فلسفة التربية في ضوء مبدأ التغير

العربي فرحاني
أستاذ مساعد
جامعة باتنة

يعد التغير بلغة الفلاسفة سنة من سنن الكون وسمة عامة له، ومن ثمة فهو خطاب الحتمية في الوجود ينطبق على كل مفردات الموجودات وأجزائها، إن على مستوى عالم المثل والقيم العليا، وإن على مستوى الواقع الحسي. وفلسفة التربية من حيث هي صياغة كلية إجمالية للماهيات التربوية، أو هي تجريد نظري للوقائع التربوية ليست في منأى عن التغير ، ذلك أن الواقع التربوي من حيث هو مجال الممارسة التربوية في فضاء اجتماعي وثقافي معين يولد باستمرار تساؤلات فلسفية تنشأ أساسا من الصعوبات. ومن الطبيعي أن مواجهة تلك الصعوبات تتولد عنها التعدد والتباين والتنوع في الاتجاهات والاهتمامات والأفكار ، مما يجعل ـــ حسب ديوي ـــ الخطاب الفلسفي ينحوا منحى تجميعي وتقريبي لتلك الاتجاهات والأفكار والاهتمامات بصياغة نظرية أو نسق من الأفكار التأملية التجميعية في صيغة جديدة ، بحيث تقلل من الاختلافات باستمرار وتعيد صياغة الواقع وفق النسق الجديد ، وهو ما جعلها (أي الفلسفة) نظرية عامة للتربية عند ديوي، وجعل فلسفة التربية تخضع للتغير باستمرار مثلما يتغير الواقع التربوي. (1 : 289 ـ 290).

وخطاب الفلسفة في التربية في صيغته النظرية أو التحليلية أو الإرشادية ـــ حسب صنافات الفلسفة ـــ (2 : 5 ـ 7) فإنه خاضع للتغير حتى في أكثر صوره التجريدية ، لأنه لا يبتعد عن مدلولات محبة الحكمة والتي يختصرها ديوي في " إنجاز حكمة ما تؤثر في السلوك واتجاه الحياة. " وسواء تعلق الأمر بحكمة أخلاقية أو معرفية أو فيزيقية أمبيريقية، فكل ذلك في علاقة بشكل أو بأخر بالسلوك وتغيراته، فالتوصل إلى معنى الوجود في المنظومة الكونية، والتوصل إلى الأحكام الكلية القيمية في المنظومة الأخلاقية، والتوصل إلى ماهية الانعكاس ونظام الاكتساب المعرفي في المنظومة المعرفية كل ذلك ينشأ من العلاقة الجدلية بين الواقع والفكر المتضمنة بالضرورة لخاصية التغير، ولا سيما وأن ما يسمى باللحظة الفلسفية تعد في نظر الفلاسفة هي خلاصة لعصرها . فخلاصة كل عصر هو التفلسف ، وخلاصة كل ممارسة تربوية هو تفلسف سواء في المجال المعرفي (نظرية المعرفة) أو في المجال الأخلاقي (نظام العلاقات الاجتماعية)، أو في المجال اللاهوتي الميتافيزيقي. وسيرورة الخطاب الفلسفي في التربية في مساره التاريخي يؤكد خضوع المتغيرين (الخطاب الفلسفي ، والتربية) للعلاقة

Scanned by CamScanner

الجدلية بين الفكر والواقع، وتفسر تأثرهما ببعضهما. فقد تراوح كل منهما وظيفيا بين علاقة (الاستقلال، والتبعية) بحسب معطيات نظرية المعرفة المتبناة وتطبيقاتها البيداغوجية ؛ إذ أن فلسفة التربية من حيث هي نسق من الأفكار التأملية في مسائل التربية كثير ما هيمنت على التربية على مستوى الممارسات، ويتجلى ذلك خاصة عندما تكون التربية أكثر ارتباطا وتأثرا بنظرية ما من نظريات المعرفة المتباينة أو المنظومة المعرفية الفلسفية لكل مجتمع ، وتصبح بذلك بمثابة متغير مستقل تؤثر في الواقع التربوي وتصوغه وتوجهه، وتصبح الممارسات التربوية تابعة أو ناتجة لها. أما عندما تكون التربية أكثر تأثرا بالواقع أو بالحياة وتغيرات موضوعاتها تصبح التربية ناتجة عن فلسفة تربوية الناتجة عن تفلسف ما للواقع التربوي على حد تعبير كانط، أو منتجة للسؤال الفلسفي الناشئ عن صعوبة ما أو عن اختلاف الآراء حول المسائل التربوية على رأي جون ديوي.

وخضوع فلسفة التربية لجدلية الفكر والواقع هو من صميم اهتمامات نظرية المعرفة، وارتبطت بها فلسفة التربية من حيث معطياتها في مجال مصدر المعرفة التربوية ومقتضيات الاكتساب، وقد صاغت عدة حلول متباينة أثرت إلى حد بعيد في المسار التربوي قديما وحديثا . فقد صاغ مثلا أفلاطون فلسفته التربوية في منطلقاتها وأهدافها في ضوء نظرية الاستذكار للمعلومات والمعاني الأصلية السابقة لوجودها المادي، وانفصال المعرفة أو استقلالها عن الذات. وصاغت النظرية العقلية المبادئ والمنطلقات والنظريات التربوية وفق مبدأ تلازم مصدري الإحساس والفطرة ؛ أي أن المعرفة تنبثق من احساساتنا بالواقع، كما تنبثق أيضا من الذهن كمعان وتصورات ثابتة. وصاغت النظرية الحسية الواقع التربوي في مبادئه ومنطلقاته ونظرياته وفق مبدأ الإحساس كممون وحيد للذهن البشري بالتصورات والمعاني، والقوة الذهنية هي العاكسة للاحساسات المختلفة، وقد جسد هذه النظرية الفيلسوف الأنجليزي جون لوك، وواطسن، ونشأ من تطورات هذا المنطلق ما عرف بعد ذلك بالنظريات السلوكية أو الاختزالية في التعلم، والتعليم المبرمج عند سكينر. وهي تؤثر في الواقع التعليمي والبيداغوجي إلى حد الآن بجانب ما عرف حديثا بالنظريات المجالية في التعلم. وصيغت الأفكار التربوية وقف نظرية " الانتزاع " الإسلامية المنطلق التي تقسم التصورات الذهنية إلى تصورات أولية، وتصورات ثانوية، فالتصورات الأولية تنتج عن ما نحس به باللمس أو بالذوق أو بالبصر أو بالشم ...الخ، والتصورات الثانوية تنتج عن ما تولده التصورات الأولية بفعل العمليات الذهنية من معان ومفاهيم جديدة بعيدة عن عالم الحس، وإن هي مستنبطة من المعاني التي يوفرها الحس. وهذا ما يسمى بالانتزاع الذي يسمح بتساوق " البرهان والتجربة ". (3 : 40 ــ 48). ويفسر إلى حد بعيد تجذر ذلك في المنظومة المعرفية التربوية الإسلامية لا سيما في المرحلة الراشدية. (أي بن رشد)

Scanned by CamScanner

والاختلاف في أصول المعرفة ونظرية الاكتساب انعكس على الواقع التربوي على مستوى الأولوية بين الثنائيات (النظري والتطبيقي، الوراثي والمكتسب، والحسي والعقلي، والفردي والاجتماعي الوطني والعالمي ...الخ . فتغيرت فلسفة التربية من منظومة معرفية إلى أخرى ، وفقا للمرجعية الفلسفية العليا في نظرية المعرفة . وفلسفة التربية في كل ذلك إما دجمية وإما إنتاجية:

فالفلسفة التربوية الدجمية تستند إلى بعد إبستمولوجي يتعلق بالوجود المستقل للمعرفة عن الذات كما هي في الفلسفات المثالية ، وبعد سيكولوجي يتعلق بالإيمان بعجز الطفل في التحكم في تصرفاته وسلوكاته كما هي عند السلوكيين، وبعد سوسيولوجي يتعلق بالضرورة الاجتماعية كما هي عند دوركايم، وبعد بيداغوجي يتعلق بضرورة تكوين العقل وحشوه بصور ذهنية عن الواقع بالحفظ والتكرار للمحتويات المعرفية الجاهزة لها صلة بالثقافة والأيديولوجيا.

