دار المنظومة
DAR ALMANDUMAH
الرواد في قواعد المعلومات العربية

| | |
|---|---|
| العنوان: | بعض الجوانب التربوية في الفكر الفلسفي الألماني |
| المصدر: | دراسات تربوية -مصر |
| المؤلف الرئيسي: | محروس، محمد الأصمعي |
| المجلد/العدد: | مج10, ج 77 |
| محكمة: | نعم |
| التاريخ الميلادي: | 1995 |
| الصفحات: | 201 - 266 |
| رقم MD: | 40888 |
| نوع المحتوى: | بحوث ومقالات |
| قواعد المعلومات: | EduSearch |
| مواضيع: | نظريات التربية، المانيا، الفلسفة الغربية، أوروبا، استراتيجيات التعليم، التربية، فلسفة التربية، طرق التدريس، تربية الأطفال، التخطيط التربوي، النظم التربوية |
| رابط: | http://search.mandumah.com/Record/40888 |

© 2018 دار المنظومة. جميع الحقوق محفوظة.
هذه المادة متاحة بناء على الإتفاق الموقع مع أصحاب حقوق النشر، علما أن جميع حقوق النشر محفوظة. يمكنك تحميل أو طباعة هذه المادة للاستخدام الشخصي فقط، ويمنع النسخ أو التحويل أو النشر عبر أي وسيلة (مثل مواقع الانترنت أو البريد الالكتروني) دون تصريح خطي من أصحاب حقوق النشر أو دار المنظومة.

# بعض الجوانب التربوية
# في الفكر الفلسفي الألماني

د. محمد الأصمعي محروس *

**مقدمة :**

تزايد الاهتمام بتنمية المعارف والقيم في مجال التربية والتعليم ودراسة الأسس التي تعتمد عليها هذه المعارف والقيم . فالمعارف والقيم المرتبطة بتكوين الإنسان اجتماعيا تعتمد بالدرجة الأولى على العملية التعليمية والأهداف التربوية التي تسعى إلى تحقيقها . كما يشهد العصر الحالي نموا متزايدا في المعارف والقيم في كافة مجالات الحياة ، ومن الواضح أن هذه المعارف والقيم لا تأخذ طريقها نحو النمو بدون تربية واعية هادفة تسهم في تكوين الإنسان القادر على الارتقاء بحياته وحياة مجتمعه ومشاركته في شتى مناحي الأنشطة المجتمعية .

ولقد حاولت المذاهب الفلسفية المختلفة عبر العصور الإنسانية إيجاد إجابات عن أسئلة تدور حول طبيعة المعرفة والقيم ومصادرها وحدودها وثباتها وتغيرها وأساليب اكتسابها والتعرف عليها . وهناك أفكار فلسفية أثارت الكثير من الأسئلة في العملية التربوية . ومن هذه الأسئلة :ما المعرفة ؟ وما التربية ؟ ، وما المدرسة ؟ ومن يجب أن يلتحق بها ؟ وكيف تتم العملية التعليمية ( ١٢٥ : ١٨٦ ) ** ؟ .

ومن خلال قراءات المذاهب الفلسفية المختلفة وانعكاساتها التربوية يستطيع المرء أن يصل إلى نتيجة مؤداها أن الفلاسفة لم يصلوا بعد إلى نتائج متفق عليها في المجال التربوي . فالفلاسفة المثاليون يرون مثلا أن المعرفة ـ كثمرة مباشرة للتربية ـ هي عملية استرجاع للأفكار الكامنة في العقل . ويقولون بأن المعرفة لا تكتسب ، وإنما تنزع من المتعلم ، أما الواقعيون فيرون أهمية اشتراك كل من العقل والحواس في عمليات المعرفة . أما البراجماتيون فيقولون إننا نصل إلى المعرفة عن طريق التفاعل والخبرة مع البيئة ، ويرون أن أسلوب حل المشكلات هو أنسب وسيلة للتعليم

* كلية التربية ، جامعة جنوب الوادي ، سوهاج .

** يشير الرقم الأول إلى المرجع في هوامش الدراسة ، ويشيرالرقم الثاني إلى الصفحة بذات المرجع .

والتعلم (٢١: ٣٩٩ ـ ٤٠٠ ) ، ( ٤٢:٢٢٤-٢٢٦ ) ، ( ٤٩:٣٩٨ ) .

وفي مجال القيم ذهبت بعض المذاهب الفلسفية إلى اعتبار أن كل ما هو حسن من القيم يوجد في كل مكان من العالم وفي أي زمان . أما بعض المذاهب الفلسفية الأخرى فترى أن القيم ترتبط بتفضيل الجماعة أو الشخص ، وتعتمد عليه ، ومن هنا فإنها تختلف وتتنوع طبقا للموقف والزمان والمكان ( ٦٠:٤١ ) .

وينظر المثاليون إلى المتعلم على أنه روح فقط ، ويتفقون على أن العالم يتركب من حقائق روحية ذات صفة دائمة ، وأن الفرد المتعلم يعد جزءا من هذا الكل الشامل . وترى الفلسفة الواقعية أن المتعلم جزء من الطبيعة ، ومن ثم فإن اكتشاف قدراته ومراحل نموه يساعد في تربيته . وتعتبر حواس المتعلم ، من وجهة نظر الفلاسفة الواقعيين ، هي المصدر الأساسي في العملية التعليمية ، ويسلم الفلاسفة الواقعيون بأن عقل الطفل عند الميلاد يكون صفحة بيضاء ، وباتصاله بالواقع تنطبع في ذهنه أحاسيس ومشاعر وهكذا يتعلم الفرد ( ٨٨: ١٩٩ ـ ٢٠٠ ) ، ( ٩٣ : ٨٦ -٨٧ ) .

وتنظر بعض المذاهب الفلسفية إلى المعلم على أنه شخص ذو معرفة واسعة بالتراث الثقافي للمجتمع ، ودور المعلم هنا يكمن في القدرة على إخراج المعرفة من المتعلمين إلى حيز الوجود . وترى بعض المذاهب الفلسفية الأخرى أن المعلم يعتبر ناقلا لجزء من المعرفة في الميدان التربوي ( ٨٦:١٢٧ ) ، ( ١٠٣:٢٤٢-٢٤٣ ) .

وفي ضوء الفلسفة التربوية التي يعتقد بها المعلم ، نجده مهتما ببعض الأشياء في العملية التعليمية مثل الإعداد اليومي للدروس ، وإدارة حجرة الدراسة ، وكيفية تعامله مع الموقف التعليمي ، ونظرته إلى جوانب المعرفة المأمولة من التربية ، والتي يهتم بتنميتها لدى تلاميذه ، ومثل هذه الجوانب تكشف عن فلسفة المعلم التربوية .

وتأتي الدراسة الحالية لتلقي نظرة عامة على بعض الجوانب التربوية ، والتي أنتجها الفكر الفلسفي الألماني . فالفلسفات الإنسانية في المجتمع الألماني والتي تناقش في هذه الدراسة التربوية قد ساهمت في تشكيل أفراد هذا المجتمع ، وقادت الممارسات التربوية في الثقافات الإنسانية . ومن هنا تأتي أهمية إجراء مثل هذه الدراسة للمذاهب الفلسفية الألمانية المختلفة ، والتي قد تكون متعارضة أحيانا ، وذلك حتى يمكن النظر إلى الأهداف التربوية ، والمناهج ، وطرق التعليم في إطار فلسفي .

فلا يخفى على أحد أن الفلسفة التربوية لمجتمع ما تؤثر بطريقة مباشرة في جوانب العملية التعليمية . كما أن إجراء مثل هذه الدراسات في فلسفة التربية في عدة مذاهب فلسفية قد يسهم إيجابيا في حوار بهدف أن تتطور ، وليس بهدف أن تفرض التغيير على بعضها البعض . والعلاقة بين الثقافات الإنسانية هي قضية محورية يدور حولها النسق الثقافي الإنساني ، والتي تمثل كل منها العمل من مستويات الحضارة الإنسانية ، على ألا يفضي هذا الحوار الثقافي إلى مواجهة وصراع ثقافي . وفي هذا الصدد يرى" محمد لبيب النجيحي " أن الفلسفة يجب أن تعود إلى الحياة لتعالج المشكلات الاجتماعية ، ولتساعد الأفراد وسط هذا الخضم الواسع من الصراعات المختلفة إذا قدر لها أن تحوز ثقة الأفراد والجماعات . وأن ترقى إلى مستوى مسئوليتها ( ١٧:٨٧ ) .

وهكذا يفرد الباحث هذه الدراسة في فلسفة التربية لمناقشة بعض الجوانب التربوية في الفكر الفلسفي الألماني . ويعتقد الباحث أن مناقشة وجهة النظر الفلسفية الألمانية ، والتي جاء بها الفكر الفلسفي الألماني تعين في تفهم فلسفة التربية التي سادت هذا المجتمع الغربي ، والتي ربما أثرت في فلسفته التربوية المعاصرة ، وانعكست على الموضوعات والخبرات والمهارات والمناهج والأنشطة التعليمية والتربوية في هذا المجتمع ، باعتباره نمطا للمجتمعات الأوربية الغربية المعاصرة . كما أن التربية في المجتمع الألماني ، والتي نرى ثمارها الآن ، هي تربية قديمة ذات أقدام راسخة . والدارس لتاريخ التربية في العالم يدرك جيدا أن النموذج التربوي الألماني كان موضع إعجاب كبير ، وأن محاولات متعددة عملت على نقله والاستنساخ منه ، حتى في الولايات المتحدة الأمريكية ذاتها ، وفي اليابان ذات يوم ( ١٠٢-١٤ ) .

* إحساس الباحث بمشكلة الدراسة :

ترتكز التربية على عدة ركائز متلازمة ، ومن ضمن هذه الركائز الأطر المعرفية الموروثة ، والأطر المعرفية المنتجة ، والأطر المعرفية المأمولة. والفكر الفلسفي أحد هذه الأطر المعرفية الموروثة . ومن ضمن هذا الفكر الإنساني الأفكار الفلسفية الألمانية . والتي أنتجها المجتمع الألماني ، وبعضها مؤثر حتى اليوم في الفلسفات التربوية الأوربية ، فالتربية منظومة مجتمعية تتفاعل مع مجتمعاتها ومنظوماتها ، وتنفعل بما يؤثر فيها وفيه من مؤثرات محلية وعالمية . كما أن العملية التربوية تتخذ من الثقافة

مادة لها ، وإطاراً يحدد عملها وغاياتها .

وفي ضوء التعاون الثقافي السائد حاليا بين جمهورية مصر العربية وألمانيا ، وفي ضوء الاتفاقيات العلمية بين مجتمعنا والمجتمع الألماني ومشاركة الأخير في تطوير بعض جوانب التعليم ، ينبع الإحساس بمشكلة الدراسة الحالية في ضرورة استقراء الجوانب التربوية الموروثة من الفكر الفلسفي الألماني . وفي هذا العمل لا تقصد الدراسة الدعوة إلى انتهاج سياسة هذا الفكر الفلسفي ، وإنما تهدف إلى توضيح هذه الجوانب التربوية ، والتي سادت الفكر الفلسفي الألماني ، لفترات عديدة من الزمن . ومن الواضح للعيان الآن أن هناك عدة توجهات لاستقطاب الدول النامية، ومحاولات متعددة لإسقاط المنظور الفلسفي الغربي في التربية على الأطر المعرفية المنتجة في هذه الدول النامية . وتبدو مصداقية هذه المقولة في جمهورية مصر العربية من استقراء العديد من الأطروحات التربوية القابلة للنقاش في الوقت الحاضر . فهناك التوجهات إلى النظام الاقتصادي الرأسمالي الحر ، وإفساح المزيد من الفرص للقطاع الخاص ، وانكماش القطاع العام التعليمي . ومن مستتبعات هذا تقليص فرص مجانية التعليم ، وإلقاء العبء والحمولة على عاتق الجماهير . والذي ينظر بعين فاحصة لمسيرة المنظومة التربوية في مصر يجد أن توجهاتها تحاول الاستفادة من الأطر المعرفية المنتجة في الفكر الفلسفي الغربي .

وهكذا كان لزاما على هذه الدراسة أن تنحو إلى فحص الجوانب التربوية الموروثة من هذا الفكر الفلسفي الغربي . ونظرا لاتساع مجال الفكر الفلسفي الغربي وتعدد مصادره من جهة أخرى ، حصر الباحث دراسته الحالية في مجال الفكر الفلسفي الألماني كأحد ركائز الأفكار الفلسفية الغربية ، والتي سادت المجتمعات الغربية .

فمن المعلوم تنوع الفلسفات الغربية وتعدد وجهات النظر في جوانب التربية اللازمة لإسعاد الإنسان . وهناك من يرى أن تعدد الفلسفات في هذا المجال يرجع إلى الأنماط الحضارية التي سادت فيها هذه الفلسفات . والحضارة هي نتاج نشاط الأفراد ، وحصيلة تفاعلهم مع الحياة ( ٣٣:٢٠-٢٣ ) ، ( ٧٩:٧-٨ ) . وأي تفهم للحضارة الألمانية ، وأي فهم للجوانب التربوية في المجتمع الألماني إنما يرتبطان بتفهم أفكارهم الفلسفية عبر حركاتهم الاجتماعية التي سادت مجتمعهم . ويذكر

الباحث القاريء الكريم بأن اختلاف النظريات التربوية في المجتمعات الإنسانية إنما يعزي في المقام الأول إلى اختلاف الأفكار الفلسفية في هذه المجتمعات . فالفكر التربوي لفلسفة ما إنما يعد صدى وانعكاسا لنظرة هذه الفلسفة إلى جوانب تربية الإنسان . وهكذا يمكن القول ـ كما يرى « محروس سيد مرسي » ( ٩:٧٩ – ١٠ ) بأن التنظير التربوي يقوم أساسا على الفهم لمتطلبات إنماء الطبيعة الإنسانية ، فالإنسان ( متعلم ومعلم ) هو مادة التربية ، والوقوف على أبعاد الفكر الفلسفي وانعكاساته التربوية في إنماء قدرات المتعلم يعني القدرة على استغلال هذه الأبعاد وتوظيفها بما يكفل تحقيق الذات ورقي المجتمع . وهذا هو لب القصيد في الدراسة الحالية ، وهو إبراز الفكر الفلسفي الألماني وما أنتجه من جوانب تربوية في العملية التعليمية .

وفي ضوء هذا كله يتضح إحساس الباحث بمشكلة الدراسة ، وتتضح أهمية الموضوع كمساهمة يسيرة في إلقاء الضوء على بعض الجوانب التربوية في أحد حقول الفلسفة في الفكر الغربي ، الذي حاول جاهدا أن يحوي خصائص ومتطلبات إنماء الشخصية الإنسانية في جوانبها المتعددة . وفي هذا لا تريد الدراسة إعلاما بالفكر الفلسفي الألماني ، وفي هذا تضع الدراسة نصب أعينها ما ينبغي أخذه ، وما يحتاج إلى أقلمة وتطوير . فليس كل ما عندهم يصلح لمجتمعنا ، ولكن بعض ما لديهم وفي فكرهم الفلسفي بالتأكيد يصلح لنا . ولما كانت الحكمة ضالة المؤمن أنى وجدها فهو أحق الناس بها ، فقد نبع الإحساس بمشكلة الدراسة من ضرورة تقديم تجربة الفكر الفلسفي الألماني ، وما احتوى عليه من جوانب تربوية كتابا مفتوحا يقرؤه التربويون والمفكرون بالمجتمع العربي إسهاما في إحياء الحوار الثقافي بين المجتمعات الإنسانية .

## * أهداف الدراسة وتساؤلاتها:

من الأهداف الأساسية لدراسة فلسفة التربية التعرف على المهارات المتصلة بمنهجية التفكير السليم ، والتي تتضمن مهارات النقد والتحليل والتأمل والتقويم ، والقدرة على فهم المفاهيم التربوية المختلفة وتقويمها ، والتعرف على الصالح منها ، وما يناسب ظروف المجتمع وإمكاناته ، ويؤدي إلى رقيه وتقدمه ، والتعرف على الغريب والمستورد من المضامين والأفكار التربوية والتي قد يؤدي

تطبيقها إلى مشكلات في المجتمع . كما أن فلسفة التربية تزيد من القدرة على فهم المنظومة التعليمية وذلك عن طريق عمليات التحليل والتشخيص والنقد والتركيب والتقويم ، وإدراك علاقة المنظومة التعليمية بمنظومة المجتمع الكلية ، ومنظومة المجتمع الإنساني العالمي ، وذلك باعتبار أن منظومة التعليم منظومة فرعية جزئية في إطار منظومات كبرى محلية وقومية وعالمية . وهكذا نجد أن نقطة البداية التي نسعى إليها هي تأكيد النظرة الشاملة والرؤية المتكاملة للعملية التربوية ، باعتبار أنها ضرورية وأساسية لأي إصلاح أو تجديد حقيقي ( ٢٤:٢٣-٢٤ ) .

وتهدف الدراسة الحالية إلى الوقوف على تصور الفكر الفلسفي الألماني - كفكر فلسفي غربي - لبعض جوانب التربية اللازمة لإنماء الشخصية الإنسانية . فالقارىء في الفكر الفلسفي الغربي يخلص إلى القول بأن هناك تباينا في درجة الاهتمام بجوانب التربية في ضوء تمايز السمات العامة لكل فكر فلسفي . وقد اختارت الدراسة الحالية الفكر الفلسفي الألماني لإظهار هذا التمايز في درجات الاهتمام بجوانب التربية المختلفة .

وهكذا تحاول الدراسة الحالية الإجابة عن التساؤلات البحثية التالية :-

١- ما أهم المذاهب الفلسفية التي أنتجها الفكر الفلسفي الألماني حتى عام ١٩٥٠ ؟ وما أهم الأسس والمباديء التي قامت عليها ؟ وما أهم الأسباب التي أدت إلى نشوء هذه المذاهب الفلسفية في الفكر الفلسفي الألماني ؟ .

٢ - كيف ارتبطت هذه المذاهب الفلسفية الألمانية بالتربية ؟ .

٣ - كيف عالجت هذه المذاهب الفلسفية الألمانية الجوانب التربوية التالية :

القيم والأخلاق في التربية ، والمعلم والمتعلم في العملية ، التربوية والمنهج والأنشطة المدرسية في العملية التعليمية ؟ .

* أهمية الدراسة :

حاولت الدراسة الحالية فحص المسلمات والفروض الأساسية التي تقوم عليها المذاهب الفلسفية الألمانية ، والتي تأثرت بالحضارة الأوربية الغربية ، بهدف توجيه الاهتمام إلى ما فيها من نواحي القوة والضعف في مجال القيم والأخلاق في التربية ، والمعلم والمتعلم في العملية التعليمية ، والمنهج والأنشطة في التربية . وتبرز أهمية الدراسة الحالية في توضيح جوانب الاتساق والاختلاف القائمة بين المذاهب الفلسفية

الألمانية في هذا المجال ، ومدى ارتباطها بالواقع وقدرتها على حل مشكلات التربية المعاصرة . فالإنتاج الفلسفي الألماني أثر في العملية التعليمية في هذاالمجتمع . والمكتبة العربية ـ في اعتقاد الباحث ـ لا تزال بحاجة إلى نتائج مثل هذه البحوث للتعرف على منابع فلسفة التربية في هذا المجتمع ، ومن ثم نستطيع تفهم مقترحات هذا المجتمع أثناء مد يد العون والمساعدة لنا في تطوير المنظومة التربوية العربية . وأخيرا تسهم هذه الدراسة في تقدير الأهمية النسبية للمذاهب الفلسفية التي أنتجها المجتمع الألماني في الجوانب التربوية المراد دراستها في هذا المجال . فالفلسفات التربوية والتي أنتجها الفكر الفلسفي الألماني قد ساهمت في تكوين وتشكيل أفراد المجتمع الألماني ، ومن ثم تكمن أهمية الدراسة الحالية في تزويد المكتبة العربية بمادة علمية منفتحة فكريا على العالم الغربي . وهنا يجب الإشارة إلى أن التفاعل مع هذا الفكر الفلسفي الغربي أخذا وعطاء ينبغي إحاطته بضوابط روحية وسمات مميزة لمجتمعنا العربي من معتقدات دينية وتقاليد عربية أصيلة وتراث فكري متراكم .

* منهج الدراسة :

طريقة تحليل المحتوى Content Analysis هي المنهج المتبع في هذه الدراسة . وطريقة تحليل المحتوى هي أسلوب منهجي لتحديد محتوى الشيء المراد دراسته واستخلاص أهم المفاهيم التي يمكن أن تفيد في مجال البحث . وينبغي الإشارة إلى أن استخدام طريقة تحليل المحتوى تتم هنا بالصورة الكيفية لا الكمية . فلا تلجأ الدراسة هنا إلى خاصية " التكميم " أي التعبير عن مفهوم معين بأرقام محددة ، وإنما ينقب الباحث في الوثائق والمؤلفات في الفكر الفلسفي الألماني من أجل اكتشاف الجوانب التربوية التي احتوتها والتي يسعى البحث الحالي إلى إبرازها وتسليط الضوء عليها .

ومرت عملية تحليل المحتوى في الدراسة الحالية في مرحلتين هما :

أولا : اختيار الفكر الفلسفي الألماني كمذهب فلسفي يناسب العمل التربوي في الواقع الاجتماعي ، ثم تحديد المراجع الأصلية والتي عالجت هذا الفكر الفلسفي الألماني .

ثانيا : تحديد ما يقوله هذا الفكر الفلسفي من أفكار في مجالات القيم والأخلاق

في التربية ، والمعلم والمتعلم في العملية التربوية ، والمنهج والأنشطة المدرسية في العملية التعليمية .

* حدود الدراسة :

نظرا لاتساع مجال الفكر الفلسفي وتعدد مراحله ومصادره من جهة ، ونظرا لتعدد الجوانب التربوية التي اشتمل عليها هذا الفكر الفلسفي من جهة أخرى فقد حصر الباحث دراسته الحالية في الحدود التالية ، والتي يراها كفيلة بتحديد مسار دراسته والوصول بها إلى تحقيق أهدافها :

أولا : المذاهب الفلسفية التي أنتجها المجتمع الألماني يمكن تحليلها من وجهة نظر ثلاثة من كبار فلاسفتها وهم " كانت " ، و " هيجل " ، و " ياسبرز " :

- فالفلسفة الكانتية تعتبر منبعا رئيسا في الفكر الفلسفي الألماني والغربي بصفة عامة ( ٤٠٦:٢١ ) ، ( ٥٩:١١ ) ، ( ٢٠٨:١١٤ ) .

