

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة السّانية - وهران

كلية العلوم الاجتماعية

قسم الفلسفة

المشروع: فلسفة الأخلاق «التسامح والمواطنة»

الفكر التربوي والأخلاقي عند برتراند راسل مذكرة لنيل شهادة الماجستير في الفلسفة

إعداد الطالب: حبيبي أحمد
إشراف: د. سواريت بن عمر
المشرف المساعد: د. حيرش بغداد

أعضاء لجنة المناقشة:

جامعة وهران	رئيساً	أ.د عبد اللاوي محمّد
جامعة وهران	مُقرراً	د. سواريت بن عمر
جامعة وهران	مُقرراً مساعداً	د. حيرش بغداد
جامعة وهران	مناقشاً	أ.د. بوكردة زواوي
جامعة وهران	مناقشاً	د. برياض مختار
جامعة وهران	مناقشاً	د. صايم عبد الحكيم

السنة الجامعية: 2011-2012

الإهداء:

أهدي هذا العمل المتواضع إلى الوالدين الكريمين أمي وأبي، متمنياً من الله عزّ وجلّ أن يتغمّدهما برحمته التي وسعت كلّ شيء.

كما أهديه أيضاً إلى كلّ أفراد عائلتي، إخوتي وأخواتي، وزوجتي وأبنائي محمد الأمين ومصطفى وفاطمة الزهراء.

أمنيّ كلّها في أن يكون المجتمع على أحسن حال من القيم التي تحقّق سعادة الدُّنيا والآخرة معاً.

شكر وتقدير

إنّ عظماء الرّجال يُقاسون بتفانيهم في طلب العلم
والمعرفة، ولهذا فإنّ أفضل جزاء يناسبهم هو جزاء
الشّكر والعرفان.

وعلى هذا الأساس أتقدّم بالشّكر الجزيل إلى أساتذتي
الموقرين المحترمين:

الدّكتور صايم عبد الحكيم و الدّكتور سواريت بن عمر
والدّكتور حيرش بغداد لما قدّموه من كريم نصح وتوجيه
وعون...

و إلى كلّ من ساهم من قريب أو بعيد في تجديد وإحياء
نشاطنا الفكريّ.

المقدمة

إنّ أيّ مجتمع من مجتمعات العالم يعتمد اعتماداً حيوياً على تربية الأجيال وذلك لأنّ التربية هي الوسيلة الرئيسية التي تساعد على بقاء الأمة واستمرارها ، بل وهي في نفس الوقت وسيلة تقدّمه وتطوره إذا ما أريد له ذلك التقدم أن يكون عميق الجذور متأصلاً في حياة الأفراد . لقد تفتتت كل المجتمعات عبر التاريخ البشري إلى أهميّة التربية وخاصة مجتمعاتنا الحاضرة « الحديثة » ، وبالتالي أولتها عناية فائقة وذلك عندما خصصت لها المال والجهود وأعدت لها الخبراء والمتخصصين الذين يتناولون بالشرح والتحليل والدراسة والتوجيه فعاليات التربية بجميع مناحيها ، وبها ذاتاً من بناء المدارس والثانويات والمعاهد والكليات ، وتمّ إعطاء المعلمين والأساتذة وإقامة وزارات . كل هذا من أجل النهوض بالعملية التربوية وترقيتها واستثمارها في مجالات الحياة المختلفة .

من هذا كان إيماننا شديداً وعميقاً بالرسالة التي تقوم بها التربية في نهضة المجتمع وتطوره ، لذا حاولنا إلقاء نظرة عن إحدى التجارب الفلسفية في ذلك ، ورأينا في الوقت ذاته أن العقل التربوي ذاته يعد القاعد الأساسية والآلية التي يتم بموجبها ترسيخ القيم الخلقية الضرورية التي يسدها تهلكتها المجتمع مع سواها ، إن ذلك على مستوى الشخصية الفردية أو على مستوى الشخصية الجماعية .

إنّ كل فرد منا يحتاج إلى مجموعة قيم خلقية يحدد بها مسار حياته عندما يضعها قاعدته في سلوكياته وتصرفاته سواها ، إن ذلك على مسد تواه الشخصي أم في علاقته بغيره من الناس . إنّ اكتساب مثل هذه القيم لن يتأتى إلا بواسطة أساليب معينة يتدرب عليها خلال حياته وفي مختلف أطوار عمره . هكذا تبدو الرابطة ضرورية بين التربية والأخلاق ، تلك الرابطة التي يتعثر معها رسم حدود فاصلة بين ما هو تربوي وما هو أخلاقي اللهم إلا إذا تصورنا ذلك على المستوى النظري فحسب .

إنّ فلسفة التّربية والأخلاق بهيئة المعنى تعدّ من أكثر الموضوعات الفلسفيّة قرباً من واقع الإنسان ومن حياته اليومية على وجه التحديد، إن لم تكن أقرب هذه الجوانب لحياة الفرد على الإطلاق. فالتربية الصالحة تسهم في مجالات نموّ الفرد كافة، فهي تسهم في نموّ الجسد من نوعيه التكويني والوظيفي، وفي مجال النّمّ والعقليّ والنّمّ والنفسيّ والروحيّ والخلقيّ وفي مجال النّمّ والاجتماعيّ، وبالتالي فإنّ تلك التّربية الصالحة تنعكس على المجتمع في مسدّ تربيته المتعددة الأبعاد، الاجتماعيّة، الثقافيّة والسياسيّة.

التّربية الصالحة تلقن الإنسان مجموعة قيم خلقية تجعله في نهاية المطاف يطرح الأسئلة التالية:

ما الذي ينبغي أن أفعله حتى لا أكون ظالماً، متعدياً، خائناً، غادراً... الخ؟

فهذا السدّ والمشمار إليه رغم كونه سدّاً علمياً إلا أنه يعدّ سدّاً أساسياً يدير دوراً حول الاهتمام بالفلسفة التّربية والأخلاق ومنه أيضاً تنبع كلّ الأسئلة النظريّة المتعلقة بالمشكلة الخلقية التي تشكل في نهاية المطاف ما يعرف بفلسفة التّربية والأخلاق.

فمن جملة ما ينشطر عن هذا السؤال من أسئلة مثلاً ما يلي:

ما طبيعة الفعل الأخلاقيّ؟ ما الذي يميز الفعل الأخلاقيّ عن الغير الأخلاقيّ؟ هل هناك خير مطلق؟ إذا كان ذلك فهل هو موجود في الفعل ذاته أم هو موجود خارج الفعل؟

فبهذا تتحدّد العلاقة بين ما هو تربوي وما هو أخلاقيّ. وبالتالي كان اهتمام فلاسفة التّربية عبر العالم وعبر التاريخ الطويل الذي عرفته البشرية بموضوع التّربية بوصفه أداة رئيسية في غرس القيم الروحية الخلقية ومنه بناء شخصيّة الفرد وشخصيّة الجماعة. إضافة إلى هذا كله فإنّ التّربية في حد ذاتها تعدّ أداة فاعلة لتنمية الفكر أي تنمية القدرات والمهارات والاتجاهات الصالحة التي تسهم في بناء الإنسان المواطن، الإنسان العالمي مؤكدة بذلك قيم

العمل الجماعي والذروح من الانغلاق والذاتية وعليه تأكيد ذروح الفريق الواحد أي الجماعة التي تتلاحم عناصرها وأفرادها .

من هذا كان لزاما على فلسفة التربية والأخلاق أن تعمل في هذه الظروف بالذات على تكوين جيل متمكن من إدراك قيم العصر وروح الحضارة، سعيا إلى التآلف بينها وبين مختلف الحاجات الراهنة لمرحلتها التاريخية . فلسفة التربية إذن تعدّ الموجّه الرئيسي للسلك المناسب الذي يعّدّ قاعدته في ازدهار المجتمع وتطوره .

إنّ ما حدث من تجديد في مجال التربية على المستوى العلمي لم يكن كافيا للاستثمار في الحياة الاجتماعية ، فنظريات علم النفس تزداد ثراء وتعقيدا يوما بعد آخر، ولا يمكن في نفس الوقت السماح لها بالتطبيق في ميدان التربية من غير فحص واختبار ، ذلك أن من يقوم بمهمة الفحص والاختبار هو فلسفة التربية ذاتها التي تكون سائدة ومسيطرة في المجتمع . فهي التي تعطى إشارة الحركة، مثلها في ذلك مثل شرطي المرور الذي يسمح بمرور السيارات في هذا الاتجاه أو ذاك . فمن واجب الفلسفة هذا أن تعمل على توضيح الأفكار وتحديدها بكل دقة وإلا ظلت تلك الأفكار غامضة ومبهمة .

إنّ ما يصيب مجتمعات العالم، وخاصة منها المجتمعات النامية هو أنها تفتقد هذه النظرة الموحدة والبصيرة لأنّ كل محاولة تضعضعها من أجل تجاوز ما تعانيه من تخلف ، فإنّك تجدها ترنو ببصرها إلى المجتمعات المتقدّمة لتستعير منها الفكر والفلسفة كما استعارت منها ما وسائل التكنولوجيا . فكل فكر وكل فلسفة إن هي إلا نتاج المجتمع، وذلك عندما تحمل قيمه واتجاهاته وتهدف آماله وطموحاته، وتعبّر عن خصائصه ونوازه . فما فلسفة التربية إذن سوى تطبيق النظرة الفلسفية والطريقة الفلسفية في ميدان الخبرة الإنسانية التي نسميها نحن تربية، وهي تتضمن البحث عن مفاهيم تسهم في الاتساق بين المظاهر المختلفة للحياة التربوية والحياة الأخلاقية ، سعيا إلى إيجاد خطة متكاملة وشاملة ، كما تتضمن توضيح المعاني التي تقوم عليها التغييرات التربوية المبينة الفروض

الأساسية التي تعتمد عليها تلك المفاهيم ، كما تبين أيضا علاقة التربية بغيرها من الميادين التي هي محل اهتمام إنسانيّ.

إنّ هـ دفننا من وراء إعداده هذه المذكرة ليس إلا المهمة بقدر الإمكان في اسد تعرض إحدى التجارب التربوية والأخلاقية التي كشفت عنها فيلسوفنا المعاصر برتراند راسل وما ترتب عنها من قيم وما تداعى عنها من تجارب أخرى بعده .

من هذا كما ان لزاما علينا أن نلقي نظرة على أهم المحطات التاريخية مستعرضين نماذج من فلسفتها في ذلك المجال. ونقصد بهذه المحطات الفترة التاريخية القديمة والوسيلة على حدّ سواء.

أهمية الموضوع: يجب التذكير في البداية بأنّ للتربية أثر كبير في حياة المجتمع لأنها المعيار الرئيسيّ الذي تقاس به حضارة الأمم، إذ بواسطتها تترسخ المبادئ الصحيحة لهذه الأمة أو تلك ، وبواسطتها أيضا نستطيع ان نهيب الفرد ونعلمه القدر الكافي من المهارات والتقنيات ، وأساليب سلوكية تساعده على الاستمرار وعلى المساهمة في بناء مستقبل ملائم.

أسباب اختيار الموضوع: إنّ الإقدام على أيّ بحث من البحوث، أو أيّ عمل من الأعمال لابدّ له من أن يرتبط بجملة من الأسباب، ولعل أهم الأسباب التي دفعتني إلى اختيار هذا الموضوع هو ما أدركته وفهمته من التربية وما لها من دور خلال مراحل الحياة وخاصة مرحلة الطفولة، إذ الفرد ليس بمقدوره في تلك الفترة من حياته أن يصنع شيئا أو أن يكون كما يريد، أضيف إلى ذلك ان التربية هي بمثابة الدعامة الروحية التي تغذي شخصية الفرد وتعدّه لأن يكون عضوا فاعلا في المجتمع، أي تمكينه من أن يلعب الدور المنوط به داخل مؤسسات المجتمع، كما يعدّ فيما بعد أيضا مصدرا فاعلا في تربية الأجيال الصاعدة.

هذا فيما يتعلق بالأسباب الداتية، أما فيما يتعلق بالأسباب الموضوعية فيمكن تلخيصها على الشكل التالي:

- إنّ راسل ينتمي إلى المدرسة التحليلية، حيث هذه الفلسفة قامت على إنقاذ العقل الإنسانيّ وتطهيره من الأخطاء الفلسفية السابقة، وأقصد بذلك مجموع التصورات المرتبطة بالميتافيزيقا «التقليدية»، مع الرغبة في بناء تصورات واضحة ترى في مسألة القيم نظرة وصفية علمية.

- الإيمان الشديد بأنّ مسألة القيم تعتبر جزءاً لا يتجزأ من ذات الفرد، إذ أنّ حياته التي يحيها وعالمه الذي يعيشه هما كل شيء بالنسبة له، وبالتالي فإنّ اختيار القيم الصحيحة التي تراعى فيها المصلحة الفرديّة والمصلحة الجماعية معا هي الكفيلة ببناء المجتمع الحقيقيّ.

- اعتمدت فلسفة راسل المنهج التحليليّ في حل كل مواقف الحياة ومشكلاتها، إذ التحليل ما هو سوى تفكيك للوقائع، وتحقيق في الأسباب و الغايات التي ترتبط بها.

- إنّ المغزى التربويّ والأخلاقيّ لهذه الفلسفة يبدو واضحا جليا. فما أحوج مجتمعنا المعاصر اليوم إلى تحليل الأحداث الجارية فيه «خاصة ظواهره السلبية اجتماعيّا واقتصاديّا وثقافيا»، والوقوف على أسبابها المباشرة وبالتالي المبادرة في وضع حلول منطقية واقعية لها. فنحن في حاجة إذن إلى التحقق من المعايير والموجهات التي يجب ان ينبني عليها سلوك الأفراد والجماعات، وحتى المؤسسات، ووضع شروط وضوابط لها تراعى فيها الحقوق والواجبات.

- لقد بنت المدرسة التحليليّة فلسفتها في اتجاه ظل يدافع عن الحرية الفرديّة، وضرورة تحرر الفرد من القيود الموضوعيّة التي تعيق سبيله وتفرض عليه قيما لا تلائمه. فالهدف إذن هو إقامة حياة أخلاقيّة حرة ومسئولة بدلا من حياة الجبر والقهر.

- تربط المدرسة التحليليّة المصلحة الفرديّة بالمصلحة الجماعية، فهي تنادي في نفس الوقت بضرورة التضحية من أجل المجتمع، وهنا يمكننا أن نستخلص ظاهرة الغيرة الاجتماعية داخل هذه الفلسفة.

- وأخيرا كان سعينا هو إزالة بعض جوانب الغموض البادية داخل هذه الفلسفة، حتى نكشف عن مضامينها وأهدافها الحقيقيّة، وتصبح بعد ذلك في متناول كل قارئ. وحتى تظهر أيضا جوانبها الايجابية المتعددة في مسألة القيم التربويّة والأخلاقيّة، وبالتالي إمكانيّة اعتمادها كنظرية وكقاعدة قيمية في مشاريعنا التربويّة، وهذا لا يعني أنها قدّمت حلولا حاسمة، وإن هي إلا محاولة أردنا من وراءها أن نلقي الضوء على موقف أخلاقيّ عصريّ، متطورّ اعتنقته حركة فلسفيّة كان لها صداها في مختلف ربوع العالم.

الدراسات السابقة: يعتبر برتراند راسل من بين الشخصيات العالمية المشهورة، وهذا نظراً لبحوثه المتعددة والمتنوعة، إذ ألف في مجالات علمية كالمنطق والرياضيات والفيزياء والعلوم الإنسانية والاجتماعية. ولهذا السبب فإن الدراسات حوله قد تعددت، بحيث الإلمام بها هنا في هذا التقديم غير ممكن، وعليه اكتفينا بعرض جانب واحد منه فقط.

لقد تناول الدكتور أحمد الأنصاري فلسفة راسل الأخلاقية تحت عنوان: الأخلاق الاجتماعية عند برتراند راسل وفيها يستعرض المنهج التحليلي بمبادئه وأهدافه، كما يتضمن أيضاً الفلسفة التربوية والخلقية بمقوماتها وأهدافها، أما النموذج الثاني من الدراسات السابقة فقد كان للدكتور محمد مهران تحت عنوان: فلسفة برتراند راسل وفيها يستعرض النسق الفلسفي العام الذي اعتمده هذه الفلسفة مع الإشارة إلى نماذج من مواقف راسل الفلسفية في اتجاهاتها العلمية وفي اتجاهاتها الإنسانية. أضيف إلى ذلك الدراسة التي قام بها الدكتور زكي نجيب محمود بعنوان برتراند راسل، وفيها يصنّف راسل ضمن قائمة النوابع الفكرية الغربية، مبيّناً الاتجاه العام الذي تسير فيه فلسفة راسل خاصة موقفه من بعض المسائل المتعلقة بالفكر الميتافيزيقي.

الإشكالية: إنّ موضوع بحثنا تركز أساساً حول القيم التربوية والأخلاقية عند برتراند راسل، وفي هذا المجال لاحظنا كيف أنّ راسل قد عاش فترة عصيبة غابت فيها كلّ القيم التي من شأنها أن تحمي الأفراد والجماعات وتضع حداً لمختلف الانتهاكات التي كانت حاصلة، وعلى إثر ذلك لاحظنا بأنّ راسل استطاع بفلسفته أن يتجاوز عصره، وبالتالي فإنّ الإشكالية المطروحة هنا هي على الشكل التالي:

هل تُعدّ فلسفة راسل التربوية والأخلاقية امتداداً وتقليداً للفلسفات السابقة أم أنها تضمّنت روحاً جديدة؟ وإذا كان الأمر كذلك فما هو الوجه الجديد الذي برزت عليه هذه الفلسفة، و إلى أيّ مدى كان لها صدى داخل المؤسسات الفاعلة في المجتمع؟ ثمّ كيف لمجتمعاتنا العربية ان تستفيد من هذه التجربة، وبالتالي تتحاور معها في الرّهان على بناء مستقبل واعد يكون في مأمن من كل الشرور التي يمكن افتراضها؟

المنهج المتبع: إنَّ المنهج المتبع هو منهج مركَّب جمعنا فيه بين التحليل التاريخي الوصفي وبين النقدي التقيمي، وإنَّ كلَّ شكل من هذه الأشكال لم يُطبَّق بشكله الشامل. فالمنهج تاريخيٌّ نظرًا لأننا استعرضنا نماذج من فلسفات تربويَّة وأخلاقيَّة عرفها التاريخ في أهمِّ محطاته «قديمًا، وسيطًا وحديثًا» حتَّى وصلنا إلى فلسفة راسل في هذا المجال. واعتمدنا الوصف أيضًا لأنَّ وضع القيم في كلِّ مرحلة من هذه المراحل له مميّزاته الخاصَّة التي تستدعي الوصف والتَّحديد. أمَّا المستوى النقدي التقيميُّ فظهرت جوانبه في التَّعقيبات التي ختمنا بها كلَّ محطةٍ على حدِّة، بما في ذلك فلسفة راسل التي لم تكن خاليةً من الاعتراضات، إذ هي لا تمثِّل سوى تجربةٍ شخصيَّةٍ فقط.

صعوبات البحث: لقد كان سعينا ونحن نبحت في هذا الموضوع أن نحقق القدر الكافي من النزاهة والموضوعيَّة في البحث وأن نلَمَّ إلما ما كاملا وشاملا بكلِّ حيثيات الموضوع وعناصره، لكنَّ المستوى التطبيقي والميداني للعمل حال دون ذلك، وبالتالي ترتب عنه جملة من الصعوبات يمكن إجمالها في ما يلي:

إنَّ موضوع التَّربية يعدُّ موضوعًا فلسفيًا وذلك نظرًا للطابع النقدي الذي يميّز به، فعلاقته بالفلسفة إذن هي علاقة حيوية.

إنَّ التَّربية لا ترتبط بالفلسفة فقط، بل ترتبط بمجالات علميَّة متعددة، منها علم النَّفس وعلم الاجتماع، ومنه صعبت علينا إمكانيَّة حصر فلسفة راسل التَّربويَّة والأخلاقيَّة وذلك باعتبارها فلسفة جامعة.

هناك صعوبة أخرى تتعلق بالمنهج، باعتبار أنَّ راسل قد طبق المنهج التحليلي، ويعدُّ أيضًا من المناصرين للمنهج العلمي. لذا فإنَّ المنهج التحليليُّ بدا قاصرا غير منطبق بشكل تفصيليٍّ على موضوع التَّربية والأخلاق باعتبارها مواضيع مرتبطة بحياة النَّاس النَّفسيَّة والاجتماعيَّة. وبهذا فإنَّ قواعد التحليل لم تبق ثابتة على نمط واحد، حتَّى إنَّ راسل ذاته يعترف بذلك عندما يصرِّح بأنَّ المعارف الإنسانيَّة لا يتحقق فيها الصِّدق بشكل كامل وشامل، كذلك إنَّ نظرة راسل ذاتها لم تعرف الثبات باعتبار إنَّ ما كان يرى فيه صعوبة في التحقيق كان يتجاوزه ولا يلتزم به.

أمّا من حيث نتائج الدراسة عند راسل فإنّ ما تمّ تحصيله في مجال العلوم الطبيعية والرياضية لم ترقَ إليه الدراسات التربويّة والأخلاقيّة وذلك من حيث مستواها العلميّ.

يمكن أن نستعرض أيضا صعوبة تمثّلت في الأسلوب الذي عرض به راسل موضوعه الأخلاقيّ إذ غلب عليه الطابع الأدبيّ المتمثّل في تنميق العبارات وتجميلها، وهو ما يتعارض مع المنهج العلميّ.

من هنا حاولنا قدر الإمكان أن نستعرض جانباً من الصعوبات، فلعلّها تحسب علينا في الجهة التي تخفف من نقائص بحثنا هذا.

خطة البحث: إنّ أيّ بحث أكاديميّ يسير وفق منهجيّة خاصّة أو ما يسمّى بخطة البحث، لذا فإنّ الخطة التي اعتمدها اتبعنا فيها الخطوات التالية:

مقدمة: وفيها تطرّقنا لأهميّة التربيّة بالنسبة للفرد والمجتمع، وذلك باعتبارها رسالة يجب كتابتها وتبليغها على الوجه الكامل، كما أشرنا أيضا إلى علاقة الفلسفة بالتربيّة. ومن هنا كان لزاما علينا أن نعرض على المحطات التاريخية الرئيسيّة «العصر القديم، والوسيط، والحديث» وصولا إلى المرحلة المعاصرة التي تمثّل مرحلة برتراند راسل، وعرض نماذج من الفلسفات المتأثرة بأفكار برتراند راسل، بما في ذلك الإشارة إلى مقتطفات من الفكر العربيّ وصولا إلى نموذج مغربيّ يتمثّل في فكر طه عند الرّحمن بتجربته الصوفيّة.

أمّا عن هيكل البحث فقد وزّعناه على ثلاثة فصول رئيسيّة، فصل أوّل تضمّن ثلاثة مباحث، إذ المبحث الأوّل استعرضنا فيه مفهوم التربيّة والقيم الخلقية، أمّا الفصل الثاني فقد تضمن مسألة التربيّة والقيم في العصر القديم والعصر الوسيط مع الإشارة إلى نماذج تمثّل هاتين الحقيقتين، أما المبحث الثالث فقد استعرضنا فيه نماذج من الفلسفة التربويّة والخلقية للعصر الوسيط، أمّا الفصل الثاني فقد كان تحت عنوان: القيم التربويّة والأخلاقيّة عند برتراند راسل، وتضمّن هو الآخر ثلاثة مباحث دار أولها حول السيرة الذاتية للفيلسوف، أمّا المبحث الثاني فقد تطرّقنا فيه إلى قيم التربيّة عند راسل، أمّا المبحث الثالث فتضمّن القيم الأخلاقيّة لديه، وأمّا الفصل الثالث فقد ركّزنا فيه على نماذج من التجارب النظريّة لمسألة القيم التربويّة

والخلقيّة، وكيفية تأثرها بتجربة راسل، إضافة إلى ما ظهر فيها من مبادئ وقواعد جديدة. وهنا لم ننس استعراض إحدى النماذج العربية في ذلك، وخلصنا من بحثنا بخاتمة كانت بمثابة الحوصلة النهائية لمجموع البحث بمختلف مضامينه آمليين في نهاية المطاف أن نكون أوفر حظاً من حيث البناء الصّحيح للمجتمع وفق معايير تربوية وأخلاقيّة مثلى.

الفصل الأول

« مفهوم التربية والقيم الأخلاقية »

المبحث الأول

« مفهوم التربية والقيم الأخلاقية »

مفهوم التربية:

«التربية لغة مشتقة من كلمة ربي بمعنى زاد ونمى، وربيت فلانا أي أنشأته أو غدوته.»¹

« ودارُ رَبَّةٍ: ضَخْمَةٌ؛ قال حسان بن ثابت:

وفي كلِّ دارِ رَبَّةٍ، خَزْرَجِيَّةٍ، * وأَوْسِيَّةٍ، لي في ذِراهُنَّ والِدُ
وَرَبِّ وِلْدِهِ وَالصَّبِيِّ يَرْبُهُ رَبًّا، وَرَبَّهُ تَرْبِيًّا وَتَرْبَةً، عن اللحياني:
بمعنى رَبَّاهُ. وفي الحديث: لَكَ نِعْمَةٌ تَرْبُّهَا، أي تَحْفَظُهَا وَتُرَاعِيهَا
وَتَرْبِّيَهَا، كما يُرَبِّي الرَّجُلَ وِلْدَهُ؛ وفي حديث ابن ذي يزن:

أَسَدٌ تُرَبِّبُ، في العَيْضَاتِ، أَشْبَالًا

أي تُرَبِّي، وهو أَبْلَغُ مِنْهُ وَمَنْ تَرْبُّ، بالتكرير الذي فيه.

وَتَرْبَّبَهُ، وَاوْرَثَبَهُ، وَرَبَّاهُ تَرْبِيَّةً، على تَحْوِيلِ التَّضْعِيفِ، وَتَرْبَّاهُ،
على تَحْوِيلِ التَّضْعِيفِ أَيْضًا: أَحْسَنَ الْقِيَامِ عَلَيْهِ، وَوَلِيَهُ حَتَّى يُفَارِقَ
الطُّفُولِيَّةَ، كان ابْنَهُ أَوْ لَمْ يَكُنْ؛ وَأَنشَدَ اللّٰحْيَانِي:

تُرَبَّبُهُ، مِنْ آلِ دُودَانَ، شَلَّةٌ تَرْبَّةٌ أُمَّ، لَا تُضِيعُ سِخَالَهَا ²

لغة: "يقال ربّ ولده والصبي يُرَبه، ربّا، ورببه تربية أي ربّاه. وفي
الحديث: لك نعمة تربيها أي تحفظها وتراعيها وتربيها كما يُرَبِّي الرَّجُلَ
وِلْدَهُ، وفي الحديث ابن ذي يزن: أسد تربب في الفياضات أشبالا، أي
تربّي وهو أبْلَغُ مِنْهُ تَرْبٌ وَتَرْبِيَةٌ وَأَرْتَبَهُ وَرَبَّاهُ تَرْبِيَّةٌ"³، ومفهوم التربية في
اللغة العربية من الفعل الماضي «رَبَّى» ومضارع «يربّي» وتعني
أصلح الشيء وقومه أي اعتنى به وأصلحه، وربّ الأب ولده أي رعاه

1 مفيدة محمد ابراهيم، أزمة التربية في الوطن العربي، دار مجدلاوي للنشر، عمان، ط1، 1999، ص11
2 ابن منظور 630هـ - 711هـ لسان العرب، اعتنى بها أمين محمد عبد الوهاب ومحمد الصادق العبيدي ط3 دار إحياء التراث العربي،
مؤسسة التاريخ العربي، بيروت 1999، ج5، ص13، ج62، ص96.

3 شيشوب، أحمد: علوم التربية. المؤسسة الوطنية للكتاب الجزائر، ط1، 1986، ص7.

واعتنى به وأحسن القيام عليه، كما تشتقّ من الفعل الماضي ربا ومضارعها يربو وتعني زاد ونما ومنه يربو ربواً ورباء.

« الرَّبُّ يطلق في اللغة على المالك والسَّيِّدَ والمُدبِّرَ والمربِّيَ والقيِّمَ والمنعم.... والرَّبُّ ينقسم إلى ثلاثة أقسام: يكون الرَّبُّ مالِكاً، ويكون الرَّبُّ السَّيِّدَ المطاع، ويكون الرَّبُّ المصلح ربَّ الشَّيء أي أصلحه»¹.

اصطلاحاً: «إنَّ التَّربية هي مسار يقوم على تطوُّر وظيفة أو عدَّة وظائف تطوُّراً تدريجياً بالدَّربة « التَّجربة» ، وعلى تجويدِها واتقانها»². وبهذا المعنى فإنَّ التَّربية من عمل الآخر أو من عمل الكائن ذاته الذي يكتسبه. فالتَّربية كما يراها البعض في يومنا هذا هي وعاء، وأساليب وإجراءات ينقل بها تراث الأمة عبر الأجيال « من الأجداد إلى الأحفاد ومن الآباء إلى الأبناء » إذ بواسطتها تتطوُّر الحضارة وذلك بفضل العلوم المتفجرة والمعارف المتزايدة، وإن شئت القول فإنَّ التَّربية هي عمليَّة إعداد للحياة كما يجب أن تعاش في المجتمع المعين، فبواسطتها يعلم المجتمع الجيل الناشئ فيه جملة المعارف والقيم الواجب احترامها والواجب نقلها أيضاً للجيل اللاحق.

فالتَّربية اصطلاحاً هي تبليغ الشيء إلى كماله، أو هي تنمية الوظائف النَّفسية بالتمرين حتَّى تبلغ كمالها شيئاً فشيئاً. تقول ربَّيت الولد، إذا قويَّت ملكاته، ونميَّت قدراته، وهدَّبت سلوكه حتَّى يصبح صالحاً للحياة في بيئة معينة، وتقول تربي الرَّجُل إذا أحكمته التجارب ونشأ نفسه بنفسه³، أي أنَّ التَّربية تعتمد على مسلمة، وهي أنَّ الإنسان قابل للتغير إن كان ذلك كثيراً أو قليلاً، فالإنسان إذن قابل للتَّربية. " ما دامت أنَّها علم يبحث في أصول هذه التنمية ومناهجها وعواملها الأساسية وأهدافها الكبرى".⁴ ومن شروط التَّربية الصحيحة، أن تنمِّي شخصيَّة الطُّفل من الناحية الجسميَّة

1- ابن منظور، لسان العرب، ط3، 1999، ج5، ص95.

2 اوندري لالاند، موسوعة الفلسفة، ترجمة خليل أحمد خليل(ج1)، منشورات عويدات، بيروت، ط2، 2011، ص322

3- د. صليبا، جميل، المعجم الفلسفي، ج1، بيروت، لبنان، ط1، 1994، ص266.

4- مذكور إبراهيم، المعجم الفلسفي، مجمع اللغة العربيَّة، جمهورية مصر العربيَّة، القاهرة، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية،

ط 1983 ، ص42.

والعقلية والخلقية، حتى يصبح قادرا على مؤالفة الطبيعة و يجاوز ذاته، ويعمل على إسعاد نفسه وإسعاد الناس، "وئعد التربية ظاهرة اجتماعية تخضع لما تخضع له الظواهر الأخرى في نموها وتطورها"¹.

فهذه هي طبيعة التربية التي يصبوا إليها الإنسان قصد تحقيق أنسنته، هي عمل واع، ولكن هذا الطرح يحيلنا إلى الإقرار بطرح السؤال التالي: هل توجد إذن تربية تلقائية؟

" للتربية طريقتان: الأولى أن يربى الطفل بواسطة المربي، والثاني أن يربي نفسه بنفسه. فإذا أخذت التربية بالطريق الأول كانت عملا موجهاً، يتم في بيئة معينة، وفقا لفلسفة معينة، وإذا أخذت بالطريق الثاني كانت عملا ذاتيا يترك فيه الطفل على سجيته ليتعلم من نشاطه ألقصدي"².

ولتوسيع هذه النظرة نحاول أن نجيب على هذه المسألة المرتبطة بعلاقة التربية بالوراثة.

" التربية والوراثة متقابلتان، والفرق بينهما أن ماهية الأولى التغير، وماهية الثانية الثبات. فإذا كان الموجود الحي يتغير بتأثير غيره تارة، وبمؤالفة الظروف التي يعيش فيها تارة أخرى، فمرد ذلك إلى التربية، وإذا كان يميل بفطرته إلى الائصاف بصفات نوعه. فمرد ذلك إلى الوراثة"³ وقضية الوراثة أو البيئة ومدى تأثيرهما في العملية التربوية، طرح اختلاف حول آراء الفلاسفة والمنظرين في تحديد كنهه، وهذا حسب اتجاه كل فيلسوف إذا أخذنا رأي دوركايم فهو يعتبر أن التربية هي عمل تقوم به الأجيال لتكوين الصغار الذين لم ينضجوا بعد للحياة الاجتماعية، "وتهدف أساسا إلى تطوير عدد من الملكات الجسدية والفكرية والأخلاقية والروحانية لدى الطفل، أي الملكات التي يتطلبها منه المجتمع المدني عامة، والوسط الاجتماعي الذي سيعيش فيه خاصة."⁴ فمجل الحديث أن

1- صليبا، جميل، نفس المرجع السابق. ص 267.

2- المرجع السابق، ص 267.

3- شبشوب، أحمد، علوم التربية، مرجع سبق ذكره، ص 22.

4- المرجع نفسه، ص 22.

للمجتمع الدور الكبير في إعداد الطّفّل حسب متطلّباته، بقطع النظر عن مؤهلاته أو وراثته .

فلسفة التّربية وأهميتها:

لقد زاد اهتمام المفكرين بالتّربية في القرن العشرين في جميع المجتمعات سواء المتقدّمة منها أو الناهضة، وكان ذلك استجابة لما يعج به القرن العشرين من أحداث سياسيّة واجتماعيّة واقتصاديّة أثرت على نواحي الحياة. فالإيمان بالديمقراطية دفع إلى إلغاء الكثير من الظواهر القديمة حيث ظهرت حركات التحرر في بلاد كثيرة من العالم، وبدأ الإنسان المعاصر يناقش القيم القديمة والنظريات الكلاسيكية فأراد أن يقبّنها محاولاً معرفة ما يصلح لحياته الجديدة وي طرح ما هو غير صالح مؤسساً بذلك قيماً جديدة تناسب العصر. وفي خضمّ هذه الظروف أصبح من الضروريّ تأسيس فلسفة تربوية تنفعل مع الاحداث الجديدة وتتجاوب مع الأمواج العنيفة المتسارعة أحياناً والمتصارعة أحياناً أخرى.

من هنا وجب طرح الأسئلة التالية :

كيف نربي أطفالنا حتّى يحتفظوا بشخصيّات متكاملة وسط هذا العالم المليء بالاتجاهات والمفاهيم المتعارضة والمتصارعة؟

لقد بدأ الإنسان المعاصر يتساءل عن قيمة ما يدور حوله من مفاهيم ومؤسسات وعادات وتقاليده وأنظمة وبهذا فلقد اتّجه الفيلسوف التربويّ إلى نبذ الطرق القديمة التي كانت ترمي إلى نقل التراث الاجتماعيّ نقلاً جامداً و إلى محاولة السيطرة الاجتماعيّة بطرق آلية غير منتظمة. فالفيلسوف التربويّ إذن ساعد المفكرين على بعث نقدهم الفاحص للقيم المختلفة وتقديم طرق فعّالة في التوجيه التربويّ ، من هنا أيضاً اعتبرت التّربية حاجة اجتماعيّة إنسانيّة ووسيلة لتحقيق التماسك الاجتماعيّ، إذ بواسطتها يكتسب الأفراد طرائق الحياة وقيم المجتمع الذي يعيشون فيه خاصة عندما نراهم يتعلمون معارف ومهارات تجعلهم أكثر كفاءة في تحقيق طموحاتهم وتحقيق رضا المجتمع لهم، كما يتعلمون قيم المجتمع وطرق حياته. كما أن التّربية أيضاً تساعد الفرد على الاستفادة من أوقات فراغه وتطوير حياته الروحيّة وتحصيله قدرة التّقد والتّحميص لما يواجهه من مشكلات، فلو نظرنا إلى التعاريف التي أشرنا إليها سابقاً بخصوص التّربية لو جدنا أن كلّها يربط

التربية بالمجتمع وهو ما يثير الاشكال التالي: هل المجتمع هو الذي يشكل التربية؟ أم التربية هي التي تشكل المجتمع؟ من هنا ظهر اتجاهان اتجاه الذي يؤكد على أن التربية هي التي تشكل المجتمع وآخر يرى أن المجتمع هو الذي يشكل التربية .

«إنّ التربية لا تشكّل المجتمع وإثما المجتمع هو الذي يشكّل التربية وفقا لمصالح أولئك الذين يمسون بزمام السلطة فيه»¹

لكنه مهما يكن من أمر فإنّ علاقة الفرد بالمجتمع في هذا السياق هي علاقة جدلية أي علاقة تأثير وتأثر فيما يخص الإنتاج التربوي، خاصة وأنا أشرنا في البداية إلى أن التربية هي مسار يقوم على تطوير وظيفة أو عدّة وظائف.

إنّ الوضع الأمثل لعلاقة الثقافة بالمجتمع هي علاقة تفاعل يجعل التربية تنطلق من المجتمع وثقافته بكل ما فيها من قيم وعقائد وعادات وطرائق للعيش والتعايش من أجل أن تطوّر ذاتها وتطوّر المجتمع، وليس أن تفرض على هذا المجتمع توجيهات وفروض من الخارج لا يستطيع استيعابها وفهمها وبالتالي لا يستطيع التفاعل معها . من هنا يحصل الرّكود والعجز في الإنتاج الماديّ والمعنوي الذي يتطلبه المجتمع وتتطلبه صيرورته وبقاؤه.

إنّ البحث عن السعادة خاصة ماهوية في الوجود الإنسانيّ، وتحقيق هذه الغاية مطلب مشترك بين البشر رغم تعدد وتباين ثقافتهم ودياناتهم والدليل على ما نقول هو وجود هذا الموضوع في جميع الدراسات الإنسانية .

ففي المجتمعات الشرقية كانت التربية الخلقية عند فلاسفة الصين سلوكا ضرورياً أسست من أجله المدارس ، وعند الهنود كانت محاولة تجاوز الذات والجاه التي قام بها غوتاما بوذا في رحلته لتحطيم الأصنام التي كلّت بالحكمة ، وعند الفراعنة كانت التربية الخلقية من أهمّ المطالب التي ركّز

1 مفيدة محمد ابراهيم، أزمة التربية في الوطن العربي، دار مجدلاوي للنشر، عمان، ط1، 1999، ص17

عليها فلاسفة مصر أمثال « بتاج حنّب وأمينو موبى » فالترربية أداة لبلوغ السّعادة الإنسانيّة حيث الارتقاء إلى الكمالات الإنسانيّة لا يتسنى لأيّ فرد دون طريق التّربية، والأخلاق هي الفضاء العام الذي يحتوي المبادئ الأولى للتّربية، لهذا فإنّ التطوّر الذي شهده المجتمع الغربي عبر العلم والتقنيّة وفي الأمور الماديّة و الحياتية لم يتحرّك في الحياة الأخلاقيّة والأدبية على نفس الوتيرة بل كان يسير في خطّ تراجعى. إنّ الفيلسوف برتراند راسل نموذج للمفكّر أو الفيلسوف المرتبط بهوموم مجتمعه وعصره ولهذا كانت التّربية والقيم الخلقيةّ عنده كمطلب لتجاوز الانتكاسة التي عرفها الغرب .

الفلسفة والتّربية:

في تحليلنا لهذه الفكرة التي تشير إلى حقيقة العلاقة بين الفلسفة والتّربية، من الضروريّ تبيان الحقيقة القائلة بأنّ الفلسفة والتّربية وجهان مختلفان لشيء واحد، لأنّ في مفهومنا الشامل الذي نطلقه على الفلسفة، بأنّها فلسفة الحياة. فهي تمس كل جوانب الإنسان المتعددة من حياته الفكرية والاجتماعيّة، هذا من جهة، ونقول عن التّربية أنّها هي الوسيلة أو السبيل الذي نراهن عليه في نقل الفلسفة وترجمتها في شؤون الحياة، ومن ثمّ لتبيان الترابط الحميم بين الفلسفة والتّربية. وعليه " فإنّنا نقبل التعريف القائل بأنّ التّربية هي فلسفة عمليّة تلامس الحياة الإنسانيّة بكل تفاصيلها، وإذا كان هذا مضمار عمل التّربية، فإنّنا نقول دون تردد أنّ الفلسفة والتّربية وجهان لعملة واحدة".¹ إلى جانب اهتماماتها الخاصة تنظر الفلسفة في الافتراضات الأساسيّة لفروع المعرفة الأخرى، فعندما توجه الفلسفة اهتمامها للعلوم، فنحصل على فلسفة العلوم، أو تفحص الفلسفة المفاهيم القانونيّة، فنحصل على فلسفة القانون. وكذلك نحصل على فلسفة

1- الفرغان، محمد، الخطاب الفلسفي التربوي، الشركة العالمية للكتاب بيروت، ط 1999، ص 35.

التربية، إذا اهتمت الفلسفة بالشؤون التربوية كطرق التعليم، ومناهج التدريس، والبحث في شخصيّة المتربّي بمعرفة ميولاته ورغباته. وعلى هذا الطريق الذي تنسّق به الفلسفة بين العلوم المختلفة، نجد فلسفة التربية تفسّر هذه المكتشفات من حيث أثرها في التربية، ولتعزيز هذا الانسجام بين الاتجاهين نستعرض بعض الآراء لباحثين من أمثال ربول الذي يقول في هذا السياق: "عندما نسأل الفيلسوف عن ماهية الإنسان، وعمّا يميزه عن الحيوان، نراه يُجيب بأنّ الإنسان يمتاز عن البهائم بالثقافة واللغة والشغل، وأضيف بأنّه لا لغة ولا ثقافة ولا شغل بدون تربية"¹. ويضيف كائناً على هذا بأكثر وضوح عندما يقول: "إنّ ما يميز الإنسان عن غيره من الحيوانات هو أنّ الإنسان لا يمكن أن يسمو إلى مستوى الإنسانيّة إلاّ عن طريق التربية"². وللتعمق أكثر في تبيان هذه الجدلية، نقول أنّ من طبيعة الإنسان كونه حيوان اجتماعي. وأنّ التربية لن تتم إلاّ في إطار هذا الكل، وهذا ما أبانت عليه الاكتشافات الأنتربولوجية وأيدته مواقف الفلاسفة، بحيث بيّنت أنّ الإنسان المعزول عن التربية الاجتماعيّة يبقى في مستوى البهائم، فقد اعتبر الآن أنّ الإنسان لا يمكنه بلوغ مرتبة الإنسانيّة إلاّ بالاعتماد على المجتمع البشري والتواجد فيه وهذا ما أشار إليه ملسون حيث أكد أنّه لا يمكن « لأيّ إنسان أن يبلغ أيّ مستوى من الإنسانيّة إلاّ إذا قام إنسان بتربيته، لأنّ الإنسانيّة ليست شيئاً موروثاً، وإنّما هي ميراث لا بدّ أن يسعى الإنسان للحصول عليه بمعونة إنسان آخر»³.

إضافة إلى كل هذه الحقائق، فالتربية كذلك تطرح قضية الأهداف، وهنا تكون فلسفة التربية هي الأداة الفكرية الموصلة إلى إجلاء هذه القضية، وهذا ما استنتجته من كلام ربول حينما يقول: « تهدف فلسفة التربية إلى جعل المربي يعي ما يقول، وكذلك ما يريد الوصول إليه، أي أهداف عمله التربويّ، ذلك أنّ علوم التربية تدرس الطّفل والمجتمع

1- شبشوب أحمد، علوم التربية، مرجع سبق ذكره، ص 47.

2- المرجع نفسه، الصفحة ذاتها.

3- المرجع نفسه، الصفحة ذاتها.

المدرسي وحركية الفصل. . . أي الوسائل التي ترشد العمل التربوي، بينما الفلسفة تفكر في الغاية القصوى التي يهدف العمل التربوي الوصول إليها¹. «

لقد زاد اهتمام المفكرين بالتربية في القرن العشرين في جميع المجتمعات سواء المتقدمة منها أو الناهضة وكان ذلك استجابة لما يعجُّ به القرن العشرين من أحداث سياسية واجتماعية واقتصادية أثرت على كل نواحي الحياة ، فالإيمان بالديمقراطية دفع إلى إلغاء الكثير من الظواهر القديمة فظهرت حركات التحرر في بلاد كثيرة من العالم.

لقد بدأ الإنسان المعاصر يناقش القيم القديمة والنظريات الكلاسيكية فأراد أن يقبلها لمعرفة ما يصلح لحياة جديدة وي طرح ما هو غير صالح، مؤسساً بذلك قيما جديدة تتناسب مع العصر، وفي خضم هذه الظروف أصبح من الضروري تأسيس فلسفة تربوية تتفعل مع الأحداث الجديدة وتتجاوب مع الأحداث العنيفة المتسارعة أحيانا والمتصارعة أحيانا أخرى. ومن هنا وجب طرح الأسئلة التالية وأهمها: كيف نربي أطفالنا حتى يحتفظوا بشخصيات متكاملة وسط هذا العالم المليء بالاتجاهات والمفاهيم المتعارضة والمتصارعة؟

لقد بدأ الإنسان المعاصر يتساءل عن قيمة كل ما يدور حوله من مفاهيم ومؤسسات وعادات وتقاليد وأنظمة ، ولقد اتجه التفلسف التربوي إلى نبذ الطرق القديمة التي كانت ترمي إلى نقل التراث الاجتماعي نقلا جامدا و إلى محاولة السيطرة الاجتماعية بطرق آلية غير منظمة. فالتفلسف التربوي ساعد المفكرين على بعث نقدهم الفاحص للقيم المختلفة وتقديم طرق فعالة في التوجيه التربوي.

إن فلسفة التربية تساعدنا أيضا على رؤية العمل التربوي الذي يجب أن نقدم به في هذا العصر وأن نراه أيضا في كليته وشموليته وفي علاقته بمظاهر الحياة الأخرى.

1- المرجع نفسه، ص 48.

تمدُّنا فلسفة التربية بالوسيلة التي تبصرنا بأنواع الصراع المختلفة التي تنشأ في مجال التربية بين المستوى النظري والمستوى التطبيقي، بحيث نحاول إزالة الفوارق بينهما قدر الإمكان.

فلسفة التربية تقودنا إلى القدرة على طرح الأسئلة وتذوقها، فنسأل عن السبب والأساس الذي تقوم عليه فلسفة التربية، و إلى أي محتوى ثقافي يمكن إدماجها وتفعيلها؟ كما يمكن التساؤل أيضا عن المفاهيم والفروض الأساسية التي تقوم عليها النظريات التربوية المختلفة. تكوين الإنسان يُعدّ مبدأ محوريا تنشده التربية، وهذا ما يدفعنا إلى معالجة قضية مهمّة ذات صلة بالموضوع «التربية» ألا وهو الإنسان، وبالتالي نطرح السؤال الآتي: ما هو نمط الإنسان الذي نريد تكوينه؟

الإنسان والتربية:

إنّ ضعف الإنسان الجسديّ قد جعله بحاجة أكبر من أيّ حيوان آخر إلى الحياة في المجتمع، ولعلّ النزعة الاجتماعية لديه ليست متمثلة في الخوف أو القلق، بل بظهور الحياة في المجتمع المبنية على الأتّحاد، وقصد ترسيخ هذه المبادئ تظهر الحاجة إلى التربية، ومن ثمّ تضحى هذه الأخيرة ضروريّة للفرد ولمجتمعه الذي يعيش فيه. وذلك كي يتيح لكليهما أن يستخلصا الفائدة اللازمة من تلك الممتلكات الجمعيّة، كالصناعة اليدوية واللغة وغيرها من الصفات الروحيّة التي يعوّض بها الإنسان عن نقائصه البيولوجية الجسدية. ومن ثمّ فإنّ وضع مذهب في التربية ليس ممكنا إلا بمقدار ما يستند إلى فلسفة للإنسان ضمن الوجود.

لقد أثبت لنا علم النفس أنّ التّموّ النفسيّ لدى الإنسان يقوده من حالة نفسية غير متميّزة إلى توكيد شخصيّته أمام الكون عن طريق تقوية إدراك الواقع، تلك الوظيفة التي تمكنه من إدراك ذلك الكون والتكيف معه، واتخاذ موقف منه. وهذا لا يتم إلا عن طريق التربية، فالمستوى النفسيّ المشار إليه هو في الحقيقة مستوى الوعي الذي يتم فيه تركيب الكل، ذلك أنّ السبيل الوحيد للعثور على الإنسان، هو بالبداهة كأن نفترض أنّ الجسد ليس سوى انعكاس للوعي في العالم. و الكائن الاجتماعيّ ليس سوى انعكاس للوعي المحيط الذي يتعايش معه، وأنّ الوعي نفسه ليس سوى عودة الإنسان إلى ذاته، فمن هو الإنسان إذن؟ وما هي المشاعر التي تؤثر

في وجدانه؟ وتتحكم في نوازعه؟ فهذه الإشكالات في واقع الأمر ما هي إلا مشكلة التربية الأولى والأخيرة. أي المشكلة التي تشكل ما نسميه فلسفة التربية، أو فلسفة الإنسان. ومن ثم فمن واجب التربية أن تؤدي رسالتها، أي طبع الإنسان بأن تمنحه الاستقلال الذي تتوقف عليه سيطرته على ذاته، وبالتالي على أشياء طبيعية كانت أم اجتماعية.

أهداف التربية :

لقد كانت التربية على مرّ العصور ومازالت حتى الآن حاجة اجتماعية إنسانية، وهي في ذات الوقت وسيلة لتحقيق التماسك الاجتماعي، فبواسطتها يكتسب الأفراد طرائق الحياة وقيم المجتمع الذي يعيشون فيه خاصة عندما نراهم يتعلمون معارف ومهارات تجعلهم أكثر كفاءة في تحقيق طموحاتهم وتحقيق رضا المجتمع لهم، كما يتعلمون قيم المجتمع وطريق حياته. كما أن التربية تساعد الفرد على الاستفادة من أوقات فراغه وتطوير حياته الروحية وتحصيله قدرة النقد والتحميص لما يواجهه من مشكلات، فلو نظرنا إلى التعاريف التي أشرنا إليها سابقا بخصوص التربية لوجدنا أنّ كلّها يربط التربية بالمجتمع وهذا ما يثير لنا الإشكال التالي: هل المجتمع يشكل التربية أم أن التربية هي التي تشكل المجتمع؟

هنا ظهرا اتجاهان: الاتجاه الأول يؤكد على أن التربية هي التي تشكل المجتمع، والاتجاه الثاني الذي يؤكد بأن المجتمع هو الذي يشكل التربية. إن التربية لا تشكل المجتمع وإنما المجتمع هو الذي يشكل التربية وفقا لمصالح أولئك الذين يمسون بزمام السلطة فيه

فمهما يكن من أمر فإنّ علاقة الفرد بالمجتمع في هذا السياق هي علاقة جدلية، أي علاقة تأثير وتأثر فيما يخص الإنتاج التربوي، خاصة وأننا أشرنا في البداية أن التربية مسار يقوم على تطوير وظيفة أو عدة وظائف.

إن الوضع الأمثل لعلاقة الثقافة بالمجتمع هي علاقة تفاعل يجعل التربية تنطلق من المجتمع وثقافته بكل ما فيها من قيم وعادات وطرائق للعيش والتعايش من أجل أن تطوّر الإنسان وتطوّر المجتمع في نفس الوقت، ليس أن تفرض على المجتمع توجيهات وفروض من الخارج، لا يستطيع استيعابها

وفهمها ولا يستطيع التفاعل معها، ومن هُنَا يحصل الركود والعجز في الإنتاج المادّي والمعنوي الذي يتطلبه المجتمع وتتطلبه صيرورته وبقاؤه.

القيمة ومفهومها:

إن لفظة قيمة لفظة مستعملة كثيرا في حياة الإنسان خاصة في الفترة المعاصرة، فهي تدل في الأصل على اسم النوع: « قام بمعنى وقف واعتدل و استوى » ، أما من الناحية الإصلاحيّة فإنّ هذه الكلمة تدل على ما اتفق عليه أهل السوق وقدّروه باعتباره سلعة متداولة بينهم ، فالقيمة كما قال الزبيدي «ثمن الشيء بالتقويم» ومن هُنَا نرى أنّ القيمة تتخذ معنى اقتصاديّا، من جهة ثانية نجد أن موضوعات شتى توصف بأنّها موضوعات ذات قيمة كوصف الإنسان مثلا العمل والسلوك، فنقول حينها: الإنسان القيم، الدين القيم، العمل القيم» يقول سبحانه و تعالى : (فيها كُتِبَ قِيَمَةٌ ¹) ويقول: (فَأَقِمَّ وَجْهَكَ لِلدِّينِ الْقِيَمِ مِنْ قَبْلِ أَنْ يَأْتِيَ يَوْمٌ لَّا مَرَدَّ لَهُ مِنَ اللَّهِ يَوْمَئِذٍ يَصَّدَّعُونَ) ² كلّهذه الكلمات حين يتم تصفحها لا نجد فيها أي معنى اقتصادي أو أثر، بل هي كلمات تدل على الكمال في الشيء أو في الفعل أو في السلوك، فمفهوم القيمة لم يبق حكرًا على الدائرة الاقتصادية فقط بل شاع في مجالات أخرى ومن هذه المجالات، المجال الفلسفي المتعلق بفلسفة القيم، وهو ما نجده منتشرًا وسائداً في الفلسفات الغربية المعاصرة.

إن كلمة Valeur كلمة لاتينية الأصل مأخوذة من الفعل Valeo الذي يعني أنا قوي Je suis fort أنا في صحة جيدة Je suis en bonne sante ، كما تفيد الكلمة الفعالية L'efficacité والملاءمة» فالقيمة ترتبط بالشخص وتعبر عنه مادامت تدل على المكانة التي يصل إليها الناس كما أن كلمة قيمة تستعمل في

1 سورة البينة، الآية رقم 3.

