وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الجزائر2
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم الفلسفة

موضـــوع البحـث:

أبعاد أزمة التربية في المغرب العربي
الواقـــع الجزائـــري مثـــالا
- دراسة تحليلية استشرافية -

أطروحة مقدمة لنيل درجة دكتوراه العلوم في الفلسفة

إعداد الطالب: محمد سي بشير

إشراف: أ.د / خديجة هنّي

لجنة المناقشة:

أ.د بن يوسف عبد العزيز	أستاذ التعليم العالي	رئيسا
أ.د هني خديجة	أستاذ التعليم العالي	مشرفا
أ.د قوقام رشيد	أستاذ التعليم العالي	عضوا
أ.د شطوطي محمد	أستاذ التعليم العالي	عضوا
د. غازي محمد	أستاذ التعليم العالي	عضوا
د. بن خيرة بوعلام	أستاذ التعليم العالي	عضوا

السنة الجامعية: 2015 – 2016 م

إهداء

بسم الله الرحمن الرحيم

(وَقُلِ اعْمَلُوا فَسَيَرَى اللَّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ وَالْمُؤْمِنُونَ)

صدق الله العظيم

إلهي لايطيب الليل إلاّ بشكرك ولا يطيب النهار إلاّ بطاعتك .. ولا تطيب اللحظات إلاّ بذكرك .. ولا تطيب الآخرة إلاّ بعفوك .. ولا تطيب الجنة إلاّ برؤيتك الله جل جلاله

إلى من بلّغ الرّسالة وأدّى الأمانة .. ونصح الأمّة.. إلى نبيّ الرحمة ونور العالمين..

سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم

إلى الوالدين الكريمين أطال الله عمرهما

إلى توأم روحي ورفيقة دربي .. إلى صاحبة القلب الطيب والنوايا الصادقة

إلى التي قاسمتني طيلة هذه السنوات عناء هذا البحث زوجتي الغالية منال

إلى بناتي الأعزاء البرعمتين الغاليتين شيراز ورنيم

إلى أختي وإخوتي كل باسمه

إلى كل زملائي في قسم العلوم الاجتماعية

إلى كل هؤلاء أهدي هذا العمل المتواضع

الطالب: سي بشير محمد

كلمة شكر

بالله نبدأ وبه التمام وباسمه يفتتح الكلام، وله الحمد والشكر في أوّل و آخر المقام وهو الذي قال في محكم تنزيله: أعوذ بالله من الشيطان الرجيم

بسم الله الرحمن الرحيم

"رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَى وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحاً تَرْضَاهُ وَأَدْخِلْنِي بِرَحْمَتِكَ فِي عِبَادِكَ الصَّالِحِينَ" **سورة النمل الآية 19**

ولو أنني أوتيت كل بلاغـــة ***** وأفنيت بحر النطق في النظم والنثر
لمـــا كنت بعد القول إلا مقصرا ***** ومعترفا بالعجز عن واجب الشكـــر

الشاعر: محمود شوقي الأيوبي

الحمد لله الذي به تتمّ الصّالحات وبتوفيقه تنال الغايات، وبداية أتقدّم بالشكر الجزيـل إلـى المشرفـة الدكتـورة خديجـة هني التي لـم تبخل عليّ بالتوجيهـات والنّصائح طيلة سنوات البحث وكانت لي نعم المعين، كما أتوجّه بشكري إلى عائلتي الكريمة وأخصّ بالذّكر زوجتي الغالية التي شجّعتني دون تفان على مواصلة هذا العمل، وزملائي بقسم العلوم الاجتماعية بجامعة جيلالي بونعامة وأخص بالذكر بكيري محمد أمين وأحمد أمبارك وكل من شجّعني بدعائه أو كلمته أو ابتسامته إلى كل هؤلاء كلمة شكر وعرفان على تعاونهم معي.

الطالب: سي بشير محمد

ملخص الدراسة:

تعاني الأمّة العربية في مجملها اليوم مشكلات التخلّف والتّبعية تّجاه الأمـم المتقدّمة وإذ أنّ البعض يتحجّج أنّها حديثة العهد وأنّها كانت مستعمرة لعقود من الزّمن من طرف هذه الأمم الراقية إلاّ أنّ الواقع يشهد لكثير من الدّول التي عانت قهر الاستعمار والدّمار ورغم ذلك فقد قامت من جديد وأعادت بناء منظوماتها الفكرية الشيء الذي أدّى بها حاليا إلى منافسة أقوى الدّول على الصعيدين الفكري والاقتصادي.

إنّ المشكلة التي نبحث فيها اليوم أعمق وأشد ممّا يظهرها لنا الواقع فأزمة التعليم في المغرب العربي وباقي الدّول العربية هي أوّلا وقبل كل شيء أزمة فكر وليست أزمة مادة، إنّها أزمة عقل تلاشى في غيابات الجمود والنقل والتبعية، إنّها أزمة إبداع وبالذات إبداع عربي الأصل فلا يمكن إذا اتّخاذ الاستعمار ذريعة لتبرير هذا الفشل في المنظومة التعليمية فلدينا من العقول ما يكفي للنّهوض بهذه الأمّة ومن الحلول ما يستوفي إخراج المؤسّسات التربوية العربية من سباتها العميق.

إنّ القصد من هذه الدّراسة كشف الستار عن هذه الأزمة التي تعاني منها المؤسّسات التربوية في المغرب العربي عامة والجزائر كعيّنة لهذه الدّراسة وتبيان ما إن كانت لديها فلسفة تربوية عربية الأصل بعيدة كل البعد عن الفلسفات التربوية الغربية التي تظهر ملامحها وعلاماتها في معظم هياكل وميكانيزمات التفكير التربوي العربي، إنّها تتساءل عن أسباب تردّي المستوى التعليمي في هذه المنطقة من العالم رغم توفّر الإمكانيات المادية والبشرية تفوق أحيانا الإمكانيات التي يسخّرها الغرب ورغم ذلك فهو يتقدّم في حين أنّ العالم العربي يتراجع.

كما أنّ غاية هذا البحث هو كشف الغطاء عن الأزمة التي تضرب بعمق هياكلنا التربوية في المغرب العربي وبطبع الحال سنحاول أن نقوم بعملية إسقاط على الجزائر رغم تشابه البيئة الجزائرية مع جل دول المغرب العربي إلاّ أنّ لكل بلد خصوصياته لذا سنخصّص مبحثين من خلال هذه الدّراسة، سنتحدث في المبحث الأول الذي سيكون في الفصل الثاني عن أهم الأسباب التي أدّت إلى الحال السيئ الذي هو عليه التعليم الجزائري اليوم، أمّا المبحث الآخر الذي سيكون في الفصل الأخير سنتعرّض فيه إلى أهم استراتيجيات الإصلاح

التي قامت بها الدّولة الجزائرية غداة الاستقلال إلى يومنا هذا مركّزين بالخصوص على الإصلاح الأخير الذي جاء به الوزير السابق للتربية والتعليم سنة 2003، كما سنبيّن من خلال تحليلنا هذا أنّ الأزمة التربوية هي نفسها لدى كل هذه الدّول لكن بدرجات متفاوتة آخذين بعين الاعتبار الجهود الجبارة التي بذلتها قريحة من الدوّل ومن بينها الجزائر عبر إصلاحاتها الأخيرة، سنعرض كذلك بعض ملامح الأزمة التربوية عند الغرب رغم اختلافها مع الأزمة العربية من حيث الطّبيعة والشدّة، كما سنقدّم أهم الخلفيات التي كانت في نظرنا سببا في تردّي مستوى التعليم في المغرب العربي وكذا الأبعاد المترتّبة عن هذه الخلفيات وسبل معالجتها من خلال اقتراح بعض الحلول التي رأيناها تتناسب مع طبيعة هذه الأزمة، وفي الأخير انصبّت دراستنا على عرض دقيق لفكرة مدرسة المستقبل التي يقوم الغرب اليوم بتطبيقها على أرض الواقع ونماذج بعض الدّول العربية التي كانت لها الصّدارة في عقد ندوات ومؤتمرات للبحث في هذه المسألة الحسّاسة.

Résumé

L'éducation arabe souffre actuellement les affres du sous-développement et reste tributaire envers les pays industrialisés et le fait que les pays arabes sont de nouveaux états vu que leurs indépendances ne leurs à été acquise pour la majorité d'entre eux que vers la moitié du vingtième siècle ne justifie pas le fait qu'elles aies une éducation qui ne concorde pas avec les avancées technologiques que vit le monde actuel au contraire il existe certains états qui ont vécu la malheureuse expérience du colonialisme, et malgré cela ils ont su exploiter leurs potentiels et construire des états forts capable de rivaliser avec le monde occidentale.

La problématique que nous traitons aujourd'hui est plus profonde et plus grave que ne le montre la réalité actuelle que ce soit en Algérie, le Maghreb Arabe ou dans le monde Arabe, c'est une crise intellectuelle et non une crise de moyens, c'est une crise d'esprit qui s'est éclipsé dans les dédales de la récession, la contrefaçon et la dépendance, Elle est surtout une crise d'innovation et plus précisément d'innovation arabe, donc le colonialisme ne peut être la cause de l'échec que subit le système éducatif dans ces régions citées, car nous avons le potentiel intellectuel suffisant et les moyens plus que nécessaires pour sortir ce dernier de son coma profond.

L'objectif de cette étude et de dévoiler la nature profonde de la crise qui frappe de plein fouet nos établissements scolaires en Algérie comme exemple et certains pays du Maghreb uni et voir si ces derniers possèdent leurs propres philosophies de l'éduction ou bien sont-ils loin des autres philosophies occidentales qui apparaissent dans toutes les structures et les mécanismes de la pensée éducative arabe, elle se pose la question de la régression du niveau de l'enseignement dans cette région malgré la disponibilité des moyens humains et matériels qui dépasse parfois ceux dont disposent parfois le monde industrialisé qui avance et s'adapte sans peine au changement tandis-que nous on fait du surplace.

En outre, nous avons essayé tout en disséquant la crise au Maghreb uni d'extrapoler ces raisons et de tenter une approche

en ce qui concerne l'Algérie, On a donc consacré deux chapitre à cet effet, le premier se focalisera sur les cause de l'échec de notre système éducatif, et le second se basera sur les dernières réformes initié par le gouvernement Algérien et plus précisément les réformes entamé par l'ex ministre de l'éducation nationale en 2003, et on terminera l'étude en exposant les efforts consentis par plusieurs états dont l'Algérie et en prouvant que cette crise et la même pour tous ces derniers, la différence réside uniquement dans les caractéristiques que possèdent chaque pays et la stratégie adopté pour éradiquer cette crise, ainsi que la vision de certains pays Arabes et occidentales de ce que sera l'école de demain.

خطّـــة البحـــث

مقدّمة البحث وخطته

الفصل الأوّل: التأصيل الفلسفي للتربية والتعليم

المبحث الأول: ضبط المفاهيم والمصطلحات

المبحث الثاني: الأصول الفلسفية للتربية والتعليم

المبحث الثالث: الجذور التاريخية لأزمة التربية في المغرب العربي

الفصل الثاني: خلفيات وأبعاد أزمة التربية في المغرب العربي – الواقع الجزائري مثالا

المبحث الأوّل: الوضع الراهن للنظام التربوي في الوطن العربي

المبحث الثاني: خلفيات وأبعاد أزمة التربية في المغرب العربي

المبحث الثالث: أزمة التربية في الجزائر بين إكراهات الواقع وطموحات المستقبل

الفصل الثالث: التربية في المغرب العربي وتطلّعات الإصلاح

المبحث الأول: حركات الإصلاح العربية في المجال التربوي

المبحث الثاني: الإصلاح التربوي في الجزائر ورهانات المستقبل

المبحث الثالث: رؤية استشرافية لمدرسة المستقبل في المغرب العربي

خاتمـــــــة

نتائج الدراســـة

اقتراحات الدّراســـة

قائمــة المصادر والمراجع

مقدّمــة البحث وخطّته:

يعتبـر التعلـيم أحـد مرتكـزات تطـوّر الأمـم والحضـارات، ولا يـزال كـذلك المحـدّد الرئيسـي لمستوى الفرد داخل مجتمعه وفرض مكانته، فإذا صلح التعليم واستقامت تربية النشء صلحت الأمـة بأكملها، وإن فسد منبته كانت العواقب وخيمـة بحكم أنّه سيؤثر علـى البنـى الاجتماعيـة والاقتصـادية لمـدة زمنيـة طويلـة يسـتحيل فيهـا الرجـوع إلـى الـوراء لتـدارك الأمـر وإصـلاح الاعوجاج الذي سيحل في ثقافتهم وظروف حياتهم.

وعندما نتحدّث عن وجود أزمة داخل المنظومة التعليمية في المغرب العربي مثلا على غرار الـدّول المتقدّمـة سنقف علـى تقارير مذهلـة لحجم الإنفـاق علـى قطـاع التربيـة والتعليم بمبـالغ خيالية ربما مقارنة بالدّول المتقدّمة، إلاّ أنّ أحدهما يتطور والآخر يتقهقر. ونحن لسنا بصدد عرض إحصاءات سوسيولوجية تفشي فينا روح اليأس بقدر ما نبحث لهذه الواقعة– أبعاد أزمة التعليم في المغرب العربي– عن مدلول فلسفي تربوي يعيننا على فهم مجريات الظاهرة من كل النواحي، وذلك كما عهدناه عند أسلافنا من المعلّمين المربّين، حيث جنّدوا أنفسهم للاهتمام بالتربية والتعليم، فكانت لهم دراية كبيرة بتقنيات التدريس وأساليبه، حتى أننا كنّا نسمع عن مدارس فلسفية تربوية أنتجت أجيالا متعلّمة مستغنية نوعا ما عن طريقة الغير في التدريس، وهذا هو الأمر المهم الذي يجب إعادة النظر فيه دون اللجوء إلى توفير الوسائل المادية لتحقيق الهدف المنشود في التعلّم، ونعني بذلك أنّنا نعترف بوجود برامج ومناهج ووسائل في العملية التعليمية، لكن في نهاية المطاف ننتج في أحايين كثيرة والواقع يشهد على ذلك، مهندسا لا ينتج أو بطالا فاقدا لروح العمل والإبداع، وقس على ذلك مهارة الطبيب أو الصانع أو التاجر، والكلّ يشتكي دون جدوى. لكن ما يهمّنا نحن من خلال هذه الدراسة التي نودّ التعمّق فيها، هو تسليط الضوء على الأزمة التي مسّت هياكل منظومتنا التربوية والفكرية والثقافية جرّاء تطبيق برامج مكثّفة ومناهج معقدة ووسائل بالية تقادمت مع مرور الزمان ثم بعدها نأمل في تحصيل دراسي جيّد وممتاز. إنّ المشكلة الحاصلة في منظومتنا التربوية على مستوى المغرب العربي والجزائر كمثال على ذلك لها تداعيات وأسباب داخلية وخارجية وهي تبدو لنا متداخلة ومتشابكة يصعب توجيه أوجه الاتهام إلى جهة معينة، إلاّ أنّ المحزن والمؤسف للغاية أن تتحمل الأجيال اللاحقة أعباء ثقيلة أفرزتها تهاون سابقتها في معالجة المشكلة قبل أن تصبح داء عضالا تشتكي منه الأمّة بأسرها.

والواقع أنّ التفكير السديد أو العقل الرشيد لهذه الأمة بات مخمورا، مخدّرا، مشلولا، أو مهجورا أو مقهورا بأساليب معينة توحي بوجود جريمة قتل الضمير الذي يملك القدرة على النهوض ثانية بقوام الأمة وإعادة بثّ روح العمل والاعتماد على الذات في بناء صرحها كما سرد لنا التاريخ مواقف عظيمة لمجتمعات أقامت لعهدها حسبا جديدا، والمثال حيّ في بعض الدّول كماليزيا التي نهضت صناعيا وتكنولوجيا في ظرف قصير، وذلك بفضل تبنّيها لمنهج تعليمي حاذق ودقيق أوصلها إلى مصاف الدول المتطوّرة والمنتجة. بينما العيب المصوّر في واقعنا العربي مع ما له من إمكانات مادية وطاقات بشرية مفكّرة يعجز عن تأسيس فلسفة جديدة لمنظوماته التعليمية، ولا يزال على هذا الحال وهو يصارع اليوم شبح العولمة التي تذوب فيها كل خصوصية ثقافية أو هوية وطنية تمجّد خصوصية الآخر وتستصغر نفسها، إنّ ما نحتاجه اليوم هو خلق نوع من الاستقلالية في الفكر والنضج العقلي بوصفهما الركيزة الأساسية التي تبنى بها الأجيال المقبلة وتساهم في تنمية مكتسباتها الحضارية وخبراتها العلمية والتقنية، فتنتج ما تحتاجه وتوفّر على نفسها عناء التودّد للآخر إذا ما دارت عليها الحوالك.

في الحقيقة : " لن نستطيع أن نحل المشاكل المزمنة التي تواجهنا بنفس العقلية التي أوجدت تلك المشاكل "، تلك هي المقولة الخالدة للعالم " ألبرت أينشتاين " وإذا أردنا فهم المقصود منها، فيكفينا تصور واقع التعليم في إقليم المغرب العربي، فالإدارة لا تزال تقليدية على مستوى الهيكل الهرمي من أعلى مسؤول في قطاع التربية والتعليم إلى أدنى مستوى أو أفقر شريحة كما تلقّب– المعلم– والسبب في تقادمه أنه يرجع على الأقل إلى نظام الخمسين سنة التي خلت، حيث لم يتغيّر ولا يحتوي على تخطيط استراتيجي لا على مستوى البرامج ولا على مستوى المناهج، ما عدا تلك البرامج التي تصل متأخّرة إلى شريحة المتعلّمين أو منهاج تربوي يفرض دون مناقشته أو تعديله على الأقل وفق ما يساير ذهنية المعلّم قبل المتعلّم، ولنا عن مناهج تبنّتها الكثير من الدول العربية دون قراءة فاحصة، وهي في معظمها مناهج مستوردة من الغرب لها خصوصيات لا تتلاءم البتّة مع طبيعة البيئة العربية، فالمهم مسايرة العصر بأعين مغمضة في مسلك مجهول.

وماذا نقول عن هذه المناهج في الغرب، وهو على عكس ما يحدث في عالمنا العربي، ليست الوزارة مسؤولة عن إنتاج مناهج التعليم بل يقوم بذلك مجموعة من الشركات المتنافسة،

حيث تقوم هذه الأخيرة بإعداد مناهج حسب المعايير التي يضعها المجلس الأعلى للتعليم التابع للحكومة الغربية ولا يمكن لأي شركة تجاوز هذه المعايير والوزارة في الأخير تأخذ المنهج الأفضل والذي يخدم نظرة الحكومة في هذا الميدان، أمّا الطالب في الغرب فلا يدخل المدرسة إلا بعد اختبار تقييمي حتى يوجّه أحسن توجيه ويتم معرفة رغباته وميوله لتفجير طاقاته الإبداعية في المجالات التي يريدها. لذا فمن الواجب إعادة النظر في خريطة المنظومة التعليمية التي تنتهجها الأمة العربية عموما والمغرب العربي تحديدا، لأنّ التعليم هو بناء روحي وجسدي وحضاري يعدّ القضية الهامة أو عمود كل مشكلة ستظهر في الوسط الاجتماعي أو الاقتصادي أو الفكري أو الثقافي أو السياسي جرّاء سوء العناية به وإعطائه الوقت الكافي من الدراسة والتحليل .

وما نودّ البحث في المشكلة القائمة في قطاع التربية والتعليم، ليس في حدود برامجه أو مناهجه أو هياكله القاعدية بقدر ما نطمح لرؤية أبعاد أخرى نستشرف بها مستقبل التعليم في المغرب العربي، ولا نقول أنه حلم العابثين بالمسألة المطروحة وإنما نفتقد لأكثر من أي وقت مضى لتأسيس مشروع مدرسة فلسفية تربوية جديدة، كتلك المدرسة النموذجية التي أقامها أفلاطون أو المدرسة المشائية لأرسطو، أو نموذج التربية الذي عرفناه عند أبي حامد الغزالي وابن تيمية، أو على طريقة روسو وكانط في التربية، أو نموذجية مدرسة الوضعية المنطقية، ومدرسة فرانكفورت الفلسفية أو مدرسة الشيخ محمد عبدو في المشرق العربي، وابن باديس في المغرب العربي، وقس على ذلك باقي المدارس التي حرّكت عجلة الفكر يوما ولم تشتك من ضعف الإمكانات المادية ونقص الوسائل، والاكتظاظ في البرامج أو عجز في تخطيط المناهج وإعداد الهياكل القاعدية.

هذا ما نأمل أن نراه ونعيشه مرة أخرى في واقعنا الرّاهن ونحن نتطلع لرؤية مستقبلية أفضل لفلسفة التربية والتعليم في المغرب العربي خاصة بنوع من الاستقلالية في الفكر خصوصا وأنّ التحدّي سيظلّ صعبا للغاية أمام إغراءات كثيرة لاسيّما بعد التفتّح على عالم الانترنت ممّا يجبر الطالب المتعلّم إثبات هويته وخصوصيته الحضارية في ظلّ تيار جارف لا يعرف فيه ماذا يأخذ وماذا يترك من الزخم الهائل من المعلومات، وبأي كيفية سيتعامل مع حجم المعارف التي يكتسبها، ثم كيف سيستفيد منها.

لقد أدرك الغرب أنّ الإصلاح (وهذا ما لم يتداركه العرب) لا يتم على المستوى المادي بقدر ما ينصبّ على تغيير جذري وحاد للمنظومة الفكرية، لذا وعند علاجه للمؤسسة التعليمية فقد حرص على إنشاء فلسفة تربوية تمجّد العقل وهذه التركيبة الجديدة (سياسة تربوية، مناهج تعليمية، دورات تكوينية، تخطيط واستشراف مستقبلي...إلخ) قد وجّهت بصفة تسمح لهم بالاستثمار في الرأسمال البشري عوض استثمار جهودهم في المادة التي قد تنفذ لا محالة في المستقبل، الشيء الذي سمح لهم على عكس ذلك باستهلاك ثرواتهم بعقلانية وذكاء والبحث بفضل العلم المتقدّم عن طاقات بديلة تزيدهم هيمنة أكثر على الدّول الضعيفة وهذا ما يشهده العالم اليوم.

إنّ العقل البشري الذي ناشده الغرب منذ أن حقّق ثورته الصناعية كبداية في طريق التقدّم والازدهار هو الذي سمح لهم بتجاوز هذه الثورة والانتقال إلى الحداثة التي حاربت نمط الفكر التقليدي بكل صوره ورفضت اليقينيات المسبقة وحرّرت الإنسان من كاهل وثقل التفكير الخرافي الذي فرضته الكنيسة في يوم مضى كل هذا على يد عمالقة أمثال كانط ولوك ونيوتن وغيرهم ومع مجيئ العولمة كظاهرة كونية قلّبت رأسا على عقب معتقدات الإنسان انعرجت البشرية نحو طريق جديد لم يسبق أن أخذته من قبل فأصبح العالم بعدما كان شاسعا في الذهن وفي الواقع قرية كونية يلمسه الحضور الإنساني في كل لحظة وبطبع الحال بدأ مفهوم الحداثة يتخّذ طابع القدم ولم يعد يستوفي شراهة التيار الجارف للرقي والازدهار الغربي وظهور ما يسمّى اليوم بمجتمع المعرفة فتعالت أصوات من هنا وهناك تنادي بتجاوز الحداثة إلى مرحلة ما بعد الحداثة كفرانسوا ليوتار ، يورغن هابرماس وألان تورين كل هذا لنقول أنّ ما فات العرب في الأمس القريب هو ذلك التفكير السديد للبحث عن تطوير المؤسسة التربوية عقليا لا ماديا ونتيجة لذلك لم نتمكّن اليوم من استيعاب معالم الحداثة بل اقتصرنا على التحديث وهذا التحديث قد ركّز فقط على الجانب المادي ضاربا عرض الحائط أهم منتج لا ينفذ وهو العقل، كما كان هذا سببا مباشرا لافتقار العرب حاليا لفلسفة تربوية عربية الأصل والمنشأ جعلتنا نفتقد إلى نظرة لمستقبل التعليم في هذه المنطقة من العالم.

وبطبيعة الحال فإن موضوع التحديث في ظلّ التغيّرات المحلية والإقليمية والعالمية هو حديث الساعة، مليء بالمواقف الفكرية المضادة جراء تدنّي مستوى التحصيل المدرسي مع قلة إنتاج الأدمغة أو النخبة الفكرية الراشدة والمستنيرة، وهذا ما نفسره بالعجز والفشل في الوصول

بالركب الحضاري للدول الضعيفة أو السائرة في طريق التنمية والتطور في مجال التكنولوجيا والعلوم التجريبية ما يفسّر لنا حالة تحجّر الذهنيات المتعلّمة وانبهارها بما يبتكره الغير من وسائل تفرض علينا دونما شك إعادة قراءة المناهج المتبعة في طريقة التدريس في جميع الأطوار، بالإضافة إلى إعادة ضبط البرامج وتنقيحها من الاكتظاظ، ولنا بعدها أن نلتفت صوب الطاقم التربوي داخل المؤسسة التعليمية حتى يحصل التغيير بصورة منتظمة على كل الجبهات، والأهم من ذلك أن نضع في الحسبان أهمية الوقت المستغرق في إنجاز المشروع التربوي بكلّ جدية وحزم.

إنّ ما يندهش منه بعضنا في وقتنا الراهن هو ذلك السيل العارم والتدفّق المعلوماتي الذي يصلنا عبر الانترنت، بما في ذلك الكم الهائل من البرامج المسطّرة والمناهج التعليمية المعتبرة دون رفع التحدي أو فرض استقلالية في منهجية التربية والتعليم مع العلم بأننا نملك طاقات بشرية قادرة على العمل بالمثل بطريقة إبداعية، بل ولا يسعنا الحديث في هذا المقام أن نتذكّر أسلافنا العظام كيف قاوموا الجهل وحركة التغريب والتجنيس بما في ذلك غرس ثقافة الغالب وفرضها على واقع المغلوب، ونحن إذ نعرج إلى الماضي القريب في تاريخ الجزائر مثلا، فإننا نجده مجسّدا في جهود أحد أقطابها من العلماء وعلى رأسهم الشيخ العلامة عبد الحميد ابن باديس رفقة المصلحين الذين أدركوا أنّ سرّ التفوّق ومضارعة ثقافة الغير تكمن أساسا في تربية النشء عن طريق التعليم وفق ما يتماشى وذهنية المتعلّم حتى يكون مؤهّلا في المستقبل لتحمّل المسؤولية. كما نشير في هذا الصدد لمنهج ابن باديس التربوي كنموذج حيّ يحتذى به هذا لا يعني أنّ الأجيال اللاحقة تتشبّث به بقدر ما تسعى في كل مرة إلى تطويره من حيث الوسائل وإثراؤه من حيث البرامج كلما شعرت بالركود في تحصيل المطلوب، وإلا فلا حاجة لها بأن تنشد التغيير الإيجابي لواقعها الفكري والثقافي وتتغنّى به وهي ترى بأم عينيها النكبة تلو النكبة دون تحريك ساكن. وربما ستفتح قضايا أخرى مثيرة حول استشراف إفرازات الأزمة في التعليم في المغرب العربي بعد أن يستفحل أمرها في ثقافة مجتمعاتنا اليوم كالاستهتار بطالب العلم والمعرفة بعبارات ساخرة تردّدها ألسنة العامة من السفهاء، وربما تكون العلامة الواضحة للانحطاط إذا لم يتدارك أولو الأمر من العلماء لإيقاف المهزلة وتحريك عجلة الفكر مرة ثانية ومحاولة ثالثة ورابعة، وكما يبدو فإنّ الموضوع في غاية الأهمية، إلا أننا سنحاول الاعتماد على جملة من المصادر والمراجع بصورة مبدئية والتي يمكن أن تكون السند الرئيسي

في إثراء بحثنا بحقائق جديدة إن كتب لـه القبول من طرف اللجنـة الفاحصـة لهذا المشروع الفكري المستقبلي.

التأسيس المنهجي للدراسة:

1- دواعي و مبرّرات اختيار الموضوع:

لقد تمّ اختيارنا لهذا الموضوع، وذلك لجملة من الأسباب منها:

أ/- الإعجاب الكبير بهذا المجال الذي يعتبر معيار تقدّم أو تأخّر أيّ أمة من الأمم والذي بفضله تتحدّد سمات التطور إذا ما أعطيت الأهمية القصوى للجانب التربوي التعليمي.

ب/- هاجس نفسي، فيه تخوّف كبير من خطر الإخفاق في عدم إصلاح منظومتنا التعليمية، خاصة وإن علمنا أنّ نجاح الأجيال القادمة في رفع التحديات مرهونا بمدى نجاح الإستراتيجية المتبعة في ميدان التربية والتعليم دون سواها من الميادين.

ج/- الموضوع كونه هاما، ويكفي أن نعلم أنّ الدول المتقدمة اليوم لم يكن لها ذلك النجاح إلا بعد قيامها بإصلاحات جذرية بدل الترميم في منظومتها التربوية، وإعادة النظر في غاياتها المستقبلية لربطها بهذا المجال، وأنّ الدول التي تعيش ويلات التخلّف والصراعات في شتى الميادين راجع لفقدان القيم الروحية والأخلاقية التي هي ثمرة التربية والتعليم.

د/- ضرورة العصر ومتطلباته أن نبحث عن مدرسة جديدة تتضمن المقاييس العالمية في البيئة العربية، حتى نقول بأننا نساير الحضارة، وها نحن ننتظر بفارغ الصبر بل ونقف عاجزين حتى بإصلاح العطب الذي حلّ بمنظومتنا التربوية لعقد من الزمن، ولكن المشكلة تبقى مستمرة ومتواصلة ما لم تقم فئة معينة من النخبة لتبني المشروع الجديد وهو تأسيس بنية ذهنية جديدة تعي حاضرها وتستثمره لصالح الأجيال اللاحقة.

2- إشكالية الدّراسة:

يتّفق معظم المشتغلين في الحقل التربوي على أنّ هناك أزمة فعلية في المنظومة التربوية العربية، إنّها أزمة عقل وفكر وإبداع، إنّها أزمة أدّت إلى الوضع التعليمي السيئ الذي تعيشه الأمّة العربية اليوم بما فيها المغرب العربي والجزائر بالتحديد كمثال لهذه الدّراسة والنتائج المترتّبة عنها من تخلف وجمود وتبعية للعالم الغربي المتقدّم الذي يدهشنا من الحين إلى الآخر باكتشافاته وإبداعاته في كافة مجالات الحياة ونحن إذ نضيف بصمتنا في خضم الجهود والتضحيات التي قامت بها قريحة من العلماء العرب لتشريح الخبايا والخلفيات التي هي من وراء هذه الأزمة والبحث عن السبل للخروج منها لا ندّعي أنّنا قد حققنا الغاية المنشودة بل هي محاولة جريئة منّا لإضافة ما قدّمه أسلافنا ومن جاء بعدهم إلى يومنا هذا،

إذ اقتصرت دراستنا على تشريح فلسفة التربية في إقليم المغرب العربي مع تقديم خاص بالجزائر كعيّنة خاصة والبحث في خلفيات وأبعاد الأزمة التعليمية التي تعاني منها هذه المنطقة من العالم وباقي الدول العربية لأنّ هذه الأزمة وكما سنرى في الفصول القادمة هي نفسها في كل الأقطار العربية وسنبيّن ذلك من خلال الدراسات والنتائج التي أعدّها الباحثون العرب في الميدان التربوي وخاصة ما قامت به المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم من خلال إستراتيجيتها في تطوير التربية العربية منذ السبعينات من القرن المنصرم إلى يومنا هذا، ورغم الدراسات المتنوعة حول موضوع التعليم أبعاده وخلفيات الأزمة التي تمرّ بها المنظومة التربوية في المغرب العربي، فقد أضفنا بدورنا إشكالية تتمحور حول التساؤل المركزي التالي:

– ما هي الخلفيات والأبعاد الرئيسية التي أدّت إلى تردّي مستوى التعليم في المغرب العربي عامة والجزائر خاصة ؟ وما هي الأبعاد المترتّبة عن ذلك ؟

وبطبع الحال فقد تضمّن تساؤلنا المحوري إشكاليات فرعية نذكر من بينها ما يلي:

– فيما تتمثّل السبل التي ستسمح لنا بالخروج من هذه الأزمة ؟ بمعنى آخر: أين نحن كمجتمع عربي متحضّر من التطوّر التكنولوجي العلمي الحاصل ومن هذا الاتساع المتواصل لنطاق المعرفة ؟ وما هو مستقبل التعليم في المغرب العربي بما في ذلك الجزائر خصوصا داخل مجتمع المعرفة العالمي ؟

–ما هي استراتيجيات الإصلاح المتبناة من طرف دول المغرب العربي ومن بينها الجزائر؟ وهل هناك فعلا إرادة في الإصلاح؟

–هل تبنّت التربية في المغرب العربي بما فيها الجزائر معالم وصور الحداثة أم هي ضحية تحديث مادي لهياكلها التعليمية؟

–ما هو تصور دوّل المغرب العربي من خلال إصلاحاته لمدرسة المستقبل ؟

3-أهمية الدّراسة:

تظهر أهمية الدراسة التي بين أيدينا اليوم من طبيعة الموضوع المناقش، ولا يخفى على أحد حاليا أنّ معيار تقدّم الأمم أو تخلفها يظهران جليّا في مقدار اهتمامهم أو إهمالهم لأحد أهم المؤسسات الاجتماعية والمتمثلة في البنية التربوية حيث تكشف هذه الدراسة عن:

أ-أهمية المنظومة التربوية ومكانتها في المجتمع وأنّها السبيل الوحيد والأوحد في إنتاج العقول ثم استثمارها لتحقيق التقدّم.

ب-تسليط الأضواء على أهم الخلفيات التي أدّت إلى تردّي مستوى التعليم في إقليم المغرب العربي وباقي الدّول العربية.

ت-الأبعاد الوخيمة المترتّبة عن هذه الخلفيات وخطرها على مستقبل التعليم في المغرب العربي إن لم يحسب لها ألف حساب.

ث-السبل للخروج من هذه الأزمة الخانقة وأنّ الحلول موجودة فيكفي أن تكون هناك إرادة سياسية لتجسيدها على أرضية الواقع.

ج-الجرأة في الارتقاء بالمنظومة التعليمية ليس فقط في البحث عن حلول لمعالجة العطب بل الطموح إلى تخطيط مستقبلي واستشراف لما ستكون عليه مدرسة الغد وفق متطلبات العولمة والحداثة وما بعد الحداثة وتحسبا للتغيرات العظيمة التي تضرب العالم بأسره من الحين إلى الآخر.

ح-فتح آفاق جديدة للباحثين في المستقبل لتطوير هذا النوع من الدراسات وفق المتغيرات المختلفة.

خ-مساهمة هذه الدراسة ولو بالقليل لكي يستفيد منها صنّاع القرار والمتكفّلون بصنع السياسات التربوية والمناهج المدرسية في الميدان التربوي.

د-مساهمة متواضعة منّا لإثراء المكتبات الجامعية.

4-أهداف الدّراسة:

إنّ القصد من هذه الدّراسة تحقيق جملة من الأهداف وهي:

1-الوعي بأنّ الفلسفات التربوية المعمول بها في منظوماتنا التربوية هي فلسفات غربية في أكثرها لا علاقة لها بطبيعة مجتمعاتنا العربية ولا تخدم بطبع الحال الغايات التي نرمي إليها كأمّة عربية الأصل والمنشأ.

2-تدارك قبل فوات الأوان الخلفيات والأسباب الرئيسية التي نتج عنها الجمود والركود في منظوماتنا التربوية العربية وكذا الأبعاد السلبية المترتّبة عنها.

3-وضع استراتيجيات جادة وصارمة لتكييف المؤسسات التربوية العربية مع مستجدّات العصر من خلال القيام بإصلاحات شاملة غير جزئية لتصبح أكثر مرونة واستيعابا للتغيرات المحلية والعالمية.

4-تصويب الأنظار نحو غد أفضل حتّى نتحرّر من قيود الماضي وأن نفكّر نحن كعرب ونتصور كيف ستكون مدرسة المستقبل تحسّبا للمتغيرات التي تمسّ اليوم كل مجالات الحياة.

5-أخيرا وهذا ما نودّ إيصاله عبر هذه الدراسة، الوعي بأنّ الخطر الغربي يترصّد الأمّة العربية الإسلامية في كل لحظة والساحة السياسية تزخر بالحروب والأزمات المفتعلة التي يعاني منها الوطن العربي في السنوات الأخيرة جرّاء الحسابات الجيوسياسية التي يخطّط لها الغرب لتلبية أغراضه وتحقيق مطامحه والسبب الأوّل راجع إلى ضعف وعقم المنظومة التربوية العربية في إنتاج العقول والأدمغة التي من شأنها مواجهة هذه المخطّطات التي يسعى أعداءنا إلى تجسيدها على واقعنا العربي.

5- منهجية الدّراسة:

لمعالجة الإشكالية المطروحة، كونها تتعلّق بقضية فكرية فلسفية تربوية مهمة لها وزنها الكبير على المستوى الثقافي الاجتماعي المحلي والعالمي الشامل، فقد نستخدم مناهج مختلفة تساعدنا على فحص الفكرة المطلوبة، وأول هذه المناهج : **المنهج التاريخي** الذي به نحقّق في قضية التحديث لنظرية التعليم انطلاقا من عرض أشهر المدارس الفلسفية التربوية التي كانت سببا لتطوير طرق التدريس المعاصر، كما سنستعمل **المنهج المقارن** الذي سيسمح لنا بمعرفة مدى الفرق الشاسع بين مستوى التعليم عند الغرب والمغرب العربي، وأنّ المشكلة

ليست في ندرة الإمكانات المادية لأنّها موجودة بقدر ما تتعلق بسوء استعمال الطاقات الفكرية المبدعة وتهميشها في إبداء مواهبها وقدراتها العقلية والنفسية.

ونكون أيضا في حاجة أيضا إلى" **المنهج التحليلي**" الذي لابدّ منه خاصة عند الحديث عن طريقة التدريس ونماذجه وأساليبه ومهاراته والتي من شأنها أن تحقق النجاح والتفوّق في التّحصيل المدرسي. لكن تبقى التّحريات ناقصة إذا لم نتبع عملنا هذا "**بمنهج نقدي**" بنّاء حتّى نضفي نوع من الموضوعية على صيغة الطرح وقوفا عند الأسباب التي أدّت إلى تراجع المستوى التعليمي في المغرب العربي والعقم الشديد الذي أصاب شبابنا بعد تخرّجهم من الجامعات في كل المجالات.

بالإضافة إلى ذلك نكون في حاجة إلى تبنّي "**المنهج التركيبي الإستنتاجي**" لمحاولة ترتيب الأسباب مع وصف العلاج للخلل الواقع في منظومتنا التربوية جراء الإنفاق الكبير على هياكلها دون نتيجة مشرفة أثناء التحصيل وبعده.

فهذا الاهتمام المتزايد بموضوع التعليم كوسيلة لبناء مجتمع واع ومنتج غايته في الأخير هو التربية التي تغرس القيم في الفرد المتعلّم حتى يكون عند مستوى الحدث، وهذا ما أردنا تدوينه في محتوى البحث.

6-محتوى البحث:

سنقوم بتشكيل خطة بحثنا مكوّنة من مقدمة وثلاثة فصول بمباحثها وخاتمة عامة. هذا، وسنتعرّض في الفصل الأول منه الذي هو بعنوان:<< **التأصيل الفلسفي للتربية والتعليم** >>، حيث سنتناول فيه ثلاثة مباحث رئيسية يقتصر أولها على "**علاقة الفلسفة بالتربية والتعليم**"، والثاني سنتعرّض فيه إلى "**أصول الفلسفات التربوية**" لنظهر أهم المدارس الفلسفية التربوية القديمة بدءا بالحضارة اليونانية ثم الإسلامية والحديثة فالمعاصرة بفلاسفتها المهتمين بهذا الجانب الحيوي من حياة الفرد والمجتمع معا. والمبحث الثالث والأخير، فسنتطرّق فيه إلى "**الجذور التاريخية لأزمة التربية في المغرب العربي**" لنبيّن فيه أنّ تأثّر التربية العربية بالفلسفات الغربية وغياب فلسفة تربوية عربية أصيلة يشكلان السبب الأوّل للأزمة التي يعيشها المغرب العربي وبقية الدول العربية اليوم.

أمّا في **الفصل الثاني** الذي هو بعنوان : << **خلفيات وأبعاد أزمة التربية في المغرب العربي – الواقع الجزائري مثالا** >>، فقد شمل ثلاثة مباحث أساسية، حيث سنخصص

المبحث الأول منه للحديث عن "**الوضع الراهن للنظام التربوي في الوطن العربي**"، إذ يحتوي هذا المبحث على تشخيص دقيق لحالة التعليم في العالم العربي والوضع الدنيء الذي تعيشه التربية في هذه المنطقة من العالم.

هذا، وفي المبحث الثاني من نفس الفصل سنتعرض " **لخلفيات و أبعاد أزمة التربية في المغرب العربي**" حيث سنتناول أهم الأسباب الخفية التي أدّت إلى تردّي مستوى التعليم والنتائج والأبعاد المترتبة عنها.

أما المبحث الثالث والأخير من الفصل الثاني فخصصناه للحديث عن "**أزمة التربية في الجزائر بين إكراهات الواقع وطموحات المستقبل**" حيث سنعرض قسطا موجزا عن حالة التربية في الجزائر والأسباب التي أدّت إلى تدنّي مستوى التعليم بها.

ليأتي **الفصل الثالث** والأخير، وعنوانه :<<**التربية في المغرب العربي وتطلّعات الإصلاح** >>، فسنتناول فيه ثلاثة مباحث أساسية، ففي المبحث الأول منه سنتطرّق إلى "**حركات الإصلاح العربية في المجال التربوي**"، لنبيّن أنّ الأزمة في العالم العربي ورغم عمقها وخطورتها إلاّ أنّ هناك أصوات تنادي من هنا وهناك ومحاولات جادّة لبعض الدوّل العربية في إصلاح بنياتها التعليمية، أمّا المبحث الثاني فسننظر فيه إلى "**الإصلاح التربوي في الجزائر ورهانات المستقبل**" وارتأينا اختيار بلد مغربي كنموذج حي لهذه المحاولات الجادة في الإصلاح التربوي والتحديات التي تنتظره في المستقبل القريب، وخصصنا المبحث الثالث والأخير لتصوّر "**رؤية استشرافية لمدرسة المستقبل في المغرب العربي**" وهي محاولة متواضعة منّا للاستشراف مدرسة الغد.

7- <u>الدّراسات السّابقة:</u> تزخر الساحة العربية بمجموعة معتبرة من الذين كرّسوا حياتهم وجهودهم لعلاج المؤسسة التربوية العربية من السلبيات التي تعتريها وسواء كانت منظمات إقليمية أو مفكرين فإن الأزمة التربوية العربية باتت شغلهم الشاغل فلم يعطوا لأنفسهم وقتا للراحة فبحثوا عن أسباب تردّي المستوى التعليمي في الوطن العربي وكذا السبل لمعالجته وقد حاولنا من جانبنا تثمين هذه الجهود من خلال عرض أهم الدراسات التي اعتمدنا عليها في بحثنا هذا وهي كالتّالي:

أ- إستراتيجية تطوير التربية العربية عبر مختلف إصداراتها: وتعتبر إستراتيجية تطوير التربية أبرز المشروعات التي تقوم المنظمة بتطبيقها في البلاد العربية، وقد بدأ العمل في وضع هذه الإستراتيجية منذ عام 1972 وأقرّها المؤتمر العام للمنظمة في عام 1978. وقد درست هذه الإستراتيجية التي قام بإعدادها نخبة ممتازة من الخبراء والمتخصّصين في البلاد العربية بالتعاون مع مختلف الأجهزة التربوية في البلاد العربية والاطلاع المبصّر على تجارب المؤسّسات التربوية المختلفة في العالم.

كما درست هذه الإستراتيجية كافة الإيجابيات والسلبيات التي واجهة البلاد العربية منفردة ومجتمعة في ماضيها وحاضرها والتحدّيات والمشكلات التي تواجهها في مستقبلها في كيفية المواءمة بين الواقع الممكن والطموح.

ومن خلال قراءتنا لمختلف الإصدارات الخاصة بتطوير التربية العربية لمسنا أنّها تسعى لتحقيق مجموعة من الأهداف، كتنشئة الإنسان العربي الصالح والارتقاء به فكرا وإرادة وخلقا وسلوكا ليتمكّن من القيام بدور نافع في المجتمع العربي والنهوض بأسباب التنمية الاجتماعية والاقتصادية والمجتمعية في البلاد العربية برفع مستوى المعيشة فيها، غرس الروح العلمية في الإنسان العربي حتّى يكون هو الصانع والمبدع للتكنولوجيات الحديثة ولا يكون مستهلكا لها فحسب، فرض الرأي العربي على باقي دول العالم للمشاركة الفعلية في القضايا المصيرية التي تخص العالم بأسره، تنمية وتطوير الثقافة العربية الإسلامية داخليا وخارجيا وغيرها من الأهداف التي من شانها إعلاء الإنسان العربي ليكون عاملا فعّالا في إقرار مصيره.

ب- أزمة التربية في عالمنا المعاصر: صدرت الطبعة الأولى لهذا الكتاب عن جامعة أكسفورد عام 1968، وبالرغم من مضي أزيد من نصف قرن، لم تفقد مقولات هذا الكتاب جدتها وفرادتها. فخبرة المؤلف كمدير للمعهد الدولي للتخطيط التعليمي، وسبقه لاعتماد "منهج تحليل النظم " كطريقة علمية لبحث مشكلات التعليم، بالإضافة إلى اتكائه على رصيد هائل من البيانات والإحصائيات الخاصة بنظم التعليم في بلدان العالم النامي، أهلته لتقديم طرح

يمتاز بالشمول والعمق، ويُوحد في سلّة الأزمة بين الغالب والمغلوب، ويستهل فيليب كومبز حديثه عن ملامح هذه الأزمة بحصر مسبباتها في:

1) زيادة التطلع إلى التعليم والإقبال عليه مما نجم عنه ضغط شديد على المؤسسات المستقبلة.

2) النقص الحاد في الموارد المالية والذي حال دون الاستجابة لهذا الإقبال المتزايد.

3) الجمود الملازم لنظم التعليم، والذي يحول دون ملاءمتها بين ظروفها الداخلية والاحتياجات الجديدة.

4) الجمود الملازم للمجتمعات ذاتها والذي يحول دون الاستفادة من القوى العاملة المتعلمة لدعم التنمية القومية.

كما خلص المؤلف في نهاية تشخيصه لأسباب وتجلّيات الأزمة التعليمية أن يحدّد معالم إستراتيجية جديدة تكون مفتاحا لتحسين نوعية وكفاءة النظم التعليمية، إذ يعلن بكل ثقة أنّ إستراتيجية التنمية التعليمية ليست شيئا يوجد في فراغ أو يمكن أن يشكّل في غرفة خلفية في الوزارة بواسطة خبير أو أخصائي وآلة حاسبة وإنّما ينبغي أن تشكّل وتوضع على أساس أهداف يشارك في وضعها عدد كبير من المتخصّصين وأن تتكوّن على أساس إدراك عقلاني وإرادة قوية منبعثة مباشرة من البيئة الاجتماعية والثقافية والاقتصادية التي سوف تسهم الإستراتيجية في تنميتها.

ت- الفلسفة وتطبيقاتها التربوية: يعرض هذا الكتاب أهم الفلسفات التربوية التي مرّت عبر التاريخ البشري، حيث استهل الكاتب دراسته بتعريف ماهية الفلسفة حيث تطرّق إلى نشأتها وأصلها وأنواعها وميادين تطبيقاتها ليصل الباحث إلى تحديد معنى فلسفة التربية ولن نطيل الحديث في هذا الشأن لأنّنا خصصنا في دراساتنا عنصرا يوضح ذلك وما يهمّنا عند تصفح الكتاب هو ذلك التحديد الدقيق الذي أتى به المؤلف في تسليط الأضواء على أهم الفلسفات التي مرّت على البشرية وكيف أنّ واضعيها خصّصوا مجالا معتبرا لها لتطبيقه تربويا فتعرّض بداية إلى الفلسفة المثالية ثم الواقعية مرورا بالفلسفة الطبيعية وبعدها تطرّق للفلسفة البراجماتية فالوجودية والماركسية ليختم بحثه بالفلسفة الإسلامية وما نلتمسه من خلال قراءتنا أنّ غياب فلسفة تربوية يعني فقدان القدرة على تسطير سياسة تربوية واضحة وبالتّالي عدم إمكانية تحديد الأهداف والغايات التي ترمي إليها تلك التربية ونتيجة ذلك سقوط الهرم التربوي

وفشل المجتمع في إعداد النشء القادر على النهوض بالأمة أيّا كان نوعها وهذا ما تعاني منه الأمّة العربية اليوم.

ث- فلسفات تربوية معاصرة: يأتي هذا الكتاب الغني بالأفكار المعاصرة والمعارف القيّمة ليقدّم نماذج لفلسفات معاصرة استطاعت بفضل مرونتها أن تؤكّد عملية التفاعل بين الفلسفة والتربية، ولما كانت الفلسفة حسب صاحب الكتاب هي رؤى نظرية يسعى أصحابها تصوّر مستقبل أفضل للبشرية فإنّ التربية هي الوعاء الذي تصبّ فيه هذه النظريات لتحقيق الغاية المنشودة وقد حرص المؤلف بأسلوبه الشيّق أن يشدّ انتباهنا عند عرضه للفلسفة البراجماتية التي أنزلت الفلسفة من علياء الفكر النظري إلى ضوضاء الحياة العملية التي تعجّ بأصواتها أرجاء الأرض جميعا، لينتقل إلى عرض الاتجاه النقدي الذي يرفض تماما النظام الاجتماعي القائم عن طريق كشف تناقضاته لاستبداله بنظام مغاير تغيب فيه هذه التناقضات، ثم يعرج الكاتب ليعرّفنا بالتربية التحررية ليعلن بكل صراحة إعجابه الشديد بالمفكّر البرازيلي باولو فريري مبيّنا أنّ الفلسفات التربوية ليست حكرا فقط على الغرب المتقدّم، ويصل أخيرا إلى التربية اللامدرسية التي تنادي اليوم بعدم جدوى المدرسة كإطار اجتماعي.

ج- التربية والحداثة في الوطن العربي-رهانات الحداثة التربوية في عصر متغير- : يتناول الكتاب إشكالية التربية والحداثة في العالم العربي في ضوء المتغيرات الاجتماعية والتربوية في عصر العولمة. ويتضمن الكتاب تسعة فصول بالإضافة إلى مقدمة وخاتمة. يتناول الفصل الأول من الكتاب مفهوم الحداثة في تجلياته المختلفة وإسقاطاته المتنوعة، وفي الفصل الثاني يعالج مفهوم ما بعد الحداثة في مختلف تعرجاته وتكويناته. أما الفصل الثالث فيتناول التربية في سياق الحداثة ويستكشف أبعاد العلاقة القائمة بينهما. وقد خصص الفصل الرابع لمناقشة الجوانب الإنسانية للحداثة التربوية. ومن ثم يتناول الفصل الخامس الثورة الكوبرنيكية في التربية بوصفها حداثة تربوية مستجدة تتغير فيها موازين العلاقة في المعادلات التربوية الجديدة. في الفصل السادس يتناول الكتاب الإصلاح التربوي في التربية العربية بوصفه صيغة حداثية جديدة تحاول تحقيق التوازن في معادلة التربية والحداثة في عصر متغير، أما الفصل السابع فيتناول معادلة التنوير في التربية العربية بوصفه حداثة متجددة تنقل التربية العربية إلى آفاق جديدة في معادلة التربية والعولمة. وفي الفصل الثامن نجد تناولاً للعلاقة بين التربية والعولمة بوصفها حداثة اقتصادية متقدمة. وفي الفصل التاسع والأخير يتناول الكتاب

إشكالية التربية والحداثة في ضوء التغيرات السياسية والاجتماعية للحادي عشر من سبتمبر. والكتاب في مجمله يشكل محاولة لتحليل طبيعة العلاقة بين متغيرات العصر والتربية من مدخل الحداثة التربوية المنتظرة التي يمكنها أن تخرج التربية العربية من أزماتها واختناقاتها. وقد أعد ليكون كتاباً مرجعياً للمفكرين والباحثين والطلاب في الجامعات العربية.

ح- التربية العالمية، أحد متطلبات الألفية الثالثة: إنّ تحديات الألفية الثالثة تفرض علينا اليوم أن نتبنّى تربية عالمية في محتواها وأهدافها وليس تربية محلية منغلقة على نفسها وبعيدة عن كل مرونة وتطوّر وفي هذا الصدد جاء كتاب التربية العالمية وتحدّيات الألفية الثالثة ليحدّد معالم هذا التأقلم مع تغيّرات العصر ومطالب التّطور ويقع هذا الكتاب على تسعة فصول، فيعرض الفصل الأوّل حالة التعليم العربي الرّاهن بكل سلبياته ثم ينتقل إلى الفصل الثاني ليبيّن الكيفيات التي يجب على التربية العربية أن تقوم بها لتواكب العولمة وتواجه تحّدياتها المختلفة، كما يوضح في الفصل الثالث أهمية المعرفة البشرية في تطوير وتجويد التربية العالمية ثمّ يعرج في الفصل الرابع ليبيّن فضل وحاجة البشرية إلى مجتمع المعرفة الذي ظهرت ملامحه في الدوّل المتقدّمة مع بداية القرن الحادي والعشرين ويتساءل ابتداء من الفصل الخامس عن توفّر الظروف الملائمة لقيام مجتمع المعرفة في الوطن العربي، ويوضح في الفصل السادس أهمية اقتصاد المعرفة في تحقيق التنمية الشاملة ووجوب حضوره بقوة في الدول العربية إن أرادت هذه الأخيرة تطوير مؤسساتها التربوية، وتماشيا مع منطق الفكرة يرى المؤلف وجوب تطوّر المدرسة لإنتاج المعرفة ولن يكون ذلك دون انتقالها من مدرسة تقليدية إلى مدرسة تواكب العولمة ومتطلّبات العصر، أمّا الفصل الثامن فيورد فيه الكاتب أهمية الثقافة الكونية في تشجيع التربية العربية على أن تكون عالمية في مضمونها وأهدافها ليختم دراسته بضرورة حضور مجتمع المعرفة بقوّة في الوطن العربي كشرط أساسي لتنشيط التنمية محليا وعالميا.

خ- التربية في الوطن العربي على مشارف القرن الحادي والعشرين: وقد عالج في دراسته المشروع التربوي العربي، ودور التربية في تحقيقه ومواجهة مستجدات الألفية الثالثة. وقد ركّز على عدّة محاور أساسية في مقدمتها، مسألة ضبط الجودة النوعية للتعليم، وحتمية التعليم المستمر لكافة عناصر المنظومة التعليمية، مع التأكيد على فلسفة التعليم المستمر في مستوياتها الرأسية والأفقية، إلى جانب التأكيد على مجالي التعليم عن بعد والتعليم المفتوح،

وانتهى الكتاب برؤية مستقبلية ترسم المسارات لتغيير وتجويد التربية العربية في مشارف القرن الحادي والعشرين. داعيا لعقد عربي جديد لتجويد، وتغيير التربية في الوطن العربي.
ويمثل هذا الكتاب إضافة إلى المكتبة العربية، ليس فقط في مجال التربية بل في المجالات المتنوعة للثقافة العربية.

د- نظرات في أزمة التعليم المعاصر وحلولها الإسلامية: ينطلق صاحب الكتاب من فكرة أنّ العيب في منظومتنا التربوية افتقارها للمقوّمات العربية الإسلامية وبالتّالي فمن الطبيعي أن تجتاح ثقافات دخيلة على العقل العربي لملء الفراغ الناتج عن غياب فلسفة تربوية ذات خصائص تتماشى والبيئة العربية بكل مميّزاتها (دين، لغة، تقاليد وعادات إلخ...) و لقد كان من واضح عند التأمل والفحص، في فكرنا التربوي المعاصر، على صعيد النّظر وعلى صعيد التطبيق، أنّ‹ العلمنة › قد نفذت إلي تصميم نظامنا التعليمي، وأحدثت الشرخ الكبير الذي عزل علوم الدنيا، عن علوم الدّين وفتتت – بالضّرورة – الإطار القيمي والأخلاقي والروحي الذي كان يحكم ويرشد نشاطنا التعليمي كله. ومن قبيل ذلك الهدف زمن بعده، فإنّ تحقيق إسلامية النظام التعليمي، وهو المدخل الشرطي الجوهري، لتحقيق التنمية الشاملة في الأمة، لأنّها السبيل الطبيعي لتكوين الجيل المسلم القادر على تجسيد طموحات الأمّة نحو النهضة والتقدم، لأنّها – ببساطة ووضوح – الوحيدة التي تضمن حصانة الشخصية الإنسانية المسلمة من ازدواجية الوجدان. على أي حال فإنّ بين أيدينا الآن دراسة الأستاذ الدكتور زغلول راغب النجار عن "أزمة التعليم المعاصر. وحلولها الإسلامية"، وهي تمثل المدخل الصحيح والراشد المعالجة مشكلات التربية والتعليم في ديار الإسلام لأنّها لا تتجاوز البحث التاريخي، إلى طرح الحلول الواقعية.

ذ- التربية في الوطن العربي، منظور قومي تاريخي: يبيّن كتاب "التربية في الوطن العربي.. منظور قومي تاريخي"، لمؤلفته ملكة أبيض، أنّه يرجع تاريخ أوّل مكتبة في المنطقة العربية، إلى بداية عصر الكتابة عام 3800ق.م. وكان اسمها (الورقاء– مدينة الكتب). وجرى تزويدها بمجموعة هائلة من الوثائق، إضافة إلى المؤلّفات التاريخية واللاّهوتية والكتابات الخاصة بالسحر والتنجيم، وجداول تصنيفية للمعادن والحيوانات، والتعاويذ الطبية، وكتب الرياضيات والجداول الفلكية التنجيمية، والكتيبات الفنية. وتعد ممتلكات سرجون حصيلة أكثر من ألف عام من الحكمة والمعرفة، التي انتشرت بين أيدي الناس منذ بداية عصر الكتابة، مع

العلم أنَّ الخط الذي استخدم في تلك الفترة، كان الخط المسماري. بينما تأسَّست المدارس السومرية – الأكادية الأولى، في النصف الثاني من القرن الثالث ق.م.

ر – إصلاح التربية في الجزائر، رهانات وانجازات: يستعرض هذا الكتاب لوزير التربية الوطنية أبو بكر بن بوزيد مختلف مراحل الإصلاح التي باشرتها وزارته في المنظومة التربوية.

واستهل بن بوزيد كتابه بخطاب رئيس الجمهورية، عبد العزيز بوتفليقة، الذي ألقاه بمناسبة تنصيب اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية بتاريخ 13 ماي 2000 بقصر الأمم، قبل أن يحدّد السياق السياسي لهذا الإصلاح الذي بدأ بإنشاء اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية المكوّنة من 157 عضو، والتي كلّفت سنة 2000 بإجراء تشخيص شامل للمنظومة التربوية للخروج بمقترحات حول مشروع سياسة تربوية جديدة، وبعد مرور تسعة أشهر، قدّمت اللجنة تقريرها لرئيس الجمهورية الذي عرضه على الحكومة. وبعد دراستها للمشروع عبر خمسة اجتماعات، أقرّت الحكومة تشكيل فريق كلّف بضبط خطة عمل لتنفيذ الإصلاح التربوي تمّ عرضها على مجلس الوزراء، الذي أصدر في اجتماع 30 أفريل 2002، مجموعة من القرارات تضمّنت ثلاثة محاور كبرى تناولت "إصلاح المجال البيدغوجي"، "إرساء منظومة متجدّدة للتكوين وتحسين مستوى التأطير البيداغوجي والإداري"، وأخيرا، "إعادة التنظيم الشامل للمنظومة التربوية." ولاستعراض كلّ ذلك بشكل أكثر تفصيلا، قسّم الوزير كتابه الذي يمتد عبر 348 صفحة إلى ستّة فصول رئيسية، عنون أوّل فصل منه بـ" إعادة صياغة الفعل البيداغوجي"، تناول من خلاله هذه الإعادة عبر إصلاح المناهج الدّراسية، واستعمال الترميز الدّولي والمصطلحات العلمية بلغة مزدوجة، وترقية المواد الدراسية المساهمة في بناء شخصية التلميذ (اللغة العربية، التربية الإسلامية، اللغة الأمازيغية، التاريخ والتربية المدنية)، تحسين طرائق تدريس بعض المواد، لاسيّما الفلسفة والتربية البدنية، تعزيز المواد الدّراسية العلمية والتقنية، بإدراج مادة التربية العلمية والتكنولوجية ضمن برنامج السنة الأولى من التعليم الابتدائي وإدراج مادة الإعلام الآلي، وترقية تدريس اللغة الأجنبية عبر الإدراج المبكر للغتين الفرنسية والانكليزية، التركيز على التربية البيئية والمواطنة، وأخيرا، إعداد الكتب المدرسية الجديدة.

أمّا الفصل الثاني فقد خصّصه بن بوزيد للحديث عن "إنشاء نظام جديدي للتقييم "الذي تناول عبره مجمل التدابير المتّخذة على مستوى القطاع التربوي، في إطار تجديد نظام التقييم

وشتى الجوانب المتعلّقة بمتابعة عمليات الإصلاح التربوي.. مستهلاّ ذلك بإطلالة على نظام التقييم في عهد ما قبل الإصلاح التربوي، ثم علاقة الإصلاح التربوي بالتقييم البيداغوجي، لينتقل بعده إلى تقييم مكتسبات التلاميذ وتقييم الكتب المدرسية.

في الفصل الثالث، توقّف المؤلّف عند "تجديد نظام التكوين والتدريب البيداغوجي والإداري"، الذي تطرّق من خلاله إلى خمس نقاط بداية بالتكوين الأولي، التكوين أثناء الخدمة، مواصلة تدعيم وتحسين المستوى، وأخيرا، التكوين المتخصّص، ليقدّم في الفصل الرابع "إعادة تنظيم المنظومة التربوية" تناول فيه التعميم التدريجي للتربية التحضيرية، إعادة هيكلة التعليم الإلزامي وما بعد الإلزامي، التعليم الخاص وضرورة إضفاء الطّابع الرسمي عليه، الجوانب التنظيمية عبر إصلاح مديريات التربية والمصالح الإدارية وغيرها.

أمّا الفصل الخامس، فقد قدّم استعراض المؤلف مجمل التدابير والإجراءات العملية لمتابعة وتدعيم تطبيق الإصلاح، والدّعم الذي قدّمته مختلف المؤسّسات الدّولية على غرار اليونسكو واليونيسيف ومشروع الأمم المتحّدة للتنمية.

واختتم الوزير كتابه بفصل سادس ركّز فيه على عدد من المؤشّرات المتعلّقة بتشخيص مميّزات المنظومة التربية، وعلى ما تحقّق من تقديم ملموس على شتى جبهات الإصلاح التربوي، مع الإشارة إلى بعض النقائص في ميدان التطبيق الفعلي.

وفي تحديده للهدف الأساسي لكتابه هذا، الذي يضاف إلى سلسلة من الأعمال التي أصدرها أبو بكر بن بوزيد في مجال الإنتاجات العلمية والتقنية، أكّد وزير التربية الوطنية أنّه يقدّم حوصلة أولية لما تحقّق من الإصلاح إلى غاية 31 ديسمبر 2008 ويعرض مجموعة ما تحقّق من أعمال في إطار تنفيذ قرارات مجلس الوزراء.

ز- مدرسة المستقبل في الوطن العربي، رؤى، تطلعات ونظرة مستقبلية: تتوفر اليوم مصطلحات مثل «مدرسة المستقبل» و«المدرسة الإلكترونية» و«المدرسة الذكية» و«المدرسة بلا أسوار»... ارتبطت، جميعها، بالتقدم التكنولوجي المعتمد على تقنية الكومبيوتر، وما يتصل به من برامج ووسائل اتّصال وتقنيات تخزين المعلومات. وهكذا، مع الإنتشار الواسع لهذه الوسائط، أصبحت فكرة «مدرسة المستقبل» تحظى بحماس شديد في المجتمعات المتقدّمة والنامية على حدّ سواء. وهذه دراسة جادة تسعى لمناقشة بعض جوانب تلك المدرسة، واستعراض تجارب بعض الدول في هذا المضمار، واقتراح منهاج تطويري

يمكن تطبيقه في مدرسة المستقبل العربية.

تبدأ فصول الكتاب من تحديد الإطار العام للدراسة، من حيث المشكلة والأسئلة والمصطلحات وطرائق العمل، ثم تنتقل إلى مناقشة الأطر النظرية والفكرية لمدرسة المستقبل، وتطبيقاتها المقترحة. الفصل الثالث يتناول خبرات دول أجنبية (أمريكا وماليزيا وبريطانيا وأستراليا ونيوزيلندا وكندا)، وأخرى عربية (المملكة العربية السعودية، الإمارات العربية المتحدة، البحرين)؛ ثمّ التجربة المصرية، التي تعقد لها المؤلفة فصلاً خاصاً. الفصل الخامس يعالج إجراءات الدراسة الميدانية ونتائجها، وكذلك معطياتها الإحصائية؛ والفصل الأخير يستخلص التصورات المقترحة لتطوير المدرسة الثانوية العامة، وسلسلة التوصيات. لغة مبسطة، ومحكمة في آن معاً، وأسلوب ميسّر، دون تنازل عن السوية العلمية المطلوبة، ودقة في استخدام المصطلح، تقترن بمرونة في تطويع الأجنبي منه. وإحدى فضائل هذا الكتاب أنّ المؤلفة تعقد فصلاً خاصاً لتثمين الدراسات، العربية والأجنبية، التي سبق أن تناولت مفهوم «مدرسة المستقبل»؛ وذلك منذ أقسام الكتاب الاستهلالية. مراجعها عربية وأجنبية، بالتساوي تقريباً، وتوظيفها للمرجع الأجنبي ينمّ عن وعي كافٍ بمظانّها.

بعد هذا العرض الوافي لأهم الدّراسات التي اعتمدنا عليها في بحثنا كان من الصعب علينا أن نتجرّأ ولو لحظة في تبيان نقائص هذه الدّراسات والسبب يعود إلى إيماننا العميق بأنّ الساحة الفكرية العربية تزخر بمجموعة كبيرة من الذين كرّسوا حياتهم وأموالهم لاستثمارها في البحث التربوي وأنّ كل دراسة جديدة في هذا الميدان ما هي إلاّ إضافة قيّمة نغني بها المكتبة العربية، إنّ العيب ليس متواجدا عبر صفحات هذه الدّراسات وإنّما العيب في هؤلاء الذين يفتقدون الشجاعة في إصدار قرارات سياسية لتدخل هذه الدّراسات حيّز التنفيذ، هذه الجرأة في تغيير الوضع الرّاهن الذي نلتمسه عند الغرب من الحين إلى الأخر نفتقدها بشدّة في عالمنا العربي وما نتمنّاه عبر هذه الجهود هو أن تجد هذه الأصوات التي تنادي بالإصلاح الفعلي للمؤسّسة التعليمية صدى في المستقبل القريب ليدخل الإنسان العربي جدّيا في تحديد وتوجيه المصير البشري مع قرينه الغربي.

الفصل الأوّل:

التأصيل الفلسفي للتربية والتعليم

المبحث الأول: ضبط المفاهيم والمصطلحات

المبحث الثاني: الأصول الفلسفية للتربية والتعليم

المبحث الثالث: الجذور التاريخية لأزمة التربية في المغرب العربي

الفصل الأوّل: التأصيل الفلسفي للتربية والتعليم

المبحث الأول : ضبط المفاهيم والمصطلحات

المفهوم والنشأة

1-**التربيـة:** لا شكّ أنّ كلمة "**التربية**" من المفاهيم الأكثر استخداما في حياتنا اليومية، فهذا المفهوم يتغلغل في صميم النسيج الثقافي والمعرفي للمحيط الاجتماعي الذي يعيش فيه.

وعلى غرار ذلك فإنّ التربية هي عملية إعداد للحياة في الجماعة التي ينتمي إليها الطفل عن طريق المشاركة في حياة هذه الجماعة وتظهر هذه المشاركة في أماكن خاصة ومهيّأة كالمدرسة أو في أماكن أخرى غير مهيّأة كالحياة نفسها والقصد هنا المنزل والشارع. والتربية قبل كل شيء هي عملية إحداث تغيير في الطفل وينصب هذا التغيير على كثير من جوانب حياته المادية والمعنوية، كالجسم والقدرات والتفكير والعادات والميول والغرائز....الخ، الشيء الذي سيسمح للإنسان بأن يكون في حال مختلف تماما عن الحال الذي كان فيه سابقا، أي يستطيع بفضل التربية أن يتأقلم ويعيش في هذا المجتمع " ولقد أبدى القدماء صعوبة تحديد مفهوم التربية وليس غريبا أن يعترف سيد المنطق والمعلم الأول أرسطو منذ زمن بعيد بأن تعريف التربية مهمة أصعب بكثير مما تتصور. وهو إذ يعلن هذه الصعوبة فإنه يؤكد على الضرورة القصوى لتعريف التربية وتحديد طبيعتها، وإنه لمن المجازفة بمكان أن يترك هذا الأمر في دائرة الكتمان."[1]

أ- تعريف التربية:

قبل الدخول في تفاصيل أدق لمعنى التربية يجب قبل كل شيء تقديم بعض التعريفات التي من شأنها تسليط الضوء على هذا المصطلح الشائع استخدامه والذي يبقى رغم ذلك غامضا من حيث معانيه وتطبيقاته، ولقد عرف اللغويون وأصحاب المعاجم لفظة التربية بأنها (إنشاء شيء حالا فحالا إلى حد التمام) و(رب الولد ربا: وليه وبعهده بما يغذيه وينميه ويؤديه ....) أما اصطلاحيا فهي مجموعة العمليات التي بها يستطيع المجتمع أن ينقل معارفه وأهدافه المكتسبة ليحافظ على بقائه. وتعني في الوقت نفسه التجدد المستمر لهذا التراث وأيضا للأفراد

[1] Lucien Morin et louis brunet, **philosophie de l'éducation**, les sciences de l'éducation la presse de l'université de LAVAL, Québec, 1992, p10.

الذين يحملونه، فهي عملية نمو مستمر وليست لها غاية إلا المزيد من النمو، إنها الحياة نفسها بنموها وتجددها.

كذلك فإنّ التربية هي تنمية الوظائف الجسمية والعقلية والخلقية كي تبلغ كمالها عن طريق التدريب والتثقيف.

كما تشمل التربية على تعليم وتعلم مهارات معينة والتي تكون أحيانا :

– مهارات غير مادية (أو ملموسة) ولكنها جوهرية مثل: القدرة على نقل المعرفة والقدرة الصحيحة على الحكم على الأمور، والحكمة الجيدة في المواقف المختلفة، ومن السمات الواضحة للتربية هي المقدرة على نقل الثقافة من جيل إلى آخر ويرى البعض أن التربية مأخوذة من الربوة أو المرتفع ولذلك فمن يشتغل في التربية يحتاج إلى الكثير من الصبر والمجاهدة.

– ويقال أيضا أن التربية هي العملية التي يمكن من خلالها الوصول بالإنسان جسما وروحا لأقصى درجات الكمال، وذلك من خلال الكشف عن القوة الكامنة فيه والعمل على تنميتها وتوجيهها وترقيتها لأقصى درجات الاستفادة منها.

– وهي أيضا الطريقة التي يصبح فيها العقل عقلا آخر والقلب قلبا آخر أو هي العملية الهادفة إلى إعداد العقل ليكسب العلم، وذلك باعتباره مصدر المعرفة ووسيلتها وقد ارتبط هذا التعريف بالفلسفة المثالية، كما يعرف البعض التربية بأنها تنمية كل قوى الفرد الظاهرة والكامنة تنمية متلائمة أو هي التهذيب والتأديب واستبعاد ما قد يوجد في الإنسان من مثالب وتدعيم ما فيه من مرغوبات فيمكن القول حسب ما سبق أن التربية هي تعديل للسلوك الإنساني، والتربية هي الأداة التي يستخدمها الإنسان من أجل إحداث التطبيع الاجتماعي بمعنى تشكيل الفرد الإنساني والانتقال من كونه كائنا بيولوجيا بحتا إلى مرحلة يكتسب فيها الشخصية الاجتماعية التي تمكنه من الإسهام في بناء مجتمعه والمحافظة على ثقافته.

نجد إذا تعريفات لا حصر لها لمصطلح التربية ومنها تعريفات تعبر فقط عن جزء من معناها ولكنها كلها تتّفق على أن التربية من شأنها تغيير السلوك الإنساني ودفعه إلى مستوى أحسن فالتربية هي جملة الخبرات التي يمر بها الإنسان من بداية حياته حتى نهايتها وهي تؤثر في سلوكه لتجعله أقوم وأحسن لكي يستطيع بناء المجتمع الذي يحيا فيه.

إذا كما قلنا هنالك تعريفات كثيرة للتربية وهي تختلف باختلاف نظرة المربين وفلسفتهم في الحياة ومعتقداتهم التي يدينون بها وقد وجد منذ القدم وإلى يومنا هذا أنه من الصعب الاتفاق على نوع واحد من التربية تكون صالحة لكل البشر وفي المجتمعات وتحت كل الأنظمة وفي ظل كل المؤسسات السياسية والاقتصادية والاجتماعية، ورغم ذلك كان الحديث عن التربية ولا يزال يتناول معنى التطور والتقدم والرقي والزيادة والنمو والتنمية والتنشئة وقبل أن نعرض تعريفات بعض أشهر الفلاسفة والمشتغلين في الحقل التربوي كان لا بد علينا أن نستعرض جملة من التعريفات الواردة في المعاجم والموسوعات الفلسفية:

1-المدلول اللغوي للتربية: تشير أغلب المعاجم العربية والأجنبية إلى معان متقاربة، ففي اللغة العربية تضمن التربية ثلاث مدلولات، فأما الأول و مفاده أن التربية من الفعل "ربا يربو"بمعنى زاد و نما و ورد في معجم لسان العرب ربا الشيء يربو ربوا و رباء زاد ونما. وأربيته نميّته[1] وقال الأصمعي: ربوت في بني فلان، أربو: نشأت فيهم، وربيت فلانا أربيه تربية وتربيته وربيته وربّيته بمعنى واحد[2] ، وقد ورد في قوله تعالى: " وما أوتيتم من ربا ليربو في أموال الناس فلا يربوا عند الله، و ما أوتيتم من زكاة تريدون وجه الله فأولئك هم المضعفون"[3] في حين يشير المدلول الثاني إلى أنّها جاءت من الفعل "يربي" على وزن يخفي ومعناه النشأة والترعرع، لقول الأعرابي (فمن يك سائلا عنّي فإنّني ..... بمكّة منزلي و بها ربيت) وأما المدلول الثالث فيدل على أن لفظ التربية جاء من الفعل "يرب" بوزن يمد وتعني أصلحه وتولّى أمره ورعاه، ولهذا فمدلولها اللغوي في اللغة العربية يظهر أنّها تتمحور حول النشأة و الرعاية والإصلاح.[4]

2- المدلول الاصطلاحي للتربية:

ورد في المعجم الفلسفي للدكتور جميل صليبا ما يلي"التربية هي تبليغ الشيء إلى كماله، أو هي كما يقول المحدثون تنمية الوظائف النفسية بالتمرين حتى تبلغ كمالها شيئا فشيئا، تقول: ربيت الولد، إذا قويت ملكاته، ونميت قدراته، وهذبت سلوكه، حتى يصبح صالحا للحياة في بيئته المعينة. ونقول تربى الرجل إذا أحكمته التجارب، ونشأ نفسه بنفسه. ومن شروط

---

[1] ابن منظور،**لسان العرب**، مج3،مادة ربا،تحقيق عبد الله علي الكبير وآخرون،دار المعارف،القاهرة،ص 1572.
[2] ابن منظور،**لسان العرب** ،ص 1574.
[3] **القرآن الكريم،سورة الروم**، الآية 39.
[4] عبد الرحمان الباني، **مدخل إلى فلسفة التربية في ضوء الإسلام**،المكتب الإسلامي، ط 2 ،بيروت،لبنان، 1983، ص 147.

التربية الصحيحة أن تنمي شخصية الطفل من الناحية الجسمية والعقلية والخلقية، حتى يصبح قادرا على مؤلفاته الطبيعية، يجاوز ذاته، ويعمل على إسعاد نفسه وإسعاد الناس. وتعد التربية ظاهرة اجتماعية تخضع لها الظواهر الأخرى في نموها وتطورها".[1]

ويرى لالاند في معجمه أن التربية "مسار يقوم على تطور وظيفته أو عدّة وظائف، تطورا تدريجيا بالدربة وعلى تجويدها وإتقانها".[2]

أمّا إبراهيم مدكور فيقول في مؤلفه عن التربية أنها "تنمية الوظائف الجسمية، والعقلية والخلقية كي تبلغ عن طريق التدريب والتثقيف، فهو علم يبحث في أصول هذه التنمية ومناهجها وعواملها الأساسية وأهدافها الكبرى، وتعد التربية ظاهرة اجتماعية تخضع لها الظواهر الأخرى في نموها وتطورها".[3]

ويعرّفها أفلاطون بقوله "إن التربية هي أن تضفي على الجسم والنفس كل جمال وكمال ممكن لها" أما أبو حامد الغزالي فيقول "عن صناعة التعليم هي أشرف الصناعات التي يستطيع الإنسان أن يحترفها وإنّ الغرض من التربية هي الفضيلة والتقرب إلى الله" ثم هذا إيمانويل كانط الفيلسوف الألماني الذي يقول في التربية أنّها "ترقية لجميع أوجه الكمال التي يمكن ترقيتها للفرد" أما جون ديوي فكان يرى أن التربية هي الحياة وهي عملية تكيف بين الفرد وبيئته ويأتي ساطع الحصري فيقول أن التربية هي تنشئة فرد قوي البدن حسن الخلق صحيح التفكير محبا لوطنه معتزا بقوميته مدركا واجباته مزودا بالمعلومات التي يحتاج إليها في حياته، كما يرى حسن البنا أنّ التربية تسعى إلى إيجاد إنسان فيه صفات عشرة أساسية وهي أن يكون: قوي الجسم متين الخلق مثقف الفكر قادر على الكسب سليم العقيدة صحيح العبادة مجاهدا لنفسه منظما في شؤونه حريصا على وقته نافعا لغيره ويرى آخرون أن التربية هي عملية إعداد للنشء في جميع جوانبه الإيمانية والنفسية والعقلية والاجتماعية لإعداده لإعمار هذه الأرض والاستعداد للآخرة.

ومن أحدث التعريفات المتداولة اليوم عن التربية ما يقال أنها "عملية التكيف أو التفاعل بين الفرد وبيئته التي يعيش فيها وعملية التكيف أو التفاعل هذه تعني تكيف مع البيئة الاجتماعية ومظاهرها وهي عملية طويلة الأمد لا نهاية لها إلا بانتهاء الحياة ".

---

[1] جميل صليبا، **المعجم الفلسفي**، دار الكتاب اللبناني، بيروت، لبنان، 1982، ط:01، ص. 266.

2 أندريه لالاند، **موسوعة لالاند الفلسفية**، منشورات عويدات، ط2، ترجمة خليل أحمد خليل، بيروت، باريس،2001، ص. 322.

[3] إبراهيم مدكور، **المعجم الفلسفي**، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأمريكية، مصر، ط:01، 1983، ص.13،42.

ذلك أن (خبرات الحياة لا تنتهي، فهي أكثر مما يستطيع الإنسان أن يتعلمه في المدرسة، أو حتى في حياته، ثم إن خبرات الحياة متغيرة متجددة تبعا لرقي الأمة وارتقائها في سلم المدنية، ومن ثم فالتربية لا تنتهي أيضا، فهي ليست مقصورة على مدّة الدّراسة، لكنّها تلازم الإنسان طول حياته، فكلّما عاش الإنسان وجد أمامه خبرات هو في حاجة إلى أن يتعلّمها، ومن ثم فالنمّو أو اكتساب الخبرات أو التربية عملية لا تنتهي إلا بموت الإنسان ومن المأثورات الإسلامية تعلموا العلم من المهد إلى اللحد).[1]

كما تعتبر الثقافة شخصية للأمّة والتربية من شأنها مساعدة الفرد على كسب الثقافة القائمة في المجتمع الذي هو منتم إليه، هذه الثقافة التي تعبر عن الأشياء التي يشترك فيها أعضاء المجتمع الواحد وهي مجموع ما ابتكره الإنسان وأبدعه ورغم ذلك ينفرد الإنسان بشخصيته الخاصة به ولا يفكر دوما بمنطق الجماعة وهذه هي الشخصية التي تتكون من خلال عملية التربية والتي تميزه عن باقي الكائنات وتغذيها وتنمّيها وهي في الآن ذاته تؤثر في مقومات هذه الشخصية والقصد من ذلك زيادة الطاقات التي يتمتع بها الفرد من جراء تجهيزه البيولوجي والعقلي والعاطفي وليس لكي يستعملها لتحقيق أغراض أنانية بل ليكوّن مع رفقائه علاقات تسهل حياة الجماعة.

ونحن إذ نتحدث عن تنمية الشخصية، نقصد كائنا أخلاقيا تحركه روح الخدمة، فالفرد الضعيف الفاقد للقوة والإرادة ليس بصاحب شخصية حقيقية، وكذلك البخيل أو الأناني أو فاعل السوء. إن تنمية الشخصية يعني أن نضع الإنسان في وضع يتيح له إظهار قواه الحقيقية وإمكاناته الذاتية كي نتحقق ممّا يستطيعه ونساعده على تدعيم فضائله وتصحيح مساوئه. والشرط الأول للتربية من هذا النوع هو أن نتّمي في الإنسان شعوره بالمسؤولية، أي نعلمه كيف يمارس حياته، وهذا يفترض استخدام طرائق تربوية ملائمة".[2]

إنّ تربية الفرد بمعناها المألوف هي أن نسمح للإنسان اكتساب عادات جيدة وسليمة تجعله يحترم القانون في المجتمع الذي يعيش فيه ويقوي رغبته في السلوك والعمل وأن ينمّي حسه بالواجب والمهمات الأخلاقية تجاه نفسه والآخرين، الشيء الذي سيسمح له بأن يندمج اندماجا سليما في المجموعة التي ينتمي إليها وهذه المجموعة الخاضعة لنظام قانوني وعادات وتقاليد

---

[1] سعيد إسماعيل علي، **أصول التربية العامة**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط. 1، عمان، 2007، ص. 17، 18.

[2] سعيد إسماعيل علي، **أصول التربية العامة** ، ص. 18.

وأعراف لن يكتب لها البقاء والاستمرار في سلامة إلا إذا أخذ كل فرد على نفسه أن يحترم الآخرين ويقدم المصلحة العامة عن مصلحته الخاصة وأن يتحلى بروح التعاون والتسامح والفهم.

لنصل في الأخير ونقول بأن التربية ضرورية للإنسان، فأي مجتمع متقدم أو ينأى إلى الازدهار والرقي لا يستطيع أفراده أن يتخلوا عن العمل التربوي الذي يهذب النفوس ويصقل العقول وينمي القدرات المادية والمعنوية وكما قلنا فالتربية ضرورة فردية وضرورة اجتماعية فكل من الفرد والمجتمع لا يمكنهما الاستغناء عن التربية ومهما كانت أهمية الحضارة التي ارتقى إليها الإنسان فهو يحتاج أكثر إلى تربية أفراده ليكونوا في مستوى تلك الحضارة فتخرج هذه الحاجة عن حد الضروريات إلي حد الكماليات.

في القديم كانت التربية ميزة تنفرد بها الطبقات الأرستقراطية الميسورة الحال، لكنها اليوم ضرورة من الضروريات و حق يجب أن تتمتع به جميع الشرائح الاجتماعية.

كما تظهر ضرورة التربية للفرد إذا وجهنا النظر من جانب التراث الثقافي الذي لا ينتقل من جيل إلى جيل وراثة بل هو فعل مكتسب ناتج من جراء العيش بين الجماعة وإنّ التربية ضرورية للطفل حتى يتعايش مع بني جنسه، ولأن البشرية كثيرة التعقيد ومتذبذبة المزاج فلا بد لها من إضافة وتطوير، هذه العملية من نصيب الكبار فهي مناطة لهم حتى يتمكّن الصغار من التأقلم مع البيئة المحيطة ومسايرة مستجدات الحياة اليومية ومتطلبات العصر على مر الأيام.

وكما أن التربية ضرورية في المجتمع فإنها في نفس الوقت تؤدي عدة وظائف تربوية والتي من شأنها مساعدة الفرد على الاندماج مع بقية أفراد المجتمع وهنا يكمن الفرق بين المجتمعات البشرية والمجتمعات الحيوانية لأن من بين ميزات البشرية العمل على حفظ وجودها وتجديدها حتى تبقى وتستمر.

فالتربية تعمل على نقل التراث الثقافي، ونقله من الجيل السابق إلى الجيل اللاحق ضرورة اجتماعية حتى تبقى المجتمعات وتستمر فالتربية هي وسيلة هذا النقل، والتربية من جهة أخرى تساعد على نقل الأنماط السلوكية للفرد ولفهم ذلك يجب أن نعلم أن الطفل وهو يحتك ببني جنسه في مجتمع ما ينتقي منها مثيرات معينة دون غيرها ويستجيب لها استجابات نمطية وبالتالي عند ظهور هذه المثيرات فإن الاستجابة التي تعلمها واكتسبها هي بمثابة رد

فعل مباشر لهذه المثيرات فيتعلم الطفل أن يستجيب لمثيرات معينة إزاء مواقف كمساعدة عجوز على اجتياز الطريق أو إسعاف مريض سقط في الشارع ...الخ.

ومن وظائف التربية كذلك تغيير التراث الثقافي والتعديل في مكوناته، أي أن التربية تقوم بعملية غربلة وتطهير للتراث الثقافي فتنتقي الجوانب الصالحة والنافعة وتعزف عن الجوانب التي لا تفي ولا تناسب واقع المجتمع وفكره.

ومن وظائفها أيضا تبسيط هذا التراث الثقافي، فبعد ما كانت الحياة في البداية سهلة وبسيطة وعلى إثر تقدم وازدهار الإنسان بتقدم عقله تعقدت حياته وتشابكت مصالحه في مختلف نواحي حياته والطفل إذ يأتي إلى هذا العالم المعقد يحتاج إلى أدوات ووسائل تسمح له بتبسيط حياته وفهم مصالحه وأهم هذه الوسائل التربية.

تساعد التربية كذلك على عملية اكتساب اللغة فالمجتمعات تختلف حسب قدراتها الثقافية والعوامل المؤثرة فيها ونتيجة لذلك تختلف اللغات بحسب المجتمعات واللغة وسيلة اتصال بين الأفراد والجماعات، فيكسب الطفل لغة مجتمعه وطرق المفاهيم والتواصل. بفضل المخالطة والاحتكاك بالأفراد الآخرين كما تؤدي الأسرة دورها الهام والأول في اكتساب الطفل لغة مجتمعه ويأتي بعدها الأصدقاء ثم المدرسة والمسجد...الخ.

- <u>خصائص التربية:</u> إن للتربية صفات يمكن إجمالها فيما يلي:

1- تتّصف التربية بصفة الاستمرارية فالعملية التربوية هي عملية مستمرة تبدأ ببدء الحياة وتنتهي بانتهائها. ويعتقد روسو أن التربية تبدأ منذ المهد بل قبل المهد. بالنسبة للمعنى الاجتماعي للتربية هي عملية ننقل بواسطتها الخبرات والمهارات للأجيال القادمة باستمرار.

2- إنّ التربية تتّصف بالنمو الفردي والاجتماعي والإنساني وهي عملية هادفة وليست عشوائية فعن طريق التربية يرتقي الفرد ويتقدم المجتمع وتعلو الإنسانية.

3- من صفات التربية وضوح الهدف التربوي والغاية المتوخاة من العملية التربوية.

4- التربية عملية تفاعلية فيها أخذ وعطاء يتفاعل الفرد مع البيئة عن طريق التأثّر والتأثير، يؤثر فيها و تؤثر فيه. وبدون التفاعلية تكون العملية أقرب إلى الترويض منها إلى التربية.

5- إنّ التربية عملية منظمة صادرة عن فلسفة في الحياة وتهدف إلى غاية معينة ترمي إلى تحقيق هذه الغاية باستعمال وسائل معينة وطرق خاصة تتفق وهذه الفلسفة، فلكل مرب فلسفته

وأهدافه تربوية فيعمل على إيجاد الوسائل المناسبة لتحقيق هذه الأهداف بما يتفق وفلسفته. فالتربية نظام له علاقة بالمعلم والتعلم والبيئة والمجتمع.

6- تتّصف التربية بكونها عملية تكيف فواجب المربي أن يهيئ بيئة سليمة للمبتدئ كي يكون تكيفه سليما لأن النمو والتكيف مفهومان متكاملان فقد لا يتم النمو إلا بالتكيف ولا يكون التكيف ذا أهمية إلا إذا كان نموا فالنمو والتكيف مهمان للتربية ولخدمة الإنسان[1]

خلاصة القول فإن الحديث عن التربية في أي مجتمع معناه الحديث عن المدنية التي تقابلها الوحشية فالمجتمعات المتمدنة هي المجتمعات التي استطاعت تجاوز غرائزها وقمع تلك الوحشية الكائنة في ثناياه وبالتالي بناء مجتمع يحترم فيه البعض مصالح الآخر وهذا التناسق هو الذي أدى ببعض المجتمعات أن تصنع حضارات عريقة عبر التاريخ.

2- علاقة الفلسفة بالتربية:

بعد هذا العرض لمصطلح التربية كان من المنطقي أن نتعرض الآن إلى تعريف فلسفة التربية فبادئ ذي بدء يحدد إمانويل كانط "مفهوم فلسفة التربية كما يلي: المهمة الكبرى للإنسان هي أن يعرف كيف يملأ مكانته من الخليقة على النمو اللائق وأن يفهم جيدا ما يجب أن يكون عليه الإنسان حتى يكون إنسانا حقا... إنّ الإنسان لا يمكن أن يصير إنسانا حقا إلا بالتربية، إنه ما تصنع منه التربية... أن يصلح الإنسان من شأن نفسه، أن يثقف نفسه وإذا كان شريرا أن ينمّي في نفسه الأخلاقية، هذا ما ينبغي على الإنسان فعله ويعقبه أوليفي ريبول قائلا ما يلي " ليست فلسفة التربية علم التربية، كما أنها ليست سيكولوجيا الولد، إنها كفرع من فروع الفلسفة لا تسعى إلى لباقة أو حتى إلى معرفة بل أولا إلى بحث في كل ما نعتقد أنّنا نستطيعه ونعرفه".

ويعرفها البعض على أنها فرع فلسفي يهتم بدراسة ما يجب أن تكون عليه مبادئ ومعايير وغايات التربية وتتداخل فلسفة التربية مع علوم التربية ومع علم النفس التربوي وعلم الاجتماع التربوي وغيرها من الفروع العلمية التي تهتم بدراسة التربية.

في حين يرى بعض مفكري فلسفة التربية ما يلي: فلسفة التربية هي تطبيق التفكير الفلسفي على ميدان التربية في مجال تجربة الإنسان وخبرته، ففلسفة التربية هي نشاط فكري منظم

---

[1] فوزية الحاج علي البدري، **التربية بين الأصالة والمعاصرة مفاهيمها، أهدافها، فلسفتها**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط.1، 2009- ص.30،29.

يجعل من الفلسفة أداة فحص وتمحيص وتحليل ونقد وتنسيق وتنظيم العملية التربوية، والعمل على انسجامها وبيان القيم والمعايير والأهداف التي تسعى إلى تحقيقها. كما أن فلسفة التربية هي الدّراسة الفلسفية التحليلية النقدية للتربية من حيث ماهيتها وغاياتها وأهدافها وإمكانياتها وحدودها للوصول إلى نظريات تربوية وتفسيرات أساسية للعملية التربوية يمكن تطبيقها في مجال التربية بمختلف جوانبه.

وبالتالي نستنتج أن هناك تواصلا فعالا وحيوية بين الفلسفة والتربية ولا يمكن إدراك هذا التواصل إلا في السياق الذي أصبحت العلاقة بينهما من المعضلات التي يتمخض حولها الجدل وتتشابك الآراء ووجهات النظر وتقام عليها تفسيرات عديدة حول ما إذا كانت هناك فعلا علاقة بين الفلسفة والتربية أو بالعكس غياب لهذه العلاقة كليا أو جزئيا.

إنّ المتصفح لكتب التاريخ أو بالأحرى الباحث فيها عن طبيعة العلاقة بين الفلسفة والتربية يدرك بأن التربية ما هي إلاّ وليدة المذاهب الفلسفية وأنّ رجال التربية هم في الحقيقة رجال الفلسفة ونذكر على سبيل المثال:

1- أفلاطون الذي كتب في جمهوريته نظرية تربوية كاملة وكان من أكثر الفلاسفة وصولا في التأكيد على العلاقة الوثيقة بين الفلسفة والتربية.

2- قيام الحركة الطبيعية في التربية كانت نتيجة محتومة لآراء روسو التي استوحاها من الفلسفة الطبيعية.

3- نجد أيضا أن هربرت سبنسر قد بيّن أيّما تبيان علاقة الفلسفة بالتربية حينما قال إنّ التربية الحقّة لا تكون فعلية وعملية إلا عن طريق الفلسفة الحقّة .

4- وهذا جون ديوي المفكر التربوي المعروف والمتخصص في هذا المجال يصرح " أن مشكلات الفلسفة تنشأ نتيجة وجود إحساس عام وعميق بأن هناك صعوبات ومشاكل في الحياة الاجتماعية"[1] وهذه حقيقة كثيرا ما تغيب عن الأذهان لأنّ الفلاسفة أصبحوا طبقة متخصصة وبالتالي فهم يستعملون لغة فنية تختلف تماما عن اللغة التي نستخدمها عادة للتعبير عن المشكلات المباشرة .

إلاّ أنه بالإمكان الكشف عن علاقة بين أي مذهب فلسفي لديه تأثير ونفوذ وبين بعض المصالح المتصارعة بحكم أن هذا الاتجّاه ينادي حتما إلى برنامج اجتماعي معيّن ومن هذه

[1] أحمد فاروق محفوظ، شبل بدران، **أسس التربية**، ط:06، دار المعرفة الجامعية، 2009،القاهرة، مصر، ص: 172.

الزاوية يمكن اكتشاف العلاقة الوطيدة التي تربط الفلسفة بالتربية، فهذه الأخيرة تعطي لنا الزّاوية التي يمكننا الدخول فيها لفهم المغزى الإنساني على غرار المغزى الفكري للمناقشات الفلسفية.

"إن العلاقة بين الفلسفة والتربية علاقة قوية، ذلك لأنّ مشكلات كل من الفلسفة والتربية ترتبط ارتباطا قويا ومنذ زمن بعيد، فأحيانا نزحف المبدع الجديد إلى ميدان التربية دون وعي بما وراءها من اعتبارات فلسفية، وأحيانا تنهض التربية وتقفز خطوات واسعة إلى الأمام وتمر في تحوّلات جديدة بفضل التوجيه الحر للفلسفة".[1]

بمعنى آخر يمكننا أن نقول أنه إذا كانت الفلسفة هي ذلك النشاط العقلي الذي يعبر فكريا عن حالات الثقافة ومشكلاتها جاهدا وساعيا لتغييرها وتطويرها فإنّ التربية في مقابل ذلك هي ذلك الجهد العملي الهادف إلى ترجمة قيم الفلسفة إلى عادات واتجاهات ومهارات سلوكية لدى الأفراد.

وبالتالي فإنّ جل المذاهب الفلسفية تحتوي في ثناياها على اتجاهات تربوية، فالفلسفة بدون محتوى تربوي تفقد ركيزة أساسية من مجموع أركانها وهذا ما أدّى بكثير من المشتغلين في الحقل التربوي إلى القول بأن الفلسفة هي بكل بساطة النظرية العامة للتربية، " فإذا قلنا أن الفلسفة تعني الطريقة التي ننظر بها إلى المعرفة وهي تتضمن تنظيم هذه المعرفة وتفسيرها وتوضيحها، ووسيلة الفلسفة في ذلك هي اللغة وما تحتويه من مفاهيم ومفردات، إلاّ أن الفلسفة لا تستخدم اللغة العادية التي يستخدمها الأديب أو الكاتب وإنّما هي تعيد تشكيل اللغة لتحقق مزيدا من الوضوح وعمقا في الفهم، والطريقة المستخدمة في هذا الأمر تقوم على الحوار والمناقشة والتساؤلات ".[2]

ولقد كان للفلسفة تأثيرٌ كبيرٌ على التربية عبر العصور فالإشكاليات التي كانت تطرحها التربية ما هي في الواقع إلا صوّر لإشكاليات تثيرها عادة الفلسفة مثل ذلك القول كيف السبيل للوصول إلى الخير؟ أو ما القصد بالطبيعة الإنسانية؟ ما الحقيقة؟ أو ما طبيعة العالم الذي تحدث فيه التربية؟

---

[1] زكية إبراهيم كامل، نوال إبراهيم شلتوت، **أصول التربية ونظم التعليم**، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، ط: 1، 2008، الإسكندرية مصر، ص:75.

[2] زكية إبراهيم كامل، نوال إبراهيم شلتوت ،**أصول التربية ونظم التعليم** ، ص:75، 76.

إذا،"يوجد بين الفلسفة والتربية اتصال وثيق، حتّى يمكن النظر إليهما على أنّهما جسم معرفي واحد، يمثل أحدهما الآخر، بل يتضمنه، إنّهما صيغتان لنظرية الإنسان وأسلوب عيشه في الحياة، فالفلسفة تمثل البعد النظري للإنسان في الحياة، والتربية تمثل منهج العمل لتطبيق المفاهيم النظرية في شؤون الإنسان داخل النظام الاجتماعي، وبهذا فإن التربية هي عملية إنسانية اجتماعية مهمة، لا يستغنى عنها الإنسان، لأنّ التربية وهي تحمل مسؤولية الجانب الدّينامي للفكر الفلسفي، هي في نفس الوقت تمثل الوسيلة الإجرائية لتحقيق ما يحمله الفكر الفلسفي من منظومة معرفية عن الحياة، وبهذا تصبح التربية عملية ذات مضمون فلسفي تقوم بها عن قصد وغاية لتحقيق وظائف الفرد والمجتمع والتراث الحضاري للإنسانية."[1]

"إن الفكرة الفلسفية تظل أمرا نظريا مجردا، يصعب الحكم عليها بالصّحة أو بالخطأ ما لم تخضع للتطبيق في حياتنا العلمية، والعملية التي عن طريقها نسعى إلى تطبيق الأفكار الفلسفية هي نفسها العملية التربوية، وعلى سبيل المثال فقد رأى أفلاطون مجموعة من الآراء التي تصوّر من خلالها أنّه رسم الطريق المستقيم لإصلاح المجتمع اليوناني القديم في كتابه الشهير(الجمهورية)، لكنّه رأى أن لابدّ من إعادة النّظر في النظام التعليمي وفلسفته ومناهجه حتى يمكن لهذا التصور الفلسفي أن يتحقّق."[2]

فوظيفة الفلسفة تحديد الغايات الكبرى من الحياة، وبعدها نقوم بالبحث عن الوسائل والطرق التي تسمح لنا بالوصول إلى تحقيق هذه الغايات، فأهداف الإنسان التربوية لا تتناقض أبدا مع غايات هذه الحياة الإنسانية وأهدافها في المجتمع.

"إنّ التربية إذا كانت تتأثّر بالأوضاع الاجتماعية والاقتصادية وبمؤثرات العملية التاريخية والسياسية فإنّها لا بدّ أن تقوم على دراسة هذه الأوضاع والمؤثرات والاختيار من بينها على ضوء تصوّرات واتّجاهات تحدّد مستقبل المجتمع الذي تعمل فيه. ولمّا كانت وظيفة الفلسفة والفكر الفلسفي تحليل هذه الأوضاع ونقدها لإقامة الاختيار على أسس علمية تواجه به التّناقص بين القوى المختلفة والاتجاهات المتضاربة، فلا بد أن تكون التربية وثيقة الصلة بوظيفة الفلسفة وأساليبها "[3]

---

[1] آلاء جاسم كاطع، وجدان كاظم عبد الحميد، **مفهوم التربية من وجهة نظر الفلاسفة**، مجلة كلية التربية المجلد 2، العدد 01، العراق، 2003، ص:63.

[2] سعيد إسماعيل علي، **أصول التربية العامة** ، ص: 87.

[3] سعيد إسماعيل علي، **أصول التربية العامة** ، ص: 87.

كذالك فإن الفلسفة في التربية تقوم أساسا على نقد العملية التربوية، وتعديل برامجها ومناهجها من تناسقها وتناغمها وانسجامها مع الغايات التي يصبو إلى تحقيقها المجتمع في إعداد النشء الصالح وتنشئة أجيال صاعدة وتزويدها بالعلم والمعرفة والتطور، أي أن فلسفة التربية تقوم عبر هذه العملية بتوضيح ذلك كله للأجيال حتى تتوافق الخبرة الإنسانية مع الحياة المعاصرة التي يحياها المجتمع كما تبحث عن الوسائل والحقائق التي من شأنها تحقيق التوازن والاتساق بين مظاهر العملية التربوية في خطة شمولية متكاملة، زيادة على ذلك فإن الفلسفة توضح المعاني التي تقوم عليها التعبيرات والمفاهيم التربوية وعرض الفروض الأساسية التي تبنى عليها هذه المفاهيم وتنمّي علاقة التربية بغيرها من الميادين التي تهتم بها الإنسانية.

إنّ التجربة الإنسانية بصورها العديدة تنتقل إلى الأجيال المستقبلية بفضل التربية والفلسفة فهي النافذة التي تسمح لهذه الخبرة النمو والتصاعد عن طريق التحليل والنقد والانسجام والقضاء على كل أشكال الصّراعات والنزاعات والقوى الدّاعية إلى تفتيت الخبرة الإنسانية وتفكّكها وهذا دليل واضح على عمق العلاقة التي تربط الفلسفة بالتربية، إذ تؤكّد هذه العلاقة الوثيقة أنّ الفلسفة متصلة بالواقع ومرتبطة بالخبرة الإنسانية، من جهة أخرى هناك من يرى أن هذه العلاقة الموجودة بين الفلسفة والتربية قوية إلى درجة اعتبارها أن التربية هي جزء من الفلسفة.

إنّ وظيفة الفلسفة هي النقد وتحليل الخبرة الإنسانية وتحقيق الانسجام في ثناياها واعتبار أنّ التربية خبرة استثنائية ولمّا كانت العملية التربوية تقوم بنقل الخبرات إلى الأجيال الجديدة فيمكن القول إذا أنّ فلسفة التربية هي تطبيق علمي للنّظرة الفلسفية والمنهج الفلسفي في ميدان الخبرة الاستثنائية والمسمى بعلم التربية.

والعلاقة بين الفلسفة و التربية يجيب عليها الفيلسوف المربّي (جون ديوي) فلقد رأى أنّ الفلسفة ضربان:

<u>الضرب الأول</u>: ضرب معتزل عن الحياة، فيفقد معناه ويصبح فلسفة لفظية، ويتحول إلى قضايا ميتافيزيقية لن نصل معه إلى نتيجة.

الضرب الثاني: ضرب متصل بالحياة اتّصالا وثيقا، وذلك باعتبار أن الفلسفة هي التربية وأن التربية هي الفلسفة.

"والفلسفة تشجّع على التدبّر في عمل المرء وتشجّعه على الحكم على نفسه، واحترام ما يقوله الآخرون، وعلى عدم الخضوع لغير سلطة العقل، وهذا الإسهام على الصّعيد الفردي يصبح أساسا لفهم التّصورات العالمية والأسس الفلسفية لحقوق الإنسان وحرّية الفكر، تؤكّد فلسفة التربية على الصيغ العامة داخل النظام الاجتماعي، وتجعل من الأفراد أدوات لصيانة المجتمع وما يحمله من مبادئ عامة، تحقّق مصلحة الجماعة وسعادتها وتحافظ على الكيان الاجتماعي، وما يحمله من هوية ثقافية في ضوء الفلسفة الاجتماعية، تحافظ على أصالة الهوية الثقافية، وتتطلّع إلى التجديد في الحياة الاجتماعية"[1]

وعلى غرار التربية فإذا أردنا أن نفهم فهما جيدا لأيّ نظام تعليمي فيجب أولا فهم الأصول الفلسفية أو النظرية التي توجّه وتتحكّم في مساره، وبطبع الحال لا نستطيع فهم الأصول الفلسفية للتربية دون الإلمام بآراء الفلاسفة والمفكرين والمربّين فيما يخص القضايا المرتبطة بالإنسان والمعرفة ومصادرها وغاياتها " ومنذ القدم والعلاقة بين الفكر الفلسفي والفكر التربوي علاقة وطيدة، ويمكن القول بأن الفكر التربوي فلسفة قبل أن يكون أي شيء آخر فالتربية والفلسفة تشتركان في الموضوع وتختلفان في الوسائل وهذا ليس بغريب فالنظرة إلى الإنسان والكون والحياة بفكر فلسفي هي التي مهّدت السبيل إلى النظرة إلى هذا كله بفكر تربوي، ومن ثمّ كان لكل فلسفة نظرية فكرها التربوي، الذي سيطر على العملية التربوية في فترة ما من عمر الزمان، وربما استمر تأثير بعضها حتى يومنا هذا ".[2]

إن التربية والفلسفة في علاقة تفاعل دائم، فالفلسفة تحتاج إلى التربية حتى تؤكّد دورها كوسيلة تعمل على ترجمة ذلك في صورة عمل تربوي، والتربية في مسارها لا تستطيع الوصول إلى أهداف دقيقة والتي يتمّ إعطاؤه صبغة فلسفية لكي تستند إلى منهج محدّد واضح.

"ومن هنا ذهب الكثيرون في أيّامنا الحالية إلى رؤية مهمة الفلسفة في صور تقرّبها إلى حد كبير من مهمة التربية فيرون أن مهمّة الفيلسوف هي أن يتبيّن أنّ الأفكار والمفاهيم الرئيسية في الفلسفة تتّصل بالمشكلات الواقعية التي يواجهها الإنسان في حياته، لأنّه إذا انصرف عن

---

[1] آلاء جاسم كاطع، وجدان كاظم عبد الحميد ،**مفهوم التربية من وجهة نظر الفلاسفة** ، ص: 63.

[2] محمد حسن العمايرة، **أصول التربية التاريخية والاجتماعية والنفسية والفلسفية**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط.06، عمان، الأردن، 2010، ص:257.

الواقع، انصرف الواقع عنه، وإذا أدار ظهره لليومي والعيني المحسوس والمعتاد، أدارت ظهورها له. وإذا لم تتجمّع المشكلات الفلسفية التقليدية حول مشكلات حقيقية تهمّنا في حياتنا، فقدت حياتها وأصبحت تماثيل فارغة أو تحفا عنيقة لا تهتم بها إلا عناكب النسيان.... ".[1]

كما لا ننسى الفوائد الجمّة التي نجنيها من الدّراسات الفلسفية ومن بين هذه الفوائد سعة الأفق، فتدبير الحياة اليومية تقترب في كثير من المواقف بضيق الأفق، فنجد الرجل العادي نظرا لضيق أفقه متعصبا لآراء غيره أيّما تعصب فلا يرى وجهات نظر من يعيشون من حوله ولا يعتبر هذا نقصا في نضر الدّارسين بقدر ما نسمّيه العيش في دائرة حياة محدودة، أمّا دارس الفلسفة فيجني الكثير من حياة التحليل والتأمّل التي يحياها، فسعة الأفق تساعده في أن يرى القضية الواحدة من وجهات نظر متعدّدة وتراه يقبل آراء الآخرين على غرار رأيه الخاص ويكتسب ديمقراطية التفكير البعيد عن الغرور الزائف والتعصب البغيض.

إنّ هذا التّفاعل مستمر بين الفلسفة والتربية من خلال تجربة المربين في استعمال المناهج الفلسفية أو طريقة التفكير الفلسفي في دراسة بعض قضايا التربية مثل التّحديد الدقيق لما يزخر به الحقل التربوي من مفاهيم ومصطلحات كالخبرة والنّظام والحرية، والنشاط....الخ. ضف إلى ذلك الدّراسة النقدية التحليلية لمشكلاتنا التربوية والاستفسار عن الفرضيات الأساسية التي تبنى عليها النّظريات النفسية ونظريات المناهج وطرق التدريس، وغيرها من علوم ودراسات تربوية وهكذا يمكن أن نحصر ما تستطيع الدّراسات الفلسفية أن تكتسبه للمربّين في عدد من الفوائد، وتتلخّص جملة هذه الفوائد فيما يلي:

1 -الفهم: أي أن ما نجنيه في سهولة وبيسر هو فهم أفضل لمعنى اشتغالنا بالعملية التربوية.

2- إدراك العلاقات: وتساعدنا فلسفة التربية على أن نرى العمل التربوي بكليته وفي علاقاته بمظاهر الحياة الأخرى واهتماماتها.

3- إزالة عوامل التناقض: بمعنى مد طالب التربية بوسيلة يستطيع بها التعرّف على أنواع التناقض القائمة بين النظرية والتطبيق في مجال التربية، ومحاولة القضاء عليها عن طريق الحوار الفكري.

4- اقتراح خطط وأنماط فكرية جديدة.

---

[1] سعيد إسماعيل علي، **أصول التربية العامة**، ص: 88، بتصرّف

5- إثارة الأسئلة، بمعنى تنمية اتّجاه وقدرة وذوق خاص لتوجيه الأسئلة فيما يختص بالمجال التربوي.

ومن هنا فمن الضروري أن يكون لدى المربّي أو المتخصص، أو العامل في مجال التربية ما يلي:

– وجهة نظر متناسقة عن العالم.

– وجهة نظر مدروسة جيدا عن طبيعة الإنسان، يستطيع في ضوئها أن يقيم النظريات التربوية والنفسية المعاصرة.

– فلسفة اجتماعية يستطيع في ضوئها أن يقيّم الحركات التربوية في ضوء فلسفة مجتمعه.

– نظرة علمية تاريخية يفسر بها أحداث الماضي، ويلقي ضوءا على الحاضر، ليساهم في تحديد معالم المستقبل.

– نظرة علمية للتّعاون، ولدور التربية في عملية التغيير الثقافي، والإثراء الفكري، وإدراك صلة العلوم المختلفة، وفروع المعرفة بالتربية وبدورها في إثرائها، وكذالك دور التربية في إثراء هذه المجالات المختلفة للمعرفة.[1]

[1] سعيد إسماعيل علي، **أصول التربية العامة**، ص:90.

المبحث الثاني: الأصول الفلسفية للتربية والتعليم:

مدخل: لقد اختلفت طريقة التفكير عند الإنسان على اختلاف الزمان والمكان فكل حضارة لها طريقتها الخاصة في نظرتها إلى الحياة بناء على تقاليدها وعاداتها ومبادئها وحتى فلسفتها في الحياة وهذا الاختلاف نتج عنه أن كان لكل مجتمع على هذه الأرض وعبر كل الأزمان فلسفته التربوية الخاصة به فقد كانت الفلسفة التربوية في أثينا جدّ مختلفة عن التي كانت في إسبارطة فكل منهما كانت له فلسفته في الحياة خاصة به، فلسفة التربية في أثينا متعلقة بتنمية الشخصية الفردية، أما الإسبارطيون فإن فلسفتهم التربوية تقوم على النقيض أي الإيمان بالجماعة وحدها ولا وجود للأفراد إلاّ لخدمة هذه الجماعة والتضحية من أجلها إن استدعى الأمر لذلك.

على غرار ذلك نجد أيضا أن هذا الاختلاف كان يمس المجتمع الواحد وذلك حسب ظروفه فكان فكر سقراط التربوي الذي عاش في مرحلة كانت فيها أثينا (399-469 ق م) مزدهرة يختلف على فكر أفلاطون (347-427 ق م) التربوي الذي عاش في مرحلة اضطراب وقلق والسبب راجع إلى الحروب التي كانت جارية بين إسبرطة وأثينا والمسماة بالحرب (البليوبونيزية)، بالتّالي فإنّ فلسفة أرسطو التربوية كانت تتمحور حول الإيمان بالفرد حيث كان يعتبره مصدر الحق والجمال والفضيلة وأن الفرد هو الأساس في الجماعة في حين أن أفلاطون قد ركز فكره وفلسفته على الجانب الاجتماعي معتبرا الأفراد خدم لهذا المجتمع.

أما أرسطو فقد كانت ظروف حياته شبيهة بظروف أستاذه أفلاطون فعاش في فترة هيمن فيها الرومان على أثينا فأقرّ بأن الدّولة هي التي يجب أن تسيطر على التّعليم ورغم ذلك نلمس نوعا من المفارقة بين أرسطو وأفلاطون ويظهر ذلك في أنّ تفكير أفلاطون كان مثاليا في حين كان فكر أرسطو أكثر واقعية ونستنتج من ذلك أن فلسفة الحياة كانت تحدّد إذن فلسفة التربية لكل فيلسوف وذلك نظرا لاختلاف ظروف المجتمعات.

وخير دليل على ما سبق ذكره فلسفة التربية التي كانت سائدة في العصر الوسيط القائمة على التدّين والرهبنة وإبعاد العقل من دائرة القرار في كل ما يتعلق بالحياة والتعلق أكثر بالحياة الأخروية وبعد مرور قرنين من الزمن بدأ التفكير التربوي يتغير تبعا لتغيّر ظروف الحياة وطرق التفكير فبدأ العقل يأخذ من الأهمية ما لم يكن عليه من قبل وبدأت تتعالى أصوات من

هنا وهناك تنادي بالتوفيق بين الدّين والعقل كما ترجمت الفلسفة اليونانية في نهاية العصور الوسطى بعد أن كانت الثقافة الإسلامية سائدة في المجتمعات الأوروبية.

في القرن السادس عشر بدأت حركات الإصلاح الديني وتغير مفهوم الفلسفات التعليمية في أوربّا فاتّجهت نحو العلوم الحديثة بعد أن كانت محظورة قبل عصر الإصلاح ونجد من بين هذه الفلسفات، فلسفة فولتير وجون لوك وهذا الاتّجاه العلمي الحديث كان سببا في التقدّم العظيم الذي أحرزته المجتمعات الأوروبية ووصلت إلى ما وصلت إليه من رقي وازدهار فتقدّمت العلوم التربوية والنفسية وتطورت في أحضانها فلسفة التربية.

ونستنتج من ذلك كله أن ظهور هذه الاتّجاهات الفلسفية التربوية كان إذا تبعا لطبيعة الظروف التاريخية لتطور المجتمعات الإنسانية، وقد تعدّدت هذه الفلسفات بتعدّد الإيديولوجيات السياسية والتاريخية التي عرفها المجتمع الإنساني منذ العصر اليوناني إلى يومنا هذا "ومن الحقائق التربوية التي لا خلاف حولها، تباين مضمون التربية بتباين نظرتها للإنسان، حقيقة أثبتها التاريخ وتثبتها الممارسات التربوية التي نشاهدها في مختلف المؤسّسات التربوية، فالمربّي الذي يصدر في عمله عن اعتقاد بأنّ الإنسان مزوّد بحكم مولده بمواهب وقدرات كامنة فيه، ينحصر جهده في محاولة الكشف عن هذه المواهب والقدرات، أي تحويلها من حالة الوجود بالقوة إلى حالة الوجود بالفعل ولقد قامت فلسفة أفلاطون على أساس من هذا التصوّر الذي يفترض الوجود القبلي للمعارف والقدرات والمهارات وذلك في اتساق مع فكرته الفلسفية بأنّ الإنسان عاش قبل أن يأتي إلى هذه الحياة في عالم الحقائق الأبدية. ولكنّه حينما أتى إلى الحياة الدنيا نسي ما عاينه في ذلك العالم المثالي، ومن ثم يكون دور التربية مساعدته كي يتذكّر، وهذا بحكم التّصور للطبيعة البشرية عمل التربية ويحدّد أيضا الأساليب التي نلجأ إليها"[1].

وفي هذا الإطار وجب علينا الإشارة إلى مجموعة من الفلسفات التربوية التي اختلفت من حيث أهدافها ومكوناتها وغاياتها وحتّى خطابها التربوي ومن أهم هذه الفلسفات التي يجب الحديث عنها الفلسفة الطبيعية في التربية ومن أبرز روّادها جان جاك روسو وبتسالوتزي، كذلك لا يفوتنا الحديث عن الفلسفة التربوية الوجودية التي سادت في المجتمعات الأوروبية في فترة ما بين الحربين العالميتين الأولى والثانية، دون أن ننسى الفلسفة البرجماتية والتّي كانت

[1] عبد الفتاح إبراهيم تركي، **فلسفة التربية، مؤتلف علمي، نقدي**، مكتبة الأنجلو مصرية، ط1، مصر، 2003، ص: 89.

موجودة بالأخص في الولايات المتحدة الأمريكية في النصف الأوّل من القرن الفارط وعلى رأسها وليام جيمس وجون ديوي وقد كانت هذه النزعة منتشرة انتشارا كبيرا في جل بقاع العالم ولا ننسى أيضا الفلسفة التربوية الماركسية وأخيرا الفلسفات التربوية التحرّرية في الفترة المعاصرة بزعامة باولو فريري وميشال فوكو.

"وممّا لا شك فيه أن هذه الفلسفات تتقاطع وتتداخل وتتكامل وتتناقض في كثير من المعطيات والتصورات، فبعضها يؤسّس للآخر، وكل منها يستمد عناصره الأساسية من الأخرى، لتشكيل رؤى متكاملة لنظريات فلسفية في مجال الحياة التربوية "[1]

وخلاصة القول لما ذكرناه سابقا أن مهمّة فيلسوف التربية المعاصر هي تلك الدّراسة التحليلية العميقة التي لا بدّ أن يضفيها على مجتمعه في نظرته للإنسان ونذكر خاصة ما يؤمن به هؤلاء المربّون من جرّاء هذه النظرة وهذه القناعات التي بفضلها يؤسّسون عملهم عن كل ما لديه علاقة من قريب أو من بعيد بالطبيعة البشرية وهذا بطبع الحال يتطلب جهودا كبيرة لتشريح هذه النظرة وتبيان كل مضامينها وكشف جذورها خاصة فيما يتصل الأمر بالأوهام والخرافات والإيديولوجيات وكل ما يتعلق بالمحدّدات الوراثية إلى غير ذلك من التلوينات المضلّلة والمغيبة للوعي، الشيء الذي سيسمح لنا في المستقبل ببلورة نظرة مغايرة تأخذ بعين الاعتبار منجزات العلم ومجهودات الحركات النضالية لتحرير الإنسان وتأكيد حقّه في أن يكون سيد أمره ومالك إرادته وصانع تاريخه.

بالتّالي وفي سبيل فهم أكثر وأعمق لطبيعة العلاقة الكائنة بين نظرة الإنسان والتربية التي تؤسّس عليها هذه النظرة سنقدّم في هذا المطلب عرضا دقيقا لأهم الفلسفات التربوية التي سيطرت وما تزال تسيطر على أنظمة التربية والتعليم في هذا العالم والوقوف عند حقيقة وخبايا هذه العلاقة وكيف تتناغم الممارسات الخاصة بكل واحدة من هذه الفلسفات مع الرؤية التي لدينا عن الطبيعة البشرية.

إنّ استعراض ودراسة هذه الفلسفات التربوية يهدف خاصة إلى تسليط الضوء على العلاقة بين نظرة الفلسفة للطبيعية البشرية وما تحدّده لنفسها من أهداف ومبادئ تحكم الفعل التربوي، ونأمل أن تكون هذه الدّراسة معاصرة في مضمونها وعملية في توجّهها، معاصرة في

---

[1] علي أسعد وطفة، **أصول التربية : إضاءات نقدية معاصرة**، جامعة الكويت، إصدار مجلس النشر العلمي، ط:01، 2011، ص:301.

مضمونها بالتركيز على الفلسفات التي أثّرت ولا تزال تؤثّر على تطوّر الفعل التربوي في مختلف أنحاء المعمورة وفعّالة في توجّهها، فتهدي لمربّي المستقبل تصوّرات وأفكار تتحدّى القناعات الرّاسخة لديهم وهذا بتقديم استعمال العقل بدل الأحكام المسبقة عن كل النّظريات والممارسات التربوية المحيطة بهم.

أ- أصول التربية في الفلسفات القديمة.

1-أصول التربية في الفلسفة المثالية:

أ- تعريفها: يعرّفها جميل صليبا في موسوعة الفلسفة كما يلي: " يطلق اسم المثالية بوجه عام على النزعة الفلسفية التي تقوم على رد كل وجود إلى الفكر بأوسع معانيه. وهي بهذا المعنى مقابلة للواقعية الوجودية (Réalisme Ontologique) التي تقرّر أنّ هناك وجودا مستقلا عن الفكر... أوّل من استعمل لفظ المثالية في اللغة الفلسفية، فلاسفة القرن السابع عشر، ولا سّيما (ليبنتز)، الذي جعل المثالي (Idéaliste) مقابلا للمادي (Matérialiste)، ثمّ أطلقت المثالية بعد ذلك على الأفلاطونية، لقول أفلاطون بالمثل..."[1]

أمّا لالاند فقد عرّف المثالية كالتّالي "حاليا يقصد بالمثالية النزعة الفلسفية التي تقوم على رد كل وجود إلى الفكر، بالمعنى الأوسع لكلمة فكر (كما هي مستعملة عند ديكارت بوجه خاص)، هكذا، تتعارض المثالية مع الواقعية الكينونية أو بكلمة واحدة مع الكينونة [الإنّية:الأنطولوجيا]، التي تسلّم بوجود مستقل للفكر..."[2]

بمعنى آخر هي المذهب الذي يقول بأنّ الأشياء الواقعية ليست شيئا آخر غير أفكارنا نحن، وأنّه ليس هناك حقيقة إلاّ ذواتنا المفكرّة، أمّا وجود الأشياء فقائم في أن تكون مدركة عن طريق هذه الأدوات ولا حقيقة لها وراء ذلك.

كما يعرفها إبراهيم مدكور في موسوعته الفلسفية كما يلي " اتجاه قوامه رد كل وجود إلى الفكر بأوسع معاني هذا اللفظ فوجود الأشياء مرهون بقوى الإدراك، وتقابل المذهب الواقعي قديما، ذهب أفلاطون إلى أنّ المعاني والمثل مفارقة في عالم خاص بما هو عالم المعقولات، وهي نماذج وأصول للعالم الحسي، فالمثل هي وحدها الموجودات الحقيقية وليست الأشياء إلاّ مجرد أشباح للمثل وتلك هي المثالية الأنطولوجية، وحديثا ذهب كانط إلى أن المثالية

---

[1] جميل صليبا، **المعجم الفلسفي** ج 2 ص:337، 338، بتصرّف.

[2] أندريه لالاند، **موسوعة لالاند الفلسفية**، ص: 585. بتصرّف.

الترنسندنتالية هي التي تعدّ الظواهر مجرد تصوّرات لا أشياء في ذاتها، وتلك هي المثالية الإبيستمولوجية أي المتعلّقة بالمعرفة "[1]

إنّ الفلسفة المثالية على ضوء هذه التعريفات تظهر وكأنّها تؤكّد على الجانب الفكري والعقلي في الإنسان وتعود جذور هذا التفكير إلى أفلاطون الذي أقرّ بثنائية الطبيعة الإنسانية، وإنّها تتكوّن من روح وجسد أو عقل ومادة ومنفصلين ومتباينين إلى حد التناقض، إنّ أفلاطون الذي اعتبره مؤرخو الفلسفة ونقادها أبا لها رغم وجود فكر فلسفي قبله كان يؤمن بالثنائية، أي أنّه كان يؤمن بوجود عالمين، العالم الحقيقي هو عالم الأفكار العامة الحقيقية الثابتة وعالم آخر وهو العالم الذي نعيش فيه اليوم وما هو إلاّ انعكاس أو ظل للعالم الحقيقي، ومعنى ذلك أنّ الأفكار في نظر المثاليين هي أفكار نهائية وأبدية لا تقبل التغيير، فالفلسفة المثالية مبنية على تمجيد العقل والنفس والإيمان بأصالة العقل وسلطانه المرسّخ والخالي من العواطف ويرى المثاليون كذلك أنّ وجود الأشياء مرهون على القوى التي تدركها وأنّ وجود العالم الخارجي مستحيل بعدم وجودها، وهذا ما أدّى بالمثاليين إلى اعتبار أنّ الوجود والمعرفة وجهان لعملة واحدة وأنّ الأفكار سابقة على المحسوسات وتسبق المعاني الكلية المعاني الجزئية.

إنّ من أهم ما يجب معرفته عن المثالية نشأتها التي جاءت جد متلائمة مع عصرها، ذلك أنّ طبيعة النظام الاجتماعي، الاقتصادي الذي كان سائدا حتى في أثينا آنذاك يرتكز أساسا على التقسيم الطبقي للمجتمع حيث كنّا نجد ثلاث طبقات: الأحرار، المحاربين والعبيد والتربية في تلك الفترة من الزمن لم تكن إلاّ من حق الأحرار، هذه التربية التي كانت تحتقر العمل اليدوي. ولقد أثّر هذا الاتّجاه أيمّا تأثير على شعوب تلك المنطقة وكان لوجود الدّيانات اليهودية والمسيحية الأثر الكبير على انتشار وترويج الأفكار المثالية على نطاق واسع ولا يزال أثرها قويا في أعمال المفكرين والأدباء ورجال الإصلاح والسياسيين وخاصة رجال التربية.

ب-مفهوم التربية عند الفلاسفة المثاليين:

التربية لدى المثاليين مجهود بشر لبلوغ كمال العقل والانتصار على قوى الشر الموجودة في هذا العالم، إنّها الطريقة التي تساعد المتعلم للتعبير عن طبيعته العميقة، معنى ذلك أنّ التربية تمكّنه من الاستعداد لمواجهة الحياة عن طريق تزويده بالمعارف المختلفة فيبحث عن الحقيقة ويكون بذلك مواطنا صالحا يسعى إلى الخير أمّا المدرسة فمهمّتها تنمية الملكات

[1] إبراهيم مدكور، **المعجم الفلسفي** ، ص: 169، 170.

العقلية والروحية في الإنسان، إنّ التربية التي تهمل الجانب العقلي والروحي ليست تربية حقيقية ذلك أنّ التربية واجبها صقل روح الإنسان باعتباره جزءا هام في كيانه.

