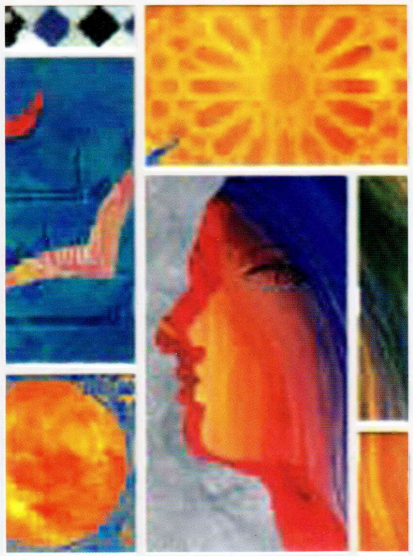
مرتكزات التربية والديمقراطية

(العقلانية، والمدنية، والمعنوية)

د. عبد العظيم كريمي



دار الهادي

شبكة الفكر
alfeker.net

مرتكزات التربية والديمقراطية

(العقلانية، والمدنية، والمعنوية)

جميع الحقوق محفوظة

الطبعة الأولى

١٤٢٨ هـ - ٢٠٠٧م

دار الهادي

ISBN
9953-484-19-8

دار الهادي للطباعة والنشر والتوزيع

هاتف: ٥٥٠٤٨٧/٠١ - ٨٩٦٣٢٩/٠٣ - فاكس: ٥٤١١٩٩ - ص.ب: ٢٨٦/٢٥ غبيري - بيروت - لبنان

Tel.:03/896329 - 01/550487 - Fax: 541199- P. O. Box: 286/25 Ghobeiry - Beirut - Lebanon

E-Mail: daralhadi@daralhadi.com - URL: http: //www. daralhadi.com

مرتكزات التربية والديمقراطية

(العقلانية، والمدنية، والمعنوية)

تأليف

الدكتور عبد العظيم كريمي

(أستاذ بجامعة العلامة الطباطبائي في طهران)

تعريب

عبد الرحمن العلوي

دار الهادي

للطباعة والنشر والتوزيع

مقدمة

هدفنا في هذا الكتاب تسليط الضوء على دائرة عمل الديمقراطية وعلاقتها بالتربية بمثابة «وسيلة» و«اسلوب»، لا بمثابة «هدف» و«قيمة». ولذلك ليست لدينا النية في تناول المبادئ النظرية والفلسفية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية للأنظمة الديمقراطية، لأنّ عملاً كهذا بحاجة الى كفاءة علمية خاصة من جهة، ولا يتناسب مع الهدف من هذا الكتاب من جهة اخرى، وعلى هذا الضوء يتركز اهتمامنا على الجوانب الايجابية للمؤسسات المدنية والديمقراطية، ومن زاوية المردودات التربوية فقط.

انّ خطاب التربية والديمقراطية كأسلوب، يركز على الاستراتيجيات العقلانية والتجريبية لاعادة النظر في مفردات التربية والتعليم والاتجاهات الاصلاحية في العلاقات الانسانية.

رغم كثرة الحديث عن الديمقراطية والمجتمع المدني في مقولة السياسة والحكومة، ورغم النظر الى بعض المذاهب الديمقراطية على انها تمثل سعادة المجتمع البشري ورقيه، لكننا لم نتخذ في هذا الكتاب مثل هذا الموقف المطلق وهذا اللون من التعميم. كما قمنا في بعض الأحيان بتسليط الضوء على الجوانب السلبية للأنظمة الديمقراطية ونقاط ضعفها الى جانب ايجابياتها ونقاط قوتها. ومن هذا المنطلق اولينا اهتمامنا لدراسة تأثير الديمقراطية

علـى التعليم والتربية مـن الزاوية المنهجية، وضمـن إطار التدين والمحوريـة الدينية. أضـف الـى ذلك انّ مفردة «الديمقراطية» قد استُخدمت هنا بشكـل مشروط ومحدد. بل حتى مفهومي «العـقلانية» و«المـدنية» اللـذين يـعدان عنصرين أساسيين في بلورة التربيـة الديمقراطية، تـمّ تناولهمـا ضمـن دائرة «محورية الدين» و«المعنوية».

لاريب في انّ الخلفية التاريخية تكشف عن انّ مفردة الديمقراطية، مفهوم اجتماعي وثقافي قبل ان تكون مفهوماً سياسياً[١]. والديمقراطـية والمـدنية بمعناهما الجديد، مـنبثقتان مـن تـصورات الحـضارة الحـديثة، كـما انـهما مؤسستان على اساس التضاد بين الانسانية القائمة على «الحق»، والانسانية القائمة على «التكليف».

يرى بعض اصحاب الرأي انّ المجتمع المدني نتاج وإفراز للفكر العلماني، والليبرالية، والتعددية، والنسبية، وهي امور لا يمكن التوفيق بينها وبين الدين والتربية الدينية، لأنها تقوم على اساس الاعـتراف بـالانسان كـموجود ذي مجموعة من الحقوق الانسانية التي يتعين الهدف منها، من خلال تحققها. اما المجتمع المدني فانه واسطة لدفاع منسجم ومثمر عن حقوق المواطنة. وثمة تساؤل يطرح نفسه: هل تتعارض جميع الاتجاهات والقراءات الدينـية مـع المجتمع المدني؟ ولابد من القول في الاجابة على هـذا التسـاؤل: انّ تـلك المجموعة من الواجبات والتكاليف التي تتصل بـالعلاقة مـا بـين الانسـان والخالق، لا تتعارض مع المجتمع المدني، وبمقدور الافراد أن يكونوا متدينين مدنيين، ومواطنين دينيين[٢].

وينطبق هـذا المعنى على العلاقة ما بين التربية المدنية والتربيـة الدينيـة.

---

(1) Lessons from Democratic Schools: by Michael W. Apple and James. p. 95.

(٢) نـقلاً عـن مـقال «كـيف يـتاح تأسـيس المجـتمع المـدني الديـني؟»، السـيد مـرتضى مـرديها، خلاصة الافكار. كذلك راجع كتاب: الدفاع عن العقلانية، لنفس المؤلف، ص ١٨١.

ولا شك في انّ الحديث عن المرتكزات الاساسية للتربية المدنية والعلاقات الانسانية، يقود الى ضرورة اعادة النظر في عناصر التعليم والتربية واصلاحها.

سعينا في هذا الكتاب لتسليط الضوء على ملامح منهجية التربية الديمقراطية القائمة على العقلانية الناقدة، والمدنية الوطيدة، والمعنوية المتحركة. لذلك نتمنى ان يجتاز جميع العوائق والعقبات، ويحتل موقعه الطبيعي في عملية التغيير التكويني التي يشهدها المجتمع الاسلامي، ويفتح آفاقاً جديدة في عالم التعليم والتربية، من اجل الارتفاع بمستوى هذه الحركة ودفعها باتجاه التكامل.

عبد العظيم كريمي

تمهيد

خلال التسعينات، ألّف مفكر لبناني كتاباً في التحديات والمعضلات التي تواجه التربية والديمقراطية، وكان عنوانه «الديمقراطية بدون ديمقراطيين»، ويتناول ازمة الديمقراطية في البلدان العربية، وينتهي الى النتيجة التالية: من المستحيل ان تتحقق الديمقراطية من دون تحقق التربية الديمقراطية[1].

في الحقيقة، ما لم تتطور التربية المدنية والأساليب ذات الصلة بها، فلا يمكن عقد الآمال على ثبات واستمرارية المجتمع المدني رغم وجود الشعارات وبعض الخطوات الدعائية والسياسية.

طبعاً ليس من الضروري ان تشبه سلوكياتنا والآداب المدنية لمجتمعنا، سلوكيات النظام الغربي وآدابه المدنية، ولكن من الضروري الاهتمام بتعزيز وتنمية الركائز الأساسية للديمقراطية الدينية، والتي ينبغي ان تتبلور بشكل تدريجي وبما ينسجم مع الظروف والمقتضيات الثقافية والقيمية للمجتمع. فالأسس المدنية والديمقراطية لا تتوطد من خلال الكتب والمذكرات الادارية، وانما لابد من توفر نضج اجتماعي، والتزام جماعي، واحترام

---

(١) طريق الديمقراطية الشاق، حوار مع الدكتور محمود سريع القلم، خلاصة الأفكار، العدد ٨٠، ص ١٩.

متبادل، وايمان راسخ بحقوق المواطنة.

في العصر الحديث، هناك ضرورة حتمية لعملية تعميم مرتكزات الديمقراطية والمدنية على اساس الثقافات المحلية والقيم الوطنية في كل بلد. وعليه فنظام التعليم والتربية في بلادنا مدعو لكي يكون مستعداً، اكثر من اي وقت مضى، لاستقبال هذه الضرورة التاريخية بشكل فعّال لا بطريقة منفعلة او على شكل ردة فعل.

ثمة سؤال يثير نفسه ضمن هذا الاتجاه: هل انّ المجتمع الديمقراطي هو الذي يهيئ ارضية ظهور وتكوّن التربية الديمقراطية، ام انّ التربية الديمقراطية هي التي تصنع العناصر الأساسية للمجتمع الديمقراطي؟ ولا شك في انّ هذا التساؤل إفراز للتساؤل التاريخي الذي يطرحه الفكر الديالكتيكي: هل الحركة توجب التضاد ام انّ التضاد هو الذي يؤدي الى الحركة؟

من المستبعد الاجابة على هذا التساؤل التاريخي باجابة آنية، لكن الأمر الذي لاريب فيه هو وجود تعامل بين الفرد والمجتمع، يؤدي الى ظهور نتاج لا يمكن ان يوصف بأنه من عمل المجتمع فقط، او من عمل الفرد فقط.

يبدو انّ تحذير الكاتب اللبناني في ظل الظروف الراهنة التي يشهدها مجتمعنا، يتميز بموضوعية متزايدة، لاسيما في ظل هذه الأجواء التي تثار فيها الحوارات الجديدة في مضمار المجتمع المدني، والديمقراطية الدينية من جهة، والحوار ما بين الحضارات من جهة اخرى، على أساس نشر وتعزيز أخلاق المداراة والتحمل، والتي انفردت بجانب كبير من الأدب الحديث. لذلك يحظى هذا الموضوع بأهمية خاصة في مجال المجتمع المدني والتربية الديمقراطية، لاسيما على نطاق الديمقراطية الدينية، لأنّ استعراض التربية من منظار المجتمع المدني يمكن ان يكتسح العقبات التي تعترض طريق التنمية المتوازنة والدائمة، وحيوية المجتمع. وعلى هذا الضوء بالإمكان القول: من المتعذر عقد الآمال على تعميم ونشر المؤسسات المدنية وتحقق شعارات

القانونية والمشاركة الشعبية، ما لم تُحل أزمة التربية المدنية. ويقول أحد كبار المفكرين بهذا الشأن:

«تأريخنا نحن الايرانيين يشهد على اننا لم نتربّ الى حد ما بحيث ننظر الى الآخرين كمواطنين، وننظر الى انفسنا واليهم كشركاء ضمن اطار وطني واجتماعي واحد، ونحترم ذلك قلبياً وعقلياً وعن ايمان»[١].

اذا كان المجتمع المدني يعاني من قلة أصحاب الافكار الحرة وأصحاب التحمل، واذا كان افراده يفتقدون للتربية الديمقراطية، فإنه سينتهي الى الفاشية والاستبداد. فالتربية المدنية تشكل المنطلق لتكون المجتمع المدني، وضمان الديمقراطية وديمومتها. كذلك لا يمكن للمؤسسات الاجتماعية والثقافية للمجتمع المدني ان تستمر من دون عملية التعليم والتربية الدينية. والمعضلة الاساسية التي تعاني منها التربية في العصر الراهن، كامنة في بعض العوامل التي تختفي خلف الشعارات الخادعة والمهرّجة، وتحاول ان تخفي وجهها الكالح القبيح ببعض الأقنعة المزيفة. فالديمقراطية في مثل هذه المجتمعات عبارة عن قناع مزركش جميل يخفي تحته استبداداً من نوع آخر.

هدفنا في هذا الكتاب تناول مستلزمات التربية المدنية كحركة تكوينية ذاتية، وليست مفروضة من الخارج. اي تلك التربية التي ليست متأثرة بالسلوكيات المدنية فحسب، وانما ينبغي ان تعمل على تعميم الديمقراطية الدينية ونشرها أيضاً.

تُعد شخصية المعلم، من اهم العناصر التي توجه سلوكيات الجيل الجديد بعد الأبوين، لأنّ المعلم هو العنصر الحيوي الوحيد ضمن مجموعة العوامل المؤثرة في تعليم وتربية الطلاب، الذي يمكنه ترسيخ اسس وركائز عملية التعليم والتربية الفعالة في ظل «العقلانية»، و«المدنية»، و«المعنوية».

---

(١) حوار مع داريوش شايغان، كتاب المواطن (قدم في الماء وقدم في التراب)، ٢٠٠١.

فالمعلم يستطيع عن طريق شخصيته المتألقة ان ينقل الى الطلبة العلوم والسلوكيات الممتازة، ويلعب دوراً اساسياً في نشر التعليم والتربية المدنية، لاسيما في تفعيل أنظمة التعليم والتربية. وقد ادرك عالم التعليم والتربية المعاصر هذا الدور المصيري الذي يلعبه المعلم.

يتحدث «فدريكو مايور» ـ المدير العام لمنظمة اليونسكو ـ عن دور المعلم في تأسيس تربية المواطنين، ويرى ان تعميم عملية «السلام»، و«الديمقراطية»، و«التنمية المتوازنة»، يعتمد على الاساليب التعليمية التي ينتهجها المعلمون، والدور الذي ينهضون به في تعليم وتربية الطلبة، ويقول: «يواجه العالم أزمة سلام في هذا اليوم. فالسلام بمعناه الواسع يجب ان ينتشر في المدارس. وعلى التعليم ان يخطو باتجاه السلام وتحقيق الديمقراطية. فلابد ان يبدأ موضوع السلام من التعليم الابتدائي، ليس فقط في الكتب الدراسية، وانما في جميع مراحل تعليم العلم وممارساته»[١].

ويشير أيضاً الى اصول ومقترحات منظمة اليونسكو ومنظمة العمل الدولية التي صودق عليها في الخامس من تشرين الاول ١٩٦٦ والمتعلقة بظروف المعلمين، ويؤكد على مساهمة هاتين المنظمتين وكذلك المكتب العالمي للتعليم، ونجاح هذه المؤسسات في استقطاب ٢٣ مليون معلم من سائر أرجاء العالم، ويدعو الى نهضة جديدة تعمل على ان يقوم المعلم بدور افضل في التعليم والتربية القائمين على السلام والديمقراطية.

الشعار الاستراتيجي الذي يرفعه القائمون على شؤون الثقافة والسياسة في بلدنا هو: إقامة الديمقراطية الدينية. والحقيقة هي انّ هذا الشعار لا يمكن ان يتحقق على صعيد الواقع من دون توفر شعور عميق بركائز المجتمع المدني

---

(١) نقلاً عن كتاب «الحركة العالمية لتربية المعلم»، تأليف علي رؤوف، معهد التعليم والتربية، ٢٠٠١.

والمتمثلة بالعقلانية الناقدة، والمدنية الوطيدة، والمعنوية المتحركة.

لاريب في انّ المواطن المعاصر لا يمكنه وفي ظل اية ظروف، ان ينسجم بشكل فاعل ومؤثر مع تحديات العصر الحديث مثل ماوراء الحداثة وماوراء الرواية، ما لم تتم العملية المدنية التي يقوّمها الدين والمعنوية. ولذلك لابد من توافر مستلزماتها في المجتمع المعاصر.

مثلما ليس بوسعنا ان نتوقع من الطفل الذي يبلغ مرحلة الذكاء الانتزاعي ان تكون لديه القابلية على ادراك المنطق والفرضيات الانتزاعية، كذلك لا نستطيع ان نطالب المجتمع الذي لم يطو افراده طريق الانضباط التلقائي والمعايشة الاجتماعية، بالسلوك المدني، والتفاعل مع القانون، وحالة تحمل الآخر.

سعينا في هذا الكتاب الى تسليط الضوء على العلاقة ما بين «الديمقراطية» و«التربية»، والعوامل المؤثرة في تفعيل التعليم والتربية، على ضوء مستجدات المجتمع الاسلامي وخطاب الديمقراطية الدينية. وبالرغم من الأبعاد النفسية والاجتماعية المختلفة التي يتميز بها الجانب التربوي، ورغم تأثرها بالسياسات والاستراتيجيات التي لها جذور في شتى المؤسسات الثقافية والسياسية والاجتماعية، إلّا اننا حاولنا الاستناد الى العوامل التعليمية، والتربوية المدنية، في إطار النظريات التربوية ونتاجات التجارب العالمية.

التطورات التي حدثت في ايران خلال السنوات الاخيرة وإفرازات الخطابات الجديدة في قالب «المجتمع المدني»، و«الديمقراطية»، تنم عن ولادة ظروف جديدة. فتأسيس مجلس التعليم عام ٢٠٠١ لأول مرة في تاريخ التربية والتعليم بايران، وتطوير ودعم «مجالس التعليم» لزج جيل الناشئة والشباب في عملية اتخاذ القرار، من المؤشرات التي تشير الى ظهور حركات جديدة باعثة على الأمل بممارسة الديمقراطية ضمن إطار القيم الدينية والوطنية للمجتمع المعاصر. وتشير هذه الخطوة الرمزية الى نقطة

البداية للاصلاحات التكوينية والتدريجية في التعليم والتربية، من أجل ايجاد تحول وتغيير في العلاقات البنيوية وعملية اتخاذ القرار.

من التمهيدات التي يراها المنظّرون ضرورية لتحقيق وتعميق حركة الديمقراطية، هي ترسيخ العناصر والركائز التي تغير أساليب ورؤى افراد المجتمع غير الديمقراطية. ولا يتحقق هذا التغيير الثقافي إلّا من خلال قناة التعليم والتربية المدنية، لأنّ اصول ومفاهيم الديمقراطية الدينية، سوف تكون جسماً بلا روح، إذا لم ينبثق منها سلوك، ولم تُصغ بواسطتها شخصية.

اذا لم تترسخ اصول الديمقراطية ومفاهيمها وآدابها في ضمائر الناس عن طريق التعليم والتربية، من اجل اصلاح اخلاقهم وطباعهم، فستفقد القوانين، وكذلك المؤسسات الثقافية والتربوية، عملها التكويني والطبيعي. وعليه لابد من تعبئة نظام التعليم والتربية ـ سواء كان رسمياً او غير رسمي ـ في كل بلد يسعى أبناؤه للامساك بزمام الامور فيه، وتوجيهه باتجاه ترسيخ مبادئ الديمقراطية في النفوس. وتلعب المؤسسات التعليمية والتربوية الرسمية، وكذلك وسائل الاعلام والمطبوعات والاحزاب والمؤسسات التوجيهية، دوراً مؤثراً في هذا المضمار.

ولربما يمكن القول من خلال نظرة متفحصة: انّ مرحلة الفتوة تمثل المرحلة المثلى لنشر الآداب المدنية وتربية المواطنين لممارسة الديمقراطية. فإذا كان بالإمكان فتح عيون وعقول طلبة المدارس على مفاهيم ومعاني الديمقراطية من خلال النصوص التعليمية والنشاطات الاجتماعية، وحثهم بطريقة عملية ملموسة على المساهمات الجماعية، فحينئذ يمكن رسم مستقبل مشرق لتأسيس مجتمع مُدار وقائم على ركيزة العقلانية، والمعنوية.

اذن ينبغي أن تبدأ كل حركة إصلاحية، من نقطة التربية والتعليم، ومن خلال جيل الناشئة والشباب. ويمكن لمؤسسة التربية والتعليم ان تكون رائدة في هذه الحركة، ضمن اطار الاهداف الدينية وقيم المجتمع الاسلامي.

الباب الأول

التعليم والتربية والديمقراطية

الفصل الأول

قراءة مجددة للعلاقة بين التربية والديمقراطية

ذُكرت خصوصيتان مهمتان للعالم المعاصر الذي بات يخلع رداء الحداثة شيئاً فشيئاً ويرتدي رداء ماوراء الحداثة: الاولى هي اكتفاؤه في غياب المعنى الغائي، بلعبة الشطرنج التي لا تنتهي لسلسلة الدال والمدلول، واتخاذه للإبهام الخالد سمة دائمة للنص، وقاعدة مستمرة للعب، والثانية هي تحويله لأسطورة الهوية المتميزة المستقلة، الى اسطورة فارغة، عاملاً بهذه الطريقة على سريان «أزمة الموضوع» في جسد المجتمع الحديث.

من قلب هذا الوضع، تحققت مرحلة أُطلق عليها طبقاً للتقليد إسم «إلغاء ماوراء الروايات»، وظهور «تجربة التعليق». وقد امتدت دائرة هذا التعليق الى عالم المفاهيم ايضاً، فضلاً عن الحقول الوجودية والفلسفية.

على هذا الاساس، لا يُعد أي مفهوم في العصر الراهن، كلاماً غائياً. فمفاهيم من قبيل الحرية، والمساواة، والتقدمية وغيرها، لازالت موضع اهتمام عامة الناس، لكنها باتت تفتقد الى خصوصية «الإنقاذ». وهي مفاهيم يُنظَر اليها على آنهاليست سوى جزء من مستلزمات الحياة البشرية المطلوبة، بحيث حينما تنضمّ الى هذه الحياة، تصبح الحياة ألطف وأجمل وأشرف. وقد أضفى

حذف الخصوصية الايديولوجية عن هذه المفاهيم، جانباً اكثر واقعية عليها.

يستند الديمقراطيون في هذا اليوم على نمطين من الحرية: الحرية كحق، والحرية كاسلوب. فيتم بالنمط الاول ارساء العدل وإعطاء الحق، ويتم بالنمط الآخر إزالة الجهل، ومعرفة الآخرين، والنفوذ الى قلوب عامة الناس.

على هذا الضوء، تُعد الديمقراطية اسلوباً. اي انها اسلوب للظهور والتجلي، ومعرفة الذات، وسبر أغوار وخفايا الآخرين، واستحصال المعلومات والمعارف، وتبديد الجهل.

اذا دار الحديث هنا حول الحرية فلابد من التمييز فوراً بين مفهومها وشكلها وبين مفهوم وشكل الحرية في الفكر الغربي. فتبلور الديمقراطية والمدنية بالمعنى الجديد في الفكر الغربي، بدأ على أساس تعارض شديد مع الدين. اي انّ النزعة نحو الحرية الفردية، نشأت ضمن إطار الليبرالية، واللادينية [١]، والعلمانية، والتي تؤكد على رفض محورية الله وتقول بإصالة الانسان. اما هنا فتتبلور الحرية والفردية في إطار الحالة الدينية وعبودية الله [٢].

لربما من الأفضل قبل القيام بأي شيء آخر، تقديم تعريف محدد للعلاقة بين التربية والديمقراطية. ولكن ثمة قلق من أن يؤدي تقديم تعريف لهذين المصطلحين الى فقدانهما لمعناهما على ضوء المفردات المقولبة والمتداولة، لأنّ التعريف مساو للتحديد على أحد الاعتبارات. ومع ذلك سعينا لتسليط الضوء بايجاز على مفردة الديمقراطية لغوياً وتاريخياً.

مفردة الديمقراطية مأخوذة من الكلمتين اليونانيتين «دموس» التي تعني

---

(١) يعتقد البعض انّ اللادينية او الدنيوية Secularism لا تعني انفصال الدين عن السياسة، وانما تعني فصل الدين عن القرارات التخصصية في الحكومة. (سريع القلم، الحياة الجديدة، ٢٠٠١).

(٢) امير يوسفي، عقدة الديمقراطية، صحيفة ايران، العدد ١٨٣٨.

الشعب، و«كراتين» التي تعني «الحكم»، ولذلك كان «ابراهام لينكولن» يقول: «حكم الشعب، من الشعب والى الشعب». ومن هذا المنظار، كان انصار فكرة الديمقراطية يرون ان الحرية قبل كل شيء، تحرير للمجتمع من الحكم الفردي، وإعطاء زمام الامور لممثلي الشعب. ويعتقدون انّ الحكام إذا كانوا منبثقين من الشعب وممثلين لهم، وكان المقنّنون مختارين من قبل الشعب، فستحل حكومة القانون محل حكومة الافراد.

غير انّ مسار الأحداث يكشف ليس عن سذاجة هذه الرؤية المثالية فحسب، وانما يشير ايضاً الى انّ الديمقراطية نفسها قد تكون ارضية لأنماط جديدة من الاستبداد والدكتاتورية. فأحداث الحادي عشر من ايلول عام ٢٠٠١، وردود الفعل الفاشية للبلدان الغربية، تدلل بشكل سافر على كذب مزاعم ادعياء الثقافة الديمقراطية. وقد ظهرت هذه الكيفية في صورتين: الاولى في الديمقراطيات الكليانية، والثانية في الديمقراطيات التي تخضع لسلطة شعب يفتقد الى الثقافة وبعيد عن الحلم[١]. ولهذا السبب تكشف العلاقة بين التربية والديمقراطية، عن أهميتها الاجتماعية اكثر من اي وقت مضى.

لقد تكامل مفهوم الديمقراطية بشكل تدريجي طوال التاريخ، وانطلق الفلاسفة السياسيون لتقديم تعريف للديمقراطية يتميز، بكونه غير غامض اولاً، وممكناً عملياً ثانياً، ويشير الى حق الشعب في تقرير مصيره بيده ثالثاً.

وانطلاقاً من ذلك كان مفهوم «الشراكة» مفهوماً اساسياً يمكن استخدامه في تعريف أحد مرتكزات الديمقراطية، وتحقيق الشروط السالفة. اي انه عنصر ضروري في تعليم وتربية الديمقراطيين كيفية ومدى مساهمة الافراد

---

(١) نقلاً عن مقال التربية والديمقراطية، مير عبد الحسين نقيب زاده، خلاصة الأفكار، ص ٢٠.

في تأسيس حركة تعليمية وتربوية فاعلة ومؤثرة.

التعريف الذي يعرّف الديمقراطية يكشف عن انّ المحور الأول في الديمقراطية، يتمثل في الحضور الارادي والعقلاني للأفراد في قالب «الشراكة» السياسية والاجتماعية.

ولكن لابد ان يثار السؤال التالي: كيف يمكن تقييم نسبة وطريقة الشراكة والمساهمة؟ اي اننا نعلم بأنّ الشراكة امر نسبي وذات أشكال متعددة، لذلك ما هو المعيار الذي تتم على اساسه عملية تقييم نوعية وحجم الشراكة والمساهمة؟

للاجابة على هذا التساؤل، لابد من تحديد الأبعاد المتميزة للديمقراطية من حيث «المردود التربوي» ضمن إطار ثقافة المساهمة الجماهيرية والشراكة الشعبية.

يرى «كوهين» انّ الديمقراطية ذات أبعاد ثلاثة:

١ ـ مساحة الديمقراطية.

٢ ـ عمق الديمقراطية.

٣ ـ مدى الديمقراطية.

فالبعد الأول يشير الى حجم مساهمة أفراد المجتمع. وهو عبارة عن نسبة عدد الأفراد الذين يشتركون في عملية العزم الفعال، الى العدد الكلي لأفراد المجتمع. وثمة عوامل عديدة تؤدي الى تقليص مساحة الديمقراطية، كالقيود القانونية، والضغوط الاجتماعية، والجهل بالحقوق.

والبعد الثاني يشير الى نوعية شراكة ومساهمة افراد المجتمع. فوعي الافراد، وثقافة النقد، وإمكان التدخل الفعال، من الامور التي تؤثر على عمق الديمقراطية. فالمجتمع الذي يفتقد فيه الافراد للوعي، ولا تتاح لهم فرصة التدخل الواعي والنقد العلمي، ولا يتوفر لديهم التعليم الضروري، لا نتوقع منه

مساهمات فاعلة وذاتية.

النـــتاجات الثـقافية، ومـطالعة الكـتب والمـجلات والصـحف، وتـحمل المسؤولية، والتعلّم، والتحقيق، والهدفية، من بين المؤشرات التي يُقَيَّم العـمق الديمقراطي على أساسها، لأنّ المساهمة الفاعلة والعميقة، تعتمد على التطور المتوازن لهذه المؤشرات.

والبعد الثالث يُعد مؤشراً دقـيقاً وقـيّماً يـتحدد بـه مـدى نـفوذ وتأثـير الديمقراطية وقـابليتها عـلى البـقاء والاسـتمرار فـي المسـتقبل. فـمستقبل الديمقراطية يعتمد على الأبعاد والمقولات التي يتخذ الأفراد قراراً بها، بشكل مباشر او غير مباشر. فكلما اتسع نطاق الأبعاد والإمكانات التي تقع تـحت اختيار الأفراد، ازداد بالمقابل مدى واستمرار الديمقراطية.

يمكن تقسيم مدى الديمقراطية الى: المـدى المـهيمن، والمـدى المـؤثر. ويعود المدى الأول الى كمية وكيفية العناصر التي يؤثر فيها الأفراد بشكـل غير مباشر. اما المدى المؤثر فهو معيار لكمية وكيفية العناصر التي للأفـراد تأثير مباشر عليها. فحينما يكون اتخاذ القرار الصحيح بشأن بـعض الامـور التخصصية بحاجة الى جهود الخـبراء مـن اصـحاب التـجربة لاسـيما فـي المجتمعات الكبرى، نرى انّ المدى المؤثر للديمقراطية محدود جداً. ولهـذا المنحى مصداق بارز في نظام التعليم والتربية من حيث مساهمة المـعلمين والطلبة. وتعتمد التربية المدنية على توسيع وتعميق مـؤشرات الديـمقراطـية الثلاثة ـ اي المساحة والعمق والمـدى ـ والعـناصر الاسـاسية فـي التـعليم والتربية.

من جانب آخر، تُعد المساواة، والعـقلانية فـرضيتين اسـاسيتين للـتعليم والتربية المدنية في قالب عدالة التعليم وخلق فرص متساوية امام المتعلمين.

تُعد عدالة التعليم وخلق الفرص المتساوية على أساس العقلانية والمدنية، من امهات فرضيات التربية الخلاّقة. ولابـد ان تكـون تـلك المسـاواة، فـي

الحقوق والكرامة الانسانية، وليس في الامكانات المادية. فلن يكون هناك معنى للمساهمة إلّا اذا تساوى المعلمون والمربّون وأولياء أمر الطلاب في الحقوق والكرامة الانسانية. فاللامساواة تتضمن هيمنة البعض وسيطرتهم على البعض الآخر في قالب تصنيف المواطنة، وهي ممارسة يفصلها بون شاسع عن مفهوم المشاركة العامة.

تُعد محورية العقل والخضوع لانجازاته، الفرضية الثانية للتربية الخلاقة. فأعمال «العقل الجمعي» في مجتمع ما كوضع القوانين وتطبيقها، وتنفيذ البرامج، وايجاد الإرتباطات المنطقية بين الاعضاء، وتوجيه النقد والاشراف على الامور، من ضروريات الاصلاحات الاساسية. وتُعد العقلانية من أصدق مصادر المعرفة والاتصال بين الأفراد ضمن نطاق واسع من الكمية والكيفية. ورغم تمتع الانسان بالقدرة على خلق ارتباط على أساس العواطف والمشاعر الانسانية، غير أنّ الارتباط القائم على العاطفة والمشاعر، لا يمكن ان يتميز بثبات جدير بالملاحظة[١].

ما يمكن استشفافه من التعريف السابق، هو انّ بقاء، وحيوية، واستمرار التربية المدنية، بحاجة الى ان يتميز افراد المجتمع بالعقلانية والعدالة الى جانب الحلم والمداراة في العلاقات القائمة بينهم. وجميع هذه الفرضيات قابلة للتحقق في ظل المعنوية والتدين.

فالمجتمع الذي لم يؤسس فيه التدين الحر، ويخلو فيه الفعل وردة الفعل من المعنوية، يتعرض فيه أي عمل تعليمي وتربوي الى التزييف والتقويض. ويمكن مشاهدة هذه المؤشرات في التجارب التاريخية السالفة وكذلك في المرحلة المعاصرة، التي لم تتغير فيها البنى التحتية الاجتماعية والثقافية، واستمرار خطر التخلف والعودة الى الوراء مع حالة الاقتصار على الشعارات

(١) راجع: علاقة التربية بالمجتمع المدني، للدكتور علي ذكاوتي.

والألفاظ الرنانة.

الديمقراطية، نزعة جديدة نحو تطوير شخصية الانسان وإنضاج استعداداته رغم الأخطار المحتملة التي تهدد هذه الديمقراطية. ويقول المحلل النفسي المعاصر «يونغ» انّ الديمقراطية تمثل إحدى طرق تعديل وتوازن غريزة حب السلطة والهيمنة في الميدان السياسي. ويرى انّ الديمقراطية توفّر الفرصة لاستهلاك هذه الغريزة التي تدعى في قاموس الصراعات الأسرية بـ «الحياة السياسية»، ويقول:

«الديمقراطية عبارة عن مؤسسة نفسية راقية تتقبل الطبيعة البشرية كما هي، وتوفّر في داخل الحدود الوطنية، المجال لضرورة التنازع».

وأهم من كل شيء انّ الديمقراطية اسلوب محدَّد للوصول الى اهداف غير محدَّدة. ويستند هذا الاسلوب من حيث نظرية المعرفة، الى كفاءة العقل الجمعي، ويصر من حيث علم الانسان، على الانسان المتوسط الذي هو مزيج من الخير والشر، والعقل والعاطفة، والمضار والمنافع، ويصوّت من حيث الاستراتيجية والنهج العملي، لصالح تفوق الخطأ المنهجي على الحق التحكمي. وعلى هذا الأساس يمكن القول انه ليست هناك أهمية لتعريف او تقييد الديمقراطية، فما هو مهم: أن تجيب الديمقراطية على مجموعة من المطالب نظراً لما تتميز به من منهجية. ومن هذه المطالب:

أ ـ ضمان مساواة الأفراد في مساهماتهم الذاتية.

ب ـ ايجاد آلية مناسبة لايصال أخطار الاستئثار بالسلطة الى الصفر، وتحقيق هدف الفصل بين القوى، وتحديد السلطة.

ج ـ تدوين حلول مناسبة للحفاظ على سرية الأصوات، وحفظ حق النقد، وضمان حقوق المعارضين، ومراعاة حقوق الأقليات، من اجل القضاء نهائياً على اية ممارسة قمعية.

د ـ إثبات انّ الحق والقانون، أقوى من السلطة.

هـ ـ احترام الحياة الخاصة للأفراد وتحديد نطاق عمل الحكومات، وتوفير الأرضية لمسايرة الحكومة للمجتمع المدني.

و ـ إعتبار مؤسسة السلطة، مقولة قابلة للإبطال، والاعتراف رسمياً بتفويض السلطة او المساهمة فيها على اقل تقدير.

ولكن هل من الممكن تحقيق جميع هذه المطالب من دون الاهتمام بعملية التعليم والتربية؟ وهل يمكن تحقيقها عن طريق الحلول السياسية والتوصيات ذات اللهجة الآمرة؟

لابد لأنصار الديمقراطية الدينية المتحمسين، من التأكيد على مدى حضور العناصر المذكورة، في نماذجهم المقترحة. فالديمقراطية سواء كانت دينية او غير دينية، غربية او وطنية، ليبرالية او اشتراكية، لا مناص لها من إدخال الخصوصيات السابقة الى نظامها التعليمي، والتأكيد على تحقيق تلك المطالب من خلال تدخل الافراد في مصيرهم.

ليس من الضروري ان تتحقق مطلوبية الديمقراطية عن طريق تعاريفها الخاصة او بسبب القيود او الصفات المضافة اليها. فإذا كانت الديمقراطية مطلوبة، فلأنها تحقق مطالب الانسان المعاصر بشكل أفضل. واذا ما تمت دراسة العلاقة ما بين التربية والديمقراطية، فلأجل تعيين الآليات الممكنة لإشاعة ثقافة المساهمة والشراكة، وتدخل الأفراد في شتى الحقول الاجتماعية.

«اذا استطاع نظام ديمقراطي ـ قام باضافة بعض القيود على الديمقراطية ودعاها بالديمقراطية الدينية او الوطنية ـ تلبية تلك المطالب، فمن المحتمل ان يكون اقرب الى ماهية الديمقراطية، واذا لم يستطع رغم اضافة القيود والصفات، فإنه لا يتميز بميزة الديمقراطية»[١].

---

(١) امير يوسفي، عقدة الديمقراطية، صحيفة ايران، العدد ١٨٣٨.

التربية القائمة على الديمقراطية، تمنح الأفراد الفرصة لاستشعار أنفسهم وتجربتها كما هي، وليس كما يفرض المجتمع او كما تشاء الحتميات التاريخية والعرقية والقومية. فالانسان يستطيع من خلال تجربة الذات، وتطوير الذات، ونقد الذات، الانطلاق الى ما هو أبعد من الذات.

فرغم الأخطار التي قد تنجم عن تجربة الذات في الوهلة الاولى، لكنها أخطار أشبه بالخطر الذي يتهدد الطفل في بداية تجربته للسير على الاقدام، إذ بدون هذه التجربة لا يستطيع التحرر من الاعتماد على الغير[١].

يذكّر هذا التأويل بحديث للرسول الاكرم محمد (ص) يقول فيه انّ وقاحة المرء في طفولته دليل على حلمه في كبره، مما يوحي بضرورة تحمل حرية الطفل رغم المخاطر التي قد تنجم عن ذلك.

من جانب آخر سيحل في عصر ماوراء الحداثة وما وراء الرواية وما وراء الاسلوب، فكر «المجتمع الشبكي» محل الفكر الخطي والطولي. وفي ظل هذا الجو المعقد ينبغي تربية الجيل الجديد وفق استراتيجية الصيانة، وليس من خلال التحديد والانسداد المحيطي والذهني، لاسيما في مجتمع القرن الحادي والعشرين الذي عبّر عنه كاستلز بالمجتمع الشبكي.

ينبغي في ظل فكر المجتمع الشبكي ان تُحفَظ التباينات والاختلافات لا أن تُحذَف. فتتحقق من خلال الاعتماد على العقل الحديث الذي هو عقل تعددي، القدرة على الحركة في الشبكة على أساس مبدأ الحوار والاحترام المتبادل. ويتميز هذا النمط الفكري بقابلية كبيرة على تحمل الاختلاف والتباين. فبدلاً من إلغاء المشاكل وقمع التناقضات، لابد من تعليم طريق تفسير المشاكل والتطبع على التناقضات، واجتياز التعارضات[٢].

---

(١) يونغ والسياسة، ص ١٢٤.

(٢) عصر المعلومات، ظهور المجتمع الشبكي، عانوئيل كاستلز، ترجمة احمد علي قليان وأفشين خاكباز، ٢٠٠١.

فهل يتاح للمجتمع الشبكي تحقيق مثل هذا الهدف من دون تعليم وتربية ينسجمان مع بُنى ومستلزمات المجتمع الشبكي؟

من هذا المنطلق تطالب التربية في الخطاب الديمقراطي، بالتعددية، والتمايز المطرد للأفراد، من اجل الإفصاح عن «فردانيتهم» بما ينسجم مع اختلافهم وهوياتهم المستقلة. فيصبح الهدف من التربية ليس التناغم والتساوق مع المجتمع والأنماط المفروضة، وانما التميز بهوية مستقلة عن هوية المجتمع، والتضامن في الوقت نفسه مع أهداف المجتمع العليا.

المستقبل يتعلق في عالم اليوم بأولئك الذين يدركون قواعد التغيير، وينظّمون على اساسها هندسة أفكارهم وسلوكياتهم من جديد. ففي الظروف الراهنة وعصر المجتمع الشبكي، الذي حلّت فيه خطابات ماوراء الحداثة المتنوعة محل الفكر الحديث الموحّد، هناك تفاوت كبير في اجواء التعليم والتربية، ونوع النظر للانسان، وطبيعة نموه وتحوله. وعليه يحتاج بقاء وتطور التعليم والتربية، الى تربية اناس يمتازون بالحلم، والفكر الحر. فلا يمكن التوصل الى حركة تعليمية وتربوية حرّة وخلاّقة، من دون «الانسان الأخلاقي».

ليس من الضروري في التعليم والتربية القائمين على الديمقراطية، ان تنبثق المعايير والمؤشرات التربوية من آراء الشعب، وانما تستوحى من قوة عقل ورؤية الأفراد الذين ينقحون ويهذبون بعقولهم العصامية، المعلومات، والقيم والخطابات، من أجل ان تتجلى وتتعدد في التعامل مع آراء المجتمع وخلال التجربة الاجتماعية والعقل الجمعي.

وهكذا كانت الحداثة رؤية جديدة منبثقة من قلب النهضة الاوربية، والتثقيفية، والانسانية، والواقعية، والبروتستانية، فمزجت بين عناصر من جميع التحولات ولفظت العناصر التي لا تنسجم معها.

ويبدو هذا الكلام ثقيلاً وقاسياً على اولئك الذين لم يقفوا على عمق

الحداثة وأقبلوا على الخرافات الحديثة بدلاً من الخرافات التقليدية[١]. فخطاب الحداثة يقدم صورة الانسان ككائن عاقل، وتجربي، وفرداني، ومتحرر من فخ الخرافات، والتقاليد، وأي عنصر غير عقلي ومضاد للعقل[٢].

في المجتمعات التي تُفرض فيها الايديولوجيات والأفكار، وتُذبح عملية التعليم والتربية في مسلخ السياسة، تتعرض حركة إضفاء الديمقراطية على التعليم إما الى الإعاقة او الى التزييف. ففي الانظمة الشيوعية والفاشية تعتبر الحكومة نفسها ليست ممثلة للشعب وانما تجسيداً له. ولذلك ترى ان اية معارضة لها معارضة للشعب، وتعبّر عن معارضيها ببعض الألفاظ مثل اعداء الشعب، والمرتزقة الأجانب، والفاسدين، والمجانين، وتسعى للقضاء عليهم او الحكم عليهم بأقسى العقوبات[٣].

في ظل هذه الظروف، يزول الأمن النفسي والاجتماعي، وحرية الفكر والبيان، ويحلّ الرياء، والتظاهر، والكذب، والمكر. ويسعى الأفراد لأظهار انفسهم كما يشاء الحاكم بدلاً من الظهور كما هم. ولا شك في انهم لن يستطيعوا في ظل هذه التربية غير الديمقراطية، امتلاك حرية الارادة والقابلية الواعية على الانتخاب.

«ليس من الصعب ادراك انّ مثل هذه الأنظمة لا يلعب فيها الشعب أي دور ولا يكون فيها للحرية اية مكانة او معنى. ولكن لابد من وجود رؤية عميقة من اجل إدراك انّ بعض الديمقراطيات التي تستند الى الشعب قد تنتهي الى تحطيم الحرية. وتبرز أهمية شخصيات مثل «جون ستيوارت ميل»،

---

(١) يرى الروائي الايرلندي الكبير جيمس جويس انّ هذه التحولات ليست سوى استبدال لشكل حماقة الانسان وجهله، ويقول: سيحل اليوم الذي تستبدل فيه ايرلندا حماقة الكاثوليك المتمركزة، بحماقة البروتستانت غير المتمركزة. (راجع رواية: الدوبلينيون).

(٢) راجع: الحداثة والاتجاه الاستعلائي للسينما، منوجهر بشيرى راد، تقرير الفيلم، ٢٠٠١.

(٣) التربية والديمقراطية، تأليف نقيب زاده، ص ٢٢.

و«أليكسي دي توكوفيل»، في انهم نجحوا في تشخيص بعض الأخطار التي تنبعث من الديمقراطية، لاسيما خطر الاصابة بالاستبداد الشعبي. فالجماعة المستبدة التي تفتقد الى الفكر المنفتح وسجية الحلم،ترى نفسها انها على حق وغيرها على باطل. ويرى «توكوفيل» انّ النظرة المتعصبة الى ما يُدعى بالاعتقادات العامة، تؤدي الى ظهور حالة الاستبداد»[١].

يمكن مشاهدة هذا المعنى ايضاً في دائرة أضيق ضمن إطار السياسات التربوية لأولياء التعليم والتربية او مدراء ومبرمجي التعليم. ويتم استخدام الأساليب الديمقراطية وغير الديمقراطية اعتماداً على نوع النظرة التي ينظرها المعلمون للطلبة. فالمعلمون الذين يفتقرون الى الرؤية العلمية والسلوك الانساني الديمقراطي، ينظرون الى الطلبة كالأشياء او المواد الأولية التي ينبغي ان تتقولب بقالب أفكارهم وأذواقهم. وهذا بحد ذاته، يُعد نموذجاً للتربية الاستبدادية والفاشية.

الديمقراطية في معناها الحقيقي، ليست تحكماً في الأفراد بالطريقة التي نشاء، وانما هي تكريم لفردية الانسان، وهي الفردية التي ترعرت بقوة العقل الذاتي. ويتضمن هذا النوع من التربية الحياة في مجتمع منفتح. ولذلك يُعد المجتمع المنفتح (الديمقراطي)، ضرورة يستطيع الفرد فيه ان يستخدم حريته وقوته العقلية، بل ويستطيع ان يعمل في ظله بحرية وعقلانية. والانسان في هذا المجتمع، قبل ان يكون فرداً معقولاً لديه الارادة والنزعات الخاصة، يقع في غمرة التنافس بين العقائد والأفكار باختلاف انواعها، وبمقدوره الوصول الى ادراك صحيح للأمور[٢].

وفي ظل مثل هذا المجتمع تتحقق عملية التدين الباطني بشكل حر وفطري بعيداً عن أي إجبار من الخارج، وفي أكمل أشكالها وأشدها

---

(١) المصدر السابق، ص ٢٣.

(٢) انظر: التحرر من اليقين، والايمان بالتحرر، نقلاً عن مجلة «الشمس»، العدد ٦.

خلوصاً. ويصبح الايمان القلبي قاعدة الحب الالهي، ومنطلق الكشف الباطني. اي انّ التربية الفعالة تُعد مهداً للتدين، والانتخاب الحر للدين، والقيم العليا للحياة الكريمة.

اذن بمقدور أركان التربية الحديثة الثلاثة، اي العقلانية، والمدنية، والمعنوية، ان تساعد على نشر التعليم والتربية ونضج الفطرة الانسانية. فبهذه الخصوصيات فقط تظهر استعدادات الانسان ومواهبه ويتاح لها ان تنصقل وتنضج، ويبلغ الانسان أعمق طبقات وجوده وأشدها سيولة وهي الفطرة الطالبة لله، بعيداً عن التحجر والدوغماتية. ولكن لو افتقدت الحرية والمجتمع الحر، للعقل والتعقل الديني، فسيؤول الأمر الى الفوضى والاضطراب، ومن ثم الخواء والفساد.

من المستحسن الاشارة بايجاز الى آراء «هابرماس» بصرف النظر عن آرائه في الحرية وعلاقتها بأخلاق الانسان:

يرى «هابرماس» انّ حرية الفرد تعتمد بشكل مبدئي على وجود المجتمع الجديد المتطور المنشق لكنه حيوي ومتضامن أيضاً. ويعتقد انه من غير الممكن الانطلاق في طريق التربية المدنية من دون وجود مجتمع منفتح حر. ويرى كذلك انّ الطفل يمكن ان يتحول الى فرد منظّم لذاته، في عملية الارتباط الكلامي بالآخرين وضمن قالب «الاجتماعية».

انّ من شروط التحلي بالأخلاق الذاتية وخلق اجواء التفاهم الحر، هو ذلك الجو الذي يتحقق خلال الحوار والتفاهم على أساس الاحترام المتبادل. فعملية تحقق القيادة الذاتية، والانتظام الذاتي، تتمثل في وجود الاحترام المتبادل، والادراك الصحيح المتبادل في ظل ثقافة التفاهم والحوار.

يتحدث «هابرماس» عن ثلاث خصائص للحالة المثالية للحوار، ذات صلة قريبة بخصوصيات التربية الديمقراطية:

١ ـ كل فرد قادر على الكلام والفعل، يجوز له الاشتراك في الحوار.

٢ ـ أ ـ يجوز لكل فرد ان يوجه النقد ويثير التساؤل حول اي حكم او رأي.
ب ـ يحق لكل شخص ان يطرح في الحوار أي حكم او رأي.
ج ـ يحق لكل شخص التعبير عن نزعاته ومطالبه وحاجاته.
٣ ـ لا يجوز منع أي متحدث عن طرح حقوقه الواردة في الفقرتين الاولى والثانية، لأنّ قمع الحاجات أو التساؤلات والإبهامات، لا يمكن ان يحد من قوة حبّ الاستطلاع والتساؤل التي لديه. بل يمكن تحويل هذه القوى ذات الظاهر المخرب الى رصيد ايجابي ومصدر بنّاء من خلال توجيهها وتعديلها.

ففي التربية المدنية تولى عناية خاصة لأساليب التدريس المنطبعة بطابع التعلم الجماعي المشترك، سواء كان ذلك ضمن إطار المحاضرات او من خلال النشاطات والبرامج التعليمية التربوية.

يرى العالمان «هابرماس» و«رادلز» ـ وهما من الأوفياء للأهداف الديمقراطية ـ انّ الحرية مبدأ مقدم على كل شيء، حتى على «المساواة»، و«التضامن». ويعتقدان انّ «المساواة» و«التضامن» يحظيان بأهمية ثانوية ضمن الخصوصيات التالية:

المساواة: الحرية تتطلب القوة على تحقيق الارادة. وحينما لا تتوفر لدى الفرد الإمكانات الاساسية، فلن تكون لديه القابلية، والحماس، والشوق، للتعبير عن أفكاره، وحاجاته، ونزعاته. وبما انه يعيش في فقر، ومسكنة، وحالة من اللاأمن، لذلك تفقد الحرية معناها. وعلى هذا الضوء تفقد المساواة معناها الثابت الحيوي من دون تحقق الحرية.

اللامساواة لا تحجب فرصة تجربة الحرية عن فئات كثيرة فحسب، وانما تحول حتى عن إمكانية انتهاز تلك الفرصة حين سنوحها بأية طريقة. فتجربة الحربة بحاجة الى ارادة حرة، وثقة بالنفس، والعلم الكافي. وهذه جميعاً تتحقق في ظل العقلانية ذاتية النقد في إطار المجتمع المدني والمعنوية الاخلاقية.

في ظل هذه الظروف، تنتظم شؤون الفرد، ويصرّ على انتظامه الذاتي، وتتوثق علاقته بالعالم الذي يحيط به، ويصبح بوسعه التفكير، والتعبير عن رأيه، والعمل بحرية. لذلك تعمل هذه المقدمات على تبلور الخلاقية، والابداع، والتجديد في الافراد.

«لكنّ الانسان المنفعل اليائس الحائر، لا يمتلك اي حماس او رغبة في العمل كي يعمل بحرية. ثم انّ وجود الحرية أو عدمها لا يختلف لديه كثيراً. واللامساواة تؤدي عادة الى حرمان الطبقات الاجتماعية المحرومة والضعيفة، من الحياة الطبيعية وتنتزع منها الحماس والتفاعل، وتحكم عليها بالانفعال واللاوعي، وتبث فيها الشعور بالدونية، وتمنعها من الانتظام في الميادين الاجتماعية الاساسية، وتحرمها من تلقي العلم الجديد من العالم الذي يحيط بها»[1].

فمن نماذج الاساليب غير الديمقراطية في المدارس، مشاهدة مجموعة كبيرة من الطلاب مصابة بالشعور بالنقص او الانزواء والخجل، بفعل فقدان الثقة بالنفس، والحرية، والشجاعة. فالهدف من التعليم في المؤسسة التعليمية التربوية، الديمقراطية هو الابداع، والاختراع، والانتاج، وليس استهلاك علم الآخرين. اي ان الهدف هو خلق أفكار جديدة وليس تعلّم أفكار قديمة او اقتباس أفكار الآخرين. بتعبير آخر: انّ الهدف من التربية الديمقراطية هو اجتياز مضيق تعلُّم الأفكار الموجودة نحو خلق أفكار جديدة.

التضامن: حرية الفرد يكون لها معنى في قلب المجتمع وفي عمق الحياة الاجتماعية. وليس بوسع الفرد بلوغ الحرية حينما يتعارض مع الآخرين او يفصل طريقه عن طريقهم. فباستطاعته ان يعمل كانسان حر وعصامي، متى ما اعترف الآخرون بفرديته ومكانته الاجتماعية. فالمجتمع هو الذي يجيزه

---

(١) راجع المصدر السابق، ص ١٥.

كي يكون حراً ومختاراً، لأن الانسان موجود اجتماعي بالطبع.

فالتضامن الاجتماعي هو ذلك الشيء الذي يدفع المجتمع نحو الاعتراف رسمياً بهوية الفرد المتميزة والاهتمام بأفكاره وميوله. فالمجتمع المتضامن يشعر انّ عليه الاهتمام بجميع اعضائه فرداً فرداً، ويحترم حريتهم، وألا يتعامل مع أفكارهم وعقائدهم وممارساتهم بشكل متباين وعجيب وبلا دليل وعلى عجل.

فالمجتمع باستطاعته الاعتراف رسمياً بحرية أعضائه، وبمقدوره تربية عناصر تحررية تتميز بالتضامن الباطني. ومثل هذا المجتمع، بوسعه الاعتراف بحرية أعضائه من دون ان يشعر بالقلق او الخوف من التمزق والتشرذم. لذلك يعتقد «اريك اريكسون» انّ الهوية في مفهومها الموحد التعددي، ناشئة عن التعامل الحر مع الآخرين والمشفوع بالحميمية والحب الخالص من دون طمع الحصول على مكافأة[١].

التضامن الاجتماعي، ظاهرة قيّمة، تصبح الحياة من دونها، غير ممكنة. فالانسان يحصل من خلال تعامله مع الآخرين، على حماس الحياة، ويبلغ حالة الهدوء والصفاء. اما اذا حاول أي شخص ملاحقة مصالحه الخاصة ورغباته وميوله الى آخر الطريق، من دون الاهتمام بمصالح ورغبات الآخرين، فلن تتهيأ الأرضية للتضامن[٢].

نستنتج مما سبق انّ الظروف الاجتماعية والثقافية بمستلزماتها وعواملها الخفية والظاهرة في شتى أبعاد علم الاجتماع وعلم النفس من جهة، والسياسات المتحكمة في المجتمع من جهة اخرى، تلعب دوراً مهماً في عملية ظهور التربية الديمقراطية.

الفيلسوف جون ديوي، من أشهر الفلاسفة والمفكرين الذين لديهم نظريات

---

(١) مراحل تطور الأخلاق في الطفل، تأليف عبد العظيم كريمي. دار التربية للنشر.

(٢) نقلاً عن مجلة «الشمس»، العدد ٦.

في الديمقراطية وعلاقتها بالتربية والتعليم. فكان يلاحق التربية الديمقراطية في السلوك المدني للأفراد وليس في العلم الظاهري والألفاظ الكتابية. ويعتقد بأنّ المجتمع الديمقراطي يمثل الأرضية التي تحقق الوصول لذلك الهدف، اي ظهور الشخصية الديمقراطية لدى الجميع[١].

ولكن ما هي الأشياء الكامنة في الشخصية الديمقراطية بحيث تستطيع ضمان بقاء المجتمع الحر المنصاع ذاتياً؟ ما يستند اليه اتباع هذه النظرية هو وجود العقل الناقد الذي يتميز بجرأة صنع الفكرة بدلاً من تعلمها. ويرى الفيلسوف البراغماتي «ياسبرس» انّ الديمقراطية هي التربية، والتربية تقوم قبل اي شيء آخر بإنضاج الذهن واستخدامه في الحياة الفردية والاجتماعية، موضحاً انّ الديمقراطية الحقيقية ليست حكم الشعب وانما هي حكم العقل. ولذلك تُعد تربية الروح العلمية ضمن دائرة الحكم الصحيح، من الأهداف الاساسية للتربية الفاعلة المبدعة.

ما يحظى بالأهمية هو ذهنية الافراد التي تبلغ مدىً من النمو في عملية التعليم والتربية المدنية بحيث تقولب مستلزمات الديمقراطية القائمة على المساهمة. وفي ظل هذه الظروف، تصبح «التربية الاجتماعية»، ارضيةً للمجتمع المدني.

يعتقد «بايولوفريري» انّ التربية الاجتماعية قوة محركة لتحقق الديمقراطية الاجتماعية. ويرى «جون ديوي» انه لا معنى للتربية والتعليم إلّا في ظل الديمقراطية الاجتماعية. ويذهب الى انّ الطلاب يلعبون الدور الأول في عملية التعلم[٢]. وما لم ينفذ هذا الدور الى جميع أبعاد التربية والتعليم، فلن تكون الديمقراطية سوى شعار ومظهر شكلي.

---

(١) مقال التربية والديمقراطية للدكتور نقيب زاده.

(٢) نظرة على فلسفة التربية، تأليف بايولوجيرالدلي، ترجمة محمود تلخابي، مجلة التربية، العدد ٢، ٢٠٠١.

كان بايولوفريري متحمساً لتعليم الاستقلال والأمل للمظلومين، وكان يؤمن على غرار «سيمون بوليفار» انّ التربية تمثل مفتاح الحرية.

«فريري» يؤمن بالتقنية، لكنه يعتبر «الشفقة» اكثر ضرورة من أي شيء آخر. فالدنيا بحاجة الى الابتسامة والحب من اجل ان يكون الناس في أمن من الحياة الآلية الجامدة المشلولة. ويؤكد على ضرورة ان يكون لنا سلوك يستطيع كل انسان بواسطته الوصول الى مرحلة الفرد الكامل[١].

«عملية التعليم والتربية التي تمهد لظهور المدنية وشيوع الديمقراطية» الحقيقية، ينبغي ان تؤكد على هذا الظهور وكيفية ديمومته: أولاً عن طريق الاستعداد وإرادة المشاركة في النشاطات الاجتماعية والسياسية، وثانياً من خلال تحمل شتى الأفكار بما فيها أفكار المعارضين. والحقيقة هي انّ ما يثير الشوق والرغبة لدى الفرد في الحضور الفاعل في النشاطات الاجتماعية، هو الفعل الانساني الذي يقوم به المعلمون في نظام التعليم والتربية قبل ان يكون ذلك الشوق منبثقاً من التعليم المباشر.

ويلعب الطلبة جميعاً دوراً فعالاً في عملية التعليم ـ التعلم، ويظهر لديهم الاعتقاد التالي وهو انّ أعمالهم وأفكارهم ذات أثر في تعليم وتربية المجتمع. والمساهمة في هذه العملية تحرك حالة الشوق والرغبة لدى الفرد للاعتقاد بأنّ الآخرين مهيمنون على جميع الأعمال والممارسات، مما يدفعه نحو العزلة واللامبالاة. فالمدرسة التي لا توفر للطالب الاستعداد والنشاط ولا تحرك فيه الشوق نحو الاشتراك في التعلم، بعيدة عن روح التربية الديمقراطية حتى وان تحترم شخصية الطلبة وارادتهم. ومن هنا تعتمد الروح الديمقراطية دائماً وقبل أي شيء آخر، على المساهمة الفاعلة للأفراد وتحملهم للمسؤولية»[٢].

---

(١) نقلاً عن رسالة اليونسكو، فدريكو مايور، باريس، ٤ مايس ١٩٩٧.

(٢) المصدر السابق، ص ٢٢.

ليس بالامكان ضمان مبدأ المساهمة الذي تتحدث عنه الأدبيات والخطابات المعاصرة في اطار التنمية السياسية والاجتماعية، من دون تطور وامتداد المؤسسات المدنية وترسيخ وترويج «التربية المدنية». والحقيقة هي انّ اشراك الأفراد في الشؤون الاجتماعية والسياسية يظل مجرد قناع خادع وشعار فضفاض لتلك السياسات والأفكار ذات المنحى القيمومي الآمر، ما لم يصل هؤلاء الافراد الى حالة الحرية والأمن الدائمين على صعيد النضج العقلاني والعقل الجمعي، وما لم تتحقق لهم الأرضية للانتخاب الحر بعيداً عن التلقين والاكراه الخفي والظاهر.

بتعبير آخر: «اذا لم تطو ثقافة المساهمة عملية «الانهماك الذاتي»[١] واستغرقت في حالة «الانهماك بالعمل»[٢] ـ اي ذات منحى آمر ومن أعلى لأسفل ـ فانها تتحول تلقائياً الى الجهة المضادة، اي الهرب من المساهمة»[٣].

اذن من أجل ترسيخ جذور ثقافة المساهمة، لابد من الاهتمام بعناصر التربية الديمقراطية، ودعم العوامل التي تحققها. فالشعور بالأمن وحرية العمل، يتحقق في ظل المساهمة الارادية، المنبعثة من النفس، والتلقائية. ولا شك في ان هذا الشعور سيدفع الافراد لاعادة بناء المجتمع واصلاحه.

«اما الأمر الآخر الذي يستحق مثل هذه الأهمية ايضاً فهو ظهور روح الحلم والتحمل في سلوك افراد المجتمع. فكما قد ينبثق اللاحلم واللاتحمل من شتى السلوكيات كالدوغماتية الفكرية وضيق النظر الخلقي، كذلك قد ينشأ الحلم من ممارسات اخرى مثل احترام الأفكار والعقائد، وتكريم الانسان، والقبول بالأمر التالي وهو انّ التفكير وابداء الأفكار، من الحقوق الأساسية للانسان. وعلى هذا الاساس يمكن ان يبقى الحلم ضمن مستوى ما

---

(1) Self - Involvement.

(2) Work - Involvement.

(٣) راجع: عبد العظيم كريمي، التعليم والتربية: الى اين؟ من اللاأين الى كل مكان، ٢٠٠٠.

يُدعى أحياناً بالتسامح والتساهل، او ان يرتفع الى أعلى مستوياته، وهو الاعتراف بقيمة العقل، وتكريم الانسان وحريته. ومن غير الممكن تحقق مثل هذا المستوى الرفيع إلّا من خلال مؤسسة «التربية التحررية»، وهي التربية التي تقوم من جانب على الأسس النظرية والأفكار الانسانية العليا، وتتبلور من جانب آخر على السلوكيات المدنية والمعنوية. ويقوم الجانب النظري لهذا الاتجاه على معرفة مدى محدودية ولا صواب الرؤى الدوغماتية، بينما يقوم الجانب العملي على السعي والممارسة والامتناع عن اجبار الآخرين على قبول كل فكرة ورأي من دون نقاش»[١].

لربما لهذا السبب بالذات رجّح «كارل غوستاف يونغ» الديمقراطية التكوينية والتدريجية التي تصحبها العقلانية والنضج دائماً، على الديمقراطية الصورية والظاهرية. فكان «يونغ» يبحث دائماً في الأحداث التي يشهدها زمانه، لكنه كان ينظر اليها من منظار العالم النفساني ذي النظر الثاقب. فكان شديد الرغبة لمعرفة ما يحدث في أعماق الحياة السياسية اليومية، ولم يكن لديه ادنى اكتراث بالجوانب السطحية والظاهرية. ورغم انه كان من المتحمسين جداً للديمقراطية السويسرية، لكنه لم يكن يدعو الى تطبيقها في جميع البلدان. فكان شغله الشاغل، هو حقوق الانسان، وصيانة حقوقه الأساسية وحرية الفرد. وهذا شيء لا يمكن ضمانه فقط من خلال حكومة عادلة، وانما تلعب تربية الافراد الأحرار والديمقراطيين المترعرعين على اساس العقلانية، والمدنية، والمعنوية، الدور الاكبر في هذا المجال. اي انّ الفرد يحظى بالأهمية اكثر من النظام.

بما أنّ «يونغ» لم يكن يطيق الدكتاتورية والإستبداد، لذلك لم يكن يؤمن بالتغيير القسري للأنظمة الاجتماعية قبل تغيّر الأفراد. وكان يؤكد مراراً على

---

(١) المصدر السابق.

ضرورة أنْ يبدأ أي تغيير، من الفرد نفسه، وليس من خلال السعي لإصلاح الآخرين[١]. فتغيير الفرد ليس وليد البصيرة الفكرية فقط، وانما ينشأ بعضه من اللاشعور أيضاً. وتعتمد كيفية تحويل هذه التغييرات الى حالة الفعل، على صواب او خطأ الرؤية الشعورية[٢].

قبل ان يقلق يونغ على قوالب الديمقراطية وظواهرها، كان قلقاً على الجوهرة الاساسية للانسان العاقل الحر، الذي قطع شوطاً من العقلانية والتحررية، ولديه القدرة على التفكير فيايجاد تغيير اساسي في نفسه قبل التغيير في ظواهر المجتمع، لأنّ هذا التغيير النفسي يشكل الضمانة لسائر مستلزمات التربية المدنية في شتى الحقول الاجتماعية.

من الجدير بالذكر انّ «الاسرة» تمثل القاعدة الأساسية والنواة الأولى لظهور التربية المدنية. فهي التي يطوي أفرادها عملية «الفردية» في اطار الاحترام المتبادل، وتساعد على تأسيس العلاقات الديمقراطية. ويؤلف ـ من بعد الأسرة ـ النظام السائد في المدرسة، عنصراً مهماً في توجيه وبلورة التربية المدنية.

واذا ما تمت هذه العملية، سيتدخل تعليم البيت والمدرسة، في عقلانية عمليتي التربية والتمدين. وستفرز هاتان العمليتان أخلاقاً عالية ومعنوية مستمرة بفضل ازدهار الفضائل الفطرية. لذلك لابد من التأكيد دائماً على انّ النواة الأساسية للأخلاق المدنية، الاتسام بفضيلة الحلم والصبر والمداراة. ولابدّ من تعليم هذه الفضيلة بواسطة معلمي العلم والأدب وأولياء التعليم والتربية، بالأساليب الديمقراطية.

تعليم الحلم لا يتحقق إلّا على يد اولئك المعلمين الذين يؤمنون بالتمايز

---

(١) هذه الفكرة تذكّر بالآية الكريمة: ﴿انّ الله لا يغيّر ما بقوم حتى يغيّروا ما بأنفسهم﴾ الرعد / ١١.

(٢) يونغ والسياسة، ص ١٠.

في العقيدة والفكر، وبالتفاوت في الفكر والتفكير، ويدركون انّ المعلم غير الحليم عاجز عن تعليم التفكير حتى وان كان لديه علم كثير ويعلم الحقيقة. فتعليم الحلم لا يتأتي الا من ذلك المعلم الذي يحترم قوة العقل ولكن من دون ان يعتبرها قوة كاملة ومطلقة، بل عليه ان يعلم بأنّ العقل وان كان اعظم قوة للادراك والمعرفة، لكنه غير كامل دائماً وليس في منأى عن خطر الانحراف والضلال. فمثل هذا المعلم يبقى معلماً حليماً ومفيداً للذين يتعلمون منه حتى وان لم يدركوا عمق أفكاره وآرائه. وعلى هذا الضوء يمكن عقد الآمال على الحلم والأناة، لأنّ تأثير الحلم يتجلى في السلوك قبل ان يظهر في العمل. ولذلك يصطبغ بصبغة معنوية وانسانية. وحينذاك ستتجلى الديمقراطية كدليل على التكامل الاجتماعي، وتتمهد الأرضية للونين من الارتباط: ارتباط المجتمع الحر في التربية، وارتباط امكانية التمتع بالتربية الحقيقية في المجتمع الحر[١].

اذن سيكون هناك معنى لاقامة المجتمع الديمقراطي، حينما يقع ضمن مدار «الحلم والأناة»، ومرام «حب الآخر». فما لم يُقبِل أفراد المجتمع بدوافع ذاتية ـ لا خارجية وقسرية ـ على القيم الأخلاقية، وما لم يحرروا أنفسهم من ذواتهم وأنانياتهم، فلن يكون بمقدوره محب الآخرين. فالمجتمع الذي يبلغ فيه أفراده مرحلة التضامن والوفاق مع احتفاظهم بهويتهم المتميزة، بوسعهم بلوغ الوحدة التعددية. وهل يتاح التوصل الى مثل هذه القيم من دون عملية التعليم والتربية القائمتين على القيم الدينية؟

يوصي «جون ديوي» (١٩٦١) في بحث الديمقراطية والتعليم والتربية، الطلبة اعتبار المدرسة مجتمعاً ديمقراطياً مصغّراً، وممارسة كافة العلاقات الاجتماعية فيه على نحو ديمقراطي. ويعتقد انّ هذا الاسلوب هو الاسلوب

(١) التربية الديمقراطية، الدكتور نقيب زاده، ص ٢٢.

الامثل لاعداد المواطنين للعيش في المجتمع الديمقراطي.

لقد استنبط جون يو ميشيل (١٩٨٠) من افكار ديوي، قاعدة لتدريس العلوم الاجتماعية في المدارس الابتدائية. ويعد تأسيس مجموعة ديمقراطية تقوم بتعريف شتى الشؤون الاجتماعية وتواجهها، الاتجاه الاساسي في هذا الاسلوب الدراسي.

واستخدم هربرت سلن اسلوب التعليم والتربية الديمقراطي في نمطه التدريسي. وكان يبحث عن طريقة في التعليم تقوم على التجربة، بحيث تكون قابلة للانتقال الى شتى مراحل الحياة، وتؤهّل الطلبة لتحمل المسؤوليات الكبرى.

لاشك في «انّ تطبيق اساليب التدريس الديمقراطية، معقدة جداً. ولابد للمعلم الذي يدرّس هذه الأساليب، السعي للحصول على براعة عالية في هذا المضمار. وغالباً ما تسير عملية الاتجاه نحو الديمقراطية ببطء وصعوبة. وغالباً ما ينتاب اولياء امور الطلبة ومعلميهم هاجس الخوف من احتمال ان لا يعطي اسلوب التدريس النتائج المتوخاة منه. هذا فضلاً عن الحاجة الى مصادر تعليمية كثيرة، قد لا يتوفر جزء كبير منها في بعض الأحيان.

لربما انّ اهم العقبات التي تعترض تطبيق اساليب الدراسة الديمقراطية هو انّ نظام المدرسة غير قائم بالأساس لتدريس الاتجاهات العقلية والاجتماعية للديمقراطية. فالمدرسة مؤسسة للتعليم الاساسي وتدريس المواضيع العلمية، ولا تتوفر الرغبة في معظم الأحيان لدى المؤسسات التعليمية وحماتها لتغيير هذا الاتجاه»[١].

تلعب التجربة دوراً اساسياً في طريقة التعليم والتربية التي يقدمها جون ديوي. فتفكير الأفراد في الحقائق والعينيات، أمر يسهّل عليهم ادراك العالم،

---

(١) أنماط التدريس، بروس جويس، ترجمة الدكتور محمد رضا بهرنكي، ص ٨٨ ـ ٨٩.

ويقدّم لهم معان شخصية واحتماعية. لذلك تُعدّ نوعية القابلية الفردية للتفكير على أساس التجربة، عاملاً اساسياً في تعيين نوعية العالم الذي يصوغه الفرد من حوله. فالشخص الذي لا تتوفر لديه اية حساسية تجاه معظم تجاربه، ولا يفكر على أساسها، يكون عالمه الذي يشيده أقلّ غنيً بكثير من ذلك الذي يدّخر تجارب كثيرة ويفكر على أساسها.

اذن من المهم جداً لعملية التربية والتعليم ان توجه اهتمام الفرد نحو كثير من جوانب البيئة الطبيعية والاجتماعية، وتدفعه كي يخصص مساحة اكبر للتفكير في هذه البيئة.

المشاكل الناجمة عن طريقة كسب المعرفة، ستتجلى بشكل خاص حينما تصبح تلك المعرفة اساساً لبناء المجتمع. ويرى كل من «هولفيتش» و«سميث» انّ تأييد الاختلافات الفردية واحترامها، امر يعزز قوة الديمقراطية، كما يعتبران المداولات بين الأفراد نشاطاً مهماً في الثقافة الديمقراطية. فالمجتمع الديمقراطي يطالبنا اذا ما اردنا ان يكون لدينا ادراك لبعضنا البعض، ان نعمل معاً ونخلق افقاً واحداً يجعلنا قادرين كي يتعلم بعضنا من البعض الآخر.

اذن تتضح وتتوثق العلاقة بين الديمقراطية والتعليم والتربية في عملية التعليم ـ التعلم، حينما يتم تنقية وتنقيح مجموعة العوامل المؤثرة في التعليم والتربية لصالح العلاقات المدنية. ففي اعادة بناء هذه الهيكلية، يتم تعريف جميع عناصر التعليم والتربية ضمن الاطار الجديد نسبياً الذي يجمع بين التربية والديمقراطية. ومن اجل اعادة بناء هذه الهيكلية لابد من معرفة العلاقة بين العوامل الاخرى، كالعلاقة بين الطبيعة والحرية وبين التربية، والعلاقة بين هذه العناصر الثلاثة وبين الدين والمعنوية.

المبحث الأول

العلاقة بين «التربية» و «الطبيعة»

انّ من اهم التحديات الفلسفية التي تواجه التعليم والتربية هي كيفية وعلّية وتعددية العلاقة بين الطبيعة والتربية. ويمثل سهم كل منهما في بلورة شخصية الانسان وسلوكه من جهة وكيفية تعامل الوراثة والبيئة من جهة أخرى، مطلع المبحث الأساسي في حقل التربية الديمقراطية.

لقد بدأ في اليونان القديمة تحد كبير امام الطبيعة والفطرة وعلاقة الطبيعة بمعنى ومفهوم «التغيير». فيرى بعض الفلاسفة مثل «هراقليطس» انّ كل شيء، في حالة تجدد وتغيير، وليس بوسع أحد الهرب من حكم «التغيير» الثابت. ومن جانب آخر يرى «بارمنيدس» انّ كل شيء: هو كما هو.

الأخذ بأي رأي من هذين الرأيين الفلسفيين، يمكن أن يقوم على تفسير متباين لوجود الانسان وفلسفة نموه وتربيته. فمن وجهة نظر بارمنيدس ليس بوسع الانسان ان يكون شيئاً لا وجود له.ولذلك يتغاير «التغيير» مع «الكينونة». وعلى هذا الاساس يمكن ان تكون للجوانب الدائمية للعالم حقيقة واقعية فقط. اما من وجهة نظر هراقليطس فالأشياء والظواهر جميعاً، في حالة تغيير مستمر، اي يحدث هذا التغيير في كل لحظة.

على صعيد آخر ثمة بعض الحكماء يعتقدون انّ الحركات التي تحدث في ميدان الطبيعة اما ان تكون «طبيعية» او «قسرية». والحركة الطبيعية حركة تجري على آساس الايقاع والانسيابية الطبيعية كحركة المياة في النهر. اما الحركة القسرية فانها حركة تجري خلافاً للمسار الطبيعي، ولذلك تعد حركة «عائقة» و«بتراء». ووجهة النظر هذه تعبّر عن الآراء الماضية بشكل اكثر وضوحاً[١].

يتحدث «نيوتن» في كتاب «المبدأ»[٢] عن نوع آخر من الحركة في قالب القوانين الشهيرة. ويرى على غرار الذريين اليونانيين الذين سبقوه، انّ المادة انفعالية وبلا آثر. ويعتقد انّ الانفعالية والقصور الذاتي[٣] للمادة، حالة تلعب دوراً محورياً وحاسماً في العالم.

على أساس هذه النظرية، لو كان هناك جسم ساكن، فانه سيبقى في حالة السكون دائماً ما لم تؤثر عليه قوة من الخارج. فعالم الوجود ـ لاسيما عالم المادة ـ يتحرك طبقاً لهذه النظرية من وجهة نظر نيوتن. فالنظرة الميكانيكية للأشياء والانسان، شبيهة بنظرة بعض النظريات والمذاهب السلوكية الى الطبيعة والتربية[٤].

العالم طبقاً لهذه النظرية يتألف من مادة منفعلة وعاطلة، ويعمل وكأنه ساعة جبرية عظيمة. ويمكن تعميم هذا النمط على جميع أبعاد نشاطات الانسان. فحينما كانت المادية مهيمنة على علم الأحياء، كان العلماء يعتبرون الكائنات الحية أشبه بمجموعات الذرات المعقدة التي يتأثر كل منها بالعناصر

---

(١) يقول «بياجي»: تزول الحدود بين الطبيعة والتربية متى ما استطاعت المنظّمات البيئية تغيير المنظّمات الحياتية.

(2) Principle.

(3) Intertia.

(٤) راجع: علم النفس التربوي، تأليف الدكتور علي اكبر سيف.

المجاورة. فكان «ريتشارد داوكينز» يعتبر الانسان والكائنات الحية آلات جينية. ويرى انّ من الضروري التعامل مع الناس وكأنّهم انظمة ميكانيكية.

مثل هذه الأفكار تركت تأثيراً حينذاك على علم النفس ايضاً. فالمذهب السلوكي يرى انّ جميع نشاطات الانسان عبارة عن نظام آلي نيوتني يلعب فيه الذهن دوراً منفعلاً وبلا آثر، ويستجيب في نهاية المطاف بشكل جبري الى القوى الخارجة او المحركات. وينظر أصحاب هذا المذهب نفس هذه النظرة الى تربية الانسان. ويتلخص سلوك الانسان في هذه العملية، بالمدار المغلق R-S أو «المحرك ـ الاجابة».

لاريب في انّ الرؤية النيوتنية قدّمت مع المذهبين التقليلي والذري، خدمة مهمة ساعدت على تطور العلم، وبالمقابل ولّدت الرؤية النيوتنية لدى الانسان شعوراً بالغربة ازاء العالم الذي يعيش فيه. اي انّ الانسان أحس من خلال هذه الرؤية بالأنسانية، والاغتراب عن الذات فبات يتصور نفسه اشبه بتروس العربة المجبرة على الحركة، ولا دور له في صياغة الحياة او توجيهها.

اذن القول بأنّ التربية تأييد للطبيعة، او تغيير لها، او توجيهها، يكشف عن ماهية التربية والعلاقة القائمة بين الطبيعة والتربية. ومن هذه النقطة بالذات تنشأ وتتسع الاختلافات في الرؤى وتتنوع فلسفات التعليم والتربية. فما لم يجدد كل نظام موقف ازاء هذا اللون من القراءة للطبيعة والتربية، لن يكون بوسعه تناول سائر مفاهيم وأبعاد التربية كالأهداف والأساليب والبرامج.

فالرؤية الآلية او الميكانيكية للتربية تعبّر عن الاعتقاد التالي وهو انّ الطفل عبارة عن آلة من صنع مجتمع الكبار، ومجرد وسيلة لاشباع الحاجات الاجتماعية ومصالح المجتمع الاقتصادية.

انّ رغبات وميول الناس تمثل منطلق التربية الميكانيكية. لكنّ الذي يميز التربية الديمقراطية عن التربية الميكانيكية، هو احترام ارادة الانسان، وتكريم رغباته وحاجاته، والاهتمام بحريته واختياره. وفي هذه النقاط يتضح التباين

بين التربية والصناعة. فالأصل في التربية هو طبيعة الفرد وشخصيته، لذلك تُعدّ العوامل التربوية، الممهد لظهور ونضج استعدادات الانسان ومواهبه. اما في الصناعة، فالصانع هو الذي يغيّر شخصية الافراد على أساس التصميم الذي يحمله في ذهنه.

تقوم التربية الفطرية على مبدأ التأييد، لا على مبدأ التغيير. ولا يقترن بهذا التأييد اي استسلام او انفعال، وانما يكون مصحوباً بتكريم الشخصية وفسخ المجال لها للنضج والتكامل كما تستطيع[١].

ثمة تبادين آخر بين التربية الطبيعية والتربية الصناعية يتمثل في انّ الرصيد الفطري أو الاستعدادات الكامنة في وجود المتربي، تنطلق في التربية الصناعية لخدمة الآخرين، ويسعى الجميع لاستخدام تلك الاستعدادات لصالحهم. اما في التربية الطبيعية فيسعى المتربي في استثمار امكاناته واستعداداته الفطرية من أجل رقيه وتعاليه فضلاً عن الخدمات التي يقدمها للمجتمع. ومن هنا يتضح انّ التعامل بين التربية والطبيعة يقود الى نضج وصقل استعدادات الانسان ومواهبه وطاقاته الكامنة.

الذي يبلغ ذروة فردانيته الفريدة، ويميز هويته خلال التعامل مع الآخر او الآخرين، فلابد أن يكون قد ربّى في نفسه فضيلة الارتباط الودود مع افراد المجتمع. ولابد لمؤسسة التعليم والتربية ـ كمؤسسة اجتماعية ـ السعي لمدّ حبل المودة وخلق حالة الارتباط بين الفرد والمجتمع، وهو الارتباط الذي يؤدي الى ظهور النضج العاطفي في ظل اجواء التفاهم والتعاطف.

للأسف، تعيش فردانية الانسان في هذا اليوم، حالة الانعدام، بعدما اخذ الذهن الجمعي يستولي على كل شي. ويراد بالذهن الجمعي انخراط الفردانية للتناغم مع الآخرين وكأنها تساهم في سمفونية مشتركة من دون ان يكون

---

(١) راجع: الاستاذ مطهري، التعليم والتربية في الاسلام، ص ٥٥.

