

## فلسفة التربية عند وايتهيد

الكلمات المفتاحية: التربية - الذهن - الفلسفة.

أ.م.د. سالي محسن لطيف

ختام غازي عطية زبار

قسم الفلسفة - كلية الآداب  
الجامعة المستنصرية

### Whitehead Education Philosophy

Key Words: philosophy- education-Mind

Asst. Prof. Dr. Sally Mohsen Latef

Khitam Gaze Atea

## الملخص

(فلسفة التربية لدى وايتهيد) يعتبر هذا البحث محاولة لبيان أهمية فلسفة التربية وبيان اهم التعاريف اللغوية والاصطلاحية لفلسفة التربية. حيث يبين لنا وايتهيد (1861-1947) اهم جوانب فلسفة التربية التي عبرت عن فلسفة التربية من الناحية الفردية. وبينها في كتابه (اهداف التربية) ونجد ان أثر هذا المؤلف لازال يمس صميم حياتنا الى الان. اما السبب الذي دفعني الى دراسة هذا البحث هو الميول الشخصي للجانب التربوي الممزوج بالصيغة الفلسفية ولان هذا الموضوع هو من صميم حياتنا اليومية لذلك أنني وجدت المتعة العلمية والعملية في انجاز هذا البحث ولعلني قد أصبت بما قدمت اما الصعوبات التي واجهتني هي قلة المصادر المترجمة للفيلسوف وايتهيد بالجانب التربوي خصوصا. قمت بتقسيم بحثي الى ثلاثة مطالب حيث تم تناول المطلب الأول بعنوان تعريف فلسفة التربية لغة واصطلاحا وعلاقة الفلسفة بالتربية حيث تمت دراسة اهم الجوانب التي تربط بين التربية والفلسفة اما والمطلب الثاني بعنوان السيرة الذاتية والتطور الفكري للفيلسوف فبينت فيه مسيرة حياة الفيلسوف الفكرية لما لها من ارتباط وثيق في فلسفته التربوية. اما المطلب الثالث الذي يحمل عنوان (فلسفة التربية عند وايتهيد) فقد تم التعرف على نظرة وايتهيد في التربية من مرحلة الطفولة الى مرحلة الجامعة وحتى الكهولة.

## Summary

(Whitehead's Philosophy of Education) This research is an attempt to demonstrate the importance of the philosophy of education and to explain the most important linguistic and normative definitions of the philosophy of education. Whitehead (1861-1947) shows us the most important aspects of the philosophy of education which expressed the philosophy of education on an individual basis. Education) and we find that the impact of these authors still touches the heart of our lives so far. The reason that led me to study this research is the personal orientation of the educational side mixed with the philosophical form and because this subject is the core of our daily lives so I found the scientific and practical pleasure in accomplishing this research and I may have been affected by what I submitted The difficulties that faced me are the lack of sources translated to the philosopher Whitehead in particular the educational aspect. I divided my research into three demands, where the first demand was addressed to the definition of the philosophy of education for a time and terminology and the relationship of philosophy to education, where the most important aspects that link between education and philosophy were studied. And the intellectual development of the philosopher, in which he demonstrated the intellectual life of the philosopher because of its close association with his educational philosophy. The third requirement, entitled "The philosophy of education at Whitehead," where Whitehead's view of education from childhood to university and even to the old age was identified.

## فلسفة التربية عند وايتهد

ختام غازي عطية زبار

أ.م.د. سالي محسن لطيف

قسم الفلسفة - كلية الآداب  
الجامعة المستنصرية

### مقدمة

كلنا نعلم ان للتربية مهمة أساسية في حياة جنس البشر وما يزال لها تأثير واضح على الانسان لكن السؤال المطروح هنا هل وجهات النظر والطرق المستخدمة في التربية كلها صحيحة؟ وهل هي واحدة لدى الجميع؟ وهل تحمل الصفات نفسها؟ وهل تعبر عن التربية بمفهومها المطلوب؟ بالرغم من تشعب وجهات النظر وكثرتها وتعددتها الا انها في النهاية تبحث عن غاية محددة صفة إنسانية لا يكاد يخلو منها أي اتجاه او أي مذهب كان لكن ما نروم توضيحه هو التربية من الناحية الفلسفية لأننا كما نعلم أن مهمة الفلسفة الأساسية هي ارتباط التربية بالذات الإنسانية. ان دراستي لهذا البحث هو انني التمس أهمية التربية في الواقع الذي نعيش فيه، حيث ترتبط التربية بالمغزى الأخلاقي الذي طالما كانت الفلسفة هي بالدرجة الأولى تضع يدها على المحاولة لإثبات الوجود الإنساني واثبات الحقيقة الإنسانية برؤية فلسفية. فلقد تم اختياري الفيلسوف (وايتهد) من خلال اطلاعي على كتب ودراسات فلسفة التربية فوجدت ان الضوء التربوي لهذا الفيلسوف قد غاب في الكثير من الدراسات الموجودة عنه لان الطابع العام لهذا الفيلسوف طابع رياضي لكن لا يغيب عن اذهاننا ان فيلسوفنا يحمل جوانب أساسية في فلسفة التربية وخصوصا من الناحية الفردية التي لطالما تجرد الانسان عن المجتمع ويكون حضور الجانب الاجتماعي فيها عن طريق الفرد، لذلك سعى (وايتهد) الى بناء مجتمع تربوي بطابع فلسفي حيث جرى التركيز على كشف وجمع وتنسيق نظريات (الفرد نورث وايتهد) التربوية، التي لم تكن منفصلة عن نظريته الفلسفية العامة، لذلك سعى (وايتهد) الى بناء مجتمع تربوي بطابع فلسفي مرتكز على بيان وكشف أهم التحولات في فلسفة (وايتهد) الطبيعية. وسعيه لبناء المجتمع التربوي وإعطاء الحرية الفردية مجالها في الحياة لكن ضمن النظام أي من دون عشوائية وتذمر، فلم يتم التركيز في هذا البحث على الجوانب الشخصية للفيلسوف بقدر اهتمامنا بالجانب التربوي وهذا هو موضوع بحثنا. اما الصعوبات التي واجهتني في دراسة بحثي فهي ان الفيلسوف (الفرد نورث وايتهد) لم تترجم مؤلفاته بالكامل وخصوصا محاضراته في التربية باستثناء نص الفيلسوف اهداف التربية الذي أصبح الركيزة الأساسية لبحثنا هذا. والحمد لله اخذت

على عاتقي مهمة تسليط الضوء على جمع القدر الكافي الذي أمل أن يكون وافيا لبحثي من مؤلفات ودراسات عن فلسفة التربية لدى (وايتهيد) والمدونة باللغة الإنكليزية وتم ترجمتها الى العربية بنفسني.

### المطلب الأول: تعريف فلسفة التربية لغةً واصطلاحاً. وعلاقة الفلسفة بالتربية.

لقد ظهرت فلسفة التربية بعدة تعريفات في الكثير من الكتب والموسوعات والمعاجم، ولقد وددت ان اذكر معنى الفلسفة لغةً واصطلاحاً. اذ لا يمكن لاي قارئ فهم أي موضوع دون البحث في معان عدة تخص تفكيك المصطلح وها نحن الان بصدده فالفلسفة مصطلح عريق وله عدة معان ومفاهيم. ولا يوجد تعريف جامع مانع للفلسفة (الالوسي، 1990، صفحة 7). لذلك سوف نختار بعض التعريفات بحيث تكون قريبة مما نروم بيانه. لذلك نقول ان في تعريف الفلسفة لغة: هي "الحكمة، أعجمي، وهو الفيلسوف وقد تقلسف" (منظور، 2005، صفحة 218).

