

فلسفة التربية ونقد قيم الثقافة العالمية المشاكل والتحديات

أ. رمضان حسين

"الناس في كل الأمم أكفاء فيما بينهم لا يتمايزون إلا من جهة العقول ونوعية الأخلاق، وهي لا تكتمل إلا بالتربية".⁽¹⁾

مدخل:

- إن المهمة الأولى و الأخيرة للفلسفة ستكون مهمة نقدية إذ لا مكان تقوم عليه إلا بالعودة إلى جوهرها الأصيل وهو النقد، فلا طالما كانت الفلسفة لحظة نقدية للواقع الإنساني. فنقد ما هو كائن يمثل جوهر فعلها لأنه يؤسس البعد الأكثر عمقاً للسؤال الفلسفي كونه يدخل في حوار ومساءلة مع الوجود كما هو معروض أمامنا، في شكله السلبي "السلب" و الذي يبقى الطور الأساسي لكل تمايز بين التفكير العادي و التفكير الفلسفي. و حيث يعتبر محركاً لكل إبداع خلاق، ولهذا أمسى من الضرورة بما كان أن تستفيد الفلسفة من تطور العلوم الإنسانية، بل

والانخراط في الوجود المتعين لتعريف مواطن الاستلاب الحاصل فيه. وهذا حتى تدفع بالفكر للتطلع إلى ما يجب أن يكون داحضاً ما هو كائن. فإذا كانت الفلسفة بناءً على هذا - في أحد جوانبها الرئيسية- استجابة عقلية لجملة المتغيرات الاجتماعية، فإن هذا لا يعني أنها فقط (انفعال) بما هو قائم، و إنما لابد أن تستكمل مسيرة

الجدل، فتقوم بدور (الفعل) من حيث التوجيه و التغيير في الفكر وفي المجتمع و ثقافته. وعندما نريد أن نتقل من دائرة (النظر) والفكر إلى دائرة (الفعل) و(السلوك)، فإننا نتقل عبر خطوط الفلسفة إلى دائرة (التربية) حيث أنها في جوهرها تمثل القوة التنفيذية التي نسعى بها إلى تحويل الأفكار الفلسفية في عقول الفلاسفة إلى سلوك نراه ونلمسه في واقعنا، ونتعامل معه في حياتنا الإنسانية. فالتربية تظل من بين أهم النظم الاجتماعية تأثر بالمتغيرات المحلية والكونية المحيطة بالفرد⁽²⁾، في وقت تتجه فيه تحليلات العولة الثقافية لصياغة ثقافة عالمية جديدة تتخطى الهويات والثقافات المحلية والوطنية و هي أهم ركائز الاجتماعية التي ينبغي للفرد أن يتمتع بها اجتماعياً و على نطاق واسع وتسعى التربية جادة إلى إدماج الفرد في المجتمع تكيفاً وتأقلماً وتصالحاً وتغييراً، كما تسعى إلى: "الإثراء الكامل لشخصية الإنسان وتعزيز حقوق الإنسان والحريات الأساسية. يعني تكوين أفراد قادرين على الاستقلال الفكري والأخلاقي ويحترمون هذا الاستقلال لدى الآخرين، وذلك طبقاً لقاعدة التعامل بالمثل التي تجعل هذا الاستقلال مشروعاً بالنسبة إليهم".⁽³⁾

إن الفلسفة التربوية لا تنشأ في الفراغ، بل لابد و أنها تنبثق من فلسفة اجتماعية تستند إلى مبدأ النظر في التفاعلات الاجتماعية و لا سيما في هذا العصر الذي يشهد تغيرات متلاحقة و تدفقات معرفية على كافة الأصعدة. فالمقاربات البيولوجية والسيكولوجية

والسوسيولوجية، تؤكد مجتمعة على قيمة التربية وأهميتها في بناء شخصية الإنسانية وتطويرها. فالإنسان كما يؤكد العديد من المفكرين لا يولد إنساناً، وإنما يصير كذلك بفعل التربية.⁽⁴⁾ و مثل هذا التأكيد، يبرز لنا وبما لا يدع مجالاً للشك، قيمة التربية ودورها في تشكيل أنسنة الإنسان عبر تلك الجملة من التفاعلات والممارسات التي هي ضرورية في إكساب كل صفة إنسانية للطفل الناشئ. ولكن التساؤل الفلسفي الذي يمكن طرحه الآن: هو هل بمقدور التربية أن تجعل من الإنسان ما تريد بغض النظر عن طبيعته واستعداداته وقدراته؟ بمعنى هل تمتلك التربية ما يجعلها قادرة دائماً على تخطي الحدود التي تعترض طريقها؟ يمثل هذا التساؤل إشكالاً فلسفياً تحليلياً: هل للتربية إمكانيات، تجعلها تمارس فعلها بصورة مطلقة، أم أن للتربية غاية نسبية تتحدد بفعل رهانات الواقع وتحديات العصر؟.

1- الفلسفة و التربية :

لعلنا لا نبالغ إذا قلنا أن تحديد مفهوم الفلسفة يعد من أكثر موضوعات الفكرية صعوبة و مثاراً للجدل. فلو سألنا قارئ: ما معنى الفلسفة؟، فسوف نبادر على الفور بأن نطرح عليه تساؤلاً أولياً: عند من؟. فتحدد (الاتجاه) أو الفيلسوف يجعل الإجابة ميسورة إلى درجة ما. وغالبا ما يبدأ الواحد منا في تحديد المفاهيم من تفكير سقراط، الذي كان يحاور و يناقش هذا و ذاك بادئاً من الواقعة السلوكية المشكلة لمحور الخبرة الإنسانية، حافراً في تربة العقل بحثاً عن

المفهوم الذي انطلق منه صاحب السلوك المعني، على أساس أننا في مختلف نشاطاتنا السلوكية إنما ننطلق بوعي أو بغير وعي - من مفهوم واقع خاطئ ترتب عليه سلوك غير سوي. ومن خلال المحاورة السقراطية يصل صاحب السلوك إلى المفهوم الذي يرى أنه صحيح، والذي من شأنه تصحيح المسار السلوكي .. و شيء مثل هذا يمكن فهمه عن الفلسفة و مهمتها. "إنها ذلك الجهد الذهني الموجه إلى نشاطاتنا البشرية بحثاً عن المفاهيم الأساسية التي تكمن وراءها وإخضاعها للفحص و التحليل. هذا فضلاً عن مهمتها المتمثلة في تهيئة الأجواء التي تعين على أن يكون السلوك سوياً رغم أنها لا تحمل الناس على ذلك.⁽⁵⁾

