مجلة
كلية التربية
جامعة الخرطوم
العدد الرابع
السنة الثانية
أبريل 2010م
ربيع الثاني 1431هـ

الفكر التربوي الغربي المعاصر وصراع فلسفات الماهية والوجود : دراسة تاريخية مقارنة

د.الرشيد حبوب محمد الحسين
أستاذ مشارك- قسم أصول التربية
كلية التربية جامعة الخرطوم

الفكر التربوي الغربي المعاصر وصراع فلسفات الماهية والوجود : دراسة تاريخية مقارنة

د. الرشيد حبوب محمد الحسين
استاذ مشارك–قسم أصول التربية
كلية التربية – جامعة الخرطوم

المستخلص

تهدف هذه الدراسة لإبراز صور الصراع التاريخي بين فلسفات (الماهية) و (الوجود) ومانجم عن ذلك الصراع من آثار ومضاعفات انعكست على فلسفة التربية الغربية المعاصرة. أساس ذلك الصراع هو النظرة الثنائية إلى الطبيعة الإنسانية: ثنائية الجسم و العقل.

بإستخدام المنهج الفلسفي التحليلي ، خلصت الدراسة إلى فشل كلا التيارين في الوصول إلى تصور كامل لتربية الإنسان ، و بالتالي انعكس ذلك في نوع من الإضطراب والتناقض الذي أصاب فلسفة التربية الغربية المعاصرة في كثير من جوانبها.

لمعالجة موضوع الدراسة قسمت الدراسة إلى ستة مستويات. الأول منها يعنى بشرح مشكلة الدراسة ومنطقها ، والثاني يعرض صراع فلسفات الماهية و الوجود عبر التاريخ ، والثالث يناقش واقع فلسفة التربية الغربية المعاصرة. المستوى الرابع يبرز أهم نقاط الخلاف بين تربية الماهية و تربية الوجود. المستوى الخامس يستعرض أبعادا لأزمة في الفلسفة التربوية الغربية المعاصرة ، و المستوى السادس يلخص أهم نتائج الدراسة.

Contemporary Western Educational Thought and the Conflicting Essentialist and Existentialist Philosophies: A Historical, Comparative Study.

Dr. Elrasid Habboub Mohammed
Faculty of Education
University of Khartoum

Abstract

The study has been wholly oriented to shed some light on the historical ongoing conflict between the essentialist and existentialist philosophies of the west, and its impact on contemporary western educational thought. The Conflict can be attributed to, largely if not wholly, the traditionally disputed dualistic view of human nature: the "body and mind" view of dichotomy.

The study has laboriously and safely come to the conclusion that both philosophies essentialism and existentialism have failed to fulfil what they promised to deliver. Both philosophies have failed to offer a satisfactory perspective for education. Consequently this failure has resulted in different sorts of disruptive contradictions that can be detected in the contemporary western educational philosophy.

To achieve its aim, the study has been divided into six levels. The first highlights the problem of the study. The second traces the historical conflict between the essentialist and existentialist philosophies. The third level discusses the major trends and schools of the contemporary western educational philosophy. The fourth level focuses attention on the main areas of dispute between the two conflicting philosophies of education. The fifth explores aspects of disruption in the existing western philosophy of education. The sixth level highlights the main results of the study.

مدخل الدراسة :

يعتبر الفرد الإنساني محور العملية التربوية وأساسها وبالتالي يتوقف على فهمنا وإدراكنا لطبيعة الفرد الإنسانية فهمنا لهذه العملية التربوية، كما يتوقف عليه فهمنا لكافة الأهداف والوسائل التي تتبع في كافة مرافق التربية ومؤسساتها باختلاف فهمنا للطبيعة الإنسانية، اذن يختلف فهمنا لأهداف التربية وغاياتها .

في هذا الإطار، تناول العديد من الفلاسفة والمفكرين وعلماء النفس الطبيعة الإنسانية على أنها ثنائية مكونة من جسم وعقل ، الشئ الذي جعل لهذه الثنائية مضاعفات وآثار عديدة في التربية من الناحية الفكرية والعملية .

تاريخيا نشأ واستمر صراع مرير بين تيارين فلسفيين حول طبيعة الإنسان وما ينبغي إن يكون . ذلكم هو الصراع بين ماعرف بفلسفة الماهية Essentialism وفلسفة الوجود Existentialism . الأولى هي الأقدم وتقوم على مفهوم مثالي للإنسان ،عقلاني عند أفلاطون ،مسيحي عند القديس توماس الاكويني Thomas Aquinas . الثانية أكثر تأخرا , حواسية آنذاك عند روسو Rousseau ثم عند كيركجارد Kierkegaard ,تناول الإنسان كما هو وليس كما ينبغي أن يكون.

تبذل المحاولة في هذه الدراسة لتتبع تطورات هذه التيارات الفلسفية الكبرى ومعرفة مدى انعكاسها على واقع التجربة التربوية، والى أي مدى شكلت الملامح الرئيسة لفلسفة التربية الغربية المعاصرة وإلى أي حد كانت سببا في المشكلات التي تعاني منها في الوقت الراهن.

مشكلة الدراسة :

إن الموضوع الأساسي لفلسفة التربية كما يرى المختصون من المربين والمفكرين المعاصرين– لايتحدد في وضع نظرية للقيم بل هو عملية التربية نفسها،تصفها وتفسرها وتكشف عن معانيها ودلالاتها المختلفة . هذه الوظيفة لفلسفة التربية القائمة على وصف العملية التربوية واستخراج دلالاتها اقرب إلى المبدأ الظاهرياتي Phenomenalism القاضي بدراسة المشكلات في ضوء ماهيتها أو في إطار وضع ماهيةالاشياء في وجودها إذ لا يتسنى فهمها إلا انطلاقاً من وجودها الفعلي .قياسا بهذا المعيار تكون فلسفة التربية على نوعين هما :

فلسفة تربوية تنطلق أولاً مما ينبغي أن يكون عليه الفرد موضوع التربية بحثاً عن هويته وماهيته.فلسفة تربوية أخرى تبدأ أولا بتحديد ماهية الفرد تحديداً قبلياً.

الخيار إذن بين نوعين من التربية: تربية تقوم على ماهية الإنسان، وتربية أخري تقوم على وجود الإنسان. وبالتالي تتلخص مشكلة الدراسة في تحديد موقع فلسفة التربية الغربية المعاصرة بين هذين التيارين الفلسفيين.

أسئلة الدراسة :

تتمثل أسئلة الدراسة في الأتي :

ماهي الجذور التاريخية البعيدة لصراع فلسفات الماهية والوجود؟

ماطبيعة العوامل والقوى التي شكلت فلسفة التربية الغربية المعاصرة؟

ما نقاط الخلاف الجوهرية بين تيارات الماهية والوجود في مجال التربية الغربية؟

ما الواقع الراهن لفلسفة التربية الغربية المعاصرة ؟

هدف الدراسة :

يتلخص هدف الدراسة في إبراز وتشخيص أشكال ومظاهر الصراع والتناقض التي اكتنفت مسار تيارين رئيسين في الفلسفة والتربية في البلدان الغربية عبر حقب تاريخية طويلة: تيار التربية القائمة على ماهية الإنسان وتيار التربية القائمة على وجود الإنسان، مع محاولة الكشف عن جملة العوامل والأسباب والقوى التي وقفت وراء ذلك الصراع.

أهمية الدراسة :

وضعاً في الإعتبار مصلحة تربيتنا العربية والإسلامية، فإن أبرز صور هذا الصراع وملابساته ليس مقصوداً به اعتماد الآراء والنظريات التربوية الفلسفية موضع الصراع والدعوة إليها،بل المقصود من وراء ذلك محاولة إكتساب مهارات التحديد الواضح والجرئ لمواقفها وممارساتها على خارطة التربية العالمية المعاصرة. ومن وجهة أخرى تسعى الدراسة إلى تبيان العلاقة الجدلية القائمة بين الفلسفة والتربية، بين النظرية والتطبيق، مابين النظر والعيان، مابين ماهو كائن وما يجب أن يكون، ولعل هذا يساعد في تقوية ملكة الربط والتأصيل بين ما جاءت به تعاليم الإسلام والثقافة العربية والممارسات التربوية المختلفة التي أصبحت إلى حد كبير في جفوة غير مبررة مع الواقع.

فروض الدراسة :

إن الفرض العلمي تفسير مؤقت لظاهرة ما يكون قابلاً للصحة والخطأ، مستمداً من الواقع، مفسراً لجميع جوانب الظاهرة خالياً من التناقض وغير متعارض مع الحقائق العلمية المسلم بصحتها. في هذه الحدود فان ثمة فروضا مقترحة تستند عليها الدراسة يمكن إيجاز أهمها على النحو التالي :

1- إن التناقض بين فلسفات الماهية والوجود –(في سياقه التاريخي)– يمثل قاعدة الصراع الرئيسي والأساسي للفكر التربوي العام.

2- إن فلسفة الإنسان العامة جاءت مختلفة تماما عن تلك التي اتخذت من فلسفة الماهية نقطة انطلاق لها, أو تلك التي انطلقت من فلسفة الوجود.

3- إن الاختلاف في فلسفة الإنسان والناتج من التناقض بين فلسفات الماهية والوجود هو السبب الرئيس وراء مظاهر الأزمة والاضطراب في فلسفة التربية الغربية والمعاصرة.

إن التصادم بين ميول تربية الوجود القائمة على إشباع حاجات الفرد والتيارات القائمة على مبدأ الماهية والمثال الخالد أدى أيضا إلى تناقض مماثل في كثير من جوانب الفكر التربوي الغربي الحديث.

منهج الدراسة :

إذا كان الفكر هو دعامة الحياة، فدعامة الفكر هو المنهج الفلسفي، ويقصد بالمنهج الفلسفي في البحث التربوي الطريق المؤدي إلى الكشف عن صحة فرض أو مجموعة من الفروض تساعد على تنظيم الفكر التربوي وتعبئة إمكانياته للوصول إلى حل المشكلة التي قام الفرض أو الفروض لخدمتها في الواقع التعليمي ويكون حل المشكلة هو مدى ما يصيب الفرض من نتائج تحكم عليه بالصواب أو الخطأ) (النجيحى ،1963 م،ص 6).