فعلى الإنسان احترام القيم الروحية والوطن والمجتمع والوعي بالمقومات الثقافية للأمة ولا يتمّ ذلك إلاّ بتربية الجانب الأخلاقي لدى المتعلّم حتّى ينسجم مع ذلك الكل الروحي الذي ينتمي إليه، فالمثالية وضعت أهداف للتربية والمتمثلة في البحث عن الحقيقة المطلقة اللاّمادية، والاعتناء بتحقيق الذّات وذلك لا يكون إلاّ بإدراك الإنسان فيحقّق نفسه كجزء من العقل المطلق، وهذه هي المهمّة التّي تقع على عاتق المدرسة التي تلتزم بمنهج واضح قوامه النّظام والطّاعة والتّمسك بالتّراث لنقله من جيل إلى جيل.

"وتتّفق نظرة المثالية للتربية مع النظرة الازدواجية للمثالية، فهناك ازدواجية في التربية، إذ تؤمن بتربية وتدريب المعلم من خلال توفير المواد المناسبة والتدرّب على بعض المهن التي تحتاج إليها، لكنّها لا تنظر للتدريب نظرة احترام ولا تعتبره من مهام التربية. وانسجاما مع هذه النظرة الازدواجية فقد دعت إلى الإعداد التربوي للقادرين على العمل العقلي، وغير القادرين، فلهم التدريبات الخاصة لتحقيق ما توصّل إليه القادرون وهم الفلاسفة والمفكرون ".[1]

ت-المنهج التربوي عند المثاليين:

ترى المثالية أنّ الغاية من المناهج التربوية بلوغ المطلق باعتباره الجوهر ولا يمكن الوصول إلى هذا المطلق من الوهلة الأولى بل يجب الإكثار من المحاولات لبلوغ هذا الهدف، ولمّا كان المطلق غير محدود وكبير ولمّا كانت المناهج جزئية فهي لا تستطيع الوصول إلاّ إلى بعض الجوانب منها وبالتّالي فإن المناهج التربوية مهما بلغت من الكمال والدّقة فهي كذلك غير قادرة للتوصّل إلى الغاية النّهائية. من هذا المنطلق يرى المثاليون أنّ المنهج المقترح ثابت وغير قابل للتطوّر بناء على فكرة ترك القديم على قدمه إلاّ أن الحكمة من شأنها أن تقودنا إلى معارف ونظريات جديدة، وهكذا سينتقل هذا المنهج من جيل إلى جيل فيتوسّع فهم وإدراك المتعلم للكون والعالم والإنسان عن طريق تنظيم قدراته وتنمية ذكائه، ويتأتّى هذا بفضل دراسة الفنون الحرّة والعقلية والمؤلّفات الخالدة التّي كتبها العظماء والمفكرون والدّراسات الكلاسيكية والاعتناء بقراءة الفلسفة والتّاريخ والأدب والدين والفنون الجميلة.

[1] الرشدان، عبد الله، جعنيني نعيم، **المدخل إلى التربية والتعليم**، ط2، دار الشروق، عمان، الأردن، 1997، ص: 60.

"ولقد أضاف بعض المحدّثين من الفلاسفة المثالية مواد أخرى، فعلى سبيل المثال اقترح "هارس" Harris خطّة ترتكز على خمسة مجالات هي: أ- الرياضيات والعلوم، ب- البيولوجيا، ج- الآداب والفنون، د- القواعد والنحو، هـ- التاريخ "[1]

وقد اقترح هورن Horne سبعة مجالات للدّراسة من بينها العلوم الطبيعية، فالمثالية الحديثة والمعاصرة لا تقف عند حدّ الكلاسيكيات بل تعطيها الأولوية وتضيف إلى جانبها العلوم الطبيعية في سبيل معرفة وفهم كلّي متكامل للعالم.

"ولقد اهتمت المثالية بالمادة الدّراسية أكثر من اهتمامها بالمتعلم فهي لا تقيم وزنا إلاّ للمعرفة والحقيقة. أمّا التلميذ فقد لا يكون له وزن على الإطلاق. فالمعلّم إذا علّم التلاميذ قواعد النحو والحساب مثلا فهو أهم ما يعنيه بل كل ما يعنيه هو المادة الدراسية، أما التلميذ فليس شيئا أو كيانا يستحق منه معرفة عمل حساب. وعلى المعلم أن يلقن التلميذ المعرفة وعلى التلميذ أن يحفظ هذه المعرفة ويختزنها في عقله وتقاس درجة معرفته لها بقدرته على الحفظ واسترجاع المادة الدراسية "[2]

وعلى ذلك فإنّ منهج المثالية منهج مغلق لا يعطي قيمة إلاّ للمادة الدراسية ولا يبالي بالمتعلم، ويعتمد على المعرفة والكتاب ويقيّد بحدود لا يمكن تغييرها، ولا يؤمن بالنشاطات اللاّصفية الخارجة عن المقرّر الدّراسي فهي لا تساهم في تدريب عقول التلاميذ وملئها بالحقائق. كما لا تؤمن بالمشاركة الجماعية في رسم السياسة التربوية ووضع المناهج، فهي لا تشجّع الإرشاد والتوجيه وترى حلاّ واحدا لكل مشكلة وهي لا تعترف أيضا بمجالس الآباء والمعلّمين وتبرير ذلك عندهم أنّ المدرسة قادرة لوحدها على تعليم وتدريب المتعلّمين على الحياة السعيدة وحلّ مشاكلها.

وقبل الشروع في تقديم أهم رواد المذهب المثالي يجدر بنا الإشارة إلى وجود نوعين من المثالية وهي كمايلي:

1- **المثالية الذاتية Subjective idéalisme**:

تفسر العالم المادي تفسيرا عقليا روحيا، إذ ترى أنّ الوجود هو الإدراك، فوجود الشيء يعني أنّنا ندركه، والمادة لا تدرك في ذاتها، إنّها معنى مجرد لا يمكن تصوره بعيدا عن كيفياته،

---

[1] بدران، شبل ومحفوظ أحمد فاروق، **في أصول التربية**، ط1، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1994، ص: 187.

[2] أحمد فاروق محفوظ، شبل بدران، **أسس التربية**، ص: 214.

وهذه هي اللاّمادية الّتي تنكر وجود المحسوسات، فهي لا تحوّل الأشياء إلى معاني بل إنها تحوّل المعاني إلى أشياء، ومن ممثليها "جورج باركلي".

"إن المثالية الذّاتية سميت بالمثالية السيكولوجية كمّا يسميها "كانط" بالمثالية المادية، والتي توقف وجود العالم الخارجي على الذات العارفة وهذا ليس معناه أنّ هذا العالم وهم، بل أنّ وجوده سواء أدركه العقل أم لم يدركه موجود دوما في العقل الإلهي اللامتناهي."[1]

ونجد من جهة أخرى النوع الثاني للمثالية وهي:

2- **المثالية النقدية Critical idéalisme:** ومن روّادها "كانط" الذي دحّض المثالية الذاتية، إذ تبيّن في كتاباته التمييز الدقيق بين الظواهر العقلية السابقة على كل تجربة والظواهر المكتسبة بالتجربة. وتعتبر الأولى ضرورية لإدراك الأشياء ومعرفتها. ويرى أن المعرفة لا تستقى من المحسوسات وحدها ولا من العقل وحده، ولكن الحس ينقل للعقل صور المحسوسات فيضيف إليها علاقات زمنية أو مكانية.

" لقد حاول الفيلسوف "كانط" الجمع بين التجربة الحسية التي قال بها التجريبيون، وبين المبادئ التّي لا تستطيع التجربة تزويدنا بها لأنّها أوّلية سابقة على كل تجربة وهي مقولات فكرية في العقل وهي التي تجعل إدراك التجربة ممكنة، وهي تركيبية وليست تحليلية أي أنّها تضيف إلى علمنا شيئا جديدا، فمعرفتنا تبدأ بالتجربة ولكنها لا تنشا عنها لأنّ المعرفة البعدية شرط وجودها قائم في معرفة قبلية، ومن هنا أضاف "كانط" العقل إلى التجربة كمصدر من مصادر العلم."[2]

وحتى يتسنّى لنا فهم المثالية فهما جيّدا وعلى ضوء ما ذكرناه سابقا ينبغي لنا أن نتعرّض إلى أعمال مجموعة معينة من المفكرين والفلاسفة الذين غالبا ما ارتبط أسماؤهم بتلك الفلسفة.

ث- روّادها:

أ- أفلاطون PLATON (427-347 ق م): على خلاف أستاذه سقراط فإنّ أفلاطون قد ولد من أسرة أرستقراطية وبقدر ما كان سقراط ذميم الخلقة، قبح الوجه وفقيرا فإنّ أفلاطون على العكس كان جميلا ممشوق القامة وغنيا جدا وكان قد بلغ العشرين من عمره حيث تتلمذ على يد سقراط وفي هذه الفترة كانت الحرب قائمة بين إسبرطة وأثينا فزعزعت هذه

[1] نعيم حبيب جعنيني، **الفلسفة وتطبيقاتها التربوية**، دار وائل للنشر، ط1، عمان، الأردن، 2003، ص: 108.

[2] نعيم حبيب جعنيني، **الفلسفة وتطبيقاتها التربوية** ، ص. 108، 109.

الحرب البلاد وعند نهايتها هيمن الأرستقراطيين على البلاد وأكثروا فيها الفساد، كل هذه الظروف أثّرت في فكر أفلاطون الذي غيّر مجرى اهتمامه إلى الشعر لكنه قام بحرقه فيما بعد.

لقد كان أفلاطون أوّل من قدّم نظاما فلسفيا متكاملا وبالأخص كل ما له صلة بالتربية، كما تعرّف أفلاطون على أستاذه سقراط ولازمه، لكن بعد وفاة هذا الأخير انتقل إلى إيطاليا حيث أقام ببلاط الملك.

لقد نال أفلاطون حظّا كبيرا من الثقافة والعلم والأدب وكذلك الشعر والفلسفة، لكن ميله الحقيقي كان من جانب الرياضيات، وكرّس جلّ حياته يؤلف ويفكر في العلم والسياسة والتربية ويمهّد لها بالفلسفة وفي عام(387) ق م أنشأ أفلاطون أكاديميته المعروفة وهي عبارة عن جامعة مهمّتها كانت حفظ تراث اليونان الثقافي ككتابات هوميروس وأستاذه سقراط ومكث أفلاطون بأكاديميته يعلّم طلبته باستعمال الحوار والجدل وبقي 40 سنة وهو يمارس فنّ الكتابة وقد أشار إلى أفكاره التربوية في كتابيه الجمهورية والقوانين.

1-<u>فلسفة أفلاطون التربوية:</u> وضع أفلاطون في كتابيه الجمهورية والقوانين نظاما تربويا شاملا يكشف عن مواهب الفرد، الهدف من وراء ذلك هو تحقيق العدالة والفضيلة في المجتمع وقد كان رأي أفلاطون أنّ المدينة التي رسمها في مؤلّفه الجمهورية تتوفّر فيها صفات الحكمة والعدالة والعفّة والشجاعة، ولقد تطرّق كذلك في كتابه الجمهورية إلى موضوع الميتافيزيقا والتوجيه والأخلاق وقد قال في الميتافيزيقا والتربية " إنّ العالم الملاحظ متكوّن من أشياء عديدة لكل منها خاصيته ومكانته وزمانه، وكل شيء في تغير مستمر في صفاته وعلاقاته وتحرّكاته وكل شيء ينتمي إلى فئة معينة، فالشجرة التي نراها لها شكل معين وهي متغيرة (سقوط الأوراق، النمو، الخ...)، وهي تنتمي إلى مجموعة من النباتات كما أنّ كل شجرة يمكن أن تتميز عن غيرها من نفس المجموعة، ولكن هناك صفات مشتركة بينها أو جوهر واحد يطلق عليه اسم (الفكرة)، والفكرة صفة عالمية وعمومية والفكرة خالدة وليست متغيّرة والأفكار يرتبط بعضها ببعض في نظام وعند بلوغ العلم ذروته سوف تنظّم كل الأشياء في نظام كامل فانتظمت (أفكار) الأرقام في علم اسمه الحساب وانتظمت أفكار الحركة السماوية

في علم اسمه الفلك و(أفكار) النغم والموسيقى ".[1] وهكذا يرى أفلاطون أنّ وراء كل ما ندركه بحواسنا في هذا الكون صور لتلك الأفكار.

ومن خلال قراءتنا لأفكار أفلاطون الأخلاقية تظهر لنا فلسفته منعكسة على التربية خاصة في نظريته العامة عن طبيعة الخير، فالمجتمع الخيّر هو المجتمع العادل، ولمّا كان المجتمع بوظائفه الثلاث (الاقتصادية والحربية والتشريعية) والإنسان بقواه الثلاث (العقل، الإرادة، الشهوة) يضع أفلاطون العلاقة بينهما وبين مؤشّرات المثالية الكائنة في عالم المثل وبالتّالي يتحقّق العدل بنسبة تتوافق مع نسبة الاقتراب من المثالية.

" وسعى من وراء نظريته في الأفكار "نظرية المثل" إلى إيجاد المسكن الحقيقي للروح، فالحقيقة عنده هي الأفكار وهي مصدر تشابه الأشياء، إنها المثل الأبدية الثابتة القائمة في أساس الظواهر الطبيعية، واعتقد أن الأشياء ما هي إلاّ نسخ ناقصة لمثل كاملة لا يمكن معرفتها إلاّ عن طريق العمل وحده، فالعقل إذا أزلي وكوني لأنّه يعمل في أشياء أزلية وكونية وهو الّذي يوصلنا إلى المعرفة الحقيقية، فمجموع زوايا المثلث يظل دائما وإلى الأبد 180 درجة، وفكرتنا عن الحصان أنّه يسير على أربعة قوائم تظل أبدية ولو كانت جميع الجيّاد الموجودة هي جيّاد عرجاء ".[2]

ويحتل أفلاطون الصّدارة من بين المفكرين الذين تناولوا المشكلات الكبرى في الفلسفة من كون ومعرفة وأفعال وجعلها داخل نظام فكري متماسك، فهو يعتبر الكون الرّكيزة الأولى التي انبنت عليه فلسفته، هذه الفلسفة التي تحتوي على مجموعة من النظريات والأفكار وحتى الأفعال التي تساعدنا على فهم وإدراك ماهية الكون، كذلك فقد أعطى أفلاطون الدور الكامل للعقل دون الحواس، الهدف من ذلك تحديد شيء ثابت وأزلي لتحرير النفس من سجنها الذي هو الجسد، هذه الروح التي كانت ساكنة في عالم الأفكار قبل أن تدخل الجسم ولمّا كانت طبيعتها أبدية فهي تنزع للرجوع إلى مسكنها الحقيقي وهو عالم الأفكار.

أما الجانب المعرفي عند أفلاطون فيعتقد أنّ المعرفة حالة عقلية لها ما يميّزها عن طبيعة شيء ما، وهذا الشيء غير موجود في عالم الواقع المتغير وأنّ التغيّر يجعل من المستحيل التّأكّد من طبيعته ولذلك فإنّ الأشياء التي ندركها بتأكّد هي (الأفكار) في علاقتها المختلفة.

---

[1] فوزية الحاج علي بدري، **التربية بين الأصالة والمعاصرة مفاهيمها، أهدافها، فلسفتها** ، ص.220.

[2] نعيم حبيب جعنيني، **الفلسفة وتطبيقاتها التربوية** ، ص. 110.

وللتأكّد من المعرفة هناك درجتان:

1- التأكّد القائم على فرض، مثلا ما نعرفه عن الرياضيات والعلوم هو تأكّد فرضي بعد تأكّدنا من صدق الفروض التي اشتقت منها.

2- التأكّد المطلق وهذا يرتبط بوعينا بفكرة الخير، وهذا التأكّد صعب المنال وهو يحوّل المعرفة الفرضية في العلوم إلى مطلقات[1] وكان لأفلاطون كذلك آراء في الجانب الاجتماعي معتبرا أنّ الإنسان مدني بطبعه، فهو أوّل ما يحاول تكوينه الأسرة ثم القبيلة، ثم الدّولة والغرض من ذلك كلّه تلبية حاجياته الضرورية من مأكل وملبس ومشرب باعتبار أنّ الفرد لا يستطيع تلبيتها لوحده، نتيجة لذلك يتأسّس المجتمع على التكافل والتضامن والمساعدة والسبيل الوحيد في ذلك حسب أفلاطون هو أن يقوم كل فرد بالواجب المناط إليه، فيظهر على إثر ذلك التخصّص بظهور المهن والحرف والفنون وتنقسم المهمّات على الأفراد وهذا هو أساس الحياة الاجتماعية وباتساع المجتمع وتعدّد أفراده بمرور الزمن يظهر كذلك تبادل السلع فتنشأ التّجارة ويأتي المال كركيزة أولى للتّبادل التّجاري ومع مرور الوقت تكبر المهن والفنون والحرف فيخرج الإنسان شيئا فشيئا من حالته الطبيعية الأولى والذي سيؤدي حتما إلى فساد المجتمع وكانت أولى تجاربه المرّة التي عاشها أفلاطون عن الفساد عندما حكم على أستاذه سقراط بالموت وتمخّض عن تلك التجربة أفكاره في الجمهورية التي ترتكز على فكرة التخصّص في التربية وعلى بناء مدينة فاضلة وكما تخيلها وعلى رأسها الفيلسوف الذي يحكم بنور العقل ويسعى إلى الخير.

2-التطبيقات التربوية لفكر أفلاطون: إنّ الأساس الذي يراه أفلاطون لحدوث فعل التربية هو ضرورة التفاعل الذي يكون بين الجسم والعقل، ويرى كذلك أنّ التّوافق بين الجماعات وحتّى الإنسان بنفسه الذي يجب عليه أن يوفّق بين غرائزه وشهواته مع إرادته على هدى من مبادئ عالية وأن يقوم سلوكه بصفة تلقائية هذا كله يعتبره أفلاطون كعامل أساسي للفعل التربوي، وهكذا سيرتقي الإنسان ليصل إلى تحقيق الفضائل الأربعة (الحكمة، كبح جماح الشهوات، الشجاعة والعدل).

[1] فوزية الحاج علي بدري، **التربية بين الأصالة والمعاصرة مفاهيمها، أهدافها، فلسفتها** ، ص.221.

وهذه هي صفات المواطن المثالي الذي يتصوره أفلاطون والقادر على أن يحكم بالعدل، فالكمال البشري مستحيل الحدوث إذا لم يتمكّن الإنسان أن يحوّل نواياه إلى واقع، فبصيرته لابدّ أن تكون قوّة رافعة في تربيته.

إنّ التربية في التّصور الأفلاطوني تتمحور حول توجيه الأطفال وجذبهم إلى المنحى الذي رسمته القوانين، ففي كتابه الجمهورية تصوّر مدينته المثالية بنوع من التزاوج بين السّياسة والتربية ورأى أنّ كليهما يهدفان إلى تحقيق النّظام المثالي والأسمى في الحياة.

3- آراء أفلاطون التربوية:

1- ينصح بعزل الصغار عن الكبار لغرض إبعاد الصغار عن عادات آبائهم السيّئة.

2- تتاح فرص التعليم لجميع الأطفال دون تميز لأنّه يعتقد أنّ النبوغ والعبقرية ليستا وقفا على أحد.

3- يدرّب الأطفال في السنوات العشر الأولى على رياضة الجسم إلى جانب الموسيقى لتهذيب النفس.

4- أن تكون التربية في مراحلها الأولى أدنى إلى التسلية منها إلى الجد لكي يتعرّف الكبار على ميول الأطفال الطبيعية.

5- التأكيد لتربية الجسم والعقل.

6- أن يفهم كل فرد دوره في هذا المجتمع.

7- التعارف بين الأفراد.

8- معرفة كل منهم حقوقه وما عليه من واجبات.

9- الأخلاق بالنسبة لأفلاطون هي العلاقات الإنسانية ويعتقد أفلاطون أنّ الأخلاق تكبح جماح الشهوات عند الإنسان وتدفعه لعمل الفضيلة وتقضي على المنازعات عندئذ لن تكون هناك ضرورة لقوّات الشرطة فتحوّل أموال الشرطة إلى مجالات أخرى تعود على الناس بالخير، وتعتمد الأخلاق على ركيزة حتمية يراها ضرورية وهي الإيمان بإله محدود أي بدين يهديهم سواء السبيل، فيه أساليب الثواب التي تشجّع على عمل الخير وأساليب العقاب التي تردع الأشرار والمذنبين."[1]

[1] فوزية الحاج علي بدري، **التربية بين الأصالة والمعاصرة مفاهيمها، أهدافها، فلسفتها** ، ص.222، 223.

ب- رنيه ديكارت René Descartes﴿1596-1650م﴾:

لقد سميّ هذا الفيلسوف أب الفلسفة الحديثة، هذا المفكر الذي أراد بعث الروح الفلسفية من جديد، الشيء الذي لم يحدث منذ أرسطو، ديكارت فيلسوف، رياضي ورجل علم، وكانت أعماله ذات أهمية كبرى في هذه المجالات، كتب خلال رحلته الفكرية كتبا كثيرة، لعل أهمها كتاب مبادئ الفلسفة (1644) والذي ذكر فيه معظم أفكاره ونظرياته وعلى غرار ذلك لديه كتب أخرى لا تقل أهمية نذكر من بينها، محاورات فلسفية (1637) لكن ما يجب أن نعرفه هو أن ديكارت رغم اعتباره أحد الفلاسفة المثاليين كان جزءا كبيرا من فلسفته في نطاق الفلسفة الواقعية، إلاّ أنّ كتابيه المقال في المنهج (1637)، والتأمّلات (1642) قد عبّر فيهما أيّما تعبير عن مذهبه المثالي، ومن خلال هذين الكتابين يحاول ديكارت شرح منهجه في الشكّ وفي سبيل بناء أساس حقيقي لفلسفته كان لا بدّ عليه أن يشك في كل شيء، إلاّ أنّ ديكارت كان لديه اقتناع أنّ هناك شيئا واحدا لا يمكن أن يشك فيه وهو أنّه يشك، والشك تفكير والتفكير وجود وهذا الذي أدّى به إلى أن يتوصّل في الأخير إلى مبدأ الكوجيتو أي "أنا أفكر فأنا موجود" ومعناه انعدام التفكير يعني انعدام الوجود.

" لقد كانت البداهة الرياضية هي الغاية التي ينشدها ديكارت من وراء كل فلسفة لأنّ الأحكام الرياضية شديدة البساطة قليلة العدد، وسلّم بها الناس جميعا، وتعتمد هذه الأحكام الرياضية من وجهة نظر ديكارت على عمليتين أساسيتين من عمليات التفكير وهما الحدس العقلي، والاستنباط. والحدس عند ديكارت هو الرؤية العقلية المباشرة للحقيقة... والحدس لا يتعلق بالحواس أو بالخيال بل بالذهن اليقظ الذي يستطيع وحده أن يصل إلى الفكرة السليمة البسيطة، الواضحة، فالحقيقة عند ديكارت قائمة في العقل، لا وجود لها خارج الفكر".[1]

وديكارت إذ هو يميز بين ما هو مادي وروحي ثنائيا في فلسفته، قد سعى كثيرا وهو يحاول نصح الدّارسين والرياضيين على ضرورة التقيّد بالعقل وأنّ الفكرة الواضحة، والبيّنة هي مقياس الصواب والخطأ، وبالتالي فإنّ الكتب القديمة وكل ما يتعلّق بالدّين والكنيسة اعتبرها ديكارت كلّها ضد الحقيقة، لذا تعلّق ديكارت كثيرا من خلال كتاباته بالبداهة الرياضية فقد كان يرى أنّ الأحكام الرياضية شديدة البساطة قليلة العدد، وهي موقع التسليم لدى جميع الناس وأساسها

[1] أحمد فاروق محفوظ، شبل بدران، **أسس التربية**، ، ص.202.

الحدس العقلي أي النظرة العقلية المباشرة لحقيقة والمرتبطة بالحس اليقظ حيث يعتبره ديكارت السبيل الوحيد المؤدي إلى الفكرة الواضحة.

ج- جورج باركليGeorge Berkeley(1685-1753):

كان جورج باركلي أسقف ايرلندي وقوام فكره وفلسفته الرّوح والعقل فكان ينظر إلى الروح أنّها خالدة أبدية لذلك كان من أهم الفلاسفة المعارضين لفكرة المادية بحجّة أنّها تعترض للإيمان فقد كان يمثل الجانب المتطرّف في التيّار المثالي وقد رفض رفضا رادعا وجود المادة في كتابه (مبادئ المعرفة الإنسانية) مبرّرا رأيه أنّه من غير الممكن إدراك الأشياء المادية، فالمثالية التي كان يتّصف بها هذا المفكر مثالية ذاتية تقرّ بوجود الأشياء فقط عند إدراكها وأنّ الأشياء ليس لها وجود مادي مستقل عن الذّات التي تدركها فالذّات عند عملية الإدراك تدرك الأصوات والألوان إلاّ أنّها أمور ذهنية بحتة ليس لها أصل في الواقع بل توجد فقط في العقل فهي صفات لا نجدها إلاّ في عقولنا باعتبارها أفكار نحن نتصوّرها عن الأشياء المادية التي نحتك بها يوميا، فقد كان يسمّى مذهب باركلي باللاّمادية لأنّه ألغى تماما وجود المادة أو الجوهر ورفض صفاتها الحسية لوجودها خارج العقل البشري وكونها صور ذهنية يخلعها العقل على تلك الموجودات، " فالعالم موجود سواء أدركه الإنسان أم لم يدركه لأنّه موجود في العقل الإلهي الذي يحتويه، أي يعتقد أن وجود العالم الواقعي لا يتمّ إلاّ عن طريق الله، وهو بهذا قريب من ديكارت في مثاليته المنهجية عندما اعتبر وجود الله هو الأساس في وجود العالم ".[1]

د- إيمانويل كانط Emmanuel Kant(1724-1804):

هو من أكبر الفلاسفة المحدثين وقد لقّب بعملاق الفلسفة الحديثة شأنه شأن سقراط الذي سمي بعملاق الفلسفة القديمة هذا هو إيمانويل كانط الفيلسوف المثالي الذي قال في إحدى مؤلفاته " إنّ المعرفة في أفضل صورها يجب أن تنتزع من الفرد لا أن تسكب فيه " وهذه دعوة صريحة منه على أنّ أصل المعرفة توجد في الفرد وهو في نفس السياق ينكر بوضوح وشدّة المعرفة التجريبية وأولويتها في الإنسان.

---

[1] بدران شبل، محفوظ أحمد فاروق، **في أصول التربية**، ط(1) دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، القاهرة، 1994، ص. 179.

"ووفقا لكانط فإنّ العالم الخارجي يسبّب مادة الإحساس فقط ولكن جهازنا العقلي ينظّم هذه المادة في المكان والزمان ويزوّدنا بالتصوّرات التي بواسطتها نفهم التجربة. وتعتبر مثالية كانط نوع من المثالية التي توصف بأنّها مثالية نقدية شارطة، فهي نقدية لأنّها تهتم بوضع الحدود التي يجب أن لا يتعدّاها العقل وذلك لأنّ كانط قد رأى أنّ العقل الإنساني يخوّل لنفسه الخوض في موضوعات كثيرة تفوق طاقته وتلقي به في آفاق لا قبل له بها وعلى هذا قدم لنا كانط فلسفة محصورة في حدود التجربة الممكنة ومن ناحية ثانية هي شارطة Transcendantale أي أنّها تضع الشروط التي تدرك بواسطتها التجربة الممكنة والعقلية فحسب، فاهتم كانط أوّلا وقبل كل شيء برسم القوالب التي تشكّل ما يصادفنا في عالم الطبيعة من محسوسات وتمثل تلك المحسوسات مادة المعرفة بينما تمثل الشروط والقوالب صورتها وتتّصف هذه الشروط العقلية بصفات أربع."[1]

1- غير مكتسبة من التجربة.

2- هي من عمل العقل أي أوّلية ضرورية.

3- تجعل التجربة ممكنة.

4- باطنة immanente في التجربة وليست مفارقة Transcendantes، إنّ أصل كل الأشياء عند كانط راجعا للإيمان وقابلية الإنسان على اكتساب المعرفة التي لا تكون إلاّ من عند الله، وكان كذلك يؤمن بالروح الخالدة والضمير الحي وكانت هذه أسس فلسفته.

هـ- جورج فريدريك هيجل George Frederick Hegel (1770-1831):

كان هيجل أستاذ للفلسفة ومارس مهنة التدريس في عدّة جامعات ألمانية تأثّر كثيرا بفلسفة كانط وهو بدوره كانت فلسفته لها تأثير على مجموعة من الفلاسفة الماديين.

" يرى هيجل أنّ العالم الموضوعي ينبثق عن عقل كلي يحتوي الوجود كلّه بالقوة، وأنّ هذا العقل الكلي سابق على الوجود المادي وأن انبثاق العالم- الذي تحت سيطرة الحواس- نتج عن فعالية العقل الكلي في إدراك نفسه، ومن أجل هذا الإدراك الذاتي كان لابد للعقل نفسه أن يصبح موضوع تفكير وإدراك وحتى يتحقق ذلك لا بد أن يتعيّن بالأشياء. لأنّ الصورة هي موضوع الإدراك، فالوجود الكلي الذي هو الأساس العقلي كالعدم- لا يمكن التفكير به، والصورة الموضوعية لا تلبث أن تدخل في سياق العمليات الجدلية لتعود إلى منبعها أو إلى

[1] بدران شبل ، أحمد فاروق محفوظ، **أسس التربية**، مرجع سابق، ص.204.

أصلها، إذ ذاك تمحى الفروق، بين الذّات المدركة والموضوع المدرك، بعد أن تكون هذه الذات قد امتلأت بالموضوع من خلال صورته "[1]

هيجل من هؤلاء المفكرين الذين رأوا وجودا فعليا للحقيقة خارج نطاق التجربة الإنسانية، فكل ما يقوم به الإنسان يعتبره هيجل نتيجة حتمية لنشاط العقل والعالم الحسي البشري يحتاج إلى هذا النشاط العقلي ليحقق تجسيده، الإنسان هو الكائن الوحيد الذي لديه فكر وبالتالي فلا وجود لحقيقة خارج العقل الإنساني، كل المعارف أصلها الإنسان، " آمن هيجل بالتطور الجدلي للأفكار، فكل فكرة تبنى على فكرة أخرى أقدم منها، ثم تأتي فكرة أخرى جديدة فيستمر التوتّر بين المفكرين إلى أن تزيله فكرة ثالثة تحافظ على الأفضل من سابقتيها، ومجرى التاريخ هو الذي يثبت للإنسان الصواب من الخطأ، ويعتبر الفلسفة هي العلم الأكثر سموا للعمل فهي مرآة روح العالم. "[2]

" ويمثل هيجل من خلال ما كتب المذهب المثالي المطلق أو الموضوعي الذي جاء كرد فعل ضد الذاتية والذي يؤمن بوجود عقل مطلق في الطبيعة، وتطوّر الطبيعة وحركتها يخضعان للمنطق الذي تختلط حركته بحركتها، والمطلق كما أشرنا عنده هو الوجود الواقعي كلّه."[3]

حاول هيجل أن يقف موقفا متوسطا بين الطبيعيين Naturalistes الذين يصرّحون بوجود طبيعة مستقلة استقلالا تاما عن النواة وبين المثالية الذاتية التي قيدت الطبيعة بالذات ولقد رأى هيجل أنّ منهجه عبارة عن تأليف Synthèse بين موضوع Thèse– والقصد هنا الطبيعة – وبين نقيضه Antithèse أي الذّات وهذا سمّاه المؤرّخون فيما بعد بالجدل الهيجلي ونورد فيما يلي أهم أفكار هيجل التربوية :

1– عبّر عن النفس الفردية أو الوجدانية بالرّوح أو النفس الخارجية الموضوعية والتي تقع في مستوى أعلى من الأوّل، والتي تترجم في الشرائع الأخلاقية وتتجسد في الأسرة والمجتمع البورجوازي والدولة.

2– رأى في الدّولة أكمل شركة أخلاقية حاصلة، غايتها تنبع منها وتصب فيها، وهي وحدها التي تمنح الفرد الوجود المسيّر نحو الغاية، وبناء عليه فإنّه يرى أنّ نظام التربية هو نظام

---

[1] علي أسعد وطفة، **أصول التربية**، ص.304، 305.

[2] نعيم حبيب جعنيني ،**الفلسفة وتطبيقاتها التربوية** ، ص. 116.

[3] التل، سعيد وآخرون، **المرجع في مبادئ التربية**، ط(1)، دار الشروق، عمان، الأردن 1993، ص. 179.

دولة، وأنّ تهذيب الرّعية وتربيتها على الأخلاق الحميدة هو واجب من واجبات الدولة، فالمعلم لا يمكنه وحده أن يقوم بهذا الواجب بل يجب أن يساعده في القيام به بيئة الإنسان بكاملها، لا سيّما الأسرة والمدرسة والمؤسسة الدينية والدولة.

3- فرّق هيجل بين التربية البيئية والتربية المدرسية، إذ رأى أنّ الناشئ ينال في البيت تربيته الأولى التي تسيطر عليها أواصر الانفعالات الطبيعية، أمّا واجبات التربية المدرسية فهي تعريفه بالطبيعة الخارجية وبعالم المحسوسات، ويكون هدف المدرسة كمؤسسة هو إعداد الطفل للانتقال من الحياة الدينية إلى الحياة السياسية وعله ينبغي أن نفسح لهذه المدرسة أمام صفاته الفردية المجال لتربيته على التوافق مع الإرادة الجماعية، فالمدرسة أكثر قدرة من البيت على تربية الناشئ على تحمّل المشاق والقيام بالواجب وعليها تقع مسؤولية تربيته ليكون قادرا على معالجة مشكلات الحياة ومواجهة صعوباتها بحذق وحكمة، ومساعدته على تحصيل الكثير من المعارف والخبرات، وتنمية القدرة لديه على تقييم تلك المعارف حيث يستطيع تمييز جوهرياتها من عرضياتها.

4- رأى أنّ في تعلّم اللّغات فائدة جلية تتمثل في مساعدة المتعلم على التكيّف.

5- رأى أنّ في الحواس طريقة فضلى للتعلّم، على أن يكون هذا التعلّم صادرا من داخل المتعلّم، لأنّ هذا الفهم أو الإدراك الذاتي الناشئ من أعماق نفس المتعلم هو الجانب الأهم من عملية التعلم[1]

2- أصول التربية في الفلسفة الواقعية:

أ- تعريفها: يعرّفها عبد الرحمن بدوي في موسوعته الفلسفية كما يلي " الواقعية، بوصفها مذهبا فلسفيا، تضاد المثالية Idéalisme "ما هو الموجود" تجيب المثالية "الموجود هو فكرة أو علاقة مع الأفكار أو النّشاط البنائي الفكري الذي يقوم به العقل"، وتجيب الواقعية "الموجود شيء إمّا روحي (لأنّه توجد واقعية روحية) أو مادي".[2]

أمّا إبراهيم مدكور فيعرّفها في معجمه الفلسفي على النّحو التالي" أ- توجه عام، نزعة تقدّم الأعيان الخارجية على المدركات الذهنية، ب- فلسفيا لها دلالات مختلفة.

---

[1] وائل عبد الرحمن التل، أحمد محمد شعراوي، **أصول التربية الفلسفية والاجتماعية والنفسية**، دار الحامد للنشر والتوزيع، ط2، 2007، الأردن-عمان، ص. 33.

[2] عبد الرحمن بدوي، **موسوعة الفلسفة**، المؤسسة العربية للدراسات و النشر، ط1، بيروت، 1984، ج2، ص. 624.

1- في مشكلة الوجود، مذهب يسلّم بوجود حقائق خارجة عن الذهن ويقابل المثالية، وهناك واقعية ساذجة (Réalisme naïf) تتصوّر العالم على نحو ما يرى، ويلمس، لدى كل منّا منها، وهناك واقعية نقدية (Réalisme Critique) ، وهي لا تتقبل العالم الخارجي كما هو، بل تخضعه لعمل ذهني، ومنها الواقعية الترونسندنتالية التي قال بها كانط.

2- في مشكلة المعرفة: نظرية تذهب أنّ للمعاني والكليات وجودا مستقلا عن الذهن وترجع إلى نظرية المثل الأفلاطونية، توسّع فيها المدرسيون، وقابلوا بينها وبين التصويرية (Conceptualisme) والاسمية (Nominalisme) وتلك هي مشكلة الكليات المعروفة.

3- في علم الجمال: مذهب يقرّر أنّ الفن مجرّد محاكاة للطبيعة ويقابل السريالية (Surréalisme) التي تذهب إلى ما فوق الواقع وتعول على إبراز الأحوال اللاشعورية.[1]

على ضوء هذه التعريفات يمكن أن ننظر إلى الواقعية على أنّها خليطا من الروح والمادة وأنّ الرّوح والجسد ذا طبيعة واحدة، كذلك فإنّ الحقيقة موجودة في العالم الميتافيزيقي الذي يعتبر بالنسبة لهم تمثيل للواقع الحسي، فكل الحقائق تأتي من الواقع، هذا الواقع الذي يفرض نفسه على العقل وليس العكس كما يذهب إلى ذلك أصحاب المذهب المثالي، إنّ الحقائق عند هذا المذهب خالدة وثابتة فلا تقبل البديل ولا التغيير في كل الأحوال، فالإنسان عندما يستعمل التجربة والطرق العلمية يستطيع اكتشاف الحقيقة الكامنة في طبيعة الأشياء لذا يخلص أصحاب هذا الرأي بأن الحقيقة موجودة والواقع موجود سواء أدركه العقل الإنساني أم لم يدركه، أي أنّ وجود هذا الواقع وهذه الحقيقة مستقلان تمام الاستقلال عن الإدراك البشري، فعندما يعزم الإنسان على كشف خبايا الواقع وإدراكه سيصل حتما إلى الطبيعة العميقة للأشياء، فيكون مجتمعا تحكمه قوانين ويبتدع نظم سياسية لتسيير هذا المجتمع ويتعرّف ويكتشف تركيبات العالم المحيط به ...الخ وهذا ليس سوى الإيمان الرّاسخ بوجود العالم المادي وأنّ البشر قادرون على معرفة أصل الأشياء وإدراكها بفضل الحواس أو من خلال العقل وأصل القيم عند الواقعيين هو العقل الذي يمكّن الإنسان من إيجاد هذه القيم عن طريق استعمال الأسلوب العلمي."... فالمادية تؤمن أن جوهر العالم مادي، وأنّ المادة تتميز بالقوة والتنوّع والحركة والحياة والتفكير، أمّا العقل فهو بالمنظار المادي صورة من صور تطوّر المادة

[1] إبراهيم مدكور، **المعجم الفلسفي** ، ص. 610.

وأنّ الاختلاف بين قوانين العقل بهذا المفهوم وقوانين المادة، فهي، أي القوانين العقلية نسخة طبق الأصل لقوانين المادة، وهذا الأمر ينطبق على القوانين العلمية ".[1]

كما أنّ الواقعية تقوم على ثلاثة اعتقادات رئيسية هي:

1- أنّ هناك علما له وجود حقيقي لم يصنعه أو يخلقه الإنسان.

2- أنّ هذا العالم الحقيقي يمكن معرفته بالعقل الإنساني.

3-أنّ هذه المعرفة يمكن أن ترشد وتوجّه السلوك الفردي والاجتماعي لكن رغم توافق الواقعيين على هذه المبادئ الكبرى إلاّ أنّ عبر التاريخ تمخضت مجموعة من التيارات المتباينة الشيء الذي أدّى إلى ظهور عدة أنواع من الفلسفات الواقعية سنحاول ذكرها باختصار:

ب-أنواعها:

1-الواقعية الكلاسيكية ClassicalRéalism وتعرف أحيانا باسم الإنسانية الواقعية.

2-الواقعية الدّينية Religions Réalism وتعرف أيضا باسمScholastique Réalisme.

3-**الواقعية العلمية Scientifique Réalism** وتعرف أيضا باسم الواقعية الطبيعية Natural Réalism.

1 – الواقعية الكلاسيكية:

هي المصدر الأوّل للفلسفات الواقعية الأخرى يعود الفضل في تأسيسها إلى الفيلسوف الأثيني أرسطو Aristote (383-332 ق م) الذي اعتبر أبا للواقعية لأنّه غيّر الفكر اليوناني من التفكير والتأمّل في عالم الخيال إلى التفكير في العالم الحسي الذي نعيش فيه، وقد رأى أنّ أصل الحقائق هو العالم المادي بتجاربه الحسّية والعينية ولا تأتي عن طريق الحدس أو الإلهام كما يرى المثاليون وإنّما تكتشف في عالم التجربة والخبرات اليومية، وهو بذلك يخالف أستاذه أفلاطون في فكرة أنّ عالم الفكر يسبق عالم الواقع فهو يرى أنّ العالم الحسي هو عالم حقيقي بكل ما يحويه من أشياء لا تسبقه أفكار ورأى أنّ كل ما موجود في العالم الفيزيقي كالهواء، الإنسان، الحيوان، الماء، والنّبات مصنوع من مادة وهذه المادة تأخذ أشكالا مختلفة، فالمادة أساس كل شيء وهي تزداد في التعقيد كلّما ازداد التعقّد الذي تتخذه إلى أن تصل إلى أكثرها تعقيدا ويسميه أرسطو بالشكل الخالص Pure Forme معتبرا إيّاه المسبّب الأوّل أو

[1] طلعت عبد الحميد، عصام الدين هلال، محسن خضر، **الحداثة ... ما بعد الحداثة: دراسات في الأصول الفلسفية للتربية**، مكتبة الأنجلومصرية، ط1 القاهرة، مصر، 2003، ص. 55.

المحرّك الأوّل (Prime Mover) " واعتقد أرسطو أنّ الإنسان مكوّن من عنصرين: الجسم والنفس، وفي الجسم قابلية الحياة ولكنّه لا يحيا فعلا إلاّ إذا حلّت فيه النفس فحرّكته ورفعته إلى فضاء مآربها، وكان يعتقد أنّ النفس ثلاث مراتب، أوّلها النفس النامية، ثم النفس الحاسة، ثم النفس العاقلة، التي لا تكون إلاّ للإنسان ومن الواضح أنّ الإنسان يجمع بين هذه المراتب الثلاث عند أرسطو".[1]

لقد كان المبدأ الرئيسي للفلسفة المثالية في أنّ المادة المكوّنة للأشياء هي الواقع الأقصى لتلك الأشياء، وأنّ لهذه المادة وجودها الحقيقي، ذلك الوجود القائم بذاته والبعيد عن العقل الذي يعيها، فهي موجودة في ذاتها وبذاتها، ولا علاقة لإدراك العقل بوجود هذه الأشياء، فجميع الأشياء التي يدركها العقل من كواكب ونجوم ومجرّات وكائنات ونباتات لا يحّدد وجودها وتفسير ذلك عندهم أنّ هذا الوجود شيء حقيقي وموجود قبل إدراك الإنسان لها. فكانت نتيجة ذلك أنّ أرسطو لما توّصل إلى هذا المبدأ تساءل بكل بساطة: ماذا أرى؟ وجواب ذلك أنّ هناك الأرض وما تحويه من جبال وأشجار وطيور وبشر ونباتات وما من ذلك من آلاف الأشياء الأخرى، ولمّا رفع الإنسان عينه إلى السّماء، رأى الشمس والقمر والكواكب والنجوم، وهنا تأمّل أرسطو في كل هذه الأشياء وتساءل عن الخاصية التي تجمع بين هذه الأشياء عامة، فاستنتج أنّها كلّها تشترك في كونها مصنوعة من مادة خام، أي أنّ لكل منها جانبا ماديا.

" وكان أرسطو يرى أنّ الغاية من الحياة هو السعادة التي تتكوّن من عنصرين، علم الخير وعمل الخير، الفضيلة علم والرذيلة جهل، ولقد رأى أرسطو أنّ التربية هي إعداد المواطن لحياة طيبة وهذه الحياة الطيبة يعتقد أرسطو أنّه لا يمكن الحصول عليها إلاّ بخدمة الدولة التي تنمّي القدرة على التمتّع بملاذ الحياة. وخالف أرسطو أستاذه أفلاطون في طريقة البحث فأكّد الطريقة العلمية أو الموضوعية بخلاف أفلاطون الذي رأى أنّ التأمّل العقلي أو الحوار هو طريقة البحث وأرسطو قد أولى تربية الجسم اهتماما، فقد رأى ضرورة العناية بالجسم من قبل الولادة وذلك بأنّ ينظر فيمن يجب أن يسمح له بالزّواج، ومن لا يسمح لهم الوجهة

[1] أحمد فاروق محفوظ، شبل بدران، **أسس التربية**، ص. 227.

الصحية، ونادى أرسطو بالعناية بأخلاق الأطفال وقد أسهب في توضيح فوائد الموسيقى لما لها من شأن في تهذيب النفس ".[1]

وقد كان يؤمن أرسطو بأهمية تدريب المتعلّم ويتأتّى ذلك عن طريق ربط التربية النظرية بتربية عملية وهذا عن طريق تدريب المتعلّمين على صنفين من الأعمال: الإدارة التنفيذية والقضائية، وعندما يصل المتعلم إلى إتقان الصنف الأول يذهب منطقيا إلى الثاني.

2-الواقعية الدينية:

لقد كانت هذه المدرسة وفية لمبادئ أرسطو وأسس فكره وفلسفته وكان من أشهر روّادها القديس توماس الإكويني Thomas Aquinas (1225-1274م) أكبر فيلسوف لاهوتي في العصور الوسطى ولقد حرص الإكويني جد الحرص على تطبيق تعاليم أرسطو في كل ما يتعلّق باللاّهوت وأبدع فكر مسيحي لقب فيما بعد بالفلسفة التومية Thomism وحاول ربط فلسفة أرسطو باللاهوت المسيحي وإقامة مصالحة بين الإيمان والمعرفة أو العقل، وكان الإكويني من الفلاسفة المدرسيين أو من دعاة التربية كأساس لترويض العقل، وذكر ذلك بدقة في كتابه "الإلهيات" الذي كان من أوسع وأدق ما كتب في اللاّهوت المسيحي، ولا تزال الكنيسة الكاثوليكية تعتبره المثل الأعلى للعقائد.

" ويؤكد أصحاب الواقعية الدينية أنّ العالم المادي حقيقي ويقوم خارج عقول أولئك الذين يلاحظونه، ولكن يؤكدون أنّ كلا من المادة أو الروح قد خلقها الخالق فهو الذي أنشأ كونا منظما ومعقولا صادرا عن حكمته وخبرته تعالت قدرته، وعلى الرغم من أنّ الرّوح أو النفس Spirit ليست أكثر واقعية من الجسم أو البدن إلاّ أنّها أكثر أهمية فالروح هي نوع أعلى من الوجود وذلك لأنّ الله نفسه روح وكامل من جميع النواحي "[2]

يرى الواقعيين الدينيين أنّ الدّراية الكاملة لله الخالق لا تتم إلاّ بفعل الحدس أو الإلهام، فليس هناك دين سماوي لا يشير إلى وجود الله، وكل دين من هذه الأديان عبارة عن كلمة الله في الأرض موجّهة إلى الإنسانية جمعاء وعن طريق الرسل والأنبياء وليس معنى ذلك أن المعرفة أصلها ذلك فقط بل بإمكان الإنسان أن يتحصل عليها بطرق غيرها (الإيمان) ويكون ذلك سواء بالعقل أو بالخبرة.

---

[1] أحمد فاروق محفوظ، شبل بدران، **أسس التربية**، ، ص.227.

[2] أحمد فاروق محفوظ، شبل بدران، **أسس التربية**، ص. 228،229.

" فالإنسان من وجهة نظر الواقعية الدينية مزيج من المادة والروح وأنّ الجسد والروح يشكلان طبيعة واحدة. والإنسان حر ومسؤول عن تصرفاته ولقد وضع الإنسان على الأرض ليعبد خالقه، وكما خلق الإنسان بقدرة الخالق فإنّه بعد الموت تصعد روحه لكي تعيش مع الخالق ".[1]

ولقد ترك أرسطو أثرا عظيما في الفلسفة الواقعية الدينية، والفرق أن أصحاب الواقعية الدينية ارتأوا إلى أنّ العلم والتعليم هما فقط طرق ووسائل لنشر كلمة لله على الأرض وطرق لمعرفة الآخرة، الفضيلة والأخلاق، فالفضيلة عند الغزالي وعبادة الله والتقرّب إليه هم غايات التربية الحقيقية. كما يدلّ على ذلك قوله " ومهما كان الأب يصون ولده عن نار الدنيا فإن صونه عن نار الآخرة أولى- وصيانته بأن يؤدّبه ويهذّبه ويعلّمه محاسن الأخلاق- ويقول أيضا على المعلم أنّ ينبه المتعلم بأنّ الغرض من طلب العلوم التقرب إلى الله دون الرياسة والمباهاة. وذهب إخوان الصفا إلى القول: واعلم يا أخي أن كل علم و أدب لا يحمل صاحبه على طلب الآخرة، ولا يعنيه على الوصول إليها، فهو وبال على صاحبه وحجة عليه ليوم القيامة ".[2]

إنّ أصل المعرفة عند الواقعية الدينية هي العقل ولكنّهم يضيفون إليها الحدس أو الإلهام، فقد رأى الكثير من الفلاسفة الدينيين أنّ القيم الدينية والروحية على أنّها قيم ثابتة كما جاء ذكرها في الكتب السماوية المقدمة، أمّا العالم أو الطبيعة فهي تسير وفق قوانين إلهية تتحكم في الكون وتديره ومهمة البشر الأولى هي اكتشاف هذه القوانين عند دراستهم لهذا العالم، فمن خلال دراسة الكون وسرّ إبداعه وتناسقه سيتمكن الإنسان من معرفة المبدع أو الخالق.

وعلى هذا الأساس رأى بعض المفكرين والمشتغلين في هذا المجال أنّ الواقعية الدينية تحمل أفكار الكلاسيكية ولكن تضفي عليها طابع ديني عن طريق التوفيق بين العقل والدين واستعمال العقل للدفاع عن الدين.

3-الواقعية العلمية أو الطبيعية:

كانت نشأة الواقعية العلمية نتيجة حتمية لظهور وتطور العلم الطبيعي في أوروبا إبّان القرنين الخامس والسادس عشر، وكان من أشهر روادها الفيلسوف البريطاني فرانسيس

[1] أحمد فاروق محفوظ، شبل بدران، **أسس التربية**، ص. 229.

[2] أحمد فاروق محفوظ، شبل بدران، **أسس التربية**، ص. 230.

بيكون Francis Bacon (1561-1626م)، جون لوك John Locke (1632-1704م)، وجان كومينوس Jean Comenius (1592-1670م) وغيرهم من المشتغلين في مجال التربية .

ج- روّادها:

1-فرانسيس بيكونFrancis Bacon﴿1561-1626﴾:

كان بيكون من أشهر المفكرين الذين نادوا بالواقعية العلمية، وتفسير ذلك أنّه جعل غاية البحث والاستقصاء العلمي علميا أكثر منه ميتافيزيقيا وقد حدّد بيكون الاستقصاء العلمي في مؤلفه الشهير الأرجانون الجديد novum organum (1620) في ثلاث مراحل وهي على ما يلي: الملاحظة الدقيقة للطبيعة وجمع المعلومات والحقائق ثم الوصول إلى تعميمات مستخلصة من العلاقات الملاحظة بين الحقائق الجزئية، فكان بيكون يؤمن بفكرة أن المعرفة الدّقيقة والمحدّدة للطبيعة تمثل المعرفة الوحيدة والحقيقية التّي من شأنها أن تعطينا نتائج وهي كذلك الطريقة الوحيدة التي يستطيع الدّارس في المجال العلمي أن يستفيد بها، وقد رأى كذلك أن المعرفة التي تتأتّى لنا عن طريق الدين لا تصل إلى مستوى المعرفة العلمية.

كما قدّم بيكون في عصره انتقادات لاذعة للتعليم الجامعي واقترح عدّة أفكار جديدة لإصلاحه و ركّز في ذلك أكثر على دراسة العلوم والفنون والبحث والتجريب وكل العلوم التي تسعى إلى هدف معين باعتبار أنّ أهمية الأشياء تأتي من كونها ذات أهداف علمية وطالب بالابتعاد عن الدّراسات النظرية والإنسانية في انتقاداته للتعليم الجامعي.

" لقد أراد وضع خطة جديدة للعقل البشري يسير عليها، فنادى بتطهير العقول من الجمود وما علق بها من الماضي من جمود وتعصّب، فإذا أراد الإنسان أن يفكر تفكيرا سليما وأن يبحث بحثا منتجا فإنّ عليه التخلص من الأوهام الباطلة الكامنة في عقله والتي تقف حجر عثرة ضد سلامة التفكير، وقد حصر أسباب الخطأ في مجموعات أربع سماها الأوهام أو الأصنام وهي:[1]

أ-أوهام الجنس: ظاهرة إنسانية ومرض يشترك فيه جميع البشر، وهي كذلك أخطاء غرست في الطبيعة البشرية، يعني أنّها متعلّقة فقط بالنوع البشري كله ومتجذّرة في التركيبة الذهنية للإنسان، فهي كمرآة زائفة التي تفسد الأشكال والصور وعلى حدّ تعبيره أنّ العقل لا يقبل إلاّ

[1] الرشدان عبد الله، جعنيني نعيم، **المدخل إلى التربية والتعليم** ، ص.202.

ما يوافق غروره ولا ينظر إلى التجارب التي لا تتوافق وميوله وبهذه الصفة نبرّر تفسيرنا للخرافات كالسحر والأحلام والتنجيم وهي بذلك رذيلة جماعية بسبب تحكّم أمانينا في اتّجاه تفكيرنا.

ب-أوهام الكهف: تلك هي نقاط الضعف أوالنقائص التي لاحظها بيكون في الطبيعة البشرية والمغروسة في كل إنسان، وهي كثيرة العدد ولا حصر لها فيرى بيكون أنّ ما يحيط الفرد من ظروف وملابسات الحياة ودعائم شخصية كالثقافة ونوع المهنة التي تمثل التركيبة البيئية للإنسان تحصر عقليته في قالب معين من التفكير ويفرض عليه نوعا من العزلة كأنه في كهف، وتجدر بنا الإشارة إلى أن أفلاطون قد نوّه إلى هذا النوع من الأوهام في أسطورة الكهف، فكل مفكر حبيس كهفه ولا يفكّر إلاّ تبعا لمزاجه الخاص.

ج-أوهام السوق: وهي الأخطار المترتبة عن انقياد العقل إلى الانبهار بالألفاظ والكلمات ويعتبره بيكون خطأ منتشر في الفلسفة خاصة، ونشأ ذلك تبعا للغة التّخاطب بين الجماعات المختلفة، فيجمع الناس في الأسواق التجارية والأماكن العامة، والمقاهي وحتى الأندية وغيرها من أماكن التّجمعات العامة فيتكلّمون في مختلف المواضيع بلغة مشتركة والتي لا تمتّ بالصّلة إلى العلم والمنطق وفي ظل هذه الاجتماعات تفقد الكلمات معناها الحقيقي وتعجز اللغة عن القيام بمهمتها المتمثلة في التعبير الصادق عما هو كامن في العقل.

د-أوهام المسرح: وهي بعض الأخطاء النّاجمة عن التيارات والمذاهب وحتّى المدارس الفكرية أو التي تنشأ من المشاهير وشخصيات القدماء ولعلّ بيكون هنا يقصد أرسطو بالتحديد، فيفتن الناس في كل زمان بمشاهير الرجال ويستقبلون أفكارهم ونظراتهم بالتسليم والقبول دون تمحيص ودراسة من طرفهم عن صحة أو خطأ هذه الآراء، وخير مثال على ذلك ما حدث لجاليليو الذي عاصره بيكون والذي قال أنه لو قذف من مكان عال بحجرين أحدهما يزن رطل والآخر عشرة أرطال، فسيصلان في نفس الوقت، وقد قام جاليليو بهذه التجربة لتأكيد رأيه على ملأ من أساتذة الجامعة ورغم نجاحها وصدقها في الواقع إلاّ أنّ الحاضرين كذبوا أعينهم لا شيء إلاّ لأنّ أرسطو قال عكس ذلك.

كانت إذن هذه هي الأوهام التي سيطرت على العلماء والفلاسفة ويجب في نظر بيكون تصفية هذا العقل منها واستبداله بعقل سليم وكان هذا السبب الرئيسي الذي دفع به إلى إرساء أصول منهج جديد يفنّد جل الأفكار الخاطئة.

2-**جان أموس كومينيوس Jan Amos Comenius﴿1592-1670﴾:**

هو من أحد أفضل معلمي الواقعية الحسية وكان أوّل من نادى بضرورة تسلية الطفل إلى جانب تعليمه.

لقد كان كومينيوس رجل دين ورغم ذلك فقد اعتبره فلاسفة الأنوار من الفلاسفة الرجعيين وذات روح منغلقة على كل ما هو عقلاني إلاّ أنّ كومينيوس بفكره الطوباوي والفريد من نوعه قد ساعد كثيرا على إقناع العالم البروتستانتي لقبول الأفكار العقلانية لمفكرّي الأنوار، كما يرى أنّ إصلاح التربية هو الدّواء الوحيد للأزمة الثقافية العميقة التي عاشتها أوروبا خلال حرب الثلاثين عاما، وكانت لأفكار كومينيوس جذور دينية ولمّا نادى بديمقراطية التعليم اعتبره البعض رسول المسيحية باعتباره أنّ كل إنسان هو صورة الله فكل إنسان له حق في التربية وهي إحدى مطالب الإصلاح التربوي في تشيكوسلوفاكيا .

لم يشتهر كومينيوس في عصره ولم يعرف أثره على الأجيال إلاّ بعد قرنين من الزمان من خلال كتاباته المختلفة، بالإضافة إلى استنباطه للعديد من الطرق العلمية لتعليم اللغات ويقول كومينيوس بأنّ " غاية الإنسان القصوى هي السعادة الأبدية في الدّار الآخرة ولذلك فإنّ غاية التربية هي المساعدة في الوصول إلى هذا الهدف وقد لقب بالمبشّر الأوّل للتربية وجاليليو التربية".

" وتحتوي نظريته التربوية على أفكار رائدة تتعلّق بتوفير المناخ الطبيعي لنمو الأطفال، وكمصلح تربوي حاول تطوير طريقة فعّالة في التدريس تعتمد على مبادئ نمو الطفل بحيث تكون طريقة التعلّم ملائمة لمرحلة النمّو كما يلي:

1- دور الطفولة المبكر من (6-1) سنوات يتحصّل التعلم بطريقة غير مقصودة في المنزل أو في مدارس الأمّهات.

2- دور المدرسة الوطنية: من (12-6) سنة والدّراسة باللغة القومية.

3- مرحلة المراهقة: من سن (18-12) سنة يدخل المتعلّم المدارس اللاتينية أوالجمنازيوم.

4- مرحلة التحصيل العالي: من (24-18) سنة يرحل الطالب إلى بلد أجنبي طلبا للعلم.[1]

حاول كومينيوس أن يكون سبّاقا في تطوير طرق جديدة لتصنيف المعارف والموسوعات فلا تكون هذه الأخيرة مجموعة بسيطة من الحقائق والأخبار وقام بتصنيف كل فن ابتداء من

[1] نعيم حبيب جعنيني، **الفلسفة وتطبيقاتها التربوية** ، ص.138، 139.

البسيط المتناول إلى الصعب المجهول لدى عامة الناس، وقد رأينا ذلك في كتبه الدّراسية والتي كانت تبدأ بالأبواب البسيطة والسهلة وتزداد الصعوبة تدريجيا، وكان يبني كل باب على ما قبله حتى يسهل الفهم، فيستنتج الدّارسين أنّ العلم متّصل ولم يكن باستطاعتنا إتقان العلوم المركبة الضخمة إلاّ بعد تحكمنا للأشياء البسيطة الواضحة.

وقد وضع كومينيوس تسعة مبادئ للتعليم والتي تفسر وتعكس طريقته الاستنباطية كالتّالي:

1- تقديم الفكرة إلى الطفل مباشرة لا عن طريق الرمز.

2- التطبيق العلمي لكل ما يتم تدريبه في الحياة اليومية.

3- التعليم بشكل بسيط مبسط.

4- ضرورة شرح مبادئ علم ما عند تدريسه قبل تفضيل هذا العلم.

5- الإشارة إلى طبيعة الشيء الذي يعلّم بصورة حقيقية .

6- ضرورة شرح أجزاء العلم من حيث تدرّجه وعلاقته ببعضه البعض.

7- عدم شرح أكثر من موضوع في نفس الوقت .

8- عدم ترك الموضوع قبل التأكد من فهم الطالب له.

9- التأكيد على الفوارق بين العلوم المختلفة .

3-جون لوك John Locke ﴿1632-1704م﴾.

يمكن القول بأنّ هذا الفيلسوف العظيم كان من الأوائل الذين أسهموا في إثراء الواقعية العلمية، فيلسوف سياسي ومن كبار ممثلي النزعة التجريبية في الفلسفة الحديثة وكتب كثيرا في المجال التربوي حتى أنّ بعض المفكرين قد ذهبوا إلى الإقرار بأنّ مؤلفاته هي التي مهّدت لما يسمى بالحركة التقدمية في التربية الحديثة.

كان لوك لا يؤمن بوجود أفكار قبلية في العقل كما ذهب إلى ذلك أفلاطون، فالإنسان يأتي إلى هذا العالم وعقله صفحة بيضاء لا توجد فيها فكرة أو لغة لأنّ مصدر كل المعرفة التي سيكوّنها في عقله تأتي من التجربة الحسية والطريق إلى تلك المعرفة تتأتّى لنا من الحواس، والسبيل الوحيد الذي يسمح لنا بتكوين معرفة صحيحة تتمثل في إيصال الفكر إلى الطبيعة الثابتة للأشياء .

" ويعد لوك خير ممثل للنزعة الحسية والفلسفة التجريبية في العصر الحديث، الذي رفض إرجاع المعارف إلى الفطرة واعتبر المعرفة مستمدّة من التجربة والخبرة الحسية، فالإحساس هو المصدر الوحيد للمعرفة، ومن فقد حاسة فقد المعاني المتعلقة بها والتجربة عنده نوعان:

تجربة ظاهرية تتصل بالعالم الخارجي، وتجربة باطنية أو التأمل أو الاستيعاب الذي يتعلق بعالمنا الداخلي "[1] ويمكن تلخيص أفكاره التربوية فيما يلي:

1- دعم الدّراسات المتعلّقة بالحياة مثل الجغرافيا والفلك والتاريخ أكثر من التركيز على قراءة الشعر وكتابة النثر.

2- تزويد المتعلّمين بنتائج العلوم الطبيعية التي تشير إلى التقدّم الملحوظ في عصرهم.

3- العناية بالتربية الرياضية لأنّها تساعد الفرد على تحمّل الصعاب والمثابرة على العمل.

4- غرس الفضائل الاجتماعية في النفوس بجانب العلوم، فبهذا يعطي دورا مهمّا للأخلاق في التربية السليمة.

5- الابتعاد عن تخويف الطفل أثناء التربية لأنّه لا يمكن تعلّم الطاعة وشبح العصا موجود، فالقسوة تحطم روح الطفل وتهدّد عقله.

6- التركيز على ضرب الأمثلة أكثر من ذكر القواعد والأحكام لأنّها طريق التربية الصحيحة وأن تلاءم طرق التدريس طبيعة المتعلم فتكون مرنة مناسبة لنموه.

7- إعداد الطفل لمواجهة الحياة من خلال الإعداد الشامل لشخصيته والابتعاد عن الحشو الميكانيكي بالحقائق الجافة.

8- التركيز على الجوانب التطبيقية في عملية التعلم، لذلك لا جدوى من دراسة التلاميذ اللغتين اليونانية واللاتينية فأيّ علم لا يفيد الإنسان إذا لم تكن له جوانب تطبيقية، فالخبرة هي أساس التربية.[2]

بعد عصر النهضة الأوروبية كان للواقعية التأثير الكبير على ثقافة العالم ونظمها التربوية ولكن الملاحظ أنّ هذا التأثير زاد حدّة أكثر في القرن العشرين وبالأخص فيما كان يتعلّق بالصناعة والإنتاج فظهرت الدّراسات العلمية التحليلية للمهن والغاية من ذلك إيجاد الطرق

---

[1] محمد، علي عبد المعطي، **اتجاهات الفلسفة الحديثة**، ط.(1)، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 1993، ص.107.

[2] الإبراشي، محمد عطية، **جان جاك روسو وآراءه في التربية والتعليم**، الدار القومية للطباعة و النشر، ط.(1)، القاهرة، مصر، 1951، ص. 5-6.

الناجعة لمزاولة الأعمال كما أصبحت المدرسة منشغلة بتحضير الجيل المستقبلي للأعمال التي تناسبه أكثر.

د-الفلسفة الواقعية وتطبيقاتها التربوية:

يؤسس الواقعيون فكرهم ونظريتهم في المعرفة على التصوّر والإدراك الحسي، لذا كان من اللاّزم أن تنظمّ خبرات التلاميذ المدرسية بقدر الإمكان حول الأنشطة التعليمية التي يمكن التعامل معها حسيا الشيء الذي أدّى بأصحاب هذا الاتجاه إلى الإصرار على لزوم احتكاك المتعلّم بالخبرات المباشرة والتقليل من القراءة.

كما " تتحدد التربية الواقعية بالمثيرات التي تمرّ بمرحلة البحث النظري وتتحدّد حتى تستقر، وبعد الاعتراف بها من الباحثين والمختصين تصبح مطبوعة بروح واقعية، لذلك تعتبر أن جوهر الثقافة الواقعي الخارجي مصدر للأهداف التربوية لأنّه مر بمرحلة البحث النظري والصراع حتى استقر، واختبارها يحكمه الحاضر والبيئة التي يعيش فيها المتعلم، كما ترى أنّ المعرفة القيّمة هي التي تجمع وتنظّم وتنسق في إطار عقلاني منطقي وبعدها تقدّم إلى المتعلمين لينهلوا منها، كما يتم إعداد المراجع والمطبوعات بواسطة خبراء مع الاستعانة بالوسائل التعليمية المختلفة كوسيط للمساعدة على التعلم بواسطة معلم خبير في مادته الأساسية "[1].

إنّ مهمّة المدرسة ليس نقل المعلومات والمعارف والحقائق فحسب وإنّما تساعد المتعلم على الوعي بالمحيط الذي يحتك به وإدراكه إدراكا مباشرا، خاصة في الأساسيات العلمية بعد التمرّن عليها وأخذ بعين الاعتبار الفوارق الفردية وهذا رغم أنّها أقرّت في كثير من الأحيان أن مرحلة الطفولة لا تثير اختلافات كبيرة بين الأطفال، فهي تريد فقط من المتعلم أن ينتبه جيدا إلى كل ما يثير عقله.

ولقد انتقدت الواقعية التربية الإنسانية حيث اتهمتها بالعقم لأنّها اهتمت فقط بدراسة اللغات القديمة وآدابها وأعطت الأهمية للشكل على حساب المضمون. وكان تأثير التربية الواقعية كبيرا في القرن السابع عشر فهي وليدة عصر النهضة باعتبارها من أهم نتائج الثورة الفكرية آنذاك أهميتها تكمن في البحث عن الحقيقة وعن مظاهر الحياة الواقعية والطبيعية، وكان الفضل لأصحاب هذا الرأي في توجيه الأفكار فلسفيا وعلميا وقد سمّاها البعض الحركة

[1] نعيم حبيب جعنيني،**الفلسفة وتطبيقاتها التربوية** ،ص.ص. 149، 150.

العلمية الأولى التي أثّرت على ما بعدها من تطوّرات ومهّدت الطريق للإصلاحات التربوية فيما بعد.

هـ-المبادئ العامة لفلسفة التربية الواقعية:[1]

1- لا تؤمن بوجود قوى فكرية موروثة قبل الولادة، بل تؤكّد على أنّ الإنسان محكوم بتأثير البيئة الطبيعية والاجتماعية على الوراثة.

2- تؤمن الواقعية بأنّ الفرد هو أساس الكيان الاجتماعي، فإنّ الحرّية الفردية لا تتحقق إلاّ في حالة تمتع الفرد بجميع الامتيازات والحقوق الخاصة، وهذا لا يكون إلاّ في حالة تقليص سلطة الحكومة على الأفراد.

3- التربية عملية تدريب الإنسان على العيش بواسطة معايير خلقية مطلقة على أساس ما هو صحيح للإنسان بوجه عام.

4- إنّ من أهم الأهداف التي تؤكدها هذه الفلسفة، التربية الجسمية وتدريب الحواس والاهتمام بالعلوم الطبيعية والتجريب وتشجيع المدارس العلمية والمهنية بالأنشطة والممارسات داخل المؤسسات التعليمية والاهتمام بالفروق الفردية.

5- تؤكد الواقعية على ضرورة أن تكون المادة الدّراسية هي المحور المركزي في التربية وأن تسمح للمادة الدّراسية للطالب بالوقوف على البنيان الفيزيائي والثقافي للعالم الذي يعيش فيه، وأن يكون محتوى المناهج يشمل العلوم الطبيعية بفروعها المختلفة من حيث المادة العلمية وأسلوبها في البحث.

6- أن تكون طريقة التدريس ملائمة لشخصية المتعلم وإعداده للحياة وتؤدي إلى تكامل شخصيته.

7- تسعى الواقعية إلى جعل الطالب شخصا متسامحا ومتوافقا توافقا حسنا وأن يكون منسجما عقليا وجسميا مع البيئة المادية والثقافية.

8- أنّ التربية بيد المعلم بوصفه ناقلا للتّراث الثقافي والمعلم هو الذي يحدّد المعرفة في العملية التربوية فدور المعلم مساعدة الطلبة للوصول إلى الحقائق.

---

[1] نعيم حبيب جعنيني،**الفلسفة وتطبيقاتها التربوية** ، ص.151.

و-أهداف التربية عند الفلسفة الواقعية:[1]

1- تنمية الشخصية الإنسانية تنمية شاملة ومتكاملة وفقا لأبعاد حياة المجتمع وأنشطته المختلفة.

2- تزويد المعلّم بالمعارف المتكاملة التي يحتاج إليها حتى يستطيع العيش في العالم الطبيعي.

3- تنمية المهارات الضرورية للعيش في المجتمع والتّفاعل معه.

4- إكسابه الاتّجاهات والقيم وأنماط السلوك التي تمكّنه من التكيّف مع بيئته وتحقيق التوافق معه.

ب- أصول التربية في الفلسفات الحديثة:

1- أصول التربية في الفلسفة الطبيعية:

أ-تعريفها: يأتي تعريف المذهب الطبيعي في المعجم الفلسفي للدكتور جميل صليبا كما يلي: " المذهب الطبيعي في الفلسفة العامة هو القول أنّ الطّبيعة هي الوجود كله وأنّ لا وجود إلاّ الطبيعة أي للحقيقة الواقعية المؤلفة من الظواهر المادية المرتبطة بعضها ببعض، على النّحو الذي نشاهده في عالم الحس والتجربة، معنى ذلك أنّ المذهب الطبيعي يفسر جميع ظواهر الوجود بإرجاعها إلى الطبيعة ويستبعد كل مؤثر يجاوز حدود الطبيعة ويفارقها ويسمى أصحاب هذا المذهب بالطبيعيين (Naturalistes) وهم الدّهريون الذين ينكرون وجود الصانع المدبّر، ويزعمون أن العالم وجد بنفسه دون الحاجة إلى علّة خارجة عنه "[2]. كما يعرّفه لالاند في موسوعته الفلسفية كالآتي: " مذهب يرى أنّ الوجود ممتنع خارج الطبيعة (بالمعنى ح، أو بالمعنى ي) أي لا يوجد شيء لا يمكن ردّه إلى سلسلة وقائع متشابهة لتلك التي نختبرها "[3].

أما المعجم الفلسفي للدكتور مراد وهبة فيرى أنّه" من الصعب ترجمة المصطلح العربي على نحو ما ورد معناه في تاريخ الإسلام، ومع ذلك فنحن نرى أنّ اللفظة الإفرنجية المقترحة أدقّ من غيرها، لأنّ المعنى ليس محدّدا بدقّة، فالدهرية تعني ما تعنيه اللفظة الإفرنجية من

---

[1] نعيم حبيب جعنيني، **الفلسفة وتطبيقاتها التربوية** ، ص.152.

[2] جميل صليبا، **المعجم الفلسفي**، ص.17 ج2.

[3] أندريه لالاند، **موسوعة لالاند الفلسفية** ، ص. 854.

إنكار الله، بمعنى أنّ لا شيء خارج الطبيعة، فالطبيعة مستكفية بنفسها مستغنية عن خالق يوجدها ...)[1].

وتواصلا مع مسيرة الفكر التربوي وتطوّره نصل إلى الفلسفة الطبيعية التي ظهرت بوادر فكرها في القرن الثامن عشر أو كما يدعى بعصر التنوير والذي أضفت عليه الروح العلمانية بوضوح وعلى إثر ذلك أصبح الفكر العلماني يكتسب قيمة أكبر على حساب الفكر الديني بما فيهم رجال الكنيسة والمربّين اليسوعيين الذين كانوا أصحاب القرار في تلك الفترة ونجد كثير من الأسباب التي أدّت بالمفكرين إلى بلورة المدرسة الطبيعية مع نهاية عصر النهضة، خاصة بعد تدهور مستوى التعليم وانتشار الأفكار الدينية واضمحلال الحركة الإنسانية فجاءت الفلسفة الطبيعية في الوقت المناسب كحركة قوية تدعو بالعودة إلى الأصول التعليمية والأفكار التربوية التي تتماشى مع القوانين الطبيعية الأصيلة ومنها تشجيع الخبرات المباشرة والخرجات الميدانية وعلى هذا الأساس حرّم العقاب الجسدي الذي يتناسب مع مبادئ وتعاليم هذا المذهب المبني على تشجيع الجانب الذاتي ورفض التعسّف الذي يقمع تنمية القدرات الطبيعية لدى الطفل. ويمكن اعتبار أنّ انطلاق حركة التنوير وازدهارها قد بدأ بالذات في فرنسا بعد أن طغت سلطة الكنيسة التي كانت ضد الفكر والإبداع، واستعدت هذه الحركة لقيادة أوروبا وهي مشبعة بمبادئ الدولة الحديثة ويرجع الفضل إلى المفكرين الّذين جاهدوا في سبيل إرساء هذه المقومات من بينهم فولتير وجان جاك روسو زعيم المذهب الطبيعي." نتيجة الحركة الفكرية التي عمرّت أوروبا وجعلت الدّول تعنى بمصالح الشعوب بدلا من الأسر المالكة وحدها. فبدأت تهتم بالتعليم وتوحيد الضرائب وتخفيف وطأة الحياة على الفقراء وتشجيع معاهد التعليم والبحث، لذلك بعد أن كانت السياسة وحدها تستغرق كل الجهود أصبح المجتمع مركز العمل ومحور التفكير".[2]

وقد حاولت هذه الحركة القضاء على التصور الذي يقول أنّ التربية تنحصر في حفظ الكتب وإتقان الأسلوب والشكل، ونادت بعكس ذلك حيث أنّ العواطف وميول النفس هي المحرّك الأول والأساس الصحيح الّذي يجب أن تقوم عليه التربية، وقد ثارت هذه الحركة خاصة على طريقة تفكير تلك الفترة وطغيان النزعة الدينية والتقليل من أهمية التعليم والتربية

[1] مراد وهبة، **المعجم الفلسفي**، دار قباء الحديثة، ط.5، القاهرة، مصر، 2007، ص. 312 بتصرف.
[2] عبد الغني عبود، **دراسات مقارنة لتاريخ التربية**، دار الفكر العربي، ط.01 القاهرة، مصر، 1978، ص. 264.

فكان من المنطق أن يأتي بعد هذا الركود التام حركة طبيعية تعيد للتربية صيرورتها ومرونتها وتبث في دواليبها حياة جديدة.

ب- روّادهـا:

1- جان جاك روسو Jean Jacques Rousseau ﴿1712-1778م﴾:

لقد عالج روسو معظم المشكلات التربوية التي كانت سائدة في عصره وحاول تقديم حلول ذكية في كتابه "الإميل" الذي صدر عام 1762 فانتقد كل الأساليب والمفاهيم التي كانت تتعلق بتربية الطفل " فكان يرى أنّ الطبيعة تريد أن يكون الأطفال أطفالا قبل أن يكونوا رجالا ولو أردنا الإخلال بهذا النظام لأنتجنا ثمارا فجّة. وليس هناك ما هو أكثر ضرار من التدخل في الوقت غير المناسب، ومن أفضل ألاّ نعمل عملا ما بدلا من أن نسيء العمل".[1]

كما اكتسب روسو في عصره قيمة عظيمة بين رواد الإصلاح نظرا لأفكاره الجادة في الميدان التربوي وقد أعتبر كتابة "الإميل" مرجعا عمليا في التربية نظرا لتحليله الدقيق للطبيعة البشرية وقد سمّاه قادة الفكر التربوي آنذاك بإنجيل التربية، كتاب "الإميل" يقدّم لنا تربية لا تتوافق مع النّمط الاجتماعي ولا التّقاليد المدرسية السائدة آنذاك وإنّما يقوم على احترام الطفولة ومعرفة حقيقية للإنسان وحقوقه التّي هي مستمدّة من قوانين الطبيعة، هذه القوانين هي التي تتحكّم في المسيرة التربوية بعيدا عن التربية التقليدية المبنية على حفظ العادات والتقاليد التي اعتبرها روسو تربية استبدادية ويفسر ذلك قائلا أنّ هذا النوع من التربية يهمل الطّبيعة العميقة للطفل والأسس التي تمكّنه من العيش حياة سعيدة.

وقد اعتبر روسو " التربية عادة، واعتبر أن خير عادة أن لا يكون للطفل عادة، بل يتمّ تشكيله وفق قوانين الطبيعة، فالانفعالات الفطرية والغرائز الطبيعية هي أصدق أساس للعمل من التفكير والحذر والخبرة الناشئة عن الارتباط بالآخرين، وأنّ المدن ما هي إلاّ مقابر للجنس البشري من الناحيتين الطبيعية والخلقية ".[2]

كما يرى بعض المشتغلين في الميدان التربوي والمتخصّصين في مجال الطفولة أنّ روسو هو من الذين قاموا بثورة فأحدثوا تغييرا جذريا في النظرة إلى الطبيعة الإنسانية وحاجات المجتمع وكان سبّاقا حينما نادى بالتعلّم الذاتي دون فرض أو إكراه، فنستنتج من ذلك أنّ حرية الطفل وحقّه في التعبير وعدم إرهاقه بالمسؤوليات هي الأسس الأولى لمبادئه التربوية التي

[1] محمود قاسم، **دراسات في الفلسفة الإسلامية**، دار المعارف، ط.01، القاهرة، مصر، 1973، ص.93.
[2] شقشق، محمود عبد الرزاق، **الأصول الفلسفية للتربية**، دار البحوث العلمية، ط.1، الكويت 1982، ص. 274.

تتماشى مع الطّبيعة وقوانينها، فالطّبيعة تسمح بالنمّو الحر، الطليق، فينمو الطفل وفق فطرته الخيّرة.

أمّا وسيلة التربية فهي النّمو الحر الطّليق لطبيعة الطفل لأنّها خيرة، وكذلك لقواه وميوله الفطرية فيقول " لا تدعوا الطفل يحصل على شيء لأنّه يريده، بل لأنّه يحتاجه، وأن يقدّر حريته ويعترف بها في أعماله ".[1]

– أهم آراء روسو التربوية: لا يمكن فهم الآراء التربوية التي جاء بها روسو دون قراءة كتابه الشهير لإميل الذي أورد فيه أهم ما كان يراه أساسيا في العملية التربوية والذي يعد كذلك بمثابة الإطار الفلسفي التربوي العام، فقسّم مراحل التربية إلى خمسة أقسام بما يتوافق وأعمار الطفل المختلفة وهي كالآتي:

1– **المرحلة الأولى:** من الميلاد إلى سن الخامسة من العمر

جاء هذا في الجزء الأوّل من كتاب "إميل" ويرى فيه روسو أنّ الأب والأم، هم بمثابة المربين الطبيعيين للطفل وقد ألحّ في هذه المرحلة على التربية الجسمية ليصبح الطفل قويّا فيبتعد عن الشهوات والأفعال السيئة، كما يجب مراعاة لغة الطفل الطبيعية وتحديد مفرداته اللغوية فيستطيع النطق بكلمات أكثر من قدرته على التفكير حسب خصوصيات هذه المرحلة "... وأن يربّى الطفل إميل على الخشونة منذ سن مبكّرة فيترك في المناطق الثلجية أو المناطق الحارة، وخالف روسو الطريقة التربوية المتبعة في لف الطفل بالقماط، والتي اعتبرها تعطّل الدورة الدموية وتمنع الطفل من النمّو وتعيق حريته وحركته، وتسبب له المضايقة والألم، كما رفض روسو أن يسلم الطفل لمرضعة، بل تتولّى الأم الاهتمام بطفلها إلاّ إذا تعذّر ذلك فيمكن أن يتغذّى الطفل على لبن مرضعة بدلا من لبن الأم أو لبن الحيوان ".[2]

كما يرى روسو بعدم المبالغة في تدليل الطفل، وفي مقابل ذلك يوصي ببرمجة أكبر عدد من النزهات ووضع تحت تصرّفه بعض الألعاب المفيدة التي تقوّي ذاكرته وتزيد من ذكائه بحثّه على العمل الذّاتي في سبيل استقلالية أكثر لأفكاره وفي الأخير نهى عن معاقبة الطفل وتقليل الاهتمام بالتربية العقلية.

---

[1] شقشق، محمود عبد الرزاق، **الأصول الفلسفية للتربية** ، ص. 275.

[2] أحميد، فرج الصغير، **الأصول التاريخية للتربية**، منشورات جامعة سبها، ط.1، ليبيا، 2001، ص.195.

-**المرحلة الثانية**:من سن الخامسة إلى سن الثانية عشر:

في هذه المرحلة يرى روسو أنّ الطفل يصبح مستعدا للتعلّم والتعليم لكنّه ينصحنا على عدم تعليم الطفل تعليما نظاميا بل نسمح للطفل أن يتلقّى معارفه وهو يحتك بالتجربة والنشاط الحي في الطبيعة، ولا يتعلّم الطفل في هذا السن إلاّ الأشياء التي تتوافق مع عمره وتفكيره وانشغالاته بطريقة مباشرة "وأنّ التربية ينبغي أن تكون سلبية، وأنّ الجزاء الذي يناله إذا كسر زجاج النّافذة هو أن ينام ليلته في غرفة بدون زجاج حتى يشعر عمليا بالضرّر الذي أحدثه كسر الزجاج، وهكذا تركّزت التربية في هذه المرحلة على تربية الجسد والحواس".[1]

-**المرحلة الثالثة**:من سن الثانية عشر إلى الخامسة عشر:

" تطرّق روسو إليها في الجزء الثالث من كتاب الإميل، وفيها يزوّد الطفل بالمعلومات والمعارف والتربية العقلية، فهذه المرحلة مرحلة علم وعمل وكفاح ودراسة وملاحظة بدافع حب الاستطلاع ويقصد به التعطّش للعلم تعطّشا ينشأ عن رغبات الطفل "الإميل" الطبيعية. ويهتم روسو بهذه المرحلة اهتماما كبيرا، ويطالب بالاهتمام بفروع المعرفة التي تدفع غرائزنا إلى تتبّعها، ولها فائدة عملية، كما نصح بقراءة القصص التي تدور حول الحياة وفقا لقوانين الطبيعة وتبرز أهميّة الاعتماد على النّفس مثل قصة (روبنسون كروزو)".[2]

" وينصح الطفل في هذه المرحلة من تعلّم حرفة لا بقصد معرفتها لكن من أجل غرض أسمى وهو التغلّب على الأفكار الفاسدة التي تحطّ من قيمة هذه المهن والحرف، فالنّشاط اليدوي والصناعي في التربية له مزايا كثيرة، ويضيف أنّ إميل في هذه المرحلة يصبح غلاما مجدّا هادئا صبورا حازما مملوءا بالشجاعة لذلك نعلّمه البحث عن الحقيقة ".[3]

-**المرحلة الرابعة**:من سن الخامسة عشر إلى العشرين

هنا يعطي روسو الاهتمام البالغ للجانب العاطفي، الدّيني والاجتماعي لإميل، والتركيز على تنمية الوجدان وتقويم السلوك الأخلاقي، فيتمرّن إميل في هذه الفترة من عصره على تنمية قدراته في تكوين علاقات اجتماعية والتدرب على القواعد الأخلاقية والدينية من خلال الملاحظة العينية لتصرّفات أفراد المجتمع، والطفل في هذه المرحلة أصبح قادرا على الاحتكاك بالناس بعد أن تسلّح بمهارات عقلية في المرحلة السابقة، وإضافة إلى ما ذكرناه

---

[1] وائل عبد الرحمن التل، أحمد محمد شعراوي، **أصول التربية الفلسفية والاجتماعية والنفسية** ، ص. 162.

[2] نعيم حبيب جعنيني، **الفلسفة وتطبيقاتها التربوية** ، ص.182.

[3] شفشق، محمود عبد الرزاق، **الأصول الفلسفية للتربية** ، ص.270.

يبقى الجانب العاطفي ذا أهمية كبرى في تربية الطفل عند روسو فيقول في كتابه إميل ما يلي " إنّنا نعمل في توافق مع الطبيعة، وبينما الطبيعة تكوّن الشخص المادي، نحاول نحن أن نكوّن الشخص الأخلاقي، ولكن سرعة التكوين في الحالتين غير متساوية. فالجسم يصل إلى العودة والعنفوان في الوقت الذي لم تزل فيه الروح ضعيفة خائرة، وهذا هو الإشكال، ومهما اجتهد الإنسان في مسعاه، يظل المزاج سابقا للعقل، وكل محاولاتنا السابقة كانت منصبّة على إيقاظ العقل، وتهذيب الحس، إبقاء على وحدة التلميذ ونفي الصراع من داخله بقدر الإمكان ".[1]

-المرحلة الخامسة: تربية البنت

يؤكد روسو في هذه المرحلة أنّ تربية البنت تختلف عن تربية الولد، وكان سيّاق حديثه عن تربية البنت فقط لأنّ إميل بلغ سن العشرين فكان يبحث عن شريكة عمره تتلاءم مع مبادئه للتربية كما يعتبره بعض روّاد الفكر التربوي أقل الأجزاء منزلة في التربية، فقدّم روسو في هذا الجزء آراءه في تربية البنت وقد اختار لها اسما سمّاها به وهو "صوفي" والتي ستصبح امرأة مهمّتها تتمثل في إسعاد زوجها وإرضاؤه، يقول روسو في كتابه إميل " وينبغي أن تكون صوفي امرأة على نحو ما ينبغي أن يكون إميل رجلا، أي تكون حائزة لكل ما يتفق وتكوين نوعها وجنسها بحيث تصلح لملء مكانها جسديا وخلقيا ".[2]

فيجب عليها إذا أن تعتني بتربيتها الجسمية حتّى تكون بصحة جيدة ورشاقة بدنية، بالإضافة إلى ذلك وجب عليها تتعلّم الطهي والموسيقى والتطريز والعناية بالطفل، وعدم التّركيز على العلوم العقلية فلا يريد روسو تعليم صوفي ما تعلّمه إميل وفق ميوله واستعداداته الشخصية، فالمرأة المتعلّمة على حد تعبير روسو وبال على زوجها، وأبنائها والناس جميعا.

2- بوهان هنري كبستالوتزي Bohan Pestalozzi ﴿1746-1827﴾:

يؤكد بستالوتزي بأنّ التربية هي أهم بيئة للإصلاح الاجتماعي، وهذا دليل على تأثّره العميق بالمربين الذين سبقوه في التّاريخ أمثال أفلاطون، أرسطو وروسو، وشأنه شأن المرّبين الذين عاشوا عصرهم وهو فريسة للفساد الاجتماعي كان من الطبيعي أن يعلو صوت بستالوتزي مناديا بالتربية الحديثة كعلاج حاسم لخلاص الإنسانية من تلك الآفات الاجتماعية. " إنّ التطّور نحو الأمثل بدأ يظهر جليا، وإنّ النّظريات تغدو حقائق ووقائع، وأخذ الإقرار

[1] جان جاك روسو: **إميل أو تربية الطفل من المهد إلى الرشد**، ترجمة نظمي لوقى، الشركة الغربية للطباعة والنشر، القاهرة، 1958م، ص. 219.

[2] جون جاك روسو، **إميل أو تربية الطفل من المهد إلى الرشد** ، ص.234.

بأهمية التربية يشتد يوما بعد يوم، فلقد نفضت التربية غبار المدرسة القديمة وشرعت تعني بالحياة الفعلية. ولم تعد ترغب قط أن تكون وظيفة من وظائف الكنيسة وشيئا محاذيا لها، بل بدأت تصير علما وفنّا مستقلين، صحيح أنّ بعض اللاّهوتيين ظلّوا يقدّمون لهذه التربية عونا لا يتكرّر، غير أنّهم كانوا يقومون بذلك على وجه العموم خارج الكنيسة بل في معظم الأحيان خلافا لما نرجو".[1]

وتبعا لما سبق يمكن اعتبار بستالوتزي من الذين –وهم قلائل– نادوا بضرورة التربية لجماهير الشعب والابتعاد كل البعد عن الفكر الديني، وتنمية طبيعة الطفل عقليا وأخلاقيا وجسديا، بمعنى آخر فلقد نادى بستالوتزي عمليا لكل طفل، مهما كانت حالته الاجتماعية أي فقيرا متواضع المحيط والقابليات بنفس الطريقة التي نادى بها روسو نظريا لإميل، وبالتالي طالب بستالوتزي بتربية عامة تخص كل فئات المجتمع وهذا يستدعي منّا لفهم هدفه إدراك الفرق الشاسع بين مفهوم التربية القديمة ونوع التربية التي نادى بها هذا الأخير فقد رأى أن التّرادف بين التربية والمفهوم الأدبي لا ينتج عنه إلا جعل التربية بإشكاليات لا تفيد الجماهير.

أ– التربية بالمفهوم الجديد:

كما سبقه روسو في ذلك فقد حاول بستالوتزي تقديم تعريف جديد للمفهوم التربوي والفرق الموجود بينه وبين النّمو الطبيعي للطفل فعرّف التربية كما يلي:" تشبه التربية الصحيحة شجرة مغروسة قرب مياه غزيرة وقد أودعت الأرض بذرة صغيرة تحتوي على خصائص الشجرة وشكلها، والشجرة بكاملها سلسلة متصلة من الأقسام العضوية وقد توفرت خصائصها في البذرة والجذور، الإنسان شبيه بالشجرة، وفي الطفل تكمن الملكات التي يجب أن تظهر أثناء الحياة ... لا يستطيع المربي وضع قوى وملكات جديدة في الإنسان كما أنّه لا يستطيع منحه التنفّس والحياة. إنّ عمله منحصر في العناية بتجنيب النّمو الطبيعي أي تأثير غير مناسب. يجب أن نربّي قوى الإنسان الأخلاقية والعقلية والعملية في ذاته لا عن طريق الاصطناع، وهكذا فالإيمان يغرس عن طريق إيماننا لا عن طريق التحدّث عن الإيمان، والحب يخلق عن طريق حبّنا نحن لا بواسطة الكلمات المعسولة عن الحب، والفكر ينمي بطريق تفكيرنا نحن لا بواسطة أفكار الآخرين، والمعرفة تنال عن طريق أبحاثنا نحن لا بواسطة حديث لا نهاية له عن معارف الآخرين ".

[1] عبد الله، عبد الدائم، **التربية عبر التاريخ**، دار العلم للملايين، ط.5، ، بيروت، لبنان، 1984، ص. 397.

فلا تقتصر التربية عند بستالوتزي عند حد النّمو الجسدي للطفل بل يجب لكي تكتمل تربيته أن ينمو نموا عقليا وأخلاقيا ولن يكون له ذلك إلاّ إذا كانت لديه رغبة عفوية في العمل الذي سيؤدي به إلى النّمو الذي يتّجه اتّجاهات قضت بها طبيعة الطفل سلفا، ولا يؤمن بستالوتزي أنّ هذا النّمو الطّبيعي للطفل مصدره التقاليد والعادات، فالتربية هي ذلك النّمو الطّبيعي المتناسق لكل ملكات الإنسان وقدراته الذاتية.

ولكي نفهم جيدا الاهتمام الذي أبداه بستالوتزي للتربية الجديدة يجب الرجوع إلى الانتقادات التي قدّمها هذا الأخير فيما يتعلّق بالتربية كما تصوّرها روسو، تكرار دون محاولة فهم، دراسة دون ثقافة والاستفادة من المبادئ التربوية إلاّ ماله علاقة بالعادات التي تسمح للطفل القيام بواجباته دون تصوّرها ويذهب إلى أبعد من ذلك، فالنّظام الذي جاء به روسو يفرض نقص فادح في التمرينات منذ الطفولة الأولى ففي كتابه الإميل يقول روسو أن الطفل لا يبدأ التعلّم فعليا إلاّ بعد السنة الثانية عشر، هذا الفراغ سيخلق عند الطفل نوعا من الكسل والخمول وتجعل الدّراسة صعبة للغاية فيما بعد.

أما بستالوتزي فيحدث ثورة في المجال التربوي ويظهر ذلك جليا حين سيسمح للطفل منذ السنوات الأولى من عمره أن يكتسب أفكارا ويتحصل على معارف تدريجيا، هكذا سينمو ذهنه وهو واع بما تعلّم، سيتمتع بدراسته لأنّه سيتذوّق متعة اكتساب المعرفة بكل أشكالها، بستالوتزي إذا قام بتطوير نظريته في التعلّم المتدرّج، وطبقها على الواقع التربوي، فهو يزاوج بين المخيلة والتفكير ويصر على أنّ الفهم هو مفتاح التعلّم، بالتّالي فإنّ التّلاميذ سيفكّرون من ذات أنفسهم عند اكتساب وإدراك تلك المعارف.

ب- المبادئ الأولى للفلسفة الطبيعية:

1- وجهت الفلسفة الطبيعية أنظار المربّين والمعلّمين والتربويين إلى أنّ الطّبيعة هي المؤسّسة الرئيسية للتربية وكل المؤسّسات الأخرى كالأسرة والمدرسة ونحوها مؤسّسات مساعدة، وأنّ الطفل يشكل المركز الأساسي في العملية التربوية، كما أكدّت على أنّ مرحلة الطفولة مرحلة هامة تختلف عن المراحل اللاحقة، وأنّ عقل الطفل وتفكيره يختلف عن عقل وتفكير الكبار ولذلك يجب أن تختلف طريقة تربيته.

2- التربية هي الحياة ذاتها وليست الإعداد لهذه الحياة المقبلة البعيدة في خصائصها واتّجاهاتها عن حياة الطفولة ذاتها.

3- إنّ التربية عملية طبيعية لا صناعية، وعملية نمو من داخل لا عملية إمداد أو إضافة من الخارج، فالخبرة أساس التربية، فهي " تؤمن بالعالم الواقعي الذي يعيش فيه الإنسان ويظهر من خلال الحواس ويكتشف من خلال الدّراسات العلمية وتسيّره قوانين كثيرة بانتظام ".[1]

4- أنّ التربية عملية يجب أن تبدأ من النزاعات الغريزية فهذا هو الأساس الأوّل الذي وضعه روسو وأكدّه.

5- الإنسان خيّر بطبعه، وطبيعته هي وحدة واحدة ومتصلة لا انقسام في أجزائها ولمّا كانت خيّرة وجب تربية الطفل دون إرهاقه بالضغوطات الاجتماعية فالأحسن أن يتبّع فطرته واستعداداته وهذا ما أدى بروسو أن يبدأ مؤلفه إميل قائلا " يخرج كل شيء من يد الخالق صالحا، وكل شيء في أيدي البشر يلحقه الاضمحلال "[2]، فالطّبيعة الإنسانية تتطور وتنمو حسب قوانين ثابتة مثلها مثل قوانين الطبيعة الخارجية وأنّ مهمّة المربّين الأساسية إلاّ الوعي بهذه القوانين دون إدخال تغيير في ثناياها فهي أفضل وأكمل.

6- أنّ اللّعب مبدأ مهم في عملية التربية وفيه تنمية ميول الطفل واستعداداته، فالتّعليم يجب أن يتمّ بروح اللعب، لأنّ طبيعة الطفل تظهر على حقيقتها أثناء اللّعب، فاللّعب منفذ للرغبات المكبوتة.

7- أنّ العقاب البدني يقتل الطفل ويفسد طبيعته.

8- أنّ التربية عملية سلبية، لأنّ المربي لا يتدخل فيها ولا يفرض أي نوع من النشاط على الطفل وتعتمد على الخبرة المباشرة والاحتكاك المباشر بالطبيعة، ودور المربي يقتصر فقط على تشجيع الطفل على تربية نفسه بنفسه.

9- أنّ التربية الحقّة السليمة هي التي تقوم على أساس الخبرة والممارسة والتي تتماشى مع مراحل نمو الطفل وطبيعته.

10- أنّ التربية عملية انتقال من الموضوعات الحسية إلى الموضوع العقلية.

11- لا بدّ من إشراك الطفل بعد مرحلة تربوية معينة يكون قد اكتسب فيها العديد من الخبرات في وضع القواعد والقوانين واللوائح التي تحكم تصرّفاته في أنشطته التربوية.

---

[1] الرشدان، عبد الله جغنيني، نعيم، **المدخل إلى التربية والتعليم** ، ص.74.

[2] روسو،جان جاك، **إميل أو تربية الطفل من المهد إلى الرشد** ، ص.24.

2- أصول التربية في الفلسفة البرجماتية:

يأتي تعريف البرجماتية في الموسوعة الفلسفية لأندريه لالاند كما يلي:" مذهب يرى أنّ الحقيقة علاقة ملازمة كليا للاختبار البشري، وأنّ المعرفة أداة في خدمة الفعالية وأنّ للفكر طابعا غائيا في الأساس، فحقيقة قضية تكمن إذا في كونها "مفيدة"، "ناجحة"، "مرضية". "[1]

أما جميل صليبا فيورد تعريفه كالتالي" البرجماتية إسم مشتق من اللفظ اليوناني براغما (Pragma)، ومعناه العمل، وهي مذهب فلسفي يقرّر أنّ العقل لا يبلغ غايته إلاّ إذا قاد صاحبه إلى العمل النّاجح، فالفكرة الصحيحة هي الفكرة الناجحة، أي الفكرة التي تحقّقها التجربة، فكل ما يتحقق بالفعل فهو حق، ولا يقاس صدق القضية إلاّ بنتائجها العملية، ومعنى ذلك كله أنّه لا يوجد في العقل معرفة أوّلية تستنبط منها نتائج صحيحة بصرف النظر عن جانبها التطبيقي، بل الأمر كله رهن بنتائج التجربة العملية التي تقطع مظانّ الاشتباه..." [2]

و عبّر عنها إبراهيم مدكور في معجمه الفلسفي على النحو التالي: برجماتية (Pragmatisme)(F) Pragmatism (E))

1- لفظ قديم استعمله بيرس (Charles s.pierce) في أخريات القرن الماضي، وأراد به أن معيار الحقيقة هو العمل المنتج لا مجرد التأمّل النظري.

2- مذهب يرى أنّ معيار صدق الآراء والأفكار إنّما هو في قيمة عواقبها عملا، وأنّ المعرفة أداة لخدمة مطالب الحياة، وأنّ صدق قضية ما هو كونها مفيدة.[3]وعرّفها كذلك مراد وهبة في معجمه الفلسفي قائلا " الكلمة قديمة ومستعملة بمعان مختلفة إلاّ أنّ المعروف عنها الآن وارد في مقال للفيلسوف الأمريكي تشارلس ساندرز بيرس بعنوان"كيف نوضح أفكارنا" 1878 حيث يذكر القاعدة الآتية للتحقّق من دلالة المعاني التي نستخدمها فيقول: "إنّ تصوّرنا لموضوع ما هو تصوّرنا لما قد نتج عن هذا الموضوع من آثار عملية لا أكثر" وهذا يعني أنّ علامة الحقيقة أو معيارها العمل المنتج لا الحكم العقلي ...".[4]

كما يحدّدها مصطفى حسيبة في معجمه الفلسفي كالتّالي " اتّجاه واسع الانتشار في الفلسفة الحديثة، وقد سيطرت الذّرائعية لوقت طويل على الحياة الروحية في الولايات المتّحدة

---

[1] أندريه لالاند، **موسوعة لالاند الفلسفية**، ص.1016، المجلد الثاني.

[2] جميل صليبا، **المعجم الفلسفي** ، ص. 203، 204، بتصرف

[3] إبراهيم مدكور، **المعجم الفلسفي**، ص. 32.

[4] مراد وهبة، **المعجم الفلسفي** ، ص.137، 138 بتصرف.

الأمريكية. فالبرجماتية هي إحدى مدارس الفلسفة الحديثة نشأت في الولايات المتحدة في أواخر سنة 1800، تتميّز البرجماتية بالإصرار على النتائج والمنفعة والعملية (من عملي) كمكوّنات أساسية للحقيقة، وتعارض البرجماتية الرّأي القائل بأنّ المبادئ الإنسانية والفكر وحدهما يمثلان الحقيقة بدقّة، معارضة مدرستي الشكلية والعقلانية من مدارس الفلسفة، ووفقا للبرجماتية فإنّ النّظريات والمعلومات لا يصبح لها أهمية إلاّ من خلال الصراع ما بين الكائنات الذكية مع البيئة المحيطة بها، في المقابل ليس كل ما هو مفيد وعملي يجب أن يؤخذ كأمر صحيح، أو تلك الأشياء التي تساعدنا في حياتنا على المدى القصير، لكن ما يؤخذ على أنّه صحيح هو ما يساهم في منفعة البشر على المدى البعيد".[1]

والبرجماتية كمذهب قديمة العهد وتمتد جذورها التاريخية إلى الفترة التي عاش فيها الفيلسوف اليوناني هيراقليطس (475–535 ق م) الذي كان يؤمن آنذاك بالتغيّر المستمر، وحارب الفكرة القائلة بأنّ الحقائق ثابتة ومطلقة ونجد كذلك المدرّس والخطيب الروماني كونيتليان (35– 95م) الذي رأى بأنّ الممارسة العلمية هي التعليم منتقدا في ذلك المثالية الدينية التي نادت بأنّ الإنسان بوسعه إدراك الحقائق والمعارف عن طريق الإيحاء والحدس والإلهام كما أنّ الفلسفات السابقة كان لها تأثير بالغ على الفلسفة البرجماتية وأخذت منها معظم مبادئها، فاشتقت من المذهب الواقعي إيمانه بأهمية دراسة الواقع الاجتماعي، أمّا الفلسفة الطبيعية فأخذت منها فكرة إعطاء الفرد الفرصة الكاملة لتطوير وتنمية إمكانياته وقدراته، كما آمنت بالحواس وأهميتها في بلوغ الحقائق والمعارف، وأخذت من الحركة الاجتماعية إقرارها بأهمية المجتمع في تنشئة الفرد، وبعلاقته مع مجتمعه، أمّا الحركة العلمية فاستفادت من منهجها العلمي الاستقرائي التجريبي في الكشف عن الحقائق العلمية، وأخيرا حذت حذو الحركة النفسية فيما يخص أهمية النّشاط الذّاتي للفرد وفي قدرته على العمل والإبداع.

" وتقع البراغماتية في منتصف الطريق بين المثالية والواقعية، فهي ترفض النزعة الأكاديمية المطلقة للمثالية، وفي نفس الوقت تنتقد التغيرّات الذاتية التي يقدّمها المذهب الواقعي، وترفض اعتبار الميتافيزيقا من المباحث التي تدخل في نطاق الفلسفة، وتعتبر أنّ الواقع يتحدّد حسب خبرات الفرد الحسية، فمعرفة الإنسان محدّدة بنطاق خبراته ".[2]

---

[1] مصطفى حسيبة، **المعجم الفلسفي**، دار أسامة للنشر والتوزيع، ط. (1)، عمان، 2009، ص.111، 112.
[2] مرسي، منير، **فلسفة التربية اتجاهاتها ومدارسها**، ط. (1)، دار عالم الكتب، القاهرة، 1982، ص.185، 186.

" وهذا يدل على أنّ المذهب العملي يعتمد على التجربة الوجدانية الخالصة وهذه هي التجربة البحتة، وهي متنوعة ومتغيّرة وتعارض الأحادية والجبرية وتجعل مستقبل العالم معلّقا يحتمل إمكانيات عدّة يتوقّف تحقيقها على فعل الكائنات التي تقرر مصيره، وبناء على هذا يعرض وليام جيمس البراغماتيزم على أنّه نظرية في ماهية الحقيقة، ومنهج لحسم الخلافات الفلسفية "[1]،" وتعدّ البراغماتية تطوّرا للاتجاه التجريبي العملي الذي ربط المعرفة بالتجربة، واتّجه بالفكر اتجاها جديدا لا يهمّه البحث في كنه الأشياء ومصيرها، بل ما يترتب عليها من النتائج، وأنّ أهم ما يميّزها التجريب والبحث عن المعرفة، وحل المشكلات، والروح الديمقراطية، وتؤمن بأنّ الإنسان حامل الفكر المبدع وصانع العمل، وأنّ العالم مرن، متطوّر، ومستمر في التطوّر والتجديد، عالم مستمر في الصيرورة ولا يزال يتشكل، وأنّه عالم مفتوح ".[2]

تهدف التربية عند البرجماتيين إلى تدريب قدرات المتعلم بما يحقّق فعاليتها في مواجهة المتطلبات التي تمليها مواقف الحياة العملية المتغيرّة، ولمّا كان العالم الذي نعيش فيه يتطلب ذكاء متمرّسا، كما يتطلب وضع الفكر باستمرار في موقف عمل، فإنّ مسؤولية التربية أن تنمّي في التلميذ المعرفة ليس لذاتها بل المعرفة المرتبطة بالخبرة والمعرفة التي تساعد على حل المشكلات الواقعية التي تجابهه، وبالتّالي فإنّ النّظام التربوي وجب عليه أن يهدف إلى تشكيل شخص نشيط، ومنتج وله قدرة على الإبداع والتأقلم مع المواقف المستجدة، أي شخص قابل وقادر على التعلم لا شخص متعلم.

" تتمثّل غاية التربية عند الفلسفة البرجماتية في مساعدة الطفل ليصبح كيانا عصريا ناشطا ذا قيمة اجتماعية في الحاضر والمستقبل. وفي مساعدته للعيش بتوافق مع الآخرين من حيث أنّ عليه أن يتعلّم كيف يعيش في مجتمع من الأفراد، وكيف يتعاون معهم، وكيف يكيّف نفسه بذكاء للاحتياجات والمطامع الاجتماعية، وأن يسعى إلى تطوير نفسه فيكون مشغولا باستمرار في إعادة بناء خبراته الخاصة وتأويلها ".[3]

وعن طريق تنظيم محيط المدرسة التي يجب أن توصف بالخبرة، يسمح للتلميذ في تجريب تطبيق الفكرة، حيث يحصل نوع من التفاعل بينه وبين تلك البيئة، فالإنسان لا يوجد في هذا العالم ولا يعيش بمعزل عن بني جنسه، بل هو يعيش مع الآخرين من نفس جنسه ويحتك

---

[1] كرم، يوسف، **تاريخ الفلسفة الحديثة**، مكتب الدراسات الفلسفية، دار المعارف، مصر، ط(1)، 1962، ص. 475.

[2] الأهواني، محمد فؤاد، **جون ديوي**، ، دار المعارف،ط.(1)، القاهرة، 1959، ص. 92.

[3] وائل عبد الرحمن التل، أحمد محمد شعراوي، **أصول التربية الفلسفية والاجتماعية والنفسية** ، ص. 41-42.

بعالم من الأشياء والأحداث والتغيرّات التي لا تعتبر جزءا من ذاته فقط، بل جزءا من محيطه، إنّ للبيئة المدرسية على التلميذ تأثيرا حيويا ومباشرا على البرنامج التعليمي الذي يتلقّاه، ومن ثمّ كان لا بدّ من تنوّع البرامج من منطقة إلى أخرى.

" كما أنّ الفلسفة البرجماتية ترى أنّه يجب على المدارس أن تعي بأنّ الأطفال يعيشون في الوقت الحاضر، وأنّهم بحاجة للمساعدة في الحاضر والمستقبل على حل المشكلات وفهم بيئتهم وأنفسهم، وينظر البرجماتيون إلى المدرسة باعتبارها صورة مصغّرة للمجتمع وأنّ عليها واجب تعليم احترام الديمقراطية والممارسات السياسية والاجتماعية، وتعليم الطلاّب الأساليب العلمية كأداة للتعرّف على مشكلات الحياة وحلّها حلاّ علميا. فالمدرسة بمعنى أوسع يجب أن تعلّم المهارة المستمرّة، مهارة كيف نتعلّم " [1]

ورغم كل ما ذكرناه عن المذهب البرجماتي فلن يكتمل فهمنا دون أن نتعرّض إلى أولئك الذين كرّسوا حياتهم في الدّفاع عن تربية تقدّمية تصنع إنسان الغد، لكن ونظرا لأنّ دراستنا هذه ليست فقط عن الفلسفات التربوية سنتعرّض فقط إلى أحد أهم وأشهر أعلام التربية الحديثة على المستوى العالمي، فقد ارتبط اسمه بفلسفة التربية لأنّه كرّس حياته في تحديد هدف التعليم وقام بربط النظريات بالواقع.

- جون ديوي وآراءه التربوية :

هو من أكثر الفلاسفة التربويين عطاءا، فقد كتب في الفلسفة والتربية مؤلفات كثيرة، نذكر من بينها (عقيدتي التربوية –My Pedagogic Greed) و(المدرسة والمجتمع – School And Society) ، (الطفل والمنهج –The Child And The Curriculum) ، (الخبرة والتربية –Expériences And Education) ، (الديمقراطية و التربية – Democracy And Education)، (التربية اليوم –Education Today).

ولقد رأى جون ديوي في كتابه –الديمقراطية والتربية– انّه " عرض فلسفة التربية في فصوله الأولى دون أن يقدّم لها تعريفا واضحا، الأمر الذي جعله يعترف بأنّ البحث فيها يتطلّب الوقوف على المسائل الفلسفية المرتبطة بنظريات المعرفة والأخلاق والمتضمّنة في مختلف المثل التربوية العليا "[2]

---

[1] وائل عبد الرحمن التل، أحمد محمد شعراوي، **أصول التربية الفلسفية والاجتماعية والنفسية** ، ص. 42.

[2] جون ديوي، **الديمقراطية و التربية**، ترجمة منى عفراوي، وزكرياء ميخائيل، مطبعة لجنة التأليف و الترجمة و النشر، ط.01، القاهرة، مصر، 1946.،ص: 332,

إنّ الجانب التربوي الذي بحث فيه ديوي هو من دون شك إضافة نوعية وتوسيعا للمذهب البرجماتي، ويمكن اعتبار آراءه التربوية الجديدة قفزة نوعية يتميّز بها هذا المفكّر العظيم على غرار من سبقوه في الحقل التربوي، هذه الآراء والنظريات لم تكن وليدة الصدفة بل نتيجة حتمية لدراسة عميقة ودقيقة لأحوال المجتمع وتغيّراته، وتعبيرا صادقا لتصوّراته الفلسفية وتأثرّه بشتّى النظريات التربوية والمذاهب الفلسفية التي تبنّاها والتيارات الفكرية التي انتمى إليها طوال مشواره الفكري وهذه ميزة نادرة توحي بأنّه كان فيلسوفا وتربويا تحدوه الرغبة إلى التجديد والإصلاح في كل مجالات الحياة وكذا ميادين الفكر والمعرفة، فقام بنقد النّظريات التربوية السابقة فيطرح ما لا ينفع ويصلح ما يمكن إصلاحه لبلوغ ما ينفع الإنسان والمجتمع.

ولقد " كانت نظريته التربوية واضحة في فلسفة التربية وموضوعها وطرقها وبذلك أسهمت أعماله في إعادة النظر في التربية في النصف الأول من القرن العشرين، لأنّ التربية عنده لا تقوم على إعداد الطفل للحياة فحسب، بل باعتبارها الحياة ذاتها، وأنها بمثابة عملية الحياة السعيدة المثمرة، كما أنّه أكّد" على فكرة روسو بجعل رغبات الطفل واهتماماته واحتياجاته محور اهتمام المدرسة ومحور العملية التعليمية ".[1]

إنّ الأفكار الجديدة التي أتى بها ديوي كان لها تأثيرا بالغا على بعض المربّين المحدثين ونذكر من بينهم وليام كيلباتريك*، كما ساعدت على ظهور الحركات التربوية المشهورة مثل: التربية التقدمّية، التي تركت تأثيرا كبيرا على النظم التربوية وعلى فكر بعض التربويين اليوم، ويرى ديوي" أنّ التربية الحقيقية هي التي تأتي من خلال تحفيز قوى الطفل، حسب ميوله ووفق الوظائف الاجتماعية التي يجد نفسه فيها ".[2]

وقد كان ديوي متتبّعا دقيقا لما كان يجري حوله في مجتمع طغت فيه التجارة والصناعة. مجتمع فيه أفراد يؤمنون كما يعبّر البعض بالجلوس الهادئ على كراسي ثابتة القوائم لدراسة نظريات لا جدوى منها ولا فائدة في عالم تحكمه المادة والعمل اليدوي والسعي نحو الربح السريع. فارتأى في أفكاره التربوية أن يزاوج بين الفكر والعمل. وأن يعدل بين ما هو نظري

---

[1] أحمد فرج الصغير، **الأصول التاريخية للتربية** ، ص. 232.

* **وليام كيلباتريك** (1871-1965)، مربي أمريكي وزميل جون ديوي، يعتبر من أهم الممثلين بعده للتربية التقدمية في بداية القرن العشرين.

[2] Robert Ulich, **Three Thousand years of education** wisdom Harvard univ. press, Cambridge, Mass, 1947, P.629.

وما هو عملي فكان معيار الصدق بنسبة إليه يكمن في نتائج العمل. فالفكرة الناجحة التي من شأنها حل بعض مشكلات الحياة هي الفكرة الصادقة.

ولقد صوّر ديوي تطوّر تفكيره في أربعة أمور هي:

1-الاهتمام بالعملية التربوية نظريا وتطبيقيا. فالتربية هي الحياة لأنّها تشكّل جوهر الاهتمامات الإنسانية جمعاء.

2-إخراج منطق واقعي وليس صوري يلغي الثنائية الموجودة بين منهج العلوم ومنهج الأخلاق (المنهج الأدائي). فالعلم هو التفكير النظري. وأنّ الأخلاق هي السلوك العملي في الحياة.

3-تخليص علم النفس ممّا علق بها من أفكار ميتافيزيقية والتركيز على الوعي (الشعور) وتطبيق علوم الحياة على نفسية البشر .

4-تطبيق مبادئ العلم الحديث ومناهجه وطرقه على علوم الإنسانية.[1]

ويعتبر ديوي زعيم الحركة التقدمية في الميدان التربوي فلا يخلو اليوم بحث التربوي إلاّ ونجد في مضامينه معالم الفكر التربوي لجون ديوي. فقد كان يدعو دائما للإصلاح والتجديد* والغرض من ذلك دفع عجلة التطور والرقي وهذا ما أدّى إلى تقدّم العلم وارتقاء الديمقراطية للوصول إلى الأفكار والمعارف التي من شأنها تحرير الإنسان من طغيان الميتافيزيقا والأفكار الرجعية والهدّامة، " والتجديد الذي يريده لا يختلف عن ذلك الذي أدّى إلى التطور العلمي والتقدّم الصناعي، فهو ليس صيّغا جاهزة تفرض على الناس أو ينكشف دفعة واحدة بل هو محصّلة التفاعل بين الكائن وبيئته ويتضمن الوعي بالعلاقات التي تربط الأشياء ببعضها البعض في كل وسط توجد فيه، هذا التفاعل الحيوي والمستمر هو التجديد في حدّ ذاته ".[2]

وأن غرض التجديد يتمثل في عملية الربط بين التربية والعمل والتجربة بالوسائل الموجّهة للبحث في شتىّ ميادين الحياة الاجتماعية والأخلاقية، أمّا العقل فيعتبره ديوي وسيلة أساسية التي تسمح لنا بإدراك أحوال الحياة المختلفة، فيقول في أحد كتبه " إنّ التجديد عمل عقلي محض يتطلّب أكبر قسط من الدّراسة العلمية ".[3]

---

[1] شقشق، محمود عبد الرزاق، **الأصول الفلسفية للتربية** ، ص.374.

***التجديد(innovation)**: يعني جدد الشيء وجعله جديدا، والتجديد هو إنشاء جديد أو تبديل شيء قديم بجديد سواء كان مادي أو معنوي كتجديد مناهج التفكير وأساليب التعليم.

[2] محمد الهادي عفيفي، **في أصول التربية (الأصول الفلسفية التربية)**، مكتبة الأنجلو مصرية، ط.01، القاهرة، مصر، 1980، ص.282.

[3] جون ديوي، **تجديد في الفلسفة**، ترجمة أمين مرسي قنديل، مراجعة زكي نجيب محمود، ط. 01، مكتبة الأنجلو مصرية، 1947، ص.119.

لقد كانت لأفكار ديوي التربوية الأثر الكبير في دفع عجلة التّعليم إلى مسار غير المسار الذي كان عليه من قبل وكان الفضل في ذلك أسلوبه المتميز في مهاجمة وانتقاد فلسفة التعليم النمطية التقليدية، وأعطى قيمة كبيرة للخبرة في التعليم منتقدا في الآن نفسه أسلوب التلقين (Rote Learning) واستبعد فكرة الاعتماد على الكتاب المدرسي والمعلّم، وفي مسيرته التربوية كذلك حارب النظام التعليمي الصّارم المبني على الطاعة التامّة للّوائح الإدارية الجامدة، فكان هدف ديوي بناء أرضية صلبة لجعل المدرسة محيط ثري بالخبرات حافلة بحركة المتعلّمين لتشكيل ذهنية علمية ناضجة وقادرة على إيجاد حلول للمشكلات المستجدّة بأسلوب منتظم ومنهجي. فالطفل في رأي ديوي حجر الزّاوية في العملية التربوية ولن يتاح له التعلّم بطريقة مثلى إلاّ عبر الخبرات الحياتية، فتعلّم ركوب الخيل لا يكون ممكنا للطفل دون أن يقوم بممارسة هذه الخبرة في الواقع، فلا يتخيل حسب ديوي هذه الخبرة بل يعيشها فعليا في حياته ونفس الشيء يقاس على سائر المهارات العقلية والاجتماعية والأخرى.

" من جانب آخر فإنّه ومن خلال تجاربه ودراسته شدّد على أهمية ربط المدرسة بالمجتمع و نادى بالحياة الديمقراطية و بما أنّه من أبرز علماء الفلسفة التقدمية والبرجماتية فإنه حصر التربية بالمنفعة والمصلحة وأن التعليم يجب أن يخدم الأغراض العلمية والأهداف الواقعية التي تنفع الفرد الحر والمجتمع الديمقراطي ".[1]

وخلاصة القول فإنّ البرجماتية من الفلسفات التقدّمية المعاصرة ولقد انبثق عنها العديد من التيارات التربوية التقدّمية، ويرجع لها الفضل في رقي وازدهار المجتمعات الغربية فقد نادت بضرورة تطبيق المنهج العلمي في شتّى مجالات الحياة وإخضاع جميع القضايا التي تمسّ المجتمع للتمحيص والبحث العلمي.

إنّ العمل العظيم الذي قام به جون ديوي في المجال التربوي قد كان له الأثر الكبير على الذين جاؤوا بعده، خاصة وليام كيلباتريك الذي قام بتطبيق النظرية التربوية في مجال التعليم وهذا عن طريق تطوير أساليب التدريس التربوية، كما استعملت هذه الطرق في تفعيل مردودية المتعلّم وزادت في نشاطه، الذي هو دون شك سيقدم نتائج أنفع إذا ربطناه بالحياة الاجتماعية وهذا ما لم نلمسه في أساليب التدريس التقليدية التي اقتصرت عملية التعلّم فيها على التلقين الأعمى للتّلاميذ من طرف المعلّم.

[1] الكندري، لطيفة حسين، ملك بدر محمد، **تعليقة أصول التربية**، مكتبة الفلاح، ط.3، الكويت 2008، ص.348.

ج- أصول التربية في الفلسفة الوجودية: (E) Existentialism (F) Existentialisme

يأتي تعريف الوجودية في المعجم الفلسفي لجميل صليبا كمايلي " الوجودية بالمعنى العام إبراز قيمة الوجود الفردي، وهي مذهب (كيرجارد) و(ياسبرس) و(شستوف) و(برديائف) وغيرهم، ولهذا المذهب خصائص عامة، منها القول بوجوب الرجوع إلى الوجود الواقعي، والشعور بما لا يلابس المذاهب الوثوقية والقطعية الصّارمة، من الغرور وقياس البعد بين التجريد النظري والتجربة المشخصة، وجماع ذلك ملاحظة الوجود وجها لوجه، من جهة ما هو وسط نعيش فيه، ونفكر فيه تفكيرا عقليا ".[1]

"والوجودية بالمعنى الخاص هي المذهب الذي عرضه (ج.ب.سارتر) في كتابه الوجود والعدم (l'être et le néant) ونشره في الجمهور بواسطة مسرحياته، وروایاته، ومقالاته وخلاصة هذا المذهب قول (سارتر): إنّ الوجود متقدّم على الماهية، وأنّ الإنسان مطلق الحرية في الاختيار، يصنع نفسه بنفسه، ويملأ وجوده على النحو الذي يلائمه، وهذا مضاد لقول القدماء، إنّ الماهية متقدمة على الوجود، وإنّ الوجود أمر زائد على الماهية. ولا يمكن فهم مذهب (سارتر) على حقيقته إلاّ بالرّجوع إلى (هيدجر) فسارتر يقول: إنّ الوجود متقدم على الماهية، وهيدجر يعلن أن ماهية الإنسان هي الوجود الذي يخصه أي (الدازاين- DESIGN)، وهو كيفية وجوده في العالم."[2]

أمّا أندري لالاند فيعرّفها في موسوعته الفلسفية على النحو التالي، " أ- بالمعنى الأعم: إبراز الأهمية الفلسفية التي يرتديها الوجود الفردي، بمزاياه التي لا تقبل الخفض .- «عودة إلى الوجود كما هو معطى لنا، شعور متزايد بالعبث الذي يمكنه التوّغل حتىّ في مذاهب صارمة، قياس المسافة بين التجريدات النظرية والتجربة العينية، والتفكير به تفكيرا فعالا، هذه بالضبط بعض السمات التي تجتمع في الوجودية أو الفلسفة الوجودية».

وينطبق هذا الاسم على الأفكار الفلسفية عند كيركغارد، ياسبرس، هيدغر، شستوف، برديائف، وأحيانا عند نيتشه أو أونامونو Unamuno. فقد صار شديد التدّاول في الفلسفة والأدب، وحتّى في الصّحافة منذ 1945.

---

[1] جميل صليبا، **المعجم الفلسفي** ، ج(2)، ص. 565.

[2] جميل صليبا، **المعجم الفلسفي** ،ج(2)، ص.565.

بنحو خاص: مذهب ج.ب. سارتر الفلسفي، المعروض فلسفيا في كتابه L'être Et Le Néant (1943)، لكنّه منتشر خصوصا من خلال مسرح سارتر ورواياته، بواسطة مجلة الأزمنة الحديثة (1944 وما بعدها) Les Temps Modernes ، يستمد المذهب اسمه من الأطروحة القائلة « إنّ الوجود يسبق الجوهر »، وهو تعبير ميتافيزيقي عن الاعتقاد بالحرّية المطلقة، التي تعتبر أنّ الكائن الحي والمفكّر، إنّما يصنع نفسه بنفسه، على قدر ما تسمح له بعض المحدّدات المقرّرة من قبل "[1]

كما عرّفها إبراهيم مدكور في معجمه الفلسفي قائلا " مذهب يقوم على إبراز الوجود وخصائصه وجعله سابقا على الماهية، فهو ينظر إلى الإنسان على أنّه وجود لا ماهية، ويؤمن بالحرّية المطلقة التي تمكن الفرد من أن يمنع نفسه بنفسه ويملأ وجوده على النّحو الذي يلائمه، وصرف النظر بهذا عن البحث في الوجود الميتافيزيقي الذي قال به أرسطو قديما، وركزّ بحثه على الإنسان الواقعي المشخص.

قال بها ياسبرز وهيدجر، وعزّزها بوجه خاص جان بول سارتر: وشاعت في اللغة الفلسفية والأدبية في العشرين سنة الأخيرة ثم أخذت في التّدهور ".[2]

ويعرفها مراد وهبة في معجمه الفلسفي كالتّالي " اتّجاه فلسفي ينكر أن يكون الوجود عين الماهية، وينفر من المذهب والمذهبية، ويقتصر على وصف الظواهر النفسية. يقال على فلسفة سارتر وميرلو بونتي وسيمون دي بوفوار وجبريل مارسال مع ملاحظة أنّ فهم فلسفة سارتر يستلزم أن نكون على دراية بفلسفة هيدجر، يقول سارتر: إنّ الوجود سابق على الماهية، ويقول هيدجر: ماهية الإنسان في وجوده في العالم ".[3]

وفي الأخير يعرفها مصطفى حسيبه في معجمه الفلسفي فيقول: (الوجودية (Existentialism) هي تيّار فلسفي يعلى من قيمة الإنسان إلى مكانة تناسبه ويؤكّد على تفرّده، وأنّه صاحب تفكير وحرية وإرادة واختيار ولا يحتاج إلى موجّه، وهو جملة من الاتّجاهات والأفكار المتباينة وليس نظرية واضحة المعالم، وهي حركة فلسفية تقترح بأنّ الإنسان كفرد يقوم بتكوين جوهر ومعنى لحياته، ظهرت كحركات أدبية وفلسفية في القرن العشرين، على الرغم من وجود كتب عنها في الحقب السابقة.

---

[1] أندريه لالاند، **موسوعة لالاند الفلسفية** ، ص.387-388.

[2] إبراهيم مدكور، **المعجم الفلسفي** ، ص.211.

[3] مراد وهبة، **المعجم الفلسفي** ، ص.680.

والوجودية توضّح أنّ غياب التأثير المباشر لقوة خارجية (الإله) يعني بأنّ الفرد حر بالكامل ولهذا السبب فهو مسؤول عن أفعاله الحرّة والإنسان هو من يختار ويقوم بتكوين معتقداته والمسؤولية الفردية خارجة عن أيّ نظام مسبق، وهذه الطريقة الفردية للتعبير عن الوجود هي الطريقة الوحيدة للنهوض فوق الحالة المفتقرة للمعنى المقنع –المعاناة والموت وفناء الفرد– ".[1]

ولقد جاءت الأفكار الأساسية التي دارت حولها الفلسفة الوجودية من خلال ما قساه الإنسان من أزمات وضغوط ومعاناة، بعدما وجد نفسه يعيش في عالم مهموم، عالم منغلق، فكانت هذه الأفكار كرد على هذا الانغلاق ودعوة للانفتاح بتأكيدها على قدرات الإنسان التي لا تقهر مقاومة العدم وإعطائه معنى وتجاوزه.

