطية هى أن تتخلص من هذه الفلسفة الثنائية وتنشئ فروعاً من التعليم تجعل الفكر قائداً نحو عمل حر للجميع كما تجعل أوقات الفراغ كمكافأة على تحمل مسئولية الخدمة بدلاً من اعتبارها اعفاءً منها .

المقال العشرون

الدراسات العقلية والعملية

١ — تعارض الاختبار والمعرفة الحقيقية

٢ — النظرية الحديثة للاختبار والمعرفة

٣ — الاختبار والتجريب العلمى

ان الذى حمل اليونان على الفلسفة هو فشل عاداتهم التقليدية ومعتقداتهم فى ضبط أعمال الحياة فقادهم ذلك الى انتقاد العادات ومعاكستها والبحث عن مورد سلطة أخرى فى الحياة والاعتقاد .

ولما رغبوا فى ايجاد مقياس عقلى للحياة والاعتقاد وكانوا قد اعتبروا الاختبار كالعادات التى ثبت لهم نقصها انقادوا لمضادة صريحة بين العقل والاختبار وهكذا كلما عظم الأول انحط الثانى — ولما كان الاختبار يماثل ما يعمله النَّاس ويقاسونه على الأخص من تغيير أحوال الحياة المختلفة انحطت قيمة العمل بفضل فلسفتهم كما هَبَطت فلسفتهم نفسها . وهذا النفوذ انضم الى عوامل اخرى عظمت فى التعليم العالى كل الأساليب والموضوعات التى لم تتضمن أقل استعمال للملاحظة والأعمال الجسمية .

أما العصر الحديث فقد بدأ بثورة على هذه الفكرة داعياً إلى فضل الاختبار مهاجماً ما يدعى مدلولات عقلية محضة على اعتبارهم مستنداً على

أن هذه المدلولات تحتاج الى نتائج اختبارات واقعة لتثبتها والا فانها تعتبر مجرد تشبث بأوهام ومصلحة طبقة منظمة من الناس يحتمون تحت تسمية أنفسهم عقليين .

ولكن ظروفاً مختلفة أدت الى اعتبار الاختبار مجرد معرفة مغفلين قيمته الذاتية العملية والعاطفية واعتبروه كناية عن قبول محسوسات منفصلة لا خيار فيها . ولذلك اقتصر الاصلاح التهذيبي الذى تأثر بالنظريات الحديثة على ازالة النزعة الشديدة فى الاعتماد على الكتب . وفى أثناء ذلك تقدم علم السيكولوجيا والأساليب الصناعية وطريقة الاختبار فى العلم فجعل ذلك التقدم للاختبار معنى صريحاً مرغوباً ممكناً وأحيت هذه النظرية فكرة القدماء القائلة بأن الاختبار عملى أولاً لا معرفى . ولو أن هذه النظرية القديمة قد تغيرت بإدراك أن العمل قد يوجه حتى يحوى كل ما يشير اليه الفكر وبذلك يتأتى الحصول على معرفة ممحصة يصبح عندها الاختبار علمياً ولا يبقى مجرد تجارب عادية كما ان العقل لا يبقى قوة بعيدة عن ادراكنا بل ويشير إلى كل ما يجعل العمل مثمراً فى معناه . ويدل هذا التغيير من الوجهة التهذيبية على رسم خطة للدرس وأسلوب للتعليم أشبه بما بيناه فى الفصل السابق

المقال الحادى والعشرون

الدراسات الطبيعية والاجتماعية

١ — الأساس التاريخى للدراسة البشرية

٢ — الاهتمام العلمى الحديث بالطبيعة

٣ — المشكلة التهذيبية الحاضرة

ترى صورة الفلسفة الثنائية التى فصلت الانسان عن الطبيعة منعكسة فى تقسيم الدروس الى علوم طبيعية وأخرى انسانية[1] مع الميل لقصر قيمة الثانية على مدونات الماضى الأدبية. ولم تكن هذه الفلسفة من مميزات الفكر اليونانى كما كان غيرها مما عرفناه ولكنها قامت أولاً لأن ثقافة روما وأوروبا البربرية لم تكن من محصولهم وانما استعاروها من اليونان بطريق مباشر أو غير مباشر وثانياً لأن الظروف السياسية والاكليركية عززت عدم الاستغناء عن سلطة المعرفة الماضية كتلك التى نقلت فى المدونات الأدبية.