أما بالنسبة الى تعريف الفلسفة اصطلاحاً فهي: "الفلسفة كلمة يونانية الأصل مركبة من جزئين هما: "فيلو" وتعني محبة و"سوفيا" وتعني الحكمة" (زيادة، بلا تاريخ، صفحة 654).

ان الفلسفة كانت لدى القدماء تشتمل جميع العلوم وتقسّم الى قسمين وهما: قسم نظري وقسم عملي (صليبا، المعجم الفلسفي، بلا تاريخ، صفحة 160). لذلك فإن الفلسفة هي علم القوانين العامة للوجود (أي الطبيعة والمجتمع)، والتفكير الإنساني وعملية المعرفة والفلسفة شكل من أشكال الوعي الاجتماعي وهي تتحدد في النهاية بعلاقات المجتمع الاقتصادية والمشكلة الرئيسة في الفلسفة باعتبارها علماً خاصاً هي علاقة الفكر بالوجود والوعي بالمادة (روزنتال، 1974، صفحة 336). لذلك ان الفلاسفة اختلفوا فيما بينهم حول تحديد مفهوم الفلسفة ومع هذا نستطيع التمييز بين تيارين رئيسيين وهما: الاتجاه الأول يرى ان الفلسفة هي أسلوب للتفكير وطريقة للمناقشة في تناول المشكلات وتحليلها ومعالجتها وهذا يعني أن الفلسفة ليس لها مضمون علمي يقوم على مجموعة من الحقائق كما هو الحال في باقي العلوم. والاتجاه الثاني يرى ان الفلسفة: هي أكثر من كونها طريقة أو أسلوب للتفكير فهي الى جانب ذلك لها مباحثها الخاصة وميادينها المعرفية (واخرون، 1993، صفحة 6). لذلك نجد ان هناك عدة دراسات وابحاث تبين ما للتربية والفلسفة من صلة وثيقة.

وكما يقول الدكتور جميل صليبا إن "التربية هي تبليغ الشيء كماله أو هي كما يقول المحدثون تنمية الوظائف النفسية بالتمرين حتى تبلغ كمالها شيئاً فشيئاً، تقول: ربيت الولد، اذ

قويت ملكاته، ونميت قدراته، وهذبت سلوكه، حتى يصبح صالحا للحياة في بيئة معينة" (صليبا، المعجم الفلسفي، بلا تاريخ، صفحة 266). فيمكن القول إن التربية هي جزء من الوجود الإنساني تماما كالفن والعلم واللغة، فيتحتّم أن تكون هناك فلسفة للتربية بالطريقة نفسها التي تكون فيها فلسفة للغة وغيرها (ربول، 1986، صفحة 6). وتعرف فلسفة التربية إذن هي: "مجموعة المبادئ والمعتقدات والمفاهيم والفروض والمسلمات التي حددت في شكل متكامل مترابط متناسق لتكون بمثابة المرشد والموجه للجهد التربوي والعملية التربوية بجميع جوانبها" (ناصر، 2001، صفحة 108). أي ان التربية والفلسفة متلاصقان واحد منهما مكمل للآخر.

وبهذا نستطيع القول إن فلسفات التربية أول ما بدأت كمظهر من مظاهر التساؤل عن الاتجاه الذي يجب أن تسلكه التربية، وعن الأهداف والقيم التي يمكن أن توجه العملية التربوية (حمودة، 1978، صفحة 7). وعلى هذا الأساس تكون الحاجة الى فلسفة تربوية هي بالدرجة الأولى محاولة تحديد ماهية التربية وحقيقتها، ومعنى هذا أننا ينبغي أن نتأمل تلك الحالات التي يتحقق فيها النمو الحقيقي للقدرات الإنسانية. ونحاول التعرف على حقيقة ما يحدث عندئذ يمكننا أن نستعرض ما يحدث من تغيرات ومؤثرات (الجبار، 1978، صفحة 11). تعتمد فلسفة التربية على الفلسفات العامة حيث أن المشكلات الرئيسية في التربية تعتبر في أساسها مشكلات فلسفية. فنحن لا نستطيع أن ننقد المثل والسياسات التربوية القائمة أو ان نقترح مثلا سياسات جديدة دون أن ننظر في مشكلات فلسفية عامة مثل طبيعة الحياة الجيدة التي ينبغي أن تؤدي اليها التربية، وطبيعة الانسان نفسه حيث أن الانسان هو موضوع التربية. فتكون فلسفة التربية هي الجهد المقصود لتطبيق الفكر الفلسفي في ميدان التربية، وشأنها شأن الفلسفة العامة، من حيث أنها تأملية، وصفية، ناقدة تحليلية (عفيفي، 1974، الصفحات 10-11). إن العلاقة بين الفلسفة والتربية قائمة على التكامل بين مجال يتأسس على التفكير والتأمل والتنظير من جهة، ومجال يقوم على الفعل والسلوك والتعلم من جهة ثانية. لذلك تلعب كل من الفلسفة والتربية أدوارا محورية في بلورة ثقافة المجتمع وقيمه وأسلوب عيشه، وتوضيح علاقة الأنسان بذاته ومحيطه (عماد، 2017، صفحة 13). وعلى هذا الأساس نجد أن فلسفة التربية لا تكون نابعة من فراغ وإنما هذه الفلسفة تعمل على التعبير عن فلسفة المجتمع من الجانب التربوي وتكون بين التربية والفلسفة علاقة وطيدة وهي علاقة تفاعل واتحاد (الجبار، 1978، صفحة 50). فنجد الفيلسوف الفرنسي (ولغياي روبول) يقول إن هناك فئتين تمارسان اليوم فلسفة التربية. الفئة الأولى تتكون من أولئك المختصين من فلاسفة التربية شأن (روبول) نفسه والذين يواصلون تقليدا عريقا في تاريخ الفلسفة يمتد من (سقراط) وحتى الآن والفئة الثانية يمارسون التدريس ثم يتمثلون الإشكاليات والأسئلة التي

تلقي بها صعوبات تجربتهم التعليمية على وعيهم فتحفزه نحو التأمل والتفكير في مشروعية ما ينجزه، فالفئة الأولى يقصد بها المختصين عن وعي أن تفلسف التربية والفئة الثانية يقصد بها مثير خارجي هو تحفيزات الممارسة التربوية (الجالوي، 2009، الصفحات 6-7). ان تاريخ فلسفة التربية تاريخ عريق يرجع الى الزمن الذي بدا معه الانسان في التعرف على معنى الأشياء. لذلك إن معرفة التاريخ للتربية لا ينحصر بما دونه المؤرخون لان تطور التربية وتأريخها الطويل لا نهاية له وأن تاريخ التربية يتعدى الكتب والمجلدات وذلك لأنه قبل ظهور الكتابة والعملية التربوية بدأت التربية مع بدء الحياة الإنسانية، لذلك فالبعد التاريخي أو الأصول التاريخية يقوم بمساعدة العملية التربوية في معرفة ما ورثته الامة من الماضي وما أعدته للحاضر وكيف تخطط للمستقبل ومواجهه المشكلات التربوية المختلفة ودراسة المفاهيم التربوية التي كانت متبعة قديما والنظر في نتائجها (الاساتذه، 1993، صفحة 14). ان النظرة الى الحياة في المجتمع وكيف يكون للإنسان دور في المجتمع يُعد ذا أهمية خاصة في التربية، لذلك نجد ان هناك اراء واتجاهات الفلاسفة في مفهوم التربية وفي أهداف التربية وعملية التعلم وشخصية الانسان، وهذا يؤدي بنا الى دراسة أهمية وتطور الآراء والنظريات الفلسفية القديمة (بس، 1982، صفحة 3). فيذكر (افلاطون) في الكتاب السادس من الجمهورية- وهو يتحدث بلسان سقراط- يضع أسس التفرد والتميز، وأسس الفردانية السياسية؛ اذ انه فرق بين من يعرف ما هو أزلي ومن لا يدرك شيئاً، ويفرق بين القلة المتميزة والكثرة الاعوية، ويؤسس على هذا ضرورة استناد الحكم لمن يعرفون؛ لكونهم أقدر على تحمل مسؤولية الكل (الكحلاني، 2004، صفحة 28).