ثمة تمايز للهوية الفردية. ومن اهم ميزات خصوصية الذهن الجمعي، هي حالة التعاطف والالتهاب والتموج. اي انهالا تقوم على أساس، وناشئة عن الانفعال والأجواء الملتهبة.

في ظل مثل هذه الأنظمة لا تُعطى أية اهمية لهوية الأفراد وفرديتهم وشخصيتهم، وانما تسود فيها ثقافة التقليد، والتناغم، والاطاعة العمياء بدلاً من ثقافة التحقيق والتفكير.

بتعبير آخر: في التربية الصناعية والقسرية تحلّ ثقافة التظاهر، والتمثيل، والرياء، محل الصراحة، والشجاعة، والشفافية، بل ويحل التظاهر بالدين محل التدين أيضاً.

في الأنظمة التعليمية غير المدنية واللاديمقراطية، تهيمن الرؤية الأمنية وحالة من سوء الظن والمراقبة، بينما تؤكد التعاليم الدينية على مبدأ البراءة والثقة، من اجل تربية الاخلاص والصدق لدى الافراد. ولا يمكن لهذه الخصوصيات ان تظهر وتنمو من دون وجود تفاهم ووشائج حميمة بين الافراد، ومن دون لون من التشاور والادراك المتبادل.

ومن هذا المبدأ، يعبِّر «كارل كوهن» عن الجهود التي تبذل من اجل التوصل الى التفاهم القائم على الارتباط، بفن التشاور. فهو يعتقد انّ المساهمة المؤثرة وان استلزمت استقلالاً في الفكر، غير انّ التعامل مع الأفكار والعقائد الاجتماعية يعزز من هذا التفاهم.

يعتمد عمق المساهمة او المشاركة الى حد كبير على تعامل الناس وأفكار الآخرين. ويستلزم هذا التعامل بدوره براعة ارتباطية واجتماعية على شتى الأصعدة، والتي يعبَّر عنها بفن التشاور.

يتحقق جزء مهم من تلك التعليمات، عن طريق المؤسسات الرسمية والمدارس الحكومية، من اجل دعم ثقافة المداراة، والواقعية، والمصالحة، والأناة.

يـقول «كـوهن» بـبعض الخـصوصيات التـي يـنبغي تـوفرها فـي فـن التشاور،اهمها: ١ ـ التساهل أو المداراة؛ ٢ ـ النقد والانتقاد.

لربما يسأل البعض: كيف يمكن التوفيق بين مبدأ التساهل في المـجتمع المدني وبين الصفات الدينية؟ لابد من الفات النظر الى الأمر التالي وهو انّ التساهل يختلف عن التسامح. فالتسامح يشتمل على شيء من التنازل، بينما يعبِّر التساهل عن حالةاللينونة والمداراة. لذلك حينما يـدور الحـديث حـول التسامح، من الممكن ان يظهر فيه شيء من التنازل عن الفكـرة أو العـقيدة الدينية، بينما لا ينطبق هذا الامر على التساهل، وانما يتم فيه فـقط تـجنب حالة الشدة في العقيدة،او التعريف، او التوضيح، وما الى ذلك.

اذن التساهل ـ وعلى العكس من التسامح ـ لا يعني التراجع او التخلي عن المبادئ او المعتقدات الدينية، وانما يفسر على اساس المـصالح الخـارجـية وحق الآخر في التفكير، وتماثل قيمة الافراد.

ثم يأتي النقد من بعد المداراة. ولايعد الخطاب النقدي خطاباً مـخرباً او موهناً، وانما هو الحد الأدنى من التساهل والمداراة على أحد الاعتبارات.

رغم ذلك. تشجع روح «المداراة» الفرد على قبول الآخر من دون الغـاء ذاته. فاذا ما اردنا ان نحقق الفوز، فعلينا ان نسمح بفوز الآخر، ونفسخ المجال لتلاقي الأفكار، وقبول ما يحدث في نهاية المطاف من تغيير وتجديد.

يقول البرت اينشتاين بهذا الشأن: ليست مهمة التعليم والتربية ايجاد حب الجاه والمنافسات الضارة بين الطلبة، وانما السعي لتحقيق التعاطف والتلاحم والصداقات البنّاءة. ويمكن ان نستشف من عبارة اينشتاين هذه انّ الفائز ليس ذلك الفرد الذي يتقدم على الآخرين وانما هو ذلك الذي يدفع الآخرين الى الأمام[١].

(١) البرت اينشتاين، ١٤ مقالة محصلة العمر، ترجمة ناصر موفقيان.

لابد بعد ذلك من الاجابة على التساؤل التالي: كيف يمكن استقراء العلاقة بين الطبيعة والتربية؟

يمكن تقسيم وجهات النظر بشأن طبيعة الانسان الى مجموعتين رئيسيتين من وجهة نظر «شفلر»[١]:

١ ـ وجهات نظر تؤمن بوجود صفات اولية ثابتة وعامة وموجهة لدى الانسان، كتلك التي لدى أرسطو، وافلاطون، والدين الاسلامي.

وعلى ضوء هذه الآراء يكون للتربية ارتباط وثيق بالطبيعة، وتتحد حركة التربية مع جوهرة الطبيعة وتتناغم معها، فتصبح التربية ذات منحى هادٍ وموجِّه.

٢ ـ وجهات نظر تنكر اية صفات ذاتية وفطرية، وتعتبرها من نتاج المحيط والعوامل الخارجية، كتلك التي لدى ماركس، واسكينر.

ورغم وجود بعض الآراة الفلسفية والعقائدية ازاء طبيعة الانسان وفطرته، إلّا انهم أخذوا بهذه المجموعة من وجهات النظر، واعتبروا التربية مجموعة من المعلومات الخارجية التي ينبغي فرضها على شخصية المتربي من خلال آليتي التشجيع والمحاسبة.

لاشك في انّ لدى كل مجموعة من المجموعتين أعلاه، رسائل ووصايا خاصةبتربية الانسان قائمة على اساس الرؤية التي لديها. فالمجموعة الاولى تعتقد على الأقل انّ جزءاً من اهداف التعليم والتربية متعلق بباطن الانسان وصفاته الذاتية واستعداداته الأولية. وفي المقابل تعتقد المجموعة الثانية انّ الاهداف التربوية تتحقق خارج الوجود الانساني وفي باطن المحيط الاجتماعي الخاص بالطفل ومقتضياته الحياتية.

من منظار المجموعة الاولى، يعني التعليم والتربية اما تغيير الطبيعة،او

---

(١) راجع كتاب: في المواهب الانسانية، تأليف شفلر، ترجمة لجنة العلوم التربوية.

تأييدها. فتتعين حدود التغيير والتأييد من خلال التفسير الذي يقدَّم لهذين المفهومين. وتبدو البرامج التربوية في هذه العملية، أمراً مودعاً في فطرة الانسان، ثم تنضج من خلال التعامل مع المحيط الخارجي وعوامل الاعداد التربوي، لأنّ عملية التعليم والتربية، عملية تأييد قبل ان تكون عملية تغيير، وعملية «استطاعة» قبل ان تكون عملية «وجوب»، وتحوّل في الشخصية قبل ان تكون تراكماً في العلم.

اما من منظار المجموعة الثانية، فالتربية عبارة عن ايجاد طبيعة مشخصة، واضفاء التعيّن على الوجود المبهم للفرد. لكنها ـ اي التربية ـ عبارة عن توجيه باطني عند المجموعة الاولى. اي تعمل العوامل الخارجية على صقل ونضج الاستعدادات والقابليات الباطنية الكامنة.

المجموعة الثانية ترى انّ دفع الانسان من الابهام وعدم التعيّن نحو التشخيص والتعيّن، بحاجة الى توجيه من الخارج. فيما تؤكد المجموعة الاولى على الباطن، معتبرة المحيط مهداً للتربية، على العكس من المجموعة الثانية التي تعتبر المحيط مسبباً وعاملاً للتربية[١].

المجموعة الاولى من وجهات النظر تذهب الى انطلاق التغيير والتربية من باطن الانسان ثم يتجلى ذلك التغيير في الخارج. اي انّ هذا التغيير يتحقق في دائرة طبيعة الفرد وينبثق من أعماق فطرته. بينما تؤكد المجموعة الثانية من وجهات النظر على انّ التغيير يبدأ من الخارج وينتهي بالتعيّن الداخلي. ويمكن ملاحظة هذا المعنى في مفردات مثل Educar و Educer، حيث تعطي الاولى معنى الانتقال من الخارج الى الداخل، والثانية معنى الاستخراج من الداخل[٢].

---

(١) راجع: المصدر السابق.

(٢) راجع: معنى العلوم التربوية وحدودها، تاليف غاستون ميالاجي، ترجمة علي محمد كاردان، ص ١ ـ ٥.

ويُقترح في الرؤية الاولى: تعزيز الارادة الحرة، وتربية القوة العاقلة، وتقوية الاستدلال، وتلطيف الوجدان. بينما يقترح في الرؤية الثانية تغيير المحيط الاجتماعي. وتؤثر بعض العناصر في التربية الباطنية كالتعقل، والصقل، والاستنباط، والابتكار، بينما تؤثر في التربية الخارجية عناصر اخرى مثل العادة، والتكرار، والادخار، والاقتباس.

رغم انّ الفطرة والطبيعة امران غير متساويين، ولكن يمكن القول بشيء من التسامح انّ جميع الخصوصيات الذاتية للمرء على صعيد الفطرة، والوراثة، والغرائز، جزء من ميدان طبيعته.

فالعلاقة بين «التربية» و«الطبيعة» وكذلك بين «التأييد» و«التغيير»، تتضمن معرفة وادراك محدوديات الانسان وكذلك امكاناته وطاقاته وقدراته على الابداع. لذلك علينا في عملية التربية، التفكير في كيفية تحرير الانسان من قيوده الداخلية قبل تحريره من الاجواء الخارجية والمحيطية.

ومن هنا ينشأ الاختلاف بين «التربية» و«الصناعة»[1]، والتربية و«العادة»، والتربية و«الانضاج»، حيث تؤكد التربية على الاصالة الفطرية، والقابليات الطبيعية، والاستعدادات الذاتية. اما المحيط فيكون تابعاً للتغير النفسي للمتربي، لا أن يكون المتربي تابعاً لتراكم المحركات المحيطية. فالمتربي في التربية الباطنية ـ والتي هي تربية موجِّهة، وواضحة وفعالة ـ يتصرف في المحيط بما يتناسب مع شاكلته، ويوجهه لخدمة وجوده. اما في التربية الخارجية او «الصناعة»، فيتعمق الانفصال بين المستقبلات الباطنية والمرسلات الخارجية. ويبقى ما يُفرض على الفرد من الخارج، مجرد قشور وطبقات كاذبة تلتفّ حول وجوده، من دون ان يكون لها اتصال ذو معنى بوجوده.

---

(١) تعبير للاستاذ مرتضى مطهري في كتاب «التعليم والتربية في الاسلام»، ص ٣٣.

يقول «مونتسيكو»: طبيعة «حكومة» ما، هي ذلك الشيء الذي يجعلها مثلما هي[١]. كذلك يمكن القول ان طبيعة «التربية» هي ذلك الشيء الذي يربي المتربي مثلما هو. وفي ظل هذه الظروف تنضج شخصية الفرد بما ينسجم مع فطرته ومتطلباته الباطنية. ولربما لهذا السبب يذهب بعض الفلاسفة للقول بأنّ التربية كينونة قبل ان تكون «يجب»، وتأييد قبل ان تكون تغيير، وموجَّهة من الداخل قبل ان تكون توجيه.

من جانب آخر، يعتقد «عمانوئيل كانت» انّ التعليم والتربية فن لا يتكامل إلّا من خلال جمع محصلة جميع تجارب الأجيال الماضية[٢]. ومن هذا المنطلق تبرز اهمية «الفن» في عملية التعليم والتربية بدلاً من الاسلوب، والتقنية، والعلم. فيرى «كانت» انّ موضوع التربية وتأثيرها، متعلق بباطن الانسان، وعلى صلة بالقانون الباطني. ويعتقد ان المعرفة امر باطني ونتاج ذهني. لذلك لا يمكن تلخيص عملية التعليم ـ التعلم ضمن حدود انتقال المعلومات الخارجية.

من هذا المنظار، يرى «كانت» انّ الهدف الغائي للتربية، هو تكوين شخصية الانسان. اي الهدف الغائي للتربية يتأطر باطار ما يمكن للانسان ان يكون، وليس ما يجب عليه ان يكون. لكن لابد من التأكيد على انّ هذه الكينونة أوسع من الاستسلام المحض للطبيعة، وتعني القابلية والاستطاعة ايضاً. اي ان الانسان ذلك الشيء الذي يمكن ان يكون، لا ذلك الشيء الذي يجب ان يكون!.

يعتقد «بستالوزي» ايضاً: «القيمة فقط لذلك الشيء الذي يدركه الانسان في كامل طبيعته، وبنحو متزامن مع قلبة وروحه وجوارحه. وهذا هو الشيء

---

(١) راجع: العقد الاجتماعي.

(٢) راجع: آراء كانت التربوية، تاليف ماهروزاده، تعريب عبد الرحمن العلوي، دار الهادي، بيروت.

الوحيد المفيد في التربية القاطعة، والحقيقية، والمنطبقة مع طبيعته. وتؤدي التربية المنطبقة مع الطبيعة، الى ايجاد الرغبة في الرقي. وانّ أي تأكيد خاص على تربية قوة من قوانا، سوف يقودنا الى الضلال من خلال ايجاد المزاعم التي لا أساس لها. ويصدق هذا الأمر على حب ورأي النوع الانساني، كصدقه على قواه الذهنية، والفنية، والحركية. فكل قوة من هذه القوى تنطلق بحسب القوانين الأزلية غير القابلة للتغيير من القوة الى الفعل، وتتسع حتى تصل الى مستوى الانطباق مع الطبيعة، طبقاً لقوانين طبيعة الانسان الأزلية»[١].

يعد «كونفوشيوس»، أحد اولئك الذين يوافقون على كل ما هو طبيعي. ويرى انّ كل شيء، يتميز بالنظام، والحجم، والمكانة الخاصة. لذلك لا يُعدّ اي شيء عبثاً او مهجوراً. وبمقدور المرء ان ينطلق الى ما هو أبعد من ذاته حتى من دون اي ارتياض، ويصنع طبيعة أفضل عن طريق التربية، بينما يؤدي التعامل القسري معها الى خلق كارثة.

من مميزات التربية الديمقراطية، قبول طبيعة الأفراد، وتطبيق المواد التعليمية مع استعداداتهم وقابلياتهم الفطرية. ويُعدّ احترام الطبيعة والاعتراف رسمياً بقانون التربية ـ بالنحو الذي يؤكد عليه كانت وروسو ـ مبدأً مهماً، لأنّ أية خطوة تربوية لا تنطبق مع الطبع، محكوم عليها بالفشل.

الفطرة المودعة في ذات الانسان، تمهد الطريق لتربية ذاتية الحيوية والحركة. ويبلغ استياء الطفل ورفضه للقوانين والقيم ذروته، حينما يكون هناك تجاهل لطبعه وفطرته.

لو روعي هذا المبدأ ـ اي تأييد طبيعة الافراد التي تتساوق مع الواقع ـ لصلحت الأفكار، واستيقظت الضمائر، وتربّى الانسان.

---

(١) نقلاً عن: نظرة على فلسفة التعليم والتربية، للدكتور نقيب زادة.

سُئل «كونفوشيوس» عن التدابير العاجلة التي يتخذها للتخلص من حالات الشؤم، فأجاب: يجب العمل من اجل استعمال المفردات في معانيها الصحيحة. ولابد من ان تسترجع محتواها. دعوا الأمير اميراً، والأب أباً، والانسان انساناً. ولكن هناك خيانة دائمية، فلم تعد المفردات تنطبق مع مدلولاتها، وحصل انفصال بين الوجود واللغة. فذلك الذي لديه وجود باطني لديه كلمات ايضاً، اما صاحب الكلمات فليس من الضروري ان يكون صاحب وجود باطني ايضاً.

ما كان يقلق «كونفوشيوس»، بات يبعث على الخوف والقلق في زماننا اكثر من اي شيء. فتحريف المفردات، والحاق الظلم بالكلمات، وفصل روح الكلمات عن جسدها، وقلب القالب والمحتوى، امر يبعث على القرف والامتعاض. ويمكن مشاهدة هذه الصورة المرعبة في الأدب المهيمن على التعليم والتربية في عصرنا الراهن.

التربية، والطبيعة، والديمقراطية، والحرية، والحلم، وكل مفردة اخرى واقعة ضمن هذه الدائرة، ليست غريبة على معناها فحسب، وانما تتناقض معه ايضاً.

لا يستطيع الانسان أن يقطف ثمار ممارساته الأخلاقية، وحبه، وايمانه، إلّا إذا كان ذلك منسجماً مع الطبع ومتساوقاً مع الفطرة. كذلك ليس بوسعه تنمية وصقل استعداده الذهني إلّا عن طريق التفكير المنسجم مع طبيعته. كما لا يمكنه قطف ثمار استعداداته ومواهبه الفنية والمهنية وغيرها، إلّا إذا استخدمها وفق الصورة التي تقررها الطبيعة، وسعى لتربيتها على هذا الاساس[١].

التعليم والتربية وكما يذهب الى ذلك «اشتاينر» عبارة عن إعطاء الكائن الانساني نوعاً من الحياة التي تنطبق مع بنيته الشخصية وتقوم على قيمه

(١) المصدر السابق، ص ٢٣٠.

المعنوية.

العمل التربوي، يستلزم في مراحله الأولى ـ على الأقل ـ نقل المتربي الى عالم القيم الثقافية. وعلى هذا الضوء يشمل العمل التربوي عدة عوامل أساسية: موضوع التربية، الطفل، القيم الثقافية، وفاعل التربية.

ويقترب هذا التعريف الى حد كبير من مفهوم التربية الذاتية، إذ يُسمح في هذه العملية للفرد كي يشيد صرح شخصيته بنفسه.

يمكن القول من زاوية اخرى: «التربية في اكثر أشكالها إصالة، عملية بديهية وتلقائية»[١]. وقد يُعد هذا الكلام غير معقول في الظروف الراهنة التي ثبت فيها موضوع التعليم والتربية وعلم النفس في شتى الفروع بواسطة اعقد وأغنى القوانين والقواعد المختبرية، لكنّ التجربة برهنت على انّ لغة الوجود ولغة الفطرة والقلب، اكثر تأثيراً من لغة العلم والقاعدة والمعلومات الكلامية.

في التربية الذاتية، تكون الإصالة لإنتاج العلم على يد الأفراد أنفسهم حتى من دون فرض أفكار الآخرين. بل ينبغي ان يتصف الذهن في هذه العملية بحرية سيالة من اجل اكتشاف المجاهيل وليس من اجل اختزان المعلومات.

يعتقد «كريشنامورتي» انّ المشكلة تكمن في تحرير الذهن من العلمية، لأنّ هذا هو الطريق الوحيد الذي يجعل الذهن قادراً على اكتشاف ما هو جديد. ويقول: كان أحد علماء الرياضيات منهمكاً لفترة طويلة من الزمن في البحث عن حل لإحدى المعضلات الرياضية فلم يفلح في ايجاد ذلك الحل. لكنه حصل عليه فجأة في صباح أحد الأيام حينما كان يسير على عادته في كل يوم.

فماذا حدث؟ كان ذهنه هادئاً ومتحرراً خلال نظرته لتلك المعضلة، فانكشف له الحل بشكل طبيعي. ورغم وجوب ان تكون لدى الانسان

---

(١) من اللاأين الى كل مكان، مقال التربية البديهية، تاليف عبد العظيم كريمي.

المعلومات اللازمة حول قضية من القضايا، ولكن ينبغي ان يكون الذهن متحرراً من تلك المعلومات من اجل التوصل الى الحل[١].

اذن الهدف من التعليم هو تأجيج حالة حب الاستطلاع لدى الذهن وليس إتخامه بالمعلومات. ولو نظرنا الى التعليم من هذا المنظار، لرأينا ما يُستخدم اليوم في المدارس في قالب الأساليب التعليمية التربوية التقليدية، يعمل على تحجر الذهن بدلاً من ان يؤدي الى حركته وانسيابيته.

ولكن قد يُثار السؤال التالي: إذن كيف يقوم التعليم والتربية بتقديم المعلومات التي يحتاجها المتعلمون؟ وكان الحكيم سقراط قد اجاب على هذا التساؤل قبل الفي عام حينما قال: ان الهدف من التعليم ليس تقديم المعلومات، وانما خلق الحاجة الى العلم في الذهن.

نحن نتعلم كيف نتجنب شيئاً ما او كيف نحصل على شيء ما، ولكن هل توجد ساحة لا يكون فيها الذهن واسطة للتعلم، بل واسطة للكينونة؟

يرى «بيترز»[٢] انّ دور المعلم (المربي) اشبه بعمل البحار. فالبحار لا يعلم على وجه اليقين ظروف الأمواج البحرية والاحوال الجوية والمستقبل البعيد، ونظراً لهذا الغموض لا يستطيع التفكير كثيراً بالمستقبل البعيد.

كذلك في التدريس والتعليم، لا يمكن التنبؤ بالظروف والمستقبل البعيد نظراً للتعامل مع الانسان، هذا الكائن المعقد. كما لا يستطيع المربي إعداد الطلبة لمستقبل بعيد وايصالهم الى مستقبل مبهم وغير معين. ولذلك يسعى ان يكون لديه تعامل مؤثر مع ظروف وقت التدريس والزمان الذي يتحرك فيه.

يرى «بيترز» اننا بدلاً من الاهتمام والتفكير في اصول الأهداف البعيدة والكلية، ينبغي ان نهتم باصول الاساليب. فالمهم هو عملية التفكير الصحيح وليست الأهداف البعيدة العامة.

---

(١) الغضب الخلاّق، ترجمة مرسدة لساني.

(2) Peters.

اذا تم تحديد الطرق والأساليب الصحيحة في عملية التعليم والتربية، يمكن ان يكون ذلك عاملاً مهماً في تحديد الاهداف[١]. اي ان التعليم ـ في التربية الديمقراطية ـ هو عملية لا نتاج. بمعنى ان الهدف هو نفس السعي والاكتشاف والرغبة في التطور والنجاح، وليس تلك النتيجة او النتاج الذي يتحقق من خلال ذلك السعي.

لابد من الاعتراف هنا انّ عملية التربية عبارة عن اكتشاف باطني قبل ان تكون انتقال خارجي. ولكن لا ينبغي ان يعني هذا ترك الطفل لحاله كي ينمو كيفما يحلو له، وانما تلعب مساعدة الطفل دوراً كبيراً في تفعيل وتحريك استعداداته الكامنة.

يقول «اشتاينر»: «يختلف العمل التربوي الذي هو عبارة عن تأثير وجدان ما على آخر، ويقوم على قانون المحبة، عن العمل التقني»[٢].

على هذا الضوء من الضروري القول بأنّ التربية عملية وجودية منبثقة من الوجدان. ولو كان لأحد تأثير على انسان آخر، فلن يكون هذا التأثير بفعل تعاليم خارجية، وانما بفعل تأثير وجدان على وجدان آخر.

الوجدان ـ في حقيقة الأمر ـ أخفى وكذلك أشد الأفعال السلوكية طبيعية، ويعمل من دون أي قصد، او قانون، وقاعدة مسبقة. ومن هنا يعتقد «جان جاك روسو» انّ من غير الممكن تقريباً نجاح عملية التعليم والتربية بفعل اهتمام المعلم والمربي فقط، ويرى انّ النجاح الكامل مدين للصدفة والحظ[٣].

اذا اعتبرنا التربية امراً قائماً على الصدفة، إذن كيف يمكن للتربية كعلم، ان

---

(١) راجع مقال: تقدم الأساليب على الأهداف، فصلية التعليم والتربية، تاليف الدكتور ميرلوحي.

(٢) جان شاتو، المربّون الكبار.

(٣) نقلاً عن كتاب: اصول التعليم والتربية، تاليف د. شكوهي، ص ٥٦.

تكشف عن فاعليتها وتدخلها في بلورة شخصية الافراد؟ واذا نظرنا الى التربية كعملية قائمة على الحظ، فكيف يمكن الاهتمام بقواعد واصول التربية وأساليبها العلمية؟

يقول «غوبريل كومباير»[١] (١٨٩٨) انّ التربية عملية تقوم على الصدفة، ولا دخل فيها لأي اسلوب علمي[٢].

اذا كانت عبارة «كومباير» هذه صحيحة، فينبغي إعادة النظر في نظام التعليم والتربية الرسمي، وفي فلسفة التعليم والتربية المعاصرة، إذ ستكون جميع هذه التوظيفات المادية والمعنوية، والمشاريع العلمية والفنية الرامية الى صياغة شخصية الاطفال والناشئة، أعمالاً لا معنى لها وخالية من اية فائدة.

اذن ما لم تتضح العلاقة بين التربية والطبيعة، وكيفية التعامل ما بين هذين العنصرين بما يتناسب مع التباينات الفردية والظروف الحياتية والبيئية، فلا يمكن التحدث عن مشاريع ومناهج تربوية لصقل الاستعدادات والمواهب.

انّ اية نظرة مطلقة الى الطبيعة والتربية، ستؤدي الى مسخ وتشويه جوهرة الانسان وجرّها الى مسارات منحرفة. فاولئك الذين يلخصون كل شيء في الطبيعة، ويعتبرون الانسان تابعاً محضاً للمنتوجات الطبيعية، واولئك الذين يصفون الانسان بأنه تابع مطلق للبيئة والمحيط، كلاهما يقع في خطأ تجاهل مدى استيعاب الانسان ومحدودياته. ويتجلى فن المعلم والمربي في إدراكه للحد المرن والعائم من التعامل بين «الطبيعة» و«التربية»، ودفع الطفل نحو النضج الذاتي من خلال صقل قابلياته واستعداداته.

---

(1) Gobriel Gompayer.

(٢) المصدر السابق، ص ٥٦.

المبحث الثاني

العلاقة بين الانسان والحرية [1]

١ ـ قيل انّ ما يجعل الانسان إنساناً، ليست مجموعة الاموال، والامكانات، والنشاطات الخاصة التي يمارسها، وانما تركيبته الوجودية الخاصة، اي عمله وسلوكه في جميع نشاطاته الحقيقية. فالانسان كائن له وجود من خلال العمل وبمثابة العمل. اذن غاية التربية ايضاً تحقق العمل الخيّر، من اجل ان يمارس الانسان العمل اللائق ببساطة وعن رغبة وايمان ذاتي.

٢ ـ العمل، شكل من اشكال الوجود، لكنه يختلف اختلافاً أساسياً عن

---

(١) هذا المبحث ترجمة للمحاضرة التي القاها غايو بتروفيج (Gajo Petrovic) استاذ الفلسفة في جامعة زغرب. وقد وُلد عام ١٩٢٧، وتلقى تعليمه في لنينغراد وموسكو. والّف العديد من الكتب مثل: الفلسفة التجريبية في بريطانيا، والرؤى الفلسفية لبخانوف، والانسان والحرية. وقد طبعت مقالة الانسان والحرية الى جانب مقالات وخطابات اخرى القيت في مؤتمر علم الاجتماع الذي عقد في الستينات، في كتاب واحد يحمل العنوان التالي:

Socialist Humanism (AN International Symposium) ed. by Erich Fromm, Newyork: Books, 1966 O. Anchor.

الأشكال الوجودية الاخرى. والحرية أحد الاجزاء الاساسية لهذا الشكل واسلوب خاص، لأنّ العمل من دون حرية، خطوة آلية، وجسد من دون روح. ولا وجود للحرية من دون انسان، ولا للإنسانية من دون حرية.

٣ ـ الحرية جوهر الانسان، ولكن ليس بمعنى انّ الانسان حرّ دائماً وفي كل مكان. فالهرب من الحرية أمر شائع في العالم المعاصر، غير انّ هذا لا ينفي النظرية القائلة: «الانسان خالق الحرية وموضعها»، وانما يدل على الامر التالي فقط وهو انّ الانسان المعاصر يقتطع نفسه عن الجوهر الانساني.

٤ ـ ثمة انواع، وأشكال، وجوانب مختلفة للحرية مثل: الحريات ماوراء الطبيعية، والاخلاقية، والنفسية، والاقتصادية، والسياسية، والوطنية، والدينية، والمعنوية، والروحية، وحرية الارادة، والفكر، والوجدان، والنشاط، والعمل، وحرية وسائل الاعلام، وحرية التجمعات، وحرية التعبير، والتحرر من الاستغلال، والظلم، والجوع، والحرب، والخوف، والتقاليد، والشكليات، والشرور، والعواطف، والضعف، والأحكام المسبقة، وحرية الفن، والعلم، والتعليم، والسلوك، والحب، وحرية اسلوب استخدام اوقات الفراغ.

غير انّ سرد أنواع أو أشكال الحرية لا يجيب على التساؤل الذي يقول: ما هي الحرية؟ وقبل الاجابة على هذا السؤال لابد من القول: ليس بالإمكان القطع بأنّ انواع الحريات التي ذُكرت اعلاه، هي حريات او شبه حريات حقاً. بتعبير آخر: هل الهدف من الحرية إزاحة العقبات الخارجية، ام التحرر من القيود الداخلية؟

٥ ـ اذا كانت الحرية تُفهم على انها عدم وجود العقبات الخارجية التي تعيق العمل، فلا تُعد حينذاك خاصةً بالانسان. إذ يمكن ان تصدق على الحيوان الوحشي، والطير، والسمك، بل وحتى على الماء والحجر. فالحرية ليست عدم وجود العقبات الخارجية، او بمعنى أعم، وجود بعض الظروف الخارجية التي تعين وتؤيد شيئاً ما. انما هي شكل واسلوب خاصان

بالانسان.

يُسعى في التربية الديمقراطية ان يتميز المتربي بفضيلة الحرية الباطنية، لأنّ غاية التربية ـ لاسيما التربية الدينية ـ تحرير الانسان من جميع القيود والأسوار المادية، من اجل الدخول الى ساحة الخلود والحرية.

٦ ـ اذا أخذنا الحرية بمعنى معرفة وقبول المصير، والمقصد، او الضرورات العالمية، فستكون الحرية حينذاك عبارة عن عبودية طوعية. بينما هي ليست كذلك، كما انها ليست استسلاماً منفعلاً او تساوقاً مع الضرورة الداخلية او الخارجية. فالعمل الحر هو العمل الوحيد الذي يستطيع الانسان بواسطته ان يغيّر نفسه وعالمه. ومع انّ العمل وفق هذه الرؤية قد يختلف مع العمل بمعناه الأوسع، ولكن يمكن ان يكون في حد ذاته جوهراً للتربية العملية.

٧ ـ لا يمكن ان تكون شدة النشاط ومقداره او الدرجة التي يمكن ان يوصف على اساسها نشاط ما بالناجح، معياراً للحرية. فأنجح النشاطات والممارسات وأعمقها، لا يمكن ان تكون حرة إذا كانت تُرسم وتحدَّد من الخارج. فالجنود والعمال المطيعون ورجال الشرطة الذين يتقاضون اجوراً جيدة، قد تكون نشاطاتهم وأعمالهم دقيقة وناجحة، لكنّ تلك النشاطات لا ينطبق عليها مفهوم الحرية، لأنّ العمل الحر هو ذلك العمل الذي يقوم فيه الانسان بتحديد أعماله وتعيينها بنفسه.

٨ ـ كذلك ليس بالضرورة ان يكون اي عمل يتعيّن في الداخل، عملاً حراً. فالفعاليات التي تنطلق فيها بعض العوامل مثل الحاجات، والرغبات، والميول، والعواطف، لتعيين عمل الانسان، تُعد نشاطات حرة. فالانسان في ظل هذه الفعاليات يعمل كشخصية ذات عدة وجوه، ولا يتحول الى ستار لهذا او ذاك، او ان يُستغل من قبل أفكار او مشاعر او ميول اخرى. فالسلوك والعمل يعدان في التربية الديمقراطية، نقطة بناء ذاتي. ومن هذا المنشأ بالذات تنطلق تحريرية الانسان. والمشكلة التي يعاني منها العالم المعاصر لاسيما التعليم

والتربية، هي ان العلم اضحى ستاراً للسلطة والسياسة.

٩ ـ قد يبدو البعض اكثر الناس تحررية، لكنهم بعيدون جداً على صعيد الواقع عن النشاطات الحرة. فالمستبدون الجائرون، والجبابرة المحتلون، والمستغلون الجشعون، كلهم عبيد للأفكار والميول الجامدة. لذلك تُعد ممارساتهم مدمّرة للانسانية. فالانسان الحر حقاً هو ذلك الذي تتعين اعماله بواسطة ضميره الانساني. فالممارسة الانسانية الحرة والمستقلة، تصطبغ بصبغة المعنوية في ظل العقلانية، وتكون غايتها إنضاج الفطرة والجوهرة الربوبية عند الانسان.

١٠ ـ الفكرة التي تقول بأن العلم وإدراك الضرورة، شرط للنشاط الحر، تظل ناقصة حتى في أكمل حالاتها. فإذا كان كل شيء ضرورياً، فليس بمقدور عمل الانسان ان يكون حراً، فالشرط الايجابي للحرية يتمثل في معرفة وإدراك المحدوديات الموجودة، وكذلك ما يتمتع به الانسان من إمكانات وطاقات فاعلة. فتحطيم المحدوديات والسجون الفكرية والثقافية، يُعد نوعاً من الحرية التي تستقي معناها من هذه الجهود والمساعي التحررية.

١١ ـ تعريف الحرية بأنها السيطرة على الطبيعة، على اساس معرفة وإدراك الضرورات الطبيعية، يُعد تعريفاً كافياً لذلك الانسان الذي اتجهت انظاره نحو موضوع السيطرة والاستغلال، غير انّ الحرية لا تعني استثمار الطبيعة فقط، وانما تستوعب ايضاً قدرات الانسان وقابليته على استثمار الطبيعة بطريقة الشراكة وباسلوب انساني.

١٢ ـ يقوم مفهوم الحرية بمثابة تسلط وإشراف على الآخرين، على الفرضية التي تقسم الناس الى قسمين: قسم يتسلط ويشرف على الآخرين، وقسم يقع تحت التسلط والاشراف. غير ان السلطة تمثل الوجه السلبي للحرية. ففكرة الحرية كتسلط على فرد آخر، غالباً ما تُفهم على انها قناع وذريعة لقمع الرغبات التحررية لدى الناس، وتبرير قبول الانقياد الخارجي.

ويمكن إثارة هذا الموضوع بأشكال شتى من خلال مختلف إفرازات التعليم والتربية، وإثبات ان روح التسلط والهيمنة التي لدى البعض، على صلة مباشرة بنوع التربية التي تلقوها.

١٣ ـ يقوم المفهومان أعلاه والنتائج الحاصلة عنهما ـ اي الفكر الحر كسلطة على الطبيعة الخارجية من جهة، وسلطة الانسان على نفسه من جهة اخرى ـ على الفرضية التالية وهي ان الانسان والطبيعة كليهما على أهبة الاستعداد لاستثمارهما تحت توجيه خاص. لكنّ جوهرة الحرية غير محددة بالاستخدام الصرف للمنابع والمواهب، وانما تتجلى في خلق الأشياء الجديدة، وتطوير القوى الانسانية الخلاّقة، وإغناء الانسانية.

١٤ ـ لا يكمن موضوع حرية الانسان في الحرية المطلقة او الانقياد المطلق. فالانسان يتمتع بالحرية الى حد ما دائماً، ولذلك تُعد الحرية امراً نسبياً، لكنّ هذه النسبية لا تشكل جوهر الحرية.

١٥ ـ هدف الحرية الانسانية، ذلك الشخص الحر الذي يعيش في مجتمع حر، غير انّ هذه الفكرة لا تتحقق على سبيل الاختيار. فلا يوجد مجتمع حر من دون شخصيات حرة، ولا يوجد اي فرد حر خارج المجموعة الاجتماعية. يبد أنّ هذا لا يعني عدم وجود أي شخص حر في المجتمع الحر او في المجتمع غير الحر.

١٦ ـ قد لا يكون الفرد حراً في المجتمع الحر. فالمجتمع بمقدوره ان ينتظم بحيث يمهد لظهور وامتداد الشخصيات الحرة ويشجعها. لكن الحرية لا يمكن ان تُفرض على أحد بالقوة. فالفرد باستطاعته الظهور كانسان حر عن طريق نشاطاته وممارساته الحرة فقط.

الحرية وإمكانات رقي وتطور الانسان وتعاليه، ليست شلالاً ينهمر من الأعلى على وجه الانسان، وانما هي ينبوع ينبغي ان يتفجّر من الداخل. فلابد من اكتشاف الحرية واستخراجها من بين العقبات والمحدوديات، لا ان نتوقع

ان تُهدى الينا من الآخرين.

١٧ ـ بمقدور الفرد أن يكون حراً الى حد ما حتى في المجتمع غير الحر. فالعقبات الخارجية التي يمكن وضعها من قبل المجتمع غير الحر، قد تعمل على عرقلة او تحديد نشاطات الانسان الحرة، لكنها لا تستطيع ايقافها تماماً. فالفرد الحر الثوري الذي يعيش مقيداً وسجيناً، قد يكون اكثر حرية من الحارس الذي وضعوه عليه، او من الجلاد الذي يسعى لتحطيمه.

١٨ ـ يسعى المجتمع غير الحر للقضاء على الافراد الاحرار، بينما ينطلق المجتمع الحر في طريق إنضاج الشخصيات الحرة. ومن هنا يعد نضال المجتمع الحر جزءاً من نضال الشخصيات الحرة. ولكن لو استوعب هذا النضال الهدف المنشود بأسره، فسيتحول حينذاك الى عاتق جادّ في طريق الحرية. فلا قيمة للنضال من اجل مجتمع حر ما لم يتحقق من خلاله اكبر مستوى من الحرية الفردية»[١].

ليس عجباً ان يؤكد اكبر معارضي الديمقراطية ـ اي افلاطون ـ وكذلك ابرز دعاتها، على أساس وركيزة هذه الديمقراطية، اي التربية. فافلاطون يؤسس مدينته المثالية على اساس التربية، وديوي يسمي أهم كتبه التربوية «الديمقراطية والتعليم والتربية»، وينطلق ياسبرس ـ الممثل الاكبر لفلسفة الوجود ـ في هذه الفكرة الى درجة تدفعه للقول: الديمقراطية هي التربية.

وهكذا فالديمقراطية اكبر بكثير من ان تكون مؤسسة سياسية او شكل من أشكال الحكم، لأنّ الحديث هنا يدور حول المجتمع المتغير الذي يسعى دائماً نحو إضفاء الواقعية على القيم الانسانية، لاسيما الحرية والعقلانية. وانطلاقاً من ذلك نرى ان الفيلسوفين المعروفين في عصرنا وهما «جون ديوي» و«كارل ياسبرس» واللذين يعيشان في عالمين متباينين ويختلفان

---

(١) نقلاً عن صحيفة نشاط، العدد ١٠٧.

اختلافاً اساسياً في الرؤية الفلسفية، يشتركان بالرأي في مقولة الديمقراطية ودورها في نمو وإنضاج عقلانية الانسان.

جون ديوي يعتقد انّ الاعتراف بالديمقراطية يعني انّ الانسان يمتلك قوة تمييز ومعرفة صلاحه ومنفعته، لذلك ليس صحيحاً انه بحاجة دائماً الى من يوضح ويميّز له الخير والشر، والنفع والضرر.

العقلانية الناقدة في التربية الذاتية، هي ترجمة للتوجيه الداخلي، إذ يتحرر في هذه الرؤية، الافراد من الخضوع لمظلة القيمومة الثقيلة وأوامرها.

ديوي، يعطي قيمة للأساليب الديمقراطية حتى في التعليم الفني والحرفي، ويرى في الفصل بين الطبقات وكذلك في الفصل بين نفعها وضررها، عقبةً كبرى تعترض طريق الديمقراطية، ويقول: لم يكن خطأ ارسطو انه كان يعتبر الاعمال اليدوية والصناعة المادية أقل شأناً من الأعمال الثقافية، بل لأنه كان يرى ضرورة فصل هذين النوعين من الأعمال وإعطاء كل منهما لمجموعة خاصة، وإعتقاده بأن الانشغال بأيّ منهما، من اختصاص طبقة معينة.

لهذا السبب يُعد المجتمع الديمقراطي مجتمعاً يلعب فيه الجميع دوراً في الأعمال المفيدة من جهة، ويحظون كذلك بالرخاء الذي يتميز بقيمة ثقافية من جهة اخرى. ففي المجتمع الذي يقوم فيه اختيار الأعمال والنشاطات الجماهيرية على اساس الربح المادي، لن تزدهر فيه الديمقراطية للطبقة الممتازة على أساس التقاليد المستورثة من الطبقة المتعلمة. لذلك يقول «ديوي» رغم كل تأكيده على تعليم الحرفة والفن: ليس الهدف ان ترتبط المدرسة بالصناعة او ان تنخرط في خدمة التجارة، بل الهدف هو استخدام الإمكانات الفنية في خدمة النمو في شتى الحقول والأصعدة. بتعبير آخر: ينبغي ان ينخرط التعليم في خدمة «الحياة المتعالية»، لا أن تقع الحياة ضحية للتعليمات المدرسية، ويضيع الهدف في غمرة خدمة الوسيلة.

يقول ديوي كذلك: من المنظار العاطفي انّ اكبر عيوب النظام الراهن، ليس

الفقر وإفرازاته، وانما افراده الذين ينهمكون في اعمال غير متعاطفين معها[١].

بتعبير آخر: لن يكون لعملية التعليم والتربية الديمقراطية أي معنى ما لم تلتحم تعاليم المدرسة مع متطلبات الحياة. ولكن لابد من اعتماد الأمن والحرية من اجل تحقق هذا الالتحام. فما لم يشعر أفراد المجتمع بالتآخي والتآزر والتعاون على عمل الخير، فليس بمقدور أي نصيحة او تهديد او تشيجع، ضمان عوامل التلاحم بين افراد المجتمع. اي لا يمكن من خلال الإجبار او القسر تفعيل النوازع العاطفية لدى الانسان. ففي الحرية والاختيار الواعي يتجلى الايمان، والتضامن، والثقة، والاعتقاد الذاتي، على اساس حب المجتمع، والطبيعة، وخالق الوجود.

يقول «برتراند راسل»: لابد من التغلب على الخوف، ليس في السلوك فقط وانما في الشعور ايضاً، وليس في العلم فقط وانما في الجهل ايضاً. وذلك لأنّ هناك تقارباً وتماثلاً بين الخوف والغضب والعنف من الناحيتين الفسلجية والنفسية. فالشخص الذي يقع نهباً للغضب ليس بوسعه ان يتحلى بالجرأة والشجاعة بالمعنى الأسمى[٢].

وكما انّ التعصب نابع من الجهل، والغضب نابع من الجبن، كذلك ينبثق اللاأمن من فقدان القابلية على تحمل اللاأمن. اي انّ الحرية في التربية الديمقراطية عبارة عن تحرير الانسان من الخوف، والجبن، والذلة، والغضب، والعصبية، وذلك من اجل ان يكون الانسان قادراً على تنظيم حياته والتحرر من نير الأهواء النفسية، والشعور بهويةٍ ثابتة وفاعلة، مع احترامه لنفسه وللآخرين. فإذا كانت للمرء الجرأة على القاء نظرة باطنية، فسيحصل على الأخلاق الباطنية التي تعد المنطلق الأساسي في التربية الذاتية.

يقول «راسل» ايضاً: البعض يعيشون في باطنهم، والبعض الآخر عبارة عن

---

(١) نقلاً عن مقال التربية والديمقراطية للدكتور نقيب زاده.

(٢) نفس المصدر.

مرايا تعكس ما يقوله الآخرون فيهم. وليس بوسع هؤلاء ان يكونوا شجعاناً حقيقيين، لأنهم بحاجة الى مدح الآخرين، ويعيشون دائماً هاجس الخوف من زوال ذلك المدح»[١].

اذن تؤلف تنمية شعور الثقة بالذات، جوهر التربية الذاتية. ففن الثقة بالذات وإن تميز بالجرأة إلّا انه فن ظريف ورقيق. ويرى «سورن كير كيغارد» انّ الثقة بالنفس في مجتمعنا المعاصر، بحاجة الى جرأة خاصة[٢]، لأن الانسان لا يستطيع ان يحقق ذاته، ويجدها، وينميها، ثم يعترف بها، إلّا في ظل الحرية والتحرر.

يتحدث «رين واتر» عن المراحل التالية لمفهوم «الذات»:

١ ـ «الذات» بمثابة صورة انعكاسية للنفس، يتحمل الفرد مسؤوليتها.

٢ ـ تقطع «الذات» خلال حركتها التكاملية مساراً خاصاً يمكن التنبؤ به منذ الماضي وحتى المستقبل. ويغربل الفرد ماضيه من خلال ما يتوقعه لمستقبله.

٣ ـ انعكاس «الذات»، عملية مستمرة وشاملة. وينبري الفرد في كل لحظة كي يسأل نفسه: كيف باستطاعتي استخدام اللحظة الراهنة لتغيير ذاتي؟

ويؤكد «رين واتر» انّ استجواب النفس يُعدّلوناً من البراعة في الرؤية للذات:

ما هو الشيء الذي يحصل في هذه اللحظة؟

بأي شيء انا افكر الآن؟

ماهو العمل الذي اقوم به حالياً؟

ما هو شعوري الآن؟

---

(١) نظرة على فلسفة التعليم والتربية، ص ١٧٥.

(٢) راجع: الخوف والارتعاد تاليف كيركغارد، ترجمة محسن فاطمي، ١٩٩٥.

٤ ـ كتابة سيرة الحياة كظاهرة منظمة، تبدِّل الهوية الشخصية الى رواية معينة.

٥ ـ تحقيق الذات، يستلزم السيطرة على الزمان لاسيما تحديد المناطق الزمانية الخاصة التي تعبِّر عن الارتباطات النفسية بالأنظمة الزمانية الخارجية.

٦ ـ يمتد انعكاس «الذات» الى حدود اجسامنا ايضاً. فيصبح الجسم جزءاً من نظام الفعل وليس مجرد شيء منفعل. فالاشراف على العمليات الجسمية ـ مثل: كيف أتنفس في هذه اللحظة؟ ـ يُعدّ جزءاً ذاتياً لنوع من الانعكاس المستمر الذي لابد للفرد من ابدائه ازاء سلوكه. ومن شروط هذا المستوى من النمو، الاتصاف بفضيلة الحلم، وحرية الفكر والعمل بأعمق معنى.

اذن اذا لم يقترن الحلم في التربية الديمقراطية بالحرية بمعناها الباطني، فمن الممكن ان يتحول الى ذلة وايذاء للنفس. وفي مثل هذه الحال ستتحول الاخلاق السامية العليا الى اخلاق العبودية، والرفعة الى ذلّة.

يرفض «راسل» التواضع الذي يؤدي الى ذلة الانسان ويعتقد انّ التواضع ينبغي ان يكون مصحوباً بالشجاعة. ويصف ذلك التواضع الذي يهدف الى الحصول على احترام الآخرين بأنه رياء ومفسدة للطبع. كما يصف التربية التي تسند الى تعليم الطاعة العمياء، بأنها غير صحيحة، ويقول: «يقال دائماً انّ الذي يتعلم في طفولته كيف يطيع، سيعلّم في كبره كيف يُطاع. والصحيح هو ان لا يتعلم أحد كيف يطيع ولا كيف يُطاع.وهذا الكلام لا يعني انه لا حاجة الى القائد في الأعمال الجماعية، بل يعني ضرورة ان تكون سلطته كسلطةرئيس فريق كرة القدم التي يقرّ بها الجميع من اجل بلوغ الهدف الذي يتطلع اليه الفريق، وهو الهدف المنبثق من ارادتهم، وليس مفروضاً عليهم من

الخارج[١]. وفي ظل مثل هذا الادراك، تجد الحرية هدفها في بلورة الشخصية الحرة القوية.

يبدو انّ كلام الامام علي (ع) القائل: «الحلم تمام العقل»، يوحي بهذا المعنى السامي للحلم،حيث تكمن فيه شتى فضائل الحكمة، والعدالة، والثبات، والصبر الجميل.

اذن تأخذ الحرية طبعها الرسمي من خلال الحلم، في التربية التحررية، وتتجلى عظمة الحلم في دائرة الحرية. وحينما يقترن هذان المفهومان ـ اي الحرية والحلم ـ يتجلى عنصر حكم الذات، الذي يُعدّ اعظم وأجمل ثمار التربية. ويقول «لاوتسو»: القوي ليس ذلك الذي يحكم الآخرين وانما الذي يحكم نفسه. فحكم النفس يمثل الغاية التي تسعى لها التربية الدينية. وتنمو في حكومة النفس القوة الصحيحة للتحكيم مشفوعة بالتوازن والانصاف في السلوك، وحلاوة الحديث، وجمال الأخلاق. ويتحرر المرء في هذا اللون من الحكومة، من الانقياد لحكومة اخرى، وكذلك من هيمنة الهوى، والشهوة، والحقد، والعنف، والكذب، والحسد، والخيانة، والخبائث. فالحرية هي التي توفر للإنسان امكانية نضج استعداداته وطاقاته، وتحقق فطرته وانسانيته. ويستطيع مثل هذا الانسان في ظل ذكائه الانساني لا ذكائه الآلي، ان يزج جميع طاقاته الفطرية في الميدان، فيصطبغ الذكاء وفق ذلك، بالصبغة المعنوية والفضيلة الاخلاقية.

يقول «ديوى»: الحرية الوحيدة التي تتميز بأهمية ثابتة، هي حرية الذهن والادراك، أي الحرية في المشاهدة والتحكيم التي تتفعّل بواسطة الأهداف القيمة. فلو تحرر الذهن من قيود البيئة، والتلقين، والقسر، وحالة الاعتياد، ولو تخلص من الخوف والاضطراب، ووجد فرصة اختراق الزوايا الخفية لوجود

---

(١) المصدر السابق، ص ١٧٦.

الانسان من خلال التعامل الحر مع الطبيعة، لسنحت الفرصة حينذاك لظهور الابداع، والخلق، والثقة بالنفس، وقيادة النفس والسيطرة عليها، لأنّ هدف التربية، ايجاد القابلية على توجيه النفس والتحكم فيها. وفي ظل هذه الحالة، يتحرر المرء من سيطرة الآخر.

يرى افلاطون انّ العبد هو ذلك الذي يحقق أهداف شخص آخر. والعبد أيضاً ذلك الذي يقع اسيراً في شباك أهوائه العمياء. فالتأكيد اكثر من المألوف على الأعمال والممارسات كهدف، بدلاً من التأكيد على نشاط الذهن، يؤدي الى عدم التمييز بين الحرية وبين الانقياد السريع للأهواء والاثارات[١].

لا يحدد المرء ويقيده شيء كما يحدده الذهن المغلق. فالذهن المحدود يحدد الانسان، والانسان المحدود يحدد المجتمع ويوقف حركته. فحينما يُغلق الباب بوجه الأساليب الحديثة والأفكار الجديدة، وحينما يحل تقليد الآخرين واقتباس الأفكار محل التفكير المستقل والاختيار الواعي، تتحول العبودية الداخلية والانحباس الذهني الى عقبة في طريق تقدم الأفكار واستقلالها.

اما التحرر من القيود والأغلال الدنيوية والانطلاق الى عالم العقبى والحياة الطيبة، فيتضمن الايمان بوحدانية الله وعبادته في جميع مراحل الحياة ولحظاتها. فالانسان يتحرر في ظل عبودية الله تعالى من المحدودية والتقيّد. وينفتح من خلال التأليه والمحورية الالهية، بذهنه على عالم الوجود الذي لا نهاية له.

فذلك الذي يجرّب الحرية في عملية التدين، يفسّر الحياة في الكينونة لا في الامتلاك. لأنه يكون في الامتلاك عبداً لما يملك، بينما يستند في الكينونة، الى فرديته ووجوده. ولذلك يقول «ابراهام مزلو»: «يمكن ان تكون

---

(١) نظرة الى فلسفة التعليم والتربية، ص ١٧١.

«الكينونة» بمعنى بيان الفطرة». ويمكن لهذه العبارة ان تعطي معنى ان الانسان في كينونته، او تكشف عن خصوصية فرديته[١].

«الكينونة» في التحضير الذاتي، و«التحضير الذاتي» في الكينونة، هذا الشعار يمثل السر الكبير في تربية الشخصيات الحرة المستقلة المعتمدة على نفسها. وبما انّ «التحضير الذاتي» ـ بمعناه الأسمى ـ عملية في منتهى الصعوبة، لذلك يمكن تسمية معظم الأفراد بالأناس المزيفين. فالانسان المزيَّف،والمزوَّق، والمدجَّن، والمبرمَج، والآلي، والممسوخ، والانسان الذي يضحي بفرديته وهويته خوفاً من زوال ممتلكاته، ويصبغ هويته بصبغة الآخرين، ليس بوسعه تجربة الحرية والتحررية.

اذن تتضمن «الكينونة»، الاتسام بفضيلة الأنيّة، والتي هي بحاجة الى الصدق، والشجاعة، والنقاء، والثقة بالنفس، والأمن، ومن ثم التحررية. فتتحقق للمرء شجاعة التحرر من جميع الممتلكات في ظل عملية الكينونة المنبعثة ذاتياً، ولن يرى آنذاك حتى في الموت امراً مخيفاً، اذ يقول «برتراندراسل»: انّ الذي يركز كل مخاوفه وآماله في وجوده، من الصعب جداً عليه ان ينظر الى الموت بهدوء، لأنّ الموت مدمّر لعالمه العاطفي برمته».

اذن الانسان الحر، متحرر من الالتصاق بأي شيء رغم مالديه من انشدادات قلبية. بل انّ الانشداد القلبي الى أي شيء ماوراء وجود الفرد، يعمل على توسيع حياته الى ماوراء ذاته. والحقيقة هي ان تزايد الانشدادات الى اشياء شتى، يؤلف نواة تحرر الانسان من مضيق الرغبات الفردية. لذلك تتجلى الشجاعة الكاملة، في ذلك الشخص الذي ينشدّ الى اشياء مختلفة، ويرى فيوجوده جزءاً صغيراً من العالم الكبير. وهذا لا يتحقق عن طريق استصغار نفسه وانما عن طريق اعطاء القيمة لأشياء كثيرة تحيط به. وهذا لا

(١) ابراهام مزلو، الآفاق الأسمى لفطرة الانسان، ترجمة احمد رضواني، ص ١٨٤.

يحصل إلّا اذا كان الطبع حراً والوعي قائماً. ويتحقق عن امتزاج هذين العنصرين نوع من النظرة العميقة التي يجهلها المرتاض الزاهد، وكذلك الشخص المنغمس في اللذات الحسية. ويرى «راسل» انّ هذا النمط من الشجاعة ايجابي ومنسجم مع الطبع، وليس سلبياً و قمعياً، ويؤكد على انّ هذه الفضيلة تعد من العناصر الضرورية للشخصية الكاملة[١].

من جانب آخر: ليس من الضروري ان تتصف الشخصية الكاملة بعلم كامل او معلومات غزيرة. فما يُتوقّع من الطلاب في المدارس، بلوغ الحد الأعلى من العلم والمعلومات، من دون السعي للارتفاع بمستوى شخصيتهم. وعليه فالطلاب الموفقون في دراستهم، ليسوا بالضرورة من الناجحين في حياتهم.

يقول «هاري ترومن»: الطلبة المتوسطون هم الذين يحكمون العالم. ويرى انّ الانسان البارز بحاجة الى شيء اكبر من الدرجات الجيدة، بينما لا يحتاج الانسان الناجح الى ماهو اكثر من التسلية الجيدة.

والأسئلة التي تطرح نفسها هي: من هو الانسان الذكي؟ ومن هو الانسان الناجح؟ وهل يقتصر نجاح وذكاء الافراد على المكتسبات العلمية والرقي التعليمي والجامعي؟ من اجل الاجابة على هذه التساؤلات لابد من قراءة بعض ما جاء في كتاب «تعليم القلوب والأفكار»:

«الاختلاف بين النضج العقلي والنضج الفردي، امر ورد في الرؤى الغربية اكثر من وروده في الرؤية اليابانية. لذلك في مقابل التفسير الأمريكي للفرد الذكي، يفهم اليابانيون ذكاء الفرد بأنه عبارة عن قابلياته الاجتماعية الواضحة».

يقاس مدى الذكاء في هذا التعريف بمعايير من قبيل التعاطف، وتحمل

---

(١) المصدر السابق.

حضور وأفكار الآخرين، والاستعداد للاعتراف بالأخطاء، والتواضع وغيرها»[١]. اي انّ ما له صلة بشخصية الانسان، يُعدّ من جنس الاخلاق وآداب الحياة، وليس علماً.

في التربية الأخلاقية يكون للذكاء وحب الآخرين، معنى سام. ويكشف الرقي العلمي عن جماله، في ظل الرقي الفكري.

من منظار علم الاجتماع، كلما انتفع ادراك الإنسان بقوة عقله والآخرين، كلما إستخدم لغة التسامح والتساهل في تعامله مع الآخرين. وبالعكس يؤدي التحجر وعدم الاستناد الى العقل والادراك، الى التكبر والغرور. اذن تُعد مستلزمات الديمقراطية كالحلم وتحمل الآخرين والتسامح مع الآخرين لتحقيق التفاهم الجمعي، من العوامل التي لابد من وجودها في شخصية المعلمين التربويين قبل اي شخص آخر[٢].

مفهوم «التفاهم الجمعي» الذي اشرنا اليه، حصيلة القبول المتبادل لارادة جميع المخاطبين والاهتمام بمطالبهم وحاجاتهم. انّ استخدام هذه المفاهيم التي تعد من العناصر المؤثرة في التربية الديمقراطية، يستلزم تنمية السلوك المدني لدى المعلمين، والفكر العقلاني لدى المبرمجين، والمعنوية الاخلاقية في جميع الأبعاد.

ورغم صعوبة نقل هذه القيم الى سائر الأجزاء المؤثرة للمجتمع والمؤسسات غير الرسمية المهتمة بموضوع التعليم والتربية، ولكن لابد ان نعلم انّ التربية لن يُكتب لها النجاح والشمول، من دون التنسيق مع المؤسسات الاجتماعية والمدنية.

لاشك في انّ الاهتمام بارادة الأفراد وحاجاتهم لا يعني ان تقوم عملية التعليم والتربية على الفوضى والأهواء النفسية والحاجات الكاذبة للمتعلمين

---

(١) كاترين لويس، تعليم القلوب والأفكار، ترجمة افشين منش، عام ٢٠٠١، ص ٨٣.

(٢) راجع: العرفان والديمقراطية، تأليف محمد رضا درويش، ص ٥.

والمخاطبين.

يقول «كمنيوس»، الفيلسوف الكبير في التعليم والتربية:

«لا ينبغي ان يحقق الفرد كل آماله ومراميه، ويبدد حواسه وقواه، ويستسلم لأهواء الآخرين، ويجعل مشاعره تابعة لمشاعر الآخرين، وألا يرضى ابداً بفرض شيء عليه من الخارج. فعلى الجميع ادراك طريقة العيش بسعادة والتي هي كامنة في وجودهم».

يرى كمنيوس ضرورة التعامل مع الحرية، والعمل، والحياة، والسعادة كحالة طبيعية مشروعة، وهدف ينبغي توجيه التعليم والتربية باتجاهه. ولاشك في انّ تحسين اوضاع الناس بغية هدايتهم نحو تلك الحالة من الحرية، والعمل، والسعادة، يمثل فكرة اساسية كانت تشغل ذهنه حين الكتابة. وبما انّ الناس على وجه الكرة الأرضية ليسوا متفرجين بسطاء وانما هم لاعبون مؤثرون، لذلك ينبغي ان تنتهي جهودنا الى تأسيس منظمة بحيث لا يتعامل فيها أي أحد مع أي شيء اذا كان مجهولاً مطلقاً، او لا يستطيع ان يستفيد منه، من دون ان يقع في فخ الخطأ مهما كان صغيراً».

اذن ينبغي ان يُعَلَّم كل شيء للطفل عن طريق العمل: «الكلام بالكلام، والكتابة بالكتابة، والاستدلال بالاستدلال»، وبذلك ستتوفر اسس التعليم والتربية التي تهدف الى السيطرة تجريبياً على قيمة المعلومات.

هذا المبدأ سيفرز تلقائياً النتيجة التالية وهي: انّ الهدف من التعليم والتربية ليس تكديس المفاهيم والمعلومات في ذهن الطالب، وانما تربية وتنمية عقله وذكائه وتحكيمه، بحيث يستطيع ان يفكر بذاته[١].

من الملامح المهمة للتربية الديمقراطية: الاعتراف بالتباينات الفردية، واحترام شتى الأذواق، ومراعاة حقوق مطالب الآخرين، والاعتراف بالكثرة

---

(١) نظرة الى فلسفة التعليم والتربية، ص ١٣٠ ـ ١٣٣.

والتنوع في الأفكار، والرؤى، والرغبات. وقد قال «اندريه لالانه»:

«العالم يتألف من اناس ذوي هويات مختلفة، ومنفردة، ومستقلة».

في التربية الديمقراطية، لا يكون عمل التعليم والتربية، تعليم الافكار، وانما توفير المحفزات والأرضيات لتربية التفكير. والتعليم الذي يقدم التفكير، يمتلك نوعاً من الروح الباحثة عن المعنى، والتي تخلق «الحيرة المقدسة» لدى المتعلم، وتضفي صبغة العبادة على التعليم.

العبادة تعني التفكير في معنى الحياة. لهذا باستطاعتنا معرفة معنى الله عن هذا الطريق. وكان «فتغنشتاين» ـ الفيلسوف المعاصر ذو الفكر العميق ـ يفهم العبادة على انها طلب لمعنى الحياة بواسطة التفكير. فما أن يمهد التعليم والتربية للتفكير والرقي الفكري، حتى تزداد قوة حب الاستطلاع والحيرة لدى الانسان. غير انّ هذه الحالة لا تُعد عملاً رسمياً وقسرياً، وانما ينبغي ان تنبعث ذاتياً، لأنّ التربية العاطفية والمعنوية عبارة عن عملية داخلية ووجودية لا تقبل القاعدة، ومنبثقة من جوهرة حرية الانسان وتحرريته. ولهذا السبب تتبلور العلاقة بين الحرية والتربية، في دورة تربية الذات والارتباط الهادف بعالم الوجود.

المبحث الثالث

العلاقة بين الحرية والتربية

الحرية في التربية، تمثل المهد الأساس لعمل وتنمية الاستعدادات والمواهب التي يتميز بها الانسان. ومن الضروري ان يعرَّف مفهوم الحرية في حلقة متفاوتة عن الحلقات الاخرى من المفاهيم الاجتماعية والسياسية. فالحرية ضمن الاتجاه التربوي، لا تعني التهرب من القوانين والنظم والقواعد. والحرية الحقيقية كما يقول «روسو»: لا تتحقق إلّا اذا عمل المرء بقانون أدرك صحته وسلامته بعقله»[1].

كذلك لا تترسخ القيم الأخلاقية إلّا اذا قبلها المرء بعقله وفكره، كي تتحرر من أية آلية مسيطرة من الخارج. وبهذه الطريقة تتجذر الاخلاق في أعمق الطبقات الباطنية للانسان. وفي ظل مثل هذه الظروف يمكن استثمار التربية في الأخلاق وبالعكس، شريطة ان يكون الفعل الاخلاقي ـ كما يقول كانت ـ صادراً عن ارادة ووعي وعلى أساس حرية العقل.

---

(١) المربون الكبار، تأليف جان شاتو، ترجمة د. غلام حسين شكوهي، جامعة طهران، ١٩٨٧.

بما انّ الانسان مجبول في خلقته على الحرية وعدم التعين، ينبغي ان تكون تربيته وفق هذا المنحى ايضاً. فإنّ اية عملية تحريف في عملية تربيته، تقلل من شأنه ومكانته الالهية. والتربية ـ في حقيقة الأمر ـ عملية داخلية قبل أن تكون نتاجاً خارجياً. والحرية قبل أن تكون تحرراً من القيود الخارجية، تمثل تحرراً من القيود الباطنية والنفسية.

هل بمقدور الانسان ان يصل في عملية التعليم والتربية الى تلك الدرجة من الحرية السامية التي تسعى لها التربية الدينية؟ ثم ما هو الهدف الذي نسعى اليه في تربية الطفل؟ وماذا نتوقع من الانسان الذي يعيش تجربة التربية؟ فبودنا ان نعرف كيف سيكون وكيف سيعيش؟ ويود الآباء والامهات ان يعرفوا كيف سيتربى أبناؤهم وكيف سيعيشون؟

لا شك في انّ الجميع بودهم ان ينجح ابناؤهم فيحياتهم وتتحقق لهم السعادة والرخاء، لكن المهم هو كيف يتحقق هذا الأمل؟ فهل الذي يجعل الانسان انساناً مجموعة من الإمكانات والثروات والمناصب، ام تلك الاستعدادات والقوى والمواهب التي تؤلف جوهرة سلوكه وعمله؟

الانسان موجود تكتمل هويته من خلال فطرته وطبيعته. ويلعب الوالدان دوراً حساساً ومصيرياً في اكتمال هذه الهوية، الى جانب العوامل التربوية، كالعوامل البيئية، والنفسية، والاجتماعية. ولكن ما لم يتم الكشف عن الامكانات الباطنية للفرد في المحيط الحر والفعال، فلن تتاح إمكانية حصول تغيير جوهري لتحقيق حياة مطلوبة. وفي مثل هذه الحال تتضح الحدود القائمة بين التربية من الداخل والتربية من الخارج؛ وبالتالي الحدود بين حرية الانسان والانسان الحر. اي يتحدد التمايز بين الحرية والتحررية.

اذن في عملية التربية ينبغي قبل الاهتمام بتحرير الاجواء الخارجية والمحيطية، التفكير في كيفية تحرير الانسان من القيود الباطنية. لأنّ الحرية لا تُعطى ولا تؤخَذ، وانما هي امر تعليمي، من النوع الاكتشافي وليس من

النوع الاكتسابي. فهدف التربية، تربية الفرد الحر الذي ينمو في مجتمع حر. غير أنّ هذه الفكرة المثالية لا تتحقق بشكل طوعي. فلا يوجد مجتمع حر من دون احرار، ولا يوجد فرد حر خارج إطار المجموعة الاجتماعية.

لو قُدِّر لحرية الانسان ان تتحقق بعيداً عن العقبات والعراقيل الخارجية، فستكون قلقة وغير ناضجة. ولابد ان نتعلم كيف نكون أحراراً في محيط آسر، وفي جو مشحون بحلقات الالتصاق والارتباط.

في المجتمع الحر قد لا يكون الفرد حراً، فيمكن صياغة المجتمع وتنظيمه بحيث يكون أرضية لتنمية وإنضاج الشخصيات الحرة. ولكن الحرية أمر لا يمكن إهداؤه ولا يمكن فرضه بالقوة على أحد. فالفرد باستطاعته ان يكون حراً من خلال نشاطاته التحررية.

لابد من التكرار مرة اخرى انّ الحرية وإن كانت تشكل جوهر الانسان إلّا انها لا تعني التحرر من كل شيء. فلو كان بمقدور المرء السيطرة على نفسه، فإنه يتمكن من الحصول على جوهر الحرية حتى وإن وقع في قبضة القيود الخارجية. لكن الانسان المعاصر اقتطع نفسه من جوهر الانسانية، اي مما يمكن ان يظهر به كانسان حر. فأصبحت قراءته للحرية قراءة خارجية وطارئة. وكلما وسّع من نطاق هذه القراءة، كلما ابتعد عن عمق الحرية الداخلية. ورغم ذلك ينبغي القول انّ اي نشاط يتعيّن من الباطن ليس بالضرورة ان يكون تحررياً. فالنشاط التحرري هو النشاط الذي تعينه بعض العوامل مثل الحاجات، والرغبات، والميول، والعواطف الانسانية.

المجتمع اللاحر، يسعى لتحطيم الأحرار وضربهم، بينما ينطلق المجتمع الحر في طريق تنامي الشخصيات الحرة. لذلك يُعد تثقيف المجتمع الحر، جزءاً من عملية التربية الديمقراطية من اجل تربية الشخصيات الحرة. اما إذا استوعب هذا الجزء كل الهدف، سيتحول آنذاك الى عقبة جادة في طريق الحرية.

لا قيمة للتثقيف الخارجي للمجتمع الحر، ما لم يتم من خلاله الحصول على أعظم درجة من الحرية الداخلية. ولابد ان تتحقق هذه الحرية بالتربية العقلانية، والأساليب المدنية، وبواسطة المعلمين والمربين المتدينين وأصحاب الفكر الحر.

ولكن ماذا يجري في مدارسنا؟ وما هي الأهداف التي تسعى اليها مدارس العالم المتنامي؟

في العالم المعاصر، المدرسة الناجحة ليست محلاً فقط لتدريس مجموعة من المعلومات الذهنية او بعض البراعات الفنية، وانما ينبغي ان تكون ايضاً قاعدة للتفكير، والاكتشاف، واكتساب الفضائل الأخلاقية للرقي في مدارج الكمال الانساني. ويكفي ان تكون لدينا نظرة إجمالية الى قرارات مؤتمرات عالم التعليم والتربية التي تبلورت على اساس التربية الأخلاقية وتعالي القيم في مدارس المستقبل[١].

في هذا اليوم، كلما كان عمل المدرسة واسعاً وعميقاً وجذاباً، كلما ازدادت بنفس المستوى، علاقتها بحاجات الطلبة، ومتطلباتهم، وقيمهم، ومقتضياتهم النفسية والعاطفية. لذلك لابد للمدرسة ـ فضلاً عن تقديم المادة الدراسية والواجبات في داخل المدرسة ـ ان تُعدَّ الطلبة لحياة أفضل في غد أفضل. ولابد للمعلمين في هذه المدارس ان يكونوا اسوة للطلبة في الأخلاق والسلوك، قبل أن يكونوا واسطة لنقل المعلومات اليهم.

ففي المدرسة الفاعلة، يتفعّل التفكير المشترك، والتعاون، والعلاقة الوثيقة بين اولياء الامور من جهة، والمعلمين والطلبة من جهة اخرى. ولو تحولت تلك العلاقة الى علاقة صورية، فسيؤدي ذلك الى زوال التعاون المخلص، والثقة المتبادلة، وحلول الرياء، والخوف والخداع محل حرية الفرد وأمنه،

---

(١) راجع: التعليم والتربية للقرن الحادي والعشرين، معهد التعليم والتربية.

وكذلك حلول التقليد، والتلقين، والجمود الذهني محل التحقيق، والإبداع، والتحديث.

من اهم وأدق اصول التربية الديمقراطية: احترام التباينات الفردية، والايمان العميق بتباين الاستعدادات، من اجل توفير فرص متساوية من التعليم والتربية. فمن أعمال المدرسة الديمقراطية: ايجاد علاقة صحيحة بين الطبيعة، والحرية، والتربية. فمن المهام الأخلاقية للمدرسة الديمقراطية الفاعلة: تجنب المقارنة بين الطلاب، والابتعاد عن التنافسات المثيرة للحسد والحقد، وتحاشي فرض الأفكار والعقائد والتي لا تفرز سوى الرياء، والكذب، والتظاهر، وازدواج الشخصية. فلن يثمر الإبداع والتجديد في وجود الانسان إلّا في ظل الحرية، واحترام طبيعة الافراد ولون حياتهم الخاص.

الحرية تتميز عموماً بجانبين أساسيين: الحرية السلبية، والحرية الايجابية.

الحرية السلبية، على صلة بالدائرة الخاصة لحياة الفرد وتستوعب مساحة من عدم تدخل الفرد والحكومة. ويعتقد المفكرون ان كل فرد يتمتع بحقوق وحريات لا يحق للحكومة والمجتمع انتهاكها، إن من حيث الجانب الانساني، وإن من حيث الجانب الحياتي. الحرية الايجابية، على صلة بحق الأفراد في تقرير مصيرهم الاجتماعي والسياسي. ولكل فرد الحق في تقرير مصيره والمجتمع الذي يعيش فيه، من خلال المساهمة في النشاطات الاجتماعية.

ومن أهم أهداف الحرية في التربية الديمقراطية ـ سواء كانت حرية سلبية او حرية ايجابية ـ توفير إمكانية ازدهار الاستعدادات الانسانية لدى الأفراد. ثم أنّ من ضروريات سلامة اي مجتمع، وجود الحريات السياسية ايضاً. وتأخذ هذه الحريات قالب حرية التعبير، وتعود الى حق المواطنين في عملية المشاركة واتخاذ القرار في شتى الشؤون السياسية والاجتماعية. ويمكن تقسيم حرية التعبير الى قسمين: ١ ـ حرية الاقتراح ٢ ـ حرية المعارضة.

هذان الشطران من حرية التعبير، يلعبان دوراً مصيرياً وحساساً في سلامة

الديمقراطية وديمومتها. فيجب ان يكون كل مواطن حراً من اجل ان يضع أعماله، ومشاريعه، وأفكاره في شتى الامور، بين أيدي الآخرين من خلال استخدام شتى وسائل الاعلام.

ويجب ان يكون كل مواطن حراً أيضاً كي يضع أعمال الآخرين ومشاريعهم وأفكارهم على المحك ويوجه لها النقد ويُخضعها للدراسة والتحليل.

الحرية تكشف النقاب عن أبرز سمات العقلانية في عملية التعليم والتربية الخلاّقة. ويُعد مثل هذا المجتمع، أفضل مهد لتعليم احترام العقل الجمعي. وتحظى ممارسة هذه العملية وتعميمها ـ ضمن إطار قوانين ونظم التعليم والتربية وفي أجواء المدرسة والعلاقة القائمة بين المعلم والطالب بأهمية متزايدة.

بتعبير آخر: ان حرية التعبير في قاعة الدرس، تمنح الطلاب شجاعة التعبير عن شتى الأفكار والقناعات، فينطلقون للسؤال والاجابة من دون اي وجل او اضطراب.

ومن الشروط الاخرى لتحقق التربية الديمقراطية: النضج الفكري، والثقة بالنفس، والسيطرة الذاتية لدى الطلبة. فالنضج الفكري يضمن الاستخدام الصحيح للعقل.

يُعد التعتيم، من المشاكل التي غالباً ما تعاني منها المجتمعات النامية او المجتمعات التي تمر فيها الديمقراطية بمرحلة تآكلها. وغالباً ما تستخدم الضرورات الأمنية لتبرير التعتيم. والحقيقة هي انّ ما يبدأ باسم التعتيم من اجل المصلحة الأمنية، لا يلبث ان ينتهي الى جهل واسع بالقضايا التي تهم الجميع، الأمر الذي يؤدي الى هشاشة صرح المساهمة الواعية. كما ان التعتيم يُعد الأرضية لنشر حالة اللاوعي واللاادراك بين الافراد، مما يهدد في النهاية المنحى الطبيعي لدمقرطة التربية. ويتضمن التعتيم في باطنه الفكرة التالية

وهي انّ الأفراد سيحرمون انفسهم على صعيد العمل من القابليات الفكرية والحلول المختلفة وذلك لانهماكهم في ايجاد مخرج لمشاكلهم.

التربية التحررية بحاجة ـ من اجل ديمومتها ـ الى الانسان الشجاع، الحر، والمتعلم. ويتولى التعليم والتربية مسؤولية تحقيق هذا الهدف.

الطلبة بحاجة الى تعليم من أجل حل مشاكلهم ومجابهة التضاربات العاطفية والاجتماعية. ويمكن إعداد الأرضية الضرورية لبقاء الديمقراطية وديمومتها، من خلال التأكيد على إنضاج وصقل مواهب الانسان وطاقاته في شتى المجالات.

ومن اهداف عملية التعليم والتربية الديمقراطية، الارتفاع بمستوى البراعة في مجالات الاتصال والاستشارة. ولابد من السعي الجاد الدؤوب لفهم الآخرين، والاهتمام بآرائهم، وتحمل الآراء المعارضة، واحترام آراء الغير حتى إذا كانت غير سليمة، والايمان بنشر الحقيقة بين الافراد.

لاريب في انّ عدم وجود الاختصاصات في حقل الاتصالات، يؤدي الى زوال الثقافة الديمقراطية في ذلك المجتمع حتى وإن وُجدت فيه شتى المؤسسات المدنية.

السيطرة الذاتية او الادارة الذاتية، خصوصية اخرى تبرز الحاجة اليها لدى افراد المجتمع الديمقراطي. فينبغي ان يتصف كل فرد بالعادات والرؤى التي تنتهي الى قدرته على توجيه نفسه وإدارتها ذاتياً. ومن ضروريات الديمقراطية ايضاً: المنحى النقدي والتجربي، والواقعية، والتسالم، والتساهل، والاعتراف بالأخطاء[١].

في التربية الديمقراطية الدينية، لا يقل تعليم الفضائل الانسانية والاهتمام بالأخلاق السامية، عن تعليم الرياضيات وأداء الواجبات المدرسية. كما لا

---

(١) راجع: مقال التربية المدنية للدكتور ذكاوتي، ص ٣٤.

يقل تعليم بعض القيم مثل ضبط النفس، والانتظام، والتواضع، وحب النوع، والصبر، والحنان، والمداراة، والقانونية، والاعتراف بالآخر، والصفح، والقناعة، وعزة النفس، واحترام الذات، وقبول النقد، والاستقلال في الرأي، عن تعليم التاريخ والكيمياء والفيزياء وغيرها.

لو لم تتزين المعلومات الذهنية بالقيم الأخلاقية، لاختفى الجمال عن عالم العلم والوجه الانساني. لذلك قالوا: جمال العلم بالحلم. ويلعب المعلمون دوراً مهماً في تعليم هذه الفضائل، غير انّ تعليمها يجب ان يكون بشكل ديمقراطي بعيداً عن القسر، كي يُحل الطلبة الاخلاق الباطنية التلقائية محل الاخلاق الخارجية المتأثرة بعوامل خارجية.

يقول «كرشن اشتاينر»: «انّ أفضل طريقة لإعداد الطفل لحياته المستقبلية، هي السعي لإشباع الحاجات المتعلقة بنموه الحالي»[١]. وتُعد هذه العبارة تحدياً يثير التفكير في التربية، إذ كيف يمكن خلق ظروف حياة المستقبل على ضوء اشباع الحاجات الراهنة؟

التربية في الظروف الراهنة وفي دائرة ماوراء الحداثة، تتمثل في الاقبال المتواضع على هذه القضايا غير المتجانسة، شريطة الاستناد الى مبدأ الحاجة والرغبة.

فالنشاط يظهر دائماً بفعل وجود الحاجة، والهدف منه التوصل الى شيء او خلق ظروف لرفع الحاجة. فكل شيء لا يدفعنا للنشاط. ولا يدفع الشيء احداً للنشاط إلّا إذا كان ضمن ظروف خاصة. وعليه يعمل الطفل على اساس رغباته الداخلية من اجل إدراك حياته. ولابد ان يؤسس وجوده على اساس الخصوصيات التالية:

١ ـ لابد للطفل من البحث عن طريقه بين ركام الصعوبات.

---

(١) المربون الكبار، تاليف جان شاتو، ترجمة د. شكوهي، ص ٢٦٥.

٢ ـ لا يولد التفكير الحقيقي إلّا من الأخطاء الماضية.
٣ ـ من خلال هذا الاسلوب يتعلم الطفل كيف يخطأ ولا يخاف من خطئه، ولا يخشى من التفكير.
٤ ـ الذهنيات تختلف فيما بينها كاختلاف الأبدان.

فلا يمكن معرفة قيمة المرء من خلال طوله، لأن لكل قامة مزايا خاصة. كذلك ا لذهن لديه الكثير من الطبقات. فالبعض قصير النظر ولذلك يكون حاد البصر، والبعض الآخر سريع ولذلك يقع في الخطأ. ويعتقد كبار المربين انّ الخطأ في التربية الديمقراطية، يُعد عملية مقبولة في التجربة.

اذن المهم هو الاسلوب الذي يتم بواسطته استخدام الطاقات والقابليات. والهدف هو التحرير وليس قهر الطبيعة. ولابد لعملية التربية والتعليم ان تنهض بمهمة إنضاج التباينات والاختلافات ضمن حركتها في المسار الطبيعي. كما لابد للتعليم والتعلم الانطلاق عن رغبة ذاتية وبشكل طبيعي. فلو تحققت هذه العملية عبر الطريق الطبيعي وذاتياً، فستكون أعمق وأكثر ديمومة.

