التسلط التربوي في الثقافة التقليدية وتأثيره على تنفيذ المنهاج المدرسي الحديث للفلسفة.

بوصلب عبد المجيد
جامعة الجزائر

الملخص بالعربية :

إن تطبيق المنهاج المدرسي الحديث للفلسفة يتأثر بالتأكيد بالثقافة المجتمعية، فإذا كانت ثقافتنا حسب رأي الكثير من الباحثين والدارسين تسلطية لا تسمح بممارسة الحرية الفكرية، وهي ثقافة تسيطر عليها الإجابات الجاهزة أكثر من طرح التساؤلات المحيرة. فإنه لا بد أن يجد أستاذ الفلسفة بالتعليم الثانوي الكثير من الصعوبات والتحديات بحكم تعارض المنهاج المدرسي مع الثقافة المجتمعية، لأن المنهاج الحديث يعتمد على أساليب تربوية ديمقراطية ويركز على الحرية والفردانية كما أن الفلسفة ترتكز على طرح التساؤلات أكثر من البحث عن الإجابات هذا التعارض بين الثقافة والمنهاج المدرسي للفلسفة هو ما حاولت أن تبرزه هذه المقالة مع تقديم بعض المقترحات والحلول لتجاوز هذه الصعوبات.

الملخص بالفرنسية

L'application du curriculum actuel de philosophie tombe, certainement, sous l'influence de la culture de la société d'après beaucoup de chercheurs, notre culture a une nature autoritaire qui ne permet pas à l'épanouissement de la liberté intellectuelle, c'est une culture d'un caractère absolutiste où l'enseignant de philosophie au secondaire se trouve face aux difficultés dus à l'opposition de méthode d'enseignement à la culture de société, le manuel se base sur des méthodes éducatives ou la liberté d'expression est la valeur suprême, contrairement aux valeurs qui dominent la société.

Cette opposition est la thématique principale de notre article et à travers laquelle on a tenté de proposer quelques approches pour dépasser ce problème.

مقدمة:

إن التسلط التربوي يعد مشكلة ترتبط بالثقافة العربية بصفة عامة وبالثقافة الجزائرية خاصة، ففي ثقافتنا المجتمعية ما زال التسلط والعنف ظاهرين في كثير من تصرفاتنا ونقاشاتنا، وهما منتشران في الأسرة كما في المدرسة وفي كل مؤسسات المجتمع تقريبا، فالتسلط التربوي هو سمة من سمات ثقافتنا التقليدية التي يظهر فيها التسلط جليا من خلال الإعلاء من قيمة الالتزام والطاعة على حساب الحرية والإبداع في التربية الأسرية، والاعتماد على أسلوب تعليمي يهتم بكم المعلومات أكثر من الاهتمام بالتفكير النقدي في التعليم المدرسي.

إن ثقافة هذه هي سماتها تفرض على أستاذ الفلسفة بالتعليم الثانوي الكثير من التحديات كي يتمكن من تنفيذ المنهاج المدرسي للفلسفة، هذا المنهاج الذي يسعى على عكس الثقافة المجتمعية إلى الاعتماد على أساليب تربوية ديمقراطية، منتقلا من اعتبار الأستاذ هو محور العملية التعليمية التعلمية إلى التركيز على التلميذ واعتباره هو مركز هذه الأخيرة، كما أن خصوصية الفلسفة والتي تطلَع في المرحلة الثانوية بوظيفة دمجية يطرح بعض الإشكالات حيث يشير مفهوم الدمج إلى أن الفلسفة عليها أن تقوم بدمج المتعلم في المجتمع فلابد أن يتشبع بثقافة المجتمع وذلك لتكون معارفه واتجاهاته ومعتقداته واختياراته متوافقة مع ثقافة مجتمعه. فيكون تفكير وسلوك التلميذ مستوعبان لكل ما ذكر وملتزمان بما يترتب عن ذلك من قيم. ومن هنا التعارض الذي قد يجده أستاذ الفلسفة في تعليم التلميذ الالتزام وفي نفس الوقت التحرر الذي قد يسمح بإمكان أن يتخذ الفرد مواقف قد تتعارض مع المجتمع ككل[1]. مما سبق نتساءل ما هو السبيل ليتجاوز أستاذ الفلسفة بالتعليم الثانوي هذا التعارض بين ما يسود في الثقافة وما يتطلبه المنهاج المدرسي الحديث للفلسفة؟.سوف نحاول فهم هذه المشكلة أولا

بتحديد المفاهيم ثم نتعرض لمحاولة تحديد طبيعة الثقافة التربوية في المجتمع الجزائري وهذا عن طريق التطرق لواقع التربية في الأسرة والمدرسة وبعدها نقدم بعض المقترحات لتجاوز المعوقات الثقافية التي تعيق تنفيذ المنهاج المدرسي الحديث.

1. تحديد المفاهيم.

1. التسلط التربوي.

نجد في اللغة العربية وبالضبط في المفاهيم المرتبطة بالمجال التربوي " تعدد المفاهيم التي تشير إلى ظاهرة استخدام القوة والقسر حيث يجد الباحث نفسه إزاء مفردات عديدة متداخلة جدا في وصف ظاهرة العنف والتطرف في توظيف السلطة. ومن الكلمات على سبيل المثال وليس الحصر يشار إلى: العنف التربوي، القمع التربوي، والتسلط التربوي، والإكراه التربوي، والاضطهاد التربوي، والاستلاب التربوي، والقهر التربوي وهناك مصطلحات عديدة توظف من أجل هذه الغاية نفسها"[(2)]، يرى محمد جواد رضا أن هناك خيطا رفيعا بين السلطة والتسلط ويمكن أن يوظف الناس مفهوم السلطة بمضمون التسلط على الآخرين، هذا ويمكن الحديث عن نوعين من السلطة: السلطة القاهرة والسلطة المربية. فالسلطة القاهرة تعتمد على مبدأ العاطفة والانفعال ولا تعتمد على حقائق ومعلومات عقلية.ويمكن هنا أن نسوق مثالا لتوضيح القصد من المبدأ العاطفي في استخدام السلطة: يقول الأب لابنه: يجب أن تعمل هذا الشيء لأنك تحبني،والطفل يفعل هنا ما يريده الأب بأسلوب عاطفي مبطن بقناعة انفعالية،وهذه السلطة غير عقلانية. فالسلطة التربوية يجب أن تقوم على حقائق مثل: افعل هذا الشيء لأنه يعود عليك بالفائدة[(3)]. ويذكر بيير فيو في مقالة له حول (العنف والوضع الإنساني) إشكالية تحول السلطة إلى تسلط بقوله" إن السلطة مهما كان استخدامها ضروريا أو شرعيا تشكل إغراء، خفيا أو معلنا، قلما ينجو منه من يمارسها،وأن العنف هو الثمرة المرّة لمثل هذه التجاوزات.... إذ يستحيل على

