محاولة فهم الأبعاد الفلسفية للقيم في التربية

الأستاذة: سعدية سي محمد
جامعة أكلي محند أولحاج البويرة

ملخص البحث:

تعتبر دراسة القيم والبحث في هويتها ومصادرها ودورها من صلب اهتمامات فلسفة التربية، فعندما نتحدث عن رؤية الفلسفات التربوية للقيم ، فنحن بصدد البحث عن هوية القيمة وأبعادها ، بهم كثيرا تحققها في الواقع في صورة سلوكية قابلة للملاحظة والقياس والتعديل أو التقويم، لكن الأهم فهم كنهها وهو ما لا يتأتى إلا بالرجوع إلى مصادرها لدى كبار الفلاسفة الذين تعرضوا لموضوع التربية من بينهم أفلاطون وأغستين وتوما الاكويني وجون جاك روسو ...الخ

الكلمات المفتاحية: القيم ، الفلسفة، التربية ، فلسفة التربية، البرغماتية ، المثالية....الخ

Abstract

L'étude des valeurs et la recherche dans l'identité et les origines des valeurs est l'un des préoccupations essentielles de la philosophie de l'éducation., lorsque nous parlons de philosophies de l'éducation et les valeurs, NOUS CHERCHONS l'identité de la valeur et ces DIMENTIONS QUI SONT TRES importants POUR RENDRE compte réellement l'image comportementale des êtres humains, les mesuré et évalués mais plus important encore, de comprendre ce qu'ils étaient et comment leur formation est produite , ce que la philosophie de l'éducation peut donner des réponses en référant aux philosophes ; Platon, thomas D'aquin, ,Saint Augustine, jean jaques ROUSSEAU.

Mots clés : valeurs, philosophie, éducation, philosophie d'éducation, l'idéalisme, pragmatisme

.

مقدمة:

يعتبر موضوع القيم من المواضيع الشديدة الارتباط بالفلسفة، فهي تمثل احدى مواضيعها المحورية والمركزية، فالقيم من صلب اهتمامات الفلسفة، و تعتبر موضوعا أساسيا في فلسفة التربية، كفرع من فروع الدراسات الفلسفية ، و مدخلا هاما وأساسيا في النظم التربوية (المدخلات متمثلة في الأهداف التربوية)

إن المدخلات والمخرجات في أي عملية تربوية تكون في صورة أنماط من السلوك أو الأهداف، أو ما يسمى بالقيم، هذه الأخيرة ناجمة من الفلسفات التربوية التي تشتق منها السياسات التربوية غاياتها وأهدافها، في صورة المواطن الصالح الذي تستهدفه العملية التربوية، وهذا يعني أن اللجوء إلى الفلسفة التربوية يعد ضروريا، والاتجاهات النظرية في هذا المجال كثيرة ومتنوعة، وهذه أهم الأطر النظرية لتوضيح القيم في مختلف الفلسفات التربوية المتداولة.

1. الفلسفة التربوية المثالية والقيم:

اتفق المثاليون القدماء (**أفلاطون**)، والجدد (**هيجل**) على أن التربية ليست فقط تنمية للعقل وتهذيبه، بل يجب أيضا أن تساعد الدارسين على أن تكون القيم الخالدة هي مركز الأشياء،والقيم قابلة للتعلم-حسبهم-كما هو الحال في الحقائق وذلك عن طريق الوحي والبحث والاستكشاف، فالقيم مهمة للمجتمع من أجل تنظيمه في صورة تحكمه الصفوة لتحقيق الحياة الفضلى التي تسودها قيم الحق والخير والجمال.

وأهم التضمينات التربوية لهذا الاتجاه يمكن رصدها في العناصر التالية: (لطفي بركات أحمد،1983، 93، 95).

1- اقتصار التعليم على الصفوة والقادرين، حيث أن أكثر الثقافة عمومية هي عين البدائية.

2- دعم التعليم الفردي لا الجماعي الذي يسعى إلى ذاتية النشء.

3- ليست فاعليته المؤثرة في الكشف عن مكونات النشء وما تحتويه من قدرات وإمكانيات واستعدادات ومهارات.

4- قيم المعرفة الإنسانية ليست فكرا خالصا أو عقلا محضا وإنما هي مجموعة من المشاعر والأحاسيس والانفعالات المنبثقة من معاناة الشخصية.

5- إن عملية التعلم ليست عملية عقلية خالصة بقدر ما هي عملية انفعالية، ومن ثم فيجب أن تقوم المقررات والبرامج والمناهج والأنشطة الدراسية على أساس سيكولوجي وليس على أساس منطقي.

6- طالما أن مفهوم القيم يكمن في الذات الإنسانية، فإن ذلك يستلزم من الناشئة الاستعانة بالمعرفة المتعلقة بالحقائق الخارجية لكي يتوصلوا إلى تفهم أكثر اكتمالا مع طباعهم الخاصة.

7- القيم التي تنبثق عن حرية وإرادة تكون عديمة الجدوى ومن ثم يجب على المؤسسات التربوية والثقافية أن تنمي في الناشئة القيم دون فرضها من سلطات عليا.

8- مهمة المؤسسات التربوية والثقافية مساعدة النشء على الكشف عن ذواتهم وتشجيعهم على التأهيل الذاتي والانعطاف الباطني على محتويات المعرفة حتى تتضح فعاليتها وقيمها بالنسبة لهم.

9- ضرورة العناية بالعلوم الإنسانية، إذ أنها تكشف للناشئة عن أدق ما قدمته العقول البشرية إزاء مشكلات الحياة المتجددة.

10- ضرورة النظر إلى التخصص المهني لا باعتباره غاية في ذاته وإنما لتحديد ماهية الفرد الخاصة للتكيف مع الوقائع المادية حوله.

أما بالنسبة للفلسفة التربوية المثالية ذات النزعة المادية في العصر الحديث فترتكز القيم- حسبها -على أسس ثلاث وهي المادية الجدلية، والمادية التاريخية والصراع الطبقي:

أ- الجدلية: وتعني أن كل ما في الوجود يضم عناصر متناقضة ومتصارعة، وفي هذا التصارع والتناقض تكمن الحياة وفي حالة العكس يكون العدم، وهو ما يعرف بقانون وحدة الأضداد، كما أن الصراع بين النقيضين أي بين التقرير ونقيضه ينشأ عنه تأليف أرقى منه، وهو ما يعرف بقانون نفي النفي، أما قانون تحول الكم إلى الكيف أو العكس فإن مؤداه أن هذا التأليف يتحقق عن تحول يؤدي إلى سلسلة من التغيرات الكمية والكيفية (لطفي بركات أحمد، 1983، 96).

ب- **المادية التاريخية**: وهذا الأساس ينطبق على تطور المجتمع وسير الأحداث فيه، فيرى أن كل مجتمع محكوم في حركية ثلاث قوى رئيسية هي قوى الإنتاج، وعلاقات الإنتاج والأوضاع الإيديولوجية، ومغزى ذلك إرجاع كل تغير في القيم إلى أسباب مادية (لطفي بركات أحمد، 1983).

ج- **الصراع الطبقي**: وهو يشير إلى أنه كلما وجدت في مجتمع ما طبقات ذات مصالح متعارضة، فإن صراعا للقيم ينشب بينهما لأن كل طبقة تحاول تحقيق قيمها على حساب قيم أخرى.

