

فى التربية والتحول الديمقراطى

دراسة تحليلية للتربية النقدية عند هنرى جيرو

تأليف

سعيد إسماعيل عمر

تصدير: أ.د. عبد الفتاح إبراهيم تركى

تقديم

أ.د. حامد عمار

©

جميع حقوق الطبع والنشر محفوظة

الدار المصرية اللبنانية

16 عبد الخالق ثروت - القاهرة

تليفون: 3910250 - فاكس: 3909618

ص.ب. 2022 - القاهرة

E-mail: info@almasriah.com

www.almasriah.com

رئيس مجلس الإدارة: محمد رشاد

المشرف الفنى: محمد حجى

آفاق تربوية متجددة

هيئة التحرير

أ.د. حامد عمار

رقم الإيداع: 2007 / 13360

الترقيم الدولى: 9 - 145 - 427 - 977

الطبعة الأولى: جماد الأولى 1428 هـ - يونيو 2007 م

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

﴿ وَتَكُنْ مِنْكُمْ أُمَّةٌ يَدْعُونَ إِلَى الْخَيْرِ وَيَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَيَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنْكَرِ
وَأُولَئِكَ هُمُ الْمُفْلِحُونَ ﴾

صدق الله العظيم

[آل عمران: آية: 104]

إهداء

إلى كل المرابطين على ثغور الكرامة المبلغين لدعوة
الحق المناضلين على درب الحرية

آفاق تربوية متجددة لماذا هذه السلسلة؟

يسر الدار المصرية اللبنانية بالقاهرة، أن تقوم بإصدار هذه السلسلة التربوية الرائدة كما يتضح من عنوانها، بإشراف أ.د. حامد مصطفى عمار الأستاذ بكلية التربية - جامعة عين شمس، وأ.د. حسن عبد الشافي مستشار التحرير العام - رحمه الله - والأستاذ محمد رشاد المدير العام للدار، والأستاذ محمد حجي المشرف الفنى.

واللحن المميز لهذه السلسلة هو سعيها لنشر الجديد والمتجدد فى الأدبيات التربوية من الخبرات العربية والأجنبية فى مجال الدراسات الجامعية، كما تُعنى كذلك بقضايا وزارة التربية والتعليم؛ خاصة تنمية المعارف والقدرات والكفاءات التدريسية لدى المعلمين فى مختلف مراحل التعليم. وهى بذلك تستهدف إثراء الفكر التربوى، وتجديد المنظومة التعليمية، وتطوير الأداء فى مختلف أبعاد العملية التعليمية.

وتضم مجالاتها المقترحة - على سبيل المثال - موضوعات فى أصول التربية والمناهج وطرق التدريس وعلم النفس التعليمى والسياسات التعليمية والإدارة وتكنولوجيا التعليم إلى غير ذلك مما جرى العرف الأكاديمى على اصطناعه من تقسيمات متخصصة، أو دراساتٍ بينية، أو منظورٍ متكاملٍ فى المعالجة لبعض الموضوعات.

والسلسلة تحرص - كما يدل عنوانها - على أن تجوب موضوعاتها أهم قضايا الفضاء التربوى فكرًا ورؤيةً، وفى التحام وتفاعل مع النظم التعليمية والجامعية واقفًا وممارسةً واستشرافًا مستقبليًا. وفى هذا المسعى تمتد الأفكار والخبرات والرؤى إلى مختلف الأقطار العربية من ماء الخليج إلى ماء المحيط؛ حتى يتبلور للتنمية العربية الشاملة رصيدٌ تربوى محصلة الفكر الناقد والخبرة العريضة والممارسة المتنوعة وتصور البدائل المستقبلية.

وترحب السلسلة بإسهامات مختلف الأجيال من أساتذة التربية العرب وغيرهم من أساتذة العلوم الاجتماعية في معالجاتهم لقضايا التربية والتعليم؛ حتى تلتقى في إسهاماتهم العلمية حكمة القدامى واقتحامات الشباب ورصانة ما بينهما من الأساتذة، كذلك يسعدنا أن تحظى بكتابات غيرهم من الكُتَّاب والخبراء المهمومين بقضايا التربية من ذوى النظر الثاقب والوعى الناقد والرأى الجسور.

وغاية السلسلة في نهاية المطاف هي تحريك ما قد أصاب العلوم التربوية والنفسية في مجالات كثيرة من أجواء راكدة واجترار في الفكر والممارسة. وقد كانت لذلك كله آثار وتداعيات أساسية في حيوية المنظومة التربوية وتجديدها لمواجهة تحديات تعليم المستقبل.

وثقتنا وطيدة في أن هذه السلسلة سوف توفر زادًا خصبًا في تكوين المواطن العربى وتأصيل معارفه وثقافته ترسيخًا لجذورها؛ ونموًا وامتدادًا وتنوعًا لفروعها وأغصانها وثمراتها. وبقيننا الذى لا شك فيه أن على علماء التربية والعلوم الاجتماعية تقع مسئوليات جسام في إعداد وتكوين المواطن العربى بالمعرفة والفكر والخلق؛ لكى يرسى قواعد مجددة بجهده وعمله، ومن ثمَّ يغدو قادرًا على الإنتاج المبدع والتميز الذى يثرى حضارته والحضارات الإنسانية في مسيرة القرن الحادى والعشرين.

والله من وراء القصد ومن أمامه.....

الدار المصرية اللبنانية

المحتويات

7	الإهداء
17	تصدير الكتاب: أ.د. عبد الفتاح تركى
21	قصة هذا الكتاب (مقدمة د. حامد عمار)
	الفصل الأول
	شواغل الدراسة
27	
29	تمهيد
32	لماذا التربية النقدية؟
35	لماذا هنرى جيرو؟
42	توجه الخطاب ومنهجية التحليل والعرض
	الفصل الثانى
45	التربية بين الاتجاه النقدي والاتجاه المحافظ
47	تمهيد
50	1- المنطلقات النظرية والفلسفية
54	2- تفسير الواقع الاجتماعي
56	3- دور التربية في المجتمع
60	4- الغاية المثالية من التعليم

137	الفصل الرابع
139	الأسس النظرية للتربية النقدية عند هنري جيرو
141	تمهيد
146	الماركسية الكلاسيكية
149	النظرية النقدية عند مدرسة فرانكفورت:
156	1- مفهوم السيطرة
159	2- مفهوم النظرية
163	3- مفهوم الثقافة
165	4- التحليل النفسي
166	الاتجاهات الماركسية الحديثة:
167	1- الاتجاه الثقافي: اكتشاف الذات
169	2- الاتجاه البنيوي: موت الذات
173	3- نقد جيرو للثقافيين والبنيويين
174	الفعل والبنية.. من الازدواجية إلى الجدلية:
177	1- مفهوم الأيديولوجية
180	1-1 تعريف الأيديولوجية:
191	2-1 مجالات عمل الإيديولوجية
195	2- مفهوم الثقافة
195	3- مفهوم المقاومة:
195	3-1 أهمية مفهوم المقاومة

62	5- أجنده الإصلاح التربوي
67	6- موضوعات البحث التربوي
72	7- النظرة لطبيعة المعرفة والمنهجية المتبعة في البحث العلمي
	الفصل الثالث
83	المداخل النقدية للتربية وموقف جيرو منها
85	تمهيد
86	مدخل علم اجتماع التربية "الجديد"
91	مدخل معاودة الإنتاج:
93	1- نظريات معاودة الإنتاج الاجتماعي:
94	1-1 نموذج لويس ألتوسير
98	2-1 نموذج بولز وجيتنز
104	2- نظريات معاودة الإنتاج الثقافي:
105	2-1 نموذج بيير بورديو
112	2-2 نموذج بازل برنستين
115	3- نظريات معاودة إنتاج سيطرة الدولة:
117	3-1 نموذج أنطونيو جرامشي
120	3-2 نموذج نيكوس بولانتيزاس
126	مدخل المقاومة
133	تعقيب

269.	3-4 تصنيف المفكرين طبقاً لوظائفهم الاجتماعية والسياسية
272	4-4 دور المعلمين كمفكرين مقاومين
282	5-5 تحالف رجال التربية مع الحركات الاجتماعية التحريرية
285	6- إدخال الدراسات الثقافية إلى مجال التربية
293	تعقيب
الفصل السادس	
299	تربية جيرو النقدية.. وإيحاءاتها المستقبلية فى التربية المصرية
301	تمهيد
302	التربية النقدية كنظرية تربوية:
303	1- التربية بين الإجماع والصراع
306	2- التربية بين الحيادية والإنحياز
310	3- التربية ممارسة سياسية وأخلاقية
312	4- التربية بين التنمية والتحرير
318	5- التربية بين معاودة الإنتاج والمقاومة
343	التربية النقدية كمشروع تحريرى:
344	1- التربية النقدية بين الواقعية والطوباوية
349	2- التربية النقدية كوسيلة للتغيير
356	3- التربية النقدية بين النظرية والتطبيق
362	4- التربية النقدية وإشكالية المفكر المقاوم

196	2-3 الأساس النظرى لمفهوم المقاومة
197	3-3 الافتراضات الأساسية لمفهوم المقاومة
198	4-3 معايير تحديد السلوك المقاوم
200	تعقيب
الفصل الخامس	
205	التربية النقدية عند هنرى جيرو.. الملامح والتحديات ومتطلبات النجاح
207	تمهيد
209	ملامح التربية من منظور المقاومة
221	التربية النقدية والتحديات المعاصرة:
221	1- تحديات الليبرالية الجديدة:
222	1-1 الأجندة العامة لليبرالية الجديدة
231	2-1 الأجندة التربوية لليبرالية الجديدة
241	2- تحديات ما بعد الحداثة
251	متطلبات التربية النقدية
252	1- ربط التربية بمشروع الديمقراطية فى المجتمع الكبير
255	2- الدفاع عن التعليم العام والعالى كساحة ديمقراطية عامة
259	3- الدفاع عن فكرة اليوتوبيا
261	4- إعادة صياغة دور المعلم:
262	1-4 أهمية إعادة النظر فى دور المعلم
267	2-4 تعريف المفكر

368

الاجتماعية

380

مشروع مقترح لربط التربية بجهود التحول الديمقراطي في مصر:

380

1- المسار الأكاديمي

385

2- المسار التحريري

395

مصادر الكتاب:

397

أولاً- المصادر العربية

402

ثانياً- المصادر الأجنبية

تصدير

يعلّمنا التاريخ أن الحضارات الإنسانية العظيمة كانت إبداعاً توفرت عليه شعوب البلدان التي ارتبطت بها هذه الحضارات. ولا يتقص ذلك من قدر وأهمية وجود النخب والقيادات الفذة التي ترسم لهذه الشعوب طريقاً وتصنع لها أملاً وتحرك فيها إرادة.

هذه الحقيقة البسيطة يكتنفها الضباب فتطوى خلف دعاوى التاريخ الذي يربط إنجازات الشعوب بالملوك والأباطرة والسلاطين؛ فنقرأ أن هذا الملك أو ذاك أنجز وبنى وحارب وانتصر إلى غير ذلك. وفي نفس الوقت لا يأتي ذكر الشعوب إطلاقاً في كتب التاريخ التي تصاغ لتمجيد الملوك والقيادات العليا، وهو أمر لا يقبله الحس السليم ولا يتفق ومنطق الأمور.

