

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Mustapha StambouliMascara
Université



جامعة مصطفى اسطembولي
معسكر

كلية: العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم: الفلسفة

مخبر: الدراسات الفلسفية وقضايا الإنسان والمجتمع

أطروحة لنيل شهادة دكتوراه الطور الثالث

تخصص: الفلسفة التطبيقية

فرع: علوم اجتماعية

العنوان:

التعليمية الكلاسيكية والتعليمية الجديدة -دراسة تحليلية ونقدية-

أوليفيه روبول

تقديم الطالبة: مختار فاطمة الزهراء يوم:

لجنة المناقشة:

رئيسا	جامعة معسكر	أستاذ التعليم العالي	كرد محمد
مشرفا ومقررا	جامعة معسكر	أستاذة التعليم العالي	عقون مليكة
مشرفا مساعدا	جامعة معسكر	أستاذ التعليم العالي	عدالة عبد القادر
عضوا مناقشا	جامعة تيارت	أستاذ التعليم العالي	رمضاني حسين
عضوا مناقشا	جامعة الجزائر 2	أستاذة التعليم العالي	علاوشيش أمال
عضوا مناقشا	جامعة معسكر	أستاذة محاضرة -أ-	خلوات حليلة

السنة الجامعية: 2025 /2024

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿شَهِدَ اللَّهُ أَنَّهُ لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ وَالْمَلَائِكَةُ وَأُولُو
الْعِلْمِ قَائِمًا بِالْقِسْطِ لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ الْعَزِيزُ
الْحَكِيمُ﴾

سورة آل عمران الآية رقم 18.

شكر

لله الحمد والمنة من قبل ومن بعد، حمدا يليق بجلال وجهه وعظمة سلطانه أن من علينا بفضله ورحمته تمام هذا العمل وبلوغه منتهى غايته،

ونسأله جل في علاه التوفيق والتيسير. كما أتقدم بالشكر الجزيل للأستاذ(ة) المشرفة عقون مليكة التي لمتبخل على بتوجيهاتها المعرفية والمنهجية منذ هذا بداية البحث إلى نهايته.

كما أشكر كل منساندني وأعانني على إنجاز هذا العمل.

وأتوجه بالشكر للجنة المناقشة على قراءتها لهذه الأطروحة، وأرحب بجميع ملاحظاتهم وتوجيهاتهم، وأن يجازيهم الله خير الجزاء

مختار فاطمة الزهراء.

إهداء

إلى من سقتني حبا وحنانا، إلى رمز الخصوبة والعطاء

إلى أُمي الغالية.

أهدي ثمرة القطاف وحصاد سنوات من الكد والاجتهاد إلى من تجرع الكأس
فارغا ليسقيني، إلى من عبد لي دروب العلم والمعرفة إلى مثلي الأعلى أبي
الغالي.

إلى من عاشوا معي الحياة بحلوها ومرها إخوتي.

وإلى جميع أساتذتي وكل من بدد لي ظلمات الجهل منذ لحظات التلقين الأولى.

مختار فاطمة الزهراء.

مقدمة

مقدمة

وسط التحولات المتسارعة التي طالت الفعل التربوي أضحت التعليمية مجالا يترجم تباين المرجعيات الفكرية، إذ تراهن التصورات الكلاسيكية على نسق تلقيني في حين تنزع الرؤى الحديثة إلى ترسيخ تفاعل يضع المتعلم في صميم العملية التعليمية، ولعل المستقرى لمسارات الفكر التربوي يقف عند خطوة مفصلية في فهم الخلفيات النظرية والمعرفية التي مهدت لظهور تعليمية جديدة ، حيث جاءت استجابة لتحولات نقدية وإنسانية أعادت مساءلة التصورات السائدة وبلورة رؤية تربوية تعليمية تعكس تحولات راهنة.

ضمن هذا الامتداد التاريخي لا يمكن إغفال أن فلسفة التربية تعتبر من بين الإشكاليات الجوهرية المطروحة بقوة في متون الفكر التربوي والفلسفي للمدارس الاجتماعية والفلسفية الكبرى، حتى إذا أردنا الوقوف على حيثيات الإشكالية وجدناها قد أسالت الكثير من الحبر لدى المفكرين والفلاسفة بمختلف مذاهبهم وأنساقهم الفكرية التي كانت تعبر في عمقها عن مدى اهتمام الفكر الإنساني بصورة عامة والفكر التربوي بصورة خاصة، بفلسفة التربية التي تستند أساسا إلى الآليات ومبادئ ومفاهيم نظرية، تساعد المشتغلين في هذا الحقل على التفكير بصورة منهجية في المسألة التربوية وإشكالاتها، غير أن هذه القضايا لا تطرح بمعزل عن الواقع التعليمي، بل كثيرا ما تجد امتداداها في الحقل البيداغوجي خاصة من خلال التعليمية التي تسعى إلى تحويل المبادئ التربوية إلى آليات ملموسة داخل الفعل التربوي.

لمناقشة سؤال التعليمية وتفرعاته يستوقفنا هذا المفهوم بما يحمله من أبعاد نظرية وتطبيقية باعتباره همزة وصل بين الفكر التربوي والممارسة التعليمية، ومجالا يعكس التفاعل بين ما هو بيداغوجي وما هو ديداكتيكي داخل الفعل التعليمي. وفي امتداد هذا التصور نستدعي النقلة النوعية التي شهدناها عبر التحول من بيداغوجيا التدريس بالأهداف إلى بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، على خلفية هذا التصور تعددت الرؤى حول الغايات والمقاصد

الضمنية والصريحة للتربية والتعليم عبر اقحام المسألة الإستمولوجية والفلسفية والسوسيولوجية لهذا الحقل.

وبناء على ما تقدم تأتي هذه الدراسة التي توخينا منها تسليط الضوء على تجربة متميزة ومتفردة في مساءلتها ونقدها للخطاب التربوي ودعائمه، إن فلسفة التربية عند olivier Reboul في الفترة الممتدة بين الستينات والتسعينات خلال القرن الماضي، والتي جاءت كبديل للبيداغوجيا التلقينية، التي أهملت حرية المتعلم، والذي عمل من خلال رؤيته الجديدة على تصحيح الفهم الإنساني وإخراجه من دائرة التفكير الكلاسيكي إلى حركة فكرية إحيائية نقدية أعادت الاعتبار للإنسان وحررت العقل ومسار التغيير، عبر ملاحظة ونقد فلسفة التربية في المجتمعات الغربية المعاصرة بوجه عام، والمجتمع الفرنسي بصفة خاصة.

ولعل Olivier Reboul يعتبر أحد المفكرين الذين قدموا تفسيرات أدت إلى قلب بعض التصورات التقليدية إذ أعطاهما وجودا منفثا يحمل في ثناياه سلسلة من المفاهيم المستحدثة أبرزها: " التعلم الذاتي- بناء الإنسان المبدع- الأخذ بسياسة الحوار والانفتاح- التعاون- التواصل والحوار " لبناء ذهنية قادرة على التفكير بدقة وبطريقة منطقية وعقلانية.

فهو يشير إلى أن التعلم الفعلي يتطلب وجود " تربية وتعليم وتكوين " ذو جودة عالية لتحقيق نتائج أكثر فعالية. وهو النوع الذي يحث الدارس على التفكير فلا يقتصر على تقبل الأفكار الجاهزة.

ذلك ما سنتناوله بالمناقشة والتحليل عبر أطروحتنا حول: "التعليمية الكلاسيكية والتعليمية الجديدة- دراسة تحليلية ونقدية- أوليفيه روبول".

الإشكالية:

تنطلق دراستنا لمناقشة سؤال التعليمية عند Olivier Reboul عبر صياغة السؤال الإشكالي التالي:

ما مدى مساهمة أوليفيه روبول في تجاوز النموذج التعليمي الكلاسيكي نحو تصور فلسفي للتعليم يؤسس لبيداغوجيا جديدة تقوم على حرية المتعلم وفعاليته؟

وهل تعد مقاربتة الجديدة تأسيساً للقضية أم امتداداً نقدياً لأستاذه آلان (إميل أوغست شارتييه)؟ وقد أضفنا لهذا السؤال الرئيس بعض الأسئلة الفرعية من قبيل الآتي:

- ما مفهوم فلسفة التربية وما هي أهم المحطات والتحويلات التي مرت بها إشكالية العلاقة بينهما؟

- ما هي الأسس التي تركز عليها كل من التعليمية الكلاسيكية والتعليمية الجديدة؟

- كيف عالج أوليفيه روبول المسائل والقضايا المتعلقة بإشكاليات فلسفة التربية؟

- هل المنظومة التربوية والتعليمية الديدانكتيكية لـ Olivier Reboul فعلاً تجاوزت سلبات النموذج التقليدي؟

- كيف يوازن أوليفيه روبول بين السلطة التربوية الضرورية وبين حرية المتعلم في بناء المعرفة؟

- ما هي أبرز المرجعيات الفكرية التي استقى منها Olivier Reboul رؤيته؟

- ما مدى انسجام مواقف أوليفيه روبول مع مبادئ التعليمية الجديدة؟

الفرضيات:

في إطار معالجة الإشكالية المطروحة، تم بناء مجموعة من الفرضيات التي شكلت نقطة انطلاق منهجية لهذا البحث، بحيث تفتح آفاقاً جديدة للتحليل والتفسير كالتالي:

- العلاقة بين الفلسفة والتربية علاقة توافقية تواصلية.
- العلاقة بين التعليمية الكلاسيكية والتعليمية الجديدة من منظور أوليفيه روبول علاقة قطيعة إبستمولوجية أم إعادة بناء إبستمولوجي.
- لا تمثل التعليمية الجديدة بالضرورة قطيعة مع التعليمية الكلاسيكية بل تطورا لبعض مفاهيمها في ضوء المتغيرات الحاصلة.
- يعد الانتقال من أسلوب التلقين إلى أسلوب تعزيز الفهم والتفكير النقدي تحولا جوهريا في الفكر التربوي الحديث أسس له روبول.
- يعد التفلسف الذاتي للمتعلم ضرورة أساسية لتعزيز استقلاليتة وقدرته على التفكير النقدي.

أهداف الدراسة:

- رصد رؤية مفاهيمية تاريخية موجزة وشاملة للقارئ الباحث حول فلسفة التربية.
- مناقشة المقاربة التربوية المستحدثة لمشروع olivier Reboul
- إمكانية صياغة مقارنة معرفية بين التعليمية الكلاسيكية والتعليمية الجديدة عند olivier reboul.
- مناقشة الإشكاليات والقضايا التربوية التعليمية بطريقة نقدية تحليلية فلسفية.
- إبراز دور المعلم والمتعلم في هذه المعادلة.
- تسليط الضوء على راهنية المواضيع التربوية والتعليمية وأهميتها.

أهمية الموضوع:

ولا شك أن الموضوع يكتسي أهمية كبيرة تتمثل في معرفة الفلسفات الإصلاحية الفرنسية والمقاربات التربوية المعاصرة. ومدى أهميتها في الوقت الراهن في تجسيد الفهم والوعي

بالتحديات الحقيقة التي تعترض الفرد بصفة خاصة والمجتمع الإنساني عموماً، لتغيير الواقع والسعي الحثيث نحو التجديد والارتقاء.

وبناء على ذلك تبقى إشكالية فلسفة التربية ذات أهمية كبيرة تتطلب منا الدراسة والنقد والتحليل، باعتبارها تشكل المرجعية الفكرية التي تمنح النشاط التربوي معنى وغاية، عبر أعمال نقدي يسلط الضوء على طبيعة الإنسان، أبعاد المعرفة وأسس القيم.

المنهج:

أما فيما يخص المنهج المعتمد في هذه الدراسة ولمعالجة الإشكاليات المتعلقة بفلسفة التربية لدى أوليفيه روبول، فقد اتبعنا عدة مناهج نظراً لطبيعة الموضوع، فمنها المنهج التاريخي الذي يعتبر ضرورياً عند التطرق إلى التطور الكرونولوجي للفكر التربوي عبر محطاته الأولى منذ الحقبة اليونانية، واستدعت طبيعة الدراسة كذلك المنهج التحليلي الذي نعتقد أنه أساسي وكفيل بنقد وتمحيص الآراء التربوية لأوليفيه روبول ومدى فعاليتها من حيث الاستفادة منها راهناً.

أسباب اختيار الموضوع:

وفيما يخص الأسباب التي دفعتنا لاختيار هذا الموضوع فمنها ما هو ذاتي ومنها ما هو موضوعي، أما من الناحية الذاتية وبصفتي باحثة في المجال الفلسفي، فقد دفعني فضولي إلى الاشتغال على سؤال التربية والتعليم، باعتبارهما من المصطلحات التي يجب إعادة النظر والتفكير فيهما قبل أي شيء آخر وذلك نظراً للتساؤلات التي يطرحها عصرنا الراهن.

ومن حيث الجانب الموضوعي التعرف على الفكر التربوي المعاصر لأوليفيه روبول باعتباره أحد الفلاسفة الفرنسيين المعاصرين. فهو من اليساريين التقدميين، حيث آمن خاصة

بفكرة التفكير الذاتي ويعد من الذين كانوا ضد البيداغوجيات التقليدية ودعا إلى تكوين الإنسان في الإنسان من أجل الإنسان.

الصعوبات:

ولا بد من لتويه إلى بعض الصعوبات التي واجهتنا في انجاز أطروحتنا هذه فقد تمثلت بشكل خاص في ندرة الدراسات والمراجع حول هذا الموضوع. حيث لم نجد إلا بعض المقالات، التي استقت منها لكن بنسبة ضئيلة.

خطة الدراسة:

أما بالنسبة لخطة الدراسة، فقد احتوت على ثلاثة فصول، بالإضافة إلى مقدمة وخاتمة، وقائمة خاصة بالمصادر والمراجع.

حمل الفصل الأول عنوان " الإطار المفاهيمي للدراسة. وقد احتوى على مبحثين: المبحث الأول جاء موسوما ب: " المفاهيم المركزية للدراسة، ومن خلاله تناولنا التعريف اللغوي والاصطلاحي وشرحنا أبرز المفاهيم الجوهرية" المتعلقة بعنوان بحثي، أما المبحث الثاني المعنون ب " التحولات المفاهيمية لفلسفة التربية" (مفاهيم ومتغيرات) فقد تعرضنا فيه لبعض التعاريف حول هذا الموضوع. وجاء الفصل الثاني بعنوان: فلسفة التربية عند أوليفيه روبول حيث احتوى بدوره على مبحثين الأول بعنوان كرونولوجية تطور فلسفة التربية حيث تحدثنا فيه عن المرحلة اليونانية، من خلال التركيز على نماذج السفسطائية وأفلاطون وأرسطو. لننتقل بعد ذلك إلى مرحلة الفكر التربوي في العصر الحديث، مركزين في ذلك على، جان جاك روسو، ألان، فريديريك فروبل، سلستان فرينيه كنماذج لذلك. لننتقل بعد ذلك إلى أعلام الفكر الغربي، الفيلسوف الذرائعي الشهير جون ديوي والذي لا يمكن الحديث عن التربية دون التعرض لأرائه. إذ استطاع من خلال مشروعه التربويوسم الفكر التربوي بطابع متفرد.

أما المبحث الثاني فحاولنا الإلمام ب أوليفيه روبول قراءة في الأسس الفلسفية للتعليمية المعاصرة. بدأناه بالتعريف بأوليفيه روبول باعتبار أن الأفكار والرؤى التي يطرحها كل فيلسوف أو مفكر لبننتها تجارب وتفاعلات حياتية ذاتية. وهذا ما يظهر بوضوح في الشكل الذي تأخذه نظرياتهم والرسائل التي يحاولون تبليغها. لننتقل بعد ذلك لرصد المقاربة التربوية لروبول. وتناول الفصل الثالث عنوان، "مسارات التجديد الفلسفي في التربية عند أوليفيه روبول " حيث احتوى على مبحثين: الأول بعنوان " إشكاليات فلسفة التربية الرئيسية" قمنا بتقديم أهم القضايا التي عالجها. أما الثاني، تطرقنا عبره إلى كيفية تعامل olivier reboul مع مفهوم الخطاب التربوي. وخلصنا في الفصل الرابع: "آفاق النظرية ل olivier reboul. حول المأمول والمستفاد.

وقد احتوى هذا الفصل كذلك على مبحثين. المبحث الأولما بعد فلسفة أوليفيه روبول من خلاله تطرقنا للفهم المركب لسؤال التربية في فلسفة Edgar. Morin، وأدرجت كذلك كيف أسست مقاربة روبول لتصورات الإصلاح التربوي عند luc ferry من خلال المدرسة الفرنسية إلى أين؟ بهدف الإحاطة بأهم المشاريع التي تناولت سؤال التربية بعده. أما المبحث الثاني فهو بعنوان: مآل فلسفة التربية في العالم العربي في ضوء المرجعيات الغربية. ومن خلاله نقف على قراءة في ملامح فلسفة التربية في بلدان العالم العربي. ونعتقد من خلال بحثنا هذا أننا أحطنا بمعظم المفاسل الفلسفية، حيث يأتي الفصل الأخير على قدر من الأهمية وهو الإضافة التي نأمل أننا قد تمكنا من تحقيقها كفارق بالنسبة للدراسات السابقة.

وكلنا أمل وطموحاً أن يتم الاستفادة منها لإنجاز أعمال أخرى في المستقبل سواء من طرفنا أو من طرف غيرنا.

الفصل الأول:

الإطار المفاهيمي للدراسة

الفصل الأول: الإطار المفاهيمي للدراسة

مدخل:

في ظل التحولات السريعة والتحديات المتزايدة التعقيد شهدت فلسفة التربية تغييرات كبيرة على مستوى الطرح والمفاهيم، ومن خلال الجدل الذي أثارته على مدار العقود الأخيرة، وهو الأمر الذي يصعب من مهمة الباحث الظفر بمفهوم عام ودقيق لها. وكذا الخصوصية التي تميزها، وهذا ما يدفعنا لتقصي واستكشاف التحولات المفاهيمية التي تظهر لنا قراءات ورؤى ترسم لنا الملامح الأولية لفلسفة التربية، من زوايا متنوعة بمبررات وحجج ومطارات متفاوتة.

فلسفة التربية هي النمط المعرفي الشامل الذي يتجلى فيه تكوين الإنسان فكريا، قيميا، أخلاقيا، معياريا وثقافيا، وهذا من خلال ارتباطها الوثيق بالتربية وكيفية تنشئة الفرد المنغمس في ثقافة مجتمعه، وعليه فإن الدافع الأول لوجود فلسفة تربوية هو الحاجة للتفكير النقدي في حقل التربية مثلها مثل الحقول المعرفية الأخرى. ولهذا نحاول هنا أن نستقصي الإجابة أو نلتمس جزءا منها، فلا يوجد مجتمع دون تربية ولا تربية دونمجتمع فهما وجهان لوجود الإنسان والمجتمع. حيث أمسى الالتفات إلى مجالها واجبا لا يمكن الانحياز عنه، أما لو تتبعنا سياقها لوجدنا أنها عملا يمارسه كائن يهيمن على كائن آخر وبالتحديد عمل يمارسه شخص راشد على آخر غير راشد. وعلى هذا الأساس فقد عرجنا في تحليلنا على ضبط عدة مفاهيم محورية ربما لا غنى عنها في فهم جوانب الموضوع.

المبحث الأول: المفاهيم المركزية للدراسة

1- في التعريف بالتربية:

لغة:

التربية من ربا، يربوا، ربوا ورباء، ربوا وتحتة لوائه تتدرج عدة معني:

النمو والزيادة: "ربا الشيء، يربو، زاد ونمى وأربيته نميته"¹

فكلمة تربية تعني الزيادة والنمو والتغيير من حال إلى حال. وهذا واضح في قوله تعالى " فإذا أنزلنا عليها الماء اهتزت وربت وأنبتت من كل زوج بهيج"².

" ورب المعروف الصنيعة والنعمة يربها ربا وبابا وربابة وربيتها. نمها وزادها وأصلحها وربت قرابته كذلك."³

نشأ: ربي، يربي، ربيت في حجره وربوت وربيت أربي ربا وربوا وهذا بين وواضح في قوله تعالى " وقل ربي ارحمها كما ربياني صغيرا"⁴ وأيضا في قوله تعالى "ويربى الصدقات".⁵

¹ ابن منظور، لسان العرب المحيط، معجم المصطلحات العلمية والفنية، دار الجيل، دار لسان العرب، بيروت، ط1، 1988، ص1572.

² سورة الحج الآية 5

³ - خالد بن حامد الحازمي، أصول التربية الإسلامية، دار عالم الكتب للطباعة والنشر، ط 1، المملكة العربية السعودية، 2000، ص17.

⁴ سورة الإسراء الآية 24

⁵ سورة البقرة، الآية 276

"أما ابن الأعرابي فقال:

فمن يكن سائلا عني فأني *** بمكة منزلي وبها ربيته.

ويقال ربوت في بني فلان أربو نشأت فيهم. وربيت فلانا أربيته وتربيته وربيته وبيته بمعنى واحد¹.

التغذية: يقال ربيته وتربيته أي غدوته" وهذا لكل ما ينمي كالولد والزرع ونحوه² وفي هذا كلام حول تغذية الإنسان جسميا، عقليا، أخلاقيا.

"الإصلاح: رب. يرب الشيء إذ أصلحه، بمعنى ساسه وقام بتدبيره، وربيته القوم أي كنت فوقهم³. ويقصد بذلك" رب الرجل قومه أي سادهم وساسهم⁴

"الحكمة والعلم والتعليم:

الربي منسوب إلى الرب والرباني الموصوف بعلم الرب

أما ابن الأعرابي قال: الرباني العالم المعلم الذي يغدو الناس بصغار العلم قبل كبارها وقيل هو من الرب، بمعنى التربية كانوا يربون المتعلمين بصغار العلوم قبل كبارها. والرباني العالم الراسخ في العلوم والدين أو الذي يطلب بعلمه وجه الله وقبل العالم العامل

¹ - خالد بن حامد الحازمي، مرجع سابق، ص 17.

² ابن منظور مرجع سابق، ص 1574.

³ المرجع نفسه، ص 1547

⁴ محمد الدريج وآخرون، معجم مصطلحات المناهج وطرق التدريس، الكسو، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم مكتب تنسيق التعريب في الوطن العربي، الرباط، د(ط)، 2011، ص 117

المعلم وقيل الرباني، العالي الدرجة في العلم".¹ وهذا في قوله تعالى "ما كان لبشر أن يؤتيه الله الكتاب والحكم والنبوة ثم يقول للناس كونوا عبادا من دون الله كونوا ربانيين بما كنتم تعلمون الكتاب وبما كنتم تدرسون".²

فمن خلال هذه التعاريف يتبين لنا أن التربية مدلولها اللغوي يتمحور حول النمو، الزيادة، التنشئة، التنشيف، الحكمة، العلم، التعليم، الرعاية والتغذية.

أما إذا تتبعنا تحولات معنى كلمة تربية في اللغة الفرنسية وجدنا لها معاني متعددة تتناسب بعضها مع ما وجدناه في اللغة العربية:

"فكلمة تربية *éducation* - المشتقة بدورها من الأصل اللاتيني *EX-ducere* معناه وجه وقاد وطور. ويذكر *Émile durkheim* أن كلمة تربية دخلت في اللغة الفرنسية بفضل علماء النهضة حينما أوردها روبير إستيان *robert Estienne* في قاموسه اللاتيني عام 1949 بمعنى التغذية، ومنه فالتغذية والعناية تؤديان إلى النمو والتطور، كما أن التطور يقتضي العناية".³

ومن هنا يمكننا القول أن كلمة تربية سواء في اللغة العربية أو في اللغة الفرنسية تعبر عن العناية، التهذيب، التنشيف والإصلاح وعلى هذا الأساس فإذا كانت التربية على هذا النحو لغويا فكيف يمكننا قراءتها من الناحية الاصطلاحية والفلسفية؟

¹ خالد بن حامد الحازمي، مرجع سابق، ص 18.

² سورة آل عمران، الآية 79.

³ خديجة زيتلي، الدرس الفلسفي في الجزائر، التحديات والأفاق، أعمال مؤتمر، الجمعية الجزائرية للدراسات الفلسفية، 2016، ط1، 2017، ص 20

اصطلاحاً:

بداية ما تجدر بنا الإشارة إليه أن الإجابة على هذا التساؤل ليس بالأمر البسيط والهيّن الذي يجعلنا نقف على معنى محدد للتربية والسبب في ذلك تغاير وجهات النظر الفلسفية وتعددّها حول هذا الموضوع. باعتباره من أكثر المفاهيم استشكالا في التحديد والمقاربة والبيان والتعيين. لأن العمل التربوي ينصب على الإنسان وتكوينه. وقد ورد في معجم جميل صليبا: "التربية هي تبليغ الشيء إلى كماله حيث يقال ربيت الولد إذ قويت ملكاته ونميت قدراته وهذبت سلوكه حتى يصبح صالحا للحياة ومن شروط التربية الصحيحة أن تنمي شخصية الطفل من الناحية الجسمية، العقلية والخلقية، بحيث تعد التربية ظاهرة اجتماعية تخضع لما تخضع له الظواهر الأخرى في نموها وتطورها".¹ وفي هذا حديث على التربية بكونها مجهود أو نشاط يؤثر في قوة النشء وإعداده. فهي الوسيلة التي تساهم في بقائه واستمراره. هذا من جهة أما من جهة أخرى تكلم عن تعديل السلوك الإنساني الذي يعد أحد أهم أهداف التربية باعتباره جملة من الممارسات التي يمر بها الإنسان وتؤثر في سلوكه وتبعاً لذلك فإن (التربية) تأخذ طريقان:

" الأول أن يربي الطفل بواسطة المربي وأن يربي نفسه بنفسه فإذا أخذت التربية بالطريق الأول كانت عملاً موجهاً يتم في بيئة معينة وفقاً لفلسفة محددة. أما إذا أخذت بالطريق الثاني كانت عملاً ذاتياً يترك فيه الطفل على سبجه ليتعلم من نشاطه ألقصدي".² وبذلك تعد عملية تعديل السلوك أحد مقاصد التربية وغاياتها الأولى.

¹ جميل صليبا، المعجم الفلسفي، ج1، الكتاب الفلسفي، بيروت، لبنان، د(ط)، ص266.

² المرجع نفسه، ص268 .

أما أندري لالاند فقد عرف التربية في معجمه الفلسفي قائلاً: "التربية سلسلة عملية إجرائية يدرّب بها الراشدون (الأهل عموماً) الصغار من جنسهم ويشجعون نمو بعض النزعات وبعض العادات."¹ فإذا تساءلنا عن معنى التربية هنا فيمكننا القول: أنها فعل يمارسه كائن في كائن آخر عموماً يكون إنسان راشد في صغير أو جيل بالغ النضج في جيل ناشئ. وتبعاً لذلك فإن " التربية جملة من المعلومات والمهارات التي أنجزت في الماضي والتي تنقلها المدرسة من جيل إلى جيل وغاية هذا العلم تنمية الوظائف النفسية بالتمرين حتى تبلغ كمالها وتتم التربية إما بفعل الغير وإما بفعل الإنسان ذاته أو ما يعرف باسم التربية الذاتية self éducation² وفي هذا كلام عن التربية الخارجية التي يتم إتقانها بفعل تأثير الآخرين من خلال تجارب الحياة. في حين تقوم التربية الذاتية بمبادرة من الفرد نفسه أو ما يسمى ببناء الذات (تنمية الذات).

وما تجدر الإشارة إليه أيضاً أن التربية " طريقة لتهيئة المرء بشكل صحيح متميز بسلوكه الفكري والإنساني، وبقدرته على الوصول إلى مصادر المعرفة وتوظيفها في حل مشاكله ومشاكل مجتمعه، إذ أن الغاية الأساسية من التربية لم تعد محصورة في دائرة المجتمعات بشرية متجانسة في الأفكار والطموحات فحسب، وإنما أضحت تهتم بصورة خاصة بشخصية الإنسان وبناءها بناءاً سويًا قائماً على أفكار إيجابية هادفة وعلى قيم إنسانية خلقية متماسكة، تسعى لتعميق جذور العلاقات البشرية في كل مكان وزمان على

¹ أندري لالاند، الموسوعة الفلسفية، المجلد الأول، منشورات عويدات، بيروت، لبنان، ط1، 2008، ص323 .

* التربية الذاتية: «عملية فردية يتولى فيها الشخص نفسه بالتدريب والصقل، ينشد الكمال إلى مجال معين وقد يترك فيها الطفل على سجيته ليتعلم من نشاطه القصدي. [عبد المنعم الحنفي، المعجم الشامل لمصطلحات الفلسفة، مكتبة دبولي، القاهرة، ط3، 2000، ص191].

² مراد وهبة، المعجم الفلسفي، دار القباء الحديثة، د(ط)، 2007، ص179.

وجه الكرة الأرضية، بعد أن أصبح العالم قرية صغيرة بظهور العولمة".¹ وبناءً على هذا فالتربية أُمست محورية لبناء إنسان والارتقاء به من كل الجوانب تدريجياً بصورة تتوافق مع هذا التغيير الحاصل والتكيف مع التحولات المستجدة في العالم. وتبعاً لذلك فالتربية "بوسعها أن تخلق المواطن الصالح للمجتمع، ولو تغير نظام التعليم، وعلى هذا النحو فمن الممكن أن نوجه طاقات المتعلم إلى ما فيه مصلحة المجموع، بدلاً من توجه سلوكه إلى ما فيه مصلحته وحده ومن ثمة فإن النفع العام أو الخير العام سيعود عليه بالنفع والخير لنفسه".²

إنها بشكل أو بآخر خاصية تركز على إحداث سلوك إيجابي في الإنسان والتي من خلالها تكون العلاقات منسجمة ومنظمة، حيث تستهدف في ثناياها تهيئة مواطنا فاعلاً ومساهماً في بناء مجتمع متقدم ومنتج. وعلى هذا يبدو واضحاً أن (التربية) "كل فعل يمارسه الشخص بذاته يقصد من ورائه إكساب معارف ومهارات وقيم جديدة فهي تختص بتكوين الفرد من أجل ذاته وتوقظ فيه ميول كثيرة".³ وفي هذا إحالة ضمنية إلى أن التربية تحمل في طياتها بناء صورة إيجابية للذات، حيث تهتم بإرشاد العقل بوسائل تكوينية، كما تغذيه تغذية شاملة متكاملة وسليمة أو بشكل آخر تهيئة ذهنية قادرة على ممارسة التفكير الحر الذاتي الواعي، هذا من جهة لكن ما يبقى موضع تساؤل من جهة أخرى هنا هو من نربي؟ وما الغاية من النشاط التربوي؟ وما معيار التربية الناجحة؟

¹ جرجس ميشال جرجس، معجم مصطلحات التربية والتعليم، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 2005 ص163.

² عبد المنعم حنفي، مرجع سابق، ص191.

³ سونيا هانم قزامل، المعجم العصري في التربية، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2013

2- فلسفة التربية:

بداية تجدر بنا الإشارة إلى أن الإجابة التساؤل تحيلنا مباشرة لفلسفة التربية. فالبحث هنا هو التحليل النقدي للتحديات التربوية، فإلى جانب ذلك أيضا توضح الإصلاحات بلوغ الهدف من فلسفة التربية، التي تعتمد التفكير النقدي. وتجعلنا بذلك نتساءل عن الغاية من التربية من ناحية وعن الوسائل المتبعة في التربية من ناحية أخرى؟ وهل تبنت فكرة الوسيلة أم الغاية؟ وما الشيء المشترك بين الفلسفة والتربية؟

كإجابة على هذه التساؤلات نجد أن تفكير الفلسفة قائم على غايات التربية وليس الوسائل ولتوضيح ذلك أكثر يجب الوقوف والتقصي ما كتب حول (فلسفة التربية).

يلاحظ من خلال القراءة الأولية أن الإجابة تفرض علينا الحديث عن العلاقة بين الفلسفة والتربية، فما نقرأه ضمنا حول هذين المفهومين أنهما "في علاقة تفاعل مستمر تشتركان في الموضوع لكنهما تختلفان في الوسائل، فموضوع التربية هو الإنسان ككل والإنسان هو محور موضوعات الفلسفة لكن وسيلة التربية عبارة عن عملية علمية تطبيقية، أما وسيلة الفلسفة فهي عملية عقلية تأملية".¹ ويلاحظ أنهما يشتركان في الموضوع إلا أن وسائلهما مختلفة، إذن فقراءة متمعة حول حقيقة كل منهما تحملنا على القول "إن موضوع الفلسفة أكبر من موضوع التربية، أما وسائل التربية فهي متعددة ومتنوعة بحيث أنها أكثر من وسائل الفلسفة. وإن هذا الواقع يؤكد على ضرورة التفاعل المستمر والدائم بينهما حيث إن الفلسفة تحتاج إلى التربية، وذلك لترجمة النظريات الفلسفية ونقلها إلى الميدان التربوي وإن التربية في الوقت عينه بحاجة للفلسفة لتحديد أهدافها، التي تم اشتقاقها وصياغتها بالاعتماد

¹ نعيم حبيب الجعيني، الفلسفة وتطبيقاتها التربوية، دار وائل، عمان، ط2، 2010، ص44

على اتجاه فلسفي معين.¹ فما يجب الإشارة إليه في هذه النقطة أن الكلام هنا كلام عن احتياج التربية إلى الفلسفة كطريقة لتحلل، تنقد، تفسر وتبحث في المشكلات والأسئلة التربوية بحثاً فلسفياً، وتبعاً لذلك فالفلسفة والتربية هما وجهان لحقيقة واحدة فأي عمل تربوي هو عملية فلسفية، وأن الفيلسوف مربى وأي مرب جيد متميز ما هو إلا فيلسوف حكيم، فالتربية لكي تؤدي واجبها بصورة واضحة إيجابية عليها تعيين مقاصدها وقيمها ونظرياتها وهذه وظيفة الفلسفة.² فكل مجتمع بحاجة لتربية لتحقيق غاياته. وذلك لا يكون إلا بالاعتماد على فلسفة تربوية نابعة من المجتمع وخصوصياته، واعتباراً لذلك فالتحليل الفلسفي للتربية هو بمثابة محاولة لتطبيق الطروحات الفلسفية في ميدان التربية ، فأهمية التربية للحياة الإنسانية تستدعي النظر الفلسفي، لأن الطبيعة الإنسانية تروم وجود الأهداف التربوية والمعايير الأخلاقية ، وما هي في الحقيقة إلا موضوعات فلسفية تعالج من منظور تربوي.³ وهذا ما يحيلنا مباشرة إلى أن رؤية العمل التربوي من منظور فلسفي يكتسي صبغة خاصة ودورا بالغ الأهمية في فهم العملية التربوية، لتغدو بذلك الفلسفة ضرورية لفهم المرامي والمرتكزات والأساليب التربوية -المتبعة- ولا تتضح لنا الرؤية الصحيحة إلا إذا كان أي عمل تربوي موجه فلسفياً.

وعلى هذا الأساس فإن الاتصال الوثيق الذي يتمثل في فلسفة التربية باعتبارها نهج تربوي يستند إلى أسس فلسفية. فهي بشكل عام عبارة عن مفاهيم تهدف إلى إيجاد وحدة متناسقة متكاملة بين جوانب العملية التربوية المختلفة، وتبيان معاني التربية وتحديد الافتراضات التي تحملها المفاهيم التربوية التي تعزز الصلة بين التربية والتعليم ومختلف

¹ محمد موسى، محمد فرحة، فلسفة التربية، جامعة البعث (تشرين)، د(ط-س)، ص28.

² المرجع السابق، ص43-44.

³ محمد موسى، محمد فرحة، فلسفة التربية، مرجع سابق، ص44 .

مبادئ الاهتمام البشري التي يركز عليها العمل التربوي ،الخبرة، النشاط المدرسي، الثقافة، الحرية والمعرفة كما تقوم بنقد وتحليل العملية التربوية.¹ فهذه الفكرة تحيلنا مباشرة إلى أن فلسفة التربية تعتبر بمثابة الإطار المرجعي الذي يعتمد عليه في تشكيل أي نظام تربوي كما لها دور فعال في إنشاء المخطط التربوي.

ومن الواضح إذن؛ أنه لا يمكننا الحديث عن ممارسة تربوية مستقلة عن المشكلة الفلسفية التي من خلالها تتضح لنا الرؤية الصحيحة للتربية بمختلف أبعادها من وجهة نظر فلسفية، بالنظر إلى التداخل الذي يوجد بين التربية والفلسفة، فلا يمكن قراءتها إلا ضمن خلفية فلسفية تؤطرها والتي تعتبر الطرائق والمشكلات التربوية محورها.

كما أن " العلاقة بين الفلسفة والتربية علاقة توافق وتكامل كما ذكرنا سالفاً ، فهما يتخذان من الإنسان موضوعاً ويمكن فهم ذلك أكثر إذا ما نحن وقفنا عند حد فلسفة التربية ذلك بإيضاح مفهومها إنها إذن؛ "مقاربة ظاهرة تربوية فلسفية، أي أن اهتمامها يكمن في وضع التربية في شموليتها موضع تساؤل كبير: ماهيتها، طبيعتها، إمكاناتها، غاياتها وعلاقة كل ذلك بالفلسفة العامة للمجتمع. وذلك نظراً للدور التوجيهي لفلسفة التربية، فهي تعد بمثابة الخيط الناظم الذي يؤلف مختلف علوم التربية بما يجعلها في خط موجه يتوافق مع فلسفة المجتمع ككل"². ونجد كذلك إنه مفهوم يحمل في ثناياه فكرة تركيز فلسفة التربية على المبتغى المرجو فمنطلقها ليس الوسائل الناجعة بقدر ما تتساءل بشكل آخر عن معنى هذا الفعل غاياته وحقيقته.

¹ المرجع نفسه، ص45.

² مراد سهام، مصطلحات التربية والتعليم، د(ط)، 2015، ص31.

فلسفة التربية لها دور محوري في إبراز مسار التربية وتوجهها نحو المبادئ السامية كنواة لتركيب النظام التربوي الشامل، فهي "مجموعة من التوجهات والرؤى والمسلمات التربوية والقيم الراسخة التي تؤسس عليها سياسة التعليم وبرامجه في أي مجتمع".¹ لتغدو بذلك فلسفة التربية في أصلها تقييماً للعملية التربوية بكافة عناصرها وجوانبها من حيث الهدف المنشود والمنصوص عليه، وتحليل مفصل للمناهج المتبعة داخل العملية التعليمية وتحديد نقاط القوة والضعف وتقديم حلول لتحقيق نتائج أكثر فعالية وإيجابية. ومن هذا المنطلق يمكننا القول عن فلسفة التربية بأنها "تنشئة الفرد أو غايته أو تعويده على حب المعارف والتبصر في الأمور والحكم السوي عليها لصالح الفرد نفسه ومجتمعه، وإن اختلاف المحتوى من معارف وخبرات وسلوكيات مقررة على التلاميذ. ففلسفة التربية يتبناها المجتمع لناشئته من خلال مناهجه المدرسية التي تحدد المواصفات السلوكية العامة لنوع الإنسان المطلوب في التلاميذ، مما يمكن المختصين من تشريع غايات النهج العامة على أساسها يشقون بعدئذ الأغراض ووليدتها الأهداف".² حتى إذا أردنا التعبير وبصورة أدق قلنا أن (فلسفة التربية) تعني التقصي والنظر في خفايا الأشياء، فمن خلالها يمكن فهم العملية التربوية بصورة أعمق وأفضل. ولتأكيد ذلك أكثر نجدها في موقع آخر، أنها أحد فروع الدراسات التربوية تعنى بالغايات والقيم التربوية

وفي الوقت الراهن تهتم وبشكل خاص بالدراسة التحليلية لمشكلات الفكر والممارسات التربوية.³ حيث تمتد غايتها إلى ضبط وتنظيم وتحليل العملية التربوية، هذا من جهة ومن جهة أخرى عندما "نتناول الفلسفة في التربية إننا نحلل الواقع ككل عن طريق تفسيره بمنهجية

¹ الزوير بلمامون، مدخل إلى علوم التربية، دار الخلدونية، (ط)، 2018، ص30.

² محمد الدريج وآخرون، معجم مصطلحات المناهج وطرق التدريس، ص131.

³ شوقي السيد الشريف، معجم المصطلحات التربوية، مكتبة العبيكة، الرياض، ط1، 2000، ص189

علمية فهمه في صورته الإجمالية، وتفسيره بواسطة مفهومات عامة تقودنا إلى الغايات والسياسات التربوية.¹ ولتحقيق الهدف المطلوب، يتعين على المختصين في هذا الميدان التفكير الدقيق والعمل المنهجي، للوصول إلى حلول تربوية مثلى ومناسبة لحاجات الواقع التعليمي.

من هذا المنطلق سيكون واضحاً أن فلسفة التربية نشاط فكري يتخذ الفلسفة كوسيلة لتنظيم العملية التربوية وتنسيقها وانسجامها وتبيان الأسس والمبادئ، القيم والمرامي المرجو تحقيقها.² إننا نلمس في ثنايا هذا المفهوم فكرة النظر إلى العملية التربوية بعمق كما سلفنا الذكر، بكونها عملية منظمة واعية وطريقة تعليمية هادفة بطبيعة الحال، لتوسيع مداركنا وكذا تنمية قدراتنا لاكتشاف المعارف ليس هذا فحسب بل إنه مفهوم يحلينا لفكرة تعويد فكر الإنسان على إثارة الأسئلة وتمرينه على كيفية التعامل معها. وذلك دون ولا شك لإثراء وتحسين النشاط التربوي وإستمراريته.

فإذا أردنا الوقوف على معنى أكثر تفحصاً لتسنى لنا القول أنها، النشاط الذي يقوم به المربون والمتفلسفة الذي يساهم في فهم وتقييم وتعديل ومعالجة العملية التربوية بما يتماشى مع التحديات المتغيرة للثقافة وتناقضاتها.³ ما يمكن ملاحظته على هذه الصيغة المطروحة أنها تضع بين أيدينا مفهوماً لفلسفة التربية يطور إدراكنا ونظرتنا للعملية التربوية، كما أن لها الأثر الفعال في ترشيد وتوجيه مسار التربية والعلم. وتهدف إلى تحديد السياسات والإجراءات الفعالة للتخطيط الإيجابي من زاوية، ومن زاوية أخرى ترفع كفاءتنا للتعامل مع التحديات

¹ الزويرير بلامون، مرجع سابق، ص 30.

² خليف يوسف الطراونة، أساسيات في التربية، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2004، ص 61.

³ المرجع السابق، ص 61.

التربوية ومعالجتها، ففلسفة التربية بهذا المعنى هي فلسفة تطبيقية محضة منصبة بالدرجة الأولى للنظر إلى العمل التربوي في كليته للرفع من فعاليته وجودته. فلا يمكننا قراءة والتفكير في سؤال فلسفة التربية إلا من حيث اعتبارها "موجها للتربية إذ تضبط إيقاعها وتحدد المناسب منها والصالح وتحقق شمول والاتساق والإيجابية، إن الذي يقوم بمهمة الفحص والتقصي والاختبار والاختيار الأنسب هو فلسفة التربية السائدة في المجتمع والمسيطرة عليه مثال ذلك؛ شرطي المرور الذي يسمح في المرور في هذا الاتجاه أو ذاك".¹ وعلى هذا يكون دورها منصبا في توضيح الأفكار وإزالة أي غموض أو التباس لتحقيق دون ولا شك رؤية شاملة لهذا العلم. وتبعا لذلك فهي تستخدم الطريقة الفلسفية في التفكير والبحث في مناقشة المسائل التربوية، إن هذا يعني أننا " في فلسفة التربية نقوم بجهد عقلي لمناقشة، تحليل ونقد جملة من المفاهيم التي يركز عليها العمل التربوي وذلك مثل: الطبيعة الإنسانية، النشاط المدرسي، الخبرة، الحرية، الثقافة، المعرفة إضافة إلى مناقشة المفاهيم. (فلسفة التربية) تقوم بتحليل ونقد المشكلات التربوية بالمنهج نفسه والطريقة ذاتها، إذ تسعى إلى مناقشة الافتراضات الأساسية التي تقوم عليها نظريات التربية سواء من حيث: التعلم/ طرق التدريس/ تنظيم المناهج /إدارة التعليم/ تخطيط التعليم/ اقتصاديات التعليم/ نظم التعليم المختلفة".² وفي هذا المقام نذكر أن دور الفلسفة التربوية يرمي إلى استنباط قيمة ودلالة المفاهيم والنظريات التربوية بشكل إبستمولوجي، لتحديد البعد الفلسفي المتعدد القراءات والتصورات للتربية. إذن فالقول باستخدام " الطريقة الفلسفية إنما يعني عدم التوقف عند الجزئيات والعلل القريبة، وإنما محاولة إدراك العلاقات بين عناصر الموقف التربوي والغوص في أعماق ما يتبدى لنا لنصل إلى الجذور والعلل البعيدة.

¹ عبد الكريم علي اليماني، فلسفة التربية، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، ص29.

² سعيد إسماعيل علي، فلسفات تربوية معاصرة، عالم المعرفة، الكويت، د(ط)، 1995، ص21.

ولنضرب مثالا على ذلك: فمشكلة الدروس الخصوصية كيف تتعامل معها فلسفة التربية؟ إذا كانت الأشياء تتميز بأضدادها فلنتساءل أولا عن الكيفية التي يتم بها تناول هذه المشكلة من جوانب متعددة:

- قد يفسر البعض هذه الظاهرة بأنها نتيجة تراجع أحوال الأجيال الجديدة مما يؤدي إلى فقدان الاعتماد على الذات، فأصبحوا يسعون للاستناد على من يشربهم المعلومات جاهزة.¹

- هذا التفسير لا يعتمد طويلا إذ أن الدرس الخصوصي شبيه بما يتم في قاعة الدرس. وقد ترجع بعض الآراء إلى ضعف الأجور التي يتقاضاها المعلمون، مما يدفعهم إلى البحث عن مصادر إضافية لتحسين دخلهم، لذلك تتضمن خياراتهم (دروس خصوصية).

- التكدس في المدارس في بعض الدول العربية يقلل جودة التعليم، مما يدفع الطلاب للدروس الخصوصية لتحسين مستواهم التعليمي. هذا تفسير منطقي لكن بالمقابل يوجد تكدس أحيانا في بعض قاعات التعليم العالي ومن الممكن أن يستغني الطلاب عن الدروس الخصوصية.²

يشتغل أهل التخصص بهذه التفسيرات من منظور فلسفي، ولتحقيق ذلك هم بحاجة ماسة لمعرفة التحديات التي تطرح على نحو (سوء إدارة التعليم، خلل يعتو منهاج التعليم أو ضعف في تكوين معلمي اليوم... الخ

¹المرجع نفسه، ص22.

²المرجع السابق، ص22.

إذن؛ ففلسفة التربية ترى أن كل هذه العوامل والمبررات لا يمكن فصلها عن بعضها البعض وهي تشير إلى خلل في منظومة التعليم الكلية، تولد أساساً من مصادر تتصل (بالاقتصاد) وبخلل في المنظومة القيم المجتمعية فضلاً عن جمود في الفكر التربوي يشهده بعض كليات ومعاهد إعداد المعلمين. يبقى لزاماً علينا إذن؛ التذكير بأن فلسفة التربية تحرص على النظر الشامل وتحكيم البصر الاجتماعي وتأكيد أهمية الرؤية من الداخل. ويقصد بذلك المحاولات المتعددة لفهم التدفقات والتحول، داخل النظام التعليمي ودورها في العمل التربوي سواء من داخله أو داخل البنية المجتمعية.¹

وذلك لن يكون دون شك إلا بتصميم خطة دقيقة تطبق لإيجاد الطريقة الأمثل التي يتم بموجبها عملية التدريس، وفي الوقت عينه يجب باستمرار الالتزام بمحكية الخبرة والتطبيق العملي على أرض الواقع لتعزيز الممارسات التربوية الفعالة والمواصلة.

واعتباراً لذلك إن تطبيق الطريقة الفلسفية على تناولنا للمسائل التربوية قد يثير فينا تساؤلاً حول اختلاف المناهج والمنهجيات المتبعة، في كل منهما إذ تحتاج التربية في بعض الأحيان إلى اليقين بينما تستند الطريقة الفلسفية على الشك المنهجي والنقاش للوصول إلى الحلول المثلى، إذ تتطلب شكاً مؤقتاً للفكرة يهدف إلى وضعها تحت محك الفحص، النقد والاختيار بمجرد التأكد من صحتها يزول الشك ويتضح لنا اليقين.² فالتربية لا يمكننا ممارستها والنجاح فيها دون تطبيق الإستراتيجية الفلسفية لأنها تدعو العقول إلى التأمل ليس هذا فحسب بل قاعدتها الحصينة -الشك- الذي يعد عماد الممارسة الفلسفية وأداة أو آلية للوصول إلى الحقيقة.

¹ سعيد إسماعيل علي، فلسفات تربوية معاصرة، مرجع سابق، ص 22.

² المرجع نفسه، ص 24.

محصول كل ما ذكرناه وبناء على التصورات والتحليلات السابقة يظهر لنا أننا " في التربية أشد حاجة إلى الشك، ذلك إذا كنا نسعى بطبيعة الحال عن طريق العمل التربوي إلى تصحيح مسار السلوك الإنساني وإلى بث الوعي الاجتماعي، ولن يتحقق ذلك إلا بإخضاع كثير من قيمنا الشخصية والاجتماعية ومفاهيمنا للتقييم النقدي وما النقد في حقيقة الأمر إلا افتراض شك سيتبعه بحثا وتفكيراً يفضي إلى الإقرار بالتحسين أو التقييح.¹ في الواقع فإن استخدام النقد يمكننا من التعرف على ما هو صحيح وما هو خاطئ لتنمية قدراتنا النقدية والذهنية.

إذن؛ فما يجب الإشارة إليه أن " الفلسفة التربوية طريقة لا تتظر في الأفكار المجردة فحسب ولكنها أيضا طريقة تعليمية تتظر في كيفية استخدام الأفكار بطرق أفضل، إذ تقودنا إلى معرفة الأسس التي نحتاجها في عملنا في التعليم والتربية، فهي مجموعة من المعتقدات التي ترشدنا إلى ما ينبغي عمله في ممارسة التعليم وكيف يتعلم وينمو الإنسان بالشكل الصحيح.² ليكون الهدف من وراء فلسفة التربية استطلاع أو البحث في أنماط وسيرورات التعليم والتعلم، الذي من شأنه تطوير وتحسين التفكير في المشكلات التعليمية وممارستها، فكل معلم فلسفة تربوية، من خلالها يحدد الوسائل والآليات التعليمية إلى جانب النظر في منهجيات التوصيل أو التبليغ المعرفي وكيفية تعلم الطلاب بشكل يتوافق مع متطلبات النمو والتطور الطبيعي للمتعلم.

وعلى هذا الأساس فلسفة التربية "نشاطا فكريا نقادا يعمل في الخبرة التعليمية ليحللها وينقدها ويتفحص الأسس والفروض التي تقوم عليها، ليرتد بعد ذلك إلى العملية التعليمية

¹ المرجع السابق، ص 25

² عبد الغني محمد إسماعيل العمراني، أصول التربية، دار الكتاب الجامعي، صنعاء، ط 2، 2014، ص 125.

توجيهها وإرشادها أو تحسينا فنتسح النظرة وتصبح أكثر شمولاً ويتجه الفكر إلى أن يكون أكثر تحليلاً ونقداً، ويرتفع المربون عن الواقع المادي الخشن ليخلقوا في الفكر التربوي حتى يعودوا إلى العملية التعليمية ليطورها ويضعوا الأهداف المناسبة لها".¹

من هذا المنطلق تميل فلسفة التربية بدارسها بأن يدقق النظر "فلا يسلم بما يقرأ أو يسمع أو يرى فهو لا يمل من طرح هذا التساؤل هل هذا صحيح وهو ما يشكل ما نسميه بالنظرة النقدية تلك النظرة التي تساعد على إزالة معوقات النمو الفكري وتغذية العقل بالجديد من الأفكار. كما تلح بسؤال آخر مهم وهو لماذا؟ فمن شأن الطرح المستمر لهذا السؤال -لأنه لا يعني بالضرورة التعليل - والتعليل هو الركن أو القدم الثاني مع النقد وبالتالي فهما يحيلان الإنسان من عنصر فعل إلى عنصر فاعل".²

إذا أمعنا النظر في ما تقدم ذكره فإننا نصل إلى حقيقة مفادها أن فلسفة التربية تساؤل شامل حول كل ما نعرفه، أو نعتقد أننا نعرفه، " فليست المسألة أن نتساءل هل هذا صحيح ولماذا؟ إنها أكثر اتساعاً من ذلك إنها بث روح التساؤل بصفة عامة بكافة أدوات التساؤل المعروفة: هل؟ كيف؟ أين؟ من؟ متى؟ وهكذا فكلما طرح التساؤل فمعنى ذلك جهد للإجابة وهذا مزيداً من الوضوح أو مزيداً من أفكار جديدة أو زوايا أخرى ومن شأن هذا كله أن يغني الفكر ويغذي العقل".³ فلا جدال إذن؛ أن التساؤل سمة كل سعي وراء المعرفة، وعليه تغدو المسألة في الفلسفة التربوية غاية وأساس ونقطة انطلاق وذلك لبناء حركية فعالة مستمرة

¹ محمد موسى محمد فرحة، فلسفة التربية، جامعة البعث، كلية التربية، د(ط-س)، ص31

² المرجع نفسه، ص30.

³ سعيد إسماعيل علي، فلسفات تربوية معاصرة، مرجع سابق، ص30

للفكر تدفع للبحث والتقصي عن الحقيقة ووضوح الأفكار وجديدها واكتساب فعالية نقدية وإنتاجية.

وبناء على ذلك فالتربية لا يمكن لها أن تنمو وتكتمل في ميدان التطور ما لم تستند إلى فكر فلسفي يغذيها بالجد والابتكار في عالم يسابق العلم ومنجزاته للفكر وتطلعاته.¹ وعليه لن يتمكن الميدان التربوي من التطور والازدهار إلى الحد المرجو إلا بوجود خطة فلسفية تمده بالحافز والاستمرارية في عالم يتوق إلى التحديات العلمية والإنسانية والتقنية.

إن "فلسفة التربية تبقى ضرورية بالنسبة لجميع المشتغلين بالتربية المدرسية والعملية التعليمية، وأن دراسة القيم أحد مواضيعها، تعتبر ضرورة ملحة للمدرس من وجهة النظر المهنية فهي تساعد مثلاً، على وضع سلم للوسائل والغايات حتى يجد مبدئياً كل نشاط تربوي مهما كان صغيراً ما يبرره فيما يليه من مستويات عليا من مستويات الأهداف، أن المدرس يحتاج مثل هذه النظرة الشمولية للمثل والقيم المنشودة حتى تصير بالنسبة إليه معايير تمنح معنى لتعليمه للقراءة والكتابة الحساب وغير دون أن يكون فيلسوف للتربية".² وبالتالي ما نفهمه من هذا التعريف أنه يمكن لأي باحث أو دارس اليوم الاستفادة من فلسفة التربية وتطبيق مبادئها الأساسية في عمله دون الحاجة إلى خلفية فلسفية معقدة.

فإنه وبناء على هذا الأساس، لا يمكننا الحديث عن فلسفة التربية مستقلة عن بعض المفاهيم التي تبسط لنا الموضوع إذ تساعدنا على قراءته بشكل دقيق ومضبوط. وذلك باعتبار التكامل الذي يوجد بين هذه المفاهيم ومفهوم فلسفة التربية فلا يمكن قراءتها بعيد عن التعليمية التي من خلالها تتضح لنا الرؤية الصحيحة لدراسة سيرورات ووضعيات

¹ قاسم علي قحوان، إضاءات في أصول التربية، دار عياد، ط1، 2016، ص59.

² محمد الدريج، التدريس الهادف، مساهمة للتأسيس العلمي لنموذج التدريس بالأهداف، الرباط، ط1، 1990، ص135.

التعليم والتعلم، قصد تسهيل العملية التدريسية تطويرها وتحسينها وكذا التفكير في المشكلات التي تواجهها والعمل على إيجاد حلول ممكنة لها. من هذا المنطلق إرتأينا الإجابة على سؤال: ما التعليمية؟

3-التعليمية:

في اللغة:ظهر مصطلح الديداكتيك a didactique في النصف الثاني من القرن 20.

وإذا تتبعنا مسار معنى هذه الكلمة في اللغة الفرنسية عبر العصور وجدنا لها عددا من المعاني والمدلولات.

"فأصل لفظ التعليمية هو المقابل العربي لكلمة (didactique) الفرنسية، و (didactics) الإنجليزية. واللفظان الإنجليزي والفرنسي مستمدان معا من كلمة (didasken) اليونانية التي تعني (علم).وأول استعمال لهذا اللفظ في اللغات الأوروبية يرجع إلى سنة 1632، حيث استخدمه (comnènes) في مؤلف يتناول وجهة نظر عامة في شأن التربية وتنظيم المدرسة يحمل عنوان (managa didactica).¹ وتعني " فن التدريس أو فن التعليم، ومنذ ذلك الوقت أصبح مصطلح الديداكتيك مرتبط بالتعليم".² دون تحديد معين لوظيفته.

أما حسب قاموس روبير الصغير " le petit Reber " تعني درس أو علم " enseigne".³ كانت تطلق على ضرب من الشعر وهو أشبه بالمنظومات الشعرية عندنا أو الشعر التعليمي

¹ بدر الدين تريدي، قاموس التربية الحديث، منشورات المجلس، د(ط)، 2010، ص120.

² الزوبير بلامون، مدخل إلى علوم التربية، مرجع سابق ص20.

³ محمد الدريج، معجم المناهج وطرق التدريس، ص100

الذي كان يهدف إلى تسهيل التعلم عن طريق حفظ المعلومات المنظومة شعرا، كالمنظومات النحوية والفقهية¹.

وفي القاموس Larousse وردت بمعنى: نظرية ومنهج للتعليم.²

هذا فيما يخص الاشتقاق اللغوي لكلمة ديداكتيك، من هنا نجد في اللغة العربية عدة ألفاظ مقابلة لمصطلح didactique "علم التدريس- فن التدريس -تدريسية- علم التعليم- تعليمية"، فإذا كان حال التعليمية لغويا فكيف لنا قراءتها من الناحية الإصلاحية؟

اصطلاحا:

عرفت بأنها: فن التعليم

يقصد بها "كل ما يهدف إلى التثقيف وكل ما له علاقة بالتعليم. ولقد عرف محمد الدريج الديداكتيك في كتابه "تحليل العملية التعليمية" هي الدراسة العلمية لطرق التدريس وتقنياته وأشكال تنظيم مواقف التعليم التي يخضع لها المتعلم، قصد بلوغ الأهداف المنشودة، سواء على المستوى العقلي المعرفي أو الانفعالي الوجداني أو الحس الحركي.³

فهذا المصطلح الجديد "لمفهوم التعليمية" أسفر عن تشكيل نظاما متكاملا من القواعد والمبادئ والأساليب والإستراتيجيات المتفاعلة. يحوي في متونه تحليل الظواهر والمشكلات في المجال التعليمي. فهي أسلوب بحث تعليمي تتفاعل فيه الأقطاب الثلاث: "المعلم، المادة المعرفية، المتعلم."

¹ الدريج محمد، مدخل إلى علم التدريس، تحليل العملية التعليمية، البلدة، الجزائر، قصر الكتاب، 2000، ص13

² Larousse ;(1989),edition larrousse,paris,p323

³ محمد الدريج وآخرون، معجم المناهج وطرق التدريس، مرجع سابق، ص100.

كما عرفها أستولفي (jean-Astolfi) بأنها تعليمية العلوم هي حقل الأبحاث المتطورة التي تناقش سلسلة الأعمال المعمقة الخاصة بأهداف التعليم العلمية. تطوير المناهج، تحسين شروط التعلم من أجل تلاميذ مواكبين لنموهم الفكري. إنها تقدم أيضا مثل عنصر تكويني متمم أولي مستمر للمتعلمين¹ فهي بذلك نظام تعليمي متكامل يركز على العلاقة المتبادلة بين المتعلم، المعلم والمحتوى الدراسي.

أما في نقطة أخرى يقول ميشال ديفلاي (m. Develay) بأنها: "تهتم بدراسة التفاعلات التي تربط بين كل من المعلم والمتعلم والمعرفة داخل مجال مفاهيمي معين وذلك قصد تسهيل عملية تملك المعرفة من قبل المتعلمين".² فهذه الاستجابات ذات أهمية حاسمة لتحقيق فعالية عملية التعلم، باعتبارها تدعم استيعاب المعلومات والتذكر والتفكير وتوسيع مدارك الفرد وتطور الذات وكذلك تعزز الإبداع.

اعتبرها لالاند A. Lalande "شق من البيداغوجيا موضوعه التدريس"³

أما في رأي وتعريف B. Jasmine "هي بالأساس تفكير في المادة الدراسية بغية تدريسها فهي تواجه نوعين من المشكلات، مشكلات تتعلق بالمادة الدراسية، بنيتها ومنطقها، ومشاكل ترتبط بالفرد في وضعية التعلم وهي مشاكل منطقية وسيكولوجية 1973".⁴

¹ التونسي فائزة، زرقط بولرباح، وآخرون، العملية التعليمية مفاهيمها وأنواعها وعناصرها، مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة الأغواط، المجلد 07، العدد 29، ص 177.

² المرجع السابق، ص 101.

³ منير عابد، ملخص في علوم التربية، لولوج المراكز الجهوية، د(ط)، 2016-2017 ص 54.

⁴ فريدة شنان، مصطفى الهجرسي، المعجم التربوي، مصطلحات ومفاهيم تربوية، د(ط)، 2009، ص 44.

وفي هذا حديث عن التعليمية كعلم يرتبط أساسا بمختلف إشكالات الوضعيات التعليمية التعليمية. إذ تهتم بمشكلات [المعلم - المتعلم - المادة - الأساليب والطرائق المختلفة].

- فهي تسلط الضوء على المتعلم من حيث شخصيته، ميولاته، رغباته واهتماماته وكذا كفاءاته، قدراته ومهاراته.

- وعلى المعلم من حيث الزاد المعرفي الذي يجب أن يمتلكه خلال تكوينه واستمراره في البحث وفق مستجدات العصر وتغييراته. الذي يسمح بنمو المعرفة وتطور المستوى التعليمي ومن حيث قدرته على التنويع في أساليب التدريس وتطويرها¹، إذ أن مقدار النجاح أو الفشل في العملية التعليمية يتوقف إلى حد بعيد على المعلم وكفاءاته، وعلى المادة من حيث مفاهيمها، بنيتها ومنطقها ومدى تمكنه منها.

أما حسب: R. Euchlin "فهو مجموع الطرائق والتقنيات والوسائل التي تساعد على تدريس مادة معينة"²، بحيث ترمي إلى ضبط وتنظيم عملية التعلم والتعليم. "فهو مجموعة التوجيهات التي تعطى بشكل صريح للمتعلم لينفذ المهمة تكون واضحة غير قابلة للتأويل."³ فإذا دخلنا حقل التعليمية من هذه الزاوية تسنى لنا القول أنها إستراتيجية تعليمية، بمعنى أنها خطة غايتها تحقيق أهداف تعليمية تواجه مشكلات المتعلم، المادة أو المواد، بنيتها المعرفية، تحديد الطرائق الملائمة للتعليم وكذا مشكلات سيرورات العملية التعليمية. فنتجه لحل المسائل والتمرس على التعليم في شكله الحر الذاتي والناقد.

¹ المرجع السابق، ص 44.

² المرجع الأسبق، ص 44.

³ مراد سهام، مصطلحات التربية والتعليم، د(ط)، 2015، ص 11.

أما إذا تساءلنا عنلفظ ديداكتيك عموما لتسنى لنا القول أنها تستعمل "أساسا كمفرد للبيداغوجيا أو للتعليم، بيد أنه ما استعدنا بعض الاستعمالات الأسلوبية فإن اللفظ يوحي بمعاني أخرى، تعبر عن مقاربة خاصة لمشكلات التعليم. فكلمة ديداكتيك لا تشكل حقا معرفيا قائما بذاته أو فرعا لحقل معرفي ما، كما لا تشكل أيضا مجموعة من الحقول المعرفية -إنها نهج أو عبارة أكثر دقة أسلوب معين لتحليل الظواهر التعليمية.¹

إذ تعمل الديداكتيك على تحديد مكامن وعوامل النجاح المركزية في العملية التعليمية. حيث تمتد غايتها إلى دراسة المتغيرات المختلفة التي تؤثر في عملية التعلم والتدريس مثل: الطرق التي يتم بها تقديم المعرفة، المهارات والقيم في البيئات التعليمية، طريقة الحوار والتواصل بين كلا من المعلم والمتعلمين، تقنيات التعلم ومدى نجاح وفعالية استخدام الوسائط التقنية في الأداء التعليمي وغيرها من العوامل المهمة.

وتأسيسا لما سبق يمكننا القول: أن ديداكتيك تطرح عموما سؤالين بخصوص (المحتوى والمنهج).

فالأول لبنته ماذا ندرس؟ أي يحوي مختلف القيم، المعارف، الكفايات، التي ينبغي أن يكتسبها المتعلم. أما الثاني يتضمن المناهج المتبعة في تقديم المعارف من المعلم إلى المتعلم أو بعبارة أخرى يتضمن كيفية توصيل المعرفة للمتعلم، وبالحديث عن تعريف الديداكتيك يجب التمييز حسب legendre بين ثلاث مستويات:

التعليمية العامة:

¹ منير عاند، ملخص في علوم التربية، مرجع سابق، ص53.

هي التي تسعى إلى تطبيق مبادئها وخلاصة نتائجها على مجموع المواد التعليمية وتنقسم إلى قسمين: القسم الأول يهتم بالوضعية البيداغوجية، حيث تقدم المعطيات القاعدية التي تعتبر أساسية لتخطيط كل موضوع وكل وسيلة تعليمية لمجموع التلاميذ، والقسم الثاني، يهتم بالديداكتيك التي تدرس القوانين العامة للتدريس، بغض النظر عن محتوى مختلف مواد التدريس،¹ إذ تتعلق بدراسة العملية التعليمية في عمومياتها وتهتم بالمشارك بين كل المعلمين، بغض النظر عن تخصصاتهم الدراسية كما تعالج المواضيع المشتركة والإشكالية بشكل عام.

التعليمية الخاصة:

أما إذا أردنا الحديث عن التعليمية الخاصة فهي تهتم بالدرجة الأولى بتخطيط عملية التدريس أو التعلم لمادة دراسية معينة.² وفي هذا كلام حول اهتمامها بالنشاط التعليمي داخل القسم في ارتباطه بالمواد الدراسية، مثلاً: كأن نقول ديداكتيك الرياضيات، ديداكتيك الفلسفة... الخ ومعنى ذلك أنها تراعي خصوصية كل مادة تعليمية.

التعليمية الأساسية: قسم من التعليمية يتمثل في مجموع النظرية والمبادئ العامة المتعلقة بتخطيط الأوضاع البيداغوجية بغض النظر عن التطبيقات العملية الخاصة، مرادفها التعليمية النظرية.³ فهي توجيهية بالأساس، تشمل النظرية التعليمية مختلف الطرائق والأساليب والإستراتيجيات التعليمية لتحقيق أهداف التعلم من جهة وقصد تسهيل العملية التعليمية التعلمية من جهة أخرى.

