ISSN : 2543-3938 - EISSN : 2602-7771

إصلاحات المنظومة التربوية الجزائرية ورهان المعرفة بين الاتجاهين المحافظ والنقدي

Reforms of the Algerian educational system and the challenge of knowledge between the conservative and critical orientations.

عطية العيد[1]*، د. بن سباع صليحة[2]

[1] جامعة محمد أمين دباغين سطيف2 (الجزائر)، مخبر المجتمع الجزائري المعاصر la.attia@univ-setif2.dz

[2] جامعة محمد أمين دباغين سطيف2 (الجزائر)، مخبر المجتمع الجزائري المعاصر bensebaasaliha@yahoo.fr

تاريخ الإستلام: 2023/07/13 تاريخ القبول: 2023/12/11 تاريخ النشر: 2024/01/20

ملخص:

لا تزال إصلاحات المنظومة التربوية تشكل التحدي الأكبر والرهان الأساسي لبلوغ تنمية شاملة في المجال البشري الاقتصادي والاجتماعي والثقافي؛ وينبغي الإشارة إلى أن هذه الإصلاحات جاءت في ظروف صعبة مرت بها الجزائر، وتحولات عميقة على المستوى العالمي، فرضت تحديات جديدة تتعلق برأس مال المعرفة الذي أضحى يعدّ القاعدة الاقتصادية في تاريخنا الحديث.

إنّ التنامي السريع للمعرفة الإنسانية في شتى المجالات جعل مسؤولية إصلاح المنظومة التربوية تتعاظم من أجل مواكبة الثورة المعلوماتية، لتأخذ بذلك على عاتقها توليد وإنتاج وتوزيع المعرفة، من خلال المنطلقات والاتجاهات الفكرية التي تناولت موضوع المعرفة وكيفية إنتاجها داخل الصف المدرسي. لذلك سنتعرض في هذه الورقة البحثية للافتراضات الأساسية التي وضعها كل من الاتجاه المحافظ والنقدي باعتبارهما وجهتي نظر متضادتين حول إنتاج المعرفة؛ وعلى اعتبار أنها ركيزة أساسية ضمن إصلاحات المنظومة التربوية.

الكلمات المفتاحية: الإصلاح التربوي؛ المنظومة التربوية الجزائرية؛ المعرفة، الاتجاه المحافظ، الاتجاه النقدي.

Abstract:

Educational system reforms still represent the greatest challenge and the fundamental bet for achieving comprehensive development in the economic, social, and cultural aspects of human life. It should be noted that these reforms came about in difficult circumstances faced by Algeria, as well as profound global transformations that have imposed new challenges related to knowledge capital, which has become the economic foundation of our modern history.

The rapid growth of human knowledge in various fields has further emphasized the responsibility of educational system reform to keep pace with the information revolution. Thus, it undertakes the task of generating, producing, and distributing knowledge through the intellectual perspectives and orientations that have addressed the subject of knowledge and its production within the classroom. Therefore, this research paper will explore the fundamental assumptions put forward by both the conservative and critical orientations as opposing viewpoints regarding knowledge production, considering it a crucial pillar within educational system reforms.

Keywords: *Educational reform, the Algerian educational system, knowledge, conservative orientation, critical orientation.*

* المؤلف المرسل

تمهيد:

إنّ المعنى القريب من الإصلاح في اللغة، هو الارتقاء بالأشياء إلى الحالة الحسنة، وتنقيتها من كل تلف وفساد، والإصلاح بمفهومه البنيوي يعدّ من التراكيب العلمية والفنية التي تتناول طرق النظر في مختلف النظم، لاسيما النظم التربوية، بما تحتويه من مقاربات تعليمية، بفلسفاتها وطرائقها وتقنياتها.

والإصلاح يأتي ليؤدّي وظيفة التجديد في عقل الإنسان وطرق تفكيره، وأساليب عمله، تماشيا مع السيرورة الزمنية التي تستدعيها الدينامية، التي تنسجم مع حركة التطور العلمي والفنّي والتكنولوجي.

من هنا جاءت الحاجة إلى إصلاحات المنظومة التربوية في بلادنا سنة 2003، لتساير السياق التاريخي لمسألة التجديد، خاصة على مستوى معارف المتعلمين، متبنية عدة مقاربات في رهانها المعرفي، بدءًا بمقاربة المضامين ثم الأهداف وصولا إلى المقاربة بالكفاءات التي من أسمى أهدافها إعداد الفرد للقيام بوظيفة أو أكثر، ليصبح فردا قادرا على كسب العيش ومنتجا للمعرفة.

إنّ هذا التحدّي المعرفي حوّل نمط تفكيرنا – الذي كان متمثّلا في تقزيم دور المدرّس في عدد المعارف التي يمتلكها – إلى طرح عدة أسئلة مثل: أين نجد المعرفة التي نريد؟ وكيف نتحصّل عليها؟ وكيف نختار منها ما يناسبنا؟ وما يحتاجه المتعلم؟ وما قيمة المعرفة المتاحة لدينا؟ وأي استخدامات ممكنة لها؟ كلها أسئلة يتوجّب على المنظومة التربوية أن تضعها في أجندتها، بهدف تهيئة الناشئة وفقا لما تتطلبه التحديات الناجمة عن التحولات العميقة التي تقع في عالم المعرفة ومستجداتها.

لقد تعدّدت الاتجاهات الفكرية التي تناولت مسألة المعرفة وكيفية إنتاجها، ومن بينها الاتجاهان: المحافظ والنقدي، ولنقف في هذه الورقة البحثية على رؤية كل منهما لهذا الموضوع، علينا أن نطرح الأسئلة التالية:

- **السؤال الأول**: أية افتراضات أساسية تحملها رؤية الاتجاه المحافظ حول إنتاج المعرفة؟
- **السؤال الثاني**: ما هي رؤية الاتجاه النقدي لإنتاج المعرفة؟
- **السؤال الثالث**:كيف نستفيد من الاتجاهين؟

وللإجابة عن هذه الأسئلة يمكن لهذه الورقة البحثية أن تتناول العناصر التالية:

أولا: الإصلاحات التربوية " المفهوم، الأهداف والدواعي".

ثانيا: المنظومة التربوية.

ثالثا: المـــــــعرفة.

رابعا:المدخل التفسيري للإصلاح التربوي في أجندة الاتجاهين

خامسا:الاتجاه المحافظ ورؤيته لإنتاج المعرفة.

سادسا:الاتجاه النقدي ورؤيته لإنتاج المعرفة.