2 سورة الروم، الآية رقم 43

أصناف تفكير متعددة ففي اللغة تدل على المعنى الصحيح للألفاظ حسب الاستعمال المألوف، وتستعمل الكلمة في الموسيقى إذ تدل على المدة التي يجب أن يكون بها الصوت «النوتة». وفي المجال الرياضي نجد كلمة القيمة يشار إليها بالعدد، ولقد أشار كل من آدم سميث وماركس إلى البعد الاقتصادي للقيمة التبادلية، إذ يؤكّدون أن هذا المعيار يوجد في العمل، لكن فيما بعد تمت الاستعاضة عن القيمة التبادلية بفكرة الثمن، لقد تم تحويل القيمة من المستوى المادّي إلى المستوى النظري الفلسفي، وبالتالي أطلق الفلاسفة كلمة قيمة على بعض المفاهيم التي كانت سائدة في الفلسفات التقليديّة مثل الخير Le bien، الخير الأسمى Le souverain-bien، الكمال «Perfection» يعتبر الفيلسوف الألماني نيتشه أهم من عمل على نشر فكرة القيمة داخل الفكر، فالكلمة صعبة التحديد لأنها كما يقول لالاند: تدل غالبا على صور متحرك مروراً من الوقائع إلى الحق، ومن المرغوب فيه إلى القابل للرجبة» فالقيمة ذات معنى غامض غير قابل للتعريف وذلك من خلال طابعها اللامادّي حسب قول الأستاذ عادل العوّا «فهي رغم كونها شرطا من شروط الوجود، فهي ليست في مجاله، إنها بعيدة عنه بقدر ما هي قريبة منه، وبهذا المعنى يوجد عدد غير نهائي من القيم نفضل نحن البعض منها عن البعض الآخر بشكل تلقائي، فنقول هذا أحسن من ذاك وهذا أفضل من ذاك. مثال الشجاعة أفضل وأحسن من الجبن، الصّحة خير وأفضل من المرض، الرخص خير من الغلاء، الفرح خير من الحزن، كل هذه الأمثلة تكتسي قيمة بحكم ارتباطها كما سبق القول برغباتنا وميولنا. أمّا وفي مرحلة القرن العشرين- وهي مرحلة التطور العلميّ المذهل، إذ شمل مختلف مناحي الحياة ممّا دعا المفكرين إلى التفكير والتساؤل من جديد حول موضوع القيمة-، فتعدّدت النظريات العلميّة منها والسياسيّة مما خلق تفاوتاً في القيمة، فمجالات العلوم الإنسانيّة قد عرفت تعدداً في المناهج أثار مسألة القيمة التي يحملها كل منهج على حده، كذلك أنظمة الحكم وتعدّدها في المجال السياسيّ طرحت مسألة القيمة وموضوع الأخلاق هو الآخر خضع لدراسات وتساؤلات تعدّدت بموجبها مصادر التشريع الاجتماعيّ والأخلاقيّ، وبهذا المعنى فإنّ الفلسفة ذاتها نالت رواجاً لم تعرفه من قبل حيث كثرت نظرياتها وتعدّدت مذاهبها وبالتالي تنوّعت الحلول التي اقترحتها.

هكذا حدث القلق والتمزق داخل الإنسان ذاته من خلال هذا التعدّد، الذي يكاد يكون تناقضاً إذ أنّ مظاهر الحياة تبدي له نعيم الفردوس أحياناً وهول الجحيم أحياناً أخرى.

خصائص القيمة الخلقية:

تتميّز القيمة الخلقية بمحايتها للفعل حيث أنه ليس لها وجود مستقل، وبالتالي فهي تتجسد دوماً كموضوع حامل لها، فالمنفعة مثلاً لا توجد إلا في شيء نافع، والإنسان ليس في استطاعته أن يدرك هذه القيمة إلا في الفعل الذي يدرك فيه بأن هذا الشيء نافع حقاً. «إنّ الجميل لا ندركه إلا في شيء ما كالإنسان مثلاً أو أيّ كائن طبيعيّ آخر».¹

إنّ القيمة ليست مرتبطة دوماً بموضوعها بحيث يمكن أن نبنيها بناءً عقلياً وذلك مثلما فعل أفلاطون وهو يتصور عالماً للمثل مستقلاً عن عالم الحس، «فالقيمة إذاً تعتبر ماهية أيّ شيء قائم بذاته وبالتالي فهي معنى مطلق»²

فالقيمة لها أساس قبليّ، وذلك لأنها نابعة من شعور داخليّ، ونعني بذلك أننا ندرك القيم بنوع من الوجدان أو العاطفة التي نستشعر فيها القيم. وبهذا المعنى فإنّ القيم تكون في متناول مختلف الفئات والشرائح من الناس، أطفالاً وكباراً، مثقفين وجُهّالاً.

1 عبد الرحمان بدوي، الأخلاق النظرية، وكالة المطبوعات، الكويت، 1975، ص 92، د. ط

2 المصدر نفسه، ص 93

المبحث الثاني

«التربية في العصر القديم والعصر الوسيط»

التربية في الشرق القديم :

لقد كان الشرق دائما مهدا للفكر والحضارة ومركزا لإبداعات الإنسان في مجال الشعر والوحي والإلهام ، حيث فيه نشأت الزراعة والصناعة، والحرف والشرائع والحكومات ، وظهرت فيه علوم مختلفة كالرياضيات والطب والهندسة والفلك والموسيقى ، وفيه عرفت الحروف الهجائية وعرفت الكتابة ، وفيه اخترع الورق والحبر ، وفيه أيضا سكت النقود وكتبت خطابات الاعتماد . هذه الأشياء وغيرها عرفت في الشرق أولا ثم بعد ذلك انتقلت إلى أوروبا وأمريكا وذلك عن طريق جزيرة «كريت» وعن طريق اليونان والرومان ، والمجتمعات الغربية لم تشيد الحضارة بمفردها بل أخذتها من بابل ومصر واليونان.

لقد بدأت قصة الحضارة من الشرق ولا يرجع ذلك إلى اعتبار آسيا مسرحا لجميع الحضارات بل لأن هذه الحضارات أي حضارة آسيا منطلقا للحضارة اليونانية والرومانية التي يعتقد الأوروبيون أنها المصدر الوحيد الذي نهل منه العقل الإنساني الحديث، فالمركزية الأوروبية لا تريد أن تدفن لغير ذاتها ، فهي لا ترى في الحقيقة سوى ذاتها . فكما أن الحضارة بدأت من الشرق فليس من المستبعد أن يعيد الشرف إشراقه من جديد ، فدلائل كثيرة تشير إلى أن التاريخ البشري أخذ الآن في الانحصار من الغرب متجها نحو الشرق فلعلّ الدهر قد دارت دورته ولعلّ المجد قد حانت عودته وما يدلنا على ذلك هو ما حققه المجتمع الياباني من انجازات في مجال العلم والتكنولوجيا . لقد كانت الفكرة الأخلاقية موضوع اهتمام المصريين القدماء كما كانت موضوع اهتمام الفرس والهنود والصينيين وغيرهم وذلك عندما كانت تظهر في صورة عقائد تدعو إلى السلوك الطيب وكانت تستهدف أيضا العدالة والاستقامة . إن العمر كله لن ولا يكفي باحثا غريبا ليقتحم روح الشرق الدقيقة ويندمج في تراثه المتدفق . إن الأخلاق الشرقية رغم أنسائها بالطابع العملي وذلك تحقيرا واستصغارا لها كي لا نبدأ بها كمنطلق نظري في دراسة فلسفة الأخلاق علينا أن نتساءل هل بدأت الأخلاق الشرقية من الصفر؟

نُعدّ الأخلاق الشرقية بدورها تطورا لأخلاق سابقة عليها ، إذ أن التاريخ هو وليد عصور ما قبل التاريخ حيث أن حياة الإنسان في المراحل

البدائية لم تكن خالية من الأخلاق والدليل على ذلك أن الحضارات الإنسانية التي تعاقبت فيما بعد أفسدت القيم الخلقية التي عرفها الإنسان من قبل، فما قدّمه الإنسان قبل اليونان يعتبر محيطاً قياساً مع ما قدّمه اليونان حيث استطاع الإنسان أن يصل إلى أرقى مقومات إنسانيته في اللغة، في الصنائع والحرف، في الممارسات الحياتية كالصيد والتجارة والزراعة والخياطة والحياكة وأعمال الري والتعدين، والنظم والعادات والقوانين وبقية العلوم والفنون ومبادئ المنطق والرياضيات وغير ذلك، هكذا فإنّ المعجزة اليونانية قد سبقتها معجزات أخرى عرفتتها مجتمعات الهند والصين وبابل ومصر، تُعدّ نموذجاً واضحاً للتربية الشرقية فهي تتصف بروح المحافظة على قيم الماضي ولا تقوى فيها ملكة التغيير، فهي متشابهة رغم التاريخ الطويل الذي تتميز به البلاد الصينية. فكل شيء تحدد بالتقاليد الموروثة، فالتربية لا تهتم بتكوين الخلق فما تعني بالمظاهر واللياقة في العمل والسلوك، فلا حرية ولا عفوية ولا مجال لأية وثبة حرة، من هنا فإنّ عناية المربي هي تمرين الذاكرة والمحافظة وليس تكوين الفكر وتنمية الملكات، وفي حوالي القرن السادس قبل الميلاد ظهر مصلحان في الصين هما لا وتسي وكونغ تسي cong-tsee- Laotsee، الأوّل يمثل روح التحرير والنقد والثورة على العادات الثابتة «اشتهر» به «كونفوشيوس» 478-551 ق.م» نجح في أفكاره التي قالت بالأخلاق العملية والنفعية القائمة على سلطة الدولة.

لقد كان انتشار المدارس في البلاد الصينية انتشاراً واسعاً وكانت التربية تعتمد على نقل الأفكار وليس تكوين الشخصية.

التربية عند كونفوشيوس:

يقال أن كونفوشيوس ولد في عام 551 ق م من أسرة من نسل الإمبراطور العظيم هوانج - دي، تزوج في 19 وطلق في 23، اشتغل بالتعليم في سن 22 حيث أخذ داره مدرسة، واشتهر بمهنة التدريس حتى

يقال أنه تخرّج على يده 3000 ممّن توكلّوا مناصب عليا في أجزاء كثيرة من العالم ، وخلال حياته تعرف بمؤسس الديانة الطاوية الذي كان في ذلك الوقت طاعناً في السنّ .

«لقد اضطلع كونفوشيوس بحقائق كثيرة لكنّه انسحب منها معتزلاً إياها ومكرّساً نفسه لنشر الآداب الصّينية وشرّحها، وإحياء العادات والتقاليد الدّينيّة التي ورثها من أجداده مضيفاً إليها من فلسفته وآراءه في الأخلاق والمعاملات والسلوك القويم، وعليه رحل إلى عدد كبير من البلدان ينصح لحكامها ويرشدهم إلى الصراط القويم وهكذا قضى الشطر الأكبر من حياته لنشر تعاليمه في حلقة صغيرة من أصحابه ومحبيه، وكان يحلم دوماً بنشر مبادئه الأخلاقية.»¹ لم يكن كونفوشيوس من دعاة إنكار الذات كما كان أستاذه فكان يغرس في نفوس قومه المثل الأعلى من العزة والكرامة الشخصيّة. فلقد كان فكره الأخلاقي أقرب إلى الإسلام منه إلى المسيحيّة والدليل على ذلك أنه لم يكن يؤيّد مبدأ المسيحيّة القائل: «من ضربك على خدك الأيمن فأدر له الأيسر.»² فقد كان واقعياً حريصاً على كرامة أتباعه ومريديه لأنّ الملذّة لن تكن يوماً قيمة خلقية، فلم يكن يقابل الشر بالشر ، لقد كان يقول دائماً أحبوا أصدقائكم ولكن أذبوا أعدائكم ولا تكرهوا هؤلاء الأعداء ، فالكراهية لا تولد إلا الكراهية ولا تردوا الكراهية بالمحبّة .

قيم المحبّة عند كونفوشيوس:

إنّ كونفوشيوس لا يوصي بالإفراط في المحبّة وإلا فمن الصّعب القضاء على جرثومة الكراهية.

إنّ المحبّة يمكن أن تتغلّب على الكراهية كما يمكن أن تتغلّب المياه على النار ، ولكن يجب ألا يفوتنا القول بأنّ النار القوية المتأججة يمكن أن تجفّف بركة من الماء «إنّ ما تستطيعه المحبّة قليلٌ في جنب ما تحفره الكراهية في

¹ حسين علي محمد، قاموس المذاهب والاديان، دار الجيل ، بيروت، ط1 ، 1998 ، ص 170 .

² محمد عبد الرحمن مرحبا، بدايات الفلسفة الأخلاقية، مؤسسة عز الدين للطباعة والنشر، بيروت، ط1 ، 1995 ، ص 111 .

القلوب .فمخزون المحبّة المتناهي في الصّغر والذي يحتلّ مكانة في داخل القلب البشريّ ليس له من الطاقة ما يستطيع أن يقضيَ به على القوّة المعتدية ويطفئ لهيب الكراهية فيها ، وبهذا المعنى ينصحنا «كونفوشيوس» بن نلّم بهذه الحقيقة وننظر إلى الآخرين لا كما نريدهم أن يكونوا بل كما هم كائنون بالفعل، وهذا هو المعنى للعدالة. ¹ « فلقد صدق الشّاعر العربي بشار بن بُرد حين قال:

إذا كنت في كلّ الأمور معاتبًا صديقك لن تلقى الذي لا تعاتبه

من هنا تبدو واقعية الفلسفة عند الرّجل حيث أنه عرك الحياة وعرف مداخلها ومخارجها ولم يكن طوباويًا مثاليًا، والحكمة في هذا في نظر كونفوشيوس من هذه الواقعية والصرّاحة أننا لا نتعامل مع ملائكة في السماء وإنما نحن مع بشر مثلنا نصف بعضهم بالخير ونصف آخرين بالشر. ومن هذا المنطلق فإنّ الإنسان الأعلى يحاسب نفسه على ما يقول ويفعل فهو دائبُ البحث عمّا في نفسه حيث يُحزنه نقص كفايته ولا يحزنه ألا يعرف النّاس، وهو متواضع في حديثه متفوّق في أعماله ملتزمًا الصّمت حيث إذا تكلم أصاب هدفه، وهو مقتصدٌ في القول والعمل يلتزم حدّ الوسط في شأنه كلّهُ.

الإنسان الأعلى عند كونفوشيوس :

لقد تحدّث كونفوشيوس عن الإنسان الأعلى قبل أن يتحدّث عنه فريديريك نيتشه بنحو خمسة وعشرين قرنًا ، لكن الإنسان الأعلى عنده متميز شيء ما بحيث يستطيع الآخرون أن يصبحوا نظراءه في حين أن سوبرمان نيتشه فهو إنسان متعجّرف يحتقر الآخرين ويعتبرهم عبيدًا، فالإنسان الأعلى في نظر كونفوشيوس إذن هو ذلك الإنسان الكامل الذي تجتمع فيه الفلسفة والقداسة فيصبح منهما حكيمًا. فأهمّ الفضائل التي يتّصف

¹ المصدر نفسه، ص 112 .

بها هي العقل والشجاعة وحبُّ الخير وفي هذا الصدد يقول: «الإنسان الأعلى يخشى ألا يصل إلى الحقيقة وهو لا يخشى ألا يصيبه الفقر .. وهو واسع الفكر غير متحيّز إلى فئة .. وهو شديد الحرص على ألا يكون فيما يقوله شيء غير صحيح.»¹

لقد امتاز بأربع سمات أساسية: لا يجادل في عقله حكم سابق، ولا يتحكّم في الناس ويفرض عليهم عقائده، ولم يكن عنيدا ولا أنانياً لا يبالي إذا لم يشغل منصباً كبيراً.

يعتبر كونفوشيوس مفتاح التاريخ الصيني رغم أنه رجلٌ وليس نبياً مرسلًا على حد تعبير مولر، حيث استطاع أن يدمج مجتمعا برمته بصورته، فقد تخلّى عن فكرة مدينة الله، وكان يهدف إلى إقامة المدينة الأرضية. مات وهو في سنّ 72، ولقد خلف خمس مجلدات عرفت في الصين باسم الجنحات الخمسة أو كتب القانون ومنها كتاب الأناشيد وفيه شرح لمبادئ الأخلاق القويمة، وسجلّ المراسيم وفيه مجموعة الأسس الدقيقة لتكوين الأخلاق.

إن ما يعبر بحق عن المنهج الفلسفيّ عند كونفوشيوس هو إيمانه بأهميّة الأخلاق باعتبارها مطلباً أولياً. فالفساد المنتشر في المجتمع لا يمكن إصلاحه إلا بواسطة الأخلاق التي فسدت قديماً بواسطة الشكّ السفسطائيّ في ماهية الصواب والخطأ، ولقد طالب أولاً وقبل كلّ شيء بإعادة تنظيم حياة الأسرة تنظيمًا جنسيًا على أسس خلقية.

الأسرة ودورها في التربية:

يقول كونفوشيوس: « إنّ القدماء الذين أرادوا أن يبنوا أرقى الفضائل في أنحاء الامبراطورية قد بدأوا بتنظيم ولاياتهم أحسن تنظيم، ولما أرادوا أن يحسنوا تنظيم ولاياتهم بدأوا بتنظيم أسرهم، ولما أرادوا

¹ المصدر نفسه، ص 113.

تنظيم أسرهم بدأوا بتهديب نفوسهم. ¹ « إن الإصلاح يبدو لأول وهلة أنه ينطلق من الأسرة حيث إذا صلحت صلح المجتمع كله وإذا فسدت فسدت المجتمع كله، فالأسرة لا يمكن تقويمها قبل تقويم النفس وتقويم النفس يكون بتطهير القلب من الشهوات الفاسدة الدنيئة، فإذا صلحت النفوس صلحت الأسرة . تلك هي السلسلة المترابطة الحلقات . فالمواعظ التي تحت على الفضيلة تأتي من البيوت وليس من خارج البيوت . فما هو إذن مصدر القيم الخلقية؟

إن دعوة الفضيلة والخلق والضمير تتبع كلها من الأرض وليس من السماء ويمكن لعقل الإنسان أو قلبه أن ينادي بها ويسير عليها من دون الخوف من الملامة الأعلى، فكونفوشيوس في هذا المجال لا يهتم بالعالم الأخروي ولا بالروح ولا بالأفكار الغيبية حيث أن المؤمن الحق في نظره هو الذي يؤمن بالعلم والبحث والمعرفة، إنه ذلك الأمين الصادق الشجاع البعيد عن الترف والطمع . فهذه الصفات كلها صفات لم يكن كونفوشيوس وهو يعلن فلسفته من خلالها إلى أن تتأسس على قدر من الأفكار الدينية إلا بالقدر اليسير الذي كان يراه ضرورياً لكي يتمسك الناس بالقانون الأخلاقي والحياة الفاضلة وينشأ بالتالي الرجل المؤمن دون أن يذكر شيئاً من الطقوس والعبادات الدينية ، فالسبيل الوحيد للتدين والإيمان هو سبيل المعرفة والدرس وتأمل التاريخ والموسيقى ، ومن هنا يظهر انفصال الأخلاق عن الدين إذ أن الدروس التي عمدها لم تكن تحت على الغيب والمجهول بل هي دعوة إلى قراءة الشعر والأدب والتاريخ والموسيقى وكانت كتاباته كلها عبارة عن نصائح وإرشادات وتوجيهات من أجل تهديب السلوك .

هكذا تبدو الأخلاق الصينية عند الرجل ، وهي تريد تنشئة الرجل الحكيم والرجل النبيل الذي يتصف بصفات أخلاقية تحترم الواجب

¹ المصدر نفسه، ص 115 .

وتقدسه وبالتالي تجد ذاتها ملتزمة بالقانون الخلقى ،قانون الإرادة الطيبة المحققة للواجب .

التربية اليونانية :

تقع اليونان في حافة العالم الغربيّ متوسطة العالم الشرقيّ والغربيّ، حيث أن هذه الأرض قد استطاعت أن تفجر ينابيع كثيرة من الحكمة والفلسفة فسالت هذه الينابيع على الشرق ثم أغرقت الغرب بعد ذلك. فاليونان شبه جزيرة تطلُّ على البحر المتوسط وتمتاز بمناخها المعتدل .

لم تعرف اليونان القديمة وحدة بل اختلفت مدنها وأنظمتها وحكوماتها فعرفت الديمقراطية في إحداها والاستبداد في أخرى ، فما يميّز الإغريق هو إعجابهم الشّديد بأبطال أساطيرهم وتقديرهم للأعمال التي تفوق إمكانيات البشر «يظهر الإغريق بإعجابهم الشّديد وتقديرهم البالغ للأساطير حيث تنصّ في معظمها على أنّ الآلهة كانت تحمي الملوك من ثأر الثائرين وتحرّرهم من اللصوص»¹ .

إن أهم المدن الرائدة في البلاد اليونانية مدينة أسبرطة ومدينة أثينا، أمّا ما يميز التربية في هذه البلاد وفي أثينا على وجه الخصوص فهو أن يسير الفرد في حياته بالحكمة التي يسيطر عليها العقل وذلك عندما يقوم هذا الإنسان بأدائه لواجبه .

فالمنطلق الأساسيّ للتربية إذن يكون من الأسرة باعتبارها النواة الأولى في المجتمع إذ يتطلّب فيها العناية الكبيرة بتربية الطفل. « لقد قدّست أثينا الأسرة على أساس أنها ركيزة في نموّ شخصيّة الطفل وتشكيلها، وتطلّب ذلك عناية كبيرة بالطفل.»²

لقد ركّزت التربية اليونانية على مجموعة من الأهداف يمكن إجمالها فيمايلي: تربية الطفل وتعوّده على سماع القصص والأساطير ، تكوين

1سعد مرسي أحمد، تطور الفكر التربوي، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1966/ص 119

2المصدر نفسه، ص130

المواطن القادر على الإسهام في ثقافة المجتمع ، وتكوين الفرد على كيفية استغلال وقت فراغه ، وتكوين فرد تتناسق فيه الروح مع الجسم بشكل قويّ وذلك بُغية تكوين الرّجل الكامل جسماً وعقلاً وخُلُقاً.

بعد هذه الخلاصة الوجيزة حول التّربية اليونانية وأهدافها يمكن التّطرق إلى نماذج حيّة من عباقرة الفكر اليوناني القديم .

أفلاطون وقيم التّربية والأخلاق

فيلسوف يوناني ولد في أثينا، على أرجح الأقوال في سنة 428/427 ق.م وكان ينتمي إلى أسرة أثينية، ويقال أنّ اسمه الحقيقي هو أرسطوقلس. لقد نشأ في أسرته تنشئة عالية تناسب الثقافة الرّفيعّة التي امتازت بها أثينا آنذاك ، أمّا فيما يخصّ دراسته فقد تتلمذ على يد أستاذه سقراط ، ولقد كان ذا نزعة مثالية حيث يؤكّد على وجود عالمين : عالم الحسّ وعالم المثل إذ أنّ هذا الأخير يمثل الحقيقة في نظره .

«إذا كان العلم هو العلم بالماهيات، فيجب إذن أن يبدأ البحث بها ، ولهذا وجه أفلاطون عنايته الأولى إلى البحث في الماهيات ، ليستطيع من بعد أن يقيم على هذا الأساس مذهب في الطّبيعة والتّربية والأخلاق»
1

التّربية عن أفلاطون:

إنّ نظرية أفلاطون إلى التّربية تُعدّ جزءاً لا يتجزأ ولا تنفصل عن نظريته الفلسفيّة، تلك النّظريّة التي تُعدّ في مجملها نظريّة المثل . فبالرغم من أهميّة البحث في مجال التّربية بالنّسبة إلى سائر الأبحاث التي جعلها أفلاطون موضوعاً له، إلاّ أنّه يجب الانتباه منذ البداية إلى أنّ أفلاطون لم يقدّم لنا نظرية شاملة، بل قدّم منهجاً لتّربية فئة مختارة فقط وذلك ظلّاً منه بأنّ فئات المجتمع ليست على درجة واحدة إذ نجد

1عبد الرحمان بدوي، الموسوعة الفلسفية، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط1، 1984، ص87

طبقة الحكام كما نجد طبقة العبيد «ليس هناك ما يبرر فكرة التكوين المتكامل بالنسبة إلى عامة الناس، بل إن المبدأ العام في تنشئتهم هو مبدأ التخصص الدقيق : فالتاجر ينبغي أن يظلّ نجاراً فقط، والتاجر تاجراً وهكذا الأمر في كلّ المهن الأخرى، وأيّة محاولة للخروج عن نطاق التخصص الدقيق تؤدي إلى بعث الاضطراب في المجتمع»¹

من هنا وجب علينا أن ننتبه إلى أن عناية أفلاطون بتربية الطبقة الثالثة (طبقة العبيد) لم تكن موضوع اهتمامه في مجال التربية والأخلاق بل ركز على الطبقتين الرفيعتين وهما: طبقة الجنود وطبقة الحكام .

فالمثل العليا للدولة لا يجب أن تكون إلا من نصيب فئة محدودة إذ لا يجب تعميمها على كافة الناس.

مراحل التربية الأفلاطونية:

تمرّ التربية الأفلاطونية بثلاثة مراحل هي كما يلي :

أ/ المرحلة الأولى: التربية البدنية والموسيقى : ونقصد بها تدريب الجسم على التحمل وتحقيق الصّحة والقوّة للفرد عن طريق تنمية قواه الجسميّة، أمّا ما يسمّيه أفلاطون بالموسيقى فهو يناظر ما نطلق عليه اليوم اسم العلوم الإنسانيّة أو الآداب حيث يوجد تعليم الموسيقى.

« إنّه من الخطأ الاعتقاد بأن التربية البدنية تهدف إلى رعاية الجسم وحده، إذ أنّ هدفها الأهم هو رعاية النفس في جزءها الغضبيّ، أعني تنمية صفات الشجاعة والإقدام في الفرد، وبعبارة أخرى إنّ الدراسات الأدبيّة والتدريبات البدنيّة تهدفان معا إلى تحقيق خير النفس»².

ب/ المرحلة الثانية: الرياضيات والعلوم: هذه المرحلة تناظر المرحلة الثانوية في النظام التعليمي الحديث وفيها يعطي أفلاطون

1جمهورية أفلاطون ، دار الكاتب العربي للطباعة والنشر، بيروت، ص 125

2المصدر نفسه، ص129

للرياضيات قيمة أساسية في تفسير الكون، حيث يستطيع المتربّي أن يتجاوز مجال الحسّ، وأن يعيش عالم المجرّدات باعتباره عالم الحقيقة الثابت. يقول أفلاطون: «فأنت تعلم أيضا أنهم يستخدمون الأشكال المتطوّرة وقيمون استدلالاتهم عليها وإن لم يكن تفكيرهم مُنصبًا عليها ذاتها وإنما على الأصول التي تُعدّ هذه الأشكال صورًا لها. فالأشكال التي يرسمونها هي أشياء واقعية لكنّها هنا تستخدم وكأنّها صور لا تدرك إلا بالفكر»¹

من هنا يمكن الإشارة إلى أن أفلاطون ركّز على الرياضيات باعتبارها علمًا عقليًا نتجاوز به العالم الحسيّ الزائف، فتعليم الرياضيّة ينبّه العقل ويعدّه إعدادًا جيدًا لإدراك عالم المعقولات.

ج/ المرحلة الثالثة : وهي مرحلة توازي مرحلة التّعليم الجامعي حيث تتمّ العناية فيها بفئة الحراس حيث تستخلص التّائج اللازمة من تصرفاتهم على أساس أن هؤلاء يفترض أن يكونوا في مستوى النّضج العقليّ حتّى يصبحوا صالحين لبناء الدّولة وحمائتها وبالتالي يستطيعون الكشف عن الخير الأسمى الذي يمثل الحقيقة . وتُعدّ هذه المرحلة حسب أفلاطون مرحلة نضج فكريّ تؤهّل صاحبها لممارسة الحكمة الفلسفيّة. وبهذا تكتمل مراحل التّربية الأفلاطونيّة للذّات البشريّة .

الأخلاق الأفلاطونيّة : إنّ الفكرة الأساسيّة التي يجب علينا أن ننطلق منها في هذه المسألة هي التأكيد على أن أفلاطون قد ميز بين عالمين : عالم العقل وعالم الحسّ، كما أنّه فرّق بين الفضيلة والرذيلة في قضية الأخلاق وناقش أفكار المدرسة السوفسطائية وتلامذتها القائلين: « إنّ القانون الخلفيّ الذي يخشاه النّاس إنّما هو من وضع النّاس كالقانون المدنيّ، لا من وضع الطّبيعة، بل أن الطّبيعة تعارضه »²

1المصدر نفسه، ص 132(مأخوذ من الكتاب الخامس)

2مصطفى غالب، في سبيل موسوعة فلسفية، أفلاطون، دار مكتبة الهلال، بيروت، 1988، (د.ط)، ص 65

ومن هنا فإن أفلاطون في مذهبه الأخلاقي ينطلق من المسلمة الرئيسية التي تؤكد أن النفس الإنسانية تنقسم إلى مراتب ثلاث، محاولاً في نهاية المطاف الإشارة إلى إمكانية تحقيق الانسجام بين هذه المراتب، فهو يرى أن الرغبة أو الشهوة مبدأ غريب في الإنسان وأن العقل هو وحده الحاكم، فبين الاثنين حرب دائمة ومستمرة.

إن الانسجام الذي دعا إليه أفلاطون بين مراتب النفس لا يتم إلا بالقوة بحيث أن عقل الإنسان يحاول استغلال القوة الغضبية من أجل تذليل القوة الشهوانية.

« إن القوة العاقلة التي يجب أن تكون لها الغلبة تستعين بالقوة الغضبية أي أن مبدأ الاندفاع والنشاط والتحمس في الإنسان من أجل إخضاع القوة الشهوية وقهر رغباتها مثلما يستعين حكام الدولة من الفلاسفة بالجند أو الحراس في إخضاع عامة الشعب وإرغامهم على التزام حدودها»¹.

وانطلاقاً من مسلمة الانسجام في قوى النفس التي يشير إليها أفلاطون فإن النفس البشرية باستطاعتها أن تحقق ثلاث فضائل أساسية وهي فضيلة العقل وفضيلة القوة الشهوانية وفضيلة القوة الغضبية التي تتوسطهما.

« إن الفضائل التي تدير قوى النفس ثلاث، الحكمة فضيلة العقل تكمله وتجعل النفس هادئة والعقل حرّاً، والعفة فضيلة القوة الشهوانية تلطف الأهواء ويتوسط هذين الطرفين الشجاعة وهي فضيلة القوة الغضبية إذ تقاوم إغراء اللذة ومخافة الألم»².

فإذا ما حصلت هذه الفضائل الثلاث للنفس تحقق في النفس النظام والتناسب والانسجام، وهذا ما يسميه أفلاطون بالعدالة أي إعطاء كل ذي

1 جمهورية أفلاطون، دار الكاتب العربي للطباعة والنشر، بيروت، ص 117
2 مصدفي غالب، في سبيل موسوعة فلسفية (أفلاطون)، دار مكتبة الهلال، بيروت، 1988، (د.ط)، ص 69 (مأخوذة من الفيديون ص 69)

حقّ حقّه. أمّا العدالة الاجتماعيّة فهي تحقيق مثل هذا النّظام في علاقات النّاس. ويرى أفلاطون أنّ العدالة تتّبعها السّعادة وذلك هو خير النّفوس الذي يؤدّي بالضرورة إلى إسعاد هذه النّفوس. فالسّعادة إذن هي الغاية القصوى التي كان يهدف إليها الفكر اليوناني عامة والفكر الأفلاطوني على وجه الخصوص. فالأشياء منها ما تطلب كغاية ومنها ما تطلب كوسيلة، على أن الغاية تفضّل على الوسيلة في نهاية المطاف، وبهذا فإنّ أفلاطون قد حمل لواء القيم المطلقة المثالية وذلك عندما جعل الخير هو الرّمز الأعلى للقيم والمبدأ الأسمى للكون، بحيث أن الألوهية لا يمكنها أن تكون علّة للشر. «ومعنى ذلك أنّ ما هو خير ليس علّة كلّ شيء، وإنّما هو علّة الأشياء الخيرة، لا الشريرة، فهو ليس علّة معظم ما يحدث للناس إذ أنّ الخير في حياة البشر قليل والشرّ فيها كثير، فالخير ليس له من مصدر سوى الله، أمّا الشرّ فلنبحث إذن عن مصدر غيره»¹، و مِنْ هُنَا يظهر الطّابع الموضوعيّ الذي تتّسم به الأخلاق الأفلاطونيّة، وذلك عندما تعلو هذه القيم فوق كلّ المقاييس الفرديّة، وبالتالي يصبح لزاماً على كلّ فرد أن ينتقل من تصوّره الخاصّ للخير إلى تصوّر أعلى وأشمل له أي إدراك الصّورة المطلقة للخير.

وبهذا المعنى أيضاً استطاع أفلاطون أن يتجاوز نطاق الغايات القصيرة المباشرة للذة والشرف، والتكريم والمال ليصل إلى المبدأ الكامن وراءها وهو مبدأ عقليّ يعلو على كل الأمثلة الجزئية للخير. فهذا المبدأ لا يمكن أن يفهم إلى بعد تربية وتدريب كما سلفنا الذكر للنفس البشريّة.

إنّ أهمّ مطلب عند فلاسفة اليونان وخاصة سقراط وأفلاطون هو وضع قانون أخلاقيّ يسيّر الحياة، فقد جعل أفلاطون من التّربية محوراً أساسياً في إقامة مدينته الفاضلة. فالتّربية عنده هي عمليّة تدريب أخلاقيّ أي إنّها

1 جمهورية أفلاطون، دار الكاتب العربي للطباعة والنشر، بيروت، ص 121

ذلك المجهود الاختياريّ الذي يبذله الجيل القديم لنقل العادات الطيّبة للحياة، ونقل حكمة الكبار إلى الجيل الصغير، ونعني بذلك جيل المستقبل.

الدين والفنّ ودورهما في التّربية عند أفلاطون:

يعولّ أفلاطون في تكوين الأخلاق لدى النّاس على الفن أكثر من العاطفة الدّينيّة وهو في هذا مخلص للاتجاه العام الذي اعتمده التّربية في أثينا ، حيث أن توثيق الصّلة مع الآلهة يتمّ عن طريق الفنّ والموسيقى والرّقص وهي مقدّمات للكمال الخلقيّ ، فالخير الأسمى يتمّ بلوغه عن طريق الجمال، أمّا التّربية الفكرية ، فهي عند طبقة المحاربين مقصورة على التّربية الأدبية والجمالية ، أمّا تربية الحكّام فهي تربية علميّة وفلسفيّة فوق أنها أدبية وجماليّة وهذه التّربية الموسّعة . والشّاملة تنمّي أعلى ملكة في الإنسان حيث يستطيع كشف المجهول وراء الظواهر ، ومما يلاحظ على تربية أفلاطون أنها تترك فجوات في الجانب الفكريّ عندما تحذف العلوم الطبيعيّة باعتبارها جوانب حسيّة غير معترف بها ، والجانب الثّاني أن أفلاطون لا يعترف بالتاريخ نظرا لاحتقاره لتقاليد الماضي ، إذ كتب أفلاطون كتاب القوانين في مراحل متأخرة من عمره ، إذ هجر فيه الروح الخيالية التي تخيم على جمهوريّة. ففيه يرجع إلى الأرض ويحاول الاقتراب من واقع الإنسانيّة وتتجلّى روحه الواقعية في تعريفه للتّربية وتأكيد على الطرق التي تميّزها معتمدا في ذلك أسلوب الجهد تارة وأسلوب التّشويق تارة أخرى ، حيث يقول : « إن التّربية الحسنة هي عمليّة تدريب أخلاقيّ، أي أنّها نوع من التدريب الذي يتّفق تماما مع الحياة العاقلة حينما تظهر، وبالتالي فإنّها علم الخير والشر.»¹ من هنا يبدو أنّ التّربية عند أفلاطون تُعدّ الوسيلة التي تهب الجسد والنفس كل ما يمتلكهما من جمال وكمال ، كما أنّ التّربية نظام مطاع يقود نفس الطّفل عن طريق اللّعب إلى أن تحبّ ما سيحقّق كمالها، وبالتالي فلا ينبغي أن يستعبد ذلك الطّفل وهو

¹ عبد الكريم علي اليماني، فلسفة التّربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، الاردن، ط1 ، 2004 ، ص56 .

يتعلم، فحذار من استخدام القسوة مع الأطفال، وليكن هدفك على العكس أن تتفهم وهم يلعبون. لكن أفلاطون على اقتناع من جهة أخرى أن هذا الحرص على ترنيق أذواق الأطفال هو أفسد شيء لهم.

يقدم أفلاطون بعض النصائح في التربية كاستعمال الألعاب الطبيعية والفصل بين الحسنين بعد السنة السادسة، وينصح أيضا الفتيان باستعمال ألعاب الفروسية والصراع الذي يقوي الجسد والرقص الذي يمنح الرشاقة للجسد، ويعول أفلاطون في تكوين الأخلاق لدى الناس على الفن أكثر من العاطفة الدينية وهو في هذا مخلص للاتجاه العام الذي اعتمده التربية في أثينا حيث أن توثيق الصلة مع الآلهة يتم عن طريق الفن والموسيقى والرقص وهي مقدمات للكمال الخلقى، فالخير الأسمى يتم بلوغه عن طريق الجمال.

قيمة التربية الأفلاطونية :

إنّ جلّ المبادئ والقيم التربوية نجدها في كتاب الجمهورية باعتباره كتاباً رائعاً استثمره كلّ المفكرين، وفي كل الاتجاهات بحيث يجد فيه المتفلسفون مصدراً رائعاً لوصف الحكيم الفيلسوف، ويجد فيه الفنانون أفضل تقدير للفن، ورجال الدين يقفون وقفة طويلة عند آراء أفلاطون الدينية وما منحه لرجال الدين من قيمة، وأصحاب المبادئ السياسية يستندون إليه في تأييد عقائدهم، ومن يدنون للديمقراطية والسلم يجدون ملاذهم فيه.

لكنّ أوسع جدال دار حول كتاب الجمهورية يتمثل في النزعة السياسية للتربية الأفلاطونية فهل هي تتجه نحو الديمقراطية والسلم أم نحو الديكتاتورية والحرب؟

يؤكد البعض على أن التربية الأفلاطونية ديكتاتورية النزعة، حيث يوجه الأطفال بتربية حربية منذ الطفولة ومادام الأمر صعباً بخصوص تكوين فئة كبيرة من هذا المستوى وجب العمل على تكوين عرق صاف عن طريق الاصطفاء و التصالب بين بني الإنسان، أمّا الفريق الثاني فيذهب مذهبا مخالفا إذ يرى أن التربية لا تحمل في مجملها روح الحرب فقط، فما

الحرب إلا وسيلة من أجل تحقيق الخير الأسمى الذي هو أصل كل حقيقة
وفهم ، وبالتالي فإنّ كتاب الجمهوريّة يحمل تأويلاتٍ متناقضةً .

التربية في العصور الوسطى المسيحية:

يُجمع معظم المؤرخين على أنّ القرن الرابع الميلاديّ يُعدّ بدايةً للمرحلة الوسطية داخل أوروبا، وهذا بعد أن دبّ الفساد في أوساط الإمبراطورية الرومانية وسارعت القسطنطينية إلى تحدي روما، حيث انتقلت إليها السلطة، ممّا أدّى إلى انقسام الإمبراطورية إلى قسمين. وفي غضون هذا القرن كانت القبائل الجرمانية الآتية من الشمال قد استوطنت في مناطق مختلفة من البلاد. كلّهذا أدى إلى انتشار الفقر والجهل في إيطاليا وتعرضت البلاد إلى الغزو من ناحية الشمال.

أمّا القسم المتأخّر من العصور الوسطى ويشمل الفترة ما بين القرن الحادي عشر والسادس عشر الميلاديّ، فقد كانت المحاولات تبذل من أجل مركزية القوة السياسيّة في يد إنجلترا وفرنسا، أمّا في ألمانيا وإيطاليا فقد ظلّ الصّراع قائماً بين الأباطرة والنّبلاء، كما لا ننسى دور الحروب الصليبية وانعكاساتها الثقافيّة على المنطقة؛ «فقد كانت لها آثار ثقافيّة لا ينكرها الغربيّون، وقد بدأت هذه الحملات الموجّهة ضدّ العرب عام 1095م بحملة يقودها النّاسك بطرس، ووصلت الحملة إلى القسطنطينيّة بعد أن عاث أفرادها فساداً في سيرهم عبر أوروبا، وبعد أن عبروا المضائق إلى آسيا الصّغرى أفنتهم سيوف الأتراك»¹

المسيحية: تعتبر المسيحية ديانة نظريّة أسست على تعاليم السيّد المسيح المتممة لتعاليم موسى وما جاء في التّوراة. والنّصارى يؤمنون بالسيّد مريم العذراء التي حملت بالسيّد المسيح عن طريق الرّوح المقدس فوضعت ابنها في بيت لحم، وكان ميلاده حدثاً عجبياً، حيث اتهمها أهلها بالفجور، فأنطقه الله وهو ابن الأربعين يوماً. «لما بلغ عيسى عليه السلام الثلاثين من عمره بدأ ينشر رسالته السماوية، فكذبته اليهود وناصبوه

¹ سعد مرسي، «تطور الفكر التربوي، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1966، ص204.

العداء، وكان له من بعدُ تلاميذُ أبرزهم القديس بطرس الذي قال عنه السيد المسيح «أنا صخر وعلى هذا الصخر سأبني بيعتي فلن تقوى عليها أبواب الجحيم».¹

وبهذا أصبحت تعاليم المسيحية منطلقاً للتفكير في هذه المرحلة التاريخية، حيث أن كل تفكير حرّ خارج عن نطاق الديانة المسيحية يعتبر كفراً وإلحاداً. إن الفلسفة المسيحية هي فلسفة تفكر انطلاقاً من إيمان أساسي بتعاليم المسيح، وما يمكن أن يميزها هو لون فلسفي معيّن، والشعور الأصلي الذي يلهمها.²

الحياة الدينية في العصور الوسطى: لقد تركزت الحياة الدينية في أوروبا في العصر الوسيط حول محورين: الأول هو البابوية باعتبارها كانت تمثل الرئاسة العليا للكنيسة، والثاني هو التنظيمات الكهنوتية، لكن ما يهّمنا في هذا المجال هو نظام الرهبنة الذي كان يعدّ النقطة الأساسية التي تعيد الحيوية للحياة بعد أن يصيبها الفتور. عندما كان يعتري الحياة الروحية فتور كان يعيد إليها الحيوية نظام رهبنة جديد. كما حاولت الكنيسة برجالها ورهبانها أن تخفف من ويلات الصراعات التي استمرت أجيالاً طويلة تتنازع على السلطة إبان العصر الإقطاعي، فقام رجالها منظمين السلم الإلهي وفرض الهدنة الإلهية، وفيها يمنع القتال في أيام معينة.³ وبهذا كان للنشاط الديني دورٌ بارزٌ في الحياة الاجتماعية والسياسية، وعلى إثر ذلك ظهرت عدّة تنظيمات اعتبرت بمثابة المنارة الأساسية للأعمال العقلية التي تراعي باستمرار الدقة والعزيمة الروحية الصادقة، كما نلاحظ أيضاً أنظمة أخرى كانت تراعي بين ملوك المدن.

¹ حسين علي محمد، قاموس المذاهب والأديان، دار الجيل، بيروت، ط 1، 1998، ص 210.

² ديديه جوليا، قاموس الفلسفة، ت. جماعية، مكتبة أنطوان، بيروت،، ص 386.

³ سعد مرسي، أ.؟، تطور الفكر التربوي، عالم الكتب، القاهرة، ط 1، 1966، ص 211.

وعلى إثر ذلك يمكن تلخيص المثل العليا للتربية في العصور الوسطى كما يلي:

- 1/ القيمة الكبرى للمسائل الروحية. 2/ الاهتمام بالحياة الآخرة.
- 3/ التساوي الروحي للخلق أمام الله. 4/ شرف العمل وتطبيق مبادئ العدالة في العلاقات بين العمال.
- 5/ وحدة كل البشر.
- 6/ من واجبات الفرد خدمة ربه وزملائه ونفسه.

هكذا كان هدف التربية في العصور الوسطى مشتقاً من واقع الظروف الاجتماعية، فتركزت أساساً حول خدمة الربّ والكنيسة والخلق والنفس.

«إن غرض التربية كان غرضاً مزدوجاً ومهنياً، مؤكداً على مطالب الكنيسة، ومطالب الحياة، ومع ذلك فإنّ المدارس فتحت تربية عامة ذات طابع أدبي ديني»¹

هكذا حدث نوع من التزاوج بين المطالب الاجتماعية والمطالب الدينية ويظهر ذلك من خلال المدارس التي تم إنشاؤها، وتخص تعلم رجال الدين القراءة والكتابة، كما كان للتصوف علاقة كبيرة بالأديرة، وكان له أيضاً أثر بالغ في التربية، لأن الهدف الرئيسي للتصوف هو تحقيق الكمال الروحي والعلمي، وبهذا يكون من واجبه تجنب كل مظهر من مظاهر الحياة الحسية سعياً وراء اكتشاف الحقيقة.

«إنّ أولى مراحل الحياة الصوفية، تلك التي يعمل فيها الفرد على التخلص من كل ما من شأنه أن يحجب عنه رؤية الكائن المقدس، ومن المؤثرات الحسية، ومن الملذات المادية، والمتع العالمية. فالفرد في هذه

¹ وهيب ابراهيم سمعان، الثقافة والتربية في العصور الوسطى، دار المعارف، القاهرة، ط1، 1962، ص75.

المرحلة يجاهد ضد الحياة الخارجية، وهنا يصل إلى فعل الأعمال الطيبة، ثم بعدها الاتحاد بالحياة الفكرية.¹

الحياة المدرسية: أطلق هذا المصطلح على الحياة التربوية التعليمية في المرحلة الأخيرة من القرون الوسطى « من القرن الحادي عشر إلى القرن الخامس عشر»، وتعدّ هذه المرحلة إحدى أساليب النشاط العقليّ يتمّ فيها إثارة التساؤل حول سلطان الكنيسة العقليّ، فكانت هذه الحركة تهدف إلى الاستعانة بالعقل للدفاع عن العقيدة، وتقوية الحياة الدنيّة عن طريق تقوية المواهب العقلية والقضاء على الشكّ والإلحاد، وفيها كان الصراع بين العقل والكنيسة، وهو صراع من أجل التوفيق. يمكن تلخيص الحركة المدرسية في صياغة المعتقدات في أسلوب منطقيّ، لكن في غير تشكك في سلطة الكنيسة، ثمّ تنظيم المعرفة وصبغها بالصبغة العلميّة، ثمّ إمام الفرد بتلك المعارف المنظمة، وهنا تظهر روح التوفيق، وبهذا كان منهاج الدراسة مزيجاً بين اللاهوت والفلسفة.²

التربية المسيحية:

ما هو مفهوم المسيحية وما هي فلسفة التربية عندها؟

«المسيحية هي شريعة يسوع المسيح وعقيدتهم، فهي ديانة داخلية لا تعبّر عن نفسها مباشرة بعلم أخلاقيّ بل بالإيمان. والمسيحية هي موقف روحيّ توجد بصيغتها الأكثر ترابطاً في إنجيل يوحنا حيث من مميّزاتها الخاصّة أنها ديانة القلب وديانة شعبية تتعارض من حيث المبدأ مع الديانة العالميّة التي تستند على النصّ المعقد للعهد القديم.»³

لقد وضع تعبير مسيحيّ لأول مرّة في مدينة أنطاكية بسوريا وذلك كما ورد في الإصلاح الحادي عشر في فقرته السادسة والعشرين «

¹ سعد مرسي، «؟»، تطور الفكر التربوي، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1966، ص219.

² المصدر نفسه، ص225.

³ ديديه جوليان قاموس الفلسفة، مكتبة أنطوان بيروت، دار لاروس، ط1، 1992، ص516

وحينها كان المسيحيون كلهم من اليهود الذين اعتبروا أنفسهم بني إسرائيل وشعب الله المختار الذي أوتي الحكمة والنبوة . وبعد صلب المسيح قبل تلاميذه في صفوفهم تدريجياً جميع من آمن بأن يسوع هو المسيح بغض النظر عن عنصرهم أو لغتهم. ومن هنا ظلت الكتب الدينية العبرية كتبهم المقدسة حيث ألقوا بها القصص والأمثال التي نسبت إلى عيسى لتوضيح تعاليمهم وشرحها. وفي مدى قرنين ظهرت طائفة من الكتب في أنحاء مختلفة من العالم تبحث في أنواع المشاكل الكنيسية وتتناول قصة حياة السيد المسيح كما وعاشها معاصروه وسميت قصص حياة عيسى هذه بالإنجيل.

وفي حوالي منتصف القرن الرابع للميلاد جمع عدد من هذه الكتب واختير منها «سبع وعشرين» كتاباً قبلت على أنها وحي إلهي واعتبرت الدستور الديني في هذه الأيام . « فالمسيحية إذن قامت كحركة تحررية ضمن الديانة اليهودية حيث نبذت أقلية الدين القديم وعنصريته وجغرافيته فبعثوا بالدين الانجيلي نحواً جديداً يجعله دين البشرية جمعاء¹ .»

الدين والتربية:

المسيحية دين نشأ في بلاد الشرق حيث وضع للناس جملة من القواعد الخلقية يسترشدون بها في أعمالهم، وبشر المؤمنين بحياة روحية مباركة وتوعد العصاة بغضب الله ونار جهنم إذ يلوح لهم بأن باب الغفران مفتوح وأن السيد المسيح قد ضحى بنفسه ليخلص العالم من خطاياهم .

1 حكمة الأديان الحية، جوزيف كاير، منشورات دار مكتبة الحياة، لبنان ، 1964 ، (د.ط)، ص 57

إنه وبقرار من الإمبراطور قسطنطين أصبحت المسيحية هي الديانة الرسمية للإمبراطورية الرومانية منذ بداية القرن الرابع الميلادي حتى تكون قاعدة لتهديب الأخلاق، ومن هنا اتخذت التربية شكلا جديدا يتلخص في فهم العقيدة المسيحية والتحلي بمكارم الأخلاق بدلا من الاهتمام بالتربية البدنية والعقلية.

لقد كانت الغاية الأولى للتربية في ظل المسيحية هي الاهتمام بالدار الآخرة، ومن هنا يلاحظ أن التربية المسيحية قد اختلفت عن التربية اليونانية والرومانية المتميزة بطابعها الحر.

إن ظهور المسيحية كعقيدة دينية كان له تأثيره على الثقافات السائدة، ولهذا انقسم المفكرون إلى فريقين: فريق أيد الثقافة الوثنية التي كانت سائدة في المجتمع اليوناني، وحاول التوفيق بين الفلسفة والدين معتبرا أن كليهما يبحث عن الحقيقة. وبالتالي فلا سبيل إلى معارضة أحدهما للآخر إضافة إلى أن ما احتوته الفلسفة اليونانية من قيم « فلسفة أفلاطون مثلا » لا يتعارض مع ما جاء في الدين. أما الموقف الثاني فقد احتقر الفلسفة اليونانية وادعى بأن الارتباط بالفلسفة يولد الكفر، ولهذا فإن المهتمين بالفلسفة قد مزجوها بالدين واعتبروه سندا في نواحي متعددة خاصة النواحي الخلقية « إن المبادئ التي اشتغلت عليها المسيحية قريبة الصلة بتعاليم أفلاطون وغيره»¹.

يقول القديس باسيل st - Basil وهو يخاطب الآباء في صدد تربية الأبناء « لا أوافق على نبذ الثقافة الأدبية، وإنما لك أيها الأب أن تختار أحد النوعين من أنواع التربية: إما التربية الحرة بأن ترسل أبنائك إلى المدارس العامة، وإما أن تعمل على خلاص أرواحهم بإرسالهم إلى الرهبان، وإذا أردت أيها الأب أن تجمع بين القانونين فافعل ذلك بكل الوسائل، وإذا لم يمكنك فتحير أكثرها فائدة لولدك»².

1 صالح عبد العزيز، تطور النظرية التربوية، دار المعارف، مصر، ط2، 1964، ص 187
2المصدر نفسه، ص 188

أما عن أهم الآراء المعارضة للفلسفة اليونانية فتتجلى في رأي القديس أوغستين 354-430م الذي يعتبر بأن الثقافة القديمة مفسدة للمسيحية.

يقول: « عن الطابع العام الذي طبعت به مدارس ذلك العصر كان طابعا خلقيا وكانت الديانة المسيحية منبع تعليمهم لا من الجهة بل من الجهة الخلقية وتهذيب النفس»¹.

في القرن السابع والثامن الميلادي تفهقت التربية حيث انحلت الحالة العلمية في مدارس الكنائس والأديرة وذلك حتى جاء شارلمان 771-841 وعمل على إحياء العلوم ، فكان هدفه توحيد جهود النيبوتون والرومان رغبة في تكوين مجتمع جديد.

لذا فقد اعتمد في ذلك على التربية والتعلم حيث اسد تدعى العالم الانجليزي الكويت لمساعدته باعتباره أهم مرب في النصف الأول من العصور الوسطى ، لكن سرعان ما اتم زق دولة شارلمان بعد وفاته في القرن العاشر الميلادي.

في أواخر العصور الوسطى ظهرت مجموعة عوامل أيقظت العقول وهي مايسمى : الحركة المدرسية « التربية كوسيلة للتهديب العقلي ».

المدرسة: اصطلح يدل على الحياة العقلية وعلى نوع التربية الجديد الذي ساد منذ القرن الحادي عشر- حتى الخامس العشر.

غايتها: كانت الغاية من التربية العقلية هي الاهتمام بالجاب الفلسفي والإلمام بالجوانب الثقافية المتعددة بالإضافة إلى البراعة المنطقية ، فكان هذا بوابة جعلت الفلسفة تتعاون مع اللاهوت .

1 المصدر نفسه ، ص 189

لقد بلغت المرحلة المدرسية أوج عظمتها مع بداية القرن الخامس عشر لكن بعد ذلك سارت في طريق الاضمحلال عندما تجاهلتها مرحلة عصر النهضة العلمية.