في حدود هذه الدراسة يستخدم الباحث المنهج الفلسفي للوصول إلى غايته حيث يكون مدخله تحليل أهم العوامل الثقافية والفكرية في سياقها التاريخي، والتي بدورها عملت على بلورة الصراع بين فلسفات الماهية والوجود إلى الدرجة التي اثر فيها هذا الصراع على واقع الساحة الفكرية التي تحكم مسار التربية الغربية المعاصرة. كما تتخذ الدراسة من الأسلوب العلمي ومن التجربة العملية وسيلتها للكشف عن الواقع التربوي الراهن.

مصطلحات الدراسة (فكراً وممارسة) :

1- التربية الغربية: يقصد بها التربية – فكراً وممارسة – في البلدان الأوربية الانجلوساكسونية Anglo –Saxonوالولايات المتحدة الأمريكية.

2- فلسفات "الماهية"و"الوجود":

فلسفات الماهية في الجملة، باعتبارها تقدم الماهية على الوجود، ترى أن غايات التربية غايات ثابتة خالدة،مادامت تنطلق من الطبيعة الإنسانية، وان فلسفة التربية تستهدى هذه الغايات وتكشف عنها وترسم سبل تحقيقها عن طريق التربية وهكذا تمضي الماهية إلى الوجود . أما فلسفات الوجود فتمضي من الوجود إلى الماهية،وإنها تنطلق من تحليل الواقع ودراسته والكشف عن معناه ودلالته، وتستخلص اتجاها من هذا التحليل نفسه (عبدالدائم،1991م،ص 89).

التربية وفلسفات "الماهية" و"الوجود" : نظرة تاريخية

إن المتتبع للتسلسل التاريخي للتيارات الفكرية المختلفة التي صاغت وأفرزت الفكر التربوي الغربي الحديث، لابد أن يلحظ –بعد شيء من المعاناة– أن التربية ما وجدت لأن تصل إلي ما

ينبغي أن يكون عليه الإنسان ،وكيف يمكن أن تحدد هويته وماهيته. بعبارة أخرى، إن تحديد ماهية الإنسان يمثل السبيل الأمثل للوصول إلى الإجابة عن التساؤل الكبير: كيف يجب أن يكون الإنسان؟ جذور مثل هذا النوع من الفكر المثالي الضارب في القدم ترجع إلى أيام الفلسفة اليونانية القديمة وبدايات الفكر الديني المسيحي. يمثل أفلاطون أحد أهم المصادر لهذا النوع من الفكر حيث إنه ميز بين عالمين: عالم المثل الكامل والحقيقي و الواقعي والثابت، وبين عالم الظلال الناقص والمتغير وغير الحقيقي وهو عالم الحياة الإنسانية.

بينما بنى أفلاطون نظرته إلى الإنسان على أنه عقل محمول على جسم واعتبر العقل أسمى من الجسم، سيطرت هذه النظرة على التفكير المسيحي ردحاً من الزمن فقد اعتبرت المسيحية الجسم وعاءاً وصندوقاً للروح . كما اعتبرت الإنسان اقرب إلى الشر والخطيئة لان الطبيعة المادية الجسمية فرضت عليه ذلك .في حين أن الروح لابد لها أن تتطهر من هذا الشر عن طريق الخلاص. ترتبط هذه النظرية بفكرة المسيحية عن العالم السماوي العلوي والمادي والتحتي. الأول من منظورها أسمى لأنه يحتوي على الحق والخير والجمال، أما الثاني فملئ بالشرور والآثام. من المنظور المسيحي، إنه يتوجب على العقل إذا أراد الوصول إلى العالم السماوي أن يقهر الجسم وأن يتغلب عليه ويقهر شهواته وأن يقمع جوانب الشر فيه. من هنا جاء القول بسمو العقل. نتج عن هذه النظرة الثنائية للإنسان نزاع قديم دائم انتظم تاريخ الفكر كله حتى الوقت الراهن وهو نزاع حول طبيعة المعرفة الحقة المطلقة، هل العقل والإدراك العقلي أم الحس والإدراك الحسي منبع هذه المعرفة ومميزاتها ؟وانتقل هذا الفكر إلى وسيلة بلوغ المعرفة: هل هي العقل أم الحس. والخلاف بين الاتجاهين طويل وشاق، حاول فيه كل منهما أن يجمع الأدلة والبراهين التي تثبت رأيه.

انطلاقاً من هذا المفهوم المثالي القديم على فكرة التعارض بين دائرة الواقع ودائرة العوارض الزائلة, صار الاعتقاد بأن واجب التربية يتمثل في عدم الاستناد إلى هذا الواقع الزائل بل الانتصار عليه، و التربية الحقة ينبغي أن تربط الإنسان بوطنه الحقيقي بوطنه السماوي وأن تحطم عنده كل ما يربطه بحياته الأرضية الدنيا.

في عصر النهضة الأوربية تطور مفهوم جديد للتربية يردها إلى البحث عن الماهية وفي ذات الوقت ظهرت مفاهيم أخرى مناقضة تماما تتحدث عن ماعرف بتربية الوجود.ومن أنصار هذا الاتجاه الأخير فرانسو رابليه Francois Rabelais (1483ـ1553م)، ميشيل دي مونتاني Michel Montaigne (1533ـ1592م) ومن قبلهما ايراسموس الهولندي Erasme (1469ـ1536م).

دعا هولاء دعوة صريحة إلى مايمكن تسميته بالنزعة الواقعية في التعليم في مقابل النزعة الصورية الكنسية المدرسية القديمة التى سادت في أوربا خلال العصور الوسطى. نادوا بموجوب التربية المحتوية على كل العناصر التي تؤدي إلى الحرية في الفكر وفي العمل بدلا من الإعتماد على السلطة: سلطة المدرسة أو رجال الدين. اعتبروا الإنسان خيرا بطبيعته، وأن الطبيعة خيرة وكريمة، وأن طبيعة الإنسان قابلة للكمال إذا هيأ لها النمو في الاتجاه المرغوب. عند بواكير العصر الحديث أتي المربي التشيكي جان أموس كومونيوس Jean Amos Comenius(1592–1670م).(هامش 1) بتربية محددة: التربية المطابقة للطبيعة والتي تنطلق من طبيعة الطفل. على الرغم من حداثة هذه الدعوة إلا أنها تظل بعيدة عن النظرة التربوية الحديثة التى تنادي بضرورة ملاءمة التربية لطبيعة الطفل النفسية ولخصائص نموه. كان كومونيوس يعني بالطبيعة ذلك النظام الروحي الأصيل الذي ينبغي أن نرجع إليه. ولايعني بذلك الفساد الذي أصاب الناس جميعاً بعد أن هبط الإنسان الى الحياة الدنيا. بهذا تظل التربية التي يدعو إليها كومونيوس تربية تبحث عن الماهية وان طبعت هذا الحدث بطابع جديد. وهذا ما نجده أيضا في كتابات الفيلسوف جون لوك John Locke (1632-1704م) وغيره من المربين آنذاك .

في منتصف القرن الثامن عشر الميلادي نشهد بداية حملة وهجوم واضح على هذه التربية القائمة على الماهية . هذه الحملة قادها الفيلسوف جان جاك روسو Jean Jaques Rousseau (1712-1778م)، روسو شأنه شأن كومونيوس يهيب بالطبيعة، أي طبيعة الطفل ويجعلها مصدر التربية الأول ودليلها ولكنه خلافاً لكومونيوس يقصد بها الطبيعة الواقعية المحضة ، ولا يبحث عنها بوصفها (الماهية الحقيقية للإنسان). مثلت تربية روسو المحاولة الأولى الجادة والعنيفة التى عارضت تربية "الماهية" معارضة أساسية،كما كانت المحاولة الجادة الأولى التي فتحت الآفاق أمام تربية "الوجود" جاءت أفكار روسو حول التربية إفرازاً طبيعيا لفلسفته الاجتماعية والسياسية التي آمن بها والتي تقوم على فكرة الدولة الطبيعية والمجتمع الطبيعي الذي يجب أن يعيش فيه الجميع ببساطة وفي أمن وسلام وحرية ومساواة بعيداً عن ترف الحياة المدنية وتعقيداتها ومفاسدها. لقد ابتدر كتابه المعروف (أميل)Emile بالعبارة المشهورة (كل شئ خير إذا جاء عن طريق خالق الكون وكل شئ يصيبه الانحلال إذا مامسته أيدي البشر). لقد تأسس مذهبه التربوي الجديد على فكرة العودة إلى الطبيعة والنشأة الطبيعية للطفل مع إشراكه في التجريب ودراسة الظواهر الطبيعية والإعلاء من شأن الطبيعة المادية، والطبيعة البشرية، والإيمان بالطبيعة الخيرة للطفل. ووجوب تربيته بما يتفق وطبيعته وميوله وحاجاته الحاضرة وبما يتمشى مع قوانين الطبيعة بصورة عامة، والإيمان بالعواطف والمشاعر

الإنسانية. (حمودة،1980م). تبلورت أفكار روسو هذه في كتابات الفلاسفة أمثال السويسري بستالوزي Pestalozzi (1746-1827م) والألماني فرد ريك فروبل Fredrick Froebel (1782 -1852م). الهام في الأمر، أن مقولة التربية يجب أن تنطلق من حياة الطفل نفسها، أصبحت نواة فكرة انتشرت في العالم كله وذاعت من ذلك التاريخ.

المسيرة في شأن هذه التربية الوجودية لم تخل من تعرجات، ومن مد وجزر. هكذا نسمع من الفيلسوف ايمانول كانت Immanuel Kant (1724. 1804م) نغمة جديدة إيقاعها التربية القائمة على الوجود لكن ببعض الضوابط والقيود . إنه يرفض النموذج التقليدي للمثل الأعلى، ذلك النموذج الذي يفترض مثلاً أعلى على الإنسان مثلاً، مفروضاً من خارج وجوده ولكن في الوقت نفسه لايقبل أن نمنح الوجود المشخص والمتنوع الحق في أن يستقى من ذاته قواعده ومعاييره ونماذجه الخاصة به. والفرد لايستطيع أن يفكر تفكير مغايراً لما يقضي به عقله البشري وعليه أن لا يرغب في شئ غير مايمليه عليه الواجب المستند إلى القانون الأخلاقي للإنسان Categorical Imperative. ويشرح هذا المبدأ الذي أتى به كانت Kant بمبدأ آخر سماه القانون العملي أو الفعلي Practical Imperaive والذي مفاده أن الإنسان غاية في حد ذاته وليس باي حال من الأحوال وسيلة.