### المطلب الثاني: السيرة الذاتية والتطور الفكري

(ألفريد نورث وايتهد) (1861-1947) فيلسوف بريطاني، ينتمي إلى عائلة اتخذت من مهنة التربية نمطاً لحياتها، فهو ابن أستاذ مُدرس وحفيد أستاذ مُدرس أيضاً. كتب (وايتهد) سيرته الذاتية في ثلاثة مُجلدات، كل مجلد من هذه المجلدات الثلاثة يتحدث عن مرحلة من حياته، وقد ذكر فيها بأنه يشعر كما لو أنه عاش "ثلاث حيوات في ثلاث فترات متتابعة، الأولى من عام 1861 إلى عام 1914، والثانية خلال الحرب من عام 1914 إلى عام 1918، والثالثة بعد هذه الحرب العالمية الأولى" (برابيس، 1961، الصفحات 27-28). يتضمن المُجلد الأول المرحلة الأولى من حياته، أي تلك التي تتعلق بنشأته أيام طفولته وصباه ثم التحاقه بجامعة كامبردج بالإضافة إلى عمله مدرساً بعد تخرجه من الجامعة، في حين أن المجلد الثاني يتضمن انتقاله إلى لندن وعمله هناك، أما المرحلة الثالثة والأخيرة فهي تتحدث عن حياته بعد انتقاله إلى الولايات المتحدة الأمريكية وعمله أستاذاً في جامعة هارفارد في ولاية ماساشوست إلى حين وفاته. وتعرض

إذن هذه السيرة استنادا إلى هذا التقسيم الموضوع من (وايتهد) نفسه. تضمنت المرحلة الأولى أيضاً التحاقه بجامعة كامبردج، التي كان لها الأثر الأكبر في تكوينه الفكري "قلما بلغ (وايتهد) التاسعة عشرة من عمره (أي عام 1880) التحق بجامعة كامبردج، وهو يعترف بما هو مدين به لهذه الجامعة في تكوينه الثقافي اعترافا يقول فيه إنه لا سبيل إلى الإسراف في وصف ذلك الدّين، الذي لم يرجع فقط لما تلقاه في قاعات الدرس، بل جاوز تلك القاعات إلى ما كان هناك من تدريب اجتماعي وعقلي معاً" (عويضة، 1995، الصفحات 17-18). فبالإضافة إلى الدراسة التي تلقاها (وايتهد) فكانت دراسة دقيقة بالإضافة الا انها التخصصية حيث تلقاها في قاعات الدراسة، كانت هناك أيضاً حلقات فكرية مفتوحة ونقاشات فلسفية رصينة تجري باستمرار في أروقة الجامعة، إلى درجة أن (وايتهد) وصف تلك الحلقات الفكرية بأنها تشبه إلى حد بعيد المحاورات الأفلاطونية. وقد شملت تلك الحوارات موضوعات في اختصاصات مختلفة، فهي لم تقتصر على مجال معين، حيث تضمنت البحث في السياسة والأدب والفلسفة والتاريخ وغير ذلك، وكان هذا التنوع -حسب (وايتهد)- حافزاً أصيلاً للبحث المتنوع والقراءة الشاملة لمختلف التخصصات العلمية والإنسانية. لقد تعلم (وايتهد) من هذه النقاشات بقدر ما تعلم من الكتب، حيث كان لهذه الحلقات الفكرية أثر واضح وحاضر لدى الفيلسوف وخصوصا نجد ان هذا الأثر يكون ظاهرا في مؤلفاته الفلسفية، فحين سُئل ذات مرة "كيف استطاع أن يكتب (العلم والعالم الحديث) فصلاً في كل أسبوع خلال العام الدراسي، وهو يلقي محاضراته المقررة بجامعة هارفارد، فأجاب: بأن كل ما في الكتاب قد نوقش في الأربعين سنة الماضية" (برايس، 1961، صفحة 31). ولذلك نجد انه قد كتب أبرز نتاجاته الفكرية في الولايات المتحدة، واستطاع من جهة ثانية أن يعيد للفلسفة مكانتها في هذه الجامعة، وبالإضافة إلى عمله كأستاذ جامعي فإنه أدار الكثير من الحلقات النقاشية في الجامعة أو خارجها. لقد كان (وايتهد) يعتقد بأهمية الحوار الفكري المتفتح "كان يحاضر ثلاث مرات كل أسبوع، ولم يكفه أن يسمح لطلابه بالاجتماع به عشرين دقيقة، بل كان يخصص لهم فترة ما بعد الظهر بأسرها أو فترة المساء كلها... وكانت الأفكار تسير في اتجاهين متقابلين، لأن (وايتهد) كان يحس أنه بحاجة إلى الاحتكاك بالعقول الشابة كي تبقى ينابيعه في تدفق مستمر" (برايس، 1961، صفحة 36). ويمكن الإشارة إلى مؤلفات (وايتهد) بشكل تفصيلي وهي: رسالة في الجبر 1898 وبديهيّات الهندسة الإسقاطية 1906 وبديهيّات الهندسة الوصفية 1907 ومدخل إلى الرياضة 1910 ومبادئ الرياضيات -بالتعاون مع رسل- 1913 وتنظيم الفكر 1916 وبحث في مبادئ المعرفة الطبيعية 1919 وتصور الطبيعة 1920 وأصول النسبية مع تطبيقات على علم الفيزياء 1922 والعلم والعالم الحديث

1925 والدين في تطور التكوين 1926 والمذهب الرمزي: معناه وأثره 1928 وأهداف التربية 1928 والعملية والواقع 1929 ووظيفة العقل 1929 ومغامرات الأفكار 1933 والطبيعة والحياة 1934 وأنماط الفكر 1938 ومقالات في العلم والفلسفة 1947 (عويضة، 1995، الصفحات 22-24).

### المطلب الثالث: فلسفة التربية عند وايتهيد

كان الاهتمام بالتربية بشكل عام في الوقت المعاصر يتركز حول مرحلة الطفولة ويعد موضوعاً قد شغل الباحثين فضلاً عن الفلاسفة بخاصة عندما يتعلق الأمر (بالتجارب التي تتسق مع نمو وتطور الطفل) (LANE, 1941, p. 104). ان من اهم الجوانب التي يركز عليها الفيلسوف (وايتهيد) في الجانب التربوي وهي التربية الذهنية فهو يعدها الأساس في التربية لدى الانسان ومن خلالها نتوصل الى ما نرتضيه في الحياة. فيطلق (وايتهيد) مصطلح (نعمة التعليم) على المراحل التي تمر بها التربية لأنه يرى ان النعمة تسمح بالاختلاف لكن ضمن إطار متكرر ويؤكد مسالة مهمة الا وهي الجمود والتفاهة في التعليم فيرى ان طريقة معالجة هذه المسالة يكون عن طريق النمو الذهني.