أصحاب السلطة أو من يمارسها ألا تكون لهم أهواء وألا يتعسفوا سلطتهم الخاصة،وعلى هذا الأساس تتضح لنا بصورة منهجية هذه الخطوط الفاصلة بين مفهومي السلطة والتسلط.فالتسلط يعد إسراف في استخدام السلطة وتجاوز لحدود الشرعية وأساسه الانفعال والجهل وغياب المصلحة التربوية العامة"[4]

وفي مجال التربية وهو المجال الذي يعنينا يشار إلى" السلطة التربوية بوصفها هذه الطاقة، أو القوة المعنوية الشرعية التي توظف في خدمة القضايا التربوية ومساعدة الطلاب والمتربين بصورة عامة على تحقيق مبدأ نموهم وازدهارهم، وفي الوقت الذي توظف فيه هذه السلطة لتأكيد مصالح أخرى غير مصلحة التلاميذ تتحول إلى تسلط. فالمعلم الذي يمارس سلطته لتأكيد ذاته يجعل من سلطته تسلطا ، والمعلم الذي يعوض إخفاقه في الحياة بإنزال العقاب على التلاميذ وصدهم يمارس تسلطا، والمعلم الذي يجافي تلاميذه يمارس تسلطا، والمعلم الذي يحابي مجموعة من الطلبة دون الآخرين يحول سلطته إلى تسلط وقهر تربوي"[5].

ومما سبق يتضح أن مفهوم التسلط قد يكون غامضا في المجال التربوي ويطرح تساؤلات عديدة: لذلك نقدم ثلاث مؤشرات قدمها علي أسعد وطفة نعتمد عليها في تحديد مفهوم التسلط التربوي في هذه المقالة وهي[6]:

المؤشر الأول: إن التسلط عملية تستهدف غاية، وبقدر ما تكون الغاية التي يريدها الأستاذ بعيدة عن مطالب نمو التلميذ أو غامضة بالنسبة للأستاذ أو تقود لوعي زائف، فإننا نضع أيدينا على واحد من حدود التسلط.

المؤشر الثاني: ويتعلق في نوع التقنيات المستخدمة في ضبط سلوك الضحية، فقد يعتمد الأستاذ على نوعين من أساليب ضبط السلوك. يعتمد الأسلوب الأول على العنف كالعقوبة الجسدية أو التعزير أو التشهير، كما قد يلجا إلى الحرمان البيولوجي والنفسي هذا من جهة، بينما يعتمد الأسلوب

الثاني على مثيرات محببة كالتعزيز بأشكاله المختلفة من جهة أخرى. والتسلط يعتمد على استخدام أساليب منفرة مكروهة في تشكيل السلوك.

المؤشر الثالث: يتحدد هذا المؤشر على أساس النتائج التي يتركها الفعل التربوي ونوع السلوك المنتج، والذي يتأرجح بين سلوك الاستلاب الذي انتجه التسلط والسلوك التكاملي الذي تنجبه السلطة، فالسلوك التسلطي يدفع الإنسان إلى إرهاب نفسه بنفسه، وربما تخلق شخصية انسحابية متقوقعة عدوانية أحيانا توجه عدوانيتها إلى مصدر الإرهاب ذاته، أو تبحث عن كبش فداء أو غير ذلك من الاحتمالات.

2. المنهاج التربوي الحديث:

تتعدد التعريفات التي تدخل ضمن سياق المفهوم الحديث للمناهج المدرسية والتي تركز على المتعلم أكثر من تركيزها على المادة العلمية ومنها:

تعريف "اللقاني": "مجموعة متنوعة من الخبرات التي يتم تشكيلها والتي يتم إتاحة الفرص للمتعلم بالمرور بها، وهذا يتضمن عمليات التدريس التي تظهر نتائجها في ما يتعلمه التلاميذ وقد يكون هذا من خلال المدرسة أو مؤسسات اجتماعية أخرى تحمل مسؤولية التربية، ويشترط في هذه الخبرات أن تكون منطقية وقابلة للتطبيق والتأثير[7]" .

مجموع الخبرات التربوية والاجتماعية والثقافية والرياضية والفنية والعملية... الخ، التي تخططها المدرسة وهيئتها لطلبتها ليقوموا بتعلمها داخل المدرسة أو خارجها بهدف إكسابهم أنماطا من السلوك أو تعديل أو تغيير أنماط أخرى من السلوك نحو الاتجاه المرغوب، ومن خلال ممارستهم لجميع الأنشطة اللازمة والمصاحبة لتعلم تلك الخبرات تساعدهم في إتمام نموهم"[8]

.

ومن هنا فالمناهج المدرسية نسق فرعي يتكون من مجموعة من الوحدات (المكونات)، يشرف على تخطيطها جملة من المتخصصين بالاستناد إلى أسس نفسية ومعرفية وعقدية واجتماعية لتأدية وظائفها للفرد والمجتمع في إطار

من التكامل والتوازن مع خصائص واحتياجات كل منهما و تسند للأستاذ مهمة تنفيذ المنهاج في القسم ملتزما بأهداف محددة، و محتوى معين للمادة، وساعيا لدعم الأنشطة التعليمية التعلمية ، ملتزما بأساليب تقييم و تقويم حديثة. بعد أن تطرقنا لتحديد المفاهيم ننتقل للتطرق للثقافة والتربية في المجتمع الجزائري وأهم خصائصهما.

2. خصائص الثقافة الجزائرية وواقع التسلط في الأسرة والمدرسة.

1. خصائص الثقافة الجزائرية في مجال التربية.

إن علاقة الثقافة بالتربية هي علاقة جد متداخلة لأن الثقافة تشمل الدين واللغة والعادات والتقاليد والمؤسسات الاجتماعية والمفاهيم والأفكار حيث يُعرّفها كلكهون (Kluckhohn) " بأنها وسائل الحياة المختلفة التي توصل إليها الإنسان عبر التاريخ السافر فيها والمتضمن، العقلي واللاعقلي التي توجد في وقت معيّن والتي تكون وسائل إرشاد توجه سلوك الأفراد الإنسانيين في المجتمع"[9].

وبما أننا نود فهم خصائص الثقافة في مجال التربية، نرى أنه من الضروري توضيح بعض خصائص ثقافتنا الجزائرية العربية الإسلامية، والتي توصف بأنها دائما مايتجلى فيها الموقف المجانف للتغيير والابتكار، حيث ينظر إلى أي محاولة للتغيير على أنها تهديد اجتماعي، وهنا يمكن أن نلامس الروح التقليدية للعلاقة الذهنية مع الأشياء، وهذا يعني أن المحافظة Conservation هي سمة أصلية في البنية العقلية التقليدية. والمحافظة هنا تضمن للمجتمعات حماية ذاتية ضد كل ما يهدد الطابع التقليدي لوجودها، كما أن هذه المحافظة تعد أساسا ذهنيا في عملية تكيف هذه المجتمعات[10].

إننا في العالم العربي وخاصة الجزائر نفتقر بشدة إلى الثقافة العلمية، وبالتالي إلى التفكير العلمي في حياتنا، أسلوب التعليم عندنا يعتمد على كم المعلومات وليس على الرؤية النقدية ... إن مجتمعاتنا العربية هي مجتمعات محافظة، تقاوم التغيير بشدة وخاصة في أنماط التفكير والنظرة للحياة

بصفة عامة... فالثقافة التقليدية جامدة متصلبة وذلك لانعدام الروابط الوظيفية بين وحداتها وعناصرها، وفي مضامين هذه الثقافة التقليدية نجد الدعوة إلى تمجيد الماضي واحتقار الحاضر والتخوف من المستقبل وهذه هي الخصائص التي تنسحب على ثقافتنا العربية السائدة وتعبر عن حالتها[11].

ويقول علي زيعور أن ثقافتنا لا تقبل بالتنوع والاختلاف والتعدد وفي ثقافتنا تُرفض مبادئ الديمقراطية، ويظهر قمع الحريات وهي مبنية على الاستبداد في حكم الفرد والمجتمع، إن ثقافة هذه سماتها تؤسس لخطٍ مستقيمٍ تسير عليه ويتحرك على وفقها الأفراد في سلوكهم وآرائهم وتعاملاتهم مع بعضهم أو مع غيرهم حتى يصبح الميل والانحراف عن هذا الخط والمسار تهديداً للقيم والمعايير الاجتماعية وتهديداً للدين وموازين الشريعة. و" يكفي أن نتقدم خطوة في ساحة الوعي واللاوعي في الثقافة العربية المعاصرة حتى نجد بأن العنف والتعصب هو القدر الذي يفرض وجوده في عمق ثقافتنا وتربيتنا"[12]. ففي العائلة العربية حيث يتكون الإنسان، نجد هذه العلاقة التي تقوم بين القاهرين والمقهورين، وما بين قطبي القهر وفكيه يتشكل عقل الإنسان العربي ويتشبع بسموم القهر والتعصب والتسلط "[13]. وإذا نظرنا لمجال الإصلاحات التربوية في الجزائر نجد الذين أوكلت قد "بدءوا في تطبيقات التحديث في ضوء ما بنوه من فرضيات سبق وإن تأكدت صحتها في التجربة الغربية، بمنطق دوغمائي وأسسوا الجامعات على معارف غربية كنهايات للعلم والحقيقة الكلية، إيمانا منهم بإمكانية تطبيق التجربة الغربية في محيطنا الثقافي"[14]. وهذا رغم استمرار تأثير الثقافة التقليدية على قيم وسلوك التلميذ في حياته اليومية في المنزل والشارع والمسجد مما خلق شرخ كبير بين ما يدرسه التلميذ وبين واقعه المعاش هذا الواقع فرض صعوبات جمة على التربية الأسرية وعلى التعليم. بل يمكن القول أن الإصلاحات منذ البداية قد سعت إلى رفع المعايير في المنهاج بوضع برامج أكاديمية صارمة إلا أنها لم تحقق المطلوب، فأين كان الخطأ؟ غالبا ما كانت البرامج الجديدة في

كثير من الأحوال شديدة البعد عن البيئة التي صدر عنها الطلاب والمعلمون ولم تكن تأخذ في الاعتبار كيفية إنشاء المتعلمين للمعاني، ولكن ينبغي ألا يفهم من ذلك أن المواد الدراسية يجب أن تكون سهلة بل يجب بالأحرى أن تستمد من الحياة، بأن يتم تدريسها على نحو يبين صلتها بالمتعلم"[15].

وما زاد من الأمر تعقيدا هو كون القيم الثقافية التي يتشربها التلميذ في البيت أو يكتسبها عن طريق التعليم لا تمت بصلة للواقع المعاش أو بالأحرى لا يجد لها تطبيقا في واقعه اليومي فهو يتعلم في المدرسة والبيت قيم " المحبة والتعاون، والصدق، والإخلاص في العمل... إلخ، لكنه سرعان ما يكتشف تلقائيا من خلال تصرف والديه ومعلميه والأفراد الذين يتعامل معهم في المجتمع أن هذه القيم مجرد (مثل) لا ارتباط مباشر لها بالحياة الواقعية والسلوك العام، فينصرف إلى نمط من السلوك يفرضه عليه المجتمع من حوله يستند إلى العدوانية والتنافس والخداع والقهر دون أن يكون لهذا التناقض (بين الواقع والمثال) أي تأثير في نمط حياته أو في معتقده فهو في سن الرشد يسلك سلوك مخالف لكلامه عن قيم المحبة والأخوة التي يؤمن بها وينساها في السوق والشارع والعمل"[16].

وعندما نحاول تطبيق منهاج تربوي يختلف تماما عما هو سائد في الثقافة فلا يمكن أن نتوقع تنفيذه بسلاسة وجودة عالية، ففي مجتمعنا المحافظ دوما يحتاج التجديد في المنهاج المدرسي الحديث إلى الكثير من الجهد في سعيه لتجاوز ما يسود في المجتمع من ثقافة تقليدية رسخت أسلوب تربوي تسلطي في الأسرة وفي المدرسة وهذا ما يتعارض مع الأسلوب التربوي الديمقراطي الذي يسعى إليه المنهاج المدرسي الحديث، ولعل تلك الثقافة التسلطية قد تكون مستمرة لليوم لذلك نتساءل عن واقع التسلط في التربية الأسرية والمدرسية في المجتمع الجزائري.

2. واقع التسلط في الأسرة والمدرسة.

" وغني عن البيان أن التربية العربية الكلاسيكية تنطلق من مبادئ تربوية تتناقض بدرجة كبيرة مع القيم والمبادئ التربوية الحديثة التي تستند إلى معطيات علم النفس وعلم التربية. ويمكن لنا أن نذكر في هذا السياق بعضا من تعاليم التربية التقليدية: إذ تنظر هذه التربية إلى الطفل على أنه راشد صغير، يدرك ما يدركه الراشدون، ويجب عليه تمثل واجباتهم على المستوى العقلي والأخلاقي، وبالتالي حين نتناول ذلك المبدأ بالتحليل نجد بأن العقوبة واجبة على الصغير لكونه يدرك ويتوجب عليه ما يتوجب على الراشدين فعلا. فالثقافة المرجعية على حد ما يذهب إليه خالد عبد الرحيم، تنطوي على معطيات ثقافية اجتماعية، وتبلور تصورا نموذجيا للسلوك يشكل الحيدان عنه تهديدا للمثل الاجتماعية والدينية"[17]. وهذا ما يجعلنا نتساءل عما هو واقع التسلط في التربية الأسرية.

1. واقع التسلط التربوي في الأسرة.

ويرى عبد العزيز كامل أن الأسرة العربية تعاني السلطة الأبوية الصارمة[18]، ويصف علي زيعور البعد السلطوي في الثقافة العربية السائدة قائلا (تلجأ الأم العربية إلى التخويف بالأب والحيوانات والجن كي ينام الطفل أو يطيع أو يهدأ، ومن ثم ينتقل التخويف إلى التهديد بالضرب والعصا، وبالمعلم أخيرا، فالمدرسة العربية مكان للتأديب وتطويع الطفل على الطلب لكي يكون مؤدبا فاترا، مطيعا سلبيا) "[19] .

يقول أشرف عبد الوهاب عن التنشئة الاجتماعية في الدول العربية كمصر والتي تتشابه مع التنشئة الاجتماعية في المجتمع الجزائري أنها تعتمد على علاقة قهرية وسلطوية بدلا من اعتمادها على سلطة عقلية تقوم على علاقات أفقية[20]. ويرى هشام شرابي أن التنشئة العربية تنمي في الطفل الادعان للسلطة والخوف منها، كما يشير لأسلوب التخجيل الذي تعتمده الأسرة العربية، وإلى أساليب التهكم والازدراء والتبخيس، وخلق الإحساس

بالدونية، وهي أساليب تؤدي فيما تؤدي إليه إلى مشاعر الدونية وإلى عقد النقص والقصور والشعور بالذنب[21].

يتضح مما سبق أن الدراسات التي أجريت في البيئة العربية تبين أن التنشئة الاجتماعية غالبا تتبع تربية متسلطة تناقض قيم الحرية ولا تستند إلى المبادئ الحديثة في العملية التربوية وهي تعتمد على أساليب غير ديمقراطية في التنشئة الاجتماعية مثل : الحماية الزائدة والتمييز والترك، وهذه النتيجة نجدها في الدراسة النقدية التي قام بها محمد خالد الطحان حول أساليب التنشئة السائدة في الوطن العربي حيث يقول الباحث في هذا الخصوص " بعد استعراض عدد كبير من محاولات بناء المقاييس وجدنا أن أكثر الاتجاهات تكرارا في البيئة العربية هي (التسلط، الحماية الزائدة، التقبل، التميز) في البنية العربية"[22]. وإذا كان هذا حال التربية الأسرية فماهو واقع التسلط في المدرسة؟.

2. واقع التسلط في المدرسة:

إن إصلاح المناهج التربوية ضرورة اجتماعية وخاصة أن " دراسة متأنية للمناهج التربوية في العالم العربي تبين نقاط التقاء كبيرة بين معظمها من جهة، وبين المناهج الدراسية في التربية المثالية من جهة أخرى، فعلى خطى المناهج الدراسية المثالية سارت غالبية المناهج الدراسية العربية من حيث اهتمامها الكبير بالمعلومات والحقائق والمعارف النظرية، وتركيزها على إكساب التلاميذ المستويات الدنيا من المعرفة وإعطائها أهمية قليلة للنشاطات التعليمية والخبرات العملية وإهمالها لتنمية القيم والاتجاهات ... وحشدها للمعارف الضخمة قليلة الارتباط بالحياة والواقع ليخزنها المتعلم ويحفظها عن ظهر قلب دون أن يكون لها أثر كبير في تنمية طاقاته الفكرية وقدراته العقلية وأحكامه النقدية وقدرته على حل المشكلات ... ومن المظاهر الأخرى للتلاقي بين المناهج الدراسية العربية والمناهج المثالية الجمود والثبات النسبي، وضعف الاهتمام بالنشاطات، فحتى في كثير من الجامعات العربية

ما يزال هناك مناهج دراسية تقوم على كتب مقررة قديمة عفي عليها الزمن ولا تمت للواقع بصلة كبيرة"[23].

وتعد البلدان العربية في طليعة البلدان التي تتبنى لوائح تنادي بالتربية الحديثة، وترفع شعار التربية الديمقراطية، وتنظم القوانين المدرسية وفق أسس صريحة يمنع فيها العنف والتسلط، وتجعل من بناء الإنسان المتكامل هدفا وغاية، لكن الواقع يظهر أنه " ما زالت مظاهر العنف تجد مرتعها بين جدران المدرسة وفي داخل الحياة الأسرية وفي عمق المؤسسات التربوية المختلفة"[24]. ولعل ذلك يعود لتعارض الثقافة التربوية التقليدية مع المبادئ التربوية الحديثة والذي أنعكس على واقع تطبيق متطلبات المنهاج التربوي الحديث في المدارس بالدول العربية، وفي هذا الصدد يقول الباحث بوعلي ياسين " ...والحقيقة هي أن القمع في المدرسة مرتبط بالقمع في المجتمع، ولا يزول الأول نهائيا إلا بزوال الثاني"[25].

وفي هذا الإطار يمكن القول أن قيم الطاعة والخضوع والتبعية والخوف لا يمكن تعليمها نظريا أو أنها مرفوضة عند الكثير من المعلمين و الآباء إلا أن الممارسات غالبا ما تكون عكس القناعات المصرح بها ومع ذلك يمكن القول أن ممارسة العنف بأشكاله التقليدية قد تقلصت لكن هل تصورات الأساتذة و نظرتهم لكيفية تنفيذ عملية الضبط الصفي والوسائل الواجب الاعتماد عليها هي بعيدة عن ثقافة التسلط ؟ أم أنها تحولت إلى أنماط جديدة من العنف على رأسها العنف الرمزي؟ ، في هذا السياق يقول علي أسعد وطفة إن القطيعة مع التسلط لم تكتمل بعد " فالمعلمون يطالبون اليوم باستخدام الضرب في المدرسة وهم يقولون هذا بصراحة عبر وسائل الإعلام. وهم يتساءلون قائلين: لماذا لا نستخدم الضرب كما هو سائد في إطار الأسرة؟ ويقولون: لماذا يحظر علينا ما هو مباح في الأسرة؟ فطلابنا مشاغبون ولا يمكن أن نتخلى عن أسلوب العنف في التربية المدرسية[26].مما سبق يتضح أن الثقافة التقليدية العربية تتميز بتربية تسلطية فيلتحق التلميذ إلى

المدرسة وهو قد تشرب قيم الخضوع والتبعية ثم يجد أستاذ عاش نفس الواقع من التسلط وقد أنطبع في شخصيته وصار يمارسه على طلبته، بصورة تلقائية مما رسخ الأوضاع على حالها وعقد من تحقيق تغيير جذري يخدم المجتمع.ومع ذلك فإن التعليم هو أهم وسيلة و أداة يعول عليها في تحقيق التطور المنشود، لذلك يقدم بعض الباحثين مقترحات لتطوير المناهج الدراسية و التي من شأنها أن تساهم في تطوير المجتمع نتكلم عنها فيما يلي:

3 .كيفية تطوير المنهاج المدرسي للفلسفة و تجاوز المعوقات الثقافية :

يقول نصر حامد أبو زيد " لا سبيل لنا جميعا لتجاوز أزمتنا الراهنة، على جميع المستويات والأصعدة إلا بمحاولة الوصول إلى نظام تعليمي قادر على تنمية قدرات الطفل الذهنية والعقلية، والعضلية بل والخيالية أيضا، بالإضافة إلى تنمية حواسه التذوقية للآداب والفنون، ولا شك أن إشاعة مناخ الحرية في الثقافة والمجتمع شرط مهم جدا لوضع أساس هذا النظام التعليمي المرجو...إن ما نقصده بالحرية المطلوبة في المجتمع تتجاوز الدلالة السياسة لتعني حرية التفكير والنقاش والبحث والحوار دون كوابح أو شروط مسبقة ودون أهداف بعينها يسعى المفكر أو الباحث للوصول إليها"[27]. وأهم النصائح والمقترحات التي نعرضها بوصفها نتيجة لقراءات و دراسات تساعد أستاذ الفلسفة في تنفيذ المنهاج الحديث هي:

1.ربط محتوى مادة الفلسفة بقضايا المتعلمين ومشكلاتهم وواقعهم:

ينبغي أن ينخرط التلاميذ في مهام أدائية مصممة حول مشكلات واقعية، مما يمكنهم من مواجهة التحديات التي يمكن أن تواجههم في حياتهم الواقعية، وهذا من شأنه أن يجعل التعلم نشطًا، وشيقًا، ويخلق دافعية للتعلم بالإضافة لتعويد المتعلمون على استخدام المعرفة في مواقف حياتية حقيقية. ولا بد أن يقتنع أستاذ الفلسفة بأن الأخطاء يجب "اغتنامها والاستفادة منها أكثر من كونها أحداث يجب تجنبها. ويشير مارتينز أن الأخطاء تعد جزءً من عملية حل المشكلة والتي تتضمن بالضرورة أن كلا من المعلمين

والمتعلمين في حاجة إلى تحملها، و إذا لم يكن ثمة خطأ فإن أسلوب حل المشكلة لم يستخدم بالفعل"[28]، ولا بد أن يعلم الأستاذ أن التجديد تواجهه صعوبات في الواقع يجب التغلب عليها هذه الصعوبات غالبا ما تكون ذات صبغة ثقافية مما يجعلها تؤثر على التلميذ والأستاذ معا حيث عندما يكون هناك تباين بين مجتمع وآخر في مستوى تسلطه وتسامحه، أو في مناحي نظرته الفلسفية، أو الجمالية، فإن ذلك يعود لأنماط التنشئة الاجتماعية السائدة فيه"[29].ويقول مصطفى حجازي إن " إنسان العالم الثالث يتجنب كل جديد، ويتجنب الوضعيات غير المألوفة، إذا خرج من دائرة حياته الضيقة يحس بالغربة الشديدة، وبانحصار الذات، يجمد في الزاوية التي هو فيها في نوع من الشلل الوجودي، كل جديد يثير فيه القلق، وإحساسه الجذري بانعدام الأمن، ولذلك فهو يخشى التجريب، ويتشبث بالقديم التقليدي المألوف، مما يجعل عملية التحديث تجابه في معظم الأحيان بمقاومة شديدة"[30].

2 .إشراك المتعلم بطريقة نشطة في التعلم:

يقصد بالنشاط المدرسي " ذلك الجهد العقلي أو البدني الذي يبذله المتعلم في سبيل انجاز هدف ما"[31]. وتؤكد النظرة المعاصرة للتربية والمتمثلة في خلاصة أفكار المدرسة البنائية ونتائج أبحاث علم النفس المعرفي أن التعلم **عملية فردية اجتماعية نشطة** ،يقوم فيها المتعلم بدور فعال من خلال إعادة بناء بنيته الذهنية عند التفاعل مع مواقف حقيقية،وعند تفاعله مع الآخرين في مواقف التعلم وهذا لا يعني أن الأستاذ لا دور له في هذا بل هو منشط وموجه ومحفز بالإضافة لتمكنه من مادته"فكلما كانت إحاطة من يقوم بمهمة التعليم بمادته أوسع كان ميل تلاميذه إليه أكبر فيحبونه ويعجبون به ويقبلون عليه لما يجدونه عنده من غزارة المادة وحسن التصرف في أطراف الحديث"[32].

ويجب أن يبتعد الأستاذ عن " التلقين من خلال علاقة تسلطية، سلطة المعلم لا تناقش (حتى أخطاؤه لا يسمح بإثارتها، وليس من الوارد الاعتراف بها بينما على الطالب أن يطيع ويتمثل..."[33] .

ويحقق التعلم النشط فوائد جمة نذكر منها مايلي: تشكل معارف المتعلمين السابقة خلال التعلم النشط دليلا عند تعلم المعارف الجديدة، وهذا يتفق مع فهمنا بأن استثارة المعارف السابقة شرط ضروري للتعلم. إلا أنه على أستاذ الفلسفة أن يدرك جيدا أن هناك حلقات مفقودة بين نوعين من التداول للغة لدى التلاميذ: التداول العادي والتداول الفلسفي ويرجع التداول العادي إلى مرجعيات التلاميذ العفوية عن وجودهم الخاص، أما التداول الفلسفي فيرجع للمجال الثقافي الذي تتخّذ فيه هذه الإشكالات التي يصادفونها معنى خاصا وعلى الأستاذ أن يبحث عن كيف يمكن تقليص المسافة بين مرجعيات التلميذ من جهة، والفهم الخاص الذي تطرحه النصوص الفلسفية من جهة ثانية.

ولا بد على الأستاذ أن يحاول التوفيق بين النظري والتطبيق لأنه هناك دوما " فجوة بين النظرية والتطبيق، ويقصد بهذا أن المعلم لا يجد لما يدرسه في المعاهد والكليات من نظريات ومبادئ مجالا لتطبيقه، وهذا قد يعود لعدة أسباب منها ما هو مرتبط بمحتوى البرنامج والذي في غالبيته نسخة منمقة عن برامج غربية أنتجت لمجتمعات غير المجتمعات التي تسعى لتطبيقها، ومنها ما هو مرتبط بالإمكانات المتاحة في المؤسسات التربوية[34]"

كما أن النشاط خلال التعلم يفضله معظم المتعلمين ويحبون أن يكونوا نشطين خلال التعلم، والمهمة التي ينجزها المتعلم بنفسه أو يشترك فيها تكون ذات قيمة أكبر من المهمة التي ينجزها له شخص آخر. كما يفيد التعلم النشط في مساعدة التلميذ في تغيير الصورة التي يحملها عن المعلم بوصفه المصدر الوحيد للمعرفة. ويضاف لمزايا التعلم النشط أن التلاميذ يتعلمون من خلاله ماهو أكثر من المحتوى المعرفي، فهم يتعلمون مهارات التفكير

العليا، فضلا عن تعلمهم كيف يعملون مع آخرين يختلفون عنهم . وأخيرًا، يتعلم المتعلمون خلال التعلم النشط استراتيجيات التعلم وطرق الحصول على المعرفة.[35]

3 .إعادة النظر في طرق التقييم والتقويم المتبعة:

يمكن تعريف التقويم على أنه" : " عملية تشخيص وعلاج لموقف التعلم أو احد جوانبه أو للمنهج كله أو احد عناصره وذلك في ضوء أهداف التعليم"[36]

وحتى نتمكن من تحقيق التغيير للأحسن في مدرستنا الجزائرية لا بد من تغيير في ثقافة المجتمع ولا بد من إحداث قطيعة كاملة مع الثقافة التقليدية حيث يقول الباحث علي أسعد وطفة في هذا الشأن: " تبقى ثقافة المجتمع التسلطية والاغترابية هي البعد الحقيقي لكل ممارسة تربوية تسلطية في إطار المدرسة، ولكن إذا كانت لدينا قناعة علمية بأهمية التطور وأهمية تجاوز البنى التسلطية للمجتمع ... ونحن ندرك بأن مراهنات تجاوز هذه الوضعية، هي مراهنات يجب أن تنطلق من هامش الحرية الذي تنطوي عليه ثقافة المجتمع بالدرجة الأولى[37]، إن التغيير في المنهاج يفرض التحول من التعليم إلى التعلم وهذا التحول يقتضي إعادة النظر في طرق التقييم والتقويم المتبعة سابقا والمستمرة في الوقت الحالي في مدارسنا، وفي هذا السياق يقترح شيبارد أن التقييم ينبغي أن يتغير في جانبين مهمين، الأول تغيير شكل ومحتوى التقييم ليمثل بصورة أفضل مهارات التفكير المهمة، ومهارات حل المشكلات في كل تخصص. والثاني طريقة استخدام التقييم، ونظرة كل من المعلم والمتعلم إلى عملية التقييم.

فبالنسبة لشكل ومحتوى التقييم، ينبغي أن يتسق التقييم مع معايير المادة الدراسية المهمة، بحيث يقيس جوانب تعلم ذات معنى تشكل مفاصل مهمة في المادة الدراسية. وهذا يتطلب تنويع أدوات التقييم، واستخدام مهام أدائية مفتوحة النهاية؛لضمان معرفة قدرة المتعلمين على الاستدلال الناقد، وحل مشكلات معقدة، وتطبيق معارفهم في مواقف حياتية حقيقية. إضافة إلى ما سبق فإن الهدف هو تنمية قدرة المتعلمين على التفكر والتفكير فيما

وراء التفكير، وتنمية الاتجاهات، تتطلب استخدام أدوات تقييم مناسبة لقياسها. خاصة في مادة الفلسفة التي تتحمل المسؤولية الكاملة في تعليم التلاميذ القدرة على التفكير والنقد.

أما بالنسبة لتغيير نظرة المعلم والمتعلمين إلى عملية التقويم، فينبغي أن ينظر إلى عملية التقويم على أنها مصدر للتبصر والمساعدة بدلا من الوضع الحالي الذي يقتصر على تحديد النجاح والفشل.[38]

وتحقيق النجاح في تطبيق المنهاج الحديث يحتاج لجهد كبير من التلميذ والمعلم ولا بد من التخلص من ذلك الاعتقاد السائد بين كثير من الناس ومن بينهم التلاميذ الذين يعتبرون أن المعلم هو مصدر المعرفة الشامل وهو اعتقاد خاطئ، يقود إلى تصرفات غير سليمة تصدر عن بعض التلاميذ والمتمثلة في السعي لطرح بعض الأسئلة التعجيزية على المعلم قصد إظهار عجزه ومن ثمة شعورهم بالفخر والطعن في سلطة الأستاذ التربوية وهذا يجعل الطالب متلقي سلبي لا يمكن تطبيق معه الأفكار الجديدة في المنهاج وهذا الاعتقاد كثيرا ما يفشل التجديد ويقف حجر عائقا في وجه التجديد[39].

4. وضع توقعات عالية للمتعلمين:

يتعلم المتعلم وبطريقة أكثر فعالية عندما توضع توقعات التعلم في مستويات يمكن تحقيقها أو الوصول إليها ولاسيما إذا كان ثمة فهم وتواصل مع تلك التوقعات من البداية إن التقييم القائم على الأداء يدعم بوضوح مبدأ التوقعات العالية . ففي تلك البيئة التي تستخدم هذا النمط من التقييم يكون المتعلمون على ألفة بنواتج التعلم ومدركون لها قبل بداية التدريس والتعلم، ومن ثم فهم يعلمون ما هو متوقع منهم أن يعرفوه ويؤدوه،كما يعلمون ما هم قادرون على القيام به طبقًا لإمكاناتهم؛ ولاسيما عند تكليفهم بمهمات تقييم تتحد بقدراتهم لتقييم ما يعطى لهم من وصف الإنجاز، واستخدام معايير قياس الأداء للخصائص المتضمنة في العمل المتميز .وعن طريق هذه المهام الأدائية يتم احترام المواهب المتعددة للمتعلمين وأنماط تعلمهم المختلفة .فالمهمة وإن كانت محددة، إلا أنها تتميز بالمرونة التي تجعل المتعلمين يؤدونها بفعالية.وعلى الأستاذ أن يعمل على تجاوز كون أن

"تفكير الإنسان التقليدي وشعوره وأفعاله كلها في واقع الأمر، مسائل تملى عليه ويتلقاها من الجماعة التي ينتمي إليها، وحسبه دائما فإن حجم الإكراه والضغط الذي يتعرض له الفرد من الخارج شديد جدا إلى درجة يصعب معها عليه تطوير وتنمية ضميره الفردي"[40].

خاتمة.

يرى الكثير من الباحثين و الدارسين أن الثقافة الجزائرية و حتى العربية يسود فيها نظام أبوي، يتبع أسلوب التسلط والإكراه والضرب والعقاب الجسدي في الأسرة، ويمتد للمدرسة، وتنتشر بشكل كبير وسائل الإذلال والسخرية والازدراء التي تأخذ شكل خطي تنازلي من أعلى سلطة إلى الأسفل، فالغني يتسلط على الفقير، وكذا الحال بالنسبة للحاكم الذي يتسلط على المحكوم والرجل على المرأة والأب على الابن والذكر على الأنثى. وفي ظّل هذه الثقافة وتحت تأثير هذه التربية يصبح الطفل هو الضحية الكبرى، هذا الكائن الطري الذي لا حول له ولا قوة، تسلط عليه في الأسرة سلطة الأب والإخوة والأخوات الكبار، وفي المدرسة سلطة المعلم وقهر الأنظمة التربوية القاسية، ومع الأقران يلاقي الويل والأقوى هو المسيطر دوما، وينظر للعقاب في ثقافتنا على أنه آلية تربوية صالحة وحتى محببة لدى أفراد المجتمع وهذا يعد خطأ كبير لأن (السلوك المعاقب قد يعود للظهور بعد أن تزول الطوارئ العقابية). هذه الثقافة يتشربها ويتمثلها كل من التلميذ والأستاذ وهي تؤثر على سلوكهم بطريقة واعية أو غير واعية وحتى يتمكن الأستاذ من التخلص من هذه الممارسات التربوية وجب عليه أن يتعرف عليها وأن يقتنع بأنها ليست في مصلحة التلميذ ولا الأستاذ خاصة أستاذ الفلسفة الذي يقدم مادة دراسية تهدف لتعليم التلاميذ القدرة على التفكير السليم وتسعى لكي تغرس فيهم حرية التفكير والاختيار.

الهوامش:

(1)محمد مصطفى القباح: "تدريس الفلسفة والبحث الفلسفي في الوطن العربي": ضمن كتاب (تدريس الفلسفة والبحث الفلسفي في الوطن العربي) ، دار الغرب الإسلامي، مراكش، المملكة المغربية 9/6 يوليو 1987، ص. 16.