كما أنّ للفلسفة الوجودية إيمانا كبيرا بالحرية الإنسانية المطلقة في الحياة، ومن هذه الزّاوية يراها البعض أنّها ثورة حقيقية متواصلة على كل القيم المتوارثة وجميع الفلسفات السابقة، " إنّ التّأكيد على الحرية الحقيقية وأصالة الفرد هي الرّسالة الحيوية للوجوديين التي تقدّمها لفلسفة التربية فالوجودية تمثل اتّجاها أو ثورة في مجال التربية اليوم ضد شكلية التعليم ونمطية المدارس. فكما سبق للبرجماتية أن شنّت ثورتها على تقليدية التعليم والاهتمام بالمادة الدّراسية أكثر من المتعلّم فإنّ الوجودية ترى في أنّ تطابق المدارس اليوم هو آفة التعليم كما أنّ التّأكيد على اجتماعية التربية والتعلّم الجماعي لا يتوافق ووجهة نظر الوجوديين، فالتربية ليست هي عملية الحياة أو الإعداد للحياة وإنّما هي تحقيق الذات للفرد ليكون ما يريد، لا ما يريده المجتمع ولا ما تتطلّبه الحياة بل ليكون ذاته ويؤكّد الوجودي أنّ الفرد لا يحقّق بالضرورة ذاته في المجموعة بالمرّة بل أنّه يستبدل بذاته الحقيقية فقط القناع المجهول للجماعة وبدلا من التّوصل إلى تحقيق الذات فالمدرسة الحالية هي في الواقع تفقده ذاته لأنّها تهتم بالجماعة ".[2]

وتحليلا لما سبق ذكره فإنّ الوجوديين يرون بأنّ الجماعة هي السبب الأوّل في إصابة الإنسان بمعظم الأمراض النفسية إلى جانب أنّها لا تشجّع على نمو الإحساس بالفردية الحرّة المبدعة فالمدرسة مثلا لا ترى في فردية المتعلّم وإبداعاته كشيء إيجابي وبالتّالي فهي تعمل على تشكيل المتعلّم في قالب اجتماعي محدّد يتوافق ونظرتهما للجماعة أو المجتمع الذي يعيش فيه فتخلع عنه تلك الحرّية وتجرّده من ذاتيته حتى يخضع لرغبة وعبودية الجماعة،

---

[1] مصطفى حسيبة، **المعجم الفلسفي** ، ص. 680.

[2] بدران، شبل ومحفوظ أحمد فاروق، **في أصول التربية** ، ص.306.

وهنا يؤكّد الفكر الوجودي على أهمية الفرد تأكيدا مطلقا فيجعل غاية التّربية الأولى تحقيق الذّات وليس التوافق مع البيئة أو المحيط، وعندما يحقّق الفرد ذاته يستطيع أن يختار بحريته إن كان قد توافق مع بيئته أو لا، فهذا الأمر لا يخصّه إلاّ هو لأنّه حسب رأيهم حر ومسؤول مسؤولية تامة عن أفعاله.

"ومهمّة التربية والمربّون من وجهة نظر الوجودي هي إيجاد الجو الحر للتلميذ ليقوم بأعمال لتحقيق ذاتيته، وأن يعي فكرة الموت. فالتلميذ الصغير قد يتصور أنّ الموت إمّا بعيدا جدا في الزمان أو أنّه يكون لديه فكرة غامضة عنه، والمدرسة ينبغي ألاّ تحذف الموت باعتباره شيئا غير مناسب للصغار فعلى المدرسة أن تتّخذ الموقف القائل أنّ فكرة الموت وحدها هي التي تجعلنا بحق على وعي بقيمة الحياة، ويرى الوجوديون أنّ هذا ليس مدعاة للسقم بل يمكن أن يرفع مستوى المعيشة وجمالها، فالتلميذ يعلم أنّه من الممكن دفع ثمن غال جدا لميزة البقاء على قيد الحياة وغالبا ما يكون الموت من أجل مثل أعلى أفضل من الاحتفاظ بالحياة وتتجلّى أمثلة في التاريخ عن الكثيرين الذين قدّموا تضحية لأجل معتقداتهم وقيمهم (كالجنود والزعماء والمفكرّين) فالمدرّس ينبغي أن يوضّح لتلاميذه أن يعوا بحتمية الموت، بل واستحسانه في بعض الظروف، فإنّ هذا يدفع الطّالب ليسأل نفسه، من أنا؟ ولما أعيش؟ وما الهدف من حياتي؟ وبهذا فإنّه يعيش تجربته الوجودية ".[1]

-جان بول سارتر Jean Paul Sartre ﴿1905-1980﴾:

يعتبر سارتر من أكبر منظّري هذا التيّار، وكان لإدموند هوسرل ومارتان هيدجر تأثيرا كبير على ما سيكون عليه فكر هذا الفيلسوف الوجودي، فقد طوّر فلسفته الخاصة (الوجودية) كتحليل دقيق لوعي الإنسان الذاتي وعلاقته مع الكون والعالم الخارجي، وقد كان أوّل من فرّق في فكرة الوجودي بين الإنسان وماهيته حيث صرّح أنّ وجود الإنسان سابق على ماهيته لماذا؟ لأنّ الإنسان هو الكائن الوحيد الذي يستطيع خلق ماهيته (جوهره) وهذا عبر وجوده وأعماله الخالدة، والشرط الأول في ذلك هو أن يتمتّع بكامل حريته معارضا بذلك فكرة الإيمان بوجود قوة خارجة عن الإنسان تتحكم فيه وعلى حياته ومستقبله، فهكذا كان تفكير سارتر الفريد الخالي من كل عقيدة دينية فكان لا يؤمن بالإنسان الذي اعتبره لغزا في وسط هذا العالم محاولا فكّ إيّاه بواسطة فلسفته الشخصية ومبادئه الخاصة، " لقد نظر سارتر إلى

[1] بدران، شبل ومحفوظ أحمد فاروق، **في أصول التربية** ، ص. 307.

الإنسان على أنّه عبارة عن مشروع يصنعه بنفسه، فما الإنسان إلاّ ما يصنعه نفسه، وما يريده لنفسه، وما يتصوّره نفسه عن الوجود ومن هذا التصور كان يريد إنقاذ الحرية من الجبرية فيصف الوجودية بأنّها مذهب تفاؤل لأنّها تضع مصير الإنسان بين يديه فيجعل الحياة الإنسانية ممكنة ".[1]

وحين ننظر إلى أعماله الرّوائية سندرك بوضوح مواقفه الوجودية من خلال شخصيات أصحابها وما يلفت الانتباه بالذّات هو العلاقة التي أقامها سارتر من خلال أفكاره بين الحرّية والالتزام فقد كان يؤمن إيمانا كبيرا بحرية الإنسان سواء أراد ذلك أم لا ونتيجة لذلك تتحدّد ماهيته ويصبح مسؤولا عنها بحكم وجوده ولديه القدرة على الاختيار واتخاذ القرارات التي تحدّد مصير حياته، فالحياة هي مجموعة من الفرص والامتحانات التي تواجه الإنسان طول فترة حياته ولا بد عليه أخذ موقف واختيار إحدى الفرص التي تعترض مساره في هذا العالم، وبالتّالي لا وجود لحدّ نهائي في عملية الاختيار ولا حد لاستعمال الحرية، فالحياة هي امتحان مستمر ولن تكون لهذه الحياة معنى أو هدف واضح إلاّ إذا كان الإنسان ملتزما ومسؤولا.

يقول الدكتور سعيد إسماعيل علي في كتابه فقه التربية " ولعلّ أهم إفادة يمكن أن تعطيها لنا دراسة التربية الوجودية أنّها تدرّبنا على فن البحث عن السؤال لا الجواب، ذلك أنّ هذه المهارة نحن في أشدّ الحاجة إليها في مجتمعنا العربي المعاصر حيث تغمرنا من كل جوانب إجابات الحضارات الغربية، فإذا عرفنا أنّ الفلاسفة الوجوديين في سبيل البحث عن السؤال يثورون على حالة هذه الحضارة الغربية الرّاهنة التي اهتمت بالأجوبة، لو عرفنا هذا معرفة جيدة، فمن المرجح أن نرفض هذه الإجابات ونبدأ في البحث عن السؤال الخاص بنا المميّز لثقافاتنا ولمجتمعنا الذي نريد له التطوير والنهوض".[2]

وتظهر الملامح التربوية الرئيسية للفلسفة الوجودية عبر النقاط التالية:

01- تنظر الفلسفة الوجودية إلى الطالب على أنّه وجود عقلاني يتمتع بحرية الاختيار القائمة على المسؤولية المرتبطة مع تحقيق الأهداف الشخصية.

02-الحرية هي مسؤولية ولها قواعد، ولذا فإنّه من واجب التربية أن تعلّم الطالب تقدير الحرية الشخصية واحترام حرية الآخرين.

---

[1] كرم، يوسف، **تاريخ الفلسفة الحديثة** ، ص.457.

[2] سعيد إسماعيل علي، **فقه التربية، مدخل إلى العلوم التربوية**، دار الفكر العربي، ط.(1)، بيروت، لبنان، 2001، ص.315.

03-أن يكون للمتعلّم دور أساسي في التّعليم، من حيث اختيار الخبرات التعليمية ومكان التعلّم وزمانه وطريقته وأن يتحمّل المتعلّم حرية الاختيار وما يترتّب على ذلك من مسؤولية، ويمكن تعريف مستوى التّعلم الذي يحصل عليه المتعلّم من دراستنا لأنماط سلوكه ومدى مشاركته للجماعة ومناقشتهم وكذلك بتطبيق الاختبارات الشخصية عليهم، هذا و يعدّ استعمال استراتيجيات الدافعية على درجة كبيرة من الأهمية في تشكيل التعلّم الذاتي أو الشخصي عند المتعلمين.

04- الأهداف والمنهاج، وذلك أن يبني المنهاج التربوي على أساس أنّ الفرد هو الأصل في العملية التربوية بصفته الشخصية وليس على أساس أنّ الفرد عضو في جماعته بل من أجل إظهار خصائص الأنا التي تحقق ماهية الفرد، على اعتبار أن تحقيق ماهية الفرد هو أسمى الأهداف التربوية وأجلّها.

05- أن يركز المنهاج التربوي في مضمونه وقدراته على المعارف والمعلومات التي تهمّ المتعلم شخصيا وليس على المعلومات التي تمكّن الفرد من أن يكون قادرا على معالجة المشكلات التي تتصل بالبيئة والمجتمع.

06- أن يتيح المنهاج التربوي الفرص التعليمية أمام المتعلّمين من أجل أن يعرفوا ويفهموا ويدركوا ويعوا ويفسروا وينقدوا ويكتسبوا الكفايات والمهارات والقرارات والإجراءات والقدرة على حل المشكلات ومواجهة المواقف الحياتية، وأنّ ذلك كلّه لا من أجل نقل التّراث الثقافي بل من أجل الكشف عن الذات وإنماء شخصيات الطلاّب عن طريق المعرفة الذاتية والتّجربة الشخصية والإبداع الشخصي.

07- أن يتضمّن المنهاج خبرات شاملة، تنطوي على مفاهيم وإرشادات لأبعاد الحياة المختلفة، وأن يبني على أساس الدّراسات الحرّة لأنّ القيّم الحرّة هي غالبا ما تضع قواعد الحرية الإنسانية.

08- ينبغي أن تتّصف أساليب التعليم بالحرية وأن تركّز على الخبرات الذاتية، والمناقشات والاستماع إلى وجهات النظر الشخصية وتبادل الآراء والحوار، واحترام الاختلاف في المواقف، وأن يتاح لكل فرد أن يختار خبراته وأن يختبرها بصورة شخصية.

09- لا تؤمن الوجودية أنّ التعليم عملية تتطلّب إعدادا مهنيا لأنّ كل فرد له اهتماماته وشخصيته وحريته في اختيار ما يحقّق له ذاته، ومهما اختلفت طرق التعليم فإنّ عليها أن تسعى لتحقيق سعادة المتعلم، وتشكيل أنماط السلوك الطبية.

10- تعطي الفلسفة الوجودية اهتماما للتجربة الشخصية وتضع لها مكانة عالية في عملية التعلّم والتعليم، وفي اختيار المعرفة والخبرات والمهارات والممارسات التي تقوم على الإرادة الشخصية والمسؤولية الشخصية والنفع الشخصي.

11- أنّ من وظيفة المعلم الأساسية المحافظة على الحرية الأكاديمية وأن يستمر في تعلّمه مستقبلا حتى لا يتقطع عن خبرات الحياة المتجدّدة، وأن يكون في المستوى الذي يمكّنه من مساعدة الأفراد على تحقيق ذواتهم وإنماء شخصياتهم.

12- أن يتعاون المتعلّم مع زملاءه داخل غرفة لصف في سبيل اختيار الخبرات التي يحس المتعلّم أنّه في حاجة إليها ويرغب في أن يتعلّمها، وينبغي على المعلّم أن يقوم بتعميم هذه الخبرات بصورة تجذب عناية المتعلّم وتثير اهتمامه وتدفعه للتعلم.

13- أن يراعي المعلّم مسألة الفروق الفردية في شخصيات الطلاب وكذلك في خبراتهم واهتماماتهم وأن يعمل على توجيه الطلاّب ويساعدهم في إنماء تفكيرهم وكفاياتهم ومهاراتهم وتكوين الدّافعية عندهم، لضمان الاستمرار في عملية التعلم، كما أنّ على المعلّم أن يقوم بوظيفة الإرشاد للطلاب وتقويمهم وتحليل أنماط السلوك عندهم.

14- والتقويم عند الوجودية ينصب على المتعلّمين لا جماعيا بل يكون وفق لشخصياتهم الفردية وأن يركّز على أساليب التحقّق من تشكيل الذات وإنماء الشخصية وفقا لإمكانية الفرد نفسه، وضرورة الاهتمام بأساليب التقويم الذاتي وأساليب تحقيق الذات.

في الأخير يمكن القول " أن تأثير صدى الوجودية على التربية قد أثرّ جزئيا في بعض البلاد مثل الأخذ بفكرة المدرسة بدون فصول دراسية في المرحلة الابتدائية، أو في توزيع التلاميذ على مستويات في المادة الدراسية الواحدة، والاهتمام بالتدريس الفردي وتشجيع التعلّم الذاتي ولكن كان أثر الاتّجاهات الوجودية في التعليم الجامعي أكبر من تأثيرها في التعليم العام، وخاصة في التعلّم عن بعد (التعليم المفتوح) والتّوسع في نظام الاختيار في المواد الدراسية والدّراسات المستقلة وفتح باب القبول في التعليم الجامعي دون شروط المستوى المحدّد

بنظام، والإيمان بحرية المتعلّم ومسؤوليته فيما يتعلّمه، وأصبح من حق الطلبة في بعض الجامعات المشاركة في تحديد محتوى المواد التي يدرسونها والمساهمة في تقييم مدرّسيهم ".[1]

د- أصول التربية في الفلسفة الماركسية- MARXISME:

في البداية يأتي تعريف الماركسية في المعجم الفلسفي للدكتور مصطفى حسيبة كما يلي "مصطلح يدخل في علم الاجتماع والاقتصاد السياسي والفلسفة، سميّت بالماركسية نسبة لمنظّر الماركسية الأوّل كارل ماركس، وهو فيلسوف ألماني، وعالم اقتصاد ، صحفي وثوري أسّس نظرية الشيوعية العلمية بالاشتراك مع فريدريك إنجلز وهما من معلمي الشيوعية فقد كان الاثنان اشتراكيان بالتفكير لكن مع وجد الكثير من الأحزاب الاشتراكية، تفرّد ماركس وإنجلز بالتوصّل إلى الاشتراكية كتطور حتمي للبشرية، وفق المنطق الجدلي وبأدوات ثورية فكانت مجمل أعمال كل من كارل ماركس وفريدريك إنجلز تحت اسم واحد وهو الماركسية أو الشيوعية العلمية ".[2]

أمّا مراد وهبة فيأتي تعريفه للماركسية كالآتي " من وضع ماركس وإنجلز ولينين، نظرية علمية ثورية لا تقتصر على تفسير العالم وإنّما تهدف إلى تغييره مستندة في ذلك إلى المادية التاريخية والمادية الدياليكتيكية.

الماركسية تنظير لنضال الطبقة العاملة في الأربعينات من القرن التاسع عشر، واللينينية هي تنظير للرأسمالية في مرحلتها الإمبريالية كما أنّها تنظير للثورة الاشتراكية حيث تقرّر إمكان تحقيقها في بلد واحد ".[3]

والماركسية في تعريفها هي مجموعة من الأفكار والنّظريات قام كارل ماركس بتحليلها وتطويرها ردّا على الرّأسمالية، فقد طوّر ماركس العناصر الأساسية للتحليل الاقتصادي في كتابه (رأس المال Le Capital)، والماركسية في مجملها شرح دقيق لعملية التطوّر بحيث تتطرّق للتطوّر الاجتماعي للمجتمع وتستكشف وتختبر التيّارات والاتّجاهات الموجودة في المجتمع بغية الوصول إلى سياق أوسع.

---

[1] بدران، شبل ومحفوظ أحمد فاروق، **في أصول التربية** ، ص.265.

[2] مصطفى حسيبة، **المعجم الفلسفي** ، ص.576.

[3] مراد وهبة، **المعجم الفلسفي** ، ص.556.

" ويعتبر ماركس أنّ الإنسان صانع لتاريخه، وأنّ البيئة المادية هي الإطار الذي يمارس فيه الإنسان نشاطه ولا يتجاوز حدوده، فالعوامل الاقتصادية هي التي تصنع المجتمع وأفراده وهي بدورها تؤثر على فكره ورغباته، ولا يؤمن ماركس بكون المعرفة عبارة عن مجرد تأمّل عقلي يطلب لذاته، لأنّها لا تأتي عفويا كأثر للعقل حين يقوم بوظائفه الطبيعية في التأمّل والتفكير، بل هي وليدة النظم القانونية والمذاهب الأخلاقية التي يعيش في إطارها الإنسان، وتأثير التربية والتعليم اللّذين تلقّاهما في حياته وهذا مرهون بالظّروف الاقتصادية التي تكشفها و تتحكم فيها ".[1]

وحسب ماركس إذن فإنّ المعرفة يحتاجها الإنسان ليسخّرها في تغيير حياته والتأثير على بيئته وهذا هو المحرّك الأوّل لطلب المعرفة وهذا هو السبب الذي دفع بالماركسية إلى نقد نوع التعليم الذي تقدّمه البورجوازية لأبناء الفقراء في المجتمعات الرأسمالية فهي ترى أنّ المدرسة وسيلة لتغيير المجتمع وعلى هذا الأساس لا تخرج من مجال السياسة ولا يكون التعليم مستقلا عن الدولة، فالمدرسة في النظام الاشتراكي لها دور هام في بناء المجتمع وتطويره.

" ولقد حدّد ماركس التربية في أدوار ثلاثة:

1-التربية العقلية.

2- التربية الجسمية وتتمّ في المدارس العسكرية ومدارس التربية الوطنية .

3- التربية الوطنية والصناعية ليتعرّف بواسطتها عامل المستقبل في النظام الجديد على جميع عمليات الإنتاج ".[2]

لمّا حاول ماركس تحليل عملية تطوّر النّظام الصّناعي فقد قام في الآن نفسه بتحديد المعالم الرئيسية للنظام التربوي فأقرّ بأنّ التكنولوجيا الحالية في الجانب الصناعي تستدعي أن يشتغل العامل على أكثر من آلة واحدة، فالمهارات والتجارب التي كان يحتاجها العامل في المصانع الكلاسيكية لم تعد تستوفي المطالب الموجودة في المصانع الحديثة والتي تركت المكان لمهارات مختلفة ومتعددة ولازمة في عملية الإنتاج الحالية وهذا هو التعليم البوليتكنيكي الذي تحدّث عنه ماركس والهادف إلى النّمو الشامل لأفراد الطّبقة العاملة وهذا هو الجانب التطبيقي الخاص بالتربية العملية، أمّا التّربية البوليكنيكية التيّ تمّ تطبيقها في الإتحاد

---

[1] نعيم حبيب جعنيني، **الفلسفة وتطبيقاتها التربوية** ، ص.255.، 256.

[2] الرشدان، عبد الله، جعنيني نعيم، **المدخل إلى التربية والتعليم** ، ص. 30.

السوفييتي عام (1931م) فاستدعت توفير أرضية للعمل إلى جانب الدّراسة النظرية فنجد على سبيل المثال المعامل المدرسية والحقول الزراعية والقيام بالتجارب في المخابر وهذا هو التعليم متعدّد الاختصاصات والهدف من وراءه هو تحكّم أفضل على النّشاط العملي الإنتاجي.

المهام التي يدور حولها المنهج البوليتكنيكي: وهي كالتّالي:

1-تزويد التلاميذ بالفروع الأساسية لإنتاج الحديث من حيث المعرفة العلمية والتكنولوجية والتنظيم.

2-تزويد التلاميذ بالمبادئ العلمية العامة للإنتاج الاجتماعي.

3-تزويدهم بالمهارات المهنية والتكنولوجية.

4-إشراكهم في العمل المنتج.

5-العمل على زيادة فعالية الجيل الصاعد، وتمكينه من القدرة على المشاركة في الإنتاج.

6-أمّا منهج التعليم العام على مستوى المراحل التعليمية كلّها من المدارس الابتدائية وحتّى التعليم العالي فإنّه يركّز بصفة خاصة على الرّياضيات والعلوم الطبيعية والمنهج العام لا يغفل العلوم الإنسانية، فالمنهج العام يجمع بين المعرفة والتطبيق ويوظّف أساسا لخدمة الإنتاج.

- التطبيقات التربوية :

لقد كان للإتّحاد السوفيتي التأثير الكبير على الدّول الاشتراكية في بناء مجتمعاتها ونظمها التعليمية، فالإتّحاد السوفيتي استقطب أهم أفكاره السياسية وفلسفته التربوية من النظرية الماركسية، وقد اتفقت معظم الدول الاشتراكية مع الإتحاد السوفيتي على تبنّي نفس المنظومة التربوية مع وجود بعض التباينات فلا فرق في السلم التعليمي بين دولة وأخرى الذي يبدأ بدور الحضانة و ينتهي بالمعاهد العليا والجامعات.

" سوف نقتصر على مثال من الاتحاد السوفييتي سابقا باعتباره من أوّل البلدان التي التزمت بتطبيق هذه الفلسفة فكرا وعملا فبعد قيام الاتحاد السوفييتي عام (1917) ظهر قانون رقم (1) سنة (1918م) الذي حدّد البنية الفكرية للمجتمع حيث نصّ على أنّ شخصية الإنسان هي صاحبة القيمة العليا في الثقافة الاشتراكية، ولا بدّ من تنمية ميولها واتّجاهاتها في إطار مجتمع متناسق يتكوّن من أفراد متساويين مع ضمان حق كل فرد في تنمية نفسه، وليس

من الضروري أن تنمىّ ضمن قوالب جامدة ولا أن تبنى على الخرافات ولا على الخدع الدينية ولكن على قاعدة قوية واقعية من المصالح ".[1]

" ثم جاء قانون (1923م) الذي حدّد أهداف التربية بما يلي:

1-عمل المدرسة قائم على الدّراسة النظرية والتجريبية لحركة العمل عند الإنسان وتنظيماتها، وإنّ كل الأعمال فيها يجب أن تهدف إلى نشر الحس الطبقي العمّالي في نفوس المتعلّمين وتحفيزهم للفعاليات الإنتاجية والسياسية، إنّها سلاح قوي لبناء مجتمع بلا طبقات اجتماعية.

2-إنّ التربية عبارة عن فعالية اجتماعية منظّمة، تنظّم بواسطة أشخاص تنتدبهم الدولة لهذا الغرض من أجل تطوير الجيل الصاعد وتسليحه بالمعارف المنتظمة، والمهارات والعادات اللاّزمة لفعالياته في المستقبل وتدريبه على الميول والاتّجاهات وأنماط السلوك طبقا لأخلاقيات المجتمع السوفييتي، وانتشرت منذ عام (1920م) فكرة العمل النّافع اجتماعيا وأصبح من أوّل واجبات المدرسة هو مساعدة الأطفال على إجادة القيم اجتماعيا والملائم للمجتمع الجديد ".[2]

المبادئ الأساسية للفلسفة الماركسية التربوية :

1-المادة هي الأصل في وجود الإنسان، فالإنسان مجرّد مادة ليس له روح ولذلك فقد ألغت الماركسية التقسيم الثنائي للطبيعة الإنسانية واعتبرت أنّ الطبيعة الإنسانية مكوّنة من مادة فقط وهذه الطبيعة ما دامت مادة فهي متغيّرة.

2- العالم (الكون): حقيقة أساسية موجودة سواء أدركها الإنسان أم لا، العقل والطاقات الإنسانية الأخرى ما هي إلاّ وظائف لأشكال دقيقة معقدّة للمادة والمادة ليست نتاجا للعقل، بل نتاجا للمادة.

3- أكّدت أهمية الجماعة، وكيفية نمو قيمة الفرد من خلالها، لأنّ مصلحة الفرد تتمثل في مصلحة الجماعة وكل اهتمامها موجّه إلى المجتمع وهي بهذا تركّز على المجتمع بدرجة أكبر من تركيزها على الفرد إذ أنّ التربية السوفييتية لا تعمل على غرسها وتربيتها أو تأكيدها.

4- تضمنت نظرية المنهج المبادئ العلمية الرئيسية لفرع الإنتاج، واستعمال آلات العمل العامة واحترام العمل والسعي إليه لكي يلعب الفرد دورا نشيطا في الإنتاج والتقدم التكنولوجي ويقبل أي عمل يوكّل إليه.

---

[1] نعيم حبيب جعنيني،**الفلسفة وتطبيقاتها التربوية** ، ص. 264.

[2] الرشدان، عبد الله و جعنيني، نعيم، **المدخل إلى التربية والتعليم** ، ص.32.

5-ألغت الثنائية بين النظرية والتطبيق وجعلت العمل المنتج مصدرا أساسيا للمعرفة، فأصبحت المعرفة وظيفة لخدمة الإنتاج، وبذلك فقد خالفت النظريات التي تركّز على المعرفة كفاية في حدّ ذاتها.

6- اهتمت بالعمل وبنوعية النشاط خارج المدرسة بهدف إيجاد مخارج لميول التلاميذ الفردية وتنمية استعداداتهم ومواهبهم الشخصية ليظهروا قدراتهم الدّقيقة ويشجعوا على الابتكار ويدرّبوا على البحث العلمي.

7-عمّقت النظرة الإلحادية وأهملت الأديان وحرّمت ممارسة طقوسها بهدف خلق الإنسان الملحد وذلك انعكاسا لفلسفتها الماركسية التي تقول أن الدّين أفيون الشعوب.

8- التربية الماركسية تربية واسعة تشمل الجهاز الثقافي كله وتشمل جميع المؤسّسات والهيئات التي تسهم في تربية الصغار وتزويدهم بالمعلومات.

9- الهدف التربوي في نظر الماركسية واحد لجميع المراحل وهي تؤكد ضرورة أن يكون الهدف فهم العلم وتطويره وتسعى الأهداف التروية إلى تكوين المواطن الشيوعي الجديد القادر على العمل والمساهمة في الإنتاج، وهي لا تميّز بين الأهداف اليدوية والأهداف العقلية.

10- المنهج يتوزّع بين شكلين، الشكل الأوّل بصفة أساسية على التّطبيق للعلم وتسخير المعرفة وتوظيفها للإنتاج، أمّا الشكل الثاني فهو منهج علمي يجمع بين المعرفة والتطبيق ويوظّف أساسا لخدمة الإنتاج والتنمية والمناهج تؤكّد التراث الثقافي الذي حقّقه الإنسان.

11- طرائق التدريس متعدّدة منها طريقة التعلّم بالعمل وطريقة نظم الأفكار لحل المشكلات.

هذه هي فلسفة ماركس التربوية والتي لها صلة مباشرة بالفلسفة المادية الجدلية بحيث تخدم تماما منهجها وأهدافها ولعلّ أفضل تعبير عن ذلك ما قاله ماركس عن جوهر التربية " إنّ بذور تربية المستقبل يمكن تلمّسها في المصنع "[1]

وقد كانت أفكار وآراء ماركس، إنجلز ولينين حجر الأساس الذي قامت عليه التربية الاشتراكية وهي أسس تربية الإنسان الجديد، ومن خلال هذه الأفكار حاول ماركس وزملاءه القيام بعملية بناء للمدرسة الجديدة عن طريق تطوير الروح الجماعية وتقديم المصلحة العامة على المصلحة الفردية والقضاء على الفوارق بين أفراد المجتمع ومحاولة الوصول إلى ديمقراطية التعليم ولا يمكن أن يكون ذلك إلاّ بعد أن تتحكّم الدّولة على التربية والتعليم، الشيء

[1] سعيد إسماعيل علي، نوفل نبيل محمد، وحسان محمد حسان، **دراسات في فلسفة التربية**، ط.(1)، عالم الكتب، القاهرة، مصر، 1971، ص.27.

الذي سيسمح لهذه الأخيرة بتحقيق مجموعة من الأهداف كالمساواة بين القوميات والقضاء على العنصرية والنّزعات العرقية وفصل المعتقدات الدّينية عن كل ما له علاقة بالفكر الاجتماعي في المدرسة أو في المجتمع، فيصبح العمل المجدي اجتماعيا ذا قيمة كبيرة لأنّ بفضله سيتكامل عمل المدرسة مع الحياة ليصبح ذا معنى وفائدة.

ج-أصول التربية في الفكر الإسلامي:

لا يمكن الحديث عن الفلسفات التربوية التي مرّت على تاريخ الفكر الإنساني التربوي دون الإشارة إلى الأهمية العظمى التي يحظى بها الفكر التربوي الإسلامي لما يحتويه من قواعد قوية وأسس متينة في المسار التربوي للفرد منذ بداية حياته إلى غاية مرحلة النضج والعطاء و" يعدّ نزول القرآن الكريم حدثا مميّزا في تاريخ العرب وفي تاريخ نهضتهم الفكرية والاجتماعية والاقتصادية، فأشار القرآن الكريم في كثير من آياته إلى أهمية العلم وإلى مكانة العلماء "[1] في قوله سبحانه وتعالى في سورة الزمر الآية 09 " قل هل يستوي الذّين يعلمون والذّين لا يعلمون إنمّا يتذكّر أولوا الألباب". صدق الله العظيم "[2]

كما تتطابق السنّة النبوية مع القرآن الكريم، فتذكر الأحاديث النبوية المكانة العالية للعلماء و يأتي في هذا المنوال قول الرسول صلىّ الله عليه وسلّم " من سلك طريقا يلتمس فيه علما سهّل الله له طريقا إلى الجنة ".[3]

ولم تفرّق التربية الإسلامية في طلب العلم بين الذكر والأنثى، فطلب العلم فريضة على جميع المسلمين ذكورا وإناثا.

وأدّى مجيء الإسلام إلى إحداث تغيير جذري في الحياة العقلية فالقرآن الكريم كان الدّافع الأساسي لهذه الحركة فقد دعا إلى التّفكير بطريقة تنير العقل وتحثّ على البحث والاستقصاء وبعد انتشار الدعوة الإسلامية في مناطق جديدة من العالم قام المسلمين باللّجوء إلى القياس والاجتهاد والاحتكام إلى رأي الجماعة للتأقلم مع مستجدّات الحياة.

على إثر ذلك التغيير في المنظومة الفكرية حدث ما يسمى بتجديد فكري تمثّل في ظهور علوم الحديث والتفسير والفقه أصوله و برزت كذلك الفرق الفقهية و الفرق الإسلامية الذين

---

[1] أحمد فرج الصغير، **الأصول التاريخية للتربية** ، ص. 108.
[2] قرآن كريم، سورة الزمر، الآية (9).
[3] سنن ابن ماجة، **حديث رقم 219** كتاب **المقدّمة**.

استعانوا بالقيّاس و النظر العقلي في تفسير الأحكام الشرعية ممّا أدّى إلى نوع من التطوّر في حياة الإنسان المادية والمعنوية، وتحرير النّفس والعقل .

ولم تتأثّر الفلسفة العربية الإسلامية بالفلسفة اليونانية على الطّريقة التّي يظنها البعض أو كما يروّجها بعض المفكّرين الغربيين على اعتبار أنّ الفلسفة العربية الإسلامية هي نسخة طبق الأصل من الفكر اليوناني بل اقتبست ما يناسبها ويتفّق مع مبادئها وكان التّأثير متباينا من مفكر لآخر فالكندي والفارابي وابن رشد وبن سينا كانوا متأثّرين بأفلاطون وأرسطو، أما ابن خلدون والغزالي فارتأيا الابتعاد عن أصول الفلسفة اليونانية.

" ولكن يجب التّأكيد أنّ هؤلاء الفلاسفة الذين تأثروا واقتبسوا الفلسفة اليونانية أعادوا تنظيم ما اقتبسوه بروح تجديدية ابتكارية وأدخلوا بعض التعديلات في الإلهيات ومشكلة الإنسان، ممّا يدلّ على أنّ الفلسفة كانت أصيلة في طابعها وفي ظروفها ومشكلاتها ومساهماتها في التراث الفكري الإنساني، إنّ تناول الأفكار ونقلها لا يعني في كل الأحوال الخضوع لأفكار الغير فالتقليد فيها كان انتقائيا، لأنّ الفكر الفسلفي يتأثّر، بغيره من الأفكار ويأخذ عنها، ولكن هذا لا يعني عدم وجود فلسفة خاصة مميّزة ومختلفة عن الأصل الذي تأثرت به "[1] إنّ التّراث الفكر الإسلامي عني بالانتاجات العلمية والأدبية وفي كل مجالات الحياة وقد يكون من الصّعب الإحاطة بالعدد الهائل من أصحاب الأنظار التربوية والمذاهب التعليمية لذا سيقتصر حديثنا عن بعض النماذج فقط من هذه الفئة من الرجال العظماء الذين سخروا حياتهم في سبيل تربية إسلامية واضحة المعالم.

1-أبو يوسف ابن إسحاق الكندي ﴿805م – 873م﴾:

لقب بفيلسوف العرب وهو كذلك أول فيلسوف عربي ينتمي إلى دولة العقل في الإسلام " وتجدر الإشارة إلى أن عصر الكندي الفيلسوف يغطّي القرن الثالث للهجرة، حيث كان من أزهى عصور حضارتنا العربية المتفتّحة، ازدهرت فيه جميع العلوم الإنسانية والتقنية وبدت الحياة السياسية والاجتماعية تأخذ صورتها الثابتة الرّاسخة، محدّدة بذلك معلما بارزا من معالم الدولة الفتيّة التي سادت العصر يوم ذاك، وازدهر الكندي في بواكير هذه المرحلة من الانفتاح

[1] الرشدان، عبد الله وجعنيني، نعيم، **المدخل إلى التربية والتعليم** ، ص.83.

فكان الطّلعة المتقدّمة في تيار الفكر الفلسفي عندئذ، أغنى الفكر واستغناه ورجع عنه بما يستحقّ أن يوصف بأنّه (فيلسوف العرب) من غير منازع ".[1]

" وتقوم فلسفته على أساس رياضي تمتزج فيه الأفلاطونية الحديثة بالفيتاغورية الجديدة، إذ اعتقد أنّه لا بدّ في تحصيل الفلسفة من الاعتماد على الرياضيات، كما أنّه يؤلّه العقل ويعتقد أنّ مردّ الأشياء إليه، وقد ألّف فيه رسالة أثرّت في جميع الفلاسفة الذين جاءوا بعده فقسم العقل إلى أربعة أقسام هي:

1-العقل بالفعل أبدا وهو العقل الأوّل وهو الله.

2-العقل الذي بالقوة .

3-العقل بالفعل الذي خرج من النفس القوة والفعل بتأثير عقل الله.

4-العقل الظاهر الذي تخرجه النفس.[2]

ولقد انبثقت فلسفة الكندي مباشرة من الحياة فهي نتيجة تفاعل الفرد مع البيئة التي يعيش فيها، فكانت التربية هي الحياة، ولقد تناول في كتبه مناحي متعدّدة من الفكر التربوي ومصادره وكذا المؤثرّات التي كانت تؤثّر في مجال جميع الجوانب التربوية الدينية واللغوية والعلمية والموضوعية والعقلية والاجتماعية وكانت غايته من وراء ذلك إيصال المتعلّم إلى كماله الإنساني وأن يكون على دراية كاملة بالمعارف الإنسانية المكتسبة، هذه المعارف الّتي كانت تلمّ بأدق خصائص الطبيعة الإنسانية وترسم الأهداف الأساسية من دراسة الظواهر الكونية والاجتماعية .

2-**أبو حامد الغزالي ﴿1059م-1111م﴾ :**

لقد أكدّ الغزالي أنّ صناعة التعليم أشرف الصناعات واعتمد في ذلك على مجموعة من الأدلة العقلية والنّقلية، أمّا الأدلّة النّقلية فكانت من الأحاديث الكثيرة التي نقلت عن الرسول صلّى الله عليه و سلّم والآيات الكثيرة الواردة في القرآن الكريم، أمّا الأدلّة العقلية فنذكر على سبيل المثال أنّ شرف الصناعة يعرف بشرف محلّها كفضل الصيّاغة على الدّباغة، فمحل الأولى الذّهب ومحل الثانية جلد الميّتة، وما لا يدعو مجالا للشك أنّ لصناعة التعليم من شرف المحل أوفى حظ وأتمّ نصيب والسبب في ذلك بديهي، فالمعلّم يتصرّف في قلوب البشر

---

[1] محمود عبد اللطيف، **الفكر التربوي عند الكندي**، ط.(1)، منشورات إتحاد الكتاب العرب، دمشق، سوريا 2012، ص.06.

[2] جميل صليبا، **تاريخ الفلسفة العربية**، ط. (1)، دار الكتاب اللبناني، بيروت، لبنان، 1981، ص. 120.

ونفوسهم على أساس أنّ أشرف مخلوق هو الإنسان، وأشرف شيء في الإنسان قلبه، ومهمّة المعلم النبيلة تتمثل في تكميله وتطهيره وسياقته إلى القرب من الله عز و جل .

" ويهتم الغزالي اهتماما واضحا بالعلم والتعليم، ويرى أنّ الهدف من التعليم الصحيح هو التقرّب من الله، وتحقيق السعادة في الدنيا والآخرة، ويرى أن السعادة لا يمكن الوصول إليها إلاّ بالعلم والعمل، ولهذا عنده العلم أشرف وأفضل الصناعات والأعمال، ويستدل الغزالي على آرائه وأفكاره التربوية بأدلّة كثيرة عقلية ونقلية خصّص لها الباب الأول في فصل العلم والتعليم، ويذكر في الأدلة النقلية الكثير من الآيات القرآنية "[1] نذكر منها للمثال لا الحصر قوله سبحانه وتعالى (شهد الله أنّه لا إله إلا هو والملائكة وأولوا العلم قائما بالقسط)[2] [سورة آل عمران، الآية18] ويستشهد من الأحاديث النبوية مثلا بقول الرسول صلّى الله عليه وسلّم" إنّ العلماء ورثة الأنبياء "[3]

إنّ الهدف من التربية من منظور الغزالي يتمثّل خاصة في اكتساب الفضيلة والتقرّب أكثر من الله، ولعلّ ما يبيّن هذه النظرة ما ذكره الغزالي في كتابه إحياء علوم الدّين فيقول في الفصل المخصص لهذا الغرض و الذي يحمل عنوان "بيان العلم الذي فرض كفايته" ، " اعلم أنّ الفرض لا يتميّز عن غيره إلاّ بذكر أقسام العلوم، والعلوم بالإضافة إلى الفرض الذي نحن بصدده تنقسم إلى شرعية وغير شرعية، وأعني بالشرعية ما أستفيد من الأنبياء صلوات الله عليهم وسلّم ولا يرشد العقل مثل الحساب، ولا تجربة مثل الطب، ولا السماع مثل الفقه، فالعلوم التي ليست بشرعية تنقسم إلى ما هو محمود وإلى ما هو مذموم، وإلى ما هو مباح، والمحمود ما ترتبط به مصالح أمور الدّنيا كالطب والحساب وذلك ينقسم إلى ما هو فرض كفاية وإلى ما هو فضيلة وليس بفريضة، أمّا فرض الكفاية فهو كل علم لا يستغني عنه في قوام أمور الدنيا كالطب إذ هو ضروري في حاجة بقاء الأبدان على الصحة، والحساب فهو ضروري في المعاملات وقسم التّركات والوصايا والمواريث وغيرها، وهذه العلوم التي لو خلا البلد عمن يقوم بها حرج أهل البلد، وإذا قام بها واحد كفى وسقط الغرض عن الآخرين، فلا تتعجب من قولنا أن الطب والحساب من فروض الكفاية، فإنّ أصول الصّناعات أيضا من

---

[1] أحمد فرج الصغير، **الأصول التاريخية للتربية** ، ص. 133

[2] قرآن كريم، سورة آل عمران، الآية 18.

[3] شهاب الدين ابن حجر العسقلاني، **فتح الباري شرح صحيح البخاري**، المجلد الأول، دار المعرفة،بيروت، 1300هـ، ص.47.

فروض الكفاية كالملاحة والحياكة والسياسة والحجامة والخياطة، فإنّه لو خلا البلد من الحجام لسارع الهلاك إليهم وحرجوا بتعريض أنفسهم للهلاك، فإنّ الذي أنزل الدّاء أنزل الدّواء وأرشد إلى استعماله وأعدّ الأسباب لتعاطيه فلا يجوز التّعريض للهلاك بإهماله وأمّا ما بعد فضيلة لا فريضة فالتعمّق في دقائق الحساب وحقائق الطب وغير ذلك ممّا يستغني عنه ولكن يفيد زيادة قوّة في القدر المحتاج إليه، وأما المذموم منه فعلم السحر والطلمسات وعلم الشعبذة والتلبيسات والمباح منه علم الأشعار التي لا سخف فيها وتواريخ الأخبار وما يجري مجراه....).[1]

3-ابن خلدون ﴿1332م- 1404م﴾:

" إذا كان رجال التربية قد تجاهلوا نظريات الغزالي التربوية لأنّها وردت مختصرة في كتابه (إحياء علوم الدّين) ولأنّ الغزالي اشتهر في فلسفته وعرف بها أكثر من غيرها فإنّنا لا نرى مسوّغا واحدا لتجاهل تربوي عملاق مثل ابن خلدون، على الأقل لأنّه أفرد في مقدمته بابا كاملا في العلوم وأصنافها والتّعليم وطرقه وسائر وجوهه ويتضمن وحده خمسين فصلا تقع في 101 صفحة من القطع الكبير جدا (23×30) وهو القطع الذي صدرت فيه المقدمة مؤخرا عام 1983 عن دار الهلال البيروتية ".[2]

ولم يعد هنالك مجال للشك بأنّ ابن خلدون يحضى بمكانة عظيمة في التّراث العربي الإسلامي بل تمتد هذه المكانة حتى في الفكر العربي المعاصر، فابن خلدون صاحب مشروع ورؤية حضارية خاصة، ولم يبخل في إثراء التراث العربي بشتى الأفكار التربوية بل وحتى لرجال التربية والتعليم في عصره، وهي أفكار يجب أخذها بعين الاعتبار في عصرنا الحالي نظرا لأنّ نظرة ابن خلدون كانت سبّاقة في زمانه، شأنه شأن أفلاطون في السياسة، وهي لا تقل أهمية عمّا يذهب إليه علم اللسان التربوي الحديث، كما لا يفوتنا ذكر الانتقادات اللاّذعة التي قدّمها للطرائف التعليمية التي كانت سائدة في عصره.

والجدير بالذكر أنّ ابن خلدون حرص على تحديد منهج خاص بالتربية وهو منهج لا يختلف في أسسه ومبادئه عما ينادي به العلم التربوي المعاصر، بل نستطيع القول أنّه يتميّز على مناهجنا اليوم ببساطته وتدرّجه في المعرفة واستناده إلى الحفظ والذكر وتمسّكه ببساطة

---

[1] الغزالي، أبو حامد، **إحياء علوم الدين**، مكتبة ومطبعة كرياطة فوترا ،سمارغ، إندونيسيا، الجزء الأول، 1306م، ص.17. بتصرّف

[2] فوزي أسامة، **النظرية التربوية عند ابن خلدون**، مقال نشر في جريدة البيان، دبي 1984.

العلم وبنظام صارم للثواب والعقاب. " ولقد فطن ابن خلدون لكل هذه الأمور وأوضح في جلاء حينما بحث في فوائد الرحلة في طلب العلم وإلقاء أهل المشيخة فذكر: أنّ البشر يأخذون معارفهم وما ينتحلون به من المذاهب والفضائل تارة علما وتعليما وإلقاء وتارة محاكاة وتلقينا بالمباشرة، ومثل هذا الوصف للتربية يتفق مع التّعاريف الحديثة السوسيولوجية التي تنظر إلى التربية كعملية وكنظام اجتماعي باعتبار أنّها عمليات التعليم والتعلّم التي يمارسها البشر منذ أن يولدوا إلى أن يموتوا، أو كما يقول العلامة بالكوت بارسون، أنّها عبارة عن إدماج أدوار جديدة في الجهاز الشخصي للإنسان، ولا شكّ أن عملية الإدماج هذه لا تتمّ في يسر وسهولة وكفاءة إلاّ إذا كان هناك احتكاك شخصي لأنّ العلاقة الاجتماعية في مثل هذه الحالة يتوافر لها عناصر الانسياب الشخصي عن طريق الاستماع والنظر وما يتصل بهما من ضروب التأثير الانفعالي المرتبط بالكلام والحركة والإلقاء وكافة أنواع التصرفات الشخصية، وفي هذا المجال يشير عالم الاجتماع دافيز إلى أنّ العلاقة الاجتماعية تتأثّر بالقرب أو البعد التفاعلي وبظروف العلاقة وأهدافها ومدّتها ولا شك أنّ القرب التفاعلي يكون متوفّرا في صورة أوفى وأكمل في حال الاتّصال الشخصي الذي يتم كما يقول ابن خلدون عن طريق الرحلة، وتعدّد الشيوخ الذين يتلقى عليهم طالب العلم، وتأخذ بعض الجامعات في الشرق والغرب بهذا الرأي في صور شتّى منها ضرورة قيام الطّالب بحضور بعض البرامج في جامعته غير التي درس فيها بعد البكالوريوس والليسانس حتى يسمح له بالتقدم لدرجة الدكتوراه "[1] (مقدمة المحقق)

وبما أنّ الإنسان في نظر ابن خلدون يتميّز عن الحيوان بالفكر الذي يهتدي به ليحصل على قوت يومه، فمن الطّبيعي أيضا أنّ العلم والتعليم من طبيعة الإنسان، وهو كذلك يبيّن قيمة التعليم فيشير إلى أنّه لابدّ للعلم من التعليم، وأنّ التعليم للعلم من جملة الصنائع، كما احتوت مقدمة ابن خلدون العديد من الآراء التربوية يمكن إجمالها في نقاط أربع.

1-يجب استيفاء الموضوع في فصل واحد وعدم تقطيعه إلى عناصر متناثرة في فصول متفرّقة لأنّ في هذا مدعاة للنسيان، يقول ابن خلدون في الصفحة 332 من المقدمة "وكذلك

[1] ابن خلدون، عبد الرحمن، **المقدمة**، ترجمة وتحقيق عبد الله محمد الدرويش، دار يعرب للدراسات والنشر والتوزيع، ط(1)، الجزء:01، سوريا، 2004، ص:65.

ينبغي لك أن لا تطوّل على المتعلم في الفن الواحد بتعريف المجالس وتقطيع ما بينها لأنّه ذريعة إلى النسيان وانقطاع مسائل الفن بعضها عن بعض".

2-لا يجوز خلط علمين معا في موضوع واحد بمعنى أنّه يدعو إلى نوع من التخصص في العمل التربوي وهي نظرية حديثة، يقول ابن خلدون "أنّ لا يخلط على المتعلّم علمان فإنّه حينئذ قل أن يظفر بواحد منهما لما فيه من تقسيم البال وانصرافه عن كل واحد منهما إلى تفهّم الآخر فيستغلفان معا".

3-يرى ضرورة الابتعاد عن العنف والشدّة وقد خصص لذلك الفصل الثاني بعد الفصول الثلاثين الأولى -أنظر الصفحة 335 من المقدمة- وجعله بعنوان "في أنّ الشدّة على المتعلمين مضرّة بهم" حيث يقول: " إنّ رهان الحد بالتعليم مضرّ بالمتعلّم سيّما في أصاغر الولد".

4-وقد اهتم ابن خلدون بالناحية التطبيقية في العملية التعليمية وهي نقطة أشار إليها الدكتور (أحمد الفنيش) في وقفته السابقة مع الغزالي، فليس المهم عند ابن خلدون معرفة القواعد والقوانين والاصطلاحات في حدّ ذاتها وإنّما المهم المقدرة على استخداماتها والاستفادة منها علميا، فقد فرّق بين صناعة اللّغة التي تكون قواعدها وقوانينها واصطلاحاتها وبين ملكة اللّغة والشخص الذي يستوعب هذه القواعد والمصطلحات بدون أن يطبّقها يكون مثل الشخص الذي يتقن صناعة من الصناعات عمليا ولا يكون له أي دراية بهذه الصناعة علميا." [1]

وخلاصة لما سبق يمكن القول أنّ ابن خلدون يعدّ لوحده موسوعة علمية تعرضت لمختلف ميادين المعرفة العلمية، وآراؤه التربوية بنفس الأهمية والقيمة التي حرص فيها ابن خلدون على التّذكير للمعلم أهمية توخّي التّدرج والتكرار في تقديم المادة العلمية، والتّحلي بروح التشويق آخذا بعين الاعتبار قدرات المتعلمين وكذا الفروق الفردية بينهم خلال فترة التلقين لكن ما يشهد له خاصة هو ذلك التميّز الصريح بين اللغة كملكة واللغة كصناعة أي بين نوعين من المعلومات (المعلومات الخاصة بالملكة والمعلومات الخاصة بالصناعة)، فالصنف الأخير هو اللغة كنظام وعلم مجرّد وقوانين وهذا ما يمثل جانب البحث، أمّا النّوع الثاني فهو اللغة كإنجاز أو تحقيق فعلي في صورة كلام أو كتابة ويمثل هذا النّوع جانب الاستعمال، هذا يدفعنا إلى اعتبار ابن خلدون كباحث في اللّسانيات سابق لعصره لأنّه تنبّه إلى الكثير من

[1] فوزي أسامة، **النظرية التربوية عند ابن خلدون**.

الأفكار اللسانية التربوية التي عالجها علم اللسان التربوي الحديث، منها ما يمتّ بالصّلة إلى الشروط التي يجب توفيرها في المعلم والمتعلم.

4-ابن طفيل ﴿ 1100م- 1185م ﴾:

يقول الدكتور عبد الأمير شمس الدين في كتابه(الفكر التربوي عند ابن طفيل) مستوحيا في حديثه عن حي ابن يقظان .

" والتربية كما هي الأداة المحقّقة لغايات الإنسان، هي أيضا القناة الموصلة ما بين الفكر والواقع من أجل تحقيق النّظام والانسجام، كما أنّها الأداة الوحيدة القادرة على الربط ما بين العقل (الرأي) والواقع (العيان) ما بين العلة والغاية، ما بين السّبب والنتيجة، ولعلّها هي تكون الحلقة المفقودة كلّما افتقرت البشرية إلى ذلك الانسجام والتوافق، فتشير الأصابع إلى التربية، وتبدأ الاهتمامات تنصب عليها وهي المتّهمة دوما".[1]

والجدير بالذكر أنّه من الصعب جدا أن نجد عند ابن طفيل منهاجا تربويا أو تعليميا واضحا ومحدّدا لكن عند قراءة كتابه وبالأخص قصّة حي ابن يقضان وإذا اعتمدنا على المفهوم الحديث للمنهج وبعيدا عن التصّور التقليدي له سنعثر من خلال صفحات الكتاب منهجية تربوية متكاملة، محدّدة وواضحة المعالم والمنطلقات ونصل إلى الأهداف التي كان ينشدها عبر الوسائل والطرق والأساليب التعليمية التي نادى بها، إنّها التربية الحقيقية. فالفكر التربوي الذي نقصده نجده عند بن طفيل الفيلسوف والعالم في قصة حي بن يقظان .

ابن طفيل وآراؤه التربوية:

فكر ابن طفيل عبارة عن مزيج بين أفكاره الفلسفية والتربوية فقد كان فيلسوفا قبل أن يكون مربّيا ورغم ذلك يمكن التماس عبر قصة حي بن يقظان بعض الأفكار التربوية وهي كما يلي:

-القصة عبارة عن تطور للحياة الإنسانية في أدوارها المختلفة.

-النّاس ينقسمون في نظر ابن طفيل إلى أربعة أصناف وهي :

أ- الفيلسوف ذا الفطرة الفائقة، المستغني بعقله عن كل التعليم.

ب- عالم الدين (المتصوّف) والبصير بالمعاني الروحية.

ج- رجل الدين (أو الفقيه) والمتعلق بالمظاهر.

[1] عبد الأمير شمس الدين، **الفكر التربوي عند ابن طفيل**، الشركة العالمية للكتاب، ط (1)، بيروت، لبنان، 1986، ص.05.

د- عامّة النّاس الذين لا يفهمون الظاهر الحر ولا المعاني القريبة، وهم ثلاثة أصناف خاصة العامة، والمتميزّين من العامة، والجمهور الغالب.

3- " يقسّم مراحل نمو الفرد إلى سبعة أدوار وكل دور منها مدّته سبع سنوات، وبنهاية تلك الأدوار السبعة أي بعد خمسين عاما يتم التطوّر العقلي وهذه الأدوار على الترتيب هي:

- الدّور الأوّل (منذ الولادة إلى7سنوات)، يتربّى مع بعض الحيوانات بعد أن عطفت عليه الظبية وأرضعته، ويحاكي أصوات الحيوانات، كما يتعلم منها ستر العورة بأوراق الأشجار وريش الطيور، وكذلك يتعلّم كيفية استعمال العصا للدّفاع عن نفسه.

- الدّور الثاني والثالث (من7 إلى 21سنة) يتعلّم فيه بعض الظواهر مثل معرفة منافع النار والربط بين حرارتها وبين الحياة، وأنّ الحياة موجودة في جميع الكائنات وأنّ مركزها هو القلب، ويتعلم في نهاية هذا الدّور كيفية استعمال بعض الأدوات في بناء الأكواخ والاستفادة من جلود الحيوانات في اللّباس.

- الدّور الرابع (من21 إلى 28 سنة) يبدأ فيها بإدراك العلم الطبيعي وخصائصه.

- الدّور الخامس (من28 إلى35سنة)، يتعرّف فيه على الكون الخارجي، أي السماء وحركات الكواكب، وأنّها أجسام كروية الشكل.

- الدّور السادس والسابع (من35إلى50سنة) يستمر هذا الدور إلى سن الخمسين ويبلغ أشدّه في السن الأربعين من عمره، وفيه يتعرّف على الله عز وجل ".[1]

4- فلسفة ابن طفيل مبنية على التطور الصاعد للعقل البشري.

5- يرى أن مصدر المعرفة يتكون من طريقتين:

أ- طريق الحواس الخمس، والخاص بالأمور التّي لها صلة بالجسم عن طريق الاختيار وتكرار التّجربة والمقارنة.

ب- طريق الذّات أو النفس بالحدس ويكون ذلك خاص بالأمور التّي لها ارتباط بالمدارك والأسباب والموجودات الدّالة على الصنائع والمسبّب أي الله.

6- " نشأة الإنسان تخضع في تطوّرها لعوامل طبيعية من البيئة ".[2]

---

[1] وائل عبد الرحمن التل، أحمد محمد الشعراوي، **أصول التربية الفلسفية والاجتماعية والنفسية** ، ص. 66، 67.

2 وائل عبد الرحمن التل، أحمد محمد الشعراوي، **أصول التربية الفلسفية والاجتماعية والنفسية** ، ص.67

7- " يعارض التّربية الاجتماعية أي التّيتتّم عن طريق المجتمع، لأنّها تربية مصطنعة ولا توافق طبيعة البشر ومن الأفضل أن يترك الإنسان لينشأ نشأة فطرية حرّة لأنّ حالته العقلية ستكون متميّزة ".[1]

في الأخير يمكن القول أن غاية التربية الإسلامية باختلاف أهدافها الدينية والدنيوية والعقلية والسياسية، الاجتماعية، العلمية والمادية ترمي إلى تكوين المعارف والتزوّد بالثقافة وبلوغ نوع من التوازن الجسمي والعقلي والرّوحي لقدرات الفرد وتكوينه أخلاقيا واجتماعيا ولابدّ لها أن تستق من أصول إسلامية وتتوافق مع الفكر الإسلامي لبناء الشخصية الإنسانية التي تحترم القيّم الاجتماعية وتتحلىّ بالضبط الاجتماعي.

أمّا ملامحها عبر العصور وباختلاف الزمّان والمكان فيمكن إجمالها كما يلي:

1- هي مسؤولية كل فرد، فالفرد المسلم مطالب بتنمية نفسه بنفسه من مناهل العلم حسب قدراته وإمكانياته وتوافر العلم في عصره.

2- إنّها تربية شاملة لجميع قوى الإنسان ومتدرّجة معه حسب مراحل نموّه المختلفة، كما أنّها متكاملة لا تقتصر على زمان ما ومكان ما، بل تتمّ في كل زمان ومكان وفي مختلف أماكن وجود الإنسان.

3- إنّها تربية عملية تربط ما بين العلم والعمل، وما بين النّظر والتطبيق.

4- إنّ كل إنسان فيها معلّم، فالكبير يعلّم الصغير، والصغير يعلّم الكبير، والمعلّم قدوة لما يدعو إليه، يأمر بالخير ويلتزم به، كما تركّز على احترام المتعلّم وتقدير مشاعره وتشجيعه والثناء عليه.

5- إنّها تربية قوامها الحرية والانفتاح على البيئة المحلية والعالم أجمع، وتقوم على الأصالة ولكنها لا تأخذ إلاّ ما تحتاج إليه وبروح انتقائية.

6- إنّها تعطي دورا مهمّا للجماعة التي توجّه الأفراد والهيئة وترشدهم وتساعدهم وتتمّم النقص فيما يقومون به من جهود، وتعريف الفرد بحقوقه وواجباته.

7- إنّها تهدف إلى تكوين الإنسان الصالح لكل زمان ومكان وليس فقط المواطن الصالح باعتبارها تربية إنسانية عالمية.

8- إنّها تهتم بالتدرّج والفروق الفردية وتؤكد على أهمية الاستمرار في التعلم ".[1]

---

1 وائل عبد الرحمن التل، أحمد محمد الشعراوي، **أصول التربية الفلسفية والاجتماعية والنفسية** ، ص. 67

هذه هي إذن خلاصة الفكر التربوي الإسلامي، فكر فعال زاوج ما بين الدين والعقل، ما بين الحكمة ومقتضيات الحياة المادية فلم يطغ جانب على آخر ولم يختل التوازن الذي بفضله استنبط العلماء المسلمون (الفلاسفة) القيم المناسبة والقواعد المنطقية والأساليب الفعالة والأسس الصلبة، كل هذا من أجل صناعة إنسان المستقبل، إنسان تتوفر فيه كل عناصر النّجاح في حياته الدينية ومساره الدنيوي، لقد استطاع الفكر التربوي الإسلامي على غرار من سبقه من مذاهب تربوية تحقيق قفزة نوعية في الميدان التربوي والتعليمي وخلق نوع من التوازن بين ما هو مادي وروحي فكان الإنسان المسلم المتوازن الذي استطاع بفضل أفكاره البنّاءة بناء مجتمع سليم يسوده السلم والأمان وتغمره الرّاحة والطمأنينة في قلوب أفراده.

د- أصول التربية في الفلسفة التحررية (المعاصرة).

لقد جرت العادة أن نستورد العديد من أفكارنا ونظرياتنا التربوية من الغرب (العالم الرأسمالي) أو من الشرق (العالم الاشتراكي) فالإبداع والإنتاج الفكري خاصة في مجال التربية يتمّ هناك وجرت العادة كذلك أنّ دول العالم الثالث لم تعد تمارس إلاّ وظيفة وحيدة وهي بعيدة كل البعد عن الإبداع والابتكار هذه الوظيفة هي استيراد وامتلاك هذا المنتج والحق يقال فإنّ دول العالم الثالث غدت خالية من كل إنتاج فكري تربوي فعّال ورغم ذلك فقد كانت لنا الفرصة لبعض المفكرين التربويين وهم قلائل الحصول على مكانة مرموقة في عالم الفكر التربوي المعاصر، وسنخصّص الحديث على أحد هؤلاء المفكرين الذين استطاعوا بناء فلسفة تربوية واضحة المعالم وفعّالة من حيث الأسس والمبادئ.

إنّه المفكر التربوي البرازيلي باولو فريري الذي أبدع فكرا أصيلا يدعو إلى تغيير الواقع الاجتماعي، ونظرياته التربوية ليست مجرد تقليد أعمى لما أتى به الغرب في هذا المجال.

إنّ باولو فريري هو بالفعل أحد المنظّرين الكبار للتربية النقدية، وهذا مصادق لما صرح به الروائي والمربّي الروسي الكبير تولستوي (إنّ الحرية شرط كل تعليم حقيقي) ويقصد بالحرية ليس للمتعلم فقط بل تخص كذلك المتعلم والمجتمع برمّته، فقد كانت وصية فريري قبل موته تجمع بين الحرية والأمل.

" يرى فريري أنّ التعليم المصرفي (البنكي)، الذي يتحول الطلاب فيه إلى مصارف يقوم فيه الأساتذة بإيداع معارفهم، هو انعكاس لمجتمع القهر، وهو من شأنه تقليل الإبداعية عند

---

[1] الرشدان عبد الله وجعنيني نعيم، **المدخل إلى التربية والتعليم** ، ص. 138.

الطلاّب أو إلغاؤها تماما، من أجل خدمة أغراض القاهرين، ولا يطرح هذا النوع من التّعليم حقائق العلم من وجهة نظر نقدية، بل يكيّف المتعلّمين مع واقعهم ويزيد من سلبيتهم. لكن ما البديل للتعليم التلقيني، تعليم القهر، اللاّحواري، عندها يجيب أنّ الحوار الناقد هو مفتاح التغيير، ذلك الحوار الذي يؤمن بإيجابية المتعلمين وإنسانيتهم، بحيث يدخلون في علاقة حوار مع المقهورين، وتتكفل هذه العملية بتخليص المتعلمين من الأوهام والأساطير التي صوّرها وصاغها النّظام القديم، وظيفة التربية إذا هي تنمية النقد والحوار، وتدريب الوعي الناقد، لأنّه يسلّم بأن عقل الإنسان قادر على كشف الحقيقة، وانتقد فريري "ثقافة الصمت" الشائعة في بلدان العالم الثالث في شكلين للتربية، تربية القهر وتربية الحرية، وتطوّر هدف التربية عنده من التحرر الثقافي للإنسان إلى الإسهام في تغيير البنية تغييرا جذريا ".[1]

إنّ لدى فريري مقولة جميلة عن هذين الشكلين من التربية فقد قال أنّ" التعليم لا يكون محايدا، إمّا أن يكون تعليما للحرية أو تعليما للاستعباد "، مبّينا الدور التحرّري والنقدي للتعليم ومحطّما كل الصّور الزّائفة التي يقوم بها التعليم لفائدة الشرائح والقوى المستبدّة، فالأمس كان الفكر التربوي العربي متأثرا بنظريات المربّي البرجماتي الأمريكي جون ديوي وفلسفته التقدّمية، هذه الفلسفة التي تمكنت من تغيير المجتمع الأمريكي بعدما تبنّى الفلسفة البرجماتية عبر التربية ومتأثرا كذلك بوليام جيمس وتشارلز بيرس وما تبعوه، أمّا اليوم فقد تغيّر محور الاهتمام من الغرب وأفكاره التربوية ليخرج إلى فلسفة باولو فريري ونظريته في تعليم الكبار.

من جهة أخرى يقول فريري أنّ التربية هي نتاج المجتمع وليس العكس، " إنّ الفكرة المحورية التي ينطلق منها باولو فريري مغايرة إلى حدّ كبير لما هو شائع حتى الآن بين التربويين، فهؤلاء يظنّون أنّ التربية هي التي تشكّل المجتمع وخاصة التربية النّظامية، ممّا يجعل منها قوّة كفيلة بتغيير الواقع أو الأوضاع الراهنة، وكان فريري نفسه يبدو مشاركا في هذا الاعتقاد، ولكنّه كتب بعد ذلك: أنّه لا يشارك في هذا الاعتقاد، فقد تأكّد من أنّ التربية لا تشكل المجتمع وإنمّا المجتمع هو الذي يشكّل التربية وفقا لمصالح أولئك الذين يمسكون بزمام السلطة فيه ".[2]

فالتربية حسب هذا الاعتقاد لا تستطيع تشكيل المجتمع على حدّ تعبير فريري فاقتصرت مهمّتها في السهر على مسيرته وتطوّره في الاتّجاه السليم فالتربية لها دور كبير في الحفاظ

---

[1] مقال لمحسن خضر مأخوذ من مجلة العربي، **باولو فريري فيلسوف الحرية في العالم الثالث** العدد 581، أفريل 2007.

[2] سعيد إسماعيل علي، **فلسفات تربوية معاصرة**، سلسلة عالم المعرفة، ط.01،الكويت، 1995، ص:165 .

على المجتمع ومراقبته وهناك الكثير ممّن يعتقدون أنّ النّظام التربوي المنهجي بإمكانه تطوير المجتمع أو تغيير صورته، فالحقيقة غير ذلك إذ أنّ مهمّة هذا النظام في مجتمع يسوده القهر والقمع هي حمايته والإبقاء عليه، فالنّظام التربوي السّائد نتاج لهذا المجتمع وهنا يبرّر لنا فريري فكرته المتمثلة في أنّ النّظام التربوي ليس إذن أداة لتحرير المجتمع فلا يملك القوّة الكافية للقيام بهذا الدور.

ولقد كانت مهمّة التربية في المجتمع القديم المحافظة على الوضع الذي كان قائما فيه، أمّا الآن فيجب أن تكون التربية عنصرا جوهريا من عناصر حركة التحرير. ثمّ إنّه لا يمكن إنكار الطابع السياسي الذي تتّسم به التربية الآن، كما اتّضح أنّ بعض مشكلات التعليم الأساسية متّصلة بالمبادئ والمثل العليا.

والمشكلة التي تواجه رجال التربية الذين يريدون الإسهام في تحرير المجتمع ببذل جهود داخله هو وداخل النظام التربوي وخارجه على السواء (خارجه تخطيطا وداخله تنفيذا) هي مشكلة معرفة ماذا وكيف ومع من وضد من ولمصلحة من يعملون؟ وهكذا لا بدّ لكي تستطيع التربية أن تقوم بالدّور المأمول منها أن تبدأ حركة التغيير في المجتمع كله.

إنّ ثقافة الحوار عند فريري تنمّي الملكة النقدية فيجب أن تكون العلاقة بين المعلّم والمتعلّم تبادلية فيستفيد كل منهم من الآخر لذا وجب توافر بعض الشروط الأساسية لتحقيق ذلك ومنها الحب والتواضع والثقة والحوار وعليه يرى فريري أنّ الحوار ينبني على ثلاث محاور رئيسية وهي:

1-تحليل الواقع: يعتبره فريري حجر الزاوية في التعليم الحواري، نتيجة ارتباطه بجانبين أساسيين:

أ- تحليل الواقع لمعرفة البيئة التي يعيش فيها الدّارسين وهذا يؤدي إلى إدراك جيّد للبيئة المحيطة.

ب- تحليل الواقع لتعميق عملية الحوار والذّي يؤدي حتما إلى معرفة أسباب المشكلة ووسائل حلها. فكيف يحلل إذن فريري الواقع ؟

يجب أوّلا في نظره التدقيق الجيد في المشكلة أو المحيط من كل الجوانب الممكنة، بالتالي سندرك جوهرها ولا نبقى فقط مركّزين على مظهرها وللأسف الشديد هذا ما نلاحظه في العالم العربي اليوم حيث أنّ النّظر إلى المشكلة لا يغدو أن يكون دوما مظهريا وهذا الخطأ يؤدّي بنا

إلى إعطاء حلول غير صحيحة نظرا لعدم إدراكنا لجوهر المشكلة وهذه الجوانب يمكن حصرها في ثلاث أبعاد.

- بعد اجتماعي (حيث المجتمع يتكوّن من مجموعة من الأفراد).
- بعد اقتصادي (الطاقات والثروات المادية والبشرية).
- بعد ثقافي (بكل ما تحويه من خبرات وعادات وتقاليد وموروثات ولغة وتاريخ وسلوكيات).

2- **نقل الخبرات:** فالإنسان لدى احتكاكه بالعالم الخارجي يكتسب حتما مجموعة متنوّعة من الخبرات والتي من شأنها تطوير وزيادة معرفته من خلال اتّصاله الدّائم بهذا المحيط فنقل الخبرات يؤدّي إلى حصول حوار بين هذا الفرد مع جماعته ثمّ على مستوى المجتمع ككل والذي سيؤدّي حتما إلى نوع من التّغيير في البنية الفكرية لهذا المجتمع، فيزيد الوعي بالواقع شيئا فشيئا حتىّ نصل إلى تحقيق الوعي الكامل في آخر المطاف فتتحرّك النفوس لإحداث ثورة على تغيير نمط العيش الذي هم فيه إلى واقع أكثر إنسانية وعدلا وحرية.

3- تدرّج الحوار: يبدأ الحوار حسب فريري بطرح أسئلة بشكل عام تساعد الجميع على التعبير عن واقعهم بشكل عام وعن المشكلة المطروحة ثمّ تقديم أسئلة هدفها كشف مدى عمومية المشكلة وضرورة التفكير الجماعي لإيجاد حل أمثل ويجب أن تكون الأسئلة المطروحة بسيطة وسهلة لفتح نقاش واقعي، كما يجب ارتباط الأسئلة بالمشكلة وأن تخص كل أفراد الجماعة.

ويعود الفضل إلى الباحث السوداني يوسف نور عوض الذي كان أوّل من لفت الأنظار إلى فلسفة باولو فريري من خلال الترجمة التي قام بها لكتابه "تعليم المقهورين" إلى اللغة العربية سنة 1980 ورغم ذلك يبقى للمفكر التربوي المصري الدكتور محمد نبيل نوفل الفضل الأكبر في تعريب هذا المفكر ووضع أفكاره التربوية في دائرة الفكر التربوي العربي، فقد خصّص فصلا في كتابه "دراسات في الفكر التربوي العربي المعاصر" (مكتبة الأنجلومصرية، القاهرة، 1985) فأهداه مكانة مرموقة في الفكر التربوي المصري والعربي وتظهر قيمة هذا الكتاب وأصالته، خروجه عن السيّاق التربوي الغربي الكلاسيكي بعيدا عن الفلسفات التربوية المألوفة لدى العرب كالمثالية والواقعية والبرجماتية...الخ فيسلّط الضوء على مفكرين تربويين لا ندرك حقيقتهم في الخبرة التربوية العربية فتطرّق مثلا إلى الفكر التربوي عند ماو تسي تونج، إيفان إليتش وبطبع الحال إلى موضوع حديثنا، المفكر التربوي البرازيلي باولو فريري وتدريجيا

انتشرت أفكاره وخاصة نظريته في محو الأميّة المعتمدة على بناء الوعي النقدي والكلمات التوليدية في المجتمع المحلّي وذاع صوته في الأوساط العربية، وتمّت ترجمة كتب فريري في مصر والمغرب ونذكر على سبيل المثال لا الحصر كتاب "الفعل الثقافي في سبيل الحرية Cultural Action For Freedom" عن مركز الدّراسات والمعلومات القانونية لحقوق الإنسان.

" اقتحم فكر فريري الفكر التربوي العربي المستقطب بين فلسفة التربية الغربية الوضعية بمضمونها البورجوازي، والتربية الماركسية، وربّما كان من مصادر الجاذبية في فلسفته، تشابه الظروف، حيث لا تختلف ظروف البرازيل كثيرا عن ظروف المجتمع العربي في الهموم والتطلّعات، وربّما كان مصدر الجاذبية الأهم أنّ نظرية فريري مزجت التنظير بالممارسة، والفكر بالواقع، حيث دخلا في جدل خلاق غذّاها بالتقويم والمراجعة المستمرة، كما أنّ الطابع التحريري لفلسفة فريري: تحرير الإنسان وتحرير المجتمع في مواجهة كل عوامل الاستلاب المحلي والغربي زادت من هذه الجاذبية لدى التربويين العرب ".[1]

أين نحن الآن كعرب من كل هذه الفلسفات السابق ذكرها؟ وماهي الجذور التاريخية للأزمة التي تعيشها التربية اليوم في كل الدول العربية عامة والمغرب العربي خاصة؟ بمعنى آخر ماهي الفلسفة التربوية التي تأثّرنا بها لنصل إلى ما نحن عليه اليوم؟ هل كانت المثالية هي السبب في ذلك أم الفكر البرجماتي هو الذي أدّى إلى أن نرث اليوم فكر تربوي دبّ فيه الجمود والركود فمن حوالي نصف قرن ونحن نفكّر قي إصلاح منظوماتنا التربوية، لقد استطاع الغرب النهوض باقتصاده والفضل راجع إلى هذه المرونة التي يتّسم بها فكره في إيجاد حلول استعجاليه للمواقف المستجدة وسرعة الاستجابة هذه هي السبب في نجاحه.

نحن اليوم بحاجة إلى سياسة تربوية ناجحة وبعيدة عن كل ديماغوجية، سياسة تربوية فعالة وفعلية تطبّق على أرض الواقع وليس الإكثار من المؤتمرات والندوات المحلية والوطنية، فنتحدث عن كل شيء ولا شيء، هنا يجب أن يتحوّل التحليل النظري لأزمتنا التربوية إلى أفعال تتجسد في الواقع كما نحن بأمس الحاجة إلى إستراتيجية تعكس الواقع التربوي المعاش، إستراتيجية تمتد في الزمن تتبناها الدولة ولا تتوقف عند حد وزير أو مسؤول تربوي فتربية الأجيال وصناعة النشء الصالح يحتاج إلى عامل الزمن حتى يصل إلى مبتغاه لذا وقبل

[1] محسن خضر، **باولو فريري فيلسوف الحرية في العالم الثالث**.

الدخول في الفصل الثالث الذي خصصناه لأزمة التربية في المغرب العربي سنحاول في البحث القادم تسليط الضوء على الجذور التاريخية للأزمة التربوية في المغرب العربي وما هي الفلسفات التربوية التي تأثرنا بها لنصل إلى الأزمة التي نعيشها اليوم.

المبحث الثالث: الجذور التاريخية لأزمة التربية في المغرب العربي:

1-تأثّر التربية العربية بالفلسفات التربوية الغربية:

من الصعب الإجابة على السؤال الذي يشغل بال الباحثين في المجال التربوي اليوم وهذا السؤال وإن كان يمثل جزءا من باقي التّساؤلات الكثيرة والمتعلّقة بالتربية العربية لكنه لا يقلّ أهمية عنهم، وعليه هل يمكن القول بجزم أنّ لدينا فلسفة تربوية عربية الأصل؟ بمعنى آخر هل تأثّر معظم الأنظمة التربوية العربية بالفلسفات الغربية معناه غياب فلسفة تربوية ذات معالم عربية بحتة؟ وللإجابة على هذه التساؤلات وجب علينا إذا تسليط الضوء على طبيعة الأنظمة السّائدة في منطقة المغرب العربي والتي هي بطبع الحال مرآة عاكسة لواقع التربية في باقي أقطار العالم العربي ولقد بيّنت دراسات كثيرة في السنوات الأخيرة افتقار القطر العربي إلى فلسفة تربوية مركزية موحّدة، والسبب في ذلك وجود فلسفات تربوية غربية تبنّتها معظم الدّول العربية لا رابط بينها ولا تنسيق، وهي كما قلنا فلسفات تربوية مستوردة و مقتبسة من الغرب لا تعكس البتّة الواقع العربي وخصوصياته التي تختلف كثيرا عن طبيعة وخصوصيات البيئة الاجتماعية الغربية، وما يجعل الأمر أكثر خطورة هو سعي المسؤولين العرب إلى النقل الحرفي لهذه الفلسفات التي لا نقول أنّها فاسدة أو لا تصلح بل العكس فقد كان بإمكاننا الاستفادة من أفكارها بدءا بأفلاطون ومرورا بروسو لنصل إلى جون ديوي لو أنّنا راعينا الفروقات التي تفصل بيننا وبين العالم الغربي، إلاّ أنّ دراسات عديدة في هذا المجال بّينت أنّ هذه الفلسفات قد صيغت بشكل غير واضح، ونقلت بطريقة إنشائية فضفاضة وينقصها التفصيل والشمولية، إذ أنّها تلبّي جوانب معيّنة في تربية النشء وتهمل جوانب أخرى هي في رأينا تعدّ من أحد الأسباب التي أدّت إلى أزمة التربية التي نعيشها اليوم ونظرا لذلك ظلّت بصورة عامة فلسفات تربوية جامدة وثابتة لم تتأثّر بالعلم والتكنولوجيا ولم تستجب لطبيعة هذا العصر.

يقول د/ سعيد إسماعيل علي في أحد مؤلفاته " ودراسة فلسفات التربية، إذا كنّا نرى أنّها ضرورية للمثقف العربي العام بصفة عامة، والمشتغلين بأمر بناء البشر، فكرا وتنفيذا بصفة خاصة، إلاّ أنّها مجرّد خطوة أولى على الطّريق تمهّد لخطوة أهم وأكثر خطورة، ألا وهي السّعي للإجابة عن تساؤل كبير، أين نحن من كل هذه الفلسفات ؟

إنّ أحدا لا يستطيع أن ينكر أنّ لنا بصمات واضحة في هذه اللغة العربية التي نتحدث ونكتب بها، ولنا شخصيتنا وآدابنا وفنوننا، ولنا هوّيتنا في السلوك العام، وفي جملة العادات والتقاليد، ولنا نهج متميز في بنية القيم، لكن هل نستطيع أن نقول أنّ لنا (فلسفة تربوية) تتميّز بها هذه الأمة ؟ أخشى أن تكون الإجابة بالنفي!! "[1]

ومن بين الفلسفات التربوية التّي تأثرّت بها التربية العربية: المثالية، ومن ملامح هذا التأثرّ نجده في الأهداف التربوية والمناهج الدّراسية وطرق التدريس والتقويم التربوي وهذا بدوره خلّف نتائج سلبية على التربية العربية كطغيان الطابع الأكاديمي على التعليم في المغرب العربي وظهور هوّة كبيرة بين مخرجات التعليم وحاجات المجتمع فيما يتعلّق بالتنمية وطبقية التعليم وأخيرا اللّجوء إلى العقاب البدني وبالتّالي يجدر بنا لمعالجة هذا الموضوع طرح بعض الإشكاليات المحورية ومحاولة الإجابة عليها، فما هي السّمات البارزة في تأثّر التربية المثالية على التربية في المغرب العربي ؟

ما هي الأسباب التي أدت إلى حدوث ذلك ؟ وأخيرا ما هي نتائج تأثير هذه التربية على منظوماتنا التربوية في المغرب العربي ؟

في البداية نقول: إنّه من المستحيل الاجتهاد لتطوير أي نظام تربوي دون معرفة المؤثرات المختلفة التي أدّت إلى أن يكون على الحال الذي هو عليه اليوم، فمعرفة مدى تأثير التربية المثالية على التربية في المغرب العربي سيساعدنا كثيرا على تحديد الجوانب الإيجابية لتعميقها وتطويرها وخاصة تسليط الأضواء على الجوانب السلبية حتى يتسنّى لنا القضاء عليها وتفاديها مستقبلا فلا ننكر أنّ التربية في المغرب العربي شأنها شأن باقي دول العالم العربي تعاني من أزمة متعدّدة الأشكال والجوانب منها ما هو ظاهر ومنها ما هو خفي والسبيل في إيجاد حلول ناجعة لهذه الأزمة يستلزم منّا على الأقل معرفة روافد التربية في المغرب العربي وجذورها ومصادرها والعوامل المؤثّرة عليها.

[1] سعيد إسماعيل علي، **فلسفات تربوية معاصرة** ، ص: 7-8.

أ-تأثر التربية في المغرب العربي بالأهداف التربوية المثالية:

إنّ الهدف التربوي عامة هو عبارة عن تصوّر ذهني يتجسّد في فكرة يجب تحقيقها على أرض الواقع والهدف التربوي يحتوي على جانبين، فيظهر الجانب الأوّل كصورة في العقل فتأخذ شكل فكرة تنطوي على نيّة التّحقّق أمّا الشقّ الثاني فهو تعبير عن المظهر المادي للهدف وهذا معناه تحقّق أو تجسّد الفكرة في الواقع، فالهدف إمّا أن يبقى صورة ذهنية ليس له تطبيق في الواقع وإمّا أن يتحقّق فعليا فتصبح فكرة لها ما يقابلها في الواقع وقد تعدّدت التعريفات التي حاولت إعطاء صورة واضحة لمعنى الهدف التربوي، ويمكننا في هذا السيّاق أن نقدّم بعضا منها، فيأتي مثلا تعريف الهدف التربوي بأنّه " الغاية المقصودة من رسم الخطط التربوية اللاّزمة لحياة المجتمع وتقدّمه، والأهداف التربوية هي المحدّدات التي تحدّد وتوضح مسار التربية في المجتمع والمرامي التي تسعى التربية لبلوغها من أجل نفع المجتمع ".[1]

كما يعرّفها جون ديوي في كتابه "الديمقراطية والتربية" على النّحو التالي: " الهدف معناه وجود عمل منظم مرتب، عمل يقوم النّظام فيه على الإنجاز التدريجي لعملية من العمليات التربوية ".[2] كما يرى محمد وجيه الصاوي الهدف التربوي على أنّه " تعبير عن القصد والنّية ويعبّر الهدف عن الأثر المرغوب تحقيقه في الأشياء ويمثل الغاية التي يسعى المرء إلى تحقيقها ".[3]

ويتحدّد العصب الأساسي للأهداف التربوية عند المثاليين في تنمية العقل وشحذ قدراته لأنّ التربية بكل ما تحمل من معاني ما هي في الأخير إلاّ عملية عقلية غايتها تنمية العقل وتدريبه حتى يستطيع بلوغ عالم الروح والارتواء بقيّمه السامية وبناء على ذلك سعت التربية المثالية إلى تزويد المتعلم بالمعارف والمعلومات والأفكار وشحن عقله بها لتمكينه من بلوغ الحقيقة المطلقة والثابتة وتحقيق ذاته والوصول إلى الخير والفضيلة فيظهر جليّا أنّ الهدف الأوّل للتربية المثالية هو تنمية العقل وتطويره، لكن السؤال يبقى مطروحا، هل تنمية العقل من

---

[1] صالح دياب هندي وآخرون، **أسس التربية**، دار الفكر للنشر والتوزيع، ط.01،عمان، الأردن،1989، ص. 21.

[2] ديوي، جون، **الديمقراطية والتربية**، ص. 105.

[3] محمد وجيه الصاوي، **أهداف التعليم الابتدائي في دول الخليج:**دراسة نقدية تحليلية مقارنة، في ندوة نحو تربية أفضل لتلميذ المرحلة الابتدائية في دول الخليج العربي، الدوحة، 1992، ص. 297.

خلال تزويده بالمعلومات والمعارف فقط يكفي للفرد حتى يستطيع إدراك الحقائق وتحقيق الذّات والوصول إلى الخير والفضيلة وتطبيق القيم والمثل السامية ؟

وعليه ثمّة نقطة وجب علينا التطرق إليها وهي ذلك التشابه الكبير الموجود بين غايات التربية المثالية وغايات التربية في المغرب العربي، كيف ذلك ؟ من الواضح أن تنمية وتطوير الجوانب العقلية والمعرفية والنظرية في كل أطوار العملية التعليمية يبقى الهدف الأسمى للتعليم العربي، الشيء الذي ينقص كثيرا من الأهمية المعطاة للنواحي المهارية والاتّجاهات والنّشاطات والخبرات والتطبيقات العملية، أمّا فيما يتعلق بالجانب المعرفي فنلاحظ كذلك نفس الشيء بحيث تقتصر التربية العربية على الحفظ والتذكر ضاربين عرض الحائط المستويات الأخرى المتمثّلة في الفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم، ويوضّح لنا ذلك الدكتور يزيد عيسى سورطي عند حديثه عن الأهداف التربوية العربية فيقول عنها أنّها " محدودة وضيقة وناقصة، فهي تركز على جوانب وتهمل جوانب أخرى، حيث أنّها لا تعطي مثلا العناية الكافية للجوانب الإنسانية والأخلاقية والاجتماعية، ولا تدعّم المفاهيم والأساليب والطرق العلمية، ولا تشجع بدرجة كبيرة على تنمية التفكير النافد والعناية بالجوانب العلمية والتطبيقية أو التقنية، كما لا تعمل كثيـــرا علـــى زرع البحث والتنقيب والاكتشاف والإبداع عند أبناءنا ولا تركز كثيرا على أهمية التعلم الذاتي والتعليم عن طريق العمل ولا تجعل المتعلم محورا للعملية التربوية ".[1]

يمكن القول إذن أنّ هناك غيّابا تكامليا بين الأهداف التربوية المسطرة، الشيء الذي أدّى إلى خلق هوة بين ما هو معلن من تلك الأهداف وبين التطبيق الفعلي والعملي في مختلف جوانب الاشتغال التربوي ومستوياته، فقد نحقّق نجاحا في بعض من هذه الأهداف التربوية لكن يبقى الكثير منها مجرّد حبر على ورق فاتّساع الهوّة بين ما هو مسطّر وما هو واقع قد يؤدّي إلى أزمة حقيقية تنذر بأنّ المسار التربوي الذي تبنّيناه يمضي على غير هدى وكتاب منير فكثيرا ممّا يسمى اليوم في البلدان العربية بالسياسات التربوية ما هي في الواقع إلاّ مذكّرات وزارية أو تعليمات ظرفية صادرة عن الجهاز الإداري لا تعبّر حقيقة عن حلول ناجحة بل هي محاولة فقط للتأقلم مع المشكلات المستجدة.

---

[1] سورطي، يزيد عيسى، **فلسفة التربية في العالم الإسلامي ... المشكلات والحلول**، المجلة التربوية، المجلد 10، العدد37، 1995، ص. 169.

إنّ مشكلة الأهداف التربوية تدعونا للحديث عن واقع التخطيط التربوي في بلدان المغرب العربي فمستقبل التربية مرهون على الوظيفة الحقيقية للتخطيط التربوي الذي أصبح اليوم عبارة عن مجرّد حسابات رقمية لتقدير حجم التّوسع في التّعليم وتقدير النفقات والميزانية تبعا للضغوطات والحاجات الإستعجالية التي يمليها الظرف الرّاهن.

ورغم وجود نيّة خالصة في بعض بلدان المغرب العربي كتونس والجزائر والمغرب لكن تبقى هذه الجهود ناقصة بحيث أنّها تواجه معضلات كبيرة تتمثل فيما تعانيه من جمود وتصلّب في جوانبها المنهجية والوظيفية والبنيوية، فتصميم وبناء هذه الأهداف كان عضويا وغير مؤسّس على أصول منهجية كما تقرّه أبجديات تصميم الأهداف التربوية فغدت ضحية للنقد الفكري والعلمي. ومن بين الانتقادات الموجّهة للأهداف التربوية يقول عنها الدكتور علي أسعد وطفة ما يلي: " إنّ أغلب الباحثين العرب يعتقدون بأنّ الأهداف التربوية في البلدان العربية، تعاني من غلبة أوجه الضعف ومواطن القصور، فهي كما يذهبون، ظلال مقولات خطابية مسجوعة رنّانة لا حياة فيها، وما زال الصالح منها سجين الزنزانات النظرية، وهي على علاتها بقيت مجرد شعارات ترتفع عن الواقع وتنأى عن همومه ".[1]

ب-تأثر التربية في المغرب العربي بالمناهج الدراسية المثالية:

1-تعريف المنهج الدراسي:

يأتي تعريف المنهج الدراسي على أساس أنّه مجموعة من الخبرات التربوية المختارة والمقسّمة في إطار أهداف موسومة تسعى إلى تحقيق نمو المتعلّم في اتّجاه معين، ويتم ذلك عن طريق إحداث تغيّرات مقصورة وقابلة للقياس في جوانب سلوك المتعلّم ويتّفق هذا التغيير مع طبيعة المتعلّم وقدراته واستعداداته بما يتّفق مع ما يسود المجتمع من فلسفة وثقافة، كذلك يعرّف المنهج الدراسي على أنّه "مجموع المعلومات والحقائق والمفاهيم والأفكار التي يدرسها الطلبة في صورة مواد دراسية، أصطلح على تسميتها المقرّرات الدراسية".[2]

والمثالية عبر نظرتها الثنائية للإنسان تعتبره مجرد عقل سام محمول على جسم فان، كان تأثيرا بالغا على طبيعة المنهج الدراسي المثالي وأهدافه ومحتواه وبالتالي غدا ذات أهمية

---

[1] وطفة، علي أسعد، عيسى الأنصاري، **الأهداف التربوية العربية:دراسة تحليلية نقدية مقارنة**، مجلة جامعة دمشق، المجلد 12، العدد الأوّل، 2003، ص: 85-86.

[2] مرعي، توفيق أحمد، الحيلة محمد محمود، **المناهج التربوية الحديثة، مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها**، دار المسيرة، ص. (7) 2009، عمان، الأردن، ص. 21.

ومكانة كل ما له علاقة بالعقل من معارف وعلوم نظرية أمّا ما يتّصل بالجسم فلا أهمية له، وقامت المثالية بالتركيز على المنطق والفلسفة والخطابة والرياضة والآداب واللغات والفنون والتشريع والغاية من ذلك إمكان العقل على التمرّن والتشبّع بالحقائق حتىّ يتسنىّ له مزاولة وظائفه المختلفة كالفهم والاستنتاج والتحليل وتنمية روح المتعلّم وتهذيب أخلاقه فكان نتيجة ذلك إهمال التربية المثالية للميادين التطبيقية وكل ما لديه صلة بالتكنولوجيات الحديثة وحتىّ الأعمال اليدوية والمهارات والأنشطة والعلوم الطبيعية والعلوم المهنية والحرف والبيئة الطبيعية والصناعية والاجتماعية والإلكترونية المعاصرة.

كما أنّها في تصميمها للمناهج الدراسية، أهملت كذلك خبرات المتعلمين واكتفت بتقديم الخبرة الإنسانية ككل مختصرة في المواد الدراسية ونتيجة ذلك هو صبّ الأفراد في قوالب جامدة فالأهمية كلها مركّزة على المادة التعليمية مهملة بذلك المتعلّم وميوله وحاجاته ورغباته وانشغالاته، فمناهجها مغلقة مبنية على المعرفة والبرامج المقرّرة كما تنظر إلى العلوم العلمية والتطبيقية والمهنية بنظرة سلبية لاهتمامها بالأشياء المادية المحضة الشيء الذي يجعل منها قليلة الصلة بالرّوح الإنسانية.

وعندما نقوم بعملية كشف دقيق للمناهج الدّراسية في المغرب العربي سندرك لا محالة أنّ هناك نقاطا مشتركة مع ما تدعو إليه التربية المثالية فاهتمت التربية العربية كذلك بالمعلومات والحقائق والمعارف النظرية وانصبّ جهدها فقط في اكتساب المتعلمين المستويات الدنيا من المعرفة وإهمال النّشاطات التعليمية والخبرات العلمية وتنمية القيم والاتّجاهات وجمع المعارف وتراكمها في عقل المتعلم دون أن يكون لذلك أدنى صلة بالحياة والواقع فيخزنها ويحفظها عن ظهر قلب فلا تساعده البتّة في تطوير طاقاته الفكرية وملكاته العقلية وروحه النقدية وحتّى القدرة على حل المشكلات المستجدة في الحياة اليومية، ومن صور التّشابه كذلك المبالغة في إعطاء الأهمية للعلوم الإنسانية نظرا لارتباطها بالعقل الذي رفعت الفلسفة المثالية من قيمته مقابل عدم اكتراثها بالعلوم التطبيقية لارتباطها بالجسم.

" إنّ التعليم المعتمد على الأسلوب النظري لا يمكن أن يخلق جيلا من المبتكرين والمبدعين لذلك فمن الضروري الاهتمام بالمختبرات المتنوعة والأنشطة التربوية المتعددة لتلعب دورا رئيسيا في تنمية المواهب وصقل القدرات، وأن يكون للمختبر والأنشطة ذات

العلاقة بالتكنولوجيا الحديثة مكانها البارز عند وضع برامج الأنشطة التربوية وأن تكون جزءا مهمّا من المنهج وليست أمورا إضافية ثانوية كما هو الحال في الوقت الراهن ".[1]

وبالتالي يمكن القول أنّ التّعليم بالمغرب العربي شأنه شأن باقي الدّول العربية الأخرى يعاني من أزمة الفصل بين ما هو أكاديمي وما هو مهني، فينظر إلى التعليم الأكاديمي نظرة إيجابية أمّا التعليم المهني فلا قيمة له، وعلى حد تعبير كثير من المربّين فإنّ التعليم الأكاديمي يتّسم بالإسراف في الجانب النظري، أمّا التعليم المهني فيتميز بالسطحية في الأمور الأكاديمية، فنلاحظ أنّ الجمود والروتين وقلة الاهتمام بالنشاطات هي كذلك من بعض صور تلاقي بين المناهج الدراسية العربية مع نظيرتها المثالية.

" إنّ النّظرة التقليدية السائدة في المدرسة تقتصر المعرفة فيه على معلومات متفرّقة يعتمد فيها على التلقين من جانب المعلّم وعلى جانب الاستظهار من جانب المتعلّم ويفترض أنّها ثابتة نسبيا تنتقل من جيل إلى جيل وهذه نظرة تعتمد على المحاكاة والتقليد وعلى الرّكود والجمود، لذا لا بدّ من إعادة النظر في المناهج واعتبار المعرفة مجموعة من القواعد والمبادئ والقيم والاتّجاهات يستوعبها المتعلم ليتمثلها في سلوكه وشخصيته، ولتكون جزءا من تكوينه يستعين بها في مواجهة مشكلات الحياة وأن ينظر إلى المعرفة على أنّها متطوّرة باستمرار وأنّ وظيفتها الرئيسية في التربية تمكين المتعلم من النّمو والتطوّر، والمعرفة تكون بذلك متغيّرة لا يقف منها المتعلم موقف الاستسلام بل موقف التفاعل والتطوّر والابتكار، ولعلّ في مقدمة الأمور التي تحقّق هذا الهدف ضرورة تعدّد الصّيغ التي ينظّم فيها محتويات الدّراسة لتكون ملائمة لمستويات المتعلّمين وإمكانياتهم العقلية ومراحل نموّهم ".[2]

تعتبر المناهج الدّراسية أحد أسس النّظام التربوي والّذي بإمكانه دفع عجلة التنمية وإذلال الصعوبات التي تواجه المجتمع من خلال إعداد نشء صالح، فعّال ومعاصر فالاستثمار في المناهج الدراسية وإعدادها إعدادا جيدا معناه الاستثمار في الرأس المال البشري بدل الاستثمار في المادة التي لا محالة ستنفذ.

---

[1] المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، **إستراتيجية تطوير التربية العربية (الإستراتيجية المحدثة)**، تونس 2008، ص. 119.

[2] المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، **إستراتيجية تطوير التربية العربية (الإستراتيجية المحدثة)**، ص. 118.

ج- تأثر التربية في المغرب العربي بطرق التدريس المثالية:

" يعتبر التدريس نشاطا تفاعليا تواصليا بين عناصر التدريس المتمثلة بالمعلّم والمتعلّم والمنهاج والبيئة يهدف إلى إثارة المتعلّم من أجل تسهيل حدوث عملية التعلّم لذلك، تتضمن عملية التدريس مجموعة من الأفعال والإجراءات المقصودة والمخطّط لها بطريقة يتم من خلالها استغلال كافة الإمكانات المادية والبشرية إلى أقصى درجة ممكنة لحدوث عملية التعلّم ".[1]

هذا ويمكن تعريف التّدريس بأنّه عبارة عن الجهود المقصودة والمخطّط لها التي يقوم بها المتعلّم من أجل تمكين تلاميذه على التعلّم مع مراعاته للفروق الفردية والقدرات والاستعدادات التي يتميّز بها كل تلميذ كما أنّ التدريس هو نظام من الأعمال المخطّط له بصفة مقصودة الغاية من وراءه نمو وتعلّم التلاميذ في الميادين المختلفة وهذا النظام يحتوي على مجموعة من النشاطات الهادفة يقوم بها كل من المعلّم والمتعلّم.

كما يأتي تعريف طرق التدريس كالتّالي " طرق التدريس هي الكيفية أو الأسلوب الذي يختاره المدّرس ليساعد التلاميذ على تحقيق الأهداف التعليمية السلوكية، وهي مجموعة من الإجراءات والممارسات والأنشطة العلمية التي يقوم بها المعلّم داخل الفصل بتدريس درس معين يهدف إلى توصيل معلومات وحقائق ومفاهيم للتلاميذ ".[2]

ويمكن اعتبار طرق التدريس بمثابة الوسائل التي بفضلها يتمّ عرض المحتوى التّعليمي وتحقيق غايات التعلّم، ومن بين طرق التدريس المستعملة من طرف المعلّمين، المحاضرة، التوضيح، التسميع، الممارسة، المراجعة، المناقشة، الاستقصاء، الاكتشاف واللعب، واستعمال الحاسوب ...الخ لذا وجب على المعلّمين تحديد الأهداف التعليمية حتى يتسنى لهم اختيار الطرق التدريبية الفعّالة.

ولمّا كانت غايات التربية المثالية تدريب الملكات العقلية بنقل المعارف النظرية كان من الطبيعي اختيارها لطرق تدريس تتوافق مع هذه الأهداف التربوية كالمحاضرة المبنية على التلقين والحفظ، كما أنّ التربية المثالية لا تعطي أهمية للخبرة العلمية المباشرة للمتعلم بقدر ما تهتم بالخبرات غير المباشرة ولهذا السبب ركّزت فقط على طرق تدريس لفظية وعيبها يتمثّل

---

[1] عادل أبو الغير سلامة وآخرون، **طرائق التدريس العامة- معالجة تطبيقية معاصرة**، دار الثقافة، ط.1، عمان الأردن، 2009، ص.24.

[2] عاطف، الصيفي، **المعلم واستراتيجيات التعليم الحديث**، دار أسامة، ط (1)، عمان، الأردن، 2009، ص.79.

في عدم تنمية المهارات الجسمية والوجدانية كالحوار والتكرار لعلاقتها بالحواس والعالم الحسي الذّي يؤدّي لا محالة إلى تعطيل وإعاقة التنمية العقلية، هذا وقد كان من مخلّفات وسلبيات الاعتماد الكبير على طريقة المحاضرة في التدريس هو إيقاع المسؤولية الكبيرة على عاتق المعلّم وأصبح الاتّصال لا يحدث على جانبين أي بين المعلّم والمتعلّم بل أحادي الاتّجاه وهذا من شأنه تقليل، إن لم نقل غلق كامل للمشاركة الفعّالة للمتعلمين في دراساتهم حتى أنّ معيار النّجاح لدى المعلّم هو قدرته على ملئ عقول تلاميذه بالمعارف والحقائق الثّابتة، أمّا المتعلّم فبات ينظر إليه على أنّه سلبي يستقبل فقط المعارف التي يعطيها إياه المعلم.

"وتشترك التربية العربية بشكل عام مع التربية المثالية في تركيزها على التعليم التلقيني حيث أنّ إرسال المعلومات للطلاّب لتخزينها واستردادها عند الامتحان هو جوهر طريقة التدريس المنتشرة كثيرا في العديد من المؤسّسات التربوية والتعليمية العربية فمن الممارسات التعليمية في المدارس العربية، حشو أذهان الطلبة بمعلومات يستظهرونها لأنّ الاهتمام ينصب أساسا على سرد الحقائق والمعلومات وحفظها بدلا من التركيز على كيفية معرفتها والحصول عليها وتنمية التفكير العلمي، فعلى سبيل المثال، يشير أحد الباحثين إلى خصائص التعليم الابتدائي في إحدى الدّول العربية فيقول " أصبح التّعليم الجيد في أساسه وأهدافه هو معاونة الطالب على أن يحفظ في ذاكرته المادة التعليمية بالصور التي يمكن أن يسترجعها في الامتحانات، وليس مهمّا في أغلب الأحيان أن يفهم ما تحمل العبارات من محتوى ومعنى ما دامت تسترجع بالشكل الذي حفظت فيه ".[1]

كذلك فإنّ المحاضرة على المستوى الجامعي لم تتغير وبقيت هي طريقة التدريس السائدة، وقد عبّر عن ذلك محمد نبيل نوفل قائلا " يغلب على العمل في الجامعات العربية طابع التلقين والاعتماد على المحاضرة كأسلوب في التدريس، أمّا طرق التدريس الأخرى (مثل حلقات المناقشة، وقاعات البحث والتعلّم الذّاتي ... إلى غير ذلك) فإنّها تقوم بدور هامشي في العمل الجامعي، كما أنّ الإفادة من تكنولوجيا المعلومات والاتّصالات الحديثة لا تزال ضئيلة ".[2]

---

[1] رضا، محمد جواد، **السياسة التعليمية في دول الخليج العربية**، عمان، منتدى الفرع العربي، 1990، ص. 13.

[2] نوفل محمد نبيل، **تأملاّت في فلسفة التعليم الجامعي**، التربية الجديدة، العدد51، 1990، ص.22-23.

ويعقبه في هذا السيّاق الدكتور بدري مالك مصرّحا،" إنّ الطالب العربي بشكل عام محاصر في مختلف المراحل التعليمية بالتلقين فالطفل منذ نعومة أظافره في المدرسة الابتدائية وحتّى تخرّجه من الجامعة يهتم بحفظ مذكرات الأساتذة حتّى ولو كان هذا الحفظ ببغاويا يفقد المتعلّم القدرة على الانتقاد والابتكار فيصبح متخصّصا في التلقيّ وحفظ المعلومات التفصيلية والاحترام الشديد للكلمة المطبوعة. وهذه الاتّجاهات والقوالب التعليمية تظلّ ملازمة للدّارس حتى بعد التخرّج وفي الدّراسات العليا، فيضل هكذا أسير لمرحلة الخضوع وتلقيّ والاستقبال الاستسلامي للمواد ".[1]

بصورة عامة يمكن القول أنّ أسلوب المحاضرة هو الأسلوب السائد في التربية العربية والهادف إلى اكتساب المعرفة والمعلومات فحسب ويظهر فيها دور المعلم أكثر من التلميذ فهو الذي يقود التلاميذ ويوجّههم في القسم للتوصّل إلى الحقيقة عن طريق أسلوب التلقين وإدراجهم من الحقائق الحسية إلى المعارف العقلية المجرّدة.

د- تأثر التربية في المغرب العربي بالتقويم التربوي المثالي:

يعتبر التقويم التربوي أحد أهم المرتكزات الأساسية في العملية التعليمية خاصة حين نتحدث عن تهيئة الفرص التربوية والتعليمية المختلفة لجميع المتعلمين والتي من شأنها أن تساعدهم في النّمو الكامل جسميا، عقليا، عاطفيا واجتماعيا وهذا حسب قدرات وميول واستعدادات كل فرد، ويعرّفه الدكتور أحمد عودة كما يلي " هو عملية منظّمة لجمع وتحليل المعلومات بغرض تحديد درجة تحقيق الأهداف التربوية واتّخاذ القرارات بشأنها لمعالجة الضعف وتوفير النمّو السليم المتكامل من خلال إعادة تنظيم البيئة التربوية وإثراءها ".[2]

وورد كذلك في تعريفه " إنّ عملية التقويم سلوك طبيعي نقوم به في حياتنا اليومية العادية أو المهنية، حيث أنّنا لا نتوقّف عن تقويم الأشياء وإصدار الأحكام سواء على الأشخاص أو الأشياء، أو مقاربة سلوكياتنا بسلوكيات الآخرين وهذا قصد تدارك أخطائنا وتصحيحها ".[3]

كما يرى بعض التربويين أنّ التّقويم التربوي هو" عملية إصدار حكم على مدى تقدّم المتعلّمين نحو تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية، ومن أهم مبادئ التقويم التربوي الشمولية

---

[1] بدري مالك، **علم النفس الحديث من منظور إسلامي، في كتاب المنهجية الإسلامية والعلوم السلوكية**، المؤتمر العالمي الرابع للفكر الإسلامي ج.3 فرجينيا أمريكا، 1982، ص. 242 -243.

[2] أحمد عودة، **القياس والتقويم في العملية التدريسية**، دار الأمل، ط. 3، عمان ، الأردن، 2005، ص.25.

[3] غريب العربي، **التقويم التربوي، مفهومه، أنواعه وأدواته**، دار الغرب، ط1، الجزائر 2007، ص.23.

والتي تعني تغطية الجوانب المعرفية والاجتماعية والانفعالية والجسمية، والتنويع الذي يعني اعتماد أساليب متعددة للتقويم كالاختبارات والمقابلات والملاحظة والاستبانة والمشاركة والمناقشة وكتابة التقارير والأبحاث ومقاييس الاتّجاهات والميول والقيم وغيرها ".[1]

والملاحظ أنّ التربية المثالية لا تتماشى نظرتها إلى التربية مع هذين المبدأين فالتقويم التربوي عند المثاليين يركّز كثيرا على جانب واحد فقط هو الجانب المعرفي ويتبنّى مسعى أساسي واحد هو الاختبار ونظرا لأنّ التربية المثالية لا تهتم إلاّ بالعقل فقط، فإنّ تقويمها التربوي يلجأ في غالب الأحيان إلى الامتحانات لقياس بصفة رئيسية الجانب العقلي المعرفي من الناحية الشخصية كما اعتمدت التربية المثالية على معيار واحد هو مقياس نجاح أو فشل المعلّم في مهمته يتمثل في القدرة على ملئ عقل المتعلم بالمعارف العقلية مهملين بهذه الصفة الجوانب الأخرى للمتعلّم.

من ناحية أخرى يمكن اعتبار أنّ التقويم التربوي يعدّ من أهم الجوانب في التربية العربية تشابها مع التربية المثالية لأنّ التقويم التربوي عند المثاليين يكاد يكون مرادفا للامتحان ولا يتعدّى هذا الأخير الجانب العقلي المعرفي ليهتم بالجوانب الأخرى فالطريقة الوحيدة في عملية التقويم تتمثل في الامتحان ينتابها كثير من العيوب كقلّة المرونة، وضعف التعمّق في معالجة واستيعاب الموضوعات والتركيز على الحفظ الأعمى والابتعاد عن الموضوعية والتعميم، وفي كثير من الأحيان تجاهل بعض السّمات الأساسية التي يبنى عليها أيّ نظام تربوي فعال كالثبات والصدق وسهولة التطبيق والتدرّج من البسيط إلى المركّب والتغاضي عن طرق التفكير والاتّجاهات والسلوك إلى ما ذلك من أساليب من شانها تثمين عملية التقويم التربوي الحقيقي، فتقتصر وظيفة الامتحان على اختبار معلومات التلاميذ والمعارف التي اكتسبوها فيقوّم التّعليم الذي يطغى عليه أساليب التلقين والحفظ والسرد وتكون النّتيجة إنتاج نسخ متكرّرة من الشخصيات البعيدة عن الإبداع والنقد والتفكير الحر.

ومن خلال استعراضنا لأهم المحطّات التربوية يظهر جليّا تأثّر التربية في المغرب العربي بالتربية المثالية ولا يمكن اعتبار ذلك من قبيل الصدفة لوجود نقاط التقاء وتقارب كبيرة بين هذين النموذجين من التربية بل هناك أسباب كثيرة أدّت إلى ذلك وهي كالتالي:

---

[1] يزيد عيسى سورطي، **فلسفة التربية في العالم الإسلامي ... المشكلات والحلول** ، ص. 09.

2-أسباب تأثير التربية المثالية على التربية في المغرب العربي:

لا شكّ في أنّ العرب والمسلمين قد كان لهم دورا عظيما في إثراء ونشر التراث اليوناني أكثر من أي حضارة أخرى وهذا بدوره أدّى إلى تأثّر الثقافة العربية الإسلامية بالنواحي المختلفة التي يتكوّن منها الفكر اليوناني وتراثه المعرفي العريق ولقد كان للجانب الفلسفي الدور الكبير في هذا التأثير لارتباطه الوثيق بالجانب التربوي لأنّه كما صرّح به سقراط فإنّ الفلسفة والتربية وجهان لعملة واحدة كما أنّ تاريخ الفكر الإنساني يشهد لا محالة تأثّر معظم المدارس الفكرية التربوية بالتوجّه المثالي والتربية العربية تمثل استثناء في هذا السياق، وفي ما يلي سنحاول باختصار شديد استعراض أهم الأسباب التي أدّت إلى تأثر التربية العربية بالفكر التربوي المثالي:

أ- طغيان الفكر التربوي الغربي على التربية في المغرب العربي:

إنّ الدّراسات الفلسفية الحديثة قد أثبتت إلى حد كبير تأثّر الفكر الغربي بالتراث الفلسفي اليوناني فلا أحد اليوم بإمكانه مناقشة هذه الحقيقة التي تفرض بصماتها اليوم على معظم المؤلفات والإبداعات الفكرية الغربية حتى أنّ أحد المفكّرين الغربيين قال بصريح العبارة " أنّ الحضارة الغربية ثمرة الأفلاطونية".[1] فكان نتيجة ذلك أن امتدّ هذا التفكير الغربي المتشبّع بالفلسفة اليونانية بصورة كبيرة إلى الثقافة العربية الحديثة بمختلف أبعادها، فالتربية العربية حاليا كما يراه بعض المشتغلين في الحقل التربوي تمرّ بمرحلة يمكن وصفها بالقبول والتأثّر بأفكار الغرب ويغيب فيها النقد والتمحيص، فمعظم فلسفات التربية في العالم العربي عامة والمغرب العربي خاصة ما هي إلاّ تعريفات بفلسفات الغرب والتّباين معها لا يتعدى الصياغة فقط، أمّا المناهج الدّراسية فيمكن اعتبارها نسخة وفيّة من مناهج التعليم الغربي دون إضافة وإبداع والغريب في الأمر أنّ التّاريخ العربي الإسلامي حافل بالمفكّرين التربويين الذين تركوا لنا نتاجا غنيا في هذا المجال أمثال ابن خلدون وابن مسكويه، وابن طفيل والغزالي والكندي وغيرهم إلاّ أنّ معظم الدّراسات والأبحاث العربية في المجال التربوي تكاد لا تتحدّث إلا عن تربية الغرب ونظريات مفكّريها.

---

[1] الأهواني، أحمد فؤاد، **أفلاطون**، دار المعارف، ط.1، القاهرة، مصر، 1993 ص. 08.

ب- أفلاطون رائد التربية المثالية وتأثيره على التربية في المغرب العربي:

لا تخلو الدّراسات والأبحاث التربوية اليوم سواء عند الغرب أو في العالم العربي في حديثها عن عملاق الفلسفة اليونانية ورائد التربية المثالية من غير منازع، إنّه المفكر والتربوي العظيم أفلاطون، ويقول الدكتور شبل بدران في كتابه "أسس التربية" ما يلي " أفلاطون هو أوّل من قدّم لنا نظاما فلسفيا متكاملا وبوجه خاص فيما يتعلّق بالتربية، ويعتبر أفلاطون هو أبا للمثالية، ويصوّر لنا أفلاطون في محاورة السفسطائي المعركة القائمة بين المثاليين والماديين على أنّها معركة بين الآلهة والشياطين ".[1]

ولقد كان لفكر أفلاطون الأثر البالغ في تاريخ الفكر العالمي وإلى جانب اعتباره كأحد أعلام الفلسفة إلاّ أنّ الكثير من المفكرين المشتغلين في الميدان التربوي يعتبرونه كأحد أعمدة التربية وليس من العجيب إذن أن يكون لأفكاره ونظرياته التربوية التأثير الجليّ على التربية العالمية عامّة والتربية العربية بصفة خاصة كما أنّ كتابه الجمهورية ورغم الدّراسات الكثيرة التي تعلن أنّه كتاب خاص بالسياسة فقط إلاّ أنّ المتتبّعين عن قرب قد أدركوا العكس ودليل ذلك ما ذكره الدكتور محمد عبد الرحمن مرحبا في كتابه "مع الفلسفة اليونانية" فيقول: " ونجد في كتاب "الجمهورية" الطريقة التّي يتم بها اختيار طبقة الفلاسفة واستصفاؤهم من سائر أصناف المواطنين على أساس الكفاية والتجربة التربوية. فلا علاج للمجتمع إلاّ بحكومة الفلاسفة ولا سبيل إلى حكومة الفلاسفة إلاّ بنظام من التربية يبدأ من الصّغر ويرشد الناس إلى ما يجب عليهم عمله، أي إلى فن الحياة وفن السلوك وفق الحكم، وقد توّسع أفلاطون في الكلام على نظام التربية ومناهج التعليم حتىّ لقد ذهب الكثيرون إلى القول أنّ "الجمهورية" ليس كتابا في السياسة بقدر ما هو كتاب في التربية والتعليم ".[2]

هكذا ولقد حظيت أفكار أفلاطون باهتمام الفكر الغربي إلى عصرنا هذا ففي كل عام تظهر دراسات أكاديمية جديدة لها علاقة وطيدة بالجمهورية في محاولة لتحليل أفكاره، وينسب له أنّه قال "نحن مجانين إذا لم نستطع أن نفكّر، ومتعصّبون إذا لم نرد أن نفكّر، وعبيدا إذا لم نجرؤ على التفكير" وقد افتتن فلاسفة التربية بأفكار أفلاطون وما زال فكره الحي يشحذ أذهان

---

[1] شبل بدران، أحمد فاروق محفوظ، **أسس التربية**، دار المعرفة الجامعية، ط. 06، القاهرة، مصرن 2009، ص.199-200.

[2] محمد عبد الرحمن مرحبا- **مع الفلسفة اليونانية**، منشورات عويدات، ط.03، بيروت، باريس 1988، ص. 144.

المربّين رغم مرور آلاف السنين، يقول جون ديوي " إنّ قراءتي المحبّبة هي محاورات أفلاطون وأنّ الفلسفة الحق هي في الرجوع إليه ".

وحتى أن محمد أحمد أمين يتفنّن في وصف هذا العملاق في الفكر والتربية في كتابه (قصة الفلسفة اليونانية) قائلا: " لم يشهد التّاريخ فيلسوفا قبل أفلاطون أنشأ فلسفة جامعة ونظاما شاملا لنواحي الفكر وجوانب الحقيقة، إذ كان كل من سبقه ضيّق الأفق محدود النظر، إذا تناول بالبحث جانبا فاتته الجوانب الأخرى، ولذا لم تعد الفلسفة قبل أفلاطون أن تكون مجموعة من آراء متناثرة ونظريات وملاحظات، لم تتّسع بحيث تشمل الكون بأسره، ثم أتى أفلاطون، فأحال البصر فيما أنتج الفكر من قبله، وأخذ خير ما عند الفيتاغوريين والإيليين، وأحسن ما أنتجه هرقليطس وسقراط، وهكذا قطف أجمل أزهارهم، نسفها جميعا في باقة جميلة منسجمة، قدّمها للعالم، فلسفة الجديدة من خلقه وإنشائه، فلم يكن حاصدا لإنتاج غيره وكفى، بل جمع شتّى العناصر، وسلّط عليها أشعّة من ذهنه الجبّار فانصهرت كلها في مبدأ جديد أنشأه إنشاء وابتكره ابتكار، ثم اتّخذه نواة يبدأ منها السّير وأساسا يقيم عليه البناء ".[1]

نعم هذا هو أفلاطون عبقري من عباقرة الفكر اليوناني الذي ترك بصمة واضحة المعالم في تاريخ الفكر العالمي عامة والتاريخ الغربي خاصة، والذي بدوره انعكس على الثقافة التربوية العربية التي سادت فيه معالم الفكر المثالي.

ت- المصدر الغربي لمعظم الفلسفات التربوية في المغرب العربي:

إنّ المتتبّع الدّقيق للمنظومات الحالية والمتواجدة في أصقاع العالم العربي سيلاحظ أنّ القاسم المشترك بينهم هو افتقارهم الفادح لفلسفة تربوية واضحة وجلية تتماشى ومعطيات المجتمعات العربية وخصائصها التي لا تمتّ بالصّلة مع خصوصيات المجتمعات الغربية ويظهر طابع الاقتباس عندنا يميّز جل فلسفات التربة في هذه المنطقة من العالم فاصطبغت تربيتنا بالصبغة الغربية ونتيجة ذلك أنّها انشغلت بقضايا ومسائل لا علاقة لها بمحيطنا العربي، ويقول الدكتور سعيد إسماعيل علي في مؤلّفه "فلسفات تربوية معاصرة" ما يؤكّد ذلك: " ودراسة فلسفات التربية، إذا كنّا نرى أنّها ضرورية للمثقف العربي العام بصفة عامة، والمشتغلين بأمر بناء البشر فكرا وتنفيذا بصفة خاصة، إلاّ أنّها مجرّد خطوة أولى على

[1] أحمد أمين، زكي نجيب محمود، **قصة الفلسفة اليونانية**، دار الكتب المصرية،ط.2، مصر،1935، ص.137.

الطريق، تمهّد لخطوة أهم و أكثر خطورة، ألا وهي السعي للإجابة عن تساؤل كبير أين نحن من كل هذه الفلسفات ؟

إنّ أحدا لا يستطيع أن ينكر أنّ لنا بصمات واضحة في هذه اللّغة العربية التي نتحدث ونكتب بها، ولنا شخصيتنا وآدابنا وفنوننا، ولنا هويتنا في السلوك العام، وفي جملة العادات والتقاليد، ولنا نهج متميز في بنية القيم، لكن هل نستطيع أن نقول أنّ لنا (فلسفة للتربية) تتميز بها هذه الأمة ؟! أخشى أن تكون الإجابة هي النفي؟ ".[1]

يظهر إذن على ضوء ما سبق ذكره أنّ فلسفاتنا التربوية عامة لا تزال بعيدة كل البعد عن شخصيتنا العربية، فقد تكون قديمة لا علاقة لها بتقاليدنا وتراثنا أو حديثة لكنها مقتبسة من الغرب فلا صلة لها بواقعنا الحالي وهذا هو أوّل سبب أدّى إلى أن تكون سياساتنا التعليمية عاجزة عن تحقيق الأهداف المراد الوصول إليها.

وتجدر الإشارة كذلك إلى أنّ كل فلسفات التربية المعمول بها في المغرب العربي ما هي في الأخير إلى جمع غير منظم لأفكار ودراسات تربوية غربية في معظمها قمنا نحن بتبنّيها من غير تكييف ولا تصفية وخاصة دون مراعاة أدنى لخصوصيات مجتمعنا وكأنّ ما يناسب الغرب قد يناسبنا نحن حتما وهذا خطأ لأنّ للغرب فلسفته المستقاة من ظروف وقيم وتصوّرات وتوجّهات خاصة به وحده بحيث لا يمكن إسقاط هذه الفلسفة التربوية على محيط غير المحيط الغربي.

ث- تأثر التربية في المغرب العربي بمخلّفات الاستعمار:

لا شك أنّ من أهم الأسباب التي أدّت إلى تأثّر التربية في المغرب العربي بالتربية المثالية تلك الفكرة السائدة لدى كل قوة استعمارية والتي ترمي إلى أنّ النّجاح في مسح العقلية العربية بكل ما تحمله من مقوّمات كاللّغة والدّين والتّراث الماضي الحي تتمثل هذه الفكرة في إقامة نظم تعليمية تعمل على تخريج موظّفين مستخدمين لكي تستعملهم في تنفيذ خطط ومشاريع وسياسات استعمارية والمستعمر في المغرب العربي قد وجد ما يناسبه تماما في نشر الثقافة المثالية لتسهيل مهمتهم وتحقيق أغراضهم، حيث أنّ التربية المثالية تشجّع على تعليم الطبقة الرّاقية تعليما جيدا في حين تهمل بقية أفراد الشعب،" كما تدعو التربية المثالية أيضا إلى التّركيز على التّعليم الأكاديمي النظري وتكريسه للصفوة ونبذ التعليم المهني والتطبيقي

[1] سعيد إسماعيل على، **فلسفات تربوية معاصرة** ، ص. 07، 08.

وتخصّصه للطبقات الدنيا، وقامت السّياسة التّعليمية للمستعمر كذلك على أساس اعتبار التعليم المهني أو الفني مآلا للفقراء يعدّ عمالة غير فنّية تعمل على خدمة أهداف المستعمرين لإنتاج ما يحتاجونه من خدمات وموارد زراعية أوّلية ترتبط باقتصاد المستعمر، أو إعداد موظّفي الحكومة للعمل في مصالحها المختلفة، أما التّعليم الأكاديمي فهو التّعليم الرّاقي ذو الأولوية الكبرى الذي لا يلتحق به إلاّ أبناء النخبة القريبون بحكم مصالحهم وتنشئتهم من الاستعمار ".[1]

والملاحظ أنّ التربية المثالية تفصل بين التّعليم والمجتمع من حيث مطالبه التنموية وحاجاته المادية وهذا ساعد كثيرا الاستعمار في تبنّي نظاما تربويا قليل الارتباط بواقع الحياة الاجتماعية والثقافية والاقتصادية مركّزا بالتّالي على التعليم السطحي الذي لا يبالي باحتياجات سوق العمل ومطالب المجتمع، لذا ارتأى المستعمر نظرا لوجود علاقة وطيدة بين مبادئ التربية المثالية وما يحقّق أغراضهم وترسيخ مبادئهم فبذلوا جهودا كبيرة لفرض التربية المثالية على الأنظمة التربوية في المغرب العربي أو الدّول العربية بصفة عامة.

بعد هذا العرض المتواضع لجذور الأزمة التربوية في المغرب العربي والتي أدّت إلى ما تعاني منه الأمّة العربية اليوم نودّ الإشارة إلى أنّ الفصل القادم سيكون محاولة لتشريح الأزمة التربوية في المغرب العربي اليوم وما ينتابها من جمود وركود بعيد عن كل تطلّعات الإبداع والعبقرية وإذ نحن نحاول ذلك لا نقصد أنّ الحلول للخروج من هذه الأزمة غير موجودة بل العكس فإنّ السّنوات الأخيرة قد شهدت محاولات جادّة في كل بقاع الوطن العربي لإيجاد حلول فعلية للخروج من هذا الركود والجمود ولا نفترض كذلك أننّا قد قدمنا صورة قاتمة لواقع التربية في المغرب العربي بقدر ما نؤمن بأنّ الأجيال الحالية ونخصّ بالذّكر المشتغلين والمتخصّصين في الحقل التربوي لديهم كل القدرات والإمكانيات لتحقيق قفزة نوعية نحو منظومة تربوية متميّزة بإمكانها إحداث تغيير جذري في العقليات السائدة في هذه المنطقة من العالم.

[1] يزيد عيسى، سورطي، **فلسفة التربية في العالم الإسلامي ... المشكلات والحلول** ، ص.13.

الفصل الثاني: خلفيات وأبعاد أزمة التربية في المغرب العربي –الواقع الجزائري مثالا–

المبحث الأوّل: الوضع الراهن للنظام التربوي في الوطن العربي

المبحث الثاني: خلفيات و أبعاد أزمة التربية في المغرب العربي

المبحث الثالث: أزمة التربية في الجزائر بين إكراهات الواقع وطموحات المستقبل

الفصل الثاني:

خلفيات وأبعاد أزمة التربية في المغرب العربي– الواقع الجزائري مثالا:

توطئـــــــــة:

قبل الحديث عن الأزمة التربوية التي تعاني منها معظم الدّول العربية تجدر بنا الإشارة أنّ نهوض الأمم الغربية بعد إصلاح منظوماتها التربوية يعود خاصة إلى تبنيّ فلسفات تربوية واضحة وأصيلة تخدم الواقع الغربي بكل خصوصياته والفضل في وجود هذه الفلسفات التربوية يعود إلى تضحيات جسام قدّمها مجموعة من المفكرين الذين تخصّصوا في هذا المجال أمثال جون ديوي وروسو وغيرهم، والقصد من هذا المدخل هو تبيان أنّ فشل الفلسفات التربوية في العالم العربي ليس سببه غياب هذه الشريحة من المفكّرين، بالعكس فإنّ العالم العربي يزخر بمجموعة جدّ معتبرة من هؤلاء الذين كرّسوا حياتهم في سبيل إصلاح أحد أعمدة البناء الوطني والمتمثّل في النّظام التّعليمي ونذكر على سبيل المثال أبو حامد الغزالي وابن خلدون، وابن طفيل، وابن مسكويه، في السّابق أما حاليا فنجد من بين هؤلاء سعيد إسماعيل على وعبد الله عبد الدّايم كما لا ننسى جهود المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم من خلال إستراتيجيتها لتطوير التربية العربية منذ سنة 1978 إلى يومنا هذا، حيث تمّ مراجعة هذه الإستراتيجية حسب مستجدّات الظّروف التعليمية في الألفية الثالثة، كل هذا لنقول أنّ الأفكار البنّاءة والنظريات الجديدة والاستراتيجيات الملائمة لمعالجة مشكل التّعليم لا تقل والتّراث العربي المعاصر حافل بهذه المحاولات الجادّة لإخراج المنظومة التربوية العربية من الجمود والركود الذي دبّ فيها، فالتّعليم العربي بسيّاساته ومناهجه تعليم تقليدي ليس بوسعه أن يشكّل منطلقا لبلدان تريد أن تنهض وأن تنمو وتتقدم، فالتّعليم العربي ينطلق من الماضي ويتمحور حوله ولا علاقة له بالواقع ولا يعبّر عنه، وهذا ما أكّده علي أسعد وطفة موضّحا أنّ " تدفّق الإصلاحات التربوية في الوطن العربي لم يؤت أكله، وبقي جزئيا وقاصرا وشكليا، ولم يستطع أن يدخل في عمق القضية الحضارية الثقافية للوجود الحضاري، فمازالت السياسات التربوية القائمة في الوطن العربي سياسات ضبابية تجعل من القراءة في معانيها أشبه ما تكون بالقراءة

في الخطوط الهيروغليفية، وهي في أحسن أحوالها خطب ارتجلتها قرائح الموهوبين بعيدة عن مماحكات العقل الحصيف والفكر الناقد ".[1]

ويضيف الكاتب في مقطع آخر،" لقد بقيت السياسات التربوية المعتمدة في الوطن العربي محاولات مقهورة للحفاظ على الوضع القائم بأبعاده السياسية والاجتماعية والإيديولوجية وبقي حال السّياسيين العرب حال من يجدف بعكس التيّار الذي يمثّل اندفاعات الحضارة الإنسانية وطفراتها. ومع ذلك كلّه فإنّ المحافظة على الوضع القائم هي أشبه ما تكون اليوم بعملية انتحار حضاري شامل، وتلك هي الحقيقة التي يجب على السياسيين العرب أن يدركوها بكل ما يملكون من موهبة في الإدراك ".[2]

نعم هذا هو واقع التربية العربية الذي يعاني من تحدّيات داخلية وأخرى خارجية سنعرضها بالتفصيل في هذا الجزء من الدّراسة.

