

دراسة تحليلية للنظرية التربوية البراجماتية من وجهة نظر إسلامية

An Analytical Study on Pragmatism in Education from an Islamic Point of View

Dr. Mohammed Ahmed Alzoubi

Lecturer/ Yarmouk University/ Jordan

mdalzoubi7777777@gmail.com

Dr. Suzan Nabeel Alsharairy

Lecturer/ Yarmouk University/ Jordan

Alshareiry@yahoo.com. Suzan

د. محمد أحمد الزعبي

محاضر / جامعة اليرموك / الأردن

د. سوزان نبيل الشرايري

محاضر / جامعة اليرموك / الأردن

Received: 2/ 7/ 2018, Accepted: 13/ 2/ 2019

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.3474122>

<http://journals.qou.edu/index.php/nafsia>

تاريخ الاستلام: 2/ 7/ 2018م، تاريخ القبول: 13/ 2/ 2019م.

E - ISSN: 2307 - 4655

P - ISSN: 2307 - 4647

مقدمة

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على نبينا محمد، وعلى آله وصحبه، ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين، وبعد:

يعيش العالم تقدماً ملحوظاً في مجال الفكر المادي الذي يعود إلى الفلسفة البراجماتية التي تؤمن بالأمور النظرية، والتأمل العقلي، وكان لهذه الفلسفة رواد أمثال: تشارلز بيرس، ووليم جيمس، وجون ديوي، وتؤمن هذه الفلسفة بالأسلوب العلمي وتطبيقه، فالعقل في منظورها يستطيع حل المشكلات من خلال استخدام التجريب، والطرق العلمية السليمة، وترى هذه الفلسفة أنّ مشكلات العالم والإنسان يجب أن تكون موضوع الدراسة والاهتمام.

وقد مسّت الفلسفة البراجماتية مجال التربية بشكل كبير ومباشر، فقد كان لجون ديوي آراء واضحة في ذلك، وكانت لها تطبيقات في الجانب التربوي مثل: الأهداف، والمنهاج، وطرائق التدريس، والمعلم، والمتعلم، والتقويم، كما كان لهذه الفلسفة نظرتها الخاصة للكون والقيم والإنسان والمعرفة، وغيرها.

والمتأمل في الواقع التربوي الإسلامي يلحظ أنّه تأثر بأفكار هذه الفلسفة، وهذا ما يستدعي دراسة النظرية التربوية البراجماتية وتحليلها من وجهة نظر إسلامية، وهذا ما سعت إليه الدراسة الحالية.

مشكلة الدراسة

إنّ المتأمل في الواقع التربوي الإسلامي يلحظ تأثره بالفكر التربوي البرجماتية الذي غاب عنه مفاهيم عديدة كالقيم والأخلاق، والذي ركز على تحقيق النفع المادي البحث، مغفلاً الجوانب الأخرى للإنسان وعلى رأسها الجانب الروحي، واعتبرته بلا قيمة ما لم يحقق نفعاً مادياً يفيد به مجتمعه، ومن هنا فقد باتت الحاجة ملحة إلى دراسة النظرية التربوية البراجماتية وتحليلها من وجهة نظر إسلامية، وبشكل محدد فقد سعت الدراسة إلى الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

- ما النظرية التربوية البراجماتية من وجهة نظر إسلامية؟ والذي يتفرع عنه الأسئلة الآتية:
- كيف نشأت الفلسفة البراجماتية، وما مفهومها، وما أشهر روادها؟
- ما أسس الفلسفة البراجماتية من وجهة نظر إسلامية؟
- ما التطبيقات التربوية للنظرية التربوية البراجماتية من وجهة نظر إسلامية؟

أهداف الدراسة

- الهدف الرئيس: الكشف عن النظرية التربوية البراجماتية من وجهة نظر إسلامية.
- بيان نشأة الفلسفة البراجماتية، وبيان مفهومها، وأشهر روادها.
- إبراز أسس الفلسفة البراجماتية من وجهة نظر إسلامية.
- توضيح التطبيقات التربوية للنظرية التربوية البراجماتية من وجهة نظر إسلامية.

الملخص:

قامت الدراسة بتحليل النظرية التربوية البراجماتية من وجهة نظر إسلامية، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، للحديث عن تاريخ الفلسفة البراجماتية، ومفهومها وأشهر روادها، وأبرز أسسها من وجهة نظر إسلامية، بالإضافة إلى إبراز أهم التطبيقات التربوية للنظرية البراجماتية من وجهة نظر إسلامية، وأظهرت النتائج أنّ الفلسفة البراجماتية لا تؤمن بوجود جانب غير مدرك بالحواس، وترى أنّ النفع وحده هو معيار المعرفة، وأنّ القيم ليست ثابتة ولا نهائية، وإنما هي وسيلة لغاية، في حين أنّ التصور الإسلامي يمتاز بنظرة ليست عقلية محضة، وإنما نظرة تعمل على تحريك العواطف والشعور بعظمة الخالق، كما أظهرت النتائج العديد من التطبيقات التربوية للنظرية التربوية البراجماتية على مستوى: الأهداف، والمنهاج، والأساليب، والمعلم، والمتعلم، والتقويم.

وأوصت الدراسة بمراجعة الصياغات والأعمال التربوية، ومحاكمتها من منظور تربوي إسلامي، لا سيما في جانب المناهج والأهداف والمحتوى التي كانت ولا تزال تتأثر بالنظريات الغربية.

الكلمات المفتاحية: النظرية التربوية، البراجماتية، التربية الإسلامية.

Abstract:

The study aimed at analyzing pragmatism in education from an Islamic point of view. The analytical descriptive method was used to address pragmatism's history, concept, most prominent pioneers, and key principles from an Islamic point of view. Moreover, the study aimed at highlighting the most important educational applications of pragmatism from an Islamic point of view. The results revealed that pragmatism does not believe in the existence of a realm that cannot be realized by senses, and that value is the criterion of knowledge. Moreover, pragmatism believes that values are not fixed nor definitive, but rather a means to an end. On the other hand, Islamic perspective is not characterized by a pure mental perception; it embraces a perception that excites emotions and the feeling of God's greatness. The results showed that there are many educational applications of pragmatism in terms of educational objectives, curriculum, methods, teacher, learner, and assessment.

The study recommended reviewing educational contents and activities, and reconsidering them from an Islamic educational perspective, especially curriculum, objectives and content that were and still are affected by western influence.

Keywords: Educational Theory, Pragmatism, Islamic Education.

أهمية الدراسة

وكشفت الدراسة عن اختلاف حاد في نظرة الفلاسفة التربوية إلى مصادر المعرفة، وإن مصادر المعرفة في الفلاسفة تعد مصدراً من مصادر المعرفة في القرآن الكريم.

أجرى دراسة الحراشة (2010) دراسة بعنوان: «الكون بين التربية الإسلامية والتربية الوضعية» والتي هدفت إلى أمور عدة أهمها: الكشف عن حقيقة الكون في التربية الإسلامية مقارنة بالتربية الوضعية، وتوضيح علاقة الإنسان بالكون، وبيان التطبيقات العملية لتلك العلاقة، وخلصت إلى إن الكون في أصله في التربية الإسلامية مخلوق من مخلوقات الله، وبالمقابل كان الخلاف بين النظريات الوضعية تجاه أصل الكون؛ وذلك بسبب اختلاف فلسفاتهم التي تقوم في مجملها على إنكار الخالق.

أجرى دراسة المطرفي (2012) دراسة بعنوان: «الفردية في الفلسفة البراجماتية دراسة تحليلية ناقدة من وجهة نظر التربية الإسلامية» وقد هدفت إلى إبراز معالم الفردية في الفلسفة البراجماتية ودراسها دراسة تحليلية ناقدة من وجهة نظر التربية الإسلامية، وخلصت إلى عدة أمور، من أبرزها: اعتماد الفلسفة البراجماتية على المعايير الذاتية، وإقامة الفرد وتجربته مصدراً للمعارف والقيم، ومعياراً لقبولها أو ردها وهو من أبرز أسباب فرديتها، كما أظهرت تميز التربية الإسلامية وتفرداها ببناء الفردية التي تراعي جميع جوانب حياة الإنسان، الفردية والجماعية، الدنيوية والأخروية، الحسية والغيبية، الجسمية والروحية، مما يجعلها هي التربية الصالحة لبناء الإنسان.

أجرى دراسة شطناوي (2014) دراسة بعنوان: «مفهوم علاقة الإنسان بالحياة وطبيعتها في النظرية التربوية الإسلامية والنظرية التربوية الوضعية: دراسة مقارنة» والتي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الإنسان والحياة في النظرية التربوية الإسلامية والنظرية التربوية البراجماتية والوجودية، ومن أبرز ما أظهرته النتائج أن مفهوم الحياة وعلتها في النظرية التربوية الإسلامية يتسع ليشمل الحياة الدنيا والآخرة، بخلاف البراجماتية حيث ترى أن الحياة هي عملية مستمرة من التكيف التجريبي للظروف، وبخلاف الوجودية التي حصرت الحياة بالدنيا، وأظهرت النتائج أن النظرية التربوية الإسلامية تؤمن بأن الله هو خالق الحياة، بخلاف البراجماتية التي تتبنى نظرية النشوء والارتقاء، والوجودية التي تعد إرادة الإنسان هي الخالقة، وأن مصير الحياة إلى العدم.

أجرى دراسة خدمة (2016) دراسة بعنوان: «أسس المذهب البرجماتي وليم جيمس أنموذجاً» وقد هدفت إلى إظهار تصورات جيمس عن المذهب البرجماتي، وقد خلصت إلى أن وليم جيمس تفرد عن غيره من البرجماتيين بأنه أولى اهتماماً كبيراً لهذه الفلسفة، وساعد على ازدهارها وانتشارها، وأن فلسفته لفتت انتباه العديد من الباحثين والدارسين، ونظراً لتنوع معارفه وتوسعه في أبحاثه، وأن فلسفته كان لها عدة تأويلات واقعية منها وتجريبية ومنه فحياته كان لها أثر كبير في تشكيل فلسفته، وأنه أقصى كل الأفكار المجردة للحقيقة باعتبارها تصورات لفظية، وأن الأساس عنده هو التجربة والاختبار.

التعليق على الدراسات السابقة:

يلحظ من خلال استعراض الدراسات السابقة خلوها من

■ دراسة وتحليل أبرز النظريات التربوية المعاصرة من وجهة نظر إسلامية.

■ تكشف عن طبيعة النظرية التربوية البراجماتية، وبالتالي فهي تسهم في إفادة المربين ومخططي المناهج في الوقوف على الأبعاد الخطيرة في تبني مناهج مصادرها المعرفية ناقصة، وبالتالي تؤثر على التربية في الإسلام.

■ إثراء المكتبة التربوية، وسد النقص الحاصل فيها والمتعلق بهذا الموضوع، وبالتالي فإن الدراسة قد تساعد على فتح المجال أمام الباحثين لإجراء بحوث ودراسات مشابهة لنظريات تربوية أخرى.

حدود الدراسة

- تتحدد الدراسة بتناولها النظرية التربوية البراجماتية، وتحليلها من وجهة نظر إسلامية.

منهجية الدراسة

اقتضت الدراسة الحالية استخدام المنهج الوصفي التحليلي، من خلال جمع البيانات حول النظرية التربوية البراجماتية، والعمل على تحليلها من وجهة نظر إسلامية.