يقول هوبز عندهذا الاتجاه «هؤلاء الذين كتبوا والمجدات كانوا بلا شك مجانين وكانوا يحدولون أن يتسببوا في جنون الآخرين»¹.

الدراسة الجامعية في العصور الوسطى: لقد حصل في أوروبا في القرن الحادي عشر رقي عقلي واسع بفضل التطور الاقتصادي الذي عرفته المدن الكبرى والاحتكاك الذي حصل بين الثقافات المختلفة كثقافة اليونان والعرب أثناء الحروب الصليبية.

تأسست أول جامعة في إيطاليا وكانت نواتها إيدي المدارس التي عنيت بالطب فأمر الامبراطور فريديك الثاني بتسليمها جامعة نابولي 1224 إضافة إلى جامعة بولونيا وجامعة باريس في فرنسا.

الفكر التربوي والأخلاق عند القديس توما الأكويني:

مولده ونشأته: لاهوتيّ إيطاليّ، من أعظم لاهوتيّ الكنيسة الكاثوليكية، ينحدر من عائلة لومباردية شهيرة «1225/1274»، انضم إلى باريس بين سنتي 1224 و1243 إلى سلك الرهبنة، ثمّ انتقل بعدها إلى باريس حيث مارس التدريس في دير القديس يعقوب سنة 1244، وبعد أن اختطفه إخوته سنة 1244 قاوم المغريبات كلّها، وتمكّن من إلى 1252 ثم في جامعة باريس سنة 1259 ثم عاد بعدها عاد إلى إيطاليا ليقوم فيها، وتعمق في فلسفة أرسطو التي شكّلت إطاراً لمذهبه اللاهوتي، وعاد بعدها إلى باريس سنة 1269 حيث قام بتحرير كتابه «الخلاصة»

¹ المصدر نفسه، ص 194.

اللاهوتية بين سنتي: 1266 و 1273. « ثم توفي بعد ذلك بسنة 1274 .

نسقه الفلسفي: لقد حاول توما الإك ويني أن يكون عالماً في المنطق والماورائيات واللاهوت، إذ حاول أن يوفق بين فلسفة أرسطو العقلانية والإيمان المسيحي، فوضع تناسقاً بين المعرفة والإيمان، فحيثما يقع الفكر في تناقضات وجب عليه الرجوع إليها. لقد أثرت التوماوية مباشرة رغم طابعها اليوناني بأباء الكنيسة، حيث كانت تنطلق من الله لتصل إلى الملائكة ثم إلى البشر لترقى بعد ذلك بواسطة الكنيسة إلى نظرية حول الحياة والآخرة، لكن ورغم ذلك فقد ناصبها العداوة ولم تتطور إلا ابتداءً من القرن السادس عشر الميلادي، حيث أصبح كتاب الخلاصة الروحية النصّ الأساسي للدراسات سنة 1789.

فلسفته التربوية والأخلاقية: لقد كان علم التربية والأخلاق في العصور الوسطى يقوم على أساس قراءة النصّ وص الدينية، حيث عملت المدارس والجامعات على تكريس هذا النمط من التعليم وتوسيعه، وكان الأستاذ تاذ في المقام الأول قارئاً، وكان درسه قراءة، وكان مكلفاً بأن يقرأ مع تلاميذه التوراة، وكتاب الأحكام. لقد كان لبطرس اللومبردي الوجيه المقرر في اللاهوت في ذلك العصر، حيث تلقى القرن الثالث عشر بأُسره تعاليم القديس أوغسطينوس، وكان يساعده في هذه المهمة وكلاء وفقهاء في التوراة والأحكام. وهذا ما قام القديس توما الإك ويني بأداءه هذه الوظيفة، قبل أن يصير هو نفسه معلماً في عام 1256، ومذ أن صار كذلك كرّس حياته كلها للوفاء بالتزاماته التعليمية وشروحه التوراتية وعرضه المطوّل لأجزاء الأحكام الأربعة. « هكذا تمّ تجسيد وتفعيل المبادئ التربوية والأخلاقية التي كانت تنصّ عليها تعاليم الديانة المسيحية وأحكامها، حيث تمّ التكفّل بشرحها للتلاميذ المتعلمين في المدارس، حيث كانت تتلوها في المرحلة الثانية قراءة النصّ وص مع تحضير مجموعة من الأساتذة يتمّ طرحها

على هؤلاء التلاميذ، وكانت تدور في معظمها حول المسائل التي تبدو غامضة»¹.

القيم الأخلاقية عند توما الإكويني: يقتدي توما الإكويني في تأسيسه للقيم الخلقية بالنظرية الأخلاقية الأرسطية في كتابه «الأخلاق إلى نيقوماخوس» مع التوسع في بعض الأمور، ويظهر ذلك جلياً في اهتمامه بمسألة الفضيلة والعدل. فمجموع الفضائل الأخرى ينظر إليها من ناحية الفاعل، بينما يُنظر إلى العدل من ناحيتين أساسيتين: ناحية التوزيع، وناحية التعويض، وهي تفرقة وضعها أرسطو في كتابه الذي سبق ذكره. «عندما يتعلق الأمر بالعلاقة بين الفرد والجماعة التي ينتسب إليها سميت العدالة توزيعية، وإن تعلق بين فرد وفرد آخر سميت العدالة تعويضية»². فالقدّيس توما لا يقصد من العدالة التوزيعية المساواة بين أفراد المجتمع في التّصيب من الخيرات، وإنّما كان يقصد أن يحصل كلُّ فرد في المجتمع على ما يستحقه وذلك حسب المكانة التي يحتلّها في ذلك المجتمع، وترجع هذه المكانة إمّا إلى العدالة و الثروة أو إلى الحقوق التي اكتسبها. أمّا المستوى الثاني من العدالة والخاصّ بالتعويض فيتعلّق بمسألة التبادل بين أفراد المجتمع، على أن يتلقّى كلُّ واحد منهم المقابل المتفق عليه فيما بينهم.

من هنا فإنّ هذين النوعين من العدالة تقابلهما مجموعة من الرذائل، إذ أنّ إدخال أيّ اعتبار آخر في التوزيع مثلاً يعدّ انتهاكاً لنصوص العدالة. «إدخال الاعتبارات الشخصية في توزيع الخيرات، بأن يعطي شخص شيئاً لشخصه، لا لاستحقاقه بحسب المرتبة التي يشغلها في المجتمع. وهذا الأمر يختلف بحسب الأحوال: فلا يعدّ انتهاكاً للعدالة التوزيعية أن تراعى صلة القرابة في توزيع الميراث، لكن تعيين شخص في منصب مرموق لأنّه قريبنا... فهذا يعدّ انتهاكاً للعدالة التوزيعية. أمّا

¹ جورج طرابيشي، معجم الفلاسفة، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، ط1، 1987، ص242.

² عبد الرحمن بدوي، موسوعة الفلسفة، ج1، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ط1، 1984، ص431.

انتهاك العدالة التعويضية فيكون أفضع ما يكون حين يأخذ المرء ولا يعطي شيئاً في مقابل ما يأخذ، وأفضع هذه الفظائع أن يسلب الإنسان إنساناً آخر، وهذا هو القتل الذي يعدُّ أفضع رذيلة يمكن أن يرتكبها الإنسان ضدَّ أخيه الإنسان.¹

¹ المصدر نفسه، ص 432 .

التربية في العصور الوسطى الإسلامية

فلسفة التربية في الإسلام:

إن الإطّار النظري في الإسلام هو القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف ففلسفة الحياة تتحدّد من خلال النّصّ القرآنيّ حيث أنه هو الأساس الذي يدبّر رامج اللازمّة لتنظيم الحياة الإنسانيّة والتربويّة على وجه الخصوص، فقيم الخير والشرّ والفضيلة وحياة الأفراد والتنظيمات الاجتماعيّة وطق التفكير كلها تنطلق منها إذن « العقيدة الدينيّة هي فلسفة الحياة بالنسبة إلى الأمم التي تدين بالإسلام »¹

لقد تضمّن القرآن الكريم كثيرًا من القضايا الفكرية والفلسفية مثل تنزيه الله عن كلّ شبهة ومدى اتّصافه سبحانه بصفات قديمة زائدة على ذاته العليّة، والإيمان بالقضاء والقدر وفكرة الجبر والاختيار وأفعال العباد وطبيعة الروح إلى غير ذلك من القضايا العقائديّة والفكريّة التي تضمّنّها القرآن وأصّدت فيما بعد مجالا للجدال الفكر والنقاش الفلسفيّ. فلقد دعا القرآن إلى النظر في الموجبات واعتبارها من حيث دلالتها على الصانع وهو ذاته عين الفلسفة. يقول الله تعالى: (فَاعْتَبِرُوا يَا أُولِيَ الْأَبْصَارِ)². فإذا أردنا أن نقف على مكانة التربية في الفكر العربيّ الإسلاميّ فإنّ أوّل ما يواجهنا هو تحليل المعنى اللغويّ لكلمة التربية:

كلمة تربية مشتقة من الفعل ربّب وربّبت القوم أي كذت فوقهم ، وقال أبو نصر : الفعل من الربويّة، فالعرب تقول لأن يرّبني فلان أدب إليّ من أن يرّبني فلان آخر ، يعنّي أن يكون ربّاً فوقّي وسيّداً يملكني .

1 المصدر نفسه، ص 124

2 سورة الحشر الآية 2

وفي معجم ألفاظ القرآن الكريم: رَبُّ الشَّيْءِ يُرْبُهُ رَبًّا، رَبَّاهُ ورعاه لِيُبْلِغَهُ كَمَالَهُ، وَالرَّبُّ يُطْلَقُ عَلَى الْمَالِكِ وَالسَّيِّدِ وَالْمَنْعَمِ.
وإذا أُطْلِقَ غَيْرَ مِضَافٍ فَلَا يُرَادُ مِنْهُ إِلَّا إِلَهُ الرَّبِّ الْمَعْبُودِ.

لقد وردت كلمة التربيّة في القرآن الكريم في موضعين؛ قال تعالى: (وَآخِضْ لَهُمْ جَدَّاحَ الدُّلِّ مِنَ الرَّحْمَةِ وَقُلْ رَبِّ ارْحَمْهُمَا كَمَا رَبَّيْتَنِي صَغِيرًا).¹ وقال أيضا: (قَالَ أَلَمْ تُرَبِّبْنَا فِينَا وَلِيَدًا وَكَلِّبْنَا فِينَا مِنْ عَمْرُكَ سِنِينَ).²

يتبين من خلال هاتين الآيتين أن المقصد ودم من التربيّة هو الإعداد والرعاية في مرحلة النشأة الأولى للإنسان.

كيف يمكن بيان الوظيفة الخلقية للتربيّة داخل المجتمع الإسلامي؟

إذا كانت التربيّة تتناول الناشئين والشباب بالرعاية والتوجيه فلا بد أن تعبر عمّا يختاره المجتمع من قيم أثناء تطوره، إذ تسدّ أهدافها من هذه القيم، وعلى أساسها يقوم اختيارها لنوع المعرفة والطريقة، وفي ضوءها تعيّن الأنماط السلوكية التي ترمي إلى صقل الناشئين والشباب عليها.

وبهذا المعنى فإن العامل الخلقى يذوثر ويوضح في كلّ ما تتصدى له التربيّة إذ القيم التربويّة لا بدّ لها أن تتصل بأساسيات الوجود الإنسانيّ في المجتمع، فهي تعبر عمّا هو صواب وما هو خطأ، كما تعبر عن المسدّ ووليات والمعتقدات وأذواع الولاة والارتباطات المختلفة التي تشكّل نظرة الإنسان إلى مجتمعه وعلاقته به.

1 سورة الإسراء، الآية 24.
2 سورة الشعراء، الآية 18.

مِنْ هَذَا يَظْهَرُ الْعَامِلُ الْخَلْقِيَّ فِي سِيَاقِ الْعَمَلِيَّةِ الْمَسْتَمِرَّةِ الْقَائِمَةِ عَلَى الْاِخْتِيَارِ وَالْحَذْفِ وَالتَّمْيِيزِ بَيْنِ الطَّيِّبِ وَالرَّدِيءِ، وَبَيْنَ الْمَهْمَمِ وَالتَّافِهِ، وَبِالتَّالِيِ يَضْفِي ذَلِكَ عَلَى الْعَمَلِيَّةِ التَّرْبَوِيَّةِ طَابَعَهَا الْخَلْقِيَّ.

لَقَدْ عُنِيَ الْفَكْرُ الْإِسْلَامِيَّ أَيْضًا بِتَرْبِيَةِ الضَّمِيرِ الْأَخْلَاقِيِّ وَ ذَلِكَ مِنْ ثَلَاثَةِ وُجُوهِ رَئِيسِيَّةٍ.

1- تَرْبِيَةِ الضَّمِيرِ مِنْ حَيْثُ هُوَ قُوَّةٌ أَوْدَعَ اللَّهُ فِيهَا إِمْكَانِيَّةَ إِدْرَاكِ الْخَيْرِ وَالشَّرِّ لِكَيْتَمَا لَنْ تَتِمَّكَنْ مِنْذُ الْبَدَايَةِ «عِنْدَ الصَّغْرِ» مِنْ إِثَارِ الْخَيْرِ عَلَى الشَّرِّ، وَمِنْ هَذَا يَأْتِي دَوْرُ التَّرْبِيَةِ الَّتِي تَوَجَّهَ ذَلِكَ الضَّمِيرُ نَحْوَ الْخَيْرِ وَتَمْنَعُهُ مِنْ اِرْتِكَابِ الشَّرِّ.

يَقُولُ أَبُو حَامِدٍ الْغَزَالِيُّ: «اعْلَمْ أَنَّ الطَّرِيقَ فِي رِيَاضَةِ الصَّبِيَّانِ مِنْ أَهْمِّ الْأُمُورِ وَأَوْكَدَهَا وَالصَّبِيَّانِ أَمَانَةٌ عِنْدَ وَالِدَيْهِ وَقَلْبُهُ الطَّاهِرُ جَوْهَرَةٌ نَفِيسَةٌ سَاذِجَةٌ خَالِيَةٌ عَنِ كُلِّ نَقْشٍ وَصُورَةٍ، وَهُوَ قَابِلٌ لِكُلِّ مَا نَقَشَ وَمَائِلٌ إِلَى كُلِّ مَا يَمَالُ بِهِ إِلَيْهِ؛ فَإِنَّ عَوْدَ الْخَيْرِ وَعُلْمَهُ نَشَأَ عَلَيْهِ وَسَعِدَ فِي الدُّنْيَا وَالْآخِرَةِ وَشَارَكَهُ فِي ثَوَابِهِ أَبُوهُ وَكُلُّ مَعْلَمٍ لَهُ وَمُؤَدِّبٌ وَإِنْ عَوَّدَ الشَّرَّ وَأَهْمَلَ إِهْمَالَ الْبَهَائِمِ شَقِيٌّ وَهَلَكَ وَكَانَ الْوَزْرُ فِي رِقْبَةِ الْقَيْمِ عَلَيْهِ وَالْوَالِي لَهُ.»¹

2- أَمَّا الْوَجْهَ الثَّانِي الَّذِي يَتَعَلَّقُ بِتَرْبِيَةِ الضَّمِيرِ فَهُوَ وَيُرْتَبِطُ بِالْإِنْسَانِ النَّاضِجِ حَيْثُ يَتَسَاءَلُ الْمُرَبِّ وَنَ الْمَسْأَلُونَ كَمَا يَلِي: إِذَا أَخْطَأَ فَمَا هُوَ الدَّلِيلُ بَعْدَ ذَلِكَ؟ يَكُونُ ذَلِكَ بِالتَّوْبَةِ وَالدَّمِ اللَّذِينَ شَرَّعَهُمَا الْإِسْلَامُ.

3- أَمَّا الْوَجْهَ الثَّلَاثُ فَيَتِمُّدُّ فِي حِمَايَةِ الضَّمِيرِ مِنَ الْعَوَائِقِ الَّتِي تَقِفُ فِي وَجْهِهِ وَتَتِمُّدُّ فِي طَغْيَانِ الْجَانِبِ الْحَيَوَانِيِّ الَّذِي يَدْفَعُ

¹ أبو حامد الغزالي، إحياء علوم الدين، ج 1، مكتبة ومطبعة كرياضة، فوترا، اندونيسيا، ص 29.

الإنسان إلى الانقياد وراء شهواته. فهو يقسم نوازع القلب إلى أربعة تشترك فيها مع البهائم، يقول:

« اعلم أن الإنسان قد اصطحب في خلقته أربع شوائب فلذلك اجتمع عليه أربعة أذواع من الأوصاف وهي: الصفات السبعية والبهيمية والشيطانية والربانية. فهو من حيث سلط عليه الغضب يتعاطى أفعال السدّ باع من العداوة والبغضاء والتّهجم على الناس بالضرب والشتم، ومن حيث سلط عليه الشهوة يتعاطى أفعال البهائم من الشره والحرص والشبق وغيره.¹»

نظرية الغزالي التربوية :

ما هو مفهوم التربية عند الغزالي ؟

إنّ مفهوم التربية عند الغزالي يتفق مع الهدف الأساسي الذي يسعى إليه وجاهد من أجله فهو يعرفها كما يلي « إنّها تهذيب لنفس الإنسان من الأخلاق المذمومة والمهلكة ، وإرشادهم إلى الأخلاق المحمودة المسعدة² فالغزالي في هذا المجال يشدّد على التربية بعمل الفلاح الذي يسارع إلى قلع الشوك وإخراج النباتات الأجنبية من الزرع حتى يحسن نباته ويكمل رعيه ، فالتربية الإسلامية تريد إبلاغ الإنسان درجة الكمال، ومن هنا فإنّ السدّ المناسبة حسبه للتربية وتشكيل الخلق هي مرحلة الطفولة، وذلك لأنّ التربية تترك آثارها المحسوسة عليه. ومن هنا فإنّ الهدف العام الذي يسعى إليه هو التقرب إلى الله وتحقيق الكمال ومن هنا فقد نقض الغزالي مبدأ تعلم العلم لذاته كما يسدّ عليه وبالعلم المجرد؛ إذ يرى أنّ التربية الخلقية ترتقي بالنفس الإنسانية حتى تتصل بخالقها كما سبحانه وتعالى لا اعتبار له مصدر الكمال، ولا يكون

¹ المصدر نفسه، ج3، ص10.

² عبد الكريم علي اليماني، فلسفة التربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان الأردن ، ط1، 2004، ص176

ذلك إلا بالارتقاء عن عالم الحس والتفكير. ومن هنا كان اهتمام الغزالي بعنصره فتكلم في ميادين شتى وسعى لأن يكون الأقدار والأكثر تمثيلاً للفكر الإسلامي. فلقد أولى للتربية عناية ملحوظة؛ ففي رسالته (أيها الولد) يجد الباحث ما يكشف عن القواعد التربوية والتعليمية في فكر الغزالي الخصب، فالرسالة تدور في معظمها حول بعض الأسئلة التي تطرح على الغزالي من قبل أحد طلابه الذين ضاقوا بالتحصيل الشامل والعالي دون أن يجدوا فيه ضالتهم. فالرسالة المذكورة تدرس بعض الدواحي التربوية دون التطرق إلى دواحي أخرى من صميم العملية التعليمية وتتلخص في آداب المعلم والمعلم والم نهج التعليمي وأقسام العلم. وهي كلها مواضع نجدها في التراث التربوي العربي الإسلامي.

وما يلفت الانتباه أن الأفكار التربوية للغزالي نجدها مبعثرة في كتب عديدة وخاصة في كتاب «إحياء علوم الدين» الذي يضم فكر الغزالي بما في ذلك الجانب التربوي والتعليمي، لذا سيكون اهتمامنا أكثر برسالة «أيها الولد» باعتبارها مصدراً نقف فيه على آراء الغزالي في التربية والتعليم للأولاد والكبار وللإنسان الصوفي بشكل خاص.

إن آراء الغزالي التربوية تنطلق من حديثه عن العلم وفضله إذ يقسم العلم إلى قسمين: علم المعاملة وهو ما يطلب منه مع كشف العمل به، وعلم المكاشفة الذي يطلب منه كشف المعلوم فقط، ثم يؤكد على أن العمل الذي يتصدر الإحياء هو علم المعاملة فقط.

يركز الغزالي في المستوى النفسي على المشاعر الخلقية باعتبارها منطلقاً أولياً في علم الأخلاق، فالخوف مثلاً وتألم القلب واحتراقه عند توقع مكروهه، فمن أنس بالله لم يبق له التفات إلى المستقبل، فلم يكن له خوف ولا رجاء، بل صار حاله أعلى من الخوف والرجاء اللذين يمنعان النفس من تقدمها نحو الله.

فالخوف سوط الله يسوط به عباده إلى المواظبة على العلم والعمل. يقول الغزالي: «إن الحسنة ليس مقصوداً على مدركات البصر ولا على

تناسب الخلقة وامتزاج البياض بالحمرة ، فإننا نقول هذا حظ حسن وهذا صوت حسن وهذا فرس حسن . . . فأَيُّ معنى لحسن الصوت وسائر الأشياء إن لم يكن الحسن في الصورة ؟ . . . فكل شيء جماله وحسنه في أن يحضر كماله اللائق به والممكن له .¹

كما يشير الغزالي أيضا إلى بعض علامات الاسد تفهام المطروحة في مجال العلم :

ما هو العلم الذي هو فرض؟ هل كل علم هو فرض عين؟ ، وما هو فرض عين وما هو فرض كفاية؟

متى يكون علم ما فرض كفاية ومتى يكون فرض عين؟

أما السدُّ وال الذي يفرض ذاته في إطار التربيعة والتعلُّيم فهو كالآتي:

ماذا يجب أن يقَدَّم إلى فكر الناشئ أو المتعلم؟

ما هي المبادئ التعليمية الصالحة لتكون غداءً لذلك العقل المهيأ بالطبيعة والفطرة لتقبل كل علم حتى يحقق هذا العقل ماهيته وبالتالي يصل صاحبه إلى كمال إنسانيته؟

للإجابة على هذه الأسئلة يحدد الغزالي في هذا المجال طبيعة العلم الذي هو واجب على كل مسلم ومسئلة إذ يسميه بعلم الحال. فما هو مفهوم هذا المصطلح الجديد؟

علم الحال اصطلاحٌ أدخله الفكر التربويّ الفقهي على العملية التعليمية في مجال التنشئة إذ كانت له أبعاد تعليمية تربوية، ربما تكون هذه التسمية مشتقة من الحال التي عاشها الإمام الغزالي بعد خروجه من الشدك الذي لم يستطع إمامنا أن يفصل بينهما فما هو هذا العلم إذن؟

1 البارون كارادوقو، الغزالي، دار إحياء الكتب العربية، القاهرة ، 1959 ، (د.ط)، ص 195

إذا قام المصلي بأداء الصلاة وجد ب عليه « على أحواله وظروفه » العلم بما يقيمها وما يبطلها ، وما يقال عن الصلاة يقال على الحج والزكاة والصوم وغيرها وهذا ما دعاه الغزالي ب علم المعاملة . وبهذا الموقف تتحقق سعادة الإنسان في الدارين حسن الحال في الدنيا وحسن مآل الآخرة .

Erreur ! Liaison incorrecte.

يشير الإمام الغزالي في مجال التريفة أن صناعة التعليم تُعدّ أشرف الصناعات ويسدّ على ذلك بأدلة كثيرة عقلية ونقلية . فالغرض الأساسي من التريفة حسبه هو تقريب النفوس من الله عز وجل . يقول الغزالي في كتابه إحياء علوم الدين ، في فصل بعنوان « بيان العلم الذي هو ضروري » : « اعلم أنّ الغرض لا يتميّز من غيره إلا بذكر أقسام العلوم بالإضافة إلى الغرض الذي نحن بصدده تنقسم إلى شرعية وغير شرعية وأعني بالشرعية ما استفيد من الأنبياء « صلى الله عليهم وعلى نبيّنا أفضل الصلاة والتسليم » ولا يرتد العقل مثل الحساب ولا التجربة مثل الطب ولا لسمع مثل الفقه ، فالعلوم التي ليست شرعية تنقسم إلى ما محمود وما مضموم »¹

« اعلم أنّ الفرض لا يتميّز عن غيره إلا بذكر أقسام العلوم ، والعلوم بالإضافة إلى الغرض الذي نحن بصدده تنقسم إلى شرعية وغير شرعية ، وأعني بالشرعية ما استفيد من الأنبياء صلوات الله عليهم وسلامه . ولا يرشد العقل إليه مثل الحساب ولا التجربة مثل الطب ولا السمع مثل اللغة : فالعلوم التي ليست بشرعية تنقسم إلى ما هو محمود وإلى ما هو مضموم وإلى ما هو مباح . فالمحمود ما ترتبط به مصالح أمور الدنيا كالطبّ والحساب ، وذلك ينقسم

1 عبد الأمير شمس الدين ، الفكر التربوي عند الغزالي ، دار إقرأ ، بيروت لبنان ، ط1 ، 1985 ، ص 32 ، 33

إلى ما هو فرض كفاية وإلى ما هو فضيلة وليس بفريضة: أمّا فرض الكفاية فهو علم لا يُستغنى عنه في قوام أمور الدنيا كالطب إذ هو ضروريّ في حاجة بقاء الأبدان.¹

يبني الغزالي آراءه التربويّة على نظرتيه إلى النفس وعلى فهمه لطبيعة الطفل وغرائزه إذ يؤكّد على التبكير في تعويد الطفل الخصال الحميدة لأنّ نفسه ساذجة خالية من كلّ نقش وصورة وهو قابل لكلّ ما يُنقش عليه فهو كما يقول الحديث الشّريف: «يُولد المولود على الفطرة وأبواه يهودانه أو ينصرّانه أو يمجّسانه»

يقول الغزالي: كلّ مولود يولد مع تدلّص حياح الفطرة وإنّما أبواه يهودانه أو ينصرّانه أو يمجّسانه. على أنّ الغزالي لا يغالي كثيراً في دور التربية، ويؤكّد في المقابل على دور الاسد تعدادات الفطريّة في عمليّة التعلّم. هذا يلتقي مع علماء النفس المددثين، وفي هذا يقول:

«وشدّ رطه قد يربط باختيار العبد في إن الذّوارة ليس بتقّاح ولا نذل وإلا أنّها خلقت خلقة يمكن أن تصير نخلة إذا انضافت التربية إليها ولا تصير تفاداً أصلاً إلا بالتربية فإذا صارت الذّوارة متأثرة بالاختيار حدّي تقبل بعض الأذوال دون بعض، فكذلك الغضب والشّهوة لو أردنا قمعهم وقهرهم بالكليّة حدّي لا يبقى لهم أثر لم نقدّر عليه أصلاً، ولو أردنا اسلاسدهما وقودهم بالرياضة والمجاهدة قد درنا عليه، وقد أمرنا بذلك وصار ذلك سبباً نجاتنا ووصولنا إلى الله تعالى».²

¹ نفسه ج 1 كتاب العلم الباب الثاني في العلم المحمود والمذموم وأقسامهما وأحكامهما

² المصدر نفسه، ج 3 كتاب رياضة النفس وضبط الأخلاق ومعالجة أمراض القلب، ص 54.

في هذا كله نرى أن الغزالي ليس بعيداً عن علماء النفس
والمربين المدعنين فيما يتصل بالعلاقة الموجودة بين الوراثة
والبيئة أي بين الطبع والتطبع.

إذن كيف يربّي الطفل ويؤدّب حسب الغزالي؟

انطلاقاً من هذه النظرة إلى طبيعة المولد يرى الغزالي أنه
من واجب المربي أن يصدّق الصبي من الآثام ويؤدّب به ويهدّبه
ويعلّمه محاسن الأخلاق ويحفظه من قرناء السوء ولا يعودّه على
الدنّ والنم ولا يُحدّب إليه الزينة وأسباب الرفاهية فيضيع عمره في
طلبها. ينبغي على المربي ألا تقتصر تربيته على التعلّم وإثمه
تشمل ألواناً أخرى إذ يجب أن يراقبه أبوه منذ ولادته ويستعمل في
حضانته وإرضاعه امرأة صالحة متديّنة تأكل الحلال، وينبغي
أيضاً أن يقوّي فيه خلق الحياء ويعلمه الطّريق المسدّ تقيماً في تناول
الطعام والمشركة فيه، فيأكل ممّا يليه ويجيد المضغ، وعليه أن
يحفظه من الصّبيان الذين تعوّدوا الرفاهية ولا بس الثياب الفاخرة
وكذلك الذين ساءت أخلاقهم. عليه أن يعلمه القرآن وأحاديث
الأخبار وحكايات الأبرار ويحفظه من الأشدّ عار التي ذكر فيها
العشق وأهله ومنعه من التّوم في النّهار لأنّ ذلك يعلمه الكسل.

التربية الخلقية:

يعتني الغزالي بالتربية الخلقية وأول ما يؤكّد عليه في هذا المجال هو
الطّرق المعتمدة فيها وأبرز ما فيها: المعاناة للعمل الخلقية حيث يلتقي مع
أحدث الآراء التربوية التي ترى أن التربية الخلقية ليست تقريراً
لمجموعة مبادئ وتلقينها بل تعويد الطّفل على العمل الخلقية والمعاناة في
طلبه بحيث يتمرّس بنفسه منذ نعومة أظفاره. فالغزالي يرى أن أقوم
الطّرق لاكتساب الفضائل هي الرّياضة ويعني بها حمل النفس على
الأعمال التي يقتضيها الخلق المطلوب.

يقول الغزالي في كتابه إحياء علوم الدين الجزء الثالث
الخاصّ برياضة النفس وتهذيب الخلق « كان من دعائه صلى الله
عليه وسلم في افتتاح الصّلاة (اللهم اهّمني لأحسن الأخلاق ولا

يه دي لأحسد نها إلا أنت، واصر رف عدّي سدّيئها ولا يصد رف عدّي سدّيئها إلا أنت)، وقال أنس بينم ا ن دن مع رسول الله T يومًا، إذ قال (إنّ حسدن الخلق ليدّيب الخطيئة مثلما دّيب الشّد مس الجليد) ، وقال عليه الصلّاة والسّلام (من سعادة المرء حسن الخلق).¹

من النّصائح الأخرى التي يعرضها إمامنا في مجال التّربية الخقيّة ألا يؤخذ الصّدّ بيان كلّهم بطريقة واحدة وألا يُعاملوا معاملة واحدة في العلاج والتّهبّ ذيب فلذلك لّ طريقته حسب مزاجه وطبعه؛ يقول في هذا الصّدّد علاج جميع المرضى بعلاج واحد قتل أكثرهم وكذلك المردي لوأشار على المردي د: «كما أن الطيب لو علاج بنمط واحد من الرّياضة أهلّهم وأمات قلوبهم...»².

هناك باب خاصّ يتكلم فيه الغزاليّ على آداب العالم والمتعلم، وشأنه في ذلك شأن سائر المرّبين في الإسلام.

(آداب المتعلّم: هناك مجموعة من الصّفات التي يجب على المتعلّم أن يتحلّى بها:

- أن يقدّم طهارة النّفس من رذائل الأخلاق ومذموم الأوصاف حيث الطالب السيّئ الأخلاق أبعد الناس عن العلم الحقيقيّ النّافع.

- أن يقلل المتعلّم علاقته بالدنيا ويبعد عن الأهل والوطن في طلب العلم فإنّ ذلك يشغله ويصرف باله.

- ألا يتكبر عن العلم ولا يتأمر عن المعلم.

- أن يحترز الخائب عن العلم في مبدأ الأمر عن الإصغاء إلى اختلاف الناس في العلوم لأنّ ذلك يدهش عقله وبالتالي يغيّر رأيه.

- ألا يدع طالب العلم فنّا من العلوم المحمودة إلا ونظر فيه.

¹ المصدر نفسه، ج 3، ص 50.

² صالح عبد العزيز، تطور النظرية التربوية، دار المعارف، مصر، ط2، 1964، ص 186

-ألا يخوض في فن من فنون العلم دفعة واحدة، بل يراعي الترتيب ويبتدىء بالأهمّ.

-ألا يخوض في فنّ حتّى يستوفي الفنّ الذي قبله.

-أن يكون قصده من التعلّم تحلية باطنه وتجميله بالفضيلة.

-أن يعلم نسبة العلوم إلى المقصد كي يُؤثّر القريبَ على البعيد وأن يجمع بين ملاذّ الدنيا ونعيم الآخرة.

ب) آداب المعلم:

-الشفقة على المتعلّمين وأن يجريهم مجرى بنيتهم واعتبارهم أبناء للمعلم.

-أن يقتدي بصاحب الشّرع صلوات الله عليه، وهو أن يعلم الطلاب لوجه الله وطلباً للتقرّب منه.

-ألا يدع من نصح المتعلّم شيئاً وذلك بأن ينبّهه بأنّ غرض العلوم كلّها التقرّب إلى الله وليس الرّياسة والمباهاة.

-أن يزجر المتعلّم عن سوء الخلق بطريقة التّعريض لا التّصريح، بطريق الرّحمة وليس التّوبيخ.

-ألا يقبح المتكلّف ببعض العلوم في نفس المتعلّم كعلم اللغة الذي عادةً ما يقبّح علم الفقه، ومعلم الفقه عادته تقبيح علم الحديث. فهذا خلق مذموم للمعلّمين.

-أن يقتصر بالمتعلّم على قدر فهمه.

-ألا يُلقى على المتعلّم القاصر إلا الجليّ اللائق به.

-أن يكون المعلم عاملاً بعلمه فلا يكذب قوله فعله.

خلاصة: من خلال هذا التحليل المختصر نلاحظ أنّ الغزالي يؤكّد على أنّ صحّة النّفس تتحقّق من الاعتدال في الأخلاق، حيث أنّ كلّ تجنّب لهذا الاعتدال من شأنه أن يسقط النّفس في المرض. من هُنا نرى أيضاً أنّ غاية الأخلاق عنده أن ينقطع الإنسان عن حبّ الدنيا وحبّ شهواتها، وأن يعمل باستمرار على حبّ الله، فلا يجب أن يوجد شيء

أحبّ إلى الإنسان من حبّه لِقَاءَ اللَّهِ. فكلّ ممتلكات الإنسان المادّيّة وَجَبَ
أن تُسَخَّرَ في سبيل خدمة الله، فالنفس بطبيعتها ميّالة إلى فعل الخير
والتلذُّد به.

وأخيراً يمكننا أن نستنتج بأنّ طبيعة القيم عند أبي حامد الغزاليّ هي
قيم روحية.

المبحث الثالث

« التربية في العصر الحديث »

التربية عند جون لوك :

فيلسوف إنجليزيّ ذو نزعة تجريبية ولد في 20 أغسطس سنة 1632 في رنجتون «wington» بإقليم سمرست samerset ، تعلم في المدرسة ثم في كلية كنيسة المسيح في أكسفورد ، ثم أخذ في دراسة الطبّ وزاول التجريب العلميّ ، وبعد ذلك اهتمّ بالمسائل الفلسفية حيث أسّس نادياً للمناقشات الفلسفية والدينية سنة 1672 ثم رحل بعدها إلى فرنسا عقب الاضطرابات التي حصلت في إنجلترا ثم رحل بعد ذلك إلى هولندا ثم عاد إلى إنجلترا سنة 1688 . توفي في يوم 28 أكتوبر 1704 .

فلسفته التربوية والأخلاقية:

تقوم فلسفة لوك على تجاوز الفلسفات التقليدية القائلة بوجود أفكار فطرية تولد مع الإنسان « المدرسة الرواقية ، ديكارت » ، حيث أن عقل الإنسان يولد صفحة بيضاء ، والدليل على ذلك هو أن الناس يختلفون في تقرير ما هو خير وما هو شرّ .

إن الآراء التربوية لدى لوك قد أودعها في كتابة « أفكار في التربية 1694» . فهناك نقاط ثلاثة أساسية تسيطر على أفكار لوك التربوية : ينبغي أن تتحكّم في تربية الطفل : استعداداته الشخصية وقدراته وميوله وليس المناهج المفروضة، حيث يرى أن صحّة البدن وتنمية الأخلاق السليمة هما في المقام الأول ثم يتلو ذلك التحصيل العقليّ ، أمّا المرحلة اللاحقة فهي مرحلة اللعب والنشاط الحيويّ اللذان يتحكّمان في عملية التربية والتعليم . ومن هنا يعدّ لوك أول مُربّ وضع خطة في الطعام والألبسة التي تقدّم للطفل وهو صاحب المبدأ الطبيعيّ الذي اعتمده روسو فيما بعد.

التربية الخلقية:

يرى لوك أن التربية الخلقية هي الشكّل الأول الذي يجب العناية به ، حيث أن أول شيء يتمناه الفرد لولده هو : الفضيلة والطبع المهذب والثقافة . لهذا فإنّ الفضيلة عنده هي مختلف الصفات الخلقية العملية ، أما الثقافة فتتطلب جزءا يسيرا من التربية لذا نراه في «كتاب الأفكار»

يؤكد على الأمور المتصلة بالفضيلة وجوانبها . فلقد ثار لوك في وجه أولئك المربين الذين أعطوا عناية كبيرة للتربية الفكرية التي تملأ ذاكرة الطفل ودماغه .

مبدأ السلوك الخلقى عند لوك:

رغم أن لوك يعدّ من بين فلاسفة النفعية « المذهب النفعي » إلا أنه لا يعتبر المنفعة هي المبدأ الأساسي في السلوك والتربية الأخلاقية ولا يعتمد أيضا الخوف وسلطة المعلم كمبدأ أساسي في ذلك، وليس مبدأه أيضا العطف وكذلك له علاقة بالعواطف الرحيمة.

يؤكد لوك على ضرورة معاملة الطفل معاملة شخص راشد فنحن له الحياء والشرف وهي في حد ذاتها فضائل موجّهة لسلوك الطفل أحسن توجيه .

«إننا لنقرّ مع لوك إنه إذا أمكن أن نوحى إلى الطفل الحرص على سمعته والعناية بصحته استطعنا أن نخلق منه ما أردنا وأن نعلمه محبة أشغال الفضيلة»¹.

من هنا فإن لوك يحرم العقوبة الجسدية في التربية الخلقية.

التربية الفكرية : فيما يخص التربية الفكرية فإن لوك ينتمي إلى أسرة المربين النفعيين حيث أنه لا يعتبر التربية الفكرية غاية في حد ذاتها ، بل يربطها بالمصلحة والمنفعة، ومما يؤكد ذلك ثورته على ذلك النمط من التربية التشكيلية التي لا تعني إلا بتعليم البلاغة السطحية والألفاظ الأنيقة حيث أنه يحتقر كل تربية فكرية لا تُعدّ صاحبها إلى الحياة مباشرة .

إنّ هذه النظرية التي انتهجها لوك في التربية لا تجعل منه نفعيا متطرفا بل كان يريد أن يحدث تغييرا لتلك الدراسات التقليدية التي سعى

1 عبد الله عبد الدائم ، تاريخ التربية، منشورات كلية التربية، دمشق 1960، (د.ط)، ص 309

إلى وضعها في مكانها المناسب ، تاركًا العنان للدراسات الواقعية ذات النفع المباشر في حياة الفرد .

« إنّ لوك لا يريد أن نكون أدباء وعلماء ، بل يريد أن نكون أناسًا عمليين مزودين بالسلاح الضروري لمعاركة الحياة متمتعين بكل المعارف التي قد يحتاجونها لتنظيم حساباتهم وتوجيه ثروتهم . . »¹

مناهج الدراسة :

أمّا عن مناهج الدّراسة فتبتدئ بتعليم الطّفل القراءة والكتابة والرّسم ثمّ بعد ذلك وجب على الطّفل أن يتمرّس بلغته الأمّ بواسطة القراءة ثمّ عن طريق الإنشاء والكتابة . أمّا دراسة النّحو فينبغي الإقلال منها، ثمّ بعد ذلك يتفرّغ الطّفل لدراسة الموادّ ذات النّفع العمليّ كالجغرافيا باعتبارها تمرينًا للذاكرة، والحساب الذي يستخدم في الحياة العمليّة والفلك والهندسة والتاريخ والأخلاق والحقوق والفلسفة والعلوم الفيزيائيّة ثمّ المهن اليدويّة.

أمّا عن طرق التدريس فيؤكّد لوك على ضرورة استخدام أسلوب التشويق في الدراسة خاصة في المراحل الأولى حيث الطّفل يميل إلى اللذة والسرور ، فعلينا أن نمتّعه ونحترم مزاجه وذوقه الشخصي . لذا يؤكّد لوك في النّهاية تعلم مهنة ما من المهن، حيث الغاية من ذلك هي تهيئة السّلوك الفكري بواسطة السّلوك الجسدي مثلما أسلفنا الذّكر بحيث التّربية تقوم عنده على المبدأ الآتي : العقل السّليم في الجسم السّليم .

إنّنا سوف نجد الكثير من أفكار الفيلسوف الذي كان يطلق عليه روسو لقب لوك الحكيم بل ولعلنا نزداد إعجابًا بالخصال العمليّة والذوق السّديد الذين كان يحكي بهما هذا المربي الإنجليزي خاصّة عند اطلاعنا على الآراء المثالية التي نادى بها مقلّده الفرنسي ، لهذا فإنّنا لا نقدر كتاب لوك حقّ التقدير إلاّ بعد اطلاعنا عن الفلسفة التّربويّة والخلقيّة لجون جاك روسو من خلال كتابه «إميل» .

يمكن تلخيص الأهداف التربوية عند دلوك في أن آراءه في التربية تميّزت بنزعة التحررية التقدمية خاصة وأن جمهرة الشعب الانجليزي ظلت معتقدة أن الإرادة الإلهية تدمج في صنف التفكير الرجعي فهو يقف مع موقف فولتير الفرنسي في صنف واحد عند دمايد تكلم عن مجتمعه من الأدرار متميزاً عن بقية المجتمعات، ويمكننا أن نجمل أهداف التربية عند دلوك في النقاط التالية:

تهدف التربية إلى تقوية الجسم وتحقيق الفضيلة المتمثلة في حكمة السلوك والمعرفة، على أن المعرفة تتوقف على صحة الجسم وحسن الخلق والنشأة الطيبة.

ينبغي لكي ينمو الأطفال نمواً جسمياً صحيحاً ألا يلبسوا ملابس ثقيلة ولا يتناولوا إلا المأكولات الخفيفة وأن يناموا مبكرين ويتيقظوا مبكرين. يجب العناية بالجسم حتى يكون قادراً على تنفيذ أوامر العقل إذ أن الجسم القوي قادر على تحمل الصعاب.

يجب أن يتعلم الطفل إنكار الذات والسيطرة الذاتية أي عدم الخضوع للرغبات والنزوات لأن ذلك غير صالح له، كما تهدف التربية إلى تكوين العادات الصالحة والتدريب على تقبل الأوامر من الآباء والمعلمين ويتحول محور السلوك إلى الحب والصداقة في الكبر وهنا يدعو لوك إلى تجنب العقوبة الشديدة، كما يجب أيضاً العناية بزرع الفضائل منذ المراحل الطفولية ومن ذلك احترام الآخرين والتعود على التسامح مع الذات وذلك باعتماد قيم الدين حتى يكون الفرد مخلصاً لخالقه.

« بواسطة الفضائل يتمتع الطفل باحترام الآخرين كما بتعود التسامح مع نفسه، والسبيل على ذلك هو التعليم الديني صباحاً ومساءً »¹

1 سعد مرسي أحمد، تطور الفكر التربوي، عالم الكتب، القاهرة، (د.ط)، 1966، ص 440.

بعد هذا الطور الخاص بالتربية الخلقية تأتي التربية العقلية في مرحلة لاحقة والتي تهدف أساسا إلى تحقيق الكمال في مجال العلوم المختلفة، إذ أنّ من مهامّ المربي في هذه المرحلة أن يدرّب ملكات الفرد من أجل أن يحسن استغلال الوقت واستثماره كما يكتسب عادات أيضا هامة تتمثل أساسا في تَعَوُّده على تحمل الآلام والمشاقّ في كلّ عمل يقوم به حتّى يكون قادراً على إنجاز ذلك العمل . وقد أشار إلى هذا المعنى الدكتور سعد مرسي أحمد مؤكداً على أنّ مهامّ التربية العقلية ليست من أجل أن يفكر الفرد تفكيراً سليماً، ومن أجل تحقيق الكمال، فيجب أن يتعلّم الطفل حسن استخدام وقته ويتعودّ على تحمل الآلام والمشاقّ في عمله .¹ ومن هنا يبدو أنّ التربية الفكرية ليست ذات بُعد معرفي بالدرجة الأولى، وإنما يتركز هدفها حول المطلب التربويّ المحض.

جان جاك روسو Jean Jacques Rousseau : 178 - 1712»

ولد روسو في عائلة فرنسية تسكن جنيف ، ماتت أمه في ولادته ورباه والده إلى سن العاشرة ثم كفله أقارب أمّه ، فدرس ليتعلّم الكتابة وتسد جيل العقود لكذبه فشل ، حاول تعلم فنّ النقش لكنّ قسوة معلمه بعضته لده الفنّ وأسّ تاذه ، حيث يقول في اعترافاته أن قسوة معلمه عليه علمته الكذب والسّرقة واعتاد الجبن والمكر . في سنة 1740 أسندت إليه تربية أطفال إحدى العائلات الغنيّة في ليون بفرنسا لكذبه لم ينجح كثيراً، وبعدها رحل إلى باريس فعمل ككاتب سرّ لسفير فرنسا بالبندقية لكنه عاد ثانية إلى باريس واشتغل بالتأليف والموسيقى .

لقد تأثر في آراء التربويّة بآراء مونتاني ولوك لكذبه كان أكثر قدرة وشجاعة وتوضيحا لرأيه ، حيث لم يُدال بما ساد عصره من أفكار ، مؤكداً أنّ العقل السليم في الجسم السليم . كما تأثر

1 المصدر نفسه، ص440 .

أيضا بل و ك في العناية بتربية الجسم والعقل والخلق وعدم تدليل الأطفال.

التربية عند جان جاك روسو :

نصل الآن في هذه المرحلة التاريخية إلى فترة القرن الثامن عشر حيث ثار مفكره ضد الأنماط السلوكية الجامدة التي فرضها التفكير الديني، ثاروا كذلك عندما آمنوا بحقيقة الطبيعة البشرية وما تتطلبه من حرية في التعبير.

لقد كانت فرنسا تزدهر وتنمو ولتقود أوروبا كأول دولة لها مقومات الدولة الحديثة، وكانت حركة التنوير الفكري قد أشارت إلى ذلك سابقا.

فلقد حاولت حركة التنوير سابقا بناء الشخصيات الأخلاقية للفرد، مؤكدة الحرية الفكرية، ضد اربطة عرض الحائط كل المذاهب المتسلطة على المشاعر. لقد آمنت بعقل الفرد وعدالة الحكم والتسامح الديني وحقوق الإنسان إذ أشد رنا سابقا إلى آراء لوك المرتبطة بمسألة تحرر كل القيم التي عبّرت عنها فلسفة جان جاك روسو في التربية والأخلاق.

من أهم أعمال روسو « فوزه في مسابقة قدم فيها رسالة في العدم والفنون وفي عام 1752، حيث قدم للمجتمع العلمي رسالة في « الثفوت وعدم المساواة » وفي نفس السنة كتب رسالة في « الاقتصاد السياسي » قال فيها بأبض رورة أن يعبر القانون على الإرادة الشعبية، وأدبه من واجب الدولة أن تعلم الأطفال تعليم أسليما حتى يتربى الطفل ديمقراطياً وأن ترض الحكومة الضرائب على الأغنياء لا الفقراء»¹.

1 سعد مرسي أحمد، تطور الفكر التربوي، عالم الكتب، كلية المعلمين، القاهرة، 1966، ص 444

كتب روسو و «العقد الاجتماعي» وفيه دافع عن الفكرة ،
وطالب بالرجوع إلى الطبيعة لتحقيق العدالة الاجتماعية.

كتب روسو و « الاعترافات CONFESSIONS » أظهر فيه ما
الطبيعة الحقّة للإنسان.

أمّا مؤلفه الخالد «إميل» «EMILE» فقد كتبه بطلب من إحدى
السيدات ، يقول روسو: « . . لقد طلبت منه سيّدة أن يرشددها
إلى الطريقة المثلى في تربية أبنائها ما حيث وضّح في «إميل»
كيف يربّي الطّفل منذ ولادته حتّى يبلغ العشرين من عمره، حيث
تشمل الأجزاء الأربعة من التّربية هذا الكتاب أمّا الجزء الخامس
فبيّن فيه تربية البنت تكون امرأة صالحة تسعد زوجها»¹

لقد اتّسمت السّنوات الأخيرة لحياة روسو بالمتاعب خاصّة بعد تأليفه
لكتابة «إميل» حيث خاف من الاعتقال فهرب إلى إنجلترا وظلّ ينتقل
من مكان لآخر ثمّ عاد إلى باريس سنة 1770 ، ويقال أنّه رحل إلى
الغابة وسكن كوخًا ، إذ يقال أنّه انتحر ، وقيل أنّه مات بسكتة قلبية ودفن
في المكان نفسه ، لكنّه بعد انتصار الثورة الفرنسية نقل جثمانه ودفن مع
العظماء .

آراء روسو التّربويّة :

يرى روسو أنّ الهدف الأساسيّ للتّربية هو تكوين إنسان
كامل إذ يجب علينا أن نزيل كلّ شيء من أجل نموّ الطبيعة
الإنسانية ورفقيها ، وبهذا المعنى تصبّح التّربية وسيلة تزيل كلّ
العقبات أمام النّم و الطّبيعيّ للطّفل وكلّ ما يؤثّر فيه تأثيراً سيّئاً.
وعليه فإنّ روسو قد ثار ضدّ التّنظيم القائم وخاطب الدّاس قائلاً:
« سيروا ضدّ ما أذتم عليه ، تصدّوا إلى النّجاح »² ، ومن هذا

Rousseau , Émile,1 librairie Larousse paris ,1938 p 5 1
2 سعد مرسى أحمد ، تطور الفكر التربوي ، عالم الكتب، القاهرة مصر، 1966 ، (د.ط) ، ص 446

فإنّ التّربية تكوّن منذ الميلاد إلى السّنة الثّانية عشرة، إذ يجب أن تكوّن سلبية أيّ بايعاد كلّ الرّدائل عن الطّفل حدّي تحفظ عقله من الخطأ، والخير أن يترك الطّفل حرّاً.

ومنّ هُنا يطالب روسو المرّبين بدراسة الأطفال ودراسة العالم في نظر الطّفل وعقليّته وغرائزه وميوله.

إذ يؤكّد على دراسة الأطفال وتفهم معنّى الطفولة، حيث التّربية الخاطئة في نظر روسو وترجع إلى جهل المرّبين بالأطفال إذ يقول أنّ «الأطفال لا يفكّرون إلاّ في الحاضر دائماً». إنّ في اس تطاعتك أن توحى إليهم بذوق أو عاطفة، إنهم معجبون بأنفسهم يتمدّدون أن يكوّن لديهم ما لذي غيرهم، إنهم مردّون، محبّون للمحاكاة. إنّ الطّفل يتمنّى أن يكوّن أشياء وأن يقدّم، وأن ينتج وأن يظهر قوّة ونشاطاً¹.

اهتمّ روسو بنشاط الطّفل حيث ينصح بمده بالوسائل التي يظهر فيها هذ النّشاط، وناذى بأس تغلال حواسّه وتربيتها منذ الطفولة، كما يجب التّركيز على الحركة واللّعب أفضل من القراءة. إضافة إلى ضرورة التقليل من الأوامر والنّواهي على الطّفل، لأنها تميت شعوره ولا تدفعه إلى التّفكير. كما لا ننسى التّركيز على الدراسة العمليّة والطّبيعيّة والرياضيّة والتّأكيد على عدم الاكتفاء بالكتب وحدها في التعلّم مع ترك الطّفل في الطّبيعة ليتعلّم أسرارها، لأنّها في نظره خيرّة وأن الشّدّ يأتي من الإنسان ومن المجتمع.

مراحل التّربية عند روسو :

1 «الجزء الأوّل» [من الميلاد إلى سنّ الخامسة]: يتم في هذه المرحلة نقل الطّفل إلى الريف ليعيش وسط الطّبيعة حيث توفر له

الظروف للنمو الداخلي للمواهب وللعضوية، مع عدم المغالاة في العناية به.

2 «الجزء الثاني» [من الخامسة إلى سنّ الثانية عشر]: يظلّ الطّفل في الرّيف يعلّم نفسه بنفسه، فإذا أخطأ يتعلّم من نتائج أخطائه، والتّربية في هذه المرحلة تربية جسميّة، ولا يتعلّم إلاّ الأشياء التي يفهمها.

3 «الجزء الثالث» [السنّ الثانية عشر إلى الخامسة عشر]: تسمّى بمرحلة البلوغ وهي مرحلة التّفكير والدراسة في نظر روسو، ومرحلة العمل والتّعليم، فالعالم المحيط بالطّفل هو كتابه الحقيقيّ، فيجب أن ينعم في هذه المرحلة بتعلّم الجغرافيا والفلك والجبر والطّبيعة وذلك بطرق عمليّة.

4 «الجزء الرابع» [السنّ الخامسة عشر إلى العشرين]: وهي مرحلة التّربية الدّينيّة والأخلاقيّة حتّى يدرك صلته بالنّاس وعلاقته بالله. إنّ تعليم الدّين لا يبدأ إلاّ في هذه السنّ، ومن فائدة إيميل Emile أن يحتكّ بذوي الخلق السيّئ ويزور الملاجئ والسّجون حتّى يشاهد حالات البؤس والمعاناة ويتعرّف على نتائجها. وفي هذه المرحلة يبدأ «إميل» في تذوّق القراءة والفنّ.

5 «الجزء الخامس»: «تربية المرأة»: لقد كتب ر إميل عندما بلغ سنّ العشرين وبدأ حينها يتحدث عن زوجة صالحة، وهذا يعطينا آراءه عن تربية البنات التي تصبّح امرأة مناسبة لإميل «زوجة مناسبة»، يجب أن تمرّ المرأة جسدياً لتكون رشيدة سليمة البنية وقويّة وتدّ تعلم الطهي والتطريز والعناية بالأطفال وبعوض الفندون كالموسيقى، وتدّ تعلم كيف تكون فائدة جذابة حتّى ترضي الصّبيّ أو الطّفل أو الزّوج.