أما الفيلسوف الألماني فرد ريك هيجل Friedrick Hegel (1770 .1831م) فقد اختار منحى أخر حيث ربط بين موضوعية المثل العليا وشمولها والمعايير التربوية وبين التطور التاريخي , تطور الفكر الموضوعي، في حديثه عن نمو الطفل أبرز العملية التي أساسها فقدان الذات عن طريق التعلق بالحقيقة الموضوعية بحيث يصور الفرد فيجد نفسه في مستوى أعلى وأسمى بفضل تمثل هذا الواقع الموضوعي.

فالنمو الحقيقى للشخصية كما يرى هيجل – لا يكون إلا عن طريق الإسهام في نمو العقل الموضوعي وبالتالي عن طريق الإسهام في الثقافة والمؤسسات الاجتماعية ولاسيما الدولة . هيجل كغيره من المثاليين يرى أن العقل يفرض معنى ونظاماً معيناً على الحواس ولذا فأن المدرس يجب ألا يحمل التلميذ على أن يكون على إلفه بمجموعة من المعلومات بقدر مايحمله ويحفزه على اكتشاف معنى هذه المعلومات لنفسه. التعلم لايتأتى من استيعاب المواد المعروفة المختارة بقدر مايتأتى من اكتشاف الحقيقة بواسطة المتعلم، الحقيقة التي تحيط به وبعالمه.

على العموم يمكن القول أن فلسفة كانت Kant وهيجل Hegel كانت تمثل رغم الفوارق الكبيرة بين الرجلين مفهوماً متجانساً للتربية القائمة على الماهية. وكلتاهما محاولتان حديثتان هامتان للدفاع عن هذه التربية من منطلقات فكرية جديدة. جدير بالذكر أن الألماني جوهان جوتلب

فيخته Johann Gottleib Fichte (1762.1814م) سار على نفس درب كل من كانت وهيجل وكانت أفكاره إلى حد كبير تعكس الروح العامة لأفكار الآخرين. من جديد يأتي الجواب والرد على هذا الموقف المؤيد لتربية الماهية من منطلقات مختلفة أي موقف كانت وهيجل وامثالهما مثل فيختة Fichte في كتابات مؤيدي تيار التربية الوجودية من أمثال الدنماركي سورين كيركجارد Soren Kiekegaard (1813.1855م)، الألماني رودلف ستيرنر Rudolf Steinr والألماني فرد ريك نيتشه Freidricke Nietche (1844. 1900م).

يجادل كيركجارد Kiekegaard هيجل Hegel حول مسألة "الفرد" حيث يفرق بين ماأسماه بالطبيعة السطحية والطبيعة العميقة في حياة الفرد بين الطبقة الجمالية والطبقة الخلقية على حد تعبيره. هذا التفريق عنده مغاير تماما للتفريق التقليدي الذي ساد في ادبيات فلسفة الماهية أي التفريق القائم بين الأنا المتعالي أو (الذات المتسامية) وبين الأنا العملي أو (الذات التجريبية). على عكس ذلك يرى كير كجارد أن بلوغ الفرد هذه الطبقة العميقة من حياته هو الذي يجعله أكثر التزاماً بالقرارات التى يصدرها وأكثر مسؤولية، كما يجعله أكثر قدرة على المغامرة والجهد.

هاجم ستيرنر Steiner كل تربية للماهية والكنيسة والدولة لادعائهم الهيمنة علي تربية الإنسان بل جميع اشكال السلطة.وكل المثل، وخصوصاً تلك التى تطال المثال الأخلاقي الذي يحكم الإنسان من الداخل. حاول أن يبين خطأ تربية الماهية في أنها تحاول غرس مثال بالٍ في الأفراد غريب عنهم وفي محاولتها لفرض مثال للحياة يكون غريباً عن الإنسان. إن أسوأ الصعوبات كما –يرى ستيرنر– هي التي تربط بغل حديدي تصورات ومفاهيم الأخلاق مكرسة الغيرية، الإخلاص، احترام الرأي العام، المصالح المشتركة. فلا الإنسانية ولا الوطن يملكان في نظر ستيرنر حق تكوين حياة الفرد حتى وإن صحت هذه اللجاجة فإن الإنسان سيكون أكثر شراً من تحريره.

بإشاعة ما أسماه "بالأنانية المقدسة" دعا ستيرنر الفرد لمواجهة الضغوط الداخلية والخارجية بشجاعة، وألا يستند إلا على نفسه مدركاً أن كل شئ لا يكون مناسباً له،لذا قسم ستيرنر البشر إلى ضعفاء وأقوياء. عمل ستيرنر على تمجيد الاقوياء الذين يعيشون بمقتضى إرادتهم غير مذعنين إلا لها، بل يميزون الخير من الشر، وأيضا الحق من الباطل. أصبح هذا التيار الفكري الواضح الذي أوجده ستيرنر نقطة الانطلاق الكبرى لتربية الوجود. نيشة Nietzche من جانبه هاجم التربية السائدة في عصره. وهاجم بوجه خاص الاتجاهات الديمقراطية في التربية الاجتماعية،ومحاولات ربط التربية بالحاجات الاقتصادية والاجتماعية. ودعا إلى "مدارس كالمعابد" تخصص للنخبة المصطفاة، تقدم علماً مفرحاً ومتحرراً من جميع العلائق الحقيقية

والموضوعية والأخلاق الإنسانية. مدارس كالمعابد تؤمها "النفوس النبيلة" التي تعرف أن تحيا على هواها والتي تهزها الانتصارات السامية للنفس اليونانية.
أما المثل الأعلى والقواعد الخلقية فهي عنده من صنع الضعفاء الذين لا يصلحون للحياة الحرة. والخير والحق في رأي نيشة سدود يبنيها الضعفاء ليتقوا جرأة الأقوياء. هذه السدود ينبغي أن تهدم. بهذه الجرأة في الطرح والعرض المدعومة بآراء الفيلسوف نيتشة قدم ماكس ستيرنر نظرية جديدة في تربية الوجود، نظرية جذبت الرأي العام وحركت الرغبة بالنسبة لعصره، لتصبح إحدى رائدات فلسفة الحياة ولتصبح بالتالي ثورة ضد تربية الماهية.

فلسفة التربية الغربية المعاصرة:

في خضم هذا الصراع التاريخي الطويل المحتدم بين فلسفات الماهية والوجود تبلورت ملامح وأشكال الفلسفات التربوية الغربية والانجلوساكسونية المعاصرة بشكل أكثر تحديداً منذ عصر النهضة الأوربية في القرن الثاني عشر الميلادي– أي ماعرف باسم نهضة الجامعات الأوربية– حيث بدأت هذه المؤسسات التربوية تحت إشراف الكنيسة ومؤسساتها. ثم امتد هذا الإشراف خلال القرون التالية وانتشر جغرافيا في أمريكا وغيرها بانتشار العنصر الأوربي. لذلك استمرت المناهج المدرسية وأساليب التربية والإدارة تعمل تحت تأثير التصور الكنسي عن الإنسان والكون والحياة وهو تصور شكل . من الناحية العقلية . "فلسفة التربية" التي وجهت النشاطات التربوية آنذاك (Cremin,1970,p.333).

في هذه الأثناء، وعلى أعتاب القرن العشرين الميلادي الماضي تداخلت العديد من العوامل التي أثرت بدورها بشكل عام على النظريات والأفكار التربوية في كل من أوربا والولايات المتحدة الأمريكية ومن أهم هذه العوامل:

1– انتشار الأفكار والنظريات التربوية المتميزة التى ارتبطت بلفيف من المفكرين والفلاسفة. وكان لهذه الأفكار والنظريات بلاشك كان الدور الأكبر في تشكيل ملامح الفكر التربوي الغربي الحديث المعاصر ومن أولئك الذين قادوا هذا الفكر المتميز على سبيل المثال لا الحصر في القرن السابع عشر والقرنين اللاحقين له جوان فيفز Juan Vives (1492.1540م) ، ميشيل مونتاني Michel Montaigne (1533.1592م)، فرانسيس بيكون Francis Bacon (1561. 1626م)، جون أموس كومنيوسJean Amos Comenius (1592. 1760م)، جان جاك روسو Jean Jaques Rousseau (1712.1778م)، جوهان هيربارت Johann Herbart

(1841.1776م)، فرد ريك فروبل Fredrick Froebel (1852.1782م)، هيربارت سينسر Herbert Spencer(1903.1820م).

2- التقدم الكبير الذي طرأ على مجال علم النفس بفروعه المختلفة وفي مجالات العلوم الطبيعية والبيولوجية والاجتماعية. وقد ساعد كل ذلك العلماء والمفكرين على تكوين مفاهيم علمية صحيحة أوأقرب إلى الصحة عن طبيعة الطفل والعوامل المختلفة المؤثرة في نموه وتكوين شخصيته.

3- المبادئ الديمقراطية التي انتشرت والقيم التي قامت عليها مثل الإيمان بقيمة الفرد واحترام شخصيته وحريته ومصالحه واعتباره كفاية في حد ذاته، والثقة في ذكائه وعلى حل مشكلاته وإصلاح بيئته، بالإضافة إلى الإيمان العميق بحق الفرد في العدالة والمساواة وتكافؤ الفرص بما في ذلك الفرص التعليمية.

4- الزيادة الكبيرة في عدد التلاميذ نتيجة لازدياد عدد السكان ولتعميم الفرص التعليمية ومايترتب على ذلك من اتساع نطاق الفروق الفردية والعقلية والجسمية والاجتماعية والاقتصادية بين التلاميذ مما أثر بشكل واضح في فلسفة التعليم وأهدافه ومناهجه وطرقه وتنظيمه.

5- التقدم العلمي والصناعي الذي أحرزته البلدان الغربية وماتبع ذلك من تغيرات اجتماعية واقتصادية وسياسية وثقافية كان لها تأثيرها الواضح والبارز في توجيه أهداف التعليم ومناهجه وطرائقه.

6- الحروب والأزمات الاقتصادية التي حدثت خاصة في أوربا في القرن العشرين والصراع السياسي والعقائدي والاقتصادي بين النظم الديمقراطية من ناحية والنظم الدكتاتورية كالنظام الفاشي والنازي من جهة أخرى .

وفي خلال العقود الأولى من القرن العشرين يبدو أن قيادة التفكير التربوي قد انتقلت في هذا القرن من أيدي المربين الألمان والإنجليز والفرنسيين وغيرهم من الأوربيين إلى أيدي المربين الأمريكيين. وليس أدل على ذلك من أن الغالبية العظمى من الفلسفات والحركات التي ظهرت وتدعمت في هذا القرن قد نشأت على أرض أمريكية، وكان غالب زعمائها من الأمريكان (الشيباني،1975م).