يتضح موقف هذه النزعة من القيم في تفرقتها بين ما تسميه القاعدة (**Base**) أو الأساس (**Fondation**) وبين ما تسميه البناء الأعلى (**Superstructure**) فأسلوب الإنتاج بوجهيه قوى الإنتاج وعلاقاته هو أساس في صراع سائر القيم (لطفي بركات أحمد،1983)

ولهذه النزعة المادية موقفان من القيم، أحدهما صريح وهم رد القيم إلى العمل بمعناه الاقتصادي والآخر مضمر ينطوي على البناء الأعلى وثمة ما أشارت إليه كذلك أن هناك طبقات صاعدة وأخرى منهارة، وهذا يعني أن تكون قيم النظام التقدمي أفضل من قيم النظام المتخلف، كما أن هذه النزعة ترفض القيم بمعناها المتعالي عن الواقع، وفي ضوء هذه الملامح والخطوط العريضة لنظرة النزعة المعاصرة وللمثاليين للقيم، يمكن استنباط بعض المبادئ التربوية على النحو التالي:

أولا: ارتباط العلم بالتكنولوجيا: وهذا بالسعي نحو تحقيق الترابط بين البحوث العلمية وأنشطة المجتمع المختلفة، وهذا بهدف مواجهة التخلف ومشكلاته.

ثانيا: الأخذ بالنظرة الشمولية الواسعة: وهذا يعني لا مبرر للترقيع والحلول الوسطى والنظرة السطحية لنظم التعليم ما يعني ضرورة الإصلاح الشامل في التعليم بكل مدخلا ته ومخرجاته.

ثالثا: التغيير التقدمي الشامل: فمهمة السياسة التعليمية في العصر الحالي هو إعداد المواطن القادر على الابتكار والاختراع والذي يتمتع بكافة القدرات التي تؤهله لروح العصر ومتطلباته.

رابعا: العمل المنتج النافع اجتماعيا: أي أن مهمة التربية هو إعداد المواطن للعمل المنتج النافع اجتماعيا، وهو ما يتطلب منها إعادة النظر في مفاهيمها وتصوراتها للوصل إلى المستهدف.

خامسا: روح التعبئة ضد روح التخلف: كذلك تتحدد مسؤولية التربية في توجيه كل طاقاتها وإمكاناتها لمواجهة مشكلات التخلف، وهذا يتطلب إعادة النظر في المناهج والأنشطة...الخ

سادسا: تحقيق العدل الثقافي: وهو ما يعني إتاحة الفرصة لكل مواطن في تعليم يؤهله لمسايرة روح المجتمع.

سابعا: دعم المعرفة العلمية الاقتصادية: بإعادة بناء القيم اللازمة لذلك عن طريق تنمية الاتجاهات العلمية وترشيدها لدى المواطنين، والانتقال بالتعليم من مجرد إشباع للحاجات الآنية إلى تنمية وإنتاج ومنه إشباع لحاجات مستقبلية، أي النظرة الواقعية لمشكلات ومتطلبات الإنسان العصري في ظل تغير طلباته وتنوعها.

وجهت عدة انتقادات للنظرة المثالية للقيم ، منها أنها بالغت في قمع رغبات الإنسان واحتياجاته، وركزت على المناهج كالكتب والموضوعات كأهم مصدر لمعارف المتعلم، بدون تجاهل مواقف الحياة وتجارب الفرد، خاصة في ظل إصلاحات المناهج في هذا العصر التي لابد وان نأخذ بعين الاعتبار لكفاءات التي يمارسها المتعلم.

2- الفلسفة التربوية الواقعية والقيم:

حسب وجهة نظر هذه الفلسفة "فإن القيم تقع وراء الحوادث الطبيعية، وقوعها وراء الفاعلين الذين تعرض عليهم المعايير، والقيم صفة يوصف بها الشيء، وهذه الصفة لا تتعلق إلا بالطبيعة الداخلية لهذا الشيء، وإن القيم مستقلة عن أفكارنا ورغباتنا" (ريمون روبيه، د، ت ط، 244، 245).

فالواقع أو الواقعية (**Réalisme**) منها اشتقت هذه الفلسفة، ونظرتها إلى الحقيقة ومنها نظرتها إلى القيم فهي موجودة في هذا العالم (عالم الأشياء الفيزيقية وليس المثالية عكس نظيرتها السابقة الذكر) ووجودها الواقعي يقوم على ثلاثة أسس وهي:

1- أن هناك عالم له وجود حقيقي لم يصنعه أو يخلقه الإنسان ولم يسبقه وجود وأفكار مسبقة.

2- أن هذا العالم الحقيقي يمكن معرفته بالفعل الحقيقي سواء بالعقل الإنساني أو الحدس أو التجربة.

3- أن هذه المعرفة يمكن أن ترشد وتوجه السلوك الفردي والاجتماعي الضروري للإنسان "إبراهيم ناصر، 2001، 252).

مرت هذه الفلسفة بعدة حقب تاريخية بدءا **بأرسطو** (384-322 ق.م) إلى ما يسمى بالواقعية الكلاسيكية إلى غاية العصر الحالي في ما يسمى بالواقعية المعاصرة أو الجديدة (جورج مور، ابتداء من 1903) مرورا بالواقعية النقدية التقليدية (مع **توما الإكويني**) إلى النقدية المعاصرة (عند **ديورانتدريك، وجيمس برات**) كل هذه الاتجاهات تدقق على موضوعية القيم، وإن كانت تفسيراتهم وتبريراتهم تختلف، ويرون أن القيمة الحقيقية للقيمة فيما تحققه للمجتمع من الخير، وبذلك فهي نسبية متغيرة.

ويمكن قياسها قياسا علميا دقيقا،وأصبح لها مبحثا خاصا في علم الاجتماع، وهو ما يعرف بعلم اجتماع القيم، فعالم القيم عالم إنساني يوجد في دنيا الإنسان وحده، كما أن هذا لا يعني أن الإنسان هو خالق القيم، وإنما توجد ضوابط لهذه القيم" (حسان محمد حسان وآخرون (د، ت، ط)، 226، 227) كما أن الإنسان لا يستطيع أن يكون أخلاقيا إلا في حياة الجماعة.

فبدون الحياة الاجتماعية لا توجد حياة أخلاقية (حسان محمد حسان وآخرون ،1987، 85.86) فوجود القيم إذن وجود واقعي حتما، كما أن التربية هي الوسيلة الاجتماعية التي يتخذها المجتمع لغرس هذه القيم، وعلى النظم التربوية حسب الواقعيين أن تتكيف مع قيم محددة تحديدا دقيقا، وبما أن القيم ذاتها لا تتغير، لذلك فالأهداف الحقيقية للتربية لا تتغير، والمعايير الأخلاقية التي تعلم للطفل يجب أن تكون ثابتة ومطلقة.

فمهمة التربية هي تعليم وتدريب الأطفال على العيش وفقا لمعايير أخلاقية مطلقة، على أساس ما يصلح لكل أفراد البشر، ومن المهم أيضا أن يكتسب عادات حسنة، ذلك لأن الفضيلة ليست تلقائية، بل يكتسبها الفرد عن طريق التعلم،

ويؤكد الواقعيون الطبيعيون على ضرورة تعلم القيم التي يوضح البحث العلمي مدى أهميتها ونفعها للإنسان، فالصواب والخطأ لا ينبعان من مبادئ الدين بل من فهم الإنسان للطبيعة" (محمد منير مرسي، 1982، 185.186).

