Al-Daleel
مؤسسة الدليل للدراسات والبحوث العقدية
Al-Daleel Institution for Doctrinal Studies

# The Philosophical View and Its Implications for Educational Structure: An Analytical Study

**Khaled Salah Hanafi Mahmoud**

Assistant Professor, Faculty of Education, Alexandria University, Egypt. **E-mail:** khaledsalah78@yahoo.com

## Abstract

Philosophy is often regarded as a form of verbal sophistry detached from reality, while philosophers are sometimes depicted as individuals confined to "ivory towers," observing the world from an abstract distance rather than engaging directly with it. On this view, philosophers are seen as reasoning in ways that diverge from the dominant intellectual frameworks of their societies, thereby becoming estranged from lived experience and from ordinary people. While this characterization may contain a measure of truth—particularly with regard to certain strands of ancient philosophy—it cannot be generalized to philosophy as a whole or to philosophers in general. In fact, philosophy is arguably more necessary today than at any previous point in history, particularly given its increasing engagement with urgent human concerns and the fundamental questions of contemporary life. For this reason, it is no longer plausible to speak of the "death of philosophy," as some modern thinkers have suggested. On the contrary, its significance is likely to expand further, accompanied by qualitative transformations in its methods, approaches, conceptual frameworks, and language—developments whose early signs are already discernible.Throughout its historical development, education has remained closely intertwined with philosophy. Educational thought has consistently drawn upon philosophical reflection to articulate the foundations of educational systems, define their aims and institutions, and shape the intellectual orientations that underpin educational practice. This philosophical grounding is evident in the structure of educational systems, including the roles assigned to teachers and learners, the organization of school activities, and the broader functions of educational institutions. Accordingly, this study adopts a descriptive-analytical methodology based on a review of existing research and educational literature in order to examine the concept of philosophy, its historical origins and development, its significance, and its relationship to education. It further surveys the perspectives of major philosophical schools and their principal thinkers, the ideas they have advanced, and their implications for educational structures and systems. Ultimately, the study seeks to develop a comprehensive understanding of the relationship between philosophical view and educational structure, as well as to explore ways of integrating this relationship into contemporary educational practice.

**Keywords:** educational structure, education, philosophical schools, philosophy of education.

---

Al-Daleel, 2026, Vol. 9, No. 32, PP. 202-228

Received: 09/02/2026 | Accepted: 07/03/2026 | published: 15/06/2026

Publisher: Al-Daleel Institution for Studies and Research

© the author(s)

CC BY

مؤسسة الدليل للدراسات والبحوث العقدية
Al-Daleel Institution for Doctrinal Studies
الدليل Al-Daleel

# الرؤية الفلسفية وانعكاساتها على البنية التربوية.. دراسة تحليلية

**خالد صلاح حنفي محمود**

أستاذ مساعد في كلية التربية بجامعة الإسكندرية، مصر. البريد الإلكتروني: khaledsalah78@yahoo.com

## الخلاصة

هناك نظرة سائدة عن الفلسفة، وهي أنّها نوعٌ من السفسطة اللفظية التي لا يوجد ما يقابلها في الواقع، وأنّ الفلاسفة يعيشون في أبراج عاجية، ويرون الواقع من أعلى، ولا يعيشون فيه مثلما يعيشه الآخرون، ويفكّرون بطرقٍ مختلفةٍ عمّا هو سائد في مجتمعاتهم، ومن ثمّ يفقدون صلتهم بالواقع والناس، ولا شكّ أنّ لمثل هذا الادّعاء ما يبرّره خصوصًا في الفلسفات القديمة، لكن لا ينطبق على كلّ الفلسفات أو الفلاسفة. إنّنا اليوم في حاجة إلى الفلسفة أكثر من أيّ وقتٍ مضى، وتوجّه الفلسفة نحو معالجة قضايا الإنسانية الراهنة، وتساؤلات الإنسان المعاصر، ومن ثمّ فلا محلّ للقول بموت الفلسفة مثلما ادّعى بعض المفكّرين المعاصرين، لكن على العكس ستزداد الحاجة إليها، ومن المتوقّع أن تنشأ تحوّلات نوعية في مناهجها وأساليبها، وأفكارها، ولغتها، وهذا ما بدأت ملامحه تظهر يومًا بعد يوم. وقد ارتبطت التربية بالفلسفة عبر مراحل تطوّرها المختلفة؛ إذ مثّلت التربية الميدان الذي يطلب من الفلاسفة مساعدته على صياغة رؤى الأنظمة التربوية، وأهدافها، ومؤسّساتها، وتحديد التوجّهات الفكرية والعقلية لأيّ نظام تعليمي، بما ينعكس على بنى النظم التربوية، وتحديد أدوار كلٍّ من المعلّم، والمتعلّم، والأنشطة المدرسية، ودور المؤسّسة التعليمية ككلٍّ؛ لذلك سعى هذا البحث من خلال استخدام المنهج الوصفي التحليلي للدراسات السابقة والأدب التربوي إلى تحليل مصطلح الفلسفة، والجذور التاريخية لنشأتها وتطوّرها، وأهمّيتها، وعلاقتها بالتربية، فضلًا عن عرض رؤى المدارس الفلسفية، وروّادها، والأفكار والآراء التي دعت إليها، وانعكاساتها على بنية التربية، والنظم التعليمية ككلٍّ، واستخلاص رؤية عامّة لطبيعة العلاقة بين الرؤية الفلسفية والبنية التربوية، وسبل الربط بينهما في الواقع المدرسي الراهن.

**الكلمات المفتاحية**: البنية التربوية، التعليم، المدارس الفلسفية، فلسفة التربية.

---

مجلة الدليل، 2026، السنة 9، العدد 32، ص. 202 ـ 228

استلام: 2026/02/16 | القبول: 2026/3/20 | النشر: 2026/06/15

الناشر: مؤسسة الدليل للدراسات والبحوث

© المؤلف

CC BY

**المقدّمة**

تشهد البشرية اليوم موجةً من التحدّيات المعاصرة، ما بين تأثيرات ثورة الذكاء الاصطناعي، والخوف من سيطرة الآلة على البشر، وظهور مجموعة من الاضطرابات والمشاكل النفسية المرتبطة بالإفراط في التعامل مع شبكة الإنترنت ووسائل التواصل الاجتماعي، مع حالة السيولة المعرفية التي خلقتها تلك الوسائل، فضلًا عن التدفّق الفكري لعشرات الشائعات والمعلومات الزائفة، والغزو الثقافي والفكري عبر الفضائيات، ووسائل الإعلام الجديد، والمرتبطة بالترويج لأفكار هدّامة، وغريبة مثل الشذوذ، والإلحاد، والتحدّيات المرتبطة بالصراعات والحروب في أنحاء العالم كالحرب الروسية الأوكرانية، والحرب الإسرائيلية على غزّة، واحتمال الحرب بين الولايات المتّحدة الأمريكية والصين، وتبعاتها على مختلف مجالات حياة البشر، فضلًا عن أزمة التغيّر المناخي، وتأثيراتها على حياة المجتمعات الإنسانية ككلٍّ. ومن ثمّ تشتدّ الحاجة إلى تربية تستطيع بناء الإنسان الممتلك لمهارات الحياة، ومهارات المستقبل، والقادر على التعامل بوعي، مع كلّ تلك التحدّيات، وفي الوقت نفسه تغرس فيه قيم الانتماء، والهوية، والمواطنة الصالحة، فيكون لديه انتماء إلى الإنسانية وشعور بالتضامن والمسؤولية تجاه القضايا التي تهدّد حياة البشر، كمشكلات التلوّث وأزمة المناخ، ومن ناحية أخرى لديه الانتماء إلى مجتمعه، وثقافته العربية والإسلامية.

لقد استطاعت بلدان كثيرة، ومنها بعض البلدان العربية تحقيق مؤشّرات متقدّمة في مجالات كالاقتصاد، والتعليم، ولكن هل استطاعت تلك الدول ـ في الواقع ـ عبر مؤشّرات تقدّمها المادّي أن تحقّق نهضتها الحضارية أو حداثتها المنشودة؟ إنّ ما يجب التشديد عليه في هذا السياق هو أنّ الحداثة الحقيقية ليست قاصرةً على المظاهر المادّية التي تأخذ صبغة التحديث، بل تكمن في بناء الروح الحقيقية، وفي جوهر العقلية السائدة التي توجد في أصل المظاهر المادّية للحضارة، فالمسألة الحضارية ما هي إلّا مسألة إنسانية ثقافية قبل كلّ شيء، وإنّ أيّة صبغة مادّية قاصرة عن أداء الدور الحضاري دون الحضور الإنساني بمعاييره الثقافية والإنسانية. [انظر: علي أسعد وطفة، الجمود والتجديد في العقلية العربية.. مكاشفات نقدية، ص 14]

ويرى الفيلسوف الكبير إدغار موران (Edgar Morin) أنّ هناك حاجةً ملحّةً إلى إصلاح التعليم وإعادة النظر في التربية المعاصرة التي رسّخت القيم المشوّهة والأيديولوجيات الفاسدة والعنصرية، وقد حان الوقت لتغييرها بتربية أخرى تراهن على التعقيد، وعلى مبادئ تربوية جديدة،

تصلح الواقع وتتيح فرصةً ترسيخ فكرة الإنسان الواحد ـ المتعدّد (The One – The Multiple) في نسيج الثقافات والحضارات الإنسانية بعيدًا عن كلّ تراتبية هرمية. [زتيلي، التربية بوصفها مؤسّسةً كونيةً، ص 62]

إنّ واقع التربية العربية اليوم يشير إلى الحاجة الملحّة لإيجاد رؤية شاملة تستوعب قيم الثقافة العربية، وفي الوقت نفسه تتعامل مع التطوّرات المعاصرة، وتدمج ما هو قديم بما هو معاصر، ولا تغفل المستقبل في الوقت نفسه، وتتعامل بمقاربات تكاملية، ومن زوايا متعدّدة مع مطالب الفرد والمجتمع، وتوظّف عناصر المنظومة التربوية كافّةً ـ من معلم، ومدرسة، ومنهج، وطالب، وموارد بشرية وغير بشرية ـ لتحقيق أهداف تنبثق من فلسفة المجتمع وثقافته، ومتطلّباته، وحاجاته، وتراعي في الوقت نفسه طبيعة العصر وتحدّياته، ولا تغفل حاجات الفرد وتطلّعاته، وهنا يأتي دور الفلسفة في التربية، وتبرز أهمّية فلسفة التربية كميدان يبحث عن الإجابات لتساؤلات حول طبيعة الإنسان، وطبيعة المجتمع، و"ماذا نعلم؟" و"كيف نعلم؟" إلى غير ذلك من التساؤلات التي ترسم معالم الطريق لصانعي السياسات ومتّخذي القرار، وتوجّه بوصلة القائمين على الأنظمة التعليمية إلى المسار الصحيح، وكيف ينبغي أن تكون بنية التربية والتعليم في أيّ مجتمع.