وكما يفعل الحوار النقدي في الفلسفة ، فإنه كذلك يفعل الشيء نفسه بالنسبة لتربية شخصية الإنسان، و في مختلف مستوياتها. و الشائع عند علماء النفس التربوي أن شخصية الإنسان لها مستويات ثلاثة:

- المستوى الأول : هو مستوى الوعي و الإدراك المعرفي.
- المستوى الثاني: مستوى العاطفة و الوجدان.
- المستوى الثالث: مستوى الحركة و النزوع و المهارة.⁽⁶⁾

على هذا الأساس من التقسيم الذي أفرده علماء سيكولوجيا التربية فإن النظم التربوية تعنى بتنمية الجوانب المعرفية للإنسان عن طريق تزويده بكم من المعلومات و المعاني و المفاهيم و

الحقائق، فضلاً عن ما يشتمل عليه من ميول و الاتجاهات و القيم، و التي لا يمكن أن نتعرف عليها إلا من خلال ملاحظة تجليات السلوك و من ثمة تقديرها تربوياً. يعرفها روبير (Robert) في معجمه بأنها: "مجموع الوسائل التي بواسطتها نوجه نمو وتكوين الكائن الإنساني، وكذا النتائج المحصلة بواسطة هذه الوسائل" ⁽⁷⁾، فالمرء لا يستطيع أن ينظر إلى الجهود التربوية للدول العصرية دون أن يدرك تماماً أن الأحكام التربوية هي في أساسها أحكام أخلاقية. لأن المؤسسة التربوية - من بين المؤسسات كلها - التي تعنى بتشكيل شخصيته، و قدراته، و أفكاره بحيث يصبح فرداً مقبولا لدى مجتمعة ⁽⁸⁾.

من هنا يمكن اعتبار أن العلاقة التي تجمع بين النشاط الفلسفي الذي هو بالدرجة الأولى (نظري) والنشاط التربوي الذي هو بالدرجة الأولى كذلك (عملي). تقوم على الإيمان بأن " الفلسفة هي النظرية العامة للتربية" وأن التربية هي العمل الذي تختبر فيه الأفكار الفلسفية" على حد تعبير جون ديوي. ⁽⁹⁾

إن التربية بحكم طبيعتها إذ تتجه في دراسة الانسان إلى (إجراءات عملية) و (خطوات تنفيذية) فإن ذلك التوجه لا بد وأن تستند فيه إلى (وجهة نظر)...أو إلى (فكرة)...أو(فلسفة). أو (إيديولوجية)... أو إلى(إطار فكري عام)... أيأ كانت التسمية، فهي بالكاد تعبر عن حالة ضرورية لتأصيل القيم الأخلاقية في السلوك الإنساني بالدرجة الأولى. وهي أيضاً أداة تمكن المجتمع من

بعث عوامل الحفاظ على هويته وأصالته، إذ وبناءً على فلسفة تربوية أداية ينبغي على المربي أن يسير في عالم السلوك البشري. و أبسط ما نستطيع تقديمه هنا من معان لفلسفة التربية هو القيام بمجهود عقلي لمناقشة و تحليل و نقد جملة المفاهيم الأساسية التي يركز عليها العمل التربوي مثل قضايا الطبيعة الإنسانية، النشاط المدرسي، الخبرة، الحرية، الثقافة، المعرفة...الخ يقول ريول أوليفي (O.Reboul): "إن علوم الإنسان تدرس غرض التربية، وخاصة الطفل من ناحية طبيعته وبيئته وتطوره. ويدرس علم التربية طرائق التربية، أما الفلسفة، فتفكر في غاياتها: لما نربي؟ وما معيار تربية ناجحة؟. وعندما يصرح أب لابنه: "هذا من أجل صالحك"، فإن ذلك اللجوء إلى "الصالح" هو، مسبقاً اختياراً فلسفي يتعذر على أي علم أن يبينه، وكل ما تجب معرفته هو ما ينطوي عليه ذلك الاختيار، فهل نستطيع أن "نعمل صالح" أحد بالرغم منه؟. وعندما يتساءل مربي عن الغايات المشروعة لفلسفة التربية أمام رهانات هذا العصر العولمي، فإنما عليه أن يتساءل كفيلسوف، والأولى أن يكون ذلك عن خبرة" (10).

2 - تجليات البعد الثقافي و قيم التربية الديمقراطية:

ستنتقل البشرية في تصورنا حتماً إلى العالمية الجديدة في العقود القليلة القادمة و يصبح التنافس الفكري و الإبداعي و التقني الحر قائماً بطريقة منطقية جدلية و عند ذلك تتحقق مقولة هيجل التي تقول كل ما هو "عقلاني فهو واقعي و كل ما هو واقعي فهو عقلاني".

إن التحديات التي صاحبت "العولمة" ونشأت عن تناميها وتداعياتها، باتت تمثل التحدي الأكبر أمام المفكرين وغيرهم من المعنيين بالشأن الفلسفي من مختلف جوانبه. حيث أخذت معالم العولمة وتداعياتها وتجلياتها تتضح بصورة تكشف عن توجهاتها الاقتصادية والسياسية والثقافية إلى جانب التدفقات المتواصلة في إنتاج المعرفة بمختلف أشكالها و مختلف ميادين توظيفها. مما جعل من الفعل الإنساني يرتعن اليوم بطابعه الكوني تأثيراً و تأثيراً، ولهذا لا نستطيع اليوم أن نتحدث عن حادثة أو نهضة فلسفية دون أن نأخذ في الاعتبار كونية المجال الحيوي لهذه الحادثة أو تلك النهضة. فنحن نتأثر و نؤثر بصورة مباشرة و غير مباشرة بمنظومة الفعاليات الكونية سياسية واقتصادية، "فالعولمة تقتضي الخصوصية، أي نزع ملكية الأمة و نقلها للخواص في الداخل و الخارج، و هكذا تتحول الدولة إلى جهاز لا يملك. و من لا يملك لا يراقب ولا يوجه.. أما في مجال الاتصال و الإعلام والثقافة فالمرقبة أصبحت مستحيلة عملياً، إذا لم يعد للدولة في هذا المجال سوى خيار واحد هو تسهيل الاتصال وسريان الإعلام لفائدة الشبكات العالمية".^(II) وإذا كان هناك فعل حدائي كوني يوجب علينا أن ننشغل به