يقول «جون هالت» في الفشل الدراسي:

«ليست هناك حاجة كي نقسر التلاميذ على التعلم. فلو وفّرنا لهم الفرصة للانفتاح على العالم لأدركوا بوضوح ما هي الأشياء المهمة لهم، وحينذاك سيفتحون أنفسهم على العالم. ولاريب في انّ الطريق الذي يسلكونه بأنفسهم أفضل من الطريق الذي نفتحه لهم»[١].

أليس الطريق الذي نفتحه نحن لهم عين التقييد والمحدودية؟ ألا يؤدي هذا اللون من التعليم الى إعاقة التعليم؟ ويبدو انّ الكبار يساعدون على تحديد استيعاب الصغار في عملية التربية والتعليم قبل ان يعملوا على اتساع هذا الاستيعاب.

---

(١) جون هالت، عوامل الفشل الدراسي، ترجمة مهشيد فروغان.

لهذا السبب يُعد إعطاء الفرصة للتعلم من اجل تحقق الشخصية الطبيعية أهم في التربية الديمقراطية بكثير من التدخلات الخارجية والتوجيهات القسرية. فالتعلم الذاتي والتوجيه الذاتي يعدان من اهم استراتيجيات هذه العملية.

اذن من الأهداف الجوهرية لعملية التعليم والتربية الفاعلة والتي تتاح لها الفرصة للظهور في مهد «الفردية»، هي تحقيق الهوية المتميزة والاهتمام بالاختلافات الفردية، واحترام نمط الحياة الخاص بكل فرد. ولا شك في انّ هذا اللون من التربية سيدفع باتجاه الابداع والتجديد.

في هذا اليوم هناك من يحاول ان يُظهر التجديدية في القالب والشكل، في حين تؤلف الدوغماتية والتقليدية نواة فكره ورؤيته.

اولئك الذين تنبع الحداثة والفكر التجديدي من ذات وجودهم، وينطلق التغيير من باطنهم لا من الخارج، جديرون بصفة الإبداع، وإلا لاقتصروا على قالب الظاهر الإبداعي، او التظاهر بالتجديدية. فالذي يتغير في طبعه وفطرته، يغيّر الطبيعة ايضاً، والذي يتجدد في داخله، يجدد الخارج ايضاً.

هذه الجوهرة النفيسة ـ اي التجديدية ـ موجودة في اغلب الأفراد، ولكن لا تتوفر لدى الجميع الشجاعة والقابلية لاستخراج هذه الجوهرة الجميلة والمخيفة في نفس الوقت.

اذن ليست التجديدية وحدها، تمثل قوام التربية الديمقراطية، وانما هناك ايضاً الحياة ذات المعنى وكنز الوجود. فالحياة تتبلور في وجودنا وتصبح ذات معنى، ومن ثم تتضح وتمتد. ولكن ثمة من يعتقد بضرورة استعارة الحياة من الخارج، متصوراً انّ الحياة موجودة في العالم الذي يحيط بنا، بينما ينبثق وجود العالم من وجودنا.

وفي مثل هذه الحال تتضح الحدود بين الفكر التجديدي والتظاهر بالتجديدية، وترتسم العلاقة ما بين الطبيعة، والتربية، والحرية، بشكل منسجم

ومتوازن.

الجميع يعتقد في هذا اليوم انّ الانسان وكذلك العالم في حالة ولادة مستمرة في كل لحظة وآن. وهي ولادة ليست نابعة من القالب وانما من الجوهر، وليست من الخارج بل من الداخل، وليست من العالم بل من الروح. فالروح المتغيرة هي التي تغير العالم.

في ظل مثل هذه الظروف يؤدي التعليم والتربية الى الإبداع والتجديد في مهد الحرية، والرغبة في الإبداع والخلق، لتعريف الانسان على عالم وجوده. وهذا التعريف، يزيد من شوقه الى انيّته، وصيرورته، وتحريره من أهوائه. وهذا الشوق المطرد هو الذي ينتهي الى نضج فطرة الانسان فيصبح كما يشاء الله تعالى[١].

(١) هذا البحث الخاص بتربية الانسان وطبيعته يمكن ان يطرح في قالب السؤالات التالية:

أ ـ هل الانسان هو ذلك الشيء الموجود؟

ب ـ هل الانسان هو ذلك الشيء الذي يجب ان يوجد؟

ج ـ هل الانسان هو ذلك الشيء الذي يمكن ان يوجد؟

الاجابة على اي سؤال من هذه الأسئلة، يتضمن تقديم وجهات نظر فلسفية حول ماهية الانسان والحرية والعلاقة الايجابية القائمة بينهما. وليس من السهل الحديث عن التربية والهدف الذي تلاحقه، من دون ادراك العلاقة بين الانسان والحرية، وكيفية إقامة علاقة بين الانتخاب والالزام.

الفصل الثاني

مرتكزات التربية والديمقراطية

١ ـ العقلانية ذاتية الأساس

هذه العقلانية عملية فاعلية، ارادية، ومتأثرة في الوقت نفسه بالإلزامات الاجتماعية وضرورات الزمان، ومرتكز مؤلف من ثلاثة عناصر: الدليل العقلي، ومقيم الدليل (العاقل)، والقانع بالدليل. وتجري فاعلية هذه العقلانية من خلال التعامل مع هذه العناصر الثلاثة، في ذات الاستقلال والوحدة.

طبقاً للدراسات التي قام بها «جان بياجي»، يمر النمو الاخلاقي منذ الولادة وحتى نهاية الفتوة، بثلاث مراحل مميزة: الاولى هي اللاإنتماء[١] والتي تعني عدم وجود أي مبدأ وقانون أخلاقي. والثانية هي التبعية[٢]، وهي المرحلة التي يقلد فيها الطفل القوانين الاخلاقية تقليداً أعمى، وعلى اساس القسر او التقليد او التلقين. والثالثة هي مرحلة الاستقلال[٣]، والتي

---

(1) Anomy.

(2) Heteronomy.

(3) Autonomy.

تقترن مع بداية مرحلة الفتوة. والمراد بالاستقلال في الاخلاق هو مرور القيم والمعايير الاخلاقية من مسار العقل ذاتي الإساس، وتأييدها بشكل حر وعلى اساس من الوعي.

اذن الاستقلال ليس معناه التمرد على القيم الأخلاقية، وانما معناه اختيار القيم الاخلاقية وتبنيها بصورة ارادية حرة، لا عن قسر وإكراه[١].

العقل ذاتي الأساس، لربما يشبه ـ مع شيء من التسامح ـ عملية التحول الأخلاقي في مرحلة الاستقلال الأخلاقي، والتي تتبلور تدريجياً مع ما ينسجم مع ظهور الفكر الانتزاعي. فالتساؤل، والنقد، وإثارة الاستفهامات حول حوادث وظواهر الحياة وعالم الوجود، والتوصل الى إجابات مقنعة، تمثل مظاهر للعقلانية النقدية التي توفر الاجواء في المحيط الحر لظهور العقلانية ذاتية الأساس. ففي أساليب التربية الديمقراطية التي يقوم أساسها على العلاقات المدنية، تسنح الفرصة الضرورية للنضج العقلي بمعنى النقد والتوجيه الذاتي. ويرى «جون بياجي» انّ الناشئ يبلغ في هذه المرحلة درجة الاجتهاد العقلي مع النمو الكامل لمفردات المعرفة.

انّ ظهور العقل ذاتي الاساس، من دون المدنية والمعنوية، بدلاً من أن يفرز نتائج ايجابية، يؤدي الى ظهور عقلانية انتمائية.

نلاحظ انّ كثيراً من الباحثين، يستندون لا شعورياً الى رصيد عقلي مطلق في دراساتهم حول العقلانية، ويبلغون في أحاديثهم وأدلتهم مراحل عليا من خلال الاستناد اليها، لكنهم لا ينتفعون في الوقت نفسه كثيراً بالعقل والعقلانية، فيحكمون في آخر المطاف بمحدودية العقل بل وبعدم فاعليته من خلال الاستدلال ببعض الامور مثل الأخطاء العقلية الكثيرة، وينكرون القيمة الحقيقية للعقل. ويبدو انّ آراءهم في العقلانية مستندة الى رصيد غير عقلي،

(١) راجع: مراحل تبلور الأخلاق في الطفل، تأليف عبد العظيم كريمي، ٢٠٠٠.

وقد استخدموا التحكيم غير العقلي من اجل اكتشاف حقيقةالعقل،والاستجابة للآخرين حسب تصورهم.

يبدو ان النقطة الاولى للانطلاق فيبحث «العقلانية»، تتمثل في الأخير بالفرضية التالية وهي انّ «العقلانية» مؤسسة مدركة وحقيقية في باطن الانسان، ومنشغلة دائماً بالتعقل واكتشاف الوقائع.

اما النقطة الثانية فهي ايضاح سعة الدائرة الادراكية للعقل بواسطة الكشف عن القابليات النظرية والمصداقية. ولاشك في انّ العقل لا يمارس بمفرده مهمة ادراك وفهم الساحتين النظرية والعملية، وانما تقف الى جانبه عوامل مساعدة كالقلب، والتجربة، والتوجيهات السماوية، حيث ينبغي عليه في ذات الوقت، دراسة مدى الانتفاع بهذه العوامل المساعدة وتنظيمها[١].

من أجل تنمية العقلانية النقدية وذاتية الأساس، لابد من توفير ظروف الخطأ والاستخدام الايجابي للأخطاء، لأنّ العقل النقدي الفعال يبلغ مرحلة النمو والنضج، حينما يُتاح امكان الخطأ واصلاحه بواسطة الـ«عامل». فالثقة بالنفس، والاستقلال،والأمن النفسي، والايمان بالذات الايجابي، وكذلك ظهور الفكر التقدمي، تُعدّ من بين مميزات الأفراد الذين لديهم الاستعداد لبلوغ العقل النقدي.

العناصر الأساسية التي يتألف منها العقل ذاتي الأساس عبارة عن الذكاء المنطقي والهندسي، وكذلك العقل الشهودي والاشراقي، اضافة الى التعامل بين المعرفة العلمية والمعرفة الشهودية. واولئك الذين يحصلون على هذه القوة الفكرية والالهامية العظيمة، سيتحقق لهم بلا شك كل من الاجتهاد العقلي، والبصيرة القلبية.

اذن فضلاً عن توفر عناصر «الدليل»، و«العامل»، و«المشرف» في العقلانية

---

(١) نقلاً عن: عباس نبوي، لنبدأ من فرضيات العقلانية، مجلة «الفجر»، قم، العدد ٢٢.

النقدية، لابد من وجود عملية التغيير الداخلي. واذا ما تحقق ذلك سيتم انقاذ العقلانية من السقوط في هوّة الأنانية والاستبداد بالرأي، ونقلها الى مرحلة التعامل مع الآخرين والتفاهم معهم.

طبعاً يختلف بعض المفكرين المؤمنين باصالة العقل فيما بينهم بشأن الأهمية التي تعطي للعناصر الثلاثة السابقة. فهارولد براون ـ مثلاً ـ أحد الذين يرون انّ العقلانية ليس‌سوى صفة لـ«العامل»، وانّ الاعتقاد الشخصي للعامل يستحق الاتصاف بهذا الوصف. ولابد لنا ان نثير التساؤل التالي:

اذا كان لدى «العامل» عقل، ويستدل بعقله في عملية الاستنتاج، فكيف يمكن ان يُنسب العامل الى مؤسسة العقلانية، بينما لا يمكن ان يُنسب اليها الدليل المستحصل عليه بواسطة نفس هذه المؤسسة؟ كذلك كيف يمكن ان يُعدّ العامل عاقلاً، بينما لا يُعدّ المشرفون من آهل الفن الذين يعطون رأيهم في الدليل والاستنتاج من خلال الاستناد الى مؤسسة العقلانية، عقلاء؟

اذن العقلانية، صفة للعناصر الثلاثة، اي الدليل، والعامل، والمشرف. فحينما نعتقد بأنّ مفهوماً ما يحظى بقبول العقل، نبادر الى وصفه بالعقلانية فوراً، ونقول بأنه مفهوم معقول، ونصف الدليل الذي اوجب هذا الاستنتاج بالدليل المعقول، كما نعبّر عن العامل الذي أقام الدليل وأوصل الى ذلك الاستنتاج بأنه عامل عاقل، كما نصف المشرفين من اهل الفن الذين يؤيدون الدليل والعامل السابقين بالمشرفين العقلاء[١].

من جانب آخر، يلجأ بعض الفلاسفة الى طرح عملية العقلانية في قالب نظرية «مثلث العقلانية»، التي تقول بثلاث مراحل للعقلانية هي: الواقعية، والمنهجية، والتنظير. فينبري العقل في المرحلة الاولى لادراك الواقع وفهم الحقائق العينية، ثم ينطلق في المرحلة الثانية للتوصل الى الحقائق الماوراء

(١) رجع: المصدر السابق.

عينية، ثم يمارس في المرحلة الثالثة عملية التنظير وايضاح المفاهيم الكلية وشبه الكلية.

العقلانية التنظيرية تقوم عن طريق الاستناد الى الدليل، والعامل، والمشرفين من اهل الفن، بالعمل في ساحتي النظر والعمل، في ظل رؤيتها الشاملة، لنشر أشعة نور العلم والفكر، وتضاعف من قدرتها في هذا المجال. ووفق هذه العملية يصبح الفكر الانساني فكراً عقلانياً، والسلوك الانساني سلوكاً عقلانياً.

من خلال جمع عناصر «الدليل العقلي»، و«العامل العاقل»، و«تأييد الناظرين من أهل الفن»، ينبغي التنظير في شتى العلوم بحيث يليق بجو التعامل الفكري الاتصاف بالعقلانية. لكن العقلانية التنويرية بحاجة الى القطعية والضمنية. ويمكن ان تكون نسبية العقلانية المنطقية آخر طبقة من طبقات فهم المفكرين لواقعيات الوجود، رغم انها بالتأكيد ليست اكمل وآخر مراحل الفهم والادراك[١].

من أجل ادخال عنصر العقلانية النقدية في عملية التعليم والتربية ـ ضمن الاتجاه التغييري الديمقراطي ـ فلابد من اعادة نظر أساسية في أساليب التدريس، وطريقة اختيار المعلمين، وحتى في فلسفة البرمجة التعليمية، لأنّ العقلانية تتبلور في ظل السببية، والكيفية، والادراك الشخصي والفاعلي. وينبغي ان تقوم المعلومات العلمية والفكرية على اسلوب «حل المعضلة»[٢] والتعلم الاكتشافي، قبل ان تكون قائمة على اسلوب المحفوظات المحدودة من قبل، كي تتاح الفرصة للمخاطب لنشر وتعميق ادراكه وذكائه من خلال التأمل والتعقل.

---

(١) راجع: مجلة «الفجر»، عباس نبوي، تشرين الاول ٢٠٠١.

(2) Problem Souving.

استراتيجيات التعليم ومنها «الاستذكار»، و«التفصيل»، و«الاكتشاف»، و«حل المعضلة» وغيرها فانّ من اهم الاتجاهات الاكتشافية في التربية، هي العقل الفعال الناقد، وظهور التعليم الذاتي والانتظام الذاتي[1]، اذ أنّ هذه الطريقة في التعليم تسمح للفرد باكتشاف المعلومات بدلاً من تعلمها، والانطلاق نحو التحقيق والتفكير بدلاً من التقليد والتلقين.

اثارة روح حب الاستطلاع وتحريك القوى العقلية عند الطفل، تُعدّ من أهم الاستراتيجيات الهادفة الى تربية الروح العلمية، والحيرة الدينية، والتفكير النقدي. لكنّ المادة التي تُدَّرس في الكتب المدرسية الى جانب الأساليب التقليدية، ليس لا تعمل على رقي الفكر النقدي ذاتي الانتظام عند الطلاب فحسب، وانما تصنع لديهم ذهناً منفعلاً يميل الى التقليد والتلقين ويدّخر المعلومات المفروضة عليه.

ويؤكد «رابله» على انّ ذهن الطفل ليس قدحاً كي يُملأ، وانما هو شعلة كي تتوهج. فالكتاب المدرسي في التربية العقلانية، ليس محفظة تختزن المعلومات، وانما وسيلة لاكتشاف المجهولات. وينبغي ان يولي التعليم اهتماماً بعقلانية الطالب وفكره الخلاّق.

في ظل مثل هذا التعليم، يتعلم الطلبة نوعية التعلم وليس كمية أو مقدار التعلم. ففي هذا المنحى، تحظى نوعية التعلم على اساس التأمل والابداع الذهني، بقيمة اكبر من كمية التعلم المسبوق بمحفوظات ومعلومات معيَّنة. اي انّ العقلانية في التربية المدنية او الديمقراطية، تنتهي الى التعليم الذاتي والتوجيه الذاتي في عملية التعليم.

وهكذا تتاح الفرصة لظهور معنى وعالم «العقلانية النقدية» التي تعد من المعالم الأساسية في التربية المدنية وركيزة مهمة في التربية الديمقراطية.

---

(1) Self - Regulation..

وتمتزج هذه العقلانية مع الاستقلالية في الفكر، والقيادة الذاتية في البراعات الفكرية، والثقة بالنفس في الممارسات الحياتية. وحينما يُنظر الى فكر الاسلام وثقافته وتراثه في ظل مثل هذه المعارف والتجارب، سيلاحظ انهازاخرة وغنية بالتعاليم الحيوية والعناصر الثقافية المساعدة على التطور العلمي، حيث يلعب العقل دوراً محورياً في هذا التطور.

في القرآن الكريم اكثر من ٣٠٠ آية تدعو الانسان الى التفكير، والاستدلال، والتعقل. وطالما دعا هذا الكتاب السماوي اتباعه الى التعقل والتفكر في الطبيعة (البقرة: ١٦٤، الجاثية: ٥، النحل: ١٢، الرعد: ٤)، والشريعة (البقرة: ٢٤١، النور: ٦١، الأنعام: ١٥١). كما يمكن ملاحظة هذا المفهوم في كلمات الامام علي بن ابي طالب (ع) في «نهج البلاغة»، كقوله:

«فبعث فيهم رسله وواتر اليهم انبياءه ليستأدوهم ميثاق فطرته... ويثيروا لهم دفائن العقول».

وعبّرت الأحاديث والروايات الدينية عن العقل بـ «الحجة الباطنة»، و«رسول الحق»، و«ملاك الدين»[١].

من منظار التعاليم الدينية، يُعدّ العلم، من صفات الكمال الالهي ومن أسماء الله الحسنى. وقال الرسول الاكرم محمد (ص): «خير الدنيا والآخرة بالعلم»، كما انه لم يحضّ على العلم فحسب وانما جعل طلبه فريضة: «طلب العلم فريضة على كل مسلم ومسلمة».

اذن ما هو منتظَر من الايمان الديني، أبعد من المساعدة على تنمية اجتماعية ذات بعد واحد، ويتلخص في تطوير هذه التنمية وانضاجها وتوجيهها. كما يُنتظر من الفرد المتدين والمجتمع الديني على ضوء معنى الحياة والغاية من الخلقة، السيطرة على الأنانية، والتمرد، والمصلحية، وانتهاك

---

(١) اصول الكافي ١٩/١، غرر الحكم ١٣/٢، الفصل ٨٠ الحديث ١.

حقوق الآخرين وحدودهم، وفهم مفهوم الانسانية بما هو أبعد من الآفاق المادية.

من الواضح انّ الرؤية الدينية للتنمية، تدور حول محور الدفاع عن القيم الانسانية العليا كالحرية، والعدل، والعزة، والكرامة، ورفض اي لون من الوان الاستبداد، والدكتاتورية، والاستغلال، والهرب من المسؤولية، والتكبر لدى الفرد والمجتمع. ويتجلى هذا المنحى في كلام الامام علي (ع):

«لولا حضور الحاضر وقيام الحجة بوجود الناصر وما أخذ الله على العلماء ألا يُقارّوا على كظّة ظالم ولا سغب مظلوم، لألقيتُ حبلها على غاربها ولسقيت آخرها بكأس اولها...»[١].

للاستاذ المطهري بحث في كتاب «التعليم والتربية في الاسلام» حول «تربية العقل»، فاعتبر هذه التربية هدفاً أساسياً في عملية التعليم والتربية، مؤكداً على انّ هدف المعلم لا ينبغي ان يكون فقط لإلقاء سلسلة من المعلومات والمعادلات والصيغ في ذهن المتعلم، وانما ينبغي ان يكون هدفه أسمى من ذلك فيبادر الى تربية تفكير المتعلم ودفعه باتجاه الاستقلال[٢].

تبرز أهمية العقلية النقدية وذاتية التأسيس حينما يؤكد الشهيد المطهري على انّ مهمة المعلم تتلخص في ايصال العقل وقوة التفكير عند الطالب الى مرحلة الاستقلال الفكري، ونقد الأمور، ومعالجة المعلومات بطريقة ابداعية، بعيداً عن التقليد، والاقتباس الانفعالي الذي يخمد أنفاس عملية التفكير والتعقل.

للامام علي (ع) حديث يقول: «العقل عقلان: عقل مطبوع وعقل مسموع». ولاشك في انّ العقل المطبوع الذي يتحدث عنه الامام (ع) هو العقل الذاتي

---

(١) نهج البلاغة، الخطبة الشقشقية.

(٢) الاستاذ المطهري، التعليم والتربية في الاسلام، ص ١٨ و١٩.

الأساس، والعلم الباطني، الذي تمتزج هويته بهوية الفرد. وفي ظل هذا التعقل النقدي، يصبح الأفراد محققين بدلاً من مقلدين، ومستقلين بدلاً من تابعين.

وعلى ضوء هذه المشاكل، انبرى الاسلام في التربية الفعالة والخلاقة، للتأكيد على تربية الفكر النقدي المرتكز على الحقيقة، بدلاً من تربية الفكر النقدي الصرف. ويمكن استشفاف هذه الحقيقة من طريقة مواجهة القرآن الكريم لحالات النقد والانتقاد. فالقرآن يؤيد في مواضع عديدة نقد سنن الآباء والأجداد، كما هو الحال في الآيات: مريم: ٤٢ و٤٣[١]؛ الأنبياء: ٥٢؛ الشعراء: ٧٠؛ الصافات: ٨٥.

ثمة مجموعة اخرى من الآيات القرآنية تدعو الى نبذ تقليد السنن والآداب والعقائد السائدة في المجتمع: (الاعراف: ٢٨، ٧٠، ٩٥؛ يونس: ٧٨؛ الأنبياء: ٤٤ و٥٣؛ الزخرف: ٢٠ ـ ٢٢)[٢].

لقد أعلن القرآن انّ العقلانية هي المعيار في الرفض او القبول، حتى في الرد على اولئك الذين يعتبرون العصبية والانشداد الى التراث الثقافي الذي كان عليه آباؤهم قيمة من القيم: ﴿... أولو كان آباؤهم لا يعقلون شيئاً ولا يهتدون﴾؛ ﴿ولو كان آباؤهم لا يعلمون شيئاً ولا يهتدون﴾. ومعنى هذا انّ العقل والعلم يؤلفان الأساس لأي لون من الوان النقد او الانتقاد، لأنهما يمثلان المحفز او الدافع نحو القبول.. بينما لا يمثل الشيوع او العرف والقدم، أية قيمة عقلية او علمية[٣].

---

(١) ﴿اذ قال لأبيه يا أبت لم تعبد ما لا يسمع ولا يبصر ولا يغني عنك شيئاً. يا أبت انّي قد جاءني من العلم ما لم يأتيك فاتبعني أهدك صراطاً سوياً﴾

(٢) ﴿وقالوا لو شاء الرحمن ما عبدناهم مالهم بذلك من علم ان هم الا يخرصون. أم آتيناهم كتاباً من قبله فهم به مستمسكون. بل قالوا انّا وجدنا آباءنا على أُمّة وانا على آثارهم مهتدون﴾.

(٣) نقلاً عن كتاب التربية الاسلامية، مركز درسات التربية الاسلامية، قم.

تهتم العقلانية في التربية الدينية بنتاج فكر مستقل، وشجاعةنقدية من منظار عليّة وكيفية الظواهر، والعلاقات، والمفاهيم التي لابد من انضاجها وصقلها في عملية التدين والتعقل. فلو نظر الطلبة خلال عملية التعليم، الى كل موضوع وظاهرة من منظار التحليل والنقد، لأُثيرت أذهانهم ودار التعليم حول مدار التساؤل بدلاً من مدار الاجابة. وسنشهد حينذاك ظهور فعل عقلي مستقل في مجابهة العالم الخارجي.

الانسان موجود مختار وحر، لكنه يولد في مرحلة تاريخية اجتماعية خاصة، فينطلق للعمل على تحقيق أهدافه. ومن جانب آخر يقوم كل فرد باستخدام عقله بشكل خاص لمجابهة الواقع. ومن هذا المنظار، تقسّم العقلانية الى انواع شتى: آلية، ومنهجية، ومعنوية، ونقدية، وغيرها.

فالعقلانية الآلية تساعد الانسان على الحصول على افضل الآليات والأدوات من اجل تحقيق أهدافه. فيما تعينه العقلانية المنهجية على معرفة، وتحديد، وتغيير مكانته التاريخية والاجتماعية. اما العقلانية النقدية فهي العلنية التي تسجل مستوى اختياره وشعوره بالحرية والاستقلالية.

الى جانب جميع هذه الأنماط من العقل، تنظر العقلانية النقدية الى المنتوجات البيئية والثقافية طبقاً لعملية منهجية لتقويض الأسس.

ولكن حين ظهور العقل الذاتي الأساس الحديث، واستقلال العقل وتحرره من اغلال التقليد والاستنساخ، أصبحت لدى ذهن الانسان معرفة جديدة بذاته، وإنطلق لنقد وتحليل مقولاته الخاصة بفهم العالم من منظار ماوراء المعرفة[١]. ولذلك حلّ تعليم التفكير والتعقل محل تعليم الأفكار والمفاهيم.

---

(١) للاطلاع على نظرية ماوراء المعرفة "Meta Cognition"، راجع: علم نفس ماوراء المعرفة، تأليف فلاول، ترجمة فرهاد ماهر، وكذلك: علم النفس التربوي، تأليف بروين كديور، الفصل ٩.

طبعاً المراد بتربية «العقلانية»، ليس تربية العقل النظري[١] فقط، رغم انّ تربية العقل النظري والفكر المنطقي،امر مفيد ومطلوب، ومن اللوازم الضرورية في التربية المدنية، لكن المراد بشكل اساسي هو التدبير والعمل المعقول.

بتعبير آخر، تشكل تنمية الفكر وترشيده لمهام الحياة العملية، هاجساً لدى التربية المدنية. اي انّ العقل العملي او الشأن المعرفي، هو الذي يختص بعمل الانسان وممارسته. وقد عبّر عنه الامام علي (ع) بعقل الرعاية في مقابل عقل الرواية حينما قال: «اعقلوا الخبر اذا سمعتموه عقل رعاية لا عقل روايه»[٢].

لتربية هذا الشأن من العقلانية، لابد من ترشيد المهارات الفكرية. ومن هذا المنظار، يعد التفكير عملية تهدف الى بلوغ المجهول لا المعلوم، لأنّ التفكير يتحرك ويثار حينما يواجه حالة غير معلومة.

الحالات المعلومة تؤدي ـ بحسب جان ديوي ـ الى موت الفكر. ومهمة المعلم في قاعة الدرس وخلال عملية التدريس، ليست نقل المعلومات الى ذهن الطلبة، وانما تأجيج قوة العقل والفكر لديهم من اجل التوصل الى حلول للمسائل والمعضلات وانطلاق أشعة الضوء الى عالم المجهولات الذهنية الغارق في الظلام.

وفي ظل مثل هذه الظروف يلعب الطلبة ومن خلال قوة الانشداد والارادة القوية، دوراً فعالاً في كتابة مصيرهم ومصير العالم، ويتعلمون كيف ينبغي ان يكون لهم تدخل مؤثر في عملية تغييرهم.

فالآية القرآنية الكريمة القائلة ﴿انّ الله لا يغيّر ما بقوم حتى يغيّروا ما بأنفسهم﴾[٣]، تتحدث عن عملية نفسية فعلية وشراكة فعّالة وخلاّقة. فجذور أغلب المشاكل والأزمات الاجتماعية، والانحرافات الأخلاقية،

---

(1) Rationality.

(٢) نهج البلاغة، الحكمة ٩٨.

(٣) سورة الرعد، الآية ١١.

والاختلالات العاطفية، والمفاسد الاجتماعية، نابعة من عدم الاهتمام بعملية التعليم والتربية العقلانية. فاذا لم تشيّد التربية بشكل صحيح ومن الأساس، في شتى المؤسسات، والعمليات، والأهداف والأساليب، فلن يكون لأي عمل اصلاحي من الأعلى الى الأسفل، او للتغييرات السياسية والثقافية السطحية، القابلية على تغيير الممارسات الاجتماعية.

يقول «جون ديوي» في تفسير تأثير الديمقراطية في التعليم والتربية: «المدرسة الديمقراطية التي تعلّم الأطفال، عليها ان تعمل في اجتماعاتها على صعيد التجربة، وفي ظل اوسع الوان التعاون. وتلعب هذه العملية التعليمية دوراً جوهرياً في اعادة بناء النظام الاجتماعي».

وهكذا فالمدرسة التي تُعدّمعقلاً خلاّقاً ومؤثراً في سلوك وأخلاق الجيل الجديد، بمقدورها التأثير أيضاً على المؤسسات الاجتماعية والثقافية. ويصبح هذا المعنى أعمق وأقوى، حينما نوسع هذه العلاقات في المؤسسة التربوية الاولى، اي الأسرة.

رغم ذلك، لم يكن «ديوى» ذلك الشخص الذي يتأخر كثيراً لمعرفة هل المدرسة مؤثرة على التغييرات الاجتماعية ام متأثرة بها. فمن وجهة نظره انّ التعليم، والتربية، والسياسة، شيء واحد، على اعتبار انّ كل مفهوم منها يدّعي معالجة الأوضاع الاجتماعية بشكل عقلاني. ورغم ذلك مهما بدت التغييرات الاجتماعية ضرورية، لكن لو حدثت هذه التغييرت الاجتماعية استناداً فقط الى المصادر الخارجية وقوى التغيير الخارجي، فسيواجه مثل هذا التغيير خطر مواجهة الرجعية والعودة الى الوراء. فمن اجل ان ينجح اي تغيير اجتماعي، ينبغي ان يكون مصحوباً بتغييرت داخلية فكرية وأخلاقيه. ومثل هذه التغييرات من غير الممكن ان تظهر إلّا بمساعدة التعليم والتربية[١].

(١) المربون الكبار، ص ٣١٢.

يبدو انّ هذا الخطر قابل للفهم والتفسير في مجتمعنا قبل اي مجتمع وزمان آخر، كما انه قابل للتأمل والتدقيق، من خلال التعاليم الدينية والقرآنية التي تعتبر نفس الانسان أساساً ومصدراً للتغيير، لأنّ تغيير العلاقات الخارجية من دون العلاقات الداخلية، ليس لا ينتهي الى التغيير والاصلاح فحسب، وانما يتحول الى نقيضه تدريجياً.

بما أنّ عملية التعليم والتربية، تدريجية، وتعاملية، وبعيدة عن الأعمال القسرية ذات الاتجاه الواحد، لذلك تسمح هذه العملية الديمقراطية للمتعلمين بالادراك الذاتي، والدعم الذاتي، والتوجيه الذاتي، في اطار «العقلانية النقدية». فانّ أي تسرع، وثورية غير ناضجة ومختلفة، تصرف ليس لا يؤدي الى نمو الانسان وتعاليه فحسب، وانما يتحول الى حجاب تختفي تحته الأزمات، والتخلّف، والتقهقر الاجتماعي.

يرى «ديوي» كذلك انّ المعلم الذي يرجح النتائج الآنية لتغيير ما على النتائج التدريجية للتعليم والتربية، يبرهن من خلال هذا اللون من التفكير على عدم ايمانه بالتعليم والتربية.

فالمعلم الذكي يدرك جيداً انّ التربية عملية تدريجية وحيوية ذات إتجاهين وتقوم على الفعل الداخلي. ويدفع هذا الادراك بواضعي المناهج الدراسية الى منح الاصالة في النظام التعليمي الى الأساليب، والشخصيات، والدوافع الداخلية، وتحاشي عالم الخيال والامور غير الواقعية. فعملية التعليم والتربية غريبة على الاستغراق في السياسية والشعار والروتين، ولابد من توفير الفرصة كي تتغير المرتكزات النفسية والعاطفية للفرد على أساس العقلانية والبلوغ الفكري.

اذا كان الحديث هنا يدور حول «العقلانية»، و«المدنية»، فالمراد بهما العقلانية والمدنية اللتان تتبلوران في ظل التدين، والتوحيد، والايمان القلبي بعالم الغيب. فالعقلانية المهتمة بالتعاليم الدينية والمعارف الالهية، هي التي

تحرر قوة فكر الانسان وعقله من قيود المكان والزمان، وتمتد بها الى سواحل العقل الرباني.

يعتقد «محمد خاتمي»[١]: «الاختلاف بين التدين واللاتدين ليس في انّ الانسان غير المتدين يستخدم العقل والانسان المتدين يرفض العقل. فكلاهما يستخدم العقل، لكنّ الاختلاف بين الاثنين يتمثل في انّ للانسان المتدين كتابين يرجع بواسطة عقله اليهما، وللانسان غير المتدين كتاباً واحداً. اي ان مصدر معرفة الانسان المتدين اكثر، ولذلك تكون انجازاته أغنى. فالانسان غير المتدين يستطيع بواسطة العقل الرجوع الى كتاب الطبيعة فقط، اما الانسان المتدين فيتمكن عن طريق العقل الرجوع الى كتاب الطبيعة فيحصل على العلم، والى كتاب تشريع الوحي الالهي. واولئك الذين يضعون الدين في مقابل العقل، يعتبرون استنباطاتهم الناقصة عين الدين، بينما يتفوق الوحي على الزمان والمكان. طبعاً بما أننا نعيش في الزمان والمكان، لذلك يكون فهمنا لكتابي التكوين والتشريع، زمانياً ومكانياً. ولذلك يتكامل العلم. فللعلماء تفاسير وتحاليل في زمان ما، ثم تكتمل هذه التفاسير في ازمنة اخرى. وبما انّ الانسان عجين بالروح الالهية، يتميز بجانب ماوراء طبيعي ومافوق الزمان والمكان، لكنّ الجزء الأعظم من مشاعره وعواطفه وأفكاره، زماني ومكاني.

اذا ما أردنا ـ في الحقيقة ـ ان يكون لدينا مستقبل أفضل، ونصنع لأنفسنا حياة سعيدة منسجمة مع الوحي الالهي ورسالة الرسول محمد (ص)، ونكون قدوة للبشرية كافة، فعلينا الاستناد الى هذه النعمة الالهية الكبرى، اي العقل.

صحيح انّ هويتنا ذات ارتباط بالماضي، غير انّ هذا لا يعني وجوب العودة الى الماضي. فالوحي الالهي قد نزل في الماضي، لكنه لا يتعلق بزمن

---

(١) رئيس جمهورية ايران السابق.

واحد. فعلينا ألا نمكث في الماضي لأنّ هذا عين الرجعية، بل علينا ان نعرف العالم من اجل الانطلاق نحو المستقبل، وعلينا كذلك استخدام جميع الانجازات الايجابية للفكر البشري والحضارة الانسانية حيثما كانت. وفي مثل هذه الحال سيكون بمقدورنا اعادة مجدنا التليد، وتشييد حياة ذات لون الهي ومصطبغة بصبغة الوحي، يُحترم فيها عقل الانسان وحقوق الانسان»[1].

بهذا الشرط، تحصل العقلانية النقدية على شرعيتها. اذن الاتجاه الالهي، عنصر مهم في هذه العقلانية وعملية التفكير ذاتي الانبثاق. وتلعب عملية التعليم والتربية دوراً حاسماً في تربية واعداد الجيل الجديد على أساس التعاليم الدينية بغية تحقيق هذا الهدف السامي. ولابد لهذه العملية ان تركز على التربية التدريجية للعقلانية النقدية ذاتية التكوين، عند الطلبة، من خلال الأساليب الفاعلة، المبدعة، التي تتمحور حول الطالب.

٢ـ المدنية الوطيدة

مثلما لا معنى للمجتمع الحر من دون اناس أحرار، كذلك لا معنى للمجتمع المدني من دون اناس مدنيين. فنوع التربية والثقافة والايمان عند ا فراد المجتمع، من الامور التي تودي الى بقاء واستمرار القيم الاجتماعية.

اذا كان هناك توقع بأنّ الطلبة سيبلغون في عملية التعليم والتربية، مرحلة الانضباط من الداخل، فهذا لا يتحقق من دون توفير الظروف الاجتماعية وحدوث التغيير في العلاقات الثقافية. فالمدنية التي تُعدّ عاملاًاساسياً في التربية الديمقراطية، تسمح للأفراد ان يكونوا واضعين ومطبقين لبعض القواعد والمعايير على أساس الميثاق الاجتماعي والاحترام المتبادل.

---

(١) كلمة للسيد خاتمي، صحيفة ايران، ٢٠٠٠/٣/٤.

بُذلت الجهود مؤخراً لاعادة قراءة المدنية والتربية المدنية[١] وصياغتها في قالب مجتمع مدني، على اساس قواعد الدين والقيم الوطنية والمحلية، كما هو الحال في الديمقراطية التي بات يعُبَّر عنها في مجتمعنا بالديمقراطية الدينية، بما ينسجم مع القيم الدينية والوطنية. لهذ السبب نرى في التربية الديمقراطية، كيف تصبح المدنية، العقلانية، والمعنوية، مع عنصر الدين ـ كركيزة لهذه العناصر ـ مصدراً للنمو والتعالي.

فالدين ـ على اساس هذه الرؤية ـ ليس مجرد عنصر الى جانب سائر عناصر التربية المدنية، وانما ينقي جميع عناصر التربية المدنية من الشوائب، او يغيّرها، او يضيف اليها معان جديدة.

بتعبير آخر: للتربية المدنية الاسلامية ثلاثةالوان من التعامل مع عناصر التربية المدنية السائدة: أ ـ القبول والتهذيب ب ـ الرفض ج ـ الابداع.

يمكن مشاهدة التعامل من النوع الأول في قضايا مثل الحرية ونضج القابليات في استخدامها، والقانونية، والملكية الخاصة، والتعددية، والفكر النقدي، والحزبية. ويمكن مشاهدة التعامل من النوع الثاني في قضايا من قبيل العلمنة، والرأسمالية، والنسبية، والبراغماتية، والحالات الاخرى التي تُعدّ اما بشكل صريح او بصورة خفية جزءاً من برنامج التربية المدنية. ويظهر النوع الثالث من التعامل في ممارسات من قبيل الامر بالمعروف، والوفاق القائم على الحق، وتنمية العدالة الاجتماعية، ونشر الايثار والتضحية، وتطور المراكز ذات النفع العام، ورفض الرشوة الثقافية، والتأكيد على العلاقات القائمة على الاحترام[٢].

---

(1) Civi Education.

(2) Implicit.

نقلاً عن مقال: نظرة على التربية المدنية من منظار الاسلام، جميلة علم الهدى، كتاب التربية الاسلامية، ص ١٧٣، ٢٠٠٠.

يمكن كذلك تطبيق هذا المعنى والتحديد، على التربية المدنية. فالتربية المدنية يمكن الدفاع عنها على أساس القراءات المحلية والتقليدية، المستقاة من القيم الدينية. وفي غير ذلك، ستظهر انحرافات وكوارث يمكن ان تقوّض الصرح التربوي بأسره.

موضوع المجتمع المدني والتربية المدنية، من المباحث ذات الصلة بالتربية الديمقراطية. اي انّ التربية المدنية التي تقع في هذا اليوم على رأس الدراسات الاستراتيجية التي تقوم بها المراكز والمنظمات العالمية للتعليم والتربية، بمثابة أهم مهد اجتماعي لتربية المواطنين[١].

اذن يمكن اعتبار التربية الديمقراطية والتربية المدنية شيئاً واحداً. «ومع الاعتراف بظهور مفهوم التربية المدنية في أعقاب الثورة الصناعية في العصر الحديث وفي مهد سياسي ديمقراطي، ولكن يراد هنا بالتربية المدنية تلك التربية التي تساعد على تنمية المواطنة مع القدرات والقابليات المدنية. فالمواطنة بمعناها الجديد ومنحاها الديمقراطي، تعني التمتع بحياة اجتماعية او مدنية مشفوعة بالعقلانية النقدية، والمعنوية الأخلاقية»[٢].

من خلال هذه العملية، يعود الانسان الى طبيعته، ويتخلص من خطر التلاعب والمسخ، لأن المجتمع المدني يوفر الفرصة للمرء للعودة اكثر فأكثر الى طبيعته، اي يصبح كما هو.

يشير «جان جاك روسو» الى هذا المعنى بشكل آخر في كتاب «اميل»، حيث يتحدث عن تقدم حقوق الانسان الطبيعي[٣] على حقوق الدولة،

---

(١) منذ ثلاثة عقود والجمعية الدولية لتقييم التطور الدراسي (IEA) منهمكة بدراسة التربية المدنية في شتى البلدان.

(٢) لمزيد من المعلومات حول أبعاد التربية المدنية وخلفيتها، راجع كتاب: Civic Education عن معهد التعليم والتربية، وتقرير مؤسسة IEA في كتاب عالم التعليم، ترجمة د. رئيس دانا.

(3) Natural man.

وضرورة تأكيد عملية التعليم والتربية على ازدهار ونضج استعداد ات الافراد وقابلياتهم، على اساس «ما هم عليه» وليس على اساس «ما ينبغي ان يكونوا عليه». وعلى هذا الضوء يُطرح التحدي القائم بين التربية الخاصة والتربية الحكومية، كعملية متناقضة.

يتم التحدث عن المجتمع المدني في عصرنا الراهن، كحقيقة أفرزتها الجهود والمساعي الجماعية. فالمجتمع المدني محصلة التفكير القائل بأنّ الناس يساهمون في اتخاذ القرارات وأداء الأعمال، ولا يفوضون اختيارهم لغيرهم. وهذا ما يعني بالضبط: حق التحكم في المصير.

رغم الميزات الكثيرة التي يذكرونها للمجتمع المدني، ولكن يمكن تلخيصها فيما يلي:

١ ـ الحكم للشعب، مع الاعتراف بحقوقه وحرياته الأساسية.

٢ ـ يمثل القانون والقانونية ركيزة مهمة في المجتمع المدني، والجميع من دون استثناء، متساوون أمام القانون.

٣ ـ تُعدّ التعددية العقائدية، والفكرية، والسياسية، والاجتماعية، مبدأ انسانياً لا يمكن تخطيه.

على هذا الضوء، لابد من القول انّ مثل هذا المجتمع قد تحقق في صدر الاسلام وعهد الامام علي (ع). وكان الرسول (ص) قدوضع حجر الأساس لمثل هذا المجتمع.

اذن يمكن القول أيضاً بأنّ مجتمع مدينة النبي (ص)، كان يتميز بخصائص المجتمع المدني بمفهومه الراهن[١].

حين القاء نظرة على الاصول التي قامت عليها حكومة الامام علي (ع) سنشاهد قيماً الهية ـ انسانية لم نشاهدها في اكثر الحكومات ديمقراطية. فلو

---

(١) راجع: المجتمع المدني والشباب، ص ١٢٠ ـ ١٢٤، جمع دار قطرة للنشر.

أنعمنا النظر في معايير المجتمع المدني العلوي، لأدركنا تحقق المجتمع المدني قبل ١٤ قرناً على يد الامام علي (ع)[١].

انّ من اهم عناصر التربية المدنية، تحقيق الحرية ونشرها. والحرية من المنظار التاريخي، عبارة عن بداية الهجرة من المجتمعات القبلية، والطبقية، والدكتاتورية، نحو الأمة او المجتمع المدني التوحيدي، وكذلك هي الفصل الاول في الحركة من المجتمعات الاقطاعية والملكية نحو المجتمعات الديمقراطية الصناعية. كما تُعَدُّ الحرية ـ من حيث الاستلزام الذاتي ـ نقطة البداية للمجتمع المدني التوحيدي ورمز بقائه وديمومته، إذ اقتضت الحكمة الالهية تبيان طريقي الهدى والضلال، وسلوكي الخير والشر للناس، ومنحهم الحرية لاختيار أحد هذين الطريقين والسلوكين.كما هو واضح في الآيات القرآنية الكريمة التالية:

﴿انا هديناه السبيل اما شاكراً واما كفوراً﴾ [٢].

﴿ولو شاء الله ما أشركوا﴾ [٣].

﴿ولو شاء ربك لجعل الناس امة واحدة﴾ [٤].

فبما انّ الانسان مسؤول عن اعماله امام الله ويحاسب عليها فيثاب او يعاقب، لذلك مُنحت له الحرية وأُعطي الاختيار، منذ بداية الطريق وطوال مساره الحياتي.

ولم تكن الحرب او الجهاد في الاسلام، اسلوباً لفرض عقيدة الاسلام على الآخرين او لتوسيع رقعة البلاد الاسلامية، وانما لرفع الظلم، وكسر الأغلال التي تكبل الحريات، والحيلولة دون تغلب السياسة على الفكر: ﴿ولولا دفع

(١) نوروز، صفحة الفكر، سيرة الامام علي (ع)، الاسلام والمجتمع المدني، ٢٠٠١.

(٢) الانسان/٣.

(٣) لانعام/١٠٧.

(٤) هود/١١٨.

الله الناس بعضهم ببعض لهُدِّمت صوامع وبيع وصلوات ومساجد يذكر فيها اسم الله كثيراً﴾ (١).

طبعاً من الضروري الاشارة الى الأمر التالي وهو انّ الحرية اسيرة بشكل تكويني لأربعة انماط من الجبر او أربع ضرورات: طبيعة، وتاريخية، واجتماعية، وغائية.

وتُعدّ الحرية من الداخل، والتحرر من النفس والأهواء النفسانية، من أصعب وأدق أنواع الحرية. فهذه الحرية هي تلك التحررية التي يشار اليها في العرفان والسلوك الباطني. فهي التحرر من الطمع، ومن كل رذيلة تقبّح الوجه الالهي للانسان وتمسخه.

فمعنى الحرية من الداخل والحرية من الخارج، وكذلك التباين بين الحرية السلبية والحرية الايجابية، يمكن ملاحظته في هذه السجون الداخلية والخارجية الأربعة. ويُعدّ سجن النفس اقوى تلك السجون وأخطرها. فما لم يتحرر الانسان من نفسه، لن يتحقق له التحرر والخلاص من اي شيء آخر.

اذن تشغل الحرية مكانة خاصة في التربية المدنية. فالأفراد في التربية المدنية ومن خلال وقوفهم على أهمية الحرية وقيمتها، والتعرف على التاريخ الدامي للحريات الاجتماعية والسياسية، وتشخيص اعداء الحرية، وادراك دور الحرية في تحقيق سعادة الفرد والمجتمع، ومعرفة انواع الحرية وحدودها، يتعرفون على الطرق التي يمكن بواسطتها نيل الحرية والدفاع عنها وصيانتها. وعلى هذا الأساس، تتم اعادة صياغة محتويات التعليم، وأساليب التدريس، والعلاقات الانسانية في عملية التعليم والتربية.

تنمية الحرية وتربية روح المطالبة بالحرية، على صلة وثيقة بتربية العقلانية من جهة، والاعتراف عقلياً. بحدود الحرية من جهة ثانية. اذن لابد

---

(١) الحج / ٤٠.

من وجود آصرة قوية بين عنصر التربية المدنية والعناصر الاخرى كالعقلانية، والقانونية، والفكر النقدي، والتسامح، والتعددية. اي انّ النظام التربوي لا ينبغي ان يكون ليبرالياً الى درجة بحيث ينتهي الى «الفردانية» التي يجيزها «روسو» واللون المتطرف من الحرية الذي يتحدث عنه «ستيورات ميل»، كما لا ينبغي ان يكون محافظاً بحيث يصاب بالمثالية الافلاطونية، وحكومة الفلاسفة، وحرية النخبة. فمنظّرو الحرية الحديثة، يسمحون بكلا الحالتين عن طريق نهج «العقلية» الذي يتركز بشدة على التفكير، والشراكة، والعدالة[١].

وهاهنا، يكشف عنصر «المدنية» عن تأثيره، باعتباره أحد ركائز التربية الديمقراطية. ولكن لابد من ايضاح العلاقة بين العقلانية والمدنية من جهة وعلاقة هذين العنصرين بالأخلاق والمعنوية من جهة اخرى.

٣ ـ المعنوية الفاعلة الحية

تشير التجربة والمشاهدات التاريخية والاجتماعية الى اننا لو إنطلقنا للدعاية للقيم الاخلاقية والمعنوية من خلال الأساليب الديمقراطية، وسمحنا للأفراد لانتخاب القيم على اساس الارادة والرغبة، لساعدنا على ثبات القيم، وبقائها، وفاعليتها، وهي نتيجة لا يمكن ان تتحقق من خلال اسلوب القسر والتهديد والضرب. وهذا اللون من المعنوية، والذي يُعدّ عنصراً من عناصر التربية الديمقراطية، سيساعد الى جانب العقلانية والمدنية، على رسوخ وديمومة القيم في المجتمع.

طبيعة الانسان تتعارض من حيث الأصل، مع القسر والاكراه، وتعتبر أي شيء يُفرض عليها، امراً غريباً عنها، ولذلك لا تنسجم معه قط. وينطبق هذا الأمر حتى على الدين ايضاً رغم انه امر الهي. فطبقاً للآيات القرآنية يعد الدين

---

(١) المصدر السابق، ص ١٧٥.

عملية فطرية داخلية قائمة على مبدأ الاختيار والايمان القلبي، حيث تكشف آية ﴿لا اكراه في الدين﴾ [١] عن ضرورة الحرية في اختيار الدين، لأنّ الانسان يميل في الحرية بشكل اكبر نحو الشيء الذي يُبلَّغ له. وهذه الآية تزيد تلقائياً من ميل الانسان القلبي نحو الدين.

«فالانسان الذي خلقه الله تعالى على صورته ونفخ فيه من روحه، لا يمكن ان يكون سوى حقيقة واحدة، وليس تاريخه سوى تاريخ واحد. فيد الله تمنحه التاريخ، والاختيار، والقابلية على الاختيار؛ وصورة الله تمنحه الثقافة والمعنوية؛ وروح الله تمنحه الحياة والحركة. ولذلك فالانسان توأم التأريخ، والثقافة، والحرية دائماً.

وحدة الانسان والتاريخ الانساني، يمكن ان يكون لديها غاية ونهاية، فضلاً عن البداية، وغاية التاريخ ليست سوى الثقافة المعنوية وشرطها اللازم، اي الحرية الحقيقية.

لاريب انه لا يمكن للانسان ان يخرج من دائرة التكرار الأزلي أو سلطة الضرورة التاريخية الى عالم الحرية إلّا من خلال اكسير الايمان فقط والذي يعني تحطيم القيودالقديمة والجديدة عن يده وقدمه.

تاريخ الانسان، تاريخ الحريه. وفهم التاريخ كميدان لتجلي الحرية، يمكن أن يفتح لنا الماضي ويجعلنا نفيد منه. وبما ان تاريخ الانسان تاريخ الحرية، لذلك فالانسان المتحرر من قيود الاستغلال والاستبداد الاجتماعيين، والمتحرر كذلك من سلسلة الغرائز الحيوانية غير المهذبة كالعنف، والوحشية، سيميل الى جانب الحق والعدالة انطلاقاً من فطرته، ويكون تاريخ الانسان تاريخ عظمة الحق، وتفعيل العدل. ويمكن ان يكون هذا الكلام تعبيراً آخر

(١) البقرة/٢٥٦.

لنظرية المهدوية الدينية المعروفة»[١].

اذن تظهر معنوية الانسان وايمانه في ميدان الوجود، حينما تبلغ ارادته وشوقه القلبي نحو الحرية، مرحلة الذروة. وفي التربية المدنية تُعطي هذه الفرصة للفرد كي يبدأ عملية التدين من فطرته، فتتضمن تلك البداية التمتع بالمعنوية والديانة الفاعلة.

لتبيان العلاقة بين المعنوية والحرية لابد من معرفة: ما هو الشيء الذي يتحرر منه الانسان؟ وما هو الشيء الذي هو فيه حر؟ وماهو الهدف من تحرره،؟ فمالم تُعرف الاجابة على هذه التساؤلات الثلاثة، لا يمكن الوقوف بوضوح على العلاقة بين الحرية والمعنوية.

لاشك في انّ ارادة الانسان تمثل حقيقة الانسان، اي ما يصبح به الانسان انساناً. فلابد لارادة الانسان ان تكون ذاتية، وهذا امر لا يتحقق إلّا عن طريق تحرر ارادته من غيره، والانطلاق لعبودية الله تعالى ضمن اطار الدين والمعنويه.

«فالانسان خلال حركة حياته يواجه شخصين، الاول هو الانسان، والآخر هو الله فالانسان يجرب في الدعاء انه يتحدث مع شخص مطلق ويتجه اليه، رغم انه لا يبصره. اذن فالانسان يتعامل مع شخصين: شخص محدود بالزمان والمكان، وشخص أبعد من الزمان والمكان، ومطلق من جميع الجهات، لكنه في الوقت نفسه شخص ذو خصوصيات من قبيل الاستقلال، والحرية، وقوة غير قابلة للحدس. فالارادة الحرة المتعلقة بالانسان الحر، تؤلف قاعدة فلسفة الأخلاق وفلسفة الاجتماع. والارادة الحرة المتعلقة بالله، تؤلف قاعدة الايمان والتدين.

الايمان الذي أشير اليه هنا، ليس مجرد فكرة ذهنية، وانما هو عمل

---

(١) كلمة للسيد محمد خاتمي عام ١٩٩٩.

وممارسة. فالمؤمن هو ذلك الذي يخرج من ذاته ليعيش مع الله والايمان عمل ينبثق من أعماق وجود الانسان. والانسان المؤمن يعيش حالة الايمان بكل ما لديه من وجود.

الانسان لا يشعر في يوم ما انه حقيقة كاملة، بل لديه شعور دائمي بأنه غير كامل، ولذلك حينما يؤمن بالله يريد ان يتخلص من حالة النقص. فالانسان المؤمن يودع هويته غير الكاملة عند ذلك المبدأ الذي تترشح منه الارادة الحرة، فيصبح الانسان بالنتيجة، انساناً.

وحتى اذا لم يدخل هذا النقص الى الشعور الذاتي لدى الانسان، فسيبقى هاجساً لا شعورياً يؤذيه من الداخل. فهذا الشعور بالنقص يمثل أساس القلق الذي ينتاب الانسان. والايمان آمر تجريبي وينبغي ان يظل حياً وفاعلاً دائماً. وارادتنا الحرة لا تقع أسيرة العوامل الخارجية، في ظل مثل هذا الايمان الذي ينبثق من عمق وجود الانسان. فالتجربة الايمانية ليس لا تعرقل حرية الانسان فحسب، وانما تبلغ الحرية ذروتها في ظلها ايضاً.

إذا افتقد النظام الاجتماعي لذلك الشيء الذي يحفظ الايمان ايماناً ـ أي لو صيغ النظام الاجتماعي بحيث يحول دون فاعلية الايمان ـ فلابد من اعادة صياغته بما ينسجم مع فاعلية الايمان وحيويته.

فالايمان لا يتلاءم مع اي نظام اجتماعي او اية ثقافة.فاولئك الذين يهتمون بنمو الايمان في المجتمع، عليهم ان يتفحصوا طبيعة نظام المجتمع والثقافة. وهل بمقدور التجارب الايمانية ان تنمو فيه؟ فالشكلية آفة الايمان. واذا ما اردنا ان نعرف وجود الايمان او عدم وجوده في المجتمع، فلا ينبغي النظر الى ظواهر أعمال افراده، وانما علينا النفوذ الى تجاربهم الايمانية، ونتحرى طبيعة تلك التجارب.

لابد لأمور من قبيل الافتاء، والتبليغ للدين، والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، وجميع الامور الاخرى ان تنخرط في خدمة التجربة الدينيه. فلو كان

هناك من يتصور ان: الايمان بضاعة يمكن الترويج لها من خلال الدعايات، او قانون يمكن تطبيقه بالقوة، و ايديولوجية يمكن الايحاء بها لجيل الشباب، او علم منطقي الى جانب العلوم الاخرى بحيث يمكن ان تؤلَّف فيه كتب ويربَّى معلمون، فهؤلاء مخطئون جداً لأن الايمان اكثر انتخابات الانسان حرية ومصيرية وقدسية. وأي عمل او كلام ينال من هذا الانتخاب ويسيء الى هذه القدسية، فإنّه خيانة وممارسة لا دينية حتى وان تحركت باسم الدين.

«الايمان يبقى ايماناً خالصاً مادام قائماً على اساس مبدأ الانتخاب. فاذا تقرر في يوم ما انتزاع حرية الانتخاب من الناس والترويج لفكر او عمل ما، فلن يتحقق الايمان الحقيقي. فالقوة آفة الايمان دائماً ولن تقوّمه في يوم ما. ولا مكان للايمان في المجتمع الذي تحركه القوة. فالقوة لا يسيطر عليها شيء سوى القوة، ولا ارتباط لها بالعقل، والمنطق، والايمان. كما انهااذا ما تقولبت في يوم في قالب المؤسسة فانها ستصبغ كل شيء بصبغتها، لذلك فالمجتمع الذي تحركه القوة ويتحرك على اساسها، يُعدّ أسوأ المجتمعات من منظار المؤمنين.

فمن مصلحة الدين والايمان، ألا ينطبع الدين والايمان بطابع القسر. كما انّ الدعوة الى الايمان شيء، وادعاء قيمومة وتولي شؤون ايمان الناس شيء آخر. فالمسؤولية الالهية تتمثل في الدعوة الصحيحة للايمان في اجمل صورة وأحسن طريقة، وليست القيمومة على الايمان، لأنّ هذا القيمومة تُخرج الايمان عن هوية الانتخاب الواعي. وستعني تلك القيمومة ان تنهض فئة معينة بالانتخاب بدلاً من الجماهير، بينما انتخاب الايمان، مسؤولية جميع افراد المجتمع دون استثناء»[1].

اذن على ضوء هذا المنحى الداخلي والفاعلي، لابد من اعادة النظر بشكل

(١) خلاصة الافكار، سكرتارية المجلس الأعلى للثورة الثقافية، العدد ٤٣.

اساسي في التعليم والتربية وضرورة ان تقوم المناهج الدراسية والأساليب التربوية على أساس العناصر الفطرية، واحلال التدين والبحث عن الدين محل فرض الدين وتعليمه.

انّ شيوع المعنوية الفاعلة في الجيل يتضمن تجنب الاساليب القسرية والتلقينية، واحلال الاساليب الفعالة الخلاّقة. وفي ظل مثل هذه الظروف تصبح المعنوية الفاعلية المتحركة جوهراً اساسياً في سلوك الانسان.

الديمقراطية والتربية الخلقية

تشير آخر التحاليل الى أنّ الديمقراطية في التعليم ذات معنى اخلاقي. ويرى «ديوي» انّ الاجتماعية والاخلاقية، شيء واحد. والشيء الذي يكشف عن اخلاقية المجتمع الديمقراطي هو انّ مثل هذا المجتمع يوسع نطاق التجربة بحيث يساهم الشباب في حل المعضلات الاجتماعية عقلياً.

ويتضح من هذا التحليل انّ العقلانية والمعنوية، ركيزتان اساسيتان في التربية. فالعقل من دون اخلاق، والاخلاق من دون عقلانية لا معنى لهما على الإطلاق.

فالحديث عن الاخلاق في التربية لا تكون له قيمة إلّا اذا دار في ظل العقلانية التي تُعد الحجة الباطنية للانسان نحو الهداية. فالأخلاق من دون العقل، والعقل من دون الأخلاق، يجرّان المجتمع الى الفساد. إذن متى ما دار الحديث عن الأخلاق، لابد أن يدور الحديث عن العلاقات الاجتماعية والدور الذي يلعبه الفرد مع سائر افراد المجتمع ايضاً، وهذا يكشف عن هيمنة العلاقات الانسانية في التعليم والتربية.

يرى «ديوي» انّ باستطاعة التربية الديمقراطية ان تكون أرضية ملائمة جداً لنضج الاستعداد، والإبداع لدى المرء، وتوسيع نطاق تفكيره. ويقول: «اذا

كانت ثمة عيوب في الديمقراطية فلا يمكن ان ترتفع من خلال تقليص الجانب الديمقراطي للمجتمع، وانما من خلال توسيع هذا الجانب. فالديمقراطية اذا نُظِر اليها من هذا المنظار، ليست مجرد نظام سياسي فحسب، وانما في الغالب عبارة عن نمط الحياة الاجتماعية»[١].

اذن فالديمقراطية في مفهومها وعملها وعلاقاتها، ذات طابع ديمقراطي قبل ان تكون ذات طابع سياسي، كما انها اقرب الى العلاقات الاجتماعية والأواصر الانسانية المتداولة الملموسة.

«تمتاز الديمقراطية من وجهة نظر ديوي في أنها تولي الأولوية للتعلّم الفعال، والذي يتحقق عن طريق التجربة بواسطة اكبر عدد ممكن من الافراد، في ظل أوسع الوان التعاون. وهذا الأمر لا يستلزم حرية واسعة من حيث الشراكة في التجربة فحسب، وانما يستلزم ايضاً تحطيم الجدران القديمة التي تفصل بين الأعراق، والطبقات، والفصائل التي تعيق التبادل الحر للتجربة. فحينما يتصرف المعلم على اساس هذه الأصول، فإنه يطرد عن دماغه فكرة وجود زعامة مطلقة العنان في قاعة المحاضرة»[٢].

المدرسة القائمة على المبادئ والأصول الديمقراطية، بريئة من الأمر التالي: ممارسة الصغار لنشاطات لا يفهمها سوى المعلم الذي يأمر بها. فبدلاً من ذلك تسعى المدرسة الديمقراطية لتشجيع الاستعدادات والرغبات الارادية لدى الصغار.

المدرسة الناجحة، تلك المدرسة التي تسمح للصغار بالمساهمة الفاعلة لإعادة بناء التجربة في ظل عقلهم وتفكيرهم، ومن خلال رغبتهم الحرة، الى جانب التزاماتهم الانسانية والاجتماعية.

---

(١) جون شاتو، المربّون الكبار، ترجمة د. غلام حسين شكوهي، جامعة طهران، ص ٣١٢.

(٢) المصدر السابق.

الابتهاج المعنوي في التربية

ينبغي ان تجري التربية في ظل ابتهاج معنوي، فحينما ينطلق الصغير بشوق ورغبة لممارسة النشاطات التربوية فانّه يتفاعل مع كل رسالة ويستقبل بروحه كل مهمة. لذلك يقول عمانوئيل كانت:

«ينبغي ان يكون للصغار قلب بلا رياء ونظرة متحمسة ومبتهجة، لأنّ القلب البهيج هو القلب الوحيد الذي يطلب البهجة في ممارسة عمل الخير. وينبغي ايضاً عبادة الله بقلب مليء بالحماس والفرح لا عن إجبار واكراه. وعليه فالدين الذي يزرع اليأس في الأفراد، دين مزيف وغير واقعي»[١].

فبما انّ الله تعالى موجود، لابد وأن يكون الأمل موجوداً ايضاً. كذلك لن تكون عبادة الانسان لله تعالى لذيذة وبهيجة إلّا اذا كان هناك مثل هذا الارتباط بين الانسان والخالق. فحرية الانسان تتحقق في عبودية الله، وسروره الباطني يتحقق في معرفته بالملكوت. ولا شك في انّ هذا السرور سيكون مصدراً للإبداع، والحرية، والهدوء، والاخلاص، وحب الخير، وعمل الخير في العلاقة مع الآخرين.

يقول «كمنيوس» في هذا الشأن:

«اذا كان التعليم والتربية علماً ليس سهلاً، فلابد أن يكون مثل علم العالم الديني، بهيجاً ومقدساً. ومع ذلك لا يجب المبالغة في قيمته. فالانسان لا يصبح مربياً حتى بدراسة افضل نظريات التعليم والتربية. فالمعلم الذي يعرف القواعد العامة والخاصة في التربية ومبادئ علم النفس، لكنه لا يمتلك حب التعليم والتربية، يكون معرضاً لخطر الوقوع في الخطأ، اكثر بآلاف المرات

---

(١) نقلا عن مقال «القواعد الفلسفية في افكار كانت التربوية»، د. ماهروزاده، فصلية «دراسات في قضايا التعليم والتربية» العددان ٧ و٨.

مما لو كان جاهلاً بتلك القواعد والمبادئ»[١].

تكشف كلمات «كمنيوس» هذه عن انّ التعليم الديني، بهيج ومفرح في ذاته. وقد كان كذلك حقاً. ولكن لابد من إثارة التساؤل المؤلم التالي: لماذا يفتقد التعليم الديني في هذا اليوم الى حالة الحماس والبهجة الطبيعية، وبات يؤدي في بعض الأحيان الى الانقباض او الانقياد النفسي القسري بدلاً من الابتهاج النفسي؟ لابد من إعادة النظر في أساليب التربية الدينية والممارسات التي تمارس حالياً في حقل نشر التعاليم الدينية والدعوة لها.

يقول «كمنيوس» ايضاً:

«المعلم الذي لا يعشق عمله، ولم ينتخبه عن رغبة ذاتية وشوق باطني، لهو أشد خطورة على التعليم مهما كان صاحب تجربة في مهنته»[٢].

اذن على أساس هذه الرؤية التي تعزو ظاهرة هبوط المستوى التعليمي والتربوي الى وجود المعلمين غير المتفاعلين مع مهنتهم، لابد ان ننظر بعين الشك الى ما يجري هذا اليوم في مراكز إعداد المعلمين والمعاهد التربوية. فكم من المعلمين المختارين لمهنة التعليم، يتمتعون بالرغبة القلبية والشوق الواعي لهذه المهنة؟ وكم هي نسبة طلبة معاهد ومراكز إعداد المعلمين الذين اختاروا الدراسة في هذه المعاهد طواعيةً وعن انشداد وتفاعل؟

انّ القاء نظرة عامة على طبيعة وماهية معايير الانتخاب وكذلك طريقة تعليم وإعداد القوى الانسانية، تكشف بشكل واضح عن انّ هذه النتائج المعكوسة التي تفرزها عملية التعليم، واضحة الى درجة كبيرة، بحيث كشفت عنها حتى تلك الدراسات التي جرت في بعض مراكز التعليم[٣].

---

(١) نقلاً عن كتاب: نظرة الى فلسفة التعليم والتربية، ص ٢٥٤.

(٢) نفس المصدر.

(٣) إشارة الى تلك الدراسات التي اثبتت انّ المعلمين الذين لم يتعلموا في المؤسسات ←

ثمة عامل آخر مهم في التربية المعنوية، يتمثل في رؤية المعلم للمتعلم كانسان حر ومختار. فلو تعززت هذه الرؤية الانسانية، لاصطبغ الجو التعليمي بمعنى عميق وظاهر جميل رائع. فأيّ تغيير في مسار التعليم، لن يكتب له النجاح من دون حدوث تغيير في فلسفته التحتية. ومادامت هذه الفلسفة من النوع الكمي، وذات طابع قيمومي، واتجاه واحد، وتنظر للطالب كماكنة مطيعة لا كانسان فعال وصاحب ارادة، فإنّ اي تغيير في التعليم، لن تنجم عنه تربية إنسانية.

غير انّ تلك المجموعة من المعلمين التي لم تُصنع للتربية الانسانية، ولم تُقبِل على هذه الحرفة عن اختيار ورغبة، فانها تنظر الى الطالب كعبد مطيع وليس كانسان مختار. كما انها تميل عن وعي او لا وعي الى ان يكون المتعلمون كائنات هادئة ومطيعة ومستقبلة، وتنطلق لخدمة مصالح المجتمع من دون أدنى اعتراض، ومن دون الاهتمام بحاجاتها الذاتية.

يعتقد «مارتين» بسعي التعليم والتربية في العصر الراهن الى إعداد الانسان للعمل والنشاط في الحياة، لكنّ الهدف الحقيقي اعظم من ذلك ويتمثل في تحقيق السكينة النفسية، والتعامل العرفاني، وايصال الذات الى مرحلة الكمال.

في مثل هذه العملية يمكن استشعار الفاعلية والحركة في قلب المخاطب وروحه وليس في الجسم والألوان والتزويقات الظاهرية. ويؤدي هذا اللون من التعليم الى صياغة الذهن والتفكير. ومن البديهي انّ التفكير، والعقلانية، والحكمة، والاشراق، بل وحتى الإبداع والخلاّقية، فضائل لا يمكن تعلمها عن طريق التعليم والتربية من النوع المدرسي، وانما تُكتشف عن طريق المعرفة المباشرة، ومن خلال الحب المتفجر في داخل النفس.

← التعليمية الرسمية، كانوا في بعض الاحيان قد سجلوا أعمالاً أفضل من الذين تخرجوا من تلك المؤسسات.

اذا لم تظهر هذه الفضائل في المدارس الراهنة، واذا كان الطلبة يفتقدون الى الدافع والغليان الباطني نحو تطور مستواهم الدراسي، فإنّ ذلك ناجم عن طبيعة رؤية المعلم واسلوبه وشخصيته المهنية وكفاءته العاطفية في عملية التعليم والتربية، قبل ان يكون ناجماً عن الامكانات المادية والوسائل الفيزياوية.

على المعلمين الحذر من لعب دور القيم مع الطلبة، لأنّ اية خطوة ذات اتجاه واحد، ونشاطات غير منسجمة مع متطلبات الطلبة ورغباتهم، تنتهي الى طريق مسدود. ويقول «بستالوزي» انّ النشاط غير الموجَّه، لا يُعد نشاطاً تربوياً. ولكن لابد أن يقال ايضاً بأنّ التوجية الذي لا يحفز على النشاط، لا يُعد من التربية.

فالتجربة التربوية هي كل تجربة تؤدي الى إغناء التجارب المستقبلية وتبعث على تغيير الانسان. ويمكن أن تُدعى هذه التجربة نشاطاً تربوياً.

على هذا الضوء، لابد لعملية التعليم والتربية ان تتمحور حول الطالب، والنشاط، والتجربة. وليس بمقدور اي نشاط ان ينجح من دون التدخل الذاتي للمتربي. ولابد ان يبعث المتربي والمتعلم الحياة في كلمات التعليم ومفاهيمه ومحتواه.

يقول «بستالوزي» في موضع آخر:

«ان ذلك الذي يتصور معرفة الكلمات علماً، بعيد عن الحقيقة اكثر من الانسان الوحشي... فمن اجل نفخ الروح في التعليم، لابد من القضاء على هذا الخطأ الجوهري، اي الاستخدام العابث للكلمات»[١].

بتعبير آخر: يُعد فرض الكلمات على الطلبة من دون ان يكون للمتعلمين ارتباط ذو معنى بتلك الكلمات، ليس سوى حمل لأجساد تلك الكلمات.

---

(١) فلسفة التعليم والتربية، ص ١٤٩.

فالكلمات مهما كانت مقدسة ومهمة، إذا لم يهضمها السامع ولم تتفاعل مع عقله وقلبه، فانها تمثل هدراً لجميع الطاقات والتوظيفات المادية والمعنوية خلال عملية التعليم والتربية. إذن ما يبعث الروح في التعليم وما يجعل الكلمات حيّة وناطقة، هو الذهن الحي، والقلب المتشوق، والدافع المتحرك عند المتعلم.

الأجواء المرعبة القائمة المهيمنة على معظم المدارس، تدفع الطالب كي يعتبر المدرسة سجناً تعليمياً بحيث ينتظر بفارغ الصبر اللحظة التي يتحرر منه. بل قد تظهر المادة التي تعلمها، بشكل آخر، في سلوكه. ويقول «كريشنامورتي» بشأن هذا اللون من المدارس: «يبعث الوالدان ابناءهما الى المدارس التي يهيمن عليها حب الجاه، والمنافسة، والدرجة. اي الى المكان الذي لا وجود فيه للحماس والحب، ولهذا السبب يعاني المجتمع الراهن من التآكل وينحدر نحو السقوط باستمرار»[١].

يمكن ان نفهم من خلال القاء نظرة سريعة الى اسلوب المنافسة في المدارس الراهنة، انّ هذه المدارس تحولت الى ميادين للقتال بطريقة المبارزة، بحيث بات كل طالب يسعى للتقدم على الآخرين في منافسة استنزافية.

يقول «البرت اينشتاين» في كتاب «٢٤ مقال» بأنّ المتقدم ليس ذلك الذي يسبق الآخرين وانما هو ذلك الذي يدفع الآخرين الى الأمام. ولو تحقق للطلبة هذا الفهم للتنافس والتقدم، فلابد ان يكون قد ظهر فيهم تأثير التربية المعنوية والسلوك الديني.

من الأبعاد الاخرى للتربية المعنوية التي تعمل على انشراح الروح، وتوسيع آفاق الذهن، وتلطيف العواطف، هي الموسيقى المتعالية وعلاقتها

---

(١) التذمر الخلاق، ترجمة مرسدة لساني.

بالتربية المتعالية. ففي عملية التربية، تكون أجواء المدرسة، اجواء بهيجة ومفرحة، لذلك يُعد استخدام الفن في شتى الأبعاد ـ لاسيما فن النشيد والابتهال ـ من ابرز البرامج التي تعمل على شيوع حالة الانشراح والهدوء عند الطلبة.

مما ينبغي التنويه اليه هو انّ الموهبة الطبيعية لا ينبغي ان تُكبت او تُقمع، وانما لابد من تربيتها وصقلها. فالحكمة الأخلاقية تلتحم مع الحقيقة في سلوك الناس مع بعضهم، وفي تطبيق القانون، وتتجلى في وجود الفرد الحر كهوية متمايزة.

من وجهة نظر حكيم الصين الكبير «كونفوشيوس»، تُعد الموسيقى وسيلة من وسائل التربية، ويرى ان روح اية جماعة، هي ما لديها من موسيقى. فروح الانسان تجد في الموسيقى تلك المادة التي تشكل محور انتظام حياته.

فالذي يدرك الموسيقى، يدرك الأسرار الأخلاقية. فالموسيقى العالية تكون لذيذة دائماً، والاخلاق الحسنة تكون بسيطة دائماً. والموسيقى السامية هي تلك التي ترفض التمرد، والاخلاق المتعالية هي تلك التي لا تقر العنف.

يقول كذلك: «العالم الظاهر تحكمه الأخلاق والموسيقى، والعالم الغائب تحكمه الأرواح والملائكة. وبالموسيقى المضطربة، يحترق الناس في نار الشهوة وتضعف الروح المعنوية. وليست مطلقة بذاتها، لا الموسيقى ولا الناي. فالذي لا يشعر بالحب ازاء أبناء نوعه، ماذا بوسع الموسيقى ان تفعل فيه؟»[١].

يرى كونفوشيوس كذلك انّ الحياة هي الموسيقى. ويقول «شاندل» انّ الانسان نشيد أنشده الله، والروح نغمة عُزفت في سرادق الملكوت. وكل ما عدا ذلك ليس سوى ترسبات مترية.

---

(١) كارل ياسبرس، كونفوشيوس، ترجمة احمد سميعي، ص ٢٥.

الموسيقى شعر، وخيال، وجمال، وعرفان، وحب، وملاك، وأمل، وخاطرة. فهذه جميعاً ايقاعات لحن واحد، وآلة موسيقية واحدة.

للموسيقى قوة بمقدورها ان تُسكر السامع. ويمكن ان يكون هذا السُّكر لوناً من الجهد والتعمق في الحقيقة. كما لديها قوة اخرى يمكنها ان تُغرق الانسان في مستنقع الباطل.

حينما كان «باخ» ـ الموسيقى الكبير ـ يعلّم تلامذته الموسيقى، كان يقول لهم: ينبغي ان تُخلق الموسيقى للثناء على الله، ولذة الروح الحلال. فلا يجب ان يكون هدف الموسيقى شيئاً آخر غير الثناء على الله وتهذيب الروح. فاذا كانت الموسيقى غير ذلك، ستكون صوتاً جهنمياً[١].

التصدي للرياء في التربية

يقول افلاطون: «هدف التعليم والتربية، التصدي للرياء والتكلف والتصنع»[٢]. ومن هذا المنظار تُعد التربية لوناً من مجابهة الأساليب التي

---

(١) نقلاً عن كتاب «في طلب المعنى» لكارل بوير.

حينما علم «هرتسوك» ـ رئيس الجمهورية الألماني ـ بوفاة احد كبار موسيقيي القرن العشرين قال: نحن في حزن لوفاة أحد اعظم اولئك الذين خدموا النوع البشري. فقد تحول العالم بوفاته الى مكان أحقر.

وقال الرئيس الفرنسي «جاك شيراك» فيه: بوفاته تحولت الأضواء الى ظلام، وأخذ نور قلوبنا يتحول الى عتمة ايضاً.

كان البرت اينشتاين ـ الفيزيائي العالمي الكبير ـ عازفاً موسيقياً بارعاً، وقد قال حين سماعه مقطوعة موسيقية لمنوهين: لقد ادركت الآن انّ هناك رباً! وقال البروفسور الايراني «حسابي»: انني حينما اسمع موسيقى باخ اتصور كأنني اتحدث مع الله، وأشعر كأنني اضع قدمي على الأرض لأول مرة. فلماذا لا تحظى هذه الفضيلة باهتمام التربية؟ اليس هذه التربية اعادة الانسان الى فطرته الالهية؟ واذا كانت الموسيقى في شكلها المتعالي تساعد على الوصول لهذا الهدف، فلماذا لا تستخدم كعنصر معنوي لازالة الحجب عن الفطرة وإنضاجها؟

(٢) فلسفة التعليم والتربية، ج ١، نظرية افلاطون.

تعمل على إخراج الانسان من طبعه، وتسيء الى استقلال شخصيته.

يبدو لهذا السبب ينبري «جان جاك روسو» لمهاجمة مجتمع الكبار ويصر على هذا الهجوم ويقول: هذا الكبير هو الذي يجر الصغير الى الفساد. فالطفل بريء في ذاته وفطرته، لكنه حينما يتعامل مع الكبير ويواجه الأوامر والنواهي التي تصدر اليه بما يخرج عن حدود استيعابه، يتعلم تدريجياً كيف يطيعه من دون ميل قلبي. ولهذا السبب تحل «الاطاعة البغيضة» محل «الاطاعة المحببة»، والكذب والرياء محل الاخلاص والصدق، والغضب والعنف والحقد والحسد محل الحب والحنان والعطف. وهكذا يدور تأثير الكبار حول محور الرياء والتظاهر. ويشكل هذا السلوك خطراً كبيراً في التربية الدينية.

في عملية التعليم والتربية التي تقوم على الرياء، يسعى الطلبة للتعلّم من الآخرين بدلاً من ان يكون لديهم استقلال في التفكير. وبدلاً من الانطلاق لانتاج العلم والأفكار الجديدة، يغرقون في القلق ازاء توقعات وانتظارات الآخرين منهما، لاسيما الجهات المشرفة على التعليم والتربية.

ففي عملية التعليم والتربية القائمة على الرياء، تدور العلاقات العاطفية في دائرة الكذب والتظاهر، ويتحول حب الآخرين الى سلسلة من المجاملات الدبلوماسية والأعمال المصطنعة. وفي ظل هذا النمط من العلاقات المرائية الخادعة، تُمسخ القيم الانسانية، ويتحدد الطلبة بحدود التظاهر الديني او التدين من الخارج، بدلاً من العمق الديني او التدين من الداخل.

غالباً ما تتنامى ثقافة الرياء في المجتمع المغلق، اي المجتمع غير المدني واللاديمقراطي. ويمكن ان يستفحل الرياء الى درجة بحيث تهيمن الشكلية، والرأي المسبق، والتعصب، وضيق الرؤية، على ثقافة المجتمع ورؤيته.

ثقافة الرياء تعمل على استئصال جذور الأمن، والصدق، والصراحة، من المجتمع. ويمكن ان تكون لهذه الثقافة خطورة اكبر، في إطار التربية الدينية.

فلو اصطبغت التربية الدينية بصبغة الرياء، فسيكون وجهها أشد بشاعة من السلوكيات الاجتماعية الاخرى.

«للرياء بُعدان: فردي، واجتماعي، كما انّ الآثار التي يفرزها: فردية، واجتماعية. ولا ينبغي ان نتصور انّ الشخص المرائي، يفتقد الى الايمان تماماً، لأنه يؤمن على الأقل بقيمة ما يتظاهر به. والحقيقة التي يجهلها المرائي هي انه ومن خلال استمراره في السلوك الريائي، سيفقد تدريجياً آخر ما تبقى له من آثار الايمان.