سابعا:أوجه الاستفادة من الاتجاهين (التطبيقات التربوية).

ثامنا :وقفة إبستيمولوجية.

خاتمة.

أولا- الإصلاحات التربوية "المفهوم، الأهداف والدواعي":

أ- المفهوم:

يرتبط مفهوم الإصلاح التّربوي بمفاهيم متعدّدة منها: التجديد، التطوير أو التحديث، ويشيرإلى أنه عملية التغيير في النّظام التعليمي أو في جزء منه إلى الأحسن، وغالبا ما يتضمّن هذا المفهوم معان اجتماعية واقتصادية وسياسية ومعرفية.

كما يُعرّف بأنه التعديلات الشاملة الأساسية في السياسة التعليمية التي تؤدّي إلى التغييرات في المستوى والفرص التعليمية والبنية الاجتماعية في نظام التعليم القومي في بلد ما(حمدي ،1997).

ويُعرّف أيضا الإصلاح التربوي بأنه « تلك الجهود المبذولة والقائمة على الدراسة العلمية المنهجية لمختلف مشكلات المنظومة التربوية، في إطارها الكلي أو الجزئي قصد تجاوز سلبياتها وتدعيمها بحلول جديدة بغرض تكييفها مع مختلف التغيّرات الحاصلة على الساحة الداخلية والعالمية في مختلف المجالات سواء كانت سياسية أو اقتصادية أو اجتماعية أو تكنولوجية....، دون الخروج عن الخصائص الحضارية للمجتمع الذي يتبنّاه، وهو في كل الحالات يتضمّن تغييرا هادفا مدروسا لواقع المنظومة التربوية، من أجل نقلها من وضع الإشكال المعبّر عنه بالخلل أو الأزمة إلى وضع الحل الذي يحمل الخلفيات المرجعية والأدوات التقنية لتجاوز هذا الإشكال، وهو في كل هذا ينسجم تمام الانسجام مع بقية العناصر المشكّلة للتنمية الاجتماعية الشاملة رغم أنه أهم هذه العناصر، لأنّ هدفه هو الإنسان صانع التنمية»(لكحل ،2010).

يمكن أن نعرف الإصلاح التربوي إجرائيا وبما يتماشى مع هذه الورقة البحثية بأنه: جملة الإجراءات التي تستهدف مدخلات العملية التربوية الرامية إلى تحسين المردود التربوي في جانبه المعرفي.

ب- الأهداف: يهدف الإصلاح التربوي في الجزائر إلى:

1- إعادة الاعتبار لمهنة التعليم وجعلها في طليعة المهن، برعايتها المادية والمعنوية البيداغوجية والسموّ بالقوانين التي تحكمها.

2- مراجعة المناهج والمحتويات التعليمية بشكل علمي يضمن لها الانسجام مع الأهداف المسطّرة ومواكبة المستجدات العلمية والحضارية التي نعيشها، وإعادة بناء هذه المحتويات وفق تدرج منهجي تراعى فيه قدرات المتعلمين وحاجاتهم لا سيما الحاجات المعرفية.

3- التدقيق في صوغ الأهداف وتحديدها وتوضيح أبعادها وتصنيفها وفق مستويات أدائية تتواءم ومستوى تفكير المتعلمين.

4- تحسين ظروف التمدرس وتطوير وسائل العمل وذلك من خلال توفير العدد الكافي واللائق من المنشآت والمرافق وبذل جهد متميز في مجال التجهيز وصناعة الكتاب واللجوء إلى الطرائق والأساليب الحديثة التي تنمّي القدرة على التعلم الذاتي.

5- السّماح للمتعلمين بالمشاركة الإيجابية في التعبير بكل حرية عن اهتماماتهم وأفكارهم باعتبارهم طرفا أساسيا في عملية التعليم لا موضوعا له.

ج- الدواعي:

يؤكّد المختصون على أن إصلاح التعليم قد يكون مردّه إلى عوامل داخلية من رحم المنظمة التربوية نتيجة شعور المسؤولين بأنها لا تؤدي وظائفها بالشكل المناسب من حيث الكفاءة والفعالية والإنتاجية وما يتطلبه ذلك من تغيير في مدخلاتها ومخرجاتها وعملياتها كما قد يكون الإصلاح نابعا من عوامل خارجية أي من السياق المجتمعي العام وما يضطرب فيه من تحولات ورهانات سياسية، اقتصادية واجتماعية، تفرض على المجتمع السعي إلى إيجاد توازنات جديدة تجنّد لها مختلف منظومات المجتمع وفي مقدمتها منظومة التعليم(الحوت،2008).

وإذا أردنا الحديث عن الأسباب الحقيقية التي دفعت وزارة التربية الوطنية إلى الإسراع في وضع مشروع إصلاح المنظومة التربوية الجزائرية والذي شرع في تطبيقه سنة 2003، فينبغي الإشارة إلى أن هذا الإصلاح جاء في ظروف صعبة مرّت بها الجزائر على المستوى الداخلي وتحولات على المستوى العالمي فرضت إعادة النظر في فلسفات التربية ومناهج التعليم بما يناسب هذه المستجدات، وهو ما نصّ عليه مشروع

إصلاح المنظومة التربوية، حيث يؤكّد هذا الأخير على أن: «الإصلاح الجديد تمليه ظروف أخرى مرتبطة أساسا بالتغيرات التي تعيشها البلاد في المجالات الاقتصادية والسياسية والاجتماعية، وبالحاجات الاجتماعية الناجمة عن هذه التغيرات، وتفرضه تحديات جديدة تختلف عن تلك التي كان على المدرسة الجزائرية أن توجهها في السبعينات، إنها تحديات من شكل آخر وعلى المدرسة اليوم أن تواجهها بإعداد أبنائها للعيش في عالم تطبعه عولمة الحياة في شتى مجالاتها المختلفة(وزارة التربية ،2009)» ، لا سميا التحديات المعرفية.

إضافة إلى التنامي والتزايد السريع للمعرفة الإنسانية في شتى المجالات تجعل مسؤولية إصلاح المنظومة التربوية وتطويرها تتعاظم من أجل مواكبة الثورة المعلوماتية، لأن نظام التعليم في أي بلد هو الذي يأخذ على عاتقه نقل المعرفة وإكسابها وتجديدها وتطويرها.

ثانيا- المنظومة التربوية:

هي النظام الاجتماعي الذي يندرج ضمنه كل ما يتعلق بالعملية التربوية، كتحديد الفلسفة التربوية، واختيار سياستها وإعداد البرامج والمناهج، كما أنها توضح كيفية تسيير وتنظيم العملية التربوية إداريا وبيداغوجيا.