والفلسفة التربوية الإنتاجية تستند إلى بعد إبستمولوجي يتعلق بملازمة المعرفة للذات، وبعد سيكولوجي يتجلى في التسليم بالتفاعل بين الفرد والمحيط ، وبعد سوسيولوجي يتعلق بالتفاعل بين الفرد والجماعة ، وبعد بيداغوجي يتعلق بأهداف نمائية للقدرات الفردية (4 : 142 ــ 143). وتأطرت هذه الصيغ التربوية (الانتاجية، والادماجية) بمعيارين أساسيين : معيار الفردية وما يقتضيه من تنظيم للفعل التربوي يعطي الأولوية للحرية الفردية، ومعيار الجماعية وما تقتضيه من تنظيم للفعل التربوي يعطي الأهمية لمصالح الجماعة على الفرد.

واستقراء تاريخ الفكر التربوي يكشف بكل وضوح تأثر فلسفة التربية بنظرية المعرفة، فتارة تكون مهيمنة وسلطة مرجعية عليا لكل تنظيم أو فعل تربوي، وتارة تكون متأثرة ناتجة عن تغير الحياة وتفلسف فتأثر فلسفة التربية بنظرية المعرفة على مستوى التنظير للأهداف والمبادئ والمنطلقات، يتضح ويتجلى أكثر في الصيغ النمطية الثقافية والتي تكون فيها القوى الرمزية أكثر القوى تأثيرا في المجتمع، وتكون التربية كما لو كانت جزء لا يتجزأ من الفلسفة أو فرع من فروعها، وهي الصيغ التي سادت أكثر قبل انفصال علوم التربية عن الفلسفة ، وتمتد في التاريخ الفلسفي إلى بداية الفلسفة الإغريقية، وبداية تحرير العقل من وضعية السلب وسلطة الأسطوري والميتافيزيقي المهيمنة قبل الفلسفة؛ فمنذ بداية الفلسفة الإغريقية أو قبله ــ حسب بعض الدراسات – في عهد السوماريين، بدأت التربية كجزء من الفلسفة تتأثر بالفكر الفلسفي ، وصيغت مبادئها وأهدافها ومنطلقاتها وفق مقولات العقل بصيغ متعددة ومختلفة ومتباينة، فقد وجهت التربية وصيغت فلسفتها في ضوء مثالية أفلاطون وضمن مفهومه للفضيلة، وصارت التربية استكشافية تستهدف تأكيد الوضع الطبيعي للأفراد وتوزيعهم على الطبقات الاجتماعية بحسب مؤهلاتهم وقدراتهم الطبيعية كما حددتها التربية، واستهدفت بذلك

Scanned by CamScanner

إدماج الأفراد في العقل الكلي المتجلي في الدولة وقوانينها، وإعادة إنتاج وتكرار مستمر لدولة الفلاسفة والمحافظة عليها من حيث هي الصيغة المثالية للفضيلة .وتكررت صور الإدماج كوظيفة للتربية عند كل فلاسفة الإغريق مهما بدت متباينة في ذلك حتى في صورة محاورات سقراط وأفلاطون.

واستمرت فلسفة التربية تحذوا حذو الأفلاطونية في عملية الإدماج وإعادة الإدماج في الفلسفات الدينية المسيحية منها والإسلامية ؛ إذ أن المسيحية في عهدها الأول صاغت التربية في الأديرة وفق مفهوم الطاعة والرهبنة والتقشف والزهد والعزلة والإعداد للحياة الآخرة أي نمذجة الإنسان وفق مقولات الدين، وحتى في عهد ما يسميه ديوي بالعلاقة الحميمية بين اللاهوت والفلسفة في الكنيسة الرومانية كانت الفلسفة التربوية إدماجية نمطية؛ إذ أن المحاولات التوفيقية بين اللاهوت والجدل في العهد الاسكلائي إن هي إلا إعادة تأسيس للخطاب الفلسفي في التربية، بما يتوافق وخدمة الدين ؛ أي توظيف مقولات المنطق والبرهان العقلي في خدمة مقولات الدين، وبالتالي فهو خطاب إدماجي. وتعد محاولات ألكوين (735 ــ 804 م) في عهد الإمبراطور شارلمان وبداية ما سمي بالنهضات الثلاثة بإدخاله للفنون السبعة أو ما يسمى بالربوع (الحساب ، والهندسة ، والفلك، والموسيقى) والثالوث (النحو، والخطابة، والجدل) كفنون تعليمية، أولى الإصلاحات والتغييرات التربوية في ضوء الاتجاه التوفيقي بين اللاهوت والفلسفة في عهد الاسكلائية، ولم تتخطى حدود الوظيفة الادماجية في مقاصدها. (5 : 113 ــ 119)

أما صور الإدماج وهيمنة المعرفي الديني على الفكر التربوي في ظل الدعوة الإسلامية باعتباره متغير حاسم في التوجه التربوي ، فيتجلى في الخطاب الديني الكلي الإجمالي في العهد الأول للدعوة الإسلامية ؛ إذ ارتكز مضمونه حول تبليغ الحقيقة الكلية كما يجسدها القرآن الكريم ، وهي حقيقة التوحيد المتضمنة لتحرير الإنسان من عبادة الأوثان . ففي ضوء حقيقة التوحيد ، وجه الفعل التربوي في زمن الرسول صلى الله عليه وسلم ومن خلفه من بعده إلى فعل التبليغ ومقتضياته من القدوة الحسنة والالتزام العقيدي ، ثم تطور فعل التبليغ تربويا إلى فكرة " الإفهام " ومقتضياته من تكوين الدعاة المبلغين وفق مبدأ " الجدال بالتي هي أحسن " مع اتساع رقعة المجتمع الإسلامي وإسلام القبائل والأعاجم. وتركز على تحصيل العلم وتبليغه كهدف ديني أخروي. أما في ضوء مبدأ تحرير الإنسان من عبادة الأوثان ، فقد وجه الفعل التبليغي من حيث هو فعل تربوي نحو تركيز سلطة الدين الإسلامي والعمل على تعميم الوعي باختياره وتفادي الإكراه ، كخطوة أولى نحو تحويل مركزية السلطة السياسية والاقتصادية من وضعها القبلي إلى سلطة الدين وعلومه كهدف دنيوي تقتضيه حاجة الجماعة الإسلامية الأولى لتكوين الدولة الإسلامية وفق مفهوم الأمة . وورث هذا التوجيه العقيدي

Scanned by CamScanner

للتربية الفيلسوف الغزالي. الذي أطر في فلسفته الفعل التربوي بالدين والأخلاق. وحدث تغير رئيسي في فلسفة التربية في التجربة الإسلامية من حيث منطلقاتها ومبادئها وأهدافها بتغير المنظومة المعرفية باستنبات البرهان والعرفان بجانب البيان ضمن المنظومة المعرفية الإسلامية، وهما منظومتان دخيلتان وافدتان من الثقافة الهرمسية والهيلينية. إذ أصبحت فلسفة التربية في ضوء الفكر التصوف. مشبعة بالغيبي الإلهامي، وتغيرت في ضوء التوجهات الفلسفية للكندي والفرابي وصارت عقلانية تخضع لمقولات العقل والتفسير المنطقي للواقع ، وتغيرت في عهد بن خلدون وصارت في ضوء نظريته التاريخية والاجتماعية تربية صناعية نفعية واقعية تنتج المعرفة كحضارة والممارسة كمدنية

