الفصل الرابع

المدارس الفلسفية المعاصرة وتطبيقاتها التربوية

الفلسفة الوضعية المنطقية (التحليلية) وتطبيقاتها التربوية

الفلسفة البنائية (البنيوية) وتطبيقاتها التربوية

الفلسفة التجديدية (فلسفة إعادة البناء) وتطبيقاتها التربوية

الفلسفة الوضعية المنطقية (التحليلية) وتطبيقاتها التربوية

تُعَد الوضعية المنطقية Logical Positivism أشهر اتجاهات الفلسفة الوضعية الجديدة. ولقد شكَّل بعض معتنقي الوضعية الجديدة عام 1925 دائرة فلسفية خاصة عُرِفت بـ «حلقة أو دائرة فيينا» Vienna Circle، انضوت تحت لواء موريس شيلك M.Schilk الذي كان أستاذًا في جامعة فيينا، أما أعضاؤها المؤسسون فقد كانوا: وايسمان Waisman، رودولف كارناب Rudolf Carnap، نويراث Neurath، فايجل Feigel، كرافت Kraft وهم من الفلاسفة، وهانزهان Hahn، كارل مانجر Menger، كورت جودل Godel وهم من العلماء (حمود، 2014، ص241).

ورغم اختلاف تخصصات أعضاء حلقة فيينا، إلا أنهم اشتركوا جميعًا في اهتمامهم بالعلم، واستيائهم من الميتافيزيقا الأكاديمية التي كانت سائدة في أوروبا الوسطى وألمانيا في ذلك الوقت (ضيف الله، 2005). وجسدوا ذلك الاهتمام وذلك الاستياء في تأسيس فلسفة تهتدي بمنهج العلم الذي يحقق ويُبرِز الأهمية الكبرى في التفكير العلمي لكل من الرياضيات والمنطق والفيزياء النظرية، مع الأخذ في الحسبان أن العلم في أساسه وصْف للتجربة أو الخبرة (علي، 2008، ص16)، وتُقدِّم

تصورًا جديدًا للعالم يستند إلى موقف نقدي للمثالية الألمانية في بدايات القرن العشرين (غنية، 2014، 9). وقد انتقل كثير من أقطاب هذه المدرسة أو حلقة فيينا تحت ضغط السياسة الهتلرية إلى بريطانيا والولايات المتحدة الأمريكية، وأسسوا فروعًا لمدرستهم، وفي بريطانيا وجدوا في الفيلسوف برتراند راسل Bertrand Russel ومنطقه الرمزي خير مساعد ونصير (كريمة، 2014، ص154).

الفلسفة الوضعية المنطقية (التحليلية)

أخذت الوضعية المنطقية مسميات عدة، منها: حركة وحدة العلم، التجريبية العلمية، التجريبية الحديثة، التجريبية المنطقية، الفلسفة التحليلية (عطية، 2013، 104)، وهي تجريبية؛ لأنها كباقي النزعات التجريبية، ترى أن التجربة هي المصدر الوحيد لكل ما يمكن الحصول عليه من معارف عن الواقع، وهي منطقية؛ لأنها ترى أنه بالإمكان الحصول على المعارف اليقينية في ميدان العلم، شريطة التقيد الصارم بالمنطق الذي هو علم استدلالي صوري بحت، مثله مثل الرياضيات (كريمة، 2014، ص154).

وعلى الرغم من اختلاف المشارب الفلسفية لأقطابها كما تقدم، إلا أنهم اتفقوا على أربعة مبادئ تُعَد دعائم لمذهبهم الفلسفي، نوضحها بالتفصيل، وهي (كريمة، 2014؛ تيبس، 2009):

المبدأ الأول: الفلسفة تحليلية

ويتميز التحليل المعاصر بأربع خصائص، الأولى منها هي قصر الاهتمام على اللغة، ورَدّ الفلسفة كلها إلى الدراسات اللغوية. والخاصية الثانية هي تفتيت المشكلات الفلسفية لمعالجتها جزءًا جزءًا اقتداءً بالعلم، ومناهضة للاتجاه الشمولي الهادف إلى بناء الأنساق الميتافيزيقية. وفيما يتعلق بالخاصية الثالثة فهي الاقتصار على البحوث المعرفية. أما الخاصية الرابعة فهي المعالجة بين الذاتية؛ أي استخدام نوع من التحليل له معناه المشترك بين الذوات بمعنى قريب من الموضوعية.

وبذلك يبتعد هؤلاء الفلاسفة التحليليون بالفلسفة عن وظيفتها التقليدية التي عُرفت بها عند الفلاسفة التأمليين أمثال أفلاطون وأرسطو وغيرهما، ويتحولون بها من التفكير المجرد إلى تحليل اللغة لتوضيحها، ومن ثَمَّ تصبح الفلسفة نشاطًا ضد كل أنواع الخلط الفكري الذي تمتلئ به الفلسفة كلها (حمود، 2014، ص236).

المبدأ الثاني: الفلسفة علمية

أي قصْر التحليل على العبارات العلمية، شريطة أن يكون تحليلًا علميًّا. فالفلسفة حتى تصبح علمية ليس أمامها إلا سبيل

واحد هو تطبيق منطقها على العلم؛ أي تجعل نفسها منطقًا للعلم، أو فلسفة له.

المبدأ الثالث: القضية إما تحليلية وإما تركيبية

فالوضعية المنطقية تقسم العبارات أو الجمل أو ما يتمثل في الصور النحوية إلى قسمين:

القسم الأول: العبارات ذات المعنى Meaningful؛ وهي إما العبارات التحليلية؛ أي قضايا العلوم الصورية (المنطق والرياضة)، وإما القضايا التركيبية القائمة على الخبرة (قضايا العلوم الطبيعية والتجريبية).