أيضا المنظومة التربوية تشكل العلاقات التي تربط عناصرها البشرية (تلميذ، أستاذ، إدارة)، وعناصرها المادية، وكذلك المعنوية (برامج دراسية، مناهج)، وهذا كله يتم بشكل من التنسيق والانسجام والتكامل في أداء الأدوار والوظائف.

وللمنظومة التربوية ارتباط وثيق مع مختلف الأنظمة الاجتماعية، تتأثر بها وتؤثر فيها، وهي انعكاس لفكر المجتمع وثقافته وخصوصيته(التومي،1985).

وتبعا لذلك تعرف المنظومة التربوية في الجزائر على أنها مجموعة الهياكل والوسائل البشرية والمادية التي أوكل لها المجتمع تربية النشء، وتتمثل في المدرسة والمعلمين، المناهج والمحتويات والتنظيم، وتدابير التقويم وتكوين المعلمين والوسائل المختلفة المرصودة للعملية التربوية (المعهد الوطني لمستخدمي التربية، 2010)

من مبادئها الرئيسية:

- أن يكون للعنصر البشري المكلف بالعملية التربوية الصفة الجزائرية، ويؤمن بمشروع الجزائر المستقلة.
- أن تصاغ الأهداف التربوية والبرامج الدراسية والمضامين المعرفية، انطلاقا من الهوية والثقافة الجزائرية.

ثالثا - المعرفة:

تتعدّد تعريفات المعرفة وتتصف بالتنوع، وهذا التعدد هو نتيجة لاختلاف التوجهات الفكرية للكُتّاب والباحثين، ولتمايز المداخل الفكرية المعتمدة في تناولها ودراستها.

- فبحسب الجمعية الأمريكية للتدريب والتطوير، تعرّف المعرفة بأنها – الكيف – ومعرفة لماذا. (الكبيسي، 2005)

- عرّفت كذلك بأنها: «كلّ ما يبقى في ذهن الفرد، فهي بذلك مزيج من الخبرات والقيم والمعلومات التي يكتسبها الفرد».(نجم ،2004)

- كما عرّفت أيضا بأنّها «الاستخدام الكامل للبيانات والمعلومات، مع إمكانية المزاوجة مع المهارات والأفكار والحدس والدوافع الكامنة في الفرد».(الملكاوي، 2009)

- وقد جاء تعريفها في المعجم التربوي لوزارة التربية الوطنية الجزائرية على أنها « مجموعة الوقائع والحقائق والمفاهيم والمعلومات التي تتكون لدى الإنسان، نتيجة محاولات متكررة لفهم الأشياء والظواهر المحيطة ». (وزارة التربية الوطنية،2009)

من خلال التعريفات السابقة للمعرفة نلاحظ أنها تتقارب بصورة كبيرة، وكلها تتفق أن المعرفة هي ذلك الكل المركّب من الخبرات والقيم والمعلومات والمهارات التي يكتسبها الفرد لإنتاج بذور معارف جديدة بواسطتها.

مصادر المعرفة:

تتنوّع مصادر المعرفة بتنوع الاتجاهات الفكرية والمذهبية، فهناك من يرجعها إلى الفطرة، وآخر يرى بأنها تحصل وتنتج بالاكتساب، وفريق ثالث يعرف بالنزعة التوفيقية.

المعرفة فطرية:

منذ القدم، نجد أبرز أنصار الرؤية التي تعتقد أن الإنسان فطر على معرفة الأشياء الفيلسوف اليوناني "أفلاطون" وبالنظر إلى مذهبه المثالي فهو يرى أن موضوع المعرفة هو الثابت الذي لا يتغير، ويقصد به عالم المعاني الكلية والحقائق الضرورية(زيدان ، 1989)؛ أي عالم المثل، وبناء على ذلك فالأفكار فطرية وكامنة عند المتعلمين .

المعرفة مكتسبة:

يذهب أنصار هذا الطرح إلى أن المعارف لا يمكن أن تنتج إلا بواسطة الحواس، فالفرد يولد وعقله مثل الصفحة البيضاء خالية من الأفكار والمعاني، لكن إذا انطلق الإحساس تبدأ معه الانطباعات الحسية المتعددة، ويبدأ في تكوين أفكار عنها.

ومن ثمة فالحواس عند أصحاب هذا الطرح لازمة أساسية لا غنى عنها لحصول المعرفة (بلغيث ، 2006)، فهي بذلك المنبع الرئيسي الذي يزوّد العقل بالصور الذهنية والمدركات الحسية، وهو بدوره سيترجمها إلى معارف.

المعرفة فطرية ومكتسبة:

يذهب أتباع النزعة التوفيقية أن كل من الحواس والعقل ليس بإمكانهما تأمين وإنتاج المعرفة بمعزل عن جهود بعضهما البعض، والأفضل أن يتعاونا لبلوغ المراد.

فالوقائع التي تصلنا بفضل إعمال حواسنا فيما حولنا تبدو مفككة وضعيفة الترابط، لكن حين يقوم العقل بتنظيمها تبدو أكثر انسجاما، وهو ما يجعل من الصعب الاستغناء عن أي منهما في عملية حصول فعل المعرفة لدى الفرد.

وبناء على ذلك فإنّ العقل والحواس لهما دور تكاملي في عملية توليد وإنتاج المعرفة على أساس أنه لا مجال لوجود وعي دون تجربة، ولا تجربة دون وعي؛ والقصد من وراء هذا كله هو طرق باب المعرفة العلمية التي تتميز بمجموعة من الخصائص:

- المعرفة العلمية العميقة: التي تكتسب عمقها من كونها مقصودة وليست تلقائية، تأتي استجابة للواقع المباشر فالمتعلم حين يشارك زملائه في الصف حول وضعية إدماجية، أو مشكلة تتطلب الحل. أصبح وجوبا عليهم إعمال الفكر بهدف الاستنتاجات العلمية ووضع الأسباب التي أدت إلى النتائج.
- المعرفة العلمية الموضوعية: هي تلك التي تكون بعيدة عن أي اعتبار ذاتي الذي تتحكم فيه جملة من المؤشرات ،كالميل والرغبة وهوى النفس، فالنظر للكائنات الحيوانية على أساس أنها نافعة أو ضارة ترجمة للنظرة الذاتية، أما المعرفة العلمية تقوم على صفات موضوعية كشكل الجسم، أو إجراء الفحوصات الطبية التي توضح مواطن النفع فيها أو العكس.
- المعرفة العلمية كمية: وهي تلك التي تعتمد الإحصائيات الرقمية التي تستنطق وتحلل الارقام، لأن تقدم المعرفة اليوم يحكمه تقدم القياس والتكميم.