وبفقدان العالم الإسلامي للريادة العلمية والحضارية ، منذ زمن بن رشد.(6 :555 ــ 573) اقتصرت فلسفة التربية في العالم العربي على مجرد توظيف الإرث التاريخي في توجيه المنظومات التربوية على مر العصور، وهو الإرث الثقافي المعرفي المحكوم بسلطة النص، وسلطة الأصل أي شرعية الإجماع أو الإمام، وسلطة التجويز ،' وبقيت هذه الصورة مستمرة تمارس وظيفتها الادماجية' في التربية ، وتعززت اليوم بسلطة مرجعية غربية تتقاسم معها صياغة الوا الفردية تماشيا مع ما كان ينجز في أوربا من تغيرات على المستوى السياسي والاجتماعي في اتجاه التخلص من سلطة الكنيسة وتأسيس الليبرالية والحرية الفردية. (7 : 192). وذلك بناء على أولوية الحسي على الفكري التراثي، والفردي على الجماعي ، والإنساني على والقومي، والواقعي على التجريدي الميتافيزيقي في بناء المعرفة. فقد اعتقد روسو أن سبب الاستبداد السياسي إنما يعود إلى القيود التي فرضتها التربية التقليدية على ما أسماه " قوى الإنسان الحرة ". وهي التي أعطت في النهاية مجتمعا فاسدا ، والذي لم يستطع أن يعطي إلا تربية فاسدة. (8 : 82 ــ 92) ، ولذلك فــ روسو " يرى أن التربية الطبيعية هي وحدها التي تكفل للإنسان حريته اللا محدودة في ارتقائه نحو ــ ما أسماه ــ " الكمال الطبيعي ". ولما أصبحت الطبيعة ــ كمصطلح ــ في ضوء هذا المنظور الفلسفي يتناقض ويضاد أي شكل من أشكال التنظيمات الاجتماعية والعقائدية ، كانت التربية الطبيعية كفلسفة " مضادة أيضا في محتواها وأساليبها وتوجيهاتها لأي شكل من أشكال تربية التنظيمات الاجتماعية والسياسية والدينية . ولذلك فهي تربية تتخطى الحدود السياسية والدينية والاجتماعية لتتجه صوب الفردية العالمية باعتبارها " أي الفردية العالمية " الإطار الأوسع والأكثر حرية لضمان النمو الطبيعي لقوى الإنسان الحرة، ومن ثمة أصبحت التربية تعني في ظل المفهوم الطبيعي للإنسان على حد تعبير " ديوي " " النمو التدريجي لقوى الإنسان الفطرية نحو الكمال الطبيعي لا لشيء آخر ". (1 : 86) ، إلا أن ذلك حسب ديوي يعد إنكارا للتربية ذاتها وثقة عمياء بمصادفات الظروف

Scanned by CamScanner

الطبيعية؛ وهو الأمر الذي جعل العمل لتحقيق التربية الرامية إلى إيجاد المجتمع الإنساني الحر أمرا مستحيلا على أتباع روسو من بعده، واقتضت الضرورة الاعتراف بأهمية الدولة والمجتمع في تنظيم التربية من خلال جهاز إداري معين حتى تتمكن التربية من تحقيق هدفها الإنساني المنشود في إطار قومي. ومع هذا التطرف في الفردية لم يكن البعد الاجتماعي للتربية مخفيا تماما في الاتجاهات التربوية التي ترجع في أصلها الفكري إلى الأفكار التربوية لروسو؛ إذ يرى " بلوك " أن رواد المدرسة الفعالة ــ التي نمت وتطورت في ظل الأفكار التربوية لرسو ــ رغم اهتماماتهم المتزايدة بالفن البيداغوجي كانوا ــ مع ذلك ــ تحركهم منازع سياسية واجتماعية. فهم يرون أن الإصلاح التربوي الهادف إلى بناء المجتمع الديمقراطي إنما يبدأ أولا بإصلاح الفن البيداغوجي ؛ فهؤلاء الرواد بمختلف مشاربهم المذهبية وتبايناتهم الفكرية كـ " بستالتزي (1746 ــ 1712) وهربرت سبنسر (1820 ــ 1903) ، وفروبل (1782 ــ 1852) وماريا مننسوري ، وكلابرايد ، وفرينيه ، " وغيرهم من الذين يستمدون أفكارهم من أراء روسو التربوية ، يتطرفون في اعتقادهم بأن أي إصلاح اجتماعي يجب أن ينطلق من المدرسة ذاتها ، لاسيما وأنهم عاصروا ظهور علم النفس الفردي ، وانتشار التعليم الابتدائي. (9 :271 ــ 284) . وعلى هذا الأساس فقد اهتموا أكثر بإصلاح الفن البيداغوجي وإعادة صياغة فلسفة التربية استنادا إلى نتائج علم النفس الحديث ، وما يقتضيه مبدأ مسايرة الاهتمامات الطبيعية للطفل وفقا لشروط وقوانين النمو التكويني الوظيفي للفرد كما بين ذلك كلابرايد.(10 : 101 ــ 120)، أو وفقا للقوانين التفسيرية للسلوك البشري ونموه ، ومسالك الخبرة ونموها كما بينها " توماس هوبكنز ". (11 : 17 ــ 28). وبنيت الفلسفة التربوية كلها ــ تبعا لذلك ــ على فكرة الغرائز والاهتمامات الطبيعية ومعطيات الوراثة ونظرية الاستعدادات الفطرية في تقسيم التلاميذ إلى أذكياء وأغبياء ، والاعتماد في ذلك على الروائز والاختبارات النفسية والتجارب المخبرية . وتمحورت التجديدات التربوية عندهم حول هجر التربية الموسوعية، والمعارف النظرية لتحل محلها فكرة الاهتمامات الطبيعية، ومسايرة الغرائز والدوافع الفطرية وإفساح المجال للعمل اليدوي والاهتمام بدروس الأشياء وتربية الحواس وتقليص دور المعلم وحصره في عملية التوجيه، والوقوف على الميول والاهتمامات والرغبات بوسائل الاختبارات النفسية ، وصارت بذلك فلسفة التربية تؤدي وظيفتها في الانتخاب الاجتماعي بشكل رئيسي بناء على معطيات السيكولوجيا الفردية . ولعل ذلك كان واضح الأثر عند ما بدأت الإصلاحات التربوية تتمحور أكثر حول علمنة التربية وتعميم التعليم الابتدائي في ظل احتكار الدولة للتعليم، ونمو الحس الوطني وانتشار الأفكار الوضعية والنزعة العقلانية والتقليل من هيمنة تبليغ التراث التاريخي خلال القرن التاسع عشر في معظم الدول الأوربية.