- ثم تدخل عامل آخر لتوجيه الفكر الفلسفي الألماني في بداية القرن التاسع عشر الميلادي ، وقدر لهذا العامل أن يكون ذا دور فعال ومؤثر فيما بعد : هذا المذهب هو المذهب الرومانتيكي في الفلسفة الألمانية . ومن مزج فلسفة " كانت " مع المذهب الرومانتيكي في الفلسفة جاء مذهب الفيلسوف الألماني " هيجل " ( ٣٦:١٦) ، (٢٨:١٧-٢٩ ) ، ( ١٠٧: ٩ ) ، والذي سمي بالفلسفة المثالية الجدلية وهذا المنهج الجدلي يرتكز على العقل ، ويعبر عن نسيج العقل ذاته ( ٢١١:٦٩ ) .

- ويعتبر " كارل ياسبرز " من أوائل المفكرين الذين أخرجوا مؤلفات تعبر عن الاتجاه الوجودي في الفلسفة الألمانية ( ٣٠٣:١٧ ) ، ( ٣٠ : ٦٠ ) ، ( ٧٢ : ١٤ ) ، ( ٨٦ : ٢٢٥ ) .

ثانيا : حدد الباحث الجوانب التربوية التي اشتمل عليها الفكر الفلسفي الألماني من وجهة نظر الفلاسفة الألمان الثلاثة " كانت " ، " وهيجل " ، " وياسبرز " في الآتي :

- القيم الأخلاقية في التربية : فالقيم والأخلاق في التربية لها مكانة مرموقة في الفكر الفلسفي الألماني ، فهي ـ كما يرى " كانت " ـ علم العمل من حيث اشتمالها على القوانين المطلقة التي ينبغي أن نعمل بمقتضاها ( ٨٧:٧٤ ) ، ( ١٨٠:٨٨ ) . وقد تنوعت مباديء القيم والأخلاق في ضوء تنوع المذاهب الفلسفية الألمانية ، ومن ثم

وجب دراستها وتحليلها في هذا الفكر الفلسفي الألماني .

– المعلم والمتعلم في العملية التربوية : اختلفت النظرة إلى ماهية المعلم والمتعلم في العملية التربوية باختلاف المذهب الفلسفي الذي ساد في الحياة الألمانية . وتأتي الدراسة الحالية لتلقي نظرة عامة على رؤية الفكر الفلسفي الألماني لمفهوم المدرسة وطبيعة من يلتحق بها من متعلمين وخصائص من يعلم في هذه المدرسة (٢٤٦:٤٧ ) ، ( ٢٤٠:٨٣ ) ، ( ٢١٤:١١٤ ) ، ( ٢١٨:١٢٥ ) .

– المنهج والأنشطة المدرسية في العملية التعليمية : تنوعت جوانب المناهج والأنشطة المدرسية في العملية التعليمية واختلفت النظرة إلى أهميتها في ضوء تنوع منابع الفكر الفلسفي الألماني (٢١٨:١٢٥ ) . ودراسة هذه الجوانب وتحليلها يعني الوقوف على مداخل العملية التربوية والقدرة على ضبطها وتوجيهها بما يتلاءم وتطور المجتمع الألماني ( ٢٥٤:٥٠ ، ( ١٦٥:٨٨ ) .

* خطة السيرة في الدراسة :

اشتملت على ثلاثة أقسام :

**القسم الأول** : عرض فيه الباحث لمشكلة الدراسة وأهميتها ويبدأ بإحساس الباحث بمشكلة الدراسة وتتلخص في ضرورة استقراء الجوانب التربوية الموروثة من الفكر الفلسفي الألماني . وبعد أن فرغ الباحث من إبراز مشكلة الدراسة ، انتقل إلى تحديد أهداف الدراسة وتساؤلاتها والتي تتلخص في إبراز أهم المذاهب الفلسفية التي أنتجها الفكر الفلسفي الألماني حتى عام ١٩٥٠ ، والأسس والمباديء التي قامت عليها ، وأهم الأسباب التي أدت إلى نشوء هذه المذاهب ، وكيفية ارتباط هذه المذاهب الفلسفية الألمانية بالتربية ، وكيفية معالجتها لجوانب القيم والأخلاق في التربية ، والمعلم والمتعلم في العملية التربوية ، والمنهج والأنشطة المدرسية في العملية التعليمية ، إلى جانب إبراز كيفية الاستئناس بالجوانب التربوية المنتجة من الفكر الفلسفي الألماني في صياغة فلسفة تربوية معاصرة .

بعد هذا انتقل الباحث إلى توضيح أهمية الدراسة من حيث فحص المسلمات والفروض الأساسية التي تقوم عليها المذاهب الفلسفية الألمانية ، والتي تأثرت بالحضارة الأوربية الغربية بهدف توجيه الاهتمام إلى ما فيها من نواحي القوة والضعف في جوانب التربية التي أنتجها الفكر الفلسفي الألماني .

ثم انتقل الباحث إلى توضيح المنهج المتبع في هذه الدراسة ، وهي طريقة تحليل المحتوى في صورتها الكيفية ، وتنحصر في التنقيب في الوثائق والمؤلفات في الفكر الفلسفي الألماني من أجل اكتشاف الجوانب التربوية التي احتوتها ، والتي يسعى البحث الحالي إلى إبرازها وتسليط الضوء عليها .

ووصل الباحث أخيرا في هذا القسم إلى تحديد " حدود الدراسة " فمن حيث المذاهب الفلسفية التي أنتجها المجتمع الألماني فقد نوقشت من وجهة نظر ثلاثة من كبار فلاسفتها وهم " كانت ، و " هيجل " ، و " ياسبرز " . ومن حيث الجوانب التربوية التي اشتمل عليها هذا الفكر الفلسفي الألماني فقد تمثلت في جوانب القيم والأخلاق في التربية ، والمعلم والمتعلم في العملية التربوية ، والمنهج والأنشطة الدراسية في العملية التعليمية .

القسم الثاني : عرض الباحث في هذا القسم للفكر الفلسفي الألماني وبعض أعلامه . فتناول منابع الفكر الفلسفي الألماني بدءاً من انهيار الفكر الفلسفي " المدرسي " في العصر الأوربي الوسيط في بداية القرن السابع عشر الميلادي والذي تميز بالمذهب التعددي ( أي القبول بوجود وحدات وجودية أو موجودات متعددة وبدرجات مختلفة من الوجود ) ، والاعتراف بأولوية القيم الإنسانية للشخص على ما عداها ( ١٧ ) .

وقدم الباحث في هذا القسم تحليلا لكيفية ظهور المدرسة الكانتية في ألمانيا ، وتناول الفكر المثالي في الفلسفة الألمانية . ثم تناولت الدراسة تحليلا لظهور مذهب " الحتمية الشاملة " في الفكر الفلسفي الألماني ، وهذه الحتمية الشاملة تقوم على مجموعة الشرائط الضرورية لتحديد ظاهرة ما . فكل شيء في الوجود يرد إلى العلة والمعلول . وفي الظواهر الإنسانية ترى الحتمية الشاملة ضرورة خضوعها لظروف وعوامل سيكولوجية وطبيعية ، وتتعارض مع حرية الإرادة ( ١٠٣ ) .

ثم تحدث الباحث عن مذهب " تصور العالم " في الفكر الفلسفي الألماني ، ويتلخص في أن الذكاء إذا ساد وسيطر ، ظهرت في مجال الفلسفة النزعة الوضعية المادية ، وإذا ترأس الاتجاه العاطفي على شتى جوانب حياة الإنسان ، برزت في مجال الفلسفة النزعة المثالية التي تقول بوحدة الوجود والألوهية وحدة موضوعية . وإذا سيطرت الإرادة أخيرا ، ظهرت في الفلسفة مذاهب المثالية القائمة

على الحرية (١٠٣) .

كما تحدثت الدراسة عن المذهب التاريخي ( Historicism ) في الثقافة الألمانية ( ١٧ ) ، ويتلخص في أن مقولات العقل ليست سوى منتجات يولدها التاريخ الاجتماعي والتكوين الثقافي القائم . وبذلك نشأت النسبية الثقافية والتي ترى أن المعرفة مرهونة بزمانها وبالسياق الاجتماعي الثقافي الذي تتكون من خلاله .

ثم أبرزت الدراسة في هذا القسم كيف اتجهت الفلسفة الألمانية مرة أخرى إلى المثالية ، ممثلة في ظهور المدرسة الكانتية الجديدة ، وقد سمي هذا المذهب الفلسفي الألماني " بالمدرسة التجريبية النقدية الألمانية " ( ١٤ ) ، ( ١٠٦ ) ، ( ١١٠ ) .

كما تحدث الباحث عن حيثيات مجيء الفلسفة الفينومينولوجية على أيدي " أدمندهسرل " والتي تنحصر في وصف " الظاهرة " وتبتعد عن الاتجاهات السائدة آنذاك في القرن التاسع عشر ، والموضوع الرئيس الذي تركز عليه الفلسفة الفينومينولوجية هو الماهية ( Essence ) أي المضمون العقلي المثالي للظواهر ، والذي يدرك في إدراك مباشر هو رؤية الماهيات ( Wesenschau ) ( ٨٦ ) .

ثم تحدثت الدراسة عن الفلسفة الوجودية في الفكر الفلسفي الألماني ، والتي جاءت على أيدي " هيدجر وياسبرز " وغيرهم ، حيث يرون أن الإنسان وحده هو الذي يحوز الوجود ، ويدللون على الإنسان بتعبيرات من مثل ( Dasein ) (الموجودات ـ هناك ) و " الموجود " و " الأنا " و " والوجود لأجل ذاته " ويرى هذا المذهب الفلسفي أن المعرفة الحقة لا تكتسب بوسيلة العقل ، بل ينبغي بالأحرى التعامل مع الواقع ( ٨٦ ) ، ومن ضمن آراء هذا المذهب الفلسفي أن الوجود ليس شبيها بالمتواجد ، إنما هو الذي يحدد المتواجد من حيث هو متواجد . وإذا أردنا أن نتعمق في دراسة سؤال معنى الوجود فإن علينا ، في رأي " هيدجر " أن نبحث عن متواجد يكون ممكنا لنا أن نصل إليه على النحو الذي هو عليه في ذاته . ومن الواضح أن هذا السؤال ذاته مظهر ووجه من أوجه وجود متواجد معين ، ألا وهو المتواجد الذي هو نحن أنفسنا . ويسمى " هيدجر " هذا المتواجد الإنساني باسم ( Dasein) أي " الموجود ـ هناك " وهكذا يكون تحليل ذلك المتواجد الذي هو " الموجود ـ هناك " نقطة البدء المعلنة للبحث الفلسفي عند الفلسفة الوجودية في الفكر الفلسفي الألماني ( ١٧ ) .

ثم عرضت الدراسة لبعض أعلام الفكر الفلسفي الألماني وهم "ايمانويل كانت " ( ١٢ ، ٢١ ، ٥٩ ، ٦٠ ، ٧٨ ، ٩٣ ) ، و " فردريك هيجل " ( ١٦ ، ٩١ ، ١٠٣ ، ١٠٧ ) ، و " كارل ياسبرز " ( ١٧ ، ٣٠ ، ٣٧ ، ٧١ ، ٧٢ ، ٧٣ ) . فتناولت الدراسة بالتحليل حياة وفكر كل فيلسوف من هؤلاء ، الفلاسفة الألمان ، إلى جانب أهم المضامين التربوية في أفكارهم الفلسفية .

**القسم الثالث :** تناول الباحث فيه بعض جوانب التربية في الفكر الفلسفي الألماني . ووضح فيه جوانب القيم والأخلاق في التربية ومدى تنوعها في ضوء تنوع المذاهب الفلسفية الألمانية . ثم عرض مختلف آراء الفلاسفة الألمان في ماهية المعلم والمتعلم في العملية التربوية . واختتم هذا القسم بإبراز مدى تنوع المناهج والأنشطة المدرسية في العملية التعليمية في ضوء تنوع منابع الفكر الفلسفي الألماني .

أما الخاتمة فيوجز فيها الباحث ما أمكن الخروج به من الدراسة عامة .

## الفكر الفلسفي الألماني وبعض أعلامه

### * منابع الفكر الفلسفي الألماني :

نشأ الفكر الفلسفي الألماني بعد انهيار الفكر الفلسفي " المدرسي " في العصر الأوربي الوسيط في بداية القرن السابع عشر الميلادي . وقد تميز الفكر الفلسفي " المدرسي " آنذاك بعدة سمات منها القول بالمذهب التعددي ، أي القول بوجود وحدات وجودية أو موجودات متعددة وبدرجات مختلفة من الوجود ، والاعتراف بأولوية القيم الإنسانية للشخص على ما عداها . ومن ناحية المنهج الذي اعتمدته الفلسفة المدرسية الوسيطة فإنها أخذت بطريقة التحليل المنطقي المفصل للمشكلات الجزئية . ثم جاء الفكر الفلسفي الغربي ، وعارض هذا الفكر الفلسفي المدرسي ، ونادى بأن النفس ما هي إلا حزمة من الصور ، وهي التي نسميها " أفكارا " . هذه الأفكار هي وحدها التي يمكن أن تعرف معرفة مباشرة ، أما القوانين العامة فهي ليست إلا نتاجا للقدرة على الارتباط التي تظهر بفضل العادة ، أي بفضل تكرار التجربة ، فيتحقق الربط بين شيئين ( ١٧ : ٢٢-٢٧ ) .

وفي هذا الوقت ظهر الفيلسوف الألماني " ايمانويل كانت " ( ١٧٢٤-١٨٠٤ ) ،

والذي رأى أن هذا العالم التجريبي هو نتاج تركيب قامت به الذات الترانسندنتالية Transcendental أي الذات الخاصة بالفكر وحده، وينصب على المباديء والصور الأولية ويقابل التجريبي ، وذلك باعتبار أن المباديء العقلية والصور الأولية ( القبلية ) هي التي تحكم التجربة وتنظمها . والمعرفة عند " كانت " تنحصر في نطاق الحدس الحسي ، أي إدراك ما تقدمه لنا الحواس . وبدون الاحساسات فإن مقولات العقل فارغة ، أي فارغة من المادة التي هى المدركات الحسية .

وهناك قول مشهور " لكانت " : " العقل بغير الحس فارغ والحس بغير العقل أعمى " . وعند " كانت " لا معرفة ولا علم إلا في نطاق المحسوسات ، وهكذا ظهرت الفلسفة الكانتية في ألمانيا ، وتتركب هذه الفلسفة من عنصرين جوهريين هما الاتجاه الميكانيكي والاتجاه الذاتي . وهذا الاتجاه الذاتي سمي بالاتجاه المثالي في الفلسفة الألمانية ، أي القول بأولوية العقل والفكر على المادة ( ١٧:٢٢-٢٧ ) .

والإنسان ، من وجهة نظر الاتجاه المثالي في الفلسفة الألمانية ، قانون نفسه لأنه غاية في نفسه ، واستقلال الإرادة يعني حرية الإنسان ، فالإنسان كائن حر لأنه يشرع لنفسه ويقيد سلوكه بنفسه ومن ثم كان الجبر الذاتي . فالحرية هنا تعني أن الإنسان قادر على ضبط دوافعه ، وتنظيم رغباته والتحكم في سلوكه وفقا لمبدأ الواجب بمعنى أن يكون في مقدوره أن يأتي فعلا ما أو يتوقف عن إتيانه .

ومن الجدير بالذكر أن الاتجاه المثالي في الفلسفة الألمانية رفض رد الواجب أو الإلزام الخلقي إلى سلطات خارجية ، وميز بين استقلال الإرادة وخضوعها لسلطات خارجية ، فاستقلال الإرادة يجعل أفعال الإنسان لا تصدر إلا عن تقديره العقلي لمبدأ الواجب ، وتصرح هذه الفلسفة بأن سلوك الإنسان إذا صدر عما تجيش به نفسه من رغبات وميول ووجدانيات افتقدت إرادته استقلالها ووجب أن يستبعد سلوكه من نطاق الأخلاق . وفكرة الخير في الاتجاه المثالي في الفلسفة الألمانية تلحق بالقانون الأخلاقي ، ولا تسبقه ، حيث استبعد هذ المذهب الرغبات في كل صورها باعتبارها باعثا على أداء الواجب ، وقضى هذا الاتجاه المثالي في الفلسفة بأن يبرر السلوك الخير بموجب القانون الأخلاقي دون نظر إلى ما يحتمل أن يترتب على هذا السلوك من نتائج وآثار ، وهذا القانون يوجب أن تصدر الأفعال عن احترام لمبدأ الواجب (٢١:٤٠٦-٤١١ ) .

أما العمل الأخلاقي فيعتمد على المباديء والقوانين الأخلاقية التي يضعها العقل ، بالإضافة إلى اعتماده على الميول الطبيعية التي تدفع الإنسان إلى أن يمارس التجربة الأخلاقية مدفوعا بتجربة الخبرة ، وما جلبته عليه الطبيعة . وأخذ الاتجاه المثالي في الفلسفة على عاتقه أن يكتشف في داخل التجربة العلمية والأخلاقية الشروط التي يضعها العقل ليفهم بها التجربة وتصبح ممكنة عن طريقها . جاء الاتجاه المثالي في الفلسفة الألمانية وقال إن التجربة تحتوي على الكلي والضروري لأنها ليست تجربة خالصة ، بل هي تجربة يدخل العقل في كل ثنية من ثناياها ، وقال كذلك إن العقل لا يمكن فصله عن التجربة لأن شروطه وقوانينه ليست إلا شروط التجربة نفسها وقوانينها ( ١١١:٩٥-٩٨ ) .

وهكذا يقف الاتجاه المثالي في الفلسفة كنبع رئيس في الفكر الفلسفي الألماني والغربي بصفة عامة ، ذلك أن هذا الاتجاه المثالي لم يترك أمام المعرفة سوى أحد طريقين : إما أن تدرك العالم بمناهج العلم ، وفي هذه الحالة سوف تنكمش الفلسفة لتصبح تركيبا من النتائج المتنوعة التي توصلت إليها العلوم المختلفة ، وإما أن تدرس الخطوات التي بها يتكون الواقع ابتداء من مباديء العقل المنظمة ، وفي هذه الحالة تصبح الفلسفة تحليلا لتكون الأفكار وأصلها ، ومن مزج فلسفة " كانت " ، والتي تمثلت في الاتجاه المثالي في الفلسفة ، مع الفلسفة الرومانتيكية ( فلسفة التطور على الطريقة العلمية ) خرجت مذاهب الفلاسفة الألمان أمثال " فشته ( ١٧٦٢-١٨١٤ م ) " وشلنج " ( ١٧٧٥-١٨٥٤ م ) ، " وهيجل " ( ١٧٧٠-١٨٣١ م ) . وقد تصور " هيجل الحقيقة الوجودية على أنها نمو جدلي للعقل المطلق الذي يصل دائما إلى تركيبات جديدة ابتداء من مفهومي القضية ونقيض القضية ( ١٧:٣٠-٣١ ) . وترى الفلسفة الهيجلية أن أي نظم اجتماعية وسياسية وفلسفية توجد وتمارس تأثيرها بوصفها جزءا لا ينفصل عن وجود الإنسان ، وبوصفها نواتج لذات عاقلة تظل تحيا فيه . وهي بوصفها نواتج تؤلف عالما موضوعيا ، وفي الوقت ذاته فهي ذاتية يخلقها البشر فهي تمثل الوحدة الممكنة بين الذات المدركة والموضوع المدرك . كما أن الفرد يدرك موضوعات بيئته بوصفها أشياء يحتاج إليها ويرغبها ، وهو يستخدمها في إشباع رغباته ، وبقدر ما يرتبط الأفراد معا على أساس أن لهم صالحا مشتركا ، تؤثر الأفكار التي يشتركون في الأخذ بها في مفاهيمهم ورغباتهم ، ومن ثم فهم

يقتربون من شمول العقل ( ١٠٣:٧١-٧٤ ) .

ثم حلت بعد الفلسفة الهيجلية عدة مذاهب فلسفية ألمانية ، منها المادية الألمانية عند " فويرباخ " ( ١٨٠٤-١٨٧٢م ) ، " ومولیشط " ( ١٨٢٢-١٨٩٣م ) ، " وبوخنر " (١٨٢٤-١٨٩٩ ) ، " وكارل فوجت " ( ١٨١٧-١٨٩٥م ) . وقد نفت هذه المذاهب الفلسفية وجود العقل ذاته ، ودافعت عن الحتمية الشاملةDeterminism . وهذه الحتمية الشاملة تقوم على مجموعة الشرائط الضرورية لتحديد ظاهرة ما ، فكل شيء في الوجود يرد إلى العلة والمعلول ، وعلى هذا المبدأ يعتمد الاستقرار في العلوم الطبيعية . وفي الظواهر الإنسانية ترى الحتمية الشاملة ضرورة خضوعها لظروف وعوامل سيكولوجية وطبيعية ، وتتعارض مع حرية الإرادة ( ١٧:٣٠-٣١ ) .

وتلا ذلك ظهور المؤرخ والفيلسوف الألماني " دلتاي " ( ١٨٣٣-١٩١١م ) والذي بدأ باعتناق الفلسفة الوضعية أولا ، ثم تأثر الفكر الفلسفي " لدلتاي " بالفلسفة الكانتية تأثرا قويا . والمشكلة المركزية عنده هي مشكلة تفهم الحياة ، وهو يتصور الحياة باعتبارها مجموعة من الاتجاهات والنزعات ، في إطار وحدة مقفلة ، حيث يرى أنها مجموع يضم في كنفه الجنس الإنساني . ولكل مظهر من مظاهر الحياة أهميته ، باعتبار أنه تعبير من نوع ما عن ميدان الحياة . وفي إطار نظرية المعرفة ، يعارض " دلتاي " المذاهب العقلانية ، ويرى أننا لا نعرف بالذكاء ، بل نعرف عن طريق مجموع النفس فينا ، ونقرر وجود العالم الخارجي عن طريق إرادتنا حين تعترضها المقاومة . وتوصل " دلتاي " ، قرب نهاية حياته ، إلى مذهب في تصور العالم وهو ما يسمى في اللغة الألمانية Weltanschauung ويرى " دلتاي " أن التاريخ يسمح بأن نميز بين ثلاثة نماذج أو أنماط من الفلسفة ، كل نوع منها يقابل موقفا حيويا جوهريا : فإذا ساد الذكاء وسيطر ، ظهرت في مجال الفلسفة النزعة الوضعية المادية . وإذا ترأس الاتجاه العاطفي على شتى جوانب حياة الإنسان ، برزت في مجال الفلسفة النزعة المثالية التي تقول بوحدة الوجود والألوهية وحدة موضوعية . وإذا ظهرت الإرادة أخيرا ، ظهرت في الفلسفة مذاهب المثالية القائمة على الحرية . ويأتي تأثير " دلتاي " على الفلسفة الألمانية في القرن العشرين الميلادي من قوله بالنسبية ومن مقابلته بين العقل والحياة ، ومن قوله بالنسبية الثقافية وهي أن المعرفة مرهونة بزمانها الاجتماعي الذي تتكون في ظله ( ١٧:٢٠٧-٢٠٨ ) .