هناك تداخل بين فلسفة (وايتهيد) السابقة للتعليم وفلسفته اللاحقة للمنهج ويعتبر هذا امرا مهما، حيث نجد ان (وايتهيد) ويسوغ بوضوح استخدام مصطلح "التعليم المنهجي"، صحيح ان أفكار وايتهيد قد تغيرت في الوقت المناسب، ولكن هناك استمرارية كبيرة في تطوير أفكاره، وكمثال آخر يعد سرد العملية التعليمية القصيرة في كتابه "العلوم والعالم الحديث" لعام 1925 أي بين عامي 1923 و1929، إعادة صياغة ولم يتم اي تغيير في نسخة 1923 المذكورة آنفا: الحكمة هي ثمرة تطور توازي بين المعرفة والحرية، هذا هو النمو المتوازي للفردية التي يجب أن يكون الهدف من التربية لتأمين المستقبل، لذلك يقول (وايتهيد) ان انتقادي الخاص لأساليبنا التعليمية التقليدية هو أنهم مشغولون كثيراً بالتحليل الفكري، والحصول على معلومات معقدة، ما يقصد به (وايتهيد) هو إهمال العادات المؤثرة في تقدير الاعمال الفردية التي تتفاعل تفاعلاً تاماً في قيم الناشئة في الفرد (Lang, 1983, pp. 14-15). لأنه يركز على مسالة مهمة في التربية ويضع يده على المحور الأساس للتربية الا وهو التربية الذهنية الحرة غير الخاضعة للتسلط لكن في نفس الوقت ملتزمة بالنظام.

لذلك نجد ان الفيلسوف (وايتهيد) اول ما يبتدى فيه هو من خلال الهجوم الذي يشنه على العملية التربوية التي يراها غير صحيحة فهو يرى ان المهام المترتبة على الطفل يجب ان تكون مترتبة على عكس ما هو متعارف عليه أي ان نبتدى مع الطفل من الأصعب في الموضوعات

الى الاسهل لأنه يرى ان الطبيعة تسن هذه السنة، لاحتياج الانسان أيضا الى الموضوعات الصعبة كونها أساسية في حياتنا، ولكون القدرات التي يتمتع بها الانسان وخصوصا في مرحلة الطفولة هي مهام تكون صعبة وبالأحرى هي تعد معجزة (وايتهيد، أهداف التربية، 1958، الصفحات 15-16). ان الطرائق التي تعلمناها من خلال المدارس مثلا اننا لا يمكن ان نقرا (هاملت) مالم نتعلم القراءة في البداية، صحيح هذا المبدأ، لكن من أي ناحية هو صحيح لأننا نحدد الموضوع المدروس تحديدا مصطنعا، فنقبله بمعنى معين لأنه يُعد صحيحاً بهذا المعنى ثم يطبق بمكان اخر فيكون غير صحيح (وايتهيد، أهداف التربية، 1958، صفحة 17). لذلك ان التعليم لدى (وايتهيد) يكون ذاتياً وعماماً وهو أوسع مما يدرس في المدارس فيقول "لا تدع المدرسة توجه تعليمك" (Bernard E. Meland, 1953, p. 82). أي ان الفيلسوف هنا يبين اننا لا يمكن ان نلتزم هذه الضروريات التي نصنعها نحن في ظروف معينة فتتناسب هذه الظروف لكن لو استخدمناها في أماكن أخرى سوف نرى اننا على خطأ، لذلك هو يؤكد عدم تطبيق هذه النظريات التي حولت التعليم الى عقم وافتقار الى الخلق والى الابداع.

لذلك نجده يربط المراحل التي تمر بها فلسفة التربية بمراحل دوره الحياة التي يحلها الفيلسوف هيجل فيرى (وايتهيد) "ان هيجل كان على صواب حين حلل (التقدم) الى ثلاث مراحل سماها الشيء ونقيضه وتأليفا منهما. ولكن حين أطبق ذلك على النظرية التعليمية لا أجد مصطلحاته بالغة التوفيق. ولهذا سأسمي تلك المراحل من النمو الذهني مرحلة الخيال (المرحلة الرومانتيكية) ومرحلة التحديد. ومرحلة التعميم" (وايتهيد، أهداف التربية، 1958، صفحة 18).

نرى ان (وايتهيد) يركز على مسألة مهمة تختلف عما هو سائد في المعرفة، ويطلق عليها مرحلة الخيال، وفيها لا يكون هناك منهج ثابت للنشاط الذهني، وانما يكون ظهور هذا المنهج خطوة خطوة، لان الانسان يكون في طريق تعرف مباشر على الواقعة، فيخضع هذه الواقعة للتشريح المنظم، فيصبح عنصر الخيال هنا نتيجة حتمية للأثارة وذلك لان الانتقال يكون من الوقائع المجردة الى بداية تبين مدى ما في تلك الوقائع من علاقات لم يتم الكشف عنها (وايتهيد، أهداف التربية، 1958، صفحة 19). لذلك فالطريقة الصحيحة لبث الحياة في الخيال هي العودة الى أعماق البداهة وهي أمور تكون ثمرة جديدة من اجل التعليم وتسهل عملية الفهم بشكل أسرع وأوضح (وايتهيد، مغامرات الأفكار، 1966، صفحة 261). ولهذا السبب يجب ان يكون التعليم مرتكز على أسس سابقة وثابته وهي الخيال. يرى (وايتهيد) ان "التعليم يجب أساسا أن يكون تنظيما لاختمار بدأ من قبل يعتمل في الذهن. ولن تستطيع تعليم ذهن على خواء" (وايتهيد، أهداف التربية، 1958، صفحة 19).

أي ان (وايتهيد) يوضح في هذه الفقرة ان التجهيز السابق وهو ما أطلق عليه (وايتهيد) الخيال يكون ضروريا في التربية، على عكس ما نشاهده في عمليات التربية من مفهوم خطأ إذ يبتدئ بمرحلة التحديد، ان التهيؤ للعملية التربوية يعد جزءاً مهماً وأساساً في العملية التربوية والتعليمية.

والمرحلة الثانية التي يوضحها (وايتهيد) هي مرحلة التحديد وهذه المرحلة بالفعل هي مرحلة القواعد الأساسية التي تضيف مزيداً من التقدم الواضح على المعرفة، لكن يبقى الأساس في هذه المرحلة الخيال وهو المرحلة السابقة على هذه المرحلة، لأنها بدون الخيال سوف تكون جرداء، لكن لا يعني هذا ان هذه المرحلة تكون وقائعها هي وقائع مرحلة الخيال نفسها بل ان ما تضيفه مرحلة الخيال من أفكار ذات إمكانيات خصبة من جهة مغزاها، اما مرحلة التحديد فنكتسب من خلالها وقائع جديدة لكن بنظام منهجي يكشف لنا عن أشياء ويساعدنا في الوقت نفسه على تحليل الموضوع العام (وايتهيد، أهداف التربية، 1958، الصفحات 20-21).

اما المرحلة المهمة الأخيرة والتي تعد الثمرة التي نحصل عليها وهي مرحلة التعميم، وتكون هي مرحلة التأليف لدى هيجل، فهذه المرحلة تمثل عودة الى الخيال لكن عودة تحمل وجهاً جديداً لأنها تمثل المرحلة التي تكتمل فيها دورة التدريب الذهني (وايتهيد، أهداف التربية، 1958، صفحة 21). لذلك نجد ان (وايتهيد) يربط التعليم بدورات ويقسم هذه الدورات على حسب مراحل النمو الذهني وتكون هذه الدورات مترتبة حسب المراحل العمرية وكل مرحلة تنتهي بعبئها (وايتهيد) بداية لدورة جديدة (وايتهيد، أهداف التربية، 1958، صفحة 21).