ونحدد سبل و آليات التعامل معه ، فان "العولمة" التي لا يمكن أن نتجاهل انعكاساتها و تداعياتها التي تتغلغل في أعماق وجودنا، فالمظاهر الاقتصادية للعولمة القائمة على « المعرفة المكثفة » لا تزال

تزحف على حضارة القرن العشرين ، وسوف تحل محل الاقتصاد القائم على « العمل المكثف » ، ويقوم الاقتصاد الأول على ثلاثة افتراضات :

- ستظهر معرفة جديدة ، وسوف تتضاعف مرة كل خمس سنوات .

- سيقل العمر الافتراضي للمعرفة ، وقد يقل عمر براءة الاختراع ليصل إلى ستة أعوام فحسب .

- سيرتفع مستوى معدل التعليم ، وسيحل مفهوم التعلم « مدى الحياة » محل التعليم « الهيكلي أو الأكاديمي » . و عليه فمن غير الجائز أن يكون موقفنا من "الثورة العلمية التكنولوجية" موقف المتلقي المنفعل بالأحداث تسيره الرياح إلى حيث تريد ولا يريد .

ومن غير الجائز أن نظل غرباء عن عصرنا وواقعنا وان نرتضي لأنفسنا أن نقبع في زمرة القاعدين، وإن نجد أنفسنا في عداد "العبيد" نهاية هذا القرن ⁽¹²⁾ . ويمكن القول أن عصر " المعلومات " هذا قد أضاف بعداً رابعاً و غاية جديدة إلى جانب الغايات الثلاث الرئيسية التي عنت بها التربية في كل عصر وهي : إكساب المعرفة، والتكيف مع الحياة ، بالإضافة إلى تنمية الذات والقدرات الشخصية. وأما البعد الرابع فهو " ضرورة إعداد إنسان العصر لمواجهة مطالب الحياة في ظل العولمة " . يقول: "بيل غيتس" في كتابه الطريق إلى الأمام: " سيفضي الإنترنت إلى تغيير جذري في شكل العالم من حيث أوجهه المختلفة " ⁽¹³⁾ .

في هذا الإطار ينظر التعريف البراغماتي إلى ظاهرة العولمة باعتبارها عملية تاريخية جدلية تمثل مرحلة متقدمة من مراحل التاريخ

الإنساني، المتطور دائماً، من حيث تراكم المعرفة العلمية والتكنولوجية، لذلك فالعولمة في إطار هذا التعريف ليست نهاية التاريخ وهذه النظرية - نهاية التاريخ - تضع السيطرة بين يدي دولة واحدة متمثلة بأمريكا، وهي بذلك تقضي على كل ما يربط الإنسان بالعقيدة والأرض والتاريخ. وتضيف إليها قيماً جديدة بديلة. كما يؤكد هذا التعريف على أن العولمة تمثل أيضاً مرحلة متقدمة في نمو الرأسمالية التي تتخطى الحدود القومية من خلال الفاعل الرئيسي في هذه المرحلة وهو الشركات متعددة الجنسية ذات الثقافات المختلفة، ولذلك فإن العولمة تقوم بطبيعتها وبنيتها الديمقراطية الرأسمالية على أساس التمايز وعدم التكافؤ في مستويات تطور ونمو المجتمعات على المستوى الدولي، وفي تطور ونمو القوى الاجتماعية في داخل المجتمع الوطني الواحد، حيث تسعى إلى استبدال المال المحلي برأس المال العالمي، وما يترتب على ذلك من انقلاب في علاقة الإنسان بواقعه وبالأخرين من جهة، وبتاريخه وميراثه الثقافي أو الحضاري من جهة أخرى. وقد أطلق "هربرت ماركوز" على هذه الحضارة الجديدة "حضارة الإنسان ذي البعد الواحد". لقد فهم "ديوي" التربية على أنها "عملية اجتماعية" يشارك بها كل فرد - وفقاً لطاقاته وقدراته- في مسؤولية العمل على تشكيل أهداف مجتمعه و صياغة قواعده ، و بالتالي فقد جعل " ديوي " من التربية لفظاً مرادفاً للديموقراطية .. لا بوصفها مذهباً معيناً في الأنظمة السياسية، بل بوصفها أسلوباً في الحياة، أو على الأصح الطريقة الإنسانية السليمة

في الحياة. يقول: " أن التطبيق العام لمناهج العلم في كل ميدان ممكن من ميادين البحث، هو الوسيلة الوحيدة القادرة على حل مشكلات الديمقراطية الصناعية"⁽¹⁴⁾.

3- العولمة الثقافية وحق ممارسة ديمقراطية التربية:

تصدت الثقافة في السنوات الأخيرة مشهد السجال الفكري الدائر على الصعيد العالمي حيث أن "الحدود بين الثقافات هي من الآن فصاعداً النقاط الأساسية للصراع على المستوى العالمي. وفي عالمنا الجديد، الهوية الثقافية هي التي تحدد الاتفاقات والشراكات والتناقضات والصراعات، حتى قبل المصالح الاقتصادية"⁽¹⁵⁾. وتجدر الإشارة إلى أن إطلالة القرن الحادي والعشرين، ومعها بداية الألف الميلادي الثالث صعدت أولوية الملف الثقافي وزادت من حدته بشكل غير مسبوق. ولا عجب في ذلك إذا تذكرنا أن الثقافة راهنا ومستقبلاً تشكل إحدى الإستراتيجيات الأربع الموجهة لقرارات وممارسات الدول الكبرى، ونعني بذلك إستراتيجيات: السياسة، والمال، والحرب والثقافة.