ولن نستطيع فهم أهميّة التربية في بناء الأمم والحضارات دون الاستلهام بمقولة كانط الشهيرة حيث يقول " ثمّة اكتشافان أساسيان يحق للمرء أن يعدّهما من أصعب الأمور هما: فن حكم الناس وفن تربيتهم " ونحن اليوم نعيش القرن الواحد والعشرين بكل ما يحمله من معاني الحركة والسرعة والتّسارع ويجب على التربية العربية أن تتأقلم مع هذه التحوّلات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والثقافية والتي لا بد أن يتم التّعامل معها حتى يتسنّى لهذا المجتمع بكل شرائحه ومؤسّساته الانتقال إلى عصر جديد نعيشه الآن وهو مجتمع الألفية الثالثة الحافل بالمزيد من التغيّرات والتحوّلات على المستوى العالمي والمحلي، وهيهات أن يتمكّن نظام التّعليم الحالي من مجابهة هذا التغيّر السّريع وقد عبّر عن ذلك الدكتور رمزي أحمد عبد الحي في كتابه "**التربية العربية وبناء مجتمع المعرفة**" قائلا في بداية مؤلّفه" تعاني التربية العربية المعاصرة بممارساتها ومناهجها ومضامينها، حالة من الجمود المنهجي والتصلّب القيمي، في دائرة حضور مكثّف لثقافة أبوية تقليدية مناهضة لكل إمكانيات الانطلاق الحضاري نحو معالم الجدّة والابتكار، وتفعل هذه الأوضاع الثقافية التربوية السائدة فعلها في توليد نوع من الممانعة التي تعتقل إمكانيات العقل العربي، وتكبح قدرته على

---

[1] على أسعد وطفة، **التربية والحداثة في الوطن العربي– رهانات الحداثة التربوية في عصر متغير**، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت، ط.01، الكويت، 2013، ص.218، 219.

[2] علي أسعد وطفة، **التربية والحداثة في الوطن العربي** ، ص.119.

الانطلاق في مغامرة الإبداع والبناء الحضاري المكثّف لنظام قيمي ثقافي جامد يضرب جذوره بعيدا في العقلية العربية واضعا الممارسة الإبداعية خارج سياقها التربوي المأمول ".[1]

ونحن إذ نتحدّث عن الواقع الكئيب للتربية في المغرب العربي وبالأخص الجزائر باستعراض جوانبها السلبية لا نقصد من وراء ذلك أنّ الأمل مفقود ليوم ستتألّق فيه هذه التربية إلى أعلى قمّة في الهرم العالمي، على العكس من ذلك فنحن مؤمنين بأنّ الجهود التي يبذلها الخبراء والمشتغلون في الحقل التربوي ستؤدّي في غد قريب أكلها خاصة إن تمكنّا من مراجعة النقائص والسلبيات الجوهرية بدل الخوض في شكليات ليس لها صلة لا من قريب أو من بعيد بالأزمة الحقيقية التي خيّم ظلامها على مجمل الساحة العربية، إنّ تاريخنا الفني شاهد حي على أصالة ثقافتنا التربوية التي بإمكانها النهوض والتألّق ولكي يكون لنا ذلك يكفي أن تتّحد الإرادات بما فيها أصحاب القرار والساسة وحتى أدنى الطبقات الشعبية على نقطة واحدة وهي الإدراك بأنّ تطوير المنظومة التربوية سيكون نتاجها المباشر ضمان الرقي والازدهار في الجوانب الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والثقافية، ولكي يكون لنا ذلك تجدر بنا الإشارة إلى أحد أهم العناصر التي أدّت إلى تردّي مستوى التعليم في المغرب العربي وباقي الدّول العربية، إذ لو رجعنا إلى الدّراسات المتعدّدة التي عالجت أساسيات هذه الأزمة سنجد أن قلّة قليلة قد ربطت هذه الأزمة بمشكلة الحداثة وفي هذا السياق يقول علي أسعد وطفة متعرّضا للحداثة التربوية في كتابه:" تمثل الحداثة التربوية إحدى أهم الإشكاليات الحضارية للمجتمعات العربية في العصر الحديث، فالأنظمة التربوية العربية تنأى في أبراجها العاجية التقليدية عن قضايا العصر وحركته وتعيش حالة استلابية تفقد معها القدرة على توجيه المجتمع نحو غاياته الحضارية، إنّها تعيش خارج العصر، وتنأى بمناهجها وفعالياتها وغاياتها عن تحدّياته، وتبتعد عن قضايا الإنسان العربي الحيوية في مختلف الميادين والأصعدة فالإصلاح التربوي القائم في البلدان العربية يأخذ طابع التحديث وليس الحداثة، إذ غالبا ما يتجلّى هذا الإصلاح –هذا إذا كان هناك إصلاح– في زيادة نسب التمدرس والقبول في الجامعات والإنفاق في التّعليم وزيادة أجور المعلّمين، لكن قلّما نجد إصلاحا نوعيا يرتبط بالقدرة التنويرية لهذه الأنظمة التربوية، وقلّما تتّجه هذه الإصلاحات إلى تأصيل قيم العقل

[1] رمزي أحمد عبد الحي، **التربية العربية وبناء مجتمع المعرفة**، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، ط.1، عمان، الأردن، 2013 ص. 77.

والحرية والإنسان والعلم، وإلى تحويل الإنسان من الدّاخل وتنويره وتحريره لممارسة دوره الإنساني في مختلف نشاطات الحياة الاجتماعية وتجلياتها الإنسانية ".[1]

لم يستطع العرب بعد، استيعاب مفهوم الحداثة طالما لا يزال يفكر بمنطق الخرافة والأساطير والغيبيات، أمّا الغرب فقد بدأ يفكر بمنطق ما بعد الحداثة فالمسافة طويلة بين هذين النوعين من الفكر ويستعرض علي أسعد وطفة في موقف آخر من كتابه هذا التّباعد حيث يقول " وهذا يعني أن علينا في حقيقة الأمر أن نطهّر ساحة الفكر العربي من الأوهام والغيبيات والخرافات التي تعطّل العقل وتبعد كل إمكانات التطور والإبداع الإنساني، وتدفع بالإنسان إلى دوائر العطالة والجمود ".[2]

وفعلا فإنّ هذا التّماطل في تغيير العقلية العربية يعدّ من الأسباب الرئيسية في التأخر الذي يعاني منه المغرب العربي وباقي الدّول العربية وحتّى في أنحاء العالم الثالث ولتحقيق التقدّم يجب إعطاء الأولوية والأهمية للعقل فبمجرّد أن يعي الإنسان أنّه متخلّف مقارنة مع تقدّم غيره سيكون ذلك بمثابة الدّافع الحيوي الذي سيقوده إلى السموّ والارتقاء، " لقد استطاع الغرب أن يحقّق اليوم حداثته، وأن يتجاوزها في الآن الواحد، والغرب الآن يحاكم مرحلة جديدة من تطوره هي مرحلة ما بعد الحداثة حيث يواجه تحدّيات جديدة وقضايا جديدة تختلف كليا عن تلك التي طرحت في مرحلة الحداثة ".[3]

لا نريد الإطالة في هذا المدخل باستعراض مفهومي الحداثة وما بعد الحداثة حيث سنخصّص له قسطا معتبرا في هذا الفصل نظرا لأهميته في الحقل التربوي لكن الحديث عن ذلك كان لسبب واحد هو أنّ الحداثة تعتبر من أهم المفاهيم المتداولة في هذا العصر حيث نجد أنّ كل الدّول العربية تعاني من التباس بين مفهومي الحداثة والتحديث فلجأت إلى التصور الثاني وهي تظن أنّ استيراد التكنولوجيا والمعدّات الحديثة هي بمثابة تحقيق تطوّر وازدهار لها ونسيت أنّ تبنيّ فكرة وإبداعها شيئان جدّ متباينين وعليه نقول أنّ هذه الأزمة التربوية التي يعاني منها العالم العربي تحكمها عدّة أسباب سنذكرها في هذا الفصّ من الدّراسة.

---

[1] علي أسعد وطفة، **التربية والحداثة في الوطن العربي** ، ص.09.

[2] علي أسعد وطفة، **التربية والحداثة في الوطن العربي** ، ص.11.

[3] علي أسعد وطفة، **التربية والحداثة في الوطن العربي** ، ص.12.

وكما سبق وأن ذكرنا في هذا المدخل من الدّراسة فإنّ الأزمة العربية تضرب بجذورها في أعماق القرن الماضي وهي ليست أزمة جديدة بل زاد تفاقمها مع الألفية الثالثة ونحن لا نريد اجترار ما سبق ذكره من دراسات سابقة وهي دراسات جادة استطاعت الإحاطة بمعظم الأسباب التي أدّت إلى تردّي مستوى التّعليم في هذه المنطقة من العالم والأزمة هذه بكل ما تحمل من مضامين هي أزمة لم تأت من العدم بل كان لها جذور ذكرناها في الفصل السابق وهي كذلك انعكاس للأزمة العالمية الحالية التي يعاني منها الغرب، الفرق كامن فقط في الطريقة التي يحاول هذا الأخير في معالجتها فالحلول المقترحة من طرف الخبراء والمختصين يتم أخذها بعين الاعتبار وتطبيقها على الواقع أمّا الحال عندنا فبالعكس تماما، لأنّ الدّراسات والمؤتمرات التي تعقد هنا وهناك قد شرّحت فعلا حيثيات هذه الأزمة إلاّ أنّ الحكّام وأصحاب القرار في العالم العربي لم يأخذوا هذه الدّراسات بجدّية فبقيت الحلقة تدور بين المختصين فقط الذين تتعالى أصواتهم هنا وهناك لتطبيق الحلول المقترحة لكن لا حياة لمن تنادي ولكي نتفادى كما قلنا الاجترار والإعادة لنفس هذه الدراسات ارتأينا أن نستعرض باختصار أهم هذه المحاولات على المستوى العربي وبالتّحديد في المغرب العربي بما فيها الجزائر كعيّنة في هذه الدّراسة ثم نستكمل مشوارنا في المرحلة المعاصرة وبكل تواضع وإنصاف لمن سبقونا أن نضيف ما استطعنا استقطابه من أسباب الأزمة التعليمية وبعض الحلول المقترحة للخروج منها.

هذا وقبل التعرّض إلى المبحث الأوّل وجب علينا على الأقل توضيح معنى الأزمة التربوية:

- مفهوم الأزمة التربوية (الأزمة التّعليمية):

يعتبر مفهوم الأزمة التربوية من أكثر المفاهيم انتشارا وتداولا في الأدبيات التربوية المعاصرة وزاد شيوعه بالخصوص في النصف الثاني من القرن العشرين وترتّب عن هذا التدّاول لمصطلح الأزمة في ميدان التربية والتعليم بروز عدد هائل من المؤلّفات والدّراسات التي تعتمد على هذا المفهوم لدراسة وتحليل ثنايا ومكوّنات الأنظمة التربوية المعاصرة قصد معرفة الأسباب التي أدّت بها إلى هذا الوضع، وبناء على ذلك أصبح هذا المصطلح يشكل وسيلة هامّة وأداة من أدوات التحليل التربوي ومدخلا منهجيا من مداخل البحث والتمحيص وميدان الشؤون والقضايا التربوية والتعليمية.

وقد تحدث الأزمة التربوية بسبب تراكم جملة من التأثيرات الخارجية المحيطة بالنّظام التّعليمي أو حدوث خلل مفاجئ يؤثر سلبيا على المقوّمات الأساسية للمنظومة التربوية من مختلف جوانبها وعلى هذا الأساس سيشّكل هذا الخلل خطرا صريحا وواضحا لبقائه.

كما تعرف الأزمة بأنّها موقف أو ظرف يشكّل خللا بالنسبة للمنظومة الجزئية (أي التعليمية) أو وضع يمسّ المنظومة الكبرى (أي المجتمع) وهذا يؤدّي إلى شلل يمنع من تحقيق الغايات التعليمية والتربوية المتّبعة، الشيء الذي يستدعي إجراءات سريعة وفورية للتّصدي لها ومعالجتها حتىّ لا تتفاقم إلى حدّ التّهديد بسقوط وفشل التركيبة التربوية وبالتّالي الرّجوع بالوضع إلى حالته الطبيعية.

وفي هذا السيّاق يرى علي أسعد وطفة في كتابه – **الحداثة والتربية في الوطن العربي**– ما يلي " يشير مفهوم الأزمة في مجال التربية إلى حالة عطالة أو جمود تنال جانبا أو جوانب متعدّدة في النظام التربوي فتفقده التوازن، وتؤدّي إلى خلل في مدى قدرته على أداء وظيفته، وضعف في قدرته على تحقيق الغايات الأساسية التي يؤدّيها، وقد تعود الأزمة إلى أسباب خارجية أو إلى أسباب داخلية أو إلى كليهما في آن واحد ".[1]

كما تعرض دراسة دكتوراه تحت عنوان – **الأزمة في التربية، حوار عن التربية في الولايات المتحدة الأمريكية بعد 1945** – ما يلي: " إنّ مصطلح الأزمة يحتمل عدة معاني، لكن المتّفق عليه حاليا أنّه يشير في غالب الأحيان إلى مرحلة من الاضطرابات أو التوتّر، إنّها الأزمة التي يشير إليها المعارضون للتربية الحديثة في خضم الحوار الذي دار في فترة الخمسينيات بين المساندين للعودة إلى التعليم الأصيل وبين المدافعين عن التربية الحديثة، فإنّ المدرسة الأمريكية بعد الحرب العالمية الثانية أصبحت معادية للفكر ولم تعد تؤدّي وظائفها التربوية من حيث نقل المعارف وتوفير لكل طفل أدوات التفكير والمعارف الضرورية حتّى يدرك العالم المحيط به إدراكا جيدا، بل أصبحت المدرسة اليوم تكتفي بتقديم طرق تفكير جامدة هدفها تسهيل عملية تأقلم الطفل مع البيئة التي يعيش فيها، دون أن تمدّه بالإمكانيات التي تسمح له بفهم هذا المحيط والتأثير عليه، التربية في أزمة لأنّها لم تعد تربّي مكتفية بالتدريب على الحياة بدل الاستعداد لهذه الحياة".[2]

---

[1] علي أسعد وطفة، الحداثة والتربية في الوطن العربي، ص:187، 188.

[2] BEREAU LAURIE, **"Crisis In Education"le débat sur l'éducation au état unis après 1945**.p.p.14-15.

وقد تظهر الأزمة التربوية عندما تكون هناك تغيّرات اجتماعية في مجالات عدّة سياسية وتكنولوجية أو اقتصادية فتكون سريعة أو مفاجئة فلا يستطيع النظام التربوي مواكبتها أو متابعتها ونتيجة لذلك تحدث هوّة كبيرة بين النّظام والتغيّرات المذكورة فتحدث الأزمة التعليمية " ويمكن للأزمة أن تكون جزئية أو كلية، وأن تكون ممتدّة عبر الزمن أو آنية في دورته، ويمكن للحلول المناسبة أن تتمّ من داخل النّظام التربوي أو من خارجه أو من كليهما معا ".[1]

إنّ الأزمة التربوية هي إذن مشكلة تواجه النّظام التعليمي وتتطلّب اتخاذ إجراءات سريعة واستعجالية لمواجهة التحدّي الذي تفرضه تلك المعضلة. " فالأزمة قد تنبع من عطالة في جزء من النّظام التربوي مثل: الإدارة، أو المناهج أو الخطّة الدّراسية، كما يمكن أن تتمثّل في عطالة تصيب مجموعة من العوامل الداخلية للنظام، وفي كل الأحوال فإنّ ما يعتري الجزء من عطالة أو تقصير يؤدّي إلى شلل عام في مستويات النّظام التربوي، وغالبا ما تكون الأزمة التربوية ناشئة من مجموعة عوامل تاريخية وثقافية واجتماعية ولا سيّما التحوّلات السريعة التي تؤدي إلى خلل في وظيفة النظام وفي سير عمله ".[2]

---

[1] علي أسعد وطفة، **التربية والحداثة في الوطن العربي** ، ص. 187.

[2] GRAWITZ, Madeleine, **lexique des sciences sociales**, Édition DALLOZE, Paris, 1983, p. (03).

المبحث الأوّل: الوضع الراهن للنظام التربوي في الوطن العربي:

1-أزمة التربية على النّطاق العالمي:

كثر الحديث في العقود الأخيرة عن الأزمة الخانقة التي مسّت قطاع التربية في العالم العربي، وإذ نحن نتحدّث عن هذه المنطقة من العالم فإنّ الكثير من الباحثين والخبراء المشتغلين في الحقل التربوي يربطون أسباب هذه الأزمة بالحالة الاقتصادية المتدهورة لهذه البلدان، بمعنى آخر فإنّ معظم دول العالم العربي تعاني من تأخّر كبير في مجال التكنولوجيا والاتّصالات والتقنيات المعاصرة في كل ميادين العلوم فيمكن القول مبدئيا أنّ تأخّرها الاقتصادي هو السّبب الأوّل الذي منع هذه الدّول من مواكبة ركب الدّول المتقدمة في كل مجالات الحياة وهذا بدوره انعكس سلبا على الأنظمة التربوية السائدة فيها، لكن المتتبّع الدّقيق لمضامين هذه الأزمة أو كما سمّاها البعض بنكبة القرن الواحد والعشرين سيدرك لا محالة أنّ هذا التذبذب في هذه الأنظمة التربوية أعمق بكثير ممّا يظهر جليا في الدّراسات السابقة، إذ قبل الحديث عن الأزمة التربوية في العالم العربي وجب قبل كل شيء تسليط الأضواء على الأزمة الحقيقية الأخرى التي تضرب العالم بأسره اليوم، ألا وهي أزمة التربية في العالم، نعم فحتىّ الدّول المتقدّمة تعاني من أزمة تربوية هامة وهذا فقط بعدما عاش العالم ويلات الأزمة الاقتصادية التي انفجرت وظهرت معالمها في 2008 والتّي خلّفت نتائج وخيمة على جميع الأصعدة وهذه الأزمة التي مرّ بها العالم خاصة وأنّ بدايتها كانت خفية عن أنظار المختصين والمترقّبين في مجال الاقتصاد، قد تكون أضرارها ومخلّفاتها أشدّ وأعظم من الأزمة السابقة الذكر لأنّ التّدهور الاقتصادي حتى في الدّول المتقدمة قد يكون له انعكاس وأثر بالغ في كل الميادين (سياسيا، اجتماعيا، ثقافيا) وخاصة في الميدان التربوي.

من جهة أخرى يلاحظ من طرف الخبراء تحوّلات كبيرة تحدث في الطريقة التعليمية المتبنّاة من طرف المجتمعات الديمقراطية لتعليم وتربية الشباب والأخطر من ذلك هو النتائج السلبية المترتبة من جرّاء إتباع هذا المنهج المبني على الشراهة والطمع في تحقيق النجاح الديمقراطي دون الأخذ بعين الاعتبار أنّ التربية قبل كل شيء تتمثّل في إعداد النشء الصّالح روحيا وليس ماديا فقط وإذا دام الحال على ذلك فإنّ كل دول العالم سينتجون أجيالا من الآلات الضرورية للإنتاج فقط، همّها الوحيد هو النّجاح الاقتصادي البحت، لا إنتاج مواطنين صالحين وقادرين على التفكير من ذات أنفسهم.

وهذا ما ذهب إليه الباحث التربوي ومدير المعهد الدولي للتخطيط التعليمي، فيليب كومبز في كتابه الشهير –**أزمة التعليم في عالمنا المعاصر**– حيث يقول " صحيح أنّ النّظم التعليمية القومية في بلدان العالم المختلفة تبدو دائما مرتبطة بحياة لا تخلو من أزمات فقد عرف كل منها في أوقات معيّنة نقصا في المخصّصات المالية، أو في المدرّسين أو في المباني المدرسية، أو في الوسائل والأدوات التعليمية، وقد عانت هذه النّظم بوجه عام من النقص في كل شيء إلاّ شيئا واحدا وهو التّلاميذ الذين يتفجّر عددهم ويزداد عاما بعد آخر، وصحيح أيضا أنّ هذه النّظم قد بذلت إلى حدّ ما جهودا للتغلّب على مشكلاتها المزمنة، وعندما تعذّر عليها ذلك تعلّمت أن تعيش معها، ورغم ذلك فإنّ أزمة التربية والتعليم في وقتنا الحاضر تختلف تماما عن تلك الأزمات التي شاعت في الماضي، فهي أزمة عالمية أكثر مراوغة في إدراكها وأقل وضوحا من أزمة غذائية أو أزمة عسكرية، ولكنّها مع ذلك لا تقل وزنا عن مثل هذه الأزمات من حيث خطورة نتائجها ".[1]

ونتساءل بالتّالي عن أي تحوّلات نتحدّث ؟ إنّ العلوم الإنسانية بما فيها الفنون وكل ما يتعلق بالجانب الجمالي والروحي تتراجع يوما بعد يوم سواء تعلّق الأمر بالطور الابتدائي، الثانوي أو الجامعي، وهذا يحدث بطبع الحال في كل دول العالم حيث أن الساسة وأصحاب القرار اعتبروها عديمة الفائدة ولا تجدي نفعا اليوم أمام مستجدّات الحياة اليومية والمتطلّبات الحالية وبالتّالي يجب التخلّي عنها لإبقاء روح التنافس داخل السوق العالمية الشيء الذي أدّى إلى تراجعها إن لم نقل اختفاءها تدريجيا من البرامج الدّراسية وحتى في أذهان التلاميذ وأولياءهم، فما نسمّيه بالمظاهر الإنسانية للعلم وللعلوم الاجتماعية في تراجع اليوم لأنّ معظم الدّول حاليا تفضّل البحث عن أساليب أخرى للربح السريع، القصير المدى عن طريق تكوين الكفاءات الضرورية المسخّرة لهذا الغرض.

نحن اليوم نبحث عن الأشياء التي تحمينا وتلبّي أغراضنا وتحقّق أمانينا لكنّنا تناسينا ملكات التفكير والوعي والخيال التي هي من طبيعتنا كبشر وتجاهلنا علاقاتنا بالآخر التي أصبحت مبنية فقط على المصلحة المتبادلة والمنفعة المشتركة بعدما كانت مؤسّسة على الشعور بالغير والتّعاطف معه باسم ما يدعى بالروح الإنسانية، فلمّا نبني علاقات اجتماعية

---

[1] كومبز، فيليب، **أزمة التعليم في عالمنا المعاصر**، ترجمة د/أحمد خيري كاظم، ود/ عبد الحميد جابر، دار النهضة العربية، ط. 1، القاهرة، مصر،1971، ص.10.

مع غيرنا في المجتمع يفترض أن نكون على دراية بما يفكّره الآخر وما يجول في خاطره من ملكات ومشاعر وإلاّ فإنّ الديمقراطية ستبوء بالفشل حتما لأنّ الديمقراطية الحقّة مبنية على الاحترام والرّعاية التي نكنّها لغيرنا، فهي مشاعر تسمح لنا بأن نعتبر الآخرين كبشر لا عملاء نتعامل معهم إلاّ عند الحاجة، وشئنا أم أبينا فإنّ حياتنا ونمط عيشنا اليوم مرهونون على أشخاص لا نعرفهم، فالمشاكل التي يجب أن نجد لها حلولا سواء كانت ذات طابع اقتصادي، بيئي ديني أو سياسي تأخذ اليوم أبعادا عالمية فلا أحد بإمكانه الادّعاء بأنّه لا يحتاج الآخر للحفاظ على نمط عيشه ولا أحد يمكنه اليوم أن يفلت من هذه التّرابط العالمي فالمدارس والجامعات في كل مناطق العالم مطالبين بمهمّة صعبة للغاية والمتمثّلة في غرس لدى المتعلّمين الإحساس بالانتماء إلى أمّة متنوّعة (HETEROGENE) فكل الدّول المتقدّمة تعتبر نفسها كذلك.

من جهة أخرى لم يكن هدف المعرفة بناء النشء الصّالح فإنّ الجهل لا محالة ضمان لبناء مواطنين غير صالحين، فهل المواطنة العالمية تحتاج فعلا إلى دراسة الإنسانيات ؟ نعم كلّنا نحتاج إلى هذا النوع من الدّراسات ولكي نبني مواطنا صالحا ومسؤولا يجب أوّلا أن يكون قادرا على تقييم الأحداث التاريخية والتّحكم في المبادئ الاقتصادية، والتّمرّن على روحه النقدية للمقارنة بين مختلف المفاهيم المتعلّقة بالعدالة الاجتماعية، التّحدث على الأقل بلغة أجنبية واحدة فأكثر، القبول والوعي بالاختلافات المتواجدة ضمن أكبر الدّيانات العالمية.

فما منزلة من يكون حائزا على ثقافة ومعارف لكنّه غير قادر على استيعابها والحكم عليها؟ فإنسان المستقبل هو ذلك الذي سيسمح للديمقراطية في العالم أن تواجه بصفة واعية ومسؤولة المشكلات التي تعتري طريقها والقدرة كذلك على تخيّل وإدراك نمط عيش الآخرين وهذه الملكة الموجودة عند كل البشر يجب إنماؤها وتشجيع انتشارها إذا أردنا على الأقل الحفاظ على حضاراتنا بعيدا عن كل روح تعصّبية، متواجدة ضمن أيّ مجتمع متقدّم.

2-<u>ملامح أزمة التربية والتعليم في العالم:</u>

لن نعود في هذا العنصر من دراسة الأزمة التربوية العالمية إلى الماضي سوى أنّنا نودّ لفهم أزمة التربية والتّعليم في العالم الحالية استقراء ملامح هذه الأزمة والتي بدأت في القرن الماضي، هذا وقد رصد فيليب كومبز في تقريره الصادر عام 1968 مؤكّدا " أنّ أزمة التعليم التي بدأت في الستينيات من القرن العشرين هي أزمة عالمية، ليست مجرّد أزمة محلية تنتاب

النظم التعليمية من آن لآخر وهذه الأزمة التعليمية هي الأولى من نوعها وإن تباينت من حيث الشكل والشدّة، من مكان إلى آخر، إلاّ أنّها نشأت عن مجموعة العوامل الشائعة في كل أقطار الأرض على وجه التقريب، لقد تجمّعت عناصر قواها الداخلية، وظهرت في كل الأمم معا، سواء كانت هذه الأمم قديمة أو حديثة، غنية أم فقيرة. وقد مثّل كومبز العلاقة بين التغيّر والتكيّف والتّفاوت بقلب هذه الأزمة، وحّدد أسبابها، في الزّيادة الحادة في تطلّعات الشعوب نحو التّعليم، والنقص الحاد في الموارد والقصور الذاتي الكامن في النّظم التعليمية، والقصور الذاتي للمجتمعات ذاتها ".[1]

كما أضاف في تقرير آخر والصادر سنة 1975 إلى أن " الأزمة في تزايد مستمر، بسبب عدم التّوافق بين نظم تعليم والتحوّلات السريعة التي طرأت حولها، وأنّ الأزمة قد اتّخذت أبعادا جديدة خلال السبعينات وأوائل الثمانينات من القرن العشرين، وأنّ أحد هذه الأبعاد الجديدة بل أعظمها دلالة هو أنّ هناك أزمة ثقة في التعليم نفسه ".[2]

وحاليا تؤكّد تقارير دولية وعالمية أنّ معظم الأنظمة التعليمية العالمية تعيش أزمة تربوية ذات أبعاد شمولية، ولكي تواجه نفس هذه الأمم المتقدمة أنظمتها التربوية بوضعها موضع النقد والتقييم تتساءل عن نجاعتها اجتماعيا، سياسيا، اقتصاديا، ثقافيا وكذا إمكانياتها وحدودها في تلبية حاجيات العصر وتجسيد طموحات الشعوب وكفاءتها في بناء الإنسان المعاصر، هذا العصر الذي بدأ يتّسم بالتغّير المستمر، الشيء الذي يستدعي مواكبته ولن يكون لتلك الأمم ذلك إلاّ بتوفّر نظام تربوي يتّسم كذلك بالتطوّر والتّجديد ليتأقلم مع سمات العصر المتغيّر، وتزيد من جهودها ومساعيها في سبيل إعادة هيكلة أنظمتها التعليمية بشكل مستمر ودائم ينسجم مع تطلّعاتها وطموحاتها المستقبلية للحقبات القادمة.

" وقد أدركت معظم الأمم أنّ التربية تشكل مدخلا حضاريا إلى التقدّم والنهضة والتنوير والتنمية، ولم يكن هذا الأمر خافيا على الولايات المتحدة الأمريكية وهي أعظم دولة في العصر الحديث التي ارتجفت في الستينات من القرن الماضي خوفا على إيقاعات الصعود المفاجئ للسوفييت في الفضاء الخارجي بإطلاق قمرهم الاصطناعي المشهور (سبوتنيك) عام 1957، وعزا الأمريكيون هذا الأمر إلى قوّة النظام التربوي في الاتّحاد السوفيتي سابقا فأرسلوا

---

[1] عبد الغني عبود، د/ بيومي ضحاوي، **التربية المقارنة والألفية الثالثة، الايدولوجيا والتربية والنظام العالمي الجديد**، دار الفكر العربي، ط.01، القاهرة، مصر، 2000، ص.431.

[2] عبد الغني عبود، د/ بيومي ضحاوي، **التربية المقارنة والألفية الثالثة**، ص.431.

الرسل والمخبرين والدّارسين لاستكشاف معالم وطبيعة النظام التربوي في الاتّحاد السوفياتي سابقا للاستفادة من منجزاته، وكانت هي المرّة الأولى في التاريخ التي تولد فيها مؤسّسات سياسية للتجسّس التربوي حيث أرسلت الدّول بعدها المخبرين والجواسيس والعلماء لمعرفة أسرار الأنظمة التربوية في الدّول الأخرى والاستفادة من خبراتها وقد شكل هذا التجسّس منطلقا لنشوء علم جديد هو علم التربية المقارن الذي يهتم بالإنجازات التربوية في الدّول والاستفادة من منجزاتها ".[1] ومن بين ملامح الأزمة العالمية للتربية عند دخول الإنسان القرن الواحد والعشرين هو ذلك التطوّر الهائل الذي يحدث في العالم اليوم والغربي خاصة نقصد بذلك الثورة العلمية والتكنولوجية وهي ثورة كما يعرفها الجميع تعتمد على العقل البشري، فأصبح التّعليم في العالم اليوم يعاني حالة متشعّبة من التغيّرات التي تدبّ في عمق الحياة الإنسانية المعاصرة، فالإنسان بذلك يواجه مجموعة كبيرة من التحدّيات المصيرية التي تبعده فعليا عن أداء دوره الحضاري والتنويري في عصر يعاني من تحوّلات العولمة والإعلام وثورة التّقانة والمعلوماتية، وفي ظلّ هذه الظروف الصعبة بدأ يظهر في الأنظمة التربوية نوعا من الاهتزاز والتصدّع في بنياتها وأدوارها ووظائفها، وحتى في قابليتها على التأثير والمشاركة في تشكيل هذا العالم وسعيا منها للتصدي لهذه الظروف المتدهورة وإزاء هذه التحوّلات العميقة، نجد هذه الأنظمة التعليمية نفسها اليوم مجبرة للبحث عن عوامل الانطلاق الذاتية، هذه العوامل التي ستسمح لها تفادي الوقوع في دائرة التخلّف لتحلّق إلى الأفق، أين الإبداع والتجديد.

" ومن هذا المنطلق تشهد الساحة الفكرية اليوم، وكما كان الحال في الأمس ميلاد نظريات عديدة، تبحث في ماهية الأنظمة التعليمية وفي وظيفتها وجدواها، وفي إمكانية تطويرها، لتلحق بركب الحضارة الإنسانية المتسارعة، وفي هذا السيّاق يرى عدد كبير من المفكرين أنّ المدرسة وجدت في عصور سابقة لتلبّي حاجات اقتصادية واجتماعية اقتضتها طبيعة التطوّر في المجتمع الصناعي الأوّل، حيث وظّفت المدرسة في مجال تأهيل الطبقة العاملة والإداريين والاختصاصيين بما ينسجم مع حاجة المجتمع ومتطلباته، ولذلك فإنّ مناهج المدرسة وأساليب عملها وقيّمها اليوم تجسّد مرحلة ماضوية من مراحل تطور المجتمع الإنساني يتمثل في المجتمع الصناعي الأوّل، مجتمع الإنتاج الكبير، فالمدرسة موروث من

[1] علي أسعد وطفة، **التربية والحداثة في الوطن العربي** ، ص.19.

الماضي، وهي في هذا السّياق تعمل على بناء الإنسان وفقا لروح الماضي، ومنطق المجتمعات الصّناعية الأولى، وإذا كانت الحضارة الإنسانية قد تجاوزت مرحلة المجتمع الصناعي الأوّل بمؤسّساته فإنّها تطرح اليوم مسألة مدى مشروعية المدرسة بأشكالها الحالية ومدى قدرتها على المشاركة في نهضة المجتمعات الإنسانية وتطلّعاتها المستقبلية ".[1]

لم تعد المدرسة إذن تلبي حاجيات وطموحات المرحلة المعاصرة ونتيجة لما سبق ذكره فإنّ المدرسة قد فقدت نوعا ما مشروعية وجودها في حقبة تجاوزت حدود المعطيات التي كانت السّبب في نشأتها، الشيء الذي أدّى إلى ظهور جملة من النظريات والكتابات التي توافق هذا الرأي مثل كتاب –**مجتمع من غير مدرسة Une société sans école– لإيفان إليتش– Ivan illich** وكتاب **(بودلوواستابله Baudelot Et Establet). – المدرسة الرأسمالية في فرنسا–L'école capitaliste en France–** وكتاب **(بورديوو باسرون Bourdieu et passeron). –إعادة الإنتاج La reproduction–**، وكتاب **بيير بودون Pierre Boudon – تكافؤ الفرص التعليمية – L'inégalités des chances–**، وغيرهم من الذّين يصرّون في كتاباتهم على إعادة النّظر في المدرسة وأسسها بما تقتضيه المعطيات الحضارية المستجدّة.

إنّ المتتبع لتطوّر الأنظمة التعليمية العالمية سيدرك أنّ المدرسة لا تقوم بدورها المناط إليها في السابق ولا تحقّق الأهداف المرجوة فهي لم تعد تضمن اكتساب المعارف لمعظم التلاميذ كما كان الحال من قبل وبدأت الهوّة تتّسع بين الذين يغادرون المدرسة والنسبة القليلة التي تسعى إلى إكمال المسار الدّراسي والنجاح، الشيء الذي استدعى من المسؤولين إعادة النّظر في المستوى الدّراسي وتسهيل الامتحانات للحصول على اكبر نسبة من الناجحين بغية إرضاء الرأي العام كما يلاحظ تراجع القيم كنتيجة لذلك المستوى المتدني وزيادة العنف في المدارس بكل أنواعه وتزايد نسبة الغيابات إلى حدّ لا يطاق.

" في بداية الستينات وحتّى نهاية الثمانينات استطاعت المدرسة بلوغ غاياتها بامتياز والمتمثلة في القراءة، الكتابة والحساب تحت تأثير إيقاعات الثورة الصناعية وليس الحال كذلك

[1] علي أسعد وطفة، **التربية والحداثة في الوطن العربي** ، ص.194.

اليوم بعد ولوجنا الألفية الثالثة، بمعنى آخر لم تعد الأنظمة التربوية العالمية في مصاف الأنظمة الرّائدة ".[1]

وعندما ننظر اليوم إلى التحوّلات التكنولوجية التي تتزاحم علينا اليوم سنكتشف أن دور المدرسة قد أتى أكله ولم يغدو من الممكن تحقيق الأهداف السّالفة الذكر في عالم يتقدم في حين أنّ المدرسة تتراجع.

يقول جون دانيال روهارت Jean-Daniel rohart في كتابه –**كيف نعيد سحر المدرسة– Comment Réenchanter L'école** – ما يلي " عند محاولتنا الاستعلام عن حالة المدرسة اليوم بحثا عن مصادر عديدة لاقتناء ما نحتاجه من معلومات، نقرأ من ذلك بعض شهادات المعلمين المشتغلين في المجال التربوي ينتابنا شعور بالاصطدام مع واقع مر وإحساس بالفشل هذا الشعور سببه اعترافات مدهشة تقدم من طرفهم فيما يتعلّق بمهنتهم، التلاميذ، وطريقة سير مدرسة اليوم، ومغزى ما يروى من طرفهم هو استحالة التدريس في الظروف الحالية التي تعيشها بعض المدارس كما يعبّر عن المأساة التي يمرّ بها المعلّم والتلميذ في آن واحد وهذا لا يمنعنا عن الإحساس بنوع من التّعاطف تجاه هؤلاء المحترفين وخاصة غياب إرادة كاملة في محاولة تغيير هذه الظروف ".[2]

يمر العالم إذن بأزمة حادّة ومتشعّبة المعالم وقد ذكر الدكتور خالد محمد أبو شعيرة في كتابه –**قضايا معاصرة وأثرها على التربية والتعليم في الوطن العربي**– حيث يقول: " لقد استهدفت دول العالم بعد انتهاء الحرب العالمية الثانية تغييرات سريعة في النواحي السياسية والاقتصادية والعلمية والنقدية وفي التركيب السكّاني والاجتماعي، صاحبها نمو وتغير في نظم التعليم، وقد لوحظ بطء تكيّف هذه النظم مع الظروف المحيطة بها، ومن ثم فانّ جوهر أزمة العالم التعليمية يظهر في عدم توافق نظم التعليم مع بيئاتها، ويرجع كومبز COMBS عدم التّوافق بين التّعليم والمنظومات الأخرى إلى أسباب أهمّها:

1– الفيضان الطلابي.

2– الزيادة الشديدة في التطلّع إلى التّعليم والإقبال عليه، الأمر الذي أدّى إلى زيادة الضغط على المؤسسات التعليمية.

---

[1] Charles, jean pierre, **L'école ou le Chaos**, Edition GOLIAS, Villeurbanne CEDEX, paris 2006, p.84

[2] Rohart, jean Daniel, **Comment Réenchanter L'école**, Edition Dervy, 1er Edition, paris France 2013, p.25.

3- النقص الحاد في الموارد المالية.

4- زيادة التكلفة التعليمية.

5- عدم ملائمة المخرج التعليمي.

6- جمود نظم التعليم بشكل يجعلها تستجيب ببطء لكي تلائم بين ظروفها الدّاخلية والتّغيرات والاحتياجات الجديدة في البيئة.

7- الجمود الملازم للمجتمعات ذاتها ممّا حال بينها وبين الإفادة من التعليم والقوى العاملة المتعلّمة بحيث يعطي للعادات والتقاليد وزنا كبيرا يعرقل التنمية ".[1]

يعود الفضل الأوّل في الإشارة إلى وجود أزمة تربوية عالمية معاصرة إلى المختصين في الميدان الاقتصادي حيث أنّهم قدّموا في مختلف تقاريرهم الخاصة بالإنفاق على التّعليم بيانات خطيرة عن ضخامة الإنفاق على التّعليم في المؤسّسات المدرسية التقليدية ومن بين الدوّل التي يمسّها ذلك نجد على رأسها الولايات المتّحدة الأمريكية، كندا، وأوروبا الغربية، في حين لوحظ أنّ معظم التّلاميذ لا يتعلّمون ولا يستفيدون ما تدعو إليه المؤسسات التعليمية أنّها تعلّمه مقارنة مع الحجم الهائل المنفق في سبيل ذلك وبالتّالي كانت النتيجة أن فشل التعليم العام وبدأ الحديث فعليا عن أزمة التعليم من هذا المنظور.

" وقد أكّد سيلبرمان Silberman في السبعينات من القرن الماضي أنّ هناك أزمة داخل الفصول الدّراسية في المجتمع الأمريكي، وقد وضع علامات استفهام حول لمن توجّه التربية والتعليم ؟ وماذا حدث للمعلّم ؟ وأنّ هناك ثمة خطأ في المدارس، ويشير أنّ المشكلة التعليمية ليس فقط نقص كفاءة المدرسة، ولكن كيف يمكن إيجاد ترابط بينها وبين المجتمع الإنساني، كما يؤكّد أنّ هناك فجوة كبيرة بين المجتمع وما يحدث داخل المدارس ".[2]

من جهة أخرى يرى " **إيفان إليتش- Ivan illich** " أنّ التّعليم والمدارس في الولايات المتّحدة الأمريكية يمرّان بأزمة خطيرة، -هي أزمة سياسية- وهي جزء من المجتمع الصناعي، وتتطلب إعادة النظر في فكرة التّعليم الإلزامي ذاتها وليس أشكاله أو وسائل تطبيقه فقط، وأكدّ فشل العملية التعليمية على الرّغم من المصاريف الباهظة التي تنفق لتحسين التعليم حين أكّد:

---

[1] خالد محمد أبو شعيرة، ثائر أحمد غباري، **قضايا معاصرة وأثرها على التربية والتعليم في الوطن العربي**، دار الإعصار، ط.1، عمان، الأردن، 2015، ص. 48.

[2] خالد محمد أبو شعيرة، **قضايا معاصرة وأثرها على التربية والتعليم في الوطن العربي** ، ص. 48، 49.

1- أنّ ثلاثة بلايين من الدّولارات غير كافية لتحسين أداء ستة ملايين طفل.

2- الموارد المالية غير كافية وعاجزة للصرف على المناهج، مع اعتبار أنّ هناك أطفالا فقراء.

3- القصور في التربية لا يمكن علاجها بالاعتماد فقط على التربية داخل المدرسة.

بالإضافة إلى:

4-ارتفاع نسبة التسرّب من التعليم.

5- ترك معلمي التعليم الابتدائي العمل.

6- تزايد الشعور بالإحباط عند المعلّمين والتلاميذ.

7- عجز المدارس عن تأدية وظائفها.

8- هدف التّعليم تطبيع الأفراد وفق أهداف المجتمع.[1]

ويؤمن الكثير من التربويين المعاصرين عن العجز الذي تعانيه المدرسة اليوم في تحقيق الغايات المرجوة منها كما كان الحال في السّابق، إنّ التّحولات الكبرى التي يعيشها العالم اليوم كظاهرة العولمة، وأزمة الحداثة وما بعد الحداثة التي يعاني منها الغرب وانفجار الثورة المعلوماتية والتكنولوجية جعل هؤلاء المفكرين يعلنون موت المدرسة التي باتت عاجزة على مواكبة هذه التحوّلات العميقة التي تؤثر في المجتمع البشري ويقدّمون مجموعة من الأسباب التي تبرّر عدم احتياج المجتمع إلى المدرسة في الصورة التي هي عليها اليوم وهي:

1- التعليم ليس نتيجة للتدريس.

2- زيف الشهادات الدّراسية.

3- المدرسة أصبحت أداة للتلقين السّياسي.

4- غرس قيّم مجتمع الاستهلاك.

5- التعليم لم يعد يحقّق العدالة الاجتماعية ولا الديمقراطية.

6- التعليم الحقيقي يحدث خارج أسوار المدرسة.

7- تحدّيات التكنولوجيا الحديثة.

---

[1] خالد محمد أبو شعيرة، **قضايا معاصرة وأثرها على التربية والتعليم في الوطن العربي** ، ص. 48، ص.49.

كما ينظر باولو فريري Paolo Freire إلى الأزمة التي تعيشها المدرسة من زاوية أيديولوجية حين يصرّح أنّ الغاية القصوى للتربية والتعليم في البلدان النامية يتمثل في رسخ أفكار وسياسات المستعمر في أذهان المقهورين فيصبح التعليم بذلك وسيلة من وسائل تجسيد التّبعية والتخلف وهذا يتماشى عكس النظرة التطوّرية لمدرسة المستقبل القادرة على صنع أناس معاصرين قادرين على الإبداع والتجديد.

" وفي الثمانينات والتسعينات من القرن المنصرم " استمرت أزمة التعليم في دول عديدة متقدمة ونامية، ففي الولايات المتّحدة الأمريكية شكّل وزير التربية تريل بل terrel bel، لجنة من ثمانية عشر عضوا لدراسة نظام التّعليم وتقديم مقترحات لإصلاحه، وقد صدرت عن اللجنة تقرير عنوانه أمّة في خطر Nation At Risk، ويشير التقرير أنّه لو قامت قوّة معادية بفرض أداء تعليمي قليل الجودة على الشعب الأمريكي لاعتبر ذلك مدعاة للحرب، ولقد سمحنا لذلك بأنفسنا بأن يحدث، ولقد بدّدنا هدرا المكاسب التي حصّلنا عليها في رفع مستوى التّحصيل التعليمي لطلاّبنا بعد التّحدّي الذي واجهناه بإطلاق القمر الصناعي سبوتنيك [1]."

ولقد توصّلت نفس اللجنة عبر الوثائق والتقارير وشهادات الأشخاص إلى مجموعة من النتائج التي تثبت أنّ الأمّة تواجه خطرا كبيرا من جرّاء سياستها التعليمية الحالية وهذه شهادة بعض رجال الأعمال في أمريكا مصرّحين أنّهم ينفقون مبالغ باهضة على تعليم لا يجدي ولا ينفع وتوصّلوا إلى مجموعة من المؤشرات تثبت صحة ما يقدّمونه:

1- عدم توافق عدد كبير من الأطفال بين ما يملكون من قدرات لمواجهة تحدّيات العلم ومستجدّاته.

2- ظهور آفات اجتماعية جديدة وتعاظمها مع مرور الزمن والتي تهدّد مصير الأطفال والمراهقين في المدارس ونذكر من بينها المخدّرات، المبالغة في استهلاك المشروبات الكحولية، تصاعد العنف داخل المدارس، وتعرّض المراهقات للحمل والأمراض الجنسية كالإيدز.

3- انهيار المحيط العائلي والقيم الأبوية وروح الأمومة والتي يعتبرها المختصين النفسانيين الصرح الأوّل لحماية الطفل ورعايته.

---

[1] خالد محمد أبو شعيرة، **قضايا معاصرة وأثرها على التربية والتعليم في الوطن العربي** ، ص.50.

4- تجاوز فكرة أنّ المدرسة هي مهد المعرفة كما كان الحال في السّابق ومع تدفّق المعلوماتية والتكنولوجيا الحديثة وتنوّع الاختراعات الحديثة كالمحمول والأيفون أصبحت المعلومة متاحة للجميع وليست احتكار المدرسة لوحدها.

" هذا وقد علّق ريد هندت RED HANDIT، رئيس اللّجنة الفدرالية للاتّصالات بالولايات المتّحدة الأمريكية على ذلك بقوله " إنّ هناك ألوف المباني في هذه البلاد يعيش بداخلها الملايين من الناس بلا هواتف، أو تلفزيون، أو أي دلائل على احتمالات توفير خدمات اتّصالية عريضة النّطاق، وهذه المباني ما نسمّيه بالمدارس، ومن الصعب بالنسبة للمعلم أن يعّد مادّة متعمقة ومثيرة للاهتمام لخمسة وعشرين طالبا، لست ساعات يوميا، وعلى مدى مائة وثمانين يوما كل عام، على أنّ كل تلك المعلومات وإدخال الكمبيوتر داخل المدارس لن يحلّ المشكلات الخطيرة التي تواجه العديد من المدارس الحكومية اليوم مثل: تخفيضات الميزانية، العنف، المخدرات، معدّلات الغياب العالية، المعلّمين المشغولين بتدبير أساليب العيش أكثر من انشغالهم بقضايا التّعليم، فتقدّم تكنولوجيا جديدة ليست كافية بذاتها، وإنّما ستعين المجتمع على أن يعالج المشكلات الأساسية ".[1]

ومن بين التّقارير السنوية التي يصدرها اليونسكو فإنّ بعضها يؤكّد أنّ الوتيرة التي يسير بها العالم اليوم جدّ مذهلة، الشيء الذي يستوجب على المعلمين التّأقلم مع هذه الوتيرة ومواكبة التغيرّات والتحوّلات التي تحدث في عالمنا الحالي ومعنى ذلك أن التدريبات التي تلقوها حين تخرّجهم غير كافية لمواجهة هذه الصيرورة والحركية الدائمة فهم بأمسّ الحاجة إلى تحديث معارفهم وطرقهم في التّدريس وتحقيق التوازن بين ما يتلقّونه من معارف والتغيّر السّريع الذي يطرأ من حولهم.

" كما تتجلّى أزمة التّعليم في بريطانيا كما أوضحت صحيفة THE INDEPENDENT الأندبندنت البريطانية في 1999 بمقالة بعنوان "أيها الطلاب الأعزاء ... إياكم والتدريس" أشار فيها معلّم بريطاني قائلا: نحن نتعرض للازدراء والحط من قدرنا وتشويه سمعتنا وقلّة معدّلات التّلاميذ، إنّ دخولنا الألفية الثالثة المصحوبة بعالم تكنولوجي معقّد ومتطوّر للغاية و بشكل متزايد يجعل من وجود معلّمين مطّلعين ومجتهدين ومتفانين أمرا حيويا وجوهريا عاما ".[2]

---

[1] خالد محمد أبو شعيرة، **قضايا معاصرة وأثرها على التربية والتعليم في الوطن العربي**، ص.51.

[2] خالد محمد أبو شعيرة، **قضايا معاصرة وأثرها على التربية والتعليم في الوطن العربي**، ص.52.

يعترف الغرب إذن أنّ هناك أزمة يعيشها في ميدان التربية والتعليم ويتّفق معظم الخبراء التربويين والمشتغلين في الحقل التّعليمي الغربي على أنّ التطوّر السريع الذّي مسّ الأوضاع السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية يستدعي بصفة طارئة إعادة النظر بصورة جذرية في غايات التّعليم وبنيته ومناهجه، كما يجب النّظر كذلك في محتوى برامجه وطرائقه وأساليبه فالتربية الغربية اليوم تواجه تحدّيات الألفية الثالثة بكل ما تحمله من معاني السرعة والتطوّر والتغيّر والانعراج وإذا كان الحال كذلك فما عسانا أن نقول حين نتّجه إلى البلدان العربية لمحاولة تسليط الأضواء على الأزمة التربوية التي يعيشها الوطن العربي اليوم عامة والمغرب العربي خاصة هل هي نفس الأزمة التي يعيشها الغرب؟ وإذا كان الأمر كذلك فهل ننظر إليها من نفس الزاوية التي ينظر إليها العالم المتقدم؟ وإذا كانت هذه الأزمة التي نعيشها غير التي يواجهها الغرب، فما طبيعتها؟ وما هي الخلفيات التي من وراء حدوثها؟ وما هي الأبعاد التي ترمي إليها الأزمة مستقبلا إن لم نستطع معالجتها في الوقت المناسب؟ وأخيرا ما هي انعكاسات الأزمة التعليمية العالمية على أزمتنا العربية؟ سنحاول قدر الإمكان الإجابة على هذه الإشكاليات بغية منّا تقديم صورة أوضح عن طبيعة الأزمة التربوية التي يعيشها العالم العربي اليوم وهذا ما سنستعرضه في المبحث القادم.

3-واقع التربية والتعليم في الوطن العربي:

لعلّ من أهم ما يمكن ملاحظته عند التطرّق إلى حالة التعليم الرّاهنة في البلدان العربية والمغرب العربي بصفة خاصة هو ذلك الاتّفاق الكامل للمشتغلين في الحقل التربوي على أنّ الأنظمة التعليمية والتربوية تمرّ بأزمة حادّة تستدعي بالضرورة ضربا من التجديد والتطوير، " فالتعليم العربي كما تبيّن الدراسات الجارية، يجري وفق مناهج وأساليب تقليدية تؤدّي إلى محاصرة الروح النّقدية الحرّة وإسقاط إمكانيات الانطلاق، وذلك هو حال التلقين والتسلّط وجمود المضامين التي تشكّل المواصفات الجوهرية لهذا النّظام، الذي يعمل في الخفاء والعلن في نهاية الأمر، على إعادة إنتاج كل ما من شأنه إضعاف إمكانيات الإبداع والابتكار والمبادرة الخلاّقة عند الأطفال والناشئة والشباب."[1]

[1] رمزي أحمد عبد الحي، **التربية العالمية، أحد متطلبات الألفية الثالثة**، دار الوراق للنشر والتوزيع، ط.01، عمان الأردن، 2013، ص.19.

وعند تصفّحنا لمختلف الدّراسات التي تعنى بموضوع التربية في المغرب العربي سنكتشف أنّها تؤكد على أنّ التّعليم في هذه المنطقة من العالم كبقية البلدان العربية تعاني من أزمات عديدة ناتجة خاصة من سوء التخطيط التربوي وعدم التفكير في وضع استراتيجيات تربوية مستقبلية، الهدف منها إعداد وبناء مواطن فعّال قادر على استشراف مجتمع الغد.

" هكذا تكتسب أوضاع الجمود والتردّي هالة المقدس في ثقافتنا العامة وأنظمتنا التربوية السائدة، وتحظى بجاذبية وسلطة الخضوع والمسايرة والاستتباع والاقتداء والجمود والاستسلام والمسالمة والتقليد والتواكل والاسترخاء، وإزاء هذا الزّخم الهائل لتقدم قيّم المكابحة والانتكاس، تتراجع قيم الابتكار والاكتشاف والتمرد والمشاركة والمبادرة، والميل إلى إثبات الوجود عبر النقد والعمل والتحدّي والعطاء، وتغور هذه القيم النقدية في أوحال الثقافة التقليدية المنكفئة على نفسها والمنغلقة على تطلّعات التّطور والتجدّد، حيث تبدو المغامرة الفكرية خروجا عن المألوف وتعطيلا للنّظام الفكري وهدما للقيم السّائدة، وعلى خلاف هذا التصور تبقى قيم الابتكار والمبادرة والاستشراف رهنا للمصادرة التقليدية المعروفة "من تفلسف تمنطق، ومن تمنطق تزندق، وكل زنديق في النار"، وتلك هي القيم الثقافية التي تفرض نفسها في مركز الهيمنة والصّدارة حربا على الإبداع، وخنقا للمبادرة، بحيث تبقى قيّم الجمود والانكفاء قيّما تربوية عليا تهدّد كل إمكانيات الدّفع الحضاري نحو حرية الابتكار وحرية الإبداع ".[1]

يعيش النّظام التربوي العالمي اليوم وفي جميع الدّول المتقدّمة أزمة فعلية كما ذكرنا ذلك في المبحث السابق قوامها مجموعة كبيرة من الإشكاليات والتحدّيات تعرقل بصورة واضحة مسيرة هذه الأنظمة وتهدّد وجودها وإذا كان الأمر كذلك ماذا عسانا أن نقول إذا اتّجهنا إلى الدّول العربية، وهذا ما تحدّث عنه علي أسعد وطفة قائلا " إذا كان التعليم في البلدان المتقدمة يعاني أزمة حقيقية فإنّ هذه الأزمة تأخذ أبعادا مأساوية مترامية الأطراف في البلدان النامية، ولا سيّما في البلدان العربية، فالأنظمة التربوية في المجتمعات المتقدّمة تتصدّى اليوم لمشكلات ما بعد الحضارة الصناعية، ولكن ما زالت في البلدان النامية تعاني من مشكلات سابقة للحضارة الصناعية الأولى، وإذا كانت مشكلات المستقبل والمستقبل البعيد جدا هي هاجس البلدان المتقدمة، فإنّ مشكلات الماضي والماضي البعيد ما زالت تشكّل محور اهتمام

[1] رمزي أحمد عبد الحي، **التربية والمجتمع، الحداثة وما بعد الحداثة**، دار الوراق للنشر والتوزيع، ط. 01، عمان، الأردن 2013، ص.149.

الشعوب في البلدان العربية. ومن هذا المنطلق يمكن القول: إنّ الأزمة التربوية في البلدان العربية هي أزمة تتميّز بالدّقة والخصوصية، فالتّعليم في الوطن العربي لم يصل إلى المستوى الذي يمكنه فيه أن يعد أناسا من أجل الحاضر، أو من أجل المستقبل البعيد، لأنّ الأنظمة التربوية في هذا الوطن مازالت تستمد نسغ وجودها وأنظمتها من قلب الماضي، ومازال الماضي يشكل محور اهتمامها ".[1]

كما يشهد العالم المتقدّم اليوم تطوّر تكنولوجي هائل وأصبح الإنتاج كثيف المعرفة بحيث أنّ التفجّر المعرفي يمضي بسرعة خيالية والملاحظ كذلك أنّ الكمية المعرفية التي ينتجها الإنسان تتضاعف كل ثمانية عشر شهرا الشيء الذي سيخلق هوة عميقة ستفصلنا عن الدول التي تتنافس على هذا الإنتاج المعرفي ولن تتمكّن بالتالي اللحاق بها.

ويفصّل ذلك الأمر رمزي أحمد عبد الحي حين يقول: " فالإنتاج كثيف المعرفة، القيمة المضافة فيه أكثر من الإنتاج التقليدي، فعلى سبيل المثال صناعة الفضاء القيمة المضافة لها (25000) مرّة، وكذلك السوبر كمبيوتر (1700) مرّة وطائرات القتال السريعة القيمة المضافة لها (2500) مرّة...الخ، والقيمة المضافة تتناسب طرديا مع حجم المعرفة الموجودة في مكوّنات المنتج ".[2]

ويضيف في مقطع آخر ما يلي " لقد أحدثت التطوّرات المتسارعة في البلدان المتقدمة نقلة نوعية كبيرة في الفجوة الرقمية، وشركة MICROSOFT عندما اخترعت الحاسب الآلي كانت الشريحة التي في العقل الناضج للكمبيوتر عام 1972، تحتوي على ما يوازي (3500) ترانزستور، وفي عام 1997، وصلت إلى (7500000) ترانزستور، إذن فالتّحول نحو مجتمع المعرفة ضرورة بقاء ولا نملك سوى التفكير في هذا ".[3]

إنّ ما سبق ذكره يعتبر شهادة صادقة على الفاصل الكبير المتواجد بين هذه الدّول وما نعيشه اليوم في الوطن العربي من تخلّف وتدهور في جل مؤسساتنا الاجتماعية فالفكر التربوي مرآة عاكسة على العصر بشتّى أوضاعه المجتمعية وأوضاعه الإنسانية ورسالة حيّة تدعو إلى التنمية والتحديث، هذا الفكر التربوي يعيش حالات متنامية من الرقي والازدهار في البلدان الغربية وللأسف فإنّ الصورة قاتمة إذا كنّا بصدد الحديث عن ما يحدث عندنا حيث

---

[1] علي أسعد وطفة، **التربية والحداثة في الوطن العربي** ، ص.195، 196.

[2] رمزي أحمد عبد الحي، **التربية العالمية، أحد متطلبات الألفية الثالثة**، ص.20.

[3] رمزي أحمد عبد الحي، **التربية العالمية، أحد متطلبات الألفية الثالثة** ، ص.20.

يتخبط النّظام التعليمي في متاهات ودوائر لا متناهية من الصّعوبات والعراقيل بحيث تؤثّر بالسّلب على الخطط والاستراتيجيات المستقبلية لمحاولة علاجه وتطويره ولعلّ الجدول التّالي لخير دليل على ما ذكرنا عندما نحاول أن نضع مقارنة بسيطة بين إشكالية التربية في العالم المتقدم والعالم النامي، فيظهر فرق نوعي صارخ بين مضامين واتّجاهات ووظائف ومحدّدات هذين النظامين:

بيان مقارن بين مضامين واتجاهات الأنظمة التعليمية في البلدان المتقدمة والنامية[1]

اتجاه التربية والتعليم في البلدان النامية		اتجاه التربية والتعليم في البلدان المتقدمة
التأكيد على خبرات الماضي في مضمون التعليم ومقرراته	1	التأكيد على الاتجاهات المستقبلية البعيدة المدى في مضمون التعليم
غياب منهجية التخطيط الاستراتيجي وربط التربية بالتنمية الشاملة	2	حضور منهجية التخطيط الشامل وربط التربية بخطط التنمية الاجتماعية الشاملة
تعليم يعمل على بناء الذاكرة ويركز على مبدأ الحفظ والاستظهار	3	تعليم يتجه إلى بناء العقل والتفكير المنطقي ويمكّن من اكتساب المهارات العقلية العليا
تعليم نظري بالدرجة الأولى وتغيب فيه إمكانية التعامل مع التجربة	4	تعليم تجريبي ويعمل على بناء عقل تجريبي يمتلك القدرة على بناء التجربة وتوظيفها
نظام جامد وغير مرن لا يربط بين مضمون التعليم واحتياجات المجتمع	5	نظام مرن وقابل للتغيير وفقا لاحتياجات المجتمع وتطلّعاته
تعليم لا تتحقق فيه الفرص التعليمية المتساوية لجميع الملتحقين	6	تعليم ديمقراطي تتّسع فيه دائرة ديمقراطية التعليم وإلزاميته.
تتمّ صياغة أهدافه ومنطلقاته من قبل النخبة والسلطة السياسية	7	يشارك المجتمع بمختلف فئاته في صياغة أهدافه ومنطلقاته.
يعتمد على التلقين والتوجيه المباشر وقلة المشاركة وإبداء الرأي	8	يقوم على تكوين التفكير العقلاني من خلال المناقشة والحوارالمباشر والمشاركة.
يفصل بين التعليم النظامي والتعليم المهني ويفصل بين المعرفة النظرية والعلمية.	9	يواصل بين التعليم المهني والتعليم النظامي ويوائم بين المعرفة النظرية والعملية.

[1] علي أسعد وطفة، **التربية والحداثة في الوطن العربي** ، ص.197.

" وهنا يتبين لنا إلى أي حدّ يترتب على الدّول النّامية أن تبذل جهودا مضاعفة من اجل إصلاح أنظمتها التعليمية، لأنّها مطالبة اليوم بتجاوز المسافات الشّاسعة التي قطعتها الأنظمة التربوية المتقدمة وفي هذا السيّاق يمكن القول أنّ معظم الأنظمة التربوية في البلدان النامية هي أقرب إلى الأنظمة التربوية التي كانت سائدة في منتصف القرن التاسع عشر، ومن هذا المنطلق يجب على الدّول النامية أن تبذل طاقات هائلة في ميدان إصلاح التعليم وتطويره، وإذا كان يترتّب على البلدان المتقدمة أن تضاعف جهودها لبناء أنظمتها التعليمية فإنّ على الدّول النامية أن تبذل أضعافا مضاعفة من الجهود في سبيل تجاوز مواطن الضعف والقصور في أنظمتها التعليمية والتربوية."[1]

وتماشيا مع سيّاق الفكرة السابق ذكرها أصبح مصير التربية العربية الشغل الشّاغل للمهتمّين بالميدان التربوي فقد حمل قادة الفكر التربوي على عاتقهم مسؤولية البحث في هذه المشكلة العويصة وإيجاد الحلول المناسبة لتجاوز الأزمة التي تعانيها المجتمعات العربية اليوم وهذا ما صرّحت به المنظّمة العربية للتربية والثقافة والعلوم " لعلّ من أهم موضوعات الساعة التي تؤرق قادة الفكر التربوي العربي من علماء وأصحاب قرار، وتقع في صلب اهتماماتهم، هو مستقبل التّعليم في الوطن العربي في ظل التّغيرات المتسارعة التي تجتاح عالمنا المعاصر في جميع مناحي الحياة السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية والتكنولوجية وغيرها، إذ بمقدار ما يزداد تسارع هذا التغيّر، يزداد الاهتمام بالمستقبل والمصير، ويشتدّ التّساؤل عمّا ستكون عليه صورة الحياة في الغد القريب ".[2]

إنّ انتقال الدّول المتقدّمة إلى مجتمع المعرفة جراء تطوّر الأفكار الرأسمالية التي قادت إلى قفزة ضخمة وتراكم معرفي كبير بالإضافة إلى التطوّر الهائل لوسائل الاتّصال والتكنولوجيا كان تلقائيا بحيث لم يقم الغرب بمجهودات كبيرة للدّخول إلى مجتمع المعرفة نظرا لأنّ كل الظّروف كانت مواتية لذلك وقد لا يحدث نفس الشيء إذا كان الأمر يتعلّق بأمّتنا العربية لغياب هذه الأسباب الأنفة الذكر وعليه" لا بدّ أن ننفتح على الثقافات العالمية ولا بدّ أن نعطي فرصة لأبنائنا ومعلّمينا ليروا الدّول المتقدمة ويعايشوا الفكر المتقدم عن كثب وعن قرب....كما كانت نهضة اليابان في إطار بعثاتها إلى ألمانيا ودول أخرى، وكذلك الصين من

---

[1] علي أسعد وطفة، **التربية والحداثة في الوطن العربي** ، ص.197، 198.

[2] المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، **نحو رؤية مستقبل للتربية في القرن الحادي والعشرين**، المجلة العربية للتربية، المجلد السابع عشر، العدد الأول 1997، ص.6-5.

بداية القرن العشرين وهي تبعث بعثاتها إلى أمريكا، وبدأ عدد العائدين إلى الصين يزيد بطريقة كبيرة جدا، واليوم الصين تشكل قوة مستقبلية ضخمة جدا نتيجة نقل التكنولوجيا والتقدم العلمي الذي تعلموه في الخارج ".[1]

أصبح المجتمع الغربي اليوم يسمّى بمجتمع المعرفة، مجتمع ما بعد الصناعة وما بعد الحداثة، لقد تجاوز الفكر الغربي كل الأيديولوجيات والنظريات التي مازالت الدّول النامية ومنها العربية تؤمن بها وتسيّر بها هياكلها ومؤسّساتها، هذا المنظور الجديد للمجتمع الغربي قد أحدث موجات هائلة من التغيّر والاهتزاز في النّظم الدّولية والكونية كما سبّب تحوّلات عميقة في قوانين العمل وحتى في بيئة العمل وأحدث بالإضافة إلى ذلك أزمات تنموية وبيئية وهذا أدّى بالضرورة إلى تأثير مباشرة في مؤسّسات المجتمع الأساسية وعلى رأسها التّعليم باعتباره مؤسسة بيئية من المستوى الأوّل، فالمدرسة تؤدّي بالدّرجة الأولى رسالة حضارية تعتبر من أسمى الرّسائل وهي نقل التّراث من جيل إلى جيل وإعداد وتنشئة الأفراد لمواجهة بيئتهم وتسهيل عملية التكيّف والتّأقلم مع المستجدّات المتسارعة في المحيط الذي يعيشون فيه فالفشل والإخفاق يترصّد لها إن لم تتمكّن من تحقيق هذه المتطلّبات.

"إن التطوّرات المذهلة في كافة ميادين الحياة خاصة ثورة المعلومات والثقافة، أدّت إلى إحداث تغييرات جوهرية في أهداف التعلّم ومناهجه وطرائقه وأساليبه على الساحة الدّولية خاصة في الدّول الصناعية المتقدمّة، ولامس هذا التّغيير كافة جزئيات المنظومة التعليمية من تدريس وإدارة وإشراف ووسائل تنظيم وتواصل وغيرها من العمليات المرتبطة بالعملية التربوية حتّى تتمكّن المدرسة من مواكبة هذه المتغيّرات ".[2]

وللأسف لا نستطيع أن نقول نفس الشيء إذا كان الحديث عن الدّول النّامية وبطبع الحال الوطن العربي الذي يعتبر جزءا منها، فلم يحدث أيّ تطوّر ولم يطرأ أي تغيّر فيما يخص الوسائل والأساليب، والطرق والمناهج بنفس الوتيرة ولو قليلا كي يحدث انسجام مع متطلبات التغيّر العالمي الشيء الذي جعل الهوّة التي بيننا وبين الغرب تزيد أكثر فأكثر.

"لذا فمن الضّروري أن نركّز في المرحلة القادمة في استخدام الخبرات المتاحة وتأهيل خبرات بشكل دائم في مجال التّعليم ومن ثم فإنّ عملية تأهيل وتدريب المعلّمين والقيادات

---

[1] رمزي أحمد عبد الحي، **التربية العربية وبناء مجتمع المعرفة**، ص.79. بتصرّف

[2] السنبل، عبد العزيز بن عبد الله، **التربية في الوطن العربي على مشارف القرن الحادي والعشرين**، المكتب الجامعي الحديث،ط.01،الازاريطية الإسكندرية، 2002، ص. 116.

التعليمية والتركيز عليها أوّلا باعتبارها الرّكيزة الأولى في المجتمع المعرفي وسينعكس ذلك على إعداد الطلاب لأنّه سينشئ في الطالب حبّ العلم وحبّ المعرفة، واستيعاب المعارف الجديدة ويكون مهيّأ لإنتاج المعرفة بعد ذلك ".[1]

وبالتّالي فإنّ كل مهتم بالفكر التربوي ومشتغل في ميدانه سينتابه شعور بأنّ فكرنا التربوي حبيس الممارسات التقليدية وأسير الأفكار الماضوية بعيدة عن فكرة الانفتاح على حداثة الآخر ومستقبله الزاهر، فالفكر التربوي العربي يتحرّك ضمن بنية مجتمعيه تقليدية في أبعادها تتحكم فيها الأسس والمبادئ المحافظة، ويحكمها منطق المحدّدات والأساليب العتيقة، وتسيّرها ذهنية الحلول والشعارات الفضفاضة.

"والمؤكّد أنّ واقعنا من هذا القبيل لابدّ وأن تتولّد عنه نتائج شتى وفي مقدّمتها الإقرار بحاجاتنا في العالم العربي إلى فكر تربوي جديد يؤسّس نظرته إلى الذّات والواقع والمستقبل والآخر على مفاهيم وتصوّرات مغايرة، قوامها تعرية الذّات التربوية أمام عيوبها وكشف مكوناتها وحدودها قصد صياغة عناصرها التنويرية وبلورة صيرورتها وآلياتها الفاعلة التي تستبدل مظاهر النّقل والتّبعية والاستهلاك بمظاهر الإبداع والاستقلالية والإنتاج فالأمر يتعلّق ببرهان إعادة النظر في هذا الفكر من خلال وعي مصادر انحطاطه وشقائه، وبالتّالي تأسيسه من جديد على مبادئ وأهداف يؤطّرها مناخ اجتماعي، تسوده عناصر الحرية والعقلانية، والانفتاح التي تشكّل الأدوات اللاّزمة لكل تنوير أو تجديد في هذا المضمار".[2]

ولقد أشار تقرير التنمية الإنسانية الثاني سنة 2003 إلى بعض النقاط التي تسمح بتشخيص الوضع الرّاهن للتّعليم في الوطن العربي وهي كالتّالي:[3]

1- يشير التقرير أنّ التحدّي الأهم في مجال التعليم يكمن في تردّي نوعية التعليم المتاح، بحيث يفقد التعليم هدفه التنموي والإنساني من أجل تحسين نوعية الحياة وتنمية قدرات الإنسان الخلاّقة ومن المنطقي أن تؤدي قلّة الموارد المخصصة للتعليم إلى تدهور جودته، إلاّ

---

[1] رمزي أحمد عبد الحي، **التربية العالمية أحد المتطلبات الألفية الثالثة**، ص.21.

[2] الغالي أحرشاو، **الفكر التربوي العربي المعاصر بين إكراهات الواقع ومطامح المستقبل**، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد 2، العدد3، سبتمبر 2001، كلية التربية- جامعة البحرين، ص. 151.

[3] تقرير التنمية الإنسانية العربية لعام 2003- **نحو إقامة مجتمع المعرفة**، بالإضافة إلى ما تناولته د/ ليلى عبد الحميد في مقال نشر في صحيفة الأهرام المصرية بتاريخ 2003/11/16م، الطريق إلى مجتمع المعرفة.

أنّ هناك عناصر أخرى تؤثّر بشكل حيوي في تحديد نوعية التعليم، ومن أهمّها: سياسات التّعليم، وضع المعلّمين والمناهج وأساليب التعليم.

2- بالرّغم من الجهود المبذولة لتطوير التعليم ما قبل الابتدائي في بعض الدّول العربية، إلاّ أنّ نوعية التعليم المقدّم في معظم رياض الأطفال في الوطن العربي ما زالت لا تلبي متطلّبات النهوض بقدرات الأطفال وتنميتها من أجل تنشئة جيل قادر على الإبداع والابتكار، وفي الأغلب تركّز رياض الأطفال في البلدان العربية على تعليم القراءة والكتابة دون الاهتمام بالنّمو المتكامل للطفل.

3- ما زال التوسّع الكمي في التّعليم منقوصا بسبب ارتفاع معدّل الأمّية، خاصة في بعض البلدان العربية الأقل تطوّرا وبين الإناث واستمرار حرمان بعض الأطفال من حقّهم في التعليم الأساسي، وتدنّي نسب الالتحاق بالمراحل الأعلى من التّعليم النّظامي مقارنة بالدّول المتقدّمة، وتناقص الإنفاق على التعليم خاصة منذ عام 1985م.

4- على الرّغم من الانجازات التي تحقّقت في مجال التّوسع الكمي في التّعليم في البلدان العربية منذ منتصف القرن العشرين، إلاّ أنّ الوضع العام ما زال متواضعا مقارنة بإنجازات دول أخرى بعضها ينتمي مثلنا للعالم النامي، من ذلك تناقص الإنفاق على التعليم، تردّي نوعيته، التكدّس المخيف للطلاب بجامعتنا، إذ جاء التوسّع الكمي في نشر التعليم العالي على حسب نوعيته وجودته، وإن كان المستوى الأكاديمي لهيئات التدريس يمثل جانب القوة في المنطقة العربية فعدم كفاية هيئات التدريس يعدّ جانب الضعف يستحقّ الاهتمام والمعالجة.

5- لتقييم مستوى التّعليم علينا تلمّس قدرات المعلّمين على تحفيز التلاميذ والتّفاعل معهم وتشجيعهم على الابتكار والتفكير النقدي الخلاّق. إلاّ أنّ المعلومات المتاحة لمثل هذه الجوانب نادرة، وممّا لا شكّ فيه أنّ هناك عددا كبيرا من المعلمين من ذوي الخبرة والمؤهلات العالية الذين يلعبون دورا حيويا في إنجاز العملية التعليمية، ولكن توجد مجموعة من العوامل التي تؤثّر بالسلب على قدراتهم منها على سبيل المثال:

6- تردّي مستوى المرتّبات للمعلمين في بلدان عربية كثيرة، ممّا اضطر المعلمين في كثير من الأحيان إلى القيام بأعمال أخرى تستنفذ طاقاتهم وتجعلهم غير قادرين على إعطاء تلاميذهم الرّعاية الكافية.

7- تنوّع واختلاف مصادر إعداد المعلّمين في بعض البلدان العربية ونوعية التدريب الذي تلقوه سواء في الكليات أو المعاهد الذي يسود فيه التلقين وقلّة التفكير النقدي.

8- انتشار مجموعة من القيم السلبية أثّرت على الإبداع وأفرغت المعرفة من مضمونها التنموي والإنساني حيث ضعفت القيمة الاجتماعية للعالم والمتعلّم والمثقف وأصبح الثراء والمال هو القيمة العليا بغض النّظر عن وسائل تحقيقه وأدّى ذلك كلّه إلى قتل الرغبة في الانجاز والسعادة والانتماء وساد الشعور باللاّمبالاة والاكتئاب ومن ثم ابتعاد المواطنين عن المساهمة في إحداث التغيير المنشود في الوطن (تقرير التنمية الإنسانية العربية 2003).

9- تعاني السّياسات التعليمية في كثير من البلدان العربية من غياب واضح للعملية التعليمية وأهدافها. فمشكلات محتوى المناهج، وشكل الامتحانات وعملية تقييم التلاميذ، ووضع اللّغات الأجنبية كلّها مسائل لن يتم حسمها بدون صياغة لرؤية واضحة ومتكاملة لهدف التعليم ومقتضياته، وتتّسم سياسات التعليم في بعض البلدان العربية بقدر عالي من التّذبذب.

10- يمكن اعتبار السياسات المتّصلة بتعليم اللّغات الأجنبية في المدارس العربية مؤشّرا دالاّ على غياب رؤية تعليمية واضحة تسعى إلى تأسيس آليات لامتلاك العلم ونشره وذلك من خلال تقوية اللغة القومية وتطويرها بحيث تصبح قادرة على استيعاب العلوم الحديثة وتوطينها، مع الحرص على تعلّم اللّغات الأجنبية في الوقت نفسه.

11- تتّسم مؤسسات التّعليم العالي في الوطن العربي بحداثة العهد، إذ أنّ ثلاثة أرباع الجامعات العربية أنشئت في الربع الأخير من القرن العشرين ولا يتعدّى عمر 57% منها الخمسة عشر عاما، فمؤسّسات التّعليم العالي تستغرق وقتا لكي ترسخ بنيتها المؤسسية وتجوّد دورها المعرفي.

12- في الوقت الذي تظهر فيه الإحصائيات الارتفاع المطرد في عدد الملتحقين في مؤسسات التّعليم العالي في البلدان العربية مع الارتفاع الملحوظ في نسبة الإناث إلاّ أنّ هذه الإحصائيات تظهر أيضا أنّ قلّة منهم قد اختارت التّخصّص في العلوم الأساسية (الهندسة والطب والمواد العلمية الأخرى) ممّا يعدّ مؤشّرا سلبيا في إطار السعي لبناء قدرة بشرية متوازنة في مجال العلم والتكنولوجيا.

13- على الرغم من بدء عدد من الدّول العربية خلال العقد الأخير من القرن الماضي بتنفيذ مشاريع للتطوير التربوي، وتنصبّ جهود التطوير هذه بوجه خاص على مراجعة المناهج

الدّراسية وإدخال التعديلات على محتواها من قبل فرق وطنية إلاّ أنّ بعض الباحثين يرى أنّ المناهج الدراسية العربية تبدو كأنّها تكرس الخضوع والطاعة والتّبعية، ولا تشجّع على التّفكير النقدي الحر، فمحتوى المناهج يتجنّب تحفيز التلاميذ على نقد المسلّمات الاجتماعية أو السياسية، وتقتل فيهم النزعة الاستقلالية والإبداع.

14- تتعدّد في دول العالم أساليب توصيل المعلومات، فمنها حلقات النقاش وورش العمل، والعمل التعاوني والعمل المخبري وغير ذلك، أمّا في البلاد العربية تكاد المحاضرة والإلقاء من جانب المعلّم تغطّي على كل ما عداها... أمّا أكثر الأدوات المستخدمة شيوعا هو الكتاب المدرسي أو المذكّرات أو الملازم أو الملّخصات الدّراسية وامتحانات لا تقيس إلاّ الحفظ والتذكر.

15- تنامي ظاهرة هجرة العقول العربية نظرا لغياب الدّعم المؤسسي لإنتاج المعرفة، وعدم توافر البيئة المواتية ويترتّب على هذه الخسارة الناتجة عن تكلفة إعداد هذه الخبرات المهاجرة إلى البلدان المتقدمة بل إلى تغييب المساهمة المنتظرة لهذه الكفاءات في التنمية الوطنية وبخاصة في بناء منظومة المعرفة الوطنية.

16- لم تحقّق تجربة البلدان العربية في نقل وتوطين التكنولوجيا والمعرفة والنهضة التكنولوجية المرجوة، ولم تحقّق أيضا عائدا استثماريا مجزيا، فاستيراد التكنولوجيا لم يؤدي إلى توطينها ثم تطويرها، وهناك أسباب عدّة لذلك منها: الاعتقاد الخاطئ بإمكانية بناء مجتمع المعرفة من خلال استيراد نتائج العلم دون الاستثمار في إنتاج المعرفة محليا والاعتماد في تكوين الكوادر العلمية على التّعاون مع الجامعات ومراكز البحث في البلدان المتقدّمة معرفيا دون خلق التّقاليد العلمية المؤيدة لاكتساب المعرفة عربيا.

17- رغم الزّيادة في عدد البحوث العربية، إلاّ أنّ النّشاط البحثي العربي ما زال بعيدا عن عالم الابتكار، فهناك زيادة ملموسة في العقود الثلاثية الماضية بلغ معدلها السنوي (10%) إلاّ أنّ هذه الزيادة تعد متواضعة مقارنة بما حقّقته بعض الدّول النّامية كالبرازيل والصين، والنّمور الآسيوية مثل كوريا, ولا يتجاوز ما تنفقه الدّول العربية على البحث والتطوير (2%) من النّاتج القومي في حين تتراوح النّسب في البلدان المتقدمة بين (2.5%) و(5%) ويأتي (89%) من هذا الإنفاق من مصادر حكومية وتسهم القطاعات الإنتاجية والخدمية بنحو (3%) فقط ممّا يدلّ على غياب الوعي المجتمعي بضرورة دعم العلم والعلماء.

18- لم يتجاوز ناتج الكتب في البلدان العربية (1.1%) من الإنتاج العالمي رغم أنّ العرب يشكلون (5%) من سكان العالم وعلى الرغم من وجود (284) مليون عربي يتحدّثون اللّغة العربية فلا تتراوح النسخة المطبوعة من أي رواية أو مجموعة قصص قصيرة (3000) نسخة، ويواجه المبدعون العرب قلّة عدد القرّاء لارتفاع معدّلات الأمّية وضعف القدرة الشرائية، أمّا النّاشرون العرب فيجدون صعوبة بالغة في توزيع الكتب من بلد عربي إلى بقية البلدان العربية لأسباب متعدّدة منها: الرّقابة، العزوف عن القراءة، القوّة الشرائية، البنية الأساسية لتوزيع الكتب، القرصنة والاعتداء على حقوق الملكية الفكريةّ.

هناك إنتاج معرفي عالي في مجالات الفنون المختلفة والأدب والمسرح السينما، الموسيقى، الفنون التشكيلية، غير أنّه إنتاج قليل ولا يتناسب مع الحجم العربي بإمكاناته الطبيعية والبشرية.

على ضوء هذه الخصوصيات التي تتّسم بها التربية العربية يمكن القول جملة أنّها لن تستطيع أن تكون أداة فعّالة من أدوات التنمية الشاملة ومن غير الممكن أن نتصوّر ميلاد نهضة علمية وتكنولوجية انطلاقا من هذه النتائج وأن نشارك مشاركة فعّالة في بعث وتحريك مسيرة البلدان العربية للحاق بركب العالم المتطور وفوق كل ذلك يجب أن نعترف أنّه من المستحيل للتربية العربية وهي على هذا الحال أن تولّد مشروعا حضاريا عربيا ونحن اليوم نعيش في خضم القرن الواحد والعشرين بكل ما يحمله من سمات التطوّر والحركة والسرعة سنبقى مشدوهين أمام هذه التحوّلات العميقة دون أن نملك القدرة على المساهمة في بناء ذلك العصر والتأثير في بنياته.

إنّ هذا الواقع المرير الذي تعيشه التربية العربية حاليا يقودنا بل يستوجب علينا بالضرورة إعادة النظر في أنظمة التعليم بكل أطواره من الابتدائي إلى الجامعي بضرب من التطوّر والتّغيير والتّحديث، وتشجيع روح التفكير ومهارات البحث والحوار والإبداع والابتكار والتعامل بروح حضارية مع أدوات العصر وقيّمه الجديدة، كما يجب علينا احترام عامل الوقت وتوظيفه بمنطق وحكمة كما يفعل ذلك الغرب المتقدم وفي هذه الحالة فقط يمكن استشراف مستقبل زاهر ولو نسبيا في بعث جديد لتربية عربية متألّقة حضارية ومتماشية مع روح العصر الذي نعيش فيه.

وانطلاقا ممّا سبق ولتحقيق هذا الهدف المنشود يجب علينا أن نقوم بقراءة جديدة لمحتوى الأزمة التي تعاني منها التربية العربية ولكي يتأتّى لنا ذلك يجب تشخيص طبيعة هذه الأزمة والخلفيات التي تختفي من ورائها والمخاطر والأبعاد التي سنجنيها إن لم نحاول معالجتها وعلى هذا الأساس نقول:

ما طبيعة الأزمة التي يمرّ بها العالم العربي عامة والمغرب العربي خاصة؟ وما هي خلفيات هذه الأزمة؟ وما هي أبعادها؟.

كل هذه التّساؤلات سنحاول استعراضها في المباحث القادمة لهذا الفصل.

– المبحث الثاني: خلفيات وأبعاد أزمة التعليم في المغرب العربي:

نحو سعينا في هذه الدّراسة لتدارك المشكلات الأساسية التي يعاني منها التعليم في الوطن العربي عامة والمغرب العربي خاصة يستوجب الأمر علينا بادئ ذي بدأ وهذا بعد استعراض الواقع الرّاهن للتعليم في المنطقة العربية والوقوف عند الخلفيات العديدة التي أدّت إلى الحالة التي يعيشها التعليم في المغرب العربي اليوم وتردّى مستواه فلا يمكننا إذن الحديث عن تطلعات الإصلاح والآفاق المستقبلية لأهم منظومة في المجتمع البشري دون الوقوف عند هذه المحطات الأساسية التي سبّبت الوضع الحالي الذي نعيشه اليوم.

المدرسة فضاء اجتماعي وعدم الأخذ بعين الاعتبار لهذه الخصوصية لن يسمح لنا برصد المشاكل والأزمات التي تعيشها البنية التعليمية بمعزل عن باقي الفضاءات الاجتماعية التي تجاور المدرسة في أي مجتمع من مجتمعات العالم البشري وبهذا الشأن يمكن القول أنّ المدرسة إذن تتأثّر بعوامل داخلية وعوامل خارجية، أمّا الدّاخلية فهي تلك الأزمات التي تعاني منها المنظومة التربوية من خلال التصدّعات الحادثة داخل البنية التعليمية وسنذكر بعضها ضمن هذه الدّراسة، أمّا عن العوامل الخارجية فيجب أن نعلم بأنّ المدرسة تتأثّر بجملة من التغيّرات على الصعيد السياسي والاقتصادي والاجتماعي والثقافي والسؤال المطروح هو: إذا كنّا نعلم بأنّ المدرسة منذ القديم تتأثّر بهذه العوامل والتاريخ يشهد على ذلك إلاّ أن المدرسة بقيت دائما تؤدي دورها المنوط بها وإن مرّت في بعض فترات تاريخها على بعض الصعوبات فلماذا تعيش المدرسة أزمة أصعب وأكبر ممّا مرّت عليها من قبل؟ وما هي المستجدّات التي أدّت إلى حدوث ما تعيشه المدرسة حاليا؟ هذا ما سنحاول الإجابة عنه في هذه الدّراسة.

أ–الخلفيات والأبعاد الداخلية:

1– هرمية الإدارة المدرسية:

"إنّ إدارة التعليم في أيّ نظام مجتمعي تتأثر بعدد من القوى الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والأنماط الثقافية السائدة والإدارة المركزية للتعليم في الأقطار العربية جميعها إدارات حكومية، فهناك وزارة متخصصة بشؤون التربية والتعليم العام (قبل التعليم العالي) تشرف على معظم مؤسسات التعليم العام وتدير شؤونه، وفي بعض الأقطار العربية، هناك مؤسسات أهلية تعنى بشؤون التعليم غير الحكومي، لكنها مقيّدة باتجاهات الإدارة الحكومية وتعليماتها وتحت إشرافها ولا تتمتع باستقلال كامل في إدارة شؤون التّعليم، بل في بعض الأقطار العربية يوجد

مكتب في وزارة الإشراف على هذا النوع من التّعليم بمسمّياته المختلفة خاص أو أهلي أو ديني أو أصيل. "[1]

فالإدارة التعليمية لا تزال في المغرب العربي تقليدية على مستوى الهيكل الهرمي من أعلى مسؤول في قطاع التربية والتعليم إلى أدنى مستوى أو أفقر شريحة كما تلقب –المعلم– والسبب في تقادمه أنّه يرجع على الأقل إلى نظام الخمسين سنة التّي خلت، حيث لم يتغير ولا يحتوي على تخطيط استراتيجي لا على مستوى البرامج ولا على مستوى المناهج " وبشكل عام تتسم إدارة التعليم في الوطن العربي بالتقليدية والمركزية الشديدة وتضخم أعداد الموظفين، وقصور الثقافة المرتبطة بتقدير الوقت والإنتاج والعمل بروح الفريق، والموقف السلبي في استخدام التقنية الحديثة، فعلى الرغم من الانتشار الواسع لثقافة المعلوماتية، وتوظيف الحاسوب في المؤسّسات العامّة والخاصّة في الوطن العربي، إلاّ أنّ الميدان التربوي بشقيه التعليمي والإداري قد تأخّر عن نظرائه في هذه الميادين، وظلّت الإدارات التعليمية والمدرسية في الغالب تسير وفق معطيات القرن الماضي، وبصورة غير متناغمة مع روح العصر وجوهره الذي أضحت فيه المعلوماتية خيارا استراتيجيا لا غنى عنه ".[2]

كما أنّ المشتغلين في الميدان التربوي قد يأتي اتفاقهم إجماعا بأنّ الأزمة التي تعيشها المنظومة التربوية سواء في المغرب العربي أو باقي البلدان العربية نابعة من الإدارة التربوية، فالدّول العربية رغم غنى مواردها فإنّها تفتقر إلى إدارة فعّالة لتلك الموارد، لأنّ الإدارة التربوية هي المسؤول الأوّل عن إدارة، تسيير وتوجيه الموارد البشرية وتنميتها، لكن الملاحظ للأسف الشديد أنّ عمليات التّغيير والتحديث تمثّلت فقط في إدخال أشكال تكنولوجيا المعلوماتية والتقنيات الحديثة للإدارة في هياكل الإدارة التربوية، ضاربة عرض الحائط المفاهيم العصرية للإدارة التربوية المبنية على الإبداع في الأداء والفعل.

فيجب على الإدارة التربوية في المغرب العربي أن تنتهج نهجا غير الذي هي عليه اليوم وأن تغيّر سياستها عن طريق تبنّي اللامركزية في القرار وزيادة في الحرية التربوية و تشجيع روح التضامن وهذا ما آلت إليه المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم " فالعالم العربي إذن، بحاجة ماسة إلى إدارة تنتهج منهج التطوير لا منهج التسيير، فلا غنى عن إدارة تربوية

---

[1] السنبل، عبد العزيز بن عبد الله، **التربية في الوطن العربي على مشارف القرن الحادي والعشرين** ، ص. 118.

[2] آل ناجي، محمد بن عبد الله، **الإدارة المدرسية الفاعلة لمدرسي المستقبل في القرن الحادي والعشرين**، ندوة المعالم الأساسية للمؤسسة المدرسية في القرن الحادي والعشرين، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، الدوحة 6-10 مايو، 2000، ص.24.

محدّدة وقادرة على قيادة عملية التّجديد، ويتطلّب ذلك اعتماد اللاّمركزية في الإدارة بتوسيع سلطات الإدارة في المناطق إلى حدّ كبير، و إفساح قدر واسع من الحرية التربوية للإدارة، واطّلاعها دوما على جديد التربية، والعناية بوجه خاص بتدريبها على الوسائل التي ينبغي أن تلجأ إليها المدرسة من أجل تنمية روح التضامن والعمل المشترك والعمل في فريق، ومن أجل تعميق مفاهيم الديمقراطية والمواطنة، وربط التعليم بالعمل ومواقع العمل والتربية الدائمة المستمرة، ومن أجل خدمة المجتمع المحلي، ويتضمن تطوير الإدارة التعليمية ، أيضا إدخال نظم جديدة في إدارة المعلومات والبيانات تستند إلى الحاسوب، واستخدامها في التعرف على المشكلات واتخاذ القرارات وتطوير أساليب إعداد الميزانية، والأخذ بأساليب جديدة في توزيع النفقات بعكس الأولويات الجديدة في التعليم، كل ذلك في سياق من المتابعة الدقيقة من قبل الإدارة المركزية للتعليم للإدارات في المناطق من ناحية، وتفاعل حيوي في الاتجاهين من ناحية أخرى ".[1]

2- المنهاج وطرائق التدريس:

إنّ كلمة منهاج في استعمالها الفرنسي تعني النّوايا والإجراءات المقرّرة سلفا، الغرض منها إعداد أعمال بيداغوجية مستقبلية، فهو إذن خطّة عمل تتضمّن الغايات والمرامي والأهداف المقصودة، والمضامين والأنشطة التعليمية، وكذا الأدوات الديداكتيكية، من طرائق التعليم وأساليب التقويم، فالمنهاج إذن مجموع المراحل أو الخطوات التي يتّبعها الباحث في دراسة موضوع ما أو ظاهرة كيف ما كان حقل انتمائها " ويحتل المنهج التربوي مكانة هامة في العملية التربوية لأنّه يمثل وسط التفاعل بين المعلّم والمتعلّم، بالإضافة إلى أنّه يتضمّن محتوى عملية التعلّم، وقد كان يقصد بالمنهج قديما مجموعة المواد الدّراسية المقرّرة التي يطلب من التلاميذ حفظها، وقد كان المفهوم يرادف مفهوم الكتاب المدرسي المقرّر، وقد كان التركيز في هذا المنهج على جانب المعرفة أو المعلومات حيث كان المنهج يقتصر على معلومات نظرية مرتّبة ترتيبا منطقيا يتّفق ومنطق المادة الدّراسية بغض النظر عن المرحلة الإنمائية التي يمرّ بها المتعلم، أمّا المنهج بمفهومه المعاصر فيقصد به مجموعة الخبرات

[1] المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، **نحو رؤية مستقبلية للتربية في القرن الحادي والعشرين**، المجلة العربية للتربية المجلّد السابع عشر، العدد الأول 1998، ص.39.

التربوية المخطّطة التي توفّرها المدرسة لتلاميذها لمساعدتهم على بلوغ النواتج التعليمية المنشودة والتي تتفق مع أقصى إمكانات التلاميذ وقدراتهم ".[1]

كما "تعدّ المناهج الدّراسية انعكاسا وترجمة للفلسفة التربوية المتبنّاة، وما ينبثق عليها من أهداف عامة تتبنّاها الدّولة وفق إيديولوجيتها وتوجّهاتها، والملاحظ أنّ هناك خللا أساسيا في التسلسل المنطقي للمقوّمات الأساسية للنّظام التربوي في البلدان العربية يتجلّى بوجه خاص في غموض الفلسفة التربوية وما وراءها من فلسفة اجتماعية وبالتالي في ضعف الأهداف وتسلسلها ... هذا الخلل هو الذي يفكّك الرّوابط بين التربية وحاجات التنمية الشاملة ويجعل التربية في معظم البلدان العربية عاجزة عن أن تضطلع بدورها الأساسي في تكوين القوى العاملة اللاّزمة لقطاعات النّشاط الاقتصادي في بناها المستجدة المتطورة ".[2]

وإنّ ما تضيفه الدّكتورة دروزه أفنان نظير لخير دليل على ذلك حيث تقول " إنّ المتمعّن في مناهج المدارس العربية اليوم والتي تدار بصورة مركزية صرفة، يجد أنّها تنطلق من المفاهيم القديمة للتربية ولعلم النفس أكثر من ارتباطها بالمفاهيم المعاصرة للتربية، إذ تبنى هذه المناهج على مفهوم منهج المواد الدراسية المنفصلة، بمعنى أن يكون لكل مادّة كتاب مقرّر، يضم بين جنبيه مجموعة من الحقائق والمفاهيم والمعرفة النّظرية والتي نادرا ما يرافقها أمثلة تطبيقية، أو نشاطات عملية أو إشارة إلى استخدام وسائل تعليمية أو مناشط عقلية، كما أنّ مباحث المنهج بمجملها، لا تشبع حاجات الفرد الحياتية أو حاجات المجتمع التخصّصية، ولا تعمل على تكامله، عدا أنّها إجبارية، على الطّالب أن يدرسها جميعها دون مراعاة لميوله ورغباته وخاصة في التعليم الإلزامي والثانوي ".[3]

والأخطر من ذلك هو ذلك الجمود الذي أصبح صفة لا تفارق المنهاج في المنظومات، التعليمية العربية من حيث تركيزها على الكم أكثر من الكيف، وطغيان الطابع النّظري على حساب الجانب التّطبيقي، ونفس الشيء يمكن قوله على طرق التّدريس السّائدة في الدّول العربية والمغرب العربي خاصة والتي يغلب عليها طابع الحفظ والتلقين والترديد، مهملين بصفة رادعة مستويات التفكير العليا كالفهم والنقد والتحليل والاستنتاج، وهذا ما أكدّه الدّكتور

---

[1] عزت جرادات وآخرون، **أسس التربية**، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط. 1، 2008، ص.127، 128.

[2] زاهر، ضياء الدين، **الكلفة وتمويل التعليم العربية، منظور مستقبلي**، ندوة المعالم الأساسية للمؤسسة المدرسية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، الدوحة 7-10 مايو 2000، ص. 06.

[3] دروزه، أفنان نظير، **المناهج المستقبلية ومدرسة المستقبل**، ندوة المعالم الأساسية للمؤسسة المدرسية في القرن الحادي والعشرين، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، الدوحة 7-10 مايو 2000، ص. 5-6.

يزيد عيسى سورطي: " إنّ طريقة التدريس الرّئيسية التي تستخدم على نطاق واسع في معظم المدارس في الوطن العربي هي التلقين، ما أسماه باولو فريري "التعليم البنكي" الذي ينحصر دور الطلاّب فيه في الحفظ والتذكّر، وإعادة ما يسمعونه دون أن يتعمّقوا في مضمونه واستقبال المعلومات وتخزينها دون وعي، فيتحوّلون بذلك إلى أوان فارغة يصبّ فيها المعلّم كلماته، ويصبح التّعليم نوعا من الإبداع ، حيث يكون الطلاّب هم البنوك التي يقوم المعلّمون بالإبداع فيها، هذه الممارسة التلقينية المدرسية تتّبع أيضا في غالبية الجامعات العربية، وبذلك أصبح كثير من الطلاب الجامعيين يجنحون إلى الاعتماد على الذّاكرة في دراستهم، ويميلون إلى تقبّل ما يتلقّونه أو يقرؤونه من الكتب دون نقد أو تحليل أو تمحيص، وتحوّل التّعليم الجامعي بشكل عام إلى مجرّد استذكار وحفظ وتكرار آلي للحقائق المحفوظة بدلا من كونه أداة لتنمية الذّكاء والتفكير العلمي ".[1]

وإنّ من نتائج ذلك هو تزايد البطالة في الوطن العربي لا لشيء إلاّ لأنّ ما يتعلّمه خريجو التّعليم الجامعي من مهارات وخبرات لا يتناسب مع متطلبات سوق العمل الخاص الذي يبحث خاصة على الكفاءة والمهارة والذكاء أكثر من اهتمامه بقيمة الشهادة العلمية.

ويكاد يتّفق جميع التربويين عن غياب كامل لمواصفات طرق التدريس الحديثة في أساليبنا التعليمية وخاصة في منطقة المغرب العربي ومنها أسلوب الحوار والمناقشة، روح التعاون والعصف الفكري، عدم التفكير بتصميم المجموعات الصغيرة لتربية وإنماء روح التفكير الجماعي في إيجاد حل للمشكلات المطروحة ومن أهم الأسباب المذكورة لهذه الحالة هو الازدياد المتواصل والهائل لعدد التّلاميذ في المدارس والطلبة في الجامعات وإنّ هذا الازدياد لمؤشّر إيجابي إذا نظرنا من جانب التطور الكمّي للتعليم، لكن مسايرة هذا التطور نوعيا غائب تماما في ذهنيات المسؤولين على العملية التعليمية، الشيء الذي أجبر المعلمين والأساتذة على تدريسهم إلاّ بالطرق التقليدية كما يرجع السبب كذلك إلى الكم الهائل المراد من المعلّم تدريبه في وقت ضيق ومحدود لا يسمح للمعلم إلاّ التّدريس بواسطة هذه الأسباب التقليدية، كما أنّ بعض المفكّرين التربويين يرجعون السّبب إلى نوعية السّياسات التعليمية التي لا تتيح الفرصة في هذه الظّروف باستعمال هذه الأساليب العصرية في عملية التّدريس ونتاج كل ذلك هو عدم إظهار الفروقات الفردية ضمن المتعلمين وعدم إبراز مواهبهم نظرا لم تتّصف

[1] السورطي، يزيد عيسى، **السلطوية في التربية العربية، المظاهر والأسباب والنتائج**، المجلة التربوية، جامعة الكويت، العدد 46، المجلد الثاني عشر 1998، ص. 238-239.

به طرق التدريس التّقليدية فضلا عن أنّها لا تشجّع الإبداع والابتكار والتجديد طوال المسار الدّراسي وهذا سينعكس سلبا على الحياة المهنية التي ستكون فيه هذه المواصفات غائبة.

" إن مسألة المناهج وطرائق التدريس في نظرنا هي من أولى أولويات التّحديث والتّغيير في المشروع التربوي العربي، إذ أنّ المشروع التربوي في تحليله الأخير عبارة عن متعلّم ومعلم ومنهج تعليمي وطريقة تعليم وعمليات تواصل تتم داخل الفصل، فما لم تتوفّر لهذه العناصر مقوّمات الإثارة والجاذبية والحماس، والفائدة والإبداع والمرونة، والتغيير والتجديد والأنسنة، فإنّه لا يمكن أن تنجح العملية التعليمية، وبالتالي المشروع التربوي، إلاّ بالصدفة، والأمم لا تبنى مشروعاتها الكبرى على الصدفة ".[1]

وهناك مسألة أخرى يجب الحديث عنها وهي وثيقة الصلة بفكرة المناهج ونعني بذلك الإشراف التربوي وللأسف الشديد يغلب عليه هو الآخر الطابع التقليدي، يقتصر اليوم في المغرب العربي والدّول العربية بصفة أوسع على حدّ التفتيش والمساءلة والمحاسبة والمفاجأة، وينتج عن ذلك حالة توتّر وقلق شديدين في صف المعلّمين تجاه مشرفيهم، هذا الإحساس السلبي سيخلق لديهم حالة لا تسمح لهم بإظهار كفاءاتهم الحقيقية لأنّ على المشرف عكس ذلك أن يكون مصدر راحة ومساعدة لهم، وهذا يعود خاصة إلى جهلهم في معظم الأحيان لمسؤولياتهم وطبيعة رسالتهم في الواقع الحي.

إلى جانب ذلك هناك أمر آخر متعلّق دائما بمسألة المناهج وهي الامتحانات، فهي "... جزء أساسي من منظومة المنهج الدراسي، إذ أنّها أصبحت مصدر قلق مجتمعي كبير للدّارسين أنفسهم ولأسرهم إلى درجة أنّ الكثير أصبح يتصوّر أنّ الهدف الأسمى للتربية والتّعليم هو النّجاح في الامتحان، وهنا نودّ أن نؤكّد على أنّ هناك ضرورة ملحّة للمراجعة المستمرة لطرائق الاختبارات وأساليبها ونماذجها ولوائح النجاح والرسوب والنقل والترفيع، حتّى يتسنّى لنا تحديث هذه الأنظمة واللوائح بما يسمح بإزالة شبح الاختبارات المقلق".[2]

كما تجدر بنا الإشارة إلى عامل آخر من عوامل التأخر في المناهج وطرق التدريس هو ذلك التّماطل في استيعاب أنظمتنا التربوية لتقنيات التّعليم العصرية ومنها الحاسوب الذي أصبح اليوم من أهم الوسائل في العملية التعليمية التعلّمية والسبب راجع خاصة لاعتبارات اقتصادية رغم محاولة كثير من الدّول العربية اليوم بوضع خطط إستراتيجية لنشر ثقافة

[1] السنبل، عبد العزيز بن عبد الله، **التربية في الوطن العربي على مشارف القرن الحادي والعشرين** ، ص.122-123.
[2] السنبل، عبد العزيز بن عبد الله، **التربية في الوطن العربي على مشارف القرن الحادي والعشرين** ، ص.129.

المعلوماتية في الوسط التعليمي وقد حان الوقت لباقي الدول العربية ومن بينها الجزائر وباقي دول المغرب العربي أن تحذو حذوها في تبنّي هذا الخيار الاستراتيجي الذي يهدف إلى تجويد نوعية التعليم لإعداد جيل قادر على التّواصل مع متطلّبات العصر وروحه وجوهره.

"و يمكن أن نخلص من كل هذا إلى أنّ مناهج التربية والتعليم في الوطن العربي والتي هي ركيزة أساسية في العملية التعليمية تعاني من إشكاليات جوهرية أوضحتها دراسة علمية ولخصتها في النواحي التالية:

1- إنّ التخطيط للمناهج يسير في اتجاه واحد من القمّة إلى القاعدة، وليس ثمّة مشاركة واسعة في وضع المناهج من قبل أصحاب الشّأن التربوي المباشرين كمديري المدارس والمعلمين والطلاّب والآباء، ولا تتمّ مشاركة جماهيرية من قبل المستفيدين من المناهج رغم ما لهذه الضروب من المشاركة من أهمية كبرى في تجويد المناهج وتطويرها.

2- عجزها عن مواكبة العصر المغذّ في سيره وفي تطوره العلمي والتقني.

3- ضعف استجابتها لحاجات المجتمع المستقبلية، وعدم القيام بتحليل علمي مسبق يحدّد تلك الحاجات في ضوء تقرير الواقع العربي واستيعاب التّراث العربي الإسلامي، وإدراك طبيعة العصر ومستلزماته، والإرهاص بالمستقبل، وجدائده وصورته المرجوة.

4- الافتقار إلى حلقة الوصل الأساسية التي تربط بين المناهج وبين حاجات التنمية، نعني المعرفة بحاجات سوق العمل والقوى العاملة حاضرا ومستقبلا، ودمج هذه الحاجات دمجا عضويا بالمناهج أهدافا ومحتوى وطرائق.

5- إهمال تربية الفرد، وفقدان المناهج والوسائل التي تؤدّي إلى تنمية شخصيته تنمية متوازنة مبدعة، وإلى استخراج كامل مواهبه وإمكاناته، بحيث يجزل عطاءه لنفسه ولمجتمعه.

6- إهمال التربية القومية غالبا فيما يتلقّاه الطّالب فعلا من مناهج، وما يمارسه من نشاطات وأعمال، رغم أن التّربية القومية هدف هام من الأهداف العامة للتربية وفق ما نصّت عليه قوانين معظم الدّول العربية، وممّا يلفت النظر أنّ إهمال التربية القومية يرافقه غالبا لدى معظم الدول العربية إهمال صنوّها ونظيرها، ونعني التربية الإنسانية ".[1]

3-**الحالة الرّاهنة للمعلم في المغرب العربي:**

[1] عبد الله عبد الدايم، **بحث مقارن عن الاتجاهات السائدة في البلاد العربية**، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، 1993، ص. 73-74.

لم تكن النظرة إلى المعلّم في الماضي كالّتي هي عليها اليوم وكان الاختلاف خاصة في طبيعة الدّور المنوط به في العملية التّعليمية، فهذه العملية كانت تتّصف بالبساطة لأنّ الهدف كان تعليم التلاميذ مهارات القراءة والكتابة والحساب إلى جانب مجموعة من العادات والتقاليد الاجتماعية الأوّلية، وكانت غاية المربّي إتقان هذه المهارات البسيطة وكفاءته وكانت تتمثل في إيصالها للمتعلّمين كما كان يتوقّف دوره عند حدّ نقل المعارف لتلاميذه بتلقيها إيّاهم، ومع مرور الزمن تشابك وتعقّد وتراكم الموروث الثقافي والعلمي للمجتمعات وبالتّالي تزايد عدد أهداف المدرسة وتشعبت وظائفها فتزايدت معه أدوار المعلم وتعقدت مهمّاته.

" ولقد تضمّن الفكر التربوي العربي ما يشير إلى أهمية المعلم في العملية التربوية والمهمّات التي ينبغي عليه ممارستها في التعليم، فمن آراء الإمام الغزالي ما يشير إلى ضرورة قيام المعلّم بمراعاة طبيعية المتعلّم أثناء عملية التعليم، فهو يشبه مهنة المعلم بمهنة الطبيب حيث يقول: إنّ الطّبيب لو عالج جميع المرضى بعلاج واحد قتل أكثرهم وكذلك المربّي، لو أشار على تلاميذه بنمط واحد من الرياضة أهلكهم وأمات قلوبهم، وإنّما ينبغي عليه مراعاة سنّهم ومزاجهم ".[1]

المعلم إذن حجر الزّاوية الرئيسي في أي عملية تتضمّن تجديدا تربويا حيث اعتبره التربويون من أهم عوامل العملية التربوية وأخطرها بعد التّلاميذ، وتظهر قيمة المعلّم في العملية التعليمية في أنّه المشارك الأوّل في تجديد جودة ونوعية التّعليم والمنحى الذي يجب أن يتّخذه هذا الأخير ويتحدّد على هذا الأساس نوعية مستقبل الأجيال ومصير الأمّة بأسرها، وإنّ التحوّلات العالمية المتسارعة في الصورة التي عليها الحياة المعاصرة اليوم وفي طرق التدريس والممارسات التربوية والمناهج كل هذا قد زاد من الأهمية والشأن والأولوية لدور المعلم في العملية التربوية، فالمعلّم هو اللّبنة الأولى التي تسعى إلى تطوير وتنمية مهارات التّلاميذ وقدراتهم وهذا بتنظيم العملية التعليمية وضبط مسارها التفاعلي والإلمام بمطالب المتعلمين وملكاتهم وميولهم وأساليب تفكيرهم، والمعلّم هو طريقهم المختصر والسريع لاكتساب كل أنواع المعرفة وطرق التّعليم الذّاتي التي ترمي إلى مساعدتهم لإكمال مشوارهم الدراسي.

[1] عزت جرادات وآخرون، ،**أسس التربية** ، ص.123، 124.

" لقد أدّت التحوّلات المتسارعة التي يشهدها العالم في مختلف المجالات إلى تغيّرات في غايات التربية وفي أهدافها، وإلى تحوّلات في دور المعلّم الذي أصبح موجّها ومنشّطا أكثر من كونه ملقّنا للمعرفة. "[1]

" فوفق هذه التحوّلات تحوّل دور المعلّم إلى مرشد لمصادر المعرفة والتعلّم، ومنسّق لعمليات التعلم ومصحّح لأخطاء التعلّم، ومقوّم لنتائج التعلم، وموجّه إلى ما يناسب قدرات كل متعلم وميوله، وهي تستلزم معلما من طراز جديد، وإعدادا للمعلم ملائما للأهداف المحدثة، وتدريبا مستمرا له على الجدائد التربوية المتطوّرة. "[2]

ويرى كثير من الخبراء التربويين على استحالة تطوير نوعية التعليم وتحقيق جودته في المدارس العربية ما لم يواكب ذلك تطوير وتحسين نوعية ومستوى المعلمين، وحتىّ وإن قمنا بتطوير المناهج وحسننّا عملية التّخطيط التربوي وكذا المواد الدّراسية والكتاب المدرسي أو الإكثار من بناء مدارس جيّدة فهذا لا يكفي لأنّ المعلم الرّديء سيعطينا حتما تعليم رديء لأنّ كل هذه الإيجابيات المذكورة لا تقارن بالتّأثير القوي الذي يقوم المعلم في العملية التربوية.

إضافة إلى ذلك هناك عامل آخر ساهم بالكثير في تدنّي مستوى المعلم وزاد في عبئ مهمّته النّبيلة ونقصد بذلك الحجم الساعي الأسبوعي المرتفع مقارنة مع ما يتعامل مع المعلم في الغرب والحالة الاقتصادية التي يعاني منها المدّرس العربي " وفيما يتعلق بأوضاع المعلّم العربي فإنّ العبء التدريسي الأسبوعي الملقى على كاهله مرتفع بشكل عام ويزيد في كثير من الحالات عن 25 ساعة تدريسية أسبوعيا في المدارس التي تعمل خمسة أيام في الأسبوع، وتزيد عن ذلك في المدارس التي تعمل لستة أيّام أسبوعيا، والنّظرة الاجتماعية التقليدية المتدنّية لمهنة التعليم مازالت سائدة، ويعزّز من ديمومة هذه النّظرة الوضعية الاقتصادية للمعلمين في الدّول العربية بشكل عام فالرّواتب والامتيازات التي تعطى للمعلمين العرب، تضعهم في مراتب متدنّية في سلم الرواتب الحكومية ".[3]

ويضيف ضياء الدين زاهر عن هذه الحالة ما يلي " وأدّت هذه الأوضاع الاقتصادية لمعلّمين إلى قيامهم بأعمال إضافية لتحسين أوضاعهم، أضفت صبغة متدنّية لدور المعلّم

---

[1] المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم: **التقرير الختامي لاجتماع عمداء كليات التربية ومسؤولي تدرب المعلمين في أثناء الخدمة حول تطوير برامج إعداد المعلمين وتدريبهم للوفاء بمتطلبات الدور المتغير للمعلم في البلاد العربية**- الدوحة 27-1998/09/30، ص. 14.

[2] المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مرجع سابق، ص.38.

[3] السنبل، عبد العزيز بن عبد الله، **التربية في الوطن العربي على مشارف القرن الحادي والعشرين** ، ص.127 بتصرف.

ووضعه الاجتماعي، ومن بين هذه الأدوار، تقديم الدّروس الخصوصية التي أصبحت إلى حدّ ما تحتل جزءا مهمّا من نفقات الأسر.... " [1]. وقد انتشرت هذه الظاهرة في كثير من الدّول العربية وخاصة دول المغرب العربي كالجزائر والمغرب وتونس وتصرف العائلات مبالغ كبيرة من أجل ضمان مسار دراسي موازي للمسار الرسمي لأولادهم وهي اليوم مصدر قلق الأسرة والمجتمع والمدرسة، وهذا القلق ليس سببه اقتصاديا فقط وإنّما يتعلق الأمر أيضا بالجانب الأخلاقي، فأخلاقيات المهنة التعليمية لا يراعيها في كثير من الأحيان بعض المعلّمين الذين يمارسون مهنة الدروس الخصوصية فقط لضمان الربح السريع.

" وتعزى مسألة ديمومة النظرة التقليدية لمهنة التعليم لأسباب أخرى، أهمّها سهولة الدخول لهذه المهنة وسهولة التخرّج منها، إذ أنّ كليات التربية في الغالب تحتضن الطلاّب الذّين لا تقبلهم الكلّيات الأخرى، فيصل إليها من هو غير مؤهّل لها وغير راغب فيها، فلا يمكن له أن يبدع أو يتميّز كي يحظى بتقدير المجتمع واحترامه، ويصبح فيما بعد عالة على النّظام التعليمي، إذ أنّ فاقد الشيء لا يعطيه، ومن لا يرغب في شيء لا يمكن أن يبدع فيه ".[2]

ورغم ما قامت به بعض الدّول العربية والمغربية خاصة كالجزائر من مجهودات جبّارة لتحسين وضعية المعلم ماديا وفي مجال إعداده وتدريبه فهذا لا يمنع عن بقاء نوعية المعلم وكفايته وأدائه في مستوى لا يعادل ما نراه في الغرب المتقدّم، فالمعلم العربي لا يزال يباشر مهنته بشكل تقليدي مبني على التلقين والحفظ والاستظهار ومتجاهلا الدّور الحسّاس والحيوي الذي لا بدّ أن يقدّمه للمتعلّم باعتباره جوهر العملية التربوية، علما بأنّ هذا المستوى الذي هو عليه اليوم لا يسمح له أن يتطور بالكيفية التي تمكّنه من الارتقاء بكفايته ومعرفته أو أن يجدّد فكره وإبداعه لتقديم الجديد المبدع والخلاق الذي سيجعل من العملية التعليمية في أحسن صورتها.

يرى بعض الخبراء التربويين أنّ هناك أسبابا أدّت إلى هذا الجمود والركود والافتقار في العطاء عند المدرّس العربي كعدم رغبة المدرّسين في هذه المهنة من أساسها، أو الحالة الاقتصادية التي يعيشها لا تشجّعه على أن يكون عاملا فعّالا في العملية التربوية، أو لارتفاع عدد التّلاميذ في الصف الواحد الشيء الذي لا يسهل له القيام بدوره بفعّالية كاملة، كما نجد أنّ أساليب الإدارة التقليدية وحتّى إجرائية التفتيش قد تضع المعلم تحت المراقبة والتفتيش فقط

[1] ضياء الدين، زاهر، **الكلفة وتمويل التعليم العربية، منظور مستقبلي** ، 2000، ص. 16.بتصرف.
[2] السنبل، عبد العزيز بن عبد الله، **التربية في الوطن العربي على مشارف القرن الحادي والعشرين** ، ص.128.

لترصّد أخطائه وهذا قد يكون من دواعي القلق والتوتّر الدّائمين كحالة مصاحبة للمعلم طول السنة الدراسية خاصة إذا كان هو أيضا لا يتقيّد بالبرنامج الزمني المحدّد للمناهج الدراسية.

ويبقى السبب الرئيسي على العموم وعلى غرار الأسباب الأخرى أن المعلّم العربي بصفة عامة كان في الماضي ولا يزال اليوم إعداده المهني من كل جوانبه ناقص ويحتاج إلى تحسين " فلقد توّصل أحد الباحثين إلى ملاحظات هامة حول واقع إعداد المعلم العربي أهمّها ما يلي:

1- عجز برامج التدريب عن تزويد المعلم بمهارة التعليم الذاتي، الأمر الذي يجعله غير قادر على متابعة التغيرات التي تطرأ على محتويات المنهج نتيجة التقدم العلمي والتكنولوجي في العصر الحديث.

2- لا يحظى الجانب العلمي التطبيقي بالقدر الكافي من الاهتمام حيث التركيز على الجانب النظري فقط، بسبب كثرة الطلاّب الجامعيين، الأمر الذي ينعكس على المعلم أثناء أداء أدواره في عملية التعلم.

3- ضعف التنسيق بين الجوانب الأكاديمية والثقافية والمهنية للبرنامج، ممّا ينعكس سلبا على عملية الإعداد، ويصبح البرنامج كأنّه مجموعة من المواد المنفصلة.

4- استخدام الأساليب التقليدية القديمة في تقويم الطلاّب وخاصة تقويم الجانب التحصيلي. "[1]

وخلاصة القول فإنّ المعلّم في المغرب العربي خاصة وفي الدّول العربية عامة أمام تحدّيات عظيمة فرضتها اللحظة الراهنة فلا يجب إلقاء اللوم دوما على الدّولة أو الهيئة التعليمية النقائص التي يعاني منها المعلم العربي، صحيح أنّ على كثير من الدّول تغيير سياستها تجاه المعلم وهذا عن طريق معالجة العيوب السّابقة الذكر، لكن على المعلم أيضا وفي عصر يتموّج بالتغيرات السريعة والتحوّلات المذهلة للعلم والتكنولوجيا أن يتأقلم مع هذا النظام العالمي الجديد وأن يواكب التقدم الذي يفرضه العالم المتقدم وبالتّالي يمكن أن تكون هذه هي الخطوة الأولى نحو إصلاح منظومتنا التعليمية العربية نظرا لأهمية المدرسة في العملية التربوية.

[1] بشارة جبرائيل، **تكوين المعلم العربي والثورة العلمية التكنولوجية**، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع ،ط.01، بيروت، لبنان، 1986، ص. 102.

4- الإنفاق على التعليم:

إنّ مسألة تمويل التعليم تعدّ من أكبر القضايا الشّائكة اليوم في المغرب العربي وباقي الدّول العربية لما يأخذه هذا الموضوع من أهمية حيوية في العملية التربوية، ولقد ساهم التعليم في نهوض اقتصادي كبير في بعض الدّول التي كانت الأمس تعدّ من الدّول النّامية والتي أصبحت اليوم من الدّول المتفوّقة اقتصاديا بل وتنافس بشدّة الدّول الغربية أمثال أمريكا وكندا أو الدّول الأوروبية كفرنسا وألمانيا وحتّى الدّول الآسيوية كاليابان وخير مثال على ذلك تجربة كوريا الجنوبية، إذ ساهمت التنمية التي تبنّت سياسة الزيادة في الاهتمام والإنفاق على التّعليم كعملية مرافقة لبناء اقتصاد صناعي قوي، الشيء الذي أدّى إلى إحداث زيادة متسارعة في الدّخل القومي وكان السبب المباشر في تطوير اقتصادها وإحداث قفزة نوعية في التنمية في جميع ميادين الحياة الاجتماعية، ولعلّ الاستعمال الذّكي والمنطقي لطرق التّعليم الحديثة كان أساسيا في تلبية احتياجات الاقتصاد المعاصر وغذّت بصورة مذهلة تطلّعات المجتمع وآفاقه المستقبلية بحيث أدّى كل ذلك إلى إحداث نقلة نوعية ساهمت بشكل مباشر ومستمر في تحوّلات اقتصادية واجتماعية ...الخ.

" أمّا في حالة البلدان العربية فإنّ تقارير المنظمات الدولية تشير إلى أنّها تدخل القرن الحادي والعشرين مثقلة بعبء يتمثّل بـ 60 مليون أمّي أي بنحو 40% من البالغين (تقرير التنمية الإنسانية العربية، 2005)، والتّساؤل من قبل البعض المتمثلة بجدوى الإنفاق العالي على التعليم في البلدان العربية والتي تشكل تكاليف تثقل كاهل المجتمع أم هي عملية استثمار ذات مردود عالي فيما لو أحسن الاستثمار فيه بناء على وجود رؤية مستقبلية منطلقة من إستراتيجية واضحة المعالم تتناول تنسيق الخطط لمخرجات التّعليم بما يتلاءم وسوق العمل ".[1]

والملاحظ أنّ الإنفاق على التعليم في العالم العربي منذ القرن الماضي يعادل أو يفوق في بعض الأحيان معدّل الإنفاق عليه في الدّول الغربية وهذا ما أكّده ضياء زاهر الدين قائلا: " تشير الإحصائيات إلى أنّ هناك تزايد في الإنفاق على التّعليم منذ الثمانينات، وأنّ الدّول العربية تفوق مثيلاتها النّامية والمتقدّمة بخصوص نسبة الإنفاق على التّعليم من الناتج القومي الإجمالي، وتشير أيضا إلى أنّ هناك تباينات كبيرة للغاية بين البلدان العربية فيما يختص بنسبة الإنفاق العام على التعليم من الناتج القومي الإجمالي، ففي عام 1980، كانت الجزائر

[1] العادلي، عادل مجيد، **مساهمة التعليم في عملية الإنماء الاقتصادي في البلدان العربية**، مجلة كلية بغداد الاقتصادية الجامعة، العدد 35، ص. 49.

هي الدولة العربية صاحبة أعلى إنفاق على التعليم منسوبا للناتج القومي الإجمالي تليها المغرب، ثم مصر فتونس وموريتانيا وجميعها في إفريقيا، بينما كانت الدّول الخليجية الآسيوية (باستثناء السعودية) لا تتمتّع بهذه المكانة رغم ضخامة مواردها المالية وناتجها القومي الإجمالي آنذاك، على أنّه في السنوات الأخيرة من العقد التاسع للقرن العشرين (1996-93) تغيّرت هذه الصورة نسبيا حيث وجدنا الأردن، وهي دولة فقيرة في مواردها الطبيعية، تعتلي الصّدارة في هذا الصدد حيث بلغت النسبة المئوية للإنفاق على التعليم عندها إلى الناتج القومي الإجمالي 7.1% ، وهي نسبة مرتفعة بكل المعايير، جاءت بعدها تونس فالسعودية ثم الكويت ".[1]

وعلى ضوء ما ذكرناه فإنّه من المنطقي والبديهي إعادة هيكلة التعليم في البلدان العربية لتحقيق الجودة والكفاية وبالتالي الإنفاق بطريقة ذكية هذه المبالغ الكبيرة التي تهدر كل سنة دون إعطاء نتائج مقنعة عن تحسّن الوضع في النظام التعليمي ولضمان ذلك يجب أوّلا تبنيّ هياكل مالية مرنة تضمن العدالة والمساواة في توزيع هذه النفقات كما يجب تطوير أنظمة الحكم على الجودة النوعية، والاعتماد أكثر على التمويل الذاتي وتجدر الإشارة خاصة على ضمان إعطاء التعليم النصيب الذي يستحقّه فعلا من الناتج المحلي الإجمالي والإنفاق العام، وإنّ هناك نقطة حساسة يتناساها الكثير من الدّارسين في الحقل التربوي والمتمثلة في الفكرة السائدة بأنّ الدولة هي وحدها المسؤولة على تمويل التعليم في حين أنّ هذه الفكرة خاطئة، لماذا؟.

إنّ معظم الدّول العربية تتوفّر على موارد وثروات تسمح لها بالإنفاق على التعليم، إلاّ أنّ البعض الأخر يفتقر إلى هذه الموارد، لذا توجّب عليها أن تفكر على النّحو الذي يحذوه الغرب في تمويل مشاريعهم رغم وفرة الموارد لديهم وهي إشراك الجمهور من الشعب خاصة الأغنياء وتشجيع المبادرات الشخصية للمشاركة في عملية الإنفاق على التّعليم والانفتاح على اقتراحات المجتمع المدني والقطاع الخاص، والتفكير كذلك في طرق فعّالة لتقليص الهوّة الموجودة بين مؤسسات التربية والمجتمع المحلي وإدخال التكنولوجيا والمعلوماتية وتحديث الإدارة التربوية لتسيير أحسن وهيكلة أفضل.

[1] زاهر، ضياء الدين، **الكلفة وتمويل التعليم العربية، منظور مستقبلي** ، ص.11.

5-التربية ما قبل المدرسية:

لقد أثبتت العديد من الدّراسات الحديثة على الصعيد العالمي عن أهمّية السنوات الأولى للطفل وكيفية العناية به قبل أن يدخل عالم المدرسة، هذه المدرسة التي ينظر إليها بأعين راغبة أو ناقدة تتحدّد بالكيفية التي سمحت له للوصول إلى هذه المرحلة من عمره فالاهتمام المتزايد لكثير من الدول المتقدمة برياض الأطفال يعكس الأهمية البالغة للسنوات الأولى للطفل من حيث بناء شخصية متوازنة تسمح له بمجابهة المراحل القادمة من حياته.