ان الحرية ليست مجرد الانفتاح على الاحتمالات والقدرة على الاختيار من بينها، بل إنها أيضاً الاختيار الإيجابي للبيانات، وهو الشرط السابق لكل حدث إبداعي، فيرتبط ثراء تجربة ما بمجموعة متنوعة من المعلومات المتاحة لتندمج في واقعها الخاص، وبالتالي فإن الجانب الإبداعي من التعليم يتطلب أقصى قدر من الحرية الممكنة، ولا يتم تحقيق الابداعات الجديدة والأفكار الجديدة إلا من خلال تقييم ودمج المعلومات المتنوعة ووجهات النظر المختلفة تحت شكل الحكمة (Miller, 1983, p. 4).

لذلك يبتدئ بالطفل من ناحية المرحلة الأولى الخيالية فيبين ان الطفل في اول عاطفة خيالية له هي عندما يبدأ الطفل يتنبه لإدراك الأشياء ويقدر خواصها وعلاقتها، ومع مرور الوقت ونمو الذهن لدى الطفل يبدأ الطفل بزيادة اهتمامه نحو العلاقات المتبادلة بين ادراكه الحسي ونشاطه الجسدي، اما المرحلة الأولى من ناحية التحديد فتكون لدى الطفل متمثلة عندما يتقن الطفل اللغة لغة الكلام ويعدها أداة يصنف بها آراءه حول الأشياء، وعن طريقها يستطيع ان يقوي

العلاقات العاطفية فيما بينه وبين الكائنات الأخرى، اما مرحلة التعميم وهذه المرحلة تكون متمثلة لدى الطفل من خلال استخدام اللغة لكي يستمتع بالأشياء (وايتهيد، أهداف التربية، 1958، صفحة 22). وعلى هذا الأساس ان اول مرحلة من مراحل التقدم الذهني يصبح فيها انتقال وتقدم من الإدراك الحسي الى تعلم اللغة، ومن تعلم اللغة الى تصنيف أفكاره والدقة في ادراكه، لذلك تعد هذه الدورة هي الوحيدة التي يمكن ان نلاحظ فيها حالة نقائها الطبيعية لأنها لا يشوبها أي من وسائل التعليم المعهودة فهي تعد دورة تحقق النجاح الكامل من خلال ما يستطيع ان يقوم به الطفل من الكلام فعلا والأفكار تكون لديه مرتبه ويتمتع بالإدراك، لذلك تكون هذه الدورة حققت غايتها (وايتهيد، أهداف التربية، 1958، صفحة 22). يرى (وايتهيد) ان هذا العمل الناجح في مرحلة الطفولة يكون سر النجاح فيه راجعاً الى الطبيعة فلها أثر أساسي في النمو الطبيعي الذهني، وتوفير الظروف الملائمة للطفل، لذلك لا يمكن ان نكتف على الطفل المواد كان نريد تعليمه عده لغات في مدة محدد مما يترتب على ذلك اننا نصل الى طريق الفشل، الذي يكون بسبب عدم مرور التربية الذهنية بمراحل نغمة التربية الثلاث (مرحلة الخيال، والتحديد، والتعميم)، بالإضافة الى عامل مهم الا وهو عامل التركيز الذي يقترن حتما لدى الطفل لان ذهنه يكون موجهاً في اتجاه واحد نحو النمو ولا يكون هناك ما يدعوه الى ان يتشتت ذهنه (وايتهيد، أهداف التربية، 1958، صفحة 23). لان الطفل يشعر بمرح الام حيث يعدها مدلولاً لذلك انه يشعر بصورة متطابقة مع النغمة المؤثرة، إذ يرى وجود الام مدلولاً مشتقاً على الماضي فيبدأ الطفل في الحاضر يتصف بمظاهر صفات المرح فلذلك غالباً ما تكون علاقة حقيقية مع الام في المرحلة التي تلي مرحلة الطفولة (وايتهيد، أهداف التربية، 1958، صفحة 380). لذلك يكون الارتباط بالمرحلة الخيالية الأولى مرحلة أخرى وهي مرحلة المراقبة، التي يتم فيها تثبيت خطوط الطبع والشخصية، وتبني هذه المرحلة على قدرته التي اكتسبها على التعميم عندما تعلم لغة الكلام ولغة القراءة، فالمعرفة الأولى بالحياة تبدأ بعد إتمام الدورة الأولى أي في عمر الخيال العاطفي الحق (وايتهيد، أهداف التربية، 1958، صفحة 25).

عندما يصبح الطفل مراقباً ويدخل في مدرسة ثانوية، يجب أن يجد نفس مجالات التعلم الثلاثة: الأدبية والعلمية والتقنية المقدمة له مع التركيز بشكل خاص على واحد منهم مناسبة لمهاراته واهتماماته الخاصة، ان المدارس الابتدائية سواء أكانت تترك أن رجلاً يدعى (وايتهيد) عاش أم لا، فهي في أغلب الأحيان لا تقي بالمهام التي كان سيحددها لهم، وما تزال المدارس الثانوية تعاني من الفشل في طرح السؤال؟ لماذا يريد الأطفال الالتحاق بمدارس الابتدائية، ثم في

وقت لاحق، في كثير من الأحيان يكرهون الذهاب إلى المدارس الثانوية ( Broudy, 1954, p. 294).

عندما يقترب الطفل من نهاية مرحلة الخيال العظمى يكون التيار الدوري في مرحلة اقتراب نحو القدرة على المعلومات المضبوطة. فيستخدم اللغات لكي تكون أداة للهجوم المركز لأنها تعد طريقة تعبير ألفها ألفة تامة (وايتهد، أهداف التربية، 1958، صفحة 26). لذلك بين لنا ان التركيز على اللغة يكون في سن الثانية عشرة والخامسة عشرة فيكون فيها الهجوم مركزاً على تحقيق الهدف وهو ان يتقن اللغة القومية تمام الاتقان، ويستطيع الطالب تعلم لغات أخرى كالأجنبية والفرنسية واللاتينية، بشرط ان يكون هذا يضمن الثلاث السنوات المذكورة، لان الطالب يستطيع الوصول الى كل هذه اللغات عن طريق الاطلاع على الآداب والعلوم والمعارف الأخرى (وايتهد، أهداف التربية، 1958، صفحة 27).

تبدأ مرحلة مهمة عندما يقترب من سن الخامسة عشرة نلاحظ ان عهد التحديد يبدأ ختامه في اللغة والخيال في العلم، وتظهر مرحلة التعميم في اللغة والتحديد في العلم، صحيح ان هذه المدة يجب ان تكون قصيرة لكنها بالغة الأهمية، وهي تكون تقريبا سنة وهذه السنة من العمل في العلوم في أعقاب الدراسة الخيالية يجب ان تجعل كل تلميذ على بينة من المبادئ الأساسية التي تسيطر على تقدم الميكانيكا والطبيعة والكيمياء والجبر والهندسة وكذلك من ناحية اللغة فهي في مرحلة التعميم فتقف الدراسة المحددة للنحو والانشاء ويكتفي بقرأة الادب مع الاهتمام بالمعاني وبما تحويه الآداب من تاريخ عام (وايتهد، أهداف التربية، 1958، صفحة 29). وذلك لان (وايتهد) يرى ان الادب يثير الشعور الرائع الذي يرقد خلف عالم الكلمات (وايتهد، أنماط الفكر، 2008، صفحة 27). إن مقالات (وايتهد) التي تتناول مباشرة مشاكل التعليم هي بالتأكيد مصدر إلهام لكل من المعلمين والإداريين، ومن غير المؤكد أن الاسلوب المعتدل للإصلاح الذي يعبرون عنه كان له تأثير عميق في تطوير المناهج الدراسية، "وعلى ما يبدو أن (وايتهد) لم يشك أبداً في أن المنهج الذي يركز على الموضوع سيكون هيكلاً أساسياً للعملية بأكملها" (Highet، 1958، الصفحات 78-79).