فإرادة فرض نظام اقتصادي واجتماعي وثقافي وتربوي وحيد، لا يمكن أن يدخل إلا في باب إرادة الهيمنة واختراق الخصوصيات الوطنية. فما يميز العولمة عن الاستعمار هو اختلاف في أسلوب الهيمنة ووسائل فرضها. إن العولمة تلتجئ لخلق شروط تنطوي أحياناً على إغراءات لا تقاوم، تجعل الآخر يتقبل بسهولة ضغوط العولمة

أو يطالب من تلقاء نفسه بإحدى منافعها الظاهرة. وهكذا فإن الذين يستعملون كلمة "ثقافة" حسب المفكر محمد عابد الجابري في عبارات من نوع "ثقافة الانفتاح" أو "ثقافة التعدد و الاختلاف" أو "ثقافة التكيف" ... ، يمارسون نوعاً من الإقصاء الإيديولوجي لعبارات و مفاهيم مناقضة للأولى ، مثل "الاستقلال و التحرر" و "الوحدة و التنوع" و "التمسك بالثوابت" ... و بالتالي فمجرد استبدال اللفظ ثقافة بلفظ الايدولوجيا.⁽¹⁶⁾ في هذا المقام يكشف عن الأبعاد الحقيقية لتناقضات العولمة.

لهذا لا يمكن التخلص من العولمة بواسطة رفضها أو إعمال النقد الإيديولوجي ضدها، لأنها ظاهرة ضاغطة، وتفرض نفسها بفعل قوة الأشياء، إن آثارها تتسلل عبر "الكلمات والأشياء" التي تتداولها حالياً، مجبرة أنظمتنا ومؤسساتنا وهياكلنا الاقتصادية والاجتماعية والثقافية على الخضوع لتغيير ذي وتيرة سريعة. و حيث يرشح العامل الثقافي على رأس قائمة المتغيرات المؤججة للصراع العالمي وهذا ما يؤكد صامويل هنتجتون (Samuel huntington) في كتابه "صراع الحضارات" الذي يتوقع فيه "حدوث صراع عبر خطوط الصدع الثقافي، وهي الخطوط التي تندلع عندها الصراعات تحديداً، والأسوأ من ذلك أن الاختلافات السياسية كثيراً ما تتركس من خلال ارتباطاتها بالجذور الغامضة للثقافة، سواء الروحية أو التاريخية⁽¹⁷⁾.

ورغم اتجاه العولمة نحو تأسيس آليات "الاستيعاب الثقافي"، فإن هذا المجال سوف يبقى مجالا مفتوحا للتلاقح والثقاف. إن اكتساح العولمة لمختلف الميادين والحقول لا يقابل دائما بسلبية مطلقة؛ فقد كانت وظائف المؤسسة التربوية والتعليمية منذ القديم لا تنحصر في تزويد الأفراد بالمعرفة اللازمة للتكيف مع متغيرات العصر، بل تسعى إلى تكوين شخصيته والحفاظ على هويته الثقافية، وبذلك كان التعليم رافدا مهما من روافد بناء الثقافة الوطنية. غير أن الأنظمة التربوية التقليدية لا يمكنها أن تستمر في تقديم إجابات قديمة لتحديات جديدة، وفي إعادة إنتاج القيم والنماذج المحلية في عصر قرية المعلومات الكونية. ورغم أن الثقافة سوف تبقى قلعة حصينة باعتبارها تعبيرا عن الاختلاف وعن الخصوصية الذاتية. إلا أن الأمر يتطلب القيام بمراجعة جذرية لبنيات تلك المؤسسات ووظائفها، فلقد كان هناك في الماضي ترجيح للأبعاد التربوية على حساب الأبعاد التعليمية (التحديشية) في تلك المؤسسات. في حين أن الظرفية الراهنة تتطلب رسم إطار يسمح بالتفاعل والتلاقح الإيجابي بين الأبعاد التحديشية والتقليدية في النظام التربوي، خصوصا وأن التنشئة التربوية القادرة على الاستمرارية الآن هي التي تستطيع تجديد مصادر عطائها، وضمان تفتحها المستمر، دون أن يؤدي ذلك إلى محو مقومات الهوية الثقافية. فبعيدا عن كل "ممانعة ثقافية" ينبغي الآن على المؤسسة التربوية أن تعمل جاهدة من أجل تهيئ الأجيال الجديدة لتقبل المتغيرات والمستجدات في عالم اليوم، وأن تدعم أدوارها وبالتالي في

نشر قيم الحداثة، دون التفريط في وظيفتها التقليدية، المتمثلة في خلق مناعة ذاتية لدى الأفراد ضد الذوبان في "العولمة المتوحشة" (18).

4- البعد البراغماتي في الخطاب الفلسفي التربوي:

إنه لأمر جد عسير أن نحاول في صفحات قليلة أن نخلص المعالم الرئيسية للفلسفة البراغماتية خاصة أنها على الرغم من نظرة الناس إليها كإطار موحد إلا أنها متعددة التيارات و الاتجاهات فالنزعات العلمية التي سادت في أواخر القرن الماضي و أوائل هذا القرن حول أقالت العقل المعياري و نصبت بدله عقل أداتياً (19). وقد ظهرت عدة أنظمة تربوية و طرق تعليمية فعالة في أوروبا وأمريكا في أواخر القرن التاسع عشر و بداية القرن العشرين على خلفية كسوف العقل المجرد على حد تعبير الفيلسوف الألماني هوركهايمر (20). مع ماريا مونتيسوري Maria Montessori، وجون ديوي Dewey، وكلا باريد Claparide، وكرشنشتاير Kerschensteiner، وفرينيه Freinet، و كارل روجرز Rogers، و مكارنكو Makarenko، وريبول Reboul، و فيريير Ferrière، و جان بياجيه J. Piaget،... وتعتمد هذه الطرق على عدة مبادئ أساسية ألا وهي: اللعب، وتعلم الحياة عن طريق الحياة، والتعلم الذاتي، والحرية، والمنفعة العملية، وفتح الشخصية، والاعتماد على السيكولوجيا الحديثة، والاستهداء بالفكر التعاوني والتسيير الذاتي، وتطبيق اللاتوجيهية، ودمقرطة التربية والتعليم... وبصدد ما قصده البرجماتيون من المعايير التي يقوم عليها التفكير، يذهب ديوي إلى أن التفكير إن هو إلا