Scanned by CamScanner

إلا أنه على الرغم من ظهور بعض مظاهر النزعة الاجتماعية ضد رواد المدرسة الفعالة ــ كما أشرنا إلى ذلك ــ فإن أفكارهم التربوية كانت تعاني من الغموض، كالغموض الذي ساد فكرة مسايرة الاهتمامات الطبيعية كمبدأ عام ، مما نشأ عن ذلك غموض جوهري في الأهداف التربوية والتعليمية ، كما أن صعوبة التوفيق بين المنازع الفردية ، وبين الغايات الاجتماعية كانت قد وضعت المدرسة الفعالة محل انتقاد كبير بسبب بلورة طرقها التربوية على مبدأ التنافس بدل التعاون المشترك في تربية الأطفال، وصارت بذلك محل شكك في قدرتها على بناء المجتمع الديمقراطي الحر، الذي لنفس الفردي وحده، وأن أي تغيير في طرائق التعليم ، يجب أن يكون تحت تأثير التيارات الاجتماعية حتى تتمكن المدرسة من المساهمة بفعالية في بناء المجتمع الديمقراطي .وأسس بذلك فلسفة تربوية وفقا لمعطيات علم الاجتماع ، أو النظرية الاجتماعية. وقد ساعده في ذلك ما كان قد حدث من تغيرات وتحولات اجتماعية كبرى في أوربا ، عقب نشوء الدول الحديثة وبناء الوطنيات والقوميات على مبدأ العلمانية واللامركزية السياسية كأساس للديمقراطية. فقد كان لذلك أثر كبير في احتكار الدولة للتعليم ، وبالتالي إظافة الأهداف القومية والاجتماعية للتربية المدرسية، وأعيد في ضوء ذلك صياغة فلسفة التربية لتستوعب فكرة تشكيل المواطن وفقا لمصالح الدولة القومية كما حدث في ألمانيا التي تعتبر أول قطر يأخذ بنظام عام يمتد من المدرسة الابتدائية إلى التخرج من الجامعة ، ويخضع لإشراف الدولة خضوعا دقيقا، حتى يتسنى للدولة القومية إخضاع الأفراد لمصالحها ومتطلبات السيادة القومية للأمة الألمانية. وبذلك أصبحت التربية في ظل المبادئ والأفكار القومية تدريبا انضباطي للذات عن طريق الانضباط الخارجي، أكثر منها نمو ذاتي لقوى الإنسان الحرة كما هي في تربية الإنسان الطبيعي العالمي المزعوم على حد تعبير ديوي. (1 : 86 ــ 88).

وفي هذا المنظور لفلسفة التربية القائمة على العلمانية في ظل الديمقراطية السياسية والحرية الفردية والنزعة الوطنية والقومية، اندرجت التجديدات التربوية منذ القرن التاسع عشر في أوربا نحو تطبيق مبدأ العلمانية والديمقراطية على التعليم الرسمي . وقد كان ذلك واضحا في التجربة التربوية الفرنسية ، عندما تم صدور القوانين المتعلقة بشأن تعميم التعليم الرسمي وإلزاميته ومجانيته عام 1882 م في عهد الجمهورية الثالثة ذات النزعة الوضعية، وذلك حتى تضم المدرسة الوضعية جميع الفئات الشعبية بمختلف اتجاهاتها الفلسفية والدينية والسياسية كما كانت الإصلاحات التربوية التي اضطلع بها الوزير " جول فيري " المتعلقة بإصلاح دروس الأشياء والأخلاق والتفسير العلماني للتراث الفرنسي ترمي في مجملها إلى الوحدة الوطنية وبزوغ المجتمع الديمقراطي الليبرالي في ظل الفلسفة الوضعية (9 :86 ــ 88) وزادت الحاجة إلى احتكار الدولة للتعليم وتعميق

Scanned by CamScanner

أكثر لفكرة التربية كأساس لتكافؤ الفرص التعليمية ـــ حسب نكولاس هانز ـــ بظهور المدرسة الموحدة في الربع الأول من القرن العشرين (12 : 390)، إذ حضي مبدأ تعميم التعليم وديمقراطيته في فرنسا بتأييد الجماهير الشعبية ، وتأييد الأحزاب اليمينية واليسارية لأغراض سياسية ، وتأييد الرأسماليين لغرض التحكم في تقنيات الإنتاج والتصنيع الذي أصبح من أهم مطالب الرأسماليين ، فاتسع بذلك التعليم ليشمل أكبر عدد ممكن، وامتدت المدارس بصفة قوية إلى المناطق الريفية، وأنشئت معاهد فنية وتقنية متخصصة بجانب التعليم الأكاديمي.(13 : 252)

وعلى الرغم من ذلك بقيت السياسة التربوية الفرنسية محتفظة بقيمتها الليبرالية في التنظيم التربوي البيداغوجي القائم على نظام الانتقاء التربوي وفكرة الاصطفاء الطبيعي ، إيمانا منها بأن النخبة ذات الكفاءة القادرة هي وحدها القادرة على تلبية حاجيات المجتمع الليبرالي ومتطلبات التطور التقني والتكنولوجي فحال ذلك دون تقدم كافي في تكافؤ الفرص التعليمية في المستويات التعليمية العليا ، وبالتالي الإبقاء نسبيا على حالة الحرمان التربوي ومظاهر التمييز . وظهر ذلك جليا في تدني التعليم الريفي وارتفاع مستواه في المدن وتخصيص مدارس للأذكياء ، وأخرى خاصة لمتوسطي الذكاء، وأخرى للأغبياء وارتفاع نسبة الرسوب والتهرب المدرسي في الطبقات الفقيرة ... الخ.

وهكذا يتضح بجلاء أن فلسفة التربية في ضوء النموذج التربوي الليبرالي السائد في القرن الثامن والتاسع عشر قد صيغت في منطلقاتها ومبادئها وأهدافها ـــ منذ زحزحة سلطة الكنيسة ـــ في ضوء النزعة الفردية والمصالح القومية المتنامية، وحاجات المجتمع الصناعي الرأسمالي من الكفاءات ، ومعطيات العلوم التجريبية وعلم الأحياء، وتطبيقات علم النفس الفردي ،وتحيزت في ذلك للوراثة ونظرية الاستعدادات الفردية الفطرية. وهي الصياغة التي انعكست تطبيقاتها على الواقع التربوي بتكريس نظام الانتقاء والفرز التربوي المقنن والاصطفاء الطبيعي، وعلى الواقع الاجتماعي بتكريس التفاوت الاجتماعي وتعميق الفارق الطبقي ، وبالتالي فلم يؤدي ذلك إلى بزوغ المجتمع الديمقراطي كما هو مأمول، بقدر ما أدى إلى انعزال المدرسة عن البيئة الاجتماعية ، وغرقت في التقنين البيداغوجي، ذلك على الرغم من التنوع في التعليم واحتفاظ فلسفة التربية ـــ الفرنسية خاصة – بتضمين المحتويات التربوية للدين والقيم التراثية استجابة للنزعة القومية الحضارية.(12 : 99 ـــ 100)، ولم تكن النزعة القومية في التربية ـــ حتى في صيغها المتطرفة ـــ أفضل في نتائجها من النزعة الفردية؛ إذ أن إفراط التربية وغلوها ـــ في ظل النزعة القومية ـــ في الاعتماد على الانضباط الخارجي الصارم، واعتمادها في ذلك على التراث الثقافي الكلاسيكي لتعزيز فكرة القومية ، لم تؤد إلى الكفاءة الاجتماعية للدولة القومية بقدر

Scanned by CamScanner

ما أدت إلى ظهور طبقة تميزت بأرستقراطية فكرية فضلا عن أنها شكل جديد من أشكال القسر الاجتماعي لنمو المواهب والقدرات الفردية وعجزية وتطبيقاتها، وفي ظل العلاقات الإنسانية القائمة على المشاركة الحرة في انتاج الخبرة الاجتماعية ، وأصبحت فلسفة التربية في ظل الفلسفة النفعية بمفهومها التقني عند التقدميين على حد تعبير ديوي هي أنها " إعادة بناء الخبرة التي تضيف إلى معنى الخبرة وتزيد القدرة على توجيه مسار الخبرة التالية". ولذلك اهتمت المدرسة بحل المشكلات النوعية كالاتصال والنقل والتجارة والصناعة والأحداث التاريخية والسياسية كمشاريع دراسية ينجزها التلاميذ في المدرسة (14 : 31 ــ 36)؛ لأن المشكلات النوعية ــ في نظر النفعيين ــ من شأنها أن تولد عند الأطفال الذكاء النافذ ، ولا سيما عند استخدامهم منطق البحث الذي يبتدئ بتحديد المشكلة وجمع المعلومات وافتراض الفروض والتحقق من صحتها وانتهاء بالتنبؤ بنتائج التجربة وتحقيقها تجريبيا (15 : 99 ــ 102)، وبالرغم مما أفضت إليه هذه الفلسفة التربوية من تغييرات وإصلاحات تربوية في جميع أنحاء العالم ، إلا أن تطبيقاتها التربوية أثارت عدة تساؤلات فلسفية وإجرائية تتعلق بإهمال دور المعلم وصعوبة تطبيق طريقة حل المشكلات في كثير من ضروب المعرفة وصعوبة نقل الواقع الاجتماعي برمته إلى الواقع المدرسي ، مما أدى إلى إعادة النظر في فلسفة التربية وصياغتها من جديد في ضوء البعد الاجتماعي القيمي، فعزم التقدميون على إعطاء المفهوم الاجتماعي للتربية بشكل أكثر وضوحا ودقة من ذى قبل، وتحويل نظرية ديوى التربوية ذات المترع النفعي الليبرالي المتطرف في النظرة المادية الاجتماعية ، إلى نظرية تربوية أكثر اهتماما بالناحية الاجتماعية التثقيفية قصد تحقيق أكمل للقيم الثقافية الليبرالية ، وهي دعوى تريد التوفيق بين نفعية متطرفة في الفردية وبين مذهب الأساسيات الذي كان قد ظهر منذ الثلاثيات من القرن العشرين والذي يعيد للعلم مكانته ولمبدأ الضبط الاجتماعي أهميته في تعديل السلوك وفقا للمعايير الاجتماعية الليبرالية (15 : 62 ــ 70).