على ما يبدو أيضا ان (وايتهد) لم يكن على دراية بالأساليب التجريبية أو أن اهتمامه بانتقاد ممارسات محددة يتضاءل في الوقت الذي يجري فيه الاختبارات، وعلى أي حال، فإن فلسفته في التعليم ليست جذرية فيما يتعلق بتنظيم عملية التعلم (Highet، 1958، صفحة 78). لذلك يتمتع التلميذ منذ الطفولة وحتى سن السابعة عشرة بميزتي التركيز والطرافة، اما "بعد سن السادسة عشرة سوف تبرز مشكلات جديدة وهي ان طلبة الآداب ينتقل العلم عندهم الى

مرحلة التعميم، على صورة محاضرات في نتائج العلم الكبرى وافكاره العامة..... أما طلاب العلوم فتستمر مرحلة التحديد السابقة عندهم الى نهاية مرحلة المدرسة، مع الاهتمام المتزايد بأفكار عامة أوسع وأشمل" (وايتهد، أهداف التربية، 1958، صفحة 31). لذلك يرى (وايتهد) مرحلة النمو من الطفولة الى الرجولة دورة واحدة كبرى، ومرحلة الخيال فيها تكون في الاثنتي عشرة الأولى من العمر. اما مرحلة التحديد أو التثبيت فتكون في التعليم الثانوي، اما المرحلة المهمة التي هي مرحلة الثمر وهي مرحلة التعميم وتكون متمثلة لديهم في الجامعة، لذلك يجب ان تسيطر مرحلة التعميم على الجامعة (وايتهد، أهداف التربية، 1958، صفحة 32).

لم تكن هناك حركة واسعة النطاق في الأوساط التعليمية لدراسة أو تطبيق نظريات (وايتهد)، فالعديد من الكتب المدرسية الحالية التي تتناول تطوير المناهج الدراسية لا تشير إلى أهداف (وايتهد) للتربية رغم أنها مرجعية في المقام الأول (Alberty, 1953, p. 122).

"ان التلميذ في المدرسة الثانوية يرفع عينه بصعوبة من الجزئيات الى لمحات من الأفكار العامة. أما في الجامعة فيجب أن يبدأ من الأفكار العامة كي يدرس تطبيقاتها في الحالات الفردية" (وايتهد، أهداف التربية، 1958، صفحة 32). لذلك يرى (وايتهد) ان مهمة الجامعة تكمن في انها تستطيع ان تمكنك من اهدار التفاصيل في سبيل المبادئ العامة، لأننا لا نسير في طريقنا ونحن نحمل معارف تعلمناها من الكتب وعندما نمر بظرف ما في الحياة فإننا نستعين بالنص الذي تعلمناه في الجامعة، وانما يكون النمو الذهني او التنقيف الذهني هو نشاط يمارسه الذهن عندما يتعرض لاستثاره من الخارج (وايتهد، أهداف التربية، 1958، صفحة 34).

"ان الغاية القصوى للجامعة ليست المعرفة بقدر ما هي القدرة، فمهمة الجامعة أن تحول معرفة الغلام الى قدرة الرجل" (وايتهد، أهداف التربية، 1958، صفحة 34). ان أقوى عبارات الدلالة لدى (وايتهد) هي التي تقول ان الرجل العادي يحتاج الى الاقتناع بأهمية العمل الذي يؤديه (برايس، 1961، صفحة 194).

فيبين لنا (وايتهد) ملاحظتين مهمتين الا وهما الملاحظة الأولى: وهي ان الحياة الفكرية الداخلية للرجل هي عبارة عن نسيج من الخيوط، لكن هذه الخيوط لا يكون نموها معا أي لا تنمو نموًا متساوقًا، كحالة الطفل العادي عندما تبرز قدراته في ظروف عادية وينادي بان نمو ذهنه يتم في دورات تتواتر، وكل دورة يكون في داخلها دوامة صغيرة وتحتويها دورة أكبر وأوسع منها، لذلك فالنظام المهم حقا هو ترتيب الكيفية التي يجب ان تكون عليها وسائل التعليم وطرائق التربية الصحيحة. أما الملاحظة الثانية: وهي يجب ان يكون هناك ترابط بين كل مرحلة من مراحل

النمو الذهني وبالتالي تكون مترابطة مع كل دورة من دورات الحياة التي يمر بها الانسان (وايتهيد، أهداف التربية، 1958، صفحة 35).

"فالخيال والتحديد والتعميم ثلاثة عناصر توجد معا. ولكن بنسب متفاوتة بحيث تكون الغلبة في كل فترة لعنصر منها على صاحبيه. وهذا التفوق النسبي هو الذي يصنع المرحلة بصبغته الى أن يغلبه العنصر التالي. ومن تداول هذه العناصر في الغلبة تتكون كل دورة تواترية من دورات النمو" (وايتهيد، أهداف التربية، 1958، صفحة 35). على الرغم من أن المعرفة هي أحد الأهداف الرئيسية للتربية الفكرية، أن هناك عنصراً آخر غامضاً ولكنه أكبر وأكثر هيمنة على أهميته، فالقدماء أطلقوا عليها "الحكمة"، إذ لا يمكنك أن تكون حكيماً من دون ان تكون ملماً بأساسيات المعرفة، وفي الوقت نفسه يمكنك ان تكتسب المعرفة بسهولة ولكن تبقى عارياً من الحكمة.

الا أن الحكمة هي الطريقة التي يتم بها المعرفة ويتعلق الأمر بالتعامل مع المعرفة، واختيارها لتحديد القضايا ذات الصلة، وتوظيفها لزيادة قيمة إلى تجربتنا المباشرة، واتقان المعرفة هو الحكمة، وهو الحرية الأكثر ودية التي يمكن الحصول عليها، وتكمن أهمية المعرفة في استخدامها، وذلك من خلال اتقان نشاطاتها، وهذا يعني أن كل الأمور تكمن في الحكمة، والحكمة هذه بعيدة عن مجرد الكلام عن معرفة مجردة، بصرف النظر عن أهمية الحكمة ففي حد ذاتها تضفي كرامة خاصة لمالكها، وهذا كله يتوقف على من يمتلك المعرفة وماذا يفعل بها، والسبيل الوحيد نحو الحكمة هو حرية الوصول الى المعرفة، وكذلك السبيل الوحيد نحو المعرفة هو النظام في الحصول على الحقيقة المطلوبة، فالحرية والنظام هما أساسيات التربية ( Peden, 1985, pp. 26-28).

نجد ان (وايتهيد) يربط التربية بالحكمة، لذلك هو يرى ان التعليم في السابق كان أفضل من الزمن الحالي لان الفلاسفة في السابق كانوا يطمحون الى نشر المعرفة على عكس ما موجود حالياً في كلياتنا ومدارسنا، لذلك لن يكون الانسان حكيماً ما لم يكن يتمتع بقدر كبير من المعرفة (وايتهيد، أهداف التربية، 1958، صفحة 37). فيعرف (وايتهيد) الحكمة فيقول: "ان الحكمة هي النحو الخاص الذي تحصل به المعرفة، فهي متصلة بطريقة تتناول المعرفة، ووجه استخدام تلك المعرفة لإضافة مزيد من القيمة لتجاربنا المباشرة" (وايتهيد، أهداف التربية، 1958، صفحة 37). لذلك فالحكمة ضرورية في العملية التربوية ويتم الوصول اليها عن طريق الحرية في مواجهة المعرفة، والطريق الموصل الى المعرفة هو النظام في اكتساب الحقائق المرتبة، لذلك يعد (وايتهيد) الحرية والنظام عنصراً للتربية والتعليم (وايتهيد، أهداف التربية، 1958، صفحة 38).