محاولة تتم عن قصد ووعي بهدف الكشف عن الروابط بين أفعالنا و ما يترتب عليها من نتائج، و أنه ليس مجرد مرآة تعكس أحوال الواقع الموجود، بل هو عملية مشاركة يتم خلالها إعادة تنظيم وتجديد ظروف الواقع حتى تكون أنسب و لتحقيق رغبات وأهداف الإنسان والسيطرة على البيئة. إذن ينبغي أن تكون تنمية اهتمامات الفرد (الطفل) محور الحديث والحوار، ولا ينبغي أن يكون التعليم مؤسسا على موضوع معين. حتى ليغدوا بعد ذلك موضوع الدرس هو موقعنا من خريطة العولة، مع كل ما تحمله هذه العبارة من معنى. والتعليم الذي يؤكد على مهارات حل المشكلات سيصبح مهما أكثر من أي وقت مضى. ففي عالم مطرد التغير، يعد التعليم الاستعداد الأمثل لأن يكون الفرد قادراً على التأقلم. و مع تحول الاقتصاد، سوف يصبح الأشخاص و المجتمعات الأنسب تعليمياً هم الأفضل أداء. يرى ديوي أن خير وسيلة تعين المدرسة على ذلك هي أن تكون مثل الورشة، أو المعمل، تحوي الأدوات و المعدات التي يمكن أن يبنى بها الطفل و يخلق و يبحث بنشاط. "فالمدرسة هي الصورة لحياة المجتمع تتركز فيها كل تلك الوسائط التي تهيء الطفل للمشاركة في ميراث الجنس، ولاستخدام قواه الخاصة لتحقيق الأهداف الاجتماعية⁽²¹⁾، وهكذا فإنه من خلال العمل داخل فريق يمكن تحقيق ديمقراطية التعلم وديمقراطية التعليم وأجراً التربية الديمقراطية عبر حل المشكلات التي تواجه المتعلم في عالمه الموضوعي بسهولة بواسطة إنجاز الأعمال المطلوبة منه بشكل فعال مع علاج الكثير من الآفات

النفسية الفردية الشعورية واللاشعورية كالأنانية والنبذ والكرهية والنفور واستبدالها بمشاعر أكثر نبلا كالانسجام والتوافق والتشارك والتعاون والابتكار الجماعي والإبداع الهادف⁽²²⁾.

و بالرغم من أن التعليم ليس بالرد الكامل على التحديات التي يطرحها عصر المعلومات ، فإنه جزء من الجواب على مجموعة من مشكلات المجتمع الأخرى. وقد لخص ه.ج. ويلز (H.G.wells) (1920)، الذي كان واسع الخيال و تقدمي النظرة شأن كل مفكري المستقبلات بقوله: إن "لتاريخ الإنساني يتحول بصورة متزايدة إلى سباق بين التعليم و الكارثة" فالتعليم هو احد عوامل المساواة الكبرى بين البشر ، و أي تحسين في التعليم يترك أثراً بعيداً في جعل الفرصة متساوية أمام أكبر عدد من الناس.

من أهم الآليات التطبيقية لتحقيق ديمقراطية التعلم وتفعيل التربية الديمقراطية هو تكوين الكفاءات الوطنية في ظل نظام تربوي سليم يؤمن بالجودة الكمية والكيفية، ويستهدي بمنطق الاختلاف والتعددية، كما يقدر أصحاب الكفاءات العلمية والمهنية، ويثني على ذوي القدرات المتميزة والمهارات المتخصصة ويشيد بأصحاب المواهب العلمية والفنية والأدبية والتقنية.

وإذا كانت الكفاءات منطلقاً فلسفياً برامجاتها للعملية الديدانكتيكية، فإن المحتويات ينبغي كذلك أن تسير هذا التحول وتكون عبارة عن معارف في شكل وضعيات ومشاكل وعوائق

سيواجهها المتعلم في الواقع، أي لا بد من إدخال المجتمع إلى قلب المدرسة وتحضير المتعلم لأسئلة الواقع المفاجئة. ويعني هذا أن تكون المحتويات عبارة عن مشاكل ووضعيات صعبة تتطلب الحلول المستعجلة بأداء فعال، وتعكس نفس المشاكل والأزمات التي سيتلقاها المتعلم في المجتمع عندما سيحتك به.

وللخروج من هذا المأزق لسؤال التأصيل الثقافي لقيم الهوية الوطنية المعاصرة وللنهوض بها لا بد من إيجاد فلسفة تربوية ليبرالية تزوج بين الأصالة والحداثة، تتماشى مع النظريات التربوية الحديثة، قائمة على أساس ترسيخ روح النقد والجدل عند الناشئة، وتوفير لهم كل شروط الاستقلال والتحرر. "إن التربية لتغدو ظلماً وطغياناً إذا لم تؤدّ إلى الحرية" (Herbart). بهذا المدخل الليبرالي فقط، يمكن للأفراد أن تتفتح وللشخصيات أن تنمو ويترسخ لديها الاحترام المتبادل وتزداد الفسحة أمامها للاقتناع الحر من أجل الوصول إلى مكانة علمية رفيعة ووظيفة تنموية حقيقية.

5- مقومات تأصيل الهوية الوطنية في منظومتنا التربوية:

إن التربية والتعليم هما المخزون الإستراتيجي المتبقي للحاق بركب الحضارة الإنسانية، وهما الأساس في بناء الفرد والمجتمع، وإلا لما كانت التربية قد حظيت بمكانة داخل كل دساتير الدول، والهدف المبتغى من كل عملية تربوية هو تكوين هوية ثقافية سليمة الجذور والإعداد لبناء مجتمع متوازن له جذور حضارية، يتميز أفراد

بشخصية قوية وقادرة على مواجهة المستقبل، فثمة معيقات كثيرة تشد التربية العربية إلى الوراء، وتحول دون وصولها مبتغاه وتحقيق هدفها المنشود، ومسايرة العلم والتكنولوجيا هو أهم هذه المعيقات⁽²³⁾. و قد عملت الجزائر إلى جانب عدة دول عربية على تحديث⁽²⁴⁾ أنظمتها التربوية ، حتى تبدوا غير متخلفة عن إيقاع العصر ، ولكن هذا التحديث اقتصر على البيئة المادية والتنظيمية والشكلية لهذه النظم ، أو ما يمكن تسميته المنجزات القاعدية التربوية (المباني ، المرافق، الأدوات و التقنيات ، التمويل، التدريب، أشكال التعليم...الخ)، ويمكن اعتبارها تحديثاً شكلياً، ولكن هذا لن يكون كاف إذ لابد من تفعيل جوهر التربية النقد العملي والفحص العلمي للسلوك الانساني.