أما الواقعيون الكلاسيكيون أتباع **توما الإكويني** فيرون أن القيم قانون خلقي كلي يمكن إدراكه باستخدام العقل، ولكن قواعد هذا القانون قد أرسيت من قبل الله الذي منح الإنسان موهبة فهمه، فالإنسان لا يستطيع فهم القانون الأخلاقي بغير مساعدة إلهية لأن طبيعته قد فسدت –حسبهم- نتيجة خطيئته الأولى (خطيئة آدم الأولى) كما أنه لا يستطيع ممارسة هذه الموهبة بغير نعمة الله عليه (العقل) وبذلك يكون "مهمة المدرس غرس الأخلاق والمبادئ الدينية الرسمية الأساسية في أذهان التلاميذ" (محمد منير مرسي، 1982 . 176)

فحسب الواقعيين **الاوغستينيين** أو **المسيحيين** أو **التوماويين**–كما يحلو للبعض تسميتهم- يمكن للإنسان أن يفهم الكثير من القوانين والمبادئ من القانون الخلقي باستخدام الفعل. ويؤكد "الواقعيون على أن المعلمين ينبغي أن يلقنوا قيما معينة جيدة التحديد أو التعريف، فالمستويات الأساسية الخلقية والجمالية التي نعلمها للطفل ينبغي ألا تتأثر بالتصورات الوقتية، بل يجب أن يفهم الطفل بوضوح طبيعة الصواب والخطأ، فيحترم ما هو خير وجميل موضوعيا، بصرف النظر عن التغيرات في "الموضة" الخلقية والجمالية" (جورج ف. نيلو، 1977، 42).

إن مهمة الدارس –ولو أنها تركز على مادة دراسية معينة- هي تنشئة أفراد متوازنين، بمعنى أنها تعلم الطفل كيف يعيش بمقتضى مستويات خلقية كلية ومطلقة فالصواب، والحق، والخير عام إنسانيا وليس خاصا بمجتمع أو جماعة أو فئة...الخ، كما أن الفضيلة لن تؤتى للإنسان آليا بل يجب أن يتعلمها.

ما يلاحظ أن التربية في ظل هذه الفلسفة أعطت أهمية كبيرة للمعرفة متغاضية عن رغبات المتعلمين، وميولهم بدعوى أن الرغبات والميول ما هي إلا أمور عارضة ومتغيرة ولكن الحقائق العلمية التي تحتوي عليها المقررات الدراسية هي أمور جوهرية وهي مزج من اللاهوت والفلسفة... صنعت بطريقة منطقية قياسية" (جامع جغايمي، 1996، 86).

وإن توكيل مهمة معرفة القيمة للعقل غير كاف، وغير ممكن أحيانا لاختلافات خاصة بطبائع البشر، كما أن بعض القيم لها صفة المطلق والمقصود هنا هي القيم التي جاء بها الأنبياء، لا معنى لقيم الخلاص حسب الواقعيين المسيحيين ما دام أنها أوقعت الإنسان في الخطيئة الأولى حسبهم ،وما يلاحظ أن حركة هذه الفلسفة "كان لها اثر كبير في إيقاظ العقول من سباتها العميق، وبالتالي التمهيد لليقظة الفكرية التي عرفتها أوروبا في عصر النهضة" (جامع جغايمي، 1996، 83)..

3 - الفلسفة التربوية الطبيعية والقيم:

الفلسفة الطبيعية مثلها مثل الوجودية ظهرت حديثا ، مثّلها **روسو** (.J.J **Rousseau**، 1712-1778) ظهرت كإفراز لظروف عاشتها المجتمعات الأوروبية في هذه المرحلة وقبلها بقليل، تميزت الحياة الفكرية فيها بالتسلط والقهر والاستبداد...الخ. فأفكار **روسو وجون لوك، وهربرت سبنسر** في التربية مثلا تشكل جزءا من الإيديولوجية الليبرالية التي شكلت بدورها جزءا من ثورة عامة اجتماعية ضد أوضاع القرون الوسطى، أي أوضاع النظام الإقطاعي" (محمد عابد الجابري، 1977، 29).

في كتابه "**اميل**" يشرح **روسو** التربية المناسبة لكل مراحل نمو الأطفال وقسمه على خمسة مؤلفات، فالكتاب الأول خصصه لمناقشة تربية أميل في مرحلة طفولته الأولى (الميلاد إلى سن الخامسة) والكتاب الثاني (من سن الخامسة إلى سن الثانية عشر) والكتاب الثالث لمناقشة تربيته (من سن الثانية عشر إلى الخامسة عشر) والكتاب الرابع لمناقشة تربيته (من سن الخامسة عشر إلى سن العشرين) والكتاب الخامس خصصه لتربية البنت (**صوفي**).

ولمناقشة آرائه في تعليم المرأة بصورة عامة، لقد تضمن كتابه **اميل** أفكارا تمثل نقلة نوعية في تطور الفكر التربوي فقد جعل لأول مرة الطفل مركز اهتمامات التربية، بعد أن كان المربون قبله يجعلون المجتمع محور اهتمامهم، لذا جعل روسو الطفل ينفرد بخصائص تجعله مختلفا تماما عن البالغ، كائن يحمل طبيعة ينبغي على التربية أن تحترمها وتتعامل معه بوصفه طفلا لا بالغا حجم صغير (عبد الكريم علي سعيد اليماني، 2004).

يؤكد **روسو** في كتابه على المرحلة الأولى من عمر الطفل التي يجب أن تكون التربية فيها سلبية ويؤكد أنها الأصعب "إن أصعب مدة للطبيعة الإنسانية إنما هي الفترة التي تمتد من ساعة ولادتنا إلى اثنتي عشرة سنة من العمر، فهذا هو الوقت الذي يتأثر فيه الطفل بالرذيلة والخطيئة، وليس لدينا إذ ذاك أي عدة لإبادتهما" (محمد عطية الأبرشي، 1967).

حسب وجهة نظر الطبيعيين إذن، فإن المجتمع وما يطغى فيه من قيم الرذائل أو الخطايا، من حقد وحسد وأنانية وكراهية هو الذي يلحق بالطفل السلوك الفاسد، فالطفل حسبهم ذو طبيعة أصيلة نقية، كما أنهم ينكرون الخطيئة الأصلية، ولا وجود لأي انحراف أصلي في قلب الإنسان.

لذلك كانت مهمة التربية هي تلبية حاجات هذا الطفل عبر كل مراحل نموه وأن يكون مركز اهتماماتها بدلا من حاجات الكبار وميولهم وقيمهم ومصالحهم ومفاهيمهم، و"الإيمان بأن التربية عملية مستمرة باستمرار الحياة، وأنها عملية طبيعية تتماشى مع الميول والنوازع الفطرية للطفل، وليست عملية اصطناعية تصدر هذه النوازع والميول وتكبتها، وإنها عملية نمو تنبع من الداخل نتيجة لاحتكاكها بالعوامل البيئية" (جان جاك روسو، 1956، 79).

فالمناهج والأهداف وكذا الوسائل التي تستعملها التربية لابد كلها أن تضع في الاعتبار لصلاح وميول وحاجات الأطفال، ففي كل مرحلة يتم التركيز على أهداف معينة ويرى **روسو** أنه في المرحلة الثانية التي تمتد من سن الخامسة إلى الثانية عشر يبدأ الاهتمام بتكوين الصفات والقيم الخلقية، ومن هذه الصفات التي يجب الاهتمام بتنميتها الشجاعة والتعود على التقشف وتحمل الألم، الاعتماد على النفس، تقدير الحقوق المتبادلة، عدم التصنع في الأعمال وفي المعاملات، وكلها قيم تغرس في الطفل عن طريق الخبرة والتجربة لا الوعظ والتلقين. (لتفاصيل أكثر يمكن العودة إلى لكتاب **إميل لجان جاك روسو**).