¹ الزوير بلمامون، مدخل إلى علوم التربية، مرجع سابق، ص 21-22.

² المرجع السابق، ص 22.

³ بدر الدين التريدي، قاموس التربية الحديث، مرجع سابق، ص 122.

أهمية وأهداف التعليمية:

لا مجال للشك أن التعليمية أصبحت في الوقت الراهن حتمية تشترط تجديد الأساليب وتحديثها لتحسين جودة العملية التعليمية بطبيعة الحال وفي هذا السياق تبرز أهميتها والغايات التي تسعى إلى تحقيقها والتي تتجسد في:

- وضع الأسس العملية الميدانية التي تسمح بتطبيق فعال لنظام تربوي متطور مرتبط بمستجدات مجتمع في تحول كلي: اجتماعي، اقتصادي، تكنولوجي، معناه ترسيخ قاعدة تعليمية متطورة لتدريس المواد التعليمية.
- تطوير طرائق ووسائل إستراتيجية تعليمية - تعليمية تضمن نجاح تعليم فعال.
- إعطاء المعلم قاعدة تفكير في بنائه: تستجيب لتساؤلاته وانشغالاته البيداغوجية المهنية، وقاعدة عمل إيجابية تسمح له بتطبيق سليم لفنه التعليمي من خلال اكتساب المهارات التدريسية على ضوء التوجيهات التعليمية.
- المواكبة المستمرة لمستجدات الساحة التعليمية وتطورها¹.

وفي هذا الصدد تبرز أهمية الاتجاهات التالية:

- " ترسيخ العلم أسلوبا في التفكير وأداة مواجهة المشكلات العامة.
- إرساء أساس شامل للمعرفة العلمية يتدرج في التخصص، مع التأكيد على التداخل بين فروع المعرفة وتكاملها.
- الربط بين المعرفة العلمية وتطبيقاتها التكنولوجية.

¹ الزهرة الأسود، قراءة في مفهوم التعليمية، مجلة الساور للدراسات الإنسانية والاجتماعية، جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي، الجزائر، المجلد 06، العدد 02، 2020، ص 57-91.

- تمكين المدرسين من مواصلة جهودهم في اكتساب العلم.
- الانفتاح على المعرفة العلمية¹.

فمن الواضح أن هذه المرامي والمقاصد تشكل نقطة أساسية ومركزية في الساحة التعليمية بصفة عامة من ناحية توجيه وتصميم مسار العملية التعليمية التعلمية. إذن؛ فمقدار نجاح أو فشل هذه الأخيرة مرهون بوجود بقيادة تربوية مؤهلة علميا وعمليا.

خصائص التعليمية:

تمتاز التعليمية بجملة من الخصائص أهمها:

- التعليمية تعني الانتقال من منطق التعليم إلى منطق التعلم.
- الأخذ بعين الاعتبار تصورات الدارسين وقدراتهم الذاتية لتعبئتها وتجنيدتها في اكتساب وتعلم مفاهيم مستحدثة.
- تشخيص أخطاء المتعلمين والصعوبات التعليمية قصد استغلالها في عملية التصويب أو التعديل لتحقيق أفضل النتائج.
- تجعل التعليمية الدارس محورا مركزيا للعملية التربوية². والمعلم شريكا في اتخاذ القرارات بينه وبين المتعلمين فلا يستبد بأرائه ولا يفرض حلوله.
- التعليمية تعمل على تحسين مؤهلات الدارسين في التحليل والتفكير والإنتاج.
- تعطي مكانة بارزة للتقويم وخاصة التكويني للتأكد من فعالية النشاط التعليمي

¹ المرجع نفسه.

² محمد صالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، دار الهدى، الجزائر، 2012، ص130-131

- التعلم ليس تكديس للمعارف والمعلومات بطريقة تراكمية خصبه بل هو إعادة إنتاج للمعارف السابقة.¹

- استثمار المعارف الكلاسيكية في بناء منهج تعليمي مستحدث.

ما أردنا قوله من كل هذا، أن هذه الخصائص تعكس الأساليب والإستراتيجيات والتقنيات الناجعة التي يتم بها تصميم وتنفيذ مختلف النشاطات التعليمية مما يساهم في تحقيق التعلم الفعال.

وظائف التعليمية:

تم تحديد وظائف التعليمية حسب موضوعاتها:

الوظيفة التشخيصية: من خلال تقديم المعارف الضرورية عن الحقائق المتعلقة بجميع العناصر المكونة للعملية التعليمية بجمع وتسجيل الحقائق، ومحاولة الوصول إلى الأحكام والقوانين العامة التي تفسر تلك الحقائق والظواهر وتوضح العلاقات والتأثيرات المتبادلة.

الوظيفة التخمينية: إذ تقوم من خلال فهم العلاقات والتأثيرات المتبادلة بين مختلف الحقائق والظواهر التعليمية.² ومن خلال فهم العوامل والنتائج المترتبة عن النشاطات التعليمية بصياغة الاتجاهات العامة للنشاط. وتحديد الصيغ الضرورية التي تؤدي إلى النتائج المتوخاة للعملية التعليمية مستقبلا.

¹ المرجع نفسه، ص 131.

² محمد سيف إسلام بوفلاحة، مفهوم التعليمية - نحو مقارنة معرفية جديدة، البصائر، يوم: 2024/06/25، الرابط،

<https://elbassair. dz>

الوظيفة الفنية: تهتم بتزويد العاملين في حقل التعليم بالأدوات والوسائل والشروط لتحقيق الأهداف ولرفع فاعلية العملية التعليمية أو المتعلقة بالأساليب وطرائق التعليم¹.

إذن؛ ضمن هذا السياق من المعارف يمكننا القول أن التعليمية بالدرجة الأولى علم تطبيقي، وهي الدراسة العلمية لتنظيم وضعيات التعلم، قصد إكساب المتعلم أهداف "معرفية، وجدانية، فكرية، تعليمية." باعتبارها تهتم بكل ما هو تعليمي تعليمي أي كيف يعلم الأستاذ مع التركيز على كيف يتعلم التلميذ، كما تتمحور حول محتويات المواد الدراسية.

ومن المعلوم أن العملية التعليمية التعليمية تفاعل مشترك بين (المعلمين والمتعلمين) فكل واحد يستفيد من الآخر، هذا التفاعل يؤدي إلى التأثير والتأثير فتزداد المعلومات وتكتسب الخبرات وتنمو المواهب ومن ثمة فالمعلم ليس مجرد ناقل للمعرفة بل موجه مكمل ومرشد، فهو لا يخاطب ذاكرة المتعلم ويسعى إلى توسيعها بل يخاطب ذهنية الدارس ويمنحه حرية التفكير والتعبير، لإكتشاف قدراته، مهاراته وتوظيفها. بحيث يساهم بشكل فاعل وفعال في بناء وصقل شخصية الدارس، إذ أنه صاحب رسالة يؤديها بإتقان وإخلاص وخطاب تربوي هادف ينبغي توصيله للنشء. واعتبارا لكل ذلك فإن هذا الخطاب موجه بالدرجة الأولى إلى الآخر. فهو أداة قوية للتأثير ولنشر الوعي بالقضايا والأسئلة المهمة ذات الإشكالات المحورية التي تلقى اهتماما كبيرا في متون الساحة التربوية بصفة خاصة.

¹ المرجع نفسه.

المبحث الثاني: التحولات المفاهيمية لفلسفة التربية:

مدخل

لعل التربية قد أثارت العديد من المسائل في متون الساحة الفلسفية لأنها شهدت تغييرات جوهرية واكبت مختلف التطورات العلمية المتغيرة. إلى جانب ذلك قدمت معها منظومة مفاهيمية حملت في طياتها العديد من الأبعاد والخصائص. فلا يمكننا قراءة فلسفة التربية إلا مقرونة بمفاهيم أخرى تكون بمثابة المدخل لفك رموزها. والتي نذكر منها بخاصة: التعليمية، البيداغوجيا، المدرسة، المجتمع، التعليم، السلطة... الخ وهو الأمر الذي يصعب من مهمة الباحث في القبض على مفهوم دقيق، وذلك باعتبار الاختلاف في التعامل مع هذه المفاهيم، وكذا الخصوصية التي تميز كل منهما عن الآخر. وفي خضم هذه التحولات نحاول تقديم قراءة معينة لبعض المفاهيم المكملة لفلسفة التربية وندرس ما طالها من تغييرات من حيث المفهوم.

مفاهيم ومتغيرات:

1- البيداغوجيا:

أهم المفاهيم التي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالتعليمية وعادة ما يتم الخلط بينهما وهناك من يعتبر الديداكتيك فرع من فروع البيداغوجيا أو العكس، وهناك من يعتبرهما مستقلين أو متباعدين إلى حد التعارض في بعض الأحيان .

ولملازمة الفرق بينهما واكتشاف مختلف التفاعلات الديدانكتيكية والبيداغوجية الحاصلة في سياق الوضعية التعليمية يتم تحديد مفهوم البيداغوجيا¹ فمن حيث الاشتقاق اللغوي تتكون البيداغوجيا في الأصل من شقين هما: *gougéopéda* وتعني القيادة والسياسة كما تعني التوجيه، بالتالي كان البيداغوجي هو الشخص المكلف بمراقبة الآخرين ومرافقتهم في خروجهم للتكوين أو للنزهة والأخذ بأيديهم ومصاحبتهم ومساعدتهم في البيت على حفظ دروسه.² هذا في

ما يخص الاشتقاق اللغوي لكلمة بيداغوجيا التي تعني أساسا "المربي" الذي كان يرافق الطفل ويسهر على رعايته وتربيته وتأطيره، فهو الذي يختار له المعلم ونوع التعليم الذي يراه مناسباً حسب وجهة نظره. ليكون بذلك البيداغوجي في تلك الحقبة مربياً وليس معلماً، ومن ثم يمكننا القول إن كلمة (بيداغوجيا) ارتبطت بتربية القيم الأخلاقية والوجدانية بالمعنى الواسع للكلمة، أما التعليم يتوقف أساساً على التحصيل المعرفي بالمعنى الضيق للكلمة.

أما إذا تقصينا تغييرات معنى هذه الكلمة وجدناها وبمرور الوقت تغير المصطلح من فترة إلى أخرى فبعدما كان البيداغوجي (المربي)، تطور المفهوم، وأصبح المعلم الناقل للمعرفة دون التساؤل عن نمط الناشئ الذي يسعى لإعداده. وارتبطت بفن التدريس ليكون بذلك دورها منصبا في اقتراح الطرائق والأساليب المختلفة. واستعيرت اليوم لتطلق على تخصص في التربية، وعلى هذا يكون دورها منصبا في وضع المعايير التي تسهل نقل المعارف إلى المتعلم.

¹ بكتاش باهية، سلامي سيد علي، تطور مفهوم التعليمية مادة التربية البدنية في المجال التربوي، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية العدد 04، الشهر 02، السنة 2020، ص (224-241).

² الزوير بلمامون، مدخل إلى علوم التربية، مرجع سابق، ص 18.

ويضاف إلى ذلك أن البيداغوجيا في الاصطلاح تشير إلى معنيين " تستعمل للدلالة على الحقل المعرفي الذي يهتم بالممارسة التربوية في أبعادها المتنوعة، وبهذا المعنى نتحدث عن النظرية أو البيداغوجيا التطبيقية أو البيداغوجيا التجريبية.

وتستعمل للإشارة إلى توجه orientation أو إلى النظرية بذاتها، تهتم بالتربية من الناحية المعيارية normative ومن الناحية التطبيقية، وذلك باقتراح تقنيات وطرق العمل التربوي. وبهذا المعنى تستعمل المفاهيم: البيداغوجيا المؤسساتية والبيداغوجيا اللاتوجيهية.¹

"وهي فن التربية d'éduquer la pédagogie est l'art

كما تشير إلى طرق وممارسات التعليم والتربية les méthodes et les pratique d'enseignement et éducation وهي العلم الذي يذهب إلى دراسة المذاهب والتقنيات التي يبنى عليها عمل المربين²

وفي هذا كلام عما يسمى بالبيداغوجية النظرية والبيداغوجية التطبيقية، فالأولى كحقل معرفي تختص بدراسة الظواهر التعليمية داخل القسم، أما الثانية فتهم بكل النشاطات والتفاعلات التي تربط بين المعلم والمتعلم وبين المتعلمين في حد ذاتهم. أوجه الاختلاف بين البيداغوجيا والتعليمية:

للتمييز بين البيداغوجي والتعليمية يمكننا القول أن:

البيداغوجيا	التعليمية
-------------	-----------

¹ المحمد الصدوقي، المفيد في التربية، د(ط-س)، ص50.

² الزوير بلمامون، مدخل إلى علوم التربية، مرجع سابق، ص19.

تهتم بالجانب المنهجي لتوصيل المعرفة مع مراعاة خصوصياتها في عمليتي التعليم والتعلم. تتناول منطق التعلم من منطق المعرفة. يتم التركيز على شروط اكتساب المعلم للمعرفة خاصة لمادة معينة. تهتم بالعقد التعليمي من منظور العلاقة التعليمية تفاعل (معرفة- المعلم - المتعلم).² هكذا ويبقى من الأهمية بمكان الإشارة إلى أن كلاهما علما تربويان يختلفان في الموضوع وفي المفاهيم (الخاصة والأساسية) متكاملان من حيث كونهما يهتمان بإشكالية (التعليم والتعلم).	" لا تهتم بدراسة وضعيات التعليم والتعلم من زاوية خصوصية المحتوى بل تهتم بالبعد المعرفي للتعلم وبأبعاد أخرى نفسية واجتماعية. تتناول منطق التعلم من منطق القسم (المعلم/ المتعلم). يتم التركيز على الممارسة المهنية وتنفيذ الاختيارات التعليمية التي تسمح بقيادة القسم بأبعاده المختلفة.¹
---	--

عناصر العملية الديداكتيكية والعلاقة بينهما:

البعد السيكلولوجي: الدارس.

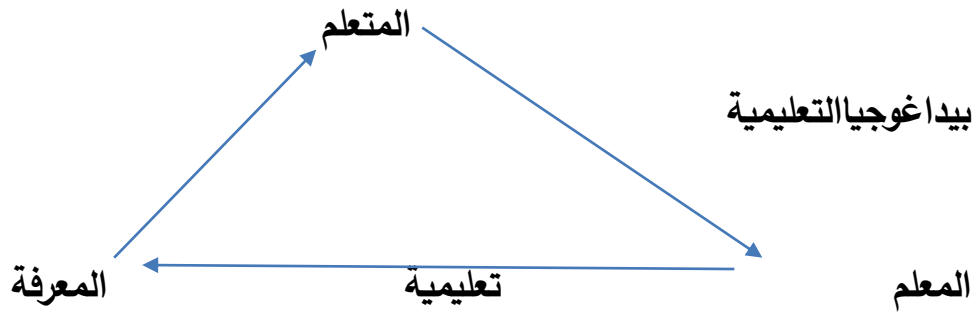
¹ المرجع السابق، ص22.

² الزويبر بلمامون، مرجع سابق، ص22.

البعد البيداغوجي: المعلم.

البعد المعرفي – المادة الدراسية أو المعرفة.

وتتداخل المكونات المثلث البيداغوجي فيما بينها مشكلة علاقة تفاعلية.



التعليمية الكلاسيكية:

التعليمية الحديثة:

2-التعليم:

ما تجدر بنا الإشارة إليه في هذه الدراسة" أن التعليم عملية بواسطتها يحقق الفرد كفاءة ونمو فردي، أو هو العملية المقصودة التي تؤدي بواسطة مؤسسات أنشئت خصيصا لهذا الغرض، ويقوم أفراد اختيروا ودربوا للقيام بهذه العملية بهدف الحصول على معرفة، أو اكتساب مهارة، تنمية مهارة أو تنمية قدرات وطاقات خاصة.¹

¹ نايف القيسي، العجم التربوي وعلم النفس، معجم شامل بكل مصطلحات التربية المتداولة في العالم وتعريفها، دار أسامة، عمان الأردن، د(ط)، 2010، ص170.

إنه بناء على هذا الأساس " فعل يبلغ المدرس بواسطته للتلميذ مجموعة من المعارف العامة والخاصة، وكذا أشكال التفكير ووسائله إذ يجعله يكتسبها ويتعلمها ويستوعبها وذلك باستعمال طرق معدة لهذا الغرض اعتمادا على قدراته الخاصة"¹.

عندما نتحدث عن التعليم فإننا نتحدث عن الصلة بين المدرس والتلاميذ وكيفية تبادل الأفكار والتفاعل بشكل فعال لتحقيق غايات تعليمية.

وبهذا الشكل فإذا تساءلنا حول مصطلح التعليم عموما فيمكننا القول بأنه يعني " تعليم مهارات معينة أو معارف محددة وبهذا يختلف عن مصلح التربية بمعناها الواسع للكلمة. أما المفهوم الضيق هو تقديم الدروس في إحدى المؤسسات التعليمية"².

وباختصار ينحصر مفهوم التعليم " في نقل المعلومات من المعلم إلى المتعلم بقصد إكسابه ضروبا من المعرفة كإحدى الوسائل في تربيته."³

فهذا المفهوم إذن؛ يحيلنا مباشرة لفكرة المعلم الذي يتولى تقديم الدروس للتلاميذ ومناقشتهم لترسيخ المعلومات وتثبيتها ومحاورتهم من مدى استيعابهم للدرس أما إذا تساءلنا بخصوص التربية لتسنى لنا القول إنها أشمل وأعم من التعليم تتعلق بالسلوكيات، العادات، القيم، الأخلاق، الشخصية في حين أن التعليم محدود يضع في صميم اهتمامه اكتساب المعارف وأفكار.

¹ مراد سهام، معجم مصطلحات التربية والتعليم، مرجع سابق، ص 10

² شوقي السيد الشريفي، معجم المصطلحات العلوم التربوية، مكتبة العبيكة، الرياض، ط1، 2000، ص 127-258.

³ محمد حمدان، معجم مصطلحات التربية والتعليم، عمان، ط1، 2007، ص 105.

3-التعلم:

إنه من يستقري مفهوم التعلم يتبدى له جليا بأنه "عملية تعديل السلوك والخبرة وتزويد الفرد بالمعارف والمهارات، حيث يقاس مدى تقدم الفرد في التعلم بسرعة الأداء والتحرر من الخطأ والقدرة على التنسيق والاقتصاد في الوقت"¹.

أو هو " العملية المكتسبة من واقع خبراتنا في المنزل، المدرسة، النوادي وفي ميادين العمل أو ما يحدث من كل نشاط مشترك ويقصد بالتعليم التغيير في السلوك الناتج عن تأثير الخبرة السابقة. وتماشيا مع ذلك فهو تغيير دائم نسبيا في معرفة سلوك، شعور أو اتجاهات بسبب الخبرة ومن أهم مبادئ التعلم مبدأ التعزيز"².

فقرأتنا لهذا المفهوم توضح لنا أكثر بأن (التعلم) نشاط ذاتي يقوم به الفرد لاكتساب معلومات، خبرات وسلوكيات لأداء عمل ما. فلا يقتصر على (التلميذ المدرسي) أو (الطالب الجامعي)، وإنما يتعلق مباشرة بعمل المتعلم وممارسته للنشاطات المختلفة (ماديا أو فكريا).

وتماشيا مع ما تم ذكره نجد أن العامل المشترك بين (التعلم والتعليم) هو المادة التعليمية المقدمة للمتعلم من مفاهيم- أفكار- معلومات... الخ التي يعمل على تحليلها وفقا لقدراته ومواهبه الفعلية وتحويلها إلى سلوكيات عملية تطبيقية.

¹ المرجع السابق، ص115.

² فريدة شنان، مصطفى الهجرسي، المعجم التربوي، مصطلحات ومفاهيم تربوية، د(ط)، 2009، ص10.

4-التدريس:

سلسلة منظمة من الفعاليات يدبرها المعلم ويسهم فيها المتعلم عمليا ونظريا، وبهذا الشكل فهو يرمي إلى تحقيق غايات محددة.¹

وعلى هذا يبدو واضحا أنه "العمل الذي يقوم به المدرس أو المعلم لنقل المعرفة والعلم إلى تلاميذه، مستخدما بذلك كل الطرق والأساليب التعليمية المساعدة على إيصال المعرفة بأسلوب واضح وسهل، أما إذا قصر المعلم في اختيار الطريقة الناجعة للتدريس فقد يؤدي حتما إلى فشله، وتتسبب أمور مرتبكة قد تنعكس سلبا على سير العملية التعليمية"²

وتبعاً لذلك نجد بأن (التدريس) عملية اجتماعية يتم من خلالها نقل مادة التعلم سواء أكانت معلومة أو قيمة أو حركة أو خبرة من مرسل نطلق عليه عادة بالمعلم لمستقبل هو التلميذ".³

وفي هذا المقام نذكر أن التدريس عملية تربوية. تواصلية مقصودة تتم بين كلا من (المعلم والمتعلم) تكون داخل المؤسسات التعليمية عموماً، بقصد مساعدة المتعلمين على تحقيق أهداف معينة. وبذلك فالتدريس لبنته (المدرس-المادة الدراسية-المتعلم).

12-النقد:

" يقال نقد الدراهم وانتقدها بمعنى أخرجت منها الزيف، والانتقاد عند المحدثين هو التعليل، أي إظهار ما في الحديث من علّة والناقد هو المعلل، ونقد الكلام كشف عيوبه،

¹المرجع السابق، ص55.

² جرجس ميشال جرجس، معجم مصطلحات التربية والتعليم، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 2005، ص159.

³ الزويرير بمامون، مدخل إلى علوم التربية، مرجع سابق، ص24

والنقد تقويم وهو قسم من المنطق يتعلق بالحكم وبهذا يقال نقد المعرفة، نقد العقل والنقد الأدبي أو الفني. وهو الفحص والتدقيق بهدف بيان ما في الأثر من عيوب أو محاسن، والروح النقدية هي التي تتفحص من غير تحيز والفكر النقدي يتجه بتساؤله إلى المضمون ويسمى نقداً داخلياً، أو إلى الشكل ويسمى نقداً خارجياً، أو ينبه إلى العيوب ويسمى نقداً سلبياً أو يبين المحاسن ويسمى نقداً إيجابياً¹.

يجد الناظر لكلمة (نقد) لا يمكننا حصرها في دائرة ذلك المحتوى السلبي فهو التقييم قد يكون في النهاية إيجابياً مثلما قد يكون سلبياً.

13- فلسفة التعليم:

يمكننا تعريفها بكونها " محاولة دقيقة ونقدية، منهجية وفكرية للنظر إلى التعليم ككل وكجزء متكامل من ثقافة الإنسان.

كما يقصد بها الفلسفة التي تستخدم لتفسير وتقييم مشاكل التعليم من حيث صلتها بالأهداف والممارسات والنتائج والحاجات الاجتماعية وغيرها من النواحي التعليمية.² إنها بطبيعة الحال تأخذ بعين الاعتبار قيمة التعليم من منظور فلسفي فتنسأل بشكل شامل حول قضايا التعليم ومشكلاته المحورية بصورة منظمة. بحيث تمكنه من تصور التفاعل بين الأهداف والأغراض التعليمية.

¹ عبد المنعم حنفي، المعجم الشامل لمصطلحات الفلسفة، مكتبة مدبولي، القاهرة، ط3، 2000، ص895.

² فريدة شنان، مصطفى الهجرسي، المعجم التربوي، مرجع سابق، ص133.

14-المقاربة:

فإذا تساءلنا عن المقاربة يمكننا القول أنها "الكيفية التي يجري بمقتضاها إدراك ودراسة مسألة من مسائل. أو تناول مشروع أو حل مشكلة أو بلوغ غاية. وبتعبير آخر هي أساس نظري يتألف من مجموع المبادئ التي ينبغي عليها تأليف برنامج دراسي واختيار استراتيجيات التعليم والتعلم، بالإضافة إلى أشكال الارتجاع".¹ وتعني بذلك أسلوب استكشاف الدارس أو الباحث للموضوع.

إنها تقربنا من المحتوى المراد دراسته حيث تمتد غايتها لتحقيق هدف ما. فهي بذلك خطة عمل أو إستراتيجية، ومن جهة أخرى فإن هذا التعريف يحوي في متونه النظر للمقاربة على أنها موجه ومنظم للعملية التعليمية لبلوغ أغراضها. وتفيد بمعنى أكثر تحليلا الجهد الذي يبذل من طرف المعلم قصد التقريب للمتعلم كفاءته اللازمة.

15-طريقة:

هي "إجراءات يتبعها المعلم لمساعدة تلاميذه على تحقيق الأهداف، قد تكون تلك الإجراءات مناقشات، توجيه أسئلة، تخطيط مشروع، إثارة مشكلة أو تهيئة موقف معين يدعوا التلاميذ إلى التساؤل أو محاولة الاكتساب أو غير ذلك. وتعني بمفهومها الواسع، مجموعة الأساليب التي يتم بواسطتها تنظيم المجال الخارجي للمتعلم من تحقيق أهداف تربوية معينة، إنها وفق هذا التعريف أكثر من مجرد وسيلة لتوصيل المعرفة".² لذا يجب الإقرار بأن نجاح التدريس وبلوغ غايات التكوين يتوقف أساسا على الطرق الأكثر ملائمة لتقديمه وذلك دون ولا شك لاستمرارية البحث وتجده.

¹ بدر الدين التريدي، قاموس التربية الحديث، مرجع سابق، ص323.

² ، فريدة شنان، مصطفى الهجرسي، المعجم التربوي، مرجع سابق، ص86-87.

ويمكننا فهم ذلك أكثر، إذا ما نحن وقفنا عند أحد بعض المفاهيم التي تساهم في فك رموزها وتبيان دلالتها، فلا يمكننا قراءتها مثلا إلا مقرونة ببعض المفاتيح التوضيحية التعليمية الكلاسيكية والتعليمية الجديدة بشقيها المقاربة بالأهداف الذي ظهر عندنا في مطلع سبعينيات القرن السابق والمقاربة بالكفاءات الذي ذاع عندنا في مطلع القرن 21. وكلا المقاربتين تعود إلى الفكر التربوي البراغماتي الذي يتزعمه الفيلسوف الأداتي جون ديوي.

في الواقع إن الطريقة التقليدية قامت في أساسها على سلسلة من المعايير فجعلت من المعلم محور العملية التعليمية، إذ أولت اهتماما للجانب الكمي في اكتساب المعلومات والكتب المدرسية مضمونها ومحتوياتها، فمن الواضح أنه لا يمكننا الحديث عن الطريقة الإلقائية إلا بالتطرق لبعض المفاهيم التي تعد بمثابة المفتاح الذي يلعب دورا في فكالغموض وتحديد المعاني.

16- معنى التلقين:

"طريقة يعتمد عليها في نقل الأفكار والمعلومات إلى الآخرين ترتبط بالمفهوم القديم للمنهج الذي يعتبر المعلم ناقلا للمعرفة والمتعلم مستقبلا لها. لازالت شائعة في العملية التعليمية رغم النقد الموجه لها.¹ أو من زاوية أخرى تحوي في متونها النقل المباشر للمعارف والمعلومات. أي أنه يشجع التفوق ا

لحفظي الخالي من الفهم العميق والتفكير الناقد.

¹ المرجع السابق، ص 44.

17- الطريقة الإلقائية التلقينية:

يقوم فيها المعلم بتقديم المعلومات بينما الطالب يكون المتلقي والمستمع. فتسمى بالطريقة الإخبارية، إذ أن الإخبار غرضه تجهيز الطالب بمعارف عن الحوادث والوقائع بدون تفسير أو توضيح بل تقدم كما هي¹.

تجدر الإشارة في هذا السياق إلى أن دور المعلم أساسيا في إطار التربية التقليدية حيث حمل في ثناياه هذا النموذج من (التعليم) سلسلة من المعارف يتم اكتسابها وتخزينها، بهدف استرجاعها وقت اللزوم فالتلقين بأي حال من الأحوال لا يخرج من دائرة استعادة المعلومات بحرفيتها. لكن وبالرغم من ذلك لا يمكننا التسليم بالطابع السلبي لهذه الطريقة لهذا نلتمس ميزات (إيجابيات) تحويها في مضمونها وهذا ما يجعلها أكثر شيوعا في الأوساط التعليمية، باعتبار أنها تتيح للمتعلمين استقبال المعلومات دون بذل أي جهد لأجل التحصيل المعرفي للمتعلم. لكن وبالمقابل لا يمكننا التغاضي عن فكرة المتعلم باعتباره جزءا لا يتجزأ من العملية التعليمية فأهملت حرية تفكيره وتعبيره. حيث جعلت دوره هامشيا لا مركزيا، ليس هذا فحسب بل أغفلت الجانب العملي التطبيقي وهذاما يحينا مباشرة ولا شك لعقبات يكون أثرها واضحا من خلال تراجع المستوى التعليمي يمكننا حصرها في جملة من النقاط أهمها:

- التواصل والتفاعل يكون من طرف المعلم إلى المتعلم أي ذو اتجاه واحد.
- عدم مراعاتها للفروق الفردية.
- تشجع على الحفظ... الخ

¹ مركز النون، التدريس طرائق واستراتيجيات، جمعية المعارف الإسلامية الثقافية، ط1، 2011، ص66.

ومن البديهي والمنطقي تؤدي إلى الفشل المدرسي أما إذا أدركنا الوقوف على الغاية من الإصلاحات في ظل غياب أهداف واضحة ودقيقة لتسنى لنا القول أن سيطرة الغايات يساهم بشكل أو بآخر على الحد من ظاهرة الرسوب الدراسي. فإنه وبناءً على هذا الأساس تبلورت نظرية الدرس الهادف، اعتبار أن صياغة الأهداف التربوية لتزداد أهميتها فمن خلالها تتضح لنا الرؤية الصحيحة، إذ أن أي عمل ناجح يكون موجه نحو تحقيق أهداف معينة. فالسؤال المطروح هنا ماذا نقصد بالهدف؟

18- التعلم بالأهداف:

الهدف في اللغة:

"تهدف إلى القصد، عمل على بلوغ غاية، رمى إلى هدف، هدف إلى قمع الغش، هدف إلى التحالف.

هادف: من يجعل لعمله هدفاً محدوداً.

هدف: أهداف كل مرتفع من بنا أو جبل، ومنه يسمى الغرض الذي يرمى إلى هدفاً، غرض يرمى إليه، مرمى: أصاب الهدف أخطأ الهدف، ويقال غاية، قصد من عمل، ما يرمى إليه جهداً أو فعل أو إرادة، (هدف - مسمى)¹. ليكون الهدف بذلك مرادف للقصد، المرمى، والغاية المراد إحداثها ويقال؛ قصد إلى فعل شيء ما أو بعبارة أخرى ما يرمى الفرد أو المجتمع إلى تحقيقه في فترة زمنية محدودة.

اصطلاحاً:

¹ المنجد في اللغة العربية المعاصرة، دار الشرق، بيروت، ط1، 2000، ص1476.

فإذا تساءلنا عن الهدف بمعناه الاصطلاحي فإننا نجد "ولا شك" غرض يراد الوصول إليه وقد يكون عاما كأغراض التربية، أو المرحلة التعليمية وقد يكون خاصاً كأغراض وحدة تعليمية ودرس معين،¹ "فقرأتنا لهذا المفهوم توضح لنا أكثر أن كل درس أو مجال في التدريس سواء في شقه النظري أو التطبيقي من المقرر هناك أهداف محددة ينبغي أن يدركها المتعلم، أثناء تدرسه ومن ثم فالأهداف المسطرة مسبقاً تساهم بشكل كبير على تجاوز العقبات - العراقيل والعوائق أي الأسلوب المتشعب بالتلقين الذي لا يؤمن بالحوار والتواصل. ليوافينا بعد ذلك محمد الدريج بمفهوم للهدف باعتباره "سلوك مرغوب فيه يتحقق لدى المتعلم نتيجة نشاط يزاوله، كل من المدرس والمتعلمين وهو سلوك قابل أن يكون موضع ملاحظة وقياس وتقييم، وذلك بالانتقال من التعديل العفوي إلى التعديل المنظم عبر عقلنة العمل البيداغوجي بتحديد المحتويات، الطرائق، الوسائل والتقنيات البيداغوجية وضبط النتائج وتقييمها"². فمعرفة الميل الذي نوجه صوبه المتعلم سيسير على المعلم انتقاء الوسيلة أو الطريقة الأكثر ملائمة في التعليم.

من هذا المنطلق يمكننا تقييم (الهدف التربوي) باعتباره يصف بدقة ما يمكن أن يحققه التلميذ بعد الانتهاء من الحصة أو خبرة تعليمية معينة.³ فلا يفوتنا أن ننوه أن للأهداف دور ومكانة في العملية التربوية عموماً. فتعيين الهدف يسفر عنه إما النجاح أو الإخفاق.

¹ شوقي ضيف، معجم علم النفس التربوية، ج1، الهيئة العامة لشؤون المطابع، الأميرية، 1984، ص73.

² محمد الصدوقي، المفيد في التربية، مرجع سابق، ص35.

³ محمد بن يحيى زكريا، عباد مسعود، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف، والمقاربة بالكفاءات، المشاريع وحل المشكلات، شارع أولا سيدي الشيخ، الحراش، 2006، د(ط)، ص22.

أما إذا تساءلنا بخصوص (الهدف التعليمي) هنا فنصل لفكرة مفادها بأنه "وصف دقيق ومضبوط للنشاط الذي ينبغي للتلميذ أن يكون قادرا على إنجازه بعد الانتهاء من ممارسة مختلف أطوار وضعية تعليمية معينة ومجرباتها"¹

في ضوء العرض السابق توصلنا لفكرة مفادها أن تبيان الأهداف مسبقا لها دور بالغ الأهمية في توجيه عملية التعليم والتعلم، فأى عمل ناجح يكون ولاشك مسطر، مخطط منظم وهادف وإلا أصبح عشوائي.

أما إذا تساءلنا عن فحوى هذه المقاربة فهي ليست سوى مقارنة تشتغل بالمضمون والمحتوى لبلوغ مرامي معينة. فمن غير الممكن أن تنحصر فكرة العملية التعليمية في: لأي هدف نتعلم؟ فحسب بل يجب أن يكون مجالها أوسع بل وأشمل. فانطلاقا من هذه النظرية وكامتداد لها تبلورت نظرية المقاربة بالكفاءات قاعدتها الحصينة والمتينة التدريس بالكفايات والبحث عن المهارات ليكون المستوى التعليمي أكثر كفاءة. وذلك يكون دون أدنى شك بجعل المتعلم في دائرة العملية التعليمية التعليمية. فالسؤال هنا، ماذا نقصد بالكفاءة؟

19- المقاربة بالكفاءات:

الكفاءة:

جاء في المنجد اللغة العربية: " كفاءة: مهارة، براعة، حق، مقدرة مهنية، كفاءة، عامل الأهلية، للقيام بعمل في مجال من مجالات. كفاءة طبيب "معرفة متعمق فيها" ومعتزف بها أو قدرة مسلم بها تخول لصاحبها الحق في إبداء الرأي في بعض الموضوعات، أو في مادة ما، كفاءة رجل مقدرة أو مؤهلات مكتسبة، كفاءات ومؤهلات.

¹ مراد سهام، معجم مصطلحات التربية والتعليم، مرجع سابق، ص 46.

كفاً: أعطى أو منح مكافأة: كفاً تلميذا كفاً على جهوده، مثله وصار مساوي له. مكافأة: ما يعطى ويمنح اعترافاً بخدمة وفضل أو بعمل جدير التقدير¹.

اصطلاحاً:

مصطلح الكفاءة في اللغة الأجنبية compétence والمقصود بها "جملة من المعارف والمهارات والقدرات والمفاهيم والاتجاهات التي يمكن اشتقاقها من أدوار متعددة، وهي أداء عملي يمكن ملاحظته، تحليله، تفسيره وقياسه. وتعرف أيضاً بأنها مجموع القدرات أو المكنات المتعلقة بمهام المعلم وأدواه المتنوعة سواء أكانت على المستوى النظري والذي يتجلى من خلال التخطيط والإعداد للأعمال اليومية والأنشطة المتعددة.

أو على المستوى التطبيقي، والذي يتبدى واضحاً من خلال السلوك والأداء الفعال للمعلم داخل الفصل². يظهر لنا من خلال هذا التحليل أن الكفاءة تشمل عموماً القدرة على أداء مهمة بطريقة أكثر ملائمة فقاعدتها الأساسية البحث عن (المهارات-القدرات-المعرف) وتمييزها وإكسابها للمتعلم. وذلك للرفع من كفاءة المستوى التعليمي فمن غير الممكن أن تنحصر فكرة الكفاءة في لأي هدف نتعلم؟ ولا في فكرة توسيع ذاكرة المتعلم بل مجالها أوسع إذ يمثل التكوين عنصراً أساسياً فيها.

وفي المقام نذكر بأنها "تمثل ما يقدر الفرد على إنجازه والحيازة على الكفاءة يعني امتلاك معرفة، أو إجادة ممارسة ذات نوعية معترف بها في مجال محدد. والفرد الكفاء هو

¹ صبحي حموي وآخرون، المنجد في اللغة العربية المعاصرة، دار المشرق، بيروت، لبنان، ط1، 2000، ص1238.

² حسن شحاته، زينب النجار، معجم لمصطلحات التربية النفسية، مرا:حامد عمار، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط1، 2003، ص245.

من يثبت معرفته أو الخبرة في ميدان ما.¹ ومن الأهمية بمكان الإشارة إلى أنها طريقة حوارية لا غنى عنها تنشط التفكير عكس الطريقة الكلاسيكية (التلقينية) التي تبقي المعارف جامدة.

الكفاءة التعليمية: compétence didactique

تتمثل في مجموع المعارف والمفاهيم والمهارات والاتجاهات يكتسبها الطالب نتيجة إعدادة برنامج تعليمي معين توجه سلوكه، ترتقي بأدائه إلى مستوى من التمكن، تسمح له بممارسة مهنته بسهولة ويسر.² وهنا يجب أن نشير إلى دورها الفعال في بناء ذهنية قادرة على التفكير الحر الذاتي، إذ أنها تشجع على البحث والتتقيب في العديد من المواضيع فالمتعلم ذو دور إيجابي وفعال أثناء التعلم يكتشف ويتوصل إلى المعرفة.

أما بخصوص الكفاءة في مجال التدريس فتعني "معرفة المعلم بكل عبارة يقولها ومالها من أهمية."³

هنا يجب أن نسجل نقطة مهمة للرفع من كفاءة المستوى التعليمي من ناحية ولتشكيل ذهنية منتجة للمعرفة من ناحية أخرى. يتعين علينا تفعيل التدريس بالكفاءات في مختلف الأطوار التعليمية وذلك انطلاقاً من أهميتها ودورها المحوري والفعال في تنمية روح البحث لدى الدارس.

¹ بدر الدين التريدي، قاموس التربية الحديث، مرجع سابق، ص 263.

² فريدة شنان، مصطفى الهجرسي، مرجع سابق، ص 28.

³ محمد بن يحيى زكريا، عباد مسعود، مرجع سابق، ص 69.

ضمن هذا السياق من المعارف إذن سنحاول الوقوف كذلك على الكفاية كمصطلح وتحديد معناها ثم العمل على التمييز بين مصطلحي الكفاءة والكفاية وذلك لوجود اختلاف بينهما.

فالكفاية: E ficiency تعني": السعة، القابلية، القدرة وهي أفضل مستوى يحتمل أن يصل إليه الفرد. إذا حصل على أنسب تدريب أو تعليم وقد يسمى الاقتدار capability. وهناك ثلاث أصناف من كفايات المعلمين؛ (معرفية - أدائية - إنتاجية). فالتعريف الذي يختص بالكفاية الأدائية هو المقدرة على الشيء بكفاءة وفعالية ومستوى معين من الأداء¹. "ضمن هذا المنظور يتبدى لنا جليا أن هذه المقاربة عبارة عن اتجاهات وشكل من أشكال الفهم تسهل سير العملية التعليمية التعلمية. ولا شك أن الأهم في هذا الطرح (الكفايات) هي "قدرات تسمح بالسلوك بالعمل في إطار سياق معين. ويتكون محتواها من معارف، مهارات، وقدرات مندمجة بشكل مركب. كما يقود الفرد الذي اكتسبها بآثارها وتجنيدتها وتوظيفها قصد مواجهة مشكلة ما وحلها في وضعية محددة."² فقراءة متمعنة لهذا المفهوم تبين لنا أكثر بأنها جملة الإمكانيات التي يتميز بها المعلم ويعلمها للدارسين. وبالفعل هذا ما نجده في متون (طريقة التدريس بالكفايات) التي جاءت كبديل على النظريات الكلاسيكية التلقينية بالذات بصفة خاصة. فحاول هذا النموذج من التعليم لتجاوز محورية المعلم. وعلى هذا الأساس يمكننا القول بأن الكفاية في التدريس عبارة عن جملة من المعارف، المفاهيم، المبادئ، الاتجاهات، القيم والمهارات التي تلزم المعلم لكي يقوم

¹ حسن شحاته، مصطفى النجار، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، مر: حامد عمار، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط1، 2003، ص246.

² محمد الدريج وآخرون، مرجع سابق، ص53.

بتعليم جيد وناجح للتلاميذ داخل الصف وخارجه".¹ ويكون ذلك ولا شك بتوفير بيئة تعليمية محفزة للتعليم والإنجاز. إذ يوجد العشرات من الكفايات ومن بين أهمها إتقان مادة التخصص التي يتولى تدريسها المعلم مثلاً (اللغة العربية، الدراسات الإسلامية، الرياضيات، العلوم... الخ) وكذا معرفة الخصائص النفسية للطلاب وطرق التعليم والتعلم وإتقان مهارات التدريس.² والإلمام بأحدث الأبحاث والاكتشافات المتعلقة بمجال التخصص وحضور دورات التدريبية وورش العمل.

فإنه وبناء على الأساس يمكننا القول إن هذه الطريقة إلى تنشيط فعالية التفكير والنقاش المثمر مما يسمح باستمرارية نمو المعرفة إذ أنها لا تعود بالإيجاب على المتعلم بل وعلى المعلم أيضاً بكونها تسمح بالتفاعل والتواصل فيما بينهم عن طريق تبادل الأفكار -المفاهيم- الخبرات وتكون بمثابة المفتاح الذي يساعد على التعلم الإيجابي.

وفي ضوء التعريفات السابقة لمصطلحي (الكفاءة والكفاية) نخلص إلى التالي:

إن فكرة الكفاءة معناه بلوغ مستوى يتجاوز حد الكفاية، باعتبار أن هذه الأخيرة يقصد بها "القدرة على تجاوز نشاط أو تمرين له مستوى متوسط بطريقة مرضية عموماً. وفي هذا المقام نذكر أن الكفاية درجة دون الكفاءة على سبيل المثال التلميذ المتوسط له كفاية لا كفاءة بينما التلميذ الممتاز له كفاءة، ومما سبق يفضل استعمال مفهوم (الكفاية) بدل (الكفاءة) في مجال التربية فإذا اعتمدنا مصطلح الكفاءة سيكون تركيزنا على الفئة الممتازة

¹ المرجع نفسه، ص 49.

² حسن شحاته، مصطفى النجار، مرجع سابق، ص 246.

وبالتالي يكون تعليمنا نخبوي يهمل مبدأ الفروق الفردية الأمر الذي يولد هدر كبير أو رسوب¹.

فالتدريس بالكفايات " عملية تربوية لضبط إستراتيجية التكوين في الدراسة. من حيث طرائق التدريس والوسائل التعليمية، وأهداف التعلم والمحتويات وأساليب التقويم وأدواته انطلاقاً من كفايات مستهدفة في نهاية النشاط التعليمي أو نهاية مرحلة تعليمية²."

وعلى هذا الأساس يتبدى لنا جلياً أن الحديث هنا حديث عن تنمية التفكير لتطوير منهجية النقاش، المساءلة، تحليل الأفكار والنقد. هذا من زاوية أما من زاوية أخرى لقد ناقشت التعليمية الجديدة بشقيها مشاكل التربية في إطارها العام بل صاغت خططاً وأساليب لتخطي مجمل الصعوبات الكلاسيكية التي واجهتها كالعقاب، الخوف... الخ باعتبار أنهما أصبحا يشكلان اضطرابات نفسية وعقلية يكون نتائجها إخفاق وفشل المتعلم بالدرجة الأولى. فالتعليم لا يمكن أن يعطي ثماره إلا إذا انتقلنا من جانب التلقين إلى جانب التطبيق في الحياة العملية من خلال تحديد المقاربة الأكثر ملائمة.

22- سوسيولوجيا التربية:

إذا تساءلنا عن سوسيولوجيا التربية لتسنى لنا القول أنها "حقل يهتم بمقاربة الظاهرة التربوية مقارنة تعتمد على القواعد المنهجية لسوسيولوجيا في دراسة وتحليل الظروف والملازمات الاجتماعية المحيطة أو المؤطرة للموقف التربوي. فتتبع نتيجة لذلك بعدد من الموضوعات السوسيولوجية في مقدمتها: دراسة الأنظمة التعليمية وتحليلها والتنظيم

¹ مزياني الوناس، بين الكفاءة والكفاية في المؤسسات التربوية، عدد خاص، التكوين بالكفايات في التربية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة (الجزائر)، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، 01-2011 ص 64.

² المرجع نفسه، ص 64.

المدرسي وعلاقته بسوق الشغل والبحث في الأصل الاجتماعي للمتعلم وعلاقته بتحصيله الدراسي والفشل الدراسي.¹ لتغدو بذلك من الحقول المعرفية التي تدرس الظاهرة التربوية من منظور سوسيولوجي، حيث ينصب اهتمامها بالتربية عامة والمدرسة كمؤسسة اجتماعية متخصصة في التربية والتعليم بصورة منظمة خاصة فهذه الأخيرة لبنيتها تكوين أجيال المستقبل وتربيتهم، تأهيلهم، تعليمهم، وتنميتهم وجدانيا، معرفيا، حسيا، حركيا، لغويا، اجتماعيا، وتوجيههم نحو الصلاح.

23- إستمولوجيا التربية:

إستمولوجيا:

" لفظ مركب من لفظين يونانيين هما "إستميمي" أي العلم والمعرفة. و"لوقوس" أي النظرية والدراسة. فمعنى الإستيمولوجيا إذن؛ نظرية العلوم أو فلسفة العلوم.

وتعنى الإستيمولوجيا بدراسة مبادئ العلوم وفرضياتها ومناهجها ونتائجها دراسة نقدية ترمي إلى إبراز بناها ومنطقها وقيمها الموضوعية² فالإستمولوجي بالمعنى الشامل للكلمة يعمل على توجيه ونقد العلوم بطريقة أخلاقية وإنسانية.

أما إذا تساءلنا عن إستيمولوجيا التربية لوجدناها فرع من فروع الفلسفة الذي يهتم وبشكل مميز بالتأسيس النقدي للمعرفة في مجال علوم التربية، من جانب أهمية ودورا التصريحات العامة، والقواعد والمبادئ والأسس الضابطة لهذا التأسيس، وكذا علاقة هذه القواعد والمعايير بالممارسة التربوية، كما تدرس من زاوية أخرى مصدر وأنواع ومناهج

¹ المرجع السابق، ص 24.

² جلال الدين سعيد، معجم الشواهد الفلسفية، دار الجنوب، د(ط)، تونس، 2004، ص 13.

المعرفة في التربية، وكذا التحليل النقدي للمبادئ والقوانين التربوية.¹ فقرأتنا لهذا المفهوم تحيلنا إلى أن الأبستمولوجيا تلعب دورا محوريا في ميدان التربية التي تتسم بتعقيداتها وتفرداتها التي تتطلب تحليلا معمقا وتفحصا شاملا.

24-اقتصاديات التربية:

لا مجال للشك أن اقتصاديات التربية فرع من فروع العلوم التربوية. فكل شيء على ما يبدو أنها كلمة مركبة من شقين: الاقتصاد والتربية. إذ تدرس الأوضاع التربوية من الناحية الاقتصادية فيركز هذا الفرع من التربية على "دراسة مستوى الدخل القومي والفردى وارتباطه بمستوى التربية فيه، كما يهتم أيضا بدراسة التربية كعملية استهلاكية أو استثمارية ومن بين القضايا التي يناقشها الأنواع المختلفة من التعليم التي تعطي عائدا كثيرا بالنسبة للدخل القومي ويبحث في الأسباب والعوامل التي تؤدي إلى وجود فاقد في التعليم مما ينتج عنه خسارة اقتصادية بالنسبة للدولة والفرد على حد سواء². فالهدف الذي يتوق إليه هذا الفرع تحليل وفهم النواحي الاقتصادية للعملية التعليمية والتأثير على جودته. وكذا يشجع على اتخاذ القرارات الصائبة للنهوض بالنظام التعليمي والاستفادة منه كمصدر اقتصادي مؤثر في التنمية المستدامة.

غني عن القول أن اقتصاديات التربية تلعب دورا فاعلا وفعالا في فهم مهمة التربية في نظام الإنتاج الاقتصادي وضمان تحقيق أقصى قدر من الناتج الاقتصادي الأفضل في قطاع التعليم مستقبلا.

¹ إبستمولوجيا التربية، الرابط: <https://elearning.univ-msila.dz/moodle/mod/resource/view.php?id=53058> يوم: 2024/10/02

² ألاء الحياوي، أصول التربية الاجتماعية، الثقافية، الاقتصادية، دا أمجد، عمان، د(ط)، 2015، 35-36

ومن جهة النظر الاقتصادية يتعين على المجتمع أن يعمل على زيادة أرباح من مجال التربية من خلال زيادة كفاءة العمليات التربوية. والاستفادة الفعالة من أوقات المعلمين والتلاميذ، إضافة إلى الاهتمام بالأساليب الأكثر كفاءة لتنمية وتطوير القدرات المطلوبة في المجتمع فالتوجه نحو هذه العوامل بالإضافة إلى غيرها. يساهم بشكل سريع في زيادة العائد الاقتصادي للاستثمار في مجال التربية.¹ ومن هنا يجب تعميق الرؤيا، أي النظر إلى التربية من منظور اقتصادي وبشكل صحيح.

فالتركيز على هذه المبادئ في التربية يعني تغيير في النظر اتجاه المعرفة التي تناقشها المدارس في توجيه نمو التلاميذ وتحقيق غايتها الاجتماعية، فالمعرفة ليست غيبية، فردية أو ذاتية، بل هي نتيجة تفاعل مستمر بين الفرد وبيئته حيث تأتي من جهد الإنسان في التعامل مع تحديات الحياة والسعي لإيجاد حلول مناسبة.² معنى ذلك، من الضروري تعديل النظرة القائمة في المدارس للمعارف والمعلومات التي تم تبنيها لأنها البوابة الأولى لتوجيه التلاميذ وتشكيل شخصيتهم وتمكينهم من التفاعل مع محيطهم لمواجهة مشكلات وتحديات الحياة بشكل فعال ومؤثر.

وتماشيا مع الطرح يمكننا القول إن التربية من هذا الجانب شأنها شأن العلوم الأخرى "حيث ينبغي النظر إلى حقائق التاريخ والعلوم بنفس النظرة العلمية التي تتبع قواعد العلم وقوانينه، ومن ثم يكون لها البالغ في الارتقاء بالخبرة الإنسانية والمعرفة في ضوء ذلك ليكون لها صفة اجتماعية ووظيفة اجتماعية.³ ضمن هذا المنظور (التربية) تلعب دورا أساسيا في

¹ المرجع السابق، ص 36.

² طارق عبد الرؤوف عامر، أصول التربية، الاجتماعية، الاقتصادية، الثقافية، د(ط)، 2008، ص 44-45.

³ المرجع السابق، ص 45.

صقل مهاراتنا وتحسينها بكونها تؤثر على النمو والتطور على الصعيدين الشخصي والاجتماعي.

25-اقتصاد المعرفة:

هو الاقتصاد الذي يعتمد على اكتساب المعرفة وتوليدها ونشرها واستثمارها بفاعلية لتحقيق تنمية اقتصادية واجتماعية متسارعة.

نستنتج أنه نمط اقتصادي متطور قائم على الاستخدام الواسع النطاق للمعلوماتية"شبكة الانترنتي مختلف أوجه النشاط الاقتصادي خاصة في التجارة الالكترونية مرتكزا بقوة على الإبداع والمعرفة والتطور التكنولوجي خاصة ما يتعلق بتكنولوجيا الإعلام والاتصال.

خلاصة الفصل:

إن المتنوع للتنوع المشهود في الحقول التعليمية والتربوية خلال العقود الماضية يقتضي منا الوقوف بالدراسة والتحليل على متغيرات ومفاهيم فلسفة التربية. لأنها مرتبطة بحقائق واقعية يكون محورها المركزي المتعلم قد يكون إما المستفيد أو يعاني من التبعات السلبية لهذه الوضعية. وهذا التنوع أصبح نقلة لاقتراح مفاهيم وآليات مستحدثة في ميدان التربية والتعليم، وإعادة النظر في توجهات المدارس الكلاسيكية وهو الأمر الذي سعى إليه أوليفيه روبول خلال مشروعه الفلسفي. وهكذا عرفت التربية تداخلا في تأصيلاتها اللغوية وتعددا في الإصلاحات المتداولة لها، ويعود هذا التباين والتباين إلى الاختلافات في الرؤى والنظريات المتعاقبة.

الفصل الثاني

فلسفة التربية عند أوليفيه روبول

الفصل الثاني: فلسفة التربية عند أوليفيه روبول

مدخل:

لا شك أن فلسفة التربية تعتبر من بين المسائل الرئيسية المطروحة بقوة في متون الفكر الفلسفي عبر التاريخ، حتى إذا أردنا الوقوف على حيثيات هذه الإشكالية وجدناها قد أسالت الكثير من الحبر لدى المفكرين والفلاسفة والباحثين بمختلف مذاهبهم وأنساقهم الفكرية التي كانت تعبر في عمقها عن مدى اهتمام الفكر الإنساني بشكل عام والفكر التربوي بشكل خاص بفلسفة التربية وتأكيده على دور التربية في بناء النشء، فقراءة محصنة لتاريخ الفكر الفلسفي عبر محطاته الكبرى تجعلنا نقف على هذه الحقيقة التي تثبت لنا مدى الاهتمام الذي أولاه المفكرين لإشكالية فلسفة التربية، حيث شكلت التربية الموضوع المحوري في فكرهم، فلم يكن البحث في التربية جديداً في ميدان الفلسفة بل تعود جذورها إلى فكر قديم وزادت أهميتها في الحقبة الراهنة.

المبحث الأول: كرونولوجية تطور فلسفة التربية

1- الفكر التربوي في العصر اليوناني:

1-1- السوفسطائية:

إنه من البديهي الوقوف على مضامين فلسفة عريقة اشتد حولها النقاش ألا وهي الفلسفة السفسطائية التي أحدثت نقلة نوعية في مفهوم التعليم وهو ما جعلهم يحتلون مكانة مزدوجة كمعلمين وفلاسفة في السياق الأثيني الكلاسيكي حيث دمجوا بين المعرفة والخطابة، إذ اتسموا بالقدرة الفائقة على النقاش والجدل والدفاع على الآراء الصحيحة وباطلها. ليس هذا فحسب بل أثاروا انتباه الناس لفصاحتهم وفعاليتهم وقدرتهم التعبيرية، إذ ساهموا بتقديم معارف ومعلومات ترتبط بالظواهر الطبيعية والعلمية والاجتماعية وقد انصب اهتمامهم بوجه خاص نحو المسائل المتعلقة بالسلوك الفردي.

وكان التعليم في ساحة الأغوار نموذجا حيا للحوار المفتوح والمشاركة الجماعية، إذ لم يكن مقيدا بأطر مدرسية رسمية بل كان يتم عبر النقاش المباشر وتبادل الأفكار في الفضاء العمومي. هذا النمط من التعليم لم يكن يهدف إلى الحفظ والتلقين بل كان يعلم الإنسان كيف يفكر، يجادل ويصنع رأيه وسط الآخرين. الأغوار كانت مدرسة الحرية قبل أن تكون مدرسة المعرفة.

أما عنآراءهم كانت تختلف اختلافا كليا عن اعتقادات اليونانيين إذ أولوا اهتماما بالغا للإلحاد وتعليم المبادئ والسلوكيات الغير أخلاقية ويمكننا الوقوف على نقطة مفادها أنهم ناقشوا المواضيع الخلقية من وجهة نظر ليست دينية أو اجتماعية، ولكنها وجهة نظر تعليمية محضة.¹ والواضح أنهم ناقشوا هذه المسائل من جانب لا أخلاقي يروم لمنعتهم الفردية بغض النظر عن الحقيقة، فجعلوا من الإنسان أساسا لتفكيرهم تبعا لشعارهم الذي قال به بروتاغوراس الإنسان مقياس الأشياء كلها، وهو مايؤسس لنسبية المعرفة.

وبذلك تعتبر السفسطائية فلسفة موضوعها الإنسان، فهم جماعة من المعلمين لا تربطهم عقيدة وليس لهم مذهب بل يعتمدون على الإقناع وإثبات القضية ونقيضها في آن واحد" إنهم من الأساتذة الأحرار المتجادلين يحترفون مهنة تعليم فن الكلام مقابل أجر مرتفع فتفوقوا في الحياة الاجتماعية واعتبروا مدينة أثينا ومواقعها ومؤسساتها للكسب فقط".² فإذا تساءلنا عن التعليم عندهم لتسنى لنا القول ولا شك يكون مقابل المال وإعطاء الأولوية للمنفعة الخاصة على حساب المنفعة العامة.

¹ المرجع السابق، ص 120.

² جان جاك شوفالبييه، تاريخ الفكر السياسي من مدينة الدولة إلى الدولة القومية، تر: محمد عرب ماصيلا، مجد المؤسسة الجامعية للدراسات، ط 1، 1998، ص 29.

فمن الواضح أنه لم تكن لهم "مدرسة محددة أو فلسفة خالصة مذهبية وإنما كانوا يعلمون الطلبة الأغنياء بقصد دفع الأجر مقابل تعليمهم.¹ وما نلاحظه عن السفستائيين لم يكن لهم مكان أو مؤسسة للتعليم لأنه لم توجد لهم أفكار مترابطة قائمة في أساسها على منهج فلسفي شامل ومتكامل بل اتبع كل واحد مسار مضاد للآخر فمارسوا التدريس كوظيفة لتغيير حياتهم نحو الأفضل أي أخذ قوتهم، وكانت الدروس تقدم لأصحاب المال والثروة بهدف دفع الأجر العالي وهذا ما جعل العامة تبتعد عنهم، إذ أنهم ألقوا فن الجدل والتغليب ببراعة.

وزعيم السفستائيين والخبير في فن الجدل والحوار الديالكتيكي (بروتاغوراس) فقد عرف كما سبقت الإشارة إلى ذلك، بقوله الشهير "الإنسان مقياس كل الأشياء".² وبهذا الشكل يغدو الإنسان أساس الوجود ومعيار التمييز بين الأشياء لتصبح بذلك المعرفة بحقائق الأمور النسبية، تختلف من شخص إلى آخر. وهذا الطرح نفسه يمكن تعميمه على المجالات الأخرى سواء تعلق الأمر بالأخلاق أو بالسياسة.

من وجهة النظر هذه تعتبر "الأخلاق، العادات، التقاليد، القوانين والعدالة نسبية باعتبارها تختلف باختلاف المجتمعات، فلا وجود لمعيار مطلق لصح أو للخطأ ولا للخير والشر فلا توجد مطلقية العدالة تختلف من فرد لفرد آخر وتقوم على مبدأ التعاقد بين البشر".³ هكذا تبدو السفستائية نموذجاً لنسبية القيم، التي تخضع في وجودها وتأويلها

¹ علي عبود المحموداوي، الفلسفة السياسية، "كشف لما هو كائن، وخوض ما ينبغي للعيش معاً"، دار الروافد الثقافية، ط1، 2015، ص38.

² عبد المجيد عمران، محاضرات في تاريخ الفكر السياسي، منشورات الحبر، ط1، 2008، ص20.

³ عمر عبد الحي، الفكر السياسي في العصور القديمة الإغريق الفلسفي الروماني، مجد المؤسسة الجامعية للدراسات، ط2، 2006، ص94.

لأهواء ورغبات البشر وللظروف الزمنية والمكانية التي توجد فيها. وبهذا الشكل فهي تضاد وتتألف كل ما هو مطلق وموضوعي، يرتقي بمضمن القيم إلى مصاف الاستقلالية والتعالى. وفي هذا رفض للحقيقة الموضوعية وللقيمة المطلقة، باعتبار أن لكل مجتمع أعرافه وعاداته وخصوصياته. حتى إذا تكلمنا هنا عن قيمة العدالة مثلاً؛ فهي في رأي السفسطائيين "تعمل دائماً وباستمرار لصالح الأقوياء على حساب الضعفاء وتسبب الحكومة قوانين لمصلحتها الخاصة بينما الحكومة الديمقراطية تسبب قوانين والحكومة الطغانية تسبب قوانين طغانية كالديكتاتورية التي تدعم سياستها، وتعمل لصالح نظامها والنظم الأخرى تعمل وتجتهد لتدعيم نظامها السياسي واستمراره¹". وفي هذا إحالة إلى أولوية المنفعة الفردية على المنفعة الجماعية. إن مقياس كل شيء هو ما يحدده الإنسان والعدالة عندهم للأقوياء والبقاء للأقوى. وفي هكذا يمكننا القول إن مبتغى السفسطائي هو المصلحة الخاصة ولكن رغم كل ذلك اتسم عصرهم، بنهضة فكرية ونقاش حاد في الفكر التربوي باعتبارهم معلمون محترفون انتهجوا الإقناع والحوار كما أولو أهمية بالغة للفرد وحرية.

1-2- النظرية المثالية في التربية:

تعد الفلسفة المثالية أقدم نظام فكري طرحه الإنسان إذ تعود جذوره إلى الهند في الشرق وأفلاطون في الغرب ويعتبر كل من سقراط وديكارت وهيكل من رواد هذه الفلسفة. وسنحاول إلقاء الضوء على فلسفة أفلاطون.

¹ عبد المجيد عمراني، مرجع سابق، ص 20.

1-3- أفلاطون: (347/472Platon ق. م).

أما إذا تساءلنا عن التربية عند أفلاطون* فيمكننا القول "أنها وسيلة لإعداد الفرد ليكون عضوا في الجمهورية، فالتربية ليس لإكساب الفرد جماله وكماله فقط بل هي الحرص أيضا على كمال العقل وتمكينه من إدراك الحقيقة¹" ويعني ذلك حث الأفراد على النظرة الباطنية واستنباط واكتشاف الحقائق.

لا يمكن فصل التربية عند Platon عن فضيلة العدالة التي من خلالها تتضح لنا الرؤية الصحيحة لبناء دولة يقررها الحاكم الفيلسوف ضمن تراتبية صارمة يسطرها أفلاطون في جمهوريته عبر توازن للطبقات. إن العدالة تتمحور حول "قيام كل فرد بوظيفته على الوجه الأكمل، في الوقت التي تحافظ له الدولة على هذه الوظيفة بحسب المواهب والمؤهلات، ولأجل تحقيق العدالة في الدولة يرى أن كمالها تلك الفضيلة التي تجعل كلا من الأطفال والنساء والعبيد والأحرار والصناع والحاكمين والمحكومين يؤدي عمله دون أن يتدخل في عمل غيره أي يؤدي عمله على أحسن وجه دون التدخل في أعمال غيره".² يتضح لنا أن العدالة تتحقق عن طريق التوازن بين الطبقات من خلال قيام كل طبقة بأعمالها الخاصة.

* حوالي 427ق. م وهو من طبقة أرستقراطية من أثينا وتعلم وتتقن لأنه كان من أبناء الطبقة الراقية وكان تلميذ لسقراط وأظهر ميلا للرياضيات وأخذ الحكمة من فيثاغورس تأثر أفلاطون فيما بعد بفكر أستاذه سقراط وفلسفته إلى درجة يصعب في الكثير من الأحيان الفصل بين أفكار أفلاطون وأستاذه سقراط، إتبع أفلاطون منهجا فلسفيا واتجه اتجاها عقليا في تفكيره السياسي وحاول تفسير أصل الدولة ونظامها وكان أسلوبه يقتصر على الحوار [أحمد عارف أرحيل الكفارنة، مقدمة في العلوم السياسية، فنديل عمان الأردن، ط1، 2011، ص45].

¹ خديجة زيتلي، الدرس الفلسفي في الجزائر التحديات والآفاق، أعمال مؤتمر، منشورات الجمعية الجزائرية لدراسات الفلسفة، الجزائر، ط1، 2017، ص22.

² مصطفى النشار، تاريخ الفلسفة اليونانية من منظور شرقي، دار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط1، 2015، ص286.

أما الدولة بالنسبة (لأفلاطون)، "فتنشأ عندما يعجز الفرد على تلبية حاجاته فلا تتم إلا بمساعدة الآخرين وهم بدورهم بحاجة، لذلك يتجمعوا ليحققوا حاجاتهم المشتركة في إقليم واحد¹». وعلى هذا الأساس نجد أن الفرد لا يستطيع العيش منفرداً، وإنما مع الجماعة لتكميل بعضهما البعض، وتوفير حاجاته المادية والمعنوية. وهذا ما جعل (Platon) يقسم المجتمع إلى ثلاث طبقات، فتقوم كل طبقة بمهمتها حسب مؤهلتها. ومن ثم فالحياة الاجتماعية في نظر أفلاطون تسير وفق التميز الطبقي، وتكون وظيفة الدولة تلبية الحاجات المختلفة، للفرد الذي يعيش في كنفها. ويمكن تصنيف هذه الطبقات كالآتي:

- طبقة العمال: الشهوة وفضيلتها العفة، معدنها الحديد فتمثل العامة.
- طبقة الجند: (الغضبية) تتمثل الأشخاص الذين لديهم الشجاعة والقوة، تعمل لأجل الدفاع عن المجتمع ومعدنها الفضة.
- طبقة الحكام: (العقل) الفلاسفة جعلهم أفلاطون في أعلى مرتبة ومعدنها الذهب.
- وبهذا تكمن العدالة هنا في إعطاء كل ذي حق حقه من خلال أداء كل فرد وظيفته وبعدم التدخل في غيره، فهذا تكون تحت سيطرة العقل.

وفي مقابل هذا قسم النفس الإنسانية إلى ثلاث قوى:

- القوى الشهوانية: حاجات بيولوجية، غريزية، عامة الناس
- القوى الغضبية: الانفعالية، الاندفاع والغضب.
- القوى العاقلة: تعطينا المعرفة، الحكماء الفلاسفة.

¹ المرجع السابق، ص 287.

وتبعاً لهذا عندما "تستطيع الذات السيطرة على القوى الثلاث ولا تتدفع كالحيوان فيصبح العقل هو المسير، هنا تتحقق العدالة على مستوى الفرد ثم تتحقق عدالة على مستوى الدولة فتتولد ما يعرف بالسعادة بحيث يقابلها تحقيق العدالة وثم تشكيله للطبقات في رأيه سوف يصبح مفهوم السعادة عند الفرد يقابل العدالة في الدولة"¹. وبهذا نتوصل إلى أن القوى تحتاج إلى ترويض عن طريق المعرفة والتعليم، من خلال العلوم المختلفة.