القسم الآخر: العبارات الخالية من المعنى Meaningless؛ وهي التي تخرج عن هذين النوعين؛ أي العبارات الميتافيزيقية، فالوضعيون يطابقون بين المعنى والعلم، وحيث إنه لا علم، لا يكون هناك معنى.

المبدأ الرابع: الميتافيزيقا لغو

حيث إن الوضعية المنطقية فلسفة قامت على تقويض دعائم الميتافيزيقا، وتزيحها تمامًا من عالم ينبغي أن ينفرد به العلم وحده.

وعلى الرغم من أن الوضعيين المنطقيين لم يهدفوا إلى بناء أنساق فلسفية شامخة؛ لاهتمامهم بمعالجة المشكلات

الجزئية التي تصل فيها الفلسفة – من وجهة نظرهم – إلى نتائج إيجابية لتحقيق الاستمرارية فيها بوصفها بحثًا، وليس ذلك في الأنساق الفلسفية التقليدية التي كان أصحابها يهدفون إلى تقديم تصوُّر شامل للكون وللحياة، إلا أن ذلك ليس معناه أن فلاسفة التحليل يستبعدون المشكلات الكبرى من مجالات أبحاثهم.

واستنادًا إلى «مبدأ التحقق»؛ وهو مبدأ أساسي بالنسبة إلى كل فلاسفة الوضعية المنطقية، الذي ذهب إليه موريس شليك Moritz Schlick وأول مَن قام بصياغته، وهو معيار يقوم على مبدأ المطابقة بين اللغة والتجربة (تيبس، 2009؛ غنية، 2014) نجد أنهم يؤمنون بوجود كون حقيقي وواقعي، وعالم موجود حسي وملموس، ولا يعترفون بوجود عالم غيبي، ولا يدخلونه في دائرة تصوراتهم أو يؤمنون بوجوده.

ويرى لودفيج فتجنشتاين Ludwig Wittgenstein أحد رواد الفلسفة التحليلية، أن العالم هو مجموع الوقائع لا الأشياء، ويُقصَد بالوقائع تلك الوقائع الموجودة وجودًا فعليًّا في عالمنا المحيط، كما يرى أن العالم هو مجموع الوقائع الذرية الموجودة. وتتصف الوقائع من منظوره بصفات أو سمات عدة منها (العامري، 2014، ص 125 – 126):

1. أنها مركبة من وقائع ذرية، فهي ليست بسيطة.
2. أنها منفصلة ومستقلة بعضها عن بعض، وهذا يخالف الاتجاه المثالي الذي يرى الوقائع مترابطة ومتحدة.
3. الواقعة المركبة تتكون من وقائع ذرية عدة، أما الواقعة البسيطة فتتكون من واقعة ذرية.
4. إذا كانت القضية صادقة، كانت الواقعة الذرية موجودة، وإذا كانت كاذبة لم يكن للواقعة الذرية وجود.

أما ما يخص الحقيقة والإنسان والقيم، فالوضعية المنطقية، وهي فلسفة تحليلية علمية، تنظر للحقيقة على أنها تتكون مما يمكن معرفته؛ أي يمكن التحقق منها بالخبرة أو التجربة. والإنسان في نظرها يتميز عن غيره من المخلوقات بقدرة كبيرة على التعلم، وأن درجة التعقيد التي يتسم بها هذا التعلم تبدو من عبقرية الإنسان في استخدام السلوك الرمزي، سواء كان ذلك في اللغة أو غيرها من الوسائط.

ويتميز الإنسان إلى جانب استخدامه الرمز بميزة أخرى هي أنه يتمتع بالقدرة على التفكير النقدي، ومن ثَمَّ يستطيع أن يفكر فيما تحمله هذه الرموز من معانٍ، وأن يتفاعل معها تفاعلاً نقديًّا. وبالنسبة إلى القيم حسب هذا المنظور فهي نسبية بحسب حاجات كل فرد وحاجات البشرية، فالقيم

الاجتماعية، ومنها العدل والخير، محصلة ونتائج للتفاعل الطبيعي بين الأفراد وتعاملهم معًا (مرسي، 1995).

يتفق الوضعيون المنطقيون في رفضهم الأخلاق المتعالية Transidental أو أي محاولة لإقامة عالم للقيم Realm of Values يعلو على عالم الخبرة الممكنة؛ ذلك لأن القضايا التي تتكلم عن القيم تدخل في نطاق الميتافيزيقا المثالية، ومن ثَمَّ يجب رفضها بوصفها شيئًا لا معنى له، ومن ثَمَّ فقد تم إبدال الأخلاق المتعالية بمنظومة من الأخلاق التجريبية، وبذلك أراد موريس شليك M.Schlick أن يحرر الأخلاق من عناصر الميتافيزيقا لا برفضها تمامًا، ولكن بِرَدِّها إلى نظرية طبيعية شبيهة بالنظرية النفعية، واتبع في ذلك تراثًا تجريبيًّا قديمًا متناولًا الأحكام الخلقية بوصفها أحكامًا تجريبية (علي، 2008).

وبالنسبة إلى نظرية المعرفة، نجد أن أعضاء حلقة فيينا (الوضعيين المنطقيين) سعوا إلى الربط بين المنطق والحصول على المعرفة، فقد رفضت هذه الحلقة الميتافيزيقيا بوصفها مصدرًا للمعرفة، وركزت على التحليل المنطقي بوصفه منهجًا علميًّا لدراسة الظواهر (المصري، 2014، ص324). وعملية اكتساب المعرفة عند الوضعيين المنطقيين تتم عن طريق معطيات الخبرة الحسية، ويؤكدون بالنسبة إلى نظرية المعرفة

على أن الطريقة العلمية هي الطريقة التي يجب أن تأخذ بها الفلسفة، وأن المعرفة الحقيقية هي التي تتم بالإدراك المباشر للمعطيات الحسية الجزئية (ناصر، 2013؛ غنية، 2014).