- المعرفة العلمية كلية: ونقصد بها المعرفة التي تتناول الواقع وفق منهج مضبوط ودقيق يسعى إلى كشف القوانين الدقيقة والموضوعية والكلية ،فالماء سائل متكون من ذريتي الهيدروجين وذرة واحدة من الأكسجين، ليس مقتصرا على عينة كانت موضع تحليل أو دراسة، إنما القانون المتوصل إليه يشمل كل المياه في العالم.

من خلال ما سبق يمكن القول أنه عن طريق المزاوجة بين طاقة العقل الفكرية ومعطيات التجربة ، يمكن بناء معرفة إنسانية واقعية وعلمية ،على أساس أن المعرفة الموجودة في عقولنا لا تنفصل عن جملة الحضارة أو الثقافة السائدة في العصر الذي يعيش فيه صاحب المعرفة(بلغيث ، 2006)،

وإذا ما نظرنا اليوم إلى مدرسة المستقبل سنجد من بين مهامها الأساسية والمركزية:

- العمل على توظيف المعلومات لحل المشكلات وإنتاج المعرفة (الأسطل و الخالدي، 2005) على أساس أن المدرسة الجزائرية الحديثة متوجهة للمستقبل، وعليها أن تكون مؤسسة قادرة على الاندماج في عالم تحكمه تغيرات مجتمع المعرفة.

رابعا: المدخل التفسيري للإصلاح التربوي في أجندة الاتجاهين

لقد أخذت عملية الإصلاح التربوي والتعليمي نصيبها الأكبر من جهود الباحثين وعلماء العلوم الاجتماعية من مختلف الاتجاهات الفكرية ومن بينها:

-الاتجاه المحافظ

فمنطلق هذا الاتجاه يكمن في أن الإصلاح الذي يطرأ على النظام التربوي هو نتيجة لحجم الطلب الاجتماعي على التعليم، وجهود الإصلاح عند أصحاب هذه الرؤية، تتأسس على الاعتقاد بان التغير الذي يحدث داخل محيط النظام التعليمي طبيعي نحو الأفضل، ووصولا لمراحل أعلى بمتطلبات المحافظة على توازن النسق العام لإشباع الحاجات التعليمية التي ينشدها الأفراد.

فتحليل ظاهرة الإصلاح التربوي عند المحافظين تحدده الرؤية الوظيفية لدور المنظومة التربوية وما تحتويه من مؤسسات تعليمية في البناء المجتمعي، وقد يكون في ذلك إغفال للاهتمام بالعلاقات البنيوية التي تتأسس بها العملية الإصلاحية، فاعتبروا بذلك أن النظام المجتمعي نظاما متوازنا يسعى دوما للمحافظة على استقراره.

-الاتجاه النقدي

يرى أصحاب هذا الاتجاه أن فهم وتفسير دينامية الإصلاح التربوي يتم وفق أطروحة أنه محصلة لصراع اجتماعي متواصل بين البُنى؛ التي تتعارض مصالحها والإصلاح في منظورهم هو استجابة للصراعات والتناقضات الموجودة بين الطبقات المكونة للمجتمع، لا سيما إصلاحات المنظومات التربوية في أغلب بلدان العالم الثالث التي تتم وفقا لتنمية اقتصادية واجتماعية وثقافية مشوهة لسببين: أحدهما أنها إصلاحات تقليدية وثانيهما معاناة هذه البلدان من حالة التبعية وهو ما يحول بينها وبين حدوث تنمية شاملة مستقلة بذاتها.

وبهذا يرفض أصحاب هذا الاتجاه التسليم بأن الإصلاح التربوي هو استجابة لمسألة إعادة التوازن بين المتناقضات الوظيفية التي تحدث من حين لآخر داخل أنظمة المجتمع المختلفة أو داخل أنظمة التعليم ذاتها وقد تجلت نظرة هذا الاتجاه النقدية في أن جهود المحافظين ونظرتهم للإصلاح التربوي اقتصرت على تجديد المناهج الدراسية بطريقة تساعد على إبقاء الوضع على ما هو عليه وإعادة إنتاج المنتج.

فالإصلاح الحقيقي من وجهة نظر الاتجاه النقدي لا يقوم إلا بخلق علاقات ديمقراطية داخل النظم التعليمية مع ضرورة توسيع فرص التعليم في جو يطبعه الصراع والتنافس كباعثين من بواعث الإنتاج والمر دودية التعليمية.

خامسا: الاتجاه المحافظ ورؤيته لإنتاج المعرفة.

يشغل هذا الاتجاه حيزا كبيرا في الفكر الاجتماعي التربوي الحديث والمعاصر، ويسعى إلى الحفاظ على البناء الاجتماعي القائم بكل تفرعاته التي يحددها "مايكل آبل" (Michael Apple) بأربع جماعات تحالفت حول أجندة الإصلاح التربوي المحافظ بالولايات المتحدة(عمرو، 2007)

1- الليبراليون الجدد: وينصبّ اهتمامهم حول الأسواق والخصخصة والحرية.

2- المحافظون الجدد: يتمركز فكرهم حول العودة إلى المعرفة التخصصية، والمطالبة بالاعتماد على المناهج التي تعمل على إحياء التقاليد وتنمية الشخصية.

3- جماعة الأصوليين: بصورة عامة تتمحور رؤيتهم حول الأخلاق المسيحية والأدوار التقليدية للأسرة في ترسيخ المعرفة للأبناء.

4- الطبقة الوسطى الجديدة: تتكون ممن يعملون بالنظام التعليمي والهيئات الحكومية الأخرى.

وسنعرض في هذه الورقةِ الوظيفيةَ كإحدى نظريات الاتجاه المحافظ، التي تنطلق من سؤالين مركزيين لدراسة النظام التعليمي.

- ما الوظائف التي يقوم بها النظام التعليمي للمجتمع ككل؟

يبحث هذا السؤال في حاجات النسق، حيث يعمل التعليم ويقوم بدور المحافظ على الاتفاق والمجتمع القِيَمِي.