يؤكد **روسو** في **إميل** على قيم ذات أهمية اجتماعيا كالإحساس بآلام الآخرين، احترام الآخر ومشاركة الآخرين في سرورهم وأحزانهم، ويدعو إلى تربية إنسان اجتماعي يحب غيره، ولا يحتقرهم ولا يحقد عليهم، ويقول دعه (أي المراهق) "يشعر بأن الإنسان هو الإنسان، ينبغي أن يشاركه في شعوره، لا فرق بين النبيل

والوضيع والغني والفقير، وقد يكون هناك فرق في اللغة والحديث، والأفكار والثروة والمركز والأسرة، ولكن هذا كله يجب ألا يخرج الإنسان من إنسانيته والواجب عليه للإنسانية" (محمد عطية الأبرشي، 1967، 188).

إن نظرية **روسو** وفلسفته في التربية قد أضافت الكثير للاتجاهات الفكرية أو للآراء التربوية، كما أنها أثرت كثيرا في توجهات التربية خاصة في عصر النهضة في أوروبا وفي فرنسا خصوصا، ولابد من التأكيد أنه لا مناص من تأثر الفرد بتوجهات الوالدين الأولى أو التأثير المجتمعي في تكوين الضمير، فعملية الاستحسان أو الاستهجان هي أساس تكوين الخلق لدى الفرد الاجتماعي، ولا معنى للتربية السلبية.

كما أن تجارب هذا النوع من التربية أكدت فشلها فالطبيعة الإنسانية هي مزيج من الوراثة والطبيعة (أي البيئة الاجتماعية بكل محتوياتها) وهذا لا يمكن إنكاره، إلى غير ذلك من الملاحظات التي يمكن تقديمها لهذه النظرية في نظرتها للقيم الإنسانية أما ما تعلق بالتربية ومنطلقات النظرية ورؤيتها فلابد أن يخصص لها حيزا آخر من الاهتمام.

إن تربية إنسان اجتماعي "معيارية في أساسها إذ أنها على الدوام تحكمها معايير أي قواعد أخلاقية تستمد وجودها ومعناها من القيم التي تنظم حياة الناس في الثقافة التي تنشأ فيها" (محمد لبيب النجيحي، 1984) فلا يمكن للفرد أن يحقق ذاته كما لا يمكنه أن يكوّن نسقه ألقيمي إلا باحتكاكه بمحيطه الاجتماعي.

4 - الفلسفة التربوية الوجودية و القيم:

من الفلسفات التي ظهرت حديثا، ويعتبر **نيتشه** الأب الروحي لها (في النصف الثاني من القرن العشرين) ظهر على يد عدد كبير من الفلاسفة الفرنسيين في أوروبا الذين جعلوا من الإنسان وعلاقته بالوجود محور اهتماماتهم، ويرى رواد هذا التيار أن أفعال الإنسان هي التي تحدد وجوده، وهو ما يعني أن وجود الإنسان يسبق وجود ماهيته، بمعنى أن الوجود يسبق الماهية (نيلر، د، ت، ن).

عرف هذا التيار أكثر في التربية، لكنه لم يؤسس له نظرية في التربية، إلاّ أن موضوع القيم احتل حيزا مهما في فلسفته، **فسارتر** يرى أن المصدر الأساسي للقيم هو الوجود البشري، والإنسان هو الفاعل الحر، ويرفض وجود نسق للقيم أولي أو ميتافيزيقي، فالإنسان يحكم عليه أن يكون حرا، ويشعر بإنسانيته عندما يتحرر من المعتقدات، بحيث يستطيع أن يتحرك ويأخذ مواقف عكس الأشياء، وبذلك يصنع الإنسان وجوده، وإذا كان الإنسان يجب أن يختار فهو مسئول مسؤولية كاملة عن هذا الاختيار (يحيى هويدي في بثينة عبد الرؤوف، 2005، 21).

فالإنسان يبني اختياره، أي قيمه ومبادئه بنفسه باستعمال العقل والقيم عند سارتر تؤلف وحدة لا تنفصل عن الحرية، فحرية الإنسان حسب رأيه هي الأساس الوحيد للقيم، كما أنه لا توجد حرية ولا توجد قيم في وضع ما (موقف ما) وكل وضع لا يوجد إلا بحرية الإنسان.

وحرية الاختبار ترتبط بالشعور بالمسؤولية، فالحرية دون المسؤولية فوضى، فالقيم حسب الوجوديين ليست مطلقة ولا موضوعية كما أنها ليست ثابتة، فهي فردية، وعلى علاقة بالمسؤولية والحرية لدى الفرد.

فمهمة التربية الخلقية عند الوجوديين هي نفس مهمة الأخلاق الوجودية وهي العمل على إظهار كل فرد وفق موقفه الخاص لكي يصبح مسولا عن نفسه، ومن هنا ينشأ القلق الخلقي، والمسؤولية الخلقية لأن الفرد يختار ويلتزم بنتائج فعله، وهذا الاختبار والالتزام لا يقتصر على الفرد بل يشمل الناس جميعا، "ليس المهم ما نفعل، بل كيف نفعل" كما أن شروط الأخلاق الوجودية هي تحدي الفرد ليتغلب على جموده وامتناعه عن اتخاذ القرار وقبوله لفرديته، والسعي المستمر لتحقيق إمكاناته، وأن تكون القرارات والأفعال نابعة من الفرد، سواء في علاقته بالله (الوجودية المؤمنة) أو مع الذات بغض النظر عما يحيط بها (الوجودية الإلحادية).

وفي كل هذا –كما ذكر سابقا- فالحرية هي أسمى قيمة في الوجود كله، أي لا سلطان على حرية الإنسان في الاختيار، كما أن الاختيار لمبدأ ما أو قيمة ما لا يحملني تبعات هذا الاختيار وحدي، بل يحملني تبعاته لو اختاره الآخرون جميعا لأنني عندما أختار لا أختار لذاتي فحسب بل أختار للجميع كذلك" (أحمد عطية أحمد السيد، 246).

بناء على هذا، يجب على المعلم الذي يقدم قيما خاصة للمتعلم سواء عن طريق المنهاج أو إذا أراد إيصال قيما خاصة لتلامذته، فعليه أن يقدم المبادئ والقيم التي يؤمن بها بمبرراتها، مع تقديم قيم أخرى قد تكون مناقضة بنفس القوة والحماسة، ويترك المجال للتلميذ ليختار بنفسه، وعليه أن يوضح للمتعلم مسؤولية اختياراته وتبعاتها، فالتربية الوجودية يتمثل هدفها إذن في مساعدة المتعلم منذ الطفولة على الوعي بكيفية الاختيار واتخاذ القرار.

وما يلاحظ على هذه الفلسفة أنها أهملت النسق القيمي الاجتماعي ودوره في تشكيل ثقافة وشخصية الفرد وتوجيه اختياراته، والقيم الشخصية لدى الفرد يخلقها بنفسه وكذلك أفكاره وهذا مناف للواقع، فالقيم على العموم تحمل صفة الجماعة قبل الفردية.

5 - الفلسفة التربوية البراغماتية والقيم:

ظهر مصطلح البراغماتية للمرة الأولى على يد **بيبرس**، الذي قال أن "أفكارنا ومعتقداتنا ليست من وجهة نظر إلا قواعد للعمل والسلوك" (Roth, J. K, 1969, 18) وتبنى بعد ذلك أيضا وجهة نظر هذه، وبنوا عليها فلسفتهم وأفكارهم، فالطابع الغالب للمعنى الذي ألبسه **وليام جيمس** للبراغماتية هو طابع النفع إلى درجة أنه "فرح بها عندما عثر فيها على مصطلح "القيمة الفورية" (**value Cach**)" لما نصفه أنه صادق، وكأن العبارات الصادقة كمثل السلع المطروحة في السوق، قيمتها بما يدفع فيها من ثمن لا في ذاتيتها" (سعيد إسماعيل علي وآخرون، 1981، 239).