ولا شك أن الأهم في هذا الطرح الأفلاطوني نظام التربية الذي أقامه كفيل جداً بأن يكشف عن مواهب الفرد وانتمائه إلى أي طبقة من هذه الطبقات وبذلك يمكن أن تتحقق فضيلة في الفرد والعدالة في المجتمع. فالتربية في هذا المعنى كفيلة جداً بأن تلعب دوراً حاسماً في بناء شخصية الفرد وسعادة المجتمع.²

النظام التربوي في جمهورية أفلاطون:

إن التربية يعطيها Platon أهمية كبيرة داخل متنه الفلسفي فالخطوة الأولى وفق هذا النظام انتزاع الأطفال من آبائهم كنقطة بداية لتكافئ الفرص التعليمية- إذ يقدم لهؤلاء الأطفال تعليماً عاماً من سن 9-18 يبدأ بالتربية الجسمية والرياضية والبدنية والموسيقى الهادفة³، والقصد من الرياضة إصلاح شأن الجسم، أما الموسيقى فهي من أجل انسجام الروح⁴. وفي النهاية يعقد امتحان يحوي الجوانب الجسمية والعقلية فمن يفشل يؤول مصيره إلى الطبقة العاملة باعتبارها أدنى الطبقات، أما الذي يجتازون الامتحان فيواصلون دراستهم في المرحلة

¹ محمد فتحي الشنيطي، نماذج من فلسفة سياسية، دار الوفاء، الإسكندرية، ط1، 2010، ص22.

² بول مترو، مرجع سابق، ص144.

³ عيسى إبراهيم علي، التربية وتطبيقاتها التعليمية المعاصرة، دار الإعصار العلمي، عمان، ط1، ص44-45.

⁴ محمد فتحي الشنيطي، نماذج من فلسفة سياسية، مرجع سابق، ص144.

التالية وتجمع هذه المرحلة بين النواحي العسكرية والموسيقى لمدة سنتين وتحصل بعد ذلك تصفية يتم بمقتضاها تفسير جماعة الجنود عن جماعة المفكرين.¹ وبهذا الشكل فهو يسعى لإيجاد مواطن مخلص.

أما الدراسة في المرحلة الثالثة تدرج فيها الهندسة، الحساب، الفلك، الموسيقى والجدل لكن أفلاطون وضع اهتمامه بصورة خاصة بالرياضيات بكونها تشكل لبنة لدراسة الفلسفة حسب وجهة نظره.²

أما من سن 30-50 تنقسم إلى قسمين:

من سن 30-35 تختص بدراسة الفلسفة، الجدل، الأخلاق وعلم النفس.

من 35-60 يوجه فيها من تميز لخدمة الدولة ومرافقتها المدنية والعسكرية ومن ثم اجتياز امتحان صعب في سن 50 ليرفع أصحابها إلى مناصب حكومية عليا.³

ولا شك أنّ الأهم في هذا الطرح الأفلاطوني، هو الإعلاء من شأن الفيلسوف الذي جعله (أفلاطون) في أعلى هرم الدولة، بأن جعله الحاكم الذي يسير شؤون المدينة، باعتبار حكمته وقدرته على النظر إلى الأمور. إنّه الفيلسوف الذي يتوصل إلى الحقيقة الكامنة الباطنة الحقّة، ويبتعد عن ملذات الحياة والشهوات، ويتحرر من غزيرة المال والأسرة، إلى خدمة المجتمع والدولة لأنها المطلب الأول والأخير في حياتهم.

أهم الأفكار التربوية المحورية عند أفلاطون:

¹ عيسى إبراهيم علي، مرجع سابق، ص44

² المرجع نفسه، ص45.

³ الزويبر بلمامون، مرجع سابق، ص43

- "التعليم عنده من مسؤولية الدولة.
- قسم النظام التربوي إلى مراحل والانتقال من مرحلة إلى أخرى قائم على التفوق في المراحل السابقة
- الهدف المحوري للمثالية هو إعداد الفرد عقليا من أجل تحقيق كل القيم والمثل.
- التلميذ المثالي هو من يجلس في الفصل صامتا يستوعب المعلومات التي تلقى.
- المعلم المثالي يجب أن يكون قدوة وفيلسوبا مثل سقراط وغيره من الفلاسفة.
- هذه الفلسفة تهتم بالمعلم أكثر من اهتمامها بالمتعلمين¹.

2- الفلسفة الواقعية:

كما أرجعنا المثالية إلى Platon بإمكاننا بقليل من الشروحات أن نرجع الفلسفة الواقعية إلى أرسطو تلميذ أفلاطون. فقد بدأ حياته الفكرية والعملية في أكاديمية أفلاطون ثم معلما فيها وأكمل بعض أوجه الفلسفة المثالية، يمكن رؤية تأثيراتها بوضوح في بعض زوايا فكره التي تتعلق بالمنطق الصوري وبعد إرساءه لمدرسة مستقلة عن مدرسة أفلاطون ساهم في تطوير فلسفته الواقعية التي تعتبر الوجود الإنساني جوهرًا فردًا مؤلفًا من جسم وعقل وبذلك رفض الثنائية الأفلاطونية.

2-1- أرسطو: (384-322م).

يمكننا القول أن (أرسطو)* يعتبر من أشهر الفلاسفة اليونان، فهو تلميذ (أفلاطون) ومن أبرز مزاياه، الواقعية حيث ذهب إلى اعتبار أن السلطة السياسية تنشأ نتيجة الحاجة.

¹ المرجع نفسه، ص 41.

* حوالي 384ق. م في مدينة إسطاغيترا في مقدونيا وهي مستعمرة يونانية، تعلم على يد أفلاطون ودخل أكاديميته وأصبح من تلميذته وظل فيها 20 عاما، وبعد ذلك أسس مدرسة فلسفية خاصة التي عرفت بالليكيون "نسبة إلى معبد كن يجاورها" وتوفي في خليكس 322ق. م¹. [هايل عبد المولى طشطوش، مبادئ أساسية في العلوم السياسية، مكتبة الكندي، عمان،

لاحظ الفيلسوفان أفلاطون وAristotle أن وظيفة التربية هي تخريج مثل هذه الأجيال وهذه هي غاية السياسي المباشرة. ويتصور كل منهما أن معالجة الجانب التربوي إن هو إلا جزء من دراستهما السياسية.

فالفكرة مماثلة لرؤية أرسطو أيضا سياسية فدور التربية حسب وجهة نظره يهدف إلى تأطير وتدريب عنصر مؤهل. ففي كتاب السياسة الذي يشرح فيه الطبيعة وعناصر الاستقرار في الدساتير نجد أنه يوضح العلاقة بين التربية والسياسة. فإنه وبناءا على هذا الأساس يقول Aristotle " من بين جميع الأشياء التي ذكرتها ليس هناك ماله فضل أعظم على استقرار الدساتير سوى ملائمة التربية لشكل الحكومة¹ " يعتبر إنتاج عنصر صالح من أهم الأمور التي يهتم به علم السياسة.

فالإنسان جسم وروح: وتنقسم النفس إلى جزأين نفس عاقلة ونفس غير عاقلة وبناءا على ذلك يتعين أن تشمل التربية المثالية أولا تربية الجسم عن طريق الألعاب الرياضية وثانيا تربية النفس الغير العاقلة أي تهذيب الرغبات والدوافع والشهوات وهذه تكون بالموسيقى والآداب أو التربية الخلقية وثالثا تربية النفس الناطقة وهذه تكون بالمواد الفلسفية ويكون الأمران الأول والثاني من التربية العملية.²

ط1، 2014، ص31]، واتسم منهجه بالواقعية واعتمد على المشاهدة والتحليل واستخلاص النتائج المبنية على الواقع.² [فضل الله محمد اسماعيل، تطور الفكر السياسي الغربي، مكتبة بستان المعرفة، الإسكندرية، ط 1، 2005، ص201]. ومن مؤلفاته درس 400 مؤلف في السياسة والمنطق والطبيعة، إلى أن أهم كتبه الدساتير والسياسة³. [مصطفى حسيبة، المعجم الفلسفي ص5251].
¹ بول مترو، مرجع سابق، ص163.
² المرجع نفسه، ص163.

فالتربية عنده تمر بمراحل، طور النشأة وهو الطور الأول من الطفولة. والمرحلة الثانية التربية الفكرية والخلقية وتحوي هذه الأخيرة التمرينات العقلية ومن ثم يتعين إقصاء الطفل من كل العوامل المفسدة تلك التي تنشأ عن اختلاطه بالعبيد ورؤيته لمشاهد غير أخلاقية.¹

¹ عبد الله الدايم، التربية عبر التاريخ من العصور القديمة حتى أوائل القرن العشرين، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط1، 1973 ص80-81.

3-الفكر التربوي في العصر الحديث:

3-1-النظرية الطبيعية في التربية: jean-jacques rousseau

تعريف التربية الطبيعية:

هي التربية الداعية إلى أخذ الطفل بما يوافق طبائعه وميوله ورغباته وتحت على تشجيع سائر إمكاناته الفكرية، العاطفية، والأخلاقية كما تعني إعطاء الطفل أكبر نصيب من الحرية.¹

اعتبر رائد الفكر التربوي في كتابه "إميل" إنجيل التربية والذي كان له تأثير كبير على الفكر التربوي لاحقا وترجم لعدة لغات²

3-2-المبادئ التربوية العامة في كتاب إميل: jean-jacques rousseau

- الإيمان ببراءة الطفل التامة وخيرية طبيعته الأصلية فهو ينكر الخطيئة الأصلية كما ينكر وجود أي انحراف أصلي في قلب الإنسان من كراهية وحسد وأنانية.

- الإعلاء من شأن الطبيعة والإيمان بوجوب مراعاة قوانينها في تربية النشء وهو يؤمن بضرورة التربية للإنسان، والتربية في نظره تأتينا إما من الطبيعة أو من الناس أو من الأشياء.

- المبدأ الثالث يتمثل في تأكيده على التربية السلبية فيقول jean-jacques rousseau " لا ينبغي أن نلقن التلميذ دروسا لفظية فالتجربة وحدها هي التي تتولى تعليمه وتأديبه³.

¹ الزوبير بلمامون، مرجع سابق، ص45.

² نعيم حبيب العيني، الفلسفة وتطبيقاتها التربوية، دار وائل، عمان، ط2، 2010، ص17.

³ عبد الكريم علي سعيد اليماني، فلسفة التربية، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2004، ص82-83.

تحليل تفاصيل التربية من منظور jean-jacques rousseau أنه بدلا من تقديم دروسا نظرية للتلميذ لا يفقه معناها يجب علينا التركيز على الخبرة والتطبيق العملي والتدريب.

- إيمانه بالغايات التي تسعى التربية إلى تحقيقها بالمناهج أو الخبرات التي تساهم على تحقيق هذه المرامي والطرق والآليات التي تتبع لتحقيق الأهداف المرسومة والمناهج والخبرات يجب أن تكون مناسبة لمرحلة النمو التي يمر بها الطفل.¹

أما إذا تصفحنا محتوى فكر jean-jacques rousseau في التربية لوجدنا أن فرضية التعليم الذي يلزم المتعلمين ليس ذو جدوى، يتعين علينا التخلص منه وذلك يتسنى ولا شك بتسليم الأطفال برغباتهم الخاصة وتتميتها بواسطة التربية الطبيعية التي حدثنا عنها jean-jacques rousseau في متون فكره.

مراحل التربية عند jean-jacques rousseau:

- من الميلاد إلى سن الخامسة (مرحلة الطفولة): يترك فيها الطفل في الطبيعة ليتعلم تعلمًا تلقائيًا دون تدخل الآخرين.

- من نهاية الخامسة إلى نهاية 12 عشر من العمر:
يعتمد على البيئة المحيطة في التربية بعيدا عن المجتمع، حيث يتعلم يكتسب المتعلم التمييز بين الخطأ والصواب بطريقة عملية.²

¹ المرجع السابق، ص 83.

² الزوبير بلامون، مرجع سابق، ص 47.

- الجزء الثالث مرحلة البلوغ الجنسي من 12-15 وفيها يزود الطفل بالمعلومات والمعارف والتربية العقلية.¹ وتنمية روح المبادرة عنده وتزويده ببعض المعارف الناقصة في الجغرافيا والعلوم الطبيعية وتحسين بعض الفنون العملية والحرف اليدوية كالزراعة والحدادة والتجارة.²

- التربية من سن 15 - 20 فيرى أن يربى أصيل تربية وجدانية وخلقية ودينية واجتماعية.³

- المبدأ السادس: الإيمان بأن الأسفار والرحلات الخارجية هي خير ما يختم به الشباب دراسته، لأن من شأنها أن توسع من أفقه العقلي ومن تجاربه وتزيد من معرفته للشعوب المختلفة وتغير من اتجاهاته ومفاهيمه.

- أما بالنسبة للمرأة يؤمن بأنها تختلف في طبيعتها عن الرجل وبحكم هذا الاختلاف فإن دورها في الحياة، والتربية (التي يتلقاها) يجب أن تكون مغايرة لدور الرجل وتربيته.⁴

بعد استعراضنا لأفكار وقراءات (jean-jacques rousseau) التي مثلت ثورة في الفكر التربوي من خلال تأكيده على التربية الطبيعية وتكوين الفرد بعيدا عن ضغط المجتمع، نجد أنفسنا أمام منعطف فلسفي جديد مع إيمانويل كانط الذي انتقل بالتربية من بعدها العاطفي والوجداني إلى أفق عقلاني صارم. فبينما كان روسو يرى أن الطفل يولد خيرا بطبعه ويجب أن يترك لينمو بتلقائية. كان كانط يؤكد أن الإنسان لا يصبح إنسانا إلا بالتربية، ما جعلها مشروعا عقلانيا لتكوين المواطن المسؤول.

قراءة تحليلية في التصور التربوي الكانطي:

¹ نعيم حبيب الجعيني، مرجع سابق، ص 172.

² عبد الكريم علي سعيد اليماني، مرجع سابق، ص 84.

³ نعيم حبيب الجعيني، مرجع سابق، ص 182.

⁴ عبد الكريم علي سعيد اليماني، مرجع سابق، ص 84.

لا يمكننا تناول المشروع الفلسفي التربوي لأوليفيه روبول بمعزل عنالمرجعيات الفلسفية التي شكلت خلفية الفكرية وساهمت في بلورة مواقفه، ومن بينها فكر كل من إيمانويل كانط* وإميل اوغست شارتييه (آلان) فقد كان لهذين المفكرين تأثير واضح في فهم التربية بكونها مساراً متكاملاً لتكوين الفرد لا تختزل في عملية التعليم بل تشمل تهذيب السلوك وغرس قيم الانضباط.

وانطلاقاً من هذا التأثير بنى روبول تصوراً يعلي من قيمة المؤسسة التربوية باعتبارها فضاء ينمى لدى الفرد حس الحرية المسؤولة، ويوجهه نحو الاستقلال الذاتي ضمن رؤية تتزوج في متونها بين البعد التربوي والبعد التعليمي في أبعادهما المتكاملة.

ما نقرأه ضمناً في نظرية كانط على النوع الإنساني أن يستخلص من ذاته وبمجهوداته الذاتية كل الصفات الطبيعية التي تكون الإنساني في الإنسان وكل جيل يقوم بتربية الجيل
اللاحق¹

فلا شك إذن؛ أن التربية عند كانط هي فن يجب أن تستكمل ممارسته من قبل الكثير من الأجيال فكل جيل، إذ يستفيد من معارف الأجيال السابقة هو دائماً أكثر قدرة على إرساء

*إيمانويل كانط:(1724- 1804) فيلسوف ألماني تعرف نظريته الفلسفية بالميثالية النقدية وفيها يؤكد على التكامل بين التأملات العقلية والأراء الحسية، وقد عبر عن أفكاره في أعماله العديدة خصوصاً "نقد العقل الخالص" و"نقد العقل العملي"، أسس ميتافيزيقا الأخلاق وغيرها [عمر أوكان، لغة التربية وتحليل الخطاب البيداغوجي، تر:عمر أوكان، الدار البيضاء، المغرب، د(ط)، 2002، 89].

¹ عبد الرحمن بدوي، فلسفة الدين والتربية عند كنت، المؤسسة العربية، ط1، بيروت، 1980، ص121.

تربية تنمي كل الاستعدادات الطبيعية لدى الإنسان تنمية هادفة ومتوازنة¹ يتقاطع تصور كانط مع مشروع أوليفيه روبول باعتبار التربية عملية تراكمية بين الأجيال غايتها تنمية الإنسان بكل أبعاده. فكلاهما يرى أن التربية عملية متكاملة تسهم في تكوين شخصية الفرد وتأهيله للعيش بحرية ومسؤولية ضمن مجتمعه. في توازن بين البعد المعرفي والبعد الأخلاقي. والحالة هذه يمكن القول إن سير التربية إما يكون آليا (ميكانيكيا) أي بدون خطة موضوعة أو وفقا لخطة عقلية مرسومة والحالة الأولى تؤدي إلى الكثير من الأخطاء والنقاش والثانية هي وحدها الكفيلة بتحقيق تربية سليمة.

فالتقسيم الأول للتربية هو إلى: ترويض - تنزير.

والتقسيم الثاني إلى تربية خاصة - وتربية عامة هو الذي يتم في البيت عن طريق الأسرة أو المربي الخصوصي، والثاني هو الذي يتم في المدرسة.

الأول يهدف إلى تكوين أخلاقي في المقام الأول والثاني إلى التعليم والتحصيل

أما التعليم المنزلي فيتولاه الآباء إما بأنفسهم أو بغيرهم إن لم تكن لديهم الأهلية والوقت للقيام به وهذا الغير هم معلمون إما بأنفسهم أو بغيرهم إن لم تكن لديهم الأهلية والوقت للقيام به وهذا الغير هم المعلمون يتحرون هذا الفرض ويميز كانط بين المعلم والمربي الأول هو مجرد مدرس أما الثاني فهو مرشد لا يربي إلا من أجل المدرسة والثاني يربي من أجل الحياة.²

¹أمانويل كانط، تعر: محمود بن جماعة، ثلاث نصوص تأملات في التربية، ماهي الأنوار، ما التوجه في التفكير، دار محمد علي، ط1، 2005، تونس ص17.

²عبد الرحمن بدوي، فلسفة الدين والتربية عند كنت، مرجع سابق، ص124-125

وبالإضافة إلى كل ذلك يمكننا الوقوف على حقيقة مفادها أن الإنسان هو المخلوق الوحيد الذي يجب تربيته ونقصد فعلا بالتربية الرعاية (التغذية، التعهد) والانضباط والتعليم المقترن بالتكوين ومن هذه الزوايا الثلاث يكون الإنسان رضيعا وتلميذا وطالبا.¹

الرعاية: الاحتياطات التي يتخذها الوالدان ليحولا بين أطفالهما وبين استعمال قواهم استعمالا مضرا². فما يجب معرفته هو أن الأبناء لديهم قوة سواء (حسية أو معنوية) فالرعاية تختلف عن الخدمة، فبينما تقتصر الخدمة على تلبية الحاجات الأساسية كالأكل والشرب فإن الرعاية أعم وأشمل فهي تتعلق بالجانب الحسي والمعنوي وترسيخ القيم داخل الطفل، على الوالدين ألا يبالغوا في الرعاية الأبوية لأن الطفل سيكبر ويستقل سيدخل الجامعة ويواجه الحياة، وهنا تبرز أهمية ما أشار إليه الفيلسوف إيمانويل كانط يجب تعليم الطفل تحمل المسؤولية منذ الصغر حتى في الأمور البسيطة تمهيدا لإعداده لحياة واعية ومستقلة.

الانضباط: لبنة التربية الكانطية في هذه المرحلة تعليم الطفل الانضباط حتى يصبح هذا السلوك راسخا في المراحل المتقدمة من نموه، وعند التحاقه بالمدرسة لا ينبغي أن يكون هدفه الحوري مجرد اكتساب معلومات والمعارف لأن ذلك يعد انحرافا عن الغاية الحقيقية للتربية، بل يجب أن يكون وجوده فيها وسيلة لتعويده الامتثال للأوامر تمهيدا لاحترام للقوانين، وهنا يأخذ الانضباط بعدا جوهريا باعتباره حاسمة في المشروع التربوي، لأنه الوسيلة التي تمكن الإنسان من تجاوز حالته الغريزية، وإذا كانت النوازع الحيوانية تشده نحو ما يبعده عن غايته الأخلاقية. فإن ضبطها يصبح واجبا. لأن الاستمرار في الحياة الطبيعية الغريزية يفضي إلى

¹أمانويل كانط، ثلاث نصوص تأملات في التربية، ص11.

²المرجع نفسه، ص11.

التوحش وهو ما يتنافى مع مبدأ الاستقلال الذي تمثله القوانين الأخلاقية في نظر كانط¹. من خلال قراءة كانط، نلاحظ أن التربية الحقّة تبدأ بترسيخ الانضباط الداخلي، لأنه الشرط الأول ليكون الطفل مؤهلاً لاكتساب المعرفة بشكل واعي وهادف.

التعليم: يعتبر التعليم من المهام الأساسية المنوطة بالأستاذ أو بالمدرس حيث يتجسد دورهم في توجيه الطفل نحو تطبيق ما يتعلمه فالتعليم حسب وجهة نظره عملية مركبة تستهدف أساساً ربط المعرفة النظرية بقدرات المتعلم بشكل تدريجي ويعطي كانط داخل منته الفلسفي أهمية بارزة للرياضيات². إن تصور كانط للتعليم يبرز لنا الغاية الجوهرية منه تتجاوز التلقين إلى تنمية قدرات التفكير وبناء عقل منضبط قادر على الفهم والتأمل، كما أن تأكيده على الرياضيات ليس لكونها مادة تقنية بل لأنها تربي الانضباط والمنطق وهذا الأمر يعيد الاعتبار للبعد التربوي داخل المعرفة العلمية.

أهداف التربية عند كانط: حدد كانط أهداف التربية في أربعة:

التهذيب: السعي إلى منع الحيوانية من أن تكون خسارة للإنسانية سواء في الإنسان المفرد وفي الإنسان الاجتماعي.

التثقيف: يشمل التعليم ومختلف صنوف التحصيل ويزود المرء بالمهارة، والمهارة هي اكتساب مكانة كافية لكل الأغراض التي يمكن أن يستفيد منها الإنسان.

¹ خضر حمادي، أسماء بن شيخ، كانط من التربية إلى السلام الدائم، جامعة زيان عاشور الجلفة، العدد الأول، جوان، 2016، ص 65-78.

² المرجع نفسه.

تحصيل الفطنة: لا يكتمل التكوين دون السعي إلى جعل الإنسان فطنا في إدراكه، فيتكيف مع المجتمع الإنساني ويصير محبوبا، ويكون صاحب نفوذ وهذه الصفة تنسب إلى نوع التحضير يسمى المدنية، وتتكيف الفطنة مع الذوق المتغير لكل عصر.¹

تكوين الأخلاق: يجب على الإنسان أن يكتسب الميل إلى اختيار الأغراض الطيبة والغايات الطيبة دون غيرها، هي تلك التي يمدحها الكل وفي الوقت عينه يمكن أن تكون غايات كل أحد.²

فالتربية بهذا الشكل إن حققت مقاصدها ينبغي أن يصير الإنسان مهذبا، مثقفا، كفؤا، ذا سلوك نبيل.

ضمن هذا السياق من المعارف إذن، يقدم لنا إيمانويل كانط نظرية في التربية تنسجم مع مشروعه الفلسفي النقدي، تهدف إلى تكوين الإنسان ككائن حر ومسؤول. تتبثق هذه النظرية من خلفية فلسفية شاملة، إلا أنها اتسمت في متونها بوضوح مقاصدها ومراحلها. حيث يعتبر أن التربية تتجاوز حدود حشو الذهن بالمعارف بل وسيلة لترقية الإنسان من مصاف طبيعي إلى حالة إنسانية عاقلة.

ومن هذا التصور العقلاني ننقل إلى الآن الذي سعى بدوره إلى تأكيد البعد الأخلاقي في الفعل التربوي لكن من زاوية أكثر ارتباطا بالحياة اليومية والحرية داخل القسم.

¹ عبد الرحمن بدوي، فلسفة الدين والتربية عند كانت، مرجع سابق، ص126

² المرجع نفسه، ص126

3-3- إميل شارتييه Emil chartier وسؤال التربية: (1951-1868)

أما إذا تساءلنا عن الفيلسوف - المدرس أو المعلم إميل شارتييه Emil Chartier المعروف بكنية آلان* Alain وهو أستاذ أوليفيه روبول فموقفه من التربية والتعليم فهو ينزع فيه نفس ما ذهب إليه غيره من المتفلسفة، غير أن لفلسفته طابع خاص وتأثير استثنائي في الفكر التربوي، من خلال توجيهاته التربوية، التي كانت في مجملها تعبيراً عن النهج الديمقراطي. وعلى هذا الأساس قام ببلورة تصور خاص للسؤال التربوي مركزاً من خلال ذلك على احترام حرية الدارس وإرادته، وإعطاء الأولوية للمصالح العام.

وإذا ما حاولنا تقصي ما طرحه الفيلسوف والمربي (Alain) من قضايا لوجدناه يريد للفلسفة أن تتخذ مكانها في تربية العقول. ذهب (Alain) إلى اعتبار أن الفلسفة تنتج من تجربة الحياة اليومية. إذ يرى أن المرء لا يكتمل بالفكر وإنما بالفعل، ولهذا مزج بين الفلسفة والتربية. واحتلت تربية الفعل خاصة، والتربية عامة، حيزاً كبيراً من تفكيره. وللتفكير عنده مصدران: ما أتى به معلمو الإنسانية، والتفكير الذاتي. كان Alain حر التفكير لا يصغي إلا إلى صوت عقله؛ ولكن من دون أن يمنعه هذا من الانفتاح على العقول الكبيرة: ف«العقول الأصيلة هي دائماً تلك التي أكثرت من القراءة¹. فالفلسفة النظرية لا معنى لها ما لم تقترب بالفعل وهنا علينا أن نفعل الفلسفة التطبيقية العملية من خلال تفعيل مهارات التفكير الفلسفي ونخص بالذكر هنا الحوار والتواصل، ونعني هنا الحوار الذاتي. ومن ثمة الحوار الاجتماعي

*آلان: هو الاسم المستعار لإميل أوغست شارتييه (1868-1959) من فلاسفة فرنسا وقد اشتهر بمذهبه العقلاني، ودافع عن الحرية ومحاربه لكل رقابة وسلطة، من مؤلفاته مارس، أو محاكمة الغرب، مذهب الفنون الجميلة، الأحاديث الحرة، تاريخ أفكار... الخ عمر أوكان، لغة التربية وتحليل الخطاب البيداغوجي، مرجع سابق، 89.

¹ آلان إميل شارتييه، الموسوعة العربية، الرابط: <https://arab-ency.com>.

sy/ency/overview/604/3 يوم: 2024/10/29

لضمان ما يسمى (بلغة المحاور) وهذه من بين الآليات التي ساهمت في تغيير مسار الفردانية والتي تحمل في طياتها العديد من الخصوصيات كيف لا وهي مفتاحا للمعرفة الأولية، التي تستهدف أساسا توسيع دائرة المدارك، تنمية التفكير الذاتي، الفهم، التحليل، النقد وتنوير العقل.

لا يمكننا الحديث عن فلسفة Alain بعيدا عن فكره التربوي الذي من خلاله تتضح لنا الرؤية الصحيحة أكثر لخواطره وما تحمل في ثناياها من تنبيهات وتوجيهات لبنيتها إيقاظ العقول. وبهذا الشكل نجده أعطى النزعة الأخلاقية الأولية؛ إذ آمن بالقيمة التي تضمن توازن جوانب الحياة الإنسانية؛ والنزعة العقلية التي تسعى إلى توجيه الإنسان بنور العقل. بل وكان يحث الدارسين على الالتزام بهما. كان يلح على كيفية التفكير أكثر مما يلح على ما يجب تعليمه.¹ إن هذه الرؤية لها قسمتها المعتبرة في ميدان التربية. كيف لا وهي التي ركزت على الجانب الكيفي لا الجاني الكمي لاكتساب المعلومات.

وبهذا يكون (Alain) قد بين لنا أن وظيفة المربي هي احترام عقول طلابه واحترام حركتها الفكرية الحرة. وهذا جعله لا يفرض شيئا عليهم؛ بل يسعى إلى مشاركتهم التفكير. كان يقول لهم: «لقد رأيت هذا الشيء؛ فجعلني أفكر على هذا النحو؛ وهو أمر سنفكر فيه معاً»² والواضح أن فكرة ألان هذه، ستساعد على تعزيز آلية الحوار والتواصل والانفتاح الفكري.

وفي هذا الشأن يرى بأن نجاح المعلم في المقام الأول لا يكمن في تلقين المعارف بل خبير في الانفعالات " شحذ الهمم، وتقدير الجهود، وتقدير إرادة المتعلم وتوجيهها حتى

¹ المرجع نفسه.

² المرجع السابق.

يتمكّن من اكتشاف استعداداته والتحكّم في انفعالاته. وإذا أراد أن يستخدم "سلطته"، فبغرض فرض الانضباط وتجنب الفوضى، أي ضمان مناخ ملائم للتعلّم.¹ واستنادا لذلك لا مجال للحديث عن النجاح في مختلف الأطوار بدون الإستراتيجية والآلية التي يوظفها المعلم من أجل التأثير على الدارس واستدراج الانتباه.

يمكننا القول إن Alain قد ربط التعلم بشكل وثيق بالعمل لا بالاستماع. أما المعلم، ولكونه معلما فلا بد أن يكون سيّدا على نفسه، فمهامه الأساسية تتجسد في عملية المراقبة والانضباط وكذا جلب انتباههم إلى الدرس وتوجيههم وقيادتهم تدريجيا إلى اكتساب القدرة على التفكير بأنفسهم والتحكّم في انفعالاتهم خاصّة. إن الوظيفة التي يضطلع بها المعلم في المقام الأول مرافقة وتوجيه الدارس. ولا تقوم سيادته أو حكمه وسياسته للتلاميذ على ما يقدمه من محتوى بل على الشكل والأسلوب الذي يتوخّاه في ممارسة دوره². وعلى هذا الأساس يبقى من سمات المعلم الناجح تأكيده على الدور الحاسم للمتعلم باعتباره محورا للعملية التعليمية وهذا ما أشار إليه Alain.

ضمن هذا السياق نرى (Alain) اتبع تصورا لإستراتيجيات تعليمية مستحدثة في تبليغ المعلومات سواء أكانت الفلسفية أو الأدبية. وعرف نهجه وأسلوبه نجاحا بالغا في التدريس وكان من دوافع ذلك النجاح اعتماده على الآليات التعليمية التالية:

- البحث عن الفهم قبل النقد أثناء القراءة، فقد لوحظ أن الفلاسفة والكتاب يقولون الحقيقة بوسائل متباينة، ومن ثم لم يفهم أحد منهم فهما جيدا.

¹ عبد الوهاب البراهيمي، إميل شارتييه (آلان والتربية)، التربية على التفكير النقدي وسلطة المعلم، الرابط

<https://www.anfasse.org>

² المرجع نفسه.

- تكرار القراءة فائدة للعمل، فكل قراءة جديدة تضيف على العمل رؤية جديدة.
- التشجيع على البدء بالفكرة، ثم الانطلاق بعد ذلك إلى دراسة العمل بأكمله.
- الاهتمام بفن الكتابة، فالكتابة لا تقتصر على التعبير لكنها عملية بناء، ولهذا فقد اهتم Alain بالتدريبات التي تستعمل قائمة الكلمات الملائمة لموضوع ما.¹
- الاهتمام بالتدريبات الخاصة بالتحليل، يشرح فيها كيفية استخدام السبورة، والقوائم وهو موضوع غامض لكنه يكون العقل.
- لقد أثار منهج ألان في التدريس إعجاب من يعرفونه من المفكرين وكذا الطلاب، باعتباره كان دائم التغيير في كتبه، كما كانت طريقته في التدريس تختلف من مكان لآخر، بل من منصة لآخرى ومن وقت لآخر كما تختلف بحسب الشخصيات التي تستمع إليه.²
- كان هدفه من التدريس تقريب الأفكار إلى عقول ونفوس مستمعيه، فيرفض ما هو سهل في المناهج، ويشجع الصعب، ويدفع طلابه للقراءة الجادة.
- أما طريقته في تحضير موضوعاته قد كانت شمولية ينطلق فيها من أفكار محددة لموضوعاته إلى الابتكار الشفهي مما يقطع بحضوره وذكائه.
- وفضلا عن أسلوبه التربوي في التعليم، فقد كان يغرس في نفوس مستمعيه الأمل في المستقبل، والرغبة في النجاح. فكان هدف ألان رفع همم الشباب وإلهاب حماسهم لا إخماده، وبذلك أصبح أسلوبه في المعاملة سببا كافيا لولع طلبته به.³

¹ رواية عبد المنعم عباس، دراسات في الفلسفة العامة، رؤية نقدية لقضايا الفكر الفلسفي، دار النهضة العربية، بيروت، ط1، 1998، ص383-384

² المرجع نفسه، ص384

³ المرجع السابق، ص386

ويضاف إلى ذلك أن Alain بين لنا من أسطر هذه التحليلات أهم القواعد والأسس التي ينبغي توفرها لإقامة نظرية للتربية والتعليم بهدف تحقيق النظام. فمقدار ضعف أو نجاح الدول ما هو إلا نتاج التربية فيها.

أما بخصوص التربية بالنسبة لـ Alain - تبدأ منذ الصغر وتتم بلغة التعامل مع الطفل التي تحوي الحركات والإشارات، إذ أننا نتبع باستخدام هذا الأسلوب وسائل تربية وتعليم الطفل الذي تعلق سلوكيات السيئة في ذاكرته وتنمي فيه التصرفات السلبية، وهنا يبرز اهتمام آلان بعلم النفس الطفل، فينصح المربين والآباء باستعمال القدوة في تربية الطفل، لأن ما يتلقاه عن طريق الإشارات والحركات يؤثر على سلوكه وعاداته في المستقبل. فكم من مأساة تحدث في الطفولة بسبب كلمة تفهم على سبيل الخطأ.¹ فالكلمات سواء أكانت إيجابية أم سلبية إنما تؤدي دوراً مركزياً في التربية.

وفي هذه النقطة يطرح التساؤل حول: المعلم وإستراتيجيته في تعليم الأطفال: هل يشمل دوره تقديم معارف والتدريب وتهذيب السلوك؟ وهل يجب عليه الترغيب أم التهيب؟

يقرّ Alain في قلب هذه التساؤلات والرؤى أن المعلم لا يقدم للدارسين معارف جاهزة، إذ يقول: " لا أريد إذن أن نعطي الجوز مقشراً"، فالمعلم وفقاً لهذا الطرح ليس منبعاً للمعرفة بل هو مساعد على تحصيل الدارسين لها. لا من خلال متون مدرسية معدّة. بل مما يقرؤون من كتب. فالطريق إلى المعرفة والثقافة حسب Alain هو "القراءة، وأنّ الكتاب هو الوسيط المحوري لتحصيلها. إذ يقول: إنّ القراءة هي الطقس الحقيقي، وبالتالي فدور المعلم حسب Alain في التعليم أن يترك التلاميذ يعملون. إذ لا تعلم دون عمل يطلبه الدارس بنفسه². ووفقاً

¹ راوية عبد المنعم عباس، مرجع سابق، ص 387.

² عبد الوهاب البراهيمي، إميل شارتييه (آلان والتربية)، التربية على التفكير النقدي وسلطة المعلم، مرجع سابق.

لذلك تصور Alain بأنه يتحتم على من يتولى مهمة التعليم اعتماد منهجيات متنوعة تعالج الممارسات والبيداغوجيات التقليدية التي طرحت.

ولن يتسنى ذلك إلا بمساعدة المعلم باعتباره الموجه والمرشد. ليبقى التعلّم في هذه النقطة جهد ذاتي يبذله الدارس بمساعدة المدرس، والسييل الوحيد لبناء شخصية المتعلم. ضمن هذا المنظور يظهر رفض Alain للبيداغوجيا التي تعتمد على المتون المدرسية. ويستبدلها بإستراتيجية لبنتها عمل التلميذ ذاته (كالكتابة، الحساب. أي تمارين وتكرارها الخ) وهو بهذا يرفض فكرة التعلّم عبر الدرس لأنّ الدرس المعد مسبقا لا يربّي على التفكير النقدي الحر.¹ فالتعلّم دعامة المجتمع تتم بالرضا والقبول لا العسر والقهر.

كما يعتقد Alain أن دور المعلم، لا يكمن في تفسيرّ المتن المدرسي ولا في الحفظ، بل هدفه أن يحث الدارس على العمل.

إذ يجب على الطفل، أن يقرأ، يكتب أو يحسب، باعتبار أن فعل التعلّم ليس سوى مرورا من حال القصور إلى حال الرشد. ولكن ما يجب التساؤل حوله لماذا على التلميذ أن يبذل جهدا في التعلّم؟ لأنّ التعلّم مسار شاقّ يقتضي بذل جهد ثم لطفل صعوبات عليه تجاوزها بهذا الجهد الذاتي.² وفقا لهذا فالمعيار الملائم بالنسبة له هو الخروج من دائرة التفكير الحفظ والتحصيل إلى نشاط تعليمي تعليمي.

¹ المرجع السابق.

² المرجع الأسبق.

وما يمكن استخلاصه أن نظريته قد أعادت الاعتبار للإنسان وحرية، وفقا لذلك، توجه إلى الأخذ بأن المتعلم أساس الفعل التعليمي، كما عمل على تجاوز سلطة المتعلم داعيا التفكير الحر الشخصي الذاتي، وهذا كله لبناء شخصية المتعلم.

3-4-فريدريك فروبل:

لا مجال للشك في أن الاهتمام الأول بالنسبة لفريدريك فروبل* باعتباره من أشهر المربين في القرن 19 كان منصبا وبصورة مميزة على مسألة التربية التي أضحت ضرورية؛ إذ نظر إليها بكونها، عملية نمو، تطور ورقي نحو السمو والكمال الروحي أو الوحدة المقدسة. ويتجسد العمل التربوي بالنسبة إليه في قيادة نمو الطفل وتوجهه نحو الكمال المتكامل الذي يجمع بين جسمه وعقله ووجدانه وروحه. وإستراتيجية العملية التربوية النشاط الذاتي الذي ينشأ انطلاقا من الحوافز والميلول الباطنية للطفل.¹ كما يلح على ضرورة الاندماج بين مختلف الجوانب كغاية التربية فهذه الأخيرة تتصل بشكل مباشر بالأفراد منذ الصغر حتى الكبر.

ولكن لا يفوتنا أن ننوه أن فروبل أعطى أهمية بالغة للعب واعتبره الأداة الوحيدة التي يستطيع عن طريقها الطفل التعبير عن حياته ومشاعره الباطنية وعن أفكاره التي تعلمها من

* ولد سنة 1782 في أوبرفيس بألمانيا دبريس بجامعة جينا jeana لكنه لم يكمل دراسته لأسباب مالية، وبعد ذلك انتقل إلى سويسرا لزيارة مدرسة بيستالوزي وبقي فيها لسنتين. وكان لهذه الزيارة أثر كبير على أفكاره وأسلوبه. وعادا لألمانيا ليؤسس مدرسة خاصة أسماها (رياض الأطفال) وإليه يرجع الفضل في إرساء أول روضة أطفال في العالم أما عن أشهر مؤلفاته كتابه (تربية الإنسان) الذي اعتمد في جوهره على سلوك الأطفال ورصدها في المدرسة والبيت معها، وكتابه أغاني الأم والمربية".[عبد الغني محمد إسماعيل العمراني، أصول التربية، دار الكتاب الجامعي، ط2، صنعاء، اليمن، 2014، ص221].

¹ عمر محمد التومي الشيباني، تطور النظريات والأفكار التربوية، دار الثقافة، بيروت، (دط)، 1971، ص275.

تجاربه وخبراته وكذا بيئته.¹ هذا من ناحية ومن ناحية أخرى نجد أن لعب الطفل تعبير خارجي عن حياته الداخلية ونشاط الطفل أثناء اللعب ليس موجهًا نحو غاية معينة بل المرمى المقصود منه تحقيق الذات.² وتماشيا مع ما تم ذكره يمثل اللعب دورا حيويا في تعزيز نمو الطفل العقلي والنفسي والجسدي هذا من زاوية ومن زاوية أخرى أيضا يعد فضاءا للتواصل والتفاعل مع أُلأنا.

افتراضات فروبل السيكولوجية والتربوية:

- التربية عملية طبيعية يتم فيها تكييف الطفل ليتناسب مع الطبيعة وقوانينها.
- إن للطفل كيانا بيولوجيا كليا متكاملا ينمو خلال الأنشطة الذاتية التي يمر بها الطفل وهو محكوم بقوانين الطبيعة العضوية التلقائية.
- تتكون الجماعة من مجموعة أفراد تربطهم علاقة عضوية.
- يمثل الكون كيانا كليا يحمل في طياته كل الكيانات الجزئية الصغيرة.
- للإنسان صلة مركزية بالأشياء كلها وهي صلة تعبر عنها أعماله جميعها.³

فروبل ورياض الأطفال:

في عام 1836 أنشأ فروبل معهد جديد في مدينة بلانكينبورغ blankenburg أطلق عليه اسم " المدرسة القائمة على غرائز الأطفال الفعالة"، ثم غير التسمية إلى اسم مدرسة التربية النفسية وقال إن العلوم النفسية هي أساس الأنشطة التعليمية وفي عام 1845 أطلق

¹ المرجع نفسه، ص275.

² المرجع السابق، ص271.

³ يوسف قطامي، تعليم التفكير لجميع الأطفال، دار الكسيرة، عمان، ط1، 2007، ص299.

فروبيل الذي بهره وقفز إلى مخيلته اسم روضة الأطفال وكانت مدرسته التي سميت فيما بعد بالروضة مكان يتاح فيه النمو الطبيعي للطفل على أيدي خبراء التربية.¹

ويرى فروبيل أن الإنسان روابط دائمة ولكل ارتباط يقيمه الفرد أثر في تكوينه ويرى أن الذاكرة هي أول الروابط التي تربط الطفل بالبيئة المحيطة به تؤثر فيه بأسلوب طبيعي تلقائي. وعلى هذا النحو ركز أيضا على ضرورة توجيه الكبار الراشدين للأطفال في إدراك نواحي نموهم وتهئية الوسائل التي تسهم في ذلك. لهذا أظهر فروبيل أهمية اللعب (جعله وسيلة ورابطة) يختبر بها الطفل قدراته وعالمه المحيط به على أن يتوافر التوجيه الحسن المصوب بالأغاني والموسيقى أثناء ممارسة الأنشطة.² ويتضح لنا من كل هذا أن الهدف من اللعب لا ينحصر في جانب محدد بل يتجاوز ذلك من خلاله يتمكن الطفل من التفاعل مباشرة مع العالم المحيط به، إذ يعد امتدادا للتربية الشاملة ويمكن استغلاله كأداة لتعزيز نمو الأطفال من كافة النواحي.

مكافأة فروبيل:

هي عبارة عن سلسلة من اللعب والأدوات لتشجيع التعلم بواسطة اللعب. ويعتبر فروبيل صاحب مبدأ (التعلم باللعب).

الكرة: تعتبر أكثر الألعاب انتشارا بين الأطفال والتي ترمز إلى وحدة العالم.

والهدية الثانية تتكون من ثلاثة أجسام هندسية هي الكرة والمكعب والشكل الأسطواني

¹ عبد الغني اسماعيل العمراني، أصول التربية، مرجع سابق، ص222.

² يوسف قطامي، تعليم التفكير لجميع الأطفال، دار المسيرة، عمان ط1، 2007، ص300

وهناك نوع آخر من الألعاب التي يتكون منها منهج رياض الأطفال فروبل يسميه بالمهن وهي تشمل تشكيل الصلصال، قص الورق، تكوين الصور ورسم بعض الكائنات الحية وتتجه هذه الهدايا والألعاب إلى تنمية مفاهيم الطفل، معارفه ومهاراته وإلى إتاحة فرص التعبير الحركي أمام الطفل وهي متدرجة لتتمشى مع تدرج نمو الطفل.¹

كما أعطى أهمية للأنشطة والألعاب البدنية والحركية وللأغاني والأناشيد فإنه أعطى أيضا أهمية للقصص، فالقصص في نظره هي لعب لعقل إذا كانت الألعاب البدنية تنمي قوى الجسم فإن القصص تنمي قوى العقل.² وهي مفاتيح ضرورية يجب معرفتها حسب تصور فروبل لولوج الطفل في بداياته الأولى لعالم التربية والتعليم.

مبادئ فروبل في التدريس

- مبدأ الحرية الموجهة والاختيار بدلا من والمحاكاة والتقليد لرغبات الكبار
- مبدأ التعليم عن طريق الخبرة والعمل والحياة النشطة.
- مبدأ التطبيق العملي لكل معرفة يتحصل عليها الأطفال.
- مبدأ الاعتماد على الميول والدوافع الداخلية للطفل لتشجيعه على التعلم بدلا من اللجوء إلى الحوافز الخارجية
- مبدأ الإعلاء من شأن اللعب واستخدامه لتطبيق أغراض تربوية نافعة والاعتماد،³ اللعب والنشاط والملاحظة في دراسة التاريخ والجغرافيا بدلا من الكتب والدراسة النظرية

¹ عمر محمد التومي الشيباني، تطور النظريات والأفكار التربوية، مرجع سابق، ص 274-275.

² المرجع السابق، ص 275.

³ عمر محمد التومي الشيباني، مرجع سابق، ص 276

- مبدأ الوحدة والتكامل في الخبرة والنشاط التربوي
 - مبدأ الأخذ والعطاء والتفاعل بين التلاميذ والمدرس بدلا من الإيجابية المطلقة أو السلبية المطلقة التي تقوم عليها بعض الطرق التربوية
 - مبدأ التدرج في عرض الخبرات.¹
- إلى غير ذلك من المبادئ التي تقوم عليها طرق التربية والتدريس التي كان يناادي بها فروبل ويطبّقها في مدارسهِ وقد كانت هذه المبادئ محورا أساسيا بنا عليها جون ديوي وغيره من المربين المحدثين في القرن 20.

3-5-سلسلة فرينيه*: (1896-1966)

مرب شهير فرنسي معاصر عاش في القرن 20 في ستينات ينتمي إلى التعليمية الجديدة فإذا كانت التعليمية الكلاسيكية أرضيتها الفلسفة التجريبية التي تعتبر الطفل ورقة بيضاء والتجربة ترسم عليه ما تشاء. فإن الفترة المتأخرة التعليمية الجديدة تعود جذورها للفلسفة البراغماتية إذ أنها حاولت أن تجعل التلميذ ليس صفحة بيضاء بل عنصر فاعل وفعال. وعليه فتحليل نظرية فرينيه الفلسفية ربما يساعدنا ويشكل لنا رؤية لفهم أهم الملامح الرئيسية للتعليمية المستحدثة. ما يبقى محط تساؤل همنا: ما هي النقاط المركزية التي تناولتها نظرية فرينيه الفلسفية؟ وكيف يمكن تطبيقها؟

¹ المرجع نفسه، ص276.

* مرب سويسري اهتم بمعارضة الطرائق الكلاسيكية وحث على مدرسة تعاونية معاصرة حيث ركز فيها على حرية التعبير واستعمال المطبعة، والاعتماد على الملفات المدرسية وعلى مكتبة العمل. من مؤلفاته المطبعة في المدرسة بحث نفاسي مطبق على التربية -طرائق الطبيعية في البيداغوجيا الحديثة- تقنيات المدرسة الحديثة...الخ [أوليفيه روبول، تر:عمر اوكان، لغة التربية، تحليل الخطاب البيداغوجي، أفريقيا الشرق، المغرب، د(ط)، 2002، ص85].

طريقة فرينيه:

فإذا تساءلنا عن فحوى هذه الطريقة لأمكننا القول إنها اتجه ساد في التعليم الفرنسي في الربع الثاني من هذا القرن، ولإعطاء فكرة موجزة عن فرينيه يجدر بنا أن نسلط الضوء على بعض أفكاره الفلسفية التي ترسم لنا طريقاً لهذا الاتجاه الذي حرص على إدخال العمل الجمعي في المدرسة وقد تجلّى بأشكال مختلفة لدى عدد من المربين من بينهم فرينيه صاحب "المطبعة المدرسي".

- كان الشيء الذي وقع ضمن اهتمامات فرينيه أن يضمن للتلاميذ الشروط البدنية اللازمة لتوازن نفسي جيد¹، هذا بشكل وبشكل آخر حاول أن يثير عندهم الرغبة في العمل تلك الرغبة ولكن نبعث لدى الطفل الطموح في الهمل يتعين علينا أن ندع له أمر انتقائه فطرته.

- لا دروس قط، ذلك هو عنوان الكتيب الذي نفع فيه على معظم أراء فرينيه، فحفظ الدروس معناه أن نقدم للتلميذ كلمات لا يفهم معناها إلا قليلاً. ولهذا ينبغي علينا أن نلجأ إلى الملاحظة المباشرة ألا وهو التعبير الحر، فالطفل يتوق إلى ابدأ رأيه والاتصال بآثاره². ما نقرأه ضمناً في نظرية (فرينه) اعتماده على الحوار المفتوح والعمل الفعلي وتشجيع النقاشات الحرة مع الطفل متجاوزاً بذلك الدروس النظرية والتقليدية التي تنتظر إلي المتعلم مجرد وعاء يتعين علينا ملئه بالمحتوى المطلوب.

- وانطلاقاً من هذا ألتوق يطلب إليه أن يقص ما رأى وأن يقول ما يجول في خاطره، ومن ثمة يناقشه رفقاءه في الموضوع بعد أن يخطه على اللوح ويصحون له أخطائه وهذا

¹ عبد الله عبد الدايم، التربية عبر التاريخ، من العصور القديمة حتى أوائل القرن العشرين، دار العلم للملايين، ط1، 1993، ص597.

² المرجع السابق، ص600-601.

التصحيح. كما يرى فرينيه يثمر أكثر من تصحيح المعلم، ولمضاعفة فرص الكتابة أمام الطالب أنشأ فرينيه ما يسمى بالمراسلة بين المدارس وبفضلها يستطيع كل تلميذ أن يتصل برفاقه في الضواحي البعيدة مما يؤدي إلى تفتح تفكيره¹ ذلك ما سعى فرينيه إليه جاعلا بذلك التدريب على حرية التفكير والتعبير الدقيق والممارسة الفعلية ضمن أولويات اهتماماته مصححا لما كان سائدا في التعليم الكلاسيكي والذي كان مبنيا على عرقلة التفكير وتجميده بل تعدها إلى منحه بعدا تطبيقا.

بيداغوجيا فرينيه في التدريس:

لا شك أن بيداغوجيا فرينيه في التدريس جعلت المتعلم مركز العملية التعليمية التعليمية حيث تمكنه من بناء نفسه بمفرده وسنحاول إلقاء بعض الضوء على عدة نقاط لفكوفهم رموزها:

- التجربة والخطأ: بالتجربة والمحاولة والخطأ يتعلم الطفل وليس بتقليد ما نقدمه له
- وثيرة التعلم فردية: استثمار البيداغوجيا الفارقية حيث يحدد المتعلم المسار التعليمات والأنشطة التي يستطيع القيام بها.
- استقلالية المتعلم: بتجديد الأنشطة التي يميل إليها ويمكنه أن ينجزها حسب وثيرة تعلمه فهو يلزم بمسؤولية في إنجازها مما يجعله يعمل معتمدا على نفسه دون الحاجة لتدخل المدرس.²

¹ المرجع الأسبق، ص 601.

² بيداغوجية فرينيه: <https://www.profpress.net>

إن فرينه يلح على الممارسة الفعلية للتلميذ وذلك يتسنى بإشراكه بطريقة حوارية وبصفة متواصلة وآلية في العملية التعليمية التعلمية فالهدف الذي يتوق إليه تنمية القدرات اللغوية والخطابية للدراس.

- تعاون الأقران: هو صيغة أخرى يمكن اعتمادها لكونها تهدف إلى تطوير كفايات التواصل، التنظيم والتنسيق، احترام الآخر والتضامن.
- العمل التعاوني: تنظيم الفصل وتحديد المسؤوليات وتبيان كيفية انجاز جميع المشاريع والأنشطة بين المتعلمين يدفعهم إلى الانخراط في ذلك.
- دور المدرس: التسيير والتوجيه والتنشيط.
- التعبير الحر: منح المتعلم الفرصة في الاختيار¹ أي طريقة يعبر بها عن الموضوع عن طريق الرسم والكتابة.
- التقويم التكويني: يعترض فرينه على التكوين على التقويم النهائي والامتحانات التي ترتبط بالنجاح كهدف نهائي يعطي قيمة أكبر للتقويم التكويني لأنه يجعل التعلّيمات في تطور ونمو.
- الفضاء المدرسي: يعطي أهمية كبيرة لتنظيم الفضاء² وفي هذه البيداغوجية يقسم فرينه الفصل إلى أربعة فضاءات (فضاء خاص بالعمل الجماعي" مخصص للعلوم والتكنولوجيا والأعمال اليدوية"- فضاء مشترك يجتمع فيه الجميع" فضاء خاص بالبحث يتضمن الحواسيب والوثائق"- فضاء خاص بالمكتبة" متضمنا قصصا وروايات وكتب"³

¹ المرجع نفسه.

² المرجع السابق.

³ المرجع الأسبق.

وبهذا يكون الهدف من وراء طريقة فرينيه في التدريس أنها تتجاوز مرحلة الفعل إلى مرحلة الفعل والممارسة. لكن يا ترى ما هي العوائق التي تحول دون تطبيق التعليمية الجديدة؟

إن الإجابة على هذا التساؤل تقتضي منا الوقوف على النقاط التالية:

- عدد الطلبة الكثير داخل القسم فلا يتسنى تطبيق هذه التعليمية
- الفكر التسلطي
- الدروس الخصوصية
- ضعف الانترنت في المدارس

3-6- جون ديوي: John dewey (1869-1952).

النظرية البراغماتية في التربية:

النشأة والتطور:

تعود جذور الفلسفة البراغماتية إلى السفسطائية ثم تطورت في العصر الحديث على يد ثلاثة من أشهر زعمائها هم تشارلز بيرس - وليام جيمس - جون ديوي.

مفهوم البراغماتية وأهم أفكارها:

- البراغماتية معناه العملية حيث تدعو هذه الفلسفة إلى العمل والبحث سميت بالوظيفية والأدائية أيضا.
- ترى الفلسفة أن الطبيعة الإنسانية مرنة ووظيفية وأن التغير هو أساس الحياة فليس هناك حقائق ثابتة وأن التعلم يكون بالعمل.

- أما نظرتها للعالم فهو غير ثابت بل في حالة تغير ويخضع للتجربة والبحث العلمي.
- وتتنظر البراغماتية للقيم بأنها متغيرة وتؤمن بعدم خلود المثل والقيم.¹

لعبت البراغماتية دورا حاسما في تطور النظرية التربوية، إذ أعلنت من شأن الفرد وجعلته محورا التي تدور حوله العملية التربوية. ومن ثمة إن ما يميز هذا الفكر الفلسفي الدقة والبحث والتنقيب والاحتكام للتجربة الفعلية أو للوقائع الملموسة باستمرار وهو ما يميز المنهج التجريبي آنفا.

الفلسفة التربوية John Dewey ومبادئها الأساسية:

فإذا تصفحنا تحليلات جون ديوي سنجد أن التربية التقليدية التي درج الناس عليها والتي تعتمد على الحفظ والتلقين هي التي يجب معارضتها والقيام بتربية حديثة تقوم على فلسفة جديدة وترسم لنا طريقا مستجد لطبيعة الإنسان والمجتمع. ففي كتابه "التربية والديمقراطية" اعتبر التربية أنها ضرورة من ضرورات الحياة يقصد بأنها عملية بيولوجية تفيد الإنسان من جهة أنه كائن حي². فديوي وصف البراغماتية بأنها معاكسة للفلسفة التقليدية التي انتقدها بشدة وبين سلبياتها وإهمالها للدارس، لذلك قدم لنا وإن صحت العبارة مبادئ مستحدثة للتربية إذ احتوت على ما يلي:

- التعرف على المتطور الذي نعيش فيه بدلا من الحقائق الثابتة التي كان من المفروض أن يقوم عليها العالم
- أن نعد الناشئة للحياة الراهنة ليخوضوا غمارها لا لحياة في المستقبل مرسومة جاهزة.

¹ الزوبير بلمامون، مرجع سابق، ص 50 .

² أحمد فؤاد الأهواني، نوابغ الفكر الغربي جون ديوي، دار المعارف، القاهرة، ط3، (دس)، 40-43

- أن يكون التعليم تعبيراً عن الذات وتنمية للفرد بدلاً من القسر الخارجي الذي يفرض على التلاميذ. أما التربية تقوم على النشاط لا على النظام الخارجي.
- أن يكون التعلم عن طريق الخبرة لا عن طريق الكتب والمتون والشروح والحفظ والتلقين.¹

ويمكننا القول إن الأساس الذي تستند إليه هذه المبادئ راجع إلى أمرين لا غنى عنهما في فلسفة John dewey بل هما حجر الزاوية في التفكير وهما الخبرة والحرية:

الخبرة:

يسمى ديوي فيلسوف الخبرة فقد تحدث عنها في صلتها بالطبيعة وفي صلتها بالتربية- فالخبرة عند John Dewey تنطوي على عنصرين ممتزجين امتزاجاً خاصاً أولهما فاعلة وثانيهما منفعة ومعنى كونها فاعلة أنها تحدث عن طريق المحاولة والتجربة ومعنى منفعة أنها تكون عن طريق المحاكاة فنحن عندما نفعل شيئاً فإن لهذا الفعل إثراء في النفس والسلوك، أي أنهما علاقة بين الفعل وأثره². معنى ذلك أن الخبرة تقوم على فعل وانفعال وتأثير وتأثر وفهم الارتباطات بين الأمور ويترتب عن معنى هذا التحديد للخبرة عدة نتائج:

- إن الأمور التي لا يكتسبها التلميذ عن طريق الخبرة الشخصية أي التي يتأثر فيها بنفسه لن يكون لها ثمرة مجدية وهذا هو عيب التعليم عن طريق التلقين.
- التلميذ ينبغي أن يستفيد من نشاطه الجسماني في كسب الخبرة مادام الإنسان ليس عقلاً فقط أو جسماً فحسب وإنما هو إنسان بجسمه وعقله معاً. وهذا هو السبب في

¹ المرجع نفسه، ص 50

² عبد الكريم علي سعيد اليماني، فلسفة التربية، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2004، ص 91-92.

تحويل المدارس من هيئتها القديمة إلى معامل وورش يتحرك فيها الطفل ويجرب ويختبر¹.

- الاستفادة من جميع الحواس في التعلم كالبصر، السمع واليد.
- التفكير عن طريق هذا الضرب من الخبرة بالمحاولة والخطأ وهذا هو السبيل القويم الصحيح للتفكير السليم، لأن التفكير عملية بحث وفحص للأشياء لا مجرد حفظ معلومات عن طريق التلقين²

وعلى هذا النحو فإن ديوي قام بدحض تعاليم قوامها حشو ذهنية المتعلم بسيل من المعارف والمعلومات المدونة في المراجع بل يتعدى ذلك إلى إعطائنا صورة عن الدارس تختلف جذريا عن تلك التي وصفه بها سابقيه (التعليم الكلاسيكي) ولمعرفة ذلك بشكل أكثر حسب رأيه فقد أعطى أهمية كبرى لعامل الخبرة في العملية التربوية وآمن أن التربية السليمة تكون عن طريق الخبرة ومن ثمة للخبرة هناك مصطلحان أساسيا؛ هما الاستمرار والتفاعل.

مبدأ الاستمرار : Expérientiel continuum

يعتمد على العادة بشرط أن تفسر تفسيراً بيولوجياً فالعادة ليست ثابتة مطلقاً بل تتغير وتتعدل ثمرة تغير الظروف الخارجية ونمو الفرد وينشأ هذا التعديل من طبيعة الخبرة لأن كل خبرة يمارسها الشخص تعدله، وهذا التأثير يؤثر بدوره في صفة الخبرات التالية. وإذا كانت التربية عملية نمو وترقية من الناحية الجسمية والفكرية والخلقية فلا غرابة أن تقوم على مبدأ الاستمرار والخبرة، وقد يعترض بأن النمو يجري في اتجاهات مختلفة -سلبية- ولكن هذا لا

¹ أحمد فؤاد الأهواني، نوابغ الفكر الغربي، مرجع سابق، ص52.

² المرجع نفسه، ص52.

ينفي بأن التربية نمو عموماً¹ وعلى هذا يبدو واضحاً أن التربية لا تتوقف عند مرحلة أو فترة معينة، فالتزام بالتحديث في مسألة التربية والتعلم المتواصل يشكل جزءاً جوهرياً مفتاحي من التنمية الشاملة والتطور الذاتي.

فموضوع الصلاح والفساد يرجع إلى تقدير القيم والأخلاق ويبقى مبدأ استمرار الخبرة جوهرياً في التربية بالنسبة لـ John Dewey²

مبدأ التفاعل:

يشير إلى ما يوجد بين الفرد والبيئة من علاقة تأثير وتأثر أو بعبارة أخرى حاصل العلاقة هي ما يسميه بالتفاعل، فالفرد ليس كائناً منعزلاً لكنه يعيش في بيئة مادية واجتماعية هي ما يكون عالم الأشياء والناس من حوله يتأثر بها ويؤثر فيها وبهذا لفظة تفاعل كما عبر عنها ديوي تقرر أهمية متساوية لكلا العاملين اللذين يكونان الخبرة ألا وهما الظروف الخارجية والداخلية وكل خبرة عادية هي ثمرة تفاعل هاتين المجموعتين من الظروف.³

لكي تكون التربية عملية لا بد أن تتم في جو ديمقراطي وجو اجتماعي صالح.

التفاعل يكون بين الفرد وبيئته أي نتيجة للتفاعل بين مطالب الفرد وحاجاته ورغباته ودوافعه النفسية وبين الظروف والعوامل الخارجية المحيطة به.⁴

¹ المرجع السابق، ص 53.

² المرجع الأسبق، ص 54.

³ محمد الجديدي، فلسفة الخبرة جون ديوي نموذجاً، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، (ط-س)، ص 239

⁴ عمر محمد التومي الشيباني، تطور النظريات والأفكار التربوية، مرجع سابق، ص 249

فالخبرة في مفهومها ما هي إلا عملية تفاعل بين الفرد وبيئته من خلال الموقف الذي يمر به وهذا التفاعل هو أساس الخبرة إذ بدونه لا تتم الخبرة ولا يحدث أي تعديل في سلوك الفرد كما أن هذا التفاعل محدود بعناصر الزمان والمكان وإمكانيات الفرد وطاقاته المختلفة من نضج جسمي، عقلي وانفعالي لذلك فالخبرات يجب أن تختار على أساس يحقق التفاعل السليم للمتعلم¹ فمجمل القول إن المقومات المحورية للخبرة الصالحة حسب تصور John dewey تتجسد في الاستمرار واحتوائها التفاعل الصحيح.

وبذلك تكون التربية هي الطريقة العملية التي ينمي بها الفرد نفسه ويكتسب رصيد المعاني والقيم ويجدد بها أسلوب حياته. نقطة أخرى نستنبطها من الطرح ل John dewey إبراز البراغماتية لأهمية التربية ومبادئها بديمقراطية التعليم جعلت التعليم العام للجميع إلزاميا وعموميا ومجانيا لجميع الأفراد.² وفي هذا إحالة مباشرة إلى جعل التعليم خاصة شعبية متاحة للجميع دون تحيز أو إقصاء. أي يكون بطريقة عادلة وموضوعية تتكافأ فيها الفرص.

طرق التدريس في التربية البراغماتية:

لعبت طرق التدريس دورا رئيسيا في التربية البراغماتية كونها مفتاح التنشئة السليمة حيث يرى جون ديوي أن التربية الصحيحة تتحقق إما عن طريق الخبرة الصالحة التي تساعد الفرد على بناء خبراته وتجديدها واستمرارها فالنشاط الذي يبذله المتعلم في حرية فإنه يكون وفق ميوله ودوافعه وهنا يتحقق التعلم الفعال. والطريقة الصحيحة التي تساعد التلميذ على إيقاظ قواه واستعداداته العقلية على الاستقلال والتفكير المنطقي، وتشجعه على الابتكار

¹ عبد الغني محمد إسماعيل العمراني، أصول التربية، دار الكتاب الجامعي، صنعاء، اليمن، ط2، 2014، ص66-84.

² أحمد علي حاج، أصول التربية، دار المناهج، عمان، الأردن، ط1، 2013، ص121.

والعمل والإبداع.¹ وهي طريقة حل المشكلات كونها تحقق تفاعل التلميذ مع المواقف والمشكلات وتتيح له الممارسة والفعل وإعمال تفكيره لإيجاد الحل المناسب. فالتعلم الفعال ليس الذي يكسب الفرد معلومات ومهارات فقط وإنما أيضا يسهم في تغيير المجتمعات وتطويرة نحو الأحسن.² لكن ما يجب الإشارة إليه في هذه النقطة أن الكلام هنا كلام عن منهجية John dewey وأثرها العظيم على تطور سؤال التربية والتعليم فلا يمكن تجاهل دورها بأي حال من الأحوال. إذ كان شغله الشاغل الهدف من التعليم من غير الامتثال للنظام والتقاليد الموروثة. فأولى اهتماما فائقا لبناء نظريته وجعلها وثيقة الصلة بالواقع.

دور المعلم:

فإذا تساءلنا عن دور المدرس الذي تتوق إليه التربية البرجماتية لتسنى لنا القول بأنه يبقى ضروريا لكن لا يمكننا اختزاله في مجرد الملقن بل تنوعت وتباينت مهامه. فهو أولا متخصص وصاحب خبرات وثانيا يخطط للموقف والنشاط التعليمي ويضع الشروط الملائمة لتقديم محتوى التعليم، ثالثا يساعد التلميذ على تحديد المشكلة ويساهم في جمع المعلومات من خلال المصادر المختلفة كالكتب، زيارات، رحلات... الخ رابعا احترام حرية التلميذ ويراعي الفروق الفردية، خامسا يساعد التلميذ عندما يكون أمام صعوبات وأخيرا يمكنهم عن طريق التفاعل الفردي والجماعي من اكتساب الخبرات الصحيحة وكل ذلك في جو ديمقراطي. ولن يستطيع المعلم استخدام طريقة حل المشكلات إلا إذا كان متسامحا، صديقا مرشدا متعاون مع التلاميذ³. ومن خلال طرحه هذا قد عمل على تحديد وظائف المعلم

¹ أحمد علي الحاج محمد، في فلسفة التربية نظريا وتطبيقيا، دار المناهج، عمان الأردن، ط1، 2014، ص112

² المرجع نفسه، ص112.

³ أحمد علي الحاج، أصول التربية، مرجع سابق، ص123.

المتنوعة التي لا تقتصر على مجرد تقديم دروس نظرية وإنما يتعدى ذلك إلى معرفة أهم الجوانب التي تخص المتعلمين وذلك يكون ولا شك بتشجيعهم على السؤال والاستفسار لتنمية وتقدير الذات.