الدراسات السابقة

من الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، ما يأتي:

أجرى المانع (2002) دراسة بعنوان: «القيم بين الإسلام والغرب» والتي هدفت إلى دراسة القيم بين الإسلام والغرب كدراسة مقارنة، وخلصت إلى عدة أمور، منها: أن القيم في الإسلام ثابتة لثبات المصدر، والمرونة سمة للشريعة في الفرع دون الأصل، وفقدان الثبات في القيم الغربية بسبب تحولها عن الدين، والقيم في الإسلام سهلة وميسرة، وتعاليمه واضحة سهلة، وأن الدافع وراء انضباط الغرب هو المصلحة والمنفعة، وأن الغرب يؤمن بتطور كل شيء حتى الدين، وأن القيم عندهم نسبية.

أجرى خطاطبة (2010) دراسة بعنوان: «الأصل العقدي للتربية الإسلامية» والتي هدفت إلى بلورة تصور متكامل للأصل العقدي للتربية الإسلامية، يتفق مع مفهوم الإيمان ومركزيتها في منظومة الدين الإسلامي، ودورها التربوي الأصيل في إطار نسقية الإسلام ومنهجيته العلمية، وخلصت إلى عدة أمور أهمها: إن العقيدة الإسلامية تمد النظرية التربوية بحقائق يقينية فريدة ضمن سياقها الوجودي، كما تمد مجال الأهداف التربوية بالغائية، أي: إن لها غاية منسجمة مع فطرة الإنسان، وتؤسس لعلاقة وطيدة بين العلم والإيمان في المنهج التربوي.

أجرى الشريفين، ومطالقة، ونصيرات (2013) دراسة بعنوان: «مصادر المعرفة في القرآن الكريم والفلاسفة التربوية» والتي هدفت إلى الكشف عن مصادر المعرفة في الفلاسفة التربوية الوضعية، ونقدها في ضوء مصادر المعرفة في القرآن الكريم،

(الشيباني، 1987). ويرى أصحاب هذه الفلسفة أن «التربية هي الحياة وليست أعداداً للحياة» (ناصر، 2010، ص: 87).

وظهرت كفلسفة أمريكية تمقتُ البحث النظري العقيم الذي يركز على كنه الأشياء ومصادرها، وأخذت تركز على نتائج الأعمال وعواقبها، وأجازت للإنسان أن يتخذ من أفكاره وآرائه ذرائع يستعين بها على حفظ بقائه أولاً، ثم السير بالحياة نحو السمو والكمال ثانياً (علي، 1995).

وتأتي البراجماتية ما بين الفلسفة المثالية والفلسفة الواقعية، فالبرجماتيون يرفضون النزعة الأكاديمية المطلقة للمثالية، وينتقدون التغيرات الذاتية التي تقدمها الفلسفة الواقعية، بل يعتبرون أن الواقع يتحدد حسب خبرة الفرد الحسية، فمعرفة الإنسان محدد بنطاق خبراته، وهذا يدل على أن المذهب العملي يعتمد على الوجدانية الخالصة (جعيني، 2010).

ومهما اختلف الآراء في الفلسفة البراجماتية قبولاً أو رفضاً فإن تلك الآراء تلتقي عند نقطة يتفق عليها القابلون والرافضون على حد سواء، وتلك هي أن البراجماتية إنما جاءت تعبيراً عن عصرنا العلمي من بعض وجوهه، وإنه ليتعذر بل يستحيل على المتعقب لثقافة هذا العصر أن يغمض عينيه عن هذا التيار الفكري (علي، 1995).

وقد تطورت هذه الفلسفة في العصر الحديث على يد جون ديوي. ويرى أصحاب هذه الفلسفة أن التربية هي الحياة، وأنه من واجب المدرسة كأى مؤسسة تربوية أن تستخدم مواقف الحياة في العملية التربوية، لهذا يؤمن هؤلاء بمبدأ التعلم بواسطة العمل، لهذا يحرصون على أن توضع أمام التلاميذ مشكلات تستدعي منهم التفكير الجاد والاهتمام الحقيقي، حيث تجعلهم في مواقف تثير فاعليتهم الذاتية، ويشترك التلاميذ جميعاً في محاولة التغلب على هذه المشكلة، وإيجاد حل لها (الدخيل، 2003).

ثانياً: مفهوم البراجماتية:

البراجماتية: مشتق من اللفظ اليوناني: (pragma) الذي يشير إلى عمل الشيء وفعله، وقيل هي مشتقة من كلمة: (pramirikos) التي تعني العملية (الباسل، 1995)؛ (جيمس، 2008).

وعرفها المعجم الفلسفي بأنها: "مذهب فلسفي يقرر أن العقل لا يبلغ غايته إلا إذا قاد صاحبه إلى العمل الناجع، فالفكرة الصحيحة هي الفكرة الناجحة، أي: الفكرة التي تحققها التجربة، فكل ما يتحقق بالفعل هو حق، ولا يقاس صدق القضية إلا بنتائجها العملية" (صليبا، 1982، ج 1، ص: 203). وهي: "فلسفة تصور العصر العلمي المعاصر بصفة عامة، وتصور الحياة العملية التي يعيشها الأمريكيون في مدنيتهم الصناعية الحديثة بصفة خاصة" (الحجيلي، 2010، ص: 278).

يتضح أن البراجماتية ترى النتائج العملية أساس صدق الآراء والأفكار، فصدق أي قضية هو كونها مفيدة، لذا فإن البرجماتية هو وصف لكل من يهدف إلى النجاح، أو إلى منفعة خاصة، وبالتالي فهي فلسفة تتخذ من العمل والنفعية معياراً لها، وهي تقدم مدرسة فلسفية تؤكد أن العقائد والقيم والمعايير الاجتماعية ينبغي أن تكتسب من وجهة نظر عملية.

الدراسات التي تتناول النظرية التربوية البراجماتية على وجه الخصوص كدراسة تحليلية من وجهة نظر إسلامية، الأمر الذي يساعد المعنيين بالتعليم في العالم العربي والإسلامي بالنظر في فلسفاتهم التعليمية وفق الرؤية الشرعية، والحذر من تأثير تلك الفلسفة على التعليم في الإسلام.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية:

◀ النظرية التربوية: مجموعة من المفاهيم والقواعد المستمدة من مصادرها، والتي تعمل على توجيه وضبط العمل التربوي.

◀ البراجماتية، هي: «مذهب فلسفي يقرر أن العقل لا يبلغ غايته إلا إذا قاد صاحبه إلى العمل الناجع، فالفكرة الصحيحة هي الفكرة الناجحة، أي: الفكرة التي تحققها التجربة، فكل ما يتحقق بالفعل هو حق، ولا يقاس صدق القضية إلا بنتائجها العملية» (صليبا، 1982، ج 1، ص: 203).

◀ النظرية التربوية البراجماتية: هي مجموعة من المفاهيم والقواعد المستمدة من الفلسفة البراجماتية، والتي تعمل على توجيه وضبط العمل التربوي.

◀ التربية الإسلامية: مجموعة من المفاهيم والقواعد المستمدة من القرآن الكريم والسنة النبوية، وهذه المفاهيم والقواعد تتسم بالاتساق والتكامل فيما بينها، حيث تقوم على تشكيل السلوكيات الفردية والجماعية؛ بغية تحقيق العبودية لله تعالى في الدنيا، والفوز بالآخرة.

المبحث الأول: نشأة الفلسفة البراجماتية ومفهومها وأشهر روادها

أولاً: نشأة البراجماتية:

تعود الجذور الأولى للفلسفة البراجماتية إلى زمن (هراقليطس) اليوناني الذي يؤمن بفكرة التغير المستمر، وبأن الحقيقة الثابتة المطلقة لا وجود لها (ناصر، 2010). ومن أبرز المصادر التي اشتقت منها الفلسفة البراجماتية: الحركة الواقعية في القرن التاسع عشر، ومبادئ (روستو) الطبيعية، والحركات النفسية التي قادها: (بستالوتزي، وهربارت، وفروبل)، والحركة العلمية، والحركة الاجتماعية، والمبادئ الديمقراطية، وخصائص المجتمع الأمريكي، والنتائج العملية، (الباسل، 1997).

أما عن نشأة البراجماتية المعاصرة كمذهب عملي فقد كانت في الولايات المتحدة الأمريكية مع بداية القرن العشرين، وقد وجدت في النظام الرأسمالي الحر الذي يقوم على المنافسة الفردية الذي يحث على الاعتماد على النفس والتحرر من القيود، واستخدام العقل، واحترام العمل اليدوي، والتطلع إلى التغيير والتجديد وإلى المستقبل باستمرار (جعيني، 2010).

ويعد تشارليز بيرس (1914) أول من قدم البراجماتية ومفهومها للفلسفة الأمريكية، وانتشرت على يد (وليم جيمس) (1910)، وتطورت على يد (جون ديوي) (1952) الذي أرسى دعائمها وقام بتطبيق نظرياتها التربوية في المدرسة الأمريكية

ثالثاً: أشهر رواد البراجماتية:

بيرس (Peirce): ويعد المؤسس الحقيقي للبراجماتية، وهو أول من أسسها كمنهج فلسفي وليس كمذهب ينطوي على نظريات، كان تجريبياً يحب الحياة العملية إذ تأثر بالمنهج التجريبي الإنجليزي، ومنتقد المنهج التجريبي التقليدي (جعيني، 2010). وكان له الفضل في تأصيل فكر البراجماتية وتطويرها، إذ وضع أسس المذهب البرجماتي الذي يقوم على أن الفكرة يجب أن تكون ذات معنى حتى تكون حقيقة للجميع وليس لشخص بعينه، ولقد بدأ مذهباً يبحث عنوانه: (كيف نجعل أفكارنا واضحة) حيث ركز على وجود علاقة بين الإدراك العقلي والهدف المعقول، فالمدلول العقلي للكلمة في نظره إنما يكون فقط في تأثيرها المقصود في مجرى الحياة، لذلك فإن الشيء إذا لم يكن ناجحاً في التجربة فلا يمكن أن يكون له تأثير مباشر على السلوك، فالبراجماتية عنده تعني بالدرجة الأولى نظرية المعنى، أي أن أي مدرك عقلي يتضمن علاقة جوهرية خاصة بالعمل والسلوك البشري، فمعنى هذا المدرك يمكن فهمه فقط عندما يتم تطبيقه في الوجود الفعلي عن طريق العمل، فتعديل الوجود نتيجة لهذا التطبيق هو المعنى الصادق للمدركات العقلية (عزام، 1995) (الخالدة، 2013). يتضح أن المدركات العقلية التي قامت عليها فكرة بيرس لا يمكن أن تتحقق نظرياً بل لا بد من اختبارها بالتجربة التي تثبت علمياً مدى نجاحها أو إخفاقها.

- جيمس (James): قام وليم جيمس بتهديب هذا المذهب وإعادة صياغته، وتوسيع نطاقه ليشمل الاعتقادات الدينية، حيث أوضح أن البرجماتية لا يعنيه كيف تأتي الأفكار والمعتقدات، غير أنه يهيمه أن يسأل عن صحة هذه الأفكار وصدق هذه المعتقدات، ومدى صحة هذه الفكرة هي مدى الحاجة العملية لها، كما يترتب صدق المعتقد فيما يترتب عليه من آثار ونتائج (جيمس، 2008). حيث أراد جيمس أن تقف البراجماتية موقفاً وسطاً بين المذهب التجريبي والمذهب العقلي، إذ لاحظ أن التجريبية شديدة الإخلاص للوقائع المحسوسة والمشاهدات، ولكنها تهمل القيم الأخلاقية والدينية والإنسان له مطالب وحاجات يفرضها المذهب العقلي، فوقف موقفاً وسطاً يحقق الإخلاص للتجربة والواقع، ويعطي الإيمان بالقيم الروحية (جعيني، 2010). كما قام بفحص الفلسفة البراجماتية في ضوء موضوعات الميتافيزيقيا القديمة فتوصل إلى أن الحقيقة هي: القيمة الفورية للفكر وبذلك انتقل الناس في الفلسفة البراجماتية من السؤال عن ماهية الشيء وحقيقته إلى التساؤل عن قيمة العمل في الفكرة فهي صادقة ما دامت تحقق لنا نتائج عملية مضمونة (الخالدة، 2013).