المرائي يعيش دائماً في حالة من القلق والاضطراب، ويرى خلف جميع الأنظار التي تحكي عن التصديق ظاهراً، سوء الظن به. فلا يتولد لديه اليقين في يوم ما بأنّ ما يتظاهر به، يحظى بتصديق الآخرين. لذلك يعيش حالة الصراع مع هذا القلق، فيحاول ان ينقذ نفسه منه فلا يجد أمامه سوى طريق واحد وهو الاستمرار في ذلك التظاهر وتقويته، الأمر الذي يجعله يزداد غرقاً في مستنقع التظاهر النتن.

لسوء الحظ، لا ينمو الرياء إلّا في المجتمع الذي يتمتع فيه الايمان بقيمة. ففي المجتمع الذي لا قيمة فيه للايمان ولا أنصار، لا وجود لأي دافع يدفع نحو الرياء. ولهذ السبب بالذات قلما نشاهد مصاديق للرياء في المجتمعات الغربية. وهذا بلا شك لم يكن بفعل التربية الاخلاقية السليمة بل بفعل عدم تمتع الايمان بالقيمة في أحيان كثيرة. اذن رغم حكاية الشيوع الاجتماعي للرياء عن واقع مؤلم، إلّا انه ينقل الخبر المفرح التالي وهو انّ الايمان الديني لازال قيّماً»[١].

ماذا ينبغي العمل لمجابهة الرياء والتظاهر، وتجنب الاساليب والممارسات

---

(١) نقلاً عن مقال مدرسة الرياء للدكتور علي رضا سميع، صحيفة «همشهري» العدد ١٣٢٣.

التي تعمل على ظهور السلوك الريائي؟

للاجابة على هذا السؤال ينبغي معرفة اين يقع مصنع انتاج وتربية المرائين؟ وهل مطالبة الناشئة والشباب بانجازات اكبر من قابلياتهم، أمر يدفعهم للوقوع قسراً في فخ الرياء؟

نستعين هنا بمثال حي وناطق يكشف عن كيفية نمو روح الرياء لدى الطلبة، كي يكون لدينا فهم اكبر للزوايا الخفية لهذه الثقافة المريضة.

في إحدى الدراسات الدولية التي جرت في ايران تحت عنوان «دراسة دولية في تنامي القراءة والكتابة»، سُئل طلبة الصف الرابع الابتدائي عن رأيهم في قصة رجل تكثر الفئران في داره فاخترع بعض الحيل للقضاء على تلك الفئران، وعن النتيجة التي يمكن استنتاجها من تلك القصة. فكانت بعض استنتاجات الطلبة لا علاقة لها بتلك القصة إطلاقاً، وكان معظمها يأخذ طابع النصائح والارشادات الاخلاقية والتوقعات الانضباطية للمعلمين. ومما كتبه احدهم: «نحن نستنتج انّ علينا ان نكون اطفالاً جيدين، فنسمع كلام المعلم ونأخذ به دائماً، وألا نقوم بأي صخب في قاعة الدرس، ونقرأ دروسنا جيداً».

هكذا نرى انّ هذا الاستنتاج كان يهدف الى جلب رضا المعلم. فكان الطالب يفكر بالشيء الذي يتوقعه منه المعلم قبل ان يفكر بالذي قرأه أو سمعه[١]. ويمكن تعميم هذا الموضوع على مسار التربية الدينية في المجتمع الديني ايضاً.

ففي مثل هذا المجتمع لن تتهيأ أرضية نمو الاستعدادات والقابليات لا لتلك المجموعة التي تُعد من المؤمنين، ولا لأية مجموعة اخرى. فالمجموعة

---

(١) راجع إجابات اختبارات دراسات برلز، على الاسئلة ذات الاجابة المفتوحة، عام ٢٠٠٠، معهد التعليم والتربية، المركز الوطني للدراسات الدولية لمعرفة تنامي القراءة والكتابة.

الاولى تفتقر الى الباعث القوي لنمو ونضج القابليات والقوى الفردية والاجتماعية اعتقاداً منها ان تسلق سلّم الرقي الاجتماعي لا يستلزم على صعيد العمل والواقع مثل ذلك. والمجاميع الاخرى لا تتوفر لديها الارادة الضرورية لمثل هذا الاهتمام لكونها تعيش في يأس كامل وتعاني من حالة الانزواء. وعليه فالسمة الغالبة للمجتمع، تتمثل في عدم الاكتراث، وحتى إنكار الذات الانسانية الفاعلة. وليس هناك في حقيقة الأمر، خسران أشد من موت الاستعدادات والطاقات الانسانية في المجتمع.

والنتيجة السلبية الاخرى لهذه الاستراتيجية والتي تحظى باهتمام هذا المقال، هي ظهور الاساليب المرائية وشيوعها. فالمراؤون في مثل هذا المجتمع الذين يتظاهرون بالدين والأهداف الدينية، يجدون أمامهم فرصتين استثنائيتين: الاولى انّ تشخيص مصداق الايمان وتحديد معاييره يتم من خلال الانسان الذي يخطئ ويقع في الخطأ عادة، لذلك من الممكن ان يقع فريسة للخديعة والتضليل. والثانية طالما يكون مكان المؤمنين الحقيقيين خالياً لأنهم لا يميلون من حيث الاساس لانتهاز الفرص الدنيوية، او انهم على استعداد كامل للعزلة والانزواء.

في ظل مثل هذه الظروف، تتوفر الأجواء ليس لظهور أهل الرياء والمنافقين فحسب، وانما لكي يصولوا ويجولوا ايضاً. وحينما يعتزل اصحاب العقل والايمان والاخلاص تدريجياً خوفاً من الاختلاط بالمرائين، ينفتح الباب بوجه المرائين وتخلو الساحة لهم ولأعمالهم. وحينما لا يتحقق الرقي الاجتماعي عن طريق الممارسة والعمل، بل عن طريق التظاهر بالايمان، سيحدِّث الآخرون أنفسهم بانتهاج هذا الاسلوب، الأمر الذي يعمل على إجهاض الاستعدادات الانسانية، وتبليد الفكر.

هناك سمتان بارزتان لدى المؤمنين والمتدينين تؤديان الى الاستسلام للمرائين: التساهل مع المرائين وعدم فضحهم، وكذلك عدم الرغبة في العمل

والجهاد من أجل انتهاز الفرص المادية والدنيوية. فهم يترددون في تشخيص مصاديق الرياء انطلاقاً من طيبة نفوسهم وإخلاصهم. فلا نجد مؤمناً مخلصاً يسارع الى تسمية المرائين ويؤشر عليهم بشكل صريح، لأنه قلق في الوقت نفسه على حرمة الايمان والاخلاص.

اذا كان تشخيص الرياء ومجابهته، صعباً الى هذا الحد، فلابد من إعادة النظر في التدابير والمناهج التي توفر الأرضية لظهور الرياء وانتشاره. فلابد ان نعلم عن وعي إذا كان فتح ابواب النجاح والرقي في داخل المؤسسات الاجتماعية، يعتمد فقط على حصول حالة اليقين من ايمان الافراد واعتقاداتهم الباطنية، فلابد ان تتبلور بشكل طبيعي معايير محددة في ظواهر الأفراد وسكناتهم، وخصوصياتهم الخارجية، يمكن بواسطتها قياس كيفية ذلك اليقين.

المعايير التي توضع لتقييم وانتخاب أفراد المجتمع، تُعد معايير ظاهرية ومجازية، بينما يتميز الايمان بكونه باطنياً وحقيقياً. والسؤال الذي يطرح نفسه هو: هل الايمان هو الذي سينتصر ام الرياء في تلك المعركة غير المتكافئة لإثبات التدين؟ وهل النزعة الغالبة في تلك العملية هي الاهتمام بقشور الدين ام بلبّه؟

في غمرة هذا المعترك، لابد ان تمتزج المعرفة والانتخاب بدوغماتية بعض الأفراد، وسيحل على صعيد الواقع والعمل، التشجيع على الرياء محل الحث على الايمان[١].

اذن تشكل ثقافة الرياء خطراً كبيراً على التربية الدينية والاخلاق المعنوية. فالرياء يؤدي الى تحويل مصدر الايمان القلبي الى مستنقع ملوث آسن. فتفسد في التربية المرائية، روح الانسان، وتتحول المظاهر الجميلة

(١) مدرسة الرياء، ص ١١.

للمعنوية، والانسانية، والاخلاص، والصدق، الى أقنعة كالحة مثيرة للإشمئزاز.

من أجل الوقوف على التربية المرائية، يمكن الاشارة الى الحدث التالي. فهذا الحدث يحكي بوضوح عن آثار التربية القائمة على الرياء والبعيدة عن الحرية في التفكير، والشجاعة في الانتخاب، ويكشف عن النتائج الشريرة التي تتمخض عن التعاليم والفضائل الاخلاقية إذا كانت مفروضة على المتعلمين وغير منبعثة عن ارادتهم ورغباتهم القلبية:

«وقفت إحدى الراهبات يوماً أمام طلاب إحدى المدارس التابعة للكنيسة المحلية. وبينما كانت تمسك بنقد فضي من فئة دولار واحد، قالت: سأهدي هذا النقد للطالب الذي يعرف اسم أعظم رجل في هذا العالم. فقال لها أحد الطلبة: لابد أنك تعنين مايكل آنج؟

أجابته الراهبة: لا، كان مايكل أنج فناناً بارزاً لكنه لم يكن اعظم رجل في العالم.

وبعد مجموعة من الإجابات رفع طالب يهودي يده، ثم قال: انا اعرف هذا الرجل. انه عيسى المسيح.

اجابته الراهبة: احسنت! جوابك صحيح.

ثم ناولته الجائزة، لكنها سألته فيما بعد: هل تعتقد حقاً انّ عيسى المسيح أعظم رجل في العالم، رغم انك يهودي؟

فأجابها: طبعاً لا، لأن كل أحد يعلم انّ موسى (ع) كان اعظم رجل في العالم، لكن للجائزة جواباً آخر».

هذا الحوار، يمثل أحد أبرز مظاهر التظاهر والرياء، إذ بدلاً من ان يعبّر الأفراد عن عقائدهم وقناعاتهم الباطنية الحقيقية، يعبّرون عن قناعات الآخرين وأفكارهم، في محاولة للوصول الى الهدف وتحقيق بعض المصالح. فهذه الحكاية تكشف عن حالة الرياء التي تتسم بها عملية التعليم والتربية، في حين ان الهدف الحقيقي لها هو التجرد والتنصل عن الرياء، والتظاهر،

والكذب، والتصنع. اما التربية الديمقراطية فإنها تتيح للأفراد الفرصة للظهور كما هم وعلى حقيقتهم، وتمهد الارضية لكي يكون السلوك الظاهري عين السلوك الباطني.

يقول «بستالوزي»:

«ان درس معرفة الله والايمان بخالق الوجود ليس بالشيء الذي يتحقق عن طريق انتقال الكلمات الدينية والعبارات المقدسة. بل انه عبارة عن حركة وجودية ومعرفة للنفس. فمن خلال معرفة النفس يتمهد الطريق لمعرفة الله.

فالانسان لا يعرف الله إلّا إذا عرف نفسه، ولا يعرف عظمة الله إلّا إذا ادرك عظمته. أي انه يستخدم أسمى وأزكى جوانب طبيعته بإخلاص وصدق، وعن وعي واختيار.

ليس بوسع أحد ان يدعو غيره للدين عن طريق الكلام فقط، وانما لابد من العمل أيضاً. فما هي جدوى أن تقول لشخص يعاني من الفقر انّ الله موجود، او ان تقول ليتيم لا يفقه معنى حنان الأب انّ لك اباً في السماء؟ لا يستطيع اي احد ان يعلم أحداً آخر عن طريق الكلام كيف يعرف الله، لكنه لو نجح في اعادة الحياة الانسانية الى فقير، فإنه يكون قد أرشده الى الله»[١].

اذن الذي يحظى بالأهمية هو الفهم الباطني، ومعرفة الذات التي تقود الى اكتشاف القابليات الفطرية والالهية. وهذا المعنى يقرّبنا من التعليم والتربية بمثابة ذكر وتذكير، أي ما يُستنبط من التعاليم القرآنية. فاكتشاف الدين وبلوغ المدار الالهي، امر له جذور في الضمير الفطري والجبلّة الباطنية، قبل ان يكون متأثراً بعوامل خارجية[٢].

نستعين هنا بمثال حي وحقيقي لحدث جديد من حقل الفن السينمائي كي

---

(١) نظرة على فلسفة التعليم والتربية، ص ١٥١.

(٢) اسلوب التربية الدينية من منظار الاسلام، يقوم على الذكر والتذكير ايضاً، لأن الدين في القراءة القرآنية امر فطري ينبغي ان يُكشف من داخل فطرة الانسان.

يتضح الإفراز الطبيعي للتربية بشكل بديهي. فالتربية فن لغة الوجود قبل ان تكون علماً ومنهجاً وتقنية. بل وينبغي ان يتميز المربي التربوي بفن اللامربي بدلاً من حرفة التربية! ويمكن ملاحظة هذه المفارقة[١] في المثال التالي الذي ورد في كتاب «تحليل التمثيل» على لسان احد الممثلين المفكرين:

خطت جمعية ممثلي السينما الايرانية خطوة عجيبة وغريبة ١٩٩٧، فاختارت طريقة جديدة في انتخاب الممثلين كانت بمثابة خروج على ما هو متعارف في الانتخاب. فقد قامت بانتخاب خمسة من غير الممثلين كأفضل ممثلين!

كذلك في قطاع التعليم والتربية، إذا ما اردنا ان ننتخب أفضل المعلمين والمربين، فعلينا ان ننتخب شخصيات من غير المربين، كان لها أثر بنّاء وعظيم على الطلبة. اي انها شخصيات نقلت الفضائل الانسانية والقيم الأخلاقية الى الطلبة تلقائياً وبشكل جاد وعملي من دون ان تتقمص شخصية المربي او ان يكون لها طمع في مكافأة او جائزة او تقدير، وانطلاقاً من صدق ذاتي، واخلاص باطني. ولاريب في انّ مثل هؤلاء المربين والمعلمين اللامرئيين، يزرعون افضل وأروع وأقوى مظاهر التربية في أعماق الطلبة[٢].

لابد ان يدعو المربي باخلاص وبكل ما لديه من وجود، الى جميع القيم والرسائل الأخلاقية. وينبغي ان تتوافر لديه القابلية على تصحيح العلاقات الاجتماعية اليومية، ونقلها من الظاهر الى الباطن، اي ان يمتلك فن اجتياز

---

(1) Paradox.

(٢) تحليل التمثيل، رضا كيانيان.

يقول «اريك جيل» (١٨٨٢ ـ ١٩٤٠) الرسام والكاتب والشاعر الانجليزي الكبير: بمجرد الوقوف للعبادة، تفقد العبادة شأنها. ومغزى ذلك هو ان الاعمال البشرية يجب ان تكون مقدسة من دون رياء وتظاهر وطمع. (نقلاً عن: الفنانون والفن، تاليف روبرت غلدوانز وماركوتريوز، ترجمة سيا ذو الفقاري، ص ١٠٢).

الصور الظاهرية وملاحقة الصور الباطنية. وعليه الا يضحي بجوهر الدين ولبّ المعنوية من اجل القشور الدينية والظواهر المادية.

«قبل سنوات، حينما كنت ادرّس في الكلية، سألني احد الاصدقاء: هل لوحة الحرية للرسام الفرنسي ديلاكروا اكثر ثورية ام لوحة عباد الشمس للرسام الهولندي فان غوغ؟ للوهلة الاولى ليس هناك شك في انّ اللوحة الاولى اكثر ثورية لأنها تتحدث عن الحرية، بينما اللوحة الثانية لا تتحدث عن موضوع سياسي او ثوري، وانما هي عبارة عن طبيعة بسيطة بلا روح. اما عند التأمل في اللوحتين، تظهر اللوحة الاولى على شكل عمل فني تقليدي غير ثوري، اما في اللوحة الثانية فقد تجاوز الرسام الاساليب التقليدية في رؤية الطبيعة وتحققت لديه نظرة جديدة تماماً، فنظر الى عباد الشمس نظرة لم ينظر اليه أحد من قبل. ولذلك تُعد هذه اللوحة ثورية بل واكثر ثورية من اللوحة الاولى لأنه أحداث ثورة في طريقة استخدام الألوان واسلوب النظر الى الطبيعة، ودعا الناس لرؤية العالم من جديد.

هذا الحدث، يدعونا الى طرد الشكلية عن المفاهيم الدينية والتربوية، وإدراك المعاني الباطنية لظواهر الحياة وأحداثها من وراء القشور والمظاهر.

لا ينبغي ان تكون حركات وتصرفات المربي أو المعلم وعلاقاته، عادية، او من جنس العادة. فكل شيء عادي، وكل علاقة عادية، وكل حركة عادية، لا يمكن ان تُرى لأنها معروفة من قبل الجميع. لذلك على المربي ان يفعل او يخلق الشيء الذي يدفع المخاطب نحو الرؤية. وهذا هو عين ذلك المبدأ الذي يُعرف بـ «مبدأ البِدع المعتدل»[1] في التربية الذي يشير اليه «جان بيازي» في عملية تقوية وتجديد ركائز المعرفة.

ليس من اليسير تحطيم ايقاع الألحان المعروف. فإذا ما اردنا ان نبتدع

(1) Moderate Novelty Principle.

ايقاع الحان جديد، فعلينا ان نعرف الايقاع المتداول، وان تكون لدينا قوة ابتداع ايقاع جديد. فعملية «نبذ المعروفية»، هي القوة السحرية التي يستقطب بها الممثل (المعلم ـ المربي) الآخرين.

نبذ المعروفية، او الخروج على العادة، كالسحر الذي يبدد حالة الاعياء اليومي، ويزيل الغبار عن المرايا، ويجعل كل شيء أمراً قابلاً للرؤية كي يذيق الآخرين الى فترة ما، طعم الحياة الحقيقية، في ظل العفوية والجمالية.

يقال في فن السينما انّ الكاتب هو الذي يرسم الأدوار، فيضع الممثل في مواقع وحالات مختلفة. وللمخرج (المربي) بعض التصورات التي يحيي بها تلك المواقع والحالات. وعلى الممثل (المتربي) ان يلعب تلك الادوار، لكنه يستطيع تعميقها من خلال ما يحمله في ذهنه من تصورات.

الممثل (المتربي)، يمكن ان يكون في مواجهة المسرحية او التمثيلية، عبارة عن اناء فارغ يمتلئ بواسطة ايضاحات المخرج (المربي، المحيط). اي يمكن ان يكون موجوداً مطيعاً ومنقاداً. كما يمكنه كفنان خلاّق، ان يصل الى الطبقات الخفية وغير المرئية في المسرحية، وهي الطبقات التي ليس من الضروري ان يكون للكاتب اشراف عليها ولربما غابت عن نظره. كما انّ تعامل المخرج المبدع مع النص التمثلي، تعامل ديالكتيكي ينتهي الى فكرة هي أبعد من النص وعمل المخرج.

التمثيل الجيد، لا شك في انه تمثيل غير عادي. غير أنّ اللاعادة هذه ليست بمعنى الحماقة، وانما هي بمعناها الإبداعي الذي يزيد عن الحماقة، قريبة من الجنون[١].

ما تطرقنا اليه في قالب التأسي بفن السينما، يمثل الدخول الى عالم مجهول، لكنه محبَّب، في ظل اجواء التربية الوجودية، اي التربية العفوية.

---

(١) المصدر السابق، مع شيء من التصرف.

ويمكن استخدام هذا الفن في عالم التربية لأنّ لديه تشابهاً كبيراً مع ما في التربية من أساليب حرة وإبداعية، وذاتية، وعفوية، ولأنّ من مميزات التربية الابداعية، هو التعامل الحر مع قطبي المربي والمتربي، او المتحدث والمخاطب، من اجل ان تتحقق عملية التأثير والتأثر من دون أية قاعدة وقانون ومكافأة ومعاقبة، وبشكل طبيعي وعفوي.

اذن ما يضفي الوحدة والخلوص واللون الواحد على عملية التربية، ويقود المربي والمتربي نحو التفاهم والثقة المتبادلة، هو تجنب التمثيل المصطنع او لعب الادوار التكلفية، وتحاشي المخططات الصناعية والبرامج الآلية في التربية، لأنّ التربية حركة فاعلة وتلقائية بين قطبي المربي والمتربي، قبل ان تكون مخطط أو برنامج أو تمثيل أو دور، وقبل ان تكون قالباً او مشروعاً معدّاً سلفاً.

ما يصوغ التربية الديمقراطية على اساس الاخلاق المدنية والسلوك المعنوي للانسان، ليس تعليم الآخرين الجيد، وانما هي التصورات والرؤى التي تتدفق من أعمق طبقات وجود المعلم او المربي وأشدها طبيعية.

بتعبير آخر: لا يمكن لأي عمل ـ مهما كان جيداً وحميداً ـ ان يؤدي الى رقي الانسان وتطوره إذا كان بدافع الاجبار والاكراه. لذلك تشدد التعاليم القرآنية على ضرورة ان يكون التدين وقبول الدين، عن شوق قلبي وايمان باطني، وترى انّ اي لون من القسر والإجبار، يتعارض مع مبدأ الايمان التلقائي[1].

كذلك لابد للفضائل الاخلاقية والقيم المتعالية ان تربّى في الانسان على اساس التعقل التلقائي، من اجل ان يتجلى جمالها ومعنويتها في السلوك والعمل. وفي غير هذه الحالة لن يبقى من الاخلاق والدين شيء سوى الرياء

---

(١) إشارة الى الآية ٢٥٦ من سورة البقرة القائلة: «لا إكراه في الدين».

والخداع.

التربية الديمقراطية كذلك تعمل على ازدهار فطرة الانسان وتحقق الجوهرة الالهية في الانسان، إذا كانت تتمتع بقيمة انسانية عليا. اما إذا افتقدت الى هذه القيمة فلن تكون لها اية قيمة تربوية او دور اخلاقي في عملية تعالي الانسان ورقيه.

الفصل الثالث

اهداف، وأساليب، وخصائص حركة التعليم والتربية الحديثة

الأهداف التربوية

يتم اكتشاف التعليم والتربية، من خلال عملية التعامل مع المتربي والظروف والمقتضيات الاجتماعية والثقافية للمجتمع. اي انّ الأهداف ليست نقاط ثابتة ومحطات محدّدة من قبل بحيث يصل اليها الأفراد، بل انّ عملية التربية، والتنمية، والرقي، هدف في حد ذاتها. فما أن يسعى الطالب باندفاع واجتهاد نحو الارتفاع بعلمه وشخصيته، حتى يحقق الهدف التربوي.

يعتقد «جون ديوي» الذي يُعد رائد حركة التعليم والتربية الساعية الى الديمقراطية[1]، انّ التربية تحمل اهدافها معها، ويمكن ايجاز خصائصها كالتالي:

١ ـ الهدف من اي نشاط تربوي وتعليمي في المدرسة، ينبغي ان ينبثق من

---

(١) الأسس الفلسفية للتعليم والتربية تأليف هوارد اوزمن وصموئيل ام كراور، ترجمة لجنة العلوم التربوية.

ذات ذلك النشاط، وأن تمثل حرية الانتخاب، روح ذلك الهدف. لذلك يُعد اي فرض للاهداف انتهاكاً لمبادئ الحرية والديمقراطية في التعليم والتربية، إذا لم تكن تلك الاهداف غير منسجمة مع الحاجات والمتطلبات الفطرية للطفل، حتى وإن كانت مفيدة ومقدسة.

٢ ـ ينبغي ان تكون الأهداف التربوية فاعلة وحرة ومرنة، إذ ان هناك علاقة مباشرة بين هذه الخصوصية وبين التعددية في التعليم والتربية على أساس التباينات الفردية والتمايزات الشخصية.

٣ ـ بما أنّ حالة المرونة والتجديد تمثل جوهر التربية الخلاّقة والفاعلة، لذلك ينبغي ان تقوم الأهداف على المواصفات الانسانية والمقتضيات الاجتماعية. ولو أخذنا بهذا التغيير الدائمي، فلابد من الاعتراف فوراً انه لا يمكن تحديد محطات ثابتة او اهداف محددة للظروف والمقتضيات المتغيرة.

اذن، من خصوصيات الأنظمة الرائدة والفاعلة في التعليم والتربية هو ان اهداف عملية التعليم والتربية يتم اكتشافها من خلال التعامل مع المتعلِّم. ويُعد هذا الاكتشاف بحد ذاته، عملية متحركة ومتغيرة، ولا يمكن ان تؤطَر بإطار مسبَق وبطريقة آلية ثابتة.

لابد على هذا الضوء من إثارة التساؤلات التالية:

هل اهداف التعليم والتربية، اهداف تُرسم ام تُكتَشف؟

هل تخضع الأساليب للأهداف ام الأهداف للأساليب؟

هل تخضع حركة النمو للأهداف التربوية ام ينبغي ان تكون الأهداف التربوية خاضعة لعملية نمو الطفل؟

اذا اعترفنا بأنّ التربية مفهوم متحرك ومتغير، وتتغير على أساسه الظروف والاوضاع الاقتصادية والاجتماعية والمتطلبات الاساسية في المجتمع ضمن معترك التغييرات الزمانية، فلابد من الاعتراف أيضاً بتعذر كتابة أهداف ثابتة ومحددة لحقيقة مرنة ومتحركة. واذا كان الأمر كذلك فما هي معايير تحقيق

تلك الأهداف؟

قد تبدو للوهلة الاولى ان الاجابة على هذه التساؤلات امراً بسيطاً، ولكن لو كان هناك تدقيق في تعريف الهدف وأبعاده، وأُخذت شتى وجهات النظر بعين الاعتبار، لظهر انّ إجابات هذه التساؤلات صعبة، وقد تكون متناقضة الى حد ما، لأنّ عملية تحديد الهدف في نظام التعليم والتربية تتضمن نوعاً من استباق المستقبل، بينما لا يمكن التكهن بجميع الابعاد الاجتماعية، والسياسية، والاقتصادية، والثقافية، المستقبلية. وعليه لا يمكن صناعة قالب ثابت وجامد لشيء مرن ومتمدد.

على هذا الأساس، فأولئك الذين يسعون لتدوين اهداف مسبقة، يتصورون ان عملية تربية الانسان لون من ألوان الصناعة. فلابد من تحويل الاهداف التربوية في كل مرحلة من مراحل النمو، الى عمليات تربوية بحيث لا يمكن القول بحدود خاصة تفصل بين «العملية» و«النتاج».

جون ديوي، لديه نظرة سلبية نحو الهدفية ذات الاتجاه الواحد في التعليم والتربية، ويوجه الانتقاد الى الاهداف التربوية المدوّنة، ويرى انّ الانظمة التعليمية التي تدوّن اهدافاً محددة، تعتقد ان الاهداف تقع خارج إطار النشاطات الحقيقية للطلبة[1]. ويعتقد انّ الاهداف الخارجية المفروضة في قالب مدوَّن، تحمل خطرين يتهددان عملية التعليم والتربية:

الخطر الأول يتمثل في انّ تدوين أهداف تربوية محددة من قبل وغريبة على الحاجات الحقيقية للطلبة يؤدي الى حرمان العوامل التعليمية من استخدام الفطنة وحاسة التكهن، اي تنظيم الأفعال على ضوء النتائج المتصوَّرة لها. وهذا يبعث بدوره على فقدان العملية التربوية التعليمية لحيويتها وضمور حالة التفكير الذاتي والعفوية، والتي تعد مصدراً للإبداع،

(١) المربّون الكبار، تاليف جون شاتو، نظرية جون ديوي.

والاختراع، والتجديد، وأساس التمايز بين الأفراد، وتحول تلك العملية الى قالب ثابت وطبيعة آلية.

الخطر الثاني يتمثل في تحوّل الأهداف المرسومة والمحدَّدة من قبل الى اهداف جامدة وثابتة بصورة تدريجية. وهذا ما سيترك آثاراً مدمرة على حرية وانتخاب برنامج المعلم، وكيفية اساليبه التدريسية، ونمط النشاطات التي يمارسها عن عفوية وتتميز بحالة الابداع، فما لم تكن الاهداف المرسومة من قبل وليدة حاجة الطلبة ورغبتهم، ومنبثقة عن نشاطاتهم الحقيقية، فلا يمكن ان تنتهي بتربية الطالب من الداخل.

اذن، يمكن ان يُعزى عدم نجاح الأنظمة التعليمية ذات الأهداف المرسومة، الى هذه الرؤية الآلية نحو عملية تربية الطفل التي تؤدي الى ايجاد نوع من الانفصال الدائم بين ما يتطلع اليه المبرمجون وبين ما يطبقه المعلمون، وبين ما يحصل عليه الطلبة. لذلك لابد من السعي في بادئ الأمر الى تشخيص علائم واقعية او ذهنية الأهداف التربوية والتعليمية.

من العلائم والمعايير المعتبرة في عملية تشخيص حيوية نظام تعليمي ما، هي قابلية هذا النظام على ايجاد الظروف التي لابد منها في اية عملية اتصال مباشر ومتبادل مع التجارب الشخصية للمخاطَبين.

كذلك من هذه العلائم، هو مدى قابلية الطلبة في هذا النظام التربوي على تحديد وبلورة البرامج والمواد التعليمية والتربوية من خلال التعامل مع تلك البرامج ومحتوياتها. اي انّ الملاك في تدوين تلك الأهداف ليس ذهن الكبار فقط، وانما الذهن الفاعل والنامي للطفل. فالتعليم والتربية ليس خلق عضو اجتماعي وتحويله الى عنصر منفعل في مجتمع شبيه بمجتمع النمل، وانما التعامل مع كائن يجتاز زمان «الحال» وحتى «ذاته» ايضاً. ويتضمن هذا الاجتياز تحطيم قيود الـ «هنا» و«الآن». وفي ظل مثل هذا الوضع، تتعاظم الخلاّقية، والفاعلية، والابداع، والتجديد، عند الجيل المعاصر.

اذن، من وجهة النظر هذه، لا يمكن بالأساس تحديد هدف للأطفال النامين، غير عملية النمو نفسها. اي انّ الحركة الطبيعية والفاعلة للنمو تمثل الهدف الحقيقي للتربية، لأن التربية تعني فيما تعنيه توفير الظروف والمناخات التي تساعد على تحقق مراحل النمو والمتمثلة في نضج قابليات ومواهب الانسان الفطرية. ولذلك يقول «جون ديوي» انّ الهدف الوحيد للتربية والتعليم هو مزيد من التربية والتعليم. اي يتحد «الهدف» و«العملية»، ويصبح كلاهما من سنخ واحد وجنس واحد. وينبغي ان تقوم التجربة التربوية للطفل على إعادة نظر مستمرة في الأعمال، والأفكار، والأحكام التي يشيدها خلال حركة نموه وتغييره. ويتم في ظل نتائج إعادة النظر هذه، استخراج واكتشاف الأهداف التربوية من قلب حركة النمو.

إذن الأهداف التربوية وليدة الحركة التعاملية بين الفطرة والمحيط السليم البناء الذي يحيط بالطفل. وقبل أن يكون هذا المحيط مرتبطاً بالمصادر الخارجية والمعايير المحيطية، نراه منبثقاً من حاجات الطفل الفطرية وواجباته المترتبة على عملية تناميه.

اذن بالإمكان القول انّ اهداف التربية الديمقراطية، واقعة ضمن العملية التربوية نفسها. كذلك الهدف من النمو، واقع ضمن عملية التنامي، فيتربى كل فرد بما ينسجم مع خصائصه وسماته الفردية الخاصة وبطريقة تنسجم مع نمطه في الحياة.

لربما لهذا السبب بالذات يعتقد «كرشن اشتاينر» انّ التعليم والتربية عبارة عن اننا نقوم باعطاء الموجود الانساني نوعاً من الحياة التي تنطبق مع تركيب شخصيته وتقوم على القيم المعنوية[١]. فالعمل التربوي من وجهة نظر

(١) راجع: اصول التعليم والتربية، تأليف الدكتور غلام حسين شكوهي، اصدارات المشهد الرضوي المقدس.

«اشتاينر» يقوم على اساس «الرغبة» الباطنية الحقيقية، وليست تلك الرغبة التي يصنعها المحيط والتي تحصل عن طريق التسليات الكاذبة.

يعتقد كذلك ان الرغبة الحقيقية تمثل البنية التحتية للعملية التربوية التعليمية الفاعلة والمتحركة. فهذه الحالة الحركية تستلزم تماثل المحتوى والاهداف التربوية مع الرغبات والحاجات الأساسية والحقيقية للفرد. وفي ظل هذا الانجاز، يطرأ تغيير على المبرمجين التربويين في تعاملهم مع حاجة المخاطبين ورغبتهم.

اذن، لا ينتظر المخاطَب ان تحصل لديه حالة الاستيقاظ والوعي على يد الأهداف الخارجية والمحفزات المرسومة من قبل، وانما يندفع في طلب تلك الأشياء التي أرادها بإرادته. ومن هنا نفهم انّ الرغبة التربوية رغبة من الداخل.

كذلك يعلن «كلابارد» مع «اشتاينر» انّ الموضوع الاول في علم التعليم والتربية، ليس «الاسلوب» ولا «البرنامج»، وانما «الطفل». ويرى انّ الطفل يمثل مركز البرامج التعليمية ومحور أساليب التدريس. وعلى هذا الضوء تتبلور الأهداف التربوية باعتبارها انطباقاً تدريجياً للعمليات الذهنية مع الأعمال التي تُعد وليدة حاجات معينة.

بتعبير آخر: ان طبيعة الطفل وحاجته الاساسية، هي الشيء الذي يحدد اتجاه، ومحتوى، واسلوب عملية التعليم والتربية. ولا تُعد هذه الحاجة حاجة غريزية او سلطوية، وانما منبثقة من إلزامات النمو ومقتضيات التغييرات الحياتية ـ النفسية.

من جانب آخر، ثمة جملة من التساؤلات:

كيف يمكن ان يكون اتجاه تربية الأطفال من حيث بعض العناصر المتغيرة المهمة مثل الزمان، والمكان؟ وهل يربّى الأطفال ويعلَّموا من اجل «الحال» ام «المستقبل»، ام على اساس ضرورات «الماضي»؟

على اساس الاجابة على هذه التساؤلات واختيار اية حالة من الحالات السابقة، تتغير اسس الهدفية في تعليم الأطفال وتربيتهم.

الأهم من ذلك: هل يربى الأطفال بما ينسجم مع حاجات المجتمع، ام من اجل تنمية وصقل الاستعدادات والمواهب وتكامل القابليات الفطرية؟ بتعبير آخر: ما هي المصالح والمعايير التي يتبلور على أساسها الهدف من نظام التعليم والتربية؟ فهل يجب على المجتمع ان يكون تابعاً للفرد ام ينبغي على الفرد ان يكون تابعاً للمجتمع؟ وهل لابد للاطفال من الخضوع للمعايير الاجتماعية، ام لابد للمعايير الاجتماعية ان تتغير وفقاً لمصالح وحاجات الجيل الجديد؟

اذا كانت الأهداف التربوية قائمة على اساس النشاطات الحقيقية لحياة الطفل، ستكون حركة التعليم والتربية آنذاك هي حركة الحياة وانماطها المختلفة. ولربما في ظل مثل هذه الحال يثار السؤال التالي: كيف تتحدد اولوية الأهداف التربوية؟ وهل يمكن تحديد معايير ثابتة لذلك؟

يقول «ديوي» بهذا الشأن: من اجل ضمان اولوية الأهداف المفروضة من الخارج ـ أي تلك المجموعة من الأهداف المنبثقة من ذهن الكبير وذات الاتجاه الواحد ـ قد يصبح من الضروري أحياناً الاستعانة بالبنى السياسية والدينية القوية، بحيث تتم عملية الاقتباس حتى من خارج الحرف والوظائف الاجتماعية. لكنّ «ديوي» يعارض فكرة اقتباس المدرسة لأهدافها من مصادر خارجية، لاسيما تلك الاهداف التي تتبلور على اساس مصلحة الكبير وبمقتضى ضرورات «هنا» و«الآن» في قالب التشخيصات الذاتية، لأنّ هذا اللون من الاهداف الموضوعة، يُعد عاملاً معرقلاً وتعوزه قابلية الارتباط الحقيقي بالحاجات الفطرية الطبيعية.

لربما من العوامل الجوهرية في فشل الأنظمة التعليمية هي انها أقامت حاجزاً كبيراً بين «الأهداف المدوّنة» وبين «الحياة الحقيقية والتكوينية»

للمخاطبين. وهذا الحاجز أشبه بطريقين متوازيين لا يلتقيان قط. وهذا في واقع الحال ما نشاهده أحياناً في نظام التعليم والتربية في بلادنا، حيث لا نجد اي التقاء بين مسار البرمجة التربوية وما يتوخاه المشرفون على عملية التعليم والتربية وبين المسار الذي يطويه الطلبة في المحيط الطبيعي لحياتهم. اي ان هناك تبايناً أساسياً بين ما يتطلع اليه المسؤولون في النظام التعليمي التربوي وبين ما يكسبه الطلاب.

يبدو ان السبب الرئيسي، يتصل بماهية وأسس وجهات النظر الآلية المهيمنة على المبرمجين التعليميين لأنهم يضعون الأهداف التعليمية من دون ايلاء اهتمام لعملية اكتشافية الأهداف. فالتعليم والتربية، عملية اكتشافية، يتم فيها خلق الاهداف والمحتوى والاساليب من خلال مسار متحرك وتعامل فاعل بين قطبين مرنين هما المربي والمتربي، بحيث تتغير تلك الأهداف بين فترة واخرى تبعاً لتغير الظروف والمتطلبات.

على هذا الضوء يمكن تحديد النتائج التي تتمتع بقيمة رسم الهدف. «فلو استقت عملية التعليم والتربية أهدافها من مصادر اخرى، فستتخلى عن مسؤوليتها في مضمار الاستقلال وحاسة التكهن بالمستقبل والتي تشكل أساس تحدد الغايات والأهداف.

انّ كل برنامج تعليمي او اي هدف تربوي ينتقل الى الفرد من دون ان يكون على صلة برغبته الذاتية الأصيلة، يُعد سطحياً ولا يمتلك أية قيمة تربوية. فلو انتقلت الى الطالب اكثر الأهداف قدسية وسمواً من دون ان يكون له تدخل فاعل فيها وليست لديه صلة معنوية بها، فانها لن تخرج عن إطار المحفوظات، في حين يهبط مستوى نظام التعليم والتربية من كونه نظاماً تربوياً الى مستوى النظام الصناعي.

يعتقد «غالبرايت»[١] انّ التدريس في المدارس المعاصرة ينطبق تماماً مع متطلبات النظام الصناعي. وانّ الرياضيات والعلوم الصرفة التي تحظى باحترام خاص، ليست سوى انعكاس للحاجات واللوازم الصناعية. بينما يكشف الاهتمام الأقل بالفن والعلوم الانسانية عن نسيان الهدف الأول للتعليم والتربية.

المدارس في هذا اليوم أصبحت ذات منحى تجاري وحرفي، وباتت الأهداف التعليمية والتربوية تدوَّن على اساس الضرورات التجارية والحرفية ايضاً، كي يمكن تربية أفراد يعملون لصالح المصالح المحدَّدة مسبقاً.

بالرغم من التغيير العظيم الذي أحدثه النظام الصناعي والتجاري في المجتمع، وما عكسه ذلك من تأثير كبير على الحياة المادية ورخاء الحياة الاجتماعية، ولكن لو حدث الى جانب هذه التطورات والتغييرات، تجاهل للحاجات الأساسية والخصوصيات الفطرية للانسان، فستقع الثقافة الانسانية ضحية للمدنية، وتسعى أهداف التعليم والتربية الى استخدام طبيعة الانسان وفطرته كواسطة، بدلاً من العمل على إنضاج تلك الفطرة وتساميها.

يرى «عزة بكوفيتش» انّ امريكا والاتحاد السوفيتي السابق ورغم انهما كانا يمثلان أعظم معسكرين علميين وعسكريين وصناعيين في العالم، لكنهما لم يكونا اعظم دول العالم ثقافة. اي انهما وإن كانا يمتلكان الرصيد الاكبر في التطور المادي العالمي، لكنهما لم يكن لديهما نصيب كبير من التطور الثقافي والمعنوي[٢].

بتعبير آخر: ما لم يتضح اننا لماذا نعيش، فلن نستطيع ان نعرف كيف ينبغي ان نربّي. وما لم نعرف كيف ينبغي ان نربّي، لن نستطيع تحديد الأهداف

---

(١) راجع: الاسلام بين نظرتي الشرق والغرب، تأليف علي عزة بكوفيتش، ترجمة حسين سيف زادة.

(٢) المصدر السابق.

التربوية.

هذا الانسان الذي يتمتع بهذه الغرائب في ذاته، وهذا التنوع من الاستعدادات والقابليات الفطرية، هل خُلق او يُربى كي يصبح في خدمة المصالح المادية والمقتضيات الاقتصادية لمجتمعه؟ وهل ينبغي ان يُربّى كي يتحرك باتجاه الأهداف المسبقة لمجتمع الكبار الذي يعاني بدوره من الضياعات الثقافية والتاريخية؟

ما هو النظام الذي بمقدوره أن يصبح في هذا العصر ولهذه البلاد نظاماً تعليمياً وتربوياً مطلوباً؟ وما هي التعليمات التي ينبغي تقديمها للجيل المعاصر كي يستطيع تحقيق ذاته كاملة في قالب النضج الذاتي.

اذا كان التعليم لا يخرج عن اطار التعليمات العلمية والنصائح السياسية والإلزامات الاقتصادية والصناعية المحدودة، واقتصر اهتمام الثقافة والمعنوية على التراث المادي، ولو فهمنا التربية على انها آلية يراد بها تطبيق معايير الجيل السابق على الجيل المعاصر، فهل يمكن حينذاك إقامة علاقة واتصال بين فطرة الانسان والبيئة التي يعيش فيها؟ ثم كيف يمكن التحدث عن فطرة الانسان كجوهرة الهية، سيما وقد عبّر الله في القرآن الكريم عن الانسان قائلا ﴿نفختُ فيه من روحي﴾؟ وهل يمكن في نهاية المطاف التمييز بين حدود «التربية» و«الصناعة»؟

من وجهة نظر «ديوي» انّ الهدف المثالي للتعليم والتربية هو تحقيق المجتمع الديمقراطي. ويقول في تعريف المجتمع الديمقراطي بأنه مجتمع يحول دون ظهور الاختلافات والتمييزات الطبقية والقومية والعرقية. ويقوم في بادئ الأمر بمدّ جسور العلاقة والمصالح المشتركة بين أعضائه، ثم يؤسس علاقات ودية شتى مع المجتمعات الاخرى. ويؤكد على ضرورة ان ينهض التعليم والتربية في مثل هذا المجتمع بمهمة اشراك الأفراد جميعاً في

الشؤون الاجتماعية[١].

يمكن تعميم هذا المفهوم على نظام التعليم والتربية ومحيط المدرسة. فالمدرسة وكما يُفهم من آراء «ديوي» عبارة عن مجتمع صغير بمقدوره استيعاب جميع الاعمال الحقيقية والطبيعية، شريطة ان يتميز مخطط التعليم والتربية، وأساليب التدريس، وأنماط الادارة في تلك المدرسة بقابلية استيعاب العناصر الاجتماعية. اي انّ المدرسة هي التي بمقدورها تربية مواطن ديمقراطي لمجتمع الغد.

أهداف التربية عبارة عن تنمية الذهنية، واعادة بناء التجربة، وصقل القوة الصحيحة للتحكيم، وشجاعة الشك في جميع الامور التي أخذ بها من دون تعقل او تروّ.

وعلى هذا الأساس فالنواة الأساسية في التفكير التربوي عند «ديوي» هي تحويل الحالات المعلومة الى حالات مبهمة. أي التساؤل حول علّة وكيفية كل أمر يدفع الانسان الى التفكير. فكل تجربة تُستحصل من الآخرين، لابد ان تخضع لاستنطاق واستقراء واعادة بناء. فالتجربة في التربية الديمقراطية تجربة ذاتية التكوين.

يقول «ديوي»: أنا اقول في التجربة والتربية: التربية من التجربة، وبواسطة التجربة، ومن أجل التجربة. لكن التأكيد على التجربة فقط، امر غير كاف، بل المهم هو كيفية التجربة.

يتحدث «ديوي» كذلك عن مبدأين هما الترابط[٢] ،والتفاعل[٣] من اجل اعطاء معيار يمكن بواسطته تقييم كيفية التجربة، ويُعدّ المبدأ الثاني، النتوءات الجوهرية للتعامل الاجتماعي والارتباط الفعال والخلاق للعوامل الخارجية.

---

(١) فلسفة التعليم والتربية، ج ١، ص ٢٥٢.

(2) The Principle of Continuity.

(3) The Principle of Interaction.

يرى «ا.أس. نيل» ـ الاخصائي في التعليم الديمقراطي الحر ـ انّ الادارة الذاتية، تمثل نواة التربية الديمقراطية. ويعتقد انّ من حق التلميذ ادارة نفسه ذاتياً كي يتاح له العيش حراً بعيداً عن التأثر بالسلطة الطبيعية او الجسمانية. أضف الى ذلك انّ التربية الديمقراطية لا تؤدي الى حالة الاستنساخ، والتقليد، والاقتباس من تفكير الآخرين، لأنّ من اهم ملامح هذه التربية هي التميز الفكري والسلوكي المعبِّر عن استقلالية الفرد. ويتحدث «نيل» بصراحة عن التفاوت بين الحرية الملتزمة والحرية المتحللة، ويُعلن لتبديد أية حالة من الالتباس، ان جميع الحركات التحررية قد لحق بها الذل وضاعت بسبب ضعف حماة الحرية. ويؤكد على انّ التمييز بين الحرية والتحلل، امر لا يدركه كثير من الآباء. ثم يؤكد في نهاية المطاف على الأمرين التاليين:

١ ـ ينبغي ان يكون الأطفال أحراراً في كل ما لا يتعارض مع حرية الآخرين.

٢ ـ لابد أن تكون لديهم حرية ممارسة الأعمال التي لا تلحق بهم اذىً او ضرراً.

في السياق نفسه، يقول «ديوي»: «لو فُهمت الحرية بمعناها الحقيقي، فانها لن تعارض الانضباط قط، بل تنسجم معه تماماً»[١].

بتعبير آخر: ان السيطرة على النفس، عملية تتم لصالح فسح المجال للقابليات والاستعدادات العالية، وترجمان للحرية.

ولو حصلت حالة من التلاحم بين التربية الديمقراطية والحرية، فلن يبقى أي مجال لتشكيك و تخرصات المعارضين لهذه العملية.

الهدف من اي نشاط تربوي، ينبغي ان يكون منبثقاً من الذات.فالأهداف التي تُفرض من الخارج، ليس غير متميزة بالاصالة التربوية فحسب، وانما

(١) راجع: المدرسة والمجتمع، تاليف جون ديوي، ترجمة مشفق الهمداني.

تتحول الى أضدادها بشكل تدريجي. فلو تمّ تقوية نشاط طبيعي عند الطفل كاللعب، عن طريق المشجعات من الخارج والمكافآت المادية، فسوف تحلّ اللذات الخارجية محل اللذات الباطنية تدريجياً، فيفقد هذا النشاط الذاتي اصالته وعنفوانه. وينطبق هذا الأمر على السلوكيات الدينية والعبادية التي تتميز باللذة المعنوية الذاتية. فلو خضعت هذه السلوكيات للتوجيه من خلال المشجعات والمحرضات الخارجية بصورة مفرطة، فسيضعف بعد فترة الاساس الباطني لهذا اللون من السلوكيات.

اذن ينبغي ان تكون الدوافع والرغبات الباطنية الذاتية، هي المحرك للمحتوى التربوي وأهداف ورسائل العملية التربوية. ومن هذا الطريق تبدأ عملية تعميق المفاهيم والقيم الأخلاقية والفضائل الانسانية وزرعها في باطن الانسان. فتأثير الرسالة التربوية يعتمد على مدى ارتباطها بحاجة المخاطب، ورغبته، وميله الباطني.

وينبغي ان يرافق عملية تأصيل القيم الاخلاقية وغرسها في ضمير الصغار، وجود الحرية لديه، والرغبة، والانتخاب. ولو قُدِّر لهذه القيم ان تتبلور باسلوب التحكم والقوة او عن طريق الاجبار والقسر، فاننا ليس لم نساعد على نضج التراث الاخلاقي والأدب الاجتماعي فحسب، وانما نحول ايضاً دون ما نسعى اليه انطلاقاً من حاجة فطرية.

التربية ينبغي ان تكون عاملاً يساعد على اضاءة وجود الانسان، فيستطيع من خلاله اكتشاف ذاته، ويوسع عالم وجوده.

الفطرة الالهية لدى الانسان، تنزع بطبيعتها نحو الكمال وعمل الخير، لذلك فانّ اي عملية يراد بها تربية الانسان لن يُكتب لها النجاح من دون ان تتفاعل مع الميول الفطرية.

بما انّ العمل الأخلاقي ينطلق طواعية وعلى أساس الشعور بالواجب والمسؤولية، لذلك ليس الهدف من التربية اجبار الأفراد او تعويدهم على

الأعمال الحسنة وتقليد السلوكيات المحمودة، بل ينبغي العمل بطريقة يندفع على اساسها الافراد للقيام بعمل الخير عن قصد ونية وبدافع الرغبة، من دون ادنى شعور بالاجبار.

خصائص نظام التعليم والتربية الحديث

١ ـ يخرج نظام التعليم والتربية الحديث عن عالم الزمان والمكان الضيق ويمتد الى التعامل مع ضروريات المجتمع العالمي.

٢ ـ يخرج عن كونه نظاماً آلياً مغلقاً، الى نظام عضوي، متحرك، مفتوح، ومرن.

٣ ـ تزداد صبغته الفردية والفاعلية، ويأخذ طبيعة تنسجم مع القالب النفسي والفكري لكل شخص، بحيث تصبح التعددية وحالة التمايز، المنحى الأساس للتربية الخلاقة الفاعلة.

٤ ـ ينطبع اسلوب ادارة هذا النظام الحديث، بطابع الشراكة الجماعية اوالجماهيرية، فيساهم عامة الناس في اتخاذ القرارات الخاصة بهم. وتؤثر هذه الشراكة في العناصر الثقافية، والادارية، والبرمجية، والتحكمية، واتخاذ القرار، ولن تقتصر على الشؤون المالية، والتجهيزية، والفيزياوية.

٥ ـ يستوعب التعليم والتربية، جميع أبعاد شخصية الانسان، وجميع طبقات الحياة الفردية والاجتماعية. وهو المفهوم الذي عبّرت عنه منظمة اليونسكو مؤخراً بتعليم الكنز الباطني الذي يقوم على أربعة اركان: تعليم العيش، والعيش معاً، والعمل، والتعلم. ثم عرّفته مؤخراً ضمن اطار3H، وهي:Head ـ (الرأس)، وHeart (القلب)، و Hand (اليد)[١].

---

(١) راجع: فصلية دراسات في قضايا التعليم والتربية، تأليف الدكتور محمود مهر محمدي، العدد ١١و ١٢.

٦ ـ توفَّر فيه للطلبة فرصة اكتساب التجارب العملية من خلال اعتماد مبدأ التلاحم بين المدرسة والحياة. لذلك يتحتم على المعلمين العمل مع الطلبة بصورتين رسمية وغير رسمية، مباشرة وغير مباشرة، نظرية وعملية.

٧ ـ اعتماد التعددية في طبيعة، ومحتوى، وأساليب التعليم والتربية، على اساس التباينات الثقافية والاجتماعية، وبما ينسجم مع مراحل النمو النفسي والذهني، والاختلافات الجنسية بين الطلبة. اي ان يتميز المحتوى التعليمي التربوي بالمرونة والتغيّر على اساس الخصائص الثقافية والاقليمية مع الاحتفاظ بالسياسة العامة والخطوط العريضة.

٨ ـ يكون كل شخص موجهاً لنفسه ومسيطراً عليها وعاملاً على رقيها ثقافياً وأخلاقياً. فيتعزز التعليم الذاتي، والتوجيه الذاتي، والادارة الذاتية، في عملية التعليم. اي ان يصار الى اعادة بناء الثقافات والقيم[١].

٩ ـ ينطلق المعلم للتعليم بلسانه وللتربية بوجوده. ففي اللحظة التي يعلّم فيها، يترك اثره التربوي على الطالب ايضاً شاء ام لم يشأ.

١٠ ـ المعلمون المربون، والمربون المعلمون، مفهومان غير منفصلين، وانما يعبران عن الدور الطبيعي الموحّد للمعلم او المربي في نظام التعليم والتربية الحديث.

مبادئ ومفاهيم التربية الحديثة

المراد بمبادئ التعليم والتربية، البحث عن مفاهيم ثابتة ومستقلة تنسجم مع الأسس العقلية والمتطلبات الاجتماعية. وهي المفاهيم او المفردات التي يمكن بواسطتها تربية الأبعاد المختلفة للشخصية.

من مستلزمات مبادئ التعليم والتربية ان تكون فاعلة ومتحركة، ومتفاعلة

---

(١) راجع: التعليم والتربية في ايران عام ٢٠٢١، معهد التعليم والتربية

ايضاً، بحيث يمكن اكتشاف جميع العناصر من خلال التعامل مع المتربي.

من الوظائف الأساسية للتربية الحديثة هو ان يقوم المعلم بايصال العمل التعليمي او العملية التربوية الى مرحلة يصبح فيها المتربي في غنىً عن المربي. لذلك يتضح مدى كفاءة المعلم في مدى استغناء المتربي عن المربي.

على صعيد آخر، نظراً لاقتران وجود الانسان بأنواع التناقضات رغم وحدة ذلك الوجود، لذلك قد يؤثر عليه الكلام في بعض الاحيان، ولا يؤثر عليه في أحيان اخرى، وذلك لوجود قوى واستعدادات مختلفة لديه، فتُبدي ردود فعل مختلفة باختلاف المقتضيات والأحوال. لكن المهمة التي ينبغي على نظام التعليم والتربية القيام بها هي ايقاظ وتربية وصقل جميع استعدادات الانسان وطاقاته المفيدة، والتنسيق فيما بينها. ويراد بالوحدة في التعليم والتربية هي هذه الحالة من التنسيق بين هذه القوى والاستعدادات، اي:

أ ـ التنسيق بين القوى الذاتية لفرد ما وازالة التناقضات الكامنة فيه، من خلال خلق القابلية على مجابهة هذه التناقضات والعقبات، وتفسير مشاكل الحياة وصعوباتها.

ب ـ تفعيل القوى المنسجمة وتوحيدها من اجل قطع طريق النمو.

ج ـ التنسيق بين الأجهزة الفاعلة في عملية التعليم والتربية مع الحفاظ على هويتها المستقلة.

د ـ قانون التربية معناه الانصياع لطبيعة الطفل واعداد الظروف والمناخات الموائمة لتربية الطفل كما يستطيع وليس كما يشاء او كما نشاء[1].

اضف الى ذلك، لابد من الاشارة الى أمر آخر وهو ألا نتخذ من مبدأ واحد ثابت مصدراً للأعمال التربوية، وانما ينبغي ان تنسجم الاصول التربوية مع

(١) راجع: اصول التعليم والتربية للدكتور غلام حسين شكوهي.

الظروف، والبيئة، والزمان، وأن ينطبق معها اي شيء يضاف الى المحيط، فضلاً عن تطبيق المحيط عليها.وفي مثل هذه الحال يتضح الحد الفاصل بين «التكييف» و«الانسجام»، لأنّ العملية التربوية عملية داخلية وارادية وفاعلية. ووردت هذه الفكرة في كتاب «التربية عند الايرانيين»[١]، نقلاً عن افلاطون. فهو يعتبر التربية استخراجاً للقوى الباطنية لروح الانسان.

على ضوء هذه الآراء يمكن القول ان التعليم والتربية عملية باطنية وفاعلة تستوعب اكتشاف القوى الانسانية الخلاقة وتفعيلها[٢].

لابد أن نعلم انّ هناك عملية مجابهة مستمرة بين القوى الخلاقة والقوى المخربة او القوى الالهية والقوى الشيطانية عند الانسان. ومن مهام التربية الحقيقية اكتشاف القوى الخلاّقة وتربيتها وتفعليها من اجل الحد بنفس المقدار من اتساع وتأثير القوى المخربة المفسدة.

اذن لابد للمعلم ان ينطلق لتربية الانسان وهو يحمل فكرة ان الانسان ذو فطرة سليمة خيرّة. ولذلك يقول المربي السويسري «بستالوزي». انه لو نُظر الى الانسان على انه ذو طبيعة سيئة، فهذا يؤدي الى اغلاق طريق الخير والصلاح بوجهه. فينبغي على العملية التربوية القيام بازاحة العقبات، وتوفير مستلزمات النمو الطبيعي.

من المهام الاخرى التي تترتب على التعليم والتربية، «تربية شخصية الانسان واعداده للتعامل الصحيح مع حوادث الحياة». ويقول «فروبل» بهذا الشأن: «لابد لعملية التعليم والتربية ان تجعل الانسان يعي اولاً ذاته وما هو كامن في وجوده، وأن تجعله يتكيف مع طبيعته، كي يصبح قادراً بعد ذلك

---

(١) Education among Iranians للكاتب الهندي Modi.

(٢) يرى «بستالوزي» كذلك ان التربية عبارة عن تكامل القوى الباطنية والاستعدادات الذاتية وتطورها باتجاه الفكر الانساني النزيه.

على الاتحاد مع ربه»[١].

لاريب في الانسان اذا تميز خلال ذلك التعامل مع الحياة والمصادر الاجتماعية المتنوعة، بفكر عميق وصحيح، فستكون لديه القابلية على الانتخاب الأحسن، الذي ينسجم مع قواه الجسمية والنفسية، والامكانات الزمانية والمكانية. والفرص الاجتماعية.

اذن فالتربية مؤثرة جداً على تحقيق الحد الأعلى من التطور، والتكامل، والسعادة للانسان، ومن ثم انعكاس ذلك على المجتمع بأسره، حيث تدفع الآخرين ايضاً للمساهمة في تلك السعادة.

يعتقد المربي الألماني «ارنست كريك» انّ الانسان يتربى تلقائياً وعن غير قصد. اي ان التربية لا تقوم على منهاج معدّ سلفاً، بحيث يتربى الفرد على ضوئه منذ البداية من دون ارادة ورغبة.

من جانب آخر يعتقد «كرشن اشتاينر» انّ العمل التربوي القائم على التبعية، ينبغي ان يُعدّ الفرد لتربية مستقلة. فالمربي لا يستطيع ان يضع هذا الهدف بعيداً عن عينه. فمن الممكن تربية الشخصية عن طريق السعي الدائم لدفع الشخص من دائرة القيم المقيدة الى عالم القيم المطلقة. وتسعى «المدرسة الفعالة» لتوجيه نمو الشخصية في هذا المسار.

المبادئ التالية المقتبسة من كتاب «اصول التعليم والتربية» والتي تعبّر عن نظرية «اشتاينر» التربوية، تكشف عن تعقيد العملية التربوية وتضاربها:

مبدأ الفعالية: دع أي عمل ـ ما كان ذلك بوسعك مع رعاية الوضع النفسي ـ للنشاط الحر لتلميذك. فاترك ـ ليس تطور العمل فحسب ـ بل العمل المنجز ايضاً، الى روح البحث الدقيقة عند الطفل، الى الحد الذي يسمح بذلك شكل العمل الشخصي ومادته.

---

(١) راجع كتاب: فروبل (Frobel)، تربية الانسان Education of man، طبعة Appleton، ص ٥، نقلاً عن «نظرة الى فلسفةالتعليم والتربية» للدكتور نقيب زاده.

مبدأ الاجتماعية: احرص على ان يحقق تلميذك ليس الاستقلال الأخلاقي الشخصي فحسب، وانما ان يساعد المجتمع كي يتطور اخلاقياً عن طريق نشاطه الحر أيضاً.

مبدأ الفردية: ينبغي وجود تشابه كامل او جزئي على الأقل في التركيبة المعنوية بين المتربي والرصيد الثقافي، كي يكون هذا الرصيد الثقافي مفيداً في التربية[١].

يُستفاد من هذه المبادئ انّ حجر الزاوية في العملية التربوية هو تربية الفردية، وروح الاستقلال، وترك زمام الامور الى المتربي، كي ينال التطور الاخلاقي والاجتماعي من دون الشعور بالحاجة الى المربي.

يقول «بستالوزي»:

«لقد أخفت الطبيعة في الانسان المواهب والقابليات الأفضل كاختفاء الجواهر في الأصداف. لذلك لو حطمت الصدفة قبل اوانها لرأيت الجوهرة غير مكتملة بعد»[٢].

يبدو انّ جذور معظم الاختلالات التربوية والسلوكية التي نشاهدها عند الأطفال، نابعة من حالة الاستعجال التي قد تأخذ طابع الحرص والعطف، ومن التدخلات التي لا تحسن عملية التوقيت.

يبدو انّ هذا الاستعجال الطفولي للكبار، يترك آثاراً سيئة ويعطي نتائج معكوسة تؤثر سلباً على شخصية الطفل وفي اية خطوة تربوية، لأنّ تلك الخطوة منبثقة من ذهن المربي فقط، وغير مرتبطة بطبيعة الطفل وقابلياته. ويمكن ان نلمح أمارات هذا الاستعجال بشكل واضح في الأعمال التربوية التي تنهض بها المدارس. حتى انّ بعض مدراء المدارس ومعلميها يسعون جاهدين لفرض اذواقهم ورغباتهم على الطلبة، لكنهم لا يحققون هذا الهدف

---

(١) نقلاً عن كتاب: اصول التعليم والتربية، للدكتور غلام حسين شكوهي، ص ٢٦٦.

(٢) نظرة الى فلسفة التعليم والتربية، ص ١٤٧.

مهما اصروا على هذا اللون من السلوك التربوي.

اذن التربية القائمة على الصبر، والانتظار، واكتشاف الفرص، اكثر تأثيراً من التربية القائمة على الفرض، والقسر، والنقل.

يقول «روسو»: «اذا ما اراد المرء ان يكون صالحاً ومتقياً فلن يحتاج في ذلك الى العلم والفلسفة. ولن يحتاج الى معلومات من قبيل الالهيات لاختيار السلوك الذي يريده. فلو رجع كل شخص الى ضميره واستشاره بصدق؛ فسيُلهم الطريق والسلوك الذي ينبغي ان يتخذه»[١].

ويقول في موضع آخر: «لا يُفسد التقوى شيء مثل العمل بها لمصلحة مادية. عليك ان تتذكر دائماً انّ الجهل لا يُلحق الشر، وانما يُلحقه التخبط والخطأ. والانسان لا يضل لأنه لا يعرف، وانما يضل حينما يتصور انه يعرف»[٢].

اذا لم نعرف شيئاً عن التربية، ولا تتوفر لدينا معلومات عن كيفية التربية، فاننا لن نتضرر بحجم الضرر الذي يلحقه الفهم الخاطئ للتربية. اي انّ المعلومات التربوية الخاطئة التي نمتلكها، تشكل خطورة اكبر بكثير مما لو كنا جاهلين بالمعلومات الصحيحة. وهذه الفكرة تنطبق مع قول الرسول الاكرم محمد (ص): «اني لا اخاف عليكم فيما لا تعلمون».

اذن الجهل بشيء ما، وعدم القيام بعمل ما، ذو خطر اقل من المعرفة الغلط، والعلم الضال الذي يلحق الضرر بالمجتمع والفرد، سيما اذا كان صاحبه يصرّ على انه يعلم العلم الصائب الصحيح!

التربية تمهد طريق ظهور الفطرة، وتفتح أبواب ظهور الدين، والصدق، ومن ثم الفضائل الأخلاقية. لذلك ليس من الصحيح ادخال هذه السجايا الحميدة الى ذهن الطفل من الخارج، وانما ينبغي توفير الظروف والفرص كي تنبثق من أعماقه وضميره.

---

(١) ١: الفلاسفة الكبار، تأليف اندريه غرسون،ترجمة كاظم عماد، ج ١

(٢) الفلاسفة الكبار، تأليف اندريه غرسون، ترجمة كاظم عماد، ج ١.

يؤكد الاسلام ـ لاسيما من خلال القرآن الكريم ـ على مبدأ الذكر والتذكير، كما يؤكد على ان رسالة الانبياء تمثل ـ في حقيقة الأمر ـ تذكيراً بالميثاق القائم بين الانسان والخالق. وهذا ما يكشف بدوره عن اهمية المبدأ التالي وهو انّ التربية الفطرية تمثل نوعاً من الذكر والتذكير المحفز على اكتشاف الباطن الذي يتبلور على أساس الفطرة.

على هذا الضوء، تذهب ادراج الرياح جميع البرامج والتدابير الذهنية التي يدونها الكبار ومسؤولو التعليم والتربية في قالب مبادئ التربية وفرضياتهم الذهنية. ونحن نلاحظ بوضوح كم هو البون الشاسع بين ما يُطرح كأهداف تربوية معدة سلفاً وبين ما يظهر في سلوك وشخصية التلميذ. ويكشف هذا البون الشاسع بوضوح عن الحد القائم بين الذهنية والعينية في عملية التربية، وكذلك الحد الفاصل بين التربية المفروضة والتربية التلقائية.

يعتقد «فريدنبرغ» انّ عمل المدارس ينصبّ منذ مرحلة الروضة وحتى المرحلة الجامعية على احداث تطابق بين المتعلمين والمجتمع المريض، وصناعة مُخ عام من أجل السيطرة به على الجيل الجديد.

يقترح «غودمن» إلغاء التربية التي يعبِّر عنها بالعمدية والقسرية، لأنها غير صحيحة. ويطالب بايقاف التعليم الرسمي لأنه يقف وراء التعارض الواسع الراهن مع طبيعة الانسان، ويعرقل التربية الفطرية.

يعتقد «أ. آس. نيل» بالتربية الطبيعية على غرار روسو، ويقول: «نحن نريد أن نشيد مدرسة نسمح فيها للصغار للتعبير عن ذواتهم وأنفسهم. ومن اجل تحقق هذا الطلب لابد لنا من تجاهل جميع الأنظمة، والتعاليم، والتلقينات، والتعليمات الاخلاقية. وهذا الهدف بحاجة الى شيء متوفر لدينا وهو الايمان الكامل بأنّ الطفل موجود خيرّ وليس موجوداً شريراً. وهذا ما يحقق للطفل ان يكون كما يستطيع وليس كما نريد، وليس كما يريد هو ايضاً بدافع الهوى.

يرى «نيل» ان الطفل عاقل وواقعي بالطبع. لذلك فانه سينضج لو تُرك

لحاله بعيداً عن أي تلقين من الكبار. وأنّ كل طالب سيندفع باتجاه المهنة او العمل الذي ينسجم مع طموحه وقابلياته الذاتية[١].

وتقوم هذه المدرسة على مبدأ الثقة بالطفل، مع دعم وتقوية حالة الادارة الذاتية والتوجيه الذاتي لديه، كي يتمكن من انضاج قابلياته واستعداداته في ظل الفرص الحرة، وجو الثقة والاحترام.

مميزات التعليم الذاتي

*التعليم أمر فاعل، وذاتي.

*تتم عملية التعليم من خلال مساهمة الطلبة بما يتناسب مع حاجة المتعلمين وطبيعتهم.

*لابد من احترام تعدد الاستعدادات والتباينات الفردية.

*يقوم أي نشاط تربوي على مبدأ محورية التلميذ.

*تعليم كل شخص، امر خاص به، وعملية مستقلة ومتمايزة.

*الاهتمام بالاختيار الشخصي في عملية التعليم.

*الاهتمام بكرامة الطالب وعزته وشأنه.

*الاعتراف بقوة الخيال وملكة حب الاستطلاع والبحث.

*الاهتمام بحالة الخلق والابداع بعيداً عن قوالب التقييم التعليمي الضيقة.

*انتاج وتطوير العلم في مجالات المعلومات، والمفاهيم، والمهارات، والرؤى، والقيم، بدلاً من اختزان واستهلاك العلم.

هذه المميزات، عبارة عن رؤى تشجع على حالة المساهمة الفكرية والعملية لدى الطلبة، وتدفع نحو تقديم تجارب تربوية تعمل على زيادة الرغبة والشوق عند الطلبة.

---

(١) أ. أس. نيل، لتربي الأطفال أحراراً ومستقلين، ترجمة عبد الرضا صرافان، ١٩٩٣.

دور المعلم في التربية الحديثة

المعيار الذي يمكن بواسطته تقييم كفاءة المعلم في عمله التربوي التعليمي، هو ان يمارس طلبته النشاطات التعليمية بحرية ورغبة واندفاع، بل ويعيّنون بأنفسهم ـ الى حد كبير ـ أهداف التعليم.

اذن تؤكد هذه الرؤية كثيراً على انتخاب وتعليم القوى الانسانية، لاسيما المعلمين، الذين ينبغي ان تتوفر لديهم شخصية ديمقراطية، وروح حرة تؤمن بالأهداف الانسانية.

المعلم هو ذلك الشخص الذي يتعامل سلوكياً مع تلميذ او عدة تلاميذ، هادفاً من وراء ذلك ايجاد تغيير فيهم. وسواء كان هذا التغيير معرفياً او حركياً او نظرياً، فانه تغيير هادف، لكنه لا ينطبع بطابع الأمر او يكون ذا اتجاه واحد، وانما ينسجم مع طبيعة المتعلم، واستعداده، واستيعابه. والمعلم ضمن هذه العملية يلعب دور الممهّد والمساعد على هذا التغيير وليس دور الفاعل او العامل.

لو جابه المعلم التفكير النقدي باسلوب كلاسيكي ولم يفسح المجال للطلبة بالمشاركة في اكتشاف ما سبق تشييده، فلن يتحقق للطلبة دافع كبير نحو التحليل النقدي. ولاشك في انّ تناول الجوانب السلوكية والعملية للفكر النقدي افضل بكثير من الموعظة والخطابة.

كشفت الانجازات الاخيرة التي تحققت في مجال الرسالة المهنية للمعلمين وأنماط المعرفة عن وجود ارتباط واضح بين الأنماط المعرفية لكل من المعلمين والطلبة. ومثل هذا الاشتراك في الأساليب الفكرية يمكن ان يعطي المعنى التالي وهو انّ بمقدور الطلبة التعليم بشكل أفضل في حالة

وجود معلمين لديهم مشاريع معرفية خاصة.

يتحدث «ستون»[١] عن ذلك فيقول بأنّ المنهجية، متغير متمايز فردي واسلوب متناغم.

كما يُعد الميدان المرتبط ـ غير المرتبط، لون من المنهجية التي أحد طرفيها عبارة عن ميدان مرتبط ذي اتجاه عام غير متميز، والطرف الآخر عبارة عن ميدان غير مرتبط ذي نزعة اكثر تحليلية وتمايزية. ويمكن ان يُفهم من خلال هذه المنهجية كيف يمكن ايجاد الصلة والارتباط بين تعليم المعلمين وتعلم الطلاب. فيميل معلمو الميدان المرتبط[٢]. نحو ترجيح حالات التدريس التي تجيز التعامل مع الطلبة، فيما يرجّح معلمو الميدان غير المرتبط الحالات غير الشخصية ويميلون نحو التأكيد على الجوانب المعرفية للتدريس. يؤكد «ستون» كذلك على انّ هذا البعد المنهجي يتصل بكيفية تعلم الطلبة ايضاً. فطلبة الميدان المرتبط اكثر ذكاءً وأشد استقبالاً للنقد في المواد الدراسية ذات المحتوى الاجتماعي، من طلبة الميدان غير المرتبط. كما انّ طلبة الميدان غير المرتبط قادرون على فرض ادارتهم على الواجبات الدراسية[٣].

اذن يُعدّ تدريب المعلمين على استخدام الأساليب والمنهجيات التي تتزامن مع العلاقات الانسانية والتفاهم المتبادل، مؤثراً جداً على تقوية وتطوير «التعليم الذاتي». فالذاتية في التعليم، تتضمن الادارة الذاتية المعرفية وماوراء المعرفية، والادارة الذاتية الدافعية، والادارة الذاتية السلوكية.

---

(1) Stone.

(٢) مفهوم الميدان المرتبط مفهوم جشتالتي يعبّر عن التعامل الفاعل بين المحيط الخارجي وبين ملامح الشخصية ضمن ميدان مرن ومتغير.

(٣) نقلاً عن كتاب «الإشراف المدرسي» تأليف جون وايلز وجوزيف باندي، ترجمة د. محمد رضا بهرنكي.

جدول رقم١: المقارنة بين سلوكيات المعلمين المتباينة في عملية التعليم ـ التعلّم[١]

الأساليب المغلقة	الأساليب المفتوحة
١ ـ تطرح تساؤلات محدودة ومغلقة بحيث تستلزم اجابات قصيرة ومعدّة سلفاً	ـ تطرح تساؤلات حرة ومفتوحة، من دون إجابات معدّة سلفاً.
٢ ـ تخصص زمناً قصيراً لإجابة الطلبة. وحينما لا يتوفر اليقين لدى الطالب من صحة إجابته، يتم الانتقال الى طالب آخر	تخصص زمناً أطول للإجابة كي تشجع لطالب غير الواثق على الاستمرار في الإجابة.
٣ ـ تميل الى ان تكون إجابة الطلبة صحيحة. وحينما يتضح ان إجابة الطالب غير صحيحة، فانها لن تستمر في الاصغاء اليه.	ـ تبدي رغبة في ما يفكر فيه الطلبة، وتصغي الى كلماتهم بدقة، حتى بعد اتضاح انهم مخطئون.
٤ ـ تتعامل مع الإجابات والأفكار بنفس الشكل الذي تُطرح فيه، وتعبِّر عنها بعنواني الصحيح، والخطأ.	ـ تطالب الطلبة باستمرار بشرح وتفسير إجاباتهم وأفكارهم.
٥ ـ تعطي رأيها في جميع إجابات الطلبة وتنبري على وجه السرعة وبمهارة لتصحيح الاجابات والآراء الخاطئة.	ـ تتعامل مع الاجابات بحيادية وتؤجل إعطاء الرأي فيها، وتثمن اشتراك الطبة في البحث. وتشجع الطلبة الذين يشككون بأفكار المعلم.

(١) نقلاً عن كتاب «الاشراف على التوجيه» تأليف جون وايلز وجوزيفباندي، ترجمة د. محمد رضا بهرنكي (بشيء من التصرف).

الأساليب المغلقة	الأساليب المفتوحة
٦ ـ تصر على الانتقال في زمن ثابت وعبر طريق معين من موضوع (أ) الى موضوع (ب)، مع عدم السماح لأية آراء ٧ ـ تحدد الوظائف والمهام بطريقة تتوجه فيها الضغوط نحو الطلبة لاتّباع التعاليم. ٨ ـ تؤكد على طريقة «ماذا ينبغى فعله» أكثر من تأكيدها على اسلوب «لماذا ينبغي فعل هكذا». وتقدم الكثير من القواعد، والأساليب، والصيغ.	ـ ذات مرونة من حيث الزمن، والطريق، وحتى من حيث الهدف. وتشجع الطلبة على الاكتشاف واستخدام الأفكار. ـ تحدد الوظائف وتنظمها بحيث تتيح للطلبة فرصة البحث، والاختبار، والاتصال. ـ تؤكد على الأدلة والاصول، وتحض الطلبة على ممارسة ماذا ينبغي ان يفعلوا بشكل آني. وتسعى لايصال ما تقدم من قواعد، وأساليب، وصيغ الى اقل حد ممكن.

مميزات التعليم الفعال

*احترام الأفراد كما هم وكما يمكنهم ان يكونوا.
*احترام تنوع الثقافات والرؤى في اطار تهذيبهم والارتفاع بهم.
*وجود شعور بالانتماء الى المجتمع المتعلم وشيوع أجواء الود والتلاحم.
*اهتمام كل منهم بالآخر والتعاطف معه ومؤازرته.
*ظهور مهارات التعاون المؤثرة في عملية المشاركة المنبعثة ذاتياً.
*مساهمة الطلبة في الشؤون الدراسية على اساس العقلانية.
*مراعاة الحقوق، والمسؤوليات، والقوانين، بوحي من الانضباط الذاتي.
*التقييم المستمر المتعالي في قاعة الدرس.
*الثقة بالطلبة ودفعهم باتجاه التعالي الذاتي.
*اثارة لذة التعلم والحماس والرغبة في التطور الدراسي.
*اشاعة التعلّم العام المؤثر.
*اثارة الرقي الفردي مع أخذ مصالح الآخرين بنظر الاعتبار.
*ايجاد ونشر ثقافة الحوار، والتنوير، والفكر النقدي.
*فسح المجال للطلبة لتولي مسؤولية ما في عملية تعلمهم.
*ظهور حالة التعلم الشراكي، الجماعي، التعاملي، والفاعلي.
*الاهتمام بالتساؤلات، والانتقادات، والآراء التي يبديها المتعلمون.
*تربية الفكر التغييري، والحلول السريعة، والتصريحات الغريبة لدى الطلبة، من اجل ترسيخ الفكر الخلاق ونشره.

أنماط الارتباط في ادارة المدرسة

الارتباط بالآخرين

أ ـ التنسيق ما بين التباينات داخل المجموعة.

ب ـ احترام مشاعر الآخرين وعواطفهم.

ج ـ تجنب القرارات العاطفية الآنية.

د ـ تحمل ما لدى الآخرين من تباينات في الشخصية.

هـ ـ عدم مساندة اي مشروع لا يتمتع برصيد علمي.

و ـ عدم الحكم للآخرين، على أساس التحكيم القيمي.

ز ـ معرفة المهارات الادراكية في العلاقات الانسانية وممارستها.

البراعة الوظيفية

أ ـ أخذ الظروف والأوضاع بنظر الاعتبار في ممارسة الأعمال.

ب ـ تشجيع الأفراد وبث الرغبة فيهم على العمل.

ج ـ تشجيع الآخرين على المساهمة في الأعمال.

د ـ التعامل بروح واحدة من الاهتمام والجد مع الوظائف الصعبة والسهلة.

استثمار التعارضات

أ ـ الاستعداد لمواجهة تعارضات المحيط بشكل منطقي.

ب ـ انتهاز التعارضات والتناقضات والنظر اليها كفرصة بنّاءة.

ج ـ توظيف التناقضات والتضاربات لصالح الاتحاد والتنسيق بدلاً من الانجرار الى الصراع والتناحر.

اشراك الآخرين

أ ـ تأسيس فرق عمل مشتركة.

ب ـ الأخذ باقتراحات فرق العمل.

ج ـ التعامل مع كل طالب كشخصية مستقلة.

د ـ دعم الطلبة ومساعدتهم على تطوير قدراتهم.

هـ ـ احترام قرارات فرق العمل، وتطبيقها.

منح الصلاحية

أ ـ منح صلاحية اتخاذ القرار للمجموعة.

ب ـ الأخذ بجميع القرارات الجماعية المنسجمة مع المعطيات المسلَّم بها.

ج ـ الموافقة على اشراك الطلبة الضعفاء في كثير من النشاطات.

د ـ اثارة التفكير الخلاق عند الطلبة من خلال اعطاء الفرصة والقابلية على الانتخاب.

اتخاذ القرار

أ ـ تركز محاور اتخاذ القرار أساساً على حاجات المجموعة.

ب ـ السعي لانجاز العمل عن طريق اشراك الافراد.

ج ـ الاهتمام بتقييم الآخرين ونقدهم.

د ـ مراعاة مبدأ التعامل والتفاهم في عملية اتخاذ القرار.

هـ ـ الاهتمام بحرية الآخرين في التعبير عن آرائهم وابرز وجودهم.

الرغبة في التغيير

أ ـ دراسة اي موضوع جديد دراسة كاملة قبل تناوله.

ب ـ الاهتمام بعملية التغيير من أجل اهداف عليا.

ج ـ الاهتمام بدراسة استخدام المكتسبات العلمية الجديدة.

ايجاد الحلول

أ ـ تحديد الأهداف، وتغييرها في التعامل مع الآخرين.

ب ـ الاهتمام بجميع المعلومات المستحلصة ذات الصلة.

ج ـ السعي لتجنب الاستنتاجات السريعة.

د ـ دراسة القضايا الموجودة وتصنيفها على أساس الاولويات الادارية.

هـ ـ اتخاذ المشاكل واسطة لتفعيل ذهنيات الأفراد وتحريكها، لدفعهم باتجاه ايجاد الحلول لها.

الفصل الرابع

ثقافة الحوار

الحوار: لغة التربية والديمقراطية

من الاستراتيجيات المهمة في التربية الفعالة، ايلاء الأهمية لثقافة الحوار. ولاريب في انّ الحوار يتضمن الصبر في «فن الاصغاء»، وعمق الرؤية في «عملية التفكير»، والتعددية في الحوار. ويحتل «الاصغاء» اهمية اكبر من «الكلام»، في ثقافة الحوار. وتحطّم العلاقة بين المعلم والتلميذ في اطار هذه الثقافة، جميع العلاقات ذات الاتجاه الواحد في نظام التعليم والتربية التقليدي. وبدلاً من ان تكون علاقة المعلم والتلميذ الحوارية، خطية، تصبح حلقية، ويحل التحمل، والتكريم، والاحتضان محل التحكم، والتلقين، والغرض الاستبدادي.