وصيغت فلسفة التربية في ضوء المعايير الجماعية وفق مقتضيات الأهداف الاجتماعية والمصالح القومية المشتركة، واستوحت أهدافها وأساليبها ومعاييرها من مقتضيات التنمية الاجتماعية ، والاتجاهات الأيديولوجية والعقائدية ، ومبدأ المساواة المطلقة في الديمقراطية الجماعية، كما استوحت مبادئها من نظرية الحاجات والحوافز التي نمت بفضل أفكار " واطسن " وأحدثت ثورة كبيرة في المفاهيم التربوية وطرق التدريس وأهداف التعليم، وصارت دراسات الأنثروبولوجيا، والمكتسبات الاجتماعية، ونظرية الحاجات لــ " ما سلو "، ونظرية غالبرين، وليونتيف، وفيكوتسكي في تكوين المفاهيم وتشكيل العقل، تصوغ وتعدل من مبادئ النظرية التربوية، وهي النظرية التي تستند إلى ثلاثة، مبادئ وهي فاعلية الإنسان وطبيعته الاجتماعية وارتباط النشاط

Scanned by CamScanner

النفسي بالنشاط العملي (16 : 39) ومن الواضح أنها أسس متناقضة من الناحية التربوية مع ما تستند عليه النظرية التربوية الليبرالية الفردية أو خطاب السيكولوجيا الفردية في التربية. وقد كان من نتائج تأسيس هذه المبادئ أن تحول كثيرا من المربين في صياغة فلسفاتهم التربوية من الاهتمام بالعوامل الوراثية إلى الاهتمام بالعوامل البيئية كأساس لبناء المواقف التعليمية وتعمم ذلك في كثير من المنظومات التربوية في العالم ، لا سيما المنظومات ذات التوجه الاشتراكي. واصبح الوضع الاجتماعي ولا سيما الاقتصادي منه – في ضوء تلك المبادئ – هو الذي يحدد الفلسفة التربوية في أهدافها ومبادئها ومنطلقاتها، كما يحدد العلاقات البيداغوجية ويفسر مظاهر التفوق وأسباب الفروق الفردية وأشكال الذكاء بين التلاميذ انطلاقا من أنها ذات منشأ اجتماعي وليست فطرية ولا وراثية.

وصياغة فلسفة التربية صياغة اجتماعية ليست جديدة؛ إذ بدأت مع أفلاطون قديما واستمرت مع الاشتراكيين الإنسانيين كـــ " سان سيمون وروبرت " في دعوتهم بضرورة سيطرة الدولة على النظام المدرسي وتوجيههم للتربية نحو تحقيق المصالح القومية ، وبلغت الصياغة الاجتماعية لفلسفة التربوية ذروتها في النظرية التربوية الاشتراكية التي أسسها المربي السوفياتي أنطوان سبميتوفيتش ماكارينكو (188 ــ 1939) حيث صاغ نظرية تربوية اشتراكية، وحدد رسالتها وأهدافها وفقا للحياة الاجتماعية ومعاييرها ، استنادا على المذهب الماركسي اللينيني ، وأعطى للتربية بعدا اجتماعيا وسياسيا لم يسبق له مثيل، (17 : 11 ــ 24) ، ولذلك نجد التجديدات التربوية في روسيا قد ارتبطت بالتحولات الاجتماعية والسياسية التي أحدثتها الثورة الشيوعية منذ 1917م؛ وبدأ النظام التربوي يأخذ الصيغة الاشتراكية منذ 1921، مستوحيا مبادئه من الفلسفة الماركسية وكتابات لينين ، وتوجيهات الحزب الشيوعي. وآراء بافلوف الفسيولوجية التي تعطي للبيئة أهمية كبيرة في صياغة المواقف التعليمية الناجحة. في الوقت الذي تقلل فيه من قيمة العوامل الوراثية والفطرية في ذلك (18 : 158 – 159). وأخذت النظرية التربوية الاشتراكية صورتها المثالية في آراء ونظريات ماكارنكو حول الأساليب الجماعية والعمل في التنظيم البيداغوجي. وفي آراء كل من " غالبيرن وفيكوتسكي وليونتيف " في تشكيل النشاط العقلي وتكوين المفاهيم (19: 99). ونتيجة لذلك أدمج نظام التعليم إدماجا قويا في الحياة الاجتماعية والسياسية ابتداء بإدماج وتوجيه التعليم وربطه بالواقع العملي والإنتاجي وفق المبادئ الأساسية للإنتاج الصناعي الاشتراكي. (21: 344)

غير أن طغيان النزعة الجماعية ونبذ كل شكل من أشكال التعليم الفردي في المنظومة التربوية السوفياتية أدت إلى المساس الواضح بالحرية التعليمية وتنوع المعرفة وبالتالي أدى ذلك إلى إهمال الذكاء والمواهب

Scanned by CamScanner

والقدرات الفردية فضلا عن معاناة الجهاز الإداري من المركزية القائمة. مما أثار عدة تساؤلات فلسفية جديدة أعادت النظر في الصياغة المتطرفة للفلسفة التربية على مفاهيم ماركسية في المجتمع والعمل. مما أدى إلى إثارة تساؤلات فلسفية أخرى توجه الباحثون إلى صيغ أخرى لفلسفة التربية تقلل من التطرف في النزعة الفردية أو النزعة الاجتماعية كخطابات متناقضة في التربية.