ثم اتجهت الفلسفة الألمانية مرة أخرى إلى المثالية مع ظهور المدرسة الكانتية الجديدة ، ممثلة في " ليبمان " ( ١٨٤٠-١٩١٢م ) ، " وفولكلت " (١٨٤٨-١٩٣٠م ) ، ومدرستي جامعتي " ماربورج ، وبادن " اللتين أقامتا مركزين منظمين للدراسة . وقد سمي هذا المذهب الفلسفي الألماني " بالمدرسة التجريبية النقدية الألمانية " ، وكان " يوزوف بتزولت " ( ١٨٦٢-١٩٢٩م ) هو الذي نقل إلى هذه المدرسة رئاسة المجلة السنوية للفلسفة ، والتي خرجت منها بعد ذلك مجلة " المعرفة " أهم صحيفة عبرت عن الوضعية الجديدة ما بين عامي ١٩٣٠ ، ١٩٣٨م . وهكذا فإن المدرسة الكانتية الجديدة هي أساس هام في الحركة الفلسفية الألمانية ، وقد وصلت إلى عصرها الذهبي في فترة ما بعد الحرب العالمية الأولى ، ثم أخذت في التراجع ابتداء من الحرب العالمية الثانية ، حيث جاءت الاتجاهات التاريخية والفينومينولوجية ، والميتافيزيقية ، لكي تحتل مكانها ( ١٧:٣٢،٩٣ ) .

ثم نشأ المذهب التاريخي في الفلسفة عند الألمان خلال النصف الثاني من القرن التاسع عشر الميلادي . ويدل اسم هذا المذهب على تعلقه بدراسة التاريخ على نحو خاص ، وبالتالي على اختصاصه بالتطور العقلي والروحي . وهكذا يصبح التاريخ مركز النشاط الفلسفي ، والتاريخ عند هذا المذهب الفلسفي الألماني يحتوي على الفكر ويضمه بين جوانبه أثناء مسيرته . وينتج هذا التصور موقفا لا عقليا ونزعة نسبية ( ١٧:٢٠٥-٢٠٦ ) .

ثم جاءت الفلسفة الفينومينولوجية وبدأت في ألمانيا على أيدي " أدمندهسرل " (١٨٥٩-١٩٣٨م ) ، ثم انتشرت في أرجاء بلاد الغرب ، والفلسفة الفينومينولوجية هي منهج ينحصر في وصف " الظاهرة " ، وتبتعد عن الاتجاهات السائدة في خلال القرن التاسع عشر الميلادي ، والموضوع الرئيس الذي تركز عليه الفينومينولوجيا هو الماهية ( Essence ) أي المضمون العقلي المثالي للظواهر ، والذي يدرك في إدراك مباشر هو رؤية الماهيات وهو ما يسمى بالألمانية ( Wesendchau ) (١٧:٢١٩-٢٢٠ ) .

وقد صاحب فترة " أدمندهسرل " ظهور فيلسوف ألماني آخر هو " نيقولاي هارتمان " ( ١٨٨٢-١٩٥٠م ) ، والذي كان ذا تأثير فعال في الفلسفة الألمانية . ويعتبر هارتمان واحدا من الشخصيات التي مثلت الفلسفة الأوربية في النصف الأول

من القرن العشرين الميلادي أعظم تمثيل . و هو واحد من رواد الميتافيزيقيا في ألمانيا في هذا العصر . والمفهومان الأساسيان في نظرية المعرفة عند هارتمان هما "الوجود بذاته " ، " والتعالي " . ومعنى أن شيئا ما يوجد بذاته " هو أنه يدرك أنه كائن ، وأن وجوده لا يتعلق بنا نحن وحسب . أما الفعل المتعالي فإنه الفعل الذي لا يقوم فقط في الوعي ، مثل الفكر والتصور وغير ذلك ، بل هو الفعل الذي يتعدى الوعي ويربطه إلى الموجود بذاته مستقلا عنه ( أي عن الوعي ) ، إن المعرفة عند " هارتمان " هي فعل متعال . وهي تتميز على شتى الأفعال المتعالية الأخرى بأنها فعل الإدراك الخالص بلا زيادة . والعلاقة بين الذات وموضوعها في ذاته ، في فعل المعرفة ، هي علاقة أحادية الجانب ، واستقبالية . أن تعرف هو أن تدرك الموجود بذاته . وهناك كذلك في المعرفة نوع من التلقائية ، ولكنها ليست نشاطا موجها باتجاه الموضوع ، وإنما تستنفد كلها في تركيب الصور . إن علاقة المعرفة هي علاقة بين الذات الحقيقية والموضوع في ذاته ( ١٧:٣٣٩-٣٤٣ ) .

وأخيرا جاءت الفلسفة الوجودية في الفكر الفلسفي الألماني على يد " كارل ياسبرز " ، والذي يعتبر إمام الوجودية في المجتمع الألماني . هذا وتركز الفلسفة الوجودية نظرها على الإنسان ، ولذلك فهي تسعى إلى الحقيقة من ثنايا مشكلة الوجود الإنساني ذاته . والإنسان من وجهة نظر الفلسفة الوجودية ، يسعى لاستكشاف الحقائق بالنظر في مغاليق الوجود الإنساني ، ومن هنا كان ثمة انشقاق ماثل في أعمال شخصيتنا بين الذات أي الأنا ، وبين الموضوع الذي نتأمل فيه ، فنحن لا نكاد نتأمل في فكرة أو خطوة أو عاطفة أو أي شيء ذاتي حتى ينقلبْ في نفس اللحظة التي نتأمل فيها إلى موضوع ، وعلى ذلك فنحن لا نستطيع أن نفكر في أنفسنا ، بل ما نفكر فيه ، وما نتحدث عنه هو موضوع ، هو شيء آخر غير أنفسنا . بيد أن ثمة رابطة تربط بين الذات والموضوع في أعماق الشخصية ، هذه الرابطة سر مغلق علينا لا نستطيع الوصول إليه بوعينا وهي بمثابة الوحدة الجامعة وراء وعينا ، وتنقذنا في اللحظة الحرجة من انشقاق الشخصية بين الذاتية والموضوعية (٨٦:٢٢٥) .

والفلسفة الوجودية في ألمانيا ترى أن الدهشة تدفع الإنسان إلى المعرفة . فالشعور بالجهل يحفز إلى البحث عن المعرفة بغية المعرفة في ذاتها، لا إرضاء لحاجة

ملحة أو تحقيقا لمنفعة عاجلة . وخلاصة الفكر الفلسفي الوجودي في ألمانيا أنه ليس ثمة وجود حقيقي ما لم يكن هناك اتصال شعوري بين الذات وغيرها من الذوات . والاتصال الحقيقي لا يتم في دائرة العلاقات الاجتماعية والاقتصادية . فذلك اتصال تجريبي فالاتصال الحقيقي بين حريات الإنسان لا ينجم عن قسر ، وإنما هو اتصال يحفظ لكل ذات طابعها ، ويجمعها مع الذوات الأخرى في ود ومحبة ( ٢٢٩:٨٦ ) .

وهكذا يلاحظ أن الفكر الفلسفي الألماني نبع ، باديء ذي بدء ، في ضوء الاتجاه المثالي في الفلسفة ، الذي أسسه الفيلسوف الألماني " كانت " ، والذي اعتبر نبعا رئيسا في الفكر الفلسفي الألماني ، ثم ظهر نبع آخر لهذه الفلسفة الألمانية تمثل في ظهور الفلسفة الهيجلية . ثم حلت بعد الفلسفة الهيجلية عدة مذاهب فلسفية ألمانية منها المادية ، والحتمية الشاملة ، والوضعية ، ومذهب " تصور العالم " . ثم اتجهت الفلسفة الألمانية مرة أخرى إلى المثالية ، ممثلة في ظهور المدرسة الكانتية الجديدة ، وسمي هذا المذهب الفلسفي الألماني " بالمدرسة التجريبية النقدية الألمانية " . ثم أخذ هذا المذهب الفلسفي في التراجع ابتداء من وقت الحرب العالمية الثانية ، حيث جاءت الاتجاهات التاريخية والفينومينولوجية والميتافيزيقية لكي تحتل مكانها . وأخيرا جاءت الفلسفة الوجودية في الفكر الفلسفي الألماني على يد " كارل ياسبرز " الذي يعتبر إمام الوجودية في المجتمع الألماني .

* بعض أعلام الفكر الفلسفي الألماني :

من قراءة منابع الفكر الفلسفي الألماني يستنتج الباحث أن أهم أعلام الفكر الفلسفي الألماني ( حتى النصف الأول من القرن العشرين الميلادي ) "إيمانيول كانت " ( ١٧٢٤-١٨٠٤ م ) الذي أنتج الاتجاه المثالي في الفلسفة الألمانية . والفلاسفة فشته ( ١٧٦٢-١٨١٤م ) ، و"شلنج " ( ١٧٧٥-١٨٥٤م ) ، " وهيجل " (١٧٧٠-١٨٣١م ) ، هم الذين مثلوا الاتجاه المثالي الجدلي في الفلسفة الألمانية . وأهم فلاسفة المادية في المجتمع الألماني " فويرباخ " ( ١٨٠٤-١٨٧٢م ) ، "ومولیشط" ( ١٨٢٢-١٨٩٣م ) " وكارل فوجت " ( ١٨١٧ - ١٨٩٥م ) ، " وبوخنر" (١٨٢٤-١٨٩٩م ) . ثم تلا ذلك ظهور المؤرخ والفيلسوف الألماني " فيلهلم دلتاي " (١٨٣٣-١٩١١م ) . وتلا ذلك أن اتجهت الفلسفة الألمانية مرة أخرى إلى المثالية على أيدي الفلاسفة الألمان " ليبمان ( ١٨٤٠-١٩١٢م ) ، " و فولكلت "

(١٨٤٨ -١٩٣٠م ) ، " ويوزوف بتزولت " ( ١٨٦٢-١٩٢٩م ) . ثم جاءت الفلسفة الفينومينولوجية على أيدي الفيلسوف الألماني " أدمند هسرل " ( ١٨٥٩-١٩٣٨م ) . وقد صاحب فترة ظهور " أدمند هسرل " الفيلسوف الألماني " نيقولاي هارتمان " (١٨٨٢-١٩٥٠م ) ، هو أحد رواد الميتافيزيقيا في هذا العصر . وأخيرا جاء الفيلسوف الألماني " كارل ياسبرز " ( ١٩٨٣-١٩٦٩م ) الذي يعتبر إمام الوجودية في المجتمع الألماني .

وتعرض الدراسة في سطورها التالية لحياة وفكر ثلاثة من أهم مشاهير هؤلاء الفلاسفة الألمان وهم " ايمانيول كانت " ، " وفردريك هيجل " ، " وكارل ياسبرز " .

## ١ - ايمانيول كانت : Immanuel Kant

* **حياته وفكره :** ولد " ايمانيول كانت " من أبوين فقيرين ينتميان إلى قبيلة بروتستانتية بكونجسبرج بألمانيا عام ١٧٢٤م . ودخل في الثامنة من عمره إحدى المدارس الدينية ، وأتم برنامجها في السادسة عشرة ، ودرس اللاهوت في كلية الفلسفة بجامعة مدينة كونجسبرج . ثم زاول مهنة " معلم خاص " لدى أسرة غنية . وفي عام ١٧٥٥ نشر كتابا في " التاريخ العام للطبيعة ونظرية السماء " . ثم حصل على درجتين جامعيتين من جامعة كونجسبرج ، وعين أستاذا خاصا بالجامعة ، وقد تأثر " كانت " بآراء " فولف " ، " ونيوتن " . و " ليبنتز " ووجد عند هؤلاء القول بأن الحس الخلقي مستقل عن العقل والبدن . وأرجع الفلسفة الخلقية في صميمها إلى الشعور بالجمال وبكرامة الطبيعة الإنسانية . وكان تأثير " هيوم " أبعد مدى في فكرة " كانت " ، وقد قال " كانت " فيما بعد أن هيوم أنقذه من سباته الاعتقادي ، وكان ذلك برأيه في أن مبدأ العلة غير مرتبطة ارتباطا ضروريا بالمعلول (١١٤:٢٠٨-٢١٢ ) .

ومن عام ١٧٦٠ إلى عام ١٧٧٠ م شرع " كانت " بنقد الفلسفة العقلية في النظريات والخلقيات . وقد ذهب " كانت " إلى أن العقل المنطقي لا يجد في ذاته حقائق معينة ، وإنما يجد مباديء عامة . وأعجب " كانت " بـ " جان جاك روسو " ، خاصة دعوته بالارتماء في أحضان الطبيعة ، كما تأثر به بعد صدور كتابه العقد الاجتماعي . واقتنع في أن ما لا يستطيع العلم أن يقوم به تقوم به الأخلاق وتعالجه . وفي عام ١٩٨٧٥ ألّف " كانت " كتابه " ميتافيزيقيا الأخلاق " ، ثم كتابيه " نقد العقل

الخالص والعملي " وذهب " كانت " في هذين الكتابين إلى القول بأن القواعد الأخلاقية مصدرها العقل لا التجربة . وأن هذه القواعد تتصف بالعمومية والضرورة. فالعقل هو الذي يمدنا بمعنى الواجب ، كما يمدنا بشروط المعرفة ،وفي عام ١٧٩٥ اعتزل "كانت " العمل في الجامعة ، وتوفي في عام ١٨٠٤ بعد أن تجاوز عمره ٨٠ عاما (١١١:٨٩-١١١ ) .

ويمكن تلخيص فكر الفيلسوف الألماني " كانت " في خطوات مذهبه الفلسفي ، والتي تتمثل في الجوانب التالية :

- الإرادة الخيرة: الإرادة الخيرة عند " كانت " هي العمل بمقتضى الواجب لذاته دون النظر إلى نتائجه ، وهي الشئ الوحيد الذي يعتبر خيرا في حد ذاته بصرف النظر عن علاقته بغيره من الأشياء ، ويفرق " كانت " بين الإرادة الخيرة الصالحة التي تستهدف البناء والانسجام ، وبين الإرادة الشريرة والتي تستهدف الهدم والفوضى . والإرادة الخيرة تستمد من طبيعة الإنسان باعتباره كائنا خلقيا ينتمي إلى عالم الحقائق كما هي في الواقع . وهكذا فإن معرفتنا بما ينبغي أن يكون صادرة عن الإرادة الخيرة . وبها نشعر بوجود إلزام يحملنا على التصرف وفقا لما يقتضيه الواجب ( ١١٢:٤١٢-٣١٥ ) .

- مبدأ الواجب : يرى " كانت " أن الأفعال الإنسانية تكون خيرة لأنها صدرت من أجل الواجب ( ٢١-٤١٧ ) ، والواجب من هذه الوجهة أمر مطلق ، والأمر المطلق كلي بالضرورة لأنه قانون ( ٩٤:٨٥ ) . ويستنبط " كانت " من مبدأ الواجب ثلاث قواعد عملية تعين الإنسان على أن يحدد نوع الأفعال التي يأتيها ويطبقها مجتمعه . وهذه القواعد هي : قاعدة التعميم ، وقاعدة الغائية ، وقاعدة الحرية . والمقصود بقاعدة التعميم أن الأمر المطلق يجب علينا أن نتصرف وفقا لقانون عام مفيد وصالح للإنسان . وأول ما يميز هذا الأمر أنه كلي وضروري . والإنسان الفاضل يخضع سلوكه لمبدأ موضوعي صحيح بالنسبة له ولغيره من الناس ، وهذا هو جوهر الأخلاقية ( ٢١:٤٢٦-٤٢٩ ) .

والقاعدة الثانية التي تحدد نوع أفعال الإنسان ، من وجهة نظر " كانت " ، هي قاعدة الغائية والتي تتمثل في أن هناك غايات موضوعية يتوخاها الإنسان ، ويتجه إليها في كل الظروف والأحوال ، وقيمتها مطلقة وليست نسبية ، فهي غايات في

ذاتها ، وليس بالقياس إلى أفراد بعينهم . ( ٢١:٤٢٩-٤٣٠ ) .

والقاعدة الثالثة هي قاعدة الحرية وتتلخص في قول " كانت " إفعل بحيث تجعل إرادتك بمثابة مشرع يسن للناس قانونا عاما . فالقانون من وضع العقل ، وبذلك كان قانونا موضوعيا يعمل بمقتضاه كل كائن عاقل ، ولذا فالقانون الأخلاقي ذاتي من حيث أن الذي يخضع له هو مشرعه ، وموضوعي في نفس الوقت من حيث أنه واحد لجميع العقلاء الذين يؤلفون مملكة الغايات فكل منهم غاية في ذاته (٢١:٤٣٠) .

هكذا فإن الفعل الذي يصدر عن الواجب يتضمن قيمته الخلقية التي لا تتوقف على النتائج التي يحققها ، بل تتوقف على المبدأ أو القاعدة التي يؤدي الإنسان بمقتضاها الواجب .

ومن المبدأ الواجب يستنبط " كانت " ما يسميه مصادرات العقل العملي ، وهي فروض لا تقبل البرهنة العقلية . وإنما هي موضوعات للاعتقاد فحسب . ومصادرات العقل ثلاث هي الحرية ، وتنبع من ضرورة إطاعة الواجب ، ذلك أن الالتزام يفترض أن يكون المرء حرا ولا معنى للالتزام بدون افتراض الحرية في الإنسان ، وخلود النفس ، ومصدره أن الإخلاص التام للواجب لا يمكن تحقيقه في هذه الدنيا ، لذا فنحن نميل إلى الاعتقاد في إمكان تزايد الكمال إلى غير نهاية ، وهو أمر لا يتم تصوره إلا بافتراض أن النفس خالدة . فخلود النفس أمر يقتضيه العقل العملي . وأن السعادة يجب أن تصحب الفضيلة ، وأن السعادة مصاحبة للأخلاقية وأن النعيم يتوج التزام الواجب . ( ٥٩:٤٦٦-٤٦٧ ) .

– <u>الأمر المطلق :</u> الأمر المطلق عند " كانت " هو القانون الذي يثير احترامنا ، ويوجب طاعتنا ، ولا يتوقف على رغبتنا في تحقيق نتائج معينة ، وإنما يطاع لذاته . والأمر المطلق يعتبر أول صيغة لمبدأ الأخلاقية الأسمى ، وهو الشرط الأقصى لكل الأحكام الخلقية ، وهو الأصل الذي تصدر عنه جميع القوانين . ويرى " كانت " أن الأمر يفترض وجود كائن عاقل لديه القدرة على أن يتصرف وفقا لفكرته عن القوانين والمباديء ، أي أن لديه إرادة يراد بها العقل العملي . ويرى " كانت " أن العقل الذي أسس عليه مذهبه الفلسفي هو عقل كل الناس ، وهو العقل الواحد في كل الناس ، وهو العقل العملي لا النظري . وقسم " كانت " العقل إلى عقل نظري ميدانه البحث الفلسفي في ميدان المعرفة ، ومهمته أن يتولى الإجابة عن السؤال : ماذا يمكن أن

نعلم ؟ ، وإلى عقل عملي ميدانه البحث الأخلاقي في ميدان السلوك ومهمته أن يتولى الإجابة عن السؤال : ماذا ينبغي أن نعمل ؟ . هذا الفصل بين " العقل النظري " و " والعقل العملي " كان خطوة ضرورية لابد منها في ميدان الأخلاق للتخلص من الطابع النظري في هذا الجانب ( ٢١:٤٣٠-٤٣٢ ) .

* **المثالية عند كانت :** المثالية عند " كانت " يراد بها في معناها الواسع وضع مثل عليا يسير بمقتضاها السلوك الإنساني ، أو إقامة مباديء عامة تستخدم أساسا للقواعد العملية التي يتطلبها السلوك الشخصي ، وتقتضيها السيرة العملية . ويراد بالمثالية في معناها الضيق الاتجاه الذي يجعل الأخلاق غاية في ذاتها ، فيرفض القول بأن الأخلاق تهدف إلى إسعاد الفرد أو منفعة المجموع أو تحقيق الكمال ، فالأخلاقية تهدف إلى غاية موضوعية يتوخاها الإنسان ، من حيث هو إنسان . ومن ثم كانت قيمتها مطلقة ، وليست نسبية ، وإلا استحال قيام مبدأ أسمى للأخلاقية . وبهذا تصبح الإنسانية غاية قصوى للواجب بالذات .

وتعتبر الأخلاق . من وجهة نظر المثالية ، علما معياريا ، وليس علما واقعيا وضعيا . فعالم الأخلاق يدرس ما ينبغي أن يكون عليه سلوك الإنسان ، ولا يقف عند وصف هذا السلوك وتقريره ، كما أن المباديء العليا تبدو في نظر " كانت " في صورة عامة وليست جزئية ، وفي صورة ضرورية وليست عرضية ، وواضحة بذاتها ولا تقبل برهانا ، ولا تقبل جدلا ولا تحتمل تناقضا ، أما عموميتها فمردها إلى أن هذه المباديء تتخطى الزمان والمكان ، ولا تختلف باختلاف ظروف صاحبها وأحواله (٢١:٣٩٩-٤٠٤ ) .

ويرى " كانت " أن الأخلاق يجب أن تكون قبلية لثلاث اعتبارات هي أن كل المعاني ( التصورات ) الأخلاقية قبلية ومصدرها ومقرها في العقل : هذه المعاني لا يمكن أن تستخلص من أية معرفة تجريبية ، وبالتالي فهي عرضية . وأن هذه القبلية المطلقة للمعاني الأخلاقية هي وحدها القادرة على تأمين مكانة هذه المعاني ، وضمان وظيفتها بوصفها مبادىء عامة ، لأن كل ما هو تجريبي يضيف إلى المباديء العامة ما من شأنه أن يزيل بالقدر نفسه من تأثيرها ومن القيمة المطلقة للأفعال . وأخيرا فإن الأخلاق ينبغي أن تقبل التطبيق على كل موجود عاقل بوجه عام ، ومن أجل هذا لابد أن تعالج الأخلاق بمعزل عن علم الإنسان ، فالقوانين الأخلاقية يجب أن تستنبط من " التصور الكلي للكائن العاقل بوجه عام " ( ٥٩:٢٤-٢٥ ) . كما أن القانون الأخلاقي لا يطيع غير نفسه ، ولا يأمر غير نفسه ، والأمر الأخلاقي لا يمكن أن يكون

مطلقا وقطعيا ، فقواعد الفعل يجب أن تتحدد بشكل التشريع الكلي وحده (٦٠:٣٩-٤٠) .