هذه الفلسفات التربوية التي ملأت الساحة يمكن تصنيفها تحت فصلين: فلسفات تقدمية وفلسفات تقليدية، وقد أرجعها جون برورباكر John Brubacher في كتابه "الفلسفات التربوية الحديثة" إلى الأصلين التاليين: الفلسفة التقدميةProgressivism والفلسفة الأساسية Essentialism. ويدخل تحتها الفلسفة البرجماتية Pragmatism والفلسفة الرومانتكية الطبيعية Romantic Naturalism أما الفلسفة الأساسية فإنها تدخل تحت الفلسفة المثالية Idealism والفلسفة الواقعية الطبيعية Natural Realism والفلسفة الكاثوليكية الدينية Catholic Supernaturalism (Brubacher,1950,pp.296-297).

ظهرت كثير من هذه الأشكال والتيارات من الفلسفات التربوية الغربية المعاصرة إلى حيز الوجود بشكل أقوى وفي قوالب وأنماط فكرية مختلفة لجملة من العوامل والقوى العمليه والثقافية، الشئ الذي أجبرهاعلى أن تعدل نظرتها إلى طبيعة الطفل وحاجاته ونموه وما يناسب تلك الطبيعة من ترتيبات تربوية معينة. ولعل من أبرز تلك العوامل وأكثرها تأثيراً نظرية النشوء والتطور التي صاغها العالم الإنجليزي شارلس دارون Charles Darwin (1809. 1882م)(هامش2).

في ميدان تطور الطبيعة والأنواع، التى شرحها في كتابه المنشور عام 1859م تحت عنوان (أصل الأنواع) The Origin of Species. تقوم النظرية على مبدأ الإنتقاء أو الإختيار الطبيعي Natural Selection حيث الإنسان يمثل الحلقة الأخيرة في سلم التطور الطبيعي للكائنات الحية بناء على مبدأ الكفاح من أجل البقاء The Struggle for Existence أو البقاء للأصلح Survival of the Fittest(Eby,1960,p.583). كان لهذه النظرية الأثر الكبير في تدعيم إتجاه تربية الوجود وظهوره في صور أشكال فكرية مختلفة في سياق مغاير.

ممن تأثر بهذه النظرية واستخرج منها نتائجها التربوية المربي الإنجليزي هيربرت سبنسر Herbert Spencer (1820.1903م)(هامش (3). في كتابه (أي تربية أعلى شأناً سواها؟) وفي كتابه (في التربية) عارض سبنسر فكرة المثل الأعلى التقليدي في التربية والتعليم وهاجم طابعه المحافظ ، كما هاجم أسلوب التربية في زمانه حيث أنها لم تعلم الإنسان كيف يحيا في الحياة الواقعية. على –التربية فى نظره– أن تستطلع وظيفة أساسها ملاءمة القوانين العامة للحياة الإجتماعية. هذه القوانين العامة هي قوانين النضال والسعي من أجل الحياة. قيمة التربية ينبغي أن تقاس من خلال منظار الحاجات البيولوجية والاجتماعية للفرد في صراعه من أجل الحياة.

هكذا لا يقر سبنسر بوجود مثل أعلى يكون قوة توجه الحياة. وخير ما يوجه الحياة عنده قوانينها الخاصة، قوانين النضال من أجل الوجود، وعلى رأسها قانون إصطفاء الأقوى. من هنا كانت تربية الوجود عنده تربية للنضال من أجل الحياة.

ألقت هذه الأفكار التي قال بها دارون Darwin وسبنسر Spencer بتاثيرها على اتجاهات الفكر التربوي اللصيق بالطفل وحاجاته ونموه. ولعل التأثير كان واضحاً في أفكار كل من ستانلي هول Stanley Hall (1846.1924م) في كتابه (المراهق) وبعض علماء النفس الذين ضمهم معهد روسو في جنيف وعلى رأسهم كلاباريد Claparde وبوفيه Bovet (هامش 4).

عمل هولاء على إنضاج قوانين تؤسس لتربية لاتملك ولا تقوم على مثال ومعايير، بل هي تربية وظيفية ليس من همها أن تقيم أو تؤسس برنامجاً، بل توظف حاجات ورغبات الطفل فقط، ولا تقتضي ثواباً وعقاباً، بل هي تربية تنظم مركز نشاط الطفل وحاجاته واهتماماته وميوله، تربية لا تكبح بل تحرر وتكمل، تربية لاتحضر إلى الحياة، بل تواكب حياة الطفل نفسها.

في هذه الإطار تبلور التيار الكلاسيكي النفسي لتربية الوجود. بنفس هذه الملامح والقسمات وفي ذات الوقت بدأت فلسفة جديدة في الظهور. إنها فلسفة الذرائع والبرجماتية Pragmatisim، والتي كان من أول أقطابها في الولايات المتحدة الأمريكية وليام جيمس William James(1842.1910م)، شارلس بيرس Charles Pierce (1839.1914م)، وجون ديوي John Dewey (1859.1952م) وجورج ميد George Mead (1863.1931م).

كان جون ديوي الأكثر شهرة حيث ارتبطت به الكثير من الأفكار البرجماتية المرتبطة بتربية الطفل. انطلق ديوي من منطلقات غير تلك التي انطلق منها كلاباريد Claparede حيث هاجم بشدة فكرة الغايات في التربية. فالغايات التربوية عنده تنبثق من عملية نمو الطفل نفسه في بيئة معينة. وليس هنالك من غاية للنمو إلا المزيد من النمو. يرى أن (الأجراء التربوي ليس له أي غرض خارج ذاته: إذ أنه هو غاية بذاته) (Dewey,1916,pp.59-60).

هنا يؤكد ديوي Dewey على أن تكون التربية العامل الذي ينظم خبرات الطفل، والفكر الحق ينبغي أن يتشكل أثناء التنظيم لهذه الخبرات. تقوم الفلسفة البرجماتية Pragmatism على فكرة التجريب والتغير وأن الكون كله في حالة تغير وتدفق وخلق، وما على التربية إلا صياغة هذا الكون حتى يفي بأغراضنا ورغباتنا. لهذا السبب عرفت البرجماتية في تاريخها بأسماء كثيرة منها الأداتية Instrumentalism والوظيفية Functionalism والتجريبية Experimentalism .

ومن أبرز أفكاره جون ديوي المتصلة بطبيعة الكون هو إيمانه بان العالم ليس ثابتاً وجامداً (Static) ولا نظاماً مقفولاً ولكنه عملية دينامايكية Dynamic Process من التغير والتطور المستمر. والميزة الأساسية للحياة – فى نظره– هوالتغير. والحياة في مثل هذا العالم المتطور والمتغير باستمرار لا تعدو عنده أن تكون عملية مستمرة من التكيف والتجريب والظروف المتغيرة والمتجددة (Kandel,I.,L.,1957,p.107).

وفيما يتصل بنظرته إلى الإنسان، فإنه يحترم الإنسان إلى أبعد حد ويعتبره غاية في حد ذاته ويحترم حريته وإختلافه عن غيره. وبإستعراض نظرياته الفلسفية نراه يؤمن بمبدأ الواحدية Monism ويرفض مبدأ الثنائية Dualism ومبدأ الكثرة Pluralism. وتطبيقاً لمبدأ الوحدة لطبيعة الإنسان فانه لم يعترف بالفصل التقليدي بين الجسم والعقل والروح وينظر إلى طبيعة الإنسان على أنها وحدة متكاملة لافصل بين جوانبها الجسمية والعقلية والروحية. ولما كانت جميع أنواع الوجود، بما في ذلك الوجود الإنساني، لاتعدو أن تكون سلسلة من الأحداث، فإن صفتي الجسمية والعقلية بالنسبة للطبيعة الإنسانية لاتعدو أن تكون صفتين لشئ واحد والحدث واحد والإنسان جسمي وعقلي في آن واحد (Dewey,J.,1925,pp.205-206).

في ضوء هذا التصور لطبيعة الإنسان والكون تشكلت عند ديوي فلسفة جديدة للتربية تقوم على جملة مبادئ، وأول هذه المبادئ التعرف على العالم المتطور الذي يعيش فيه بدلاً من الحقائق الثابتة التي كان من المفروض أن يقوم العالم عليها. والثاني أننا نعد الناشئة للحياة الراهنة ليخوضوا غمارها لا الحياة في المستقبل، والثالث أن يكون التعليم تعبيراً عن الذات وتنمية الفرد، بدلاً من القسر الخارجي الذي يفرض على التلاميذ فرضا، والرابع أن تقوم التربية على النشاط ،لأعلى النظام الخارجي. وأخيراً أن يكون التعليم عن طريق الخبرة لاعن طريق الكتب والحفظ والتلقين (Dewey,J.,1955,pp.28-29).

إن كانت الفلسفة البرجماتية تعتبر نموذجا حياً للفلسفات التقدمية Progressive، فإنه من الجانب الأخر تعتبر الفلسفة الأساسية Essentialism ومالها من تفرعات ممثلاً جيداً للفلسفات التربوية المحافظة التي بدأت تظهر وتقوي وتلقى التأييد من المربين والمحافظين في أواخر الثلاثينات من القرن الماضي ولاسيما في الولايات المتحدة الأمريكية كرد فعل ضد "التربية التقدمية". أول من استخدم لفظه "المذهب الأساسي" أو"الحركة الأساسية" في التربية هو المربي الأمريكي دمياشكفيتش Michael Demiashevih في كتابه المنشور عام 1935م بعنوان "مقدمة في فلسفة التربية".

نسبة للإهتمام الزائد لإتباع هذه الفلسفة أو الحركة التربوية بالمعارف والحقائق والمهارات والقيم الأصلية في الثقافة والحياة سموا الأساسيين Essentialismوعرفت فلسفتهم وحركتهم بالأساسية Essentialism. من أبرز الأسباب التي جعلت الحركة المحافظة الأمريكية تختلف عن الحركة الأوربية المحافظة، هو أن الحياة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية الأمريكية برزت ونشأت من خلفية غير إقطاعية ولا أرستقراطية، وقد تأثرت أكثر ماتأثرت بالإتجاه الديمقراطي والحركة الصناعية (الشيبانى،1958م،ص12).