وزاد على ذلك: "أن الفكرة تظل صادقة ما دام لم يعترضها معترض بحجة أنها باطلة" (وليام جيمس، المرجع السابق، 239) فالنفعيون إذن يرفضون الطبيعة المطلقة للقيمة، وينظرون إليها من وجهة نظر النتائج، فحسب **وليام جيمس** فالعالم في مرحلة من النمو أو التطور، لذلك لا يوجد شيء نهائي في القيم الإنسانية.

وقد اكتسب التفسير النفعي للقيمة في محاولة أخرى لتفسيره درجة أعلى من التحديد في المحاولة الثالثة، و تميز بمسحة فلسفية "فلم يعد شرط الانتفاع مطلق بل صار ليشمل الفائدة المرجوة أو المتوقعة من شيء أو مبدأ ولابد أن تكون لكل شيء فائدة معينة موروثة فيه، فالقيمة هي نوعية الشيء ومدى فائدته، وتتكون

القيمة من مقدار فائدته لا من نظرة الأفراد إليه، ذلك أن تقييم الشيء خاضع لمؤثرات معينة كالثقافة أو الخبرة...الخ التي لا تتوفر بشكل مشترك لدى كل الأفراد (محمد جواد رضا، 1984).

ويرى **وليام جيمس** أن قوانين وعادات الحاضر قد صارعت وهدمت نظيرتها القديمة، ولسوف تهزم في النظام الجديد مستقبلا، وهذا يعني أن القيم التي يتبناها الإنسان، ولا يمكن أن تكون معايير بدون دور الإنسان الفعال في المشاركة في إقامتها". (Roth. J. K، 1969، 195). فالقيم من إنتاج الإنسان حسب ديوي "فهي حسب قوله وقائع ، و جزء مما ينتجه الواقع، وما ينتج ليس محايدا ويمثل عادة صفات...جيد، سيء، ثمين ، نافع...الخ "(JOHN DEWEY ,2011,20)

إن الفلسفة البراغماتية لا ترفع من شأن القيم الروحية، كما أنها لا ترى أن هناك قيما سامية يتعين على الإنسان التمسك بها كما يذهب إلى ذلك المثاليون، فالقيم الأخلاقية في نظر **جون ديوي** ظاهرة اجتماعية مستمدة من عالم الواقع، و"تبعا لذلك فإننا إذا أردنا تحسين الأخلاق فإن علينا أن نعدل النظم الاجتماعية وأن نحسن من تربية الفرد، "ويقول **ديوي** في هذا الصدد: "إذا كانت موازين الأخلاق منحطة، فذلك ناشئ من نقص التربية التي يتلقاها الفرد في تفاعله مع بيئته الاجتماعية" (عمر التو مي الشيباني، 1987، 91).

أنكر **ديوي** التقسيمات التي تميز بين عالم المثل وعالم الواقع، وتفصل بين ما هو دنيوي أرضي وما بين هو سماوي، وتفصل بين ما يتعلق بقيم ومكاسب مؤقتة، وبين ما يتعلق بأشياء وقيم أبدية خالدة، وتميز بين الطبقية الجسمية والطبيعة الروحية للإنسان، فهذه التقسيمات في اعتقاد **ديوي** تخالف الواقع المتحد، والمتوقف بعضها على بعض" (عمر التومي الشيباني، 1987، 91)

إن القيم -حسب وجهة نظر التجريبيين -ليست موضوعية وهي كذلك في تغير دائم، عكس ما يقوله الواقعيون والمثاليون، وعلى النظم التربوية أن تقدم خبرات تعليمية تجعل التلميذ يتلمس ويجرب ما هو نافع له وصالح، فالقيمة مصدرها الخبرة والتجربة ولا معنى للقيم الدينية واقعيا إذا لم تحقق وظيفة عملية والإنسان هو خالقها وصانعها، فالمثل والقيم متغيرة تبعا لتغير الحياة نفسها، وإن قيمها تتحدد من خلال منفعتها للفرد والمجتمع.

كما أن على التربية أن توفر للتلميذ أنشطة وخبرات لها معنى وقيمة –حسبهم- وهو ما من شأنه أن يدفعه لبذل الجهد، وضمان الانتباه، واستمراره، كما أن البراغماتيين يؤمنون "أن اختبار القيم بالتجربة الحسية أهم من معرفتها عقليا، وهذا الإيمان مبني على اعتقادهم أم كل القيم الجزئية أو المفردة إنما هي ذرائع للوصول إلى قيم أفضل" (جورج. ف. نيلو، ترجمة نظمي لوقا، 1977، 35).

ولذلك فهم ينكرون وجود قيم أو سلم للقيم ثابت ومتدرج، كما انه لا توجد قوانين أخلاقية مطلقة وما يلاحظ –كما ذكر سابقا- أن الفلسفة البراغماتية اعتمدت على استنباط الجانب المادي والعملي لحضارة القرن العشرين. (**Bantock**, 1965, 170) في هذه الحضارة التي لابد أن تأخذ المدرسة عل عاتقها مسؤولية تكوين مواطن صالح وسليم بإعطائه فرصة فعلية وظروفا ملائمة يستطيع من خلالها إدراك الخطأ من الصواب وتمكينه من وسائل لإصلاح هذا الخطأ.

إن الفرص التي تقدمها التربية في المدرسة للمتعلمين لإدراك الخطأ والوسائل بالبرامج والمعلمين لا تكفي لبناء منظومة قيمية كاملة تميزه، علما أن هذه المنظومة يجب أن تكتمل خلال مرحلة معينة، والمعارف والفرص التي تقدمها المدارس جزئية وليست عامة وكافية لتكوين هذا النظام الذي يحتاج إليه الفرد الإنساني فهو قبل كل شيء كائن أخلاقي وإن صح القول قيمي، أي أن وجود القيم يجب أن يكون قبليا، ثم إن اهتمامات وميول الأفراد عادة ما تنصرف على مسائل ومواضيع معينة دون أخرى وقد لا تمثل أي قيمة بالنسبة لفرد آخر فليس كل ما هو مرغوب فيه ذا قيمة.

يقدم **بيرد**(**BERD**) مثالا حيا "إذا مر شخص أمام عدة لوحات فنية لا يعرف قيمة الصور لكي يقدر القيمة الجمالية لها، والتي تحتاج إلى قدر معين ونوع معين من التعليم، هل يعني أنه لا توجد قيم جمالية لهذه اللوحات" ويرى **بيرد** أن المشكلة الكبرى في التربية من أنها يجب أن تمكن الناس من تقدير القيم التي يستطيعون فهمها، لأن الشخص يقدر ويقيم ما حصله من تربية بعد تمام تحصيلها ومن الأمور الهامة التمييز بين كون الشيء قيما وبين معرفة أنه قيم، فقد يكون هناك شيء قيم لكننا لا نعرف أنه قيّم أو على الأقل لم تحقق من ذلك بعد" (رف.**د بيرون**، 1980،63)

6- الفلسفة التربوية الإسلامية و القيم:

بعد التعرض لمختلف النظريات ومواقفها من القيم يلاحظ أن كل موقف قد بني على نقيض موقف الآخر، كما أن هناك مواقف نشأت نتيجة ظروف اجتماعية تميزت بالقهر والتسلط كما هو الشأن بالنسبة لنظرة الطبيعيين، كما أن لكل طرف نظرته لثبات وموضوعية ومعيارية القيم، أو لنسبيتها أو مطلقيتها، مواقف كانت ضمن الإطار العام للفلسفات التربوية في رؤيتها للمنهج والعلم وطرق التدريس ووظيفة التربية ككل.