التطبيقات التربوية للفلسفة الوضعية المنطقية (التحليلية)

تشدد الفلسفة الوضعية المنطقية بوصفها فلسفة تجريبية علمية تحليلية، على وحدة العلم، وتؤكد على الاتجاه التجريبي الوضعي والتحليل المنطقي للغة، وتحليل المعرفة، وترى أن وظيفة الفلسفة هي ربْط اللغة بالتجربة ربطًا علميًّا، وصياغة الواقع صياغة منطقية، وعلى هذا الأساس فإن الوضعيين المنطقيين ينظرون إلى التربية على أنها فرع علمي في الدرجة الأولى، يستخدم اللغة الإحصائية والإجراءات التجريبية في قبول أي نظرية تربوية (عطية، 2013).

وتهدف التربية عند برتراند راسل Bertrand Russell إلى تكوين العقل وإعداد المواطن، ومن خلال معطياتها الأخلاقية جعلها مستمرة، وهي على جزأين (تربية خلقية، وتربية فكرية) وحسب مراحل عمر الإنسان (راسل، 2008).

وللفلسفة الوضعية المنطقية موقف من المنهج؛ حيث يهتم المنهج الوضعي ببرمجة المواد الدراسية وفق نموذج التعلم الآلي، مؤكدًا بذلك على التعلم الذاتي. والمواد المقبولة

في المنهج الوضعي هي التي يمكن برمجتها، والتي لا يمكن برمجتها فهي مواد مرفوضة (الحريري، 2011، ص176).

ويؤدي المنهج التحليلي عند برتراند راسل دورًا علاجيًّا وأساسيًّا في العملية التربوية؛ إذ يعتمد على المضمون والطريقة في التعليم، وعلى تجزئة جميع العناصر وإرجاعها إلى الأصل، وفحصها وفق المنظور المنطقي التحليلي للقضية، الذي يستند إلى الملاحظات والاستدلالات، وينير العقل بالكشف عن مصادر الارتباك أو الغموض أو البلبلة في المفهوم، فالتحليل هو الطريق إلى حل المشكلات وإزالتها. ويدعو راسل إلى أن يكون المنهج الدراسي ملامسًا لرغبات المتعلم وميوله واهتماماته، وعلى منهجية التعليم أن تهدف إلى استثارة أنواع مفيدة من الاستطلاع، والاستعانة بالأنشطة اللاصفية، والتركيز على تدريس مسائل العلوم والرياضيات في سن مبكرة من عمر المتعلم، وأن تكون المعرفة شاملة على جميع الأصعدة، وعامة لتلك المرحلة، ثم يأتي في المرحلة التالية التخصص التربوي الذي يكون بمساعدة المدرسة، والكشف عن ميول المتعلمين بالتخصص المناسب لهم (الشمري، 2012،ص 658).

وبالنسبة إلى المعلم يجب أن تنصب مهمته الأساسية على تعليم المتعلم التفكير، وكيف ينمو التفكير لدى هذا المتعلم،

وتشجيعه، وتنمية الاتجاه العلمي التحليلي لديه، والانفتاح العقلي والموضوعية في طرح الأفكار بصورة حضارية؛ لأن المعلمين هم حُرَّاس الحضارة، وأن يُعَود المعلمُ المتعلمَ على عدم إصدار الأحكام أو اتخاذ القرارات قبل جمْع المعلومات الضرورية اللازمة عن الموضوع، كما يدعو المعلم المتعلم إلى التفكير المتحرر حتى لو كانت النتائج غير صائبة، وتشجيعه على التعبير عن آرائه (عادل، 2005، ص180).

والمعلم في ضوء هذه الفلسفة يفحص جميع القضايا الأخلاقية فحصًا دقيقًا، ويقوم بتصنيفها حسبما تكون عليه. ويعتمد على المنطق في استنباط المعارف، ويميز بين المعقول وغير المعقول، وأن تكون المعرفة التي يهدف إلى الوصول إليها موضوعية غير منحازة أو ذاتية، ويحدد كل القواعد والمفاهيم والمصطلحات التي ترتبط بالحديث أو المناظرة، ويوظف العلم في جميع حقول المعرفة من خلال إخضاع المعرفة للتجربة والتحليل وبطريقة واضحة ودقيقة. والمعلم في الفلسفة الوضعية المنطقية يجب أن يسعى إلى إثارة دوافع المتعلمين، والعمل على إشباعها، وتحفيزها لتعديل سلوكهم، وأن يُحوِّل القيم الانفعالية إلي قيم معرفية، وبذلك يحقق النمو الاجتماعي والعقلي لهم (عسكر، 2010، ص11).

وفيما يخص طرق التدريس، فالمعلم يستخدم طرقًا متعددة مباشرة وغير مباشرة، ومنها الطرق المنطقية والتجريبية، وتطبيق مبادئ الاحتمالية الاستقرائية في إثبات الفروض والتعميمات والنظريات (مرسي، 1995، ص219). وتشتمل طرائق التدريس في المنهج الدراسي الوضعي المنطقي على تطبيق واسع للطرائق العملية في معالجة المشكلات التربوية معالجة عملية، وعلى أساسها يتحدد نوع العلاقة بين المدرسة وطلابها. ويهتم المنهج الوضعي بالخبرة الحسية؛ لدورها في إكساب المتعلم دوافع جديدة (الحريري، 2011، ص176).

وتعتمد الفلسفة الوضعية المنطقية أساسًا على منهج التحليل المنطقي، بحيث تقوم بتحليل كلام التلميذ، ومن ثمة تَرُدُّه إلى أصوله الثقافية والاجتماعية، والهدف من ذلك معرفة دوافع التلميذ، ثم توجيهها الوجهة الصحيحة، كما أنها تتجنب طرق التلقين التي تُوجِد شخصيات سلبية غير قادرة على استخدام التحليل المنطقي (ناصر، 2004، ص372).