- ديوي (Dewey): كانت اهتمامات جون ديوي متوجهة نحو التربية، ويتضح ذلك من خلال تعاريفه لها وتركيزه عليها، وكان اعتقاده أن كل تربية لا بد أن تقوم على مشاركة الفرد في الوعي الاجتماعي، (ناصر، 2010). واتسمت فلسفته بالنزعة التجريبية التي تخالف فكرة وجود حقائق ثابتة مهما تكن، وهو بذلك أنزل الحقائق المتعالية إلى مجرى الخبرة الإنسانية (التل، شعراوي، 2007). كما يرى أن يقوم الفرد بالتفكير لا لذات التفكير، وإنما يوجد التفكير بوجود المشكلة، فهي التي تحدد طبيعة التفكير، كما أنه ينظر إلى الحواس على أنها مثير يدفع إلى العمل والنشاط، وليست مصدراً للمعرفة (عزام، 1995).

وقد ذاعت شهرته باعتباره تربوياً يريد بناء مناهج تربوية على أساس الاجتماعية الجديدة، كما أثارت فلسفة جون ديوي ضجة واسعة، فكانت فلسفته أقوى قوة عقلية في الولايات المتحدة بعد التكنولوجيا (الطيبي وآخرون، 2002). فهو ينظر إلى المدرسة على أنها أول مؤسسة اجتماعية، وهي عبارة عن صورة الحياة الجماعية التي تساعد على تحقيق غايات المجتمع، ولهذا يرى أن التربية هي عملية من عمليات الحياة، بل هي الحياة نفسها، وليست أعداداً لحياة المستقبل (ناصر، 2010).

ومن أبرز ملامح فكره التربوي: تأكيده على أهمية المدرسة كونها مؤسسة اجتماعية يتم التدريب فيها عن طريق الخبرة، ويشعر الفرد من خلالها بمسؤوليته، والتربية في نظره تربية نفسية واجتماعية معاً؛ لأنها تعتمد

في مبادئها على الطفل، وتركز على نفسيته واستعداداته، كما تقوم بإكسابه عادات ومهارات تناسب المجتمع الذي يعيش فيه، وقد عارض ديوي الفكر التقليدي الذي يجعل من الطالب آلة تلقي للمعلومات، ودعا إلى الجمع بين النشاط البدني والعقلي والاجتماعي للطالب؛ ليعتمد على نفسه، ويتعاون مع غيره، كما اختار ديوي أن يتعاون الطالب في وضع المنهج، كما يرى أن يكون المنهج، مرناً وهادفاً وقابل للتغيير وأن يعطي الطالب عدداً مكمناً من البدائل لحل المشكلات، كما يرى أن لا يتقيد المعلم بطريقة واحدة لعرض الدرس، بل يختار الطريقة المناسبة (زيادة وآخرون، 2006).

المبحث الثاني: أسس الفلسفة البراجماتية من وجهة نظر إسلامية

تناول المبحث السابق نشأة الفلسفة البراجماتية ومفهومها، وأشهر روادها، وفي هذا المبحث سوف يتم تناول أبرز الأسس التي تقوم عليها الفلسفة البراجماتية من وجهة نظر إسلامية، وذلك كالآتي:

♦ أولاً: الكون:

ينكر البرجماتيون الثنائية في تكوين الكون فهم لا يؤمنون بوجود جانب غير مدرك بالحواس، فهم ينكرون الجانب الروحي تماماً (زيادة وآخرون، 2006). ويعتبر البرجماتية الشك واليقين مسألتين حتميتين في هذا العالم؛ لأن المستقبل مفتوح وليس مغلق، ولهذا فإن العالم يقبل التعددية في المعتقد واللغات والأجناس، والغاية فيه تتحدد بالتفاعل بين الإنسان والبيئة والآخرين، وأن غايات هذا الكون متضمنة في نسيج بنيته، ولذلك فإن الغايات والقيم فيه ليست نهائية، والقيم فيه تتوحد لما ينبغي أن يكون في ضوء حركة الخبرات وتقدمها في المجتمع، فالبراجماتية ترى أن الكون حقيقة خارجة عن نظام التجربة، وكأنهم يحيدون أنفسهم من الاعتراف بالخالق الأول لهذا الكون، فلا يوجد علاقات ثابتة وجواهر ثابتة (الخالدة، 2013). فالفلسفة البراجماتية ترى أن الكون ليس ثابتاً، بل تحكمه قوانين التغيير والحركة، والوصول إلى حقيقة الكون ووجوده أمراً مستحيلًا، فلا دليل على حقائق ثابتة لا تتغير.

وفي المقابل فإن نظرة الإسلام إلى الكون تمتاز بأنها ليست نظرة عقلية محضة، ولكن تعمل على تحريك عواطف الإنسان

فهم الطبيعة البشرية، بمعنى: الثنائية بين الإنسان ومكوناته، وبين البيئة، كما تتكون شخصية الإنسان عن طريق تفاعله الاجتماعي، والإنسان يستطيع التعلم من خلال خبراته السابقة، وبإمكانه أن يكتسب العادات من خلال تفاعله مع البيئة (زيادة وآخرون، 2006).

وفي الإسلام فإن الله تعالى خلق الإنسان من طين، ونفخ فيه من روحه، قال تعالى: ﴿الَّذِي أَحْسَنَ كُلَّ شَيْءٍ خَلَقَهُ وَبَدَأَ خَلْقَ الْإِنْسَانِ مِنْ طِينٍ × ثُمَّ جَعَلَ نَسْلَهُ مِنْ سَلَالَةٍ مِنْ مَاءٍ مَهِينٍ × ثُمَّ سَوَّاهُ وَنَفَخَ فِيهِ مِنْ رُوحِهِ وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ قَلِيلًا مَّا تَشْكُرُونَ﴾ [السجدة: 7 - 9]. وقال تعالى: ﴿الْمَ خَلَقْنَاكُمْ مِنْ مَاءٍ مَهِينٍ﴾ [المرسلات: 20]. وهذه النظرة تقوم على تربية الإنسان، وتهذيب كبريائه وغطرسته، حيث يجعله متواضعاً في حياته.

والإنسان مخلوق مكرم، قال تعالى: ﴿وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ وَحَمَلْنَاهُمْ فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ وَرَزَقْنَاهُمْ مِنَ الطَّيِّبَاتِ وَفَضَّلْنَاهُمْ عَلَى كَثِيرٍ مِمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلًا﴾ [الإسراء: 70]. فالله تعالى كرم الإنسان وجعل له القدرة على السيطرة على ما حوله من الكائنات، وسخرها الله له لينتفع بها، وجعله آمناً من كل المخاوف إزاء المخلوقات، وهذه تربية إسلامية على الشعور بالكرامة والعزة.

كما أنه مميّز مختار، فله القدرة على التمييز بين الخير والشر، وغرس في جبلته الاستعداد لأحدهما، وأوجد له الإرادة التي من خلالها له حرية الاختيار في أفعاله، قال تعالى: ﴿وَنَفْسٍ وَمَا سَوَّاهَا × فَأَلْهَمَهَا فُجُورَهَا وَتَقْوَاهَا × قَدْ أَفْلَحَ مَنْ زَكَّاهَا × وَقَدْ خَابَ مَنْ دَسَّاهَا﴾ [الشمس: 7 - 10].

ولم يكتف الإسلام بتكريم الإنسان بل حمّله مسؤولية عظيمة، فقد كلفه بتحقيق العبادة، وكذلك جعل الإنسان مسؤولاً عن سمعه وبصره وفؤاده فلا يستعملها إلا في الخير، وهذه المسؤولية تربي الإنسان على الوعي الدائم والبعد عن الاستسلام للأهواء، والبعد عن الظلم.

يمكن القول أنّ الفلسفة البراجماتية تنكر الثنائية في فهم الطبيعة البشرية، بمعنى: الثنائية بين الإنسان ومكوناته الوراثة والعقلية والروحية، وبين البيئة، أما التصور الإسلامي فقد نظر إلى الإنسان نظرة تكريم تتسم بالتوازن بين طاقاته المختلفة، وبالتكاملية بين جوانب شخصيته بأبعادها المختلفة من جسم وعقل وروح.

◆ رابعاً: المعرفة:

ينكر البرجماتيون كل ما هو قبلي في المعرفة، ويرون أنّ مشكلة المعرفة هي لا زالت مجرد معرفة نظرية دون فائدة حيوية عملية، فبدلاً من البحث عن كيف نعرف؟ يجدر بنا الانشغال بتحقيق قيم اجتماعية عملية تجعل العالم أفضل مما عليه الآن، وتحويل المعرفة من معرفة تأملية إلى أنشطة فعالة في البحث وحل المشكلات، ولا فائدة في معرفة لا يمكن تطبيقها في الحياة الراهنة، فالمعرفة نابعة من التجربة والخبرة، وتوضع بمادة في فروض من أجل الاختبار، وهي وسيلة يمكن اكتسابها كلما تعمقنا في مناهج البحث، والمعرفة إجرائية وعمل حركة تفي بمطالب الوحدة الخيرية لتتجر وحدة خبرية جديدة أخرى (الخالدة، 2013) (زيادة وآخرون، 2006).

وشعوره بعظمة الخالق، كل ذلك إلى جانب البراهين العقلية الدالة على وحدانية الله تعالى (النحلاوي، 2010). فالكون مخلوق من مخلوقات الله تعالى، خلق لهدف وغاية، قال تعالى: ﴿وَمَا خَلَقْنَا السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ وَمَا بَيْنَهُمَا لِاعْبِينَ × مَا خَلَقْنَاهُمَا إِلَّا بِالْحَقِّ وَلَكِنْ أَكْثَرُهُمْ لَا يَعْلَمُونَ﴾ [الدخان: 38 - 39]. وتؤثر هذه النظرة تربوياً على الطلاب من خلال ربطهم بالهدف الأساس في هذه الحياة، وهي عبادة الله تعالى، وتربيتهم على الجد والاجتهاد.

كما يرى الإسلام أنّ الكون خاضع لسنن الله تعالى، قال تعالى: ﴿وَأَيَّةٌ لَهُمْ اللَّيْلُ نَسْلَخُ مِنْهُ النَّهَارَ فَإِذَا هُم مُّظْلَمُونَ × وَالشَّمْسُ تَجْرِي لِمُسْتَقَرٍّ لَهَا ذَلِكَ تَقْدِيرُ الْعَزِيزِ الْعَلِيمِ × وَالْقَمَرَ قَدَرْنَا مَنَازِلَ حَتَّىٰ عَادَ كَالْعُرْجُونِ الْقَدِيمِ × لَا الشَّمْسُ يَنْبَغِي لَهَا أَنْ تُدْرِكَ الْقَمَرَ وَلَا اللَّيْلُ سَابِقُ النَّهَارِ وَكُلٌّ فِي فَلَكٍ يَسْبَحُونَ﴾ [يس: 37 - 40]. وتؤثر هذه النظرة تربوياً على الطلاب بتعليمهم الدقة في التعامل مع الآخرين، والدقة في الدراسات العلمية المفضية إلى ما هو جديد ونافع للأمة الإسلامية والإنسانية.