بعد حديثنا عن قراءات " جون ديوي لسؤال " التربية والتعلم" سوف نتطرق إلى أحد أعمدة الفكر الغربي موضوع دراستنا olivier reboul والذي يعتبر من بين المنظرين في الفلسفة التربوية المعاصرة، نظرا لما قام به من خلال مشروعه التربوي من دراسة تحليلية عميقة كشفت لنا عن المنعرجات والإشكاليات الحقيقية الأكثر راهنية.

المبحث الثاني: أوليفيه روبول قراءة في الأسس الفلسفية للتعليمية المعاصرة.

1- من هو olivier Reboul:

ينتمي olivier Reboul* إلى مجموعة من فلاسفة التربية المعاصرين فقد شغل منصباً أستاذ بكلية العلوم الإنسانية بستراسبورغ، والذي ينطوي فكره على تحليلات في "فلسفة التربية، التعليم، القيم، اللغة والبلاغة والخطاب "بالغة العمق والدقة. درس الفلسفة العملية بصورة عامة، ولكنه انشغل بصورة خاصة بفلسفة التربية وألف بخصوصها أعمال متنوعة وثرية فلقد تأثر في أفكاره الفلسفية في مجال الأخلاق والتربية بالفيلسوف الفرنسي

* ولد أوليفيه روبول في 17 أبريل 1925 -بدأ دراساته العليا في الفلسفة جامعة السربون عام 1946 -حصل على الدكتوراه عام 1969 - تحت إشراف م. هنري جوير وبول ريكور وأطروحته بعنوان: l'homme est ses passions d'après Alain -درس روبول في عدة جامعات حيث بدأ حياته الفكرية مدرسا للفلسفة العملية بالجامعة التونسية، وكان ذلك بين (1960-1969). ثم انتقل إلى التدريس بكندا بجامعة منتريال وكان ذلك بين (1969-1975) لينتهي بعد ذلك مشواره المهني كأستاذ بجامعة ستراسبورغ بفرنسا، أما عن وفاته فكانت 17 ديسمبر 1992 بسبب مرض خطير أجبره على مقاطعة مهنته فجأة في عام 1991 (1^{er} olivier Reboul, la philosophie de l'education, dépôt 1991 edition:1993 avril ,presses universitaire de France1993,p5)

آلان* والفيلسوف الألماني كانط* دافع في اتجاهه التربوي على مفاهيم الحرية الإبداعية والثقافة الإنسانية ومقاومة التعصب والتطرف في مجال التربية¹. حيث حاول من خلال مقاربتة التربوية تسليط الضوء على فعالية هذه المفاهيم لإعادة التفكير والتعامل مع التحديات التربوية، وكيف يمكن أن تساهم هذه الرسالة في تحقيق جملة من المقاصد العملية الأكثر تحسينا وفعالية. لذا إن الإشارة لهذا الموقف من حياة روبول كان لا بد من ذكره باعتباره أظهر لنا كنه فكره وقراءاته.

هذا فضلا على أنه كان يعتبر نفسه تلميذا لـ آلان Alain وريثا لما يحمله من نزعة إنسانية لكنه بنزعة التحليلية النقدية الجذرية كان أقرب إلى الفيلسوف من نمط نيتشه أو فوكو.²

وفي هذا المقام نجده من المدرسة النقدية الفرنسية الجامعية المعاصرة والتي ينتمي إليها الفلاسفة (التوسير فوكو- دولوز وديريدا) وغيرهم، لا يهدف في نظريته وأطروحته الفلسفية إلى التأسيس بشكل مباشر بقدر ما يهتم بدرجة أولى بالتحليل والتفكير.³

فقد دون olivier Reboul عددا هائلا من المؤلفات أعطى من خلالها سلاحا قويا لتبيان الأسئلة المركزية لفلسفة التربية الراهنة، فالأمر يتعلق هنا بكتبه التي نشرها والتي

¹ لطفي الحجاوي، فلسفة التربية الإشكاليات الراهنة، دار التوير، د(ط)، تونس، 2009، ص5-6.

² عمر أوكان، مرجع سابق، ص5.

³ لطفي الحجاوي، مرجع سابق، ص6.

ستظهر لنا أفكاره إلى حيز الوجود وتحدد لنا تمفصلات بحثنا باعتبار أننا نتصفح محتوى آرائه وتصورات من خلال مقاربتة التربوية.

- " الإنسان وعواطفه حسب آلان في مجلدين، المطابع الجامعية لفرنسا 1968.
- كانط ومشكلة الشر، مطابع جامعة منتريال 1971.
- فلسفة التربية سلسلة "ماذا أعرف" المطابع الجامعية لفرنسا.
- التربية حسب آلان منشورات فرين، 1974.
- نيتشه ناقدًا لكانط، المطابع الجامعية لفرنسا، 1975.
- المذهبة، المطابع الجامعية لفرنسا، 1980¹.
- اللغة والأيديولوجيا، المطابع الجامعية لفرنسا 1980.
- ما معنى التعلم؟ المطابع الجامعية لفرنسا، 1980.
- لغة التربية، المطابع الجامعية لفرنسا، 1984.
- البلاغة: سلسلة ماذا أعرف؟ المطابع الجامعية لفرنسا 1989.
- فلسفة التربية، سلسلة ماذا أعرف المطابع الجامعية لفرنسا 1989.
- مدخل إلى البلاغة، المطابع الجامعية لفرنسا، 1991²

أما عن آخر إصداراته كانت "قيم التربية" التي أنهى كتابها دون أن يتمكن من إعادة قراءة نفسه ثم نشره سنة 1992. ونقطة أخرى نذكرها بعد تفحصنا لبعض دراساته نجد أن

¹المرجع السابق، ص10.

²المرجع الأسبق، ص10.

كتبه عرفت ترجمات إلى لغات العالم الرئيسية وبلغت بعض طبعاتها العاشرة. ليس له الكثير في المكتبة العربية رغم أهميته الفكرية.¹ ولهذا ستكون أعماله موضوع دراستنا المحورية.

2- فلسفة التربية عند olivier reboul: من الرؤية الفلسفية إلى الغاية التعليمية:

مما لا شك فيه أن نشأة فلسفة التربية لم تكن من العدم وإنما انبثقت في أحضان مجموعة من الشروح والدراسات، المختلفة باختلاف الذهنات والفئات التي طرقت هذا الموضوع. لكن ما يبقى غامضاً على مر التاريخ مدى فهمنا للمسألة التربوية في ظل تغييرات جوهرية. باعتبار أن الموضوع التربوي أضحى أحد أهم المجالات الفلسفية التي أسهمت في صناعة الواقع. فإن Olivier Reboul لم يرق هذا الحقل الفلسفي إلا انطلاقاً مما تبنته الفلسفات السابقة سواء بتأييدها أو دحضها. فقرأه لحيثيات كتابه "فلسفة التربية" تجعلنا نقف بتمعن لنتصفح متون هذه الإشكالية حيث الالتقاء البارز لعدة سبل فكرية تنبثق من أراء ووجهات نظر فلسفية محضة.

ضمن هذا السياق من المعارف والتحليلات يعتقد هذا الفيلسوف المعاصر أن فلسفة التربية تبدأ حيث لم تعد الأمور واضحة. حيث يتوقف ما كان واضحاً للكل، تنطلق من المسألة السقراطية وبمعنى آخر يشبه هذه الممارسة بالسخرية السقراطية.

إنها نهج يتحرك بالأسئلة أي أن الفلسفة تستهل بالحوار وهو إحدى مهارات التفكير الفلسفي ومن ثمة تلتقي في هذه الزاوية مع التربية، لأن مقياس تحليل الخطاب في التربية ليس العلمية بل تفعيل آلية الحوار كما يقول Olivier Reboul نفسه فما نستنبطه من هذا الطرح

¹ لطفي الحجاوي، مرجع سابق، ص 6.

أن الفلسفة تبدأ من التربية وليس العكس، مادامت التربية تساؤلاً (استفهاماً) فلا يجب أن تنحصر في زاوية المعارف التي يجب أن يتلقاها المربي من طرف المربي.¹

إن؛ لكي نحقق فعل التربية علينا أن نفعل الفلسفة التطبيقية ويتسنى ذلك بطبيعة الحال بتفعيل آليات التفكير الفلسفي. وعلى هذا النحو فلسفة التربية ليست مجموعة من الانطباعات والأفكار والمفاهيم ولا شك بل قبل كل شيء استفسار واستنتاج كل ما نعرفه " فهي سؤال عن المعنى والغاية، معنى الفعل التربوي وغاياته كما أنها سؤال عن مشروعية التربية ودلالاتها الأكثر مغزى، بمعنى أنها تصل إلى باطن الأمور. لأنها تبدأ حسب التصور Olivier Reboul حينما يكف ما هو واضحاً على أن يكون، أي حينما لا تسير الأمور من تلقاء ذاتها ومن ثمة فإن أول أمارات فلسفة التربية، اللحظة التي يتوقف فيها الوعي عن الانغماس المطلق فيما هو حيوي وأن ينظر إلى ذاته ويسائلها عن مدى وعيها لتجربتها في التعليم والتعلم². ما نقرأه ضمن هذا التفكير لـ Olivier Reboul أنها تساؤل يخص أغراض التعليم، وهذا ما يجعل منها استبيان شامل جوهرى حيوي فاعل وفعال لاستكشاف الذات ومدى فهمها للممارسة التعليمية التعليمية الفعلية.

من هنا يمكننا الوقوف على حقيقة مفادها: "لما تخضع التربية للاستجواب الفلسفي بأساليبه المتباينة "التحليلية، النقدية، التحريرية" فإننا نجد أنفسنا أمام فلسفة تربوية جلية. تظهر ملامحها في ضبط مرامي العملية التربوية وخططها، بل وتقدم لنا رؤية فلسفية لبناء المناهج التعليمية وكيفية تدريسها وتبسيطها وتقوم بدحضها وتوجيهها وتعديلها مما يجعل المجتمع في تطور مستمر، ومن ثمة يكون الفرد راقياً مشبعاً بالقيم والمعارف الفلسفية. على

¹ عمر أوكان، مرجع سابق، ص15.

² لطفي الحجاوي، مرجع سابق، ص8.

ضوء هذه المعطيات قدم لنا Olivier Reboul بحث في دلالة التربية وسؤال المعنى والهدف. وبتحديد هذه الأخيرة تأخذ التربية أهميتها الخاصة التي تنشأ إليها.

فقراءة كهذه تثير ميولنا ولا شك وتجعلنا نتساءل بخصوص هذه المقاربة وكيف استطاع أوليفيه روبول توضيح الإطار الذي تتحدد به فلسفة التربية.

فما يحمله هذا السؤال في مضمونه يستدعي منا الوقوف عند حد فلسفة التربية فلا مجال للشك إذن، أنها أثارت ومازالت تثير قدرا كبيرا من الانتباه بين أوساط المهتمين والدارسين وكذا مختلف الشرائح الاجتماعية. ويمكن ملاحظة ذلك جليا من خلال القراءات والشروح المختلفة من زوايا متنوعة صاغها المتفلسفة حول هذا الموضوع لإبراز حيثياته.

إذن؛ إنها البداية ولكن كنقطة أولى حملت في طياتها الكثير من الصعوبات والتحديات فهناك عددا من أعمدة الفلسفة الذين تناولوا هذا المفهوم. ولذلك لم يفوت هيدغر الحديث عن هذا المنطلق فوصفه بالموقف، أما نيتشه فوصف هذه اللحظة الجذرية الأولى "بالقفزة" أما ألان فوصفها باليقظة وكل من هؤلاء كان فيلسوف تربية من الطبقة الأولى.¹ وعلى هذا يبدو واضحا أن هناك رؤى ونظريات ومفاهيم تباينت واختلفت باختلاف عقول المشتغلين بهذا الحقل، والشاهد على ذلك نتاجاتهم. فهذه الصيغ المطروحة تحيلنا مباشرة لأهمية اللحظة الأولى باعتبارها البداية الحقيقية، لمرحلة من التحليل والتفكير والتساؤل حول التجربة التعليمية فهي التي ترسم لنا معالم الإشكالية البحثية.

فكلمة تربية ليس لها معنى إلا داخل السياق الفلسفي.

¹المرجع السابق، ص9.

كذلك نقطة أخرى نستنبطها من هذا الطرح ليتسنى لنا الفهم أكثر، إن التربية هي أولاً جزء من الوجود الإنساني تماماً كالعلم، الفن واللغة فيحتم إذن أن تكون هنالك فلسفة للتربية بالطريقة عينها التي نتحدث فيها عن فلسفة للتعليم تخص الكائن الإنساني، بيد أننا إذا سألنا فيلسوف من هو الإنسان وما الذي يميزه عن الحيوان، أجابنا يتسم الإنسان بالعمل واللغة والثقافة. وبطبيعة الحال لا وجود لعمل أو اللغة أو ثقافة بغير تربية، ولقد قال كانط "إن ما يميز الإنسان عن الحيوان هو أن الإنسان لا يستطيع أن يصبح إنساناً إلا بالتربية"¹. يمكننا الحديث عن الأهمية القصوى التي تظفر بها التربية، حيث جعلت من الإنسان يخطو منحى مغاير عما كان عليه سالفاً، فنقلته من طور همجي (طبيعي) إلى طور إنساني (ثقافي) وعليه ليس هناك شك في أننا لا يمكننا أن نتكلم عن التربية بمعزل عن الإنسان فهو موضوعها. ولا يمكننا تصور إمكانية تحقيقها دونما أو بعيداً عن الإنسان إذ يعطي معنى حقيقاً لوجودها، باعتباره كائناً عاقلاً أولاً وذا خصوصية تميزه عن غيره ثانياً. لكن ما يبقى موضع تساؤل هنا: ما هو دور هذه التربية؟

إن الإجابة على السؤال تفرض علينا الإشارة في هذا المقام أننا لا يمكننا اختصار وظيفتها في ناحية معينة واضحة محددة بل ترتبط "بالذهن، القلب، العاطفة، الوجدان، الانفعالات، الشعور والسعي الحثيث لإظهار إمكانيات، الميول تنميتها وتطويرها. فهي لا تعمل إلا على توجيهنا نحو الإيجابي، فإنه وبناءاً على الأساس إننا مرغمين بتعميق الرؤيا حولها فلسفياً وذلك لن يكون بأي حال من الأحوال إلا بتبيان هذا الضرب من المساءلة الجذرية الخاصة التي تتحدد بها" فلسفة التربية فهي بلا ريب سؤال جذري ولتوضيح هذا الضرب من المساءلة الجذرية الخاصة التي تتحدد بها فلسفة التربية الذي تساءلنا حولها آنفاً.

¹ أوليفيه روبول، فلسفة التربية، تر:جهد نعمان، عويدات، بيروت، باريس، ط2، 1982، ص6

نجد قبل كل شيء يقدم لنا olivier Reboul هنا توضيحا قائلا عنها¹ " لا تسأل كيف نعالج عسر القراءة بل من تأتي أهمية فعل القراءة"²، أو بمعنى أكثر " دقة تتساءل عن ما قيمة ومعنى فعل القراءة، كما أنها لا تبحث عن صياغة مقرر دراسي ولكنها تتساءل عما يستحق أن يدرس فعلا ولماذا."³ " وهي لا تطمح إلى تحسين العلاقات بين الوالدين والأولاد بل تستعلم عن طبيعة الأسرة وقيمها وحدودها، وبكلمة عن معناها، هي لا تعلم إقامة توقيت مدرسي بل تبحث في القيمة الثقافية لدى مختلف الفروع المدرسية."⁴ وفي هذا طبعاً إحالة ضمنية إلى ما يستحق أن يدرس ويتعلم فعلاً في مجالات القراءة - التعلم والتغيير الذاتي المستمر وذلك يكون دون أدنى شك بالتركيز على القيم والمدرجات والمؤهلات الصحيحة. فقيم التربية والتعليم لا تنبع من المدرسة فحسب بل تنبثق من الأسرة كمؤسسة اجتماعية باعتبارها اللبنة الأولى وجزء لا يتجزأ من هذا الفهم الشامل.

وما نود الإشارة إليه في هذا السياق، " أنها لا تسأل عن الوسائل الأكيدة بل تتساءل عما هي غايات التربية."⁵ وهي " تضعنا تدرجياً أما المسألة الأكثر أصالة من هو الإنسان لكي يتحتم علينا أن نربيّه؟ إذا كان الإنسان مدينا لما هو عليه بالتربية فليس من التسرع في شيء أن نستعلم قيمة هذه الأخيرة وإمكاناتها وحدودها أي نقوم بفلسفة التربية"⁶.

¹ لطفي حجلوي، مرجع سابق، ص 9.

² جهاد نعمان، مرجع سابق، ص 7.

³ المرجع السابق، ص 9

⁴ جهاد نعمان، مرجع سابق، ص 7.

⁵ لطفي الحجلوي، مرجع سابق، ص 9

⁶ جهاد نعمان، مرجع سابق، ص 7

إنه من يقرأ فلسفة التربية ضمناً يتبدى له وبشكل بارز أنها بحث في دلالة التربية وإشكالاتها بحثاً تحليلياً ونقدياً من ناحية الماهية، الأهداف، الغايات، الإمكانيات للوصول إلى نظريات تربوية وتفسيرها ومن ثمة تعيين ورسم الطريق الخاص بعملية التربية.

لكن رغم كل ما ذكرناه لا يكفي أن نحدد فلسفة التربية بهذه الخاصية حتى نستطيع تفرداً بدقة. وعلى هذا النحو نجد رد olivier Reboul على ذلك في تأكيده أن ما يميز فلسفة التربية في هذا المستوى الدقيق من التفحص هو تفرداً في الموضوع باتخاذها من مبحث التربية دون سواه مجالاً محورياً للتأمل والاستثمار العقلي.¹ فعند الكلام عن فلسفة التربية تجدنا مجبرين على إمعان النظر والتفكير بعمق في هذا المفهوم وذلك بتحديد ورسم كل النقاط الجوهرية لفهم الصورة الشاملة. التي تدلنا تدريجياً على الحيز المضمّن لها، وهذا ما سعى olivier reboul الوقوف عليه" حيث نجده يوقع جغرافياً المنطقة الخاضعة لفلسفة التربية ويدون حدودها من جميع الجهات بكل دقة، وفي كل ذلك لا يرمي سوى لتوضيح كنه فلسفة التربية- إذن إنها توجد في منطقة وسطى بين الفلسفة وبين علوم التربية، فلا هي فلسفة بإطلاق لأن الفلسفة خاصة في موضوعها بالتربية، ولا هي علوم التربية لأنها تتوسل مناهج فلسفية ولا تهدف إلى التفسير أو التبرير، بقدر الكشف عن المعنى الأكثر أصالة وعمقاً وقرباً من الماهية الإنسانية.² إننا نلتمس هنا المحددات المجالية وهذا ما كان يسعى olivier Reboul للرد عليه من خلال الوقوف على مكنون هذا المفهوم قاصداً من وراء ذلك التقصي والتتقيب عن دلالاته وما يحويه. كذلك نقطة أخرى نستنبطها من هذا الطرح ألا وهي تشجيع آلية التفكير النقدي في متون الحوارات والنقاشات التربوية والمباحث المتعلقة بسؤال التربية لسد الثغرات ومعالجة الصعوبات.

¹ المرجع السابق، ص9.

² لطفي الحجاوي، مرجع سابق، ص11.

فإنه وبناءاً على هذا الأساس يتسنى لنا القول أن الفلسفة تنطلق عموماً من فكرة أساسها هي أولاً "سؤال عما نريد أن نقوله ولربما يحيلنا هذا إلى ما أشار إليه هرس مان: لكل إنسان يولد في هذا العالم حق طبيعي في التربية، في استطاعتنا هنا أن نتساءل ماذا تعني كلمة "طبيعي" وما هي علاقتها بالحق، وهل هو المقصود ملاحظة واقع أم أمر أخلاقي أم تعبير عن الشعور؟ ومثلاً آخر: إذا سئل "ما التربية الأخلاقية يجب الحس المشترك هي أن نجعل الناس يتصرفون أخلاقياً ويكفي أن نكفر لكي ندرك".¹ ولكي نوضح ذلك يجب علينا التذكير أن تعلم الفلسفة يعلم "التساؤل والتفلسف" وهذا ما نحن بحاجة إليه فعلاً. فالفلسفة النظرية لا معنى لها ما لم تقترب بالفعل. نظراً للمكانة والحيز الواسع الذي ناله بين أوساط المتفلسفة والمفكرة بالعموم وolivier Reboul على وجه الخصوص كون التساؤل الفلسفي ضمن الآليات والنقاط المحورية التي تبحث في باطن المواضيع. ومنه تثير فينا نوع من الاستشكال والحيرة ليس كالأسئلة العادية التي تبحث فيما هو منظور فقط، ويبدو واضحاً أن التساؤل ذاته صوب اهتمام فلسفة التربية والذي من خلالها تتضح لنا الرؤية الصحيحة لاستكشاف ثنايا إشكالياتها، لكن ما يبقى محط نقاش هنا هو "إذا كانت التربية تقوم في المقام الأول على ترويض الأولاد لئلا يسرقوا ويكذبوا وليتمثلوا للقوانين المعمول بها فإنها لا تكون كونت سوى بشر آليين عاجزين عن فهم ما يفعلون ولماذا يفعلون، وبالتالي غير قادرين عن التكيف مع أوضاع جديدة. إذ لا يكفي الآن أن نسأل ما نريد، المقصود، إلى ذلك أن نعرف ما نريد".² الأمر الذي يستدعي استحضار التصاميم والمقاييس والخطط الضرورية كشرط مسبق للتربية.

¹ جهاد نعمان، مرجع سابق، ص 9-10.

² المرجع نفسه، ص 9-10.

وفي وسط هذه الرؤى تظهر أهمية الفلسفة فإذا تساءلنا حولها لوجدنا أنها فريدة في نوعها هنا خاصة" إذ إن علوم الإنسان تدرس غرض التربية وخاصة الولد من ناحية طبيعته وتطوره، ويدرس علم التربية طرق التربية، أما الفلسفة فتفكر في غايتها، لم نربي؟ وما معيار التربية الناجحة؟ وعندما يصرح أب لابنه: هذا من أجل صالحك فإن اللجوء إلى الصالح. هو مسبقا اختيار فلسفي يتعذر على أي علم أن يبينه، وكل ما يجيب معرفته هو ما ينطوي عليه ذلك الاختيار، فهل نستطيع أن نعمل لصالح أحد بالرغم منه؟ وعندما يسأل مرب عن غايات مشروعه وإنما يتساءل كفيلسوف يكون ذلك عن خبرة.¹

ما يمكن ملاحظته من خلال هذا الطرح هو الرؤية المعمقة الفلسفية التي قدمها روبول في كتابه بخصوص التربية، ومما يتسنى لنا الحديث عن فلسفة تربوية موسعة حملت في طياتها مجموعة من الأسئلة الرئيسية الأكثر راهنية، تتعلق في عمومياتها بالغايات الكبرى التربوية.

وفي هذا المقام نجد أن Olivier Reboul ذاته انتبه لما قاله الباحثون بخصوص الدور الجوهري للتربية ليس لتبيان تاريخ الفكر التربوي على مر العقود بل لتوضيح لبنتها التي انطلقت منها، حيث يقول " نحن نلاحظ بالمقابل أن كبار الفلاسفة قد عرضوا لمشكلة التربية، فإن أفلاطون وأرسطو والرواقيين وأوغسطينوس وتوما الإكويني ومونتاني وإراسم وتوماس هوبز وجون لوك ودفيد هيوم وجان جاك روسو وإيمانويل كانط وفيتشه وهيغل وكونت وسبنسر ونيتشه وألان وجون ديوي، إذا ما اقتصرنا على ذكر هؤلاء فقد جعلوا منها موضوعا مركزيا لتفكيرهم أو لم يبدأ وهو القليل الاهتمام بالتعليم. كتابة مقالة بمهاجمة التربية

¹ المرجع السابق، ص10.

التي يتلقاها.¹ فقراءة متمعة لنص Olivier Reboul، تجعلنا نقف على الحقيقة التي تثبت لنا مدى الاهتمام الذي أولاه كبار الفلاسفة للإشكالية التربوية نظرا للدور الحاسم الذي تلعبه في تكوين شخصية الناشئ على جميع الأصعدة.

إذ أنها أخذت منحى مغاير من الحقبة اليونانية وهو الاهتمام الذي يمكن ملاحظته كذلك في العصور الوسطى إلى الفترة الحديثة وصولا للحقبة المعاصرة لكن في مقابل ذلك نجد إغفال روبول لفلاسفة الإسلام بسبب انتمائه الغربي وجهله ولا شك لهم.

فكثيرا من الفلاسفة إذن تحدثوا عن التربية وكانت لهم أبعاد نقدية بخصوصها ولعل أوضح مثال على ذلك ديكرت. فلا مجال للشك أن الأهم في هذا الطرح الروبولي ألا وهو فلسفة التربية بحث متكامل شامل وهذا معناه أن الفيلسوف المربي محط اهتمامه هنا التربية التي تتلقاها الإنسانية جمعاء.

لكن ما يجب الإشارة إليه فعلا أن " فلسفة التربية ليست فقط مهمة الاختصاصيين بل مهمة البشر أيضا"².

ولتوضيح ذلك أكثر يجب أن نذكر في هذا المقام بعض النقاط الجوهرية التالية:

- " الفلسفة تدعونا في ميادين التربية وحقولها إلى البحث والتتقيب والسؤال وإلى التعريف المحدد والتحليل الحقيقي والتفكير الصحيح كما كان يدعوا إلى ذلك سقراط.
- الإنسان المراد تكوينه والغايات المراد تحقيقها من وراء تربيته.
- توظيف روح الفلسفة في حل المشكلات التربوية ذات الصلة بالإنسان والمجتمع.

¹المرجع السابق، ص11.

²المرجع السابق، ص11.

- الدراسة النقدية لمختلف الأفكار التربوية.¹

وفي هذا إحالة إلى العلاقة القوية والمتينة بين الفلسفة والتربية ويتبين ذلك من خلال أوجه التداخل والرؤى المختلفة الموضوعة لها.

وبناء على ذلك يمكننا القول إن فلسفة التربية هي نظرية شمولية للمثل والقيم المنشودة وأن مهمتها الجوهرية "بناء طريقة الإنسان ومصير الإنسان، فما قيمة الإنسان إن ربح كل شيء وفقد نفسه؟ كما يمكن اعتبار فلسفة التربية هي أبستمولوجيا بالنسبة لعلوم التربية، فالنظريات العلمية سسيولوجية كانت أو سيكولوجية.. الخ لا يمكن ممارستها في ميدان التربية من غير أن تتفحص فحصا فلسفيا. ومن ثمة فلسفة التربية تعتمد في متونها على الفلسفة العامة كما أشرنا سابقا. فنحن لا يمكننا أن نفهم الحياة المدرسية أو العلاقات الاجتماعية أو الحالات النفسية لتلاميذنا دون التسلح بعلم النفس التربوي وعلم الاجتماع التربوي وجميع العلوم الفلسفية التي تمكننا من النظر في مشكلات فلسفية عامة.² بمعنى آخر تحوي فلسفة التربية في متونها منهجية لبنيتها استكشاف وفهم أهم الأسئلة الجوهرية تطرح في ميدان التربية، فمسألة التربية شائكة أكثر تعقيدا إذ تتطلب في ثناياها وجود وجهات نظر فلسفية واضحة الرؤية لتحقيق الاستجابة الأمثل.

وبهذا تتضح لنا أهمية دراسة فلسفة التربية في الحقبة الحالية إذ أنها تمدنا بالوسيلة التي تبصرنا بأنواع الصراع المختلفة، التي تكون مبنية بين النظرية التربوية والتطبيق التربوي ومحاولة محو هذا الصراع حتى تتسع النظرة ويتجه الفكر التربوي ليكون أكثر تحليلا ونقداً،

¹ الزويير بلمامون، مرجع سابق، ص 34.

² الحاجة إلى فلسفة التربية في التدريس، رشيد الماهيري، باحث في علوم التربية، 5 أكتوبر 2017، <https://bilakoyoud.com> يوم 2024/06/08.

ويرتفع المربون عن الواقع المادي الخشن ليخلقوا في الفكر التربوي حتى يعودوا إلى الممارسة الميدانية ليطورها ويضع لها أهدافا ملائمة.¹ ضمن هذا التحليل نستنبط فكره تقودنا إلى نقطة مفادها أن النظرية تمهد للخطوط العريضة الفلسفية للتطبيق في حين يشكل التطبيق الترجمة الفعلية لمبادئ النظرية، إلى تجارب عملية يمكن تطبيقها على أرض الواقع وهذا ما نحن بحاجة إليه في مجتمعاتنا.

فمن المعلوم إذن أن القضايا الجوهرية" التي يواجهها فيلسوف التربية بالعموم تتولد جميعها من هذه الإشكالية المحورية التي تتعلق بسؤال معنى التربية أولا؟ وما علاقته بالبيداغوجيا ودلالة الفعل التربوي؟ ثم بغاياته وما الجدير بأن نربي من أجله، والرهانات التي توقف الوجود الإنساني على التربية؟ مثل علاقة التربية بالحرية؟ وبم يكون الإنسان؟ وعلاقة التربية برهانات الحاضر مثل رهان التواصل؟ والحوار؟ وحل مشكلة العنف؟ والهيمنة؟ والسلطة؟ وغيرها.²

إن مثل هذه الانشغالات التي حددت توجهات Olivier Reboul الفلسفية هي عينها التي تحدد تمفصلات بحثنا باعتبار أننا نبحت في الأسئلة الرئيسية لفلسفة التربية في الفترة الراهنة من خلال تجربة فلسفية مخصوصة هي التجربة الروبولية الممتدة في زمان بين ستينيات وتسعينات القرن 20 فإنه وبناء على الأساس سنبحث في مقاربة Olivier Reboul في معنى ودلالة سؤال التربية ثم في معنى البيداغوجيا وغيرها من المواضيع التي تناولها وهي جميعها من صلب القضايا والأسئلة الفعلية التي تستقطب اهتمام فيلسوف التربية المعاصر.

¹ المرجع نفسه.

² لطفي حجاوي، مرجع سابق، ص 12-13

بشكل عام يمكننا الحديث عن فلسفة التربية باعتبارها المقاربة الفلسفية بحثه للتربية/ التعليم ومشاكله المتعددة والمستجدة بمنطلقات ومناهج فلسفية تنتمي في الأصل للفلسفة الأم. فلسفة التربية ليست مذهباً أيديولوجياً أو تياراً بحثياً أو منهجياً بحد ذاته. وإنما ملكة تساؤلات مستمرة تعيد النظر بشكل جذري وراديكالي. لكل ما تعرفه حول مواضيع التربية إنها تساؤلات حول المعاني والحدود ضمن علوم التربية.¹

لكن ما التربية عند أوليفيه روبول:

من المتعارف عليه وعلى نطاق واسع أن مفهوم التربية من أكثر المصطلحات تداولاً استخداماً وذيوعاً بين أوساط الدارسين والباحثين وكذا المهتمين بالمجالات ذات الصلة بالتربية. يمكن ملاحظة ذلك جلياً، من خلال القراءات والشروح المختلفة من زوايا متعددة الأوجه دونت بأقلام المفكرة والمتفلسفة. لكن مع هذا فهو أكثر المفاهيم استشكالياً في التحديد.

بل أكبر إشكال في التربية يكمن أساساً في إشكالية التقصي ما كتب حول مدلوله فوجهات النظر المتداولة في هذا المجال مازالت تعبر عن مواقف متباينة، وهو الأمر الذي يصعب من مهمة الباحث الظفر بمفهوم عام ودقيق للتربية. لكن وبالرغم من التناقضات وتعدد التوجهات والمنطلقات والخلفيات الفكرية. إلا أنه يمكن القول أن التربية لم تكن إلا لأن الجهل كان موجوداً فلا أحد يستطيع إنكار التربية ودورها في تقدم الفرد بصورة خاصة والمجتمع بشكل عام. كما أشرنا إلى ذلك سابقاً. حيث أصبح الالتفات إلى حيزها واجب لا يحتمل الإهمال أو التفريط. وهذا ما ذهب إليه الفيلسوف والباحث أوليفيه روبول في هذا

¹ باي بوعلام، المحاضرة: ماذا عن إشكالية فلسفة التربية، والتعليم، <https://elearn.univ.telemcen.dz>. يوم

المجال، من خلال تجربة فريدة واجتهاد من خلال صوغ دلالة التربية التي يدور حولها النقاش باعتبار الاهتمام بها لا يزال متوصلا إلى يومنا هذا. سؤالنا المطروح هنا: ما هي رؤية Olivier Reboul للتربية؟

إن الإجابة على هذا التساؤل الذي طرحناه يحيلنا إلى الكلام هنا عن المعنى الأصيل لدلالة مصطلح التربية حسب Olivier Reboul.

"حيث يترادف فعل ربى في اللاتينية مصطلح Educare وكان يقصد به تربية الحيوانات أو النباتات ثم بالتدرج صارت تتعلق بالأطفال. أما في اللغة الفرنسية للقرن التاسع عشر فقد عنت عبارة التربية التخلق بآداب الطبقات الراقية وكان المربي هو ذلك الشخص الذي يعرف كيف يتكيف اجتماعيا وكيف يحافظ على مكانته. أما في اللغة الإنجليزية فإن عبارة تربية تعني التربية المؤسساتية، أي النظام المدرسي والمجتمعي، كما يقصد تعبير الشخص المربي شخصا متعلما وليس بالضرورة له تربية حسنة.¹

والملاحظ أن هذه التعاريف كلها على اختلافها لا تخلو من الإشارة إلى الدور المحوري للتربية. فقد تنوعت الرؤى وتباينت بخصوصها على الرغم من المحاولات العديدة التي شهدتها منذ مدة بعيدة. واختلاف القائمين على التعريف طبقا لفلسفتهم. فالتربية بإمكانها إخراج الأمة من وضع طبيعي نحو مصاف ثقافي. فلا يكاد يستغني عنها أي فرد أو مجتمع. فهي ملازمة للمجتمع البشري، بحيث يصعب الحديث عن مجتمع دون تربية بكونها تنطوي على دور إيجابي وفعال لا غنى عنه.

¹ لطفي حجاوي، مرجع سابق، ص 19.

وفي اللغة المتداولة أو لغة التخاطب اليومية فإنها تكشف أن غالبية الناس يرادفون التربية بالتعليم.¹

وفي الواقع إن كل من يتحدث بخصوص هذا المحور يجمع بين معنى التربية والتعليم إلا يتعين علينا التمييز بينهما. فكثيرا من العقول يختلط لديهم اللفظين باعتبار أنهما متلازمان ببعض الجوانب من ناحية ومتصلان في بعض المواضع من ناحية أخرى.

إذ من المعلوم أن التربية بأي حال من الأحوال تحدث تغييرات جذرية في سلوكيات الأفراد ومن ثمة تلعب دورا حاسما وفعال في انتقالهم من حضيض اللانظام نحو مصاف النظام والحقيقة أن هذه النقلة في حد ذاتها تكون ولا شك بالتنشئة، التعليم والتكوين فما محتوى هذه المصطلحات؟ وما مدى أهميتها؟ وهل فعلا حققت نجاحا في إعداد الإنسان في الإنسان؟

فهناك إذن تداخل وتكامل فيما بين هذه المفاهيم فلا يمكننا التفكير في موضوعية التربية إلا بالوقوف على دلالات التنشئة، التعليم، التكوين، وقراءة ما تتضمنه وتحويه، فمن خلالهما تتبين لنا الرؤية الصحيحة للوصول إلى الجودة في التربية.

وهذه الجودة إذا ما ربطناها بالبيداغوجيا نجد غايتها الإتيان بمستحدث الأقوال والأفعال لبلوغ الغاية القصوى من التعليم، ويكون ذلك دون أدنى شك داخل الميدان التربوي بوسائله وأدواته التي بواسطتها يتعلم المدرس كيفية معالجة ومسيرة مواضيع القسم وذلك بالانتقال بمحاور الدرس من مصاف الجمود الفكري نحو تنشيطفعالية التفكير الحر، ليس هذا فحسب بل بناء مجال تتوالد فيه الأسئلة في كل لحظة، أي خلق وضعيات للنقاش المستمر فيتحول

¹ المرجع نفسه، ص 19

الدارس من ملقن إلى مبدع أو منتج. وذلك بهدف الإقلاع وتجاوز الأجوبة الجاهزة ليصبح الفصل الدراسي فضاء للبحث والتقصي وليس مكانا لمتلقي السلبي.

إذن؛ إن الإجابة على التساؤل الذي أشرنا إليه آنفا يحيلنا مباشرة إلى أن للتربية ثلاث مرادفات محورية: أنشأ، علم، كون.

يعود فعل الإنشاء إلى التربية العائلية وهي في غالب الأحيان تربية عفوية فالأم التي تهدد طفلها إنما تربيته في الوقت عينه. إنما توقظ وعيه قبل اكتسابه أي لغة ولأي إمكانية في التواصل. إن مثل هذه الأم لا تعلم وفق برنامج مسبق ولكنها مع ذلك تعلم بعفوية. أم فيما يخص فعل علم فيختلف عن فعل أنشأ باعتباره يمثل فعلا قصديا يقدم في مؤسسات، حيث البرامج والمناهج معلنة يشرف عليها مختصون.¹

وفي هذا إحالة إلى الفارق الجوهرى بين كلا المعنيين وعلى الأساس يبدو واضحا أن "أنشأ، علم، كون" دلالات لا يمكن أن يكون دائما معا. وعليه إن الولي لا يمكن أن ينجح دائما في تعليم أبنائه لأنه محكوم بشحنات انفعالية وعاطفية اتجاههم، أي يمتلك خاصية الذاتية، أما المعلم فلا يمكنه بالمقابل أن يمارس الإنشاء لأنه يفتقر إلى العاطفة الضرورية، لذلك إن المعلم يمتلك على العكس منها الحياد والموضوعية الأساسيان في التعليم.² لكن وبالرغم من تلك الاختلافات إلا أنه يمكننا القول إن الفرد والمجتمع كلاهما في حاجة للتربية والتعليم ذلك نظرا لما لهما من دور فعال وضروري لا يستهان به في بناء الإنسان. بحث يساهمان في تكوين شخصيته من جوانبها المختلفة. أما التعليم فهو من الوسائل المركزية لمزاولة الفعل التربوي فبعدما أشرنا إلى اللفظين بقي فعل ثالث وهو كون "فهذا المصلح أصبح

¹ المرجع السابق، ص 19

² المرجع الأسبق، ص 20.

رائجا في الوقت الراهن كثيرا كما في العبارات التالية: التكوين* المستمر وتكوين المكونين، فالتكوين سواء كان تقنيا أو عسكريا أو مهنيا أو مهنيا هو إعداد وتهيئة الفرد للحياة الاجتماعية فهل ذلك لا يمثل شكلا من التعليم؟ يبدو على العكس من ذلك أي أنهما متقابلان ومثال ذلك التقابل أننا نعلم شيئا ما لشخص معين وأننا في المقابل نكون شخصا معيناً لشيء ما والفرق أننا في التعليم نعلم شيئا وفي التكوين نهى لغاية معينة.¹

إن الحديث عن التكوين أمر ذو أهمية بمكان كونه يتعلق بالبحث في الوظيفة الاجتماعية بحيث يكون دون ولا شك لغاية أو مرمى خارجي مثلا طبيب المستقبل، نجار... إلخ. أما التعلم ذاتي شخصي محوره الدارس لتنمية معارفه، مهاراته وقدراته.

كذلك نقطة أخرى نستنبطها من هذا الطرح المتعلق بجانب تحليل المرادفات الثلاثية إن هذه الأفعال أنشأ، علم، كون، تبدو وبشكل جلي متباينة المعاني ولا تماثل بينهما، كما قد يذهب في الاعتقاد ومن الأدلة على ذلك مثلا؛ " تعلم اللغة الأجنبية ففي داخل العائلة تلقن تلقائيا وشموليا عن طريق المحادثة والتفاعل الاجتماعي مما يولد مفردات وتعابير مختلفة عن تلك التي يتم تدريسها. ففي داخل الفضاء المدرسي يتعلم وفق مناهج وحصص وإعداد محدد. أما في إطار التكوين يكون لها ذلك ولكن عبر تبني فكرة أخرى.

* التكوين: هو مجموعة من الأهداف والأنشطة والمهارات والوسائل التي تتوجه نحو شخص ما لجعله قادرا على ممارسة شغل أو مهنة أو وظيفة أو مهمة" [جهاد نعمان، مرجع سابق، ص 197]

¹ لطفي حجلوي، مرجع سابق، 20.

أنشأ، علم، كون يتعلق الأمر هنا إذن بثلاثي مثالي حسب عبارة ماكس فيبر، فالتربية الماقبل مدرسية تنشئ وتهيئ للتربية المدرسية أما التربية المدرسية والجامعية فهي تعلم وتمنح تكوينا معيناً.¹

وعلى هذا النحو يتعين علينا الحفاظ على التوازن بين التربية الأسرية والتعليم الرسمي في المدرسة والجامعة. ويكون الهدف الذي نتوق إليه من وراء ذلك تطوير المؤهلات الشخصية الاجتماعية، الثقافية والتعليمية.

إذن؛ فنحن نفكر في المدرسة ومع ذلك فإن التربية تلقن في الأسرة أولاً ما لم نتكلم عن البيئة الثالثة " التي تؤلفها الرياضة والشارع وحركات الشباب والوسائط... الخ ونفكر في التعليم كما لو لم تكن التربية جسدية وجمالية وخلقية ووجدانية، بقدر ما هي تقنية وفكرية لقد قال أفلاطون تكوين إنسان يتطلب خمسين سنة... إلخ علينا أن نتخذ كلمة تربية في معناها الكلي. فإذا ألغينا جزءاً منها ألغينا الإنسان.²

في الحقيقة لا يمكننا الكلام عن التربية بمعزل عن مختلف المؤثرات والعوامل التي يواجهها الفرد خلال حياته. لذا يجب علينا التطلع إلى التربية بكونها عملية متكاملة تنطوي تحت لوائها العناصر شتى التي تؤثر على الشخصية.

فالتربية سياق ونتيجة معاً، وهو يرمي من زاوية ثانية بأن التربية تعتبر دائماً كقيمة، بيد أنه جد ضيق فنحن لا نربي بالتدريب فقط بل أيضاً بالقراءة والمثل والإعجاب وغيرها..³

¹ المرجع السابق، ص 20-21.

² جهد نعمان، مرجع سابق، ص 13

³ المرجع السابق، ص 14

لذا ينبغي النظر إلى السياق والخلفية الاجتماعية والثقافية التي يخضع لها الفرد وخلق بيئة تعليمية محفزة على الإبداع، التأليف والإنتاجية وتعزيز الطاقة الإيجابية وتنمية القيم الإنسانية.

لتبقى بذلك الغاية الجوهرية من التربية في نظر olivier Reboul، تنشئة الإنسان إما بواسطة مدرسة مشاعر أي الأسرة وإما بالتعلم وليس التعليم سوى ذلك الفرع من التعلم الذي يهدف في متونه إلى تثقيف الإنسان إذ ينشئ حكمه.¹

ومن أسطر هذا التحليل يبدو جليا هدف التربية الذي يعطيه olivier Reboul أهمية كبيرة داخل مته الفلسفي حيث يمكننا أن نفهم بأن التربية ممارسة إنسانية، باعتبارها تكون الإنسان فلا يمكن إمكانية تحققها خارج الوجود الإنساني ومع ذلك يبقى التساؤل مطروحا حول معنى التربية؟ أو بتعبير آخر كيف نظر Olivier Reboul للتربية؟

يجيبنا Olivier Reboul على هذا السؤال المتعلق بالتربية بتعريف هما:

التربية هي العمل الذي يخول كائنا إنسانيا أن ينمي استعداداته الجسدية والفكرية كما ينمي مشاعره الاجتماعية والجمالية والأخلاقية في سبيل إنجاز مهمته كإنسان ما استطاع إلى ذلك سبيلا وهي أيضا نتيجة ذلك العمل.² فالتربية لا تتوقف على الممارسات الخارجية للفرد الاجتماعية، الثقافية، الشخصية، وإنما روبول اهتم وبشكل مميز بتأهيل الإنسان لكي يكون إنسانا يدرك وجوده الذاتي وهويته الفردية ويحترم حريته. " وبناءا على هذا الأساس يتعين علينا أن نفهم من التربية " التكوين الشامل للإنسان والذي لا يعتبر التكوين المختص

¹ المرجع الأسبق، ص39.

² عمر أوكان، مرجع سابق، ص30.

والتعليم ذاته سوى أجزاء منه، فالتربية هي مجموع السيرورات والأساليب التي تسمح للطفل البشري بالوصول إلى حالة الثقافة، الثقافة باعتبارها ما يميز الإنسان عن الحيوان.¹ فالتربية التكوينية المتكاملة تتضمن إعداد الإنسان بصورة متوازنة تتطوي على جوانب متعددة سواء تعلق الأمر بالناحية الجسدية أو عاطفية أو فكرية أو روحية. لتحقيق حالة الثقافة المتميزة عن الحيوان ومعنى ذلك إخراج الفرد من وضع الطبيعي نحو مصاف الثقافة والوعياي صناعة الإنسان المثقف المتعلم ومن ثمة فالتربية تشكل جزءا هاما ومميزا في بناء الذات ككل.

ونجد أيضا تعريفا آخر لدى Olivier Reboul سنة 1998 حيث يقول: التربية هي مجموع السيرورات والطرق التي تسمح لكل طفل بشري بأن يقترب تدريجيا من الثقافة باعتبارها ما يميز الإنسان عن الحيوان.² والأكثر من ذلك من المهم أن ندرك بحسب فكرة روبول، إن الأمر يتعلق هنا بعملية توجيه وتنمية الطفل وتنشئته بطريقة تأثيرية على سلوكه وتفكيره لتمكينه من التعامل مع الآخرين بشكل إيجابي وتمثيل الثقافة ومن ثمة يتمكن الطفل من التعرف تدريجيا على النظام الاجتماعي ويتعلم المبادئ والعادات والقيم الإيجابية لذا فالتربية ضرورية بين الناس.

تأكيدا للتعريفين السابقين، يمكننا القول إن التربية ليست مجرد أداة لإنتاج مواطن نافع ولا إلى الحياة الاجتماعية أو السياسية أو الاقتصادية وإنما الغاية المحورية التي يتوق إليها هي تكوين الإنسان في الإنسان، أي شخص يمتلك قيم ومبادئ وسلوكيات إيجابية حيث إن الإنسان لا يولد إنسانا مزودا بالقدرات والأخلاقيات الكافية. ولا يمكنه أن يتطور طبيعيا

¹ المرجع السابق، ص 31.

² المرجع الأسبق، ص 31.

(حسب تصور روسو) أو بالترويض الاصطناعي (من وجهة نظر السلوكية والجشطلت) وإنما يصير إنسانا عن طريق التربية.¹ فهذه الأخيرة تمتد غايتها إلى تكوين الإنسان بأكمله فالرؤية الواسعة النطاق للتربية هي بمثابة المفتاح لتحقيق المرامي الجوهرية للتربية. ومن ثمة إعداد جيل قادر على التفكير بشكل مستقل ويمكن تحصيل هذه المهارات انطلاقا من ممارسة التربية بصورة صحيحة ولا شك أن هذا الطرح يحيلنا لرؤية روبول إذ يقول لا توجد طبيعة إنسانية، "وأن الإنسان ليس إنسانا إلا بالتربية مستقيدا في ذلك من كانط وفلسفته الهادفة إلى الارتقاء بالإنسان إلى الكمال. هكذا توجد بين تربية الطفل من أجل المجتمع (التي دعا إليها دور كايم) وتربية الطفل من أجل ذاته (التي دعا إليها روسو) طرف ثالث هو الإنسان التي يقول عنها روبول، إننا لا نربي الطفل ليبقى كما هو، ولا نربيه من أجل جعله مجرد عامل أو مواطن بل نربيه بطريقة تهدف إلى نموه كإنسان حقيقي مؤهلا للتواصل والتفاعل ويتحد مع الآثار والبشر.² تتمحور أساسيات هذا الطرح على تعزيز شخصية الطفل لتكون متكاملة مؤهلة للتفاعل والتعامل بصفة ناجعة مع الأحداث والمتغيرات بشكل موضوعي منطقي وانسجامي.

وعلى هذا النحو فالغاية الأولى والأخيرة للتربية هي تربية الإنسان من أجل ذاته حتى يستطيع مواصلة تربيته الخاصة دون الحاجة لمساعدة خارجية، فلبنته التربية الحقيقية تطوير ورفع الفرد بشكل عام وزيادة معرفته وفهمه بصرف النظر عن النتائج النهائية أو المحددة. وفي ذات السياق نجد أن olivier Reboul لا يسعى إلى فردنة التربية (كما هو الأمر مع اللاتوجيهية) مثلا وإنما إلى أنسنتها كما هو الأمر مع Immanuel Kant وآلان وباشلار

¹ لطفي حجلوي، مرجع سابق، ص55.

² المرجع نفسه، ص55.

وغيرهم.¹ إن غرض - olivier Reboul - إذن كما كان غرض - كانط - سابقا هو التوصل لتوسيع مدركات الفرد فلا تقتصر على نقل المعرفة دون غايات أخرى بل عملية متكاملة تستهدف تطوير شخصية الإنسان في جوانبه كافة وتعزيز القيم الإنسانية المركزية.

هذا ويمكن الحديث هنا عن الغاية التي يتوق إليها olivier Reboul من التربية ليس إنتاج أفراد يتبعون نموذج محدد. بل غايتها تحرير الإنسان من القيود التي تعيق تحقيق ذاته والتناغم معها. فنحن حين نصنع راشدين تبعا لنموذج معين (مثل ذاك الذي تحدث عنه واطسن) نقع في الطرف المضاد للتربية لأننا والحالة هذه نكون بشر آليين عاجزين عن فهم تصرفاتهم يفكرون إلى الإبداع، أي ننتج شخصيات ميكانيكية ومحدودة في تفكيرها وتعاملها ومن ثمة يصعب عليهم التأقلم مع شخصيات مستحدثة. فالفهم يمكن أن يساعدنا على استخدام معارفنا في مواقف جديدة (أهم معيار للفهم هو القدرة على المعكوسية) وبهذا نجعل الإنسان إنسانا أي كائنا قادرا على التواصل والاتحاد بشكل إنساني.² أضحى سؤال التربية جوهريا في نظر olivier Reboul وذلك من خلال الدور الفعال الذي يؤديه في إعداد وتكوين الإنسان. فالإنسان يصبح إنسانا بمعنى الكلمة عندما يتمتع بالقدرة على الفهم، التفكير، التحليل والتعامل بشكل إبداعي وبفاعلية مع الظروف المستجدة التي تواجهه.

فإنه وبناءا على الأساس يمكننا القول إن اهتمام فلسفة التربية ببناء الإنسان جعلها تحمل في ثناياها مجموعة من الإشكاليات التي تتضمن تناقضات كثيرة ومن أبرزها:

¹ عمر أوكان، مرجع سابق، ص31

² المرجع نفسه، ص32.

3-البيداغوجيا وتناقضاتها:

ينطلق olivier Reboul في هذا الفرض من تساؤل مفاده:

ما البيداغوجيا؟ ما التحديات التي تطرحها في متونها؟

يرى بأن لفظ بيداغوجيا له معنان:

- أولاً؛ يدل كون الشخص قادر بيداغوجيا على اكتساب فن التعلم والتربية وهنا هي مهارة تتعلم بالتمرن والممارسة.

- ثانياً؛ هي نظرية إذ تدل بعد ذلك على نظرية هذا الفن وهي نظرية عملية كما يقول دوركايم، بما أنها تهتم بتطبيق العلوم الإنسانية على فن التربية.¹

فإذا تساءلنا عن فن التربية والتعلم هنا، فهو يستدعي فهم نظري وتطبيقي عملي للممارسة وتعلم خبرات ومهارات لتقديم أفضل النتائج.

ليوفينا بعد ذلك olivier Reboul بمفهوم يدمج المعنيين بقوله: " البيداغوجيا هي هذا الفن المعقلن الذي يعطي لأولئك الذين نربهم الوسائل والرغبة في تعلم ما لا يعرفونه."² ومن أسطر هذا التعريف نلتصم أهمية البيداغوجيا ودورها في نجاح عملية التعلم والتعليم. إذ أنها تهتم بدراسة آليات نقل المعلومات والمهارات من المعلم إلى المتعلم. هذا من زاوية وتمدنا بالأدوات والتقنيات الفعالة لإحداث تغييرات في الإستراتيجيات التي يتعلم بها الدارس من زاوية أخرى، ليس هذا فحسب بل تضعه في قلب العملية التعليمية. وعليه فهي تغذيهم بالمعارف باعتبارها تتبنى نهج تعليمي لبنته الوعي والاستجابة لاحتياجات المتعلمين.

¹ عمر أوكان، مرجع سابق، ص18.

² المرجع نفسه، ص16.

ولاستكشاف التحديات التي يثيرها ميدان البيداغوجيا يتعين علينا الوعي بتناقضاتها التي تتستر وراء غطاء البيداغوجيا والسعي الحثيث نحو تجاوز هذه المعضلات.

السفسطائي والمعارف:

يعتبر الباحث إن أولى الاختلافات والتباينات الجوهرية متمثلة في البيداغوجيا ذاتها. إذن فهي المفارقة البيداغوجية الأولى تتعلق بالتضاد بين المنهج والمحتوى في الخطابات البيداغوجية.¹

لقد كان السفسطائيون في الحقيقة وقبل كل شيء مربين لا غير فكما يقول أكبرهم أنا أقر بأنني سفسطي وبأنني أربي البشر، "بروتاغوراس" ياله من شعار جميل ففي عصر اقتصر فيه التربية على علوم الرياضة وعلم الأخلاق التقليدي، كان السفسطائيون أول من صرح بأن التعليم هو فن وأن كل شيء يمكن أن يعلم.²

يتبنى الفكر البيداغوجي السفسطائي مفهوما يعطي الأولوية بصورة خاصة للوسائل بدلا من التركيز على النتائج البيداغوجية المنشودة. فقد كان المعلم أو الخطيب السفسطائي بيداغوجيا من الدرجة الأولى إذ ركز بشكل رئيسي على ترتيب محتواه الكلامي بشكل صحيح بدرجة أكثر من الاهتمام بالنتائج التي ستنتج عنه، وفي ذات السياق اتبع النقد الأفلاطوني هذا المنحى مؤكدا أنهم يهملون تعليم الحقيقة وينغمسون بشكل كبير في حيل وأساليب الحجاج والإقناع والتأثير.³ فقراءة متمعنة لهذا الطرح تحيلنا لفكرة مفادها أن هذه المفارقة ينتج عنها آثار سلبية في إنتاجية التعليم وعلى هذا النحو يتعين على الخطاب البيداغوجي

¹ لطفي الحجلوي، مرجع سابق، ص 37.

² جهاد نعمان، مرجع سابق، ص 75

³ المرجع السابق، ص 37.

الانتباه إلى المستوى وتحقيق التناغم والانسجام بين المنهج والمضمون. فإنه وبناءً على هذا الأساس يمكننا إعادة صياغة هذه المفارقة الأولى للفكر البيداغوجي كالتالي:

هل يتعين علينا توجيه الانتباه في مجال البيداغوجيا على الوسائل وأدوات الدرس بدرجة أكثر من المضمون ذاته؟ وأيهما يأتي في المقدمة الوسائل أم الغايات. وإذا افترضنا بأن المرمى هو توفير الوسائل في حد ذاتها -وسائل الترغيب- ألا يؤدي ذلك إلى التقريط في المضمون المعرفي؟ كيف يمكن تجنب هذا المنحدر؟ المنحدر الذي لم يستطع السفسطائي رغم حذره الشديد تجنبه؟¹

الإكراه والرغبة:

تتعلق هذه المفارقة الثانية بوجه عام بميدان الممارسة الفعلية فإذا سلمنا أن هناك زاويتين هما ضرورة التعليم من ناحية والرغبة في التعلم من ناحية أخرى، فإن هاذين العنصرين لا يمكن أن يستمرا دون اصطدام دائماً.

فأنصار التيار الكلاسيكي يؤكدون أن غاية المدرسة هي تهيئة للحياة وأن الطفل يخضع إلى النظام الدراسي خضوعاً تاماً لأن الرهان هو في مستوى نتائجه. أما التيار المجدد فعلى العكس من ذلك يلح أنه بدل الإكراه يتوجب علينا أن نستكشف بصورة أولية الإرادة والحافز والرغبة في التعلم.² لكن السؤال الذي يبقى مطروحاً هنا: هل هناك ضمان بأن الرغبة التي تم الكشف عنها تعتبر حقيقية فعلاً ولا تقتصر على فترة زمنية محددة؟ أو ليس مجرد اندفاع أو شغف عابر؟

¹ المرجع الأسبق، ص 38.

² المرجع نفسه، ص 38.

إن الإجابة على هذا التساؤل تحيلنا إلى الفيلسوف أمريكي جون ديوي* الذي اقترح تصورا لهذا الموضوع تضمن في متونه السعي الحثيث للكشف عن الدوافع المحضة والحقيقية لدى المتعلم وعدم الانحياز لانفعالات العفوية والظاهرية لكسب الانتباه¹.

ولتحقيق الغاية المرجوة يتعين علينا أولا التركيز وبشكل خاص على متطلبات المتعلمين، والإصغاء بعناية لأفكارهم وفهم رؤاهم واستفساراتهم وتساؤلاتهم الحقيقية، ويتم ذلك دون أدنى شك بتكثيف المضامين المعرفية وتعديلها بما يتلائم مع هذه الأسئلة لتظهر كإجابات شاملة لانفعالات الدارسين الشخصية. فإذا تم تنسيق المناهج والبرامج التعليمية مع استفسارات المتعلمين فستدفعهم هذه الخطوة إلى الاستثمار في فهم المواد واستخدامها بفعالية في إنجاز مشاريعهم الفردية.² يسعى هذا التحليل حثيثا لتغيير الذهنيات إصلاحها وتعديلها للخروج من دائرة التعليم الكلاسيكي الذي يهمل الجانب التطبيقي العملي نحو مصاف التجديد والتطوير. فاتحين بذلك أبواب لمفاهيم ومناهج مستحدثة، ولكن ما يبقى محط نقاش هنا: هو رؤية John Dewey النظرية عن التعلم في حد ذاتها، إذ أنها قد تكون جميلة ومؤثرة من منظور Olivier Reboul ولكن تطبيقها على أرض الواقع سيواجه حتما معضلات وعوائق أكثر تعقيدا من ذلك. فهل من الممكن تحديد مدى حماس المتعلم انطلاقا من ملاحظة انفعالاته وتفاعلاته؟ هل يمكن تقدير درجة الحماس بأنه جزئي أو كامل؟ ومن ثمة كيف يتوافق ذلك مع الفكرة المتعلقة ببرامج التعليم المنظمة والتي تحوي في متونها محتوى معرفي

* هاجم بقوة فلسفة التعليم النمطية التقليدية مناديا بأهمية الخبرة في التعليم منتقدا أسلوب التلقين، منكرًا الاعتماد الكلي على الكتاب المدرسي والمعلم مركزا على الحرية مجهرًا على الإرادة الجامدة. ربط أهداف التربية بالمنفعة الساعية لتحقيق أغراض علمية وأهداف واقعية تنفع الفرد الحر والمجتمع الديمقراطي [الزوبير بلمامون، مرجع سابق، ص 54].

¹ لطفي حجلوي، مرجع سابق، ص 39

² المرجع نفسه، ص 39

معين وواضح¹ ؟ هل يتعين علينا تعديل محتوى المقررات التعليمية بتغيير المدارس ونوعية الطفل الذي نتعامل معه؟ أين وحدة النظام التربوي؟ أليست وحدة النظام التربوي أحد المؤشرات السيادية للدولة؟ ومن ثم هل يجب أن نضحي بالبرامج من أجل الحصول على النتائج التي نريدها؟ خاصة وأن ما هو قابل للتعليم وفق هذا الطرح لديوي هو فقط ما يهتم به المتعلمون؟²

إن الهدف الحقيقي من التعلم هو إيجاد قاعدة الانطباع الأولي في الرغبة في الخوض في مادة تعليمية مقبولة تتناسب الدارسين على حسب البساطة في تقديم المواضيع والمحتويات وبالتالي فالممارسة الفعلية تعالج لنا مسألة تعقيد المضامين المعرفية التي تبدو مستعصية الفهم.

واستنادا إلى التحديات التي أشرنا إليها آنفا والتي تفضي إليها بيداغوجيا المشروع* والتي لا تحل المفارقة أيهما نختار الرغبة والترغيب؟ أم البرامج والتكوين؟ فإن olivier reboul يقترح بديلا بيداغوجيا يمكن تسميته بيداغوجيا السر يقول إن أصولها عند أفلاطون حينما كان دائما يسعى إلى إقناعنا بوجود حقيقة ما وعالم مثل ما ويدربنا على السلوك إليهما بالجدل، يغيرنا بوجود ذلك السر دون أن يسميه. وبالتالي فالهدف المحوري الذي كان يتوق

¹ المرجع السابق، ص 39.

² المرجع الأسبق، ص 39.

*طريقة المشروع: هي من الطرق التدريسية الحديثة انتشر استخدامها في التدريب على نطاق واسع وهي تطبيق لأراء المربي الأمريكي جون ديوي في التربية. تقوم على تقديم مشروع للتلاميذ في صيغة وضعيات تعليمية تدور حول مشكلة اجتماعية أو اقتصادية أو ثقافية واضحة تجعلهم يشعرون بميل حقيقي إلى دراسة المشكلة والبحث عن حلول مناسبة حسب قدرات كل واحد منهم. فهي طريقة يعتمد فيها على العمل الجماعي وتقاسم المهام وتكامل الأدوار بين التلاميذ والمدرس من أجل اقتراح حلول للمشاكل التي تعترضهم أثناء العملية التعليمية مع اقتراح وتحديد أهداف واضحة ترسم لنا معالم مشروعهم وتيسر لهم عملية تقييمه. [العالية جبار، من التدريس بالأهداف إلى التدريس بالكفايات، التعليمية، المجلد 11، (نوفمبر)، 2021، ص 57]

إليه في نهاية المطاف ليس السر أو الحقيقة وإنما يكمن في تعليمنا التفلسف أن نمتلك فن الجدل. فإنه وبناءا على هذا الأساس يتعين علينا تعميم بيداغوجيا السر والمسارة والترغيب بها لأن في ذلك نجاح أكيد في تعلق المتعلم بما يعلم وحتى يفهم في الأخير أنه لا وجود لأسرار وإنما السر الأعظم يوجد في ذاته¹. وفي هذا إحالة إلى ضرورة التمرس على التعليم الذاتي في متون الساحة التعليمية لتنمية قدراتنا النقدية ولبناء ذهنية قادرة على الإنتاج، وعلى ذلك يبقى الهدف الحقيقي من هذا النهج أساسا الحث على تفعيل التفلسف لدى المتعلمين والذي يقودنا بدوره للفهم العميق للموضوعات. التي من شأنها هدم معارف قبلية وبناء معارف وأفكار مستحدثة ولن يكون ذلك ممكنا إلا بمنح المتعلم بطبيعة الحال مساحة كافية من النقاش العقلي الحرية في التفكير والتعبير. فيتحول من متلقي إلى مناقش، منتج للأفكار.

ولتأكيد ذلك أكثر نجد olivier Reboul يقول في موقع آخر " تعلموا التفكير أولا بكل ما تحمله الكلمة من صرامة وغلظة وسيأتي الباقي تباعا، والفلسفة تعلمنا التفكير والأثر تعلمنا الفلسفة التربوية كيف نفكر في التربية ذاتها وكل شيء آخر سيأتي تباعا كما يقول روبول². وفي دائرة هذا التصور يمكننا القول: أن التفكير السليم المنطقي هو بمثابة المفتاح لنجاح وتعلم دائمين في كل الحقول، ضف إلى ذلك أن تعلم التفلسف هو إستراتيجية لتعزيز التفكير الصحيح والانتقائي. " فالفلسفة نظام من أجل الحقيقة وهذا ما ذهب إليه كارل ياسبرز حيث يقول في كتابه "الفلسفة والحقيقة" أن تتفلسف أن تناضل من أجل الحقيقة التي تشكل الغاية التربوية الأساسية في كل فعل تربوي وفي كل نظام يسعي إلى امتلاك الحقيقة وتفحص

¹ لطفي حجلوي، مرجع سابق، ص 40.

² علي أسعد وطفة، في التجليات الفلسفية للتربية، "وجوب التفلسف تربويا، فيلو كوب، نادي الفلسفة، www-philos club. net

مناهاها الإنسانية.¹ وبذلك يمثل استكشاف الحقيقة هدفاً أولياً ومدخلاً رئيسياً في العمل التربوي، ويسعى النظام التربوي حثيثاً بمختلف مراحله وأدواته إلى تحقيق هذه الغاية.

التلقين والتلقائية:

هناك تناقض آخر تتعلق لبنته بمشكل المحتويات ذاتها أي بين التلقين والتلقائية باعتبارهما يمثلان منهجان تعليميان ينطويان على أسلوبين مختلفين لتوصيل المعرفة وتعليم المهارات والمفاهيم.

فإذا تساءلنا عن التلقين فهو بطبيعة الحال ليس سوى عملية يتم من خلالها تقديم المعارف والمصطلحات بشكل مباشر من المعلم إلى المتعلم. وبذلك يكون الدارس محور العملية التعليمية ومن سماتها توصيل كم معرفي هائل من المعلومات في وقت قصير. أما التلقائية فهي أداة فعالة لتحسين عملية التعلم إذ ينتقل المتعلم من كونه متلقي سلبي للمعلومة إلى مناقش، مبدع منتج للمعرفة بنفسه ويكون بذلك هو الطرف المركزي في العملية التعليمية، إذ يتضمن في متونه هذا النهج التعليمي استثمار المادة المعرفية عبر جعلها سلوكيات عملية تطبيقية من طرف المتعلم لبناء ذهنية قادرة على البحث، التحليل، التحرير، العمل الذاتي، التفكير النقدي بهدف غرس روح الاستكشاف والاستقصاء لدى الدارسين.

أما إذا حاولنا التقصي في الأمر من خلال ما طرحه olivier Reboul أي (بين التلقين والتلقائية) فإننا نجد حول هذه النقطة يقول " أليس صحيحاً أن فرض نماذج يؤدي إلى أن نجعل من المربي كائناً خاضعاً ومستسلماً، بعملاً على أن نخرب فيه هذه

¹ المرجع نفسه.

الإبداعية*العجبية التي لا تتطلب إلا التعبير عن نفسها، والتي إذا ما أعقناها ستفجر في أشكال شاذة ومضرة كالعدوانية والميل إلى الهدم.¹ وفي هذا حديث عن التحديات التي تواجه المربين فيما يتعلق بفرض نماذج معينة، حيث إن ذلك يدخل في تقييد الحرية الإبداعية للمربين ويؤثر سلبا على كفاءة العملية التعليمية مما يقلل من جودة الإبداع.