والمتعلم حسب الفلسفة الوضعية التحليلية محور من محاور التعليم الأساسي؛ إذ أكد راسل أن المتعلمين يجب أن يكونوا الغايات وليس الوسائل (راسل، ب.ت، 44)، ويجب أن يكون المتعلم مكتشفًا، ويفكر بوضوح، ويتجنب الغموض،

ويتأكد من أن المعرفة التي يتوصل إليها موضوعية مجردة، وقابلة للاختبار، كما على المتعلم أن يعرف أن العملية التربوية تعتمد على خبرته وتحليله لواقع الأفكار التربوية (راسل، 2009، ص123).

وبما أن الوضعيين المنطقيين مفتونون بالعلم الوضعي، ويَعُدُّونه النشاط العقلي الأوحد الذي لا نشاط سواه (علي، 2008، ص26)، فإن جميع الأنشطة التعليمية التي يقوم بها المتعلمون علمية، منطقية، تجريبية، تحليلية.

الفلسفة البنائية (البنيوية) وتطبيقاتها التربوية

جاءت البنائية ردة فعل للوجودية؛ حيث شعر المجتمع الأوروبي بعد الفترة التي عاشها في الحربين العالميتين الأولى والثانية بالحاجة إلى اتجاهات فكرية جديدة مفتوحة ومرنة، تساعد على البناء وتساير التقدمية. وكان من ضمن الظروف التي أدت إلى ظهور البنائية السعي إلى تطوير العلوم الإنسانية؛ لتُلاحق تقدُّم العلوم الطبيعية؛ حيث أصبحت البنائية في جوهرها تحليلًا للبناء الإنساني، وكشفًا للعلاقات الموضوعية التي تربط شتى أجزائه؛ وذلك للتحكم والارتقاء بها؛ لأن جميع المحاولات التي بُذلت قبل ذلك لم تكن مُجْدية؛ وذلك لمغالاتها في التجريد والاهتمام بالذات الإنسانية من دون العلاقات الموضوعية التي تربط بين الناس أنفسهم (ناصر، 2004؛ العمايرة، 2010).

الفلسفة البنائية أو البنيوية

لقد اختلف الدارسون والنقاد في تبيان مفهوم البنيوية، حتى البنيويون أنفسهم نجدهم يُورِدون لها تعريفات مختلفة، وهي في معناها الواسع – كما عرَّفها جان بياجيه Jean Piaget– «طريقة بحث في الواقع، ليس في الأشياء الفردية بل في العلاقات بينها» (بياجيه، 1982، ص8).

ونجد أن ليونارد جاكسون(*) Leonard Jackson يُعرِّف البنيوية بأنها «القيام بدراسة ظواهر مختلفة، منها المجتمعات والعقول واللغات والأساطير، بوصف كل منها نظامًا تامًّا، أو كلًّا مترابطًا؛ أي بوصفها بنيات، فتتم دراستها من حيث أنساق تَرابُطها الداخلية، لا من حيث هي مجموعات من الوحدات أو العناصر المنعزلة، ولا من حيث تَعاقُبها التاريخي». (نقلًا عن المناصرة، 2007، ص 542).

كما عُرفت البنيوية بأنها «مذهب من المذاهب التي سيطرت على المعرفة الإنسانية في الفكر الغربي، مؤداه الاهتمام أولًا بالنظام العام لفكرة أو لأفكار عدة مرتبطة بعضها ببعض على حساب العناصر المكونة له (فضل، 1980).

وعلى الرغم من اختلاف النظرة إلى مفهوم البنائية، الذي أدى إلى تعدُّد استخداماتها وتطبيقاتها في العلوم المختلفة كلّ بما يناسبه، إلا أن هناك إطارًا عامًّا يتفق عليه جميع البنائيين، ويُعَد نقطة الانطلاق في الدراسات البنائية المختلفة، وهو النسق الكلي للظواهر المختلفة، والتركيز على العلاقات التي تربط أجزاء هذه الظواهر.

(*) أكاديمي وناقد بريطاني، ومؤلف الثلاثية الشهيرة «أُسُس النظرية الأدبية الحديثة: بؤس البنيوية».

والبنيويون لا يتوقفون عند المعنى التجريبي الذي يضعه الواقع بين أيدينا على نحو مباشر، بل كل ما يهمهم هو الوصول إلى إدراك العلاقات المادية الظاهرية التي تحقق الترابط بين عناصر المجموعة الواحدة، ويهدفون إلى الكشف عن النسق العقلي، فالبيئة نَسَقٌ من التحولات، له قوانينه الخاصة بوصفها نسقًا في مقابل الخصائص المميزة للعناصر. علمًا بأنه من شأن هذا النسق أن يظل قائمًا ويزداد ثراءً بفضل الدور الذي تقوم به التحولات نفسها التي لا تخرج عند حدود النسق، أو أن تهيب بأي عناصر أخرى خارجة عنه (عبدالحميد، 2003، ص226).

ويمكن تَناوُل سمات النسق الكلي (الكلية، التحولات، التنظيم الذاتي) كما حددها بياجيه (بياجيه، 1982، ص8 – 16)، على نحو من التفصيل، هكذا:

1. الكلية: وتعني أن البنية ليست موجودة في الأجزاء.

2. التحولات: وهي التي تمنح البنية حركة داخلية، وتقوم في الوقت نفسه بحفظها وإثرائها من دون أن تضطرها إلى الخروج عن حدودها أو الانتماء إلى العناصر الخارجية.

3. التنظيم الذاتي: ويعني أن البنية كيان عضوي متسق مع نفسه، منغلق عليها، مكتفٍ بها، فهي كلٌّ متماسك،

لـه قوانينـه وحركتـه وطريقـة نمـوه وتغيُّـره، ومـن ثَـمَّ فهـي لا تحتـاج إلـى تماسُـكه الكامـن.

ويضيـف المسـدي السـمة الرابعـة لهـذا النسـق الكلـي، وهـي الاهتمام بالعلاقات القائمة بين الأشياء، التي تبين من خلالها قيمة الشيء وعدم الاعتراف بالفردية والاستقلالية (المسدي، 1991، ص22).

والبنائيـة لهـا تَصـوُّرهـا وتَوجُّههـا الخـاص الـذي يميزهـا من غيرهـا مـن الفلسـفات؛ حيث يـرى البنـائيون أن كل ما في الوجود (بما في ذلك الإنسان والثقافة والمجتمع) هو بناء متكامل، يضم أبنيـة جزئيـة عدة، بينها علاقات محددة، وهذه الأبنية الجزئية لا قيمـة لهـا فـي حد ذاتهـا، بل قيمتهـا فـي العلاقـة التـي تربـط بعضهـا ببعض، والتـي تجمعهـا فـي ترتيـب يؤلـف نظامًـا محددًا يعطـي البنـاء الكلـي قيمتـه ووظيفتـه (ناصـر، 2004، ص417).

ويتمثـل دور البنـائييـن تجـاه النسـق أو البنيـة أو البنـاء فـي (عطيـة، 2010، ص126–127):

- تحليـل كل بنـاء إلـى جزئياتـه التـي يتكـون منهـا؛ وذلـك للكشـف عـن العلاقـات الموضوعيـة التـي تربـط بعضهـا ببعض، ثم إعادة تركيبها في بناء كلي جديد سيكون أرقى مـن البنـاء السـابق، وأكثـر تقدمًـا منه، فما مـن اتجاه بنيوي

يتحدث عن الموضوع ذاته مباشرة، بل يمس علاقاته وتَرابطه.

- تحديد اتجاه عملية تحليل كل بناء وتركيبه، وهذه تتمثل في الصفة الإنسانية التي يجب أن تكون هي الأساس في دراسة أي بناء مهما كان الاعتقاد بأنه بعيد عن الإنسان؛ لأن البنائية في جوهرها نزعة إنسانية تهدف إلى تطوير الأبنية الإنسانية المختلفة والارتقاء بها.

- اكتشاف الماهيات الكامنة وراء كل بناء، وهذه الماهيات تتمثل في العلاقات الموضوعية، وهي ليست عقلية مجردة، وإنما هي نفسها، وليست شيئًا آخر أعلى منها.

وهذا النسق - حسب البنيوية (البنائية) - يظل هو الموجود قبلنا، وأن الإنسان في حركته الاجتماعية يظل مفعولاً به لا فاعلًا، ومما يزيد الأمر ارتباطًا أن البنية يُنظَر إليها على أنها نظام مكتفٍ بذاته، وهذا الاكتفاء لا يمنع النسق من أن يندرج تحت نسق أوسع، والنسق يُعَد نظامًا رمزيًّا لا يمكن رَدُّه إلى الواقع، ولا إلى الخيال؛ لأنه أعمق منهما، وهو حقيقة طوبولوجية ذات وضْع مكاني خاص، تتحدد بعلاقات التقارب أو التباعد والأمكنة تعمل بشكل ضمني (عبدالحميد وآخرون، 2003، ص225).

ولا يُنكِر أصحاب البنائية وجود عالم فيزيقي، إلا أنهم يرون أن لكل شخص وذات تصوُّرًا أو حقيقة عنه، وهذا التصور عبارة عما تبنيه ذواتنا عنه. وهذه الحقيقة عن العالم ليست موجودة فيه، بل موجودة في ذات كل منا، وتنتظم في عقولنا كُلٌّ حسب طريقته الخاصة. وطالما الحقيقة لا تنفصل عن الذات العارفة، فلا وجود لحقائق موضوعية ومطلقة (عطية، 2010).

وتتضح وجهة نظر البنيويين حول الحقيقة المطلقة، فيؤكدون أنه ليس في استطاعة الإنسان اكتشاف حقيقة الوجود المطلق للأشياء، وعبَّر عن ذلك ويتلي Wheatley بقوله: «إننا لا نملك العيون التي تساعدنا على إدراك العالم الخارجي الواقعي أو رؤيته في كليته، ولذلك يمكننا معرفة العالم فقط من خلال حواسنا» (Wheatley, 1991, p12).

وبالنسبة إلى المعرفة، فيوضح كل من زيتون وزيتون رؤية البنائيين لها على النحو الآتي (زيتون وزيتون، 2003، ص30–31):

أ. يدرك الواقع بواسطة الذات العارفة.

ب. المعرفة لا توجد مستقلة عن الذات العارفة، بل ترتبط بها وتُلازِمها.

ت. نشاط الذات العارفة يُعَد أمرًا جوهريًّا لبناء المعرفة.

ث. معيار الحكم على المعرفة ليس في كونها مطابقة للواقع، وإنما في كونها عملية نفعية؛ بمعنى أنها تعمل على تسيير أمور الفرد وحل المشكلات المعرفية، فهي وسيلة لحل المشكلات.

ج. يبني الفرد معرفته من خلال عملية التفاوض الاجتماعي مع الآخرين، ومع البيئة المحيطة.

التطبيقات التربوية للفلسفة البنائية (البنيوية)

تمثل البنائية رؤية ذات جذور عميقة؛ حيث بدأت نظريةً فلسفيةً في بناء المعرفة، ثم امتدت مبادئها إلى مجال التعليم والتعلم، فاكتسبت شعبية كبيرة لدى المنظرين التربويين، بحيث أصبحت من أكثر النظريات قبولًا لدى المشتغلين بالتربية والتعليم، وأصبحت الممارسات المشتقة منها أكثر الممارسات مصداقية وفعالية في بناء المعرفة (الأعسر، 2003، ص8).