يجب أن يقدم التعليم أفكارًا مهمة للطفل لحياته اليومية، ويجب أن تكون هذه الأفكار الرئيسة قليلة العدد وأن تظهر في كل علاقة متبادلة ممكنة مع بعضها البعض، (وايتهد) يرى ان هذه النقطة هي من الوصايا التعليمية، ويمكن أن تحمي الطفل من الركود العقلي للأفكار الخاملة، ويذكر وايتهد "لا تعلم الكثير من المواد، ما تدرسه انت، يجب ان تدرسه جيداً" أيضاً وهنا (وايتهد) يناشد بضرورة مراجعة المناهج الدراسية التقليدية بدلاً من استبدالها، كما هو الحال عند ديوي (Kahn, 1959, pp. 15-16). وذلك ان خطر الآراء الجامدة، هي الآراء التي يستقبلها العقل الإنساني لكن دون ان ينتفع بها، لذلك ان التربية اذا أصيبت بهذه الآفة افكار الجامدة لن تكون في خطر وحسب بل انها سوف تكون ضارة بالدرجة الأولى وهذا ما نجده في التربية التقليدية انها أصيبت بأفة الآراء الخاملة (براييس، 1961، صفحة 233).

فينبينا (وايتهد) على مسألة مهمة هي اننا لا يمكن لنا ان نعد ذهن التلميذ عبارة عن صندوق نقوم بحشو المعلومات داخله، لان ذهن التلميذ هو كائن حي دائم النمو لذلك ان الاكتساب المنظم للمعرفة يعتبر الغذاء الطبيعي للذهن لدى الانسان (وايتهد، أهداف التربية، 1958، صفحة 38). ليس المطلوب أن نقوم بتدريب ذهن الأطفال على اكتساب معرفة ثابتة ومتشابهة، وإنما تعليمهم يفكرون بطريقة مبدعة او خلاقية. وتعودهم على ان يكونوا اذكياء في الأمور اليومية وان يجعل وقائع الحياة ذات قيمة (HILDRETH, 1948, p. 16).

يرى (وايتهد) ان الحرية والنظام لا يكونان خصمين وانما هما متآلفان وهذا التوفيق فيما بينهما يكون بالتكيف في حياة الطفل بحيث يتوافقان مع التأرجح الطبيعي في شخصية الطفل النامية، لذلك هذا التوافق بين الحرية والنظام يعد النعمة الغالبة في التربية (وايتهد، أهداف التربية، 1958، صفحة 39). دون شك فان التعليم في مراحله الأولى يهتم بإدخال النظام الى ذهن الطفل الصغير ثم تبدأ تجربة من الصخب، والادراك والمعنى واهمية التثبيت بهما، ولسنوات طويلة كان الجانب الرئيس للتربية هو الحد من الارتباك في النظام التربوي، وتوفير الطرق للدفاع عن هذا الغرض (WHITEHEADS, AMERICAN ESSAYS IN SOCIAL PHILOSOPHY, 1959, p. 167). فالنمو الذهني يتكون من دورات وداخل هذه الدورات توجد خلايا ولو حللنا الخلية لوجدناها ترجع الى المراحل الأساسية فالمرحلة الأولى من الحرية تمثل مرحلة الخيال والمرحلة الوسطى أي وقت النظام تمثل مرحلة التحديد، اما المرحلة الثالثة وتكون وقت الحرية الأخيرة وهي مرحلة التعميم، لكن لا يكتمل أي نمو ذهني بدون ان يكون حاضراً عنصر الاهتمام (وايتهد، أهداف التربية، 1958، صفحة 40). لذلك يعرف (وايتهد) الاهتمام "هو لباب الانتباه والادراك الذهني. وقد تسعى لإثارة الاهتمام بقضيب من الخيزران. أو

تستثيره بالنشاط السار. وسواء كان هذا أو ذاك، فبغير الاهتمام لن تظفر بتقدم" (وايتهد، أهداف التربية، 1958، صفحة 40). لذلك وجب علينا ان نرتب نمو الخلق الشخصي عن طريق النشاط الطبيعي، لان هذا النشاط سوف يكون مصدر سرور بالنسبة لنا ولأن السرور هو الحافز السوي السليم لدوافع الحياة (وايتهد، أهداف التربية، 1958، صفحة 40). ومع ذلك، حتى في بداية الحياة المدرسية وجد أنه من الضروري ادخال النظام التعليمي في المؤسسات مع الاستمتاع أي إعطاء الراحة للطفل الى جانب النظام التربوي، وعلى الرغم من ان التوازن بينهما يصعب تحقيقه، ولكن من المعروف جيدا أن التربية مجرد أمر فرض أشياء معروفة على المتعلم، وهذا فشل بحد ذاته، اذ يجب أن تكون المراحل الأولية من القراءة والكتابة والحساب مشبعة بالالتزام المعرفي (WHITEHEADS، AMERICAN ESSAYS IN SOCIAL PHILOSOPHY، 1959، صفحة 167).

لذلك يؤكد فيلسوفنا "ان التقدم يأتي من الداخل. فالاكتشاف للمعارف يجب أن يأتي من أنفسنا. والنظام يجب أن يكون نظاما ذاتيا. والثمرات يجب أن تكون نتيجة لتلقائيتنا" (وايتهد، أهداف التربية، 1958، صفحة 55). وان وظيفة المعلم لدى (وايتهد) تتمتع بدور مزدوج وذلك لأنه عليه ان يخلق الحماسة بتأثير شخصيته، ويجب ان يخلق بيئة لمعرفة أوسع، وأيضا عليه أن يتجنب تضيق الوقت والجهد، لذلك فالإحساس بالأهمية يفرض على الحياة مهام لا يتصورها العقل وبدون هذا الإحساس تهوى الحياة الى سلبية الموجودات الدنيا فالإحساس بالقوة هو الإحساس الجمالي بالكمال المتحقق (وايتهد، أهداف التربية، 1958، صفحة 55).

### الخاتمة

- 1- وجدنا ان مفهوم الفلسفة مفهوم متغير ومتبدل من فترة الى أخرى ويطرا عليه تطور وخصوصا في جانب فلسفة التربية فكانت ولا زالت فلسفة التربية تتطور وتتجدد وتختلف من عصر الى اخر فعلاقة الفلسفة بالتربية علاقة وثيقة من حيث ان فلسفة التربية مرتبطة بالإنسان وكل ما يخص الانسان من مشاكل وهدفها وغايتها في الأساس الوصول الى انسان يحمل الصفات الكاملة بكل معانيها أخلاقيا او دينية او سياسية او سياسية.
- 2- ان التربية جزء مهم من أجزاء الوجود الإنساني، وان ارتباطها عميق جدا لأنه يمتد من بداية الفلسفة الى يومنا هذا لذلك ان الفلسفة والتربية كل منهما مكمل للآخر لذلك ان احتياج التربية للفلسفة يكمن عندما تصل التربية الى مرحلة لا تستطيع ان نجد الحلول المناسبة لسير العملية التربوية بشكل صحيح واحتياج الفلسفة الى التربية من ناحية الثقافة التربوية التي تساعد الفلسفة على اخذ حيز في مسارها.