من هذا يبدو أنّ آراء روسو في مجال التّربية هذه قد وضعت كأساس لحركة تربويّة ذات طابع علميّ وذلك لأنّه وضع المنطلقات الطبيعيّة كأساس في ذلك، إذ لا يخفى علينا أنّ العلم في أساسه يقوّم على هذه الأسس الوجوديّة فلقد قال: «بدأت من الضروريّ أن تكون الحقائق والنظواهر الطبيعيّة قوام المادة التي

يتعلمها الطفل، فهو يتحدث عن قوانين الطبيعة عن طريق احتكاكه المباشر بها . . . فالطبيعة إذن هي مصدر الخير، والإنسان هو سبب الفساد والشر¹. فروسد و أعجب كثيرا بالإنسان البدائي في حياته الطبيعية فاهتم بفضائله باعتباره إنسانا حريصا على تحسين عمله الخاص وإحساسه بانتمائه إلى جماعة بشرية وذلك عندما يتعاطف معها ويتعاون مع أفرادها.

1 المصدر نفسه، ص 452

الفصل الثاني

« قيم التربية والأخلاق عند راسل »

المبحث الأول

« راسل حياته ومؤلفاته »

راسل حياته ومؤلفاته:

برتراند آرثر وليم راسل فيلسوف إنجليزي ولد في 18 مايو سنة 1872 في رافنسروفت بالقرب من تريليك،¹ توفي والده وهو لا يزال طفلاً ، حيث تربى في بيت جدّه لورد جون راسل ، وتولى تعليمه مدرّسون خصوصيون إلى أن بلغ الثامنة عشر، ودخل كلية الثالوث بجامعة كمبريدج ، فركّز دراسته على حدّ تعبير الأستاذ عبد الرحمن بدوي « في أوّل الأمر على الرياضيات إذ بدأ دراسته لإقليدس وهو في سن الحادية عشر ، حيث يصرّح راسل بانبهاره بهندسة أقليدس عندما وجدها تتضمن حقائق بديهية لا بدّ من التسليم بها دون برهان».²

ولمّا بلغ سن الثامن عشر مثلما أشرنا ذهب إلى كمبردج حيث أنفتح أمامه عالم جديد وجد فيه لأول مرة أن أفكاره كانت جديرة بالنظر، وكان «وايتهد» هو الذي أختبره في امتحان الدخول ، « ونشر أسمه في الأوساط الجامعيّة ، وبعد ذلك بأسبوع التقى بمجموعة أصدحت فيما بعد من الأصدقاء ، إذ كان هؤلاء يهتمّون أكثر بالمسائل الفكرية والفلسفية كمسائل الشعّر والفلسفة والسياسة والأخلاق . ومن هؤلاء « ماكتاجارت»³ J. M. Elis. «Mctagart» 1925/1866 الذي حملنا بفضة على دراسة الفلسفة بمنهجية ، حيث تعلم فيه أيضا كيف ينظر إلى الفلسفة التجريبية نظرة سداجة».⁴ لقد مال إلى فلسفة هيغل Hegel وكذلك إلى كانط Kant رائد المدرسة النقدية ، وكان ذلك بسبب العمق الذي لم يجده في فلسفة هيوم ولوك وبركلي كما لم يجد ذلك أيضا في فلسفة ج.س.ميل الذي اتّخذ قبل ذلك إماماً روحياً».⁵ لقد بدأ انشغال راسل الأوّل في الجامعة وخاصة في السنوات الثلاثة الأولى

1 Didier Julia. Dictionnaire de la philosophie. Librairie Larousse . paris . 1964. p. 271

2 عبد الرحمن بدوي ، موسوعة الفلسفة ، المؤسسة العربية للنشر والتوزيع ج 1 ، بيروت ، الطبعة الأولى 1984 ص 517

3 فيلسوف انجليزي من مؤلفاته: دراسات في الكونيات الهيجلية .

4 رودلف ميتز ، الفلسفة الانجليزية في مائة عام ، ترجمة فؤاد زكريا ، دار النهضة العربية ، مصر 1963 ص : 449 (د. ط)

5 زكي نجيب محمود ، من زاوية فلسفية ، دار الشروق ، بيروت ، الطبعة الأولى 1977 ص : 188

بالقضايا الرياضيّة، أمّا في السنة الرابعة فقد بدأ يهتمّ بالفلسفة. «في سنة 1898 حدثت لراسل أحداث أبعدته عن فلسفة هيجل و كانط، فاقتنع بأنّ كتابات هيجل المنطقيّة « المنطق الكبير » كلّها فراغ ، كما كره أيضا النظرة الذاتيّة والبعد الميتافيزيقيّ الذين تضمّنتهما فلسفة كانط، في حين أنّ راسل كان ميّالا إلى الوضوح، وفي هذا يكتب قائلا: «إنّني أدبّ التّحديد، وأدبّ الخطوط الواضحة، وأمقت الغموض المستغلق.»¹ كما أثار جورج مور كثيرا في تفسير وجهة النظر الفلسفيّة عند راسل، وإلا كانت تلك الفلسفات السّابقة تؤثر عليه ، ومن هنا تجاوز الفيلسوف المثاليّة إلى ما يسمّى بالواقعيّة المحدثة القائمة على الإقرار بما يؤكّده الإدراك المشترك.» لقد حضر راسل المؤتمر الذي انعقد في باريس في سنة 1900 وتأثر بما لمسّه من المناقشات عند بيانو وتلاميذه فطلب منه الاطّلاع على مؤلفاته فاستجاب، فاكتشف أشياء جديدة في العلاقات حيث وافق عليها زميله وايتهد. لقد أثمر هذا التّعاون كتاب " تعريف التّسلسل، وكتاب ردّ الحساب إلى الأصول المنطقيّة." و"أسس الرياضيات"² الذي يشتمل على حدّ تعبير راسل: « سلاسل من الاسد تنبّطات من مقدمات من المنطق الرمزى مورا بالحساب المتناهي واللامتناهي ، ويشتمل أيضا على آراء متعدّدة تثبت طريقة الأسد تاذ بيانو، ومكمّلة بمنطق العلاقات ، وعليه اعتبر آلة قويّة في البحث الرياضى.»³ لقد كان ذلك نتاجا للتّعاون الوثيق مع هوايته د ، واشدّ تهر الكتاب باسم راسل وأغفل الدّاس اسم هوايته د ، واحتج راسل على ذلك بحكم أن جميع الصفحات نتاجا لهما وليس لراسل فقط»⁴ ، أما في مجال الاستقراء العلميّ فإنّ

¹ رمسيس عوض، برتراند راسل الإنسان، تقديم محمد عط، الدار القومية للطباعة والنشر، بيروت، العدد 16، ص 15، (دط).

2 Dagobert. D. Runes . dictionary of philosophy . philosophical Library . new York p274

3 برتراند راسل ، أصول الرياضيات ، ترجمة محمد مرسي أحمد ، دار المعارف ، مصر 1958 ص 22 (د. ط)

المجلس الأعلى للثقافة ، مصر 1998 ص : 64 (د. ط) الان وود ، برتراند راسل ، ترجمة رمسيس عوض ، 4

راسل يبذل في تقريره القوانين حيث يؤكد أنها تقرّ علاقات بين مفهومات لا يمكن اكتشافها إلا بطريقة تجريبية ، فلا يمكن البرهنة عليها عقلياً ونظرياً .

إنّ اهتمام راسل بالموضوع الرياضي امتدّ حتّى سنة «1913» ، وبحلول السنة الموالية «1914» اهتم بالقضايا الاجتماعية والسياسية حيث كان من الشخصيات المعارضة للحرب إذ عبّر عن كل هذا في كتابين مشهورين هما مبادئ إعادة البناء الاجتماعي وكتاب العدالة في زمن الحرب .

يدعو راسل هذا للسلام ونبذ الحرب ، ولقد كلفه ذلك عقوبة مهنية حيث فصل من وظيفته وأودع السجن لمدة ستة أشهر ، ففي عام 1919 زار راسل الاتحاد السوفياتي الذي كان حديث العهد بالشيوعية، حيث وقف موقفاً نقدياً من الأفكار الاشتراكية وفي عام 1920 رحل إلى الصين وعمل بها أستاذاً لمدة سنة واحدة وحينها أصدر كتابه « الزواج والأخلاق » .

سافر في الثلاثينات إلى الولايات المتحدة الأمريكية وعُين أستاذاً في مدينة نيويورك حيث أثار تعيينه ضجة من طرف أناس لم تُعجبهم توجهاته، إذ أنه اتهم بنشر اللا أخلاقية فأصبح في نظرهم عدو الدين والأخلاق ، فطُرد إثرها . وفي سنة 1943 ألف كتاب تاريخ الفلسفة الغربية الذي نشر سنة 1945 حيث أحدث ضجة كبيرة في بريطانيا وأمريكا وذلك بعد ما بيعت منه نسخ كثيرة .

دعوته إلى السلام: تنقسم حياة راسل إلى مرحلتين: مرحلة ما قبل الحرب ومرحلة ما بعد الحرب. ففي سنة « 1902 » بدأ يلاحظ بأن سُحِبَ الحرب بدأت تتجمّع وكان ذلك يؤلمه كثيراً، فوقف موقفاً مضاداً للحرب ومؤيداً للسلام وذلك أن الحرب تُؤدّي إلى فناء العنصر البشري أو على الأقل تضعضعها أشدّ كالحياة الحضارية. «يواجه الإنسانية خطراً لم يسبق أن واجهته على مدى التاريخ الإنساني، فإمّا أن تنبذ الحرب، أو يجب علينا أن نتوقع الفناء للجنس البشري، وقد تعالت صيحات كثيرة من رجال العلم البارزين والسلطات العليمة بالأساليب التراجيكية العسكورية

منذ ذرةً بالخطر الداهم. ولا يسد تطيع أحدٌ منهم أن يدّد أسد وأ النتائج على وجه التأكيد، والذي أظن أنه أمراً أكيداً هو انتفاء إمكانية التصّر لأي من الجانبين»¹ وهكذا يرى راسل بأن نتائج الحرب لا يمكن توقع نتائجها السلبية وتحديدها، إذ أن ما يمكن التأكيد عليه فقط هو أن هذه النتائج تكون وخيمة ولا يمكن لأحد أن يفلت منها. كما يضيف راسل قائلاً: «إن مصدر الإنسانية معلق في الميزان من جرّاء الخطر الذي ووي الداهم، وإذ أنه من الضروري إيجاد حلّ يصد من للبشرية بقاءها ويقيها من الفناء، فمصدر الإنسانية أجلُّ شأنًا من المنازعات الأيديولوجية».²

يؤكد راسل هذا على أن الخروج من هذا المأزق يتطلب من البشرية العزيمة إلى صدوت العقل، واعتمادهما لوب التسامح. ويشير بدقة إلى ما حدث في القرن السابع عشر والثامن عشر من نزاعات دينية، حيث حدث تسامح في الأديان انعكست عنه حالة من الودّام والسلام. يقول راسل: «لقد تعلم المسيحيون والمسلمون أن يعيشوا جنباً إلى جنب، كما أدرك الكاثوليك والبروتستانت حماقة إراقة الدماء بسبب الخلاف العقائدي، لكننا لم ندرك حتى الآن أهمية العقل والتسامح في المجال السياسي».³

دعوة راسل إلى السلام دفعته إلى أن يبعث برسائله إلى كبار قادة العالم يحدثهم فيها على نزع السلاح، فقد هاجم أميركا لتورطها في حرب الفيتنام، وفي سنة 1942 انشأ محكمة سميت باسمه من أجل محاكمة مثيري الحُر.

¹ رمسيس عوض، برتراند راسل الانسان، الدار القومية للطباعة والنشر، تقديم محمد عطا، العدد 16، (د. ط. ت) ص 51

² المصدر نفسه، ص 57.

³ المصدر نفسه، ص 60.

نسق راسل الفلسفي:

لقد نشأ راسل في فترة تعرضت فيها الفلسفة إلى انتقادات متعدّدة خاصّة من طرف المذاهب الحديثة كالنزعة الوضعيّة ، العلميّة ، دُعاة المذهب الواقعيّ. حدث كل هذا من أجل تقليص مهمّة الفلسفة ، إلا أنّ راسل يريد استعادة القيمة الحقيقة للفلسفة خاصّة عندما يعلن أنها تلتّمس من عدم اليقين بالذات باعتبار أنّ هناك مسائل عدّة لا يستطيع العلم الإجابة عنها وأنّ الفلسفة هي وحدها الجديرة بحلّها، ومن هذه المسائل مثلا ما يلي: هل في الكون وحدة في التّصميم !؟

هل الخير والشرّ يكتسيان أهميّة بالنسبة للكون أم أنّ أهميتهما بالنسبة للإنسان فقط؟ فالفلسفة من جهة ثانية تُعدّ أداة لتحرير العقل البشريّ من تلك الاهتمامات الخاصّة والمرتبطة بالغرائز والذات، وبالتالي فهي وسيلة من وسائل النّجاة من هذا المحيط الضيّق ، من هُنا ينبغي أن ندرس الفلسفة ليس من أجل الحصول على إجابات نهائيّة للمسائل ، بل من أجل توسيع الأفق وإغناء الخيال البشريّ وذلك من خلال عظمة الكون الذي نتأمّله بواسطة الفلسفة ، حيث يصير العقل الإنسانيّ هنا عظيما قابلا للاتّحاد مع الكون .

فعلی إثر ذلك اقترح راسل منهجا جديدا يسمّيه منهج التّحليل المنطقيّ. فهو في حقيقته ليس منهجا جديدا حيث « ظهر عند مؤسّسي المنطق الرّياضيّ في القرن التاسع عشر على يد كلّ من جورج بول وجوزيه بيانو وجوتلوب فريجه¹. »

فالمنهج التّحليليّ يمكن استخدامه في حلّ الكثير من المشاكل المتعلّقة بالعالم الخارجيّ ، لكن راسل سرعان ما يتدارك الموقف ويعتبر النتائج مجرد محاولات ناقصة وغير نهائيّة، فحاول راسل عند بناءه لفلسفته أن يفحص بعض الفلسفات السائدة محاولا نقدها

1 عبد الرحمن بدوي ، موسوعة الفلسفة ، ج 1 ، المرجع نفسه ص 518

حيث يتعرّض لفلسفتين كانتا سائدتين آنذاك هما فلسفة وفلسفة هنري برغسون «Henri Bergson¹ 1859-1941» محاولا الكشف عن الأخطاء التي تضمنتها ، إذ أنّ الفلسفة الأولى «فلسفة برادلي» حاولت أن تثبت بواسطة البرهان العقليّ الخالص طابع العالم، أما الثانية برغسون « فقد كانت تعتقد أن الواقع يتميز بالنموّ والتطور المستمرين ، وبهذا فإنّ العلوم الطبيعية والمنطقية « الرياضيات والفيزياء» ليس بإمكانها الكشف عن هذا العالم . وينتهي راسل من كل هذا النقد إلى اعتبار المنطق الرياضي أداة كفيّلة بحل المشاكل الفلسفيّة، وقد تميز خطاب راسل الفلسفيّ بطابعه التحليليّ، حيث سمي فيما بعد بالمنهج التحليليّ .

المنهج التحليليّ عند راسل :

يعتبر المنهج التحليليّ منهجا علميّا، إذ يرد المركّب إلى عناصره البسيطة، أمّا تلك المركّبات المتعددة التي نجهلها فوجب حذفها ودحضها. فمفهوم العلميّة هنا يشير إلى الاهتمام بالعلاقات الموجودة داخل المركّب. من هُنا نستطيع التمييز بين ما هو شائع وما هو علميّ وبالتالي الانتقال من المجهول إلى المعطوم. « إنّ العقل في نظر راسل مكوّن من وحدات أو ما يسمّى بالمكوّنات بالتعبير الكانطيّ ، إذ أنّ الإنسان يعبر عنها باللغة، وبذلك فإنّ المنهج التحليليّ يعبر عن صحّة الوحدات وإزالة الغموض الذي تتضمنه التّصورات الفكرية المجرّدة ، كما أنّ المنهج التحليليّ عند راسل يهدف إلى توضيح العلاقة بين العبارات اللغويّة والحوادث العالميّة. فالكلمة أو الجملة تشير إلى حادثة أو واقعة، كما أنّ القضايا حسب راسل متشابهة فيما بينها وتحكمها علاقات تجعلها

1 هنري برغسون: فيلسوف فرنسي ذو نزعة روحانية من مؤلفاته : المادة والذاكرة ، منبعها الأخلاق والدين ، التطور المبدع ، الضحك

قائمة بذاتها ، فهناك القضايا البسيطة، الثنائِيَّة ، الثلاثية إلى ما لانهاية ، وهناك القضايا المركبة التي تمثل علاقة بين قضيتين ذريتين عن طريق أداة. ، ويعتمد راسل على الشكّ في منهجه وذلك قصد وضع الأشياء في موضعها الصحيح حتّى تكون انطباعاتنا صحيحة، وتكون علاقاتنا بالأشياء مبنية على أسس علميّة صحيحة، وحتّى تكون أيضا مهمة الشكّ هي التأكيد من حقيقة الأشياء. لقد استفاد راسل من التطورات العلميّة الحاصلة في المجال الفيزيائي وذلك حين قوضت الفيزياء النيوتينية واستبدلت بالنظريّة النسبية على يد أينشتاين حيث فسّرت العالم تفسيرًا جديدًا، وراسل هو الآخر غيرت نظريته إلى المادّة ، حيث المادّة تتركب من بذرات وتمثل ذبذبات في الأثير الشبيه بالشبح الذي لا يمكن رؤيته إذ الأشياء عند راسل أصبحت تمثل أحداثا Evénement ، و الشّيء الواحد أصبح الحديث عنه في صورة سلسلة متتابعة من الأحداث الممتدة في الزّمن.

إنّ المدرسة التحليليّة واحدة من المدارس الواقعية المعاصرة حيث أنّها حاولت أن تطبق هذا المنهج على المشكلات المختلفة التي طرحتها الفلسفات التقليديّة إذ تم تحليل اللغة والمنطق وسائر ظواهر الطبيعيّة، كما لا ننسى موقفها من فلسفة الأخلاق. لكن معظم الفلاسفة التحليليين رأوا بأن موضوع الأخلاق ليس موضوعا علميّا باعتبار أن وقائعه غير قابلة للتجريب ، فهي تعبّر عن رغبات ومشاعر لا يمكن الحكم عليها بالصدق أو الكذب¹. إنّ المنهج التحليليّ عند راسل هو منهج علميّ تجريبي وهو ما يسمح له بحلّ الكثير من المعضلات الفلسفيّة التقليديّة ، إلا أنّ مجال القيم يظلّ كذلك خارج مجال المنهج العلميّ...فما هو التحليل وما هي أبعاده عند راسل؟

1 زكريا ابراهيم ، دراسات في الفلسفة المعاصرة ، مكتبة مصر ، القاهرة ، 1968 ص : 293 (د.ط)

« يفسر ويتر التحليل بأذه إحدى صور التعريف حيث الغرض من ذلك هو إزالة اللبس والغموض في تراكيب معينة ، كأن نتطرق إلى مختلف الأجزاء التي يتركب منها ، لكن هذا لا يفسر منهج راسل بقدر ما يلخص الأهداف التي كان يرمي إليها راسل من خلال فلسفته»¹ ، « ويرى آير أن راسل يتصور الفلسفة تصوراً تقليدياً وهو يحاكي في ذلك الفلاسفة التجريبيين أمثال لوك ، هيوم ، ج. س ميل . فكل معتقداتنا في رأيه تحتاج إلى تبرير فلسفي، إذ أن الحجة الفلسفية غير كافية لكنها تبقى دائماً ضرورية ، فإذا أردنا أن نحل النفس الإنسانية في حدود مجموعة من الخبرات، هذا لا يعني حذفها وإنكارها وإنما هو تبرير لوجودها وتوفير نوع من الضمان لصحة هذا الاعتقاد»²، فنحن حسب آير لا نشك في وجود الذات، لكن تبرير الذات بمجموع الخبرات يجعل الحكم أكثر صلابة، كما أن راسل يستخدم البناءات المنطقية ، وهذا ما يبرر استخدامه للتحليل في الظواهر الإنسانية... فما هي أهداف المنهج التحليلي عند راسل؟

إن تطبيق راسل للمنهج التحليلي لم يدفعه بالضرورة إلى إعلان الأهداف المتوخاة ، بل إنه من خلال الاطلاع على منهجه يمكننا استنتاج ذلك وتلخيصه فيما يلي:

-التقليل من عدد الكائنات في هذا العالم . ويعتبر هذا مبدأً منطقيًا أخذه راسل عن « ويليام أوكام»³ وبناءاً على ذلك فإن راسل بدأ يستبعد الكثير من الكائنات مثل العقل ، المادة، العنصر، الجوهر، وذلك باعتبارها كائناتٍ ميتافيزيقيةً تسببت في الكثير من المشكلات الفلسفية، وبالتالي يجب الاكتفاء بما هو ماديّ وعينيّ ويقع ضمن الخبرة الحسية المباشرة. إن التحليل من جانب آخر هو ردّ

1 أحمد الأنصاري ، الأخلاق الاجتماعية عند راسل ، مركز الكتاب للنشر ، القاهرة ، الطبعة الأولى 2003 ص :22

² المرجع نفسه، ص23

3 فيلسوف انجليزي

الموضوعات البسيطة التي تتألف منها، وبالتالي فإنّ الهدف من التحليل أيضاً هو التقليل من عدد المفردات اللغويّة، وبالتالي إمكانية تقسيم العبارات إلى عبارات وصفية عامّة وعبارات وصفية خاصة إذ الأولى تنطبق على موجودات عدّة والثانية تنطبق على موجود واحد.

-الحدّ من احتمال الوقوع في الخطأ : إنّ استخدام «قاعدة نصل أوكام» كانت تهدف إلى غاية أبعد وهي الحد من احتمال الوقوع في الخطأ في مجال المعرفة الإنسانية إذ أنّ هدف راسل هو وجود عدد قليل وبسيط من الكائنات التي لا تحتاج إلى برهان وبالتالي نتّمكّن من معرفة سائر الكائنات المتبقية بشكل يقينيّ.

يقول راسل : «افرض أنّك أقمت علمك على عدد معيّن من الكائنات وعدد من المقدمات ، ثم افرض بعد ذلك أنّك تستطيع أن تستغني عن نصف تلك المقدمات ونصف تلك الكائنات ، فذلك بلا شكّ يقال استهدافك للخطأ .»¹ فالتحليل إذن يقدّم معرفة جديدة، ويكشف لنا عن أجزاء الشيء المرتب بحيث نتّمكّن من معرفة تفصيلاته واكتساب معرفة أكثر. يقول راسل : «وليس الغرض من التحليل مجرد التوضيح أو إزالة الغموض، ولكن اكتساب معرفة جديدة عن الموضوع الذي نحلّله»² ويمكن التأكيد في النهاية على أنّ التحليل لا يحمل تعريفاً واحداً عند راسل ولا غرضاً واحداً، فهو التعريف والتقرير والتبرير في الآن معاً ، وما يؤكّد ذلك استخدامه لهذا المنهج في مجالات متعدّدة ولأهداف متعدّدة .

المنهج التحليلي من النظر إلى الممارسة:

لقد مارس راسل التحليل كمنهج حيث اعتمده بادئ ذي بدء في دراساته المنطقية ومن ثمة امتدّ إلى بقية الفروع الفلسفية الأخرى،

1 زكي نجيب محمود ، مواقف من الميتافيزيقا ، دار الشروق ، ط : 1 . القاهرة 1983 ص : 162

2 المرجع نفسه ص : 146

فالتحليل كمنهج يعدّ من أهمّ المبادئ الأولية بل والقاعدة الأساسية التي التزم بها راسل في كلّ موضوعات الفكر.

إنّ التحليل عند راسل يتأسّس على بحوثه المنطقية والتجريبية والرياضية، وبهذا فإنه يأخذ من العلم المناهج والطرق، إذ لا بدّ عذده من أن تتحاوّر المعرفة العلمية مع المعرفة الفلسفية إذا أرادت هذه الأخيرة أن تحلّ مشاكلها وبهذا المعنى فإنّ الفلسفة حسب راسل «قد استفادت من إنجازات العلوم الرياضية واستطاعت أن تتخلّص من الكثير من الأخطاء كتلك المتعلقة بفلسفة العدد مثلا، وأدى ذلك إلى بطلان نظرية كانط التي تعتبر الرياضيات تركيبية¹». إنّ نتائج العلوم الفيزيائية من جهة ثانية قد أمدّت المدرسة التحليلية بالمادّة الخام في فهم عالم الطبيعة و تحليل المادّة. فنظرية الدّرة الحديثة كشفت عن الطبيعة الالكترونية للأجسام حيث لم تُعد المادّة جسما صلبا. ومن هُنا أصبح لزاما على المدرسة التحليلية أن تلتزم بمعطيات العلم المعاصر، و الاستفادة من مبادئ المنطق ونظرياته حيث بات لزاما على البحث الفلسفيّ أن يركّز على الأسس المنطقية وذلك بالمستوى الذي تسمح به طبيعة الأشياء حيث أن راسل قد طبّق نظريته في تحليل القضايا ونظريته الوصفية ونظرية الأنماط المنطقية على مختلف المشكلات الفلسفية، وصدّف القضايا إلى صورة القضية الشخصية، العامّة، الوجودية، وحلّ العبارات إلى وصفية وخاصة مثلما أشرنا إلى ذلك سابقا. و من هُنا نلاحظ كيف أنّ راسل استطاع أن يطبّق النظريات المنطقية والرياضية على الكثير من المشكلات الفلسفية وتناولها بالتحليل. ما يمكن ملاحظته أيضا على المنهج التحليليّ هو السمة النقدية لما كانت تمتاز به الدراسة السابقة من شمولية في المنهج كما نجد ذلك في مثالية كانط وهيجل عندما نلاحظ فكرة التطور الجدلي كسمة عامة تسود الفلسفة

1 برتراند راسل، تاريخ الفلسفة الغربية، ترجمة محمد الشنيطي، ج 3، الهيئة العامة للكتاب، القاهرة 1977 ص : 489 (د.ط).

وهو ما حال دون إحراز أي تقدّم في هذه الفلسفات، وذلك لأنها تناولت كل المشكلات في مشكلة واحدة. فالتحليل إذن يقسم المشكلة الواحدة إلى مشكلات فرعية يتميّز كل فرع عن الآخر من حيث مستوى التحصيل للحلول.

-تحقيق الموضوعية: إنّ التحليل كمنهج يحقق النزاهة والموضوعية في رؤية الموجودات إذ أنّ المزج التعسفي بين المجال الأخلاقي ونظريّة المعرفة مثلاً يكتنفه التشويش والخطأ فإننا نرى مثلاً ان نظرية تكوين العالم قد تأثرت بالمعتقدات الأخلاقية داخل الفلسفة الأفلاطونية مثلاً، وهو ما دفع بهذه الفلسفة إلى إبداع الحجج البالغة في السفسطة لإثبات صدق معتقداتها ، فمن الضروريّ للفلسفة أن تتخلص من النزعات الوجدانية وتتجاوز مرحلة التصورات الميتافيزيقية العاطفية ، وتحقيق الموضوعية داخل الفلسفة من شأنه أن يقربنا من دائرة العلم ، وعندما يشير راسل هذا إلى العلم فإنّه يقصد من ذلك جانبه الصوري كالمناطق والرياضيات على وجه التحديد حيث يتعامل الفكر مع المجردات بشكل موضوعي فلا نجد الموضوعية سوى داخل المنهج التحليليّ عندما يعمل الفيلسوف على تحليل المشكلات ومعالجتها واحدة واحدة، وبإمكاننا استنتاج المنهج التحليليّ من خلال الكيفية التي استخدمه بها راسل . أولاً الشّعور بالمشكلة : وهي مرحلة الإحساس بوجود مشكلة تحتاج إلى حل ، يقول راسل في هذا الصدد : « أبدأ بتلك الحالة التي أشعر بها بشيء غامض ولكنه محير، بل ويبدو وأنه شيء لا سبيل إلى الشكّ فيه، ولكن لا أستطيع التعبير عنه بدقة ثم أمضي في عملية تشبه رؤية شيء بالعين المجردة ثم أفحصه بعد ذلك تحت الميكروسكوب فتظهر لي بتركيز الانتباه تفصيلات وتمييزات لم تكن واضحة من قبل »¹.

1 زكريا إبراهيم، دراسات في الفلسفة المعاصرة، مكتبة مصر، القاهرة، 1968 ، (د.ط.)، ص 226.

ثانيًا : معرفة بالوصف وتكون عن طريق الاتصال المباشر بشيء ما دون استعمال وسيط في ذلك ، لكنّ الوصف يعتبر معرفة تركيبية، بينما المعارف الأولية لا بدّ لها أن تخضع للشكّ، إذ يبقى منها ما هو بسيط وواضح فقط .

ثالثًا : حلّ المركّب إلى عناصره :تفكيك العنصر إلى مكوناته البسيطة القابلة بشكل مباشر ، فبالنسبة لعالم الأشياء تعتبر الحوادث هي الأشياء البسيطة. يقول راسل :« يمرّ تحليل بناء معيّن بمراحل متلاحقة، وما يبدو أنّه بسيط وغير قابل للتحليل قد يظهر هو نفسه في المرحلة التالية بأدّه مركّب وقابل للتحليل، ويعني ذلك أن ما قد يعتبر غير قابل للتحليل في مرحلة ما قد يكتشف فيما بعد أنه قابل لذلك .¹»

المطابقة بين المركّب وعناصره:

بعد تحليل المركب إلى عناصره تبدأ عملية التطابق بينهما وهو ما يسمح بتجاوز المركبات الغامضة في الشيء وهذا يتم القضاء على بعض الكائنات من العالم كما أشرنا إلى ذلك من قبل.

الفلسفة الخلقية عند راسل:

يمكن تلخيص فلسفة راسل الأخلاقية في انطلاقة من المقدمات التالية:

موقفه من الأخلاق النظرية :

إنّ اهتمام فلاسفة الأخلاق بمختلف التعريفات التي دارت الموضوع الأخلاقيّ كان يهدف أساساً إلى محاولة وضع تحديد علميّ دقيق يستندون إليه وبالتالي يوضع كقاعدة في إقامة النظرية الأخلاقية. لقد سار راسل في هذا الاتجاه حيث أسهل دراسته للموضوع الأخلاقيّ بمناقشة الفلسفات الأخلاقية التي تبناها

¹ أحمد الأنصاريّ ، الأخلاق الاجتماعية عند راسل ، مركز الكتاب للنشر ، القاهرة ، الطبعة الأولى 2003 ص : 50

الاتجاه ان الرئيس يان في الفلسفة ألا وهم الاتجاه المثالي والاتجاه الواقعي، كما اتجه أيضا إلى محاولة التمييز في مجال الأخلاق بين المبادئ النظرية والقواعد السلوكية مشيرا في نفس الوقت إلى الاختلاف بين ما هو نظري وبين ما هو تطبيقي مؤكدا بأن المجال الأول يختلف عن المجال الثاني باعتبار أن ما هو نظري يمتاز بالموضوعية والثبات الشمولية، بينما الثاني فإنه يمتاز بالتغير والنسبية، وفي هذا جمع بين الموقفين.

يقول راسل: «إن علم الأخلاق يتكون من مبادئ عامة تساعد على تحديد قواعد السلوك، أي أنه ليس من واجب الأخلاق أن تحدد ما الذي يجب على الفرد أن يفعله أو لا يفعله في كل موقف يتعرّض له، فذلك واجب الوجدان الديني، إذ الأخلاق لا تهتم بالإرشاد العملي بل يقتصر عملها على رسم القواعد الخلقية وبيان أصلها التي تفرعت عنها، ولهذا فإن المبادئ ثابتة والقواعد متغيرة تختلف باختلاف الزمان والمكان والجنس والعقيدة، ألا يس الكذب مقبولا في فن الدروب، ألا يكذب القساوسة حين يكتمون سر من اعترف لهم بسرّه، ألا ينبغي أن يكذب الأطباء ليطمئدوا مرضاهم؟ كل هذه الظروف تقتضي الكذب.»¹

من هذا يؤكد راسل أن لمبادئ الأخلاقية أكثر رشدا مولية وعمومية وثباتا من القواعد الأخلاقية، إذ ينتهي عند تحليله للمذهب الفلسفية السابقة وهو يؤكد بأن غاية الأخلاق هي تحقيق الخير الأسمى الحقيقي الذي يكمن في إحداث توازن بين مختلف الرغبات المتضاربة سواء كان ذلك على مستوى الفرد أو الجماعة.

يقول راسل: «لقد أدت بحت الآن أعتقد أن الخير والشّر متفرعان عن الرغبة، ولست أعني بذلك أن الخير هو ما نرغب

¹ أحمد الأنصاري، الأخلاق الاجتماعية عند راسل، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، ط1، 2003، ص60.

فيه لأئذني أعلم أن رغبات الناس متضاربة، على حين أن الخير في رأيي هو وفي أساسه فكرة اجتماعية غايتها أن تقضي على ما بين الناس من تضارب. وهذا التضارب لا يكون بين مختلف الأفراد فحسب، بل حتى بين رغبات الشخص الواحد، في أوقات مختلفة بل في الوقت الواحد حتى وإن يكن في حياته وحيداً.¹ من هذا يتضح لنا بأن راسل يعطي تعريفاً عاماً للمفهوم والخير إذ يربطه بمسألة التوازن الداخلي المتعلق بالشخص وفي نفس الوقت بالتوازن الخارجي المتعلق بالحيمة الاجتماعية، وبالذات إن الخير هو خير الفرد وخير المجتمع في الآن ذاته.

موقفه من العادات الخلقية :mœurs

يقصد بالعادات الخلقية تلك الممارسات القيمية التي يتميز بها شعب من الشعوب مثل حرق جثث الموتى عند الهنود، وصوم شهر رمضان بالنسبة للمسلمين، وتنمّي زبالة، والتغبير، فكل مجتمع أخلاقه كما يقول إيميل دوركايم. وظاهرة الحرب من الظواهر الاجتماعية التي اعتادتها الشعوب، فهي علاقة طبيعية بين دولة ودولة، وهذا ما أقره هيراقليطس، وبعد ذلك هيجل، وقد عرفت البشرية حربيين عالميين، وقد عاش فيلسوفنا الحربيين، ولده في ذلك موقف يتجلى في دعوته للسلام مثلما أشدنا إلى ذلك من قبل، حيث نجد أن حياته تمرُّ عبر مرحلتين (فترة ما قبل الحرب وما بعدها). لقد رفضت عنده الحرب الكثير من المعتقدات التي كان يدين بها. ويبدأ التفكير من جديد على أساس أن بوادر الحرب ذاتها قد ألمت به وبعثت فيه اليأس والقنوط.

أمّا فيما يخص العادات الخلقية فإن راسل يرفض الانصياع إلى هذه العادات بشكل مطلق لأنها تعيق الحرية الفردية مثل ما

¹ المصدر نفسه، ص 64.

سوف نرى لاحقاً. هذا من جهة، ومن جهة ثانية فإنّ الأوامر التي تأتيها من الخارج لا تحمل دائماً أعمالاً مرغوبة «أي قيمًا مرغوبة» بالنسبة لنا لأنّها تكون صادرة عن طائفة أخرى من العواطف تتعارض مع عواطفنا إنّنا نقدر من الصّدّاب عندما نعرف السّلوك الصّحيح بأدّه هو الذي يستنتج عن دوافع داخلية في الإنسان، وليس هو أتياً من الخارج. يقول راسل: «إنّ من الواضح أن يكون هناك نوع من الانسجام وقدر أكبر من الإشباع عندما تتوافق رغبات شخصين مثلاً، أكثر ممّا لو كان هناك تناقض بين رغباتهما أو فيما يرغبان، ولكن يمكن أن يتمّ هذا التوافق بين أناس يكره كلّ منهما الآخر؟! ويمكن أن نجيب هذا بأنّ الذي سوف يُهزم سيتنازل عن رغبته..، كذلك يمكن الإجابة بأنّ كميّة السّعادة التي تنتج عن الحبّ أكثر من تلك التي تتولّد عن الكراهية.»¹

وعلى إثر ذلك يرفض راسل طاعة السّلطة والعمل بموجب القواعد الخلقية التي تأمّر بها، لأنّ ذلك من دون شكّ ينتج عنه تضارب في القيم، وبالتالي يؤدّي إلى نتائج سيّئة. وحجّته في ذلك هو ما آلت إليه البشرية من جرّاء الحروب التي كانت نتائجها وخيمة. وبهذا فإنّ دعوة راسل إلى السّلام كقيمة خلقية تثبت أنّها لن يتأتّى إلا بفعل التوفيق بين رغبات الفرد ورغبات المجتمع حتى يحصل التوازن وتعيش الإنسانية في أمن وسلام.

¹ المصدر نفسه، ص 66.

المبحث الثاني

« قيم التربية عند راسل »

1- التربية: مفهومها وأشكالها وعلاقتها بالمواطنة

هناك ارتباط وثيق بين الآراء الفلسفية لأي فيلسوف وآرائه في التربية، حيث تمثل التربية قمة المذهب الفلسفي للفيلسوف لأنها تعتبر المحك العملي لفلسفته؛ فهي تبحث في الأصول والفروض الأولية الذي يستند عليها نظام تربوي معين، ومن جهة ثانية فهي تسعى كرؤية فلسفية شاملة إلى اكتشاف العلاقات المتشابكة والمتداخلة وتحليلها. فيمكننا تقسيم النظريات التربوية إلى ثلاث: الأولى تحاول تطبيق الفكر على الواقع، باعتبار أن الواقع خاضع للفكر مثل ما ظهر لدى الفلاسفة المثالية. والثانية تحاول تنظير الواقع باعتباره المصدر الرئيسي للفكر مثل الفلاسفة التجريبية. والثالثة تنقد وتحلل الواقع والمعتقدات الشائعة والمصطلحات التربوية الموجودة في المجتمع وذلك قصد إحداث عملية انتقاء لهذا الواقع. إن هذا الاتجاه الأخير هو الذي تمثله المدرسة الوضعية والمدرسة التحليلية عند راسل. إن التربية عند هذه المدرسة تحرص كل الحرص على جعل الفرد مواطناً صالحاً دون القضاء على ثقافته وشخصيته واستكشافه كإنسان حر، إذ أن الحرية في نظر راسل تُعدّ مقوماً أساسياً يحكم علاقة الفرد بالجماعة. يقول راسل: «إن النظام الاجتماعي كثيراً ما يكون في حقيقته مؤامرة كبرى على حرية الأفراد، فلا يكاد الطفل يولد وينشأ حتى يغمسه مواطنوه غمسا في ثقافة المجتمع الذي كان عضواً فيه، ولا ينفكون يلقنونه ماذا يعتقد وكيف يسلك؟»¹. إن التربية حسب راسل يجب أن تراعى فيها المثل العليا للإنسانية، كما يجب أن تراعى فيها أيضاً غايات المجتمع وأهدافه، يقول راسل «إن التربية التي ننشدها لأطفالنا لا بد أن تتوقف على مثلنا العليا، وعلى الدور الذي نرجو أن يكون لأطفالنا في المجتمع إذا كبروا». ² ومن هنا فإن نظرية راسل في التربية لا تهدف فقط إلى تنمية ثقافة

1 أحمد الأنصاري، الأخلاق الاجتماعية عند راسل، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، ط1، 2003، ص152
2 برتراند راسل، في التربية، دار مكتبة الحياة بيروت، (د، ط، ت)، ص14.

الفرد وإشباع رغباته وغرائزه بشكلٍ إيجابيٍّ، بل تهدف إحداث التجانس بين هذا الفرد والمجتمع الذي يعيشه فيه يقول راسل: «إنّ الهدف الوحيد للتربية هو توفير إمكانيات النّموّ وإزالة العقبات التي تحول دون نموّه»¹.

إنّ نظرة راسل هذه ترتبط بمفهوم الحرية في جانبها الإيجابي والسّلبّي، حيث إنّ فقدان الحرية في جانبها الإيجابيّ والسّلبّي، حيث إنّ فقدان الحرية يؤدي إلى تكوين نوع من الكراهية داخل شعور الفرد تجاه الدولة وينعكس ذلك على سلوكاته في الكبر، كما أنّ الحرية تؤدي إلى كبت وقمع إمكانيات الفرد وقدراته، كما أنّ إطلاق الحرّيّة المطلقة للفرد كترتيب عنده مخاطر عدة على صحته وعلى ثقافته. يقول راسل: «إنّه من الضروريّ عدم إطلاق حرّيّة الطّفل في مجال التّغذية و الصّحّة والنظافة، بل يجب إلزام الطّفل بها. كذلك لا بدّ من أن يلزم الطّفل بتعلّم الدّقة في اللّقاءات. والالتزام بالموعود المدد، كما يجب إجبار الطّفل على تعلّم احترام ملكيّة الآخرين، فإنّ الطّفل بطبيعته أنانيّ، كذلك يجب أن يجبر على عادة بذل الجهد وتحمل الملل لتحقيق وإنجاز المسائل الصّعبة، لكن في الحالات السّابقة يجب أن يكون الجبر والإلزام نابعًا من الإحساس بالتعاون والتّعاطف»².

يمكن تقسيم النّظريات التّربويّة إلى ثلاث: الأولى تدّاول تطبيق الفكر على الواقع باعتبار أدّه خاضع للفكر مثلما ظهر لدى الفلاسفات المثاليّة، والثانية تدّاول تنظير الواقع باعتباره المصدر الرئيسيّ للفكر مثل الفلاسفات التّجربيّة. أمّا الثالثة فهي تنقذ الواقع وتحلّله وتحلّله أيضًا معتقدات الشّدائنة والمصدطلحات التّربويّة الموجودة داخله، وذلك بغية إحداث عمليّة انتقاء لهذا الواقع. إن

1 المصدر نفسه، ص 158 .

2 أحمد الأنصاريّ، الأخلاق الاجتماعيّة عند راسل، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، ط1، 2003، ص 159.

هـ ذا الاتجاه الأخير هو الذي تمثله المدرسة الوضعية والمدرسة التحليلية عند راسل.

إن التربية عند هذه المدرسة تدرّس كل الدرس على جعل الفرد مواظباً صالحاً دون القضاء على ثقافته وشخصيته وذلك من أجل استكمال كإنسان حر، إذ الحرية في نظر راسل تعدّ مقوماً أساسياً يحكم علاقة الفرد بالجماعة، ومن هُنا فإن راسل يرى بان العملية التربوية تمرّ بمرحلتين أساسيتين يمكن التطرّق إليهما بالشكل التالي:

(أ) تربية الخلق:

لم يُول المرءون الأقدامون أيّة أهمية للتربية في المرحلة المبكرة خاصة السّنة الأولى بعد الميلاد، حيث كان يترك الرّضيع إلا حين يبشّر بالكلم، وذلك لأنّ المرءين كانوا يظنون أن الأطفال في هذه المراحل يتطلعون على الأم وربّ وحي من الغريزة. لقد انعكس ذلك كله على حياة الأطفال حيث كثرت الوفيات، وحدثى الذين يُنجون منها كانت تسوء صحتهم بعد البلوغ لقد تغيّرت أساليب التربية في المراحل الحديثة، فأصبح الاعتماد على الطرق العلميّة هو العمل الحاسم.

إن الطّفّل حديث الولادة ليست له عادات ولكن له انعكاسات وغرائز، فمهما كان تعودّه داخل الرّحم إلا أنّ ذلك لا يلاحقه بعد الميلاد، لكن في مقابل ذلك فإنّ اكتساب العادات يتمّ بسرعة فائقة، ففي نهاية أسبوعين يكون الطّفّل قد صارت له توقعات يكون قد اكتسبها من التّجارب التي تكرّرت لديه بانتظام. فلما استطاع الكلام لقال « هل تحسبون أنّني سأغيّر عادات عمر كامل في هذا الوقت من عمري؟ » ومن هُنا يكتسب العادات للطفل أهميّة بالغة في هذه المراحل من العمر، وهي في طبيعتها تؤثر بدرجة كبيرة على السلوك فيما بعد يشبه تأثير الغريزة.

إنّ ما حدّثنا من نظريّة إدي تكوين العادات في مرحلة الرضاعة سوف، نجد طمّ بنقطتة بين أساسيّتين هما الصّحة والخلق. وهما خاصيّتان متلازمتان في تأثيرهما على التّربية.

من الضّروريّ لأيّ أمّ مرضعة أن تغدّي رضعا عليها على فترات منتظمة، وليس كلّما ضجّ بالبكاء تتقدّم له بالإطعام. لم اذّا؟ لأنّ الالتهام أنفعا للطفّل، وهو مسدّد أيضا من ناحية التّربية الخلقية. فالرضيع أشدّ مكراّ ممّا يظنّ الكبار حيث إذا وجد ملاذة في البكاء فسوف لن يسكت عنه.

فنحن في تربيتنا إننا في حاجة إلى معاملة الطفّل الرضيع حدّيّ نصيب القصد ونقيم الوزن بين الإهمال والتدليل. « فكلّ ما يعدّ ضروريّا للصّحة يجب تطبيقه فإذا تألم الطفّل من المهدد يجب أن يحمل، كما يجب أن يبقى جافا دافئا، أما إذا لجأ إلى العويل لغير سبب محسوس فلنتركه لعويله، وإلا فسوف يتدول إلى حدّ اكتمال أن العناية الزائدة به ليست ضرورية، فلا إفراط ولا تفريط، فإذا أحسنت العادات الأولى كفتنا في المسدّ قبل تعبأ، وذلك لأنّ العادات المبكرة تكون فيما بعد كالعوائز تمامًا. ¹ يجب على الوالدين في هذه المرحلة وما بعدها ألا يكثرثا كثيرا بالطفّل وعندئذ يعانين خيبة الأمل في المسدّ قبل مرات مصدرها ما غرس فيه من عادات تفتد رضانه مركز الكون. وبهذا فإنّ الأمّ رين الأساسيين الواجب أخذهما بعين الاعتبار هما الصّحة والخلق، وأنّ لهذين الأمرين اتجاه واحد بحيث أن ما يصلح لأحدهما يصلح للآخر.

يقول راسل في هذا الصدد بأنّ « أغلب الصعوبة في تربية الرضّع ترجع إلى الاتّزان الدقيق، إذ المراقبة الدائمة والجهد

1 برتراند راسل. في التّربية ترجمة سميرة عبده، منشورات دار مكتبة الحياة - بيروت ص 65 - 66.

الكثير لا زمر ان لتجد رار بالصدحة، وهم الايك اديت وفر
منهم القدر ضروري الا حد ين يوجد دا الحنان الوالدي القوي . .
لكن لا يجب أن يولع به والده، وعندئذ يعباني خيبة أمل في
المستقبل»¹.

ب) تربية الفكر:

تدرج تربية الفكر أساساً في إطار التفكير والعقلي الذي
يحصل عليه المتربّي، فإذا كانت الأسرة مثلما سوف نرى هي
مسئولة عن تنمية خلق الطفل فإن المدرسة هي التي تعمل على
إعداده وتنمية قدراته العقلية، ولهذا نرى أن معظم الفلسفات تؤكّد
على أهميّة المدرسة، وإن كانت قد اختلفت فيما بينها حول نوع
المنهج المتبع ووظيفة المدرّس ودور المدرسة. وهذا نرى مثلاً
أن المدرسة المثالية قد اعتبرت أن مؤسّسات التربية هي أدوات
لتطوير الذات الإنسانية والسّموم بها. أمّا البراغماتيون فإنهم يرون
أن المدرسة هي الوسيلة التي تكسب الطفل المهارة اللازمة
وتساعده على حل المشكلات. بيد أن راسل في موقفه يقترب من
الآجابه الإنسانيّ حيث رأى أن التّعليم لا بدّ له من أن ينبع من
السّعادة ومن الإحساس في حرية الاختيار والاتّصال بالطّبيعة،
ويهدف أيضاً إلى زيادة المعرفة وغرس المحبّة والتعاون، كما
يهدف أيضاً إلى سيطرة الإنسان على الطّبيعة. يقول راسل: «
إنّ تحديد ما ينبغي أن يتلقاه الطفل من تعليم وما هي أفضل الطّرق
في تحقيق ذلك أمرٌ يؤدي إلى نتيجة أفضل ومزيد من العلم؛
ففي المراحل الأولى من التّعليم يجب أن يقتصر المنهج الدراسي
على محاولة اكتشاف قدرات الأولاد ومديّ قابليّتهم لموضوعات
الدراسة، وأن يقتصر على المعارف العامّة»². أمّا بالنّسبة

1 المصدر نفسه، ص 68.

2 المصدر نفسه، ص 186.

للمواد التي يجب أن تدرس فهي مادة التاريخ والجغرافيا حيث يجب ربط دروسها مع الرحلات والأسفار وتدریسها من خلال القصص والصور السينمائية وهو ما يساعد على إثارة خيال المتربّي، فيعرف أن هناك أوطاناً بعيدة مختلفة غير الوطن الذي هو مستقرّ فيه. أمّا التاريخ فإنّ تدریسه يعتبر عنصراً هاماً لإدراك النّظّم والنّظمانيّ وإدراك ما فيه من قصص بطوليّة يتعرّف فيها المتربّي على صدراع الإنسان مع الظلام، ومع الفوضى من الماضي إلى الحاضر وبالتالي إن إمكانيّة تغلّبها على البيئّة يقول راسل: «إنّ دراسة التاريخ تساعد الفرد على التّعريف على من ساءهم في بناء الحضارة الإنسانيّة، وعلى أولئك الذين وسّعوا البشريّة في السيطرة على البيئّة، وفي مصارعة الجهل والفوضى وكذلك يجب أن يعطى له تصورا لمسقبل البشريّة». ¹ إنّ راسل هذا يسعى لإقامة منهج دراسيّ وتصميمه بشكل يتناسب مع رغبات الطّفل، وهذا ما تقرّب نظرتهم من نظرة المدرسة البراغماتيّة، مثلما سوف نرى في فصل لاحق، حيث يُعتبر الطّفل أساس العمليّة التربويّة وليس الكتاب أو المدرس أو المادة. أمّا بالنسبة للعوم الأخرى فهي تشمل - حسب راسل - الآداب والرّقص والغذاء واللّغات. «إنّ الرّقص والغذاء يوقر للطّفل المتعة والنشاط البدنيّ ويولد الرّقص الجماعيّ الإحساس بالتّعاضد، وينمّي الإحساس الجماليّ، أمّا الآداب فيجب ألا يدرس كتاريخ ولكن في شكل قصائد وقطع أدبيّة تحفظ، لأن الحفظ نوع من تدریب الذاكرة وتحسد بين النّظّم، كذلك الاهتمام بالتمثيل. أمّا بالنسبة لتدريس اللّغات فلا بدّ من تناول اللّغات الحديثّة، كذلك الرياضيات والعلوم يجب أن ينظر إليها كما ينظر إلى الفنّ». ²

الأسرة والمجتمع ودورهما في التّربية:

1 المصدر نفسه، ص 187

2 المصدر نفسه، ص 188

الأسرة: تعتبر الأسرة وحدة اجتماعية أساسية، إذ هي رابطة بيّنة شرعية بين الزوج والزوجة، فهي تقوم بوظائف عدة منها الوظيفة التربوية. وعلى هذا الأساس؛ فإنّ الأطفال في الأسرة يمثلون عناصر استمرار الأسرة واستمرار النوع البشري أيضاً، وهي المدرسة الأولى التي يتعلّم فيها الطفل القيم والمثل العليا، فصلاحها إذن هو صلاح الفرد والمجتمع معاً، وفسادها هو إفساد للفرد والمجتمع.

يذكر راسل أنه « على الرغم من أنّ الأسرة تعتبر النّظام الوحيد الذي يفترض فيه أنه يوفر السعادة لأفراده، إلا أنّه من الملاحظ في عصرنا أن التعاسة هي السمة الغالبة التي يعاني منها الآباء والأبناء، لذلك أصبح من الضروريّ البحث عن أسباب تعاسة الأسرة وأفرادها. . . ومن الضروريّ دراسة دور كلّ فرد على حدة ثم دراسة العلاقات بين أفرادها»¹، كما أنّ الفرد داخل الأسرة يكتسب عادات سيئة في صغره قد تقف عائقاً أمام عادات أخرى حسنة. لذلك فقد أصبح لزاماً علينا البحث في أهمّ الأسباب التي يعاني منها الوالدان، نظراً للدور الذي يلعبانه في فعل التربية. ويمكن أن نشير هنا إلى أمر آخر هو خروج الأم للعمل في العصر الحاضر؛ فقد كانت له انعكاساته على الأسرة، وذلك نظراً لما فقدته الأم من السعادة في ذلك. يقول راسل: « قديماً كانت المرأة تسعى للزواج للهروب من العنوسة ومن الفقر. . أمّا الآن فيمكنها أن تعمل وتسقّل مادياً. . الأم رُالذي يجعلها مملة لزوجها، أمّا بالنسبة لعلاقتها بالأولاد فتكون أكثر تعاسة، وهو ما سوف يتسبب في تعاسة الأسرة بأكملها. .»².

1 د. أحمد الأنصاري، الأخلاق الاجتماعية عند راسل، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، مصر ص 118
2 المصدر نفسه، ص 118.