المحافظون بصفة عامة يقولون بأن الطبيعة البشرية تقع بين الخير والشر، وهي مستعدة لكل منهما إذا ماتهيأت لها الظروف والاسباب . وهم يرفضون تحقيق الكمال في الطبيعة البشرية، وكل مايمكن تحقيقه بالنسبة لها هو تحسينها وترجيح جانب الخير فيها عن طريق التوجيه والإرشاد وأتباع حكمة السلف المحافظة على تقاليد المجتمع وتراثه (الشيبانى،1958،ص14).

ومن الأهداف الأساسية للتربية في نظر المحافظين هي المحافظة على تراث المجتمع وتقاليده ونقلها إلى الأجيال اللاحقة، وتنمية الروح القومية في نفوس الأجيال الناشئة، وتدعيم التقليد الديمقراطي في المجتمع وتوطيد أركانه وما يرتكز عليه من قيم وتنمية روح الانتماء الاجتماعي والوطني وروح الانسجام والتعاون بين أفراد المجتمع وفئاته وجماعاته وبناء المجتمع القوي البنيان الذي يجعل جميع عناصره وأجزائه في توافق وتعاون وانسجام (Wingo,M.,1974,pp.27-28).

أما بالنسبة للفرد، فإن الغرض الأساسي للتربية عند المربين الأساسيين هو أن تساعد الفرد على تدريب عقله وتنمية ملكاته وقدراته العقلية فالتدريب العقلي هو أهم غرض للتربية عند المربين الأساسيين. ويعبر بعض المتطرفين منهم على أن التدريب العقلي للفرد هوالأمر الوحيد الذي يستحق أن يسمى" غرضاً للتربية" ويمكن أن يلحق به التدريب الخلقي لما بين الاثنين من علاقة وثيقة في نظر المربين الأساسيين(الشيبانى،1958،ص28). انعكست هذه النظرة – بطبيعة الحال– على الفرد والغرض من تربيته على تصور المحافظين للمنهج المدرسي وكيف ينبغي أن يكون، كذلك بينت هذه النظرة التناقض القائم أصلاً بين التفسير التقدمي للمنهج والتفسير المحافظ له. فبينما نظر التقدميون للمنهج المدرسي على أنه (المجموع الكلي للخبرات التي تهيؤها المدرسة لتلاميذها) يرى المحافظون الأساسيون أن المنهج ماهو إلا تلك السلطة المنظمة المحددة مسبقاً من الموارد والمقررات الدراسية ذات القيمة في التدريب العقلي وتنمية المهارات والاتجاهات العقلية، الخلقية وفي نقل قيم المجتمع والإعداد للمواطنة الصالحة.

محصلة الصراع :

إذا فهمنا أن تاريخ الفكر التربوي ماهو إلا لوحة المواجهة بين المفاهيم وماهية الإنسان ووجوده، نستطيع أن نحدد نقطة أساسية للانطلاق منها في سبيل دراسة واقع التربية الغربية المعاصرة. بمعنى أن التربية الغربية المعاصرة كلها تدخل في تناقض مبدئي بين الماهية والوجود، وإن هذا التناقض بين الماهية والوجود لايمكن حله ليس في شروط التربية فحسب، بل أيضا فى مفهوم النظام الاجتماعي المتضمن تصنيفاً للإنسان. بعبارة أخرى يمكن القول إن التربية الحديثة الآن

تجد نفسها أمام خيارين أحلاهما مر: فإما أن تربط التربية بالحياة بحيث تزول الحاجة إلى مثل أعلى، وإما أن تضع مثلا أعلى ،لاتبقى بعده حاجة لاستنطاق الحياة الواقعية.

هذا التناقض الحاد يظهر جليا في وجوانب رئيسية تتصل وتوجه التربية بشكل عام من ناحية الهدف والمنهج والأسلوب (هامش 5). أولها قضية المثل الأعلى في مقابل الحياة الواقعية القائمة، وثانيها مسألة التطور مقابل التكيف. وثالثها قضية فردية الطبيعة الإنسانية مقابل اجتماعياتها، أي الفرد مقابل المجتمع.ورابعها الجانب المتعلق بالقيم هل هي مطلقة أم نسبية.

إذا نظرنا إلى التربية الحديثة في الغرب من زاوية مدى مطابقتها لمبدأ المثل الأعلى في مقابل الحياة الواقعية القائمة، نجد أنها تعكس في أعماقها تناقضاً وتعارضاً واضحاً بين الماهية والوجود. أي التناقض القائم بين النزعة التربوية التي تبحث عن إشباع كافة حاجات الفرد وغرائزه والتيارات التربوية الأخرى الداعية إلى مبدأ الماهية الخالدة والأزلية. (فهذه التربية تؤكد على المطابقة بين التربية ونمو الفرد وتنتقد المذاهب التربوية القائمة على مبدأ الماهية. أنها تحاول أن تثبت أن نمو الحياة نفسه يتضمن في ذاته قوى من شأنها أن تكون مستقبل هذه الحياة. وما خططنا وما مثلنا العليا في رأيها إلا مجرد إسقاط للحاضر في المستقبل، وليست قوى موجهة قائدة تكون الحاضر من اجل غايات المستقبل. وتربية الوجود حين تفهم على هذا النحو، تعارض في القلب والجوهر تربية الماهية) (عبدالدائم ،1991م،ص 54).

من التناقضات الكبرى الأخرى التي صاحبت كلاً من الماهية والوجود التناقض المتمثل في قضية التطور Evolution مقابل التكيف Adaptation .النقطة التي أثارت كثيراً من الجدل تمثلت في السؤال: هل الفرد ينمو وحيدا بقواه الذاتية أم العكس بمشاركته التاريخية والاجتماعية للعالم. يتضح ذلك أيضا في مبدأ التربية الحديثة المتمركزه حول الطفل Child Centred Education والقائل بأن نمو الفرد ناتج عن عوامل ذاتية أي عوامل التطور ومبدأ التربية الأساسية Essentalism القائل بأن الفرد ماهو إلا ثمرة تكيفه في الوسط الاجتماعي والبيئة التي يعيش فيها، وفي هذه الحالة يكون التكيف عاملاً خارجياً مفروضاً على الإنسان. التكيف كما يفهم في إطار تربية الماهية أقرب إلى رأى علماء الاجتماع الذي يؤكد أن سلوك الإنسان بكافة أشكاله لايمكن تفسيره وفهمه إلا في إطار المجتمع وظروفه المختلفة فقط. ففي نظرهم أن البيئة الاجتماعية ومؤسساتها وماتوفره من علاقات تربط بين الافراد وماتوفره من إشباع لحاجات الفرد ومطالبه هي وحدها التي تتحكم في تسهيل عملية التربية وتصعيبها. أي إن عملية التشكيل الإنساني للشخصية تعتمد في المقام الأول على مايمكن تسميته "بصلابة البيئة " أى "مدى معارضتها لحاجات الفرد ومطالبه" (سويف،1955م،339).

أما عن الجانب المتعلق بقضية الفرد مقابل المجتمع، فالخلاف بين كل تيار لجَدٌ كبير. اختلف أنصار الماهية والوجود اختلافاً كبيراً حول قضية فردية الطبيعة الإنسانية واجتماعياتها. فهنالك من أخذ بنظرية الفردية، وهناك من أخذ ورأى في الطبيعة الإنسانية انعكاساً حقيقياً للتنظيم الاجتماعي وحياة الجماعة. لقد نادى أصحاب المذهب الفردي بتنمية وإطلاق كافة إمكانيات الفرد وتكوين شخصيته المستقلة بمعزل عن المؤثرات الاجتماعية بينما رأى أصحاب الإتجاه الاجتماعي أن الإنسان ماهو إلا مايريده المجتمع أن يكون.

وترتب على كل مفهوم تطبيقات تربوية تلائمه. فمثلاً من رأى أن الطبيعة الانسانية واحدة في جميع الأزمنة والعصور، وأن الإنسان هو الإنسان حيثما وجد، رأى أن الخبرة التربوية هى في جميع الأنظمة التعليمية. ومن ذهب إلى أن الطبيعة الإنسانية تختلف بإختلاف الأفراد أنفسهم وبإختلاف إستعداداتهم وقدراتهم، رأى أن الخبرة التربوية تتغير بتغير المجتمعات وتغير الأفراد. ومن اعتقد أن الطبيعة الإنسانية لا تتحرك دون حافز ولا تعمل دون دافع رأى أن على التربية أن تثير هذه الطبيعة دائماً إلى العمل وأن على الكبار أن يوجهوا ضغطاً خارجياً على الأطفال كي يتعلمو ويلتزموا السلوك الذي حدده الكبار لهم) (النجيحي،1953م،ص203).

بينما يرى أصحاب المذهب الفردي (أن كل المنشآت الاجتماعية وجدت لتحقق للفرد حياة أفضل. وأوفى وأكمل وأسعد أمناً ومن ثم أكثر إثماراً وأوفر إنتاجاً. وما المدرسة إلا وسيلة المجتمع لتحقيق سعادة الفرد وهو طفل وأمنه وهو شاب) (منرو،1953،ص52).

يرى أصحاب مذهب الاجتماعية المتطرفة أن الدولة تمثل وحدة مثالية ميتافيزيقية لها كل الحق في تشكيل الأفراد حسبما تهوى وتفرض عليهم آراءها وتحدد ما يجب أن يتعلمه الأفراد في مؤسسات التعليم وما يجب أن يشبوا عليه من آراء ومن مثل عليا. في ذات السياق يتضح لنا في ضوء علم الاجتماع لدي دوركهايم Durkheim نظام تربوي يتعارض مع مبدأ التربية المتمركزة حول الطفل من زاوية أن أخلاق الفرد لاتنتج عن تسامي وتطور غرائزه بل عن الإدراك الفكري لمتطلباته الاجتماعية التي يمليها النظام الاجتماعي والحاجات الاجتماعية. إن سيادة معرفة هذه المتطلبات ينبغي إذن أن تكون مصاحبة القهر والشهوة وهذا ما يتطلب ممارسة تأديب دقيق وصارم. لهذه الغاية يصنع الفرد صناعة اجتماعية عن طريق التربية المنظمة وسواها .بهذا تكون التربية عملية اجتماعية محافظة في جوهرها ومفروضة وقائمة على السلطة.

كذلك تضاربت الآراء واختلفت لدي كل من الفريقين حول موضوع القيم، عما إذا كانت مطلقة أم نسبية. في أدبيات فلسفة الماهية تعتبر القيم موضوعية ومطلقة ولها من صفات الثبات والخلود والواحدية والمطلقية مما لايمكن تعديلها أو تفسيرها في ضوء الوقائع المباشرة Immediate Facts أوالمعطيات الواقعية Given Facts(Cornforth,1950) . هذا الإنقسام أساسه التمييز

الخلقي بين المثالية وبين الغايات والوسائل، الأولى تهتم بالقيم المثالية المغتربة عن الواقع والثانية تعايش الواقع بكل شروره وآثامه مغترباً عن المثال.