- 3- ان فلسفة التربية لها اساسان رئيسان وهما أساس فردي واساس اجتماعي حيث بهما تكتمل فلسفة التربية، ان الفلسفة بوصفها معياراً ثقافياً ومعياراً اجتماعياً ومعياراً للمعرفة العلمية تعد هذه الجوانب الأساس الذي يقوم عليه العمل التربوي. وهذه هي أهمية البحث الفلسفي بالنسبة للعملية التربوية.
- 4- ان الفلسفة والتربية مكملان اساسيان حيث ان هدف الفلسفة يحقق عن طريق التربية لان هدف الفلسفة هو المعرفة الخالصة للحياة والتربية هي وسيلة وطريقة للوصول الى هذا الهدف لذلك ان فلسفة التربية تقوم بعملية مزدوجة نابعة من وظيفة التربية فينتج عنها فلسفة تربوية وظيفتها تحليل ونقد وتفسير وتوضيح وبيان أوجه تشابه والاختلاف في الحياة.
- 5- لقد تبين لنا ان معظم المشكلات التربوية هي مشكلات فلسفية عامة مثل طبيعة الحياة الصالحة التي ينبغي ان تؤدي اليها التربية وطبيعة الانسان نفسه وطبيعة الحقيقة التي يتم التوصل اليها عن طريق المعرفة.
- 6- ان فلسفة التربية تأملية وارشادية وتحليلية ونقدية فتقوم بمساعدتنا على التفكير في المفاهيم والمشكلات التربوية بصورة دقيقة وواضحة ومنظمة. فهي فلسفة موجهة للعمل التربوي وتعد فلسفة التربية بمثابة همزة وصل بين المستوى النظري للتحليل الفلسفي والمستوى العملي للقرارات والاختيارات التربوية.
- 7- ان وايتهيد يعد فيلسوف تربية منذ النشأة لأنه ينتمي الى عائلة اتخذت من مهنة التربية نمطاً لحياتها، لأنه ابن أستاذ، حيث ان اسرته كانت تعمل في حقل التربية والتعليم.
- 8- ان الفيلسوف الفرد نورث وايتهيد منهجه الفلسفي قائم على أساس التعميم يعتمد منهجه الفلسفي على الوصف والاستنباط، لان الاستنباط ليس سوى وسيلة بيد الفيلسوف تساعد الفيلسوف على عملية التحقق اما من جهة نظرية المعرفة فأنها تتضمن عناصر عقلية وأخرى تجريبية، فالعناصر العقلية تختص بعملية الاتساق المنطقي للفكر بالنسبة لذاته، أما العناصر التجريبية فهي تشير الى التحقق الفعلي او قابلة التطبيق.
- 9- التعليم لدى وايتهيد هو توجيه الفرد نحو إدراك فن الحياة، ويقصد وايتهيد بفن الحياة هو أكمل نشاط لقدرات متباينة تمثل إمكانيات ذلك الكائن الحي في مواجهة البيئة الفعلية.
- 10- يؤكد أثر المعلم في عملية التربية. لذلك ان فلسفة التربية لدى وايتهيد هي فلسفة فن لذلك ان للمدرسة الاثر الكبير في التربية الثقافية.

المصادر

- Bernard E. Meland. (1953). Higher education and the human spirit. Chicago: Chicago University.
- Charles Hartshome & Creighton Peden. (1985). Whitehead's view of reality. New York: The Pilgrim Press.
- Dewey Randolph C. Miller. (1983). Whitehead, and Christian Education. Living Light.
- GERTRUDE HILDRETH. (1948). CHILD GROWTH THROUGH EDUCATION (EFFECTIVE TEACHING IN THE MODERN SCHOOL). NEW YORK: THE RONALD PRESS COMPANY.
- Gilbert Highet. (1958). The Art of Teaching. New York: Vintage Books.
- Harold Alberty. (1953). Reorganizing the High School Curriculum New York. New York: The Macmillan company.
- Harry S. Broudy. (1954). Building a Philosophy of Education. New York: New York: Prentice Hall, Inc.
- Lothar Kahn. (1959). Continental Education IN "American Education Has its Points (المجلدات) "No. 5, May .(American: Foreign Service Journal as reprinted in Best Articles.
- Martin A. Lang. (1983). Acquiring our image of God. New York: The emotional basis of religious education New York: Paulus Press.
- ROBERT HILL LANE. (1941). THE TEACHER IN THE MODERN Elementary School. CAMBRIDGE: MASSACHUSETTS PRINTED IN THE U.S.A .
- WHITEHEADS. (1959). AMERICAN ESSAYS IN SOCIAL PHILOSOPHY. NEW YORK: EDITED A. H. JOHNSON, HARPER BROTHERS PUBLISHERS.
- WHITEHEADS. (1959). AMERICAN ESSAYS IN SOCIAL PHILOSOPHY. NEW YORK: EDITED A. H. JOHNSON, HARPER BROTHERS PUBLISHERS.
- إبراهيم ناصر. (2001). فلسفات التربية (المجلد الأول). عمان-الأردن: دار وائل.
- ابن منظور. (2005). لسان العرب (المجلد الرابع). بيروت - لبنان: دار صادر.
- الشيخ كامل محمد عويضة. (1995). الفرد نورث هوايتهيد فيلسوف العلم والعلماء (المجلد الأولى). بيروت: دار الكتب العلمية.

- الفرد نورث وايتهيد. (1958). أهداف التربية. (نظمي لوقا، المترجمون) بيروت: الشركة العربية للطباعة والنشر.
- الفرد نورث وايتهيد. (1966). مغامرات الأفكار. (انيس زكي حسن، المترجمون) بيروت: دار مكتبة الحياة.
- الفرد نورث وايتهيد. (2008). أنماط الفكر. الشارقة: دار الثقافة والإعلام.
- أوليفية ربول. (1986). فلسفة التربية (الطبعة الثالثة). (الدكتور جهاد نعمان، المترجمون) بيروت-باريس: منشورات عويدات.
- جميل صليبا. (بلا تاريخ). المعجم الفلسفي. بيروت - لبنان: دار الكتاب اللبناني.
- جميل صليبا. (بلا تاريخ). المعجم الفلسفي. بيروت-لبنان: دار الكتاب اللبناني.
- حسام محيي الدين الالوسي. (1990). الفلسفة اليونانية قبل ارسطو. بغداد: جامعة بغداد.
- حسن الكحلاني. (2004). الفردانية في الفكر الفلسفي المعاصر. القاهرة: مكتبة مدبولي.
- سيد إبراهيم الجيار. (1978). التوجيه الفلسفي والاجتماعي للتربية. مصر: مكتبة غريب 1 و3 شارع كامل صدقي (العجالة).
- سيد أبراهيم الجيار. (1978). التوجيه الفلسفي والاجتماعي للتربية. مصر: مكتب غريب.
- عبد الغني عماد. (2017). علم اجتماع التربية (الاتجاهات والمدارس والمقاربات) (المجلد الأول). بيروت: منتدى المعارف.
- عبد مهدي، واخرون. (1993). أسس التربية. دار الكتب للطباعة والنشر.
- لطفي الجحلاوي. (2009). فلسفة التربية (الإشكالية الراهنة). تونس: دار التنوير.
- لوسيان برايس. (1961). محاورات الفرد نورث هوايتهد (المجلد د. ط). (تقديم زكي نجيب محمود، المحرر، ومحمود محمود، المترجمون) القاهرة: دار المعرفة.
- مجموعة من الأساتذة. (1993). أسس التربية. بغداد-العراق: دار الطباعة للنشر.
- محمد الهادي عفيفي. (1974). في أصول التربية (الأصول الفلسفية للتربية). مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.
- معن زيادة. (بلا تاريخ). الموسوعة الفلسفية العربية (المجلد الأول (الاصطلاحات والمفاهيم)). معهد الانماء العربي.
- نازلي صالح احمد، سعد يس. (1982). المدخل في التربية. القاهرة- مصر: مكتبة الانجلو المصرية.
- نبيه محمد حمودة. (1978). الأصول الفلسفية للتربية. مصر: دار الانجلو المصرية.
- يودين روزنتال. (1974). الموسوعة الفلسفية (المجلد الأول). (سمير كرم، المترجمون) بيروت: دار الطليعة للطباعة والنشر.