ولقد قامت الممارسات والتطبيقات للفكر البنائي في العملية التربوية على جهود ومساهمات عدد من العلماء والفلاسفة أمثال (زيتون وزيتون، 2003):

- جيامباتيسا فيكو Giambattisa Vico من أتباع المذهب الإنساني، الذي يرى أن عقل الإنسان يبني المعرفة، ولا يعرف العقل إلا ما يبنيه بنفسه.

- رينيه ديكارت Rene Dekart من أصحاب منهج الشك، الذين عبَّروا عن شكوكهم في كفاءة الحواس والعقل لبلوغ اليقين إزاء طبيعة الأشياء.

- إيمانويل كانط Immanuel Kant من أنصار المذهب النقدي الذين يرون أن العقل ينشئ المعرفة وفقًا لتصوراته ومقولاته، ولكن هذه التصورات والمقولات التي تُطبَّق على عالم التجربة لا تنطبق على عالم الشيء بذاته.

- تشارلز داروين Charies Darwin المؤسس الأول للمذهب الداروني، الذي أوضح أن فكرة المواءمة بين الكائن الحي والبنية تمثل أساسًا للتكيف.

- جون ديوي John Dewey أحد مؤسسي المذهب البراجماتي، الذي يرى أن المعرفة آلة وظيفية في خدمة مطالب الحياة، وأنها تنمو وتتطور من خلال اكتساب مزيد من الخبرات.

- جان بياجيه Jean Piaget صاحب نظرية الإبستمولوجيا الارتقائية، وواضع اللبنات الأولى للبنائية من منظور البنائيين المعاصرين.

وتُعَد نظرية التعلم البنائية رؤية في نظرية تعلُّم الفرد

وتطوُّره المعرفي، قوامها أن الفرد يكون نشطًا في بناء أنماط التفكير لديه، نتيجة تفاعُل قدراته العقلية المعرفية مع الخبرة الجديدة (Georgia, 2011, p15)، فهي نشاط فكري تفاعلي، يتضمن تتابعًا منتظمًا لعدد من العمليات العقلية العليا؛ لتكوين خبرات جديدة وبنائها، أو دمج خبرات سابقة لدى المتعلم وإعادة تنظيمها وهيكلتها (Kotzee, 2010, p180). ويمكن تعريفها كذلك بأنها عملية استقبال وإرسال تفاعلية، تهدف إلى إعادة بناء المتعلمين معانيَ جديدة، داخل سياق معرفتهم الآنية مع خبرتهم السابقة ومجريات التعلم (Fagan, 2010, p 93).

وتنقسم البنائية إلى مناحٍ عدة، يبرُز أكثرها أهمية وشهرة، الأشكال الثلاثة الأساسية الآتية التي تمثل توجهات عامة في المدرسة البنائية، وهي: المنحى المعرفي، ويسمى البنائية المعرفية أو (النفسية)، ويعود إلى بياجيه (Piagetian Cognitive Constructivism)؛ إذ يُركِّز هذا المنحى على المدركات والخبرات الفردية التي يتم بناؤها ذاتيًّا، لتكوين تعلُّم ذي معنى، والمنحى الاجتماعي، أو البنائية الاجتماعية لفيجوتسكي (Social Constructivism Vygotsky's)، ويُركِّز هذا المنحى على التفاعل مع المعلم والمتعلمين والبيئة والثقافة واللغة، بوصفها إجراءات فعالة لحدوث التعلم (Fagan, 2010, p95)، والمنحى الراديكالي أو البنائية الراديكالية، التي أوغلت في

التركيز على الجانب التكيفي لعملية التعلم وبناء المعرفة، كما أفرطت في القول بنسبية الحقائق والمعارف، ويتزعم هذا التوجه فون جلاسيرفيلد Von Glasserfeld (العبدالكريم، 2011، ص14).

ويتفق معظم منظري الفكر البنائي على مجموعة من المبادئ التي تُعَد الأُسُس لنظرية التعلم البنائية، وهي (الخالدي، 2013،ص 289، ص391):

- المعرفة القبلية والخبرات السابقة، وهي شرط أساس لبناء التعلم ذي المعنى، بشكل يؤدي إلى استمرارية الخبرات وتَرابُطها وتنوُّعها وتكامُلها.
- ينتُج النمو المفاهيمي من خلال بناء المعرفة ذاتيًّا، فالمتعلم نَشِط واجتماعي ومبدع، يعمل على بناء المعرفة ويذوتها، مِن خلال لغة الحوار والتفاوض الاجتماعي مع الآخرين.
- يشكل التكّيف المعتمد على التمثل والمواءمة غاية العملية المعرفية، فصحة المعرفة لا تنبُع من كونها تُطابِق الحقيقة الوجودية، بل في كونها نفعية، فالحقيقة – من وجهة نظر البنائية – نسبية غير مطلقة، تهدف إلى مساعدة الفرد على تفسير ما يمر به من خبرات حياتية؛ لتحقيق التوازن بين الفرد ومحيطه.

وبصورة عامة، تقوم البنائية التربوية على تحفيز المتعلمين بالتفاعل والتواصل الاجتماعي، وتنمية معارفهم الخاصة، والتقييم النقدي لمعلوماتهم، والانتقال بهم من تعليم المعلم لهم إلى تعليم أنفسهم (التعلم الذاتي). ويصف جوفوفا وآخرون التعلم حسب النظرية البنائية بأنه (Juvova,et.al, 2015, p346):

1. انعكاس للتعليم، فالبنائية لا تعترف بحقيقة أن تصُّور الذات يمكن أن يُكتسَب من البيئة المحيطة.