" كما تزخر الساحة الدولية بالعديد من التجارب والنماذج الناجحة التي سعت لتقديم رعاية وتعليم وتربية وتنمية ذات جودة عالية للأطفال بمرحلة الطفولة المبكّرة، أي من لحظة الميلاد وحتى بلوغ سن الثّامنة، وقد أطلق على كافة هذه الجهود (التربية المبكّرة EARLY EDUCATION) أو (تربية أطفال مرحلة الطفولة المبكّرة EARLY CHILDMOOD EDUCQTION-ECE)، ويكشف تتبّع الجهود في هذا المجال أنّ التربية المبكّرة بمفهومها الواسع العريض، أي كل ما يقدّم للطفل من رعاية وتنشئة وتربية وتعليم وتنمية من لحظة الميلاد وحتّى بلوغ سن الثّامنة، وكافة جهودها وبرامجها وأنشطتها تحظى باهتمام بالغ في المرحلة الرّاهنة وعلى كافة المستويات الدولية والإقليمية والمحلية وفي مختلف أنحاء العالم، بل إنّ الصعيد الأعظم من الجهات والمؤسسات السابق الإشارة لها تعتبر التربية المبكّرة حقّا من حقوق الطفل على أسرته ومجتمعه والمجتمع الدولي بشكل عام ".[1]

فالعناية بسنوات الطّفولة الأولى من أسمى مطالب الإنسان حيث نجده عند معظم الدول التي تهتم بمستقبل أبنائها فقد مجّدته الثقافات المختلفة وأعلت من شأنه وإنّنا لنفتخر عندما نقول بأنّ الثقافة العربية الإسلامية كانت من أحسن الثقافات التي أولت أهمية لهذه المرحلة من العمل لدى الطفل في السّابق ولقد تطوّر هذا الاهتمام وتبنىّ صورا مختلفة بتعدد البلدان واختلاف مراحل نموّها، فقد عرفت الدّول العربية ما يسمى بالتربية المنزلية والكتاتيب أمّا الدّول الغربية فعرفت ما ننعته اليوم برياض الأطفال مع نهايات القرن التاسع عشر، ومع ازدياد الاهتمام به في القرن الماضي إلى يومنا هذا عرف تطورا ملحوظا في النموذج والشكل والمضمون، وسنّت قوانين وأصدرت نصوص رسمية تحدّد بنيتها من حيث الأهداف والبرامج وأساليب تسييرها والكيفية التي يمكن بها تطوير وتجويد وتنمية هذه البنى مع مرور الزّمن وإنّ

[1] عشرية إخلاص حسن السيد، **الأنشطة التربوية في رياض الأطفال كمرتكز لتنمية السلوك القيادي للطفل**، المجلة العربية لتطوير التفوق، العدد 3، 2011، ص. 76.

تطور علم النفس الطفل في أواخر القرن الفارط كان السّبب الرئيسي في زيادة الاهتمام بنمو الطفل الجسمي والعاطفي والعقلي والاجتماعي وهذا ما أدّى إلى النّظر إلى هذه المؤسّسات ما قبل المدرسية بنظرة مغايرة والدّليل على ذلك التفات المنظمات الدّولية إلى هذا الموضوع وأولهم اليونسكو واليونيسف ومنظمة الصحة العالمية.

" وعلى الرغم من الأهمية البالغة لمرحلة الطفولة باعتبارها محور العملية التربوية، إلاّ أنّ الاهتمام بهذه المرحلة لم يتبلور في صورة عملية مجدية في الوطن العربي، وإنّ التجربة في هذا المجال لم تصل إلى مستوى الطموحات ".[1]

لقد أدرك الغرب أنّ السّنوات الأولى من عمر الطفل هي من أهم مراحل الحياة وأكثرها تأثيرا في مستقبل الإنسان، واعتبرها المتخصّصون في علم النفس الطفل بمثابة مرحلة تكوينية يوضع فيها الأساس لشخصيته ويكتسب فيها عاداته وميوله وأنماط سلوكه المختلفة، وأنّ الخبرات والتّجارب وكل العلاقات والتّفاعلات التي يمرّ بها طول فترة طفولته لها أثرها العظيم على اتجاهاته المستقبلية.

" وفي العصور الحديثة والمعاصرة ازداد الاهتمام بتربية الطفل في المرحلة المبكّرة من طفولته وذلك لعدّة أسباب منها أنّ مرحلة الطفولة المبكّرة من حياة الإنسان هي من أهم مراحل حياته إذ سيثري فيها قواعد شخصيته عموما، هذا بالإضافة إلى أنّه في الوقت الحاضر بدأ ينظر إلى مرحلة الطّفولة المبكّرة، أو كما تسمى مرحلة ما قبل المدرسة، على أنّها سنوات يمكن استغلال بعضها لمدّ الطّفل بالخبرات التّعليمية والتثقيفية التي تساعد على أن تستغل المرحلة الأولى من تعليم الطفل استغلالا أفضل يتماشى مع زيادة حجم المعرفة التي أصبح الحصول عليها من مستلزمات الحياة في هذا العصر ".[2]

ولا يقتصر عمل التربوي على تربية وتعليم الجيل المتمدرس بل من مهامه أيضا إعداد جيل بإمكانه تحمّل المسؤولية ليتولىّ في المستقبل القريب قيادة مجتمعه، فنجد اليوم في التعليم أنّ هناك إبداع فني وأكاديمي وعلمي لكن هناك إبداع آخر لا يقل أهمية عن باقي الإبداعات الأخرى والمتمثّل في الإبداع القيادي والذي قد تظهر سماته على بعض النّاشئة منذ السنوات

---

[1] المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، **الإستراتيجية العربية للتربية السابقة على المدرسة الابتدائية**، تونس 1996، ص. 13.

[2] عشرية إخلاص حسن السيد، **الأنشطة التربوية في رياض الأطفال كمرتكز لتنمية السلوك القيادي للطفل** ، ص. 77.

الأولى من عمرهم من خلال بعض الصفات السلوكية الفردية وفي هذه المرحلة من العمر يكون من السهل على الأخصائيين النفسانيين تداركها وملاحظتها وتحديدها بسهولة ودقّة.

" إنّ فهم ذلك التفرّد يستطيع أن يصنع اختلافات في نشاط وفاعلية مجتمعنا مستقبلا، فعندما نراعى تلك المواهب ونعزّز ذلك التميّز القيادي لديهم من خلال تطوير ملكاتهم المتعددة فإنّنا بذلك ننّمي المهارات القيادية لديهم ونساعدهم في توجيهها التّوجيه الصحيح، وعندما يشعر الطفل أنّ لديه دور في مجتمعه فإنّ ذلك ينمي لديه الشعور بالمسؤولية، وإذا أعطي الفرصة للتعرّف على قدراته ومواهبه، هذا سيساعده على التّخطيط لمستقبله بإذن الله فيما يعود على مجتمعه بالفائدة... ".[1]

وعندما نقارن اليوم عدد الأطفال المسجّلين برياض الأطفال في الوطن العربي مع مجموع الأطفال الذين هم في سن الدّخول للمرحلة الابتدائية يظهر الفرق شاسعا جدا وهذا مؤشّر واضح على نسبة الذين يلتحقون برياض الأطفال والتي يعتبرها المتخصّصون كنسبة قليلة جدّا، ونجد من بين الأسباب المؤدية إلى ذلك هو غياب هذا النّمط من التعليم بالخصوص في المناطق النائية كما أنّ غياب هذا النوع من التّعليم نجده خاصة عند معظم الدّول العربية التي كان بإمكانها لإعطاء الدّفع اللاّزم إدراجه بمرحلة تعليمية ضمن السلّم التعليمي الرسمي وتحسيس الأسر والعائلات بأهمّية هذا التّعليم ما قبل المدرسي.

وفي الختام يجب الاعتراف بأنّ الدّول العربية ما زالت بحاجة ماسة إلى مضاعفة الجهود لإثراء هذا المجال الحيوي والمتعلّق بتوفير خدمات التربية المبكّرة للأجيال الناشئة وإنّ وراء هذا التخطيط فائدة عظمى للأمّة التي ستجنيها خاصة بإنشاء شركات متخصصة لتوفير وإعداد وسائل التّعليم وأدوات اللّعب والأدوات الخاصة التّي تتماشى مع مستلزمات ومتطلبات رياض الأطفال.

6- إشكالية الأهداف التربوية:

تكتسي عملية تحديد الأهداف التربوية أهمية بالغة في العملية التربوية فنجاح أيّ نظام تعليمي متوقّف خاصة على نوعية وطبيعة الأهداف المحدّدة مسبقا، فمن غير الممكن لأيّ دولة من دول العالم سواء كانت عربية أو غربية بناء منظومة تربوية تغيب فيها ملامح الغايات المراد الوصول إليها، فمن خلفيات أزمة التعليم في المغرب العربي هو ذلك الغموض

[1] عشرية إخلاص حسن السيد، **الأنشطة التربوية في رياض الأطفال كمرتكز لتنمية السلوك القيادي للطفل** ،ص80. بتصرّف

الذي تتّصف به الأهداف التربوية المسطّرة، فهي منهجيا ضعيفة تكتسي عدّة خصوصيات منها الفوضى والتكرار والضبابية والعمومية وغياب تام للإجرائية الذي تقتضيه منهجية بناء أي هدف على المدى القريب أو البعيد.

ولإدراك البعد الحضاري والقيمة التاريخية للأهداف التربوية يجب أن نعرف أنّها " تشكّل في بنيتها وآليات اشتغالها، ظاهرة تربوية معقّدة، تتخاطب فيها معطيات الفكر بمعطيات الواقع، وتتكامل في تكوينها طموحات الفرد مع طموحات المجتمع، وتتبلور في ذاتها الحضارية للمجتمع بما تمتلك عليه الرّوح من قدرة على مواجهة التحدّيات التي تفرضها الحياة بمعطياتها الحضارية والإنسانية، وفي جدل التّفاعل بين هذه المكوّنات تتبلور الأهداف التربوية في بنية ثقافية حضارية معقّدة في تكوينها، يرتكز إليها المجتمع في سعيه لتحديد صورة الإنسان، الذي يرتضيه منطلقا حضاريا في بناء تطلّعاته الإنسانية، وتأسيسيا على ذلك لا يمكن للبحث في ماهية الأهداف التربوية أن يكون ترفا فلسفيا، أو تتابعا لهواجس فكرية عن الواقع ينأى بها الباحثون عن الواقع ويسقطون في مفازات عدمية وفي متاهات تصورات إيتوبية، إنّ البحث في بنية الأهداف التربوية والكشف عن خفاياها ومناهج بنائها، يشكّل اليوم مطلبا حضاريا تقتضيه إسهامات الحضارة المعاصرة ".[1]

وبالتّالي نقول هل لدينا في المغرب العربي خاصة والعالم العربي عامّة أهداف تربوية بإمكانها رسم صورة الإنسان الجديد والمجتمعات التي بإمكانها مجابهة ومواكبة التحدّيات الحضارية؟

يعتبر الكثير من الخبراء التربويين الأهداف التربوية حجر الزّاوية في العملية التربوية والمنطلق الذي تعتمده المجتمعات البشرية في تحديد التّوجّهات الأساسية لتطوير اقتصادها فهي مرآة عاكسة لميول المجتمع وتطلّعاته المستقبلية ويمكن القول دون شك أنّ الأهداف التربوية تعكس إلى حدّ كبير السّمات الجوهرية للنّظام التربوي السائد في المجتمع لذا يمكن تحديد بعض خصوصيات الأهداف التربوية انطلاقا ممّا سبق ذكره:[2]

1- مشتقة من فلسفة التربية والتي بطبيعتها مشتقة من فلسفة المجتمع.

---

[1] علي أسعد وطفة ، الأنصاري عيسى محمد، **الأهداف التربوية العربية**، مجلة جامعة دمشق، المجلد 12، العدد الأوّل، ص.84.

[2] غنيمة، محمد متولي، **المدخل إلى العلوم التربوية**، مكتبة التجاريين للطباعة والنشر، ط.01، القاهرة، مصر، 1984، ص.19.

2- إنّها تقوم بتوجيه كل الأنشطة التربوية في المجتمع وفي مجال الأسرة ووسائل الإعلام ...الخ.

3- تمثل آمال أغلب فئات المجتمع ولذلك لا يقوم بصياغتها المشتغلون بالتعّليم فقط بل يشاركهم في ذلك المسؤولون في القطاعات والمجالات المختلفة.

4- إنّها عامة ترسم الاتّجاهات العامة وتضمن الاتّساق والتكامل بين جميع أنواع فروع المعرفة.

5- إنها مستقبلية تقوم على أساسها الإستراتيجيات والسّياسات والمخطّطات الكفيلة بتحقيقها.

كما يمكن إضافة بعض السّمات الأخرى التي تتحلىّ بها الأهداف التربوية وهي كالتّالي:

أ- أن تكون الأهداف التربوية متّفقة مع الطّبيعة الإنسانية مراعية لحاجاتها، قابلة لإطلاق قدراتها الإبداعية.

ب- أن تحدّد أهداف التربوية العلاقة بين الفرد والمجتمع، ثم بينه وبين التّراث الاجتماعي من عقائد وقيّم وتقاليد.

ج- أن تستوفي هذه الأهداف آمال وحاجات المجتمع الحالية وتعالج مشكلاته.

د- أن تتّصف بالمرونة وتكون قابلة للتغيير حسب ما يتطلّبه التطوّر الحالي والمعارف المتجدّدة.

هـ- أن تكون واقعية، أي ممكنة التّحقيق في ظل المدرسة العادية

"وتجدر الإشارة إلى أنّ مناهجنا الحالية وتقسيماتها الضيّقة ليست مبنية على تفكير عميق، أو مفهوم واضح للاحتياجات الإنسانية المعاصرة وهي أقلّ ارتكازا على أيّ تفهّم للمستقبل، أو تفهّم للمهارات التي سيحتاج لها الفرد ليعيش وسط إعصار التّغيير ونظرة بسيطة إلى مخرجات التّعليم تدلّ على ذلك، ولا سيّما إذا ما قورنت بمخرجات التعليم في الدّول المتقدمة".[1]

وتماشيا مع سيّاق الفكرة فإنّ المنظّمة العربية للتربية والثقافة والعلوم قد رصدت مجموعة من النّقائص من خلال مؤلّفها-مراجعة إستراتيجية تطوير التربية العربية- الصّادر سنة 1995 فنجد ما يلي: " وممّا يلفت النظر أنّ الأهداف التربوية الكبرى التي نجدها في البلدان العربية، لا تشكو فقط من عدم استنادها إلى فلسفة تربوية واجتماعية صريحة، بل تشكو غالبا من عزلتها عمّا يجري فعلا في العملية التربوية، وكثيرا ما تغدو مرجعا نظريا يرجع إليه

[1] صابر جيدوري، **الأبعاد التربوية لجدل الثابت والمتحول في فلسفة التربية**، مجلة جامعة دمشق، المجلد 25، العدد (2+1)، 2009، ص. 125.

أحيانا، وقلّما تترجم إلى أهداف تفصيلية في المناهج والخطط التربوية وسواها، وهكذا يبتعد في خاتمة المطاف ما يجري في غرفة الصف عمّا وضع للتربية من أهداف كبرى، بل يأتي حين تنسى فيه الأهداف، ويسدّ العمل التربوي الفعلي والجزئي الذي يتمّ في المدرسة نوافذ الفكر ويحول دون رياح التغيير وفق الأهداف المرسومة، وتبرز بذلك وتشتدّ ظاهرة تسود النّظام التربوي العربي، (وقد تسود أنظمة كثيرة في العالم) وهي أن يغدو النّظام التربوي غاية ذاته هدفه تسيير نفسه، بدلا من أن تكون غايته الإسهام في بناء المجتمع ككل من خلال أهداف محدّدة ".[1]

والحق يقال، فرغم الجهود التربوية التي بذلت في ميدان الأهداف التربوية في الأعوام الماضية فإنّ هذه الأخيرة لا زالت تعاني ويلات الجمود والتصلّب في جوانبها المنهجية والوظيفية والبنيوية، ومن البديهي الاستنتاج بأنّ هذه الأهداف قد صمّمت بشكل عفوي لا ينطلق من الأصول المنهجية لعملية تصميم الأهداف التروية فكانت ضحية سهلة للنقد الفكري والعلمي.

" ولقد أبدى النقّاد والمفكرون العرب انتقاداتهم للأهداف التربوية العربية على مدى النصف الأخير من القرن العشرين، وها نحن نودّع هذا القرن وما زالت أطياف هذه الانتقادات تطرح نفسها بإلحاح كبير على الساحة الفكرية للأهداف التربوية، فالمفكّرون يضعون خطاب الأهداف التربوية في قفص الاتّهام، ويوجّهون إليه دفقا من الانتقادات التي تتّصل بمضامينه وصورته، فالخطاب التربوي كما يتبدّى لهم متشبّع بالطابع الذاتي الأدبي وهو بعيد عن اللّغة العلمية الرصينة التي يجب أن تتوافر في لغة الأهداف، وهذه اللّغة الموظّفة في بنيتها مشحونة بكل عيوب التكرار والكثافة والغموض والحشو والتناقض واللهجة الخطابية الإيديولوجية ".[2]

يتبيّن ممّا سبق إذن وكخلاصة لما ذكرناه أنّ الأهداف التربوية بمثابة النقطة العقدية التي تتقاطع فيها السّياسات بالفلسفة والتربية والحياة والتحدّيات الاجتماعية المختلفة كما أنّ إشكالية الأهداف التربوية هي مرآة عاكسة لواقع إشكالية مجتمعية تتمحور في كل جزء من جزيئات الحياة الاجتماعية والثقافية، فالبلدان العربية والمغرب العربي بالأخص يعاني من أزمة أهداف

---

[1] المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، **مراجعة إستراتيجية تطوير التربية العربية**، بدون طبعة، تونس، 1995، ص.94، 95.

[2] وطفة، علي أسعد، الأنصاري عيسى محمد، **الأهداف التربوية العربية** ، ص. 87،86.

تربوية شاملة، وهي في شكلها الرّاهن غير قادرة عن النهوض بالإنسان العربي وتحقيق تأقلمه في عصر متغيّر ومتسارع، لأنّها محفوفة بالثغرات ومواطن الضعف الشيء الذي يفقدها القدرة على تنشيط وتفعيل العملية التربوية، ناهيك عن غياب منهجية علمية متكاملة في بناء الأهداف وتشكيلها.

7- إشكالية السياسات التربوية:

تعتبر إشكالية السّياسات التربوية ودورها التنموي إحدى أكبر التحدّيات التي تواجه الدّول العربية ولا أحد ينكر اليوم وخاصة المهتمّين بالميدان التربوي أنّ مصير أيّ دولة من دول العالم في القرن الحادي والعشرين للنهوض وتحقيق التقدّم والازدهار مرهون على مدى فعالية ونجاعة سياساتها التربوية وصرامة الاستراتيجيات التي تتبنّاها لإنجاح هذه السياسات التربوية الهادفة خاصة إلى إعداد إنسان المستقبل وتأهيله ولمواكبة تطوّرات هذا العصر المتغيّر ومسايرة تحدّياته المذهلة من ثورة رقمية وتكنولوجية.

" فالأكيد أنّ السّياسة التعليمية التي تمثل الأداة الأساسية لتنمية المجتمع وتحديث بنياته عبر تنمية أذهان النّاس وتربية كفاءاتهم ومهاراتهم وتهذيب سلوكياتهم ما تزال تتخبّط عندنا نحن العرب في متاهات ودوائر لا متناهية من المشاكل والصعوبات التي تجعلها بعيدة كل البعد عن استيعاب مقاييس السياسات التعليمية النموذجية التي تعاضد الأقوال بالأفعال، وتترجم الخطط بالإنجازات وتجسّد المبادئ والأهداف عبر الواقع والنّتائج ".[1]

وأقل ما نستطيع قوله هو أن السّياسات التربوية في الدّول العربية عامة والمغرب العربي خاصة قد دبّ فيها الجمود، لا يغلب عليها طابع التطوير والتحديث والتغيير وكأنّها من الثوابت العقائدية، وإذا كان هناك أدنى تغيير فلا يكون لاعتبارات إستراتيجية أو علمية بل تمليها رغبة مؤقتة لمتغيّر طارئ أو حث إقليمي أو عالمي، وأخطر من ذلك يكون السّبب في التغيير حسن أو اجتهاد ورؤية ذاتية للقيادة العليا في السلّم الإداري وبمجرد أن يطرأ تغيير في هذا السلم حتى يسقط الإصلاح ويتلاشى التغيير، فالأمر يتعلق بالشخص أكثر من تعلّقه بإستراتيجية دائمة أو توجّه اجتماعي قوامه حوار وطني تتناقش فيه الإرادات والقوى الحيّة أو أصحاب الرؤية المستقبلية في المجتمع، "هذا الغياب للرؤية الإستراتيجية، أدّى إلى تخبّط بعض الأنظمة التربوية ودخولها في متاهات أرادت بها إحداث تغييرات وإصلاحات، وانتهت

[1] أحراشاو الغالي، **السياسة التعليمية وخطط التنمية العربية**،مجلة الجامعة المغاربية، العدد الثامن، السنة الرابعة، 2009، ص. 07.

إلى غير ذلك نظرا إلى غياب الرؤية الإستراتيجية المتماسكة لأولويات الإصلاح وطرائقه، إنّ الدّول العربية مدعوة اليوم، أكثر من أي وقت مضى، إلى إعادة النظر في إستراتيجيتها ورؤاها وخططها وفق معطيات المرحلة الرّاهنة واحتياجاتها الواقعية، وأن يتمّ ذلك بطريقة موضوعية وعقلانية بعيدا عن الجنوح في الخيال والإصلاحات الطوباوية ".[1]

كما أبدت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم انشغالها الدائم بهذا الجانب المهم في العملية التربوية من خلال إستراتيجية تطوير التربية العربية حيث تقول " وهكذا فإنّ ما هو مدوّن من السيّاسات التربوية ليعتريه النقص سواء من حيث شموله وتكامله في ميدان التربية أو من حيث ارتباطه بغيره من الميادين المجتمعية وتكامله في نطاق التنمية الشاملة، أو من حيث استناده إلى فلسفة اجتماعية تربوية عربية متميّزة، وهو في خير حالاته يتناول جوانب من العمل التربوي ليحدّد أهدافا عامّة لها ويعبّر عنه في مواد دستورية أو في بعض القوانين والتشريعات أو البرامج الحكومات وهذه في الغالب تقتصر على فترات محدودة من السنوات، وتتفاوت بين حكومة وأخرى وبين عهد وآخر وليست لها استمرارية وأمل بعيد في حدود الزمان، ولا آفاق واسعة تتجاوز المجالات القطرية إلى المجالات القومية بتمامها ".[2]

ورغم المجهودات التي قامت بها مؤخّرا بعض الدّول العربية في رسم سياسات تربوية تتوافق مع مستجدّات العصر والعالم المتسارع إلاّ أنّها تبقى ناقصة نظرا لغياب رؤية واضحة للأهداف التي يجب أن تبنى عليها هذه السّياسات ولقد آن الأوان لكل الدّول العربية أن تعيد النظر في سياساتها التربوية بما تستدعيه التغيّرات العالمية ومواكبة العصر من خلال نظرة واقعية تتفاعل فيها كل الشرائح الاجتماعية المهتمة بالميدان التربوي من خلال حصر واستقصاء الواقع الاجتماعي العربي والإحاطة بكل خصوصياته لتبنى إستراتيجية واضحة المعالم تتوّلد منها مجموعة من السّياسات التربوية ذات المدى البعيد لإعادة بث الروح العلمية في منظوماتنا التربوية وفق متطلبات المرحلة المعاصرة.

وفي إطار الإستراتيجية المحدثة للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم يضع مسؤولوها بعض سلبيات السّياسات التربوية السّائدة في البلدان العربية وسبل الخروج من المعوّقات التي تمنعها أن تواكب متطلبات القرن الجديد، " أمّا السّياسات التربوية فهي أحادية الرؤية والهدف

---

[1] السنبل، عبد العزيز بن عبد الله، **التربية في الوطن العربي على مشارف القرن الحادي والعشرين** ، ص. 181، 182.

[2] المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، **إستراتيجية تطوير التربية العربية. تقرير لجنة وضع إستراتيجية لتطوير التربية في البلاد العربية** ، ط: 01، 1979، ص: 146

نمطية المضمون، تميل إلى التقليد والمحاكاة أكثر منه إلى التّجديد، وهذا يعني أن كل قطر من الأقطار العربية يخطّط لتطوير التعليم في بلده بشكل فردي وبما يتراءى له من أولويات وفق سياسة مركزية خاصة به، ولذلك تفاوتت السّياسات التربوية ولكنّها بوجه عام تكاد تجمع على التطوّر الكمي واستيعاب أكبر عدد من التلاميذ الذين هم في سن الدّراسة كأولى الأولويات بسبب ما تشهده الأقطار العربية من تفجّر وزيادة كبيرة في السكان، إنّ طغيان هذه الأولوية كان على حساب التطوّر النّوعي الذي انخفض كثيرا في معظم الأقطار العربية، ولذلك فإنّ من الأولويات المهمة في أي سياسة تربوية الاهتمام بجانب النّوع والكيف في التّعليم من مباني مدرسية ومناهج وكتب دراسية وإدارات تعليمية وإعداد وتدريب جدّي للمعلمين وغيرها، ممّا يضمن إنتاجا متكاملا للناشئة في المعارف والمهارات والسلوك والقدرة على التكيّف والتّعلم الذاتي المستمر".[1]

كما أنّ هناك نقطة يجب الالتفات إليها والمتمثّلة في ذلك التّماطل والبطىء في التأقلم مع المتغيّرات المتسارعة التي تطرأ كل يوم على الساحة العالمية ولمّا كانت المجتمعات العربية تتّسم بالطّبيعة المحافظة التّي لا تسمح بسرعة التّغيير كانت هذه الإعاقة من الأسباب الرئيسية لجمود سياساتنا التربوية وهذا ما أكّدته كذلك المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم فتضيف في أحد فقراتها ما يلي " وهناك ظاهرة يجب الالتفات إليها وهي أنّ مجتمعاتنا العربية هي مجتمعات محافظة بطبيعتها لا تميل إلى التغيّر بالسرعة التي يقتضيها العصر، فإذا لم تتحرّك بسرعة لإجراء الإصلاح المطلوب للمنظومة التربوية فقد تجد نفسها في مؤخرة الركب، إنّ إجراء الإصلاح التربوي المطلوب بشكل عاجل وفق تخطيط تربوي منظّم وسياسة تربوية هادفة أصبح ضرورة لا بدّ منها ".[2]

وعلى ضوء ما سبق ذكره يظهر أنّ السّياسات التربوية المنتهجة في المغرب العربي وباقي الدّول العربية سياسات ناقصة تغيب فيها عناصر الصيرورة والحركية والتّأقلم مع مستجدّات العصر وهي تحتاج اليوم لتفعيلها إلى مواكبة العصر، وأن تتّسم بالمرونة والواقعية ويظهر عليها معالم الرّؤية المستقبلية، ويجب عليها كذلك أن تتبنّى روح التّجديد والتحليق نحو آفاق جديدة تضع فيها المعلّم والمتعلّم نصب أعينها ولتحقيق كل هذه السّمات وجب على السّياسات

---

[1] المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، **إستراتيجية تطوير التربية العربية (الإستراتيجية المحدثة)**، بدون طبعة، تونس 2008، ص. 61، 62.

[2] المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، **إستراتيجية تطوير التربية العربية (الإستراتيجية المحدثة)**، ص.61.

التربوية السائدة في وطننا العربي الانفتاح على التّجارب العالمية والثقافات المختلفة والتشبّع بها دون فقدان هويتها ومبادئها وثوابتها.

8- إشكالية التخطيط التربوي:

مع دخولنا القرن الحادي والعشرين بدأ مفهوم التّخطيط التربوي في النّظم التّعليمية عبر العالم يأخذ مكانة في بالغ الأهمية حيث أنّ هذا المصطلح أصبح ملازما وملاصقا للتنمية، وقد برز هذا المفهوم واتّضحت معالمه في الدول المتقدمة التي طوّرت تعليمها لدوره الفعّال في إعادة هيكلة وبناء الأنظمة التعليمية.

"والتخطيط التعليمي كأحد روافد علم اقتصاديات التعليم يهدف إلى دراسة مكوّنات العملية التعليمية من مدخلات ومخرجات وعمليات في إطار تفاعلي هادف يهدف إلى تحقيق التّكامل والتّوازن بين العناصر السابقة كلها ".[1]

ويعرف التّخطيط على أساس أنّه الأسلوب العلمي أو مجموع الوسائل التي تستطيع بها الدّولة أن تكشف عن موقفها الحاضر وترسم سياستها للمستقبل بحيث تحقّق الاستفادة الكاملة بما لديها من موارد وإمكانيات بما يحقّق الارتفاع المستمر في مستوى المعيشة لجميع المواطنين.

يعتري التّخطيط التربوي اليوم صعوبات وتحدّيات، فيرى غالبية المهتمين بالحقل التربوي، أنّ التّخطيط في العالم العربي يشكو خاصة من قصور البحث الذّي يعدّ الركيزة الأوّلية لأيّ تطوير وتحديث جاد وفعّال، كما ينقص التّخطيط التربوي عندنا توفّر إحصائيات حديثة ودقيقة تسمح بفهم العملية التربوية لإعادة هيكلتها وتطويرها تدريجيا وفق التغيّرات التي تحدث كل يوم، فهناك قصور واضح في الإحصائيات وقدمها وصعوبة الحصول عليها، " فعلى الرّغم من توافر نظم للمتابعة الإحصائية في مجال التّعليم في جميع البلدان العربية، وتوافر قواعد حديثة للبيانات في أغلبها، إلاّ أنّ الحصول على البيانات في صورتها الإحصائية البسيطة يتّسم بصعوبة شديدة فضلا عن القدم النسبي للبيانات، وهذا راجع بالأساس إلى عدم وجود سياسة واضحة وملزمة لنشر البيانات الإحصائية في المنطقة العربية خاصة مستوى الالتزام بالنّشر على المستوى الدّولي بما يتيح إمكانات المقارنة مع النّظم التّعليمية المختلفة في البلدان

[1] جوهر علي صالح، **التخطيط التربوي والتنمية**، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع، ط(01)، المنصورة، مصر، 2009، ص. 07.

الأخرى، ويظهر ذلك جليا ممّا هو متوافر من بيانات على مستوى البلدان العربية ضمن قواعد بيانات اليونسكو البنك الدولي والبرنامج الإنمائي للأمم المتحدة ".[1]

9- إشكالية السلطوية في العملية التربوية:

كثيرا ما يرتبط مفهوم التربية اليوم في معظم المجتمعات العربية بمفاهيم مثل التسلّط والقهر وفرض الرّأي بالقوّة، وللأسف الشديد فإنّ التّلميذ العربي يواجه منذ دخوله الحقل المدرسي حالة من القهر والتسلّط من طرف المدرّس وقد أكدّت كثير من الدّراسات أنّ التربية في الوطن العربي تكبّل حرّية المتعلّم والمعلّم في آن واحد، فالتربية العربية تعاني من أمراض وتحدّيات كثيرة ومن أبرزها السلطوية.

وقد تفشّت هذه الظاهرة في جل الأنظمة العربية ومن سلبياتها أنّها تحدّ من كفايتها وتكسّر فاعليتها، كما أنّها تعمل على إعاقة بلوغ غاياتها، إنّ السلطوية تخلق نوعا من الكبت الفردي الذي يؤدّي إلى تعطيل طاقات النّمو والانفتاح وهذا مؤدّاه أنّ التّلميذ على مرّ السنوات ينتابه إحساس بالكره الشّديد للمؤسّسات التربوية ونبذها وبالتّالي نبذه للعلم.

يقول **يزيد عيسى السورطي** في كتابه –**السلطوية في التربية العربية**– ما يلي: " إنّ التربية التي تقوم على العنف، والتعسف والقهر، والتّسلط ومصادرة الحرية، هي أقصر الطرق لتحطيم الفرد، وتدمير المجتمع، وقد أشار تقرير التنمية العربية الرّابع إلى أنّ التربية العربية تخنق حرية الطّالب والمعلّم معا، فالتربية في الوطن العربي تعاني أمراضا مستعصية تتمثّل في مشكلات كثيرة، وتحدّيات كبيرة، وأزمات حقيقية تعيق مسيرتها، وتقف حجر عثرة أمام تحقيقها لأهدافها، وتعدّ السلطوية من أهم تلك الأمراض التي يعانيها الجسم التربوي العربي المثخن بالجراح، لأنّ معظم المشكلات والتحدّيات والأزمات التربوية العربية ليست إلاّ من أعراض ذلك المرض، أو من نتائجه ".[2]

والملاحظ في الأنظمة التربوية العربية أنّ من بعض خصائصها السلبية خلق الجو لتكريس هذه الظاهرة ويظهر ذلك سواء في بنيتها وتوجّهاتها وفي أساليبها أو عاداتها، فالسلطوية هي نوع من الخضوع الكامل للسلطة وأسسها التي تعمل على نقيض الحرية الفردية التي تعيقها أو تقضي عليها نهائيا، فالسلطوية عامة تميل إلى استخدام القوة والعقاب وإعطاء الأوامر والتّهديد

---

[1] نوفل، محمد نعمان، **توقع التغيرات الكمية الأساسية في مرحلة التعليم ما قبل الجامعي في المنطقة العربية**، ندوة المعالم الأساسية للمؤسسة المدرسية في القرن الحادي والعشرين، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، الدوحة، 2000، ص.01.

[2] السورطي، يزيد عيسى، **السلطوية في التربية العربية**، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، 2009، ص. 07.

والتوبيخ والإحراج، فالتربية العربية أصبحت اليوم وسيلة من وسائل تكريس التّسلط الاجتماعي، عن طريق تكوين أطفال وتربيتهم على الخضوع والتّبعية باستعمال أساليب قمعية وتعسّفية، فالبيت والمدرسة أو الجامعة وحتّى باقي المؤسّسات الاجتماعية تتعامل مع الفرد بعنف قوامه إصدار الأوامر وفرضها من غير مناقشة أو جدل وينتج عن ذلك أنّ معظم أفراد الأجيال الحالية تعتمد على الآخرين للتفكير في مكانهم في كل ما له علاقة بنمط عيشهم.

"والسلطوية نقيض رئيس، وعدو لدود للتربية، فالتربية تسعى إلى تفجير طاقات الفرد، بينما يعمل القهر على قتلها، وتهدف التربية إلى بناء شخصية الإنسان بشكل شامل ومتكامل ومتوازن، في حين أنّ الاضطهاد ينتج شخصية ضعيفة، ومشوّهة ومضطربة، وغير متوازنة وتضع التربية نصب الأعين إعداد الفرد المفكّر والمبدع والمتفوّق، أمّا الاستبداد فيؤدي إلى تقويض مهارات الإنسان وشلّ قدراته، وتعطيل طاقاته والحدّ من إبداعه، لذا فإنّ الوعي بالسلطوية في الميدان التربوي خطوة مهمّة نحو التخلّص منها وتحرير الفرد والمجتمع ".[1]

ويمكن فيما يلي إبراز جملة من السلبيات التي ينطوي عليها المظهر السلطوي في البلدان المغربية والعربية:

أ- تشجّع السلطوية صفات سلبية كالترديد والامتثال والحفظ والاستظهار، فتقضي على روح الفضول وطرح الإشكاليات والبحث والتجريب والفهم والنقد والتمحيص، وهذا بدوره يؤدّي إلى قتل القدرة لدى الطفل على الإبداع والتّجديد والاعتماد على الذّات في مسألة التعلّم.

ب- تنمّي في الفرد روح الاتّكال والتفكير السلبي وتبعده عن كل ما هو إيجابي وتمنع تفجّر الطاقات والمواهب وتحقيق الاستقلالية والتفرّد.

ج- التّركيز على تلقّي المعارف وحفظها بدل الفهم والتّطبيق والتّجريب والرّبط بينها وبين مشكلات الواقع وهذا ينتج عنه بعد التلاميذ عن المادة العلمية.

د- إنّ السلطوية تضيق آفاق المتعلّم وتحصر دوره في الاستماع فقط، وتمنعه من المساهمة في العملية التعليمية وهذا ما يقلل نوعا ما من فرص الاحتكاك بينه وبين المدرّس من جهة وبينه وبين المادة الدراسية من جهة أخرى.

هـ- تهمل السلطوية حاجات التلاميذ وانشغالاتهم ولا تعطي أدنى أهمية للفروقات الفردية بينهم.

---

[1] السورطي، يزيد عيسى، **السلطوية في التربية العربية** ، ص. 08.

و- تؤدّي السلطوية مع مرور الزمن إلى خلق نوع من الضعف في قدرات التلميذ على الفهم والتحليل وحلّ المشكلات والاستنتاج والتّفكير النّاقد كما تشجّع القبول الأعمى للمعارف دون مناقشة ونقد.

م- تخلق السلطوية جو من الملل في صفوف التلاميذ خاصة إذا كان أسلوب المعلّم في العرض مملاّ.

ن- يفرض الأسلوب التلقيني في التدريس نمطا معيّنا من التقويم يقوم على قياس كمية المعلومات التي يحفظها الطالب.

يظهر إذن في الأخير أنّ السلطوية أسلوب عقيم في العملية التربوية وقد أضعف أجيالا من الأمّة العربية، وما أحوجنا اليوم إلى أساليب تربوية جديدة مبنية على التّفاهم والّتشاور وخلق جو من الأمن والحرية في المجتمع، وتحقيق الإصلاح السياسي وتعميق المشاركة الاجتماعية في اتّخاذ القرارات المصيرية، وتحقيق العدالة في توزيع الثّروات والتّصدي للجمود الفكري وتطوير النّظم التعليمية بتخطيطات تربوية واسعة الآفاق المستقبلية وتنويع طرق التّدريس، وتوسيع مفهوم المنهج التربوي، والسّعي لتقليل المركزية، وبذل جهود جبّارة لمحاربة هاجس الأميّة المتفاقمة يوما بعد يوم ومحاربة التسرّب والضّياع الدّراسي وتطوير الإدارة التربوية وربط التّعليم بالحاضر والمستقبل.

10-إشكالية التطور الكمي للتعليم على حساب التطور النوعي:

إنّ المتتبّع لتاريخ تطوّر التربية في المغرب العربي وباقي الدّول العربية الأخرى سيلاحظ حتما أنّ هناك مجهودات جبّارة قامت بها معظم الدّول العربية لتحقيق ديمقراطية التعليم وإتاحة الفرصة لأكبر عدد ممكن من الأطفال الذين وصلوا إلى سن الدّراسة الالتحاق بالمدارس والمتتبّع كذلك للإحصائيات الصّادرة من اليونسكو أو المنظمّة العربية للتربية والثقافة والعلوم سيدرك فعلا أنّ هناك تطوّرا كمّيا معتبرا ابتداء من الستّينات من القرن الفارط إلى يومنا هذا " ومن أهم ملامح حركة التربية العربية منذ منتصف القرن الماضي سعيها على درجات متفاوتة إلى تحقيق ديمقراطية التعليم وبخاصة ما تنطوي عليه من إتاحة الفرص للمستحقّين له من الصغار، إنّ أهم سمات التّطور الكمّي في الأقطار العربية في الوقت الرّاهن يمكن إجمالها باختصار على النّحو التّالي:

أ- على الرّغم من أهمية السّنوات الخمس الأولى في حياة الطفل من حيث تكوينه وتوجيهه فإنّ الاهتمام بالتعليم قبل المدرسي لم يترجم بعد إلى خطط وبرامج تربوية وتعليمية تنفيذية، لذا بقيت نسب الملتحقين بهذا التّعليم ضعيفة جدا في أغلب الأقطار العربية ولا تتجاوز 15% - 20% من عدد السكان ممّن هم في سن هذه المرحلة ".[1]

ب- أمّا عن مستوى التّعليم الأساسي فبالرّغم من الجهود المبذولة في معظم الأقطار العربية لاستيعاب جميع الأطفال ممّن هم في سن التّعليم، فإنّ العديد من الأقطار العربية لا تزال في منتصف الطّريق لتحقيق الهدف الكامل، وتشير الدّراسات إلى أنّه لو استمر معدّل الالتحاق بنفس المعدّلات، فإنّ التعليم الأساسي سيزداد بنسب عالية، فقد كان عدد المسجّلين في عام 1991 حوالي 31 مليون تلميذ ثم ارتفع إلى 39 مليون تلميذ في عام 2000 ويقدّر أن يصل العدد إلى 53 مليون تلميذ عام 2028 وبالرّغم من هذه الزيادة في الأعداد المطلقة فإنّ حوالي (8) مليون طفل بينهم(5) ملايين من الإناث لا يزالون خارج المدرسة محرومين من التّعليم ممّا يعني عدم إمكانية استيعاب جميع الأطفال ممّن هم في سن هذا التّعليم قبل عام 2025 في أحسن الظروف ".[2]

ج- أمّا في مرحلة التّعليم الثانوي التي يطلق عليها علماء التربية تسمية مرحلة العبور بين التعليم الأساسي والتعليم العالي فتشير الإحصاءات أنّ هناك حوالي (22.5) مليون طالب كانوا مسجّلين في عام 2000 منهم حوالي (10.6) مليون فتاة، وقد ازداد عدد المسجّلين في هذه المرحلة من 28% عام 1975 إلى 54% عام 1990 لمن هم في سن هذه المرحلة، ويعتبر التعليم الثانوي العام هو الغالب ويشكّل بحدود 88% والباقي للتعليم المهني الذّي لم يتوسّع بالشكل المطلوب، وبالرّغم من تطوّر نسبة الإناث إلى حوالي ثلاثة أضعاف ما كان عليه الوضع في منتصف القرن الماضي إلاّ أنّ تعليم الفتيات في الريف العربي لا يزال في حاجة إلى المزيد من الجهد لتعميمه ونشره في تلك المناطق الريفية، إذ تشير بعض الدّراسات إلى أنّ هناك ما لا يقلّ عن خمسة ملايين طفلة في سن التّعليم الأساسي هنّ في الواقع خارج التّعليم.[3]

---

[1] المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، **إستراتيجية تطوير التربية العربية (الإستراتيجية المحدثة)**، ص.62.
[2] المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، **إستراتيجية تطوير التربية العربية (الإستراتيجية المحدثة)**، ص.63.
[3] المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، **إستراتيجية تطوير التربية العربية (الإستراتيجية المحدثة)**، ص.63، 64.

د- أمّا في مرحلة التّعليم العالي فهناك تطوّر ملحوظ في أعداد المسّجلين فقد تضاعف العدد في عام 1990 ثلاث مرّات عمّا كان عليه عام 1980 إذ بلغ 3.1 مليون طالب وارتفع إلى 3.6 مليون طالب عام 1998، ومن المتوقّع أن يصل إلى (6) ملايين طالب عام 2010، وعلى الرّغم من ذلك فإنّ تلك الزيادات تبقى متدنّية إذا ما قورنت بعدد السكّان ممّن هم في سن هذا التّعليم وبالنسب المماثلة في الدّول الأخرى وخاصة المتقدمة. "[1]

ويتّضح ممّا سبق أنّ هذا التطوّر الكمّي لم يواكبه تطوّر مماثل في الجانب النّوعي فتحقيق الجودة والنوعية في التّعليم ليس سهلا ولا يتطلّب نفس الشّروط التّي نجدها في التطوّر الكمي فإتاحة الفرصة لجميع التلاميذ للالتحاق بالصفوف الدّراسية تتطلّب إمكانيات مادية وخطط واستراتيجيات لتحقيق هذا الغرض أمّا التطوير النوعي فيتطلّب زيادة على هذه الإمكانيات معلّمين معدّين بشكل جيّد للوصول إلى الهدف المنشود.

" بالرّغم من الاهتمام بزيادة أعداد المتعلّمين وتقليل نسبة الأمّية، فإنّ جوهر المشكلة التعليمية لا يكمن في القصور الكمّي بقدر ما يكمن في القصور النّوعي لهذا التعليم، وفي عجز البيئة الأساسية لعملية التّعليم من محتوى وطرق التّدريس في تحقيق مخرجات تعليمية مناسبة قادرة على إحداث الّنمو التربوي والاقتصادي والاجتماعي المطلوب، فبالاستناد إلى المؤشّرات المرتبطة بالالتحاق الصافي بالمرحلة الابتدائية في الدّول العربية يمكن القول أنّ وضع الدّول العربية جيّد في مجال تأمين الفرص الدّراسية للأطفال فهناك 11 دولة أي أكثر من النّصف، يرتفع فيها معدّل الالتحاق الصافي إلى 90% وأكثر، يضاف إليها ثلاث دول توفّر فرص التعليم الابتدائي في العمر المقرّر لما بين 80 و 89% من الأطفال، وهناك خمس دول ينخفض فيها المعدّل دون 70% وهي جيبوتي والسودان والمغرب وموريتانيا واليمن. وفي هذه الدّول تظهر المؤشرات المتعلّقة بالالتحاق المدرسي الابتدائي أنّها في حاجة إلى المزيد من الجهد والمزيد من الدّعم، وإلى تدابير استثنائية لكي تحقّق هدف التّعليم للجميع في السنوات القادمة ".[2]

ويضيف تقرير المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم أنّ" استمرار تخريج الأعداد الكبيرة من مراحل التعليم كافة دون النوعية والمستوى المطلوب سيؤدي إلى تزويد المجتمع بمخرجات

---

[1] المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، **استراتيجية تطوير التربية العربية (الإستراتيجية المحدثة)**، ص.64.

[2] اليونسكو: **التقرير الإقليمي حول التعليم للجميع في الدول العربية**، تقييم العام 2000، القاهرة 24- 2000/01/27، ص. 27،28.

غير مؤهّلة لأخذ دورها المطلوب في المساهمة في تنميته وتطوّره، إنّ تشرّب أبناءنا بمعلومات يغلب عليها طابع الحفظ والاستظهار الذي لا يقترن بالفهم يؤدّي إلى أن يغرق الخرّيج وسط عالم مليء بالمتغيّرات في ساحة التطبيق العملي، وبالتّالي فإنّ كل ما لا يدرسه لا يفيده شيئا في سوق العمل ولا في حاجياته في المجتمع ".[1]

لذا فإنّ الاهتمام بالتنمية البشرية وتحقيق الجودة والنوعية في التّعليم هو الشرط الأوحد لتطوير الاقتصاد وبناء مجتمع المعرفة الذي يعرفه الغرب اليوم، إنّ الشهادة التي يحملها الطالب ليست دليلا على أنّه متعلّم وبإمكانه تأدية واجبه تّجاه البيئة التي يعيش فيها، إنّ الاهتمام بمقاييس الجودة ونوعية التعليم هو الضّمان الوحيد لتحقيق ذلك.

لعلّ الحديث طويل عن الخلفيات الدّاخلية لأزمة التعليم في المغرب العربي وباقي الدّول العربية ولقد حاولنا التركيز على أهمّها أو بالأحرى ما رأيناه مهمّا في هذه الدّراسة ويمكن استعراض باختصار بعض الخلفيات الدّاخلية الأخرى وهي كالأتي:

1-ازدواجية التّعليم.

2-غياب برنامج تعليمي للاعتناء بالأطفال الموهوبين من جهة والأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة من جهة أخرى.

3-إشكالية جودة التعليم ونوعيته.

4-إشكالية القوانين الداخلية والطّرق التي يتمّ بها إعداد الامتحانات.

5-اختلال التّوازن بين تعليم الذكور والإناث (تأخير نسبي ملاحظ في تعليم الفتاة).

6-غياب تام لديمقراطية التّعليم.

7-ضعف كبير ملاحظ في انتشار الخدمات التعليمية التي تمّ تطويرها في المناطق ذات الكثافة السكانية على حساب مناطق ذات الندرة السكّانية.

8-ازدحام الصفوف بالطلاب في جل المدارس العربية.

9-ضعف مستوى إعداد المعلمين وتردّي مستوى تأهيلهم العلمي، الأكاديمي والمعرفي.

10-نقص فادح في مستوى الكتاب المدرسي.

11-نقص التجهيزات المدرسية والمكتبات.

[1] المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، **إستراتيجية تطوير التربية العربية (الإستراتيجية المحدثة)**، ص.64، 65.

ب- الخلفيات و الأبعاد الخارجية:

لقد ذكرنا في بداية هذا الفصل أنّ المدرسة فضاء اجتماعي يؤثر ويتأثّر بالمجتمع الذي هو جزء منه بمجموعة من الخلفيات الداخلية والخارجية وإذ أنّ الخلفيات الداخلية تضعف المنظومة التربوية وتقلل من فعّاليتها في تربية أجيال المستقبل فإن الخلفيات الخارجية التي تقصف بشدة البنية التربوية جعلت المتخصّصين والمشتغلين في الحقل التربوي وخاصة المنظمات الدّولية كاليونسكو والألكسو كل هؤلاء جعلتهم يتساءلون عن دور وفعالية المدرسة كفضاء معرفي وتربوي في المستقبل القريب والبعيد، ولا ننكر أنّ كل دول المغرب العربي وباقي الدول العربية الأخرى قد قامت بمجهودات جبارة للتأقلم مع مستجدّات العصر إلاّ أنّ النّتائج المرجوة مازالت بعيدة المنال للتّطلع إلى مدرسة تربوية أصيلة ومعاصرة قادرة على النّهوض بالأمّة العربية بمثل ما أنجزه الغربّ ولما لا نطمح ونذهب إلى أبعد منهم فلدينا من الخيرات والإمكانيات ما يتيح لنا ذلك وتحسّبا لذلك اليوم يجب علينا أوّلا أن نفهم وندرك خبايا هذه الخلفيات الخارجية حتّى نتمكن من محاربتها وتحويل ما هو سلبي إلى عامل إيجابي وفيما يلي استعراض لأهم هذه الخلفيات:

1-غياب فلسفة تربوية مركزية موحدة:

يتّفق جلّ الباحثين في الميدان التربوي أنّ من أهم المشكلات التي تواجه الأنظمة التعليمية في المغرب العربي وباقي الدّول العربية هو افتقارها لفلسفة تربوية وموحّدة مستقاة من الواقع الاجتماعي لتلك الدّول فالأنظمة التعليمية الحالية هي عبارة عن خليط لمجموعة من الفلسفات التربوية العربية لا علاقة ولا رابط بينها ولا تمتّ بالصلة إلى خصوصيات الواقع التعليمي العربي.

وهذا ما أكدّته كذلك المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم في منشورها الذي صدر في 2008 -**إستراتيجية تطوير التربية العربية – الإستراتيجية المحدثة**- حيث يشار إلى ما يلي: " تنبثق الفلسفة التربوية في أي قطر من الأقطار من الواقع الذي يعيشه ذلك القطر اقتصاديا وسياسيا وثقافيا وعلميا، وعند وضع وإقرار هذه الفلسفات تصبح مرآة الأنشطة والممارسات السائدة التي يعيشها المجتمع حيث يتمّ من هذه الفلسفة اشتقاق وتحديد الغايات الكبرى

والأهداف المعبّرة عنها والتي تترجم عادة إلى أهداف تفصيلية وإجرائية توضع لمختلف المشروعات والبرامج لتنفيذها ".[1]

وهذا واقع لا مفرّ منه فالعالم العربي يعاني من غياب فلسفة تربوية عربية وأصيلة لتحديد وتوجيه أنظمته التربوية، ولقد استعرضنا في مبحث سابق –**الجذور التاريخية لأزمة التربية في المغرب العربي**– تأثّر التربية العربية بالفلسفات التربوية الغربية وخاصة الفلسفة المثالية، فوجود فلسفات تربوية كثيرة في العالم العربي أدّى إلى خلق نوع من التناقض بينها وبين طبيعة البيئة التي نعيش فيها ومن الدّول كذلك من مال إلى تطبيق فلسفات تربوية غربية ومنها من تبنّى فلسفات تربوية شرقية ونتيجة ذلك أنّ أيّ دولة من الدول العربية لم يتاح لها تحقيق هدفها الأسمى من التربية وهي بناء الإنسان المعاصر القادر على التفكير والتطوير والتجديد كما هو الحال عند الغرب، فشكّل ذلك عامل ضعف في مواجهة الثقافات الأخرى في عالمنا المعاصر، " وحصيلة الأمر في النهاية أنّ هذه الفلسفات وما يشتق منها من أهداف وسياسات غير فعّالة وغير كافية لتشخيص المشكلات التربوية ووضع المعالجات اللاّزمة لها لأسباب متعدّدة أهمّها ضعف إرادة التغيير وضعف القرار السياسي والإداري المنفّذ لذلك، ولعلّه من الواجب الآن على البلدان العربية وهي تعيش مرحلة مليئة بالتّحديات الكبرى أن تحصّن نفسها بوضع فلسفة تربوية مشتركة تأخذ بالاعتبار تراث الماضي ومتطلّبات العصر، وتجمع بين الأصالة والمعاصرة وتنطلق منه إلى تطوير الحاضر وتحديد صورة مجتمع المستقبل برؤى واقعية تسابق في ذلك سرعة الزّمن، فلم يعد للمتأخّرين مكان لمواكبة العصر ونيل مكانة لائقة في المجتمع الدّولي من أجل حياة أفضل للمجتمع العربي ".[2]

كما تجدر الإشارة إلى أنّ السياسة التربوية السليمة ينبغي أن تستقى من خلال فلسفة تربوية تمّ وضعها على أسس صحيحة استنادا إلى الفلسفة الاجتماعية لأيّ دولة عربية، وللأسف هذا ما لا نجده في كل البلدان العربية وعلى رأسها بلدان المغرب العربي والسّبب في ذلك غياب فلسفة تربوية واجتماعية أو غموضها أو حتى عزلتها عن ما يجري في العالم من تغيّرات ومستجدّات في العملية التربوية.

وعندما نقول أنّه يجب تحديد واضح للفلسفة التربوية وملامحها الرئيسية، ليس القصد من ذلك فقط إنجاح النّظام التّعليمي بل الوصول إلى تحقيق الاستقرار والأمن القومي اللّذان

[1] المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، **إستراتيجية تطوير التربية العربية (الإستراتيجية المحدثة)**، ص. 59.
[2] المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، **إستراتيجية تطوير التربية العربية (الإستراتيجية المحدثة)**، ص. 60.

يعتبران من مخرجات فلسفة تربوية محدّدة المعالم وهذا ما أشار إليه تقرير إستراتيجية تطوير التربية العربية من خلال مراجعته لنفس الإستراتيجية سنة 1995 " وتوضيح الفلسفة التربوية والفلسفة الاجتماعية من وراءها ليس مطلبا هدفه مجرد إحكام النّظام التربوي وضبطه وربط مقوّماته ببعضها بعض، بل هو هدف أساسي له آثار كبيرة في تحقيق الانسجام الاجتماعي والثقافي داخل كل بلد عربي وفي إطار الوطن العربي كلّه، ولا نغلو بالتّالي إن قلنا أنّه هدف ذو دور أساسي في تحقيق الأمن القومي داخل كل قطر عربي وفي الأقطار العربية مجتمعة، وبهذا يتبيّن لنا أثر من آثار التربية في تغيير الواقع العربي ".[1]

كما ينعكس غياب فلسفة تربوية محدّدة وواضحة على عقلية المعلّم العربي الذي لا يجد نفسه وهو في الميدان التربوي من تطبيق فلسفات تربوية غريبة عن مجتمعنا ومبادئها وأسسها ونقلها إلى عقول عربية لا تتبنّى نفس هذه المبادئ والأسس، يقول الدكتور زغلول النجار في كتابه –**نظرات في أزمة التعليم المعاصر وحلولها الإسلامية**– ما يلي " يتّفق رجال التربية على أنّه لا بدّ للمعلم من فلسفة في الحياة تمكّنه من القيام بمهمته التروية على الوجه الأمثل، كما أنّه لا بدّ للتعليم من فلسفة واضحة تنبعث من عقيدة المجتمع وتراثه، وقيّمه العليا وتطلّعات فلسفة تنعكس في أهداف العملية التربوية وفي مناهجها وأساليبها ومختلف طرائقها ومعاييرها، وفي كل أمر من أمورها، وعلى الرغم من ذلك فإنّ المتتبّع لأمور التربية المعاصرة يجد أنّها –بصفة عامة– قد أصبحت دهرية، لا دينية خالية من أي ارتباط بعقيدة أو خلق أو قيم، وأنّ معلمّي اليوم في جملتهم لا يملكون فلسفة تربوية محدّدة ولا فلسفة واضحة لحياتهم والقلّة النّادرة التي لها فلسفة منهم قد تبنّت تلك الفلسفات المادية المنكرة في أغلب الأحيان وهي فلسفات ناقصة لأنّها تدور في إطار المادة فقط وتنكر كل ما وراءها!!! " .[2]

وما أحوجنا اليوم إلى فلسفة تربوية موحّدة تعكس الواقع الرّاهن وتستجيب لمتطلّبات العصر المتسارع، فنحن لا نفتقد فقط فلسفة تربوية فعّالة وإنّما نفتقد كذلك المرونة والتجديد الواجب توفّرهما في أي فلسفة تربوية تطمح إلى بناء الإنسان المعاصر والفلسفة التربوية بهذا الشكل لا تأتي من الفراغ، بل يجب أن تستند إلى فلسفة اجتماعية واضحة المعالم والأهداف، ولا يجب كذلك أن تكون ثابتة أو نهائية بل يجب أنّ تتسم بالمرونة والقابلية للتجديد ولا سيّما في

---

[1] المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، **مراجعة إستراتيجية تطوير التربية العربية**، تونس 1995، ص.94.

[2] زغلول النجار، **نظرات في أزمة التعليم المعاصر وحلولها الإسلامية**، مكتبة وهبة، ط (1). القاهرة، مصر، 2006، ص. 34، 35.

هذا القرن الذي يشهد تحوّلات وتغيّرات وتدفّقات معرفية على جميع الأصعدة، ومن سلبيات فلسفتنا التربوية هو التّركيز على منطق التّحديث لا منطق الحداثة، فراحت النّظم التربوية العربية تجلب التقنيات الحديثة، وتتبنّى مختلف المظاهر الخارجية للعملية التربوية من مدارس ومباني وأدوات وإدارة وتقنيات حديثة وتناست تماما معنى الحداثة الحقيقية المتعلّقة بالجوهر والرّوح الحقيقية للعملية التربوية والقدرة على بناء النزعة العقلية في الإنسان وترسيخ الرّوح العلمية وتدعيم قيّم الإبداع والحرية وحقوق الإنسان فبقيت التربية العربية خارج حراك التغيّرات الكبرى من حولها.

وهذا مؤداه أنّ الفلسفة التربوية العربية اليوم غير قادرة على تكوين شخصية الإنسان الخرّيج واستعداداته المختلفة لكل مرحل حياته للتّعامل مع العالم المعاصر المعقّد والسريع التطوّر والتغيّر، فالطّالب يتخرّج من الجامعة وهو لا يكتسب معرفة مرنة وديناميكية بالعالم الآخر بل يلقّن معرفة جامدة صورية مقولبة تعكس الماضي أكثر من الحاضر والتطلّع إلى المستقبل.

2- مشكلة الأمية:

يعتبرها الباحثون التربويون من أهم المشكلات في التعليم العربي ورغم أنّ معدّلات معرفة القراءة والكتابة تتحسّن وتتزايد يوما بعد يوم إذ تقدّر الآن بنسبة 68% للرجال و44% للنساء، وربّما سيزداد التّحسن بصفة شاملة مع تناقص عدد الأطفال الذين يتراوح سنهم ما بين 6-11 سنة والذين هم غير متمدرسين من 9.1 مليون 1990 إلى 8.2 مليون سنة 1995، وفي تقرير اليونسكو الإقليمي حول التّعليم للجميع جاء ما يلي: " تقدّر النسبة القرائية لدى من هم في عمر 15 سنة وما فوق في الدّول العربية مجتمعة في نهاية التسعينات ب61.5 % أمّا عدد الأميّين الكلي فيقدر ب 67.9% مليون، لذلك تعتبر الدّول العربية واحد من أكثر الأقاليم في العالم التي تنتشر فها الأمّية، لكن حجم الأمية تتحمل وزره الدّول الأكبر حجما سكانيا، ذلك أنّ هناك عشر دول عربية هي الأردن والإمارات والبحرين وجيبوتي وعمان وقطر والكويت ولبنان وليبيا وموريتانيا، تضم حقا 2.54 مليون أمي بينما تضم مصر وحدها 17 مليونا، وواقع الحال أنّ المخزون الأكبر للأميين نجده في خمس دول فقط هي مصر والسودان والجزائر والمغرب واليمن وهي تشمل على 48 مليون أمي أو 71 % من مجموع الأميّين في الدول العربية ".[1]

[1] اليونسكو، **التقرير الإقليمي حول التعليم للجميع في الدول العربية** ، 2000، ص.62.

كما تعتبر مشكلة الأمّية من أهم العقليات التي تواجه التنمية الاجتماعية والاقتصادية ، وهي أهم شكل من أشكال التخلّف البشري، وتشكّل الزّيادة السكانية المتواصلة تصاعديا كأحد أسباب تفاقم المشكلة في غياب اتّخاذ التّدابير الحاسمة والنهائية لمحو الأميّة في العالم العربي، فقد بلغ عدد الأمّيين سنة 2000 (150 مليون أمي من أصل 260 مليون) على تقدير إحصاءات الأمانة العامة لجامعة الدّول العربية، وقد صدر بيان للأمم المتحدة (عقد الأمم المتحدة لمحو الأمّية 2003–2012) تحت شعار **القرائية حرية** مفاده أنّ نسبة الأمية قد بلغت 61% في العالم العربي، كما أضافت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم أنّ عدد الأميين في المنطقة العربية قد بلغت سنة 2013 ، 97.2 مليون أمّي من أصل حوالي 340 مليون نسمة، أي بنسبة 27.9 في المائة من مجموع السكان وهذا تحسّن معتبر مقارنة مع التّقرير الأخير للأمم المتّحدة ولكن هذا لا يعتبر عذرا إذا أنّ الأمّية حتى ولو بهذه النسبة تعتبر ضخمة إذا ما قارنّاها مع الدّول المتقدّمة، ودقّت المنظمة ناقوس الخطر في بيان أصدرته بمناسبة اليوم العالمي لمحو الأمّية الذي وافق الثامن من سبتمبر، مشيرة إلى أنّ الدّول العربية لم تحقّق تقدّما حقيقيا على طريق محو الأمّية في السنوات الماضية.

كما أقرّت المنظمة أنّ نسبة النّساء من الأميّين العرب الذّين تتراوح أعمارهم بين 15–45 سنة قد بلغ 60% وأنّ 6 ملايين طفل في الوطن العربي ممّن هم في سن الدّراسة غير منخرطين في سلك التعليم وأنّ 20% من الأطفال الذين يلتحقون بالتّعليم الابتدائي يتخلّفون عنه خلال المرحلة الدراسية الأوّلى.

" وقد لا تتماثل الأسباب في كل الدّول النّامية خاصة تلك المصدّرة للبترول (نسبة الأمّية 7.5 % في الإمارات) وبين تلك الفقيرة منها (الصومال 65%) إذ تختلف الأسباب باختلاف المعطيات الاقتصادية والاجتماعية، كما تختلف النتائج باختلافها أيضا، وبالرّغم من الجهود التي بذلتها الدّول النّامية لمحو الأمّية و القضاء عليها، إلاّ أنّ ملايين الأفراد صغارا وكبارا ما زالوا لا يتمتّعون بمزايا التّعليم ويعيشون فضلا عن ذلك في حالة فقر مدقع، هذا ومع بداية القرن الحادي والعشرين لا يمكن للمجتمع الدولي أن يقبل باستمرار وضعا لا يحترم فيه أحد الحقوق الأوّلية للإنسان وهو ما يشكّل انتهاكا للقيم الاجتماعية والإنسانية ".[1]

[1] أنظر **مبادئ وخطوات تصميم مناهج محو الأمية في إطار التعليم المستمر في دول العالم الثالث**، الاجتماع الاستشاري ... سمير جرار، اليونسكو.

وخلاصة القول فإنّ تزايد نسبة الأمّية في أيّ دولة من الدّول العربية وانتشارها لن يكون من العوامل التي ستساعد على الارتقاء بها إلى المستوى الحضاري فالأمّية داء يجب محاربته باستمرار لضمان التقدّم والرّقي، ومن غير المعقول بناء إنسان المستقبل الذي يستطيع رصد مستجدّات العصر وتغيّراته الهائلة وأن يواكب المرحلة الراهنة ويسير على نفس الوتيرة التي نجدها في الغرب المتقدّم والمجتمع الذي يعيش فيه يعاني من ويلات الجهل والأمّية نحو بناء مجتمع المعرفة ولن يكون له ذلك حتّى يقضي نهائيا على تلك الظاهرة.

3-غياب روح التكنولوجيا والثقافة المعلوماتية:

إنّ التّطور الهائل للتكنولوجيا والمعلوماتية ومجال الرّقمنة الذي يشهده العالم في جميع ميادين الحياة ليعتبر سمة من السّمات الرئيسية لعصرنا الحالي، ويمكن القول أنّ معدّلات سرعة هذا التغّير قد يصدم الكثيرين أفرادا ومؤسّسات، ومن المنطقي أن تستجيب كل المؤسّسات الاجتماعية لمواكبة هذا التحوّل الهائل والاستفادة منه إلى أقصى حدّ ممكن وتعتبر المؤسّسة التربوية واحدة من أهم المؤسّسات الاجتماعية التي يجب عليها تدارك ذلك، وهذا ما فعله الغرب المتقدم لتفعيل آلياته التربوية والتعليمية، وإذ نحن نتحدّث عن الغرب فإنّ الصورة تصبح قاتمة كلّما اتّجهنا إلى العالم الآخر ألا وهو العالم العربي، كما أنّ عدم دخوله لخوض معركة العلم والتقدّم التكنولوجي ونحن في خضمّ الألفية الثالثة ليمكن اعتباره من أحد الأسباب الرئيسية للأزمة التعليمية المعاصرة.

" إنّ التّوسّع المذهل للمعلوماتية وثقافتها أصبح سمة أساسية من سمات العصر وخاصة العالم المتطوّر فعالمنا المعولم أصبح عالما محوسبا، فالحاسوب أصبح يطاردنا من المصرف إلى المكتبة، إلى الأسواق العامة، إلى المدارس، إلى كل زاوية من زوايا محيطنا، ورغم هذا التطوّر، إلاّ أنّ المدرسة العربية ما زالت بعيدة عن روح العصر، عصر المعلومات، ففي حين تسعى الولايات المتّحدة الأمريكية إلى أن تجعل كل تلاميذ المدارس قادرين على استخدام الحاسوب بحلول عام 2000، نجد أنّ معظم المدرّسين في الوطن العربي، دع عنك التلاميذ، لا يتعاملون معه ".[1]

إنّ طبيعة الثورة العلمية والتكنولوجية التي يعيشها العالم منذ التسعينيات من القرن الماضي كان نتيجة بروز واقع عالمي جديد فكّك كل جوانب الحياة لجميع الشعوب وأنظمتها المتنوّعة

[1] المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، **الطريق السريع للمعلومات في الوطن العربي، الواقع والآفاق**،1999، ص.137.

وللأسف يمكن القول وهذا ما يتّفق عليه كل من يبحث في المجال التربوي أنّ هذه الثورة العلمية الهائلة قد أصبحت من أهم التحدّيات التي تواجه الأمّة العربية وأنظمتها التعليمية ولقد حظيت كل المجالات والتخصّصات العلمية بقسط وفير من التطوّر المعرفي والحقائق والنّظريات والاكتشافات ونتيجة ذلك زيادة قدرات المتخصّصين على الإلمام بكل حيثيات هذه المعارف والاكتشافات، والأبعد من ذلك فإنّ هذا التّسارع والتّنوع في المجال المعرفي قد أثرى بشكل هائل فروعها، فلا يمرّ يوم واحد إلاّ ونسمع عن قيام فرع أو تخصّص معرفي جديد وقد كان لهذا الانفجار المعرفي فوائد أخرى أهمّها إقامة علاقات بين الفروع والتخصّصات العلمية السابقة والجديدة وعدا بإمكان لكل باحث يحتاج إلى معرفة أو تخصّص لم يكن يتاح له من قبل.

" إنّ جوانب القصور في توظيف المعلوماتية لدينا لا يقتصر على ضعف استخداماته في التدريس، بل يمتد قصور توظيفه في الإدارة والبحث وتنظيم مستوى العمل الإداري التربوي في جميع مراحل ومستويات التّعليم الأساسي الذي يمثّل القاعدة الصلبة للمراحل الأخرى من التعليم، إنّ المتابع لحركة نشر ثقافة المعلوماتية يسعد بالمجهودات والمشروعات العربية التي بدأت تنتشر في السعودية وسوريا والكويت ومصر وتونس والأردن ولبنان والبحرين والمغرب، ولكن ما حدث ينبغي أن يترجم وفق خطة قطرية لكل دولة على حدة للتوسّع في نشر الثقافة المعلوماتية، يكون للتعليم فيها حصّة الأسد ".[1]

لا تستطيع المدرسة العربية اليوم أن تعيش معزولة عن هذا التحوّل المعرفي الضخم، فالمعرفة لم يعد لها ذلك الطّابع التقليدي المحصور في الكتب أو الإذاعة أو التلفاز كما كان ذلك في الماضي إن وسائل انتشار الثقافة المعلوماتية قد تطوّرت وتعدّدت وتنوّعت وتشعّبت، والانفجار المعرفي المتمثل في الزيادة الكمّية والنوعية في المعرفة وفروعها يحتّم على المؤسّسات التعليمية أن تعيد النّظر في أسس ومبادئ اختيار وتخطيط المناهج والمحتوى الدّراسي وأساليب التّعامل وتكييفها مع طبيعة المعارف الرّاهنة، فالتّوجه القديم المبني على نقل المعرفة والحقائق وتلقينها لا يتناسب البتّة مع التّغيرات المعرفية والاجتماعية التّي نعيشها اليوم وإذا بقيت المدرسة العربية على هذا الحال فسنفقد شوطا عظيما من أشواط التقدّم والرّقي

[1] السنبل، عبد العزيز بن عبد الله، **التربية في الوطن العربي على مشارف القرن الحادي والعشرين** ، ص. 193.

والطّموح إلى إنتاج مجتمع المعرفة الذي يعيشه الغرب اليوم، هذا التّحدّي التكنولوجي والمعرفي الذي يواجه التربية العربية ستكون عواقبه وخيمة على المجتمعات العربية إذا لم نتمكّن من مواجهته وتجاوزه، ورغم المجهودات الجبارة –ونحن لا ننكر ذلك– التيّ قامت بها الكثير من الدّول العربية للمشاركة في هذه الحرب المعرفية فإنّ الطّريق ما زال طويلا لكي نصل إلى الهدف المنشود ويجب علينا مضاعفة الجهود وكسر القيود ومحاربة الجمود وكل العقبات التي تقف أمام تطوير منظوماتنا التربوية لتحقيق ذلك.

4-إشكالية ارتباط سوق العمل بمخرجات التعليم:

إنّ من بين أهم الأسباب التي أدّت إلى تفاقم الأزمة في المغرب العربي وباقي الدّول العربية هو ذلك الانفصال العظيم الموجود بين مخرجات التعليم وسوق العمل والتّساؤل التّالي سيكون محور تحليلنا ويتمثل فيما إذا كان التّعليم هو السبيل إلى بناء مجتمع راقي ومزدهر فما الحاجة إليه إذا كانت مخرجاته لا تتوافق مع متطلّبات العمل في المجتمع ؟

والإجابة على هذا السؤال يتطلّب منّا أن نرجع إلى الأصول التي بنيّ عليها هذا التعليم، فالغرب اليوم يقوم بعملية تشريحية لبناه التعليمية ليتسنّى له إخراج أجيال من المتعلّمين يغطّون العجز الموجود في البنى الاجتماعية، بهذه الطريقة استطاع الغرب النّهوض بأمّته لعدم وجود أي ثغرة تسمح بتسرّب التلاميذ والطلبة إلى غير مبتغاهم أمّا ما يحدث اليوم عندنا فيعكس تماما التّأخر والانحطاط الذي نعيشه والسبب راجع إلى هذا النقص في التّخطيط التربوي بحيث نجد هوّة واسعة بين مخرجات التّعليم ومتطلّبات سوق العمل، فتعلّم التّلميذ طيلة مساره الدّراسي يستدعي منه عند دخوله الحياة المهنية استعمال معارفه ومهاراته لبناء المجتمع الذي ينتمي إليه ولكنّ العكس يحدث فمعارفه ومهاراته في واد ومتطلبات المجتمع في واد آخر.

كما " تشير التّقارير القطرية والدّراسية المتخصّصة إلى أنّ عملية ربط التّعليم بشكل عام، والتّعليم الثانوي والفنّي بشكل خاص باحتياجات سوق العمل تعدّ من العقبات الرئيسية في تحقيق أهداف السّياسات والتوجّهات العربية في تطوير هذا التّعليم، إذ أنّ أحد أهم أسباب ضعف التّعليم المهني والفني في معظم الأقطار العربية يعود إلى حالة "الانفصام" القائمة بين مؤسّسات هذا التعليم وقطاعات سوق العمل الإنتاجية والخدمية، خاصة وأنّ نظم التعليم

العربية والمناهج التعليمية تركّز على توجيه التّلاميذ نحو التّعليم الجامعي الأكاديمي، فضلا عن ذلك، فإنّ الواقع يشير إلى وجود تفاوت أو تخلّف مرحلة نمو التّعليم المهني والفني مقارنة مع مرحلة التطور التّقني في قطاعات سوق العمل، ممّا قاد إلى وجود حالة عدم التوافق أو الانسجام بين هذا التعليم واحتياجات سوق العمل المتغيّرة، لقد بذلت معظم الأقطار العربية جهودا حثيثة لتطوير التّعليم المهني والفنّي وتعزيز ارتباطه باحتياجات سوق العمل، واعتمدت سياسات واستراتيجيات استهدفت جعل هذا التعليم بمثابة أداة تغيير إيجابي في المجتمع ووسيلة لتطوير قطاعات سوق العمل الإنتاجية والخدمية، وتتفاوت الأقطار العربية في مستوى ما حقّقته في هذا المجال تبعا للظروف المحلية السائدة والإمكانات المتاحة ...".[1]

هذا وأكدّت عدّة دراسات وهي لا تقلّ في الميدان التربوي عن عدم ارتباط مخرجات التّعليم الجامعي بسوق العمل والتنمية ومن أسباب ذلك استخدام وسائل وطرائق تقليدية في التّعليم الأكاديمي جعل العملية التعليمية تسير سيرا بطيئا، لتتّخذ صورا وأشكالا وقوالب متكرّرة ونمطية لا تتّسم بمعالم المرونة والتّجديد، كما يلاحظ كذلك غياب سياسة قبول صحيحة وعدم مراعاة ما يوجد حاليا من شروط التحاق الطلبة في التّخصّصات العلمية المتنوّعة وغياب القيمة الحقيقية للعلم، فالالتحاق بالجامعة لا يهدف إلاّ إلى الحصول على الشهادة الجامعية فقط وليس لتلبية احتياجات سوق العمل، كما أنّ من سلبيات الجامعات في المغرب العربي خاصة والبلدان العربية عامة هو غياب الأنشطة العلمية والبحثية للطلبة، وعدم توفير المتطلّبات الضرورية لهم كالسّكن والمواصلات والرّحلات العلمية المختلفة.

أمّا في ما يخص سوق العمل فيلاحظ غالبا ضعف التركيبية الاقتصادية وهيكلها بصورة عامة، وضعف سوق العمل وفرصه فأغلب فرص العمل المتواجدة محليا وطبيعتها لا تحتاج المؤهّلات العليا والجامعية، ضف إلى ذلك عدم وجود استثمارات عربية وأجنبية وعدم وجود سياسات تشجيع للاستثمارات في الدّول العربية وتشبّع القطاع العام العربي بالموظّفين الحكوميين وغياب التنسيق والشراكة مع مؤسّسات التّعليم الجامعي وعدم وجود سياسة حكومية فعّالة لخلق فرص عمل في الدّول المجاورة كما يلاحظ كذلك غياب السياسة الحكومية المتعلّقة

[1] المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، **تحديث برامج التعليم الثانوي العام والثانوي المهني والفني وتكاملهما وربطهما باحتياجات التنمية في الأقطار العربية**– اجتماع مسؤولي التعليم الثاوي العام ومسؤولي التعليم الثانوي المهني والفني ومسؤولي تخطيط القوى العاملة الرياض 6- 10، سبتمبر 1998، ص. 13 بتصرف.

بتوفيق العمالة وعدم تبني المعايير العلمية والموضوعية في التوظيف والتركيز على الوساطة والمحسوبية في تعيين معظم الوظائف.

كل هذا يخلق نوعا من عدم التّوازن بين مخرجات التعليم وسوق العمل، وتكون عواقبه وخيمة على المجتمع فتنتشر الفوضى وتزداد المحسوبية والوساطة في تعيين الموظّفين على حساب الجودة والكفاءة وانتشار الرشوة في التوظيف ممّا يؤدّي إلى إضعاف أركان الدّولة ولن تستطيع النّهوض والالتحاق بركب الدّول القويّة وتحسّبا لطبيعة العصر الذي نعيش فيه ومبادئه المتمثّلة في الاعتماد المتزايد على التقنية، فإنّ التّعليم في الوطن العربي مطالب على غرار الأزمة السابقة بتطبيق وتبنّي سياسات ارتجالية وجادّة لتحقيق التّكامل بين مخرجات التّعليم وسوق العمل حتى تصبح التربية العربية متماشية ومتناسقة مع روح العصر وجوهره.

5- التربية العربية في معترك الحداثة وما بعد الحداثة:

أ-في مفهوم الحداثة:

هي من المصطلحات التي انتشر استعمالها في الفترة الرّاهنة والقصد بهذا المصطلح عامّة يعني أنّه الحالة الجديدة التي يصل إليها المجتمع، ويرى **رمزي أحمد عبد الحي** في مؤلّفه "**التربية ومجتمع الحداثة وما بعد الحداثة**" أنّها " حالة انطلقت من فكرة أنّ الإنسان هو مركز الكون وسيّده، وأنّه لا يحتاج إلاّ إلى عقله فقط، في فهم الحياة ودراسة الواقع، وإدارة المجتمع، والتّمييز بين النّافع والضّار، دون الرّجوع إلى وحي أو غيب ".[1]

ومصطلح الحداثة من المصطلحات التّي تتداخل وتترابط مع ظواهر ومفاهيم سوسيولوجية مثل التّغريب، التنمية، التغّير الاجتماعي، العلمنة، وفي هذا السيّاق يضيف الدكتور رمزي أحمد عبد الحي ما يلي: " وقد تسلّل إلى معجمنا الثقافي كثير من المصطلحات الفلسفية التي أنتجتها العقلية الأوروبية، والتّي كان لها الأثر الكبير في تشكّل الثقافة العربية المعاصرة، وفي بناء المفاهيم المعرفية في خطابنا التعليمي، متمظهرا في العلوم الإنسانية بأقسامها المتنوعة اللّغة، الأدب والفن، والتّاريخ والنفس والاجتماع والسياسة إضافة إلى الدّين والفلسفة ".[2]

وعلى الرّغم من الأهمية البالغة لمصطلح الحداثة، فقد يحوم عليه بعض الغموض والسّبب يعود لعدم اتّفاق الدّارسين والمتخصّصين على استعماله بمعنى واحد ومحدود، يقول الدكتور

---

[1] رمزي أحمد عبد الحي، **التربية العالمية أحد المتطلبات الألفية الثالثة** ، ص.19.

[2] رمزي احمد عبد الحي، **التربية العالمية أحد المتطلبات الألفية الثالثة** ، ص.19.

علي أسعد وطفة في كتابه–**التربية والحداثة في الوطن العربي**– في هذا الشأن ما يلي: " ويأخذ مفهوم الحداثة La Modernité، مكانة اليوم في حقل المفاهيم المعقّدة، وإذا كان هذا المفهوم يعاني من غموض كبير في بنية الفكر الغربي الذي أنجبه، فإنّ هذا الغموض يشتدّ في دائرة ثقافتنا العربية، ويأخذ مداه ليطرح نفسه إشكالية فكرية مهمّة تتطلّب بذل مزيد من الجهود العلمية لتحديد مضامينه وتركيباته وحدوده "[1]، فالحداثة كما يعرفها **رسول محمد رسول** "مفهوم مراوغ، فهو أكثر من ذاته أبدا، ويقول أكثر ممّا يقال فيه وعنه، ولأنّه يمضي في زمن خطّي فإنّه يدفع بالحاضر والآن إلى خلفه ليمارس حضوره وآنيته من جديد، هكذا إلى ما لا نهاية، يحفل بالجديد ويمارس فعل الإدهاش دون هوادة".[2]

ويبقى الغموض يحوم على مفهوم مصطلح الحداثة فإضافة إلى ذلك يقول **رضوان زيادة:** " إذا كانت تدخل ضمن المفاهيم المستعصية على التّعريف والتّحديد، الرّافضة لكل نمذجة، والمصنّفة بعدم القابلية والقدرة على قبض مفهوم ناجح وجاهز لها، فإنّ ما بعد الحداثة وعطفا على ذلك، ليس أقل من وصفها بأنّها هيولى أو أميبا ليس باستطاعة أحد أن يمسك بتعريف لها ".[3]

يمكن القول إذن بأنّ الحداثة تصوّر متعدّد المعاني والأشكال وهو بمثابة رؤية جديدة ومغايرة للعالم ووثيقة الصّلة بمسار عقلي مرهون بالزمان والمكان، فالحداثة رفض للانغلاق والجمود ودعوة صريحة للتّعامل بمبادئ وأسس جديدة مؤدّاها الانفتاح والتّفاعل مع كل الثقافات والحضارات البشرية، وهي كذلك دعوة للممارسة الفعلية للحرية وتقبّل كل أنواع التغيّر الذي بإمكانه أن يطرأ على المجتمعات الإنسانية.

" وباختصار، يمكن تعريف الحداثة بأنّها الروح الحضارية الإبداعية التي تشكّلت في رحم التّحولات التّاريخية التّي شهدتها المجتمعات الغربية باتجاه العقلانية والفردانية والحرّيات الدّيمقراطية وحقوق الإنسان ويمكن تشبيهها بعربة حضارية يجرّها حصان التغيّر والإبداع، وتنطلق على عجلات الفردانية والعقلانية والنّزعة العلمية والحرّية، باتجاه تحقيق الطموحات الإنسانية الكبرى في مزيد من الرفاهية والسيطرة والتقدّم ".[4]

---

[1] علي أسعد وطفة، **التربية والحداثة في الوطن العربي**، مرجع سابق، ص. 46.
[2] رسول محمد رسول، **الإسلام وحداثة الغرب الأولى**، الكلمة، العدد 28، السنة 7، 2000 ص.85، نقلا عن د/ علي أسعد وطفة، التربية والحداثة في الوطن العربي.
[3] رضوان زيادة، **صدى الحداثة، ما بعد الحداثة في زمنها القادم**- المركز الثقافي العربي،الدار البيضاء، العدد 23، ص.17.
[4] علي أسعد وطفة، مرجع سابق، ص.50.

ب–التربية العربية بين الحداثة والتحديث:

يرى أغلب الباحثين المهتمين بالحقل التربوي أنّ هناك التباس كبير بين مفهومي الحداثة والتحديث في التّربية اليوم، فمعظم المجتمعات العربية تعيش في مظاهر الحداثة وهذا خطأ لأنّ بين التّحديث والحداثة فرق شاسع فنلاحظ مثلا أنّ كل البلدان العربية تعمل وتسعى إلى إدخال الحاسوب مثلا في برامجهم الدّراسية دون معرفة سابقة لدورة كتقنية معاصرة، فهل هذا يحقق حداثة آم تحديث ؟

إنّ إشكالية التخلّف العربي هي إشكالية تتعلّق في أصلها وإلى حدّ كبير بفشل مشروع صنع الإنسان العربي وتربيته وتثقيفه وتنشئته، وبناء قدراته الإبداعية والإنتاجية، وبالتّالي هناك خلط ملاحظ في استعمال مفهوم الحداثة Modernity ومفهوم التحديث modernization، فنجد أنّ الحداثة تعبير صريح لموقف عقلي تّجاه مسألة المعرفة وإزاء المناهج التي يستعملها العقل لبلوغ معرفة ملموسة وهذا ما لم يدركه عامّة الناس من العرب لأنّ التّحديث يقتصر على استحضار التقنيات الحديثة والجديدة بحيث توظّف في مجال التّربية أو غيرها بهدف إحداث تغيير عقلي في ذهنية المعلّم المحدودة ، ولفهم الفكرة المعروضة بوضوح نستعرض ما أتى به علي أسعد وطفة حيث يقول:" توجد في الحقيقة روابط جوهرية بين الحداثة والتّحديث، فالتحديث في جوهره تجسيد للحداثة، والحداثة في جوهرها تعبير فكري عن التّحديث وهذا يعني أنّه يمكن توصيف العلاقة بين الحداثة والتحديث كالعلاقة بين الجسد والروح، وتتّضح هذه العلاقة في البلدان المتقدّمة التي لا يمكن الفصل فيها بين الحداثة والتحديث، ولكن الفصل بين الحداثة والتحديث أمر يتّسم بالوضوح في كثير من البلدان النّامية والمتخلّفة التّي تأخذ بمظاهر الحداثة أي بالتّحديث دون أن تأخذ بأسباب الحداثة أي بالرّوح الحقيقية للنهضة والتقدّم التي تتمثل بالانفتاح العقلي والمعرفي على الكون والحضارة والإنسان ".[1]

وتماشيا مع منطق الفكرة، نرى اليوم أنّ المنظومة التربوية العربية تأخذ بالتقنية الحديثة دون الأخذ بالرّوح العلمية أو الفلسفية لهذه التقنية، وحتّى يتسنّى لنا فهم جوهر الحداثة وجب علينا أن ندركها كطاقة مجدّدة متحرّكة منطلقة تمثّل الماضي والحاضر لتعيد إنتاجهما بروح مستقبلية جديدة، فالحداثة فعل متكامل للمعرفة، مبني على استخدام العقل بصفة منتظمة لبلوغ معرفة تفاعلية وملموسة للواقع الراهن، في مقابل ذلك فإنّ التحديث هو مجرد إدخال

[1] علي أسعد وطفة، **التربية والحداثة في الوطن العربي** ، ص.50، 51.

للمخترعات الحديثة إلى عالم التربية آخذين بعين الاعتبار المعنى الزمني للكلمة، الهدف من وراءه إجراء تحديث شكلي أو مظهري فلا يرافقه أدنى تغيير جذري مقصود في المناهج الدّراسية ومخرجاتها، وهذا ما عبّر عنه أيضا **علي أسعد وطفة** حين قال:" ويمكن التّمييز بوضوح بين مفهومي الحداثة Modernity، والتّحديث Modernization، بشكل واضح، فالحداثة هي موقف عقلي تجاه مسألة المعرفة، وإزاء المناهج التي يستخدمها العقل في التوصّل إلى معرفة ملموسة، أمّا التّحديث فهو عملية تجسيد الحداثة عبر الثّقافة والإنتاج والمظاهر المادية للحضارة، وقد يجري التّحديث في مجتمع دونما حداثة أي ليس بالضرورة أن يرافق التّحديث أي تغيير عقلي أو ذهني للإنسان من الكون والعالم، حيث يمكن نقل واستيراد الحضارة المادية الصّرفة دون معطياتها الفكرية والعقلية ...".[1]

وبالتّالي سنعيش نحن العرب حالة تعليمية تغيب فيها معالم المستقبل ويغيب معها الهدف المراد الوصول إليه، الشيء الذي يجعل المنظومة التربوية تأخذ صورة متناقضة مع الحداثة الحقيقية وبناءا على ذلك يظهر لنا أنّ عملية تحديث المؤسّسات التربوية يبقى بعيدا عن امتلاك الحداثة الفعلية والرّوح العلمية التي هي جوهر وأصل الحداثة، وهذا بدوره سيعيق بشكل واضح القدرة على إنتاجها وتصنيعها أو تعديلها، وهذا ما صرّح به نفس الباحث في مقطع آخر من كتابه قائلا "... وشتان ما بين الحداثة والتّحديث، فالتّحديث يعني مظاهر الحداثة المادية، في حين تعني الحداثة في الأصل اللّحظة الواعية التي تتمثل في انتظام العقلانية والفردية والعلمانية والقيّم الحرّة في اندفاعة حضارية قادرة على إحداث تحوّلات عميقة في البنية الاجتماعية والبنائية للمجتمع، فالحداثة هي حالة فكرية قيمية عقلية روحية تعتمل في بوتقة الروح الاجتماعية وتتجلىّ في مظاهر الجسد الاجتماعي، أمّا التّحديث فقد يكون حالة من حالات الاستيراد المنظّم لشكليات الحداثة مثل: استيراد السيارات والطّائرات وأنظمة التعليم وبدع الاستهلاك الاجتماعي ".[2]

فعلا فإنّ المؤسّسات التربوية العربية اليوم تعيش على فتات الحداثة وقشورها وهذا ما جعل البعض يقول أنّ بنيتنا التعليمية تنعدم فيها الروح الحقيقية لتلك الحداثة، ويجب أن نعرف كذلك أنّ جوهر الحداثة ومضمونها يتحدّد عامّة في صورتين، فالصّورة الأولى تظهر في

---

[1] علي أسعد وطفة، **التربية والحداثة في الوطن العربي** ، ص.51. بتصرّف

[2] علي أسعد وطفة، **التربية والحداثة في الوطن العربي** ، ص.51، ص.52.،بتصرّف

المحيط الإنساني المتجسّد في الانجازات والإبداعات المادية والتطوّرات العلمية والتكنولوجية، أمّا الصورة الثانية فتتجلّى في السلوك والشعور والقيم الروحية الإنسانية، فالحداثة غير قائمة في ذاتها وبمعزل عن بيئة الإنسان وإنّما تتأصّل في النّسق الاجتماعي الذّي يحوي الجانبين المادي والمعنوي، فالحداثة هي التّجديد والصيرورة والإبداع دون الحاجة إلى إدخال الحاسوب وصور التكنولوجيا المعاصرة وأينما يكون إبداع وتجديد يكون عملا حداثيا فالحداثة ظاهرة تاريخية إنسانية موجودة في معظم الثقافات والحضارات وهي تمثل بذلك مقاطعة محورية مع صوّر التّقليد، إنّها ضرب من التّجديد الذي يقاطع التقاليد القديمة التي تمنع المجتمع من أن يسير إلى درب الرقي والازدهار، إنّها تصوّر فلسفي مركّب قوامه سعي لا ينقطع للكشف عن صورة نسق اجتماعي متكامل ومتجانس، ونسق صناعي منظّم وآمن، وهما على بعضهما البعض مبنيان على العقلانية في مختلف المستويات والاتّجاهات، إنّ الحداثة التربوية تقوم في أصلها على فكرتين أساسيتين، فالأولى قوامها الثورة ضدّ التعليم التّقليدي والثانية تتمثل في مركزية العقل لتوظيف كل ما هو جديد، ونتيجة ذلك أنّ الحداثة في التربية هي البحث المتواصل من أجل السّيطرة على مدخلات ومخرجات العملية التربوية للتطوير المستمر من أجل الارتقاء الدائم بالمتعلّم.

ت-التربية العربية وما بعد الحداثة:

إنّ العالم اليوم وهو على مشارف القرن الحادي والعشرين يعيش على أبواب عصر جديد وعالم متغير قوامه التحوّلات الكبرى والتغيّرات المذهلة التي طرأت على معالمه، إنّه ضرب من التّفكير الجديد، تفكيرا ما بعد حداثي، لقد استوعب الغرب وهضم مقوّمات الحداثة التي عاشها بعد الثورة الصناعية، وها هو اليوم يتبنّى شعار ما بعد الحداثة في عصر أطلقت عليه مسمّيات، فهو عصر العولمة، عصر المعرفة واليقين، عصر العلم والنسبية، عصر التّرابط الكوني وصدام الحضارات، عصر الاعتراف بالآخر وإذابة هويته، عصر التحرّر والهيمنة وهو خاصة عصر التّناقضات في الجانب العلمي أين تتشابك الاكتشافات العلمية المذهلة التّي تتهاطل يوما بعد يوم على الإنسانية، فتارة تنفي نظرية قديمة وتطوّر نظريات أخرى تارة أخرى وهي أي ما بعد الحداثة على حدّ تعبير **السيد يسين** تأتي في " عصر يرفع شعار نهاية عصر الحداثة الغربي، الذي بدأ مع عصر التنوير واستمر حتّى القرن العشرين، والذّي قام

على أساس الفردية والعقلانية والاعتماد على العلم والتكنولوجيا ".[1] ويضيف في مقطع آخر من كتابه " أنّ ما بعد الحداثة لا تعبّر فقط عن المشروع الحضاري الجديد الذي يتشكّل داخل الحضارة العربية وإنمّا هي وصف للمجتمعات الغربية الرّاهنة، التي توصف بأنّها مجتمعات ما بعد حداثية، تقوم أساسا على تفكيك مؤسّسات المجتمع الجماهيري، وتقليص دور الدّولة، وإتاحة الفرصة كاملة للفرد لكي يمارس بحرّية اختياراته الوجودية والحياتية والمهنية والاجتماعية...".[2]

ولقد مثّلت الانتقادات الكثيرة التي وجّهت إلى الحداثة الصّرح الذي انبنى عليه مفهوم ما بعد الحداثة ونظرا للتّناقضات العديدة التي نسبت إلى مرحلة الحداثة ومحاولة من الغرب لمواجهة التحدّيات والمعضلات التي كانت نتيجة مباشرة للتحوّلات التاريخية في المنتصف الثاني من القرن الماضي، كان من اللاّزم على البشرية أن تخلق حالة من التّوازن بغية تحقيق التوافق الاجتماعي والثقافي والمزاوجة بين الرّوح والعقل أي بين ما هو مادي وما هو روحي، " وفي إطار البحث الإنساني عن مخارج حضارية جديدة للأزمات المتفاقمة ظهرت أفكار وآراء ونظريات مرشّحة لتقديم تصوّرات ذكية عن المخارج الحضارية الجديدة لتجاوز الاختناقات التاريخية القائمة، واندفع بعض الباحثين إلى الاعتقاد بضرورة تجاوز الحداثة فكرا وممارسة إلى مرحلة جديدة أطلقوا عليها ما بعد الحداثة ".[3]

ولا يجب أن نظنّ أنّ ما بعد الحداثة هي مرحلة تقضي على سابقتها أي مرحلة الحداثة فرغم الانتقادات التي قدّمت لمرحلة الحداثة إلاّ أنّ هذا لا يشكّل البتّة انقطاع عنها ويوضح ذلك الدكتور **علي أسعد وطفة** فيقول:" ومرحلة ما بعد الحداثة لا ترفض عطاءات المرحلة الحداثية بل تأخذها وتعيد إنتاجها بصورة جديدة لتجاوز مختلف التّناقضات وتحقيق التّكامل والانسجام بين مختلف جوانب الوجود الفكري والإنساني، هذا يعني أنّ مرحلة ما بعد الحداثة محاولة لإعادة ترتيب الإشكاليات المطروحة، ومن ثمّ العمل على تنظيم تناقضاتها وإدماجها في حركة التطوّر الإنساني ".[4]

---

[1] السيد يسين، **الكونية والأصولية وما بعد الحداثة، ج2، أزمة المشروع الإسلامي المعاصر**، المكتبة الأكاديمية، ط.1، القاهرة، مصر، 1996، ص. 192.

[2] السيد ياسين، **الكونية والأصولية وما بعد الحداثة، ج2، أزمة المشروع الإسلامي المعاصر** ، ص192، 193 بتصرف.

[3] علي أسعد وطفة، **التربية والحداثة في الوطن العربي** ، ص.80.

[4] علي أسعد وطفة، **التربية والحداثة في الوطن العربي** ، ص. 80.

وما يهمّنا الآن بعد استعراض أهم معالم ما بعد الحداثة وإيضاح مفهومها وغاياتها، هو ذلك التّأثير الذي طرأ على المنظومة التعليمية من جرّاء تيّار ما بعد الحداثة ونجد هذا التّأثير مثلا، يظهر في الأهداف التربوية التي أشار إليها **فرنسوا ليوتار** في مؤلفه "**الوضع ما بعد الحداثي**" أنّ التّعليم باعتباره منظّمة فرعية في المنظومة المجتمعية غايته ابتكار مهارات وطرق تجعل المنظومة التربوية مرنة وقابلة للتّجديد وهذا ما تفتقر إليه التربية العربية في ظلّ هذه المتغيّرات العالمية ومن بين هذه المهارات ما يتعلّق مباشرة بالقدرة على التّعامل مع المنافسة العالمية وتتفرع إلى تخصّصات تمكّن الدّولة أو المنظومة التعليمية أن تنافس بها السوق العالمية وهناك مهارات أخرى مرتبطة باحتياجات المجتمع نفسه، فناهيك عن ربط التّعليم بمثل عليا وغايات إنسانية وقيّم روحية لكن هذا غير كاف اليوم بل يجب أن تكون أهداف التعليم وظيفية، نفعية وعلمية من خلال تكوين أناس قادرين على القيام بأدوارهم في الميدان الاقتصادي على أحسن وجه لدفع التقدّم والرقي إلى الأمام.

وفي ضوء تلك الأهداف ستتحوّل الجامعة، بالإضافة إلى وظيفتها المهنية إلى لعب دور جديد هو التّأهيل والتعليم المستمر، ولن يتعلم الطلاّب المعرفة أو التخصّص مرّة واحدة وإلى الأمد من خلال إعدادهم المهني الجامعي بل ستقدّم لهم حسب الحاجة بغرض تحسين مهاراتهم وفرص ترقيتهم، وكذلك مساعدتهم على اكتساب المعلومات واللقاءات التي تتيح لهم تهذيب خبرتهم التقنية والأخلاقية ".[1]

كما يظهر تأثير ما بعد الحداثة في المعلّم، وهنا يجب أن نعلم أن هناك ثلاثة تيّارات متضاربة فيما يخص دور المعلّم في مرحلة ما بعد الحداثة فنجد التيّار الرّاديكالي الذي يمثله **فرنسوا ليوتار** والذي ينفي تماما دور المعلّم ويرى أنّ شرط ما بعد الحداثة معناه موت المعلم والقصد هنا تراجع سلطته المعرفية ثم يليه التيار المعتدل أو الوسطي الذي يمثله الفيلسوف البرجماتي **ريتشارد رورتي (RichardRorty)*** القائل بأنّ شرط ما بعد الحداثة يضفي أهمية خاصة على دور المعلم وأخيرا يأتي الموقف النقدي على يد **يورغن هابرماس** والذي يعطي قيمة خاصة لدور المعلم.

---

[1] طلعت عبد الحميد وآخرون، **الحداثة وما بعد الحداثة، دراسات في الأصول الفلسفية للتربية**، مكتبة الانجلومصرية 165 شارع محمد فريد القاهرة، ط: (1) 2003، ص. 147.

* **ريتشارد رورتيRichard-Rorty** ولد في 04 أكتوبر 1931 في نيويورك وتوفي في 08 يونيو 2007 فيلسوف أمريكي يعد إلى جانب هيلاري بوتنام من أبرز ممثلي العلمانية، كان له مسار طويل في أقسام التدريس المتنوعة. الأدب والفلسفة والأدب المقارن.

أمّا بالنسبة للمتعلّم فإنّ تيار ما بعد الحداثة يرى أنّه يجب " على المتعلّم أن يتعلم أن لا يعتمد على الموضوعية التي تزعمها الحداثة، أنّ الإنسان يبني كل المعارف داخل ذهنه، وليس هناك شيء منفصل عن المتعلم، فالتعلّم يحدث عندما يقوم المتعلّم ببناء آليات التعلّم الخاصة بالإضافة إلى نسخته الخاصة من المعارف، متأثّر بذلك بخبراته ومهاراته وخلفيته الاجتماعية، وهو ما يتطلّب ضرورة أن تتغيّر طبيعة العلاقة بين الطالب والمعلم، فلم يعد ينظر للمعلم على أنّه الخبير الذي يزوّد الطّالب بالمعلومات، صار هناك تركيز على التّفاعل الفردي بين الطالب والمعلّم والاستكشاف المشترك ".[1]

وفي هذا الظّرف فإنّ المعلم يقوم بوضع التلميذ أمام مشكلات تتطلّب منه التفكير واكتشاف المعرفة لوحده.

على التربية العربية اليوم أن تجد نفسها وسط هذين التيارين الجارفين، لقد استطاع الغرب أن يستوعب في منظومته التعليمية مبادئ الحداثة ومعالمها وهو اليوم ينادي بانتزاع هذه الحداثة من مجتمعاته نظرا لأنّ التطوّرات الهائلة التي تحدث على كل الأصعدة تستدعي فكر تربوي ما بعد حداثي، لكن ما يهمّنا نحن العرب هو أن تربيتنا ونسقنا الفكري بصفة عامة لم يدخل بعد في معركة الحداثة التي تجاوزها الغرب، فما العمل إذن، هل يجب علينا المرور على ما مرّ عليه الغرب أم يجب علينا أن نتجاوز نحن كذلك هذه الحداثة التي هي بالنسبة إلينا ظاهرة مجهولة المعالم " ومن هذا المنطلق لا يمكن لأي مجتمع أن يحقّق نهضته وحداثته خارج الأنساق التربوية أو خارج دورة الفعل التربوي، فالتربية تأخذ دورها في عمق التحوّلات الحضارية، وتشكّل مبتدأ النهوض الحضاري وخبره، ويعلّمنا تاريخ الحضارات أنّ التربية تشكّل عماد كل نهضة أو حركة في اتجاه التّحديث والبناء، ومن يتمعّن في حركة الحداثة الغربية سيجد أنّ التربية كانت في أصل هذه الحداثة وفي جوهرها، فالتّربية جوهر كل حداثة ومعين كل نهضة حدثت في التاريخ، وأي محاولة للنهوض بالمجتمع وإحداث تحولات جوهرية في تكويناته ستكون محاولة عدمية ما لم تجد منطلقها في الفعل التربوي، لأنّ التربية معنية بإنتاج وإعادة إنتاج الثقافة وبناء العقل والمعرفة وإعداد الإنسان، فالعقل الإنساني هو مصدر أي تقدّم أو نهضة أو تنمية، والتربية معنية بإعداد العقل وتشكيله، وهذا يعني أنّ وظيفة التربية تتمحور في عملية إنتاج ما يسمّى اليوم برأس المال البشري، أو ما يسمى بثورة

[1] طلعت عبد الحميد وآخرون، **الحداثة وما بعد الحداثة، دراسات في الأصول الفلسفية للتربية** ، ص.196.

المعلومات والمعرفة، وهي كما يعلم الجميع اليوم تشكّل وقود الحضارة ولهيبها في آن واحد، فمن أجل أن تحدث تحوّلات في المجتمع يجب أن تحدث في العقل والتفكير والوعي، وهنا يكمن فعل التربية وجوهر وظيفتها ".[1]

لقد حاول الباحثون العرب خاصة من أهل التربية منذ القرن الماضي البحث عن حلول ناجعة تسمح للمجتمعات العربية أن تتجاوز أزماتها ومشاكلها للتطلّع إلى أفاق حضارية جديدة فقد كان هاجس المهتمّين بالميدان التربوي الوصول إلى مخرج حضاري وبناء مشروع تربوي يمكّن أمّتنا العربية من المشاركة في الصيرورة الحضارية بعيدا عن دوائر الجمود والتخلّف وهذا ما عبّر عنه **علي أسعد وطفة** حين قال: " وعلى الرّغم من تعدّد المشاريع النهضوية ورصانتها، وصدق النّوايا التاريخية لروّاد النهضة العربية فإنّ هذه الأمّة ما زالت ترسف في أغلال التخلّف وتتداعى وسط زحام الانتكاسات التاريخية التي منيت بها، فالظّروف والعوامل الدّاخلية والخارجية التي تمانع نهضة هذه الأمة ما زالت تمتلك شروط القوة والاقتدار، ومن بين هذه العوامل الكثيرة التي منعت تحقيق الحداثة في المجتمعات العربية يمكن أن يشار إلى تراجع في الدّور الحضاري للتربية العربية التي أدّت، على خلاف ما هو منتظر منها، دورا مناهضا للحداثة المنشودة، لقد ألحّت مشاريع النهضة العربية أولوية الجوانب السياسية والثقافية في حياة الأمّة، ولم تستطع هذه المشاريع النهضوية أن تسجّل حضورها المطلوب في نسق الأنظمة التربوية بمفاهيمها وتصوراتها الحضارية والنهضوية، وبعبارة أخرى لم تواكب هذه النهضة المجتمعية نهضة تربوية تؤازرها وتغرّز مسارها، وتكسبها مشروعيتها ثقافيا ".[2]

إنّ التربية في المغرب العربي والمجتمعات العربية عامة تواجه تحدّيات كبيرة ومن أكبر هذه التحدّيات متمثّل في القدرة على تشكيل عقلية حضارية تسمح لنا ببناء إنسان المستقبل، إنّ التّفكير العربي يعاني من تدهور تاريخي يدفعه إلى دائرة الأوهام والأساطير والتصوّرات المانعة لنمو وتطوّر العقل والعلم والمعرفة العلمية، وعلى المجتمعات العربية إذن إعادة النظر في المبادئ والأسس التي أرست عليها معارفها التربوية خاصة لتحقيق انطلاقة جديدة وفعّالة وهذا سيسمح لنا أن ننسى وإلى حدّ بعيد فكرة تقليد الغرب والبحث عن طريقنا الخاص والذّي سيوصلنا إلى كسر هذا الجمود التربوي وتحطيم دائرة التخلّف التاريخي وإطلاق العنان لقدراتنا لتعبر عن ما هو كامن فينا.

---

[1] علي أسعد وطفة، **التربية والحداثة في الوطن العربي**، ص،227..228

[2] علي أسعد وطفة، **التربية والحداثة في الوطن العربي**، ص.229.

6- التربية العربية وتحدّيات العولمة:

يتّفق أغلب الباحثين والمفكّرين في العالم بأسره أنّ القرن الحادي والعشرين هو قرن العولمة، هو الزمن الذي فرضت فيه العولمة هيمنتها على مسار البشرية وهو كذلك من بين المفاهيم الأكثر انتشارا واستهلاكا في عالم الثقافة والفكر وسبب هذا الانتشار هو تلك المرونة والجاذبية التي يتّسم بها هذا المفهوم في التّعبير عن أخطر مراحل تطوّر الإنسانية في شتى مستويات الحياة البشرية والحضارية المعاصرة، وحتمية العولمة تفرض على البشر اليوم نمطا جديدا من التّفكير وطريقة جديدة في التّعايش معها، وصفة جديدة من الإنتاج والاستفادة منها " فالعولمة هي نظام عالمي جديد له أدواته ووسائله وعناصره وقد اخترقت العالم من خلال وسائل مختلفة أهمّها القنوات الفضائية والإلكترونيات والحواسيب والانترنت ووسائل الاتصّال الجديدة والعلوم الفيزيائية والجينية والبيئية والطبيعية والاجتماعية ".[1]

العولمة في العربية ترجمة لكلمة GLOBALISATION في الانجليزية، وتقابلها كلمة MONDIALISATION في اللغة الفرنسية، وهي كلمة حديثة في اللّغة العربية وتعود في أصلها الاشتقاقي العربي إلى كلمة عالم، وتعني تعميم الشيء ليصبح عالميا، أو نقله من حيّز الخصوصية إلى مجال العمومية في مستواها الكوني، ويغطّي هذا المفهوم التطوّرات المذهلة التي شهدها المجتمع الإنساني في مجال الاقتصاد والمال والتسويق بالتّوازي مع التّحولات النوعية التي شهدها في مجال الاتّصال والمعلوماتية والانفجار المعرفي، ويعبّر عن هذه التّحولات وتكاملها بتعبير القرية الكونية GLOBAL VILLAGE الذي يرمز إلى حالة التّكامل والاندماج بين أطراف العالم اقتصاديا ومعلوماتيا وثقافيا، حيث تتوارى الحدود والحواجز الجمركية والثقافية والمذهبية بين مكوّنات الوجود الإنساني.

" إن الحديث عن العولمة بات يطرح مفاهيم عدّة، فتشابكت الرّؤى والاعتبارات، واختلفت المصطلحات بين السّياسة والإعلام والأدب والاقتصاد، وأصبح هناك تداخل بين أمور عدّة: العولمة والنّظام الدّولي الجديد، الاقتصاد والتنمية، الهوية الثقافية وأبعادها الاقتصادية وبالتّالي ليس من السهل تحديد مفهوم دقيق للعولمة، حيث مازال المصطلح تنتابه عوامل الغموض وعدم الفهم الدّقيق نتيجة السجّالات الدّائرة بين مناصري العولمة ومناهضيها، وكأنّها أصبحت مسألة فقهية تختلف حولها الآراء، إنّها في واقع الأمر مسألة صراع ومقاومة ودفع عن السّيادة

[1] رمزي أحمد عبد الحي، **التربية العالمية، أحد متطلبات الألفية الثالثة**، مرجع سبق ذكره، ص. 49،

والحدود والتاريخ والجغرافيا، والثقافة والهوية، والاقتصاد والسياسة، للحيلولة دون اتّخاذها مسارا للتّبعية للقوى الغربية في مختلف الأصعدة والميادين، من هنا ظهرت تعريفات عدّة لمصطلح العولمة، يقول المفكر محمد عابد الجابري " أنّ العولمة تعني جعل الشيء على مستوى عالمي أي نقله من المحدود إلى اللاّمحدود، الذي ينأى عن كل مراقبة، والمحدود هو الدّولة القومية التي تتميّز بحدود جغرافية وبمراقبة صارمة على مستوى الجمارك، أمّا اللاّمحدود فالمقصود به العالم أي الكرة الأرضية ".[1]

هذا وما يهمّنا في هذه المرحلة من الدراسة، تلك التّحديات التي تواجه التربية في المغرب العربي وباقي الدّول العربية ضمن هذا الإطار الجديد الذي يسمّى بالعولمة فبعد أن تطرّقنا إلى مشكلة الحداثة في التربية العربية سنعرض هنا إشكالية العولمة والتحدّيات التي تفرضها على التربية في عالمنا العربي والسؤال يبقى مطروحا: هل استطاعت التربية العربية أن تتأقلم مع التغيّرات العظيمة والتحوّلات الكبرى التّي جاءت بها العولمة ؟ ولكي نبقى في مضمون الموضوع يجب أوّلا أن نستعرض باختصار مفهوم العولمة التربوية ثم نشرح انعكاسات ظاهرة العولمة على التربية العربية.

أ-مفهوم العولمة التربوية:

والقصد هنا هيمنة الثقافات الأقوى على ثقافات ومناهج النّظم التعليمية الأخرى بغية نزع الفوارق والخصوصيات التي تتحكّم في السلوك للأفراد والشعوب والذي بدوره سيؤدّي حتما إلى زعزعة المنظومة التربوية، هذا و" تؤكّد مختلف الوقائع ومظاهر الحياة السياسية المعاصرة، أنّ التربية بدأت اليوم تحتل موقع الصّدارة في جدل الصّراع الثقافي والحضاري المعاصر، وتبدو الوضعية واضحة وجليّة فيما بعد أحداث الحادي عشر سبتمبر حيث بدأت الولايات المتحدة الأمريكية بوضع مشروع استراتيجي، بعيد المدى يهدف إلى تطوير التربية العربية الإسلامية وترويضها في اتجاه تأمين مظلّة أمنية وثقافية للولايات المتّحدة الأمريكية، ضدّ ما يسمونه "الإرهاب" الذي يحمل بصمة ثقافية إسلامية وفقا للتصوّرات الغربية. ومن هنا بدأت موجة كبيرة من الضّغوط الأمريكية، لتغيير المناهج في كثير من البلدان العربية والإسلامية وفقا لمتطلّبات الرؤية الإستراتيجية للولايات المتّحدة الأمريكية والبلدان الأوروبية، وبناء على هذا

[1] رمزي أحمد عبد الحي، **التربية ومجتمع الحداثة وما بعد الحداثة**، ص.131.

التّصور يحتل مفهوم التطبيع التربوي مكانا مركزيا في التوجّهات السياسية الأمريكية، وذلك في اتّجاه ضمان المصالح الأمريكية، وإزالة مختلف مظاهر العداء للولايات المتّحدة الأمريكية ".[1]

وفي نفس الوتيرة من الأفكار العولمية يرى حسين عبد الله بدر السادة أنّ " أخطر ما ولّدته العولمة كواقع معيش في الإعلام والسياسة والفكر والاقتصاد وأنماط الحياة الاجتماعية، تزايد صعوبة سيطرة الدّولة الوطنية على مسارات تشكيل فكر المواطنين ومشاعرهم ...، فهم يتّجهون تدريجيا على أن يصبحوا مواطنين عالميين إن صحّ التّعبير... وباتوا يخضعون لمؤثّرات خارجية أقوى وأشرس تأثيرا من المؤثرات الدّاخلية، وأصبح المعطى المعرفي في العلاقات الدولية معطى أساسيا يكاد يقودنا إلى القول بأنّ المستقبل هو ملك لمن يملك المعرفة، ويسبق فيها إلى الاختراع والإبداع، وإنّ أخطر ما يمكن أن نتعرّض له، ونحن ندخل عمليا في سياق تأثير تيّار العولمة، شئنا أم أبينا، هو عملية تشكيل الفكر وفق النّموذج القادم من المؤثّر الخارجي، كما تقدّمه أجهزة الإعلام والاتّصال والانترنت ".[2]

إنّ ما جاءت به العولمة من أفكار وتحوّلات جديدة تضرب عرض الحائط كل الأفكار التقليدية والتّصورات العاجزة على التأقلم مع كل ما هو جديد، وفي هذا المنظور يرى محمد بن شحات الخطيب أن " في معترك هذه التحوّلات الكبرى يبدو أنّ الأنظمة التربوية التقليدية عاجزة كليا عن تقديم إجابات قديمة لتحدّيات جديدة، فعولمة المعلومات والاتّصالات ستؤدّي إلى تقليص دور وفرص المؤسّسات التّعليمية وتضعها في موضع الخطر فيما يتعلّق بأدائها التقليدي، وهذا يعني أنّه يجب على الأنظمة التعليمية والتربوية المعاصرة أن تستقر طاقاتها لتواجه تحدّيات معقّدة تتعلّق بوضع إنساني جديد ومرعب يقتضي ضرورة العمل على بناء منظومات فكرية جديدة قادرة على المواجهة والمناورة في مختلف الاتّجاهات والميادين ".[3]

وتبعا لنفس التّحليل في فهم العولمة التربوية يقول علي أسعد وطفة أنه " إذا كان عالم اليوم يعيش حالته المأساوية فاقدا لمرجعياته القيمية ومواجهاته الأخلاقية، فإنّ هذه الوضعية المأساوية تتكاثف وتشتدّ وطأتها في الأنساق التربوية المعنية بإنتاج القيّم وتوليد المرجعيات، فالأنساق التربوية العربية المعاصرة تتصدّع وتتداعى تحت تأثير الصّدمات الثقافية والمجتمعية

---

[1] على أسعد وطفة، **التربية والحداثة في الوطن العربي**، ص.292.

[2] حسين عبد الله بدر السادة، **العولمة والتعلم في دولة البحرين، ثوابت وتحديات**، ندوة مستقبل التربية في ظل العولمة، التحديات والفرص، جامعة البحرين، 1999، ص. 06.

[3] محمد بن شحات الخطيب، **مستقبل التعليم في دول الخليج العربية في ظل العولمة**، ندوة مستقبل التربية في ظل العولمة: التحديات والفرص، الصغير، دولة البحرين، 2-3/ مارس/ آذار 1999، ص.11.

للعولمة، وتأخذ هذه الصّدمات المدمّرة صور نسقين من التحدّيات، يفرض أحدهما نفسه على الآخر بقوة الاندفاعات الحضارية للإنسانية في مسار حركتها وتطوّرها، أمّا المجموعة الأخرى من الصّدمات فتتمثّل في حركة سياسية عنصرية تستهدف التربية العربية بوصفها العمق الحضاري الذي تواجهه الهويّة العربية الإسلامية، ولم تستطع السياسة الأمريكوصهيونية اليوم أن تخفي سعيها إلى تفريغ الثقافة العربية الإسلامية من مضامينها الحضارية، ومن ثمّ العمل المنظم على هدم مشاعر الانتماء العروبي والإسلامي وبناء مشاعر النقص والقصور والاستسلام والخضوع، في الشخصية العربية كمقدمة أساسية للسيطرة على مقدرات الشعوب العربية اقتصاديا وسياسيا واجتماعيا وثقافيا، ومن يراقب الساحة السياسية فيما بعد الحادي عشر من سبتمبر فسيرى بكل الأدلّة التي تفرض نفسها أنّ التربية العربية أصبحت مستهدفة، ومستهدفة في العمق والصّميم، فسيرى أنّ بعض القوى السياسية العالمية تسعى إلى تطبيع التربية العربية وترويضها في السرّ والعلن بوصفها الحصن الحصين للثقافة العربية الإسلامية، والمعقل الأخير لطموحات الإنسان العربي في معركة الوجود والمصير ".[1]

لقد سعت كثير من الدّول العربية إلى تحديث أنظمتها التربوية حتى تظهر غير متأخّرة عن إيقاع العصر، إلاّ أنّ هذا التحديث لم يكن في المضمون بقدر ما اقتصر فقط على الجانب الشكلي المتمثل في البيئة المادية والتنظيمية والشكلية لهذه النظم، أو ما يمكن نعته بالمظاهر الخارجية للتحديث التربوي من مباني ومرافق، أدوات وتقنيات، التّمويل، التدريب الخ... غير أنّ هذه النّظم لم تتعدّى التّحديث المظهري لتنتقل إلى الحداثة الحقيقية للنّظام برمّته وهذا هو السبب الذي أدّى إلى فشل هذه الأنظمة في تكوين الإنسان العربي القادر على العيش والتّفاعل في عصر ما بعد الحداثة بشتى معطياته وخصوصياته.

" إنّنا نعلم أنّ هذا التغيير في البناء الفكري والقيمي والمجتمعي يحتاج إلى عقود من الزمن حتى يستقر ويصل إلى ما وصلت إليه التجربة العالمية، وهذا ما حصل فعلا في أوروبا وأمريكا، إنّ الديمقراطية وما يرتبط بها من احترام حقوق الإنسان وثقافة السّلام، كانت في أوروبا نتيجة لمسار طويل عرف تعرّجات عديدة صعودا وهبوطا، قبل أن تعرف بلدان أوروبا الاستقرار الذي تتمتّع به اليوم، ولكن كل ذلك لا يمنع أن تقوم النظم التربوية العربية بالمبادرة

[1] علي أسعد وظفة، **التربية والحداثة في الوطن العربي**، ص.294، 295.

لتبنّي صيغا تقدّمية لإحداث التغييرات التي تمكّن الدّول العربية من تكوين جيل متمكّن، قادر على العطاء ومتعايش مع العصر الذي يعيش في تاريخه ".[1]

ب-تحدّيات العولمة التربوية:

يرى العالم الأمريكي سيمور بابيرت Seymour Pappert، أستاذ بجامعة ماساشوستس للتكنولوجيا حالة التّخلف التي تعيشها المنظومات التعليمية في الدول الغربية فيقول " إنّه إذا ما سافر ضيف قادم من أوائل القرن التاسع عشر عبر الزّمن، ووصل إلى مستشفى أو بنك سيصاب بالدهشة ممّا يرى.غير أنّه إذا زار مدرسة في أواخر القرن العشرين، فإنّه ما يجري أمامه سيكون مألوفا، إذا لم يتغير شيء ممّا اعتاد أن يراه في المدرسة ".[2] فإذا كان هذا الوصف ينطبق على المدارس الغربية، فما عسانا أن نقول عن مدارسنا ومؤسّساتنا التربوية.

" وإذا كانت العولمة، بوصفها ظاهرة حداثية ومرحلة عليا من مراحل التطوّر، تحمل في ذاتها مخاطر، وفي جوهرها تحدّيات، فإنّ التحدّي الأكبر الذي تفرضه العولمة لا ينبع من جوهرها، ولا يفيض من طبيعتها الحضارية، بل يتحرّك وينطلق من طبيعة الأوضاع الداخلية للأمم والدّول، فالعولمة تتحوّل إلى ظاهرة خطرة عندما تكون تحدّيات الدّاخل كبيرة، وحين تكون مظاهر التّخلف عميقة وواضحة، وفي دائرة هذه المعادلة، تتحدّد درجة التحدّيات التي تفرضها العولمة، وفقا للمكانة التي يشغلها المجتمع في سلم التقدّم الحضاري والإنساني، فالعولمة تكون أشدّ خطرا كلّما تراجعت مكانة المجتمع في السّلم الحضاري، وقد تحمل هذه العولمة فرصا حضارية متاحة كلّما تدرّجت الأمم صعودا في هذا السلم الحضاري ".[3]

في نفس المضمار يرى حسين عبد الله بدر السادة نفس الخطورة التي تشكّلها ظاهرة العولمة في اختراقها لأنظمتنا التربوية فيضيف قائلا " إنّ السلطات والأجهزة المعنية بالتربية بالدّول العربية – في إطار مساعيها لتطوير المشروع التربوي – تواجه إشكاليات وتحدّيات كبرى أفرزتها، بصورة مباشرة أو غير مباشرة، توجّهات العولمة ومعطياتها، من بين هذه الإشكاليات إشكالية المواءمة بين مسؤولية الدّولة الثابتة في توفير التّعليم والاتّجاه العالمي المتزايد نحو الخصخصة، والمواءمة بين التوسّع الكمي للتّعليم الذي تفرضه الزيادة السكانية

---

[1] محمد الميلي، **حق المعرفة وحق الأمل**، دار الغرب الإسلامي، ط. 01، بيروت، لبنان، 2000، ص.29.

[2] دونا أو تشيدا ومارفين سيترون و فلوريتا ماكينزي، **إعداد التلاميذ للقرن الحادي والعشرين**، ترجمة محمد نبيل نوفل، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة التربية، تونس (الناشر) المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر (دمشق) 1998.

[3] علي أسعد وطفة، **التربية والحداثة في الوطن العربي**، ص. 298.

وبين الإيفاء بمتطلّبات التطوّر النّوعي لبناء تعليم عصري قادر على خدمة المجتمع، وإشكالية الهوية الثقافية التي يحملها التّعليم رسالة في ظل ضغوط العولمة وثورة الاتّصالات والمواءمة بين الاتّجاهات العالمية الدّاعية للتّغيير والضغوط الاجتماعية المحافظة والدّاعية أحيانا إلى الجمود والماضوية التامة ".[1]

وإلى جانب ذلك يمكن القول أنّ التربية في المغرب العربي وباقي الدول العربية تواجه مجموعة من التّحديات الحضارية والتي تشكل نوعا من الخطورة عليها، فإلى جانب تحدّيات الثقافة والانفجار المعرفي والتطوّر السريع لوسائل الإعلام والاتّصال ومجالات الإنتاج العلمي والتكنولوجي التي تعمل على هزّ أركان وبنى الأنظمة التربوية التقليدية هناك تحدّيات أخرى خفيّة تتمثّل في الحركات السياسية الصهيونية التي تأقلمت مع تغيّرات وتموّجات العولمة، مستهدفة بذلك عمق الثقافة العربية الإسلامية، هذا الاختراق الثقافي العولمي الذي يقصف مباشرة نسق القيّم وأركان المجتمعات العربية المتمثلة في الأسرة والمدرسة لم تعودا قادرتين في الحالة التي هي عليها اليوم على أداء وظيفتهما الأساسية، ألا وهي حماية الأمن الثقافي في المجتمع والاستجابة لمتطلّبات أفراده في إنتاج وصياغة القيم والرموز والمبادئ والمعايير والمرجعيات التي باتت تصاغ خارج إطار وحدود الجغرافيا والاجتماع والتّقاليد العربية والثقافة الوطنية كل هذا كانت نتيجته تغيّر جذري في نمط عيشنا وأذواقنا وسلوكاتنا وآمالنا ونظرتنا إلى العالم.

فالغرب ينتج العولمة ويعيشها ويمارسها ويدركها، ويروّج لها، وهو يخطّط لحركتها ويكيف آلياتها ويوظفها فيخدم مصالحه ويجسدها في مستوى طموحاته وأغراضه " أمّا نحن في العالم العربي فنشغل بالعولمة ولسنا طرفا فاعلا فيها، أو مؤثّرا في حركتها وصيرورتها، بل مازلنا لم نحسم بعد قراءتنا لماهية العولمة وفلسفتها، فنحن منفعلون ولسنا فاعلين، متأثّرون بها ولسنا مؤثّرين، محكومون بالخوف منها والحذر منها، لأنّنا لا نعرف موقعنا فيها ولا مستقبلنا منها ".[2]

وترى المنظّمة العربية للتربية والثقافة العلوم على نفس المنوال ما ذكرناه سابقا عن التّخلف والجمود الذي دبّ في المنظومة التربوية في البلدان الغربية " وليس بخاف على أحد أنّ التربية العربية، للأسباب المذكورة أعلاه، لم تستطع أن تواكب روح حضارة العصر، باعتبارها جاءت

[1] حسين عبد الله بدر السادة، **العولمة والتعلم في دولة البحرين، ثوابت وتحديات** ، ص. 22.
[2] زكي الميلاد، **الفكر الإسلامي وقضايا العولمة**، الكلمة، السنة (5)، العدد 20، صيف 1998، ص.15.

امتداد للتربية التي سادت قرونا طويلة كانت فيها الأمّة تعيش عصر الانحطاط، واستمرت التربية بصفة عامة حتىّ منتصف القرن الحالي معرّضة لنوع من التسيّس، بالإضافة إلى عدم تخلّصها من النّظريات الماضوية ذات الطابع القهري، على الرغم من انتشار الاتّجاهات التربوية الحديثة التي تدعو إلى التربية من أجل الديمقراطية، والتربية للتقدّم، والتربية الإنسانية التي تراعي قدرات المتعلّم وطاقاته وحرياته وفرديته وحقوقه الإنسانية ".[1]

وتبعا لنفس الفكرة يرى الدكتور محمد الميلي والذي كان مديرا سابقا للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم " أنّ أحد المشاكل الأساسية التي يواجهها نظام التعليم في العالم العربي، تتمثّل في أنّ الملف التربوي والتعليمي نادرا ما يرقى إلى مستوى الملفّات الساخنة، بالمعنى السياسي للكلمة، فالإدارة مشرفة على الملف التربوي غالبا ما تكون منشغلة بمسائل الدخول المدرسي القادم، يكفي أن يتمّ الدخول المدرسي في ظروف حسنة أو تبدو حسنة، يكفي أن تمرّ امتحانات البكالوريا بسلام، حتى نتنفس الصّعداء ونصفّق راضين، إنّ انشغالات الإدارة المشرفة، خلال معظم شهور السّنة، موزّعة بين التهيئة إلى إنهاء الموسم الحالي والإعداد للموسم القادم، وإذا أخذنا في الاعتبار الحيّز الزمني والنفسي الذي يأخذه حركة التنقلات والتعيينات عرفنا ماذا يبقى، أو ماذا لا يبقى من الوقت ينصرف فيه التّفكير لتحسين النظرية التربوية، وإذا حدث أن شكّلت لجنة لوضع تصوّرات مستقبلية فكثيرا ما تصطدم مشاريع تنفيذ تصوّراتها بتصرّفات بيروقراطية تؤدّي إلى إفراغها من مضمونها وتحويلها عن وجهتها ".[2]

فهذا هو الواقع المرّ الذي تعاني منه منظوماتنا التربوية العاجزة عن مواكبة تحوّلات العولمة وتغيّرات المجتمعات المتقدّمة عبر العالم فيقول الدكتور محمد عبده يماني واصفا هذا الوضع " إنّ التعليم في البلاد العربية مخيب للآمال– بكل أسف– ولم ينجح كأداة للتقدم الحضاري، ولا يزال بعيدا عن تحقيق أهداف الأمّة لأنّنا بكل أسف مازلنا في مناهجنا الابتدائية وما حولها وفي جزء من المناهج الثانوية، نعتمد على الحفظ والاستظهار، والمدرّس يعيد تدريس المادّة سنوات وسنوات دون أن يطوّر نفسه أو يطوّر قدراته بالالتحاق بأي دورات أو مجالات تدريب، والمؤسّسات التعليمية لا تعينه على ذلك، وفي الوقت الذي يعدّ فيه الحاسب الآلي من عناصر

---

[1] المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، **رؤية مستقبلية لتطوير التربية في الوطن العربي**، الوثيقة الرئيسية للمؤتمر الفكري العربي لوزراء التربية والتعليم ومعارف العرب، طرابلس، 1998، ص.9.