كما يرى أنّ الكون كله مسخر للإنسان، قال تعالى: ﴿اللَّهُ الَّذِي خَلَقَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ وَأَنْزَلَ مِنَ السَّمَاءِ مَاءً فَأَخْرَجَ بِهِ مِنَ الثَّمَرَاتِ رِزْقًا لَكُمْ وَسَخَّرَ لَكُمُ الْفَلَكَ لِتَجْرِيَ فِي الْبَحْرِ بِأَمْرِهِ وَسَخَّرَ لَكُمُ الْأَنْهَارَ × وَسَخَّرَ لَكُمُ الشَّمْسَ وَالْقَمَرَ دَائِبِينَ وَسَخَّرَ لَكُمْ اللَّيْلَ وَالنَّهَارَ × وَأَتَاكُمْ مِنْ كُلِّ مَا سَأَلْتُمُوهُ وَإِنْ تَعَدُوا نِعْمَتَ اللَّهِ لَا تَحْصُوهَا إِنْ الْإِنْسَانَ لَظُلُومٌ كَفَّارٌ﴾ [إبراهيم: 32 - 34]. وقال تعالى: ﴿وَهُوَ الَّذِي سَخَّرَ الْبَحْرَ لِتَأْكُلُوا مِنْهُ لَحْمًا طَرِيًّا وَتَسْتَخْرِجُوا مِنْهُ حَلِيَّةً تَلْبَسُونَهَا وَتَرَى الْفَلَكَ مَوَازِرَ فِيهِ وَلِتَبْتَغُوا مِنْ فَضْلِهِ وَلِعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ﴾ [النحل: 14]. مثل هذه الآيات وغيرها تربي الطلاب على ترقيق قلوبهم، وتربي عواطفهم وانفعالاتهم على الخشوع والخضوع لله تعالى، والشعور بفضله وكرمه، وتدفع بهم إلى حمد الله وشكره.

هذه جملة بسيطة من الحقائق التي تشكل مفهوم الكون في الإسلام، والتي تسهم في ارتقائه فوق الفلسفة البراجماتية: لاستحالة وصولها إلى مفهوم عن الكون مماثل لما يتبناه الإسلام الذي لا يقبل بالفلسفة البراجماتية في هذا الجانب؛ لأنها تعلمنا مفهوم الكون، وتحصره في الإطار المادي، كما أنها تولد الكون والطبيعة، فهي تدعو إلى قطع الصلة بين مفهوم الكون ومفهوم الإله من جهة، وبين التعامل المصلحي الذاتي المادي المجرد من كل القيم من جهة أخرى، ومن هنا فمن مهام التربية في الإسلام تدعيم مفهوم الكون لله تعالى، وفي نفس الوقت ترفض الاستسلام والخضوع والتواكل في التعامل مع ظواهره، وبالتالي يحتم ضرورة استثمار القدرات في خدمة الإنسان.

◆ ثانياً: الإنسان:

تري البراجماتية أنّ الإنسان ليس منفصلاً عن الطبيعة بل هو جزء لا يتجزأ عنها، تحكمه العلاقات بين الطبيعة والمجتمع، وإنّ حركة الطبيعة لأفكارنا مستمدة من حالة واحدة، وأنه حالة بيولوجية ذات إمكانات منظورة بحكم تفاعله مع معطيات البيئة من حوله، ولكن المؤسسة التربوية هي التي يجب أن تتولى القيادة لتطور القوى الإبداعية عند الإنسان في إطار الأهداف والمعرفة، والتطبيقات العلمية، والقيم الإنسانية فيه (الخالدة، 2013).

وتتحدّد طبيعة الإنسان في البراجماتية بإنكار الثنائية في

(النفوس) (الكيلاني، 2008). ففي التصور الإسلامي ينبغي للمعرفة أن تصل المسلم بخالقه تعالى (زيادة وآخرون، 2006).

وللمعرفة وسائل وأدوات يعلمها الله للإنسان، منها: الحواس: فقد اعترف بها جميع علماء الإسلام، واستخدموا المنهج التجريبي على أوسع نطاق في العلوم الطبيعية التي تعرضوا لدراستها، فقد جاء اعترافهم بالحس كمصدر أساسي من مصادر المعرفة، وبالمناهج التجريبية كمنهج أساسي لدراسة المسائل الطبيعية المحسوسة تأسيساً بالقرآن الذي وجه العقول والأبصار إلى عالم الحس والواقع وربط بين الفكر وبين ما في الكون من مظاهر وآيات كما في قوله تعالى: ﴿أَلَمْ تَرَ إِلَى رَبِّكَ كَيْفَ مَدَّ الظِّلَّ وَلَوْ شَاءَ لَجَعَلَهُ سَاكِنًا ثُمَّ جَعَلْنَا الشَّمْسُ عَلَيْهِ دَلِيلًا﴾ [الفرقان: 45]. ويعد العقل من الوسائل أيضاً، فالإسلام يعترف بقيمة العقل ويكرمه، ولكنه لا يتركه يفرق في الأمور الغيبية التي لم تصل إلى شيء حقيقي يستحق ما بذل فيه من جهد، فالإسلام عندما ينهي عن الخوض في الغيبيات فإنه يصون بذلك الطاقة العقلية من أن تتبدد وراء الغيبيات التي لا سبيل للعقل البشري أن يحكم فيها، كما يعد الوحي من وسائل وأدوات المعرفة، فكثير من المعارف لا يمكن الوصول إليها إلا عن طريق الوحي الذي اختص الله تعالى به أنبياءه ورسله، قال تعالى: ﴿وَأَوْحَيْنَا إِلَىٰ أُمِّ مُوسَىٰ أَنْ أَرْضِعِيهِ فَإِذَا خَفَتْ عَلَيْهِ فَأَلْقِيهِ فِي اليمِّ وَلَا تَخَافِي وَلَا تَحْزَنِي إِنَّا رَادُّوهُ إِلَيْكَ وَجَاعِلُوهُ مِنَ الْمُرْسَلِينَ﴾ [القصص: 7].

◆ خامساً: القيم:

إن القيم في الفلسفة البراجماتية ليست ثابتة ولا نهائية، وهي ذات صفات واقعية تساعد على النمو الإنساني والاجتماعي، وهي موضوعية تخضع إلى الطريقة العلمية، وهي عملية تعطي للعقل مكانة مركزية، وهي متغيرة؛ لأنها في حالة نبض دائم، فهي وسيلة لغاية تؤدي وظيفة أساسية تزيد من السلوك الواعي، وتعرض التكيف بين الإنسان وبيئته، فالقيم مفيدة وصالحة حينما تساعد على التفاعل مع البيئة بصورة نشطة وفعالة (الخواودة، 2013) (زيادة وآخرون، 2006).

فالقيم في نظر البراجماتيين هي الحل الموفق لكل ما يعوق اضطراب التقدم الاجتماعي، وهي التي تسهم في حل المشكلات التي تواجه الإنسان، وهي قيم نسبية؛ لأنها مجرد وسائل لتحقيق الغايات المنشودة (الطويل، 1985). وهي تتغير بتغير الزمان والمكان، لذا فإن «صواب أي فعل أو حكم إنما يكون بالنسبة للظروف أو المواقف التي جرى فيها الفعل أو صدر في إطارها الحكم» (الحفني، 1999، ص: 482). «فالقيم مجرد اعتقادات ليست ملزمة، ومن المستحيل إيجاد تفسير أخلاقي صحيح لفعل ما» (روزنتال، ويودين، 1977، ص: 526). ويرى جون ديوي ضرورة التجديد في القيم، وجعل كل اهتمامه حول المواقف الفعلية للأفراد «المبادئ والمعايير والقوانين كلها ليست إلا وسائل وأدوات عقلية لتحليل مواقف فردية» (ديوي، د.ت).

إن البرجماتيين يتفهم قيمه وميوله ورغباته ويدرك أهمية ما لديه من استعدادات وقدرات ومكانات ويبدل جهده متلاحقاً من أجل استثمار قدراته بشكل متناغم مع ميوله ورغباته، وهو لا يخضع لقيم مطلقة، وإنما يخضع لأخلاق نسبية تقاس بنتائج اعتمادها وثمراتها في المنفعة الشخصية والاجتماعية، ومصدر القيم عند البرجماتيين يأتي من عالم التجربة، فهي قيم مصدرها الذات، وواقع

يتضح أن المعرفة عند البرجماتيين هي التي تساعد الفرد في التغلب على مشكلات الحياة، وأنه لا قيمة لأي معرفة لا يمكن تطبيقها واستعمالها إذ إن المعرفة نابعة من الخبرة المباشرة وليست قبلية، وأنها تتضمن فروض توضع موضع التجريب وليست تراكمية، كما أنها تعد وسيلة، وتكتسب بالتدرج في البحث وليست غاية، وتعتبر المعرفة لدى البرجماتيين عملية إجرائية.

ومن مصادر المعرفة عند الفلسفة البراجماتية:

1. الخبرة: «البراجماتية تنكر المعرفة القبلية أو المعرفة السابقة على التجربة، فالمعرفة نابعة من الخبرة والنشاط الذاتي للفرد وتفاعله مع البيئة المحيطة» (الشيباني، 1987، ص: 343). فالخبرة والنشاط هما المصدر الأساسي للمعرفة، وتهدف المعرفة التي يكتسبها الفرد من خلال تفاعله مع البيئة إلى ضمان الحصول على لقمة العيش، والتغلب على مشكلات الحياة (عبد الراضي، 2002).

2. الطريقة التجريبية: تؤمن البراجماتية بالعمل والتجربة كحل للمشكلات، وإصلاح المجتمع، فقيمة الفكرة تكون بأثارها العملية، وكل فكرة لا تؤدي إلى سلوك لا يعول عليها (مرسي، 1995). ويعلي جون ديوي من الطريقة التجريبية حيث يرى أن التجربة لا تقتصر على المسائل العلمية، وإنما تعمم على المسائل الاجتماعية والأخلاقية والتحقق من صحتها (ديوي، د.ت).

3. التفكير: ترى البراجماتية أن التفكير يحدث نتيجة نشاط الفرد وتفاعله مع بيئته، ونتيجة لوجود مشكلة يرغب في حلها، والتفكير يسير في خطوات هي: الشعور بالمشكلة، ودراستها بشكل جيد للوصول إلى قلب المشكلة، وتحديد أهم العوامل التي تكمن وراءها، ومن ثم عرض العديد من الاقتراحات كحل ممكن، ثم اختبار الفرضيات (الشيباني، 1987).

إن البراجماتية تجعل الإنسان مقياساً لكل شيء، وتجعل النفع وحده معياراً للمعرفة، وهي بذلك تحول القيم الإنسانية إلى قيم مادية نسبية قابلة للتغير باستمرار، وتلغي الثبات في القيم، وكأنها تلغي المعارف الدينية إلا ما يكون نافعا مادياً، علماً بأن الدين لا يقوم على حسابات مادية، فالإنسان هو صانع المعارف، وتزداد أهمية المعارف كلما كانت في خدمة تكيف الإنسان مع نفسه وبيئته ومجتمعه، والمعرفة ليست قبلية، بل هي نابعة من الخبرة المباشرة (عريفج، 2008).