في مجال آخر نجد أن الطفل يعاني من المخاوف التي قد تكون سبباً في توجيهه السّيء باعتبار أن الخوف يقوّم على الاكتساب وليس ناشئاً من قوّة غريزية، حيث يعمل المرّبون على إظهارها أم مهم، كما أنّه يجب أن نتجاوز عامل التخويف في تربية أطفالنا وعند إظهار مخاوفه أمامه، خاصّة عندما يكون ذلك مع الأمّ التي تلعب دوراً أساسياً أكبر في ذلك. أمّا بالنسبة للمخاوف التي يعاني منها الطفل بسبب غموضها وعدم وضوحها فإنّ التخلّص منها يعتمد على شرحها وتفسيدها تفسيراً علمياً. لهاذا فإذا أراد أحد مدّماً أن يتخلّص أولاده من الخوف أو على الأقلّ من جاذب أكبر منه، عليه ألا يظهر الخوف أم مهم بحيث يكتسب شجاعة في مقابلة المخاطر والتزام العقل والحكمة، ومن دون شعور بالخوف، وهي كلّها أمور تؤدي إلى احترام الذات، والحقيقة أنّ راسل يعتمد هنا بدرجة كبيرة على الآباء، وذلك يتطلّب نوعيّة خاصّة من الآباء الذين يجب أن يتوفّر لهم خبرة واسعة بعلم النفس ونظريّاته، كما أنّ التّعاضد التي أشدّ رنا إليها سوف تنعكس على علاقة الزوج بالزوجة، وبالتّالي يكون ذلك على حساب الإنجاب، إذ أنّ ما يدلّ على ذلك حسب راسل هو أنّ الدّول المتحضّرة نجد أفرادها أقلّ إنجاباً بالأولاد من الدّول الغير متطوّرة. فتك وبين الأسرة إذن وانتشار المحبّة بين أفرادها يعدّ عنصراً أساسياً لتحقيق السّعادة، لذا فإنّ السّعادة تنبع من الأسرة وفي نفس الوقت تعدّ عاملاً تتأسّس عليه الأسرة ويتأسّس عليه استمرارها، وفي هذا يقول راسل: «إنّ الرّجل يستمدّ من الأبوة إحساساً بالسّعادة، لأنّه مثل المرأة يرغب في الخلوة، ووجد الأطفال يحقّق له هذه الرّغبة الغريزيّة الطّبيعيّة. كذلك يشدّ على بقيّة الحياة وأنّ هناك هدفاً يسعى لتحقيقه، الأمر الذي يوفّر له

إحساساً بالسعادة. إنَّ أساس قيام الأسرة يكمن في أنّ الوالد دين يشعران بنوع من المحبة المتميزة تجاه أطفالهم»¹.

كما يمكن الإشارة أيضاً أن الازدحام الذي حصل في المدن جرّاء النّمّ و العمران يّ أثر على سلوك الأطفال، الأمر الذي يجعلهم في عصبية دائمة، فيتأثر الرجل به ذا الوضع، كما نجد أيضاً تأثير الطّروف السياسيّة على هذه العلاقة. فانتشار الديمقراطية مثلاً قد ساعد على انتشار الحرّيّة الفرديّة، وبالتالي لم تعد الأبوة مظهرًا من مظاهر السّلطة «سلطة الآباء على الأبناء» كما كان ذلك سائداً من قبل. فالوضع إذن يُعدُّ سبباً للتّعبئة للآباء والأبناء معاً.

لذلك يجب أن تهتمّ الأسرة باعتبارين أساسيين هما الصّحة والخلق؛ يقول راسل: «إنّ هناك اعتبارين وندون بصدد تكوّن عادة ما في الطفولة، تكوّن الصّحة في الاعتبار الأوّل ثمّ يأتي بعدها الخلق، ولحسن الحظ فإنّ الاهتمام بالصّحة وتربية الخلق لهما اتجاه واحد، وما يصلح لأحدهما يصلح للآخر، وفي العصر الحاضر أصد بحت كلّ أمّ على علم بالحقائق البسيطة للتربية الصّحيحة السليمة»². أمّ ما مسألة التّدريب في اللحظة المناسبة حسب راسل هي لحظة الميلاد حيث لا إفراط ولا تفريط بين الإهمال والتّدليل.

في مجال آخر نجد أنّ الطّفّل يعاني من المخاوف التي قد تكون سبباً في توجيهه السيء باعتبار أنّ الخوف يوقم على الاكتساب وليس ناشئاً من قوّة غريزية حيث يعمل المرّبون على إظهارها أمّ مهمّ كما أنّه يجب أن نتجاوز عامل التّخويف في تربية أطفالنا وعند إظهار مخاوفه أمامه خاصة عندما يكون ذلك

1 المصدر نفسه، ص 121

2 المصدر نفسه، ص 176

مع الأم التي تلعب دوراً أساسياً أكبر في ذلك . أم بالنسبة للمذوف التي يعاني منها الطفل بسبب غموضها وعدم وضوحها فإنّ التخلص منها يعتمد على شرحها وتفسيريها تفسيرا علمياً لها فإذا أراد أحد منّا أن يتخلص أولاده من المذوف أو على الأقل من جانب أكبر منه عليه ألا يظهر المذوف أمهم بحيث يكتسب شجاعة مقابلة المذاطر للعقل والحكمة ومن دون شعور بالخوف وهي كلّها أمر تؤدي إلى احترام الذات، والحقيقة أن راسل يعتمد هذا بدرجة كبيرة على الآباء، وذلك يتطلب نوعيّة خاصّة من الآباء الذين يجب أن يتوفروا لهم خبرة واسعة بعلم النفس ونظرياته .

الأم ودورها :

إنّ المذوف الاقتصاديّة والاجتماعيّة والسياسيّة الراهنة حققت للمرأة مكاسب كبيرة، منها المذوف للعمل، مساواتها بالرجل، تحكّمها في إنجاب الأطفال، كلّ ذلك أفقدها إحساسها بالسعادة وهو ما أثر على الزوج والأبناء.

يقول راسل « قديماً كانت المرأة تسعى للزواج للهروب من العنوسة ومن الفقر وربما كانت تنتدر إذا مارست الجنس خارج الزواج . أم الآن فيمكنها أن تعمل وتسدّ ثقل مادّيها ، ويمكنها ممارسة الجنس خارج الزواج وأن نحيا حياة سعيدة وممتعة فإذا رغبت في الزواج والإنجاب فإنّها سوف تخسر وظيفتها وقد يؤدي ذلك إلى اضطراب مادّي في دخل الأسرة ، أم بالنسبة لأولادها فإنّها سوف تطلب منهم دائماً الكثير مقابل تضحياتها بشبابها وراحتها من أجلهم ، وهو ما يجعل علاقتها بهم أكثر تعاسة»¹.

علاقة الآباء بالأبناء:

1 المصدر نفسه، ص 119

إنّ الازدحام الذي حصل في المدن جرّاء التّموّ العمرانيّ أثر على سلوك الأطفال الأمر الذي يجعلهم في عصبية دائمة فيتأثر الرّجل بهذا الوضع، كما نجد أيضاً تأثير الظروف السياسيّة على هذه العلاقة. فانتشار الديمقراطية مثلاً قد ساعد على انتشار الحرية الفرديّة، وبالتالي لم تُعدّ الأبوة مظهرًا من مظاهر السّلطة «سلطة الآباء على الأبناء» كما كان ذلك سائداً من قبل.

إنّ هذا الوضع قد يسبّب التّعاسة للآباء والأبناء معاً. فما دامت الأسرة المعاصرة لا تحقق السّعادة حسب راسل فإنّ الرّغبة في الزّواج وإنجاب الأطفال قد تقلّ، ممّا يؤدي في النّهاية إلى انهيار الأسرة وعدم الرّغبة في تكوينها وخاصّة في البلاد المتحضّرة التي تسود فيها المدنيّة، وبالتالي فإنّ هذه الدّول قد تزول إذا لم تضع الحلول المناسبة، لكي تشدّ جمع الأسرة على زيادة الإنجاب.

أمّا إذا نظرنا إلى بلاد العالم الثالث فإنّ زوال الأسرة وانهارها بالرّبعين العامّين بالاقتماد على الفقر، ونقص الخدمات والمعاناة اليوميّة التي يبذلها ربّ الأسرة في تحصيل الحاجات الضروريّة، أضف إلى ذلك ارتفاع تكلفة الزّواج أمام الشابّ يعدّ عاملاً معيقاً لتكوين الأسرة. أمّا الإقبال على الإنجاب فإنّه من جانب آخر مقتدرين بسعادة الفرد حيث يدرّ ذلك كما قلنا بالعامّين الاقتصاديّ والعامّين الاجتماعيّ المتمثّلين في عادات المجتمع وتقاليدهم كما هو متأثر بالعامّين الدّينيّ الذي يشجّع على إنجاب الأطفال، فالإسلام مثلاً يدعو إلى زيادة النّسل.

يقول رسول الله T: «تذاكحوا تناسلوا فإنّي مباحكم الأمم يوم القيامة»¹.

1 حديث شريف

كما لا ننسى العامل الوجداني المتمثل في عاطفة الزواج وإنجاب الأطفال لدى الإنسان.

راسل في هذا الباب يدعوا على زيادة إنجاب الأطفال باعتبار أن الأسرة تجلب للفرد سعادته، كما أن تفكك الأسرة عنده عامل من عوامل انهيار الحضارة العربيّة إذ تفقد قدرتها على التّفوق العدديّ للسيطرة على العالم.

كما يقول ويل ديورانت « ليس ثمة حاجة اجتماعيّة أو دعوة أخلاقيّة لوجود أسرة كبيرة إذا اقترح أحدنا أن تظل المرأة محتفظة بوظيفة الأمومة يجب أن يكون ذلك بسبب تحقيق سعادتها وليس بهدف تحقيق مصلحة الجماعة»¹.

(1) المجتمع :

يعتبر المجتمع الدائرة الكبيرة التي ينتمي إليها الفرد ويتأثر بها حيث أنّه في تفاعله مع المجتمع قد يحقق سعادته كما قد يحقق تعاسته، فسعادة الفرد ضد رورية لسعادة المجتمع كما أن سعادة المجتمع ضد رورية في سعادة الفرد ويتحقق ذلك عن طريق الاحتكاك بالذاس وبعاداتهم وتقاليدهم وقيمهم. فإذا كان أصحاب المذهب النفعي ينظرون إلى المجتمع والفرد باعتبار كل منهما يؤثر في الآخر، فإن راسل لن يخرج عن هذا الإطار التقليديّ الذي تبنته الفلسفة النفعية.

فالرأي العامّ في نظر راسل قد يكون سبباً في تعاسة الفرد أو في سعادته، لهذا نراه يحطّل العلاقة التي تجمع الفرد بسلطة الرأي العامّ قائلاً: « إنّ قديلاً من الذاس يشعرون بالسعادة في حالة عدم توافق وجهات نظرهم مع المجتمع القريب منهم، وغالباً ما يحدث عدم التوافق بين بعض الأفراد ومجتمعهم بسبب تعاد وجهات

1. ويل ديورانت . مناهج الفلسفة ، الجزء الأول ، ترجمة محمد فؤاد الالهواني مكتبة الانجلو المصرية ط 1957 ص 36

النظر واختلافها حول تفسير معنى أحد المبادئ الأخلاقية، كما قد يحدث التعارض مع المجتمع عندما يقارن الفرد بين العادات والتقاليد والمبادئ الأخلاقية لمجتمعه مع تلك التي تكون في مجتمعات أخرى .¹»

ومن هنا المنطوق وجب أن يتدرّر الفرد من كلّ أشدّ كالخوف والوهميّ التي تنشأ عن طغيان الرأى العامّ؛ إذ كثيراً ما يؤدّي ذلك إلى نتائج سيئة.

كما أنّ هناك مسألة أخرى تؤثر على الفرد، وهي عندما يعيش ذلك الفرد صراعاً بين قيم الماضي وقيم الحاضر حيث نجد أنّ الجيل القديم متمسك بقيمه وعاداته وتقاليده ويخشى التغيير، أمّا الجيل الجديد فيسعى دائماً نحو التغيير والتجديد. فضروريّ هنا أن يُفسح المجال لاختيارات الأفراد وأن نتجاوز نسبياً القيم السائدة في المجتمع إذ أنّ ذلك يؤدي إلى ظهور التعارض وعدم الانسجام بين متطلبات الفئات الاجتماعية المختلفة .

يقول راسل: « إنّ ما يميز الشدّ باب من الحرية هو عندما يجدون أنفسهم في تعارض دائم مع عادات وتقاليدهم معهم، إذ تجدهم يبحثون عن المجتمعات التي تناسبهم، ولما كان الشدّ باباً ذا معرفة ضدّ نيّة بالعالم فإنّ من واجب الآباء مساعدهم من أجل استمرار النوع الإنسانيّ . ومن هنا فإنّ سعادة الشدّ باب تكمن في شعوره بالحرية واختيار ما يريد إذ له كلّ الحق في رفض نصائح الكبار» .²

منّ هذا تبدو دعوة راسل الكاملة لحرية الأفراد، لكنّه بعد ذلك يعدّل من موقفه حيث يؤكّد على ضرورة وضع قيود على سلوك

1 د . أحمد الأنصاريّ ، الأخلاق الاجتماعية عند راسل ، مركز الكتاب للنشر ، القاهرة ، مصر ص 126

B. Russel: the conquest of happiness p 101 2

الأف راد وتصرفاتهم في الكثير من المواقف. يقول: « لا أدع و
لمذالف الرأي العام في كل كبيرة وصغيرة لأنّ هناك قواءد
عامّة يجب أن يراعيها الفرد حتى لا يتعرّض للسجن أو الموت
من الجوع مثلاً ولكن ما أرغب أن يكون الإنسان صريحاً مع
نفسه ولا يهتمّ بالمظاهر ولا يشعر بخوف ليس له ما يدرره من
الرأي العام. ولا أدع وللشذوذ الكامل لأنّه لا يؤدي إلى
السعادة، كما يجب أن يسلك الفرد بصورة تلقائية وان يتبع
رغباته الحقيقية طالما أنّه لا تشكّل خطراً على المجتمع أو
تتعارض معه بشكل سافر».¹

الثريّة والدين:

يقول الجرجاني في تعريفه للدين: « إنّ الدين هو وضع الهي
يدعو أصحاب العقول إلى قبول ما هو عند الرسول « T ». «
فالدين والملة مترادفان بالاعتبار، فالشريعة من حيث أنها تطاع
تسمى ديناً، ومن حيث أنها تجمع الناس تسمى ملة. قال الفارابي:
الدين والملة يكونان اسمين مترادفين. - مأخوذ من كتاب الملة».²

يعتبر الدين عقيدة ظاهرية ومظهر من مظاهر الحياة
الاجتماعية، فقد ظهر عبر التاريخ واتخذ شكلاً جماعياً أكثر في
الحياة البدائية القديمة حيث كان القديماً يؤمنون بوجود أرواح
قوية تعاقبهم وتكافؤهم على مختلف أعمالهم وتصرفاتهم، فإذا ما
أصيبت عشيرة ما بأذى فإنّ أهل تلك العشيرة وحكامها يتدرون
أيّ ما من عاداتهم كانت غريبة إذ يقرّون بضرورة تجذّب مثل هذه
العادات في المستقبل. يقول راسل: « عندما يعمل شخص ما شيئاً
ما غير سار للآلهة فإنّه من المحتمل أن يعاقبوه، ليس فقط ذلك
الفرد المذنب، بل جميع أفراد العشيرة، فكلّ الأفعال التي تمنع

ibid. pp103 1

2 إبراهيم مدكور، المعجم الفلسفي، الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية، القاهرة، 1983، (د.ط.) ص 87.

الآلهة تكون أشياء غير مقبولة حيث تسبب الكثير من الضرر»¹.
من هذا ما يعتبره الدين منبعاً رئيسياً تتأسس عليه مختلف القيم
التربوية والأخلاقية، فالدين يؤشر لعشيرة منذ قديم الزمان حيث
كانت مذهب دينية كثير يعتبرها أفراد المجتمع أساساً تد
بموجبها قواعد السلوك الصحيح علماً بأن الحياة كانت مليئة
بالأحزان، وأن رغبة الناس كانت من أجل البحث عن طريق
للحياة يجنبهم سوء السلوك والفعل.

يقول راسل: « لقد دشّن «parmenides» (فيلسوف يوناني)
التقاليد العظيمة للفلسفة الدينية بواسطة تعاليمه عن عدم حقيقة
الزمن ووحدة جميع الأشياء، ومنه اندر أفلاطون وسبينوزا
وهيغل وبرغسون، ومن الأنبياء العبرانيين اندر نوح والدين
الذي يهتم بالحقائق»². لقد كان تأثير الدين ساري المفعول حتى
على المسئور السياسوي والاقتصادوي؛ فلقد كان مرتبطاً بالملكية.
وكان أيضاً يشرف على الدولة، أما بالنسبة للفترة الراهنة فإن
الدين يسيطر على تربية الأغنياء بينما له سيطرة قليلة على تربية
الفقراء، لذا فإن أهميته يمكن ملاحظتها من داخل مدارس العامة.

تأثيرات الدين على التربية:

يعتبر الدين في نظر راسل من المعوقات الأساسية للتربية، إذ
يعدّ عقبة تدول دون انطلاقة التربية السليمة. فكل تربية تعتمد
على التعلّم الديني تؤدي لا محالة إلى القضاء على القيم، كما
أنها أيضاً تعطل النّم والطبيعيّ لقدرات الفرد العقلية، كما تسبب
كثيراً من الأمراض النفسية. ولهذا وجد إلغاءه من المذاهب
الدراسية. هذا يؤكّد راسل تضامنه من جهة مع الاتجاه الماركسي
الذي يعتبر الدين أفيون الشعوب، ومن جهة ثانية يؤكّد راسل

1 برتراند راسل، التربية والنظام الاجتماعي، دار مكتبة الحياة، بيروت، ط2، 1978، ص96

2 المصدر نفسه، ص47

على أن سد عادة الفرد هي سد عادة دنيوية وليست سد عادة أخروية، وهو ما يبرر إلغاء الدين باعتباره مرجعاً ميتافيزيقياً. يقول راسل: «ترجع الآثار السدّية للدين على التربية بالإصدار على تدرّيس مذهب جامدة وإلى تأكيد على اعتبار مجموعة من القضايا صادقة بالضرورة على الرغم من أن هذه القضايا تعتبر موضع خلاف ومشكوك في صدقها. ففضية الخلود مثلا من القضايا التي يجب تعليق الحكم فيها لأنها خارج حدود تصوراتنا إلا أن رجال الدين المسيحيّ يؤكّدون على صدقها». ¹ وعلى هذا الأساس فإنّ الأطفال الأذكياء في نظر راسل يعترضون على دراسة الدين وحثّ على التفكير فيه، الأمر الذي يجعل بقية الأطفال يهابون ذلك. ومن جهة أخرى فإنّنا نجد المدرسين الذي يتناولون الأمور الدينيّة يكونون إما أغبياء وإما منافقين، كما أنّ معظم الذين يؤمنون بالدين وبالذيوم الآخر فإنّهم يواجهون العالم بقدر قليل من الشجاعة وهذا عكس الأفراد الذين يحتكمون إلى الشك في تفكيرهم. يقول راسل: «إنّ الاتجاه نحو الدين يكون إلى حد كبير نتيجة للخوف إذ أنّ المتدين يرى أنّ هذا العالم لا أهميّة له بالمقارنة مع العالم الآخر لذا فإنّه يبرر البؤس والتعاسة في هذه الحياة من أجل اكتساب السعادة الأخروية». ²

يتفق هذا الموقف مع النسق العام الذي كانت تسير فيه فلسفة راسل في هذا المجال خاصة عندما نجد دهيسعى من وراء قيم التربية إلى تحقيق سد عادة الفرد وتركيزه أيضا على مختلف العوامل التي تجلب للفرد المشقة والعناء في حياته اليومية.

إنّ كلّ مجتمع يقوم على قواعد تربوية خاصة حيث تتراكب أثرها على أفراده وعلى ما يسوده من فكر سياسي واجتماعي

1 أحمد الأنصاري، الأخلاق الاجتماعية عند راسل، مركز الكتب للنشر، القاهرة، ط1، 2003، ص201

2 المصدر نفسه، ص202

حيث يؤدي ذلك إلى تقدّمه أو إلى تخلفه. فكلّ مظاهر التقدّم والتخلف التي عرفتها المجتمعات إنّما يرجع إلى سيطرة مفاهيم وأهداف تربويّة معينة، فلا نيك ون للعامل الاقتصادي والاجتماعي والسياسي أثر مباشر في ذلك فإنّ القيم التربويّة لها أثرها الغير المباشر حيث تتركه الأثر على مستوى فكر الأفراد وسؤلوگاتهم. ولمّا كان للتربيّة ذلك الأثر الخطير على المجتمع وأفراده فإنّ الفلاسفة على اختلاف اتجاهاتهم عذوا بهذا الموضوع وعورسوا بالذمّ الي تصدّوراتهم بخصوص الأهداف التربويّة التي يهدف إليها كلّ نظام بحيث يكون ذلك نتاجاً لما أراده الفيلسوف وتوقعه، وبهذا فإنّنا نجد الفلاسفة يسفيدون كثيراً من تجارب المجتمعات والحضارات وما حقّقت من نتائج.

برتراند راسل واحد من الذين اتبعوا هذا المنهج عندما تناول في الأهداف التربويّة التي سادت بعض المجتمعات والحضارات القديمة وعمل على تحليلها وبيد أنّ أثرها على المجتمعات المعاصرة مبيّناً ما لها من أثر على الفرد وعلى المجتمع، ثمّ بدت له بعد ذلك مجموعة من الأهداف تبعاً لذلك، إذ يمكن تحديدها على الشكل التالي :

- النظر للفرد كغاية وليس كوسيلة:-

إنّ نظرة راسل التربويّة تقترب إلى حدّ كبير من الاتجاه الإنسانيّ والذي بدأ واضحاً داخل الفلسفات التقليديّة خاصة عند أفلاطون وأرسطو حيث انتشر هذا الاتجاه من جديد في بداية عصر النهضة وتأكد في القرن العشرين. وهذه النظرة التربويّة ترى أنّه لا بدّ أن يكون الإنسان هو محور العمليّة التربويّة، فما يسمّى بالفلسفة الإنسانيّة ما هو إلاّ خليط من الفلسفات المختلفة « المثاليّة، الواقعيّة، البراغماتيّة والنقديّة والإنسانيّة »، فهذه النظرة ترى في الإنسان بأدّه جزء من الكون ونتاج للطبيّة، إذ لا بدّ أن توجه له لصالح الفرد والمجتمع. وتسعى هذه النظرة أيضاً إلى تحقيق التقدّم والرفق في الإنسانيّين المدعومين بتحقيق الحريّة والسعادة، ولا بدّ أن تهدف التربيّة أيضاً إلى دعم النظم

الديمقراطي والدفاع عنه، وتخلص من الميز العنصري . كما يرفض هذا التصور الزهّد والتصدّ وف وينادي بالسعادة والمنفعة والجمال ، كما يرفض أيضا كلّ تربية تتخذ من الأفراد وسائل لخدمة أهداف غيبية، وراسل بالذات يرفض التربية السائدة في أمريكا واليابان باعتبارها اتخذت من الأفراد وسائل لخدمة أغراض الدولة، في وقت يشدّ فيه الأطفال منذ مرحلة الطفولة بالفرق بين المربين الذين يبغون خيرا حقيقيّ لهم وبين أولئك الذين ينظرون إليهم كوسائل لتحقيق غاياتهم إنّ نمو الخلق والشخصية والكفاءة لا يكون كاملا . وهذا ما يتقاع موقف راسل مع المدرسة الطبيعية التي تركز على التّم والكامل للفرد . فيقول جان جاك روسو و jean jaque rousseau «1778/1726»: «إنّ التربية بطبيعتها تأسد وف تعيد للإنسان الطبيعي غير المصدّع الذي تكون وظيفته أن يصبّح إنسانا . . . ويجب أن يسدّح للطفل بأن ينمو حسب طبيعته الخاصة فلا يضحيّ به من أجل المجتمع ولا تسحق شخصيته ، ولا يجب رعل على الانصهار الاجتماعيّ¹ . وربما كانت دعوة راسل لاعتبار الإنسان كغاية في الفعل التربويّ تهدف إلى مقاطعة تلك الأنظمة التربويّة التي تهدف إلى انتشار النزعة الوطنية وبالتالي اسد تغلال الأفراد كوسائل لتحقيق غايات الدولة وهي في نفس الوقت أسد باب مباشرة للحدّ من دمرّة ، إضافة إلى أنّ اعتبار الإنسان وسيلة وحده من حريته » تحرره السياسيّ والدينيّ .

تحقيق الكمال الإنسانيّ:

تهدف التربية عند راسل إلى تكوين الشخصية وتحقيق الكمال الأخلاقيّ، إذ يقول راسل : « إنّ من الضروريّ أن يكون لدى المرء تصور واضح وصحيح للكمال الإنسانيّ ، وتعني به

1 محمد منير مرسى، فلسفة التربية واتجاهاتها ومدارسها، عالم الكتب. القاهرة 1982 ص 197

الصفات العامة التي نرغبها في كلّ إنسان رجلاً أو امرأة ، وإن كان هناك صفات نرغبها في مجموعة معينة من الأفراد ولا نرغبها بالكلّ فالصفات التي نرغبها للعالم والشاعر ليست بالضرورة نرغبها بالرجل البريد أو الطحان. لذلك فإنّ ما نقصد بالصفات العامة هي تلك التي يمكن ان يتمتع بها كلّ الأفراد وهذه الصفات العامة تكمن في الحيوية والشجاعة والحساسية والذكاء.¹»

الحيوية: تعتبر صفة عامّة يجب أن تنميها التربية، حيث يجب أن يكون الفرد نشيطاً يسعى للمبادرة ويعتاد العمل والسعي وراء ما يريد، فالحيوية هي اكتساب عادة النشاط. النظرة للعالم نظرة اهتمام وعمل ومغامرة وتمنع إصابة الفرد بالحسد والكرهية لأنها تشيع البهجة في حياته.

الشجاعة: الشجاع هو القادر على القيام بعمل ما قد يخاف الآخرون تنفيذه ، لذا فهي تتطلب الشجاعة والجرأة والقدرة على التصرف المناسب

الحساسية: اسد تعداد الإنس ان للتأثر نفسياً بالموضو وعات المناسبة والصحيحة سواء كان هذا التأثير حزناً أم سعادة، فيجب ألا يسدى الفرد لنيل إجاب الآخريين وان يتوفر لديه شعور بالحنان المجدد، كان يتأثر م ثلاب أمور لا تعنيه، أو يعطف على أشخاص لا يعرفهم.

الذكاء: الذكاء ليس حفظاً للمعلومات فقط بل هو اكتساب للمعادات العقلية السليمة التي توسع من دائرة المعرفة في زرع في الفرد حب الاسطلاع والإيمان بإمكانية المعرفة. فلا بدّ هذا من

حضور فضائل عدة مساعده مثل قوّة التركيز، الصبر، الدقة ن
التفتح العقليّ.

يمكن الإشارة هذا إلى أنّ هذه الصفات « العامّة » التي ركز
عليها راسل إنّما كانت تهدف تحقيق حرية الفرد وتخليصه من
سيطرة الأنظمة الاجتماعيّة وقيوده، وبالتالي يكون الفرد خاضعاً
لأنانيّته.

ج» تحقيق سعادة الفرد: إنّ أي نظام تربوي لا يحقق سعادة الأفراد
داخل المجتمع يعتبر نظاماً فاشلاً ، وبالتالي فإنّ من أهداف التربية
القضاء على العلل الأساسيّة للتعاسة.

يقول راسل: « إنّّه يمكن التقليل من العلل الأساسيّة للتعاسة
كالفقر والمريض والكبت الجنسي إذا ما تمتع أفراد المجتمع
بالحيوية والشجاعة والحساسية والذكاء.

فالحياة تحفظ الصّحة وتؤجّل الشيوخوخة ، وسوف تقضي
الحساسية والتعاطف على الفقر والذكاء وسوف يرشد دهما للطريق ،
والشجاعة وسوف تساعدهما على السير فيه ، لأنّ الجبان يفضل
أن يظلّ تعيساً على أن يفعل شيئاً غير مألوف . . . »¹

من هذا يؤكّد راسل على أنّ الغاية الطبيعيّة للتربية هي تحقيق
السّعادة فهي وحدها القادرة على خلق جيل حرّ وسعيد . . .

هذا يتقاطع موقف راسل مع موقف أفلاطون عندما يعتبر أنّ
السّعادة هي الغاية القصوى للتربية ، وإن كان راسل يعطي
للتربية بعداً واقعياً وليس عقلياً مثالياً .

التّعاون : من أهداف التربية أيضاً تأكيد التعاون والقضاء
على كلّ ما يعيق تحقيق ذلك كالأنانية وحجب النّمأك مثلاً فيجب

على التربية إذن أن توجه الفرد لتحقيق سعادة الآخرين والتعاون معهم ، لأن الرغبة في الحياة لا تكون إلا مع الجماعة التي نتعاون معها ، والتعاون لا يعنى طمس الحريات الشخصية التي يتمتع بها الأفراد ، فإذا كانت مسألة ما تقع في تخصص فرد ما ، يجب أن تكون كل متاهة في هذه المسألة نافذة . مثل ذلك كمثال الفلاح الذي يحدد بنفسه إمكانات الأرض التي يزرعها طالما أن لديه المعلومات العلمية الكافية.

فالتعاون الذي يعتمده راسل يعد وسيلة تحقق مصلحة المجتمع وسعادة الفرد. ذلك حتى يتحقق النمو والمتوازن للفرد ويتحقق في الآن ذاته استمرار المجتمع . ولا ينمو والتعاون إلا في ظل مجتمع ديمقراطي تحت روم فيها الآراء الشخصية المعبرة عن الحرية الفردية. يقول راسل في هذا الصدد : « يجب أن يتعاون الفرد مع المجتمع على أن يتقبل في الحكم على أمره الخاصة والتي يعطى مفاصل يلها جيداً ، ويجب عليه أن يمتلك شجاعة في مواجهة المجتمع عندما يتعارض رأيه معه ، خاصة عندما يكون هذا الرأي مهماً »¹.

ربما يكون تكايد راسل على حرية الفرد في إبداء رأيه داخل المجتمع من جهة ومحاولة التعاون مع المجتمع من جهة ثانية قد قصد راسل بالتعاون أن يكون في مجالات معينة وليس في كل المجالات ، خاصة وأن راسل يؤكد باستمرار ويدعو إلى الحرية الفردية حتى إذا كان ذلك يتعارض مع مبدأ التعاون . وبهذا فإن للفرد حريته و للمجتمع حريته أيضاً، لذا فالتعاون يجب أن يأخذ بعين الاعتبار حدود الطرفين.

كما يمكننا أيضاً أن نشير إلى أن مجموعة الأه داف التي يؤكد عليها راسل هي في مجموعها تدور حول الحرية والسعادة إذ يجب أن تنتج لنا التربية أفرادا يكونون في مستوى من الكمال

1د. أحمد الأنصاري - الأخلاق الاجتماعية عند راسل ، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، ط 1 2003 م ، ص 172

في مختلف صفوفهم حيث تنتشر رغبة الودية والمحبة
وينظر الواحد منهم للآخر كغاية وليس كوسيلة إذ يسودهم إحساس
بإمكانية المعرفة وعدم استحالتها وبالتالي تتحقق ثقتهم في العلم
باعتباره أساس الكل تقدم وكل حرية، وأساس أيضا في كل
العلاقات الإنسانية. فكل ما زاد إحساس الأفراد بالحرية زاد
إحساسهم بالسعادة.

كما يعول راسل أيضا على التربية ويعدها المصدر الأساسي
في نهضة المجتمع وتقدمه فكل ما يعرقل تقدم المجتمع مردّه إلى
التوجيهات التربوية الخاطئة، وإن كل المصدر الأخري
الاقتصادية والاجتماعية والسياسية تعدّ ثانوية في ذلك.

(ج) التربية والمواطنة:

المواطنة من المفاهيم السياسية التي يكثر الحديث عنها،
وهي من القيم السياسية المطلوبة، والمرغوب فيها، والفيلسوف
راسل لم يهمل هذه القيمة، بل أشار إليها في كثير من كتبه،
ويجدر بنا الإشارة إلى مفهوم هذه القيمة، وهي: «صفة
المواطن الذي يتمتع بالحقوق ويلتزم بالواجبات التي يفرضها عليه
انتمائه إلى وطن، وأهمها واجب الخدمة العسكرية وواجب
المشاركة المالية في موازنة الدولة»¹، ويتبين من هذا التعريف
الوارد في الموسوعة أن المواطنة صفة أو قيمة شرطية يمكن
توفرها ويمكن غيابها، فهي ليست صفة جوهرية ذاتية تكوّن
بالوجود، بل هي صفة تترتب عن مؤشرات أهمها الانتماء إلى
الوطن، فالوطن هو الحقل العام الذي تمارس فيه المواطنة، ولا
وجد للمواطنة دون الوطن، وهذا كإربع مؤشرات دالة المواطنة
هي المؤشر السياسي، فهي الحقوق التي يملكها المواطن في نظام

1 عبد الوهاب الكيالي وآخرون، موسوعة السياسة، المجلد الخامس، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، الطبعة
الثالثة 1996 ص: 373

*محمد عابد الجابري (2010/1936): مفكر مغربي، ومن أعلام الفكر العربي المعاصر.

سياسيّ معين، مثل حق الاقتراع، باعتباره عضواً في المجتمع السياسيّ الذي هو المدينة ومؤشّر الولاية للمواطن هو وابن لمواطن لم يحرم من حقوق المواطنة، وهو التعريف الأقدم إذ كان يسمح للمدني القديم بمقابلة عدد ضئيل من المواطنين مع عدد كبير من ساكني المدينة»، والمؤشّر الحقوقيّ يعكس المواطن على مسنوى القانون «المواطنة الرومانية نموذجاً»، والمؤشّر الاقتصاديّ «المالي» والذي به يتحدد المواطن من خلال ما يتمتع به من ملكية محددة، حيث يساهم في موازنة الدولة ضمن شروط معينة؛ أمّا دائرة المعارف البريطانية فتعرف المواطنة بأنها: «علاقة بين فرد ودولة كما حددها قانون تلك الدولة، وبما تتضمنه تلك العلاقة من واجبات وحقوق في تلك الدولة»،¹ وهذا التعريف يفرّق بين المواطنة والجنسية، لأنّ الجنسية تتضمن حقوقاً أذرى مثل الحماية في الخارج، وهذه الحقوق لا تتولد معها المواطنة فحسب، في حين أنّ الموسوعة الدولية موسوعة «كولير» الأمريكية لا تفصل بين المواطنة والجنسية، حيث تعرف المواطنة بأنها عضوية كاملة في دولة أو في بعض وحدات الحكم. . .»، وتؤكد هذه الموسوعة على أن لدى المواطنين بعض الحقوق مثل حق التصويت وحق تولي المناصب العامّة، وعليهم بعض الواجبات مثل واجب دفع الضرائب وواجب الدفاع عن بلدهم، فالمواطنة هي أكثر أشكال العضوية اكتمالاً في جماعه سياسيّة. ، فالمواطنة علاقة ولاء للسّلطة السياسيّة وحماية للمواطن من هذه السّلطة بما في ذلك الحماية الدبلوماسية للمواطن في غير وطنه، فالمواطنة إذن هي المشاركة في الحياة السياسيّة، وممارسة للحقوق المدنيّة والسياسيّة، فهو فرد

يندرج في سلطة الدولة وفي حمايتها ، وبالتالي يتمتع بحق وق
مدنية ويقوم بواجبات تجاه الدولة التي ينتمي إليها ، وفكرة
الانتماء هذه تحيل إلى كون المواطنة ترتبط عمومًا بهوية
وطنية خاصة ، ويمكن هيكلة المواطنة إلى عناصر أهمها
الانتماء والولاء للأرض في السلم والحرب والتعاون مع
المواطنين الآخرين لتحقيق الأمن الاجتماعي ؛ وهي أيضًا علاقة
بين الفرد والدولة يدها الدساتور وقوانين الدولة المتضمنة
للحقوق والواجبات مثل حقوق الانتخاب وتولي المناصب العامة ؛
وأيضًا علاقة بين الفرد وغيره تددها قواعد الاحترام الأخلاقي
المتبادل والقوانين الجزائية الرادعة لكل تعدي ، وهي علاقة بين
الفرد والمجتمع تددها القواعد المثلى لخدمة الفرد لمجتمعه عبر
الوسائل المتاحة سواء ما كان منها ضمن إطار القانون أو ضمن
إطار الأعراف والتقاليد المعمول بها ، والتي لا تخالف القانون
المطبق في البلاد كما أنها علاقة بين مؤسسات المجتمع المدني
من خلال البرامج العلمية المكتوبة والتي تشكل خطة للأمن
والسلم الاجتماعي في البلاد ، فالمواطنة إذن تسد تبطن مجموعة
من الأبعاد ، يتصدر البعد القانوني للمواطنة قائمة هذه الأبعاد
والذي يظهر في علاقة الجنسية ، التي هي في الأصل علاقة بين
الفرد والدولة والتي بمقتضاها تمنح الدولة الجنسية لعديم
الأفراد وفقًا للقوانين المنظمة لذلك ، أما البعد الثاني فهو الإطار
السياسي الذي يحدد الآليات القانونية الحامية لمنظومة الحق
والحرريات والواجبات ، فالمواطنون هم من يملكون حق الاستفادة
الاقتصادية والاجتماعية التي توفرها مؤسسات الدولة ، و
ممارسة الحق في السياسة كالانتخاب والترشيح ، وتكوين
الأحزاب ، وهم فقط من عليهم واجب أداء الخدمة العسكرية ،
فالمواطنة عمومًا ترتبط بالمشراكة في الحياة العامة ، أما البعد
الثالث لمسألة المواطنة فيظهر في العلاقة المعنوية والعاطفية التي
تربط المواطن بالوطن ، وتددها مضمون ومرجعية الولاء الذي
يقدمه لمعطيته ورموزه رموز الهوية والانتماء .

لقد سدقت الإشراف في البداية إلى أن التربية ترتبط
بمجموعة من الأهداف منها ما هو عقلي يرتبط بالشخص ذاته
ومنها ما هو جماعي يرتبط بالجماعة من حيث علاقتها بالفرد،
فالتربية إذن ينبغي أن تهدي سببا يعين على التدريب، وليس
مجرد إزالة العوائق التي تقف أمام نمو الفرد. فالسؤال المطروح
هذا هو: هل الهدف من تربية من تربية الطفل هو تهيئته لأن يكون
فردا صالحا أم تدريبه ليكون مواطنا صالحا؟

تعتبر العلاقة بين الفرد والمجتمع ذات أهمية بالغة، وذلك من
حيث تأثيرها على الفرد. يقول راسل إن النظام الاجتماعي كثيرا
ما يكون في حقيقته مؤامرة كبرى على حرية الأفراد¹.

من هذا يؤكد راسل على أن الغرض الذي يهدف إليه أي نظام
هو تربية النشء وفقا للأغراض التي ينوي إليها ذلك النظام أي أن
تربية الفرد لا تخرج عن تحقيق أغراض المجتمع، وكل تربية
مخالفة لها إذا اتجاه تعرض صاحبها للسخرية حيث تقف حائزا
أم تحقيق الانسجام بين الفرد والجماعة. يقول راسل: « إن
الإنسان غالبا ما يستغل لصالح الدولة من جهة أو لصالح الكنيسة
من جهة ثانية بتعبير آخر يوجد الفرد لصالح الحكومة أو لصالح
رجال الدين. فمن صالح الدولة أن تجعل النشأة مواطنين
صالحين ونعدي بصلاح الفرد هو أن يقبل الأوضاع القائمة ولا
يثور عليها وبالتالي يهدد كيانه»².

إن المواطن الصالح كما تراه الدولة هو ذلك الفرد الذي لا
يعترف لنفسه بوجوده بالقياس لدولته، حيث كل ما هدد تلك الدولة
خطر فغده يضحي بنفسه في سبيل بقاءها كما كان الأمر سائدا في
العصور الوسطى عندما كانت الكنيسة تسعى جاهدة من أجل

1 أحمد الأنصاري، الأخلاق الاجتماعية عند راسل، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، ط1، 2003، ص 152

2 المصدر نفسه، ص 153

التقليل من ثورة الأفراد على الأوضاع القائمة وذلك بمحاولة
التقليل من الشعور بالفقر والمرض مثلاً، التي تُعدّ أسباباً مباشرة
في حدوث الفوضى وعدم الاستقرار. فتربية الفرد على التعميم
الدينيّة من شأنه أن يقلل من احتمال وقوع الشرور، وبهذا فإنّ
الدين المسيحيّ يجعل الفرد راضياً بما قسم له في الحياة الدنيويّة
وبالتالي يصبح معاوناً للدولة، ويحطّل راسل تربية المواطنة إذ
يرى أنّها: «تربية المواطن الصالح تكون إما بتأييد النظام من
أجل المحافظة على بقاءه، أو من أجل الإطاحة به»¹. فالتربيّة
التي تحافظ على النظام تعلم الفرد في نظر راسل تعلم الفرد أسوأ
القيم التربيويّة وبالتّالي تلقنه أسوأ عناصر المواطنة الصالحة،
حيث يودّي به المطاف إلى التّعصّب لدولته وكرهيتها وعدائه لها.
أمّا النوع الثاني من التربيّة الذي يهدف إلى الإطاحة بالنظام السائد
فإنّها تربيّة دعاة التغيير والثورة إذ تعتبر على حد كبير أفضل من
تربيّة دعاة المحافظة. فهذا النوع من التربيّة يحتاج إلى مهارات
عقليّة عالية حدّي يمكن المتربّون من القدرة على تصور ما يخالف
الحاضر أو الوضع القائم وبالتّالي يسعون إلى فرضه وتكريسه من
خلال مجموعة من القيم التي يبدعونها. لكنّه على الرغم مما
يترتب من مساوئ على تربيّة المواطنة إلا أنّ راسل إلى
ضرورة وجود وتلاحم اجتماعيّ وذلك لأنّ مقتضيات الحياة
الجماعيّة تتطلب التّعاون بين الأفراد من أجل العيش في ظروف
حسنة وبالتّالي ترسيخ وتعميق روح المواطنة.

يقول راسل: «إنّ أماني الحياة الحضارية تعتمد على التّعاون،
وأنّ كلّ زيادة في المتطلبات الصّناعية هي زيادة في التّعاون»².
إنّ ما تسعى إليه المجتمعات الحضارية الحاليّة هو إدراك
المجموعة البشريّة كلّ في وحدة واحدة متعاونة وهو ما يشكّل

1/المصدر نفسه، ص 156

2/برتراند راسل، التربيّة والنظام الاجتماعي، منشورات دار مكتبة الحياة، بيروت، ط 2، 1978، ص 25

حجر الأساس لحضارتنا الحالية. وبهذا المعنى فإن وعي الفرد وإدراكه لهذا التعاون بينه وبين مواطنيه يكون ضروريًا أكثر من أي وقت مضى. يقول الدكتور أحمد الأنصاري مبيّنًا قيمة التعاون عند دراسة ما يلي: «يعتبر راسل التعاون ضروريًا لمصلحة المجتمع وليس عادة الفرد فالتعاون وسيلة وليس غاية باعتبارها ضروريًا لتحقيق النّمّ و المتّ وازن للفرد ولا استمرار المجتمع ولكنه يعرّضه و يقرّر أنّ تحقيق التعاون لا يجب أن يفقد دائمًا الحرية الفردية و اسد تقلّله». ¹ هكذا نلاحظ بأن راسل يؤكد على ضرورة أن يعيش الناس متعاونين حتّى يحصل التكامل فيما بينهم من قضاء حاجاتهم ومصالحهم، لكن دون أن يكون ذلك على حساب الحريات الفردية. وعلى إثر ذلك تتمكن التربية من أن تثبت الانجازات الاجتماعية التي يأمّل المجتمع بلوغها. لكن راسل يعرّضه و يقرّر من الأخطار التي يمكن أن تحدث بالمرامي التربوية وتمنعها من بلوغ غايتها أو يقصد في هذا المستوى خطر التوجهات السياسية. وهذا ما يقول راسل: «إنّ من أشدّ أخطار العصر روح الحزب المنظمة لأنّها إذا أخذت صورة القومية تؤدّي إلى الحروب بين الدول أو الحروب الأهلية، لذا يجب أن يكون من صميم عمل المدرس أن يفهم محايدياً من الأذواق المتصارعة على السلطة، ولا ينداز إلى وجهة النظر الرسمية، ويناقش كلّ وجهات النظر مع الطلبة مناقشة علمية». ²

خلاصة: هكذا نلاحظ أنّ راسل قد حدّد مفهوم التربية مبيّنًا المرامي الأساسية التي ترتبط بها. فلقد انطلق من الأسس مبيّنًا الأساس التي يجب اعتمادها في هذا المستوى وصولاً إلى مرحلة التربية الفكرية وما تتطلبه من أساليب ومناهج واد يجب التركيز

¹ أحمد الأنصاري الأخلاق الاجتماعية عند راسل، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، ط 1، 2003، ص 172.

² المصدر نفسه، ص 195.

عليه ا مبينا في ذات الوقت المسائل المعيقة للفعل التّربويّ كالدّين
مثلا بحيث يجب رفضه وإلغائه، إضافة إلى ضرورة فصل العمل
التّربويّ عن المرامي السياسيّة وذلك من أجل تخليص التّربية من
سديطرة الدّولة وبالتالي وضع قواعد دوف روض على المسار
التّربويّ، وحتّى لا يقف ذلك حاجزا أمام الحريّات الفرديّة وتتنامى
بفضل ذلك الرّوح الوطنيّة ويتحقّق الأمن والأمان وبالتالي التطوّر
والازدهار.

المبحث الثالث

«القيم الأخلاقية عند راسل»

القيم الأخلاقية عند راسل: توطئة:

في بداية التفكير الفلسفيّ كانت علة الوجود الطبيعيّ محور البحث الذي قامت عليه جميع الأنساق الفلسفيّة ، ومدرسة طاليس Thalès ، وبارمنيديس Parménide ، وهيرقليطس Héraclite تشهد على ذلك ؛ وبظهور السوفسطائيين ، وسقراط بدأ التحوّل في موضوع الفلسفة ، فكان الإنسان بجميع أبعاده ، الفرديّة والجماعية محل الاهتمام ، وهذا ما نلمسه في العبارة المنسوبة إلى شيسرون Cicéron لقد أنزل سقراط الفلسفة من السماء إلى الأرض » ، فأضيف الإنسان بمنظومته القيمية إلى قضايا الفلسفة ، وأبعاد هذه المنظومة متعددة ، مما أثارت فينا الرغبة في البحث أولاً مما دفعنا إلى البحث في دلالات الكلمة ، وكما جاء في المعجم الفلسفيّ الصادر عن مجمع اللغة العربية في حد القيمة أنّها: «صفة عينية كامنة في طبيعة الأقوال» «المعرفة»، والأفعال «الأخلاق» ، والأشياء «الفنون» ، كما أنّها صفة يخلعها العقل على الأقوال والأفعال والأشياء طبقاً للظروف والملابسات، وبالتالي تختلف باختلاف من يصدر الحكم ، فهي بهذا المعنى تعني الاهتمام لشيء أو استحسانه أو الميل إليه والرغبة فيه ، ونحو هذا ممّا يوحي بأنّ القيمة ذات طابع شخصيّ ذاتيّ خال من الموضوعيّة ، وتكون وسيلة إلى تحقيق غاية ... ؛ أمّا المفكر الجزائريّ الربيع ميمون فيرى بأنّ القيمة « .. تدلّ أصلاً على اسم النوع المشتق من الفعل « قام بمعنى وقف، واعتدل، وانتصب، وبلغ و استوى، وتدلّ مجازاً على ما اتفق عليه أهل السّوق. وقدّروه ، وروّجوه في معاملاتهم بكونه عوضاً للمبيع.. » ففضاء القيم واسع يوجد في الاقتصاد ، ويوجد أيضاً في المجالات المعنوية، والتصنيف الثلاثي للقيم معروف في تاريخ الفلسفة ، والذي اختزله أفلاطون في قولته المشهورة « الإنسان مثلث الأبعاد عقل يستقرئ الحق ، وإرادة تستقطب الخير ، وحسّ يستقطر الجمال» ، والأستاذ عبد الرحمن بدوي يحدّد هذه القيم الثلاث بقوله: «: هناك قيم عقلية متعلقة بالحق ،

مثل قيمة البرهان ، قيمة نظرية علمية ، قيمة كتاب ، وقيم جمالية مثل قيمة لوحة أو مسرحية ، وقيم أخلاقية متعلقة بالخير . . . فالقيم هي مجموعة من الصفات الشرطية التي يمكن توقُّرها في فعل أو في سلوك معيّن ، كما أنّها تتركب من عناصر أولها الشخص ، إذ لا يمكن تصور حكم أخلاقيّ بدون وجود الشخص المصدر لهذه الأحكام، وثانياً موضوع الحكم ، وهو السياق أو المجال أو الحقل الذي يكون موقع تقييم الشخص ، فالقيم من المفاهيم الجوهرية التي تمسّ جميع مظاهر العلاقات الإنسانية في جميع ميادين الحياة وعلى حدّ تعبير الأستاذ «سهيل فرح» -1951 : فهي تمسّ جميع مظاهر العلاقات الإنسانية، لأنّها ضرورة حياتية للكائن الإنسانيّ ، ولأنّها معايير وأهداف لا بد من وجودها في أي مجتمع ، مهما كانت تركيبته ومستوى تطوره ، سواء كان معقلنا أم منظّماً، فالقيم تسري في دواخل وعي الأفراد ونفوسهم على شكلّ اتجاهات ودوافع وتطلّعات ، وتظهر في السلوك الظاهري والباطني. فهي تتعدى الإطار الفرديّ لتشمل المفاهيم الوطنية والسياسية والأخلاقية والثقافية والدينية، والبحث في القيم مسألة بالغة الخطورة والصعوبة خصوصاً إذا كان مجال البحث ظاهرة لا تتعلق بالفرد بل بالجماعة التي تتصف بالتعددية والتنوع.

مفهوم الأخلاق:

تعتبر الأخلاق علماً من العلوم المعيارية التي تتناول ما يجب أن يكون وبهذا «فهي علم الخير وقواعد العمل الإنسانيّ وبالتالي إنّها تشكّل جانباً من الفلسفة الذي يهتم على نحو مباشر جداً كلّ إنسان وكلّ عمل حر ومدرّس يفترض لغايتها قيمة أي أدّه يفترض تفكيراً وإقراراً أخلاقيين وبصورة عامة كلّ ما فكرنا في

حياتنا وفي المعنى الذي نريده به انظر على أنفسنا المشكلة الأخلاقية.¹»

وقد كان لهذه المشكلة في تاريخ الفلسفة اتجاهان: اتجاه يؤكّد أنّ غاية الإنسان القصدوى هي السعادة وهو المذهب الذي تبنّته المدرسة الأبيقورية والمدرسة النفعية في إنجلترا. أما الاتجاه الثاني فيؤكّد أنّ غاية الإنسان النهائية هي تحقيق الفضيلة والقيام بالواجب وقد تبدّى هذا الموقف المدرسة الرواقية وإيمانويل كانط حيث ترى هذه المدرسة أنّ الفعل الوحيد الذي يمكن عده أخلاقياً هو ذلك الذي نعبر به عن مبدأ عقلاني نابع من إرادة الشخص. «أمّا اليوم فإنّ علم الأخلاق يعد بوجه أخص على أنّه نظرية في العلاقات مع الغير وعلى أنّه فلسفة في الاتصال أي أنّ الإنسان يختبر في الأصل القيم الأخلاقية في العلاقة المباشرة مع غيره.»²

من هذا يتجّه علم الأخلاق في أنطولوجيا معيّنة أي في نظرية تتناول الواقع.

القيم الأخلاقية عند برتراند راسل:

مقدمة: الإنسان هو الكائن الوحيد الأخلاقيّ، فليس للحيوانات ارتباط بالماضي ولا استشراق للمستقبل كما هو لدى الإنسان. إذّه فعلا موجد أخلاقيّ لا يمكن أن يحيى على مستوى الغريزة وحدها إذ لا بد من أن يجد نفسه مضطرا إلى تجاوز مستوى الحياة الحيوانية الصرفة فلو أننا نظرنا إلى الموجود البشريّ هذا في أدنى مستوياته لوجدنا أنّه يتمتع بقدرة خاصة لا نجد لها نظيرا على الإطلاق في كافة مستويات العالم الحيواني، وهي القدرة على مراقبة سلوكه والحكم عليه، وهذا ضبط وإشباع وهي عند

1 قاموس الفلسفة، ص 328

2 المصدر نفسه، ص 329

الحيوانات إشباع لشهواته، إلا أنّ الإنسان يوجد اتزاناً بينهما وهي المسدافة الواعية بين الإنسان والحيوان، فلا يأكل ولا يشرب مثله فحسب، بل يعمل على أداء هذه الضرورة بطريقة إنسانية، بهذا يدل الإنسان شهواته ورغباته هذه، فقد استحوذت شهوة الجوع إلى رغبة في تناول الطعام لأنّ الإنسان هو الكائن الوحيد الذي يستبدل النظام الحيوي للحاجات بنظام خلقي هو نظام القيم.

فما هو مفهوم القيمة؟ ما هي خصائصها وصدقاتها عند راسل؟

قبل التعرّض لفلسفة القيم عند راسل يجدر بنا الإشارة إلى الجدل الأخلاقي الذي ساد وميز هذا اللون من الدراسات، حيث ظهر اتجاهان في فلسفة الأخلاق، اتجاه يسمى بالاتجاه الداتي و يرى أصحابه أنّ القيم الخلقية صادرة عن مشاعرنا ومرتبطة بمنافعنا ورغباتنا وذلك لأنهم كانوا يظنون أن هذا التفسير «الحسيّ» قابل للدراسة العلمية و انتهت هذه الدراسة بالقول بذاتية الأحكام الخلقية ونسبية القيم وتغيرها. أمّا الاتجاه الثاني فهو الاتجاه الموضوعي الذي ردّ أصحابه القيم الأخلاقية إلى العقل والحدس دون الوجدان، إذ فصلوا بين الأخلاق وبين الميول والرغبات والمنافع والملاذات وتصوّروا أنّ الضمير قوة فطرية كامنة في طبائع البشر تدرك الخير وتميّزه عن الشرّ بشكل تلقائيّ دون اعتبار لنتائج الأفعال وآثارها.

فالقيمة الخلقية حسب راسل مجموعة صفات قد تحضر وقد تغيب في السلوك، فقد تكون حسنة كما قد تكون سيئة وهي مشتركة وعامة بين جميع الناس، حيث يقول راسل: «في كلّ مجتمع حدّي بين بحارة قرصان توجد تصرفات يسمح بها، وتصرفات ممنوعة. وعندما ينتمي الإنسان إلى مجتمع أكبر يتسع نطاق واجباته.

وأخطائه المحتملة. لكن تظل هناك مجموعة من القواعد يجب عليه طاعتها. ¹ إن موضوع القيم عند راسل ما هو إلا تعبير عن حالة شعورية وجدانية، فإذا ما وصفنا فعلا ما بأنه خير فلن تكون تلك القيمة إلا تعبيراً عن رغبة ذاتية لهذا العمل أو ذاك، وليست صفة موضوعية له. فكل حديث عن القيم لا يمكن أن يكون حديثاً عن أشياء واقعية. فحين نقول مثلاً أن الكراهية شر والحب خير فليس هناك أساس موضوعي نقيس به هذين الرأيين بحيث نقبل أحدهما ونرفض الآخر فلا يوجد فعل خير في ذاته وفعل آخر شر في ذاته، بل أن كل خير وكل شر مرتبط بالنتائج المترتبة عنه. يقول راسل: «إن المسائل التي تتعلق بالقيم أو ما يعتبر خيراً في ذاته أو شراً في ذاته بدون النظر للنتائج تخرج عن نطاق العلم، بل عندما نقرر أن هذا أو ذلك له قيمة في ذاته فإن ذلك ما هو إلا انفعال يعبر عن حالة نفسية معنية ولا يعبر عن حقيقة موضوعية يمكن اعتبارها صادقة بذاتها. ²»

خصائص القيمة الأخلاقية:

تتميز القيمة الخلقية عند راسل بمجموعة من الصفات يمكن إجمالها في ما يلي:

النسبية: كلمة مركبة من كلمتين كلمة بالنسبة وكلمة إلى فيصبح المفهوم تقريبياً ومشروطاً بالنسبة إلى معيار ما يضعه المعرف، وأحكام القيمة أحكام نسبية تختلف من إنسان لآخر طبقاً للرغبات والميول والأدوات وهي تختلف أيضاً باختلاف المكان، وباختلاف الزمان، وعليه فإن راسل يرى أن القيم الخلقية تصدر عن مشاعرنا ورغباتنا وبالتالي فهي مرتبطة بذاتنا وألمنا فالقيم حسبه تُعدّ تعبيراً عن حالة وجدانية يقول: «إنه إذا حكم الإنسان

على فعل ما بأدبه خير فإنّ صفة الخيرية هذه معبرة عن رغبة ذاتية في الفعل وليست صفة موضوعية قائمة في الفعل ذاته لذلك فإنّ الحديث عن القيم يختلف عن الحديث عن شيء موجود في عالم الواقع. فدين يقول قائل مثلاً أن الكراهية شر والحب خير فلا يس هناك معيار ثابت يرجع إليه في قبول احد الرأيين ورفض الآخر.¹ إذ أنّ القواعد الأخلاقية الخاصة بمجتمع ما تُعدّ صواباً، والقواعد الأخرى فيما تختلف فيه عن قواعد مجتمع آخر تُعدّ خطأ. وفي هذا السّياق يصبح من الضروريّ على أيّ فرد ما أن يطيع القواعد الخلقية، السائدة في مجتمعه، إذ لا يمكن أن يلازم على ذلك، فأكلّ لحوم البشر مثلاً كان في وقت من الأوقات منتشراً في الأرض كلّها، وكان في معظم الحالات متصلاً بالدين بيد أن تغييرها لم يحصل بمدحض الصدفة، بل بواسطة رواد أخلاقيين. ، ومن هُنا يصبح من المستحيل أن نبرهن على شيء ما بأن له قيمة - جوهرية - في ذاته، فكلّ اختلافات تحصل هذا المجال فإنّ مردّها إلى الذوق وليس مردّها إلى الاختلافات الخارجية الموضوعية، وإذا أردنا أن نحسم الموقف لا بد من الاتفاق حول مبادئ معينة توضع كأساس نميّز به الأفعال.

الطابع الإلزامي:

يشير راسل من جهة ثانية إلى أن ربط القيم الأخلاقية برغبات النّاس وأهوائهم سوف لن يجرّد الأخلاق من طابعها الإلزامي أو قد يؤدي كما يعتقد البعض إلى أي شكل من أشكال الفوضى الأخلاقية أو ما يفترض تسميته بفوضى القيم.

1 أحمد الأنصاري، الأخلاق الاجتماعية عند راسل، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، ط1، 2003، ص74

يقول راسل: « إنّ القول بذاتية القيم قد يكون من نتائجه تحلّل مفهومي الرذيلة والعقاب الإلهي، أما الاستنتاج بأن القول بذاتية القيم يؤدي إلى تحلّل الإلزام يعدّ استثناءً خاطئاً لأنّه إذا كان للإلزام الخلقّي أن يؤثّر على السّلوك لا بد أن يكون نابعا من رغبة ما وليس قائما على مجرد اعتقاد ما»¹. يشير راسل هنا إلى أنه إذا اختلف إنسان ما مع إنسان آخر حول قيمة من القيم الأخلاقيّة سواء كانت ذات أساس ذاتي أو موضوعي، فلا يمكن لهما أن يتفقا إلا في حالة ما إذا غير أحدهما من رغبته إزاء ذلك الأمر، فحتّى الرغبة من جهة ثانية ليست كلّها ذات طابع شخصي.

الموض وعيّة: ونقص د بالموض وعيّة ذلك الطابع الشمولي ذي تميّز به القيم الخلقية وتصبح بعد ذلك عامة بين الناس، فرغم وجود رغبات خاصة لكل فرد كما أشدنا إلى ذلك سابقا فإنّ هناك جانبا من هذه الرغبات يدخل في إطار الرغبات العامة التي يمتاز بها جميع الناس.

يقول راسل: « إن رغباتنا ليست كلّها ذات طابع شخصي، بل أن هناك الكثير منها التي لها طابعها غير الشخصي أو التي يمكن وصفها بأنّها رغبات عامة تخص النوع الإنساني كلّ»². إنّ ما يفهم من موقف راسل هنا هو أنّ الفرديّة المتطرّفة في مجال القيم الخلقية لا تبني المجتمع ولا تحقق الانسجام، وبالتالي تحول دون تحقيق السّعادة العامة للبشرية. هنا يمكن الإشارة إلى دور التربية والمعرفة في ذلك، فرغم إيمان راسل بذاتية الأحكام الخلقية إلا أنّ إيمانه الشديد بقيمة العلم أدّى به إلى العدول عن موقفه المتشدّد بخصوص القيم عندما اعتبرها غير قابلة للرؤية العلميّة، فبعد عام 1930 أصبح يري بأنّ قضايا الأخلاق قابلة للوصف أي قابلة لأن

1 المصدر نفسه، ص 78
2 برتراند راسل، المجتمع البشري في الأخلاق والسياسة، ترجمة عبد الكريم أحمد، مكتبة أنجلو المصرية الأخلاقية، (د. ط. ت)،

يحكم عليها بالصدق أو الكذب، وهذه بدورها نظرة تدرج في إطار المعرفة العلمية بما تحمله الكلمة من بعد يكاد يكون موضوعيا. يقول راسل في هذا الصدد: «إنه على الرغم من صدق الزعم القائل بأن العلم لا يستطيع ان يفصل في مسائل القيم، وأنه لا يمكن الحكم عليها بالصدق أو الكذب إلا إذا كانت هناك معرفة يمكن اكتسابها فلن يتم ذلك إلا بالوسائل العلمية، وما لا يستطيع العلم اكتشافه لن يستطيع الإنسان معرفته».¹

2- أشكال القيمة الخلقية:

تعتبر السعادة جزءا لا يتجزأ من فلسفة الأخلاق، خاصة في مراحلها اليونانية القديمة لأن مسألة القيم الأخلاقية ذاتها إما هي محاولة لتحقيق الكمال الإنساني. هكذا كانت الأخلاق والسعادة حقيقتان مترادفتان. تقول الأخلاق اليونانية «حينما بحث سقراط في الخير قال عن الخير انه السعادة، لان الخير هو ما يحقق النفع للإنسان، والغاية من عمل أخلاقي تحقيق السعادة».² وبهذا نرى أن السعادة والخير والمنفعة والنجاح كلها ماكل ما مترادفة تدل على معنى واحد، لكن التفرقة بين الخير والسعادة قد بدأت مع بداية العصر الحديث خاصة مع الفيلسوف الألماني إيمانويل كانط «لقد جعل كانط السعادة منفصلة تماما الانفصال عن الدافع الأخلاقي الذي يمثل الواجب، وهذا لواجب لا علاقة له بالسعادة بحيث ان فعلا ما لا ينتظر منه تحقيق مصلحة، فمهما كانت نتائجها سلبية ام ايجابية فإذ به يعد عملا أخلاقيا، في حين أن السعادة ليست كذلك».³ فما هي إذن السعادة؟

1 أحمد الأنصاري، الأخلاق الاجتماعية عند راسل مركز الكتب للنشر، القاهرة، ط1، 2003، ص76
2 عبد الرحمن بدوي، موسوعة الفلسفة المؤسسة العربية للدراسات والنشر، القاهرة، ط1، 1984، ص180.
3 المصدر نفسه، ص180.

مفهوم القيمة الخلقية:

لغة : السعادة بالفتح ضد الشقاوة ، وصلاح الحال بتغلب طيبات العيش على مكارهه وعند المتأخرين المولدين جلاء يُخاطب به الأكابر تعظيماً لهم، وقد أخذ مفهوم السعادة دلالتين: ففي العصور اليونانية والرومانية القديمة تعتبر السعادة بأنها غاية الإنسان القسوى «مذهب اللذة» وبين العصور الحديثة المطبوعة بطابع المسيحية التي ترى أنّ الفضيلة هي هدف الإنسان الأعلى، وهي حالة من الرضا الدائم ، فالفضيلة تقوم على استحقاق السعادة لكن امتلاك هذه السعادة - لا ينطوي بحد ذاته على أية قيمة أخلاقية على حدّ تعبير إيمانويل كانت Emmanuel Kant.

أمّا في أيامنا هذه بداية من جوهان جوتليب و فيخته«فقد أصبح يُعنى بالسعادة من جديد حيث ترى فيها هذه الفلسفات شكلاً من أشكال الحكمة لا يدركها إلى صاحب المعرفة الذي يستطيع إرضاء رغباته وميوله الأساسية، وبهذا المعنى فإنه لا يمكن إرجاع السعادة إلى مجرد اللذة إذ أنّ كلّ إشباع للذة لا يرقى إلى مستوى تحقيق السعادة. إذ أنّ السعادة لا تُعطى بل تتأتى من نشاط الإنسان وخاصة نشاطه الحرّ.

هذا يمكن التمييز بين اللذة أو الفرح من جهة وبين السعادة أو الغبطة التي نستخرجها من ذواتنا وهي دوماً في متناول أيدينا. لكن مع ذلك تبقى دائماً السعادة الأقوى والأصفي هي السعادة الأكثر بدائية، تلك التي تتنامى مع الشعور بالعيش والعمل. فالسعادة هي طعم الحياة بالذات و العمل هو فرح. . وكلّ حياة على الأرض هي نسخة من بهجة وحبور على حدّ تعبير الأديب والمفكر الفرنسي ألان Alain .

السعادة عند راسل:

السعادة هي تمام الصّحة على مستوى البدن والنفس فيما يبدو ظاهرياً، وبالذّالي فهي حالة من الرضا الدائم. ونميّز بين علم الأخلاق في العصور اليونانية والرومانية القديمة التي تعتبر

السعادة بأنها غاية الإنسان القصدوى «مذهباً اللذة» وعلوم الأخلاق الحديثة المطبوعة بطابع المسيحية التي ترى أن الفضيلة هي هدف الإنسان الأعلى، إذ أن الفضيلة تقوم على استحقاق السعادة، لكن امتلاك هذه السعادة لا ينطوي بحد ذاته على أية قيمة أخلاقية في نظر كائنات أما في أيامنا هذه وبداية من فيخته أصبح يعنى بالسعادة من جديد حيث ترى فيها هذه الفلسفات شكلاً من أشكال الحكمة لا يدركها إلا صاحب المعرفة الذي يسد تطيع إرضاء رغباته وميوله الأساسية، وبهذا المعنى فإنه لا يكمن إرجاع السعادة إلى مجرد اللذة إذ أن كل إشباع للذة لا يرتقي إلى مستوى تحقيق السعادة، فهي لا تُعطى بل تتأتى من نشاط الإنسان خاصة عندما يشعر صاحبه بأنه حرّ، لكن هذه الحقيقة في نظر راسل تبدو غير ذلك لأن الناس لا يعيشون أو ضاعاً وأحوالاً واحدة. يقول راسل: «إن الحيوانات تنعم بالسعادة متى توقرت لها الصّحة وكفايتها من الطعام. بيد أن الناس في العالم الحديث غير سعداء، فإن كنت أنت سعيداً فدل نفسك ما عدد دقائق السعداء؟ حتى إذا رجعت أس ماء هـ ولاء الأصدقاء في ذهنك، علم نفسك فنّ الفراسة وقرارة الوجوه»¹. ومن هذا يبدو أن السعادة ذات بعد اجتماعي وليست ذات بعد فردي، فالمقياس الحقيقي مثلما أكد لنا ذلك ليس في القلة القليلة من الناس الذين يعيشون أوضاعاً حسنة، بل في معظمهم.

إن من الأدلة المؤكدة على حقيقة الإنسان في هذا العالم والتي تسلبه سعادته هو أن أي واحد تراه وتتأمل فيه تجد أنه يعيش مشكلته الشخصية، وفي هذا الصدد يقول راسل: «إذا راقبت الناس في أمسية فرحة تجد الجميع جاءوا ليسعدوا، ولكن على وجوههم

¹برتراند راسل، كيف تكتسب السعادة، دار العلم للملايين، بيروت، (دط) 1979، ص

أمارات العزم الصارم على ذلك، كذلك العزم الذي يرتسم على وجه من صمم على أن يتحمل أوجاعه عند طبيب الأسنان.¹»

أسباب التعاسة عند راسل:

تعتبر التعاسة الوجه المناقض لسعادة الناس، فمن يفقد سعادته فإنه لا محالة يعيش حالة الشقاء والتذمر. لكن السؤال المطروح هو على الشكل التالي: بما هي الأسباب الحقيقية وراء تعاسة الناس؟ ومن أية طبيعة هي؟

الأسباب الاجتماعية: تتمثل الأسباب الاجتماعية في جملة الشروط والظروف التي يحتويها المجتمع من أخلاقيات وعادات خاطئة وقيم، إذ أنها تؤدي إلى مقاومة ودحض شهوة الحياة الجماعية، وعلى هذا الأساس فإن سعادة الفرد إنما تتحقق بواسطة إدخال تعديلات على ذلك النظام الاجتماعي الفاسد. يقول راسل: «إن بعض أسباب هذه الضروب المتباينة من التعاسة لترجع إلى النظام الاجتماعي. إذ من الضروري إدخال تغييرات على ذلك النظام في سبيل تعزيز السعادة، من مثل تحريم الحرب و القضاء على الاستغلال الاقتصادي، إذ لا حاجة إلى إعادة الكل أم عليها هاهنا.²» من هنا يؤكد راسل ضرورة اجتناب الدروب، وكل أشكال الاستغلال التي تعدّ ضرورة حيوية معيقة للحضارة الإنسانية، بيد أن هذا لا يمنع من أن تنتشر التعاسة بين الناس حتى في الأوساط المتحضرة، وحتى عند الأغنياء.

الأسباب الفردية: إن السعادة في نظر راسل تتوقف من زاوية أخرى على مستوى آخر من العوامل وهي عوامل شخصية يعيشها الفرد ويحياها من داخل ذاته. إن الاستغراق في الدّات يتخذ أشكال متعددة إذ لدينا الإنسان الخاطيء، ولدينا النرجسي، ولدينا الإنسان

1/المصدر نفسه ص8

2/المصدر نفسه ص14

المنهمك في شعوره المتألم فيؤدي به المطاف إلى أن يرفض ذاته وبالتالي تنتزع منه نكهة الحياة والسعادة من كل شيء، حيث تجاربه الطفولية تبقى مؤثرة عليه، و من هُنا كان لابد للفرد أن يتحرر من طغيان المعتقدات التي عاشتها في مراحل طفولته.

أمّا الشكّل الثاني من تلك الأسباب الدّاتية فهو ظاهرة النرجسية التي تعدّ إحدى مظاهر الإعجاب بالذات والرغبة في الظفر بالإعجاب من الآخرين وهذا ما ينعكس سلبا على الفرد فيفقداه اهتمامه بالنّاس الآخرين، وبالتالي لا يرى الأشياء إلا في علاقتها بذاته فقط، وبالتالي الفشل وخيبة الأمل. يقول راسل في هذا الصدد: « إنّ النرجسيّة قوامها إعجاب يذهب بالعجب والكبرياء إلى فقدان الاهتمام بالآخرين، فلا يس هناك اهتمام أصيل بأيّ شخص آخر، وليس هناك بالتالي ارتياح حقيقيّ كالذي يبعثه الدُّب في نفس صاحبه. »¹

فواضح أنّ العوامل النّفسيّة المؤدّية إلى التّعاسة عديدة ومتباينة لكنّها تلتقي جميعها عند قاسم مشترك، وما يمكن الإشارة إليه في نهاية الأمر أنّ الأسباب الاجتماعيّة تتداخل مع الأسباب الدّاتية، وتمنع الفرد من تحقيق سعادته.

سوالب السّعادة:

التنافس : إنّ النّاس يتنافسون ليس فقط من أجل البقاء، بل إنّ صراعهم في سبيل العيش إنّما هو في الواقع صراع في سبيل النّجاح وتحقيق الثروة، إذ أنّ كلّ نضال يمارسه الفرد فهو من أجل تحقيق الثراء على حساب قرنائهم من النّاس الذين هم يعيشون معه.

من هُنا نرى بأن حياة النّاس تنغمس كلّها في جاب المال وتحقيق الثراء إلى أبعد حدود ممكنة، وهو ما يجعل الإنسان تائها غير مبال

1المصدر نفسه ص19

سوى بمجاله المادّي فقط، وهذا يعد في نهاية المطاف مصدر للبلاء والشر. يقول راسل: «الواقع أن منشأ البلاء هاهنا هو التوكيد بأكثر مما يجب على النجاح أو الثروة كمصدر رئيسي للسعادة. فأنا لا أنكر أن المال إلى حد ما قادر على أن يزيد في سعادة صاحبه ولكنني لا أظنه قادرا بعد ذلك الحد على شيء من هذا، ففلسفة الحياة المسيطرة على أوساط المال والأعمال مسؤولة إلى حدّ كبير عن هذا البلاء»¹.

من هنا يرى راسل بأن عنصر المنافسة يشكّل عاملا فعّالا في نجاح المرء مهما كانت وظيفته أو مهنته، لكن الشيء الذي يجب أن يحترم ليس هو مجرد النجاح بل تلك البراعة القائمة من وراء النجاح. إذن ما يمكن استخلاصه من هذه النقطة هي أن المنافسة في تحصيل المال و الثراء تُعدّ مظهرا سلبيبا باعتبار أنها خالية من كلّ صدق وأصالة فإذا بلغ الإنسان مستوى من الثراء، فإنّه لا يكلّف نفسه عناء الثقافة الروحيّة المعنوية، فلا يكلّف نفسه مثلا عناء القراءة، بالتالي يغيب كلّ تذوق بلذة الحياة العقلية الرفيعة.

السّام و الإثارة:

إن السّام فيما يبدو هو شعور مميّز للبشر، على اعتبار أن الحيوانات الدّنيا لا تعيش هذه الحالة لأنّها ظاهرة مرتبطة بشعور الدّاس وتفكيرهم، ومن عوامل السّام الزلّ والمقارنة بين الظروف القائمة وظروف أخرى ممكنة تكون أفضل منها، ومن العوامل الأخرى أيضا أن تكون قوى الإنسان وطاقته غير مهيبّة وغير قادرة على التّصدي للحالات والظروف المقلقة. يقول راسل:

«إنّ الضّجر في جوهره ثمرة تحصل نتيجة لانهازام رغبتنا في التّطلع إلى الحوادث، إذ ليس من الضروري أن تكون هذه الحوادث مبهجة، بل لانهازام رغبتنا في التّطلع حتّى إلى الوقائع

¹المصدر نفسه، ص 27

التي تمكن ضحايا الضّجر من تمييز يوم من يوم آخر فهو إذن دعوة للخمول والتّبلد¹.

التّعب:

للتّعب أشكال متعدّدة منها التّعب الخالص أي الجسد الذي يُعدّ إيجابياً وسبباً من أسباب السّعادة، نظراً لأنّه ستنتشر فيه الشهوة إلى ما ينتظره من مسرّاته، أما إذا خرج عن نطاقه الطبيعي العادي فيتحوّل إلى شرّ خطير. أمّا التّعب الخطير الذي يعد من سوالب السّعادة فهو التّعب العصبي المنتشر في المجتمعات الحضارية المعاصرة وخاصة عند طبقة الأغنياء.

يقول راسل: «إنّ التّعب الأكثر خطورة في هذه الأيّام هو التّعب العصبي». إذ يبدو أقلّ انتشاراً بين طبقة الأجراء منه بين رجال الأعمال المنشغلين بالمهن العقليّة على اختلافها². وبهذا فإنّ السّعادة تتطلّب التّخلّص منه باعتباره مرضاً نفسياً يعكّر جوّ الحياة الحقيقيّة ويثقل كاهل الأفراد، وخاصة عندما يلاحق الفرد حتّى خارج نطاق أوقات العمل عندما يرجع الفرد إلى بيته ويحاول استرجاع ما فقدّه من طاقة خلال العمل. هكذا نرى كثيراً من الرجال يحملون همومهم التجاريّة إلى فرشهم، وبدلاً من أن يستفيدوا من هداة الليل وذلك بممارسة نشاط جديد يساعدهم على مقارعة متاعب الغد. ومن هُنا فإنّ هؤلاء النّاس تجدهم منشغلين بمشكلات لا يمكن حلّها في تلك اللحظة، وبالتالي يخلط تفكيرهم ويصبحوا غير قادرين على مواجهة متاعب الغد.

¹ المصدر نفسه، ص 37

² المصدر نفسه ص 51

الحسد: يعتبر الحسد مظهرًا من مظاهر التعاسة وسببًا أساسيًا فيها، وشيوعه لا يقتصر على الأطفال فقط، بل هو منتشر أيضا عند الكبار.

يقول راسل: « والحسد أسوأ ما تبثلي به النفس البشرية من خصال وأعودها بالضرر على أصحابها، فليس يكتفي الحسد بأن يتمنى إيقاع الأذى بالناس وبأن يعمل في هذا السبيل كل ما أمكنته الأيام من ذلك شرط أن بأمن العقاب، يكنه يجلب على نفسه الشقاء ويورثها بسبب من الحسد وألوان البلاء، وبدلا من ان يستمد البهجة مما يملك يدفع به خلقه اللئيم إلى اس تمداد الألام لم يملك الآخرون. »¹، كما أن الحسد ظاهرة تنشأ منذ الطفولة لدى البشر وخاصة عندما يتعلق الأمر بتلك العناية الفائقة التي يوليها الآباء إلى أحد الأبناء دون الآخرين، فينشأ عند هؤلاء الحسد والحقد، ولهذا لابدّ على الطفل أن يقضي حياة الطفولة في سعادة حتى يلاحقه ذلك في بقية عمره. إذن الحسد يعدّ رذيلة من الرذائل الأخلاقية، يقول راسل : «الواقع أنّ الحسد رذيلة فكرية أخلاقية تقوم على رؤية الأشياء لا من حيث هي في ذاتها، بل من حيث نسبتها إلى غيرها، فقد أكسب أنا مثلا مبلغا من المال. ولكن أسمع أن زيدا الذي لا يملك من المؤهلات مثلما أملك، يكسب ضعف ما أكسب. فيتملكني الحسد. »² وعلى هذا الأساس يمكن الإشارة إلى أنّ ظاهرة الحسد هي ظاهرة أشدّ انتشارا في عصرنا الحاليّ أكثر من أيّ عصر مضى، فحتى أنظمة الحكم السائدة حاليًا كالديمقراطية والاشتراكية حيث تدّعي نشر المساواة بين الناس، لكنّها في المقابل وسّعت من ظاهرة الحسد، فنلاحظ أن الواقع يبدي غير ذلك، فالناس إذا أبدوا تفكيرًا عقلائيًا في حالات التفاوت فسوف لن يقتنعون بها إلا إذا قامت

1 المصدر نفسه، ص 63

2 المصدر نفسه، ص 65

على أساس طبيعي. إن الفقراء يمارسون حسدهم على الأغنياء، والنساء تحسدن الرجال، وحتى الأمم الفقيرة تحسد الأمم الغنية.

هوس الاضطهاد:

يعتبر الاضطهاد في شكله المتطرف ضرباً من الجنون فهو تلك الحالة من الدوهم التي يعيشها الفرد ويشعر خلالها بأن الآخرين يريدون قتله أو سجنه أو إيقاع غير ذلك من الأذى البالغ به. إن هذه الحالات الشعورية الوهمية تدفع بصاحبها إلى القيام ببعض أعمال العنف التي تفرض آخر الأمر تقييد حريته.

فهوس الاضطهاد باعتباره عاملاً من عوامل التعاسة ينبع دائماً من تلك المغالاة في تقدير الفرد لكفايته ومواهبه إذ يظن أن أعماله ذات قيمة عالية في حين أن قيمتها أدنى من ذلك بكثير.

يقول راسل: « لنفرض مثلاً أدبي مؤلف الروايات للمسرح، إن غروري ع لبخيل إلي انه من حقي على كل منصف أن يرى في المع كاتب مسرحي في العصر الحاضر. ومع ذلك فإن مسرحياتي لا تمثل ، لسبب ما إلا نادراً حتى إذا مُثِّلت خانها النجاح . فما هو التفسير الصحيح لهذا الوضع العجيب. »¹

« ولنفرض على سبيل المثال أدبي مؤلف مسرحي، ولا يكن معروفاً لكل امرئ أن ألمع مؤلف مسرحي في هذا العصر. ولكن لأسباب نادرة لم تُمدل مسرحياتي. وعندما تمُدل لا تنجح. فما هو تفسير هذا الوضع الغريب؟»² على إثر ذلك فإن من ضحايا هوس الاضطهاد أولئك المتفانون في الخدمة الاجتماعية الذين يقضون معظم أوقاتهم في تقديم الخير إلى الناس ثم بعد ذلك يُفاجأون بما يتلقونه من عقوق وإنكار للجميل.

1 المصدر نفسه، ص 67

2 راسل الفوز بالسعادة، ترجمة سمير عبده، منشورات دار مكتبة الحياة، ص 101/102

تلكم هي أسباب التّعاسة. فهل بإمكاننا تحصيل السّعادة بعد ذلك إذن؟ فما هي الأسباب المؤدّية إلى ذلك؟ يرى راسل أنّ السّعادة تصنّف إلى نوعين أو بالأحرى إلى مستويين:

فهل يمكن الحصول على السّعادة إذن؟

السّعادة حسب راسل نوعان: هناك السّعادة الحيوانية والسّعادة الروحية ولعلّ الفرق الموجود بين السّعادتين هو أنّ السّعادة الأولى في تناول عامّة النّاس، بينما السّعادة الروحية فهي مقتصرة على جانب من النّاس فقط وهو جانب النّخبة المثقفة. ولعلّ طبقات المجتمع الأكثر ثقافة اليوم هي طبقة رجال العلم الذين يجدون سعادتهم في عملهم العلميّ، باعتبار أنّ أهميّة العلم ليست بحاجة إلى تلك العواطف المعقدة.

يقول راسل: «إنّ شروط السّعادة قد تحققت في حياة العالم اليوم، فميدان نشاطه يفيد من مواهبه إفادة كاملة، والنتائج التي ينتهي إليها تبدو هامة، لا في عينيه وحده، بل في أعين الجمهور حتّى في حال عدم تطبيقها ولو قليلاً.»¹

من هذا يبدو أنّ السّعادة ليست متوقّفة على طلب الملذّات والشّهوات، بل هي غوص في العلم والمعرفة. إضافة إلى ذلك فإنّ سعادة الفرد تقوم على مجموعة مقومات يمكن إجمالها فيما يلي:

العمل: إنّ العمل وبذل الجهد يدفع الإنسان الوسيلة الأساسيّة التي يحقق بواسطتها الإنسان سعادته. فالعمل بادئ ذي بدء يعدّ حافزاً هاماً للشّعور بالمل والسرور والإحساس بالثقافة، يقول راسل: «يكون العمل مصدر السّعادة إذا كان تدريباً مهارة، ويهدف البناء، والفرد الذي يعمل مهارة معيّنة يشعر بمتعة العمل ولذته. ومثل ذلك العمل يجعل هناك نوعاً من التناقص بيم

1 برتراند راسل، كيف تكتسب السّعادة، ترجمة منير البعلبكي، دار العلم للملايين، بيروت، (د.ط)، 1979 ص 94

مهارة وأخرى، الأمر الذي يزيد من متعة الفرد كذلك إذا كان هدفه البناء وليس الهدم فإنه يوفر للفرد متعة البداية ثم متعة الإشباع بعد اكتماله. . ويعد من أمتع أنواع السعادة»¹.

من هذا يمكن تمجيد العمل باعتباره وسيلة تكسب الفرد شعوراً بأنه سيد القوى الطبيعية وليس عبداً لها.

النظرة الودية للآخرين:

إن نظرة الفرد للآخرين وللأشياء التي تحيط به تعدّ عاملاً أساسياً في سعادته، فكل واحد منا يشكّل نظرة قد تكون نظرة عدائية وبالذات التي تعدّ سبباً لتعاضده، ومن هذا وجب على الفرد أن يتخلص من تلك النظرة العدائية وهي ما يسببها راسل بنظرة الشرطية.

يقول راسل: «إن السعادة الحقيقية للفرد تنشأ مما يسببها بالنظرة الودية للآخرين والأشياء»².

إن هذه النظرة التي يؤكّد عليها راسل يجب أن تكون نظرة حب، فكل إنسان مدام ينظر إلى الناس بعواطفه فيفسد سلوكهم تبعاً للشعور الخالص وما يعكسه ذلك الشعور من محبة أو كراهية، وبهذا المعنى فإن شعور الفرد للآخرين وحبّه لهم يجب أن يكون تلقائياً وليس واجباً قد ينتظر منه صاحبه شكراً وعرفاناً.

والقيمة الاجتماعية التي يمكن استخلاصها من ظاهرة الودّ أيضاً هي أن السعادة إذ تعدّ هنا وسيلة لاستمرار المجتمع وتطوره وسعادة أفراده أيضاً وذلك عندما يتدرّجون من سلطان السيطرة والرغبة وكذلك الكسل والجهل وذلك عندما يتبدّون أهواً عامة هي أهداف المجتمع ككل.

1 أحمد الأنصاري، الأخلاق الاجتماعية عند راسل، مركز الكتب للنشر، القاهرة، ط1، 2003، ص133

2 المصدر نفسه، ص134

يقول راسل: « هذا كما من ينظر للأخريين باعتبارهم مصدرًا للمل والصدّجر، وهذا كما من ينظر لهم نظرة ودية وبنوع من الاهتمام، وبالتالى يبدأ الاحتكاك بهم. وهو ما يؤدي بالفرد إلى أن يكون أكثر حظًا من السعادة».¹

لذلك فالأسد تمتاع بالطبيعة يعده مصدرًا رئيسيًا تتأسس عليه سعادة الفرد، فجمال الطبيعة ونظامها وأحداثها وكوارثها كلها مظاهر تؤدي إلى السعادة. إن على الإنسان أن يتمتع بجمال الطبيعة وأحداثها ولا ينظر لها نظرة مملة أو متشائمة، فإن هذا كما جوانب متعة دة في الطبيعة يمكن للإنسان أن يستمتع بها إذا ما اعتبرها مصدرًا لإشباع حبّ الأسد لتطلاع واكتساب المعرفة، فإذا رأى الزلزال مثلاً يقول هذا هو إذن الزلزال. .²

لعل راسل هذا يبدأ أول تبرير كوارث الطبيعة بحيث لا يجب أن نعتبرها مصدر شقاء للإنسان فقط وتعاسية، بل تُعدّ أيضًا أشياء وموادّ لحبّ الاستطلاع. فموقفه تفاؤلي وليس تشاؤميًا.

يقول راسل: « صدحیح أن الشوق الودّي إلى الأشياء قد لا يكون له في حساب السعادة اليومية تلك الأهمية التي يكتسبها موقفنا الودّي من إخواننا في الإنسانية، ولكنّه على كلّ حال ذو أثر بعيد في تلك السعادة.

فالرجل الذي يستطيع مثلاً أن ينسى همومه عن طريق الاهتمام الصادق بتاريخ الكواكب وسيرها سيجد عند ما يعوّد من سباحته أنه قد اكتسب قدرًا من السكينة والثوازن، ويجد في الوقت نفسه أنه قد وقع على سعادة حقيقية».³

1/المصدر نفسه، ص136

2/المصدر نفسه، ص137

3/برتراند راسل كيف تكتسب السعادة ترجمة منير البعلبكي، دار العلم للملايين بيروت، (د.ط)، 1979، ص 104

هكذا نرى كيف أن كسب السعادة في نظر راسل تتحقق عن طريق العمل، أو عن طريق العلاقة الودية التي يكتسبها الفرد إلى العالم الخارجي سواء كان عالم البشر أو عالم الطبيعة. والعاملان متكاملان ومتحدان معا في ذلك.

خلاصة: هكذا نلاحظ كيف أن راسل انتهى من تحليله للمسألة الأخلاقية بحيث استعرضها في أسلوب تحليلي، فهو إذ يعطي للأسرة والمجتمع دور في ذلك فإنه في نفس الوقت يحل العناصر الجزئية التي تؤلفهما والأدوار التي يلعبها كل عنصر وكل فئة في الأسرة والمجتمع معا، كما أنه أشار إلى الأبعاد الأخلاقية والاجتماعية للسعادة وإلى العلاقة الضرورية بين السعادة والحرية عند الإنسان، باعتبار أن الحرية تقوم على إشباع الرغبات الإنسانية وذلك في صورتها العقلانية التي لا تتعارض مع المجتمع والدولة وبالتالي يحصل التكامل بينهما، ويتحقق أيضا التوافق والانسجام داخل طبقات الشعوب الإنسانية. إنه حقا إشباع معتدل ومنظم وفقا للاعتدال الذي نادى به أرسطو قديما.

الفصل الثالث

« راسل و القيم التربويّة والأخلاقيّة المعاصرة »

المبحث الأول

« الفكر التربويّ والأخلاقيّ عند البراغماتيّة »

الفكر التربوي والأخلاقي عند البراغماتية:

كيف نشأت البراغماتية كفلسفة؟ ما هو مضمونها التربوي والأخلاقي؟

تعدُّ البراغماتية فلسفة أمريكية ظهرت مع نهاية القرن التاسع عشر و بداية القرن العشرين على يد جماعة من الفلاسفة أشهرهم شارل بيرس ، وويليام جيمس ، وجون ديوي.

إنها فلسفة قامت من أجل حسم النزاعات الفلسفية الميتافيزيقية التي ضلت سائده.

«إن كلمة براغماتية مشتقة من الكلمة الإغريقية pragma. وقد نشأ هذا الإصطلاح في ذهن بيرس نتيجة دراسته للفيلسوف الألماني كانط الذي كان يرى بأن البراغماتية هي فلسفة أخلاق عملية ، إذ الأفق البراغماتي هو تكيف لمعرفةنا العامة في التأثير على أخلاقنا، أما عند بيرس فينطبق ذلك على قواعد الفن والصناعة التي تعتمد على الخبرة وتقبل التجربة»¹. وبذلك فإن الطريقة البراغماتية تحاول النظر إلى النتائج العملية، فإذا أردنا أن يكون تفكيرنا صائباً وجب علينا أن نقدر النتائج العملية المترتبة عنه، لهذا فهي لا تؤيد نتائج معينة ومحددة دون أخرى، وعليه تعرضت لهجوم الكثير من الفلاسفة باعتبارها فلسفة غير ثابتة وغير قائمة بذاتها. لكن في مقابل ذلك فقد لاقت صدًى شعبياً كبيراً كونها ظهرت في وسط مجتمع يؤمن بالقيم المدفوعة نقداً، وفي زمن ازدهرت فيه الصناعة والتجارة. فمع هذه الحياة الجديدة نشأت قيم جديدة وسقطت بذلك كل العادات والتقاليد أمام حتمية الواقع .

فكيف إذن تحدثت البراغماتيون عن القيم؟ ما هو أساس بنائها؟

1 علي عبد الهادي المرهع، الفلسفة البراغماتية أصولها ومبادئها، دار الكتب العلمية، لبنان، ط1، 2008، ص20

ي تكلم البراغمة اتيون عن القيم باعتبارها أساساً في الأخلاق ويقولون بأنهم لا تتركز على مطلقات وحقائق ثابتة، بل أن القيمة الصالحة هي التي تساعد الفرد على تكوين علاقة فعالة مع العالم الخارجي. فالقيم في نظرهم في تغيير مستمر «إن المدرس داخل المجتمع لا يجب عليه أن يعطى القيم وإنما يجب عليه أن يساعد الطفل على اكتشاف القيم بذاته»¹.

ما هو مفهوم التربية؟

«إن التربية هي عملية يتم بموجبها مشاركة الفرد في الوعي الاجتماعي للجنس البشري، وتبدأ هذه المشاركة منذ الولادة بطريقة لا شعورية، ثم تظل تشكّل قوى الفرد بصورة مستمرة بتغذية شعوره وتكوين عاداته وتهذيب أفكاره وتنبيهه مشاعره وانفعالاته»².

من هذا يصل الفرد شيئاً فشيئاً إلى المشاركة في بناء التراث الإنساني الفكري والخلقي، وتنشأ فيه التربية الصالحة المثمرة عندما تثيق واه الشّعورية بالشكل الذي تتطلبه المواقف الاجتماعية التي يواجهها. وعليه يصح هذا الفرد عضواً فعالاً داخل المجموعة مراعيًا لصالح الجماعة التي ينتمي إليها.

إن العملية التربوية في نظر المدرس البراغمة تفوم على جانبين أساسيين: جانب نفسي وجانب اجتماعي. فمما يحرص الجانب النفسي فإن قدرات الطفل وغرائزه هي الركيزة الأساسية ونقطة البداية التي تعتمدها التربية، لهاذا فإن مجاهدات المربي التي لا تصل ولا تقدر من هذه القدرات والغرائز تفقد نجاعتها وتصبح عبارة عن ضد غطخارجي يؤدي إلى تفكك الشخصية وانحلالها. أمّا فيما يخص الشق الاجتماعي فيتمثل في

سعد مرسى أحمد، تطور الفكر التربوي، عالم الكتب، القاهرة، 1966، د. ط، ص 482 1
المصدر نفسه، ص 483 2

مختلف المهارات التي يتميّز بها المرء، إذ يسد تطيع بفض لها أن
يشير قدرات الطفل وإمكاناته الذاتية.

فالتربية الحقيقية إذن ليست مجرد توفير ق بين الطرفين أو
تغليب أحدهما على الآخر، بل هي عملية تداخل وتفاعل بينهم.
ومن هذا يمكننا أن نشير إلى نقاط التقاطع بين فلسفة راسل وبين
الفلسفة البرغماتية في هذا المجال، حيث أن توجهات راسل في
التربية قد تضمنت البعد العملي النفعي، ولم تكن مجرد مُدلٍ عليها
تدرس ما يجب أن تكون عليه القيم وما يدل على ذلك هو تأكيد
راسل على القيم الخيرة هي تلك التي يستحسنها الشخص عندما
يتوقع أنها سوف تحقق إشباعاً عاماً للرغباته، أضيف إلى ذلك أن
البرغماتيين يصدعون نصب أعينهم الحرية الإنسانية كقيمة، بحيث
أن كل أداء تربوي أخلاقي يجب عليه أن يصب في هذه القيمة.
« إن إعداد الطفل لحياة مقبلة هو أن نترك له قيادة نفسه ويعني
كذلك أن ندرّبه على استخدام جميع قواه استخدماً كاملاً وأن تكون
عينه وأذنه ويده أدوات على استعداد للأمر، وأن يكون عقله
قادراً على إدراك الظروف التي سيعمل فيها. . . ولن يبلغ الفرد
هذا النوع من التوافق إلا حين ننزل قواه وأذواقه واهتماماته منزلة
الاعتبار أي حين تتحول التربية إلى الناحية النفسية»¹.

هكذا نرى كيف أن جون ديوي يعتقد أن الطفل الذي نودّ
تربيته هو فرد اجتماعي، باعتبار أن المجتمع وحدة عضوية
مكوّنة من أفراد لها فإِنَّ إهمال الجانب الاجتماعي من حساب
الفرد يبقينا أمام شيء مجرد، وإسقاط العامل الفردي هو الآخر
لا يبقى سوى جمهور بدون حركة أو حياة.

أ-التربية والأخلاق عند جون ديوي:

جون ديوي فيلسوف أمريكي وعالم تربوي وناقد اجتماعي،
1859/1952، حيث دخل جامعة فرمونت سنة 1875،
ورغم اهتمامه بالفلسفة إلا أنه كان مترددا، غير مستقر الاتجاه،
في الدراسة، وبعد تخرجه صار مدرسا للكلاسيكيات والعلوم
والعبر في مدرسة ثانوية، وفي سنة 1881 عاد إلى الجامعة
وواصل دراسته العليا زميله وأسأته شارل ساندروز بيرس¹.
لقد تأثر في بداياته بفلسفة هيغل المثالية وبعد أن حاز على شهادة
الدكتوراه في علم النفس، عمل في جامعة ميتشغن سنة 1884،
وبقي فيها مدة عشر سنوات وحينها تغيرت نظرتة للفلسفة المثالية
ورأى بأن الفلسفة الحقيقية ينبغي لها أن تتناول الشؤون العملية
للإنسان. في سنة 1894 عين أسأتا ورئيسا لقسم الفلسفة في
جامعة شيكاغو ثم إلى جامعة كولومبيا عام 1904 وحينها قام
بتجارب في ميدان علم النفس والتربية، ويرى جون ديوي أن
الفلسفة لم تنشأ في العقل بل كانت محاولة للتوفيق بين المعتقدات
المنقولة والشائعة وبين التبرير العقلي لها، فالإنسان بدأ يفكر من
أجل أن يعيش ويبقى على قيد الحياة ويحسن أحواله وظروفه...
يقول ديوي: «إن التفكير يتبع الكفاح والفعل يتبع التفكير»².
وبهذا فإن التفكير لا يكون إلا انطلاقا من مشكلة يعيشها الإنسان
فيحاول التغلب عليها وبالتالي فإن غياب المشاكل يؤدي إلى
غياب التفكير أصلا.

يعتبر جون ديوي من الفلاسفة المتحمسين بفكرة الإصلاح
والتغيير إذ يرى بأن العالم مليء بالنفائات ففي كتابه «الطبيعة
الإنسانية والسلوك» ينتقد أخلاق الماضي بأنها كانت تقوم على
قواعد تحكمية بدلا من أن تقوم على الفهم العلمي للإنسان فهي

1 عبد الرحمن بدوي، موسوعة الفلسفة، (ع1)، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط1، 1984، ص499.

2 المصدر نفسه، ص500

أذلاق مثالية نظرية وليست عملية : فكّل الفضائل والرذائل ليست إلا تجسيد لقوى موضوعية¹.

أمّا في مجال التربية فإنّ جون ديوي قد هاجم النّصوّر الذي كان سائداً في المدارس الأمريكيّة في تلك الفترة والذي كان يعتبر بأنّ الطّفل كائن سلبيّ حيث مهمّة التربية والتّعليم هي فرض مجموعة من المعارف عليه وبالتّالي فإنّ مهمّة التربية هي أن تتولّى الانتقال بالطفّل والبالغ معاً من تجربة غير ناضجة إلى تجربة ناضجة قائمة على ذكاء الطّفل ومهارته.

التربية والمدرسة:

إنّ المدرسة هي أولاً مؤسّسة اجتماعيّة، والتربية في أساسها عمليّة اجتماعيّة، وبالتّالي فإنّها تشكّل الصّورة الحقيقيّة للحياة الاجتماعيّة من خلال وظيفتها المتمثلة في تهيئة الفرد للمشاركة في بناء المجتمع واسد تخادم قواه لتحقيق غايات المجتمع. وبهذا المعنى فإنّ المدرسة تمثّل الحياة الحاضرة وهي شبيهة بتلك الحياة التي يعيشها الطّفل في البيت.

أمّا عن المهام الأساسيّة للمدرسة فهي تبسّط للحياة الاجتماعيّة الرّاهنة.

«إنّ أذواق النشطاء تنثير في الطّفل فتنبه قواه إلى العمل قبل الأوان ويصبح فعّالاً في عمله أو في شخصيّته»².

فلا بدّ للمدرسة إذن أن تسدّ تعرض الوادّاء عدّة من النشطاء أمام الطّفل حتّى يتعلّم معناها ويتّكّن من الإسهام والمشاركة. وهذا تعدّد المدرسة ضماناً وحيدة لاستمرار نموّ الطّفل؛ إذ تُهيّأ في الأساس من الخبرة التي تنمو عليها الأفكار الجديدة. فالمدرسة لها عناية

1/المصدر نفسه، ص501

2/سعد مرسي أحمد، تطور الفكر التربوي، عالم الكتب، القاهرة، 1966، د.ط.، ص 486

بالتربية الخلقية فهي تعدّ لونا من ألوان الحياة الاجتماعية إذ أنّ أفضل تدريب خلقي هو ذلك الذي يحصل عليه الطفل في صلته بغيره عندما تحقق هذه الصلة التلاؤم الحقيقي. «فحياة الجماعة إذا تُعدّ سبيلا لإثارة الطفل فوعود المدرس في المدرسة ليس من أجل عرض آراء معينة على الطفل أو تكوين بعض العادات لكن وعوده هو ومن أجل أن ينتخب المورثات التي سوف تؤثر فيه ويعاونه على تحصيل الاس تجابة الصالحة»¹. يمكننا هذا وما نخلال هذا القول أن نبين الوجه الجديد الذي ظهر عليه الاتجاه البراغماتي، إذ يتمثل في تلك القدسية التي تميّزت بها المدرسة عندما اعتبرتها النّم وذج الأوّل والخير الذي يستقي منه الفرد كامل قيم حياته الصالحة، وهذه الفكرة تعدّ بدورها منعرجا جديدا داخل الفلسفة التربوية البراغماتية، إذ تميزها في نفس الوقت عن فلسفة راسل التي لم تتوقف عنايتها على المدرسة فحسب بل أن هناك مؤسّسات أخرى لابدّ من أخذها بعين الاعتبار، ونقص هذا بالدرجة الأولى الأسرة وما تتكلّف به من أدوار تهمّ تربية الفرد وتغذيته بالقيم الصالحة وولا إلى تحقيق الإشباع لميوله ورغباته، وبالتالي تحصيل حرّيته.

ما هي الموادّ الأساسية في تربية الطفل؟

إنّ النّم والخلق الصالح للطفل لا يتمّ بواسطة تلقينه موادّ معينة وتعليمه القراءة والكتابة بحيث أنّ ذلك يتعب طبيعة الطفل ويبيعه عن ظروف المجتمع. فالتربية إذن لا يجب أن تتوجّد بموادّ دراسية كالأدب والتاريخ والجغرافيا إذ أنّ التاريخ مثلا يفقد قيمته التربوية إلا إذا عرض أوجه النشاط الاجتماعي. فلا يمكننا أن ندرس التاريخ إلا إذا اتّصل الطفل اتصالا مباشرا بالحياة

¹المصدر نفسه، ص 487

الاجتماعية وعندها يكون الطفل قادرا على أداء أنواع النشاط التي تتطلبها الحضارة الإنسانية.

أما فيما يخص دراسة المبادئ العلمية فهي تكتسب قيمتها التربوية حينما تمنح الطفل القدرة على تغيير الخبرات السابقة وضبطها. أما دراسة اللغة فلا يكون إلا باعتبارها وسيلة للتخاطب والتفاهم ووسيلة أيضا لنقل الأفكار والمشاعر.

فالحياة الاجتماعية إذن لها جوانب متعددة علمية وفنية وثقافية ولا يكون هذا في صورة ثابتة وآلية بل في شكل مستمر ومتعدد، أو بالأحرى في شكل حيوي. أما فيما يخص طبيعة التربية فإن مختلف الأفكار التي يتلقاها الطفل فيجب أن ترتبط بالعمل وتتطور من أجل سيطرة أفضل على العمل ومن أجل تنمية قوى الأحكام والاسد تدلالات واختبار وسائل العمل الصالحة، كما يجب أيضا على المربي أن يلاحظ اهتمامات الأطفال باعتبارها مظهر للحالة النمّ والتّي بلغها الطفل ومن هنا نستطيع التّفاد في حياته وإدراك أشواقه واستعداداته .

يرى جون ديوي أنّ التربية هي الطريقة الأساسية للتقوّم والإصلاح الاجتماعيّ وذلك لأنّها تنظّم وتوجّه الفرد نحو المساهمة في بناء المجتمع ورفقيّه وتغييره وتطويره .

ويقول: «إنّ التربية هي تنظّم لعمليّة المشاركة في الوعي الاجتماعيّ وتوافق لنشاط الفرد على أساس هذا الوعي، وهذه الطريقة الوحيدة المؤكّدة للتجديد الاجتماعيّ، وهذه الفكرة تأخذ بعين الاعتبار كلّ ما من الذّاحيتين الفرديّة والاجتماعيّة،»¹ وهذا يبدو التوفيق بين مصلحة الفرد ومصلحة الجماعة مثلما أشّرنا سابقا، إذ أنّ الخلق الوحيد الذي يعدّ صحيحا هو الذي يحافظ على الحياة الصالحة التي لا تعظم، ولا تعترف بالمثل العليا والنصائح

1المصدر نفسه، ص490

الفردية فحسب، بل تترك تأثيراتها على صور الحياة الاجتماعية. إن هذه الصورة التي تتخذها التربية تأخذ بعين الاعتبار البعدين الأساسيين في تربية الطفل وجعلهما في وحدة واحدة متكاملة.

هكذا إذن يتبين لنا أن المدرسة البراغماتية قد ركزت على البعد العملي للفعل التربوي، وإطلاق العنان للحرية الإنسانية، إضافة إلى التوفيق بين المصلحة الفردية والمصلحة الجماعية، وهذه كلها قيم سعت إليها الفلسفة التربوية والأخلاقية عند برتراند راسل، إلا أنه ومن جهة ثانية نجد مظهر التجديد داخل الفكر البراغماتي كما يلي:

إعطاء الأولوية في الفعل التربوي إلى المدرسة دون غيرها، واعتباره الحق لا أو مجالات انعكس فيه كل مظهر الحياة الاجتماعية. «إنه من جهة كل شخص يُعنى بالتربية أن يوجه النظر إلى المدرسة باعتبارها أساسية وخطيرة في اهتمامها بالتقدم الاجتماعي والإصلاح، كي يفتح المجتمع عينيه ليرى منزلة المدرسة وما تقوم به من عمل». ¹

ب- التربية والأخلاق عند ويليام جيمس:

مولده ونشأته:

هو فيلسوف أمريكي ولد بمدينة نيويورك ورك سنة 1842، من أبوين أمريكيين حيث كان الأب الأكبر لهما. وحين بلغ جيمس الثامنة عشر حيث كانت أسرته تقيم في نيويورك أحس من نفسه شغفا فنيا ورغبة ملحة في التعبير بالرسم، فأقبل على دراسة الأعمال الفنية دراسة متعمقة، لكنه بعد ذلك انصرف إلى دراسة العلوم الطبيعية والتدقيق في السنة نفسها من مدرسة لورانس بجامعة هارفارد حيث انصبت دراساته على الكيمياء

1 المصدر نفسه، ص 491.

والتشريح وما يتصل بهما وما لبث أن غادر المدرسة ليبدأ دراسة الطب في مدرسة تابعة لنفس الجامعة. «وفي سنة 1868 سافر إلى ألمانيا ليستمع إلى محاضرات الفيلسوف برنارد وغيرهما من محاضرات العلماء الذين ذاعت شهرتهم آنذاك وحين عاد وطنه بعد سنة كان قد لازم الفرائش مرضاً ولذلك لم يتمكن من حصوله على بكالوريوس الطب في سنة 1872 عين وليام جيمس مدرساً للفيزيولوجيا بجامعة هارفارد، لكنه انصرف إلى ميدان علم النفس، وفي سنة 1887 تزوج وليام جيمس فبدأت في حياته مرحلة من الأسس تقرار العائلي بعد مرحلة القلق الأولى»¹.

لقد دخل آثارا فكرية كثيرة أهمها إرادة الاعتقاد 1898 و أذواع من التجربة الدينية سنة 1902، ومعنى الحقيقة، والكون المتعدد سنة 1909.

أما فيما يخص تجربته الدينية والأخلاقية فإن جيمس يرى بأن الإنسان كانت له وس تكون له دوماً تجربة دينية ويشعر من جانب آخر أن هناك تجربة أخرى أقرب إلى تجربته تناضل معه دوماً ضد الشر، وتعمل في صالح الخير. إن هذه التجربة تخضع لنفس المنهج المتبع في المجال الحسي بحيث ترتبط بالفائدة والمنفعة، فإن كانت تقدم لنا الطمأنينة والسعادة والسلام فينبغي أن نعدها صحيحة. «إن أية قضية تصالح لأن تكون فرضاً للعمل. وهو يقصد بذلك القضايا الأخلاقية والدينية التي يمكن أن تجلب للناس حقيقة يرغبون فيها. وذلك بحسب المعيار البراغماتي للحقيقة»². وبهذا فإن وليام جيمس لا يؤمن فقط بوعود قوة لا متناهية متمثلة في قوة الله وقادرة على كل شيء وذلك لأن مقياس صحة أي

1 محمد فتحي الشنيطي، وليام جيمس مكتبة القاهرة الحديثة، مصر، ط1، 1975، ص12-13.
2 عبد الرحمان بدوي، موسوعة الفلسفة، ع1، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط1، 1984، ص450.

قضية أخلاقية أو دينية لا يجب أن تخضع لاحتمية مطلقة كالاحتمية الميتافيزيقية التي أشدنا إليها بل أن الصّحة مرتبطة بما يرغب فيه الناس وبما يختارونه بكامل حريتهم بحجة أنه مفيد دا في حياتهم وسلوكاتهم. ومن هذا يقرّ جيمس بأن الناس لا يتفقون جميعاً على نفس الفروض من حيث أهميتها وحيويتها، فمن حق أي واحد من الناس أن يعتقد ما يراه مفيداً له في حياته وفي سلوكه، وبذلك يكون له الحق في أن يرضع من الفروض ما يشاء على مستوى معتقداته الدينية، وقيمه الأخلاقية. فالمعايير التي تقاس بها القيم هي الفائدة والأهمية والحيوية، ومن هنا فإن هذه المعايير تتصّف بطابعها النفساني والحضاري في نفس الوقت. يقول جيمس في هذا المجال: «أعتقد ما تشاء أن تعتقده»¹. يعتقد جيمس بأن العالم يخيب ظنوننا نظراً لما فيه من شروط تعيق آمالنا وأحلامنا، حيث أن هذا العالم إذا استجاب لكلّ مطالبنا وأرضى مختلف حاجتنا لما كان لنا أن نعترض على أن يكون العالم موضع ضرورة مطلقة في غاية الإطلاق، ولما كان لنا الحق في ممارسة أي شكل من أشكال الحرية، ولما كان لنا الحق أيضاً في تغيير الأوضاع من حالتها الحاضرة التي نعتقد أنها سيئة إلى حالة مستقبلية نأمل في أن تكون زاهية، وهي بدورها مداولات من أجل التغيير والاصطلاح وكلنا أملاً في النجاح. فالفضل في ذلك النجاح مرتبط بمرامي وأهداف إنسانية لها غاياتها الأخلاقية. «يعطى جيمس أن العالم يمكن أن يكون أفضل ممّا هو عليه، وأن خلاصه ممكناً، وليس هذا الإمكان إمكناً صورياً مجرداً فحسب، بل هو أمكان واقعي عملي، إذ يرتكز على دعامين أساسيين هما: المثل العليا للفضائل التي تحقّقنا على الفعل، والمسألة الثانية هي أن هذا العالم ليس كتلة نهائية صارمة، وإنما هي عبارة عن عناصر

المصدر نفسه، ص 451 . 1

مسد تقلة يمكننا أن نعزل جانب الشرّ، ونمدو من آمالنا ما أنت وجس منه ضد را. ¹ « من هَذَا ما يبدو أن الأذلاق التي تتضد منها فلسفة جيمس هي أذلاق كفاح ونضال، إذ التجربة تظهر لنا ذلك الدور المنوط بالإنسان في هذه الحياة.

نبقى في مجال التربية دائماً لنعرج على مسألة العلاقة بين الديمقراطية والتعلم حيث جمع جيمس هذه المسألة في فلسفته وذلك من أجل النهوض بجيل أفضل ولهذا فإنه «أبدى نشاطاً فائقاً وجهه وداكبيره في تحديد الم دارس في أنحاء مختلفة من العالم حيث ألقى محاضرات عدة أمام المعلمين عرض فيها مسألة ضرورة إصلاح المنظومة التعليمية» ². هكذا تتضح الرؤية الاجتماعية داخل الفلسفة التربوية البراغماتية، وهي في نفس الوقت إجابة عن مشااكل المجتمع خاصة وأنها تربط بين المصلحة الفردية والجماعية وهي نقطة التقاطع بينها وبين فلسفة راسل، لكن ما يلاحظ على هذه الفلسفة هو طابعها المنفتح والحيوي في نفس الوقت. إنها فلسفة منفتحة لأنها لم ترفض رفضاً مطلقاً الفلسفات السابقة ولا حتى المعتقدات الدينية، بل أن كل فكر أو معتقد مهم ما كانت طبيعته يمكن قبوله وعدم رفضه شريطة أن يحقق مصلحة الفرد والمجتمع معاً.

تنطلق المدرسة البراغماتية من الواقع المعيش لتكشف عيوبه ونقائصه وشروحه محاولة تجاوز ذلك وتحقيق سدادة الفرد وحريته كما سبقت الإشارة إلى ذلك.

فكثيراً ما نلاحظ العالم من حولنا فنعده مخيب الظنون بما بهما يحتويه من شروط، إذ أن واجبنا هو إصلاحه وتقويمه بغية تحقيق حياة سعيدة مزدهرة، فيظل هذا التقويم والتبديل والتعديل مسد تمرأ

محمد فتحي الشنيطي، وليام جيمس، مكتبة القاهرة الحديثة، مصر، ط1، 1975. ص180-181. 1
2ويل ديورانت، قصة الفلسفة، ترجمة فتح الله محمد المشعشع، مكتبة المعارف، بيروت، ط5، 1985، ص625

على مرّ الزمن ، فالحياة حسب هذه المدرسة عبارة عن تجربة
نمارسها ونحياها باستمرار في الماضي والحاضر معاً لأن هذا لن
يرضينا أبداً، فترانا نطمح دوماً إلى التغيير في المسد تقبل من
أجل إصلاح العالم القائم الذي خيب آمالنا وندن نبتغي من ذلك
تحقيق أهداف ومرامي إنسانية لها غايات أخلاقية أيضاً.

يعطون ويليام جيمس أنّ العالم يمكن أن يكون أفضل ممّا هو
عليه لكن ليس بتصدوراتنا فقط بل بالواقع العملي أيضاً، وبالتالى
فإنّ كلّ عمل أخلاقيّ إنّما يغلب عليه طابع النضال والكفاح. «إن
الأخلاق إذن أخلاق كفاح ونضال، والتجربة تظهر لنا أن الدور
المذوّب بالإنسان في هذه الحياة لا يمكن أن يكون دور مشاهد
سلبى في عالم لا يملك إزاءه أن يفعل شيئاً، وإنّما دوره الأول أن
يثبت وجوده ويعزز كيانه، . . . وعطى الإنسان أن يجاهد ليفرض
مثله العليا على هذا العالم.»¹

وبهذا المعنى فإنّ النظريّة الأخلاقية داخل الفلسفة البراغماتية
مرتبطة أشدّ الارتباط بالأسس التربوية التي سبقت الإثارة إليها
فأساليب التربية لا تقيد الفرد بل وادّ معيّنة يتلقاها بل تنمي فيه
المواهب والأسس تعددات وتكشف في النهاية ميوله وأشدّ واقعه، وهكذا
تترك للفرد الحرية في فهم المثل العليا بحسب استطاعته وما علينا
نحن كمرّبين إلا التوجيه.

لا يمكن في نظر ويليام جيمس أن نكون أخلاقاً مكتملة مادام
الوجود البشري قائماً ومستمرّاً ، وبالتالى فإنّ الحياة الأخلاقية في
نمّ و مستمرّ إذ لا يمكن حصرها في مذهب بعينه لأنّ المذهب ما
هو إلا انعكاس لمفاهيم شخصيّة اعتقدها هذا الفيلسوف أو ذلك.
فكلّ حالة أخلاقية ما هي إلا حالة واقعية عملية لها طابعها
المتميّز.

1 محمد فتحي الشنيطي، وليام، مكتبة القاهرة الحديثة، مصرط1، 1975، ص181-182.

إنّ الفضيلة عند د جيمس هي هدم القواعد الموضوعة التي فاقت حدودها في الضيق، ومن غير المعقول أن يعتقد الإنسان أنّ هناك كاهنا أعظم يتحكم في عواطفه ويتسلط على مشاعره، فلا توجد أخلاق سامية، أبدية، مثالية، مطلقة. ومن الخير لكلّ فرد أن يعتمد على حدسه الخاصّ في قياس السلوك الأخلاقي. فكُلّ اعتدال أخلاقي يتطلب من أفراد المجتمع أن يكونوا أبطالا في حياتهم وذلك من خلال نضالاتهم وتضحياتهم المستمرة.

يقول ويليام جيمس : «كلّ مدّايكون بطالا في ميدانه الخاصّ، والبطولة لها ثمنها في الفشل وفي النّجاح ، ولذلك فلايس هناك ما يرض من لعهودنا أن تكون عهودا ناجحة موقّعة. . ، فعلى كلّ فرد أن يساهم في هذه العهود وأن يبذل ما يستطيع»¹.

1المصدر نفسه، ص186

المبحث الثاني

« الفكر التربويّ والأخلاقيّ عند الوجوديّة »

الفكر التربويّ الأخلاقيّ عند الوجوديّة:

إنّ الحديث عن الوجوديّة يتطلب الحديث عن عدد الفلاسفة الوجوديين، وذلك يتعدّى كلّ دارس أن يعرض نموذجاً يشتمل على خصائص الفلاسفة كلّهم في نسق واحد، والملاحظ من جهة ثانية أن ما يكرهه الوجوديون والفلاسفة هو تنسيق أفكارهم وتصنيفها في فصول متلاحقة ومتتابعة.

«إنّ أول فيلسوف وضع جذور الزاوية للتدريس الوجوديّ المعاصر هو وسورين كيركغارد الذي عبّر عن أفكاره في مجموعة من الروايات والقصاص فكان يريد دائماً أن تفهم فلسفته من خلال ذلك»¹.

تتميّز الوجوديّة كما يبدو من التسوية نفسها بميلها إلى الوجود حيث أنها فلسفة لا تبالي بما هيئات الأشياء وجواهرها كما لا تبالي بما يسمّى بالوجود الممكن، والصّور الذهنيّة المجردة بل إنّ غرضها الأساسيّ هو وكلّ وجود أيّ كلّ ما هو موجود في الواقع والحقيقة.

«كم أن الوجوديّة أيضاً اسهمت للدلالة على مختلف المذاهب التي تحتمل أو لا تحتمل صفة الوجوديّة، وهي تعني الأهميّة الفلسفيّة التي يرتدبها الوجود الفرديّ، والحاجة إلى مواجهة الوجود واعتباره كما هو معيش، والتفكير به تفكيراً فعّالاً»².

ينطبق هذا على الأفكار الفلسفيّة التي تبنتها أجماعة من الفلاسفة أمثال كيركغارد، ياس بيرس، هايديجر، جون بول سارتر.

1معنى الوجوديّة، منشورات دار مكتبة الحياة، بيروت لبنان، ص12، (د. ط. ت)

2اندرية لاند، الموسوعة الفلسفيّة، منشورات عويدات، بيروت، تعريب خليل أحمد خليل، المجلد الأول، ط2، ص386

كما أن للوجوديّة دلالة مزدوجة: دلالة باعتبارها تياراً فلسفياً
نمت في داخله مذهبٌ متعدّد، ودلالة بوصفها ظاهرة اجتماعيّة
متصدّفة بكلمة وجوديّة تلك الكلمة التي انتشرت انتشاراً غير
مألوف. لكن ما نعنيه هنا في هذا المقام هو المعنى المذهبي
لللمة إذ نجد في تعريفها دلالات مختلفة يتداخل فيها ما هو
جوهرى مع ما هو عرضى، لكن مع ذلك يصبح لزاماً علينا عدم
التمييز بينهما من أجل إعطاء تعريف دقيق للكلمة.

إنّ فلسفة الوجود ولا ينبغي أن تعرض نفسها على الجميع
بمعنى واحد فتمّة اختلافات جوهرية تفصل بين كبار الوجوديين
فتجعلهم طوائف متميزة.

لقد انقسم الفكر الوجودى إلى قسمين مختلفين متميزين: قسم
الوجوديّة الملحدة وقسم الوجوديّة المسيحيّة « المؤمنة ».

أ- القيم التربويّة والأخلاقيّة عند جون بول سارتر:

مولده ونشأته:

«فيلسوف وأديب فرنسي معاصر ولد في باريس سنة
1905 وكان والده ضابطاً في البحرية الفرنسية. توفى أبوه بعد
عام واحد من ولادته، فكفلته أمه، حيث التحق بالصف الخامس
في ليسيه هنري الرابع سنة 1916، ثم التحق بالصف الأول
وحصل على شهادة البكالوريا في سنة 1924 ثم بعدها التحق
بمدرسة المعلمين العليا. عين مدرساً في ليسيه لوهافر Le Havre
سنة 1931 وفي سنة 1934 تولى عضوية المعهد الفرنسي
ببرلين حيث بدأ يقرأ لبعض الفلاسفة من بينهم إيدموند هسرل»¹.

أهم مؤلفاته:

1 عبد الرحمان بدوي، موسوعة الفلسفة ج1. المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط1، 1984، ص563

إنّ معظم كتابات سارتر تظرف في صورة مسرحيات أهمها: الغثيان، الأيدي القدرية، الذباب، سبل الحرية، كما كتب عدة مقالات منها: «التخيّل، 1936 l'imagination»، «الخيلي، 1940 l'imaginaire»، «علوّ الأنا، 1936».

قيمه الأخلاقية:

لقد تدنّى أول الفلاسفة السابقون مسألة القيمة تتدأولاً معيارياً، بحيث أن الوجود المعياري ليس له وجود من حيث أنه واقع. فوجود القيمة بما هي قيمة هو وجود ما ليس له وجود وبالتالي فإن القيمة لا يمكن أن تدرك، لها ذالتصوير السارتر للقيمة هي ما بواسطته تأتي القيمة إلى العالم وما يتجاوز به الإنسان وجوده فإذا كان كلّ تجاوز يجب أن يكون في الوسع أن يتجاوز نفسه، يجب أن يكون الوجود المتجاوز هو قبل ذلك متجاوز من حيث اعتباره منبع التجاوزات.

«إنّ القيمة هي الماوراء الذي يتجاوز، ويؤسس كلّ تجاوزاتي، لكن لا أسد تطيع أبداً أن أتجاوز نفسي نده لأنّ تجاوزاتي نفسها تفترضه»¹.

فالقيمة هنا هي ما من أجله وجد الإنسان بحيث يتجاوز فيها الشعور نفسه في كلّ لحظة من لحظات وجوده.

ومن هنا فإنّ القيمة لها علاقة بالوجود ليس الوجود في لحظة تاريخية واحدة بل في لحظات التاريخ وعلى هذا الند وتصبح الحياة الفردية اليومية تمهيداً وامتداداً للوجود التاريخي للإنسان. «إذا بحثت عن الإثنية بلا شخصية فقدت نفسي في ما هو عفوي وتعسفي وإذا بحثت عن الشخصية بلا إثنية لم أعد سوى مجرد نفي للحياة اليومية أي أنني لم أعد شيئاً، ولم يعد لوجودي الشخصي

أيُّ مُضْمونٍ». ¹ وَمِنْ هُنَا فَاِنْ مَقِيَّاسِ أَيِّ فَعْلٍ وَأَيِّ نَفْسٍ وَذَوَائِيَّ
مَعْرِفَةٍ لَيْسَتْ هِيَ بِالضَّرُورَةِ مَقَابِيِسِ وَجُودِ التَّارِيخِ، وَلَكِي تَكُونَ
لِكُلِّ شَيْءٍ قِيَمَةٌ وَجُودِيَّةٌ لَا بَدَأَ عَلَى الْفَرْدِ أَنْ يَتَعَلَّمَ فِي كُلِّ الْأَشْيَاءِ
سِوَاءِ تِلْكَ الَّتِي تَنْتَمِي إِلَى النِّظَامِ الْعَمَلِيِّ أَمْ تِلْكَ الَّتِي تَنْتَمِي إِلَى
النِّظَامِ النَّظَرِيِّ.

خصائص القيمة عند سارتر:

خاصية موجودة ومتجددة: إنَّ القيمة تلاحق الوجود من حيث أنه يؤسس نفسه، فهي ترتبط به من حيث هو موجود من أجل ذاته وبالتالي أسس لوجوده الأذني. « تنبثق القيمة للموجود من حيث أنها أساس لإعدام ذاته». ²

خاصية شعورية: لا يوجد شيء عور إلا وتلاحقه بالضرورة قيمة، فهي دومًا تلاحق ما من أجل ذاته، فلا بد من أجل هذا « ما من أجل ذاته» هو نفسه موضوعًا. فالشُّعور لا يوجد من أجل مواجهة القيمة حيث القيمة ليست معرفة لأن كلَّ معرفة تكون في مواجهة الأنا الشاعرة، فهي معني عيني لظاهرة التقص الذي يطلب إعدامه. « إنَّ الشُّعور التأملي يضع التجربة التأملية في طبيعتها من حيث هي نقص، ونسب تخلص في نفس الوقت القيمة من حيث هي المعنى البعيد عن المتداول لها هو مفتقد، وهكذا نجد أنَّ الشُّعور التأملي يمكن أن يقال عنه حقًا أنه شعور تأملي لأدبه لا يمكن أن ينبثق دون أن يكشف في نفس الوقت عن القيم..» ³.

وبهذا المعنى فإنَّ الوجودية الملحددة بزعامته سارتر ترى أنَّ الإنسان قادرٌ على تركيز انتباهه الكليِّ الشامل حول نفسه وذلك

1 ريجيس جوليفيه، المذاهب الوجودية، ترجمة فؤاد كامل، الدار المصرية للتأليف والترجمة، مصر، (د. ط. ت)، ص 244.

2 المصدر نفسه، ص 115

3 جون بول سارتر، الوجود والعدم، ترجمة عبد الرحمن بدوي، دار مكتبة الحياة، بيروت، 1966، (د. ط.)، ص 180

عندما يتدرج من طغيان القوة الميتافيزيقية المتمثلة في قوة الله،
ومن هنا يستطيع هذا الإنسان أن يحقق سلوكاً حسناً سليماً.

«إنّ علم الوجوديّة عاجز عن تكوين صيغ وأوامر أخلاقيّة
بنفسه، إذّه لا يعزّي إلا ما هو موجود، ولذلك فلا سبيل إلى
استخراج توجيهات أمرية من دلالاته وصيغته»¹.
من هُنا يبدو أنّ جواب الوجوديّة عن المشكلة الأخلاقيّة جوابٌ
غامضٌ.

العالم: إنّ عالم الوجود يدلّ ليس مؤلفاً من موجدات مادّيّة
مسدّقة عن المعرفة، لكن المعرفة ذاتها هي التي تمنح العالم
الوجوديّ واقعيّة.

فالعالم كما يراه سارتر هو وجود ممتلئ ليس فيه فراغ ويشكّل
حقيقة واقعة فقط ليس وراءه قوّة خالقة.

الإنسان: الإنسان في نظر سارتر جسم مادّي فقط إذ لا
أساس ولا قيمة للروح «أنا الجسم والباقي هو العدم»².
وهذا يحدّ من سارتر بشيء واحد في الغنيان هو الوعي الذي لا
يعدّ سوى ظاهراً خوفيّة متصلة بظواهرات العالم المختلفة، فهو
يشكّل خصوصيّة إنسانيّة إذ يعبر عن الوجود لذاته.

يقول سارتر «إنّ الكائن الوحيد الذي يمكن أن نلقاه هو ما
يكون بصورة دائمة، إنّه المعلوم والمعروف والمدرك»³.

الله: إنّ سارتر لا يؤمن بوجود إله لأدّه لا يمكن أن يوجد
نفسه قبل وجوده حيث يؤكّد أنّ هناك تناقضاً ضدّ منياً في الفكرة
التي تقول بوجود كائن يستمدّ وجوده من نفسه.

1معنى الوجودية، منشورات دار مكتبة الحياة، بيروت، (د. ط. ت)، ص 44
2معنى الوجودية، دراسة توضيحية، منشورات دار مكتبة الحياة، (د. ط. ت) ص 41
3المصدر نفسه، ص 34

الحرية والخير الأعلى : تعتبر الحرية في نظرسارتر
المصدر الأساسي فنحن نريد الحرية من أجل الحرية فقط.

فلا أخلاقية في الخضوع لقانون يفرض نفسه على الفرد كما
أدبه لأخلاقية في طاعة قوة ميتافيزيقية، فلا قيمة للأخلاقية
الدينية إلا عندما يؤمن بوجود الله شريطة أن يكون هذا الإيمان
ناتجا عن اختبار حر.

من هذا نرى أن نداء سارتر بالحرية متشابه تمام التشابه مع
ما نادى به برتراند راسل بحيث أن القيم في نظره لا تفرضها قوة
خارجية أو سلطة خارجية وفيه يتضح تمرده على القيم النابعة من
الدين، نستنتج شينا أذرا أيضا هوالطابع الفردي في كل سلوك
وفي كل عمل، وكلنا يعرف عبارته الشهيرة حين يقول:
«الجديم هو الآخرون»¹. وبمعنى من المعاني فإن الاسد تدلال
الكامن وراء هذه العبارة يتشابه إلى حد كبير مع ما أكدت عليه
فلسفة راسل في هذا المجال، أضف إلى ذلك أن نداء سارتر
بالحرية الفرديّة، ورفضها للأخر باعتبار عبقرة تدول دون
الوصول إلى الحرية المطلقة ونعني بذلك الوجود المتداهي. لكن
نظرة بسيطة في مضمون هذه الفكرة يؤكّد بأن تحققها يبدو أمرا
مستحيلا لأن بقاء الفرد في عزلة ونكرانه لمشركة الآخرين له
أمر متعذر، زد على ذلك أن رغبة الفرد في أن يصبح إلهاهي
على أية حال رغبة ممتعة وغير معقولة ولا معنى لها. يقول
سارتر في هذا الصدد: «يتبين لنا أنه لا أخلاقية أبدا في الخضوع
لقانون يفرض نفسه بنفسه، كما أنه لا أخلاقية في طاعة الله إلا
عندما يؤمن بوجود الله، بعد أن يكون مترددا في الإيمان به،
شرط أن يكون هذا الإيمان نتيجة لاختيار حر»².

1جون ماكوري، الوجودية، ت/امام عبد الفتاح إمام، عالم المعرفة، العدد 58، 1990، ص 127.

2معنى الوجودية، دراسة توضيحية، منشورات دار مكتبة الحياة، بيروت، (دطت)، ص 45.

فإذا صدق الإنسان شيئاً من الأشد ياء فإن القيمة ليست فيما يوقره ذلك الشيء من نتائج بل في مسد توى الحرية التي تخلفها عملية الصنع ذاتها.

إذا كانت الحرية تعتبر خيراً أسد مى عند الوج وديين، فإن الإنسان الوجودي لا بدّ له أن يشعر بأدّه ليس وحيداً في هذا العالم، بل إن هناك آخرين من الناس لهم حرّيتهم أيضاً.

يقول سارتر: « لا ينبغي أن أعتبر الحرية هدفاً إلا إذا اعتبرت حريات الآخرين هدفاً أيضاً».¹

المسئولية:

يقول سارتر: « إن اختيارنا الذي يسد على نشاطنا الواعي كلّه قد أدركناه عن طريق غير مباشر: إن وعيدنا لملكيتنا الاختيارية الدرة يعبر عن نفسه بشعور ذي شقين: تتمثل في أولهم الكآبة وتتمثل في ثانيها المسد ئولية وهم أشعوريان وجوديان».²

إن المسد ئولية حسب المدرسة الوجودية وحسب سارتر على وجه التحديد لا تكون في حدود ما يختاره المرء هو وشخصياً، فالإنسان مسئول عمّا هو وراء ذلك.

« أن المسد ئول عن كلّ شيء، ومسد ئوليتي عن الرب المشد تعة هي من العمق كما لو أعلنتها أنا شخصياً وصد نعتها بنفسي».³

فالإنسان في نظر سارتر حر ومسد ئول عن نفسه وعن العالم كلّه.

1المصدر نفسه، ص 46

2المصدر نفسه، ص 46

3المصدر نفسه، ص 46

الكآبة: ما اءام الإءساى مءئول أم ام نفسه وأمام الأءرىن؁ فإنّ هءا الأءءبار المءئول هو الأءى فءعل الإءساى كئىباً و الكآبة فى المفهوم السءار ءرى لىءء مفهوما سلبىا فراء به الكسل أو الأوف م ن العمل؁ بل هى ءلك الءافعة الءى ءحفز على العمل وءل مءه وءاء أكبر م ن أجل الاءءقاء إلى مءءوى أعلى م ن الءرىة المءلوبة. فالكآبة إن ءرءة أعلى م ن المءامرة الءى فكون علفها الإءساى وهو فسعى إلى ءءق فءفه. فالءءءى مءلأ فءفش الكاءء فى مءءوى لأنّه فءفر مءركة فئنظر مئها النءاء؁ وبالألى فإءه فءل ءاقاء كبفره م ن أجل ءلك؁ كءلك الءاءر عءءما فقرر ءراء كمفة معةءة م ن السلع الءى فرفء عرضها فى السوء. وم ن هءا ءءو العلاءة ضرورفة وءمفة بفن الءرىة و بفن الءفر الأسمى الأءى هو م ن صءع البءر؁ ولفس م ن صءع قوءة أءرى أارءة لأنّها فى الأصل ففر موء وءة. «إءا كان الله ففر موء وء؁ ولاءى فءبء وء وءه؁ فلفس هءاك قفم ءسفر ءصرفاءنا وءءلها ءاءرعة؁ ولاءء أمامنا أو آلفنا أى ءوع م ن أءواع الءءءف و المواءة؁ أو أى عف و عن هفوة. نءن وءءنا ءون عفء أو ءبرفر أو مقفاس نءءء إلىه؁ بل نءن مرءم ون على أن نكون أءراء؁ قءء علنا بءلك ءبفعة وءوءنا». ¹ هك ءا فءء الإءساى نفسه عءء الوء وءففن وءءا لا مساءءله؁ ومءله فى ءلك كمءل الءباب الأءى قءل ءمفء إءوءه فى الءرب؁ وأمّه فى نزاء ءائم مع أبفه؁ وفى وءزن ءائم على إءوءه الءفن قءلوا فى المءركة؁ فءعاه الواءب إلى الاءءمام إلى القواء المءاربة على بله.

1المصدر نفسه؁ ص 52 .

ب- القيم التربوية والأخلاقية عند كارل ياسبرس:

مولده ونشأته:

فيلسوف ألماني معاصر ولد في 1883/02/23 بمدينة أولدنبورغ بألمانيا حيث قضى معظم حياته في الريف وتربى على حبّ الحق والإخلاص في العمل وكان متخصصاً في ميدان الطب حيث بدت له الفلسفة بأثرها ليست مادة تخصص بل هي وسيلة الإنسان العليا.

فقد كان أكثر منهجية من الوجوديين السابقين والمعاصرين له، كما كان أقدر على التفلسف منهم. «أمّا فيما يتعلق بالوجود فقد وقف ياسبيرز موقفاً معاكساً للفلسفات الوجودية الملحدة حيث قسم الوجود إلى ثلاثة أقسام رئيسية: العالم الذي هو موضوع العلم، الأنا في ذاتيتها الخاصة التي يصلح أن نطلق عليها اسم الوجود، وأخيراً الوجود الأعلى الذي هو وراء الأنا ووراء العالم ويطلق عليه اسم الله».¹

يعتقد ياسبيرز بأنّ الوجود في جملته مطابق تماماً للمطابقة لفكرة الحرية ففي نظره أن الإنسان يعيش الوجود ويحييه لكنه لا يعيه ولا يفكر فيه ومع ذلك فإنّ كلّ فرد متساوٍ عن اختياراته لأن الاختيار ذاته مطابق لوجود إنسان. فالإنسان يعيش لحظات القلق لأنه يخاف باستمرار من أن يكفون قد أساء الاختيار، والمسؤولية تحدث نتيجة لشعور الفرد بالإثم أمام الله. كما أنّ وجود الإنسان ليس وجوداً مستقلاً عن الآخرين بل كلّ وجود هو في اتصال بالمجموعة التي انتمى إليها لهاذا يقول: «إنّني لا أوجد إلا مع الآخرين، فلسفت شيئاً وحدي».² من هذا يبدو أنّ الوجود البشري لا يتطّلب بيئاً ماديّة فحسب بل يتطّلب كذلك بيئاً بشريّة

1/المصدر نفسه، ص72

2/المصدر نفسه، ص73

أي بيئية مكوّنة من مجموعة أشد خاص، إذ الإنسان في هذا العالم عندما يلتقي شخصاً ما يدرك جيّداً بأنّه ولاء الأشد خاص يعيشون معه، وهم موجودون في هذا العالم بنفس الطريقة التي وجد بها هو، وأنّه ولاء لا يمكن استخدامهم كأدوات في هذا العالم أو كوسائل، بل كعناصر فاعلة. هكذا تبدو وجهة النظر عند الوجودية المؤمّنة بأنّها وجهة تدافع عن الإنسان وبالتالي فإنّها تدافع عن إحدى قيمه النبيلة المتمثلة في الحرية.

فهذا الوجود الذي يربط الأنا بالغير تتردّب عنه علاقة حميميّة تتضمن قيمة أخلاقيّة عظيمة وهي عاطفة الحبّ.

-الوجود والحبّ:-

إنّ الوجود في نظريّات بيرز لا يتحقّق في استتلال عن الآخرين كما سبق أن أشرنا إلى ذلك، إذ أنّ الحياة ما هي إلا محاولة مستمرة بيدّلها كلّ من أجل تحقيق وجوده وأن ذلك لأنّ يتمّ إلا بواسطة عواطف المحبّة التي تجمع أفراد الإنسان فيهم وبينهم وهم يحقّقون باستمرار الحلقات المتتالية من مسلسل الحبّ الإلهي الذي لا يتحقّق إلا عن طريق الإيمان والعقيدة الدينيّة معاً، إذ التأمّل الفلسفيّ المجرّد لا يسدّ محبّة ذلك بتاتاً. « لا تسدّ محبّةنا الفلسفة بالتأكيد في أنّ الاتصال الممتلئ والتام شيء ممكن، ومع ذلك فإنّ الإيمان بهذا الاتصال هو الذي يجعله ممكناً وجدديراً بمجاهاة كلّ الأخطار، وأنّ الاتصال هو وموضوع العقيدة والإيمان، وليس موضوع المعرفة»¹.

يشير ياسد بيرز من جهة ثانية إلى أنّ الحياة الإنسانيّة عبارة عن تجارب منها ما هو ناجح ومنها ما هو فاشل، وحدّيّ التجارب الفاشلة فإنّها مفيدة لأنّها تفتح لنا مجالاً في تجاوز العثرات وبالتالي المرور ما وراء هذا العالم والأمر شبيهة هذا بالمعرفة التي تصدّطدم

¹المصدر نفسه، ص74

بالظلمة الدامسة في توجهها نحو الذور حيث تسد تطيع بعد ذلك أن تتجاوز المرحلة التي فشلت فيها وسقطت في اللامعروفة إذن تتم الاسد تفادة من الأخطاء أمّا الوجود الذي يريد به يأس بيرز فيس ميه بالوجود الأعلى وهو وجود لا يمكن أن نبلغه إلا في رموزه، والفيلسوف عاجز على أن يقول عنه شيئاً. وعلاقتنا به تتحقق بفعل الحرية التي يهبنا الوجود وإياها لأننا نعلم أننا لا نسد تمد وجودنا من ذاتنا بل من مصدر أعلى وهو ما سد ميناه في بداية المطاف بالخير الأعلى. «أنا واثق من أن الله موجود وبالإرادة التي تجعلني موجوداً وثقتي هذه لا تسد محلي بأن أجعل الله في محنتي لمعادلة من المعادلات، أو قانون من القوانين، ولكنّها تجعل منه حضوراً للوجود»¹.

من هذا تظهر القيم العليا عند فيلسوفنا مشبعة بالروح الدنيّة، هذه الروح التي تصوّر الله موجوداً لا نهائياً في كلّ صفاته. وهي سيرة نهجها رجال الدين المسد يحيون من قبله وحتّى رجال الدين المسدلمون أيضاً كفرقة المعتزلة في الإسلام مثلاً التي اعتبرت في وصف الله وصفاً ايجابياً نوعاً من الشرك.

يتساءل يأس بيرس أخيراً عما إذا كان في الإمكان أن يعوض الوجودي اللاهوتي القصور الذي أصاب الفلسفة، فيجيب بأدّه لم يعد ينتمي إلى أي مذهب من المذاهب، ففي رأيه يجب على المرء أن يذهب وحيداً إلى الله. فينبوع الحياة الذي نسد تقي منه كلّ قيمنا الأخلاقية هو الدين المسيحيّ في نظره، ففيه نجد قيمة كثيرة كالإخلاص والمودة. «إنّ الشّرط الأوّل والوحيد هو الخلاص والصّحة، إذ بسد بهما خرجت من احدي الكنائس، خوفنا من ان يسد يطر على الانفعال بطقوس العبادة، ذلك أنني لم اعد أريد ان

¹المصدر نفسه، ص 75

تمت زج في نفسي مع التجربة الدنيوية الخالصة انفعالات جمالية غريبة»¹.

إنّ تيّار الوجودية المسيحية وتيارات ارتباطها وثيقا بالديانة المسيحية حيث أن مختلف القيم والتعاليم التي تؤمن بها تُعدّ امتدادا للديانة المسيحية وهي بالتالي تعارض الجماعة الأولى «التيار الملحد» معارضة شديدة. إنّ هذه النزعة تسبب تبعد وجود فكرة انطولوجيا وجودية بالمعنى المادي للكلمة. فالوجود الإلهي عند المسيحيين ليس وجودا تجريديا مثلما يزعم الفلاسفة أدّه كائن موجود ووجودا حقيقيا أو مثلما يراه الصوفيون أي أن تمثّل فكرة الله تكون في البداية ثمّ تليها فكرة الاتحاد به هذه الحقيقة الإلهية. والواقع أن المادة التي تجسّدت بها هذه الحقيقة الإلهية هي التي منحها مزيدا من معناها الوجودي وواقعيتها وجعلتنا نحن كأفراد إنسانيين قادرين على أن نحيا حياة الإله أي أن نعي وجوده الذي عاشه وحققه لذاته. أمّا عن المذهب الأخلاقي عند المسيح فهو مذهب منفتح لا حدود له كذلك الحال في المذهب الأخلاقي عن الوجوديين.

يقول المسيح: «كن كما أملا، كما أن أباك السدّ ماويّ كامل أيضا»² وبهذا المعنى فإنّ القيم الخلقية التي تنادي بها الوجودية المسيحية هي قيم تحقق المشروع الأخلاقي المثالي بشكل مستمر، أو إن أحببت تعبيراً أفضل فهي سلسلة مشروعات لا تبلغ تمام تحققها أبداً وذلك لأنّ تمام التحقيق لا يكمن إلا ذات الإلهية وبالتالي فإنّ هذا الصّدّ من الوجودية خال تماماً من مظاهر القلق والكآبة اللتين تظهر بهما الوجودية الملحدة.

1المصدر نفسه، ص 76.

2المصدر نفسه، ص 66.

نظرة تقييمية للفلسفة الوجودية:

إنّ ما يمكن استخلاصه من القيم التي سعت الوجودية إلى التأكيد عليها في واقع الأمر هو مسألة الحرية في الاختيار، لأن الحرية في اعتقادهم تبعث فينا رغبة في الاستقلال وتحفزنا على خلق النفس وإبداعها، حيث إنّ هذا الرأي قد لاقى تأييدا كبيرا في الأوساط الفلسفية المعاصرة، لكن الملاحظ على هذه الفلسفة أنّها تُعدّ نظرية قديمة وفي نفس الوقت جديدة وذلك نظرا للآوان المختلفة التي برزت عليها، فهي تمجد الدين وتقدّسه حينها، بحيث تضعه منطلقا أساسيا في تأسيس القيم وبناءها على ذلك فأدرك تراها تنادي بزوبان الفرد في الجماعة والسعي باستمرار في الاقتراب من الذات الإلهية حتى يحقق الإنسان كماله ومهما حقق الإنسان من انتصارات في هذا المجال إلا أنه يبقى مجرد حلقة عبر سلسلة مشروعات لا تبلغ نهايتها، كما نجد دهاتارة أخرى تعبر عن رفضها التام والمطلق لكلّ عناية إلهية. فمهما يكن من أمر فإننا نجد هذه النزعة معبرة عن رغبة الإنسان في اكتشاف ذاته والوصول بها إلى دائرة الكمال. من هذا يمكن القول أن موضوع القيم حسب الوجوديين موضوع بعيد المنال لأنه في نفس الوقت

بعيداً عن واقع الإنسان الذي، وذلك لأن إمكانيات الإنسان
ضعيفة ومدودة، فهم ما حملته من مسئولية إلا أنه لا حول له
ولا قوة، إذ لا يقدر على تحمل أعباء تفوق قدرته.

فهل يمكن للإنسان أن يحقق ذاته خارج ذاته، أليس هذا
تناقضاً؟ بل لا لأن أي إنسان وهو يسعى إلى تحقيق ذاته لا بد له من
أن يعتمد على مجموعة من الإمكانيات الذاتية والموضوعية، ثم
كيف يستطيع الإنسان أن يتحمل هذه المسئولية الضخمة في وقت
لا يملك سوى إمكانيات محدودة؟!!

المبحث الثالث

«القيم الأخلاقية في الفكر العربي المعاصر»

أنبذة عن القيم الأخلاقية في الفكر العربي المعاصر:

تُعَدُّ الدراسات الأخلاقية في الوطن العربي من أقدم التخصصات الفلسفية التي تحظى بالعناية والاهتمام من قبل الباحثين والمفكرين، ويبدو أن نقص الكتابة في هذا المجال يعدّ تقليدًا منذ المراحل التاريخية القديمة. فلقد قدّم العلماء المسلمون قديما بعض الدراسات يتضافر فيها البحث السياسي بالأخلاقي كما نجد ذلك عند الفارابي وابن أبي الربيع، وتتضح هذه الأهمية أيضا فيما قدّمه علماء الكلام من مناقشات حول أفعال الإنسان، الحسن والقبح. وهو ما يجعل هؤلاء من الأوائل الذين بحثوا في مجال الأخلاق. لكن ما نعدن بصدده الآن هو ذلك النقص الذي نستشعره في هذه الدراسات، حيث إنجازه يعدّ إحدى الطموحات التي تريد النخبة العربية المعاصرة أن تحققها، فلقد أخذت هذه الدراسة مسارات متعددة تظهر أولاهما في الاتجاه التقليدي الذي تناول الأخلاق اليونانية واعتبرها مصدرا أساسيا في الفكر العربي، يتجلى ذلك في أعمال الدكتور أحمد لطفي السيد عندما ترجم كتاب أرسطو «الأخلاق إلى نيقوماخوس».

لقد كانت هذه الترجمة كما يقول طه حسين حدثا أدبيا ذا خطر فهو حدث ليس من الحوادث التي ألفناها إذ يربط هذا بين المترجم وبين أرسطو معتبرا أن المترجم معلمنا أول زمانه مثلما كان أرسطو معلمنا أول في زمانه¹.

يتضح من ذلك أنّ أيّ بناء نظري للأخلاق يقتضي النظر في أفكار الفلاسفة الأقدمين. أمّا المسار الثاني لهذه الدراسة فيتمثل في الأخلاق الاجتماعية كما تحددها المدرسة الفرنسية حيث انقسم بخصوصها المفكرون بين مؤيد ومعارض. « لقد تبلورت الدعوة إلى الأخلاق الاجتماعية والتي يمثلها نخبة من المفكرين منهم الدكتور قباري محمد

¹ أحمد عبد الحليم عطية، الأخلاق في الفكر العربي المعاصر، دار الثقافة والنشر والتوزيع، القاهرة، (د.ط)، 1990 ص5

إسماعيل مركزا على إظهار أهم المسائل التي يتناولها علم الاجتماع الأخلاقيّ مبينا كيف أن هذا الأخير يضيف طابعا اجتماعيّا على فكرة الواجب والإرادة. ¹»

يدد لنا الدكتور قباري مكانة الأخلاق الاجتماعيّة موضوعا كيف أن علم الاجتماع ساهم في اقتحام مجال الميتافيزيقا وذلك قصد انتزاع الطابع العقلاني المجرد من الموضوع الأخلاقيّ حيث جعل الأخلاق والدين من الظواهر الاجتماعيّة وتأثر في ذلك بالنزعة الوضعيّة التي أسسها أوجست كوندت ومنها الفيلسوف برتراند راسل. هذا نلاحظ تأثر الفكر العربي بفلسفة راسل خاصة عندما أخذت منها طابعها العلميّ، وحولات الدراسة من مستوى ما يجب أن يكون إلى ما هو وكائن. يقول الدكتور قباري: «إنّ الأخلاق الوضعيّة إنّما تعالج الظواهر الخلقية للإنسان كما هي قائمة بالفعل حيث أنّها تنبذ ما ينبغي أن يكون عليه على اعتبار أن ما يجب لا أساس له من الواقع وأنه من قبيل الوهم الذي ينكره الروح الوضعيّة، ذلك الروح العلميّ الذي يقتصر في ما يقول كوندت على دراسة الواقع والذافع والمؤكّد والمدد والعصوي والنسبي» ².

من هذّا يتضح أنّ أسد تاذنا يريد توضيح أفكار وتوجهات النزعة الوضعيّة، باعتبار أن فلسفتها في مجال الأخلاق تهدف إلى إحلال الروح العلميّ محل الروح الميتافيزيقي وبالتالي يكون بإمكان الفيلسوف دراسة المعرفة والأخلاق والدين من وجهة نظر العلم وبالتالي تحلّ النسبيّة والتجربة محلّ المطلق والعقل.

أمّا المستوى الثالث من الدراسات العربيّة للموضوع الأخلاقيّ فهي الدراسة الوجوديّة التي يمثلها الدكتور عبد الرحمان بدوي

1/المصدر نفسه، ص 61

2/قباري محمد اسماعيل علم الاجتماع والفلسفة، (جزء 3 الأخلاق والدين)، دار المعرفة الجامعية، مصر، ط 2، 1979، ص 29

في الفكر العربي المعاصر فهو كما يخبرنا بنفسه فيلسوف ومؤرخ للفلسفة، وأن وجوديته تمتداز بطابعها الحركي، ذلك الطابع الذي يقدم العمل والممارسة على الفكر والنظر معتمداً في ذلك على التجارب الحية التي نعيشها.

يظهر اتجاه عبد الرحمن بدوي الغربي ونزعه الوجودية في كتابه «الأخلاق النظرية» حيث يميز بين الجانب النظري والجانب العملي مبيّناً مهمّة ورسالة كلّ واحدة على حدة، كما أن بدوي يناقش مختلف المذاهب الوجودية موضعاً موقفاً من الأخلاق، حيث ينتهي على أن كلّ هذه المذاهب لم تصل إلى الوجه الصحيح للأخلاق. «إن فريقاً من هؤلاء قد أنكر الأخلاق لكنه لم يطلع على السّر في أصل هذا الإنكار، وفريق ضارب صفحاً عن هذا الأمر لأنه لا يزال في مرحلة البحث الوجداني الميتافيزيقي، وبالتالي لم يبلغ بعد مرحلة الأخلاق، وفريق ثالث تذبذب بين الإنكار والإمكان»¹.

يناقش بدوي أفكار هؤلاء كلّهم ثمّ يصل إلى قناعة مفادها أن الأخلاق لا يجب أن تقوم على أساس وجودي.

هذا كما نم وذج رابع تناول الفكر العربي المعاصر يتمثل في الأخلاق العقلية ويمثلها الأسد تاذ توفيق الطويل حيث أن مفكرنا قد التزم التزاماً شديداً بالمنهج العقلاني في تفكيره كما التزم أيضاً باتجاه فكري يتضح في أول كتاباته حيث يجمع بين الفيلسوف والتدين مبيّناً إمكانية الجمع بينهما، وذلك من خلال قصة الصّراع بين الدين والفلسفة. فهو يرى أنه لا يسد تقيّم النضج العقلي بغير حرية فكرية، والعداء يكون مع اللاهوت وليس مع الدين. «لقد أخرج توفيق الطويل كتاباً في الفلسفة الخلقية اسد تعرض فيه مذاهب الأخلاق على اختلافها من اليونان القديمة حتّى يومنا هذا

¹ أحمد عبد الحليم عطية، الأخلاق في الفكر العربي المعاصر، دار الثقافة والنشر والتوزيع، القاهرة، (د. ط)، 1990، ص 74

لينتهي من هذا كله إلى اتجاه يختاره لنفسه هو أقرب ما يكون إلى الاتجاه المعتدل أطلق عليه اسم المثالية المعدلة»¹.

تظهر النزعة العقلية لمفكرنا في مناقشته لمذهب المنفعة حين يبين في فصله الأخير انتقاداته لهذا المذهب وذلك عندما يلاحظ عنه وضع الأذنة كمعيار للسداد للإنساني وبالذات المعيار للأحكام الخلقية واضعا حدا فاصلا بين النفعيين والعقليين.

يقول توفيق الطويل في مقدمة الطبعة الأولى من كتابه فلسفة الأخلاق نشأتها وتطورها ما يلي:

« واضح من جميع تعقيباتنا أننا مع تقديرنا البالغ لمذهب التجريبيين والوضعيين وأمثالهم. ندين بالولاء لنوع جديد من المثالية الأخلاقية المعدلة التي برزت من التزمت المقيد وتدررت من قيود النزعة الصدورية التي شابت المثالية الكانطية المتطرفة فتمثلت في تحقيق الذات بإشباع جميع قواها الحيوية في غير جور على قيم المجتمع واستخفاف بمعاييرها»².

يعقب أسد تاذنا في النهاية على كل الاتجاهين ليصل في النهاية إلى عرض مثاليته المعدلة التي تحقق الذات البشرية وتلتم بحقيقتها وتعرف إمكاناتها وتكفل وحدتها، وتحقق تكاملها جامعاً في النهاية بين مجاله الحسي والروحي.

لقد تناول الفكر العربي المعاصر في إحدى مساراته أيضاً الأخلاق الإسمائية أو مايسمى بفلسفة الأخلاق في الإسلام إذ تعددت الشخصيات التي بحثت في هذا المجال إذ يعد أسد تاذ محمد يوسف موسى إحداهم. لقد قام بدراسة تحليلية للمسألة الأخلاقية وقدم العديد من الدراسات الهامة في هذا المجال وبالذات اعتبر رائداً من الرواد الذين لم يسبقهم أحداً في مجال البحث

1/المصدر نفسه، ص106

2/المصدر نفسه، ص111

والتاريخ للمسألة الأخلاقية في الإسلام تلام في فترة الأربعينيات والخمسينيات من القرن الماضي. «لقد أصدر عام 1940 كتابه تاريخ الاختلاق ثم كتابه حول فلسفة الأخلاق في الإسلام وصلاتها بالفلسفات الإغريقية وذلك سنة 1942، ثم كتابا ثالثا تناول مباحث في فلسفة الأخلاق»¹.

يتضح من خلال عناوين الكتب أن الكتاب الأول يمثل دراسة عامة في تاريخ الأخلاق بداية من العهد المصري القديم حتى مرحلة الحداثة إذ يتضح من وجهة نظر الاجتماعيين أما الكتاب الثاني فيبين فيه مذهب الفلاسفة واثركل مذهب سابق على المذهب اللادق مداولاً إظهار الأصول الحقيقية للفكرة الأخلاقية وتطورها عبر الزمن وهذا ما أشار إليه الدكتور يوسف كرم كما يلي: «لقد أراد المؤلف أن يدرس ناحية من نواحي الفلسفة الإسلامية، وأن يرجع إلى المصادر اليونانية التي استقى منها الإسلاميون»².

هكذا تعددت وتنوعت التجربة العربية المعاصرة للمسألة الأخلاقية ومنه سوف نعرض بشيء من التفصيل تجربة أخرى متميزة هي تجربة الأستاذ الدكتور طه عبد الرحمان.

ب- القيم الخلقية عند طه عبد الرحمن:

طه عبد الرحمن «وُلد عام 1944 بمدينة الجديدة المغربية»، فيلسوف معاصر، متخصص في المنطق وفلسفة اللغة والأخلاق. ويعتدُّ أحد أبرز الفلاسفة والمفكرين في العالم الإسلامي منذ بداية سبعينيات من القرن العشرين.

سيرته وبعض أعماله:

1/المصدر نفسه، ص 132

2/المصدر نفسه، ص 133

تلقى طه عبد الرحمن دراسته الابتدائية بمدينة "الجديدة"، ثم تابع دراسته الإعدادية بمدينة الدار البيضاء، ثم بجامعة محمد الخامس بمدينة الرباط حيث حصل على الإجازة في الفلسفة، واستكمل دراسته بجامعة السوربون، حيث حصل منها على إجازة ثانية في الفلسفة ودكتوراه السلك الثالث عام 1972 برسالة في موضوع اللغة والفلسفة: رسالة في البنيات اللغوية لمبحث الوجود، ثم دكتوراه الدولة عام 1985 عن أطروحته رسالة في الاستدلال الحجاجي والطبيعي ونماجه.

درّس المنطق وفلسفة اللغة في جامعة محمد الخامس بالرباط منذ 1970 إلى حين تقاعده عام 2005. وهو عضو في "الجمعية العالمية للدراسات الحجاجية" وممثلها في المغرب، وعضو في "المركز الأوروبي للحجاج"، وهو رئيس منتدى الحكمة للمفكرين والباحثين بالمغرب. حصل على جائزة المغرب للكتاب مرتين، ثم على جائزة الإسيديكو في الفكر الإسلامي والفلسفة عام 2006.

. سؤال الأخلاق. مساهمة في النقد الأخلاقي للحدثة الغربية، 2000.

- . حوارات من أجل المستقبل، 2000.
- . الحق العربي في الاختلاف الفلسفي، 2002.
- . الحق الإسلامي في الاختلاف الفكري، 2005.
- . روح الحدثة. المدخل إلى تأسيس الحدثة الإسلامية، 2006.

مميزات منهجه

«تتميز ممارسته الفلسفية بالجمع بين "التحليل المنطقي" و"التشويق اللغوي" والارتكاز إلى إمادات التجربة الصوفية، وذلك في إطار العمل على تقديم مفاهيم متصلة بالتراث الإسلامي ومستندة إلى أهم مكتسبات الفكر الغربي المعاصر على مستوى "نظريات الخطاب" و"المنطق الحجاجي" و"فلسفة الأخلاق"،

الأمر الذي جعله يأتي بطريقة في التفلسف يغلب عليها التوجه
"التداولي" و"الأخلاقي".

لطه عبد الرحمن اتصالات جيدة مع الفاعليات الدولية المتعلقة
بالدراسات الإسلامية والحوارات الفكرية، ومنها مساهمته في
مبادرة كلمة سواء¹.

تقديم:

إن ما يتميز به الإنسان المعاصر هو وتقدمه في مجال العلم
والتقنية، لكنه في نفس الوقت يعد إنسانا غافلا وجهولا وذلك لأنه
يمجد باستمرار أشياء قليلة النفع على أشياء كثيرة النفع ظنا بذلك
أنه يزداد ارتقاء وعلوا وتقدما وحضارة.

إن سلوك الإنسان هكذا ينزله إلى درجة الحيوانية. أليس
هذا الإبداع العلمي كل ما ظن به الإنسان كما لا بد أن تؤدي
منه بوجه من الوجوه، فيمضي في إصداره بنفس الطريق
العقلاني الذي اسد تحدثه به، غير واع بانقلاب المنفعة إلى
مضرة لم يضعها من قبل في حسبانها. أليس من الغريب أيضا أن
يعمد الإنسان إلى قلب الحقيقة جامعلا من الضعف قوة ومن القوة
ضعفا وكمالا، فيرى أنه من مميزات الإنسان تحصيله اليقين
بواسطة العقل، إذ العقل وحده غير كاف في تحصيل ذلك، بل لا
بد أن يكون طلب الصلاح مقرونا بما يسمى باسم الأخلاقية التي
هي ودها تجعل أفق الإنسان مسد تقلا عن أفق الحيوان.
فالأخلاقية إذن هي الأصل الذي تتفرع عنه صفات الإنسان من
حيث هو وإنسان. وبهذا فلقد التبس الأمر عند دعاة العقلانية
المدنيين فظنوا أن العقل وحده كاف لتحقيق مطامح الإنسان في

1 الكتاب الإلكتروني منتدى الحكمة للمفكرين والباحثين
الجزيرة نت برنامج مسارات. . طه عبد الرحمن. . هوس الترجمة الإبداعية ج 5
كلمة سواء: الموقعون تاريخ الوصول 6 فبراير 2010
مجلة حراء العلمية: كيف نفكر في الصلة بين العلم والدين،

حين أدّاه لا يجب أن يتجرّد لوك الإنسان ان ه ذا من جانب ه الأخلاقِيّ، وبه ذا عم دمفكرنا ط ه عبد الرحم ان إلى تصحيح النظرة تجاه العقل مبرزاً النتائج الضارة التي تتردّب عليه من خلال ما أنتجت ه حضارة الإنسان المعاصر من أزمات وبالذالي طمست الهوية الإنسانية عندما غيّبت معاييرها وقيمها العليا.