فكيف يمكن للتربية في الجزائر أن تحدد فلسفتها ، حتى تكون مؤهلة لمواجهة تحديات العولمة من منظور مستقبلي وفي إطار خصوصية الثقافة الوطنية؟. هل نقبل العولمة الثقافية و بالتالي ننخرط فيها، أم نرفضها؟.

إن أول ما يحتاجه الواقع التربوي في هذا المجال ، هو ثورة فكرية - قيمة تغير نظرة الإنسان الجزائري إلى نفسه و إلى علاقته بالمجتمع و بالكون بحيث يتحرر من كل الأغلال الفكرية والمادية التي حجمت عقله و قدرته على الابتكار منذ القرن الحادي عشر الميلادي ، و بالأخص منذ بداية الاحتلال العثماني و تتمثل هذه الثورة الفكرية في جعل " الإنسان أئمن و أنبل ما في هذا الوجود القيمة العليا". ويتطلب

الأمر كذلك إنشاء نظام تربوي يجسد هذه القيمة العليا و يضيف إليها منذ سن مبكرة للطفل روح المبادرة والإبداع وحب العمل المتقن والانظام والمنهجية العلمية العقلانية و غيرها من القيم التي تخلق الإنسان القادر على التعامل مع متطلبات التنمية الشاملة و التغلب على تحدياتها الهائلة . ويتطلب الأمر قبل هذا وذاك حكومة

وقيادة تؤمن إيماناً راسخاً بهذه القيم و تعمل على تثبيتها في النظام التربوي وفي تعاملها مع الناس بحيث تظهر واضحة في تعامل الناس فيما بينهم على شتى المستويات الثقافية والاقتصادية والاجتماعية.

وفعلاً إذا أردنا أن نقوم بإصلاح منظوماتنا التربوية وندعو إلى مشروع جديد في فلسفة التربية عامة والتعليم بخاصة ونجعلها في هرم الأولويات وذلك لفرض وجودنا في عالم معولم يستلزم علينا أن نأخذ أهم الخطوات على طريق العولمة و هي التربية و تكوين الإنسان القادر على "المواطنة العولمية" حسب تعبير زيمرمان (zimmerman).

- يجب أن نعمل على تهيئة وتأصيل قضايا الحاضر، قيم الحداثة وأسس التحديث، في ثقافتنا وذلك بإيجاد أصول لها تستطيع تأسيسها في وعينا: وعينا الديني والأخلاقي، وعينا الثقافي العام. ونحن نعتقد أن الديمقراطية (بما فيها حقوق الإنسان) والعقلانية (بما فيها الروح النقدية)، لا يمكن غرسهما فكرياً وممارسة في المجال التربوي -وهو العمود الفقري لكل تجديد ثقافي يتجه إلى المستقبل- إذا لم يتم

تأصيلهما في النظام الثقافي عموماً والنظام التربوي خصوصاً، أو على الأقل إذا لم تؤطرهما عملية التأصيل هذه⁽²⁵⁾.

- إعادة النظر في التربية بدءاً من فلسفتها ، و انتهاءً بصياغة وبناء موقف علمي حولها يتمشى وفق و معايير جديدة للحضارة، مع قدرة الحكم على التاج التربوي في إطار معايير الجودة العالمية⁽²⁶⁾.

- توحيد مستوى التعليم ومحاربة الفوارق المعرفية بين التلاميذ اتباع سياسة الدعم البيداغوجي والتفريدي عن طريق تقديم دروس إضافية مجانية للمتعثرين من أبناء الطبقة الفقيرة وحتى من الطبقة العالية لتعميم المعرفة وخلق فرص متساوية أمام جميع الأطراف لاكتساب الذكاء ومهارات التحليل والمعالجة قصد تكوين تلاميذ مقتدرين أكفاء يستطيعون مواجهة الوضعيات الصعبة والمعقدة. ومن ثم، يشكل الفصل الدراسي: مجموعة غير متجانسة من الأطفال، في استعداداتهم وقدراتهم، مما يدعو في عملية الدعم، التي تقلل من المتخلفين دراسياً عن أقرانهم. كما يمكن النظر إلى ضرورة الدعم وأهميته من ناحية ثانية، وهي اختلاف طريقة أو أسلوب تعلم كل تلميذ، ومعظم المدرسين لا يأخذون هذا الأمر بعين الاعتبار، فيدرسون بطريقة واحدة. وفي هذه الحالة فإن عملية الدعم لا تكسب معناها الحقيقي والمفيد إلا إذا تم تعليمها بطريقة مختلفة عن الطريقة التي علمت بها المادة أول الأمر.

- إحداث تغيير جذري في نظم التعليم السائدة وتحويلها من وضعها الحالي القائم على التلقين والمحاضرة والتحليل النظري الى وضع يربط النظام التعليمي بشكل وظيفي بخطط التنمية، ويجعل العملية التعليمية تقوم على الارتباط بين النواحي النظرية و النواحي العلمية من خلال إدخال مناهج وطرق ومفاهيم أخلاقية جديدة ولا بد أن تتجدد الطرائق البيداغوجية

والوسائل الديداكتيكية لمسايرة التطور البيداغوجي ومتطلبات سوق الشغل والتطور العلمي والتكنولوجي، وهنا لا بد من الاستفادة من كل الوسائل الإعلامية المتاحة را هنا في الساحة الثقافية والعلمية والتواصلية، وتتبع كل الوسائل الجديدة لتجريبها قصد تحقيق الحداثة والمساهمة في إثراء المنظومة التربوية الجزائرية.