فمنذ الحرب العالمية الثانية بدأت فلسفة التربية تتأثر ببروز ظواهر تربوية وبمشكلات وصعوبات ذات الصبغة العالمية ، وتراجعت سلطة نظرية المعرفة في ذلك والتي كانت سائدة خلال الفترة الممتدة ما بين القرن الثامن عشر ونهاية النصف الأول من القرن العشرين، بسبب تعميم التطبيقات العالمية في ميدان العلم والتكنولوجية، وأبرز الظواهر التربوية العالمية التي صارت تؤثر في كل السياسات التربوية العالمية ـــ حسب روسلو -. ظاهرة ربط المدرسة بالحياة، وربط السياسة التربوية بالسياسة العالمية ، وظاهرة احتكار الدولة للتعليم وظاهرة التسيير المركزي ، وتطبيق ديمقراطية التعليم ، وظاهرة التربية بالعمل ، وإدراج التربية ضمن أولوية الأولويات ...الخ. فهذه الظواهر سماها روسلو بالتيارات التربوية العالمية،(22: 34)؛ إذ أن هذه الظواهر كانت ومازالت بمثابة القوة الأساسية في توجيه حركة التجديد التربوي منذ الحرب العالمية الثانية، وتراجعت في ظلها هيمنة المعرفي أمام الواقعي بكل حيثياته على تشكيل فلسفة التربية ، بل صار هو المرجعية العليا في توجيه فلسفة التربية في مبادئها وأهدافها. كما تراجعت حدة الخصائص القومية في المنظومات التربوية لصالح العالمية والكفاءة المهنية، حيث صارت فلسفة النمو الاقتصادي والتكيف مع عالمية التغير والإعداد المهني في جميع مجالات الحياة هي هاجس كل إصلاح تربوي على المستوى النظري أو البيداغوجي التطبيقي. وبفضل ذلك تمكنت التجربة الغربية من تجاوز جدلية تيمة أو أسطورة الخلق والإبداع المتنازع عليها كل من التربية والمجتمع ، وما نشأ عن ذلك من فلسفة تربوية توفيقية خلال بناء ما يسمى بالحداثة أو مجتمعات الحداثة ، وهي الآن قد بدأ ت في صياغة النماذج التربوية لمجتمعات ما بعد الحداثة والتي رسم معالمها "جون فرانسوا ليوتار ".(23 : 101 - 106) وبدأ ذلك في ضوء ما أنتجه المجتمع الحداثي في ممارساته لمشاريعه الحداثية من تساؤلات فلسفية وليدة اللحظة الحضارية الغربية المتجددة ، وهي ثقافة نقدية درجت عليها حضارة الغرب منذ " كانط " أو حتى منذ سقراط . وهو الآن (أي الغرب) وفي إطار سيرورته التاريخية يرسم فلسفة تربوية تنقذ منظوماته التربوية من حتمية سلطة الرمزي التي استثارت " بورديو " وأمثاله (24 : 7 ــ 44)، والعمل على تجريد التعليم من كل ألوان العوائق الابستمولوجية والأيديولوجية الموروثة عن عصر مجتمعات الحداثة ، ويحضر لمدرسة تؤمن للأجيال الكفاءة التقنية المهنية العالمية العالية، وكيفية الاستفادة ما أمكن من القوى الرمزية الأداتية كاللغة

Scanned by CamScanner

العالمية والذاكرة العالمية والبنك العالمي للمعلوماتية ، حتى يضمن بذلك الاستمرارية في الريادة العلمية والعالمية ، وتسويق ثقافة العولمة هاجسه الحالي.

وإذا كان التغير الاجتماعي في التجربة الغربية - كما أوضحناه - ارتبط في بنيته بالتغير التربوي، وأثر بشكل عميق في فلسفة التربية - في أهدافها ومبادئها ومنطلقاتها - فإن كلا من التغير الاجتماعي والتغير التربوي في تجربة الدول العربية ارتباطا بالإيديولوجية واستحدثت بينهما فجوة كبيرة من حيث الزمن والنوعية، فالوعي الاجتماعي والتربوي كانا طيلة مرحلة الاستقلال في الوطن العربي أسيرين للإيديولوجية ، وقد خضعا للاستبداد والاستلاب بشكل عميق .فما اعترى الدول العربية من تحولات في المظاهر السياسية والاجتماعية كان مظهريا وشكليا لم يلمس - حتى في صورته الثورية - البنى العميقة والسمات الأسطورية الراسخة في المجتمع ، بل اتجهت بالمجتمع اتجاها سلبيا نحو إدماج أفراده في أطر معرفية وقيمية مرجعية مضادة لقيمه وتعيق إدراكه لأناه الفردي والجمعي وكرست فيه عقدة الغالب المنتصر. وما حدث من تحديث في التربية كان مجرد إضافات، متأثرة بفلسفة النمو، وهي تكرس الواقع الراهن بتناقضاته وتبرره وتعيد إنتاجه في ضوء الأيديولوجية السائدة، وحتى مظاهر الاهتمام بالتاريخ الحضاري والاعتناء بالسياق الثقافي للأمة التي برزت بشكل واضح في بعض فلسفات الإصلاح التربوي، إنما حدث في ضوء التفسير الأيديولوجي من أجل إضفاء القداسة الدينية على الحاضر أو الشرعية الثورية التاريخية. فالانقطاع التاريخي عن الوعي بالذات الحضارية أو القطيعة الابستمولوجية في الدول العربية التي بدأت منذ نهاية العهد الراشدي ساعد إلى حد كبير على سيادة ما يسمى بالوعي المرجأ في توقيته والتابع للأيديولوجية المنتجة له ، والخاضع لسلطة مرجعية معرفية غربية " مرجعية الغالب المنتصر ". لأن ي المجتمع، بل كان مجرد استجابة لمحاكاة الغرب فيما أسماه بالحداثة، ونتيجة لفرض نمط التنمية الصناعية في المجتمعات العربية الزراعة في أغلبها. وحتى خطاب ديمقراطية التعليم وتكافؤ الفرص وتعميمه وإلزاميته ومجانيته كممارسات تربوية فعلية بارزة في كل المنظومات التربوية العربية، لا يمكن تفسيره إلا في ضوء الاستعارة الثقافية والاستجابة لنداءات المدرسة الحديثة وحقوق الإنسان في المنظومة التربوية الغربية، ولا علاقة لكل ذلك بتغير البنى الاجتماعية ولا بالمنظومة المعرفية الإسلامية الأصيلة. ولم تكن الاستعارة لتلك المبادئ كذلك لغرض استنباتها في المنظومة التربوية العربية، بل كانت مجرد مساحيق لتزيين واجهة التربية، ووظفت كرشوة للحصول على الوعي الزائف وتكريس ظاهرة الصمت الدال عن الرضا في الثقافة العربية. ومن ثمة فالتساؤلات التي تنشأ عن الممارسات الاجتماعية والتربوية من حيث هي تفلسف للواقع باستمرار ، لم يؤدي للأسف إلى بناء فلسفة تربوية ذاتية في سياق ثقافي وحضاري أصيل، بقدر ما أدى ذلك إلى تعصب

Scanned by CamScanner

إيديولوجي وصياغة مبادئ وأهداف منفصلة عن سياقها الثقافي والتاريخي والاجتماعي وحتى الواقعي، وذلك باللجوء إلى الحلول الجاهزة واستيرادها كما تستورد البضائع المادية، سواء تلك المستوردة أو المستعارة من المنظومة المعرفية الغربية في إطار الانبهار بمشاريع الحداثة وعقدة الغالب المنتصر، أو تلك المستعارة من التراث وسلطة النص في إطار عقدة " كان أبي " ؛ ذلك أنه في كلتا الحالتين كان مجرد تبرير ـــ ديني أو حداثي ـــ للإيديولوجية معينة في نمطها الشرقي أو الغربي. وبمجرد الاستجابة السريعة لما يسمى بالتوجيهات العالمية المعاصرة في التربية، والمتغيرات الدولية السريعة. (25 : 40). وقد أفضى ذلك إلى تشوهات في الهوية الثقافية شملت في العمق ضمير الفرد إلى المحيط الاجتماعي والسياسي . وما أعلن ونفذ من إصلاحات وتغيرات ، واستراتيجيات في ميدان التربية والتعليم بشكل غزير ـــ وحتى ثوري ـــ إنما كان مجرد أهواء ونزوات ومصالح النخب السياسية الحاكمة، تزول بمجرد زوالها وإزاحتها عن الحكم؛ إذ كثيرا ما يحدث تغير إستراتيجي في المحتويات والطرق التربوية ونظام التقويم بمجرد تغيير الوزير.