ولتحقيق غايات التعليم المنشودة يتعين علينا عدم فرض أي قوالب أو تصورات محددة على المربين وبدلاً من ذلك ينبغي دعمهم للتعبير عن إبداعاتهم بكل حرية. لكن بالمقابل هل يدفعنا ذلك إلى التخلي عن البرامج والاهتمام فقط بالإبداعية لدى الدارس أي الاهتمام بما يعرف بالنص الحر والتعبير الحر...لكن هناك نقطة أخرى نذكرها ألا تكمن الحرية أيضا في تعلم الكتابة والسماع وحسن التعبير والفهم...لتكوين الرأي الحر الذاتي الشخصي الذي يجسم الحرية المدنية.² ولربما يحيلنا هذا إلى أن التوازن بين الحرية والإبداع وبين الأساليب التقليدية والمفاهيم والمعارف الأساسية هو القاعدة المحورية والمعياري الملائم الذي يمكننا من ضمان تنمية شاملة متكاملة للمتعلمين، ومع ذلك يبقى السؤال مطروحا، ما هو الأسلوب الأمثل: التلقائية أم التقين؟

*يقصد بالإبداعية في ميدان البيداغوجيا أن يكون المتمدرس مبدعا قادرا على التأليف ومواجهة الوضعيات المعقدة انطلاقا مما اكتسبه من تعلمات وخبرات معرفية ومنهجية. وتتمظهر الإبداعية في الاختراع والاكتشاف وتركيب ما هو ألي وتقني وتطوير ما هو موجود ومستورد من الأشياء، وإخراجها في حلة جديدة بطريقة أكثر إتقانا ويرى عبد الكريم غريب، أن البيداغوجيا الإبداعية:هي الأنشطة والعمليات المنظمة التي يقوم بها المتعلم لأجل ابتكار أفكار أو اكتشاف أشياء تتميز بتقدها، ومن ثمة تركز الإبداعية أساسا على امتلاك الكفاءة المهارية والتسلح بالقدرات الذاتية التعليمية في مواجهة أسئلة الواقع الموضوعي. وذلك عن طريق تشغيل ما يدرسه المتعلم في مقطع دراسي. ويستوعبه في السنة الدراسية أو يكتسبه عبر امتداد الأسلاك الدراسية من أجل التكيف مع الواقع والتأقلم معه إما محافظة وإما تغييرا.[جميل حمداوي، نحو نظرية تربوية جديدة، البيداغوجيا الإبداعية، مجلة الأزمنة الحديثة، العدد، 15-16].

¹ لطفي حجلوي، مرجع سابق، ص 40.

²المرجع نفسه، ص 41.

فإذا أردنا الإجابة على السؤال ما الطريق الأمثل في الاختيار؟ فإننا نجده ولا شك يكمن في عقد بين كلا من المعلم والمتعلم يدمج بين الحرية والمحتوى، أي نشاط مشترك نحصل بموجبه على المضامين وتتكون لدينا ما يعرف الكفاية.

إن غاية التعليم ليست إعطاء فقط معلومات أو حتى مهارات ومعارف وإنما كفاءة تفرض ألا تكون المعارف عدة جامدة ولكن شكلا ديناميكيا، إن كفاءة لاعب الشطرنج لا تنحصر في إدراك قواعد اللعب ولا في حفظ عدة نماذج جاهزة وإنما تكمن في إيجاد الحل الأحسن في كل مرة.¹ وتماشيا مع هذا الطرح يمكننا القول أن هدف التعليم إذن؛ إقدار الدارسين أساسا على المعرفة الذاتية لتمكينهم من تطوير إمكاناتهم الكامنة بما في ذلك، قدراتهم، مهاراتهم، اهتماماتهم، مداركهم وكذا قيمهم لتعزيز التنمية الذاتية.

وما نود الإشارة إليه في هذا السياق أن الكفاءة هي غاية التعليم فأى تعليم يستحق هذه الكلمة، كيفما كان نظامه لن تجد مدرس لغة يقبل بأن لا يأخذ تلاميذه سوى كم من المعارف الجاهزة وغير قادرين أن يصلوا من خلالها إلى معارف جديدة. ولا مدرس للعلوم يقبل أن يكونوا تلاميذه قادرين فقط على إعادة وسرد صيغ دون القدرة على تطبيقها في حالات مستحدثة، وإذا كان التعليم لا يريد أن يسقط في هذه المذهبة عليه استعمال المعلومة بشكل نقدي، بإعطاء كل الوسائل لمسائلها وتزويدهم بكل المعارف الأخرى، وتنمية الحس النقدي فيهم من خلال الاشتغال على كتب أو نصوص والبحث عن الحجج.²

¹ فريد أبي بكر، كيف ينبغي أن يكون التعليم أوليفيه روبول، 22 أوت، دنيا الوطن، يوم 2023/07/23، www.anafase-org.

² المرجع نفسه.

فقراءة لهذه الصيغة المطروحة تجعلنا نقف على حقيقة مفادها أن الكفاءة فعلا تتطلب الخبرة وتروم للممارسة الفعلية وكذا المعرفة العميقة بالمجال وبالتالي القدرة على التعامل مع المهام المطلوبة بدقة واحترافية.

يسفر التناقض في الختام التحيز لصالح بيداغوجيا معينة وفي هذا المقام يقول olivier Reboul نحن نحث على استخدام بيداغوجيا الكفاية ونحاول إثبات جدوى ومدى فعاليتها.

اللايقين والتقنية:

منذ القدم حتى الآن استندت التربية بشكل متواصل على تقنيات أبرزها تقنيات خارجية كتيبات التهجية (الأجرومية) والعدادة (جداول الضرب) والمقرعة (الوسط) وتقنيات داخلية كالبلادة والجدل اللذان حكما ساحة التعليم حتى القرن 18 عشر. لكننا في زمننا الحالي قد شهدنا المنظومة التعليمية في لبنتها تغييرات جوهرية وعميقة في هذا الصدد.

إذ إننا نلاحظ تزايد للإبداعات التقنية مثل الوسائل السمعية البصرية، تقنيات الحاسوب وتجهيزات المخابر العلمية وكثير مما يتعلق بالذكاء الاصطناعي إذ أصبحت وسائل مساعدة حيوية للمعلم في الوقت الراهن. لا يمكن تجاهل دورها في جميع جوانب بناء الدرس بدءا من الإعداد وصولا إلى التقييم.¹ حيث تمتد غايتها إلى توسيع دائرة فرص التعلم وتحسين جودته وذلك لن يكون ممكنا إلا بتوفير التدريب والتوجيه الضروري للاستفادة من هذه التقنيات بشكل فاعل وفعال.

لكن عندما تتحول هذه الأدوات إلى مؤشرات لتقييم نجاح التعليم فإن هذا المصدر سيفتح لنا أبوابا لإدخال النقد إلى مؤيدين التقاوية ففي بعض الحالات يكون الاستعانة

¹ لطفي حجلوي، مرجع سابق، ص42.

بالتقييم الآلي لقياس مدى نجاح مختلف المواد غير فعال، فمثلا استخدام الحاسوب من الأمور الرائجة والمتعارف عليها في ميدان الساحة التعليمية والتدريسية ويمكن تحديد مدى استيعاب المتعلمين للوسائط الرقمية. لكن ما يجب التأكيد عليه في هذا المقام أن نجاح الغايات التعليمية لا يتوقف أساسا على التقنية فقط بل يرتبط بمتغيرات أخرى تؤثر على النتائج.¹ وهذا ما يجب أن يؤخذ بعين الاعتبار، لكن ما يبقى محط تساؤل هنا حسب olivier Reboul أيهما يضل له الدور الأكبر الأستاذ أم التقنيات؟ نذكر في هذا السياق، إن الآلة وحدها يمكن حساب أدائها بدقة ولكن الكائن الإنساني لا يمكن تربيته على هذا النموذج إذ لا يبدو عمليا أو حتى منسجما مع غايات التربية. إذن كيف يمكنني أن أعلم تقنيا الحرية مثلا؟ أو الرأي النقدي؟ أو الموقف الشخصي؟ أو بناء حكم عقلائي؟²

ونخص بالذكر في هذا المقام أن تطبيق نموذج لقياس الأداء الإنساني غير عملي وغير مناسب لمرامي التربية الشاملة. فالنهج التربوي يحتاج إلى معالجة تنظر إلى كافة النواحي الأخلاقية والاجتماعية والقيمية للإنسان. وكذا تفعيل أدوات وبرامج متنوعة تهدف في لبنتها لتطوير وتنمية الفرد بصورة متكاملة.

فإنه وبناءا على الأساس المفارقة هنا بينه؛ هل يتعين علينا التعويل على الأدوات التقنية والتسليم لطرقها في التقييم ومن ثمة تحديد مدى نجاح السيرورة التربوية؟ أم ينبغي علينا اعتماد النموذج البستاني الذي حدثنا عنه القديس بولس "بأن نزرع ونسقي ثم نترك لمن ينمي أن يؤدي عمله؟ فالحل الذي نستنبطه في طيات موقف olivier Reboul هو عدم

¹ المرجع نفسه، ص43

² المرجع السابق، ص44

إلغاء الوسائل التقنية ولكن دون التعويل عليها في كل أمر تربوي. وفي هذا المعنى يقول روبول، فهذه الأخيرة تكف عن كونها تربية عندما نحصرها في تقنية ما.¹

وهنا يجب أن نسجل نقطة مهمة ل olivier Reboul الذي يؤكد من خلالها أنه يتعين علينا التعامل مع التكنولوجيا بحكمة وتوازن في التربية بدلا من الاعتماد عليها بشكل مطلق وبلا تفكير لأن ذلك سيحد من فعالية التواصل المباشر بين المعلم والمتعلم ويؤثر سلبا على التفاعل وبالتالي يعيق تحقيق المقاصد التعليمية المنشودة.

الاستمرارية والانقطاع:

إن النقاش حول هذا الموضوع يندرج ضمن اتجاهين: هما النهج التقليدي في البيداغوجيا (الاتجاه الكلاسيكي)، والنهج الحديث الإبداعي (الاتجاه التجديدي) إذ اختلفت الآراء وتباينت وجهات النظر حول هذه المسألة. ففي حين يستند أنصار الموقف الأول لفكرة أن دور المدرسة تحقيق قطيعة حقيقية مع العالم الفوري للمتعلم، بينما يتمسك الموقف الثاني بفكرة الاستمرارية والتركيز على تنمية الذات لدى المتعلمين. وذلك يتم ولا شك حسب رأي المجددين بتطبيق توظيف المعلومات بصورة تظهر في شكل استجابات تتماشى مع احتياجات الفعلية للمتعلمين.² ووفقا لهذا الفريق ستتحول المدرسة إلى مكان ينشئ فيه المتعلم بيئة تسمح له بالتفكير بحرية في قضايا ومشاكله مما يقلل الانفصال بينه وبين المدرسة وتصبح التربية مطلبا على الأكثر من أن تكون واجبا مفروضا عليهم إنجازه.³ مما يساهم في تحقيق التطور على الصعيدين الشخصي والعملي، إذ يصبح المتعلم حسب هذا

¹ المرجع نفسه، ص44.

² لطفي حلاوي، مرجع سابق، ص45

³ المرجع نفسه، ص46.

الاتجاه جزءاً من عملية التعلم بدلاً من كونه مجرد مستقبل للمعرفة يسأل ويجيب ويحاور، فالمدرسون وفقاً للتعليم التقليدي يفقد لهذا الجانب الحيوي. إذ يعد المصدر الرئيسي لنقل المعارف ومن ثمة تصبح ذاكرة المتعلم خزان نصب فيه المعلومات والأفكار بهدف استرجاعها وقت اللزوم.

وإذا ما تساءلنا على الرد على التجديدين هؤلاء فإن روبول يحيلنا مباشرة بحقيقة مفاده أن المدرسة ليس المكان المناسب ليحل مشاكل وانشغالات التلاميذ الشخصية، ولكن ترمي في أساسها لتعليمهم كيفية تناول المشاكل الحقيقية وطرحها بطريقة عملية وعقلانية والبحث عن الحلول الأكثر فعالية وانفتاح عليها.¹ وبالتالي يمكن القول أن هذا يدعم الفكرة الراسخة بأن المدرسة هي المكان الأفضل لتوسيع مدارك المتعلمين وبهذا لا يمكن الاستغناء عن دورها الفعال والمحوري.

وفي هذا المقام نجد أن روبول يقدم مثال الكهف* أفلاطون أي الخروج من الكهف والتوصل إلى تأمل نور الحق والخير، فهو يضعنا في صميم اهتمامات البيداغوجيا أنه يبين لنا أن التعليم لا يمكن أن يكون إلا دورة طويلة أي انقطاعاً متبوعاً بانقطاعات أخرى يفرضها المعلم ليس من أجل الإكراه ولكن من أجل السير نحو المسرة.² ونذكر في هذا السياق، النهج الأساسي للتعليم يجب أن يكون بالتوجيه وتفعيل أليات الحوار والتواصل وليس النقل والتكرار بشكل ديناميكي. فالتعليم عملية متواصلة ومتفاعلة بين كلا من الدارس والمعلم

¹ المرجع السابق، ص 46.

* تتمثل أسطورة الكهف لدى أفلاطون في أناس مقيدون داخل كهف ووجودهم صوب حائط، حيث يظنون أن الضلال التي تنعكس على جدران الكهف هب الحقيقة، لكنهم حين يخرجون من الكهف يكتشفون أن ما ورأوه في الكهف لا يمثل الحقيقة بل مجرد وهم وأن الحقيقة هي بخلاف ذلك. وهي المفارقة نفسها يمثلها عالم المثل وعالم الأحاسيس "[عمر أوكان، مرجع سابق، ص 89].

² المرجع نفسه، ص 47.

فهذه الأخيرة لها دور فعال في توفير بيئة تعليمية لبنتها التفكير النقدي والإبداعي للوصول إلى الإدراك، التحرر والفهم الصحيح وهذا ما يعزز جودة التعليم.

4-دلالات التعلم عند olivier reboul:

لا مجال للشك، أن التعلم مازال يقع ضمن أولويات الباحثين والمتفلسفة نظرا لدوره الفعال. وسنجد في متون الفكر الروبولي، ما يستدل على هذا الدور الذي دفعه إلى التنقيب عن المقياس المناسب الذي يساهم في تحقيق التنمية على الصعيدين الشخصي والاجتماعي. لكن ما يبقى موضع تساؤل هنا؛ كيف نظر olivier Reboul لسؤال التعلم؟

تحليل كلمة تعلم في اللغة الفرنسية قل معنى مزدوج يحوي عملية (التعلم والتدريس) في الوقت ذاته، فدلالة التعلم ضمن تفكير (olivier Reboul) تتطوي على معنيين التكونوتكوين الآخر في نفس الوقت، فعندما نقول مثلا: "نتعلم الجبر" فإننا نشير إلى أننا نكتسب المعرفة والمهارات المتعلقة بالجبر. وعندما نقول تعلم الجبر من شخص ما فإننا نقصد هناك شخص آخر يؤدي دور المعلم فيقوم بإرشادنا وتعليمنا الجبر.¹

إنه من الأدهى والمنطقي الوقوف على المغزى الذي يحيط بطبيعة كلمة "تعلم" يحمل في برائتهم معاني مهمة تعكس التعددية في المفاهيم والدلالات التي يمكن أن تتقل عبر هذه الكلمة، قد يكون هناك إذن معنى متعمق ذو مغزى خلف هذا التعبير. في الحقيقة قد لا يكون هناك تناقض مطلق بين (المدرس والمتعلم)، في الكثير من الأحيان إذ يكون الشخص في مكانة (المعلم) عندما يوجه ويقدم المعرفة والمعلومات للآخرين بكونه راشدا. وفي مكانة

¹ reboul, o.(1980). *ou est -ce qu apprendre-pour une philosophie de l enseignement* (éd. 1. 1.

.paris:presses universitaires de France,p8

(المتعلم) عندما يستفيد ويتعلم من تجاربهم وخبراتهم. هذا التبادل الديناميكي بين دور (المعلم والمتعلم) يساهم في إثراء المعرفة، تبادل الخبرات وكذا تحقيق تفاعل متواصل وإيجابي.¹

وفي هذا طبعاً إحالة ضمنية لأهمية التعاون والتبادل الديناميكي بين كلا من المعلم والمتعلم لتطوير الذات وكذا تثقيف العقول.

فإنه وبناءً على هذا الأساس وعند إمعان النظر في معنى كلمة التعلم بشكل خاص تتباين الإستخدامات الممكنة فنواجه تعدداً من السياقات التي يمكن للكلمة أن تحويها. ومن الأمثلة على ذلك (تعلم من الخبرة الشخصية، تعلم من الأخطاء، تعلم في المدرسة، تعلم عن ظهر قلب). ومن ثم فالتعامل مع هذا التحويل المعنوي الحاصل في السياقات المشتتة يدعوا أوليفيه روبول إلى ضرورة العودة إلى البناءات النحوية اللسانية المتباينة الخاصة بالفعل تعلم وذلك على الشكل الآتي.²

3. 2. Apprendre que علمت أن:

كأن نقول مثلاً: علمت أنك قد عدت، علمت أنه توفي، علمت أن قسمة البورصة قد إرفعت، تلك البنية اللغوية المتنوعة والسياقات المتباينة تحول فعل التعلم إلى فعل للإعلام، حيث يتم إستيعاب المعلومة أو التوصل إليها عن طريق الأخبار والأحداث المختلفة فمن خلال هذا الفعل يتحقق التعلم عبر إستقبال المعرفة أو إكتسابها عن طريق التطورات الحاصلة.³

¹ Ibid, p8

² Ibid,p9

³ Ibid,p9

فقرأتنا لهذا التحليل تحيلنا لمفهمة مفادها أن التعلم والبحث والتنقيب عن المعارف، بمثابة نقطة مهمة لتكوين فكر إنساني لبنته تبادل الأفكار والخبرات بما يخدم الفرد في جميع الأصعدة، فالتعلم رحلة لا تنتهي تغذي روحك وتطور عقلك وتنمي قدراتك.

3. 3 Apprendre que تعلم شيئا:

كأن نقول مثلا: تعلم العزف على الكمان، تعلم الشطرنج، تعلم التفكير، تعلم العيش، في هذا البناء الثاني فعل التعلم في معناه الحرفي " تعلم مهنة معينة، نقول في معناه الحرفي لأن كلمة **apprendre** ليست مشتقة من **apprentissage** ولكنها مشتقة من **apprenti** كل المعاني المختلفة للكلمة بعيدا على أنها تتناسب مع **apprendre** فإنها تنطبق فقط على فعل التعلم للقيام بشئ معين، أي إكتساب مهارة معينة، لذلك فالترجمة المباشرة للزوج **teching/ learning** في الإنجليزية إلى التدريس ليس دائمة في هذا السياق المحدد¹. يبدو جليا إذن؛ أن إكتساب المهارات هو الهدف المحوري من وراء الإستفادة من عملية التعلم. بطبيعة الحال بحسب المؤهلات والقدرات التي يمتلكها كل فرد.

ولاشك أن الأهم في هذا الطرح الروبولي هو الإستعمال الأمثل والعملية للمفاهيم يحرك كوامن الفكر ويسهم في الوضوح والدقة وكذا في تفعيل آلية الحوار والتواصل، الفهم النقاشات والمحادثات بشكل أفضل فبواسطة استخدام التعابير المناسبة نحدد نوع المعرفة أو الكفاءة التي يتم إكتسابها. باعتبارها مفتاح التميز والمحرك الجوهرى للإبداع.

3. 4 Apprendre تعلم:

يستخدم الفعل أتعلم كفعل لازم أو لازمة ليشير إلى نشاط يرمي إلى شئ ما بصرف النظر عن السياق الذي تم فيه التعلم قد يشير إلى الخبرة أو التعليم. وفي السياق المدرسي

¹ Ibid, p10

يستخدم الاسم "الدراسة" للإشارة إلى هذا النوع من التعلم. أما فيما يخص تعلم اللغة يمكن استخدام تعبير تعلم اللغة للإشارة إلى اكتساب اللغة وإدراكها.¹

ونظرا لبروز أهمية هذا الفعل فإنه يستعمل عموما للإشارة إلى نشاط يقود إلى اكتساب فهم عميق لشيء ما، سواء كان ذلك من خبرة، درس، تجربة سابقة، أو إكتشاف مستحدث

3. 5. Apprendre que تعلم أن تكون:

هو الأبرز ضمن أشكال التعلم وربما يكون الأهم، إذ يستحق الوقوف عنده والاهتمام به لكونه يحدث خارج مؤسسة متخصصة، أو يمكننا التعبير عنه "بالتعلم في الحياة" هو بالفعل مطلب إنساني مركزي، إذا لم يتم تحقيقه فكل ما يمكننا تعلمه يكون سوى سطحي. وهذا ما يعبر عنه بروتاغوراس عندما يقول أن تعليمه لا يؤدي فقط إلى التثقيف، الفهم وكذا المهارة ولكن إلى الآخر. ومن ثمة فهذا الآخر يعني التحرر الذي يلزمه استيعاب النهج الخاص به، إنه تعبير عن الحكمة التي غايتها ليس فقط أن نصبح أكثر تعليما ولكن سعداء أو حريصين. باختصار إنه، يستكشف لنا الجوهر الحقيقي لفعل "تعلم أن تكون" في سياق التربية والتعليم.²

لكن ما يبقى محط تساؤل هنا: ما هي رؤية أوليفيه روبول للتعلم ؟

إن الإجابة على هذا التساؤل تحيلنا إلى ما يقوله روبول ومفادها أن؛ التعلم يكون ذو مغزى إذا قمنا بتحديد ما لا يمكن تعلمه على الأقل فيما يتعلق بالنشاط الذي يتم تنظيمه والقابل للتحكم فيه، وهنا يؤكد بروتاغوراس وتأثر به العديد من التربويين الأمريكيين يمكننا تعلم كل شيء من فن الحكم إلى فن تكوين الصداقات، ومع ذلك يرى أريستو بالفعل أن الحكمة أعلى الفضائل البشرية في نظره لا تدرس، يمكننا أن نعلم الشاب الرياضيات دون

Ibid,P10¹

Ibid,p11²

الحكمة، لأن الرياضيات لا تكتسب إلا بعد تجربة طويلة. شريطة أن يكون المتعلم قادراً على الإستفادة من التجارب.¹ لذا فإن الخبرة والتجارب السابقة تؤدي دوراً مهماً في بناء المعرفة واكتساب مهارات جديدة.

وبالفعل، من خلال الحياة ومراحلها المختلفة، يمكننا إستخلاص الكثير من الدروس والخبرات وكذا التجارب التي تساعدنا في التعلم والتطور. فالتجارب التي نمر بها تلعب دوراً حاسماً في صقل مهارتنا وتنميتها " فلا يمكن لأي معلم أو كتاب أن يعلمنا كيف ننضج وكيف نتقدم في العمر وكيف نموت هذه الأدوار التي يجب أن نؤديها بدون إمكانية تكرارها تكون للمرة الأولى والأخيرة ²."

3. 6. Apprendre à être "تعلم أن توجد":

لكن الوجود لا يتعلم أبداً بالأوامر، كما نريد وعندما نريد³. " يظهر لنا من خلال هذا التعريف أن العلاقة تبادلية وطيدة وثيقة بين التعلم والتعليم.

ما يجب الإنتباه إليه في دائرة هذا التصور، أنه لا يتسنى لنا تحقيق التطور والتفوق دون تعلم مستمر بغاية توسيع الأفاق وزيادة الخبرات والمعارف، وهي نتائج لا يمكن تفنيدها. لذا فالتعلم هو إمكانية تعلم الفرد للأشياء ومدى إكتسابه للتجارب ذاتياً دون معلم. كما هو الحال بالنسبة للطفل الذي يتعلم اللغة الأم دون معلم، وهذا ما يمكن تسميته بالتربية التقائية عكس التربية الهادفة.⁴ حيث تختلفان عن بعضهما البعض في الإستراتيجية المتبعة في العملية التعليمية والهدف المنشود. ففي التربية التقائية يحدث التعلم بصورة غير مباشرة

¹ Ibid, p11

² Ibid, p11

³ Ibid, p11

⁴ عبد القادر لعميمي. (2013, 10, 26). فلسفة التربية والتعلم: أوليفيه روبول. تاريخ الاسترداد 04 07, 2023، من مركز الدراسات والأبحاث العلمانية في العالم العربي: <https://www.ahewar.org/debat/show.art.asp?aid=384051>

بواسطة الممارسات والتجارب الشخصية، في حين في التربية الموجهة تعتمد على تصميم دقيق للمنهاج والأهداف التعليمية وتدخلات المدرس بشكل مسبق.

وعلى ذلك يبقى الهدف من التربية هو؛ "تربية الإنسان وتأهيله عن طريق مدرسة المشاعر على حد قول (روبول) أي الأسرة، وإما بالتعلم وليس التعليم سوى جانبا من التعلم الذي يرمي أساسا إلى رفع المستوى التعليمي".¹ "ومن الخطأ أن نعتقد أن ذلك التعليم قادر على تحسين المؤهلات الفكرية للفرد وتمكينه من التغيير بالإضافة إلى تعليمه كيفية التعلم وذلك لوجود تعارض بين (التعليم الكتابي) و(التكوين الانساني) الذي يعلمنا كيف نحى². في متون هذه الرؤى والشروح نطرح إذن السؤال التالي، ما التكوين؟

إن الإجابة على هذا التساؤل تفرض علينا الكلام عن التكوين من منظور والذي يحوي في متونه "مجموعة من المقاصد والأنشطة والإمكانات والوسائل الداعمة لبناء الفرد ولجعله قادرا على ممارسة وظيفة أو مهمة".³ هذا من زاوية ومن زاوية أخرى. فإن التكوين يؤدي دورا حاسما في إحداث التغييرات الإيجابية للمكون، حيث يتضمن في لبنته تنمية الإنسان وإعداده وكذا تطوير مؤهلاته ومواهبه المتنوعة الملتبسة مثلا: "التفكير، الإنتاج، التحليل، الفهم عن طريق التعلم والممارسة. أما إذا أردنا الوقوف على مكنون هذا المصطلح لتسنى لنا القول أن؛ "التكوين سواء كان تقنيا أو عسكريا أو مهنيا أو رياضيا. هو إعداد وتهئية الفرد للحياة الاجتماعية. فهل أن ذلك لا يمثل شكلا من التعليم؟ يظهر على عكس من ذلك. أي أنهما متقابلان وهذا التقابل أننا نعلم شيئا ما لشخص معين، وأننا في المقابل نكون شخصا

¹ أوليفيه روبول، تر: جهاد نعمان، فلسفة التربية، مرجع سابق، ص 39

² عبد القادر لعميمي. (26 10، 2013). *فلسفة التربية والتعلم: أوليفيه روبول*. تاريخ الاسترداد 04 07، 2023، من مركز الدراسات والأبحاث العلمانية في العالم العربي: <https://www.ahewar.org/debat/show.art.asp?aid=384051>

³ عمر أوكان، فلسفة التربية وتحليل الخطاب البيداغوجي، مرجع سابق، ص 197.

معينا لشيء ما، ويكمن الفرق في هذه الحالة أننا في التعليم نعلم شيئا وفي التكوين نهيه لغاية معينة.¹

و إذا كان التكوين هوالتدريب الموجه لتحقيق مرمى معين، فإن التعليم موضوعه الدارس أو على الأقل يمكننا القول يتم تتميته لأجل ذاته. أما إذا تساءلنا عن التكوين عموما فإننا نجده يشير في متونه لعملية إعداد شيء ما، تشكيله وتنظيمه وتكوينه. في حين يغدو القصد من التعليم ليس تحصيل معارف أو الإستزادة بالمعلومات وإنما حسب التصور **olivier Reboul** بناء كفايات. هذا ما يقودنا إلى طرح التساؤل الآتي: ما هي القراءة التي قدمها **olivier Reboul** لبيداغوجيا الكفاية ؟

5-بيداغوجيا الكفاية:

لعل بيداغوجيا الكفاية تحوي ميزات محورية تؤدي إلى نتائج إيجابية مرغوب فيها مثل تنمية الفرد من خلال إكسابه جملة من الخبرات، بناء ذهنية منتجة للمعرفة وذلك يكون ممكنا بتعليم الدارس وحثه على التحضير والبحث وذلك ليكون عنصر فاعل وفعال في العملية التعليمية، ومن ثمة فهذه البيداغوجية لبنتها التكوين بدل التعليم الذي قامت عليه نظرية الأهداف وعكس التلقين الذي ارتكزت عليه مختلف النظريات الكلاسيكية.

وعلى هذا الأساس يمكن القول مع أوليفيه "روبول" -أن الكفاية بمجملها هدفها شيئا آخر غير البيداغوجيات الكلاسيكية تلك البيداغوجيات التي تسعى عموما إلى تثبيت ما يسمى بالمعلومات، وهكذا تتناقض بيداغوجيا الكفاية بصورة مبدئية مع تصور أن يكون هدف التعليم هي الإستزادة بالمعلومات في ذاتها بنوعها النظري أو التطبيقي. وإنما بكل إختصارلبنة التعليم حسب رؤيته امتلاك الدارس الكفاية*، أو الكفايات ومعنى ذلك، دفع

¹ لطفي حجلوي، مرجع سابق، ص20

* فالكفاية كما يعرفها أوليفيه روبول: "فهي نسق من القواعد المبطنة في الذات المتعلمة والمكونة لمعارفها والتي هي قادرة بواسطتها على إنتاج وفهم ما لا حصر له من الإنجازات." (روبول، لغة التربيةتحليلاالخطابالبيداغوجي، المصدر السابق، ص 199).

الدارس ليس فقط إلى الوعي بالأشياء وإنما إقداره على الإكتشاف الذاتي¹. حيث تتسم بيداغوجيا الكفاية وبشكل مميز بنظرة مستحدثة لعملية التربية والتعليم، بكونها تعتمد أساسا على تنمية المؤهلات وتربية الأجيال الناشئة على التفكير الإبداعي وكذا النقدي، عكس ما تبنته البيداغوجيات التقليدية.

فلا شك إذن؛ أن المدلول اللغوي لمصطلح كفاية؛ حسب رؤية **olivier Reboul** في اللغة الإنجليزية لها أصل قانوني ومعناها في هذا الصدد، الكفاءة المعترف بها شرعيا لسلطة عمومية في فعل أمر من الأمور، وفق شروط معينة، وحول هذه النقطة نتحدث عن كفاية محكمة في فصلها الحاكم برد المظالم عن فرد أو مجموعة في قضية ما². فما نقرأه في هذه المقولة أن الكفاءة القانونية هي المعيار الذي يحدد قدرة الجهة العامة على تنفيذ مهامها واختصاصاتها، إن الأمر يتعلق هنا بمدى فعالية وجدوى المحكمة في إنصاف المواطنين عن طريق إيجاد حلول للنزعات وتسويتها. أو بشكل آخر قد نتحدث عن كفاءة أو عدم كفاءة فيما يتعلق بمسائل المحاكمة واتخاذ القرارات" ومع نعوم تشومسكي عالم اللغة الشهير أصبح هذا المصطلح مرتبط بحقل اللغويات حيث يمكن ربط نظرية التعليم بنظرية اللغة من خلال مفهوم الكفاءة³. "تعتبر هذه النظرية تحولا حاسما في دراسة اكتساب اللغة إذ تقدم تصورات مغايرة عن الرؤى آنفا التي كانت تسند اللغة على قوانين وضوابط محددة لإكتسابها ودراستها، وفي هذه النقطة يمكننا الوقوف على تفسيرات تشومسكي بخصوص عملية اكتساب اللغة، قاصدا بذلك تنمية البحوث في هذا الحقل وتوسيع دائرة الفهم لعملية اكتساب اللغة وكذا الإستعانة بطرق أكثر فعالية وملائمة لتحسين تطبيقها وتطويرها.

على هذا النحو نرى تشومسكي يستعمل مصطلح - الكفاءة اللغوية- ليتضح أن المعرفة لا تنحصر في مجموعة من الأداءات أو إمكانية تكرار عدد محدد من العبارات التي تم

¹ لطفي حجلوي، مرجع سابق، ص56

² المرجع نفسه، ص57

³ reboul, ou est -ce qu apprendre-pour une philosophie de l enseignement ,ibid, p181 .

سماعها بالفعل، إن معرفة اللغة تعني القدرة انطلاقاً من عدد معين من القواعد على تشكيل وتكوين ومن ثم إستيعاب عدد لانتهائي من الجمل المغايرة المكونة بصورة جيدة ومنظمة بكيفية صحيحة، وهو مايسمح لهذا المتكلم بأن يميز بين العبارات الملتبسة أو الفاسدة لغوياً وبين الصحيحة لغوياً، وهذا الضرب من الكفاية اللغوية هو ما يكتسبه الطفل عندما يتعلم لغته¹.

ومن جهة أخرى فما يلفت إهتمامنا هنا هو كيفية إكتساب الطفل للغة فإن جواب تشومسكي بين وجلي يكمن في ماوراء التقليد أي فيما يطلق عليه بالكفاية اللغوية وهي القدرة الخاصة التي نمتلكها جميعاً وتميزنا ككائنات لغوية، نستطيع من عدد معين من القواعد على التصرف الذاتي وإنتاج جمل متنوعة². يظهر لنا من خلال هذا التحليل، أن الحديث هنا حديث على أن الفرد يمتلك قدرة طبيعية على اكتساب اللغة والتواصل بها بشكل إبداعي، ومن ثمة فالتعلم قاعدته الحصينة الإنتاج اللغوي، فالفرد له إمكانية توليد وإعداد جمل متناسقة حتى بالرغم من استعماله لعدد قليل من القواعد المحورية.

وما يتعين أن نحتفظ به من تشومسكي في هذا السياق في نظر روبول - أن تعلم اللغة لا ينحصر في جانب الأفكار التي نكتسبها من خلال الدروس فقط، بل يتعدى ذلك إلى إمكانية التعلم والتكوين الشخصي الذي يحدث بداخلنا بمرور الزمن. وهنا يجدر بنا أن نشير بأن إمكانية التعلم والنمو ليست شيئاً ثابتاً، بل مهارة قابلة للتغيير والتحسين بالتدريب الممارسة الفعلية بطبيعة الحال³. لكن خارج فضاء الألسنية كيف يظهر معنى الكفاية لدى القاضي أو الخبير؟ أو مستخدم لغة أجنبية؟

¹reboul, ou est -ce qu apprendre-pour une philosophie de l enseignement ,Ibid,p183

² لطفي حجاوي، مرجع سابق، ص 59-60

³ المرجع نفسه، ص 60

إن الإجابة على هذا السؤال تحيلنا إلى ما يقوله روبول ومفادها أن؛ الكفاية تتمحور وبصورة خاصة على نظام محدد، سواء كان ضمنياً أو صريح فهذا معناه أن مهارتنا في حفظ وترديد الجمل في اللغة الجديدة قد تكون صحيحة أو خاطئة. وهذا ما يطلق عليه بمصطلح الإتقان، أما الكفاية فهي كفاءة في تقييم تلك الجمل اللغوية والحكم إما بسلامتها أو بطلانها بالنظر إلى قواعد تلك اللغة.¹

وهذا ما يقودنا إلى أن الذي يحدث به الأمر مع اللغوي فهو كذلك مع القاضي حيث يعتمد هذا الأخير إلى إصدار الأحكام في المشكلات، التي تعرض أمامه بناءً على معرفته الشخصية ووعيه بالقوانين والقواعد القانونية، ومقصود ذلك أن كفاية القاضي توجد في اجتهاده للتوفيق بين الحالات الخاصة للمهتمين وبين النصوص الصورية للقوانين، فكلما تمكن القاضي من التوثيق بصورة صحيحة بين الحالات الخاصة والنصوص القانونية المعمول بها، كلما ابتعدت القرارات القضائية عن التوثيق المحكم والمنطقي كلما انخفضت كفايته.² كذلك نقطة أخرى نستنبطها من هذا الطرح والتي تتمثل في مكانة القاضي ودوره الحاسم الذي يؤديه في تجسيد العدالة والزامية توثيق الحقائق بموضوعية ونزاهة ومناقشتها إنطلاقاً من القوانين المطبقة، لتجنب إصدار قرارات قضائية غير منصفة.

والحالة هذه يمكن القول، أن الأحكام التي يطلقها خبير ما تنصهر في نفس المعنى حيث تتجلى كفايته في مدى توفقه في إصدار الأحكام تتلائم مع الحيز العام والأسس الجوهرية المعترف في تلك الحقول أي النظام الرمزي المتعارف عليه.³

غير أن ما يجب الإشارة إليه هنا في المواقف الثلاث أن الرموز تتباين من مجتمع إلى آخر ومن فترة زمنية إلى أخرى. وفي الحقيقة إن الكفاءة تتوقف في المقام الأول على الميدان التطبيقي، فحسب روبول فإن الأمر يقتضي في اللغة ب "إيجاد التعبير الصحيح" وفي

¹ المرجع السابق، ص 60

² لطفي حلاوي، مرجع سابق، ص 61

³ المرجع نفسه، ص 61

"القضاء اتخاذ الحكم الصحيح" وفي التحكيم "تقدير الأمور بشكل موضوعي".¹ وبهذا الشكل يمكننا القول أن الكفاءة تحتاج إلى دراسة عميقة واسعة النطاق في القضايا ذات الصلة، والمهارة في التعامل مع مختلف الأعمال والتحديات بكفاءة وإتقانها بالشكل المناسب، بعيداً عن التحيز والذاتية.

ضمن هذا السياق من المعارف والتحليلات يمكننا الحديث على الكفاية اللغوية التي احتوت في كنفها القدرة على إنتاج عدد غير معين من الجمل والتراكيب الصائبة والمختلفة، التي تأتي بصورة غير متوقعة والتخلي عن العبارات والقوالب الجاهزة والتكرارات.² لكن ما يبقى محط تساؤل هنا؛ لماذا يختلف كاتبان في قول نفس الموضوع ؟ لماذا نختار أساليب متباينة رغم وحدة الموضوع؟

فإذا أردنا الولوج لميدان الكفاية من هذا الجانب يمكننا القول أن الكفاية القانونية تتجسد وبشكل رئيسي في إتقان القاضي المستمر للإتساق بين عمومية القواعد القانونية وصوريتها، وبين خصوصية الجرائم التي تعرض أمامه ومن ثم فهذه الكفاية تقدم لنا في الحقيقة الإجابة على الأسئلة التالية: لماذا يختلف قاضيان في أحكامهما في نفس القضية ؟ لماذا تختلف الأحكام القضائية رغم كونها تنطوي جميعاً تحت نفس المنظومة القانونية.

ويمكن القول بأن حكم هذا القاضي أو ذاك أصح³. وبشكل أساسي يعود ذلك إلى تباين الخلفيات الثقافية المعايير، المبادئ، الأسس والمعلومات المكتسبة من خلال الممارسات والخبرات والتجارب الشخصية، التي تحدث تحولاً في تصورهم للقضايا والمسائل التي تطرح عموماً، وتقودنا إلى إختلاف في التصورات والإنطباعات هذا من جهة ومن جهة أخرى ينبه

¹reboul, ou est –ce qu apprendre–pour une philosophie de l enseignement,ibid,p184

² Ibid, p185

³ لطفي حجاوي، مرجع سابق، 63

روبول إلى أن الإنتاجات اللغوية أو القانونية التي تترتب عن الكفاية بطبيعة الحال يجب أن تتوافق مع المواقف المستجدة¹. وما لا يجب إغفاله في هذه النقطة أن تنمية الجانب اللغوي يلعب دورا بالغا في التباحث وتقاسم الأفكار والخبرات بشكل إيجابي، في حين يسهم تطوير القوانين في تجسيد ما يسمى بالعدالة الإجتماعية.

وهذا ما يدفعنا إلى القول أن روبول من خلال مقاربتة هذه حاول أن يجمل هذه المعاني في كتابه ما التعلم ؟ بقوله أن الكفاية " هي إمكانية الإنتاج - في إحترام القواعد عدد غير محدد من الأداءات التي لا يمكن التنبؤ بها، إلا لأنها منسجمة فيما بينها ومتناسبة مع الوضعية ليست هي التصرف وفق نموذج معين، وإنما تعديل السلوك مع الظروف ومواجهة التحديات غير المتوقعة واختيار المعلومات وأخذ ما هو مجدي لحل المعضلات، وأخيرا القدرة على الإرتجال في الوقت الذي لا يقوم فيه الآخرون سوى بالإستنساخ، فأن تتصرف بصورة محكمة معناه أن تتصرف بذكاء، ليس إعادة إنتاج سلوكات مشتقة من الخبرات السابقة وإنما امكانية تكييفها في وضعيات جديدة². وذلك ما كان يرمي إليه روبول من خلالتنظيره للكفاية؛ باعتبارها لا تهتم فقط بتوجيه الدارس وحثه على البحث والتحضير للدروس بل تتعدى ذلك إلى تجاوز مختلف العقبات والعوائق التقليدية، حيث أنها تمتد إلى ما هو أبعد لتصل بذلك لإبتكار مستويات عالية من الأداء ضمن معايير محددة.

إن الهدف الذي يسعى إليه روبول من كل هذا هو التمييز الدقيق بين المعرفة العملية والمعرفة النظرية كونهما تؤثران على القدرة على الإستنباط الصحيح. فالمعرفة العملية تشير إلى القدرة على الفعل والتطبيق العملي، بينما المعرفة النظرية تشير إلى امكانية الفهم

¹ المرجع السابق، ص 64

² فريد أبي بكر. (2014, 08 23). كيف ينبغي أن يكون التعليم: أوليفيه روبول. تاريخ الاسترداد 07 24, 2023، من دنيا

<https://www. anafase. org> الوطن

والإستيعاب النظري، وبين الكفاية من جهة أخرى بكونها تساوي القدرة على الحكم وثم اتخاذ قرارات صائبة، مناسبة تعتمد في متونها بالدرجة الأولى على المعرفة العملية والنظرية. وبالمقابل تتجاوزهما في الوقت الذي تستخدمهما فيه باعتبارها تختار ما يتناسب مع مطلبها¹.

ومن أسطر هذه الرؤى والتصورات التي أشرنا إليها آنفا يتضح لنا أن الكفاية تساوي في دلالتها معنى الذكاء. فعلى الرغم من أن الكفاية والذكاء قد تختلفان في بعض القراءات والرؤى إلا أنهما يشتركان في قدرة الفرد على التصرف بفعالية والتكيف مع المواقف المختلفة هذا من زاوية ومن زاوية أخرى يمكننا القول أنهما مصطلحين في الكثير من الأحيان يشيران لنفس المعنى بشكل عام². وعليه فهي دلالات تتميز بمعان متباينة، فإذا كانت الكفاية تهتم أساسا بتفعيل مفاهيم: التكوين، الفهم، محورية المتعلم، التفكير الذاتي الخبرة، تنمية الحس النقدي. نجد بالمقابل الذكاء يحوي إمكانية التعلم حل المشكلات والتعامل مع الأفكار المعقدة. وفقا لهذا الطرح فإن السؤال الذي يعتمد أن يثار هو ما الهدف الذي نسعى إليه من وراء الكفاية؟

إن الإجابة على هذا السؤال تحيلنا إلى ما يقوله روبول ومفاهيمها؛ إن الكفاية من التعليم هي هدفه. بل غاية كل تعليم يستحق ولاشك هذا اللقب، فلن يقبل أي مدرس مثلا يريد أن يجعل مرمى درسه أن يتمكن تلاميذه فحسب من حفظ عدادا من العبارات الجاهزة ويراكمونها دون القدرة على تكوين وإنتاج تراكيب مستحدثة فردية، ولن يقبل أي معلم مادة العلوم يرغب أن تكون غاية درسه هي أن يقدم تلاميذه كما هائلا من المعادلات دون أن

¹ لطفي حجاوي، مرجع سابق، ص 64

² المرجع نفسه، ص 65

تكون لهم القدرة على استنباط واستخلاص بعض المحتويات مختلفة أو حتى تطبيقها على وضعيات مستحدثة¹.

يجب أن ندرك بأن هدف التعليم يتوقف أساسا على تمكين الدارسون من التمرس على التعلم الذاتي لإستكشاف إمكاناتهم الكامنة؛ بما في ذلك مؤهلاتهم، أهدافهم، اهتماماتهم. وكذا قيمهم لصقلها وتنميتها وستكون قرائنتنا بشكل مميز إذا ما نحن وقفنا عند حد بعض الأساليب التدريسية المتداولة، من بينها التعليم بالأهداف الذي تحدث عنها أوليفيه روبول في مؤلفه ما التعلم؟ حيث أشار فيه بأن بيداغوجيا الكفاية مختلفة تماما مع ما يعرف ببيداغوجيا الأهداف، لكن ما يبقى محط جدال في هذه النقطة، أين تتبدل الرؤى والتصورات ؟ وما هو رهانات هذه المواجهة الجيدالية التي يعقدها روبول بينهما؟

6-التعليم بالأهداف:

تتنزل بيداغوجيا الاهداف* أولا كمخالف جوهرى وبديل فعلى للبيداغوجيات الكلاسيكية وهيكلها ومعاييرها الذهبية وثوابتها. فهي تحت المدرسين إلى أن تكون مقاصدهم فضلا عن الوضوح التام معينة بصورة دقيقة في عقولهم قبل بدء الدرس².

المبادئ الأساسية لبداغوجيا الأهداف:

قامت بيداغوجيا الأهداف على ثلاثة مبادئ أساسية:

¹reboul, ou est -ce qu apprendre-pour une philosophie de l enseignement,ibid,p65

* البيداغوجيا بواسطة الأهداف: " هي تصور تربوي يستمد أصوله من السلوكية، ويهتم بالعقلنة والأجراً والفعالية والمردودية من أجل إنتاج تعليم فعال وهاذف".(أوليفيه روبول، لغة التربية وتحليل الخطاب البيداغوجي، المصدر السابق ص 87).

² لطفي حجلوي، مرجع سابق، ص66

- " العقلنة: تعني تجاوز العفوية والارتجال إلى تبني مقتضيات العقل والمنطق وذلك بالانطلاق من مقدمات معينة للوصول إلى نتائج معينة مع تركيز الضبط الفكري في كل مرحلة من مراحل الإنجاز.

- الأجرأ: فهي تجزئ العمل إلى عناصر صغيرة تحدد تحديدا إجرائيا، وذلك من خلال التحديد الصارم والدقيق أحيانا لمجموعة من العناصر المكونة للإنجاز (تحديد المفاهيم - المهام المقصودة -الشروط والظروف التي سيتم فيها الفعل - معايير التقويم وإصدار الأحكام)¹.

- البرمجة: تقوم أساسا على مبدأ العقلنة وتعني بصفة عامة تنظيم مصادر العمل أو الإنجاز وفق تصور منطقي يقود إلى الهدف.²

ما يمكن ملاحظته أن هذه النظرية طرحت سؤالين ماذا ندرس؟ وكيف ندرس؟ ولأي هدف نتعلم؟

أما إذا تساءلنا على أهمية تحديد الأهداف فيمكننا القول دون أدنى شك أن وضوح الأهداف يساهم بدوره على تطور المجتمعات ومواكبة تحولات العصر. فتحديد الهدف يعتبر من أهم الأسس التي توجه عملية التعليم والتعلم. حيث تمثلت في:

رسم الخطط التعليمية:

¹ محمد الصدوقي، المفيد في التربية، مرجع سابق، ص36

² المرجع السابق، ص36

"إن تحديد الأهداف لا يكون إلا عن طريق رسم الخطط، واستعمال الوسائل والأساليب التي تؤدي به في النهاية إلى الوصول لهدفه. أما عدم السعي لتحديد الأهداف التربوية أو الفشل في تحديدها قد يؤدي إلى اضطرابات فكرية مما يعيق مسيرة التقدم الحضاري.

تضافر الجهود وتنسيقها:

إن تحديد الأهداف والالتزام بها كما سبق الذكر يؤدي إلى تضافر الجهود أولاً وإلى تنسيقها ثانياً مما يعود بالخير على الطلاب، ويبعدهم على خلق أراء واتجاهات متصارعة. قد يكون لها عواقب وخيمة عليهم وعلى المجتمع.¹

"اختيار الخبرات التعليمية المناسبة:

المقصود بها تلك التجربة الحية التي يخوضها الفرد المتعلم في مواقف حياتية متعددة. وعلى ذلك فهي تشمل المهارات، الاتجاهات، القيم، الميول، العادات، وأساليب التفكير بالإضافة إلى المعلومات. ووفقاً لذلك فإن مشكلة اختيار الخبرات التعليمية يجب أن تلقى اهتماماً واضحاً من قبل واضعي المناهج الدراسية، ويجب أن يقيم ذلك في ضوء أهداف واضحة ومحددة، تؤدي إلى اختيار الموقف للخبرات التعليمية.²

اختيار الأنشطة التعليمية المناسبة:

تعد الأنشطة التعليمية وسيلة هامة من الوسائل التربوية العديدة التي تسهم في تربية المتعلمين في جميع المراحل التعليمية وخاصة في التربية الحديثة، التي اهتمت بجميع نواحي النمو للمتعلمين. ويمكن أن يساعد تحديد الأهداف على اختيار أوجه النشاط التعليمي

¹ علم الدين عبد الرحمن الخطيب، أساسيات طرق التدريس، الجامعة المفتوحة، ط2، 1997، ص103-104.

² المرجع السابق، ص104

المناسب، خاصة وإن اكتساب الخبرة لا يتم إلا بتفاعل الفرد تفاعلا نشطا وفعالا في العملية التعليمية.¹

"التقويم السليم:

مفهومه: عملية تشخيصية علاجية ووقائية شاملة لجميع نواحي النمو ومستمرة. ويهدف هذا التقويم إلى الارتقاء بمستوى العملية التعليمية، عن طريق معرفة مواطن الضعف والابتعاد عنها، وعدم تكرارها وكذلك معرفة عناصر القوة والتركيز عليها والاستفادة منها.²

وعلى هذا الأساس كانت فكرة تحديد الأهداف والتخطيط، لها دور محوري، وفي هذا كلام على أن أي عمل ناجح ينبغي أن يكون مخطط وهادف وإلا أصبح عشوائي.

إذ؛ "أنها تؤكد على ضرورة العناية بإعداد الأهداف العامة والخاصة عند تصميم أي برنامج مادة وأي محور وأي درس وكلها مرامي تصب في خدمة المجتمع أو الدولة على المدى القريب أو المتوسط أو البعيد، على سبيل الميثال، إذا كانت الغاية عموما هي التدريب على كتابة مقالة حول نص فلسفي، فإن الغاية الخاصة يمكن أن تكون مثلا، القدرة على توضيح المشكل المطروح في النص أو تبين موقف صاحب النص."³

أما "الهدف الإجرائي فهو نفسه الهدف الخاص مصاغا بطريقة عملية تصف الأداء المتوقع قيام التلميذ به وهو أداء قابل للملاحظة والقياس، يصف المحصول أو الناتج التعليمي بدقة ووضوح فهو من جهة معيار يختبر به المعلم مدى نجاحه في التدريس، ويسمح له

¹ المرجع الأسبق، ص 105.

² المرجع نفسه، ص 107.

³ عدالة عبد القادر. (2019). التعليمية الجديدة وتدرّس الفلسفة بالجزائر. مجلة الناصرية للدراسات الاجتماعية والتاريخية، 10 (1)، الصفحات 01-27. ص 4

بالسعي للرفع من مستوآدائه التربوي، وهو من جهة أخرى يجعل المتعلم ساعيا بوعي وإرادة لطلب المعرفة ومقبلا على التكوين لأن الهدف المراد بلوغة محدد وواضح¹.

بهذا الشكل؛ فإن لهذه البيداغوجيا فضائل لايمكن تجاهلها، فهي تهتم بالتلميذ ذاته حيث تلزم المعلمين على الدقة وتجنب الإستخدام العشوائي للمصطلحات في الدروس، كما أنها تسمح بالتقييم التكويني الشامل في كافة المستويات التعليمية، وأخيرا فإنها تقدم نفسها كعقد بين طرفين،المدرس والدارس فإذا أخفق هذا الأخير كان على علم بالسبب الفعلي².

وبالتالي فإن الفحص الدقيق للمقاصد التعليمية يعتبر عنصرا مركزيا لإنتاج محتوى تعليمي فعال ومثمر. في حين أن السؤال الأكثر إلحاحا، والذي يستوقفنا في هذا المستوى، هل يمكن الإعتماد فعلا على هكذا بيداغوجيا لتعليم الكفاية؟

لكن الاشكال هنا في نظر (روبول) أن بيداغوجيا الأهداف تصلح أفضل من البدائل الأخرى في الحصص القصيرة وحصص التدريب المستمر وبعض مستويات التدارك، ولكن نشك كثيرا في ما تدعيه من أنها تستطيع تخطي مجال الإلتقان إلى مستوى الكفاية³.

فالتركيز على وضع مرمى معين في المنهج التعليمي كمرجع أساسي قد يحمل في ثناياه إغفال بعض الجوانب المحورية المتعلقة بالمفاهيم والمؤهلات.

¹ المرجع نفسه، ص6

² لطفي حجلوي، مرجع سابق، ص68

³ المرجع السابق، ص70

من الواضح أن مفهوم الكفاية يشكل نقطة محورية ومركزية فهذا المفهوم موجها بصورة خاصة للنظريات التقليدية حيث نجد فكرة الكفاية كغاية مطلقة لكل تعليم، إلا أن اقرار هذه الفكرة لا يعني أنها لا تطرح أية عراقيل بل بالعكس، فهي تطرح التحديات التالية:

ضمن هذا المنظور فإذا كانت الكفاءة هي الغاية من كل تعليم للمتعلمفعلياً أن نفهم أن هذه الغاية تحمل في برائتها العديد من الصعوبات:

لكن ما لا يجب إغفاله وفق هذا الطرح؛ لا يوجد كفاية شاملة للتعليم بوجه عام، حيث تنحصر الكفاية دائماً في ميادين معينة وترتبط بمسائل خاصة في التعليم مثل، الكفاية اللغوية أو القانونية أو الرياضية أو الجمالية وما إلى ذلك، ولا يمكن ضمان قابلية نقل الكفاءة من نطاق إلى آخر، ولكنها يمكن أن تكون مفيدة للمتعلّم ومكسبا له في حل جميع الأبواب والتحديات التي تقف حاجزا أمام مسيرته العملية والتعليمية¹. وكذلك فكرة أخرى نستنبطها من هذه الصيغة المطروحة مفادها أن الكفاءة التعليم تختلف باختلاف المستويات الدراسية. فلا يتسنى لنا الحديث عن الكفاءة العامة دون إدراج الموضوعات والتخصصات في كل مرحلة تعليمية.

حتى مفهوم الكفاية وجدناه مجموعة من الإتقان اللامتوقع، فهي ليست بديلاً للإبتكار والإنتاج فكلما كانت الكفاية قوية، زاد إحتمالية تطبيق القوانين القائمة بصورة دقيقة وإحترافية، ولكنها لا تعني بالضرورة الخلق. فالكفاية النقد الفني أو الحكم على العمل الفني، تختلف عن كفاية الفنان، فالفنان قد يتجاوزها عن طريق إنتاجه صور فنية حديثة، بينما الناقد الفني قد يفتقر إليها في قدرته على التقدير الدقيق للقيمة الفنية². أما إذا تساءلنا عما يحتاجه الفرد

¹reboul, ou est –ce qu apprendre–pour une philosophie de l enseignement,ibid,p194

² لطفي حجاوي، مرجع سابق، ص71

حتى يتسنى لنا الوصول لتحقيق أقصى درجات الكفاءة فيكون ذلك ممكنا ولا شك بالخبرة العملية والممارسة الفعلية.

أما في ميدان الرياضة لا نتكلم عن كفاية الرياضي فحسب بل عن كفاية التدريب للمدرب والتحكيم للحكم. وبالمقابل فإن الكفاية اللغوية لا تصنع من الفرد كاتباً أو شاعراً متميزاً. فإنه وعلى هذا النحو يمكننا القول، إذا كان غايات التعليم الجوهرية تكوين كفايات فلاشيء يضمن أن تكون تلك الكفاءات منتجة¹.

وبحكم الأهمية التي تحظى بها مسألة التعليم والأولوية التي تتمتع بها باعتبارها القاعدة الأساسية التي ينطلق منها الفرد فلا يمكن إغفال أو تجاهل دورها وتأثيرها على الفرد بصورة خاصة وعلى المجتمع بصفة عامة. فالتعليم يمكنه تشكيل جيل ذو كفاءة معناه مؤهل مبدع قادر على صياغة حلول للمعضلات بطرق متنوعة.

فالنظام القاعدي الذي يحكم ممارسة الكفاءة ليس عالمياً، والقوانين اللغوية والقانونية تعتمد على ثقافة محددة. ويجب على التعليم التعامل مع التفاوتات الثقافية والنظر إليها كجزء من العملية التعليمية الشاملة، ويمكن القول أن التقدير التربوي ليس مقيداً إذ يسمح بانتقال المعرفة مثلاً: من تعلم لغة أجنبية سيكون أكثر قدرة على تعلم لغة أخرى. فالثقافة التقليدية قد فرضت قيوداً على الكثرين ولكنها أيضاً سمحت للأشخاص بفهم ثقافات أخرى، ولكن لا يمكن للكفاءة أن تكون مجرد نتيجة بحثية سواء فيما تعلق بالقاضي الشرعي أو المسؤول الحكومي، ومن الأهمية بمكان أن تكون الكفاءة غير متخصصة لدرجة تكبل الروح النقدية².

¹reboul, ou est –ce qu apprendre–pour une philosophie de l enseignement,ibid,p194

² Ibid,p194 .

تتداخل أهمية التعلم في كافة الحقول المعرفية، بكونه يلعب دورا فاعلا وبارزا في تعزيز التفاهم الثقافي والتعلم الموسع الذي يتضمن الصورة الكلية للعوامل المؤثرة لتحسين الكفاءة على الصعيد الشخصي.

الكفاءة صعبة التقييم، هل يمكننا تقييم القدرة على الحكم؟ وفي هذا الميدان لا تتوفر سوى معايير سلبية مثلا: عدم إحترام القانون، أو عدم التناسق أو عدم التكيف في الأداء، ولكن الميزات الإيجابية للكفاءة مثل الإنتاج، حل المشكلات، تظل تحديا في التقييم. عموما يتعين أن يكون هناك مزيج من المؤشرات البينة والمرنة في التقييم. لأن الكفاءة ليست موضوعا فنيا أو مهاريا فحسب بل تشمل المؤهلات النقدية والرؤية التوجيهية والإنتاجية للشخص¹، فإذا كانت غايتنا تحسين الكفاءة يتعين علينا بطبيعة الحال توفير بيئة تعليمية تدعم التفكير النقدي الهادف الموضوعي والإبتكاري. كذا تعيين الغايات ومعرفة المسار المناسب لتحقيقه بكفاءة وفعالية. وعلى هذا يبدو جليا إمكانية النمو والرقى في الأداء لن يكون ممكنا إلا من خلال الإستفادة من التجارب والخبرات والأخطاء والنجاحات أيضا. فالكفاية تحتاج للتكيف مع المتغيرات وتتطلب الاستجابة للتحديات...

ولكن ما يبقى مثيرا للدراسة والنقاش في دائرة هذا التصور هنا كيف يتسنى لنا أن نتعلم الكفاية؟ إذ، بإمكاننا معرفة قوانين نظام محدد والتوضيحات التي وضعت له في فقه القانوني أو اللغوي ولكن هل يمكننا أن نحول الحق إلى إنصاف بإستطاعتنا أن نتعلم النحو، لكنماذا عن الأسلوب الخاص في الكتابة؟ويمكن بالمثل أن نتعلم البيداغوجيا، لكن ماذا أن نكون بيداغوجيين ؟

¹ لطفي حجلوي، مرجع سابق، ص194

والنتيجة أنه في مختلف الحقول يتمكن البعض من تعلم الكفاية في حين يفشل البعض الآخر، وهو ما يبرر لنا لماذا نقول عن الصنف الأول أنه موهوب وعلى الثاني أنه عادي"¹.

فلنتوقف قليلا عند معنى الموهبة: " ليست معارف فطرية تقوم مقام العلم ولكنها ما يساعدنا على التعلم فحسب، والإستفادة أكثر ما يكون من التعليم. ثم إن الموهبة ليست شاملة أي ترتبط بمجالات عديدة.

فكما رأى هلفيتيس، فالموهوب هو موهوب في قطاع معين وتخصص محدد وهو الأمر الذي يسمح لنا بالإعتقاد، بأن الآخرين يمكن أن يكونوا هم أيضا متفوقين في حقولهم المتباينة"².

فقراءة كهذه تثير فضولنا ولا شك وتجعلنا ندرك بأن الموهبة ليست بالضرورة مقياسا للتفوق في معظم المجالات، فالنجاح كشرط أول وأساسي يكون ممكنا بالجهد، العمل، الممارسة وتنمية المؤهلات، لتحقيق المرامي المرجوة. فالموهبة هي عامل داعم وليست العامل جوهري في التفوق. إذ يتمتع الموهوبون ولا شك بإمكانية النجاح في بعض التخصصات، لكن ذلك لا يعني بالضرورة تحقيق النجاح في كل المجالات.

بشكل عام، يمكن قوله من خلال هذا الطرح أن هناك "حدود واضحة لفكرة الكفاية في داخل التعليم، هذا ما يصرح به روبول بالقول: أن ما يصلح لتكوين كفاية في جميع الميادين هو بالذات ما لا يصلح أن يكون أداة تعليمية."³

¹ المرجع السابق، ص73

² المرجع الأسبق، ص74

³ المرجع نفسه، ص75

إذن؛ ما لا يجب علينا إغفاله في هذه النقطة بأن التعلم المستمر هو بمثابة المفتاح لتعزيز الكفاءة في أي ميدان.

7- مستويات الكفاءة عند أوليفيه روبول:

" الكفاءة الأساسية: وهي التي يجب على كل طفل إكتسابها ليصبح إنسانا كاملا، ودونها قد يكون مجرد جزء من آلة إقتصادية عمياء.

الكفاءة الخاصة: وهي التي نكتسبها في مجالات محددة مثل مجال التخصص المهني أو حتى في النشاطات الإجتماعية أو في مجالات الهواية¹.

"الكفاءة في الوجود: تلك التي تتيح للفرد بأن يكون ناضجا حقيقيا وإنسانا كاملا وقادرا في جميع الأصعدة التي تخصه أن يحكم بنفسه وبكفاءة عالية².

ومن هذا المنطلق يمكننا القول أن ضبط درجة مستويات الكفاءة تساعدنا على ضبط الخطط ووضع الإستراتيجيات المطلوبة بحسب المؤهلات والقدرات التي يحوزها كل فرد للوصول إلى الغايات المرجوة.

أنواع الكفاءات:

- "الكفاءة المعرفية: تتضمن المعلومات والمعارف والقدرات الفعلية الضرورية لأداء الفرد مهمة معينة³." ونلاحظ في هذه النقطة أن فكرة (الكفاءة المعرفية) لا تنظر إلى المعارف بأنها

¹reboul, ou est –ce qu apprendre–pour une philosophie de l enseignement, Ibid, p197

² لطفي حجاوي، مرجع سابق، ص78

³ أحمد محمد بونوة، المقاربة بالكفاءات بين النظري والتطبيقي، الالوكة، د(ط)، 2014، ص94

جامدة بل تتعداه إلى امتلاك القدرة على البحث باستمرار والتي بدوره تساهم على تجديد وتطوير العملية التعليمية.

- "الكفاءة الأدائية: تمثل المهارات النفس حركية، خاصة حقل المواد التكنولوجية والمواد المتصلة بالتكوين البدني والحركي وأداء هذه المهارات يعتمد على ما حصله الفرد من كفايات معرفية"¹. معنى ذلك مجمل الوسائل والأدوات لتبسيط المعرفة.

- "الكفاءة الوجدانية: تشير إلى أراء الفرد واتجاهاته وميوله ومعتقداته وسلوكه وتغطي جوانب كثيرة منها) اتجاهه نحو المهمة أو المهارة التي عليه إتقانها- تقبله لنفسه- ميوله نحو المادة التعليمي"². تتعلق بالقيم، الأخلاق، الانفعالات، إما التحبيب في المادة المعرفية أو النفور منها.

- الكفاءة الإنتاجية: تتعلق بالنجاح أو الفشل المتعلم.

خصائص الكفاءات:

- "خاصية الإدماج: تسعى هذه الخاصية إلى إدماج المعارف والمهارات والمواقف لتشكل واقعا مندمجا ومنسجما.

- خاصية الواقعية: فالهدف بالتعليم ببناء الكفايات هو حل المشكلات العملية المرتبطة بالحياة اليومية الواقعية.

- خاصية التحويل القدرة على تحويل ما تم اكتسابه من معارف ومهارات في جوانب مختلفة إلى موقف محدد يساهم في نجاحه استخدام هذه المعارف مجتمعة"³.

¹ المرجع السابق، ص 94

² محمد محمد زكريا وآخرون، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة الكفاءات والمقاربة بالمشاريع وحل المشكلات، المعهد الظني لمستخدمي التربية، الجزائر، 2006. ص 94.

³ فانت أحمد السكافي، مرجعك في التربية والتعليم، د(ط-س) ص 74.

وعلى هذا الأساس يتضح لنا أن الحديث هنا، حديث عن تنمية التفكير لتطوير منهجية النقاش، المساءلة، تحليل الأفكار والنقد. هذا من جهة، ومن جهة أخرى لقد ناقشت التعليمية الجديدة مشاكل التربية في إطارها العام، بل قد صاغت خطط وأساليب لتخطي مجمل الصعوبات التقليدية التي واجهتها، (كالعقاب، الخوف... الخ) باعتبار أنهما أصبحا إشكالاتنا اضطرابات (نفسية وعقلية) يكون نتائجها إخفاق وفشل المتعلم بالدرجة الأولى. إذ تعتبر (التعليمية المستحدثة) أن مقدار النجاح يرتبط باكتشاف المهارات والمواهب. كما تسمح لكل من (الدارس والمدرس) من الانفتاح على مختلف مجالات المعرفة وذلك لتحسين جودة التعليم.

لكن ما جب الإنتباه إليه فعلا، "إن العملية التعليمية يمكن أن تساهم بشكل كبير في اكتساب هذا النمط من الكفايات، لكنها لا تخلق كفايات التواجد لماذا؟ لأن كل المؤهلات والإستعدادات التي يسمح التعليم بكتسابها هي أدوات لتتعلم كيف نتواجد مع اللأنا، ومن ثمة فالمنهجية لعملية اكتساب المعرفة للمتعلمين، تتمثل في تدريبهم على حل المعضلات. وبذلك فالغاية من الكفاية جعل العملية التعليمية ملائمة مع تطلعات المتعلمين، وهذه النتيجة لن تكون ممكنة بالتلقين أو بالتدريس الروتيني. وإنما بالتثقيف والإعداد الفعال الذي يمكن من إنتاج تلامذه قادرين على مساءلة ذواتهم والعالم بطريقة متفلسفة"¹.

وبذلك تكون الغاية الرئيسية من تنمية الكفايات تحقيق التناغم بين العملية التعليمية واحتياجات المتعلمين.

ما يمكن استنتاجه من كل هذا، أن هدف التربية ليست شيئا آخر غير ذاتها. فالغاية التي نجعلها الآن للتربية أو للتعليم ينبغي أن نسمح بأن نواصل مشروع الإنسان الذي ينبغي

¹البعد المعجمي لمفهوم التربية. (بلا تاريخ). تم الاسترداد من <https://maraje3.com>

أن نبنيه طوال حياتنا. أن نتعلم كيف نضل نربي أنفسنا في مشروعنا الذي لا ينتهي إلا بنهايتنا نحن¹.