## المبحث الأوّل: تعريف الفلسفة وحدودها المعرفية

### أوّلًا: نشأة الفلسفة وتطوّرها

تعود الأصول اللغوية للفلسفة إلى الإغريقية (philosophia)، والتي تعني حرفيًّا "حبّ الحكمة"، وعلى المستوى الاصطلاحي يشير مصطلح الفلسفة إلى دراسة الأسئلة العامّة والأساسية عن الوجود، والمعرفة، والقيم، والعقل، والاستدلال، واللغة، وغالبًا ما تطرح مثل هذه الأسئلة كمسائل لدراستها أو حلّها. ويعدّ عالم الرياضيات فيثاغورس (٥٧٠ ـ ٤٩٥ ق. م.) أوّل من استخدم مصطلح "فيلسوف" أو "حكيم"، وتعتمد الأساليب الفلسفية على الاستجواب، والمناقشة النقدية، والحجّة المنطقية، والعرض المنهجي.

[Mortimer J., How to Think About the Great Ideas, p. 5]

ومن الحقائق التي لا جدال فيها أنّ الفلسفة تمثّل أحد الأشكال الرئيسة للفكر والممارسة النظرية إلى جانب الدين، والعلم، والفنّ، فقد جذبت انتباه الفلاسفة والمفكّرين

لعدّة قرون، كما أنّها حاضرة في جميع الثقافات والبلدان التي ظهرت فيها كلّها. وقد ظلّت الفلسفة تلقى الاهتمام على مدار أكثر من خمسة وعشرين قرنًا، وما زالت تحتل مكانةً، ودورًا بارزًا في معظم الأنشطة التي تستخدم التفكير البشري. [انظر: محمود زياد، الفلسفة وتحدّيات العصر الرقمي، مجلّة التطوير العلمي للدراسات والبحوث، ص 368]

وترتبط الفلسفة بالحكمة والثقافة الفكرية والبحث عن المعرفة؛ وبهذا المعنى تطرح جميع الثقافات والمجتمعات المتعلّمة أسئلةً فلسفيةً مثل "كيف نعيش؟" و"ما طبيعة الواقع؟"، وقد امتدّ ميدان الفلسفة ليشمل الكون، والوجود، والمجتمع، والطبيعة الإنسانية، والمعرفة البشرية، والقيم، والأخلاق، وغيرها، وهذه التساؤلات حول الواقع والأخلاق والحياة هي نفسها في كلّ حضارات العالم.

[Jay L. Garfield and William Edelglass, The Oxford Handbook of World Philosophy, p. 2]

وقد مثّلت الفلسفة اليونانية المحطّة الأولى في تأسيس الفكر الفلسفي وتشكيله، ولحظة تحوّله من حالة الوجود بالقوّة إلى الوجود بالفعل بتعبير أرسطو، ولا يمكن لكلّ من يشتغل في حقل التفكير الفلسفي أن ينكر أهمّية الإشكاليات الفلسفية التي أثارها فلاسفة اليونان كسقراط وأفلاطون وأرسطو، سواءً في مجال الوجود، أو الأخلاق، أو المعرفة، في مرحلة كانت فيها الفلسفة في بداية التأسيس لذاتها كفكرٍ عقلانيٍّ مستقلٍّ عن التفكير العلمي من جهة، ومقابل للتفكير الأسطوري السائد حينئذٍ من جهةٍ أخرى. [انظر: مولاي إدريس بن شريف، رشيد بلماضية، الأشكلة في الفلسفة اليونانية، ص 1]

ولم تظهر الفلسفة الحديثة بشكل فجائي، بل جاءت بوصفها محصّلةً لظروف وأسباب وعوامل تأتّى لها البروز والتأثير. إنّها سليلة سيرورة تطوّرات حصلت طوال الفترة الواقعة ما بين مطلع القرن الخامس عشر للميلاد والقرن السادس عشر، أي ما يصطلح عليه بـ"عصر النهضة". وإذا وجدت المشكلات المطروحة حلّها في الذات، فإنّ هذا الواقع الجديد بشّر بتحوّل إبستيمي مهمّ، تمثّل في الانتقال من منظومة الموضوع إلى منظومة الذات. [انظر: الخطاط، سؤال المنهج، حوار متجدّد بين العلم والفلسفة، مجلّة نقد وتنوير، ص 247]

إنّنا اليوم في حاجة إلى الفلسفة أكثر من أيّ وقت مضى، ولكنّ ذلك لا يعني انفصال الفلسفة عن الواقع، بل يعني توجّه الفلسفة نحو معالجة قضايا الإنسانية الراهنة، وتساؤلات الإنسان المعاصر، ولا يعني أيضًا ذلك إهمال التراث الفلسفي النظري العميق والمتراكم عبر

العصور، أو تجاهله، فهو ناتج عن تطوّر الواقع الحضاري والثقافي للحضارة الإنسانية التي مرّت بمراحل متعدّدة للتطوّر. وبالتالي فلا محلّ للقول بموت الفلسفة مثلما ادّعى بعض المفكّرين المعاصرين، لكن على العكس ستزداد الحاجة إليها لمواجهة قضايا الإنسان الراهنة، وقضاياه المعاصرة، ومن المتوقّع أن تنشأ تحوّلات نوعية في مناهجها وأساليبها، وأفكارها، ولغتها، وهذا ما بدأت ملامحه تظهر ونشهدها يومًا بعد يوم. [انظر: حنفي، الفلسفة في عصر ما بعد الحداثة، مجلّة العربي، العدد 770، ص 136]

وقد حدثت تحوّلات كبرى في ميدان الفلسفة مع نشأة أفكار ما بعد الحداثة في النصف الثاني من القرن العشرين، وبدايات القرن الحادي والعشرين، وظهرت بوصفها ردّ فعل على ادّعاءات المعرفة القديمة المنتهية والمرتبطة بحداثة عصر النهضة، ولإنهاء الافتراضات المزعوم وجودها في الأفكار الفلسفية الحداثية المتعلّقة بالأفكار والثقافة، والهوية، والتاريخ، وتحطيم السرديات الكبرى، وأحادية الوجود واليقين المعرفي، والبحث في أهمّية علاقات القوّة، والشخصنة أو إضفاء الطابع الشخصي، والخطاب داخل بنية الحقيقة والرؤى الشمولية، والبحث عن خيارات جديدة. وتشمل الأهداف المشتركة لنقد ما بعد الحداثة الأفكار العالمية للواقع الموضوعي، والأخلاق، والحقيقة، والطبيعة البشرية، والعقل، والعلم، واللغة والتقدّم الاجتماعي. وفقًا لذلك يتميّز الفكر ما بعد الحداثي على نطاق واسع بالميل إلى الوعي الذاتي، والإحالة الذاتية، والنسبية المعرفية والأخلاقية، والتعدّدية، وعدم الاحترام.

وفي عالم ما بعد الحداثة، هناك الكثير من الشكّ في العلوم ذاتها، و يبدو أنّ فرصة الفلسفة ستكون أكبر في تأكيد مدى اختلافها عن العلوم، فهناك أعداد متزايدة من البشر يرون أنّ زيادة المكوّن المادّي في الحياة لا يحلّ كثيرًا من القضايا ذات الإجابات المتنوّعة، وهنا يبدو دور الفلسفة مطلوبًا وضروريًّا. هذا معناه أنّ على الفلسفة أن تخاطب الإنسان العادي مباشرةً، وأن تتفاعل مع الواقع الاجتماعي.

### ثانيًا: الحدود المعرفية للفلسفة

يبقى التفكير الفلسفي مشروطًا بوجود الإنسان ومرتبطًا به، سواء احتلّ موقع الفاعل بما هو ذات مفكّرة، أو موقع الموضوع بما هو غاية. فالفلسفة تبحث أصله وطبيعته ووجوده ومصيره، والعلاقات التي تربطه بذاته وبالغير وبالمجتمع وبالعالم. ولمّا كان الوجود الإنساني

وجودا تاريخيًّا، كانت الفلسفة مدعوّةً لمراجعة محاولات النظر والتأمّل في الإشكالات والقضايا والأطروحات التي يقدّمها الفلاسفة عبر مختلف لحظات الفكر التاريخية. وفي هذا المضمار نُظر إليها، ومن خلال تاريخها، بوصفها قادرةً على اقتراح إمكانات ورؤًى جديدة، توسّع آفاق الفكر، وتحرّره من قيود التقليد والاجترار. ويرجع ذلك إلى تبدّل السياقات الفكرية والمسوّغات النظرية التي تضفي طابع المشروعية والاتّساق على كلّ المحاولات القائمة التي تبقى بدورها نسبيةً، تضمن صمودها بقدرتها على الاستجابة لما يُستحدَث من إشكالات. وهذا ما يفسّر حركة النقد والتجاوز التي يكشف عنها تاريخ الفلسفة. بهذا المعنى تقدّم الفلسفة نفسها، ومن خلال تاريخها، على أنّها حوار نقدي متجدّد، فهي ميدان متحرّك ومتغيّر، بحسب تغيّر العوامل والظروف والسياقات الثقافية والفكرية والعقلية. [انظر: الخطاط، سؤال المنهج، حوار متجدّد بين العلم والفلسفة، مجلّة نقد وتنوير، العدد 15، ص 247]

وهنالك نظرة سائدة عن الفلسفة، وهي أنّها نوع من السفسطة اللفظية التي لا يوجد ما يقابلها في الواقع، وأنّ الفلاسفة يعيشون في أبراج عاجية ويرون الواقع من أعلى، ولا يعيشون فيه مثلما يعيشه الآخرون، ويفكّرون في الكثير من الأحيان بطرق مختلفة تمامًا عمّا هو سائد في مجتمعاتهم، ومن ثمّ يفقدون صلتهم بالواقع والناس، ولا شكّ أنّ لمثل هذا الادّعاء ما يبرّره خصوصًا في الفلسفات التقليدية والقديمة، لكن لا ينطبق على كلّ الفلسفة أو الفلاسفة، فإذا نظرنا أوّلًا إلى طبيعة الكثير من الموضوعات الفلسفية التقليدية فسنجد أنّ طابعها يفتقر إلى الواقعية، فالفلسفة ضرب من التفكير العقلي المجرّد المرتكز على الجوانب العقلية الذي يتعامل مع الأفكار الكلّية، أو الكلّيات الذهنية، المفارقة لعالم الجزيئات الواقعي، علاوةً على تناولها الموضوعات الميتافيزيقية مثل القيم، ومعنى الحياة، والتصوّرات الذهنية، والمفاهيم مثل الحرّية والإرادة ... إلخ، وهذه الموضوعات غير ملموسة ولا يمكن إدراكها عن طريق الحواسّ.