[2] محمد الميلي، **حق المعرفة وحق الأمل** ، ص.64-65.

الدّراسة الأساسية في الغرب لا يزال مجهولا أو هامشيا عندنا. ولهذا ظلّ التعليم دوّامة مغلقة وضعيفة وغير قادرة على الإبداع ولا حتى مجرّد التأهيل الصحيح، الأساتذة تحكمهم قوالب محدّدة، والطلاّب يتزاحمون في انتظار شهادات التخرّج، يدخلون الجامعات ولا يعرفون لماذا، ويرسبون ولا يعرفون لماذا ويتخرّجون ولا يعرفون إلى أين، وواقع السّياسات التعليمية ضعيف وغير مؤهّل لتحقيق أهداف الأمّة واللّحاق بالركب الحضاري ومن أخطر ما نلاحظه في التعليم أنّه يتنافى بكل أسف معه متطلّبات النّهضة الاقتصادية على وجه الخصوص، لأنّنا ننتج قوى بشرية غير قادرة على العمل والإنتاج، بل وغير محترمة – حتى مجرد الاحترام– لقضية العمل. وكان من أخطر ما ركّزنا عليه في التّعليم صبّ المعلومات بصورة نظرية، وإهمال قضية تنمية المهارات والقيّم الاجتماعية في نصوص الطلاّب وحبّ الوطن واحترام العمل والرغبة في الإنتاج والتطوّع والإبداع ".[1]

إنّ الصدمة الثقافية على حدّ تعبير ألفين توفلر هي ذات نوعين وباتجاهين، سواء بالذهاب إليها أو قدومها إلينا ويظهر ذلك في الانتقال إلى محيط ثقافي مغاير يصدم كل القيّم المتعارف عليها، أو البقاء في المحيط نفسه مع انغماره بتغيّرات متسارعة تصدم كل ما اعتاده العقل.

ومن منتصف القرن العشرين وحتىّ بداية القرن الحادي والعشرين، لا زلنا نعيش الصدمة التي أشار إليها "توفلر" لم نتحرّك قدما واحدا للأمام، وظللنا في أماكننا، نتأمّل في دهشة واستغراب منجزات الحداثة وما بعدها، إنّ صدمة التغيّر الثقافي وما صاحبها من تغييرات في شتّى مجريات الحياة البشرية، جعلتنا نشاهد ما يحدث حولنا بشك وحذر وريبة، ولا نستطيع أخذ رأي قاطع ومحدّد، بالنسبة لقبول أو رفض فكرة: إعادة إنتاج طرائق فهمنا للرّاهن الملموس، ومحاولة كشف أستار القادم المجهول، حتىّ يمكن التّعامل معه بآليات ذكية، تساعد في الوقوف على أدقّ أسراره ".[2]

وبناء على ما سبق ذكره من مفاهيم وتصوّرات العولمة واختراقها للمجتمعات العربية فإنّها تفرض على التربية العربية مجموعة من التحدّيات نلخصها في النقاط التالية:[3]

---

[1] محمد عبده يماني، **عصر المعلومات والمعارف والتعليم**، مجلة المعرفة، وزارة المعارف، الرياض 1998، العدد 35، ص. 61.

[2] مجدي عزيز إبراهيم، **التربية والعولمة**، عالم الكتب، ط(1)، القاهرة، مصر، 2008، ص. 61.

[3] علي أسعد وطفة، **التربية والحداثة في الوطن العربي**، ص. 308، 309، 310، 311.

1- يعتقد كثير من الباحثين أنّ العولمة تؤدي إلى تكافؤ الفرص التعليمية والتربوية بما توفره من إمكانات مفتوحة للمعرفة والتّعليم عبر وسائط تقنية ومعلوماتية وتكنولوجية لا حصر لها. والحقيقة أنّه على الرّغم ممّا توفّره العولمة من وسائط فإنّ مسألة تكافؤ الفرص التعليمية تزداد حدّة وخطورة، لأنّ هذه الوسائط تجد في بعض الأوساط دون غيرها وفرة تمكّن أصحابها الميسورين من التّحليق مجدّدا في فضاء التحصيل العلمي، وهذا يعني أنّ العولمة تزيد المسافات بين الفئات الاجتماعية اتساعا في المستوى التربوي والثقافي، وتجعل الأقوياء أكثر قوة والضعفاء أكثر ضعفا وتراجعا.

2- ومن أهم التّحديات التي تواجه المجتمعات العربية في هذا العصر عدم قدرة المؤسّسات التربوية على إعداد أجيال لمواجهة تحدّيات العولمة، بما تفرضه وتقتضيه من ظروف جديدة وبيئات متجدّدة في مختلف مستويات الحياة الاقتصادية والاجتماعية، فالمؤسّسات التربوية تعيش وضعية أزمة وأزمة خانقة ومختنقة في ما يتعلق بقدرتها على التّجاوب مع معطيات العصر الجديد، ومقتضيات عولمة زاحفة عاصفة بمقتضيات المعلوماتية والتكنولوجية والانفتاح والتّجانس، والسؤال الذي يطرح نفسه هنا هو: هل يستطيع نظامنا التربوي العربي بوضعه الرّاهن مواجهة تحدّيات العولمة ؟ فالدّول العربية تتبنّى استراتيجيات محدّدة ومحدودة في مواجهة تحدّيات العولمة تربويا، وكثيرا ما توضع هذه الاستراتيجيات في قفص الاتهام، وهذه الاستراتيجيات غالبا ما تكون ذات طابع إيديولوجي وعقائدي ينأى بها عن الواقع ويضعها خارج القصد في مستنقع العطالة والجمود.

3- تشكّل اليوم مسألة التربية على حقوق الإنسان إحدى القضايا التي تفرض نفسها في حقل العلاقة بين التربية والعولمة، واليوم يوجد توجّه عالمي تشرف عليه المنظمات الدّولية لاستدخال التربية على حقوق الإنسان والسلام العالمي في مختلف أصقاع المعمورة، وقد أثارت التربية على حقوق الإنسان بمفهومها الغربي كثيرا من الجدل في المجتمعات العربية الإسلامية، وهناك كثير من الباحثين والمفكرين الذين ينظرون بتوجّس وحذر إلى الجهود المبذولة عالميا في هذا المستوى، حيث يعتقد كثير من المفكرين أنّ حقوق الإنسان هذه ليست أكثر من ذريعة للتّدخل في الأنظمة التربوية الوطنية وتشويه معالمها.

4- هناك أيضا إشكالية التعليم العالي والجامعي في العالم العربي ومدى قدرته على مواجهة التّحدّيات الكبرى للعولمة، والجامعة كما ينظر إليها اليوم – هي مرآة المجتمع وعنوان تقدمه،

وهي الجسر الذي يضع الأمّة على طريق الحداثة والحضارة، وإذا كانت الجامعة على هذا المستوى من الأهمية في مجال الحداثة والمدنية فإنّ السّؤال الذي يقفز إلى العقل هو: هل تملك هذه المؤسّسة إمكانية إعداد الطالب لمعترك الحياة لمواجهة تحدّيات العولمة والتكيّف مع متطلباتها ؟

5- فالنّظام التربوي سيعتمد في مرحلة العولمة في آليات عمله على مبدأ القانون الاقتصادي المعروف، قانون العرض والطلب في إعداد الكوادر والخرّجين في مختلف المستويات، وسيكون الإقبال على الخرّجين وفقا لهذا القانون الاقتصادي ووفقا لمبدأ جودة التعليم، فالنّظام التربوي التقليدي يعتمد على مبدأ العرض، فهو يقدّم مخرجاته ويطرحها في السوق دون أن يراعي حدود الحاجة أو الطلب في السوق أو المجتمع.

6- هناك تصوّرات أصبحت مؤكّدة إلى حدّ كبير عن شعار دمج التربية والحياة بصورة مباشرة وهدم الحواجز بين المدرسة والمجتمع، وهنا يجري الحديث عن مدرسة في المجتمع أو مجتمع في المدرسة، بمعنى أنّ المدرسة ستتحول إلى كينونة اجتماعية تضاهي الصورة الاجتماعية للحياة خارج المدرسة، ومن جهة أخرى فإنّ حديثا أخر يجري عن الانتقال بالمدرسة إلى المجتمع بمعنى تحقيق الدّمج بين المدرسة والمجتمع، حيث يكون الأطفال في دائرة الحياة الاجتماعية مباشرة في أحضان الدّراسة.

7- معرفة متدفّقة بلا حدود الزّمان والمكان، حيث يجري التعليم والتعلّم بصورة مستمرة عبر الوسائط والتقنيات التكنولوجية في العمل والمنزل والفراش، في منتصف الليل وواضحة النّهار، وفي أيّام العطل فيما بعد الحدود، وفي الحقل والشارع وأينما اتفق.

8- تأخذ الإدارة في المؤسّسات التربوية طابعا ديمقراطيا لا مركزيا، حيث يحظى المعلّمون والمديرون والموجّهون بدرجة كبيرة من الحرية، في إدارة العملية التربوية وتوجيهها، وكذلك يكون الحال بالنسبة للطلاّب والتّلاميذ الذين ينتظمون في تنظيمات نقابية وصفية وكشفية تؤكّد حضورهم ومشاركتهم الفاعلة في مختلف جوانب الحياة التربوية في المؤسّسة.

9- ترفع المؤسّسات التربوية في عصر العولمة شعار كيف تعرف ؟ وذلك مقابل شعار المدرسة التقليدية الذي يؤكّد على مقولة: ماذا تعرف ؟ ففي الوقت الذي كانت فيه المعلومات والمعرفة بمثابة معين العمل التربوي في المؤسّسات التقليدية، فإنّ الرّوح التقليدية والمنهجية في

التفكير وكيفيات بناء المعرفة تكون عماد ومنطلق العملية التربوية الحديثة في عصر المعلومات والعولمة، وتشكّل المعارف والمعلومات منطلق التربية ومحورها.

10- يفقد المعلّم دوره التربوي المتمثل في التعليم والتلقين ويتحول بدوره كليا إلى مرشد وموجّه ومحفّز ومحرّض ومشوّق ومرغّب ومشارك، وهذا يعني أنّ التلميذ يصبح جوهر العملية التربوية ومحورها.[1]

11- مع تتابع الانفجارات المعرفية وتقانة المعلومات ستعتمد المدرسة على مبدأ تعدّد مصادر المعرفة وتنوّعها وتنوّع مصادرها، فلم تعد هناك إمكانية لما يسمّى بأحادية المنهاج والكتاب المدرسي ومحدودية مصادر المعرفة، بل ستكون تعدّدية المصادر بالإضافة إلى المقرّرات المدرسية.

12- وفي هذه المرحلة سنجد ما يطلق عليه استمرارية التربية والتّعليم على مبدأ شجرة المعرفة، وهذا يعني ديمقراطية تربوية نوعية تقوم على أسس التعلّم الذّاتي والتعلّم المستمر، والتعلّم مدى الحياة دون تقاطعات ومتوازيات محدّدة.

13- تعمل المؤسّسات التربوية على مبدأ إعداد مخرجاتها والقوى العاملة وفقا لمبدأ المهارات المتعدّدة أو تعدّد المهارات، فهي تهيّء، وذلك يخالف مبدأ المدرسة التقليدية التي تعمل على إعداد خرّيجيها للتخصصات الوحيدة، لأنّ الإنسان في عصر العولمة سيمارس أعمالا متعدّدة ومهنا متنوّعة خلال الحياة.

14-ستؤكد التربية في عصر العولمة على أهمية التّجديد والمبادرة، وهذا يتمّ على حساب التقليد والجمود والروتين والتلقين وعبادة النماذج في المدارس التقليدية.[2]

يظهر إذن في الأخير وعلى ضوء ما ذكرناه ضرورة وضع مشروع تربوي عربي يواكب العولمة ويتفادى مخاطرها ولن يكون لنا ذلك إلاّ بتعزيز القيّم الحضارية ذات الطّابع الايجابي، ولا بدّ كذلك من القيام بعملية تطوير عميق وشامل في شتىّ المستويات التربوية خاصة تلك التي تتعلّق بالمناهج وطرق التدريس وأساليب العمل والمضامين والأدوات والتصوّرات ويجب كذلك إعطاء القيمة والأهمية للمعرفة العلمية وغرس روح التكنولوجيا والمعلوماتية في قلوب أفراد أمّتنا العربية فنحن اليوم مطالبون قبل أي وقت مضى بابتكار تربية جديدة مبنية على

---

[1] منذر واصف المصيري، **الواقع التعليمي والثقافي والإعلامي، قضايا إستراتيجية**، العدد 9، مارس آذار، 2002 ص- ص. 21-38 ، نقلا عن علي أسعد وطفة، الحداثة والتربية في الوطن العربي.

[2] منذر واصف المصيري، **الواقع التعليمي والثقافي والإعلامي، قضايا إستراتيجية** ، ص 38.

أسس مغايرة للتي هي عليها اليوم، تربية تتبنّى في جوهرها مبدأ التّغيير وتجعل من الإبداع غايتها المثلى، تربية تحترم قواعد الحوار، وتعلي من قيّم الدّيمقراطية، تربية منفتحة على الآخر في سبيل تبادل المعارف والتكنولوجيا والإصرار على الاستمرارية في التّعاون والتكامل، هذه هي التربية التي ننشدها، تربية تتّصف بالعقلانية والعلم والنقد، إنّها تربية ترفض كليا وتضرب عرض الحائط مضامين التربية التقليدية المؤسّسة على التلقين والجمود والذّاكرة والتسلّط والانغلاق واللحظات العابرة، الرّافضة للعقلانية والروح النقدية في المجتمع.

هذا وسيكون حديثنا في المبحث التالي منصبّا على أزمة التربية في الجزائر والجدير بالذّكر أنّ الخلفيات والأبعاد التي ذكرناها سابقا تشترك فيها معظم الدول العربية بما فيها المغرب العربي والجزائر لذا ارتأينا عدم تكرارها فاقتصرنا على ذكر بعض الخلفيات والأبعاد الخاصة بالجزائر على أساس أنّ لكل بلد عربي خصوصياته.

المبحث الثالث: أزمة التربية في الجزائر بين إكراهات الواقع وطموحات المستقبل

عاشت الجزائر منذ استقلالها إلى يومنا هذا تحوّلات كبيرة على الصعيدين السياسي والاقتصادي وبطبع الحال فقد كان لهما التأثير الكبير على المدرسة الجزائرية التي عرفت توسّعا سريعا في الهياكل التربوية وزيادة في عدد المدرّسين والإطارات التربوية وعدد التلاميذ المتمدرسين وسرعان ما دبّ فيها الركود مع بداية الثمانينات رغم محاولات إصلاح متكرّرة وهي اليوم وعلى مشارف القرن الحادي والعشرين تواجه أزمات عديدة بعضها متعلّق بالجانب المادي وبعضها الأخر يتعلق خاصة بعجز المنظومة التربوية على مواكبة العصر لأنّها استثمرت كل جهودها في التّجهيز المادي للمدرسة وأهملت ما هو أهم، أي تجهيز العقول وتسخير كل الإمكانيات المادية والمعنوية لصنع إنسان الحضارة، إنسان المستقبل، الإنسان القادر على رفع التّحدّيات التي تفرضها الوضعية العالمية الراهنة والخروج بالجزائر من حالة التبعية تجاه الأمم المتقدمة.

" كما تواجه المنظومة التربوية والتكوينية حاليا مجموعة من التحديات في كل مراحل التعليم، من أساسي وثانوي وجامعي –بما في ذلك التكوين المهني– في الوقت الذي يدخل فيه العالم القرن الواحد والعشرين، وما يمثله ذلك من تحدّيات علمية وسياسية وثقافية وحضارية، وهي عوامل تتطلّب منظومة تربوية قوية وثابتة، فإنّ المنظومة التربوية الجزائرية لازالت متعثّرة، إذ لازال المربّون يضربون عن العمل للحصول على أدنى متطلبات الحياة الكريمة "[1]

إنّ المشتغلين في الحقل التربوي يتفقون على أنّ المدرسة الجزائرية تعاني حاليا حالة من الضعف والتدهور وكان نتيجة ذلك أن ظهر تصدّع عميق في المنظومة التربوية تمخّض عنه مجموعة من السلبيات والنقائص أعاقت أداءها، ويتزامن ذلك –وهذا ما احتار فيه أهل التربية– مع ما تعرفه أنساق تعليمية أخرى من مستجدّات تربوية ومستحدثات تكنولوجية متسارعة وقفزات مدهشة في شتّى ميادين العلم والتطوير التربوي الشيء الذي ساهم في توسيع الهوّة أكثر فأكثر بين دول الشمال والجنوب.

لذا كان من الضّروري التّفكير لإعادة المكانة للمدرسة الجزائرية على الصعيدية المحلي والدولي ولن يكون لنا ذلك إلاّ بمعرفة الأسباب الموضوعية والخلفيات الرئيسية التي أدّت إلى

[1] بوفلجة غيات، **التربية والتعليم بالجزائر**، دار الغرب للنشر و التوزيع، ط:02، 2006، الجزائر، ص147.

تدنّي مستوى التّعليم في الجزائر، كما أنّ لفشل المنظومة التربوية في بلوغ غاياتها أسبابا وتداعيات يجب الوعي بها وتداركها قبل فوات الأوان من خلال تجنيد الوسائل والإمكانيات اللاّزمة والجرأة في اتخاذ القرارات الارتجالية والتدابير المناسبة لإخراج المؤسسة التربوية من غيبوبتها التي دامت عقودا من الزمن حتّى يتسنّى لنا أن نحسّن نوعية التعليم وأن يستقيم مساره و تقلّ سلبياته، آنذاك سنطمح في مدرسة جزائرية مرنة تستوعب مستجدّات العصر وتقلّباته المفاجئة كما يحدث ذلك في الغرب المتقدّم.

1-واقع التربية في الجزائر: نشر المنتدى الاقتصادي الدّولي تقرير المنافسة الشاملة للفترة (2015-2016) هذا التقرير الذي يعتمد على مجموعة من المؤشّرات يقوم بدراسة وتحليل جملة من الأسباب التي من شأنها أن تؤثّر على ترتيب الدّول من حيث المنافسة والتنمية، كما تظهر قيمة وأهمية هذا التقرير بالنسبة لكل دولة في تسليط الضوء على العراقيل الكبرى التي تحول دون تحقيق تنميتها وازدهارها حتى ترقى إلى مصاف الدول المتقدّمة.

" يعتمد هذا الترتيب على المؤشّر العالمي للمنافسة في المجال الاقتصادي والذي يحتوى على 114 مؤشر يتوزعون على الأعمدة الإثنا عشر للمنافسة التي تقيّم الحالة الاقتصادية لكل بلد ونذكر من بينها المنشآت، الصحة والتعليم".

أما فيما يخص الفترة (2015-2016) فإنّ الصدارة كانت من حظ جزيرة موريس التي حققت المرتبة الأولى على السلم الإفريقي (المرتبة 46 عالميا) تليها إفريقيا الجنوبية (المرتبة 56 عالميا) ثم رواندا (المرتبة 62 عالميا)، المغرب(المرتبة 72عالميا)، بوتسوانا (المرتبة 56 عالميا)، فالجزائر(المرتبة 79 عالميا)، تونس(المرتبة 87 عالميا)، وأخيرا ناميبيا(المرتبة 56 عالميا).

" ولقد اهتم التقرير خاصة بالمؤشرات التي لها علاقة مباشرة مع التعليم بالنسبة لبعض دول شمال إفريقيا وبالتحديد في دول المغرب العربي ماعدا ليبيا ورغم إقرار أصحابها بأنّ هذه الإحصائيات لا تعبّر بالتدقيق عن الحالة الفعلية لهذه الدول بصفة عامة إلاّ أنّها تسمح لنا بأخذ صورة واضحة عن وضع التعليم بها وحالة تطوّرها"

ومن ضمن الأربع دول المختارة في المغرب العربي نجد عامة تونس في المرتبة الأولى من حيث نتائجها في قطاع التربية رغم أنّ هذا الأخير يبقى بعيدا كل البعد عن المعايير الدّولية في هذا المجال، وعلى غرار نسبة التّمدرس في المرحلة الابتدائية أين تحتل تونس المرتبة

العاشرة عالميا، المغرب في المرتبة الحادي والعشرين والجزائر في المرتبة السادسة والثلاثين فإنّ دول المغرب العربي يحتلون مراتب متأخرة مقارنة مع باقي دول العالم.

في الجدول الموالي تظهر لنا الإحصائيات ترتيب دول المغرب العربي من حيث نسبة التمدرس في الطور الابتدائي:[1]

جدول رقم 01

الرقم	البلد	النسبة	الترتيب
01	**تونس**	**98.70**	**10**
02	**المغرب**	**98.30**	**21**
03	**الجزائر**	**97.30**	**36**
04	**موريتانيا**	**73.10**	**133**

أمّا مقارنة مع المنشآت فإنّ المنظومات التربوية لدول شمال إفريقيا تعرف تأخّرا بالغا من حيث نسبة اشتراك المدارس في الانترنت والدليل على ذلك ترتيب الدول الأربع السابقة الذكر الذي يأتي بعد المرتبة 110 عالميا.

في الجدول الثاني تظهر لنا الإحصائيات نسبة اشتراك مدارس دول المغرب العربي في الانترنت:[2]

جدول رقم 02

الرقم	البلد	النسبة	الترتيب
01	**المغرب**	**3.5**	**110**
02	**تونس**	**3.4**	**112**
03	**الجزائر**	**2.8**	**128**
04	**موريتانيا**	**2.1**	**137**

[1] World Economic Forum, Rapport Sur La Compétitivité En Afrique, Edition : Hope Steele,Genève , suisse 2015, PP : 115 ,116.

[2] World Economic Forum, Ibid PP : 116

كما يبيّن التقرير أنّ هناك فوارق بين بلدان المغرب العربي من حيث نوعية وجودة التعليم في الطور الابتدائي أين نجد موريتانيا في مؤخرة الترتيب (137 عالميا) من أصل140 دولة، أمّا تونس فتحتل المرتبة السادسة والثمانين عالميا ولكن بنقطة 3,6 على 7 وتبقى الجزائر كذلك بعيدة نوعا ما عن المعايير الدّولية من حيث الجودة فهي تحتل المرتبة 115 بعلامة 2,9 والمغرب في المرتبة 110 بعلامة 3 والجدول التالي يظهر ترتيب هذه الدول من حية جودة التّعليم في الطور الابتدائي:[1]

جدول رقم 03

الرقم	البلد	النسبة	الترتيب
01	**تونس**	**3.6**	**86**
02	**المغرب**	**3**	**110**
03	**الجزائر**	**2.9**	**115**
04	**موريتانيا**	**2.1**	**137**

وتزداد الهوّة في الاتساع عندما نتحدّث عن مستوى تعليم الرياضيات والعلوم فنجد تونس في المرتبة 153 عالميا بعلامة 4.4 على 7 والمغرب في المرتبة 74 بعلامة 4 على 7 أمّا الجزائر فتحتل المرتبة 105 بعلامة 3.3 على 7 وأخيرا موريتانيا في المرتبة 123 بعلامة 2.9.

وفي الجدول الرابع حالة مستوى تدريس الرياضيات والعلوم في المغرب العربي:[2]

جدول رقم 04

الرقم	البلد	النسبة	الترتيب
01	**تونس**	**4.4**	**53**
02	**المغرب**	**4**	**74**
03	**الجزائر**	**3.3**	**105**
04	**موريتانيا**	**2.9**	**123**

[1] World Economic Forum, Ibid PP : 116

[2] World Economic Forum, Ibid PP : 117

[2] World Economic Forum, Ibid PP : 117

ونجد أيضا نفس المؤشرات من حيث نوعية تسيير المدارس، فتحتل تونس والمغرب الصدارة بعلامات تفوق 4 على7 أمّا الجزائر فهي متأخرة بمرتبة 117 عالميا وبعلامة 3.4 على 7 وموريتانيا في المرتبة 125 بعلامة 3.2 على 7 والجدول الأخير يبيّن ترتيب هذه الدول من حيث نوعية تسيير المدارس في المغرب العربي:[1]

جدول رقم 05

الرقم	البلد	النسبة	الترتيب
01	**تونس**	**4.2**	**69**
02	**المغرب**	**4.1**	**72**
03	**الجزائر**	**3.4**	**117**
04	**موريتانيا**	**3.2**	**125**

إنّ المتمعن في تاريخ التربية في الجزائر سيدرك أنّ المنظومة التربوية الجزائرية قد مرّت بمراحل عدّة، أمّا المرحلة الأولى فتمثلت في المحافظة على استمرارية التنظيم المدرسي بعد الاستقلال وملء الفراغ الكبير الذي ورثناه عن الاستعمار الفرنسي، ونتيجة للرخاء المالي الذي عاشته الجزائر أثناء السبعينات من القرن الماضي جاءت المرحلة الثانية المتمثلة في التوسّع السريع لهذا القطاع وفرض إجبارية التعليم ومجانيته طول التسع سنوات الذي يحتويه المشوار الدّراسي المقسم على ثلاثة أطوار (الابتدائي، المتوسط والثانوي) ضمن الإصلاح الأوّل الذي عرفته الجزائر إضافة إلى إصلاح المناهج الدراسية بحيث غدت تواكب تطوّرات العصر آنذاك.

" إلاّ أنّ عدم توفير الإمكانيات الضرورية التي تتطلّبها المدرسة الأساسية والأزمة الاقتصادية التي عرفتها الجزائر خلال التسعينات من القرن العشرين، وارتفاع مستوى التضخم وضعف القدرة الشرائية للمربّين، وتناقص الاهتمام بموضوع التربية، كلها عوامل أدّت إلى مشاكل استفحلت إلى درجة الأزمة"[2]

---

[2] بوفلجة غيات،**التربية والتعليم بالجزائر** ، ص:63

كما أنّ من بين المشاكل التي يعاني منها قطاع التربية والتعليم بالجزائر ضعف المستوى الدراسي للتلاميذ والطلبة بالنسبة لقطاع التعليم العالي، وانخفاض نسب النجاح في شهادة الباكالوريا وازدياد مفرط وسريع لنسب التسرّب المدرسي، وبروز ظاهرة العنف في المجتمع الجزائري وبالتحديد داخل المؤسّسات التربوية دون أن ننسى استياء التلاميذ وأولياء الأمور من هذه الحالة التي مست المنظومة التربوية من جمود وركود بعد المرونة والتجديد اللذين عرفتهما هذه المؤسسة خلال فترة السبعينات.

وتبعا لتقرير المنتدى الاقتصادي العالمي(دافوس) فقد احتلت الجزائر المرتبة 119 عالميا للفترة ما بين 2014/2013 من حيث مؤشر جودة التعليم و بالتالي وعلى ضوء التقرير أصبحت الجزائر من أسوأ الدول في العالم ضمن تصنيف شمل 140 دولة في القارات الخمس وهذا رغم جملة الإصلاحات التي قامت بها الحكومة في هذا القطاع منذ سنة 2003 ويؤكّد هذا التقرير حقيقة المشاكل التي يعاني منها قطاع التربية والتعليم الذي أنهكته كثرة الإضرابات في السنوات الأخيرة وتوظيف المعلّمين دون تكوينهم وتدريبهم بصورة مثلى.

إنّ العيب في منظومتنا التربوية استنادا لمذكّرة الأمم المتّحدة التي أعدّها المقرّر الخاص حول الحق في التربية لمجلس حقوق الإنسان التّابع لها كيشور سينغ في الفترة الممتدّة بين 27 جانفي و03 فيفري، رداءة وسوء نوعية التعليم التي تقدّمها المدرسة الجزائرية عبر مؤسّساتها العمومية للتلاميذ رغم مجانية هذه الخدمة في بلادنا، ومفاد هذه المذكّرة أنّ نوعية التّعليم هي التحدّي الأكبر للجزائر ويجب على الحكومة الجزائرية أن تستجيب بشكل عاجل لمقتضيات جودة التعليم، وهذا يتطلّب إجراء مراجعة شاملة لأهمية وجودة التعليم، كما أنّ على الجزائر أن تهتم بتحسين نوعية تكوين المعلّمين الذين سيلقى على عاتقهم مسؤولية نقل قيم حقوق الإنسان والمواطنة الديمقراطية إلى التلاميذ، وتضيف المذكّرة إلى جانب ذلك أنّ على الحكومة الجزائرية إيجاد الحلول اللازمة للحدّ من ظاهرة التسرّب المدرسي والنسب العالية للرسوب والاكتظاظ في الأقسام، مع الزيادة في بذل الجهود للعناية بفئة ذوي الاحتياجات الخاصة، ومن جهة أخرى طالبت الهيئة بتطوير التشريعات التي من شأنها أن تحلّ محل المرسوم التنفيذي الصادر بتاريخ 24 مارس 2004 الذي يتضمّن شروط إنشاء وتفتيش المدارس الخاصة بغاية تطوير وتنظيم هذا القطاع. ورجوعا إلى مضمون التقرير فقد تحصلت

تونس على المرتبة 84 عالميا لتتصدّر الترتيب مغاربيا، والمغرب المرتبة 104 عالميا أمّا ليبيا فلم يشملها التقرير الدّولي.

2-خلفيات و أبعاد أزمة التربية في الجزائر: تؤكّد كل المؤشّرات أنّ التحديات التي يواجهها العالم في هذا القرن الجديد هي تحدّيات العولمة والعولمة تعني النظام الذي تفرضه المجتمعات المتقدّمة علميا وتكنولوجيا واقتصاديا على الدّول المتخلّفة في نفس المجالات. وهو نظام يرتكز على المعلوماتية وتكنولوجيا الاتصال التي جعلت من العالم قرية متقاربة الأطراف وقد يصبح في القريب العاجل التنّقل بين الكواكب أمر بسيط وعادي. والأمّي اليوم هو من لا يعرف استخدام الأجهزة المعلوماتية وبالتالي يصبح من يمتلك هذه الوسائل ويحسن استخدامها يجد مكانا له بين مجتمعات المعمورة ومن يفتقر إليها يذوب كيانه وتضمحل مقوماته.

ولا يوجد أفضل من المدرسة لمواجهة هذه الحتمية أو التّحدّيات المفروضة،لأنّها الرّكيزة التي يعتمد عليها في بناء الأجيال ومنها ينطلق كل تغيير في بناء العقول والذوات وبها ينتقل المجتمع من منطق التصنيع إلى منطق العلم والمعلوماتية. ومن هنا يصبح إصلاح المنظومة التربوية أكثر من ضرورة

إنّ قطاع التربية والتعليم قطاع أساسي ومرجعي ومنبع للعديد من القطاعات الاجتماعية والاقتصادية الأخرى، وإنّنا أينما اتجهنا في العالم نجد الدّول تحاول تحسين التعليم بالعديد من الطرق والوسائل وذلك بزيادة عدد سنوات التمدرس أو بتغيير المناهج والمقرّرات الدّراسية أو بتقليص عدد التلاميذ في الحجرة الدراسية أو بإدخال تكنولوجيا التعليم أو بمنح الاستقلالية وبعض الصلاحيات لاتخاذ القرارات على مستوى المدرسة إلى غيرها من الطرق والوسائل.

إنّ المدرسة الجزائرية، مثل أيّة مدرسة في العالم ، تحتاج دائما إلى مراجعة وإعادة النظر وتطوير وهو ما يطلق عليه عادة الإصلاح، والنفوس مُهيأة فعلا منذ سنوات طويلة لإدخال تعديلات وتغييرات تتماشي مع حقائق المجتمع المتغيّرة والمتطوّرة.

ورغم أنّنا قد خصّصنا قسطا وافرا استعرضنا فيه أهم الخلفيات وأبعاد أزمة التربية في المغرب العربي وهذا في المبحث الثاني من الفصل الثاني إلا أنّ كل بلد له مميّزات خاصة به لذا سنحاول إسقاط هذه الخلفيات باختصار وإعطاءها بعدا وطنيا:

أ- هرمية الإدارة التعليمية الجزائرية: إذا أردنا أن نكون موضوعيين في دراستنا سنلاحظ أنّ تشخيص الأزمة التي تعاني منها الجزائر تبدأ في أصلها من الإدارة التعليمية نظرا لأنّها

القلب النابض وغرفة العمليات لكل مبادرة تربوية تنجز على أرض الواقع وما نعرفه اليوم عن الإدارة التربوية في الجزائر أنّها تعود على الأقل إلى الخمسين سنة الماضية، إنّها إدارة هرمية من الوزير إلى مدير التربية إلى المفتش ثم المدير وأخيرا المعلّم، وإذا نظرنا إلى هذا الترتيب فسنجده منطقيا من الرأس إلى القاعدة، الفرق يكمن في الدّول الغربية لأنّ هذا الترتيب يسير في كلا الاتجاهين، من الأعلى إلى الأسفل والعكس فكل هذه الطبقات تشارك في تجويد وتطوير نوعية التعليم أمّا في الجزائر فالأمور تسير بمنطق مغاير والسيل يمضي من اتجاه واحد دائما من الأعلى إلى الأسفل الأوّل يأمر والثاني يطبّق، أما رأس الإدارة أي الوزارة ونظرا لغيابها عن الواقع المدرسي لا يراقب حالته إلاّ من خلال الأرقام والإحصائيات وبما أنّ هذه المعطيات لا تعكس الواقع الفعلي لما تعاني منه المؤسسة التربوية فحتما ستكون الحلول المدبرّة للقضاء على النقائص والمشاكل التي تنمّ من القاعدة والتي هي فعلا تعيش العملية التعليمية على أرض الواقع غير مجدية، ونفس السيناريو يحدث بكل دول العالم العربي، وفي هذا الشأن يقول الباحث عبد العزيز عبد الله السنبل ما يلي: " وبشكل عام، تتّسم إدارة التّعليم في الوطن العربي بالتقليدية والمركزية الشديدة وتضخّم أعداد الموظفين، وقصور الثقافة المرتبطة بتقدير الوقت والإنتاج والعمل بروح الفريق، والموقف السلبي في استخدام التقنية الحديثة "[1]، فعلى الرّغم من الانتشار الواسع لثقافة المعلوماتية، وتوظيف الحاسوب في المؤسّسات العامّة والخاصة في الوطن العربي، إلاّ أنّ الميدان التربوي بشقّيه التّعليمي والإداري قد تأخّر عن نظرائه في هذه الميادين، وظلّت الإدارات التّعليمية والمدرسية في الغالب تسير وفق معطيات القرن الماضي، وبصورة غير متناغمة مع روح العصر وجوهره الذي أضحت فيه المعلوماتية خيارا استراتيجيا لا غنى عنه"[2]

هذا و تبقى الإدارة التربوية الجزائرية تعاني من أزمة نظرا لعدم وجود تكامل بين التطوير والتجديد في برامج النّظام التربوي والتطوير على مستوى سلوكات المسؤولين الإداريين التي أفرزت أزمة شملت ثلاثة مظاهر مرتبطة:[3]

1- إنّ هذا النّسق الإداري ابتعد عن التّيارات الحالية للعلم والتكنولوجيا والتسيير وأصبح غير قادر على تطبيق نتائج هذه النظريات لحل هذه الإشكالية.

---

[1] السنبل، عبد العزيز بن عبد الله، **التربية في الوطن العربي على مشارف القرن الحادي والعشرين** ، ص.119

[2] صيفية جدوالي، **تقييم فعالية الإدارة التربوية في الجزائر**، رسالة دكتوراه، 2011، ص:159،160.

[3] صيفية جدوالي، **تقييم فعالية الإدارة التربوية في الجزائر** ، ص:160.

2- عدم القدرة أو عجزها على ترقية التطور البيداغوجي المتوقّع أو الضّروري لمواجهة الألفية الثالثة.

3- تأخّر النّسق أو النّظام الإداري بالنسبة للتطوّر والاتجاهات السّياسية والبيداغوجية المعلن عنها أو المعمول بها.

إنّ الإدارة التربوية في الجزائر ما تزال تعتمد على القوانين أكثر من اهتمامها بالعنصر البشري، فالإداري يسعى إلى تطبيق القوانين بشكل ميكانيكي بيروقراطي دون قيامه بالمبادرات وإدخال التّحسينات والتّعديلات، فعلى الرّغم من المحاولات الجادة لإحداث تغييرات في الإدارة التربوية وجعلها أكثر تحرّرا إلاّ أنّ السلطة الحقيقية تكمن في أعلى الهرم، حيث المركزية الإدارية الوحيدة التي لها القدرة على تخطيط الإستراتيجيات وتوظيف وطرد المستخدمين وعلى إصدار المناشير والقوانين، وما على مديري المؤسّسات إلاّ التطبيق الدّقيق لهذه القوانين دون تدخّل أو مبادرة شخصية، إضافة إلى هذا يبقى التمييز التقليدي بين المسائل الإدارية (الأمور المالية، العلاوات، التحويلات، تنظيم الامتحانات...) والمسائل الفنية (تحرير الأهداف، إدراك البيانات البيداغوجية الجديدة، تهيئة البرامج، زيادة عدد المعلّمين...) قائم إلى يومنا هذا. فعلى الرّغم من الإصلاحات القائمة إلاّ أنّه لم يتم إدخال بعض الطرق الهامة جدّا ضمن العمليات الإدارية كالتّخطيط، البحث، الإعلام، المراجعة البيداغوجية، الإحصاء والأقسام التابعة له، وكذا أهمية العلاقات بين التّعليم والحياة، وبين المدرسة والجماعات، بل بقيت مهمّشة على الرغم من أهميتها، وهذا ما أثبتته التربية الحديثة.

فالجزائر إذن، بحاجة ماسة إلى إدارة تنتهج منهج التّطوير لا منهج التسيير. فلا غنى عن إدارة تربوية مجدّدة وقادرة على قيادة عملية التّجديد. ويتطلّب ذلك اعتماد اللاّمركزية في الإدارة بتوسيع سلطات الإدارة في المناطق إلى حدّ كبير، وإفساح قدر واسع من الحرية التربوية للإدارة، واطلاعها دوما على جديد التّربية، والعناية بوجه خاص بتدريبها على الوسائل التي ينبغي أن تلجأ إليها المدرسة من أجل تنمية روح التضامن والعمل المشترك والعمل في فريق، ومن أجل تعميق مفاهيم الديمقراطية والمواطنة، وربط التّعليم بالعمل ومواقع العمل والتّربية الدائمة المستمرّة، ومن أجل خدمة المجتمع المحلّي. ويتضمّن تطوير الإدارة التّعليمية، أيضا إدخال نظم جديدة في إدارة المعلومات والبيانات تستند إلى الحاسوب، واستخدامها في التعرّف على المشكلات واتخاذ القرارات وتطوير أساليب إعداد الميزانية، والأخذ بأساليب جديدة في

توزيع النّفقات يعكس الأولويات الجديدة في التّعليم. كل ذلك في سياق من المتابعة الدقيقة من قبل الإدارة المركزية للتعليم للإدارات في المناطق من ناحية، وتفاعل حيوي في الاتجاهين من ناحية أخرى.

ولعلّ الطريق الأمثل في نظرنا لتطبيق الإصلاح الإداري في المؤسّسات التربوية يستدعي الأخذ بمبادئ وموجّهات نظرية الإدارة بالمشاركة التي تؤكّد على ترسيخ مفهوم العمل الجماعي، وديمقراطية القرار، ومرونة التنظيم وديمقراطية الأداء، وتعزيز الرقابة الذاتية وتقييم الأداء المتبادل، ودعم نظام الاتّصالات الإدارية المفتوحة، وترسيخ أشكال التنظيمات الإدارية الأفقية أو الشبكية بدلا من التنظيمات الهرمية المتّفقة مع التسلسل السلطوي الرأسي، وتشجيع وتنمية مهارات التفكير الابتكاري والإبداعي في تخطيط البرامج وتنفيذها.

في الأخير يجب أن نعلم بأنّ الإصلاحات الإدارية المنشودة ربّما تكون سهلة في مستوى التنظير، ولكنها ليست كذلك في المستوى العملي والتطبيقي، إذ أنّها تستدعي إرادة سياسيّة جادة معززة بضوابط وإجراءات حازمة لتطبيقها. وهذه الإصلاحات يمكن أن تتمّ على مستويين: أوّلهما المنظور القريب أو القصير المدى، ونقصد به محاربة الفساد الإداري والمالي الذي بدأت بعض الدّول العربيّة في انتهاج سياسة حازمة للقضاء عليه، وإجراء التغييرات الهيكلية، والحدّ من الإجراءات البيروقراطية غير المرنة، وإعادة النّظر في الأنظمة والقوانين البالية، والاستثمار في تدريب القوى البشرية لتمكينهم من أداء مهامهم بالصورة المطلوبة.

ب- المناهج الدراسية وأساليب التدريس: يمكن القول أنّ المناهج الدراسية انعكاسا وترجمة للفلسفة التربوية المنتهجة، وما ينبثق عنها من أهداف عامّة تتبنّاها الدّولة وفق إيديولوجيتها وتوجهاتها. والملاحظ أنّ هناك خللا أساسيا في التسلسل المنطقي للمقوّمات الأساسية للنظام التربوي في الجزائر يتجلّى بوجه خاص في غموض الفلسفة التربوية وما وراءها من فلسفة اجتماعية وبالتالي في ضعف الأهداف وتسلسلها... هذا الخلل هو الذي يفكّك الروابط بين التّربية وحاجات التنمية الشاملة ويجعل التّربية في بلادنا عاجزة على أن تضطلع بدورها الأساسي في تكوين القوى العاملة اللاّزمة لقطاعات النّشاط الاقتصادي في بناها المستجدّة المتطوّرة.

"ويكاد يوجد غياب تام لأساليب وطرائق التدريس الحديثة المبنية على الحوار، والمناقشة، والتّعاون، والعصف الفكري، والمجموعات الصغيرة، وأساليب البحث وحل المشكلات. وربّما

ترجع الأسباب في كل ذلك إلى الازدياد الملحوظ في أعداد الطلاب في المدارس وداخل فصول الدّراسة بالجامعات، وعدم تمكّن المعلمين من تدريس هؤلاء الطلبة إلا بالطرائق التقليدية. وقد يعزى السّبب أيضا إلى الكم الهائل المطلوب من المعلّم تدريبه بوقت محدود لا يتيح للمعلّم إلاّ التدريس من خلال هذه الطرائق التقليدية. وقد يعزى السبب أحيانا للسّياسات التّعليمية التي قد لا تسمح في كل الظروف باستخدام هذه الطرائق الحديثة لاعتبارات متعدّدة. وغنيّ عن القول أنّ جمود المفاهيم وطرائق التّدريس التقليدية لا تمكّن من إبراز الفروق الفردية بين الدّارسين، ولا تساعد على إبراز المواهب، ولا تشجّع على الإبداع والابتكار والتجديد"[1]

إنّ قضية المناهج وطرائق التدريس في رأي جل الباحثين في الحقل التربوي هي من أولى أولويات التحديث والتغيير في المشروع التربوي العربي، إذ أنّ المشروع التربوي في تحليله الأخير عبارة عن متعلّم ومعلّم ومنهج تعليمي وطريقة تعليم وعمليات تواصل تتمّ داخل الفصل. فما لم تتوفّر لهذه العناصر مقوّمات الإثارة والجاذبية والحماس، والفائدة، والإبداع، والمرونة، والتغيير والتجديد، والأنسنة، فإنّه لا يمكن أن تنجح العملية التّعليمية، وبالتّالي المشروع التربوي، إلاّ بالصدفة، والأمم لا تبني مشروعاتها الكبرى على الصدفة.

ويمكن أن نخلص من كل هذا إلى أنّ مناهج التّربية والتّعليم في الوطن العربي والتي هي ركيزة أساسية في العملية التّعليمية تعاني من إشكاليات جوهرية أوضحتها دراسة علمية ولخّصتها في النواحي التالية :

– إنّ التخطيط للمناهج يسير في اتجاه واحد من القمة إلى القاعدة، وليست ثمّة مشاركة واسعة في وضع المناهج من قبل أصحاب الشأن التربوي المباشرين كمديري المدارس والمعلمين والطلاب والآباء، ولا تتمّ مشاركة جماهيرية من قبل المستفيدين من المناهج رغم ما لهذه الضروب من المشاركة من أهمية كبرى في تجويد المناهج وتطويرها.

– عجزها عن مواكبة العصر المغذّ في سيره وفي تطوّره العلمي والتقني.

– ضعف استجابتها لحاجات المجتمع المستقبلية، وعدم القيام بتحليل علمي مسبق يحدّد تلك الحاجات في ضوء تقرير الواقع العربي، واستيعاب التراث العربي الإسلامي، وإدراك طبيعة العصر ومستلزماته، والإرهاص بالمستقبل وجدائده وصورته المرجوّة.

[1] السنبل، عبد العزيز بن عبد الله، **التربية في الوطن العربي على مشارف القرن الحادي والعشرين** ، ص.122.

– الافتقار إلى حلقة الوصل الأساسية التي تربط بين المناهج وبين حاجات التنمية، نعني المعرفة بحاجات سوق العمل والقوى العاملة حاضرا ومستقبلا، ودمج هذه الحاجات دمجا عضويا بالمناهج أهدافا ومحتوى وطرائق.

– إهمال تربية الفرد، وفقدان المناهج والوسائل التي تؤدّي إلى تنمية شخصيته تنمية متوازنة مبدعة، وإلى استخراج كامل مواهبه وإمكاناته، بحيث يجزل عطاءه لنفسه ولمجتمعه.

– إهمال التّربية القومية غالبا في ما يتلقّاه الطالب فعلا من مناهج، وما يمارسه من نشاطات وأعمال، رغم أنّ هذه التّربية القومية هدف مهم من الأهداف العامّة للتربية وفق ما نصّت عليه قوانين معظم الدّول العربيّة. وممّا يلفت النظر أنّ إهمال التّربية القومية يرافقه غالبا لدى معظم الدّول العربيّة إهمال صنوها ونظيرها، ونعني التّربية الإنسانية.[1]

ت- **الاعتماد الخاطئ لمنهجية المقاربة بالكفاءات:**

إنّ المقاربة بالكفاءات تستند على فكرة أنّ الطّالب يمتلك معارف قبلية وخبرات مكتسبة من خلال ممارساته اليومية ويكفي أن يوظّفها، مع مساعدة من المعلّم إن استلزم ذلك، حتى يحقق مختلف الكفاءات في مختلف الوضعيات. قد يكون هذا صحيحا إلى حد ما، إذا كان الطالب يعيش في مجتمع منفتح ومثقف وسط مرافق مجهزة بالتكنولوجيا الحديثة. لأنّه، في هذه الحالة، باحتكاكه بالمثقفين وبممارسته لنشاطات متنوعة فيها الكثير من التحديات، يكون قد اكتسب بالفعل بعض المهارات الأساسية التي يمكن للمعلم تنميتها وتفعيلها في القسم من خلال وضع الطالب في ظروف مماثلة لتلك التي يعيش فيها يوميا. وعليه، فإنّ المواضيع المقترحة في الكتب المدرسية الجديدة ترتبط كلها بواقع الحياة اليومية للمتمدرس، والمعلم مطلوب بإنهاء كل وحدة تربوية بمشروع يقوم به التلاميذ على أساس معلومات حقيقية يتمّ جمعها في الميدان مستعينا بالتقنيات والمعدات المستعملة في الحياة الحديثة. من الواضح أن كلا من المدرّس والتلميذ اللذين حالفهما الحظ في العيش في محيط حضري لا يمكن إلاّ أن يكونا راضيين عن عملهما بهذه الطريقة الجديدة. ولكن ماذا عن التلميذ والمدرّس اللذان يعيشان في المناطق النائية، كما هو الحال في بعض مناطق القبائل أو في الجنوب الجزائري حيث الظروف تضاهي "الصحراء الثقافية" ؟ بافتقارها إلى العدد الكافي من المدارس، وجدت بعض مناطق البلاد نفسها مرغمة على تكديس 40 أو حتى 50 تلميذ في كل قسم. والأسوء

[1] السنبل، عبد العزيز بن عبد الله، **التربية في الوطن العربي على مشارف القرن الحادي والعشرين** ، ص.124.

من ذلك أنّ المؤسّسات تعمل بوسائل بدائية، أي فقط بالسبورة وقطعة من الطباشير. في ظل هذه الظروف، لا يمكن للمعلّم، وحتى إن كان يمتلك كفاءات عالية، أن يحس بالرضا وهو ينفذ ما في البرامج الجديدة بالمنهجية الجديدة. وذلك لأنّ اكتظاظ الأقسام يجعله مثلا يعجز عن تكوين أفواج عمل على النّحو المطلوب في النّظام الجديد. وإذا أضفنا عدم توافر الوسائل التعليمية الحديثة مثل الإنترنت داخل المؤسّسات، أو صعوبة الوصول إليها بالخارج بالنسبة للبنات (وهن يشكلن أكثر من نصف القسم) لاعتبارات ثقافية، لا يمكننا إلاّ أن نتّفق على حتمية الفشل الذي يتربص كل يوم في القسم بالمعلّم والمتعلّم. وبطبيعة الحال، سوف يقوم المدرّس كعادته بمحاولة للحدّ من الضّرر باستخدام الطريقة القديمة التي تعتمد على إلقاء الدروس بصورة آلية ثم حل التمارين، ولكن ذلك يكون بالمخاطرة بمساره، لأنّ توجيهات المفتشين تصرّ على عدم نقل المعرفة للطالب بتلك الطريقة، لأنّ هدف هذا الأخير في التعلّم أصبح الآن ليس كسب المعارف وإنّما تنمية الكفاءات الذاتية.

" إنّ المقاربة بالكفاءات تهدف إلى جعل المعارف النظرية سلوكات ملموسة، انطلاقا من تسخير مجموع المعارف، القدرات والمهارات لمواجهة مختلف الوضعيات الإشكالية. ولقد جاءت هذه المقاربة بتصوّرات ومفاهيم جديدة على الأوساط التربوية، ممّا أدّى إلى ظهور إشكالية صعوبة إدراك وتكيّف المعلّمين مع هذه المقاربة، باعتبار أنّ كل تغيير تتبعه مجموعة عوائق، ومن جهة أخرى تمّ تبنّي التدريس بالكفاءات مباشرة دون سابق تكوين، ولا حتّى إعلام على مستوى المعلّمين إذ وجدوا أنفسهم أمام نموذج تدريس غير مهيّئين له، يطلب منهم تطبيقه"[1]

هذا الأمر يدعونا إلى التساؤل: هل يمكن للإصلاح أن تقوم له قائمة إذا لم يكن للمعلّم القدرة على إدراك مضمون هذا الإصلاح ؟

إنّ تحسين نوعية التعليم عبر أي إصلاح لن يؤت أكله بمنأى عن المعلّم، الذي يغذّي العمل الإصلاحي بإعطائه بعده العملي، وتظهر أهميته من حيث أنّه مشارك رئيسي في تحديد نوعية التّعليم، ولتحقيق هذه الغاية يحتاج المعلّم إلى عملية تكوين حتى يتسنّى له فهم التغييرات التي تطرأ على المنظومة التربوية من جراء أيّ إصلاح يمسّ مضامينها ومن بينها

[1] العطوي آسيا، **صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية من وجهة نظر معلّمي التعليم الابتدائي**، رسالة ماجستير، 2010، ص:03.

المقاربة بالكفاءات، لأنّ وعيه وفهمه لهذه الطريقة سيؤثّر بصفة مباشرة على أدائه داخل الصف الدّراسي.

إنّ طريقة التدريس بالمقاربة بالكفاءات لها ايجابيات عديدة وأهمها أنّ التلميذ يلعب الدور الأساسي في بناء معارفه، وحتى تعطي هده الطريقة ثمارها المرجوة منها لابد من معالجة المشاكل التي تؤثر سلبا على هده الطريقة التي من أهمها:

اكتظاظ الأقسام: إنّ طريقة التدريس بالمقاربة بالكفاءات يلعب التلميذ فيها الدّور الأساسي ويقتصر دور الأستاذ على المراقبة والملاحظة والتوجيه ولن تكون هده المهمّة ممكنة وسهلة في قسم تعداده أربعون تلميذا أو يزيد.

صعوبة وطول بعض الأنشطة : في مادة الرياضيات وخاصة في المستويين الثالثة والرابعة صعوبة وطول بعض الأنشطة تجعل التلميذ يعجز على انجاز النّشاط ممّا يحتّم على الأستاذ التّدخل لمساعدة التلاميذ على بناء معارفهم، وإن طلب الأستاذ من التّلاميذ انجاز النشاط في البيت ربحا للوقت يكون قد خرج تماما عن طريقة التدريس بالمقاربة بالكفاءات

غياب الوسائل: حتّى يتم انجاز بعض الأنشطة بنجاح يحتاج الأستاذ من التلاميذ إحضار بعض الوسائل البسيطة مثل الحاسبة، أوراق مليمتريه أوراق بيضاء، ورق شفاف .....وفي أغلب الأحيان توجد نسبة معينة من التلاميذ الدين لا يملكون هده الوسائل.

إنّ التدريس بالكفاءات ليست مجرد نظريات أو شعارات فارغة بل هي واقع ملموس في حياة المربّي والمتعلّم على حدّ سواء و نجاحها مرتبط بعدة عوامل:

- بيئة المربي والمتعلم: لابدّ أن تكون بيئة المربي والمتعلّم مرقمنة.
- توفر الوسائل اللاّزمة من تجهيزات وأموال للحصول على الإنتاج المطلوب.
- تغّيير في ذهنيات المربّي والمتعلّم على حد سواء فالمربّي عليه أن يتخلّى عن الطّابع التلقيني والحشو ومن جهة أخرى على التلميذ الاندماج في الدّروس المقدّمة بهدف بناء هذه الدروس معتمدا على نفسه بتوجيه من المربي.
- وضع أرضية لخطّة شاملة وواسعة لسنوات قادمة وتصوّرات وتنبؤات لنوعية وكمية المنتوج المراد الحصول عليه وليس انتظار ما تجود به الصدف والمبادرات الشخصية للمربي.
- توفير بيئة ملائمة لإنجاح هذه الطريقة من خلال التوعية الاجتماعية وإشراك جميع الأطراف والشركاء الاجتماعيين وليس تعليق الفشل أو النجاح على عاتق المربّي بل المسؤولية

يتحملها الجميع.

إذن فالمقاربة بالكفاءات ليست مجرّد منهاج ووثيقة مرافقة تكون حجّة على المربّي فحسب بل هي بالأساس ذهنية ومجموعة من الظروف والشروط تتفاعل وتنمو وتتكرّس من خلالها هذه الذهنية.

ث- علاقة المدرسة بالمجتمع:

من بين أهم الأسباب التي أدّت إلى تراجع مستوى التّعليم، على غرار الجمود الذي دبّ في مضامينها هو ذلك التقوقع الرّهيب الذي ضرب قلب المؤسّسة التربوية، إنّ المدرسة أهم محيط اجتماعي ضمن أيّ تجمّع بشري لكنّه يبقى رغم ذلك محيط اجتماعي شأنه شأن باقي كل المحيطات الاجتماعية التي يعيش في وسطها الإنسان وبالتّالي وجب أن يكون هناك تواصل دائم فيما بينهم لأنّ تطوير العلاقة والتعاون بين المدرسة والمجتمع المحلي يعتبر من أحد العوامل المهمة لتفعيل دور المدرسة والرفع من كفاءاتها في المجال التربوي والتعليمي. وتوضّح الأدبيات في مجال التّطوير التربوي أهمية هذه العلاقة وحيويتها في مجال الرّفع من كفاءة المخرجات المدرسية، وفي ربط الأطر النظرية المعرفية للمدرسة بواقع المجتمع وحاجاته والمتطلبات اللاّزمة لتنميته.

كما أنّ المدرسة في كل مجتمع بنية أساسية من النّسيج المجتمعي، وترتبط ارتباطا عضويا خاصة بالمجتمع المحلّي. فإمكاناتها مسخّرة للمجتمع، وفصولها مفتوحة للمجتمع، وفضاءاتها الرياضية والمكتبة مسخّرة لخدمة المجتمع. فهذا التّرابط بين المدرسة والمجتمع، وفتح قنوات ترابط مع المجتمع، أطلق عليه حركة مدرسة المجتمع التي انتشرت في كثير من أصقاع المعمورة. إلاّ أنّ المدرسة العربيّة لم تتحرك وفق هذا التوجّه. فالمدرسة ما زالت متقوقعة على ذاتها. واستخداماتها الأساسية لا تزال مقتصرة على تدريس الأطفال فقط، ويندر أن تستخدم لأغراض المجتمع المحلى. ونرى أنّه آن الأوان لإقامة جسور متينة بين المدرسة والمؤسسات المجتمعية المحلية، وأن تساير المدرسة تقدّم المجتمع وتندمج فيه اندماجا عضويا بحيث تصبح المدرسة معملا حيّا للمجتمع المحلي، وتكون محورا من محاور لقاءات أفراده. وهذا التوجّه ينبغي أن ينسحب على الجامعات التي ما زالت تعيش في شبه عزلة عن المجتمع، خاصة فيما يتعلّق بالاستفادة من فضاءاتها وإمكاناتها.

" ويجب أن تسعى الإدارة المدرسية إلى جعل المدرسة مركز إشعاع علمي للمجتمع بحيث تكون مؤسّسة مفتوحة لجميع أفراد المجتمع من كبار وصغار، يستخدمون مرافقها من مكتبة ومعمل وملاعب وقاعات اجتماعات وحدائق وغيرها. كما أنّ إشراك الأهالي في رسم سياسة المدرسة وتخطيط برامجها يدخل ضمن هدف المدرسة في توثيق العلاقة مع المجتمع المحلي، عن طريق مجالس الآباء والجمعيات والمؤسّسات الثقافية الموجودة في بيئة المدرسة."[1]

ونظرا للعلاقة العضوية الوثيقة بين التربية والمجتمع فإنّ المدرسة لا يمكن أن تعمل بمعزل عن النّظام الاجتماعي والمجتمع ككل. فرغم الاستقلالية النسبية للمدرسة إلاّ انّه لا يمكن اعتبارها مؤسسة مكتفية ذاتيا وإنّما طبيعة دورها تجعلها مرتبطة ارتباطا وثيقا بمؤسّسات المجتمع حيث تتأثّر بها وتؤثّر عليها.

" إنّنا ميّالون إلى النظر إلى المدرسة من وجهة نظر فردية بوصفها شيئا بين المعلّم والطالب، أو بين المعلّم والوالدين، لأنّ أكثر ما يثير اهتمامنا هو –بالطبع– التقدّم الذي يحرزه الطفل من معارفنا في نموّه الجسدي الاعتيادي وتقدّمه في القدرة على القراءة والكتابة والحساب ومعلوماته في الجغرافية والتاريخ وتحسّن طباعه وعاداته في التّهيؤ والاستعداد للأشياء، وفي النّظام والمواظبة، فبمثل هذه المعايير نقيس عمل المدرسة، وإنّنا على حقّ في هذا. ومع ذلك فإنّ مدى نظرتنا هذه بحاجة إلى توسّع، لأنّ ما يريده أفضل والد لطفله يجب أن يستهدفه المجتمع لكل أطفاله، وأيّ نموذج أخر لمدارسنا غير هذا يكون ناقصا وغير مقبول، ولو أنّه طبّق، لحطّمت ديمقراطيتنا، فكل ما أنجز المجتمع لنفسه قد وضع –برعاية المدرسة– رصيدا لأعضائه في المستقبل، والمجتمع يأمل أن يحقّق أفضل الآراء عن نفسه خلال الإمكانات الجديدة التي تتفتّح في المستقبل."[2]

ويتساءل المربّون المجدّدون عن مدى قدرة المؤسسة التعليمية على أداء رسالتها إذا ظلّت معزولة عن المحيط الذي يكتنفها، كما يعبر علماء الاجتماع عن انشغالهم العميق بموضوع انفتاح هذه المؤسّسة الاجتماعية الفرعية على المجتمع الذي خرجت من رحمه، وهذا الانشغال وجيه وقلق يستحق الوقوف المتأنّي والتأمّل العميق في أسباب هذه الأزمة.

---

[1] محمد بن عبد الله آل ناجي، **الإدارة المدرسية الفاعلة لمدرسي المستقبل في القرن الحادي والعشرين. ندوة المعالم الأساسية للمؤسسة المدرسية في القرن الحادي والعشرين**. المنظمة العربيّة للتربية والثقافة والعلوم. الدوحة 6 – 10 مايو 2000، ص09.

[2] جون ديوي، **المدرسة والمجتمع**،ترجمة أحمد حسن الرحيم، منشورات مكتبة الحياة، ط: 02،بيروت، لبنان، 1978، ص:31.

وإذا كان دور المدرسة مهماً في بناء وتكوين وخلق كوادر قادرة ومؤهلة لدفع عجلة التقدم والحراك الاجتماعي إلى الأمام فإنّ المجتمع أيضاً له دور كبير لا يقل عن دور المدرسة، فالعلاقة متبادلة –كما نعتقد– فالمجتمع هو الذي يؤسّس المدرسة ويحدّد أهدافها وفق توجهاته وآرائه، وهو الذي يطوّرها ويعدّها بصورة متقدّمة لتقدّم المزيد من العطاء الثري، وهو الذي يوفر لها كل المستلزمات التي من شأنها أن تؤدّي إلى إنجاح المسيرة التربوية والتعليمية / التعلّمية.

والمجتمع أيضاً ينبغي أن يتحوّل إلى مدرسة مفتوحة يتعلم منها أفراده القيّم والعادات والأفكار الصحيحة والجادة وينطلق الجميع لبناء واقعهم ودفعها للأمام، لذا فمن واجب المدرسة اليوم أن تنفتح على محيطها الاجتماعي حتى تفيد وتستفيد من التّفاعل والحركية الموجودة فيه.

ج–إشكالية التسرّب المدرسي: تعدّ مشكلة التسرّب المدرسي من أهم المشاكل التي يعاني منها العالم بأسره سواء في الغرب المتقدّم أو الدّول النّامية فهي هاجس حقيقي أثار انتباه التربويين والباحثين في هذا المجال، ونتيجة لتطوّر علم الاقتصاديات لم تعد هذه المشكلة ذات أبعاد تربوية، نفسية واجتماعية بل تغلغلت إلى الجانب الاقتصادي وبات يحسب لها حسبان لما سبّبته من هدر اقتصادي في جانبه المادي، وعلى إثر ذلك عمد الباحثين في الحقل التربوي إلى تسليط الضوء عليها وتشخيص أسبابها بغية إيجاد حلول ناجعة لمعالجتها.

لقد أثار تفشّي هذه الظاهرة قلق الكثير من المربّين والمثقفين والسياسيين ولقد أولت كثير من الحكومات هذه المشكلة اهتماماً خاصاً من أجل دراسة هذه الظاهرة التي تؤثر سلباً ليس على المتسرّبين فقط بل على المجتمع ككل لأنّ التسرّب يؤدّي إلى زيادة تكلفة التعليم ويزيد من معدّل البطالة وانتشار الجهل والفقر وغير ذلك من المشاكل الاجتماعية والاقتصادية.

كما أنّ هناك من يرى أنّ العزوف عن الدّراسة والانقطاع المبكر وعدم الرغبة في متابعة الدّراسة هو نتيجة لمرحلة المراهقة حيث يميل المراهق للمجازفة والمخاطرة إلى درجة التهوّر، وتتّسم تصرفاتهم باللاّمبالاة وغياب الشعور بالمسؤولية واللاّواقعية، وعدم إدراك الأخطار التي قد تترتّب على سلوكهم ويتجلّى ذلك من خلال ما يصدر عن بعض المراهقين خارج منزل

الأسرة لاسيّما في الشوارع من سلوكيات يغلب عليها طابع الاندفاع وعدم التروّي، وأحيانا الخروج عن الآداب العامة وعن ما هو متعارف عليه من تقاليد وقيم أخلاقية واجتماعية.[1]

وزيادة على كون التسرّب المدرسي آفة أكاديمية تربوية فهي تولّد أخطار وأضرار في شتّى ميادين الحياة اجتماعيا، اقتصاديا وثقافيا دون أن ننسى البعد النفسي وهذا بطبع الحال سيؤّدي إلى إضعاف المجتمع وتقويض دعائمه وأهمّها فئة الشباب التي تمثل الثروة الحقيقية للأمّة، حيث أنّ التسرّب المدرسي سينشر الجهل في وسط هذه الفئة ونتيجة ذلك ستظهر معالم الفساد والسرقة والقتل والاستغلال والخراب والدّمار نذكر منهم خاصة أولئك اللذين يتركون المدرسة في سنّ مبكّر أي في المرحلة الابتدائية وارتدادهم إلى الأمّية والجهل الشيء الذي سيجعل المجتمع في استحالة علاجهم إن لم تتّخذ إجراءات الوقاية قبل حدوث هذا الأمر، من جهة أخرى يمكن القول أنّ هذه الظاهرة تشكّل على وجه الإطلاق عائق يقف في وجه التقدّم الذي ترمي إليه المجتمعات.

" إنّ قضية التسرّب المدرسي هي قضية ذات أبعاد اجتماعية واقتصادية خطيرة، وهي ليست قضية محدّدة بمستقبل الطالب المتسرّب وحده، أو حتّى بالمدرسة التي تسرّب منها، فما تحتاجه الدولة في كثير من الأحيان من أجل إعادة تأهيل المتسرّبين، أو علاج ما ينتج من تداعيات تنبثق عن ظاهرة التسرّب من الفقر والبطالة، وعن بعض الآفات الاجتماعية التي قد يتسبّب بها بعض أولئك المتسرّبين في مجتمعهم، يقع في نهاية المطاف على كاهل كل مواطن، من خلال الأموال العامة المصروفة على تداعيات التسرّب"[2].

لقد حاولنا في هذا الفصل عرض أهم الخلفيات والأبعاد التي تحول دون أن تكون لدينا منظومة تربوية مرنة ملؤها التّجديد والابتكار، منظومة تواكب عصر العولمة والتحوّلات السريعة، منظومة تذوب في حيثيات الحداثة وما بعد الحداثة قصد بناء الإنسان العربي المعاصر القادر على الإنتاج والابتكار والنهوض بهذه الأمّة إلى مستقبل أفضل وكما قلنا فإنّ تشخيص المرض ليس بالسّهل والبحث عن العلاج أصعب بكثير من تشخيص المرض فعملية الإصلاح التربوي التي ستكون موضوع فصلنا القادم تحتاج إلى عامل الزّمن كما تحتاج كذلك إلى إرادة الحكّام والأفراد في محاولة علاج هذه المؤسسة التربوية التي لا تقلّ أهمية عن

---

[1] محمد عباس نور الدين،**التنشئة الاجتماعية للطفل** - سلسلة المعرفة للجميع العدد 1 منشورات رمسيس المغرب 1998 ص: 01

[2] منصور مصطفى، **دور الإدارة المدرسية في الحد من ظاهرة التسرّب المدرسي**، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، العدد الخامس، جامعة الوادي، فيفري 2014، ص: 134.

المؤسّسات الاجتماعية الأخرى بل ويرى بعض الباحثين التربويين أنّ المؤسّسة التربوية هي أهم قطاع في المجتمع لأنّها المنتج الرئيسي للمادة الأوّلية القادرة على تسيير المؤسّسات الأخرى أي أفراد المجتمع كما يحتاج الإصلاح أيضا إلى نظرة جديدة إبداعية وخلاّقة بعيدا عن النظرة التقليدية التي ننتظر من ورائها تلك الطفرة التي حدثت في الغرب والتي بفضلها استطاع أهلها بناء مدرسة عصرية تواكب التّطورات والتغيّرات الحاصلة عبر العالم في شتى ميادين الحياة الإنسانية وسنحاول في الفصل الأخير الحديث عن ثلاث محطات أساسية أوّلها مسح أوّلي لأهم الإصلاحات عبر العالم العربي يسبقه مدخل مختصر للإصلاحات التي قام بها الغرب في بنيته التربوية القصد من وراء ذلك فهم الطريقة التي حاول بها الغرب المتقدّم تدارك نقائص وعيوب مدرسته خاصة بعد التحوّلات الكبرى التي جاءت بها الألفية الثالثة ثمّ نلج إلى المغرب العربي فنأخذ إصلاحات الجزائر الأخيرة نموذجا نسقط عليه باقي الدّول المغرب العربي لنصل في الأخير إلى استشراف مدرسة المستقبل أي مدرسة تربوية عربية أصيلة ومعاصرة.

الفصل الثالث:

التربية في المغرب العربي وتطلّعات الإصلاح

- رؤية استشرافية لمدرسة المستقبل-

المبحث الأول: حركات الإصلاح العربية في المجال التربوي

المبحث الثاني الإصلاح التربوي في الجزائر ورهانات المستقبل

المبحث الثالث: رؤية استشرافية لمدرسة المستقبل في المغرب العربي

الفصل الثالث:التربية في المغرب العربي وتطلعات الإصلاح:

-رؤية استشرافية لمدرسة المستقبل-

توطئـــة: إنّ الوعي بأن هناك مشكلة يجب علينا علاجها يكفي في حدّ ذاته أن يرسم لنا المعالم الأولية لخطوات الإصلاح والحديث هنا بالطبع عن المنظومة التربوية في المغرب العربي وباقي الدّول العربية عامة، لقد أدرك الغرب أهمية إصلاح أهم قطاع اجتماعي وهذا بإحداث تغيير جذري في جزئيات هذا النّظام التربوي للوصول إلى ما هو عليه اليوم، أي نظام اجتماعي متكامل قادر على صنع إنسان حضاري، إنسان المستقبل الذي يفكر من ذات نفسه، لا على أساس قوالب محدّدة كما هو الحال عندنا إنّه الإنسان الذي ينبذ الجمود والتخلّف والركود ويعشق الإبداع والحركة والصيرورة والتجديد.

لقد أدرك الغرب أهمية بناء نظرية تربوية تتحدّد فيها صورة نظام تعليمي أصيل ومعاصر يتماشى مع المستجدّات المذهلة من تطوّر واكتشافات علمية والتي تعصف على البشرية من حين لأخر كما حقّق حداثته عندما استدعت الضرورة لتخطّي أشلاء الثورة الصناعية التي بدأت معالمها لا تتوافق مع طبيعة التطوّر الذي عرفته هذه المجتمعات في بداية القرن العشرين، ثم حقّق قفزة أخرى عندما اجتاحت العولمة كل ثنايا المؤسّسات الاجتماعية في أواخر القرن الماضي الذي تزامن مع انفجار معرفي وثورة معلوماتية لم تعرفهما البشرية من قبل فبدأ الحديث عن ما بعد الحداثة حين لم تعد الحداثة تستوفي شروط التقدّم والرقي وطموحات الإنسان الغربي الذي لا يقبل الجمود بل يعشق الحركة والسير إلى الأمام المجهول لتحقيق ذاته وتزامن مع كل قفزة حقّقها الغرب تغيّر وتحديث لأهم مؤسسة اجتماعية، ألا وهي المنظومة التربوية التي لا بدّ لها وأن تتماشى مع الصيرورة الاجتماعية التي لا تعرف السكون بل هي في تغيّر متواصل ما دام أنّ هناك عقولا مفكّرة تدفعه إلى الأمام ودوما نحو الأفضل.

المبحث الأول: حركات الإصلاح العربية في المجال التربوي:

1-مفهوم الإصلاح التربوي:

" و تأسيسا على مفهوم الأزمة التربوية يتنامى اليوم استخدام مفهوم الإصلاح التربوي الذي يشير إلى منظومة من الإجراءات التربوية التّي تهدف إلى إخراج النّظام التربوي من أزمته إلى حالة جديدة من التّوازن والتّكامل الذي يضمن له استمراريته وتوازنه في أداء وظيفته بصورة منتظمة، وقد يتّجه الإصلاح إلى إجراء تغييرات نوعية في جميع جوانب النّظام التربوي المراد إصلاحه، كما يمكن للإصلاح أن يتمّ في جانب من جوانب النّظام التربوي ويمكن القول في هذا السياق: " أنّ مفهوم الإصلاح وإجراءاته مرهونة بمستوى ودرجة الأزمة التي يعاني منها النّظام التربوي أو التعليمي "[1].

وتبعا لذلك فإنّ درجة الأزمة هي التي تحدّد درجة وعمق الإصلاح الذي يجب القيام به، ويمكن اعتبار الإصلاح كفلسفة ورؤية جديدة تّجاه المنظومة التربوية بعكس الصورة التقليدية التي كان عليها من قبل حيث أنّ" الإصلاح التربوي الواعد يمثل رؤية تعكس فلسفة وفكرا يراد تجسيدهما على أرض الواقع لتحقيق أهداف متفّق بشأنها وغاياتها، لسنا بحاجة إلى أن نذكر أنّ الإصلاح التربوي لا يمكن تصوّره وتنفيذه في فراغ، ففي حين أنّ بالإمكان إدخال بعض التجديدات الثانوية نسبيا، كتغيير هندسة الأبنية المدرسية، أو تغيير الجدول الدراسي اليومي، دون الحاجة إلى الرّجوع إلى سياق اجتماعي أوسع، فإنّنا نجد أنّ أي إصلاح يمس جوانب أخطر شأنا، يكون بطبيعته جزءا من مجموعة معقدّة من العلاقات المتبادلة في البنية السياسية والاقتصادية والاجتماعية للنّظام التعليمي، فالتّغييرات التي تمس سياسة اختيار المعلمين وتعيينهم وتدريبهم وشروط عملهم من شأنها أن تؤثّر على مكانتهم في سوق العمالة، مع ما يستنبطه ذلك من آثار بالنسبة إلى التّنقل وتغيير الوظيفة ".[2]

فالإصلاح التربوي هو ضرب من الاستشراف المستقبلي يقصد من ورائه تخيل منظومة تربوية ذات بعد مستقبلي، " كذلك فإنّ الإصلاحات التي تتم في محتوى التّعليم، تعكس سواء عن قصد أو غير قصد، التغيّرات التي تطرأ على الفكرة التي يكوّنها المجتمع عن مستقبله، كما أنّ للتّغيرات التي تحدث في النظم التعليمية آثارها فيما يتّصل بالانتفاع بفرص التعليم،

---

[1] علي أسعد وطفة، **التربية والحداثة في الوطن العربي** ، ص: 187

[2] السنبل عبد العزيز بن عبد الله، **التربية في الوطن العربي على مشارف القرن الحادي والعشرين** ، ص. 198.

والاختيار، والحراك المهني، ومن ثمّ فهي مرتبطة ارتباطا وثيقا ببنية الوضع الاجتماعي وطموح الأفراد ثم إنّ ما يحدث من تغيير في رصد الموارد لمختلف مراحل التعليم (كتخصيص مزيد من الاعتمادات للتعليم الابتدائي والأساسي، وتخصيص موارد أقل للتعليم العالي) أمر يرتبط بالأولويات الاجتماعية العامة وبأنماط العمالة ".[1]

وتجدر الإشارة أنّ المدرسة تعيش بمعزل عن باقي المؤسّسات الاجتماعية لذا فإنّ الإصلاح يخص في بعض الأحيان المؤسّسة التربوية بعينها وتارة أخرى يستدعي الإصلاح تغييرات جذرية تمسّ كل المؤسسات التي لها علاقة بالمؤسسة التربوية،" وقد يأتي الإصلاح التربوي في شكل تجديدات وتعديلات جزئية، وقد يتم في صورة تغييرات جذرية تتناول جميع العوامل التي تتعلّق بالوضعية التربوية، بما تنطوي عليه من سياسات وأهداف وعناصر مختلفة، وغني عن البيان أنّ الإصلاح يكون جوهريا وجذريا عندما يتمّ في سياق تحوّلات اجتماعية شاملة، ويكون جزئيا عندما يتم في إطار البنى والسّياسات الاجتماعية القائمة في إطار المجتمع، هذا ويمكن التّمييز بين ثلاثة أنواع من الإصلاح التربوي وهي: النوع الذي يركّز على أهمية تحقيق التوازن النسبي، والإصلاح الذي يأخذ طابع التغيير التدريجي وأخيرا الإصلاح الذّي يأخذ اتجاه التغيير الجذري، وتتحدّد هذه الصيغة على منوال الأزمة أو المشكلات التي يواجهها المجتمع أو النّظام التربوي في نسق الحياة الاجتماعية ".[2]

فالإصلاح التربوي على ضوء ما سبق ذكره جملة التغييرات التي يتمّ إدخالها على المنظومة التربوية التقليدية السائدة في هذه المؤسّسة التي لم تعد باستطاعتها أن تتجاوب والتغيّرات التي تحدث من حولها خاصة تلك المتعلّقة بالعولمة والحداثة والتحوّلات التكنولوجية والرقمية وثورة الإعلام والاتّصال، فالهدف من الإصلاح جعل المنظومة التربوية قادرة على الاستجابة لمتطلبات هذا التّغيير الحاصل في المجتمع جزئيا أو كليا، ويمكن اعتباره مشروع أو مسار عبر فترة زمنية معينة لتطويره في إطار عملية الإبداع والابتكار من خلال استثمار المحيط أو البيئة التي هو موجود فيها، كما تتحدّد نتائج هذا الإصلاح وفقا للمردود الذي يحققه على أرضية الواقع الذي تظهر فيه معالم النجاح أو الفشل " وتختلف الإصلاحات والتجديدات التربوية في مدى انتشارها وذيوعها اعتمادا على اعتبارات عدّة، أهمّها مدى

---

[1] هانزنفايلر: **تخطيط للإصلاح التربوي وإرادته، التربية الجديدة**، العدد الثاني عشر ، أغسطس 1977، السنة الرابعة، ص. 43.

[2] علي أسعد وطفة، **التربية والحداثة في الوطن العربي**، ص.188.

ملاءمتها ومواءمتها للوسط المطبّقة فيه، وقابليتها للتطبيق والتجريب، وكلفتها المادية، ومرجعية انبعاثها، ودرجة التحمّس إليها من قبل صنّاع القرار والمستفيدين والمنفّذين، وتؤكّد التجربة الدولية على أهمية البحث التربوي بشقّيه النّظري والميداني، في بلورة الإصلاحات التربوية، وتشكيلها قبيل صياغة تعميمها بعد التثّبت من جدواها ومناسبتها وقدرتها على إحداث التغييرات المأمولة والمطلوبة ".[1]

كما يجب أن نعرف أنّ قضية الإصلاح التربوي هي قضية لا تخلو من الصعوبة والتعقيد وليست مسألة تقنية وسهلة كما يظنّها البعض، فعملية الإصلاح التربوي لا تتمّ بمعزل عن الجوانب السّياسية والثقافية والاقتصادية والاجتماعية، إذ أنّها تتشابك مع بعضها البعض في كل متكامل وعدم الأخذ بعين الاعتبار هذه المجالات يؤدّي إلى فشل عملية الإصلاح الذي يأخذ طابعا فارغا " فتتدخّل عوامل وعوائق تحدّ من تقدمّها، وأهم هذه العقبات والعوائق، التصوّرات الثقافية الرّاكدة، وهيمنة بنى وممارسات تربوية ارتبطت بتأثيرات ثقافية أجنبية، تعوّدتها الأجيال جيلا بعد جيل، وتعّدد مستويات صناعة القرار المرتبطة بالإصلاح التربوي، وضبابية الرؤية بالنسبة إلى أولويات الإصلاح نتيجة لنقص المعلومات، وندرة ذوي الكفاءات القادرين على رسم خرائط الإصلاح ومشاهد التطوير بناءا على أسس عملية مقننة، إضافة إلى محدودية الميزانيات التي تخصّص للبحث والتطوير التربوي، حيث أنّ ما يعادل 90% من موازنات التربية في الدّول العربية تخصّص للمرتبات، والنسبة الباقية تخصّص للتّشغيل والتجهيز، ونسبة قليلة لا تذكر تستقطب من هنا وهناك لقضايا البحث والتطوير ".[2]

2- حركات الإصلاح العالمية في المجال التربوي:

يمكن اعتبار عملية الإصلاح في أي مجال من مجالات الحياة البشرية كعملية رد فعل حضاري القصد من ورائها التّصدي لبعض الأزمات والإشكاليات التي تعتري المجتمعات الإنسانية في فترات زمنية محدّدة، وعملية الإصلاح التربوي تعدّ من أهم الإصلاحات المجتمعية على الإطلاق، لماذا؟

يجب أن نعرف أن أهم عنصر في المجتمع البشري هو الإنسان لأنّ هذا العنصر هو السّبب الرئيسي في كل التحوّلات والتغيّرات التي طرأت ومازالت تطرأ على المظهرين الداخلي والخارجي للمجتمع، فالتطوّر المادي والفكري لا يمكن إعزاؤه إلاّ للإنسان وإنّ تعطّل هذا

[1] السنبل، عبد العزيز عبد الله، **التربية في الوطن العربي على مشارف القرن الحادي والعشرين** ، ص.199.
[2] السنبل، عبد العزيز بن عبد الله، **التربية في الوطن العربي على مشارف القرن الحادي والعشرين** ، ص. 199، بتصرف.

الأخير فإنّ المجتمع سيصيبه نوع من الجمود واللاّحركة وهذا ما يحدث فعلا في المجتمعات البشرية التي لا تصلح العطل الذي يعتري أبنيتها.

ونحن بصدد الحديث عن التربية العربية وتطويرها نحو الأفضل تجدر بنا أن نشير إلى بعض المعطيات الخاصة عن التّجارب التي قامت بها بعض الدّول في مجال الإصلاح التربوي، الغاية من ذلك هو اكتشاف الخصوصيات والجزئيات التي تمّت فيها عملية الإصلاح والأسباب والدّواعي التي أدّت إلى هذه العملية.

" شهد القرن التاسع عشر، ولا سيّما في النصف الثاني منه، حركات إصلاح واسعة في مجال التربية والتعليم، لقد أثار إطلاق الاتّحاد السوفيتي لقمره الصناعي الأوّل سبوتنيك عام 1957م، قلق البلدان الغربية، ولا سيّما الولايات المتّحدة الأمريكية، التي بدأت نشاطا نقديا واسعا للبحث عن مواطن الضعف في أنظمتها التّعليمة والتربوية، مفترضة أنّ النّظام التعليمي في الاتّحاد السوفيتي يمتلك جوانب قوّة خاصة أتاحت له مثل هذا التطوّر، وعلى إثر ذلك نشطت عمليات التجسّس العلمي والتربوي بين الدول الكبرى وشكلت هذه المحاولات التجسّسية التربوية أساسا لنشوء وتطوّر علم تربوي يدعى التربية المقارنة الذي يعدّ اليوم من أكثر العلوم التربوية أهمية وخطورة في مجال التربية والتعليم ".[1]

ولقد كان لصدور كتاب -أمّة في خطر A NATION AT RISK- في عام 1984 أهميته البالغة في المجال التربوي، هذا الكتاب الذي وضع الملف التربوي في قمّة أولويات الرّؤساء الأمريكيين الذين تعاقبوا منذ عهد الرئيس ريغان حتى اليوم، كما يجب الإشارة أنّ المبالغ التي تخصّصها أمريكا للتعليم هي حقيقة تثبت الأهمية البالغة التي تعطيها لهذا المجال الحسّاس، فلقد أدركت الولايات المتّحدة الأمريكية أهمية العملية التربوية في بناء الإنسان والذي اعتبره شرطا لا جدال فيه لتحافظ هذه الأخيرة على موقعها المتميّز في سلم الحضارة الإنسانية وقد ترجم ذلك في الواقع من خلال المبادرة التي جاء بها الرئيس الأمريكي رونالد ريغان والتّي بموجبها ستشكّل لجنة رئاسية عالية المستوى لإعادة النظر في الاستراتيجيات والسّياسات التربوية الكفيلة بتطوير النّظام التربوي في بلده والغاية من ذلك هي حفاظ أمريكا على موقعها المتميّز في الحضارة الإنسانية الرّاهنة وكانت النتيجة أن تجاوب الرأي العام الأمريكي الذي دعا إلى القضاء على مواطن الضعف في النظام التعليمي.

[1] علي أسعد وطفة، **التربية والحداثة في الوطن العربي**، ص. 198.

" وتعتبر أمريكا رائدة التّجديد التربوي في العالم، ومنها كان إشعاع الفكر التربوي الحديث وتطبيقاته، بما في ذلك البرامج والمناهج الجديدة، وطرق التدريس الحديثة والتربوية التقدّمية، وغيرها من التجديدات، وقد اعتمدت الإستراتيجية التي اتّبعتها الولايات المتحدة الأمريكية في تطوير مؤسّستها بما فيها المؤسّسة التربوية، على تغيير اتّجاهات الأفراد ومهاراتهم وقيمهم وعلاقاتهم الإنسانية، لإيمان الأمريكيين بأنّ تغيير النظام الاجتماعي يمكن أن يحدث بزيادة وعي الأفراد الذين يقوم عليهم هذا النّظام وتطويره ومع أنّ مسؤولية التّعليم في الولايات المتّحدة الأمريكية كانت في الأصل بين الولايات، إلاّ أنّ الجزء الأكبر من هذه المسؤولية قد أنيط بالمناطق التعليمية المحلية التي أصبحت بمثابة هيئات ذات استقلال ذاتي، فهي تقرّر وتنفذ سياساتها بنفسها، وهي مسؤولة بصورة رئيسية عن تطوير التعليم ".[1]

ولقد عرفت اليابان كذلك أهم إصلاحاتها في القرن الماضي وأهمّها تلك التي حدثت في عصر ميجي عام 1870، وهذا الأخير كان قد أرسل بعثة لدراسة المنظومة التعليمية المصرية في عهد محمد علي في عام 1882، وهذا عامين بعد قيام ثورته، حيث كان التعليم العالي قد بدأ في مصر منذ 1830، وفيها كانت اليابان تعيش في عصر الظلام، وبعد مدّة زمنية قليلة تمكّنت اليابان من تعميم تعليمها الابتدائي ليشمل كل الأطفال في عمر الدّخول إلى المدرسة الابتدائية، وهذا الأمر لم تتمكّن مصر من تنفيذه بعد مضي أكثر من 120 سنة على البعثة اليابانية إلى مصر.

كما قامت كندا كذلك، بإصلاحات في المجال التربوي والجدير بالذكر أنّ مقاطعاتها تتمتّع بالسيطرة التّامة على القضايا المتعلقة بالتّحديث والتّطوير بعيد عن العراقيل الإدارية والبيروقراطية حيث توفّر الهيئات الحكومية إلى هذه المقاطعات الدّعم المالي والسياسي اللاّزم لتسيير النظام التربوي " ويعتبر الإصلاح التربوي الذي جرى في ولاية أونتاريو عام 1996، هو الأكثر شمولية منذ 1968، وكان الإصلاح الذي جرى في تلك السّنة قد أعطى المجالس التربوية في الولاية، والتي تعدّ حوالي 168 مجلسا، صلاحيات مستقلة في التّعديل، أمّا الإصلاح الأخير فقد عاد إلى وضع مقاييس ومعايير موحّدة لعملية التّغيير، ويعتبر الكثير من التربويين في أونتايو أنّ العامل الوحيد الذي أدى إلى الإصلاح التربوي الأخير، هو النّتائج

[1] بدرية المفرج وآخرون، **دراسة حول التطوير والإصلاح التربوي، نماذج من بعض الدول**، دراسة مكتبية، وزارة التربية، مركز البحوث التربوية والمناهج، دولة الكويت 1999، ص. 85.

المتدنّية للطلاّب في المسابقات الدّولية، فعلى إثر هذه النتائج أنشأت مكتبا لمراقبة الجودة التربوية، ومن أهم القرارات التي اتّخذها المكتب، هو إجراء امتحانات دورية لطلاّب الصّفوف الابتدائية والثانوية، كما أعلنت الوزارة عن وضع معايير لدفتر علامات التّلاميذ ومعايير لتدريب الأساتذة وتقييمهم "[1]، لقد أدركت هذه الدّول المتقدمّة أنّ الحفاظ على مكانتهم السياسية والاجتماعية متوقّف على درجة تطوّر أنظمتهم التربوية التي تضمن دوما صناعة الإنسان المعاصر المبدع والمبتكر ولا محالة نحن العرب أنّه يجب علينا أن نعي ذلك إن أردنا التغيير، " إنّ العرب لم يأخذوا تحّديات القرن القادم أو التحدّيات المعاصرة حتى الآن على محمل الجد، ولم يدرك معظم صانعي القرار في هذا الوطن، أنّ التعليم يشكّل الخط الأوّل في مواجهة التحدّيات المستقبلية، فالسياسيون العرب لا يستجيبون كفاية لنداءات المربين وخبراء التعليم في الوطن العربي، ولإجراء الإصلاحات التربوية الضّرورية والمشاركة في بناء القرار التربوي، لأنّ اتّخاذه مهمة اجتماعية متكاملة، وهو أخطر من أن يترك للتربويين وحدهم مثلما أنّ الحرب أخطر من أن تترك للعسكريين وحدهم ".[2]

كما يمكن وصف تجربة اليابان في الإصلاح التربوي بالمتميّزة،حيث شدّت انتباه وأنظار العالم في تميّزها الاقتصادي والسياسي والتربوي، لقد انبهر الأمريكان ولم يتمكّنوا من معرفة سر تفوّق الإدارة اليابانية والاقتصاد الياباني، هذا السر الذي حوّل هذا البلد من دولة مدمّرة في الحرب العالمية الثانية إلى دولة عظمى تنافس وتتفوّق في كثير من الأحيان على أعظم دول العالم، لأنّ الشعب الياباني يتمّيز بإرادة عظيمة وعمل اجتماعي متكامل والأهم من ذلك التفاتهم واهتمامهم بأهم منظومة اجتماعية، هذا هو سر نجاح اليابان، فقد أحدثت تغييرات كبرى على مناهجها التعليمية وتجاوزت الهزيمة النكراء التي عاشتها إبّان الحرب العالمية الثانية " ومن أبرز التغييرات والإصلاحات التي حدثت في اليابان بعد الحرب العالمية الثانية، إلغاء بعض المواد والمناهج غير الأساسية وإضافة ساعات جديدة لليوم الدراسي، وإطالة الأسبوع الدراسي ليصبح خمسة أيام ونصفا، واقتصاد الإجازة السنوية على شهر للمعلّمين والطلاّب، وتبنىّ سياسات فاعلة للقضاء على مشكلة التسرّب ولزيادة فرص الالتحاق بالتعليم العالي، وانتهاج سياسة الحزم داخل المدارس، خاصة ما يتعلّق بالواجبات المدرسية، والابتعاد

---

[1] فيروز فرح، **البحث التربوي وصنع القرار**، ورشة عمل حول تطور البحث التربوي في التعليم النظامي ومحو الأمية وتعليم الكبار في الوطن العربي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تنس، مارس 2000، ص. 10،9.

[2] المعهد العربي للتخطيط، **وثيقة تعليم الأمّة العربية في القرن العشرين، "الكارثة والأمل"** التقرير التشخيصي لمشروع مستقبل التعليم في الوطن العربي، تحرير سعد الدين إبراهيم، القاهرة، 1992، ص.04.

عن أساليب الحفظ والجمود والتبعية الفكرية للنّمط الغربي والأوروبي الأمريكي، وتسخير أجهزة الإعلام لخدمة القضايا التربوية، فخصّصت شبكتين للإذاعة والتلفزة لخدمة القضايا التربوية ".[1]

كما تجدر الإشارة إلى أنّ التّعليم في اليابان قد مرّ على مجموعة من الإصلاحات التربوية عبر ثلاث مراحل مهمّة، ففي الأولى طبّق نظام تربوي متعدّد المسارات، وأعقبه الإصلاح الثاني بعد نهاية الحرب العالمية الثانية وجاء الإصلاح الأخير الذي تبنّته اليابان وهو نظام أحادي المسار 2-3-3-4. " هذا وجدير بالذكر أنّه تحت وطأة النظام الاقتصادي لحكم تكوجاوا شجونات Tokugawa Shogunate كانت هناك مدارس التراكويا Terakoya والتي كانت عبارة عن مؤسّسات تربوية صغيرة خاصة ومتمركزة حول مدرّس واحد، ثم مع بداية تطبيق إصلاح 1872 قامت حكومة ميجي MEIJI الإصلاحية بالأخذ بالنظام الديمقراطي للتعليم الابتدائي والذي أقرّ بإلزامه السنوات الست الأولى لكل طفل بغض النظّر عن جنسه أو مكانته الاجتماعية أو إمكاناته، وكما هو واضح فإنّ هذه الإصلاحات وجدت طريقها للتطبيق في ظلّ ظروف وتغيرات سياسية واجتماعية مهمّة ".[2]

وجاء بعده الإصلاح الثالث عقبه مجموعة من التطورات كإنشاء المجلس المركزي للتربية CENTRAL COUNCIL FOR EDUVATION سنة 1952 وهو جهاز استشاري تابع لوزارة التربية والتعليم من مهامه دراسة وبحث السيّاسات والخطط التربوية المهمّة بأمر من تعليمات وزير التربية والتعليم في اليابان.

أما سنة 1971 قدّم المجلس المركزي تقريره الثّاني والعشرين بعنوان "الخطوط الإرشادية الأساسية لتطوير نظام التعليم المتكامل الملائم للمجتمع المعاصر" جاء فيه رصد لأهم التطوّرات الجذرية المتعلقة بالتعليم الياباني بدءا برياض الأطفال إلى غاية التعليم العالي.

" ولكن التغيّر الاجتماعي في اليابان كان أسرع من المتوقّع ممّا نجم عنه مشكلات عدّة في مختلف مراحل التعليم، ولمواجهة هذه الظروف الاجتماعية المتغيرة أنشأت الحكومة الوطنية مجلس AD HOK COUNCIL للإصلاح التعليمي في عام 1984 والذي يقع مباشرة تحت إشراف مكتب رئيس الوزراء، وقد عرض هذا المجلس، الذي سميّ فيما بعد –

---

[1] محمد الصادق الموسوي، **السياسات التربوية لما بعد الحروب**، مجلة التربية، العدد (06)، السنة 2، وزارة التربية الكويت، 1991، ص. 231، 232.

[2] أحمد عبد الفتاح زكي، **التجربة اليابانية في التعليم، دروس مستفادة**، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، ط. 1، الإسكندرية، 2006، ص. 64.

المجلس القومي للإصلاح التعليمي- لأربعة تقارير من التوصيات، الأولى في عام 1985، والثاني في 1986، والثالث في 1987، أمّا الرّابع والأخير فقد كان في أغسطس 1987" [1].

إنّها جهود جبارة قامت بها اليابان لإصلاح أهم قطاع في نظرها من خلال نظرة تجديدية ونقدية للتربية التقليدية في سبيل نقلها من الجمود والركود إلى آفاق التّأقلم مع مستجدّات الألفية الثالثة " وفي إطار هذه الإصلاحات، عملت وزارة التربية جاهدة على تسهيل استعمال مؤسّسات التعليم الرسمية كمراكز تعليم السكّان المحليّين (فتح مدارس الثانوية والجامعات أمام الجمهور، تنظيم سلسلة محاضرات عامة مثلا)، كذلك سعت الوزارة إلى توثيق الرّوابط بين الأسرة والمجتمع، وإلى تشجيع الأنشطة التطوّعية وأنشطة الرابطات للآباء والمدرّسين والمنظمات غير الحكومية، وأنشأت مكتبا للتربية المستديمة داخل الوزارة، وتعمل على إنشاء مدارس ثانوية تطبّق نظام الوحدات القيمية، وتسعى إلى إضفاء المرونة على مدّة المنهاج لتيسّر متابعة الدّروس بالمراسلة أو بدوام جزئي كما تعمل الوزارة على تحسين وإصلاح بنى وأنشطة معاهد الدروس العليا، بإنشاء مؤسّسات من نوع جديد (جامعة للدّراسات المتقدمة، ومدرسة للعلوم والتكنولوجيا المتقدّمة مثلا)، لمواكبة تطوّر البحث العلمي، كذلك تسعى إلى تحسين برنامج المساعدة للطلاب والتي تقدّم مشروعات في مجال البحث التربوي معدّة لتلبية الطلب الاجتماعي ".[2]

ويلاحظ كذلك في التعليم الياباني المواءمة بين مخرجات التعليم وسوق العمل وقد ذكرنا في الفصل السّابق أهمية هذا العنصر في العملية التربوية وقد ذكرت المنظّمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ذلك بقولها " إنّ أهم ما تتميز به اليابان عن غيرها من الدّول المتقدّمة هو اعتماد ما يعرف بنظام المشاركة (partnership) بين المؤسّسات الأكاديمية والصناعية، ومدارس التعليم الثانوي المهني، وتتمثل هذه الآلية بإبرام اتّفاق شبه رسمي طويل الأمد فيما بينها، وبموجبه تقوم مؤسّسات سوق العمل بتوفير معدّات وأجهزة للمدارس المهنية، وتقديم خبراتها في تطوير المناهج الدّراسية والمساهمة في تنفيذها، وتوفير فرص التّدريب الميداني في موقع العلم للتلاميذ، وقيامها بانتقاء التلاميذ المتفوّقين أو المتميّزين بانجازاتهم في المدارس

[1] أحمد عبد الفتاح زكي، **التجربة اليابانية في التعليم، دروس مستفادة** ، ص.64، 65.
[2] ايزاد سوزوكي، **إصلاح التعليم في اليابان من منظور القرن الحادي والعشرين**، مستقبليات، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية، عمان الأردن، المجلد 20، العدد 1، 1990، ص. 27 – 28.

الثانوية وتشغيلهم، وبهذا فهي توفّر حوافز اقتصادية للتلاميذ، وبالوقت نفسه تقوم المدارس المهنية بدور أكثر فاعلية في توجيه التلاميذ نحو سوق العمل ".[1]

وفي ما يلي جدول ملخّص لأهم الأحداث الأساسية في التعليم الياباني منذ أن بدأت اليابان تطبيق نظام التعليم المدرسي:

1871	إنشاء وزارة التربية والتعليم
1872	إصدار النظام التربوي للمدارس الابتدائية، المتوسطة والجامعية (الإصلاح الأوّل)
1876	إقرار أوّل نظام تربوي معتمد، إلزامية التعليم الابتدائي لمدة 3 أو 4 سنوات
1908	مد التعليم الإلزامي إلى 6 سنوات
1946	إصدار الدستور (بدأت صلاحيات أعماله في 3 ماي 1947)
1947	إعلان القانون الأساسي للتربية وقانون المدارس، وإتباع نظام 2-3-3-4، ومد إلزامية التعليم إلى 9 سنوات (الإصلاح الثاني)، وإنشاء نظام المدارس المتطوّرة.
1950	افتتاح / إقرار نظام الكليات المتوسطة
1952	التوصيات الخاصة بالإجراءات المهمّة من أجل التوسّع الكامل وتطوير التعليم المدرسي
1962	افتتاح الكليات التطبيقية
1971	إنشاء المجلس المركزي للتعليم لدراسة النظام التربوي والسياسات المهمة للتربية والعلوم والثقافة
1973	إلزامية التعليم المدرسي لكل المعاقين بدنيا أو عقليا ويضاف إلى ذلك الأكفاء والصّم (بدأ في تطبيقه عام 1979)
1976	افتتاح المدارس التدريبية الخاصة
1977	إنشاء المجلس القومي لإجراء امتحان القبول بالجامعة وإدارة وتنظيم الاختبارات التحصيلية المعمول بها في جميع الجامعات العامّة والحكومية بالنسبة للطلاب الملتحقين بالمرحلة الأولى وذلك بداية من عام 1979
1984	تأسيس المجلس القومي للتربية تمهيدا للإصلاح الثالث
1987	فض المجلس القومي للإصلاح التربوي
1989	استئناف المجلس المركزي للتربية لعمله

[1] المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، **تجارب عالمية في تكامل التعليم الثانوي العام والتعليم المهني وربطهما باحتياجات سوق العمل**، الرياض، 1998، ص.90.

وفي الأخير يمكن القول بأنّ المنظومة التربوية اليابانية قد صمّمت بصفة تكون مطّاطية تتلاءم مع جملة المتغيرات التي تصيب العالم اليوم كما " يعتمد نظام التعليم في اليابان على اللامركزية، ويقتصر دور وزارة التّعليم على التنسيق ووضع السّياسات العامة طويلة المدى، وبالنسبة إلى مسؤولية وضع الميزانيات المدرسية والمناهج التعليمية والتقنيات في المدارس والإشراف، فهي من اختصاص مجالس التعليم المحلية، أمّا بالنسبة إلى محتوى التعليم فإنّ كل مدرسة تقوم بوضع مقرّرها الدّراسي الخاص بها، وفقا للمنهج الدّراسي الذي تعدّه وتنشره وزارة التعليم، وتقوم مجالس التعليم المحلية باختيار الكتب المدرسية من بين الكتب التي تعدّها الوزارة، وتعتمد مناهج التعليم على الكتب الحرّة الاختيارية وحرية الاطّلاع والمذاكرة، وعادة ما تكون أمثلة للامتحانات لقياس القدرات وإبراز عناصر الابتكار والإبداع والتفكير غير التّقليدي لدى الدّارسين، والمدرسة تمثل عنصر جذب ومتعة حقيقية لأطراف العملية التربوية بما توفّره من راحة وإشباع الرغبات والهوايات وانتشار الألفة والحب القائم على الاحترام ".[1]

وتلازما مع منطق الفكرة لا ننسى عند حديثنا عن اليابان كبلد آسيوي التجربة العظيمة التي قامت بها ماليزيا خاصة وأنّنا يمكن عدّها أوّلا من البلدان الإسلامية، وثانيا لأنّها حقّقت قفزة عظيمة في المجال الاقتصادي، وتنفرد تجربة ماليزيا في التربية من حيث تجديد الهدف لأنّ أصحاب القرار الماليزي وظّفوا التربية والتعليم توظيفا بحيث يواكب المستلزمات الاقتصادية، كما أنّ ماليزيا تخصّص ما يقارب 20% من ناتجها القومي للتربية وهو تعليم مجاني غير إلزامي ومن مواصفاته الترفيع الآلي للطلاب من الصف الأوّل حتى التاسع وإجبار المكوّن أو المدّرس على دورات تكوينية كل خمس سنوات.

" إنّ التّصور الجديد للمناهج الدراسية الذي طرحه النّموذج الماليزي للتعليم في القرن الحادي والعشرين، يرّكز في مرحلة التّعليم الابتدائي على تعلّم المهارات الأساسية في اللغة والرياضيات والعلوم والقيّم الرّوحية والإنسانية وفي المرحلة الثانوية التي تبدأ بعد المرحلة الابتدائية والتي تمتد فيها الدّراسة إلى ثلاث سنوات، يظل المنهج فيها على نفس ماهو عليه في المرحلة الابتدائية مع بعض التعديلات التي أدخلت في وحدة "مهارات العيش" والتي أعيد تنظيمها وتسميتها، فأصبحت تسمى في هذه المرحلة باسم " مهارات العيش المتكاملة" وتهدف

[1] بدرية المفرج وآخرون، **دراسة حول التطوير والإصلاح التربوي، نماذج من بعض الدول** ، ص. 24، 25.

إلى إنتاج إنسان له إلمام بالتكنولوجيا والاقتصاد، ومبتكر ومجّدد ومنتج، يثق بذاته ويعتمد على نفسه ".[1]

هذا وقد شملت الإصلاحات في ماليزيا المجالات الرئيسية المتعلّقة بالعملية التعليمية مثل الإصلاحات في التشريعات التربوية وإقامة مجتمع تكنولوجي، وإثراء وتنويع المناهج، وإصلاحات في التعليم العالي، وإصلاحات أخرى في إعداد المعلمين بالإضافة إلى إحداث تغييرات تنظيمية، وفيما يلي عرض لأهم مجالات هذا الإصلاح:

1- حتى يتسنى إحداث التطوّر المراد تحقيقه في العملية التربوية أقرّت العديد من الإجراءات الإصلاحية في ضوء سياستها التعليمية منها: زيادة قدرة المؤسّسات القائمة وإنشاء مؤسسات جديدة في المجالات التقنية والهندسية والعلمية وتدعيم العملية التعليمية عن طريق إعداد المعلمين المؤهّلين ذوي الخبرة، بالإضافة إلى الاستفادة من التقنيات التعليمية الحديثة وأجهزة الحاسب الآلي لتحسين جودة التعليم بشكل عام، كما انصبّ الاهتمام على تحسين الإدارة وتطبيق برامج التدريب والتعليم عن طريق تعزيز القدرات الإدارية بالإضافة إلى تدعيم نظم التّقويم والمراقبة وغرس القيم الإيجابية والاتّجاهات السليمة وتشجيع التّلاميذ على المبادرة والتّواصل والمهارات التحليلية، ويضاف إلى ذلك تحسين أداء المعلّمين عن طريق المراجعة الدائمة وإجراء البرامج التدريبية المختلفة لهم وتقديم الحوافز والمكافآت للمتميّزين من هؤلاء المعلّمين وتشجيع أخيرا القطاع الخاص على الاستثمار في المجالات التعليمية والتدريبية.

2- كما أصدرت ماليزيا مجموعة أخرى من الإجراءات الإصلاحية لإقامة مجتمع تكنولوجي وتتمثّل هذه الإجراءات في التّأكيد على محو أميّة الحاسب، ومعناه نشر تعليم الحاسب الآلي في كل المستويات والأهداف، وترقية المدارس المهنية لتصبح مؤسّسات تربوية تقنية ونشر وتوزيع في ربوع الوطن الانترنت وتطوير ما يعرف اليوم بالمدارس الذّكية (SCHOOL SMART)، إدراج برامج التعلّم والمعرفة بمساعدة الحاسب الآلي باللّغة الماليزية وإعطاء أهمية أكبر للعلوم والتكنولوجيا، كل هذه الخطوات ساعدت على تحقيق سياساتها التعليمية الهادفة إلى تزويد الأفراد بالمعارف والمهارات والقدرات بغية مساعدتهم على تحمّل المسؤولية والقدرة على المساهمة في وحدة ورخاء الأسرة والوطن في آن واحد، باختصار ليصبح لكل

[1] المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، **مدرسة المستقبل**، الوثيقة الرئيسية المقدمة من المؤتمر الثاني لوزارة التربية والتعليم والمعارف في الوطن العربي، المنعقد في دمشق 2000،ص 36.

الماليزيين نفس الفرصة للتعليم من خلال بناء نظام تعليمي عالمي يفي بمتطلّبات وتطلّعات الشعب الماليزي.

3- أمّا من حيث المناهج التربوية فقد تمّ اعتماد إجراءات عديدة كإدخال منهج العلوم في المدارس الابتدائية والتّأكيد على تدريس القّيم عبر المناهج المختلفة، وتضمين المهارات الإبداعية ومهارة التفكير الناقد وإتقان اللّغات المتعدّدة، مراجعة مناهج التعليم الفني والتأكيد على مبدأ التعلّم مدى الحياة، تعزيز التقييم المدرسي، تقييم العناصر العملية والتطبيقية، الاهتمام بالتعليم الإسلامي والأهم من كل ذلك هو انشغال الإصلاحات التربوية على تكوين وتهيئة الأفراد إعداد عقليا وروحيا وجسديا وعاطفيا قائما على الإيمان بالله وطاعته.

4- أمّا فيما يخص إعداد المعلم فقد انصبّت الإجراءات الإصلاحية على رفع مستوى المؤهلات التي يتطلّبها العمل بمهنة التدريس وتوفير فرص التّنمية المهنية من خلال تقديم برامج تدريبية أثناء الخدمة محليا وفي الخارج، كما انصبّ الاهتمام على محو أمّية الحاسب الآلي ونشر تعليم مهارات الحاسب، وإدخال مفهوم الجودة الشاملة وتطوير النظام المعلوماتي في الإدارة التعليمية وإنشاء شبكة المعلومات الدّاخلية الخاصة بوزارة والتعليم.

5- وتماشيا مع منطق إحداث الجودة والنوعية في العملية التعليمية وزيادة الفعالية ورفع الكفاءة في النّظام الإداري للتعليم انصبّ الاهتمام كذلك بعملية التّعليم داخل الصف والجوانب الإدارية في النّظام التعليمي والاهتمام بالمعلّم باعتباره حجر الزاوية لإنجاح عملية التعلّم.

3-حركات الإصلاح العربية في المجال التربوي:

" وللدّول العربية الآسيوية تجارب وإصلاحات تربوية جديرة بالدّراسة والتوثيق، ولعلّ المنظّمات العربية والدّولية تقوم بهذا الأمر حتى يتسنىّ للدّول العربية التّعاون والاستفادة من بعضها البعض في هذا الميدان، فللمملكة العربية السعودية على سبيل المثال تجارب عدّة في مجال تطوير التعليم وتحديثه، وأصبحت بعض هذه التّجارب جزءا لا يتجزّأ من المنظومة التربوية، وبعضها لم يتوسّع في نشره لأسباب عدّة، ومن هذه التجارب، تجربة مدرسة الفهد التي بنيت على مبدأ الفروق الفردية، بحيث يمكن للطالب أن يتدرّج في دراسته حسب قدراته وإمكانياته، وتبني وحدة الدّرس على التلميذ وليس على مجموع التلاميذ، وتتّسم هذه المدرسة

بالمرونة في قبول التلاميذ ومنح قدر واسع من الحرية التربوية لكل من المدرّس والتلميذ في استكمال متطلبات المقرّر ".[1]

ومن بين التحوّلات في المنظومة التربوية الخاصة بالمملكة استحداث ما يسمى بالثانويات الشاملة والمتطوّرة وتماشيا مع هذا التطور تمّ استعمال نفس النّظام السّاعي السّائد بالجامعة في هذه الثانويات، كما تمّ إنشاء مؤسسة تهتم بالإشراف على التعليم الفني والمهني، ومركز خدمة المجتمع والتعليم المستمر خاصة بالجامعات وفتح كليات تقنية من أجل التوسّع في مجال التعليم العالي المتوسّط، وحتى تصبح الجامعة متطورة تنافس نظيراتها في العالم الغربي ثم التّصريح للمؤسّسات الخاصة لفتح مؤسّسات تعليمية وتدريبية في مجالات التعليم العالي قصد التخلّص من الاختناقات التي تعاني منها الجامعات نتيجة للطلب المتزايد على التعليم.

" كما شرعت المملكة العربية السعودية في تنفيذ مشروع مدرسة المستقبل الذي يجري تطبيقه في خمس مدارس في مدينة الرياض في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة، وذلك من بداية العام الدراسي 1421– 1422 للهجرة، وبنيت ملامح وتوجّهات مدارس المستقبل في ضوء طبيعة التحوّلات الجذرية التي تشكّلها الألفية الثالثة، وفي ضوء سمات المجتمع السعودي واحتياجاته، وفي ظل هذا المنظور، تسعى مدرسة المستقبل إلى تحقيق أهدافها من خلال توظيف التقنية المعلوماتية الاتّصالية، وتحقيق قدر كبير من انفتاح المدرسة على المجتمع وتمكين المتعلّم من بيئات مختلفة التّركيز على أنماط التعلّم الذّاتي وطرائق التّفكير العلمي، وتتكوّن مدرسة المستقبل المطروحة للتجريب من عناصر أساسية لتحقيق أهدافها من بينها بنية تحتية تقنية، وكوادر فنية مساعدة، وقاعدة وشبكة لتبادل المعلومات، داخليا وخارجيا، وقاعدة مرجعية محكمة للتعلم الذاتي والتعاوني، وبرامج وتجهيزات حاسوبية لمتابعة التّحصيل الدّراسي، وقاعدة تدريب محلي للتخطيط، وتحديد الاحتياجات للتدريب والتطوير المستمر لكوادر المدرسة مهنيا، وطاقم إداري وآخر علمي، ومبنى مدرسي يتوافق من حيث التصميم مع طبيعة مدرسة المستقبل وسماتها ".[2]

كما تجدر الإشارة كذلك إلى المبرّرات التي اقتضت الإصلاح التربوي في المملكة العربية السعودية، فالحاجة إلى تطوير التعليم بشتى مكوّناته هي قضية طبيعية استدعتها متغيرّات

---

[1] حمود بن عزيز البدر، **رؤية مستقبلية للتربية والتعليم في المملكة العربية السعودية**، بحوث مؤتمر المملكة العربية السعودية في مائة عام، جانفي 1999، ص. 20.

[2] وزارة المعارف، **مدرسة المستقبل، نموذج المدرسة السعودية الرائدة**، ورقة مقدمة للمؤتمر الثاني لوزراء التربية والتعليم والمعارف العرب، دمشق، 2000.

العصر ومتطلّباته، لكنّنا لا نتحدّث عن تطوير عشوائي اقتضته مستجدّات اللحظة الرّاهنة بل يجب النّظر إلى بعيد واستشراف النتائج والعواقب من هذا الإصلاح، لذا كان يجب على هذا التطوير أن يستند إلى ثوابت وينبع من احتياجات ذاتية ومتطلبات تنموية تابعة من التراث العربي الإسلامي العريق، كما أنّ السياسة التعليمية في المملكة العربية السعودية تضمّنت مجموعة من الثوابت الهادفة إلى غرس العقيدة الإسلامية بتنمية القيم الإسلامية والحفاظ على الهوية الإسلامية، فهذه مبادئ لا نقاش فيها بالنسبة لأفراد هذا الوطن الذي يدين بالإسلام دينا وهذا مهما تنوّع واختلاف انتماءاته الثقافية والمذهبية أو الفكرية، ولقد كان للانفجار المعلوماتي والتطوّر المذهل والمستمر في التكنولوجيا والرقمنة ومجال الاتّصالات والإعلام لمن دواعي هذا الإصلاح فقد أدّت هذه العوامل إلى إحداث تغييرات سريعة وعميقة في بنية التربية والتعليم وأدّى بدوره إلى تحوّل وتغيّر في البنية المجتمعية باعتبار أنّ المنظومة التربوية جزءا لا يتجزّأ من هذا المجتمع فهناك تفاعل وتكامل وتأثير بين مختلف البنيات الاجتماعية سياسيا واقتصاديا وثقافيا.

كما يمكن أن نورد باختصار بعض نماذج الإصلاحات في الدّول العربية كالأردن مثلا وتمثّل ذلك في التّوسع الكبير في ميدان التعليم الجامعي عبر نشر كليات المجتمع والمؤسّسات الجامعية الخاصة حيث تتابعها وتشرف عليها وزارة التربية والتعليم مباشرة، القصد من وراء ذلك تحقيق مبدأ الجودة والنوعية، وضمان كفاية الممارسات التعليمية، وكانت النتيجة أن حقّقت هذه الجامعات تقدّم معتبر في مجال البحث العلمي وإن يبقى المشوار طويل لمنافسة الجامعات الغربية.

وفي سوريا انصب الاهتمام على تعميم نشر المعلوماتية عبر تبنّي المشروع الوطني لنشر المعلوماتية وفتح مراكز للتدريب على استعمال الكمبيوتر لأنّ هذا يمثل الرّهان المستقبلي الذي تبنّته الدّول المتقدّمة وقد بدأت إشارات هنا وهناك في كثير من البلدان العربية على الاهتمام المتزايد بنشر ثقافة التكنولوجيا لمواجهة تموّجات وتحوّلات القرن الحادي والعشرين.

وكان لمصر أيضا نصيبها في الإصلاحات التربوية فتطوير التعليم قضية جوهرية من قضايا الإصلاح الاجتماعي، وذلك لمحورية التعليم في التنمية البشرية والمجتمعية المستدامة، وفي تحقيق التقدّم والرقي والرّفاهية المنشودة للمجتمعات، ومع التّحولات العالمية وتوجّهات العولمة والاقتصاد وظهور ما يسمى بمجتمع المعرفة، غدا من الضروري إعادة النّظر في

المنظومة التربوية المصرية لمواجهة التحدّيات المستجدّة وتلبية الاحتياجات المجتمعية التي تبحث عنها.

" وبهدف التّطوير إلى تهيئة العملية التعليمية، لإعداد خرّيج ذي مواصفات خاصة، يكون مؤهّلا علميا بأحدث العلوم والمعارف العالمية، متمكّنا من المهارات التي تؤهله لخدمة وطنه، منتميا لثقافته وقيّمه الأصيلة، إلى جانب قدرته على التّواصل مع المجتمع الخارجي، بحيث يمتلك القدرة التنافسية العالية التي تمكّنه من التّنافس العلمي والمهني والفكري إقليميا وعالميا، ومن ثمّ يصبح من مسؤوليات التّعليم المصري إعداد أفراد متعلّمين ومدرّبين على مستوى وكفاءة عالية، ومؤهّلين لقيادة التنمية، والأخذ بكل ما هو جديد، مستلهما ايجابيات التّاريخ والنّضال المصري لتحقيق النهضة المنشودة، واستعادة المكانة الدّولية لمصر، ويتمّ الإعداد بدءا من مرحلة التعليم قبل المدرسي لرياض الأطفال إلى نهاية التعليم العالي، ويستكمل الخريج تعلّمه مدى الحياة من خلال مؤسّسات التعليم المستمر ".[1]

4- جهود المنظمات العربية الإقليمية والدولية في الإصلاح التربوي:

لا يمكن الحديث عن الإصلاح التربوي في المغرب العربي وباقي الدّول العربية دون الالتفاتة الطيّبة إلى الجهود الجبّارة التي قامت بها مختلف المنظّمات العربية إقليميا ودوليا، هذه الأخيرة ورغم الاختلافات التّي تسود النّظام التربوي في الأقطار العربية قامت بجهود معتبرة حيّال إصلاح أهم قطاع في المجتمع وكان سبب هذا الاختلاف مجموعة من العوامل أهمها التجزئة السياسية التي فرضتها عهود الاستعمار السّابقة على الوطن العربي، فلقد خلّفت تلك التجزئة آثار واضحة في حياة أقطاره الثقافية، وبدأت بعض الدّول العربية تحدّد أنظمتها التعليمية في مطلع القرن التاسع عشر حين بدأ قسم آخر هذه المهمّة منذ عقود قلائل فقط، وقد أنهت أقطار أخرى معركتها مع الاستعمار السياسي والعسكري لتجد نفسها ما تزال مكبّلة بالاستعمار الثقافي ممّا اضطرها إلى تكريس جهودها بالدّرجة الأولى إلى قلب مؤسّساتها من مؤسّسات تنطق بلغة أجنبية وتزّود أبناءها بثقافة غربية إلى مؤسسات قومية تعتمد اللغة العربية وتهتم بنقل التراث القومي.

" وتشكّل الخلافات المبدئية بين الفئات الحاكمة عاملا هاما آخر من عوامل التفرقة الثقافية والتربوية، فالنّظام التربوي في بلد يدين بالاشتراكية يختلف عنه في البلدان التي تتبنّى

[1] إسماعيل سراج الدين، **إصلاح التعليم في مصر**، مكتبة الإسكندرية،ط.1، مصر، 2002، ص.39.

الليبرالية السياسية الاقتصادية أو غيرها من المبادئ، أضف إلى ذلك العوامل الجغرافية والاقتصادية التي لا تؤدّي بالضّرورة إلى اختلاف في الأهداف التربوية العامة، بل إلى اختلافات جزئية في التّطبيق، على أنّه لا بدّ من القول أنّ هذا التّفاوت يقل يوما عن يوم نظرا لاستقلال معظم الأقطار العربية وعملها على تنسيق جهودها في المجال الثقافي بصورة عامة والتربية بصورة خاصة، وذلك عن طريق إنشاء أجهزة قومية بدأت عملها منذ عام 1945 على مستوى ضيّق وتقدّمت خلال السنوات التالية، وسنتعرّض الآن لهذه الأجهزة ولأهم منجزاتها:"[1]

أ- جامعة الدول العربية: أقرّ مجلس الجامعة العربية في دورة انعقاده الأوّل عام 1945 ميثاق الجامعة الذي يقضي في المادة الرابعة منه بإنشاء لجنة ثقافية بالأمانة العامة للجامعة، كما أقرّ المعاهدة الثقافية العربية.

1-اللجنة الثقافية: باشرت هذه اللجنة أعمالها عام 1946، ونظرا لاتّساع المهام الملقاة على عاتقها فقد رئي أن تستعين بهيئات دائمة لتنسيق الشؤون الثقافية بين دول الجامعة العربية، وهذه الهيئات هي:

- **المكتب الدائم:** ويتألف من مندوبين عن الدول العربية يجتمعون في مقر الإدارة الثقافية.

- **اللّجان المحلية:** وتتألّف في عاصمة كل دولة من دول الجامعة العربية وتكون مهمّتها العناية بشؤون التّعاون الثقافي بين هذه الدّول.

- **الإدارة الثقافية:** وتتكوّن من موظّفين متفرّغين دون أن يكونوا ممثّلين لدولة من الدّول، وتقوم هذه الإدارة بتنسيق العمل بين الجهات المختصة بالشؤون الثقافية.

2- المعاهدة الثقافية: وتعتبر هذه المعاهدة أوّل مرحلة من مراحل التوحيد الثقافي لأنّها لم تقتصر على ما تقتصر عليه المعاهدات الثقافية من أحكام تتعلّق بتبادل المدرّسين والأساتذة والطلاّب، وتشجيع الرّحلات الثقافية والكشفية والرياضية بين البلاد العربية، تبادل المؤلفات والفهارس والقطع الأثرية وإقامة المعارض الدّولية للفنون والمنتجات الأدبية وعقد المؤتمرات الثقافية والعلمية، بل تضيف إلى ذلك كلّه أحكاما خاصة بالتوحيد الثقافي كالتّعاون على إحياء التّراث الفكري والفني العربي والمحافظة عليه ونشره، وترجمة عيون الكتب الأجنبية القديمة والحديثة إلى اللغة العربية، والعمل على توحيد المصطلحات العلمية بواسطة المجامع

[1] ملكة أبيض، **التربية في الوطن العربي، منظور قومي تاريخي** منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، وزارة الثقافة، دمشق 2012 ص.143.

والمؤتمرات واللّجان المشتركة، والعمل على أن تتضمّن المناهج التعليمية قدرا كافيا من تاريخ البلاد العربية وجغرافيتها وأدبها يعين على تكوين فكرة واضحة عن حياتها وحضارتها، واتخاذ جميع الوسائل للتقريب بين الاتّجاهات التشريعية في البلاد العربية وتوحيد ما يمكن توحيده من قوانينها، وقد تبع ذلك قيام جامعة الدّول العربية بإنشاء عدد من الأجهزة لخدمة المجال الثقافي العربي منها[1]:

– معهد إحياء المخطوطات العربية، وذلك بناء على قرار مجلس الجامعة للعربية في (4) نيسان (أبريل) عام 1946.

– معهد الدّراسات العربية العليا، بدأت الدراسة في 1953/11/07.

– المكتب الدّائم لتنسيق التعريب في الوطن العربي، الذي انبثق عن مؤتمر التّعريب في الرباط عام (1961) وتبنته جامعة الدول العربية عام (1969).

– الجهاز الإقليمي العربي لمحو الأميّة: وافقت الجامعة العربية على إنشائه في شهر أيار (ماي) 1967 على أنّه جزء من المنظمة العربية التربية والثقافة والعلوم، وكان ذلك بناء على توصية المؤتمر الإقليمي لمحو الأميّة في الإسكندرية عام 1964.

ومن هذا المنطق بدأ عمل عربي مشترك في سبيل خدمة التّربية والثقافة والعلوم في البلاد العربية، ويمكننا أن نلمس ذلك من خلال المؤتمرات والحلقات الدّراسية التي عقدتها الجامعة العربية أو شاركت فيها نذكر منها على سبيل المثل:

3– المؤتمران الثقافيان الأوّل والثانـي:

المؤتمر الثقافي الأول: عقد المؤتمر الثقافي العربي الأوّل في بيت مري بلبنان سنة 1947، وكان الغرض منه الاتّفاق على القدر المشترك الذي يجب أن تتّضمنه مناهج التعليم في التربية الوطنية والتاريخ والجغرافية واللّغة العربية، وقد وضع الأسس العامة الآتية:

في مادة التربية الوطنية:

أ– إبراز الاتّصال الجغرافي التام بين البلدان العربية في قارتي آسيا وإفريقيا.

ب– العناية بإظهار أنّ هذه البلدان كانت مهدا لأقدم حضارات العالم، وأنّها قدّمت للحضارة العالمية أجل الخدمات.

[1] ملكة أبيض، **التربية في الوطن العربي، منظور قومي تاريخي**، ص.144.

ج- إبراز الاشتراك التاريخي بين هذه البلدان، ففي العصور القديمة كانت تربطها أوثق الصّلات، وكانت بعد ذلك خلال حقبة طويلة من الزّمن وحدة سياسية تضمنها إمبراطورية عربية عظيمة، كما ظلّت في العصور الأخيرة مرتبطة بروابط قوية.

د- توكيد أنّ العروبة لم تكن في الماضي، ولا في الحاضر مقصورة على طائفة من الطوائف أو دين من الأديان، وأنّ التّعاون بين المواطنين العرب على تفاوت أديانهم كان قويا في الماضي، كما كان ذلك في النهضة العربية الحديثة ولم يفرق اختلاف الأديان بين العرب إلاّ في العصور التي حكمهم فيها الأجانب، ولهذا ينبغي العناية ببث روح التّعاون والتّضامن بين مختلف الطّوائف وإشعارهم بأنّهم إخوة وأنّهم يجب أن يضعوا الروابط القومية فوق الاعتبارات الطائفية.

هـ- بيان أنّ التّطور العالمي سائر نحو التكتّل والإتّحاد وأنّ جامعة الدّول العربية مظهر من مظاهر هذا التّطور. وليس معنى التكتّل فقدان شخصية الأجزاء المكوّنة له، وإنّما المقصود منه أن تكون لهذه البلدان خطط مرسومة تنسّق جهودها نحو تحقيق الأهداف المشتركة.

- بيان أنّ الاستقلال حق طبيعي للشعوب وأنّ الاستعمار ضرب من الرّق يجب القضاء عليه، وإبراز مساوئ الاستعمار، وما جرّه على البلدان العربية وعلى غيرها من ويلات، وأنّه ينبغي في البلاد العربية العمل على بث روح التّعاون لتحرير البلاد العربية التي لا تزال واقعة تحت نيره.

- توكيد أنّ النّظام الدّيمقراطي الصّحيح أفضل الأنظمة لضمان الحرية والعدالة والمساواة وإتاحة الفرص المتكافئة للجميع والعمل على اتّخاذ الرّوح الدّيمقراطية الصحيحة عقيدة راسخة في نفوس النشء.

وفي مادة التاريخ:[1]

جعل القدر المشترك في المدارس الابتدائية مقصورا على دراسة تاريخ القطر الذي يعيش فيه التلميذ مع العناية بدراسة الصّلات التي تربط هذا القدر بغيره من الأقطار العربية قبل الإسلام وبعده، وفي المدارس الثانوية جعل هذا القدر المشترك مشتملا على تاريخ العرب قبل الإسلام، وتاريخ العرب بعد الإسلام إلى سقوط بغداد وعلى تاريخ البلاد العربية منذ بدء النهضة الحديثة حتى الآن.