ما هي العلاقة التي تربط الدين بالأخلاق؟

إنّ مسألة العلاقة بين الدين والأخلاق أثارت اهتمام مفكرنا المعاصر ط ه عبد الرحم ان وذلك من حيث أيّهما يعدّ أساساً في توجيه الآخر . هل الدين هو الذي يوجّه الأخلاق أم الأخلاق هي التي توجه الدين؟ أم أنّه لا صلة تربط بين المجالين؟

في ه ذه المسألة يمكننا أن نشير إلى أن الفكر الفلسفيّ عبر تاريخه الطويل قد اتخذ ثلاثة اتجاهات رئيسية

اتجاه يؤكّد على تبعية الأخلاق للدين، واتجاه ثان يؤكّد تبعية الدين للأخلاق، بينما اتجاه ثالث يؤكّد استقلال أحدهما عن الآخر وهذا يجب الاشارة إلى نقطة الخلاف التي يمكننا ملاحظتها بين فلسفة راسل التي تقصي كلّ المرجعيات الدينية في تأسيس القيم معتبرة ذلك من طبيعة ميتافيزيقية، اذ هي كانت تنادي بالأساس العلميّ . أما في يخص الاتجاه الأول فهو يعكس الفكر الفلسفيّ المسدّ يحيّ بصفة عامة والذّي يمثله القديس «توما الإكوييني، أوغستين» حيث يسندان إلى أصلين اثنيين هما الإيم ان بالله وبغير الإيم ان بإرادة الله. ففي مسدّ توى الإيم ان بالله نجد انه لا أخلاق بغير الإيم ان فمادامت الأخلاق تدّرس على رسم طريق الحياة الطبيعية فلا شيء يؤمن ذلك من الدين ذاته» لقد ازدوجت الفلسفة في الغرب بتعاليم الدين المسدّ يحيّ حيث ان درج فيها ما بدأ الإيم ان بالله وتقرر بأنّه لا أخلاق بغير إيم ان . . فمادام الغرض من

الأخلاق هو رسم طريق الحياة الطيبة للإنسان فلا شيء يبلغ مبلغ الدين في الدرس على تحقيق هذا الغرض في عاجل الإنسان وأجله معاً.¹

فالإيمان بالله إذن هو وإيمان بقدرته المطلقة على فعل أي شيء، وبالتدالي فإن كل سلوك إنساني يرتكز على هذه القدرة المتعالية عليه حتى يصل إلى حياة طيبة وبالتدالي تحقيق فضائل أخلاقية، تلك الفضائل التي يعتبرها الأخلاقيون المسدحون رأس الفضائل، وذلك لثباتها وعدم تغيرها، ومن هذه الفضائل فضيلة المحبة والرجاء حيث نجد لها أساسية في كل علاقة اجتماعية فمادامت المحبة هي محبة الله بالدرجة الأولى فإنها تمتد في علاقة الإنسان بأخيه، وبهذا فإن هذه الفضائل تعدّ أصلاً لكل الفضائل الطبيعية كفضيلة الشجاعة مثلاً والعدل والعفة التي تكلم عنها فلاسفة اليونان قديماً.

« الشجاعة هي المحبة التي تقبل كل شيء في المحبوب، والعدل هو المحبة التي تفدى في خدمة المحبوب وخدمة كل ما يحبّه هذا المحبوب » وبهذا المعنى فإن الفلسفة الأخلاقية التي تتصف بهذا الوصف تتجاوز كل ما درج عليه الفكر اليوناني برمته.

إرادة الله:

إن الإيمان بالله يؤكّد حقيقة ثانية وهي الإيمان بإرادته في الأفعال الخلقية أي في أفعال مخلوقاته من البشر حتى يتأكد ذلك من أن الله هو الذي يأمر بخير الإنسان ووجوب إتباعه وينهى عن شر الإنسان ووجوب اجتنابه

طبيعة القيم الخلقية:

¹طه عبد الرحمان، سؤال الأخلاق، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط1، 2000، ص31.

يد تلخص ه ذا الموقف ف في العقلانية الحديثة التي انتهجتها
الفلسفة الغربية الحديثة حيث تؤكد على أن الإرادة الخيرة للإنسان
أو ما يسمى بالإرادة الحسنة التي نجدها ماثلة في فلسفة إيمانويل
كانط، والتي تذهب إلى القول بأن الأخلاق إنما تتأسس على
الإرادة الخيرة للإنسان ه ذه الإرادة التي لا تكون خيرة أبدا إلا
بمقتضى ما يسميه كانط بالعقل الخالص.

«فلما كانت الإرادة الخيرة إرادة عاقلة بعقل خالص صارت
لا تتعلق إلا بالأفعال التي تأتي موافقة للواجب الذي يمليه عليها
ه ذا العقل . . بمعنى أن الإرادة الخيرة ه هي التي تفعل على
مقتضى الواجب لذات الواجب»¹ هك ذا يتضح لنا بأن الإرادة
الخيرة تبني الأخلاق في غنى عن الإرادة الإلهية فهي لا تحتاج
إلى مرجعية دينية بل إلى عقل خالص مفطور على فعل الخير

اسد تقلل الأخلاق عن الدين : هذاك دعوة فلسفية أكدت
اسد تقلل الأخلاق عن الدين مثلما اشرنا إلى ذلك في البداية تمثلت
في كلّ الفلسفات الوضعية بما في ذلك الفلسفة التجريبية التي
تبنتها المدرسة الإنجليزية «دافيد هيوم» في كتابه الشهير «رسالة
في الطبيعة البشرية» إذ يقول : « في كلّ الأنساق الأخلاقية التي
صا دفتها إلى حدّ الآن لاحظت دائما أن المؤلف يسلك خلال
بعض الوقت الطريق المألوف في الاسد تدلال مثبتا وجود الإله أو
مبديا ملاحظات متعلقة بالأمر الإنسانيّة، لكن سرعان ما أفاجأ
بأنني لا أعوذ أظفر بقضية لا تقدرن ب «يجب» بدلا من رابطتين
الوجد وديتين المعه وديتين في القضاء أي : «يوجد د» و «ليس

¹المصدر نفسه، ص36.

يوجد د» يعبر عن علاقة أو حكم جديد . . . وهو وكيف يمكن أن تلزم هذه العلاقة الجديدة من أخرى تختلف عنها اختلافاً كلياً»¹.

يتضح لنا من خلال هذا النصّ جملة من الملاحظات منها:

الرّبط الغريب بين أنواع مختلفة من القضايا

الانتقال من معطيات وجودية إلى نتائج وجوبية

الانتقال لا يكون إلا من الوجود إلى الوجود فقط وبالذّالي فإنّ

ما حدث يعدّ أمراً غريباً حيث أنّ النتائج الأخلاقية لا يجب عليها أن تستنتج إلا من نتائج أخلاقية مثلها.

وبهذا المعنى فإنّ هيوم يقرر بعدم إمكانية تأسيس أخلاق على

أساس غير أخلاقيّ وهو ما يدعو إلى استقلال الأخلاق .

وما ننتج أيضاً هو أنّ الحكم الأخلاقيّ حكم مسدّد بذاته

ولا يتأسس على غيره.

الآزمات الأخلاقية في الفكر الحديث:

لقد تميزت المعرفة الحديثة بميزة العقل وما يترتب عنه من

تطبيقات عملية متمثلة في إنتاج الأدوات والآلات أو ما اصطلح

على تسميته بالتقنية. فهذا كإن شقّ معرفي وشقّ تقنيّ لكن

الملاحظ هو أنّ هذين الشقين دخلت عليهما آزمات وآفات مختلفة

ولعلّ معيارنا في هذا التقويم هو ديننا الإسلاميّ الذي يطلب العلم

ويلزم المسلم بالاتصاف به.

لقد ورد عن الحديث الشريف الذي رواه الترمذيّ بـ رقم

2784 «حدثنا محمد بن غيلان، أخبرنا أبو أسامة، عن الأعمش

1المصدر نفسه، ص41

فلقد قام النمط المعرفي الحديث في نشأته على أصليين اثنين:

الأصل الأول يتمثل في القول بأنه لا أخلاق في العلم ، فعلى كل طالب للعلم أن يضع بنياناً خاصاً لنظريته حسب ما يشاء، أما فيما يخصّ الأزمات التي يتضمنها نمط المعرفة الحديث فتكمن في ضرورة فصل المعرفة العلميّة عن الذات الإنسانيّة وآثارها وهو ما يسدّ مآه م فكرنا ط ه عب د الرحم ان بمب دأ الموض وعيّة الجامدة تميّزاً له عن الموضوعيّة غير الجامدة التي تقيم شراكة بين الذات الباحثة والموضوع، أمّا الجاذب الثاني من الأزمات فيكمن في التساهل ، وهذا ما يؤدي إلى تجميد العلم . « هكذا وباسم مبدأ الموضوعيّة ومبدأ التساهل يقع تجميد العلم الحديث إذ ينال خطوة ما بعد دها خطوة في قلبه بعبض علماء الدين أنفسهم، فهذه المبادئ ترسخ آفة الانقطاع عن القيم الأخلاقيّة . »¹

وهكذا يتضح لنا كيف أنّ نمط المعرفة الحديث احتوى الكثير من الأزمات، اسد تطعنا أن نبين جزءاً منها، ولعلنا الآن نقدر الحطول الواجب اتخاذها حتى نجمع بين العلم والأخلاق أو بين العقل والتوجيهات الغيبية كما يلي:

إنّ مبدأ الجمع بين العقل والتوجيهات الغيبية على وجه التعيين مقتضى مبدأ العقل الكامل كما يسد ميه علماء الأخلاق، إذ يجب على هذا العقل أن يتبع أسلوب التنقيح والتخريج فما هو وإنّ الأسلوب الذي نحقق به ذلك؟

« ربّ قائل يقول بأنّ مسلك التصحيح النظري يكفي لإخراجنا من هاتين الأزميتين اللتين تكابد هما المعرفة الحديثة ولوقايتنا من شرّهما . ويقوم هذا التصحيح في عمليتين إحداهما تنقيح المذاهج

¹ طه عبد الرحمن، سؤال الأخلاق، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط1، 2000، ص93

العقلية حتى تصير موافقة لمقتضيات التسلّم بالغيب، وثانيها
تذريج النتائج العملية حتى تصير آذنة بأسباب السلوك الخلقية. «
1 لكن من جهة ثانية يجب على الباحث في مجال المعرفة،
والقاصد إلى هذا المقصد حتى يكون عارفاً بالمغزى الفعلي للعلم
والمعرفة مخالفاتاً تماماً المقصد الذي تقصد إليه المعرفة الحديثة،
وبالتالي يكون قادراً على تصحيحها.

ف الجمع إذن بين العقل والتوجيهات الغيبية يحصل بمقتضى
العقل الكامل القريب حضرة الله، إذ يعد ذلك تكملة لما يعجز عنه
من اتباع أساليب التنقيح والتذريج، ويسمى هذا المبدأ بالعقل
الكامل والعلم النافع، فالعقل في مجال المعرفة ليس عقلاً تكليفاً
فقط بل هو وعقل تشريفي يتصّب بالنظر في مخلوقات الله
والاعتبار بها، كما أن العلم أيضاً يكون نافعاً ليس فقط عندما
يبحث في الأدلة التفصيلية للأحكام الشرعية، بل عندما يمس العلم
جوانب الطبيعة وظواهرها ويكشف عن قوانينها. وبهذا المستوى
يصل الإنسان إلى تحقيق تجربة خلقية متكاملة. وقد أشار الدكتور
طه عبد الرحمن إلى هذه المسألة، يقول:

« يدوم من العسير أن نتصور تحصيل مطلوبنا العقلية
والعلمية ما لم نطمح إلى أبعد من القيام بعمليات جزئية ومحدودة
لا تتدال كثيراً من النمط المعرفي الحديث. والدق أنه لا ينفع في
بلوغ غرضنا هذا إلا الدخول في تجربة حيّة تتدال كليّة الإنسان
وتدخل بذاته نفسه ولها وليس بجزء من أفعاله أو صفة من صفاته
وحسب. «² من هذا يتجلى أن المعرفة الحقة في رأيه ليست
على الشاكلة التي هي عليها في الحقل المعرفي الغربي، حيث
نجدها تركز على العقل وحده، بل هي أمرٌ يتجاوز ذلك إلى أن

1المصدر نفسه، ص95

2المصدر نفسه، ص98

يلج الإنسان بكلّيته وشده موليته داخل المعرفة حتى يتقرب من الحقيقة، وهو ما قصده الكاتب بالتجربة الحية الإنسان ككل.

المحددات الأخلاقية للهوية الإنسانية:

لقد استطاعت الحضارة الإنسانية المعاصرة أن تحقق الكثير من رغبات الإنسان وشهواته، لكنها ما من جهة ثانية عملت على إفساد بنيانه الأخلاقي بمسئولية أصحح به دد كيانه وإنسانيته، ولهذا فإن التمدد والإفراط في العقلانية قطع كل أسباب الترقى في مجال الأخلاق وقيمه، كما أن الشق المعرفي والتقني أخرج الإنسان وأبعده عن كل المعاني الروحية لوجوده وما هذا سوى أن هذه الحضارة هي حضارة ناقصة ظالمة قولا ومتأزمة ومتسلطة تقنيا.

من هنا كان لابد للهوية الإنسانية أن تقيس ذاتها بالمقياس الأخلاقي أكثر من أي وقت مضى، وذلك لعدة أسباب منها أن حضارة اللوغوس تحمل قيمًا رجعية تتمثل في النقص والظلم والتأزم والتسدل بحيث تزيد من أذى الإنسان في إنسانيته وبالتالي أذى في قيمه الأخلاقية، ومن الأسباب أيضا أن الحضارة المعاصرة قد غيرت من نظام الحياة بفضل منتجات العلم وهو ما يؤدي إلى بروز قيم أخلاقية جديدة تحكم هذا العالم، أما المسئولية الأخلاقية فيتمثل في الغياب الكلي الذي يسهم في بعث الأخلاق الإسلامية بمسئولية ينافس الأخلاق الغربية. يشير الدكتور طه عبد الرحمن إلى هذا المعنى طامدًا إلى بناء نظرية أخلاقية مُدققة من التأمل في الشريعة الإسلامية. يقول: «بناء على أن الضرر الخلقى لحضارة اللوغوس، والتحول الأخلاقي المنتظر، والفرغ الأخلاقي الإسلامي، نريد هنا أن نرسم جملة من المعالم الأساسية لنظرية أخلاقية إسلامية تُسهم قدر الإمكان في

ملء هذا الفراغ الذي يضرنا كما نُسهم في الاستعداد لهذا التحول الذي ينتظرنا. ¹»

هكذا تبدو مظاهر التجديد واضحة داخل الأخلاق الإسلامية التي تبناها طه عبد الرحمن، حيث ذرى أنها اعتمدت المرجعية الإسلامية في وضع سُلم صحيح للقيم الأخلاقية، وبالتالي نسجل تجاوزاً لأخلاق برتراند راسل التي أقصت كل الاعتبارات الدينية معتبرة إياها خرافة ميتافيزيقية لا أساس لها، دون أن ننسى من جهة ثانية أن الأخلاق التي تبناها راسل هي أخلاق تقوم على الوصف، وبالتالي تُعدّ أخلاقاً علمية.

بناءً على هذا يمكننا الاستنتاج والإشارة إلى المسلمات التي تقوم على أساسها الأخلاق الإسلامية من منظور طه عبد الرحمن.

مسلمات النظرية الأخلاقية الإسلامية:

إذا كان كل حديث يتضمّن مجموعة أحكام، فإنّ هذه الأحكام لا بدّ لها من أن ترتكز على مسلمات، وبهذا المعنى فإنّ الحديث عن الأخلاق يُلزمنا بأن نشير إلى أهمّ مسلماته.

الإنسان كائن أخلاقي:

إنّ المسألة الأولى للأخلاق الإسلامية تؤكّد بأنّه لا إنسان بدون أخلاق، فكلّ أخلاق تتضمّن صفات حميدة ومعاني شريفة وقيم عليا، والأجدربها هو الإنسان فقط، حدّي إن وصف الإنسان بالإنسانية لا يخلو من القيم؛ فإنّ زادت هذه القيم زاد مستواه وإن نقصت نقص مستواه الأخلاقي.

« إن هوية الإنسان أساسها ذات طبيعة أخلاقية وهي ليست ذات رتبة واحدة، فقد يكون الواحد من الجماعة إنساناً أكثر أو

¹المصدر نفسه، ص 146

أقل من غيره فيها، وأن هوية الإنسان ليست ثابتة، فيجوز أن يكون الفرد الواحد في طور من أطوار حياته إنساناً أكثر أو أقل منه في طور سواه.¹

فبهذا المعنى إذن فإن الإنسان مهما كان طلبه للمعرفة متحققاً وعالياً، ومهما كان إنتاجه للوسائل والأدوات التقنيّة مثلما صادرت عليه الحضارة الغربيّة وحققته، فإن ذلك سوف لن يجزي منه ثمار السعادة الحقيقيّة والاسقرار والتوازن الحقيقيين، إذ لا بدّ أن يساير ذلك مجموعة من القيم الأخلاقيّة.

الصفة الدينيّة للأخلاق:

كذا قد أشرنا إلى ضرورة أن يُدعم ويغدّى كلّ سلوك إنسانيّ في مختلف مراحل وأطواره بالقيم الخلقية، لكن من جهة ثانية فإنّه لا أخلاق بغير دين، ونقصد بذلك الدين الإسلاميّ. يقول الله سبحانه وتعالى في محكم تنزيله: (وَمَنْ يَبْدَعْ غَيْرَ الْإِسْلَامِ دِينًا فَلَنْ يُقْبَلَ مِنْهُ وَهُوَ فِي الْآخِرَةِ مِنَ الْخَاسِرِينَ)،² فلا أخلاق من دون دين. وقد عاضد الحديث الشريف هذا النصّ عندما ربط الأخلاق بالدين فقال عليه أزكى وأفضل صلاة وتسلم: «الدين المعاملة».

إنّ الحضارة المعاصرة لا تقرّ إلا بسطان العقل المجرد وهي لا تعترف بحقائق الوحي كإساس في بناء المعرفة والحقيقة، فحتى إيمانهم بعالم الأُسباب لن يتجاوز مسطوى الطبيعة العينية الظاهرة، إذ لا مجال لعالم الأُسباب الغيبية، فهي إذن حضارة مادّية صرفة، لكنه في منظورنا نحن فإنّ الأخلاق تنبئ على الدين.

«إنّ الهوية الإنسانيّة تكوّن في حقيقتها هوية دينية فإذا قيل بأننا نجد بين الناس من لا يتدين فإننا نقول بأن هذا قول يحتاج إلى

1/المصدر نفسه، ص147

2/سورة آل عمران، الآية رقم 85.

توضيح، ذلك أن المراد به هو أنه لا يقرّ بأن يتدين بدين سماوي.
إذ أصل الدين هو الإيمان بالمطلق.¹

وبهذا فإن مفكرنا يؤكد على ضرورة إقرار الأخلاق بالدين من جهة، ومن جهة ثانية أنه لا يمكن تصوّر إنسانية دون أن يكون لها الإنسان ارتباط بالدين وبالتالي فإن كل نظرية أخلاقية بعيدة عن قيم الدين الإسلامي تُعدّ نظرية أخلاقية باطلة وذلك ببطلان الأساس الذي نفترض أن نقوم عليه.

ويذكر مفكرنا هذا البحث بالتأكيد على ضرورة العودة إلى أخلاق الإسلام متسائلاً عن الكيفية التي نفيك بها طرّق الحصار المفروض عليها مقدّمًا في ذات الوقت اقتراحاته وتصوراتها في هذا المجال.

لقد كان السعي مستمرًا ومتواصلًا منذ عقود نحو تجديد الفكر الإسلامي بشكل يسمح بمواجهة التحديات الفكرية التي ما فتئت الحضارة الحديثة تتمخض عنها وذلك بغية وضع نظرية أخلاقية إسلامية. ولكن يبدو أن هذه الدعوة تلاقي خصوماً كثيرين يقفون أمامها بشتى وسائل التضييق والتشنيع حتى نالوا منها ما نالوا واستطاعوا التطاول على قيمها وفضائلها.

خلاصة:

بهذا يمكن أن نختم هذا البحث وكلنا أمل في أن تنهض أمتنا العربية والإسلامية بواسطة مفكرين وعلماء من هذا الركود والثقافة، وبالتالي الاستمساك بمرجعية أصيلة لمسألة القيم التربوية والخلقية، وذلك من دون التفريط في الأسس العلمية للحضارة الحالية. فلا إفراط إذن ولا تفريط.

¹ طه عبد الرحمن، سؤال الأخلاق، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط1، 2000، ص150

الخاتمة

لقد مارس الإنسان التربية منذ القدم، مما جعل مفهومها يشيع ويتداول بين الجميع، إلى درجة أن تعريفها يبدو سهلاً المذال. ولكن سرعان ما يتبدد هذا الاعتقاد، ويدرك المرء أن تعريف التربية هو من قبيل السهل الممتنع. ولذا نجد أدبيات التربية تزخر بتعارف كثيرة ومختلفة، فهي جملة المساعي والجهود والنشاطات التي تبذل داخل المؤسسات التربوية من المربين لتحقيق النمو والشامل المتكامل لجموع الأشخاص عفاً وجسماً ووجداناً ليهرب الفرد بنفسه ويكثرون أكثر توافقاً وموضوعة مع نفسه وبذئب جنسه ومجتمعه، فالتربية هي عملية مستمرة تبدأ منذ الميلاد وحتى لحظة الممات، فهي عملية إنسانية إذ أن المرء يسعى أهم في أسنة المتربب إذ تراعي احتياجات الفرد واتجاهاته وميوله، وتعد في نفس الوقت عملية اجتماعية عندما تتم داخل الإطار الثقافي للمجتمع ووفق الأيدولوجية السائدة فيه.

إن التربية هي مساعي وجهود من التربويين والفلاسفة والمفكرين من أجل تحقيق النمو والشامل المتكامل لجموع الأشخاص وللحديث عن تطوير قدرات الإنسان لابد من الإشارة إلى حاجات هذا الإنسان، فالملاحظ أن هذه الحاجات تتطور بشكل عام بمعنى أن هناك حاجات طبيعية تفرضها طبيعة الإنسان، وحاجات تفرضها درجة التطور الحاصل في المجتمعات. تأسيساً على هذا يمكن أن نتحدث عن قدرات الإنسان، والسؤال الذي يطرح هو: هل هذا الإنسان يعي كل قدراته؟ فهذا يدفعنا للتساؤل عن مدى توظيف هذه القدرات المكتشفة وغير المكتشفة بالشكل السليم في خدمة حاجاته، ومن ثمّ تهتم بحسن تويح عيشه في جميع

المجالات؟ هذه الأسئلة تدفعنا للتساؤل مرة أخرى بأي أداة ستطور هذه القدرات؟ في نظري، أعتقد أن مفهوم التربية مدى الحياة بكل عناصره يجب بشكل وافٍ عن الأسئلة المطروحة أعلاه. فالقدرات الإنسانيّة هي الطاقات والإمكانات التي يتوقّر عليها الفرد والمجموعات البشرية على السواء. وهذه الطاقات منها ما هو مهمل وما هو موظّف بشكل سيء. فتطوير القدرات البشرية يستلزم توسيع الخيارات، بمعنى توفير إمكانيات متعدّدة أمام البشر وهو ما أكدّ عليه فيلسوفنا برتراند راسل. فتعدّد الإمكانيات يعنى في جوهره الحرية، الحرية الفرديّة والجماعيّة وهي حرية مشروطة بمعنى الحرية المنظمّة والمقنّنة والتي تراعى مصالح كلّ الأطراف. من هنا تبرز أهميّة التربية كأداة وكهدف في حد ذاته لتنمية وتطوير القدرات البشرية، فالتربية كأداة تعنى أيضا التعلم واكتساب المعارف والمهارات والقيم من أجل العمل المذتج للفرد والمجتمع. وتعنى أيضا التعلم من أجل كسب ثقافة عامة عن الإنسان الآخر، تاريخه، أسلوب عيشه، منطقته، مما يساهم في بناء التّعايش مع الآخر. إضافة إلى تعلم التكيف، مما يساهم بإمكانية مزاولة مهام مختلفة وداخل مجموعات عمل متنوعة، إلى جانب التعلم من أجل اكتساب الدّات كطاقات وقدرات. أمّا التربية كهدف، فتعنى الوصول إلى التطوير وبالتالي إلى مستوى أرقى لهذه القدرات والطاقات، مما يستلزم المزيد من البحث والجهود لرصد القدرات غير المستعملة للرقى بها إلى أبعد مدى مما يساهم للإنسان بالاستفادة القصوى من طاقاته وقدراته بشكل عام. إذا كانت وظائف المسلسل التربويّ هي الامتلاك والتّحيين والاسد تعامل فإنّ عناصر مفهوم التربية مدى الحياة تشكّل أساس هذا المسلسل بشكل عام، وعلى هذا الأساس يمكن إنتاج موارد بشرية قادرة على امتلاك رؤى وتصورات استراتيجية، موارده تحت تصرف التخطيط المتعدّد الأبعاد والقادرة على اقتراح المشاريع المنتجة والمندمجة، وتخطق آليات التنفيذ والتفويض والمتابعة لإنتاج الخطط التنمويّة. وإذا كانت التنمية البشرية عبارة عن خطاطات متناسقة ومتناغمة هدفها تلبية

حاجات وكرامة الإنسان، فإن التربية مدي الحياة عمومًا، والتربية على التنمية بما فيها تنمية الإنسان والمجال بشكل خاص تشكل المادة الأولية الضرورية له. هذه الخطاطات من جهة، و تعتبر هدفًا وغاية في حد ذاتها من جهة ثانية.

أهداف التربية:

إن غايات التربية وأهدافها المراد تحقيقها تطرح علينا الإشكالية التالية: هل نجعل غايتنا وهدفنا في التربية تكوين الفرد لذات الفرد، أي تنمية فرديته بجميع قواه الطبيعية بغض النظر عن مطالب المجتمع ونظمه وغاياته وأهدافه، كما يقول روسو؟ أم تربية الفرد لتحقيق غايات وأهداف المجتمع، ويتقبل نظمه قبولاً أعمى ويلبى مطالبه على حساب فرديته، كما يذهب إلى ذلك دركهايم؟ هذه الإشكالية أو هذه القضية تمثل طرفين متناقضين، يبدو أن أحدهما لا يثبت إلا بزوال الآخر. ونحن حين ننظر إلى الفرد، لا يمكن أن نجد رده من المجتمع البشري، وبينم و التّم و البشري الصحيح، بل لا بدّ أن يعيش في مجتمع، وأن يتأثر بكل ما في هذا المجتمع من مؤثرات، كما لا يمكن أن نتصور إنساناً مجرداً من القوى الطبيعية العقلية والجسمية التي تكون فرديته المميّزة له والتي تستجيب للمؤثرات المختلفة التي تحيط به. إذن فالإنسان، في نموه، خاضع لهذا التفاعل المستمر بين المجتمع والبيئة الماديّة من ناحية، وبين قواه ومواهبه الطبيعية الفطرية من ناحية أخرى. غير أن عوامل أو أطوار التربية المقصودة «الأسرة والمدرسة»، يمكن توجيهها، بحيث تهدف، في تربية الطفل، إلى أغراض معيّنة، هي من وضع المجتمع ولمصلحته وخدمته، بغض النظر عن ميول الفرد ورغباته ونموه الطبيعي التلقائي الحر. وهذا يأتي بإشراف المجتمع على التربية عن طريق مؤسساته، وقد حدث هذا في الماضي ولا يزال قائماً الآن في بعض الأمم. فمهمّة الحكومة هي مساعدة الفرد على النمو، لا أن تستبد به وتستعبده وتستغله. لذا فإن احترام كلّ فرد يعدّ واجباً باعتبار غايته المطلقة في حد ذاته". فالإنسان يعدّ هدفًا نهائيًا

للتربية، حيث غايتها هي تحقيق الإنسان الأعلى «سوبرمان» على حد قول نيتشه وليس الجنس البشري بأسره، وآخر ما ينبغي للمفكرين أن يهتمّ وادبه هو تحسّن الإنسانية وإصلاحها، فلا صلاح للإنسانية، بل ليس للإنسانية وجود على الإطلاق.

كلّ ما يوجد هو العناية بقواه حتّى يصل إلى أقصى ما يمكن من الكمال. "الذي يجعل الطفل مركز عنايته ورعايته، ويوجّهه كلّ اهتمام المرَبّي إلى تنمية ما في هذا الطفل من قوَى ومواهب. وقد اختار العوامل الطبيعية، التي تحيط بالطفل، هي التي تنمي ما عنده من قوّة، وهدفه في التربية في مرحلة الطفولة الأولى " هو إعداد الطفل ليصبح قادراً على ضبط حرّيته وعلى استعمال قوته في التعلم، وتكوين عاداته الطبيعية ليصير قادراً على ضبط نفسه عندما يقوم بعمل من الأعمال التي يأتيها بحرية من إرادته"

إنّ الفرد لا يمكن أن يستكمل نموّ فرديته إلا بحياته مع غيره، فهو عضو في جماعة لا يستغني في نموه عنها، ولا عن غاياتها وأهدافها. لذلك، يجب أن نترك لقواه ومواهبه أن تنمو والنموّ الكامل، حتّى يتخذ مكانه في هذه الجماعة. فالتربية الصحيحة إذن هي تلك التي تجمع بين الهدفين، الفردي والجماعي، وهي التي تنمي الفرد حتّى يكون قادراً على استثمار إمكانياته وقدراته في اتجاه أهداف الجماعة الصالحة، ويعمل على تحقيقها. وكما يقال: "إنّ الداء يستعمل لحماية القدمين لا ليمنعهما من النّمّ". كذلك، يجب أن تكون التربية. فالتربية السليمة إذن، يجب أن تكون فرديّة اجتماعيّة معاً. ومن هُنا يمكننا أن نشير إلى أنّ التربية عند راسل تُعدّ جزءاً من الإنتاج الفكري المعاش، وذلك لأنها تنطلق من وقائع اجتماعيّة تقبل الوصف، وتعتبر عن قواعدها خاصة لها ذا المجتمع أو ذلك، كما لا ننسى أيضاً أن راسل يؤكّد على الأساس النفسي للظاهرة الخلقية، وذلك عندما يربطها برغبات الفرد وميوله وأهوائه، وهو ما يدفع إلى اعتماد التحليل النفسيّ فيها، وذلك من دون الإفراط في الأنانية لأن ذلك يكون على حساب الشق الاجتماعيّ. هكذا يبدو لنا راسل بضرورة

إحداثيات وازن بين المصداحتين الفرديّة والجماعيّة. «إنّ الحياة الخلقية لا تسدّ تقيّم إلا بتحقيق خير الفرد وخير المجتمع، وتحقيق التوازن بين رغبات الفرد ورغبات المجتمع». ¹

أمّا على مستوى تحقيق السعادة فإنّ راسل يسير في خط الاتجاه النفعي الذي يعتبر أنّ السعادة تُعدّ امتداداً للمنفعة إذ هو ينتقد أنصار المدرسة التقليديّة التي تعول على تحقيق الخير الأسمى، وهذا يعدّ مذهباً امتداداً للنفعيّة الإنجليزيّة التي ظهرت قبله، إلا أنّ راسل يعمل على تعديّلها عندما يوفّق بين المصلحة الذاتية والموضوعيّة كما أشرنا إلى ذلك من قبل.

لقد رفض راسل الديانة المسيحيّة وذلك لأنّ جلّ مبادئها تنصّ على ضرورة التضحية بالمصالح الدنيويّة من أجل تحقيق سعادة الآخرة ومن هنا يعتبر الدّين غير ضروريّ لتحقيق السعادة. كما يمكن الإشارة إلى أنّ راسل قد قضى على الصّفة الوجدانية للسعادة. ينعكس ذلك أيضاً على المستوى التربويّ عندما يرفض راسل اعتبار الدّين كأساس في العمليّة التربويّة. «انه لمن المقطوع بصحته فيمن يقبلون التّعالم المسيحيّة قبولاً حقيقيّاً عميقاً، إنهم ينزعون إلى التقليل من خطورة طائفة من الشّرور كال فقر والمرض، على أساس أنّهما من شئون هذه الحياة الدنّيا، ويصادف مذهب كهذا هوى في نفوس الأغنياء، وربما كان ذلك نفسه هو السبب في أنّ معظم قادة الحكم متديّنون عميقو التديّن، لأنّه لو كان هنالك حياة أخرى ولو كانت الجنّة هي الجزاء الذي يعوّض عن الشقاء. فنحن إذن على صواب في سبيل إصلاح الحياة». ²

من هنا يظهر عداء راسل للدّين، وذلك لأنّه فيلسوف التزم بالنظر الواقعيّة من جهة، ومن جهة ثانية يرفض الدّين ردّاً على تلك المرحلة السابقة «المرحلة الوسطية» التي قامت فيها الدّولة الدنيويّة، وكان ذلك

1 أحمد الأنصاريّ، الاختلاق الاجتماعيّة عند راسل، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، الطبعّة الأولى، 2003، ص 60.
2 مصطفى غالب، في سبيل موسوعة فلسفيّة، منشورات دار مكتبة الهلال بيروت، ط 1، 1972، ص 120-121.

ضرباً للمصلحة العامة وبالتالي ضرباً للحريّات الفرديّة التي تشكّل الغاية الرئيسيّة من وراء فلسفة راسل التربويّة والأخلاقيّة.

لكنّ السّدّ وال الذي يفرض ذاته علينا هو على الشّدك التالي:
هل يمكن تأسيس قيم خلقية تربوية بعيداً عن المرجعيّات المثاليّة عامّة والدينيّة خاصّة؟ هل يمكن أن يحصل الانسجام بين المصلحة الفرديّة والمصلحة الاجتماعيّة دون الاعتبارات الروحيّة؟ ألا يتضمّن معنى التربيّة ومعنى الأخلاق دلالة رويّة؟ ثمّ ألا يمكن الاستفادة من الأنساق الفلسفيّة السابقة والتي في نفس الوقت تعدّرت وهي تبحث عن أساس صحيح لسلم القيم الأخلاقيّة والتربويّة؟

إنّ وضع قيمة خلقية وتربوية في موضعها الصّحيح لن يتأتّى إلا بفرض قيود ثابتة على مفهوم القيمة وتحديد أبعادها ومراميها، وهذا ما دفع بالفلسفات اللاحقة إلى محاولة تحقيقه ولو كان ذلك بصور تتناسب مع طبيعة المذهب التي أعقبت مرحلة راسل. فلا يجب أن يخفى علينا تصدور المدرسة الوجوديّة في القضايا التربويّة والأخلاقيّة عندما ترسم لها أطباعاً متميزاً، مؤكّدة أنّ القيمة هي ما يمكن للإنسان من أن يتجاوز به ذاته، وهذا يقول سارتر: «إنّ القيمة هي الما وراء الذي يتجاوز ويؤسس كلّ تجاوزهاتي». ¹ من هُنا نرى أنّ الوجوديّة تنادي بضرورة التضحية وتجاوز المآرب الشخصية من أجل تحقيق المصلحة الجماعيّة، وهذه بدورها تُعدّ نزعة إنسانيّة، -كما لا يجب علينا أن ننسى ذلك الشدق المسيحيّ من الفلسفة الوجوديّة الذي يضع اعتباراً للوجود الإلهيّ ويعتبره حقيقة لا غبار عليها، وهذا الوجود مختلف تماماً عن إله أفلاطون وأرسطو، وبهذا فإنّ القيم الخلقية والتربويّة عند المسيحيّ قيم منفتحة وليس العكس. «إنّ المذهب الأخلاقيّ عند

1 عبد الرحمن بدوي، الاختلاق النظرية، وكالة المطبوعات، الكويت، ط2، 1976، ص116.

المسيح يعتبر مذهباً منفتحاً لا حدود له، شبيه بالمذهب الأخلاقيّ
عند الوجوديين، فمهما بلغ المسيحيّ من تقدّم في سيره الأخلاقيّ،
فإنّه يعد مشروعاً في سلسلة مشروعات لا تبلغ تمام تحقيقها، فتمام
التحقّق لا يكفون إلا في الذات الإلهية. ¹ هكذا استتقت الوجوديّة
المسيحيّة تعاليمها ومبادئها الأخلاقيّة التربويّة من قيم الدين
المسيحيّ، ومن هُنا كانت نظرتها إلى السّلوك السّليم، السّلوك
القيّم هو ذلك الذي يحقق خير الإنسان جمعاء. فالإنسان المسيحيّ
في نظر الوجوديين إنسان قادر على تحقيق الكثير من
الانتصارات في حقل التصاعد الروحيّ، أمّا الحسنات وأعمال البرّ
فإنّها تلعب دوراً رئيسياً في تحقيق السّعادة الأخروية.

أمّا فيما يخص الفلسفة البراغماتيّة فإنّها أضعف محاولة لتجديد
الفلسفات السابقة، حيث عملت على حلّ الصّراع الذي ظلّ قائماً
بين العقلانيّين والتجريبيين ومختلف التيارات الأخرى، دون
استبعادها لأيّ من هذه الفلسفات، فلقد كانت فلسفة تحليليّة عندما
عندت بتحليل المفاهيم وإعطائها الدلالة العلميّة والبعد العملي
التطبيقي. «لقد اهتمت البرجماتية بتحليل اللغة وتحليل المفاهيم
وإعطائها ترجمة دقيقة وعلميّة، ومن ثمّ إعداد صياغة هذه
الموضوعات بترجمتها إلى كلّ أم أكثر ترتيباً وأكثر سهولة،
لذلك سعيت إلى الدقة في توضيح المعاني، بمعنى أنها تجزي
الواقع وتحلله، ولقد تجسّد هذا العمل لدى شارل بيرس في مقالته:
كيف نجعل أفكارنا واضحة.» ²

فلقد أكّد بيرس في هذا المقال على ضرورة إعطاء تعريف أو
ترجمة لكلّ مفهوميّ أو مصطلح يتمّ استخدامه. أمّا عن الحقل
التربويّ فإنّ جون ديوي هو الذي ارتبط اسمه بذلك عندما ركّز

1 معنى الوجودية، منشورات دار مكتبة الحياة، بيروت، (د. ط. ت.)، ص 66-67.
2 علي عبد الهادي المرهج، الفلسفة البرجماتية-صولها ومبادئها، دار الكتب العلمية، بيروت، ط 1، 2008، ص 33.

على دور التربية العقلية معتبرا أن المدرسة هي المؤسسة الوحيدة التي تعتني بتربية الطفل، وذلك لأنها تعمل على إشراكه في الحياة العملية إشراكا فعّالا ومنتجا، وبهذا فإن المدرسة هي الحياة بذاتها. فالبراعم آتيون عندما يتكلمون عن القيم فإنهم ينزعون عنها الصفة المطلقة والثبات.

«إن أساس الأخلاق لا يرتكز على مطلقات أو حقائق ثابتة، والقيمة الصالحة هي التي تساعد الفرد على تكوين علاقة فعّالة مع العالم، والقيم في تغير مستمر»¹.

من هذا اعتبرت التربية عبارة عن مشاركة بين مختلف أفراد المجتمع تبدأ منذ مراحل الطفولة حيث يتعدى من خلالها الطفل بشكل مستمر.

تتشكل لديه القويم والعادات، وتتهذب عنه المشاعر والانفعالات. أما عن مجهودات الفكر العربي في الفترة المعاصرة فقد تعددت حيث استعرضنا إحدى جوانبها، كانت بدايتها تلك التي دعيت إلى تأسيس أخلاق اجتماعية تتحد بموجبه القيم التربوية والأخلاق، وبالذات التي ظهرت الكيفية التي تم بموجبه تجاوز الميثافيزيقا. ووجه آخر أيضا ظهر عليه الفكر العربي ألا وهو الفلسفة الوجودية، حيث رأينا أنها فلسفة قدمت العمل والممارسة على الفكر والنظر منتقدة الفلسفات الغربية باعتبارها لم تصل إلى الوجه الصحيح للأخلاق ولا يجب تجاوز الحد الوجداني الغربي للمشكلة. تمت الإشارة أيضا إلى التيارات العقلانية في الفكر العربي الذي يمثلها الدكتور توفيق الطويل الذي لم يكتب بالتحسب العقلاني المسألة الأخلاقية بل حاول تقريب الأسس العقلية من المرجعيات الدينية على أساس أن العدا لا

1 سعد مرسي أحمد، تطور الفكر التربوي، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1966، 482.

يجب أن يكون مع الدّين بل مع اللاهوت، متجاوزا في نفس الوقت الأساس النفعي للقيم الخلقية.

ختمنا بحثنا بالتصوير الإسلاميّ الصّوفي الذي أبرزناه عند مفكرنا المغربي طه عبد الرحمن الذي يعتبر التصورات الفلسفية الغربية بما في ذلك فلسفة راسل الأخلاقية تصورات عاجزة وقاصرة لأنها حصرت الدراسة التربوية والأخلاقية كلها في نطاق التفسير العقلاني، ومن هُنا اعتبر الإنسان كائنا جها ولا وذلك لأنه يقدم قليل النفع على كثيره. «إن ما يكون قيمة خلقية في رأي بعض الفلاسفة قد يكون في رأي البعض الأخر قيمة غير خلقية كالطمع في الثواب والخوف من العقاب، وأيضا ما يعده أحدهم صفة حسنة يجب وز أن يعده سواه صفة قبيحة، كما أنه إذا قبح أحدهم العنف استحسنته الآخر».¹

هكذا يبدو التباين في المواقف، أو حتى في الموقف الواحد نجده يترتب من درجات متفاوتة تجعل النظر لمسألة القيم عبارة عن فوضى فكرية لا سبيل إلى ضبطها وفهمها وبالذّالي وضع حلول ثابتة لها.

1 طه عبد الرحمن، سؤال الخلاق، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء-المغرب، ط1، 2000، ص17.

المصادر والمراجع

الكتب المقدّسة

القرآن الكريم
العهد القديم

المصادر

- راسل ، برتراند ، في التربية، منشورات دار مكتبة الحياة، بيروت،(د.ط.ت) ،
ترجمة د. سمير عبده.
- راسل ، برتراند ، التربية والنظام الاجتماعيّ، منشورات دار مكتبة الحياة،
بيروت، ط2، 1978، ترجمة د. سمير عبده
- راسل ، برتراند ، المجتمع البشري في الأخلاق والسياسية، مكتبة الأنجلو
المصرية، القاهرة،(د.ط.ت) . ترجمة د. عبد الكريم أحمد.
- راسل ، برتراند ، الوصول إلى السعادة، دار الهلال، مصر، العدد 1977، 321.
ترجمة نظمي لوقا.
- راسل ، برتراند ، كيف تكسب السعادة، دار العلم للملايين،
بيروت، 1979،(د.ط.) . ترجمة د. منير البعلبكي.
- راسل ، برتراند ، غزوا السعادة، دار الأمير للثقافة والعلوم، بيروت، ط1،
1995. ترجمة د. سمير الشبخاني.
- راسل ، برتراند ، تاريخ الفلسفة الغربية، المصرية العامة
للكتاب، مصر، 1977،(د.ط) . ترجمة د. محمد فتحي الشنيطي
- راسل ، برتراند ، ما وراء المعنى والحقيقة، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة،
ط1، 2005 . ترجمة د. محمد قدرى عماره.
- راسل ، برتراند ، أصول الرياضيات، ترجمة د. محمد مرسي أحمد وأحمد فؤاد
الأهواني، دار المعارف، مصر، ط2، 1958.
- راسل ، برتراند ، الدين والعلم، دار الهلال، مصر، 1997،(د.ط) . ترجمة د.
رمسيس عوض.
- راسل ، برتراند ، السُلطة والفرد، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، ط1،
1921. ترجمة د. شاهر الحمود.

راسل ، برتراند ، أحلام الأعلام وقصص أخرى، الهيئة المصرية العامة للكتاب،
1982، (د.ط). ترجمة د. شاکر إبراهيم.
راسل ، برتراند ، سبل الحرية، إدارة الثقافة العامة للكتاب، مصر، ط
1918، 2. ترجمة د. عبد الكريم أحمد.

المراجع

أحمد عبد الحليم عطية، الأخلاق في الفكر العربي المعاصر، دار الثقافة والنشر
والتوزيع، القاهرة، 1990 (د.ط)
أميره حلمي مطر، الفلسفة اليونانية تاريخها ومشكلتها، دار قباء للطباعة والنشر
والتوزيع، مصر، ط2 . 1998.
جون بول سارتر، الوجود والعدم ، دار مكتبة الحياة، بيروت، 1966 (د.ط)،
ترجمة عبد الرحمن بدوي
ريجيس جوليفيه، المذاهب الوجودية، الدار العصرية للتأليف والترجمة، مصر (د.ط)
ت)، ترجمة فؤاد كامل، زكريا إبراهيم، دراسات في الفلسفة المعاصرة،
مكتبة مصر، القاهرة، 1968 (د.ط)
زكي نجيب محمود، مواقف من الميتافيزيقا، دار الشروق، القاهرة، ط1، 1983
شمس الدين عبد الأمير، الفكر التربوي عند الغزالي، دار اقرأ، بيروت،
لبنان، ط1. 1985.
طه عبد الرحمن، سؤال الأخلاق (مساهمة في النقد الأخلاقي للحدائث الغربية)،
المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط1. 2000.
عبد الدائم عبد الله، تاريخ التربية، منشورات كلية التربية، جامعة دمشق، بيروت،
لبنان، ط1، 1985، 1
عبد الرحمن بدوي، الأخلاق النظرية، وكالة المطبوعات، الكويت، ط2، 1976
عبد الستار لبيب، الحضارات، دار المشرق، لبنان، ط9 . 1982.
عطية عبد الحليم، الأخلاق في الفكر العربي المعاصر، دار قباء للطباعة والنشر
والتوزيع، القاهرة، (د.ط)، 1998.
علي عبد الهادي المرهج، الفلسفة البراغماتية أصولها ومبادئها، دار الكتب
العلمية، لبنان، ط2008، 1
غالب مصطفى، في سبيل موسوعة فلسفية، منشورات دار مكتبة الهلال، بيروت،
ط1، 1972.

قباري محمد إسماعيل، علم الاجتماع والفلسفة، دار المعرفة الجامعية، مصر، ط2، 1979، ج3(الأخلاق والدين).

كارادوغو، الغزالي، دار إحياء الكتب العربية، القاهرة، 1959، (د.ط).
كانت إيمانويل ن، تأسيس ميتافيزيقا الأخلاق، الدار القومية للطباعة والنشر، القاهرة (د ط ت) 1965

مجموعة من المؤلفين، معنى الوجودية(دراسة توضيحية مستقاة من أعلام الفلسفة الوجودية)، منشورات دار مكتبة الحياة، بيروت،(د.ط.ت).

محمد عبد الرحمان مرحبا، بدايات الفلسفة الأخلاقية، مؤسسة عز الدين للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ط1995، ج1.

محمد فتحي الشنيطي، ويليام جيمس، مكتبة القاهرة الحديثة، مصر، ط1، 1975

محمود زكي نجيب، برتراند راسل، دار المعارف القاهرة.

مصطفى غالب، في سبيل موسوعة فلسفية(أفلاطون)، دار مكتبة الهلال، بيروت، 1988،(د.ط)، ص69(مأخوذة من الفيديون ص69)

موسى محمد منير، فلسفة التربية واتجاهاتها ومدارسها، عالم الكتب، القاهرة،(د.ط)، 1982

ميمون ربيع، نظرية القيم في الفكر المعاصر، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر،(د.ط)، 1980.

ويل ديورانت، مناهج الفلسفة ، مكتبة الأنجلو المصرية ط1، ج1، ترجمة محمد فؤاد الأهواني، 1957

الكتاب الإلكتروني منتدى الحكمة للمفكرين والباحثين، الجزيرة نت برنامج مسارات. . طه عبد الرحمن. . هوس الترجمة الإبداعية ج5

الموسوعات

أندري لالاند، الموسوعة الفلسفية، منشورات عويدات، بيروت، ط2(د.ت)،
تعريب خليل أحمد خليل، المجلد 1.

عبد الرّحمن بدوي، موسوعة الفلسفة، المؤسسة العربيّة للدراسات والنّشر، بيروت، ط1، 1984.

عبد الوهّاب الكيّالي، موسوعة السّياسة، المؤسسة العربيّة للدراسات والنّشر، بيروت، ط3، 1996، المجلد5.

المعاجم

إبراهيم مذكور، المعجم الفلسفيّ، دار الكتب، الهيئة العامّة لشئون المطابع الأميريّة، القاهرة، 1983 (د ط)

ابن منظور 630هـ - 711هـ، لسان العرب، دار إحياء التراث العربيّ، مؤسسة التاريخ العربيّ، بيروت 1999 / ط ج اعتنى بها أمين محمّد عبد الوهّاب ومحمّد الصّادق العبيديّ ط3

مجموعة مؤلّفين، المعجم الفلسفيّ مجمع اللّغة العربيّة، القاهرة الهيئة العامّة لشئون المطابع الأميريّة 1983م

المجالات

جون ماكوري، الوجوديّة، عالم المعرفة، ع58، 1990، ترجمة إمام عبد الفتّاح إمام

راسل برتراند، حكمة الغرب ج1، عالم المعرفة، الكويت، ترجمة د. فؤاد زكريا. العدد 62، 1978.

راسل برتراند، حكمة الغرب ج2، عالم المعرفة، الكويت، ترجمة د. فؤاد زكريا. العدد 72، 1978.

الفهرس

العناوين	رقم الصفحة
الإهداء:	2
شكر وتقدير	3
المقدمة	أ
الفصل الأول	- 11 -
« مفهوم التربية والقيم الأخلاقية »	- 11 -
المبحث الأول	- 12 -
« مفهوم التربية والقيم الأخلاقية »	- 12 -
الفلسفة والتربية:	- 18 -
الإنسان والتربية:	- 21 -
أهداف التربية:	- 22 -
القيمة ومفهومها:	- 23 -
المبحث الثاني	- 11 -
« التربية في العصر القديم والعصر الوسيط »	- 11 -
التربية في الشرق القديم :	- 28 -
التربية عند كونفوشيوس:	- 29 -
التربية اليونانية:	- 34 -

- 35 - أفلاطون وقيم التربية والأخلاق
- 43 - التربية في العصور الوسطى المسيحية:
- 54 - التربية في العصور الوسطى الإسلامية
- 26 - المبحث الثالث
- 26 - « التربية في العصر الحديث »
- 70 - التربية عند جون لوك :
- 75 - التربية عند جان جاك روسو :
- 76 - آراء روسو التربوية :
- 80 الفصل الثاني
- 80 « قيم التربية والأخلاق عند راسل »
- 81 المبحث الأول
- 81 « راسل حياته ومؤلفاته »
- 82 - راسل حياته ومؤلفاته:
- 93 - الفلسفة الخلقية عند راسل:
- 85 - المبحث الثاني
- 85 - « قيم التربية عند راسل »
- 99 - 1- التربية: مفهومها وأشكالها وعلاقتها بالمواطنة
- 101 - (أ) تربية الخلق:
- 103 - (ب) تربية الفكر:
- 120 - (ج) التربية والمواطنة:
- 84 - المبحث الثالث
- 84 - « القيم الأخلاقية عند راسل »
- 132 - القيم الأخلاقية عند برتراند راسل:
- 137 - 2- أشكال القيمة الخلقية:
- 138 - مفهوم القيمة الخلقية:
- 109 - الفصل الثالث
- 109 - « راسل و القيم التربوية والأخلاقية المعاصرة »
- 110 - المبحث الأول

- 110 - « الفكر التربويّ والأخلاقيّ عند البراغماتيّة »
- 153 - الفكر التربويّ والأخلاقيّ عند البراغماتيّة:
- 156 - أ-التربية والأخلاق عند جون ديوي:
- 160 - ب- التربية والأخلاق عند ويليام جيمس:
- 128 -المبحث الثاني.....
- 128 - « الفكر التربويّ والأخلاقيّ عند الوجوديّة »
- 168 - الفكر التربويّ الأخلاقيّ عند الوجوديّة:
- 169 - أ-القيم التربويّة والأخلاقيّة عند جون بول سارتر:
- 176 - ب- القيم التربويّة والأخلاقيّة عند كارل ياسبرس:
- 140 -المبحث الثالث.....
- 140 - «القيم الأخلاقيّة في الفكر العربيّ المعاصر»
- 184 - أنبذة عن القيم الأخلاقيّة في الفكر العربيّ المعاصر:
- 188 - ب- القيم الخلقية عند طه عبد الرحمن:
- 204 - الخاتمة
- 213.....المصادر والمراجع
- 217.....الفهرس

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة السّانية - وهران

كلية العلوم الاجتماعية

قسم الفلسفة

المشروع: فلسفة الأخلاق «التسامح والمواطنة»

الفكر التربوي والأخلاقي عند برتراند راسل

مذكرة لنيل شهادة الماجستير في الفلسفة

إعداد الطالب: حبيبي أحمد إشراف: د. سواريت بن عمر

المشرف المساعد: د. حيرش بغداد

ملخص المذكرة

يذكر موضوع بحثنا تحت مشروعه ماجستير: فلسفة الأخلاق (التسامح والمواطنة).

عنوان المذكرة: «الفكر التربوي والأخلاقي عند برتراند راسل».

تضمن البحث إشكالية القيم في الفكر المعاصر، وذلك باعتبار أن مرحلة راسل تُعدّ مرحلة عصبية، فيها ما عرفت القيم تراجعاً متردّباً عنه ضعف في التوازنات الاجتماعية والأخلاقية. فغداً رورياً طرّح ديل نظرياً قديماً وكفياً يلاً بتجاوز المظاهر السلبية للقيم في عصر راسل.

توزع البحث في ثلاثة فصول: تناولنا في الأول منها مفهوم التربية والقيمة الخلقية، بما انضوى تحتها من نماذج في العصور (القديمة والوسطية والحديثة). وفي الفصل الثاني استعرضنا قيم التربية والأخلاق عند راسل. أمّا في الثالث فتناولنا نماذج من الفلسفات التي جاءت معاصرة لراسل وما بعده.

الكلمات المفتاحية

1. القِيم	2. العدالة
3. التّربية	4. الذاتيّة
5. الأخلاق	6. الموضوعيّة
7. التّسامح	8. الطّبيعيّ
9. الحرّيّة	10. الاجتماعيّ

ملخص المذكرة

يذكر موضوع بحثنا تحت مشرع ماجسد تير: فلسفة الأخلاق (التسامح والمواطنة).

عنوان المذكرة: «الفكر التربوي والأخلاقي عند برتراند راسل».

تضمن البحث إشكالية القيم في الفكر المعاصر، وذلك باعتبار أن مرحلة راسل تُعدّ مرحلة عصيبة، فيها اعرفت القيم تراجعاً مترتباً عنه ضعف في التوازنات الاجتماعية والأخلاقية. فغداً رورياً طرْحُ دليل نظريّ قد يكون كفيلاً بتجاوز المظاهر السلبية للقيم في عصر راسل.

توزع البحث في ثلاثة فصول: تناولنا في الأول منها مفهوم التربية والقيمة الخلقية، بما انضوى تحتها من نماذج في العصور (القديمة والوسطية والحديثة). وفي الفصل الثاني استعرضنا قيم التربية والأخلاق عند راسل. أمّا في الثالث فتناولنا نماذج من الفلسفات التي جاءت معاصرة لراسل وما بعده.

الكلمات المفتاحية:

القيم؛ العدالة؛ التربية؛ الذاتية؛ الأخلاق؛ الموضوعية؛ التسامح؛ الطبيعي؛ الحرية؛ الاجتماعي.