وعلى ذلك كان للطبيعة الخاصّة لتلك الموضوعات الأثر الأكبر على طابع التفكير الفلسفي الذي تناولها، واتّسم بالتجريد العقلي، وقد نتج عن ذلك مجموعة من الأمور التي دفعت إلى عزلة الفلسفة والفلاسفة إلى حدٍّ كبيرٍ عن الواقع، فقد صارت الفلسفة حقلًا معرفيًّا للنخبة المتمرّسة بالتفكير العقلي والمنطقي، والمتميّزة عن الآخرين بقدرتها على استيعاب الموضوعات المجرّدة، واستخدام مناهج وطرق تفكير ذات طابع تحليلي للمعرفة والوجود

وموضوعاتهما الميتافيزيقية، كما الحال في الفلسفات التقليدية؛ والتعمّق في التصوّرات والمفاهيم والمصطلحات المجرّدة عبر استخدام مفردات لغوية ذات طابعٍ خاصٍّ، تختلف عن المفردات اللغوية الدارجة، ويحيط ببعضها الغموض والاختلاف في تحديدها وتعريفها بشكل دقيق؛ نتيجة لتعريفات الفلاسفة المختلفين لها.

لقد استمرّت الفلسفة في معظم تاريخها على هذا المنوال على الرغم من ظهور بعض الفلاسفة أو الاتّجاهات الفلسفية، حاول القائمون عليها الاقتراب من الواقع وقضاياه، وإشراك الإنسان صاحب الاهتمامات العامّة بالشأن الفلسفي. لكنّ التطوّرات التي حدثت في النصف الثاني من القرن التاسع عشر شجّعت عددًا من الفلاسفة بالتدريج على محاولة ربط الفلسفة بواقع الإنسان وقضاياه المعيشية.

## المبحث الثاني:

## العلاقة بين الفلسفة والتربية ورؤى المدارس الفلسفية المختلفة

ترتبط الفلسفة بالتربية بشكل وثيق؛ إذ تمثّل الفلسفة الجانب الفكري والتنظيري، بينما تمثّل التربية الجانب العملي. من هنا يمكن أن نعدّ فلسفة التربية تطبيق منهج الفلسفة ونظرتها الكلّية على التربية؛ للدور الذي تضطلع به في تحديد الطريق الخاصّ بعملية التربية، والمساهمة في تعديلها ونقدها وتنسيقها؛ لتواكب المشاكل والصراعات الثقافية، كما تمثّل فلسفة التربية الجهد المستخدم في تنفيذ الأفكار الفلسفية في بيئة التربية، أو السعي إلى نشر نظرة الفلسفة العامّة ضمن المكوّنات الخاصّة بالتربية، ومن ثمّ تبحث عن القيم والمعرفة، وتنتقد الفروض القائمة عليها، وتُساهم في توفير التنسيق الخاصّ بالعمليات التربوية، وتوجّهها لتواكب مشاكل المجتمع.

وقد أخذ الفلاسفة على عاتقهم البحث عن المبادئ والمنطلقات الفكرية التي تؤسّس للتربية، فيما يختصّ بأهداف التربية وطبيعة المتعلّم، والمعلّم، وصفاتها، والمناهج الدراسية وطرائق التعليم، راسمين اتّجاهاتٍ تربويةً مختلفة المشارب، ومتنوّعة الغايات تتعاقب من عصر إلى عصر، وانتهى بهم الأمر إلى الكتابة والتأليف في ميدان التربية، محدّدين لها موجّهاتها الفكرية والفلسفية التي توجّه حركتها على مستوى الأهداف والمحتوى والأسلوب؛ إذ يستحيل وجود فلسفة للتربية من غير وجود لفلسفة عامّة تضع مسارها، وتوضّح جميع عناصرها.

ويلفت نظر المستقرئ لما ألّفه الفلاسفة والمفكّرون في مجال التربية قديمًا وحديثًا أنّ التربية عُملت على أن تكون لها منطلقاتها الفكرية التي تعتمد عليها منذ الفلسفة اليونانية إلى الفلسفات المعاصرة، غير أنّ المشتغلين بها يطلقون على تلك المنطلقات مصطلحاتٍ قد تبدو لقارئها من الوهلة الأولى مترادفةً يمكن أن يحلّ أحدها محلّ الآخر، ذلك الذي نلحظه عند الكثير من المنشغلين بالتربية حتّى في عالمنا العربي؛ إذ يعبّرون عنها بمصطلحات متنوّعة من قبيل "الفكر التربوي"، و"فلسفة التربية"، و"التربية والفلسفة"، و"النظرية التربوية". [انظر: البار، فلسفة التربية.. مفهومها وواقعها في البلاد العربية، ص 201]

لقد كان موضوع التربية والتعليم هدفًا لتحليل جميع الفلاسفة؛ إذ إنّه يتناول مسألة غائياتها، والعلاقة بالقيم، وشعورهم بالاتّفاق على نقل الثقافة. ويمكن فهم فلسفة التربية، ليس بوصفها فرعًا أكاديميًّا، بل بوصفها نظريةً تعليميةً معياريةً توحّد ما بين علم أصول التدريس، والمناهج، ونظرية التعلّم، والغرض من التعليم وتقوم على افتراضات ميتافيزيقية، معرفية، وقيمية محدّدة. هذه النظريات تُسمّى أيضًا بالفلسفات التعليمية.

هناك عدّة مدارس فكرية واسعة تعكس الفلسفات الأساسية للتعليم التي يعرفها عالم اليوم، وهذه المدارس الفكرية هي: المثالية، والواقعية، والبراجماتية، والوجودية. وبالنسبة للفلسفتين المثالية والواقعية، والمعروفة أيضًا باسم الفلسفات العامّة أو العالمية، فإنّ لها جذورها في أعمال الفلاسفة اليونانيين القدماء كأفلاطون وأرسطو. في حين أنّ البراجماتية والوجودية هما مدرستان فكريتان أكثر معاصرةً، ولكلّ مدرسة آثارها الفكرية على كيفية تطوير المناهج الدراسية وتنفيذها وتقييمها. [انظر: الخويلدي، الأسس الفلسفية للتربية والتعليم، ص 1]

### أولا: المدرسة المثالية (Idealism)

المثالية هي مدرسة فلسفية تؤكّد على أنّ الأفكار أو المفاهيم هي جوهر كلّ ما يستحقّ المعرفة؛ فالحقيقية الوحيدة هي حقيقة الأفكار؛ إذ تشجّع هذه المدرسة الفلسفية التفكير الواعي في العقل. علاوةً على ذلك، يبحث المثاليون عن الحقائق، والأفكار العالمية، أو المطلقة ويقدّرونها، كما يعتقد المثاليون أنّ الأفكار يجب أن تظلّ ثابتةً على مرّ القرون. ومن أشهر فلاسفة تلك المدرسة:

**أ_ سقراط (حوالي 470 _ حوالي 399 ق. م.)**

لم يُعرف عمل سقراط إلّا من خلال أعمال أفلاطون، وقد لاحظ أفلاطون أنّ سقراط يستجوب صبيًّا عبدًا لمساعدته على فهم ما يعرفه عن مفهوم معيّن، ومن ثمّ صار أسلوب الاستجواب هذا معروفًا باسم الطريقة السقراطية، وعند تطبيق الطريقة السقراطية في الفصول الدراسية، فإنّها تعمل على إشراك الطلّاب بشكل فعّال في عملية التعلّم، وتحسين الفهم، وتعزيز التفكير بشكل فعّال؛ ذلك أنّ عبقرية سقراط قد تجلّت في السؤال المرتبط بالإنسان، وإذا كان السؤال عادةً يكشف عن الجهل والرغبة في المعرفة، فإنّ سقراط لم يكن يسأل لأنّه يجهل أمرًا ما، بل كان يسأل ليتظاهر بالجهل، وكان يسعى إلى رسم طريق المعرفة للناس؛ لأنّه كان يؤمن بأنّهم يمتلكون المعرفة، وأنّه يساعدهم في الوصول إليها، وهذا عن طريق منهجه الحواري القائم على التهكم والتوليد. [انظر: حملاوي، السؤال والغاية منه عند سقراط من خلال منهجه، ص 61]

**ب_ أفلاطون (424 _ 348 ق. م.)**

اعتمدت فلسفة أفلاطون التعليمية على رؤيته للجمهورية المثالية؛ إذ كان أفضل ما يقدّمه الفرد هو أن يكون تابعًا لمجتمع عادل، وقد دعا إلى إبعاد الأطفال عن أمّهاتهم وتربيتهم ليكونوا حرّاسًا للدولة، مع عناية كبيرة يجري اتّخاذها لتمييز الأطفال المناسبين للطبقات الاجتماعية المختلفة، فمثلًا يتلقّى الأطفال في المرتبة الأعلى القدر الأكبر من التعليم؛ حتّى يتمكّنوا من حماية المدينة، ولكي يعتنوا بمن هم أقلّ منهم؛ والتعليم يكون كلّيًّا، مشتملًا على الحقائق، والمهارات، والتدريب البدني، والموسيقى والفنّ، اللذان يراهما أفلاطون أعلى أشكال الاجتهاد. ويعتقد أفلاطون أنّ الموهبة لا تنتقل وراثيًّا، ومن ثمّ فهي موجودة في أيّ طفل من أيّ طبقة اجتماعية. يستند على ذلك من خلال إصراره على أنّ أولئك الموهوبين الملائمين سيتمّ تدريبهم من قبل الدولة حتّى يكونوا مؤهّلين للقيام بدور الطبقة الحاكمة. هذا يؤسّس بشكلٍ أساسيٍّ نظام تعليم عامًّا انتقائيًّا قائمًا على افتراض أنّ الأقلّية المتعلّمة من السكّان، بحكم تعليمهم وقدرتهم الفطرية على التعليم، مؤهّلون للحكم السليم. [نهال، مثالية أفلاطون بين الجمهورية الجديدة والواقع المعيش، مجلّة الجمعية الفلسفية المصرية، ص 151]

وقد انعكست تلك الأفكار على رؤية أفلاطون للتعليم؛ إذ يقتصر التعليم الابتدائي لطبقة الجند حتّى سنّ الثامنة عشرة، يتبعه سنتان من التدريب العسكري الإجباري ثمّ

يتبعه تعليم عالٍ للمؤهلين. ويتلقى الذكور والإناث النوع نفسه من التعليم. يتألّف التعليم الابتدائي من الموسيقى والرياضة البدنية، ويهدف لتدريب ومزج الصفات اللطيفة والعنيفة في الفرد لخلق شخصية متوازنة.