الأمر الذي جعل هذه المواقف حول القيم تتميز أحيانا بالتطرف وأحيانا أخرى بنظرتها الجزئية، فكان لابد من الإشارة إلى فلسفة أخرى كانت لها نظرة واسعة لكل ما يحيط بالإنسان، في علاقته بالله، وبالناس والكائنات الأخرى، واستهدفت بناء مجتمع تسوده القيم والمثل العليا والأخلاق الفاضلة التي حددها الإسلام والفلسفة الإسلامية، بنظرته الكلية لأهم مجالات وقضايا التربية وهي الإنسان، المجتمع، المعرفة والقيم.

إن مصدر المعرفة في الفلسفات الإسلامية هو القرآن والسنة، لذلك كان اتفاق الفلاسفة المسلمين على أسس عامة للقيم الإسلامية وتتمثل في:

1- الإيمان بالله، فهو خالق الكون، ومصدر العالم، وأن هذا الكون لم يخلق لمجرد الخلق، ولم يوجد نفسه.

2- تقوم النظرة الإسلامية على أن أهم العناصر الكونية لهذا الكون وموجداته هو الإنسان، فقد جعل الله الإنسان خليفته في الأرض.

3- يؤمن الفلاسفة المسلمين أن المعرفة عن طريق استخدام العقل والحواس، أو بما يوحى بها من عند الله، ومصادر المعرفة في الفلسفة الإسلامية هي (الحس، العقل، الحدس، الإلهام، الوحي). (محمد وحي الله خان، 1988، 72).

فالدين الإسلامي لا ينكر القيم التي تتكون نتيجة للتفاعل الاجتماعي، ولكن هناك حدودا وهناك ضوابط فلابد أن تكون القيم متسقة مع شرع الله، وألا تصدم مع ما أمر الله ورسوله وألا تصطدم مع نص شرعي" (سيف الإسلام علي مطر، 1986، 79، 80).

والجدير بالذكر أن المشرع وهو الله عز وجل عند صياغته لهذه القيم (إن صح التعبير) صاغها وفقا لمجموعة من الخصائص، من أهمها أنها تتناسب مع الطبيعة البشرية، كما أنها تتصف بالإنسانية والاجتماعية والواقعية، كما أنها ليست قيما مجردة بعيدة عن الواقع والممارسة" (محمود السيد سلطان في محمود جميل بن علي خياط، 1996، 34).

فمن مميزاتها إذن أنها ربانية المصدر، فالمبادئ والقيم التي تحكم التربية الإسلامية من صنع خالق الإنسان، أوحى بها الله إلى نبيه محمد صلى الله عليه وسلم، فهي ربانية المصدر والمنهج والهدف والغاية، فهي ربانية المصدر لقول الله تعالى: «**ونزلنا عليك الكتاب تبيانا لكل شيء وهدى ورحمة وبشرى للمسلمين**» (قرآن كريم، سورة النحل الآية 89) وهي ربانية المنهج لقول الله تبارك وتعالى: «**قل هذه سبيلي أدعو إلى الله على بصيرة أنا ومن اتبعني**»**(قرآن كريم سورة يوسف الآية 108).**

وفي ربانية الهدف والغاية، يقول تعالى: «**وما خلقت الجن والإنس إلا ليعبدون، ما أريد أن يطعمون، إن الله هو الرزاق ذو القوة المتين**» (سورة الذاريات، الآية 56-57)، ويقول تعالى: **قل إن صلاتي ونسكي ومحياي ومماتي لله ربّ العالمين لا شريك له وبذلك أمرت وأنا أول المسلمين**» (سورة الأنعام الآية رقم 162، 163) لهذه المزية أو الخاصية في التربية الإسلامية الفضل في عصمة الإنسان من التحيز وإتباع الهوى، وسلامة نفسه وعقله من التمزق والصراع وتحريره من العبودية لغير الله، وفي النهاية صلاحه في الدنيا وفلاحه في الآخرة (محمد جميل بن علي، 1996، 63).

بالإضافة إلى هذه الخاصية، تأتي بقية الخصائص فالقيم الإسلامية إنسانية **"وما أرسلناك إلا كافة للناس بشيرا ونذيرا"** (سورة سبأ الآية 28)، "**إن هو إلا ذكر للعالمين**" (سورة يوسف الآية 104).

والقيم الإسلامية واقعية ومثالية، والمقصود بالواقعية هنا (ليست واقعية الفلسفة الواقعية) التعامل مع واقع الناس المحسوس والملموس في حياتهم كما تعامله وتطالبه قدر طاقته، مراعية حاجاته وغرائزه وضعفه، ولا يكلف إلا بما يستطيع ولا يحاسب إلا عليه **"لا يكلف الله نفسا إلا وسعها لها ما كسبت وعليها**

ما اكتسبت" (سورة البقرة الآية 286) ويقول تعالى أيضا "**والذين آمنوا وعملوا الصالحات لا نكلف نفسا إلا وسعها، أولئك أصحاب الجنة هم فيها خالدون**" (سورة الأعراف، الآية 42).

كما أن القيم الإسلامية تتميز بخاصية أخرى وهي العدالة والمساواة: مبدأ العدالة تنبع من مبدأ سامي وهو وحدة الخلق يقول تعالى: **"يا أيها الناس اتقوا ربكم الذي خلقكم من نفس واحدة وخلق منها زوجها وبث منهما رجالا كثيرا ونساء"** (سورة النساء الآية 01)، والإسلام كذلك ينادي بالمساواة بين الناس في الحقوق والواجبات، وبالتالي يساوي بينهم في الجزاء والحساب، والحكمة وراء ذلك أنهم خلقوا جميعا من نفس واحدة، فهم متساوون أصلا في النشأة الأولى: "**يا أيها الناس اتقوا ربكم الذي خلقكم من نفس وا حدة**..." (سورة النساء، الآية 01) ويساوي بين الناس في الهدف فجعل هدفهم واحد في الحياة، وهو عبادة الله "**وما خلقت الجن والإنس إلا ليعبدون**" سورة الذاريات الآية 56).

إن القيم الإسلامية تتميز أيضا بخاصية الإيجابية السوية فتحث الإنسان أن يتقن عمله ويوجهه للخير دائما والصلاح والرقي وكذا البناء لنفسه ووطنه وأمته، يقول تعالى: ""**لا خير في كثير من نجواهم إلا من أمر بصدقة أو معروف أو إصلاح بين الناس ومن يفعل ذلك ابتغاء مرضاة الله فسوف نؤته أجرا عظيما**" (سورة النساء الآية 114).

فالقيم أو التربية الإسلامية تحرك وتوجه الجانب الفطري في الإنسان، وتهذب وتصقل الاتجاهات أو الجوانب السلبية لديه، وتحولها إلى قوة موجبة تعمل على إعمار الأرض أي أنها تعمل على غرس الأخلاق والسلوك الحسن الفاضل وتمقت الأخلاق والسلوك السيئ.

وميزة القيم الإسلامية أيضا الشمول والتكامل، فهي تعمل على توجيه وتربية الإنسان كله: جسمه وعقله وروحه، وفطرة الإنسان تجعله لا يستطيع أن يفصل بين متطلبات الجسد والعقل والروح، أما التكامل فالمقصود به عدم التركيز والتفضل بين أحدهما على حساب الآخر، ونظرة لشمول ولتكامل في التربية الإسلامية تتمثل في الغاية والهدف وفي الوسيلة، فالهدف هو تنشئة الإنسانية على

عبادة الله ومفهوم العبادة شامل في العقيدة فهو بشمل كل خير وصلاح للإنسان في الدنيا والآخرة أما الوسائل فهي متعددة والأساليب مختلفة.