أما التصور الإسلامي للمعرفة فتكمن في معرفة الله عز وجل، قال تعالى: ﴿قُلْ إِنَّمَا الْعِلْمُ عِنْدَ اللَّهِ وَإِنَّمَا أَنَا نَذِيرٌ مُّبِينٌ﴾ [الملك: 26]. كما يعرض القرآن الكريم نماذج وأنواع للمعرفة الإنسانية، منها: (المعرفة اللغوية)، قال تعالى: ﴿خَلَقَ الْإِنسَانَ × عَلَّمَهُ الْبَيَانَ﴾ [الرحمن: 3 - 4]. (المعرفة الدينية)، قال تعالى: ﴿وَإِذْ عَلَّمْنَاكَ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَالتَّوْرَةَ وَالْإِنْجِيلَ﴾ [المائدة: 110]. (المعرفة الصناعية)، قال تعالى: ﴿وَعَلَّمْنَاهُ صَنْعَةَ لَبُوسٍ لَكُمْ لِنَحْصِنَكُمْ مِنْ بَأْسِكُمْ فَهَلْ أَنْتُمْ شَاكِرُونَ﴾ [الأنبياء: 80].

وميادين المعرفة تنقسم إلى قسمين رئيسيين هما: ميدان الغيب، وميدان الشهادة الذي ينقسم إلى قسمين رئيسيين، هما: ميدان الآفاق (العلوم الكونية)، وميدان الأنفس (العلوم الاجتماعية وعلم

ص932). قال تعالى: ﴿وَجُوهٌ يَوْمَئِذٍ نَّاضِرَةٌ × إِلَىٰ رَبِّهَا نَاظِرَةٌ﴾ (22 - 23) القيامة.

مما سبق يمكن الخروج بالنتيجة الآتية: إن مفهوم كلمة (نَظَر) في اللغة يدل على التفكير والتأمل، وإدراك الشيء من خلال العين (الرؤية البصرية)، كما يدل على الحكم والفصل بين الناس.

■ مفهوم النظرية في الاصطلاح: يعد مصطلح النظرية من فئة المصطلحات المنتمية، لذا يجب على التربوي أن يكون واعياً في تعامله مع مصطلح النظرية، ومعانيه المتعددة (خطاطبة، 2010). فاختيار المربي لأحد هذه المعاني باعتباره أقرب للتربية، وإقامة بنيانه التربوي عليه أمر يكشف عن معتقداته وقيمه واتجاهه (التوم، 1991). ومن أبرز التعريفات العامة لمصطلح «النظرية» ما يأتي:

«فرضية أو مجموعة مترابطة من فرضيات تثبت صحتها عن طريق المشاهدة والتجربة» (التوم، 1991، ج2، ص320).

«عملية تجميع وترتيب للحقائق وتقديمها بشكل متناسق يساعد على توظيف تلك الحقائق في عالم الواقع» (خياط، 2003، ص17).

«مجموعة من المفاهيم والقواعد المترابطة المستمدة من الكتاب والسنة القادرة على توجيه الممارسات العملية» (صالح، 1991، ج2، ص495).

وعليه، يمكن تعريف النظرية في الاصطلاح على أنها: مجموعة من المفاهيم والقواعد المستمدة من مصادرها، والتي تقوم بتوجيه الممارسات، وضبط كل ما يتعلق بالموضوع.

■ مفهوم النظرية التربوية:

تختلف النظرية في مجال الدراسات التربوية من تربية لأخرى، ومن مجتمع لآخر؛ لأن فلسفات التربية مختلفة وعلومها التربوية متطورة باستمرار من حيث المحتوى والأهداف (يالجن، 1991). وقد عرّفَت النظرية التربوية بعدة تعريفات، من أبرزها:

«مجموعة من المبادئ المنظمة المترابطة، والإرشادات الموجهة إلى المعنيين بالممارسات التربوية» (مور، 1986، ص23).

«مبادئ متسقة توجه العملية التربوية وتحكم الممارسات التعليمية» (مدكور، 1990، ص271).

«مجموعة من النشاطات العملية المرتبطة بعضها ببعض، تظهر في صورة نظرية علمية معينة، تبدأ بتصورات نظرية تكون بمثابة موجّهات للنشاطات التطبيقية» (أحمد، 2003، ص63).

من خلال التعريفات السابقة، وبناءً على الاختيار المتقدم في تعريف (النظرية)، يمكن تعريف (النظرية التربوية) بأنها: مجموعة من المفاهيم والقواعد المستمدة من مصادرها، والتي تعمل على توجيه وضبط العمل التربوي.

ثانياً: الأهداف

ترى الفلسفة البراجماتية أنّ أهداف التربية تساعد الفرد في نموه وتعلمه وتكيفه مع بيئته وحياته، وتؤكد على ألا تكون هذه الأهداف مفروضة من الخارج؛ لأنها عندئذ لا تمثل أهداف الفرد

الخبرات والقيمة الأرفع هي الأكثر جدوى نسبياً والتي تقع في سلم الأولويات في فترة ما (عريفج، 2008).

أما التصور الإسلامي للقيم فيتسم بالثبات والأصالة؛ لأن مصدرها القرآن الكريم والسنة النبوية، فهي تظل موجهة لسلوك المسلم في شتى مواقف حياته (زيادة وآخرون، 2006). فالنسبية في القيم ليست من عوامل تقدم الدول وإنما من عوامل انهيارها؛ فإذا ما أبيع مبدأ النسبية فإنه سينتج عنه مفاهيم مختلفة ومتنوعة بتنوع الأفراد، كما يصبح كل شيء مباحاً «إن الاعتراف بنسبية القيم يعني إلغاء كافة القواعد الأخلاقية والقيم المعيارية في المجتمع» (المانع، 2002، ص: 320). «فإن نسبية القيم مناقضة لحياة الجماعة» (أبودبوس، 1983، ص: 59). فحياة الجماعة لا بد أن يحكمها قانون قيمي متفق عليه عند الجميع، وإلا سوف تصبح المجتمعات يحكمها قانون البقاء للأقوى، وبالتالي كل الوسائل صالحة للانتصار.

«إن النسبية في القيم واختلافها بين الأفراد داخل المجتمع، فإنها سوف تصبح شراً على المجتمع، وتسعى إلى نشر الفوضى وانعدام الاستقرار» (القماطي، 1991، ص: 132). لذا فالثبات سمة أساسية في القيم الإسلامية، والتغير هو عبارة عن مرونة ومرعاة للمصلحة الشرعية، وظروف الزمان والمكان والأحوال، حيث تناسب ظروف المسلمين وأحوالهم الزمانية والمكانية والاجتماعية من عادات وأفكار ومستجدات، في حين أنّ البرجماتيين يحاربون الثبات وينبذونه، وهذا ما أفقدهم عنصر الثبات في الدين وفي القيم وفي جميع المجالات.

فالغاية من الدين والأخلاق هو تحقيق سعادة الدارين، فالدين والأخلاق الإسلامية لا تقتصر غايتها على تحقيق السعادة الأخروية، وإنما تتعدى إلى تحقيق السعادة الدنيوية بالنسبة للفرد كالخيرات البدنية المختلفة من صحة وجمال وقوة وطول العمر وغيرها، والخيرات الخارجية كالمال والأهل والخيرات النفسية كالحكمة والشجاعة، والخيرات التوفيقية كهداية الله ورشده (الشيبياني، 1988).

المبحث الثالث: التطبيقات التربوية للنظرية التربوية البراجماتية من وجهة نظر إسلامية

تناول المبحث السابق أبرز الأسس التي تقوم عليها الفلسفة البراجماتية من وجهة نظر إسلامية، وفي هذا المبحث سوف يتم تناول أبرز التطبيقات التربوية للنظرية التربوية البراجماتية من وجهة نظر إسلامية، وذلك كالآتي:

أولاً: مفهوم النظرية التربوية:

■ مفهوم النظرية في اللغة: تورد المعاجم اللغوية مجموعة من الدلالات لكلمة (نَظَر)، وتُظهر الأصول اللغوية أنّ كلمة (نَظَر) تتعدد مواردها ومعانيها، فقد استخدم العرب هذا الفعل للدلالة على معان عدة: نَظَرَ: النون والطاء والراء، أصل صحيح، يرجع فروعه إلى معنى واحد، وهو: «تأمّل الشيء ومعابنته» (ابن فارس، ج5، ص444). والنَظَرُ: الفَكرُ في الشيء (ابن منظور، ج3، ص484). «وتأمّل الشيء بالعين» (الفيروز آبادي، ص 484). «ونَظَرَ بين الناس: حَكَمَ وفصل بينهم» (إبراهيم مصطفى وآخرون، ج2،

تقدم المجتمعات (وزارة التربية والتعليم، 1991).

ثالثاً: المنهاج

إنَّ المنهاج في الفلسفة يعدّ عنصراً أساسياً في العملية التربوية؛ لأنه محور انتقاء الغايات والوسائل، كما أنه أداة العملية التربوية التي تعين الطلاب على مواجهة المشكلات اليومية وحلها بطريقة فعالة، ويتضمن العديد من أوجه النشاطات التي تضمن للطالب الانتفاع بها، ويشكل المنهاج الدراسي وحدة ديناميكية هادفة وليست مجرد تنظيم معرفي جامد، أما العمليات المعرفية ومواردها فتحدد في الفلسفة البراجماتية في حدود الاعتبارات العملية أو الفرضية، وليس هناك مجال للقول بأنَّ المعرفة تحدد في حدود الاعتبارات النظرية التأملية الدقيقة أو الاعتبارات الفكرية المجردة (التل، وشعراوي، 2007).

كما تطالب الفلسفة البراجماتية أن لا يقتصر المنهاج على القراءة والكتابة، وإنما يشمل الطبيعة والأشغال والرسم، إذ يعتقد البرجماتيون أنَّ هذه الأنشطة تعمل على تنمية الفضائل الأخلاقية وضبط النفس (الفرحان، 1999). فالبراجماتية تركز فقط على الحاضر والمستقبل، كما أنها لا تهتم بتقديم مناهج منتقاة ومرتبطة من قبل الكبار وموضوعاتها تقليدية؛ فهي تقدم المعرفة مفصولة عن التجربة ومجزأة إلى أقسام، وترى أنَّ المنهاج مجموعة من المهارات والفنون اليدوية العملية، واهتمامها ببناء المناهج على أساس تعاون من قبل المهتمين والمختصين والعمل على تطويرها من خلال الخبرات النافعة (جعنيني، 2010).

ومن وجهة نظر البراجماتية فالمنهج يجب أن يتكامل مع الأنشطة اللاصفية التي تشجع ميول الأطفال ومواهبهم؛ لضرورتها الملحة من أجل نمو متكامل لذلك ركزت المناهج على استخدام المختبرات والمكتبات بشكل واسع (الطيطي وآخرون، 2002). والمحل الذي يستعمله البرجماتية لقبول المنهاج، قد يصاغ بمثل السؤال الآتي: «هل المنهاج يعمل على حل المشكلات؟ وهل هو منهاج عملي؟ وهل هو نافع؟ وهل يراعي عقل الطالب وتصوره للعالم؟ وهل يساعده على فهم العالم الحاضر والمستقبل؟ وكيف يساهم في تحسين أحوالهم، وأحوال مجتمعهم؟» (صمويلسون، 2001: 43).

وفي التصور الإسلامي تنبع القيمة التربوية للمنهاج من كونه تفسيراً قائماً للفلسفة التربوية التي تعكس ملامح وفكر الأمة «فهو الموضوع الحساس الذي سيقدر مصير الأمة الإسلامية، ويصوغ مستقبلها» (الندوي، 1969، ص3). وهو «الميدان الذي من خلاله تتحقق الأهداف التربوية المرسومة المنشودة؛ لإعداد جيل الأمة الناشئ» (إبراهيم، 2002، ص26).