وما نود الالتفاتة إليه في هذا السياق ؛ أهمية التربية والتعليم في تطوير الإنسان وبناء شخصيته بطريقة إيجابية، فالتربية لا تقتصر على اكتساب المعرفة والمهارة بل تمتد لتشمل تنمية الذات وتحسين المستوى الثقافي، لتحقيق أهدافنا ورؤيتنا بطريقة فعالة ومستدامة.

ولا يفوتنا أن ننوه أن أوليفيه روبول في مشروعه الفكري رصد لنا قضايا أكثر راهنية تتعلق بشأن فهمنا لعملية التعلم لمعرفة ما يحويه في طياته من تساؤلات، تحمل في متونها المفاهيم والنقاشات الجوهرية للتعلم: هل التعلم يعني تبليغ المعارف فحسب أم التحفيز على البحث والتتقيب لاكتشاف رؤى، تصورات ومعلومات مستحدثة وتوسيع مداركهم؟ ما هي المعارف والمهارات التي يتوجب تعليمها؟ ما المقاصد المرجوة من التعلم؟ وعديد الأسئلة المتعلقة بالتعلم وغيرها، باعتباره جوهر الإنسان.

خلاصة الفصل:

إن نظرة أوليفيه روبول للتعلم تعكس رفضه للبيداغوجيات الكلاسيكية، تلك البيداغوجيات التي تستهدف أساسا تجميع وتثبيت ما يسمى عموما بالمعلومات في الذهن، هذا الرفض يكشف عن تميز فكره من خلال إتباعه مفهوم التغيير والتجديد والاستمرارية.

فهذه الدراسة عموما أثارت العديد من الأسئلة كلها تطمح إلى تحليل ومناقشة أبرز معضلات فلسفة التربية الراهنة والتي أدت إلى قلب بعض التصورات التقليدية التي تخص الإنسان والمجتمع. حيث أعطاه أوليفيه روبول وجودا منفتحا يحمل في ثناياه القضايا المحورية المعاصرة.

¹ لطفي حجلوي، مرجع سابق، ص78

الفصل الثالث

القضايا الفكرية الراهنة لفلسفة التربية لأولييفيه روبول

الفصل الثالث: مسارات التجديد الفلسفي في التربية عند أوليفيه روبول.

مدخل:

لا مجال للشك في أن تفكير olivier Reboul ينطلق بالدرجة الأولى من البحث في الأسئلة الرئيسية لفلسفة التربية الراهنة. إذ حاول في مشروعه الفكري تفحص قضايا التربية وتحليلها، باعتبارها تلعب دورا مهما في صياغة النموذج الأمثل الذي تسعى إليه النظم التربوية، إن الأمر يتعلق هنا بإثارة تساؤلات فلسفية حول " العلاقة بين التربية والسلطة، التربية والحرية، في مفهوم المؤسسة التربوية... الخ. فمن خلالها قدم لنا olivier Reboul دفعا قويا لإبراز المعضلات المركزية ومعالجتها. وعلى ذلك يبقى السؤال المشروع الذي يستدعي البحث هنا؛ كيف يطرح olivier Reboul هذه المسائل في علاقتها بالتربية؟

المبحث الأول: إشكاليات فلسفة التربية الرئيسية

1-مشكل التربية والسلطة:

السلطة: autorité:

"يعرفها ميشال مان في موسوعة العلوم الاجتماعية باعتبارها عملية منظمة وشرعية وتعني بوضع القوانين وتطبيقها على الأفراد والمجتمعات بوسائل متنوعة. كما يقصد بها أيضا اتخاذ القرارات في موضوع ما أو موقف محدد".¹ وعلى هذا الأساس يمكننا القول عن الشخص الذي يمتلك السلطة أنه صاحب القرارات والمشرف على تنفيذها ويقصد بها القدرة على الإجبار بهدف توجيه الأشخاص وتنظيمهم ومن واجبها ضمان الحقوق الإنسانية."

¹ ميشال مان، موسوعة العلوم الاجتماعية، تر: الهواري عادل مختار، مصلوح سعيد عزيز، مكتبة الفلاح، بيروت، 1994، ص64.

فالسطة في حد ذاتها ليست بالضرورة سياسية إذ يمكن أن تكون سلطة عسكرية، دينية، صناعية أو تعليمية.¹ فلا يمكننا تحديد السلطة بشكل معين إذ تختلف باختلاف المجال الذي يتم تحليله.

فهذا المفهوم يحمل في مضمونه فكرة أن السلطة هي القدرة على الإلزام طوعاً أو كرهاً، بأمر أو بنهي، والقدرة على المساءلة والمحاسبة وإنزال العقوبة بالمخالف ومنح المثوبة للمطيع، وذلك استناداً إلى مشروعية تمارس السلطة باسمها أي شكل من أشكال التأسيس العقلي المقبول الذي يجعلها مبررة ومصوغة.² فالسلطة مفهوم ديناميكي يتعلق أساساً بقدرة الفرد أو المؤسسة على التحكم بالآخرين واتخاذ القرارات باسمهم، ومن ثمة فهي عملية تفاعلية تتأثر بالعوامل الداخلية والخارجية التي تؤدي إلى التحكم في الآخرين والبحث عن تبريرات سواء كانت إيجابية أم سلبية. حيث تمتد غايته إلى تحقيق العدل والمساواة والاستقرار في المجتمع.

أما السلطة في التربية فتشير حسب " Gaston Mialaret: إلى علاقات النفوذ القائمة بين المعلمين والمتعلمين، والسلطة تشكل جانبا حيويًا في العملية التربوية، فلا يوجد هناك أبداً فعل تربوي من غير سلطة معترف بها من قبل المتربي فالمربي يمارس السلطة على المتربي ولكن بطرق مختلفة تتنوع بتنوع شخصيات المربين.³

¹ عمر أوكان، لغة التربية وتحليل الخطاب البيداغوجي، مرجع سابق، ص 81.

² السلطة في التربية من الإلزام إلى الالتزام، المؤسسة الإسلامية مدارس، للتربية والتعليم مهدي، 19 حزيران/يونيو/2013، يوم 2024/07/25، الرابط، <https://www.almahdischools.edu.lb>

³ عباسي أحمد، عويسي كمال، السلطة في العملية التعليمية في ظل المقاربة بالكفاءات، مجلة العلوم القانونية والاجتماعية، المجلد الثامن، العدد الثاني، جوان 2023، ص 568-580.

في العملية التربوية السلطة لا غنى عنها حتى في مناقشة أبسط الحالات فإذا لم يحتوي المربي على السلطة لن يتمكن من توجيه وإرشاد الدارسين ومع ذلك يجب توجيه السلطة بطرق هادفة مثل إقناع المتعلمين والتركيز على آليات الحوار الإيجابي الفعال، بدلا من تمرير السلطة بالقوة لذلك يتعين علينا استخدام السلطة بحكمة وبشكل منطقي وبعقلانية لضمان إنتاج علاقات تربوية قاعدتها متينة صحيحة.

فإذا دخلنا ميدان السلطة من هذه الزاوية تسنى لنا القول بأنها "السلطة في صورتها التربوية تأخذ علاقات نفوذ قائمة بين أطراف العملية التربوية، بين المعلمين والمتعلمين، وبين الآباء والأبناء، فالسلطة تشكل حجر الزاوية في العملية التعليمية، إذ لا يوجد أبداً فعل تربوي من غير سلطة معترف بها من قبل الذين يخضعون للعملية التربوية".¹ وفي هذا حديث عن دور ومكانة السلطة في العملية التربوية وكيفية تأثيرها على العلاقات والنفوذ بين مختلف أطراف العملية التعليمية، وبوجه خاص بين الدارسين والمدرسين وأولياء الأمور. فما نقرأه ضمناً أن هذا المفهوم يعكس حجم السلطة في المؤسسات التعليمية ومدى أهميتها في تحديد الخيوط العريضة والضيقة في العمل التربوي.

والسلطة في التربية تقتضي فيما تقتضيه كفاءات شخصية ذات طابع عاطفي ولاسيما التوازن النفسي والسيطرة على الذات، وتوازن المزاج والميل إلى تقديم العون، والخدمة والحب إلى الأطفال، وهذا يتطلب أيضاً واجبات ومسؤوليات قوامها: أن المعلم هو مربٍ يمارس مهنته من أجل ضمان أمن الأطفال وسلامتهم وفي كل هذا وذاك تكمن المخادعات الرمزية

¹ المرجع السابق.

في العملية التدريسية.¹ وفي هذا كلام عن السلطة في التربية وكيف يجب استخدامها بكفاءة وفعالية. وهنا نلتمس فكرة مفادها أن دور السلطة في التربية لا يتوقف عند حد إيصال المعارف المهارات الفنية بل تنطوي أيضا على البعد الشخصي والعاطفي الذي يسهم بشكل حاسم في الحصول على النتائج التعليمية المرجوة.

وحسب وجهة نظر "عدد هائل من المربين أن الطفل في حاجة إلى سلطة الراشد لكونها فعل تربوي طبيعي وضرورة حيوية لوجوده الاجتماعي، وضمان الإحساس له بالأمن الفيزيائي والعاطفي حيث أشارت النتائج إلى أن المربي أو الأستاذ الذي يفرض سلطته على الأطفال يلقي من جانبهم الحب والتقدير عكس الذي يتركهم وشأنهم، فالطفل في حاجة إلى الأمن للمحافظة على توازنه الوجودي وهذا هو هدف التربية الأساسي"² ومن هنا تكتسي سلطة الراشد أهمية قصوى باعتبارها جزء من العملية التربوية التعليمية ومفتاحا لفهم الكثير من اهتمامات الدارسين وما زاد الأمر الأهمية هو آلية الحوار والتواصل بين المربي والمتعلم مما يتيح فهم أعمق وأدق عن طريق هذه العملية.

وما نود توضيحه في هذا السياق لا تفهم التربية مطلقا دون اللجوء إلى السلطة؛ سلطة الراشد على الولد وسلطة العالم على الجاهل وسلطة المسئول على غير المسئول: وتظهر السلطة بطرق عديدة؛ بالأمر والنهي مثلا اجلس جيدا، أنصت... الخ والجزاء والعقوبات

¹ علي وطفة، رأسمالية المدرسة في عالم متغير الوظيفة الاستلابية للعنف الرمزي والمناهج الخفية، منشورات اتحاد العرب، دمشق، ط1، 2011، ص92.

² أحمد محمد أبو عوض، السلطة التربوية، مفهومها وكيفية التعامل بها، منهل الثقافة التربوية، الرابط: WWW.manhal.net، يوم 2024/07/04.

والمكافآت والامتحانات وبالنفوذ تفوق من يعرف ويقدر وهنا بالذات يؤلف نموذجا، فالسلطة في مختلف حالاتها على تفوق الذي يقوم بها¹. فهذه الرؤية لها قيمة معتبرة في هذا الحقل.

إن العلاقة بين المربي والمربي مثل العلاقة بين من يحتكر المعرفة وبين فاقدها هي علاقة عمودية. فمن يملك المعرفة يملك معها السلطة وتسمى هذه بالذات السلطة التربوية وعنها يقول olivier Reboul " الأكثر استمرارا والأكثر عمقا من جميع السلط. إنها سلطة الإنسان على الطفل إنها تملك ما لا يتوفر عليه الحكام ولا الصناع ولا العسكر وهو إمكانية تشكيل البشر ولكن كيف تعمل هذه السلطة ؟

يجيب olivier Reboul بأنه لا ينبغي علينا الاعتقاد بأن الأمور هنا قد تسير من تلقاء ذاتها.² وهنا نلمس تحليلا لفكرة السلطة في التربية ومدى أهميتها في تقويم وتوجيه السلوك الإنساني على المسار الصحيح، ويكون ذلك ممكنا بطبيعة الحال باستخدام نوعية معينة من السلطة لخلق بيئة تعليمية محفزة تساعد على تحقيق النجاح على الصعيدين الشخصي والأكاديمي.

ولعل ما تجدر منا إشارة إليه في هذا السياق هو أن السلطة بدورها تتعرض بمختلف أشكالها ونماذجها ومؤسساتها وأوامرها للرفض الجذري لأي شكل من أشكالها فالسؤال المشروع والذي يستدعي منا البحث والتقصي هنا ما هو المشكل الذي تطرحه قضية السلطة التربوية؟

¹ أوليفيه روبول، تر:جهد نعمان، فلسفة التربية، مرجع سابق، ص40.

² لطفي جلاوي، فلسفة التربية، مرجع سابق، ص85.

المعضلة حسب رؤية olivier Reboul يمكن التعبير عنه بالشكل التالي: إذا كانت السلطة التربوية شرعية فبم نفرضها؟ وإذا لم تكن شرعية فبم نعوضها؟

هنا يجب أن نسجل نقطة مهمة ل olivier Reboul الذي يؤكد بأن السلطة هي المقدرة التي يمتلكها شخص ما ويدافع بواسطتها آخرين إلى عمل ما يريده هو بدون أن يلجأ إلى العنف فهذه القوة أو الامتياز للجهة التي تملك السلطة، إنها تأتيها نتيجة إحدى الخيارات التالية: الوضعية الاجتماعية أو الكفاءة أو الهيمنة. ولعل المعنى الذي يسعى روبول إلى المصادرة عليه في هذا التعريف هو أن الطاعة ليست دائماً فعل إكراه وإخضاع خالص.¹ إن السلطة يمكن أن تمارس بوسائل وبأساليب متنوعة وغير قمعية، إنها تتعلق بصور أساسية بسلطات ديناميكية تتحول وتتغير بمرور الزمن.

وما نود قوله هنا أن: " السلطة ضد العنف لكنها قوة تجبر الآخر على الانصياع والخضوع دون مقاومة تذكر. فهي قائمة على شرعية ما، خارج نطاق القوة الجسدية وتتعدد أشكالها بتعدد أصحابها مثل: سلطة العقد - سلطة الخبير - سلطة الحكم - سلطة النموذج - سلطة الزعيم - وسلطة الملك الأب.²"

ويمكن ملاحظة ذلك جلياً من خلال البرهنة التي يقدمها olivier Reboul:

¹المرجع نفسه.

² بناء لإنسان، السلطة والقيم، القدس العربي، الأربعاء 11 أكتوبر 2023. الرابط: <https://www.Al-Quds.couk>

سلطة العقد:

إنها أكثر الأشكال السلطة عقلانية في نظر روبول، حيث يرتبط كل طرف بالاتفاق عن طريق الاختيار الشخصي إنها سلطة القاعدة على اللاعبين.¹

يشار إلى أنسلطة العقد هي سلطة الاتفاق على المتفقين والقانون على مشرعيه ف olivier Reboul يلمح إلى أن استخدام هذا النوع من السلطة المؤسسة للديمقراطية يعد أكثر ملائمة وأن مخالفتها سترمز إلى وجود غش.² لذلك يجب على الأطراف فهم هذا النوع المناسب من السلطة الذي ينبغي استخدامه والالتزام به لتحقيق نتائج إيجابية بطريقة عادلة ومتوازنة.

سلطة الخبير:

أي سلطة الإنسان الذي نتبع رأيه حتى بغير أن نفهمه لأننا نقر بكفايته، لأنه يعتبر حجة في المادة ولا يعبر عن تلك السلطة بأوامر ونواهي بل "وصفات" طبية، تقارير ونصائح وإن مخالفة تلك السلطة تعني طيشا.³ إن الحديث عن سلطة الخبير، أمر ذو أهمية بمكان كونه شخصا يمثل جوهرًا أساسيًا بأي حال من الأحوال في ميدان معين، أو إن صح التعبير؛ ذلك الرجل الذي نأخذ بوجهة نظره وأفكاره حتى ولو لم نفهمه باعتباره يتمتع بالخبرة الواسعة والمعرفة العميقة وفقا لرأيه الخاص وإجمالي تجاربه وهذه الخبرة تختلف وتتباين باختلاف المجال الذي يعمل فيه.

¹ جهاد نعمان، مرجع سابق، ص 41

² لطفي حجاوي، مرجع سابق، ص 87.

³ المرجع السابق، ص 41

سلطة الحكم:

وتستند في مشروعيتها إلى حاجة المتخاصمين لإنهاء خصومتها أساسا. وتستند إلى توسع العدل والحياد والمعرفة بالقوانين (لدى القاضي) أو قواعد اللعبة (لدى حكم اللعبة) بصورة ثانوية، وطاعة سلطة الحكم من قبل المتخاصمين قد يكون باقتناع ذاتي (التزام) أو خوفا من العصيان. وما يترتب عليه من إلزام من قبل قوة قاهرة.¹

فإنه وبناءً على النحو يمكننا القول إن الحكم يلعب دورا حاسما ومحوريا في تحقيق العدل ووضع حد للخلافات ويبني قراراته بناءً على معايير قيمية وأخلاقية متفق عليها مثل الإنصاف والمساواة.

سلطة النموذج:

يتميز بدوره هذا النمط من السلطة عن باقي الأنواع الأخرى بطبيعته الخاصة حيث يتم الاعتراف له نتيجة الهيبة التي تشع منه والإعجاب الذي يثيره. كما تمتد عادة هذه السلطة لفترات طويلة من الزمن أكثر من الأشكال الأخرى. وقد يتجسد هذا النموذج في شخصية تاريخية أو بطلا رياضيا... الخ² إن الأمر يتعلق هنا بشخصية لها قوة تأثير تتجاوز الحدود حيث تحمل في طبيعتها شيئا خاص يجعلها غير عادية ومميزة.

¹ السلطة في التربية من الإلزام إلى الالتزام، المؤسسة الإسلامية مدارس، للتربية والتعليم مهدي، 19 حزيران/يونيو/2013،

يوم 2024/07/25، الرابط، <https://www.almahdischools.edu.lb>

² لطفي حجلوي، مرجع سابق، ص 88

سلطة الزعيم:

وهي كذلك بطبيعة الحال أقل عقلانية: باعتبارها من سلطة النموذج لأن الزعيم بالضرورة نموذج ولكنه كنموذج لا يدعو إلى مجرد تقليده والتأثر به فحسب وإنما إتباعه والتحزب له.¹ ومن الجدير بالذكر أن هذه الصفات يتعين أن تؤدي إلى الإنجاز بحكمة وأمانة وعدم استغلال النفوذ لتحقيق مرامي شخصية تتعلق بالجانب الذاتي أكثر.

سلطة الملك الأب:

وهي أقل أشكال السابق عقلانية إنها سلطة قائد الكتيبة أو السلطان المطلق أو الرئيس الكاريزماتي²

وعلى هذا النحو لا يمكننا إنكار أن أول صور السلطة التي يواجهها الطفل هي سلطة الملك الأب، كونها السلطة الأولى التي يتعرف عليها وعادة ما تكون سلطة شبه مطلقة مبررا ذلك بأنه يمثل الحضارة التي يجب أن يتعلمها وينتمي إليها الطفل، حتى قبل أن يستوعبها، أو يفهم معناها بعد وما يبرر أيضا أن الطفل يجب حمايته ورعايته بالشكل الصحيح وعلاجه حتى لا يتعرض للخطر أو الضياع.³ وهو ما يمكن تسميته بالتربية التلقائية أو العفوية التي يحصل عليها الطفل من طرف العائلة باعتبارها تشكل اللبنة الأولى في حياة الطفل وتؤثر على نموه من جميع الأصعدة.

¹ المرجع السابق، ص 88

² المرجع الأسبق، ص 89

³ المرجع نفسه، ص 89

النقاش المتعلق بالسلطة في التربية:

السلطة لا تنحصر في وجه واحد بل لها أوجه متعددة بحسب التصور الروبولي:

ينبغي ألا يدور حول سلطة وحرية مجردتين ولكن حول الجوانب المتنوعة للسلطة، وأي منها يمكن أن يربى أي أن يعلم الحرية وهذا الموضوع يثير جدالا واسع بين أنصار التربية التقليدية والمدافعين عن التربية الجديدة باختلاف أشكالها.¹

ضمن هذا التفكير يمكننا القول أن؛ التيار الكلاسيكي لا يدحض الحرية في التربية، بقدر مايقبل بسلطة الخبير والحكم، مع العلم أنه يرفض سلطة الملك-الأب، ومن هنا يباح العقاب. فالخبير يعاقب بحكم خبراته وكفاءته والحكم بحكم سلطته التقويمية والتقييمية.²

عند هذه النقطة يجب القول بأن الفرد بحاجة للحرية في اتخاذ قراراته الخاصة والتعلم من الخبرات وتجاربه الفردية دون إجبار من طرف الآخر. الذي يحاول بأي حال من الأحوال حجز حريته. على ضوء هذه المعطيات تتجسد فكرة الحرية حسب المنظور الكلاسيكي للتربية في ثلاث مستويات:

تحرير المربي من إكراه خارجي والمتمثل في كسب العيش، فاعتبار التربية تهدف إلى الثقافة الإنسانية فإن ذلك يحرر من يطالبها بالغائية، وثانيا تحرير المربي من إكراه داخلي في ذاته من أهوائه واندفاعاته العمياء وتعلمه النقد والحكم الفردي المتوازن والعقلاني، ثم تحرير المربي من الإكراه العائلي طالما أنها ترسخ فيه قيم أخرى غير العائلية.³ ما نستنبطه

¹ المرجع السابق، ص 91

² بناء الإنسان السلطة والقيم، 6 يناير 2018، يوم 2024/07/07، الرابط: www. Al-Quds. co. uk

³ لطفي حجلوي، مرجع سابق، ص 92

من خلال قراءتنا لهذا التحليل أن التربية متعددة الأبعاد بحيث تحوي الجانب الشخصي، الثقافي، المعرفي... الخ فتؤثر بشكل إيجابي على المربي حيث تستهدف في ثناياها تحريره من العوائق المختلفة الداخلية وكذا الخارجية والاجتماعية... الخ التي تحد بطبيعة الحال من حريته ومن ثمة تحفزه على التفكير المنفتح الحر وكذا التنمية الذاتية نحو هدف الثقافة الإنسانية.

وما يمكننا التأكيد عليه أن التربية الكلاسيكية ترمي بشكل خاص في برائتها لتقدير سلطة النموذج. يجب تحديد نموذج معرفي يعود إليه الحكم على المعارف وتصحيحها. ونموذج قيمي تعود إليه سلطة الخبير التي تسمح له بتعليم المعايير وتوجيه التربية الخلقية وتهذيب السلوك ومن خلال هذه النماذج يلزم معاقبة كافة المخلفات ابتداء من الأخطاء الإملائية إلى الزلات الأخلاقية.¹ تعكس هذه الرؤية التقليدية للتربية المدرسة الكلاسيكية التي تحوي في كنفها السيطرة والتحكم إذ ينحصر مجالها في تدوين المعلومات الجاهزة دون نقاش أو تفاعل. ومن الجدير بالذكر إن هذه النظرة تقتصر إلى نهج يحوي في متونه تنمية القدرات العقلية بدلا من تقديم المعارف الجاهزة وقد تجاوزت من قبل الكثير من الباحثين والدارسين في التربية.

فإنه وبناء على الأساس يمكننا القول أن التربية الجديدة تقبل من أشكال السلطة التي سبق وأشرنا إليها "سلطة الخبير" ففي هذه الحالة المدرس يمتلك معرفة وخبرة واسعة وله القدرة على تزويد الدارسين بالتعلمات والتوضيحات حسب رغباتهم. كما تحوي مدرسة التجديد في كنفها سلطة الحكم والتي تتضمن أن يتدخل المعلم بالإرشاد والتوجيه. وذلك انطلاقا بطبيعة الحال من أهداف مسطرة. استنادا إلى التعاقد التربوي، بحيث يتيح هذا النوع من

¹ المرجع السابق، ص 92.

السلطة النواب التلاميذ أو الممثلين المنتخبين منهم أو مجالس الأقسام للمشاركة والتفاعل وهي سلطة مركزية في أي نظام يواجه تحديات مختلفة أو تنافس أو صراع.¹ ولا يغيب على بالنا أن النهج الحديث يلعب دورا حاسما بأي حال من الأحوال في تبادل المعارف، التواصل والمشاركة الفعالة للجميع في العملية التعليمية.

ضمن هذا السياق من التحليلات فالسؤال المشروع هنا حول: الاختلاف بين مدرسة المجددين وبين الكلاسيكيين؟ فأين يكمن التجديد هنا؟

إن الجواب الذي يقترحه olivier Reboul من وجهة نظر التجديديين أن المتعلمين عبارة عن كيانات حرة يجمعهما عقد والمدرس جزء منه بطبيعة الحال. فهذا التيار يذهب نحو سلطة العقد باعتبارها من السلط التي يمكن أن تضيف نوعا من الديمقراطية على الفعل التربوي، إذ يعتبر التلاميذ أحرارا لكن يحتم عليهم إنجاز مشروعهم واحترام قرارات من انتخبوا، ومن الضرورة بمكان أن نعلم بأن هذه السلطة التي من هذا النوع بإمكانها نقل التلاميذ من الإكراه الخارجي نحو الإكراه الذاتي حيث يمارس البالغ على نفسه نوعا من الرقابة في إنجاز ما يطلب منه بوعي.² ومن أسطر هذه الشروحات يتبدى لنا جليا أن التربية المعاصرة تحوي في كنفها فكرة تحويل العملية التعليمية إلى تعاونية حيث تحاول إعطاء مساحة أكبر لعمليات الاختيار والحوار وتفاعل فعال بين الدارس والمكون بإتباع نهج الديمقراطية.

فإذا تساءلنا عن فعل التربية فإنه لا يعني أنه لا يحتاج إلى السلطة وإلا سقطنا في الفوضى، كما ينبغي ألا تفهم بمعنى العنف ولكن بمعنى البحث عن مشروعية الفعل التربوي

¹ المرجع الأسبق، ص 93

² بناء الإنسان السلطة والقيم، 6 يناير 2018، يوم 2024/07/07، الرابط: www.alquds.co.uk

الذي ينبغي الارتقاء به نحو فعل ديمقراطي فمن يحتاج للتربية بطبيعة الحال؛ يحتاج للسلطة ولكن غاية التربية تكمن في تعلم التخلي عن السلطة فبقدر ما نخضع المتعلم إليها، نعلمه كذلك كيف يتحرر منها لأن المؤسسة لا يمكن اختزالها في طابع قانوني أو النفسي بقدر ما هيئات مظهر اجتماعي خاص. يتعين علينا الخضوع إليها لبناء إنسان قادر على تحقيق ذاته داخل المجتمع.¹ وبهذا الشكل يمكننا القول إن الإرشاد التربوي الصحيح يستهدف تنمية مؤهلات الفرد على إدارة ذاته وتحديد مقاصده، وفي الوقت عينه تعلمه كيفية التعامل بصورة فعالة مع المؤسسات الاجتماعية بطريقة منطقية.

أما إذا ما حاولنا التساؤل حول التصور البيداغوجي التجديدي لوجدنا أنه نهجا تربويا يحمل في ثناياه جملة من المفاهيم المستحدثة لا غنى عنها أبرزها التغيير، التجديد، الاستمرارية، الإنتاج، التسليح بالقدرات الذاتية، الحرية، التفاعل والمشاركة بين جميع الأطراف بعيدا عن التصورات الكلاسيكية التي تضعنا في قلب التعليم الجامد الجاف.

وما تجدر الإشارة إليه ضمن هذه التصورات والقراءات أن قوة البيداغوجية التعاقدية تتيح للمتعلمين تعلم ما يسمى بالاستقلالية في العمل، بالعمل على أن يكونوا مستقلين والتعاون، بالعمل على الإعانة والديمقراطية وفي هذا المستوى يعكس olivierReboul وجهة نظر التعاقدية بالقول "أننا باسم الحرية ندعي أننا لا نحتفظ إلا بالزام ذو طابع تعاقدية وسلطة وظيفية. وفي هذا المقام حاول أوليفيه روبول مناقشة سؤال في غاية الأهمية هنا: ماذا يمكننا أن نفعل إذا كنا لا نريد استخدام القيود والإكراه.²

¹ المرجع السابق.

² لطفي الحجاوي، مرجع سابق، ص 94-95

إن الإكراه في حد ذاته ليس شراً وإنما الشر في تلك السلطة التي تريد فرض الإكراهات بالقوة. إن السلطة ضرورية سواء في الممارسة السياسية، الديمقراطية أو داخل الفضاء العائلي إنها جزء من الإيقاع ولا ينتظم الوجود إلا بها، وعلى هذا الأساس فلا يجوز أن نترك الطفل تحت أية ذريعة في سن لا يعرف كيف يتصرف فيها.¹ إن السلطة ضرورية وجزء لا يتجزأ من الوجود وفي هذا الحال تكتسي الأهمية القصوى في توجيه السلوك البشري. بالشكل عقلائي منطقي وأكثر ملائمة.

ولا شك أن الأهم في هذا الطرح هو الحديث عن السلطة والإكراه وكيفية استخدامهما وتأثيرهما على الحياة الإنسانية فالسلطة لها دور محوري لكن يتعين علينا استخدامهما بشكل عقلائي بمسؤولية وبصورة منطقية. لكن بالمقابل إذا تم استغلالها بصورة خاطئة فقد يحيلنا ذلك إلى الضرر. إننا ما نستنبطه وبصورة خاصة في دائرة هذه التصورات السلطة لها دور مهم في التربية فمن يريد أن يربي من وجهة نظر olivier Reboul يجب أن يمتلك السلطة، لكن ذلك يتم ولا شك بشرط أن تكون موجهة نحو الاستقلال الذاتي وإلى حرية الطفل ذاتها وليس العكس.² وهذا ما سيؤدي حتما لتنمية شخصيات قادرة على التفكير بشكل مستقل واتخاذ القرارات على الصعيد الفردي بعيدا عن أي الجانب السلبي.

فما نقرأه ضمن هذا التفكير أن احترام حرية الفرد الداخلية أداة تشكل المنطلق المركزي للممارسة التربوية، أما السلطة التي يجب أن تحارب هي تلك التي تبشر الحب وتحوله إلى عداء ومن ثم ينتج عنها عدة أعراض وخيمة على الطفل من بينها "العقد النفسية" لأننا نكون بذلك قد قتلنا إن صح التعبير كرامة الطفل ووجوده كشخصية متواجدة ضمن محيط قابل

¹ المرجع نفسه، ص 96

² المرجع السابق، ص 96

للتأثر بأقل القليل من الأحداث أبسطها الإهمال، وبالتالي فالسلطة المرغوب فيها سلطة العاطفة التي تحوي مبدأ الاحترام على أساس ألا يطغى عليها الجانب الذاتي.¹ فهذا النمط من السلطة إن صح التعبير قاعدته الحصينة والمتينة بناء علاقات اجتماعية ومن ثم تحقيق السلم والاستقرار داخل المجتمع وذلك يكون ولا شك بالاحترام، التوافق والتفاهم بين الأطراف.

ما يجب التساؤل حوله في هذا المقام بدل البحث والتقصي في إمكانية التحرر من أي سلطة يتعين علينا مناقشة أي سلطة تربي وأيهما لا تربي؟ أي سلطة تمكننا من الترشد الذاتي وتجعلنا في الطريق للتعلم بأنفسنا؟ وأيهما تعيقنا وتقينا في مستوى القصر بشكل متواصل؟ وبالمعنى الواسع للكلمة أية سلطة تؤدي بنا إلى الحرية؟²

2-مشكل التربية والحرية:

بداية يجب التذكير بأن التربية هي النشاط الذي يهدف إلى تحويل الفرد من حالة الطبيعة إلى حالة الثقافة، والتعلم والمعرفة وهذا ما يجعل تربية الإنسان تحتاج إلى جهود متواصلة طوال الحياة دون تحديد لفترة زمنية معينة أي أنها عملية متواصلة ومستمرة لتنمية الفرد بشكل متكامل.³ فالأمر هنا لا يتوقف عند حد التربية فحسب وإنما يتعدى ذلك إلى السؤال حول مشكل التربية والحرية.

"فالحرية هي خاصة الكائن الإنساني الذي يخضع للجبر ويتصرف بدون قيود وفق لما تمليه عليه إرادته وطبيعته."⁴ إننا نلمس فكرة الحرية وأهميتها باعتبارها صفة مميزة للإنسان

¹ أحمد محمد عوض، السلطة التربوية وكيفية التعامل بها، منهل الثقافة التربوية، الرابط: https://www.manhal.net_art يوم 20/10/2023.

² لطفي حجاوي، مرجع سابق، ص 96.

³ عمر أوكان، لغة التربية وتحليل الخطاب البيداغوجي، ص 197-198.

⁴ جلال الدين سعيد، معجم المصطلحات والشواهد الفلسفية، دار الجنوب للنشر، تونس، 2004، ص 156.

تمكنه من إدارة حياته وممارسة حقوقه بطريقة مسئولة، بعقلانية ومنطقية بدون أن يتعرض لأي نوع من أنواع القيود والضغوط المختلفة التي تقف حاجزا أمام تحقيق ما يصبو إليه من أهداف وطموحات.

لعل أول ما تجدر بنا الإشارة إليه تنمية مفهوم الحرية والعمل على تطبيقه بشكل فعال فلا مجال للحديث إذن؛ عن التربية خارج نطاق الحرية ولكن ينبغي أن نقودنا نحو احترام الشخصية الإنسانية ومعاملة الطفل على أنه غاية في ذاته وهذا يعني أن الهدف من توجيه تربيته هو تمكينه من تطوير عقله، ذكائه وتفكيره وليس العكس. لكي يستطيع ممارسة حريته بشكل فعال وبناء وإذا كانت تنمية العقل هي جزء أساسي من عملية تربية الإنسان الحر فإن التربية تسعى لتنمية العقل.¹

أما مفهوم العقل يتمحور حول فكرة أساسية مفادها أنه ليس ذلك المفهوم الذي تنادي به النظريات التي تركز على الشكل، ولكنه مفهوم يقوم على أساس أن طبيعة العقل متكاملة تتطلب محتوى وشكلا لتشكيل وجهة نظر شاملة، فهدف التربية تكوين عقل منطقي متزن يمكنه استخدام الذكاء لتحديد الغايات واختيار الطرق الأمثل لتحقيقها.² فهذه الأسطر تعكس لنا أحد أهم غايات التربية وهي بناء ذهنية قادرة على إعمال آلية الحوار، التواصل، المساواة، التفكير الحر الشخصي والناقد. التي يكون دورها منصبا وبشكل مميز في إصلاح وتطوير المكونات المختلفة للشخصية الإنسانية لكي يتسنى للفرد تحويل جملة من الأفكار والقيم إلى سلوكيات تسهم في التطور على الصعيدين الفردي والاجتماعي.

¹ محمد لبيب النجيجي، مقدمة في فلسفة التربية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ط2، 1967، ص345

² المرجع نفسه، ص345-346.

إن مقاصد التربية "كيف ما كانت قريبة أو بعيدة لا تستحق اسمها إلا إذا أخذت بمخاطر الحرية مثل الغاية، ليس فيما هو مجرد فالحرية هي حاضرة منذ الانطلاق منذ فجر الحياة وهي وحدها تسمح بالتمييز الوسائل التربوية عما غير جمود متبقى، ترويض ومذهبة.¹ لا يمكننا الكلام عن تربية حقيقية إلا إذا تم النظر في دور الحرية كمفهوم له مكانة بارزة في هذه العملية، باعتبارها عامل محوري لتحقيق المرامي التربوية الفعلية، فهي بمثابة العنصر الذي يسمح لنا بالتمييز بين الاستراتيجيات الفعالة عن الطرق التقليدية التحصيلية التي لا تنمي الذات. فالبحث التربوي لا ينحصر في كيفية نقل المعارف وإنما فالتعلم الحقيقي ميدان يدعو للحرية، التفكير، التعبير، لتخريج أجيال واعية مبدعة قادرة على الإنتاج الفكري.

وهكذا تظهر الحرية حسب olivier reboul شأنها عند كانط ليست مجرد فكرة أو مبدأ بل تعد شرطاً قبلياً للوصول لجميع المواقف العقلانية والسلوكيات والأحكام المستقلة من الأهواء. وبدون هذا الشرط لا معنى لأفكارنا وأحكامنا وأقوالنا وأفعالنا ولن تعكس إنسانيتنا بل ستعكس درجة منحنية هي درجة الحيوانية.² لذلك تمثل الحرية المؤشر المركزي الذي يحدد إن كنا بشراً حريصين على المسؤولية أو نسير صوب الغرائز والدوافع الأولية. وهكذا يبدو الأثر الكانطي جلياً في تفكير روبول، باعتبار أن الحرية تطبق أولاً، فهذه الرؤية بمجملها تهدف إلى تقديم فهم منطقي للحرية كقيمة أساسية للإنسان. إن رهان هذه القراءة تمنحنا بداية منهجية ومنطقية وتحليلية يريد الفيلسوف - olivier Reboul - الانطلاق منها لتقصي ومناقشة سؤال التربية والحرية، فيمكننا صياغة هذه الأولية في عبارة مختصرة بالقول: إن الإنسان إنساناً أولاً بالحرية وهدف كل تربية تأتي بعد ذلك هي تطوير هذه الحرية فهذه

¹ عمر أوكان، مرجع سابق، ص 196.

² لطفي حجلوي، مرجع سابق، 98.

الأخيرة يمكن أن تكون مرجعا نقيس عليه قيمة وجدوى المعنى الفعلي للتربية الصحيحة.¹ واعتبارا لكل ذلك فمسألة الحرية تتخذ بصورة إيجابية بحكم أنها المؤشر لقياس مدى جودة التربية ونجاحها. والحالة هذه يمكننا القول أن المجتمع يكون منظما ليس فقط عندما يتحقق المستوى الأكاديمي بل أيضا يكون محددا بالضبط عندما يتم تقديم دور أكبر لتنمية الجانب الإنساني وهذا ما نحن بحاجة إليه فعلا في الوقت الراهن.

فالحرية إذن؛ تمثل المعيار الأساسي للإنسانية أما إذا تساءلنا عن المقصد الرئيسي للتربية في متون هذه القراءات والشرح لوجدناه تطوير الحرية كيف لا وهي التي تحرر الفرد من القيود والعوائق التي تقف حاجزا أمام تحقيقه لحيته وتحسين شخصيته، فهي إن صح التعبير بمثابة المرجع الذي يمكننا الاعتماد عليه لقياس مدى قيمة وجدوى هذه العملية ومن أسطر هذه التفاسير ولكي نستطيع الحديث بشأن الغايات التربوية بشكل فعال ومؤثر يتعين علينا تطبيق ثلاث شروط محورية لا غنى عنها لیتسنی لنا الفهم بصورة أدق.

- " إن غاية ما ليست تربوية إذا كان أولئك الذين يتقصونها مربون ومربون يخاطرون بعدم الوصول إليها كما أنهم يتوفرون على فرصة الوصول إليها.
- إن غاية ما ليست تربوية إلا إذا كانت الوسائل التي تستخدمها في ذاتها تربوية.
- إن غاية ما ليست تربوية إلا إذا كانت ذاتها وسيلة لمتابعة التربية.²

وتبعا لذلك لا يمكن تحقيق أي هدف تربوي إلا بوسائل تربوية فعالة ومناسبة وبالتالي إن الأمر يتعلق هنا؛ بالمعايير اللازمة لتحديد المقاصد التربوية المؤثرة والمناسبة للفرد في مسيرة نموه الشخصي والتنموي.

¹ المرجع نفسه، ص 99.

² عمر أوكان، مرجع سابق، ص 192

وفي ذات السياق إن الشروط التي تكلمنا عنها وجودها لا غنى عنه فإذا لم يتوفر الأول منها، فلن يكون هناك أساساً لإطلاق أي نوع من أنواع التربية. وإذا لم يتوفر الثاني منها فإن التربية ستقتصر على ترويض الفرد وإجباره على الامتثال في حين سيؤدي عدم توفر الثالث إلى تجميد الفرد في دور معين ولن يتاح له الحرية في تحديد طريقه الخاص.¹

أما إذا تساءلنا عن مفهوم التربية بمعنى أكثر تحليلاً لنجد أنه لا ينفصل عن مفهوم المخاطرة والفشل المحتمل. لكن من أين تأتي؟ إذ تتبع من الظروف الاجتماعية المحيطة بالفرد أو الطبيعة أو من الأقل قبولاً للاختزال من ذاك الذي نقوم بتربيته. ومن هذا المنطلق يمكننا القول إن تقليص مخاطر التربية يعد من المهام الأساسية للبيداغوجيا إلا أن هذا لا يمنع من وجود مخاطر نوعية متجددة ومشعبة، فيمكن أن يحدث فشل في عملية التربية بسبب طبيعة الإنسان نفسه. باعتباره كائن حر يتأثر بعوامل شتى وبكونه شخصية قابلة للتطور باستمرار.² وفي هذه النقطة يمكننا الوقوف على حقيقة مفادها؛ أن التربية ليست بسيطة وسهلة بل هي عملية متغيرة ومتنوعة لا تخلو من الصعوبات والتحديات ولكن يتعين على الفاعل التربوي التعامل معها بحكمة واحترام لطبيعة الإنسان ومؤهلاته. فالنجاح في التربية يتوقف أساساً على أبعاد مختلفة، مما يمثل تحدياً للبيداغوجيا لتجاوز المخاطر وطرح فرص ناجحة في التربية.

ضمن هذا المنظور ل-Olivier Reboul - يتوقف عن حد مفهوم المخاطرة في الشرط الأول حيث يوضح لنا أن هناك مخاطرتين محتملتين: الأولى هي خطر عدم النجاح في التربية والذي قد يحدث بسبب الوسائل المستخدمة في العملية التعليمية. وعليه يتوجب على

¹ المرجع نفسه، ص 192

² المرجع السابق، ص 192.

البيداغوجيا تقلص هذا الخطر من خلال تجديد الاستراتيجيات، أما المستوى الثاني في المخاطر التربوية فهو الخطر الناجم عن حق المربي في رفض المضمون التربوي الذي يتم تقديمه وهنا تكمن ميزة التربية الحقيقية. حيث لا يفرض شيء على المربي ومعنى ذلك أنها تحترم فيه تلك الحرية ولا يتم إنكارها بأي شكل من الأشكال تتعامل معها تطورها ولا تشوهها.¹ وهذا ما يؤدي بدوره إلى تحقيق نتائج إيجابية وتحسين أداء المتعلمين وتعزيز قدراتهم المعرفية والعملية، فجوهر التربية المحوري يكمن في احترام حرية كلاً من المربي والمتعلم على حد سواء. ولتحسين وضع التربية يجب التفكير في تطوير الطرق والوسائل والآليات التعليمية بشكل دوري، وعلى هذا النحو تتطلب العملية التربوية اهتماماً ودراسة دقيقة لفهم مختلف الجوانب المتضمنة فيها.

وحول هذه النقطة يقول روبول: " أن نربي هو أن نتحمل مخاطر الذين نربهم فمجال الغايات، هو المجال الذي لا يمكن أن نمارس فيه الإكراه إننا بطبيعة الحال لا يمكن أن نجبر العقل"². فقراءة لهذه المقولة تحيلنا إلى أن البيئة التعليمية فضاء يتطلب تنمية العقل والاستفادة من نهج التحفيز وعدم ممارسة المناهج الصارمة التي لا تناسب الفهم والمؤهلات الشخصية للدارسين.

وتبعاً لذلك فإن المرمى المحوري للتربية من وجهة نظر روبول لا يمكن أن يتم عن طريق التعسف أو يتضمن الإكراه بقدر ما يكون للإقناع والتبرير واحترام مراحل النمو الإنساني. ويضيف (روبول) أن نربي أن نتحمل مخاطر احترام الحرية باعتبارها نهاية وغاية

¹ لطفي حجلوي، مرجع سابق، ص 100.

² المرجع السابق، ص 100

في الوقت عينه.¹ ول ربما تعكس لنا هذه الرؤية الأسلوب أو الإستراتيجية الفعالة التي يجب إتباعها لتحقيق أهدافنا في التربية. وهذا يتطلب التفكير العميق والتتظير المحكم عند اتخاذ قرارات المرتبطة بتربية أي شخص أو طفل.

يظهر لنا أن - روبول - رسم ملامح واضحة لهذا المفهوم حيث بين لنا أن التربية بالتعريف الأصلي يجب أن تحترم حرية الدارس وتعظمها كأولوية كما يؤكد على أن حق الرفض عند التلميذ للمادة التربوية التي يتلقاها هو حق مقدس، لاسيما إذا كان الرفض نابعا من الصدق أو الإخلاص لأن الإقرار بما لا يصدق هو ضد تربوي إطلاقا ومن هذا المنطلق يلاحظ روبول أن الشرط الثالث للغاية التربوية هو الذي يضمن صراحة الحرية فنحن نخوض بخيانة عندما نختار تربية من أجل المجتمع وليس من أجل ذاته.²

واللافت للنظر أن olivier Reboul في رؤيته أشار وبشكل جلي إلى أن الحرية في التربية أحد المفاتيح الضرورية لتحقيق الغرض الفعلي الحقيقي لها، باعتبارها تؤدي دورا مهما في تعزيز التفكير النقدي الإبداعي وتشجيع الاهتمام بالمعرفة والتحفيز لمواصلة الاستمرار في عملية التعلم.

والفكرة ذاتها نجدها كذلك عند الفيلسوف الفرنسي آلان الذي يرى بأن التربية الفعالة هي التي تضع القيم قبل المردودية أي إنسانية الإنسان قبل الجانب الوظيفي أو المهني.³ حول هذه النقطة يمكننا القول بأن هذا النمط يعتبر نهجا متكاملا في التربية جوهره الجانب الإنساني، فالتربية الفعالة تسعى إلى تحويل الأفراد من مجرد مستهلكين للأفكار إلى منتجين

¹ لطفي حجاوي، مرجع سابق، ص100

² المرجع نفسه، ص 100

³ المرجع السابق، ص101

لها. هذا من ناحية أما إذا تساءلنا من ناحية أخرى حول التكوين التقني والمهني لوجدنا أنهما لازمان فالحصول على مهنة جيدة يعد هدفا مشروعاً لمعظم الآباء إلا أن ذلك أمراً يصبح ضد تربوي إذا تم التركيز على التدريب "التقني والمهني" وتجاهل التطوير الفكري والأخلاقي ومن ثمة فالذي يشاطره الرأي في هذا النهج التحليلي نجد جون ديوي، رغم إفراطه في الدفاع عن التربية العملية أو التدريب اليدوي والذي يكتسي أهمية كبيرة داخل منته البيداغوجي، فقد قال دائماً بوضوح، إن الهدف ليس مقتصرًا على تكوين نجارين أو بستانيين أو مهرة في العزف فقط أو عسكريين متفوقين في ميدانهم بل لبنة التربية تكمن في تكوين الإنسان.¹

وعلى هذا يكون دور التعليم منصبا على تحقيق توازن بين الخبرة العملية والتحليلية والفلسفية والأخلاقية لتخريج عنصر مؤهل في ميادين متباينة قادر على التفكير لمواجهة ومعالجة الوضعيات المعقدة المستجدة. انطلاقاً مما اكتسبه من تعلمات وخبرات معرفية باعتبار أن الهدف الحقيقي للتربية تكوين الإنسان تكوين ما كان olivier Reboul قد أطلق عليه في نصه سنة 1980 ما التعلم؟ بالكفاية.

ضمن هذا الطرح يمكننا القول إن التعليم الذي يجعل الحرية هدفاً رئيسياً هو النوع الذي يمنح للمتعلمين ليس إنجازات وإنما كفاية بمعنى آخر يمكنهم تحقيق عدد غير محدود من الانجازات.² وهذا ما يساهم في رسم الطريق الصحيح لتشكيل جيل يتبنى قيم إنسانية، يتمتع بمهارات الحوار والتعاون ويعمل على دفع عجلة التقدم والتطور.

وتبقى الإشارة إلى أن الكفاية غاية التعليم بلا شك لأنها تتعارض مع التخصص القاتل وضد أن يتم اختزال غاية التربية في مجموعة من الانجازات التي تلقن ميكانيكياً، فالكفاية

¹ عمر أوكان، مرجع سابق، ص194

² المرجع السابق، ص194

هي التوجه الوحيد الذي يحترم حرية المتلقي وقدرته الفردية على التفكير الإبداعي فهي تمكنه من المشاركة في إثراء الرسائل وتقويتها فلا تقيدها أو تسلب منها قيمتها.¹ ومن هنا لا يجب حصر الكفاية في المقاصد الدراسية، بل يتعين النظر إلى الأهداف التربوية الشاملة والتي تتضمن تنمية قدرات ومؤهل الفرد بصورة متكاملة وتوسيع آفاقه.

إننا ما نقرأه ضمناً أن الكفاية ترفض التعلم بصورة سطحية ميكانيكية عن طريق الحفظ والاستيعاب السطحي وتبني فكرة الفهم العميق والشامل للمعرفة بل وتنمي القدرة على التفكير الحر والتمرس على التعلم الذاتي ومناقشة مشكلات الواقع.

إن فكرة الكفاءة هي بمثابة المحطة التي من خلالها انتقل الفرد من الحصول على المعلومة بشكل مباشر (سطحي) إلى فهم وتطبيق تلك المعلومات.

وعلى هذا يبدو واضحاً أن الجوهر الحقيقي للتعلم يكمن في تطوير الحس النقدي أو بالأحرى إنه لا يتطور دون المجازفة بكون التلاميذ سينتهون إلى التفكير بطريقة مختلفة لنا، يتضح لنا من خلال هذا أن التربية التي تتخذ الحرية هدفاً لها تلك التي تمكن المربين من الاستغناء عن المدرسين وتعزيز قدراتهم على التفكير الذاتي كما يتعلمون اكتساب المعارف الجديدة من خلال تجاربهم الخاصة ووضع معايير نجاحهم الخاصة. إن ما ندركه هنا؛ هو أن التعلم الفعال يتطلب تبني أسلوب تربوي يحرص على حرية المتعلمين والمربين.

وبناءً على ذلك حاول -olivier Reboul- أن يجمل هذه المعاني في كتابه ما التعلم؟ بقوله أن الكفاية "هي إمكانية الإنتاج الحر في احترام القواعد عدد غير محدد من الأداءات التي لا يمكن التنبؤ بها، إلا أنها منسجمة فيما بينها ومع الوضعية ليست هي

¹ لطفي حجلوي، مرجع سابق، ص 101

التصرف وفق نموذج مفروض وإنما تكييف السلوك مع الوضعية ومواجهة الصعوبات غير المتوقعة وانتقاء المعارف وأخذ ما ينفع في حل المشكلات وأخيرا القدرة على الارتجال في الوقت الذي يقوم فيه الآخرون سوى بالتكرار فأن تتصرف بشكل جيد معناه أن تتصرف بذكاء ليس إعادة إنتاج سلوكيات مكتسبة وإنما القدرة على تكييفها في حالات جديدة.¹ وتماشيا مع هذا الطرح يمكننا الحديث عن الكفاية بالمعنى الواسع للكلمة ومعناها القدرة على تجاوز العقبات والعوائق التقليدية وابتكار مستويات عالية من الأداء ضمن معايير محددة.

هذا وتجدر الإشارة إلى أن حرية الطفل خاصية قبلية تمتد منذ الصغر وتتطور تدريجيا على مراحل عمرية مختلفة للطفل وتتميز بتلقائيتها، ولكن تحتوي على خاصية تطويرية إضافية تميزها عن التلقائية في الحيوانات ويجد الطفل نفسه دائما مستعدا إلى الخروج عن نطاق ذاته ويكتسب تحديات جديدة بشكل متواصل. باختصار في حالة تعلم هذه الحيوية الإنسانية كما يقول - جان شاطو - هي العامل المحوري الذي يمكن الطفل من التربية يجب معرفة هذا التطور الطبيعي لدى الطفل اكتشافه وتشجيعه وإذا حدث العكس فإننا نخفق حيويته ومساره التطوري.² لذلك أن تفهم وتفسر هذا النمط من الحرية يعتبر أمرا مهما لتعزيز تنمية الطفل بصورة صحيحة. فهذه الحرية ليست منحصرة في جانب الاستجابة للحاجات المركزية فحسب بل تحت الطفل على الاستكشاف والتنقيب من خلال تحديات جديدة والتي تتطور بشكل ديناميكي.

¹ فريد أبي بكر، كيف ينبغي أن يكون التعليم، أولييفيه روبول، دنيا الوطن، 22 أوت 2014، يوم 08/10/2023/10 الرابط: <https://anfasse.org/>

² عمر أوكان، لغة التربية وتحليل الخطاب البيداغوجي، مرجع سابق، ص 195

إضافة لهذا نلتبس أن منح الطفل الحرية في التعلم يساعد على تطوير شغفه وميله للتعلم، أما في المستوى الأكثر تطوراً الحرية يتم تحقيقها من خلال الاختيار الذي يحمل في ثناياه الدافع والمحفز، على حد عبارة روبول حيث يشير جان بياجي إلى نقطة مماثلة عندما يؤكد أنه، يعكس الطفل في لعبه انتقادات أوسع من تلك التي يجريها داخل نطاق الأسرة أو المدرسة.¹ إذ يتأثر التطور الذي يحدث في الحرية بالعوامل والتحديات التي يواجهها الأفراد في بيئتهم المعيشية والاجتماعية.

أما عند الحديث عن أعلى مستوى من الحرية فهو من دون ولا شك يتجلى في مستوى الاستقلال إذ يصل الفرد في هذه المرحلة إلى مستوى يسمح له بالتعلم الذاتي ومواصلة تطوير نفسه دون الحاجة للجهود أو لمساعدات خارجية فمن الواجب اليوم أعمال المساءلة وهنا يكشف الفرد درجة ترشده ونضجه ذاتياً، من خلال قبوله للمعايير التي يضعها لذاته دون قيد أو شرط. ومن الملاحظ أن هذه المرحلة ليست متاحة للجميع بل تتحقق فقط للقلة النادرة التي تستحق ذلك.² ففي هذه المرحلة تكون الحرية قد اكتسبت معنى أعمق وأوسع وبالتالي يعتبر هذا المستوى مؤشراً بحيث تكشف لنا عن درجة النضج الذاتي والتوازن النفسي، والقدرة على التفكير النقدي والتحليل والاستمرارية كمفتاح لتحسين الذات دون الحاجة لمساعدة خارجية.

وكخلاصة لهذا التدرج في الحرية: من حرية تتجلى في السؤال إلى حرية في الاختيارات الموجهة إلى حرية تتجلى في الاستقلال، ينبغي على المربي الاعتراف ب بروز كل

¹ لطفي حجاوي، مرجع سابق، ص 103.

² المرجع السابق، ص 103.

درجة ودوره الأساسي هو تشجيعها أي أن يربى بواسطة الحرية ومن أجل الحرية.¹ ويلاحظ تحولاً في المعنى حيث يحدث الانتقال من الحرية في التصورات العلمية والفكرية إلى حرية في الاختيارات التي تؤثر على النمط الحياتي للفرد.

إن التربية إذن، ما هي إلا تجارب عملية وليست نظريات دوغمائية نحفظها ونطبقها مهما كان المجال هنا وهناك، إننا حين نربي أطفالنا فإنما نكون مرشدين ومتتبعين لخطواتهم، تاركين لهم حرية الفعل والمقارنة والتجريب والتفكير وذلك في إطار علاقاتهم المباشرة مع بعضهم حتى يتمكن من إغناء خيالهم وإبداعهم، بهذا المعنى فالتربية ليست مسألة خارجة عن الحياة اليومية فالحیوان لا يربى ولا يحيا انه يعيش ويعيد إنتاج نفسه بالغريزة.² وفي دائرة هذا التصور إننا عندما نربي الطفل يتعين علينا أن نؤدي دور المرشد الداعم والمرافق وهذا ما نحن بحاجة إليه فعلاً، وأن نوفر لهم مساحة الحرية الكافية، للفعل، المقارنة، التجريب، أضف إلى هذا تشجيعهم على التساؤل، البحث ومن ثمة نقدم لهم الإرشاد والتوجيه اللازم في الوقت المناسب.

إذن؛ فالتربية والحياة شيئان لا ينفصلان وهما خاصيتان إنسانيتان وهناك فرق عظيم بين الحياة والعيش، الإنسان يعيش من أجل حياة كريمة تضمن وتصون كرامته وإنسانيته والغاية النهائية للتربية هي السير بالإنسان من حالته الطبيعية البيولوجية إلى إنسان القيم والعقل والحرية والكرامة والاحترام المتبادل. فالتربية في جو الحرية والاحترام تعطي في

¹ إبراهيم فيلاي، السلطة والتربية والحرية، 2013/06/04، الرابط: [https://www. Alhewar. org/debat/show. art. asp?aid=362599](https://www.Alhewar.org/debat/show_art.asp?aid=362599)

يوم: 2023/10/10

² المرجع السابق.

المستقبل أناسا مبدعين ومتحررين¹. فما يتعين علينا معرفته وإدراكه هنا هو أن التربية ليست مجرد توفير المادة المعرفية، ولكنها تهتم بشكل كبير بصناعة الشخصية الإنسانية بل وتضمن توليد الدافع الذاتي للفرد وتحفيزه على الانخراط الفعال في عملية التعلم.

وعلى هذا الأساس يغدو المبدأ الأساسي من التعليم هو الحرية أي تربية الفرد وتمكينه من التحكم بذاته وليس لصالح المجتمع أو الإنتاج الاقتصادي قد يرد عليه بالقول أنها دعوة لإعطاء أولوية للتعليم النخبوي لفئات محددة وهي فئة الرأسمالية ورغم وجود اعتراضات من بعض الأشخاص ولكن يبقى الأمل في أن ترتقي البشرية إلى مستوى الرفاهية التي تجعل التعليم يهدف إلى تكوين الإنسان لذاته كغاية محورية متاح للجميع بدلا من أن يكون محتكرا على فئة معينة.² وعلى ذلك يمكن تعريف التعليم تعريفا إيجابيا باعتباره نسيجا متداخلا من العمليات يصبو إلى خلق نمط اجتماعي لبنته بناء الفرد بحكمة وعقلانية.

وبذلك تحتاج عملية التربية إلى توازن يضمن تحقيق الحرية الفردية مع الاهتمام بالاحتياجات الجماعية والاقتصادية للحصول على أفضل النتائج، فهذه الرؤية للتربية تعبيرا عن الاهتمام بتطوير الفرد بشكل متكامل دون أن يقتصر على أغراض مادية أو تحقيق الغايات التعليمية معينة.

والآن بعد أن قدمنا مناقشة للعديد من الأسئلة الرئيسية لفلسفة التربية التي وجب الوقوف عندها ووضع الآليات لتجاوز التحديات المتعلقة بها. باعتبار أن صلاح المنظومة التربوية المنشودة هو النظر في مدى نجاعة الإستراتيجيات السابقة والوقوف على العراقيل

¹ ابراهيم فيلاي، السلطة والتربية والحرية، 2013/06/04، الرابط: https://www.Alhewar.org/debat/show_art.asp?aid=362599

² لطفي حجاوي، مرجع سابق، ص 103

ومختلف المشاكل، وهذا ما يدعو إلى مراجعات ومقارنات ومقاربات تجاه هذه القضايا انطلاقاً من الواقع لتحديد مكان الخلل وعلاجها وفقاً لمناظير مختلفة. ومن هذا المنطلق لا يمكننا قراءة وفهم فلسفة التربية بمعزل عن الفضاءات التربوية بما في ذلك الأسرة، المدرسة والجامعة كأدوات عملية لتحقيقها.

كما تعتبر المؤسسات التربوية باختلافها في العصر الراهن المحك الذي يقاس به مدى تقدم المجتمعات.

3- المؤسسات التربوية عند أوليفيه روبول:

لعل أول ما نشير إليه في هذا السياق؛ أن المؤسسات التربوية تلعب دوراً مهماً في توجيه وتنشئة وتوعية الأجيال الصاعدة، فمن خلال هذا العنوان يتبدى لنا جلياً مدى العمق الذي يكتسبه باعتباره يمس مسألة ما نحن عليه وما نؤول إليه وكذا علاقتنا بالآخر. تسعى التربية المعاصرة إلى ربط موضوع التربية بواقع المتعلم وتدفعه إلى الانخراط في قضاياها. باعتبار أن لبنتها وضع النشاط التربوي تحت طائلة النقد والنظر والفحص والكشف عن أي انخراط يمس التربية، والأكثر من ذلك أصبحت التربية تحت طائلة النقد الفلسفي، المستفيد من منجزات العلم من أجل حركة الحياة المتنامية والمتسارعة.¹ فالمناهج التعليمية الحديثة تلح على تغيير الطريقة التقليدية للتعليم وتعزز الاتصال بين الدارس والعالم الخارجي وتضع التحديات الحالية في سياق التعليم.

وعلى ذلك يمكن القول أن - روبول - من خلال نظريته في التربية قد حاول تقديم مفهوماً أكثر ملائمة فهي بذلك؛ "عملية لن يقوم بها إلا كائن واحد هو الإنسان، هذا العنصر

¹ خديجة زيتلي، الدرس الفلسفي في الجزائر، مرجع سابق، ص 25.

الذي لم يتكون دفعة واحدة وإنما خضع في تكوينه لسيرورات تربوية كانت هيا السبيل في تأليف إنسانيته¹. أو بمعنى آخر هي " فعل مقصود يمارسه راشد على الطفل وتوجهه نحو هدف".² ومع ذلك فعملية التكوين الإنساني لا تتم بصورة عشوائية بل تكون بشكل تدريجي عن طريق الخبرات التربوية المتباعدة المتداخلة والمتفاعلة التي تتراكم مع الزمن.

وهكذا فإن الواجب التربوي الذي يفرضه سلوك الإنسان (طفل-راشد) يتطلب منا أن ننطلق من استيعاب شخصية هذا الإنسان في إطارها الكلي أي في ظل التحولات الفكرية والاجتماعية والسياسية... الخ التي يعرفها الولد الإنساني منذ ولادته وربط هذه التغييرات بالسياقات التربوية والتعليمية.³

ومن المهم أيضا إدراك نقطة مهمة أن شخصية الطفل لا تنحصر في الصفات الملموسة والظاهرية بل يتعدى ذلك إلى كونها تتضمن في متونها طبيعة تشكيله وتركيبه الاجتماعي والثقافي... الخ

أما إذا تساءلنا مع أوليفيه روبول عن الفضاءات التربوية التي يمارس فيها فعل التربية لنجد أنها عملية جماعية تشارك فيها؛ كلا من الأسرة والمدرسة والجامعة والمؤسسات الأخرى وهنا يبقى السؤال مطروحا: ما هي المؤسسة؟

لا شك أن الكلام عن المؤسسة عند روبول يجعلنا نتطلع إلى خصائصها المميزة والأكثر ما هوية" فهي أولا مؤسسة اجتماعية إنسانية وليست حيوانية ومعنى هذا أن المؤسسة

¹ المؤسسات التربوية عند أوليفيه روبول، يوم: 2023/8/03، الرابط: -t1/yoo7.com/kiyadatarbawia. topic

² خديجة زيتلي، مرجع سابق، ص21

³ المؤسسات التربوية عند أوليفيه روبول، مرجع سابق.

ظاهرة نوعية مرتبطة بالإنسان ارتباطاً بنوعيه ثم إنها لا تكون فردية إذ لا نتحدث عن مؤسسة إلا إذا كانت تقوم بدور اجتماعي.¹ وفي هذا حديث عن أهمية المؤسسات التي تسعى لخدمة المجتمع وإشباع حاجاته. إذ أنها تتمتع بالاستقلالية وإلا ستصبح جزء من مؤسسة أخرى مثلاً: وزارة العدل مؤسسة مستقلة عن إدارة الشرطة والتي بدورها مؤسسة مستقلة. ومن ثمة تمتد غايتها إلى تحويل الفرد من عنصر غير متكامل إلى مواطن ناضج واعي ومسئول.

إنها ثابتة ومعنى ذلك أننا لا نقول مؤسسة إلا إذا كانت دائمة الاستمرار إذ أن الأفراد يدخلون المؤسسة التربوية ويغادرونها وتظل قائمة في أدائها لوظائفها في أوقات معلومة وفقاً لأنظمة محددة مثل شهادة البكالوريا.

إنها مؤسسة ملزمة تمارس شكلاً من أشكال السلطة فهي تحد من حرية الأفراد المنتمين إليها وهنا يؤكد روبول: أن الإلزام ذو طبيعة رمزية.² فهو يقدم القاعدة المركزية والمقياس المناسب الذي يمكننا من معرفة الدور الذي تلعبه المؤسسة التربوية في المجتمع عن طريق تقديم تعليم وتدريب متخصص والتأهيل لمواجهة التحديات العملية، إذ تمتلك هيكلية ورؤية وغايات معينة هذا من زاوية. وتقوم بتحديد القيود والأنظمة التي يجب على الطلاب الالتزام بها من زاوية أخرى، وذلك بهدف الحد من السلوكيات السلبية التي قد تؤثر على الأجواء التعليمية.

- مهما كان نوع الإكراه الذي تعتمده كمؤسسة، فهو يبقى حسب روبول غير تعسفي لأنه يخضع إلى قواعد تحد منه كما أن المؤسسة تعمل على سرعتته.

¹ لطفي حجاوي، مرجع سابق، ص112.

² المرجع نفسه، ص112

- وهي قواعد يمكن أن تكون صريحة كالتعليمات الرسمية في ميدان التعليم أو مضمرة كالتقاليد التي تحكم طرق التعليم والتقويم.
- كما أنها تؤدي وظيفة اجتماعية.¹ ولكل مؤسسة تربية لها دور حيوي وفاعل في المجتمع بوصفها محركا للتغير والتنمية.

وهكذا فالمؤسسة حسب وجهة نظر أوليفيه روبول: "حقيقة اجتماعية مستقلة نسبيا ومنظمة وملزمة حسب القواعد وهي تتميز بواسطة وظيفتها الاجتماعية"،² فقراءة متمعة لهذا المفهوم تحيلنا لفهم معمق وتحليل شامل للمؤسسات الاجتماعية حيث يحدد لنا مسؤولياتها وأهدافها وتأثيراتها التي يمكن أن تحدثها وأكثر من ذلك، إنها تتسم بوظيفتها الاجتماعية التي تعكس الدور المحوري الذي تلعبه في المجتمع.

الأسرة:

مركز تعلم الحياة هي المكان الاجتماعي الذي يتواجد فيه الطفل فيقيم أولى تبادلاته على الإطلاق ويتلقى أولى الرسائل، فالأسرة نسيج اجتماعي ومعقد بشكل خاص.³ وبهذا يمكننا الوصول بصورة منطقية إلى أن الأسرة قد تبدو بسيطة ظاهريا إلا أنها في الحقيقة تعد نسيجاً اجتماعياً مركباً، فهي تحوي في كنفها العديد من الأفراد ذوي الخلفيات والميزات التي تؤثر في علاقاتهم وتفاعلاتهم. فتحليلها يساهم بشكل أو بآخر في معرفة مدى الأهمية التي تكتسبها في عملية تشكيل شخصية الطفل وتكاملها وفي بناء المجتمع وغرس القيم والتقاليد الإنسانية.