وحينما تنزوي حضارة فإننا لا بد أن نسأل عن السبب في ذلك. ومحاولة في هذا الاتجاه لا تجعلنا نخطئ العامل المحدد لانهيار الحضارات. فالأرض هي الأرض والملوك هم الملوك والنخب المنطوية تحت لواء العرش موجودة أيضاً، أما الذي يتغير فهم بناء الحضارة؛ الجماهير العريضة التي تبذل العرق وتسج بالدم والدموع قواعد الحاضر وأحلام المستقبل، والتي تذود عن الأرض والعرض والكرامة دون تفكير ودون حساب؛ فتبذل الروح رخيصة فداء تراب الوطن.

لنا في وطننا دروس كثيرة تمدنا بزاد كبير حول هذه القضية (قضية بناء الحضارة ثم انزوائها). ودون أن نذهب بعيداً، فلنسترجع تجربة بداية القرن التاسع عشر حينما أراد والى مصر (محمد علي باشا الكبير) أن يبني حضارة جديدة ويعيد لمصر

أجداها؛ فإذا به لا يخطئ الهدف والوسيلة؛ فهو ناظر إلى الإنسان أولاً يحاول إحياءه بالتعليم والثقيف والتدريب على منجزات العصر من التكنولوجيا والمعارف. وإذا به يشيد نظامًا تعليميًا كاملاً في موازاة النظام القديم، نظامًا جديدًا يلبي طموحات مشروعة؛ من أجل التطوير والتحديث وبناء الدولة العصرية.

ولسنا هنا بصدد تقييم تجربة هذا الوالى وإنما ننشغل فقط بالأساس الذى شاد عليه مشروعه وهو: الإنسان المصرى بعد أن تعلم وألمّ بعلوم العصر وتكنولوجيا الزمان، ثم ها هو هذا الإنسان يُهمل وينهار النظام التعليمى الذى أنشئ من أجله ليسقط مشروع هذا الوالى تمامًا دون أن ينتهى بريقه الذى سيظل يداعب أنظار الولاية من بعد.

الإنسان هو زاد الحضارة ودعامتها، هو بانيتها وحاميتها، وبدونه تظل الموارد والإمكانات دفينه وعديمة القيمة والجدوى. هذه إحدى سنن كوننا العظيم ولا تبديل لهذه السنن؛ فخالق هذا الكون أراد لهذا المخلوق أن يكون المعمر لهذا الكون، يعكف على إعادة صنعه لحسابه الخاص.

مصر ذات الحضارة العملاقة فيما مضى هى اليوم فى عداد الدول الضعيفة المتخلفة المستدينة المستكيننة المستسلمة لمصيرها المفروض. مصر اليوم لا تنتج حضارة، تعيش أزمة، وأزمته تكمن فى هشاشة بناء البشر، وتكمن فى تفاهة ما يوفر لأبنائها من تربية.. وأين تلك التربية؟!

صحيح أن لدينا نظامًا متورمًا للتعليم، وصحيح أيضاً أننا ننفق عليه ما يربو عن أربعة وعشرين مليار جنيه كل عام، وصحيح أيضاً أن لدينا نخباً تحتل فى بلدان العالم المتقدم مراكز علمية مرموقة، وصحيح أيضاً أن الجامعات الخاصة توشك أن تتفوق على الجامعات الحكومية من حيث عددها، لكن كل ذلك لا يخفى الحقيقة المرة، وهى أن أطفالنا وشبابنا لا يتلقى تعليماً حقيقياً ولا يقوم على تربيته وصياغة عقله فى الاتجاه الذى يجعل منه إنساناً مفكراً قادراً على التعامل مع متغيرات عصر العولمة والهيمنة والإمبريالية الجديدة.

مدارسنا لافتات ليس وراءها شئ يُذكر، وجامعاتنا حشود تحشر فى قاعات ضخمة، كتل لا تواصل بينها ولا بين من يقومون على تعليمها. ما التعليم المتحصل من وراء كل ذلك؟! لا شئ للأسف؛ فالتعليم المتحصل يتم فى مراكز التحفيظ أو المدارس الموازية أى الدروس الخصوصية. تعليم تافه، حفظ واستظهار لقشاشات من المعارف والمعلومات تنتهى العلاقة بها بمجرد إفراغها على ورقة الامتحان. المليارات التى نفقها على التعليم من المال العام لا نحصل من ورائها شيئاً ذا بال. وفى ظل تعليم غائب يكون من العبث أن نتحدث عن تربية.

أزمتنا اليوم تكمن فى هشاشة بناء الإنسان المصرى، ولا نبالغ إذا ما قلنا: إن هذا هو مريبط الفرس وأساس التخلف.

إمكانات مصر عظيمة لكنها مهدرة. مصر تملك القوى الكامنة التى تسمح لها أن تستعيد مكانتها الحضارية بين شعوب الأرض. والذى يحول بينها وبين ذلك هو غيبة الإنسان القادر على أن يعطى لمواردها وقوتها القيمة والفعالية والمعنى.

بداية الطريق لأن نتجاوز تخلفنا ليس فى الاستثمار الأعمى والاقتراض من الأغنى، وإنما بداية الطريق هى صناعة الإنسان صناعة جديدة؛ صناعة توفر له الإرادة والحرية والكرامة والعقل المبدع. مصر تحتاج إلى تربية تكون جزءاً أصيلاً فى مشروع قومى؛ لإعادة البناء وإعمار مصر. تربية تعيد لمؤسساتنا التعليمية الحالية وجهتها الأصلية فى أن تكون مجالاً يسمح لأبنائنا بالنمو المتكامل، ويسمح لهم باكتساب المهارات والقدرات وممارسة الحرية والعمل.

التربية التى نحتاجها لا يمكن أن تكون وصفة جامدة نضعها فى كلمات على الورق. التربية التى نحتاجها تظل دوماً سؤالاً يبحث عن إجابة، جهداً يبذل؛ من أجل تجاوز المألوف والمعتاد، تمرّدًا على تحدير الألفة غير التاريخية، الألفة المكبلة للحركة والإرادة.

هذا الكتاب الذى نُقدّم له هنا يحوى أفكارًا تربوية جديدة غير معتادة وغير مألوّفة، أفكارًا تعرف اليوم، حينما تشكل منظومة بالتربية النقدية. ما يقدمه هذا الكتاب من أفكارٍ لا ينبغي أن نأخذهُ لتتوكأ عليه أو لتقتفى أثره تطبيقًا، وإنما هذه الأفكار الجيدة لا بد أن تظل علامات هادية، تجارب تتمثلها ونستوعبها ونضيف إليها ثم نتجاوزها إلى أفضل منها. التربية التى يمكن أن نتعرف إليها من خلال هذا الكتاب ينبغي أن تظل تحديًا أو لنقل ينبغي أن تظل عصفاً لأذهاننا وقناعاتنا الراسخة ومألفاتنا التى درجنا عليها. ينبغي أن تظل صحيحةً تنبه إلى بدائل كثيرة كاملة تناسبها أو تجاهلناها.

تلك هى التربية النقدية؛ تربية تأكل ذاتها باستمرار لتتجدد دوماً. هكذا نريد لهذا الكتاب أن يحوى هذه الصيحة، وأن يحثنا إلى التفكير؛ لنبدع تربية خاصة بنا، تربية تبنى الإنسان المصرى القادر على أن يعيش وأن يسيطر على متغيرات عالم لا مكان فيه للجهلاء ولا للمستضعفين.

أ.د. عبد الفتاح إبراهيم تركى

أستاذ أصول التربية المتفرغ

بكلية التربية، جامعة طنطا

قصة هذا الكتاب

د. حامد عمار

تنطلق قصة هذا الكتاب من حرص سلسلة (أفاق تربوية متجددة) على نشر أفكار المدرسة النقدية فى تناول قضايا التربية وعلاقتها بالمجتمع وأبعاده السياسية والاقتصادية والثقافية وفى سياقها التاريخى الزمانى. وهو مجال ما يزال بكراً يُعرَف أحياناً باسم (اجتماعيات التربية أو علم الاجتماع التربوى الجديد، أو التوظيف الاجتماعى للتربية) وقد تضمنت السلسلة ترجمة لأربعة من كتب رائد المدرسة النقدية بولولو فريرى، وهى: "تربية الحرية، المعلمون بناء ثقافة، التعليم من أجل الوعى الناقد، وتربية القلب".

ومع ما جرى فى أبحاثنا التربوية فى هذا المجال يظل رصيد الكتابات النقدية محدود العدد، كما يظل معظمه قاصراً فى معالجته، ومفتقراً إلى رؤية نظرية متكاملة فى الإحاطة بتعقيدات القضايا التربوية وتشابكاتها مع ديناميات القوى الاجتماعية فى حركتها الجدلية. والكتابات التى تُوظف النظرية النقدية فى مجال التربية المصرية تكاد لا تتجاوز أصابع اليدين فى نطاق بحوث كليات التربية.

ويعزى ذلك إلى تسيّد المنهج الإمبريقى الوضعى فى الدراسات والبحوث التربوية باعتباره منهجاً يطبق مناهج العلوم الطبيعية على مجال الدراسات والبحوث الاجتماعية والتربوية. ويستمد ذلك المنهج الإمبريقى الوظيفى شرعيته من أنه يدرس الواقع الملاحظ والمجتزأ فى تحديده ووصفه والسعى إلى الحصول على معرفة (موضوعية) للواقع المراد دراسته من خلال أساليب تجريبية لتبين العلاقات بين المتغيرات، أو جمع البيانات المتاحة والممكنة عن الظاهرة أو المشكلة الاجتماعية

أو التربوية. وقد يتم تحليلها بواسطة الأساليب الكمية المستمدة من الاستبيانات في محاولة التحقق من صحة الفروض، أو الإجابات عن أسئلة محددة ترتبط بالمشكلة وإيجاد الحلول لها، أو استخلاص النتائج الناجمة عن وصفها وتحليلها، ثم كتابة التوصيات. وتبدو عملية البحث في مثل هذا المنهج كعملية ميكانيكية تنتهي إلى قوانين في فهم أسباب المشكلة، مما يمكن اعتمادها على أنها قوانين أو تعميمات علمية موضوعية.

وتشيع هذه الطريقة التي تصطنع ما يسمى بالمنهج الوصفي أحياناً؛ حيث إنها ترصد الواقع كما هو في صورته الجزئية. والواقع أنه ليس هناك واقع موضوعي يفرض نفسه في مشكلة البحث، وإنما هو من صنعنا ونحن الذي نشكله، ولسنا منعزلين عن هذا الواقع الذي ليس له كيان خارجي مستقل عن الوجود الإنساني. ثم فإن ما لا يسلم نفسه للنظام الإحصائي أو الكمي من مكونات موضوع البحث يتم استبعاده من مجال الدراسة، وقد يكون عاملاً مهماً من مكوناتها. والخلاصة أن هذا المنهج الوضعي الواقعي الذي نضفي عليه شرعية المنهج العلمي، هو منهج قاصر؛ حيث يصعب فصل الذات عن الموضوع، كما أنه يفصل بين الحقائق والقيم، ولا يعنى بالسياق الاجتماعي والتاريخي لمشكلات الدراسة.