وللمنهج في التصور الإسلامي غايات تربوية يقصد منها تحقيق عبادة الله تعالى والاستخلاف في الأرض وعمارتها، قال تعالى: ﴿وَمَا خَلَقْتُ الْجِنَّ وَالْإِنْسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ﴾ [الذاريات: 56]. ومن غايات المنهج تنبثق الأهداف التربوية في المجالات المختلفة، ومن أبرزها: الأهداف المعرفية، مثل: الاهتمام بتحصيل أساسيات المعرفة: كالقراءة والكتابة، قال تعالى: ﴿اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ﴾ [العلق: 1]. وتنمية القدرات العقلية: كالتدبر والتفكير والتحليل والاستنباط والمقارنة والتصنيف، قال تعالى: ﴿إِنَّ فِي خَلْقِ

الحقيقية، ولا تنبع من نشاطاته، فالأهداف الحقيقية عندها هي تلك التي يحددها الفرد بنفسه، أو يشترك في تحديدها في ضوء خبراته السابقة وحاجاته، لعل ومن أبرز هذه الأهداف ما يأتي (التل، شعراوي، 2007):

- مساعدة الفرد على النمو المتكامل لشخصيته، وعلى تفتح استعداداته وطاقاته وتنميتها.
- مساعدة الفرد على التكيف المستمر مع بيئته الاجتماعية والطبيعية وتزويده بالخبرات التي يتطلبها هذا التكيف.
- إعداد الفرد للحياة المستقبلية دون إهمال لمتطلبات حياته الحاضرة.
- إعداد بناء الخبرة الاجتماعية، وتحسين المجتمع وتطوره من خلال تنظيم عملية المشاركة في الوعي الاجتماعي وتوافق نشاط الفرد على أساس هذا الوعي.
- إكساب الفرد المعرفة التي تعمل على تنظيم الخبرة والتوجيه للخبرة التالية.
- إكساب الفرد الاهتمامات التي تتعلق بمظاهر الحياة السليمة التي تجعله أكثر سعادة وتساهم في ارتفاع مستوى بنائه الشخصي.
- تمكين المجتمع من صياغة أغراضه الخاصة وتنظيم وسائله وموارده.

والغاية عند البرجماتية هي مساعدة الطفل ليصبح ذات قيمة اجتماعية في الحاضر والمستقبل، والعيش بتوافق مع الآخرين خلال تطوره الفردي ومساندتهم على فهم بيئتهم، وحل المشكلات بأنفسهم بصورة علمية (الخواندة، 2013). وهناك صفات تتميز بها الأهداف، منها: أن تبنى على الفعاليات الذاتية للمتعلم بما في ذلك استعداداته الفطرية وعاداته المكتسبة، وينبغي أن تكون قابلة للتحويل إلى طريقة للتعاون مع فعاليات المتعلمين، وما لم تؤدي إلى وضع أساليب معينة للعمل فلا قيمة له، كما ينبغي على المربين الحذر من الأهداف التي يزعم بأنها عامة أو نهائية، فلا شك في أن كل هدف مهما بلغ من التحديد يبقى هدفاً عاماً بما يتفرع عنه من العلاقات؛ لأنه يفرضي إلى ما لا حصر له من الأشياء (علي، 1995). ففي البراجماتية هناك بعض الأهداف التي توضع من قبل الكبار، ولكن الأهداف القريبة والمتوسطة توضع باشتراك المعلمين والطلاب، حيث يكون التخطيط لما يجب أن يتعلموه، وكيف يجري تعلمه، وكيف يتم إنجازه وعرضه (صمويلسون، 2001).

في حين أنَّ الأهداف في التصور الإسلامي تكمن في التربية الخلقية، والعناية بالدين والدنيا معاً، وهي تقسم إلى نوعين: الأهداف الفردية، مثل: بناء الفرد المؤمن بربه، وبناء الشخصية الصحيحة جسمياً، والمتزنة في عواطفها وانفعالاتها، والمطمئنة بإيمانها بربها، والأهداف الاجتماعية، مثل: بناء مجتمع إسلامي سليم، فاضل ومتماسك، يتحقق في ظله العدل، ويقوم على مبادئ الدين والأخلاق (الشيواني، 1988). وتتضمن مناهج التربية في الإسلام مجموعة من الأهداف المتعلقة بالتعليم، منها: تعميق إيمان الطالب بالله تعالى، وتنمية شعور الرقابة الذاتية، وتمتين صلته بالقرآن الكريم، والسنة النبوية، وتقوية الاتجاهات والقيم الإسلامية في نفسه، وإدراك العلاقة بين الدين والعلم وأثرها في

المتعلمين ودوافعهم الطبيعية، ومحاولة استغلال هذه الميل في جذب انتباههم ودفعهم إلى النشاط الذاتي الأخلاقي، فضلاً عن ضرورة منح الطالب حرية الحركة؛ حتى يتمكن من التعبير عن سجايه؛ لإيجاد القدرة على الضبط الذاتي لديه، وتنمية حريته الحقيقية، وتنمية قدراته على تنفيذ الغايات المختارة على أساس التفكير السليم وقدرته على تحديد الأهداف، وتقدير قيم الرغبات (التل، وشعراوي، 2007).

ومن الأساليب التي تتضمنها التربية في الإسلام، ما يأتي:

- أساليب تحصيل المعرفة: كالقراءة، والمراجعة والتذكير، والتلقين والحفظ، والشرح والتفسير.

- أساليب التربية العقلية: مثل: استخدام القياس، قال تعالى: ﴿إِنَّ مَثَلَ عِيسَىٰ عِنْدَ اللَّهِ كَمَثَلِ آدَمَ خَلَقَهُ مِنْ تُرَابٍ ثُمَّ قَالَ لَهُ كُنْ فَيَكُونُ﴾ [آل عمران: 59]. واستخدام التعليل، قال تعالى: ﴿وَالسَّارِقُ وَالسَّارِقَةُ فَاقْطَعُوا أَيْدِيَهُمَا جِزَاءً بِمَا كَسَبَا نَكَالًا مِّنَ اللَّهِ وَاللَّهُ عَزِيزٌ حَكِيمٌ﴾ [المائدة: 38]. واستخدام الإقناع العقلي، ويتضح ذلك من خلال حوار النبي - صلى الله عليه وسلم - مع الفتى الذي أراد أن يأذن له بالزنا.

- أساليب التربية الجسمية، منها: إشباع الحاجات الأساسية:

من مأكّل ومشرب وملبس ومسكن، وغير ذلك، وأمرت بالاعتدال أيضاً امتثالاً لقوله تعالى: ﴿يَا بَنِي آدَمَ خُذُوا زِينَتَكُمْ عِندَ كُلِّ مَسْجِدٍ وَكُلُوا وَشَرِبُوا وَلَا تُسْرِفُوا إِنَّهُ لَا يُحِبُّ الْمُسْرِفِينَ﴾ [الأعراف: 31]. والدعوة إلى ممارسة الأنشطة الرياضية: وفي الوقت المعاصر هناك الكثير من الرياضات التي بالإمكان ممارستها.

- أساليب التربية العاطفية: مثل: الترغيب والترهيب، والاعتراف بوجود العواطف وتوجيهها نحو الخير.

- أساليب التربية الروحية: ومن الأمثلة على ذلك: إقامة الشعائر التعبدية كالصلاة والزكاة والصوم والحج، وغير ذلك من الشعائر التي تشمل كل قول أو فعل يراد به وجه الله تعالى.

- أساليب التربية الاجتماعية: مثل: إعلان وحدة الأمة على أساس التوحيد، ولا يخفى ما لهذا الأسلوب من أثر تربوي في حفظ هيبة الأمة وكيانها، ويمنعها من الخلاف والتشردم، وظهور العنصرية والطائفية، قال تعالى: ﴿إِنَّ هَذِهِ أُمَّتُكُمْ أُمَّةً وَاحِدَةً وَأَنَا رَبُّكُمْ فَاعْبُدُون﴾ [الأنبياء: 92].

خامساً: المعلم

ترى البراجماتية أنّ المعلم إنسان مشارك في الموقف التعليمي، وهو صاحب خبرة ومرشد يسهل عملية التعليم، ويقتصر دوره على الإثارة والتأثير وتسهيل التعلم، ويتوقع البراجماتيون من المعلم تقديم المثل واحترام حقوق الأفراد والممارسات الديمقراطية، والقدرة على حل المشكلات، واستعمال الأساليب العلمية المناسبة، وعلى المعلم أن يطبق قوانين المدرسة من خلال ممارسة الديمقراطية فيها والمتمثلة في الاجتماعات التي تعقد بين المعلمين والطلبة لتقرير حاجاتهم وتوقعاتهم، وكذلك عليه فهم الانطباعات الشخصية والاجتماعية بهدف تكوين الحياة الاجتماعية الصحيحة داخل المدرسة، ويدفع المعلم الطلبة إلى التجريب وفحص الأفكار الجديدة وإشراكهم في المناقشات والتصويت وتحمل مسؤولية

السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتِلَافِ اللَّيْلِ وَالنَّهَارِ لآيَاتٍ لِأُولِي الْأَبْصَارِ [آل عمران: 190].

والأهداف المهنية، «الحرفية» التي تتطلب تآزراً عقلياً وجسدياً، وقد أشارت التربية في الإسلام إلى العديد من المهن والحرف، وأشارت أيضاً إلى محترفيها من الأنبياء فما من نبي إلا ورعى الغنم، كما احترف بعض الأنبياء حرفاً معينة، مثل: سيدنا نوح عليه السلام فقد كان نجاراً، وسيدنا آدم كان حراثاً، وسيدنا إدريس كان خياطاً.

والأهداف في المجال الروحي، وهذا النوع من الأهداف تفردت به التربية في الإسلام، وتميزت به على ما سواها، وهو ما تفتقده المناهج الغربية لاعتمادها على الجانب العقلي والجسدي وتاركة للجانب الآخر ألا وهو الجانب الروحي الذي لا يقل أهمية عن الجانب الجسدي، فالتربية في الإسلام تجمع بين الجانب الروحي والجانب الجسدي بشكل متوازن دون أن يطغى جانب على آخر، ومن حكمته تبارك وتعالى أنه أودع في الأرض ما يحتاجه الإنسان من مأكّل ومشرب وملبس ومسكن، هذا في الجانب الجسدي، أما في الجانب الروحي فلا يُشْبَعُ إلا حينما يُوصل بخالقه تعالى.

رابعاً: الأساليب

يرى البراجماتيون أنّ الطالب عبارة عن حزمة من نشاط الاتجاهات النظرية المكتسبة، ويعد نشاط الطفل أساس كل تدريس عندهم حيث يرون أنّ الطفل نشط تلقائياً، وأن كل ما يفعله التدريس في رأيهم هو أن يوجه هذا النشاط حيث النشاطات الهادفة الفعالة المنظمة مفضلة على النشاطات طائشة الآلية، فليس الهدف من التعليم تعلم الطفل ما لا بد له من تعلمه، وإنما تشجيعه لكي يعرف بنفسه نتيجة نشاطه الذهني التجريبي، كما يرى البراجماتيون أنّ النشاط المرغوب فيه هو الذي يؤدي إلى سلسلة من التغيرات (التل، وشعراوي، 2007). كما تهتم باحترام الرغبات الذاتية ودمجها في العملية التعليمية، وتعطي اهتماماً كبيراً بتعليم الأطفال كيف يحلون مشكلاتهم اعتقاداً منها بأن ذلك سيزود الطالب بالمعرفة والمهارات (جعيني، 2010). وتعتقد بأن الطفل يتعلم عن طريق النشاط أكثر منه عن طريق التلقين، ويعزز البراجماتية أساليب التعليم عن طريق التجريب والمحاولة، وحل المشكلات، والإفادة من تعاون الطلبة في الفريق للتعلم التعاوني لتعلم الطلبة مهارات الاعتماد على النفس والبحث العلمي (الخوالدة، 2013) (الفرحان، 1999).