يتمّ الانتقاء في سنّ العشرين، وكان أفضل شخص يحصل على تعليم متقدّم في الرياضيات والفلك والهندسة وعلم الأصوات الموسيقية. وأوّل فصل في برنامج التعليم العالي يستمرّ لمدّة عشر سنوات، وهو مخصّص لمن عندهم ميل للعلوم، ثمّ يكون هناك انتقاء جديد في سنّ الثلاثين، ويدرس المؤهّلون الجدلية والميتافيزقيا، والمنطق والفلسفة للسنوات الخمس المقبلة، ودراسة فكرة الخير والمبادئ الأولى للوجود، بعد تولّي المناصب الصغرى في الجيش لمدّة ١٥ عامًا، يكون الرجل قد أنهى تعليمه النظري والتطبيقي في سنّ الخمسين.

**ثانيًا: المدرسة الواقعية (Realism)**

ترجع أصول الواقعية إلى أعمال أرسطو، وتؤكّد هذه الفلسفة أنّ "الواقع والمعرفة والقيمة موجودة بشكلٍ مستقلٍّ عن العقل البشري"، ويرى الواقعيون أهمّية الحواسّ والبحث العلمي من أجل اكتشاف الحقيقة، كما يتيح تطبيق المنهج العلمي للأفراد تصنيف الأشياء إلى مجموعات مختلفة بناءً على اختلافاتهم الأساسية.

تعدّ الفلسفة الواقعية من أقدم الفلسفات في العالم الغربي وأشهرها، يؤكّد الواقعيون أنّ الأشياء توجد بغضّ النظر عن إدراكنا، أي أنّ الحقائق تنبع إلى الواقع فيمكن مشاهدتها وملاحظتها من خلال التجارب والخبرات، وهذا بالتأكيد ما كانت ترفضه الفلسفة المثالية؛ إذ أوّلت الفلسفة المثالية جلّ اهتماها في العقل وركّزت على أنّه منبع المعرفة وأساسه، فأتت المدرسة الواقعية لتؤكّد أنّ مكان الحقائق ليس في العقل، بل هي أمامنا وحولنا في الحياة وعلى أرض الواقع. [انظر: عصام الدين، الفلسفة الواقعية والتربية، ص 13]

**أ- أرسطو (384 - 322 ق. م)**

يُعرف أرسطو بأنّه أبو الواقعية والمنهج العلمي. إنّ منهجه العملي في فهم الشيء، من خلال فهم الشكل، هو مثال على كيفية بحثه في المادّة. يعتقد أرسطو أيضًا أنّ كلّ شيء له غرض أو وظيفة. على سبيل المثال، هدف الإنسان هو التفكير. إذا لم نفكّر، أو نفكّر بطريقة غير ذكيّة، فإنّنا نسير ضدّ هدفنا. أخيرًا، كان أرسطو "أوّل من قام بتدريس المنطق

كنظـام حـتّى يتمكـن مـن التفكـير في الأحـداث والجوانـب المادّيـة"، ورأى أرسـطو أنّ التربيـة هي عمليـة إنمـاء للعقـل؛ فالهـدف الرئيـس للتربيـة هـو تنميـة وممارسـة الإمكانيـة العقليـة للإنسـان مـن كونهـا وجـودًا بالقـوّة إلى وجـود بالفعـل، كمـا رأى أنّ التربيـة يجـب أن تعتمـد على الموضـوعات العقليـة مثـل الحسـاب والهندسـة والشـعر وقواعـد اللغـة والبلاغـة والسياسـة والأخـلاق، وعلـم النفـس والميتافيزيقـا وعلـوم الكونيـات والموسـيقى وعلـم الفلـك. [انظر: المصدر السابق، ص 12]

**ب- جون لوك (John Locke) (1632 - 1704 م)**

آمـن جـون لـوك بوجهـة نظـر العقـل أو اللـوح الفـارغ. ووفقًـا لهـذا الـرأي، فـإنّ عقـل الطفـل يكـون صفحـةً بيضـاء عندمـا يـولد، وكلّ التجـارب الحسّـية الـتي يمـرّون بهـا بعـد الـولادة تمـلأ القائمـة مـن خـلال الانطبـاعات الـتي تحـدث في العقـل. وقـد ركّـز جـون لـوك في جـزء كبـير مـن أفـكاره حـول الأخـلاق وأهمّيتهـا، ويتحـدّد موقـف لـوك مـن الأخـلاق مـن خـلال الآراء الـتي تعـرّض لهـا في معالجتـه للمشـكلات المتّصلـة بالمعرفـة والسياسـة والتربيـة والتسـامح وموقفـه مـن رجـال الديـن والحرّيـة بأنواعهـا المختلفـة. وأشـار إلى تجريبيـة لـوك في مجـال الأخـلاق، والمعرفـة الطبيعيـة بالقانـون الأخـلاقي عنـد لـوك، وتطـرّق إلى مـدى أهمّيـة المبـادئ الأخلاقيـة في الطبيعـة الإنسـانية، واسـتعرض الأخـلاق وقابليتهـا للبرهـان عنـد لـوك، والاتّفـاق الأخـلاقي. [انظر: المناع، الأخلاق عند لوك، ص 23]

**ج- الانعكاسات التربوية للواقعية**

تعـدّ الفلسـفة الواقعيـة الأسـاس لـكلّ أشـكال التربيـة المعـاصرة، ووفقًـا لأصولهـا الأرسـطية فإنّهـا تقـرّر أنّ الهـدف الرئيـسي للتربيـة هـو طـرح الاكتشـاف ونقـل واسـتخدام المعرفـة . كلّ المعرفـة تكـون أساسـيةً في تحقيـق الإمكانيـة الإنسـانية مـن أجـل العقلانيـة، فـكلّ معرفـة هي الموجّـه الأوّل للسـلوك والاتّصـال في كلّ جوانـب الحيـاة الشـخصية والاجتماعيـة والاقتصاديـة والسياسـية والأخلاقيـة. [انظـر: عصـام الديـن، الفلسـفة الواقعيـة والتربيـة، ص 25]

في ضـوء الفلسـفة التعليميـة الواقعيـة، فيجـب أن ينصـبّ تركـيز المناهـج الدراسـية على البحـث العلـمي والتطويـر؛ إذ يعـدّ الواقعيـون التعليـم مسـألة واقـع وليـس مجـرّد تكهنـات. يتمثّـل دور المعلّـم في تعليـم الطـلّاب عـن العالـم الذي يعيشـون فيـه. وينظـر الواقعيـون إلى خبـير الموضـوع بحسـبانه المصـدر والسـلطة لتحديـد المنهـج الدراسي. وتشـمل نتائـج هـذا التفكـير في الفصـول

الدراسية اليوم ظهور اختبارات موحّدة، وكتب مدرسية متسلسلة، ومناهج متخصّصة. هكذا تشمل طرق التدريس المستخدمة في الواقعية ما يلي: التوضيح والتلاوة والتفكير النقدي والملاحظة والتجريب.

### ثالثًا: المدرسة البراجماتية (Pragmatism)

الفلسفة البراجماتية ـ كما أوضح جون ديوي في كتابه "بناء جديد في الفلسفة" ـ تعدّ أداةً للبناء والنقد الاجتماعي، وتهدف إلى مواءمة المجتمع مع ظروف الأفراد الاجتماعية والثقافية، مع التركيز على التفكير العلمي بعيدًا عن الميتافيزيقا لتحقيق تغيير اجتماعي ملموس، واشتقّ مصطلح "براجماتية" من الكلمة اليونانية "براجما"، بمعنى العمل أو المزاولة، وسمّيت في اللغة العربية بـ"الذرائعية"، والفلسفة البراجماتية هي مذهب فلسفي، يُقرّر أنّ العقل لا يبلغ غايته إلّا إذا قاد صاحبه إلى العمل الناجح، فالفكرة الصحيحة هي الفكرة الناجحة، أي الفكرة التي تحقّقها التجربة، فكلّ ما يتحقّق بالفعل هو حقٌّ، ولا يقاس صدق القضيّة إلّا بنتائجها العملية. وتعدّ البراجماتية فلسفةً عمليةً تؤكّد التطوّر والتغيير بدلًا من البحث في الوجود. فالبراجماتيون يرون أنّ الواقع يتغيّر باستمرار؛ لذلك نتعلّم بشكل أفضل من خلال التجربة. ووفقًا للبراجماتيين، فإنّ المتعلّم يتحدّث باستمرار ويتغيّر من خلال البيئة التي يتفاعل معها. وليس هناك حقيقة مطلقة وغير متغيّرة، بل الحقيقة هي ما يعمل، وبناءً على ما يتمّ تعلمه في أيّ وقت، يمكن تغيير المتعلّم أو العالم الذي يتفاعل فيه. [انظر: القثامي، الأسس النظرية والتطبيقات التربوية للفلسفة البراجماتية.. دراسة تحليلية، ص 96]

ومن أشهر فلاسفة المدرسة البراجماتية

#### أ ـ تشارلز بيرس (Charles Sanders Peirce) (1839 ـ 1914 م)

ولد تشارلز ساندرس بيرس في كمبرج بولاية ماساتشوستس الأمريكية؛ إذ تأثّر بوالده الذي كان رياضيًّا بارزًا، ونشأ محبًّا للرياضيات، وتخرّج من على البكالوريوس والماجستير في العلوم، مع تركيزه على الرياضيات جامعة هارفارد حاصلًا والمنطق، وكان بيرس يسعى لإقامة نسق فلسفي جديد، وعُدّ المؤسّس الحقيقي للبراجماتية؛ إذ قدّمها بوصفها منهجًا فلسفيًّا، وليس مجرّد مذهب يتضمّن نظرياتٍ، وانتقد المذهب التجريبي التقليدي وسعى إلى تطويره من خلال التوفيق بين مبادئ العقل وحوادث الطبيعة، مؤسّسًا ما يعرف بـ"المنطق الرمزي"