حينما تكون الثقافة حوارية، سوف تشيع في جو التعليم والتربية روح الحرية، والأمن، والثقة المتبادلة. وسوف تمثل عناصر الحب، والاخلاص، والصدق، المستلزمات الاولى لاقامة حوار بنّاء هادف. فمن خلال الحوار ستسود ثقافة التفاهم والتشاور، ويصبح الذهن مستعداً لانتاج الفكر.

كانت هناك أصداء واسعة في المحافل الدولية لمقترح «حوار الحضارات» الذي قدمته الجمهورية الاسلامية خلال الاجتماع الثالث والخمسين للجمعية العامة للأمم والمتحدة، واستقبل المجتمع الدولي هذا الاقتراح وتمت تسمية عام ٢٠٠١ بالعام العالمي لحوار الحضارات.

رغم طرح هذا الاقتراح في مؤسسة دولية ذات صبغة سياسية، لكن الذي لاشك فيه هو انّ حوار الحضارات لا يمكن ان يكون مقولة سياسية محضة، ولا يمكن ان يتأطر باطار سياسي صرف. وانما بمقدور جميع العلوم التي تلعب دوراً في بلورة وتطور الحضارات، ان تساهم في عملية الحوار.

يمكن للتعليم والتربية ـ كدائرة من دوائر المعرفة البشرية ـ المساهمة في عملية حوار الحضارات من زاويتين: الاولى هي انّ عملية التعليم والتربية عند كل امة، لديها فلسفة وأهداف وأساليب وخصوصيات، وتألف جزءاً من حضارة تلك الأمة. لذلك بامكانها ان تلعب دوراً في الحوار والتفاهم مثل سائر العناصر الاخرى المؤلفة لصرح الحضارة. والثانية هي انّ التعليم والتربية أرضية يمكن ان يستفاد منها لتسهيل عملية الحوار ومن ثم التوصل الى حالة التفاهم.

نظراً للخلفية الطويلة للجهود التي تبذلها منظمة اليونسكو لاقرار التفاهم بين الثقافات من خلال نظام التعليم والتربية، يمكن ان يقدم ذلك دلالات واضحة للجهات المشرفة على أمر «حوار الحضارات» في بلادنا.

سنسعى لدراسة نماذج من نشاطات اليونسكو للوقوف على دور التعليم والتربية في عملية التفاهم بين الثقافات، وتقديم توجيهات بهذا الشأن. لكن من الضروري قبل الانهماك في هذه الدراسة، التطرف الى الخلفية التاريخية لمقولة التفاهم بين الحضارات، وكذلك بعض نشاطات منظمة اليونسكو.

في أعقاب اقامة المؤتمر العالمي للسياسات الثقافية في المكسيك واعلان الفترة ١٩٨٨ ـ ١٩٩٧ عقداً للتنمية الثقافية من قبل الجمعية العامة للامم

المتحدة، اقامت اليونسكو الاجتماع الثالث والأربعين من اجتماعات المكتب الدولي للتعليم والتربية تحت عنوان «مساهمة التعليم والتربية في التنمية الثقافية». ونوقشت في هذا الاجتماع الذي عُقد في سويسرا عام ١٩٩٢، مواضيع شتى مثل التبادل الثقافي، والتعليم الثقافي، وكيفية استخدام التعليم والتربية لتحقيق التفاهم الدولي، والتفاهم الثقافي. ومما جاء بشأن موضوع التبادل الثقافي:

«الحوار الثقافي امر ضروري. فبالرغم من الاختلافات القائمة بين الثقافات، لابد من بذل الجهود لمعرفة النقاط المشتركة الموجودة بين الثقافات، لأنّ هناك عملية اقتباس واسعة بين الحضارات. وتوصلت هذه الحضارات الى اجابات مشتركة من اجل تلبية الحاجات والمتطلبات المشتركة».

ان موضوع «تعليم التراث الثقافي»، مقولة اخرى سوف تبحث بالتفصيل. وثمة تأكيد على الامر التالي وهو انّ على التعليم النهوض بمهمته على احسن وجه. ومما جاء في بيان ذلك المؤتمر:

«تعليم التراث الثقافي سوف لن ينتهي الى تعزيز الهوية الثقافية ودعمها فحسب، وانما يؤدي كذلك الى مزيد من معرفة أوجه التباين والتشابه بين الثقافات. ويمكن ان يودي ذلك الى ولادة ادراك صحيح للتعاون، من اجل تحقيق سعادة الجميع، اي التوصل الى حضارة عالمية».

ومما أوصى به ذلك المؤتمر:

«من أجل تحقيق توقعات المجتمع المعاصر على أحسن وجه، ومجابهة تحديات القرن الحادي والعشرين، لابد للمدرسة ان تفتح ابوابها بوجه البيئات الثقافية، والاقتصادية، والاجتماعية، وتتحول الى منبر للحوارات البناءة. كذلك لابد لها ان تفتح آفاقها بحيث تستوعب جميع الثقافات العالمية، سواء كانت اقليمية او وطنية او محلية... لابد للثقافة ان تكون أساساً يُشيَّد عليه

نظام التعليم والتربية»[١].

يتضح دور الحوار في العصر الراهن حينما نعلم انه لا يمكن التوصل الى اجابة مقبولة ومعقولة للضرورات العالمية للتعليم والتربية من دون استخدام لغة الحوار. فالتعليم والتربية في عصرنا الحاضر عبارة عن عملية عالمية تتأثر بكثير من العوامل المحلية والاقليمية والعالمية، ولا يمكن حصرها في اطار المتغيرات المحلية وضمن دائرة الأنظمة المغلقة.

بالرغم من استناد نظام التعليم والتربية الى التقاليد والسنن المحلية والوطنية، لكنه يتضمن التمتع بلغة عالمية بمقدورها التحدث عن القيم والفضائل التي يتميز بها كل مجتمع، لذلك يمكنه من خلال التعامل مع مختلف الثقافات، انضاج ثقافة البلد وصقلها.

التأمل في «ماهية»، و«علّية»، و«كيفية» ثقافة الحوار، يساعدنا على انتخاب اساليب فاعلة في عملية بناء الثقافة والانسان. وهذه الاساليب عبارة عن الاهتمام بآداب الحوار والاقبال عليها.

انّ جوهرة التربية الفاعلة والخلاقة تجري من خلال التعامل القائم بين قطبي المربي والمتربي. ولكن هل بوسع هذا التعامل ان يتحقق من دون تبادل للأفكار والحاجات؟ وهل يمكن اقامة الثقة المتبادلة بين القائل والسامع من دون تحقق حالة التفاهم والادراك المتبادل؟

لاريب في انّ فكرة الحوار تمهد لاقامة الارتباط بين المعلمين والمربين من جهة وبين الجيل المتربي من جهة اخرى، لاسيما في ظل عملية العولمة وظاهرة «المجتمع الشبكي».وبما انّ ايران هي صاحبة مشروع «حوار الحضارات»، لذلك ياحبذا لو يؤسس لهذه الفكرة في المجتمع الايراني وفي

---

(١) اقتباس من مقال «دور اليونسكو في التفاهم الثقافي بين الامم»، تاليف د. بهرام محسن بور، مجلة «دراسات في قضايا التعليم والتربية في ايران»، العددان ٩و ١٠.

العلاقات الثقافية والتربوية الايرانية قبل اي مكان آخر، خاصةً وانّ الظروف الزمانية وأجواء الالتزام العالمي متهيئة اكثر من اي وقت مضى لاستقبال هذه الفكرة.

كان «فيكتور هيغو» يقول: ليست هناك فكرة افضل وأقوى من الفكرة التي حان وقتها. ولابد لنا أن نؤمن اليوم بالفكرة التالية وهي: ان فكرة «حوار الحضارات» والتعليم القائم على «الحوار»، تمثل أسمى وأنجع الاستراتيجيات التي لابد للجميع من السعي لتعلمها.

من الممكن في ظل الحوار المتبادل تعلّم «فن التحدث» و«فضيلة الاصغاء»، وفن «التفكير» بدلاً من «اختزان الأفكار»، و«روح التعليم» بدلاً من «إكتناز المعلومات»، وتهذيب الطبع والسلوك الى جانب تحصيل العلم، ورباطة الجأش من أجل استيعاب الآخرين[١].

ففي ثقافة الحوار، تزدهر آداب المداراة والحلم، وسعة الصدر، وعمق التفكير، والابداع. وتكتسب التربية والتعليم في ظل هذه الثقافة، معنى أوسع من تعليمات المدرسة.

ربما لهذا السبب تصرح المنظمات العالمية المعنية بشؤون التعليم والتربية ـ كمنظمة اليونسكو ـ انّ التعليم في القرن الحادي والعشرين سيقوم على اربعة اسس:

١ ـ تعليم كيفية الحياة

سيدرك الطلبة من خلال هذا الأساس التعليمي معنى الحياة ومهارة العيش، والانسجام الفعال مع تحديات القرن الجديد. ويُعد فن العيش والتعايش عملية معقدة ومزيجة باسلوب حياة كل فرد، والتصور الذي لديه

(١) لمزيد من المعلومات، راجع كتاب: التعليم والتربية الى اين؟ للمؤلف.

عن العالم الذي يحيط به ومستقبله.

٢ ـ تعليم كيفية العيش المشترك

يعد هذا اللون من التعليم أحد ضروريات مهارات التعليم في العالم التعددي المعاصر، وتتبلور فيه حالة المداراة، والتعايش، والتفكير المشترك، والتعاطف مع الآخرين.

٣ ـ تعليم كيفية اداء الأعمال

ينصبّ هذا التعليم على الارتفاع بمستوى المهارات العملية، وتحويل المعرفة الى استطاعة، والعلم الى سلوك.

٤ ـ تعليم كيفية التعلم

اي تعليم الطريقة المثلى في التعلم، وخلق البراعة والقابلية لدى المتعلم على ايجاد حلول للمشاكل والأزمات في الظروف الجديدة.

يمكن الاشارة الى هذه الأبعاد بشكل آخر من خلال التعبير عنها بالرأس (Head)، والقلب (Heart) واليد (Hand). وفي إطار محاور ثلاثة: معرفي، وعاطفي، ونفسي ـ حركي. فالرأس يمثل قاعدة الفكر والعقلانية، والقلب يمثل مركز الحب والعاطفة والايمان، واليد تمثل القوة والعمل والقابلية على المهارات الضرورية في الحياة. ولا يمكن لهذه المهارات ان تتحقق من دون الارتباط بالآخرين[١].

اذن بمقدور ثقافة الحوار ـ كأقوى الاستراتيجيات التربوية وأشدها فاعلية

---

(١) يقول هنري برغسون في إحدى كتاباته: ايدينا تمثل دماغنا الخارجي. فكلما ازدادت أيدينا مهارة، كلما دلّ ذلك على مهارة عقولنا.

ـ تلبية متطلبات التعليم والتربية في العالم، لتحقيق شتى أبعاد نمو الانسان وتغيره.

فمن اهم العناصر التي تتدخل في صياغة السلوك وتسامي الأفكار خلال ثقافة الحوار، هي: معرفة المخاطَب، وتحديد الحاجة، واختيار اللغة المناسبة، وفهم الزمان، وتحديد الاسلوب. كما ليس بوسع التربية الديمقراطية الاستمرار في حياتها الفاعلة والمتحركة من دون هذه العناصر.

من اجل إنجاح عملية الحوار، لابد من تعلم فن الإصغاء والسماع، قبل فن الكلام والحديث.

ويشير القرآن الكريم في أحد أجمل تجلياته الكلامية الى هذا الأمر حينما يقول: ﴿فبشِّر عبادِ الذين يستمعون القول فيتّبعون أحسنه﴾[١].

وهل التعليم الحقيقي امر غير التعامل بين الافكار وتلاقحها من اجل اختيار افضلها وأسماها في ميدان الفكر والعمل؟

فلو استند جيل الشباب والناشئة الى هذه التعليمة القرآنية في عملية البناء الفكري والبحث العلمي، فلا شك انه سيحقق لنفسه رقياً فكرياً وسمواً سلوكياً مع تحقيق الغاية من التربية التي تتمثل في التنامي الذاتي.

المعلمون والمربون الناجحون هم اولئك الذين يستطيعون إحلال ثقافة «الحوار» محل ثقافة الحديث والموعظة. ففي الحوار تشييد علاقة ثنائية الاتجاه وحالة التعامل والتفاهم المتبادل. بينما تبرز في ثقافة الحديث والموعظة علاقة احادية الاتجاه وتحكمية.

لابد أن يتحقق النجاح لعملية التعليم والتربية إذا كانت قائمة على التفاهم والتعامل. وستتميز في ظل الحوار بذهن مبدع، وإرادة حرة، وروح محبة للبحث والاستقصاء والتساؤل. وتتجلى هذه الخصوصيات حينما تستتب بين

---

(١) سورة الزمر / ١٧ و١٨.

المعلم والطالب حالة الثقة بالنفس، والاستقلال في الرأي، والأمن النفسي والاجتماعي. ويتحتم على المعلمين والمربين خلق مثل هذه الفرص البناءة للطلبة كي يتاح لهم إنماء وإنضاج قابلياتهم الفطرية والطبيعية خلال التعامل مع البواعث المحيطية البنّاءة.

المدارس الناجحة في هذا اليوم، هي تلك المدارس التي تستطيع ان توسع اجواء الحوار، والتفاهم، والتعامل، في عملية التعليم ـ التعلّم. ففي ظل مثل هذه الاجواء يتعالى الحماس والشوق والرغبة، وحب الاستطلاع، والابداع، والخلاّقية، والمعرفة، والبصيرة بين الطلبة، فتزدهر عملية التعليم والتربية وتتميز بالنشاط والفاعلية.

التعليم الفعال، هو التعليم الذي يولي اهتماماً نحو البناء الثقافي، والبناء السلوكي على أرضية الحوار، وفي أجواء التلاقح الفكري.

الشخص الذي يضع أفكاره ومعرفته بين يدي الآخرين، وينبري لإصلاح أفكاره ونشرها، ويلجأ كذلك الى معرفة الآخرين ويحترم تجاربهم وأفكارهم، ينتبه الى «هويته» ويدركها اكثر من اي وقت آخر. وهذا أمر لا يتحقق إلّا في ظل التعامل مع الآخر والآخرين، وعن طريق ثقافة الحوار، إذ لا يمكن للفرد ان يعرف هويته ما لم يعرف الآخر. فكلما اتسعت دائرة «معرفة الآخر»، كلما اتسعت وتعمقت دائرة «معرفة النفس». وكلما ازدادت معرفتنا بمن هم غيرنا، ازدادت معرفتنا بأنفسنا.

وهكذا يمكن تلخيص أهم ما يمكن ان ينعكس من آثار للتربية الديمقراطية في ما يلي:

* تتفتح الأفكار في ثقافة الحوار.
* يتبلور التعقّل في أعمق أشكاله.
* يبلغ الأفراد حالة التوازن الخلقي.
* تتعمق معرفة الذات من خلال معرفة الآخرين.

* تتحول الأنانية، والاستبداد في الرأي، الى الآخرية والغيرية.
* ترسخ فنون «الاصغاء»، و«التفهم»، و«الاكتشاف».
* تعاظم حالة التساؤل، وحب الاستطلاع، وطلب الحقيقة والكمال.
* تعزز التفكير المشترك واللغة المشتركة، مع وجود حالة الاستقلال في الرأي والفكر.

فهل للتعليم والتربية هدف آخر غير ان يقوم الفرد بتفعيل هذه الخصوصيات القيمة في نفسه، خلال عملية التربية؟ وهل يمكن من دون اكتساب هذه الفضائل الانسجام كمواطن حسن التفكير والسلوك، مع العالم المعقد المعاصر؟ وهل يتاح تأسيس ثقافة الحوار من دون نيل هذه الفضائل؟

خلفية التربية المدنية في البلدان الاخرى، لاسيما نتائج الدراسات التي قامت بها الجمعية العالمية لتقييم الإنجاز التربوي (IEA)[1] ، تكشف عن دور التعليم في تأسيس عناصر التربية الاجتماعية. وقد نُشرت تلك النتائج في كتاب التربية المدنية[2] الذي أصدرته الجمعية المذكورة عام ١٩٩٩.

كانت هناك دراسة ايضاً لهذه الجمعية عام ١٩٧١، جاء فيها:

«جرت في عام ١٩٧١ دراسة مقارنة عنوانها«المقياس الكبير»، حول التعليمات المدنية، قامت بها الجمعية العالمية لتقييم الانجاز التربوي. وقد تم تنظيم ادوات الدراسة الراهنة على أساس الاهداف المعرفية والنظرية لبرامج التربية المدنية.

شملت هذه الدراسة طلاباً يبلغ عمر بعضهم ١٠ سنوات، والبعض الآخر ١٤ سنة، وكذلك طلبة المرحلة ما قبل الجامعية. والبلدان التي اشتركت في تلك الدراسة هي: المانيا الاتحادية، وفنلندا، وايرلندا، والكيان الصهيوني،

(1) International Association for the Evalution of Educational Achievement.

(2) Civil Education.

وايطاليا، وهولندا، ونيوزيلندا، وسويسرا، والولايات المتحدة الأمريكية. وكان عدد الطلبة الذين شملتهم تلك الدراسة يبلغ ٣٠ ألف طالب. وكشفت النتائج الحاصلة من تلك الدراسة عن تباين في معدل الدرجات العلمية والنظرية للعمرين ١٠ و١٤ سنة في مختلف البلدان.

وأثبت تحليل تلك المعلومات انّ الاجواء الديمقراطية في قاعات الدرس، كانت عاملاً ايجابياً مؤثراً في تحقيق اهداف التربية المدنية في البلدان التي خضعت لتلك الدراسة. وكان تشجيع المعلمين للطلبة على الإعراب عن آرائهم وأفكارهم، قد أفرز آثاراً ايجابية على معدل الدرجات والمساهمة الفاعلة في عملية الحوار.

وكشف اسلوب الجو الدراسي المفتوح عن تأثير افضل من الاسلوب الآخر المتداول في التربية المدنية. وثبتت فاعلية هذا الاسلوب في ٩ بلدان مشاركة في تلك الدراسة، ولكن ليس من السهل تعليم المعلمين خلق مثل هذا الجو»[١].

وأكدت نتائج الدراسة التي جرت عام ١٩٩١ على المعلومات السابقة وأشارت الى ضرورة ايجاد تغيير في النظام التقليدي، وخلق لون جديد من العلاقة بين المعلم والتلميذ، وإعادة النظر في تعريف التعليم[٢].

يبدو انّ من الرسائل الظريفة والاختيارات اللطيفة للمشرفين على شؤون التعليم والتربية هو ان يكشفوا عن ثقافة الحوار، من خلال آدابهم وسلوكهم، من اجل ان يشاهد الجيل الجديد هذه الثقافة عن كثب وبشكل عملي، كي يتخذ من هؤلاء المعلمين والتربويين قدوة له في مساره الحياتي، لينشأ جيلاً خلاّقاً، وذكياً، وليكون محباً ومضحياً.

---

(١) نقلاً عن مقال: التعليمات المدنية متطلب اساسي للمجتمع المدني.

(2) Summary of Highlights Relating to the 1999 IEA.

التربية المدنية في حد ذاتها، عملية اجتماعية، تتعمق وتتسع من خلال التعامل الحر مع الآخرين. وكلما اتسعت دائرة العلاقة الاجتماعية بين الأفراد، وتوثقت وشائج الثقة في ثقافة الحوار، كلما كانت الفردية اكثر شفافية، في ذات الوقت الذي تمتزج فيه بالنسيج الاجتماعي.

لكن الذي يحظى بأهمية اكبر هو الطريقة التي يتم بها تعلّم آداب الحوار. فكما أنّ الحرية لا تُعطى ولا تؤخَذ، بل تُعَلَّم، كذلك يمكن القول ان استراتيجية الحوار ليست مقولة تُفرض على المعلمين من الأعلى ومن خلال التعليمات والتوجيهات الادارية، وانما ينبغي تعلم الثقافة الجديدة واللغة العالمية الحديثة، في ظل التعليمات الحديثة.

تحدث «توماس هوبز» كثيراً عن اهمية النواة الأساسية لتعلّم المفاهيم الحديثة، ودور التعليم والتربية في التعامل مع المجتمعات بصفتها مجتمعات انتقالية[1]. فهو يعتقد انّ الفرد ينتقل تدريجياً من المجتمع التقليدي الى المجتمع الحديث في أعقاب تعلمه للقيم والعقائد الجديدة. وتتضمن كيفية هذا الانتقال في مدار «العقلانية» و«الحوار النقدي»، امتلاك العناصر الأساسية في التربية الديمقراطية. ولذلك يتعذر التوصل الى المؤشرات الأساسية للتنمية من دون تحويل التعليم الى عملية ذاتية، وتعلّم ضروريات هذا المجتمع.

يعتقد «هوبز» كذلك انّ التعليم لا يعني تعلّم التعليمات والدروس الرسمية فقط، بل انّ الثقل الاكبر يقع على عاتق التعليم غير الرسمي. فكلما كان التعليم اكثر حرية وطبيعية، كلما كانت ثقافة المجتمع والآداب الانسانية أغنى.

بما أن ثقافة الحوار تُعد من الاصول الاساسية في التربية القائمة على الديمقراطية، لذلك ينبغي على المعلمين والمربين الذين يشرفون على هذه العملية ويوجهونها، معرفة هذه الثقافة من حيث «الفكر» و«الطبع». كما لا

(1) Transitionala Societies.

يمكن التوصل الى السلام الحقيقي إلّا عن طريق الحوار، و«التعامل» و«التفاهم» المتبادل. فمن المتعذر تحقيق أية علاقة نافذة ومؤثرة من دون ثقافة السلام، والادراك المتبادل. وبما أنّ العلاقة بين المربي والمتربي لا تتبلور إلّا من خلال الحوار، يمكن القول ان السلام الشامل يمثل روح هذه العلاقة. وعلى هذا الضوء يمكن تفسير «الاسلام» بأنه السلام والتسليم للحق. فذلك الذي يتطبع على تعاليم الاسلام، يستخدم معنى السلام على ضوء هذه التعاليم.

لو سعى الأولياء والمربون والقيّمون على الشؤون الثقافية، والتربوية، الى نشر ثقافة الحوار في أوساطهم وفي صفوف الجيل الجديد، وأفادوا من هذه الاستراتيجيات بشكل منطقي وجذّاب، لعمل الطلبة على إنماء حالة المداراة والتفاهم في نفوسهم، وتحقيق السلام في علاقاتهم الاجتماعية عن طريق الحوار.

فعن طريق الحوار الهادف الى السلام الواسع فقط، يمكن تأسيس التفاهم، وقبول الآخر، وتحمل الآراء المخالفة، والتميز بطول الأناة، وسعة الصدر، والمداراة.

من المناسب ان نطرح مفهوم الصلح ومعناه كما يراه الامام علي (ع) كي يتضح لنا وجه آخر للصلح ضمن الاطار السياسي والاجتماعي. فيقول الامام (ع) في عهده لمالك الاشتر:

«ولا تدفعنَّ صلحاً دعاك اليه عدوك ولله فيه رضىً، فإنّ في الصلح دعة لجنودك، وراحة من همومك، وأمناً لبلادك. ولكن الحذر كل الحذر من عدوك بعد صلحه، فإنّ العدو ربما قارب ليتغفّل. فخذ بالحزم، واتّهم في ذلك حسن الظن، وإن عقدت بينك وبين عدوك عقدة، او ألبسته منك ذمة، فحُط عهدك بالوفاء، وارع ذمتك بالأمانة، واجعل نفسك جُنّة دون ما أعطيت. فإنه ليس من فرائض الله شيءٌ الناسُ أشدّ عليه اجتماعاً مع تفرّق أهوائهم وتشتت

آرائهم من تعظيم الوفاء بالعهود... وقد جعل الله عهده وذمته أمناً أفضاه بين العباد برحمته وحريماً يسكنون الى منعته»[١].

كل هذا، من اجل ان يتحقق للانسان سمو أخلاقي وعمق روحي، لأنّ الذي يرفع الانسان، ليست شدة المشاعر والعواطف، بل رفعة فكره وعذوبة كلامه وجمال سلوكه. ولذلك يمكن تحقيق هذا الهدف ايضاً من خلال السلام في إطار العلاقات الاجتماعية.

تتحقق التربية الاجتماعية كذلك عن طريق التفاهم الذي يفرزه الحوار. وتُعد هذه العملية نوعاً من السلوك الديمقراطي لاكتشاف الاستعدادات واستقراء القابليات الكامنة في وجود كل شخص والتي يتم اكتشافها من خلال التعليم الفعال، لأنّ التعليم ليس إضافة شيء خارجي الى النفس، وانما حصول المعرفة الكاملة بوجود النفس، والتي تظهر من خلال الحوار.

مع إدراك انّ الحوار في معناه الحقيقي عبارة عن الحضور الواعي في الوجود، والتوافق مع الآخرين على أساس الاستقلال والتضامن، يمكن القول انّ نتاج هذا التفاهم والتعامل هو المساعدة على سعادة الانسان معنوياً، لأننا سنعلم كيف يمكن ان نعيش، وكيف نستطيع العيش معاً، وكيف بمقدورنا ان نفرح ونحزن معاً، وكيف نعلّق الآمال على مستقبل مزدهر. وفي ظل مثل هذا العالم تتجلى الحياة بأروع صورها. ولاريب في ان الحياة الجميلة هي التي تجمّل العالم. وهل يمكن ان نشاهد تأثيراً أعمق وأجمل من هذا، في عملية التعليم والتربية؟ يبدو انّ الأهداف الاساسية للتربية الديمقراطية المتعالية، بمقدورها ان تتحقق في ظل أجواء الحوار القرين بالسلام والتفاهم. فالطلبة يتعلمون معرفة الذات، وفن العيش، من خلال ثقافة الحوار.

فالسرور يشيع في روح ذلك الفرد الذي يتعلم فن العيش، وطريقة العيش

---

(١) نهج البلاغة، تحقيق صبحي الصالح، رسالة الاشتر ٢٣٩.

البهيج، وينمّي في وجوده حب الحياة، والرغبة في إسعاد الآخرين. فمن دون الحوار، لا يتاح لأي فكر ان ينضج، وأي خطاب ان يسمو. فالانسان يعجز عن تحقيق انسانيته وجوهرته الربوبية اذا كان يعيش في الخلاء بعيداً عن مساهمة الآخرين.

لو نظرنا الى التعليم والتربية من منظار العولمة، ستتضح استراتيجية الحوار وصلته بالتربية الديمقراطية. ويمكن ان نقول بأنّ نظام التعليم والتربية سيكون عقيماً من دون الحوار، لأنّ العولمة تركت تأثيراً عميقاً وواسعاً على شتى جوانب الحياة الاجتماعية، وباتت تتحدى جميع عناصر التعليم والتربية. فالعولمة تهدف الى تقويض الحدود، والانتفاض على القوالب والأطر التي هبطت بمقولة التربية والثقافة الى مستوى الالقاءات والعادات.

لقد اخترقت عملية التعليم والتربية الراهنة الحدود، والقوميات، والثقافات المحلية، بحيث لم يعد بوسع أية ثقافة وفكرة فوق سطح الأرض، الإفلات من قبضة امواجها المرئية وغير المرئية.

لهذا السبب يشغل تعريف حوار الحضارات موقعاً حساساً من منظار التربية والديمقراطية.

طبعاً لابد من التنويه الى ان عولمة التعليم والتربية، لا تعني الاستسلام الانفعالي لسيطرة الثقافة العالمية، بل تعني ضرورة التفكير عالمياً والعمل محلياً. او بتعبير آخر: لابد من الوفاء للتقاليد والسنن المحلية، رغم الوقوف في مركز العالم.

اذن الهدف من الحوار محلياً وعالمياً، هو الاستخدام المناسب للنتاجات التي يفرزها الفكر البشري في شتى ارجاء العالم، من اجل الارتفاع بفكر الانسان وشخصيته.

لربما يساعدنا في فهم هذه الفكرة قول «اوكتاويوباز»، شاعر أمريكا اللاتينية الكبير: «كل بيت هو مركز الأرض». ففي هذه المركزية تتدخل جميع

المتغيرات الخفية والظاهرة في ميدان التعليم والتربية، والتفكير، وتشييد الثقافة. فاذا لم نستطع امتلاك استراتيجية مناسبة لاستثمار الثقافة العالمية عن طريق حوار الحضارات، فسنواجه الفشل في التعليم والتربية.

من اجل وضع نسبة لائقة بين التقليد والحداثة، والعولمة والمحلية، والتفكير عالمياً والعمل محلياً، لابد من نشر ثقافة الحوار بجميع ما تمتاز به من آداب وجمالات.

لغة التربية في العالم المعاصر، لغة عالمية، وإن كان بمقدور مضمونها ان يبقى من حيث الحدود والثقافات، محلياً أو إقليمياً. ومن جانب آخر يتعامل التعليم والتربية مع «الانسان» الذي هو كائن لا يمكن حصره في قالب القومية، والعرق، والوطن. لذلك لابد من الاقبال على عالم حوار الحضارات من اجل الخروج من هذه الأطر.

روح الانسان، ليست ظاهرة وطنية او قومية. لذلك من اجل التوصل الى لغة عالمية وأدب عالمي، لابد للانسان من ان يلقي نظرة الى أعماق نفسه ومعرفتها عن طريق معرفة الآخرين.

لقد دخل الانسان في القرن الحديث، الى تجربة حافلة بالأسرار. وقد اصطبغ التعليم في العصر الجديد من الأساس بلون آخر من حيث الاساليب، والمحتوى، والأهداف. وبسبب هذا التغيير الذي يشهده هذا العصر يعبّر عنه بعض المفكرين بعصر وحدة الناس. ولا شك في ان هذه الوحدة لن يُكتب لها النجاح من دون اجتياز جسر الحوار، وتحقق التفاهم الذكي المخلص.

هذا العصر الذي يعبّر عنه آخرون بتعابير وأسماء شتى مثل عصر القرية العالمية، والامبراطورية العالمية، والعبيد الاحرار، وعصر الأقمار الاصطناعية، والثقافة العشرية، والتجربة الجديدة للغة، لن يُقام فيه أي ارتباط او اتصال في شتى هذه الحقول والأبعاد إلّا من خلال لغة الحوار، وفي قالب الكلام والاشارة.

هل باستطاعة التعليم والتربية الاستمرار بالحياة في العالم المعاصر من دون الاستقرار في مهد حوار الحضارات؟ من اجل التوصل الى إجابة على هذا السؤال، لابد من تناول تأسيس عناصر التربية الديمقراطية، اي «العقلانية»، و«المدنية»، و«المعنوية»، كي يمكن بناء صرح «تربية متعالية» من خلال تآلف هذه العناصر الثلاثة.

قبل أن تركز عملية الحوار على فن الكلام، والإخبار، وإبداء وجهة النظر، بحاجة الى فن سماع وتلقي رسالة الآخر. ولذلك يشكل الآخر روح الحوار في التربية الديمقراطية.

يطرح الفيلسوف الفرنسي المعاصر «عمانوئيل لفيناس»[1] (١٩٠٣ ـ ١٩٩٥) خطاباً جديداً في تحليل الحوار مع «الآخر» وملاحظة حقوق الآخرين، تتجلى آثاره الثقافية والتربوية من خلال التفاهم مع الآخر والآخرين. ويؤكد من خلال الاهتمام بفينومينولوجيا هوسرل ثم اونطولوجيا هيدغر، على ضرورة الاهتمام بالحوار مع الآخر. ويمثل النظر الى الآخر من زاوية الأخلاق، النواة المركزية في فلسفته. ويعتقد انّ علم الوجود قد تجاهل وجود «الآخر» في الماضي لاقتصاره على دراسة الوجود فقط.

من الأفكار المهمة في نظرية «لفيناس» انه لا يفرق بين مفهوم «الآخر»، ومفهوم «الله»، لأنه يراهما في ارتباط واحد.

يعتقد «لفيناس» كذلك انّ المهمة الاساسية للدين هي ايجاد الأخلاق الاجتماعية ونشرها. ويرى انّ الشرط المسبق للأخلاق الاجتماعية كامن في فكرة «الله». وانه لا يمكن ان تتحقق المعرفة بالله، من دون الارتباط الفاعل المتحرك بالآخرين. وبما انّ مفهوم «الله» او «الوجود المتعالي» يؤلف النواة التي تشترك فيها جميع الأديان، لذلك من شروط ارتباط الانسان بالله،

(1) Emmanuel Levinas.

اهتمامه بالآخر. ومن هنا يمكن ان يتبلور حوار الحضارات، او حوار الأديان بشكل خاص، حول محور «الله ـ الآخر».

فالله تعالى قادر على ان يوفر للـ «أنا» جميع الإمكانات والأفق الغائبة والحاضرة ايضاً، من خلال الارتباط بـ «الآخر». وباستطاعة الاديان التحاور فيما بينها عن طريق الرجوع الى فكرة «الله، الآخر».

لا شك في ان الله تعالى، هو تلك الحقيقة الغائبة عن نظرنا. ولو هبّ بعضنا للصراع مع البعض الآخر، لدلّل هذا على ابتعادنا عن الاهتمام المشترك بذلك المبدأ الأساسي. ورغم ان الامم جميعاً تعترف ظاهرياً بوجود الله تعالى، لكنّ الصورة التي صنعناها جميعاً لذلك الأمر المتعالي، تحمل غالباً صبغة ورائحة انشدادنا القومي والثقافي والتاريخي. وهذه الصورة الأنانية التي يقدمها كل منا عن الله، هي التي تقف خلف الحروب والصراعات الدموية الدينية والطائفية.

اذن من اجل التوصل الى تعايش ديني، يلزم ـ وفق رأي لفيناس ـ التوصل الى جوهر الدين المتمثل في مفهوم «الله ـ الآخر» ومن ثم ايجاد أخلاق اجتماعية. فهدف الدين، تحقيق اخلاق اجتماعية، وإقامة العلاقات الاجتماعية بين الناس. ومن هذه الزاوية يُعد الحوار سلوكاً أخلاقياً يهدف الى نشر وتعميق الشعور بالتعاطف، والأخذ بأيدي الآخرين.

لربما يسأل البعض: ألم يكن للكثير من الحروب التي نشبت بين الأديان طوال التاريخ، إفراز للانحراف عن مسار الأخلاق العامة؟

ويجيب «لفيناس» على هذا السؤال بالايجاب، ويقول بأنّ الله يتجلّى حينما تنتشر الاخلاق الاجتماعية القائمة على احترام «الآخر».

يعارض «لفيناس» كذلك اية رؤية تجعل الدين في خدمة الاهداف الايديولوجية، لأنّ الايديولوجيات تبادر الى رفض «الآخر» وعدم الاعتراف به، في ظل انحدار الحقائق الى جوانب محرَّفة. لذلك تنطلق الأديان

الايديولوجية الى رفض عقائد الآخرين وقيمهم الدينية، من خلال الإصرار على وجوب ايمان الآخرين بها وقيمها.

اذن من وجهة نظر «لفيناس»، لا تتم عملية حوار الاديان إلّا في افق «الآخر» الحيوي المتحرك. وعلية فالعلاقة التي تربطنا بـ «الآخر» علاقة اخلاقية أساساً، لأنها تحملنا الى ماوراء حب الذات[١].

فلا تتحقق معرفة الانسان بذاته إلّا في ظل عملية معرفته بالآخر والآخرين. وكلما ازدادت مساحة معرفتنا بالآخر، كلما ازدادت مساحة وعمق معرفتنا بأنفسنا.

اذن مشروع الحوار، مشروع حوار مع «الآخر» ومعرفة بالنفس. فكما انّ الضوء لا يعكس نوره إلّا حينما يصطدم بالأشياء، كذلك الانسان لا يمكن ان يعكس ذاته ونفسه إلّا حينما يصطدم بالآخرين.

ان مفهوم «الآخر» كوجود غائب عن الـ «أنا»، يتيح الامكان التالي دائماً وهو ان نعتبره كياناً مستقلاً، يشترك مع الـ «أنا» بالجوهر لإنسانيته فقط. وعلى هذا الضوء لا تُبذل في الحوار أية جهود لتفعيل حضور الآخر، لأنه لو كان هناك وجود لمثل هذه الجهود، لما كان بالإمكان التحدث عن الحوار قط.

الشرط المسبق للحوار يتمثل في الاعتراف باختلافات وتباينات الآخر. وتجري عملية الحوار بالضبط لفهم وإدراك هذه الاختلافات والتباينات. فهذه العملية الهرمنوتيكية[٢]، تتجاوز واقع الحال، وتصوغ مشروعاً جديداً في العالم من خلال النظر الى الآفاق غير المعرَّفة، والغائبة، والخفية. وتمتزج في هذا المشروع آفاق شتى، او كما يقول «بول ريكو»، تختلط فيه عوالم انسانية مختلفة. اي تشتبك في هذا الحوار، آفاق كثيرة، مما يعني ان الحوار عملية

---

(١) نقلاً عن: مشروع حوار «الآخر»، صحيفة «همشهري»، العدد ٢٥٥٠، ٢٠٠١، ترجمة محمد رضا ارشاد.

(2) Hermeneutic.

تنطلق لاكتشاف الآفاق، والقابليات، والطاقات الكامنة في كل «متن». فمعنى «المتن» في كل عصر ـ حسب تعبير «حامد بوزيد» ـ عبارة عن نتاج تعامل المعنى التاريخي مع الجوانب المعاصرة لذهن القارئ.

وهكذا نواجه فكرة «هانز جورج غدامر»[1] في موضوع اللعب وعلاقته بالفن. فهو يعتقد انّ الفن لعبة الخيال. ولذلك يصف الحوار بأنه لون من الوان اللعب، لوجود ارتباط ذاتي وفاعل بين مختلف الآفاق، بحيث يمكن مقارنته بلعبة الخيال الحرة في الفن. ففي الحوار تجري لعبة حرة بين «أنا» الحاضر، و«الآخر» الغائب. كما اننا نتساءل في الحوار دائماً عن وجود شيء غير موجود. ولذلك يوفر الحوار من خلال التساؤل عن الآخر، إمكانية اكتشاف الآفاق الغائبة. فالحوار يتساءل عن «الآخر» باستمرار، ولذلك يمكن القول انّ الحوار في نهاية الأمر عبارة عن حوار «الآخر». والآخر ـ كما ذكرنا ـ يعيش في حالة الغياب. وبما انه غائب فبالإمكان وصفه فقط، ولا يمكن ان نعثر عليه في مكان محدد.

في التعليم والتربية تهيمن حالة الخطاب الأحادي، للاستحواذ على ذهنية المخاطب والاستيلاء على فكره. اما ثقافة الحوار فإنها تقوم على مبدأ التفاهم، والتعامل، والاحترام المتبادل، من اجل كسر طوق التمحور حول الذات.

على ضوء الظروف الراهنة التي يشهدها العالم المعاصر، وانطلاقاً مما ينبغي توفره من مستلزمات في التربية الديمقراطية، ولتعزيز المؤسسات المدنية، ونشر ثقافة الحوار، لابد ان تجري عملية التعليم والتربية من دون الالتفات الى الامتيازات الطبقية، والسياسية، والاجتماعية. فالانسانية هي الامر المهم في عملية الحوار، من اجل تحقق الجوهر الانساني في شتى الأصعدة والأبعاد.

---

(1) Hans Georg Gadamr.

التساؤل والنقد في التربية

الانسان كذهن مدرِك، يتحقق باستمرار في عملية العبور من الجهل الى المعرفة. فهناك تساؤلات مستمرة، وإجابات على تلك التساؤلات متواصلة، ولا نهاية لتلك السلسلة من عملية السؤال والاجابة.

اساس السؤال يقوم على مجابهة العالم، وهي مجابهة فاعلة وخلاقة للوجود، وتصرف نقدي في العلاقات بين الظواهر، ومواجهة ذات طابع التحدي لسبب وكيفية نظام الخلقة. وفي ظل هذه المواجهة التساؤلية، تظهر الحيرة ويبرز التعجب عند الانسان. وهي حيرة مقدسة ناشئة عن اكتشاف وشهود معنى الوجود. ولذلك يقول «جون ديوي»: «يمثل الشك والابهام أو الحيرة، بداية التفكير».

التفكير لا يظهر تلقائياً، ولا يتم على اساس «الاصول العامة» وانما هناك شيء معين يستوعبه دائماً. فلو طالبنا طفلاً ما ـ لم يواجه في تجربته أية قضية تثيره او تؤلمه او تعكر صفو حياته ـ ان يفكر، فلا شك في تفاهة طلبنا هذا. لذلك نجد انّ اغلب المدارس لا تستطيع ان تدفع الطلبة نحو التفكير الحقيقي، ولم تبدأ من وضعٍ مجرَّب خارج المدرسة يحث على التفكير.

لو عممنا هذا المفهوم على التربية ـ لاسيما التربية الدينية ـ لأدركنا ان جوهر التربية عبارة عن ظهور الحيرة المقدسة، حيث يبدأ الطالب بالتشكيك في كل شيء، ويسعى لإعادة صياغة جميع القيم والمقدسات التي سبق ان فُرِضت عليه او لُقِّنت اليه. ومن شروط هذه الصياغة المجددة إعادة النظر في جميع الاصول والقواعد والكليات التي تعلّمه تعلماً أعمى، وعمل بها من دون

مناقشة. ويسعى الكبار عادة لنقل المعلومات الى اذهان الطلبة بشكل تدريجي من دون إثارة سؤال او شك او ابهام لأنهم يشعرون بالقلق من إثارة الشك حول المعلومات التي يتصورونها قاطعة. وقد أصبحت هذه الشكوك في التربية الحديثة القاعدة لبناء يقين مهدئ، شريطة ان تتم هذه العملية في ظل التوجيه والمراقبة.

الانسان موجود أفضل من سواه، ويمثل «التفكير» أهم الخصوصيات التي ينفرد بها. ولا شك في أن التساؤل يمثل بداية التفكير. كما انّ الانسان يصنع وجوده الانساني من خلال التفكير. فالذي لا يسأل يُحرم من نعمة الإجابة.

الفهم الصحيح لآراء المفكرين، يعتمد على الاذن بالحضور في ساحة التساؤل الصحيح.

المعلومات شيء مفيد جداً، لكن الذهن الذي يختزن المعلومات يختلف اختلافاً كبيراً عن الذهن الذي يخلق. فالتفكير الحقيقي يبدأ بالسؤال الحقيقي. و«التفكير فعل، وتلقي صورة الخبر إنفعال»[١].

اذن يتبلور ادراك الانسان لنفسه، وللعالم، ولله، وللطبيعة، في إطار حالة التساؤل الذكية. ومن اجل ترويج ثقافة التساؤل، لابد من خلق اجواء حرة الى جانب واستتباب حالة الأمن، ومدّ جسور الثقة بين المخاطبين. ومن دون الأمن النفسي، تتعذر الاجابة على التساؤلات الحرة المتدفقة من الذهن المبدع الخلاّق.

مهمة السؤال هي توجيه النشاط الذهني في مسار معين، وبما تقتضيه الحاجة الآنية التي تبرز بأشكال متنوعة وفي شتى الامور.

التربية، تنشأ قبل أي شيء من الاستعدادات الطبيعية والتجارب الخارجية. لكنها تتأثر بشكل واضح بتدخلات المربي ليس في مضمار العوامل المحيطية

---

(١) السيد محمد خاتمي، هاجس الموج.

فحسب، وانما في مجال الطفل ايضاً، وهي التدخلات التي تظهر خلال التجارب الشخصية بأفضل وجه. ويُعد سقراط الحكيم رائد الحوار التساؤلي. اما إفلاطون فيكشف عن هويته المتمايزة باسلوب آخر، حينما يتقدم على سقراط فجأة، فالقابلة لا تستطيع ان تولِد المرأة إذا لم تكن حبلى، وكذلك مولِد الروح لا يستطيع ان يكشف عن حقيقة ما لمخاطبه، ما لم يكن يحمل هذه الحقيقة معه. كذلك العلم عبارة عن تذكر فحسب. ولا يمكن ان يتحقق هذا التذكر إلّا اذا كان المرء قد حصل على المعلومات في عالم آخر سبق هذا العالم، ثم نسي هذه المعلومات عند ولادته في هذا العالم[١].

ويتصور البعض انّ الحداثة تكتسب معناها وهويتها من خلال تقويمها الزماني، ولكن لربما هناك فكرة قديمة جداً من حيث الزمان، لكنها أحدث جداً من آخر الانجازات الفكرية التي تحققت في مطلع القرن الجديد.

يُعد الاسلوب الكلاسيكي عند «ماكس بلانك» والذي يُعرف بإسم «الفكر النقدي» (١٩٥٢)، ومقالة «روبرت اينس» التي تحمل عنوان «مفهوم الفكر النقدي» (١٩٦٢)، من افضل النماذج في مجال الفكر النقدي والتساؤلي.

تقوم تعاريف الفكر النقدي عادة على اساس المنطق الرسمي وغير الرسمي، او ـ لاسيما في السنوات الأخيرة ـ على اساس المهارات العامة في «حل المسألة». ويؤكد البعض الآخر من خبراء التعليم والتربية على تربية المهارات الخاصة للفكر النقدي عن طريق تلقي الدروس ذات الصلة بحل المسألة، بدلاً من التأكيد على المنطق الصوري.

عناصر الفكر النقدي عبارة عن: ١ ـ الاتجاهات الخاصة بطرح التساؤلات؛ ٢ ـ التوفق المؤقت في الأحكام الشخصية؛ ٣ ـ التمتع بالأسرار والتعقيدات.

---

(١) نقلاً عن: الفلاسفة الكبار، تأليف اندريه غرسون، ج ١.

يعرف «جون ديوي» في كتاب «كيف نفكر» ماهية الفكر النقدي بأنها الأحكام المعلقة او التردد السليم، ويقول ما لم يتبلور لدى التلاميذ الدافع لاستخدام الفكر النقدي، سيكون تعليم إطار للتحليل عملاً من قبيل العبث. لذلك من اجل خلق مثل هذا الدافع لابد للطلبة والمعلمين الانطلاق بجد لمجابهة المشاكل الحقيقية[١]. وستؤدي هذه المجابهة الى اتساع الفكر والعقلانية في ظل الجو النقدي.

اذن، من الاستراتيجيات الاساسية في التعليم الفاعل والتربية الخلّاقة، ايجاد الأرضية لخلق التساؤل وتعزيز الفكر النقدي لدى الطلبة علّهم ينطلقون في ظل هذه الظروف نحو إنضاج الثقة بالنفس، والاستقلال، وحرية الرأي، والشهامة في انفسهم، من خلال عملية التعليم ـ التعلم.

(١) التربية والمجتمع المدني، صحيفة «همشهري»، العدد ١٧٩٥.

الباب الثاني

التربية الديمقراطية في المدارس العالمية

الفصل الاول

المدارس الديمقراطية خلفية المدارس الديمقراطية[1]

التعرف على منجزات، وخصائص، وتجارب المدارس الديمقراطية في البلدان المتقدمة التي لديها خلفية ديمقراطية في مؤسساتها الاجتماعية والثقافية، يمكن ان يساعد على نقل هذه التجربة الى البلدان الاخرى. لذلك سعينا في هذا الباب انتقاء واستخلاص ما ورد في المصادر الأجنبية بشأن المدارس الديمقراطية لاسيما فيما يتعلق بخصوصياتها، وأساليبها، وأهدافها، وسياساتها.

يقول مايكل دبليو ابل:

«حينما كنت أبحث بين رفوف الكتب، تناولت من بينها كتاباً لم اكن قد رأيته منذ سنوات وبدأت بمطالعته. وكان هذا الكتاب الكلاسيكي هو «الديمقراطية والتعليم والتربية» لجون ديوي. ويقول «ديوي» في موضع من هذا الكتاب: «ينبغي للمجتمع الديمقراطي ان يكون لديه نظام تعليم وتربية

---

(١) مايكل دبليو. ابل وجيمس اي. بين. ما ورد في هذا الباب عبارة عن ترجمة للمقالات والدراسات التي وردت في Ncrel Web Site، في موضوع التعليم والتربية الديمقراطية.

يكون ذا تأثير على العلاقات الاجتماعية للأفراد وعملية نموهم الذهني، ويمهّد لظهور حالة التغيير في المجتمع بمساهمة تلقائية من أفراده».

يرى «ديوي» انّ الظروف المثالية، قد لا تبدو قابلة للتحقق، لكن الاهداف العليا للتعليم الديمقراطي قد تكون مجرد حلم محزن ما لم تستتب المؤسسات المدنية.

انصار المدارس الديمقراطية يشاطرون «ديوي» في الاعتقاد بضرورة امتداد الأهداف العليا لعملية التعليم والتربية الديمقراطية الى جميع المدارس. وعلى المدارس التي تخضع لهذا اللون من التربية الديمقراطية، نشر المفاهيم الديمقراطية. ولابد لهذه المدارس تعليم الخصائص التي أشار اليها «ديوي» في كتابه. فينبغي ان يتعلم الطلبة كيف يمكنهم التعاون والتعامل مع الآخرين. وان يتمتعوا بالحرية في التعبير عن رأيهم وسلوكياتهم، ويلعبوا شتى الأدوار على صعيد العلاقات الاجتماعية.

يمكن تعريف القائمين على شؤون التعليم والتربية في هذه المدارس بأنهم اشخاص يولون اهمية لأسلوب الحياة الديمقراطية،ويلتزمون به على صعيد الواقع والسلوك.

يعترف مايكل اوبل وزملاؤه كذلك انّ المدارس الديمقراطية لا يمكن ان يكون لها وجود خارجي من دون حماية وتوجيه مسؤولو التعليم والتربية، لأنّ هؤلاء ينقلون التجربة التعليمية الى الطلبة بغية نشر وتعميم الحياة الديمقراطية.

رغم أنّ هؤلاء الكتاب يعترفون انّ الفاصل في أكثر المدارس بين القيم الديمقراطية والممارسة الواقعية، قد بلغ ذروته، لكنهم توصلوا الى النتيجة التالية وهي انّ المدارس التي أُشير اليها في هذا الكتاب، تُعدّ معياراً قوياً على قوة الاتجاه الديمقراطي في البيئة التعليمية.

ويستدلون كذلك على ان هذه المدارس يمكن الوثوق بها كثيراً لأنها

مدارس واسعة، ويعتقدون ان اصلاحها يمكن ان يتحول الى قوة ايجابية كبرى تعمل على احياء نظام التعليم والتربية الحكمي. ويصرون على انّ الأوهام حول مفهوم الديمقراطية لن تثنيهم عن دورهم الهادف الى اقناع الناس بالحاجة الملحة الى نشر المدارس الديمقراطية.

بعض نماذج نشاطات المدارس الديمقراطية

باسادنيا، كاليفورنيا (١٩٣٧): انبرت مجموعة من طلبة الصف الثالث لدراسة مشاكل المدرسة، والبيت، والمحلة، على مدى عدة أسابيع. واستطاعت هذه المجموعة ان تُعدّ قائمة بمشاكل اولياء امور الطلبة، والمعلمين، والسلطة المحلية، فضلاً عن دراسة المشاكل المعروفة. وأعدّت هذه المجموعة كتيباً يضم اقتراحاتها وتعليماتها الخاصة بحل تلك المشاكل، ووزعته بين أهل المحلة. والحقيقة هي ان من اهم المردودات التربوية لتلك الممارسة، هي التعرف على المشاكل وتقديم الحلول، واشراك طلاب المدرسة نفسها في تلك الممارسة.

بالتيمور، مريلاند (١٩٥٣): على مدى اسبوع كامل كانت شوارع المنطقة السكنية مكتفة بطلبة المرحلة الاعدادية الذين كانوا يسجلون بالقرب من منازلهم آراء ابناء الأقليات الدينية. وكانت عملية الاستطلاع تلك تتطرق الى مواضيع من قبيل الدفاع المدني، والتعاون لضمان سلامة سكان المنطقة، ودراسات بشأن تغيير مكان الأسر (المشاركة في الشؤون الصحية والسلامة العامة).

نيويورك (١٩٧٢)

اجتمع في ليلة باردة نحو ١٢٥ طالباً، ومعلماً، ومديراً، وبعض اولياء امور الطلبة، وأعضاء لجنة أمناء المدرسة، وثلة من ممثلي المنظمات المحلية،

لبحث خطة تهدف الى اعادة بناء مدرستهم، واصدار تقارير خبرية مدرسية بعدة لغات، واجراء بعض البرامج الاذاعية من قبل الطلبة، وان يـقوم الكـبار بارشاد الشباب واعداد المدرسة لتقبل معظم النشاطات والممارسات المحلية (المساهمة في الاعلام والدعايات الإعلامية).

بوليسيس، نبيلوانيا (١٩٧٩): طبقاً للعادة، كان طـلبة ومـعلمو المـدرسة الابتدائية يجتمعون مساء كل جمعة لدراسة مشـاريع المـدرسة ومشـاكـلها القائمة. وكان موضوع البحث في هذا الاسبوع هو «من هم الذين كتبوا شعاراً على جدار المدرسة؟». وبعد نصف ساعة من البحث، ظهرت ثلاثة آراء. كما صودق على القانون التالي: «كل من يلحق ضرراً بالمدرسة فعليه ان يوظف اوقات فراغه وعلى مدى ثلاثة ايام، للتعاون مع ادارة المدرسة». (المساهمة في شؤون المدرسة الماليةوالادارية).

بلويدر، ايلينوي (١٩٩٠):

ألقى أحد الطلبة نظرة على محل جمع القمامة من نافذة القاعة، ثم سأل معلمه قائلاً: اين تذهب كل هذه القمامة والنفايات؟ فـدفع حب الاسـتطلاع عند هذا التلميذ بالمعلم كي ينظم للطلبة زيادة لمركز جمع القمامة والنفايات. وشعر الطلبة بالقلق حينما شاهدوا الحجم الهائل من النفايات هناك وقـرروا القيام بخطوة عملية على صعيد اعادة استخدام بعض ما كان يُرمى سابقاً دون مبرر، وقد أدت جهودهم الى احداث تغيير في المدرسة. (المساهمة في نظافة المدرسة).

مديسون، ويسكونسين (١٩٩١):

في يوم قائظ من شهر ايلول، كان فريق من طلاب المرحـلة الابـتدائـية ومعلموهم يبلغ عددهم نحو ٦٠ شخصاً، منهمكاً في اعداد برنامج تـعليمي

على شكل تساؤلات تعبّر عن القلق ازاء العالم الذي يحيط بهم، والتي تركزت حول «الحياة في المستقبل» و«مشاكل البيئة»، و«المدارس الفكرية»، و«التناقضات».

لقد سمعنا قصصاً من هذا القبيل، ونحن نعرف انها ليست قصصاً فريدة، لكنها غير شائعة. وقد حدثت جميعها في المدارس الحكومية. وجميعها كانت تشمل الشباب الواقعيين، والمسؤولين التربويين الواقعيين، ومسؤولي المناطق السكنية الذين لا يختلفون في ظاهر الأمر عن أقرانهم. ولكن توجد في الوقت نفسه نقطة مشتركة في جميع هذه القصص تتمثل في الشعور المثير للخيال والذي يتصل بدوره بتساؤلات عميقة مثل: كيف يمكن التوصل الى حركة تعليمية تربوية مفيدة وقيمة؟ وماهو الحقل الذي يعمل فيه هؤلاء؟ ومن هم الأشخاص الذين يساهمون في تلك النشاطات؟ وكيف يمكن ان يتعاونوا فيما بينهم؟ ومن هي الجهة التي تربح من تطور مثل هذه النشاطات؟

لو فكّرنا في مثل هذه القصص والتساؤلات، لربما ادركنا في نهاية المطاف ماذا يجري في تلك المدارس.

في غمرة الحملات الواسعة الموجهة للتعليم والتربية، لابد من احياء وتيرة طويلة من الاصلاحات في المدارس الديمقراطية لما لها من دور قيّم في انعاش المدارس. فبدلاً من نسيان موضوع «حكومية» المدارس والاهتمام بموضوع الخصخصة، لابد من توجيه العمل والاهتمام نحو المدارس التي تمتلك مثل هذا الاستعداد نحو التغيير. وعلى ضوء الجهود التي يبذلها بعض المعارضين لصرفنا عن تحقيق هذا الهدف، لا ينبغي الاستسلام قط. كما لا يجب ان نندفع مجبرين لاختيار نظام حكومي فاشل.

ومع ذلك، تواجه فكرة المدارس الديمقراطية مرحلة عسيرة، وبمقدورنا ملاحظة مثل هذه الأمارات في المحيط الذي نحن فيه. فالمدارس الحكومية تهدف الى تعليم أبنائنا وتربيتهم، لكنها تخضع للتقريع بفعل اللاانسجامات

الاجتماعية والاقتصادية التي تقلّص نسبة نجاحها في أعمالها. ولا تُصبح القرارات المحلية ذات الطابع السياسي، عظيمة إلّا اذا صيغت القوانين لتحديد المؤشرات الوطنية من خلال مشروع تقييم وطني.

حينما ترتفع حدة الرقابة على برامج المدارس والمواد الدراسية، تظهر الحاجة للتأكيد على نمط التفكير النقدي.وتشير أرقام الاحصاء الى تزايد التعددية الثقافية في البرامج والمناهج الدراسية، بينما توجَّه الضغوط كي تخضع جميع هذه البرامج والمناهج لاطار الثقافة الغربية التقليدية. فالمتطلبات التجارية والصناعية تشغل مكانة ثانوية في نظامنا التعليمي. ويقتصر التعليم والتربية في مضمار الأخلاق، على انتقاد سلوك المنحرفين والمجرمين، فيما تأخذ الأخلاق في التربية الديمقراطية معنى اوسع من ذلك بكثير.

التساؤلات المثارة هنا، تهدف الى التذكير بتلك الرؤيا التي تكاد تكون قد نُسيت، كي تُخرجنا من الخطأ الذي ارتكبناه في الأعوام المنصرمة. فقد تكون ذاكرتنا قد ضعفت بعض الشيء، لكننا لازلنا نستطيع ان نتذكر انّ المدارس الحكومية ضرورية للديمقراطية. فعلينا ان نكون يقظين تماماً ازاء النشاطات المدرسية، لاسيما ما ينبغي ان يُفعل في المدارس، وكذلك دور المدارس الحكومية في تنمية وتطوير الحياة الديمقراطية.

مفهوم الديمقراطية في المدرسة

اولئك الذين يعيشون في البلدان الغربية يدّعون ان الديمقراطية تمثل المحور المركزي في العلاقات الاجتماعية والسياسية داخل المجتمع. ونحن نقول انّ الديمقراطية هي الأساس في تقييم «نحن» لـ «أنا»، ومعيار عقلانية وقيمة السياسات الاجتماعية والتغييرات المتصلة بها، كما انها المرسى الأخلاقي للسفينة السياسية حينما تواجه ظروفاً غير طبيعية. وفضلاً عن ذلك

تُعدّ مقياساً واضحاً لقياس التطور العلمي والثقافي ـ الذي يشهده كل بلد.

اذن، ليس غريباً لو إزداد الحديث في هذه الأيام عن مفردة «الديمقراطية». ففي العديد من مناطق العالم، يناضل المظلومون والأبرياء من أجل استحصال حقوقهم المدنية، كما تتدحرج الأنظمة المستبدة بل وحتى الحكومات المحبوبة على دحروجة السقوط بشكل متزايد.

في الولايات المتحدة، يتنامى الشعور لدى البعض بأنّ الزعماء السياسيين لم يعد لديهم ارتباط ـ وبأيّ مستوى ـ مع افراد دائرتهم الانتخابية. وأدت التناقضات والاختلافات بين الفصائل السياسية والدينية والثقافية، الى اثارة النزاع والسجالات حول حرية التعبير والاستخدام الحر للمحيط الحياتي. وحينما تنشب الصراعات وتشتد السجالات بشأن حقوق الأفراد ومصالح المجتمع الاكبر، تُعدّ الفكرة الديمقراطية حينذاك معياراً مهماً لاصدار الرأي وتقييم الأحداث والأفكار والرؤى.

ان مفهوم الديمقراطية في عصرنا هذا معقد جداً. كمثال على ذلك يمكن ان نشاهد كيف تنطلق التصريحات الديمقراطية لصالح حركات الحقوق المدنية، والدفاع عن حقوق أصحاب الآراء، واحترام حرية التعبير. كما نلاحظ في نفس الوقت كيف تُستخدم الديمقراطية لتنمية اقتصاد السوق الحرة، والدفاع عن تسلط الاحزاب السياسية على جميع الامور. فنحن نشاهد في كل يوم استخدام نظرية اقتصادية من اجل تبرير ما يقوم به الناس. فكثيراً ما نسمع ترديد عبارة: «نحن نعيش في ظل نظام ديمقراطي. اليس كذلك؟».

على صعيد آخر، لوسمعنا البعض يقول انّ الديمقراطية فقدت معناها ومفهومها الأساسي او أصبحت غير فاعلة، أو تحولت الى خطر، لاسيما في عالمنا المعاصر الذي يتعقد يوماً بعد آخر، فلا ينبغي ان نتعجب لذلك.

في ظل مثل هذه الظروف المعقدة، قد يبدو مشروع نشر المدارس الديمقراطية فكرة بلهاء! فاذا كان هذا المستوى من الشك في مفهوم الديمقراطية ومعناها، فكيف يتاح لنا التوصل الى اتفاق حول مضمونها في المدارس؟

على ضوء هذ التحدي الخطير، نحن نعتقد ان الديمقراطية لازالت محتفظة بمعناها الحقيقي. ولاشك في انّ اثارة مثل هذا المعنى في وقت ينهمك فيه الكثيرون في سجالات حول مستقبل المدارس، يُعدّ موضوعاً حساساً وضرورياً.

اضف الى ذلك انه لمن الصعب علينا ان نتصور تخلي الأشخاص عن الديمقراطية بعد أنّ ادركوا مافيها من امتيازات وايجابيات. بل ومن الاصعب ان نتصور ان لا يطلب هؤلاء هذه المزايا لأبنائهم بل للآخرين.

نحن نؤيد نظرية «ديوي» والآخرين في موضوع «الايمان الديمقراطي»، ونعتقد ان الديمقراطية لديها معنى قوي قابل للتطبيق. واذا كان ولابد من احترام كرامة الانسان وحريته فعلينا ان ننشر الديمقراطية في جميع الأبعاد.

الديمقراطية لها تأثير على الشؤون الاجتماعية بعدة صور. فمعظم الافراد الذين دخلوا الى المدارس في الولايات المتحدة ـ ولربما في غيرها ايضاً ـ تعلّموا انّ الديمقراطية لون من الحكم السياسي الذي يسعى لاستحصال رضا الأفراد الذين يحكمهم، وتحقيق المساواة في الفرص. فقد تعلمنا ـ مثلاً ـ انّ المواطنين بمقدورهم المساهمة مباشرةً وبصورة مجتمعة، في بعض التغييرت والنشاطات مثل الانتخابات، وكذلك التعبير عن وجهات نظرهم في لجان ادارة المدارس.

كما تعلمنا على سبيل التلميح انّ هناك شروطاً وظروفاً خاصة تستند اليها الديمقراطية، اي اننا تعلمنا بعض الأشياء التي تتعلق باصول «اسلوب الحياة

الديمقراطية». وتؤلف هذه الشروط ومكملاتها الرؤى الاساسية للمدارس الديمقراطية طوال فترة التعليم والتربية. ومن بين هذه الشروط:

*حرية حركة الأفكار والعقائد من دون النظر الى درجة جماهيريتها، وهو ما يعمل على حفظ الوعي الجماهيري.

*الايمان بالقابلية الفردية والجماعية على ايجاد الفرص لحل المشاكل.

*استخدام التحليل النقدي لتقييم الأفكار، والمشاكل، والسياسات.

*احترام رخاء الآخرين والسلامة العامة.

*احترام كرامة الأقليات وحقوقها.

*ادراك الفكرة التالية وهي: لا ينبغي ان يُنظر الى الديمقراطية كمجموعة من القيم المثالية، وانما هي قيم ينبغي ان نعيش بها.

*الاهتمام بالمنظمات والمؤسسات الاجتماعية التي تسعى لاشاعة ونشر اسلوب الحياة الديمقراطية.

اذا كان ولابد للناس من اتخاذ اسلوب الحياة الديمقراطية، فلابد ان تتاح لهم الفرصة كي يعلموا ماهو مفهوم هذا الاسلوب الحياتي، وكيف ينبغي ان يطبَّق (ديوي ١٩١٦).

بتعبير آخر: يعتقد لفيف كبير من الناس ان الديمقراطية ليست سوى شكل آخر من أشكال الحكومة الفدرالية، ولذلك لا يمكن استخدامها في المدارس والمؤسسات التعليمية. ولدى الكثيرين الاعتقاد بأنّ الديمقراطية حقّ للكبار لا للشباب بينما تخامر ذهن البعض الفكرة التي تقول ان الديمقراطية فكرة غير فاعلة في المدارس.

هناك من يرى انّ اسلوب الحياة الديمقراطية يتبلور على أساس الفرص، ويعتقد انّ لدى المدارس وظيفة اخلاقية تتمثل في زجّ هذه الفرض في اسلوب الحياة الديمقراطية.

يعتقد هؤلاء ايضاً انّ هذا النمط من الحياة يظهر في ظل التجربة، وانّ الديمقراطية ليست معقدة ولا تشكل أي خطر، وانما يمكن ان تطبق في المجتمعات والمدارس. ويعتقد «ماكسيم غرين» (١٩٨٥ صاع) انّ مهمة التعليم في النظام الديمقراطي، تتمثل في دفع الشباب للانخراط في عضوية المجتمع، والمشاركة الفاعلة فيه.

اولئك الذين يسعون لتأسيس المدارس الديمقراطية، يدركون انّ انجاز مثل هذا العمل، بحاجة الى ماهو اوسع من مجرد تعليم وتربية الشباب. فلابد أنّ تكون المدارس الديمقراطية ذات أجواء ديمقراطية كي يتاح للكبار ان يلعبوا دوراً فيها ايضاً. اي كي يكون للمسؤولين عن شؤون التعليم والتربية، وناشطي المجتمع، والآخرين، الحق في ان تكون لديهم معرفة كاملة بسياسة تأسيس المدارس، واشتراك الشباب فيها.

المدافعون عن المدارس الديمقراطية يدركون كذلك انّ تمرين الديمقراطية لديه تواتراته وملاحظاته الخاصة. فعلى سبيل المثال انّ المساهمة بالقرارات في النظام الديمقراطي، تفتح الطريق بوجه بعض الأفكار غير الديمقراطية مثل: استمرار الرقابة على المواد الدراسية، واستخدام القسائم المالية لدفع اجور المدارس الخاصة، وحماية المصادر التاريخية، واللامساواة في الحياة المدرسية.

فضلاً عن ذلك، هناك احتمال بنقض المبادىء الديمقراطية دائماً، كالقرارات المسبقة التي يتخذها المدراء، ودعوتهم الآخرين للموافقة على هذه القرارات المسبقة (غربنر ١٩٨٨).

هذا اللون من التناقضات والتوترات يؤشر على الحقيقة التالية وهي انّ احياء الديمقراطية يتطلب النضال دائماً. لكنّ الأهم من ذلك كله أن يتعاون المشرفون على الشؤون التربوية مع المواطنين على تأسيس المدارس الديمقراطية التي تأخذ بنظر الاعتبار مصالح المجتمع بأسره.

ماهي المدرسة الديمقراطية؟

لو شاهدنا مدرسة ديمقراطية في يوم ما، فماهي الخصائص والمواصفات التي من الضروري ان تتميز بها؟ وماهي اصولها وقواعدها؟ وكيف ظهر مفهوم المدارس الديمقراطية؟ وما هي الأخطار التي تتهدد هذا النمط من المدارس؟ وكيف تظهر هذه الأخطار مهمة في المجتمع الذي يدّعى انه ديمقراطي؟

المدارس الديمقراطية، كالديمقراطية نفسها، لم تظهر فجأة. وانما هي ثمرة الجهود المتواصلة الصريحة للمدراء والمعلمين الرامية الى إنتهاز الفرص لايجاد الديمقراطية من أجل الحياة (كمثال: يراجع باستيان ١٩٨٦، وود ١٩٨٨، ١٩٩٢). وتتمثل هذه الفرص في اسلوبين: الاول اتخاذ التدابير اللازمة لايجاد بُنى ديمقراطية وعمليات تستقر بواسطتها الحياة المدرسية. والثاني ايجاد برنامج دراسي يوفر للشباب امكانية اكتساب التجارب الديمقراطية.

بُنى وعمليات التعليم الديمقراطي

القول بأنّ الديمقراطية تقوم على اساس رضا وموافقة الجماهير،قول تكراري. ولكن لا يمكن تجاهل الحقيقة الصريحة التالية وهي انّ جميع الافراد الذين يتدخلون مباشرة في شؤون المدرسة في المجتمع الديمقراطى، لهم حق المساهمة في عملية اتخاذ القرار. ولذلك من مميزات المدارس الديمقراطية: المساهمة المتعاظمة في طريقة الادارة واسلوب اتخاذ القرار. فاللجان، والمجالس، وسائر المجموعات المقررة، لا تشمل مدراء المدارس ومعلميها فقط، وانما تستوعب ايضاً الطلبة، وآباءهم، وسائر أعضاء مجتمع المدرسة. فالطلبة والمعلمون ينهمكون في وضع البرامج والخطط المشتركة الهادفة الى ايجاد اجوبة وحلول لحالات القلق، والأهداف، والمصالح.

هذا النمط من البرمجة الديمقراطية، لا يُعدّ قراراً مسبقاً او متُّخذاً من قبل، وانما هو سعي أصيل نحو احترام حقوق الافراد ودفعهم للمساهمة في اتخاذ القرارات التي تترك تأثيراً على حياتهم.

لابد من الاشارة الى انّ القرارات المحلية ينبغي ان تُدار من قبل المؤسسات الديمقراطية. ومن بين التناقضات الديمقراطية هي انّ السياسات المحلية المصادق عليها ليس من الضروري ان تكون ذات بنية ديمقراطية. لذلك من الممكن وجود بعض المدارس التي تسود فيها روح التفرقة العنصرية، او المدارس التي لا تستقبل سوى الأثرياء فقط.

صفوة القول هي انّ الادراك الكافي للمدارس الديمقراطية يعتمد على ما يطرأ في المجتمع من تغييرات فكرية وقيمية، لاسيما في الأماكن التي تفوح من محتويات قراراتها المحلية روح الظلم تجاه بعض الفصائل او التكتلات.

رغم انّ مثل هذه التدخلات لا تسر تلك المجموعة من الافراد التي تسعى للاستحواذ والسيطرة، لكنَّ انصار الديمقراطية يسعون لتحويل ماهو مكتوب على الورق من قيم ديمقراطية وحقوق عادلة، الى واقع عملي.

نحن نشهد في عصرنا الراهن تضارباً بين وظائف الولايات للدفاع عن الديمقراطية، وبين الحقوق الديمقراطية لشتى الفصائل للتعبير عن آرائها. فالمدارس الحكومية في المجتمع الديمقراطي ينبغي ان تنفتح على تقييم نقدي لطيف واسع من العقائد والأفكار، فيما تسعى بعض الفصائل ـ لاسيما الفصائل الدينية المتطرفة ـ الى تحديد المفاهيم والمواد الدراسية بإطار مفاهيمها وقيمها الخاصة (ديل فاتوري ١٩٩٣). بينما أعرضت الكتل السياسية المحلية عن ايجاد مشروع دراسي وطني.

في مثل هذا اللون من المشروع الدراسي، يتحدد الإطار التعليمي بأهداف الفصائل المنتخبة على الصعيد الوطني. لذلك ليس من السهل تطبيق فكرة الشراكة الواسعة في القضايا المدرسية رغم انها من الملامح البارزة للمدارس

الديمقراطية، لأنّ الحق في التعبير عن الرأي يثير السؤال التالي: كيف يمكن وضع أفكار متباينة الى جانب بعضها، في معادلة غير متوازنة من حيث المصالح الفردية والمصالح المشتركة في المجتمع الديمقراطي.

اولئك الذين يتعاملون مع المدارس الديمقراطية، يتصورون انهم شركاء فاعلون في إعادة الانتاج الثقافي وعملية التعلّم. وهذه المجموعة متنوعة بذاتها. ويُعد هذا التنوع مزية لا معضلة. وتتألف هذه المجموعة من افراد تنسجم أهدافها وقابلياتها مع ما لديها من تنوع في الفكر، والثقافة، والقومية، والجنسية، والطبقة الاجتماعية ـ الاقتصادية. وتعمل هذه الاختلافات والتعدديات على إغناء المؤسسات الاجتماعية والطيف الواسع من الأفكار التي تتاح الفرصة لطرحها. غير انّ التمييز بين الأفراد على اساس هذه الاختلافات، يؤدي الى ايجاد طبقات وتقسيمات ناشئة من ماهية ديمقراطية.

مع انّ المجتمع الديمقراطي يعتبر التنوع، خاصية ايجابية، ويوليها احتراماً وأهمية، لكنه يلاحق حساً مشتركاً للأطراف. فالديمقراطية ليست نظرية للمصالح الشخصية بحيث تتيح للأفراد ملاحقة أهدافهم على حساب أهداف الآخرين، وانما يُعد تأمين المصالح المشتركة خصوصية بارزة في الديمقراطية. لذلك من المميزات المهمة التي تتميز بها المدارس الديمقراطية هي التأكيد على التعاون بدلاً من التنافس والصراع.

فالأفراد يكتشفون الفرص والمخاطر في الآخرين. كما يتم اتخاذ التدابير اللازمة كي يتشجع الشباب للعمل على رقي المجتمع بمعاونة الآخرين ومؤازرتهم. فيساهم هؤلاء الأفراد في جميع التدابير والقرارات التي يتم اتخاذها لحمايتهم.

مع انّ إدراك هذه الفرص التعليمية، يُعد أمراً ضرورياً، لكنّ مجرد الادراك امر غير كاف. ففي المدرسة الديمقراطية، للطلبة حق التدخل في برامج المدرسة وخلق قيمها ايضاً. ولهذا يسعى المهتمون بالمدارس الديمقراطية الى

ضمان هذه الحقوق كي لا تخلق هذه المدارس أية عقبة إدارية بوجه الشباب. اي تُبذل الجهود الحثيثة للحيلولة دون ظهور حالات التمييز وغيرها من الامور التي تُعد عائقاً دون تحقق الديمقراطية المدرسية.

المدراء والمعلمون الديمقراطيون يعلمون جيداً ما هو مصدر اللامساواة والتمييز في المدرسة والذي يمكن ان يكون مصدر اللامساواة في المجتمع ايضاً. ولذلك يحاولون ازاحة تلك العقبات والعوائق، ونشر الحالة الديمقراطية. كما انهم يتطلعون الى تحقق الديمقراطية ليس للطلبة فحسب، وانما لجميع افراد المجتمع الذي تُعتبر المدرسة جزءاً منه.

هذا المنحى يؤدي في الواقع، الى ايجاد تمايز بين المدارس الديمقراطية وسائر المدارس الاخرى كتلك المدارس ذات النزعة الانسانية او الطلابية. فالمدراء في المدارس الديمقراطية لا يسعون الى تقليص تبعات وإفرازات اللامساواة الاجتماعية في المدارس فحسب، وانما يؤكدون على تغيير الأوضاع والظروف التي تقف وراء تلك اللامساواة ايضاً. ولذلك لا يفضلون ادراكهم للسلوك غير الديمقراطي في المدرسة عن الاوضاع العامة السائدة خارج المدرسة. (اوكس ١٩٨٥).

المشرفون على الامور التربوية والأفراد الذين يهتمون بالديمقراطية، يولون أهمية كبيرة لطلبات الطلبة ورغباتهم الحقة، لكنهم يدركون الى جانب ذلك انّ من شروط الاعراب عن مثل هذه الرغبة من جانبهم، ان يكونوا عادلين، ويبتعدوا عن تمركز السلطة، ويتجنبوا سائر أشكال اللامساواة في المدرسة والمجتمع ايضاً.

يمكن ان يُرسم بسرعة المشروع الابتدائي للبُنى والعمليات الضرورية للمدارس الديمقراطية. لكن ليس من السهل قط رسم صورة كاملة وشاملة. فالشؤون ذات الصلة بتنظيم ونفخ الروح الديمقراطية في كيان المدارس الديمقراطية، حافل بالتناقضات.

في نهاية المطاف، باستطاعة المدارس التأثير بشكل ملموس على تأسيس المؤسسات الديمقراطية، خلافاً لشعار الديمقراطية والفكرة العامة التي تقول بتعلم الاسلوب الديمقراطي للحياة، عن طريق التجارب الديمقراطية.

مع ذلك، تلجأ بعض المدارس الى التنافس فيما بينها من اجل الحصول على درجة افضل ومكانة أعلى او الحصول على مصادر وبرامج أرقى، بدلاً من التعاون فيما بينها.

تسعى بعض المدارس أيضاً وبفعل الضغوط التي توجَّه اليها من الخارج، للتأكيد على «الفردية» القائمة على أساس المصالح الشخصية. فيما تحترم الديمقراطية، التعددية والتنوع. فالكثير من المدارس تعكس أهداف ومصالح الفئات القوية في المجتمع، وتتجاهل أهداف ومصالح الفئات الأضعف.

اولئك الذين يلتزمون بالتعليم الديمقراطي، غالباً ما يجدون انفسهم في تضارب مع آداب وتقاليد التعليم الراهن. ولا شك في انهم سيجدون مقاومة ومعارضة من قبل الافراد الذين تصب حالة اللامساواة في المدارس لصالحهم، او اولئك الذين لديهم نفوذ في المدرسة.

فالتجربة الديمقراطية معناها السعي الدائب والعمل المستمر للقيام بأعمال مختلفة عن سائر الأعمال. وهناك مثل قديم يقول: اذا كانت المسافة الى الغابة عشرة اميال، فالعودة منها عشرة أميال ايضاً.

برمجة الدراسة الديمقراطية

البرنامج الدراسي الديمقراطي، يتضمن الاستعانة بآراء المعلمين وأصحاب الاختصاص، فيتعلم الطلبة من خلال ذلك دروساً مهمة في العدالة، والعزة، والشرف، والقيم الانسانية. لذلك يُعد إضفاء الديمقراطية على مثل هذه البنى والعمليات، جانباً مهماً من جوانب ادارة هذه المدارس. ولكن يتم كذلك تقديم تعاريف أشمل تستوعب الأعمال الخلاّقة، من أجل نفوذ الأهداف

الديمقراطية الى البرامج والمناهج الدراسية.

بما أنّ الديمقراطية تسعى لتحقيق موافقة واعية للأفراد، يؤكد البرنامج الدراسي الديمقراطي على القابلية في الحصول على مجموعة واسعة من المعلومات، واحترام حقوق مختلف الأشخاص، من اجل احترام حرية التعبير.

مدراء المدارس في المجتمع الديمقراطي، ملزمون بمساعدة الطلبة للبحث عن أفكار جديدة، والتعبير عن آرائهم على ضوء من الثقة بالنفس وصراحة اللهجة.

للأسف، تحجم مدارس كثيرة عن القيام بهذه المهمة لسببين: الأول، انها تعمل بطريقة تنسجم مع الثقافة السائدة في المجتمع من اجل تحديد دائرة العلم المكتسب من المدرسة. والثاني، انها تُسكت الاصوات التي تتحدث من خارج الثقافة السائدة، لاسيما صوت الافراد الذين يتميزون بأفكار جديدة وخلاّقة.

ما يؤلم هو انّ الكثير من المدارس تدرّس هذا اللون من المنهج الدراسي وكأنّ الحقائق المنبعثة من المصادر غير قابلة للخطأ. واولئك الذين يؤمنون بمناهج دراسية ذات مشاركة اكبر، يعلمون انّ المعرفة تنبثق من البنى الاجتماعية التحتية، وتنتشر على يد افراد يمتلكون الاختصاصات اللازمة ويؤمنون بالقيم ويدركون المصالح.

انها حقيقة حياتية واضحة. فنحن جميعاً تُصاغ شخصيتنا على ضوء ما لدينا من ثقافة، وجنس، وجغرافية وما الى ذلك. لكنّ الطلبة يتعلمون من خلال منهج دراسي ديمقراطي ان يكونوا مفكرين ناقدين. فحينما يواجهون نظريات وآراء مختلفة، يُشجَّعون على إثارة هذا اللون من التساؤلات: من قال هذا؟ ولماذا قيل؟ ولماذا ينبغي ان نؤمن به؟ ولمصلحة من نتعلمه؟ ولماذا يجب ان نؤمن به ونعمل على أساسه؟

كمثال على ذلك، موضوع دراسي كتبه أحد المؤلفين، ويتصل هذا الموضوع بتلك الفترة التي كان فيها المعلم والطلاب منهمكين في بحث يتعلق بالأحداث الجارية، من خلال الاستناد الى ما ورد في بعض الصحف حول الكوارث الطبيعية اليومية. ولكن ما هو رأينا في الكوارث الطبيعية؟ الموضوع المهم هو: من اين أُخذت هذه التعاريف؟

لقد تعودنا وللأسف في هذه الأيام، على رؤية صور للعواصف، والأعاصير، والجفاف وغيرها من الكوارث التي تودي بحياة الآلاف من الناس. ونحن مجبرون كهؤلاء الطلبة على تصور ان هذه الكوارث طبيعية. ولكن هذا الاسلوب ذا الظاهر المحايد، هل هو محايد حقاً في ادراك الأحداث الجارية ام انّ هناك قضايا معينة حُذفت منه او أُضيفت اليه؟

جزء من البحوث أعلاه تلفت انتباهنا الى مدى أهمية هذا النمط من التساؤلات.

لقد شاهد الطلبة حادثة الزحف الجبلي التي وقعت مؤخراً في أمريكا اللاتينية. وكشفت دراسة دقيقة عن انّ جزءاً بسيطاً فقط من هذا الحدث قد وقع بشكل طبيعي. ومن جانب آخر تتعرض امريكا اللاتينية في كل عام لسيول كاسحة بفعل الأمطار الغزيرة، مما يؤدي الى هلاك اعداد كبيرة من السكان. وفي هذا العام زحفت الجبال في هذه المنطقة ومات الكثيرون بفعل هذه الظاهرة. وقد وقع نظير هذا الحدث في وديان «انيوبوار»، من دون ان يموت أحد.

معظم الأسر الفقيرة مجبرة على العيش بمحاذاة الجبال والهضاب المحفوفة بالمخاطر، لأنها لا تستطيع ان تعيش حياة مزرية إلّا عند هذا اللون من الأماكن. فالناس مجبرون بفعل الفقر والتوزيع اللاعادل للأرض على التقاطر والعيش في هذه المناطق الجبلية. ولذلك لا يمكن اعتبار مشكلة المطر السنوي، حدثاً طبيعياً، وانما تدفع البنية الاقتصادية غير المتكافئة بأقلية

صغيرة، للاستحواذ على حياة اكثر سكان المنطقة.

من حيث المنظار التعليمي والمنهج الدراسي، ينبع مثل هذا الادراك المتفاوت والشامل للمعضلة الطبيعية، من عمق الافكار الديمقراطية والثقافة النقدية التساؤلية. ولا شك في انّ مساعدة الطلبة للتوصل الى إدراك اساليب متفاوتة في تحليل «الوقائع الجارية»، تؤدي في نهاية المطاف الى ايجاد حساسية لدى الافراد ازاء المحيط الذي يعيشون فيه (اوبل، ١٩٩٠).

ينم هذا المثال ـ على اية حال ـ عن مدى أهمية ادراك ما هو مهم في هذا الموضوع وما هو غير مهم، وتأثيره الكبير على المنهج الدراسي، ويمكن ان يهذّب رؤية الطلبة ويوجهها بشكل غير منظور.

نوّهنا من قبل الى انّ الاسلوب الديمقراطي في الحياة يؤدي الى نشر وتعزيز العملية الخلاّقة الهادفة الى البحث عن طرق وأساليب الارتقاء بالقيم. وهي عملية لا تقتصر على المساهمة في حوار حول شتى المواضيع والمفاهيم فقط، وانما تبحث بشكل دقيق وذكي عن المشاكل، والوقائع، والمواضيع التي تجابهنا في حياتنا الجماعية.

يقول «جون ديوي»:

«ما فائدة ان تحصل على معلومات محدَّدة من قبل في الجغرافيا والتاريخ؟ وما فائدة ان تكون لدينا القابلية على القراءة والكتابة بينما نفتقد حس تقدير واحترام الأشياء المؤثرة؟ وما هي فائدة تقدير واحترام القيم الانسانية لو افتقد الافراد الرغبة في استخدام معلوماتهم ولم يُحسنوا استخدام التجارب على نحو أحسن؟» (١٩٣٨، ص ٤٩).

تناولنا قبل ذلك، التفاوت الاساسي بين المدارس الديمقراطية وسائر المدارس الرائدة، وسعيها لتغيير الأوضاع غير الديمقراطية في المدرسة والمجتمع. ويدرك المشرفون التربويون على هذه المدارس ضرورة معرفة هذه الظروف اولاً، ثم السعي لتغييرها ثانياً. لذلك يساعد المنهج الدراسي

الديمقراطي الطلبة على الوعي وامتلاك المهارات الغنية.

لا شك في انّ موضوع تدوين وإعداد المنهج الدراسي الديمقراطي يواجه الكثير من المعارضة. ما يمكن ان يلاحظ على الصعيد العملي في هذه المناهج، هي تلك النظريات السائدة القديمة التي تكشف عما ينبغي ان يكون ضمن المناهج الدراسية. ففي الثقافة السائدة يوصف إمكان سماع الأفكار المتباينة بشكل مفصل، على انه لون من التهديد، سيما اذا تم تقدير تفسير لا ينسجم مع العرف والتفسير الاجتماعي للوقائع والتغييرات. فيما يعني المنهج الدراسي الديمقراطي إثارة التساؤلات حول الاصول الاساسية والمبادئ التقليدية. كما انّ مساهمة الطلبة انفسهم في إعداد المنهج الدراسي، امر لربما يثير الكثير من التناقضات الأخلاقية والسياسية.

من الضروري الالتفات الى المبدأ التالي وهو انّ مفهوم المدارس الديمقراطية لا يستخدم فقط من اجل حصول الطلبة على التجارب، وانما للكبار والمشرفين التربويين الحق في تجربة الاسلوب الديمقراطي في حياة المدرسة. لكن مثلما يحق للطلبة ان يحددوا لأنفسهم منهجاً دراسياً، للمعلمين ومسؤولي المدرسة الحق ايضاً إعداد مناهجهم وبرامجهم الخاصة بغية النهوض بحرفتهم وتطويرها. فموضوع توجيه المعلم لعمله الحرفي، لا يستوعب الإلزامات المنهجية والبرمجية فقط، وانما يستوعب عملية التدريس العملي ايضاً.

التراث الغني

لابد من ملاحظة هل انّ الصورة النظرية التي قُدِّمت عن المدارس الديمقراطية، تنطبق مع الواقع الاجتماعي ام لا؟

صحيح انّ الفاصل بين القيم الديمقراطية والممارسات العملية للمدارس قد بلغ ذروته، لكن السعي لتأسيس مدارس ديمقراطية لازال يواجه عقبات

كبرى في كثير من المناطق. وهذه امور تبعث على رواج ثقافة التعدد والتنوع بشكل كبير، وتكشف عن عمق الغبن الثقافي القائم في المجتمع.

ما ينبغي ذكره هو أنّ الزنوج الأمريكان (الذين ينحدرون من اصول أفريقية)، كتبوا نصوصهم التاريخية بشأن المدارس العنصرية الخاصة جنوبي الولايات المتحدة خلال الثلاثينات والأربعينات من القرن العشرين. كما لابد ان نعلم بأنّ تراث التعليم الديمقراطي كان يتركز على الجهود المبذولة خارج المدرسة أيضاً.

اذن لا يجب النظر الى فكرة إقرار الديمقراطية ونشرها في المدارس، كموضوع شكلي، وانما كفكرة لها جذور في مساعي العقود الأخيرة.

لابد من التأكيد على ملاحظتين خلال دراسة تاريخ ظهور المدارس الديمقراطية: الاولى هي انّ التفسير للديمقراطية في المدارس، مختلف ومتنوع كما هو عليه الحال في المجتمع. والثانية هي انّ الديمقراطية مفهوم حيوي بحاجة الى دراسة مستمرة في ظل تغييرات الزمان. ما هو مهم، ان ندرك ضرورة استخدام التجربة الديمقراطية الماضية.

نحو المدارس الديمقراطية

نحن بحاجة الى تقديم تعريف صحيح لمفردة «نحن» في المدراس الديمقراطية. فلابد من وجود حس مشترك والتزام عام ازاء المدرسة وكذلك ازاء المجتمع الذي نعيش فيه. ويشير هذا الأمر الى حقائق رائعة بشأن حركة الاصلاحات في المدارس الديمقراطية. ولابد في كل الأحوال من خلق حالة من التفاهم بين المدرسة وعالم الخارج. ولن تكون الحركة في هذا اللون من الحالات منطلقة من الأعلى الى الأسفل (أمرية) وانما هي من الاسفل الى الأعلى، كفصائل المعلمين والناشطين السياسيين الذين يكونون قوتنا الأساسية لايجاد التغييرات في المجتمع. وكان «جيمس مارسيل» قد قال

قبل نحو أربعين عاماً (١٩٥٥، ص ٣):

إن لم تهدف المدارس في المجتمع الديمقراطي، الى حماية الديمقراطية والدفاع عنها، فستكون حينذاك إما عقيمة من حيث البعد الاجتماعي أو ذات خطورة. وسينطلق في نهاية المطاف اولئك الافراد الذين خضعوا لعملية التعليم والتربية، في طريقهم وحياتهم وهم غير مكترثين تماماً للوظائف المدنية والاسلوب الديمقراطي للحياة.

دروس من المدراس الديمقراطية[١]

نحن نعيش في زمن بات يتغير فيه بشدة معنى الديمقراطية ومفهومها. فبدلاً من ان يؤكد مفهوم الديمقراطية في اطار الحياة الانسانية الفاعلة الواسعة، على مبدأ الشراكة الواعية، نراه يتجلى بشكل متزايد، في صورة مناورات تجارية غير منظمة في اقتصاد السوق الحرة. وأدى هذا التعريف الى الانجرار في امتيازات مالية، وحصص ضرائبية، وتسديد للأقساط والأجور وما الى ذلك. وتفاقم الأمر بهذه التفاسير الى ان يقترح مركز استشاري خاص، حذف لفظة «الحكومية» من «المدارس الحكومية» لأن لها استعمالاً مشابهاً في عبارات من قبيل المكتبات الحكومية وغيرها.

يتبلور المنهج الدراسي في جميع هذه المدارس على أساس الفكرة التالية وهي انّ العلم لا يمكن استخدامه إلّا إذا كان على صلة بالمواضيع الجادة. وفكرة المنهج الدراسي في هذا النمط من المدارس، ليست مجرد اسلوب لاستحصال رضى الطلبة، وانما يلزمها الاستخدام الصحيح للعلم على صعيد الأحداث اليومية (بين، ١٩٥٣).

الآراء ذات الصلة بالعلم يمكن دراستها في مثال مدرسة «رينتش»

---

(١) المؤلفان: مايكل دبليو. اوبل، وجيمس اي. بين.

ومشروع تطور التعليم الحرفي. ففي هذه المدرسة لم يعد التعليم الحرفي هو التعليم الوحيد للقرن الحادي والعشرين، لأنّ التنبؤات الاقتصادية تكشف عن انّ الكثير من الحرف المستقبلية ليست بحاجة الى مهارات معقدة. وتمّ تنظيم التعليم الحرفي في مدرسة «رينتش» بطريقة بحيث تحول نموذج المواطنة الفاعلة الى نموذج المواطنة المنفعلة.

القائمون على التعليم والتربية يسعون لنشر ذلك التعليم المنظم والهادف. وهم لا يقدّمون حلولاً للطلبة، والمعلمين، ومدراء التعليم. فالتعليم من هذا النمط، يتم بجهود جميع الأفراد.

خصخصة التعليم في التربية الديمقراطية[١]

تُعد مفردة «الخصخصة» في حقل التعليم، مفردة شائعة ومثيرة للجدل في يومنا هذا. ولها مظاهر مختلفة، وتثير أفكاراً غير متجانسة كثيرة. ويوقظ هذا الاصطلاح الابداعات الخاصة، ويمر عبر معبر الايديولوجيات السياسية. ومعظم المباحث والدراسات الخاصة بالخصخصة ذات طابع مبهم ومقترنة بالإثارة. ولابد من تحديد الأبعاد المنطقية لهذه المفردة؛ من اجل الاجابة على التساؤلات التالية:

* هل التربية مرتبطة بالمؤسسات والركائز الحكومية ام انها أمر خاص وغير حكومي؟

* هل ينبغي فرض التعليم عن طريق الأنظمة الحاكمة، ام تؤثر فيه الارادة الجماعية، وحاجات افراد المجتمع وأذواقهم؟

* ما هو نصيب الحكومة والأسرة والمتعلمين، في عملية التعليم والتربية؟

* لمن تعود ملكية المدارس؟ هل تعود للمؤسسات الحكومية ام لمؤسسة

---

(١) المؤلف كورموندهرن، ترجمة حميد جاوداني.

خاصة؟

* من هو الذي يدير المدارس؟ هل تديرها المؤسسات الحكومية ام مؤسسة خاصة؟

* من هو الذي يموّل المدارس؟ هل تمولها الحكومة ام الأسر؟

* من هو الذي يتخذ القرار في مناهجها؟ هل مسؤولو المدارس ام الأسر؟

مثل هذه التساؤلات ليست غير واقعية. فهذه الحالات جميعاً، ممكنة في الظروف الراهنة. فهناك مدارس حكومية تمولها الحكومة ويديرها الموظفون باعتبارهم منفذين للبرامج الوطنية. ولكن توجد بعض المدارس الحكومية التي يديرها القطاع الخاص، وتعيَّن مناهجها وبرامجها من قبل المراجع الدينية.

لابد إذن من دراسة العوامل التي ادت الى ظهور أساليب تنظيم متباينة. فما هي العوامل الخفية؟ انّ بعض هذه الأساليب التنفيذية الجديدة، تُعد رداً على عدم كفاءة الحكومات. مثلاً: حينما تتعبأ الأسر محلياً لتوفير الخدمات التي لا توفرها الحكومات، او حينما تسعى لتقليص النفقات الى ادنى حد ورفع المنافع الى أعلى حد تقليداً للقطاع الخاص، يمكن الادعاء في ظل مثل هذه الظروف انّ نظام التعليم يدار على اساس العرض والطلب.

المعارضون لهذه الفكرة يقولون انّ حماة القطاع الخاص، سيدفعون السوق باتجاه يوفر لهم ارباحاً اكبر، فينشطون في بعض القطاعات ويتساهلون في البعض الآخر، الأمر الذي يؤدي الى ايجاد تفاوت نوعي كبير جداً، مما يعمل على ظهور اللاعدالة وعدم التوازن في المسؤولية الاجتماعية.

هذا الاستدلال يدفعنا الى طرح التساؤل التالي: ما هي النتائج التي يمكن ان تتمخض عن الاختلاف في اساليب تقديم الخدمات التعليمية؟ وكيف يمكن ان تتباين النتائج في حقل اجتماعي واحد؟

المؤسسة الدولية للبرمجة التعليمية (IIEP)، قامت في السنوات الأخيرة

بدراسات كثيرة للاجابة على تساؤلات من قبيل: لماذا وكيف يتم تداول اساليب المنظمات التعليمية في قلب نظام دراسي؟ وما هو تأثيرها على هذا النظام؟ لا شك في انّ الاجابة على هذه التساؤلات بحاجة الى دراسة وجهات نظر جميع اولئك الذين يشاركون في موضوع خصخصة التعليم.

فضلاً عن النتائج التي ستفرزها هذه الدراسات، فمهمّة منظمة اليونسكو واضحة: مهما كان اسلوب التنظيم التعليمي، ومهما كانت دائرته، فالهدف هو تقديم تعليم كيفي الى الجميع. قد تمّ تسليط الضوء على أساس جميع نشاطاتنا، في المادة ٢٦ من اللائحة العالمية لحقوق الانسان: «لجميع الافراد الحق في التعليم. وينبغي ان يكون التعليم مجانياً لاسيما مرحلة التعليم الأساسي والتمهيدي.والتعليم التمهيدي اجبارى، والتعليم الفني والحرفي عام».

عليه، لابد ان تتاح الفرصة لتلقي التعليم العالي، مع مراعاة المساواة بين الجميع وعلى ضوء كفاءاتهم.

التربية الديمقراطية في القرن الحادي والعشرين

من البديهي ان المدارس تضع الفرص والمصادر العامة بين يدي الجيل القادم من اجل ان تخلق لديهم الدافع الضروري للعضوية المفيدة في المجتمع الديمقراطي، فضلاً عن اكتساب المعلومات والمهارات. وهذه ليست نظرية جديدة. فكان ارسطو يؤمن قبل الفي عام بأنّ بقاء النظام الديمقراطي يعتمد على تعليم الشباب كمواطنين فاعلين، لأنّ المدارس تخلق الفرص المناسبة للمشاركة الفعالة في النشاطات الديمقراطية، كي يتاح للطلبة عن هذا الطريق التحول الى مواطنين شاعرين بالمسؤولية.

التنافسات الدراسية، تكشف عن اتجاهات تعمل على خلق الشعور بالمسؤولية لدى الطلبة عن طريق التعليم الصحيح، وأساليب التدريس في

حقل التعليم العام، وكذلك تعليم المهارات. وتكشف الدراسات التي اجريت كذلك عن وجود ارتباط وثيق بين مفتاح النجاح في النشاطات الديمقراطية وبين اصولها. وبمقدور هذه الاصول ان تؤثر تأثيراً كاملاً على افراد المدرسة، وتوجههم بشكل متناسق.

نحن نعتقد انّ هذه الأصول لابد لها من استخدام النشاطات التي تنسجم مع حاجة الطالب للانخراط في العضوية الفاعلة ضمن اطار المجتمع الديمقراطي. ولاريب في انّ تعزيز ودعم مثل هذه النشاطات يساعد على تأسيس مدارس ذات اتجاه ديمقراطي.

ماهي المدرسة الديمقراطية؟

المدرسة الديمقراطية هي تلك المدرسة التي يمارس فيها الطلبة شتى النشاطات على أساس النظام الديمقراطي. وتعمل هذه النشاطات كثيراً على تربية مواطنين فاعلين وكذلك استخدام اساليب شراكية في جميع الحقول.

الخصائص الأساسية لهذه المدرسة:

*المساهمة الفاعلة في اتخاذ القرارات: يساهم جميع الطلبة بدور فاعل في بلورة البرامج والمناهج، ومناقشة القضايا السياسية والاجتماعية والتعليمية في محيط المدرسة. فهم يُشجَّعون على تولي مسؤوليات ومهام خطيرة.

*تعاليم العمليات الديمقراطية: العمليات الديمقراطية تُعلَّم للطلبة ليس عن طريق التدريس والقبول الأعمى للأساليب التعليمية، وانما عن طريق النشاطات الحقيقية. وهو ما يُعدّ من اكثر الأساليب تأثيراً لأنه يمنح الطلبة الدافع، ويظل حياً في خواطرهم الى الأبد. كما يتيح لهم التدخل في الفعل او الانفعال السياسي داخل المدرسة. ويتعلم الطلبة عن هذا الطريق ايضاً

المهارات والأساليب الديمقراطية.

* التثقف بالثقافة الديمقراطية على اساس القيم الانسانية: المدرسة الديمقراطية هي المدرسة التي تشيع ثقافة الشراكة والمساهمة بشكل متواصل بين الأفراد. فيولي مدراء المدرسة والطلبة احتراماً كبيراً للقيم الديمقراطية، ويدركون أهمية المدرسة كموضع حر لذلك الامتحان العسير. وتتضح لأفراد هذه المدرسة ماهية الممارسات الخاطئة للأنظمة غير الديمقراطية وآساليبها الجائرة وما يرافق ذلك من حالة الفوضى والارتباك. كما سيتولد لدى هؤلاء الاطمئنان الى أنّ الأعمال التي تمارسها هذه الأنظمة لابد وأن تؤدي بها الى الانهيار والزوال، لأنها عاجزة عن تشجيع المدارس على ممارسة الأعمال الجديرة والمنسجمة مع الديمقراطية.

* السماح بتدخل الطلبة في اصول وأعمال وقيم المواطن الديمقراطي: المدرسة الديمقراطية تلتزم في اهدافها النهائية بالكثير من القيم خلال تربيتها للمواطن الديمقراطي. لذلك تدعم الانتخابات الحرة العادلة، وتحترم حق الرأي، والقانونية، وتوزيع السلطة والمسؤولية، والحريات الفردية.

* الاشراف على سلوك الأفراد عن طريق القانون: هذه المدرسة بحاجة الى ان يهتم مديرها بالضوابط القانونية التي لابد منها للمدرسة الديمقراطية المثالية. ولابد للمدارس الديمقراطية ان تراعي القيود القانونية وتنسجم معها تماماً. ولابد للمدراء، والمعلمين والطلبة الاعتراف بمحدودية مهام ووظائف المعلمين، التي هي عبارة عن: مراقبة الطالب، ورعاية المناهج التعليمية الاجبارية المصادق عليها، ورعاية وظيفة الاستاذية ـ التلمذة التي تشمل حماية الاستاذ ودعمه للطالب. وقد تُنسى في بعض الأحيان كيفية تحدد الديمقراطية في المدارس. فعلى سبيل المثال يُعدّ تصويت الطالب لصالح عدم الذهاب الى المدرسة، ممارسة غير قانونية. ولابد في مثل هذه الأحوال ان تخضع سياسة المدرسة للقانون المصادق عليه، والقانون العام، ودائرة القوانين

التعليمية.

بما أنّ المدرسة الديمقراطية، منظمة مسؤولة، لذلك من الضروري التأمل في خصوصياتها.ويبدو أنّ التقييدات القانونية المفروضة من خارج المدرسة، تمنع المدرسة بطريقة آلية عن التعريف بأعمالها وانجازاتها الديمقراطية. ونحن نعرف ذلك النمط من المدارس الديمقراطية المتطرفة والتجريبية، مثل مدرسة (Summerhill) في بريطانيا التي تأسست عام ١٩٢١. فمن خلال تاكيدها على الابداع والخلاقية، اكتسبت شهرة عالمية كمدرسة ذاتية الاختيار بحيث يلعب الطلبة وكذلك المعلمون دوراً في رسم مسارها. فالطالب في هذه المدرسة مختار في الدخول الى قاعة المحاضرة، وحر في ممارسة اي عمل شريطة ان لا ينال من حقوق الآخرين. وهناك مدارس اخرى ذات قوانين تقليدية قديمة كالمدارس العسكرية. ففي هذه المدارس لا تتوفر للطلبة تجربة على صعيد النشاطات الديمقراطية، ولابد لهم من اطاعة المعلمين والمدراء اطاعة عمياء. ونحن بدورنا نعتقد انّ المدارس التي تسلك طريق الديمقراطية المتطرفة (الفوضى)، والمدارس الاخرى التي لا تسمح بالنشاطات الديمقراطية (الاستبدادية)، كلاهما يلحق خللاً بحركة ديمقراطية المدارس. ومع انّ بالامكان قبول وجود المدارس التقليدية القديمة في ظل نظام ديمقراطي،ولكن لا ينبغي النظر اليها كمعايير او استخدامها كنماذج للتوصل الى مفهوم المدرسة الديمقراطية.

بالنتيجة، لا ينبغي تجاهل الدور الأول للطلبة في كل نشاط ينتهي الى تقدم الديمقراطية وتأصلها في ثقافة المدرسة. فطالما يلجأ الطلبة الى التوقف عن ممارسة نشاطاتهم، لأنهم ينسون الأهداف التعليمية الكامنة خلف تعليمات المواطن الديمقراطي. ولاشك في انّ ايضاح مزايا وايجابيات مثل هذه المدرسة التي لها مثل هذا النمط الثقافي، بحاجة الى مدراء أذكياء لابد من ايجادهم.

دور مدير المدرسة

مدراء التعليم في المدارس، مسؤولون عن ادارة المدارس الديمقراطية وتطبيق القوانين المنطقية فيها. فالمدير يلعب دوراً مهماً جداً في كل برنامج جديد يهدف الى رقي ونجاح الطالب. وقد اتضح انّ المدراء كان لهم دور فاعل في برنامج تطبيق الديمقراطية في بعض المدارس عام ١٩٩٩.

تمّ من خلال ذلك البرنامج استحصال النتائج الأساسية الثلاث التالية:

١ ـ في جميع المدارس التي أُجري فيها هذا البرنامج، كان ثمة مدراء خاصون تولوا مسؤولية ذلك البرنامج وتدخلوا فيه الى حد ما.

٢ ـ في معظم تلك المدارس، كان المدير هو الوحيد الذي يتمتع بالمهارة السياسية ولديه القابلية الضرورية في شتى الأبعاد.

٣ ـ اتضح انّ المدراء الذين كانوا يتميزون بتعهد عاطفي شديد، كانوا اقوى واكثر سيطرة في تطبيق هذا البرنامج.

يتحدث التقرير عن انّ المتحمسين لهذا البرنامج، كانوا موافقين على التدريس الديمقراطي. واتضح هذا الأمر بشكل خاص حينما ظهر نجاح ذلك البرنامج بشكل واسع. فكان هؤلاء المنفّذون يجتمعون باستمرار بدافع انهم من اعضاء مجتمع المدرسة. فكانوا يعقدون الاجتماعات الرسمية وغير الرسمية مع الموظفين ويتحدثون فيهم لاقناعهم بمزايا هذا البرنامج. ولذلك ينبغي أن يكون المدراء المحور الأهم في ممارسة النشاطات المسؤولة، الهادفة الى تسريع منحى الديمقراطية في المدارس.

اضف الى ذلك، بما أنّ المدراء يوجهون البرامج الطويلة الأمد، لذلك ينبغي ان يكرسوا وقتاً طويلاً للنشاطات التي تساعد على تطبيق البرنامج الديمقراطي.

برلمان المدرسة

نفترح ان يؤسس مدراء المدارس برلماناً يُعرف ببرلمان المدرسة، يهدف الى نشر وتعزيز تلك المجموعة من الأساليب التعليمية التي تعمل على رقي الممارسات والقيم الديمقراطية. ويتحتم أن يشمل برلمان المدرسة جميع الطلبة، والمعلمين، وكذلك مدير المدرسة. وبذلك تصبح قراراته ملزمة للجميع. ويحق للآباء الاشتراك فيه ايضاً، لكنّ التزاماتهم الوظيفية قد تحول دون اشتراكهم. وستعمل مثل هذه الحركة على تحويل المدارس الى مؤسسات اجتماعية وديمقراطية.

لا يلعب مدير المدرسة اي دور مباشر في مسار عمل هذا البرلمان وتقتصر مهمته كرئيس لادارة المدرسة، على القاء الكلمات وجمع الأفرد في المدرسةوغيرها من الاعمال التي يمكن تلخيصها كالتالي:

*ابلاغ جميع الموظفين والطلبة بالاجتماعات الرامية الى ايضاح المداولات والقرارات.

* دراسة انجازات وأعمال البرلمان على أساس ماتم الاتفاق عليه.

* الاشراف على انتخابات اللجنة التعليمية المسؤولة عن برمجة النشاط اليومي.

* ايضاح وشرح المطالب القانونية لهذه اللجنة للمشاركين، قبل اجراء الانتخابات.

*التأكد من القوانين سواء كانت تلك المصادق عليها او الضوابط الادارية التي توضع من قبل التعليم والتربية، والتي تؤكد على الديمقراطية الشراكية.

هذا البرلمان وعلى العكس من البرلمانات الحالية التي تتظاهر بالديمقراطية، لا تنبثق عنه اية وزارة. ولكن لابد من انتخاب ناطق باسمه،

ومقرر لكتابة التقارير وارسالها. وتضطلع اللجنة التعليمية المنتخبة التي يشرف عليها المدير، ببرمجة وتنظيم شؤون هذا البرلمان.

بعض أعمال ومقترحات هذا البرلمان:

* وجود حانوت مدرسي في داخل المدرسة.
* ايجاد زيّ موحد للطلبة.
* تدوين برنامج مؤثر لخلق تلاحم بين البيت والمدرسة.
* دراسة انواع النشاطات الرياضية والفنية وغيرها.
* تدريس دروس اختيارية كبعض اللغات.
* اقامة احتفالات صغيرة او مهرجانات طلاّبية في المدرسة.
* رعاية واحترام حقوق الآخرين.

لجميع الموظفين والطلبة حق اقتراح ايجاد تغيير واصلاح، وعقد اجتماعات النقاش والبحث. ولابد ان تقوم النشاطات على محور الطلبة، وهم الذين لهم الحق في تنظيم جدول أعمال الاجتماعات والقضايا ذات الصلة بها. ولا يلعب المعلمون اي دور إشرافي، وبما ان معظم المدارس لديها مجالس طلابية، فبمقدورها التحدث عن أهمية هذه المجالس من خلال أعضائها. ولابد في أعقاب اتساع الاجواء الديمقراطية وزيادة نشاط المجالس الطلابية، ان يندفع الافراد للعمل بشوق اكبر.

الاستنتاج

بعد تأسيس برلمان المدرسة، يندفع الطلبة للمشاركة الفاعلة في اتخاذ القرارات التي تقودهم نحو الاصول والقيم والممارسات الديمقراطية في المدارس. وتوفّر المدارس بعض البنى والعناصر التي تدعم هذه النشاطات وتدافع عنها. وهي نشاطات قلّما يبادر اليها الطلبة خارج المدرسة.

المدراء بصفتهم رؤساء برلمانات المدارس، بمقدورهم إحداث تغييرات ديمقراطية متواصلة في ثقافة المدارس. وبمقدور البرلمان ايجاد آلية طبيعية يمكن ان تصل بالثقافة والقيم والانجازات البرلمانية الى ذورتها.

يعتمد نجاح مثل هذه الممارسات والبرامج الديمقراطية، على الطلبة الشاعرين بالمسؤولية ومدى تجاوبهم مع المهارات والتجارب السياسية لهذه الاصول. فبرلمانات المدارس تنهض بمهمة الاستجابة لمعايير طرق التدريس التي تضع التجربة اللازمة في خدمة النشاطات والممارسات الديمقراطية. ولابد ان يعمل ذلك على الارتفاع بالمهام والمسؤوليات، ويؤثر على رعاية حقوق المواطنة. كما تلبي البرلمانات المدرسية المعايير اللازمة لايجاد مدارس ديمقراطية عملية ايضاً[١].

العلاقة بين الديمقراطية والتربية[٢]

معظم الناس يرغبون ان يكون لديهم مستقبل خال من الخوف والقلق. كما انهم لا يرغبون في ظهور عوامل تؤدي الى تدهور الأوضاع. وأن يتوفر في مثل هذا المستقبل لدى معظم المواطنين عمل مناسب آمن يضع قابلياتهم وقواهم تحت المحك. ويمكن خلال ذلك صرف النظر عن خطر فقدان العمل او المهنة بفعل تقليص الشركات وغيرها، لأنّ العاملين يخضعون للتقييم على اساس أعمالهم وعلى ضوء العدالة.

في مثل هذه الأجواء، تظهر اختلافات طبقية شديدة بين الطبقات المرفهة والفقيرة. فبدلاً من التصارع او التنافس الداروينى من اجل الاستحواذ على

---

(١) الدكتور Murray Print (بروفسور جامعة التعليم والتعلم).

(٢) المؤلف: ان. يرن باولاك وود.

المصادر النادرة، يتعلم المواطنون كيف يتعاونون وينشطون من أجل تحقيق الأهداف المشتركة. واختلاف وجهات النظر في ظل مثل هذا المستقبل يُنظَر اليه كمصادر للذة. وستتولد لدى المواطنين المهارة في عملية المساهمة الجماعية التي تعمل على حل الاختلافات.

في هذا المستقبل، تتغير المدارس ايضاً. وبدلاً من ان تكون المدارس بيئة للتمييز والتفرقة، تتحول الى مراكز لتعلم المواضيع والمفاهيم القيمة. وما يتلقاه الطلبة، يتصل بالعالم الذي يحيط بهم، وهو ما يمكن ان يؤكد بدوره على حل المشاكل، والتعاون والتآزر مع الآخرين.

فضلاً عن ذلك، يؤدي نمط التعلم الجديد الذي يؤكد على قوة الادراك، الى تعلم المهارات العالية. وتتحول كثير من النشاطات والممارسات الى واقع عملي مثل: القابلية على الاستدلال، والنقاش من دون عنف، وتحمل الآخرين واحترام آرائهم. والقابلية على نقل الأفكار للآخرين، واحترام ثروات الآخرين وحقوقهم الخاصة، والقدرة على اتخاذ القرارات الواعية.

التفكير الحر الذي لا حدود له ليس لا يُعّد عيباً فحسب، وانما يُعد نقطة قوة ايضاً. والمعلمون يتعاونون فيما بينهم ويكتسب بعضهم القوة والفكرة من البعض الآخر. ولا يشعر مدراء المدرسة بعدم الكفاءة بفعل القرارات الخارجية المتناقضة، لأنّ سياسة التعليم والتربية تصبح اكثر واقعية وأشد انسجاماً، وتتقلص حالات التدخل في أمر التعليم والتعلم. وتصبح لدى الآباء وسائر أعضاء المجتمع براعة في عملية الشراكة الجماعية، وتنعكس آراؤهم في المدارس. ولا ينتاب أحد القلق من تعدد الآراء لأنّ كادر المدرسة يعرف كيف ينقل آراءه، وكيف يدرك آراء الآخرين أيضاً.

في مثل هذا المستقبل المثالي، ستكون هناك مزايا اخرى ايضاً. ففضلاً عن الحصول على مهنة آمنة ودخل كاف، يتقلص العنف والخوف بدرجة ملحوظة. فبدلاً من الخوف، يتلذذ المواطنون من الشعور بالأمن والهدوء

النسبي. والمواطنون لن ينتابهم القلق من الجرائم التافهة او العابرة كارتكاب جريمة القتل من أجل الحصول على حذاء رياضي! فهم يعلمون تماماً هبوط مستوى الجريمة بشكل مذهل، وتصاعد مستوى الأمن الاقتصادي والأخلاقي.

فالأجواء الجديدة ستكون اجواء مفعمة بالثقة المتبادلة بين الجميع، وقائمة على الاعتقاد بوجود أهداف مشتركة يمكن للجميع المساهمة من اجل تحقيقها. ويتمّ في نهاية المطاف إحياء عملية الشراكة، بروح تطوعية جديدة وفاعلة، بحيث يهبّ عدد كبير من المواطنين للاشتراك في الانتخابات المحلية والعامة.

فهل يُعّد مثل هذا المستقبل خيالياً جداً؟ وهل بالإمكان امتلاك هذا التصور الواقعي للتعلم الديمقراطي من اجل إحداث التغيير في المجتمع؟ يتركز جهدنا على الإجابة على هذه التساؤلات عن طريق تقصي الوجوه المشتركة ما بين التعليم والتربية وما بين الديمقراطية.

نحن نفترض انّ معظم المواطنين يبحثون عن مستقبل ذي فكر وضّاء وديمقراطي، لهم ولأبنائهم. وسنبحث عن مفهوم التعليم والتربية من منظار الديمقراطية، ومفهوم الحقوق الديمقراطية، وكذلك كيف تكون مسؤولية التلاميذ وآبائهم والمشرفين على شؤون التعليم والتربية؟

سنسأل: ما هي الظروف التي ينبغي توفرها من اجل مراعاة عملية التربية الديمقراطية بشكل كامل؟ وسنبحث في نهاية المطاف في: كيف نستطيع عن طريق الأساليب ذات الصلة بالبرامج التعليمية الخاصة بالمدرسين وتطورهم المهني، إعداد وتطبيق نظام المدارس الديمقراطية، واستيعاب اساليب الارتباط بمؤسسات الخدمات التعليمية، ومساهمة الآباء ديمقراطياً؟

وهكذا، تؤدي الديمقراطية، ونشر مادتها الثقافية، الى دعم وتقوية المؤسسات المدنية وظهور التعليم الديمقراطي. ولا شك في انّ هذا المنحى

ذو اتجاهين، اي ان التعليم الديمقراطي يبعث على نشر الثقافة الديمقراطية والفكر المدني في المجتمع.

نظام المدارس الديمقراطية

يمكن للتغييرات ـ لاسيما في الأنظمة التقليدية للمدارس ـ ان تعمق التعليم والتربية من اجل الديمقراطية، والتعليم والتربية بمثابة الديمقراطية. ويمكن لهذه الأنظمة أن تمتد الى مجموعات المعلمين، والآباء، وسائر أعضاء المجتمع، من اجل رسم سياسة مجلس المدرسة وتقليص حجم نشاطات المدرسة، بغية تفويض مسؤولية اتخاذ القرار الى المعلمين والطلبة.

هذا المنحى، بمقدوره ان يفرز نتائج ايجابية اخرى. ويتحدد في المدارس الأصغر عدد الطلبة والمعلمين، من اجل ان يكون بمقدور كل منهما التعرف على الآخر والعمل ضمن إطار مجاميع صغيرة.

الحركة الراهنة لاعادة بناء المدارس، تؤكد على التغيير في الأنظمة، غير أنّ هذا لا يُعد امراً كافياً. فالتغيير في حجم الدروس من دون استخدام نمط التربية الديمقراطية، لن يحقق النتيجة المرجوة. فلو تغيّر برنامج المدرسة ونهجها، فلن تكون هذه الخطوة مجدية لاسيما في المرحلة الثانوية، وهي المرحلة التي تبرز فيها التساؤلات لدى المعلمين والطلبة على صعيد الاستخدام الأفضل للزمن والمادة الدراسية. وبمقدور الخدمات الاضافية والجانبية ان تساعد على ديمقراطية المناهج الدراسية.

التطوير المهني الديمقراطي

يعد التطوير المهني الديمقراطي حدثاً مستمراً في المدارس الديمقراطية، ولذلك يتم تنظيم البرامج وصياغتها على اساس ما يجب ان يتعلمه

المتعلمون، كي تجري الحركة التعليمية بطريقة مؤثرة.

فالتطوير المهني للأجواء الديمقراطية، يستند الى تجارب وعلم المعلمين كثيراً، كما هو الحال في عملية التعلّم التي يتم التأكيد منها على تجارب الطالب ومعلوماته الأولية. ومن اجل ذلك لابد من وجود بيئة ملائمة تتيح للبالغين التعاون فيما بينهم وحصول حالة الثقة المتبادلة.

إعداد المعلمين لتدريس الديمقراطية

بما انه ينبغي ان يُعد كل مواطن للعيش في المجتمع الديمقراطي، لابد ايضاً ان يُعد المعلم كي يعرف كيف يدرّس الطلبة من اجل الارتفاع بهم الى مستويات عليا من المعرفة. وتعترف اللجنة الوطنية العليا للتعليم[1] في عام ١٩٩٦ انّ إعداد المعلمين للتدريس، يُعد من أهم معضلات القرن الحادي والعشرين. وتقول هذه اللجنة: يجب ان يكون تعليم المعلمين، على أساس الادراك الصحيح للطلبة بما فيهم من تعدد وتنوع. ولا يمكن للاصلاحات ان تتحقق في التربية والتعليم إلّا إذا تعامل المعلمون مع مختلف الطلبة بالمهارات اللازمة.

وتتضح أهمية هذا الاسلوب إذا أدركنا انّ المسؤوليات والمهام يجب ان توزَّع بين العاملين في المدارس، مع ضرورة القبول بتحمل المسؤولية من اجل حصول النتيجة المتوخاة للطلبة. ويعترف «هالينغر» قائلاً: «لو نُظر الى مدير المدرسة على انه الشخص الوحيد الذي يستطيع حل هذه المعضلة، فهذا سيتعارض تماماً مع ما ينظر اليه المدافعون عن إعادة بناء المدارس، كمتطلبات لمستقبل المدارس».

---

(1) National Comission on Teaching.

يعتقد «هالينغر» كذلك انّ مدراء المدارس في حيرة كبيرة ازاء دورهم الحقيقي. لكنه يرى ان عدداً منهم لم يبلغ حتى الآن تلك الدرجة من النضج التي يدركون بها انهم الزعماء الأساسيون للتعليم والتربية في المدرسة.

تكشف تجربة هالينغر عن انّ المدراء في المدارس الديمقراطية، رواد وزعماء لحركة التعليم والتربية قبل ان يكونوا عناصر ادارية وتنسيقية. لذلك يُعد تحويل مدراء المدارس الى قادة ديمقراطيين للمعلمين والطلبة، خطوة أساسية هامة.

مبادئ التعليم الديمقراطي

ما هي تلك الأعمال والسلوكيات التي يمارسها المعلم، التي تعمل على تطوير جميع الطلبة في الدروس الديمقراطية حقاً؟ وما هي تلك المجموعة من العوامل الثقافية التي تعمل على تطور الطلبة دراسياً بجميع قومياتهم وثقافاتهم وفي ظل مختلف الظروف والاوضاع؟

يؤكد «كان زيشنر»[1] ـ الاستاذ والباحث في جامعة ويسكونسين[2] ـ انه من اجل التدريس المؤثر ـ لاسيما في المدن ـ لابد من الانسجام مع ثقافة تجارب حياة الطلبة. ويطرح المواصفات التالية كخصائص جوهرية للتعليم المؤثر في الطلبة الذين هم اقلية من حيث القومية واللغة. وهذه المواصفات، اوسع من المحاضرات والمادة الدراسية، وتشتمل على حضور الطلبة وفاعليتهم في التجارب التعليمية بالكيفية المطلوبة:

* ينبغي ان يكون لدى المعلم الاحاطة الكاملة بهويته القومية

(1) Kan Zeichner.

(2) University of Wisconsin.

والثقافية.

* تقوية الفكرة التالية لدى الطلبة وهي ان بمقدور جميع الطلبة تحقيق النجاح.

* ينبغي ان يتعهد المعلمون بضمان الحقوق العادلة لجميع الطلبة. وان يكونوا على ثقة انهم قادرون على ان يتركوا تأثيراً كبيراً على تعلم طلبتهم.

* على المعلمين مساعدة الطلبة من خلال ايجاد صلة عاطفية بهم.

* تقديم برنامج دراسي فاعل للطلبة، والمساعدة على تطوير المهارات العالية وإنضاج قوة الادراك لدى الطلبة.

* تقديم اسلوب تعليمي ذي معنى بدلاً من الاسلوب التكراري الرتيب، في ظل محيط تعليمي مناسب.

* لابد للبرنامج الدراسي ان يشمل جميع الأفكار والنظريات لشتى الفصائل القومية والثقافية في المجتمع.

* صياغة إطار محدد من قبل المعلمين، وإعداد منهج دراسي قوي منسجم مع ثقافة الطلبة ورؤيتهم.

* تشجيع اولياء الطلبة وأعضاء المجتمع على المساهمة في تعليم وتربية الطلبة، وان يلعبوا دوراً مهماً في القرارات المهمة التي تتخذها المدرسة على شتى الأصعدة.

خصائص المدرسة الديمقراطية

أُثيرت التساؤلات التالية للمساعدة على تقييم المدرسة، مع الأخذ بنظر الاعتبار الطرق الاساسية للتعليم والتربية من اجل الديمقراطية، كما هي شائعة في المدارس الراهنة:

١ ـ أنظمة المدارس الديمقراطية

	دائماً	غالباً	أحياناً	أبداً
ـ ما مدى مساهمة مدير المدرسة والمعلمين والآباء في اتخاذ القرارات المهمة على صعيد تحديد المصادر، وشؤون العاملين، وشؤون المنهج الدراسي؟	-	-	-	-
ـ ما مدى الفرصة التي تتاح لكادر المدرسة للتباحث في شؤون الدروس، سواء كان ذلك بشكل رسمي او غير رسمي؟	-	-	-	-
ـ ما مدى الاشراف المتبادل بين كادر المدرسة على الأعمال التعليمية لكل منهم، وما مدى الانعكاسات البناءة.	-	-	-	-
ـ ما مدى تحول التطوير المهني الى عملية جارية ومستمرة قياساً الى الأعمال ذات البُعد الواحد والمتابعات الجزئية؟	-	-	-	-
ـ ما مدى كفاءة الكادر التعليمي وقدرته على اتخاذ القرارات بشأن المواد الدراسية، والتدريس، وتحديد المصادر، والتطوير المهني؟	-	-	-	-

٢ ـ التعلم المنظم المرتبط ثقافياً وعلمياً

	دائماً	غالباً	أحياناً	أبداً
ـ ما مدى دعوة كادر المدرسة للطلبة لنقل تجاربهم الحياتية وثقافاتهم، ومتطلباتهم الى قاعة التدريس باعتبارها اساساً للمنهج الدراسي؟	-	-	-	-
ـ ما مدى إصغاء المعلمين والمدراء بشكل دقيق الى ما يقوله الطلبة واستخدام ذلك لرقي وتطوير ماهية المنهج الدراسي واسلوب التدريس؟	-	-	-	-
ـ ما مدى تعليم المعلمين للطلبة طبقاً للمعايير الدقيقة والتوقعات السلوكية؟	-	-	-	-
ـ ما مدى تعاون المعلمين وسائر العاملين المهنيين في المدرسة، من أجل تلبية حاجات الطلبة؟	-	-	-	-
ـ ما مدى المعلومات التي يستحصل عليها المعلمون عن سلوكهم مع الطلبة الذين لديهم خلفيات مختلفة.	-	-	-	-

٣ ـ التعاون مع الآباء وأعضاء المجتمع

	دائماً	غالباً	أحياناً	أبداً
ـ ما مدى رغبة كادر المدرسة في مشاركة الآباء في الاهتمام بأعمال المدرسة ونجاح ابنائهم؟	-	-	-	-
ـ ما مدى وجود آليات إبداعية غير رسمية للآباء وسائر اعضاء المجتمع، من قبيل طرح التساؤلات، وتقديم الحلول للمشاكل، وتزويد المدرسة بالوسائل التعليمية، وما الى ذلك؟	-	-	-	-
ـ ما مدى اتصال كادر المدرسة بآباء الطلبة وسائر أعضاء اسرهم، خارج إطار المؤتمرات والاجتماعات الرسمية التي تجمع المعلمين بأولياء امور الطلبة، كالذهاب الى بيوتهم، او الاتصال بهم هاتفياً؟	-	-	-	-
ـ ما مدى انتهاز الفرص غير الرسمية التي يلتقي فيها الآباء بالمعلمين، كي تساهم في اتخاذ القرارات ذات التأثير المباشر على كيفية ومحتوى تعلم الطلبة؟	-	-	-	-
ـ إذا لم تكن ردة فعل الآباء ازاء عمل المدرسة ايجابية، فما مدى قابلية كادر المدرسة على التعامل مع هذا الموقف بطريقة بنّاءة؟	-	-	-	-

٤ ـ كيفية ومحتوى التعلم

	دائماً	غالباً	أحياناً	أبداً
ـ ما مدى تعلم الطلبة في المدرسة لحل المشاكل الواقعية المعقدة بصورة فردية وجماعية؟	-	-	-	-
ـ ما مدى تعامل المعلمين مع اللغات المختلفة ذات الخلفيات الاجتماعية والاقتصادية المختلفة، والأعراق والثقافات والقوميات المتعددة، كفرص غنية للتعلم بالنسبة لجميع الطلبة.	-	-	-	-
ـ ما مدى عكس التقييمات للمهارات الفكرية والمنطقية للطلبة؟	-	-	-	-
ـ ما مدى تعلم الطلبة لاستخدام المنطق والأدلة المقنعة؟	-	-	-	-

الديمقراطية على صعيد العمل

«دوبرامایر» ـ أحد المفكرين المعاصرين ـ يبحث فكرة «التعليم والتربية من أجل الديمقراطية»، من منظار آخر. فبدلاً من أن يسأل: لماذا لم تعمل مدارس اكبر وفق النظام الفاعل للتعليم الديمقراطي، يعترف انّ التعليم الديمقراطي، يثير العجب في ظهوره الجديد.

يقول ماير: التعليم الديمقراطي حركة جديدة ومثيرة للجدل، لأنها تدعونا للتفكير والتساؤل: هل بمقدورنا أداء هذه المهمة الغريبة ام لا؟ هل شهد التاريخ حتى يومنا هذا عصراً كان باستطاعة الناس البسطاء التعلّم، حتى بلوغ المستويات الثقافية العليا، وبالطريقة التي تتوقعها الديمقراطية لجميع المواطنين؟

يرى ماير انّ وضع مقتضيات التعليم الديمقراطي في اطار مثل هذا المحتوى التاريخي، يحظى بأهمية كبيرة. بينما يؤكد «جفرسون» على ضرورة ان يطبّق التعليم ما يدعو اليه.

يقول ماير: نحن بحاجة كي نعلِّم الناس عادة التفكير. اي ينبغي الحفاظ على المدارس التفكيرية. فنحن بحاجة الى معلمين متفكرين منذ لحظة دخولهم الى المدرسة وحتى لحظة خروجهم منها. فالمعلمون يحولون الديمقراطية الى واقع، ويتخذون القرارات، ويتباحثون في أفكارهم ورؤاهم، ويتوصلون الى أفكار جديدة.

اذا لم يقتد المعلمون بمثل هذا الحوار الديمقراطي، فلن يكون بوسع الطلبة تعلمه. لذلك يقول «ماير»: نحن بحاجة الى المعلمين المتعطشين الى العلم وحب الاستطلاع.

التعليم الديمقراطي[1]

مثلما هناك حقوق غير قابلة للانكار لمواطني المجتمع الديمقراطي يُعدّ وجود التعليم الديمقراطي من ابرز حقوق الطلبة ايضاً. فهذا الحق اقوى وسيلة لتأمين مستقبل زاهر لهم.

ما معنى التعليم من أجل الديمقراطية؟ وما هي تعليماته وبرامجه؟ يرى

---

(١) ليندا دارلينغ هاموند.

«دارلينغ هاموند» ان التعليم الديمقراطي بحث جامع وغني لا يتحدد باطار التعلم ويقول: التعليم الديمقراطي معناه أن نعلّم الطلبة بحيث يصبح بوسعهم التفكير بشكل مستقل واستخدام المعارف والعلم والتقنية بنحو أحسن من اجل بلوغ أهدافهم.

ويقول بثقة أيضاً: التعليم الديمقراطي عادل جداً لأنّ التعليم العالي لا يكون حكراً على مجموعة صغيرة من الافراد ذات امتيازات خاصة، وليس بوسع اي شيء ان يحول دون ذلك. فلوكان لدينا تعليم للديمقراطية فسنعطي بذلك إذناً للجميع للتفكير بشكل مستقل والوصول الى اهدافهم. وسيستخدم التعليم الديمقراطي كثرة الأفكار ـ في نهاية المطاف ـ مصدراً لتغذية التعليم.

يقول «هاموند»: التعليم الديمقراطي يسمح للناس كي يدرك بعضهم البعض الآخر والتعايش في محيط اجتماعي واحد.

لاريب في انّ هذا الهدف بحاجة الى حث وتشجيع جميع المصادر والعوامل التي تعمل على نشر الديمقراطية والمؤسسات المدنية في المجتمع. كما انه بحاجة ايضاً الى المهارات اللازمة للقرارات الديمقراطية ورفع الاختلافات. وهذا هو جميع ذلك الشيء الذي نحن بحاجة اليه من اجل العمل معاً وايجاد مجتمع واحد.

تطبيق خطة تطوير المدارس

مع انّ خطة تطوير المدارس بحاجة الى انواع من الآليات والأصول إلّا انّ «وليامز» صاغ نموذجاً ينسجم مع حاجة المدرسة واسلوب ادارتها وتوجيهها. ويقول: بدلاً من السماح للمعلمين للخدمة والعمل في لجنة المدرسة الادارية، عليهم المبادرةالى انتخاب جماعة منهم. ولابد من العمل على دفعهم للقيام بلقاءات واستفتاءات عامة من اجل التوصل الى افضل اسلوب لادارة المدرسة. ويرى انّ هذه الطريقة هي واحدة من الطرق الاولى.

وكان قد مارس في بادئ الأمر دوراً فعالاً في ادارة الاجتماعات واللقاءات عسى ان يتم التوصل الى اقتراح خطة اكثر فاعلية من خطة تطوير المدرسة. وكان ذلك التعاون يتم بواسطة المعلمين الذين باتوا يلعبون دور قيادة تلك المجموعة تدريجياً. وما ان بادر هؤلاء الى اتخاذ مثل هذه الخطوة حتى تشجع الآخرون للاشتراك في تلك الاجتماعات والمساهمة فيها.

يقول «وليامز»: لاريب في انّ هذا الاسلوب، أوجد تغيراً في عملية المشاركة. وكان الهدف الجوهري ان تتحسن الخطط والأعمال يوماً بعد آخر. لكن الذي ادى الى مشاركة اكثر هو انّ الأفراد كانوا يقررون طبقاً لما يشاؤون، وكانوا يظهرون كعوامل مساعدة في عملية اتخاذ القرار.

يعترف «وليامز» كذلك بالروح العدائية التي بات يحملها البعض ضد المعلمين ويقول: انهم كانوا ينظرون الى المعلمين في بادىء الأمر كفريق نخبوي مقرر يحظى بود مدير المدرسة، ويتفوق على الآخرين. ومن اجل تغيير هذه الرؤية لابد للفريق الاداري والتخطيطي أن يثبت عن طريق الممارسات والأفكار انه ليس مقرراً حكرياً للمدرسة. فلابد من النفوذ الى قلب المعلمين والتلاحم معهم. فعملهم الوقوف على شتى القوانين والاصول، والتوادد مع من هم في أعمارهم، وان يكون لديهم اشتراك في جميع الأعمال.

هذا الموضوع يعكس الجو الودي للمشاركة. الا تعمل هذه الجهود على شحوب الفكرة القائلة بأن الفريق الاداري للمدرسة يحظى باهتمام قليل جداً؟

كيف يمكن تحسين المردود التعليمي

كيف يمكن الارتفاع بالمردود العلمي الى اوسع المستويات؟وما هي الطريقة التي يمكن بها استخدام المصادر والمدخرات كي يتحقق النجاح للطالب؟ وما مدى الضغوط التي يتعرض لها المعلمون لتلبية حاجات الطلبة

المعوزين؟ وما هي الطريقة التي تمكّنهم من ايجاد تغيير ما من اجل تحقيق مردود علمي ممتاز؟

يثير «اودن»[1] التساؤلات التالية من خلال نظرة عامة الى الاسلوب الدفاعي ويقول: كيف يمكن استخدام جميع المصادر في اطار نظام ما؟ كذلك ماذا بمقدور التقييم المنظوم في تلك المصادر، ان يضيف الى ذلك النظام كي يكون قيّماً؟ وهل بمقدورهم احداث تأثير قابل للتشخيص في تطور التلميذ ونجاحه؟ واذا كان هذا الأمر متاحاً فالسؤال الآخر الذي يدور في الأذهان هو: هل بوسع هذه المصادر ذات الاهداف المختلفة ان تكون ذات تأثير على عملية التعلم كي تتحقق فائدة افضل؟

يضيف «اودن»: اذا تحقق هذا التقييم على ضوء تطور الطلبة وتقدمهم، حينذاك بوسعكم ايجاد اجابة على السؤال عن المردود او الفائدة. ولابد ان تكون النتيجة الاساسية وما يقع في المقدمة، على اساس المستوى الدراسي للطلبة. فتربية الطلبة وتعليمهم، تعني تربيتهم كي يتاح لهم ممارسة نشاطهم بشكل اصولي. اي اعداد طلاب بمقدورهم استخدم العلوم الرياضية والتجريبية والانسانية والاجتماعية، كما يكون بوسعهم ممارسة الكتابة.

قد يبدو انّ الهدف البارز لجميع المعلمين، هو اعداد الطلبة من اجل تحقيق نجاحات أعلى، لكنّ «اودن» ادرك انّ تحقيق نجاح الطالب ليس بالشيء الذي يمكن ان يكون الهدف الاولى للمعلمين. ما يبعث على التعجب هو انكم لو نظرتم الى النماذج التصادفية التي لم تخضع لتخطيط مسبق لبعض المعلمين او صنّاع القرار، لربما وجدتم ٢٠ ـ ٣٠ هدفاً تعليمياً مختلفاً، لم يحقق منها النجاح سوى عشرة أهداف فقط

يشير «اودن» الى الأمر التالي: انّ وجود التعدد في الأهداف التعليمية،

(1) Odden.

يستدعي بذل الجهد من اجل التوصل الى تدابير واسعة، بحيث لو ظهر تغاير بين الأزمنة والبرامج المستقبلية، كان بمقدور تلك الجهود ايجاد الحلول للمشاكل والمعضلات التي تواجه المدارس.

ولاشك في ان تعدد الاهداف بشكل كبير سيعمل على تقليص النجاحات الجامعية. فاذا كان تحقيق النجاح هو الهدف الأول، بينما يضع الأفراد نصب اعينهم ١٥ ـ ٢٠ هدفاً آخر، فمن الصعب جداً التوصل الى مرحلة ناجحة وفاعلة.

من اجل التوصل الى نتيجة فاعلة، لابد من تحديد بعض الأهداف المهمة والأساسية. كما ينبغي ادراك ان تكريس الاهتمام نحو جانب بحد ذاته، سيتيح التوصل الى معلومات أقل في الجوانب الاخرى.

يؤكد «اون» كذلك على انّ ايجاد شبكة معقدة ذات خصائص اكبر، وخلق ارتباط اكبر بين الأساليب، تُعدّ من بين الأهداف التي تساعد على تحقيق مردود تعليمي اكبر.

ثمة اسلوب آخر: ان تقوم المدارس بتخصيص ساعات اكبر لتعليم المادة الدراسية ذات الصلة بالحياة الحقيقية، وتلتزم بذلك، لأننا ندرك انّ الطلبة اذا لم يفكروا بمواضيع خاصة وواقعية، فلن يظهروا اية رغبة في تعلمها.

يقول «اودن» ايضاً: العلوم التجريبية، نموذج جيد في هذا المضمار. فاذا التزمت المدارس الابتدائية بتعليم العلوم على مدى ٤٥ دقيقة في اليوم، فهذا يعني تعليم اضافي ينبغي ان يقوم به المعلمون.

طبعاً لابد ان يكون سعي الطالب في العلوم الطبيعية قريناً بزيادة المردود العملي والسلوك العيني، لأنّ عدداً كبيراً من الطلبة لا يستوعبون الشطر الأعظم من المادة العلمية المدرَّسة فأسلوب التدريس في المدارس، يُلزِم الى حد ما الطلبة بتلقي دراسة نظرية اكبر.

هذا الاسلوب مقتبس من الفكرة المقترحة في كتاب «شعب في خطر»[١] الذي صدر عام ١٩٨٠. وتشير الدراسات الى تحقق تعلم اكبر لدى الطلبة الذين يتلقون دروساً نظرية اكثر.

هذه طريقة سهلة للفهم والادراك والتي يمكن تطبيقها بسهولة وتُعدّ مفيدة ومثمرة للأطفال.

ويشير «اودن» الى سياسة تمّ تطبيقها في مدارس نيويورك في أيام «رويموند كورتين»[٢]. فكانت تلك المدارس قد ألغت مادة الرياضيات العامة من بعض الفصول الدراسية، ووضعت بدلاً منها مادة الجبر والمقابلة. وكان تعليم الجبر يستمر لمدة طويلة بحيث كان الطلبة يتلقون هذه المادة على مدى ثلاثة أو أربعة فصول بدلاً من فصلين.

وكشف التحقيق[٣] في تأثير تدريس الجبر، عن أنّ الطلبة الذين تعلموا جبراً اكثر من الرياضيات العامة، اصبحوا اكثر معرفة بالرياضيات، وأصبح تلقي درس الرياضيات العامة عملاً بلا فائدة، بحيث بات الاسلوب البسيط الذي يتميز بروح أكاديمية ونظرية اكبر، مفيداً في استحصال المعلومات الاصولية الاساسية.

الاسلوب الآخر الذي يدفع نظاماً ما نحو الانتاج والمردودية، يرتبط دائماً مع الأمر التالي وهو: كيف يمكن السيطرة على النظام التعليمي من خلال اسلوب سلسلة المراتب او الشكليات والروتين الاداري؟

ويطرح «اون» السؤال التالي: هل ينبغي على ادارة التعليم ان تتجه بشكل اكبر نحو اللامركزية؟

تكشف نتائج الدراسات والتحقيق عن انّ اللامركزية في البنى التحتية

---

(1) A, National - at Risk.

(2) Roymond Cortine.

(3) CPRE.

للمدارس الحالية، ذات أعمال اكبر بالقياس الى الاسلوب الذي كان يمارس في المدارس سابقاً.

اللامركزية مناسبة لأعمال من قبيل التعليم رغم وجود التعقيد ومشاكل الادارة. فحيثما يتواجد المتعلمون والمثقفون، تجري الأعمال الجماعية على أحسن وجه.

الاسلوب الآخر، يستلزم التخلي عن النظرة الانتقادية ازاء المبرمجين المثقفين، حتى وان كانت جهودهم في مجال اعداد المصادر المعلوماتية، ذات كيفية دنيا. ويؤكد «اودن» على انّ المدارس بحاجة الى الاهتمام بجميع البرامج التي تسعى لتطبيقها. كما انها بحاجة الى تصنيف تلك المصادر ثانية وفق أساليب أحدث.

معنى هذا انّ المدرسة بحاجة الى وجود معيار علمي من اجل التقييم، وليس بوسع المدارس التوصل الى نتيجة في مجال الفعاليات والنشاطات لمجرد أنها استخدمت تلك المعايير في العالم الماضي.

ثمة اسلوب أفضل يتمثل في ايجاد برامج وأهداف ذات فاعلية عالية، تؤدي الى نجاحات باهرة للطلبة، وتعمل على توجيه القرارات التي تتعلق بالمناهج التعليمية والتعليمات المدرسية.

يقول «اودن»: لابد ان تعاد أنظمة المدارس على ضوء هذه المشاريع والبرامج ذات الفاعلية العالية. وهذا لن يتحقق إلّا اذا كانت تلك المدارس تسير وفق نظام الادارة اللامركزية. فالبرامج تتغير من مدرسة لأخرى، ولا بد أن يكون الأمر بهذا الشكل.

ويقترح «اودن» الاستعانة بكتاب «النجاحات» لروبرت سلافين[1] الذي أُلّف بمساهمة جيمس كامر، وهوارد غاردنر، وتيودور ارسايزر، ومؤسسة

(1) Robert Slavin.

التطوير الدراسي، وكذلك كتاب «التعلم التطوعي» تأليف «اوت واردبـوند»، وكتاب «المدارس القائمة على المتعلمين» تأليف «ليندا دارلينغ هاموند»[١].

يقول «اودن» أنّ جميع هذه المخططات والبرامج ذات الفـاعلية العـالية، تتمتع بخصائص المواد الدراسية الموجودة في المدارس الأولية. لكنها تؤكد في المنهج التعليمي، على المهارات الفكرية ذات المستوى الرفيع.

ويشير الى الأمر التالي ايضاً وهو انّ عدداً كبيراً من المدارس في أمريكا ذو مصادر يمكن أن توظّف للاستثمار في المـدارس ذات الفـاعلية العـليا. فالذخائر التي تُستثمر بأشكال وطرق مختلفة، تُعدّ في درجة واحدة، لكـنّ ايجاد مستويات أعلى من النتائج، شيء يعمل على تحسين الانتاجية.

المدارس الديمقراطية، الدراسة البيتية وغير الحضورية

ما هو الاختلاف بين الدراسة الديمقراطية، والدراسة البيتية، والدراسة غير الحضورية.

الدراسة الديمقراطية

هذا الأسلوب، يتم العمل به في محيط المدرسة، وتجري فيه عملية اشراف على الطلبة، ولدية هيئة معينة من الكبار. ويتمثل الاخـتلاف بـين الدراسـة الديمقراطية وغيرها من الدراسات، هـو انّ المـدارس التـي تـتبنى الدراسـة الديمقراطية، تدار من قبل اعضاء جمعية التعليم الذين يتمتع كل منهم بصوت.

لكل واحد من الكبار صوت. ولكل واحد من الطلبة صوت ايضاً. وتـتم عملية التصويت او الاقتراع في اجتماع المدرسة العام، الذي يُعقد مـرة كـل اسبوع عادة. ويتم فـي تـلك الاجـتماعات اتـخاذ القـرارات بشأن. جـميع مسارات المدرسة، ومـا فـيها مـن نـظم وقـوانـين انـضباطية، فـضلاً عـن

(١) لمزيد من المعلومات، راجع كتاب «الرواد الجدد لمدارس الغد» ط ٢، شتاء عام ١٩٩٥.

الاقتراحات التي تتعلق بمستقبل المدرسة. وقد يشارك الآباء في تلك الاجتماعات، وليس لأي أحد صلاحية أو قوة اكبر من غيره، بما فيهم مدير المدرسة.

تُعدّ مدرسة(Summer Hill) في بريطانيا، ومدرسة (Sudbury Valley) في ماسوتشوست، من النماذج البارزة للمدارس الديمقراطية. وهما مدرستان مشهورتان ومحترمتان[١].

الدراسة البيتية

هذا النوع من الدراسة يُعطي الكثير من أساليب التعلم والتدريس في البيت. ويمنح هذا اللون من التدريس الوعي والمعرفة للأبوين كي يلعبا دوراً مهماً في تحديد المواضيع التي تُدرَّس وتُعلَّم. وتلجأ هذه المدارس الى تقليد المدارس الحكومية في بعض الأحيان، لكنها تتمتع من دون شك بحرية اكبر. ويتخذ عدد كبير من الآباء والتلاميذ اسلوب التعليم الذاتي، وقد يستخدم بعضهم كتباً دراسية.

ويراقب آباء بعض الطلبة الذين يتلقون الدراسة البيتية، ما يدرسه أبناؤهم على صعيد الدين والأخلاق بشدة. وبما انّ هذا اللون من التحصيل يتم داخل محيط الأسرة، فانه يترك أثراً على تنظيم برامج الأسرة أيضاً.

الدراسة غير الحضورية

تعد هذه الدراسة من اكثر الاساليب الدراسية اصالة. ولا يوجد في هذا

---

(١) لمزيد من المعلومات حول (Summer Hill) راجع الموقع الانترنيتي:

WWW. S-HILL. demon.

وحول Sudbury Valley، راجع:

WWW. Sudval. org.

النمط الدراسي أي نظام محدد. ومن السهل التعلم وفق هذا الاسلوب. ولا يوجد أي اشراف للآباء على مطالعة أبنائهم، أو انّ اشرافهم وتدخلهم قليل جداً. فالطفل حر طوال اليوم في الرسم، واللعب خارج البيت، وتسلق الأشجار، واللجوء الى النوم. ولا يحول هذا الاسلوب دون قيام الطفل بأعماله اليومية. والحقيقة هي ان استخدم هذا اللون من التعليم يدفع الطلبة باتجاه التعلم ويتحول كل منهم كي يعلم نفسه طواعية، لاسيما اذا كان لدى الطالب ثقة عالية بالنفس، ودافع كبير.

مؤشرات النجاح

مؤشر النجاح الأول في هذه المدرسة هو امكان طرح مطالب الطلبة على المسؤولين والمعلمين. ويقول «ويليام» انّ الطلبة جزء من عملية الاشراف على المدرسة. فلو حمل أحد السلاح او المخدرات في هذه المدرسة او قام ببعض الممارسات غير القانونية فيها، فسيتم اخبار مدير المدرسة فوراً. ويؤكد جزء من برنامج تطوير المدرسة على الأمر التالي وهو أنه لابد من حصول اتفاق بشأن جميع القرارات، وان كان ذلك عملية صعبة.

كان «ويليام» أحد حماة هذه الفكرة، لذلك كان يقول: لو نظرنا الى الأزمنة الطويلة التي تستغرقها عملية الغاء القرارات التي اتخذت من الماضي من دون اتفاق، لأدركنا فداحة الأوقات والأموال التي تبددت. فلو سعيتم لبلوغ الاتفاق في قراراتكم، لأحييتم زمناً مفيداً لكم.

وكان يقول ايضاً: أنا اعتقد انّ الناس اذا كانوا لا يعرفون الجهة الادارية ولا يثقون بها، لما لجأوا الى المشاركة. ومعنى هذا ان الثقة قائمة بين المعلمين والآباء.

من اغرب نتائج تطبيق برنامج تطوير المدارس في ملكنبرغ الغربية واكثرها اثارة للاستحسان، هي انّ المعلمين الذين تطوعوا لمتابعة تطور

الاصلاحات، هم اولئك الذين كانوا قبل ذلك غارقين في اليأس.

يقول «ويليام»: «لقد بدأ المعلمون اعمالهم من اجل التنافس فيما بينهم. فكان لدينا في بادئ الأمر نوع من النظام الودي. فلم يكن مهماً ابداً ان تكون قمت بالعمل على الوجه الصحيح ام لا. وكانت جميع التساؤلات تطرح في القوالب التالية: هل تحبني؟ هل نحن اجتماعيون؟ هل انا احبك؟

حينما نتحرك في مستوى أعلى من النمو، فلابد للمعلمين الانطلاق في طريق الاصلاحات. وفي ظل مثل هذه الحال لن يدافع أحد عن المعلمين غير اللائقين، فتتم جميع القرارات على أساس مصلحة الطلبة، لا على أساس مصلحة المعلمين».

بتعبير آخر: المؤشر الأول على نجاح هذه المدارس، ليس المردود والنتيجة الكمية، بل نوعية العلاقات الانسانية، ومدّ الجسور الودية والعاطفية بين كادر المدرسة من جهة والطلبة من جهة اخرى. والنجاح في تلك المدارس يكون مشفوعاً بمنحى عاطفي وجو من الحب والألفة، بدلاً من التنافس.

النجاح أم الاستثمار؟

ما هو المفهوم الحقيقي للاستثمار في المدارس؟

من وجهة نظر البروفسور «فريد»[١]، ليس هناك وضوح في دراسة العلاقة

---

(١) Fred M. Newman

هذا الرجل هو استاذ المنهج الدراسي والتدريس في جامعة ويسكونسن ومدير المركز الدولي لمدرسة التوجيه المفيد، ومركز تنظيم وبناء المدارس. ومن الجدير بالذكر انّ هذين المركزين تم افتتاحهما من قبل المكتب الاداري للتعليم والتربية في الولايات المتحدة المسؤول عن اجراء الدراسات المتعلقة بالتطوير الدراسي. وقدّم خدمة كبرى لوضع منهج دراسي جديد من خلال ٣٠ عاماً من التجربة في مجال الدراسات والاصلاحات في المدارس وتقديم ←

بين المعطيات ومستوى الانتاج، مع وجود سائر الدراسات الاخرى. فاذا كان موضوع الدراسة، استثمار أرض زراعية ما، فبوسعنا ان نُعلن عن رأينا النهائي في عدد «البوشلات»[١]، حيث سيُعدّ عدد البوشلات، ومقدار الانتاج، ومساحة الارض، من المعطيات.

بل حتى في الأعمال الأساسية كالزراعة، يتأثر هذا التعليل بآلاف العوامل. ويقول فريد (Fred): «ما هي طبيعة الأرض الغنية الانتاج؟ وما هو الانتاج الذي نبحثه؟ وما هو المحصول الذي نريد زرعه وانماؤه في هذه الأرض؟ والاجابة هي انّ الأراضي الزراعية بوسعها ان تكون مؤثرة في انتاج السماد، والقمح، والهندباء البرية، وأبقار اللحم، وكثير من الأشياء الاخرى».

بعد اختيار او معرفة المحصول المطلوب، لابد من النظر في نوعيته. ويقول «فريد» بهذا الشأن: «لاشك في وجود انواع متعددة من القمح، لذلك بامكان الشخص طلب القمح بالنوعية التي يراها. ويُعدّ هذا الموضوع مشكلة حقيقية في معرفة المحصول».

من الواضح، انه عدا الأرض، هناك عوامل كثيرة تتدخل في البيانات. فلابد ان تؤخذ بنظر الاعتبار تكاليف العمل ومنها رواتب الافراد، والأرباح المستحصلة. فالمزارعون يستخدمون مبيدات حشراتٍ وأدغالٍ لابد من

← برامج دراسية ومشاريع لتعليم المعلمين. ولديه خبرة وآراء ناضجة في دراسة الاختلاف في وجهات النظر العامة، والتعلم على أساس حاجة المجتمع، والأساليب الجديدة في تفهيم الدروس، والطريقة الصحيحة لتقييم الطلبة وواجباتهم. وفضلاً عن ذلك لديه مقالات تتناول سلوك المواطنة، ونمط التفكير المتطور في الدراسات الاجتماعية، والتعليم والتعلم والبنية الاجتماعية، وانشغالات الطلبة في المدارس المتوسطة. وأثارت دراساته الأخيرة التي تناولت قضايا رياضية واجتماعية بعض التساؤلات، مثل، كيف يمكن للاصلاحات العامة في المدارس ان تؤثر على نجاح الطلبة؟ وماذا ينبغي ان نعمل من اجل تطور المدارس بشكل كبير وتساوي الطلبة في مستوى النجاح؟

(١) ٢ ـ البوشل (Bushel): مكيال للحبوب وغيرها يساوي ٨ غالونات او نحو ٣٢ لتراً ونصف اللتر.

حساب تكاليفها على أساس تكاليف المصادر. كذلك قد يستخدم المزارعون أراضٍ مخصصة لنفقات اخرى. وفي مثل هذه الحال ما هي تلك النفقات التي تُستفاد من هذه الأراضي حين زراعة القمح بدلاً من اي شيء آخر؟

استخدام الاستعمار على صعيد الأعمال الرئيسية كالزراعة أوضح الى حد ما بالقياس الى التعليم والتعلم. فاذا كان مورد البحث والدراسة، موضوعاً تشكل فيه العوامل المؤثرة في أحد المعطيات او الانتاج المتعدد وقياس الكميات، مشكلة لنا، وعند وجود اختلاف بالرأي في تقييم العوامل المؤثرة، سيكون الاستثمار من اي نوع كان ـ أكثر صعوبة على صعيد الاستخدام العملي.

لكن، الم يكن الهدف الاساس من التعليم هو نجاح الطالب؟ ومع ذلك يعتقد «فريد»: ينبغي الا يكون نجاح الطالب هو الهدف الأساس، وانما يجب ان يكون هو تلك الانجازات التي تتحقق في نجاح الطالب والمتعلقة بمدرسته.

فلاشك في ان نفقات الطالب على الدراسة، تُعدّ من المعطيات، ولكن ليس بالوسع الاصرار بهذه السهولة على هذا الادعاء، لوجود انماط عديدة من الطلبة، وينفق بعضهم اموالاً اكبر على دراسته. ويمكن الحصول على معدل هذه النفقات من خلال اخذ جميع الطلبة بشتى أنماطهم بنظر الاعتبار، ومع ذلك ليس بوسع هذا المعدل تقديم صورة دقيقة لمدى استثمار مدرسة ما. والطريقة الوحيدة للحصول على مقدار دقيق لذلك هو ان نحلل ونجزئ تلك النفقات ونقيس النفقات النسبية لطلبة المدرسة الذين يتمتعون بمستوى عال من النجاح بطلبة نفس المدرسة الذين هم في مستوى واطئ من حيث النجاح او الطلبة الذين هم في مستويات مختلفة من حيث النفقات الدراسية.

لاشك في انّ التكاليف التي يتحملها الطلبة من اجل التعلم، لا تنتهي عند

حدّ النفقات التي تقف المدرسة خلفها، وانما تشمل ايضاً المصادر المادية والمعنوية التي تستخدمها الأسرة من اجل رقي ابنها. كما تشمل الزمن الذي ينفقه المعلمون خارج المدرسة لتعليم الطلاب فضلاً عن الوقت القانوني. ولاشك في أنّ التوصل الى حساب دقيق لجميع هذه النفقات والتكاليف، أمر في منتهى الصعوبه.

مع ذلك يعتقد «فريد»: لا ينبغي في مثل هذه الحال اسدال ستار النسيان على العقل السليم، أو نتخلى عن قياس النجاحات النسبية لمختلف المدارس. ويقول: ارجّح ان استخدام مفردة «النجاح» بدلاً من «الاستثمار».

ما هو النجاح؟ وهل للنجاح مفهوم معقد كمفهوم الاستثمار؟ وكيف يمكن قياس النجاح؟ وكيف بوسع المعلمين والمهتمين الآخرين ادراك هذا النجاح؟ وما هي علائم وأمارات النجاح؟

يقول «فريد»: انا لا اعرّف النجاح على انه نسبة المعطيات الى النتيجة، لأنّ النتيجة المتمخضة عن عمل المدارس تنزع نحو الأهداف التي يراد الوصول اليها. وحينما تستمر المدرسة في عملها على ضوء بعض الأهداف المتفق عليها، يمكن اعتبار ذلك مقياساً لقياس الاستثمار. ومعظم المجتمعات حينما تحدد أهدافاً لمدارسها، تعتقد أنها لو أُنفق ـ مثلاً ـ على كل طالب في المرحلة الابتدائية مبلغ ٧ آلاف دولار سنوياً من اجل تعليمه، فسيكون بمقدور اي طالب يصل الى الصف الثامن، حل بعض المسائل الرياضية او ان يكون ماهراً في كتابة المقالات. فاذا كان المجتمع يتصور هكذا، فتعريفه للنجاح هو هذا ايضاً.

المدارس الديمقراطية (محورية الطالب)

آراء في اعطاء الحرية وحق الانتخاب للطلبة في اختيار موادهم الدراسية:

ضرورة وجود منهج دراسي في المدارس

اختُتم تاريخ التعليم والتربية في موضع، تم فيه استحسان ابداء وجهات النظر والآراء في البرنامج التعليمي وكذلك المنهج الدراسي ـ الحرفي (ارتباط المواد الدراسية بحرفة الطالب المستقبلية). فنظراً لوجود المعلمين من اصحاب الدوافع والنشطين ولاسيما وجود الآباء، يُعتبر هذا النظام مفيداً جداً للطلبة الذين لديهم شوق كبير ورغبة شديدة في التعلم. ومع ذلك هناك الكثير من الطلبة الذين ما ان يواجهوا المواد الدراسية التي لا يرغبون فيها ولا يتوفر لديهم الاستعداد لفهمها، حتى يفقدوا رغبتهم في التعلم.

ولكن لماذا نضع الطلبة في هذا النظام؟ لأنّ هذا هو نفس الاسلوب الذي نتلقى بواسطته تعليمنا. ففي المجتمع الذي يولي اهمية كبرى للتعليم، يساورنا القلق ازاء موضوع التغيير، لاسيما اذا كان اساسياً. اذن ما هو التعليم والتعلم؟ فهل هو تعلم المبادئ الأولية، ثم تعلّم الدروس التي يحددها المجلس التعليمي ويفرض تعلمها على الطلبة؟ فمن اين يعرف هذا المجلس ما هو الشيء المفيد للطلبة؟ لاريب في انّ هؤلاء، باحثون ومعلمون لديهم القدرة على تشخيص ما هو صحيح وما هو غير صحيح، ويعلمون ما هي اكثر المواضيع فائدة للطلبة في سنّ معينة. ولكن من الضروري التوقف عند هذه الفكرة. أليس لكل طالب طريقة في التعلم خاصة وسرعة في الفهم يختلف بها عن غيره، فكيف بمقدور برنامج ما ان يستوعب جميع الطلبة؟

لربما يعلم اصحاب الاختصاص ما هو الشيء المفيد للشخص المتوسط، ولكن هل جميع الافراد أصحاب مستويات متوسطة؟ وهل يمكن وضع جميع الطلبة في مستوى واحد؟

قبل مئات السنين،حينما تم وضع نظام المدارس الأمريكية، اتُّخذت المدرسة كأداة تساعد الطلبة على تعلم الديمقراطية الجديدة. ومنذ تلك الفترة

كان معظم الطلبة يتلقون التعليم في قاعات المدرسة، وكان بمقدور المعلمين تغيير واصلاح انماط التعليم المتغيرة والمراحل السنيّة للطلبة. كما كانوا يسمحون لمن هم اكبر سناً بالمساعدة على تعليم الصغار.

كانت المدرسة محيطاً تعاملياً يتساعد فيه الطلبة فيما بينهم في جميع الأعمار. وكان كثير من الطلبة يواصل الدراسة لاكتساب المعرفة اللازمة لتلبية حاجاته في المجتمع، ثم يترك المدرسة بعد ذلك ويقبل على تعلم حرفة خاصة.

لما كان نظام المدارس في العقود المنصرمة قد صُمِّم من اجل تلبية حاجات الافراد الاجتماعية، فقد اتجهت النية في وضع اكتساب المهارات الحرفية ضمن المنهج الدراسي الجديد.

اليوم وفي ضوء تعلم مختلف الفرضيات والعلوم والتقنيات، لابد من معرفة: هل لدينا الاستعداد اللازم لقطع الخطوة التالية؟ وهذه الخطوة عبارة عن ايجاد مشروع دراسي يتاح تحققه حتى مع عدم وجود المدرسة، اي انه مكان يتعلّم فيه الطلبة طبقاً لسرعة تعلمهم ورغبتهم. لكنهم لا يستطيعون عن هذا الطريق اختيار المادة التي هم بحاجة اليها حقاً، على ضوء قراراتهم. والمؤشرات الموجودة في المدارس الشعبية التي تنتشر في داخل البلاد، تكشف عما هو عكس ذلك. ففي هذه المدارس ليس بمقدور الطلبة تحمل مسؤولية التعلم فحسب، وانما باستطاعتهم ادارة المدارس ايضاً من خلال تعزيز قوة اتخاذ القرار واكتساب مهارة معالجة المعلومات الضرورية للحياة والحداثة.

