التربية وبناء الإنسان: قراءة في فلسفة التربية والتعليم عند "رجاء غارودي"

د.طوطاو الشريف

جامعة خنشلة

ملخص البحث:

إن للتربية دورا فعالا في بناء الإنسان، بحيث تساهم في تكوين شخصيته من مختلف جوانبها، ويعتبر التعليم من الوسائل الأساسية لممارسة الفعل التربوي، بحيث يشكلان معا منظومة متكاملة، وانطلاقا من ذلك، فإن أي خلل في هذه المنظومة من شأنه أن يؤثر تأثيرا سلبيا في بناء الإنسان، ولذلك، فقد حرص الفلاسفة منذ القديم إلى يومنا هذا على الإهتمام بمبحث التربية، ومن أبرز هؤلاء في عصرنا "رجاء غارودي".

لقد كرس "غارودي" مشروعه الفلسفي لنقد النموذج الحضاري الغربي مبينا دوره في أزمة الإنسان المعاصر، وفي هذا الإطار وجه نقده للمنظومة الغربية في التربية والتعليم كاشفا عن مواطن الخلل فيها، باعتبارها عنصرا في هذا النسق الحضاري المأزوم، ومن ثمة، فقد حاول تقديم مشروعا تربويا بديلا، وهو ما نصطلح عليه بأنسنة التربية، الذي يشكل جزءا من مشروع أنسنة الحضارة عند غارودي، وقد استلهم في هذا المشروع التربوي كثيرا من آراء "باولو فريري" في التربية والتعليم، وفي هذا المقال سنتناول بعض معالم هذا المشروع بشقيه التفكيكي النقدي والتركيبي البنائي.

L’éducation et la construction de l’homme : lecture dans la philosophie de l’éducation et de l’enseignement chez Roger Garaudy

Résumé :

L’éducation joue un rôle primordial dans la construction de l’homme de car elle participe activement dans la formation de la personnalité et ce sur le plan intellectuel, social, politique, économique, culturel et même physique. L’enseignement est considéré comme l’outil essentiel pour l’exercice de l’acte éducatif de façon que les deux (l’éducation et l’enseignement) constituent ensemble un système complet, et partant de là toute défaillance dans ce système peut influencer négativement la construction de l’homme. De ce fait les philosophes, depuis la nuit des temps jusqu’à nos jours, se sont intéressés au volet éducatif et parmi les philosophes contemporains on a Roger GARAUDY.

Roger GARAUDY a réservé son projet philosophique pour critiquer le model culturel occidental, montrant son rôle dans la crise de l’homme moderne. Dans ce cadre il a orienté sa critique envers le système éducatif montrant ses failles étant donné que l’éducation et l’enseignement constituent un élément dans ce système culturel défaillant. De ce fait il a essayé de présenter un autre projet éducatif que nous pouvons nommer « humanisation de l’éducation » qui constitue une partie du projet « humanisation de la culture » de GARAUDY. Ce projet éducatif a beaucoup influencé PAOLO FREIRE dans l’enseignement et l’éducation.

Dans cet article nous essayons de voir quelques points de ce projet dans ces deux volets dissociatif –critique et constructif-constructiviste.

تمهيد

إن كل مشروع سياسي يقوم عل فلسفة معينة في التربية والتعليم تدعم أسسه وتراعي تحقيق أهدافه ومقاصده، وهذا يعني، كما قال باولو فريري: "أن التعليم عملية سياسية كما أن السياسة عملية تربوية، فلا يوجد إذن تعليم محايد فهو إما للقهر أو للتحرير"[1]، وانطلاقا من هذه المسلمة فإن روجيه غارودي(*) ينتقد المنظومة الغربية في التربية والتعليم مبينا تحيزاتها إلى النموذج السياسي و الثقافي الغربي، الذي يحمله غارودي مسؤولية الأزمة التي تعاني منها الحضارة المعاصرة، ومن خلالها الإنسان المعاصر، فنحن إذن إزاء نسق حضاري متأزم، كل عنصر فيه له علاقة بالعناصر الأخرى. وتأسيسا على ذلك، فقد حرص غارودي على تقديم نموذج بديل للتربية والتعليم يراعى فيه تجاوز المنظومة الغربية في التربية والتعليم، ويسد النقائص والثغرات، وذلك بما يخدم المشروع الحضاري الإنساني البديل الذي ينظر له.

ويأتي اهتمام غارودي بهذا الجانب، إدراكا منه بما تلعبه منظومة التربية والتعليم في بناء الإنسان والحضارة، فأي خلل في هذه المنظومة من شأنه أن يؤدي إلى فقدان التوازن الاجتماعي بل والحضاري حتى، طالما أن كل نظام تربوي تعليمي يضع نصب عينيه تحقيق أهداف اجتماعية واقتصادية وسياسية وثقافية، وبما أن غارودي يروم من فلسفته تحقيق مشروع حضاري إنساني، فلم يكن في مقدوره إغفال أو تجاوز هذا المنظور التربوي باعتباره عنصرا ضروريا في أي نسق حضاري متكامل وإلا كانت ثغرة في مشروعه. ومن هنا نتساءل:

. ماهي طبيعة المنظومة الغربية في التربية والتعليم؟ وماهي اعتراضات غارودي عليها؟ وماهي أسس مشروعه التربوي البديل؟ وماهي أبعاده الإنسانية والحضارية؟ وإلى أي مدى في إمكانه تجاوز أزمة المنظومة الغربية في التربية والتعليم؟.

1. في السياق الفكري والتاريخي

إذا كان غارودي يروم، كما قلنا، تحقيق مشروع حضاري ذو طابع إنساني يكون بديلا للنموذج الحضاري الغربي الذي رأى فيه نموذجا لا إنسانيا بالنظر إلى الأزمة التي يعاني منها الإنسان الغربي، فإن تصوره لمنظومة التربية والتعليم ينطلق من هنا، أي، من محاولة وضع تصور لمنظومة تربوية وتعليمية ذات بعد إنساني، ومن هنا كانت فلسفته التربوية تتمحور حول السؤال التالي: كيف ننشئ تعليما ذا طابع إنساني؟[2]، بمعنى، تعليما للتحرير وليس تعليما للقهر، كما يقول "باولو فريري".

يتفق "غارودي" مع "إيفان أليش" و كذلك مع "باولو فريري" PAOLO FREIRE في أن نظام التربية والتعليم الغربي قد ساهم في أزمة الإنسان المعاصر التي تتجلى في ما يعانيه هذا الإنسان من أشكال القهر والاغتراب، وبالتالي، فإعادة بناء الإنسان وتحريره يقتضي ثورة على هذا المستوى، حيث يرى "إيفان أليش" أن مشكلة الإنسان الحديث، وبخاصة الإنسان في الحضارة الغربية، تكمن في النظام المدرسي، ذلك أن المدرسة، في نظره، أضحت تعلم الإنسان كيف يخلط بين العملية التربوية ومحتواها وبين التدريس والتعليم وبين التقدم في الدرجات والتعليم وبين الدبلوما[الشهادة] والكفاءة، وأصبحت الخدمة نتيجة هذا الخلط في نظر الإنسان الحديث أهم من القيمة ذاتها"[3]. ومن جهته، ينتقد "باولو فريري"(**) النظام التربوي والتعليمي السائد في مجتمعه، ومن ثمة، فإن مشروعه التربوي البديل (الذي يشكل أحد روافد الفكر التربوي عند غارودي)، يقوم على تصحيح الأسلوب السائد في التربية والتعليم، وهو مايسميه بتربية المقهورين،

"لقد استطاع باولو فريري ...أن يصحح أسلوب تعليم الأميين بطريقة تعتبر إضافة حقيقية إلى تلك العملية، ذلك أن الرجال يبدأون خلال تعلمهم القراءة إدراكا ذاتيا يمكنهم من نقد أوضاعهم الإجتماعية ويصبحون به قادرين على اتخاذ المبادرة التي تساعدهم على تطوير المجتمع الذي أنكر عليهم حقهم في المشاركة. وهكذا اكتسب التعليم مرة أخرى قوته البناءة"[4]. ورغم أن مشروع فريري التربوي ينطلق من واقعه المحلي إلا أن ذلك لاينفي عنه طابعه العالمي (الكوني)، فالإنسان المقهور عنده هو ذلك الإنسان الذي يعاني القهر والإستيلاب أينما كان، سواء كان في العالم المتقدم أو في العالم المتخلف، ومن هنا تأتي أهمية فلسفته التربوية، فهي لا تقتصر على العالم الفقير فحسب بل تجاوزته إلى العالم الغني أيضا، ذلك أن القضية الأساسية التي يعالجها هي قضية الاستيلاب التي لم تعد مقصورة على العالم الفقير وحده بسبب تنوع أشكال الاستيلاب واختلاف درجاته وتأثيره بل وأسبابه أيضا[5].

إن تعليم المقهورين، الذي نظر له "فريري"، وتأثر به غارودي في فلسفته التربوية، "هو ذلك التعليم الذي يعيد للمستلبين إنسانيتهم الضائعة، ذلك أن الاستيلاب يخل بقدرة الإنسان على أن يمارس وجودا بشريا متكاملا، والإستيلاب، في نظره، لا يدل على حقيقة المقهورين بل يدل في نفس الوقت على حقيقة القاهرين الذين يحولون دون أن يمارس أولئك المستلبون حريتهم الإنسانية الكاملة"[6]، وفي ذلك يقول: "إن تعليم المقهورين هو أداة نقدية يكتشف بها المقهورون حقيقة أنفسهم وحقيقة قاهريهم كضحايا للنزعات اللاإنسانية"[7]، ومن هنا يتضح البعد الإنساني لمشروع "باولو فريري" التربوي المتمثل في تعليم المقهورين، وهو ماجعل غارودي يتأثر به، بالنظر إلى الأبعاد الإنسانية لمشروعه الفلسفي. وقبل أن نحدد أسس مشروعه التربوي الإنساني، من الضروري أن نبين أولا مظاهر التأزم في المنظومة الغربية للتربية والتعليم في منظور غارودي، وهو ما يمثل الجانب النقدي والتفكيكي في فكره التربوي، قبل أن نعرج على الجانب البنائي والتركيبي الذي يمثل مشروعه البديل الذي يقترحه لتجاوز أزمة المنظومة الغربية في التربية والتعليم.