من جهة أخرى يرى أصحاب التربية الوجودية أن القيم يجب أن تفسر في إطار الواقع الاجتماعي والثقافي. يقوم هذا الإتجاه على أسس علمية وليس على أسس معيارية فيما يخص نظرية القيم بمعنى أنه رد القيم إلى المجتمع والى التجربة ومن ثم فليس هناك (خيرية قصوى ولاشرية مطلقة بل هناك عدة مواقف) ، كل موقف يتسم بخيرية أو شرية لا تتشابه مع الموقف الأخر (Dewey,1929,252). يرى أصحاب هذا الإتجاه أن الخبرة والممارسة هما أساس تكوين القيم، وأن دعوى أصحاب الإتجاهات الميتافيزيقيه في مطلقية القيم، دعوى تعسفية، إذ أن أخص خصائص الحياة الاجتماعية أنها متجددة متغيره. في نظر جون ديوي Dewey مثلاً أن القيم الأخلاقية ماهى إلا أمور إنسانية تنبع من صميم الحياة التي يعيشها الإنسان وليست أخلاقاً متعالية تفرض على الإنسان فرضاً من جهة عليا. فهو يؤمن بأن المصدر الأساسي للقيم الأخلاقية هى الخبرة والتجربة والتفاعل مع البيئة المحيطة بالإنسان مثلها في ذلك مثل بقية معارفه ومهاراته وعاداته واتجاهاته التي يكتسبها عن طريق الخبرة. (الشيبانى،1975م،ص346-345).

أزمة فلسفة التربية الغربية المعاصرة :

تأسيساً على ما تقدم شرحه من صراعات وآراء متقابله ومتضاربة حول تربية الإنسان، نستطيع أن نميز بين ثلاثة تيارات فكرية تعبر عن كل ذلك :

التيار الأول: يرى أنصاره أن التربية والمجتمع صنوان، وأن لا سبيل إلى تغيير المجتمع دون تغير التربية وأن التربية قادرة في النهاية على تكوين مجتمع الغد. ومن أنصارهذا الإتجاه جان جاك روسو Rousseau، فروبل Froebel، ومن قبلهم جميعاً افلاطون Plato.

التيار الثاني: يرى أن التربية عاجزة عن تغيير المجتمع، وأنها في هذا المجال متبعة لا مبدعة وأن لكل مجتمع نطاقه التربوي الذي يفرزه وأن التربية لاتعدو أن تلعب "دور المولد" للنظام الاجتماعي الذي ولدها. إن هذا الموقف نجده بشكل خاص عند بعض علماء الاجتماع، الذين ينطلقون من موضوعة أساسية قوامها: أن الدولة والمجتمع هو الذي يحدد للمدرسة أهدافها، وليست المدرسة هي التي تحدد أهداف الدولة. ومن أبرز من صاغ هذه الحجة عالم الاجتماع الفرنسي الشهير دوركهايم والذي يقول إن النظريات التربوية غالباً ما توضع من أجل التربية

السائدة ومن أجل الكشف عن نقائضها. وهدفها ليس وصف وتفسير ماهو كائن أو ما كان، بل تحديد ما ينبغي أن يكون.

التيار الثالث: في منزلة بين المنزلتين يرى أن التربية قادرة على تغيير المجتمع، كما أن المجتمع قادر على التأثير في التربية، وأن بينهما أخذاً وعطاءً ولابد أن تضاف إلى جهودهما جهود سائر ميادين الحياة الاقتصادية والثقافية وسواها. ذلك أن التربية والتي تعتبر نظاماً فرعياً من كل نظام كلي وشامل بينها وبين المجتمع أخذ وإعطاء وروابط تأثير وتأثر متبادلين. ومع ذلك فدور التربية في التغيير، يظل أساسياً ويكاد يحتل مقام الصدارة لأن قوامه الإنطلاق من تغير الإنسان صانع التغير. وتغيير الإنسان وتطويره وتنميته شرط لازم لأي تغيير اجتماعي فضلاً عن أنه هدف في حد ذاته مادامت غاية التربية في نهاية المطاف تكوين الإنسان الجدير بهذه الصفة. في إطار الصراع بين هذه التيارات الثلاثة في الفلسفة التربوية المعاصرة يظل السؤال الهام قائماً ومطروحاً: لماذا فلسفة التربية؟ وهل هي قادرة فعلا على تغيير المجتمع؟ هل التربية وحدها قادرة على تغيير المجتمع أم هي عاجزة عن إحداث أي تغير في المجتمع لأنها تابعة ومتبعة؟

وفي خضم هذا الصراع المحتدم بين الفلسفات التربوية المختلفة ومأأثارته من غبار فكري كثيف لا نكاد نعثر على إجابات شافية عن مثل هذه التساؤلات الكبرى المرفوعة، فبينما ينادي ديوي – –بكل ماله من نفوذ فلسفي مؤثر– إلى إقامة التعليم على أساس الفلسفة البرجماتية والتي استعانت في كثير من جوانبها بالداروينية الإجتماعية Social Darwinism، إشتدت المعارضة للإتجاه البرجماتي من أنصار ما وصف بالإتجاه التقليدي الأساسي وبخاصة الإتجاه الكاثوليكي. أخذ الكثيرون بالإتجاه البرجماتي التقدمي، وظل الآخرون في صفوف الإتجاه التقليدي المحافظ، وحتى البرجماتيون أنفسهم انقسموا فيما بينهم حول كثير من المسائل، ومن أمثلة أولئك من عرفوا بأنصار الإتجاه الرومانسي والذي استمد آراءه من أفكار الفلاسفة من أمثال ستانلي هول Stanley Hall بينما انحاز البعض الآخر إلى صميم مبادئ وكتابات جون ديوي.

يمكن القول إن هذا الاختلاف والصراع الفكري المبدئي الدائر قد يعود إلى عوامل عديدة معقدة منها ماهو راجع إلى عوامل ظاهرية ومنها ماهو راجع إلى عوامل أصلية. فيما يخص الأسباب الظاهرية فإن نشأة الفلسفة التربوية التقدمية كانت في الأساس رد فعل طبيعى للمفاهيم والمبادئ التقليدية السائدة. بمعنى أنه في الوقت الذي كانت التربية فيه تقوم على علم النفس الميتافيزيقى، جاء ت الحركة الفلسفية التقدمية لتقيم علم نفس على أساس بيولوجي في ظل نظرية التطور العضوية الداورينية، إضافة إلى أثر التطبيقات التربوية في ميدان الدراسات الانثروبولوجية والإجتماعية.

في الجانب الأخر، تعود الأسباب الأصلية لهذا الصراع الفلسفي لظهور مثل تلك التيارات الجديدة التي أفرزتها الثورات السياسية والاقتصادية في الغرب بشكل عام منذ أيام الثورة الفرنسية الكبرى عام 1789م. تلك التيارات التي أدت إلى بلورة الصراع وشدته من أجل السيطرة على مراكز القوة والنفوذ السياسي بين أوتوقراطيات متعددة ضمن حرية العمل وحرية الفرد والبرجماتية والتحررية. سعت جميع هذه الاتجاهات الجديدة وبكل مالها من قوة ونفوذ إلى استخدام التربية كوسيلة لإعادة تشكيل الأفكار والاتجاهات بالقدر الذي يخدم أهدافها وأغراضها. زاد من حجم هذا الأثر إنضمام العديد من المربين والفلاسفة الذين أخذوا يسوِّقون لتلك الاتجاهات العقائدية والكتل السياسية (Brubacher,J.,1950,pp.4-16).

وضعا في الإعتبار هذه العوامل التي أدت إلى التناقض بين جوانب الفلسفة التربوية الغربية، يمكن أيضا تحديد ميادين الخلاف الرئيسة بين الفلسفات التربوية المتصارعة أولاً : هذه التيارات الفلسفية بشكل عام لم تختلف كثيراً حول الإطار العام لفلسفة التربية، ذلك الإطار المكون من العناصر الثلاثة: الحقيقة Ontology، والمعرفة Epistemology، وعنصر القيم والعقائد Axiology. ولكنها اختلفت اختلافاً كبيراً كما اضطربت تفسيراتها لكل عنصر من تلك العناصر. فبعضها يرى الحقيقة فقط في الوجود المادي Monistic Materialiam وأنه لاغاية لهذا الوجود المحسوس ولا قوة أخرى عليا وراءه، وأنه لا عالم بعد هذا العالم المحسوس مثل النبات والحيوان. بينما رأى الطرف الأخر أن لهذا الوجود غاية لايمكن معرفتها إلا من خلال التعرف على الإله وعلى القانون الأخلاقي من خلال دراسة الطبيعة الإنسانية ووقائع التاريخ وأحداثه. بينما تشككت فلسفات أخرى في إمكانية التعرف على الحقيقة كلها وخلصت إلى أن معرفة الإنسان محدودة و ناقصه ولا يمكن الاعتماد عليها.

ثانياً: ظهر الإختلاف واضحاً بين الفلسفات التربوية فيما يخص تعريفها لفلسفة التربية ومضمونها والمحور الذي يجب أن تقوم عليه. فالتقدميون Progressivists جعلوا الطفل محور العملية التربوية، بينما رأى التقليديون أو أنصار المواد الأساسية Essentialist المواد الدراسية محور العملية التربوية Subject- Matter.

من ناحية مضمون فلسفة التربية، فقد اجتهد التقدميون لإبراز العلاقة القائمة بين كلٍ من الفلسفة والتربية حين برروا وجوب اشتقاق" فلسفة التربية" من خلال الربط بين الفلسفة والتربية. ومن أنصار هذا الإتجاه كنجسلي برايس Kingsley Price حيث عرف فلسفة التربية بأنها (تحليل العملية التربوية ثم محاولة ربطها بالميتافيزيقيا والأخلاقيات ونظرية المعرفة). أي أنه عندما نحلل العملية التربوية يمكننا فهم المصطلحات التربوية التي نحتاجها، ومن ربطها بالميتافيزيقيا

نتبين جانب الحقائق في التربية وفي ربطها بالأخلاقيات نتوصل إلى توضيح وتبرير التوصيات التي تتضمنها التربية وفي ربطها بنظرية المعرفة نتوصل إلى نظرية التعلم. في نظر برايس Price هذا التحليل لمضمون العملية التربوية شئ في غاية الأهمية حيث أن كثيراً من التربويين يستخدمون مصطلحات غامضة يصعب تحويلها إلى مواقف عملية مثل مصطلحات "الخبرة والمواطنة" أوغيرها. هذا الإستخدام لهذه المصطلحات الغامضة في نظر برايس لا يفيد إلا إذا قام فلاسفة التربية بتحليله. (Price,K.,1955,622-632)

على الطرف النقيض الأخر يرى الآخرون من بينهم ألبرت تايلور Albert Taylor أن الفلسفة لاتمثل إلا نموذجاً قديماً يشبه الفكر الكنسي القديم حيث يبحث في الغيبيات التي لا يمكن البرهان عليها، وفي القيم والأخلاق، وهذه كلها نسبية تتأثر بالأحكام الذاتية والمواقف الشخصية. وخلص تايلور Taylor إلى أنه من الأفضل عدم البحث فى قضايا الغيبيات والأخلاق وبلورة فلسفة التربية بالطرق العلمية التجريبية وليس بمنطق الفلاسفة. (Taylor,A.,1963,pp.95-104)

في نفس الإتجاه سار هاردي Hardie الذي رأى أن الفلسفة لايجب أن توجه "فلسفة التربية" لأن الفلسفة تتعامل مع قضايا عامة مثل نشاة الإنسان ومصيره، وتكوين الكون وخلقه، ومعنى الحياة والموت، وهل للحياة غاية أم أنها لا معنى لها. ولهذا في نظره يجب أن لا يعتمد على الفلسفة في تشكيل فلسفة التربية. ولقد ذهب هاردي Hardie إلى أبعد من ذلك حيث قال إنه لا داعي لفلسفة التربية على الإطلاق، ويكفي بدلاً منها فلسفة منهاج دراسي مثل "فلسفة اللغة" و" فلسفة العلوم" و"فلسفة التاريخ" حيث يمكن معالجة هذه الفلسفات بالطرق العلمية والوصول إلى نتائج تسهم في تحسين التربية (Hardie,C.,1960,pp.255-261).

هناك النفر الآخر من الفلاسفة الذين اعترضوا على الاتجاه الفلسفي في التربية ولكنهم لم يقدموا بديلاً يمكن الركون إليه بل عبروا عن حيرتهم عن واقع الفكر والتفلسف التربوي، ومن أمثال هؤلاء كيركر Evett Kircher الذي تساءل عن كيفية وضع فلسفة التربية: هل ستوضع مسبقاً وتضمن نموذج الفرد المطلوب من التربية تطويره، وفي هذه الحالة يمكن أن ينظر إلى فلسفة التربية "كعقيدة موجهة"، أم تترك لتوضع حسب تحليل الواقع ودراسته؟

لقد ضرب للطريقة الأولى مثال الفلسفة الماركسية وللطريقة الثانية التربية الأمريكية. كما أقر بأن كلا الطريقتين لم تنجحا في تحقيق أهدافهما. فبينما جاءت نتائج الماركسية مخالفة لوعود ماركس Marx، وتوالت حلقات الفشل في مخرجات التربية الأمريكية مما أضطر الأمريكيين إلى تغيير فلسفتهم التربوية من آن لآخر. يعتبر أبراهام أيدل Abraham Edel خير من صور ذلك الإضطراب الذي إكتنف فلسفة التربية الغربية المعاصرة ومدى الحيرة إزاء الاتجاهات الفكرية

المتباينة حولها. يقول إيدل Edel ماذا يجب إذن أن تكون أهداف فلسفة التربية ومحتواها؟ ليس هنالك جواب بسيط لأن حقيقة الإنسان لا يقدمها معمل فلسفي ولا تتكشف نظرية التربية لتعطي مجموعة من الأهداف التربوية والسبب أنه ليس لدى الفلاسفة صورة واحدة عن الطبيعة والوجود(Edel,1956). هذه النتيجة التي توصل إليها أبراهام إيدل أكدها تقرير لجنة دراسة طبيعة فلسفة التربية ووظيفتها. Committee on The Nature and Function of The Discipline of Philosophy of Education . هذه اللجنة التي كونتها جمعية التربية الأمريكية عام 1953م قد وجدت منذ البداية أنه كان من المستحيل رسم إطار واحد لما تعنيه "فلسفة التربية" وما يمكن أن يفعله الفيلسوف التربوي. حيث لايوجد تعريف واحد يكفي إستيعاب المعالجة المختلفة لهذا الموضوع أو المفاهيم المتعلقة به (Dewey,J.,1955,p.11).

في خضم هذه الأزمة التي تعيشها فلسفة التربية الغربية المعاصرة، بذلت العديد من المحاولات من قبل المربين والفلاسفة لتعريف (فلسفة التربية) وتحديد أهدافها ومحتواها، لكنه بدا واضحاً من خلال الرُؤى والأفكار التي طرحت في هذا الصدد سواء كان ذلك في أوربا أو الولايات المتحدة الأمريكية أن المدارس الفلسفية السائدة لا تعدو عن كونها شروحات غامضة لا تلبي حاجة الإنسان ولا تحيط بأبعاده الشخصية.

لقد وصف كريستوفر لوكاس Christopher Lucas هذا الضياع وهذه الحيرة في ميدان التربية حيث يقول (كثيرا ما يتردد القول أن ما تحتاجه المرحلة الحاضرة من الحياة هو إحساس بالإتجاه والغاية. فالإنسان يجد نفسه في حيرة ويأس بسبب الإضطراب الذي صنعه في حياته فقدان ذات الإنسان، وغربته عن نفسه وبسبب صرح التكنولوجيا الذى أحاط به نفسه، وبسبب نمو المعرفة العلمية غير المطعمة بالحكمة الأخلاقية وبسبب ماتبع ذلك من إحساس بالعبث وعدم معنى الحياة لقد فقدنا بشكل جماعي معطيات الإحساس من خلال تكريس أنفسنا للوسائل بينما نتحاشى ماهو أكثر أهمية ،وهي قضايا الغايات والأهداف. يمكن أن نجادل بأننا مفعمون بالعواطف الجياشة التي تتعلق باللحظات الآنية أكثر من التصور الشافي للاحتمالات البعيدة المدى. و لقد أضعنا القدرة على رؤية الحياة رؤية كلية ثابتة. وهكذا فإن الإنسان الحديث والمجتمع الحديث يعانيان من مرض العقل والروح. إن صورة الحياة اليومية تعكس الإنحطاط والعزلة والإغتراب، ونحن بحاجة إلى تصورات جديدة وقيم جديدة. نحن نحتاج إلى البلسم الشافي الذي تقدمه حكمة أعمق تقودنا خارج الأزمة القائمة) (Lucas,C.,1969,p.17).

أهم نتائج الدراسة :

لقد توصلت الدراسة إلى بعض النتائج المهمة والتي يمكن تلخيصها في الأتي :

1. إذا كان البحث في الطبيعة الإنسانيه أمراً ضرورياً في مجالات الفلسفة وعلم النفس والإجتماع والأخلاق والسياسة وغيرها، فإنه بالنسبة إلي فلسفة التربية يعتبر أكثر أهمية ولا يمكن الاستغناء عنه. لأن الإنسان هو موضوع التربية الأساسي ولا يمكن لأي عملية تربوية أن تحقق مفهومها ودلالاتها بدونه. فالتربية في أبسط معانيها ماهي إلا جهد يبذل من أجل مساعدة الإنسان على كشف وتفتيح وتنمية إستعداداته ومواهبه وميوله وقدراته وتوجيههه لما فيه خير الفرد والجماعة.

2. منذ القدم كان الخلاف بين المفكرين والفلاسفة حول تصور الطبيعة الإنسانية منصباً حول الإجابة عن السؤال: هل الطبيعة الإنسانية مادية بحتة؟ أم هي عقلية روحية بالدرجة الأولى؟ ذهب بعضهم إلى أن الإنسان ظاهرة مادية شديدة التعقيد واعتبر الظواهر النفسية والحوادث العقلية والإنفعالات والعواطف والتفكير ليس إلا تفسيرات فسيولوجية معينة وأنها جميعا ذات أصول مادية. وذهب البعض الآخر إلى أن الإنسان ليس إلا ظاهرة عقلية وأن الوجود الجسمي ليس حقيقة مستقلة، ولكنه نتاج العقل.

3. مثل هذا النوع من التفكير أفسح المجال واسعاًُ للجدل عبر العصور بين تياري (الماهية) و(الوجود) .التيار الأول مثالي للإنسان، وعقلاني عند أفلاطون مسيحي عند توماس الاكويني Thomas Aquinas والتيار الثاني عند روسو Rousseau مروراً بكيركجارد Kierkegaard وانتهاءً بجون ديوي Dewey . في مجال التربية رآى أنصار (الماهية) تحديداً ماهية الإنسان أولاً تحديداً قبلياً Apriori ثم تستكمل التربية تحقيق تلك الماهية ، بينما رأى أصحاب (الوجود) ضرورة البحث من خلال العلاقة القائمة بين كل من المعلم والمتعلم عن ماهية الإنسان لاحقاً.

4. في مطلع القرن العشرين الماضي، ونتيجة لجملة من العوامل العلمية والمادية والصناعية والسياسية وغيرها، عدلت تيارات (الماهية) و(الوجود) من نظرتها إلى طبيعة الإنسان وما يناسبها من ترتيبات تربوية. تبلورت هذه الفلسفات التربوية الغربية في شكل فصلين رئيسين اثنين هما: الفلسفات التقدمية Progressive والفلسفات التقليدية الأساسية Essentialist.

5. من أبرز تلك العوامل وأكثرها تأثيراً نظرية النشوء والتطور التي صاغها العالم الإنجليزي شارلس دارون Darwin (1809.1882م) في ميدان تطور الطبيعة والأنواع. كان لهذه النظرية الأثر الأكبر والمضاعفات الأقوى خاصة في تدعيم اتجاه الوجود وظهوره في صور وأشكال فكرية مختلفة .