أو "منطق العلامات"، ومن أبرز مؤلّفاته: مقال "تثبيت الاعتقاد"، ومقال "كيف نوضّح أفكارنا؟". [انظر: العسكري، فلسفات تربوية معاصرة.. أصولها - مدارسها - آراؤها، ص 179]

**ب- جون ديوي (John Dewey) (1859 ـ 1952 م)**

ولد ديوي في بولنجتون بولاية فيرمونت، وكان من أبرز فلاسفة البراجماتية الذين أسهموا في تطبيقها عمليًّا، خاصّةً في مجال التربية، وحصل على الدكتوراه في الفلسفة من جامعة جون هوبكنز وعمل محاضرًا في عدّة جامعات أمريكية، وزار بلدانًا عديدةً وترك أثرًا كبيرًا في التربية والفكر الفلسفي عالميًّا، واستلهم ديوي أفكاره من نظرية التطوّر لداروين وفلسفات بيرس وجيمس؛ إذ ركّز على أهمّية النتائج العملية للأفكار في التجربة الواقعية، ومن أبرز مؤلّفاته "الديمقراطية والتربية"، و"الخبرة والتربية"، و"التجديد في الفلسفة". [انظر: المجيدل، فلسفة التربية، ص130]

ربط جون ديوي البراجماتية بالتطوّر من خلال توضيح أنّ البشر مخلوقات عليها أنّ تتكيّف مع بعضها ومع بيئتها؛ ولذلك يحتاج المتعلّمون داخل الفصل الدراسي إلى التكيّف مع بعضهم البعض ومع مجتمع التعلم الخاصّ بهم. كما يعتقد ديوي أنّ تطبيق "المنهج العلمي" يمكن أن يحلّ مجموعةً من المشاكل. لقد رأى الأفكار بوصفها أدواتٍ لحلّ المشكلات ودعا إلى تطبيق الخطوات الآتية لتحقيق هذا الهدف:

إدراك أن المشكلة موجودة.

تحديد المشكلة بوضوح.

اقتراح الحلول الممكنة.

النظر في العواقب المحتملة للحلول الممكنة.

القيام بإجراء المزيد من الملاحظة والتجربة ممّا يؤدّي إلى قبول الحلّ أو رفضه.

**جـ- الانعكاسات التربوية للبراجماتية**

وفقًا للفلسفة البراجماتية يجب تخطيط المناهج الدراسية بطريقة تعلّم المتعلّم كيفية التفكير النقدي بدلًا ممّا يفكّر فيه؛ لذلك يجب أن يكون التدريس ذا طبيعة استكشافية

أكثر من كونه تفسيريًّا، ولتعزيز هذا المنهج في التدريس، يجب أن يشارك الطلّاب بنشاط في عملية التعلّم وأن يواجهوا تحدّيًا لحلّ المشكلات. تتمثّل وظيفة المعلّم في المساعدة في دعم تعلّم الطلّاب من خلال تشجيع طرح الأسئلة وحلّ المشكلات أثناء المسار الطبيعي لتقديم الدرس، تقدّم الفلسفة البراجماتية إطارًا نظريًّا شاملًا للتربية، يركّز على تطوير الفرد ككلٍّ، وتمكينه من التفاعل بفعّالية مع بيئته والتعامل مع التحدّيات التي تواجهه في الحياة، وتتميّز هذه الفلسفة بمرونتها وإمكانية تكييفها مع السياقات الثقافية والاجتماعية المختلفة، ممّا يجعلها ملائمةً للتطبيق في جميع مراحل التعليم، بدءًا من الطفولة المبكّرة وحتّى التعليم العالي، وتتيح مبادئ البراجماتية فرصةً لتحسين جودة التعليم ورفع مستوى أداء الطلّاب من خلال تعزيز بيئة تعليمية مبتكرة ومحفّزة تسعى إلى تحقيق التعلّم الفعّال والشامل، كما يمكن الاستفادة من هذه الرؤية في تطوير المناهج الدراسية، وتصميم برامج تدريبية فعّالة للمعلّمين، وتقييم الأداء التعليمي بطرق تدعم الابتكار والتجديد. ولتحقيق أقصى استفادة من الفلسفة البراجماتية يجب إيجاد التوازن بين تطبيقها وتطبيق النظريات التربوية الأخرى. [انظر: القثامي، الأسس النظرية والتطبيقات التربوية للفلسفة البراجماتية، ص 102]

### د_ الفلسفة التقدّمية والفلسفة التجديدية

نشأ عن الفلسفة البراجماتية وليدين آخرين هما الفلسفة التقدّمية والفلسفة التجديدية، وتعود أصول الفلسفة التقدّمية للتربية إلى المربّي الروماني كوينتليان (Quintilianus) الذي انتقد أسلوب اليونان وقسوتهم على الطفل، ودعا الى مراعاة قدراته ومساعدته على النموّ، ثمّ جاء الفيلسوف الفرنسي جان جاك روسو (Jean_Jacques Rousseau) فدعا في كتابه "إميل" الى تمركز التربية حول الطفل. ولكن خلال الركود الاقتصادي الذي حدث في الثلاثينات من القرن العشرين وحينما كانت الفلسفة التقدّمية في قمّة رواجها ضاقت مجموعة من فلاسفة التقدّمية بالركود القائم، فدعوا إلى إعادة بناء النظر في التربية التقدّمية، وتقليل التركيز على رغبات الطفل وتوجيه انتباه أكبر لمصالح المجتمع، أو التقليل على التركيز على نموّ الفرد، ولقد صار هؤلاء نواة الفلسفة التجديدية. وترى الفلسفة التجديدية أنّ نموذج المجتمع المثالي يجب أن يركّز على التربية، وتنظيم برامجها، وأهدافها، وبرامجها، وأنّ على المدارس أن تعمل على إعداد مواطن المستقبل لمجتمع المستقبل الذي يجري بناؤه، لا على المجتمع القائم. ومن ممثّلي الفلسفة التجديدية ثيودور براملد (Theodore Brameld) وتتركّز آراؤه في أنّ الفلسفة

التجديدية هي فلسفة الأزمات، وأنّها علاج الثقافة أو المجتمع اللذين يمرّان بأزمة وهي جوهر المجتمع الديمقراطي. ولكونها فلسفةً ذات طابع شمولي، ونظرةً تربويةً واسعةً، وتحمل مسؤولية التربية على الفرد والأسرة والمؤسّسات المجتمعية كافّةً، كما أنّها تجعل من عملية التعلّم عملية مستمرّة، ودائمة ديمومة الحياة، فهي لا تنتهي بانتهاء مراحل الدراسة والحصول على الشهادات، كما أنّها ركّزت على ضرورة إتاحة التعلّم للجميع بعيدًا عن الجنس، أو العرق، أو العمر. كما كان لها تلك الإضافة الأكثر تأثيرًا في مجال تعليم الكبار والتعليم المستمرّ من خلال تركيزها على المتعلّم واعتباره محور العملية التعليمية، ممّا يعني أنّ حاجاته ورغباته وخبراته محطّ اهتمام واعتبار خاصّ. [انظر: السنيدي، تعليم الكبار والتعليم المستمرّ.. بين الفلسفة التقدّمية وفلسفة التربية الإسلامية، ص 489]

### رابعا: المدرسة الوجودية (Existentialism)

تنطلق الوجودية من وجود الإنسان أوّلًا، فوجود الإنسان يسبق ماهيته على حدّ قول سارتر (Jean_Paul Sartre)، فالإنسان غير قابل للتعريف لأنّه في البداية لا شيء وهو متعيّن، وأنّه سيكون على نحو ما يصنع من نفسه؛ فالوجودية مدرسة فلسفية "تركّز على أهمّية الفرد وليس على المعايير الخارجية"، ويعتقد الوجوديون أنّ واقعنا لا يتكوّن من أكثر من تجاربنا الحياتية، وبالتالي فإنّ واقعنا النهائي يكمن داخل كلّ واحد منّا كأفراد. على هذا النحو، ليس للعالم المادّي معنى حقيقي خارج تجربتنا الإنسانية، ولا توجد حقيقة موضوعية وموثوقة حول الميتافيزيقا ونظرية المعرفة والأخلاق. ويعدّ الفيلسوف الدنماركي سورين كيركجارد (Søren Kierkegaard) مؤسّس الوجودية. ولقد تطوّرت الوجودية مع جان بول سارتر وألبرت كامو (Albert Camus). [انظر: طرابيه، مدخل إلى الفلسفة الوجودية، ص 54]

وفي رأي الوجودية أنّه من العبث أن نتصوّر للحياة غايةً معيّنةً أو خطّةً مرسومةً، وكلّ ما يحدث في حياة الإنسان (عشوائي) لا يمكن التنبّؤ به؛ لذلك فالحياة لامعقولة (عبث). واللامعقول أو (Absurd) فكرة وجودية تعني (لامنطقي). وفضلًا عن ذلك أنّ (جوهر) اللامعقول عند الوجودية هو أنّ البشر محكوم عليهم بالموت. فالوجودية على خلاف كامل مع التراث الفلسفي الذي يقرّر بالعقل أساسًا له، منذ بارمنيدس (Parmenides of Elea) إلى هيجل (Georg Hegel) الذي مجّد العقل. [انظر: نبيل، اللامعقول في الفلسفة الوجودية، ص 355]

**أ_ نيتشه (Friedrich Nietzsche) (1844 _ 1900 م)**

شدّد فريدريش نيتشه على أهمّية شخصية كلّ شخص، وقدّم عمله استراتيجيةً لتحرير الناس من اضطهاد الشعور بالنقص داخل أنفسهم، وتعليمًا لكيفية عدم الحكم على ما هو عليه المرء فيما يتعلّق بما يجب أن يكون عليه. [انظر: بلكبير، نيتشه، ص 104]