فالتعلم بالعمل من خلال التركيز على حل المشكلات، وأدوار اللعب، والتمثيل، والمشاركة النشيطة، والمناقشة، تعد من أبرز الأساليب عند البراجماتية، والمعلم المثالي هو الذي يوظفها من أجل استثمار طاقات الطلاب وتحقيق الأهداف المنشودة (صمويلسون، 2001).

وقد نبه جون ديوي إلى أساسيات يرى ضرورة التنبيه إليها وصياغتها قبل الشروع في اختيار الطريقة المناسبة للتدريس منها: ضرورة الربط بين خبرات التلاميذ والمعرفة النظرية والعمل التطبيقي، وأنّ عجز الطالب عن الانتفاع بما يكتسب من خبرات داخل المدرسة انتفاعاً تاماً وحرّاً خارج المدرسة، فإنّ ذلك يعني انعزال المدرسة عن الواقع وبالتالي عن الحياة، كما نبه على وجوب مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، وضرورة مراعاة ميول

فيها المقدرة على التواصل الاجتماعي، وإثبات الذات، والإسهام في حل المشكلات، مستقلاً ونشطاً، ولدية من المهارات الكامنة لحل المشكلات، والحصول على الخبرات الجيدة، واحترام حقوق الآخرين، وإحسان التواصل معهم بصورة ديمقراطية، وإعطائه الحرية في الاختيار والعمل (الخالدة، 2013). فالطالب حزمة من النشاط يستمد قوته من الاتجاهات النظرية والمكتسبة، وهذا النشاط هو الأساس في التخطيط لكل عملية في مجال التدريس (الفرجان، 1999). وقد جعلت البراجماتية من الطالب محوراً أساسياً في العملية التربوية، وطالبت بأن ينبع النظام من الطالب نفسه، ومن إحساسه بالمسؤولية، ومن خلال المشاركة والتوعية بأهمية النظام المدرسي (الطيبي وآخرون، 2002). ويتوقع المعلم البرجماتي أن يبدي الطلبة الرغبة في التعلم والمشاركة في النشاطات المدرسية، وأن يكونوا مسؤولين عن أفعالهم، ويتوقع منهم أن يتعلموا ويكتسبوا الخبرة، ويجربوا الأفكار الجديدة، ويفحصوا أنماط السلوك (صمويلسون، 2001).

وفي التصور الإسلامي يعد الطالب من أهم المدخلات الرئيسية في عملية التعليم، لذا لا بد من سمات يتسم بها؛ لأنه يحمل على عاتقه مسؤولية كبيرة متمثلة بتعلم العلم لخدمة الأمة الإسلامية والإنسانية، ومن أهم السمات التي يجب أن يتحلى بها: التواضع، والأدب وحسن المعاملة سواء مع أقرانه أم مع الكبار من السن أم مع غيرهم، بالإضافة لاحترام معلمه، فلا ينسى فضله (الشديفات، 2011). ويجب عليه أن يواظب على تعلم العلم، وأن يتدرج في ذلك بالتكرار والتسميع وعدم الاستعجال (فلاته، 2008).

سابعاً: التقويم

إنّ عملية التقويم في الفلسفة البراجماتية مهمة للغاية، والهدف منها الحصول على تغذية راجعة تتخذ منها مؤشراً على النتائج النهائية للعملية التعليمية، وعادة يركز التقويم البرجماتي على قياس قدرة الطلبة على حل المشكلات، وإنجاز المشاريع والتطبيقات العملية، وتشخيص أساليب التعليم وكيفية تعلم الطلبة (الخالدة، 2013). ولا يهتم البرجماتيون بقياس قدرة الطالب على تذكر الحقائق والمعادلات والوظائف مثل اهتمامهم بقياس مدى قدرته على حل المشكلات، لذلك يركزون على طرق المشاريع، وإنجاز الطالب، والتمركز حول النشاط والتي من خلالها يلاحظ المعلم مدى تطبيق الطالب للمبادئ، وشرح المفاهيم خلال العمل (صمويلسون، 2001).

وفي المقابل فإنّ التقويم في التصور الإسلامي يعد من أركان العملية التربوية، كما أنه يمثل نمطاً سلوكياً للإنسان في نواحي حياته المختلفة، فالإنسان يقوم أعماله وسلوكياته، ويقوم أوضاعه وظروفه، وقد وردت كلمة التقويم ومشتقاتها في القرآن الكريم، كما في قوله تعالى: ﴿لَقَدْ خَلَقْنَا الْإِنْسَانَ فِي أَحْسَن تَقْوِيمٍ﴾ [التين: 4]، وقوله: ﴿إِنَّ هَذَا الْقُرْآنَ يَهْدِي لِلَّذِينَ هِيَ أَقْوَمُ وَيُبَشِّرُ الْمُؤْمِنِينَ الَّذِينَ يَعْمَلُونَ الصَّالِحَاتِ أَنَّ لَهُمْ أَجْرًا كَبِيرًا﴾ [الإسراء: 9]. فالتقويم يشمل الحكم على مدى الخبرة التعليمية التعلمية بالنسبة للأهداف بما تتضمنه من تفاعل بين مكوناتها من: أهداف ومحتوى وأساليب وأنشطة تعليمية تقويمية، وذلك من خلال قياس النتائج التعليمية المتمثلة في تحصيل الطالب المعرفي للتربية الإسلامية واتجاهاته وسلوكه.

السلطة على اعتبار أنّ المدرسة نموذج مصغر للمجتمع، والمعلم البرجماتي لا يملّي على الطلبة مسؤولياتهم، ولكنه يقوم مقام المرشد أو المسير (الخالدة، 2013) (جعيني، 2010). فقد طالبت المعلم ألا يكون عمله التدريس فقط بل يساعد في اختيار الخبرات التي ستقدم للطفل لكي يتفاعل معها ويعمل على مساعدته في حل مشكلاته (الطيبي وآخرون، 2002).

وتتلخص نظرة البراجماتية تجاه المعلم بالآتي: المعلم موجه ومرشد، ويفسر المعلومات ويتجنب التلقين، ويعلم المتعلمين استراتيجيات التعلم وطرق التفكير، ويدفع الطلبة إلى التجريب وفحص الأفكار الجديدة، ويشجع المتعلمين على التعلم الذاتي ومشاركة الآخرين، والتنوع في طرق التعليم؛ لاستثارة طاقاتهم في المواقف التعليمية، والتشجيع على التعلم من خلال العمل وحل المشكلات (التل، 2007). فالمعلم البرجماتي هو إنسان يشارك في الموقف التعليمي، وهو مرشد يسهل عملية التعلم، ويتوقع البرجماتيون من المعلم هو احترام حقوق الطلاب وممارساتهم الديمقراطية (صمويلسون، 2001).

في حين أنّ المعلم في التصور الإسلامي يعد القائد التربوي، والقُدوة لدى الطلبة، وهو الذي يقوم بتوصيل المعلومات والخبرات التربوية وتوجيه سلوك الطلبة، وهو يتسم بالعديد من السمات، من أهمها: الإخلاص والأمانة والثقة بالنفس، والصدق، وعدم التضجر والتذمر (حيدر، 2000). ولا بد له أيضاً أن يكون على علم بمجال تخصصه، وأن يطلع على القضايا المعاصرة والمشكلات المستجدة، وأن يواظب على المطالعة والبحث؛ لينمي معارفه وقدراته ويوسع مداركه، وأن يشارك في الندوات والمؤتمرات العلمية والتربوية (مصطفى، 2009).

وعليه أن يحسن اختيار ملابسه حتى تتناسب مع هيئته، وكذا الأمر بالنسبة للمعلمة فهي القدوة أمام طالباتها، وهي التي تغرس في نفوسهن الحشمة والعفة، فضلاً عن ذلك لا بد من الاهتمام بالروائح الطيبة، والابتعاد عن ما يمكن أن ينفر الطلبة من روائح كريهة منبعثة من الجسم أو الثياب (أبو عراد، 2005). وعليه أن يتصف بالإبداع والابتكار في طريقة تعامله مع طلابه؛ للتخلص من الملل والروتين، لذا عليه أن يجدد من أساليبه، لا سيما الأساليب التي تتضمن التشويق والترغيب.

ولا بد أن يقدم النصح والارشاد، فيجب أن يكون أميناً في نصحه وإرشاده لطلابه، ويعالج المواقف بالحكمة والحزم في الوقت نفسه، بعيداً عن العصبية والانفعال (الحاجي، 2007). لذلك عليه أن يحرص على تنشئة طلابه على تعاليم الإسلام، مثل: المحافظة على صلاة الجماعة في المسجد؛ وتشجيعهم على تلاوة وحفظ القرآن الكريم من خلال تعريفهم بأجر الحافظ، وفضل تلاوة القرآن الكريم وحفظه، فهذا مما يشدّ الهمم ويقوي العزائم (العثري، 2006).

وفي ضوء ما تقدم يُلاحظ أنّ المعلم هو الركيزة الأساسية، والعنصر الفاعل، وإنّ معرفة الصفات التي ينبغي أن يتصف بها تُمكن من الوقوف على دوره المهم الذي يصنعه في التأثير على الطلبة، فضلاً عن حملهم للقيم والأخلاق والالتزام بالأداب العامة؛ لما ينعكس ذلك على تربية النشء.

سادساً: المتعلم

تفضل البراجماتية أن يكون للطلاب شخصية نامية ومتطورة

8. ويعد التقويم مهماً للإدارة والمعلم والطالب وحتى أولياء الأمور، فالتقويم بالنسبة للإدارة المدرسية يفيد في التعرف على مدى فاعلية البرامج المدرسية، ومستوى أداء المعلمين، وجوانب القوة والضعف في المنهاج الدراسي، ومدى التقدم في مستوى الطلبة التعليمي، وأن التقويم للمعلم يفيد في تقويم أدائه التدريسي ويحدد مدى نجاحه في تحقيق الأهداف التي حددها للموقف التعليمي، كما يحل نتائج الاختبارات ليقف على مدى فاعليتها في قياس تحصيل الطلبة، بينما يكون التقويم للطالب من خلال تزويده بالتغذية الراجعة حول تعلمه ويكشف له عن مدى تحصيله واستيعابه للأهداف المتوخاة، كما يبرز له مدى التقدم الذي أحرزه ونقاط الضعف التي لا يزال يعاني منها، وبالتالي بإمكانه إعداد خطة علاجية للتغلب على الصعوبات التي تواجهه، في حين يكون التقويم لأولياء الأمور من خلال تحديد مدى تقدم أبنائهم التعليمي، ومستوى تحصيلهم المعرفي، كما يفيدهم في التعرف على سمات الشخصية وقدراتها واهتماماتها مما يساعدهم على تنميتها ومراعاتها (الجلاد، 2004).
9. ترى الفلسفة البراجماتية أن المعلم إنسان مشارك في الموقف التعليمي، ويقتصر دوره على تسهيل التعلم، في حين أن المعلم في الإسلام يعد القائد التربوي، والقوة لدى الطلبة، وهو الذي يقوم بتوصيل المعلومات والخبرات التربوية وتوجيه سلوك الطلبة.
10. جعلت البراجماتية من الطالب محوراً أساسياً في العملية التربوية، وفي التصور الإسلامي يعد الطالب من أهم المدخلات الرئيسية في عملية التعليم، ويحمل على عاتقه مسؤولية كبيرة متمثلة بتعلم العلم لخدمة الأمة الإسلامية والإنسانية.
11. الهدف من التقويم في الفلسفة البراجماتية الحصول على تغذية راجعة تتخذ منها مؤشراً على النتائج النهائية للعملية التعليمية، وفي المقابل فإن التقويم في التصور الإسلامي يعد من أركان العملية التربوية، كما أنه يمثل نمطاً سلوكياً للإنسان في نواحي حياته المختلفة، فالإنسان يقوم أعماله وسلوكياته، ويقوم أوضاعه وظروفه.