[1] ملكة أبيض، **التربية في الوطن العربي، منظور قومي تاريخي**، ص.146،145.

على أن يعنى مع ذلك، أثناء دراسة العصر الذّي يقع بين سقوط بغداد عصر النهضة الحديثة بإبراز البلاد العربية من روابط في الحضارة والثقافة وتبادل المصالح واشتراك الميول.

وفي مادة الجغرافيا:

جعل هذا القدر مقصورا على المدارس الابتدائية على دراسة البيئة المحلّية الخاصة حتى تمتد إلى دراسة الأقطار العربية الأخرى، مع إظهار الرّوابط التي تجمع بين سكّانها، ومقصورا في المدارس الثانوية على دراسة الوطن العربي العام، والوطن العربي الخاص دراسة مفصّلة تبيّن الرّوابط التي تصل الأقطار العربية بعضها ببعض.

أمّا فيما يتعلق بمادة اللغة العربية:

فقد أوصى المؤتمر بضرورة اشتمال برامج التعليم الابتدائي والثانوي على نصوص تشير إلى التّعاون العربي، والبطولة العربية، والفضائل العربية كالكرم والإباء وعزّة النّفس، وإلى الرّوابط العربية التي تتجلّى في بعض المشاهد والآثار على أن تتساوى ساعات الدّروس العربية في الأقسام العلمية والأدبية من المدارس الثانوية وعلى أن تخص هذه الدروس بأكبر مقدار من زمن الدّراسة في برامج التّعليم.

- **المؤتمر الثقافي الثاني:**[1]

- أمّا المؤتمر الثقافي العربي الثاني عقد في الإسكندرية عام (1950) فقد أكمل ما بدأ به المؤتمر الأوّل من خطوات التوحيد كتوصية بأن تكون مدّة المرحلة الأولى من التعليم ست سنوات على الأقل بعد السّادسة، وتوصيته بأن تأخذ الحكومات العربية بأسباب البحث لتوحيد مدّة الدّراسة في التعليم الثانوي، وتقريب مفاهيمه في جميع البلاد العربية، وحرصه الشّديد على طبع الثقافة العربية الحديثة بالطابع القومي.

4- المؤتمر الثاني لوزراء التربية وميثاق بغداد للوحدة الثقافية العربية:

يمكن أن يعدّ هذا المؤتمر الذي عقد في بغداد سنة 1964 أكثر المؤتمرات الثقافية إصرارا على تحقيق الوحدة الثقافية والدّليل على ذلك أنّه وضع ميثاقا جديدا للوحدة الثقافية حدّد فيه أهداف التربية العربية وأوجب على الدّول العربية أن تتعاون تعاونا كاملا في ميدان التربية والثقافة والعلوم بتبادل الخبرات والمعلومات وثمرات البحوث، وبتبادل الأساتذة والمدرّسين

[1] ملكة أبيض، **التربية في الوطن العربي، منظور قومي تاريخي**، ص.147.

والخبراء، وبتبادل قبول الطلبة في المدارس والمعاهد والجامعات الخ... ولعلّ أكثر هذه القرارات اتّصالا بموضوع بحثنا ما جاء في هذا الميثاق من دعوة إلى وجوب بلوغ مستويات تعليمية متماثلة في جميع الدّول العربية وبخاصة توحيد السلّم التعليمي وأسس المناهج وخطط الدّراسة والكتب ومستوى الامتحانات وقواعد القبول في المدارس، وتعادل الشهادات وأساليب إعداد المعلّمين وإدارة المؤسّسات التعليمية على الأقل(المادة 04)، ومحو الأميّة وتيسير التّعليم الثانوي وتنويعه وتمكين ذوي الاستعدادات من الالتحاق بالتعليم العالي والعناية بالتعليم الفني على أن يتمّ ذلك ضمن مخطّط عام يهدف إلى التنمية الاجتماعية والاقتصادية (المادة 06).

5- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم:

كان التفكير في إنشاء هذه المنظمة كوكالة مخصّصة في نطاق الجامعة العربية إجراء طبيعي يتناسب مع الظّروف التي حدثت على المستوى الدّراسي والدّولي وخطوة موفّقة نحو توسيع وتطوير العمل العربي المشترك في مجالات التربية والثقافة والعلوم، اقتضتها ظروف النّهضة والتقدّم الذي حظيت به الدّول العربية عند إنشاء جامعتها. وقد ألحقت بالمنظمة جميع الأجهزة الثقافية التي كانت تضمّها اللجنة الثقافية لجامعة الدّول العربية وهي الإدارة الثقافية، معهد إحياء المخطوطات العربية، معهد الدّراسات والبحوث العربية، الجهاز الإقليمي العربي لمحو الأمّية، مكتب تنسيق التعريب في العالم العربي، ومكتب الوفد الدّائم لدى اليونسكو، وأقيم المؤتمر العام الأوّل في 25 تموز (جويلية) 1970.

- أهداف المنظمة:[1]

إنّ الأهداف الأساسية للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (أليكسو) كوكالة متخصصة تابعة لجامعة الدول العربية تتلخّص في ما يلي:

أ-تنمية الموارد البشرية في البلاد العربية وتنشئة الإنسان العربي الصالح والارتقاء به فكرا وإرادة وخلقا وسلوكا لتمكينه من الوفاء بحاجاته الأساسية المادية والرّوحية والثقافية ليتمكّن من القيام بدور نافع في المجتمع العربي بصفة خاصة وفي المجتمع الدّولي بصفة عامة.

ب- النهوض بأسباب التنمية الاجتماعية والاقتصادية والمجتمعية في البلاد العربية برفع مستوى المعيشة فيها.

[1] ملكة أبيض، **التربية في الوطن العربي، منظور قومي تاريخي**، ص.149،148.

ج- النّهوض بأسباب التنمية العلمية واستخدام العلم التطبيقي الحديث (التكنولوجيا) لخلق المناخ المناسب لنقل التكنولوجيا في الدّول العربية وتأصيلها وتمكينها في المستقبل من خلق أنماط تكنولوجية تتناسب مع الأوضاع البيئية والاجتماعية والاقتصادية في الدول العربية.

د- النهوض بأسباب التنمية البيئية العربية لتمكينها من المحافظة على مصادرها وحسن التّعامل معها واستخدامها واستعمالها استعمالا علميا متوازنا مع احتياجات البلاد العربية حاضرا ومستقبلا.

هـ- السعي لوصل الفكر العربي الإسلامي والتجارب العربية الإسلامية بالأفكار والتجارب المعاصرة في سياق القضايا المصيرية التي تواجه العالم في إقرار السلام بمفهومه العريض وتأمين حقوق الإنسان وتحقيق نظام اقتصادي ومالي وعالمي عادل وإبراز المداخل العربية الإسلامية في التّصدي لمعالجة هذه القضايا.

و- تنمية الثقافة العربية الإسلامية في داخل البلاد العربية وفي خارجها وفي إطار عالمية المعرفة والإسهام إيجابيا في إقرار الأسس الجوهرية للثقافة العالمية الهادفة إلى إبراز القيم السامية في المجتمع الدولي.

ز- المشاركة تأثيرا وتأثّرا في الجهود المبذولة دوليا في تقريب أجزاء العالم لتنمية وسائل الإعلام والاتّصال وتنظيم المعلومات وتوثيقها وتيسير تداولها وتحقيق ديمقراطيتها بما يخدم أهداف المنظمة في زيادة فعالية الجهود العلمية والتربوية التّعليمية في تحقيق التنمية الشاملة، إنسانا وموارد وعلاقات.

"على أنّ هذه الأهداف والغايات الكبيرة المتنوّعة والمتداخلة بين التربية والثقافة والعلوم والإعلام ترتبط برباط وثيق وتتلاحم في مشروعات المنظّمة وبرامجها التي يقوم على تنفيذها كل قطاع من القطاعات العاملة في المنظّمة بالمشاركة والتنسيق مع الأجهزة ذات الصّلة داخل المنظّمة وفي خارجها في وزارات التربية والتعليم العالي والثقافة ومراكز البحوث العلمية والمؤسسات الأخرى ذات العلاقة بهذه المناشط في الدّول العربية "[1].

كما تتكوّن المنظّمة من عدّة أجهزة نذكر من بينها المؤتمر العام والمجلس التنفيذي، المدير العام، الإدارة العامّة وأجهزة فرعية أخرى أهمّها معهد إحياء المخطوطات العربية، الجهاز

[1] ملكة أبيض، **التربية في الوطن العربي، منظور قومي تاريخي**، ص.150،149.

الإقليمي لمحو الأميّة، معهد الدّراسات العربية العالية، المكتب الدائم لتنسيق التعريب في الوطن العربي، مكتب الوفد الدائم لدى اليونسكو.

لقد سبق لنا وأن ذكرنا في هذه الدّراسة عن أهمية العمل الذي قامت به المنظمة العربية للثقافة والتربية والعلوم وهذا من خلال تطوير إستراتيجية دائمة بدأت مغامرتها في 1972 وكان الهدف العام والأسمى لهذه المنظمة هو علاج النّظام التربوي المريض الذي كان سائدا في مجمل الأقطار العربية ونورد في هذا العرض ما قدمته هذه المنظمة النبيلة:

6- إستراتيجية تطوير التربية العربية:[1] لتحقيق هذه الغايات الأساسية قامت المنظّمة بوضع استراتيجيات كبرى تعالج موضوع التربية في إطاره الشمولي كإستراتيجية تطوير التربية في الوطن العربي، وإستراتيجية تطوير الثقافة العربية في الوطن العربي وخارجه، وإستراتيجية تطوير العلوم والتطبيقات العلمية في البلاد العربية، وإستراتيجية محو الأمّية وتعليم الكبار، وتعتبر إستراتيجية تطوير التربية أبرز المشروعات التي تقوم المنظمة بتطبيقها في البلاد العربية، وقد بدأ العمل في وضع هذه الإستراتيجية منذ عام 1972 وأقرّها المؤتمر العام للمنظمة في عام 1978. وقد درست هذه الإستراتيجية التي قام بإعدادها نخبة ممتازة من الخبراء والمتخصّصين في البلاد العربية بالتعاون مع مختلف الأجهزة التربوية في البلاد العربية والاطّلاع المبصّر على تجارب المؤسّسات التربوية المختلفة في العالم.

كما درست هذه الإستراتيجية كافة الإيجابيات والسلبيات التي واجهت البلاد العربية منفردة ومجتمعة في ماضيها وحاضرها والتحدّيات والمشكلات التي تواجهها في مستقبلها في كيفية المواءمة بين الواقع الممكن والطموح.

وفي ضوء هذه الدّراسات العميقة والمتأنّية حدّدت هذه الإستراتيجية الوسائل والأساليب التي تمكّن الدّول العربية من وضع مبادئها موضع التنفيذ، وتمكينها من التّصدي لمشكلات الحاضر والتّطلع إلى المستقبل في ثقة لبناء الإنسان العربي كوسيلة وغاية للتنمية الشاملة.

وفي هذا الإطار تتوخّى هذه الإستراتيجية تحقيق التّكامل بين البلاد العربية من خلال تضافر الموارد المالية والكفاءات البشرية والطاقات الأخرى الكامنة التي يمكن تفجيرها على امتداد

[1] ملكة أبيض، **التربية في الوطن العربي، منظور قومي تاريخي**، ص.153.

البلاد العربية، والتي يمكن عرضها تحت فكرة (قومية المعرفة) حيث يشترك رأس المال المادي العربي مجتمعا في تنمية رأس المال العربي البشري مجتمعا.

- **أسس بناء الإستراتيجية ومميزاتها:**[1] رأينا أنّ العمل التربوي العربي قد تنامى على المستوى القومي في العقد الأخير من هذا القرن نتيجة لإنشاء المنظّمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، وقد وضعت المنظمة في رأس أهدافها: تطوير أنظمة التربية في البلاد العربية والتقريب فيما بينها في الوقت ذاته، وهو هدف لا يمكن تحقيقه دون استشراف المستقبل والتّخطيط له، وهذا ما دفع وزراء التربية والتعليم العرب إلى أن يقرّروا في مؤتمرهم الرابع الذي عقد في صنعاء كانون الأوّل– ديسمبر 1972، وضع إستراتيجية لتطوير التربية العربية يمكن لكل قطر أن يستهدي بعناصرها الرئيسية في وضع خطط التربية، ودعا القرار لتشكيل لجنة عربية برئاسة الدكتور محمد أحمد الشريف وزير التربية والتعليم في ليبيا.

ولقد تمّ اختيار أعضاء اللجنة من كبار المفكّرين والمربين العرب بالتشاور مع المجلس التنفيذي للمنظمة العربية، وانطلقت في عملها في كل اتّجاه يساعد على تكوين معرفة عميقة بتراث الأمّة العربية وقيّمها، وإدراك واقع المجتمع العربي ووعي طبيعة الحياة المعاصرة ومتطلّباتها، ثم تصوّر دور الإنسان العربي في العصر الحديث، فعقدت الاجتماعات والنّدوات وقام بعض أفرادها بزيارات ميدانية لنماذج من المؤسّسات التعليمية في البلاد العربية، كما كلّفت عددا من المختصين بإعداد دراسات في عدد من المسائل الرئيسية التي تعالجها، وقامت باستعراض الوسائل المتوافرة عن شؤون التعليم والتربية وعن شؤون المجتمع العربي بصورة عامة.

وقد توصّلت اللجنة خلال عمل دائب استمر أربع سنوات إلى وضع مشروع مبدئي قدّم إلى المؤتمر الرّابع للمنظمة (أليكسو) بين 1975/12/27 و1976/01/10، وبعد دراسة المشروع من قبل لجنة خاصة، أجري عليه بعض التنقيح والتّطوير وعرض على اجتماع لنخبة من المفكّرين والمربّين العرب في 05 و06 جانفي 1977، ثم تمّت صياغة التقرير

[1] ملكة أبيض، **التربية في الوطن العربي، منظور قومي تاريخي**، ص.154.

النهائي وعرضه على وزراء التربية والتّخطيط العرب في مؤتمر استثنائي عقد في أبو ضبي في تشرين الثاني، نوفمبر 1977، وطلب من الدّول العربية دراسته وإعداد تقارير عنه لعرضها على المؤتمر العام بالمنظمة في دورة استثنائية تعقد لهذا الغرض وقد أقرّ المؤتمر العام هذه الإستراتيجية في دورته غير العادية الأولى التي عقدت في الخرطوم بين 7/29-1978/8/2.

ويعرّف التقرير الإستراتيجية بأنّها: مجموعة الأفكار والمبادئ التي تتناول ميدانا من ميادين النشاط الإنساني بصورة شاملة متكاملة، وتكون دلالة على وسائل العمل ومتطلّباته واتّجاهاته ومساراته بقصد إحداث تغييرات فيه وصولا إلى أهداف محدّدة وما دامت معنية بالمستقبل فإنّها تأخذ بعين الاعتبار احتمالات متعدّدة لإحداثه، فتنطوي على قابلية للتعديل وفق مقتضياته، وهي تقع وسطا بين السياسة والخطة.

وفيما يخص الأسس التي اعتمد عليها واضعو التقرير واهتدوا بها في رسم الإستراتيجية فهي:[1]

أ- ينظر إلى التربية باعتبارها نظاما شاملا تتفاعل على أجزائه بعضها مع بعض، وتتكامل في وحدة تامة، يصدق ذلك على مدخلاتها وعملياتها ومخرجاتها، وعلى أهدافها ومحتوياتها وطرائقها وأساليب تقويمها، وعلى المتعلّمين والمعلّمين والقائمين على إدارتها على السواء، ويصدق على مؤسّساتها مؤسّسة إلى جانب مؤسّسة.

ب- ينظر إلى نظام التربية على أنّه واحد من جملة أنظمة يشمل عليها المجتمع، ويتمّ فهمه على حقيقته بادراك صلاته بالأنظمة الأخرى: اقتصادية واجتماعية وسياسية وثقافية، فهو بصورة عامة نظام فرعي مع أنظمة فرعية مماثلة تنبثق جميعها عن نظام أكبر يتألّف منه المجتمع، تتبادل معه التّأثيرات أخذا وعطاء، تأثرّا وتأثيرا.

ج- إنّ في الإسلام، عقيدة ونظاما، قوام الحياة السليمة للإنسان والمجتمع، وقد اهتدى به العرب كما اهتدت به أمم أخرى غيرهم، فكان أساسا لحضارة إنسانية شاملة، وعمادا لثقافة غنية بأنماط الحياة السّليمة، فلا بدّ أن تستلهم أصوله ومبادئه وأن يستند إليها في تطوير التربية العربية وفيما يترتّب عليها من تطوير المجتمع وتجديده.

---

[1] ملكة أبيض، **التربية في الوطن العربي، منظور قومي تاريخي**، ص.157،156.

د- إنّ العرب أمّة واحدة، لها من مقوّمات القومية مجتمعة ما يندر أن يتوافر لغيرها من الأمم ... وحسبنا ونحن نتحدّث عن دور التربية في تحقيق إرادة التغيير الشامل في الأمّة العربية أن نخصّ من تلك المقومات وحدة اللّغة ووحدة المصالح المشتركة والمصير الواحد، ويترتّب على ذلك أن نؤكّد هذه الحقيقة في النظر إلى المجتمع العربي وإلى التربية فيه.

هـ- إنّ الأمّة العربية لا يسعها أن تكون منعزلة عن المجتمع الدّولي وعن الحضارة المعاصرة، بل إنّ من خصائصها على طول تاريخها وفي أصول ثقافتها أن تتّصل بالشعوب الأخرى وثقافتها وتنفتح على الحضارة وإنجازاتها، ويترتّب على ذلك أن يحيط المجتمع العربي والتربية العربية بالعالم المعاصر ومجمل أحواله الحضارية فكرا وأنظمة وواقعا، استيعابا للثورة العلمية التقنية وللمذاهب الفكرية السليمة فيه، مشاركة في تحقيق السلام العالمي القائم على الحق والعدل والمساواة.

و- إنّ التربية في جوهرها عمليات نفسية واجتماعية تصدر عن شخصية الإنسان بجملتها، جسما وفكرا ووجدانا وإرادة وخلقا، وتتحقّق على خير وجوهها إذا شملت تلك النواحي وعملت على تكاملها، وهي إنّما تفهم بالاستناد إلى الفكر الإنساني وتطوّر العلم الحديث في مجال العلوم السلوكية الخاصة، والممارسة الواقعية والتجريب، وتحتاج إلى سند من التّحليل الفلسفي والتحليل العلمي، يعني الأوّل خاصة بالأهداف والغايات والثاني بالأساليب والوسائل والعمليات.

ي- إنّ الإستراتيجية بحكم طبيعتها تستند إلى الواقع الذي تنطلق منه، ولكنها تمتّ إلى المستقبل الذي تهدف إليه، وإستراتيجية التربية لا بدّ لها من أن تأخذ بعين الاعتبار واقع التربية العربية في مجتمعها: تشخّص مشكلاته وحاجاته وإمكاناته، ونستخلص ثمرات التّحليل الفلسفي والعلمي الملائم لها كما تأخذ بعين الاعتبار المستقبل فتمدّ بصيرتها إلى احتمالاته وتطوراته.

- أمّا فيما يخص المبادئ والأهداف التي تبنّتها الإستراتيجية فكانت العصارة التي استخلصت من الأسس السابق ذكرها وهي مجموعة من المبادئ تقع وسطا بين الفلسفة الاجتماعية والسياسية والتربوية فهي بحاجة إلى المزيد من التحليل والسند الفكري فتؤلف مثل تلك الفلسفة، وتحتاج إلى المزيد من التّحديد والتكييف للأحوال المجتمعية لتسهم في تطوير السّياسات

التربوية القائمة، ولا بدّ من أن ينظر إلى هذه المبادئ بصورة شاملة متكاملة تكشف عمّا بينها من التّداخل والتّفاعل واستناد بعضها إلى بعض:

1- المبدأ الإنساني[1] (الفردي): ويشمل بين دلالته:

- تأكيد مكانة الإنسان في نظام المجتمع وفي نظام الوجود عامة.
- تمكين المتعلّم من تطوير شخصيته من جوانبها الروحية والفكرية والوجدانية والخلقية والجسمية والاجتماعية بصورة متوازنة شاملة ومتكاملة.

2- مبدأ التربية للإيمان: ويشمل هذا المبدأ بين دلالاته ما يلي:

- عناية التربية بترسيخ الإيمان بالله في نفوس المتعلمّين، وبالإسلام خاتم رسالات السّماء، أو بالدّيانات الأخرى لأتباعها من أهل الكتاب، واعتبار الدّين من أخص ما يتميّز به الإنسان.
- عناية التربية بما أقرّه الدّين من مكانة الإنسان في الوجود في المجتمع ومن اعتماده على هدي عقله وهدي ضميره في سعيه المتكامل نحو الكمال.
- عناية التربية بتحقيق التّوازن في شخصية الإنسان، من حيث حاجات الجسم والروح والفكر والعمل والحاضر والمستقبل.

3- المبدأ القومي: ويشمل بين دلالاته:

- إنّ التربية ذات انتماء قومي، تتأثّر بالخصائص الحضارية القومية في مجتمعها وعليها أن تتمثّلها، وتستوعبها في خير صورها، وأن تعمل على تطوّرها فتعمق الوعي بها بالمساهمة في تحقيق أهدافها.
- ويترتب على هذا المبدأ جملة من الموجّهات في التربية فكرا وتطبيقا ومنها:
- إبراز المهمّات الاجتماعية والقومية للتربية وتيسير نهوضها بوظائفها لتكوين المواطن العربي الملتزم، عضوا نافعا في مجتمعه وممثّلا لخير خصائص أمّته.

[1] ملكة أبيض، **التربية في الوطن العربي، منظور قومي تاريخي**، ص.158.

- تطوير صيغ تربوية وثقافية جديدة لمواجهة التحدّي الصهيوني في فلسطين والوطن العربي عامة ... على أن تشمل هذه الصّيغ تربية جديدة لأبناء فلسطين حتى يستردّوا حقوقهم فيها كاملة.
- التوجيه القومي العربي للتربية والثقافة والعلوم، من حيث سياساتها وأهدافها ومحتواها ومؤسساتها، وجعل العمل من أجل الوحدة العربية محورا رئيسا لها.
- قومية العمل التربوي العربي، فنهوض التربية بمهمّاتها القومية رهن بالعمل العربي المشترك في رسم سياساتها وصياغة أهدافها ووضع إستراتيجيتها، والتّخطيط لها وتطوير مؤسّساتها، وما يترتّب على ذلك من حشد الكفايات وتبادل الخبرات والتّعاون في المواد والإمكانات.

4- <u>المبدأ التنموي:</u> ويشمل بين دلالاته:[1]

- اعتبار التنمية الشاملة وما تستدعيه من ترابط الظواهر الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والسياسية في المجتمع واعتماد بعضها على بعض، ومشاركة المواطنين جميعهم على شرعة التّعاون والمساواة، هي الصيغة الحديثة لتقدّم المجتمع وتحقيق الرّفاهية القائمة على وفرة الإنتاج وعدالة التوزيع فيه.

5- <u>المبدأ الديمقراطي:</u> ويشمل بين مدلولاته ما يأتي:

- المساواة لجميع المواطنين في الحقوق والواجبات أمام القانون في تكافؤ الفرص وتنمية المواهب والكفايات، وتقدير كرامة الإنسان واحترامها.

6- <u>مبدأ التربية للعلم:</u> ويشمل بين دلالاته ما يأتي:

- أن تعني التربية بترسيخ العلم في المتعلمين منهجا ومحتوى، فكرا وتطبيقا، وبالتّالي أن تجعله جانبا من الثقافة العامة وأساسا للحياة والتنمية الشاملة في الوطن العربي.

[1] ملكة أبيض، **<u>التربية في الوطن العربي، منظور قومي تاريخي</u>**، ص.159.

– أن تساهم التربية في تطوير البحث العلمي وفي تمكين مؤسّساته ومؤسّسات التعليم العالي في الوطن العربي والعلماء العرب عامة من المشاركة الفعالة في الثورة العلمية استيعابا لمنجزاتها وإسهاما في إغنائها، وفي ربطها بخير الإنسان على المستوى القومي والعالمي.

7– مبدأ التربية للعمل: ويشمل بين دلالاته ما يلي:

- عناية التربية بالربط بين الفكر والعمل باعتبارهما جانبين رئيسيين في الخبرة الإنسانية.
- اعتبار العمل على تعدّد أنواعه اليدوية والفكرية والاجتماعية ركيزة للتربية وجانبا رئيسيا في محتواها وأساليبها.
- عناية التربية بإعداد المتعلّمين لمطالب العمل في المجتمع وتطوّراته المستقبلية وتوثيق صلاتها بمؤسّساته والمساهمة في الاستجابة لحاجات التنمية الشاملة.

8– **مبدأ التربية للحياة[1]:** ويشمل بين دلالاته ما يأتي:

- تقرير الحياة باعتبارها نعمة يمنّ بها الله على الإنسان فالمحافظة عليها حق أصيل يجب أن يصان.
- إدراك أنّ التعلّم قائم في صميم حياة الإنسان وأنّها (أي الحياة) إنّما تتطور وتغنى به، ولا يصبح التعلّم مجديا إلاّ بمقدار ما يتّصل بالبواعث الأصيلة للحياة وبحاجاتها المتجدّدة باستمرار.
- إدراك أنّ التربية حياة متجدّدة ونمو متواصل، وحرمانها منهما حرمان لأهمّ خصائصها.

9– مبدأ التربية للقوة والبناء: ويشمل بين دلالاته ما يأتي:

- إنّ التربية للحياة كلّما كانت ذات شمول وتكامل وذات تنظيم وكفاية، فهي تربية للقوة.
- إنّ التربية للقوة يمكن أن تتجلّى قوّة في شخصية المتعلّم وإرادته، وقوة في المجتمع وتماسكه، وقوّة في الأمّة ومنعتها.

10– مبدأ التربية المتكاملة: وتشمل بين دلالاتها ما يأتي:

[1] ملكة أبيض، **التربية في الوطن العربي، منظور قومي تاريخي**، ص.160.

- حاجة الإنسان إلى تربية شاملة متكاملة متوازنة لجميع جوانب شخصيته الروحية والفكرية والخلقية والجسمية.
- قدرة الإنسان غير المحدودة بزمان ومكان على التعلّم وعلى متابعة تربية ذاته طول مراحل عمره.

11- مبدأ الأصالة والتجديد: ويشمل بين دلالاته ما يأتي:

- الأصالة تعني التّمسك بخير ما في الماضي من أصول تدلّ على العراقة والذاتية والابتكار وتصلح لاعتمادها في الحياة، فهي تمثّل الماضي الحي.
- التّجديد يعني توليد أصول نابعة من الجهود الذاتية متميّزة بالابتكار ملائمة لتغيّر مطالب الحياة وأحوالها في الزمان والمكان، مطلّة على المستقبل.
- إنّ هذين الاتجاهين ليسا بالضرورة متناقضين، بل بالأحرى أن يكونا متكاملين، وهما ماثلان في التّطور السّليم للأحياء عامة وللإنسان خاصة وللمجتمعات والحضارات.

12-مبدأ التربية الإنسانية[1]: ويشمل بين دلالاته عناية التربية بما يأتي:

- وحدة الجنس البشري والمساواة بين شعوبه والأخوّة الإنسانية عامة.
- الخلاص ممّا يهدّد الإنسانية من نزعات الاستغلال والعنصرية والعدوان ومن الحروب وأسلحة الدمار.
- العمل من أجل التّفاهم والإخاء بين الشعوب ومن أجل السلام العالمي القائم على الحقّ والعدالة والمساواة باعتباره السّبيل إلى رخاء الإنسانية وترسيخ كرامة الإنسان.

يتضّح ممّا سبق ذكره أنّ الغرب يمرّ اليوم على أزمة تربوية مترامية الأبعاد وأنّ التفكير في تجاوز معالم الحداثة إلى ما بعد الحداثة هو ضرب من المحاولة للخروج من هذه المشكلة التي لم تتمكّن الحداثة من القضاء عليها و يتّضح كذلك أنّ الدّول العربية ورغم العيوب التي تتمركز في مؤسّساتها المختلفة قد حاولت كذلك تعدّي هذه الأزمة وعندما نقول الدّول العربية فلا نقصد الشعوب والحكومات اللذّين لا يزالا في سبات عميق على عكس الفطنة التي تتميّز

[1] ملكة أبيض، **التربية في الوطن العربي، منظور قومي تاريخي**، ص.161.

بها الشعوب الغربية وإنّما الفضل يعود إلى تلك الشريحة النيّرة من العلماء والمفكرين عبر المنظّمات غير الحكومية المهتمّة بالشّأن التربوي اللذين تداركوا خطورة الاعتماد على نظام تربوي لا يصلح في الزمن الذي نعيش فيه وغير قادر على صنع السوبرمان العربي الذي من شأنه النهوض بهذه الأمة نحو غدّ أفضل، وفعلا كانت دراساتهم ونتائج أبحاثهم تعكس بجدّية وتدقيق المأساة التربوية التي تعيشها الدول العربية برمّتها، كما استطاعت هذه الفئة العظيمة من تقديم حلول واقعية وجادة للخروج من هذا المأزق الذي أرهق العقول العربية فباتت مكبّلة بأغلال الدّوران في حلقة مفرغة دون السبيل إلى الفرار نحو آفاق الإبداع والتطور والحركة والنظر إلى المستقبل لا العيش في أحلام الماضي، فلا تكفي الأفكار البنّاءة والحلول المنطقية لإخراج المنظومة التعليمية ممّا هي فيه بل يجب أن يرافقها حراك اجتماعي جماهيري لتجسيد هذا التغيير نحو الأفضل وهذا ما تفتقده الشعوب العربية اليوم، فالعبرة ليس في نيّة الإصلاح بل في النتائج المتوقّعة من ورائه ومترجمة في صور واقعية تثبت بأنّ التربية في المنطقة العربية قد بدأت ترفرف بأجنحتها نحو مستقبل أفضل محقّقة ما تنشده كل أمّة عربية ألا وهي صنع الإنسان العربي الأصيل والمعاصر القادر على منافسة الغرب المتقدّم.

المبحث الثاني: الإصلاح التربوي في الجزائر ورهانات المستقبل:

1- نبذة عن الإصلاح التربوي في المغرب العربي:

بعد هذه الدّراسة الواسعة لفلسفة التربية في المغرب العربي حيث تطرقنا لأصول الفلسفات التربوية، ثم الجذور التاريخية للأزمة بالمغرب العربي وتشريح الواقع التربوي العربي عامة مرورا بالجهود التي قامت بها المنظّمات العربية الإقليمية في سبيل منظومة تعليمية أصيلة ومعاصرة وغايتها في صنع الإنسان العربي الفعاّل والمنتج للحضارة، سنحاول في هذا العرض التّطرق إلى أهم الإصلاحات التي قامت بها دول المغرب العربي والتحدّيات التي واجهتها نحو تحقيق الهدف المنشود، سنقوم كذلك بعرض باختصار جهود تونس والمغرب وليبيا وموريتانيا وسنركّز على حالة الجزائر التي سنورد فيها أهم الخطوات التي مرّت بها في سبيل تصحيح المسار التربوي نحو الأفضل.

" ولئن كان التعليم بالقارة الإفريقية يعاني كثيرا من الإشكاليات، إلاّ أنّ الشطر العربي منه، الذي يمثّل ثلث القارة تقريبا، يعتبر بشكل عام، أفضل حالا من بقية نظرائه، فمن حيث الكم والكيف، تطوّر التعليم فيه بشكل ملحوظ ومقدّر، ففي تونس يعتبر إصلاح جويلية (يوليو) 1991 الذي صادق عليه مجلس النّواب، أهم إصلاح تربوي عرفته البلاد منذ قانون نوفمبر 1958، فزيادة على كونه يكرّس المشروع التحديثي ويعمقه، فإنّه قد شرّع للمدرسة الأساسية (9 سنوات) وسنّ لأوّل مرّة في تاريخ تونس إجبارية التعليم في سن السادسة إلى السنة السادسة عشر، ويمثل هذا القانون محاولة جادة لتلافي التردّي الذي وقعت فيه المؤسّسة التربوية خلال الفترة المنصرمة نتيجة لإفراغ المناهج التربوية من بعدها الإنساني، ولاستخدام المؤسّسة التربوية لأعداد مرتفعة من المدرّسين غير المؤهلين علميا وتربويا ".[1]

وكان الاختلاف هذه المرّة في العملية الإصلاحية هو ذلك التفطّن إلى إيجاد حلول عقلانية والتفتّح على المجتمع المدني أكثر ممّا كان الحال من قبل، و" لقد قام إصلاح جويلية 1991، باختيارات إيديولوجية واضحة المعالم، إذ نراه يدافع عن قيم الحداثة مثل التّسامح والاعتدال والعقلانية والتفتّح والمجتمع المدني، وأوكل للمؤسّسة التربوية مهمّة تركيز المجتمع المدني ومعاضدة الحداثة، إذ نصّ القانون على أنّ النظام التربوي يهدف إلى مساعدة المتعلم على إذكاء شخصيته وتنمية مكانته وتكوين الروح النقدية والآراء الفاعلة بحيث ينشأ على التبصّر

[1] أحمد شبشوب، **مقاربات جديدة للتربية**، سلسلة وثائق تربوية، المطابع المتحدة، مجموعة سراس، تونس 1999، ص. 161.

في الحكم والثقة بالنفس في السلوك، وروح المبادرة والإبداع في العمل ".[1] والمتتبّع لتطوّر النظام التربوي في تونس سيجد دون شك أنّ الرّهان الأوّل يتمثّل في نشر الثقافة المعلوماتية، وهو خيار استراتيجي نابع من إرادة الدولة، كما أعطيت الأهمّية البالغة للاهتمام بتوسيع تدريس واستخدام اللغة الانجليزية، كذلك وجب الانشغال بمصير ومستقبل التعليم العالي عن طريق ضبط الموائمة بين مخرج التعليم ومتطلّبات سوق العمل، كما تمّ التّركيز على تطوير نظم وطرق إجراء الامتحانات بإبعاد قدر ما أمكن ما يساعد فقط على حفظ المعلومات واستظهارها والتّركيز على الجوانب المنهجية والتحليلية الدّاعية للإبداع والابتكار.

كما عقدت وزارة التربية في تونس في الفترة الممتدّة بين 29 إلى 31 مارس 2012، ندوة بعنوان "منهجية إصلاح المنظومة التربوية" وقد شكّل هذا الحدث اللّبنة الأولى نحو الجدّية في عملية التّشاور الوطنية وتونس في أمسّ الحاجة إلى بناء خارطة طريق لإصلاح تعليمها، وقد توافد على الندوة طلبة ومعلمين ومربّين وباحثين دون أن ننسى ممثلي اتّحادات المعلمين والأحزاب السياسية وأفراد المجتمع المدني.

" واستحدثت الجماهيرية الليبية مشروعا طريفا في فكرته وطريقته أطلق عليه اسم "منزلية التعليم" وتهدف هذه التجربة إلى نقل المدرّسين إلى المنازل وليس نقل الأطفال إلى المدارس من أجل تطبيق حرية التعليم وديمقراطيته، وتعليم الأطفال في سن مبكرّة دون الالتحاق بمؤسّسات التعليم النّظامي، وذلك من خلال الأسرة التي تتولّى تربية وتعليم أبناءها بشكل طبيعي، وتحت إشراف تربوي يوفّره المجتمع ".[2]

وكانت الطريقة التي تمّ بها التّدريس عبارة عن بث تلفزيوني، مصوّر عبر الإذاعة المرئية، ودعم هذا البرنامج بكتاب مدرسي وألقي على عاتق أحد أفراد العائلة مسؤولية توجيه الدّروس وشرحها حتى يتسنى للعائلة المشاركة في تربية وتعليم أولادهم، وكان من مهام مكتب " منزلية التعليم" عبر فروعه، عملية التقويم ومنح الشهادات بالتنسيق مع إدارة الامتحانات، وكان التّقويم هذا يتم شفهيا وكتابيا تبعا لطبيعة كل مقياس دراسي، ولوحظ أنّ هناك إرادة كبيرة من طرف المسؤولين اللّيبيين لتدارك أكبر عدد من المتعلّمين أو الذين لديهم رغبة في التعلّم،

---

[1] أحمد شبشوب، **مقاربات جديدة للتربية** ، ص. 162-163.

[2] رمضان محمد القذافي: **توظيف وسائل التعليم عن بعد في مرحلة التعليم الأساسي**، اجتماع مديري مراكز التعليم عن بعد والجامعات المفتوحة في الوطن العربي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، الجزائر 4-6 ديسمبر 1999، ص. 20.

وتجسيد ذلك كان من خلال تبنّي مشروع الجامعة المفتوحة الذي كان قد انطلق برنامج عمله منذ سنوات عديدة.

وقد قام فريق من خبراء التربية التابع لمكتب اليونسكو بزيارة ميدانية إلى الجماهيرية الليبية في مارس 2012 لوحظ فيها أثناء زيارة المدارس والمعاهد والجامعات رغبة المسؤولين في إصلاح النّظام التعليمي الذي يعتبر كركيزة لبناء مجتمع يحظى به المواطنون بالاهتمام المتزايد، كما حدّدت السلطات الليبية عددا من المجالات التي يجب معالجتها، نذكر منها صياغة سياسات تعليمية وخطط قطاعية جديدة من أجل إصلاح التعليم، وإعداد المناهج الدّراسية التي تتلاءم مع وتيرة الإصلاح وإعداد برامج خاصة بالطفولة المبكّرة والتعليم الجامعي والتقني والمهني ونشرها وتنظيم التّعليم الخاص عبر قوانين توجّهه التوجيه الصحيح بما يتلاءم مع توجّهات الإصلاح التربوي اللّيبي، وتبنّي التّعليم الالكتروني وتدريب المعلمين حسب معطيات وتحوّلات العصر المعلوماتي والرقمي.

وإلى جانب ذلك فإنّ المغرب الشقيق من جهته قام بمجهودات معتبرة نحو إعادة صياغة منظومة تربوية تواكب تحوّلات القرن الجديد وكان هذا من خلال الخطاب الإصلاحي الذي ألقاه كبار مسؤولي التربية والتعليم خاصة بعد فشل جزئيات الإصلاح الذي قاده الميثاق الوطني للتربية والتكوين في برنامجه الإستعجالي 2009–2012 فجاء الخطاب مرّة أخرى ليحدّد المعالم الكبرى لخطّة إصلاح المنظومة التعليمية خاصة في دورها الثمين في المساهمة الأساسية في التنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية غبر تأهيلها للرأس المال البشري وعملها على إعداد إنسان المستقبل وكفاءته في الانخراط في المشروع المجتمعي الذي يتبنى في أساسه الخيار التنموي والديمقراطي، ولقد حدّدت خطوات الإصلاح هذه عددا من الأهداف التي يجب على المنظومة التربوية المغربية أن تحقّقها في العقد القادم، منها ضمان الولوج العادل والمنصف إلى المدرسة والجامعة ولن يتمّ ذلك إلاّ عن طريق تسهيل ذلك لكافة الشرائح الاجتماعية واستفادة جميع أبناء المغرب من حقّهم في التعليم، كذلك ضمان حق الاستفادة من تعليم جيّد يتلاءم مع متطلّبات العصر الجديد، هذا التعليم الذي وجب أن يتوفّر على نوع من المرونة والتجديد والإبداع ويتلاءم مع المستدعيات الحياتية لتكون لديهم القدرة على النجاح في الحياة وسهولة الحصول على مناصب شغل والاندماج بذكاء في الحياة العملية، كما حثّ الإصلاح الجديد على ضرورة تفجير الطاقات والكفايات لدى المتعلّمين واستثمار ملكاتهم

الإبداعية عن طريق جعل المتعلّم محور العملية التعليمية، وحجر الزّاوية لأيّ إصلاح تربوي ولن يكون ذلك إلاّ بالتّركيز على تقوية قدراته وكفاءاته وتنمية روح المبادرة والإبداع لديه وحتى تتحقّق هذه الغايات المرجوة حثّ المسؤولين على مجموعة من التوصيات وهي كالآتي:

– تفعيل التوصيات المرتبطة بإصلاح ورشات التربية والتعليم، خصوصا تلك الصّادرة خلال السنوات الأخيرة عن مختلف التّقارير والتقييمات المتعّلقة بالمنظومة التعليمية ونذكر بالذّات توصيات التقرير الأخير للمجلس الأعلى للتعليم الذي أكّد على أهمية تركيز جهود الإصلاح على التّعليم الإلزامي.

– حفز المبادرة والتفوّق والتنوّع في باقي قطاعات المنظومة (الثانوي التأهيلي، الجامعة، التكوين المهني ...)

– المعالجة الملحّة للإشكاليات الأفقية الحاسمة لمنظومتنا التربوية وعلى رأسها إشكالية الحكامة وذلك من أجل تحديد فعلي لحقوق وواجبات الفاعلين التربويين.

– تنزيل مقتضيات الدستور الجديد المتعلّق بالتعليم العصري والجيّد والتركيز هنا كان على الفصل 31 من الدستور والذي ينصّ على ضرورة تعبئة كل الوسائل المتاحة من طرف الدولة والمؤسسات العمومية والجماعات الترابية، لتيسير أسباب استفادة المواطنين والمواطنات على قدم المساواة، من الحق في الحصول على تعليم عصري ميسر الولوج وذي جودة، وكذا الفصل 32 من الدستور الذي ينصّ على أنّ التعليم الأساسي حقّ للطفل وواجب على الأسرة والدولة.

– مراجعة المقاربات التربوية والطرق البيداغوجية وذلك من خلال اعتماد مقاربات تربوية جديدة تركّز بالأساس على تفاعل المتعلمين وتطوير كفاياتهم الذاتية، وتحرير روح المبادرة والإبداع والابتكار لديهم، ونهج طرق بيداغوجية حديثة تتجاوز منطق شحن الذاكرة وطرق التلقين الكلاسيكية إلى منطق إذكاء الحس النقدي وتنمية الذكاء لدى المتعلم في أفق تسهيل عملية اندماجه في مجتمع المعرفة والتواصل.

– تفعيل مقتضيات الدستور الجديد بخصوص المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، والجدير بالذكر هنا على ضرورة تطبيق مقتضيات الفصل 32 من الدستور الذي أوصى بإحداث مجلس أعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي باعتباره هيئة استشارية تبحث

القضايا التي تهمّ التعليم والتكوين والبحث العلمي كما تعمل على تقييم السياسات والمخطّطات والبرامج المتعلّقة بالمنظومة التربوية.

أما موريتانيا فكان عبر إصلاحها الأخير الذي تمّ فيه وضع أوّل إستراتيجية متكاملة ممتدة من 2001 إلى غاية 2010 ومن أهم محاور هذه الإستراتيجية ما يلي:

– دعم إدارة وتسيير النّظام بتطوير إمكانيات التوقّع وإعادة هيكلة الإدارة المركزية والتقويم المستمر.

– تحسين جودة عرض التّدريس من خلال وضع خارطة مدرسية، وكذلك إعادة تنظيم جامعة نواكشوط، وتنظيم وتطوير التكوين التقني والمهني.

– تقوية جودة التعليم من خلال إعادة تحديث البرامج والأدوات البيداغوجية وتطوير التمهين وإعادة تنظيم التكوينات الأساسية والمستمرّة، وكذلك تحسين التأطير، وتحسين كفاءة الموارد البشرية.

– تشجيع تمدرس البنات باتّخاذ إجراءات خاصة للحدّ من أثر العوائق التي تحول دون مواصلتهن الدّراسة.

– دعم دور القطاع الخاص للمساهمة بفعالية في النهوض بمهام التربية والتكوين على كافة المستويات: الأساسي، الثانوي، العالي، التقني والمهني.

وزيادة على هذه الأهداف العامّة، كان للإستراتيجية المتبنّاة غايات محدّدة بكل سلك من أسلاك التعليم كان عليه العمل على تحقيقها خلال العشرية التي بدأت مع دخول الإصلاح الحالي حيّز التّطبيق وانتهت أواخر شهر أفريل 2010.

كما تمّ تعيين بعد انتهاء هذه الفترة لجنة وطنية كان من بين مهاماتها عقد منتديات عامة خاصة بالنّقائص الملاحظة والمشاكل المستجدّة والمطروحة على الصّعيد التربوي، الهدف من وراء ذلك الوصول إلى بعض الحلول وتقييم ما تمّ إنجازه وتقديم تصوّرات وأفكار جديدة لتبني إستراتيجية مستقبلية تأخذ بعين الاعتبار واقع البلاد وما تعيشه من تغيّرات في إطار تحدّيات العولمة والحداثة.

2– إصلاح التعليم في الجزائر:

إنّ الجزائر كغيرها من الدّول العربية الإسلامية وباعتبارها كذلك دولة من أهم دول المغرب العربي لم تفلت كبقية الدّول الأخرى من التغيّرات الهائلة التي صاحبت دخول العالم الألفية

الثالثة، إنّ المصطلحات الجديدة التي رافقت ولوجنا القرن الحادي والعشرين كالعولمة والحداثة، الرقمنة، مجتمع المعرفة، اقتصاد المعرفة، الثورة التكنولوجية وما إلى ذلك من مصطلحات لم يكن يعرفها القرن الفارط ليست فقط كلمات تقال هنا وهناك وإنّما في تجسيدها على أرض الواقع تمثل البنية الجديدة للعالم الذي نعيش فيه أو الصورة الجديدة للبيئة التي يحيا فيها الإنسان المعاصر، هذا ما أتى به الغرب بعد أن حقّق ثورته العملية وللأسف الشديد بقي العالم العربي على حافة هذا التّغيير وهو اليوم يعاني من مخرجات هذا التطوّر الهائل الذي يجري في العالم المتقدّم ورغم ذلك كانت هناك محاولات من طرف العديد من الدول العربية لمواكبة هذا العصر الجديد والمنظومة التربوية باعتبارها أهم مؤسّسة اجتماعية أدرك الغرب من خلالها أنّه لا تطور ولا تغير دون محاولة لبناء الإنسان المعاصر، الإنسان المبدع الذي بفضله حقّق الغرب كل ما له اليوم وإرادة بعض الدول العربية في إصلاح منظومتها التربوية كان في سبيل تحقيق هذه الغاية.

لقد عانت دول المغرب العربي وباقي الدّول العربية كثيرا من مخلفّات الاستعمار والتّبعية التي تلتها بعد استقلالها، هذه التّبعية التي خلّفت الفقر والأمّية على الصعيد الاجتماعي كانت من أهم الأسباب التي جعلت الدّول العربية على الحال التي هي عليها اليوم، لكن الأمل غير مفقود لأنّ الوعي بالمشكلة هو بداية الطريق نحو الحل الذي سيسمح لها بتحقيق حداثتها وهذا ما أرادته الجزائر عبر الإصلاحات الأخيرة التي قامت بها، وقبل ذلك وجب الحديث ولو باختصار عن تطور هذه الإصلاحات منذ الاستقلال لنصل إلى الفترة الراهنة التي نتمنّى أن تؤت أكلها في المستقبل القريب.

كما نعلم أنّ الجزائر غداة الاستقلال قد عرفت مراحل عديدة للإصلاح التربوي فكانت المرحلة الأولى من 1962 إلى 1970 والمرحلة الثانية من 1970 إلى 1980، والمرحلة الثالثة من 1980 إلى 2000 والمرحلة الرابعة من 2003 إلى 2008 ويعتبر هذا آخر إصلاح قامت به الجزائر وسنحاول كما قلنا باختصار المرور على أهم محطّات هذا الإصلاح لنركّز في النّهاية على الإصلاح الأخير الذي تزامن مع التغيّرات العالمية والتحوّلات الهائلة في مجال التكنولوجيا والثورة المعرفية والرقمية التي يعيشها العالم اليوم.

أ- المرحلة الأولى (1962-1970)

وهي فترة تاريخية تميّزت فيها الحكومة الجزائرية بإرادة سياسية معتبرة تسمح لها بالنهوض بالتربية والتعليم ويجب أن نعلم أنّ الوضعية التي كانت فيها غداة خروجها من الفترة الاستعمارية جدّ سيئة في جميع الأصعدة حيث كان الاقتصاد ضعيفا يقتصر خاصة على الجانب الزّراعي غايته تغطية حاجات الجزائيين الذين كانوا يعانون من ويلات الفقر والحرمان والأهم من ذلك فإنّ الجزائر ورثت من الاستعمار الفرنسي منظومة تعليمية أجنبية بعيدة كل البعد عن واقعها من حيث الأهداف والمبادئ والمضامين، فتمّ على إثر ذلك تنصيب أوّل لجنة لإصلاح التربية والتعليم في الخامس عشر من سبتمبر 1962 كما نشرت تقريرها في سنة 1964، وكان أهم ما ورد في توصيتها ما يلي:

- زيادة معتبرة في الحجم الساعي المخصّص لتدريس اللغة العربية في جميع الأطوار التعليمية.
- من أجل تعميم التعليم وديمقراطيته تمّ الاتّفاق على بناء مدارس جديدة على كل ربوع الجزائر تكريسا للأهداف التعليمية الثلاث (التعريب، ديمقراطية التعليم، الاختيار الفني والعلمي).
- المحافظة على الأصالة والشخصية العربية الإسلامية.
- نشر التعليم على نطاق واسع ليمسّ كل شرائح المجتمع الجزائري.
- مواكبة الدّول المتقدّمة وبالخصوص في المجال التكنولوجي والعلمي، كما تميّزت هذه المرحلة بإنشاء المعاهد التكنولوجية للتربية من أجل تكوين المعلّمين، والمركز الوطني لتكوين مفتّشي التعليم الابتدائي والمتوسّط وإدارة دور المعلمين، والمدرسة الوطنية للتعليم التقني وإنشاء أخيرا سلك المستشارين التربويين للإشراف على التكوين أثناء الخدمة للمتعلّمين غير المؤهّلين.

ولضمان الانطلاق الفعلي لمدرسة جزائرية عربية وأصيلة ركزّ الإصلاح على بعض النّقاط الأخرى وهي:

- تكييف جزئي ومحدود لمضامين البرامج التعليمية الموروثة عن النظام التعليمي الفرنسي، استهدف المواد التي لها صلة بالسيادة الوطنية.
- التعريب التدريجي للتعليم، حيث اتّسمت هذه الفترة بوجود الأفواج المعرّبة بالموازاة مع الأفواج المزدوجة التي استمرّت لفترة لاحقة.[1]
- التوظيف المباشر والاعتماد على الكفاءات والإطارات الوطنية في مجال التعليم بالموازاة مع التعاون الأجنبي الذي كانت نسبة تواجده مرتفعة بلغت في التعليم الثانوي أكثر من 65%.[2]

كما تميزت هذه المرحلة كذلك بالنقص الفادح في عدد المعلّمين فلجأت الجزائر إلى التّوظيف كمّيا استهدف الممرّنين والمساعدين إضافة إلى جلب المتعاونين من دول عربية شقيقة كالعراق وسوريا ومصر وفلسطين ودول غربية كآسيا وفرنسا وانجلترا وكانت نسبة الأجانب قد وصلت إلى 40% من مجمل معلمي السلك الابتدائي غداة الاستقلال وخلال السّنوات الأولى ليتقلّص بعد ذلك بالنصف في نهاية الستينات.

" وانتقل تعداد معلّمي الابتدائي من 19000 معلم في 63/62 إلى 39000 في 70/69، أي بزيادة تقدر ب 100% أمّا في التعليم الثانوي فالتّأطير أسند إلى المتعاونين الأجانب بنسبة تقارب 70% ".[3]

ب- الإصلاح التربوي الثاني(1970-1980):

" وتمثل مرحلة تعميم تنفيذ الإصلاح في مرحلة التعليم الأساسي إضافة إلى محاولات لإصلاح التعليم الثانوي، فأهم ما يميّز هذه الفترة هو تنصيب المدرسة الأساسية ذات التسع سنوات على المستوى الوطني ابتداء من الدخول المدرسي (1980-1981)، تجسيدا للإطار التشريعي والتنظيمي السالف الذّكر الخاص بتنظيم التربية والتكوين، ويمثل هذا التنصيب للمدرسة الأساسية منعرجا هاما في تاريخ المنظومة التربوية، الذي وضع نهاية للنظام الموروث الذي كان محل تعديلات كما سبقت الإشارة إليه، والتّأسيس لمنظومة تربوية وطنية،

---

[1] بشير سعدوني، **المسار التاريخي للمنظومة التربوية الجزائرية من (1962-1989)**، رسالة ماجستير، معهد التاريخ، جامعة الجزائر، 2001، ص. 39.

[2] وزارة التربية الوطنية، **انجازات قطاع التربية الوطنية خلال 50 سنة**، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2013، ص. 65.

[3] المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، وحدة النظام التربوي، **النظام التربوي والمناهج التعليمية**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر 1998، ص.04.

أصيلة بمضامينها وإطاراتها وبرامجها، ديمقراطية في إتاحتها فرص متكاملة لجميع الأطفال الجزائريين، منفتحة على العلوم والتكنولوجيا ".[1]

كما تميّزت هذه المرحلة بالمخطّط الرّباعي الأوّل الذي امتد من سنة 1969 إلى سنة 1973، والمخطّط الرّباعي الثاني من سنة 1974 إلى سنة 1977.

وامتازت هذه المرحلة بأسبقية التطوّر الكمّي على الكيفي وظهر ذلك بوضوح من خلال ميزانية الدولة التي خصّصتها لقطاع التربية والتي أرجحت أكثر الزيادة في برامج التجهيز وأعداد التلاميذ والمعلمين ، وكان من نتائج تطبيق هذه السّياسة ما يلي:

- إلغاء دور المعلّمين وتعويضها بالمعاهد لتكنولوجية للتربية.
- الشروع في تكوين أساتذة التعليم الثانوي الذين يدرّسون المواد العلمية باللغة العربية.
- توسيع رقعة تكوين أساتذة التعليم المتوسط.

بيد أنّ المخطّط الرباعي الثّاني، كان إصلاح نظام التعليم فيه مرتبطا بالتّخطيط والتّركيز على الجانب النّوعي الذي تناول المناهج وطرق التدريس والهياكل الأساسية.

" والمهام الموكّلة إلى النظام التربوي في هذه الفترة كما جاءت في الأمرية 76/35 المؤرخة في 16 أفريل 1976 وهي مصاغة على النحو الآتي:

- تنمية شخصية الأطفال والمواطنين وإعدادهم للعمل والحياة.
- اكتساب المعارف العامة العلمية والتكنولوجية.
- الاستجابة إلى التطلّعات الشعبية وإلى العدالة والقيم.
- تنشئة الأجيال على حب الوطن.
- تلقين النشء مبدأ العدالة والمساواة بين المواطنين والشعوب.
- صيانة السلام وإعدادهم لمكافحة كل شكل من أشكال التفرقة والتمييز.
- تنمية تربية تتجاوب مع حقوق الإنسان وحرّياته الأساسية ".[2]

---

[1] وزارة التربية الوطنية، **انجازات قطاع التربية الوطنية خلال 50 سنة**، ص. 69.

[2] وزارة التربية الوطنية، **النصوص الأساسية الخاصة بالقطاع التربوي**، ، مديريات الدراسات القانونية والتقنين والمنازعات، المديرية الفرعية للوثائق، فيفري 1992.

ت- الإصلاح التربوي الثالث (1980-2000):

" تميزت هذه المرحلة هي الأخرى بإصلاحات عديدة تمّ من خلالها وضع نظام التعليم الأساسي وإعادة هيكلة التعليم الثانوي، عن طريق إصلاح سنة 1992[1]، وتوسّع هذا الإصلاح ليمسّ التعليم الجامعي من 1983 إلى 1989 ومن 1990 إلى 1997[2]، لتكون المرحلة الأخيرة هي التي تمّ من خلالها اعتناق النّظام الجامعي الجديد ل.م.د.

ومن خصوصيات هذه المرحلة تميّزها عن باقي المراحل السابقة بالتّغيرات الاجتماعية والتحوّلات الاقتصادية من جرّاء الانعراج السياسي الذي عرفته الدّولة الجزائرية منذ 1992 والذي ولّد الإصلاح الأخير الذي دخل قيد التنفيذ ابتداء من 2002.

" إن الإصلاح الأخير ضروري، فرض نفسه لمعالجة مشاكل التعليم التي بدأت تتفاقم يوما بعد يوم بازدياد حاجات المواطنين وكثرة مطالبهم في عصر يتّسم بتفجّر المعرفة وسرعة انتشارها والتّوسع في الاكتشافات العلمية والرقمية، فلا غرابة إذن أن تتوجّه كل الأنظار إلى التعليم كونه الشّرط الأساسي في إعداد الفرد لمواجهة تحدّيات الحاضر والمستقبل والتّكيف معها وتوظيفها بالشّكل الذي يخدم المجتمع والصّالح العام، ولقد انتبهت الجزائر إلى أنّ النّظام التربوي في العصر الذي نعيش فيه يستمد أهمّيته من الدّور المحوري الذي يلعبه في تحقيق التنمية الشاملة في كافة المجالات، فلم يصعب على المشرفين على قطاع التربية فهم أنّ الاختلال الذي يعاني منه المجتمع الجزائري إنّما يرجع إلى الاختلال والتناقض الذي يعاني منهما النّظام التعليمي في بلادنا، ولم يبق للمدرسة سوى العمل على تطوير أدائها وتحسين كفاءاتها للإسهام بشكل فعّال في بناء الإنسان وإعداده ليتعامل مع المتغيّرات العصرية التي لا تعرف إلى السكون سبيلا ".[3]

إنّ العولمة اليوم التي اقتحمت كل مجالات الحياة الاجتماعية بما فيها القطاع التربوي جعل المسؤولين عن الإصلاح الوعي أنّ هذه الإجراءات تعتبر من الأولويات والمبادئ الإستراتيجية التي يتوقّف عليها مصير الوطن في تطوره وازدهاره ورقيّه اقتصاديا وهي استجابة طبيعية لبرنامج اليونسكو الممثل في تطبيق منهج التدريس بالكفاءات.

---

[1] وزارة التربية الوطنية، **مشروع إنشاء لجنة وطنية للمناهج، الجزائر** ديسمبر 1997، ص. 63.

[2]Ministère de l'éducation nationale "**Etat des lieux et diagnostique du système éducatif algérien** "ALGERIE 2006, p.: 13.

[3] حمروني الكيسة، **فلسفة التربية، آثار العولمة على التربية**، الجزائر نموذجا- رسالة ماجستير، جامعة الجزائر، -2-، قسم الفلسفة، 2010، ص. 106.

" فكما يحدث في بلدان العالم كلها، إنّ مهمّة التّربية عندنا أيضا هي إيصال وتحويل القيم التي اختارتها الدولة لنفسها وهذه القيّم نوعان:

1- قيّم مشتركة تتمثل في القيّم السياسية والأخلاقية والثقافية والرّوحية الهادفة إلى تعزيز الوحدة الوطنية المرتبطة بمقوّمات الأمّة كالدّين واللغة والهوية الوطنية.

2- قيّم فردية وجدانية وجمالية وفكرية وإنسانية متفتّحة على العالم ليبقى المنهاج العام الذي يشمل برامج المواد المدرّسة المختلفة هو الإطار الموحّد الذي يحقّق تضافر الأهداف في سبيل تحقيق هذه القيّم التي تترجم غايات المنظومة التربوية ".[1]

وفعلا فقد كانت للتحوّلات السّياسية والاجتماعية والأوضاع الاقتصادية السّيئة منذ تعديل الدستور في عام 1989 الأثر الكبير على الصّعيد التربوي، " فقد شهدت هذه المرحلة في مجال التربية عدّة محاولات للتّحسين مسّت مختلف أطوار التعليم بأشكال متفاوتة، ولقد توّصل التفكير إلى ما يلي:

- محاولة تجسيد نظام المدرسة الأساسية كوحدة تنظيمية في المجال البيداغوجي والتنظيمي والإداري والمالي، وتمّ ذلك من خلال اتّخاذ بعض القرارات التي تجسّد روح الأمرية المتضمّن تنظيم التربية والتكوين الصّادر سنة 1976م.

- إدراج اللّغة الانجليزية في الطور الثاني من التعليم الأساسي كلغة أجنبية أولى إلى جانب اللغة الفرنسية، إلاّ أنّ هذه التجربة بقيت محدودة، وتمّ إلغاؤها مع الشروع في تنفيذ الإصلاح الجديد للنظام التربوي.

- إدراج اللّغة الأمازيغية في النظام التربوي. " [2]

أمّا بالنسبة للتعليم الثانوي فقد شهد في بداية هذه الفترة محاولة للتنظيم في تشكيل تعليم ثانوي عام وتعليم ثانوي تأهيلي، إلاّ أنّ هذه المحاولة توقّفت بعد سنة من بداية العمل بها وأعيد بعد ذلك تنظيم التعليم الثانوي في شكل ثلاثة جذوع مشتركة في السّنة الأولى منه وهي: الجذع المشترك آداب، الجذع المشترك علوم، الجذع المشترك تكنولوجيا.

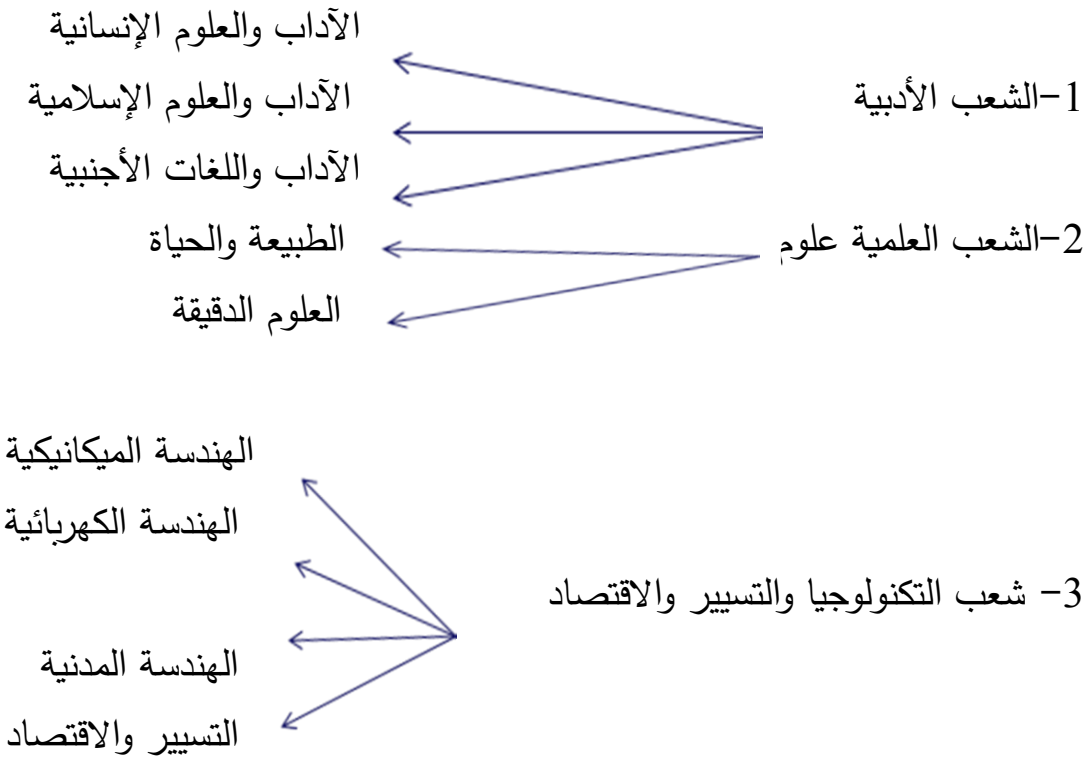
وتتفرّع عن هذه الجذوع المشتركة ابتداء من السنة الثانية ثانوي 16 شعبة وهي:[3]

---

[1] حمروني الكيسة، **فلسفة التربية، آثار العولمة على التربية** ، ص. 107.

[2] المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، **النظام التربوي والمناهج التعليمية**، مرجع سابق، ص. 25.

[3] وزارة التربية، إنجازات **قطاع التربية الوطنية خلال 50 سنة**، ص.71-72.



أما التعليم التقني يشتمل على:

الكهرو تقني ← الإلكترونيك ← الصنع الميكانيكي

البناء وأشغال الكيمياء ← تقنيات المحاسبة.[1]

والملاحظ هنا هو أنّ كل الإصلاحات التي جرت في المراحل السابقة لم تعط النّتائج الايجابية المتوقّعة، لأنّ التّغيرات العظيمة التي كانت تحصل في العالم المتقدّم والتي أثّرت بصفة مباشرة على كل القطاعات الاجتماعية بما فيها قطاع التربية كانت تسير على وتيرة غير الوتيرة التي كانت تسير عليها الجزائر وباقي دول المغرب العربي والدّول العربية الأخرى عامّة، إنّ النّظام التربوي الفعّال هو ذلك النّظام الذي يواكب التّغيرات التكنولوجية والمادية التي تحدث في العالم ولكنّ التّغيير الحقيقي عند الغرب كان في جانبه المعنوي خاصة وليس الجانب المادي فحسب، لقد أدرك الغرب أن صناعة إنسان المستقبل هو الحل الأمثل للتّلاؤم مع تطوّرات العصر ولعلّ الإصلاح الأخير الذي جرى في المنظومة التربوية الجزائرية أخذ نوعا ما بعين الاعتبار هذا الهدف الذي سعى إليه الغرب، بقي أن نعرف في السنوات القادمة إذا كان هذا الإصلاح قد أتى أكله.

[1] المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، **النظام التربوي والمناهج التعليمية**، ص.27.

ث- الإصلاح التّربوي الرّابع (من 2000 إلى يومنا هذا)

يقول فينك دومينيك في أحد مؤلّفاته ما يلي " إنّ العصر الحالي يستلزم من الجيل الجديد القدرة على التّكيف مع التكنولوجيا وتجديد المعارف الملائمة وشرح الطرائق المختلفة لطرح المشكل وفهم استدلال الآخر وتفسير التطورات وصياغة الفرضيات الخاصة بالحلول، كما يتطلب منهم القدرة على أخذ العبرة من التجربة وتسيير المعلومات المكتسبة وتصوّر المشاكل حتى يتمكّنوا من القدرة على النّقد والتّنبؤ والتّغيير المستمر للمجتمع والطبيعة، فهذا ما لم تتمكّن "بيداغوجيا الأهداف" المعمول بها في العشرية السابقة أن تحقّقه على مستوى المتعلّمين، وذلك نظرا للخلفيات التربوية التي تراكمت نتيجة تطبيقها ".[1]

إنّ أيّ عملية إصلاح حسب القول السابق ذكره يتوجّب على المجتمع الذي تحدث فيه هذه العملية إعداد العقول على تقبل التغيير وخاصة هذا التغيير المتسارع الذي يحدث في العالم اليوم، فالمدرسة جهاز مادي بكل ما يملكه من أدوات مادية والتّغيير لا يكون في الجانب المادي بقدر ما يكون على الصعيد الروحي، إنّها النظرة الجديدة التي تبنّاها برنامج الإصلاح الأخير والذي سنورد فيه بالتفصيل جوانبه المتعددة.

يقول الوزير السابق للتربية والتعليم السيد أبوبكر بن بوزيد في كتابه إصلاح التربية في الجزائر في مقدمة كتابه ما يلي " إنّ من البداهة القول بأنّ أيّة عملية إصلاح طامحة إلى إعادة بناء المدرسة إنّما هي عملية طويلة النفس وأنّ مسارها محفوف بالعقبات والمثبطات.

ذلك أنّه بصرف النّظر عن الطّرائق والمضامين التعليمية التي ينبغي إعادة صياغتها، وجعلها أدوات ديداكتيكية متكيّفة بطريقة أفضل من ذي قبل، مع متطلّبات الأداء الجيّد الذي يفرضه هذا العالم السريع التّحول، فإنّ إصلاح أية منظومة تربوية ينبغي عليه أن يتلاءم مع أحدث النّظريات التربوية ممّا يقتضي ضمنيا إحداث تغيير تدريجي على نظرة المتعاملين في حقل المنظومة التربوية إلى مهنتهم وكفاءتهم الشخصية المألوفة لديهم ".[2]

وقد برز في هذه المرحلة إصلاح نظام التربية الوطنية، حيث تمّ تنصيب لجنة الإصلاح في 09 ماي 2000، " تتألّف هذه اللجنة من 157 عضوا تم اختيارهم من بين الشخصيات الوطنية البارزة وبالنّظر إلى كفاءاتهم المشهودة في عالم التربية والتكوين، ولقد تمّ تكليف

---

[1] Vikck, Dominique, **mutation des sciences de l'industrie et de l'enseignement**, presse universitaire, Paris, 2000, P: 06.

[2] بوبكر بن بوزيد، **إصلاح التربية في الجزائر، رهانات وانجازات**، دار القصبة للنشر، الجزائر 2009، ص. 31.

اللّجنة بإجراء تشخيص موضوعي وشامل للمنظومة التربوية قصد الخروج بمقترحات وافية حول مشروع سياسة تربوية جديدة مندرجة في إطار مسعى شامل متّسق ومنسجم ".[1]

ولقد جاء التقرير العام للجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية كدراسة جادة وعميقة أبداها طاقم الدّولة في حين كرّس مجلس الحكومة مجموعة معتبرة من اللقاءات الرسمية لدراسة مضامين هذا الإصلاح والذي بحث في النقاط التالية:

أ- الجوانب المتعلقة بتشخيص المنظومة التربوية وبالتحديات التي ينبغي عليها مواجهتها، وكذا المحورين الأوّل والثاني من محاور الإصلاح وهما: إرساء منظومة للتكوين ولتحسين مستوى التّأطير، من جهة، وتجديد الفعل البيداغوجي، ومجال المواد الدّراسية من جهة أخرى (اجتماع الحكومة في 03 فيفري 2002).

ب- أما القطب الثالث في مشروع الإصلاح فيتعلق بإعادة تنظيم شامل للمنظومة التربوية، بينما خصّصت النقطة الأخيرة في الاجتماع لفحص الإجراءات الخاصة بالتعليم العالي والبحث العلمي وكذا دراسة الإطار العام لتنفيذ الإصلاح (اجتماع الحكومة في 06 فيفري 2002)[2] ثم تواصلت مناقشة مشروع الإصلاح في اجتماع آخر لمجلس الحكومة، انعقد في 06 مارس 2002، حيث قرّر السيد رئيس الحكومة تشكيل فريق عمل مكلف بضبط خطة عمل لتنفيذ الإصلاح التربوي.

وإثر تنصيبه أعدّ فريق العمل مشروع خطّة لتجسيد إصلاح المنظومة التربوية اعتمادا على الورش الخمسة عشر على ضوء الأولويات التي حدّدتها اللجنة الوطنية للإصلاح.[3]

في يوم 30 أفريل 2002 عرض ملف إصلاح المنظومة التربوية لنظر مجلس الوزراء تحت إشراف رئيس الجمهورية.

اتّخذ مجلس الوزراء بعد دراسة وافية للملف، عددا من القرارات والجدير بالذكر أن هذه القرارات قد تمّ إدراجها ضمن برنامج عمل الحكومة المصادق عليه من قبل المجلس الوطني الشعبي بتاريخ 27 جويلية 2002.

تتعلّق تلك القرارات التي أقرّها مجلس الوزراء، في اجتماعه يوم 30أفريل 2002، بثلاثة محاور يمكن إجمالها في النقط الآتي بيانها:[4]

---

[1] بوبكر بن بوزيد، **إصلاح التربية في الجزائر، رهانات وانجازات** ، ص.25.
[2] بوبكر بن بوزيد، **إصلاح التربية في الجزائر، رهانات وانجازات** ، مرجع سابق، ص. 25-26.
[3] بوبكر بن بوزيد، **إصلاح التربية في الجزائر، رهانات وانجازات** ، ص. 26.
[4] بوبكر بن بوزيد، **إصلاح التربية في الجزائر، رهانات وانجازات** ، ص.26-27.

- إصلاح مجال البيداغوجيا:[1]

1- إصلاح البرامج التعليمية.

2- إعداد جيل جديد من الكتب المدرسية.

3- استعمال الترميز الدولي في العلوم الدقيقة والتجريبية وإدخال المصطلحات العلمية بلغة مزدوجة ابتداء من مرحلة التعليم المتوسط.

4- إعادة تأهيل شعب الامتياز في الرياضيات الأساسية وتقنيات الرياضيات والفلسفة.

5- تعديل برامج التربية الإسلامية والتربية المدنية.

6- إعادة تأهيل دراسة التاريخ والفلسفة في جميع المستويات.

7- تعميم التربية الفنية في جميع المستويات.

8- إعادة تأهيل التربية البدنية والرياضية وتكريس طابعها الإلزامي على جميع التلاميذ.

9- تعزيز تدريس اللّغة العربية.

10- ترقية وتطوير تدريس الأمازيغية.

11- إدخال تدريس اللّغة الفرنسية في السنة الثانية من التعليم الابتدائي.

12- إدخال تدريس اللّغة الانجليزية من السنة الأولى من التعليم المتوسط.

13- إعادة وتنفيذ إستراتيجية لمحو الأمّية في صفوف الكبار.

14- تعميم استعمال تكنولوجيا الإعلام والاتّصال الجديدة.

***إرساء منظومة متجددة للتكوين وتحسين مستوى التأطير البيداغوجي والإداري:**[2]

1- تكوين معلمي مرحلة التعليم الابتدائي في مدة ثلاث سنوات بعد شهادة البكالوريا وذلك على مستوى معاهد تكوين وتحسين مستوى المعلمين.

2- تكوين أساتذة مرحلتي التعليم المتوسط والثانوي العام على مستوى المدارس العليا للأساتذة.

3- تكوين أساتذة التعليم الثانوي التكنولوجي على مستوى المدرسة العليا لأساتذة التعليم التقني.

4- إعادة بعث مسابقة التبريز.

5- إعداد مخطّط وطني لتحسين وترقية مستوى التّأطير.

---

[1] بوبكر بن بوزيد، **إصلاح التربية في الجزائر، رهانات وانجازات** ، ص. 27-28.

[2] بوبكر بن بوزيد، **إصلاح التربية في الجزائر، رهانات وانجازات** ، ص.28.

6- إعادة تأهيل الأسلاك التعليمية.

***إعادة التنظيم الشامل للمنظومة التربوية:**[1]

1- التعميم التدريجي للتربية ما قبل المدرسية لفئة الأطفال البالغين 5 سنوات.

2- تخفيض مدّة التعليم في المرحلة الابتدائية من 6 إلى 5 سنوات.

3- تمديد مدّة التعليم في المرحلة المتوسّطة من 3 إلى 4 سنوات.

4- إعادة تنظيم مرحلة التعليم ما بعد الإلزامي في ثلاث فروع كما يلي:

أ- التعليم الثانوي العام والتكنولوجي.

ب- التعليم التقني والمهني والتكوين.

ج-التعليم العالي.

5- إضفاء الطابع القانوني على مدارس التعليم التّابعة للقطاع الخاص.

تلك هي بصورة وجيزة، أهم جوانب الهيكلة للإصلاح التربوي كما أقرتها السلطات العمومية آنذاك.

غير أنّه ينبغي التّذكير بأنّ هذه التّحديدات متطابقة بصورة حرفية، مع توصيات اللّجنة الوطنية للإصلاح، وكل ما في الأمر أنّ مجلس الحكومة والوزراء اكتفيا بإدخال بعض التّصحيحات الطفيفة أو بتعميق بعض الجوانب العملية المرتبطة بالإصلاح.

" إنّ هذا الإصلاح يعدّ الثاني من نوعه في قطاع التربية الوطنية بعد الإصلاح الذي عرفته المدرسة الجزائرية في السبعينيات، غير أنّه إذا كان إصلاح السبعينات قد فرضته فترة ما بعد الاستقلال وكانت الأسبقية فيه لتأصيل المدرسة بمضامينها وإطاراتها وبرامجها، فضلا عن ديمقراطيتها وانفتاحها على العلوم والتكنولوجيا، فإنّ الإصلاح الجديد أملته متطلّبات وتحدّيات أخرى مرتبطة أساسا بالتّحولات التي تعيشها البلاد في المجالات الاقتصادية والسياسية والاجتماعية، وبالحاجيات الاجتماعية الناجمة عن هذه التحوّلات، وتفرضه تحدّيات جديدة تختلف عن تلك التي كان على المدرسة الجزائرية أن تواجهها في السبعينات، إنّها تحدّيات من شكل جديد تواجهها المدرسة لإعداد أبنائها للعيش في عالم تطبعه عولمة الحياة في شتّى صورها ومجالاتها المختلفة، وتميّزه تكنولوجيا الإعلام والاتّصال الجديدة التي أحدثت

[1] بوبكر بن بوزيد، **إصلاح التربية في الجزائر، رهانات وانجازات** ، 28-29.

تغيير في وسائل التعليم وأساليبه وفي دور المعلّم ومكانته، وفي مفهوم الزّمان والمكان ...الخ ".[1]

لقد كان مفعول هذه الإجراءات الإصلاحية أن توجّهت المدرسة الجزائرية توجّها غير الذي تبنّته الإصلاحات السابقة، ذلك أنّ النظام العالمي الجديد كان يفرض على المجتمع عامّة وقطاع التربية المواكبة أو الانسحاب لذا حرصت السلطات الجزائرية على تبنّي إصلاحات تواكب هذا التغيّر الكبير في كل مجالات الحياة.

" كما كانت نتائج وتوصيات هذه اللجنة موضوع دراسة على مستوى الهيئات العليا للبلاد (مجلس الحكومة ومجلس الوزراء)، حيث توّجت بالمصادقة على قرارات هامة بتاريخ 30 أفريل 2002، وإنّ مخطّط تنفيذ هذا الإصلاح الذي أقرّه مجلس الوزراء كان محل برامج الحكومة الذي وافق عليه البرلمان بغرفتيه، وشكّلت هذه القرارات الأرضية الأساسية للانطلاق في تنفيذ الإصلاح في مطلع السنة الدراسية 2003م/2004م"[2].

وكانت عملية إصلاح المنظومة التربوية في الجزائر محلّ نقاش ومباحثات وحوارات ساخنة بين أعضاء اللجنة المكلفة بهذه المهمّة الصعبة لإخراجها من الجمود الذي دبّ في داخلها، " وهكذا انطلاقا من العام الدراسي (2004-2003) عرفت المنظومة التربوية عامة والمدرسة الجزائرية خاصة إصلاحا جديدا يتمثل في تنفيذ سلسلة من الإجراءات التي تتمحور حول ثلاث محاور كبرى ألا وهي: تحسين نوعية التأطير، التحرير البيداغوجي، إعادة تنظيم المنظومة التربوية.[3]

وتبعا للقانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 المؤرخ في 23 جانفي 2008 التّابع لوزارة التربية الوطنية فإنّ هيكلة النظام التربوي والمدرسة الجزائرية أصبح بالشكل التالي:

الفصل الأول: يجمع بعض الأحكام المشتركة بين مختلف مستويات التعليم ويتضمّن عددا من المستجدّات مقارنة بالوضعية السابقة.[4]

- دعم تنظيم التّعليم بشكل يأخذ في الحسبان النّمو النفسي والفيزيولوجي للتلاميذ اللذين تحدّد من أجلهم أهداف وبرامج وطنية.

---

[1] ابتسام حري، **المدرسة الجزائرية وتحديات التجديد**، رسالة ماجستير، 2013، الجزائر، ص95.
[2] وزارة التربية الوطنية، **إنجازات قطاع التربية الوطنية خلال 50 سنة**، مرجع سابق، ص. 73-74.
[3] المركز الوطني للوثائق التربوية، **المنظومة التربوية العالمية**، مجلة موعدك التربوي، العدد 1، الجزائر 2008، ص. 11.
[4] وزارة التربية الوطنية، **القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 المؤرخ في جانفي 2008.** النشرة الرسمية للتربية الوطنية، 2008، ص. 30.

– إنشاء مجلس وطني للبرامج يعني بالاستشارة في مسائل تتعلّق بالبرامج والطّرائق والمواقيت والوسائل التعليمية.

– تحديد إطار قانوني عام للوتائر المدرسية للتمكّن من استغلال كاف للزمن المدرسي، بفضل توزيع منسجم للنشاطات البيداغوجية على مدار السنة والأسبوع واليوم.

– الأهمية الممنوحة لبعض المواد، خصوصا منها ذات الصّلة بالهويّة الوطنية.

الفصل الثاني: يتناول التربية التحضيرية وكما يدلّ عليها اسمها فهي تحضير الأطفال اللّذين لم يبلغوا السن الإلزامية للتّمدرس للالتحاق بالتعليم الأساسي، فانطلاقا من الأهداف التي تسعى لتحقيقها (تنمية الشخصية، إيقاظ الحس الجمالي، إدراك الجسم واكتساب مهارات حركية والتنشئة الاجتماعية وممارسة التعبير) فإنّها تكتسي أهمية بالغة للمراحل اللاّحقة من التّمدرس، غير أنّ محدودية الموارد تجعل من تعميمها كما هو وارد في هذا القانون يتجسّد تدريجيا بمساهمة الهيئات المخوّل لها فتح هياكل التربية التحضيرية، بعد ترخيص من الوزارة المكلّفة بالتربية الوطنية.

التربية التحضيرية مفتوحة كذلك للاستثمار الخاص.

إنّ قطاع التربية مسؤول على التربية التحضيرية خصوصا في: إعداد البرامج التربوية، تحديد المقاييس المتعلّقة بالهياكل والتجهيزات والوسائل التعليمية، تحديد شروط قبول التلاميذ، برامج تكوين المربّين وأخيرا تنظيم التفتيش والمراقبة البيداغوجية.[1]

كما جاء في بيان وزارة التربية الوطنية ما يلي: " حيث تمّ إدراج التربية التحضيرية في التعليم الابتدائي، ولإنجاح هذه الإستراتيجية وضعت الوزارة 03 أجهزة هي: أوّلا الجهاز القانوني ويتمثل في الأمرية رقم 03–09 بتاريخ 13 أوت 2003 والمعدّلة لأمرية 16 أفريل 1976م (تعديل المادتين 10–21)، كما يتمثل في القانون 08–04 الصّادر في 23 جانفي 2008، والمتضمّن عدّة مواد متعلّقة بالتربية التحضيرية، ثم الجهاز الثاني هو الجهاز البيداغوجي (برنامج التربية ما قبل المدرسة) وكذلك دليل المربّية وهو وثيقة مدعّمة ومرافقة لتكوين المربيات إضافة إلى مدوّنة التجهيزات والوسائل التربوية، أمّا الجهاز الثالث فهو الجهاز الإجرائي ويتمثّل في الإجراءات التي اتّخذتها الوزارة من أجل إنجاح هذه الإستراتيجية "[2]

[1] وزارة التربية الوطنية، **القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 المؤرخ في جانفي 2008**، ص. 31.
[2] وزارة التربية الوطنية، **انجازات قطاع التربية الوطنية خلال 50 سنة**، مرجع سابق، ص. 73-74.

أمّا فيما يتعلّق بالمواد التنظيمية للتربية التحضيرية فجاءت كالتالي.[1]

*المادة 38: تشتمل التربية ما قبل المدرسية التي تسبق التمدرس الإلزامي، على مختلف مستويات التّكفل الاجتماعي والتربوي للأطفال الذين يتراوح سنهم بين ثلاث (03) وست (06) سنوات.

التربية التحضيرية بمفهوم هذا القانون هي المرحلة الأخيرة للتربية ما قبل المدرسية، وهي التي تحضّر الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين خمس(05) وست(06) سنوات للالتحاق بالتعليم الابتدائي.

*المادة 39: تهدف التربية التحضيرية بالخصوص إلى:

– العمل على تفتح شخصية الأطفال بفضل أنشطة اللّعب التربوي.

– توعيتهم بكيانهم الجسمي، لاسيّما بإكسابهم، عن طريق اللّعب مهارات حسّية وحركية.

– غرس العادات الحسنة لديهم بتدريبهم على الحياة الجماعية.

– تطوير ممارستهم اللغوية من خلال وضعيات التّواصل المنبثقة من النشاطات المقترحة ومن اللّعب.

– إكسابهم العناصر الأولى للقراءة والكتابة والحساب من خلال نشاطات مشوّقة وألعاب مناسبة.

يتعين على مسؤولي المدارس التحضيرية، بالتنسيق مع الهياكل الصّحية، الكشف عن كل أشكال الإعاقة الحسية أو الحركية أو العقلية للأطفال والعمل على معالجتها قصد التّكفل بها بصفة مبكرة.

*المادة 40: تمنح التربية التحضيرية في المدارس التحضيرية وفي رياض الأطفال وفي أقسام الطفولة المفتوحة بالمدارس الابتدائية.

*المادة 41: بغض النّظر عن الطابع غير الإلزامي للتربية ما قبل المدرسية، تسهر الدّولة على تطوير التربية التحضيرية وتواصل تعميمها، بمساعدة الهيئات والإدارات والمؤسّسات العمومية والجمعيات وكذا القطاع الخاص.

[1] وزارة التربية الوطنية، **القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 المؤرخ في جانفي 2008**، ص. 74-75.

*المادة 42: يمكن للهيئات والإدارات العمومية والجماعات المحلية والمؤسّسات العمومية والتّعاضديات والجمعيات ذات الطّابع الاجتماعي والثّقافي والمنظّمات الاجتماعية المهنية أن تفتح هياكل للتربية التحضيرية، بترخيص من الوزير المكلف بالتربية الوطنية.

كما يمكن للأشخاص الطبيعية أو المعنوية الخاضعة للقانون الخاص فتح هياكل للتربية التحضيرية بناءا على ترخيص من الوزير المكلّف بالتربية الوطنية وهذا طبقا للأحكام التشريعية والتنظيمية السارية المفعول.

*المادة 43: الوزير المكلّف بالتربية الوطنية مسؤول، في مجال التربية التحضيرية، خصوصا على ما يلي: إعداد البرامج التربوية، تحديد المقاييس المتعلّقة بالهياكل والأثاث المدرسي والتجهيز والوسائل التعليمية، تحديد شروط قبول التلاميذ، إعداد برامج تكوين المربّين، تنظيم التفتيش والمراقبة التربوية.

الفصل الثالث: يتناول التّعليم الأساسي.[1]

لقد تمّ تحديد مهام وأهداف التعليم القاعدي بمراعاة المهام والأهداف العامة للمنظومة التربوية في مجملها وفي انسجام مع إعلان (جميسيان– Jomtien) حول التربية للجميع (مارس 1990) بخصوص تلبية الحاجيات التربوية الأساسية.

" إن هذه الحاجيات تتعلّق بأدوات التّعلم الأساسية (قراءة، كتابة، تعبير شفوي، حساب، حل المشاكل) وكذا بالمحتويات التربوية الأساسية، (معارف، قدرات، قيّم، مواقف) التي يحتاج إليها الإنسان من أجل البقاء ومن أجل تنمية كل ملكاته للعيش والعمل بكرامة وللمساهمة مليّا في التنمية من أجل تحسين نوعية وجوده ومن أجل اتّخاذ قرارات مستنيرة لمواصلة التعليم".

التعليم الأساسي منظم على شكل تعليم ابتدائي ذي 05 سنوات وتعليم متوسط ذي 04 سنوات.

أمّا فيما يتعلّق بالمواد التنظيمية للتعليم الأساسي فجاءت كالتّالي:[2]

*المادة 44: يضمن التعليم الأساسي تعليما مشتركا لكل التّلاميذ، يسمح لهم باكتساب المعارف والكفاءات الأساسية الضّرورية لمواصلة الدّراسة في المستوى الموالي أو الالتحاق بالتعليم والتكوين المهنيين أو المشاركة في حياة المجتمع.

[1] وزارة التربية الوطنية، **القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 المؤرخ في جانفي 2008**، ص. 31، 32.
[2] وزارة التربية الوطنية، **القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 المؤرخ في جانفي 2008**، ص.77.

*المادة 45: يهدف التعليم الأساسي في إطار مهمّته المحدّدة في المادة 44 أعلاه، على الخصوص إلى ما يلي:

– تزويد التلاميذ بأدوات التّعليم الأساسية المتمثّلة في القراءة والكتابة والحساب.

– منح المحتويات التربوية الأساسية من خلال مختلف المواد التعليمية التي تتضمّن المعارف والمهارات والقيّم والمواقف التي تمكّن التلاميذ من:

1– اكتساب المهارات الكفيلة بجعلهم قادرين على التعلّم مدى حياتهم.

2– تعزيز هويّتهم بما يتماشى والقيّم والتّقاليد الاجتماعية والرّوحية والأخلاقية النّابعة من التّراث الثقافي المشترك.

3– التشبّع بقيم المواطنة ومقتضيات الحياة في المجتمع.

4– تعلّم الملاحظة والتّحليل والاستدلال وحلّ المشكلات وفهم العالم الحي والجامد، وكذا السّيرورات التكنولوجية للصنع والإنتاج.

5– تنمية إحساس التّلاميذ وصقل الرّوح الجمالية والفضول والخيال والإبداع وروح النّقد فيهم.

6– التمكّن من التكنولوجيات الجديدة للإعلام والاتّصال وتطبيقاتها الأوّلية.

7– العمل على توفير ظروف تسمح بنموّ أجسامهم نموّا منسجما وتنمية قدراتهم البدنية واليدوية.

8– تشجيع روح المبادرة لديهم وبذل الجهد والمثابرة وقوّة التحمّل.

9– التفتّح على الحضارات والثقافات الأجنبية وتقبّل الاختلاف والتّعايش السلمي مع الشعوب الأخرى.

10– مواصلة الدّراسة أو التكوين لاحقا.

*المادة 46: مدّة التعليم الأساسي تسع (09) سنوات، وتشمل على التّعليم الابتدائي والتّعليم المتوسط.

*المادة 47: يمنح التعليم الابتدائي الذي يستغرق خمس(05) سنوات، في المدارس الابتدائية. يمكن أن يمنح التعليم الابتدائي في المؤسّسات الخاصة للتربية والتعليم المعتمدة والمنشأة طبقا للمادة 18 أعلاه.

*المادة 48: سن الدّخول إلى المدرسة الابتدائية هي ست (06) سنوات كاملة.

غير أنّه يمكن منح رخص استثنائية للالتحاق بالمدرسة وفق شروط يحدّدها الوزير المكلّف بالتربية الوطنية.

*المادة 49: تتوّج نهاية التّمدرس في التعليم الابتدائي بامتحان نهائي يخوّل الحق في الحصول على شهادة نجاح.

يحدّد الوزير المكلّف بالتربية الوطنية، إجراءات القبول في السنة الأولى متوسط.

*المادة 50: يمنح التعليم المتوسّط، الذي يستغرق أربع (04) سنوات في المتوسّطات.

يمكن أن يمنح التعليم المتوسّط في المؤسّسات الخاصة للتربية والتعليم، المعتمدة والمنشأة طبقا للمادة 18 أعلاه.

*المادة 51: تتوّج نهاية التّمدرس في التعليم المتوسّط بامتحان نهائي يخوّل الحق في الحصول على شهادة تدعى "شهادة التعليم المتوسط".

تحدّد كيفيات منح شهادة التعليم المتوسّط عن طريق التنظيم.

يحدّد الوزير المكلف بالتربية الوطنية، إجراءات القبول في السنة الأولى ثانوي.

*المادة 52: يوجّه تلاميذ السنة الرّابعة من التعليم المتوسط، النّاجحون طبقا للإجراءات[1] المشار إليها في المادة 51 أعلاه إلى التعليم الثانوي العام والتكنولوجي أو إلى التعليم المهني وذلك حسب رغباتهم ووفقا للمقاييس المعتمدة في إجراءات التّوجيه.

يمكن للتّلاميذ غير النّاجحين الالتحاق إمّا بالتكوين المهني وإمّا بالحياة العملية إذا بلغوا سن السادسة عشر (16) كاملة.

-الفصل الرابع:

التعليم الثانوي العام والتكنولوجي الذي ينظّم على شكل شعب للتعليم الثانوي العام والتكنولوجي تحضّر جميعها لمواصلة الدّراسات العليا وهو بذلك يتوّج بشهادة البكالوريا للتعليم الثانوي.[2]

يشكل التعليم الثانوي المسلك الأكاديمي الذي يستقبل خرّيجي السنة الرّابعة متوسّط، حيث أنّ لهؤلاء إمكانية الاختيار أو التوجيه إلى التعليم المهني الممنوح من طرف المنظومة الفرعية للتعليم والتكوين المهنيين.

أمّا فيما يتعلّق بالمواد التنظيمية للتعليم الثانوي العام والتكنولوجي فهي كما يلي:

[1] وزارة التربية الوطنية، **القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 المؤرخ في جانفي 2008**، ص.78-79-80.
[2] وزارة التربية الوطنية، **القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 المؤرخ في جانفي 2008**، ص.80.

*المادة 53: يشكّل التّعليم الثانوي العام والتكنولوجي المسلك الأكاديمي الذي يلي التعليم الأساسي الإلزامي.

يرمي التعليم الثانوي العام والتكنولوجي فضلا عن مواصلة تحقيق الأهداف العامّة للتعليم الأساسي، إلى تحقيق المهام التالية:

– تعزيز المعارف المكتبية وتعميقها في مختلف مجالات المواد التعليمية.

– تطوير طرق وقدرات العمل الفردي والعمل الجماعي وكذا تنمية ملكات التحليل والتلخيص والاستدلال والحكم والتواصل وتحمل المسؤوليات.

– توفير مسارات دراسية متنوعة تسمح بالتخصّص التدريجي في مختلف الشعب، تماشيا مع اختيارات التلاميذ واستعداداتهم.

– تحضير التلاميذ لمواصلة الدّراسة أو التكوين العالي.

*المادة 54: يمنح التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، الذي يدوم ثلاث (03) سنوات في الثانويات.

يمكن أن يمنح التعليم الثانوي العام والتكنولوجي في مؤسّسات التربية والتعليم الخاصة المعتمدة والمنشأة طبقا للمادة 18 أعلاه.

*المادة 55: ينظّم التعليم الثانوي العام والتكنولوجي في شعب كما يمكن تنظيمه في:

أ – جذوع مشتركة في السنة الأولى.

ب – وفي شعب، بداية من السنة الثانية.

تحدّد الشّعب من طرف الوزير المكلّف بالتربية الوطنية.

*المادة 56: تتوّج نهاية التّمدرس في التعليم الثانوي العام والتكنولوجي بشهادة بكالوريا التعليم الثانوي.

يحدّد الوزير المكلّف بالتربية الوطنية، تدابير منح شهادة البكالوريا للتعليم الثانوي.[1]

لقد تمّ كذلك إعادة هيكلة التعليم ما بعد الإلزامي نظرا لانعدام التناسق والعقلانية في سيره، حيث أصبح هذا التعليم تحت الضغط الاجتماعي، طورا يحضر فقط للالتحاق بالتعليم العالي، وهو ما أدّى إلى هيمنة التعليم العام وتهميش التعليم التقني من جهة وارتفاع عدد التلاميذ

[1] وزارة التربية الوطنية، **القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 المؤرخ في جانفي 2008**، ص.81.

الرّاسبين في البكالوريا فيخرجون بدون شهادة ولا مؤهّل ولا إمكانية الاندماج الاجتماعي المهني من جهة أخرى.[1]

كما أنّ إعادة هيكلة التعليم ما بعد الإلزامي استدعى بالضّرورة إصلاحا شاملا لجهاز التّوجيه المدرسي والمهني المعمول به منذ 1991م والذي يعتمد بالأساس على المقاربة الكمية في تحديد وترتيب لوائح توجيه التلاميذ ومن بين الإجراءات المتّخذة في سبيل هذا الإصلاح ما يلي:

1-توجيه التلاميذ على نهاية التعليم الإلزامي والذي يكون وفق النصوص الجديدة وهي التوجيه إلى السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، وإمّا إلى السنة الأولى من التعليم المهني، وهذا الأخير يوجّه إليه تلاميذ السنة التّاسعة أساسي أو الرّابعة متوسّط الذين انتقلوا بشكل طبيعي إلى مرحلة التعليم ما بعد الإلزامي واختاروا هذا النّوع من التعليم، وإمّا التوجيه إلى السنة الأولى من التكوين المهني لتحضير شهادة الكفاءة المهنية وهو مفتوح للتلاميذ الذين أنهوا السنة التّاسعة أساسي أو الرّابعة متوسّط فقط.[2]

2-مراجعة معايير وإجراءات التوجيه نحو شعب السنة الثانية من التعليم الثانوي وذلك من حيث إعداد وثائق معينة وتعزيز نشاطات التوجيه بعمليات إعلامية موجّهة لفائدة التلاميذ وأوليائهم، حيث تمّ ذلك في شكل مطويات أو كتيبات.

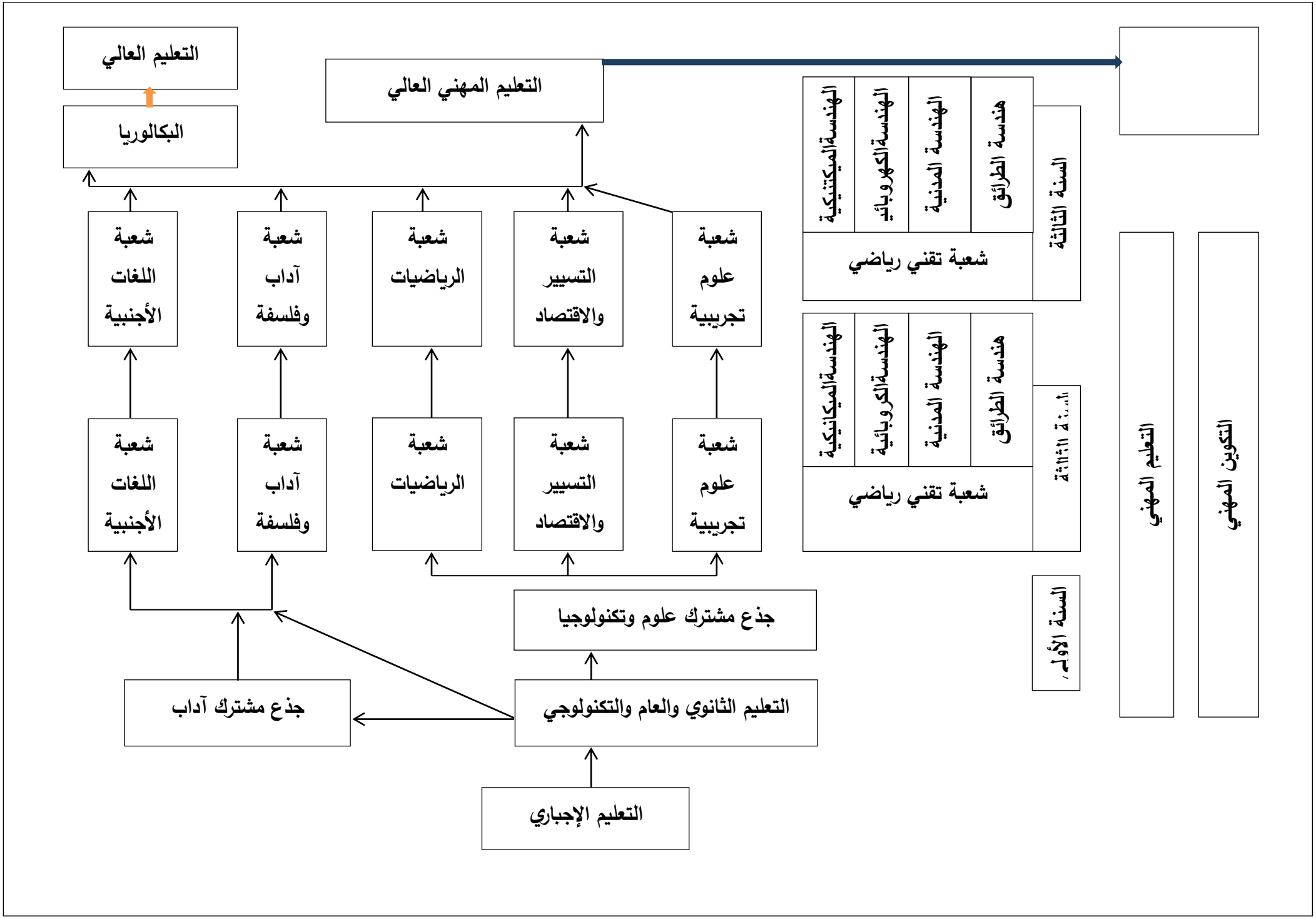
وفي ما يلي رسم تخطيطي يمثل الهيكلة الجديدة للتعليم الثانوي حسب الإصلاح التربوي الجديد:[3]

---

[1] المركز الوطني للوثائق التربوية ،**إصلاح المنظومة التربوية**، مجلة المربي، العدد 01، الجزائر 2004، ص.10.

[2] ابتسام حري، **المدرسة الجزائرية وتحديات التجديد**، ص.97.

[3] المركز الوطني للوثائق التربوية، **المنظومة التربوية**، مجلة المربي، عدد خاص 2005، ص. 12، 13.


التعليم العالي
البكالوريا
التعليم المهني العالي
شعبة اللغات الأجنبية
شعبة آداب وفلسفة
شعبة الرياضيات
شعبة التسيير والاقتصاد
شعبة علوم تجريبية
شعبة اللغات الأجنبية
شعبة آداب وفلسفة
شعبة الرياضيات
شعبة التسيير والاقتصاد
شعبة علوم تجريبية
جذع مشترك علوم وتكنولوجيا
جذع مشترك آداب
التعليم الثانوي والعام والتكنولوجي
التعليم الإجباري
الهندسةالميكتنيكية
الهندسةالكهروبائية
الهندسة المدنية
هندسة الطرائق
شعبة تقني رياضي
السنة الثالثة
الهندسةالميكانيكية
الهندسةالكروبائية
الهندسة المدنية
هندسة الطرائق
شعبة تقني رياضي
السنة الثالثة
السنة الأولى
التعليم المهني
التكوين المهني

-**الفصل الخامس:** يتناول الأحكام المتعلّقة بالمؤسّسات الخاصة للتربية والتعليم:

-يخضع فتح المؤسّسات الخاصة للتربية والتعليم للاعتماد الذي يمنحه الوزير المكلّف بالتربية الوطنية، طبقا للإجراءات والشروط التي يحدّدها التنظيم.

-لا يمكن التّنازل عن المؤسّسة المدرسية العمومية التي يتمثّل دورها في منح تعليم مجّاني للجميع وفي كل المستويات وبالتّالي لا يمكن أن تكون موضوع أيّ تحويل مهما كان ولاسيّما الخوصصة منها.

- أن تكون مستويات تأهيل مستخدمي التعليم والتربية والإدارة في القطاع الخاص مساوية على الأقل لنظرائهم في القطاع العمومي.

- إلزامية ضمان كل تعليم باللغة العربية.

- ضمان تطبيق البرامج الوطنية للتعليم.

- إلزامية تقديم برامج النشاطات المكمّلة للوزير المكلّف بالتربية الوطنية قصد المصادقة عليها.

- تتويج الدّراسات بامتحانات وشهادات القطاع العمومي.

- يخضع تحويل التّلاميذ من القطاع الخاص إلى القطاع العمومي للقواعد التي يحدّدها الوزير المكلّف بالتربية الوطنية.

- تخضع المؤسّسات الخاصة للتربية والتعليم للرّقابة البيداغوجية للوزير المكلّف بالتربية الوطنية.

أمّا فيما يتعلّق بالمواد التنظيمية الخاصة بمؤسّسات التربية والتعليم الخاصة فجاءت كما يلي:

*المادة 57: يخضع فتح مؤسّسات التربية والتعليم الخاصة، المذكورة في المواد 47، 50 و54 أعلاه، لاعتماد الوزير المكلّف بالتربية الوطنية، طبقا للقانون ووفقا لدفتر شروط وإجراءات وشروط تحدّد عن طريق التنظيم.

*المادة 58: لكل شخص طبيعي أو معنوي خاضع للقانون الخاص تتوفّر في الشروط المحدّدة قانونا، الحق في فتح مؤسّسات خاصة للتربية والتعليم.

-يجب أن يتمتّع مدير مؤسّسة التربية والتّعليم الخاصة بالجنسية الجزائرية.

-لا يمكن ومهما كانت الأسباب، خوصصة المؤسّسات المدرسية العمومية.

*المادة 59: طبقا لأحكام المادة 33 أعلاه، يمنح التّعليم في المؤسّسات الخاصة للتربية والتعليم، باللّغة العربية في جميع المستويات وفي جميع المواد.

*المادة 60: تلزم مؤسّسات التربية والتعليم الخاصة بتطبيق برامج التعليم الرسمية التي يحدّدها الوزير المكلّف بالتربية الوطنية.

-يخضع كل نشاط تربوي أو بيداغوجي تعتزم المؤسّسات إضافته، علاوة على النشاطات التي تحتويها البرامج الرسمية إلى ترخيص مسبق من الوزير المكلّف بالتربية الوطنية وإلى أحكام هذا القانون، لاسيّما المادة 02 منه.

*المادة 61: يجب أن تكون شروط توظيف مدير مؤسّسة خاصة للتربية والتعليم ومستخدمي التربية والتعليم العاملين بها، مطابقة على الأقل للشروط المطلوبة في توظيف نظرائهم العاملين في مؤسّسات التربية والتعليم العمومية.

*المادة 62: يتعرّض مؤسّسو ومديرو المؤسّسات الخاصة للتربية والتعليم المخالفون لأحكام المواد 59 و60، 61 أعلاه، إلى العقوبات المنصوص عليها قانونا.

*المادة 63: يتوّج تمدرس التّلاميذ في المؤسّسات الخاصة للتربية والتعليم بالامتحانات التي ينظّمها القطاع العام، بنفس الصيغة وبنفس الشروط المطبّقة على التّلاميذ المتمدرسين في مؤسسات التربية والتعليم العمومية.

*المادة 64: يمكن نقل تلاميذ من مؤسسة خاصة للتربية والتعليم إلى مؤسسة عمومية ومن مؤسسة عمومية إلى مؤسسة خاصة، وفقا لتدابير يحدّدها الوزير المكلف بالتربية الوطنية.

*المادة 65: يمارس الوزير المكلّف بالتربية الوطنية، الرّقابة البيداغوجية والإدارية على المؤسّسات الخاصة للتربية والتعليم، بنفس الكيفية التّي يمارسها على المؤسّسات العمومية.

-**الفصل السادس:** خصّص للإرشاد المدرسي، فبخصوص الإرشاد المدرسي، ينصّ المشروع على المساعدة التي يجب تقديمها للتلاميذ وخصوصا على شكل إرشادات ومعلومات عن المنافذ المدرسية والجامعية وعن إمكانيات التّكوين المهني والحرف والمسارات المهنية، إنّ هذه المساعدة وهذا الدّعم من شأنهما المساهمة في تحضير المشروع الشخصي لكل تلميذ وتجعله في وضعية تسمح له بإجراء اختيارات مدرسية ومهنية عن بيّنة من الأمر، فهياكل دعم نشاطات التّوجيه المدرسي والمهني وتحديدا المراكز المتخصّصة في هذا

الميدان منصوص عليها على غرار الإجراءات والأجهزة المتعلّقة بعمل التوجيه نفسه تجاه شعبة دراسية معينة.

أمّا فيما يتعلّق بالمواد التنظيمية الخاصة بالإرشاد المدرسي فجاءت كالتّالي:

*المادة 66: يشكّل الإرشاد المدرسي والإعلام الخاص بالمنافذ المدرسية والجامعية والمهنية فعلا تربويا يهدف إلى مساعدة كل تلميذ طوال تمدرسه على تحضير توجيهه وفقا لاستعداداته وقدراته ورغباته وتطلّعاته، ومقتضيات المحيط الاجتماعي والاقتصادي، لتمكينه تدريجيا من بناء مشروعه الشخصي والقيام باختياراته المدرسية والمهنية عن دراية.

*المادة 67: يتولّى الإرشاد والإعلام المربّون والمعلّمون ومستشارو التوجيه المدرسي والمهني في المؤسّسات المدرسية وفي المراكز المتخصّصة.

ينبغي تشجيع التلميذ على البحث بإمكانياته الخاصة على المعلومات المفيدة التي تمكّنه من القيام باختيارات مناسبة.

*المادة 68: تتولّى المراكز المتخصّصة المذكورة في المادة 67 أعلاه، عملية التّحضير لتوجيه التلاميذ نحو مختلف مسارات الدّراسة والتكوين المقترحة بعد التعليم الأساسي، بناء على:

- استعدادات التّلاميذ وقدراتهم ورغباتهم.
- متطلبات التّخطيط المدرسي.
- معطيات النشاط الاجتماعي والاقتصادي.

*وتتولّى هذه المراكز خصوصا ما يلي:

- تنظيم حصص إعلامية ومقابلات فردية.
- القيام بدراسات نفسية.
- متابعة تطوّر نتائج التلاميذ طوال مسارهم الدّراسي.
- اقتراح تدابير لتسهيل عملية التّوجيه وإعادة التّوجيه بإسهام أولياء التلاميذ.
- الإسهام في إدماج خريجي المنظومة التربوية في الوسط المهني.

تحدّد كيفيات إنشاء وتنظيم وسير مراكز التّوجيه المدرسي والمهني عن طريق التّنظيم.

ج-إصلاح التعليم العالي:

إنّ الإصلاح الذي قامت به وزارة التربية والتعليم لن يكون ذا فائدة إذا لم يتبعه إصلاح للجامعة الجزائرية نظرا لأنّه التوجّه الأخير للتلميذ حتى يكمل مساره الدّراسي والخروج إلى الحياة العملية ويتمكّن من خدمة مجتمعه ووطنه، وإنّ المتأمّل اليوم للعالم الرّاهن والتحوّلات السريعة في كل مجالات الحياة والتي أفرزتها الثورات العلمية والتكنولوجية والمعلوماتية وخاصة المشتغلين في الميدان التربوي ستكون لديهم قناعة أنّ الإصلاح الجامعي ضروري حتى يتاح له مواكبة هذا العصر بكل تغيّراته السريعة والمفاجئة خاصة وأنّ الجامعة سواء في الماضي أو الحاضر تحتل مكانة كبرى في نظم الابتكار والإبداع ولاسيّما فيما يتعلّق بتكوين الإطارات ذات المهارات العلمية والتقنية العالية والمتخصّصة والمؤهّلة لتوظيف المعرفة لخدمة الاحتياجات والمتطلّبات المحلية لمجتمعاتها قصد إحداث ازدهار علمي اقتصادي، ثقافي واجتماعي.

كما أنّ التحدّيات والرّهانات التي تفرض نفسها علينا اليوم لا تقتصر فقط في الحاجة الملحّة للمشاركة في مجتمع المعرفة بل تكمن كذلك في كيفية التطبيق الفعال والناجح لتكنولوجيا المعلومات والاتصال والتحكّم في طرق استعمالها بغية تضييق الفجوة التنموية الموجودة بين البلدان المتقدّمة والمتخلّفة، ولن يكون ذلك إلاّ بإصلاح وتطوير التعليم الجامعي.

ولقد ارتأت اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية بضرورة إعداد وتطبيق إصلاح جذري وعميق للتعليم الجامعي في إطار برنامج مخطّط إصلاح المنظومة التعليمية المصادق عليه من طرف مجلس الوزراء المنعقد في أفريل 2002 وهو برنامج عمل على المدى القصير، المتوسّط والبعيد الذي برمج في إطار الإستراتيجية العشرية لتطوير القطاع من 2004 إلى غاية 2013.

مع العلم أنّ هذا الإصلاح الأخير لقطاع التعليم العالي لم يكن عفويا أو مرحلة انتقالية استدعت الوقوف عند تقاليد التّرميم عند تغيير الطّاقم الوزاري أو غير ذلك، وإنّما كان التفكير جدّيا لإعادة بعث هذا القطاع وسط عالم تحكمه قواعد السوق خاصة الاقتصادية

منها وانفجار معرفي وتكنولوجي مذهل وقد اعتمد هذا الإصلاح على مجموعة من النقاط وهي كالآتي:[1]

1- ضمان تكوين نوعي يأخذ بعين الاعتبار التّكفل بتلبية الطلب الاجتماعي الشرعي في مجال الالتحاق بالتعليم العالي.

2- تحقيق تأثير متبادل مع المحيط الاجتماعي والاقتصادي بتطوير كل التفاعلات الممكنة بين الجامعة والمحيط الذي تتواجد فيه.

3- تكوين ميكانيزمات التّكيف المستمر مع تطوّر المهن والحرف.

4- تقوية المهمّة الثقافية للجامعة بترقية القيّم العالمية التي يعبّر عنها الفكر الجامعي خاصة تلك المتعلّقة بالتسامح مع الآخر.

5- التفتّح أكثر على التطوّر العالمي، وعلى الخصوص في مجال العلوم والتكنولوجيا.

6- ترسيخ أسس تسييرية ترتكز على التّشاور والمشاركة.

وعليه فإنّ الإصلاح يعتمد على:

- التكوين للجميع وعلى مدى الحياة.
- استقلالية المؤسّسات الجامعية.
- انفتاح الجامعة على العالم ل.م.د.
- وتعتمد الهيكلة الجديدة على نظام LMD (ليسانس، ماستر، دكتوراه) ويرتكز على بنيته من ثلاث مستويات للتكوين وتتوّج كل واحدة بشهادة:
  - ليسانس= البكالوريا +3سنوات.
  - الماستر= البكالوريا + 5 سنوات.
  - الدكتوراه= البكالوريا + 8 سنوات.

وتتجسّد طبيعة التكوين في النظام الجديد كونه مبنيا على مجالات معرفية وتوزيع الدّراسة على مسار تكويني يختاره الطالب وفق قدراته، وهي مسطّرة على شكل وحدات تعليمية موزّعة زمنيا على سداسيات ويتقيّد الطالب بالحفاظ بشكل نهائي على الوحدة التعليمية

[1] وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، **ملف إصلاح التعليم العالي**، 2002، ص.06.

المكتسبة، هذه القابلية للاحتفاظ والتّحويل للوحدات التعليمية تضمن للطالب استعمالها في مسار تكويني آخر، وبالتّالي فتح معابر بين مختلف المسارات التكوينية وخلق حركية لدى الطلبة الذين بوسعهم متابعة الدّراسة في مسار تكوين جامعي ناتج عن اختيارهم هم، ويكون الانتقال سداسيا، كما أنّ التكوين وفق هذا النّظام يتمّ من خلال فرعين (فرع أكاديمي، وآخر مهني)، حيث يتوّج الفرع الأكاديمي بشهادة ليسانس أكاديمية، وتسمح لحاملها بمزاولة الدّراسة للحصول على شهادة الماستر، ثم متابعة الدّراسة إلى الدكتوراه حسب المؤهلات المكتسبة والنتائج المحصّل عليها وشروط الالتحاق، وفرع مهني يتوّج بالحصول على ليسانس مهنية، والاندماج مباشرة في عالم الشغل، وتحدّد برامجها بالتّشاور مع القطاع المستخدم، ويسمح للمتحصّلين على شهادة الليسانس المهنية مواصلة الدّراسة للحصول على ماستر مهني بعد قضاء فترة معيّنة في عالم الشغل.

وعليه فإنّ الإصلاح الجديد يهدف إلى إصلاح التّعليم العالي في الجزائر، وتمكين جامعاتنا من رفع التحدّيات العديدة الناجمة عن التحوّلات العميقة في المحيط العالمي الجديد، إنّه إصلاح شامل في تصورّه، تشاركي في مسعاه واندماجي في تنفيذه، وهو بهذا يضمن تكوينا طبقا للمعايير الدّولية، مع الحفاظ على طابع الخدمة العمومية للجامعة، وتساوي فرص الالتحاق بالجامعة لكل الجزائريين.

<u>التحدّيات والرّهانات التي تواجه التعليم العالي في الجزائر:</u>

1- الطلب المتزايد على التعليم العالي وتزايد أعداد الطلبة حيث يقدر حاليا 4.7 مليون طلب على مستوى 92 جامعة، في حين يقدر عدد الطلبة الحائزين على شهادة البكالوريا للسنة الدّراسية 2014-2015 بأكثر من 350 ألف طالب وبالتّالي فإنّ الهياكل المنجزة غير مواكبة للزيادات الرقمية بحيث في كل سنة جامعية يتأخّر موعد الدخول الفعلي بسبب الخدمات الجامعية المتأخّرة وذلك بالرغم من المجهودات المبذولة في سبيل احتضان الأعداد الهائلة للطلبة.

2- قلّة التّأطير حيث يقدر عدد الأساتذة المؤطّرين للطلبة ب 54000 أستاذ جامعي وإذا اعتبرنا أنّ الجامعة تحتضن 4 ملايين طالب فسيمثّل هذا أستاذ لكل 75 طالبا وهذا لا يتوافق مع معايير الجودة العالمية.

3- نمطية التكوين المبنية على التلقين بحيث لا تفتح المجال لإبداع وابتكار الفرد وإن وجد هذا فإنّه يبقى محاولات فردية وليست سياسة تعليمية.

4- التكوين الكمّي على حساب التكوين النوعي من جرّاء التّكلفة التي أصبح يتطلّبها التعليم الشيء الذي أثقل كاهل الدولة إضافة إلى تغيّر منظومة القيم المجتمعية بحيث لم يبقى للتعليم نفس المكانة المرموقة التي كان يحظى بها في السابق.

5- هجرة الكفاءات وعدم بقاءها في الدّاخل للمساهمة في التأطير والتكوين وتنمية البلاد.

6- البحوث المنجزة هي بحوث من أجل نيل الشهادات وليست بحوث تنجز بهدف التطبيق العملي لها ممّا أدّى إلى الحدّ من فعالية البحث العلمي وعدم مساهمته في تفعيل العملية التنموية.

كان هذا عرضا مفصّلا عن حالة الإصلاح التربوي الأخير الذي قامت به الجزائر تحسّبا للتغيّرات العالمية التي فرضتها العولمة الغربية على الثقافات العربية ونحن بدورنا نترصّد أنّ هناك ما هو جميل وإيجابي في هذا الإصلاح إلاّ أنّ تحدّيات العولمة تفرض مزيدا من الجهود حتىّ تتمكّن الجزائر وباقي دول المغرب العربي من مواكبة العصر نحو بناء إنسان عربي أصيل وعصري يستطيع أن يتأقلم مع هذا العالم المعولم والمتسارع، كما أنّ التحدّيات العولمية التي تفرض نفسها على الجزائر تشمل مجالات عديدة سنحاول ذكر أهمها:

3- تحديات العولمة على الجزائر في ظل الإصلاحات الأخيرة:

إنّ الجزائر وهي تدخل القرن الحادي والعشرين وفي ظلّ الإصلاحات الأخيرة التي قامت بها في المجال التربوي تواجه أهم تحدّي لها والمتمثل في مواكبة العصر الجديد المتغير والمتسارع، والهدف من هذا الإصلاح هو إنجاح هذه القفزة من مجتمع تقليدي يتّسم بالجمود والرّكود وغياب آفاق الإبداع والنظرة المستقبلية إلى مجتمع عصري يحافظ من جهة على أصالته ويواكب وتيرة التّطورات بكل ما تحمله من معاني التّجديد والابتكار واستشراف المستقبل، ونظرا لأنّ العولمة أصبحت حتمية تاريخية لا يمكن الفرار منها وجب التكيّف معها من خلال استيعاب وسائل العلم والتكنولوجيا والقيام بعملية تحديث جذري في المجال التنظيم والسياسي والاجتماعي والاقتصادي والثقافي والتربوي.

1- تحدّيات على المستوى الداخلي: في هذا المضمون يمكن القول أنّ هذه التحدّيات الداخلية تتعلّق في أساسها بالتغيّرات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية وتحوّلات مؤسّساتية، التي تحاول فيها الجزائر النهوض بها وهي على جانبين:

- في الجانب الأوّل نجد تحدّيات تمخّضت عن حالة المدرسة الجزائرية إذ تفرض هذه التحديات " العمل على جعل المدرسة تضطلع من جديد بمهامها الطبيعية ألا وهي: التعليم، التنشئة الاجتماعية والتأهيل وجعلها في منأى عن الحسابات السياسوية والتأثيرات الإيديولوجية أو الحزبية ".[1]

- أما في الجانب الثاني فيمكن القول على ضوء ما جاء في الإطار المرجعي وعملية تنفيذ الإصلاح التربوي الأخير أنّه، " يتعيّن تهيئة المنظومة التربوية لمجابهة تحدّ رباعي الأبعاد يتمثل في: مواصلة تطبيق ديمقراطية التعليم ومنح تعليم نوعي لأكبر عدد ممكن من التّلاميذ والتّحكم في العلوم والتكنولوجيا وتحدّي العصرنة الذي يقتضي ليس عصرنة الدّعائم والتجهيزات التقنية والبيداغوجية فحسب، بل يقتضي أيضا تجسيد هذا البعد في المضامين التعليمية والتّأطير والتنظيم والتسيير ".[2]

وينبغي على غرار ذلك أخذ بعين الاعتبار المتطلّبات الحديثة الناتجة عن التّغيرات المؤسّساتية والاقتصادية والاجتماعية والثّقافية التي طرأت على الصّعيد الدّاخلي خلال السّنوات الأخيرة، وبالتّالي يتوجّب على المؤسّسة التربوية تهذيب المتعلّمين على قبول الثقافة الديمقراطية وروح التّسامح وثقافة الحوار وتثمين الروح الوطنية لديهم.

2- تحدّيات على الصعيد الخارجي:

إنّ الإصلاح الأخير للمنظومة التربوية يفرض على الجزائر أن تهتم خاصة بعدّة تحدّيات نجملها فيما يلي:

أ- تحدي العولمة الاقتصادية: إن العولمة الاقتصادية " تتمثل أساسا في تنامي الشركات المتعدّدة الجنسيات، وحرية المبادلات التجارية بإلغاء الحواجز الجمركية، والتّخلي عن النزعة الحمائية التّجارية بمقتضى اتفاقيات "الغات"، وإنشاء منظمة التجارة العالمية، وترسيخ إيديولوجيا اقتصاد السوق، والتّوجه خاصة نحو خوصصة المؤسّسات الحكومية

[1] وزارة التربية الوطنية، **إصلاح المنظومة التربوية: الأهداف، الإطار المرجعي وعملية التنفيذ**، الجزائر2006، ص:03.
[2] وزارة التربية الوطنية، **إصلاح المنظومة التربوية: الأهداف، الإطار المرجعي وعملية التنفيذ** ، ص:03.

الصناعية والخدماتية، وتدّخل الصندوق الدّولي والبنك العالمي في التوجّهات المالية والاقتصادية للدّول، وتنامي ظاهرة الشراكة فيما بين الدّول أو فيما بين الدّول من جهة والتكتّلات الاقتصادية من جهة أخرى، أو فيما بين التكتّلات نفسها. "[1]

والعولمة هي في أساسها مفهوم اقتصادي على غرار مفاهيمها الأخرى (علمية، سياسة، ثقافية، اجتماعية) وعند حديث العامّة عن العولمة يتجلّى دائما في خاطرهم الجانب الاقتصادي ويرجع ذلك أساسا إلى أنّ المظاهر والتجلّيات الاقتصادية للعولمة هي الأكثر وضوحا في هذه المرحلة من مراحل بروز وتطوّر العولمة كلحظة تاريخية جديدة، فهناك مؤشّرات عديدة توحي أنّ العولمة الاقتصادية هي الأكثر اكتمالا، كما أنّها الأكثر تجسيدا على أرض الواقع من المظاهر الأخرى للعولمة " ومن هنا جاء التّلازم بين العولمة والعولمة الاقتصادية، ومن هنا أيضا هيمن الفهم الاقتصادي على ظاهرة العولمة التي هي حتما ليست بالظّاهرة الاقتصادية، وليست مقتصرة على الاقتصاد، فالعولمة هي لحظة تاريخية تتضمّن كل الأبعاد الحياتية المختلفة بما في ذلك الاقتصاد والسّياسة والثّقافة، والتي تتداخل مع بعضها البعض لتشكّل عالما بلا حدود اقتصادية أو سياسية أو ثقافية...."."[2]

وفي هذا السيّاق فإنّ على التربية في الجزائر أن تسعى لمواجهة صدمات عظمى تتعلّق أساسا بعولمة التبادلات (La mondialisation des échanges) اقتصاديا وثقافيا وتكنولوجيا، وحتّى تستجيب الجزائر لسوق العمل العالمية يتوجب أن تنمّي منظومتها التربوية الكفاءات والقدرات وتثمين المهن والحرف بكيفية تسمح بالتأقلم النّاجح في العالم الذي تحوّل إلى قرية صغيرة من جرّاء تأثير مجالات الاتّصال والإعلام والرقمنة، كما يجب عليها أن تهتم أكثر فأكثر بنوعية أفرادها وبالرّهانات الخاصة بحفظ السلام واحتــرام حقوق الإنسان العالميــة واحترام الحرّيات الفرديـــة، كما يجب أيضا تطوير نظرة إيجابية بخصوص حماية المحيط الطّبيعي من التّلوث والدّمار وهذا ما يجب أن تسعى تربية المواطن على تحقيقه.

وفيما يلي جدول يبيّن بعض الجوانب المرتبطة بالعولمة ومضامينها الاقتصادية والتربوية والتي على الجزائر أن تأخذه بعين الاعتبار في الإصلاح التربوي الأخير:

---

[1] عبد العزيز عبد الله السنبل، **كيف نواجه العولمة**، مجلة المعرفة، العدد 48، الرياض 1999، ص. 78.