ومن سمات المباديء الأخلاقية عند " كانت " أنها ذات طبيعة خاصة ، وبالتالي فإن الأحكام الأخلاقية للحياة العامة تنتهي لفكرة الكرامة الإنسانية . إلى جانب فكرة الإلزام الداخلي الذي يفرض الطاعة ، وكذلك سمة أخرى هي أن القانون الأخلاقي لا يأمرنا بأن نعمل لتحقيق رغباتنا ، بل يأمرنا بأن نغض النظر عنها ( ٢١:٤٤ ) ، (١٢:٣٠٣-٣٠٩) .

وهكذا فإن الإنسان عند "كانت " له طبيعة روحية تعبر عن نفسها في شكل عقلانية ، وثقافة ، وفن ، ومباديء أخلاقية ، ويؤكد "كانت " كرامة الإنسان ، ومكانته ، فالإنسان شخصية حرة ، وعليه فإن وظيفة التربية هي غرس الشخصية الحرة ( ١١٠:١٧٤-١٧٥ ) ، ومن ثم فإن كان الإنسان خيرا في جانبه العقلي الواعي بالفطرة والوراثة ، فإنه يملك الاستعداد للخير والشر حسب البيئة ، وحسب نوع التربية التي تقدمها البيئة ، فالفرد يجب أن يربى التربية التي تجعله يختار وفق الأهداف الحسنة وحدها دون غيرها ، والأهداف الحسنة هي تلك التي يوافق عليها بالضرورة كل إنسان ويرتضيها والتي هي في الوقت نفسه هدف كل امريء وغايته (٧٨:٣١٦) .

ويرى " كانت " باجتماعية الإنسان " والتي لا تتقيد بحدود النوع أو القومية ، وإنما تتسع وتشمل الإنسان في كل العصور والبيئات ،والأخلاق من " وجهة نظر كانت " هدف وغاية في حد ذاتها وتصلح لكل زمان ومكان . ومن ثم فإن الفضيلة مكتسبة ، وليست فطرية ، لأن الملكة الأخلاقية للإنسان لن تكون الفضيلة إذا لم تنتج عن قوة العزم والتصميم في الصراع مع الميول القوية التي تعارضها ، بل هي ناتجة عن العقل العملي .

وينظر " كانت " نظرة ثنائية في تكوين الإنسان الفرد ، فالإنسان من حيث بدنه يعد جزءا من الطبيعة وهذا الجزء محدد بحدود الزمان والمكان . والإنسان من حيث عقله يعد كائنا واعيا وحرا ولا يتقيد بحدود الزمان والمكان ( ٧٩:٤٦ ) .

والإنسان ، من وجهة نظر " كانت " ، كظاهرة طبيعية يمتلك ميلا حيوانيا يشتمل علي الرغبة في حب البقاء ، واستمرار النوع ، والتعايش مع الآخرين والتفوق عليهم ، وهذا الجانب هو الذي يصنع الثقافة في جوانبها المادية واللامادية . ويمتلك الإنسان أخيرا الميل لبناء الشخصية ، ويشتمل على الإرادة الخيرة والكمال الأخلاقي ( ١١٧:١٢٩-١٣٠ ) .

والإنسان من وجهة نظر " كانت " ، ككائن عاقل واعٍ ، يمتلك عقلا . وهذا العقل له وظيفتان : وظيفة نظرية تبغي المعرفة ، ووظيفة عملية تبغي الفعل . والجانب العقلي من الطبيعة الإنسانية يتصل بالعالم غير المحسوس ( عالم المثل العلوي ) .

والفضيلة مكتسبة ، وليست فطرية ، لأن الملكة الأخلاقية للإنسان لن تكون الفضيلة إذا لم تنتج عن قوة العزم والتصميم في الصراع مع الميول القوية التي تعارضها . إن الفضيلة ناتج العقل العملي ( ٦٠:٢٢٥-٢٢٧ ) .

* المضامين التربوية في فكر كانت :

إن الإنسان كظاهرة أو جزء من الطبيعة ، من وجهة نظر " كانت " ، لديه الاستعداد لأن يكون خيرا أو شريرا ، وهذا يتوقف على نوع التربية ، ويلاحظ أن " كانت " باتجاهه النقدي وقف معتدلا بين الاتجاه التجريبي والاتجاه العقلي فهو يقف بين التجربة والذهن ، فمن التجربة تأتينا الظواهر ، وفي الذهن صور للمعرفة يفرضها على هذه الظواهر ، وهو لا يشك في الحواس على النحو الذي فعله " ديكارت " و " كانت " لا يقول أيضا بالأفكار الفطرية . كل ما يريد "كانت " قوله إن ما يوجد بالذهن عبارة عن صور وقوالب شكلية تصب فيها هذه الظواهر المختلفة المتفرقة فتصوغها في شكل معرفة منظمة ومرتبة . وهذه الصور الموجودة في النفس صور قبلية ( ٧٩:٤٦-٤٨ ) .

وهكذا فإن التربية المثالية عند " كانت " تتجه نحو تحقيق الأهداف العامة ، وهذه الأهداف نظرية وتبتعد عن الواقع ، وتتجه نحو القول بشمولية الثقافة ، ومن ثم ترفض المثالية فكرة التخصص في تحصيل المعارف والمعلومات ، لأن التخصص يؤدي إلى تجزيء المعرفة وتفتيتها . في حين تعمل النظرة الشمولية للمعرفة على تكوين الأفكار العامة ، وعلى وحدة المعارف والأفكار مما يقربها إلى الأفكار المثالية الخالدة .

ومن أهم ما تهدف إليه التربية عند " كانت " العمل على تنمية العقل وتدريبه على إدراك الحقائق العليا ، على أساس أن إدراك هذه الحقائق النظرية يحتل الأهمية القصوى بالنسبة لتنمية الشخصية الإنسانية ، في حين تأتي تنمية الجوانب الجسمية من الشخصية الإنسانية في المرتبة الدنيا في النظرية المثالية ، ومن هذا المنطلق تحتل الدراسات النظرية مكان الصدارة في البرامج الدراسية ، لأنها المواد التي

تساعد على تنمية الملكات العقلية ، وتساعد على التأمل والتفكير في الحقائق العليا المجردة .

وهكذا فإن المعرفة هي الطريق إلى الخير الأسمى أو الفضيلة وقيمة الفرد ترتبط بالمعرفة . فكلما زادت معارف الإنسان النظرية ، زادت فضائله وقيمه الأخلاقية . والمعرفة هي نتاج العقول المفكرة والحكمة البشرية التي قدمها الفلاسفة والمفكرون والحكماء وتوارثتها المجتمعات الإنسانية ، والإنسان هو أداة المجتمع لحفظ تراثه وذاكرته لخزن المعرفة ، واستدعائها حين الحاجة إليها ، ويتعلم هذا الإنسان عن طريق الحفظ والتلقين والاستظهار والأخبار والأمثلة والمقارنة والاستماع والتسميع والانتباه . وهدف التربية هو تزويد العقل بكمية كبيرة من المعارف حتى يقوى ويتدرب ويشتد ذكاؤه . ويرتقي في عالم المعرفة الذي هو عالم القيم والخير (٥) ، ( ١٨ ) ، (٢٢ ) ، ( ٤٣ ) ، ( ٤٩ ) ، ( ١٠٦ ) .

## ٢ – فردريك هيجل Fredrik Hegel

* **حياته وفكره :** ولد " فردريك هيجل " في شتوتجارت بألمانيا عام ١٧٧٠ م ، ويعد من أعظم الفلاسفة تأثيرا في جميع العصور . وعلى الرغم من أن مجموعة مؤلفات هيجل بالألمانية تبلغ حوالي ثلاثين مجلدا ، فإن هيجل نفسه لم ينشر سوى أربعة كتب هي : علم ظواهر الروح ، والمنطق ، وموسوعة العلوم الفلسفية ، وفلسفة القانون . وقد ترجمت هذه المؤلفات جميعا إلى الإنجليزية . كما ترجمت محاضراته بعد وفاته عام ١٨٣١ م .

وقد تأثر " هيجل " بآراء العديد من الفلاسفة السابقين له ، وأخذ الكثير من أفكارهم . فقد أخذ هيجل من " كانت " فكرة أن العقل هو الذي أسس أو بني العالم ، وأن بناء العالم كله إنما يعود إلى العقل في آخر الأمر ، وأن العقول الشخصية ليست إلا أجزاء من العقل الجامع ( العقل العالمي ) .

وأخذ " هيجل " من " أسبنيوزا " فكرة أن الجوانب الروحية ليست إلا مظاهر للجوهر الأبدي ، وأن العالم خاضع إلى نسق عقلي روحي ترتبط فيه الأجزاء بالكل ارتباطا ضروريا ( وحدة الوجود ) .

وأخذ من الأفلاطونيين فكرتين هما أن عالم المثل والأفكار المطلقة والقيم هو

العالم الحقيقي ، وأن عالم الحواس مشتق من العالم المثالي للروح . والفكرة الثانية هي أن العالم المادي يرجع إلى التحديد الذاتي للروح ، ومن ثم يصبح ناتجا لهذه الروح .

ثم أضاف هيجل إلى هذه الفكرة فكرة أرسطو عن تعاقب المستويات المتطورة ، والتي ترى أن كل فكرة تكون أكثر كمالا من سابقتها ( ١٦:٣٦-٤٧ ) .

ويمثل التمييز بين العقل Vernunft والفهم Verstand نقطة البدء في فكر "هيجل" الفلسفي . فالتمييز بين الفهم والعقل هو في رأيه نفس التمييز بين الذهن الشائع والتفكير التأملي ، أو بين الفكر غير الجدلي والمعرفة الجدلية .

وتؤدي عمليات الفهم إلى نفس التفكير الذي يسود الحياة اليومية . إذ ينظر إلى العالم على أنه كثرة من الأشياء المحددة ، يستقل كل منها عن الآخر . فلكل شيء كيان متميز محدد المعالم ، ويرتبط بهذا الوصف ، بكيانات أخرى محددة المعالم على نفس النحو . ومن هذه البدايات تتكون تصورات ، كما تتألف من هذه التصورات أحكام ، وتشير كلها إلى أشياء منعزلة ، وإلى علاقات ثابتة بين هذه الأشياء . وتعمل الخواص الفردية على استبعاد بعضها البعض ، كما لو كانت ذرات . فالواحد منها ليس هو الآخر ، ولا يمكن أبدا أن يصبح هو الآخر . صحيح أن الأشياء تتغير ، وتتغير خواصها ، ولكنها حين تفعل ذلك ، تختفي إحدى الخواص ، وتحل محلها خاصية أخرى ، ويطلق " هيجل " على الكيان الذي هو منفصل ومنعزل على هذا النحو اسم المتناهي Desendliche ـ ٣:١٠٣-٦٤ ) .

وقد قال " هيجل " بفلسفة الروح المطلق ، ومظهره هو الطبيعة . وهو يقول إن الروح المطلق يحاول أن يستعيد نفسه من خلال نفسه . ولذا فهو يمر بثلاث تطورات : الروح الذاتي ويمثله الفرد بمظاهره الشعورية التي يدرسها علم النفس . والروح الموضوعي ويمثله المجتمع بنظمه وتركيبه ، والروح في ذاته ولذاته والمقصود به اتحاد الروح الذاتية بالروح الموضوعية أو جملة الحياة الروحية التي تتمثل في الفن والدين والفلسفة . وهو يقول عن حقيقة الإنسان أنه روح ، أي شعور وحرية ، والشعور والحرية على درجات ثلاث متفاوتة ، فهناك الروح المقارنة للجسم بإحساساته المبهمة وهذه جسمية الروح ويطلق عليها اللاشعور . وهناك الشعور بالواضح فيدرك الإنسان ذاته ، ويدرك الأشياء من حوله . ويوفق بين هذين الإدراكين الفهم الذي وظيفته إدراج

الاحساس تحت قوانينه الأولية ، وجعلها موضوعية ، وهناك أخيرا العقل ووظيفته أن يجعل من قوانين الشعور قوانين الحياة بمعنى أن النظر ينقلب عمليا حين يتخذ الروح ذاته موضوعا لإرادته ، فالروح الذاتي حين يقربه الروح الموضوعي ويقدمه على نفسه فإن هذا يعني أنه يقر بالحق والقانون . ويقابل المظاهر الذاتية الثلاثة ( جسمية الروح ـ والشعور الواضح ـ والعقل ـ ) مظاهر ثلاثة للروح الموضوعي وهي الحق والواجب والمؤسسات الاجتماعية التي تمثلها الأسرة والمجتمع والدولة ( ٧٩:٤٩-٥٠ ) ، ( ١١٦:٢٧٠ ) .

وتعتبر فلسفة " هيجل " من أعظم ما خلفته الفلسفة للمجتمع الإنساني من أنماط تفكير في الدين والتاريخ والقانون والجمال . ولما كانت تطبيقات " هيجل " الفلسفية في شتى المناحي السابقة لا تنفصل عن فلسفته العامة . لذا ستحاول الدراسة الحالية ، في سطورها التالية ، إبراز فلسفة " هيجل " العامة ، والمرتبطة بتطور فكره . والتي يمكن تسميتها " بالمثالية الجدلية عند" هيجل " .

* <u>المثالية الجدلية عند هيجل</u> : ينتمي " هيجل إلى ما يسمى بالمثالية الجدلية الألمانية . وقد ذهب " هيجل " إلى أن الحقيقة الواقعية هي الروح الكلي ، والروح الذي يشكل الحقيقة الواقعية يتطور باستمرار في صور أكثر كمالا ، ويتم هذا التطور بطريقة جدلية . فالدعوى Thesis تضع لنفسها نقيضا للدعوى Antithesis . وهذا النقيض يرتفع ويبقى في الوقت نفسه في مركب يجمعها معا Synthesis وهذا المركب الجامع للدعوى ونقيضها يشكل بدوره دعوى لنقيض آخر جديد .

والتطور الذي يعنيه " هيجل " هو تطور يتم في قفزات أو طفرات تظهر فيها كيفيات جديدة ، وهو أيضا تطور حتمي صارم يتم طبقا لقوانين الروح : فليس هناك مجال للصدفة ولا للإرادة الحرة ، فكل ما هو واقعي فهو عقلي ، وكل ما هو عقلي فهو في الوقت نفسه واقعي ( ٩١:٢١٩-٢٢٠ ) .

وقد جعل : هيجل من الجدل منهجا فكريا ، واستنبط من ذلك قانونا كليا للوجود : فكل شيء يوجد ويتم في إطار عملية التطور لروح العالم في صورة الأضداد ، وكل شيء يعتبر " لحظة " في هذه العملية ، وفي كل أضداد ، وتتقابل في شيء شامل لها ، وفي هذا الشيء الشامل ترتفع تلك الأضداد ثانية .

ويرى " هيجل " وجود « جدل » ثلاثي : الدعوى ( فكرة الوجود ) ، ونقيض الدعوى ( فكرة العدم ) ، والجامع للدعوى ونقيضها ( فكرة الصيرورة ) (١٠٧:٩-١٥ ) .

ولقد كان من رأي " هيجل " أن الفلسفة تنشأ من المتناقضات الشاملة التي يغوص فيها وجود الإنسان . وقد أدت هذه المتناقضات إلى تشكيل تاريخ الفلسفة على نحو أن أصبح مصدرا تاريخيا للمتناقضات الأساسية بين الذهن والمادة ، والنفس والجسم ، والإيمان والفهم ، والحرية والضرورة ، ثم اتخذت هذه المتناقضات شكل التضاد بين العقل والجسم ، والذكاء والطبيعة ، وكان أهم أشكالها التضاد بين الذاتية والموضوعية ( ١٠٣:٥٩ ) .

ويرى " هيجل " أن الفكر النظري التأملي يتصور " العالم الذهني والمادي " لا على أنه مجموع كل من العلاقات الثابتة والمحددة ، بل على أنه " صيرورة " وعلى أن وجوده نتاج وإنتاج ، على أن ما يسميه " هيجل " بالفكر النظري التأملي هو في واقع الأمر المنهج الجدلي عينه ، فهو يقدم تحديدا واضحا للعلاقة بين التفكير الجدلي بين العقل والفهم . فالعقل ينقد الأضداد الثابتة التي يخلقها الفهم ويتجاوزها ، وهو يهدم " أمان " الرأي المشترك ، ويثبت أن ما يعده الرأي المشترك يقينيا على نحو مباشر ليست له أية حقيقة بالنسبة للفلسفة . وإذن فالمعيار الأول للعقل هو فقدان الثقة في سلطة الأمر الواقع ، وفقدان الثقة هذا هو نزعة الشك الحقيقية التي يصفها " هيجل بأنها " الشطر " الحر في كل فلسفة حقة ( ١٠٣:٦٠-٦١ ) .

والموقف الذي يدافع عنه " هيجل " هو أن النظام القديم ينبغي أن يحل محله شمول حقيقي Allgemeinheit وهذا الشمول الحقيقي يعني أن المجتمع يحدث فيه تكامل كل المصالح الفردية مع المصالح المجتمعية العامة ، حيث إن الكيان العضوي الناتج من هذا التكامل يتفق مع العمومية الاجتماعية ، كما تندمج وتتكامل فيه كل تصورات المعرفة المختلفة على نحو تستمد معه دلالتها من علاقتها بالكل . فكما أن فكرة التفكك في مجال المعرفة تعبر عن التفكك القائم في العلاقات الإنسانية في المجتمع ، فكذلك يناظر التكامل الفلسفي التكامل الاجتماعي والسياسي ، وشمول العقل وكليته ، والتي يمثلها المطلق وهي المقابل الفلسفي للعمومية الاجتماعية التي تتواجد فيها كل المصالح الخاصة في الكل (١٠٣:٦٥:٦٩ ) .

وهكذا فإن الفكرة عند " هيجل " هي مرحلة التطور الثالثة بعد الذاتية والموضوعية ، وتظهر في الحياة : في حياة الفرد وحياة الطبيعة ، والفكرة المطلقة هي آخر ما ينتهي إليه المنطق والواقع في مسارهما ، وهي أقرب إلى النفس ، وإلى الشخص ، وهي الوجود والحياة التي لا تفني ، أو الحقيقة كل الحقيقة .

والحرية عند " هيجل " لا يمكن أن توجد بغير قانون أو بمعنى آخر بغير حدود وبغير تنظيم. فالحرية تتلخص في فهم الضرورة ، وعلى ذلك فلا تتحقق الحرية على المستوى الغريزي ، ولا توجد ما لم يتنازل الإنسان عن فرديته . وقد افترض : "هيجل " أن الحرية تستلزم الوعي بحدود القدرة الإنسانية ومعرفة القوانين التي تتحكم في تشكيل الظروف الموضوعية للعمل الإنساني ( ١١:٥٠-٥١ ) .

* المضامين التربوية في فكر هيجل :

يرى " هيجل " أن دور التربية ينحصر في إعداد الفرد للمواطنة في دولة ذات قوانين صالحة . وبظهور الدولة تتحقق الحياة الأخلاقية الكاملة ، فالدولة هي التي توفر الحياة الإنسانية السليمة للفرد والجماعة ، وذلك لأنها تتيح الفرصة للفرد في أن يتحرر من فرديته ، فيستبدل رغباته الخاصة بأهداف كلية عامة . والدولة لا توجد إلا كنتيجة لصراع الأفراد الذين تتحكم فيهم عاطفة السيادة ، ومن خلال هذا الصراع تنبع القوة الدافعة لسير التاريخ الإنساني . فالدولة تظهر لكي تستوعب هذا الصراع وتوفق بين الإرادة الفردية والإرادة الكلية . وبين أصحاب المصالح الخاصة ، وبين المصلحة العامة .

وهدف التربية عند " هيجل " هو أن تشجع نمو الذاتية . وهذا الهدف يمكن أن تحققه المدرسة لو ساد فيها الهدوء والانتباه والتحصيل في ساعات الدرس . ولو احترم فيها التلاميذ بعضهم البعض ، واحترموا معلميهم ، وقاموا بالأعمال المنوطة بهم ، واتصفوا بالطاعة . فيرى " هيجل " ضرورة الالتزام بالنظام المدرسي ، وما دون ذلك مما لا يعارض مع هذا النظام . فالتلاميذ أحرار ، ويجب أن يكونوا أحرارا حتى يمكنهم أن يعرفوا أي السبل أفضل للأخذ بها .

ويرى " هيجل " أن هناك صفات يجب أن يتسم بها الشخص المتعلم منها ضرورة أن يكون سليما بدنيا ، وأن تستغل قدراته إلى أقصى حد ممكن ، وأن

يستطيع جعل جسمه في خدمة إرادته ، وأن يعتمد على نفسه في كسب قوته ،وأن يرىٰ أن للآخرين نفس الحقوق التي له ، وأن يتفهم الدوافع الإنسانية للمواقف التي يشارك فيها ، وأن تساعده الدراسة على أن ينجز عمله بصورة أفضل . ويفضل " هيجل " الأهداف الثقافية العامة في التربية بما فيها الأهداف الدينية ، وذلك مقابل الأهداف المهنية ( ١١ ) ، ( ٤٠ ) ، ( ٥٠ ) .

## ٣ – كارل ياسبرز : Karl Jasperd

* **حياته وفكره :** ولد " كارل ياسبرز " بمدينة أولدنبرج بالقرب من بحر الشمال عام ١٨٨٣م ، ودرس القانون والطب ، ثم تحول إلى تدريس الفلسفة بجامعات ألمانيا منذ عام ١٩٢١م ثم فصل من الجامعة بسبب معارضته للحكم النازي . عمل منذ نهاية الحرب العالمية الثانية أستاذا للفلسفة بجامعة " بال " بسويسرا ، وهو المكان الذي كان يشغله من قبله الفيلسوف الألماني " فيشته " . وتوفي " كارل ياسبرز " عام ١٩٦٩م (٣٠:٦٠ ) .

ويعتبر " كارل ياسبرز " أحد مؤسسي الفلسفة الوجودية في ألمانيا (٧٢:٤-٧) والموقف الوجودي عند " ياسبرز " قائم على أساس أن ماهية الإنسان لاحقة لوجوده ، فليس ثمة طبيعة بشرية تحدد سمات الوجود الإنساني منذ البداية . وإنما الإنسان باختياره بين مجموعة من الاحتمالات يثبت وجوده . والإنسان من حيث هو كذلك حقيقة مرنة ، صيرورة متصلة ، بحيث تعد الزمنية علامة مميزة للوجود الإنساني . وهذه الزمنية هي التي تتيح للإنسان أن يتقدم ويتطور ويتحرر . ويرى " ياسبرز " أنه لا معنى لحديث عن عالم دون إنسان . فالعالم عالم لأن وجدان الإنسان يملأ جوانبه ، وعواطف الإنسان تنساب فيه (٧٣:٢٢٢ ) .