الخاتمة:

أولاً: النتائج:

1. ترى الفلسفة البراجماتية أن العقل لا يبلغ غايته إلا إذا قاد صاحبه إلى العمل الناجع، فالنتائج العملية هي أساس صدق الآراء والأفكار.
2. الفلسفة البراجماتية لا تؤمن بوجود جانب غير مدرك بالحواس، وترى أن الكون ليس ثابتاً، وفي المقابل فإن الإسلام نظرة خاصة تجمع بين العقل والعاطفة، وترى أن الكون مسخر للإنسان.
3. تنكر البراجماتية الثنائيات بين الإنسان ومكوناته الوراثة والعقلية والروحية، وبين البيئة، أما التصور الإسلامي فقد نظر إلى الإنسان نظرة تكريم تتسم بالتوازن بين طاقاته المختلفة.
4. تنكر البراجماتية كل ما هو قبلي في المعرفة، أما التصور الإسلامي فيرى أن المعرفة تنقسم إلى ميدان الغيب، وميدان الشهادة الذي ينقسم إلى قسمين رئيسيين، هما: ميدان الآفاق (العلوم الكونية)، وميدان الأنفس (العلوم الاجتماعية وعلم النفس).
5. ترى البراجماتية أن القيم وسيلة لغاية، أما في الإسلام فتتسم بالثبات والأصالة؛ لأن مصدرها القرآن الكريم والسنة النبوية.
6. ترى البراجماتية أن الأهداف الحقيقية هي التي يحددها الفرد بنفسه، أو يشترك في تحديدها في ضوء خبراته السابقة وحاجاته، في حين أن الأهداف في الإسلام تكمن في التربية الخلقية، والعناية بالدين والدنيا معاً، والتعليم المهني والفني والصناعي لكسب الرزق.
7. المنهاج عند الفلسفة البراجماتية يشمل الطبيعة والأشغال والرسم، والمنهج في الإسلام غايات تربوية يقصد منها تحقيق عبادة الله تعالى.
- ثانياً: التوصيات
1. في ضوء النتائج السابقة توصي الدراسة المسؤولين بمراجعة الصياغات والأعمال التربوية، ومحاكمتها من منظور تربوي إسلامي، كما توصي بإفراد دراسات تحليلية للنظريات التربوية؛ للكشف عن آثار التبعية التربوية ليكون ذلك ركيزة أساسية في طريق الإصلاح التربوي.
- المراجع:
1. إبراهيم مصطفى وآخرون. (د.ت). المعجم الوسيط، د. ط، المكتبة الإسلامية.
2. إبراهيم، مجدي. (2002). المنهج التربوي وتحديات العصر. القاهرة: عالم الكتب.
3. أحمد، محمد. (2003). في فلسفة التربية: نظرياً وتطبيقاً، ط2، عمان: دار المناهج.
4. الباسل، ميادة. (1997). بعض التطبيقات التربوية للفلسفة البرجماتية داخل مدارس التعليم الابتدائي بمصر، د. ط، د. م.
5. التل، وائل وشعراوي، أحمد. (2007). أصول التربية الفلسفية والاجتماعية والنفسية. عمان: دار حامد.
6. التوم، بشير. (1991). مكانة فلسفة التربية في النظرية التربوية الإسلامية، د. ط، عمان: مؤتمر نحو بناء نظرية تربوية إسلامية معاصرة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي.
7. جعيني، نعيم. (2010). الفلسفات وتطبيقاتها التربوية، د. ط، الأردن: دار وائل للنشر.
8. الجلاد، ماجد. (2011). تدريس التربية الإسلامية الأسس النظرية والأساليب العملية، ط3، عمان: دار المسيرة.
9. جيمس، وليم. (2008). البرجماتية، د. ط، (ترجمة: محمد العريان)،

- القاهرة: المركز القومي للترجمة.
10. الحاجي، محمد. (2007). دنيا المراهقة. د. ط. دمشق: دار المكتبي للطباعة والنشر والتوزيع.
11. الحجيلي، منصور. (2010). البرجماتية عرض ونقد، الجمعية العلمية السعودية لعلوم العقيدة الأديان والفرق والمذاهب، مجلة الدراسات العقيدية، المدينة المنورة، العدد الرابع.
12. الحراشنة، أحمد. (2010). الكون بين التربية الإسلامية والتربية الوضعية، (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، كلية الشريعة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
13. الحفني، عبدالمنعم. (1999). الموسوعة الفلسفية، ط1، بيروت: دار ابن خلدون.
14. حيدر، حازم. (2000). المقومات الشخصية لمعلم القرآن الكريم، د. ط. السعودية: مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف.
15. خدومة، بالهوارى. (2016). أسس المذهب البرجماتي ولیم جیمس أنموذجاً، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الدكتور مولاي الطاهر، الجزائر.
16. خطاطبة، عدنان. (2010). الأصل العقدي للتربية الإسلامية، (أطروحة دكتوراه منشورة)، كلية الشريعة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
17. الخوالدة، محمد. (2013). فلسفات التربية التقليدية والحديثة والمعاصرة، عمان: دار الميسرة للنشر والتوزيع.
18. خياط، محمد. (2003). النظرية التربوية في الإسلام "دراسة تحليلية"، ط2، د. م.
19. أبو دبوس، رجب. (1983). أخلاق الاجتماع، د. ط. ليبيا: المنشأة العامة للنشر والتوزيع.
20. الدخيل، محمد وعبد الهادي، نبيل. (2003). مدخل إلى أصول التربية العامة، د. ط. الرياض: دار الخريجي للنشر والتوزيع.
21. ديوي، جون. (د. ت.). تجديد في الفلسفة، (ترجمة: أمين قنديل)، د. ط. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
22. روزنتال، ويودين. (1977). الموسوعة الفلسفية، ط7، (ترجمة: سمير كرم)، بيروت: دار الطليعة.
23. زيادة، وآخرون. (2006). الفكر التربوي مدارس واتجاهات تطوره، ط3، الرياض: مكتبة الرشد.
24. الشديفات، جومانه. (2011). أثر استخدام الحاسوب في التحصيل الدراسي لدى طلبة مساق مناهج وأساليب تدريس التربية الإسلامية في جامعة آل البيت، مجلة جامعة دمشق، 27 (2)، ص775-802.
25. الشريفيين، عماد وآخرون. (2013). مصادر المعرفة في القرآن الكريم والفلسفات التربوية. مجلة جامعة القدس المفتوحة، العدد الثلاثون، ص: 404-443.
26. شطناوي، دلال. (2014). مفهوم علاقة الإنسان بالحياة وطبيعتها في النظرية التربوية الإسلامية والنظرية التربوية الوضعية: دراسة مقارنة، (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، كلية الشريعة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
27. الشيباني، عمر. (1987). تطور النظريات والأفكار التربوية، ط3، القاهرة:
- الدار العربية للكتاب.
28. الشيباني، عمر. (1988). فلسفة التربية الإسلامية، د. ط. القاهرة: دار العربية للكتاب.
29. صليبا، جميل. (1982). المعجم الفلسفي، د. ط. بيروت: دار الكتاب اللبناني.
30. صمويلسون، ولیم. (2001). مقدمة في فلسفة التربية، ط2، (ترجمة: ماجد عرسان الكيلاني)، عمان: دار الفرقان.
31. الطويل، توفيق. (1985). فلسفة الأخلاق، ط4، القاهرة: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
32. الطيبي، محمد وآخرون. (2002). مدخل إلى التربية، د. ط. عمان: دار الميسرة للنشر والتوزيع.
33. عبد الرازي، إبراهيم. (2002). دراسات في فلسفة التربية المعاصرة، د. ط. القاهرة: دار الفكر العربي.
34. العتري، مصعب. (2006). أثر استخدام خرائط المفاهيم في التحصيل الدراسي لطلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الفقه. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الملك سعود، السعودية.
35. أبو عراد، صالح. (2018). التربية الإسلامية المصطلح والمفهوم. تاريخ الدخول: 1/3/2018.
- <http://www.saaaid.net/Doat/arrad/17.htm>.
36. عريفيج، سامي. (2008). مدخل إلى التربية، ط2، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
37. العزام، محفوظ. (1995). النفعية وموقف الإسلام منها، مجلة الجامعة الإسلامية العالمية، باكستان، العدد (3)، ص: 78-59.
38. علي، سعيد إسماعيل. (1995). فلسفات تربوية معاصرة، د. ط. الكويت: عالم المعرفة.
39. ابن فارس، أحمد. (1979). معجم مقاييس اللغة، د. ط. تحقيق: عبد السلام هارون، بيروت: دار الفكر.
40. الفرحان، محمد. (1999). الخطاب الفلسفي التربوي الغربي، د. ط. لبنان: الشركة العالمية للكتاب.
41. فلاته، رقية. (2008). فاعلية استخدام الألعاب التعليمية في تحصيل مقرر الفقه لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائي بالعاصمة المقدسة، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة أم القرى، السعودية.
42. الفيروزآبادي، محمد. (2005). القاموس المحيط، د. ط. تحقيق: مؤسسة الرسالة.
43. القماطي، هنية. (1991). الأخلاق والعرف، ط1، ليبيا: منشورات جامعة قاريونس.
44. الكيلاني، ماجد. (2008). فلسفة التربية الإسلامية، ط1، عمان: دار الفتح.
45. المانع، مانع. (2002). القيم بين الإسلام والغرب، (أطروحة دكتوراه منشورة) قسم الثقافة الإسلامية، جامعة الإمام محمد بن سعود، السعودية.
46. مدكور، علي. (1990). منهج التربية في التصور الإسلامي، د. ط. بيروت: دار النهضة العربية.
47. مرسي، محمد. (1995). فلسفة التربية الإسلامية اتجاهاتها ومدارسها، د.

ط، القاهرة: عالم الكتب.

48. مصطفى، انتصار. (2009). خصائص معلم التربية الإسلامية الفعال في المرحلة الثانوية من وجهة نظر الطلبة. مجلة جامعة دمشق، 25 (4)، ص:251-288.
49. مطرفي، نايف. (2012). الفردية في الفلسفة البرجماتية دراسة تحليلية ناقدة من وجهة نظر التربية الإسلامية، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة القرى، السعودية.
50. ابن منظور، محمد. (1994). لسان العرب، ط2، بيروت: دار صادر.
51. مور، النظرية التربوية. (1986). د. ط، (ترجمة: محمد الصادق)، القاهرة: مكتبة النهضة.
52. ناصر، إبراهيم. (2010). أسس التربية، ط3، عمان: دار عمار للنشر والتوزيع.
53. النحلوي، عبد الرحمن. (2010). أصول التربية الإسلامية وأساليبها، ط2، دمشق: دار الفكر.
54. الندوي، علي. (1969). نحو التربية الإسلامية الحرة في الحكومات والبلاد الإسلامية، د. ط، سوريا: دار الإرشاد للنشر.
55. وزارة التربية والتعليم. (1991). منهاج التربية الإسلامية وخطوطه العريضة في مرحلة التعليم الأساسي، د. ط، عمان: المديرية العامة للمناهج وتقنيات التعليم.
56. يالجن، مقدار. (1991). معالم بناء نظرية التربية الإسلامية. عمان: مؤتمر نحو بناء نظرية تربوية إسلامية معاصرة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي.