تاريخ استقبال المقال: 2016/10/07 تاريخ قبول نشر المقال: 2016/11/16 تاريخ نشر المقال: 2017/09/01

فلسفة التربية - مفهومها وواقعها في البلاد العربية

أ. البار عبد الحفيظ جامعة حمه لخضر الوادي
hafidbarr@gmail.com

الملخص:

تتشكل هذه الدراسة، من محورين أساسين، أولهما محاولة ضبط المفاهيم المتعلقة بمصطلحات هامة ضمن الحقل التربوي لبيان دلالاتها، وتفادي استعمالها في غير مواضعها، والوقوفعلى مفاهيمها الأساسية، ففي ذلك ضمانللنجاح في المسيرة العلمية لأي مشتغل داخل ميدان التربية، وحاولتُ أيضا أن أبرز التجليات الفكرية لمفهوم فلسفة التربية باعتباره أهم المصطلحات وأكثرها استعمالا، وأما المحور الثاني من هاته الدراسة فيتضمن، محاولة تحليلية ونقدية لواقع فلسفة التربية في البلاد العربية، حيث وقفتُ على الأهداف التربوية العامة التي تمثل صميم الفلسفة التربوية لكل بلد عربي، واستخلصتُ أهم العيوب التي تضمنتها وتعانيها بنية النصوص الخاصة بها، وانتهيتُ إلى ما ينبغي أن تكون عليه صياغة الفلسفات التربوية العربية، من خلال عرض الآفاق المرجوةوالأهداف المنشودة من كل فلسفة تربوية تكون مثمرة وناجحة.

Abstract

This study consists of two main axes: the first is the attempt to control the concepts related to important terms within the educational field to show their significance, avoid using them in other places, and stand on their basic concepts. This ensures success in the scientific process of any worker in the field of education, The second axis of this study includes an analytical and critical attempt at the reality of the philosophy of education in the Arab countries. It emphasized the general educational goals that represent the core of the educational philosophy of every Arab country. And it extracted the most important flaws included and experienced by their own texts structure, and finished what should be the formulation of the educational philosophies of Arab, by offering the desired prospects and the desired objectives of each educational philosophy to be productive and successful.

مقدمة:

الحقيقة، أن الإنسان هذا المخلوق الذي أبدعه الخالق وميّزه بالعقل، قام بالتفكير في أموره الحياتية، وانتقل إلى التفكير في الحفاظ على نوعه، وبدأ يبحث في تنشئة الأجيال وتربيتهم وتأهيلهم ليواجهوا مختلف مشكلات الحياة، وفي التاريخ فيض من التجارب التي تدل على القوة الكلية للتربية في تشكيل الإنسان على ما هو عليه الآن من خصائص إنسانية، وفي المقابل تؤكد بأنه لا يمكن لأي تربية مهما كانت أن تجعل الحيوان يتكلم أو يفكر، لكنها يمكنها أن تجعل الإنسان يفقد إنسانيته إذا ما فشلت في مهامها، وحسبنا هنا أن نتأمل قول الفيلسوف الألماني "إيمانويل كانط" "I. Kant" إذ يقول: (إن الإنسان لا يصبح إنسانا إلا بالتربية، وهو ليس أكثر مما جعلته التربية)[1]، لذلك لجأمنذ وجوده إلى الديانات لتضمن له حياته وتحافظ على نوعه، وتوفّر له التربية، وأخذ الفلاسفة على عاتقهم البحث عن المبادئ والمنطلقات الفكرية لتحقيق ذلك، راسمين اتجاهات تربوية مختلفة المشارب ومتنوعة الغايات تتعاقب من عصر إلى عصر، وانتهى بهم الأمر إلى الكتابة والتأليف في ميدان التربية، محددين لها موجهاتها الفكرية والفلسفية توجّه حركتها أهدافا ومحتوا وأساليبا، إذ يستحيل وجود فلسفة للتربية من غير وجود لفلسفة عامة تضع مسارها وتوضح جميع عناصرها[2].

إن المستقرئ لما ألفه الفلاسفة والمفكرون في مجال التربية قديما وحديثا يستدعي انتباهه إلى أن التربية عملت على أن تكون لها منطلقاتها الفكرية التي تعتمد عليها منذ الفلسفة اليونانية إلى الفلسفات المعاصرة، غير أن المشتغلين بها يطلقون على تلك المنطلقات مصطلحات قد تبدو لقارئها من الوهلة الأولى على أنها مترادفة يمكن أن يحل احداهما مكان الآخر، ذلك الذي نلحظه عند الكثير من المنشغلين بالتربية حتى في عالمنا العربي، إذ يعبرون عنها بمصطلحات متنوعة من قبيل (الفكر التربوي، فلسفة التربية، التربية والفلسفة، النظرية التربوية).

ولاشك،في أن ضبط المفاهيم المتعلقة بالمصطلحات التربوية وأبعادها المختلفة، يشكل أبجدية الوعي التربوي، والحجر الأساسي لكل بناء فكري أصيل في مجال التربية، فإدراك المفاهيم الأساسية في مجال أي علم من العلوم يضمن للباحثين نجاحهم في مسيرتهم العلمية، ويجعلهم قريبين من امتلاك الحقيقة العلمية بآفاقها النقدية في تجاربهم المعرفية اللاحقة، وعلى خلاف ذلك فإن غياب التأسيس لمرحلة ضبط المفاهيم المركزية للاختصاص، يؤدي لاحقا إلى هشاشة معرفية، وإلى معرفة مضطربة تفتقر إلى الطابع العلمي الدقيق.

وتأسيسا على هذه الحقيقة، نقدم في هذا العمل رؤية منهجية لمفهوم فلسفة التربية، وعرضا ميدانيا لواقعها في النظم التربوية العربية، يبدأ بضبط مفهوم التربية وعلاقته بالمصطلحات المتجانسة، في سياقه الفكري وتجلياته الفلسفية، وفي نفق هذا الترحال الممنهج، تستوقفنا إشكالية التداخل بين مفهوم فلسفة التربية وبعض المفاهيم المجاورة لها، على غرار النظرية التربوية، والتي نعتقد أن ضبطها ضروري، لكسب متانة معرفية في المجال الذي نحن بصدده، والسير بخطى ثابتة في طريق هذا العمل، حتى تتضح الأهداف المرجوة، ثم نلقي نظرة تحليلية نقدية لواقع فلسفة التربية في البلاد العربية.

أولا: إشكالية الدراسة

اشتغل المفكرون العرب بالمصطلحات التربوية،وخاصة فلسفة التربية، بما يدل على نمو الوعي لديهم بضرورة التغيير الاجتماعي بالاستناد إلى التربية، ووضع فلسفات تربوية ترسم الأهداف العامة والغايات المنشودة،، لذا حظيت مسألة بناء فلسفات تربوية –تحدد السياسات التعليمية، وتسعى لتطويرها بما يلائم والتطورات الراهنة وتستجيب لتحديات العصر ومقتضياته– باهتمام كبير، لا سيما في العقدين الأخرين من القرن العشرين، ويظهر ذلك الاهتمام في إصلاحات تربوية جمّة اتخذتها وزارات التربية والتعليم في الكثير من البلدان العربية.

وعلى الرغم من الجهود التربوية المبذولة في الوطن العربي، إلا أن فلسفة التربية في البلاد العربية تواجه مشكلات كبيرة، تتعلق بكيفية بنائها وبمدى فاعليتها ونجاعتها في تحقيق الأهداف العامة، مما يطرح تساؤلات حول الأسس المنهجية التي بُنيت عليها الفلسفة التربوية العربية، وحول قدرتها على التكيف مع التطورات العلمية والسياسية والاجتماعية التي تشهدها الحياة الراهنة.

لأجل ذلك، بلورتُ إشكالية الدراسة في السؤال الآتي: ماهي المصطلحات التي تميّز الحقل التربوي؟ وكيف يمكن أن نميّز مصطلح فلسفة التربية ضمنها؟ وكيف تم صياغة الفلسفة التربوية في البلاد العربية؟ وهل في تلك الصياغة ما يمكنها من تحقيق الغايات التربوية المنشودة، وما السبيل الذي يمكّن من توجيهها وفق آفاقها المرسومة؟

ثانيا: منهجية البحث

هكذا، بات ضبط مصطلحات الحقل التربوي والوقوف على حقيقة مدلولاتها أمرا ضروريا وفي غاية الأهمية، لأن كل مدلول ومعنى يمكّن من وضع مصطلحه في إطاره الفكري المناسب. لذا بدأتُ بالبحث في مدلولاتها، على الرغم من أن البحث فيها مملا في الغالب، لكن رأيت أنها في صلب الموضوع ، ومن خلالها ندرك المضمون الحقيقي لما يمكن أن يقدمه الفكر في التربية من مصطلحات وما تتضمنه من مشكلات.

واستدعى ذلك العمل أن أعتمد على **المنهج التحليلي** طالما أنني أتوجه إلى نصوص الفلاسفة والمفكرين واللغوين – تلك التي تتحدث عن المصطلحات التربوية والفلسفية – بالقراءة وتحليل أجزائها، لأكوّن عنها فكرة أبلورها بعد الربط بين تلك الأجزاء، لأستخلص المفاهيم وأقف على حقيقة المعاني، كمااستعملت **المنهج المقارن** حينما كان مجال المقارنة متاحا بين بعض المفاهيم، وأخذ **المنهج التاريخي** مجالا واسعا من الدراسة، إذ اقتضى عرض الفلسفات التربوية العربية العودة إلى بعض المحطات التاريخية التي شهدت إصلاحات تربوية ووضع الأهداف العامة، في القرن العشرين، وأخذت **بالمنهج النقدي**لما كان النقد متاحا ومفيدا وخصوصا في عرض بعض الأسس التي بُنيت عليها الفلسفات التربوية العربية في القرن الماضي، للنظر في مدى احترامه للأسس المنهجية لفلسفة التربية التقدمية، ولمدى نجاعتها في الوصول إلى أهدافها المنشودة.

ثالثا: أدوات الدراسة:

هذا الدراسة ما كانت لتكتمل ولتظهر على صورتها التي هي عليها، لولا متطلباتها ومادتها التي حوتها جملة المراجع ووثائق المنظمات العربية، المعتمد عليها وكذا المعاجم والدوريات، ومن المراجع أذكر "نحو فلسفة تربوية عربية" لـ"عبد الله عبد الدايم"، "سياسة التعليم في مصر"، لـ"إسماعيل محمود القباني" و"مقاربات جديدة في التربية" لـ"أحمد شبشوب"، وكذا "إصلاح التربية في الجزائر "رهانات وإنجازات" لـ"بوبكر بن بوزيد"،

بالإضافة إلى كتب المربي والفيلسوف الأمريكي "جون ديوي"، كـ"الديمقراطية والتربية"، و"البحث عن اليقين" بالإضافة إلى بعض المعاجم والقواميس والموسوعات والدوريات باللغتين العربية والأجنبية.

رابعا: من الفكر التربويإلى فلسفة التربية والنظرية التربوية

1- الفكر التربوي:ورد لفظ "الفكر" في معاجم اللغة العربية من الفعل فكّر، فنقول "فكر في الأمر" أعمل العقل فيه ورتب بعض ما يعلم ليصل به إلى المجهول، و"الفكر" هو اعمال العقل في المعلوم للوصول إلى المجهول، ويقال لي في الأمر "فكر" أي نظرُ وروية، ومالي في الأمر "فكر" أي مالي فيه حاجة ولا مبالاة[3]، فيظهر منذ البداية أن الفكر مرتبط بالعقل الذي يبدو هو بدوره مرتبط بالجسد، والعقل[4] عند الفلاسفة هو قوة الانسان تهدف إلى إدراك المعارف على اختلاف أنواعها، وادراك الماهيات ظاهرها وباطنها وإدراك المعاني العامة كالوجود والحق والخير والباطل والشر وغيرها من المبادئ والقيم، وعند اللغوين مشتق من (عقل) بمعنى ربط وقيّد، والعقال رباط يقيد به الجمل خشية هروبه، وبهذا الاشتقاق اللغوي يكون للعقل معنى القوة التي تقيّد صاحبها من الوقوع في الزلات والمنزلقات، أما في المعاجم الغربية فيقابل لفظ العقل (MIND) بمعاني التذكر والاسترجاع، وفيه تتمركز الوظائف الواعية في الانسان وتمكنه من الاندماج في مجتمعه وتؤهله للحياة، فمظاهر الحياة تحتم عليه استخدام قواه العقلية، فتظهر أشكال التفكير المتنوعة، من إدراك، وتذكر، واستدلال وغيرها، والتي تمثل الوظائف العقلية وتميز الانسان والتي نسميها التفكير.

غير أن علاقة العقل بالجسد تمثل مشكلة فلسفية[5]، وعلى الرغم من التباين بين الرؤى الفلسفية والعلمية والدينية حول تلك العلاقة، إلا أن جميعها تتقاطع في اعتبار الفكر هو اعمال العقل في أمر ما، أو هو ذلك النشاط الذهني المنظم والمنتج للآراء التي يعبّر بها ومن خلالها مجتمع ما عن اهتماماته ومشاغله وعلى مثله الاخلاقية ومعتقداته الذهنية وطموحاته السياسية والاجتماعية[6].

ويرجع الفلاسفة التحليليون تلك المشكلة، إلى سوء استعمال اللغة، ويعتقدون أن كلامنا على العقل، هو كلام عن انماط معينة في السلوك، ولفظ العقل يطلق عل جميع الوظائف المعقدة من وظائف الجسم يؤديها الانسان بطرق مميزة، فإذا تمّ قبول هذا التفسير اختفت مشكلة العقل والجسد[7]، فهم لا يرون المعنى الحقيقي لأي شيء، إلا في حسن استعمال اللغة، من خلال العلاقة الفعلية بين اللفظ وما يدل عليه من حيث الوجود، أي أن تكون للألفاظ أو (الدلالات) علاقة كينونة مع (مدلولاتها)، لهذا اعتقدوا أن كل كلمة لا يكون لها معنى إلا إذا كان لها وجودا فعليا، ويضيف التحليليون أن الحديث عن التفاعل بين الجسد والعقل يقتضي وجود التفاعل بين شيئين موجودين فعلا، فإذا سلّمنا أن الجسد كلمة لشيء موجود، فلا بد من التسليم أن العقل كلمة لشيء موجود أيضا، غير أن العقل ليس شيئا حسيا، لذلك رفضوا أن يكون هناك تفاعلا بينهما، أي بين من له وجود مادي وبين من لا وجود له أصلا[8]، وكذلك الأمر مع الفكر، فليس له وجودا ماديا كالجسد، بل يظهر في الوظائف التي يقوم بها العقل.

وتبعا لذلك يتحدد معنى الفكر التربوي في أنه جزء من الفكر البشري يرتبط بالبحث في القضايا التربوية يمثل ما أبدعته عقول الفلاسفة والمربين من نظريات ومفاهيم وآراء وافكار فيما يخص مجال التعليم وتنمية الشخصية الانسانية في كل جوانبها، فالمبادئ والمنطلقات والأفكار التي تدور حول المتعلم والمنهاج وطرق التعليم والمدارس وغيرها، تمثل ما ينتجه الفكر حينما يتأمل في غايات التربية وأهدافها[9] .

2- فلسفة التربية: يرى الفلاسفة التحليليون وفي مقدمتهم كل من "إم، هام، كورنيل"، "M.H,Cornel" و"دافيد ستنهاوسDavid Steanhaouse" أن هذا المصطلح أي فلسفة التربية دخل على استحياء في

كليات ومعاهد المعلمين منذ 1960، وجاء بعد ظهور فلسفة العلم قبل ذلك بعقد من الزمان أي في 1951 [10]. واستعماله ليس كاستعمال مصطلح الفلسفة والتربية، إنه يشيرإلى اختزال شديد لاتجاهات الفلسفة نحو وجهة واحدة وهي التربية، وإذا أشيعأن معنى فلسفة التربية يشير إلى ارتباط الفلسفة بالتربية، إلا أن هناك اتجاهات متباينة حول ماهيتها[11]:

الاتجاه الأول: تتزعمه الأمريكية المعاصرة "سوزان لانجر" يرى أنه لا يمكن تحديد معالم بعينها لفلسفة التربية لأنها ليست ميدانا متميزا عن ميادين المعرفة.

الاتجاه الثاني: فهو الذي يرى أن فلسفة التربية ما هي إلا التحليل الفلسفي للمفاهيم التربوية، وأصحاب هذا الاتجاه يقربون فلسفة التربية من العلم، وهو ذلك الذي يتبناه الفلاسفة التحليليون،

الاتجاه الثالث: فيعتبر فلسفة التربية تقف موقف الوسط بين الفلسفة العامة والنشاط التربوي ويمثله "أرنود ريد" أستاذ فلسفة التربية بجامعة لندن.

الاتجاه الرابع: ويتزعمه "فوستر مكمري" الذي يرى أن فلسفة التربية علم قائم بذاته له مشكلاته ومناهجه ونظرياته.

هذه الاتجاهات تتقاطع فيما بينها من جهة، لتعبرعلى أن فلسفة التربية الاطار المحرك للتربية وفيها يحتدم الحوار النقدي حول قضايا التربية ومشكلاتها وغاياتها، ومن جهة أخرىتتباينفلا تفك التشابك القائم بين المصطلحين، الأمر الذي يضعنا أمام موقف ملتبس من حيث العلاقة بين تلك المصطلحات لذلك، لا بد من البحث الدقيق في معنى مصطلح "فلسفة التربية"، ولا يكون ذلك إلا باتباع منهج الفلسفة التحليلية.

يعتقد "كورنيل" أن فلسفة التربية ليست مرادفة للنظرية التربوية، إنما هي من مكوناتها، وينتهي إلى أنها ترتبط بمعنى الفلسفة ذاتها أي صناعة الفلسفة، فقد يبرع المرء في الطب والهندسة لكن تلك البراعة لا تعني بالضرورة فلسفة، ولهذا يكون التركيز على كيفية تفلسف الفلاسفة أثناء ممارسة نشاطهم الفلسفي في أي ميدان ما، وعندما يكسب المرء مهارة التساؤل في قضايا التربية، يصبح فيلسوفا تربويا وله فلسفته التربوية،ولما يكتسب المعلمونمهارة التفلسف في ميدان التعليم يكونون فلاسفة تربية، ومع اتقانهم تلك المهارات، يتغير مفهوم فلسفة التربية وتصبح نشاطا تفكيريا يُمارسفي الأمور التي تواجههم ومن خلال التواصل فيما بينهم، ويكون في هذا المعنى تجاوز للمفهوم التقليدي لفلسفة التربية، والمرتبط بمجالات المعرفة[12].

وفلسفة التربية بهذا المعنى، شأنها شأن أي مبحث لها موضوعا ومنهجا وأهدافا، فأما من حيث الموضوع فإنها تشتغل بالعملية التربوية وعناصرها، من مناهج وطرق تدريس واستراتيجيات تعليمية، وكذا علاقتها بما يدور في المحيط وما يطرأ عليه من متغيرات وما يتطلبه من اصلاحات تربوية لمجابهة المتغيرات الحاصلة قصد ضمان حسن التكيف والملاءمة،أما من حيث المنهج، فإن الطريقة التي يكتسب بها الباحث مهارات التفكير الفلسفي في التربية، ويصبح من خلالها قادرا على التفلسف في ما يواجهه من مشكلات تعليمية، ويكون بتوجه المربين إلى معايشة الفلسفة كتابة وقراءة، حتى يتم ضمان التفاعل بين المربين والطلاب مع المشكلات التي تطرحها التطورات العلمية والتكنولوجية وبشكل فعال، وبالممارسة يكتسب المربي القدرة على تقديم الأفكار والرؤى حول القضايا التي تخص مجاله، ويستطيع أن يواجه المفاهيم الفاسدة التي يقدمها أولئك الذين لم يكتسبوا مهارات التفلسف[13]، أماأهداف فلسفة التربية،فهي تربوية واجتماعية لأنها قبل كل شيء هي فلسفة للمجتمع تأخذ بالتربية في سبيل الحفاظ على روح المجتمع وحمله على التطور.

وتأسيسا على ما سبق، نقول أن فلسفة التربية تشكّل في بنيتها وأدوات عملها، ظاهرة تربوية معقدة، تتجاذب فيها معطيات الفكر ومتطلبات الواقع، وتتداخل في تكوينها طموحات الفرد مع طموحات مجتمعه، ويتبلور معناها في أهدافها العامة لتشكل بناء ثقافي وحضاري، يرتكز عليه المجتمع في سبيل تحديد صورة الفرد الذي يراه منطلقا لحضارته الإنسانية. إنها نتاج متفاعل لمختلف الأفكار التي بناها الفلاسفة والمربون في الميدان التربوي، ولما تخضع التربيةللمساءلة الفلسفية بكل عناصرها عبر التحليل والنقد والمكاشفة، نجد أنفسنا امام فلسفة تربوية حقيقية، تتجلى مهامها في تحديد أهداف العملية التربوية، وطبيعة الانسان وتقدم تصور فلسفي لعملية بناء المناهج وطرقها الدراسية، وتقوم بنقدها وتوجيههابما يحقق تطور المجتمع ويضمن استمراريته.

3- النظرية التربوية

تقول معاجم اللغة العربية أن لفظ "نظرية" مشتقة من الفعل "نظر" ويعني أبصر الشيء وتأمله بعينه فيه تدبر وفكر[14]، أما اصطلاحا فقد تعددت معاني "نظرية" على الأقل إلى ثلاثة منها [15]:

أولا: ويدل معناها على "النظرية العلمية" وتعني تفسير العلاقات التي تربط بين الظاهرات العلمية، وكثيرة هي النظريات العلمية في الفيزياء والكيمياء والبيولوجيا.

ثانيا: تدل على انها مجموعة من "المبادئ الفكرية" ليس الهدف منها التفسير، إنما السير على طريقها عند التطبيق، وينطبق ذلك على الفلسفات التي تحمل أفكارا معالمها ومناهجها واضحة، كالفلسفة البراغماتية والماركسية.

ثالثا: وتدل على معاني "نظرية المعرفة" وينحصر دورها هنا في معرفة وتحديد المشكلات وتوضيح الصلة فيما بينها لتكوّن بنا نظريا، وبالتالي يأخذ دورها طابع الوسيط المتمثل في معرفة وتحديد وبيان أنواع المشكلات وهو ما ينطبق على نظريات المعرفة.

لاشك أن تعدد معاني مصطلح "نظرية" سيصعب من الوصول إلى المعنى الدقيق لـ"النظرية التربوية"، وهذا ما نلحظه في الاستعمال المتبادل بينه وبين مصطلح "فلسفة التربية" في كتابات الكثير من التربويين الذين لا يفرقونبين المصطلحين إلا تفرقة بسيطة، بل أن هناك من استخدم الفلسفة والنظرية على انهما مترادفتان واعتقد أن الفلسفة إنما هي نظرية منتظمة في الميتافيزيقا والمعرفة والقيم وغيرها من مباحث الفلسفة التقليدية[16].

فبعض المتخصصين ينظرون إلى "النظرية التربوية" تماشيا مع المعنى الأول –الذي ذكرناه آنفا– أي باعتبارها "نظرية علمية"، ويعتبرونها ظاهرة يمكن صياغة فروضا لتفسيرها، وتبعا لذلك جاءت وجهات نظرهم في معالجة المشكلات التربوية واحدة على اعتبار أن افتراضاتهم صيغة بصورة موضوعية، ذلك أن النظرية العلمية في حقيقتها ليس إلا وصفا وتفسيرا وتنبؤ، لا يمكن الاستعانة بها لوحدها عند التطبيق فهي لا تشكل موجها فعالا يستعان به عند التطبيق في ميدان التربية، لأن التربية لها اعتبارات ذاتية تتعلق بالمتعلمين في ميولاتهم وقدراتهم العقلية وتتعلق أيضا بالمحيط وما يحويه من مشكلات متغيرة [17].

ونتيجة لذلك أصبح مفضلا دراسة العلوم الأكثر دقة والمساهمة في التربية لا سيما علم النفس وعلم الاجتماع والتاريخ وعلم السياسة والاقتصاد، فهذه العلوم جميعها بالإضافة إلى الفلسفة لها دور في جعل التربية هادفة، ومن ثمة فقد أضافت عليها ميزة القصدية أي أصبحت أهداف التربية تتجه وجهة واضحة تتعلق بتحقيق الأهداف الاجتماعية، وأصبحت نشاطا عمليا يتصل بالأفكار التي تساعد المنشغلين بها على

ما يجب عليهم أن يقوموا به من سلوك تعليمي وتربوي نحو المتعلمين، مما أكسب التربية الصفة العملية والهادفة وأضفت عليها الحيوية والنشاط والتجدد، وتزداد تلك الحيوية كلما كانت النظرية وثيقة الارتباط بالواقع العملي.

وفي سياق التمييز بين "فلسفة التربية" و"النظرية التربوية"، يؤكد "كورنيل" أن فلسفة التربية لا يمكنها أن تحل محل النظرية التربوية، ويستدل عن ذلك، بما يدور في الميدان العملي للتربية، فما يبذله القائمون عليها من تفكير شاق وبحث طويل في رسم الغايات التعليمية وتصميم محتويات المناهج وطرق التدريس، وتنتهي مجهوداتهم إلى نظرية أو نظام يخططون على ضوئه لما ينوون القيام به في ميدان التربية، تلك النظرية أو ذلك النظام مما انتجه التفكير وما صاحبه من تطبيق ليس إلا عناصر مستمدة من مجالات معرفية متنوعة كعلم النفس التربوي وعلم الاجتماع وغيرها من المجالات المرتبطة بالفلسفة[18]، وكل المنشغلين بالتربية يملكون نظريات فيها متباينة في الشمول والإحكام، لكن لا يعني بناء نظرية في التربية تكوين فلسفة تربوية، إذ لا يمكن استخدام كلمة فلسفة بمعنى يعادل النظرية التربوية، فهاته الأخيرة أشمل وأعم في حين أن فلسفة التربية ما هي إلا عنصرا هاما من عناصرها.

إن النظرية التربوية أوسع من فلسفة التربية، فهي تتضمن في مكوناتها مصطلحات تنتمي إلى فلسفة التربية، وتستخدم أدوات البحث الفلسفي، وتتعداها إلى معطيات من علوم أخرى كعلم النفس والاجتماع والتاريخ وغيرها من العلوم، وبذلك تصبح النظرية التربوية أكثر اتساعا من فلسفة التربية، فهي ليست نظاما فلسفيا قائما بما يرتبط بعناصر التعليم من مناهج وطرق ومعملين ومتعلمين كما هو الحال في فلسفة التربية، بل هي تتضمن قدرا من التفكير الفلسفي الذي يتصل بـ"ماهية الحرية"، وبالإنسان وبالضبط الاجتماعي وبأنماط الوجود الفردي والجماعي، كما يرتبط بالتحليل الدقيق لنظريات أفضت إليها الدراسات النفسية كالنظرية السلوكية مثلا [19].

وخلاصة القول، أن النظرية التربوية ليست كالنظرية العلمية وليست كفلسفة التربية، وفلسفة التربية ماهي إلا عنصرا من عناصر النظرية التربوية تستخدم أدوات البحث الفلسفي في أمور التربية، بينما النظرية التربوية أكثر اتساعا تمثل القواعد الفكرية توجه العملية التربوية لتكون معقولة، وتعتمد على الكثير من أنواع المعرفة المختلفة في علم النفس والاجتماع والاقتصاد والتاريخ وغيرها المتصلة بالميدان التربوي. إنها إطار من المفاهيم المتسقة المنظمة والمرتبطة فيما بينها ارتباطا منطقيا، وتطبق عمليا في الميان التعليمي[20].

خامسا: واقع الفلسفة التربوية في البلدان العربية

ترسم الفلسفة التربوية أهدافا وغايات، والهدف التربوي يعني القصد والرغبة من وراء كل عملية تربوية، يقتضي عملا منظماومرتبا[21]، وهو بوصفه تعبيرا عن طموحات المجتمع لا يمكنه أن يكون بسيطا في مفهومه بل هو على درجة عالية من التعقيد، وهناك فرق بين الأهداف والغايات، فالغايات أهداف بعيدة المدى،عامة وذات طابع شمولي، بينما الأهداف ترجمة جزئية لغايات تربوية على مراحل محددة، فالغاية مفهوم فلسفي بالدرجة الأولى تُعرف بسموها القيمي، بينما الهدف ينطوي على تصور فلسفي محدد فهو أقل شمولا وأكثر تحديدا، لهذا يأخذ طابعا إجرائيا، وهو في النهاية القاعدة التي يقوم عليها الفعل التربوي، لهذا أخذت التربية القديمة الأهداف إلى مرتبة الغايات، فكانت في الحضارات القديمة عند الصينين واليونانيين، تهدف إلى تحقيق الإنسان المحارب أو الحكيم، بينما في العصور الحديثة تم التمييز بينهما، فالألمان قد

وضعوا العمل هو غاية الحياة، بينما هو وسيلة عند الفرنسيين، أما الثقافة الأمريكية تأخذ الغاية الألمانية في صورة مركبة، حيث تضع الغاية في العمل النافع والمثمر، وذاك شعار الفلسفة البراغماتية، وأساس حضارتها المعاصرة، في حين لا نتبنّى نحن شعارا واضحا للغايات في منظوماتنا التربوية وذلك لغياب فلسفة واضحة، بالرغم من أن ديننا يحث على العمل والعلم ويقدسهما.

والفلسفة التربوية بتحديدها للغايات ورسمها للأهداف، فإنها تمثل بلورة لطموحات المجتمع واستجابة لحاجاته وتحدياته، ولن يستطيع أي نظام تربوي في العالم أن يضع الأسس السليمة والواضحة لبنية العملية التربوية إلا إذا حدد فلسفته التربوية ورسم من خلالها الأهداف التي ينشدها، فالتربية لا تأخذ أهميتها الخاصة، إلا إذا أمكن تحديد الغايات التي تسعى إليها[22]، ومع خروج البلدان العربية من الهيمنة الاستعمارية، بدأت في وضع سياساتها التعليمية منذ النصف الثاني من القرن الماضي، غير أن المفكرين العرب أبدوا انتقادا لتلك السياسات المتبعة، نظرا لعجزها على تحقيق الأهداف المنشودة، موجهين الاتهام للخطاب التربوي الذي تضمنته الفلسفات التربوية، في مضامينه وأشكاله، فهو في نظرهم صوري متشبع بالطابع الذاتي الأدبي بعيد عن اللغة العلمية.

هذا الذي يقودنا إلى الحديث عن الفلسفة التربوية العربية وأهدافها العامة في عدد من البلدان العربية، ما يعني الحديث عن واقع التعليم في مناهجه وطرقه الدراسية، منذ الربع الأول من النصف الثاني للقرن الماض إلى آخره.

1- الفلسفة التربوية في المملكة الأردنية: اتصف المجتمع الأردني بالمحافظة، وعرف ظروفا سياسية واقتصادية متغيرة منذ النصف الثاني من القرن العشرين حتى نهايته، أثرت على التعليم في فلسفته التربوية وفي أهدافه ومناهجه، ففلسفته تجلت منذ إصدار قانون التربية والتعليم رقم 16 عام 1964، والذي ركّز على مبادئ مثل[23]:

-الاعتزاز بالقومية العربية وتطوير العادات والتقاليد التي توائم بين المجتمع الأردني كمجتمع عربي واسلامي، وبين المستجدات والتطورات التكنولوجية الحديثة.

-احترام حرية الفرد والنظام الديمقراطي الذي يتيح للمواطنين أن يسهموا في حكم أنفسهم وإدارة شؤونهم في شتى الميادين،والمشاركة الايجابية في التطور الحضاري في العلوم والفنون والآداب وفتح المجال له لأن يبدع ويبتكر.

-مساعدة كل طالب على النمو جسميا وعقليا واجتماعيا وعاطفيا.

لأجل ذلك، جاءت فلسفته التربوية تركز على نمو الفرد نموا متكاملا والاهتمام بشخصيته وإعطائه الفرصة للإبداع واستخدام الأسلوب العلمي في البحث عن المعرفة وحل المشكلات، وترجم ذلك إلى أهداف مرحلية وهي[24]:

- مرحلة رياض الأطفال: وهي ليست بمرحلة إجبارية للالتحاق بالمرحلة الأساسية، ويدير شؤونها القطاع الخاص وتشرف عليها وزارة التربية والتعليم، وتهدف هذه المرحلة، توفير مناخ مناسب لتهيئة الطفل للمدرسة، وتكوين عادات صحية سليمة وتنمية علاقاته الاجتماعية.

- مرحلة التعليم الإلزامي: ويعتبر الأساس لبناء الوحدة القومية وتنمية القدرات والميول الذاتية.

-مرحلة التعليم الثانوي: ويلتحق بها الطلبة وفق لقدراتهم وميولهم، وتقدم للطلبة خبرات ثقافية وعلمية ومهنية تلبي حاجات المجتمع، وتساعد الطالب على مواصلة التعليم العالي أو الالتحاق بمجالات العمل، وتهدف

هذه المرحلة لتكوين المواطن القادر على استخدام لغته العربية بكفاءة، ويستوعب مبادئ العقيدة الإسلامية، ويتقن لغة أجنبية واحدة على الأقل، ويقوم بواجباته ويتمسك بحقوقه، ويعي أسس الديمقراطية وأشكالها ويمارسها.

وفي سنة 1999، أصدر الملك الأردني عبد الله الثاني مرسوما عيّن بموجبه مجلسا استشاريا متكونا من 20 عضوا لمراقبة الاصلاحات الحيوية في شتى المجالات ولعل أهمها المجال التعليمي، وفيه تم رسم فلسفة تربوية تقوم على المزاوجة بين الأصالة والمعاصرة وبين العام والخاص، وبين الداخلي والخارجي، وتم تحديد جميع السياسات التربوية المطلوبة لإصلاح التعليم وتطويره، واستحدثت التشريعات التربوية لذلك، وتم تعميق الأثر النوعي لعملية التقويم التربوي، وتحسين برامج التدريس، وتم تبني مقاربات منهجية جديدة، لتمكين المتعلمين من ابراز مواهبهم والمعلمين من أداء مهامهم على أكمل وجه، ومن مقترحات تطوير التعليم الأردني نذكر[25]:

–أن يرسم المسؤولين في المناهج طريقا راشدا شفافا لإعداد شبابا للمجتمع يكونوا بمثابة علماء الغد والمستقبل لمواجهة الثورة المعلوماتية والتقنية الحديثة، مع ضرورة المراقبة في المناهج التربوية مراقبة حثيثة لتتصف بالمنهجية العلمية والموضوعية والابتكار والابداع والتفكير الناقد ومنهجية حل المشكلات واتخاذ القرارات عوضا من تلقين المعلومات والابتعاد عن التناقض والازدواجية واستمرار التفكير العلمي في البحث والتطبيق والادارة.

–أن تركز التربية على مبادئ العدل والشورى والاحترام المتبادل وصولا إلى عملية تربوية تتصف بالجماعية والمسؤولية المشتركة على أساس التعاون بين كل مؤسسات المجتمع لنصل إلى تأليف القلوب وعدم التمييز في تعامنا مع أبنائنا الطلبة، مؤكدين على المحبة والمساواة بين الجميع بغض النظر عن العرق أو اللون أو الجنس.

منذ بداية الإصلاحات في نظام التعليم الأردني إلى ما وصلت إليه مع نهاية القرن الماضي، تشير الأهداف التربوية التي تضمنتها الاصلاحات المتبعة، من أن الوظيفة الأساسية للتربية هي نمو المتعلم في جميع الجوانب النفسية والجسمية والعقلية والاجتماعية والعاطفية، والعمل على تهيئة الظروف البيئية المحفزة لتعلمه، والتعامل مع المادة الدراسية كوسيلة لتحقيق منفعة شخصية واجتماعية، من خلال الخبرات التي يمر بها في جو مفعم بالحرية وبمبادئ الديمقراطية، والعمل على إكساب المتعلمين مهارات البحث اعلمي والتجريب، كما أكد القائمون على المناهج ضرورة ربط المدرسة بغيرها من المؤسسات الاجتماعية الأخرى.

2–الفلسفة التربوية في الجمهورية التونسية:ترجع التربية في تونس إلى القانون الذي صدر عام 1958 بعد الاستقلال بعامين، والذي اشتمل على مبادئ قارة تخضع لها التربية حتى اليوم، ومنها ديمقراطية التعليم وتكافؤ الفرص، وتوحيد التعليم في جميع المؤسسات، وكذا التفتح على العالم ومواكبة العصر، بالإضافة إلى النهوض بالإنسان باعتباره الهدف الأسمى الذي تتمحور حوله كافة الأهداف التربوية، ومن تلك الأهداف التربوية نذكر[26]:

– تزكية الشخصية وتنمية المواهب الطبيعية عند جميع الأطفال والعمل على ترقية المستوى المعرفي.

–اعداد الطفل للقيام بدوره كمواطن وكإنسان، وتكوين الإطارات الصالحة الكفيلة بنمو النشاط القومي.

– تحقيق الملاءمة الفضلى بين التعليم وحركة التنمية الشاملة.

لقد مثّلت تلك المبادئ التي أقرّها قانون 1958 الفلسفة التربوية التونسية، وتم تأكيدها في وثيقة المخطط السادس للتنمية الاقتصادية والاجتماعية (1980–1982)، وعمل رجال التربية على الربط بين هذه الفلسفة التربوية والفلسفة الاجتماعية العامة، وهي فلسفة تجعل غايتها، تكوين إنسان الغد في جميع أبعاده كإنسان وكمواطن ومنتج، ومن هنا تجلّت أهداف فلسفة التربية التونسية كما رسمها هذا المخطط فيما يلي[27]:

– تكوين الفرد الذي يأخذ بأسباب الرقي والمتشبع بالمنهج العلمي والمتعلق تعلقا واعيا بهويته الثقافية والروحية.

–تمكين مجموع الشباب من تكوين أساسي أدنى، ويكون مدعما بإعداد مهني للدخول بهويته الثقافية والروحية.

– تحقيق التدرب على ممارسة الحرية والمسؤولية.

– تنمية قدرات الشباب على الاستقلالية والتكوين الذاتي.

– تكوين الرجل السليم، المثقف والمتفتح على التجديد، وتكوين المنتج الكفء والقادر على الخلق والإبداع، وتحقيق التوازن على هذا النحو بين هدفين أحدهما ثقافي وروحاني والآخر علمي وتقني، وضرورة إعداد رجل الغد في أبعاده الثلاثة والمتكاملة كإنسان وكمواطن وكمنتج.

وما إن جاء إصلاح جويلية 1991، حتى بدأت قيم الحداثة مثل التسامح والاعتدال والعقلانية والتفتح والمجتمع المدني، تأخذ الصدارة في بناء المنظومة التربوية التونسية، ونص قانون الإصلاح على أن النظام التربوي يهدف إلى تكوين شخصية المتعلم وتنميتها وتكوين الروح النقدية، بحيث ينشأ على التبصر في الحكم والثقة بالنفس في السلوك، وروح المبادرة والإبداع في عمله[28].

4– الفلسفة التربوية في دول الخليج:

حددت دول الخليج العربي أهداف التربية في القرار الذي صدر عن المؤتمر السابع لوزراء التربية والتعليم لدول الخليج، عام 1984 والذي نشر في كتاب بعنوان "الأهداف التربوية والأسس العامة للمناهج بدول الخليج العربية، ووضعت العقيدة الاسلامية بمنهجها الشامل للإنسان والحياة والكونكمصدرالأهداف التربوية العامة، وفي العروبة بتراثها وقضاياها المعاصرة، وكذا مطالب التنمية وتطوير الحياة الاقتصادية والاجتماعية في المنطقة، بالإضافة إلى اتجاهات العصر ومقتضياته، ومن تلك الأهداف نذكر[29]:

– الدولة تقرر مسؤولية المجتمع كله في توفير فرص التربية للأفراد ولكنها تعطي نفسها حق تمثيل المجتمع وتنفيذ السياسة التربوية.

– بناء العقيدة لدى الناشئة، بما يربيهم على الفهم والاقناعويضمن صلاحية الفرد ليكون عضوا نافعا في مجتمعه.

– الاهتمام بالعلم، واكساب الفرد لمهارات التعلم الذاتي ، وذلك من خلال ربط العلم بالعمل، والنظرية بالتطبيق.

– نشر أساليب التعاون والتضامن والتكافل والشورى، وتحقيق مبدأ ديمقراطية الفرص التعليمية لجميع المواطنين.

– تلاؤم السلم التعليمي في دول الخليج العربي حيث يبدأ بمرحلة رياض الأطفال وينتهي بالمرحلة الثانوية مرورا بالمرحلة الابتدائية والاعدادية، وتوسيع فرص الالتحاق بالتعليم الفني والتقني الذي ما يزال اقل من المستوى.

– التفاعل مع القطاع الاقتصادي وذلك عن طريق تحسين تفاعل النظام التربوي مع احتياجات خطط التنمية.

– إن الدولة مسؤولة اجتماعيا" عن تكوين المواطن حضاريا" وثقافيا" وفق مضامين الفكر الإنساني والتقدم التقني.

من خلال تلك الأهداف المرسومة في دول الخليج العربية، يتضح أن الغاية من التعليم هو حمله على نقل التراث الثقافي والمحافظة عليه وتجديده وتنمية الإحساس الجمالي عند الطلاب وتأهيلهم لتذوق روائع الثقافة في مختلف صورها وإتاحة الفرصة أمام كل فرد لكي يشارك في الحياة الثقافية.

5– الفلسفة التربوية في جمهورية مصر العربية:

ترتبط نشأة التعليم في مصر بتولي محمد علي باشا حكم البلاد عام 1805، وعلى الرغم من أطماع الاستعمار، والتحديات السياسية والاجتماعية التي عرفتها مصر آنذاك، إلا أن حكمه يعتبر بداية لبناء مصر الحديثة، وأدرك محمد علي أن بناء قوة اقتصادية وعسكرية تصد المستعمرين، تقتضي إصلاح التعليم، وقد حدد هدفه في تكوين الأفراد العاملين بالجيش وبدواليب إدارات الدولة، فبدأ بتشييد المدارس التعليمية العالية، ثم انتقل إلى إنشاء المدارس التجهيزية، ثم إلى المدارس العامة، أي أنه أنشأ النظام التعليمي مقلوبا، لأنه كان في حاجة ماسة للأفراد المتخصصين المطلوبين في الأعمال العسكرية والإدارية[30].

غير أن التعليم في مصر لقي إهمالا كبيرا خصوصا بعد وقوعها تحت سيطرة الاحتلال البريطاني عام 1882، حيث تم تسيير التعليم برؤية انجليزية وبمصلحة استعمارية، إلى أن صدر دستور 1923 الذ يشكّل علامة بارزة على طريق الاستقلال، وكان له صداه في مجال التعليم، فأصبح له قوانينا تنظمه، وأن التعليم الأولي إلزامي لكل المصريين بنين وبنات، وهو مجاني في المكاتب العامة، وتبعا لذلك ظهر اهتمام شعبي بإصلاح التعليم في مصر، وصاحبه رعاية المسؤولين الوطنيين، حيث تم تكليف – مثلما ذكرنا سابقا– كل من الخبيرين الأجنبيين "كلاباريد" و"مان" بدراسة أحوال التعليم هناك، وكان من أهم ما جاء في تقريهما[31]:

– الأخذ التدريجي بلا مركزية الادارة التعليمية وخاصة فيما يتعلق بالتعليم الابتدائي، اعطاء الادارة المدرسية والمعلمين الحرية في الادارة والتعليم.

–تطوير نظم الامتحانات والمناهج الدراسية.

–تطوير نظم اعداد المعلمين والاهتمام بتدريبهم أثناء الخدمة.

من هنا شق التعليم في مصر طريق الإصلاح، لكنه واجه في طريقه اتجاهان رئيسيان يتنازعان– وهذا بعدما تم الإقرار بمجانية التعليم، وتوحيد مناهج مدارس المرحلة الأولى عام 1949، ثم إدماج المدرستين الأولية والابتدائية تنفيذا لقانون التعليم الابتدائي لسنة 1951– فالاتجاه الأول اهتم بالتعليم من حيث الكم، ومثله مفكرون من أمثال "أحمد لطفي السيد" وتلميذه "طه حسين" الذي نادى بمجانية التعليم، ورفع شعار

التعليم كالماء والهواء حظ الجميع، واتجاه آخر يدعو إلى الاهتمام بنوعية التعليم وتطوير وسائله، فلم يكن يولي اهتماما كبيرا بالكم فيه بقدر ما اهتم بنوعيته، ودافع عن هذا الاتجاه مفكرون ورجال تعليم مصريين من أمثال "اسماعيل محمود القباني" على الرغم من أنه ألح على التوسع في التعليم الابتدائي"، باعتباره حجر الزاوية في السياسة التعليمية المصرية، ودعا أن يكون تعميم التعليم الابتدائي كبداية، أي أن يكون مجانيا وإلزاميا ومفتوحا[32].

وتحققت فعلا مجانية التعليم وشمل كل المناطق من مدن وأرياف وهذا بعد ثورة يوليو 1952، والتي أفضت إلى حركة إصلاحية كبرى، فتوحدتالمؤسسات التعليمية الابتدائية وأصبح إلزاميا وموصولا بمراحل تعليمية عامة ويشمل كل أبناء الشعب المصري، غير أن تلك الإصلاحات ظلتمرتبطة بشخصيات سياسية دون استراتيجية هادفة ومستقبلية، فكلما بدأ وزير ما عمله بإحداث عملية الإصلاح، تتوقف أو تتغير إذا ما حل وزيرا آخر محله، الذي يباشر إصلاحا جديدا ويقطع الصلة بإصلاح سابقه حتى وإن مازال قائما ولم تكتمل نتائجه[33].

لكن عندما هزمت مصر في حرب 1967 مع اسرائيل، راجعت سياساتها التعليمية وأعادت الاعتبار لجانبه الكيفي، وبدأ الاهتمام بنوعية التعليم، في مناهجه وطرقه وأهدافه، وحدد القانون الذي صدر عام 1968، الهدف الرئيسي منه والمتمثل في تكوين المتعلم تكوينا عاما في مستويات متتالية من النواحي العقلية والجسمية والخلقية والاجتماعية والقومية، أي إعداد المواطن الاشتراكي المدرك لواجباته نحو أسرته ووطنه، وأن يكون صالحا للعمل الذي يلائم استعداداته وقدراته ومستواه الدراسي، ليكون عنصرا منتجا في المجتمع الذي يعيش فيه[34].

وعملت مصر في أواخر القرن الماضي على بناء استراتيجية متكاملة للتعليم، حيث عقد المؤتمر القومي للتعليم عام، 1986 وشارك فيه جميع ممثلي قطاعات المجتمع بمختلف أطيافه، وانتهى بتوصيات محددة، قدمت في وثيقة "استراتيجية تطوير التعليم في مصر"، ومن الأهداف التي تم تحديدها نذكر، تحقيق ديمقراطية التعليم، وتحديث التعليم العام، والتوسع في التعليم المهني والفني، وتحسن قدرات المعلمين وإعدادهم قبل الخدمة، وفي ضوء هذه الاستراتيجية، تم إنشاء مركز التطوير التكنولوجي، وتم ربطه بالمحافظات، واستخدمت أساليب التعليم عن بع، وحقق هذا المركز نجاحات متميزة وساعد في ذلك توظيف القنوات الاعلامية الواسع الانتشار في مصر، فشكل ما يعرف بالإعلام التربوي[35].

والمتفحص لمسيرة التعليم في مصر، يجد أن جميع الإصلاحات التي عرفها، كانت معبرة عن وعي المربين ورجال السياسة بدور التربية في إيقاظ المجتمع من سباته ودفعه نحو التطور الحتمي، على الرغم من أن أغلب تلك الإصلاحات لم تعرف الاستقرار حتى تؤتي أكلها، إذْ ما إن تبدأ ترجمة رؤاها على أرض الواقع حتى يتم تغييرها بمجرد استبدال السياسيين القائمين على شؤون التعليم، ولعل ما أشرنا إليه من جهود اسماعيل القباني الذي بدأ يرسم أهداف التربية العامة وفق المنظور البراغماتي وبدأ يترجمها في المدارس النموذجية التي أنشأها في الريف المصري، حتى ازاحته من على رأس وزارة التعليم، وبدأت سياسة أخرى غيّرت الأهداف التي رسمتها المدرسة التقدمية في مصر على الرغم من نجاحه.

وعلى الرغم من ذلك التغيير في الأنظمة التربوية والمرتبط بالتحولات في السياسات العامة للدولة، إلا أن ملامح الأهداف التربوية التي رسمتها أغلب الإصلاحات المتوالية حتى نهاية القرن الماضي، تؤكد الأهداف على:

– تنمية الأفراد على التفكير العلمي،وإعدادهم لتقبل التغيير، والاسهام الإيجابي في الاعداد له، وفي إحداثه.

– التأكيد على استخدام الأساليب التعليمية الجديدة، لتحل محل أساليب الحفظ والتلقين، للوصول إلى ثقافة الابداع.

– التأكيد على تكوين المعلمين الذين يسهمون بخبرتهم في تجديد التربية،لكن لا تبق لهم المركزية في التعليم.

6- الفلسفة التربوية في الجمهورية الجزائر:

أما في الجزائر فكان الاهتمام بتغيير النمط التربوي الذي خلفه الاستعمار ضرورة ملحة، حيث تمّ تشكيل لجنة إصلاح التعليم وتحويله إلى برامج جزائرية بحتة سنة 1968، مع الاهتمام بالعلوم والتكنولوجيا، وعلى الرغم ما كانت تعانيه الجزائر في السنوات الأولى من الاستقلال من مشكلة المباني المدرسية من حيث العدد أو السعة أو الصلاحيات وكذا التجهيزات اللازمة[36]، إلا أنها وضعت على عاتقها تحسين ظروف التعليم، وانتقلت بعدها إلى الإصلاح التربوي.فاتجهت الدولة إلى الاهتمام بالمربيين بحكم ضعف التأطير التربوي، وعملت على توفير الفرص المتكافئة للجميع، وبذلت جهودا مضنية، من خلال تجنيد الإمكانيات البشرية والأطر المؤسساتية على نطاق واسع، فمضت الجزائر في إصلاحها التربوي في مراحل زمنية متوالية، حتى تمكنت من بلوغ أرقاما كبيرة من المتمدرسين تتجاوز ثمانية ملايين تلميذ في مطلع القرن الحالي.

لقد بات من الضروري إصلاح النظام التربوي في الجزائر، بتغيير مناهجه وطرقها التعلمية ونسق إدارته، وخاصة أن القائمين على التربية في الجزائر أدركوا أن البرامج المطبقة في الجزائر مصممة تصميما كلاسيكيا لا تتلاءم والتقدم العلمي والمعرفي، ولا تتماشى والتغيرات التي عرفها المجتمع الجزائري، لذلك عرف الاصلاح في المنظومة التربوية الجزائرية من وجهة نظر فلسفة التربية إصلاحا عميق مع بداية الألفية الجديدة، وهو الثاني من حيث العمق بعد الذي حدث في سبعينات القرن الماضي، والذي أملته مخلفات الاستعمار، وكان الهدف منه تأصيل المدرسة الجزائرية بكل مضامينها، أما الإصلاح الجديد فأملته المتغيرات التي حدثت في العالم وشكلت تحديا للمجتمع الجزائري، لا يمكن مواجهتها إلا التربية الجيدة والفعالة[37]، فبرزت التربية في بداية القرن الواحد والعشرين كأكبر تحديات الدولة الجزائرية المستقبلية الكبرى والصعبة والمعقدة، لكنها مليئة بالآمال[38]، ونصبتاللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية والتي تكونت من 157عضوا تم اختيارهم من الشخصيات الوطنية حسب كفاءاتهم المشهود لهم بها في عالم التربية، وكلّفت هذه اللجنة بتشخيص موضوعي شامل للمنظومة التربوية قصد رسم المقترحات الوافية والكافية لبناء سياسة تربوية جديدة منسجمة واستغرقت أشغال تلك اللجنة تسعة شهور وقدمت تقريرها في شهر مارس 2001م لرئيس الجمهورية الذي قام بعرضه على الحكومة للنظر فيه.[39]

بعد مناقشة مشروع الإصلاح التربوي على مستوى الحكومة وتشكيل فريق عمل لضبط خطة عمل لتنفيذ الإصلاح وبعد إطلاع مجلس الوزراء على الخطة التي أعدها فريق العمل اتخذ قرارات تم إدراجها ضمن برامج عمل الحكومة المصادق عليه من طرف البرلمان بتاريخ 27 جويلية 2002م، وتتعلق هذه القرارات بثلاثة محاور كبرى تدور حول:(إصلاح مجال البيداغوجيا، وإرساء منظومة متجددة للتكوين وتحسين مستوى التأطير البيداغوجي والإداري، وإعادة التنظيم الشامل للمنظومة التربوية) ففي المحور الأول يتم

العمل على إصلاح البرامج التعليمية وتجديد الوسائل التربوية وفي مقدمتها الكتاب المدرسي، وكذا العمل على مواكبة التحولات العالمية بتأهيل دراسة اللغات الأجنبية واستعمال الترميز الدولي في العلوم الدقيقة والتجريبية وتعميم استخدام تكنولوجيات الإعلام والاتصال الجديدة وغيرها من الإصلاحات البيداغوجية [40].

يشار أنه لأول مرة في تاريخ الجزائر يتم إعداد وثيقة مرجعية لتصميم البرامج التعليمية في كافة الأطوار الدراسية، وقد تم اعتماد تنظيم البرامج الدراسية وفق المقاربة بالكفاءات وهي متفرعة عن المنهج البنائي وتتأسس على التعلم المتمركز حول التلميذ في كل اهتماماته وقدراته وردود أفعاله لتنميتها على التكيف مع الوضعيات لمواجهة الصعوبات التي قد تعترضه في حياته، فالمقاربة بالكفاءات التي تم إعداد البرامج الدراسية وفقها إنما هي تجاوزا لطرق التلقين التي اهتمت بالموضوعات التعليمية على حساب القدرات الكامنة للمتعلمين والتي كان لابد من تفعيلها والكشف عنها وتكييفها، فاختيار هذه المقاربة البنائية يضع المتعلم في صميم مسار التعلم بل وشريكا أساسيا في بناء معارفه. وهي تفرض على واضعي البرامج الإلمام بشروطه وبالمسائل المرتبطة بها من خلال اختيار الوضعيات المناسبة والتي تكون قريبة من حياته الاجتماعية، على أن تتأسس على أسس منهجية لها بعد استراتيجي كأن تتميز بالشمولية وقابلية التطبيق والوضوح والتلاؤم مع الواقع ولها توجه مستقبلي متكامل ومتدرج وعلمي.[41]

أما فيما يخص التكوين فتضَمَّن الإصلاح إنشاء معاهد تربوية لتكوين المعلمين والأساتذة وأساتذة التعليم التقني وإعادة تأهيل الأسلاك التعليمية، وكذا إعداد مخطط وطني لتحسين وترقية مستوى التأطير، في حين تمّ على مستوى محور التنظيم الشامل للمنظومة التربوية التركيز على التعميم التدريجي للتربية ما قبل المدرسية لفئة الأطفال البالغين خمس سنوات، وتمديد مرحلة التعليم المتوسط، وتنظيم مرحلة التعليم ما بعد الإلزامي العالي والتكنولوجي والتكوين المهني، بالإضافة إلى إضفاء الطابع القانوني على مدارس التعليم التابعة للقطاع الخاص[42].

إذا ما تأملنا الخطوط العريضة للإصلاح التربوي في الجزائر، فإنه يمكن اعتبارها فلسفة تربوية جديدة تنطلق من الإيمان العميق بضرورة البحث عن الوسائل الفعالة التي تجسد مبادئ التربية الحقيقية في الواقع كممارسة لا كمعارف يتم تحصيلها نظريا، ذلك أن إتاحة فرص التعليم بصورة متكافئة أو ما يعرف بديمقراطية التربية وكذا التوجه العلمي والتقني هي مبادئ ارتكزت عليها المنظومة التربوية في الجزائر منذ الاستقلال، لكن لم تكن قائمة على طرق تربوية سليمة، فالإصلاح التربوي الجديد يهدف إلى تجاوز الأخطاء وحجب النقائص التي خلفتها الطرق التربوية التقليدية والتي رغم تحقيقها لنسب معتبرة من حيث انتشار التمدرس بين الجزائريين إلى أنها لم تتجاوز النتائج والأرقام النظرية المجردة، وكان من الضروري البحث عن الطرق التي تمكن من تأهيل الفرد الجزائري وتتيح له الفرص أن يكون مواطنا فعالا مهنيا واجتماعيا.

سادسا: تقييم نقدي لفلسفة التربية العربية وآفاقها المرجوة

أ- تقييم نقدي:

إن ما يثير الانتباه في فلسفة التربية العربية، أنها لم تحقق أهدافها المرجوة، ويعود ذلك إلى الأسباب الآتية:

1- البنية الإنشائية لفلسفة التربية: بنيت على ممارسة إنشائية تتضمن عبارات مجردة تفتقد إلى الدلالة والمعنى، تأخذ لعبة الكلمات دورا بارزا في صياغة فلسفة التربية في أهدافها ومناهجها وطرقها،فهي بعيدة

عن كل صياغة منهجية علمية تدور حول الموضوعية والدقة والإجرائية، والوضوح، وفي مجانبتها للشروط الصياغة العلمية أضحت فلسفة التربية العربية في صياغة أهدافها العامة، (بعيدة عن الواقع وغريبة عن المجتمع)[44]. فهي قريبة من الخطابات السياسية، التي تحملها المراسيم والقوانين الرسمية، التي تحاول أن تعلي من جهود الحكومة في مجال التربية، فهي أوهام وأضغاث أحلام، إنها أهداف طوباوية ميتة لا تنبض بالحياة، لأنها تفقد للإجرائية، غير قائمة على المعلومات الدقيقة والبسيطة المستوحاة من الواقع المعيش، فالوثائق التربوية الرسمية العربية تعاني من غلبة المجانسة بين الألفاظ والكلمات، على حساب الحقائق والمعارف والوقائع[45].

فالصياغات التي ذكرناها في بعض الفلسفات التربوية العربية، تجعل القارئ يكتشف الغموض الوارد في صياغتها، فلا يمكننا أن نفسر القول الذي أشرنا إليه عند الحديث عن فلسفة التربية المصرية، (تنمية الأفراد على التفكير العلمي،وإعدادهم لتقبل التغيير، والاسهام الإيجابي في الاعداد له، وفي إحداثه) إنما هو تنميق وتسجيع وتجنيس بين الكلمات.

2-غلبة الحشو والتكرار في مضامينها: الفلسفات التربوية العربية تتضمن أفكارا غامضة تحتمل تفسيرا كثيرة وربما متناقضة، ويغلب عليها التكرار، فالفكرة الواحدة تظهر وتتكرر بصياغات مختلفة، وفي هذا تعبير عن عقم منهجي وجهل معرفي. ففي بعض الدراسات التي أجريت على الفلسفات التربوية في البلاد العربية كالخليج مثلا، تبين أن معظم أهدافها مركبة فالبند الواحد يشمل أكثر من هدف، وجاءت صياغتها بطريقة عامة، ولم ترتب أهدافها ترتيبا منطقيا، ولنأخذ مثلا نموذجا للمقارنة حول صياغة الأهداف التربوية العامة في فللسفة التربية العربية وفلسفة التربية الأمريكية لوجدنا الفرق واضح بينهما، فورد في الأهداف التربوية الخاصة بولاية "أريزونا" الأمريكية: (إكساب التلميذ المهارات الأساسية في الحديث والقراءة والكتابة والحساب.) يقابله أحد الأهداف التربوية في فلسفة التربية لأحدى الدول العربية (الاهتمام ببناء محتوى التعليم على قاعدة راسخة من التراث العربي والخصوصية القومية، وتمكين الناشئة من مواجهة التخلف)،فالكلمات في الصيغة الأمريكية محددة وواضحة، تفوقها في الصياغة العربية بكلمات كثيرة، مما يدل على الحشو والتركيب والتكرار، وبالتالي عدم الوضوح[46].

3- أهدافها عامة غير مضبوطة: صفة حاضرة في أغلب أهداف فلسفة التربية العربية، فإذا عدنا إلى الطابع العام للإصلاح التربوي في مصر عام 1987، نجد أن يفرط في تأكيده على الشخصية المصرية تأكيدا مطلقا، وبالتالي فهي عامة تصلح لأي منظومة تربوية، في حين يجب أن تحدد فلسفة التربية الأهداف الخاصة بالمجتمع الذي تُرسم من أجله[47].

4- إنها نتاج فعل ذهني ذو طابع فلسفي بعيد عن الفعالية الميدانية:يتصور الكثير من التربويين بأن فلسفة التربية نتاج تصور ذهني ذو طابع فلسفي يتطلب اختيار الكلمات الجميلة والعذبة، في صياغة أهدافها في أبهى حلتها، ويظنون أن كل فيلسوف في التربية يطلق العنان لقريحته الأدبية فيرسم فسلته التربوية، غير أن الحقيقة عكس ذلك، ففلسفة التربية هي نتاج فعالية اجتماعية وسياسية وتربوية تنطلق من الوقائع وتستند لنتائج الدراسات والأبحاث الميدانية، لترسم أهدافها بكل وضوح وموضوعية.

ب- الآفاق المرجوة:

1–يجب أن تبنى فلسفة التربية على أهداف حقيقية، تلك التي تصاغ منهجيا، وتتوافق مع السلوك الذي يتم تمثله فيها وينبغي أن يصل إليه المتعلم.

2– يجب أن ترتكز على التربية التي تتماشى والجوانب النفسية في المتعلم، وتؤدي الكفاية الاجتماعية.

3– أن تكون لغة أهدافها التربوية علمية تعبر عن الواقع تعبيرا موضوعيا لا ارتجاليا، لغة تستند إلى البحث والتحري والدراسة، حتى تتوفر على الطاقة التي تجعلها مفعمة بالحياة، لتأخذ طابعا إجرائيا، وتجعلها قابلة للتجربة، على عكس الأهداف العربية الميتة التي لا حياة فيها.

4– ينبغي أن يتوفر الوعي التربوي والفلسفي لدى المنشغلين بميدان التربية، وأن تتوفر لديهم الإرادة الحقيقية لبناء تربية عربية، هدفها تكوين الإنسان الفعال والنشيط والقادر على التكيف مع التطورات الحاصلة، والمؤمن بمبادئ الديمقراطية، والقادر على ترجمتها في حياته.

الهوامش:

1)- Lucien Morin et Louis Brunet. **Philosophie de L'éducation**, Les Sciences de2)- L'éduction, La presse de L'université' de Laval, Québec, 1992, p9.
Richard , W Kenneth **, Education and Scrolling** ,Methuen Co lid London , 1975 , P 14.

3)– ابراهيم مصطفى وآخرون، **المعجم الوسيط**، الجزء الأول والثاني، دار الدعوة، القاهرة 1960، ص754.

4)– لم يرد في القرآن لفظ (العقل) بعينه أو حتى لفظ (الفكر) بل ورد على شكل وظائف عقلية، (يفكرون، يتدبرون، يبصرون، يعقلون) وتدل على الحاجة للوعي والبصيرة في كل ما يتعامل معه الانسان في حياته.

5)– اهتم بها الفلاسفة والعلماء ورجال الدين عبر التاريخ، وازدادت إثارة في العصر الوسيط مع تبلور الرؤية الدينية للإنسان، وتنوعت الأطروحات الفلسفية حولها بين الطرح المثالي والطرح المادي، كما كان للكثير من النظريات الحديثة تصورا لتلك العلاقة ومنها النظرية الداروينية والتي ترى العقل معطى طبيعي يكتسب قواه الفكرية بالتفاعل المستمر مع الطبيعة، ذلك التصور أثر بشكل واضح على الرؤية البراغماتية للعقل من خلال تصور جون ديوي للذكاء " فليس الذكي في تصور "جون ديوي" من يمتلك العقل وإنما هو من يشارك عقله مع الأشياء ويتفاعل معها"

– جون ديوي، **البحث عن اليقين**،جون ديوي، **البحث عن اليقين**، ترجمة أحمد فؤاد الأهواني، دار إحياء الكتب العربية مؤسسة فرانكلين للطباعة والنشر، القاهرة – نيويورك 1960م، ص.227

6)– محمد سلمان الخزاعلة وآخرون، **تطور الفكر التربوي**، دار صفاء للطباعة والنشر، ط1، 2012، ص9.

7)–عبد الراضي ابراهيم محمد عبد الرحمن، **دراسات في فلسفة التربية المعاصرة**، تقديم سعيد اسماعيل علي، دار الفكر العربي، ط1، 2002، ، ص 20 .

8) – إن التحليل في اللغة الذي استعمله "فتجنشتين" وطبقه أتباعه من بعده، نجح إلى حد بعيد في حل الكثير من المشكلات الفلسفية التي كانت تواجه المفكرين، هذا ما أكده "تي دبليو مور" حينما اعتبر أن الفلسفة قد تغيرت في وظائفها من الغوص في القضايا الميتافيزيقية حول الحقيقة، إلى فحص اللغة التي صيغت بها تلك

المشكلات حتى تصبح القضايا المتعامل معها مفهومة ولغوية ، ويصبح لكل مصطلح يتوقف مفهومه على اللغة التي صيغ بها

– عبد الراضي ابراهيم محمد عبد الرحمن، **دراسات في فلسفة التربية المعاصرة**، ص 19.

9)– ابراهيم نصار ومحمد سليم الزبون، **الفكر التربويالمعاصر**، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط1، 2015، ص99.

10)– عبد الراضي ابراهيم محمد عبد الرحمن، **دراسات في فلسفة التربية المعاصرة**، ص24.

11)– عبد الرحيم محمد الصديق البخيت، **الخطاب التربوي مقابل الخطاب السياسي في التغيير الاجتماعي (منظور فلسفي اسلامي)**، بحث مقدم لنيل درجة الماجستير، جامعة الخرطوم، 2007، ص ص36،37.

12)– **المرجع نفسه**، ص 29.

13)– **المرجع نفسه**، ص28،29.

14) – ابراهيم مصطفى وآخرون، **المعجم الوسيط**، ص .990

15)– عبد الراضي ابراهيم محمد عبد الرحمن، **دراسات في فلسفة التربية المعاصرة**، ص ص32،33.

16)– لقد رأينا فيما سبق ذكره عندما تطرقنا إلى البحث عن معنى "فلسفة التربية" كيف أن الفيلسوف التحليلي "كورنيل" يرفض ذلك الترادف الذي يستعمله الفلاسفة والمربيين في تقديم المصطلحين "فلسفة التربية" و"النظرية التربوية" على انهما مترادفان، وسنأتي في عنصر لاحق إلى نقاط الاختلاف بين فلسفة التربية والنظرية التربوية للوقوف على حقيقة العلاقة بينهما.

17)– عبد الراضي ابراهيم محمد عبد الرحمن، **دراسات في فلسفة التربية المعاصرة**، 34.

18)– **المرجع نفسه**، ص24

19)– **المرجع نفسه**، ص36.

20)– عبد الله عبد الدايم، **نحو فلسفة تربوية عربية**، مركز دراسات الوحدة العربية، ط2، بيروت 2000، ،ص79.

21)– جون ديوي، **الديمقراطية والتربية**، **الديمقراطية والتربية**، ترجمة، متى عقراوي وزكرياء ميخائيل، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، 1946م.ص105.

22) - L.Fournel, **Notion de la pédagogie générale**, Librairie Fernand Nathan, Paris, 1940. P8.

23)– عبد الله عبد الدايم، **نحو فلسفة تربوية عربية**، ص 231.

24)–منى يونس بحري ونازك عبد الحليم قطيشات، **في التربية المقارنة (دراسات نوعية)**، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2009، ص22.

25)– **المرجع نفسه**، ص23.

26)– عبد الله عبد الدايم، **نحو فلسفة تربوية عربية**، ص233.

27)– **المرجع نفسه**، ص234.

28)– أحمد شبشوب، **مقاربات جديدة للتربية**، سلسلة وثائق تربوية، المطابع المتحدة، مجموعة سراس، تونس،1999، ص163.

29)–**المرجع نفسه**، ص245.

30)– عبد الغني عبود وآخرون، **التربية المقارنة** منهج وتطبيقه، ص405.

31)– **المرجع نفسه**، ص410.

32)– حسين كامل بهاء الدين، **الوطنية في عالم بلا هوية، تحديات العولمة**، دار المعارف القاهرة، 2000، ص128.

33)– اسماعيل محمود القباني، **سياسة التعليم في مصر**، مطبعة، لجنة التأليف والترجمة، والنشر، القاهرة، 1944،ص 96.

34)– عبد الله عبد الدايم، **نحو فلسفة تربوية عربية**، ص242.

35)– فتحي التريكي وآخرون، **التربية الديمقراطية أقطار عربية ومسلمة وأوروبية تتحاور**، الدار المتوسطية للنشر، بيروت–تونس، 2010، ص330.

36)– نازلي صالح وعبد الغني عبود، **فيالتربية المقارنة**، ص. ص.333،334 .

37) – بن عبد السلام حسين، **فلسفة التعليم بالعمل عند جون ديوي، وأهميتها في استراتيجية الإصلاح التربوي الجديد في الجزائر**، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في الفلسفة، جامعة الجزائر، 2008/2007، ص96.

38)– ورد في خطاب رئيس الجمهورية عبد العزيز بوتفليقة بمناسبة تنصيبه للجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية في قصر الأمم بالجزائر العاصمة يوم السبت 13ماي 2000م، قوله: "من بين تحديات المستقبل التي يجب علينا التصدي لها، فإن التحدي التربوي هو أصعبها وأكثرها تعقيدا ولكنه في الوقت ذاته أكبر التحديات المفعمة بالأمل وأكثرها إثارة للحماس، إن مستقبل الأجيال الصاعدة مرهون برفع هذا التحدي إذ على ضوئه يتحدد تطور مجتمعنا وانسجامه وتوازنه كما تتحدد تنمية بلادنا في الميادين الاقتصادية والعلمية والتكنولوجية وفي حقل إشعاع شخصيتها وثقافتها على العالم.

39)– بوبكر بن بوزيد، **إصلاح التربية في الجزائر** "**رهانات وإنجازات**"، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2009م، ص25.

40)–بوبكر بن بوزيد، **إصلاح التربية في الجزائر** "**رهانات وإنجازات** "، ص. ص 26،27.

41)– **المرجع نفسه**، ص. ص.54،55.

42)– **المرجع نفسه** ، ص ص 28،29.

43)– **المرجع نفسه**، ص. 33.

44)–عبد الله عبد الدايم، **نحو فلسفة تربوية عربية**، ص225.

45)– علي أسعد وطفة و عيسى محمد الأنصاري، **الأهداف التربوية العربية، دراسة تحليلية نقدية**، مجلة جامعة، دمشق، المجلد 12، العدد الأول، 2005، ص110.

46)– **المرجع نفسه**، ص120.

47)– سعيد اسماعيل علي، **التعليم في مصر**، كتاب الهلال، العدد539، دار الهلال، القاهرة، 1995، ص346.