¹ المرجع السابق، ص112

² عمر أوكان، لغة التربية وتحليل الخطاب البيداغوجي، مرجع سابق، ص197

³ فاتن أحمد سكافي، مرجعك في التربية والتعليم، مرجع سابق، ص19

فإنه وبناءا على الأساس لا يمكننا عزل تربية الأسرة عن المجتمع مادامت الأسرة والمجتمع مرتبطين على مستوى الفرد والمؤسسات والقيم، فالأسرة محددة بالبيئة الاجتماعية التي تحيط بها، من المؤكد أن الطفل يتلقى تربية مختصة.¹ فالقصد هنا أن الأسرة ليست واقعا منفصلا عن المجتمع بل تتأثر وتؤثر فيه ومن ثمة فهما يرتبطان بصورة كبيرة، وهذا الارتباط يؤدي إلى أن تربية الطفل داخل الأسرة تشكل عنصرا من عملية التربية والبناء الاجتماعي فالأوساط الاجتماعية تؤثر بشكل محوري في تحديد نوعية التربية التي يتلقاها.

ضمن هذا السياق من المعارف يمكننا القول إن نمو الطفل السوي لكي يصبح راشدا يعتمد أساسا على ثلاث مستويات تتضافر فيما بينها المستوى الجسدي والمستوى الذهني والمستوى العاطفي.²

أما إذا تساءلنا عن فحوى التربية لوجدناها تستهدف أساسا تحقيق جملة من المهارات والقدرات الفكرية والمعرفية والعملية والاجتماعية والأخلاقية للفرد، وتؤدي المؤسسات التربوية دورا فاعلا وفعالا في تحقيق هذه الأهداف. "إذ يتسنى لنا تحديد المؤسسة التربوية انطلاقا من وظيفتها المحورية والتي تتمثل عموما في تكوين المشاعر والأحاسيس والعادات للطفل ومن ثمة تهيئته للتعليم الثقافي المنتظم. حيث يقول روبول في هذا الصدد: " أن دور كل تربية أسرية هو تكوين الطفل بوسائل جمالية تجعله يحب الخير ويكره الشر قبل أن يصبح قادرا على التفكير والفهم"³. لا يمكن أن تنحصر تربية الأسرة في جانب صقل جمالية الطفل فحسب بل تشمل أيضا التفكير والنضج العقلي والإمكانيات الذاتية من المؤهلات، القدرات،

¹ فانتن أحمد سكافي، مرجعك في التربية والتعليم، مرجع سابق، ص19.

² المرجع السابق، ص269

³ لطفي حجلوي، مرجع سابق، ص116

ميول استعدادات ومحاولة توظيفها داخل بيئته. بحيث تمكنه من تحديد ما هو صحيح وما هو خاطئ واتخاذ القرارات الحكيمة في الحياة. وبالتالي فالأسرة هي الغصن الرئيسي لأي مجتمع متحضر ومتزن.

إذ أسند أرسطو وأفلاطون مهمة التربية الأولية للدولة لكن بالمقابل ذلك يتعين علينا حسب روبول في عصرنا الحالي التركيز بصورة خاصة على مكانة وأهمية الأسرة بوصفها الوظيفة الجوهرية. أما آلان قد قال: يجب إيجاد مدرسة للعواطف قبل أي مدرسة.¹ وفي هذا تأكيد على أن تعليم العواطف ينسجم مع رؤية تربوية متعددة الأبعاد تهتم بشكل خاص، ببناء شخصية الإنسان بدلاً من التركيز على النواحي الأكاديمية فحسب. فقبل إدخال الطفل إلى المدرسة مباشرة يتعين أن يمر "بمدرسة أو روضة" والقصد من ذلك أن تكون المربية بمثابة الأم تمنحه الحنان وما إلى ذلك؛ بهدف تنشئته بطريقة صحيحة.

وقد اهتم آلان عبر كتاباته المختلفة بهذا الاتجاه فهو يرى أن - التربية - تبدأ من الصغر عن طريق لغة التعامل مع الطفل التي تتكون من الإشارات والحركات فيذهب إلى أننا نتبع باستخدام هذا الأسلوب وسائل تربية وتعليم الطفل الذي تعلق الحركات والإشارات السيئة في ذاكرته منذ الطفولة وتنمي فيه العادات والسلوكيات السيئة وتظل معه حتى الكبر.² وهنا يبرز اهتمام آلان بعلم النفس الطفل، فينصح المربين والآباء والأمهات باستعمال القدوة في التربية لأن التعليم والتربية السيئة التي يتلقاها الطفل عن طريق الإشارات والحركات منذ البداية تؤثر على سلوكه وعاداته في المستقبل. وهكذا كم من مأساة

¹ المرجع السابق، 116

² رواية عبد المنعم عباس، دراسات في الفلسفة العامة (رؤية نقدية لقضايا الفكر الفلسفي)، دار النهضة العربية، بيروت، ط1، 1998، ص387.

تحدث في الطفولة بسبب كلمة تفهم على أنها خطأ.¹ هكذا يتبدى لنا جليا كيف يمكن للتواصل اللفظي أن يؤثر بشكل أو بآخر أو يحدث تغييرات جوهرية في تربية وتحسين سلوكيات الطفل.

وفي المقابل فما يجب معرفته ممثلا في أن مكانة ودور العائلة الأول يكمن في تحويلنا من حيوانات لا تختلف في شيء عن بقية مواليد الحيوانات إلى أولى درجات البشر. ونجد أيضا أوغست كونت في دراسته وقراءاته المتعلقة بالعائلة، بين أن وظيفة الأسرة تتمحور حول تحويل الغرائز إلى نوازع إنسانية ومن ثمة جعل الفرد أكثر إنسانية. فيكفي أن يعي الطفل بحنان الأم حتى يكشف في ذلك مثال لكل حب. وفي عطف الأب مثال لكل عطف إنساني.² فلا مجال إذن للقول أن الانتقال من الحالة المسماة بالأولية إلى الحالة ثقافية أمرا ضروريا لا يمكن تجاهله بأي حال من الأحوال، وهذا ما يعكس أهمية ومكانة الأسرة كمؤسسة محورية لا بد منها.

لكن ما يبقى موضع تساؤل هنا؛ هل تمتلك الأسرة المؤهلات الكافية للقيام بدورها بفعالية؟ ألا يطبع الأسرة قصور عظيم؟

إن الإجابة على هذا السؤال تحيلنا إلى أن دور الأسرة حسب ما أشار إليه - روبول - في كلامه قد انحصر وتقلص بشكل كبير الآن ليشمل جانبين: (الحماية والرعاية) وذلك لضمان سلامة الطفل من المخاطر المحتملة مثل؛ الأمراض والإصابات. أما سارتر فذهب

¹ المرجع السابق، ص 387.

² لطفي حجلوي، مرجع سابق، ص 116

إلى القول: ليس هناك أفضل من إنجاب أطفال ولكن أن تستحوذ عليهم فذلك يخلو من الإنصاف أي الموضوعية، ويعني بالمعنى الشامل للكلمة تملك الآباء للأبناء.¹

أما بياجي فقد بين قائلًا: أن الأسرة تنزع إلى المحافظة وتزرعها في الطفل بالإكراه أو الخضوع لقاعدة مقدسة وغامضة، بحماية الأسرة للطفل وتربيته فإنها تجازف بأن تجعل منه على الدوام إنسانًا قاصرًا.²

إلا أن هذا النهج ينطوي في حد ذاته إلى تقليص قدرات الطفل الذاتية وإقحامه في حدود لا تسمح له بالتفكير بصورة مستقلة.

والآن سنحاول الوقوف عند بعض النقاط التي قدمها روبول بشأن العائلة دورها ومكانتها:

- إن وظيفة الأسرة المركزية تكمن في تأهيل الأفراد وتعديل سلوكهم لتتوجه نحو الاستقرار والإيجابية ولقد بينت الأحداث التاريخية أن هذه المهمة ستبقى راسخة بغض النظر عن التغييرات والتحولات التي تحدث في شكل الأسرة.
- يشكل الحب والتعلق الطبيعي ركيزة أساسية في التربية الأصيلة للفرد بصرف النظر عن بقية الجوانب التعليمية.
- ووفق هذا النهج، يستفيد كلا من الآباء والأطفال على حد سواء من هذه الطريقة التربوية إذ تساهم في تحسين الذات بصورة دائمة، يطلق عليها اسم التربية المستمرة.³ حيث

¹ المرجع نفسه، ص 118

² المرجع السابق، ص 118

³ المرجع الأسبق، ص 119

تتضمن هذه الأخيرة العديد من الإستراتيجيات والأدوات مثل حلقات دراسية، العمل الفعلي، التعليم عن بعد وتنمية وتحسين الذات ويمكن تطبيقها في كافة مجالات الحياة.

المدرسة:

لا مجال للشك في أن المدرسة تحل محل الأسرة لتنشئة وتوجيه نحو الخير والإيجابية إذ تعد فضاء للتواصل والتفاعل وبين الدارس والمدرس، وكذا من شأنها أن تحدث تغييرا ذا أثر وسط المجتمع.

واعتبارا لذلك؛ فهي مؤسسة أساسها المجتمع لتربية أبنائه تربية جسمية، عقلية، اجتماعية مقصودة ومخطط لها تجعل منهم أعضاء صالحين في المجتمع. أو تعني بتعبير آخر؛ مؤسسة تربوية اجتماعية ذات مهمة نبيلة وهي أساس بناء الفرد والمجتمع وتكوين شخصيته وتربيته وتزويده بالقيم والمثل العليا وإكسابه معارف ومهارات تساعد في بناء مجتمعه.¹ وعلى هذا النحو فالمدرسة تعتبر بمثابة الحقل التربوي الذي يحوي عدة عناصر أساسية؛ المناهج الدراسية، المتعلمين، المعلمون، الإدارة المدرسية، الأساليب التعليمية وغيرها.

أما إذا ما تساءلنا عن المدرسة ضمن منظور روبول لوجدنا أنها؛ احتوت في كنفها ثلاثة معاني: " إذ هي منشأة غرضها تقديم تعليم للعموم، وهي من ثمة مؤسسة الوطنية أو الخاصة التي تشكل المنشأة في نهاية المطاف أحد أعضائها، وأخيرا إنها المؤسسة التي تعطي تعليما مركزيا مماثلا لكل الأطفال دون هدف مهني.² فالتعليم في المدرسة يتجاوز

¹ فريدة شنان، مصطفى هجرسي، المعجم التربوي، مرجع سابق، ص 37-66

² عمر أوكان، لغة التربية وتحليل الخطاب البيداغوجي، مرجع سابق، ص 197

تقديم الأفكار والمعارف للدارسين بل هو تجربة تعليمية فعلية شاملة غايتها تنمية شخصية الدارس وتحسين مهاراته وقيمه الإنسانية، في بيئة تربوية داعمة ومحفزة. ومن ثمة تساهم في خلق الإمكانيات والفرص للجميع دون تمييز أو انحياز أو تمييز في الوقت عينه. لكن السؤال المشروع هنا ضمن التفكير الروبولي: لماذا المدرسة؟

إن الإجابة على هذا السؤال ليست بالبساطة التي تجعلنا نقف عند معنى معين لها، بل تحليلنا إلى جملة من الانتقادات التي وجهت إليها:

البداية بالباحث إيفان إيش:

وفي دائرة هذا التصور نجده يقوم بدحض قضيتين جوهرتين هما: المدرسة من ناحية إلزاميتها وكذلك من جانب احتكارياتها.¹ وفي هذا إحالة مباشرة لرفضه الجذري للمدرسة، لكن وبالمقابل بين وبشكل عفوي وبصورة غير مخطط لها مسبقا ما لها من مزايا لا يمكن التغاضي عنها أو إغفالها.

ما يجب الإشارة إليه في هذه النقطة أن حماية المدرسة غير حماية الأسرة لأن المدرسة للتعليم. فهذا الدور الإيجابي يصعب العثور عليه في أي مؤسسة أخرى.² وعلى ذلك فهي تحرص على إشباع الحاجات المعرفية والفكرية ليس هذا فحسب بل تطور دورها ليشمل الجانب النفسي الوجداني حتى الاجتماعي وبالتالي فهي تحمي الفرد من الجهل والوقوع في الخطأ، والدفع بعجلة التنمية وتحقيق المقاصد والطموحات، لذا تحرص النظم التربوية وبشكل

¹ المرجع السابق، ص 197

² لطفي حجلوي، مرجع سابق، ص 123

متواصل على تحسين منظومتها حفاظا على ديمومتها وفعاليتها. ومن هذا المنطلق يمكننا الوقوف على تساؤل مفاده: ما هي الأشياء التي نكتسبها من خلال التعليم في المدرسة؟

ولعل أول ما نشير إليه في هذا النحو أن إيفان إليش يرى أننا نتعلم في المدرسة مواد جافة وقهرية مثل "قواعد النحو" أما خارج أسوار المدرسة فهو أكثر فائدة فبواسطته نحصل على الخبرة الفعلية للحياة. إنه إذن عالم الدلالة والمعنى الحقيقي الذي يقدر حاجتنا إليه بقدر عجز المدرسة على تأمينه لنا.¹ وفي هذا تأكيد على أن التعليم المكتسب داخل إطار المدرسة لا يتوقف على الجانب النظري والأساسيات بل لبنته تنمية المهارات والكفاءات وذلك يكون دون أدنى شك بالخبرة والممارسة العملية.

لكن ما سمات المعرفة المدرسية؟

إنها تتعلق بمعارف على المدى البعيد فمثلا حينما ندل شخصا على مكان المنزل نكون فعلا قد أسدينا خدمة في حينها، ولكن لن يستفيد منها مجددا - أما إذا علمناه كيفية استخدام خريطة والاهتداء بنفسه عن المواد التي بحث عنها فنكون قد أسدينا خدمة تنفعه طوال حياته وفي ظروفه المختلفة.

إنها تتعلق ببرامج مدروسة ومنتظمة يحدد ما يجب علينا تعلمه وإتباعه فلا يمكن تقديم تعليم دون التقيد بالبرنامج وتطبيقه بشكل منهجي². والحالة هذه يمكن القول إن الخدمة المثلى تكمن في عدم فرض الحلول الجاهزة على الشخص، بل تمنحه الأدوات والمعارف الضرورية

¹ المرجع نفسه، ص123

² المرجع السابق، ص124

للبحث واستكشاف حلول وذلك لتحسين مؤهلاته الفكرية والعملية وتطوير جودة حياته بشكل مستمر.

إنها توفر ما نطلق عليه معارف مصفاة، حيث تختلف برامج التدريس في المدرسة عن البحث الجامعي من حيث أن أولى معارف مبسطة ومنتقاة لأغراض تعليمية.

إن المعرفة المدرسية حسب روبول- تعلمنا كيفية البرهنة والنقد إلى جانب المضامين اليقينية، فالتعليم الذي تقدمه نزيه، بغير غاية مهنية، فالطفل يعامل في المدرسة كغاية فمن أجله تشتغل المدرسة إنه يتعلم فيها كيف يكون مستقبلاً.¹ إن هذه الرؤية لها قيمتها المعتبرة في الحقل التعليمي. فالتعليم تأسيساً على ما تقدم يتعين إيجاد تكامل بين الجانب الأكاديمي الذي يحوي المعرفة والدراسات العلمية والتعلم بشكل مباشر الذي يركز على التطبيقات والممارسات الفعلية هذا من جهة أما عن اهتمامات المدرسة الرئيسية من جهة أخرى، فهي لا تنظر إلى الدارس على أنه مجرد أداة لتحقيق غايات محددة؛ بل تتعدى ذلك إلى صناعة شخصية متكاملة وذات قيمه في المجتمع.

ومن الأهمية بمكان الإشارة إلى أن المدرسة تمنح تكويناً أخلاقياً لا تمنحه العائلة أو السوق أو الشغل، فهي تكون قيماً مثل؛ العدل، المساواة، تقدير الذات. فإذا كانت المدرسة تشمل هذه القيم فإنها لا تكون بحاجة إلى تدريس الأخلاق كموضوع منفصل وإنما يصبح جزءاً لا يتجزأ من مهمتها التعليمية.

¹المرجع الأسبق، ص125

إن المدرسة المعاصرة من وجهة نظر إيفان إليتش حاولت لاستئثار لنفسها بالتربية وعملت بالشعار القائل: " لا خلاص خارج المدرسة."¹ فهذا التحليل يلح على مطلب تضمين تدريس الأخلاق ضمن البرامج التعليمية بشكل شامل، بدلا من تقديمه كمادة منفصلة. وبالمقابل يمكننا أن نتعلم الكثير من الأشياء خارج أسوار المدرسة وبكل حرية وبدون إكراهات، ولكي يصبح دورها مؤثرا أكثر يتعين علينا ربطها بالوسط الثالث: حركات الشباب، دور الثقافة، وجمعيات الهواة². وغيرها من الوسائط التي تمكن الدارس من التعلم لذلك فمن الواجب اليوم تشجيع وإشراك الشباب في مثل هذه النشاطات كوسيلة لتقريب جملة من الأفكار والمفاهيم والمعتقدات، لتحقيق آلية الحوار والتواصل من ثمة رفع مستوى الكفاءة الذاتية والجماعية. حتى نرقى لبناء بيئة تعليمية تستهدف تحسين الأداء التعليمي، لتحقيق الجودة المتكاملة في المنظومة التعليمية.

الجامعة:

هل التعليم بالجامعة تعليم تثقيفي أم تكويني مهني؟ هل تعطي الأولوية للبحث أم للتعلم؟ هل هو بحث أساسي أم تطبيقي؟ هل تتبنى وحدة المعرفة أم معارف متخصصة؟ إن الإجابة على هذه التساؤلات تحيلنا إلى ضبط مفهوم عام ودقيق للجامعة؛ إنها مؤسسة تجمع بين التعليم والبحث الأساسي وهذا التعريف يتضمن في الواقع ثلاث وظائف رئيسية للجامعة تلقت في كونها تعليمية:

أولا: تقدم تعليمًا تثقيفياً؛ يتسم في متونه بكونه عام وموضوعي.

¹ لطفى حلاوي، مرجع سابق، ص 125

² المرجع نفسه، 125

ثانيا: تقدم تعليما مهنيا متخصصا مثلا تكون رجال القانون، الأطباء والأساتذة...الخ

ثالثا: تقدم تعليما خاصا في البحث: يكون اختصاصيين في خدمة الجامعة، أو مؤسسات خارجية كالصناعة والجيش.

- لكن ما هي التساؤلات المحورية التي يطرحه التعليم العالي؟

أولا: هو عال لأنه ليس بعده تعليم، مما يطرح مشكل من يعين أساتذة هذا التعليم؟ ثم هو يختلف عن التعليم المهني الخالص الذي تقدمه معاهد متخصصة، ففي الوقت الذي تقدم فيه هذه المعاهد تكوينا مهنيا صرفا فإن الجامعة تربطه بالبحث¹ والتتقيب.

فماذا نقصد بالبحث هنا؟

لا مجال للشك أن للبحث الجامعي وظائف منها:

أولا: البحث المعمق أو الأساسي؛ بالمفهوم العام هو إنتاج معارف جديدة.

مبدأي البحث: الاختراع والدليل.

هنا نتساءل: ما الذي يميز البحث الجامعي عن الصناعي والعسكري؟

- هو حر وأساسي وأيضا ينشر للعموم ولا وجود للسر.²

- وظيفة الحفظ والمحافظة: فهي تحافظ على الأشياء بقدر ما تحافظ على المعارف والقيم مثل؛ المكتبة، المتحف.

¹المرجع السابق، ص127

² المؤسسات التربوية عند روبول، مرجع سابق، يوم 2023/8/05/30

وظيفة التفكير: وهي التي تميزها عن باقي المؤسسات: أن نتساءل حول ما نعرفه أو نظن معرفته، وهي وظيفة تظهر بوضوح في تخصصات مثلا: الإبتيمولوجيا، علم التاريخ، الفلسفة، علم الجمال والقيم.

في الجامعة يظهر النقد مسموحا في أي لحظة لنا الحق في التساؤل لماذا؟ وفي المقابل لنا الحق في الإجابة عنه.¹

وحسب روبول هناكوظيفتان تقوم بها الجامعة في علاقتها بالمجتمع الذي يشملها ويمولها.

الأول، منح الدرجات العلمية

الثانية، المساهمة في تطوير المجتمع باعتباره مركز إنتاج المعرفة وإشاعتها لكن ما هدف هذه الدراسة؟

إن الإجابة على التساؤل تتلخص في كلمة واحدة: هي الفهم.²

لتوضيح ذلك أكثر يجب أن نتصفح المحتوى ليتسنى لنا فهم العديد من المضامين إذ؛ إن المؤسسات التربوية، ووظائفها تراهن على تحرير الفرد في كل مستوى تعليمي ولا تجعل منه خاضعا إلى أي فرد آخر، سواء أكان أبا أو معلما أو رئيسا، ففي تحديد الوظائف بدقة هناك رهان يريد "روبول" أن يبلغه الفرد وهو الرشد.³ فعملية التحرير أساسية أو تعد مفتاحا بالنسبة للمؤسسات، التي تسعى إلى توليد جيل يملك استعدادات لتحديد هويته وفهم

¹ المرجع نفسه.

² لطفي حجاوي، مرجع سابق، ص129

³ المرجع السابق، ص130

ومواجهة تحديات الحياة. وذلك يكون ممكنا عن طريق توفير فرصة للأفراد لاستكشاف مختلف التخصصات التعليمية، ثم تمكينه من اختيار مسار حياته العلمي والمهني الخاص دون تدخل أي شخص آخر.

المبحث الثاني: أنماط الخطاب التربوي عند أولييفيه روبول:

1-الخطاب التربوي عند أولييفيه روبول

إنه من المنطقي الوقوف على مضامين هذا المبحث باعتباره يقودنا لفكرة أساسية مفادها أن المؤسسات التربوية تلعب دورا مؤثرا في صياغة الخطاب التربوي، إذ تعكس مرونة القيم التربوية وتحت على ضرورة العمل الدؤوب لتحقيق المقاصد التعليمية التي تم تشكيلها.

لبناء قاعدة معرفية متينة وصلبة تساهم في توضيح جملة من الكفاءات والمهارات. أما إذا تساءلنا عن قراءة - أولييفيه روبول - للخطاب لوجدناه استتطق ثلاثة معاني:

- الاستعمال الشائع الذي يجعل الخطاب مجموع منسجم من الجمل المنطوقة أو (المكتوبة) من طرف نفس الشخص عن موضوع معطى.
- الاستعمال اللساني المختزل الذي يجعل منه وحدة لسانية تساوي الجملة أو تفوقها.
- الاستعمال اللساني الموسع الذي ينظر إليه باعتباره مجموع الخطابات المرسله من طرف نفس الفرد أو نفس الجماعة الاجتماعية.

ول ربما يحيلنا هذا إلى ما أشار إليه عن الخطاب البيداغوجي* بالمعاني الثلاثة للكلمة بقوله: خطاب مع تركيزه على المعنى الثالث الذي هو المعنى الموسع،¹ ما يمكن ملاحظته على هذه الصيغ المطروحة، أنها تقدم لنا دلالات للخطاب البيداغوجي باعتباره عملية تستهدف أساسا نقل المعارف بشكل فعال ومتسلسل إذ ينطوي بدوره على مجموعة من الجمل المترابطة، ويمكن أن يأخذ شكلا مختصرا أو يكون موسعا وذلك يتوقف على القصد من الخطاب وجمهور الاستماع، وفهم الخطاب يتطلب تفحصا وتحليلا للجمل التي يتم استعمالها لإدراك الدلالة المنطقية للخطاب عموما. وبالإضافة لذلك يضم هذا الخطاب مجموع الأقوال الموجهة للتربية. ومن هنا فهو يتميز عن أنماط أخرى للخطاب، ديني، سياسي، قانوني، فلسفي. ومن ثمة فهو يبين لنا الفرق بين كل نمط من الخطاب وما يتناوله.

تتمثل هذه السمات في النقاط التالية:

- ينصب على التربية قصد إعطاء مشروعية لبعض السمات وإدانيته أخرى.
- يسعى للوصول إلى الحقيقة، مادامت الحقيقة هي المطمح الذي تتصارع من أجله كل الخطابات.
- تتميز هذه الحقيقة بطابعها العملي لذا فهي تحمل معها أحكام قيمية.²

* فالخطاب البيداغوجي: "يتجلى في كونه ذلك الخطاب الذي نتلقاه على التربية والهادف إلى الحقيقة، وهي حقيقة ذات طابع علمي، ومن هنا فهو يتميز عن الخطاب التربوي البسيط، فالأب الذي ينصح ابنه، والمعلم الذي يلقي درسه، لا يعبران عن الخطاب البيداغوجي إنهما يعبران عنه إذا كان يهدفان إلى إعطاء مشروعية للطريقة التي يربيان بها. ومنه فالخطاب البيداغوجي كيفما كان محتواه، يطمح إلى الحقيقة وهو ذاك الذي نتلقاه عن التربية بغرض إعطاء مشروعية لهذه السمات وإدانيته الأخرى". [عمر أوكان، مرجع سابق، ص 16-17-43]

¹ عمر أوكان، لغة التربية وتحليل الخطاب البيداغوجي، مرجع سابق، ص 16-17

² المرجع السابق، ص 43-17

وفي هذا توصيف للدور الهام الذي تقوم به التربية في صناعة المجتمع لتحديد مواصفات المواطن المنشود وحسب ذلك يتم الاختيار بين ما هو سلبي وما هو إيجابي للحياة العملية.

وعلى هذا النحو ينطلق روبول في دراسة الخطاب البيداغوجي من مجموعة من المسلمات كالتالي:

الخطاب التربوي يعد خطاب بيداغوجي والذي يظهر من خلال الأفكار التي يصدرها المربي، سواء في الكيفية التي يقدم بها الخطاب أو التبريرات التي يستند إليها.

عدم وجود نمط واحد موحد للخطاب البيداغوجي

انتماء الخطابات التربوية في حقبة معطاة إلى صراع مشترك رغم تنوعها وتعارضها¹.

وعلى هذا يبدو واضحا الطبيعة المعقدة والديناميكية للخطاب التربوي وتأثيره على البيئة التعليمية.

2-أنواع الخطاب التربوي:

حدد روبول خمسة أنواع من الخطابات التربوية انطلاقا من الشروط المحددة فيما يلي:

- تميزها عن الحقيقة.
- مطابقة كل واحد منها بالفعل لمتن يمكن سماعه أو قراءته من خلال حياتنا
- هيمنتها اليوم.

¹ المرجع الأسبق، ص18

إذ يوضح روبول أن الخطابات التربوية تعبر عن الإيديولوجية التي تعبر عن السلطة الحاكمة¹. وبالتالي فتحليل ودراسة - الخطابات التربوية - من هذه الزوايا يسهم في استكشاف وتحديد دوافعها وغاياتها وكيفية تأثيرها على الفرد والمجتمع وبناءا على هذا الأساس تتلخص أنماط الخطاب في:

3- أنماط الخطاب التربوي عند أوليفيه روبول:

الخطاب الرفض:

فإذا ما تساءلنا عن هذا النمط لنجد أنه لم يظهر نهائيا قبل سنوات الستينات وقد عرف تألقه مابين 1968 - 1975 وما يميزه هو " الرفض الشامل للمؤسسة التعليمية سواء كانت المدرسة أو الجامعة " وذلك بسبب تمثيل المؤسسة للإيديولوجيا التي تتبناها الدولة وباعتقاد منهم أنها تعمل على ترسيخ أيديولوجيتها، ولا تترك الحرية للفرد وبالمقابل تعمل المؤسسات التربوية على تجريد الأفراد من معرفتهم وتسلبهم بذلك تجاربهم، كما يدعوا هذا النمط إلى إلغاء المدارس، باعتبارها من المؤسسات التربوية الإجبارية من طرف الدولة وحتى الأسرة كذلك نجدها لم تسلم من هذه النظرة التشاؤمية بكون أنها المدرسة الأولى والأكثر خداعا للخضوع². فما نستنبطه من هذه الصيغة المطروحة أنها تقدم لنا وجهة نظر تدحض المؤسسة التعليمية بشكل عام وذلك باعتبارها من ضمن الهياكل التعليمية التي تهدف الحكومة إلى التحكم فيها.

وعلاوة على ذلك يرى بأن كل إصلاح تربوي يكون من طرف الدولة عبارة عن أوهام ويرون في نظام الدولة بأنه قمعي ومستبد بالجواهر. وفي هذا المقام نذكر أن هذا النوع يرى

¹ المرجع نفسه، ص 18-19

² الخطاب التربوي السياسي، <http://thesis.Univ-biskra.dz> ، ص 56

بأن كل عمل يقوم به هذا النظام يعد هيمنة وإخضاع، لكن الملاحظ يجد أن أصحاب هذا النمط بالرغم من الانتقادات التي وجهت للنظام إلا أنه لم يأتي بأي جديد يذكر سوى النقد وعدم الرغبة في النظام التربوي الذي يصدر من طرف الدولة.¹ وهو أمر يحيلنا مباشرة إلى أن هذا الخطاب يتركز أساساً على النقد دون طرح إصلاحات أو حلول فعالة أو تقديم بدائل بناءة.

الخطاب المجدد:

يتميز الخطاب المجدد عن الخطاب الرافض من جهة صلاحيته إنه الخطاب الذي يستلهم من الروسوية الجديدة وممثله الكبير في فرنسا هو فرنيه إلا أنه قد عرف أن يدمج فيما بعد ذلك التأثير المزدوج للتحليل النفسي واللاتوجيهية الأمريكية.

يتجدد الخطاب المجدد دائماً من خلال تقابله مع ما يسميه هو نفسه بالتربية التقليدية. إنها تتمحور حول البرنامج - وهو يريد أن يتمحور حول التلميذ - إنها سلطوية وهو يطالب بالحرية والاستقلال - إنها تفرض تقليد النماذج² - وهو يدعو إلى إبداعية كل فرد - إنها تضبط التلاميذ عن طريق الرغبة في الثواب والخوف من العقاب - أما هو فيحفزهم من خلال الانطلاق من تجربتهم واهتمامهم العفوي - إنها تركز على المنافسة الفردانية والأنانية أما هو فيدفع نحو التعاون - إنها تنطلق من المجرد من الكتبي أما هو فينطلق من الممارسة الملموس - إنها تستعمل الطريقة التحليلية أما هو فيطالب بطريقة شاملة شبيهة بطريقة الحياة.³ حيث تمتد غايات هذا الطرح إلى تحليل ومقارنة بين القيم والمبادئ الجوهرية التي

¹ المرجع نفسه، ص56

² عمر أوكان، مرجع سابق، ص58

³ المرجع نفسه، ص58

تميز النهج (التقليدي والحديث) وتبيان أوجه الاختلاف الرئيسية بينهما، إذ تعكس لنا هذه الرؤية وجهة نظر تعليمية تسلط الضوء على الفلسفة والقصد المرجو من كلا النهجين، مع التأكيد على أهمية النهج الذي يركز على تحسين شخصية الدارس وتشجيع اهتمامه وحافزه للتعلم.

يسعى هذا الخطاب لإحداث ثورة بيداغوجية على أساليب التعليم الكلاسيكي ودحض فرضياته التقليدية - فهو لا يقبل فكرة البدء بالتعلم ثم يأتي بعد ذلك الفعل وهو ينتقد الكتاب المدرسي لزعمة بأنه يفقد إلى القيمة البيداغوجية ولا يعبر عن الطفل بل يمنعه من التعبير التلقائي والشخصي ويتعدى هذا الخطاب في نزعته البيداغوجية ليعطي الأولوية،¹ للطرائق على حساب المحتوى والأكثر من ذلك ومن حيث أهميتها فهذه البيداغوجيا دور في إثراء المتعلمين لتحقيق تجربة تعليمية أكثر فعالية. كما أن احتواء النزعة اللاتوجهية بالطريقة الأمريكية هو التخلي عن كل تعليم. فالمحتوى ليس مهما وإنما الأساسي أن يتعلم الناس سوية ما هم بحاجة إلى تعلمه لكي يتميز بين ما هو حاجة، نزوة أو رغبة؟² إن ما يجب رؤيته هنا ضرورة التفريق بين الاحتياجات الأساسية والرغبات الذاتية وذلك بهدف تحقيق التقدم على الصعيدين الشخصي والاجتماعي.

فلبنة التربية الجوهرية المتعلم لا البرامج التربوية وما تحتويه في متونها من مضامين معرفية.

¹ نور الدين زمام، فرج الله صورية، الخطاب التربوي وتحديات العولمة، في العولمة والنظام التربوي الجزائري وباقي الدول العربية، الملتقى الدولي الثاني المنظم بالتعاون مع قسمي علم النفس وعلم الاجتماع، مخبر المسألة التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة، دفاتر المخبر، جامعة محمد خيضر، بسكرة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد الأول، ديسمبر 2005.

² عمر أوكان، مرجع سابق، ص 59

الخطاب الوظيفي:

يعد هذه الخطاب التربوي من أبرز الخطابات التي تؤكد أن العلوم والتقنيات التي يستمد منها كفيلة بمعالجة كل مشاكل التربية. وأن التقدم الحقيقي بالنسبة للبيداغوجيا هو أن تصير علما.

ويهدف هذا النوع من الخطاب في متونه أن يكون دقيقا معترضا على المفاهيم المبهمة، الاستعارات والجمال الملتبسة. وأن يكون فعلا قادرا على معالجة المشاكل التي تبدو حتى الآن غير قابلة للحل، تجاوز التناقضات المنظور إليها،¹ باعتبارها لا تتضمن حلول على سبيل المثال: ذلك الفشل الدراسي. إنه يتم تأكيد أن معلما أو (مدرسة) ليس له الحق في عدم الانشغال بنتائج تعليمه بل يتعين عليه التنبؤ بها بعد ذلك تقييمها، مع احتمال تغيير طرائقه إضافة لذلك هذا الخطاب يريد أن يكون خاليا من كل حكم قيمي.² ومن النقاط السلبية في هذا الطرح والتي يمكن انتقاده عليها أنه انغمس في العلمية بالإضافة إلى ادعائه بقدرته على حل مختلف التحديات التعليمية دون الاعتراف بتعقيدها.

الخطاب الإنساني:

يميز رواد هذا النمط من الخطاب بين البحث والتعليم، ينبغي أن يكون هناك بحوث لكن الباحثين ليسوا هم الأساتذة فحسب وجهة نظرهم يكمن دور الباحث في البحث العلمي أما دور المعلم فيتجسد أساسا في التعليم فحسب. على كل شخص مسؤول التركيز على الوظيفة المخصصة له.

¹ المرجع نفسه، ص64

² المرجع السابق، ص64

فالخطاب الإنساني هو أولاً خطاب ضد الغموض خطاب للتميز، موضوعه المدرس المتميز جذرياً ليس عن التلميذ فحسب وإنما عن المعلم البسيط، إنه ليس ذلك الذي ينقل معارف¹، إن المدرس بالنسبة للخطاب الإنساني هو أولاً "ممثل" وبعد ذلك منبه (آلان) وفي هذا الدور المزدوج إنه ذلك الذي يثير الإنسان في الطفل². لكن ما يبقى محط نقاش هنا هو (الباحث والمدرس) وأهميتهما في تحقيق التميز والتعليم. وهكذا يتبدى لنا جلياً في دائرة هذا التصور الدور المزدوج للمدرس وكيف يمكن أن يؤثر بشكل فعال وإيجابي على الدارس ليس فقط في جانب تبليغ الأفكار بل يتعدى ذلك لتحفيز العقول وإلهامها لبناء ذهنية قادرة على التفكير والإنتاج.

فإذا تساءلنا هنا عن هذا -الخطاب - لنجده يحيلنا لفكرة ضرورة الاختصار على التثقيف الذي بإمكانه إيقاظ الذهن للعثور على الجانب الإنساني داخل ذات المتعلم، ويمكن تقديم نماذج إنسانية كبرى من كبار المفكرين والفنانين للتلميذ، فيبدأ بتقليدهم كأول خطوة ليتعلم ويحقق ذاته ويرفض هذا الخطاب النخبوية ويرى بأن التعليم كفيل بإعادة العدالة الاجتماعية بفضل إتاحة فرص التعلم للطبقات الفقيرة³. لكن هذا النمط بالرغم من إعطائه الأولوية للتعليم ومدى تأثيره وأهميته في تنمية الجانب الإنساني للشخص وإيقاظ مؤهلاته الذهنية. إلا أنه يمكن إثراءه من خلال توسيع نطاق التحليل والبحث ليشمل استخدام التعليم كوسيلة لبناء جسور التواصل ولتحقيق الحوار، التسامح والتعاون بين الأفراد في المجتمع.

الخطاب الرسمي:

¹ المرجع الأسبق، ص 66-72

² المرجع نفسه، ص 72.

³ وشنان حكيمة، مليحي نجا، دلالة مضمون الخطاب التربوي، التشريع التربوي نموذجاً، جامعة سكيكدة، مجلة تاريخ العلوم، العدد السابع، مارس 2017، ص 236-240.

وهو كل خطاب ينتجه الأشخاص الذين يملكون سلطة تعريف البيداغوجيا أو تغييرها وتنظيمها في محتوياتها وطرائقها؛ سواء كان خطاب الوزراء أو خطاب ممثليهم، خطاب المنظمات الدولية، حيث السلطة هي وظيفة القروض التي يمكن أن توزعها أخيرا إنه خطاب بعض المقررات أو القواميس المستعملة¹. وبهذا الشكل يمكن القول، أن هذا النمط جاء ليحدد لنا إلى أي مدى يمكن أن يكون الاستخدام الفعال للغة والخطاب وسيلة قوية لنقل وبناء رؤى جديدة وأفكار متشعبة توجه خطوات التغيير في المجتمع والتنظيم. وعلى هذا يبدو أثر الخطاب الرسمي في ميدان البيداغوجيا واضحا باعتباره يفتح لنا أبوابا أمام تقصي وتحليل عميق لطبيعة الدور السلطوي وكيفية توظيفه في فهم العملية التعليمية.

ويلاحظ أن هذا النوع من الخطاب قد يتخذ أنماط عديدة قد يكون وظيفيا أو إنسانيا وقد يتسم بالرفض أو الثورية².

يحمل في طياته الخطاب الرسمي ثلاثة عوامل؛ النصوص التي لا يمكن تغييرها دفعة واحدة، والإلزامات الميزانية، ثم أخيرا التيارات الفكرية على اختلاف أنواعها التي تضغط على السلطة. بالفعل إن مؤلف الخطاب الرسمي لا يتحدث أبدا أو ببساطة باسمه الخاص، إنه ناطق باللسان³. وهذا يعني أن الخطاب الرسمي لا يعبر عن أراء فردية بل يحمل في طياته سياسات ومواقف السلطة وبالتالي يجب اختيار الأسلوب المثالي في التواصل لإيصال الرسائل بصورة فعالة بما يخدم المصلحة العامة للمؤسسة. وعلى ذلك يغدو هذا النمط بمثابة آلية قوية للسلطة لإثراء الرأي العام واتخاذ قرارات إستراتيجية.

¹ عمر أوكان، مرجع سابق، ص74

² المرجع السابق.

³ المرجع الأسبق، ص77

ويتميز هذا النوع من الخطاب بأنه للتلطيف والتهديب وأن ما يؤسسه ليس مفرداته وإنما هو تركيبه. وأن دلالات الحقيقة للخطابات الرسمية تكمن خلف السطور لا في الكتابة أو الكلام الظاهري أي معناه كامن فيما وراء الكلمات حيث يستمد هذا النوع من الخطابات قوته من خلال التعددية الحزبية التي تعطي دفعا للديمقراطية عكس النظام المسيطر¹. وبحكم الأهمية الجوهرية التي يتمتع بها الخطاب والأولوية التي يحظى بها باعتباره يحث إلى التشاور والحوار بين كل شرائح المجتمع بما في ذلك الأقليات لبناء مجتمع ديمقراطي لبنته التعاون والتضامن.

خلاصة الفصل:

إن المقياس الحقيقي لتحضر أي مجتمع يقاس بما وصل إليه النظام التربوي والتعليمي فيه. باعتباره يمس مسألة ما نحن عليه وما نؤول إليه. غير أن هذا الجانب قد تمخض عنه إشكاليات وتوجهات بحثية مختلفة أدت إلى قلب بعض التصورات الكلاسيكية لتحقيق فكر جديد يساهم في إخراج الفكر من حيز الفهم الضيق إلى رسم خطط من خلالها تتضح لنا الرؤية الصحيحة لصناعة الإنسان المبدع والاستفادة بتوجيه استعداداته وقدراته.

¹ المرجع نفسه، ص 78-79

الفصل الرابع

آفاق المقاربة التربوية ل أوليفيه روبول

الفصل الرابع: آفاق المقاربة التربوية لأوليفيه روبول

مدخل

لا يمكننا الحديث عن المقاربة التي تصورها روبول وأسس لها في نظريته من خلال مشروعه الفكري دون الحديث عن التحديات والآراء التي طرحها بعض المفكرين الغربيين المعاصرين والتي تواجه التربية اليوم. إذ قاما بعرض أفكار ورؤى مستقبلية لسؤال التربية، ل Luc ferry من خلال المدرسة الفرنسية إلى أين؟ و Edgar. Morin وما قدمه في مؤلفه تربية المستقبل. وما يبقى موضع تساؤل هنا، كيف أسست مقاربة روبول لتصورات الإصلاح التربوي؟

المبحث الأول: مابعد فلسفة أوليفيه روبول، Luc ferry و Edgar. Morin

1- الفهم المركب لسؤال التربية في فلسفة إدغار موران:

1-1- مفهوم التربية عند إدغار موران:

بداية ما يجب الإشارة إليه أن التربية أهم قوة تغييرية في المجتمع إذ أنها تتبع من فلسفة مجتمعه. وتبنى فلسفة التربية أيا كان موطنها أو زمانها على تصور المجتمع للوجود ويلي ذلك قيام أصول التربية وقواعدها على تلك الفلسفة ويمكن تمثيل ذلك من خلال ثلاث نقاط فالنقطة الأولى تمثل التصور الكلي للمجتمع، والثانية تمثل فلسفة التربية القائمة على هذا التصور والثالثة تمثل أصول التربية وهذه الأخيرة هي المرتكزات التي يقوم عليها منهج التربية¹.

¹ فاطمة شرفي، أساسيات التربية عند إدغار موران، مجلة آفاق فكرية، جامعة الجيلالي اليابس، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، سيدي بلعباس، المجلد 06، عدد خاص، ص 83-91.

احتل السؤال عن التربية مكانا متميزا في النقاشات الفلسفية لما له من دور فعال في تغذية النشء على ثقافة المجتمع. إذ شغل حيزا لا غنى عنه في متون فكر إدغار موران ويمكن ملاحظة ذلك جليا من خلال ما قدمه في مؤلفه لمنظمة اليونسكو تحت عنوان "تربية المستقبل" ليعبر عن رأياه حول جوهر التربية في سياق نظريته لوحدة المعرفة. كإستراتيجية جديدة مستقبلية تعمل على إعادة توجيه التربية نحو التنمية المستدامة وقد قدم Edgar Morin عدة قواعد كمفاتيح ضرورية للتربية المستقبلية.¹ لقد رسم إدغار موران في مشروعه الفكري خطة تقودنا للفهم الأمثل لمصطلح تربية المستقبل إذ أراد من خلال نموذج تأسيس بناء منهجي مستحدث للتفكير في التربية بطريقة فلسفية تتحلى بالدقة. ولو ذهبنا لكتابه لنجده ناقش أهم القواعد والمبادئ التي تضعها التربية ضمن أولوياتها، حيث برز ذا نزعة حرة واضحة.

هذا ويبقى من الأهمية بمكان الإشارة حسب رؤية إدغار موران أن كل نظام تربوي أو تعليمي عليه أن يحاول التوفيق بين ثلاث نقاط محورية: مهمة أنثروبولوجيا مادام لايجدر فقط للثقافة إكمال تهذيب الطفل، بل للرفع من مستواه. نظرا لإمكانية الإنسان على التفوق والفشل فيما يقوم به.

أما الحتمية الثانية: مدنية لأن المدرسة ملزمة على إعداد عنصر بإمكانه التمتع باستقلالية ذاتية ثم اندماجه مع الآخر. أما النقطة الثالثة تحوي المهمة الوطنية الأرضية بحيث تؤدي المدرسة دورا مهما في تطوير القدرة على التكيف مع التحديات الحياة²، إذ

¹ المرجع السابق.

² قاسم عاشور، مبادئ التربية وأبعادها الإنسانية عند ادغار موران، مجلة دراسات إنسانية وإجتماعية، وهران، العدد 10، جوان، 2019، ص 96

تسمح للكل واحد بتحقيق تطلعاته وتوسيع شبكاته الاجتماعية، لأجل تفعيل آلية الحوار والتفاعل الإيجابي بين الثقافات والشعوب، ومن ثمة تجسيد ما يسمى بالإنسانية الكوكبية. ولتحقيق هذه الأولوية يذكر موران - ضرورة إعادة النظر في لبنات وإستراتيجيات التعليم. وذلك من خلال توظيف تصوره الجديد عن الإنسان. ومراعاة بطبيعة الحال الطابع المركب والمتعدد الأبعاد للكائن الإنساني الذي هو في الآن الواحد في شخصيته وفرديته ومركب في طبيعته وعلاقاته لذا يجب على الأنظمة التربوية أن تعمل على جعل الإنسان في محور المدرسة والنظام التربوي¹ عموماً، ويعكس هذا التحليل انتقالاً من النظرية الكلاسيكية التي كانت تركز على طرح المادة الدراسية إلى تصور يضع التلميذ في قلب عملية التعليم والتعلم باعتباره أحد الاستراتيجيات الأكثر قيمة في تطوير جودة التعليم وهذا ما نحن بحاجة إليه فعلاً في العصر الحالي. وما يبقى محط تساؤل هنا: ما هي القواعد والمعايير التي عمد أن يثيرها إدغار موران للتربية المستقبلية؟

2-1- سمات التربية المستقبلية:

تنقية المعرفة:

إن الميزة الأولى من ميزات تربية المستقبل هي " التأكيد على أن المعرفة ليست يقينية، وليست منزهة عن الخطأ بطبيعة الحال. فالإنسان بطبيعته يخطأ ويصيب، لأن عقله لم يعط قدرة مطلقة للتفكير، ولا القدرة على الإحاطة بالمعارف على مدار الزمان والمكان. لذلك كان لزاماً على التربية أن تأكد في نفوس المتعلمين أن المعرفة البشرية ليت منزهة عن الخطأ".²

¹ المرجع السابق، ص 96

² تربية المستقبل، قراءة في فكر إدغار موران، 2024/11/06، الرابط: <https://www.New-educ.Com>

فإذا ما تساءلنا عن المعرفة لوجدناها ذات طابع ديناميكي ومتغير وتحتوي في متونها عموماً الجانب السلبي والإيجابي خاصة بعد تعمقنا في فهم الأشياء.

"فالمعرفة سواء كانت أفكاراً أو أشياء أو كلمات تلتقطها حواس الإنسان، وتعيد بناءها أو ترجمتها داخل الإنسان، تبقى معطى خارجياً من المعلومات عن الأشياء أو قوانينها أو أسمائها وصفاتها اللغوية، وهي: المعرفة الحسية، وهي المعرفة البسيطة التي تتعلق بظواهر الأشياء الخارجية. أما المعرفة العقلية، وهي معارف عميقة تتعلق بقوانين الأشياء وخواصها.

أما المعرفة الكلامية، وهي معارف بيانية متعلقة بأسماء الأشياء وأسماء الأفعال المصادر التي تقع منها الأشياء".¹

ومن هذا المنطلق فذات الإنسان المستقبلية لهذه المعرفة تؤثر وتتأثر في بناء المعرفة، وهذا ما يفسر الأخطاء التي يقع فيها الإنسان في إنتاج المعرفة. كما أن المعرفة تشتمل على التأويل مما يؤدي إلى إمكان الوقوع في الخطأ داخل ذاتية الذات العارفة، على الرغم مما قد نمارسه من مراقبة عقلانية على عملية إنتاج المعرفة ومسارها، فعن العقل يقول Edgar Morin، "إنني أعتبر نفسي عقلانياً ولكنني انطلق من فكرة مفادها أن العقل تطوري وأنه يحمل في داخله عدوه اللدود".²

فقراءة متمعنة لهذه التحليلات تحلينا إلى أن Edgar Morin من المتفلسفة الذين اعتبروا العقل الجهة المرجعية للمعرفة ولكن وبالمقابل اعتبره محدود ولا يمكنه الوصول إلى حقائق يقينية صحيحة. ومنه احتمال الصواب والخطأ هما جزء من الواقع البشري. ولا يغيب

¹ المرجع نفسه.

² فاطمة شرفي أساسيات التربية عند إدغار موران، مرجع سابق.

على بالنا الدور الذي تؤديه التربية في تبيان مقاصد هذا النهج وأهميتها في إلقاء الضوء على المفاهيم والحد من الغموض والتعقيدات المعرفية وتصحيح التفاهات.

إصلاح التفكير:

فإذا ما تساءلنا عن الغاية التي يتوق إليها Edgar. Morin هنا. هي أن تكون معرفة ما مناسبة يتعين على التربية توضيح أربعة ضوابط لا غنى عنها: وهي السياق، كل معرفة تعتمد على معطيات أو معلومات معزولة تظل ناقصة. يجب وضع المعلومات داخل سياقها لكي يكون لها معنى. فالنص الذي هو سياقها الخاص يحتاج إلى سياق حتى يكون بالإمكان إنتاجه¹ بصورة صحيحة. ومن الأهمية بمكان التأكيد على أن المعارف لا يتسنى لنا فهمها مستقلة عن سياقاتها وأن العناصر تتكامل لتشكل وحدة ومن ثمة فالسياق بمثابة المفتاح للفهم الأمثل.

أما فيما يخص مبدأ الشمول فهو مجموع أجزاء مختلفة ترتبط به إما بعلاقة ارتدادية أو تنظيمية فمثلاً؛ إن مجتمعا معينا هو دائما أكثر من السياق. إنه كل منظم للأجزاء. ولا نشكل نحن سوى جزء منه والكوكب الأرضي هو أكثر من مجرد سياق إنه كل منظم ومخل للنظام في الوقت ذاته. يشتمل الكل على خصائص لا نجدها في أجزاء المعزولة وقد يدمر اشتغال الكل بعض خصائص الأجزاء وعليه يمكننا القول لا يتسنى لنا معرفة الجزء دون معرفة الكل والعكس صحيح². وفي وسط هذه التحليلات تظهر لنا أهمية هذا النهج والتفكير لفك وإدراك العلاقات المبهمة والمكونات الخفية داخل أي نظام أو مجتمع.

¹ إغار موران، تربية المستقبل المعارف السبع الضرورية لتربية المستقبل، تر:عبد العزيز لرزق ومنير الحجوجي، دار توبقال، المغرب، ط1، 2002، ص35-36

² المرجع السابق، ص36

أما فيما يتعلق بمبدأ المتعدد الأبعاد فإن الكائن البشري أو المجتمع مثلا متعدد الأبعاد: فالكائن البشري في حد ذاته كائن بيولوجي، نفسي، اجتماعي، وجداني وعقلاني. ويضم المجتمع كذلك أبعادا تاريخية واقتصادية وسوسولوجية ودينية.. الخ فلا يتسنى لنا فصل الجزء عن الكل لتعزيز المعارف¹. فالإنسان كائن معقد يتميز بتفراده إذ يتأثر بعوامل مختلفة تشكل شخصيته وتحدد طبيعة سلوكه.

أما بالنسبة لمبدأ المركب" فهو ينظر إلى علاقة الترابط والتفاعل بين الأجزاء فليمكننا بناء معرفة لازمة دون أو بمعزل عن السياقات الأخرى. ومن ثم يتعين علينا الأخذ بعين الاعتبار علاقة الترابط والتفاعل والارتداد بين المعرفة والسياق.² ويظهر لنا ضمن هذا التفكير أن العلاقة تبدو وثيقة تبادلية بين كلا الدالتين.

تعليم الشرط الإنساني:

فإذا تساءلنا عن الإنسان فهو كائن فيزيائي وبيولوجي وثقافي واجتماعي وتاريخي. وعلى تربية المستقبل أن تطور وعي الإنسان بوحدته وبطبيعته المركبة وأيضا طبيعة الآخرين. فالتعليم يجب أن يجعل من الشرط الإنساني موضوعه المحوري. والتربية ينبغي أن ترسخ فكرة وحدة التنوع البشري وعليها أن تعلم فكرة التنوع دون المساس بفكرة الوحدة. توجد وحدة إنسانية بقدر ما يوجد تنوع إنساني. فالوحدة لا تتجلى في الخصائص البيولوجية

¹ المرجع الأسبق، ص 37

² فاطمة شرفي أساسيات التربية عند إدغار موران، مرجع سابق.

للإنسان العاقل فحسب¹. فالعقل يتأثر بظروف البيئة والوسط المحيط به وتحسينه وتنميته تعتمد أساساً على ما يتلقاه الفرد من خبرات ومفاهيم خلال حياته.

وفي هذه النقطة نجد أن التنوع لا يختص بالميزات النفسية والثقافية والاجتماعية للكائن البشري. هناك أيضاً تنوع بيولوجي في قلب الوحدة الإنسانية. بقدر ما هناك وحدة ليس فقط دماغية ولكن أيضاً ذهنية ووجدانية وعقلية. فالوحدة الإنسانية تحمل في متونها اختلافاتها المتنوعة. أن ندرك الكائن البشري هو أن نتمثل وحدته في قلب تنوعه، وتنوعه داخل وحدته. عموماً على التربية أن تبين مبدأ الوحدة/النوع في مختلف الميادين². لكن ما يجب الانتباه إليه ضمن هذه القراءة أن التنوع جوهر الإنسان وجزء لا يتجزأ منه.

تعليم الهوية الأرضية:

حيث يعتبر المصير الكوكبي البشري وهو المصير الذي لم يكن أبداً كوكبياً مثلما هو عليه الآن - الغائب الأكبر عن التعليم. وهنا يجب أن تصبح المعرفة بمستجدات العصر الكوكبي والاعتراف بالهوية الأرضية إحدى المواضيع الجوهرية للتعليم إضافة إلى ضرورة تعليم تاريخ العصر الكوكبي الذي بدأ مع تواصل فيما بينها إبان القرن 16³، مما ينبغي معه تبين كيف أصبحت جميع مناطق المعمورة متداخلة فيما بينها دون إغفال أنواع الاضطهاد والهيمنة التي دمرت ولا زالت تدمر حتى الآن البشرية جمعاء. كما يلح موران على الطابع

¹ إغار موران، تربية المستقبل المعارف السبع الضرورية لتربية المستقبل، تر: عبد العزيز لرزق ومنير الحجوجي، مرجع

سابق، ص 16-52

² المرجع نفسه، ص 52

³ المرجع السابق، ص 17

المركب للأزمة الكوكبية التي ميزت القرن 20 لكي يبين كيف أن البشر يشتركون منذ الآن في نفس مشاكل الحياة والموت ويعيشون مصيرا مشتركا واحدا¹.

لذلك يتعين علينا "أن نتعلم كيف نكون هنا فوق كوب الأرض ونعني بقولنا أن نكون هنا أن نتعلم كيف نعيش، كيف نتقاسم الأشياء بيننا، وكيف نتواصل، وكيف نتوحد فيما بيننا. هذا شيء نتعلمه فقط في ومن خلال ثقافتنا الخصوصية، بينما يتعين علينا من الآن فصاعدا كيف نعيش وكيف نتقاسم الأشياء وكيف نتواصل، وكيف نتوحد فيما بيننا باعتبارنا أناسا ينتمون كوكب الأرض، لا يتوجب علينا أن ننتمي لثقافة ما، بل نشعر بوجودنا ككائنات أرضية"².

تعليم الفهم:

يعتبر الفهم وسيلة التواصل الإنساني وأهدافه، والتربية على الفهم غائبة كليا عن مختلف أنواع تعليمنا. إن كوكبنا يتطلب أنواعا من الفهم التبادل في مختلف المستويات وعلى جميع الأصعدة. وبالنظر إلى أهمية التربية على جميع المستويات التربوية وكل المراحل العمرية. يقتضي تطور الفهم إصلاحا للعقليات. لقد أصبح التفاهم بين البشر، بغض النظر عن كونهم أقوياء أو غرباء عن بعضهم أمرا حيويا لتتحرر العلاقات الإنسانية من الوضعية الوحشية التي يسبب فيها اللاتفاهم³. ولتنظير لسؤال التربية فإنه لا يجب أن نغفل عن الفهم ودوره الذي أعطاه أهمية كبيرة أيضا أوليفيه روبول داخل منته الفلسفي باعتباره الإستراتيجية

¹ المرجع الأسبق، ص 17

² إدغار موران، مرجع سابق، ص 69

³ المرجع السابق، ص 18

والآلية المثلى للتواصل الإنساني لتوسيع دائرة المدارك، فالفهم حلقة ضرورية من حلقات التعلم والتطور والنمو العقلي.

في الفهم: المستوى الأول هو الفهم العقلي أو الموضوعي والمستوى الثاني هو الفهم الإنساني البين-ذاتي. فالفهم يعني عقليا أن نصل سويا إلى ضبط واستيعاب شيء ما ويشترط أساسا الوضوح والتفسير، ويحيلنا الفهم الإنساني لفكرة معرفة الذات للذات، مثلا إذا رأيت طفلا يبكي سألته ليس انطلاقا من قياس درجة ملوحة دموعه، بل اعتمادا على الغوص في أعماقه واستخراج كل الشدائد التي عشنا في طفولته. إننا لا ندرك الغير إدراكا موضوعيا فحسب بل إننا ندركه كذلك كذات أخرى نتطابق معها أو نجعلها متطابقة معنا¹. فالفهم الإنساني يكمن في مساءلة الذات، فلا يكون في الجانب الشكلي والخارجي للإنسان بقدر ما يكون في تقصي فكره وحكمة عقله.

هناك عوائق لهذا الفهم فمنها ما هو خارجي فكل شخص منا مهدد بعدم فهم كلامه وعدم فهم رؤيته للعالم، وكذلك هناك الضجيج الذي يشوش على نقل الخبر ويؤدي إلى سوء الفهم وعدم الإنصات، هناك أيضا تعدد دلالات مفهوم ما، يؤدي إلى الوقوع في اللبس. هناك في الأخير استحالة فهم بنية عقلية لبنية عقلية مغايرة². وهنا يمكن الكلام عن الحاجة الماسة لبيئة مناسبة للتفاعل والتواصل والاحترام المتبادل والحوار المفتوح باعتبارها الأدوات الرئيسية لتحقيق الفهم بين بنيات ذهنية متباينة.

أما العوائق الداخلية الخاصة بكل نوعي الفهم فهي عائق متعدد إنها تختزل نزعة التمرکز حول الذات ونزعة التمرکز حول العرق، ونزعة التمرکز حول المجتمع. إن القاسم

¹ المرجع الأسبق، ص 88.

² إدغار موران، مرجع سابق، ص 89

المشترك بين هذه النزعات الثلاثة يكمن في كونها تموقع ذاتها في مركز العالم وتعتبر كل ما هو غريب أو بعيد شيء ثانوي لا معنى له أو شيء معادي له¹.

من المعروف أن حقل التربية إذا تصفحنا الدراسات يعج بمفاهيم متعددة تختلف باختلاف التوجهات والخلفيات الفكرية والذهنيات التي طرقت هذا الموضوع، باعتبارها المسألة الأولى التي اهتم بها كلا من Edgar. Morin Luc ferry وolivier Reboul إذ حاول هذا الأخير من خلال أبحاثه التربوية جعل غاية التربية إنسانية الإنسان، إذن، فإنشاء منظومة تربوية على هكذا قواعد ومبادئ ليست بالبساطة، إلا أنه مخطط لتوسيع مداركنا الفكرية لذا:

- على التربية أن تعلم المعرفة المركبة، معرفة تعترف بالطابع المركب لكل من العالم والإنسان، وهما موضوعات الفكر الإنساني.
- تعليم الشرط الإنساني ضروري في كل تربية مستقبلية والهدف من ذلك جعل غاية التربية إنسانية الإنسانية، وبالتالي القضاء على النزعة التمركية والتعصب.
- يجب على التربية أن تعلم الفهم، لأنه أساس تماسك المجتمعات، والتواصل يجعل من الشعوب والثقافات المتعددة، تدخل في قرية واحدة يسودها التضامن².
- يجب على التربية أن تراعي مسألة الهوية الكوكبية، وتحد من طغيان الهوية الجهورية التي تعد سبب تنامي روح القومية، التي تؤدي في النهاية إلى الحروب وأزمات، بالمقابل فالهوية

¹ فاطمة شرفي أساسيات التربية عند إدغار موران، مرجع سابق.

² فاهم بن عاشور، مبادئ التربية وأبعادها عند إدغار موران، جوان 2019، مجلة دراسات إنسانية واجتماعية، جامعة وهران، العدد 10، ص 95-106.

الأرضية تجعل من الشعوب تتفطن إلى أن مصير الإنسانية مشترك، لأن الهوية البشرية هي شخصية وكونية في الوقت ذاته¹.

فسؤال التربية والتعليم عند Edgar. Morin لا ينحصر في جانب تحصيل المعارف والمعلومات فحسب بل يتعداه إلى صناعة الإنسان بإمكانه مواكبة ما يقتضيه رهن العصر والتصدي للمشكلات المتباينة وإدراك التحديات الراهنة وعليه يؤكد Edgar. Morin على التربية وما تحمل في متونها. فمقدار النجاح والتطور والرفي والازدهار ما هو إلا نتاج الاهتمام بالعملية التربوية.

2-تصورات الإصلاح التربوي عند لوك فيري (Luc ferry من خلال المدرسة الفرنسية إلى أين؟ (1952)

يعد لوك فيري أحد أعمدة الفكر الفلسفي بصورة عامة والفكر التربوي الغربي المعاصر بصورة خاصة. الذي اهتم بمناقشة وتحليل التحديات التي تواجه التربية والتعليم اليوم. إذ حاول من خلال مشروعه الفكري تقصي الأسس والمبادئ التي يطرحها النظام التربوي والتعليمي. ف - نظريته هذه أعادت النظر والتفكير في سؤال التربية وفقا لمعطيات الواقع الحالي، وتبيان مواطن الضعف ثم البحث عن طريق للإصلاح والتنمية في ظل التحولات الاجتماعية والتكنولوجية. كيف لا وهو الذي قام ببلورة رؤية تربوية مستحدثة، تجعل التفكير الذاتي الشخصي قاعدتها الأولى والأساسية. الذي ناقض بآرائه النظريات السابقة، مقدما منها مغايرا وقراءات جديدة تحمل في متونها سلسلة من المفاهيم مستحدثة نظرا لأهمية الموضوع. سؤالنا المطروح هنا: ما هي القراءة التي تصورها لوك فيري لسؤال التربية؟

¹ المرجع نفسه.

إن التصور الذي اقترحه الفرنسي المعاصر لوك فيري في مقاربه التربوية يقوم أساسا على إلزامية التفريق بين دلالة التربية والتعليم، فإذا كان " التعليم يقدم في مكان عمومي، المدرسة، لصالح مجموعة من التلاميذ، يشرف عليه المدرسين، فإن التربية تقدم للأطفال من طرف آبائهم في نطاق خصوصي ألا وهو العائلة، فالتربية يجب أن تسبق التعليم وتعبد له الطريق، في ظل غياب هذا الأمر تصبح المهمة مستحيلة على المعلم. فأزمة التعليم هذه راجعة إلى أن المعلم يجد نفسه أمام مجموعة من الأطفال عديمي التربية. وهذا ما حاول الدفاع عنه منذ أن كان وزيرا للتربية والتعليم"¹.

المبحث الثاني: مآل فلسفة التربية في العالم العربي في ضوء المرجعيات الغربية.

1-العالم العربي وأهم معالم الفلسفة التربوية:

بعد حديثنا عن تجربة كلا من Edgar. Morin و Luc ferry لسؤال التربية ومدى أهميتها ودورها الفعال في تعزيز التنمية الإنسانية. سنحاول تقديم قراءات ورؤى جوهرية لواقع فلسفة التربية خاصة في الوطن العربي باعتباره من الميادين التي يبحث فيها كثير من الدارسين والباحثين من مختلف التخصصات، لما لها من أهمية بالغة باعتبارها تنبثق من فلسفة المجتمع إذ إن الأفكار، المعتقدات والقيم المتعارف عليها اجتماعيا وإستراتيجيات العمل وغيرها مما يميز خصائص أو طريقة الحياة في المجتمع إذ تشكل جوهر وقاعدة أساسية للفلسفة التربوية أو للغايات التربوية.

وفي دائرة هذا التصور قد انصب اهتمام المربون العرب بالتربية بوصفها أداة لغرس القيم الروحية والخلقية لتعزيز بناء الشخصية العربية لتتمكن من التعامل مع الفكر والحرية

¹ حوار مع الفيلسوف الفرنسي لوك فيري حول " دور المدرسة " دور المدرس " في عملية التربية والتعليم، يوم: 2024/11/14، الرابط: <https://sophylog.wordpress.com>

والحوار الحضاري بين الثقافات الإنسانية¹، وفي هذا حديث عن العلاقة الوطيدة بين فلسفة التربية وفلسفة المجتمع حيث ينعكس الأثر الأول عن الثاني ومن ثمة يؤثر بشكل كبير على الطريقة التي يتم بها تعليم الأجيال القادمة وتربيتهم انطلاقاً من متطلبات المجتمع. إضافة إلى أنها تعمل على تحسين المؤهلات والاستعدادات والاتجاهات المناسبة التي تسهم في بناء الإنسان العربي الجديد، ومن هنا لابد للفلسفة التربوية أن تعني بإعداد جيل يدرك جيداً روح العصر وقيمه الحضارية ولعل أخطر ما يصيب المجتمعات النامية ومنها مجتمعنا العربي بطبيعة الحال هو أنها تفتقد لهذه النظرة الموحدة والبصيرة. لأنها في محاولتها لتجاوز ما تعانيه من تخلف ترنو ببصرها إلى المجتمعات المتقدمة لتستعير منها الفكر والفلسفة كما استعارت منها التكنولوجيا.² ويبدو من الوهلة الأولى والمنطقي أن؛ الواقع يثبت وبشكل جلي أن الاستعارة العمياء دون أخذ النظرة النقدية والتقييمية ستحول دون تحقيق المقاصد المنشودة وسيكون مصيرها الفشل دون أدنى شك.

فإنه وبناءاً على هذا الأساس يتضح لنا أن ملامح التربية في البلدان العربية لا تزال تحافظ على نفس التيار الكلاسيكي، ذلك الاتجاه الذي يعمل على إعادة إنتاج نفس الأنماط الثقافية التي تعمل في عزلة عن المجتمع. ومن ثمة تجعل من مؤسسة المدرسة حقلاً للتعليم فحسب وبالتالي هذا الواقع أصاب المجتمعات العربية بالعجز عن دخول الثورة العلمية والمعلوماتية والمشاركة والخوض فيها.³ وإن دل هذا على شيء إنما يدل على أن التربية بحاجة ماسة إلى تغيير وتحديث لتتناسب مع تحديات الراهنة ومن ثمة تشجيع الإنتاج

¹ عبد الكريم علي سعيد اليماني، فلسفة التربية، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2004، ص27

² المرجع السابق، ص27

³ درفيل سعدة، فلسفة التربية وملامح عولمة التربية في بلدان العالم العربي، مجلة أنسنة للبحوث والدراسات، العدد السابع، جوان 2013، ص130.

والإبداع يساهم بشكل أو بأخر في تهيئة جيل يمتلك مؤهلات متطورة. فنحن بحاجة فعلا لتبني مفاهيم جديدة وتقنيات العصر بشكل مستمر بدلا من التعليم الجامد وتكرار البحث والتحصيل.