[2] عبد الخالق عبد الله، **العولمة جذورها وفروعها وكيفية التعامل معها**، مجلة عالم الفكر، المجلد الثامن والعشرون، العدد الثاني، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت أكتوبر/ ديسمبر، 1989، ص. 50، بتصرّف

بعض الأبعاد التربوية للتحدي الاقتصادي:[1]

بعض جوانب التحدّي الاقتصادي	بعض الأبعاد التربوية
– عولمة الاقتصاد	– مسؤولية إعداد الأجيال للمنافسة في سوق العمل العالمي. – كيفية ربط السياسة التربوية بالسياسة الاقتصادية والسياسية العلمية التكنولوجية.
– مؤسسات صناعة الثقافة متعدّدة الجنسيات	– تأثير ذلك على النشر التربوي والإعلام التربوي. – التصدي لمحاولات إسرائيل لاختراق سوق التعليم العربي
– المعلومات كمورد اقتصادي	– كيفية استغلال شبكة الانترنت لاقتناء المواد التعليمية. – مواجهة الآثار المترتبة على اتفاقية "الغات" فيما يخص الملكية الفكرية وترجمة الكتب التعليمية. – تحدّيات إقامة البنى الأساسية لصناعة المعلومات.
– صناعة البرمجيات:أهم صناعات عصر المعلومات	– تحدّيات تنمية القدرة الذاتية لتطوير البرمجيات التعليمية. – مطالب تعليم علوم الحاسوب والمعلومات والاتصالات واستخدام تكنولوجيا المعلومات في عمليات التعليم والتعلم. – وضع صناعة البرمجيات التعليمية في إطار سياسة عربية للمعلومات.
– عدم كفاية الموارد الاقتصادية في كثير من البلدان العربية خاصة بعد تقلّص عائدات البترول	– تضخّم الإنفاق التعليمي اللازم لإقامة البنى التحتية لتكنولوجيا التعليم في عصر المعلومات. – ضرورة النظر إلى الموارد البشرية في الأوطان العربية كمورد اقتصادي بديل خاصة فيما يخص صناعة الثقافة الشاملة للتربية (تجربة الهند في صناعة البرمجيات تعدّ نموذجا من ضمن نماذج أخرى)

ب– تحدي العولمة الثقافية:

تعتبر الثقافة وسيلة هامة من وسائل التنمية الاجتماعية في ظل العولمة الثقافية شأنها شأن التكنولوجيا والرقمنة اللّتين اعتبرهما الكثير كأداة مهمة في التنمية العلمية والاقتصادية، لذا فإنّ العولمة الثقافية تؤثر كثيرا على نمط الحياة وطريقة العيش في مختلف البلدان،" وتشير الخطة السلامة للثقافة العربية التي اعتمدتها المنظّمة العربية للتربية والثقافة والعلوم

[1] نبيل علي، **تكنولوجيا المعلومات و الاتصالات و تأثيراتها على عمليات التعليم و التّعلم**–ندوة المعالم الأساسية للمؤسسة المدرسية في القرن الحادي و العشرين- المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم، الدوحة 7-10 مايو 2000

إلى أنّ الثقافة تشمل على جميع السّمات المميّزة للأمّة من مادية وروحية وفكرية وفنية ووجدانية وتشمل مجموع المعارف والقيم والالتزامات الأخلاقية المستقرة فيها، وطرائق التّفكير والإبداع الجمالي والفني والمعرفي والتقني، وسبل السلوك والتصرّف والتّعبير، وطراز الحياة، كما تشمل أخيرا تطلّعات الإنسان للمثل العليا، ومحاولاته إعادة النّظر في منجزاته، والبحث الدّائم عن مدلولات جديدة لحياته وقيّمه ومستقبله، وإبداع كل ما يتفوّق به على ذاته ".[1]

ويجب أن نعلم كذلك أنّ ثقافة العولمة هي ثقافة مادية محضة لا مجال فيها للروحانيات والعواطف، وهذا ما يجعل تحدّي المدرسة في هذا الميدان هو المحافظة خاصة على صيرورة وديمومة الجانب الروحي الصحي السّليم للمتعلّمين من خلال نشر مفاهيم التكافل والتّعاطف والتواء والإيثار والقيم النبيلة الروحية المستقاة من مجتمعنا العربي الإسلامي الأصيل.

والحقيقة أنّ الثّقافة العربية عامة والجزائرية خاصة مستهدفة عبر تحدّيات قديمة تتجدّد باستمرار كحملات التبشير والاستشراق والاستغراب، فهي تتجدّد باستمرار في صورها وأثوابها وأدواتها وما ينتج عنها من تحدّيات كزحف المدارس التبشيرية، والأرقام تشير هنا وهناك إلى ارتفاع معدّل قيام هذه المدارس وتوسّع انتشارها في ظل العولمة الشيء الذي يشكّل تحدّيا خطيرا على أساس أنّ المبشّر الأول هو المدرسة بالنسبة إلى المبشّرين، أي يتمّ استعمال المدرسة كوسط لجذب الطلاب إلى مملكة المسيح.

" وتطمع العولمة الثقافية إلى صياغة ثقافة كونية شاملة تغطّي مختلف جوانب النشاط الإنساني، فهناك اتّجاه صاعد يضغط في سبيل صياغة نسق ملزم من القواعد الأخلاقية الكونية، ومطروح الآن في الساحة الفكرية العالمية أكثر من مشروع لصياغة هذه القواعد، التي تستند على معطيات من القيّم الروحية، بالإضافة إلى الخبرة الإنسانية المستمدّة من موجّهات الثقافة المدنية التي تركّز على حرية السّياسة والتعدّدية الفكرية وأهمية المجتمع المدني واحترام حقوق الإنسان "[2]

ورغم وضوح العولمة الاقتصادية من خلال تجلّياتها المختلفة عبر العالم فالشيء ليس سهلا بالنسبة للعولمة الثقافية والسّبب في ذلك يعود إلى أنّ العالم ليس موحّدا في جانبه

---

[1] المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، **الخطة الشاملة للثقافة العربية**، تونس1996، ص. 43.

[2] السيد ياسين، **إيديولوجية العولمة وأبعادها**، ندوة مستقبل التربية العربية في ظل العولمة، التحديات والفرص، البحرين، مارس 1999، ص. 21.

الثقافي كما هو موحّد الآن تجاريا وماليا، فيمكن القول أنّ هناك نظاما عالميا اقتصاديا تتوحّد فيه جميع القوانين ولكن هل يمكن القول بأنّ هناك نظاما عالميا ثقافيا تتوحّد فيه كذلك نفس هذه القوانين.

من جهة أخرى يمكن القول أنّنا " نواجه تحدّ ثقافي غربي كبير، حيث أنّ الثقافة ليست شيئا يصنعه الإنسان فحسب، ولكنّها هي التي تصنع الإنسان نفسه، وعليه فالثقافة هي التي تصنع المجتمع والمجتمع المتخلّف هو مجتمع ثقافته متخلّفة، وما نلاحظه أنّ ثقافتنا الجزائرية في حالة تفسّخ وتميّع وتضارب، إذا كيف يمكن للمدرسة الجزائرية أن تتصدّى لمثل هذا التحدّي، وكيف لها أن تضمن مواكبة المجتمع الجزائري للركب الحضاري العالمي المعاصر "[1].

لذا وجب على الجزائر من خلال إصلاحها التربوي الأخير أن تأخذ بعين الاعتبار المعطى الثقافي السّائد عندنا لتقويته وتطويره حتى يتماشى مع معطيات العولمة الثقافية التي تجتاح كل البلدان العربية " فهناك من يرى أنّ العولمة تحمل في طيّاتها نوعا آخر من الغزو الثقافي، أي من قهر الثقافة الأقوى للثقافات الأضعف منها، لأنّ العولمة الثقافية لا يعني مجرّد صراع الحضارات أو ترابط الثقافات، بل إنّها توحي أيضا باحتمال نشر الثقافة والقيّم السّائدة في المجتمعات المهيمنة والمتفوّقة "[2]، وهذا ما يجب أن ندركه من خلال هذا الاجتياح العظيم للثقافات ذات الطّابع الغربي الغريب عن تقاليدنا وعاداتنا لأنّ ما يحاوله الغرب هو وضع نمط جديد وموحّد من الوعي الثقافي عبر قنواتنا الإعلامية وبالتّالي" فإنّ القوى المهيمنة على التقنية والإنتاج الإعلامي على المستوى العالمي تسعى نحو تشكيل نمط محدّد من الوعي الثقافي وفرض نماذج وفلسفات غريبة من خلال إنتاج المواعيد الإعلامية والاتصالية وتوزيعها واستهلاكها، فقد لعبت الشركات عابرة الجنسية والمسيطرة على أدوات التقنية الحديثة دورا بارزا في تغيير اتّجاهات الأفراد سواء داخل المجتمع الغربي ذاته أو خارجه، وكان التّأثير الأكبر على الفئات الشعبية في المجتمعات التقليدية التي تتغلغل فيها الثقافات الغربية الموجّهة لوسائل الإعلام والتقنية الحديثة، ولصناعة الثقافة، حيث لعبت أدوارا مهمّة في تنميط الثقافات العالمية من منطلق ما بعد الحداثة، وبذلك تراجع دور العملية

---

[1] كوثر كوجك، **اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس**، التطبيقات في مجال التربية الأسرية، عالم الكتب، القاهرة ط.2، 2001، ص.79.

[2] جلال أمين، **العولمة والهوية الثقافية**، مجلة المستقبل العربي، العدد 234، بيروت أغسطس 1998، ص.60.

الثقافية الاجتماعية في المجتمعات التقليدية والنّامية، تلك العملية التي كانت أكثر عراقة وتأثيرا في تطوّر هذه المجتمعات وفي إدارتها، وذلك بسبب الاختراق الكاسح للعمليات الاقتصادية والإعلامية والثقافية "[1].

وكما ذكرنا سابقا يجب على الجزائر أن ترفع كل هذه التحدّيات المتعلّقة بالثقافة في ظل العولمة ولكي يكون لها ذلك يجب عليها تطوير ونشر ثقافة تتوافق والإصلاحات التربوية المعتمدة مؤخّرا بحيث ينمو عقل التلميذ الجزائري بثقافة عريقة وأصيلة تحمل في طيّاتها خصائص الأصالة والعراقة من جهة والقوّة والتجديد ليواجه الثقافات العاصفة والآتية من الغرب المتقدم.

ج – تحدي العولمة العلمية والتكنولوجية:

يتّسم عصر العولمة اليوم بخصائص بارزة على الساحة العالمية، إنّه عصر السرعة، عصر التطوّر والاختراعات، عصر التغيّرات والتقلّبات السّياسية والاجتماعية والثقافية الاقتصادية، إنّه خاصة عصر انفجار ثورة التكنولوجيا والرقمنة، والعلم المتسارع بابتكاراته التي تتزايد يوما بعد يوم مذهلة العقول من حولها، عصر تغيّرت فيه كل مفاهيم القوة وعلاقات الإنتاج.

" إنّ الثورة التكنولوجية الثالثة تعتمد على الاستخدام الأمثل للمعلومات الغزيرة والمتدفقة في جميع المجالات، ويقدّر خبراء الدّراسات المستقبلية أنّ حجم المعرفة العلمية سيتضاعف كل سبع سنوات، وتعتمد هذه الثورة التكنولوجية الثالثة أساسا على العقل البشري وقدراته في استخدام وتشغيل الأجهزة الالكترونية وتطويرها وتخزين المعلومات وتنظيمها والاستفادة منها، ولأنّ العقل البشري هو أساس هذه الثورة فإنّ السبق والتقدّم لن يكون حكرا على الدّول الغنية بمواردها المادية أو القوية بجيوشها التقليدية ولكنّها فرصة لجميع الشعوب إذا ما أحسنت إعداد أبنائها تربويا وتعليميا واهتمت بتربية قدراتهم العقلية والفكرية "[2]

إنّ الساحة العالمية اليوم تفرض مجموعة من التحدّيات في مجال العلم والتكنولوجيا وفي حين أن الغرب الصّانع لهذا العالم الجديد قد استطاع التّأقلم مع هذه المتغيّرات فإنّنا نلاحظ من الجهة الأخرى باقي دول العالم العربية وغير العربية تحاول بجهد كبير أن تواكب هذا

---

[1] أحمد محمد حجازي، **العولمة وتهميش الثقافة الوطنية، رؤية من العالم الثالث**، مجلة عالم الفكر، المجلد الثامن والعشرون، العدد الثاني، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، أكتوبر/ ديسمبر 1999، ص. 132-133.

[2] كوثر كوجك، **اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس** ، ص. 74.

العصر الذي نحياه اليوم وإنّ الإشكالية التي تطرحها التربية في هذه الفترة بالذات في علاقتها مع الثورة التكنولوجية الإعلامية والاتّصالية ذات أبعاد متعدّدة نظرا لكون هذه الثورة تفرض نمطا ثقافيا متميّزا يؤثر على الإنسان في مجالات عيشه وهذا التّأثير يظهر من جانبين، في الأوّل نرى أنّ المدرسة تهتم بنقل التّراث الثقافي والحضاري المحلي وتقدّم ثقافة تعتمد على المعرفة ذات النمط الأكاديمي وبكيفية تقليدية، أمّا الوسائل الإعلامية فتقدّم له خدمات إخبارية وخبرات ثقافية وعلمية متنوّعة إضافة إلى الترفيه والمتعة التي تقدّمها مثيرة اهتمام مستخدميها مهما كان سنّهم ومهما تنوّع انتماؤهم الثقافي والدين والعرقي.

" إنّ أهم سمات الثورة المعلوماتية لا تكمن في تقليص المسافات وسرعة تنفيذ العمل والاتصال فحسب، بل في قدرتها على التحوّل الجذري للعلاقات بين البشر كما تحوّل طبيعة العمل ذاته ومسارات الإنتاج وطرق الاستهلاك، لذا فإنّ تحدّيها يفرض على كل دولة الاعتناء بالبحث العلمي والتكنولوجي في مختلف القطاعات والميادين الإستراتيجية كما يحتّم تثمين القدرات والمواهب في التّعليم بالاتّجاه نحو الاستثمار في العقول أكثر من الاعتناء بإعادة إنتاج النماذج وتكرارها، فاستجابة للبعد الخاص للتقدّم العلمي والتكنولوجي الذي يتجلّى في التطوّر السريع لوسائل الاتّصال والنّقل والتجارة والمعرفة، من الضروري أن تكون البرامج الدّراسية الجديدة ذات أبعاد براغماتية استكشافية، تهدف إلى تنمية القدرة على التفكير العلمي والاستدلال والإبداع وزرع روح الالتزام والمسؤولية والمبادرة وكذا الرّوح النقدية "[1].

تواجه المدرسة الجزائرية اليوم مجموعة من التّحديات ولقد حاولنا ذكر أهمّها في العلاقة التي تربطها بالمنظومة التربوية، هذه المنظومة التي يجب حتّى بعد إصلاحها أن نعيد النظر فيها بين الحين والآخر لأنّ التغيّر الدّائم والمستمر والمتسارع الذي يفرضه الغرب اليوم يستدعي ذلك ونحن بصدد هذه الدّراسة خصّصنا المبحث الأخير من هذا الفصل لإعطاء تصور مستقبلي استشرافي لما يمكن أن تكون عليه المدرسة الجزائرية وباقي دول المغرب العربي ولما لا كل الدّول العربية لأنّنا بحكم العلاقات التي تربطنا لغويا ودينيا وثقافيا نتمنى أن تكون كل المدارس العربية على هذه الصورة التي سنستشرفها في العرض القادم.

[1] حمروني الكيسة، **فلسفة التربية، آثار العولمة على التربية**، ص. 76.

المبحث الثالث: رؤية استشرافية لمدرسة المستقبل في المغرب العربي:

1-التعريف بمدرسة المستقبل:

في البداية نقول أنّ مدرسة المستقبل في تعريفها البسيط هي المدرسة التي يتطلّع إليها المشتغلون والمتخصّصون في الحقل التربوي، إنّها مدرسة الغد، المدرسة التي تكون قد استوعبت الحداثة وما بعد الحداثة، المدرسة التي ذابت معالمها في مضامين العولمة بكل أشكالها وخاصة التربوية منها، إنّها المدرسة التي تأقلمت مع كل معاني التطور للقرن الحادي والعشرين كالرقمنة والمعلوماتية والتقنية والتكنولوجية، إنّها المدرسة التي تتّسم بالمرونة والتجديد، بالمرونة أوّلا لأنّها بإمكانها أن تواكب العصر وتتأقلم مع متطلبات التغيّر الذي يطرأ عليه من فترة لأخرى والتجديد لأنّها تأخذ معالم هذا التغيير وتهضمه لكي تواصل مشوارها التربوي التعليمي.

وفي ظل هذا التصّور الأوّلي لمدرسة المستقبل يجب أن نعلم أنّ العصر الحالي يتطلّب وبشدّة حضور هذا النّوع الجديد من المدارس حيث " يشهد القرن الحادي والعشرون تغيرات كثيرة، لها بالغ الأثر في سلوك الناس وفي تعاملهم مع المحيط الاجتماعي والثقافي الذي يعيشون فيه، وفي ظلّ هذه المتغيّرات التي تمّت في النّظام العالمي والتي ما زالت تحدث، فإنّ تعليم المستقبل سيتخذ مساره في مناخ دولي متغير، تشتد فيه حدّة المنافسة، مناخ ستصبح فيه التربية أكثر من أي وقت مضى متحمّلة مسؤوليات واسعة، تأتي في طليعتها تنمية الثورة البشرية، التي لا غنى عنها في تحقيق التنمية الشاملة، ولكي تستطيع التربية أن تفي بالتزاماتها وتواجه احتمالات المستقبل، لا بدّ أن تضع استراتيجيات وخططا تجيد مساراتها وتوجهاتها في ضوء رؤية أكيدة، مفادها أنّ التربية يمكن أن تكون قاطرة للتقدّم، وهي كذلك بالفعل في المجتمعات المتقدمة "[1]

مدرسة المستقبل هي تلك المدرسة المتطوّرة التي يسعى التربويون لإيجادها لتلبّي حاجات وتطلّعات المتعلمين المتنوعة، وتزوّدهم بالمبادئ والأسس المناسبة لإكمال مسارهم الدّراسي وتؤهّلهم للعيش بفعالية وكفاءة وفي مجتمعهم الحديث.

---

[1] جبرائيل بشارة، **المعلم في مدرسة المستقبل**، المؤتمر الثاني لوزراء التربية والتعليم والمعارف في الوطن العربي، 29-30 يوليو 2000، دمشق، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

" أما من حيث تعريف "**مدرسة المستقبل**" فنجد أن مفهومها يتكون من كلمتين: الأولى: مدرسة وهي معروفة، أمّا الكلمة الأخرى فهي "المستقبل" وهي التي تمنح كلمة المدرسة المضمون الجديد المختلف عن باقي أنواع المدارس الأخرى، ولكنّها لا تمنحها التّحديد الزمني الكافي، إنّ كلمة –المستقبل– باب مفتوح على الزّمن، فغدا يمكن أن يكون هو المستقبل أو سنة من الآن أو عشرا وهكذا، ولذلك فإنّ تحديد المستقبل لفترة زمنية محدّدة أمر تتطلّبه مبادئ التّخطيط السليم، لأنّ غيّاب المدّة المقترحة للوصول إلى "مدرسة المستقبل" سيؤثّر في القدرة على التنبؤ بالعوامل المؤثّرة في هذه المدرسة، كما أنّ المستقبل المفتوح لمدرسة المستقبل لا يمنح القائمين على التربية والتعليم القاعدة القوية، التي يمكن الاعتماد عليها في التعرّف على سياق الحقائق الاجتماعية والاقتصادية والسياسية السّائدة في حينها، خصوصا في ظل التّغيرات المتسارعة لتلك السّياقات في العصر الحديث "[1].

كما نشأت فكرة "مدرسة المستقبل" في كلية التربية بجامعة ولاية أوتاها Utah State University والتي قامت بإنشاء مركز مدرسة المستقبل (CSF) Center for the School of the Futur، وغاية هذا المركز تنمية الإبداع في ميدان التعليم الأمريكي والعمل على تطوير النّظام التربوي من خلال استخدام أساليب وطرق تؤثّر بصفة فعّالة في المتعلمين.

وحسب هذه الجامعة فإنّ مدرسة المستقبل سطّرت لنفسها الأهداف التالية:

أ– ابتكار أساليب تدريس تؤثر في ذهنية المتعلم وتنفيذها عمليا.

ب– تشجيع الإبداعات والاختراعات في ميدان التكنولوجيا وتحويلها إلى واقع تعليمي.

ج– المساعدة على خلق جيل من المدرّسين والآباء يساندون بعضهم بعضا بغية تطوير المدارس باستعمال التكنولوجيا الحديثة وإضافة إلى تطوير الأداء التعليمي للطلاب.

أمّا عند العرب فقد بدأ الحديث بجدية عن مدرسة المستقبل عام 2000 وكان ذلك أثناء المؤتمر الثاني لوزراء التربية والتعليم والمعارف العرب بدمشق في يوليو 2000م، والذي اهتم بعنوان واحد هو "مدرسة المستقبل" وجاء إطار الدّراسات المرجعية التي أعدّت لهذا المؤتمر أكثر تحديدا ودقّة حيث تناول بالبحث قضايا "منهج مدرسة المستقبل" بإعلان دمشق حول

[1] صالح، بن عبد العزيز النصار، **مدرسة المستقبل- رؤية من نافذة أخرى**، ورقة عمل مقدمة لندوة "مدرسة المستقبل" كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، 2002، ص.04.

مدرسة المستقبل، وهي تعدّ وثيقة رسمية تؤسّس للفكر المستقبلي حول الدّراسة العربية ودورها في القرن الجديد، وتشكل مرتكزا للكثير من الندوات والمؤتمرات العلمية الأخرى على مستويات محلية وعربية، الأمر الذي يجعلنا غير غائبين عن هذا المجال من الفكر التربوي.

وفي سياق تعريفنا لمدرسة المستقبل يذهب محمد توفيق سلام إلى أنّ " مدرسة المستقبل هي المؤسّسة التعليمية التي تتميّز بالتجويد المستمر لجميع مدخلات الكم والكيف الخاصة بالعملية التعليمية والتربوية بها، من معلم جيّد، وحجرات دراسية كافية، وقاعات لممارسة الأنشطة المختلفة وملاعب رياضية، وحدائق وقاعات للقراءة الحرّة والمكتبة، ومسرح، وورش مدرسية، وأدوات وتجهيزات ومعامل دراسية، إنتاجها لفلسفة تربوية تقدمية "[1].

كما يعرّفها ممدوح عبد الهادي عثمان الهادي على أساس أنّها " نوع من المدارس يقوم أنواعها على الإمكانات الهائلة لتكنولوجيا الحاسبات والاتّصالات والمعلومات بكل أنواعها، فهي مدرسة متطوّرة جدا باستخدام التكنولوجيا الحديثة، وتعمل على تشجيع الطلاب على التّعليم الذاتي، وإتاحة الفرصة لهم للاتّصال بمصادر التعليم المختلفة (المحلية –العالمية)، والحصول على المعلومات بأشكالها المختلفة، وذلك من خلال معامل الحاسبات الملحقة بها "

كذلك فإنّ مدرسة المستقبل هي " مشروع تربوي يطمح لبناء نموذج مبتكر لمدرسة حديثة متعدّدة المستويات تستمدّ رسالتها من الإيمان بأنّ قدرة المجتمعات على النّهوض وتحقيق التنمية الشاملة معتمدة على جودة إعداد بناءها التربوي والتعليمي، لذا فإنّ المدرسة تعدّ للمتعلمين فيها الحياة عملية ناجحة مع تركيزها على المهارات الأساسية والعصرية وعقلية بما يخدم الجانب التربوي والقيمي لدى المتعلمين "[2].

وتماشيا مع نفس التّصورات والتطلّعات لبعض الباحثين في الإحاطة بمفهوم مدرسة المستقبل فإنّ البعض يعرفها بأنها " مدرسة متطورة تعني بإدخال التكنولوجيا الحديثة، وذلك من خلال معامل الحاسبات الملحقة بها "[3].

---

[1] محمد توفيق سلام، **الأنشطة التربوية وتفعيل مدرسة المستقبل**، نمط التجديد التربوي، مجلة البحث التربوي، المجلد الأول العدد الثاني، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، 2002، ص. 194.

[2] الحامد محمد معجب، **تطوير المناهج الدراسية بين الواقع والتطلعات**، ورقة عمل مقدمة في اللقاء السنوي السادس لمديري التعليم بأبها، المعرفة، المملكة العربية السعودية، العدد (35)، 1997، ص.01.

[3] Jucly, Williston, Teacher Préparation And The Key To Develloped, Future School Of Education and School, vol. 226, n° 01 June, 2000, P. 19.

كما أنّ مدرسة المستقبل هي قفزة نحو المجهول فلا نعرف بل نستشرف ما قد تكون عليه هذه المدرسة وما هي الفلسفة التربوية التي سنستنتجها وطبيعة برامجها وطرائق تدريسها، وما هي الصفات التي يجب أن تتوفّر في معلم المستقبل حتى يقوم بدوره بكل فعالية " وفي هذا الصّدد يمكن الإشارة إلى تعريف مكتب التربية لدول الخليج العربي بأنّ مدرسة المستقبل هي نموذج تطبيقي يبلور الملامح الأساسية، لما يجب أن تكون عليه المدارس في المستقبل لتواجه متغيراته، وتحقيق مسؤولياتها وأهدافها وفق فلسفة تربوية واضحة، وبرامج متطورة وطرائق تدريس متطورة أيضا، ومعلمين أكفاء قادرين على أن يجعلوا الطالب هو مركز العملية التعليمية ومحورها الرئيس، بحيث يبحث بنفسه عن المعرفة ويوظّفها ، ويتابع التعليم ويستزيد منه "[1].

وتبعا لما يحدث في العالم اليوم من تغيّرات تذهل العقول في شتى ميادين الحياة والانفجار المعرفي المتدفّق كالطوفان على المجتمع العالمي دون استثناء مؤثرا في القيم والتقاليد والتّصورات المعرفية والثقافية للأفراد والمجتمعات فإنّ المدرسة التقليدية لم تعد تؤدّي دورها المعرفي المألوف لدينا في السابق فتولّد لدى الباحثين التربويين الحاجة الملّحة لإعادة النظر في طبيعة وبنية المدرسة التي يجب أن تكون في الغد القريب، مدرسة تواكب الجديد وترتكز على علوم العصر بنفس الوتيرة التي تحافظ بها على مرتكزات المجتمع الثقافية والقيمية، كما أنّ هذه المدرسة لن تتوقّف عند حدّ نقل المعارف والمعلومات بل تتعدّى ذلك إلى هدف أسمى والمتمثل في كيفية إعداد الفرد في كل جوانبه الشخصية، والعقلية، والوجدانية، الاجتماعية، الجسمية، الأخلاقية والروحية إلى جانب الغاية المعرفية التّي بها يكتمل هذا الفرد ليواجه مختلف عواصف العصرنة وكل هذا مع حفاظه على كيانه الأخلاقي والثقافي داخل البيئة التي يعيش فيها.

وبالتالي يمكن إدراك صعوبة التنبؤ بما ستكون عليه هذه المدرسة لأنّ هذا يحتّم علينا ضرورة تطوير مدارسنا في ضوء هذه التّحديات والتّحولات العالمية السريعة والاستفادة نحن العرب من تجارب البلدان المتقدمة التي بدأت فعلا برسم صورة على أرض الواقع لهذه المدرسة بمختلف صيغه ومسمياتها كالمدرسة الذكية أو الالكترونية (School Smart)، أو

[1] هبة تقي محمد، **مدرسة المستقبل في الوطن العربي، رؤى، تطلعات ونظرة مستقبلية**، دار العالم العربي، ط. (01)، القاهرة 2012، ص. 81.

المدرسة النوعية (QuatityDrivenSchool)، أو المدرسة المنتجة (SchoolProductivity)، أو مدرسة الميثاق (School Project)، المدرسة التعاونية (The School Collaborative)، مدرسة الأعمال المفتوحة (School Business Open)، وأخيرا مدرسة تنمية القدرات الذهنية (Universal concept in Mental Arithmetic System School- U.C.M.A.S)، وهذا يساعدنا على إبداع نموذج للمدرسة العربية تتوفر فيها سمات التّطور والمرونة والتّجديد وفي نفس الوقت تحترم خصوصيات المجتمع العربي الإسلامي كنموذج موحّد عند كل الدّول العربية الإسلامية حتى نصل إلى تحقيق نفس الهدف، ألا وهو بناء الإنسان العربي المعاصر القادر على مواجهة التغيرات العالمية في ضوء العولمة والحداثة وما بعد الحداثة.

2- فلسفة مدرسة المستقبل:

إنّ ولوج البشرية في الألفية الثالثة اقتضى تغييرا جذريا في المفاهيم التقليدية التي لم تعد تصلح في هذا لعصر السريع والمتغيّر وأصبحت تكنولوجيا المعلومات ضرورة اللحظة الراهنة وقطاع التربية والتعليم باعتباره أهم القطاعات التي تؤثر فيه هذه المتغيرات الجديدة، ومن هنا ظهرت عدّة مشاريع لتغيير العقليات ابتداء من الحضانة، وتعتمد فلسفة التغيّر هذه على تحويل مدارس الأطفال إلى مدارس إلكترونية ذكية غايتها إحداث ثورة في العملية التعليمية على مستوى المعلم والتلميذ من خلال استعمال التكنولوجيات الحديثة المتاحة اليوم في كل مجالات العملية التعليمية.

" كما تعتبر المدرسة الذكية مدرسة المستقبل، وهي مدرسة تتميّز بالأداء العالي في العملية التعليمية من خلال تطبيق مفهوم القيمة المضافة ويعتبر البروفيسور بيتر مورتيمور Peter Mortimor مدير معهد التربية بجامعة لندن (المملكة المتحدة) بما إذا كانت مدرسة من المدارس عالية الأداء، ويعرّفها بأنّها المدرسة التي يحقق فيها ".[1]

لا يمكن إذن تصوّر مدرسة المستقبل بدون هذه التكنولوجيات الحديثة التي تعطي للمدرسة طابعها الذكي إضافة إلى الأداء العالي من حيث الصورة والصوت وإقامة جسور

[1] سلمى الصعيدي، **المدرسة الذكية، مدرسة القرن الحادي والعشرين**، دار فرحة للنشر والتوزيع، بدون طبعة، مصر 2005 ص. 65.

التواصل بين أولياء الأمور والمدرسة وحق المجتمع بكل شرائحه تبقى المدرسة بتواصل دائم معه.

وتتّصف مدرسة المستقبل بالمزايا الفلسفية التالية:

1- تقديم وسائل تعليم أفضل وطرق تدريس أكثر تقدّما.

2- تطوير مهارات وفكر الطلاب من خلال البحث عن المعلومات واستدعائها باستخدام تكنولوجيا الاتّصالات والمعلومات والإنترنت في أي مجال أو مادة تعليمية.

3- إمكانية تقديم دراسات وأنشطة جديدة مثل تصميم موقع الإنترنت والجرافيك والبرمجة، وذلك بالنّسبة لكافة مستويات التعليم، والذي يمكن أن يمثل أيضا مصدرا إراديا للمنشآت التعليمية.

4- إمكانية اتّصال أولياء الأمور بالمدرّسين والحصول على التقارير والدرجات والتقديرات وكذلك الشهادات، وذلك من خلال الانترنت أو أجهزة كمبيوتر في المدرسة يتمّ تخصيصها لهذا الغرض.

5- تطوير فكر ومهارات المعلّم وكذلك أساليب الشرح لجعل الدروس أكثر فاعلية وإثارة لملكات الفهم والإبداع لدى الطلاب.

6- إقامة اتّصال دائم بين المدارس وبعضها لتبادل المعلومات والأبحاث ودعم روح المنافسة العلمية والثقافية لدى الطلبة، كما يمكن إقامة مسابقات علمية وثقافية باستخدام الانترنت مما يدعّم سهولة الاتّصال ودعم التفاعل بينهم.

7- الاتّصال الدّائم بالعالم من خلال شبكة الإنترنت بالمدارس يتيح سهولة وسرعة الاطلاع واستقطاب المعلومات والأبحاث والأخبار الجديدة المتاحة فضلا عن كفاءة الاستخدام الأمثل في خدمة العلمية التعليمية التربوية.

8- الاعتماد على الشركات الوطنية المتخصّصة في توريد الأجهزة والمعدّات والدعم الفني للمدارس الذكية ينشط ويسرع اقتحام الإنتاج الوطني مجال صناعة البرمجيات وأدوات التكنولوجيا الفائقة بما يدره هذا المجال من قيمة مضافة عالية.

كما تبنى فلسفة مدرسة المستقبل على أربعة دعائم رئيسية تدعم بما يسمى (مجتمع التعليم وهو مجتمع يتيح فرص التعليم وتنمية المواهب والقدرات للجميع، إذ يكون كل تلميذ

فيه طالب علم وفي الوقت ذاته مصدرا للتعلّم، وذلك بإتاحة الفرصة لكل فرد ليتعلم ما يريده في الوقت الذي يريده والتي يسعى معلم المستقبل لتحقيقها وتعزيزها لدى المتعلم:

أ-التّعلم للمعرفة: ويتضمّن تعلم كيفية البحث عن مصادر المعلومات وتعلّم كيفية التعلم للإفادة من الفرص التعليمية المتاحة مدى الحياة.

ب-التّعلم للتعايش مع الآخرين: ويتضمّن اكتساب المتعلّم لمهارات فهمه لذات الآخرين وإدراك أوجه التكامل فيما بينهم، والاستعداد لحل النّزاع، وإدراك الصّراع وتسوية الخلافات، والحوار في إطار من الاحترام والعدالة والتفاهم والسلام.

ج-التعلم للعمل: ويتضمن اكتساب المتعلم للكفايات التي تؤهّله بشكل عام لمواجهة المواقف الحياتية المختلفة وإتقان مهارات العمل الجماعي في إطار التّجارب والخبرات الاجتماعية المختلفة.

د-تعلم المرء ليكون: وهو أن تفتح شخصية المتعلم على نحو أفضل وأن لا تغفل التربية المستقبلية أي طاقة من طاقات الفرد بما فيها الذّاكرة، الاستدلال، التفكير، الحس الجماعي، القدرات البدنية والقدرة على التّواصل.

3-مبرّرات وأسباب الأخذ بمدرسة المستقبل:

إن المشتغلين في الحقل التربوي اليوم يتحسّرون عن تردّي الدور الذي تقوم به المدرسة اليوم، فأساليب التدريس التي ترتكز خاصة على الحفظ والاستظهار غدت لا تفي بالمطلوب ولا تتلاءم ومتطلّبات الألفية الثالثة، زد على ذلك أنّ المخرج في الأخير هو المستوى الديني للتلاميذ والسبب في ذلك أنّ همهم الوحيد "والعيب يعود إلى المدرسة لا إليهم" أصبح التعلم من أجل الحصول على الشهادات، وما زاد الطين بلّة هو كون ما تعلموه طيلة مسارهم الدراسي لا يجدي نفعا إذا وظّفوه في الحياة التي يعيشونها.

كما أنّ هناك فرقا كبيرا يلاحظ اليوم بين النّظرة المعاصرة للمدرسة عن تلك النّظرة التقليدية في رؤيتها إلى المتعلم وفي عملية التعلم والتعليم، فالتدريس لا يقتصر على نقل المعلومات أو الحفاظ على التراث المعرفي للبشر، بل هو نشاط مخطّط غايته تحقيق مظاهر سلوكية مرغوبة لدى المتعلمين.

ولقد ركّزت المدرسة الحديثة على عملية التّعلم التي تعتمد بشكل كبير وأساسي على استخدام المتعلّم لكل حواسه كأدوات التعلم بما يحيطه من مثيرات، تنقلها إلى العقل التي

يقوم بتحليلها فتضيفها على صورة معارف وخيرات يستوعبها ويدركها ليستعملها في مواجهة ما يقابله من مواقف حياتية جديدة، كما أعلت المدرسة المعاصرة من شأن المعلم بأن جعلت منه موجّها ومشرفا يقود وينظّم عملية التعليم والتعلم وذلك باستعمال وظيفي ومنهجي للأساليب والطرق العصرية مع التّركيز على التقنيات المتطوّرة التي تخضع عملية التعليم والتعلم للطريقة العلمية المبنية على الملاحظة والاستقراء والعمل وتطوّر الاتّجاهات والميول.

"ويرى بعضهم أنّ القرن الحادي والعشرين سوف يتميّز بتغيّرات وتطوّرات تمكّن الناس من مواجهة هذه التّغيرات والتّطورات، لذلك يجب أن يكون التعليم الذي يمكّنهم من مواجهة التّحديات والتغلب عليها. "[1]

إنّ تاريخ البشرية يشهد أنّ كل تطوّر حدث في حياة الإنسان إلاّ وتطورت معه المعرفة التي أصبح يوظّفها للحصول على تطور أكثر، " ومع عصر الموجة الثالثة والتكنولوجيا الحديثة، وغزو الكمبيوتر لجميع جوانب الحياة بدأ العالم يشعر بضرورة تغيير شكل ودور المدرسة، فلم يعد التعليم في المدرسة يعتمد على تلقّي التلميذ للمعلومات من جانب المعلم، الذي هو المصدر الأوحد للمعرفة اللاّزمة له كي يحفظها عن ظهر قلب كما لو كان آلة من آلات عصر الصناعة، والمتعلم مجرد وعاء يتم حفظ المعلومات فيه كالآلة تماما، كما لو لم يخلق الله تعالى له عقلا يستعمله فيما يستقبله من معلومات ممّا جعل منه عنصرا سلبيا، لا حول له ولا قوة، ويحكمه مبدأ البقاء للأقوى والثروة لمن يمتلك المادة والمال ".[2]

إنّ المستقبل مختلف تمام الاختلاف عن خط الماضي والحاضر، فالمستقبل ليس امتدادا خطّيا للحاضر، وعليه كان لا بدّ من محاولة استشرافية للمستقبل، والتّخطيط له تخطيطا استراتيجيا على المدى البعيد مبني على التنبّؤ والتوقّع لما سيحدث في الغد وتحليل البدائل والسيناريوهات، لذا وجب أن يتّصف التعليم الذي يعد المستقبل تعليما مرتكزا على الرؤى المستقبلية ويلتزم بأهداف إستراتيجية طويلة المدى، يستبعد فيها مشكلات التوسّع الكمي ومؤكّدا على التطوير النوعي للعملية التعليمية وفي هذا السياق " يشهد الإنسان في العصر الحديث تحولات عالمية ومتسارعة تدور من حوله تتمثل في عولمة معظم أنشطة الإنسانية، وسرعة تدفّق المعلومات والانفجار المعرفي، وإنتاج التكنولوجيا المتقدّمة، والفائقة، وهذا يضع

---

[1] AL-HADHOD, DALAL .A , Education And Human Devlopment In Kuwait To The Challenges Of The 21ST Century; Educational Journal, Volume 18, Issue, 72, 2004, p.45.

[2] سلمى الصعيدي، **المدرسة الذكية، مدرسة القرن الحادي والعشرين** ، ص. 14.

تحدّيا كبيرا أمام القائمين على نظر التعليم في مختلف دول العالم، فإمّا أن يتغيّر التعليم بحيث تخرج أجيالا قادرة على مواجهة التّحديات الرّاهنة والمستقبلية بفكر منظومي شامل، أو تستمر في تخريج أجيال يظل معظمها تحت حدّ التقدم، ومنعزلا عما يجري حوله، وغير قادر على مواجهة تلك التّحديات ولكي يتحقق التغير السّابق الذكر، ينبغي أن تنهض عملية التعليم بصورة منظومية مترابطة وشاملة ومتفاعلة ".[1]

لقد استطاعت الدول الغربية تدارك النقص والعيب في المدرسة الحالية وقامت بعدة تجارب واستشرافات لإعطاء تصور واقعي لمدرسة الغد أو مدرسة المستقبل وفيما يلي استعراض لأهم هذه المدارس عبر العالم.

4-الصيغ المختلفة لمدرسة المستقبل:

أ-المدرسة الذكية:هي نتيجة طبيعية لتطوّر العلم والتكنولوجيا، فلقد أصبحت اليوم معظم الآلات والحاسبات التي يستعملها الإنسان ذكية وتقوم بعمليات معقّدة لوحدها دون تدخّل بشري وكان من الطبيعي أن يفكر الإنسان بفعل ذلك أن يبتكر فكرة المدرسة الذكية، فكل شيء في الحياة من حولنا يتطور تبعا لحاجة البشرية وعندما انتشرت التكنولوجيا الحديثة في كل مجالات الحياة، كان للمدرسة نصيب من هذا التطور وذلك نتيجة لتعدّد مصادر المعرفة الإنسانية، فلم يعد الكتاب هو مصدر المعرفة فقط كما كان في عصر الثورة الصناعية، ولكن أصبحت وسائل الإعلام المسموعة والمرئية والفضائيات والكمبيوتر والكتب الالكترونية والانترنت وغيرها من مصادر المعرفة الإنسانية وكان من الطبيعي أن تستفيد المدرسة من تلك المصادر المعرفية الغنية بالمعلومات والمعارف في تعليم التلاميذ من خلال الوسائل التكنولوجية التي أصبحت متوفرة لديها.

والمدرسة الذكية على ضوء ما سبق ذكره هي " مدرسة نموذجية تعتمد على التكنولوجيا الحديثة بدرجة في كافة جوانب العملية التعليمية وأسلوب التّعامل مع التلاميذ وأولياء الأمور والمعلّمين والمجتمع ككل، وتتخطّى أطوارها إلى المجتمع المحيط بها، وتتبادل الجهات بينها وبينه وتشاركه اهتماماته ويشاركها اهتماماتها، وتعمل على تخريج جيل من المبدعين "[2].

---

[1] فاروق فهمي ومنى عبد الصبور، **المدخل المنظومي في مواجهة التحديات التربوية المعاصرة والمستقبلية**، دار المعارف، القاهرة، مصر، 2001، ص. 03.

[2] سلمى الصعيدي، **المدرسة الذكية، مدرسة القرن الحادي والعشرين** ، ص.25.

إذن، يمكن القول أنّ المدرسة الذكية "SMART SCHOOL" مدرسة تتبنّى تكنولوجيا المعلومات "INFORMATION TECHNOLOGY" إلى أبعد الحدود في العملية التعليمية وعلى جميع الأصعدة سواء من الجانب الإداري التّابع للمدرسة كمراقبة حضور وغياب التلاميذ من خلال متابعتهم بشكل تكنولوجي عبر أجهزة الكمبيوتر ورصد درجاتهم الشهرية ومستواهم التّحصيلي، وما يفتح الشهية لهذا النوع من المدارس يتمثل خاصة في إمكانية أولياء التلاميذ متابعة مستوى أبناءهم عبر الموقع الالكتروني التابع للمدرسة عن طريق اسم مستخدم وكلمة مرور خاصة "password" بكل طالب يتسلّمها ولي الأمر من المدرسة لمراقبة ابنه ولا حاجة له أن ينتقل إليها.

وتقدم المدرسة الذكية فوائد عظيمة للتلاميذ فهي " نوع من المدارس تقدّم رؤية جديدة للمدرسة في عصر الثورة التكنولوجية والمعلوماتية لاستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتّصالات في التعليم، وذلك من أجل إعداد أفراد يستطيعون استخدام هذه الوسائل بغية تنمية ما لديهم من إبداع وابتكار، وتهتم المدرسة الذكية بالأنشطة المرتبطة بالحياة الدّراسية للطلاّب كما تهتم بتكنولوجيا المعلومات التي تنمّي الإبداع لدى هؤلاء الطلاّب كما تقوم على التّفاعل والمشاركة فيما بينهم، كذلك تساعد على تنمية التّفكير الناقد الإبتكاري ".[1]

ويرى الكثير من التربويين أنّ هذا النوع من المدارس كنتيجة حتمية للتطور الهائل الذي أحرزه المجتمع البشري خلال القرنين الماضيين وخاصة في بدايات القرن الحادي والعشرين والذي من سماته التقدّم الكبير في مجال التكنولوجيا والاتّصالات وتقنية المعلومات والانفجار المعرفي الذي آثّر على البنى الاجتماعية والعقلية للجنس البشري، فالمدرسة الذكية هي نوعا ما تجسيدا يعبر عن هذا التقدّم فهي مدرسة تستخدم الحاسوب والوسائط الرقمية المختلفة وشبكات الاتّصال العديدة بهدف إيصال وتبادل المعلومات الرقمية إلكترونيا للمتعلمين داخل أو خارج أسوار المدرسة، كما يلاحظ أنّ من إيجابيات هذه المدرسة السّهر على توفير نوع من التواصل الدّائم بين أطراف العملية التعليمية وسهولة تقديم المعارف للمتعلمين والقدرة على بناء المعرفة النشيطة داخل الأقسام الدراسية.

" فالمدرسة الذكية تقدّم فرصا أفضل للتعليم فهي مدرسة كاملة أو أكثر للنظام المدرسي، حيث تتميّز بالعديد من الخصائص والسمات منها على سبيل المثال:

[1] هبة تقي محمد، **مدرسة المستقبل في الوطن العربي، رؤى، تطلعات ونظرة مستقبلية** ، ص. 106.

- القدرة على اتّخاذ القرار لزراعة الطاقة الإيجابية في هيكل المدرسة وأسلوب الإدارة لدى الطلاب والمدرّسين.
- معرفة المديرين والطلاّب الكثير عن الفكر الإنساني والتّعاون بشكل أفضل ".[1]

ب-مدارس كسر القالب Break The Mold School : أسّست في سنة 1991 من طرف شركة أمريكية هدفها تطوير المدرسة وممولّة من طرف القطاع الخاص ويرجع سبب تسميتها هكذا كونها مدرسة تقليدية بإمكانها مواكبة العصر ومواجهة تحدّيات القرن الحادي والعشرين أي كسر القالب التقليدي للذهاب إلى أبعد حد في العملية التعليمية وهي تعتمد على كل ما يتأثّر من وسائل التكنولوجيا وهي تتميز بعدّة صفات أهمّها:

1- استعمال أحداث وسائل التكنولوجيا في العملية التعليمية.

2- خلق نوع من التّفاعل والترابط بين المؤسّسة التعليمية والمجتمع المحلي.

3- كسر الدّور التقليدي للمعلم ونقله من ملقّن المعرفة إلى دور المرشد أو المدرّب الشخصي.

4- الوصول إلى الحقيقة والمعرفة المستهدفة عن طريق تطوير التقويم التربوي.

5- خلق نوع من التّكافل والتّوافق بين المناهج التربوية والعملية التعليمية بين مختلف المقاييس الدراسية.

ج-مدرسة الميثاق Charter School: وهي " نوع من المدارس يختلف عن المدرسة التقليدية، والتي عرفت بمدرسة المستقبل، وقد بدأ إنشاؤها في الولايات المتحدة الأمريكية في ولاية مينيسوتا (Minnesota)* وتقوم هذه المدرسة بتجديد الأهداف الخاصة بها، والخطّة التي سوف تنتجها لتحقيق هذه الأهداف، وإعطائها الحرّية في استخدام الأساليب والطرق التي تمكّنها من تحقيق هذه الأهداف، ويتمّ ذلك وفقا لاتّفاق تشريعي يسمّى الميثاق مع الإدارة التعليمية. "[2]

---

[1]David Perkins, Smart School From Training Memories To Educating, The Free Press, New York, 1992, p.03.

*مينيسوتا، ولاية أمريكية تعرف باسم الولاية ذات العشر آلاف بحيرة، أهم مدنها هي مينيابوليس المتحدة، معها سانت بأول عاصمة الولاية ويطلق عليهما معا المدينتين التوأم.

[2] هبة تقي محمد، **مدرسة المستقبل في الوطن العربي، رؤى، تطلعات ونظرة مستقبلية** ، ص. 108.

تعرف مدرسة الميثاق كذلك على أساس أنّها تحتوي برامج تعليمية غنية وجدّ متنوعة وهي مدارس مستقلة من حيث مناهجها وخططها التنموية وأهدافها المستقبلية، فهي مؤسّسات تعليمية اختيارية تشتغل على أساس ميثاق ينعقد بين الجماعة التي تؤسّس هذا الشكل من المدارس وبين راعيها الذي يكون إمّا مجلس التعليم المحلي، أو مجلس المنطقة أو مجلس الولاية "

"والميثاق يتضمّن: المنهج، وممارسة الطلاّب، وقواعد السلوك والمساءلة، وملخص الميزانية، وذلك لضمان أنّ المدارس تحقّق أهدافها في حدود الموارد المتاحة، ويعطي الميثاق.

- وصفا لفلسفة المدرسة والاتّجاهات المستقبلية.
- أهداف المدرسة والأولويات التي تتطلّب مزيدا من التطور.
- مدوّنات سلوك أعضاء مجلس المدرسة ومديري المدارس والموظفين.
- مدّونة لقواعد السلوك والانضباط في المناهج المستخدمة لطلاب المدرسة.

ومدارس الميثاق يمكن أن تكون مدارس ابتدائية أو ثانوية، وتتميّز عن المدارس العامة الرسمية بمكانتها الخاصّة باعتبارها جسرا بين المؤسّسات التعليمية العامة والخاصة، وبموجب أنظمتها تتمتّع بحريتها مقابل وعدها بتحسين أداء الطلبة، ولذلك فهي تقتحم ميادين التجريب والتجديد ".[1]

وكغيرها من المدارس ذات البعد المستقبلي تتطلّع مدرسة الميثاق إلى تحقيق غايات وأهداف مختلفة من شأنها الوصول إلى صنع إنسان المستقبل ومن بين هذه الغايات توفير محيط تربوي وتعليمي بروح التّعاون والديمقراطية وقبول الآخر مهما كانت صفته أو انتماءاته، وهي تتوسّع كذلك إلى إيجاد وإبداع طرق جديدة للتعليم عن طريق توفير مقرّرات محدّدة ووافية بغية تنمية المهارات والمعارف الحالية والمستقبلية كما تقوم بخلق حلقة وصل دائمة مع أولياء التلاميذ ليتسنى لهم مع بعضهم البعض الحديث عن الأمور التي لها صلة مباشرة بمستقبل أبناءهم التعليمي.

[1] هبة تقي محمد، **مدرسة المستقبل في الوطن العربي، رؤى، تطلعات ونظرة مستقبلية** ، ص. 109.

د-المدرسة الإلكترونية ElectronicSchool: هو نموذج آخر لمدرسة المستقبل والتي يسعى التربويون وخبراء التعليم تجسيدها على أرض الواقع وهدف هذه المدرسة الاستخدام الكلي للحاسب الآلي وكل تطبيقاته التقنية ليحل محل العمل اليومي وفي المناهج الدراسية والإدارة والعمليات المالية وكل ما يتعلق بالجانب التربوي.

كما تعرف المدرسة الإلكترونية على أساس أنّها " تلك المدرسة التي يقوم فيها التعليم باستخدام تكنولوجيا التعليم والمعلومات تتركّز عن طريق الحاسب الآلي وشبكات الإنترنت، بالإضافة إلى الاتّصال المباشر بالبرامج إلكترونيا ".[1]

وتسعى المدرسة الإلكترونية على وضع مواقع إلكترونية لخدمة المحيط المدرسي، ويربط هذا المواقع شبكة المعلومات كالإنترنت وتصمّم فيه البرامج الدراسية على صورة صفحات تعليمية، " وتضطلع المدرسة الإلكترونية، بمهمّة الاتّصال المستمر بين مختلف فئات القطاع التعليمي عن طريق البريد الإلكتروني، وربط المدارس بالطلاب، حتى لو كانوا بعيدين عن فترات الدّراسة الفعلية ... والحقيقة أنّنا أمام أمرين أساسيين فيما يتعلّق بالمدرسة الإلكترونية وإعداد المدارس لها.

- **الأمر الأوّل:** ضرورة تحديد مفهوم "المدرسة الإلكترونية" والإطار الذي ستستخدم فيه أو مستوى تطبيق "المدرسة الإلكترونية" فقد تبيّن أنّ هناك مستويين أو إطارين أو بعدين للمدرسة الإلكترونية.
- **البعد الأول:**خاص بتطبيق تكنولوجيا المعلومات والاتّصالات المتقدّمة بمختلف مجالاتها في المدرسة التقليدية الحالية.
- **البعد الآخر:** مناظر التعليم عن بعد، حيث تكون المدرسة الإلكترونية عبارة عن مواقع على شبكة الانترنت، وهذا المستوى يلغي بعدي الزمان والمكان، العنصران الأساسيان في المدرسة التقليدية.
- **الأمر الثاني:** هو النّظر إلى موضوع "المدرسة الإلكترونية" باعتبارها جزءا من منظومة متكاملة حقيقية وهي المجتمع بكل أبعاده ومكوناته، ويجب مراعاة كل هذه المكوّنات

[1] زكريا بن يحيى جلال، **تقويم فعالية المدارس الإلكترونية من وجهة نظر المعلمين في ضوء عدد من المتغيرات الشخصية في المجتمع السعودي**، مجلة كلية التربية، العدد (4)، السنة (2)، 2002، ص. 88.

مثل: الطالب، والمعلّم، والبيئة المادية، والإمكانات المادية والبشرية، فكل هذه العوامل والمكونات هي التي تشكّل هذه المنظومة ".[1]

- وكما يرى بعض المختصين القائمين على هذا النوع من المدارس يستوجب فيها بعض الشروط لضمان دوامها وهي كالتّالي:

1- جهاز كمبيوتر لكل تلميذ وهذا يستدعي أن تكون للمدرسة الإمكانيات اللازمة لتحقيق ذلك.

2- أن تكون أجهزة الكمبيوتر مدعّمة بشبكة الانترنت والغاية من ذلك هو ربط تلك المدرسة بالمدارس الذكية الأخرى كما أنّ الانترنت هو نافذة على العالم الخارجي يسمح للطلبة بالاتّصال الدائم به.

3-شبكة الاتّصالات عالية الكفاءة بإمكانها نقل حجما كبيرا من المعطيات والمعارف الرقمية وتربط هذه الشبكة المتعلمين ومعلميهم في قسم واحد.

كل هذه العناصر تضمن للمدرسة الفعالية القصوى لبلوغ الأهداف المرجوة، " ولذلك فالتعليم التفاعلي هو السّائد في مجال تلك المدرسة، ومن الممكن أن تتمّ هذه الأنشطة المتنوّعة من خلال الدمج بين: الصوت والصورة، والمؤثّرات اللونية والحركية المتنوعة داخل قاعة تدريبية مجهّزة بأجهزة الكمبيوتر تستخدم في هذا الغرض، فالمدرسة تعمل مثل الجامعة وغالبية الطلاب ليسوا موجودين في وقت واحد فهم منتشرون ولكنهم مترابطون، وذلك بفضل شبكات الكمبيوتر، وحملهم أجهزة الكمبيوتر التي تسمح لهم بقراءة الكتب والمقالات على الانترنيت أو من الأقراص البصرية. "[2]

هذه هي نظرة الغرب للمدرسة الذكية أو المستقبلية حيث تستعمل كل وسائل التكنولوجيا، وتسخّر لخدمة التلاميذ والمدرسين فتسقط الحواجز ويتعلّم التلميذ حتّى وهو في البيت أو الشارع لأنّه يبقى دائما باتّصال مع زملائه ومعلميه فلم يعد هناك مستقبلا للمدرسة التقليدية التي لا تأخذ بعين الاعتبار التّطور والتّقدم الذي عرفته الإنسانية في العقود الأخيرة لذا يجب

---

[1] طارق عبد الرؤوف عامر، **التعليم والمدرسة الإلكترونية**، دار السحاب للنشر والتوزيع، ط. 01، القاهرة، مصر، 2007، ص. 93.

[2] هبة تقي محمد، **مدرسة المستقبل في الوطن العربي، رؤى، تطلعات ونظرة مستقبلية** ، ص.111.

علينا أن نأخذ العبرة من هذه القفزة التي قام بها الغرب ولنطوّر مدارسنا خاصة وأنّ هذه الوسائل متاحة لنا اليوم يبقى أن نفكّر في أذكى طريقة للاستفادة منها.

وعلى غرار هذه المدارس السابق ذكرها نجد أيضا بعض المدارس الأخرى ذات الطابع المستقبلي يمكن ذكرها باختصار:

أ-المدرسة النوعية QualityDrivenSchool: وهي نموذج لمدرسة المستقبل التي تؤسّس مستقبلها على الجودة الشاملة، المقصودة هنا بالجودة التعليمية ذات النوعية العالية، وتركّز على مبدأ التحسين المتواصل وفق أعلى معايير الأداء العالي، سواء في التحصيل الدّراسي أو طرق التدريس، أو أسلوب الإدارة والمناهج الدّراسية أو العلاقات المدرسية.

ب-المدرسة الدولية InternationalSchool :[1]" تقوم فكرة المدرسة الدولية على التعليم الذاتي، الذي يركّز على شخصية الطالب واهتماماته، حيث يكون الطالب موهوبا في مجال معيّن سواء كان لغويا أو رياضيا أو موسيقيا، فالمدرسة تعمل على إتاحة الفرصة للطلاب لكي يتمتّعوا أو يمارسوا التعلّم الفعّال النشط، كما تقوم على فكرة أنّ التعلم لا يتم في المدرسة فقط، بل يتم في أي مكان داخل وخارج كل نشاط من الأنشطة التي يمارسونها، وتتيح المدرسة أيضا الفرصة للتفاعل المتبادل بين الطلاب والمتعلمين من أجل إنجاز أهداف التعليم ".

ج -مدرسة العمل School At Work: وتبنى إستراتيجية هذه المدرسة على إعداد الطلاّب لمواجهة سوق العمل العالمية في المستقبل من خلال تحضير الطلبة التي ستفيدهم في المستقبل، وتحقّق المشاركة بين المدرسة والمجتمع وقطاع الأعمال بتطبيق التعليم بالعمل، الذي سيقدّم لهم الفرص لاختيار نوع الشغل الذي يناسبهم، كما يوجد تعاون كبير بين الكليات التكنولوجية والجامعة ومؤسّسات الخدمة الاجتماعية والمجالس الاقتصادية وهي كما يقول عنها محمد حنفي: "هي نظام للتعليم يعطي فرص إعداد الطلاب أكاديميا ومهارات الحياة من خلال الأعمال ويكسب الطلاّب مهارات التعليم التي يحتاجون إليها في المستقبل، ويحقّق المشاركة بين المؤسّسات الأعمال والتعليم من خلال نظام التعليم بالعمل، وربط الفصل بالمجتمع وعالم العمل، ويدرس في هذه المدرسة الطلاّب: اللغة الانجليزية

[1] منى عبد الحليم مرسي، **دراسة مقارنة لمدرسة المستقبل في بعض الدول المتقدمة وإمكانية الإفادة منها في جمهورية مصر العربية**، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين الشمس، ص.32، 33.

والرياضيات والكمبيوتر، والفيزياء والتاريخ والعلوم، كما أنّها تستخدم التكنولوجيا الحديثة مثل الكمبيوتر والإنترنت في التعليم".[1]

د-المدرسة المتعلمةThe Learning School: وهي مدرسة تعتمد على التربية المستديمة وأنّ التعليم عملية مستمرة وأنّ الجميع قابل للتعليم وهذا يعني أنّ المعلم والمدير والإداري وحتى ولي الأمر مثلهم مثل التلميذ كلهم بحاجة إلى التعليم واكتساب المعارف والتدريب والتنمية المهنية، وتتميز هذه المدرسة عن باقي المدارس كونها تتمركز حول فكرة مجتمع مدرسي دائم التعلم.

هـ-المدارس المستقلةIndependent Schools: وهي نموذج آخر للنظرة المستقبلية للمدرسة ترتكز خاصة على التّعاقد بين الدّولة وبعض المستثمرين ورجال الأعمال في القطاع التعليمي تبعا لشروط تربوية خاصة، وهذه المدارس تؤدّي دورها التربوي لغايات ربحية أو غير ربحية وهي حسب هذا التّوجه لا تخضع لقوانين أو تنظيمات مدرسية تتعارض مع مهمّتها في الإبداع والتجديد والابتكار، الهدف هو إبرازها لحرية الأداء واستقطاب مريدها وجذبهم وتلبية مطالبهم الدّراسية.

و- مدارس المجتمعات الريفية بالهند Rural CommunitySchools: هي خطوة إيجابية نحو تقديم خدمات تربوية للمحرومين بالمناطق النّائية والفقيرة وتركّز على التّلاميذ الذين يتراوح عمرهم مابين 6 إلى 14 سنة وغاية هذا النّموذج من المدارس حث المجتمعات الرّيفية على أن تقوم بنفسها بتنفيذ مشروعات تربوية تنموية وربط تلك المشاريع بخطط الدّولة وتوجّهاتها ويوجد بهذه المدارس صفوف دراسية غير نظامية تحتوي على تلاميذ ذات أعمار أقل من أعمار التّعليم النظامي، والحجم الساعي فيها مقدر بساعتان في اليوم لمدة 300 يوم في السنة وتقدر المدّة الدراسية بعامين ويحوي كل قسم على 20 طالبا وحسب أقوال أصحاب هذه المدرسة فإنّ التلاميذ بعد انتهاء مدّة الدراسة (أي سنتين) مستواهم الدّراسي يعادل السنة الرّابعة الابتدائية كما أنّ الغاية من هذا المحتوى الدّراسي هو تعزيز المبادئ والتقاليد الأخلاقية والقيم الثقافية المحلية، وتقوم لجنة المشرفين على المدارس وبعض شيوخ القرية باختيار المعلمين. ولا يشترط حصولهم على مستوى أو شهادة بل يحرصون خاصة على أن

[1] محمد طه حنفي، **التعليم المعتمد على تكنولوجيا المعلومات – مدخل لمدرسة المستقبل-** مجلة التربية والتنمية، السنة 14،، العدد 36، ديسمبر 2006، ص.74.

يكون لديهم قدر معين من التأهيل العلمي وأن يكونوا من نفس المنطقة كما تحرص هذه المدارس على برمجة دورات تدريبية لهم في أماكن إقامتهم لمدّة شهر كامل بحجم ساعي يقدر بخمس ساعات ونصف يوميا غايتهم من ذلك تحسين مستواهم التعليمي ومساعدتهم على إدراك المشكلات واستيعاب مناهج وطرق التدريس الحديثة، كما يعمل المجتمع المحلي على توفير المبنى الدراسي وكل لوازمه وتستمر لجنة من أصحاب القرية بإدارة وتسيير ومراقبة سير العمل داخله وتقييم عمل المدرسين وكل هذا تحت إشراف المؤسّسة الهندية للتربية .

5-تجارب رائدة في العالم العربي:

لقد ذكرنا سابقا أنّ هذا النموذج من المدارس قد تمّ تصميمه من طرف الغرب الذي يحاول دائما أن يواكب العصر بتغيراته المفاجئة والسريعة، بيد أنّ هذا النوع من التفكير لم يقتصر على الغرب فقط فكثيرا من الدّول العربية حاولت أن تسير وفق هذا المشوار، وفيما يلي غرض لبعض هذه التجارب الرائدة.

أ- تجربة الإمارات المتحدة: يعدّ هذا المشروع الذي يحمل شعار" مشروع مدارس الغد، لغد أفضل " أول محاولة لهذا البلد في تطبيق معايير مدرسة المستقبل ولقد حرصت الإمارات على الاستفادة من التجارب التي أثبتت نجاحها عالميا وتكون بذلك نموذجا رائدا يحتذى به في باقي الدّول العربية، وكان لها ذلك حيث أنهّا حصلت على الدّرجة الأولى في تطبيقها للمدارس الذكية، وقد بدأت الإمارات بعملية التطبيق في عام 1989، عندما بثّت وزارة التربية والتعليم والشباب الإماراتية مشروع تطوير مناهج التعليم مادة الحاسوب الآلي بالمرحلة الثانوية، وتركّزت على إعداد منهاج للصف الأول الثانوي وتجريبه على مدرستين من كل منطقة تعليمية أحدهما للبنين والثانية للبنات، وتم في العالم التالي تعميم مشروع ليشمل كافة المدارس الثانوية في الدولة ".[1]

وقد لقي المشروع نجاحا كبيرا إذ تبناه التلاميذ وكذا الأولياء أمورهم وقد ركز هذا المشروع على تحقيق مجموعة من الأهداف وهي كالتّالي:

1- تحسيس التّلاميذ بأهمّية الكمبيوتر في الحياة المعاصرة .

[1] ريان عدنان بابي، شذا فؤاد الغبرا، **المجلة العربية الدولية للمعلوماتية، المدارس الذكية**، المجلد الثاني، العدد الثالث، 2013، ص.84.

2- حث التلاميذ والمدرّسين على الاستخدام الدّائم للكمبيوتر والوسائل الحديثة الأخرى نظرا لأهميتهم في مواكبة عصر المعلوماتية.

3- نشر وتعميم استخدام الحاسوب في الإدارة المدرسية وفي الميادين الأخرى في المجال التربوي.

هذا وقد " شكّلت هذه المبادرة، الخطوة الأولى للولوج ضمن مجالات استخدام التقنيات التربوية في التعليم في الإمارات، والتي بنيت على أحدث المفاهيم التربوية المؤثّرة في عملية التعليم، والتي تجلّت ضمن المناهج المطوّرة خلال السّياسة التعليمية للوزراء والخطط المستقبلية المنبثقة عن "رؤية التعليم" حتّى عام 2020، وتمثّلت أهدافها الرّئيسية في:

- تحسين وتطوير عمليتي التعليم والتعلم في مناهج التعليم العام.
- إعداد الطّلاب للتّعامل بكفاءة مع عصر المعلومات، وذلك من خلال اكتسابهم المهارات المتّصلة بالتعليم الذّاتي واستخدام الحاسوب وشبكات الاتصال، للحصول على مصادر المعلومات الإلكترونية المحلية والدّولية.
- تطوير شبكة اتّصال معلوماتي بين الوزارة والمناطق التعليمية والمدارس، بهدف مساعدة مراكز اتّخاذ القرار.
- تنمية قدرة الطالب على استخدام التقنيات.
- تزويد المعلّمين بأساليب تعليمية حديثة ومهارات لغوية وتقنية.
- تزويد مديري المدارس بأحدث استراتيجيات إدارة المدارس وتقديم الدّعم اللاّزم لترسيخ دورهم بكفاءة كتربويين.
- تنمية قدرات الطالب لتمكينه من النجاح في سوق العمل. "[1]

ب-تجربة البحرين: كان مشروع جلالة الملك أحمد الخلص الذي تبنّته وزارة التربية والتّعليم البحرينية من أهم المشاريع التي قامت بها من خلال نشر واستعمال تكنولوجيا المعلومات والاتّصال"TCT" والهدف هو البلوغ ما يسمّى بالتعليم الإلكتروني"E-Learning" في جميع الأطوار الدّراسية، وقد سعت الوزارة في تحقيق هذا المشروع للطموح إلى الاعتماد على

[1] ريان عدنان بابي، شذا فؤاد الغبرا، **المجلة العربية الدولية للمعلوماتية، المدارس الذكية** ، ص.85.

إستراتيجية التطبيق التجريبي المتدرج، فقامت باختيار مجموعة من المدارس الثانوية بحرص لتكون مدارس رائدة في نشر وتطبيق التعليم الإلكتروني، وبعد نجاح هذه الأخيرة وتقييمها قررت الوزارة تعميمها على كل المدارس وفي جميع الأطوار الدراسية، واعتمدت الوزارة على عدد من النقاط لتنفيذ وإنجاح الإستراتيجية وهي كالتّالي:

– بناء قاعدة تحتية قوية وصلبة تتجسّد في توفير الأجهزة وبرامج التشغيل وشبكات الاتّصال وكذا المباني والمرافق الضرورية.

– إعداد المعلمين وتطوير قدراتهم حتى يتسنّى لهم توظيف أحدث التقنيات.

– تربية التلاميذ والمعلمين على ثقافة التعلّم الإلكتروني.

– إعادة صياغة المناهج الدّراسية وطرق التدريس تتوافق مع تكنولوجيا المعلومات والاتّصال.

– تصميم المحتوى الدّراسي على شبكة الإنترنت وتطوير البوابة التعليمية.

– تكوين شبكة من العلاقات والتّعاون المجتمعي والعالمي، ويتمثل ذلك في تحديد جهات الاهتمام، والمصلحة والخبرة داخل المملكة وخارجها، من أجل التّعاون والشراكة في تطبيق المشروع.

– نشر بعض المبادئ الإيجابية لهذا المشروع كقيم الانفتاح وتبادل المعلومات والمعارف في البيئة التربوية.

– تبنّى إستراتيجية لإجراء البحوث العملية التقويمية والمراقبة المتواصلة لسير المشروع على مرّ الزمن.

كما أنّ " تجربة البحرين في" مدرسة المستقبل" توفّر بيئة تعليمية تسمح للطلبة والمعلمين والإدارة المدرسية، وأولياء الأمور والمجتمع بالتّواصل والتّفاعل في أيّ وقت وأيّ مكان، كما أنّها تحقّق متطلّبات التعلّم الإلكتروني المباشر، وتغطّي عددا كبيرا من المستخدمين في وقت واحد، ممّا غيّر بيئة الصف التقليدية، وحوّلها من بيئة محدودة المصادر إلى بيئة مفتوحة، تساعد الطالب على التّفاعل مع الدرس الإلكتروني، بالصوت والصورة وإجراء تجارب عملية تطبيقية. "[1]

ج–تجربة المملكة العربية السعودية: بدأت المملكة العربية السعودية بتنفيذ مشروعها لمدرسة المستقبل سنة 2000 وغايته تطوير قطاع التعليم العام بكل أطواره الدراسية.

[1] هبة تقي محمد، **مدرسة المستقبل في الوطن العربي، رؤى، تطلعات ونظرة مستقبلية** ، ص.218.

كما " تعتبر المملكة العربية السعودية من أهم الدّول العربية التي تهتم بعلم الحاسب الآلي، وتدخل خدماته في معظم قطاعات الدولة، حيث أصبح يحتل مكانا مهما في قطاعات الأمن، والأحوال المدنية، والجوازات والجنسية، وممّا زاد من أهمية الكمبيوتر في المملكة العربية السعودية، ربطه ببنوك المعلومات عبر خطوط الهاتف السلكي واللاّسلكي، وتوظيفه في خدمة المعلم والمتعلم والإدارة والمناهج الدراسية ".[1]

وكانت الغاية من المشروع تطوير قدرات التّلاميذ وتنمية مهاراتهم وإعدادهم بما يتناسب مع المتطلبات المستقبلية، وهدف كذلك إلى رفع مستوى أداء المدرّسين وتطوير قدراتهم التعليمية وتوظيف الكم المعلوماتي في جميع النشاطات التعليمية، وتوفير الجو المعلوماتي المناسب لتغطية احتياجات الأسرة المدرسية وإتاحة مصادر التعليم المباشر وهذا سيمكّن الدّولة من بناء قاعدة قوية لصناعة تقنية المعلومات ونشرها على كافة الشّرائح الموجودة بالمجتمع السعودي.

من جهة أخرى " تمّ توظيف أجهزة الحاسب أيضا في معظم العمليات الإدارية بالمملكة العربية السعودية بقصد التّركيز على الأساليب التي تستخدم في مواجهة المشكلات الإدارية أكثر من التركيز على الأبحاث والنظريات الأساسية، التي تسعى إلى الوصول لمبادئ عامة، ولقد أخذت السّياسة التعليمية في المملكة في ضوء تطورها العلمي المتواصل بدائل حديثة في مجال تكنولوجيا الإدارة ".[2]

ومع إنشاء موقع على شبكة الإنترنت يحتوي على كل خدمات الشبكة وتوفير شبكات محلية في كل المؤسّسات التربوية والمدارس التابعة لها بالموقع الأم وإضافة وصلات خاصة عبر الإنترنت للتلاميذ وأولياء أمورهم وكذا المعلّمين والإداريين التابعين لقطاع التعليم فقد قامت المملكة العربية السعودية بتهيئة البنية التحتية لإنجاح هذا المشروع الكبير، كما يقدّم هذا النموذج المستقبلي " رؤية واقعية لما سيكون عليه الفصل، والمعلم وأسلوب التدريس، ووسائل الاتّصال بين منسوبي العملية داخل المدرسة وخارجها مثل الجهات الخارجية التي لها ارتباط بالعملية التعليمية كأولياء الأمور ومنسوبي إدارات التعليم، والباحثين والمهتمين

---

[1] بيومي محمد ضحاوي، **التربية المقارنة ونظم التعليم**، مكتبة النهضة المصرية، ط.01، القاهرة، مصر، 1998، ص.325.

[2] فاطمة محمد السيد علي، **تكنولوجيا المعلومات لتطوير التعليم الثانوي العام بجمهورية مصر العربية في ضوء خبرات الولايات المتحدة الأمريكية والمملكة العربية السعودية**، مجلة عالم التربية، العدد 14، السنة الخامسة، أكتوبر، ص. 58.

بالعملية التعليمية من خلال عدّة برامج تخدم هذا الغرض من خلال شبكة المعرفة التعليمية وتطبيقاتها ".[1]

ولم تكتف المملكة العربية السعودية بهذا فقط بل انطلقت أشغال إنجاز المرحلة الأولى من مشروع المدرسة الإلكترونية من طرف الإدارة العامة لتربية وتعليم البنين بمنطقة المدينة المنوّرة ويحتوي على عشرين مدرسة تمثّل مختلف مراحل التعليم العام "... ويهدف هذا المشروع إلى تقديم نموذج عملي للتعليم الإلكتروني والمدرسة الإلكترونية وفق المنجز عالميا، بحيث يشتمل كل موقع للمدرسة على نظام متكامل للمدرسة الإلكترونية، يتيح تواصلا دائما خارج حدود الزّمان والمكان بين طلاّب المدرسة والمدرّسين وأولياء الأمور وإدارة المدرسة، كما أنّ النّظام يعتبر أحد الحلول الناجحة في حل أهم مشكلات إدارة المدرسة وعبر بيئة متابعة تفاعلية ليوفّر مجتمعا كاملا خاصا على شبكة الانترنت، مجتمعا يضم أطراف العملية التعليمية ".[2]

كما اهتم المشروع بتنمية فكر المدرّس وتطوير مهاراته وهذا ينعكس إيجابيا على طريقة تدريسه وشرحه للمعلومات التي يقدّمها لتلاميذ صفه فيتمّ تزويده ببرامج تدريبية في التكنولوجيا والتعليم، وطرق تدريس عصرية وكل هذا سيساهم بلا شك في تطوير المنظومة التربوية عبر نجاح هذا النموذج من المدارس الذكية.

6-تطلعات وأهداف مدرسة المستقبل:

لا يمكن لأيّ مشروع أن يحقّق النّجاح إذا لم يكن من ورائه أهداف مسطّرة وتطلّعات مستقبلية نريد بلوغها، لذا فإنّ مدرسة المستقبل تتوسم إلى تحقيق مجموعة من الأهداف سنتعرض إلى أهمها:

- تحويل العملية التعليمية إلى عملية ترتكز على تعليم الكمبيوتر والموضوعات المتعلّقة بالكمبيوتر (مثل تطبيقات الكمبيوتر والإنترنت) في المدارس بالمستويات التعليمية المختلفة وبمعدل حوالي أربع (04) ساعات أسبوعيا لكل طالب.

[1] هالة طه بخش، **الطالب وتحديات المستقبل: رؤية في ظل مفهوم مدرسة المستقبل**، ورقة عمل مقدمة لكلية التربية، جامعة أم القرى، 2009، ص.15.

[2] هبة تقي محمد، **مدرسة المستقبل في الوطن العربي، رؤى، تطلعات ونظرة مستقبلية** ، ص. 215. بتصرّف

- تطوير المناهج وإبداع البرامج التعليمية في صورة أسطوانات ليزر أو مواقع ويب أو مزيج منهما وتزويد المدرّسين ببرامج تدريبية في التكنولوجيا والتعليم وأساليب الشرح الحديثة ممّا يدعّم انتشار تكنولوجيا المعلومات وتوظيفها بشكل سليم في تطوير منظومة التعليم ككل ونجاح المدرسة الذكية.
- انتشار الشبكات اللاّزمة لربط الأنظمة الداخلية للمدارس المختلفة والربط بين المدرسة والمعلمين والطلبة والمجتمع بالإضافة للربط بين المدرسة وشبكة مدارس أخرى بل والجهات الإشرافية وفق الاحتياجات لتسيير ترابط أطراف العملية التعليمية وتعاونهم الناجح فضلا عن الاستفادة من موارد الكمبيوتر المتاحة في المدارس الذكية لخدمات المجتمع في ساعات ما بعد الدّراسة ممّا يجعل المدرسة مجتمعا تقنيا متكاملا لخدمة المجتمع.
- قدرة الإدارة على تحسين استخدام الموارد لتحقيق الأهداف بكفاءة وإتقان وذلك لا يتحقّق إلاّ بإتّباع منهج واضح والاعتماد على أحدث أساليب الإدارة لإنجاز المهام والأعمال وبالتالي لا بدّ من الاعتماد على تكنولوجيا المعلومات في الإدارة المدرسية تطبيقا لمفهوم مشروع المدرسة الذكية كي يتحقّق الحلم الواعد.[1]
- تجنب المشكلات المرتبطة بالحصول على الدّرجات واجتياز الاختبارات والحصول على الشهادات، وبالتّالي تحقيق مناخ تربوي سليم يسود المدرسة ويحفّز المتعلّمين على الابتكار العلمي والإبداع الأدبي وكذلك تحقيق الهدوء بين أفراد الأسرة.
- إعداد أفراد مؤهّلين لسوق العمل حيث يكتسب كل فرد المهارات الحياتية الضرورية التي تؤهله للتعامل مع قطاعات المجتمع المختلفة.
- رفع شعار العلم متعة وجعل المدرسة مركز علم وتعلّم عن طريق تنظيم أنشطة متنوعة يشارك فيها جميع العناصر المعنية (الطلاّب والأسرة وإدارة المدرسة والمعلّمون) مثل تصفح الإنترنت ودورات تعليم البرمجة والجرافيك.

[1] سلمى الصعيدي، **المدرسة الذكية، مدرسة القرن الحادي والعشرين** ، ص.67.

- استثمار الألعاب الالكترونية والمسابقات الرياضية في جميع المراحل الدّراسية كوسيلة للتعليم والتعلم والتربية وغرس المبادئ والقيّم من خلالها.
- تأكيد مفهوم الاعتماد على الذّات في التّحصيل الدراسي الذي يعتمد على الفهم والتفكير السليم.
- إعداد المعلم كي يستطيع مواجهة تحدّيات الحاضر والمستقبل من خلال تنظيم الدّورات التدريبية العلمية والعملية بهدف تحسين أداءه التربوي، الشيء الذي سينعكس بالإيجاب على الفئة المتعلمة.

يمكن القول في الأخير أنّ المدرسة وفي ظلّ التّغيرات العالمية المتسارعة يجب عليها أن تقوم بقفزة نوعية والخروج من هذا القالب التقليدي الذي يمثل صورتها اليوم، لم تصبح المدرسة بعد اجتياح المعرفة كل مجالات الحياة مهد المعرفة والعلم، فالمجتمع اليوم باستطاعته اقتناء هذه المعارف من خلال التكنولوجيات الحديثة المتاحة له، لذا فعلى المدرسة أن تتأقلم مع هذا التحوّل الجذري، السريع والمفاجئ حتى تبقى دائما المؤسّسة الاجتماعية الرائدة والوحيدة في ميدان التربية والتعليم لأنّها في أصلها أنشأت لهذا الغرض، وإذا كانت محاولات الغرب لتجاوز المفهوم التقليدي للمدرسة فإنّنا نحن العرب ورغم بعض المحاولات الطموحة في هذا المجال لازلنا بعيدين كل البعد عن التّطلعات المستقبلية التي يأمل أن يحقّقها الغرب، فالتّغير والتأقلم مع مستجدّات العصر لا يتمثل في التحديث المادي للمدرسة وإنّما يكون التّحديث في تغيير العقليات التي دبّ فيها الجمود حتى يتسنّى لنا النّظر من جديد إلى تصور واقعي وفعّال لمدرسة الغد.

أ-نتائج الدراسة:

بعد هذا العرض المتواضع لبحثنا استطعنا عبر مختلف فصوله التوصّل إلى مجموعة من النّتائج يمكن إجمالها كما يلي:

01- لقد تطوّرت المدرسة كمؤسّسة اجتماعية عبر التاريخ وأخذت عدّة أشكال وصور كما سطّرت لنفسها جملة من الأهداف والتطلعات غير أنّ المدرسة العمومية تبقى الصورة الأكثر انتشارا عبر العالم.

02- تعدّدت التّعريفات المقدّمة للمدرسة كمنظومة اجتماعية تبعا لتعدّد واختلاف اتّجاهات وميول الباحثين التربويين عبر التاريخ والأهداف المسطّرة لها والغايات المرجوة منها.

03- تفتقر المدرسة في المغرب العربي وباقي الدول العربية إلى فلسفة تربوية عربية الأصل والمنشأ ولذلك فشلت السياسات التربوية في تحقيق الهدف المنشود نظرا لبعدها عن الواقع العربي وخصوصياته.

04- وجود أزمة فعلية للتربية في المغرب العربي وباقي الدّول العربية نتيجة غياب فلسفة تربوية من شأنها استيعاب المعطيات الحضارية والفكرية للمنطقة العربية وبالتالي رسم خطة تعليمية تستشرف تطلّعات وآمال أفرادها وتصميم منظومة تربوية تحمل في ثناياها روح الإبداع والمرونة والتجديد.

05- وجود خلفيات داخلية وخارجية كبّلت المؤسّسة التربوية في المغرب العربي ولها جذور عميقة في التاريخ فدبّ فيها الجمود والركود وليس بإمكانها مواكبة تطورات العصر والتأقلم مع مستجدّاته.

06- تبنّت التربية في المغرب العربي معالم التحديث المادي لوسائلها التربوية وتجهيزاتها بعيدة كل البعد عن الحداثة التي اعتنقها الغرب وكان مصيرها أن ابتعدت عن غايتها الأسمى والمتمثّلة في إنتاج العقول كشرط أساسي لتحقيق النهضة العربية.

07- لم تتمكن التربية في المغرب العربي أن تواجه بفعالية تحدّيات العولمة وهي نتيجة مباشرة لعدم استيعابها لمعالم الحداثة كما فعل ذلك الغرب المتقدّم، وكان من المنطقي أن تتعثر التربية العربية في دهاليز تموّجات العولمة التي تشترط سرعة الاستجابة والتأقلم مع المواقف الجديدة التي يفرضها التقدّم السريع للعلم والتكنولوجيا.

08- يبقى للتربية في المغرب العربي أن تقطع مشوارا طويلا نحو تحقيق المرونة والتجديد في مؤسّساتها التعليمية، لكن ورغم كل السلبيات التي ذكرناها فالأمل غير مفقود خاصة وأنّنا نلاحظ في الفترة الأخيرة محاولات جادة للنهوض بالتربية في بعض البلدان العربية

الشيء الذي يسمح لنا أن نستنتج أنّ هناك وعيا عربيا ولو نسبيا في تدارك مخاطر الحفاظ على تعليم تقليدي لا يتلاءم مع ما يحدث في العالم من تغيرات على جميع الأصعدة.

09- وتماشيا مع منطق القول يمكن التصريح بأنّ الإصلاح الأخير الذي تبنّته المنظومة التربوية الجزائرية مقارنة مع الإصلاحات الماضية يدفعنا إلى القول بوجود إرادة في التغيير والخروج من الحلقة المفرغة التي طالما بقي يدور فيها نظامنا التعليمي ووعي فعلي وإدراك حقيقي بخطورة البقاء خارج دائرة التقدم والحركة والسير إلى الأمام ومواكبة العصر المعلوماتي والتدفق المعرفي الذي يعيشه الغرب اليوم.

10- تجارب بعض الدّول العربية في التّفكير بمدرسة المستقبل بالغ الأهمية لأنّه يجعلنا نستشرف غدا أفضل للتربية العربية وخطوة أوّلية نحو تحسين نوعية التعليم لأنّ التفكير في مدرسة الغد يعني التّخطيط القبلي لما ستكون عليه المدرسة في المستقبل القريب وبالتّالي الاستعداد لمواجهة التحديّات التي تنتظرنا وتدارك مواطن الضعف والقصور لمعالجتها قبل فوات الأوان.

ب-اقتراحات الدّراسة: بناء على النتائج التي توصّلنا إليها يمكن اقتراح ما يلي:

01- نظرا لأهمية الفلسفة التربوية كصرح أول يحمي هذه الأخيرة من كل انزلاق مهما كانت طبيعته ونظرا لأنّ السّياسات والمناهج التعليمية وطرق التدريس مرهونة على أصالة فلسفتنا التربوية، وجب التّأكيد على أن تتسلّح التربية في المغرب العربي وباقي الدول العربية الأخرى بفلسفة تربوية تعكس طبيعة البيئة التي تطبّق فيها وتحمل خصوصيات عربية الأصل والمنشأ.

02- بناءا على فلسفة تربوية صحيحة وواضحة المعالم يجب رسم سياسة تعليمية تتّضح فيها الأهداف والغايات المرجوة والتي من بعدها يمكن تسطير برنامج يتوفّر على مناهج دراسية وأساليب تدريس تستوفي الشروط الحضارية الرّاهنة.

03- لا يمكن لأيّ منظومة تربوية في العالم أن تتفادى الأزمات في المستقبل، كل ما بوسعها هو التّخفيف من حدّتها والتأقلم معها وهذا يستدعي أن تكون المنظومة التربوية في المغرب العربي مرنة وقابلة للتغيير، لذا يجب عليها أن تتسلّح بميكانيزمات فعّالة تسمح لها بسرعة الاستجابة عند حدوث ذلك.

04- تفتقر التربية في المغرب العربي إلى عنصر التّخطيط والاهتمام به كعامل حيوي في العملية التعليمية معناه تدارك النقائص التي تصيب المنظومة التربوية من الحين للآخر كتقييم مستوى تكوين المعلّمين، التسيير العقلاني للميزانية، استشراف وتفادي التسرّب المدرسي، عصرنة الإدارة التربوية، العناية بالفئات الخاصة وبالتّحديد ذوي الكفاءات العالية الخ...

05- إشراك العلماء والباحثين في الحقل التربوي في عملية إصلاح النّظام التربوي لأنّ الكثير من الدّول العربية تستنجد في غالب الأحيان بمختصين وخبراء لا علاقة لهم بهذا الميدان.

06- لا يمكن إصلاح فعليا أي منظومة تربوية إن لم يتبعها ذلك قرار سياسي يسمح لها أن تدخل حيّز التطبيق لذا يجب على الحكّام وأصحاب القرار في المغرب العربي تدارك مخاطر التعامل مع مؤسّسة تربوية تقليدية في ظل المتغيّرات الراهنة.

07- على دول المغرب العربي تبنّي برامج تعليمية تحث على استخدام العقل عند التلميذ منذ بداية مساره الدّراسي بدل الاستمرار في اتّباع سياسة حشو العقول بالمعلومات دون هضمها واستيعابها، فغاية المدرسة إنتاج العقول ودون ذلك لن تطمح مجتمعات المغرب العربي والأمّة العربية بأكملها إلى التطوّر والتقدّم الذي يشهده الغرب حاليا.

08- يجب على دول المغرب العربي مواكبة العصر ومتطلّباته خاصة في الجانب التربوي والقصد هنا هو الحداثة و ليس التحديث فالغرب يبدع ونحن نستهلك ما شاء أن يعطيه لنا لذا فإنّ تبنّي الحداثة معناه تشجيع العقول على الابتكار والاختراع في شتّى مجالات الحياة بدل التقليد والاستهلاك والتبعية للنمط الغربي.

خاتمة عامـة:

إنّ مسألة تطوير التربية في المغرب العربي وباقي الدّول العربية يحتاج اليوم إلى إعادة النظر في بنياتنا التعليمية وأنساقنا الفكرية، فلا بدّ على التربية العربية أن تتجاوز في البداية الخلفيات التي تعطّل مسيرتها نحو تربية أفضل في صناعة الإنسان العربي القادر على مواجهة كل التّحديات المحلية والعالمية، ولا بدّ لها كذلك أن ترقى إلى مستوى يسمح لها بكسر القيود التي تكبّلها ولن يكون لنا ذلك إذا لم نفكّر جدّيا في إعادة بناء فلسفة تربوية عربية أصيلة تتماشى وطبيعة البيئة التي نربّي ونعلم فيها أبناءنا، فلسفة تربوية تنشد العقل هذا الكنز المكنون الذي لم نتمكّن من إدراك قيمته عكس الغرب الذي جاهد من أجل إعلائه مدركا عظمته في صنع المعجزات، كما يجب أن تكون فلسفتنا التربوية ملمّة بالخصوصيات التي تتميّز بها المنطقة العربية كالهوية والدّين واللّغة والعادات والتقاليد، هذه الخصوصيات التي من شأنها تحصين مسارنا التربوي من عواصف التغيّرات العالمية ورياح العولمة التي تهبّ من الحين إلى الأخر.

لقد بات من غير المعقول أن تنتهج دول المغرب العربي وباقي الأمّة العربية فلسفة تربوية لا علاقة لها بإنتاجنا الفكري، وإلاّ فكيف سنتمكّن من مواكبة العصر بكل تموّجاته إذا لم نكن نملك فلسفة تربوية خاصة بنا تتصّف بالمرونة الشيء الذي سيسمح لها بالتجدّد كلّما استدعت الظروف لذلك، وكيف سنستطيع استشراف تربية الغد ونحن كما يشهده الواقع لا نملك القدرة على استيعاب معالم الحداثة وهجمات العولمة اللتين يفرضهما علينا الغرب المتقدّم، خاصة وأنّ هذا الأخير أصبح اليوم يفكّر بمنطق ما بعد الحداثة لأنّ الحداثة اليوم لم تعد تستوفي وتشبع شراهته في التطوّر أكثر فأكثر.

نحتاج اليوم قبل أيّ وقت مضى إلى تجديد تربوي بعيون جديدة تستشرف الزّمن القادم بكل تغيّراته المفاجئة ومشاكله المستجدّة فلم يعد للتربية التقليدية مكان في هذا الزمن المتسارع والإصلاح إن كان هناك إصلاح فعلا لا يجب أن يقتصر على محاولات ترقيع لا جدوى منها بل لا بدّ أن يصاحب الإصلاح إعادة هيكلة العقول لتحضيرها في مواجهة الغد المجهول والخروج من دائرة التخلّف والجمود والتّبعية لماذا ؟ نقول بكل بساطة أن التقدّم والرقي والازدهار ليسوا حكرا على الغرب، فمن الممكن لأيّ دولة عربية اليوم أن تحقّق ما حققّه الغرب ولنا في كوريا واليابان وماليزيا والهند وسنغافورة والصين خير شاهد عمّا نقول

لقد تمكنت هذه الدّول من تحقيق حداثتها المعاصرة بأسلوبها، منهجها وخصوصياتها وهي اليوم تفتخر بأنّها تشارك في بناء الحضارة الإنسانية وإثرائها.

كما يجب أن نعترف أنّنا اليوم ندور في فلك الحضارة الغربية و لن يتسنّى لنا فرض رأينا كعرب إن لم ندرك مكاننا في هذا الكون ووزننا فيه ويكمن ذلك في إحداث ثورة عقلية، دون ذلك فإنّ التبعية ستكون مصيرنا إلى أمد بعيد والسبيل الوحيد تطوير منظومة تربوية تغيّر مجرى التفكير العربي من المشاهدة والانبهار والاستهلاك إلى المشاركة والتطوير وفرض الرأي وهذا يستدعي منّا الانفتاح على الآخر ومواجهته بذكاء ولكي يتسنّى لنا ذلك يجب أن ندرك أنّ المؤسّسة التربوية ليست منظومة معزولة يمكن إصلاحها وتطويرها لوحدها فهي مؤسسة اجتماعية تتفاعل وتؤثّر وتتأثّر بباقي المؤسّسات الاجتماعية الأخرى، فتطوير المدرسة لن يتمّ إلاّ بالتنسيق مع هذه الهيئات التي تحتك معها باستمرار، لأنّ غاية التربية هي تنمية الوعي الاجتماعي فلا إصلاح اجتماعي ولا ازدهار دون تربية صحيحة كما يصرّح ذلك جون ديوي وهي المسلك الوحيد لأيّ تغيّر يطمح إلى تحقيق الدّيمقراطية والعدالة الاجتماعية وقوام ذلك إيماننا العميق بأنّ المؤسّسة التربوية بفلسفتها وسياساتها ومناهجها تعمل جاهدة على صنع عقول المستقبل من رجال و نساء قادرين على إيقاظ هذه الأمّة من سباتها العميق، لذا لابدّ أن نبني هذه المدرسة على أسس متينة وقواعد صلبة وأن تتّصف بالمرونة وروح التّجديد على أساس أنّه السبيل الوحيد لكي تتمكّن المدرسة العربية أن تواكب التّطورات والتغيرات التي يشهدها العالم وأن تكون مدرسة تتبنّى منطق الحداثة لا التحديث، فالمدرسة هدفها الأسمى إنتاج العقول التي بها نستطيع النهوض بهذه الأمّة ولدينا كما ذكرنا في السابق كل الشروط المادية والمعنوية لتحقيق هذه الغاية.

قائمة المصادر
والمراجع

قائمة المصادر والمراجع

أ-المصادر باللغة العربية:

01- القرآن الكريم

02- سنن ابن ماجة، كتاب المقدّمة

03- بوبكر بن بوزيد، **إصلاح التربية في الجزائر، رهانات وانجازات**، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2009.

04- المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، وحدة النظام التربوي، **النظام التربوي والمناهج التعليمية**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر 1998.

05- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، **إستراتيجية تطوير التربية العربية. تقرير لجنة وضع إستراتيجية لتطوير التربية في البلاد العربية** ، ط: 01، 1979

06- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، **مراجعة إستراتيجية تطوير التربية العربية**، بدون طبعة، تونس، 1995.

07- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، **إستراتيجية تطوير التربية العربية (الإستراتيجية المحدثة)**، بدون طبعة، تونس، 2008.

08- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، **الإستراتيجية العربية للتربية السابقة على المدرسة الابتدائية**، تونس،1996.

09- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، **تجارب عالمية في تكامل التعليم الثانوي العام والتعليم المهني وربطهما باحتياجات سوق العمل**، الرياض، 1998.

10- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، **تحديث برامج التعليم الثانوي العام والثانوي المهني والفني وتكاملهما وربطهما باحتياجات التنمية في الأقطار العربية**- اجتماع مسؤولي التعليم الثاوي العام و مسؤولي التعليم الثانوي المهني والفني و مسؤولي تخطيط القوى العاملة الرياض 6- 10، سبتمبر 1998.

11- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم: **التقرير الختامي لاجتماع عمداء كليات التربية ومسؤولي تدرب المعلمين في أثناء الخدمة حول تطوير برامج اعداد المعلمين**

وتدريبهم للوفاء بمتطلبات الدور المتغير للمعلم في البلاد العربية- الدوحة 27-1998/09/30.

12- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، **الخطة الشاملة للثقافة العربية**، تونس، 1996.

13- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، **رؤية مستقبلية لتطوير التربية في الوطن العربي**، الوثيقة الرئيسية للمؤتمر الفكري العربي لوزراء التربية والتعليم ومعارف العرب، طرابلس، 1998.

14- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، **الطريق السريع للمعلومات في الوطن العربي، الواقع والآفاق**، مركز التوثيق و المعلومات، تونس، 1999.

15- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، **مدرسة المستقبل**، الوثيقة الرئيسية المقدمة من المؤتمر الثاني لوزارة التربية والتعليم والمعارف في الوطن العربي، المنعقد في دمشق، 2008.

16- وزارة التربية الوطنية، **إصلاح المنظومة التربوية: الأهداف، الإطار المرجعي وعملية التنفيذ**، الجزائر ،2006.

17- وزارة التربية الوطنية، **إصلاح المنظومة التربوية: الأهداف، الإطار المرجعي وعملية التنفيذ**، الجزائر، 2006.

18- وزارة التربية الوطنية، **انجازات قطاع التربية الوطنية خلال 50 سنة**، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2013.

19- وزارة التربية الوطنية، **القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 المؤرخ في جانفي 2008.** النشرة الرسمية للتربية الوطنية، 2008.

20- وزارة التربية الوطنية، **مشروع إنشاء لجنة وطنية للمناهج**، الجزائر ديسمبر 1997.

21- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، **ملف إصلاح التعليم العالي**، 2002.

22- وزارة التربية الوطنية، **النصوص الأساسية الخاصة بالقطاع التربوي**، ، مديريات الدراسات القانونية والتقنين والمنازعات، المديرية الفرعية للوثائق، فيفري 1992.

23- اليونسكو: **التقرير الإقليمي حول التعليم للجميع في الدول العربية**، تقييم العام 2000، القاهرة 24- 2000/01/27.

ب- المصادر باللغة الفرنسية:

01- Ministère de l'éducation nationale "**Etat des lieux et diagnostique du système éducatif algérien**"ALGERIE 2006

ج-المراجع باللغة العربية:

01- الإبراشي، محمد عطية، **جان جاك روسو و آراءه في التربية والتعليم**، الدار القومية للطباعة و النشر، ط.(1)، القاهرة، مصر، 1951.

02- ابن خلدون، عبد الرحمن، **المقدمة**، ترجمة و تحقيق عبد الله محمد الدرويش، دار يعرب للدراسات و النشر و التوزيع، ط(1)، الجزء. 01، سوريا، 2004.

03- أحمد فاروق محفوظ، شبل بدران، **أسس التربية**، ط. ..06دار المعرفة الجامعية، القاهرة، مصر، 2009.

04- أحمد أمين، زكي نجيب محمود، **قصة الفلسفة اليونانية**، دار الكتب المصرية، ط.2، مصر، 1935.

05- أحمد عبد الفتاح زكي، **التجربة اليابانية في التعليم، دروس مستفادة**، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، ط. 1، الإسكندرية، 2006.

06- أحمد عودة، **القياس والتقويم في العملية التدريسية**، دار الأمل، ط. 3، عمان ، الأردن،2005.

07- أحميد، فرج الصغير، **الأصول التاريخية للتربية**، منشورات جامعة سبها، ط.1، ليبيا، 2001.

08- الأهواني، محمد فؤاد، **جون ديوي**، دار المعارف، ط.(1)، القاهرة، مصر، 1959.

09- إسماعيل سراج الدين، **إصلاح التعليم في مصر**، مكتبة الإسكندرية، ط.1، مصر، 2002.

10- بدرية المفرج وآخرون، **دراسة حول التطوير والإصلاح التربوي، نماذج من بعض الدول**، دراسة مكتبية، وزارة التربية، مركز البحوث التربوية والمناهج، دولة الكويت، 1999.

11- بدران، شبل، محفوظ أحمد فاروق، **في أصول التربية**، ط(1) دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، القاهرة، 1994.

12- بيومي محمد ضحاوي، **التربية المقارنة ونظم التعليم**، مكتبة النهضة المصرية، ط.01، القاهرة، مصر، 1998.

13- التل، سعيد وآخرون، **المرجع في مبادئ التربية**، ط(1)، دار الشروق، عمان، الأردن،1993.

14- جان جاك روسو، **إميل أو تربية الطفل من المهد إلى الرشد**، ترجمة نظمي لوقا، الشركة الغربية للطباعة والنشر، القاهرة، 1958.

15- جميل صليبا، **تاريخ الفلسفة العربية**، ط. (1)، دار الكتاب اللبناني، بيروت، لبنان، 1981

16- جون ديوي، **تجديد في الفلسفة**، ترجمة أمين مرسي قنديل، مراجعة زكي نجيب محمود، ط. 01، مكتبة الأنجلو مصرية، 1947.

17- جون ديوي، **الديمقراطية و التربية**، ترجمة منى عفراوي و زكرياء ميخائيل، مطبعة لجنة التأليف و الترجمة و النشر،ط.01، القاهرة، مصر، 1946.

18- جوهر علي صالح، **التخطيط التربوي والتنمية**، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع، ط(01)، المنصورة، مصر، 2009.

19- خالد محمد أبو شعيرة، ثائر أحمد غباري، **قضايا معاصرة وأثرها على التربية والتعليم في الوطن العربي**، دار الإعصار، ط.1، عمان الأردن، 2015.

20- رمزي أحمد عبد الحي، **التربية العربية وبناء مجتمع المعرفة**، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، ط.1، عمان، الأردن، 2013.

21- رمزي أحمد عبد الحي، **التربية العالمية، أحد متطلبات الألفية الثالثة**، دار الوراق للنشر والتوزيع، ط.01، عمان الأردن، 2013.

22- رمزي أحمد عبد الحي، **التربية والمجتمع، الحداثة وما بعد الحداثة**، دار الوراقة للنشر والتوزيع، ط. 01، عمان، الأردن 2013.

23- الرشدان، عبد الله، جعنيني نعيم، **المدخل إلى التربية والتعليم**، ط2، دار الشروق، عمان، الأردن، 1997.

24- زغلول النجار، **نظرات في أزمة التعليم المعاصر وحلولها الإسلامية**، مكتبة وهبة، ط (1). القاهرة، مصر، 2006.

25- زكية إبراهيم كامل، نوال إبراهيم شلتوت، **أصول التربية ونظم التعليم**، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، ط.(1)، الإسكندرية مصر،2008.

26- سعيد إسماعيل علي، **أصول التربية العامة**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط. 1، عمان، 2007.

27- سعيد إسماعيل علي، نوفل نبيل محمد، وحسان محمد حسان، **دراسات في فلسفة التربية**، ط.(1)، عالم الكتب، القاهرة، مصر، 1971.

28- سعيد إسماعيل علي، **فقه التربية، مدخل إلى العلوم التربوية**، دار الفكر العربي، ط.(1)، بيروت، لبنان، 2001.

29- سعيد إسماعيل علي، **فلسفات تربوية معاصرة**، سلسلة عالم المعرفة، ط.01، الكويت، 1995.

30- سلمى الصعيدي، **المدرسة الذكية، مدرسة القرن الحادي والعشرين**، دار فرحة للنشر والتوزيع، بدون طبعة، مصر 2005.

31- السنبل، عبد العزيز بن عبد الله، **التربية في الوطن العربي على مشارف القرن الحادي والعشرين**، المكتب الجامعي الحديث، ط.01،اللأزاريطية الإسكندرية، 2002.

32- السورطي، يزيد عيسى، **السلطوية في التربية العربية**، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، 2009.

33- السيد يسين، **الكونية والأصولية وما بعد الحداثة**، ج2، أزمة المشروع الإسلامي المعاصر، المكتبة الأكاديمية، ط.1، القاهرة، مصر،1996.

34- شبل بدران، أحمد فاروق محفوظ، **أسس التربية**، دار المعرفة الجامعية، ط. 06، القاهرة، مصر، 2009.

35- شقشق، محمود عبد الرزاق، **الأصول الفلسفية للتربية**، دار البحوث العلمية، ط.1، الكويت 1982.

36- شهاب الدين ابن حجر العسقلاني، **فتح الباري شرح صحيح البخاري**، المجلد الأول، دار المعرفة، بيروت، 1300.

37- صالح دياب هندي وآخرون، **أسس التربية**، دار الفكر للنشر والتوزيع، ط.01، عمان، الأردن، 1989.

38- طارق عبد الرؤوف عامر، **التعليم والمدرسة الإلكترونية**، دار السحاب للنشر والتوزيع، ط. 01، القاهرة، مصر، 2007.

39- طلعت عبد الحميد وآخرون، **الحداثة وما بعد الحداثة، دراسات في الأصول الفلسفية للتربية**، مكتبة الأنجلومصرية 165 شارع محمد فريد القاهرة، ط: (1)، 2003.

40- عادل أبو الغير سلامة وآخرون، **طرائق التدريس العامة- معالجة تطبيقية معاصرة**، دار الثقافة، ط.1، عمان، الأردن، 2009.

41- عاطف، الصيفي، **المعلم واستراتيجيات التعليم الحديث**، دار أسامة، ط (1)، عمان، الأردن، 2009.

42- عبد الأمير شمس الدين، **الفكر التربوي عند ابن طفيل**، الشركة العالمية للكتاب، ط (1)، بيروت، لبنان، 1986.

43- عبد الغني عبود، **دراسات مقارنة لتاريخ التربية**، دار الفكر العربي، ط.01، القاهرة، مصر، 1978.

44- عبد الغني عبود، د/ بيومي ضحاوي، **التربية المقارنة والألفية الثالثة، الايدولوجيا والتربية والنظام العالمي الجديد**، دار الفكر العربي، ط.01، القاهرة، مصر، 2000.

45- عبد الفتاح إبراهيم تركي، **فلسفة التربية، مؤلف علمي، نقدي**، مكتبة الأنجلومصرية، ط1، القاهرة، مصر، 2003.

46- عبد الله، عبد الدائم، **التربية عبر التاريخ**، دار العلم للملايين، ط.5، بيروت، لبنان، 1984.

47- عبدالرحمانالباني،**مدخلإلىفلسفةالتربيةفيضوءالإسلام**،المكتبالإسلامي للطباعة والنشر، ط 2 ،بيروت، لبنان،1983.

48- عزت جرادات وآخرون، **أسس التربية**، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط. 1، 2008.

49- علي أسعد وطفة، **أصول التربية : إضاءات نقدية معاصرة**، جامعة الكويت، إصدار مجلس النشر العلمي،ط:01، 2011.

50- علي أسعد وطفة، **التربية والحداثة في الوطن العربي- رهانات الحداثة التربوية في عصر متغير**، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت، ط.01، الكويت، 2013.

51- غريب العربي، **التقويم التربوي، مفهومه، أنواعه وأدواته**، دار الغرب، ط1، الجزائر 2007.

52- الغزالي، أبو حامد، **إحياء علوم الدين**، مكتبة ومطبعة كرياطةفوترا ،سمارغ، إندونيسيا، الجزء الأول، 1306م.

53- غنيمة، محمد متولي، **المدخل إلى العلوم التربوية**، مكتبة التجاريين للطباعة والنشر، ط.01، القاهرة، مصر ،1984.

54- فاروق فهمي ومنى عبد الصبور، **المدخل المنظومي في مواجهة التحديات التربوية المعاصرة والمستقبلية**، دار المعارف، القاهرة، مصر، 2001.

55- فوزية الحاج علي البدري، **التربية بين الأصالة والمعاصرة مفاهيمها، أهدافها، فلسفتها**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط.1، 2009.

56- كرم، يوسف، **تاريخ الفلسفة الحديثة**، دار المعارف، ط.(1)، القاهرة، مصر، 1962.

57- الكندري، لطيفة حسين، ملك بدر محمد، **تعليقة أصول التربية**، مكتبة الفلاح، ط.3، الكويت، 2008.

58- كومبز، فيليب، **أزمة التعليم في عالمنا المعاصر**، ترجمة د/أحمد خيري كاظم، ود/ عبد الحميد جابر، دار النهضة العربية، ط. 1، القاهرة، مصر، 1971.

59- كوثر كوجك، **اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس**، التطبيقات في مجال التربية الأسرية، عالم الكتب، القاهرة ط.2، 2001.

60- مجدي عزيز إبراهيم، **التربية والعولمة**، عالم الكتب، ط(1)، القاهرة، مصر، 2008.

61- محمد حسن العمايرة، **أصول التربية التاريخية والاجتماعية والنفسية والفلسفية**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط.06، عمان، الأردن، 2010.

62- محمد عبد الرحمن مرحبا- **مع الفلسفة اليونانية**، منشورات عويدات، ط.03، بيروت، باريس 1988.

63- محمد، علي عبد المعطي، **اتجاهات الفلسفة الحديثة**، ط.(1)، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 1993.

64- محمد الميلي، **حق المعرفة و حق الأمل**، دار الغرب الإسلامي، ط. 01، بيروت، لبنان، 2000.

65- محمد الهادي عفيفي، **في أصول التربية (الأصول الفلسفية التربية)**، مكتبة الأنجلو مصرية، ط.01، القاهرة، مصر، 1980.

66- محمود عبد اللطيف، **الفكر التربوي عند الكندي**، ط.(1)، منشورات إتحاد الكتاب العرب، دمشق، سوريا 2012.

67- محمود قاسم، **دراسات في الفلسفة الإسلامية**، دار المعارف، ط.01، القاهرة، مصر، 1973.

68- مرسي، منير، **فلسفة التربية اتجاهاتها ومدارسها**، ط. (1)، دار عالم الكتب، القاهرة، 1982.

69- ملكة أبيض، **التربية في الوطن العربي، منظور قومي تاريخي**، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، وزارة الثقافة، دمشق 2012.

70- نعيم حبيب جعنيني، **الفلسفة وتطبيقاتها التربوية**، دار وائل للنشر، ط1، عمان، الأردن، 2003.

71- هبة تقي محمد، **مدرسة المستقبل في الوطن العربي**، رؤى، تطلعات ونظرة مستقبلية، دار العالم العربي، ط. (01)، القاهرة 2012.

72- وائل عبد الرحمن التل، أحمد محمد شعراوي، **أصول التربية الفلسفية والاجتماعية والنفسية**، دار الحامد للنشر والتوزيع، ط2، عمان، الأردن،2007.

المراجع باللغة الأجنبية:

01-AL-HADHOD, DALAL .A , **Education And HumanDevlopment In Kuwait To The Challenges Of The 21ST Century**; Educational Journal, Volume 18, Issue, 72, 2004.

02-Charles, jean pierre, **L'école ou le Chaos**, Edition GOLIAS, Villeurbanne CEDEX, paris 2006.

03-David Perkins, *Smart School From Training Memories To Educating*, The Free Press, New York, 1992.

04- Gille Deleuze ,**Qu'est ce que la philosophie?**Philagora – www.philagora.net

05-GRAWITZ, Madeleine, **lexique des sciences sociales**, Édition DALLOZE, Paris, 1983.
06-Jucly, Williston, **Teacher Préparation And The Key To Develloped, Future School Of Education and School**, vol. 226, n° 01 June, 2000.
07-Lucien Morin et louis brunet, **philosophie de l'éducation**, les sciences de l'éducation la presse de l'université de LAVAL, Québec, 1992.
08-Robert Ulich, **Three Thousand years of education** wisdom Harvard univ. press, Cambridge, Mass, 1947.
09-Rohart, jean Daniel, **Comment RéenchanterL'école ?**, Edition Dervy, 1er Edition, paris France 2013.
10-Vikck, Dominique, **mutation des sciences de l'industrie et de l'enseignement**, presse universitaire, Paris, 2000.

الموسوعات والمعاجم:

01- إبراهيم مدكور، **المعجم الفلسفي**، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأمريكية، القاهرة، مصر، ط:01، 1983.

02- ابنمنظور ،**لسانالعرب**،مج3،مادةربا ،تحقيقعبداللهعليالكبيروآخرون،دارالمعارف،القاهرة

03- أندريه لالاند، **موسوعة لالاند الفلسفية**، منشورات عويدات، بيروت، باريس، ط2 2001.

04- جميل صليبا، **المعجم الفلسفي**، دار الكتاب اللبناني،ط:01، بيروت، لبنان، 1982.

05- عبد الرحمن بدوي، **موسوعة الفلسفة**، المؤسسة العربية للدراسات و النشر، ج2، ط1، بيروت، 1984.

06- مراد وهبة، **المعجم الفلسفي**، دار قباء الحديثة، ط.5، القاهرة، مصر، 2007.

07- مصطفى حسيبة، **المعجم الفلسفي**، دار أسامة للنشر والتوزيع، ط. (1)، عمان، 2009.

قائمة المجلات والدوريات:

01- أحرشاو الغالي، **السياسة التعليمية وخطط التنمية العربية**،مجلة الجامعة المغاربية، العدد الثامن، السنة الرابعة، 2009.

02- أحمد شبشوب، **مقاربات جديدة للتربية**، سلسلة وثائق تربوية، المطابع المتحدة، مجموعة سراس، تونس، 1999.

03- أحمد محمد حجازي، **العولمة وتهميش الثقافة الوطنية، رؤية من العالم الثالث**، مجلة عالم الفكر، المجلد الثامن والعشرون، العدد الثاني، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، أكتوبر/ ديسمبر 1999.

04- آلاء جاسم كاطع، وجدان كاظم عبد الحميد، **مفهوم التربية من وجهة نظر الفلاسفة**، مجلة كلية التربية المجلد 2، العدد 1، العراق، 2003.

05- ايزاد سوزوكي، **إصلاح التعليم في اليابان من منظور القرن الحادي والعشرين**، مستقبليات، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية، عمان الأردن، المجلد 20، العدد 1، 1990.

06- جلال أمين، **العولمة والهوية الثقافية**، مجلة المستقبل العربي، العدد 234، بيروت أغسطس 1998.

07- رسول محمد رسول، **الإسلام وحداثة الغرب الأولى**، الكلمة، العدد 28، السنة 7، 2000.

08- رضا، محمد جواد، **السياسة التعليمية في دول الخليج العربية**، عمان، منتدى الفرع العربي، 1990عدد37، 1995.

09- رضوان زيادة، **صدى الحداثة، ما بعد الحداثة في زمنها القادم**- المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، العدد 23، 2003.

10- ريان عدنان بابي، شذا فؤاد الغبرا، **المدارس الذكية**، المجلة العربية الدولية للمعلوماتية، المجلد الثاني، العدد الثالث، 2013.

11- زكريا بن يحيى جلال، **تقويم فعالية المدارس الإلكترونية من وجهة نظر المعلمين في ضوء عدد من المتغيرات الشخصية في المجتمع السعودي**، مجلة كلية التربية، العدد (4)، السنة (2)، 2002.

12- زكي الميلاد، **الفكر الإسلامي وقضايا العولمة**، الكلمة، السنة (5)، العدد 20، صيف 1998.

13- السورطي، يزيد عيسى، **السلطوية في التربية العربية، المظاهر والأسباب والنتائج**، المجلة التربوية، جامعة الكويت، العدد 46، المجلد الثاني عشر، 1998.
14- سورطي، يزيد عيسى، **فلسفة التربية في العالم الإسلامي ... المشكلات والحلول**، المجلة التربوية، المجلد 10، العدد37، 1995.
15- صابر جيدوري، **الأبعاد التربوية لجدل الثابت والمتحول في فلسفة التربية**، مجلة جامعة دمشق، المجلد 25، العدد (2+1)، 2009.
16- العادلي، عادل مجيد، **مساهمة التعليم في عملية الإنماء الاقتصادي في البلدان العربية**، مجلة كلية بغداد الاقتصادية الجامعة، العدد، 35 العراق، 2010.
17- عبد الخالق عبد الله، **العولمة جذورها وفروعها وكيفية التعامل معها**، مجلة عالم الفكر، المجلد الثامن والعشرون، العدد الثاني، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت أكتوبر/ ديسمبر، 1989.
18- عبد العزيز بن عبد الله السنبل، **كيف نواجه العولمة**، مجلة المعرفة، العدد 48، الرياض، 1999.
19- عبد الله عبد الدايم، **بحث مقارن عن الاتجاهات السائدة في البلاد العربية**، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، 1993.
20- عشرية إخلاص حسن السيد، **الأنشطة التربوية في رياض الأطفال كمرتكز لتنمية السلوك القيادي للطفل**، المجلة العربية لتطوير التفوق، العدد 3، 2011.
21- الغالي أحرشاو، **الفكر التربوي العربي المعاصر بين إكراهات الواقع ومطامح المستقبل**، مجلة العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية- جامعة البحرين، المجلد 2، العدد3، سبتمبر 2001.
22- فاطمة محمد السيد علي، **تكنولوجيا المعلومات لتطوير التعليم الثانوي العام بجمهورية مصر العربية في ضوء خبرات الولايات المتحدة الأمريكية والمملكة العربية السعودية**، مجلة عالم التربية، العدد 14، السنة الخامسة، أكتوبر 2004.
23- فوزي أسامة، **النظرية التربوية عند ابن خلدون**، مقال نشر في جريدة البيان، دبي 1984.

24- ليلى عبد الحميد، **الطريق إلى مجتمع المعرفة**، صحيفة الأهرام المصرية، نوفمبر 2003.

25- محسن خضر ،**باولو فريري فيلسوف الحرية في العالم الثالث** ، مجلة العربي، العدد 581، أفريل 2007.

26- محمد عبده يماني، **عصر المعلومات والمعارف والتعليم**، مجلة المعرفة، وزارة المعارف، الرياض، العدد 35، 1998

27- محمد الصادق الموسوي، **السياسات التربوية لما بعد الحروب**، مجلة التربية، العدد (06)، السنة 2، وزارة التربية الكويت، 1991.

28- محمد توفيق سلام، **الأنشطة التربوية وتفعيل مدرسة المستقبل**، نمط التجديد التربوي، مجلة البحث التربوي، المجلد الأول العدد الثاني، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، 2002.

29- محمد طه حنفي، **التعليم المعتمد على تكنولوجيا المعلومات – مدخل لمدرسة المستقبل**- مجلة التربية والتنمية، السنة 14،، العدد 36، ديسمبر ،2006.

30- منذر واصف المصري، **الواقع التعليمي والثقافي و الإعلامي، قضايا إستراتيجية**، العدد 9، مارس آذار، 2002.

31- المركز الوطني للوثائق التربوية ،**إصلاح المنظومة التربوية**، مجلة المربي، العدد 01، الجزائر، 2004.

32- المركز الوطني للوثائق التربوية، **المنظومة التربوية العالمية**، مجلة موعدك التربوي، العدد 1، الجزائر، 2008.

33- المركز الوطني للوثائق التربوية، **المنظومة التربوية**، مجلة المربي، عدد خاص، 2005.

34- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، **نحو رؤية مستقبلية للتربية في القرن الحادي والعشرين**، المجلة العربية للتربية المجلّد السابع عشر، العدد الأول، 1998.

35- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، **الخطة الشاملة للثقافة العربية**، تونس، 1996.

36- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، **نحو رؤية مستقبل للتربية في القرن الحادي والعشرين**، المجلة العربية للتربية، المجلد السابع عشر، العدد الأول، 1997.
37- نوفل محمد نبيل، **تأملاّت في فلسفة التعليم الجامعي**، التربية الجديدة، العدد51، 1990.
38- وطفة، على أسعد، الأنصاري عيسى محمد، **الأهداف التربوية العربية: دراسة تحليلية نقدية مقارنة**، مجلة جامعة دمشق، المجلد 12، العدد الأوّل،2003.
39- منذر واصف المصيري، **الواقع التعليمي والثقافي و الإعلامي، قضايا إستراتيجية**، المجلة التربوية، العدد 9، مارس آذار، 2002.
40- هانزن، فايلر: **تخطيط للإصلاح التربوي وإرادته**، التربية الجديدة، العدد الثاني عشر، السنة الرابعة ، أغسطس 1977.

الدّراسات والنّدوات والمؤتمرات:

01- آل ناجي، محمد بن عبد الله، **الإدارة المدرسية الفاعلة لمدرسي المستقبل في القرن الحادي والعشرين**، ندوة المعالم الأساسية للمؤسسة المدرسية في القرن الحادي والعشرين، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، الدوحة 6-10 مايو، 2000.
02- بدري مالك، **علم النفس الحديث من منظور إسلامي، في كتاب المنهجية الإسلامية والعلوم السلوكية**، المؤتمر العالمي الرابع للفكر الإسلامي ج.3 فرجينيا أمريكا، 1982.
03- جبرائيل بشارة، **المعلم في مدرسة المستقبل**، المؤتمر الثاني لوزراء التربية والتعليم والمعارف في الوطن العربي، 29-30 يوليو 2000، دمشق، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.
04- الحامد محمد معجب، **تطوير المناهج الدراسية بين الواقع والتطلعات**، ورقة عمل مقدمة في اللقاء السنوي السادس لمديري التعليم بأبها، المعرفة، المملكة العربية السعودية، العدد (35)، 1997.
05- حسين عبد الله بدر السادة، **العولمة والتعلم في دولة البحرين، ثوابت وتحديات**، ندوة مستقبل التربية في ظل العولمة، التحديات والفرص، جامعة البحرين، 1999
06- حمود بن عزيز البدر، **رؤية مستقبلية للتربية والتعليم في المملكة العربية السعودية**، بحوث مؤتمر المملكة العربية السعودية في مائة عام، جانفي 1999.

07- دروزه، أفنان نظير، **المناهج المستقبلية ومدرسة المستقبل**، ندوة المعالم الأساسية للمؤسسة المدرسية في القرن الحادي والعشرين، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، الدوحة 7-10 مايو 2000.

08- دونا أو تشيدا ومارفين سيترون و فلوريتا ماكينزي، **إعداد التلاميذ للقرن الحادي والعشرين**، ترجمة محمد نبيل نوفل، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة التربية، تونس (الناشر) المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر (دمشق) 1998.

09- رمضان محمد القذافي: **توظيف وسائل التعليم عن بعد في مرحلة التعليم الأساسي**، اجتماع مديري مراكز التعليم عن بعد والجامعات المفتوحة في الوطن العربي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، الجزائر 4-6 ديسمبر 1999.

10- زاهر، ضياء الدين، **الكلفة وتمويل التعليم العربية، منظور مستقبلي**، ندوة المعالم الأساسية للمؤسسة المدرسية ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، الدوحة 7-10 مايو 2000.

11- السيد ياسين، **إيديولوجية العولمة وأبعادها**، ندوة مستقبل التربية العربية في ظل العولمة، التحديات والفرص، البحرين، مارس 1999.

12- صالح، بن عبد العزيز النصار، **مدرسة المستقبل- رؤية من نافذة أخرى**، ورقة عمل مقدمة لندوة "مدرسة المستقبل" كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، 2002.

13- فيروز فرح، **البحث التربوي وصنع القرار**، ورشة عمل حول تطور البحث التربوي في التعليم النظامي ومحو الأمية وتعليم الكبار في الوطن العربي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تنس، مارس 2000.

14- محمد بن شحات الخطيب، **مستقبل التعليم في دول الخليج العربية في ظل العولمة**، ندوة مستقبل التربية في ظل العولمة: التحديات والفرص، الصغير، دولة البحرين، 2-3/ مارس/ آذار 1999.

15- محمد وجيه الصاوي، **أهداف التعليم الإبتدائي في دول الخليج:دراسة نقدية تحليلية مقارنة**، في ندوة نحو تربية أفضل لتلميذ المرحلة الإبتدائية في دول الخليج العربي، الدوحة، 1992.

16- المعهد العربي للتخطيط، **وثيقة تعليم الأمّة العربية في القرن العشرين، "الكارثة والأمل"** التقرير التشخيصي لمشروع مستقبل التعليم في الوطن العربي، تحرير سعد الدين إبراهيم، القاهرة، 1992.

17- نبيل علي، **تكنولوجيا المعلومات و الاتصالات و تأثيراتها على عمليات التعليم و التّعلم**-ندوة المعالم الأساسية للمؤسسة المدرسية في القرن الحادي و العشرين- المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم، الدوحة 7-10 مايو 2000.

18- نوفل، محمد نعمان، **توقع التغيرات الكمية الأساسية في مرحلة التعليم ما قبل الجامعي في المنطقة العربية**، ندوة المعالم الأساسية للمؤسسة المدرسية في القرن الحادي والعشرين، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، الدوحة، 2000.

19- هالة طه بخش، **الطالب وتحديات المستقبل: رؤية في ظل مفهوم مدرسة المستقبل**، ورقة عمل مقدمة لكلية التربية، جامعة أم القرى، 2009.

20- وزارة المعارف، **مدرسة المستقبل، نموذج المدرسة السعودية الرائدة**، ورقة مقدمة للمؤتمر الثاني لوزراء التربية والتعليم والمعارف العرب، دمشق، 2000.

رسائل الماجستير والدكتوراه:

01- ابتسام حري، **المدرسة الجزائرية وتحديات التجديد**، رسالة ماجستير، الجزائر، 2013.

02- بشير سعدوني، **المسار التاريخي للمنظومة التربوية الجزائرية من (1962-1989)**، رسالة ماجستير، معهد التاريخ، جامعة الجزائر، 2001

03- حمروني الكيسة، **فلسفة التربية، آثار العولمة على التربية، الجزائر نموذجا**- رسالة ماجستير، جامعة الجزائر، -2-، قسم الفلسفة، 2010.

04- منى عبد الحليم مرسي، **دراسة مقارنة لمدرسة المستقبل في بعض الدول المتقدمة وإمكانية الإفادة منها في جمهورية مصر العربية**، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين الشمس.

05-BEREAU LAURIE, **"Crisis In Education"le débat sur l'éducation au état unis après 1945** Ecole Doctorale Des Humanités, Université De Strasbourg, Novembre 2013.

فهرس الموضوعات

فهرس الموضوعات

ملخص الدراسة

خطّـة البحث

مقدّمــة البحث وخطّته.....01

التأسيس المنهجي للدراسة.....07

1- دواعي و مبرّرات اختيار الموضوع.....07

2- إشكالية الدّراسة.....07

3-أهمية الدّراسة.....09

4-أهداف الدّراسة.....10

5- منهجية الدّراسة.....10

6-محتوى البحث.....11

7- الدّراسات السّابقة.....12

الفصل الأوّل : التأصيل الفلسفي للتربية والتعليم 22

المبحث الأول : ضبط المفاهيم والمصطلحات.....22

المفهوم والنشأة.....22

1-التربيـة.....22

أ- تعريف التربية.....22

ب- المدلول اللّغوي للتربية.....24

ت- المدلول الاصطلاحي للتربية.....24

ث- خصائص التربية.....28

2- علاقة الفلسفة بالتربية.....29

المبحث الثاني: الأصول الفلسفية للتربية والتعليم.....36

أ-أصول التربية في الفلسفات القديمة.....40

1-أصول التربية في الفلسفة المثالية.....40

2- أصول التربية في الفلسفة الواقعية.....53
ب- أصول التربية في الفلسفات الحديثة.....66
1- أصول التربية في الفلسفة الطبيعية.....66
2- أصول التربية في الفلسفة البرجماتية.....75
3- أصول التربية في الفلسفة الوجودية.....82
4- أصول التربية في الفلسفة الماركسية.....89
5-أصول التربية في الفكر الإسلامي.....94
ج- أصول التربية في الفلسفة التحررية (المعاصرة).....104
المبحث الثالث: الجذور التاريخية لأزمة التربية في المغرب العربي.....110
1-تأثر التربية العربية بالفلسفات التربوية الغربية.....110
2-أسباب تأثير التربية المثالية على التربية في المغرب العربي.....121
الفصل الثاني: خلفيات وأبعاد أزمة التربية في المغرب العربي-الواقع الجزائري مثالا.....127
المبحث الأوّل: الوضع الراهن للنظام التربوي في الوطن العربي.....134
1-أزمة التربية على النّطاق العالمي.....134
2- ملامح أزمة التربية والتعليم في العالم.....136
3- واقع التربية والتعليم في الوطن العربي.....145
المبحث الثاني: خلفيات و أبعاد أزمة التعليم في المغرب العربي.....158
أ-الخلفيات والأبعاد الداخلية.....158
ب- الخلفيات و الأبعاد الخارجية.....187
المبحث الثالث: أزمة التربية في الجزائر بين إكراهات الواقع وطموحات المستقبل.....217
1-واقع التربية في الجزائر.....218
2-خلفيات و أبعاد أزمة التربية في الجزائر.....223

الفصل الثالث:التربية في المغرب العربي وتطلعات الإصلاح – رؤية استشرافية لمدرسة المستقبل.....237
المبحث الأول: حركات الإصلاح العربية في المجال التربوي.....238
1–مفهوم الإصلاح التربوي.....238
2– حركات الإصلاح العالمية في المجال التربوي.....240
3– حركات الإصلاح العربية في المجال التربوي.....249
4– جهود المنظمات العربية الإقليمية والدولية في الإصلاح التربوي.....252
المبحث الثاني: الإصلاح التربوي في الجزائر ورهانات المستقبل.....267
1– نبذة عن الإصلاح التربوي في المغرب العربي.....267
2– إصلاح التعليم في الجزائر.....272
3– تحديات العولمة على الجزائر في ظل الإصلاحات الأخيرة.....299
المبحث الثالث: رؤية استشرافية لمدرسة المستقبل في المغرب العربي.....307
1–التعريف بمدرسة المستقبل.....307
2– فلسفة مدرسة المستقبل.....311
3– مبرّرات وأسباب الأخذ بمدرسة المستقبل.....313
4– الصيغ المختلفة لمدرسة المستقبل.....315
5– تجارب رائدة في العالم العربي.....323
6– تطلعات وأهداف مدرسة المستقبل.....327
الخاتمـــة.....330
أ–نتائج الدراسة.....331
ب–اقتراحات الدّراسة.....332
ت– خاتمة عامة.....334
قائمة المصادر والمراجع.....337