و بغرض تحقيق هذا الشمول والتكامل تقوم التربية بالتوازن والاعتدال في إعداد الإنسان لحياته الدنيا والآخرة، فلا رهبانية ولا انغماس في ملذات الدنيا، وغاية هذا كله أن الدنيا ما هي إلا معبر سهل للحياة الآخرة، والتعليم يتوقف على صلاح الإنسان في حياته الدنيا.

الخاصية الأخرى للقيم الإسلامية هو التوسط والاعتدال، فلا غلو ولا جنوح بل توازن واعتدال في كل أمور الإنسان الدنيوية والدينية، فالله سبحانه أمر بذلك في عبادته وجعلها سمة من سمات الأمة الإسلامية يقول تعالى: "**وكذلك جعلناكم أمة وسطا لتكونوا شهداء على الناس ويكون الرسول عليكم شهيدا**" (سورة البقرة الآية 143).

ويدعو للاعتدال في العبادة: " **وابتغ فيما آتاك الله الدار الآخرة ولا تنس نصيبك من الدنيا وأحسن كما أحسن الله إليك**" (سورة القصص الآية 77) "**واتقوا الله ما استطعتم**" سورة التغابن الآية 16، ويدعو إلى الاعتدال في كل صور ومواقف حياة الفرد، حتى في صلاته في أكله، وشربه، في الصرف والبذل والعطاء، وفي الاستعداد الفطري في الخوف والرجاء فكما يخاف الإنسان من عذاب وعقاب الله تعالى، فإنه يرجو رحمته وغفرانه.

القيم في التربية الإسلامية تتميز كذلك بالاستمرار والتجديد، فهي خالدة وحية لأنها مستمدة من الوحي الخالد، الذي أتى للبشرية جمعاء في كل زمان ومكان، فهو صالح لهما، كما أن الاستمرارية والتجديد ترجع إلى سعة الشريعة الإسلامية، حيث المبادئ والقواعد الرئيسية، وهناك باب الاجتهاد في الأمور الفرعية والجزئية.

"ويشهد كثير من علماء الغرب بالخاصية الشرعية الإسلامية التي هي منبع للمبادئ والقيم التربوية، فيقول **برنارد شو**: "لقد كان لدين محمد تقدير سام لما تنطوي عليه من حيوية مدهشة، وأنه الدين الوحيد الذي له ملكة الهضم لأطوار الحياة المختلفة... وأرى واجبا أن يدعى محمد (صلى الله عليه وسلم) منقذ البشرية أو الإنسانية، وإن رجلا كشاكلته لو تولى زعامة العالم الحديث لنجح في حل مشكلاته" (علون في محمد جميل بن علي خياط، 1996، 83).

إضافة إلى هذا فالقيم الإسلامية تتميز بالوضوح وعدم التناقض مع الدقة والإعجاز، وهي سمة الإسلام في مبادئه وأهدافه وقواعده ومناهجه ووسائله، وضوح في العقيدة، وفي التشريع، وضوح في الأخلاق والآداب والمعاملات والعبادات، لا غموض ولا رموز، ولا أحجية ولا طلاسم، (محمد جميل بن علي، 1996، 83).

إضافة إلى هذه الصفات فالقيم الإسلامية تتميز بالمرونة والثبات، فالثبات في الأصول والأهداف، أما المرونة ففي الفروع والوسائل فخلافا للمبادئ والقيم التربوية في النظريات الوضعية، التي قد تأخذ جانبا واحدا هو التغيير والتطور أو التمسك والالتزام، فتصبح متأرجحة بين إفراط وتفريط فإن مبادئ وقيم التربية الإسلامية جمعت بين الثبات والتطور، وهذا من روائع الإعجاز في هذا الدين، وآية من آيات عمومه وخلوده وصلاحه لكل زمان وجيل (محمد جميل بن علي، مرجع سابق، 84).

الخاصية الأخرى والأخيرة وهي الدعوة إلى العلم، فالإسلام دين العلم، وكل الآيات القرآنية والأحاديث النبوية تتحدث عن العلم وترغب في طلبه وهذه القيم كثير ذكرها في القرآن والسنة، ويكفي أن الله تعالى يقول: "**يرفع الله الذين آمنوا منكم والذين أوتوا العلم درجات**" قرآن كريم، المجادلة، 10).

أما عن ميزة هذه القيم بين المطلق والثبات والسني "فإن القيم الإسلامية ثابتة ومطلقة لأن مصدرها رباني وروحاني أوحى بها الله لعباده من الرسل، فالقيم مصدرها الوحي وتتمثل في القرآن الكريم، والأحاديث النبوية الشريفة، فهي صادقة لا تحتاج إلى تصديق أو تصويب من قبل تجارب البشر وحساباتهم و القيم موضوعية وليست نسبية فهي لا تتغير ولا تتبدل فهي إطار الحياة ومصدرها ثابت والقيم موضوعية وليست ذاتية فلا تخضع لتأويل الفرد أو مزاجه أو هواه، لذلك لن تساير الأغراض والمنافع، فهي ليست ذرائعية" (محمد الطيطي وآخرون، 2002، 97).

و هناك بعض الدراسات التي تميز القيم الإسلامية إلى نوعين: القيم الفوقية أو العلوية وهي قيم ثابتة ومطلقة وهي التي ورد فيها نص صريح في الكتاب أو السنة وهي قيم خالدة لا تتغير بتغير الزمان والأحوال.

و القيم الإصلاحية، التي لم يرد فيها نص صريح، فهي تقع في الأمور المتشابهات والمقصود بالمتشابهات كل فعل راجح الفعل أو الطرق باعتباره أمر خارج،

وفي ذلك يقول ابن المنير نقلا عن شيخه القباري "أنه كان يقول المكروه عقبة بين العبد والحرام، فمن استكثر من المكروه تطرّق إلى الحرام، والمباح عقبة بينه وبين المكروه، فمن استكثر منه تطرق للمكروه، وهو مسلك حسن، ويؤيده رواية ابن حيان في قوله: "**اجعلوا بينكم وبين الحرام سترة من الحلال، من فعل ذلك فقد استبرأ لعرضه ودينه ومن ارتع فيه كان كالمرتع إلى جنب الحمى، يوشك أن يقع فيه**. (محمد منير مرسي، 1982، 244).

هذه القيم قد تشتق من واقع الإنسان في تعرضه لقضايا ومواقف حياتية مختلفة (ليس المقصود بها التي يجتهد فيها) بل مواقف حياتية كثيرة يضطر فيها الإنسان في عدم وجود نص إلى الموازنة، فالله لم يشدد على الإنسان في كثير من الأشياء حبا فيه وتخفيفا له وقد أمر الإنسان ألا يسأل عنها """"**لا تسألوا عن أشياء إن تبد لكم تسؤكم**" (سورة المائدة الآية 101)، وهي الأمور المتعلقة بحياة الإنسان في الزرع والصناعة والتي قد يكون فيها المعيار في الاختيار هو العلم، بالبحث والتحري في الأمور الاقتصادية والسياسية والاجتماعية وبعض القضايا الفردية يستفت الإنسان فيها قلبه فالحرام بين والحلال بين وبينهما أمور مشتبهات، لابد للإنسان فيها من الإستبراء لدينه.

أمّا السبيل لنشر هذه القيم فهو الدعوة لاعتناقها لقوله تعالى:""**أدع إلى سبيل ربك بالحكمة والموعظة الحسنة وجادلهم بالتي هي أحسن إن ربك أعلم بمن ظل عن سبيله وهو أعلم بالمهتدين**" (سورة النحل، الآية 125).