- توعية المثقف الجزائري بفلسفة العولة وإدراك نتائجها الثقافية والخلقية، وتغيير الذهنيات القديمة للدخول في الفكر التربوي الأخلاقي الجديد. فالتغيير التربوي هو بمثابة الثورة الصامتة التي تتغلغل في صلب الوجود الاجتماعي وتلامس أعماق الوعي لتتحول إلى قوة دافعة لأي مشروع نهضوي يستهدف تجاوز الواقع والانطلاق نحو المستقبل.

- مساهمة النخبة المثقفة والمؤمنة بتعدد الثقافات العالمية الموجهة والمتخصصة في علم الأخلاق والتربية في إعداد البرامج التعليمية ومدى فعاليتها في المجتمع الجزائري باعتباره مجتمعا

إسلامياً. مع إنشاء ميزانية خاصة للباحثين والمهتمين بعلم الأخلاق في الفكر الإسلامي المعاصر وجعلها في هرم الأولويات وذلك لمسايرة الفلسفة الجديدة⁽²⁷⁾.

- خاتمة :

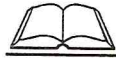
باختصار نعتقد أننا الآن في مرحلة تستطيع فيها التربية من أجل التقدم أن تأخذ مكانها كعلم معياري و هي على استعداد أن تقيم نظرية بالمعنى الصحيح لهذا التعبير: "أي أنها على استعداد أن تضع قيمها ، و تعرف مفاهيمها وتحدد متغيراتها الهامة ، و أن تقترح و تختبر فروضها و تعميماتها . و لكي يكون التعليم حقيقة تقديمياً يجب أن يكون ذا هدف. بمعنى أن النظرية المستمرة الثابتة و القابلة للاختبار يمكن أن تجعله ذا هدف"⁽²⁸⁾.

فعالم اليوم يتميز بالترايط في كل المجالات وبوفرة المعلومات والخدمات. وقد أدى النمو الشديد للمعارف العلمية على تطوير طرق العمل والتشجيع على الإبداع. ومن الطبيعي أن يقوم النظام التربوي بالتفاعل مع هذه المستجدات مما يتطلب تحديث المناهج وعصرنة الوسائل، قصد الإسهام في التنمية المستدامة، والاشتراك في بناء سرح التراث الإنساني بمراعاة الامتداد المغاربي والعربي الإسلامي والتعايش السلمي الإيجابي وحقوق الإنسان والتعاون الدولي والاحترام المتبادل بين الأمم والشعوب. انطلاقاً من هذه المبادئ يرمي النظام التربوي في الجزائر إلى تحقيق الغايات الآتية:

أ - بناء مجتمع متكامل متماسك معتر بأصالته وواثق في

مستقبله

ب - ترسيخ الهوية الوطنية المتمثلة في الإسلام عقيدة وسلوكا وحضارة والذي يجب إبراز محتواه الروحي والأخلاقي وإسهامه الحضاري والإنساني وتعزيز دوره كعامل موحد للشعب الجزائري . وفي العروبة حضارة وثقافة ولغة، التي تجسدها اللغة العربية والتي يجب أن تكون الأداة الأولى للمعرفة في كل مراحل التعليم والتكوين وعالم الشغل ووسيلة للإبداع والاتصال، والتفاعل الاجتماعي والمهني. وهذه هي المكونات الأساسية لهوية الأمة الجزائرية التي تكرر أصالتها. ويتعين على المنظومة التربوية أن تعمل على ترسيخها والنهوض بها لضمان الوحدة الوطنية والمحافظة على الشخصية الجزائرية، كما يتعين عليها - وهي تتطلع نحو المستقبل - أن تعمل على إحكام التلاحم العضوي بين هذه القيم الأصيلة وتوقان الأمة إلى التقدم والحدثة.



قائمة المصادر والمراجع:

- 1975، Colin، Armand، Paris، John Dewey: Démocratie et éducation -
- الجابري محمد عابد، قضايا الفكر العربي، تأصيل الحداثة، سلسلة الثقافة القومية، مركز الدراسات الوحلة العربية، بيروت، لبنان، 1990.
- الجابري محمد عابد، قضايا الفكر العربي المعاصر، مركز الدراسات الوحلة العربية، بيروت، لبنان، ط1.
- الحميمي، السيد سلامة، التربية وتحديث الإنسان العربي، دار عالم الكتب، القاهرة، مصر 1988.
- الدائم صبري عبد الله، إستراتيجية التكنولوجيا و أبعادها، دراسات عربية، بيروت، لبنان، 1977.
- النجيجي محمد ليب، دور التربية في التنمية الاجتماعية والاقتصادية للدول النامية، دار النهضة العربية للطباعة، بيروت، لبنان، ط2، 1918.
- النجيجي محمد ليب، الأسس الاجتماعية للتربية، مطبعة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- محمد عليوش: التربية والتعليم من أجل التنمية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، الطبعة الأولى سنة 2007م.
- أوليفي ربول، فلسفة التربية، ترجمة جهان نعمان، منشورات عويدات، بيروت، لبنان، 1978.
- جون ديوي، الديمقراطية والتربية، ترجمة متى عقراوي، عالم الكتب، القاهرة، 1981.
- جون ديوي، الطبيعة البشرية والسلوك الانساني، ترجمة محمد ليب النجيجي، القاهرة، مؤسسة الخانجي، 1963
- دافيد روثكوف، في ملبح الإمبريالية الثقافية، ترجمة أحمد خضر، مجلة الثقافة العالمية، الكويت، 1997، ع85.
- روني وير، التربية العامة، ترجمة عبد الله عبد الدائم. دار العلم للملايين، بيروت. ط. 3. 1977.
- عبد الدائم عبد الله، نحو فلسفة تربوية عربية، مركز دراسات الوحلة العربية، بيروت، 1991.
- عبد الدائم عبد الله، مستقبل الثقافة العربية والتحديات التي تواجهها، مجلة المستقبل العربي، بيروت، لبنان، 2000، ع260.
- على، سعيد إسماعيل، فلسفات تربوية معاصرة، عالم المعرفة، العدد 198، الكويت، 1995.
- علي ليلة، موقع مدرسة فرانكفورت على خريطة النقد الاجتماعي، قضايا فكرية، دار الثقافة الجديدة، القاهرة.
- غليون برهان، العرب وتحولات العالم، المركز الثقافي العربي، لبنان، بيروت، ط1 (2003)
- فوزي جودة، الثقافة، الغزو الثقافي، منشورات مجلة المناضل، العدد 280.
- كامل فؤاد، أعلام الفكر المعاصر، دار الجيل، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، 1993.
- محمد عبده، الشيخ: الأعمال الكاملة للشيخ محمد عبده، تحقيق محمد عمارة، دار الشروق (القاهرة 1993) ط1، ج3.