وبحكم تعدد الروافد الأيديولوجية وتزاحمها على المشروع النهضوي العربي، تاهت السياسات التربوية في زخم التناقض الأيديولوجي ، ولم تستطع أن تهتدي إلى صياغة فلسفة للتربية تجميعية لوجهات النظر ـــ تقلل من التناقضات ـــ التي تثيرها باستمرار التساؤلات الناتجة عن الممارسات الواقعية، أو حتى استخلاص نسق فكري نظري من التجربة التاريخية في ضوء سلطة النص المعياري من شأنه أن يستوعب التنوع . وواجهت السياسات التربوية العربية كل الصعوبات الناتجة عن ما تثيرها ـــ على المستوى التطبيقي الثنائيات التربوية المعروفة كـــ (الأصالة والمعاصرة، والفردية والجماعية، والوراثة والبيئة ، والنظري والتطبيقي ...الخ) ـــ بمنطق توفيقي تلفيقي وكأنه تكرار واستئناف لتجربة الفرابي والكندي في تبيئة المنطق الأرسطي في المنظومة المعرفية الإسلامية ، بفارق هيمنة السلطة الأيديولوجية الحاكمة في التجربة الحالية وضرورة الحيازة على رضاها وبالتالي على شرعية المشروع التربوي نفسه .

وسقطت السياسات التربوية بهذا المنهج التلفيقي أسيرة لعدة تيمات أسطورية في أصلها ـــ كما ذهب إلى ذلك مدبولي ـــ كـــ " تيمة الخلق والإبداع " وما تتضمنه من تيمتي التبرير بلغة " تضخيم الكم المنجز " وتيمة المؤامرة والاضطهاد ، وهما التيمتان اللتان زجتا بالفكر التربوي في منطق العلية أو السببية بين التربية والمجتمع. وأما تيمة الزرع والحصاد فهي التي حركت السياسات التربوية العربية نحو فلسفة النمو، والأخذ بمعطيات النظرية المالتوسية ومعيار العائد التربوي اقتصاديا في الاستجابة لحاجات الاقتصاد ، الذي لم يستقر على نمط واحد، ويعود إلى هذه التيمة تأسيس المدرسة الأساسية في الوطن العربي من أجل حاجات المنظومة

Scanned by CamScanner

الاقتصادية من العمالة المتدربة النشطة . وأما تيمة التمايز في الرزق المتدثرة بنتائج علم النفس الفردي الغربي فهي التي تترك السياسات التربوية نحو تفعيل آليات التمييز والفرز والاصطفاء التربوي عبر المراحل التعليمية.(24: 67 ــ 94).

والمستقرئ لحركة الإصلاحات التربوية في العالم العربي يجدها أسيرة للمنهج التوفيقي بين سلطة النص التراثي، وجذب الحداثة ذات المضمون الغربي ، إذ تبنت منذ استقلالها سياسة تكييف الإرث الاستعماري، وعلمنة التراث الإسلامي وفق الأيديولوجيات الديمقراطية المعاصرة بغرض إزالة التعارض بين العوامل القومية في سياقها الإسلامي القومي وبين الديمقراطية في إطارها العلماني (26 : 11 ــ 13) واستعارت معظم الدول العربية حداثتها، وأسس نهضتها من النموذج الديمقراطي في صيغته الجماعية (الديمقراطية الجماعية) ، عندما تعذر تبني الديمقراطية الليبرالية بسبب انتشار الجهل والفقر والصراعات الطائفية القبلية ، لاسيما عند ذوي الاتجاهات الاشتراكية التي ورثت الحكم بعد الاستقلال، وربطت مفهوم الحرية الجماعية بالحركة التحررية الجماعية. وفي ضوء الخطاب الأيديولوجي الديمقراطي في صيغته الجماعية المؤطرة بالوطنية ، أخضعت المشكلات والقضايا التربوية لعلاج تقني مجزأ وتحويل قسري للسياقالخطط التنموية، وحضي باهتمام متميز، مما سمح بامتداده للفئات الشعبية الفقيرة. وبتطبيق المساواة المجحفة ، وإنكار كل نتائج علم النفس الفردي ، زج بالتعليم في فلسفة النمو في كل مناحيه، فنمت الإصلاحات والاستراتيجيات والمشاريع والمخططات التربوية وحلقات الدراسة، بشكل يفوق الحصر، ولا سيما ابتداء من مؤتمر مراكش 1970 ، وأبوظبي 1977 وما تلاهما من مؤتمرات (27 : 140)؛ حيث ارتفعت بشكل ملحوظ ميزانية الإنفاق على التعليم ، ونمى عدديا تبعا لذلك معدلات القيد المدرسي وهياكل الاستقبال والأقسام التربوية وكمية المطبوعات والكتب المدرسية، وارتفع مستوى التأطير في كل المراحل ،ورفع سن الإلزام، وصارت مجانية التعليم وإلزاميته من بديهيات كل الأنظمة التعليمية لاسيما في مراحله الأولى. إلا أن ذلك كله سرعان ما اصطدم بالواقع الاجتماعي القائم في أغلبه على القبلية، والواقع الاقتصادي القائم على الريع، والواقع السياسي القائم على الأيديولوجية الفئوية والشرعية التاريخية الثورية أو العائلية الطبقية والدينية؛ إذ لم تستطع تلك الإجراءات أن تستجيب حتى للحد الأدنى من الطلب الاجتماعي، كما لم تكن في مستوى إزالة الآثار الاستعمارية ولم تتمكن من القضاء على " عقدة الغالب المنتصر "؛ فبقي التعليم منفصلا عن جذوره التعبية ومنظومته المعرفية الأصلية، بل لم يستطع حتى تأهيل العمال من حيث الكفاءة التقنية اللازمة للتحولات القسرية من مجتمعات زراعية إلى مجتمعات صناعية وتجارية التي تفرضها أيديولوجية الفئة الحاكمة ، كما بقي النظام التربوي يمارس بصفة واضحة الفرز اللغوي والاصطفاء

Scanned by CamScanner

التربوي مما أثر ـــ سلبا ـــ بصفة خاصة بتقزيم الأهداف في مجال محو الأمية وإرساء الاتجاهات الوطنية والقومية المعلنة. إذ ما زال الجدل حادا حول المفاهيم الأساسية للتعليم في معظم الدول العربية وخاصة الجزائر كاللغة والانتماء الوطني والهوية الثقافية ، والانفتاح وقضايا التاريخ ...وما إلى ذلك. وبقيت نتيجة ذلك كل السياسات التربوية تعاني من فقر كبير على مستوى صياغة فلسفة للتربية واضحة ،وتعاني من الظرفية والارتجالية والتروة الأيديولوجية. وعلى الرغم من ما أظهرته تجربة الجزائر في إصلاح نظامها التعليمي، ولا سيما تجربة بناء المدرسة الأساسية، ورسم منظومة للتكوين المهني والتعليم الثانوي التقني ،من تجاوز لبعض المشكلات كالقضاء على الازدواجية اللغوية والثنائية التعليمية، وربط المحتويات بالوضع الاقتصادي والبيئي وبناؤها بناء محوريا، إلا أن إنجاز ذلك كله كان متأثرا إلى حد بعيد بسياسة التجزئة التاريخية والثقافية والجغرافية، وعولجت المسائل التربوية في كمها ونوعها كما لو كانت أجزاء تقنية منفصلة عن بعضها البعض حتى صار الحديث عن التاريخ المتعدد واللغات العربية المتعددة والوطنيات المتعددة والدين المتعدد والأيديولوجيات المتعددة ...الخ . وتجزأ التعريب عن بعده الاجتماعي والإداري ، وفصل في الثنائية التعليمية لصالح قيم العلمنة، وبذلك بقيت المنظومة التربوية في الجزائر منذ الاستقلال رهينة سياسة النمو في كل مظاهره، ورهينة متطلبات الأنشطة الاقتصادية القسرية، والتقلبات الأيديولوجية الموجهة دوليا، وسياسة الاستعارة الثقافية لمفاهيم الحداثة الغربية بمضمونها العلماني ، مما هدد الدولة ككيان سياسي وهدد الأمة ككيان روحي. وهو ما يفسر في نظرنا الصراع الدموي القائم الآن في الجزائر. ولم يسلم التعليم الجامعي من تلك السياسة حيث كانت فلسفة إصلاحه التي شرع فيها منذ 1971 وهي مستمرة في تقلباتها إلى اليوم ولم تستقر على سياسة واضحة، فهي قد بدأت بتفكيك نظام الكليات الموروث، وأعيد صياغته وفق فلسفة الدمج (دمج الهياكل، ودمج التكوينات، ودمج الأجيال) استجابة لأيديولوجية السبعينيات.(28 :21 -27)، واستمرت الإجراءات تلك إلى غاية منتصف التسعينيات ، ويعاد اليوم صيغة نظام الكليات من جديد في ضوء الأيديولوجية الحالية. والنمو الهائل الذي حصل بعد الإصلاح على كل مستويات التعليم لم تظهر نتائجه إلا على مستوى تأجيل نمو وتكاثر تواجد الأطفال في الشوارع برفع سن الإلزام إلى سن السادسة عشر، وتأجيل نمو مشاكل المراهقة اجتماعيا بالتعليم الثانوي إلى ما بعد سن الثامنة عشر ، وتأجيل البطالة إلى ما بعد الجامعة. والتعليم كله بعد ذلك مقودا لا بمعطيات علم النفس ونظريات الاكتساب، ولا بنظرية المعرفة، ولا بالمنظومة المعرفية، إنه مقود بالأيديولوجية الفئوية البديل الطبيعي للقبلية والعشائرية العرقية.