2 . أزمة المنظومة الغربية في التربية والتعليم

يرى غارودي أن منظومة التعليم في الغرب تمثل انعكاسا للنموذج السياسي الغربي والذي يمثل بدوره انعكاسا للنموذج الثقافي الغربي، ويتجلى ذلك سواء على مستوى الوسائل والمناهج التعليمية، أو على مستوى المحتوى(برامج التعليم)، أو على مستوى الأهداف، أو على مستوى أبنية التثقيف، ورغم أن هذه المنظومة قد شهدت إصلاحات عديدة، على غرار ما حدث في فرنسا، التي يتخذها غارودي مثالا وشاهدا لآرائه، إلا أن غارودي ينتقد هذه الإصلاحات، فهي لم تؤد إلى تجاوز الأزمة القائمة، لأنها لم تتعد الترميمات، بحيث أنها لم تمس البنى الأساسية لمنظومة التعليم، إذ كانت هذه الإصلاحات في إطار الرؤية العامة للنموذج الثقافي الغربي، الذي يعتبره غارودي نموذجا مأزوما[8]، يوضح ذلك قوله: "فالملاحظ أن الإصلاحات المزعومة للتعليم منذ القرن التاسع عشر وحتى القرن العشرين هي عبارة عن ترميمات ونزاعات لانهائية حول مدى الجرعة المدرسية من الكلاسيكيات (اليوناني واللاتيني) ومن المواد الحديثة (الرياضيات ثم الحاسوب) أو حول الهيكل الوظيفي والمقتضيات المهنية للمعلمين"[9]، ومنه، نتساءل: ماهي مظاهر التأزم في منظومة التربية والتعليم الغربية؟ وماهي مآخذ غارودي عليها؟. خاصة وأن هذه المنظومة تعتبر في نظر الكثير من أنصار النموذج الحداثي الغربي نموذجا ينبغي الاحتذاء به.

إن الإجابة عن هذا التساؤل يمكن تحديدها في ضوء الانتقادات التي وجهها غارودي لمنظومة التعليم الغربية، والتي نجملها في ثلاثة مآخذ أساسية، هي كالتالي:

2 . 1. إهمال الغايات: يعيب غارودي على المنظومة الغربية في التربية والتعليم عدم اهتمامها بالغايات، شأنها في ذلك شأن المنظومات الأخرى التي تشكل في مجموعها النموذج الحضاري الغربي، منها المنظومة الاقتصادية والسياسية والثقافية وغيرها، وهذا ما أفقدها البعد الإنساني، ويستدل على ذلك بواقع التعليم في أوروبا عموما، وفرنسا خصوصا، حيث يقول: "إن السؤال الرئيسي لم يطرح البتة: ألا وهو الاستفهام عن غايات التعليم. في حين أن هذا وحده هو الذي يسمح بتوجيه المحتوى والأبنية التعليمية معا. في المجال التعليمي كسائر مجالات الحياة الإجتماعية، تم تغليب مبدأ الحتمية على مبدأ التعالي"[(10)]، بمعنى أن فلسفة التعليم في الغرب لا تطرح أبدا السؤال لماذا؟ وهو سؤال الغايات، سؤال الحكمة، وتكتفي بطرح السؤال: كيف؟ وهو سؤال العلم، وانطلاقا من هذا التشخيص يلح غارودي على ضرورة القيام بإصلاح جذري لمنظومة التعليم، وذلك بإعادة النظر في الغاية من التعليم، والتساؤل عن الغايات معناه أخذ مبدأ التعالي كمسلمة أساسية في التعليم، لأن الإنسان، في تصور غارودي، كائن متعالي بطبعه، فلابد إذن من مراعاة هذا المبدأ في كل تعليم يهدف إلى بناء الإنسان بناء متكاملا، وهنا مكمن القصور والأزمة في التعليم الغربي، الذي أهمل البحث في الغايات ومن ثم أنكر بعد التعالي لحساب بعد الحتمية، الذي يشكل بعدا أساسيا في الفلسفة الغربية، الأمر الذي تسبب في أزمة الحضارة الغربية ومن خلالها أزمة الإنسان الحديث والمعاصر[(11)]، وهذا ما يجعل قضية مراجعة منظومة التعليم من أولويات المشروع الحضاري البديل عند غارودي بوصفه مشروعا إنسانيا بالأساس.

إن غارودي يقابل بين الحتمية من جهة، والتعالي(التجاوز) من جهة أخرى، فالحتمية تعني تكريس الواقع والإبقاء عليه كما هو، والتعالي يعني تجاوزه، وهو ما يوضحه قوله: "لقد كانت الحتمية déterminisme التعليمية . ومنذ قرون هدفا يجعل من التعليم منهجا لإعادة إنتاج النظام القائم، ففي العصور الوسطى كان التعليم مؤسسا على نظام الفئات: بالنسبة للنبلاء هناك تعليم للفرسان لتكوين محاربين وقادة، بالنسبة للكنيسة هناك إعداد للرهبان الذين سيصبحون قساوسة وقضاة أو أحيانا رجال دولة، وكان المهني يعلم العمال ليصبحوا زملاء له أو أساتذة مهنيين فيما بعد، أما الفلاح الذي كان منعزلا في إطاره العائلي و المحلي فقد كان مقدرا له خدمة سيد القرية الذي كان يقدم له بدوره الحد الأدنى من التعليم الديني ليضمن خضوعه له وقد شكلت الثورة الفرنسية . بلا شك . انقطاعا قطيعة مع هذا النوع من التعليم فقد لزمها . منذ البدء تنظيم عملية إحلال التمايزات الجديدة . التي أحدثها تدفق الأموال الناتج عن تطور الصناعة . محل المراتب القديمة للنبلاء، وهكذا ارتفعت قيمة التعليم والأهمية الإجتماعية للعلوم والتكنيك في كتابات "كوندورسيه"[(12)] و"لاكانال" LACANAL، وهو ما نجد شاهدا عليه في إنشاء المدارس المركزية في العام الثالث للثورة الفرنسية. كان يلزم أيضا إعداد الكوادر وفرق النظام الصناعي الجديد وتهيئة الأطفال للوظائف الإجتماعية والمهنية الجديدة، بل ومحاولة إحلال دين جديد . يكون عامل انسجام وطني . محل الدين الكاثوليكي التقليدي"[(13)].

إن منظومة التعليم الغربية، إذن، كانت دوما وعلى مدار التاريخ، تحمل كل مؤشرات انحطاط الإنسان في إنسانيته الحقة، وذلك بإهمالها البحث في الغايات الأخيرة، أي، الأبعاد الحقيقية للإنسان وعلى رأسها بعد التعالي، وهذا مايفسر عزوف المؤسسات التعليمية في فرنسا مثلا عن تدريس فلسفة "ألكوفريباس" maitre ALCOFRIBAS و" جون جاك

روسو"ROUSSEAU (1712/ 1778)، لأنهم يلحون في التساؤل عن غايات التعليم، وهذا يقتضي، في نظر غارودي، إصلاح جذري للتعليم، بحيث يمس غاياته وأبنيته، و في ذلك يقول: "إن السرعة المتزايدة لنمو التاريخ بالإضافة إلى المشكلات الجديدة التي تطرح نفسها بشكل جذري تقتضي منا تحويلا جذريا للتعليم: غاياته وأبنيته[14]، فالتعليم، إذن، ينبغي أن يتغير في شكله وفلسفته حتى يتكيف مع المشكلات والتحولات الجديدة.

2 . 2 . علمنة التعليم

لعل من مشكلات التعليم الأساسية في القرن العشرين التي ينبغي حلها في إطار الإصلاح الجذري للتعليم الذي يقترحه غارودي، مشكلة علمنة التعليم، يقول غارودي: "وطيلة القرن العشرين، كان ثمة بحث عن البديل لهذه الغائية، وهو العلمانية"[15]، فالمنظومة الغربية في التعليم، والتي تشكل فرنسا نموذجا لها، تتبنى تعليما علمانيا والمقصود بهذا المفهوم، التعليم الذي يستبعد الدين، من خلال استبعاد الغائية في التعليم، أي، استبعاد التساؤل عن الغايات النهائية للحياة الشخصية والإجتماعية للإنسان، وهذا ما كانت تركز عليه المدارس العامة في فرنسا (مدارس الدولة: القطاع العام)، ولعل هذا ماجعل البعض يطالب بفتح المجال أمام مدارس التعليم الحرة من أجل سد هذا الفراغ، وهو ما نجم عنه صراع سياسي بين أنصار المدرسة الدينية(الحرة) والمدرسة الرسمية (العلمانية). وقد عبر غارودي عن موقفه من هذا الصراع كاشفا أسبابه وأبعاده الحقيقية، حيث يرى وجود نوع من التعسف في فهمم العلمانية وتطبيقها من طرف دعاتها، فقد تم خلط العلمانية، التي تعني الفصل بين الكنيسة والدولة، خلطها بالإلحاد، وهو ما قاد إلى استبعاد العقيدة والإيمان من أنشطة الحياة الإنسانية بما فيها التعليم، وهو ما يوضحه بقوله: "وعلى الرغم من الامتياز المبدئي لفكرة الفصل بين الكنيسة والدولة، فإنه سرعان ما تم خلط هذا المبدأ لا باحترام تدين أو عدم تدين المرء . وإنما بفكرة استبعاد جوهر العقيدة الدينية نفسه، أي استبعاد التساؤل عن الغايات النهائية للحياة الشخصية والإجتماعية للفرد"[16]، فمن خلال هذا النص يتضح لنا بأن غارودي لا يعارض فكرة العلمانية من حيث هي الفصل بين الكنيسة والدولة، وإنما يعترض على التطرف العلماني الإلحادي الذي يحاول استبعاد الدين، واستبعاد، من ثمة، التعليم الديني، وهو التعليم الذي يعنى بغرس قيم التعالي، أي التساؤل عن الغايات النهائية للحياة، وهذا التطرف، حسبه، قد أثر تأثيرا سلبيا على وحدة الأمة وخلق العديد من الفتن بين أفرادها، كتلك التي حدثت نتيجة لارتداء الحجاب من طرف بعض الطالبات المسلمات، والتي أدت إلى جدل سياسي وديني كبير في فرنسا، يقول في ذلك: "وهكذا لم يساهم هذا الدين الجمهوري الجديد في خلق الائتلاف، بل بث التنافر بين أفراد الأمة، سواء تعلق الأمر في هذا الصدد بمعارضة هذا الدين الجديد للمدارس الحرة (أي المدارس الطائفية بصفة عامة) أو الكاثوليكية بصفة خاصة، أو حتى المنازعات العنصرية الخاصة بحجاب بعض الفتيات المسلمات. تلك القضية التي شن فيها التطرف العلماني (وليست العلمانية) هجوما دعائيا ضد التطرف الإسلامي (وليس الإسلام). هذا على الرغم من أن هذا الاستنكار لم يشمل الصلبان المسيحية أو غطاء الرأس اليهودي الذي يرتديه الطلاب. في هذا الهجوم البشع ضد (42) فتاة بدا حجابهن مهددا للجمهورية! انقاد الكثيرون من المعلمين السذج، وكذلك الجمعيات الأهلية، لهذا الهجوم ...لا يفقهون أن العنصرية هنا هي التي كانت تلبس قناع الدفاع عن العلمانية"[17]. غير أن الخصومة بين المدرسة الدينية والمدرسة العلمانية كانت أكثر دواما وأكثر عمقا من هذا[18].

وفي نظر غارودي، فإن النهج العلماني في التعليم، والذي يقوم على استبعاد كل ما له صلة بالتعالي (الدين)، أي بألوهية الإنسان وإنسانيته ومعنى حياته، هو الذي أدى إلى رد فعل عنيف إزاء هذه المدارس وإلى ارتفاع الأصوات المطالبة بفتح المجال للمدارس الحرة (ذات التعليم الديني)، يقول مؤكدا: "في هذا الإطار نستطيع أن نفهم دوافع المؤيدين للمدرسة الطائفية (التي تسمى باسم المدرسة الحرة) إزاء تدهور أحوال المدارس العامة، التي تصادر على ماهو أساسي بالنسبة للإنسان، أي على بحثه عن معنى لحياته، ذلك أن هذه المدارس تستبعد كل النصوص التي تطرح هذه القضية في كل أدبيات التصوف والحكمة عند أنبياء بني إسرائيل، وآباء الكنيسة، والصوفية المسلمين، والزهاد الهنود، هذه المدارس العامة تترك الناس في طريق بلا معالم. وتسلمهم إلى نزعة علمية مبرمجة للإنسان، يعتقدون أنهم قد عثروا في الآلة، كمورد هائل للوسائل، على أداتهم لاستكشاف الغايات. فصار حتميا إذن، أن يسود اعتقاد بأن هناك مدرسة أخرى يمكن لها أن تملأ هذا الفراغ في العالم، الذي لا يعمل فقط بدون إله، ولكنه يعمل بدون إنسان أيضا، إنه عالم اللامعنى. إن إرادة إرشاد الطفل التائه بين فراغ السماء وفوضى الأرض، إلى بعض العلامات والغايات لهو شيء قيم بالتأكيد"[19]، ويحاول غارودي أن يوضح المقصود بالإيمان هنا، نظرا لما يشوبه من التباس، فيقول: "هل الإيمان سؤال أم إجابة؟ ذلك هو العمق الإنساني (آخرون سيقولون العمق الإلهي، ولكني أعتقد . وبصرف النظر عن هذا التمييز اللغوي البسيط . أنه ما من إنسان بدون إله، وما من إله بدون الإنسان، وسوف نحاول تفصيل هذه الفكرة، فيما بعد المشكلة العلمانية. فالسؤال يطرح دائما بشكل مغلوط، ومن ثم فما من حل له، ذلك أننا نخلط العلمانية بإلحاد الدولة، (كما لو كان للدولة دين)، ونخلط الإيمان بالطاعة لكنيسة كما لو كانت الكنيسة الكهنوتية هي المملكة المثالية التي يجب على العالم أجمع أن يخضع لها"[20]، وهكذا يبين غارودي أن العلمانية لا ينبغي أن تؤدي إلى الإلحاد، كما أن الإيمان لا يعني الخضوع للكنيسة.

3 . مشروع غارودي لإصلاح منظومة التعليم

إن تجاوز الأزمة التي تعيشها المنظومة الغربية للتربية والتعليم يقتضي تغييرا جذريا في هذه المنظومة، تغييرا يمس مشكلات التعليم ومحتوياته وأهدافه ووسائله وأبنيته، يقول: "إن كل شيء في نظامنا التعليمي يجب أن يعاد بناؤه انطلاقا من البدايات والأسس"[21]. فهذا التغيير وحده الكفيل باستعادة البعد الإنساني المفقود في المنظومة الغربية. وإذا كان غارودي يدعو إلى إصلاح جذري لمنظومة التعليم، فإن السؤال المطروح هو: ما هي معالم وأسس هذا الإصلاح؟ وما هي أبعاده ودلالاته الإنسانية؟.

إذا كان غارودي قد انتقد منظومة التعليم الغربية نقدا حادا، فإنه لم يتوقف عند هذا الحد، بل حاول تقديم بعض الحلول الكفيلة بحل مشكلات التعليم والتربية، وتتضمن هذه الحلول جملة من المقترحات العملية التي تتعلق بتدريس ثلاث مواد أساسية هي: تعليم القراءة، وتعليم التاريخ، وتعليم الفلسفة، يقول موضحا أهمية هذا البرنامج: "ولا يمكن أن نطرح القضية الأساسية للتعليم بعيدا عن هذه التعارضات الزائفة. في هذا الإطار لن نتحدث إلا عن ثلاث مواد: تعليم القراءة، والتاريخ، والفلسفة، ذلك أن كل شيء في نظامنا التعليمي يجب أن يعاد بناؤه انطلاقا من البدايات والأسس. وتتمثل البدايات في تعليم القراءة"[22].

وهكذا يتضح بأن غارودي يقترح برنامجا جديدا للتعليم يقوم مقام البرنامج المطبق في المنظومة الغربية، ويتضمن المشروع المقترح تعليم ثلاث مواد أساسية، والبداية تكون بتعليم القراءة، والسؤال هو: لماذا هذا الاختيار؟ وما أهميته و ما أبعاده؟.

إن مطلب تعليم القراءة يأتي، بالنسبة لغارودي، بالنظر لمعدلات الأمية المرتفعة، ليس فقط في البلدان النامية، بل وفي البلدان المتقدمة أيضا، كفرنسا وبريطانيا وألمانيا والولايات المتحدة الأمريكية[23]، والأمية بحسب تعريف اليونسكو: "فهم لقطعة بسيطة ومختصرة عن وقائع الحياة اليومية مع عجز عن قراءتها وكتابتها"[24]. وقد أرجع غارودي ظاهرة الأمية هذه إلى طبيعة المجتمع الغربي الذي تحكمه قوانين النمو الأعمى، بحيث أن نظام التعليم هو انعكاس لهذا المجتمع، يقول مؤكدا ذلك: "أن تدهور المجتمع الذي تديره قوانين السوق العمياء وحدها، يعاني بالضرورة من افتقاد للمرتكزات وللمعنى، مما يؤدي إلى اضطراب المعلمين، وعدم أهمية المؤسسة المدرسية بالنسبة لقطاعات كبيرة من الشباب، وسيادة العنف الأعمى في مجتمع يقوم نظامه على حدة تنافس الكل ضد الكل، وغياب الشعور بالانتماء لدى ملايين العاطلين عن العمل، والمطرودين من وظائفهم. فهؤلاء يعانون من الشعور بعدم أهميتهم في المجتمع، وافتقادهم لأي منظور للمستقبل أو لأي معنى لهذا المجتمع"[25].

وفي تشخيصه لمشكلة التعليم في المنظومة الغربية، يقول غارودي: "إن درجة التدهور هذه ليست صنيعة النظام التعليمي الحالي، بل هي صنيعة المجتمع الذي يعكسه هذا النظام التعليمي. وهذا يقتضي شيئا آخر غير إصلاح التعليم، أي غير مجرد التكيف مع الضرورات المستجدة، بما أن هذا المجتمع لاينتمي إلى أي ضرورة إنسانية، وإنما إلى التغيير الجذري فحسب"[26].

إن فساد المجتمع وانحطاطه هو الذي أدى إذن إلى إفساد التعليم وانحطاطه، إذ لم يرد من التعليم سوى تكييف الإنسان مع هذا المجتمع، فهذا التعليم كان إذن، بلغة "باولو فريري"، للقهر لا للتحرير[27]، لذلك لابد من إعادة النظر في أهداف التعليم وغاياته من الأساس، يقول غارودي في ذلك: "مثل هذا المجتمع يدعونا إلى تفكير أساسي حول غايات التعليم، وإلى قلب كامل لمعطيات المشكلة. فدرجة التنافر الاجتماعي التي بلغتها مجتمعات السوق اليوم تستدعي أفكارا مختلفة في الأساس، وهي أن هدف التعليم لا يمكن أن يكون تكيف الإنسان مع الفوضى القائمة، ولكن على عكس مسار الحتمية الذي ساد لعدة قرون في نظام التعليم، لابد أن نوفر للإنسان وسائل للتعالي بالإنسان، وسائل لابتكار مفهوم جديد للإنسان والمجتمع والعالم. فالتعليم لا يمكن أن يكون انعكاسا وإنما يكون مشروعا"[28]، وهذا يعني أن التعليم في المجتمعات الغربية كان يعبر عن واقع هذه المجتمعات وهي مجتمعات النمو الكمي، وبالتالي فقد ساهم في تكريس أزمة هذه المجتمعات ، وكان أحرى بالتعليم أن يكون مشروعا ، أي أداة لإصلاح المجتمعات وتغييرها، وبتعبير باولو فريري، ينبغي أن يكون التعليم للتحرير الإنساني وليس أداة للقهر.

3 . 1. تعليم القراءة

يمثل تعليم القراءة الخطوة الأولى والأساسية في مشروع غارودي التعليمي البديل، وغارودي يستلهم ههنا كثيرا من الفكر التربوي عند "باولو فريري" والذي ضمنه العديد من مؤلفاته منها: "الفعل الثقافي في سبيل الحرية"، "تربية المقهورين"، "

المعلمون بناة ثقافة" وغيرها، والسؤال المطروح هو: ما مفهوم القراءة عند غارودي؟ أو بالأحرى، ما طبيعة القراءة التي يلح غارودي على تعليمها؟.

3. 1. 1 . مفهوم القراءة ومرتكزاتها عند غارودي

أ. فك شفرة الكلمات من أجل فهم العالم

إن الكلمة تمثل مفهوم تجريديا للواقع، فالنص المكتوب إذن يعبر عن واقع معين، ومن هنا فإن قراءة الكلمة والنص تقتضي فك شفرة الكلمات من أجل فهم الواقع الذي تعبر عنه، يقول غارودي: "في هذا المنهج يبدو تعليم القراءة نوعا من الوعي بالواقع (توعية) [29]، هذه هي القراءة المطلوبة بالنسبة لغارودي، وقد استوحى هذا المعنى من فلسفة باولو فريري التربوية، الذي يرى أن "قراءة الكلمة تمكن من قراءة العالم"[30]. فالدعوة إلى مثل هذه القراءة، إذن، هي بمثابة دعوة إلى الوعي بالواقع، من خلال ربط الكلمات والنصوص بالواقع دون الاكتفاء بترديدها وفهمها فهما مجردا يفصلها عن السياق الواقعي، فالقراءة، بهذا المعنى، ليست متعة خالصة، ولا فعلا ميكانيكيا لاسترجاع وتذكر أجزاء من النص ولا هي مجرد تكرار أجزاء من فقرات من خلال قراءة ميكانيكية مرتين وثلاث مرات، وأربع مرات، مغلقا عيني ومحاولا ترديدها، معتقدا أن هذه القراءة ستمدني بالمعرفة التي أحتاجها. إن القراءة لا تعني ذلك الأداء، وإنما هي عملية ذهنية صعبة ولكنها ممتعة[31].

ويعتبر "فريري" النقد شرطا ضروريا في هذه القراءة، لأن هذا النقد هو الذي يمكننا من وعي الكلمات، ومن ثمة، وعي الواقع الذي ترمز إليه هذه الكلمات، يقول مؤكدا ذلك: "ولا يمكن لإنسان أن يدرس دراسة حقيقية أصيلة، إذا لم يتخذ من النقد سبيلا ووسيلة في دراسته أو قراءته التي هي في نهاية المطاف قراءة ودراسة كاشفة أو مستكشفة، ذلك أن القراءة بهذه الكيفية ما هي إلا عملية بحث إبداعي، وفهم واع لما نقرأ، وهكذا يصبح التدريس الصحيح للقراءة والكتابة من النقاط الأساسية ذات الأهمية القصوى، لأنه ليس مجرد تعليم القراءة التي نعهدها، بل إنه خبرة إبداعية حول الفهم والتواصل الشامل"[32].

إن أهمية القراءة عند "غارودي" كما عند "فريري" تنبع من كونها قراءة للعالم، والتي تعني، كما يقول فريري "الفهم الشامل لما يحدث في حياتنا اليومية، كما تعني قراءة العالم أيضا، ذلك الأداء البحثي لما يتضمنه النص أو الكتاب، بحيث يقودنا هذا إلى قراءة العالم وفهم ما ينطوي عليه من موضوعات وقضايا"[33]، فهناك إذن علاقة جدلية بين الفكر والواقع، وانطلاقا من ذلك يرى فريري "أن التدريس ليس عملية نقل للمعرفة من المدرس إلى المتعلم نقلا ميكانيكيا...الدراسة الناقدة مرتبطة بالتدريس الناقد الذي يتطلب بالضرورة طريقة وأسلوبا للفهم الناقد، والقراءة الواعية للكلمة والعالم، القراءة الواعية للنص وللواقع المعيش"[34]. ويتضح من هنا بأن تعليم القراءة بالنسبة لغارودي لا يمثل هدفا في حد ذاته، وإنما هو وسيلة من أجل فهم الواقع، وبالتالي، من أجل تنمية وعي الإنسان بوضعه الاجتماعي، من حيث هو إنسان مقهور ومستلب، وهذا الوعي هو الذي يقود في النهاية إلى تحرير الإنسان من هذا القهر حتى يستعيد إنسانيته المهدورة، وعلى ذلك، فإن الإنسان الأمي، عنده، ليس من يعجز عن قراءة الكلمات، بل من يعجز عن فك شفرة الكلمات بما تحمله من دلالات عن الواقع الذي يعيشه، وفي ذلك يقول: "أن تتعلم القراءة، فهذا لا يعني فقط أن

تذكر أو أن تتهجى الكلمات، وإنما يعني أن تتعلم كيف تفسر الواقع، أي أن تدرك أن الكلمات لاتكشف، وإنما . على العكس . تخفي. إن الطلاب الأميين . في بداية المرحلة الثانوية . ليسوا أميين لأنهم لا يعرفون كيف يفهمون أو يلخصون نصا يستطيعون فك حروفه فحسب، بل لأنهم حتى لو استطاعوا الفهم والتلخيص، يعجزون عن فك شفرة الكلمات التقليدية، والفطنة إلى التناقضات والفخاخ التي تكمن خلف النص. أن تعرف القراءة، لا يعني أن تترجم شفاهيا العلامات المكتوبة في جريدة أو كتاب ما، وإنما أن تجيد قراءة الواقع، وفك شفرات شراك الكلمات، أن تتبصر العالم وتصدعاته، لتغيره"[35]، ومن خلال هذا التصور يتبين لنا بأن فلسفة غارودي في التعليم تمثل انعكاسا لفلسفته باعتبارها فلسفة فعل وليست فلسفة وجود وذاتية، فهذه الأخيرة تمثل تبريرا للواقع وتكريسا له، أكثر منه تغييرا له وتعاليا عليه.

إن التعليم عند غارودي ينبغي أن تكون غايته التحرير وليس القهر، وانطلاقا من ذلك فهو ينتقد نظام التعليم الغربي الذي يمثل نموذجا للتعليم القهري، أي لتطويع الأفراد لإرادة النظام وإيديولوجيته، يقول في ذلك: "في كل مستويات التعليم، من بدايات تعليم القراءة وحتى تعليم الفلسفة أو مدرسة الإدارة العليا(ENA)، كانت الوظيفة الأولى للتعليم هي تطويع الفرد للفوضى القائمة، أي تشكيله كذات هي قطب للملكي وللسلطة من جهة، وإخضاعه للقبول بالأمر الواقع هكذا هو الحال، يجب أن تتكيف معه، من جهة ثانية"[36]. ويعيب غارودي على نظام التعليم الغربي عدم واقعيته، وكذلك جعل الفرد امتثاليا، بمعنى، فردا خاضعا للنظام القائم، بحيث لا يملك القدرة على النقد، إذ يلقن الطفل مجموعة من المفاهيم والتصورات التي يحددها النظام القائم على النحو الذي يخدم مصالحه، مثل مفهوم المواطنة، ومفهوم الدولة، والأمة، والحزب، والثقافة،... الخ، وكلها مفاهيم تعبر عن إيديولوجيا النظام والسلطة القائمة، يقول غارودي مؤكدا ذلك: "إن كل شيء في التعليم الحالي يغرق الطفل في عالم غير واقعي، ويرسخ في ذهنه إيديولوجيا مبررة للسلطات"[37]، أي أن نظام التعليم القائم يعمل على تطويع الفرد وتكريس الامتثالية، وبذلك، فإن غارودي يؤكد ما ذهب إليه "باولو فريري" وهو أن التربية في وضعها السائد، لا تشكل المجتمع وإنما المجتمع هو الذي يشكلها ، وفقا لمصالح أولئك الذين يمسكون بزمام السلطة فيه...فمهمة النظام التربوي في مجتمع يسوده القهر والقمع هي حمايته والإبقاء عليه[38]، وانطلاقا من هذا النقد، يلح غارودي على ضرورة تعليم القراءة، فهي عملية تكتسي أهمية كبيرة، شريطة أن لا تقتصر القراءة على تذكر العلامات من حروف وكلمات، وإنما أن تتجاوز ذلك إلى الوعي بالمضمون الاجتماعي لهذه الكلمات، مثل كلمة فقر أو خبز أو سلطة أو غيرها، حيث يقول في ذلك: "إن تعلم القراءة لا يمكن أن يكون مجرد تذكر للعلامات، وإنما وعي بما تعنيه، أي بالواقع الذي تستهدفه، والمشكلات والحركة التي تحفز إليها"[39]. ويحدد غارودي الآلية التي ينبغي تطبيقها في تعليم القراءة، حتى تؤدي وظيفتها في تنبيه الفكر وتنمية الوعي، فيقول: "إن الصورة، أو بالأحرى مضاعفة الصور ومقابلاتها وتناقضاتها هو الذي يسمح بتحقيق مثل هذا الوعي، فهذه الصور تقوم بدور منبه للفكر، ولا تلعب مجرد دور تبسيطي توضيحي مثلما نرى في كتب الأبجديات التعليمية التي ترسم فيها قطة بجانب كلمة "قطة". فإذا تعلمت مثلا كلمة "كساء"، فذلك ليس من أجل الوقوف على معناها في المعجم: كل ما يستخدم لتغطية الجسد"، ولكن من أجل أن أفكر . بواسطة صدمة الصور . في الحقيقة الإجتماعية والإنسانية التي يحيلنا إليها اللفظ. سواء أكانت الصور مرسومة أو عبارة عن شرائح مصورة. فهناك البنطلون [السروال] الواسع للأخ الأكبر، بما عليه من رقع، ومن حزام مصنوع من

حبال تمنعه من السقوط على الأرض. وربما يكون هناك بجواره عرض لأزياء الموضة الراقية، وأزياء اجتماعيات مجلة jours de France الأسبوعية، ثمة طرق شتى . إذن . لتغطية الجسد. فإذا ما كتبت على السبورة "مسكن"، وهو ما يعني في قاموس لاروس: "المكان الذي نقيم فيه عادة"، فإن صورة المتسول الذي ينام عند فتحة تفريغ الهواء الساخن في محطة المترو ليحمي نفسه من البرد، يتلحف صفحات الجرائد، ويستدفئ بها، فهذا هو "المكان الذي يقيم فيه عادة"، والضواحي العشوائية للعاطلين عن العمل، أو المساكن الشعبية التالفة، أو حجرة الصالون في فيلا بحي نويي NEUILLY الراقي، وغيرها هي أي مكان آخر"نقيم فيه عادة""[40]، ففي هذه الطريقة التعليمية يكون الأمر، على حد قول غارودي: " أكثر من مجرد التعريف، إنه الوعي بالحركة التي يفجرها اللفظ. هكذا نخرج من مقام التجريد اللفظي، إلى مقام تهيئة الطفل لأن يكون إنسانا، أي بناء للمستقبل . وإلا ظل . وإن تلجلج في نطق العلامات، وتكرار تعريفات القاموس المجردة . أميا، أي عاجزا عن تفسير الحياة ومعناها. إذ أنه يصبح مؤهلا لأن ينخدع بكل الكلمات المشبعة بالتجريد"[41]، ومن خلال هذا النص يتبين لنا بأن الأمية، في مفهوم غارودي،لاتعني العجز والقصور عن القراءة أو الكتابة، وإنما تعني عدم الوعي بمدلول الكلمات، وبما تتضمنه من مضامين إيديولوجية، فغارودي إذن، يشرط القراءة والتعلم بالوعي، ومن ثمة بالنقد والإبداع، يقول: "فالطفل الذي يتعلم بهذه الطريقة سوف يقرأ دون أن يرتجف أمام المادة الخاصة بالمساواة في الحقوق في الإعلان العالمي لحقوق الإنسان لعام 1948. أكثر من ذلك، سوف تبدو له هذه المساواة أمام القانون أكيدة. فكما هو محظور على العاطل عن العمل كما على المليونير أن يسرق رغيفا، كذلك من المسموح أن يشيد الواحد منهما أو الآخر استراحة له في "كان" CANNE أو "ميجيف" MEGEVE. هذه المساواة غير المدانة أمام القانون، هي أساس كل نظام ديمقراطي"[42]. وهكذا فإن تعلم القراءة لايعني، في منظور غارودي، "أنك تستطيع فقط أن تقرأ الكلمات والعبارات، وإنما يعني أيضا أنك تستطيع أن تقرأ العالم الواقع بكل تناقضاته ومقتضيات تغييره"[43]، وانطلاقا من هذا المعنى يوجه غارودي نقده للمنظومة الغربية في التعليم محاولا تجاوزها، وذلك بالإحالة إلى أحد المفاهيم التي استخدمها باولو فريري في فكره التربوي، ألا وهو مفهوم" الأمية البنكية"، يوضح ذلك قوله: "إني أتحدث هنا بالضبط عن الوضع العكسي لما أسماه باولو فريري "بالأمية البنكية"(نسبة إلى بنك المعلومات)، والتي تتمثل في التذكر وتراكم المعلومات التي يتكفل التعليم بتخزينها لدى المتعلمين، دون الإهتمام بالحاجات الخاصة لهؤلاء المتعلمين"[44]، فتعليم القراءة إذن يمثل بديلا لهذه الأمية البنكية، المتمثلة في حشو أذهان المتعلمين بالمعلومات وتخزينها لديهم ليتم استحضارها وقت الحاجة، دون أن يكون لديهم وعي بمضامين هذه المعلومات الإجتماعية وأبعادها الإيديولوجية والسياسية، فالتعليم الحالي (التعليم البنكي) "يغرق الطفل في عالم غير واقعي، ويرسخ في ذهنه إيديولوجيا مبررة للسلطات"[45].

إن خطورة التعليم البنكي عند غارودي، كما هي عند "فريري" تأتي من كونه يحول التعليم إلى ضرب من الإيداع، يتحول الطلاب فيه إلى بنوك معلومات يقوم الأساتذة فيها بدور المودعين لها، فلم يعد الأستاذ وسيلة من وسائل المعرفة والاتصال، فهنا يتحدد دور الطالب كمستقبل للمعلومات يملأ بها رأسه ويخزنها دون وعي، فهذا التعليم يجعل من الطلاب مجرد كائنات متأقلمة وسهلة القيادة، وقبول الطلاب لهذا الدور السلبي المفروض عليهم، يعني بالضرورة تأقلمهم المستمر مع الواقع المفروض عليهم والمعرفة المبتسرة التي أريد لها أن تملأ عقولهم، ومن هنا يتضح بأن مهمة التعليم البنكي تتركز في تقليل القدرة الإبداعية عند الطلاب أو إلغائها تماما من أجل خدمة أغراض القاهرين الذين لا يرغبون في أن

يصبح العالم مكشوفا لهؤلاء أو أن يصبح موضوعا للتغيير، فالقاهرون يتصرفون بغرائزهم ضد أي محاولة في التعليم تستهدف تنمية القدرة النقدية وترفض النظرة الجزئية للعالم بحقائقه، وتجدهم في ذلك يحفلون بالإنسان الذي يريد أن يتأقلم مع ظروف القهر ولا يحفلون بالمواقف، وبالتالي مع السيطرة والاستغلال، لأجل ذلك يشجع القاهرون مفهوم التعليم البنكي[46]. ومفهوم التعليم البنكي هو من مخلفات فلسفة القهر وهو يفرض على الطالب حالة من الإغتراب عن قضاياه المعاشة[47].

إن طبيعة التعليم البنكي بسلبياته السالفة الذكر، هي التي جعلت مربي كبير وداعية لفلسفة التحرير مثل "باولو فريري" يلح على ضرورة وأهمية الحوار بين المعلم والمتعلم، حيث يرفض التمييز المبدئي بين المعلمين والمتعلمين، فالتعليم هو أساسا حوار، ومهمة المعلم هي الاستماع، والتعرف على مشاغل وحاجات هؤلاء الذين سوف يجري معهم حوارا تعليميا. المهمة الأولى للمعلم هي أن يستمع ويكتشف مع الجماعات . التي يشكل هو نفسه جزءا منها . الكلمات المفتاحية التي يجب على الجميع "فك شفرتها" معا، وذلك دون أن يفصل البتة بين الكلمة وما تمثله (فمثلا نجد في عرض الشرائح المصورة، أن الكلمة تتبع بما تمثله)، وعلى المعلم أن يدير الحوار حول ما يضعه كل فرد تحت الكلمة وتحت الصورة من معنى بحسب تجربته المعيشة[48]. وبهذا يؤكد فريري على ضرورة الانتقال بالتعليم من التحدث إلى المتعلمين إلى التحدث معهم، حيث يقول: "من المهم أن نعيش الخبرة المتناغمة والمتوازنة بين التحدث إلى المتعلمين والتحدث معهم"[49].

ويتضح مما سبق أن مشروع القراءة الذي يقترحه غارودي يتفق مع مشروع "باولو فريري" الذي يتخذ من التربية أداة للتحرير، فالتربية عنده، ينبغي أن تهدف إلى تحرير المجتمع من الفوارق الإجتماعية والاقتصادية، ومن المتناقضات، ومختلف أشكال القهر والسيطرة والاستعباد[50]، لا أن تكرس القهر والتبعية والظلم والتخلف.

3 . 2 . تعليم التاريخ

إن مشروع التعليم البديل المقترح من طرف غارودي، يتضمن من جملة ما يتضمنه إعادة النظر في تدريس مادة التاريخ، فهو ينتقد بشدة التاريخ الذي تتضمنه المقررات الدراسية في التعليم الغربي، ومن ثمة، فهو يقترح مادة تاريخية جديدة تستجيب في محتوياتها وأهدافها للمشروع الإنساني الذي يروم تحقيقه، ومن هنا نتساءل: ماهي أهم مآخذ غارودي على المقرر الدراسي في ما يخص مادة التاريخ؟ وما هو البديل الذي يقترحه؟.

يرى غارودي أن التاريخ الذي يتم تدريسه في المنظومة الغربية . والذي يعد التعليم الفرنسي نموذجا له . تاريخ مزيف وحافل بالأساطير التي تستجيب لأهداف المنظومة التعليمية الغربية، والتي تتناغم بدورها مع المشروع الثقافي الغربي بوصفه مشروعا لا إنسانيا، فالتاريخ الذي يدرس في المدارس الغربية يصدق عليه ما قاله "بول فاليري" في توصيفه للتاريخ، وهو أن: "التاريخ هو النتاج الأكثر خطرا للكيمياء، إنه يسلمنا للحلم، إنه يخدر الشعوب، يجلب لها الذكريات المزيفة، ويقودها إلى هذيان العظمة أو الاضطهاد. إن التاريخ يبرر ما يريده، لأنه يحتوي على كل شيء، ويقدم أمثلة لكل شيء، وفي الوضع الحالي للعالم [أي عام 1938 وهو العام الذي سبق اندلاع ح.ع.2] صارت غواية التاريخ أكبر مما كانت عليه في أي فترة مضت"[51].

إن التاريخ في منظومة التعليم الغربية، يهدف في جملة ما يهدف إليه، بحسب غارودي، إلى دعم وتبرير المركزية الأوروبية بنزعتها العنصرية الاستعمارية، وبالتالي، فهو يستغل استغلالا إيديولوجيا لا إنسانيا، لذلك، فقد انحصر دوره في مهمتين: [52]

الأولى، اختراع الأساطير المؤسسة للانسجام القومي، والثانية، تبرير"الاحتقار الاستعماري ومابعد الاستعماري لقيم الآخر، الذي لا نتعلم منه شيئا عن طريق الحوار بين الثقافات"[53]. ويقدم غارودي عدة أمثلة وشواهد على الأساطير التي تحفل بها مادة التاريخ المقدمة في المدارس الغربية، وخصوصا في فرنسا، إنكلترا، ألمانيا، وإسرائيل، ففي فرنسا، تم إضفاء الطابع الأسطوري على الدولة الفرنسية وذلك بالتركيز على البعد القومي لفرنسا، فقد ركزت بعض الأساطير على التاريخ القديم لفرنسا، وكأن فرنسا الحالية وجدت منذ الأزل على نحو ما هي عليه، يقول غارودي متهكما: "في البدء نجد إضفاء للطابع الأسطوري على فكرة الدولة. مثلا في دولة فرنسا الخالدة، تلك التي أعيد بناؤها بطريقة لا تراعي التاريخ، وإنما بأثر رجعي، تم فيه إسقاط فرنسا الحالية على الماضي، كما تم تشكيل شخصية فاعلة للشعب الفرنسي موجهة نحو هدف بعينه، حتى قبل أن يوجد مثل هذا الشعب، وعلى الرغم من الأصل الأسطوري الذي نعزوه إليه ... لقد وجدت بلادنا[فرنسا] منذ الأزل . أو ربما كانت سابقة على الوجود . على النحو الذي هي عليه في واقعها الحالي...باختصار، يعود تاريخ فرنسا إلى عدم ، أو إلى كونها هابطة من عند الله"[54].

وينتقد غارودي بشدة هذا التاريخ المليء بالأساطير الزائفة، وعلى رأسها الأسطورة القومية، مبينا أبعادها العنصرية اللاإنسانية، فالمفهوم الأسطوري للتاريخ القومي، يؤدي، حسبه، "إلى تدمير عقول وأجساد الشعوب. إذ تظل فرنسا خالدة، على الرغم من شهادتها على مذابح اليهود، ومذابح المسيحيين في بيزنطا، ومذابح المسلمين في القدس، وعلى الرغم من التطهير العرقي لطائفة الكاثار ...والقمع الشنيع الذي مارسته الثورة الفرنسية ضد سكان إقليم "الفانديه" Vendé، والمذابح الأوروبية على يد "نابليون"، والذي ظل رغم ذلك بطلا قوميا، مع أنه قد ترك فرنسا أصغر مما كانت عليه، قبل أن يتولى الحكم. لقد ظلت فرنسا هي جندي الله والقانون، على الرغم من تشييدها لإمبراطورية استعمارية، باستباحتها للمذابح، وللاشتراك في حرب الأفيون في الصين، وتجارة العبيد السود في كل موانئها الواقعة على المحيط الأطلنطي"، ويقوم غارودي بفضح هذه الأسطورة القومية مبينا افتقارها إلى أساس تاريخي، وفضلا عن ذلك يكشف عن التوظيف الايديولوجي لهذه الأسطورة في تبرير النزعة العنصرية الاستعمارية بالنسبة لفرنسا، التي تمثل ههنا مثل من حالات كثيرة مشابهة لها في أوروبا، وفي ذلك يقول: "هذا الماضي المجيد هو التبرير الرسمي للعنصرية الاستعمارية التي أقرها "جول فيري" JULES FERRY في الجمعية الوطنية يوم 28 يوليو عام 1885 حين قال: "يجب أن نقولها بصراحة وبدون مواراة: في الواقع، إن الأجناس الأرقى لها حقوق على الأجناس الأدنى"[55].

ومن هنا يلح غارودي على ضرورة إعادة النظر في التاريخ الذي يتم تدريسه بالمدارس الغربية، وذلك بإزالة الأساطير عنه وتقديم تاريخ بديل يساهم في بناء الإنسان بدل تدميره، تاريخ يزيل عن أوروبا مركزيتها العنصرية، ويفضح جرائمها ضد الإنسانية، تاريخ يكشف عما لدى الآخر(غير الغربي) من قيم تستدعي التحاور معه والتعلم منه بما يعود على الإنسان الغربي بالنفع.

إن الطابع الأسطوري للتاريخ ليس خاصا بفرنسا وحدها، فنفس الطابع الأسطوري المزيف ينطبق على الإمبريالية الإنجليزية صاحبة المجازر في الهند، تلك التي وصفها "روديار كيبلنج"(Rudyard kipling) بأنها المهمة الثقيلة للرجل الأبيض، وتنطبق أيضا على وحشية النازي المستباحة باسم رقي الجنس الآري، وتنطبق في النهاية على ممارسات الاغتصاب والنفي والاضطهاد الوحشي التي تمارسها دولة إسرائيل باسم الوعد القبلي للإله، أو باسم "المستقبل البارز" للولايات المتحدة الأمريكية"، وفي إيطاليا استند "موسوليني" بدوره إلى بعض الأساطير التي برر بها مجازره في إيطاليا[56].

وانطلاقا من هذا الواقع، فإن النقد التاريخي، يغدو إذن، ضروريا لتمحيص التاريخ من الأساطير الزائفة وما ترتب عنها من مشكلات مثل مشكلة الهجرة والمواطنة التي شهدتها فرنسا، على سبيل المثال، يقول غارودي في ذلك: "إنه لصراع مزيف، ذلك الذي يدور حول مفهوم المواطنة، التي تمنح على أساس حق الأرض وحق الدم، كما لو كان الانتماء إلى جماعة ما يرتبط بعوامل خارجة عن الإنسان و مشاعره: أن تولد في مكان بعينه، فهذا لا يعتمد على رغبة الفرد على الإطلاق، ومن ثم فهو ليس مدعاة للفخر أو الخجل"[57]، أما عن حق الدم: فهو يعتمد على عامل آخر مستقل عن إرادتي، كما هو الحال مثلا بالنسبة للحيوان، فهو يكون إما ضفدعا بغير إرادته أو... "[58]. فإذن، لا يمكن، حسب غارودي، أن يكون عامل الأرض أو الدم (العرق) معيارا حقيقيا وموضوعيا للمواطنة لأن لأن الانتماء الجغرافي أو العرقي لا يخضع لإرادة الإنسان، فالمعيار الحقيقي ينبغي أن يكون إنسانيا، يقول: "إن الرابطة الإنسانية الوحيدة حقا، لجماعة إنسانية حقا، تتمثل في اشتراك هذه الجماعة في مشروع عام، و تعاونها في تحقيق هذا المشروع، بوصفه مشروعا مشتركا للإنسانية كلها كوحدة كلية، وهكذا يساهم كل شعب من خلال ثقافته الأصلية في أنسنة الإنسان، و نموه و تقدمه الحقيقي في الإنسانية"[59]. لابد أيضا أن تحل مشكلة الهجرة على أساس إنساني، يقول: "على مسألة الهجرة أن تصبح مجالا للحوار الذي يشارك فيه كل طرف بما يوسع الرؤية للإنسان، و للمشروع الإنساني، كما يراه كل على حدة (مثلا الحوار بين معنى الجماعة لدى البعض، ومعنى الشخصية الفردية لدى البعض الآخر، وتبادل هذه المعاني واقتسامها، من أجل كفاح مشترك ضد الفردية المتوحشة أو الشمولية الهدامة "[60].

ولتحقيق هذا المشروع الإنساني، لابد أيضا من محاربة كل أشكال التطرف والأصولية، معرفية كانت أو دينية، كما أنه لا بد من رفض العلمانية المتطرفة التي تستبعد الإيمان، يقول :"كذلك، يجب أن يكون هناك تبادل للآراء و مشاركة من أجل تجنب الرأي والدين الذي يرمي إلى التسلط على المجتمع كله، والعلمانية التي تصادر على البحث عن الغايات النهائية للفعل، يجب أن نكافح معا من أجل وحدة الإيمان، ومن أجل تلاقح خصب بين الثقافات والمؤسسات التي تعيش هذا الإيمان"[61].

إن غارودي، يلح على ضرورة استبدال مادة التاريخ التي يتم تدريسها بالنظر إلى ما تحتويه من أساطير، وما يترتب عن تلك الأساطير من آثار سلبية على الناشئة، فهي تخلق لديهم عقد التفوق والعنصرية تجاه الآخر، وتعمل على تعزيز الفكر الأحادي والولاء للدولة والقابلية للتسلط، ومن هنا يقول غارودي: "يجب أن يتم تغيير وضع مادة التاريخ في التعليم بشكل جذري، لا يتعلق الأمر هنا، بنقل المعلومات التاريخية، عن طريق الكتب المدرسية، التي يعقب بعضها بعضا، وينقل بعضها عن بعض، اعتمادا على نموذجين أو ثلاثة تتنوع من حيث طريقة عرض المادة، و لكنها تخضع جميعا لنفس

المنطق، منطق الفكر الأحادي، فكر الأساطير المعبرة عن الأصل، أو التكوين التاريخي للأمة، مما يؤدي في النهاية إلى تشكيل مواطنين ذوي فكر أحادي مبرر لصحة الوضع السياسي القائم"[62].

3.3 . تعليم الفلسفة

إن حال الفلسفة في الغرب، كما يرى غارودي، لا يختلف كثيرا عن حال التاريخ، ففي كشفه لحساب الفلسفة الغربية في القرن العشرين، يبين غارودي أن هذه الفلسفة قد خانت رسالة الفلسفة الحقة وتخلت عن دورها الحقيقي، يقول: "الفلسفة في العالم المعاصر هي من ألعاب التسلية للمتخصصين المتميزين، هي الألعاب البهلوانية اللغوية، والمفكرون بعيدون عن المشكلات الحياتية اليومية، وعن حركات حياة الشعوب، بقدر بعدهم عن الأزياء الراقية أو لعبة بنك الحظ monopoly "[63]، وبحسبه، فإن هذه الفلسفة السلبية هي التي تعلم في المدارس والجامعات، وبالتالي، فالتعليم البديل يقتضي القطيعة مع هذه الفلسفة واستبعادها من برامج التعليم لتحل محلها فلسفة بديلة من شأنها أن تساهم في بناء الإنسان، والسؤال المطروح: ماهي الفلسفة المقصودة هنا بالنقد؟ بمعنى، هل ينطبق هذا النقد على الفلسفة المعاصرة برمتها أم على نموذج أو نماذج بعينها؟ وماهي الرسالة الحقة للفلسفة عنده؟ وماهي الفلسفة البديلة التي يقترحها؟.

يميز غارودي بين نموذجين من الفلسفة، فلسفة الذاتية وفلسفة الفعل، والفلسفة التي يخصها بالنقد هي فلسفة الذاتية، وهي التي يتم تدريسها في برامج التعليم الغربية، ذلك أن منظومة التعليم الغربية .كما أشرنا سابقا. تريد بناء إنسان وفق ملامح المشروع الحداثي الغربي، ومن خصائص هذه الفلسفة، أنها فلسفة تتخذ من البحث في الوجود المجرد موضوعا لها، أي أنها لا تهتم بالوجود الواقعي للإنسان، أي، بواقع الناس وحياتهم ومشاكلهم الفعلية التي يواجهونها يوميا، فهي فلسفة مثالية، محافظة، لأنها تريد الحفاظ على الوضع (الواقع) كما هو، مع محاولة تبريره أو الهروب منه دون محاولة تغييره أو التعالي عليه، إنها لا تهتم بالفعل وبالمبادرة التاريخية للفرد، ومن هنا فهي تغدو فلسفة للاغتراب وليس فلسفة للتحرر، يضاف إلى ذلك، أنها فلسفة تستبعد الحكمة والإيمان، لأنها لا تبحث في الغايات النهائية للفعل الإنساني، وفضلا عن ذلك فهي فلسفة تتبنى النظرة الثنائية للوجود (المادة/الروح، الجسم/ النفس، الفكر (المثال)/ الواقع، الذات/ الموضوع)، وهي فلسفة ذات رؤية كونية مادية آلية، يقول غارودي موضحا الجوانب السلبية لهذه الفلسفة: "لقد انفصل الفكر عن الحياة وصنعت الفلسفة عالما قائما بذاته: عالم الوجود الذي يخلو من حركة الوجود الواقعي ومن الوعي به، هكذا صارت فلسفة الوجود فلسفة للسيطرة وليست فلسفة للتحرر، فلسفة مسالمة بالنسبة للنظام القائم، فهي تشكل جزءا من زينته ومن أدواته"[64]، ومن نماذج فلسفات الذاتية التي يخصها غارودي بالنقد: فلسفات الفكر (الروح) عند كل من "هاملين" و"برونشفيج" و"دي لافال" و"لوسين"، فما يميز هذه الفلسفات هو أنها فلسفات مثالية محافظة، يقول غارودي: "الفكر في هاته النماذج انفصل عن الحياة، عن عالم "أكل العيش" كما يقول هوميروس، ليصبح الفكر هو "تاريخ خضوع الإنسان" كما يقول "جيل ديلوز"، أو تاريخ الثورات العاجزة: "فأنت لست إلا تجريد للثائر "كما كان سارتر يقول مخاطبا "كامو" camus"[65].

إن فلسفات الروح، إذ تغرق في عالم "المثال"، عالم الفكر والروح، فإنها لا تساهم في تجاوز الواقع، إنها إذن لا تخدم الإنسان، إذ لا تساعد على تحريره من مختلف أشكال الإغتراب والسيطرة. وأما النموذج الثاني من فلسفات الوجود الذي استحق نقد غارودي، فيتمثل في الفلسفة الوجودية وعلى رأسها وجودية "سارتر" و"هيدجر" و"ميرلوبونتي"، وهي التي

تغرق في الوجود المجرد لدرجة تعجز معها عن تغيير الواقع، ولا تجد حلا للاغتراب غير الوجود في العدم، وهو حل سلبي في نظر غارودي، الذي يوجه نقدا لاذعا لسارتر قائلا: "في عام 1943، وفي غمار العاصفة النازية الدامية، كان سارتر يلعب "البيغ بونج" في كتابه "الوجود والعدم"، مسالما إلى الحد الذي مر كتابه أمام الرقيب الديكتاتوري دون أن ينفعل إزاءه"[66]. وينتقد غارودي مفهوم الحرية عند سارتر بوصفها حرية سلبية مجردة وليست عملية، حيث يقول: "هذه مرة أخرى ينغلق فيها الكاتب على الوجود، فلا يستوعب الحرية إلا بوصفها تصدعا في هذا الوجود، الأكثر اعتباطية من فلسفة أبيقور، ومن فلسفة انحراف الذرات وسقوطها في الفراغ، إن الحرية التي يؤسسها سارتر على هذا النحو لا تستطيع إلا أن تكون حرية سلبية: "إنها القدرة على أن تقول"لا" دون أن تكون لديك القدرة على الإبداع" والخلاصة لديه كانت واضحة "الحياة نوع من الشغف غير مجدي" كما كتب في الصفحات الأخيرة من الوجود والعدم"[67]، ويقارن غارودي بين فلسفة سارتر وبعض الفلسفات الأخرى التي كانت أكثر إيجابية وأكثر إنسانية لكونها فلسفات فعل على غرار فلسفة "بونهوفر" وفلسفة" فخته"، حيث يقول: "لقد كان هذا في الوقت الذي كان القديس بونهوفر محبوسا في سجون الجسطابو gestapo، بتهمة الاشتراك في مؤامرة ضد هتلر، كان القس بونهوفر يتفكر في الحياة والكفاح الحي، كان يعارض التصدي والخضوع لا المفاهيم الميتة لكتاب "الوجود والعدم" أو لكتاب "الوجود والزمان" لهيدجر، وذلك قبل أن يقتل على يد النازية"[68]، ويقول أيضا مخاطبا سارتر: "إنني لم أجد شيئا إيجابيا في فلسفتك لم أكن قد قرأته من قبل عند "فخته" FICHTE، والفارق بينكما أن "فخته"كان قد قطع فلسفته بالوجود وبادر لوضع فلسفة للفعل، فهو يعرف ضرورة مسلماته واستحالة البرهنة عليها في نفس الوقت"[69]، إن فلسفة "فخته" هي فلسفة مقاومة بالأساس.

ويطابق غارودي بين فلسفة "سارتر" وفلسفة "هيدغر" من حيث أن كلا منهما يمثل نموذجا لفلسفة الوجود السلبية، والدليل على سلبيتها عدم اعتراض النازية عليها، يقول: "ونستطيع أن نقول مثل هذا عن هيدغر في ألمانيا وفي نفس الحقبة، إذ جعل من نفسه راعيا للوجود واستمر في غزل "الوجود والزمان" في مكتبه الرئاسي الآمن في المقاطعة، بمأمن من الوجود الواقعي الذي كان هتلريا في ذلك الحين، ومن الزمن الواقعي زمن معسكرات الموت في وقت الحرب"[70]، وفي نفس الإطار فلسفة ميرلوبونتي الوجودية التي اعتبرها فلسفة برجوازية محافظة، وبعد ذلك ينتقل غارودي إلى الفلسفة البنيوية، وهي إحدى أهم الفلسفات الغربية المعاصرة، فيتوجه إليها بالنقد الشديد بوصفها فلسفة لا إنسانية، ويخص بالنقد نموذجين اثنين هما: "لوي ألتوسير" و"ميشال فوكو"، فالبنيوية إذ ترتكز على البنية، أي على العلاقات الموضوعية الثابتة، إنما تتجاهل عنصر الذاتية، و هي بذلك تنظر للإنسان كشيء من الأشياء، أي كمادة بلا روح، و هذا يعني في نهاية المطاف موت الإنسان في الفلسفة البنيوية، يقول منتقدا ألتوسير: "إنما يعرض الماركسية و هي الفكر الأكثر حيوية في قلب الجماهير، دون أن يصل إلى جذور هذه الفلسفة، فهو لا يتجاوز في فلسفته حدود شارع "الألما" في باريس، وحدود دائرة مريديه في الحي اللاتيني. ولا يعني هذا الانتقاص من موهبة "ألتوسير" الشخصية و المهنية، ولكنه يعكس روحا يائسا من الزمن، و يطبق بنيوية جافة، قاد تلاميذه إلى الظن "بأن الإنسان هو عروسة خشبية متحركة تتحكم فيها الأبنية، ويصل ميشيل فوكو إلى نفس النتائج، ألا وهي موت الإنسان"[71].

هذه بعض النماذج من الفلسفات المعاصرة التي تدرس في برامج التعليم الدراسية، لأنها فلسفات سلبية محافظة تكرس الوضع القائم، لأن منظومة التعليم في الغرب أريد لها خدمة المشروع الثقافي الغربي وهو ما يفسر استبعاد أو محاربة

الفلسفة الحقة التي يقترح غارودي تدريسها في التعليم البديل الذي يستهدف من ورائه بناء الإنسان الجديد، وفي توصيفه لهذه الفلسفة، يقول: "إن الفلسفة بالمعنى الصحيح، أي التفكر في الغايات وفي معنى الحياة، والمشاركة في الفعل لتحقيق هذه الغايات وهذا المعنى، قد خانت رسالتها في الغرب: شرقه وغربه على السواء"[72]، فمن خلال هذا النص، تتضح معالم الفلسفة التي يدعو إليها غارودي، ويحث على تعليمها، فهي أولا، فلسفة فعل لا فلسفة وجود، وهي فلسفة جديرة بلقب الحكمة، لأنها تبحث في الغايات وفي معنى الحياة، إنها إذا تختلف عن العلم (الوضعي)، وهى فلسفة واقعية إنسانية، لأن الإنسان هو محور اهتمامها، من خلال البحث في مشكلات الحياة والواقع الإنساني سعيا لتجاوزه والتعالي عليه، و من النماذج القديمة على هذه الفلسفة في نظر غارودى، تلك الفلسفات التي مثلها رجال اللاهوت الكبار، الذين تجاوزوا عصرهم، من أمثال "الكاردينال دوكو"CARDINAL DE CUES، و"ريمون لول" RAYMOND LULLE، و "يواكيم دي فلور"JOACHIM DE FLOR ، هؤلاء اللاهوتيين الذين أرجع غارودي مصدر حكمتهم إلى احتكاكهم بالثقافات الشرقية، الصينية، والإسلامية، والإفريقية عن طريق الإسكندرية"[73]، وثمة نماذج أخرى من فلسفات الفعل ظهرت في القرن العشرين، ومن أهمها، حسب غارودي، فلسفة "موريس بلونديل" MAURICE BLONDEl رائد فلسفة الفعل، من خلال "بحثه الذي قدمه عام 1893 والذي يحمل عنوانا ذو دلالة إنسانية "الفعل: محاولة لنقد الحياة والعلم التطبيقي"، حيث يطرح سؤالا أساسيا: "ما الذي يجب أن نبتغيه لنصير أكثر إنسانية؟"[74]، وأما النموذج الثاني، فيتمثل في فلسفة "غاستون برجيه" G .BERGER، الذي ركز على علوم المستقبل، يقول غارودي: "فبالنسبة لبرجيه لم يكن الهدف من علوم المستقبل ـ التي كان رائدا لها ـ هو التنبؤ بمستقبل موجود مسبقا، فالمستقبل ليس قيد الكشف كما هو الحال بالنسبة للمستقبليات الأمريكية، حيث لا يكون المستقبل سوى تقدير استقرائي كمي للحاضر، أي احتلال الماضي للمستقبل و لكن المستقبل هو ما يبدع. فالمشكلة بالنسبة لبرجيه لم تكن كيف سيكون العالم في ظرف الخمسين سنة الآتية على ما نتخذه اليوم من قرارات"[75]، وأما النموذج الثالث، فيتمثل في الإبستمولوجيا الباشلارية، وأهمية "غاستون باشلار" تكمن في أنه قدم ابستمولوجيا لا ديكارتية، فإذا كانت نظرية "ديكارت" تقوم على ثنائية الذات والموضوع، كما تعتمد الاستنتاج الرياضي، وعلى النظرة الآلية للكون، وهذه الآلية تشمل الإنسان أيضا، فإن باشلار له الفضل،حسب غارودي، "في تبني ابستمولوجيا غير ديكارتية تميل إلى أن تجعل من البحث العلمي ومن فرضياته المؤسسة له "التحقق التجريبي" حالة خاصة من الإبداع الشعري، وذلك عن طريق تفكيره العميق حول تاريخ العلم في القرن العشرين، وموازاته بتأملاته حول الخيال الشعري"[76].

إن قيمة الإبستمولوجيا الباشلارية تنبع، إذن، من كونها أدخلت جانب الخيال والشعر والجمالية إلى البحث العلمي، وهنا مكمن التجديد في فلسفته، إذ أن البحث العلمي كما كان في الفلسفة الوضعية عند "كونت" وفي فلسفة "ديكارت" يستبعد هذا العنصر الإنساني من العلم، وهو ما قاد إلى تصور مادي وضعي لاإنساني للعلم، وبذلك ساهم هذا العلم في اغتراب الإنسان، فـ"باشلار" مزج الذاتية بالموضوعية. هذه إذن بعض النماذج الفلسفية الجديرة باسم الفلسفة في نظر غارودي، ومع ذلك، فقد تم استبعادها من البرامج الدراسية في منظومة التعليم، لأنها لا تتماشى مع أهداف المنظومة التربوية والتعليمية في الغرب، ومن ثمة، يؤكد غارودي على ضرورة تجديد الدرس الفلسفي وتغييره تغييرا جذريا في مشروع التعليم الذي يقترحه كبديل للمنظومة الغربية، يقول: "وباستثناء هؤلاء المفكرين الثلاثة الذين كانوا أكثر

المفكرين تحديدا في القرن العشرين ومواصلة للرسالة الأولى للحكمة، ظلت الفلسفة التي تدرس في الجامعة . فيما عدا باشلار . في كل الأحوال مستخفة برسالة الفلسفة وغريبة عن هدفها الحيوي"[77].

. خاتمة

بناءا على هذه القراءة المختصرة في الفكر التربوي عند رجاء غارودي، نخلص إلى جملة من النتائج نوجزها فيما يلي:

أن فلسفة التربوية عند "غارودي" تتقاطع إلى أبعد الحدود مع فلسفة التربية عند "باولو فريري"، بل إن الأول أخذ عن الثاني الكثير من آرائه في التربية والتعليم، فكل منهما أراد تقديم فلسفة تربوية ذات بعد إنساني، ويتمثل هذا البعد الإنساني في تحرير الإنسان من كل صنوف القهر والاغتراب التي يعاني منها.

وانطلاقا من هذا المنظور الإنساني يتوجه غارودي بالنقد إلى المنظومة الغربية في التربية والتعليم، باعتبارها تكريسا لأزمة النموذج الثقافي والحضاري الغربي.

لقد كشف غارودي عن أزمة هذه المنظومة التي تسببت في أزمة الإنسان الغربي المعاصر، وقد أرجع ذلك إلى كون الفلسفة الغربية في التربية قامت على أمرين أساسيين: أولهما، إهمال التساؤل حول غايات التعليم، حيث تم تغليب مبدأ الحتمية في التعليم على مبدأ الغائية والتعالي، وهذه السمة هي ما يميز النموذج الغربي في التنمية عامة في كافة أبعاده الاقتصادية والسياسية والثقافية، لأن هذا النموذج يقوم على مبدأ النمو لأجل النمو، وهو ما أدى إلى ضياع الغاية الإنسانية للتنمية. وأما العامل الثاني، فيتمثل في العلمانية، وقد قصد بذلك استبعاد الدين من ميدان التعليم ومن جميع الميادين الأخرى، وهكذا، فإن التعليم الرسمي أصبح يعلم دينا جمهوريا إلحاديا في الغالب، وهو ماجعل الإنسان المتعلم ينفصل عن التعالي، الذي يشكل بعدا أساسيا من أبعاد الإنسان في منظور غارودي.

ولتجاوز هذه الأزمة فإن غارودي يدعو إلى إصلاح جذري في هذا المجال، ويقوم هذا الإصلاح على تعليم ثلاث مواد أساسية، هي: تعليم القراءة التي تنمي وعي الإنسان بالواقع وبالعالم، تعليم التاريخ بعد تخليصه من الأساطير الزائفة، التي تدعم المركزية الغربية والثقافة الاستعمارية، تعليم فلسفة الفعل والحكمة التي تهتم بالبحث في الغايات الأخيرة وتدفع الإنسان إلى فهم الواقع وتغييره، بدل تعليم فلسفة الذاتية التي تكرس القهر والإستيلاب وتغرق الإنسان في التأملات الميتافيزيقية المجردة.

قائمة المراجع:

1 . باولو فريري، المعلمون بناة ثقافة، تر.حامد عمار و آخرون، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 2005.

2 . غارودي، كيف نصنع المستقبل ؟، تر.منى طلبة، تر.أنور مغيث، دار الشروق، القاهرة، ط2، 200.

3. يوسف نور عوض، نقد العقل المتخلف، بحث في أزمة الوجود الحضاري عند فقراء العصر التقني، دار القلم، بيروت، ط1 ، 1985.

4 . هنز . بيتر جرهارد، باولو فريري، ضمن، مفكرون من أعلام التربية، ج1، مجلة التربية الفصلية، ع 1988.

5. سعيد إسماعيل علي، فلسفات تربوية معاصرة، عالم المعرفة، ع 198، يونيو 1995،

6 . الشريف طوطاو، الإنسان في فلسفة رجاء غارودي، أطروحة دكتوراه (مخطوطة)، نوقشت بقسم الفلسفة، جامعة منتوري ، قسنطينة، بتاريخ: 2010 /10/16.

الهوامش والتعليقات:

(1) . باولو فريري، المعلمون بناة ثقافة، تر.حامد عمار و آخرون، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 2005، ص 137.

(*) . روجيه(رجاء) غارودي R.GARAUDY(1913/؟)، فيلسوف وسياسي فرنسي بارز، كرس مشروعه الفلسفي لنقد النموذج الحضاري الغربي، بوصفه نموذجا لاإنسانيا ، ومن هنا حاول تقديم مشروع فكري يرمي إلى أنسنة الحضارة، ويشمل: أنسنة الاقتصاد والسياسة و الدين والتربية،...إلخ، وهذا المشروع هو مايسميه مشروع الأمل، إذ يعول عليه كثيرا في إنقاذ الإنسان المعاصر من الأزمات التي يعاني منها و في مقدمتها أزمة الاغتراب التي أفقدت الإنسان إنسانيته، من أهم أعماله: نداء إلى الأحياء، كيف صنعنا القرن العشرين؟ ، كيف نصنع المستقبل؟،...إلخ ،حول مشروعه الإنساني، ينظر: الشريف طوطاو، الإنسان في فلسفة رجاء غارودي، أطروحة دكتوراه (مخطوطة)، نوقشت بقسم الفلسفة، جامعة منتوري ، قسنطينة، بتاريخ: 10/16/ 2010.

(2). غارودي، كيف نصنع المستقبل ؟، تر.منى طلبة، تر.أنور مغيث، دار الشروق، القاهرة، ط2، 200، ص 147.

(3) . يوسف نور عوض، نقد العقل المتخلف، بحث في أزمة الوجود الحضاري عند فقراء العصر التقني، دار القلم، بيروت،ط1، 1985، ص 91 و ما بعدها.

(**) . باولو فريري (1992/1921)، مربي برازيلي معاصر بارز، وهو صاحب نظريات أصيلة في التربية، من أهم أعماله: المعلمون بناة ثقافة، تربية المقهورين، التربية: ممارسة الحرية، وغيرها ، وبرتكز نظامه التربوي إلى ملكات الإنسان الخلاقة والى استعداداته للحرية وسط بنى سياسية واقتصادية وثقافية طاغية، حول حياته وفكره التربوي، ينظر: هنز . بيتر جرهارد، باولو فريري، ضمن، مفكرون من أعلام التربية، ج1، مجلة التربية الفصلية، ع1988، ص 237 وما بعدها.

(4). يوسف نور عوض، نقد العقل المتخلف، مرجع سابق، ص 107.

(5). المرجع نفسه، ص 108.

(6). المرجع نفسه، ص 109.

(7). المرجع نفسه، ص 110.

(8). حول أزمة النموذج الثقافي الغربي في منظور غارودي، ينظر: الشريف طوطاو، الإنسان في فلسفة رجاء غارودي، أطروحة دكتوراه (مخطوطة)، نوقشت بقسم الفلسفة ، جامعة منتوري ، قسنطينة، بتاريخ: 10/16/ 2010، ج1، ص 270 وما بعدها.

[9]. غارودي،كيف نصنع المستقبل؟، مصدر سابق، ص 160

[10]. المصدر نفسه، ص 160.

[11]. حول هذه الأزمة يمكن الرجوع إلى: رينيه غينون: أزمة العالم الحديث، وكذلك: تشارز فرنكل، أزمة الإنسان الحديث وغيرهما كثير.

[12]. حول فلسفة كوندورسيه (1743/ 1794) في التربية ينظر: برنار جولييير، كوندورسه، ضمن: مفكرون من أعلام التربية، مرجع سابق، ص 101 وما بعدها.

[13]. غارودي،كيف نصنع المستقبل؟، مصدر سابق، ص ص(161. 160).

[14]. المصدر نفسه، ص ص (163. 164).

[15]. المصدر نفسه، ص 164.

[16]. المصدر نفسه، ص 164.

[17]. المصدر نفسه، ص ص (164. 165).

[18]. المصدر نفسه، ص 165.

[19]. المصدر نفسه ، ص ص (165. 166).

[20]. المصدر نفسه، ص 127.

[21]. المصدر نفسه، ص 167.

[22]. المصدر نفسه، ص 167.

[23]. أنظر الأرقام بالتدقيق في: المصدر نفسه، ص168 وما بعدها.

[24]. المصدر نفسه، ص 168.

[25]. المصدر نفسه، ص 169.

[26]. المصدر نفسه، ص 169.

[27]. باولو فريري، المعلمون بناة ثقافة، مرجع سابق، ص 13.

[28]. غارودي، كيف نصنع المستقبل؟، مصدر سابق، ص ص (169. 170).

[29]. المصدر نفسه، ص 171.

[30]. باولو فريري، المعلمون بناة ثقافة، مرجع سابق، ص 61.

[31]. المرجع نفسه، ص 65.

[32]. المرجع نفسه، ص ص (65. 66).

[33]. المرجع نفسه، ص 66.

(34)· المرجع نفسه، ص 69.

(35)· غارودي،كيف نصنع المستقبل؟، مصدر سابق، ص 171.

(36)· المصدر نفسه، ص 173.

(37)· المصدر نفسه، ص 174.

(38)· سعيد إسماعيل علي، فلسفات تربوية معاصرة، عالم المعرفة، ع 198، يونيو 1995، ص 193 وما بعدها.

(39)· غارودي، كيف نصنع المستقبل؟، مصدر السابق، ص 171.

(40)· المصدر نفسه، ص172.

(41)· المصدر نفسه، ص 173.

(42)· المصدر نفسه، ص 173.

(43)· المصدر نفسه، ص 173.

(44)· المصدر نفسه، ص 173.

(45)· المصدر نفسه، ص 174.

(46)· سعيد إسماعيل علي، فلسفات تربوية معاصرة، مرجع سابق، ص ص (204 . 203)

(47)· المرجع نفسه، ص 206.

(48)· غارودي، كيف نصنع المستقبل؟، مصدر سابق، ص 172.

(49)· باولو فريري، المعلمون بناة ثقافة، مرجع سابق، ص 137.

(50)· أنظر: سعيد إسماعيل علي، فلسفات تربوية معاصرة، مرجع سابق، ص194 وما بعدها.

(51)· غارودي، كيف نصنع المستقبل؟، مصدر سابق، ص 175.

(52)· المصدر نفسه، ص ص (175. 176).

(53)· المصدر نفسه، ص176.

(54)· المصدر نفسه، ص 177.

(55)· المصدر نفسه، ص ص (179.178).

(56)· المصدر نفسه، ص 180

(57)· المصدر نفسه، ص 181.

(58)· المصدر نفسه، ص 182.

(59)· المصدر نفسه، ص 182

(60)· المصدر نفسه، ص 182.

(61)· المصدر نفسه، ص 182.

(62). المصدر نفسه، ص ص (182. 183).

(63). المصدر نفسه، ص 226.

(64). المصدر نفسه، ص 234.

(65). المصدر نفسه، ص ص (225 . 226).

(66). المصدر نفسه، ص 226.

(67). المصدر نفسه، ص ص (226. 227).

(68). المصدر نفسه، 227.

(69). المصدر نفسه، ص 227.

(70). المصدر نفسه، ص ص (227 . 228).

(71). المصدر نفسه، ص 228.

(72). المصدر نفسه، ص 232.

(73). المصدر نفسه، ص 232.

(74). المصدر نفسه، ص 232.

(75). المصدر نفسه، ص 233.

(76). المصدر نفسه، ص 233.

(77). المصدر نفسه، ص 233.