- أما السؤال الثاني: أية علاقة وظيفية تربط نظام التعليم بالنظم الاجتماعية الأخرى المكونة للنسق الاجتماعي الأكبر؟

والمراد من هذا الطرح هو الكشف عن علاقة النظام التعليمي بالنظام الاقتصادي، بغرض إحداث تكامل بينهما(حمدي ،1997)..لاسيما في هذه المرحلة التي أصبحت تتميز باقتصاد المعرفة.

يمكن تلخيص الافتراضات الأساسية المتعلقة بالبحث التربوي والتعليمي للاتجاه الوظيفي المحافظ في ثلاثة محاور أساسية:

1- المدرسة ودورها في تحقيق المساواة الاجتماعية.

2- وصف وتحليل المؤسسة التربوية.

3- دراسة طرق نقل المعرفة وكل ما يعيق التلميذ في تحصيلها.

تمركزت أبحاث الاتّجاه الوظيفي حول دراسة التفاوت في مستويات التحصيل المعرفي داخل الصفّ الدراسي، فتوصّلت هذه الأبحاث إلى أن العمل على تحسين نوعية التعليم بإمكانه رفع المستوى المعرفي للتلاميذ القادمين من الطّبقات الدنيا، وبذلك تتحقق المساواة الاجتماعية، معتمدا هذا الاتّجاه في دراساته منهج تحليل النظم؛ الذي يرى أنّ العملية التعليمية في صورة مدخلات وعمليات ومخرجات. وهو ما أدّى بهذا الاتجاه إلى التّركيز والاهتمام بدراسة وقياس فعالية النظام المدرسي المنتج للمعرفة والرفع من مستواه، وبالتالي أصبحت دراسة مشكلة المعرفة عند هذا الاتجاه في المدرسة تعني في النهاية دراسة التحصيل الدراسي.

ويمكن إيجاز رؤية هذا الاتجاه في النقاط التالية:

- المعرفة بمختلف مجالاتها، هي التي تشكل درجة الوعي الاجتماعي والاقتصادي، والاتفاق العام الذي بدوره يعزز التضامن والتماسك داخل النسق التربوي والنسق العام.

- وجود صلة وثيقة بين الاقتصاد والمعرفة، لان الاقتصاد أساسه رأس مال مادي أما المعرفة فتبنى على أساس رأس مال بشري.

- البناء المعرفي الذي يقوم به النظام التعليمي، لتزويد العنصر البشري باعتباره القوة الحقيقية التي يتوفر عليها المجتمع، والكفيل بحفظه واستمراره، على عكس العنصر المادي القابل للوفرة تارة، وللنقص والاندثار تارة أخرى.

- إذا كان التعليم يرفع من الإمكانات المعرفية، ويطور من قدرات الأفراد، فانه يصبح آليا عاملا أساسيا في النمو الاجتماعي، الاقتصادي والثقافي.

- التربية والتعليم بمثابة جسر العبور إلى التنمية، بفضل الاستثمار في عنصر المعرفة ومثال ذلك: اقتصاد المعرفة.

- المنظومة التربوية التعليمية باعتبارها نسق فرعي من الأنساق التي يتكون منها المجتمع، له وظائف أساسية تتمثل في:

- التكيف: ويقصد به الحصول على ما يحتاجه هذا النسق، من الأنساق الفرعية الأخرى من آليات تساعده في توليد المعرفة.

ب- تحقيق الهدف: حيث تعمل المنظومة التربوية وتقوم بالأداء الوظيفي، الذي يقع على عاتقها من اجل تحقيق الأهداف المنشودة ،ومن ضمنها إدراج العديد من الطرق والاستراتيجيات التعلمية الكفيلة بتزويد المتعلمين المعرفة.

ج- تحقيق التكامل: ضرورة التماسك بين الأنساق الفرعية للمنظومة التربوية، كي تستطيع مسايرة الظروف الاجتماعية والاقتصادية والثقافية للنسق العام.

د- الحفاظ على النمط: ويقصد به تحقيق الانسجام بين الأدوار والوظائف التي يقوم بها النظام التربوي، ومثيلتها التي يقوم بها النسق العام.

إنّ هذا الاتجاه يلخّص فلسفةً كاملة تتصوّر أن الاستقرار والتكامل البنائي، هو المثل الأعلى الذي ينبغي للمعرفة أن تسعى إلى تحقيقه، بهدف الربط بين النسق التربوي (المنظومة التربوية) والنسق العام ولا يتأتى ذلك إلا بواسطة المحافظة على الثقافة القائمة.

سادسا- الاتجاه النقدي ورؤيته لإنتاج المعرفة:

تلتقي النظرية النقدية والنظرية السوسيولوجية العامة في الإطار العام، فهي تعتبر نسقا فرعيا من هذه الأخيرة، فإذا كانت بعض فروع النظرية السوسيولوجية تحاول فهم النسق الاجتماعي (المنظومة التربوية) من خلال منطق التكامل والاستقرار والثبات، فإنّ النظرية النقدية تعمل على كشف مواطن التناقض الموجود بين شكل إنتاج المعرفة وعلاقات توزيعها من طرف هذا النسق.

لذلك لقد انعكست رؤية الاتجاه النقدي للواقع التربوي على المشاكل التي يراها تحتاج إلى البحث والدراسة، وعلى هذا الأساس تبلورت الدعوة إلى علم اجتماع نقدي للتربية تتمثل مهمته الأساسية - كما يرى "أرو نويتز" و"جيرو" -(Aromowitz & henery, 1993)في التساؤل حول إنتاج المعرفة وتنظيمها ونقلها داخل المدرسة، ممّا أفرز هذا النقاش حول المعرفة المدرسية، سلسلة من الأسئلة التي أضحت تشكل أساس النموذج الجديد للبحوث التربوية والمتعلقة بمجال المعرفة من بينها:

- ما الذي يعد معرفة مدرسية؟
- كيف يتم تنظيم المعرفة المدرسية؟
- كيف يمكن نقل المعرفة المدرسية؟
- أي فئات يتمّ خدمة مصالحها بواسطة إنتاج المعرفة المدرسية؟
- أيّة ثقافة يمكن أن تضفي الشرعية على المعرفة المدرسية؟ وكيف يعاد إنتاج المعرفة داخل المدرسة؟

- ما التناقضات التي تتوفّر بين الأيديولوجية المتضمنة في أشكال المعرفة المدرسية الحالية، والواقع الاجتماعي الموضوعي ؟(نجيب، 1997)

إنّ أهمية هذا الاتجاه تكمن في أنه يضع بين أيدي مفكّري التربية والمهتمين بالدراسات والبحوث التربوية طرقا بديلة للتفكير في مفهوم المعرفة، والأهمّ من ذلك أنه يساعد في توضيح العلاقة بين الحياة الاجتماعية وما تتطلبه من معارف وبين تطورها، وقد يزوّدنا الاتجاه النقدي ببدائل نظرية للنموذج العلمي السائد في منظومتنا التربوية ليساعدنا في حلّ مشاكلنا التربوية التي تتعلق بإنتاج المعرفة.