الهوامش:

- 1: محمد عبده، الشيخ: الأعمال الكاملة للشيخ محمد عبده، تحقيق محمد عمارة، دار الشروق (القاهرة 1993) ط1. ج3، ص 168.
- 2: النجيجي محمد لبيب، الاسس الاجتماعية للتربية، مطبعة الأنجاو المصرية، القاهرة، ص 252.
- 3: أحمد عيلوش: التربية والتعليم من أجل التنمية، مطبعة النجاح الجليلية، الدار البيضاء، الطبعة الأولى سنة 2007م، ص 17.
- 4: يعرف إميل دوركايم E. Durkheim التربية بقوله: "إنها العملية التي تمارسها الأجيال الراشدة على الأجيال التي لم تتضج بعد التضج اللازم للحياة الاجتماعية". أما موضوعها فيحلده في أنه "إثارة عدد من الحالات الجسمية والفكرية والأخلاقية التي يتطلبها منه المجتمع السياسي في مجمله، والوسط الاجتماعي الذي يهيأ له بوجه خاص".
- 5: على، سعيد إسماعيل، فلسفات تربوية معاصرة، عالم المعرفة، العدد 198، الكويت، 1995، ص 06.
- 6: على، سعيد إسماعيل، فلسفات تربوية معاصرة، المرجع السابق، ص ص 13-14.
- 7: روني وير، التربية العامة، ترجمة عبد الله عبد الدايم، دار العلم للملايين، بيروت. ط. 3. 1977، ص 47.
- 8: النجيجي محمد لبيب، دور التربية في التنمية الاجتماعية والاقتصادية للدول النامية، دار النهضة العربية للطباعة، بيروت، لبنان، ط 02، 1918، ص 66.
- 9: جون ديوي، الديمقراطية والتربية، ترجمة متى عقراوي، عالم الكتب، القاهرة، 1981، ص 23.
- 10: أوليفي ربول، فلسفة التربية، ترجمة جهان نعمان، منشورات عويدات، بيروت، لبنان، 1978، ص 197.
- 11: الجابري محمد عابد، قضايا الفكر العربي المعاصر، مركز الدراسات الوحلة العربية، بيروت، لبنان، ط 1، ص 151.
- 12: الدائم صبري عبد الله، إستراتيجية التكنولوجيا و أبعادها، دراسات عربية، بيروت، لبنان، 1977 ص 55.
- 13: بيل غيتس، المعلوماتية بعد الأنترنت، ترجمة عبد السلام رضوان، مجاة عالم المعرفة، العدد 231، 1998، الكويت، ص 09.
- 14: كامل فؤاد أعلام الفكر المعاصر، دار الجيل، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، 1993، ص 123.
- 15: عبد الله عبد الدايم، مستقبل الثقافة العربية والتحليلات التي تواجهها، مجاة المستقبل العربي، بيروت، لبنان، 2000، ع 260، ص 36.
- 16: الجابري محمد عابد، قضايا الفكر العربي المعاصر، المرجع السابق، ص 144.

- 17: دافيد روتكوف، في مديح الإمبريالية الثقافية، ترجمة أحمد خضر، مجلة الثقافة العالمية، الكويت، 1997، ع85، ص27.
- 18: فوزى جودة، الثقافة، الغزو الثقافي، منشورات مجلة المناضل، العدد 280، ص44.
- 19: يميز هوركيمر العقل الأداتي بكونه ملكة التصنيف والاستقراء والاستنتاج التي يتميز بها الإنسان، و التي هي عبارة عن نشاط تجريدي تقوم به حينما تمارس عملية التفكير في المنهج. أنظر الجابري محمد عابد، قضايا في الفكر المعاصر، ص58-59
- 20: علي ليلة، موقع مدرسة فرانكفورت على خريطة النقد الاجتماعي، قضايا فكرية، دار الثقافة الجديدة، القاهرة، ص159.
- 21: جون ديوي، الطبيعة البشرية والسلوك الانساني، ترجمة محمد ليب النجحي، القاهرة، مؤسسة الحافني، 1963، ص217.
- John Dewey: Démocratie et éducation, 22 - Paris, Armand, Colin, 1975 p 112.
- 23: غليون برهان، العرب وتحولات العالم، المركز الثقافي العربي، لبنان، بيروت، ط1 (2003) ص66.
- 24: التحديت: هو فاعلية سياسية واجتماعية تروم تطوير بنى المجتمع والسياسة والاقتصاد بمبحث توائم مستوى التحولات الطارئة على صعيد انزمان والمكان، والعلاقات الاجتماعية، والحاجات والصلوات المتزايدة، أي أن الأمر في التحديت يتعلق بسياسات وإجراءات مخطط لها وموضوعة في سياق استراتيجيات عملية ينهض بأمر تحقيقها جسم اجتماعي فوقى هو الدولة.
- 25: الجابري محمد عابد، قضايا الفكر العربي، تأصيل الحداثة، سلسلة الثقافة القومية، مركز الدراسات الوحلة العربية، بيروت، لبنان، 1990، ص27.
- 26: الخميسي، السيد سلامة، التربية وتحديث الإنسان العربي، دار عالم الكتب، القاهرة، مصر 1988، ص ص40-42.
- 27: جيلر إبراهيم "العولة وجلد الهوية الثقافية" مجلة عالم الفكر ديسمبر 1999 عدد 2، ص ص95-121
- 28: النجحي محمد ليب، دور التربية في التنمية الاجتماعية والاقتصادية للدول النامية، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ط 02، 1981، ص283.