Scanned by CamScanner

وفي نظرنا لا يمكن التخلص من ذلك والخروج من أزمة فقدان فلسفة للتربية إلا إذا وضعنا مشكلاتنا التربوية في سياقها المعرفي الطبيعي، وعدنا بها إلى العهد الراشدي في عقلانيته والخلدوني في اجتماعياته والشاطبي في سلفيته، كنقطة انطلاق حضارية جادة، وهي الانطلاقة التي تضع المشكلات التربوية الإسلامية في منظورها الكلي الحضاري وتستعيد بها شرعيتها العلمية والاجتماعية والسلفية التي فقدتها منذ أمد بعيد، وتسمح بتناغم العقلاني والاجتماعي والنصي السلفي لإنتاج فلسفة التربية التي ننتج بها علومنا التربوية التي تفلسف واقعنا التربوي وتدفعنا باستمرار نحو إعادة الصياغة لفلسفتنا التربوية . وإنتاج العلوم التربوية الذاتية هي الآليات المعرفية التي تمكننا من فهم تها من مستجدات – سلبية وإيجابية –كالاستنساخ والنووي والأنترنت وأمراض العصر ومشكلات البيئة...الخ. وفي الوقت نفسه تؤمن لنا استمرارية كينونتنا الحضارية المتميزة وتمكننا من تطوير خبرتنا العملية والارتقاء بمنظومتنا المعرفية، وتكسبنا الأداتية والمهارة لضمان المشاركة مع الآخرين بعدالة في إنتاج الحضارة والاستفادة من الخبرة العالمية المتجددة.

Scanned by CamScanner

المراجع

1 ــ جون ديوي. الديمقراطية والتربية. ت. نظمي لوقا. مكتبة الأنجلو المصرية 1978 . مصر.

2 ــ محمد منير مرسي. فلسفة التربية. اتجاهاتها ومدارسها. الطبعة 1995. عالم. الكتب القاهرة.

3 ــ محمد باقر الصدر: فلسفتنا. ط 12 . دار التعارف للمطبوعات. بيروت لبنان 1982 .

4 ــ عبد الكريم غريب، وآخرون. في طرق وتقنيات التعليم (من أسس المعرفة إلى أساليب تدريسها). مطبعة النجاح الجديدة. الدار البيضاء. 1992.

5 ــ عبد الله عبد الدائم. التربية عبر التاريخ (من العصور القديمة حتى أوائل القرن العشرين). ط 4. دار العلم للملايين. بيروت لبنان. 1981.

6 ــ محمد عابد الجابري : نقد العقل العربي . ج 2 (بنية العقل العربي) دراسة تحليلية نقدية لنظم المعرفة في الثقافة العربية ط 5 . مركز دراسات الوحدة العربية . لبنان بيروت 1996.

7 ــ سيد إبرهيم الجيار. دراسات في تاريخ الفكر التربوي. ط 1 . 1974 . وكالة المطبوعات. الكويت.

8 ــ أندرية كريسون/ روسو. حياته وفلسفته. منتخبات. ت. نبي صقر. ط3 1982.

9 ــ غي أفتريني. الجمود والتجديد في التربية المدرسية ت. عبد الله عبد الدائم ط1. دار العلم للملايين. بيروت. 1981 .

10 ــ كلابرايد إدوارد. التربية الوظيفية. ت. محمود قاسم. مكتبة الأنجلو المصرية. (ب ت ط).

11 ــ هوبكنز توماس / النفس المنبثقة في المدرسة والبيت. ت. محمد علي العريان. مكتبة النهضة المصرية.

12 ــ نيكولاس هانز. التربية المقارنة. ت. يوسف ميخائيل أسعد. دار النهضة العربية. 1966 .

13 ــ مدني عباسي. مشكلات تربوية في البلاد الاسلامية. ط1. دار الشهاب باتنة الجزائر . 1986 .

14 ــ جون ديوي / المدرسة والمجتمع. ت. أحمد حسن الرحيم . ط 2 . مكتبة الحياة بيروت. 1978 .

15 ــ جورج ف . نيللو / مدخل إلى فلسفة التربية. ت. نظمي لوقا. مكتبة الأنجلو المصرية القاهرة . 1977 .

16 ــ بارتس. ن. وآخرون / ديمقراطية التعليم وسيكولوجية التربية. ت. زهير السعداوي. ط 1. دار بن خلدون . بيروت . 1980 .

17 ــ أنطون ماكاركو / ت. أديب يوسف شيش . دار الفكر. ب ت ط.

18 ــ محمد منير مرسي / الاتجاهات المعاصرة في التربية المقارنة. عالم الكتب . القاهرة. ب ت ط.

19 ــ بشارة جبرائيل / المنهج التعليمي. ط1 . دار الرائد العربي بيروت. لبنان. 1983

20 ــ برتراند راسل / التربية والنظام الاجتماعي . ت . سمير عبده . ط 2. مكتبة الحياة. بيروت. 1978 .

21 ــ وهيب سمعان . دراسات في التربية المقارنة. ط 3 . مكتبة النهضة المصرية . القاهرة . 1974 .

22 ــ محمد خير عرقسوس / التيارات التربوية عند روسلو .مطبعة العلم. دمشق 1964

23 ــ جان فرانسوا ليوتار / الوضع ما بعد الحداثي. ت. أحمد حسان. ط1 . 1994

Scanned by CamScanner

24 ــ بيير بورديو / العنف الرمزي. ت. نظيم جاهل. ط 1 . 1994 . المركز الثقافي العربي. بيروت. لبنان.

25 ــ محمد عبد الخالق مدبولي / الشرعية والعقلانية في التربية (دراسات نقدية في الفكر والممارسة) ط 1 . الدار المصرية اللبنانية . 1999 .

26 ــ عبد الحكيم شوقي / علمنة الدولة وعقلنة التراث العربي. ط 1 . دار العودة . بيروت . 1979.

27 ــ اليونسكو / التعليم في الدول العربية على ضوء مؤتمر أبو ضبي. العدد 36 . 1977 . أ ينظر. اليونسكو . جماعة من الباحثين. وسائل تنفيذ إستراتيجية تطوير التربية في البلاد العربية. يناير. 1979 .

28 ــ مراد بن أشنهو / نحو الجامعة الجزائرية (تأملات حول مخطط جامعي. ت. عائدة أديب بامية. ديوان المطبوعات الجامعية. الجزائر. ب ت ط.

29 ــ نبيل علي. الثقافة العربية وعصر المعلومات. عالم المعرفة عدد خاص. 265 . المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب. يناير 2001 . الكويت.

Scanned by CamScanner