يمكن تلخيص هذه الرؤية في النقاط التالية:

- أهمّية المعرفة باعتبار دورها في تكوين المتعلم وتنمية قدراته الفكرية بشكل خاص، وربط وعيه وإدراكه بوجوده الاجتماعي.
- التّركيز على أهمية الموازين الطبقية في العملية التربوية والتعليمية، وعلى قيم كل طبقة وتصوراتها للمعرفة، متوجها بالنقد للتعليم والتربية التي تستخدم أساليب الإكراه، في تزويد المتعلم بالمعارف.
- المجتمع ينقسم إلى قسمين بحسب الثروة والمكانة، فقسم يضمّ أصحاب القوة الذين يستغلون مؤسسات التعليم والتكوين لقربها من ثقافتهم ومعرفتهم، فيعود ذلك بالفائدة على أبنائهم، وقسم من الطبقة المعوزة والفقيرة، التي تتميز بكثرة أفرادها المحرومين من الحصول على المعرفة، للهوة الموجودة بينهم وبين ثقافة المدرسة، وهذا ما يجعل منظومة التعليم غير قادرة على التخفيف من حدة الصراع الذي قد يحدث داخلها.
- ربط تشكل المعرفة والايدولوجيا في المجتمع الرأسمالي بنوع التعليم السائد.
- منظومة التعليم في المجتمع الرأسمالي هي ضمان لإعادة الإنتاج، وذلك بغرس الاتجاهات والتصورات والمعارف التي يتكيف المتعلمون من خلالها، على أوضاعهم الطبقية.

ملخّص القول ووفقا لهذه الرؤية فإنّ النظام التعليمي في المجتمع الرأسمالي يتلخّص في إعادة إنتاج المعرفة التي تخدم الظروف الاجتماعية والاقتصادية والسياسية لهذا المجتمع.

فالفارق المهمّ الذي يميّز موضوعات البحث التربوي -لا سيما في مجال المعرفة عند النقديين- هو ربط المشكلات التربوية بالسياق الاجتماعي والسياسي والثقافي العام (عمرو، 2007)، وديناميكيات السيطرة والصراع والتنافس في المجتمع الأكبر، مع التركيز على مفاهيم التحرّر والتغير الاجتماعي وديمقراطية التعليم، وعلى نقيض ذلك نجد أن موضوعات البحث في المعرفة عند المحافظين منفصلة عن ديناميكيات السيطرة والصراع في المجتمع وداخل المنظومة التربوية كنسق فرعي من هذا المجتمع، الذين يحاولون معالجة خلل ما في أحد جوانب النظام القائم والمحافظة على استمراره.

سابعا- كيفية الاستفادة من الاتجاهين في منظومتنا التعليمية:

- ترسيخ القيم التي يتوجب الحفاظ عليها لدى الناشئة.
- الانتقال من تحفيظ وتلقين الشعارات بمختلف أنماطها إلى تجسيدها في الميدان كي تتأسّس الثقافة العملية لدى تلاميذنا.

ومثال ذلك:

بدل أن نُبقي على قيم التربية على البيئة النظيفة، ونلقن التلميذ شعار (النظافة من الإيمان والوسخ من الشيطان)، الذي غالبا ما نجده مكتوبا على جدران المدرسة، نعمل على تنظيم ورشات خاصة بالمحافظة على البيئة (البيئة المدرسية ومحيطها) بتوزيع أفواج من التلاميذ على شكل فرق عمل، فيقومون بفعل النظافة على الأقل مرة في الأسبوع، وبذلك يرسخ مفهوم النظافة وفقا للمعرفة العلمية، ويتأسس بذلك

عنصر الفعالية في أذهان التلاميذ بين ما هو نظري من المعرفة وما هو عملي، هذه الثقافة العملية كفيلة بأن تجعل المتعلمين يكتسبون المعارف المتنوعة حول البيئة التي يعيشون فيها.

العمل على تفعيل إستراتيجية المقاربة بالكفاءات في المجال المعرفي بالتركيز على إيقاظ الملكة العلمية لدى المتعلمين، بجعل المتعلمين في مواجهة مع مواقف إشكالية لخلق القدرة فيهم على حل المشكلات الدراسية والحياتية أيضا، فالمنظومات التربوية اليوم صارت تبحث على كيفية ترسيخ هذه الصفة في المتعلم ليكون قادرا على مواجهة وضعية المشكل، التي تعتبر أحد الاستراتيجيات التعليمية، هذه الوضعية التي يخطط لها انطلاقا من الأهداف والحاجات والمشكلات، وتضم مجموعة من العناصر التي تتفاعل في ما بينها (معلم، متعلم، مادة، وسائل، إمكانات...)، التي تنطلق منها بيداغوجيا الكفاءات، فهي تسمح ببناء الكفاءة المعرفية من جهة، وتشكل نقطة انطلاق العملية التعلمية من جهة أخرى: يقترح المعلم هذه الوضعية – المشكلة، يتابع إنجازها، يحفز على البحث فيها، يشجع على اكتشاف الصعوبات والتعبير عنها، يدعو إلى إنجاز الحل بصورة فردية وفي نطاق الجماعة، يدعو المتعلمين إلى مناقشة الحلول وتحليل النتائج، أما دور المتعلم فيكمن في القراءة المتأنية للوضعية، ومحاولة إنجاز الحل بصفة فردية، يقوم بتحديد المعطيات ثم يحدد ما هو مطلوب، ومحاولة معرفة العلاقة بين المعطيات والمطلوب، ويبدأ في تنفيذ الحل ويستحسن أن يكون ذلك ضمن فريق ليناقش الحل مع أفراد هذا الفريق، ويعرض في الأخير الحل أمام جماعة الفصل الدراسي(القسم).