وأخيراً كان تقدم العلم الحديث منبئاً بتجديد الروابط الوثيقة التى تربط الطبيعة والبشرية لأنه نظر لمعرفة الطبيعة كوسيلة للحصول على التقدم البشرى وسعادته. غير أن أكثر التطبيقات العلمية كانت فى مصلحة طبقة بدل أن تكون مشاعة بين الناس. وكان للصيغة

---

(١) العلوم الانسانية تتضمن التاريخ والأدبيات والعلوم الاجتماعية والسياسية

التى وضعت فيها النظرية العلمية المقبولة فى تلك الأيام أن أوجدت نزعتين الأولى أنها ميزت الطبيعة فجعلتها مادية محضة منفصلة عن الانسان الذى هو روحى غير مادى . والنزعة الثانية اعتبار العقل كأنه وهم فكرى ليس إلا وعليه مالت لاعتبار العلوم كمجموعة دراسية منفصلة مؤلفة من معلومات فنية تتعلق بالعالم المادى وحفظت الدراسات الأدبية القديمة كدروس انسانية . وفيما قدمناه عن ارتقاء المعرفة والخطط التهذيبية التى تأسست على هذا الارتقاء ما يدل على التغلب على ذلك التفريق وإدراك المكانة التى تشغلها دراسة العلوم الطبيعية فى شؤون البشر .

المقال الثانى والعشرون

الفرد والعالم

١ — العقل كفردى محض

٢ — العقل الفردى كعامل فى اعادة التنظيم

٣ — المتعادلات التهذيبية

الفردية الصحيحة هى ثمرة ضعف تسلط العادات والتقاليد باعتبارها مقاييس العقائد . ونحن اذا استثنينا الأمثلة المبعثرة عند ما كان الفكر اليونانى فى أوْجه نجدها مظهراً عصرياً نوعاً ونجد أن الهيئة الاجتماعية نفسها التى كانت سلطة التقاليد القديمة تضغط عليها لم تستخدم الفردية وترقيها . ولأسباب عدة عللوا الفردية الجديدة فلسفياً بانها لم تكن لنمو العوامل ولا لتحرير وتحويل المعتقدات السابق قبولها بل لتأكيد أن لكل فرد عقلاً مستقلاً بنفسه منفصلاً عن كل ما عداه . ومن الوجهة النظرية لهذه الفلسفة نشأت نظرية استطاعة وقوف العقل على المعلومات من نفسه كما نشأ من وجهتها العملية امكان وجود وجدان فردى يعمل لمصلحة المجموع أو الارشاد الاجتماعى . ومع أن هذه الفلسفات التى قامت لمعالجة هذه المسائل لم تؤثر فى التربية مباشرة فان الافتراضات المنطوية فيها وجدت لها مجالاً ظهر فى التفريق الذى كثيراً ما يُعمل بين الدرس والسلطة أو بين الحرية الفردية والتسيير بواسطة الغير

والشيء المهم الذى يجب ألاَّ يغيب عن الذهن من جهة الحرية انها تدل على موقف عقلى اكثر من دلالتها على حركات خارجية اختيارية. على أن هذه الحرية العقلية لا تستطيع النمو بدون أن تميل إلى الاستكشاف والتجريب والتطبيق الخ

والهيئة الاجتماعية القائمة على العادات تستخدم الاختلافات الفردية الى حد محدود ينطبق على العرف والعادات الشائعة كأنما يقصدون توحيد و بقاء كل طبقة على حدة. أما الجماعة الراقية فتعتبر الاختلافات الفردية ثمينة إذ فيها رقيها ولذلك فان الجماعة الديمقراطية لكى لا تنافى مبادئها العالية يجب أن تسمح بالحرية العقلية وتمثيل المواهب والمصالح المختلفة فى قياساتها التهذيبية.