**ب_ الانعكاسات التربوية للوجودية**

يحتلّ الموضوع المرتبة الثانية بعد مساعدة الطلّاب على فهم هويتهم وتقدير أنفسهم بوصفهم أفرادًا داخل الفصل الدراسي الوجودي، ويتمثّل دور المعلّم في مساعدة الطلّاب على قبول المسؤولية الفردية عن أفكارهم ومشاعرهم وأفعالهم الشخصية. للقيام بذلك، يكون المعلّم مسؤولًا عن خلق بيئة يمكن للطالب فيها اختيار طريقة التعلّم المفضّلة لديه بحرّية من خلال منح الطلّاب الحرّية في اختيار الموضوع. علاوةً على ذلك، فإنّ الإجابات تأتي من داخل الفرد في الفصل الدراسي الوجودي، وليس من المعلّم؛ لهذا السبب يعارض الوجوديون بشدّة التقييمات الموحّدة التي تقيس تعلّم الطلّاب. وبدلًا من ذلك، يريدون أن تركّز التجربة التعليمية للطالب على خلق فرص للتوجيه الذاتي وتحقيق الذات للشخص بأكمله، وليس للعقل فقط. وبالنسبة للوجوديين يُنظَّم المنهج لتزويد الطلّاب بالخبرات التي من شأنها أن تساعدهم في إطلاق العنان لإبداعهم والتعبير عن الذات من خلال التركيز على تدريس العلوم الإنسانية. على سبيل المثال، بدلًا من التركيز على الأحداث التاريخية، يركّز الوجوديون على تصرّفات الأفراد التاريخيين؛ إذ يقدّم كلٌّ منهم نماذج محتملةً لسلوك الطلّاب. قد يُقلَّل التركيز على الرياضيات والعلوم لأنّ موضوعاتهما ستُعدّ "باردةً" و"جافّةً" و"موضوعيةً"، وبالتالي أقلّ فائدةً للوعي الذاتي. في تدريس الفنّ، تشجّع الوجودية الإبداع الفردي والخيال أكثر من نسخ وتقليد النماذج الراسخة. تركّز الأساليب الوجودية على الفرد. ويتمّ التعلّم وفق وتيرة ذاتية، ويكون موجّهًا ذاتيًّا، ويتضمّن قدرًا كبيرًا من الاتّصال الفردي مع المعلّم، الذي يتواصل مع كلّ طالب بشكل منفتح وصادق. على الرغم من ظهور عناصر الوجودية أحيانًا في المدارس العامّة، فقد وجدت هذه الفلسفة قبولًا أوسع في المدارس الخاصّة، وفي المدارس العامّة البديلة التي أُسِّست في أواخر الستّينيات وأوائل السبعينيات.

ولـم يقـف تطـوّر فلسـفات التربيـة عنـد الفلسـفات التقليديـة (المثاليـة، والواقعيـة، والطبيعيـة والبراجماتيـة وغيرهـا) والـتي لـم تـفِ بمتطلّبـات بنـاء المجتمعـات الحديثـة السـاعية للتطـوّر والنمـوّ، كمـا لـم تواكـب هـذه الفلسـفات تطـوّرات العـصر، ومتطلّبـات تربيـة الإنسـان المعـاصر؛ ولذلـك ظهـرت مجموعـة مـن الفلسـفات الإنسـانية المعـاصرة والجديـدة، لتقـدّم الجديـد في الفلسـفة، والفكـر الإنسـاني، والفلسـفي وتطبيقـات التربويـة في الحيـاة. [انظـر: صموئيـل، دراسـة تحليليـة للجوانـب التربويـة لبعـض المـدارس الفلسـفية المعـاصرة، مجلّـة كليـة التربيـة، جامعـة بنـي سـويف، ص 307]

ومـع النقـد الموجّـه إلى الفلسـفات التربويـة، كمـا جـاء في دراسـة (سـامي محمـد نصـار، 2008)، ودراسـة (يزيـد عيـسى السـورطي، 2009) ودراسـة (عمـاد صموئيـل وهبـة، 2014)، وتوضيـح هاتـين الدراسـتين وغيرهمـا الحاجـة إلى تجـاوز الفلسـفات والمـدارس الفلسـفية التقليديـة، الـتي لا تسـاير التطـوّرات المعـاصرة؛ ظهـرت الحاجـة إلى تبـنّي أفـكار فلسـفية جديـدة؛ ومـن هنـا ظهـرت مـدارس واتّجاهـات فلسـفية وتربويـة جديـدة، وفي مقدّمتهـا الفلسـفة التحليليـة المعـاصرة، والفلسـفة البنيويـة المعـاصرة، وصـار لهاتـين الفلسـفتين عـشرات الـروّاد والفلاسـفة، وأصحـاب الفكـر الفلسـفي المعـاصر، وانتـشرت أفكارهمـا وطبّقـت في كثـير مـن دول العالـم ومجتمعاتـه المعـاصرة.

وتعـدّ كلٌّ مـن الفلسـفتين التحليليـة المعـاصرة، والبنيويـة المعـاصرة من بـين المدارس الفلسـفية الـتي ظهـرت في العقـود القليلـة الماضيـة، والـتي ارتبطـت بالتربيـة، وبنيتهـا التربويـة مـن معلّمين، ومناهـج دراسـية، وطـرق تدريـس، وتقويـم، وغيرها.

### خامسًا: الفلسفة التحليلية المعاصرة

تعـدّ واحـدةً مـن أكـثر الفلسـفات الإنسـانية الـتي انتـشرت مبادئهـا وأفكارهـا في النصـف الثـاني مـن القـرن العشريـن، وارتبطـت بفلاسـفة كبـار مثـل جـورج إدوارد مـور (G. E. Moore)، وبرترانـد راسـل (Bertrand Russell) ، ولودفيـغ فيتغنشـتاين (L. Weteginstein) وغيرهـم مـن الفلاسـفة. وتقـدّم الفلسـفة التحليليـة المعـاصرة نظريـةً نقديـةً تحليليـةً شـاملةً للواقـع التربـوي في علاقاتـه بالواقـع الاجتمـاعي العـامّ وفي تحرّكـه نحـو المسـتقبل؛ مـن أجـل توضيـح السـبل الـتي ينبـغي عليـه أن يسـير فيهـا والمبـادئ الـتي يجـب أن يتبنّاهـا، وتحمـل في طيّاتهـا الاسـتشراف المنهـجي للمسـتقبل التربـوي في علاقتـه بمسـتقبل المجتمـع، ويشـترك أغلـب الفلاسـفة التحليليـين في تأكيدهـم أنّ غمـوض المشـكلات الفلسـفية التقليديـة ترتّـب عـن سـوء فهمنـا للّغـة ولمنطقهـا

الداخلي، كما بين راسل في نظرية "الأوصاف" مثلًا التي تكمن أهمّيتها في كونها تعبّر عن لغة فلسفية جديدة، ميزتها الدقّة والوضوح في التعبير عن القضايا وصياغة النتائج. [انظر: محمد بن سباع، الفلسفة التحليلية المعاصرة من اللغة الصورية إلى اللغة العادية، ص 47]

### سادسًا: الفلسفة البنيوية المعاصرة

ظهرت هذه الحركة الفلسفية في الستّينيات من القرن العشرين، وانتشرت في فرنسا وألمانيا وإنجلترا، وتبنّاها فلاسفة ومفكّرون مثل ميشيل فوكو (Michel Foucault) ولويس ألتوسير (Louis Altusser) ونعوم تشومسكي (Naom Chomsky) وبيير بورديو (Pierre Bouurdieu)، ويتّفق الباحثون على أنّ أساس البنيوية هي اللغة، وإن تباينت تصوّراتهم، وتتمثّل حيوية هذه الفلسفة في دخولها إلى نسق جلّ العلوم، وتنوّع المناقشات حولها، وإثارتها لرؤًى فلسفية مغايرة لها كان منها: الفلسفة الأسلوبية، والفلسفة التفكيكية. وقد طبّقت أفكار هذه الفلسفة في كلّ ميادين المعرفة الإنسانية مثل اللغة وعلم الإنسان وعلم النفس وعلم الاجتماع والثقافة والأدب والفنّ والسياسة والتربية، وغيرها من المجالات الأخرى، وتناولت قضايا الطبيعة الإنسانية والوجود والمعرفة والقيم والأخلاق. [انظر: محجوب، مفهوم البنيوية، ص 27]

وتناولت الفلسفة البنيوية المعاصرة التطوّرات والتغيّرات التي حدثت في الحقل التربوي، وعملت على تحسين مستوى التعليم بعناصره المختلفة من معلّم ومتعلّم ومناهج دراسية وطرائق تعليم وأساليب تقويم. كما ركّزت هذه الفلسفة على إعادة بناء العملية التربوية والتعليمية والعاملين بها، وذلك من خلال معانٍ جديدة تضاف داخل سياق معرفتهم وخبراتهم السابقة، وبيئة التعلم، كما نظرت إلى التعليم على أنّه عملية نشطة ومستمرّة، والنظر إلى المدرسة بشكل أكثر تطوّرًا، وطرح أساليب ووسائل جديدة لتربية الإنسان وتعليمه، وتكمن أهمّية الفلسفة البنيوية أنّها تحاول تقديم وعي جديد للمجتمع، وتقديم طريقة جديدة في التفسير، وطرح المشكلات الاجتماعية والتربوية، وكيفية علاجها.

## المبحث الثالث:
## واقع التربية العربية المعاصرة والحاجة إلى رؤية فلسفية

تتميّز الأوضاع السائدة في عالم اليوم بعدد من المفارقات، ففي حين أسفر تسارع العولمة الاقتصادية عن خفض نسبة الفقر عالميًّا، لكنّه في المقابل أنتج أنماطًا من الإنتاج تنخفض

فيها أعداد العمّال المستخدمة، ممّا يزيد نسب البطالة بين الشباب، وساعد على تعميق أشكال اللامساواة بين بلدان العالم، وداخل كلّ بلد. وتُسهم الأنظمة التعليمية في ترسيخ هذه الفوارق؛ إذ تُغفَل احتياجات الطلّاب التعليمية في المناطق المحرومة والبلدان الفقيرة. وها هي أنماط النموّ الاقتصادي الراهنة المقترنة بالنموّ الديموغرافي، والتوسّع العمراني تستنزف الموارد الطبيعية غير المتجدّدة وتلوّث البيئة، مسبّبةً أضرارًا بيئيةً ومناخيةً فادحةً، إضافةً إلى الانتشار الهائل في التعصّب الثقافي والديني، والتعبئة السياسية على أساس هوية الانتماء، وتصاعد الإرهاب، وتفشّي الحروب والنزاعات الداخلية وحتّى العنف داخل الأسرة والمدرسة.

[انظر: منظّمة الأمم المتّحدة للتربية والعلوم والثقافة (اليونسكو)، إعادة التفكير في التربية والتعليم، ص 16]

وبدخول العالم في عصرنا هذا مرحلة الثورة الصناعية الرابعة بدأنا نشهد ظهور ابتكارات حديثة قلّلت من دور الإنسان في صالح الآلة من خلال ما يُعرف حالياً بالذكاء الاصطناعي الأمر الذي تسبّب في حدوث متغيّرات فرضت على حكومات العالم عملية تطوير مناهج عملها لمواكبة مجريات المستقبل.

وينطوي ما يحصل من التغيّرات على آثار تخصّ التربية والتعليم، ويُؤذن بظهور سياق عالمي جديد للتعليم، ولا تستلزم هذه التغيّرات ممارساتٍ جديدةً فحسب، بل تقتضي أيضًا منظوراتٍ جديدةً يُنطلق منها لفهم طبيعة التعلّم ودور المعرفة والتربية والتعليم في التنمية البشرية. ويتطلّب السياق الجديد من التحوّل الاجتماعي أن ننظر من جديد في مقصد التربية والتعليم وفي تنظيم التعلّم.

ولا يخفي الفيلسوف الفرنسي إدغار موران (Edgar Morin) امتعاضه من طرائق التربية المعاصرة التي فاقمت أزمات الإنسان بمناهجها، والتي لم تستطع أن تقدّم خطابًا عقلانيًّا ينتصر للإنسان أينما كان؛ فسقطت بذلك في امتحانها الأخلاقي. وفي هذا السياق، يقدّم مقترحاته وبدائله المعرفية لإصلاح التعليم الذي يجب أن تتواصل فيه العلوم، لا أن تتباعد. ويقترح لتنفيذ مشروعه، من أجل أخلاق للجنس البشري أو أخلاق كونية، خريطة طريق تتضمّن المبادئ الأساسية التي لا يمكن أن تستغني عنها أيّ منظومة تربوية مستقبلية، مؤكّدًا ضرورة مراعاة خصوصيات المجتمعات وثقافاتها وقواعدها الأخلاقية للحفاظ على إنسانيتنا على هذا الكوكب المشترك (الأرض). [انظر: زتيلي، التربية بوصفها مؤسّسة لأخلاق كونية، ص 61]

فالإنسان العربي المعاصر يستخدم التقنية اليوم بمختلف مظاهرها وتجلّياتها، ومع ذلك يعيش حالةً عقليةً وثقافيةً متناهيةً في مدى تراجعها وتخلّفها. وعلى خلاف ما هو متوقّع من استحضار هذه التقنية، زادت حالة البؤس العقلي وجاءت لتكرّس مظاهر حياة عقلية اغترابية بالغة العمق والشمول. [انظر: وطفة، الجمود والتجديد في العقلية العربية.. مكاشفات نقدية، ص 13]

وانطلاقًا من مواجهة جميع التحدّيات الراهنة والمستقبلية التي تفرضها ثورة العولمة، ينبغي ألّا يبقى العرب والمسلمون خارج العصر وخارج التاريخ، بل لا بدّ من الإعداد لمواجهة هذه التحدّيات في مطلع القرن الواحد والعشرين، ومن أجل حماية الحضارة العربية الإسلامية وضمان انفتاحها على الحضارات العالمية؛ لذلك فإنّ الدور الكبير الذي يمكن أن تقوم به التربية بالتعاون مع سائر النشاطات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية وغيرها؛ لكونها الركيزة الأساسية في إعداد الناشئة والأجيال للمستقبل، ولكون الهدف الأساس لها يجب أن يكون إيجاد عالم قادر على أن يستجيب لحاجات الإنسان حاضرًا ومستقبلًا؛ إذ إنّ التربية تهدف إلى تيسير الحصول على المعرفة، والمعرفة هي أداة لتحرير الإنسان من الجهل وجعله معتمدًا على نفسه قادرًا على تكوين أحكامه، واختيار ما يناسبه من الوظائف، بالإضافة إلى ما تسهم به التربية من التغيير وخلق روح القدرة على التغيير، وما لذلك من نتائج تؤدّي إلى توفير بيئة اجتماعية وثقافية صحّية تضمن صون حقوق الإنسان في العيش بحرّية وأمن واستقرار. [صلاح الدين، آفاق إبداعية في التربية العربية.. نزعة الأنسنة لأنسنة التربية وتربية الإنسان، مجلّة المعرفة التربوية، العدد 1، ص 214]

وتأسيسًا على ذلك يتوجّب على التربية أن تركّز على تربية شخصية الفرد من جميع جوانبها، سواء العقلي أو الخلقي أو الاجتماعي أو النفسي أو الجسدي، ومن أبرز تلك الجوانب الجانب الإنساني الروحي، الذي أغفلته الكثير من الفلسفات التربوية الغربية الحديثة التي ركّزت على المادّة، والعلم، والتقنية وتطبيقاتها.

ويجب أن تكون التربية عاملًا لتحرير الإنسان خارج تناقضاته الجوهرية، وتحريره من حالة الانفصال بين الموضوع والذات، وبين الإنسان والعالم؛ وأن تسعى التربية لتحقيق الوحدة، وبناء إنسان جديد في داخل كلّ فرد، وإلى تأسيس علاقات إنسانية جديدة ذات طابع كوني مع العالم؛ من أجل الإعداد لمستقبل أفضل من خلال النظر إلى الطالب كإنسان، وليس كآلة تتلقّى المثيرات لتصدر الاستجابات، وتحويل المدارس إلى بيئة إنسانية

نقيّـة تتبـنّى قيمًـا وأخلاقًـا ومبـادئ لتغيـير الواقـع وجعلـه أكـثر إنسـانيةً. [خالـد صلاح حنفـي محمـود، الأنسـنة والتربيـة.. دراسـة تحليلـة نقديـة، مجلّـة الدليـل، ص 99]

إنّ أبـرز مظاهـر أزمـة التربيـة العربيـة "غيـاب الفلسـفة التربويـة الواضحـة الـتي يقـع على عاتقهـا تحليـل العمـل التربـوي ونقـده وتنسـيقه وتوجيهـه مـن جوانبـه كافّـة؛ إذ أدّى عـدم وضـوح هـذه الفلسـفة في معظـم البـلدان العربيـة إلى انخفـاض كفـاءة الأنظمـة التعليميـة العربيـة. [انظر: جيدوري، لماذا فشلت التربية في بناء الإنسان العربي؟، ص 1]

وتعـاني غالبيـة الأنظمـة التعليميـة العربيـة اليـوم مـن حالـة مـن الـتردّي والتقهقـر، فأوضـاع التعليـم اليـوم شـديدة التشـابه مـع أوضـاع التعليـم والتربيـة في العصـور الوسـطى في أوروبـا، وهنـاك عوامـل مشـتركة بـين المرحلتـين تتمثّـل في شـكلية التعليـم ونصّيتـه وغيـاب البعـد الإنسـاني في مختلـف المظاهـر التربويـة في التربيـة الأسريـة كمـا هـو الحـال في التربيـة المؤسّسـاتية. فالأجيـال العربيـة تعيـش أكـثر حـالات الاغـتراب التربـوي الـتي تتمثّـل في إسـقاط مطالـب الـروح والجوهـر الإنسـاني، فـلا هي تمسّـكت بتراثهـا العـربي والإسـلامي، ولا اسـتطاعت في الوقـت نفسـه تجسـير الفجـوة الحضاريـة بينهـا وبـين بـلدان العالـم المتقـدّم.

فـلا بـدّ مـن العـودة إلى الأسـس الـتي وضعهـا الإسـلام لبنـاء مجتمـع قـادر على مواجهـة التحدّيـات المعـاصرة بقـراءة جديـدة لمنظومتنـا التربويـة، تتـواءم مـع الحداثـة الـتي نعيشـها والتأثّـرات الغربيـة على الشـباب المسـلم؛ فـلا يمكـن إنـكار هـذا التأثّـر ووضوحـه في السـلوكيات المجتمعيـة بيننـا ومـدى تأثيرهـا على الجيـل الجديـد، بـل على الأجيـال القادمـة. [تحسـين، فلسـفة التربيـة عنـد أئمّـة مدرسـة أهـل البيـت عليهم السلام، ص 417]

ومـن هنـا تـبرز الحاجـة إلى تبـنّي فلسـفة تربويـة، تؤسّـس للـرؤى والأهـداف، وترسـم المسـار المطلـوب للقائمـين على السياسـات التعليميـة وصانـعي القـرار، ويتحـدّد على أساسـها الآليـات والوسـائل المطلوبـة، كمـا تصـاغ وفقًـا لهـا البنيـة التربويـة لأيّ نظـام تربـوي مـن أهـداف ومناهـج ومتعلّمـين وطلبـة ومـدارس، وتتشـكّل الأدوار، ولا بـدّ أن تشـتقّ تلـك الفلسـفة مـن ثقافـة المجتمـع الإسـلامية والعربيـة، وأن تـراعي في الوقـت نفسـه متطلّبـات العـصر وتحدّياتـه، وتتمـاشى مـع الاتّجاهـات والنظريـات التربويـة المعـاصرة.

إنّ الإعـداد للمسـتقبل يتـمّ بطريقـة أفضـل إذا مـا خطّطنـا التخطيـط السـليم لتعليـم إنسـاني هـادف الآن وليـس غـدًا. إنّ تطويـر العقـل شـكل مـن أشـكال الإنجـاز الثقـافي الذي تلعب المدرسـة

وبرامجها دورًا مهمًّا فيه بالتعاون مع المجتمع. وفي الوقت نفسه لا نغفل عن تعاليم الشريعة الإسلامية وقيمها؛ لأنّها منهاج حياة، وإذا آمنّا وقمنا بإدخال هذه المقترحات والأهداف سيكون قد تحقّق جزء كبير من الإصلاح الحقيقي والأصيل، وهنا يأتي دور الفلسفة المنشود، في تحديد الرؤى والأهداف، وتحديد دور كلٍّ من المعلّم، والمتعلّم، والمناهج، وبرامج الدراسة، وبيئة المدرسة ككلٍّ؛ الأمر الذي يتطلّب أيضًا انتقالًا من الطور النظري إلى المجال العملي لإتاحة الفرصة والمجال ليقوم التلاميذ بتشكيل شخصياتهم المستقلّة التي بدونها لن يكون هناك تقدّم حقيقي أو تنمية مستدامة لا الآن ولا في الغد.