فبمثل هذه الاستراتيجية تثار التساؤلات لدى المتعلمين وفضولهم وشغفهم لاكتساب المعرفة، وعلى هذا الأساس هناك شروط لا بد أن تتوفر في الوضعية المشكلة أهمها:

- إعداد الوضعية المشكلة يكون مناسبا لمستوى المتعلمين.
- الوضعية المشكلة لا بد أن تمثل عائقا وفخا يتطلب فكه وتجاوزه.
- الوضعية المشكلة تتطلب التعقيد، ولكن يجب أن تكون على علاقة بواقع المتعلم.
- إثارة الدافعية لدى المتعلم المتعلقة بالبحث عن المعرفة.
- يجب أن تؤدي الوضعية المشكلة إلى معرفة جديدة.
- ترسيخ ملكة النّقد لدى المتعلم كي يتكون عنده الحس الابستيمولوجي الذي يعتبر باعثا أساسيا لإنتاج المعرفة، وذلك بطريقة الإيقاظ لهذه الملكة؛ فالمتعلم يملك خبرات سابقة، وما على المعلّم إلا إثارتها واستفزازها تارة، والعمل على تحفيزها وتنشيطها تارة أخرى، بهدف تفعيلها حتى تكون قادرة على نقد المعارف السابقة لتتولد بذلك معارف جديدة.

وكخلاصة إجرائية يمكن أن نقول: بعد وضع التلاميذ أمام وضعيات وإشكاليات تعليمية، يقوم المعلم بتقييم هذه المعارف عند توظيفها في حل مشكلات أخرى أو وضعيات معينة، وبهدف التأكد التام من أنّ التلاميذ قد تمكنوا من حل هذه الوضعيات التي وضعوا فيها، فقد يتسنى للمعلم تقييم معارفهم، والطرق والإجراءات التي يتبعونها في هيكلة هذه المعارف خلال الامتحان.

- بعث إستراتيجية البحث الجماعي التعاوني للقضاء على الفوارق الاجتماعية بين المتعلمين داخل الصف، فالتعلم التعاوني يعتبر من أنواع التعلم الجيد،الذي يمكن أن نوجز أهم ميزاته في النقاط التالية بالنسبة للمتعلمين:

* يسهم في تشويق المتعالمين للمعرفة وجعلها أكثر اهتماما لديهم
* يساعد على تبادل الخبرات المعرفية بين المتعلمين
* يلعب دورا مهما في اكتساب المتعلم مهارة التحدث والتعبير وتبادل الرأي
* التعلم التعاوني يكسب المتعلم القدرة على حل المشكلات
* يعمل على توفير مناخ أفضل لتثبيت المعرفة المكتسبة

* يساهم في تحسين مستوى التحصيل المعرفي
* يكسب المتعلم الثقة في النفس واحترام الذات
* يكتشف من خلاله المتعلم ضعفه تجاه بعض المعارف فيتدارك ذلك عن طريق المشاركة الفعالة المبنية على روح المنافسة داخل الجماعة

- تدريب المتعلمين على الأسلوب الديمقراطي من خلال التفاعل الصّفي بين التلاميذ والمدرّس من جهة، وبين التلاميذ أنفسهم من جهة ثانية، بهدف زرع بذور احترام الرأي والرأي الآخر في تبادل المعارف.

فالتربية عملية ضرورية لتحقيق الديمقراطية، وتحرير المتعلم من قيود الجهل والأمية، والمدرسة هي المناخ الملائم لاكتساب متطلبات الحياة الديمقراطية الواعية والمسئولة، التي تجمع بين القيم والعلاقات وطرق التفكير والممارسات، مما يجعل المتعلم واع ومدرك لمعاني الحرية والمسؤولية

في هذا الشأن يذهب (**جون ديوي**) إلى انه ينبغي على النظام التعليمي أن يدرج ضمن مناهجه معارف معينة خاصة بالمجتمع، وما يتضمنه من علاقات وما يحدث فيه من تفاعلات

ملخص القول أن تعليم الديمقراطية داخل الصف المدرسي، نعني به تزويد المتعلم بالمفاهيم والمهارات والقيم والمعلومات والاتجاهات المتعلقة بالسلوك الديمقراطي، ليتحصل في الأخير على تربية تساعده في المستقبل على ممارسة الحياة الديمقراطية، والإسهام في بناء مجتمع متميز معرفيا وديمقراطيا، ولا يتأتى ذلك إلا بوجود تواصل بيداغوجي ديمقراطي، من قبل المدرسين مع المتعلمين لتنمية روح النقد وتعدد الآراء لديهم حول المعارف من جهة، ومن جهة أخرى ترسيخ قيمة التسامح في أذهانهم تجاه آراء غيرهم

ثامنا: وقفة إبستيمولوجية

قبل خاتمة هذه الورقة البحثية لابدّ من وقفة إبستيمولوجية، تعطي الدلالة على الطابع غير المكتمل لهذا العمل، منطلقين من مستويات القطيعة الإبستيمولوجية عند "غاستون باشلار" والتي يحدّدها في مستويين:

أ- قطيعة إبستيمولوجية بين المعرفة العامة (الساذجة) والمعرفة العلمية.

ب- وقطيعة تتحقّق مع النظريات العلمية المعاصرة في الرياضيات والفيزياء، أي بين العلم والمعرفة في الماضي والفكر العلمي والمعرفي الجديد الذي ظهر مع هذه النظريات والاتجاهات، وربما كانت المفاهيم الباشلارية من أهم المفاهيم التي ساعدت الديداكتيكيين في وضع فرضياتهم ونماذجهم التحليلية للمعرفة، فهو كان يبحث في الابستيمولوجي ويضع في نفس الوقت التربية نصب عينيه.

فقال في هذا الشّأن: "... لقد أثارني على الدوام كون مدرّسي العلوم لا يفهمون بأنّ الفهم قد لا يتحقق، فقليل منهم قد تمكّن من العيش في سيكولوجيا الخطأ والجهل وانعدام التفكير(Bachelard, 1979)

وهي إشارة منه بأن على المعلم أن يكون واعيا ومدركا تمام الإدراك بالارتباط اللازم بين التفكير الديداكتيكي والتحليل الابستيمولوجي للمعرفة، وهو ما يطلق عليه ابن خلدون إعمال الفكر، ولأنّ طريق الإصلاحات التربوية سواء في المجال المعرفي الذي تطرقت إليه هذه الورقة البحثية، أو في الميادين المتعددة الأخرى، لا يزال طويلا وشاقّا، فهناك حواجز إبستيمولوجية كثيرة تعترضه، وعقبات أخرى ذات صلة بالجهود الوطنية الرامية إلى إعادة التأسيس المعرفي في ظل ضخامة المهمة التي تتمثّل في تطور وترقية سلوكات وتصورات المتعاملين مع المنظومة التربوية الجزائرية، وضرورة التفتح على تجارب الأمم الأخرى في مجال إصلاح التربية.