المقال الثالث والعشرون

الاوجه الصناعية فى التربية

١ — معنى الصناعة

٢ — مكان الغايات الصناعية فى التربية

٣ — الفرص والأخطار الحالية

الصناعة تدل على أى عمل مستمر يؤدى خدمة للغير ويشغل قوى الفرد لاتمام هذه النتيجة . ومسألة علاقة الصناعة بالتربية تضع تحت التأمل كل المسائل المتعددة التى بحثناها سابقاً فى بحثنا علاقة الفكر بالأعمال البدنية وعلاقة وجدان الفرد بحياة الجماعة وعلاقة الثقافة النظرية بالتصرفات العملية ذات النتائج المحدودة وعلاقة كسب العيش والتمتع بأوقات الفراغ . وعلى العموم فان عدم تقدير أوجه الصناعة المختلفة فى التربية (ما عدا العلوم الأولية كالقراءة والكتابة والحساب فى المدارس الأولية) تلازمه المحافظة على نماذج الماضى الارسنقراطية . غير أنه توجد فى الوقت الحاضر حركة لمصلحة شىء يسمونه التدريب الصناعى الذى إذا أصبح نافذاً قوى هـذه الأفكار وكيفها بشكل يلائم النظام الصناعى الحاضر . وهذه الحركة ستديم التربية التقليدية الحرة أو الثقافة للعدد القليل من ذوى الثروة وتعطى المجموع تعليماً صناعياً تجارياً ضيقاً

يتممه من يريدون التخصص فيه يسيرهم سواهم . وهذه الخطة طبعاً تدل على مجرد استمرار التقسيم الاجتماعى القديم وما يقابله من الفلسفة الثنائية من وجهتيها العقلية والأدبية لكنها تعنى استمرارها تحت ظروف مبررات وجودها فيها أقل كثيراً لأن الحياة الصناعية الآن لا غنى لها عن العلم لدرجة تؤثر فى كل أشكال الاتصال الاجتماعى حتى أنه توجد فرصة لاستخدامها لنمو العقل والأخلاق . أضف الى ذلك أن استعمالها التعليمى الصائب يؤثر فى الأفكار والميول فيحمل أصحابها الذين لهم علاقة بالتشريع والادارة على تحوير الأوجه الضارة فى النظام الصناعى والتجارى الحاضر . كذلك هى تحول القدر المتزايد من العطف الاجتماعى الى نتائج نافعة بدلاً من بقائه شعوراً انسانياً أعمى . وتوقظ فى الذين يشتغلون فى المهن الصناعية رغبة وقدرة ليشتركوا فى الضبط الاجتماعى واستعداداً ليكونوا سادة فى الصناعة المقدرة لهم وتجعلهم قادرين على أن يشبعوا بالمعانى الأشكال الفنية والميكانيكية التى هى مظهر خاص فى نظامنا الآلى فى الانتاج والتوزيع . وفى هذا كفاية للذين ليست لهم فرص اقتصادية (فقراء) . أما الذين أسعدهم الحظ من الجماعة فكانوا فى سعة فهى تزيد عندهم العطف على العامل وتوجد فى عقولهم ميلاً لكشف عوامل التهذيب فى الأشغال النافعة وتزيد عندهم الشعور بالمسؤولية الاجتماعية .

والمشكل فى مسألة نظام التعليم الصناعى فى الوقت الحاضر راجع بمعنى آخر إلى حقيقة كونه يرتكز بشكل خاص على أمرين أساسيين أولهما فيما إذا كان خير تمرين للعقل يتأتى بقطع النظر عن الشغل أو أنه يأتى بواسطة العمل الذى يسخر الطبيعة لمنفعة الإنسان ؟ وثانيهما فيما إذا كانت خير ثقافة للفرد تتم تحت ظروف أنانية أو اجتماعية؟ ولا ندخل فى التفصيلات فى هذا المقال لأن هذه الخاتمة تلخص أبحاث المقالتين الرابعة عشر والثانية والعشرين .