6. من نقاط الصراع الجوهرية التي برزت في فلسفة التربية الغربية المعاصرة والتي تركت بصماتها الفكرية الواضحة على التربية الغربية في كثير من جوانبها :

- التناقض الواضح الصارخ بين تربية الماهية والوجود حول مبدأ ضرورة مبدأ المثل الأعلى مقابل الحياة الواقعية القائمة. يتمثل هذا التناقض في المفارقة الواضحة بين المنازع التربوية التي تبحث عن إرواء وإشباع حاجات الفرد في حيز واسع من الحرية والمنازع التربوية القائمة على مبدأ "الماهية" الخالدة الأزلية .أنصار الوجود يؤكدون على الصلة بين التربية ونمو الفرد. وفي ذات الوقت ينتقدون المذاهب القائمة على مبدأ الماهية ،والعكس صحيح.

- الجدل حول قضية التطور مقابل التكيف: فبينما يرى أنصار تربية الوجود أن نمو الفرد ناتج عن عوامل ذاتية تتصل بعوامل التطور، يرى أنصار تربية الماهية شيئاً أقرب إلى رأى علماء الإجتماع الذين يؤكدون على أن سلوك الإنسان بكافة أشكاله لايمكن تفسيره وفهمه إلا في إطار المجتمع وظروفه المحيطة، أي نتيجة الأثر للعوامل الخارجية المتصلة.

- الجدل حول مبدأ الفردية مقابل الجماعية: بينما ركز تيار الوجود تنمية وإطلاق كافة قدرات الفرد وإمكانياته وتكوينه شخصيته المستقلة بمعزل عن فكرة المؤثرات الاجتماعية رأى أصحاب تربية الماهية أن الإنسان ماهو إلاما يريده المجتمع أن يكون، وذهب بعضهم إلى أن المجتمع ممثلاً في الدولة له الحق في تشكيل الأفراد وفرض مايراه مناسبا من الآراء والمثل العليا عليهم.

- من النقاط التي أثارت الجدل الكثير قضية القيم: هل هي مطلقة أم نسبية؟ أنصار الماهية يرون أنها موضوعية ومطلقة ولها صفة الثبات والخلود والواحدية مما لا يكون تعديلها وتفسيرها في ضوء معطيات الواقع ،بينما يرى أنصار الوجود أن القيم نسبية تتغير بتغير الظروف والأحوال.

7. أن فلسفة التربية الغربية المعاصرة قد أصابها التناقض والتعارض بين الماهية والوجود: التناقض والتعارض الذي قد يصل إلى درجة الإضطراب والأزمة. فهي من ناحية تميل إلى الملاءمة بين الحياة الفردية والتربية وفي ذات الوقت تنزع للدفاع عن المواقف ورؤى تدعو لها تربية الماهية. فإما ربط التربية بالحياة حيث لاتكون هنالك حاجة إلى مثل يحتذى، وإما إتخاذ مثل أعلى تزول بعده الحاجة إلى الاحتكام إلى الحياة الواقعية. بهذا تكون تربية الوجود قد خانت فكرها الذي يمجد نمو الإنسان نمواً حراً مستقلاً ،وتكون أيضاً تربية الماهية قد تنكرت لجوهر فكرها الداعي إلى تربية دعامتها الرئيسية القيم الشاملة والخالدة. بالإحتكام إلى تاريخ المبادئ والأفكار يمكن التأكيد على حقيقة أن المرء يضل عندما يختار تربية الوجود ويضل أيضا عندما يختار تربية الماهية. فوجود المثل الأعلى يجب ألايكون بمعزل عن تجربة الواقع الماثل كما يجب ألا يأخذ طابعاً مغايراً تماماً لتجربة الواقع.

الهوامش

1. جان أموس كومونيوس Jean Amos Comenius (1592.1670م) مرب وأسقف مورافي ولد في مورافيا أحدى دوقيات النمسا تأثر تأثراً واضحاً بكتابات فرانسيس بيكون Francis Bacon وطريقته العلمية. كان كومونيوس في فكره التربوي هو الأقرب إلى الطفل و طبيعته. نجده يعترض على كل أشكال التربية التي تفرض عن طريق السلطة، ويسبتدل ذلك بنوع من التربية تراعي الوقائع التي تدرك بالحدس الحسي والحوادث التي تلتقط بالمشاهدة وتحقق التجربة. يقول (ومن الثابت أن لاشئ في العقل لم يكن من قبل في الحدس. الأمر الذي يجعلنا نضع بحق كل حكمة وكل بلاغة وكل عمل رشيد طيب، حين ندرب الحواس بعناية على أن تدرك جيدا الفوارق بين الأشياء الطبيعية).

2. شارلس دارون Charles Darwin (1809.1882م) عالم طبيعي إنجليزي تعلم بجامعة كامبردج وأسس نظرية التطور التاريخي للعالم العضوي. تتلخص نظريته فى النشوء والتطور في أن الأنواع الموجودة على سطح الأرض من الكائنات الحية تنتج ذرية كثيرة تقدر بالملايين على مر الأجيال، وأن عدد أفراد النوع الواحد يظل كما هو ثابتاً لفترة طويلة. بذلك استنتج أن هناك تنافساً بين أفراد النوع من أجل البقاء. ومعنى ذلك أن الطبيعة تعمل على الحد من عدد أفراد كل نوع وتعمل كذلك تلك القوى على حفظ التوازن بين أنواع الجيل في البيئات المختلفة . توصل أيضا إلى أن لبعض السلالات من الصفات مايجعلها أكثر مواءمة لظروف البيئة، وهذه الكائنات هي التي تتفوق على غيرها في التنازع على البقاء. ومعنى ذلك أن التطور يحدث نتيجة للإختيار الطبيعي أي أن التغير في الأنواع يحدث بإنقراض الأفراد الضعيفة والتي لاتتلاءم مع البيئة وبالتالى تنقرض ولاتورث صفاتها.
3. هربرت سبنسر Herbert Spencer (1820.1903م) .فيلسوف إنجليزي من مؤسسي المذهب الوضعي. تأثرت آراؤه بـ (هيوم Hume)و (كانط Kant)و (مل Mill). كان أول من فسر النظرية التطورية لدارون تفسيراً علمياً وطبقها على علم الاجتماع .في عام 1852م نشر مقالته الشهيرة (فرضية التقدم) التي طرح فيها نظرية التطور العضوي بعد أن أدرك أن فكرة التطور تكمن في الصراع من أجل البقاء. يرى أن التربية يجب أن تتبع طريق الطبيعة ويجب أن ينظر إلى التربية والتعلم على أنهما وظيفتان طبيعيتان تتمشيان مع قوانين الطبيعة ومع قوانين النمو الذي لا يعدو أن يكون مظهراً من مظاهر الطبيعة. أما عن الأخلاق، فيرى سبنسر أنها جملة الأفعال الخارجية المتجهة مباشرة أو بالوساطة إلى صيانة الحياة وتنميتها وأن الأخلاق ماهي إلا النتائج الطبيعيه الذاتية التي يقوم بها الإنسان كالشعور بالواجب أو الخوف من العقاب.
4. للمزيد من التوضيح لأفكار هولاء المفكرين انظر عبد الدائم، عبدالله . التربية عبر التاريخ: من العصور القديمة حتى أوائل القرن العشرين ، بيروت دار العلم للملايين1997م.
5. للمزيد من الحقائق حول طبيعة الصراع ونقاط الخلاف الجوهرية بين تيار (الماهية) و (الوجود) يمكن الرجوع إلى سيشودولسكي بوكدان، ترجمة شمس الدين عبدا. التربية والتيارات الفلسفية الكبرى بيروت: دارالفكر اللبناني 1992م. لقد إستفاد الباحث كثيراً

من الآراء التي وردت في هذا المؤلف فى بلورة وشرح العديد من الأفكار والآراء التي وردت في سياق هذه الدراسة .

المراجع العربية

1- حمود ،محمد نيبه. التأصيل الفلسفي للتربية. القاهرة الأنجلوالمصرية 1980م.

2- سويف، مصطفى. الأسس النفسية للتكامل الاجتماعي، دراسة ارتقائية تحليلية القاهرة. دار المعارف، 1955م.

3- الشيباني، عمر محمد التومي. تطور النظريات والأفكار التربوية ط1، بيروت دار القلم، 1975م.

4- الشيباني عمر محمد التومي. الفكر التربوي بين النظرية والتطبيق ط1، طرابلس. الجماهيرية العربية الليبية الشعبية الإشتراكية. المنشاة العامة للنشر والتوزيع والإعلان ،1958م.

5- عبد الدائم ،عبد الله. نحو فلسفة تربوية عربية. بيروت مركز دراسات الوحدة العربية،1991م.

6- منرو، بول، ترجمة صالح عبد العزيز .المرجع في تاريخ التربية ، ج1، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، 1953م.

7- النجيحي، محمد لبيب. مقدمة في فلسفة التربية. القاهرة: الأنجلو المصرية، 1963م.

المراجع الأجنبية :

8- Brubacher, J .Modern Philosophies Education(,N.Y,Mcgraw Hill Book CO,Inc 1950.

9- Cornforth, M., In Defence of Philosohy Against Positivism and Pragmatism .London ,Lawrence and West,Ins 1950.

10- Cremin,L.A. American Education: The Colonial Experience 1607-1783 (N.Y.Harper and Row Publishers 1970).

11- Demiashevich ,M ,An Introduction to the Philosophy of Education.N., American Book; co,1935.

12- Dewey ,J.,The School and Society ,Chicago. 1955.

13-Dewey, J , Democracy and Education .N.,Y.,The Macmillan co,1916.

14-Dewey , J , Experience and Nature ,N,Y,. Norton1925.

15- The Quest for Certainty,N,Y. Minton Black Book ,co,1929.

16- Eby ,Fredrick, The Development of Modern Education .(2nd Edition Eaglewood Cliffs ,N.J.prentice Hall, Inc1960.

17- Edel, Abraham, What Should be the Aims and Content of Philosophy of Education ,Harvard Education Review (No 26.spring1956).
18- Hardie.C.D, ' The Philosophy of Education in A New key,Educational Theory , Oct. 1960.
19- Kandel ,I,L. American Education In the Twentieth century ,Cambridge ,Massachausettes ,Harvard University Press ,1957.
20- Kircher , E,''Philosophy of Educaction :Directive Doctrine or Liberal Discipline ? Education Theory (No .5,Oct.1955.
21- Lucas ,Christopher ,What is Philosophy Of Education (U.S.A) :Toronto :1969.
22- Price ,Kingsley,Is Philosophy of Education Necessary? The Journal of Philosophy ,Oct.,1995
23-Taylor, Albert, What is Philosophy of Education, Educational Theory, (April,1963).
24- Wingo,Max ,Philosophies of Education : An Introduction, Lexington, Massachausettes : Heath and Co,1974.