2. تبني للواقع في الحقيقة، ويعتمد على الانفتاح، وإدراك كل شخص على حدة.

3. عملية إدراكية مستقلة تتعامل مع الحالات والظروف الخاصة بها.

ووفقًا لتصور النظرية البنائية، صيغت الأهداف التربوية في صورة أغراض عامة، يتم تحديدها من خلال تفاوض اجتماعي بين المعلم والمتعلمين، تتضمن هدفًا عامًّا لمهمة التعلم، يسعى جميع المتعلمين إلى تحقيقه، وأهدافًا شخصية تخص كل متعلم أو مجموعة من المتعلمين وحدهم (الخوالدة، 2007؛ زيتون وزيتون، 1992). وجاء تركيز الأهداف التعليمية على تطوير مهارات المتعلمين، من خلال تطبيق للمهارات

منظم ذاتيًّا، كتطوير قدرة لغوية وأدبية مناسبة لأهمية التعلم والتفكير، وحل المشكلات، وبناء المعرفة، مع التركيز على الفهم التصوري للمعرفة. فكان المنهج الدراسي مصممًا لتزويد المتعلمين بالمعارف والمهارات والقيم التي سيجدونها مفيدة داخل المدرسة وخارجها، وموازنًا بين التعمق والتوسع، عن طريق استهداف محتوى محدد، وتنظيم هذا المحتوى حول عدد محدود من الأفكار الواسعة والعميقة، للمعرفة الأساسية والمبادئ. وربط محتوى هذا التعليم بحياة المتعلمين، وتوفير التعليم في سياق عادي مألوف، يمتلك فيه المتعلمون معارف سابقة، مع تطوير هذا المحتوى بشكل كافٍ لتنمية الفهم التصوري (العبدالكريم، 2011، ص29 – 30).

وتتميز برامج ومحتوى التعليم البنائي باحتوائها على القيم ذات العلاقة بمجتمع معين أو ثقافة أو فرد، وتوجيه المتعلم نحو هذه القيم التي تعطي قيمة ومعنى للحياة البشرية ومحتوى التعليم، وتوضح للمتعلم أهميته ودوره في هذه الحياة، كما يجب على المحتوى التعليمي أن يكون قادرًا على تنظيم هذه القيم المحددة في نظام القيم المجتمعية (Juvova, et al, 2015, p 348).

وحيث إن البنائية ترتكز على التعلم ذي المعنى، الذي يحدُث عندما يكون هناك تغيير في أفكار المتعلم السابقة،

وذلك عن طريق تزويده بمعلومات جديدة أو إعادة تنظيم ما يعرفه بالفعل؛ أي إعادة تشكيل بنائه المعرفي، فإن المعلم مدرك تمامًا مسؤولياته المهنية الجديدة، التي تستند إلى فلسفة واضحة في التدريس، يقلل فيها من الوقت المستغرق في الإلقاء وحشو المعلومات في أذهان المتعلمين، ويزيد من الوقت المخصص للأنشطة، وإشغالهم في عمليات تعلُّم ذي معنى، من خلال التفكر الذي يُعَد أحد التوجهات الأساسية التي تقود إلى بناء المعرفة والمعنى، ومن خلال مشاركة بعضهم بعضًا ومشاركة الآخرين أيضًا في الأفكار (المركز العربي للتعليم والتنمية، 2015).

كما أن المعلم البنائي يكون مُنظِّمًا لبيئة التعلم، بحيث يشيع فيها جو الانفتاح العقلي، وديمقراطية التعبير عن الرأي، وإصدار القرارات، وهو مصدر احتياطي للمعلومات إن لزم الأمر. كما يؤدي المعلم دور الأنموذج للطلاب في التعلم المعرفي؛ لتتم التلمذة المعرفية Cognitive Apprenticeship على يديه، واكتساب الخبرة منه. وهو أيضًا مُوفِّر لأدوات التعلم (Toolkit) مثل الأجهزة والمواد المطلوبة لإنجاز مهام التعلم بالتعاون مع الطلاب، ومشارك في إدارة التعلم وتقويمه (الخوالدة، 2007، ص360–361).

وحتى يقوم المعلم البنائي بمهامه التعليمية، لا بد أن تكون لديه معرفة كافية بمحتوى المنهج الدراسي، ويمتلك قدرًا كافيًا من الكفاءة المهنية والقدرة التنافسية، وتكون لديه القابلية لتطوير ذاته والتأقلم مع البيئة، وأن يضع خطة شاملة للتنمية الشخصية، تركز على تطوير المبادئ الأخلاقية والاجتماعية، واحترام العمل اليدوي والقيم الثقافية والبيئية (Juvova, et. al, 2015, p 347).

وحيث إن البنائية تقوم على مبدأ أن المعرفة ليست شيئًا أو حملًا يمكن نقْله من فرد إلى فرد، ومن ثَمَّ يجب أن (تُبنى) من قِبَل الفرد (المتعلم)، فإن المتعلم بنائيًّا يقوم بأدوار ثلاثة، هي (سمارة،2015): المتعلم النشط Active Learner والمتعلم الاجتماعي Social Learner والمتعلم المبدع. Creative Learner وبهذا تنقل البنائية المتعلمين بعيدًا عن الحفظ الصم Rote memorization للحقائق والمفاهيم والمبادئ العلمية، إلى الفهم الذاتي ذي المعنى، الذي يُفسِّر ما يحدث والتنبؤ به، ومن ثَمَّ الاستخدام النشط للمعرفة ومهاراتها وممارسة التفكير العلمي.