اذا كانت هذه الآراء تثير حالة حب الاستطلاع لديكم، ندعوكم للبحث قليلاً في هذا المجال. فتتوفر هاهنا بعض المعلومات التي ربما تستقطب اهتمامكم.

*الوثائق الموجودة حول ديمقراطية المدارس: يوجد هنا نشاط يتناول

بالدراسة القضايا ذات الصلة بالديمقراطية، وكذلك المشاكل التي يواجهها فريق خاص من الافراد في المدارس. كما يقدم هذا النشاط بعض الأفكار التي تدفع للتفكير بشكل اكبر في نظام المدارس الشعبية الديمقراطية.

*تنظيم المصادر الدراسية البديلة: يتم تسليط الضوء على محتوى المدارس البديلة، وتقديم أفكار ومعلومات بشأن آلاف الانظمة البديلة وبرامج المدرسة في البيت.

*مدرسة سابوري فالي: في هذه المدرسة التي تمّ استنساخ عدة نماذج منها في امريكا، تعطى للطالب حرية التعلم وحق انتخاب الدروس.

بما أنه لا توجد في الوقت الراهن اية مدرسة شعبية في «ايوا»[1]، لذلك يتم التعاون مع اي شخص يرغب في تأسيس مثل هذه المدرسة. وانه لمن الصعب جداً اقناع الكادر العامل في سابوري الذي يصرّ على رأيه. نظراً للرغبة الكبيرة التي لدى الأفراد في التعلم.

رغم ذلك، فالفكرة الأولية التي يُسمح بموجبها للطلبة بالمساهمة بشكل اكبر في التعلم العملي ومتابعة الاعمال التي لديهم رغبة كبيرة فيها، ستحولهم في المستقبل الى كبار متحمسين ولديهم معرفة باسلوب التعلم الصحيح.

ولا ضير في الأمر لو عارضتم هذا الرأي، لأنّ الاختلاف في الآراء هو الذي يجعل الدنيا جذابة. ولكن لو أثارت هذه الفكرة لديكم حالة حب الاستطلاع، فبوسعكم الانضمام عن طريق الانترنيت الى احدى فصائل البحث والحوار في هذا الموضوع، او الاتصال بشخص في منطقتنا يدير مدرسة او برنامجاً شبيهاً بالبرنامج المذكور.

---

(1) Iowa.

مؤشرات الاستثمارية التعليمية

كيف يمكن رؤية الاستثمارية التعليمية؟ وما هو المؤشر الذي نعتمده، بدلاً من الدرجات التي لا تُعدّ معياراً صحيحاً لتقييم معلومات الطلبة؟

يؤكد «بارت» على شكه في ان تكون الدرجات الامتحانية ذات قيمة كبيرة في قياس اوتوقع الفترة الزمنية للدراسة. لكنه يتساءل قائلاً: بدلاً من ذلك، بودي ان أعرف ماذا يفعل الطلبة في اوقات الفراغ؟ ماذا يفعل الطلبة خلال الفترة التي يخرجون فيها من المدرسة والى ان يذهبوا الى اسرّتهم؟ فهل يواصلون التعلّم أم انهم يمارسون الرياضة أو يستمعون الى الموسيقى او يشاهدون التلفزيون؟

يقال انّ الشخصية هي ذلك الشيء الذي تفعلونه أو تمارسونه من دون ان يراكم أحد. والاستثمارية التعليمية أيضاً هي ذلك الشيء الذي تؤديه من دون أن تكلّف بأدائه. فهل هناك امكانات كافية للطلبة يمكن ان تدفعهم باتجاه التعلم؟ وماذا يفعلون بعطلة نهاية الاسبوع؟ وكيف يمضون العطلة الصيفية؟ وماذا يفعلون في أعقاب انهائهم للمرحلة الثانوية؟ وحينما تنتهي المدرسة، هلا تبقى معلوماتهم بنفس المستوى الذي كانت عليه ايام المدرسة؟

للأسف، حينما ينهي الطلبة مرحلة الدراسة الثانوية يعرب عدد كبير منهم عن فرحه رغم اعترافه بأنه لازال بحاجة الى التعلم.

يقول «بارت» انه طالما شاهد الطلبة المتخرجين يحرقون دفاترهم ويقولون: هيهات العودة!

فالطلبة يعتقدون انه لابد ان تكون فترة التعلم قصيرة ومن اجل ايضاح كلام «يوغي بيرا» لابد من القول انّ التعليم والتعلم، عملية لا نهاية لها. فهو يقول: انّه لأمر مرعب النظر الى التعليم والتعلم على انه موضوع شاق وينبغي ان يستسلم المرء اليه ويوجّه كل شيء باتجاهه. ويؤكد على انّ هذا التصور

أبشع اتهام او جريمة بحق مدرسة ما. فالمدارس التي يُجبر فيها الطلبة على التعلم، سوف تربي اناساً يتمنون ان تنتهي عملية تعلمهم بمجرد تخرجهم من الثانوية. ولاشك في انّ مثل هذه المدارس لا فائدة ترجى منها.

ويعتقد انّ هذه المؤشرات تصدق على المعلمين أيضاً. فهل يتباحث المدراء والمعلمون فيما بينهم؟ وهل يزورون الصفوف الاخرى؟ وهل يمارسون في اوقات فرغهم البحث، والمطالعة، والتجربة، وحب الاستطلاع، والتعليم؟ والسؤال هو: ماذا يفعل المدراء، والمعلمون، والطلبة في اوقات فراغهم؟

يعتقد «بارت» انّ هذا السؤال لوطُرح بشكل جاد، فبمقدوره الكشف عن كثير من المعلومات، التي يمكن ان تحذر الآباء، والمعلمين، وعامة الناس، وتدعوهم كي يكونوا كما يجب.

ويؤكد كذلك اننا لو صدّقنا بأنّ اهم مسؤولياتنا هي المساعدة على صياغة معلومات الطالب والحفاظ عليها، حينذاك سيكون بمقدورنا ادارة المدارس والصفوف الدراسية بطريقة اخرى. فلابد ان يكون الكبار مثال التعلم، والمشاركة في أعمال المدرسة المهمة بطريقة يمكن للصغار رؤيتها واستشعارها.

الأصغر سناً منهم، غير صامتين ايضاً، فهم يريدون ان يكونوا نموذجاً مهماً. ويرغبون في ان يكونوا مثل من هم اكبر سناً منهم، ويمارسون نفس الاعمال التي مارسوها. ولو شاهد الطلبة غيرهم يساهمون في عملية التعلم بفاعلية وحماس ورغبة، فلابد ان تتولد لديهم الرغبة في ذلك ايضاً.

الفصل الثاني

مميزات الدروس الديمقراطية

ايجاد الدروس الديمقراطية[1]

مقدمة

انبرى بعض المعلمين الى دراسة وتحليل جهودهم بغية الاجابة على التساؤلات الاجتماعية، والاخلاقية، والسياسية، والقضايا ذات الصلة بدروس المدارس العامه. وقيّم هؤلاء الافراد الذين كانوا معلمين من أصحاب التجربة، امكانية ايجاد دروس تعمل على نشر العدالة التعليمية، والوعي، والنقد، والقيم الديمقراطية. وتطرقوا الى تجاربهم وما رافقها من نجاحات واخفاقات، وايجابيات، وسلبيات، وما يمكن ان يقع نظير ذلك خلال ايجاد مثل هذه الدروس.

وكان توفير الأرضية المساعدة لتحقق برامج المعلمين، جزءاً مما اورد «لاندون باير» ناشر كتاب «ايجاد الدروس الديمقراطية» وأحد المبرمجين

---

(١) مقال «ايجاد الدروس الديمقراطية»، مارلين كوتشران سميث، وسوزان ليت.

التعليميين. وانفرد الفصل النهائي من هذا الكتاب بدراسة عمل المعلمين الملتزمين والمواضيع ذات الصلة بالمستقبل.

التعلم «الفردي»

يستطيع الطالب من خلال سرعته الخاصة فقط ان يتطور في عملية التعلم. واذا كان التعليم على مستوى متوسط فلن تقل سرعة تعلمهم ولا تزداد. ويكشف النموذج الذي تم تطبيقه مؤخراً في احدى المدارس الخاصة، انه تكفي ٢٠ ساعة من التعليم لجميع الطلبة الذين لديهم استعداد للتعلم بدءاً بمرحلة الروضة وانتهاء بالثانوية. ولو أُضيفت ساعات اخرى لأدى ذلك الى الحاق الارهاق بالطلبة ودفعهم الى الاشمئزاز من التعلم. ولا ضرورة لتكرار ما سبق ان تعلمه الطلاب من قبل، سيما أنّ الطالب يبلغ مرحلة يعلم معها جيداً ما الذي سبق ان تعلمه وما يجب ان يتعلمه في المستقبل. والتعليم الديمقراطي يفسح المجال للطالب للارتفاع بمهاراته من خلال مواصلة التعلم. ولذلك يُعدّ الاكتشاف الذاتي من دون اكراه او قسر، مبدأ مهماً في التعلم الفردي.

الاستعداد الحيوي

نظراً للتفاوت القائم بين الطلبة في البلوغ، لذلك يمكن مشاهدة هذا التفاوت على ضوء الفترة التي بدأ كل واحد منهم فيها بالتكلم والمشي. وفي ظل هذا النمط من التعلم يُزجّ الأطفال في تنافسات قد لا يتوفر عند البعض الاستعداد لها. ولاشك في انّ توقع صدور استجابات متساوية من قبل جميع الطلبة خلال عملية التعليم، يؤدي الى انفعال الطلبة المستعدين وخلق الشعور بالنقص لدى الطلبة الذين يتعلمون ببطء. وتمتزج هذه المشكلة مع الحقيقة التالية وهي انّ طلبة الصف الواحد قد يبلغ التفاوت في السن لديهم نحو سنة

كاملة. ولاشك في ان سنة من الحياة التي تبلغ ٧ سنوات، ليس بالأمر القليل. ولذلك باستطاعة تجاهل الاستعدادات الحياتية وسني العمر، ان يخل في عملية التعلم.

المرونة

يُنظر الى التعليم الديمقراطي على انه اسلوب حرّ غير مقيد دائماً، بينما بوسع هذا التعليم ان يكون منهجياً ونظامياً. فليس بوسع اي شيء يحول دون تأسيس الطالب مع معلمه لبرنامج تعليمي مسؤول وهادف وذي دوافع محدده. ففي المدارس الديمقراطية بوسع الطلبة المطالبة بالدروس التي يرغبون فيها. كما تتوفر الامكانية التالية وهي ان يتلقى الطلبة بعض الدروس في مدارس آخرى غير مدرستهم. وهذا يوفر لهم الفرصة للاستماع الى اساتذة اكثر تخصصاً، ويعمق علاقاتهم الاجتماعية ويوسعها، فضلاً عن السماح لهم بالوقوف عن كثب على ما يفعله الطلبة في المدارس الاخرى وما لديهم من تجارب.

ليس بالضرورة ان يجري التعلّم في المحيط الدراسي على احسن وجه. ويمكن ان يتخذ أشكالاً عديدة. والمصادر المتوفرة في يومنا هذا ـ كتابية كانت او الكترونية ـ أتاحت فرصاً جديدة. فالطالب الذي يريد ـ على سبيل المثال ـ متابعة منهج فيزيوي في جامعة خاصة، بمقدوره تسجيل اسمه لتلقي الدروس التعليمية عن بُعد. لذلك لم تعد هناك حاجة لتوجيه المدارس بطريقة بحيث يكون المعلم هو المصدر الوحيد لتلقي المعلومات. ففي محيط هذه المدارس يمكن ان تتوفر جميع أنماط التعليم وأشكاله.

اهمية مرحلة الصغر

لقد ثبت بما لا يقبل الشك انّ السنوات الخمس الاولى من حياة الانسان،

تلعب دوراً مهماً وحساساً في بلورة مهارات وقابليات التفكير، والحب، والثقة، وخلق الشعور القوي الايجابي. وتترك هذه السنوات تأثيراً عظيماً على التقدم العاطفي والاجتماعي والفكري للانسان.

بما أنّ الأطفال يسعون للبلوغ بنوعية الحياة الى اعلى مستوياتها خلال السنوات الخمس الاولى من العمر، من الضروري مساعدتهم على ايجاد نمط فكري صحيح. ودعمهم، وحثهم من خلال التعليم العام. ويبدو أنّ المدارس الديمقراطية تشيع الهدوء في الأجواء التدريسية وتساعد على ايجاد حلول لمشاكل تلك المجموعة من الطلبة التي لم تنعم بمرحلة طفولية مطلوبة.

البداية الهادئة

من الصعب جداً على الطفل الذي يبلغ عمره ٥ ـ ٦ سنوات ان يمكث في المدرسة ساعات طويلة منذ اليوم الاول لدخوله فيها. وتُبدي المدارس الديمقراطية مرونة اكبر ازاء الطريقة التي يبدأ فيها الطالب حياته المدرسية، ثم تزداد هذه المرونة باستمرار. ولا توجد ضروريات او الزامات ادارية ودراسية خاصة للحيلولة دون حضور الطلبة في اوقات مختلفة وقضاء ساعات متفاوتة في قاعة الدرس. فينبغي ان يحدَّد زمان وفترة تواجد الطالب في المدرسة بطريقة تصبّ في صالح الطالب. كما يُترك للطالب أيضاً إتخاذ قرار حضور أبويه في المدرسة حيثما يرى ذلك ضرورياً. كما تتوفر الفرصة للطلبة الأكبر سناً لمدّ وشائج الصداقة مع الطلبة الذين يشعرون بالارتياح في مخالطتهم.

التعليم غير القسري

التعليم في هذا النمط من المدارس، غير قسري بمعنى الكلمة. فلا يسعى المعلمون لفرض أفكارهم ورؤاهم على الطلبة عن طريق القوة. فاستخدام

اسلوب القوة او الفرض يمهّد للخوف من تحمل المسؤولية، وعدم الثقة، وسوء الظن. كما يخلق لدى الطفل السلوك المتمرد. ولاشك في انّ هذه الحالة ستكون واضحة حينما يقرر المسؤولون التعليميون كيف يستخدمون القوة، وما هي الاجراءات التأديبية التي تطال غير المنضبطين، ويؤدي هذا الأمر الى اثارة الشعور بـ «القيمة الذاتية» لدى الطلبة الذين يعتقدون انهم حينما لا يفقهون معنى أعمال الكبار، فلابد ان يكون الخلل منبعثاً منهم لا من المعلمين.

هناك اعتراف بحق التعلّم وحق التدخل للطالب مع الحد الأدنى من تدخل الكبار، وذلك لفسح المجال له لبلوغ مستويات عالية من العقل والخلاقية عن طريق التوجيه الذاتي والتعليم الذاتي.

التعليم البهيج

لا يكون التعليم بهيجاً ولذيذاً. إلّا اذا شعر التلميذ بالنجاح في عملية التعليم. فليس للطلبة اي اشراف مهم على المواد التي يدرسونها في المدارس العاديه. لذلك تبدو معظم الأشياء التي يتعلمونها غير مرتبطة وتبعث على السأم. وهذا ما يدفع الطلبة نحو الاعتقاد بأنّ التعليم لا يبعث على البهجة والسرور قط.

اما المدارس الديمقراطية فانها توفر بعض الظروف والمتطلبات للطالب تدفعه للنظر الى التعلم وكأنّه نزهة، وتنمية مهاراته بحيث ينطلق على مدى عمره نحو التعلم برغبة وشوق وحماس.

وتنظر المدارس الديمقراطية الى العلوم والمهارات كموضوع واحد ومترابط، وانّها منسجمة جميعاً مع الحاجات الاولية للطلبة ورغباتهم، من دون الالتفات الى تصنيفاتها والحقول التي تنتمي اليها. ومن النتائج المحتملة للتعلّم غير الانفصالي، هي القابلية على التفكير بمستوى أعلى،وايجاد ارتباط

داخلي اكبر، والتلذذ بعملية التعليم.

تكامل الحاجات الخاصة

في نظام التعليم الديمقراطي،توفَّر الظروف للطلبة من ذوي الحاجات الخاصة. بحيث يشعرون انهم جزء من أسرةواحدة، ولا يختلفون بشيء عن سائر الطلبة. فينطلق هؤلاء خلال تعايشهم مع غيرهم من الطلبة نحو تعلم ماهم بحاجة اليه، حتى مع تباين الظروف واختلاف الأوضاع. ومعظم الجهود المبذولة لتطوير الطلبة الخاصين في المدارس العادية، توجب تلقيهم لدروس غير مناسبة لهم. كما انّ التحديدات التي تُفرض عليهم، تحول دون ظهور قابلياتهم وابداعاتهم. اما في المدارس الديمقراطية فتتاح شتى الفرص للطلبة للتعبير بحرية عن حاجاتهم، ورغباتهم، وميولهم الذاتية والحرفية، والدراسية، والفكرية، والاجتماعية.

وفي ظل مثل هذه الظروف والفرص المنتجة تتميز الحاجات الكاذبة عن الحاجات الحقيقية، والرغبات السطحية عن الرغبات العميقه. وفي مثل هذه المدارس تتاح الفرص لمعرفة الحاجات والمتطلبات، وتتسع الرغبات، ويتعاظم التعبير بحرية عن المطالب المنطقية البنّاءة.

الطلبة ثنائيو اللغة

انّ الدراسة في المدارس العادية، أمر في منتهى الصعوبة للطلبة ثنائي اللغة. ففي معظم الأوقات يُسمح لطالب واحد بالحديث، بينما يستمع اليه الآخرون فقط. وهذا ما يدفع الطلبة الى الاحجام عن التكلم في ظل مثل تلك الظروف. اما في اوساط التعلم الديمقراطية، يجد مثل هؤلاء الطلبة فرصة اكبر ليتحدث احدهم الى الآخر او من خلال مجاميع صغيرة. ومثل هذه الممارسة لا تؤدي الى سرعة تعلم اللغة الثانية فحسب، وانما تعمل على تعميق

الصداقات وتعزيزها.

استثمار الزمن

تبويب المواضيع التي لابد من ملاحظتها، والتقارير المفروغ منها، امر يثير الشعور التالي وهو انّ نسبة التعلم اذا كانت ٦٠ أو ٧٠ او ٨٠ بالمائة فهي نسبة مقبولة. وقلما يُلاحظ طالب، له اطلاع بمراحل النجاحات اللاحقة. فالطلبة يتخرجون وهم لا يعلمون ما هي فائدة ما تعلموه.

كمثال على ذلك: المعيار في دروس اللغة الانجليزية في المدارس العادية لا يتعدى تقديم ٦ مقالات في السنة. وستكون هذه المقالات مثالية جداً لو كانت ذات قيمة تبلغ ٧ بالمائة. وفي ظل هذه الظروف ستكون كمية كلمات المقالة هي المهمة عند الطالب. لذلك ما أن تبلغ تلك الكلمات العدد المطلوب، حتى يبادر الى انهاء المقالة.

اما في المدارس الديمقراطية فالهدف من كتابة المقالة هو تعلم كيفية بلوغ الفضيلة. فالمقالة التي قيمتها ٩٠٪ افضل بكثير من الواجبات التي تبلغ قيمتها ٦٠٪.

فإعادة الكتابة والاصلاحات المتكررة، تؤدي في خاتمة الأمر الى تقديم كيفية متناسبة وبنّاءة، بحيث ينطلق الطلبة لممارسة هذا العمل من دون شعور بالخوف من التخلف او الحصول على درجة دنيا في سائر الدروس.

كذلك يقع الزمن تحت تصرف الطالب كي يكون بوسعه ان يتعلم كيف يحقق لنفسه نوعية عليا. ولذلك تحلّ فكرة «ضرورة ان يلاحق الطالب النجاحات المتتابعة» محل الشعور بالقناعة والاستسلام للظروف السائدة. فالاستثمارية في المدارس الديمقراطية ليست نتيجة كمية، وانما هي إفراز نوعي.

المحيط الفعال

في المدارس التقليدية، ينهمك جميع الطلبة خلال فترة زمنية ثابتة، بالعمل ضمن إطار ممارسة خاصة تقترحها جهة اخرى. فهم يتحددون بحدود مكتبهم، ويستولي عليهم الصمت والانفعال غالباً خلال فترات الاستراحة. فنظراً للمعلومات المحددة التي تُقدَّم لهم جميعاً، لذلك لا يتاح لهم التحدث عن موضوع جديد.

في التعليم الديمقراطي، يساهم الطلبة في نشاطات متعددة الى حد ما. كذلك بما أنهم يختارون المواضيع التي يتعلمونها، يتولد لديهم شعور بالرغبة لما يتعلمونه. وهذا ما يمهد لظهور محيط فاعل ومتحرك تتفتح فيه أعينهم على مواضيع جديدة باستمرار. وبما انه لا يوجد اي برنامج يحدد الطالب ويحّد من فاعليته، فلن تلاحظ عليه اية حالة من حالات الانزواء او العزلة.

الانضباط الخاص

المدارس الديمقراطية توفر الفرص للطالب كي يكون بوسعه تعلم مهارات الانضباط الخاص وكيفية استخدام الدوافع والقابليات الضرورية للتعليم الطويل. ولا تستخدم هذه المدارس اي لون من الوان القسر و القوة لتحقيق هذا الهدف. فمقدار كبير مما يسمى في المدارس التقليدية بالانضباط الخاص او الشخصي ليس سوى خوف من العواقب. ففي المدارس الديمقراطية يحل الانضباط الداخلي محل الانضباط الخارجي، والأخلاق الصادقة محل الاخلاق المرائية. كما تدور الطاعة في هذه المدارس حول محور الوعي والحرية. اي تحل الطاعة الذاتية المحببة محل الطاعة القسرية المقيتة. كما يحل الانتظام التلقائي الذاتي محل الانتظام التصنعي. فالانتظام الذاتي ـ كما يقول «هايك» ـ هو الذي يؤدي الى ظهور الإبداع وحرية الفكر. بينما يحول

الانتظام المصطَنع او الحديدي دون ظهور الأفكار الحرة وتدفقها.

القيمة الذاتية

يقول «ماكس ارهامن»: لو قارنت نفسك بالآخرين، فقد تشعر بالذلة والوضاعة، إذ يوجد افراد افضل منك دائماً.

لا تلجأ المدارس الديمقراطية الى مقارنة الطلبة او مقايسة بعضهم بالبعض الآخر. فتتاح الفرصة للطلبة كي يكون هناك تباين بينهم، وان يتقدم البعض على البعض الآخر في القضايا التي تنطبق مع استعداداتهم ورغباتهم، لبلوغ الشعور بالقيمة الذاتية.

في المدارس العادية، قد يصاب الطلبة الذين يواجهون نشاطات غير متناسبة، بالانكفاء، ولذلك قد ينظر اليهم زملاؤهم على انهم طلبة كسلاء وغير مؤهلين.

من الظلم ان نقيّم الطلبة بالمعايير التي اعتدنا عليها. وقد يُعطى لقب الطالب السيء او المشاكس للطالب غير الهادئ او الذي يشعر بالاعياء بسرعة ويتململ في مكانه، بينما الشيء الوحيد الذي هو بحاجة اليه، نزر يسير من الحرية. فالمدارس الديمقراطية توفّر الظروف وتتيح الفرص لغياب مثل هذه الألقاب التي تسيء الى الشعور بالقيمة الذاتية عند الطالب.

توقع الأبوين

قد تكون لدى الأبوين توقعات من ابنائهما غير حقيقية، ولذلك يفرضان عليهم ضغوطاً كبيرة من اجل ايصالهم الى ما يصبوان اليه او ما يتوقعانه منهم. ومن الممكن ان يسبب هذا الاسلوب ظهور العديد من النتائج السلبية. فمن خلال المعرفة التي تتحقق للمعلمين عن طلبتهم بمرور الزمن، يندفع هؤلاء المعلمون لاضفاء شكل خاص على العلاقة ما بين الآباء والأبناء وتوقعات الآباء من أبنائهم.

في المدارس الديمقراطية تنسجم توقعات الآباء مع ما لدى الأبناء من طاقات وقابليات. ولذلك يندفع الأبناء من دون أي خوف او اضطراب لتحقيق النجاح بما ينسجم مع قابلياتهم. ففي الأسرة الديمقراطية، المبدأ السائد هو ضرورة ان يكون ثمة انسجام وتناسب بين توقعات الابوين وبين قابليات الأبناء وجهودهم. فهذا الانسجام هو الذي يدفع الطلبة للشعور بالمسؤولية ازاء واجباتهم الدراسية، والتلذذ بمردودية مساعيهم وجهودهم.

التوجيه الذاتي

الأساليب القسرية، تعمل على ظهور سلوكيات ذميمة تدل بدورها على حالة القسر والإكراه. ولابد من النظر الى هذه الألوان من السلوك، على انها سلوكيات تمردية منبعثة من الشعور بالنقص، والذي يبدأ بالظهور بفعل اللاإحترام الذي يتعامل به الآخرون. ويمكن ان يكون الانتظام والانضباط معياراً جيداً لقياس ذلك الشعور بالنقص.

المدارس الديمقراطية مشيدة على اساس احترام جميع الطلبة، لذلك لا يُنظَر فيها الى السلوك الذميم على انه حالة عادية او طبيعية، ولن ينبعث اصولاً من طريقة تعامل المعلم مع الطالب.

حينما لا تستطيع الأطراف الحاضرة ايجاد حلول للشكاوى بشأن تلك السلوكيات، يتم الرجوع الى الطلبة لإصدار آرائهم فيها. ولا شك في انّ هذه العملية ستعلّم الطلبة كيف يضعون حلولاً للنزاعات والمساجلات، وكيف يقدمون الوثائق، وكيف يمكن ان يصدروا أحكاماً عادلة على ضوء المستندات التي تتوفر لديهم، وكيف يقيّمون تلك المستندات والوثائق.

كذلك ستتاح لهم الفرصة لتجربة اسلوب عمل الجهاز القضائي الذي يتم اتخاذه من قبل الأعيان.

في المدارس التعليمية، يتم تعليم طريق وأساليب الادارة الذاتية، والتوجيه

الذاتي، والقيادة الذاتية في السلوكيات الاجتماعية، وكذلك توجيه المشاعر خلال التعامل مع الآخرين والتحكم فيها.

الفرص المتساوية

من المبادئ المهمة في المدارس الديمقراطية، ايجاد الفرص المتساوية أمام الجميع. فلكل فرد ـ سواء كان طالباً او معلماً او أحد الأبوين او مسؤولاً محلياً ـ الحق في إبداء وجهة نظره والتعبير عن رأيه من دون ان يحق لأحد ان يمنعه عن ذلك. ولا شك في انّ هذا المبدأ لن يجعل لأحد قوة اكبر من الآخر، ولا يهمش دور أي أحد بما فيهم الطلبة. فالمعلمون يخدمون الطلبة، والمعلمون يقيّمون عمل المعلمين.

بما أنّ الطلبة مسؤولون عن عملية التعلم، لذلك يلجؤون لتقييم المصادر المتوفرة لهم. ولا يوجد أي مبرر للقلق من احتمال ان يلجأ الطلبة لتقريع معلميهم ظلماً في ظل المحيط التعليمي الديمقراطي، إذ لا محل في مثل هذا المحيط للقسر والإكراه والفرض، ويشعر الطلبة بالكرامة والاحترام.

تقييم الطلبة للمعلمين، لن يساعد على تحديد مدى تطورهم فحسب، وانما يمكن ان يقدّم للطلبة نماذج مختلفة من الكبار مستعدين لتقبل النقد البّناء. ويمكن ان يتحول ذلك الى تجربة تعليمية ايجابية.

اذن يُعد تقييم المعلمين على يد الطلبة موضوعاً مهماً لديه الكثير من التشعبات التي لا تصلح للتطبيق في المدارس العادية. فلابد ان ينسجم مفهوم الفرص المتساوية مع العلامة التعليمية والتقييم العادل، إذ لا يمكن في ظل الظروف التعليمية غير المتكافئة، انتظار نتائج متكافئة من الطلبة.

الحقوق الانسانية

يُعد حق اتخاذ القرار، من اوائل الحقوق الفردية التي لم تمنح للطلبة حتى

الآن. ويتصور البعض انّ اعطاء الحق للطالب في اختيار الدروس، أمر يضاهي الفوضى في التعليم، غافلين عن انّ هذا الاختيار محدود جداً. كذلك لا يلعب الطلبة اي دور في تحديد زمان، ومكان، وكيفية المصادر اللازمة والأفراد الذين لابد من مساهمتهم في عملية التعليم.

اما التعليم التربوي، فإنه يعطي الحق للطالب كي يكون له تحكم في ما يتعلمه. ومن خلال إعطاء هذا الحق، يظهر عنصر المسؤولية. فلابد ان يقرر الطالب بنفسه ماذا يريد ان يفعل، وان يكون مسؤولاً عما يتعلمه.

الطلاب ليس بوسعهم التقوقع في زاوية ما ثم يقول لهم الآخرون ماذا يجب عليهم أن يفعلوا. وهذه الحرية في الاختيار، تُعد من أعظم آثار التعليم الديمقراطي. وهذا يوفر ظروفاً للطلبة تساعدهم على صقل مهاراتهم وزج أبداعاتهم وقابلياتهم من أجل صنع حياة مؤثرة ومستقلة.

الشراكة الديمقراطية

في جميع المدارس الديمقراطية، يتم اتخاذ جميع القرارات عن طريق عملية الشراكة الملتزمة والتدخل المسؤول. فيتم في هذه المدارس تحديد عوائق الشراكة ووضع خطة واضحة لإزالتها، ورسم كافة الحلول وإعداد كافة الخيارات والمعلومات الضرورية، مع منح وقت كاف من اجل التباحث والتشاور، ثم اجراء عملية التصويت.

في ظل هذه العملية تتحقق للطلبة مهارات التشخيص والقدرة على اتخاذ القرار، ويعلمون جيداً مصدر القوانين والسياسات التي يتم اتخاذها بشأنهم. كما سيبادرون الى مناقشة اية مشكلة يواجهونها، ويعملون معاً على ايجاد حل لها.

المدارس الديمقراطية الاصولية، بمقدورها ان تتحول الى نموذج في كيفية توجيه الامور في خارج المدرسة، من داخل المدرسة. ولاريب في انّ الحياة

في ظل هذه الظروف تجعل الطالب على علم بالتعقيدات القائمة في العملية الديمقراطية، وكذلك بأهمية الحضور في دورة المعلومات، وأهمية دور الفكر النقدي البارع.

يعتقد الطلبة ومعظم المعلمين في المدارس العادية، انّ أفكارهم لا يترتب عليها أي شيء، بينما تحظى آراؤهم في المدارس الديمقراطية بقيمة وأهمية، ولا تختلف عن آراء الآخرين.

القرارات الديمقراطية

يلجأ الطلبة الى اتخاذ القرارات على ضوء مصالحهم ومصالح المجتمع. وبوسعهم اتخاذ القرار ـ مثلاً ـ في كيفية قضاء الوقت، ويمكن ان يكون لهذا القرار تأثير على المدرسة بأسرها. ويسمح الكبار للطلبة بارتكاب الخطأ، وتتاح بالمقابل الفرصة لهم كي يقولوا انّ تلك الأخطاء كانت معلمهم الاكبر. ويمكن للطلبة الأصغر سناً الاتعاظ بتلك الاخطاء كي يكون بوسعهم اتخاذ قرارات معقولة وصحيحة حينما يكبرون.

من الضروري ان لا يفرض الكبار آراءهم على من هم أصغر سناً منهم. كما عليهم الصمت حينما يدركون انّ القرار الخاطئ يمكن ان يكون اكثر فائدة من القرار الصائب.

بمقدور الكبار إبداء وجهات نظرهم في هذه المسائل من دون السعي لفرضها على الصغار، وحينذاك سينظر اليهم الصغار باحترام ويحاولون الانفتاح على أفكارهم وتجاربهم والتفاعل معها.

التوقيت المرن الحر

يخلق التوقيت الثابت عقبات كبيرة في طريق التعليم الخلاّق الفاعل.

فبوسع الطلبة ممارسة النشاط والعمل على ايّ صعيد، في اي وقت يشاؤون ومن دون أي توقيت. فمعظم طلبة المدارس العادية الذين يتميزون برغبة ضعيفة في العمل والنشاط، يعتقدون انّ ذلك يعود الى قصر الفترة المخصصة لمثل تلك النشاطات ولذلك لا يمكن تحقيق نتائج ذات بال خلال تلك الفترة القصيرة. ولكن الطلبة يستطيعون عند عدم وجود التوقيت، استثمار جميع مصادر التعلم بشكل واسع ومن دون قلق او اضطراب. فطلاب درس التاريخ ـ على سبيل المثال ـ حينما لا يتحددون بفترة زمنية معينة يستطيعون استخدام جميع الوسائل والإمكانات المتاحة برغبة وثقة ومن دون اي شعور بالخوف من احتمال انقضاء الوقت، لذلك لن يجدوا اي عائق يمنعهم من استخدام الفيديو، والبرامج الكامبيوترية، والانترنيت، والمختبرات، والمتاحف، والمناطق الأثرية وغيرها. اي بوسعهم التوصل الى مصادر لا يتاح التوصل اليها على يد المعلم ووفق نهج الدراسة التقليدية.

فهذا الاسلوب اذن يجعل التعليم عملية مثيرة جداً. فقد يُمضي الطالب شهرين من الزمن او اكثر في دراسة جوانب تاريخية مختلفة. فيكون بمقدوره في نهاية المطاف الاطلاع على الارتباط الداخلي القائم بين الأحداث، وادراك كيف يمكن تخليد الآداب، والشخصيات في كل عصر، وكيف يمكن ان تؤثر التقنية على الزمن، كما تزداد إمكانية الادراك الحقيقي للمواضيع.

طلبة المدارس العادية، قد يرجعون في درس التاريخ الى كتاب واحد، ويشاهدون عدداً من الافلام المختارة. وقد يمارسون أحياناً نشاطاً ما تحت اشراف معلم لا يتمتع بالتخصص الكافي. والطلبة الذين لديهم رغبة في البحث عن المصادر الاخرى، ينصرفون عن هذه الرغبة خوفاً من ضياع الدروس الاخرى. كما يوجد أمامهم عائق آخر وهو انهم لا يستطيعون الاسترشاد بمرشد آخر غير معلمهم.

التوقيت عملية محددة للطالب وتحول دون الاتصال المباشر بين المعلم

والطلاب، وتُزيد بشكل كبير من نفقات ادارة المدارس.

نبذ العنف

المحيط التعليمي الحر وغير الإجباري، يتحول الى اقل المحيطات عنفاً. وتتحقق في هذا اللون من المدارس لمعظم الطلبة رغباتهم وقلما تظهر عليهم حالة الغضب والعصبية. ولا يتاح للطلبة المستبدين فرض منطق القوة على الآخرين. ويحوّل بعض الطلبة الأصغر سناً تلك المدارس الى محيط خاص، الأمر الذي يتيح لمن هم اكبر سناً مساعدة الطلبة أصحاب المشاكل بطرق غير قسرية. وتتضح هذه الحقيقة حينما نقف على جذور العنف والتمرد في المدارس، لأنّ العنف وليد الفشل والحاجات المكبوتة. فلو تحققت في المدارس أجواء انسانية وظروف ديمقراطية تساعد على عرض الحاجات وتلبيتها، لشاهدنا تقلص حالة العنف تدريجياً.

الاقتصاد في النفقات

في مثل هذه المدارس، تتقلص النفقات الادارية والفترات الزمنية في اجراء الامور الادارية كثيراً. ويمكن ان يتحول ذلك الى ادخار من خلال الاقتصاد في استخدام الورق، والاستنساخ، والمواد البريدية. وكلما قلّ الطلب على هذه المواد، كلما أُتيح لمسؤولي المدرسة ان يكونو على ارتباط اكثر مباشرة مع الطلبة.

ولا يُعد التوفير او الاقتصاد، الميزة الوحيدة لهذا الاسلوب، حيث ستتوفر للمدراء ومعلميهم فرصة اكبر للاتصال بالطلبة والتعامل معهم وفق طرق ايجابية، مما يجعل أعمالهم اكثر نفعاً.

مسؤولو الشؤون الادارية الذين يواجهون اعمالاً ادارية، واسعة، بوسعهم استخدام الطلبة لمساعدتهم في تلك الاعمال، مما يعني ايضاً تعلمهم لاسلوب

العمل الاداري. وهذا الأمر لا يؤدي الى انجاز الأفراد لأعمالهم على احسن وجه فحسب، وانما باستطاعتهم تلقي مساعدات افضل ايضاً.

في المدارس العادية لا يُستخدم الطلبة في الأعمال الادارية، بينما تنظر المدارس الديمقراطية الى هذه القضية كعامل مهم ومصدر حافل بفرص التعلم. ويرجع الحجم الواسع من الأعمال الادارية في المدارس العادية، الى الحاجة لتقارير الموظفين، والامتحان المتكرر للطلبة. وحينما يتم اشراك الطلبة في الشؤون الادارية، فهذا لا يعمل على إعدادهم لتقبل المسؤوليات القادمة فحسب، وانما يقلّص الكثير من القضايا ذات الصلة بالمسؤوليات والامتحانات.

حضور الشخصيات البارزة

لا شك في ان حضور الشخصية البارزة والمهمة، ذو اثر واضح على حياة الطلبة. ويوفّر المحيط التعليمي الديمقراطي بعض الأجواء التي تجعل الطالب قادراً على إقامة علاقات فكرية وعاطفية مع الشخصيات البارزة. وتتوفر تلك الاجواء من خلال المرونة الكبيرة في التوقيت، وعن طريق المعلمين الذين لديهم تأثير كبير عليهم. وليس من الضروري ان تكون تلك الشخصيات من داخل المدرسة. فقد يجد الطالب تلك الشخصية خارج محيط المدرسة، وقد تتمثل في الوالدين. وقد تكون المدرسة هي المكان الأفضل الذي يمكن ان يجد فيه الطالب تلك الشخصية.

التفاوت في الأعمار

وجود طلاب من أعمار مختلفة في صف واحد، يفرز الكثير من الآثار الايجابية. ونستطيع ان نستشعر هذه الحقيقة بشكل اكبر حينما يقرأ الطالب الاكبر نصاً ما للطالب الأصغر. فتزداد من خلال ذلك القابلية على القراءة

عنـد الاثنين، وتتبلور بينهما حالة من التنافس السليم. فيشعر الطالب الاكبر انه يقدم فائدة للآخرين، ويـدرك الطالب الاصغر انـه مـحط اهـتمام ودعـم الكبار. ويتعلم الاثنان معاً كيف يمكن التعامل مـع من يختلفون عنهـم فـي العمر.

نحن نعلم ان الطلبة يبلغون سن الرشد في فترات زمنية مـختلفة، ولذلك يُمنع اختلاطهم بمن هم من خارج صفهم. ولا شك في ان هذا المنع سيعمل على إطفاء شعلة الاستعدادات والقابليات. ويؤدي الى بعض اليأس في قلوب الافراد الذين لديهم القدرة على اتخاذ الاصدقاء الذين هم اقل سناً منهم. كما يعمل على حذف الطلبة الأصغر من منافسة الطلبة الاكبر علمياً.

يقال انّ أفضل معلم ليس ذلك الأخصائـي، وانما هـو ذلك الفـرد الذي يعلمك ما هـي المواد التي يجب عليك ان تـتعلمهـا. ويـتمتع مـثـل هـؤلاء الافراد بحماس اكبر ورغبة أشد بالتحدث في موضوع مـا. وتكـون لديـهم القابلية على فهـم لغة المتعلـم، وكذلك مساعدة المتعلـم الذي لديه مشكلة فـي التعلم.

المحيط الديمقراطي التعليمي يوفر الأجواء التي يتعلم فـيها الطـلبة مـن أساتذتهم كيف يمكنهم التعامل مع الطلبة الآخـرين مـهما كـانت أعـمارهم مختلفة، لا أن يقتصر تعاملهم او علاقتهم على عمر خاص. ويمكن للمعلمين ان يقدموا نماذج مناسبة عن كيفية التعامل مع الطلبة من شتى الأعمار، كما سيحصل الطلبة على تجارب قيمة خلال ذلك.

نحن طالما نقوم بالأعمال التي سبق ان قام بها آباؤنا لعدم امتلاكنا لتجربة العمل مع الآخرين. وهناك إمكانية لتحسن اوضاع الوالدين غير المناسبة في المـنزل عـن طـريق الآثـار الايـجابية للأعـمار المـختلفة فـي المـدارس الديمقراطية.

الانتقال

لو تحول التعليم الديمقراطي الى معيار، فلا مبرر للقلق على المستوى الدراسي للطالب حينما يضطر الى تغيير مدرسته، لأنّ الدروس التي سبق له ان درسها تظل تحتفظ باعتبارها، ويبقى التعليم يطوي مساره الطبيعي.

من الممكن ان يضطر الطالب للانسجام مع المحيط الجديد والأفراد الجدد، ومع ذلك لا تبرز لديه أية مشكلة وبوسعه الاستمرار في دراسته بما ينطبق مع مدرسته السابقة، لأنّ الطالب هو الذي يقرر ماذا ينبغي ان يتعلم.

وحينما يُبعد الآباء أبناءهم عن المدرسة لقضاء العطلة، فلا مبرر للقلق ايضاً، لأنهم سيستأنفون أعمالهم بعد العودة من النقطة التي انتهوا اليها. بل ويمكنهم وضع منهج دراسي لأنفسهم حتى أثناء العطل.

ادارة النوعية التامة (TQM)[1]

ادارة النوعية التامة التي ظهرت على يد «ادوارد زدمينغ» يمكن النظر اليها مساوية أو مشابهة لمكان التعليم الديمقراطي، وهو الموضع الذي يضم العاملين او اي شخص ذي صلة بالمؤسسة التعليمية، ومع وجود تعهد بوجود نوعية عالية وتطور مطرد. ويتم السعي في هذا المكان لدعم وتعزيز جميع الافراد الذين يمكن ان يقدموا مساعدات قيمة.

TQM: اسلوب يهدف الى مواجهة المشاكل المحتملة على صعيد التغييرات. والأفراد الذين سبق لهم العمل في الانظمة الرئاسية ليس بوسعهم ان يفقهوا على سبيل السرعة اسلوب التعامل مع المدير الديمقراطي. طبعاً لربما يساور البعض شعور بأنّ هذه حربة اخرى يراد بها إجبارهم على

(1) Total Quality Management.

الطاعة. وللمدراء مشاكل خاصة بهم وأنّ عليهم العمل بطريقة تبدد هذا الشعور بعدم الثقة الذي يخامر أذهان بعض الموظفين.

لا شك في انّ التعامل مع جميع العاملين، امر في منتهى الصعوبة، سيما وأنّ المعلمين في النظام التعليمي الديمقراطي ليسوا رؤساء وانما هم مربون، وأسوة، وشخصيات تساعد الطلبة على تحقيق أهدافهم، بل انهم اصدقاء للطلبة وزملاء. لذلك لا يشعر المعلمون بأي حرج في التعامل مع الطلبة والاجتماع بهم، بل وقصّ القصص والحكايات عليهم، وتمضية لحظات جميلة وهانئة الى جوارهم. كما ينظر الطلبة الى المعلمين كرجال امناء ومخلصين يعلمونهم قضايا جديدة ويشعرون بالراحة الى جانبهم.

المدارس الديمقراطية تعلّم الطلبة بعض العلاقات الضرورية لتطور العمل. ولذلك تُعد المدارس الديمقراطية الطلبة للعمل في ظل مثل هذا المحيط بواسطة ايجاد العلاقات التي هم بحاجة اليها من اجل تطور اعمالهم. لذلك تقول TQM: «انّ الحسن جداً، ليس حسناً بالقدر الكافي دائماً». وقد تأسس هذا الفكر في المدارس الديمقراطية ايضاً. فبدلاً من كتابة عدة مقالات متوسطة، هناك تنافس دائماً على كتابة مقالة ممتازة واحدة.

تكرار الكتابة لمرتين أو اكثر، يمارس بكثرة من اجل التوصل الى النتيجة المطلوبة. فلو علم الطلبة كيف يمكن تحقيق النجاح، لفعلوا ذلك حقاً.

حينما استُطلعت آراء الطلبة في برنامج (Chip)، أبدى الجميع تأييدهم له. ولهذا الموضوع تفرعات وشعب شتى لحفظ هذه الموارد في الذهن، والقدرة على استمرار عملية التعلم. وتتكامل عملية دراسة وتقييم التعليم الديمقراطي ويتحقق لها النجاح من خلال ادارة النوعية التامة. فإذا كان نظام (TQM) يميل نحو ايجاد محيط تنافسي، فالتعليم الديمقراطي يمكن ان يكون اسلوباً متلائماً مع هذا الاتجاه.

ميزات اخرى للمدارس الديمقراطية

١ ـ تنوع القوة العاملة

من ميزات الأنظمة الراهنة، وجود تنوع في القوة العاملة. اي انّ هناك تفاوت بين العاملين من حيث الجنس، والعرق، والقومية. غير انّ هذا التنوع على صلة ايضاً بجوانب اخرى مثل الضعف الجسمي، والاختلاف في العمر، بل وحتى وجود افراد ذوي اجسام بدينة جداً. ورغم ما يوجد من تمايل بين اعضاء المجموعة الواحدة، ولكن لا يوجد استعداد لدى اي فرد للتنازل عن قيمه الثقافية وأصول حياته.

لا شك في انّ التنافس في الادارة، امر يدفع هذه المنظمات والمجاميع لإدخال مواضيع مختلفة الى برامجها مثل الأساليب الحياتية، والمتطلبات الحياتية، وطرق العمل.

وتعترف هذه المنظمات رسمياً بوجود الاختلافات. ويرى بعض المدراء في وجود ثقافات مختلفة ضمن المجموعة الواحدة، تهديداً وخطراً.

على اية حال، فالتنوع الموجود في المجتمع الكندي، يمكن ان يكون مثالاً حسناً. فكندا عالم صغير، وجو التنافس الموجود فيها، ادى الى نجاح أهلها على صعيد الاقتصاد العالمي. ولولا التنوعات الفكرية ووجود الشعور بالقيمة الذاتية لدى العاملين، لما حققت كندا هذه النجاحات.

المدارس الديمقراطية تحترم الاختلافات والتباينات، وتستقبل التنوع، وتعمل الى إشراك افراد ذوي حاجات ومتطلبات مختلفة في نشاطاتها. ومن خلال هذه المدارس يستطيع الطلبة احترام شخصيات الآخرين، معبّرين عن اعتقادهم بأنّ الآخرين يهدفون مثلهم، الى التعاون والعمل. ولا يبوّب هذا اللون من المدارس، الطلبة على اساس العمر والجنس. فتُتاح الفرصة للطلبة

للتعامل مع غيرهم من الطلبة والمعلمين، كانسان لا غير.

الهدف الأول للتربية الديمقراطية هو أن يتعلم الطلبة كلَّ ما هم بحاجة اليه في حياتهم الحقيقية.

٢ ـ تكنولوجيا المعلومات (IT)[١]

تلعب تكنولوجيا المعلومات دوراً بارزاً في اسلوب إدارة المنظمات. وتظهر من اجل رفع القيود الموجودة في محيط منظمة خاصة. وبمقدور أعضاء المنظمات ممارسة اعمالهم حيثما كانت ومتى شاؤوا من خلال استخدام الكامبيوترات المحمولة، وأجهزة الفاكس، والوسائط ذات السرعة العالية، وخطوط الانترنيت، وغيرها.

لا شك في انّ العاملين بحاجة للتعرف على شتى تلك الاجهزة وطرق عملها وبرامجها، ومطالعة النشرات والتقارير والبحوث الفنية والتكنولوجية.

خلال الفترة التي ليست بعيدة جداً، حينما توصلت كلية «الجون كوئين» الى النتيجة التالية وهي انّ خريجي الثانويات والمتقدمين للدخول الى هذه الكلية، كانوا في مستوى متدنّ جداً من «القراءة التحليلية»[٢]، بادرت الى فتح دورات لهم في هذا المجال.

يعود شطر من هذه المشكلة الى المدارس العادية التي لا تحتاج بالأساس الى طلبة ماهرين في «القراءة التحليلية». وحتى لو كانت محتاجة، فليس بوسع الطلبة الذين كانوا يعتمدون على معلميهم فقط في التعلّم، القيام بهذه المهمة.

وتمّ تأليف الكتب مؤخراً بحيث تساعد الطلبة على تعلم هذا الاسلوب. ولكن قلّما طُلب منهم التعلّم عن طريق الايضاحات والشروح المقدمّة.

---

(1) Tnformation Techology.

(٢) القراءة التحليلية: عبارة لوصف قراءة وإدراك الموارد التي سبق ذكرها.

فالمعلمون ينبرون لتسليط الضوء على الدروس، والطلبة يبادرون الى حل تمارين الكتاب. ولو واجه الطالب صعوبة في حل تمرين ما، فإنه يضع القلم جانباً لتلقي الاجابة من المعلم. ففكرة ان يدرك الطالب الموضوع ويصل الى الاجابة من خلال قراءة الايضاحات، لم تتحقق قط.

في المقابل، حينما اطّلع «دانيال غرينبرغ» على رغبة أحد الطلبة في ان يعلمه الفيزياء، فإنه وافق على ذلك، سيما وأن الطالب سبق وأن أثبت كفاءته في شتى المجالات.

يقول «غرينبرغ» بهذا الشأن: «كان عملاً سهلاً للغاية، فقد أرشدته فقط الى أحد الكتب الجامعية التي تُعتبر مدخلاً الى علم الفيزياء». وأوصاه ان يقرأ ذلك الكتاب صفحة صفحة ويحل تمارينه واحداً واحداً، وأن يرجع اليه عندما يواجه اية مشكلة. وبينما تصور «غرينبرغ» ان ذلك الطالب انصرف عن مطالعة ذلك الكتاب، لكنه جاء اليه بعد فترة من الزمن ليسأله في مشكلة واجهته في الصفحة ٢٥٢ من الكتاب. وكانت تلك المشكلة صغيرة بحيث تم حلها سريعاً. وبعد انهاء ذلك الطالب الذي يُدعى «باب» لذلك الكتاب، أقبل على مطالعة كتب في الجبر والرياضيات، وأصبح عالماً في الرياضيات فيما بعد.

٣ ـ التعلم المستمر

المدراء الحاليون، يعملون في ظل أجواء باتت تطرأ عليها تغييرات بشكل لا سابقة له.

المنظمات الناجحة في القرن الحادي والعشرين، ستكون منظمات مرنة وذات قابلية على الاجابة السريعة، ولديها مدراء منافسون ويميلون الى جانب التغييرات المهمة. ومن اجل ان تحقق تلك المنظمات نجاحات طويلة الأمد، لابد لها من تلقي تعليم مستمر وفاعل. ومنظمة التعليم، هي احدى هذه

المنظمات التي تخلق سعة الانطباق والتغييرات بصورة مستمرة.

ضرورة التغييرات المستمرة، تدفع بكثير من المنظمات والمؤسسات الى ايجاد تغييرات أساسية. وتواجه عملية التعليم المستمر والمؤسسات المنطبقة معها، ضرورة وجود عملية تغيير مستمرة. ويلعب المدراء دوراً مهماً في برمجة التغييرات، وتنظيمها، وتوجيهها، ولكن يتحتم عليهم تغيير أساليبهم ايضاً من اجل ان يكون ذلك الدور مؤثراً وفاعلاً. فبدلاً من توجيه الأوامر للكادر وإبلاغه ماذا يفعل وماذا لا يفعل ـ وهو عمل في غاية السهولة ـ لا شك انّ تأثيرهم الأفضل يتحقق من خلال الاصغاء للآخرين، وخلق البواعث لديهم، وتوجيههم.

لاريب في ان الهدف من تأسيس المدرسة الديمقراطية، هو إعادة البناء والتجديد. فالطلبة الذين يتلقون التعليم في هذه المدارس، بوسعهم تعلم ما هم بحاجة اليه. ويتلخص دور المدرسة في تعريف العالم الحقيقي للطلبة كي يتاح لهم ان يحددوا بأنفسهم كيف يمكن تحقيق النجاح. وتظل المهارات التي تُستحصل عن طريق التعلم وعلى أساس جهود الطالب، ثابتة وقابلة للتطور والاتساع.

٤ ـ تقوية فصائل العمل

حينما بحث «فردريك تايلور» في موضوع توزيع العمل، والفصل بين وظائف المدراء والعاملين، طالب المدراء بأداء وظيفة البرمجة واتخاذ القرار، بينما طالب العاملين بالعمل بما يُقال لهم ويُطلب منهم فقط.

لربما كان هذا الأمر مفيداً خلال تلك الفترة، اما في هذا اليوم فالعاملون هم اكثر تعلماً من ايام «تايلور». فنظراً لتعقد معظم الحرف والأعمال، نجد لدى العاملين معلومات شغلية ومهنية تفوق ما لدى مدرائهم، وهذه حقيقة يعترف بها المدراء ايضاً. ويدرك المدراء كذلك انّ التطور النوعي والانتاجي

والشعور بالالتزام لدى العاملين، امر يعتمد على إعادة رسم البرامج، ومنح الحرية للموظفين والفصائل العاملة باتخاذ القرارات في القضايا ذات الصلة بها. فمنذ سنوات مديدة قضت المؤسسات على قدراتها الشغلية، وتمادت في اضفاء التخصص على الأعمال، وباتت تنظر الى العاملين كآلات غير مفكرة، وانتزعت منهم الدافع والباعث.

ما ينبغي ذكره هو انّ صلة هذه المواضيع بالمدارس الديمقراطية، امر واضح تماماً، وليس بحاجة الى تفسير. غير أن ذكر هذا الحدث يمكن ان يضيف الى هذه المواضيع بُعداً آخر. فقد سُئل طالب عاد الى الكلية بعد سنوات من الانقطاع: هل لديه مشكلة في مجال الانسجام مع طبيعة الدروس التوقيتية والواجبات؟ فكانت إجابته في منتهى السهولة، فقد كان مجبراً على أداء كل ما كان يُطلب منه.

في ظل المدرسة الديمقراطية تتاح له الفرصة ان يقرر لنفسه ماذا يتحتم عليه ان يفعل. فلا ينبغي الخلط بين الحرية وبين الراحة والانفعال. فالبرمجة، وتطبيق التعليمات، وتنفيذ المنهج المطلوب، عوامل تؤدي الى تطوير المهارات التي تنسجم مع العمل في كثير من المواضع.

٥ ـ روح المغامرة

الحرية المهيمنة على المدارس تتيح الفرصة للطلبة للاستفادة من آرائهم ووجهات نظرهم. فبوسعهم الاستمرار في عملية الاختراع والتجديد، وأن تنصب أفكارهم على ملاحقة كل ما هو جديد. ويمكنهم تمضية اليوم او الاسبوع في القراءة، والمطالعة، والاصلاح، والتجديد. ولا شك في انّ هذه الممارسات تعمل على خلق حالة الحماس لديهم.

من جانب آخر، تعقّد المدارس العادية حركة الروح وتفاعلها. ففرض الفعاليات والممارسات على الطلبة ومنعهم من تمضية الوقت في قطاعات

معينة، وغيرها من الوان التعامل الخاصة بهذه المدارس، تعمل على إشاعة اللامبالاة لديهم وخلق روح اليأس عندهم.

الجلوس على الكرسي الى جانب كتاب محدد ومعلم خاص، طريقة لا تعمل على خلق روح المغامرة لدى الطالب. فهذه الروح بحاجة الى عزم قوي وعمل ينبثق من الطالب نفسه. فتوفير نظام تعليمي للأفراد الذين يتميزون بروح المغامرة من اجل استقطاب الاستعدادات الخاصة، يمكن ان يكون مؤثراً جداً في تطوير التجارب.

٦ ـ تعليم المعلمين

انه لحري بالمعلمين الجدد تعلم جميع الوظائف والتجارب الحرفية الخاصة بعملهم، بينما يقضي هؤلاء المعلمون معظم اوقاتهم في قاعات المحاضرات ولا تتاح لهم الفرصة للاطلاع على تجارب زملائهم القدامى.

من جانب آخر، معظم هؤلاء المعلمين، من الشباب، ولديهم نمط فكري ديمقراطي، ويحظون باحترام الآخرين. ولكن بما أنّ تعلم السلوكيات الادارية القسرية يُعد لوناً من الصراع الشخصي مع القيم، تُعد السنة الاولى من التدريس أصعب مراحل التدريس.

هناك بعض المدراء الذين يحجمون عن قبول المعلمين الجدد خوفاً من المشاكل التي قد تتسبب لهم. وفي ظل مثل هذه الظروف يُعد ترك المعلم لحاله في قاعة الدرس، ليس عملاً قاسياً ازاء المعلم فحسب، وانما سيكون مؤلماً للطلبة ايضاً ويلحق بهم بعض الأضرار.

تركيبة المدارس الديمقراطية تتيح الفرصة للمعلمين الجدد للاستفادة من تجارب زملائهم القدامى. فبدلاً من ان يمضي هؤلاء المعلمون اوقاتهم في السيطرة على الطلبة، يستخدمونها لإقامة اتصالات مفيدة معهم.

٧ ـ المعلمون كمثال للتعلّم

في المحيط التعليمي الديمقراطي، بوسع جميع الافراد ان يكونوا معلمين ومتعلمين. فأمام المعلمين فرص كثيرة للتعلم. فبوسعهم الاصغاء الى وجهات نظر أحد زملائهم والاستفادة منها. كما يمكنهم تعلّم الكامبيوتر من أحد الطلبة البارعين في هذا المجال. كما قد يتعلم بعضهم طريقة صناعة معجّن ما، او ينطلق لتعلم حرفة النجارة. فلا ينبغي ان يبقى المعلم معلماً دائماً وانما ينبغي ان يكون متعلماً في بعض الأحيان أيضاً.

٨ ـ ابتهاج المعلم

في المدارس الديمقراطية، يشعر المعلمون بابتهاج ولذة حينما تفتح بوجوههم فرص التعلم كالطلبة. بينما لا تتوفر هذه الفرص للمعلمين في المدارس العادية، ولذلك لا يتلذذون بأعمالهم. كما تتوفر الفرصة للمعلمين في المدارس الديمقراطية لممارسة ما يميلون اليه ويرغبون فيه. فالقيود المفروضة في المدارس العادية لا تسمح للمعلم الذي يميل نحو شكسبير ـ على سبيل الفرض ـ إلّا بوقت قصير للبحث حوله ولربما لا يتعدى ذلك تقديم مسرحية قد لا يميل اليها اساساً، بينما قد يُجبر المعلم الذي لا يميل الى شكسبير قط على تدريس مسرحياته. اما في المدارس الديمقراطية فيحق لذلك المعلم الذي يميل نحو شكسبير ان يبحث جميع جوانبه والتحرك حتى على المدارس الاخرى من اجل إغنائها بالمعلومات التي حصل عليها خلال دراسته المشبعة لشكسبير.

لا شك في انّ السماح للمعلمين بالتعبير عن آرائهم وطرح أفكارهم، يصب في صالح الطلبة ايضاً، لأنّ وضع الطالب أمام خبير متحمس ومبتهج، سيكون محفزاً له على مزيد من التعلم، وهو تأثير يفوق بكثير التأثير

المتمخض عن اسلوب التعليم في المدارس العادية.

لابد أن يُنظَر بجد الى هذه القيمة وهي ان يلتقي الطالب بعدد كبير من المعلمين الخبراء، ولا يجد المعلم نفسه مرغماً على القيام بأعمال لا يرغب فيها.

٩ ـ الإمكانات اللامتناهية

نظام المدارس الديمقراطية، نظام مفتوح، بينما نظام المدارس العادية نظام مغلق ليس فيه اي مجال للمرونة، والتغيير، والاضافة، او اعادة النظر في القوانين. ففي ظل المدارس الديمقراطية يحق للطالب ان يبرمج، وكذلك ان يمضي وقته في مكان غير المدرسة. فمادام لديك مجموعة من الطلبة ترغب في التعلم والعمل تحت اشراف معلم كفوء، باستطاعة هذه المجموعة ان تجتمع في أي مكان تشاء. فالمدارس الديمقراطية تسمح بتجمع المجموعات الطلابية في الصالونات، والكنائس، وقاعات المؤتمرات، وحتى في الورشات، والمتاحف، او اي مكان آخر يوفر فرصة التعلم. ففي المدارس التي يكثر فيها عدد الطلبة، يمكن استخدام نموذج المدارس الديمقراطية والمتمثل في إقامة الصفوف خارج محيط المدرسة.

المدارس الديمقراطية تقترح اسلوب التعليم في البيت والمدرسة، فيمضي الطلبة ـ في حالة موافقة الوالدين ـ الفترة الصباحية في البيت، والفترة المسائية في محيط المدرسة.

تقرير مؤتمر التعليم الدولي

عُقد المؤتمر السادس والأربعين للتعليم الدولي في جنيف خلال الفترة ٥ ـ ٨ أيلول عام ٢٠٠١ تحت شعار «التعليم العام لتعلّم التعايش»، وقد جعل هذا المؤتمر موضوع «الشراكة والتربية الديمقراطية» جزءاً من السياسة التعليمية المركزية في البلدان. وأكد المكتب الدولي للتعليم التابع للمركز التخصصي لليونسكو، على ضرورة التلاحم بين التعليم والديمقراطية لاسيما من حيث المحتوى، والبنية، والأساليب التعليمية.

اشترك في ذلك المؤتمر ما يزيد عن ١٠ آلاف شخص، كان من بينهم ٩٠ وزيراً، و١٠ وكلاء وزراء تعليم، موزعين على ١٢٧ عضواً في منظمة اليونسكو، الى جانب ٩ منظمات حكومية و١٣ منظمة غير حكومية، و٣ مؤسسات.

كانت أهداف المؤتمر عبارة عن تكثيف المداولات بشأن السياسة التعليمية بغية تحسين مستوى التعليم من اجل تعلم كيف ينبغي ان يتعايش البعض مع البعض الآخر. وتتضمن النتائج والاقتراحات التطبيقية المتمخضة عن ذلك المؤتمر بعض النقاط الأساسية، والخطوات الثانوية مثل شبكة المنتديات[1]، ورسائل الوزراء، والتقارير الوطنية الخ.

صادق معظم اعضاء المؤتمر على قراراته التي صدرت في ٨ أيلول ٢٠٠١، وكانت محصلة نقاشات طويلة ومداولات محتدمة على مدى عدة

(1) Net forum.

اجتماعات عامة وست حلقات تعليمية. وكان المخاطب الأول لذلك المؤتمر، هم الحكومات، والمنظمات الدولية، وشبه الدولية وغير الرسمية، والمعلمين[١]، والمنظمات التعليمية الحرفية، ووسائل الاعلام، وجميع المؤثرين في المجتمع المدني، وجميعهم يسعون لتحسين الوضع التعليمي، وتسهيل التباحث والتشاور، وتوسعة استيعاب الحياة.

أ ـ التحديات

على ضوء التعقيد المطرد للمواضيع التي تواجهها المجتمعات المتطورة والنامية ـ لاسيما موضوع العولمة وكذلك موضوع اللامساواة بين الدول والذي لا يمكن تجاهله ـ بات يُنظَر الى تعلم التعايش والتربية المدنية والديمقراطية كأمر حيوي مهم. ولذلك أولته اللجنة الدولية للتعليم أهمية خاصة واعتبرته امراً لا يمكن الاستغناء عنه في القرن الحادي والعشرين.

من التحديات الأساسية التي تواجه الأنظمة التعليمية، عدم رعاية واحترام «حق التعليم للجميع»، فلم يتم حتى الآن مراعاة حق الأطفال في التعليم الحر في كثير من بلدان العالم، لاسيما في الدول التي تعيش في ظل ظروف الحرب، والاحتلال، والعدوان او عدم التسامح.

الاستعانة بالتعليم لمجابهة التحديات التي تواجهها المجتمعات، ليس امراً جديداً، بل ازداد مثل هذا التوقع في العصر الحديث كثيراً وولّد الشعور التالي وهو انّ التعليم لا يستطيع بمفرده حل المشاكل داخل البلدان وعلى الساحة الدولية.

التعليم الرسمي وغير الرسمي، أمر لابد منه في سبيل ضمان «السلام الدائم»، و«الديمقراطية»، و«حقوق الانسان». غير انّ التعليم لا يستطيع

(1) L'enseignant.

بمفرده حل التعقيدات، والتوترات، وحتى التناقضات التي يشهدها العالم المعاصر.

ان تحقيق هدف «التعليم للجميع» أوسع بكثير من الجهود المبذولة للانخراط في عملية التعلم في العالم. فيعتمد تحقيق الانسجام الاجتماعي، ومناهضة شتى الوان اللامساواة، واحترام التعددية الثقافية، وتحقق المجتمع العلمي من خلال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، على اتخاذ سياسة تركّز على تحسين مستوى التعليم في كل بلد.

لابد لهذه السياسة ان تجتاز العقبات الناشئة من اللامساواة في الامكانات والفرص، وأخطار التمييز اللغوي، والضعف العلمي والتقني.

على صعيد اللغات، لابد ان ندرك الحقيقة التالية وهي ان كثيراً من البلدان ذات لغات متعددة، رغم وجود لغة واحدة في كل بلد كلغة رسمية للاتصالات. ونلاحظ تعاظم الهوّة بين الدول والناشئة عن عدم المساواة في الحصول على المنجزات العلمية والتكنولوجية لاسيما على صعيد المعلومات والاتصالات.

ب ـ السياسة التعليمية

يراد بالسياسة التعليمية حالة الاتفاق التي تحصل لدى المحافل الدولية على مجموعة من العمليات الهادفة الى رفع مستوى الانسجام والميل نحو الحياة التعايشية. وقد أكّد المسؤولون عن هذه السياسة التعليمية، على عزمهم ومضيهم في متابعة وتنفيذ ذلك الاتفاق الحاصل.

ولا شك في انّ تقييم منحى الاصلاحات و«السياسات المناسبة»، بحيث تُبرز الظروف الخاصة لكل إطار ثقافي، يؤدي الى تحقق بعض الخصوصيات المشتركة.٦٥

ج ـ الاقتراحات العلمية

كثرة السياسات التعليمية على صعيد التعايش، تعرّفنا بشكل اكبر على الطرق والأساليب المستخدمة لتقوية القابليات الذاتية للدول وتعزيزها.

لقد بُذلت جهود كثيرة لبلورة عناصر التعليم، بغية التوصل الى الهدف الأساس المتمثل في تحسين نوعية التعليم العام.

المحتوى

يتم انتخاب المناهج الدراسية، وتحديث المحتوى بحيث يشمل ما يلي:

* التغييرات الاقتصادية والاجتماعية الحاصلة لاسيما عملية العولمة، وظاهرة الهجرة، والتعددية الثقافية، والأبعاد الاخلاقية للتطورات العلمية والتكنولوجية، والأهمية المطردة للاتصالات، وبيان مستوى الاصغاء والحوار باللغة الأم أولاً ومن ثم باللغة الرسمية للبلاد، ثم بلغة او عدة لغات اجنبية.
* الدعم الايجابي لاستخدام التكنولوجيا في عملية التعليم.
* تطوير المهارات العلمية الى جانب الابداع والتجديد.
* السعي لتطوير المناهج الدراسية بحيث تؤمّن الضرورات المحلية والوطنية والدولية.

الأساليب

* إعطاء الأولوية للأساليب التعليمية الفعالة والعمل الجماعي.
* تسهيل شروط النضج الكامل والمتوازن للشخصية بحيث يكون بوسعها إعداد الفرد لأداء مهام المواطن الفعال المؤثر.
* تسهيل الشراكة الحقيقية للمعلمين في اتخاذ القرارات عن طريق التعليم

وشتى الوسائل الاخرى.

* الارتفاع بمستوى فاعلية المعلمين بحيث يتاح لهم توجيه سلوكيات الطلبة نحو قيمٍ من قبيل التضامن، والمداراة، وذلك من اجل إعدادهم للحيلولة دون ظهور الصراعات، والايمان بالحلول السلمية، واحترام التعددية الثقافية. وكذلك تغيير العلاقة بين المعلم والطالب على ضوء التغيير الذي يطرأ في المجتمع.

* الارتفاع بمستوى استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تعليم المعلمين وإقامة الدورات التعليمية بهذا الشأن.

الحياة اليومية في المؤسسات التعليمية

* خلق أجواء المداراة والاحترام المتبادل في المدارس، بحيث يؤدي ذلك الى نشر الثقافة الديمقراطية.

* تسليط الضوء على فاعلية المدرسة بحيث يكون للطلبة شراكة عملية في القرارات، والمشاريع، والنشاطات التعليمية.

البحث التعليمي

* اجراء ودعم البحوث التي تلقي الضوء على مفهوم التعايش وتأثيره على السياسات والطروحات التعليمية.

* تطوير البحوث في مجال تغيير المختوى وأساليب تعليم التعايش.

* الحث على الدراسات المقارنة المحلية والاقليمية والدولية.

الشراكة

* التعليم ليس مجرد الاجابة على تحدي تعلم «التعايش». ولا يتحقق تحسنه من خلال مشاركة المدرسة فقط، وانما من خلال مساهمة جميع

المؤثرين. فالتعليم يوجب ايجاد او تعزيز الشراكة الحقيقية لمجموعة المجتمع، والمتمثلة بالمعلمين، والمحافل الحكومية، والأسر، والمؤسسات الاقتصادية، ووسائل الاعلام، والمنظمات غير الرسمية، والشخصيات الدينية.

* الشراكة ضرورية من اجل الحصول على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وإتاحة الاستخدام المفيد والمؤثر منها.

من ضروريات تعلّم «التعايش»، اتخاذ سياسة التنمية العقلانية والمدنية المستمرة، بغية تحقيق الديمقراطية التي تبدأ من مرحلة الطفولة.

د ـ التعاون الدولي

ينبغي ان يدور التعاون الدولي الهادف الى تحسين نوعية التعليم العام من اجل تعلّم «التعايش»، حول ستة محاور رئيسية:

* دعم المكتب الدولي للتعليم والنظر اليه كمرصد للاتجاهات، وتعزيز دوره في تنمية بنك المعلومات والانظمة المعلوماتية.

* جمع واختزان نتائج البحوث والدراسات التعليمية في مجال تطوير المحتويات، ورقي الدراسات المقارنة، ونشرها في إطار عالمي.

* ايجاد شبكات تعاون دولية واقليمية ومحلية، بحيث تظهر حالة من تبادل التجارب، وتحقق المشاريع المشتركة بغية تعزيز القابليات الذاتية.

* إقامة الحوارات السياسية بين اصحاب القرار في الأنظمة التعليمية بحيث تؤدي الى تقديم تعريف للأهداف المشتركة، والسعي لتحقيق وحدة في وجهات النظر، وتعبئة جميع من له تأثير في عملية التعليم.

* تحديث أساليب الدعم الفني من قبل مؤسسات التعاون الثنائي أو التعددي، لتوجيه الاهتمام ليس نحو أبعاد تعاون الشمال ـ الجنوب فقط، وانما نحو ابعاد تعاون الجنوب ـ الجنوب أيضاً.

* دعم التعاون بين اليونسكو وسائر المنظمات الدولية.

هـ ـ دور اليونسكو ومؤسساتها

صدرت قرارات ونتائج المؤتمر العام للمنظمة في دورته السادسة والاربعين، من اجل إغناء التأملات وتقديم دعم قصير الأمد، ومتوسط الأمد وطويل الأمد، للبرامج العملية لليونسكو، والمكتب الدولي للتعليم، وسائر المؤسسات المتخصصة، بغية تحسين نوعية التعليم[١].

(١) نقلاً عن جريدة التعليم العالي، العدد ٢، السنة ٢، عام ٢٠٠١، مؤسسة البحث والبرمجة، ترجمة حميد جاوداني.

فصول ملحقة

مقتبسة من مصادر مختلفة

الفصل الأول

خلفية مفهوم الديمقراطية
في العالم الاسلامي

التأكيد على مفردة الديمقراطية في التعليم والتربية وتعميمها، وحصر عناصرها ونتائجها الايجابية البنّاءة ضمن دائرة التربية، لا يعني بأي حال من الاحوال تجاهل الاخطار والانحرافات التي يمكن ان تنشأ عنها.

التربية الديمقراطية، شأنها شأن الديمقراطية في السياسة، إذا لم تكن مصحوبة بالالتزام والمعنوية والتدين، لربما كان خطرها أشد من خطر التربية الاستبدادية خلال القرون الوسطى. لذلك يمتزج مفهوم الديمقراطية في سائر هذا الكتاب مع عناصره الأساسية وهي العقلانية، والمدنية، والمعنوية.

فكما تُميَّز الديمقراطية في بعدها السياسي عن القراءة الغربية لها من خلال إضافة مقولة الديانة اليها، كذلك يؤدي تأطير الديمقراطية بإطار عقل الجماهير بدلاً من آراء الجماهير، اي التحكم بالذات بدلاً من التحكم بالجماهير، الى تنقية مفردة الديمقراطية وتهذيبها من شوائب المفاهيم الغربية والليبرالية والعلمانية، الناشئة من القراءة المحدودة للتربية الديمقراطية.

الديمقراطية إذا لم تقترن ببعض الالزامات الدينية والانسانية، فستكون مجرد قناع جميل يخفي الوجه القبيح للأنانية، والتحلل، والفوضوية[١]، والعدمية[٢]، ومبادئ حزب الشعب الأمريكي[٣]. وقد نُقل عن «بول كركوران» قوله[٤]:

من وجهة نظر الفكر السياسي الغربي خلال ٢٥ قرناً، انه لم يقل اي أحد حتى فترة متأخرة بأنّ الديمقراطية طريق مناسب لانتظام الحياة السياسية. فمعظم المفكرين السياسيين كانوا يؤكدون على عدم جدوى المؤسسات الديمقراطية بشكلها الغربي، ويعترفون بفوضوية السياسة الديمقراطية والفساد الخلقي للسلوكيات الديمقراطية[٥].

يعتقد البعض انه حينما يُشاهد انّ تبادل السلطة في الأنظمة الديمقراطية لا يتحقق بشكل اكثر عدالة من الأنظمة الملكية الفردية، وحلول سلطة المال محل سلطة القوة، فلابد من الشك في صدق أدعياء الديمقراطية: حينما لم يقدم المنظّرون الديمقراطيون الى اليوم اية صيغة لتنظيم حركة السلطة والتحكم في القوى ذات التأثير على المصير السياسي للمجتمع من اجل رسم حدود واضحة على الصعيد العملي بين «الصراع على السلطة» في النظام الديمقراطي، و«الصراع على السلطة» في الأنظمة البدوية؛ وحينما لم يُحدَّد طريق للحيلولة دون فساد السلطة وضمان الغايات الصالحة لموازنة القوة في المجتمع السياسي؛ وحينما تتخلى العظمة الالهية عن موضعها للشبكات

(1) Anarchism.

(2) Nihilism.

(3) Poupulism.

(٤) الدين الديمقراطي ام ديمقراطية الدين؟ تأليف محمد رضا باقر زادة.

(٥) فصلية كتاب النقد ٢ و٣، ربيع وصيف ١٩٩٧، ص ٣٢٩، باقر زاده.

الاعلامية العظيمة المؤثرة على أذهان عامة الناس بأسماء جديدة شتى[١]، اذن فما هي تلك الجنة الموعودة التي دفعت البعض للاقبال على القيم الدينية عبر قناة الأساليب الديمقراطية؟

يرى البعض انّ شعار الديمقراطية شعار كاذب وخادع، وقد اسيء استخدامه كثيراً، وينطبق هذا الأمر على الكتّاب المسلمين أيضاً. ومن جانب أصبح استخدام هذه المفردة في الغرب والشرق امراً متداولاً بغية تبرير الآراء والأفكار غير المنطقية. ومن جانب آخر كانت مثل هذه الشعارات التي تحظى باهتمام عامة الناس، تتماشى مع رغبة الأقوياء في استمرار تسلطهم على الجماهير وفرض هيمنتهم عليها.

الفكر الديمقراطي المحض الذي لا يستند الى المحورية الالهية، ينتهي الى علمنة الدين، لأنّ العلمانية تمنح حق التقنين والحكم لغير الله، اي للانسان. فحينما تكون الأسس الديمقراطية محوراً لتنظيم شؤون الحكم كافة، فمن الواضح انه لا يمكن الوثوق بوجود ضمان للتدين والالتزام الديني.

فإذا كانت ارادة الشعب تنبثق من ميوله وأهوائه النفسية، فلا تُعد تلك الارادة سليمة سيما وأنّ القرآن يصرح قائلا: ﴿فاحكم بينهم بما أنزل الله ولا تتبع أهواءهم﴾[٢]. كما ان الانبياء قد أتوا لفضّ الاختلافات الناشبة بينهم على اساس الكتاب النازل بالحق: ﴿وأنزل الكتاب بالحق ليحكم بين الناس فيما اختلفوا فيه﴾[٣]. وصفوة الكلام هي انّ قيام الحكومة الدينية في شتى حقولها على الاساليب الديمقراطية، يعني رفض ان يكون لدى الدين برنامج او نهج محدَّد

---

(١) قيام أمريكا وانجلترا بغزو أفغانستان والعراق بذريعة احداث ١١ أيلول ٢٠٠١، دليل بارز على الاستخدام السيء للديمقراطية وتجاهل الشعارات التي كان الغرب يتبجح بها الى يومنا هذا.

(٢) سورة المائدة، الآية ٤٨.

(٣) سورة البقرة، الآية ٢١٣.

في ادارة المجتمع، وهو ما يوحي بالعلمانية[١].

في حقيقة الأمر انّ الكلام هنا لا يدور حول أحقية الديمقراطية بشكل مطلق، بل ليس حتى حول فضيلتها وتفوقها، وانما حول مفهومها الصحيح والنسبي، لاسيما الديمقراطية بمثابة اسلوب، اي كأسلوب يعمل على ظهور وتجلي القابليات والمواهب الكامنة فيوجود الانسان؛ اسلوب للتعامل الحر بعيداً عن اي تكلف وتصنع، وعارٍ عن الرياء والتظاهر؛ اسلوب معرفة الذات، وتوجيه الذات في ظل التعامل مع الآخر والآخرين؛ اسلوب لمعرفة الهوية من خلال الامتزاج مع هوية الآخرين؛ اسلوب لتعزيز ثقافة الحوار، والتفاهم، واحترام آراء الآخرين وأفكارهم؛ اسلوب لاصلاح مآزق التعليم والتربية؛ اسلوب لحل عقد الارتباطات ذات الاتجاه الواحد بين المعلم والمتعلم؛ اسلوب للتفكير المشترك، والتعاون والتعايش الحر الصادق رغم التباينات والاختلافات الفكرية؛ وفي النهاية اسلوب للتنمية السياسية، وتأسيس العقلانية النقدية، والمدنية الراقية في عملية التعلم ـ التعليم.

الديمقراطية والخطاب الاسلامي المعاصر[٢]

الديمقراطية مفهوم غربي، أبدى المفكرون المسلمون فيه وجهات نظر شتى ومتباينة. ونلاحظ انّ الخطاب الثقافي الاسلامي يتخذ بين فترة واخرى استراتيجية خاصة بشأن ظاهرة الديمقراطية، لاشك فيانهامنبثقة عن تغيير سياسة أنظمة الحكم في البلدان الاسلامية، كأن تكون دكتاتورية او تجديدية، و غربية الخ، الأمر الذي يؤدي الى تقديم رؤية جديدة لمفردة الديمقراطية تبعاً لتغير النظام السياسي.

---

(١) نقلاً عن: «دين الديمقراطية ام ديمقراطية الدين» لمحمد رضا باقر زادة.

(٢) نقلاً عن ترجمة لمقال كتبه زكي احمد بهذا العنوان، ترجمة حسين عباسي، ونُشرت تلك الترجمة في مجلة «الفجر» العدد ٢١.

بالرغم من المساعي الكثيرة التي بُذلت في الخطاب الاسلامي الجديد من اجل مواكبة العالم الراهن ومفاهيمه الجديدة، لم يُقدَّم الى اليوم تعريف كامل وجامع لمفاهيم من قبيل المرأة، والاجتهاد، والشورى، والسنّة، والحداثة، والعقل، والحكومة، والديمقراطية. ولازالت تُثار الى اليوم تساؤلات القرن التاسع عشر مثل:

هل يتعارض الاسلام مع الديمقراطية ام توجد ديمقراطية اسلامية في مقابل الديمقراطية الغربية؟

وهناك انعكاسات واسعة لمفهوم الديمقراطية في كتابات المسلمين. وكان هذا المفهوم قد بدأ بالظهور من جديد منذ النصف الثاني من القرن التاسع عشر في اعقاب ظهور حركة الاصلاح، فخرج عن التعاريف الزمانية ـ المكانية. ومع ذلك بدلاً من تقديم دراسة عميقة لمعنى الديمقراطية ومفهومها، اصطبغ هذا الاصطلاح بصبغة جدلية، فكانت للمفكرين المسلمين وجهات نظر شتى فيه:

١ ـ عدّه بعضهم مفهوماً اسلامياً في مقابل الديمقراطية الغربية[١].