لقد استشرى هذا المنهج القاصر في الدراسات والبحوث التربوية، بحيث تعتبر أى مقاربات منهجية سواه غير علمية وغير موضوعية، ومن هنا كان لا بد من أن نتيج للدراسة والباحثين مقاربات أخرى، وبخاصة مع تعقد الظواهر والإشكاليات بأكثر مما يوضع من حدود للمشكلات. ثم أنها وليدة سياقات اجتماعية وتاريخية لا يمكن إغفالها في الفهم والتشخيص. ومن هنا يجيء اهتمامنا بالمنهج النقدي ومكوناته وأبعاده. وبلخصه (هابرماس) أحد أقطاب المدرسة النقدية حيث يرى (أن هناك مصلحة تكمن خلف كل اتجاه من الاتجاهات البحثية. فالعلوم الإمبريقية التحليلية تخدم مصلحة حل المشكلات الفنية حيث تشغل بالتعميم والتنبؤ والتحكم والضبط والسيطرة الاجتماعية) وقد تكون نتائجها قاصرة حتى في

هذا الانشغال. ويرى أن (العلوم النقدية تخدم المصلحة التحريرية من خلال الكشف عن حقيقة الظروف الاجتماعية) أى وراء ما يبدو واقعاً متجسداً لما هو موجود. وبذلك تسعى النظرية النقدية (إلى اكتشاف وتعريف المعتقدات والممارسات التي تحد من الحرية الإنسانية والعدالة والديمقراطية، ثم اتخاذ الخطوات الضرورية لتحقيقها).

وهذا بداية اهتمامنا بهذا الكتاب الذي يعرض لنا مختلف زوايا الرؤية النقدية، ويوضح لنا إسهام هنرى جيرو في مجمل آراء المنظرين في التربية النقدية. ويعتبر جيرو أحد الخلفاء الراشدين لشيخ المدرسة النقدية بولولو فريرى فيلسوف التربية البرازيلي. ويعدد الفصل الأول في هذا الكتاب القيمة والقامة التي يحتلها جيرو في مجال التربية النقدية. ويكفى أن نشير هنا إلى مواقع الأستاذية التي احتلها في عديد من الجامعات الأمريكية.

لقد سبقت الإشارة إلى أن الفلسفة البراجماتية الوضعية السائدة في ساحة البحوث الاجتماعية والتربوية والتي تصور أن الوقائع والمشاهد والمشكلات لها وجود حقيقي قائم بذاته، عارياً من اتشاحه بأية علاقات مع غيره من الوقائع أو المشاهد في سياقها الاجتماعي والتاريخي، أى أنه يمكن دراسة أية ظاهرة إنسانية بمنطق لا مجتمعي ولا تاريخي. وفي مفارقة بينه وبين الفلسفة النقدية التي ترى أن التربية ووقائعها إنما هي ذات ارتباط وثيق بالقوى السياسية المهيمنة، كما أن سياسة هذه القوى مرتبطة بما تشكل به نظم التعليم. وبعبارة أخرى فإن طرف التربية في تلك العلاقة هو إعادة إنتاج وتوليد البنى الاجتماعية والعلاقات الإنسانية في خدمة مالكي السلطة في تراتب المجتمع الطبقي، أو في مظاهر التسلُّط العسكرى أو السيطرة المالية الرأسمالية، أو نُظم الاستبداد الشمولى.

وهذا يعنى أن نُظم التعليم ومؤسساتها تخضع لديناميات السيطرة التي تسود في فترة زمنية معينة. وعن طريق ما تقدمه المدارس والجامعات من معارف ومهارات

التي توصف بأنها (علمية فنية حيادية) تسعى تلك النظم للمحافظة على استمرارية ثقافتها المهيمنة ومصالحتها الاقتصادية والسياسية وتنظيماتها المجتمعية.

وثمة تنوع بين المدارس النقدية في التركيز على مصادر الهيمنة ورموزها، وفي صور المحافظة، وفي العلاقة بين التعليم والقوى المسيطرة؛ مما بلور عديداً من المفكرين النقاد في رؤيتهم لدور الدولة والقوى المسيطرة في إعادة إنتاج العلاقات الاجتماعية وقوة العمل. وهذا ما يتعرض له أحد فصول هذا الكتاب. لكن معظم تلك الرؤى قد انتهى في نقده إلى ذلك المستوى من التفكير الذي يكاد أن يجعل العلاقة بين نظام التعليم وتلك القوى قدرأ حتمياً لا خلاص للتعليم وتفاعلاته منها أو من الخضوع لها، كما لو أن التاريخ يُصنع من خلف ظهور المؤسسات التعليمية ومعلميها ومناهجها وطلابها، وأن العلاقة الجدلية بينها وبين القوى المسيطرة محكومة في ضبطها بحيث يصعب تغييرها.

ومع أهمية هذا التصور النقدي بين التعليم والقوى المسيطرة الذي أزاح مفهوم التعليم باعتباره نسقاً محايداً علمياً فنياً، إلا أن ثمة مبالغة مفرطة في هذا التصور كما يرى جيرو، ناتجة عن التضخيم في تقدير مدى إحكام آليات السيطرة إلى الدرجة التي (لا يمكن الحديث عن المدارس إلا كسجون أو مؤسسات شمولية لإعادة إنتاج اللامساواة والقهر). ومن ثم يجيء إسهامه الحقيقي في بناء نظرية نقدية شاملة، لا تتجاهل تراث مقولات نظريات إعادة الإنتاج، وإنما ترى أن هناك مساحة يمارس فيها الفعل الإنساني للمؤسسة التعليمية وبعض القوى الاجتماعية المعارضة تأثيرها في حركة للمقاومة؛ بل وأحياناً في إنتاج علمي وثقافي خارج إيديولوجية القوى المسيطرة وفي غفلة منها. وتتلخص فكرة إمكانية قيام التعليم بحركة المقاومة في داخل النطاق المسيطر على تمتع التعليم بقدر من استقلالية الحركة في البنية الاجتماعية؛ ومن ثمَّ على قدرته في الكشف عن رفض آليات السيطرة والقهر، والحاجة للصراع ضدها، وتحرير إمكانات الفرد والجماعة لإزاحة القيود والسدود التي تعوق نضالها.

وقد يتولد عن هذه المقاومة توفر مساحات متزايدة من الإبداع والتوجه الجديد من خلاله؛ وفي هذا يرى جيرو أنه لا ينبغي اختزال سلوك الجماعات السائدة والمهيمنة أو سلوك الجماعات الخاضعة المستسلمة إلى مجرد سلوك في السيطرة فقط من طرف أو المقاومة فقط من الطرف الآخر. ومردُّ ذلك إلى أن سلوك الجماعات المسيطرة لا يعبر عن القهر والظلم على طول الخط، كما أن سلوك الجماعات المقهورة تستخدم فيه لحظات من التعبير الثقافي والإبداعي، وأن مثل هذه اللحظات تفسح مجالاً يتضمن إمكانات للتحرير والانفكاك من الأسر.

وفي هذا التوجه الجيروى يرى المؤلف أن سعى هنرى جيرو يُرسِّخ (أسساً جديدة للتنظير حول العلاقة بين التربية والمجتمع، تنتقل فيه النظرية التربوية من استخدام سيطرة البنية إلى فكرة جدلية الفعل والبنية، ومن دائرة معاودة الإنتاج إلى رحابة المقاومة، ومن ظلمة اليأس والتشاؤم إلى نور الأمل في التغيير).

تلك هي التصورات النظرية التي تميزها هنرى جيرو مشيرة إلى إمكانية الانتقال من استراتيجية النقد النضال والأمل، ومن الخطاب النقدي إلى الخطاب الممكن. وقد فتحت آفاق هذه الرؤية لتوجهات واعدة لدور المنظومة التعليمية في المقاومة لأوضاع التسلط والكتبت المجتمعي. بذلك تصبح أداة من أدوات التغيير الديمقراطي من خلال التحرر من النماذج التكنوقراطية للإصلاح التربوي. وبهذا يمكن أن ينخرط المعلمون والتربويون في المشروع السياسي الكبير؛ من أجل استكمال مقومات التحول الديمقراطي.

وأوقف هنا عن الدخول في مختلف القضايا التي يطرحها هذا الكتاب بما في ذلك من اقتضاءات هذه النظرية النقدية الشاملة في مختلف سياقات التعليم وعناصره، من سياسات إلى معلمين إلى مناهج إلى مخرجات. وأشير بوجه خاص إلى الفصل السادس الذي يتناول تقديم إجابات مستقبلية في التربية المصرية لمشروع يهندي بتربية جيرو النقدية.

شواغل الدراسة ماذا؟ ولماذا؟

وأخيراً يسرنى مرة أخرى أن أعبر عن ترحيبنا بانضمام هذا الكتاب إلى سلسلة (آفاق تربوية متجددة) التزاماً بسياساتها في تشجيع شباب المشتغلين بالتربية والتعريف بقدراتهم وإمكاناتهم المستقبلية. ومؤلف هذا الكتاب الأستاذ/ سعيد إسماعيل عمر، الذى تقدم برسالة لنيل درجة الماجستير فى أصول التربية من كلية التربية بجامعة طنطا. وقد أشرف على إعداد هذه الرسالة ثلاثة من أعضاء هيئة التدريس فيها بقيادة: الأستاذ الجليل الدكتور/ عبد الفتاح إبراهيم تركى، بالاشتراك مع الأستاذين الفاضلين د/ فوزى عبد العاطي، د/ عثمان عبد المعز رسلان. وقد كانت سعادتى غامرة بالمشاركة فى مناقشة هذه الرسالة التى استمرت أربع ساعات، سادها جو التقدير والثناء على تميز جهود الباحث فى اختياره ومعالجته لهذا الموضوع فى دراسة غير مسبوقه لإمام من أئمة المدرسة النقدية. وقد أوصت اللجنة بتبادل الرسالة مع الجامعات المصرية والعربية، كما وعدت بالعمل على نشرها بعد إجراء بعض التعديلات للتحويل من رسالة إلى كتاب.

وتفضل أستاذه الكبير بتقديم السياق المجتمعي الذى يتحرك فيه ومعه هذا العمل العلمي الخصب. وها هى بين يدي القارئ تنضم مزهوه بإسهامها فى سلسلة (آفاق تربوية متجددة).

وتلكم هى قصة هذا الكتاب.

د. حامد عمار

تمهيد:

الحرية والعدالة والمساواة مُثل عليا تقوم عليها الحضارات، وقيم سامية تناضل من أجلها الأمم والشعوب متى غابت؛ ففرت الهمم وخارت العزائم وأهدرت الطاقات وجفَّ الإبداع وضعف الانتفاء وسادت الكراهية وأهدرت الكرامة وانزلت المجتمع إلى هوة التخلف. ولذا وجب على كل أمة تسعى إلى إحداث نهوض حضارى أن تقاوم القهر وتقضى على الظلم وتحارب كل أشكال التمييز سواء كان على أساس الطبقة أو العرق أو النوع أو الاعتقاد.

ولأن التربية هي المسئولة عن تشكيل الوعي وبناء العقل وصياغة التصورات وغرس القيم وبلورة الاتجاهات وتهذيب الأخلاق وتزكية النفس وتوجيه السلوكيات، أى بناء الإنسان المتكامل الذى هو وحدة المجتمع ولبنته، فلا بد وأن يكون لها دور رئيسى إما فى دعم قيم الحرية والعدالة والديمقراطية وإما فى نقضها. فماذا عن واقع هذا الدور؟ وماذا عن إمكاناته؟

ما نراه واقعاً هو أن التربية النظامية فى معظم المجتمعات قد شغلت نفسها بقضايا التنمية الاقتصادية وخدمة المجتمع الرأسمالى على حساب قضايا الحرية والعدالة والديمقراطية وتلبية الحاجات الإنسانية. فتعاملت مع الإنسان وكأنه آلة ينبغى إعدادها لحياة العمل والإنتاج. وحتى عندما نظرت للإنسان باعتباره ثروة

بشرية ينبغي تنميتها، فعلت ذلك انطلاقاً من الدوافع والقيم المادية وليس انطلاقاً من الدوافع والقيم الإنسانية. (see Giroux, 2004e)

وهكذا انخرقت مؤسسة التربية عن مسارها الصحيح بإهمالها للقيم الإنسانية لحساب القيم المادية، وبتجاهلها لحاجات الفرد إرضاء لحاجات المجتمع الرأسمالي، وبتركيزها على متطلبات السوق على حساب متطلبات الحرية والعدالة والديمقراطية. وهكذا صار التعليم أداة للاستغلال بدلاً من أن يكون جسراً للمساعدة والعطاء، وآلية للتسخير بدلاً من أن يكون ساحة للتحرير؛ بل وسوقاً للتجارة ربما تفوق في أرباحها أسواق البضائع المادية.

ولذلك بدأت تختفي من نفوس أفراد المجتمع قيم البذل والعطاء والإيثار والتعاون وحب الآخرين لتحل محلها قيم الفردية والتنافسية والجشع والأنانية.

كما بدأت - أيضاً - تنسحب من المجتمع قيم العدالة والمساواة وتغيب الحرية والديمقراطية ليحل محلها القهر السياسي والظلم الاجتماعي واللامساواة الاقتصادية، وهي تحولات يلاحظ تزايدها في الآونة الأخيرة مع الاتجاه نحو رأسمالية السوق وتخلى الدولة تدريجياً عن واجباتها ومسئولياتها الاجتماعية.

إذن فقد أصبح من الضروري إعادة النظر في الغايات والأفكار والممارسات التربوية الحالية إذا ما أردنا توجيه التربية وجهة ديمقراطية تحقق الاتزان المطلوب بين القيم الإنسانية والقيم المادية في المجتمع. وخطوة كهذه تستلزم دراسة التربية في إطار علاقات السلطة، وفي سياق صراع المصالح بين القوى الاجتماعية المختلفة؛ سعياً للوصول إلى فهم دقيق لدور التربية في لعبة الصراع الاجتماعي والسياسي والاقتصادي في المجتمع.

من هنا تبرز أهمية الآراء النظرية المختلفة التي تحاول إلقاء الضوء على التوظيف

الاجتماعي والسياسي والاقتصادي للتربية، وضرورة الاسترشاد بها في الوصول إلى فهم صحيح للعلاقة بين التربية والمجتمع. فقد قدمت نظريات علم اجتماع التربية، الذي يهتم بكشف أبعاد هذه العلاقة، تفسيرات متباينة لطبيعة الدور الذي تلعبه التربية في المجتمع؛ ففراوحت بين وظيفة محافظة لا ترى في التربية إلا وسيلة محايدة تقوم بانتقاء أفراد المجتمع وتصنيفهم وتوزيعهم على بنى الأدوار في مجتمع الكبار حسب قدراتهم وإمكاناتهم، ونقدية راديكالية لا ترى في التربية إلا أداة منحازة تستخدمها الطبقات الحاكمة في إعادة إنتاج سيطرتها وتكريس الوضع القائم الذي يخدم مصالحها بما ينطوى عليه من قهر وظلم ولا مساواة.

وقد ظل الجدل بين هذين التيارين محتدماً إلى أن ظهرت التربية النقدية critical pedagogy كنظرية جديدة تُقدّم طرحاً جديداً لتفسير العلاقة بين التربية والمجتمع، ورؤية جديدة لما يمكن أن تقوم به التربية من دور في المجتمع. ومن هنا كان السعي لإلقاء الضوء على هذه النظرية ومحاولة الاستفادة منها في إعادة قراءة واقعنا التربوي في علاقته بالواقع الاجتماعي من منظور نقدي وبلورة رؤية جديدة لما يمكن أن تقوم به التربية المصرية من دور في المجتمع.

وتلقى هذه الدراسة الضوء على التربية النقدية من خلال تحليل كتابات المفكر التربوي الأمريكي هنري جيرو كأحد أبرز رواد هذا الاتجاه؛ ولأن التربية النقدية من الموضوعات الجديدة على أدبيات التربية المصرية والعربية؛ ولأن هنري جيرو، رغم شهرته الواسعة في الغرب، من الشخصيات المجهولة عندنا، فإن الأمر يحتاج بدايةً إلى تقديم تعريف بها كمدخل عام قبل الخوض في عرض الأفكار التفصيلية، بالإضافة إلى توضيح أهمية هذا الموضوع بالنسبة للتربية المصرية. ولذلك كان هذا الفصل الذي يهدف أساساً للإجابة عن سؤالين رئيسيين: لماذا التربية النقدية؟ ولماذا هنري جيرو؟

لماذا التربية النقدية؟

لا شك أن أفكار التربية النقدية تمثل إضافة مهمة للتراث النظرى فى علم اجتماع التربية؛ فمن خلال طرحها الجديد، لم تتجاوز التربية النقدية فقط النظرة الرومانسية أو المخادعة للنظريات الوظيفية المحافظة؛ بل تجاوزت أيضاً النظرة المتشائمة اليائسة للنظريات النقدية التقليدية، ورأت أن كلتا النظرتين تسهان فى النهاية فى تكريس الأوضاع القائمة والمحافظة عليها دون تغيير؛ ومن ثمَّ أكدت على أن التربية تملك إمكانية تحرير الإنسان وتغيير المجتمع وتحقيق الحرية والعدالة والديمقراطية.

لقد خرجت التربية النقدية من عباءة النظرية النقدية لمدرسة فرانكفورت، وتطورت من خلال الأعمال التحريرية لباولو فريرى وتأثرها بنظريات ما بعد الحداثة، ويُحسب روادها على تيار الماركسيين الجدد. وتعد التربية النقدية محاولة لتطبيق مبادئ النظرية النقدية الاجتماعية فى مجال التربية؛ حيث تسعى لإثارة أسئلة حول علاقات السلطة غير المتكافئة داخل مؤسسات التعليم، وكشف زيف خرافة الفرص التعليمية المتكافئة، وإظهار الطرق التى يتم من خلالها تغريب الطلاب وتخدير وعيهم إلى الدرجة التى لا يتصورون عندها إمكانية تغيير واقعهم أو حتى التفكير فى بديل له. (Shaw, 2000, online)

وينصب اهتمام التربية النقدية على مقاومة الظلم الاجتماعى واللامساواة الاقتصادية والقهر السياسى وإعادة غرس الأمل فى إمكانية إحداث التغيير انطلاقاً من الإيمان بالفعل الإنسانى وبقدرة الإنسان على صنع التاريخ. فالشخص الذى تحقق لديه الوعى النقدى، طبقاً للتربية النقدية، هو ذلك الشخص الذى لا يدرك فقط صور اللامساواة والقهر فى مجتمعه، بل يسعى عملياً لتغييرها وإقامة العدالة والحرية. وهنا تؤمن التربية النقدية بمقولة ماركس التى يقول فيها: "لقد قدّم الفلاسفة تفسيرات مختلفة للعالم من حولنا، لكن ليس هذا هو المهم؛ فالعبرة كل العبرة فى تغييره". (Burbules and Berk, 1999, pp.50-51).

ولما كان المجتمع المصرى فى حاجة ماسة فى هذه الآونة إلى تفعيل كل الجهود الرامية إلى إحداث تغيير حقيقى فى اتجاه مزيد من الحرية والعدالة والديمقراطية، سعت الدراسة الحالية إلى إلقاء الضوء على التربية النقدية كنظرية تربوية تقدم قراءة جديدة للواقع التربوى فى علاقته بالواقع الاجتماعى، وكمشروع تحريرى يربط التربية بجهود التحول الديمقراطى فى المجتمع الكبير.

بالفعل، إننا فى حاجة إلى دراسة دور التربية المصرية فى سياق قضايا الحرية والعدالة والديمقراطية، والتعرف على واقع هذا الدور يحتاج منّا إلى مراجعة أفكارنا وممارساتنا التربوية الحالية وتحديد ما إذا كانت تسهم فى تحرير الإنسان المصرى أم فى تسخيره. ولا يمكن إجراء مثل هذه المراجعة إلا إذا كنّا مسلحين برؤية نقدية تخلصنا من أسر الألفة بالواقع. ومن هنا تأتى أهمية دراسة التربية النقدية كنظرية تربوية تكسبنا تلك الرؤية النقدية التى يمكننا من خلالها قراءة واقعنا التربوى قراءة جديدة.

إننا فى الحقيقة فى حاجة إلى تأسيس علم نقدى للتربية يتولى المسئولية التى أشرنا إليها من نقدٍ وتقييمٍ ومراجعة المفاهيم والأفكار والممارسات التربوية التى نستند إليها فى عملنا التربوى، وقد اقترح عبد الفتاح تركى تسمية هذا العلم "علم الكريتيكولوجيا" Criticology، ورأى أن التربية أحوج ما تكون إلى تلك الكريتيكولوجيا التربوية؛ لأنها وسمت دأباً فكرياً وممارسةً بالجمود والثبات وعدم القابلية للتطوير. وقد يكون فى الدراسات النقدية وسيلة للقضاء على هذا الجمود وتشجيع التغيير من خلال تحصين الإنسان ضد ما أطلق عليه "تخدير الألفة غير التاريخية" التى تسلب الفرد وعيه وتؤدى به إلى التسليم بالواقع والتوحد معه وعدم القدرة على تصور بديل له. ومن جهة أخرى قد تحول الكريتيكولوجيا دون انسحاق الإنسان وضياعه فى مجتمع الحداثة. (عبد الفتاح تركى، 2000: 2-4).

وتأتى الدراسة الحالية كمحاولة للإسهام في تأسيس هذا العلم النقدي من خلال دراسة التربية النقدية والخروج منها بالأفكار التي تمهد الطريق أمام الدراسات النقدية في مجال التربية. فمن شأن هذه الدراسات أن تساعدنا على إعادة قراءة واقعنا التربوي من المنظور النقدي وتحديد درجة اقتراب هذا الواقع أو ابتعاده عن هدف بناء الإنسان الحر. وهذا هو المبرر الأول لدراسة التربية النقدية.

لكن إعادة قراءة الواقع التربوي من المنظور النقدي لا يكون لها معنى بمعزل عن السياق الاجتماعى الكبير؛ فالتربية لا توجد في فراغ، ولن تكتمل رؤيتنا لواقعنا التربوي ولن يكتمل فهمنا له - مهما كان مدخلنا إلى هذا الفهم - دون النظر إليه في إطار السياق التاريخي والاجتماعي الكبير، ودون إدراك اللحمة العضوية بين التعليم وأهدافه ووظائفه ومضامينه، من جهة، وديناميات المجتمع وحرركته في داخله وأنظمتة الاقتصادية والسياسية وأيديولوجياته السائدة من جهة أخرى؛ بل وعلاقة ذلك كله بالنظام العالمى الكبير وتوجهاته.

ويؤكد حامد عمار على هذه اللحمة العضوية بين النظام التعليمى وأنظمة المجتمع الأخرى، وعلى أهمية إدراك أبعاد العلاقة بينها إذا أردنا تحديد ما إذا كان التعليم يتم توظيفه لخدمة قضايا التحرير أم التسخير. ويضرب على ذلك مثالا بالعلاق المتشابكة والمتقاطعة والمتفاعلة بين النظام السياسى وأيديولوجيته وبين توظيف النظام التعليمى لخدمة أغراضه تحت ستار الهية والهالة أو الحيادية التي ارتبطت منذ أقدم العصور بالمعرفة والعلم والتعليم. وينسب حامد عمار الفضل إلى "المدرسة النقدية في التربية" في إبراز مواطن تلك العلاقات وخصائصها وتجلياتها وأساليب صياغتها. (حامد عمار، 1995: 8).

ومن هنا فإن المبرر الثانى لدراسة التربية النقدية يتمثل في محاولة الاستفادة منها في إلقاء الضوء على واقع التوظيف الاجتماعى والسياسى للتعليم المصرى، وتحديد ما إذا كان هذا التعليم بشكله الحالى يعمل على تكريس الأوضاع الاجتماعىة

والسياسية والاقتصادية الحالية بما تنطوى عليه من لا مساواة وقهر واستغلال، أم أنه يشجع على التغيير. وإذا كان التعليم المصرى يعمل في المقام الأول على تكريس الأوضاع الحالية، فكيف يمكن إيجاد تربية التحرير التى تُغيّر تلك الأوضاع في اتجاه تحقيق الحرية والعدالة والديمقراطية؟!.

لماذا هنرى جيرو؟

ومن بين العديد من رواد التربية النقدية من أمثال: مايكل أبل Michael Apple وبيتر ماكلارين Peter McLaren ودوجلاس كيلنر Douglas Kellner وكارلوس ألبرتو توريس Carlos Alberto Torres وكريس جيتيريز Kris Guitierrez وإيرا شور Ira Shor، وقع الاختيار على هنرى جيرو Henry Giroux كممثل لهذا الاتجاه وذلك لأنه أوسعهم شهرة، وأغزرهم إنتاجاً، وأشملهم كتابةً في الجوانب المختلفة للتربية النقدية، وأكثرهم ميلاً إلى التنظير.

ولد هنرى جيرو عام 1943 برود أيلاند بالولايات المتحدة الأمريكية. درس بالمدرسة العليا ببارنيجتون برود أيلاند ما بين عامى 1968 و1975. حصل على درجة الدكتوراه من جامعة كارنيجى ميلون Carnegie-Mellon في عام 1977. وعمل بعد ذلك أستاذاً للتربية في جامعة بوسطن University Boston ما بين عامى 1977 و1983. وفي عام 1983 انتقل إلى جامعة ميامى Miami University في أكسفورد بولاية أوهايو حيث عمل أيضاً مدير لمركز التربية والدراسات الثقافية. ثم بعد ذلك انتقل إلى جامعة بن ستيت Penn State University حيث مُنح لقب أستاذ كرسى Waterbury Chair Professorship وعمل بها في الفترة من 1992 حتى 2004. وعمل جيرو أيضاً مديراً لمتدى ووتربرى للتربية والدراسات الثقافية Waterbury Forum in Education and Cultural Studies. وقد انتقل جيرو إلى جامعة ماكماستر McMaster University بكندا في مايو 2004، حيث يعمل حالياً رئيساً للشبكة التلفزيونية العالمية للدراسات الاتصالية The Global Television

Network Chair in Communication Studies. ويعيش جيرو الآن في هاملتون بولاية أونتاريو في كندا مع زوجته سوزان سيرلز جيرو.

(Giroux web site: www.henryagiroux.com)

كان جيرو خلال العشرين عامًا الماضية من أقوى المدافعين عن الشباب والديمقراطية والتربية في الولايات المتحدة الأمريكية ومن أبرز المؤسسين لمجال التربية النقدية. ويعد جيرو مفكرًا عالميًا بارزًا؛ حيث اختير من قبل منظمة Fifty Modern Thinkers in Education ليكون واحدًا من بين أفضل خمسين مفكرًا تربويًا في القرن العشرين. وقد حصل جيرو على العديد من الأوسمة وحازت أعماله على العديد من الجوائز.

(Interview with Giroux by M. A. Pozo, 2004, online)

يتميز جيرو بغزارة الإنتاج العلمي؛ حيث ألف منذ عام 1981 حتى الآن واحدًا وثلاثين كتابًا، وشارك في تحرير ثمانية كتب أخرى، وكتب مائة واثنين وخمسين فصلًا في كتب حررها آخرون، ووصل عدد مقالاته التي نشرت في المجلات العلمية إلى أكثر من مائتين وأربع وثمانين مقالة. وتغطي هذه الأعمال العديد من المجالات المعرفية كالتربية والدراسات الثقافية والنظرية السياسية والدراسات الإعلامية والاتصالية. أجريت معه إحدى وعشرون مقابلة صحفية. ودُعِيَ لإلقاء محاضرات وتقديم ورقات عمل في العديد من المؤتمرات والندوات داخل الولايات المتحدة وخارجها: في كندا والمكسيك والبرازيل وبورتوريكو وأستراليا وبولندا وأسبانيا وبيونس آيرس وغيرها من الدول. صدرت عنه أعداد خاصة في سبع مجلات علمية. ويشارك جيرو كعضو في هيئات تحرير العشرات من السلاسل الفكرية والدوريات العلمية. (للتعرف على قائمة كاملة بأعمال جيرو، انظر موقعه على الإنترنت: (www.henryagiroux.com)

ويمكن القول بأن الإسهام الأكبر لهنرى جيرو في مجال التربية يتمثل في أنه قد

تجاوز الطرح الراديكالي التقليدي في نظريات علم اجتماع التربية والذي دار حول فكرة معاودة الإنتاج ليقدم طرحًا جديدًا يقوم على فكرة المقاومة؛ حيث يرى كل من بيربلز وبيرك Burbules and Berk أن أهم إسهام لجيرو يكمن في تمييزه بين لغة النقد The language of critique ولغة الممكن The language of possibility. ويشير جيرو إلى أن الإخفاق الكبير الذي وقع فيه النقاد الراديكاليون في علم اجتماع التربية الجديد يتمثل في أنهم قد اعتمدوا على لغة للنقد ولم يستخدموا لغة الممكن. لقد نظروا إلى المدارس على أنها مجرد أدوات لمعاودة إنتاج العلاقات الرأسمالية وإضفاء المشروعية على الأيديولوجيات السائدة؛ ومن ثمَّ عجزوا عن بناء خطاب للمقاومة في المدارس يفتح باب الأمل في إمكانية إحداث التغيير الاجتماعي وتحقيق الحرية والديمقراطية. (Burbules and Berk, 1999, p.51).

وعندما سُئل جيرو في إحدى المقابلات الشخصية التي أجريت معه عن الإنجازات التي حققها في مجال التربية النقدية، وعن مكانة التربية النقدية اليوم في الولايات المتحدة مقارنة بمكانتها عندما بدأ الكتابة في هذا المجال منذ أكثر من عشرين عامًا، أجاب جيرو قائلًا بأنه لا يستطيع أن يحدد على وجه الدقة حجم الإنجازات التي قام بها، غير أنه قد أوضح كرجل تربية أن على المرء أن يناضل بصورة مستمرة من أجل العدالة الاجتماعية، وأن هذه مهمة تربوية بقدر ما هي مهمة سياسية، ثم أردف بأن أعماله قد لعبت دورًا في صياغة بعض الخطابات النقدية حول التربية والشباب والسياسات الثقافية والتعليم والديمقراطية. وأشار إلى أنه بالتعاون مع أقرانه من المنظرين في مجال التربية النقدية - قد نجح في توسيع التعريف بالتربية النقدية. فمن الصعب جدًا أن يكون المرء في مجال التربية اليوم ولا يعرف على الأقل أن هناك ما يسمى بالتربية النقدية (Interview with Giroux by M. A. Pozo, 2004, online)

ويرى جيرو أن من ثمرات هذا الجهد أن العديد من الأفراد والجماعات، على

مدار العقدين الماضيين، قد اعتمدوا على أدبيات التربية النقدية في مناقضة الأشكال التقليدية للتدريس وتقديم خطابات جديدة تمامًا فيما يتعلق بدور التربية في تشكيل السلطة والهويات والعلاقات الاجتماعية واللامساواة في حجرات الدراسة. كما أصبحت التربية النقدية أيضًا أداة نظرية لا مثيل لها في مساعدة المعلمين وغيرهم على فهم الكيفية التي تعمل من خلالها التربية على إنتاج المعرفة والقيم والخبرات الاجتماعية وتحديد مكانة الأفراد خارج المدارس. وأوضحت التربية النقدية أيضًا للمعلمين وغيرهم أن التربية ممارسة أخلاقية وسياسية أكثر من كونها ممارسة تقنية ومنهجية؛ فخلافاً للفكرة الأداتية عن التربية، يشير جيرو إلى أنه قد استطاع على مدار أعوام أن يوضح أن التربية هي محصلة صراعات معينة ولا يمكن النظر إليها على أنها طريقة فنية ثابتة، وأن التربية عملية موجهة تتعلق جزء كبير منها بالصراع على الهويات والقيم والمستقبل، وأنها تبرز العلاقة بين المعرفة والأخلاق، وكيف أن السلطة تتدخل في صياغة العلاقة بين النصوص والمعلمين والطلاب. ويشير جيرو إلى أنه قد نجح في لفت أنظار التربويين إلى ضرورة أن تقوم التربية بتعليم الطلاب التفكير بطريقة نقدية في المعرفة التي يتلقونها، والتعرف على أشكال السلطة غير الديمقراطية ومعرفة كيفية مواجهتها. (Interview with Giroux by M. A. Pozo, 2004, online)

ويرى جيرو أن من الإنجازات التي شارك فيها على صعيد نشر التربية النقدية أن التربية النقدية قد أصبحت الآن ميداناً متكاملًا له مجالاته العلمية ومؤتمراته ومقرراته الدراسية وأجنداته البحثية ومجموعة بديلة من الممارسات التربوية. ويؤكد جيرو على أن هذا لا يعني أن التربية النقدية قد أصبحت اتجاهًا سائدًا بين رجال التربية والمعلمين في المدارس، ولكن حضورها في تزايد مستمر وملحوس بصورة أزجعت رجال التربية التقليديين وأنصار الاتجاه السائد في التربية (Interview with Giroux by M. A. Pozo, 2004, online)

وفي مقابلة أخرى أجراها جيرو مع كارلوس ألبرتو توريس، قال جيرو عن إسهاماته في مجال التربية النقدية: "إن من المهم التأكيد على أنني أعمل في إطار الاتجاه النقدي الذي أسهم في بلورته الكثير من الأفراد. ولم يقدم أيٌّ منا إسهامًا دون مساعدة الآخرين. وكم كنت محظوظًا لأن أكتب في قضايا معينة في وقت كانت تثار فيه مناقشات كبيرة وجدل عميق حول عدد من الأفكار النظرية المهمة. وكان هناك العديد من الأفراد البارزين الذين يدلون بدلوهم في هذا الجدل والنقاش. ولا أعرف على وجه الدقة كيف أنني تمكنت من تغيير طبيعة هذا الجدل والنقاش، غير أن أعمالي قد شهدت عدة تحولات تمثل بعض التغيرات في الجدل الواسع حول النظرية والممارسة التربوية.

فقد حاولت إثراء الجدل من خلال معارضة لفكرة أن السيطرة قد بلغت قدرًا كبيرًا من الإحكام إلى درجة أن المدارس لا يمكن الحديث عنها إلا كسجون أو مؤسسات شمولية لإعادة إنتاج اللامساواة والقهر. فهذه الفكرة تمثل خطابًا غير بناء، وتؤكد على قوى معاودة الإنتاج الاجتماعي والثقافي التي تعمل داخل المدارس، بينما تتجاهل تمامًا أية مساحة للمقاومة، كما تتجاهل الطرق المعقدة التي تعمل السلطة من خلالها. إلى جانب ذلك كان اهتمامي الكبير بدور المعلمين كمفكرين مبدأ انتظم معظم أعمالي. وهذه الفكرة، كاتجاه نظري مهم، تحوي في باطنها عدة تصورات جديدة بدءًا من الاهتمام بالمعلمين كمفكرين مقاومين وانتهاء بالدور السياسي الكبير الذي ينبغي على المعلمين القيام به كمفكرين جماهيريين يقودون الرأي العام.

كما أنني أعتقد بأن كتاباتي حول الثقافة الشعبية تمثل إسهامًا مهمًا في الإطار العام لأعمالي. ولقد أتاحت لي الكتابة حول الثقافة الشعبية فرصة لعبور الحواجز بين التخصصات والكتابة والنشر في مجالات أخرى خارج مجال التربية. ومن الخصوصيات المهمة التي تميز أعمالي أيضاً ربط التربية بالتخصصات الأخرى

بطريقة لفتت الكثير من الانتباه من جانب المتخصصين في تلك المجالات الأخرى. وبذلك فإنني أعتقد بأن أعماله قد أسهمت في زيادة إدراك أهمية التربية بالنسبة للمجالات الأخرى، بما في ذلك الدراسات الثقافية والدراسات الأدبية والاتصالات والدراسات الإعلامية والفنية وغير ذلك. ودائمًا ما يُنظر إلى أعماله على أنها دعامة قوية في سبيل تطوير خطاب أخلاقي، ولا أدعى بأن الخطاب الأخلاقي الذي أدعوا إليه يمثل أصالة عالمية؛ بل هو خطاب مشروط يختبر نفسه بصورة دائمة في ضوء الظروف والسياقات التاريخية التي ورثناها ونتحرك من خلالها. وإنني لا أتخيل تربية نقدية لا تقحم نفسها في قضايا السياسة والأخلاق، وإذا لم يتطرق المعلمون لهذه القضايا فسنكون في مشكلة كبيرة". (Interview with Giroux by C. A. Torres, 1999, online)

وهكذا يرى جيرو أن أعماله، إلى جانب رفاهه، كان لها أثر كبير في تثبيت دعائم التربية النقدية كخطاب معارض في مجال التربية أصبحت له مشروعيته في مواجهة الخطاب التقليدي السائد. وحدد جيرو إسهاماته في تقديمه فكرة المقاومة في مقابل فكرة معاودة الإنتاج، وإعادة صياغته لدور المعلم كمفكر مقاوم، وكتاباته في مجال الثقافة الشعبية وربطه التربية بالمجالات الأخرى، ومحاولته صياغة خطاب أخلاقي وسياسي للتربية. ولكن إذا كانت تلك هي نظرة جيرو لإسهاماته الخاصة في مجال التربية النقدية، فكيف نظر النقاد والكتاب الآخرون إلى هذه الإسهامات؟

يرى دانيال شيجارينيسكي Daniel Schugurensky أن إسهامات جيرو في الدراسات التربوية والثقافية في أواخر القرن العشرين تعد من بين أهم الإسهامات في هذا المجال. ويشير شيجارينيسكي إلى أن أعمال جيرو أصبحت أكثر أهمية بالنظر إلى تزايد اللامساواة في المجتمع المعاصر. ويرى أن أهم قيمة لأعمال جيرو تتمثل في أنها تُقدّم للمعلمين والباحثين التربويين والثقافيين رؤية للتاريخ تعتمد على لغة

الممكن The language of possibility، وتنطلق من الاعتقاد بأن المستقبل يجب دائمًا النظر إليه بأمل وتفاؤل. الشيء الآخر الذي أشار شيجارينيسكي إلى أهميته في أعمال جيرو هو تقديمه فكرة المعلمين كمفكرين مقاومين. حيث يتفق مع جيرو في أن المعلمين عليهم أن يتقلدوا دور المفكرين الذين يسعون إلى التغيير، ويهتمون بالصراع من أجل المساواة والعدالة الاجتماعية، ويدركون صلة هذا الصراع بحجرات الدراسة التي يعملون بها. (Schugurensky, 2002, online)

ويشير روجر جيرتز جونزالز Roger Geertz Gonzalez إلى أن أعمال جيرو قد تطرقت لمشكلة تربوية خطيرة وهي الدور التربوي الخفي الذي تؤديه مختلف مؤسسات المجتمع، مثل: الصحف والتلفاز والمؤسسات الدينية والمؤسسات الحكومية والإنترنت والسينما والراديو والأسرة. ويرى جونزالز أن هنري جيرو يعد أحد أهم العلماء الذين قاموا بتحليل هذه المشكلة بصورة بارعة من خلال الاعتماد على فكر ما بعد الحداثة. ويرى أنه قد قدّم إسهامًا جيدًا في تحليل مشكلة تعليم أطفال ما بعد الحداثة في مدارسنا الحالية المرتبطة بالحداثة، إلى جانب تحليله لتأثير الرأسمالية في الوسط الثقافي الشعبي مثل: ديزني والتأثير التربوي لذلك على الأطفال والشباب (Gonzalez, 2000, online)

كما سبق يتضح أن هناك ما يكفي من المبررات لدراسة التربية النقدية من خلال كتابات هنري جيرو. وما يشجع على ذلك بصورة أكبر عدم العثور على أية دراسة عربية تناولت بالتحليل كتابات هذا المفكر وخاصة ما يتصل بموضوع التربية النقدية. بل لا توجد أية دراسة عربية تناولت "التربية النقدية" كمصطلح محدد له مضامينه النظرية والتطبيقية والمنهجية في مجال التربية، برغم وجود بعض الدراسات التي تناولت بصورة أو بأخرى جانبًا من جوانب الاتجاه النقدي في التربية بصورة عامة.

توجّه الخطاب ومنهجية التحليل والعرض:

يتجه الخطاب في هذه الدراسة إلى رجال التربية والمعلمين والباحثين وحركات التحرير الاجتماعية وكل المهتمين بالتربية والشأن العام. فبالنسبة لرجال التربية تحاول الدراسة كسر حلقة الصمت إزاء المفاهيم والممارسات السائدة في واقعا التربوي وما ارتبط بها من معاني وما استتر خلفها من مصالح، وفتّح باب النقاش حول كل ما أُخِذَ أو يؤخذ مأخذ التسليم، هذا إلى جانب العمل على إعادة النظر في معنى التربية والغاية منها وطبيعة علاقتها بالمجتمع من حولها، مما يفتح المجال أمام محاولات الكتابة والتظير حول هذه الموضوعات؛ ومن ثمّ إثراء الفكر التربوي.

وبالنسبة للمعلمين، تطرح الدراسة الحالية مفهوماً جديداً لدور المعلم، وتدعو المعلمين إلى إعادة التفكير في طبيعة عملهم. بدلاً من النظر إلى المعلمين على أنهم موظفون فينون ينقلون إلى الطلاب المعرفة التي تحددها السلطة، يُنظر إليهم على أنهم مفكرون يؤدون دوراً سياسياً هو في صلب عملهم كمعلمين. وبذلك تحاول الدراسة فتّح المجال أمام المعلمين لتقلد أدواراً ومهام جديدة تجعلهم في طليعة قوى الإصلاح في المجتمع.

وبالنسبة للباحثين، تسعى الدراسة لتمهد السبيل أمامهم لإجراء عشرات الدراسات النقدية في مجال التربية. وتحاول الدراسة توضيح المنهجية التي يمكن من خلالها إجراء مثل هذه الدراسات. وبذلك تسعى الدراسة لإثراء البحث التربوي وتوجيهه لخدمة قضايا الحرية والعدالة والمساواة.

كما تفيد الدراسة حركات التحرير الاجتماعية التي تلتمس سبل تحقيق الحرية والديمقراطية؛ حيث تطرح خطوطاً عريضة لمشروع يمكن لتلك الحركات تبنيه، يتم فيه توظيف التربية لخدمة قضايا التحرير. وبذلك تسهم الدراسة في دمج التربية في جهود التحرير والتحول الديمقراطي في مصر. وبهذا المعنى، توجّه الدراسة خطابها لكل مواطن يرى في الحرية هدفاً غالباً، وفي التربية وسيلة لتحقيقه.

وتسعى الدراسة من وراء كل ذلك إلى تحقيق هدف أساسي يتمثل في إثارة الجدل والنقاش حول الواقع التربوي الحالي في مصر ومدى ابتعاده أو اقترابه من هدف بناء الإنسان الحر، ووضع تصور لتربية التحرير كمشروع يوضح المعالم الكبرى لدور التربية في مقاومة القهر والظلم واللامساواة وإقامة الحرية والعدالة والديمقراطية. ولذلك يطرح هذا الكتاب سؤالاً رئيساً: كيف يمكن الاستفادة من التربية النقدية عند هنري جيرو في إثراء الفكر والممارسة والبحث التربوي ودعّم جهود التحرير والتحول الديمقراطي في مصر؟

ويتم الإجابة عن هذا السؤال في الفصول الخمسة التالية من الكتاب؛ حيث يشغل الفصل الثاني بالتربية بين الاتجاه النقدي والاتجاه المحافظ، وبالكشف عن الملامح البارزة التي تميز الاتجاه النقدي عن الاتجاه المحافظ السائد في التربية.

أما الفصل الثالث: المداخل النقدية في التربية وموقف جيرو منها؛ فيتناول بالتحليل المداخل النقدية في التربية محاولاً التعرف على تفسيراتها المختلفة للعلاقة بين التربية والمجتمع، إلى جانب تحديد موقف هنري جيرو منها.

وفي الفصل الرابع: الأسس النظرية للتربية النقدية عند هنري جيرو؛ يتم تحديد الأسس النظرية التي بنى عليها جيرو تربيته النقدية.

وفي الفصل الخامس: التربية النقدية عند هنري جيرو، الملامح والتحديات ومتطلبات النجاح؛ يتم عرض خلاصة الأفكار التربوية لهنري جيرو من حيث رؤيته لطبيعة التربية ودورها في المجتمع، والتحديات التي تواجه مهمة التربية النقدية من وجهة نظره، والمتطلبات اللازمة لنجاح التربية النقدية في مواجهة تلك التحديات.

أما الفصل السادس: تربية جيرو النقدية، إحياءات مستقبلية للتربية المصرية؛ فإنه يمثل نتائج الدراسة ويتم فيه مناقشة وتقويم أفكار جيرو التربوية وتحديد أوجه

الاستفادة منها من خلال مدخلين يتناول الأول؛ التربية النقدية كنظرية تربوية تقدم قراءة جديدة للواقع التربوي في علاقته بالواقع الاجتماعي، أما المدخل الثاني، فيتناول التربية النقدية كمشروع تحريري يُقدم رؤية جديدة لإمكانية استخدام التربية كوسيلة لتحقيق الحرية والعدالة والديمقراطية في المجتمع الكبير. ومن خلال هذين المدخلين يتم تحديد مدى الاستفادة من تربية جبرو النقدية في تطوير الواقع التربوي المصري وفي دعم جهود التحرير والتحول الديمقراطي في مصر. ويُختتم هذا الفصل بوضع تصور يحدد القسامات الكبرى لمشروع مقترح لربط التربية بجهود التحول الديمقراطي في مصر.

الفصل الثاني

التربية بين الاتجاه النقدي والاتجاه المحافظ

تهييد:

إذا كانت المهمة الأساسية للدراسة الحالية هي إلقاء الضوء على التربية النقدية من خلال تحليل كتابات هنري جيرو؛ فالأمر يقتضى أولاً إبراز أهم الملامح العامة للاتجاه النقدي الذي تعد التربية النقدية جزءاً منه، وهذا هو الهدف الرئيس للفصل الحالي. ولأن الأشياء تتمايز بأضدادها؛ فربما تكون المقارنة بين الاتجاه النقدي والاتجاه المحافظ المناقض له وسيلة جيدة لإبراز ملامح الاتجاه النقدي.

كما أن المقارنة بين الاتجاه النقدي والاتجاه المحافظ تحقق هدفاً آخر وهو محاولة القضاء على حالة الجمود في الفكر التربوي وتحريك مياهه الراكدة؛ فلطالما سيطر التيار المحافظ على الفكر التربوي كخطاب أحادي مهيمن، مما أدى إلى سيادة الكثير من الأفكار والممارسات التربوية لفترة طويلة من الزمن دون أن يعيد رجال التربية فيها النظر. ولذلك فمن خلال طرح البديل النقدي لتلك الأفكار والممارسات، يتحرر رجال التربية من أسر الألفة ويكونون أكثر استعداداً لفهم لغة الخطاب النقدي. وهي خطوة لا بد منها قبل الشروع في عرض أفكار هنري جيرو حول التربية النقدية.

ولكن قد يقال بأن اختزال الاتجاهات التربوية المتعددة في اتجاهين اثنين - نقدي ومحافظ - أمر ينطوي على قدر كبير من التبسيط والتسطيح؛ فعلى أي أساس إذن تم

Radical structuratist paradigm، والاتجاه البنائي الراديكالي Hopper and Powell وقد جمع بعض الكُتَّاب مثل: هوبر وباول (Joshua, 1998, online) الاتجاهين الراديكاليين الأخيرين في اتجاه واحد.

وباستخدام كلا النوعين من الافتراضات أيضا اقترح حسن البيلاوى تصنيف نظريات علم اجتماع التربية إلى ستة اتجاهات نظرية رئيسة هي: الاتجاهات الوظيفية التقليدية، الاتجاهات الصراعية الإمبريقية، الاتجاهات التحليلية الرمزية، الاتجاهات النقدية الرمزية، الاتجاهات النقدية التحويلية، الاتجاهات النقدية الراديكالية. (انظر: البيلاوى، 1986ب).

وانطلاقاً من أنه ليس من أغراض هذا الفصل التمييز بصورة تفصيلية بين كل هذه الاتجاهات التربوية، واهتداء بالفكرة التي ترى أن كل علم من العلوم يحوى في داخله علمين: علم أساسى سائد، وعلم نقدى يسعى لتجاوز العلم السائد (تركى، 2002)، واعتماداً على الطوبولوجى الذى اقترحه بولستن (انظر: البيلاوى، 1986ب). سيتم في هذا الفصل التمييز بصورة عامة بين اتجاهين نظريين كبيرين في علم اجتماع التربية، الاتجاه الأول يمينى محافظ يطلق عليه "اتجاه التوازن" أو "الاتجاه الوظيفي"، وهو الاتجاه السائد في علم اجتماع التربية، والاتجاه الثانى يسارى راديكالى يطلق عليه "اتجاه الصراع" أو "الاتجاه النقدي"، وهو الاتجاه الذى يحاول نقد الاتجاه السائد وانتزاع شرعية له داخل الأوساط الأكاديمية.

ونشير بدايةً إلى أننا سنستخدم في سياق هذا الفصل مصطلحات "التقليدي" و"المحافظ" و"الوظيفي" و"السائد" بصورة ترادفية للإشارة إلى الاتجاه الأول (اتجاه التوازن)، كما أننا سنستخدم مصطلحى "الراديكالى" و"النقدي" بصورة ترادفية أيضاً للإشارة إلى الاتجاه الثانى (اتجاه الصراع).

هذا التصنيف؟ لقد جرت، في الحقيقة، العديد من المحاولات التى سعت إلى تصنيف الأدبيات البحثية في التربية. فمثلاً يرى جون جوشوا John Joshua أن الأدبيات التربوية يمكن تصنيفها طبقاً لمجموعتين من الافتراضات: افتراضات تتعلق بالمجتمع، وافتراضات تتعلق بالعلم الاجتماعى. الافتراضات الخاصة بالمجتمع؛ تُقسَّم الأبحاث التربوية إلى فئتين: فئة تأخذ بمفهوم الصراع في تفسير المجتمع، وفئة تأخذ بمفهوم التوازن أو النظام. أما الافتراضات الخاصة بالعلم الاجتماعى؛ فإنها تتضمن افتراضات أخرى حول أنطولوجية العالم الاجتماعى، وحول الإيستومولوجيا أو نظرية المعرفة، وحول الميثودولوجيا أو المنهجية، وحول الطبيعة البشرية. (Joshua, 1998, online)

وقد اعتمدت بعض محاولات التصنيف على المجموعة الأولى من الافتراضات، مثل تصنيف بولستن Paulston الذى صَنَّفَ نظريات علم اجتماع التربية في مجموعتين رئيسيتين: المجموعة الأولى تمثل اتجاه التوازن Equilibrium paradigm، والمجموعة الثانية تمثل اتجاه الصراع Conflict paradigm. بينما اعتمدت محاولات أخرى على المجموعة الثانية من الافتراضات - الافتراضات الخاصة بالعلم الاجتماعى - مثل تصنيف بوبكويتز Popkewitz الذى صَنَّفَ النظريات التربوية إلى ثلاث فئات: النظريات الإمبريقية التحليلية - الوضعية، والنظريات الرمزية، والنظريات النقدية التحريرية. (انظر: البيلاوى، 1986ب).

وهناك مجموعة ثالثة من محاولات التصنيف صنفَت الأدبيات التربوية باستخدام كلا النوعين من الافتراضات، مثل محاولة بوريل ومورجان Burrell and Morgan اللذين قاما بتصنيف الأدبيات البحثية فى التربية إلى أربعة اتجاهات رئيسة: الاتجاه الوظيفي Functionalist paradigm، والاتجاه التأويلي أو التفسيري Interpretive paradigm، والاتجاه الإنسانى الراديكالى

وبرغم الاختلافات الدقيقة بين الأطياف النظرية التي يجويها كلٌّ من هذين الاتجاهين، إلا أن هناك قاسمًا مشتركًا كبيرًا يجمع بين نظريات كل اتجاه يمكن على أساسه تصنيفها في فئة واحدة. وهذا القاسم المشترك يتعلق برؤية هذه النظريات للواقع الاجتماعي وطبيعة المعرفة ودور المدارس في المجتمع والغاية المثالية من التعليم وأجندة الإصلاح التربوي وموضوعات البحث التربوي الأكثر أولوية من غيرها فضلاً عن منطلقاتها النظرية والفلسفية. وعلى أساس تلك الأبعاد، سيتم تحديد أهم الملامح التي تميز بين الاتجاه النقدي والاتجاه المحافظ السائد في الفكر التربوي.

1- المنطلقات النظرية والفلسفية:

إذا عدنا بنظرة سريعة للخلفيات النظرية والفلسفية التي انطلق منها كل من الاتجاه المحافظ والاتجاه النقدي، سنلاحظ اختلافًا واضحًا بينهما يصل إلى حد التناقض؛ فالاتجاه الراديكالي (النقدي) تعود جذوره إلى فلسفة التنوير في القرن السابع عشر. حيث ربط فلاسفة هذا العصر بنجاح بين التجربة والعقل في حل مشاكل الإنسان؛ فالكون في نظرهم محكوم بقوانين مترابطة، ويمكن أن يتحول الإنسان والمجتمع إلى الأحسن من خلال تنظيم البيئة الاجتماعية والسياسية وفق هذه القوانين. وعبرت الحركة الفلسفية التي بدأها روسو وهيوم في هذا العصر عن التحول من التأكيد على أهمية الكون الميكانيكي إلى التأكيد على الطابع الخلاق للشخصية؛ فروسو انطلق إلى حد ما من موقفٍ مثالي، وقد كان أكثر إيمانًا من معاصريه بإعادة بناء المجتمع على مبادئ عقلية مجردة. كما أن الإرادة الأخلاقية الداخلية والوعي كانت من الأشياء المهمة - في نظره - في تحرير الإنسان. أما ديفيد هيوم فقد أدى فحصه النقدي لقضايا هذا العصر إلى إبراز الدور الخلاق للعقل. وقد كانت آراء روسو وهيوم هي الأساس الذي قامت عليه فلسفة كانط العقلية. (أحمد زيد، 1984: 64).

وقد قامت فلسفة التنوير النقدية على أسس نذكر منها:

- 1- قدرة العقل البشري على فهم الواقع وتحليل النظام الاجتماعي؛ بل قدرته على نقد النظم الاجتماعية والسياسية والدينية والاقتصادية السائدة في المجتمع.
- 2- وطالما أن العقل وصل إلى مرحلة الفهم لهذه النظم وإخضاعها للتحليل والتفسير؛ فإنه قادر أيضًا على تقويم هذه النظم. والتقويم لا يقوم إلا من خلال الخلق والإبداع، وهذا الجديد لن يتأتى إلا بوصول العقل إلى القدرة على سلب النظام وتفنيده.
- 3- وسلب النظام لا يتم بصورة بعيدة عن إعمال المنطق؛ فالمنطق العقلاني هو المحكُّ في فهم النظم وتحليلها. وبذلك فما يتنافى مع منطقية العقل يتنافى مع منطقية القبول.
- 4- وإذا كان النقد يرتبط بالعقلانية فإنه، في جانب أساسي منه، لا ينفصل عن فكر الحرية. بل إن مراحل التقدم الإنساني تتشكل من خلال تلك الفلسفة النقدية التي تدعو إلى إطلاق الحرية؛ أي إطلاق إعمال العقل دون تقييد.
- 5- الفلسفة النقدية كانت وليدة أزمة النظام؛ ولذا فقد كان الهدف منها موجَّهًا أساسًا نحو نقد النظام الإقطاعي بأفكاره الغيبية والدعوة إلى مجتمع رأسمالي متحرر.
- 6- ارتبط الفكر العقلاني، في هذه المرحلة، بالفكر العلمي الذي ساد العلم الطبيعي وظهرت أفكار تنادي بمحاكاة العلم الاجتماعي للعلم الطبيعي، حيث إن أمور الحياة يمكن تنظيمها وفقًا للقوانين الطبيعية التي تحكم هذا العالم.
- 7- نظر فلاسفة التنوير إلى الجوانب غير المنطقية في السلوك مثل: القيم والتقاليد والعادات والأعراف والانفعالات والمعتقدات الدينية، على أنها مسائل تخضع لمعايير عقلية، أو بالأصح يجب أن تخضع للنقد العقلاني حتى يمكن إصلاح المجتمع.

8- عبّرت الفلسفة التنويرية عن رؤية فلسفية تقوم على المبادئ الإنسانية الشاملة في إطار عقلاني محسوب ومخطط؛ لذا فقد ركّزت على فكرة الإنسانية والعالمية باعتبارها من دعائم هذه الفلسفة وعقيدتها.

9- كانت هذه الفلسفة آثار متباينة على الفكر الاجتماعى بوجه عام، ولا شك أنها كانت دعامة الفلسفة المثالية التي ظهرت على يد هيغل، وفي نفس الوقت تمثّل بذور الفلسفة الراديكالية التي صُبِغَتْ بالمادية على يد ماركس. (أحمد حجازى، 1998: 33-36).

أما فلسفة الفكر المحافظ، التي ظهرت في القرن التاسع عشر، فقد قامت على أسس لاعقلانية مؤكدة بذلك الدور المحورى للدوافع الذاتية، كالمشاعر والقيم والدين والأخلاقيات، في تحديد مسار السلوك البشرى. ومن هنا ظهرت الأفكار المعارضة لفلسفة التنوير باعتبارها فلسفة هدّامة تؤكد على دور الفكر النقدي والنزعة التحليلية للإنسان. (أحمد حجازى، 1998: 37).

وتبدو معاداة الاتجاه المحافظ للاتجاه النقدي واضحة إذا ما نظرنا إلى الأسس والمسلمات التي انطلقت منها مفكرو هذا الاتجاه لتقويض دعائم الاتجاه النقدي الذي بدأ على يد فلاسفة التنوير. ونذكر من تلك الأسس ما يلي: (أحمد حجازى، 1998: 40-42).

1- إذا كان فلاسفة التنوير يرون أن الفرد يمثل الوجود الفعلى، اعتبر الاتجاه المحافظ أن المجتمع هو الأساس وليس الفرد. وكان هدف الاتجاه المحافظ من ذلك هو إبعاد النظام عن إمكانات النقد العقلية والفصل بين الواقع والفكر، وصرف الانتباه إلى أهمية المجتمع، ورفض فكرة حرية النقد العقلانى. إنه ببساطة يحاول إبعاد الفكر الاجتماعى عن النظام الاجتماعى المأزوم حتى لا يهدم، وهذه مسألة جوهرية تمثل لبّ الأزمة في المجتمع الرأسمالى الغربى.

2- وانطلاقاً من الفكرة السابقة، أكد البعض من أصحاب الفكر المحافظ على أن المجتمع شأنه شأن الكائن الحى هو عبارة عن مجموعة مترابطة الأجزاء، كل جزء له وظيفة أساسية، ومجموع هذه الوظائف يمثل نسقاً اجتماعياً يتضمن عناصر هذا النسق. واجتماع هذه الوظائف يؤدي إلى تحقيق هدف أساسى هو المحافظة على النسق ككل. ولا يخفى أن هذه المسلمة مسلمة أيديولوجية تعمل ضد الفكر الناقد الذى يهدد أجزاء الكيان الاجتماعى من وجهة نظر المحافظين، أو أنها بالأحرى تنطوى على معارضة التغيير والحركات الثورية والنقد الاجتماعى.

3- وترسيخاً للمسلمة السابقة، أكّد الاتجاه المحافظ على فكرة الإصلاح بدلاً من التغيير، وعلى تقبّل الواقع بدلاً من تنقده، وعلى دعم التماسك الاجتماعى ولو كان ذلك من خلال التعصب أو الطبقية أو الطائفية بدلاً من التفكك الاجتماعى، وعلى دعم عقائد الطبقة المسيطرة وإن كان ذلك على حساب عقائد الأفراد أو ضد مصالحهم، وعلى الجوانب الروحية بدلاً من العقلانية، وعلى الاستقرار بدلاً من التغيير، وعلى تبرير اللامساواة بدلاً من التكافؤ بين مكانات الأفراد داخل المجتمع.

4- وانطلاقاً من فكرة الإصلاح وعدم التغيير، يُركّز أصحاب الفكر المحافظ على دور التربية الأخلاقية في إصلاح المجتمع واستقرار أوضاعه من خلال بثّ روح التكافل والتساند الاجتماعى. ومن ثمّ يتسق هذا الفكر مع الأيديولوجية الدينية للمذهب الكاثوليكي.

هكذا تبدو شقة الخلاف واسعة بين الاتجاه المحافظ والاتجاه النقدي من حيث المنطلقات الفلسفية والنظرية لكل منهما. لكن ثمة ملاحظة لا بد من الإشارة إليها هنا. إذا كان الفكر النقدي في مرحلة التنوير قد نادى بأن تستخدم العلوم الاجتماعية

المناهج المطبقة في العلوم الطبيعية؛ فقد عدلت التيارات النقدية اللاحقة عن هذه الفكرة كما سنوضح فيما بعد. وربما يرجع السبب إلى أن فلسفة التنوير النقدية قد قامت على العقلانية والمنطق وهُذِم كل سلطان غير سلطان العقل، ولذا فقد سعت إلى تعميم القوانين العقلانية التي تحكم الطبيعة على كل مجالات النشاط الإنساني بما في ذلك العلوم الاجتماعية. أما التيارات النقدية التالية فقد هاجمت العقلانية وأعدت صياغة دور العقل وطوّرت لنفسها مناهج نقدية خاصة لدراسة الظواهر الاجتماعية تختلف عن مناهج العلوم الطبيعية.

2- تفسير الواقع الاجتماعي:

يختلف الاتجاهان المعنيان بالتحليل اختلافًا واضحًا أيضًا من حيث رؤية كل منهما للواقع الاجتماعي؛ فالاتجاه المحافظ يعتمد على رؤية وظيفية للمجتمع تنطلق من فكرة "التوازن" التي ترى أن المجتمع الإنساني يقوم على الاتفاق العام أو الإجماع، وأن الاتزان هو جوهر وطبيعة المجتمع، وأن كل مجتمع إنما يتكون من أجزاء أو نظم أو مؤسسات يقوم كل جزء على الآخر في علاقة وظيفية متبادلة بحيث يتحقق في النهاية اتزان كلي في المجتمع.

أما الاتجاه النقدي فإنه ينطلق من فكرة الصراع التي ترى أن المجتمع ينطوي على صراع وتناقض بين قواه الاجتماعية، وأن التغيير يحدث دائمًا كنتاج للتناقضات والصراعات، وأن أية قوة اجتماعية مسيطرة في المجتمع تحاول دائمًا أن تفرض مصلحتها وأسلوب حياتها على بقية القوى الاجتماعية في المجتمع؛ حتى تتحقق لها عوامل السيطرة والاستغلال (بدران والبيلاوي، 1997: 18).

ويوضح بيرسي كوهن Percy Cohen التعارض بين فكرة التوازن وفكرة الصراع، من خلال التمييز بين ما يطلق عليه نظرية الإجماع ونظرية الصراع، على أنه تعارض بين نموذجين يطرحان ما يبدو أنه سلسلة افتراضات عن المجتمع والحياة الاجتماعية تقف على طرفي نقيض كما يبين الجدول رقم (1). (إيان كريب، 1999: 94).

ومدخل الصراع، من وجهة نظر جان بالتين (Ballantine, 1993, p. 9) مقارنة بالمدخل الوظيفي، يفترض وجود توتر في المجتمع يحدث نتيجة تنافس الأفراد والجماعات حول مصالحها المتضاربة. "فالمالكون" و"المحرومون" يُنظر إليهم على أنهم في حالة دائمة من التوتر، مما يؤدي إلى إمكانية نشوب صراع بينهم. "المالكون" يسيطرون على السلطة والثروة والسلع المادية والامتيازات والنفوذ. أما "المحرومون" فإنهم دائمًا ما يمثلون معارضة حيث يسعون لزيادة مشاركتهم في ثروة المجتمع. وهذا الصراع على السلطة يساعد على تحديد بنية ووظيفة المؤسسات والهرمية التي تتطور كنتيجة لعلاقات السلطة. "المالكون" كثيرًا ما يستخدمون القوة السافرة للمحافظة على تماسك المجتمع، لكن التغيير أمر حتمي وسريع؛ فالصراع على المصالح يؤدي إلى إسقاط البنى القائمة للسلطة.

جدول رقم (1)

مقارنة بين نظرية الإجماع ونظرية الصراع

م	نظرية الصراع	نظرية الإجماع
1	المصالح هي العناصر الأساسية للحياة الاجتماعية	المعايير والقيم هي العناصر الأساسية للحياة الاجتماعية.
2	تقتضي الحياة الاجتماعية استعمال الترغيب والترهيب.	تقتضي الحياة الاجتماعية الالتزام.
3	الحياة الاجتماعية منقسمة بالضرورة.	المجتمعات متساكنة بالضرورة.
4	تخلق الحياة الاجتماعية التعارض والحرمان والعداء.	تعتمد الحياة الاجتماعية على التضامن.
5	تخلق الحياة الاجتماعية صراعا بنويا	تقوم الحياة الاجتماعية على قاعدة التعامل بالمثل والتعاون.
6	تفرض الحياة الاجتماعية على خلق مصالح فورية.	الإجماع هو أساس الحياة الاجتماعية.