**الخاتمة**

أوّلًا: يكتسي الحديث عن الفلسفة، وأهمّيتها بالنسبة للإنسان أهمّية بالغة في العصر الرقمي، الذي يشهد ثورةً معلوماتيةً لم يسبق لها مثيل، تزيد معه أهمّية الفلسفة؛ لما لها من قدرة على مواكبة الأحداث والتحوّلات الإنسانية الكبرى على مرّ العصور، وهي قادرة على مواكبة التطوّر العلمي والتقني الهائل، وما يطرحه من مشكلات وتحدّيات جديدة. وبرؤية تحليلية متأنّية ننتهي إلى القول بأنّ الإنسان، ومهما أحرز من تقدّم وتطوّر علمي وتقني، فإنّه يظلّ كائنًا ضعيفًا وضيّق الأفق أمام الاتّساع الرهيب واللامحدود للحقيقة؛ ولذلك فإنّه سيبقى وباستمرار بحاجة إلى الفلسفة؛ لأنّها تستطيع أن تمنحه فرصة العيش المطمئنّ في العصر الرقمي.

ثانيًا: لا شكّ في أنّ التربية بحاجة ماسّة إلى الفلسفة لطرح الرؤى، وبناء الأهداف، وتحديد دور كلّ مكوّن من مكوّنات العملية التربوية، والتعمّق في مواجهة المشكلات التعليمية، وطرح حلول معمّقة ومتعدّدة الزوايا، والمقاربات.

ثالثًا: اليوم نحن أحوج ما نكون إلى إيجاد رؤية فلسفية للتربية العربية، تشمل بنية التعليم في مراحله كافّةً، وعلى كلّ مستويات منظومة التعليم؛ لأنّ استثمار الإنسان هو الأساس، وتسعى إلى تأسيس تعليم يحافظ على هذا الإنسان ـ الذي هو أثمن ما نملك ـ ويعلّمه إنسانيته؛ لكي يحافظ على إنسانية الآخر، ويكرّس فيه الشعور بالكرامة؛ لكي يحافظ على كرامة الآخر، وتعلّمه كيف يدافع عن حقّه ويحافظ على حقوق الآخرين. إنّنا بحاجة إلى صناعة ثقافة تعليمية مغايرة للثقافة الحالية، ثقافة تستطيع أن تربّي الإنسان من إنسان لغيره إلى إنسان لنفسه ولغيره، نربّيه على الحرّية وليس الخوف منها، وعلى المسؤولية وليس الهروب منها. علينا أن نزرع الثقة في طلبتنا لكي يكونوا عظامًا، ولا يمكن أن تتحرّك هذه الثقافة المضادّة إلّا حين يكون النقد أحد أدواتها؛ لأنّ ذلك يساعد على الفهم الحقيقي، ويساعد على تحقيق الانطلاقة، إن لم نقف ونفكّر في الممارسات الحالية، فسيظلّ الإنسان مسلوبًا من نفسه ومسلوبًا من الآخرين، والمجتمعات التي يسلب منها الإنسان سلب منها كلّ شيء.

رابعًا: هناك حاجة إلى إيجاد فلسفة للتربية العربية تعكس خصوصية السياق الثقافي للمجتمعات العربية، وطبيعة الثقافة العربية والإسلامية، وأن تعمل على غرس القيم الإسلامية في نفوس الأطفال والناشئة من المراحل الأولى، والتركيز على تنمية شخصية الطالب من جميع جوانبها دون التركيز على الجانب العقلي أو الجسدي على حساب الجانب الروحي والديني والأخلاقي.

**قائمة المصادر**

الخطـاط، خـالد، سـؤال المنهـج.. حـوار متجـدّد بـين العلـم والفلسـفة.. الفـترة الحديثـة نموذجًـا، مجلّـة نقـد وتنويـر، العـدد 15، 2023 م.

الخويـلدي، زهـير، الأسـس الفلسـفية للتربيـة والتعليـم، الحـوار المتمـدّن، العـدد 7735، 2023م.

السـنيدي، أحمـد بـن عبـد العزيـز بـن فهـد، تعليـم الكبـار والتعليـم المسـتمرّ.. بـين الفلسـفة التقدّميـة وفلسـفة التربيـة الإسـلامية.. دراسـات عربيـة في التربيـة وعلـم النفـس، رابطـة التربويين العـرب، العـدد 148، 2023 م.

السـورطي، يزيـد عيـسى، السـلطوية في التربيـة العربيـة، سلسـلة عالـم المعرفـة، العـدد 362، المجلـس الوطـني للثقافـة والعلـوم والفنـون، الكويـت، 2009 م.

العسـكري، كفـاح يحـيى، فلسـفات تربويـة معـاصرة.. أصولهـا ـ مدارسـها ـ آراؤهـا، دار أمجـد للطباعـة والنـشر، عمـان، 2017 م.

القثـامي، سـلطان بـن رجيـان، الأسـس النظريـة والتطبيقـات التربويـة للفلسـفة البراجماتيـة.. دراسـة تحليليـة، مجلـة العلـوم التربويـة والنفسـية، المركـز القـومي للبحـوث، غـزة، المجـلّد 9، 2025 م.

المجيـدل، عبـد الله؛ جيـدوري، صابـر؛ محمـود عـلي محمـد، فلسـفة التربيـة، منشـورات جامعـة دمشـق، الطبعـة الأولى، 1435 هـ.

بلكبير، عبد الصمد، نيتشه، مجلّة الملتقى، العدد 53، 2021 م.

بـن سـباع، محمـد، الفلسـفة التحليليـة المعـاصرة مـن اللغـة الصوريـة إلى اللغـة العاديـة، مجلّـة منتـدى الأسـتاذ، الجزائـر، العـدد 18، 2016 م.

بنشريـف، مـولاي إدريـس؛ بلماضيـة، رشـيد، الأشـكلة في الفلسـفة اليونانيـة بـين النموذجـين السـقراطي والأفلاطـوني، مؤسّسـة مؤمنـون بـلا حـدود للبحـوث والدراسـات، 2024/5/1 م.

توفيـق، صـلاح الديـن، آفـاق إبداعيـة في التربيـة العربيـة.. نزعـة الأنسـنة لأنسـنة التربيـة وتربيـة الإنسـان، مجلـة المعرفـة التربويـة، العـدد 1، 2013 م.

جيدوري، صابر، لماذا فشلت التربية في بناء الانسان العربي؟، مركز نقد وتنوير، 2022/8/17 م.

حملاوي، مهتور، السؤال الغاية منه عند سقراط من خلال منهجه، مجلّة التواصل، جامعة عنابة، الجزائر، المجلد 29، العدد 2، 2023 م.

خالد صلاح حنفي، الفلسفة في عصر ما بعد الحداثة، مجلّة العربي، العدد 770، 2021 م.

زتيلي، خديجة، التربية بوصفها مؤسّسةً لأخلاق كونية، دورية تبين، قطر، 2024 م.

زياد، محمود موسى محمود، الفلسفة وتحدّيات العصر الرقمي، مجلّة التطوير العلمي للدراسات والبحوث، العدد 17، 2024 م.

نبيل رشاد سعيد، اللامعقول في الفلسفة الوجودية، مجلّة الأستاذ للعلوم الإنسانية والاجتماعية، كلّية التربية / ابن رشد، جامعة بغداد، العدد 220، 2017 م.

صموئيل، عماد، دراسة تحليلية للجوانب التربوية لبعض المدارس الفلسفية المعاصرة، مجلّة كلية التربية، جامعة بني سويف، المجلّد 11، العدد 68.

طرابيه، أسعد، مدخل إلى الفلسفة الوجودية، مجلّة المعرفة، العدد 648، 2017 م.

البار، عبد الحفيظ، فلسفة التربية.. مفهومها وواقعها في البلاد العربية، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الشهيد حمه لخضر ـ الوادي، العدد 32، 2017 م.

عبد المجيد، نهال ربيع عبد المعطي، مثالية أفلاطون.. بين الجمهورية الجديدة والواقع المعيش، مجلّة الجمعية الفلسفية المصرية، المجلد 31، العدد 31، 2022 م.

محجوب، محمد حسين سليمان، مفهوم البنيوية، مجلة جامعة البحر المتوسّط الدولية، العدد 12، 2020 م.

محمود، خالد صلاح حنفي، الأنسنة والتربية.. دراسة تحليلية نقدية، مجلة الدليل، العدد 17، 2022 م.

محي الدين، تحسين رسول محمدرضا، فلسفة التربية عند أئمّة مدرسة أهل البيت عليهم السلام.. الإمام عليّ بن الحسين السجّاد أنموذجًا، حولية المنتدى للدراسات الإنسانية، المنتدى الوطني لأبحاث الفكر والثقافة، العدد 58، 2024 م.

المنـاع، مصطـفى فـواز صديـق، الأخـلاق عنـد لـوك، أوراق فلسـفية، كـرسيّ اليونسـكو للفلسـفة / فـرع جامعـة الزقازيـق، العـدد 100، 2023 م.

منظّمـة الأمـم المتّحـدة للتربيـة والعلـوم والثقافـة (اليونسـكو)، إعادة التفكـير في التربيـة والتعليـم.. نحـو صالـح مشـترك عالـمي، باريـس، 2015 م.

سـامي محمـد نصـار، قضايـا تربويـة معـاصرة في عـصر العولمـة ومـا بعـد الحداثـة، سلسـلة آفـاق تربويـة متجـدّدة، القاهـرة، الدار المصريـة اللبنانية للنـشر، 2008 م.

هـلال، عصـام الديـن، الفلسـفة الواقعيـة والتربيـة، مجلّـة كلّيـة التربيـة، جامعـة كفـر الشـيخ، المجـلّد 4، العـدد 97، 2020 م.

وطفـة، على أسـعد، الجمـود والتجديـد في العقليـة العربيـة.. مكاشـفات نقديـة، الهيئـة السـورية العامّـة للكتـاب، 2007 م.

Adler, Mortimer J. How to Think About the Great Ideas: From the Great Books of Western Civilization. Chicago, Ill.: Open Court. 2000, ISBN:978 −0 −8126 −9412 −3.

Jay L. Garfield and William Edelglass. The Oxford Handbook of World Philosophy, 2014: ISBN: 9780199351954.