٢ ـ طرح البعض اصطلاح «الشورى» ووصفه بأنه اصطلاح اسلاميوطريقة اسلامية، وذو معنى أوسع من مفهوم الديمقراطية[٢].

٣ ـ انطلق البعض لمواجهة الديمقراطية الغربية معتبرها مفهوماً أجنبياً[٣].

---

(١) الديمقراطية في الاسلام، عباس محمود العقاد (١٨٨٩ ـ ١٩٦٤). كان هذا الكتاب مرجعاً فكرياً لكثير من الكتّاب: نشأة الفكر السياسي وتطوره في الاسلام لمحمد جلال شرف وعلي عبد المعطي محمد، ١٩٧٨؛ الحرية السياسية في الاسلام لأحمد شوقي الفنجري، ١٩٧٣؛ حول الديمقراطية في الاسلام لمالك بن نبي، ١٩٠٥ ـ ١٩٧٣.

(٢) نظرات في الفقه السياسي، تأليف حسن الترابي، ١٩٨٨؛ الشورى وأثرها في الديمقراطية، تأليف عبد الحميد الانصاري.

(٣) مذاهب فكريةمعاصرة، تأليف محمد قطب، ١٩٨٣؛ الديمقراطية... أبداً، تأليف خالد محمد خالد ١٩٥٨.

اصطلاح الديمقراطية

الديمقراطية اصطلاح غربي منبثق من ثقافة الغرب ومواكب لمساره التاريخي. لذلك فهو لا ينفصل عن فكر الغرب الفلسفي ونهجة الاجتماعي والسياسي. وقد أثارت هذه الحقيقة حساسية المفكرين المسلمين فأخذوا ينظرون اليها كمفردة أجنبية مثل سائر المفردت الغربية الاخرى.

يرى البعض انّ الرؤية الاسلامية للديمقراطية ناشئة عن غربية هذا الاصطلاح والصراع التاريخي بين الاسلام والغرب، لوجود تباين اساسي بين الحياة بالطريقة الغربية والحياة الاسلامية.

فالمسلمون يعتقدون انّ الغرب يسعى لتعميم ونشر نمطه الثقافي ـ السياسي. ولاشك في ان ثقافة الغرب جزء لا يتجزأ من النهج السياسي الغربي الهادف الى التسلط على العالم لاسيما المسلمين.

ويرى المفكر الجزائري مالكبن بني انّ المسلمين لاسيما الشعوب الأفريقية والآسيوية، قد أخذوا الكثير من القيم الغربية، وباتوا ينظرون الى العالم وظواهره من منظار الغربيين. وأخذوا يقيسون الفترة المظلمة التي عاشها المسلمون بالعالم الغربي الراهن. وقد اجبر الغرب المسلمين على تقليد. مناهجه، ومفاهيمه، وطريقته في الحياة، بحيث اتخذوه قدوة لهم في نهاية المطاف وكأنّ كل ما لديه حقائق لا يحوم حولها الشك، من دون ان يحاولوا التيقن من صحتها او خطئها. لذلك بات المسلمون يتحدثون في كتاباتهم وخطاباتهم عن مفاهيم جديدة مثل الديمقراطية التي تُعدّ غريبة على المسلمين، حتى وصل الأمر بالمسلمين لفرض بعض الاصول والمفاهيم الغربية على الاسلام من دون الاهتمام بقبول الاسلام أو رفضه لتلك المفاهيم.

يؤكد العلامة محمد حسين فضل الله على ضرورة انّ يدوّن المسلمون لأنفسهم معجماً في اصطلاحاتهم الفكرية ليس لأنهم ينشدون العيش في

أجواء أكاديمية، بل لأنّ ذلك على علاقة بحياة المسلمين الراهنة والمستقبلية. ويرى انّ الشرط اللازم لأي حوار وتفاهم، هو تفعيل الاصطلاحات الماضية. لكنّ المشكلة الأساسية التي يعاني منها المسلمون في العصر الحديث هي انّ كل واحد منهم يفهم تلك المفاهيم والاصطلاحات طبقاً لرأيه: فالبعض يتحدث عن الديمقراطية الاسلامية، والبعض يُحلّ «الشورى» محلها. بينما أدى اضفاء القدسية، على الديمقراطية، الى اضعاف اية فكرة معارضةٍ لها.

يعتقد حسن الترابي انّ المفكرين المسلمين يستخدمون الاصطلاحات السياسية الغربية الديمقراطية، بطريقة اخرى. ومع انّ اللغة وسيلة للتفاهم، لكنها تؤدي الى سوء التفاهم في بعض الأحيان ايضاً، لأنّ للمفردات أبعاداً معنوية ذات صلة بمنشئها، فضلاً عن معناها الظاهري. اي لابد من أخذ مسارها التاريخي بنظر الاعتبار. فالذي يتحدث عن الديمقراطية لا يعني معناها اللغوي، لذلك حينما تنتقل هذه المفردة الى ثقافة اخرى، فلربما تدل على مفهوم يختلف عن مفهومها الحقيقي.

يُعدّ محمد أسد من اوائل الذين حذّروا من استخدام المصطلحات السياسية من دون قيد أوشرط، ووصف استخدام المصطلحات الغربية بأنه عمل غير صحيح ومضلل، لعدم وجود اي ارتباط بينها وبين الأفكار والمفاهيم الاسلامية.

يقترح البعض تقديم بعض المرادفات لتجنب فخ المصطلحات الأجنبية مثل البيعة، والاجماع، والشورى كمرادفات للعقد الاجتماعي، والرأي العام، والديمقراطية. وقد اخترع فهمي الشناوي اصطلاح «الشورقراطية» من خلال دمج اصطلاحي «الشورى»، و«الديمقراطية».

أما شمس الدين الذي يستخدم الاصطلحات الحديثة من دون تحفظ، فيرى انّ عدم استخدام المفردات الحديثة ناجم عن ضيق النظر بينما لا نلاحظ في الفكر الاسلامي أية قيود بهذا الشأن.

يقول حسن الترابي بما أنّ غربة الاسلام قد انتهت، وبما انّ المصطلحات الغربية ليست عالمية، لذلك لا خوف من استخدامها بغية دعوة الآخرين الى الاسلام. ويؤكد على ضرورة ان يكون ذلك الاستخدام على أساس المعايير الاسلامية من اجل بلوغ الغاية، لأنّ المعاني أهم من المباني، ونحن نتطلّع الى بلوغ المعنى، لا الصورة واللفظ.

الديمقراطية بمثابة مذهب

اشتدت حدة المناهضة للمصطلحات الغربية من قبل المفكرين المسلمين في أعقاب دخول الديمقراطية الى الخطاب الاسلامي، واعتبروا هذه المفردة بمستوى المفردات الغربية الاخرى مثل الليبرالية، والماركسية، والرأسمالية. وقال بعض المفكرين المسلمين انّ الديمقراطية مصطلح سياسي لديه رؤية خاصة نحو الانسان، والمجتمع، ومنبثق من فلسفة محددة يرفضها الاسلام، بل وربما تتعارض مع فلسفة الدين.

ويؤكد هؤلاء المفكرون ايضاً على انّ الديمقراطية تقوم على قاعدة اصالة الفرد، وانها قد ظهرت لمصلحة الفرد وحريته المطلقة كي يكون حراً في ميدان الممارسة والفكر. والحكومة موظفة فقط للحيلولة دون التداخل ما بين الحريات. وهذه رؤية تختلف بشكل اساسي عن الرؤية الاسلامية.

يؤكد هذا اللفيف من المفكرين المسلمين على انّ الرؤى الفلسفية الغربية تنتهي الى تساوي الملحدين والمؤمنين. بينما يقدم الاسلام تفسيراً آخر للمساواة، ولا يطيق الحرية المطلقة التي تنتهي الى التحلل واللامساواة.

صفوة ما يذهبون اليه هي انّ الديمقراطية مذهب اجتماعي لذلك لا يسمحون لها ان تدخل الى ساحة المصطلحات الاسلامية، للتباين الجوهري

بين فلسفة الاسلام والفلسفة الغربية[١].

في الخطاب الاسلامي الحديث، أصبح لفكرة «القبول النسبي للديمقراطية» الكثير من الانصار:

يعتقد محمد حسن أمين انه بالرغم من المصدر الغربي لمفردة الديمقراطية، إلّا انّ الأخذ بها لا يُخل بهويتنا، لأنها ليست ايديولوجية كي تدفعنا الى اتخاذ موقف ما، وانما هي طريق يعيد الحرية الى الحياة.

ويذهب محمد عبد الجبار الى ما هو أبعد من ذلك ويقول بأنّ الديمقراطية تحررت من أطرها السابقة، وانفصلت عن تاريخ الغرب ومجتمعه وفلسفته. لذلك لا يجدر بنا ان نقيس الديمقراطية الراهنة بمفهومها القديم.

العقاد يقول انّ الديمقراطية لديها جذور في الثقافة اليونانية القديمة، وأنها كانت سياسة أُريد بها اخماد الاضطرابات الجماعية، وبمثابة تدبير يدفع عموم الناس لنصرة الحكومة أثناء الحروب. اي انهالم تكن مذهب ينظم الحقوق الفردية للناس، وانما كانت آلية نافعة تُستخدم لاستتاب الحكم وأمن الدولة.

الترابي يؤكد كذلك انّ الديمقراطية لا تخضع لقوانين خاصة. ثم تقرر في أعقاب العصر الوسيط ايجاد قواعد لهذا المفهوم. والفقه الإسلامي على علم بجوهر الديمقراطية وأهمية رأي الشعب، ويدرك انّ الرأي الجماعي المنبثق من الايمان، أسمى من رأي الفرد او الجماعة.

توصل لفيف من الباحثين مؤخراً الى الرأي التالي وهو ان بلاد ما بين النهرين، تعد المنطلق الأول للديمقراطية. وقد أسمى «راؤل مانغلابوس»،

---

(١) محمد قطب وعمر عبد الرحمن مرشد حركة الجهاد في مصر، من بين المفكرين الذين يعتقدون ان الديمقراطية مذهب اجتماعي ولديه فلسفة فكرية خاصة.

السيد محمد حسين فضل الله يعترف بانجازات الديمقراطية، لكنه يرفض بعدها الفلسفي، ويتحدث عن التباين بين الاسلام والديمقراطية الغربية.

جزءاً من كتاب «ارادة الشعوب» بهذا الاسم[١].

التأييد النسبي للديمقراطية

الخطاب الاسلامي المعاصر وعلى العكس من الخطاب السابق الذي يلغي الديمقراطية ويرفضها تماماً، دأب على تأييدها نسبياً، سيما حينما يُنظر الى الديمقراطية كفمهوم معاكس للدكتاتورية، حتى ان الشيخ يوسف القرضاوي ـ حسب فهمي هويدي ـ يهبّ للدفاع عن الديمقراطية، ويعتبرها منبثقة من قلب الاسلام.

ولذلك اندفع البعض للقول بأنّ من خصائص الديمقراطية الجديدة هو أنها تُعدّ جزءاً من كيان الدولة، حيث يمكن ضمن هذا السياق التفاهم مع الحكومة لأنّ الحاكم سيكون انساناً لديه المؤيدون والمعارضون، دون أن يحظى أي أحد بتفوق او احترام اكبر. وهذه الظاهرة متفقة مع تعاليم الاسلام.

محمد مبارك يرفض الديمقراطية كمذهب اجتماعي ويقول اذا كانت الديمقراطية مناهضة للفردانية والاستبداد وتسعى لإشراك الشعب في التقنين، فلابد ان نعتبر الاسلام ديناً ديمقراطياً ويتبني ديمقراطية خاصه. اي انهامذهب يناهض الدكتاتورية ويعطي للجماهير حق التدخل في مصيرها عن طريق نقد الحكومة ومساءلتها.

يؤكد السيد محمد حسين فضل الله على انه اذا كان ولابد من اختيار اما الديمقراطية واما الاستبداد والدكتاتورية، فلابد من اختيار النظام الديمقراطي، اذ سيكون بوسع المسلمين دعوة الآخرين للاسلام، بينما لا تسمح معظم الأنظمة الدكتاتورية بحرية الحركة والعمل.

حتى اولئك الذين عُرفوا بمعارضتهم للديمقراطية، نراهم يبحثون في هذا

---

(١) بلاد ما بين النهرين اقدم ديمقراطية رسمية، ص ٣٥ ـ ٤٢.

اليوم عن وجوه مشتركة بين الاسلام والديمقراطية، ويرفعون شعارات ديمقراطية: التعددية السياسية والفكرية، والحوار بين الأحزاب، ومناهضة الأنظمة ذات الحزب الواحد، والحرية. بل يذهب بعضهم الى وصف الذين يرفضون هذه الظاهرة بالضعف او عدم الاهتمام بالدراسات المعرفية.

خلفية المجتمع المدني في الاسلام[١]

المجتمع المدني القانوني، يقف من منظار التعريف الحقوقي، في مواجهةالمجتمعات الاخرى التي يهيمن عليها فرد، او مجموعة، او طبقة خاصة، وتدور حول محور الاستبداد الفردي او الجماعي دون اي اهتمام بالقانون.

طبعاً، من أجل تحقق المجتمع المدني بمفهومه القضائي والحقوقي، لا يُشترط ـ من وجهة نظر بعض الوضعيين ـ ان يكون القانون الذي يحكم المجتمع، من نوع خاص. لذلك لو احترم المجتمع المتدين قوانينه، ولم يقمع او ينتهك، في اطار قوانينه، حقوق افراد المجتمع وحرياتهم، فسيكون مشمولاً بالتعريف الحقوقي للمجتمع المدني.

المجتمع المدني، مستقل عن الحكومة والدولة، وعلى هذا الضوء يمكن القول بأنّ المجتمعات الاسلامية كان لديها على الصعيد العملي، مؤسسات مدنية منذ القدم. اي ما أن ننتقل من مرحلة النظرية الى مرحلة العمل والواقع، نشاهد وجود العديد من مؤسسات المجتمع المدني مستقلة عن الحكومة في جميع العصور الاسلامية. وسنشير الى بعض النماذج:

١ ـ مؤسسة الفتوة: كانت هذه المؤسسة احدى المؤسسات المدنية الواسعة التي كُتبت فيها عشرات الكتب ومئات المقالات، لاسيما بشأن شيوعها في

(١) خلاصة الأفكار، سكرتارية مجلس الثورة الثقافية، حسن امين.

اوساط الحرفيين من دون ادنى تدخل للحكومات في ظهورها. فكانت هذه المؤسسة ترعى آداب وسنن وتقاليد الفتوة بمعنى الكلمة، وعبارة عن تكتل تطوعي اجتماعي واسع يمكن ان يتصف بمواصفات المجتمع المدني، لاسيما من حيث حرية الانتماء اليه، ودرجة الانتظام، وسلسلة المراتب، وما الى ذلك. ويمكن ان نقول بأنّ هذه المؤسسة كانت في حقيقة الأمر حزباً له نظامه الداخلي الخاص.

٢ ـ مواكب العزاء الحسيني التي تنشط في الايام العشرة الاولى من شهر محرم على وجه الخصوص. ولا تتقاضى هذه المؤسسة المدنية الكبرى أدنى دعم من الحكومة، وتمارس من خلال الجهود التي يبذلها أعضاؤها المتطوعون شتى الشعائر التي تؤكد على الجانب الثوري لنهضة الامام الحسين (ع)، وتصور المأساة التي رافقت تلك الثورة التي كانت تهدف الى اصلاح الامة. ويؤكد جمع المساهمين في هذه المواكب والمجالس الحسينية على رعاية النظام والانضباط، وتقديم مختلف الخدمات بما فيها الاطعام.

٣ ـ الأقليات الدينية تشكل نموذجاً آخر لمؤسسات المجتمع المدني في ايران، حيث تؤلف من حيث علم الاجتماع الجزء الوسيط بين كل فرد من افراد الأقلية وبين النظام الحكومي الذي يُعدّ مهداً لتكون المجتمع المدني. اي ان الفرد المجوسي او النسطوري او الأرمني او اليهودي ليس لديه اي شأن مع الحكومة الايرانية من حيث شؤونه الفردية او الأسرية، ولكن هناك قوانين او نُظم خاصة بالأقلية التي ينتمي اليها، ولابد للحكومة من رعايتها واحترامها.

٤ ـ الخانقاهات والزوايا والمؤسسات الصوفية، تمثل كذلك نموذجاً آخر من نماذج مؤسسات المجتمع المدني.

وتُفتح ابواب هذه المؤسسة بوجه الجميع، وترفع شعار:

اطعموا كلَّ من يدخل ولا تسألوا عن دينه. وكانت حركة «الأخوة» التي أسسها ظهير الدولة، آخر تجليات هذه المؤسسة.

٥ ـ المؤسسات الثقافية ـ السياسية، والتي من أهم نماذجها:
الحركة الأدبية الشعوبية، وحركة اخوان الصفا الفلسفية،
والحركتان الدينيتان الحروفية، والنقطوية، ثم أصحاب سراجة، وهي حركة اسلامية عرفانية.

٦ ـ الحركات والفصائل السياسية ـ العسكرية كالاسماعيلية، والسربدارية، والقزلباش، ثم مجاهدي الحركة الدستورية، والتي يمكن عدها ـ من حيث انتظامها لمواجهة الحكومات ـ نوعاً من تبلور حق الدفاع المشروع عن الاصول التي تأخذ بها المجتمعات المدنية، ولم تكن منظمات تسعى فقط الى الامساك بمقاليد الامور.

٧ ـ خلايا وعناصر المجتمع المدني ذات التوجيه الذاتي التي ظهرت بايران في اعقاب الحركة الدستورية مثل: جمعية المحامين، وجمعية الكتّاب العدول، وجمعية الأطباء، ونقابة الكتّاب، وغرفة التجارة، ونقابة المتقاعدين.

كانت معظم هذه الجمعيات والنقابات في بادئ الامر عبارة عن وسائط لنقل مطالب الشعب الى الحكومة، ونقل قرارات الحكومة الى الشعب. كما كان النشطاء فيها يوظفون تجاربهم لصالح اقرانهم بشكل واسع. ويُعدّ أعضاء الهيئة الادارية لمؤسسات المجتمع المدني هذه، من انشط العناصر الحرفية والمهنية في العالم.

وفي ايرن. لم تكن جمعية المحامين، من دون دور في مناهضة النظام الاستبدادي. واستأنفت عملية الانتخاب عام ١٩٩٨ بعد توقف استمر نحو ٢٠ عاماً، فتم انتخاب ١٢ محامياً لمنصب الهيئة الادارية.

وتُعدّ نقابة الأطباء، من المؤسسات الاجتماعية ـ المهنية المهمة في ايران. واستطاعت ان تلعب دور الوسيط بين مهنة الطب والحكومة. ولم يقتصر عملها على اعداد وتشغيل الاطباء فحسب، وانما بات يشمل تحديد حجم الضرائب على دخول الأطباء مع طريقة جبايتها.

٨ ـ مجالس قراءة القرآن، والأدعية، والاجتماعات والمحافل الدينية الثابتة والمتحركة، المنتشرة في سائر أرجاء ايران. وتعكس هذه المجالس بشكل كامل حرية الفرد في الانتماء الى كيان اجتماعي او مؤسسة من مؤسسات المجتمع المدني. ويلاحظ على هذه المجالس والمحافل، وجود مشتركات مدنية بين أعضائها دائماً.

٩ ـ الجامعات ينبغي ان تُعدّ جزءاً من المجتمع المدني ايضاً. ففي ايرن صادق البرلمان على قانون استقلال الجامعة في اعقاب تأسيس اول جامعة فيها. وفي انجلترا يحق للجامعات انتخاب ممثل لها في البرلمان، لأنّ الهيئة العلمية والطلبة يمثلون مؤسسة مدنية. وفي مشهد كان قد بايع خلال الحركة الدستورية نحو ألف طالب، شخصاً يعرف برئيس الطلاب معلنين عن استعدادهم للتضحية بأموالهم وأرواحهم، فاصطبغوا بصبغة فصيل مسلح ضاغط [١]

(١) صحيفة كيهان الفكرية، العدد ٧٦، ص ٤٧، نقلاً عن خلاصة المقالات.

الفصل الثاني

العلاقة بين الدين والديمقراطية[1]

ثمة علاقة ذاتية بين الدين والديمقراطية وذلك:

١ ـ طبقاً للرواية الدينية: الانسان كائن حر ومختار. ولا يمكن تحقق الثواب والعقاب في الآخرة إلّا اذا كان هذا الانسان مختاراً.

٢ ـ ليس في الدين أي اكراه، مع تبيّن طريق الحق وطريق الضلال.

٣ ـ الانسان صانع لنفسه، والدين مرشد وهاد للانسان.

٤ ـ الديمقراطية طريق لتحرير الانسان من القسر الخارجي، ويوفّر له الدين اصول التفكير والهداية في اي شيء يدعوه الى مدار التسليم.

٥ ـ الحرية مقدمة للديمقراطية،والدين يولد ويترعرع في مهد الحرية.

٦ ـ الديمقراطية اسلوب لنشر الحريات، والدين اسلوب وطريقة لتحقق جوهر الانسانية في مهد الحرية.

٧ ـ الاستبداد وليد الكذب، وينمو في اجواء الوعود الكاذبة، والمعلومات الكاذبة، والخصوم الكاذبين. اما الدين فيُعدّ أقوى مؤسسة ديمقراطية من

---

(١) هذا الفصل خلاصة لمقال «علاقة الدين بالديمقراطية».

خلال غرسه لبذور الصدق والاخلاص.

حينما لا نعتبر العلاقة بين الدين والحرية، وكذلك بين الدين والديمقراطية، علاقة ذاتية وباطنية، فانّ الصاق الديمقراطية والحرية بالدين من الخارج، لن يجعل ماهية الدين ديمقراطية او تحررية قط. وكلما كانت هذه النسبة خارجية دائماً، يكون الارتباط فيما بينهما في حكم اقامة نوع من التوازن الوجودي الذي لا يتحقق إلّا من خلال تقليل كل منهما. لذلك يُعدّ تعبير الديمقراطية الدينية، تعبيراً تقليلياً للدين والديمقراطية. فمثلما حين يجري الحديث عن الاشتراكي الديمقراطي او الديمقراطي المسيحي، يدرك الاشتراكيون الديمقراطيون، والديمقراطيون المسيحيون جيداً: لا الاشتراكية منبثقة من باطن الديمقراطية ولا المسيحية. كذلك حينما تُلصق الديمقراطية بهما، فذلك يؤدي الى تقليلهما معاً.

في الأنظمة الديمقراطية، تمّ استحداث المذهب العلماني للحيلولة دون تقليلية الديمقراطية. وهكذا فالاشتراكية، والمسيحية، والليبرالية، او اي مذهب آخر، ليست بالثوب الذي يخاط لجسم النظام ولا مفرّ منه، اذ لو كان الأمر كذلك لكان تحديداً لمطلقية الديمقراطية. فالحكومات والممثلون، هم الوحيدون الذين يرتدون ثوب المذهب. لذلك ليس بوسع القيود المذهبية مهما كانت أفكارها، أن تحدد الديمقراطية وتقيدها.

مبدأ المساواة بين الرجل والمرأة

يتحدث أنصار التراث اللااسلامي، وبعض المنتقدين غير المسلمين، وقليل من المثقفين المسلمين، عن وجود اللامساواة بين الجنسين في القرآن الكريم، لاسيما الآية التي تقول: ﴿الرجال قوّامون على النساء﴾[1]، وكذلك تلك الآيات

(١) سورة النساء، الآية ٣٤.

التي تتحدث عن تعدد الزوجات، وارث المرأة، والديات. لذلك لابد لنا من تقديم بعض الايضاحات:

١ ـ اكد القرآن الكريم على خلق المرأة والرجل من جوهر واحد: ﴿هو الذي خلقكم من نفس واحدة وجعل منها زوجها ليسكن اليها﴾ [١].

٢ ـ ينسب البعض تفاسير غير صائبة للدين كقولهم ان الله فضل الرجل على المرأة،ووفّر أرضية تسلطه عليها. فهم يفسرون «القوامة» التي تتحدث عنها الآية السابقة بالسلطة.

فحينما ننظر الى المفردات من دون تفكير بالعلاقات ما بين القوى، سنفسر المفردة التي معناها «المقيمون» بالمتسلطين! وحقيقة الأمر في جميع المجتمعات هي ان الرجل هو الذي يقيم حياة المرأة وليس متسلطاً عليها.

السلطة التاريخية للرجل على المرأة ليست منبثقة عن اقامة حياة الرجل على المرأة، وانما عن العلاقات الاجتماعية المتبلورة على العلاقات ما بين القوى. ان اقامة حياة المرأة لا يُعدّ امتيازاً للرجل، وانما يقيم له مسؤولية وتكليفاً. واذا كان هناك امتياز فانه للمرأة، اذ جعل القرآن الرجل مسؤولاً عن اقامة حياتها.

كذلك في موضوع تقسيم الإرث ما بين المرأة والرجل لابد من الالتفات الى هذا المبدأ ايضاً لأنّ الرجل يتولى مهمة اقامة حياة المرأة. بتعبير آخر: اذا كان الرجال يرثون ضعف النساء فلأنّ الرجال ينفقون سهمهم من الإرث على الأسرة وقوامها. لذلك اذا كان الرجل مكلفاً دينياً بانفاق سهمه من اجل قوام حياة المرأة، فالمرأة غير مكلفة بانفاق سهمها، ومعنى هذا انّ نصيب المرأة من الارث في نهاية المطاف اكبر من الرجل.

والحقيقة هي ان الرجل ينبغي عليه ان يُشرك المرأة ليس في حصته من

---

(١) سورة الأعراف، الآية ١٨٩.

الارث فحسب وانما في جميع ما يدخل اليه من المال، بينما لا يُفرض على المرأة أي انفاق على الرجل او الاسرة.وينطبق الحال على الديات أيضاً.

المساواة في اطار الدين والعقائد

ان كل شخص، حر في انتخاب الدين والعقيدة. كما انّ امتلاكه للدين والعقيدة لا يوجب له اي فضل او امتياز. فالامتيازات تُعطىٰ لكل فرد على اساس القوانين المدنية والحقوق الانسانية ومن حيث كونه انساناً. فلا ينبغي ان يدوَّن القانون بحيث يمنح أفضلية ما لأصحاب دين او عقيدة ما، او يحرم أصحاب عقيدة اخرى من حقوقهم الاجتماعية. فلابد ان يتساوى الجميع في كافة الحقوق، كالاشتغال، والتعليم، والأمن القضائي، والتعبير عن الرأي، وممارسة الحريات السياسية، والمساهمة في القرارات السياسية، والانتخاب، والترشيح، مهما كان مذهبهم، وفكرهم، وجنسهم، وعرقهم. فلا يمكن منع أحد من الترشح حتى لأهم المراكز السياسية لمجرد انه يعتنق ديناً آخر او ينتمي الى مذهب معين.

انّ تفضيل عقيدة ما او تكريم دين ما، تصرف لا يليق بالاسلام. واولئك الذين يتمسكون بالآية الكريمة: ﴿انّ اكرمكم عند الله اتقاكم﴾ لتفضيل هذا على ذاك، ليعلموا انهم يقدمون تفسيراً خاطئاً للقرآن الكريم.

انّ منح الافضلية او التمييزية على اساس الدين او على اساس البعد والقرب من الرسول محمد (ص) والمرجعية الدينية، امر يتعارض مع الاسلوب القرآني. فالامام علي (ع) يبين مبدأ المساواة بين الناس بشكل قاطع من خلال خطبه المعروفة، من دون ان يلتفت الى قومية الفرد او دينه او جهاده:

«ألا وأيّما رجلٍ من المهاجرينَ والأنصارِ من أصحابِ رسول الله ﷺ يرى أنَّ الفضلَ لهُ على سواهُ لصحبتهِ فإنَّ الفضلَ النَّيرَ غداً عندَ الله، وثوابُهُ

وأجرهُ على الله. وأيُّما رجل استجابَ لله وللرَّسولِ، فصدَّقَ ملَّتَنا ودخلَ في ديننا، واستقبلَ قبلَتنا؛ فقد استوجبَ حقوق الإسلام وحدُودهُ».

فما هي تلك الحقوق؟ اليست هي مساواة كل فرد مع سائر افراد المجتمع الاسلامي؟

«فأنتُم عبادُ اللهِ، والمالُ مالُ الله، يُقسَمُ بينكم بالسَّوية، لا فضلَ فيهِ لأحدٍ على أحد».

ويردالامام علي (ع) على اولئك الذين يتحدثون عن وجود حقوق خاصة للمتقين والمجاهدين، في هذه الدنيا، قائلاً:

«لم يجعلِ اللهُ الدُّنيا للمتَّقينَ أجراً ولا ثواباً».

العدالة في المساواة

على عكس الفيزيوقراطيين الذين يعتبرون الملكية حقاً طبيعياً للانسان، وكذلك «جون لوك» و«هوبز» اللذين يعتبران الملكية اقدس وأسمى حق طبيعي للانسان، لو نظرنا بدقة لكل ملكية، لرأيناها محصلة علاقات القوة. فالملكية نتاج صدود الانسان عن الطبيعة. فحين لا يستطيع الانسان ان يقيم علاقة حب ووداد مع الطبيعة، يلجأ الى الاستحواذ عليها وتملكها. وينطبق هذا الأمر على علاقة الانسان بالانسان. فحين يعجز الناس عن التحابب والترابط القائم على الود، يلجأ بعضهم الى تملك البعض الآخر او تملك طاقة الآخر وقوة عمله.

لو أنعمنا النظر في جميع الملكيات وكذلك في مصدرها، لرأيناها نتاجاً لثلاثة انواع من الاغتراب:

اغتراب الانسان عن ذاته، واغترابه عن الانسان، واغترابه عن الطبيعة. وفي جميع هذه الاغترابات تحل القوة محل حرية الانسان. ولو حذفنا القوة من علاقات القوى، لزالت هذه العلاقات. فلو حلّت الحرية محل القوة، وحرّر

الانسان ذاته من جميع متعلقات القوة، فسيرى الله في ذاته، فيصل حينذاك الى التوحيد، ويدرك انّ كل ما كان يتصوره ملكية، ليس سوى أمانة الهية. فالانسان الحر والمتحرر من كل لون من الوان القوة، يستطيع من خلال إشراك الآخرين في امواله، تحرير نفسه من الملكية التي تُعد من اذكى انواع الملكية. ورسالة القرآن لجميع اولئك الذين لهم نصيب اكبر من الرزق هو هذه الحرية.

ديمقراطية المدينة

الناس في ديمقراطية المدينة، احرار في الايمان الديني، وكذلك في العمل بالايمان. فحين دخول الرسول الاكرم (ص) للمدينة وتأسيس اول ديمقراطية على اساس المساواة، عقد حلفاً بين الفصائل والكتل السياسية والاجتماعية بما فيهم بعض اليهود وحتى بعض الوثنيين، فضلاً عن المسلمين أنفسهم.

في ذلك الحلف الذي يُعد اول وثيقة ديمقراطية في الحضارة الاسلامية، وُصف الموقعون عليه بأنهم أمة واحدة، وتعهدوا ان يكون الجميع أحراراً في ممارسة شعائرهم وطقوسهم الدينية. وكان هناك بعض الأجنحة اليهودية التي رفضت التوقيع على ذلك الحلف، لكن الرسول (ص) لم يفرضه عليها، الى ان وقّعت في فرصة اخرى وعلى أساس الحرية، على حلف آخر مع الرسول (ص) والمسلمين.

لم ينتهك الرسول (ص) حرمة اي ميثاق او عهد، لأنه كان يعتبر الوفاء بالعهد من أهم سجايا المؤمن: ﴿يا أيها الذين آمنوا أوفوا بالعقود﴾[1]. فانتهاك العهود والمواثيق، كان عملاً مناهضاً للديمقراطية، غير انّ بعض تكتلات تلك الفترة التي عجزت عن ترك عادة الاستعلاء ولازالت ترزح في قيود علاقات

(١) سورة المائدة، الآية ١.

القوة، كانت تنكث عهودها ومواثيقها مع الرسول الاكرم (ص) باستمرار، كاليهود من بني قينقاع، وبني قريظة، وبني نضير. بل وسعى بعضهم مثل بني قريظة لاغتيال الرسول (ص). والحروب التي خاضها الرسول مع هذه الطوائف الثلاث، كانت خيار هذه الطوائف نفسها التي لم تكن تفقه نهجاً آخر غير العنف والقتال. وخلال تلك الفترة التي اوحي فيها للنبي (ص): ﴿محمد رسول الله والذين معه أشداء على الكفار رحماء بينهم﴾[1]، هل كان أحد يشك حين قراءة تلك السورة بشكل كامل، انّ الخطاب القرآني موجه لنزر يسير من الكافرين الحربيين الذين طالما نكثوا عهودهم رغم صفح الرسول عنهم في كل مرة. بتعبير آخر انّ تلك الآية كانت اسلوباً لتحطيم الطوق القهري الذي فرضه الكافرون على المجتمع، ودعوة ذلك المجتمع الى عالم اللااكراه.

نظام الشورى الذي شيده الرسول الاكرم محمد (ص) على اساس الاصول الفكرية القرآنية، يمثل نموذجاً كاملاً للديمقراطية القائمة على مبدأ الشراكة. فلم تكن مساهمة المجتمع في نظام الشورى، مجرد شكلية سياسية، وانما كان اسلوب حياةٍ في ديمقراطية المدينة. لذلك كان رأي أهل المدينة هو الذي يطبَّق حينما يُسفر التشاور عن غلبة رأيهم، حتى وإن كان ذلك خلافاً لرأي الرسول (ص). ففي معركة أحد كان رأي الرسول محمد (ص) ان يبقى المسلمون في المدينة وحمايتها، غير انّ رأي المسلمين كان الخروج منها وتوجيه ضربة للعدو. ورغم ان التجربة أثبتت صواب رأي الرسول (ص)، لكنه كان يرجح رأي عامة المسلمين على رأيه.

ثمة جهود تُبذل لتفسير نظام الشورى، على انه كان مجرد مجاملة سياسية، او انه على اكثر تقدير اسلوب لتكريم المسلمين. وتحاول تلك الجهود التأكيد على انّ الرسول (ص) كان يحكّم رأيه ويفرضه في أعقاب كل

---

(١) سورة الفتح، الآية ٢٩.

مشورة، مستندين في ذلك الى مثل قوله تعالى ﴿وشاورهم في الأمر فإذا عزمت فتوكل على الله﴾[١]. فهم يفهمون هذه الآية كالتالي: ان الرسول وإن كان يشاور الناس ويستطلع آراءهم، لكنه على صعيد الواقع يستعين بحكم الله (فاذا عزمت فتوكل). ولو دققنا في هذه الآية جيداً لرأيناها كالتالي: «حيثما كان الرسول يشاور، كان يتوكل على الله عند العمل بالمشورة لوجود قلق من احتمال عدم صوابها»، والشاهد على رأينا، هو سورة الأنفال. ففي الآيتين ٦٠ و٦١ من هذه السورة نقرأ: ﴿وإن جنحو للسلم فاجنح لها وتوكل على الله انه هو السميع العليم﴾. ﴿وإن يريدوا ان يخدعوك فإنّ حسبك الله هو الذي أيدك بنصره وبالمؤمنين﴾.

فهاتان الآيتان تشيران بوضوح الى انّ التوكل على الله يشير الى احتمال وقوع حادث مكروه خلال تنفيذ تلك الخطة الخاطئة في الظاهر. وهكذا تؤكد هاتان الآيتان بما لا يقبل الشك على انّ عزم الرسول (ص) وتوكله على الله، انما كان لاحتمال وقوع الخطأ بسبب تنفيذ رأي الشورى.

ثمة دراسات واسعة في مضمار العلاقة بين الديمقراطية والدين والتي يعبَّر عنها في يومنا هذا بالديمقراطية الدينية. وأغنى هذه الدراسات، تلك التي قام بها مفكرو العالم الاسلامي، لاسيما المصلحين في البلدان العربية، كمالك بن نبي (١٩٠٥ ـ ١٩٧٣) الذي قدم بوحي من مفكري عصره، تحاليل شتى للعلاقة بين الدين والديمقراطية.

هبّ هذا المفكر الجزائري المسلم منذ بداية الخمسينات وحتى وفاته، للكتابة والتحدث عما كان يعتبره أهم القضايا آنذاك، ومنها: الحضارة، والثقافة، والمفاهيم، والاستشراق، والديمقراطية. وسعى في خطابه الذي القاه بالفرنسية تحت عنوان «الديمقراطية في الاسلام» والذي ترجمه راشد

(١) سورة آل عمران، الآية ١٥٩.

الغنوشي، الى الإجابة على التساؤل التالي: هل توجد في الاسلام ديمقراطية ام لا؟ وشدّد على انّ تعريف مفهومي «الاسلام»، و«الديمقراطية» بالطريقة المتداولة، يوصلنا الى النتيجة التالية وهي انه لا يوجد أي ارتباط بين هذين المفهومين من حيث الزمان والمكان. ويرى انّ تصور هذين المفهومين بمعزل عن اشاراتها التاريخية وإعادة تعريف الديمقراطية في اوسع مفرداتها، يبلغ بنا نتيجة متفاوتة من دون اشتقاقات فقه اللغة، وبعيداً عن اية دلالات وإلزامات ايديولوجية.

ويرى انه لابد من النظر الى الديمقراطية من زوايا مختلفة: الديمقراطية كفكرة فردية، والديمقراطية كفكرة مركبة من المستلزمات السياسية والاجتماعية الضرورية لبلورة ونشر الأفكار والآراء. فعلى العكس من الصورة الفلسفية الرومانسية في ايام «جان جاك روسو»، فالطبيعة لا تنتج مستلزمات الديمقراطية، وليست الديمقراطية من مقتضيات الحقوق الطبيعية، وانما هي نتيجة ثقافية خاصة لذروة تطور العلوم الانسانية، وتقييم جديد لقيمة الانسان او تقييم للذات وللآخرين. فالفكر الديمقراطي بكلمة: انجاز ومكسب قرون من التطور.

ينقل مالك بن نبي قولاً للمؤرخ الفرنسي «غيوزوت»[1] ورد في كتابه «اوربا منذ نهاية الامبراطورية الرومانية وحتى الثورة الفرنسية»، ويؤكد انّ مراحل النمو والتطور، انتهت الى ظهور الديمقراطية ونمو الفكر الديمقراطي في البلدان الاوربية. ويقول بأنّ هذا المؤرخ الكبير يوضح لنا كيف كانت مصادر الديمقراطية الغربية بسيطة وقليلة قبل ان يتبلور الفكر الديمقراطي تدريجياً قبل إعلان حقوق الانسان. فالفكر الديمقراطي الاوربي بدأ يشق طريقه من خلال حركتين تاريخيتين عظيمتين هما: حركة الاصلاح، وحركة

(1) Guizot.

النهضة.

ينظر ابن نبي الى هاتين الحركتين كأول ظهور لقيمة الانسان الاوربي في إطار الروح، ويؤكد على ان الفكر الديمقراطي في اوربا، إفراز طبيعي لهما. ولذلك لا يمكن اقتطاعه بسهولة عن تاريخ اوربا وتطبيقه على الامم الاخرى.

اما بشأن وجود الديمقراطية في الاسلام فيقول ابن نبي بأنّ هذه المسألة تقوم على مدى توافر الشرائط العامة للفكر الديمقراطي. ثم يثير عدداً من التساؤلات:

هل يوفر الاسلام مثل هذه الشرائط والمستلزمات من اجل نشر مثل هذا الفكر؟

هل يقلص الاسلام حقاً شدة وكيفية البواعث السلبية والنزعات المناهضة للديمقراطية؟

يعتقد مالك ابن نبي ان كل مشروع يسعى لتأسيس الديمقراطية، ينبغي ان يُعد نشاطاً تعليمياً لجميع المجتمع، ويمكن ان يُدار عن طريق تطبيق برنامج تعليمي موسع فاعل يستوعب جميع الجوانب النفسية، والاخلاقية، والاجتماعية، والسياسية. والديمقراطية ليست مجرد عملية سياسية يمكن بواسطتها منح السلطة للشعب، وانما هي نتاج فكري، وتلبيات عينية وذهنية ومعايير تجعل من الديمقراطية تملأ وجدان الافراد وضمائرهم قبل ان يُصار الى تسجيلها في الدستور.

الدستور عادة ليس سوى محصلة رسمية للنشاط الديمقراطي ضمن نصّ مدوَّن. وإذا لم يكن هذا النص مسبوقاً بالآداب والرسوم والتقاليد التي استوحى منها، اي بمبرراته التاريخية الضرورية، فلن يكون له أي معنى او مفهوم.

يؤكد بعد ذلك على ان الاجابة على التساؤل عن وجود الديمقراطية في الاسلام، لا تتعلق بالضرورة بحكم فقهي مستنبط من السنة والقرآن، وانما

تتصل بأساس الاسلام عموماً... لذلك لا ينبغي عدّ الاسلام دستوراً يعلن عن سيادة امة خاصة او حقوق وحريات شعب معين، وانما لابد من النظر الى الاسلام كفعالية ديمقراطية ناتجة عن تمرين يمكن عن طريقه تعريف مكانة مسلم أمام المجتمع الذي يحيط به.

يتحدث ابن نبي عن النموذج الاسلامي للديمقراطية في مقابل النموذج الغربي وغيره من النماذج الاخرى، ويقول بأنّ ديمقراطية الاسلام تختلف عن انواع الديمقراطية الاخرى لانّ الاسلام يمنح القيمة للانسان. وهذا الاسلوب يفوق القيم الاجتماعية او السياسية التي تفرزها الأنماط الاخرى للديمقراطية.

الآية الكريمة القائلة ﴿ولقد كرّمنا بني آدم﴾[١]، تؤكد بشكل لا يقبل الشك على القيمة التي منحها الاسلام للانسان. وتبدو هذه الآية وكأنّها نزلت كي تؤسس لنمط الديمقراطية الاسلامية، وهو النمط الأفضل والأسمى من سائر الأنماط الاخرى. ففي هذا النمط يتجه الاهتمام بالعنصر الالهي الذي اودع في الانسان. ومعنى هذا انّ هناك لوناً من القدسية قد أُضفي على الانسان، وأنّ قيمته افضل من القيم الاخرى التي اهتمت بها الأنماط الاخرى.

اذن كان مالك ابن نبي يرغب في التمييز بين ما باستطاعة الاسلام ان يقدمه وبين الوضع الذي عليه المسلمون. ويعترف بوجود الديمقراطية في الاسلام ولكن ليس في عصرنا الذي فقدت فيه القيم الاسلامية بريقها، وانما خلال السنوات الاربعين الاولى من تاريخ الاسلام، وهو العصر الذي ظهرت فيه تلك القيم وتنامى المجتمع الاسلامي[٢].

---

(١) الاسراء، الآية ٧٠.

(٢) نقلاً عن مجلة «الفجر»، العدد ٢٨، تاليف الدكتور عزام التميمي، ترجمة منصور مير أحمدي.

الفصل الثالث

عولمة التعليم والتربية

خلافاً لما هو متصوَّر عموماً، العولمة ليست ظاهرة اقتصادية فحسب، وانما تستوعب جميع الجوانب الثقافية، والاجتماعية، والسياسية لحياة الانسان، فضلاً عن الاقتصاد. فالعصر الراهن الذي هو عصر المعرفة كما يقول «الوين تافلر»، لا تتحرك فيه البضائع، والخدمات، والأموال بين شتى شعوب العالم بسرعة فحسب، وانما تتحرك فيه الأفكار والمعارف البشرية ايضاً[1].

عولمة التعليم والتربية عبارة عن الأوضاع التي تختفي فيها الحدود الجغرافية خلال النشاطات الثقافية والممارسات التربوية. ففي أعقاب انتشار واتساع الانترنيت، والفضائيات، وشبكات الاتصال والاعلام العالمية، وحصول حالة موت الزمان والمكان في عصر ماوراء الحداثة، أصبحت العولمة موجة تركت تأثيراً على كافة حقول وأبعاد حياة الانسان.

العولمة ليست بمعنى ان يخبو بريق التقاليد والثقافات التي تمتاز بها

---

(١) عولمة الدول النامية وايران، للدكتور محمد رضا سيد نوراني، مجلة سياسية اقتصادية، العددان ١٥٥ و١٥٦، ص ١٥٨.

الشعوب والبلدان، وتبدد الأمل في توجيه العالم وقيادة وارشاد الجيل المعاصر، وانما هي عصر جديد من المغامرات، والترددات، والابهامات، والتساؤلات الاساسية من اجل ايجاد مخرج من المآزق التي أحاطت بالثقافات وتركت تأثيرها عليها. اي انها طريق الخروج من الصراع بين التقليد والحداثة، والمحلية والعالمية، واسلوب لتربية الجيل الجديد[١].

انّ جعل التعليم عملية ديمقراطية في هذه المرحلة التاريخية، وعلى ضوء الظروف الراهنة التي تواكب التغييرات المتلاحقة الجارية ضمن قالب «العولمة»، حاجة ماسة لا يمكن نكرانها.

العولمة كمفهوم جديد في الألفية الثالثة، لديه جذور في تغيير العلاقات الاساسية للنظام العالمي.

بدأت اولى علائم عملية العولمة في أعقاب الثورة الصناعية التي تفجرت خلال القرن الثامن عشر. اما العولمة بمعناها الواسع المتداول، فقد ازدهرت في سبعينات القرن العشرين. ورغم انّ هذه العملية كانت توجه اهتمامها نحو قطاعي السياسة والاقتصاد، ولكن تبين في هذا اليوم انّ جميع عناصر العولمة بما فيها التعليم والتربية، ذات أهمية خاصة. وتشير التفاعلات ما بين الثقافات، والتبادلات الثقافية بعيداً عن الفواصل والحواجز الفيزياوية، عن تسارع عميق وشامل لعولمة الثقافة والتربية.

تكشف تقارير مركز الدراسات والتعاون الدولي عن انّ العولمة، والأقلمة، والفردنة، من بين التحديات الأساسية التي تواجه التعليم والتربية في القرن الحادي والعشرين.

العولمة تشتمل على اتحاد العالم ككل، مع زيادة سريعة في تأسيس ثقافة عالمية. ويتزامن هذا الأمر مع لون من التوازن والوحدة في التوقعات،

---

(١) راجع: خلاصة الأفكار، خاصة بالعولمة، ٢٠٠٠ م.

ويتجلى العالم كوحدة واحدة مع تزامن تبلور المؤسسات، وتجارب الحياة.

رغم سعي البعض لتقليص العولمة وتصغيرها الى العمومية [١]، او التجانسية [٢]، او التخصيصية [٣]، لكنها ليست اياً من هذه المصطلحات، رغم انّ شتى المجتمعات تقترب في العصر الراهن من اتفاق وضعي.

تواكب الاستعمال الشائع لمصطلح «العولمة» مع التنمية العالمية للأسواق الاقتصادية. ولعب اتساع النشاطات الاقتصادية في شتى الأنماط كالشركات متعددة الجنسية، دوراً محورياً في عملية العولمة.

العولمة تتميز بالخصائص التالية:

أ ـ زوال أهمية الحدود الوطنية.

ب ـ إدارة الشبكات الانتاجية من قبل الشركات متعددة الجنسية.

ج ـ تأسيس شبكات معلوماتية عالمية لربط جميع اجزاء العالم.

د ـ ايجاد تجانس ثقافي، سياسي، واجتماعي عالمي.

مع تعاظم العولمة في عالمنا المعاصر، طرأت تغييرات عظيمة على العلاقات والنشاطات في الميدانين الاقتصادي والثقافي، وفي اتجاهين ايجابي وسلبي.

يعتقد البعض انّ الاتساع المطرد لوسائل الاعلام وشبكات الإعلام الالكتروني، والفضائيات، والوكالات الاعلامية الدولية، وغيرها، من الامور التي تعمل على نشر وإنضاج التجانس الثقافي وتوحيد العالم وتضامنه.

يقول المدافعون عن العولمة انّ العالم سيقترب من ثقافة عالمية واحدة، مع هذا الاتساع الهائل للاتصالات، ووسائل الاعلام والاتصال، وانفتاح الثقافات وحصول حالة التفاهم فيما بينها. وحينذاك ستختفي المسافات الزمانية

(1) Universalism.

(2) Homogeneity.

(3) Particularism.

والمكانية، ويصبح اسلوب الاتصال بين شتى مناطق العالم وعلى سطح الكرة الأرضية، شبكياً، فيزداد الانسجام العضوي، ويتحول العالم الى قرية عالمية[١]، كما يذهب الى ذلك «ماك لوهان».

مع انّ العولمة تؤدي الى تجانس الثقافات والأمم، غير ان البعض يعتقد بأنّ ظهور ثقافة عالمية موحدة أو حصول تجانس ثقافي عالمي، فكرة ساذجة، ومتفائلة الى ابعد الحدود. ويصفون العصر الراهن بأنه عصر الاضطراب الكبير الذي ربما يفوق الاضطراب الذي شهده العالم عام ١٩١٤. كما يصفون القرية العالمية التي يتحدث عنها «ماك لوهان» بأنها مثالية وساذجة جداً، ويعتبرون التوصل الى تفاهم عالمي من نسج الخيال لا غير. ويعتقدون بأنّ وسائل الاتصال عبارة عن عوامل للكشف عن الاختلافات، ومصدر للاخفاقات والأتراح[٢].

يعتقد «غيدنز» انّ العولمة عملية بدأت منذ مئتي عام مع التطور الصناعي الغربي، وجعلت حياتنا السياسية والاقتصادية والاجتماعية تواجه تغييرات مهمة. وعلى هذا الأساس فالعولمة عبارة عن إعادة تنظيم المؤسسات الاجتماعية المهمة بدءاً من الأسرة وانتهاءً بالأنظمة الحكومية. ولا يدور الحديث في الوقت الراهن حول حقيقة العولمة، وانما يدور حول نتائجها وإفرازاتها.

من جانب آخر يعتقد «غيدنز» انّ القوة التي تقف خلف العولمة هي ثورة المعلومات التي غيّرت كل شيء تقريباً. لذلك تعمل العولمة على إخراج الاقتصاد والسياسة التجارية من سيطرة الحكومات الوطنية، وتخلق رؤى جديدة في القضايا السياسية والاقتصادية والثقافية، ليس باستطاعة الحدود ان تحول دونها.

---

(1) Global Village.

(٢) مجلة «الربيع»، ٣١/٧/٢٠٠٠.

صفوة ما يذهب اليه «غيدنز» على صعيد العولمة، هو انّ العولمة تعمل على اتساع الخصائص الذاتية للحداثة التي تنتشر في جميع أرجاء العالم مع تطور وسائل الاتصال وانتشارها، وعجز الحدود والحكومات الوطنية عن التحكم في وسائل الاعلام والاتصال العالمية. وهذا ما سيعمل في نهاية المطاف على ولادة ثقافة مشتركة لجميع شعوب الأرض بشكل تدريجي.

بينما يؤكد «فالراشتاين» على الآثار الاقتصادية للعولمة على النظام العالمي، يرى «غيدنز» انّ الاقتصاد العالمي يمثل أحد أربعة أبعاد لعملية العولمة. كما يعتبر نظام الحكومة الوطنية بعداً آخر من أبعادها. اي مع التزايد الكبير للشركات متعددة الجنسية، إلّا انّ الحكومات الوطنية تبقى تحتفظ بقوتها في داخل حدودها.

اما البعد الثالث من ابعاد العولمة فهو التطور العسكري العالمي. فمع تطور الوسائل والتجهيزات العسكرية وصادراتها، والتي تؤدي الى تدويل الحروب، لن يبقى هناك بلد ينتمي الى العالم الثالث، لأن جميع البلدان ستمتلك معدات وأدوات عسكرية متطورة.

البعد الرابع للعولمة عبارة عن التطور الصناعي الذي ترك آثاره على أبعد نقاط العالم، وأدى الى عولمة الصناعة.

لا يمكن ايضاح أي بعد من هذه الأبعاد الأربعة على أساس الآخر، وانما يعمل كل بعد منها من خلال التعامل مع الآخر والتأثر به والتأثير عليه. والافراز الذي ينعكس عن تعامل هذه العناصر الأربعة: اتساع الاتصالات والوسائل الاعلامية، وبالتالي تحقق عولمة الثقافة.

اذن العولمة من منظار «غيدنز» هي عبارة عن عولمة الحداثة، لذلك لابد من اجل التغلب على التحديات المثيرة للتعارض، من التجهّز بتوافقات وتكيفات متعددة الجوانب وحلقية، بدلاً من التوافقات الخطية الوحيدة الجانب.

الأساس العقلي لهذا التوافق والانسجام، هو امتلاك عقل تعددي يعبِّر عنه «هوارد غارنر» بالعقل التعددي المتشابك[١]، بأنه أحد الاستراتيجيات المهمة في التعليم المستقبلي من اجل مجابهة عملية العولمة، والأقلمة، والفردنة.

نقدم فيما يلي خلاصة للتقرير الذي يتحدث عن نتائج مؤتمر مركز آسيا اوقيانيا التعليمي الدولي المرتبط بمنظمة اليونسكو، بغية تسليط مزيد من الضوء على العلاقة ما بين هذه الاستراتيجيات وبين عملية العولمة، وضرورة دقرطة عناصرها. وقد كان المواطن الدولي محوراً للتربية الديمقراطية في هذا التقرير بدلاً من المواطن الوطني.

الذكاء التعددي الحبيك

يتحدث «هوارد غاردنر»[٢] في دراساته عن سبعة انواع من الذكاء الانساني. ويمكن ان تكون هذه الرؤية الحياتية للذكاءات التعددية، مفيدة من اجل فهم القوى المعرفية الكامنة لدى الأفراد، على اساس مجموعة من القابليات او الذكاءات الأولية. لكنها قد تكون أساسية[٣] ومحدودة جداً في رسم أساليب التعليم وكتابة المناهج الدراسية الهادفة الى تطوير القابليات والعقليات الاعتبارية لدى الطلبة، من اجل البقاء في قلب البيئة الثقافية والسياسية والاجتماعية والاقتصادية والتكنولوجية المعقدة، وقد لا تكون لهذه الرؤية أية صلة مباشرة ومطردة بهذه البيئة في القرن الحديث.

مع انّ هذه الرؤية مفيدة من اجل قياس برمجة التعليم والتربية والمنهج الدراسي للتعليم ما قبل المرحلة الابتدائية والقابليات الاولية للأطفال، لكنها لا تُعد عقلانية على مستوى التعليم العالي الذي ينبغي ان يكون حبيكاً جداً.

---

(1) Contextualised Multiple Intelligence (CMI).

(2) Howard Gardner.

(3) Basic.

طبقاً للدراسات السابقة بشأن تأثير المدارس، ستنهض المدارس في القرن الحديث بخمس مهام خاصة: اقتصادية بنيوية، واجتماعية، وسياسية، وثقافية، وتعليمية. وتكشف جميع هذه المهام والأعمال الخاصة عن الادوار الشتى التي يلعبها التعليم في تطوير الأفراد، الى جانب دور المؤسسات، والمجتمع، والأوساط الدولية. فلابد للتعليم ان يرتفع بمستوى ذكاء الطلبة في هذه الحقول الخمسة. ومن خلال ملاحظة الفرضيات التقليدية وأهمية التكنولوجيا في التنمية، نستطيع ان نفترض الطبيعة الانسانية قابلة للتبويب نوعاً ما، بحيث يمكن ان تكون تكنولوجية، او اقتصادية، او اجتماعية، او سياسية، او ثقافية، او متعلمة. وهكذا يمكن تبويب الذكاء الانساني الى أنواع:

١ ـ ذكاء التعلم: يشير الى كيفية التعلم، والتفكير الخلاّق، والنقد، والحد الأعلى من استخدام القدرات الحياتية.

٢ ـ الذكاء التكنولوجي: يشير الى القدرة على كيفية تطوير التكنولوجيا وتنسيقها، واستخدامها.

٣ ـ الذكاء الاقتصادي: يشير الى القابلية على التفكير، والعمل، والادارة اقتصادياً، واستخدام المصادر في أعلى حد.

٤ ـ الذكاء الاجتماعي: يشير الى القابلية على التفكير، والعمل، والادارة اجتماعياً، وتطوير العلاقات الانسانية المنسجمة[١].

٥ ـ الذكاء السياسي: يشير الى القابلية على التفكير، والعمل، والادارة سياسياً، وتحقيق النجاحات في التنافس بين المصالح والمصادر المتناقضة.

---

(١) الذكاء الاجتماعي هو القابلية على التحكم بالاهتياجات والعواطف المنبعثة في النفس بسبب الآخرين. ويتألف من عناصر ذاتية وخارجية ضمن خمس دوائر: ١ ـ المعرفة الذاتية؛ ٢ ـ الادارة الاهتياجية؛ ٣ ـ الانبعاث الذاتي؛ ٤ ـ الحس المشترك؛ ٥ ـ تنظيم العلاقات. وسُمّي هذا الذكاء فيما بعد من قبل «بيترسالي» (١٩٩٠) بالتعلم العاطفي او الانفعالي (Emotional Literacy)

٦ ـ الذكاء الثقافي، يشير الى القابلية على التفكير، والعمل، والادارة ثقافياً مع زيادة استخدام ميزة التعددية الثقافية، وخلق قيم جديدة.
٧ ـ الذكاء الموسيقي: يشير الى القابلية على ادراك الأصوات والايقاعات، والتنسيق فيما بينها، والوصول بحاسة السمع الى حالة التوازن[١].

نظريات التعليم CMI

بمقدور النموذج CMI في المنهج الدراسي التعليمي، ان يلبي متطلبات التنمية والتطور في الألفية الجديدة. فطبقاً لهذه النظريات ينبغي ان تُعاد صياغة المنهج الدراسي طبقاً للنموذج التالي:

١ ـ تقوية وتطوير برنامج CMI.
٢ ـ تشجيع ردود الفعل المتبادلة خلال CMI.
٣ ـ تسهيل نقل الذكاء.
٤ ـ تبني محور ذكاء التعلم.
٥ ـ تعليم المعلمين وتأسيس مدارس CMI.
٦ ـ عولمة وأقلمة وفردنة المنهج الدراسي.

الاتصاف بالجوانب الثلاثة: العولمة والأقلمة والفردنة

يولي الناس اهمية لآثار العولمة غالباً في الدراسات والحلول الهادفة الى اصلاح التعليم. ويسعون جاهدين لانطباق الأنظمة التعليمية مع العولمة من خلال إعداد وصياغة المناهج الدراسية والتربوية للانسجام معها. ولذلك ينسون ضرورة وأهمية الفردنة والأقلمة، غير مدركين انه من دون هذين العنصرين سوف يكون نصيب جميع الجهود والمحاولات الاصلاحية هو

(١) راجع: الصوت واللحن في التربية، تأليف عبد العظيم كريمي، طهران، ٢٠٠٢.

الفشل، وحينذاك لن يكون بوسعها تلبية حاجات الطلبة، والمعلمين، والمدارس، او تشجيع الطلبة على التأثير في عملية التعلم والتعليم. كما لن تستطيع تلك الجهود ان تؤدي الى الابداع، والتخيل، وتوجيه الانتقاد اللازم للمدرسة وأعضاء المجتمع أيضاً، وتفشل في أن يكون لهؤلاء دور في عملية العولمة بدلاً من أن يسلكوا سلوك المتأثر بها فقط.

سيتم خلال هذا المقال، إعادة صياغة مفهوم ظواهر العولمة، والأقلمة، والفردنة مع ايضاح جوانب من حالة الانطباق، والانتقال، والتغيير في القيم، والعلوم، وأساليب السلوك الاجتماعي، والمجتمعات، والمؤسسات، والأفراد.

على ضوء شتى الأفكار والرؤى، تُحدَّد هذه العمليات غالباً من خلال الخصائص التالية: المساواة، السلوكية، الاجتماعية، السياسية، التساهمية، التبادل الثقافي، التعددية الثقافية، وغيرها. وعلى العموم يمكن ان تكون هذه العمليات جميعاً شبيهة بعملية الاتصاف بالجوانب الثلاثة المستخدمة في تدوين الأساليب التعليمية الحديثة وتحقق المنهج الدراسي لتقوية CMI لدى الطلبة.

من خلال هذه المفاهيم يمكن ان يُحسب الطلبة والمعلمون والمدارس، على العولمة والأقلمة والفردنة. وبمقدورهم طبعاً عن هذا الطريق، المساهمة في عمليات التعولم، والتأقلم، والتفردن.

والمدرسة المتعولمة هي تلك المدرسة التي تتطابق مع القيم والعلوم والسلوكيات المنتقلة من المجتمع العالمي. والمدرسة المتأقلمة هي تلك المدرسة التي تتطابق مع القيم والعلوم والسلوكيات الاقليمية والمحلية. والمدرسة المتفردنة هي تلك المدرسة التي تتميز بالقيم والعلوم والسلوكيات المنسجمة مع خصوصياتها ومتطلباتها.

على ضوء المفاهيم اعلاه، بوسعنا ان نرى كيف يمكن للعولمة، والأقلمة، والفردنة، أن تقدم في عملية التعليم والتعلم، مثالاً جديداً من أساليب التعليم والتربية والبيئة التعليمية، يمكن استخدامه لتحقيق الأهداف الجديدة ومحتوى

المنهج الدراسي على اساس نظام CMI. ولكن هل يمكن تحقيق مثل هذه الاهداف المتعددة والمعقدة، من دون ركائز ديمقراطية.

مما سبق نستنتج مدى أهمية الشبكات المتعددة وبدعم من تكنولوجيا المعلومات، لتحقيق العولمة، والأقلمة، والفردنة، بغية الارتفاع بالذكاء التعددي للطلبة، والمعلمين، والمدارس الى اعلى مستوياته.

بشأن الاختلافات بين النمطين التقليدي والحديث، يلزم وجود منهج دراسي وتعليم تباحثي على أساس خلفية فرضيات الطبيعة الانسانية، وأهداف التعليم والتربية، ونظريات التعليم، وماهية التعلم المدرسي، واساليب التعليم والتعلم، وأساليب التقييم، والتسهيلات، وطبيعة العلاقة بين الطالب والمعلم، والبيئة الطبيعية، وجدول التوقيت، وادارة المدرسة.

اذن الذي يلعب الدور الجوهري في عملية العولمة هو تربية الذكاء التعددي من أجل الانسجام مع التغييرات العالمية. ولابد ان نعلم بوجود تباين أساسي بين «العولمة» و«العالمية». ويتضح هذا التباين حينما يكون بالإمكان الاجابة على التساؤل التالي: هل نحن الذين نعيش في العالم، ام ان العالم هو الذي يعيش فينا؟ وهل العالم فينا ام نحن في العالم؟ وهل يلاحَظ العالم من خلال عيننا ام اننا نلاحَظ من خلال عين العالم؟

الاجابة على هذا اللون من التساؤلات يتضمن قراءات متباينة للذكاء وتأثيره في عملية الانسجام مع الذات والعالم. اي انّ ثمة تفاوتاً دقيقاً بين «العولمة» و«العالمية»، ويمكن ملاحظة هذا التفاوت بين الانسجام والتصالح ايضاً. ويتميز عمل الذكاء التعددي في التعليم الديمقراطي، بهذه الخصائص ايضاً. فالذكاء في مثل هذه الحال لا ينطبق مع العالم المحيط فحسب، وانما بوسعه التدخل في حركته واتجاهه. ويتحقق هذا التدخل الخلاّق الفعال، حينما تتوفر الظروف والأرضية الموائمة لنمو ذكاء تعددي في مهد الثقافة الديمقراطية، وفي ظل علاقات مدنية واجتماعية واضحة.

المصادر

١ ـ آدميت، فريدون، فكر الحرية، ط ١، طهران، ١٩٦١.

٢ ـ ايزوتسو، توشيهيكو، الفكر الغربي وحوار الحضارات، ترجمة فريدون بدرئي، طهران، ٢٠٠٠.

٣ ـ باقر زاده، محمد رضا، دين الديمقراطية ام ديمقراطية الدين، صحيفة نوروز، ٢٠٠١.

٤ ـ بشيرية، حسين، حوارات حول المجتمع المدني، ـ اطلاعات (سياسية ـ اقتصادية)، عام ١١، العددان ٩ و١٠.

٥ ـ بي هندي، تشارلز، عصر التناقض؛ محمود طلوع، مؤسسة «رسا» للخدمات الثقافية، طهران، ١٩٩٦.

٦ ـ بويركارل، درس هذا القرن، طهران، ١٩٩٧.

٧ ـ بياجه، جان، علم النفس وعلم التعليم والتربية، ترجمة علي محمد كاردان، ط ١، جامعة طهران، ١٩٨١.

٨ ـ جهان بغلو، المسار التكويني الفلسفي لمفهوم المجتمع المدني، «الحوار»، العدد الاول.

٩ ـ خرمشاد، الفكر الديني للثورة الاسلامية والمجتمع المدني، «مجموعة مقالات مؤتمر المجتمع المدني والفكر الديني» ١٩٩٧.

١٠ ـ خسرو بناه، عبد الحسين، المجتمع المدني في مهد الحكومة الدينية، شيراز، ١٩٩٧.

١١ ـ ديورانت ويل، لذائذ الفلسفة، ترجمة عباس زرياب الخوئي، طهران، ١٩٧٥.

١٢ ـ ديوي، جون، المدرسة والمجتمع، ترجمة مشفق الهمداني، ط ٣، طهران، ١٩٦٤.

١٣ ـ دهقان، داريوش، تقرير المؤتمر الدولي في بانكوك، ط ٣، طهران، ١٩٦٤.

١٤ ـ درويش، محمد رضا، العرفان والديمقراطية، طهران، ١٩٩٩.

١٥ ـ ذكاوتي، د. علي، علاقة التربية بالمجتمع المدني، كتاب تدريس.

١٦ ـ راسل، برتراند، تاريخ فلسفة الغرب، ج ٥.

١٧ ـ الراوندي، مرتضى، مسار الثقافة وتاريخ التعليم والتربية في ايران والغرب، ط ٣، طهران، ١٩٨٨.

١٨ ـ رؤوف علي، التعليم والتربية للقرن الحادي والعشرين، تقرير مؤتمر اليونسكو، ملبورن، ١٩٩٨.

١٩ ـ الحركة العالمية لتربية المعلم، معهد التعليم والتربية، ٢٠٠١.

٢٠ ـ رضائي، علي، ظهور وتكامل المجتمع المدني، كيان، العدد ٣٣.

٢١ ـ رضواني، احمد، الآفاق الأسمى لفطرة الانسان، ترجمة دار الروضة الرضوية للنشر.

٢٢ ـ روسو، جان جاك، العقد الاجتماعي، ترجمة غلام حسين زيرك زاده، ط ٤، جامعة طهران، ١٩٦٢.

٢٣ ـ سميع آذر، د. علي رضا، مذهب الرياء، صحيفة «همشهري» العدد ١٣٢٣.

٢٤ ـ سيد نوراني، محمد رضا، العولمة في البلدان النامية وايران، مجلة سياسية ـ اقتصادية، العددان ١٥٥ و١٥٦، ص ١٥٨.
٢٥ ـ شاتون، جون، المربون الكبار، ترجمة د. غلام حسين شكوهي، اصدارات جامعة طهران.
٢٦ ـ شايغان، داريوش، الحوار.
٢٧ ـ شفلر، مواهب الانسان، ترجمة قسم العلوم التربوية، دار «سمت» للنشر.
٢٨ ـ شكوهي، غلام حسين، مبادئ التعليم والتربية، اصدار الروضة الرضوية.
٢٩ ـ قابل، احمد، علاقة الدين بالديمقراطية، صحيفة نوروز، ٣٠ / ١ / ٢٠٠٢.
٣٠ ـ قطب، محمد، الاسلوب التربوي في الاسلام.
٣١ ـ كاستل، اي، بي، التعليم القديم والحديث، ترجمة مهين ميلاني، ط ٢، طهران، ١٩٨٥.
٣٢ ـ كاستلز، عمانوئيل، عصر المعلومات، ظهور المجتمع الشبكي، ترجمة احمد عليقليان، ٢٠٠١.
٣٣ ـ كاظمي، علي اصغر، ازمة المجتمع الحديث، مكتب نشر الثقافة الاسلامية، ط ١، ١٩٩٨.
٣٤ ـ كرسون، اندريه، الفلاسفة الكبار، ج ١.
٣٥ ـ كريمي، عبد العظيم، من اللا أين الى اي مكان، اصدارات التربية، طهران، ٢٠٠٠.
٣٦ ـ كريمي، عبد العظيم، التربية ماذا لا يوجد، اصدارات التربية، ط ٢، ٢٠٠١.
٣٧ ـ كيانيان، رضا، تحليل اللعبة، دار نيلا للنشر، ١٩٩٨.
٣٨ ـ كريشنامورتي، التذمر الخلاّق، ترجمة مرسده لساني، طهران.

٣٩ ـ كيوبيت، دان، بحر الايمان، حسن كامكشاد، ط ١، طهران، ١٩٩٧.
٤٠ ـ كيير كيغارد، سورن، الخوف والهلع، ترجمة محسن فاطمي اصدارات الحوزة الفنية، ١٩٩٥.
٤١ ـ كلشني مهدي، من العلم العلماني الى العلم الديني، معهد العلوم الانسانية والدراسات الثقافية، طهران، ١٩٩٨.
٤٢ ـ هراتي، اكبري، محمد، الاجتياز والنظرية الحديثة، فكر المجتمع، العدد ٢.
٤٣ ـ لويس، كاترين، تعليم القلوب والأفكار، ترجمة افشين منش، طهران، ٢٠٠١.
٤٤ ـ لي، ماي، الشخصية، ترجمة م. منصور، ط ١، جامعة طهران، ١٩٨٩.
٤٥ ـ مطهري، مرتضى، الفطرة، ط ١، صدرا، قم، ١٩٩٠.
٤٦ ـ منصور، م. لأي بياجه في التحول النفسي، ط ١، طهران، ١٩٨٩.
٤٧ ـ ماهر وزاده، فلسفة كانت التربوية، تعريب عبد الرحمن العلوي، دار الهادي للنشر، بيروت.
٤٨ ـ مير لوحي، فصيلة التعليم والتربية، مقال «تقدم الأساليب على الأهداف»، معهد التعليم والتربية.
٤٩ ـ مرديها، سيد مرتضى، المجتمع المدني الديني، «المجتمع السليم»، العدد ٣٥، ص ٢، نقلاً عن «خلاصة الأفكار».
٥٠ ـ نقيب زاده، مير عبد الحسين، التربية والديمقراطية، ص ٢٢، خلاصة الأفكار، امانة المجلس الأعلى للثورة الثقافية.
٥١ ـ نيل، ا. أس، لننشئ اطفالاً احراراً ومستقلين، ترجمة عبد الرضا صرافان، دار «دستان» للنشر، ١٩٩٣.
٥٢ ـ يوسفي، امير، عقدة الديمقراطية، صحيفة ايران، العدد ١٨٣٨.

المصادر الأجنبية:

Barth.R.S. (1990). Improving schools from withinm San Francisco, CA: jossey - Bass Publishers.

Fullan, M.G. (1993). Change forces Bristol, PA: Falmer Press.

Fullan, M.G. (1993). What's Worth fighting for in the principalship.Toromto: Onlario public School Teechers' Federation.

Fullan, M. & Hargreaves, A. (1991). What's Worth fighting for?Working together for your school. Toronto: Ontario Public School Teachers' Federation.

Fullan, M.G., & Miles, M.B. (1992). Getting reform right: WhatWorks and What doesn't. Phi Detta Kappan, 73(10), 745-752.

Lee. V.E., & Smith, J.B. (1994, Fall). High School restructuring and student achievement: A new Study finds Strong Iinks. In/ssues in Restructuring Schools (pp. 1-5, 16) Madison, WL: National Center onrganization and Restructuringof schools. University of Wisconsin.

Liebeerman, A., Falk, B.,& Alexander, L. (1995). A culture in themaking: Leadership in learner - centered schools. in. j. Oakes & K. Hunter Quartz (Eds) Creating new educational Communities (pp. 108-129). Chicago: University of Chicago press.

Leithwood. K.A. (1992). The move toward transformational leadership. Educational Leadership. 45(5), 8-12.

Leithwood, K,. & Aitken, R. (1995), Making schools smarter.Newbury park. CA:Corwin press.

Murphy,J. (1992). the Landscape of Iedaership Preparation. Newbury park, CA: Corwin prees.

Murphy.j>,&Hallinger, p.(Eds) (1993). Restructuring schooling: Learning from ongoing efforts. Newbury Pard, CA: Corwin press.

Newmann,F.,&Wehlage,G. (1995). Succesful school restructuring. Madison, Wl: Center on Organization and Restructuring of schools.

Peterson,K.,&Deal,T.(1993). Strategies for building school cultures:principals as symbolic leaders. In M. Sashkin & H.Walberg (Eds),Edncational leadership and school culture (pp.89-99). Berkelev. CA:McCutchan publishers.

Saphier., J., & King, M. (1985). Good seeds grow in strong cultures. Educational Leadership, 42(6), 67-74.

Senge, p. (1990). The fifth descipline. New York. NY: Doulbleday.

Sergiovanni, T.J. (1992). Why We should seek substitutes forieadership. Educational Leadership. 45(5). 41-45.

Wheatley, M.J. (1992). Leadership and the new science. San Francisco, CA: Berrett-Koehler Publishers.

الفهرس

مقدمة ٥

تمهيد ٩

الباب الأول: التعليم والتربية والديمقراطية ١٥

الفصل الأول: قراءة مجددة للعلاقة بين التربية والديمقراطية ١٧

المبحث الأول: العلاقة بين «التربية» و «الطبيعة» ٤١

المبحث الثاني: العلاقة بين الانسان والحرية ٥٧

المبحث الثالث: العلاقة بين الحرية والتربية ٧٥

الفصل الثاني: مرتكزات التربية والديمقراطية ٨٧

١ ـ العقلانية ذاتية الأساس ٨٧

٢ـ المدنية الوطيدة ١٠١

٣ ـ المعنوية الفاعلة الحية ١٠٧

الديمقراطية والتربية الخلقية ١١٢

الابتهاج المعنوي في التربية ١١٤

التصدي للرياء في التربية ١٢٠

الفصل الثالث: اهداف، وأساليب، وخصائص حركة التعليم والتربية الحديثة ... ١٣٣

الأهداف التربوية ١٣٣
خصائص نظام التعليم والتربية الحديث ١٤٧
مبادئ ومفاهيم التربية الحديثة ١٤٨
مميزات التعليم الذاتي ١٥٥
دور المعلم في التربية الحديثة ١٥٦
مميزات التعليم الفعال ١٦٠
أنماط الارتباط في ادارة المدرسة ١٦١

الفصل الرابع: ثقافة الحوار ١٦٥
الحوار: لغة التربية والديمقراطية ١٦٥
التساؤل والنقد في التربية ١٨٤

الباب الثاني: التربية الديمقراطية في المدارس العالمية ١٨٩

الفصل الاول: المدارس الديمقراطية خلفية المدارس الديمقراطية ١٩١
بعض نماذج نشاطات المدارس الديمقراطية ١٩٣
مفهوم الديمقراطية في المدرسة ١٩٦
ماهي المدرسة الديمقراطية؟ ٢٠١
بُنى وعمليات التعليم الديمقراطي ٢٠١
برمجة الدراسة الديمقراطية ٢٠٥
التراث الغني ٢٠٩
نحو المدارس الديمقراطية ٢١٠
دروس من المدراس الديمقراطية ٢١١
خصخصة التعليم في التربية الديمقراطية ٢١٢

التربية الديمقراطية في القرن الحادي والعشرين ٢١٤
الاستنتاج ٢٢٠
العلاقة بين الديمقراطية والتربية ٢٢١
نظام المدارس الديمقراطية ٢٢٤
التطوير المهني الديمقراطي ٢٢٤
إعداد المعلمين لتدريس الديمقراطية ٢٢٥
مبادئ التعليم الديمقراطي ٢٢٦
خصائص المدرسة الديمقراطية ٢٢٧
١ ـ أنظمة المدارس الديمقراطية ٢٢٨
٢ ـ التعلم المنظم المرتبط ثقافياً وعلمياً ٢٢٩
٣ ـ التعاون مع الآباء وأعضاء المجتمع ٢٣٠
٤ ـ كيفية ومحتوى التعلم ٢٣١
الديمقراطية على صعيد العمل ٢٣١
التعليم الديمقراطي ٢٣٢
تطبيق خطة تطوير المدارس ٢٣٣
كيف يمكن تحسين المردود التعليمي ٢٣٤
المدارس الديمقراطية، الدراسة البيتية وغير الحضورية ٢٣٩
الدراسة الديمقراطية ٢٣٩
الدراسة البيتية ٢٤٠
الدراسة غير الحضورية ٢٤٠
مؤشرات النجاح ٢٤١
النجاح أم الاستثمار؟ ٢٤٢
المدارس الديمقراطية (محورية الطالب) ٢٤٥

ضرورة وجود منهج دراسي في المدارس ٢٤٦
مؤشرات الاستثمارية التعليمية ٢٤٩

الفصل الثاني: مميزات الدروس الديمقراطية ٢٥١
مقدمة ٢٥١
التعلم «الفردي» ٢٥٢
الاستعداد الحيوي ٢٥٢
المرونة ٢٥٣
اهمية مرحلة الصغر ٢٥٣
البداية الهادئة ٢٥٤
التعليم غير القسري ٢٥٤
التعليم البهيج ٢٥٥
تكامل الحاجات الخاصة ٢٥٦
الطلبة ثنائيو اللغة ٢٥٦
استثمار الزمن ٢٥٧
المحيط الفعال ٢٥٨
الانضباط الخاص ٢٥٨
القيمة الذاتية ٢٥٩
توقع الأبوين ٢٥٩
التوجيه الذاتي ٢٦٠
الفرص المتساوية ٢٦١
الحقوق الانسانية ٢٦١
الشراكة الديمقراطية ٢٦٢
القرارات الديمقراطية ٢٦٣

التوقيت المرن الحر ٢٦٣
نبذ العنف ٢٦٥
الاقتصاد في النفقات ٢٦٥
حضور الشخصيات البارزة ٢٦٦
التفاوت في الأعمار ٢٦٦
ادارة النوعية التامة (TQM)..... ٢٦٨
ميزات اخرى للمدارس الديمقراطية ٢٧٠
١ ـ تنوع القوة العاملة..... ٢٧٠
٢ ـ تكنولوجيا المعلومات ٢٧١
٣ ـ التعلم المستمر ٢٧٢
٤ ـ تقوية فصائل العمل..... ٢٧٣
٥ ـ روح المغامرة ٢٧٤
٦ ـ تعليم المعلمين ٢٧٥
٧ ـ المعلمون كمثال للتعلّم ٢٧٦
٨ ـ ابتهاج المعلم ٢٧٦
٩ ـ الإمكانات اللامتناهية..... ٢٧٧
تقرير مؤتمر التعليم الدولي ٢٧٨
أ ـ التحديات..... ٢٧٩
ب ـ السياسة التعليمية ٢٨٠
ج ـ الاقتراحات العلمية..... ٢٨١
الحياة اليومية في المؤسسات التعليمية ٢٨٢
البحث التعليمي..... ٢٨٢
الشراكة..... ٢٨٢

د ـ التعاون الدولي ٢٨٣
هـ ـ دور اليونسكو ومؤسساتها ٢٨٤

فصول ملحقة مقتبسة من مصادر مختلفة ٢٨٥

الفصل الأول: خلفية مفهوم الديمقراطية في العالم الاسلامي ٢٨٧
الديمقراطية والخطاب الاسلامي المعاصر ٢٩٠
اصطلاح الديمقراطية ٢٩٢
الديمقراطية بمثابة مذهب ٢٩٤
التأييد النسبي للديمقراطية ٢٩٦
خلفية المجتمع المدني في الاسلام ٢٩٧

الفصل الثاني: العلاقة بين الدين والديمقراطية ٣٠١
مبدأ المساواة بين الرجل والمرأة ٣٠٢
المساواة في اطار الدين والعقائد ٣٠٤
العدالة في المساواة ٣٠٥
ديمقراطية المدينة ٣٠٦
الفصل الثالث: عولمة التعليم والتربية ٣١٣
الذكاء التعددي الحبيك ٣١٨
نظريات التعليم CMI ٣٢٠
الاتصاف بالجوانب الثلاثة: العولمة والأقلمة والفردنة ٣٢٠
المصادر ٣٢٣
المصادر الأجنبية ٣٢٧