ويرى " ياسبرز " أن الدهشة تثير التساؤل ، وتدفع إلى الاستبصار . والشك الذي يراود الإنسان في المعرفة التي اكتسبها يفسح المجال للفحص النقدي ، ويمهد لليقين الواضح ، وشعور الإنسان بالرهبة يقوده إلى التفتيش في أغوار نفسه . وهكذا نستطيع أن نقول أن الدهشة والشك هي أهم منابع الفلسفة عند " كارل ياسبرز " . غير أن الينبوع النهائي هو إرادة الاتصال الحقيقي التي تضم سائر المنابع الأخرى ، وهكذا يبدو جليا منذ البداية أن كل فلسفة تسعى إلى الاتصال وإلى

التعبير عن نفسها وإلى طلب الاستماع إليها ، فماهية الفكر الفلسفي عند " كارل ياسبرز " تكمن في القدرة على الاتصال ، وتلك القدرة لا تنفصل بدورها عن الحقيقة ( ٧٢:٦٦-٧٠ ) .

* **الوجود عند كارل ياسبرز :** يعتبر " كارل ياسبرز " واحدا من أوائل المفكرين الذين أخرجوا مؤلفات تعبر عن الاتجاه الوجودي في الفلسفة الألمانية . وهو يرى أن الفلسفة بحسب جوهرها ، " ميتافيزيقية " لأنها تصنع السؤال الخاص بالوجود . ولكن الوجود ليس واقعة ، وليس من المعطيات التي نجدها أمامنا . فيقول "ياسبرز " « إنه لمن الجنون أن نظن أن الموجود هو ما يمكن لكل واحد أن يعرفه » ، فالوجود يتصل من ناحية بمسلمة الوعي : فلا موضوع بدون ذات ، وكل ما هو موضوعي يحدده الوعي بصفة عامة . وهكذا فإن الوجود الموضوعي هو دائما محض ظاهرة . هذه هي القضية الكانتية الأولى التي يقبلها " ياسبرز " . القضية الثانية أن كل ما نعرفه لا نعرفه في إطار معين . والذي يحيط بكل المحيطات هو المحيط الذي لا يمكن إدراكه بالمعرفة . وهناك المحيط الذي هو العالم ، ثم المحيط الذي هو أنا نفسي ثم أخيرا المحيط الكلي ، المتعالي .

وقد حدد " ياسبرز " الوجود بمعاني ثلاثة هي : الوجود من حيث هو ما يكون (Dasein) أي الكائن ، والوجود هو ما من أجل ذاته ( Existenz ) وهو المختلف كل الاختلاف عن وجود الأشياء ، والوجود من حيث ما هو في ذاته ( Ansichseiende) الذي لا يمكن لا للكائن ولا للذات أن تدركه ، وذلك هو "التعالي " ( ١٧:٣٠٣-٣٠٦ ) .

ويرى " ياسبرز " أن الإنسان الحديث في المجتمع " الوجودي"، و "الوضعي" ، " والجدلي " قد أوغل في الظلام ، حيث أعرض عن العقل ، فأضحى بلا روح ، حين اغترب عن نفسه ، ونضبت آماله ، فاستبدت به الهواجس والهموم ،ويدعو ياسبرز " إلى الثقة بالعقل ، والإيمان بالغيب ، ومجاوزة " الزماني " للتطلع إلى الأبدي : تلك هي السبيل إلى :" تأنيس " الإنسان ، أي تلطيف سره ، وتفريج كربه ، وتحويل مقامه من " الغربة " إلى " الخلوة " ، ومن الوجود الزائف إلى الوجود الأصيل (٧١:١٠ ) .

ويرى " ياسبرز " أن الموجود لا يمكن أن يكون شيئا يقبل التعريف لأنه ليس

بموضوع يمكننا أن نحصل منه على أية معرفة موضوعية ، فليس في استطاعة إنسان تفسير وجوده، أو دراسة وجوده على نحو ما يدرس أي موضوع خارجي .بل لابد من الاعتراف بأن هناك فروقا جوهرية بين المعرفة والوجود . حقا إن ثمة علوما كثيرة تدرس الإنسان : فعلم وظائف الأعضاء يدرس الإنسان بوصفه جسما ، وعلم النفس يدرسه بوصفه نفسا ، وعلم الاجتماع يدرسه بوصفه كائنا اجتماعيا . ولكن ليس ثمة علم يدرس الإنسان بوصفه كائنا متكاملا وباعتباره " وجودا " . فالوجود في نظر " ياسبرز " عبارة عن مادة من شأنها توجيه الإنسان نحو شيء موضوعي وليس في استطاعة الفلسفة التحدث عن الوجود إلا بطريقة غير مباشرة ، بمعنى استعراض شتى ضروب المعرفة لإظهار أن ثمة أنواعا أخرى من المعرفة هي وحدها التي تتلاءم مع الوجود ( ٥٨:١٩) ، ( ٩٠:٢٩ ) ، ( ٨٧-٧٧:٣٠ ) ، ( ٢١١:٣٦ ) ، (٣٧: ١١٨ ) .

## * المضامين التربوية في فكر كارل ياسبرز :

من أهم المضامين التربوية في فكر " كارل ياسبرز " التواصل فيما بين المتعلمين ، والتواصل يعني به كشف النوات ، والانفتاح على نوات الآخرين ، وتنمية ملكات الصدق ، والابتعاد عن الكذب . وقد جعل" ياسبرز " التفكير الذاتي يربط بين العقل والقلب ، فالعقل إرادة لا محدودة ـ أي مستمرة ولا تتوقف أبدا عن التواصل الذي يقوم على الاحتفاظ بالذات بحيث لا تضيع الذات الفردية في الروح الكلية . ويرى " ياسبرز أنه إذا كان التواصل الفكري مطلبا للخروج من العزلة ، فإن هذا لا يعني الامتزاج وضياع الفردي في الجمعي ، فالتواصل يحترم الاختلافات بين الأفراد ( ١١٨:٣٧-١١٩) ،

والمعلم عليه أن يؤكد ذاته بين تلاميذه ، ويدافع عن آرائه ، ويكون مثلا وقدوة في الاستقلالية . وعلى المعلم إقناع تلاميذه بأن حياة كل فرد منهم تنتمي إليه شخصيا . وبهذا يختار كل تلميذ قيمه ومبادئه بعيدا عن قيم ومباديء الجماعة . وفي الوجودية دعوة صريحة إلى أن هناك أساسيات تتصل بواقع المتعلم كالتاريخ والأدب والفلسفة والفن . وهذه الأساسيات واجبة التعلم ، ولكن على أساس أن يجعل المعلم التاريخ مثلا جزءا من ذاتية المتعلم . فالمادة الدراسية وسيلة لإنماء الذات . والمعرفة ـ كما

تراها الوجودية ـ تؤدي إلى الحرية ، وإلى التخلص من التحيز ، وبذا فإن التربية تعتمد اعتمادا قويا على خبرات المتعلم الخاصة في مواجهة المواقف التعليمية ( ١:٢٢٤-٢٢٦ ) .

كما ترفض الوجودية المفاهيم التقليدية الخاصة بالعلاقة بين المعلم والتلاميذ . فالمعلم موجود في الفصل لا كشخصية مثالية ينبغي تقليدها ( كما في الفلسفة المثالية) ، ولا لنقل المعلومات ( كما في الفلسفة الواقعية ) ، وإنما وظيفته الأساسية مساعدة كل طالب بصورة فردية في رحلته نحو تحقيق الذات ، ومساعدة التلاميذ في استخدام المعلومات التي اكتسبوها في زيادة حريتهم الشخصية وفي زيادة معرفتهم لأنفسهم ( ٨٨ ) .

## بعض جوانب التربية في الفكر الفلسفي الألماني

### * القيم والأخلاق في التربية :

تنوعت مبادىء القيم والأخلاق في التربية في ضوء تنوع المذاهب الفلسفية الألمانية . وتنوعت الاتجاهات الفكرية التي حاولت تفسير ماهية هذه القيم والأخلاق في التربية . فهناك الاتجاهات الفكرية والتي ترى أن القيم نسبية ، ومردها إلى الواقع الاجتماعي الذي تنبثق منه ، ومن ثم فهي متغيرة ومتطورة حسب الظروف والأحوال . والاتجاه الفكري الآخر يرى أن القيم موضوعية ومطلقة ، فالعالم عالمان متباينان عالم المثل ، وعالم الواقع ( ٣:٧٥-٥ ) .

وقبل استعراض مبادىء القيم والأخلاق في التربية في المنظور الفلسفي الألماني. نعرض لماهية القيم والأخلاق بصفة عامة ، والقيم والأخلاق في التربية بصفة خاصة .

فالقيم على حد قول " توفيق الطويل " ـ صنفان : صنف يلتمس لذاته ويطلب كغاية ، ويكون مطلقا لا يحده زمان ولا مكان . وصنف نسبي ينشده الناس كوسيلة لتحقيق غاية ، ولهذا يختلف باختلاف حاجات الناس ومطالبهم . وقد اختلف الباحثون بصدد تفسير هذه القيم : أهي صفات عينية للأشياء ، بمعنى أن لها وجوداً مستقلا عن العقل الذي يدركها ، أم هي من وضع العقل واختراعه ؟ ـ وهل هذه القيم نسبية خالصة مردها إلى الفرد ؟ ومن ثم فإن اختلافها يرجع إلى اختلاف في

الزمان والمكان والظروف والأحوال ؟ ( ٣٧٩:٢٢ ) .

والقيم في نظر " عبد الرحمن بدوي " تتحدد في القيم العقلية أو المتعلقة بالحق مثل قيمة البرهان ، وقيمة العلم ، والقيم الجمالية أو المتعلقة بالجمال ، والقيم الأخلاقية أو المتعلقة بالخير ( ٨٩:٥٩-٩٠ ) .

وهناك معنى آخر عرفته المجتمعات الإنسانية للقيم وتعني المثل العليا التي لا تتحقق إلا بالقدرة على العمل والعطاء ونقاوة النفس وسماحة القلب والإرادة الحرة . وللقيم مجالات متعددة منها الاقتصادية والسياسية ، والأخلاقية والفنية والدينية والتربوية . وتعني القيم في هذا المعنى عملية التقييم أو التقدير ( ٦:٩٧ ) .

ويميز " ماكس شلر " في أوجه السلوك البشري بين القصد والغايات والأهداف والقيم : أما الغاية فإنها مضمون معطى من أجل أن يتحقق ، وهي تنتمي دائما إلى ميدان الصور ذات المضمون وبالتالي يمكن تصورها . ولا يحتوي كل قصد بالضرورة على غاية . وبالعكس ، فإن كل قصد يكون له هدف ، ويستقر هذا الهدف في داخل مسار القصد ، ولا يعتمد قيام الهدف على فعل التصور العقلي . وفي داخل كل هدف توجد القيمة ، فالقيمة هي المضمون المباشر للهدف . ويشير " شلر " إلى أنه ينبغي ألا نخلط بين القيمة والواجب . وهو يميز في هذا الصدد بين الوجود الواجب « وهو المستوى المثالي » والفعل الواجب « وهو مستوى الأمر القطعي » . وفي إطار الواجب ، فإن هناك مضمونا للواجب المثالي الذي يرتبط بكل قصد ارتباط الشرط بالمشروط . إن القيمة هي أساس الواجب المثالي ، والواجب المثالي هو أساس الواجب المعياري . وما أبعد أن تكون القيم شيئا نسبيا ، بل هي مطلقة ، كما أنها ثابتة دائما . إن النسبي ليس هو القيمة ، وإنما معرفتنا بها . إن القيم تشكل ، عند " شلر " عالما من العلاقات فيما بينها ، وفيه تسيطر علاقات الماهية والقوانين الصورية القبلية . وبالتالي ، فإن القيم تنقسم إلى قيم إيجابية وقيم سلبية . ووجود قيمة إيجابية هو ذاته قيمة إيجابية ، وعدم وجودها هو ذاته قيمة سلبية ، ومن جهة أخرى فإن وجود قيمة سلبية هو ذاته قيمة سلبية ، وعدم وجودها هو قيمة إيجابية . وتصنف القيم في مجموعات عليا وأخرى سفلى . والقيم العليا هي الأكثر دواما والأقل انقساما ، والتي تؤسس الأخرى ، والتي تهب إشباعا ورضا أعمق ، وأخير هي الأقل نسبية ( ٢٤٢:١٧-٢٤٤ ) .

ويضع " شلر " ثبتا تصاعديا لأوضاع القيم وتتمثل في : القيم الحسية وهي الممتع وغير الممتع ، والقيم الحيوية وهي النبيل وغير النبيل ، والقيم الروحية مثل الجميل والقبيح ، والعدل والظلم ، وقيمتي المقدس والدنيوي ، هذا والحقيقة تخرج عن نطاق القيم عند " شلر " ، كما أن القيم تتجمع في مجوعات بحسب " الساند " لها . وأهم التقسيمات التي يعرضها " شلر " في هذا الشأن هو تقسيم القيم إلى قيم الأشخاص وقيم الأشياء . وقيم الأشياء كلها قيم تتعلق بموضوعات قيمة ، أي الممتلكات والأموال ، ودخل فيها أيضا خبرات الثقافة . أما قيم الأشخاص فإنها قيم الشخص نفسه وقيم الفضيلة . وجوهرها أنها قيم أعلى من قيم الأشياء ( ١٧:٢٤٥ ) .

أما الأخلاق ، فيقرر كثير من الفلاسفة أنها العلم المعياري الذي يحدد السلوك ( ٣٧:١٣ ) . والأخلاق تعمل على تقدم الإنسان نحو مزيد من الحرية والمسئولية والقدرة على توجيه الذات ( ٣٧:٣١ ) .

والموقف الأخلاقي هو ذلك النشاط الأخلاقي الذي تدخل فيه إمكانات الاختيار بين شيئين أو أكثر ( ٣١:٢٩٣ ) .

والأخلاق على حد قول " كانت "هي بذاتها علم العمل من حيث اشتمالها على جملة القوانين المطلقة التي ينبغي أن نعمل بمقتضاها ( ٧٤:٨٧ ) .

ونستعرض في السطور التالية ماهية القيم والأخلاق في التربية في ضوء تنوع جوانب الفكر الفلسفي الألماني .

* القيم والأخلاق في التربية في المثالية الكانتية :

تتفق المثالية الكانتية على أن القيم مطلقة وغير متغيرة فالخير والجمال ليسا من صنع الإنسان ، بل هي جزء من تركيب كلي ، ولذا فيجب أن تقوم سياسة التربية على مباديء راسخة ثابتة من هذه القيم . فعلى التربية تنمية القيم الدائمة والتي يعيش الطفل دائما معها ، مما يجعله في انسجام مع الكل الروحي الذي يتنمي إليه (٨٨:١٨٠-١٨٢ ) . ومن ثم فيجب على المعلمين الاهتمام بتكوين القيم السائدة في المجتمع لدى تلاميذهم ، وهم يشجعون فيهم تصرفات معينة . ويقوم كل من المتعلمين وأولياء الأمور والمجتمع بصفة عامة بتقديم المكافأة للسلوك إذا كان يتفق مع هذه القيم السائدة في المجتمع .

والقيم في نظر " كانت " ثابتة ومطلقة ولا تتباين بتمايز الأفراد أو تتعدد بتعدد رغباتهم ومصالحهم ، فالقيم لا تسمح باستثناء ، ويمكن أن تكون موضوعا للتأمل العقلي وللعيان الحدسي . وهكذا فإن المثالية الكانتية تضع القيم خارج الزمان . فهي لا تتغير ( ٥٥:٢٠٩-٢١١ ) . والقيم هي انعكاس للخير في العالم ويرى " كانت " أنها خالدة وشاملة ، ويعتقد أن السلوك الأخلاقي ينمو من خلال التراث الثقافي ، ذلك لأن هذا التراث يحوي في طياته المحتوى الأخلاقي ويقوم أيضا بنقله عبر الأجيال ( ٢٥:٣٣٥ ) .

وقد أكد " كانت " أن العلم ، والجمال ، والأخلاق مصدرها العقل دائما ، وليس للأشياء الحسية شكل خاص تفرضه على العقل دائما ( ٦١:٣٧-٣٨ ) . وهدف التربية إحراز القيم لكي تساعد الطفل على أن يميز الصواب من الخطأ . ويحب الخير ويكره الشر ، وتحقيق الذات هو هدف الجهد التربوي من خلال هذه القيم ، ليس لقلة مختارة ، وإنما للجميع ، فلابد من إمداد كل فرد بالبيئة المناسبة والظروف المساعدة على إحداث تحقيق الذات ( ١٠١-١٧٥ ) .

ويشترك " كانت " مع المثاليين في إنكار التجربة بمعناها الضيق كمصدر لمعرفة الحقائق الثابتة ، والقيم المطلقة ، أو وسيلة لإدراكها ، بل العقل أو الحدس أو الوعي هو أداة إدراكها واكتشافها ، والقيم ليست وسيلة تؤدي إلى غاية تقوم خارجها ، بل هي بينة بذاتها ولا تحتمل برهانا ولا تقبل تميزا ، عامة وليست جزئية ، ضرورية وليست عارضة ، ولا تقبل شكا أو جدلا ولا تحتمل تناقضا ، وتكاد تشبه بدهيات الهندسة ومصادراتها ( ٥٥:١٠٩ ) ، ( ١١٢:٣١٣-٣١٩ ) .

وتتجلى مثالية " كانت " القيمية في نظرته نظرة معيارية واضحة تستوعب كل فاعليات الإنسان ، فما هو واقعي في علوم المكان والزمان والعلية الآلية هو ما يطابق الشروط القبلية للمعرفة ، كما لا ينجم اتصاف الواقعي بصفة الالزام عن مطابقته لمثال مفارق . فالضرورة باطنة في فاعلية الفكر عينها ، لذلك لا يعرف الفعل الخلقي بمطابقته لخير متعال أو بضرب من حساب اللذة ، وهذا نفسه هو شأن الحكم الجمالي الذي لا يشارك في نموذج خالد هو مثال الجميل ، كما لا يتعلق بالمتعة والإثارة ، فهو حكم قبلي يتطلع إلى الكلية والضرورية (٥٥:١١٠-١١٣) .

والجمال عند " كانت " رمز للأخلاقية ما دام الهدف الذي يرمي إليه الحكم الذوقي ـ مثله في ذلك كمثل الفعل الأخلاقي ـ إنما هو " المعقول " ، وما دام كل منهما إنما يعلو بنا على شتى اعتبارات اللذة أو المنفعة . ومعنى هذا أن الاهتمام بجمال الطبيعة هو مظهر من مظاهر النزوع نحو الخير الأخلاقي ، أو هو على الأصح أثر من آثار التربية الأخلاقية . وإذا كان هناك قرابة بين الأحكام الجمالية والشعور الخلقي ، فذلك لأن الطبيعة تخاطبنا بلغة رمزية عن طريق ما فيها من أشكال جميلة ، وحينما يهتدي المرء إلى فك رموز هذه اللغة ، يعجب بمقاصد الطبيعة ، ويفطن إلى ما فيها من نظام ، ويدرك أنها تنطوي على غائية خاصة هي في صميمها مرتبطة بغاية وجودنا وبمصيرنا الأخلاقي ( ٢٤٧:٣٨-٢٥٣ ) .

ويرى " كانت " أن الخلق يتألف من القدرة على العمل طبقا لقواعد ، فالخلق يتشكل بفضل الحزم في اتخاذ القرارات ، وينبه " كانت " إلى أن عدم تعود الطفل على الحزم من خلال النظام يجعل الإنسان ألعوبة في أيدي الأحداث ، ومن ثم ينبغي تعويد الطفل على الحزم ، وهناك عدة توجهات تشكل الخلق وهي الطاعة ، الصدق ، والروح ( ٢٧٣:٣-٢٧٥ ) .

أما عن كيفية تهيئة الطفل للتربية القيمية والأخلاقية فيقول " كانت "بأن ذلك يتحقق من خلال العمل . فانخراط الطفل في العمل يخضعه للنظام ، وممارسة الطفل للنشاط الذاتي يجعله يتقبل النظام المفروض عليه من الخارج على أنه نظام نابع من الداخل . ويكشف على أن طاعة الغير هي طاعة لنفسه ، وهنا يكتشف حريته ، ويتحقق له الاستقلال الذاتي لإرادته ( ٢٨٧:٨٥-٢٨٨ ) .

لهذا يجب أن يحرص المربي علي الامتناع عن إصدار أي أوامر للطفل ، وعن الإفراط في إنزال العقاب به ، وأن يتجنب ربط سلوك الطفل بمعايير الثواب والعقاب . فالطفل يجب أن يسلك طبقا لقواعد يدرك بنفسه ما تنطوي عليه من أهمية وعدالة (١٨٢:٨٨ ) .

مما سبق يمكن استخلاص التنشئة القيمية والأخلاقية للطفل من خلال إكسابه معايير الطاعة والصدق وروح الجماعة . حيث يفكر الطفل دائما في أن يضع نفسه موضع الآخرين ، وبذلك يخرج من فرديته إلى روح الجماعة . كما يعتاد الطفل الحرص على حقوق الآخرين ، وينجم عن ذلك الهدف الأسمى وهو ابتغاء الحق

لذاته . ومن ثم ينادي " كانت " المربين بأن يبذلوا قصارى جهدهم في الاعتزاز بكرامة الطفل ( ٨٥:٢٨٨-٢٩٠ ) .

ومن ثم يجب أن يتعلم الطفل العيش بقيم تجعله في توافق مع الكل الروحي الذي يتنمي إليه . وأن تحرص المدرسة على وجود الأطفال في جماعات ، حيث أن الفرد يشعر بلذة في أن يتواجد مع الآخرين . كما يجب على المعلم تنمية حرية الإرادة والاختيار لدى تلاميذه . ويؤكد " كانت " على النماء العقلي والخلقي والروحي للأطفال ، ومن ثم يجب أن تكون المادة الدراسية ، والأنشطة التعليمية وطرق التدريس موجهة لتحقيق هذا النماء .

* القيم والأخلاق في التربية في المثالية الجدلية عند هيجل :

يرى " هيجل " أن الفضيلة تقضي على الأنانية الفردية ، والنظام التربوي يعمل على تحقيق هدف الفضيلة لدى الفرد ( ١١٢:٣٣٥-٣٤٢ ) .