المقال الرابع والعشرون
فلسفة التربية

١ — طبيعة الفلسفة

٢ — لمحة تاريخية

نحن وان لم نُعرّف الفلسفة قد وصفناها فى الفصول السابقة عند ايضاحنا المسائل التى نعالجها وأظهرنا أن هذه المسائل منشؤها التعارض والصعوبات فى الحيـاة الاجتماعية وأنها تتناول علاقة العقل والمادة . الجسد والروح . البشرية والعالم المادى . الفرد والمجموع . النظريات أو المعرفة والعمل الخ . أما حقيقة كون المسائل الفلسفية منشؤها الصعوبات المنتشرة المحسوسة فى المعاملات الاجتماعية فيخفيها أن الفلاسفة طبقـة مخصصة تستعمل لغة اصطلاحية خاصة تختلف عن الألفاظ التى يعبَّر بها عن تلك الصعوبات عادة

أما الفلسفة من جهة موضوعات التدريس فما هى إلّا محاولة الفهم أو جمع شتات تفاصيل الحياة والعالم فى اتحاد شامل لتصير بذلك وحدة أو لتقليل تلك التفاصيل لمبادئ نهائية قليلة العدد كما نرى فى الفلسفة الثنائية . فما الفيلسوف ومن يقبل فلسفته الا محاول الوصول بقدر الامكان إلى نظرة موحدة مناسبة كاملة للاختبار . وفى كلمة الفلسفة التى هى محبة الحكمة خير ما يعبر عن ذلك

وعند ما ينظر الى الفلسفة نظرة جدية يكون من المسلم به أنها تدل على حكمة تؤثر فى سير الحياة . وهذه الرابطة المباشرة الوثيقة بين الفلسفة وبين النظر الى الحياة تميز الفلسفة عن العلم . نعم أن حقائق العلم وقوانينه الخاصة تؤثر فى السلوك لدلالتها على الأشياء التى يمكن والتى لا يمكن عملها ولاعدادها وسائل التنفيذ كذلك . غير انه عند ما يتخطى العلم تقرير الحقائق الخاصة التى استنبطها من العالم الى موقف عام يكون قد غاص فى الفلسفة . فالعلم يتضمن دائماً الغايات التى يهم الجماعة اتمامها فاذا جردته عن هذه الغايات لا يكون ثمّ ما يمنع استخدام اكتشافاته لشفاء الأمراض أو لانتشارها لزيادة وسائل العيش وحفظ الحياة أو لاثارة حرب تمحوها. فلو كان للجماعة مصلحة فى أمر خيراً كان أو شراً دلها العلم على طريقة الوصول اليه ولهذا تكون مهمة الفلسفة مزدوجة

فأولاً عليها نقد الغايات الموجودة مع مراعاة الحالة العلمية الراهنة مظهرة القيم التى هُجرت بعامل تَطَلب موارد جديدة مبينة أى القيم لا تتعدى العاطفة لعدم وجود وسيلة لتحقيقها

وثانياً عليها شرح نتائج التخصص العلمى ومركزه فى المحاولات الاجتماعية المستقبلة

ومن المحال أن تنجح الفلسفة فى هذا ما لم يوجد ما يعادلها من النظريات التهذيبية التى توضح ما يجب وما لا يجب عمله . فبالفنون التهذيبية تستطيع الفلسفة ان تنشىء أساليب لاستخدام قوى البشر

بما يتفق مع الأفكار الجدية السديدة فى الحياة لأن التربية هى المعمل الذى تمتحن فيه وتبرز الى حيز الوجود تلك المميزات

ومن المفيد هنا أن نذكر أن الفلسفة الأوربية نشأت بين الاثينين تحت الضغط المباشر للمسائل التهذيبية . أما تاريخ الفلسفة الذى أنشأه الاغريق فى آسيا الصغرى وإيطاليا فما هو إلاّ فصل فى تاريخ العلم اكثر منه فى الفلسفة كما نفهمها اليوم . فقد كانت الطبيعة موضوع بحوثهم وخلق الأشياء وتبدلها محل تأملاتهم . وأخيراً أتى المعلمون الرحل المعروفين بالسفسطائيين وابتدءوا يطبقون أساليب ونتائج بحوث الفلاسفة الطبيعيين على الأخلاق . ولما علّم هؤلاء السفسطائيون الذين كانوا أول مربين احترفوا التدريس فى أوربا الشباب الفضيلة والفنون السياسية وادارة المدن وتدبير المنزل ابتدأت الفلسفة تعالج علاقة الفرد بالعالم وبالجماعات والطبقات الممتازة . كما عالجت علاقة الانسان بالطبيعة والتقاليد بالتفكير والمعرفة بالعمل وتساءلوا أيمكن أن نتعلم ؟ وما هو العلم ؟ أنه يتعلق بالمعرفة ولكن ما هى المعرفة ؟ وكيف تتم ؟ أبواسطة الحواس أم باحتراف عمل من الأعمال أم بعقل سبق تدريبه تدريباً منطقياً ؟ وما دام التعلم هو اقتراب من المعرفة فهو اذن يتضمن العبور من طريق الجهل الى الحكمة . من الحرمان الى الامتلاء . من النقص الى الكمال أو من العدم الى الوجود كما يقول الإغريق . ولكن كيف يتم هذا الانتقال ؟ وهل يمكن حقيقة التغيير والنمو ؟ واذا كان

ممكناً فكيف ؟ ولنفرض اننا اجبنا عن هذه الأسئلة فما هى العلاقة بين التعلم والمعرفة والفضيلة ؟ ولقد أدى هذا السؤال الأخير لفتح مسألة علاقة العقل بالفعل والنظريات بالعمل نظراً لأن الفضيلة تلازم العمل . ألم تكن المعرفة التى هى عمل العقل أنبل صفات الانسان ؟ وعليه ألم تكن الأعمال العقلية الخالصة نفسها أسمى الغايات كلها إذا قورنت بغاية المعاملة الودية والحياة المدنية الثانوية بالنسبة لتلك الغايات ؟ هذا من جهة ومن جهة أخرى أكانت المعرفة العقلية التى يفتخر بها اكثر من ادعاء أجوف وعبث حاط للأخلاق هادم للروابط الاجتماعية التى تربط الناس فى حياتهم ؟ ألم تكن الحياة الحقيقية الوحيدة (لأنها الخلقية الوحيدة) هى التى تأتى من اعتياد الطاعة للأعمال التى ألفتها الجماعة ؟ ألم تكن التربية عدوة الوطنية الحقة لأنها وضعت قياساً ينافس تقاليد الجماعة ؟

وما هو إلاّ جيلان أوثلاثة حتى أصبحت هذه الأسئلة بعيدة عن مركزها الأصلى العملى فى التربية وصار يبحث فيها لذاتها كموضوعات فلسفية أو فروع مستقلة . غير أن حقيقة كون مجرى الفكر الفلسفى الأوربى نشأ كنظرية اجراءات تهذيبية أفصح شاهـد على العلاقة الوثيقة التى بين الفلسفة والتربية. فليست فلسفة التربية تطبيقات خارجية وأفكار مهيأة لنظام عملى مختلف أصله وغايته وانما هى تكوين واضح لمسائل

إنشاء عادات عقلية وخلقية حسنة مع مراعاة الصعوبات القائمة فى الحياة الاجتماعية المعاصرة .

وأشمل تعريف للفلسفة يمكن اعطاؤه هو أنها نظرية التربية فى أعم وجوهها وعليه فان تجدد الفلسفة والتربية والأساليب والمثل الاجتماعية العليا تتمشى معاً . فاذا كان لنا حاجة خاصة فى الوقت الحاضر لتجدد الفلسفة حاجة تحثنا لتنقيح الأفكار الأساسية للنظم الفلسفية التقليدية فذلك نظراً للتغيير العظيم الذى حصل فى الحياة الاجتماعية المرافق لتقدم العلم والثورة الصناعية ونمو الديمقراطية فمثل هذه التغييرات الفعلية لا يمكن أن تتم بدون أن تتطلب إصلاحاً تهذيبياً يناسب الظروف الجديدة وبدون أن تقود الناس للتساؤل عن أى الأفكار وأى المثل العليا تشمله هذه التغييرات وما الذى تتطلبه من التنقيح تلك الأفكار والمثل العليا الموروثة من الثقافات القديمة الغير المتجانسة

وزبدة القول أن الفلسفة نظرية معممة للتربية وأنها شكل من التفكير يجد كل تفكير أساسه فيما هو مجهول فى موضوع الاختبار ويقصد تعيين ما فيه من الالتباس وعمل افتراض لإزالته تمتحن صحته بالعمل . والتفكير الفلسفى يختلف عن غيره بأن المجهولات التى يتناولها توجد منتشرة فى ظروف وغايات اجتماعية مؤلفة من الخلاف بين مصالح منظمة ومطالب هيئات نظامية . ولما كانت الطريقة الوحيدة للتوفيق المناسب بين النزعات المتعارضة هى تغيير الميول العاطفية والعقلية

فالفلسفة بالطبيعة صيغة واضحة لمصالح الحياة المختلفة و بيان لوجهات النظر والأساليب التى يمكن بها تحسين وتوازن المصالح المذكورة . وبما أن التربية هى العملية التى يتم بها التحرير اللازم لا أن تبقى مجرد افتراض ما هو مرغوب فاننا ندرك المبرر فى قولنا أن فلسفة التعليم ما هى إلاّ التربية العملية المسيرة بقصد .

المقال الخامس والعشرون

نظريات المعرفة

١ — الاستمرار يعارض الثنائية

٢ — مختلف الآراء

ان التقسيمات الاجتماعية التى تعترض الاختلاط الحر المثمر بين أعضاء الطبقات المختلفة تحدث رد فعل فتجعل عقل ومعرفة أعضاء الطبقات المنعزلة محدودة أو ذات وجهة واحدة . فالذين يقصر اختبارهم على المنافع بعيدة عن الغاية العظمى التى يخدمونها يحسبون من ذوى الخدمة العملية . والذين يتمتعون ويعيشون فى عالم من المعانى والتأملات التى لم يشتركوا فى انتاجها الفعلى يسمون عقليين والذين يتصلون بالأشياء مباشرة ويكيفون أعمالهم على مقتضاها هم فى تأثيرهم طلاب حقيقة . والذين يفصلون المعانى عن أشيائها ويضعونها فى عالم دينى أو روحى كما يقال هم فى أثرهم دعاة الأمثلة العليا . والذين يهمهم التقدم ويجاهدون لتغيير المعتقدات الموروثة يؤيدون أهمية تأثير العامل الفردى فى المعرفة . والذين أهم عملهم أن يقفوا فى وجه التغيير ويحفظوا الحقائق الموروثة يؤيدون العام والثابت وهكذا

والنظم الفلسفية فى نظرياتها المتعارضة فى المعرفة تمثل شكلاً واضحاً من الأوصاف المميزة لهذه الاختبارات الناقصة أو ذات الوجهة

الواحدة نظراً لقيام الحواجز التى تحول دون الاختلاط وتمنع اختبار الانسان من الاتساع والاكتمال باختبار غيره ممن يختلفون عنه فى ظروفه

ومثل ذلك : لما كانت الديمقراطية مبدؤها التبادل الحر للاستمرار الاجتماعى لذلك يجب أن تنمى نظرية معرفة ترى فى المعرفة الطريقة التى بها يمكن الحصول على اختبار الفرد وأنارة الطريق لسواه مما يزيد فى فهم وجهة الاختبار ومعناه . والتقدم الحديث فى علم الحياة وعلم وظائف الأعضاء والمنطق فى العلوم الاختبارية يهىء المعدات العقلية الخاصة المطلوبة لتحل وتصوغ مثل هذه النظرية . ويعادل تأثير هذا التقدم العلمى فى الحياة التهذيبية فى المدارس ذلك التقدم الذى جعل الرابطة فى تحصيل المعرفة الأعمال والأشغال التى تتم فى وسط حياة اختلاط واجتماع تشبه الحياة الاجتماعية .

المقال السادس والعشرون

نظريات الاخلاق

١ — الآداب الظاهرية وغير الظاهرية

٢ — تعارض الواجب والرغبة

٣ — الذكاء والخلق

٤ — الاجتماع والاخلاق

أهم ما فى مسألة التربية الخلقية فى المدارس هو العلاقة بين المعرفة والسلوك لأنه إذا لم يكن التعليم فى المدة الدراسية النظامية يؤثر فى الأخلاق فمن العبث أن نحسب أن الغاية الأدبية المتحصلة غاية التربية الرئيسية الموحدة . واذا لم توجد علاقة عضوية بين أساليب التعليم وموضوعات المعرفة والنمو الأدبى فلا بد من الالتجاء الى دروس ونظم خاصة : فليست المعرفة منفصلة عن بواعث الأعمال والنظر الى الحياة كما أن الأخلاق الحقيقية ليست كناية عن أشكال وظواهر للتأدب .

والنظريتان اللتان ترتبطان بنوع خاص بفصل التعليم عن العمل وبالتالى عن الآداب هما اللتان تفرقان بين الميل الداخلى والرغبة أو العامل الوجدانى الفردى وبين الأعمال كأنما هى أشياء مادية خارجية . واللتان تجعلان العمل الناتج عن الرغبة مضاداً للعمل الذى يصدر عن المبدأ .

وكلا هذين الفارقين يمكن التغلب عليه بخطة تهذيبية يكون فيها التعليم قرين الأعمال المستمرة أو الأشغال التى لها غاية اجتماعية واستخدام أشياء تشبه تلك التى فى الحالات الاجتماعية لأنه فى مثل تلك الظروف تصبح المدرسة نفسها شكلاً من الحياة الاجتماعية أو صورة مصغرة للجماعة لها علاقات وثيقة بالأعمال والحالات التى تحدث خارج المدرسة . وكل تربية تنمى القوة لمشاركة الحياة الاجتماعية مشاركة فعلية هى أدبية فى تأثيرها ومرماها . إذ أنها تُكوّن نوعاً من الخلق لا يكتفى صاحبه بالعمل الخاص اللازم اجتماعياً بل يرغب فى التطور المستمر الذى يتطلبه النماء . فما الرغبة فى التعلم والاستفادة من كل ما يتصل بالحياة إلاَّ النزعة الأدبية الحقة .

ЛЕНИНГРАДСКАЯ ГОСУДАРСТВЕННАЯ ОРДЕНА ТРУДОВОГО КРАСНОГО ЗНАМЕНИ БИБЛИОТЕКА

DATE DUE

JAFET LIB.
19 DEC 2003
Circulation Dept. 5

JAFET LIB.
16 JUN 2010
Circulation Dept. 1

JAFET LIB.
30 JUN 2004
Circulation Dept. 5

JAFET LIB.
-9 JAN 2006
Circulation Dept. 4

370.1:D51rAk:c.2
ديوى ،جون
رسالة فى فلسفة التربية الحديثة
AMERICAN UNIVERSITY OF BEIRUT LIBRARIES
01021276

American University of Beirut

AMERICAN UNIVERSITY OF BEIRUT
UT VITAM HABEANT ABUNDANTIUS HABEANT
1866
الجامعة الأميركية في بيروت

370.1
D51rAk
c.2
General Library

370.1
D51rkA
c. 2