(2)علي أسعد وطفة: بنية السلطة وإشكالية التسلط التربوي في الوطن العربي، ط1، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، 1999، ص. 121. أنظر "ظاهرة العنف: منظورات من خلال فلسفة علم الاجتماع" في : المجلة الدولية للعلوم الاجتماعية (اليونيسكو، القاهرة)، العدد 132 ، 1989.

(3) محمد جواد رضا وهشام شرابي: التنشئة العائلية وأثرها في شخصية الطفل ،في: الكتاب السنوي الأول، الكويت (1983 – 1984)، ص. 82.

(4) فليب برنو وآخرون: المجتمع والعنف، ترجمة : إلياس زحلاوي، مراجعة انطوان مقدسي، ط2 ، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر،بيروت،1985، ص. 142،143.

(5) علي أسعد وطفة: بنية السلطة وإشكالية التسلط التربوي في الوطن العربي، ص. 130.

(6) نفس المرجع ، ص. 132.

(7)أحمد حسين اللقاني المناهج بين النظرية والتطبيق عالم الكتب،القاهرة2002 ص40.

(8) نفس المرجع ،ص. 28 .

(9)محمد لبيب النجيحي:الأسس الاجتماعية للتربية،ط4،مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة،1971، ص. 159.

(10) عز الدين دياب: "الشخصية والثقافة محاولة لفهم دور الفرد في النهضة العربية المعاصرة"، شؤون عربية، عدد4، 1981، ص. 136.

(11) المرجع السابق، ص. 136.

(12)علي زيعور: التحليل النفسي للذات العربية: (أنماطها السلوكية والاسطورية)،ط4،دار الطليعة، بيروت، 1987،ص. 30.

(13)نفس المرجع، ص. 40.

(14) العربي فرحاتي: "الجامعة الجزائرية من أزمة التحديث إلى محنة العولمة"،في: دفاتر مخبر المسألة التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة، الجامعة الجزائرية

والتحديات الراهنة، جامعة محمد خيضر ، كلية الآداب والعلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية، العدد الثاني سبتمبر 2006، ص. 125.

(15)جون د. ماكنيل: المنهاج المعاصر في الفكر والفعل، ترجمة: عبد الإله الملاح، ط1، شركة العبيكان للأبحاث والتطوير، المملكة العربية السعودية، 2008، ص. 34.

(16)هشام شرابي:مقدمات لدراسة المجتمع العربي،الدار المتحدة للنشر ط3، 1984، ص83.

(17)علي أسعد وطفة: بنية السلطة وإشكالية التسلط التربوي في الوطن العربي، ص. 21.

(18) نقلا عن نفس المرجع، ص. 25.

(19)نفس المرجع، ص. 30.

(20)أشرف عبد الوهاب: التسامح الاجتماعي بين التراث والتغير، مطبوعات مركز البحوث والدراسات الاجتماعية كلية الآداب،جامعة القاهرة، مصر،2005،ص. 226.

(21) هشام شرابي: مقدمات لدراسة المجتمع العربي ، ص 31- 35.

(22) محمد خالد الطحان: "مقياس الاتجاهات الوالدية في التنشئة كما يدركها الأبناء"، المجلة العربية للبحوث التربوية، مجلد3، العدد 1، 1983، ص. 67- 79.

(23) يزيد عيسى سورطي:"تأثير التربية المثالية على التربية في الوطن العربي"، مجلة ، كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، العدد 17، 2000، ص. 06، 07.

(24)علي أسعد وطفة: بنية السلطة وإشكالية التسلط التربوي في الوطن العربي ، ص34.

(25) بوعلي ياسين: على دروب الثقافة الديمقراطية، سلسلة دراسات معاصرة، دار حوران، 1994، ص. 206.

(26) المرجع السابق، ص. 39، 40.

(27) نصر حامد أبو زيد: التفكير في زمن التكفير (ضد الجهل والزيف والخرافة)، ط2، مكتبة مدبولي، القاهرة، 1995، ص. 26.

(28) عبد اللطيف حيدر ،محمد المصيلحي محمد: "دور المدرسة كمجتمع تعلم مهني في بناء ثقافة التعلم وتنميتها"، مجلة كلية التربية ،جامعة الإمارات العربية المتحدة ، العدد23 ، 2006، ص. 45، 46.

(29) Henri Monderas : Eléments de la sociologie, Armand colin, paris, 1975, p. 86.

(30)مصطفى حجازي: التخلف الاجتماعي مدخل سيكولوجية الإنسان المقهور، ط9، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، 2005.، ص. 46.

(31)أحمد حسين اللقاني :المناهج بين النظرية والتطبيق ، ص. 255 .

(32) مجدي صلاح طه المهدي: المعلم ومهنة التعليم بين الأصالة والمعاصرة ، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، مصر، 2007، ص.177.

(33)مصطفى حجازي: التخلف الاجتماعي مدخل سيكولوجية الإنسان المقهور، ص. 79.

(34) نبيل حميدشة: الواقع الاجتماعي للمعلم ومكانته الاجتماعية، رسالة دكتوراه، قسم علم الاجتماع والديمغرافيا،كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية، جامعة منتوري، قسنطينة الجزائر،2009-2010 ، ص. 125.

(35) عبد اللطيف حيدر،محمد المصيلحي محمد: دور المدرسة كمجتمع ..، ص.47، 48.

(36)صلاح عبد الحميد مصطفى :المناهج الدراسية عناصرها وأسسها و تطبيقاتها، دار المريخ للنشر،الرياض، المملكة العربية السعودية، 2000، ص.51.

(37) علي أسعد وطفة: بنية السلطة وإشكالية التسلط التربوي في الوطن العربي، ص23.

(38) عبد اللطيف حيدر، محمد المصيلحي محمد: دور المدرسة كمجتمع ....، ص. 49.

(39) نبيل حميدشة: الواقع الاجتماعي للمعلم ومكانته الاجتماعية، ص. 126.

(40)Guy Rocher : introduction à la sociologie générale, l'organisation sociale, Editions, HMH, paris ,1968, p 67,68.