والأخلاق عند " هيجل " تعني الإرادة حين يكون موضوعها ذا مضمون كلي وليس منفعة ذاتية . ومهمة التربية هي القدرة على تحديد هذا المضمون الكلي . ويرى " هيجل " أن الإرادة الفردية تصل إلى نقطة تفرض فيه على نفسها موضوعات كلية . فالأخلاق عند " هيجل " إذن في أساسها تعني نماء المجتمع في الروح الكلية التي منها تخرج الروح المطلقة إلى الشعور بذاتها . فالإنسان يصبح أخلاقيا بالإذعان اللاإرادي للمطالب التي ترى الجماعة أنها ضرورية من أجل إيجاد طراز أعلى في حياة الروح .

و " هيجل " لا يعترف للفرد بأخلاق خاصة به ، واهتمامه في المقام الأول أن الدولة هي كيان قانوني أخلاقي . وقد جعل " هيجل " الدولة هي العنصر الجوهري في كل الأحداث الأخلاقية أو الجوهر الأخلاقي . وما هو " قيم "في الأخلاق يتحقق في الدولة ، وبواسطة الدولة ( ٧:١٠ ) .

وعند " هيجل " ينبغي على المجتمع أن يخلق الروحانية التي فيها تشعر الروح المطلقة بنفسها في المتناهي ، لهذا يمكن للمجتمع أن يوجد بواسطة القانون وحده أو بواسطة الأخلاق والقانون معا . إن الأخلاق عند " هيجل " هي في الواقع نوع من القانون ( ٧:١٨-٢٠ ) ، ( ٦٢:٢٣٧ ) .

ويرى " هيجل " أن القيم وجدت في عقول الناس بقوة الوراثة ، وفي عالم المثل

منذ الأزل ، وستبقى كذلك ، لذا فهي واحدة بالنسبة لكل الناس ، وستبقى كذلك . ولا يستطيع الإنسان ، من وجهة نظر " هيجل " ، أن يوجه أفعاله نحو الخير إلا إذا وجه عنايته نحو الفكر والمعرفة ، فالمعرفة هي الفضيلة ، وهي الخير في العالم ، والعالم في كليته متسق بالنظام الدقيق ومنسجم مع الحكمة البالغة ، وما يظهر للعيان من تضارب أو تعارض بين عناصر الكون إنما يعود إلى طبيعة إدراكنا الجزئي بعلاقة الأشياء المتعارضة ، ولكنها في الحقيقة خلاف ذلك ، بل إن الأشياء والعلاقات فيما بينها متجانسة ، ولكنها علاقات كلية لا نستطيع إدراكها إدراكا شاملا لأن العقل الإنساني الذي ندرك به ، هو عقل لا يقوى على هذه الوظيفة ، لأنه جزء من العقل الكوني الذي يرد إليه كمال المعرفة ( ٣١٨:٢٢ ) .

ويقرر " هيجل " أن الهدف النهائي للتربية هو تشجيع نمو الذاتية والاستقلال ، وهذا الهدف يمكن أن تحققه المدرسة لو ساد فيها الهدوء و الانتباه في ساعات الدرس والتحصيل ، ولو احترم فيها التلاميذ بعضهم البعض ، واحترموا مدرسيهم ، وقاموا بالأعمال المنوطة بهم واتصفوا بالطاعة ، ويؤكد " هيجل " على الالتزام بالنظام المدرسي. وخلاف ذلك ، مما لا يتعارض مع النظام المدرسي، فالتلاميذ أحرار، ويجب أن يكونوا أحرارا، حتى يمكنهم أن يتعرفوا على أي القيم أفضل للأخذ بها(٣٧:٢٠).

* القيم والأخلاق في التربية في الوجودية عند كارل ياسبرز :

تأثر " كارل ياسبرز " بمسألة إضفاء المعنى والقيمة على الوقائع ( ٢٣١:٨٦ ) . وتعتقد الوجودية عند " كارل ياسبرز " أن الإنسان الفرد هو أهم قضية في الحياة ، وأن وجود هذا الإنسان يسبق ماهيته ، بل إن ماهيته يشكلها هو نفسه ، بقدر ما يعي ذاته ويحقق وجوده في الحياة . وترى أن الحرية تمثل المسألة الأساسية في وجود الإنسان ضمن إطار من الحياة الكريمة . وهذه الحرية هي التي بررت إسقاط جميع القيم والأخلاق من حسابها ، بمعنى تحرير الإنسان من الزواجر والضوابط التي يفرضها العرف الاجتماعي أو تمليها العقيدة الدينية أو توجبها أية سلطة تقيد حرية الإنسان . وأن حرية الاختيار لا تقترن برؤية ولا تكون مسبقة بتبرير عقلي أو تحديد لغاية أو معرفة ببواعث ، وهذه هي الحرية الإنسانية المسئولة ، فالإنسان صانع مصيره وخالق أفعاله ولهذا يرفض " كارل ياسبرز " إخضاع الفرد للحتمية الاجتماعية ( ٥١:٥٨ ) . ومن ثم فإنه يقول بتنوع القيم والأخلاق في التربية لأنها

مسألة فردية . فالفرد حر في اختيار المعيار لمنظومته الأخلاقية ، فالمعايير الأخلاقية مرتبطة بالحياة الشخصية وليس بالحياة الاجتماعية .

ويقول " كارل ياسبرز " إن الحرية الحقيقية تؤدي إلى مشاركة حادة في مناشط الآخرين ، ونحن كأفراد أحرار علينا أن نعترف بحريات الآخرين ، على أن المشاركة مع الأخرين يجب أن تظل تفاعلا صادقا ، وليس تجمعا زائفا للمجموعة (٨٨:٧٩) .

وترى الوجودية عند " كارل ياسبرز " أن الإنسان ليس مجرد شيء ، بل الشيء هو الذي يكتسب خصائصه عن طريق الإنسان ، فالإنسان هو الحقيقة المادية التي تتلقى المادة عن طريقها شتى وظائفها البشرية ( ٥١١:٣٩ ) .

وأكدت الوجودية حرية الإنسان ، فالحرية مرادفة لمعنى حرية الإنسان ، والحرية هي أساس القيم والأخلاق في التربية .

ومن حيث قيم الخير والشر فالوجودية ترى أن الإنسان ليس خيرا أو شريرا وقد يغلب على هذه الفلسفة النظرة التشاؤمية القائمة في الحياة . إلا أنها لا تحكم على الإنسان بأنه خير أو شرير ، وإنما الإنسان موقف أو سلسلة من المواقف ، وبقدر ما ينجح في اجتياز هذه المواقف ، بقدر ما يحقق ذاته ، أي بقدر ما يكون خيرا ، وبقدر عجزه عن المجازفة والمغامرة والالتزام ، ومعايشة المواقف بقدر ما يكون عاجزا عن تحقيق ذاته ، أي بقدر ما يكون شريرا . فالخير والشر يقاس بمدى سلوك الإنسان ، ومدى مواجهته لمواقف الحياة ، ومدى إخفاقه فيها أو نجاحه ، وقد أنكرت الوجودية القيم والمثل التي تعارف عليها المجتمع اجتماعيا وفكريا ( ٩٠:٧٩ ) .

ومن وجهة نظر الوجودية عند " كارل ياسبرز " ، فإن القيم الوحيدة التي يمكن تقبلها هي التي تكون قائمة على أساس من الاختيار الإنساني والحرية الذاتية . فالأخلاق أساسها الحرية ولا يمكن أن يستوعب مستويات خلقية وضعت بمعزل عنه . إن القيم التي لا يتم اختيارها بحرية قيم ذاته قيمة ، ويجب على المنهج أن يقدم المباديء الأساسية للقيم الأخلاقية القائمة على أساس من الحرية والاختيار (٢١٥:٧٩ ) .

* الخلاصة:

وتقدم الدراسة فيما يلي تلخيصا لماهية القيم والأخلاق في التربية في ضوء تنوع جونب الفكر الفلسفي الألماني : -

جدول (١)
ماهية القيم والأخلاق في التربية
في الفكر الفلسفي الألماني

| جوانب الفكر الفلسفي الألماني | ماهية القيم والأخلاق في التربية |
|---|---|
| المثالية عند كانت | – القيم والأخلاق في التربية مطلقة وغير متغيرة .<br>– هدف التربية يتمثل في إحراز القيم السائدة في المجتمع فيما بين التلاميذ .<br>– إنكار التجربة كمصدر للقيم أو كوسيلة لإدراكها . |
| المثالية الجدلية عند " هيجل " | – القيم والأخلاق في التربية تعني نماء المجتمع في مضمون كلي ، فما هو قيمي وأخلاقي يتحقق بقوة القانون .<br>– هدف التربية هو القدرة على تحديد هذا المضمون الكلي للقيم والأخلاق ، إلى جانب نمو الذاتية والاستقلالية . |
| الوجودية عند " كارل ياسبرز " | – الحرية هي أساس النظام القيمي والأخلاقي في التربية ، ومن ثم فإن هذه الحرية هي التي بررت إسقاط جميع القيم والأخلاق التي يفرضها العرف الاجتماعي والديني ، فالإنسان صانع قيمه وأخلاقه .<br>– هدف التربية هو تقديم المباديء الأساسية التي تصلح لانتقاء القيم والأخلاق على أساس من حرية الاختيار. |

* المعلم والمتعلم في العملية التربوية :

تمايزت النظرة إلى طبيعة وخصائص وسمات كل من المعلم والمتعلم في العملية التربوية في ضوء تنوع مذاهب الفكر الفلسفي الألماني . وطرحت التساؤلات حول دور المعلم ومسئوليته في العملية التربوية .

فترى المثالية الألمانية أن المدرسة هي مؤسسة أو وكالة اجتماعية ، يقوم فيها المتعلمون باكتشاف وتعقب الحقيقة فالمدرسة هي المنظمة الثقافية التي يتعامل فيها كل من المعلمين والمتعلمين في الأفكارالأساسية في مجال الحقيقة ، والجمال ، والحياة الحرة . وترى المثالية الألمانية أن كل فرد يجب أن يلتحق بالمدرسة ، ولن يظهر كل التلاميذ نفس القدرة العقلية . ومن ثم وجب احترام قدرات التلاميذ ، فالمعلم يعمل في إطار قدرات تلاميذه ، ولهذا فلابد وأن يكون المعلم شخصا ذا معرفة واسعة بالتراث الثقافي ، وأن يعيش حياة دقيقة منظمة ، وأن يكون جديرا بأن يتبعه التلاميذ كنموذج لهم ( ٢١٨:١٢٥ ) .

وطبقا للمثالية الألمانية فإن المعلم يعتبر مفتاح العملية التربوية ، فهو الذي ينظم المادة الدراسية ، وهو الذي ينصح ويقترح ، ويعى حاجات المتعلمين . فالتربية في المثالية الألمانية تعني العقلية في الوصول إلى إدراك الحقيقة المطلقة ، والمعارف الثابتة . والتربية في ضوء هذا المفهوم ترتكز أولا على التربية العقلية ، ثم تستكمل بالتربية الخلقية والجمالية والبدنية والدينية ، والتربية وإن بدت في شكل تربية فردية ، تمتد لتأخذ شكلا اجتماعيا ، ذلك أنها تقرر خلود القيم الروحية وعموميتها ( ٢٤٦:٤٧ ) .

وتنظر الفلسفة الوجودية في ألمانيا نظرة مختلفة إلى مسئوليات وخصائص كل من المعلم والمتعلم في العملية التربوية . فالمتعلم من وجهة نظر هذه الفلسفة متواجد في الموقف التعليمي . وينحصر دور المعلم ، من وجهة نظر هذه الفلسفة ، في إدراك أننا نعيش في عالم له حقائقه ومنجزاته الطبيعية وله أساليب فكرية وتجريبية حققت التقدم والرقي ، ومن ثم وجب الوقوف على القدرات التي تحدد الاختيار بين البديلات الكثيرة المتناقضة . فلا يكفي أن يحقق الإنسان وجوده من خلال التقدم العلمي وحده ، كما لا يمكن أن يحدد ماهيته من خلال الاستجابة لنظم المجتمع وتقاليده . فالذات تجد نفسها في معترك الحياة في الصراع مع مشكلاتها والتصدي لعقباتها

والتحدي لمواقفها من واقع الحرية الواعية المسئولة . فإذا كانت ثمة معرفة أعظم أهمية من المعرفة العلمية فهي تلك التي تبصر الإنسان بالحالة الإنسانية وبالاختيار الذي يقوم به ( ٧٩:٢١٠ ) . وتعرض الدراسة في هذا الجزء لطبيعة وخصائص كل من المعلم والمتعلم في المثالية الكانتية ، وفي المثالية الجدلية عند " هيجل " إلى جانب طبيعة المعلم والمتعلم في الوجودية عند " كارل ياسبرز " .

* المعلم والمتعلم في المثالية الكانتية :

يرى " كانت " أن للمعلم مكانة هامة في العملية التربوية ، فهو ـ أي المعلم ـ النموذج أو المثال للتلميذ ، ومن ثم فيجب على المعلم الالتزام بالقواعد والأصول الأخلاقية ، فمهمة المعلم تشكيل التلميذ وفقا للسلوك الموضوع والمرغوب فيه .

والمتعلم في المثالية الكانتية يرى في المعلم شيئا مطلقا ليس له أن يناقشه ، وإنما عليه أن يتبعه ويحتذي به . فالتعليم عند المتعلم هو عملية تلقين علوية لمباديء مسلم بها مسبقا ، ومفروضة من سلطة مطلقة عليا .

ويرى " كانت " أن العقل يفرض معنى ونظاما على الحواس ، ولذا فإن التدريس لا يستهدف حمل المتعلم على أن يكون على ألفة بمجوعة من المعلومات بقدر ما يستهدف حفز المتعلم وتشجيعه على كشف معنى هذه المعلومات لنفسه . فالتعلم لدى المتعلم لا يتم من استيعاب مواد معرفية منتقاة ، بل من اكتشاف الحقيقة لنفسه وبنفسه ، تلك الحقيقة التي تحيط بنا وبداخلنا ( ٨٣:٤٠-٤٨ ) .

ويجب على المعلم أن يكون على بصيرة ووعي كاملين بالعقل النظري والعملي ، وأن يعمل على توسيع أفق المتعلم من خلال النقد البناء والتشجيع الخلقي ، وتزويده بمهارات التفكير . وإعطائه الفرصة لتطبيق معرفته وإثارة اهتمامه بالمادة الدراسية وتشجيعه على تقبل قيم الحضارة الإنسانية والتجريب في المعرفة ( ١١٤: ٢١٤-٢١٥ ) .

ومغزى الحياة عند المعلم يتخطى حياته وحريته ليغذي حياة الآخرين ويعزز حرياتهم وهنا تعم البهجة بين كل من الطرفين : المعلم والمتعلم .

ويرى " كانت " أن المدرسة ينبغي أن تستهدف تحقيق التوازن في التعليم ، وبذلك يتوخى النظام التربوي استثمار ملكات الذهن استثمارا متكاملا ، فلا يكون

هناك اهتمام بملكات ذهنية على حسب ملكات ذهنية أخرى ( ٢٨٤:٣ ) .

والتربية الفكرية لدى المتعلم يتحتم أن تكون في المقام الأول مرتكزة على ممارسة الذكاء ، والفهم ضروري للمتعلم ليحيط بكل ما يقوله وما يتعلمه ، وفي هذه الممارسة تمرين للذكاء ( ٣٩:٢ ) .

وهكذا يرى " كانت " أن الفلسفة التربوية تتكون من مجموعة القواعد أو الأوامر التي يجب الالتزام بها عن طريق كل من الوالدين والمعلمين والتلاميذ . ويقسم " كانت " هذه القواعد إلى ثلاثة أقسام : قواعد المهارة أي القدرة على فعل ما نحتاج إليه ، وقواعد التصرف الحكيم الذي يكفل لنا السعادة ، والقواعد الأخلاقية أو قانون الأخلاق كأن نعامل الناس كأهداف لا كوسائل .

وإذا كان " كانت " قد جعل من التربية فنا عمليا فإن هذا لا يعني عزلتها عن الجانب النظري ، فهي ترتكز أساسا على المباديء النظرية . أي أن تربية الأفراد هي فن وعلم معا . إن تربية الفرد ليست خبرة غير منظمة وغير ناقدة ، وإنما هي خبرة يجب أن تقوم على نظام علمي ، وإذا كانت التربية فنا وعلما فإن هدفها الأساسي هو تحسين وتنمية مواهب المتعلم الفطرية لأن هذا من شأنه أن يؤدي إلى تقدم الجنس البشري ( ١٥٥:٧٩-١٥٦ ) .

وتربية المتعلم عند " كانت " يجب أن تهذب أخلاقياته ، وأن تثقفه وتدربه على النظام المجتمعي ، وأن تكسبه معايير الحكمة وحسن التصرف وأن توجهه ، وتجعله قادرا على اختبار ما يعلمه سلوكيا ( ٨٤:١١٧ ) .

* المعلم والمتعلم في المثالية الجدلية عند هيجل :

ترى المثالية الجدلية أن أهم أدوار المعلم تشجيع المتعلمين في سعيهم نحو تحقيق مصالحهم وتحقيق حرياتهم ، ويرى " هيجل " أهمية استخدام أساليب المحاورة والمناقشة في البحث عن الحقيقة . ولابد وأن يحدث التفاعل بين الموضوع ونقيض الموضوع فيتولد عند المتعلم ترتيب وتأليف جديد يطلق عليه " هيجل " « القضية المؤلفة » ( ٩٣:١٠٤ ) .

وعلى المعلم العمل على إعطاء الحرية للمتعلمين بحيث يتم الكشف عن المواهب الذاتية والموضوعية في الموقف التعليمي . ويعتمد المعلم في ذلك على أساليب الحجة والمناقشة والمجادلات اللفظية . وقد رأى "هيجل " أن النظرة الجدلية تعني وجود

تناقض في الأشياء والأفكار ، وهذه النظرة تعمل على التوفيق بين الآراء (٢٥١:١٠٤) .

وكما سبق أن ذكرنا فإن هدف التربية عند " هيجل " هو تشجيع نمو الذاتية والاستقلال عند المتعلم ، وهذا الهدف يمكن تحقيقه بالمدرسة لو أنه ساد فيها الهدوء والانتباه في ساعات الدرس والتحصيل ، ولو احترم التلاميذ فيها بعضهم البعض ، ولو احترم التلاميذ مدرسيهم ، وقاموا بالأعمال المنوطة بهم واتصفوا بالطاعة ، "فهيجل" يؤكد على الالتزام بالنظام المدرسي ، فالتلاميذ أحرار ويجب أن يكونوا أحراراً حتى يمكنهم أن يعرفوا أي السبل أفضل للأخذ بها (٣٧:٢٠) .

ويرى " هيجل " إن الإنسان المتعلم كائن مفكر ، ويتيح له عقله أن يتعرف على إمكاناته البيئة المحيطة به ، والفرد المتعلم قادر على إخضاع هذه البيئة المحيطة بمعيار العقل . كما أن الإنسان المتعلم بوصفه كائنا طبيعيا يكون مقيداً بظروف معينة مثل استخدام لغة معينة عند مولده ، ويكتسب حاجاته من بيئة محددة ، ويتعرف على حاجاته ورغباته من خلال هذه البيئة ( ١٠٤:٢٢٧-٢٢٨ ) .

* المعلم والمتعلم في الوجودية عند كارل ياسبرز :

الوجودي يريد أن يربي الإنسان ككل . يريد أن ينمي فيه كل جوانبه العديدة المتكاملة لا جانبا واحدا منه فقط . المربي الوجودي يهتم بالفرد وتنميته ككل وذلك من خلال المواقف المختلفة التي يعيشها ( ٧٩:٢١١ ) .

ومن ثم فإن التأكيد على الحرية الحقيقية ، وعلى أصالة الفرد هو الهدف الغائي للتربية الوجودية . فالتربية في الوجودية تؤكد على أن المتعلم لا يحقق ذاته من خلال الانخراط في التعلم مع الجماعة ، فانخراط الفرد المتعلم مع الجماعة يوصله إلى فقدان ذاته . ومن ثم فعلى المعلم الوجودي أن يشجع المتعلم على حب الفلسفة في معنى الخبرة الإنسانية وفي الحياة وفي الموت ، والهدف التربوي للمعلم في الوجودية هو بناء شخصية المتعلم الواعية الحرة المسئولة والملتزمة والتي تستطيع تحقيق ذاتها من خلال مواقفها الحياتية التي تعيشها .

والشخص المتعلم في الفلسفة الوجودية عند " كارل ياسبرز " يكون متواجدا بكله في كل فعل من أفعاله ، وهو يأخذ أشكالا منوعة بحسب تنوع الأفعال ، ولكن

بدون أن يسيطر أي فعل خاص عليه ، وترى الوجودية أن الذي يميز العقل الإنساني تمييزا قاطعا هو نشاط الأفكار التصورية ، أي ملكة فصل الماهية عن الوجود . وبالتالي فإن العقل موضوعي ، وهو إمكانية يحددها شكل أو هيئة الأشياء ذاتها . والشخص المتعلم فردي تماما ، وكل إنسان ، من حيث وبقدر أنه شخص ، هو موجود وقيمة فريدان لا شبيه لهما ، ومن حيث هذا المنظور ، فإن الشخص يتعارض مع العام ، وليس مع الجماعة ( ١٧:٢٤٧ ) .

وتنظر الفلسفة الوجودية في ألمانيا إلى الإنسان المتعلم على أنه كائن «موجود ـ هناك » وأنه ليس نسخة من نوع متشابه من النسخ . ويتميز بأنه يتصرف إزاء وجوده هو نفسه على أنحاء مختلفة متنوعة . وأساس هذا النحو من الوجود هو « الموجود ـ في ـ العالم » . هذا « الموجود ـ في » ليس نوعا من علاقة وجود بين موجودين قائمين في المكان ، ولا هو أيضا علاقة بين ذات وموضوع ، إنما هو بالأحرى يتميز بذلك النحو من الوجود الذي هو « الهم » ، وذلك حينما يكون الأمر متصلا بعلاقته بالمتواجدات الجامدة الخام ، ويتميز أيضا بذلك النحو الآخر من الوجود الذي هو " الاهتمام " ، حينما يدخل في علاقة مع الموجودات الأخرى ( ١٧:١٧٢ ) .

ومن ثم ينظر إلى المتعلم على أنه متواجد في الموقف التعليمي ( Befindlich-keit ) وهو يعني حرفيا الشعور بأن المرء " يجد نفسه هناك " ، أي في هذا الموقف المعين ، وهو شعور يكشف للمتعلم " الموجود ـ هناك " أنه كائن ، وله طبيعته التي يجب فهمها( Verstehen ) ( ١٧:٢٧٦-٢٧٧ ) .