2- السمات العامة للتربية العربية:

- اقتصار الجهود التربوية أو توجيه معظمها نحو التربية النظامية المؤسسية وإهمال برامج التربية الغير النظامية وعائدها الإنمائي.
- أحادية التوجه الكمي، إتباع إستراتيجية النمو الكمي للتعليم على حساب نوعيته.
- اقتصار التعليم على العمل المدرسي المعزول عن حياة المجتمع وواقعه.¹

وإذا نظرنا إلى هذه الأفكار بتمعن وجدنا أنها تعكس قلة النظر إلى المسائل المتعددة والمتراطة التي تؤثر على مستوى التعليم وتداعياته العملية.

- إتباع مناهج رسمية ومركزية جادة مع التركيز على استخدام الكتب المقررة نفسها في جميع المدارس وعدم توفير المرونة للمعلم في اختيار ما هو ملائم لقدرات الطلبة واحتياجاتهم واهتماماتهم.
- تركيز معظم الأنظمة التربوية على تعليم الطلبة النظام والطاعة المطلقة ثم القراءة والكتابة عن طريق التعليم وتعليم الطلبة ضرورة المحافظة على قيم ومعايير المجتمع التي من شأنها ترسيخ الوضع القائم.²

¹ المرجع السابق، ص 131

² المرجع الأسبق، ص 131

لكن ما يجب الإشارة إليه هنا أن هذا النهج التعليمي ينصب اهتمامه بشكل واضح على التحكم من قبل البنية التعليمية، لتكون بذلك مهمتها الأساسية تتمحور حول توحيد العقول والتفكير علنفس النحو فهي تقول إلى نظرية واحدة تلائم مختلف الدارسين دون مراعاة اختلافاتهم الفردية واحتياجاتهم المتنوعة. وبالتالي يعد ذلك أسلوباً تعليمياً كلاسيكياً غير فعال لتحقيق مقاصد التعليم الحديث. حيث يسعى لتعليم الطلاب كيفية استقبال المعرفة بدلاً من تعلم مهارات كيفية التفكير الذاتي وإيجاد حلول.

- تقوم فلسفة التربية في معظم البلدان العربية على أساس أن التعليم يجب أن يخدم التنمية بمعنى أن يكون هناك ربط بين مخرجات التعليم وسد حاجات المجتمع من الموارد البشرية، ولذلك يصبح هدف التعليم الأساسي هو توفير الكوادر للقيام بالوظائف والمهن التي يحتاجها المجتمع، ومن ثم فإن ذلك ينعكس على إهمال التربية لقضية الربط بين التعليم والثقافة والمعرفة والفكر ومتطلبات عملية التغيير الاجتماعي¹. وفي هذا تبيان للأهمية القصوى والفعالية للتعليم والتربية في تحسين الفرد بمفهومه العام نفسياً اجتماعياً... الخ وليس مجرد تدريبه أو إعداده لمهنة معينة علاوة على ذلك؛ إذا أهملت التربية جانب ربط التعليم بالثقافة والمعرفة فإن هذا سيؤدي حتماً إلى جيل معزولاً عن النقاشات الثقافية ومن ثم يواجه ضعفاً في الإدراك المجتمعي.

- ما زالت التربية العربية بعيدة عن الوظائف الأساسية للتربية وهي الإسهام في التغيير والتجديد النوعي ونشر قيم الديمقراطية والعدالة والحرية والمساواة والتفكير المستقل وحرية

¹ أحمد حلواني، واقع التربية العربية ومستقبلها، 2022/11/24، الرابط: <https://safwacenter.org/variétises> يوم

2024/08/01

الرأي والتغيير، إذ إن التربية العربية تسعى إلى التركيز على الطاعة المطلقة والمحافظة على ما هو قائم.¹

وتلك هي القضية التي تعمل التربية العربية على تنفيذها ودحضها من خلال تبيان ما تحتاجه من تغييرات وتعديلات لتحقيق مقاصدها التي تصبو إليها. لذلك يمكننا اعتبار هذا التحليل مناسباً للمناقشات العلمية والتحليلية في هذا الميدان.

3-الاتجاهات العامة التي ينبغي أن تعيرها التربية اهتماماً خاصاً:

- تكوين روح المبادرة والإبداع والعمل الذاتي، معناه تكوين القدرة الذاتية، والتحرر من التبعية والاستيلاء والاعترا ب.
- التأكيد على أهمية مبدأ الحرية، (الفردية والاجتماعية) وبيان معانيها الحقيقية واعتبارهما المنطلق الأساسي لكل إبداع. وتشمل هذه الحرية إلى جانب الحريات الفردية - حرية التفكير والتعبير وتحرير المجتمع من أُنقال الجهل والمرض والفقر وتحقيق العدالة الاجتماعية والديمقراطية الاجتماعية². فهذه المفاهيم جميعها تعد بمثابة المفتاح الرئيسي للنهضة والتطور والتحرر في المجتمعات الحديثة.
- ترسيخ بعض القيم الأساسية في النفوس؛ كقيم التعاون والتضامن والتكافل والعمل الجماعي المشترك، وقيم الإنتاج والعمل المنتج، وقيم العلم والاستمساك بالروح العلمية وبحث ألتوق إلى الحقيقة وقيم البحث العقلي والتبصر الفكري وإشاعة روح العقلنة وقيم المؤمنة بالنقدم والصلا ح والتطوير في مقابل لقيم الإشكالية أو المستسلمة القيم التي تؤكد على الإرادة

¹ المرجع نفسه.

² عبد الله عبد الدايم، نحو فلسفة تربوية عربية، الفلسفة التربوية ومستقبل الوطن العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ط2، 2000، ص215

الإنسانية الحرة في مقابل القيم التي تؤكد على الجبرية.¹ إن ترسيخ مثل هذه القيم الإنسانية الجوهرية يساعد بصفة مباشرة أو غير مباشرة في فك العديد من التساؤلات الراهنة لتحسين المعرفة الإنسانية والاجتماعية وإثراءها ورفع كل التحديات التي تواجهها، حتى نرقى لبناء مجتمعات قائمة على أسس متينة. ومن ثم يصبح مجتمعا أكثر إنتاجية وابتكارا وتنمية.

- تكوين الروح التنظيمية وروح الإدارة العقلانية المنظمة لكل شيء، والتمرس بأساليب هذا التنظيم وطرائقه. وامتلاك روح الحرص على الفعالية والاستثمار الأمثل للإمكانات المتاحة.

- غرس روح التجديد والاجتهاد والتطور في مقابل روح الجمود والإتباع الأعمى والإدراك العميق لمعنى تغيير الأحكام بتغيير الأزمات.² إن تطبيق هذه العناصر يجعل العملية التنظيمية سلسلة، ويسمح بالاستجابة الفعالة للتغيرات اللازمة الداخلية والخارجية. وفي المقابل إهمال هذه الجوانب يتسبب في إضعاف القدرة على التميز والتطور والنمو وكذا فقدان الفرص القيمة.

4-واقع فلسفة التربية في بعض البلدان العربية:

الفلسفة التربوية الأهداف التربوية العامة في (الجمهورية التونسية):

أما إذا تساءلنا عن التربية في تونس لتسنّى لنا القول إنها ترجع إلى القانون الذي صدر عام 1958 بعد الاستقلال بعامين، والذي احتوى في ثناياه على أسس قارة نخضع لها التربية حتى اليوم. منها ديمقراطية التعليم وتكافؤ الفرص، توحيد التعليم في جميع المؤسسات

¹ المرجع نفسه، ص216

² المرجع السابق، ص216-217

وكذا التفتح على العالم ومواكبة العصر بالإضافة إلى النهوض بالإنسان بكونه الغاية الأسمى الذي تتمحور حوله مختلف المقاصد التربوية ومن تلك الأهداف التربوية ما يلي¹.

- تزكية الشخصية وتنمية المواهب الطبيعية عند جميع الأطفال والعمل على ترقية المستوى المعرفي،

- إعداد الطفل للقيام بدوره كمواطن وكإنسان، وتكوين الإطارات الصالحة الكفيلة بنمو النشاط القومي

- تحقيق الملائمة الفضلى بين التعليم وحركة التنمية الشاملة².

إن الأمر هنا قد يبدو منطقياً إلى حد ما؛ من منطلق أنه يناقش قضايا مهمة لتحسين النظام التعليمي والذي يكتسي دوراً بالغاً وفق ما يحققه من تقدم شامل، هذا من جهة ومن جهة أخرى نجده يقودنا لفكرة ضرورة السعي للوصول إلى الملائمة المثلى بين التعليم والحركة التنموية الشاملة عن طريق إنشاء بيئة تعليمية تحفز على الإنتاج وتنمية المؤهلات والمواهب.

وعلى هذا الأساس كله قد تم تقديم تصورات متباينة للمبادئ الملائمة التي أقرها قانون 1958 الفلسفة التربوية التونسية، وتم تأكيدها في وثيقة المخطط السادس للتنمية الاقتصادية والاجتماعية (1980-1982) وعمل رجال التربية على الربط بين هذه الفلسفة التربوية والفلسفة الاجتماعية العامة، وهي فلسفة يجعل قوامها إعداد إنسان الغد في أبعاده كإنسان وكمواطن ومنتج.

¹ عبد الله عبد الدايم، نحو فلسفة تربية عربية، مرجع سابق، ص 208.

² المرجع نفسه، ص 208-209.

ويمكن التأكيد على ذلك من خلال إبراز أهداف فلسفة التربية كما رسمها هذا المخطط ما يأتي:

تكوين مجموع الشباب من تكوين أساسي أدنى¹، يبلغ مستواه اللاعودة ويكون مدعماً بإعداد مهني للدخول في الحياة العاملة.

تحقيق التدريب على ممارسة الحرية والمسؤولية.

تنمية قدرات الشباب على الاستقلالية والتكوين الذاتي.

تكوين الرجل السليم، المثقف والمتفتح على التجديد وتكوين المنتج الكفء والقادر على الخلق والإبداع وتحقيق التوازن على هذا النحو بين هدفين: أحدهما ثقافي روحاني والثاني علمي وتقني وضرورة إعداد رجل الغد في أبعاده الثلاثة والمتكاملة كإنسان وكمواطن منتج². فإنه وبناءاً على هذا الأساس يمكننا القول أنه يتعين تحقيق توازن بين الأبعاد المختلفة من الغاية الأولى والهدف الثاني وذلك يتسنى ولا شك عن طريق توفير الدعم والتدريب، التعليم والإرشاد اللازم للأفراد لتحقيق التناغم والانسجام بين النواحي الروحانية والمعنوية والنواحي العملية والعلمية والتقنية ومن ثمة جعلها متكافئة في الأهمية.

وما إن جاء إصلاح جويلية 1991 حتى بدأت قيم الحداثة مثل التسامح والاعتدال والعقلانية والتفتح والمجتمع المدني، تأخذ الصدارة في بناء المنظومة التربوية التونسية ونص قانون الإصلاح على أن النظام التربوي يهدف إلى تكوين شخصية المتعلم وتنميتها وتكوين الروح النقدية، بحيث ينشأ على التبصر في الحكم والثقة بالنفس في السلوك وروح المبادرة

¹ المرجع السابق، ص 234

² المرجع الأسبق، ص 234

والإبداع في عمله¹. حيث تمتد غايته إلى تحقيق عدة مرامي محورية جوهرية لا غنى عنها. واعتبارا لذلك فإن هذه الأسطر احتوت أهمية البنية التعليمية وكيف يمكن أن تساهم في تشكيل هوية الدارس وتطويرها.

5- الفلسفة التربوية في الجمهورية الجزائرية:

مما لا شك فيه أن في الجزائر كان الاهتمام بتعديل قالب التربوي الذي خلفه الاستعمار ضرورة حتمية لا غنى عنها، والذي يرمي أساسا إلى إخراج النظام التربوي من أزمته إلى حالة جديدة من التناغم والتكامل الذي يضمن له استمرارية وتوازنا في أداء وظيفته بشكل منظم، وقد يتجه الإصلاح إلى إجراء تغييرات نوعية في جميع نواحي النظام التربوي المراد إصلاحه. فأهمية الإصلاح تكمن في كونه محاولة فكرية عملية لإدخال تحسينات اللازمة في التعليم أو الأساليب التعليمية². لكن ما يبقى موضوع للنقاش والدراسة أنه يتعين علينا تثبيت المفاهيم الجوهرية وإمعان النظر في التحديات التي يواجهها النظام التربوي ومن ثم فالإصلاح المرجو يتطلب مجهود عقلي وعلمي حيث يتم التفكير بشكل دقيق وتحليلي لاختيار مجمل التعديلات وتطبيقها بطريقة ملائمة.

إذ تم تشكيل لجنة إصلاح التعليم وتحويله إلى برامج جزائرية بحتة سنة 1968 مع الاهتمام بالعلوم والتكنولوجيا، بالرغم مما كانت تعانيه الجزائر في السنوات الأولى من الاستقلال من مشكلة المباني المدرسية حيث العدد أو السعة أو الصلاحية وكذا التجهيزات اللازمة. إلا أنها عمدت على إدخال تعديل جذري لظروف التعليم فقد انتقلت إلى إصلاح

¹ البار عبد الحفيظ، فلسفة التربية- مفهومها وواقعها في البلاد العربية، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة حمة لخضر- الوادي، العدد 23، سبتمبر 2017، 209

² صباح سليمان، ملامح إصلاح المناهج التربوية في الجزائر في ظل المقاربة بالكفاءات، مجلة العلوم الإنسانية- جامعة خيضر بسكرة، العدد الثالث والعشرون، نوفمبر 2011، ص 279

تربوي شامل؛ وأول قضية تم التركيز عليها هي مشاكل المربين بسبب ضعف التأطير التربوي. وعملت على توفير الفرص المتكافئة للجميع وبذلت جهودا جبارة من خلال تجديد الإمكانيات البشرية والتأسيسية على نطاق واسع.¹ وفي هذا كلام عن التطورات التي طرأت في ميدان التعليم وكيف عملت الحكومة على معالجة بعض التحديات الخاصة بالمجال. وكيفية التحرك من أجل معالجة المشاكل المنشودة.

لقد بات من الضروري إصلاح النظام التربوي في الجزائر بتغيير مناهجه والطرق التعليمية ونسق إدارته. وخاصة أن القائمين على التربية في الجزائر أدركوا أن البرامج المطبقة مصممة تصميمًا كلاسيكيًا والتقدم العلمي والمعرفي لا يتماشى والتغييرات التي عرفها المجتمع الجزائري لذلك عرف الإصلاح في المنظومة التربوية الجزائرية من وجهة نظر فلسفة التربية إصلاحًا عميقًا مع بداية الألفية الجديدة وهو النصف الثاني من حيث العمق الذي حدث في السبعينيات القرن الماضي،² والذي أملت مخرجات الاستعمار وكان الهدف منه تأصيل المدرسة الجزائرية بكل مضامينها. أما الإصلاح الجديد فأملت المتغيرات التي حدثت في العالم وشكلت تحديًا للمجتمع الجزائري لا يمكن مواجهتها إلا بالتربية الفعالة. فبرزت التربية في القرن 21 كأبرز تحدي للدولة الجزائرية المستقبلية. ونصت اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية والتي تكونت من 157 عضوًا تم اختيارهم من الشخصيات الوطنية حسب كفاءاتهم المشهود لهم بها في عالم التربية³. إن الأمر يتعلق هنا بالدرجة الأولى بالحاجة الماسة إلى إصلاح عميق وجذري، وذلك يستلزم تكوينًا جديدًا شامل يتماشى

¹ المرجع السابق.

² المرجع الأسبق

³ صباح سليناني، مرجع سابق.

والممارسات الفكرية لضمان نتائج إيجابية على المدى الطويل في الثقافة التعليمية وكذا النواحي الاقتصادية والاجتماعية... الخ

ونظرا لأهمية هذا الإصلاح كونه المبدأ الأساسي في بناء المجتمعات وضمان لحيورتها لأنه يهندس لحماية الفكر الإنساني، وإذا وصلنا لتحقيق ذلك فإننا نصل بالمجتمع إلى أعلى درجات الرقي.

فلقد استغرقت أشغال اللجنة تسعة شهور قصد رسم المقترحات الكافية لبناء سياسة تربوية جديدة وقدمت تقريرها في شهر مارس 2001 لرئيس الجمهورية الذي قام بعرضه على الحكومة للنظر فيه.

بعد مناقشة مشروع الإصلاح التربوي على مستوى الحكومة وتشكيل فريق عمل لضبط خطة عمل تنفيذ الإصلاح وبعد إطلاع مجلس الوزراء على الخطة التي أعدها فريق العمل،¹ اتخذ قرارات تم إدراجها ضمن برامج عمل الحكومة المصادق عليه من طرف البرلمان بتاريخ 27 جويلية 2002 وتتعلق بثلاث محاور كبرى حول (إصلاح المجال البيداغوجي، إرساء منظومة متجددة للتكوين وتحسين مستوى التأطير البيداغوجي والإداري وإعادة تنظيم الشامل للمنظومة التربوية) ففي المحور الأول يتم العمل على إصلاح البرامج التعليمية وتجديد الوسائل التربوية وفي مقدمتها الكتاب المدرسي.

وكذا تنظيم تعليم اللغات الأجنبية بصفقتها روافد مساعدة على التفتح والاستفادة من تجارب الغير². وهذا ما نحن بحاجة إليه فعلا من تطوير وتحديث للنظام بصورة دائمة

¹ المرجع نفسه.

² المرجع السابق

ومتواصلة فبمقتضى هذا التصور إذن نضمن أن تكون المنظومة التعليمية قابلة للتكيف مع التحولات الجديدة ومتطلبات المجتمع. ومن ثم تلبية احتياجات المتعلمين والمعلمين والمؤسسات على حد السواء.

ولن يتسنى ذلك إلا عن طريق تجديد نظام التعليم الثانوي والذي من خلاله يمكن تنويع المسارات الدراسية التي تنظم الاختصاصات على أساسها مع تطوير أساليب التوجيه وطرائق التعامل مع المعرفة وغيرها من الإصلاحات، يشار أنه لأول مرة في تاريخ الجزائر يتم إعداد وثيقة مرجعية لتصميم البرامج التعليمية في كافة الأطوار الدراسية وقد تم اعتماد تنظيم البرامج الدراسية وفق المقاربة بالكفاءات¹. والتي تكون بمثابة خطوة إيجابية نحو تحسين نوعية التعليم والتي تكتسي أهمية بالغة باعتبارها أسلوبا ملائما يعتمد على تأهيل الدارسين بالمهارات والمعارف العملية.

بالإضافة لذلك؛ هي إستراتيجية أكثر تطورا لأنها تعلم المتعلم كيف يتلقى العلم وتوجهه نحو تنمية القدرات العقلية السامية، التحليل، التركيب، وحل المشكلات. أي أنها إستراتيجية تسعى إلى اكتساب الكفاءات وليس تراكم المعارف، وفي هذه المقاربة يتم استخدام مصطلح الكفاءة بدلا من الهدف الخاص ومصطلح القدرة بدلا من الهدف العام.² فهذه النظرية لا تقف عند حد أو غاية معينة إنها تمتد إلى ما هو أبعد لتصل بذلك إلى المتعلم بكونه موضوعها الأول وعلى هذا النحو فهي تتجاوز مرحلة التنظير إلى مرحلة الفعل والممارسة. فلا يمكننا اختزالها في مجرد تعلم المفاهيم والنظريات الأساسية دون استخدامها بشكل فعال.

¹ المرجع الأسبق

² نصيرة سالم، تالي جمال، الإصلاحات التربوية في الجزائر أي مفهوم الإصلاح؟، ص59، الرابط: <https://www.asjp.cerist.dz/en/article>

بل تتعدى ذلك إلى المستوى الذي يجعل منها حقلا ملائما للتطبيق، للتعامل بكفاءة مع الواقع ومواكبة التغييرات التي تطرأ.

ضمن هذا السياق، هذه المقاربة تقترح تعلما اندماجيا غير مجزأ مع إعطاء معنى للمعارف الدراسية واكتساب كفاءات مستديمة تضمن للمتعلّم التعامل مع الوضعيات المختلفة، إذ ينتقل المتعلم من منطق التعليم وتلقي المعارف إلى منطق التعلم، أي ممارسة مدلول المعارف حيث يوضع إما في وضعيات ومواقف مماثلة لفحوى التعليم بنفسه. مما يدفعه إلى التكيف وتوظيف المعارف قصد إيجاد حل لهذه الإشكاليات.¹ وبتبني هذه الإستراتيجية يتم تحويل العملية التعليمية إلى تجربة تفاعلية ذات جدوى للدارسين.

على هذا الأساس فهذه البيداغوجيا عموما هي منهج يرمي في طياته إلى جعل المتعلم قادرا على تحمل المشكلات التي تواجهه في الحياة الاجتماعية، عن طريق تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة لاستعمال والممارسة في مختلف مواقف الحياة بالإضافة إلى ذلك فهذا النهج أساسه تكوين متعلم لا يكتفي بتلقي العلم واستهلاك المقررات الدراسية بل يتعداه ليكون مفكرا وباحثا منتجا قادرا على تحمل المسؤولية فعلا داخل المجتمع.² فما نقرأه من خلال هذه الأسطر أنها تحوي في طياتها مفهوم الانتقال من الاستهلاك المعرفي إلى الإنتاج المعرفي حيث يتم توجيه الدارسين نحو التقصي والبحث في حيز تفاعلي تواصلية وتعاونية يستند أساسا إلى التجارب والخبرات سائلة متنوعة في أسوار المدرسة وخارجها.

¹ المرجع السابق، ص 59.

² بديعة بوعلي، النظام التربوي الجزائري، ص 5-6، الرابط: <https://www.scribd.com/document/636777213/Untitled>

أما فيما يتعلق بالتكوين أنشأت الجزائر معاهد تكنولوجية لإعداد المدرسين بكل رتبهم من مدربين ومعلمين وأساتذة التعليم المتوسط في كل الولايات هذا من زاوية.¹

ومن زاوية أخرى تم إعادة تأهيل الأسلاك التعليمية، وكذا إعداد مخطط وطني لتحسين وترقية مستوى التأطير في حين تم على مستوى التنظيم الشامل للمنظومة التربوية التركيز على التعميم التدريجي للتربية ما قبل المدرسية لفئة الأطفال البالغين خمس سنوات وتمديد مرحلة التعليم المتوسط، وتنظيم مرحلة التعليم ما بعد الإلزامي العالي والتكنولوجي والتكوين المهني.² ما يمكن ملاحظته على هذه الصيغة المطروحة أنها تتقدم بطرح الأسس والمبادئ التي يجب أن تطبق وهو الأمر الذي من شأنه أن يضمن لنا النزاهة والعقلانية.

أما إذا تأملنا الخطوط العريضة للإصلاح التربوي في الجزائر فيمكن اعتبارها فلسفة تربوية جديدة تنطلق بالدرجة الأولى من الإيمان العميق بضرورة البحث عن الوسائل الفعالة، التي تجسد مبادئ التربية الحقيقية في الواقع كممارسة لا كمعارف يتم تحصيلها نظريا ذلك أن إتاحة فرص التعليم بصورة متكافئة أو ما يعرف بديمقراطية التعليم وكذا التوجه العلمي والتقني هي مبادئ ارتكزت عليها المنظومة التربوية في الجزائر من الاستقلال لكن لم تكن قائمة على طرق تربوية سليمة.³ وفي هذا عرض لمضامين الإصلاح بالتفصيل وذلك ليتسنى لنا معرفة هذه المعطيات والتي سيتم الاختيار بينها وبين مختلف الرؤى الأخرى المقترحة الجديدة والتقليدية.

¹ الزويير بلمامون، مرجع سابق، ص 88

² البار عبد الحفيظ، مرجع سابق

³ المرجع السابق.

فالإصلاح التربوي الجديد يهدف إلى تجاوز الأخطاء وحجب النقائص التي خلفتها الطرق التربوية التقليدية، والتي رغم لتحقيقها لنسب معتبرة من حيث انتشار التمدرس بين الجزائريين إلا أنها لم تتجاوز النتائج والأرقام النظرية المجردة وكان من الضروري البحث عن الطرق التي تمكن من تأهيل الفرد الجزائري وتتيح له الفرص أن يكون مواطنا فعالا مهيبا واجتماعيا¹. بمعنى آخر إن هذا الإصلاح الجديد في الجزائر بصفة خاصة لا يزال يواجه تحديات متباينة لتحقيقه إلا أنه بالمقابل يمثل خطوة إيجابية في تحسين جودة التعليم وتحديثه، من خلال إجراءات جدية للمدرسين والدارسين والمؤسسات التعليمية حيث تمتد غايته إلى تقديم تعليم بإستراتيجية لبنتها الكفاءات والمؤهلات بدلا من التركيز على المعارف النظرية وحفظها.

6-أهم مظاهر واقع التربية في الوطن العربي:

بإمكاننا إبراز هذا الواقع من خلال جملة من النقاط والحقائق تم وضعها من طرف معظم المربين التربويين العرب:

- عدم مواكبة كثير من مناهج التعليم لتطورات العصر وتقنياته وتخلفها عن مجارة التطورات التي يشهدها الحقل التعليمي على الصعيد الدولي ومتابعتها بانتباه واهتمام مما يعمق الهوة الفاصلة بين التعليم في الوطن العربي والتعليم في العالم المعاصر.² وهذا تحليل لفحوى العديد من العوائق التي أثرت بالسلب على المنظومة التربوية، في ظل الثقافة التقليدية التي لا تزال تسيطر على المجتمعات العربية مما يشكل عائقا أمام الاستغلال الأمثل لتقنيات التدريس.

¹ المرجع الأسبق.

² دريفل سعدة، مرجع سابق ص132

- عدم توفر البيئة المدرسية على المتطلبات الأساس في العديد من البلدان العربية لإنجاح العملية التربوية سواء تعلق ذلك بالمباني أو التجهيزات الفصلية والمعملية، أو بفرص التعبير الحر عن الآراء، يضاف إلى ذلك المركزية الشديدة في الإدارة، مما يؤثر تأثيراً سلباً في العملية التعليمية، ويحد من حرية المبادرة والتصرف والتفكير في استنباط الحلول للمشكلات القائمة على مستوى الإدارات التعليمية، وعلى مستوى أسرة التعليم في المدارس وهيئات التدريس وفي المعاهد والكليات أيضاً.¹ ومع ذلك فمن غير الممكن أن تنحصر التعليمية في خطة أو إستراتيجية معينة بل نطاقها واسع يشمل وضع خطط وطرائق وأساليب محكمة ومتكاملة. والأكثر من ذلك يجب تشجيع الأبحاث التعليمية الجديدة والتجارب الاختبارية التي ترفع كفاءة التعليم وتجعله أكثر فعالية وأداءً عالياً.

- تقشي الأمية بشكل كبير في العديد من البلدان العربية، وعدم قدرة تلك الدول على محوها بشكل فعال وشامل، على الرغم من الجهود المبذولة والأموال التي أنفقت في هذا المجال.² عموماً فهذه المعضلة الكبرى تؤثر سلباً على التنمية الشاملة وعلى القدرة على التغيير والابتكار والمواكبة لتطورات.

7- إستراتيجية تطوير التربية العربية حول الفلسفة التربوية:

ضرورة انطلاق الفلسفة التربوية العربية من منطلقات ثلاث لم تعرها إستراتيجية التربية العربية الاهتمام اللازم:

¹ المرجع السابق ص 132

² المرجع الأسبق، ص 132

إن الفلسفة التربوية المنشودة ينبغي ألا يحددها البحث النظري، بل الواقع المعاش وأن الغايات الكبرى للتربية التي تحددها الفلسفة التربوية لا توضع على نحو نظري مجرد بل تنبثق من الواقع الاجتماعي والتربوي لتستخرج دلالات ذلك الواقع.

إن الغايات التربوية الكبرى التي تضعها الفلسفة التربوية ليست خالدة لا تزول فهذه الغايات ليست حقائق جاهزة نكتشفها اكتشافاً أو نرسمها إلى الأبد¹، وبذلك فاننتقال الفكر من الجانب الكلاسيكي نحو صورة تطبيقية عملية تعد آلية لبناء حلول شمولية تتحقق فيها مجموعة من المتغيرات والأهداف وخطوة مهمة لعلاج النوايا الخفية والحد منها. مما يجعل الحياة مثمرة ومنتجة. وعلى هذا الأساس نجد أن التأكيد على الجانب التطبيقي بالدرجة الأولى يعتبر كصوت فاعل وفعال داخل مختلف المجتمعات. فالمقاصد التربوية من وجهة النظر هذه عبارة عن تصورات مستقاة من الواقع تتغير بتغيره ويتم التحقق منها، امتحانها وتطويرها عن طريق ممارستها في قلب المؤسسة التربوية وعن طريق دراسة انعكاساتها على حركة الحياة الاجتماعية وصراعاتها ومؤسساتها المختلفة. إذ إن الغايات التي تضعها الفلسفة التربوية ينبغي أن تتصف بالطابع الإجرائي، وأن يتحقق الترابط المتسلسل بينها وبين ما يندرج تحتها من أهداف تربوية مباشرة، ومن مناهج ووسائل وسلوك... الخ من العمليات التربوية الإجرائية.² وبذلك تكمن أهمية هذه القراءة في تقديم فهم جديد يساهم في إخراج الفكر التربوي العربي من دائرة الفهم الضيق.

¹ عبد الله عبد الدايم، مرجع سابق، ص 264

² المرجع السابق، ص 264

خلاصة الفصل:

وعلى هذا الأساس يمكننا القول إن تحليل ومناقشة أبرز ملامح ومعالم واقعنا العربي لا يعني تجاوز مختلف الأزمات الوضعية وإنما يضعنا تدريجياً أمام سؤال التنظير وإعادة التفكير في الفلسفة كموضوع وشأنها في المجتمعات العربية ودورها في التغيير هذا التغيير الذي أضى محتوماً لتجاوز التصور التقليدي في معالجة المشكلات التربوية والتعليمية.

إن التطور الفعلي والحقيقي الذي ننشده لا يكمن في الجانب المادي فحسب بل يتعداه إلى إشباع حاجاته الثقافية والمعرفية والروحية وتنمية مهارة التواصل والحوار الفعال والبناء وإدماجها في سلم الأولويات.

الخاتمة

خاتمة

استنادا إلى ما تم التوصل إليه من خلال الدراسة والتحليل، يمكن استخلاص مجموعة من النتائج التي تشكل جوهر البحث، والتي يمكن تلخيصها في نقاط رئيسية تعكس أبعاد الإشكالية المطروحة وتفتح آفاقا للنقاش المستقبلي وهي كالتالي:

- إن الفكر البشري قد بحث في قضية تنظيم المجتمعات الإنسانية إذ جعل التربية وسيلة فعالة لتغيير الواقع والسير نحو الأفضل، فتطورت هذه الأخيرة عبر مرور الزمن فأخذت أشكال وتصورات متباينة. فهي تعتبر الشكل الذي يهتم بكل الأوجه التنموية للمجتمعات البشرية كما أنها العملية التي تضبط العلاقات الاجتماعية وتصوغ النموذج الأمثل. فمجالها واسع بكونها تعمل على تقديم مختلف الشروط والوسائل لتتجاوز كل الاختلافات والسجلات التي تقف حاجزا أمام الأجيال لبناء الفرد المثقف المتعلم. إنها الكيان الذي يرتقي بالفرد وينهض به نحو التقدم والحضارة فغايتها الاشتغال وفق أجهزتها ومؤسساتها لتجسيد الحرية وتبعا لذلك ينبغي عليها الوقوف ضد كل ما يحد ويمنع من الحرية.

ومن خلال وقوفنا على مضامين الفلسفة التربوية توصلنا بأن سؤال التربية له دور كبير في وضع وتحديد الغايات التربوية ومن ثمة تفسير نشوء وتطور الإنسانية.

- إن غاية الإنسان الجوهرية من الفلسفة التربوية إدراك أوجه الاهتمام التي يجب أن نركز عليها في سياق عملنا في التربية والتعليم فهي سطور توجه ويوجه بها المدرس أو المربي نفسه نحو العمل المنهجي الصحيح والذي يؤدي لتعلم ونمو الدارس بالشكل الأمثل في هذا الميدان. ولن يتسنى ذلك إلا ضمن تصميم جملة من الخطط لإنتاج مجتمع قائم على أسس متينة.

- فلسفة التربية ليست دروسا تلقن، بل مشروع لبناء إنسان واع بذاته ومجتمعه، هي تفكير في المعنى قبل الوسيلة وفي الإنسان قبل النظام تربط بين القيم والواقع بين الفكرة والممارسة
- أوليفيه روبول ، المفكر الغربي الأصل أعاد للتربية روحها النقدية فحولها من تقنيات صماء إلى خطاب حي ينبض بالقيم وركز على اللغة كأداة سلطة وتحرر في آن واحد
- دعوته إلى الإصلاح وتجديد الفكر التربوي الديداكتيكي بين ستينات وتسعينات القرن العشرين، فهو من اليساريين التقدميين ورائد من رواد فلاسفة التربية الفرنسيين المعاصرين
- من أهم القضايا التي شغلت حياة المفكر و الفيلسوف أوليفيه روبول الفكرية في سبيل جهوده لتجديد الفكر التربوي الغربي المعاصر: قضية الخطاب التربوي، التربية كمجال فلسفي، دور الفهم في العملية التعليمية، الحرية، السلطة، المدرسة كفضاء للمعنى وغيرها من القضايا.
- إن ما قدمه روبول في ميدان فلسفة التربية يعد من أبرز الفلسفات التربوية التي أضافت بعد ومنحى آخر يختلف عن الشكل الفلسفي السابق.
- بحكم أهمية ومكانة أفكاره في ميدان التربية، باعتبار أن هذه الأخيرة هي الأداة الفاعلة في التأثير على سلوك الفرد والمجتمع. ومما زاد الأمر أهمية أن وجود التربية يقترب بوجود الفرد فهذا التقارب الكبير يعد مفتاحا للفهم الإنساني فغاية التربية في المقام الأول النظر في ماهية المعرفة الإنسانية. أكثر من ترسيخها إذ آمن (روبول) بعظمة الفرد وقيمه ليقدّم لنا بشكل آخر مفهوما للتربية غايتها إنسانية الإنسان بالدرجة الأولى.
- إن (أوليفيه روبول) من خلال فلسفته عمل على تحرير الفرد من سلطة المربي ومن كل القيود والنظم التعسفية وكذا مختلف أشكال السيطرة والهيمنة، وذلك من خلال تصوره الذي كان يهدف إلى إحياء القدرة على التفكير والإنتاج الذي من شأنه ترقية الفرد وتنميته. - إن نظرة أوليفيه روبول للتربية هي نظرة فلسفية وتصوره الفلسفي يكشف عن رفضه للفلسفات

التربوية الكلاسيكية، تلك التي لبنتها تجميع وتثبيت ما يسمى عموماً بالمعلومات في الذهن، إذ تعتمد في متونها على التوجيه والتسلط هذا الرفض يكشف عن تميز فكره من خلال إتباعه مفهوم التغيير والتجديد والاستمرارية، فمقاربتة التربوية تختلف كل الاختلاف عما كان متداولاً لعصور طويلة.

- أعطى روبول نظرة تحررية للتربية. فاشتراط احترام حرية الفردية للأفراد بشرط إن مجال التربية حسبه ليس مجال الإجبار بل مجال الإقناع والاحترام.

- المسائل التي يعالجها الفيلسوف أوليفيه روبول ليست منحصرة في زاوية تقديم قراءات واكتشافات مغايرة لكل ما قدم بل خاض في مقاربتة التربوية في كل الموضوعات الجزئية التي تمس المجتمعات المعاصرة.

- إن المسألة التعليمية لا يمكننا اختزالها في جزئيات تقنية، بل محط اهتمام كل إنسان عاقل باعتبارها من أهم المصطلحات التي تلقى ذيوعاً فلن يتوان في التحري والاستقصاء فيها بغية إدراك مفاهيمها تلك هي المعضلة التي شغلت ولا زالت تشغل بال المتفلسفة والدارسين.

- والحقيقة أن مسألة التعلم حتى تكون ناجحة وناجعة لا بد أن يكون هناك تنوع واختلاف في الطرائق والإستراتيجيات التعليمية، فهذه الدراسة عموماً أثارت العديد من الأسئلة كلها تتعلق حول مؤشرات إيجاد حلول لمجمل انشغالاتنا المتعلقة بعملية التعلم، أهدافه، غاياته ومشكلاته القائمة.

- في العصر الراهن، يعتبر التعلم أمراً حيوياً ولا غنى عنه في ظل التحديات والاضطرابات العديدة التي تواجه المجتمعات المعاصرة.

وبناء على ما توصلت إليه الدراسة حول فلسفة التربية نقترح مجموعة من التوصيات:

- تجاوز التصور التقليدي للتعلم وبناء تصورات جديدتواكب التحديات الراهنة.
- جعل المتعلم مركز كل عملية تربوية وتعليمية.

- استثمار المادة المعرفية وتحويلها إلى ممارسات تطبيقية محضة من طرف المتعلم.
- تشجيع الاستخدام الفعال للتكنولوجيا بمختلف وسائلها التقنية والحديثة داخل المنظومة التربوية.
- القيام بأيام دراسية أو ملتقيات وندوات علمية تطرح المسألة التربوية التعليمية.

قائمة المصادر

والمراجع

قائمة المصادر والمراجع:

القرآن الكريم.

قائمة المصادر بالعربية:

- 1) أوليفيه روبول، فلسفة التربية، تر: جهاد نعمان، عويدات، بيروت، باريس، ط2، 1982
- 2) أوليفيه روبول، تر: عمر اوكان، لغة التربية، تحليل الخطاب البيداغوجي، أفريقيا الشرق، المغرب، د(ط)، 2002.
- 3) لطفي الحجلوي، فلسفة التربية الإشكاليات الراهنة، دار التوير، د(ط)، تونس، 2009.

قائمة المصادر بالأجنبية:

- 4) Reboul, o.(1980).*ou est -ce qu apprendre-pour une philosophie de l enseignement* (éd. 1. Paris: presses universitaires de France
- 5)olivier Reboul, la philosophie de l'éducation, presses universitaire de France,1 éd 1993.

قائمة المراجع:

- 1) أحمد عارف أرحيل الكفارنة، مقدمة في العلوم السياسية، فنديل عمان الأردن، ط1، 2011.
- 2) أحمد علي الحاج محمد، في فلسفة التربية نظريا وتطبيقيا، دار المناهج، عمان الأردن، ط1، 2014.
- 3) أحمد علي حاج، أصول التربية، دار المناهج، عمان، الأردن، ط1، 2013.
- 4) أحمد فؤاد الأهواني، نوابغ الفكر الغربي جون ديوي، دار المعارف، القاهرة، ط3، د(س).

- 5) أحمد محمد بونوة، المقاربة بالكفاءات بين النظري والتطبيقي، الالوكة، د(ط)، 2014.
- 6) إغار موران، تربية المستقبل المعارف السبع الضرورية لتربية المستقبل، تر: عبد العزيز لرزق ومنير الحجوجي، دار توبقال، المغرب، ط1، 2002.
- 7) الإمام العلامة علي بن محمد الأمدي، الأحكام في أصول الأحكام، ج1، دار الصمعي، ط1، 2003.
- 8) بول مترو، المرجع في تاريخ التربية، تر: صالح عبد العزيز، وكالة الصحافة العربية(الجيزة)، مصر، د(ط)، 2022.
- 9) جان جاك شوفالبيه، تاريخ الفكر السياسي من مدينة الدولة إلى الدولة القومية، تر: محمد عرب ماصيلا، مجد المؤسسة الجامعية للدراسات، ط1، 1998.
- 10) خالد بن حامد الحازمي، أصول التربية الإسلامية، دار عالم الكتب للطباعة والنشر، ط1، المملكة العربية السعودية، 2000.
- 11) خالد صلاح حنفي محمود، مدرس أصول التربية، كلية التربية، جامعة الإسكندرية.
- 12) خديجة زيتلي، الدرس الفلسفي في الجزائر، التحديات والأفاق، أعمال مؤتمر، الجمعية الجزائرية للدراسات الفلسفية، 2016، ط1، 2017.
- 13) خليف يوسف الطراونة، أساسيات في التربية، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2004.
- 14) الدريج محمد، مدخل إلى علم التدريس، تحليل العملية التعليمية، البليدة، الجزائر، قصر الكتاب، 2000.
- 15) راوية عبد المنعم عباس، دراسات في الفلسفة العامة، رؤية نقدية لقضايا الفكر الفلسفي، دار النهضة العربية، بيروت، ط1، 1998.
- 16) الزوبير بلامون، مدخل إلى علوم التربية، دار الخلدونية، الجزائر، ط1، 2018.

- 18) سارة ميلز، الخطاب، تر: عبد الوهاب علوب، المركز القومي للترجمة، القاهرة، ط1، 2017.
- 17) سعيد إسماعيل علي، فلسفات تربوية معاصرة، عالم المعرفة، الكويت، د(ط)، 1995.
- 18) شوقي السيد الشريفي، مصطلحات العلوم التربوية، العبيكة، الرياض، ط1، 2000.
- 19) طارق عبد الرؤوف عامر، أصول التربية، الاجتماعية، الاقتصادية، الثقافية، د(ط)، 2008.
- 20) طه عبد الرحمن، اللسان والميزان أو التكوثر العقلي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط1، 1998.
- 21) عبد الغني محمد اسماعيل العمراني، أصول التربية، دار الكتاب الجامعي، صنعاء، ط2، 2014.
- 22) عبد الكريم علي سعيد اليماني، فلسفة التربية، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2004.
- 23) عبد الله الدايم، التربية عبر التاريخ من العصور القديمة حتى أوائل القرن العشرين، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط1، 1973.
- 24) عبد الله عبد الدايم، نحو فلسفة تربوية عربية، الفلسفة التربوية ومستقبل الوطن العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ط2، 2000.
- 25) عبد المجيد عمراني، محاضرات في تاريخ الفكر السياسي، منشورات الحبر، ط1، 2008.
- 26) عبد الواسع الحميري، ما الخطاب وكيف نحله؟، مجد المؤسسة الجامعية، بيروت، ط1، 2009.

- (27) علم الدين عبد الرحمن الخطيب، أساسيات طرق التدريس، الجامعة المفتوحة، ط2، 1997.
- (28) علي عبود المحموداوي، الفلسفة السياسية، "كشف لما هو كائن، وخوض ما ينبغي للعيش معاً"، دار الروافد الثقافية، ط1، 2015.
- (29) علي وطفة، رأسمالية المدرسة في عالم متغير الوظيفة الاستلابية للعنف الرمزي والمناهج الخفية، منشورات اتحاد العرب، دمشق، ط1، 2011.
- (30) عمر عبد الحي، الفكر السياسي في العصور القديمة "الإغريق الفلسفي الروماني"، مجد المؤسسة الجامعية للدراسات، ط2، 2006.
- (31) عمر محمد التومي الشيباني، تطور النظريات والأفكار التربوية، دار الثقافة، بيروت، د(ط)، 1971.
- (32) عيسى إبراهيم علي، التربية وتطبيقاتها التعليمية المعاصرة، دار الإعصار العلمي، عمان، ط1.
- (33) فاتن أحمد السكافي، مرجعك في التربية والتعليم، د(ط-س).
- (34) فضل الله محمد اسماعيل، تطور الفكر السياسي الغربي، مكتبة بستان المعرفة، الإسكندرية، ط1، 2005.
- (35) قاسم علي قحوان، إضاءات في أصول التربية، دار عيذاء، ط1، 2016.
- (36) ليليان ريشة وآخرون، الإطار المرجعي للتربية على المواطنة، لجنة التربية على المواطنة، المركز التربوي للبحوث والإنماء، لبنان، ط1، 2021.
- (37) محمد الجديدي، فلسفة الخبرة جون ديوي نموذجاً، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، د(ط-س).

- 38) محمد الدريج، التدريس الهادف، مساهمة للتأسيس العلمي لنموذج التدريس بالأهداف، الرباط، ط1، 1990.
- 39) محمد الصدوقي، المفيد في التربية، د(ط-س)
- 40) محمد بن يحي زكريا، عباد مسعود، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف، والمقاربة بالكفاءات، المشاريع وحل المشكلات، شارع أولا سيدي الشيخ، الحراش، 2006، د(ط) ألاء الحياي، أصول التربية الاجتماعية، الثقافية، الاقتصادية، دار أمجد، عمان، د(ط)، 2015.
- 41) محمد شومان، تحليل الخطاب الإعلامي، أطر نظرية ونماذج تطبيقية، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط1، 2007.
- 42) محمد صالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، دار الهدى، الجزائر، 2012.
- 43) محمد فتحي الشنيطي، نماذج من فلسفة سياسية، دار الوفاء، الاسكندرية، ط1، 2010
- 44) محمد لبيب النجيجي، مقدمة في فلسفة التربية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ط2، 1967.
- 45) محمد محمد زكريا وآخرون، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة الكفاءات والمقاربة بالمشاريع وحل المشكلات، المعهد الظني لمستخدمي التربية، الجزائر، 2006.
- 46) محمد موسى محمد فرحة، فلسفة التربية، جامعة البعث، كلية التربية، د(ط-س).
- 47) محمود القديري، أدب الطفل العربي بين الحاضر والمستقبل، الحضارة العربية، ط1، د(س).
- 48) مراد سهام، مصطلحات التربية والتعليم، د(ط)، 2015.
- 49) مركز النون، التدريس طرائق واستراتيجيات، جمعية المعارف الإسلامية الثقافية، ط1، 2011.

- (50) مصطفى النشار، تاريخ الفلسفة اليونانية من منظور شرقي، دار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط1، 2015
- (51) منير عاند، ملخص في علوم التربية، لولوج المراكز الجهوية، د(ط)، 2016-2017.
- (52) نعيم حبيب الجعيني، الفلسفة وتطبيقاتها التربوية، دار وائل، عمان، ط2، 2010.
- (53) هائل عبد المولى طشطوش، مبادئ أساسية في العلوم السياسية، مكتبة الكندي، عمان، ط1، 2014 - فضل الله محمد اسماعيل، تطور الفكر السياسي الغربي، مكتبة بستان المعرفة، الإسكندرية، ط1، 2005.
- (54) يوسف قطامي، تعليم التفكير لجميع الأطفال، دار الكسيرة، عمان، ط1، 2007.
- (57) عبد الرحمن بدوي، فلسفة الدين والتربية عند كنت، المؤسسة العربية، ط1، بيروت، 1980، ص121.
- (58) أمانويل كانط، تعر:
- محمود بن جماعة، ثلاث تصورات ملائمة للتربية، ماهيا لأنوار، ما التوجه في التفكير، دار محمد علي، ط1، 2005، تونس ص17.

المعاجم:

- إبن منظور، لسان العرب المحيط، معجم المصطلحات العلمية والفنية، دار الجيل، دار لسان العرب، بيروت، ط1، 1988.
- (55) جرجس ميشال جرجس، معجم مصطلحات التربية والتعليم، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 2005.
- (56) جلال الدين سعيد، معجم المصطلحات والشواهد الفلسفية، دار الجنوب للنشر، تونس، 2004.
- (57) جميل صليبا، المعجم الفلسفي، ج1، الكتاب الفلسفي، بيروت، لبنان، د(ط، س)،

- (58) حسن شحاته، مصطفى النجار، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، مر: حامد عمار، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط1، 2003.
- (59) سونيا هانم قزامل، المعجم العصري في التربية، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2013.
- (60) شوقي السيد الشريفي، معجم المصطلحات التربوية، مكتبة العبيكة، الرياض، ط1، 2000.
- (61) شوقي ضيف، معجم علم النفس التربوية، ج1، الهيئة العامة لشؤون المطابع، الأميرية، 1984.
- (62) صبحي حموي وآخرون، المنجد في اللغة العربية المعاصرة، دار المشرق، بيروت، لبنان، ط1، 2000.
- (63) عبد العزيز السيد وآخرون، معجم علم النفس والتربية، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، 1984.
- (64) عبد المنعم الحنفي، المعجم الشامل لمصطلحات الفلسفة، مكتبة دبولي، القاهرة، ط3، 2000.
- (65) فريدة شنان، مصطفى الهجرسي، المعجم التربوي، مصطلحات ومفاهيم تربوية، د(ط)، 2009.
- (66) محمد الدريج وآخرون، معجم مصطلحات المناهج وطرق التدريس، الكسوة، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم مكتب تنسيق التعريب في الوطن العربي، الرباط، د(ط)، 2011.
- (67) محمد بوزواوي، معجم المصطلحات الفلسفية، الدار الوطنية، الجزائر، د(ط).
- (68) محمد حمدان، معجم مصطلحات التربية والتعليم، عمان، ط1، 2007.
- (69) مراد وهبة، المعجم الفلسفي، دار القباء الحديثة، د(ط)، 2007.

70) مصطفى حسيبة، المعجم الفلسفي، دار أسامة للنشر، الأردن، عمان، ط1، 2009.

71) المنجد في اللغة العربية المعاصرة، دار الشرق، بيروت، ط1، 2000.

72) نايف القيسي، العجم التربوي وعلم النفس، معجم شامل بكل مصطلحات التربية المتداولة في العالم وتعريفها، دار أسامة، عمان الأردن، د(ط)، 2010.

الموسوعات والقواميس:

73) أندري لالاند، الموسوعة الفلسفية، المجلد الأول، منشورات عويدات، بيروت، لبنان، ط1، 2008.

74) بدر الدين تريدي، قاموس التربية الحديث، منشورات المجلس، د(ط)، 2010.

75) ميشال مان، موسوعة العلوم الاجتماعية، تر: الهواري عادل مختار، مصلوح سعيد عزيز، مكتبة الفلاح، بيروت، 1994.

القواميس بالأجنبية:

76) Larousse ;(1989), Edition larrousse, paris

المجلات:

77) البار عبد الحفيظ، فلسفة التربية- مفهوما وواقعها في البلاد العربية، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة حمة لخضر - الوادي، العدد23، سبتمبر 2017.

78) لتونسي فائزة، زرقط بولرباح، وآخرون، العملية التعليمية مفاهيمها وأنواعها وعناصرها، مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة الأغواط، المجلد07، العدد29، ص177.

79) جميل حمداوي، نحو نظرية تربوية جديدة، البيداغوجيا الإبداعية، مجلة الأزمنة الحديثة، العدد، 15-16.

- (80) درفيل سعدة، فلسفة التربية وملاح عولمة التربية في بلدان العالم العربي، مجلة أنسنة للبحوث والدراسات، العدد السابع، جوان 2013.
- (81) الزهرة الأسود، قراءة في مفهوم التعليمية، مجلة الساورة للدراسات الإنسانية والاجتماعية، جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي، الجزائر، المجلد 06، العدد 02، 2020، ص 57-91.
- (82) صباح سليلاني، ملاح إصلاح المناهج التربوية في الجزائر في ظل المقاربة بالكفاءات، مجلة العلوم الإنسانية- جامعة خيضر بسكرة، العدد الثالث والعشرون، نوفمبر 2011.
- (83) العالية جبار، من التدريس بالأهداف إلى التدريس بالكفايات، التعليمية، المجلد 11، (نوفمبر)، 2021.
- (84) عباسي أحمد، عويسي كمال، السلطة في العملية التعليمية في ظل المقاربة بالكفاءات، مجلة العلوم القانونية والاجتماعية، المجلد الثامن، العدد الثاني، جوان 2023، ص 568-580.
- (85) عدالة عبد القادر. (2019). التعليمية الجديدة وتدريس الفلسفة بالجزائر. مجلة الناصرية للدراسات الاجتماعية والتاريخية، 10 (1)، الصفحات 01-27.
- (86) فاطمة شرفي، أساسيات التربية عند إدغار موران، مجلة آفاق فكرية، جامعة الجيلالي اليابس، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، سيدي بلعباس، المجلد 06، عدد خاص، ص 83-91.
- (87) فاهم بن عاشور، مبادئ التربية وأبعادها عند إدغار موران، جوان 2019، مجلة دراسات إنسانية واجتماعية، جامعة وهران، العدد 10، ص 95-106.

88) مزياني الوناس، بين الكفاءة والكفاية في المؤسسات التربوية، عدد خاص، التكوين بالكفايات في التربية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة (الجزائر)، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، 01-2011.

89) نور الدين زمام، فرج الله صورية، الخطاب التربوي وتحديات العولمة، في العولمة والنظام التربوي الجزائري وباقي الدول العربية، الملتقى الدولي الثاني المنظم بالتعاون مع قسمي علم النفس وعلم الاجتماع، مخبر المسألة التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة، دفاتر المخبر، جامعة محمد خيضر، بسكرة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد الأول، ديسمبر 2005.

90) وشنان حكيمة، مليحي نجا، دلالة مضمون الخطاب التربوي، التشريع التربوي نموذجا، جامعة سكيكدة، مجلة تاريخ العلوم، العدد السابع، مارس 2017، ص 236-240.

91) بكتاش باهية، سلامي سيد علي، تطور مفهوم التعليمية مادة التربية البدنية في المجال التربوي، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية العدد 04، الشهر 02، السنة 2020، ص (224-241).

92) خضر حمايدي، أسماء بن شيخ، كانط من التربية إلى السلام الدائم، جامعة زيان عاشور الجلفة، العدد الأول، جوان، 2016، ص 65-78.

المواقع الالكترونية:

93) بيداغوجية فرينيه: <https://www.Profpress.Net>

94) نصيرة سالم، تالي جمال، الإصلاحات التربوية في الجزائر أي مفهوم الإصلاح؟، ص 59، الرابط:.

95) بديعة بوعلي، النظام التربوي الجزائري، ص 5-6، الرابط: <https://www.Scribd.Com/document/636777213/Untitled>

- (96) أحمد حلواني، واقع التربية العربية ومستقبلها، 2022/11/24، الرابط: يوم 2024/08/01.
- (97) تربية المستقبل، قراءة في فكر إدغار موران، 2024/11/06، الرابط: <https://www.New-educ.Com>.
- (98) الخطاب التربوي السياسي، <http://thesis.Univ-biskra.Dz>.
- (99) المؤسسات التربوية عند أوليفيه روبول، يوم: 2023/8/03، الرابط: <https://kiyadatarbawia.Yoo7.Com/t1-topic>.
- (100) إبراهيم فيلالي، السلطة والتربية والحرية، 2013/06/04، الرابط: <https://www.Alhewar.Org/debat/show.Art.Asp?Aid=362599> يوم: 2023/10/10.
- (101) أحمد محمد أبو عوض، السلطة التربوية، مفهومها وكيفية التعامل بها، منهل الثقافة التربوية، الرابط: WWW.Manhal.Net، يوم 2024/07/04.
- (102) بناء لإنسان، السلطة والقيم، القدس العربي، الأربعاء 11 أكتوبر 2023. الرابط: <https://www.Al-Quds.Couk>.
- (103) السلطة في التربية من الالتزام إلى الالتزام، المؤسسة الإسلامية مدارس، للتربية والتعليم مهدي، 19 حزيران/يونيو/2013، يوم 2024/07/25، الرابط: <https://www.Almahdischools.Edu.Lb>.
- (104) فريد أبي بكر. (23 08، 2014). كيف ينبغي أن يكون التعليم: أوليفيه روبول. تاريخ الاسترداد 07 24، 2023، من دنيا الوطن: <https://www.Anafase.Org>.
- (105) حاجة إلى فلسفة التربية في التدريس، رشيد الماهيري، باحث في علوم التربية، 5 أكتوبر 2017، <https://Bilakoyoud.Com> يوم 2024/06/08.
- (106) علي أسعد وطفة، في التجليات الفلسفية للتربية، "وجوب التفلسف تربويا، فيلو كوب، نادي الفلسفة، www-philoclub.Net.

- 107) سعيد إسماعيل علي، الخطاب التربوي الإسلامي، <https://www.Islamweb.Net>، يوم 2024/04/24.
- 108) محمد سيف إسلام بوفلاحة، مفهوم التعليمية – نحو مقارنة معرفية جديدة، البصائر، يوم: 2024/06/25، الرابط، <https://elbassair.Dz>
- 109) عبد القادر لعميمي. (26 10، 2013). *فلسفة التربية والتعلم: أوليفيه روبول*. تاريخ الاسترداد 07 04، 2023، من مركز الدراسات والأبحاث العلمانية في العالم العربي: <https://www.Ahewar.Org/debat/show.Art.Asp?Aid=384051>
- 110) آلان إميل شارتنيه، الموسوعة العربية، الرابط: <https://arab-ency.Com.Sy/ency/overview/604/3>، يوم: 2024/10/29
- 111) عبد الوهاب البراهيمي، إميل شارتنيه (آلان والتربية)، التربية على التفكير النقدي وسلطة المعلم، الرابط <https://www.Anfasse.Org>
- 112) في التدريس، رشيد الماهيري، باحث في علوم التربية، 5 أكتوبر 2017، <https://Bilakoyoud.Com>، يوم 2024/06/08
- 113) باي بوعلام، المحاضرة: ماذا عن إشكالية فلسفة التربية، والتعليم، <https://elearn.Univ.Telemcen.Dz>، يوم 2023/3/3
- 114) *البعد المعجمي لمفهوم التربية*. (بلا تاريخ). تم الاسترداد من <https://maraje3.Com>
- 115) المؤسسات التربوية عند أوليفيه روبول، يوم: 2023/8/03، الرابط: <https://kiyadatarbawia.Yoo7.Com/t1-topic>
- 116) أحمد محمد أبو عوض، السلطة التربوية، مفهومها وكيفية التعامل بها، منهل الثقافة التربوية، الرابط: WWW.Manhal.Net، يوم 2024/07/04.
- 117) بناء الإنسان، السلطة والقيم، القدس العربي، الأربعاء 11 أكتوبر 2023. الرابط: <https://www.Aquads.Couk>

118) السلطة في التربية من الالتزام إلى الالتزام، المؤسسة الإسلامية مدارس، للتربية والتعليم مهدي، 19 حزيران/يونيو/2013، يوم 2024/07/25، الرابط، [https://www. Almahdschools. Edu. Lb](https://www.Almahdschools.Edu.Lb)

119) نصيرة سالم، تالي جمال، الإصلاحات التربوية في الجزائر أي مفهوم الإصلاح؟، ص59، الرابط: [https://www. Asjp. Cerist. Dz](https://www.Asjp.Cerist.Dz)

120) بديعة بوعلي، النظام التربوي الجزائري، ص6-5، الرابط: [https://www. Scribd. Com/document/636777213/Untitled](https://www.Scribd.Com/document/636777213/Untitled)

121) تربية المستقبل، قراءة في فكر إدغار موران، 2024/11/06، الرابط: [https://www. New-educ. Com](https://www.New-educ.Com)

122) حوار مع الفيلسوف الفرنسي لوك فيري حول " دور المدرسة " " دور المدرس " في عملية التربية والتعليم، يوم: 2024/11/14، الرابط: [https://sophylog. Wordpress. Com](https://sophylog.Wordpress.Com)

123) أحمد حلواني، واقع التربية العربية ومستقبلها، 2022/11/24، الرابط: [https://safwacenter. Org/varieties/](https://safwacenter.Org/varieties/) يوم 2024/08/01

الاطروحات والرسائل:

124) حورية رزقي، بشير إبرير، لغة الخطاب التربوي في صحيح البخاري بين التبليغ والتداول، أطروحة مقدمة لنيل درجة دكتوراه، جامعة محمد خيضر بسكرة، 2014، 2015.

125) عزابي سمية، أوزاينية عمر، الخطاب التربوي في برامج الأحزاب السياسية في الجزائر - حزب جبهة التحرير الوطني أنموذج -، أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علم الاجتماع تخصص اجتماع التربية، جامعة محمد خيضر، بسكرة.

أ	مقدمة.....
	الفصل الأول: الإطار المفاهيمي للدراسة
2	مدخل:
3	المبحث الأول: المفاهيم المركزية للدراسة.....
3	1-في التعريف بالتربية:.....
9	2-فلسفة التربية:.....
20	3-التعليمية:.....
30	المبحث الثاني: التحولات المفاهيمية لفلسفة التربية:.....
30	مدخل.....
30	مفاهيم ومتغيرات:.....
30	1-البيداغوجيا:
32	أوجه الاختلاف بين البيداغوجيا والتعليمية:.....
34	2-التعليم:
36	3-التعلم:.....
37	4-التدريس:.....
37	12-النقد:.....
38	13-فلسفة التعليم:.....
39	14-المقاربة:
39	15-طريقة:.....
40	16-معنى التلقين:.....
41	17-الطريقة الإلقائية التلقينية:.....
42	18-التعلم بالأهداف:
44	19-المقاربة بالكفاءات:
49	22-سوسيولوجيا التربية:.....
50	23-إبستمولوجيا التربية:.....

24-اقتصاديات التربية:	51
25-اقتصاد المعرفة:	53
خلاصة الفصل:	53
الفصل الثاني: فلسفة التربية عند أوليفيه روبول	
مدخل:	55
المبحث الأول: كرونولوجية تطور فلسفة التربية	55
1-الفكر التربوي في العصر اليوناني:	55
1-1-السوفسطائية:	55
1-2-النظرية المثالية في التربية:	58
1-3-أفلاطون: (Platon 347/472 ق. م)	59
2-الفلسفة الواقعية:	63
1-2-أرسطو: (Aristotle 384-322م)	63
3-الفكر التربوي في العصر الحديث:	66
1-3-النظرية الطبيعية في التربية: jean-jacques rousseau	66
2-3-المبادئ التربوية العامة في كتاب إميل: jean-jacques rousseau	66
3-3-إيميل شارتييه emil chartier وسؤال التربية: (1868-1951)	74
3-4-فريدريك فروبل:	80
3-5-سليستان فرينيه: (1896-1966)	84
3-6-جون ديوي: John dewey (1869-1952)	88
المبحث الثاني: أوليفيه روبول قراءة في الأسس الفلسفية للتعليمية المعاصرة.	95
1-من هو olivier reboul:	95
2-فلسفة التربية عند olivier reboul: من الرؤية الفلسفية إلى الغاية التعليمية:	98
3-البيداغوجيا وتناقضاتها:	119
4-دلالات التعلم عند olivier Reboul:	132
5-بيداغوجيا الكفاية:	138
6-التعليم بالأهداف:	145

7- مستويات الكفاية عند أوليفيه روبول:	154
خلاصة الفصل:	157
الفصل الثالث: مسارات التجديد الفلسفي في التربية عند أوليفيه روبول	
مدخل:	159
المبحث الأول: إشكاليات فلسفة التربية الرئيسية	159
1-مشكل التربية والسلطة:	159
2-مشكل التربية والحرية:	173
3-المؤسسات التربوية عند أوليفيه روبول:	186
المبحث الثاني: أنماط الخطاب التربوي عند أوليفيه روبول:	201
1-الخطاب التربوي عند أوليفيه روبول	201
2-أنواع الخطاب التربوي:	203
3-أنماط الخطاب التربوي عند أوليفيه روبول:	204
خلاصة الفصل:	210
الفصل الرابع: آفاق المقاربة التربوية ل أوليفيه روبول.....	
مدخل.....	212
المبحث الأول: مابعد فلسفة أوليفيه روبول، luc ferry وEdgar. Morin	212
1-الفهم المركب لسؤال التربية في فلسفة إدغار موران	212
1-1- مفهوم التربية عند إدغار موران:	212
1-2- السمات التربية المستقبلية:	214
2-تصورات الإصلاح التربوي عند لوك فيري (luc ferry من خلال المدرسة	
الفرنسية إلى أين؟ (1952)	222
المبحث الثاني: مآل فلسفة التربية في العالم العربي في ضوء المرجعيات الغربية. 223	
1-العالم العربي وأهم معالم الفلسفة التربوية:	223
2-السمات العامة للتربية العربية:	225
3-الاتجاهات العامة التي ينبغي أن تعيرها التربية اهتماما خاصا:	227
4-واقع فلسفة التربية في بعض البلدان العربية:	228

231	5-الفلسفة التربوية في الجمهورية الجزائرية:
237	6-أهم مظاهر واقع التربية في الوطن العربي:
238	7-إستراتيجية تطوير التربية العربية حول الفلسفة التربوية:
240	خلاصة الفصل:
241	خاتمة
246	قائمة المصادر والمراجع:

الملخص:

موضوع أطروحتنا الموسومة: "التعليمية الكلاسيكية والتعليمية الجديدة- دراسة تحليلية ونقدية- أوليفيه روبول" يتمحور حول مقارنة فلسفية لإشكالية التعليمية بين الطرح الكلاسيكي والمعاصر، والتي تندرج ضمن سياق فلسفة التربية، وقد تطرقنا للتعليمية الكلاسيكية القائمة على التلقين بتعرضنا لجذورها الفلسفية والبيكولوجية من خلال تحليل طبيعة التعليمية الكلاسيكية بمقارنتها بالتعليمية الجديدة ممثلة في التدريس بالأهداف والتدريس بالكفاءات خاصة بالنظر إلى الفلسفة البراغماتية ولا سيما مع جون ديوي، ومنه انتقلنا إلى المقاربة التي تصورها olivier Reboul وأسس لها في نظريته لسؤال فلسفة التربية، بعد منتصف القرن الماضي، كبديل للبيداغوجيا التلقينية وقوالها وقواعدها. وقد عمل من خلال نظريته على تقديم رؤية تربوية جديدة تساعد على إخراج الفكر مندثرة الفهم الضيق إلى منحعبدا تطبيقيا دون إغفال وجهه النظري وتكييفهوفق ما يقتضيه راهن العصر.

ومن خلال تجربته الرائدة حاول أوليفيه روبول التنظير لمشكلات جوهرية تساهم في إصلاح العطب الذي ساد في النظرية الأولى بطرح القضايا الأكثر راهنية لفلسفة التربية، لتحقيق أبعاد إنسانية تتمثل في إعداد إنسان قادر على التبادل والإتحاد بكل ما هو إنساني.

الكلمات المفتاحية: التعليمية الكلاسيكية- التعليمية الجديدة- الفلسفة- التربية- إنسانية- البيداغوجيا- التدريس بالأهداف - التدريس بالكفاءات.

Abstract:

Our thesis, titled "Classical education and new education - - an analytical and critical study - Olivier Reboul" explores the contrast between classical and contemporary approaches to education. The study delves into the philosophical foundations of education, analyzing the different educational paradigms within the context of educational philosophy. We delved into the classical education paradigm, specifically its emphasis on the method of spoon-feeding, by examining its philosophical and psychological foundations. We analyzed the nature of classical education in comparison with new education, represented by teaching with objectives and competencies, particularly in light of pragmatic philosophy, especially John Dewey's philosophy. We then shifted our focus to Olivier Reboul's approach to educational philosophy. Following the mid-20th century, Reboul's educational philosophy emerged as an alternative to the traditional, pedagogical approach. His theory aimed to present a new vision of education that broadened understanding and applied theory in a practical manner, without disregarding its theoretical foundation, thus aligning it with factual needs. Reboul's innovative experience sought to address fundamental flaws in the prevailing educational theory. His approach aimed to prepare humans for a holistic understanding and sense of unity with humanity, capable of exchanging ideas and collaborating with others, therefore achieving a comprehensive human dimension

Keywords: Classical education - New education - Philosophy - Education - Humanism

- Pedagogy - Teaching by objectives - Teaching by competencies.