فقد أصبح أساس الإصلاح التّربوي، يكمن في التنسيق بين هذه الاتجاهات الفكرية من جهة، ورأس مالنا الثقافي المتعلق بالمعرفة من جهة أخرى، لنعمل بذلك على تحقيق بداية وحدة إبستيمولوجية بين الفاعل

(المتعلم) وموضوع المعرفة، حتى تتجلّى لدى الفاعلين التربويين والقائمين على الإصلاح صور الخلل القائمة، فينبهون إليها ويفكرون بطريقة تتصف بالحسّ الإبستيمولوجي، في ما يجب أن يكون عليه الوضع الأفضل لإنتاج المعرف

خاتمـــة:

لقد أضحى من الضّروري دراسة وتحليل إصلاحات منظومتنا التربوية وتقييمها؛ لا سيما في المجال المعرفي الذي يعد عنصرا مركزيا وأساسيا، للوقوف على الخلل بغية معالجته، وهذا لا يتأتّى إلا بتضافر جهود الفاعلين في الحقل التربوي، لذلك فإنّ المقاربة المعرفية التي نشدد عليها لإصلاح المنظومة التربوية هي التي لا تندرج ضمن إطار سياسات تربوية واجتماعية واقتصادية مستوردة، بل نابعة من اختيارات وحاجات وأهداف وطنية بالأساس، والتي تتكامل مع أنماط التخطيط الأخرى ضمن إستراتيجية تحاورية وتشاركية محكمة التنظيم للأدوار والعلاقات، فلا يمكن لأي إصلاح تربوي أن يؤتي ثماره إلا بالقضاء على بقايا الثقافة الاستعمارية وإعطاء الأولوية للثقافة الوطنية، وكلّ مقاربة خارج هذا الإطار قد تكون بمنزلة الجهد المهدور فالمدرسة الجزائرية تضم كفاءات وطنية كلّ همها الارتقاء بالمدرسة وتطويرها لإنتاج المعرفة بما يحاكي المستويات العالمية.

ومهما تعدّدت الاتجاهات واختلفت باختلاف فروعها المحافظة والنقدية، فقد تستفيد الإصلاحات التربوية لمنظومتنا في مجالات المعرفة ببعض أفكارها التي لا تفسد سياستنا التعليمية، والتي يفترض بها أن تستمدّ مرجعيتها من تقاليدنا وتراثنا وهويتنا وفلسفة مجتمعنا في مجال التربية.

لذلك قد نجد أنفسنا في آخر هذه الورقة أمام بعض الأسئلة التي يفرضها السياق البحثي من أهمها:

هل السعي للظفر بمعرفة موضوعية، تجمع بين رؤية الاتجاه المحافظ والاتجاه النقدي مسعى ممكن أم مستحيل؟

وهل التربية على إنتاج وتوليد المعرفة في المدرسة الجزائرية ،استثمار أم استهلاك؟

الاحالات والمراجع:

1. حمدي علي أحمد ، مقدمة في علم اجتماع التربية، دار المعرفة الجامعية، (مصر، دار المعرفة الجامعية،1997)، ص246.
2. لخضر لكحل، الإصلاح التربوي في ظل العولمة، مجلة علم التربية، البرنامج الاستعجالي أو الإصلاح في منظومة التربية والتكوين، العدد 19، 2010، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب ، ص195.
3. محمد صبري الحوت، إصلاح التعليم بين واقع الداخل وضغوط الخارج، مكتبة الأنجلو مصرية، ط1، (مصر، مكتبة الانجلومصرية2008)، ص20-21.
4. وزارة التربية (إصلاح المنظومة التربوية، النصوص التنظيمية، ج 1، المديرية الفرعية للتوثيق، ط 2، (الجزائر، المديرية الفرعية للتوثيق،ديسمبر2009).
5. عمر محمد التومي، الفكر التربوي بين النظرية والتطبيق، المنشأة العامة للنشر والتوزيع(ليبيا،المنشأة العامة للنشر والتوزيع، 1985)، ص94.
6. المعهد الوطني لمستخدمي التربية، النظام التربوي والمناهج التعليمية، سند تكويني لفائدة مديري المدارس الابتدائية، (الجزائر،2010)، ص12.
7. صلاح الدين الكبيسي ، إدارة المعرفة، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، (القاهرة،المنظمة العربية للتنمية الإدارية، 2005)، ص9.

8. نجم عبود نجم ، إدارة المعرفة – المفاهيم والاستراتيجيات والعمليات-، مؤسسة الوراق، (عمان، مؤسسة الوراق2005)، ص25.
9. إبراهيم الخلوف الملكاوي، إدارة المعرفة – الممارسة والمفاهيم -، مؤسسة الوراق، (عمان، مؤسسة الوراق 2006)، ص30.
10. وزارة التربية الوطنية ، المعجم التربوي، المركز الوطني للوثائق التربوية، (الجزائر،المركز الوطني للوثائق التربوية،2009)، ص84.
11. زيدان محمود ، نظرية المعرفة عند مفكّري الإسلام وفلاسفة الغرب المعاصرين، ط 1،دار النهضة العربية، (بيروت،دار النهضة العربية، 1989)، ص26.
12. بلغيث سلطان، مفاتيح مفاهيمية في العلوم الاجتماعية، ط1،دار قرطبة، (الجزائر، دار قرطبة2006)، ص16.
13. بلغيث سلطان، المرجع نفسه، ص17.
14. إبراهيم حامد الأسطل وفريال يونس الخالدي: مهنة التعليم وأدوار المعلم في مدرسة المستقبل، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية،دار الكتاب الجامعي، 2005)، ص133.
15. سعيد إسماعيل عمرو ، في التربية والتحول الديمقراطي - دراسة تحليلية للتربية النقدية عند "هنري جيرو" -، (الدار المصرية اللبنانية،2007)،، ص62.
16. حمدي علي أحمد ، مقدمة في علم اجتماع التربية، الإسكندرية، (دار المعرفة الجامعية، 1997)، ص126.
17. Aromowitz, stanley and henery, A Giroux, education still under siege 02, and, ed, London: Bergin and Garvey, 1993
18. كمال نجيب ، المنهج النقدي – مناهج البحث في العلوم التربوية والنفسية - دار المعرفة الجامعية، (الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية،1997)، ص376.
19. سعيد اسماعيل عمرو، مرجع سابق، ص71.
20. Bachelard.G.formation de lesprit scientifique.1979