وهكذا فإن المربي الوجودي يرى أن يسمح النظام التعليمي بقدر أكبر من التنوع في طوائفه وفي تنظيمه حتى يكيف نفسه لتشكيلة كبيرة غير محددة من الطبيعة الإنسانية ( ٧٩:٢١٤ ) .

ويجب على المعلم تشجيع المتعلمين على المواظبة ، وعلى الاستمرار في العمل ، وعلى التأمل في المادة الدراسية حتى تصبح ذات قيمة شخصية للمتعلم . كما يجب على المعلم أن يعلم المتعلم كيف يستخدم المادة الدراسية في حياته الخاصة .

فالوجودية تنظر إلى المتعلم على أنه وجود عقلاني بحرية الاختيار القائمة على المسئولية المرتبطة مع تحقيق الأهداف الشخصية ، وأن الحرية هي مسئولية ولها

قواعد ، ولذا فإنه من واجب التربية أن تعلم الطالب تقدير الحرية الشخصية واحترام حرية الآخرين . وأن يكون للمتعلم دور أساسي في التعليم ، من حيث اختيار الخبرات التعليمية ومكان التعلم وزمانه وطريقته ، وأن يتحمل المتعلم حرية الاختيار ، وما يترتب على ذلك من مسئوليات .

* الخلاصة :

وفي الجدول ( ٢ ) تلخيص لسمات كل من المعلم والمتعلم في العملية التربوية في ضوء تنوع مذاهب الفكر الفلسفي الألماني .

جدول ( ٢ ) سمات المعلم والمتعلم في العملية التربوية في الفكر الفلسفي الألماني .

| جوانب الفكر الفلسفي الألماني | سمات المعلم | سمات المتعلم |
|---|---|---|
| المثالية عند " كانت " | - المعلم هو النموذج أو المثال للتلميذ<br>- مهمة المعلم تشكيل التلميذ وفقا للقواعد والأصول الأخلاقية .<br>- المعلم على بصيرة ووعي كاملين بالعقل النظري والعملي . | - المتعلم يرى في المعلم شيئا مطلقا عليه أن يتبعه ويحتذي به .<br>- التربية عند المتعلم تعني تهذيب الأخلاق والتثقيف والتدريب على النظم المجتمعية . |
| المثالية الجدلية عند " هيجل " | - أهم أدوار المعلم تشجيع المتعلمين في سعيهم نحو تحقيق مصالحهم وحرياتهم .<br>- مهمة المعلم الكشف عن المواهب الذاتية والموضوعية في الموقف التعليمي . | - المتعلم كائن حر مفكر يتيح له عقله أن يتعرف على إمكاناته الخاصة .<br>- التربية عند المتعلم تعني تشجيع نمو الذاتية والاستقلالية . |
| الوجودية عند " كارل ياسبرز " | - أهم أدوار المعلم الاهتمام بالفرد وتنميته ككل .<br>- مهمة المعلم بناء شخصية المتعلم الواعية الحرة المسئولة والتي تستطيع تحقيق ذاتها من خلال مواقفها الحياتية . | - المتعلم لا يحقق ذاته إلا من خلال فرديته . فالمتعلم كائن وله طبيعته التي يجب فهمها .<br>- هدف التربية تقدير الحرية الشخصية واحترام الآخرين وأن يكون للمتعلم دور أساسي في التعليم من حيث حرية الاختيار . |

* المنهج والأنشطة المدرسية في العملية التعليمية :

تنوعت المناهج والأنشطة المدرسية في العملية التعليمية في ضوء تطور الفكر الفلسفي الألماني . ففي عصر المثالية الألمانية سعت المناهج والأنشطة التعليمية إلى الاهتمام بالنواحي الروحية والخلقية ، وقد أخذت هذه المعارف شكل الأفكار ، فالمثالية الألمانية لما رأت أن المعرفة هي التي تهتم بالمباديء الروحية والتي هي أساس الحقيقة ، وهذه المعرفة بالحقيقة تأخذ شكل أفكار ، وبما أن المعرفة تتعلق بأفكار عامة فإن التعليم هو العملية التي عن طريقها يمكن الوصول إلى هذه الأفكار . هذا وإن كلا من التفكير والتعليم هي أسماء لنفس العملية التي تهدف إلى الوصول إلى الأفكار الكامنة بإخراجها من عقول المتعلمين إلى مستوى الوعي . وهكذا يجب استخدام وسائل وأنشطة مدرسية ماهرة من جانب المعلم . ولابد أن نشير إلى أهمية عملية التقليد كأحد مكونات طرق التدريس في المثالية الألمانية .

وهكذا فإن المنهج يتكون من مواد أو موضوعات مفصلة ، وهذه الطريقة في بناء المنهج هي المؤثرة والفعالة في التعليم عن حقيقة النظام الموضوعي ، وعملية تنظيم الموضوعات عبارة عن طريقة لتصنيف الأشياء ، فعلى سبيل المثال يمكن تصنيف الخبرة الماضية للبشرية على أنها " تاريخ " ـ أما المعرفة فهي تتعلق بشيء أو بموضوع معين ، وتكون المفاهيم المتكونة في عقولنا عن هذه الأشياء صادقة عندما تتفق معها ، كما توجد في العالم الموضوعي الخارجي (١٢٥:٢٥٩:١٦٣٠) .

ونعرض في هذا الجزء لماهية المنهج والأنشطة المدرسية في المثالية الكانتية ، والمنهج والأنشطة المدرسية في المثالية الجدلية عند "هيجل" ، إلى جانب المنهج والأنشطة المدرسية في الوجودية عند " كارل ياسبرز " .

* المنهج والأنشطة المدرسية في المثالية الكانتية :

يرى " كانت " أن المنهج المدرسي يركز على فكرة الروحية للفرد ، كما أن المنهج والطريقة التدريسية مرتبطان ببعضهما ، حيث يجب أن تكون حجرة الدراسة والجو الذي يسودها مشجعين على توفير فرص التفكير والتطبيق للتلميذ كي يتسنى له تطبيق معايير الأحكام الخلقية على المواقف المختلفة من خلال المواد الدراسية .

ويجب أن تشجع طريقة التدريس على تحصيل المعارف والحقائق بطريقة نقدية، ولا يكفي أن نعلم التلميذ كيف يفكر ؟ وإنما الأهم أن يفكر تفكيرا نقديا . ويجب أن يعمل أسلوب التدريس على توسيع أفق التليمذ وإكسابه مهارات التفكير الناقد وتنمية مهارات التفكير المنطقي في حل بعض المشكلات الأخلاقية والاجتماعية وإثارة اهتمام التليمذ بالمادة الدراسية ، وتشجيع التلميذ على تقبل الحضارات الإنسانية (٥٠:٢٥٤-٢٥٧ ) .

ويرى " كانت " أن الفهم ضروري جدا للإنسان المتعلم ، ويحتل المركز الأول في العمليات العقلية قبل مرحلة الحفظ والاستظهار لأي معلومة من المعلومات المعرفية حتى يستطيع الشخص أن يحيط بكل ما يشغله من معلومات ( ٢:٢٨٤-٢٨٦ ) .

والمنهج المدرسي ، في ضوء الفلسفة المثالية الكانتية ، يستهدف معرفة على درجة كبيرة من الصدق والحقيقة . والمعرفة الحقيقية تعتبر نتيجة منطقية للتأمل والتبصر والتفكير ، ولا تعتبر نتيجة للحواس . وهذه المعرفة تكتسب من خلال المعلم عبر سلسلة كاملة ومتكاملة من المعارف ، والمعرفة تكون نتاجا للفرد المتعلم ذاته ، وذلك من خلال جهود إرادته الاختيارية ، وليس إرادته الإجبارية ، ومن خلال جهوده المستمرة للبحث والاضطلاع وتزويد نفسه بألوان مختلفة من المعارف المتنوعة (١٠١:١٧٥-١٧٩ ) .

وهكذا فليس المهم في نظر المثالية الكانتية تعليم التلميذ وسكب كافة المعلومات في رأسه ، ولكن المهم هو تبصير التلميذ بطرائق التفكير المنطقي السليم ، والتفكير النقدي القائم على التحليل والدراسة والاستنباط ، ويجب أن يعمل أسلوب التدريس أيضا ، وبشتى الطرق ، على توسيع مدارك التلميذ وتعميق أنماط التفكير ، وتوجيه هذه الأنماط إلى نمط التفكير النقدي ، وتشجيع الطفل على إقامة اختياراته الخلقية بمفرده ، وتزويده بمهارة التفكير المنطقي ، وإعطائه الفرصة لتطبيق معارفه على المشكلات الأخلاقية والاجتماعية ، وإثارة اهتماماته الخاصة بالمادة الدراسية ، وتشجيع التلميذ على تقبل ما تنتجه الحضارة الإنسانية ( ١:٢٤-٢٩ ) .

* المنهج والأنشطة المدرسية في المثالية الجدلية عند هيجل :

يرتكز المنهج والأنشطة المدرسية في المثالية الجدلية عند " هيجل " على دراسة الفن والدين والفلسفة بهدف تنمية القدرات العقلية للمتعلم ( ١٠٤:١٠٢ ) . فالذهن

الخالص لا ينمو إلا في الفن والدين والفلسفة . فلهذه المجالات الثلاثة مضامين متوحدة . فالفن يدرك الحقيقة بالحدس ، والدين يدرك الحقيقة بالإيمان ، والفلسفة تتفهم الحقيقة عن طريق المعرفة .

وفي مجالات الأنشطة المدرسية يرى " هيجل " أن دراسة تسلسل المتناقضات القائم على الحوار والمناقشة من أهم طرق التدريس ( ١٠٤:١٠٢ ) .

فالمنهج يصمم لتدريب العقل ، وإن كان يساعد على التكيف الاجتماعي والنفسي ، إلا أنه لا ينشد هذا التكيف لذاته أو كهدف . وليس تعلم المهارات شيئا محببا لكي يأخذ مكانه في المنهج ، فمن شأن هذا أن يفسد التلميذ ويتلف عقليته (٧٩:١٦١ ) .

ويرى " هيجل " بأهمية الفصل بين التربية المهنية والتربية الأكاديمية حتى لا تتأثر الأخيرة باعتبارات دنيوية ، فالاميتاز العقلي هو الخير الأكبر الذي تصدر عنه كل أنواع الخير الأخرى ( ٢٠:٤١ ) .

ومن خلال التصور الفلسفي لـ"هيجل " لفلسفة المنهج والأنشطة المدرسية يمكن القول بأن " هيجل " يولي عناية كبيرة للمواد الدراسية التي تعني بصقل الفكر وتدريب العقل. و " هيجل " في منطقه الجدلى الذي يفسر به حركة التاريخ متخذا من الطبيعة الإنسانية منطقا لمنطقه هذا لابد وأن يجعل لمواد الفكر النظري أهمية في منهج الدراسة لأنها السبيل لاكتشاف المنطق ، وبالتالي الوصول لليقين (٧٩:١٦٤) .

وهكذا فقد ذهب الفيلسوف الألماني " هيجل " إلى أن المعرفة تكون صحيحة عندما تشكل نظاما ، وكلما كان النظام أكثر شمولا كانت الأفكار التي يتضمنها أكثر اتساقا وكانت حقائقه التي يتضمنها أكثر غزارة ، ويعرف ذلك المبدأ عند " هيجل " بنظرية الترابط المنطقي للحقيقة ، وهي نظرة تقوم على وحدة المعرفة ، ولا دلالة لمادة المعرفة الجزئية إلا من خلال النظر إليها في إطار الكل المعرفي الذي تنتمي إليه ، ولذلك فإن جميع الأفكار والنظريات المتعددة يجب أن ترتبط بنظام للمعرفة متحد ومتطور ( ٢٤:١٩٨-١٩٩ ) .

ومن ثم اهتم المنهج والأنشطة المدرسية في المثالية الجدلية عند " هيجل " بدراسة الحقائق والمعارف مع ضرورة الاهتمام بالدراسات الإنسانية كالفلسفة والمنطق والتاريخ والفنون الجميلة والموسيقى لأهميتها في تربية الإنسان .

* المنهج والأنشطة المدرسية في الوجودية عند كارل ياسبرز :

إن الوجوديين لا يحبذون منهجا يتمركز حول المادة الدراسية ، والمادة الدراسية بالنسبة للوجوديين ليس لها قيمة في حد ذاتها . وأيا كان ما يدرسه الفرد فإنه يعتبر وسيلة يستطيع هذا الفرد من خلالها أن ينمي معرفته بذاته . والمنهج الذي يحظى باحترام الوجوديين هو المنهج الذي يقوم على الدراسات الإنسانية ، ذلك أن الوجوديين يولون أهمية كبيرة لدراسة الإنسانيات .

ويؤمن الوجوديون بأن المعرفة إذا أدركت إدراكا صحيحا ، فإنها تفضي إلى الحرية . والحرية لا يمكن أن تخضع للبرهنة العقلية والحرية بهذا المعنى عند " كارل ياسبرز " تعني الوجود الإنساني نفسه . وعندما يتحدث " كارل ياسبرز " عن الحرية فهو يتحدث عن الحرية الوجودية ، وهي حرية تنطوي في ذاتها على ضرورة باطنة تجعل منها حرية وضرورة في نفس الوقت ( ١٤٥:٤٨ ) .

والأنشطة المدرسية في ظل الفلسفة الوجودية تقوم على أساس ديموقراطي ، وعلى أساليب توجيهية . وهذا يعني عدم فرض اهتمامات الكبار وقيمهم على التلاميذ الصغار . كما تتيح الأنشطة المدرسية لكل تلميذ أن يكون حرا في تنمية أغراضه الخاصة ، وأن يعمل على تعليم نفسه ، ويؤكد الوجوديون أهمية اللعب لأنه يساعد الفرد على تنمية مهارته الابتكارية . ( ٢١٢:٨٨-٢١٨ ) .

ويرى " كارل ياسبرز " أن الوجود الإنساني لفرد محكوم بعدد من القضايا التي يترتب كل منها على الآخر ، وتركز الوجودية على الشخص ، وترى أن الطفل يمكن أن يكون حرا ، وفي نفس الوقت متفقا مع الجماعة التي هو عضو فيها . وفي الواقع فالوجودية عند " كارل ياسبرز " لم تقترح برنامجا تربويا ومنهجا دراسيا محددا ، فتعتقد الوجودية أن القيم لا توجد منفصلة عن الأفعال التي يمارسها الإنسان بحريته ، وبناء على اختياره ، ولكنه يجب أن يختار ما هو خير لأن الاختيار في حد ذاته يؤكد أن لديه قيم الخير ، وقيم الخير بالنسبة للوجودي هي القيم النابعة من ذاته . وبحث الإنسان عن ذاته هو الهدف ، وينبغي أن يكون الهدف الذي يضعه الطالب لذاته ذا أهمية بالنسبة له . والمنهج والأنشطة الدراسية عند الوجوديين ليست غاية في ذاتها ، وإنما هي وسيلة لتنمية الذات ( ٢٣٩:١٠١-٢٤٥ ) .

ويرى " كارل ياسبرز " أن المنهج والأنشطة الدراسية ينبغي أن تخضع للتلميذ

بدلاً من أن يخضع التلميذ لها ، ولذا فإن الوجوديين يعتبرون التخصص المبالغ فيه عائقا أمام نمو قدرات الطالب . وتؤكد الوجودية أهمية اللعب في التربية ، فاللعب يطلق عنان الطفل للابتكار ( ١٠١:٢٤٥-٢٤٩ ) .

وهكذا تركز الوجودية عند "كارل ياسبرز" على الفرد ، وهذا يقتضي قيام المنهج والأنشطة المدرسية على التنوع لكي تقابل حاجات الأفراد المختلفة في فرص التعليم.

وفي هذا الصدد يرى " حسين قورة " ( ٣٤:٢٧٠-٢٧١ ) أن المناهج الدراسية والأنشطة التعليمية ـ في ضوء الوجودية ـ تعني بجميع الأفراد المتعلمين . وكأفراد وليس كمجموعات ، فالوجودية تمجد الفردية . وتعمل على إنمائها بشكل حر وبلا قيود ، وتنكر جماعية التدريس ، وتؤكد أن المعلم عليه أن يؤكد ذاته بين تلاميذه ويدافع عن آرائه ، ويكون مثلا للفردية والاستقلالية .

وفي الوجودية دعوة صريحة إلى أن هناك أساسيات تتصل بواقع الفرد المتعلم كالتاريخ والأدب والفلسفة والفن ، وهذه الأساسيات واجبة التعلم ، ولكن على أساس أن يجعل المعلم التاريخ مثلا جزءا من ذات المتعلم . ويتساءل " حسين قورة " (٣٤:٢٧٠-٢٧١ ) أليس في هذه الأفكار ما يعلو على فردية الفرد وحريته ؟ .

ومن ثم فإن المنهج الوجودي لا يحبذ المغالاة في التخصص لأن هذا يحول دون النمو الكامل لحياة الطالب الداخلية . وعلى هذا فإن من يدرس العلوم الطبيعية عليه أن يدرس العلوم الإنسانية حتى ينمي عقله وشعوره . والمنهج الوجودي لا يحبذ الدراسة المنهجية لأنها تهدف إلى خلق شخص مصبوب في قالب معين . وإذا كان لابد من مزاولة الدراسة المنهجية فلتكن المهنة وسيلة وليست غاية ، وسيلة لممارسة الحرية وصنع الذات الفردية ( ٧٩:٢١٧ ) .

وبالنسبة للأنشطة المدرسية فترى الوجودية أهمية لطريقة الحوار ، حيث يستثير المعلم تلاميذه ويدفعهم إلى بحث ومراجعة المعارف والمفاهيم الشائعة ليجدد كل منهم نفسه من حيث كيف يتيقن من تلك المعارف والمفاهيم وكيف يختار النشاط والطريقة وكيف يمارس حريته في هذا الاختيار .

* الخلاصة :

في الجدول ( ٣ ) تلخيص لماهية المنهج والأنشطة المدرسية في العملية التعليمية في ضوء تنوع الفكر الفلسفي الألماني :

جدول ( ٣ ) ماهية المنهج والأنشطة المدرسية في
العملية التعليمية في الفكر الفلسفي الألماني

| جوانب الفكر الفلسفي الألماني | ماهية المنهج والأنشطة المدرسية |
|---|---|
| المثالية عند " كانت " | – يركز المنهج المدرسي على فكرة الطبيعة الروحية للفرد .<br>– يستهدف المنهج المدرسي معرفة على درجة كبيرة من الصدق والحقيقة .<br>– تركز الأنشطة المدرسية على توفير فرص التفكير والتطبيق والنقد وتوسيع مدارك المتعلم وتنمية مهارات التفكير المنطقي لديه . |
| المثالية الجدلية عند "هيجل" | – يركز المنهج المدرسي على تنمية القدرات العقلية للمتعلم . ومن ثم يصمم المنهج المدرسي لتدريب العقل .<br>– يفصل المنهج المدرسي بين التربية المهنية والتربية الأكاديمية . فالامتياز العقلي هو الخير الأكبر الذي تصدر عنه كل أنواع الخير الأخرى .<br>– تركز الأنشطة المدرسية على دراسة تسلسل المتناقضات القائمة على الحوار والمناقشة ، ومن ثم تهتم هذه الأنشطة بالدراسات الإنسانية أثناء تربية الفرد . |
| الوجودية عند كارل ياسبرز " | – المنهج ليس غاية في ذاته وإنما هو وسيلة لتنمية " الذات ومن ثم يخضع المنهج المدرسي للمتعلم بدلا من أن يخضع المتعلم للمنهج المدرسي .<br>– يبني المنهج المدرسي على أساس التنوع لكي يقابل حاجات المتعلمين .<br>– تقوم الأنشطة المدرسية على أساس حرية الاختيار<br>– اللعب والحوار من أهم الأنشطة المدرسية لأنها تساعد على تنمية مهاراته الابتكارية . |

# خاتمة

حاولت الدراسة الحالية إبراز الفكر الفلسفي الألماني ، وما أنتجه من جوانب تربوية في العملية التعليمية ، ومن استقراء الجوانب التربوية في هذا الفكر الفلسفي الألماني اتضحت عدة أمور هامة ، لعل من أهمها ما يلي :

– إن التربية هي الأساس الأول في بناء الفرد ، ومن ثم فهي أساس تقدم أي مجتمع . فالباب والمعبر الرئيسي لاجتياز أزمات الأمم الاقتصادية والسياسية والاجتماعية هي التربية المنظمة والمنضبطة . وينبغي أن تتميز هذه التربية بعدة سمات منها : التطور الدائم في الأساليب والمناهج والمقررات والخطط والبرامج الدراسية في مجال التربية والتعليم ، والتعاون التام فيما بين البيت والمدرسة ، والمثابرة من جانب المعلم كي يعطي أفضل ما عنده .

– إن التربية يجب أن تعوّد الطالب النظام ، والقدرة على النقد ، وتنظيم الأفكار ، والتحليل والتشخيص لما يسمع ويرى . كما أن التربية يجب أن تنمي قيم التعاون فيما بين الأفراد و الإيمان بقيمة هذا التعاون من أجل تحقيق التنافس الشريف بين الأفراد المتعلمين .

– إن سمات وخصائص المعلم الذاتية والشخصية والمعرفية تأتي في مقدمة الجوانب التي يمكن الاستفادة منها . والتي تلعب دورا هاما في نجاح العملية التعليمية في أي مجتمع . فذكاء المعلم وسعة إطلاعه ، وتمايز مهاراته هي عوامل رئيسية تساهم بنحو إيجابي في تقدم العملية التعليمية . كما أن لمستوى حماس المعلم في أدائه لمهامه التعليمية أثرا إيجابيا في تحصيل طلابه وتوجيه اتجاهاتهم الأكاديمية بشكل عام . وخاصية الحماس من السمات الهامة التي تؤهل المعلم للنجاح في تكوين علاقات إنسانية متميزة مع الطلاب .

– إن إحدى المسئوليات الهامة للمدرسة هي إيصال المتعلم إلى مرحلة متقدمة من مراحل الانضباط ، وهي مرحلة الانضباط الذاتي . وتتمثل قيم الانضباط الذاتي في تصرف المتعلم وفق الانضباط لأسباب تنبع من داخله وليس لأسباب مفروضة عليه من الآخرين . ويتصل بإكساب المتعلمين قيم الانضباط إكسابهم – في نفس الوقت – قيم الحرية في إطار المحافظة على الأعراف الاجتماعية السائدة في

المجتمع .

– يقدم المنهاج التربوي موضوعات دراسية متنوعة تتمشى مع حاجات المجتمع المتغيرة والمستجدة من ناحية ، ومع متطلبات إنماء شخصيات هؤلاء المتعلمين من ناحية أخرى .