إن ميزة هذه القيمة هو إمكانية تطبيقها كما تعمل على التسامي والرقي الأخلاقي للإنسان، ومعيار ذلك هو الإيمان فقد أكد **الرسول (صلى الله عليه وسلم)** ذلك بقوله: فيما يروي عنه أبو هريرة (ض): لا **يزني الزاني حين يزني وهو مؤمن، ولا يسرق حين يسرق وهو مؤمن، ولا يشرب الخمر حين يشربها وهومؤمن**..." (صحيح مسلم الجزء2 ص 41-42).

وللتأكيد على أهمية القيم الإسلامية والقيم التي جاءت بها الأديان، فقد اعترف **كارلايل (Karlayel)** أن العقيدة تضفي على السلوك الأخلاقي تقاليد وقيمة أكبر من أي أصل آخر، لأن الفكرة المجردة لا تصبح عاملا فعالا إلا إذا تضمنت عنصرا دينيا، وهذا هو السبب في أن الأخلاق الدينية أقوى من الأخلاق المدنية إلى

حد يستحيل معه المقارنة، ولذلك لا يتحمس الإنسان في الخضوع لقواعد السلوك القائم على المنطق، إلا إذا نظر إلى قوانين الحياة على أنها من لدن الله سبحانه وتعالى. (سعيد إسماعيل علي وآخرون، 1981، 135).

الخلاصة:

من خلال -ما سبق ذكره -يلاحظ أن هناك اتفاق عام بين كل الفلسفات التربوية، أن للقيم أهمية كبيرة في تحديد وتشكيل السلوك لدى الأفراد، وحسب وجهات النظر المختلفة للفلاسفة كذلك فإن مصادر القيم لديهم متعددة ومختلفة.

تعتبر الفلسفة نشاطا ثقافيا يعبر فكريا عن أوضاع الثقافة ومشكلاتها ويحاول تعديلها وتطويرها، أما التربية فهي ذلك المجهود العلمي الذي يهدف إلى ترجمة قيم هذه الفلسفة إلى عادات واتجاهات ومهارات سلوكية لدى الأفراد، كما يهدف إلى إحداث تعديل على مستوى المنظمات الاجتماعية حتى تدعم هذه الاتجاهات والمهارات، فجميع المذاهب الفلسفية تتضمن اتجاهات تربوية، حيث أن الفلسفة بدون نظام تربوي أو مضمون تربوي قد تفقد ركنا أساسيا من أركانها، " فإن الدراسات الفلسفية تضيء الطريق أمام التربية في تناولها للقيم، فالنظام التربوي يبنى أساسا على فلسفة تربوية (بثينة عبد الرؤوف رمضان، 2005، 63).

لهذا كان لابد من اختيار إطار فلسفي فكري يلائم فلسفة المجتمع بمعاييره ومبادئه وأعرافه وكانت الضرورة ملحة للابتعاد عن الفلسفات التربوية التي تتناقض والقيم الاجتماعية، خاصة في المجتمعات العربية والإسلامية. تلك الفلسفات التي تتناقض مع العقائد والمبادئ الإسلامية، أي مع القيم التي نشأ عليها الفرد المسلم في المجتمع المسلم، وللعلم أيضا أن القيم الإسلامية لا تهتم فقط بالسلوك الإنساني، ووضع المقاييس والمعايير التي يقوم على أساسها، ولكنها تهتم مع ذلك بإصلاح السلوك وعلاجه إذا انحرف.

كما أن للقيم دور مهم في تدعيم الأنظمة الاجتماعية وهي التي تحدد وتحتفظ بالبناء الاجتماعي وذلك من خلال ما تمد به القيم من تماسك وانتظام، خاصة في ظل اختراق المجتمعات الحديثة بأفكار وقيم العولمة، لهذا كانت الضرورة ملحة لتبني أطر فلسفية في صياغة قيم تخدم المجتمع وتحافظ على بنائه الموحد.

قائمة المصادر و المراجع:

1 -القرآن الكريم:

2 -الحديث الشريف: صحيح مسلم: جزء 2.

3 -إبراهيم ناصر: فلسفات التربية، دار وائل للطبع والنشر والتوزيع، 2001.

4 - جان جاك روسو: ترجمة: عادل زعيتر: أيميل والتربية، القاهرة، 1956.

5 - إبراهيم محمد الشافعي: التربية الإسلامية وطرق تدريسها، مكتبة الفلاح، الكويت، 1992.

6 -أحمد عطية أحمد السيد: المضامين التربوية عند الفلاسفة الوجوديين.

7- حسان محمد حسان وآخرون: مقدمة في فلسفات التربية، بدون ناشر (القاهرة)، 1987.

8- ريمون روبيه ترجمة: عادل العوا: فلسفة القيم، مطبعة جامعة دمشق، دون ذكر تاريخ الطبعة.

9 -جامع جغايمي: مدخل إلى فلسفة التربية (السلسلة التربوية)، مطبعة الشروق، (أغادير، المغرب)، ط1 1996 .

10 -سعيد إسماعيل علي وآخرون: دراسات في فلسفة التربية، عالم الكتب، القاهرة، 1981.

11-عبد اللطيف بري: دور القيم الروحية والتربوية في حل مشاكل الإنسان، سلسلة البحوث الإسلامية (7)، دار التراث الإسلامي لبنان، 1974.

12- محمد منير مرسي، فلسفة التربية واتجاهاتها ومدارسها، عالم الكتب (مصر)، 1982.

13 - محمد جواد رضا: فلسفة التربية، شركة الربيعان للنشر والتوزيع (الكويت)، ط2، 1984.

14 - لطفي بركات أحمد: القيم والتربية، دار المريخ للنشر والتوزيع (الرياض) السعودية، 1983.

15 -محمد الطيطي وآخرون: مدخل إلى التربية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2002.

16-محمد جميل بن علي الخياط: المبادئ والقيم في التربية الإسلامية، مطابع جامعة أم القرى، مكة .

17- **بثينة عبد الرؤوف: النظم التربوية الوافدة وأثرها على النسق القيمي**، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة، 2005

18 -سيف الإسلام علي مطر: التغير الاجتماعي، دار الوفاء، ط1، 1986.

19 -جورج فانيلو ترجمة: نظمي لوقا، مقدمة في فلسفة التربية، مكتبة الأنجلو المصرية ، **القاهرة 1977**

20- أحمد السيد: المضامين التربوية عند الفلاسفة الوجوديين.

21 -ر. ف. ديبرون: ترجمة: سعد مرسي أحمد: فلسفة التعليم الابتدائي، عالم الكتب، 1980.

22- **سعيد إسماعيل علي وآخرون:** دراسات في فلسفة التربية، عالم الكتب، القاهرة، 1981.

23-عبد الكريم علي سعيد اليماني: فلسفة التربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، 2004.

24-محمد عمر التومي الشيباني: تطور النظريات والافكار التربوية، الدار العربية للكتاب 1987.

25 -محمد عابد الجابري: من أجل رؤية تقدمية لبعض مشكلاتنا الفكرية والتربوية، مطبعة دار النشر المغربية، ط1، 1977.

26 - محمد وحي الله خان: ترجمة عبد الحميد الخربي: التربية والمجتمع في العالم الإسلامي، عكاظ للنشر والتوزيع (السعودية)، 1988.

27 -محمد لبيب بن النجيحي: التربية وأصولها الفلسفية والنظرية، مكتبة الأنجلو- المصرية (القاهرة)، 1984.

28 - محمد عطية الأبراشي: أصول التربية المثالية في إيميل لجان جاك روسو، دار الكتاب العربي للطباعة والنشر، القاهرة، 1967.

29-Rostock, The moral of William James : New York, Thomes crowel, 1969.

30- John Dewey, la formation des valeurs, trad. de l'anglais, et présenté par alexandra bidet, louis quere, gerome truc, la découverte .2011.