ومن دعائم المنهاج التربوي مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين ، وتقوية العلاقة بين هذا المنهاج التربوي وبين حاجات المتعلمين ومشكلاتهم . فالمنهاج التربوي ، علاوة على أنه مواد دراسية أساسية في إعداد الفرد في مهنة ما ، فهو أيضا وسيلة لتثقيف الذات وتنمية ملكات التفكير وإكساب المتعلم مهارات العصر الذي نعيش فيه .

# المراجع


١ – إبراهيم عصمت مطاوع ـ أصول التربية . القاهرة : دار المعارف ، ١٩٧٩ .

٢ – إبراهيم مدكور . التربية الفكرية عند كانت ـ دراسات فلسفية . القاهرة دار الثقافة للطباعة والنشر . ١٩٧٩ .

٣ – إبراهيم مدكور . دراسات فلسفية مهداة إلى روح عثمان أمين . القاهرة : دار الثقافة للطباعة والنشر ، ١٩٧٩ .

٤ – إبراهيم محمد الشافعي . الاشتراكية العربية كفلسفة التربية . القاهرة : دار النهضة المصرية ، ١٩٧١ .

٥ – أحمد أمين . كتاب الأخلاق . القاهرة : مكتبة النهضة المصرية . د. ت .

٦ – أزفلد كولبه . المدخل إلى الفلسفة . ترجمة أبو العلا ـ الطبعة الثانية . القاهرة : دار الثقافة للترجمة والنشر ، ١٩٤٣ .

٧ – البرت أسبيتر . فلسفة الحضارة . ترجمة عبد الرحمن بدوي . مراجعة زكي نجيب محمود . القاهرة : مطبعة مصر ، ١٩٦٣ .

٨ – السيد محمد بدوي . الأخلاق بين الفلسفة وعلم الاجتماع . القاهرة : دار المعارف . ١٩٨٠ .

٩ – إمام عبد الفتاح . فلسفة هيجل . القاهرة : دار نشر الثقافة . ١٩٧٥ .

١٠ – إمام عبد الفتاح . محاضرات في فلسفة التاريخ . مراجعة فؤاد زكريا .القاهرة : دار الثقافة للطباعة والنشر . د . ت .

١١ – أميرة حلمي مطر . الفلسفة السياسية من أفلاطون إلى ماركس . الطبعة الرابعة ، القاهرة : دار المعارف ، ١٩٨٧ .

١٢ – إميل بوترو . فلسفة كانت . ترجمة عثمان أمين . القاهرة : الهيئة المصرية العامة للتأليف والنشر . ١٩٧١ .

١٣ – أمين مرسي قنديل ، أصول التربية وفن التدريس . القاهرة : لجنة التأليف والترجمة والنشر ، د.ت .

١٤ – أوفي شولتز ، سلسلة أعلام الفكر العالمي المعاصر " كانت " . ترجمة أسعد رزق . المؤسسة العربية للدراسات والنشر ، ١٩٧٥ .

١٥ – برتراندرسل . تاريخ الفلسفة الغربية . الكتاب الثاني ( الفلسفة الحديثة) . ترجمة محمد فتحي الشنيطي القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب ١٩٧٧ .

١٦ – بوازنكيت . قمة المثالية في إنجلترا . ترجمة علي عبد المعطي محمد . الإسكندرية : دار المعرفة الجامعية ، د.ت .

١٧ – بوشنسكي .أ.م. الفلسفة المعاصرة في أوربا ، ترجمة عزت قرني ، سلسلة عالم المعرفة ( ١٦٥ ) الكويت : المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ، ١٩٩٢ .

١٨ – بول منرو . المرجع في تاريخ التربية ـ ترجمة صالح عبد العزيز . الجزء الأول ـ القاهرة : دار النهضة المصرية ، د.ت .

١٩ – بول موي . المنطق وفلسفة العلوم . الجزء الثاني. ترجمة فؤاد زكريا ، القاهرة : نهضة مصر ، ١٩٦٢ .

٢٠ – بول وودرنج . نحو فلسفة للتربية ، ترجمة سعد مرسي أحمد ، وفكري حسن ريان ، القاهرة :عالم الكتب ، ١٩٦٦ .

٢١ – توفيق الطويل . فلسفة الأخلاق : نشأتها وتطورها . الطبعة الرابعة . القاهرة :دار النهضة العربية . ١٩٧٩ .

٢٢– توفيق الطويل . أسس الفلسفة . الطبعة السابعة ، القاهرة : دار النهضة العربية . ١٩٧٩ .

٢٣ – توفيق الطويل .كانت . " الفلسفة المثالية : نشأتها وتطورها " الطبعة الرابعة . القاهرة : دار النهضة العربية ، ١٩٧٩ .

٢٤ – ثابت كامل حكيم . قراءات في الفكر التربوي : واقعه وفلسفته . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٩٣ .

٢٥ – ج.ف.ف هيجل . أصول فلسفة الحق . ترجمة إمام عبد الفتاح ، القاهرة : دار الثقافة للطباعة والنشر ، ١٩٨٢ .

٢٦ – ج.ف.ف هيجل . محاضرات في فلسفة التاريخ : الجزء الأول ، العقل في التاريخ . ترجمة إمام عبد الفتاح إمام ، مراجعة فؤاد زكريا . القاهرة : دار الثقافة للطباعة والنشر ، د.ت .

٢٧ – جان جوريس . دراسات في جذور الاشتراكية الألمانية . ( مقدمة لوسيان جولدمان ) . ترجمة فوزي عبد الحميد ، مراجعة محمد طلعت عيسى ، د.ت .

٢٨ – جاك مارتيان . جدوى الفلسفة ، ترجمة رياض نجيب ، بيروت : المؤسسة الوطنية للطباعة والنشر ، ١٩٦٣ .

٢٩ – جان ڤال . طريق الفيلسوف . ترجمة أحمد حمدي محمود ومراجعة أبو العلا عفيفي . القاهرة : مؤسسة سجل العرب . ١٩٦٧ .

٣٠ – جان فال وآخرون . نصوص مختارة من التراث الوجودي ( نصوص فلسفية ) . ترجمة فؤاد كامل ، القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب . ١٩٨٧ .

٣١ – جون ديوي. الطبيعة البشرية والسلوك الإنساني . ترجمة محمد لبيب النجيحي . القاهرة : مؤسسة الخانجي . ١٩٦٣ .

٣٢ – جون ديوي . تجديد في الفلسفة . ترجمة أمين مرسي قنديل ، القاهرة : الأنجلو المصرية ، د.ت .

٣٣ – حامد عمار . بعض مفاهيم علم الاجتماع . الطبعة الثانية ، القاهرة دار المعرفة . ١٩٦٢ .

٣٤ – حسين سليمان قورة . الأصول التربوية في بناء المناهج . القاهرة : دار المعارف . ١٩٨٥ .

٣٥ – دنيس هوليمان . علم الجمال ـ الاستطيقا . ترجمة أميرة حلمي مطر ، مراجعة أحمد فؤاد الأهواني . القاهرة : دار إحياء الكتب العربية ، د.ت .

٣٦ – ريجيس جوليڤيه . المذاهب الوجودية من كيركجورد إلى جان بول سارتر . ترجمة فؤاد كامل ، ومحمد عبد الهادي ، القاهرة : الدار المصرية للتأليف والترجمة والنشر .د.ت .

٣٧ – زكريا إبراهيم . مشكلة الإنسان . القاهرة : مكتبة مصر ، ١٩٥٩ .

٣٨ – زكريا إبراهيم . عبقريات فلسفية (١) : كانت أو الفلسفة النقدية . الطبعة الثانية . القاهرة : دار مصر للطباعة ١٩٧٢ .

٣٩ – زكريا إبراهيم . مشكلة الفلسفة . القاهرة : مكتبة مصر ، ١٩٧١ .

٤٠ – زكريا إبراهيم . عبقريات فلسفية (٢) : هيجل أو المثالية المطلقة . القاهرة : مكتبة مصر ، ١٩٧٠ .

٤١ – زكريا إبراهيم . مشكلات فلسفية (٦) : المشكلة الخلقية . الطبعة الثالثة . القاهرة :مكتبة مصر ، ١٩٨٠ .

٤٢ – زكي نجيب محمود . وجهة نظر ، القاهرة : الأنجلو المصرية ، ١٩٦٧ .

٤٣ – زكي نجيب محمود . نحو فلسفة علمية . القاهرة : الأنجلو المصرية ، ١٩٨٠ .

٤٤ – زكي نجيب محمود وأحمد أمين . قصة الفلسفة الحديثة . القاهرة : مكتبة النهضة المصرية . ١٩٨٣ .

٤٥ – زكي نجيب محمود . موقف من الميتافيزقيا . الطبعة الثالثة ، القاهرة : دار الشروق ، ١٩٨٧ .

٤٦ – زكي نجيب محمود . أعلام الفلاسفة : كيف نفهمهم ؟ القاهرة : دار الثقافة . د . ت .

٤٧ – زكي نجيب محمود . نافذة على فلسفة العصر ، كتاب العربي ، الكتاب السابع والعشرين ، إبريل . ١٩٩٠ .

٤٨ – زكي نجيب محمود . مشكلة الحرية في الفلسفة الوجودية . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية . ١٩٧٠ .

٤٩ – سعد مرسى أحمد . تطور الفكر التربوي . الطبعة العاشرة . القاهرة : عالم الكتاب ، ١٩٨٦ .

٥٠ – سلسلة الألف كتاب ( ٤٨ ) . الموسوعة الفلسفية المختصرة . نقلها عن الإنجليزية فؤاد كامل وآخرين . مراجعة زكي نجيب محمود . القاهرة : الأنجلو المصرية ، ١٩٨٢ .

٥١ – سهام محمد العراقي . في التربية الأخلاقية : مدخل لتطوير التربية الدينية . القاهرة : دار الثقافة ، ١٩٨٤ .

٥٢ – سيد إبراهيم الجيار . التوجيه الفلسفي والاجتماعي للتربية ، القاهرة : مكتبة غريب . د. ت .

٥٣ – سيد إبراهيم الجيار . دراسات في تاريخ الفكر التربوي . القاهرة : مكتبة غريب ، د.ت .

٥٤ – صالح عبد العزيز . تطور النظرية التربوية . الطبعة الثانية ، القاهرة : دار المعارف ، ١٩٦٤ .

٥٥ – صلاح قنصوة . نظرية القيمة في الفكر المعاصر . القاهرة : دار الثقافة للطباعة والنشر . ١٩٨١ .

٥٦ – ضياء زاهر . القيم في العملية التربوية ( معالم تربوية ) الكويت : مؤسسة الخليج للطباعة والنشر ، ١٩٨٦ .

٥٧ – عبد الرحمن بدوي . فلسفة القانون والسياسة . الكويت : وكالة المطبوعات . ١٩٧٩ .

٥٨ – عبد الرحمن بدوي . مدخل جديد إلى الفلسفة . الكويت : وكالة المطبوعات ، ١٩٧٥ .

٥٩ – عبد الرحمن بدوي . الأخلاق النظرية ـ الطبعة الثانية ، الكويت : وكالة المطبوعات . ١٩٧٦ .

٦٠ – عبد الرحمن بدوي . الأخلاق عند كانت ، الكويت : وكالة المطبوعات . ١٩٧٩ .

٦١ – عبد اللطيف محمد خليفة . ارتقاء القيم ـ دراسة نفسية . سلسلة عالم المعرفة . الكويت : المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب . ١٩٩٢ .

٦٢ – عبد الفتاح الديدي . فلسفة هيجل . القاهرة : الأنجلو المصرية . ١٩٧٠ .

٦٣ – عبد القادر محمود . مذاهب وأفكار في الفلسفة والفن . دار الاتحاد العربي للطباعة ، ١٩٧٢ .

٦٤ – عبد المنعم الحفني . الموسوعة الفلسفية القاهرة : مكتبة مدبولي.د. ت .

٦٥ – عبد الوهاب جعفر ، مقالات الفكر الفلسفي المعاصر . الإسكندرية : دار المعرفة الجامعية ، ١٩٨٠ .

٦٦ – عثمان أمين . رواد المثالية في الفلسفة الغربية . الطبعة الثانية ، القاهرة: دار الثقافة للطباعة والنشر ، ١٩٧٥ .

٦٧ – عـزمي إسـلام . اتجـاهات في الفلسـفـة المعـاصـرة . الكويت : وكـالة المطبوعات ، د. ت .

٦٨ – علاء الدين الطوسي . تهافت الفـلاسفة . بيـروت : الدار العالمية للطبع والنشر ، د. ت .

٦٩ – علي حنفي محـمود . جدل العقل والوجـود : دراسة في فلسـفة هيـجل وكيركجارد . تقديم علي عبد المعطي محمد ، الإسكندرية : دار المعرفة الجامعية . د. ت .

٧٠ – فيليب فينكس . فلسفة التربية ، ترجمة محمد لبيب النجيحي ، القاهرة : دار النهضة المصرية ، ١٩٨٢ .

٧١ – كارل ياسبرز . مستقبل الإنسانية . ترجمة عثمان أمين . القاهرة : الدار القومية للطباعة والنشر ، ١٩٦٣ .

٧٢ – كارل ياسبرز . نهج الفلسفة . ترجمة عادل العوا . دمشق : دار الفكر . ١٩٧٥ .

٧٣ – كارل ياسبرز ووليم جيمس . مشكلات فلسفية . ترجمة محمد فتحي الشنيطي . القاهرة : مكتبة القاهرة الحديثة . ١٩٥٧ .

٧٤ – كانت . مشروع للسلام الدائم ، ترجمة عثمان أمين ، القاهرة الأنجلو المصرية ، ١٩٥٢ .

٧٥ – لطفي بركات أحمد ، القيم والتربية ، القاهرة ، مطبعة نهضة مصر ، د. ت .

٧٦ – مارتن هيدجر . نداء الحقيقة ، ترجمة عبد الغفار مكاوي ، القاهرة : دار الثقافة للطباعة والنشر ، ١٩٧٧ .

٧٧ – مارتن هيدجر . سلسلة النصوص الفلسفية ، ترجمة فؤاد كامل ومحمود رجب . الطبعة الثانية ، القاهرة : دار الثقافة للطباعة والنشر ، ١٩٨٤ .

٧٨ – ماك كالستر . نشأة الحرية في التربية . ترجمة أمين مرسي قنديل ، القاهرة : مكتبة النهضة المصرية ، د. ت .

٧٩ – محـروس سـيـد مرسـي . التـربـيـة والطبـيـعة الإنسـانيـة في الفكر الإسـلامي وبعض الفلسـفـات الغـربيـة .القـاهرة : دار

المعارف ، ١٩٨٨ .

٨٠ – محمد أبو ريان . تاريخ الفكر الفلسفي . الإسكندرية : دار المعرفة الجامعية . ١٩٨٠ .

٨١ – محمد حموده . الأصول الفلسفيه للتربية . القاهرة : الأنجلو المصرية ، ١٩٨٢ .

٨٢ – محمد سمير حسانين . التربية : أصول وأساسيات . طنطا : مؤسسة سعيد للطباعة : ١٩٧٨ .

٨٣ – محمد سيف الدين فهمي .النظرية التربوية وأصولها الفلسفية والنفسية، القاهرة : دار الثقافة للطباعة ، ١٩٨٧ .

٨٤ – محمد علي أبو ريان . الفلسفة ومباحثها . القاهرة : دار المعارف ، ١٩٨٩ .

٨٥ – محمد فتحي الشنيطي ، خواطر كانت في التربية ، القاهرة : دار الثقافة للطباعة والنشر ، ١٩٧٩ .

٨٦ – محمد فتحي الشنيطي . نظرية المعرفة ، القاهرة : دار الثقافة للطباعة والنشر . ١٩٨١ .

٨٧ – محمد لبيب النجيحي . مقدمة في فلسفة التربية . الطبعة الثانية ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٦٧ .

٨٨ – محمد منير مرسي . فلسفة التربية : اتجاهاتها ومدارسها . القاهرة : عالم الكتب ، ١٩٨٤ .

٨٩ – محمد يوسف موسى . مبحث في فلسفة الأخلاق .القاهرة :دار الكتاب العربي . ١٩٤٨ .

٩٠ – محمود السيد سلطان .مسيرة الفكر التربوي عبر التاريخ ، القاهرة : دار المعارف ، ١٩٧٩ .

٩١ – محمود حمدي زقزوق . تمهيد للفلسفة . القاهرة : الأنجلو المصرية ١٩٨٣ .

٩٢ – محمود فهمي زيدان . جوهر النفس الإنسانية ـ دراسات فلسفية ، تصدير إبراهيم مدكور . القاهرة : دار المعارف ، د. ت .

٩٣ – مراد وهبة . قصة الفلسفة . القاهرة : دار المعارف ، د. ت .
٩٤ – مصطفى غلاب . فلاسفة من الشرق والغرب ، بيروت : منشورات حمد ، ١٩٦٧ .
٩٥ – مصطفى درويش . في تاريخ التربية ،القاهرة: دار المعارف ، ١٩٧٢ .
٩٦ – منير المرسي سرحان . في اجتماعيات التربية ، القاهرة : الأنجلو المصرية ، ١٩٧٣ .
٩٧ – نازلي إسماعيل حسن ، الإنسان والقيم في الشرق والغرب ، القاهرة : المكتبة القومية الثقافية . ١٩٨٠ .
٩٨ – نازلي صالح أحمد وسعد يسى ، المدخل في التربية ، القاهرة : الأنجلو المصرية ، ١٩٧٣ .
٩٩ – نبروي ج . مصادر تيارات الفلسفة المعاصرة في فرنسا ، ترجمة عبد الرحمن بدوي ، ومراجعة محمد ثابت الفندي ، د. ت .
١٠٠ – نبيل أحمد عامر ، دراسات في التربية المقارنة ،القاهرة : دار الثقافة للطباعة والنشر . ١٩٨١ .
١٠١ – نبيه محمد حموده ، الأصول الفلسفية للتربية ، القاهرة : الأنجلو المصرية ، ١٩٧٨ .
١٠٢ – هانز لينجنز ، وباربارا لينجنز ، التربية في ألمانيا الغربية ، نزوع نحو التفوق والامتياز . ترجمة محمد عبد العليم مرسي ، الرياض : مكتب التربية العربي لدول الخليج ، ١٩٨٧.
١٠٣ – هربرت ماركيوز . العقل والثورة : هيجل ، ونشأة النظرية الاجتماعية ، ترجمة فؤاد زكريا . القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب . ١٩٧٩ .
١٠٤ – هربرت ماركيوز . نظرية الوجود عند هيجل ، أساس الفلسفة التاريخية . ترجمة إبراهيم فتحي ، القاهرة :الهيئة المصرية العامة للكتاب . د . ت .
١٠٥ – هنري توماس وآخرون . المفكرون من سقراط إلى سارتر . القاهرة : الأنجلو المصرية . ١٩٧٠ .

١٠٦ – هنري توماس . أعلام الفلاسفة : كيف نفهمهم . ترجمة متري أمين ، مراجعة وتقديم زكي نجيب محمود . القاهرة : دار النهضة العربية ، د. ت .

١٠٧ – ولتر سبنسر ، فلسفة هيجل ، ترجمة إمام عبد الفتاح ، تقديم زكي نجيب محمود ، القاهرة : دار الثقافة للطباعة والنشر ، ١٩٧٥ .

١٠٨ – وليم مكدوجل ، الأخلاق والسلوك في الحياة ، ترجمة جوان سليم إبراهيم د. ت .

١٠٩ – و . هـ . وولسن . مدخل لفلسفة التاريخ ، ترجمة أحمد حمدي محمود. مؤسسة سجل العرب . ١٩٦٢ .

١١٠ – وول ديورانت . قصة الفلسفة من أفلاطون إلى جون ديوي . ترجمة فتح الله محمد المشعشع ، الطبعة الرابعة ، بيروت : مكتبة العارف ، ١٩٨٢ .

١١١ – يحيى هويدي ، دراسات في الفلسفة الحديثة والمعاصرة ،القاهرة : دار الطباعة المصرية ، ١٩٨٢ .

١١٢ – يحيى هويدي . مقدمة في الفلسفة العامة . الطبعة التاسعة ، القاهرة : دار الثقافة للطباعة والنشر . ١٩٧٩ .

١١٣ – بوذانكيت . قمة المثالية في إنجلترا ، ترجمة عبد الله عبد المعطي محمد . الإسكندرية : دار المعرفة الجامعية .

١١٤ – يوسف كرم . تاريخ الفلسفة الحديثة : الطبعة الرابعة ، القاهرة : دار المعارف ١٩٦٦ .

١١٥ – يوسف كرم . العقل ـ الثورة : هيجل ونشأة النظرية الاجتماعية القاهرة : دار المعارف ، د. ت .

116 - Craig , G.A Germany and the West : The Ambivalent Relationship . London : German Historical Institute 1982 .

117 - Franaka , W.K Three Historical Philosophies of Eduacation . Scatt Foresman and company , 1970 .

118 - Hoarad , V.A : Learning by All Means Lessons from the arts : A study in the philosophy of Education Frankfurt : peter Lang , 1992 .

119 - Herman , B.Das Licht des Gewissens . Europaische Hochschul schriften Reihe 29 1990 .

120 - Ike , Okonate . Nietzsche: The politics of power , paris ; peter lang , 1992 .

121 - Jaspers , K. Die Geistig Situation Der Zeit . Heidelperg , 1946 .

122 - Joos , Ernest , Diolouge with Heidegger on values : Ethics for time of Crisis . Americam University studies : Series 5, Vol. 127 .

123 - Kramer, K.R. The politics of discourse : third thoughts on " new subjectivity " Bern : Verlag peter lang 1993 .

124 - Neller, G.f.K. Introduction to the philosophy of Education . New York : John wielly sons Inc ., 1967 .

125 - Nicholas, C. Hume`s place in moral philosophy . New York : peter lang, 1989 .

126 - Ornstein, A.C. An Introduction to the Foundation of Education . New Yourk Rand Mc Nally . 1979 .

127 - Otmar Erich, k. Bewubteseln und Umgreifendes , Europaische Hoch schul schriften , Reihe, 20, 1990 .

128 - Paul Sartre, J. and Hill Chares , G. Freedom and Commitment New York :A,erocpm University studies , series, 1992.

129 - Power ,Edward J. Philosophy of Education . New . Jersey: Prentic - Hall . Inc., 1982 .

130 - Shirley R. Steinberg and Kincheloe, J.L. Thirteen Question, Reforming Education`s Conversation, New York : Verlag Peter Lang , 1992 .