وبما أن النظرية البنائية ترتكز على الدور الإيجابي الفعال للطالب في أثناء عملية التعلم، فإن الأنشطة التعليمية المتنوعة

تحتل مكانة أساسية في العملية التعليمية. ويؤكد كانينجهام Cunningham أن المعلومات التي يتم تزويد المتعلمين بها يجب ألا تكون عبئًا دراسيًّا عليهم، بل يجب أن تساعدهم على فهْم الأنشطة التي يقومون بها، ومنها: الملاحظة، القياس، التصنيف، الاستنتاج، فرض الفروض، التجريب، ضبط المتغيرات، وغيرها؛ حيث إنها تساعد المتعلم على بناء التراكيب العقلية حول موضوع الدرس (Cunningham,1991).

وتتميز الأنشطة في ظِلِّ البنائية التربوية بأنها (العبدالكريم، 2011، ص30):

- جماعية مثمرة؛ حيث يتشارك المتعلمون؛ لإيجاد منتج أو لإعادة بناء وتركيب أو تحقيق هدف عام.
- محفزة؛ حيث تُلامس مهارات التفكير العليا، التي تساعد المتعلمين على اختيار مرحلة النمو المحتمل.

وهناك عديد من الإستراتيجيات والنماذج، التي اقتُرِحت لتوظيف الفكر البنائي في التدريس، والتي اشتُقَّت من النظرية البنائية نفسها، كنموذج دورة التعلم، الخرائط المفاهيمية، نموذج الشك، نموذج التحليل البنائي، النموذج الواقعي، إستراتيجية التعلم التعاوني (الناقة والعيد، 2009).

وفيما يخص إستراتيجية التعلم التعاوني، فكثير من البنائيين يشاركون فايجوتسكي Vygotsky في اعتقاده بأن تطوُّر العمليات العقلية العليا يتم من خلال التفاعل والحوار مع الآخرين، لذا فالتعلم التعاوني ذو قيمة عالية؛ لأن الهدف الأساس من التعلم هو تطوير قدرات الطلبة؛ لتكوين مواقف خاصة، والدفاع عنها، مع احترام وجهات نظر الآخرين، ولتحقيق هذا يجب أن يتحدثوا ويستمع بعضهم لبعض. وأما فيما يخص إستراتيجية دورة التعلم، فتُعَد من أبرز الطرائق التي تهدف إلى تدريس المفاهيم التي تبدو صعبة على كثير من الطلبة، وتساعد على اكتسابهم المفاهيم المحددة، التي يتطلب استيعابها قدرة على التفكير المجرد، والتي يصعب على الطلبة تعلُّمها من خلال طرائق التدريس الأخرى، فضلًا عن أنها تسهل على المتعلمين تخطيط عملية التدريس وتنظيمها (الشطناوي والعبيدي، 2006).

الفلسفة التجديدية (فلسفة إعادة البناء) وتطبيقاتها التربوية

تُعَد التجديدية الخلف الحقيقي للتقدمية، وتقوم على مبدأ التجديد العام للمجتمع، والتوجه به إلى ما هو أفضل وأصلح وأبقى. وتعود جذور هذه الفلسفة إلى عصر جون ديوي، الذي تَحدَّث عنها في بداية القرن العشرين عام 1920 في كتابه «التجديد في الفلسفة أو إعادة البناء»، ولكنها انتشرت على يد ثيودور براميلد (1904–1987) Theodore Brameld، الذي مهَّد لها بكتاب عنوانه «أنماط الفلسفة التربوية» عام 1950، وأعقبه بكتاب آخر عنوانه «نحو فلسفة مجددة للتربية» عام 1956 (ناصر، 2004، ص426).

وتؤكد الفلسفة التجديدية التصديَ للمسائل الاجتماعية، والسعي إلى إيجاد مجتمع أفضل، والديمقراطية في جميع أنحاء العالم (Cohen, 1999).

الفلسفة التجديدية

ليست التجديدية فلسفة بالمعنى التقليدي للفلسفة، فهي لا تسعى إلى عمل دراسات إبستمولوجية ومنطقية مفصلة ومطولة، وهي أكثر اهتمامًا بالعالم الاجتماعي والثقافي

الأكبر الذي نعيش فيه. ومفكروها الرواد ليسوا فلاسفة بالمعنى المعروف بقدر ما هم نشطون اجتماعيًّا وتربويًّا، وهم يُركِّزون على الظروف الاجتماعية والثقافية، وكيف يمكن جعْل هذه الظروف أكثر تقبُّلًا للمشاركة الإنسانية الكاملة (عبدالرحيم، 2004).

ويؤكد الأساس الفلسفي العام للتجديدية الاهتمامَ بمستقبل المدنية، وأهداف ثقافتها، وكيفية تحقيق هذه الأهداف لتوفير السلامة الثقافية. وتربط الفلسفة التجديدية بين الغايات والوسائل؛ لتكون أداة فعالة تساعد على مواجهة صور هذا العصر الذي تشتد فيه سرعة التغيير، وحِدة التوتر الثقافي (عطية، 2006).

ويعتقد التجديديون اعتقادًا راسخًا بإمكانية استخدام التعلم في إعادة بناء المجتمع، وتحقيق مبدأ العدالة الاجتماعية، والديمقراطية الحقيقية، والتغيير بدلًا عن التعديل. والتجديدية فلسفة مستقبلية، تنظر إلى المشكلات نظرة شمولية، وتهدف إلى تشجيع النشاط الاجتماعي، وتطوير عوامل التغيير، وتمكين الناس من التفكير بطريقة ناقدة حول العالم، والمشاركة في القضية الاجتماعية، وتطوير قدرات صُنْع القرار، واتخاذ الإجراء اللازم (Conti،2007).

التطبيقات التربوية للفلسفة التجديدية

تُعَد الفلسفة التجديدية الأكثر رواجًا واستخدامًا في العصر الحالي في كل مجالات الحياة، ولا سيما المجال التربوي، لكن حسب «مفكري الحدود» التي نشأت في أوائل الثلاثينيات، والتي كان أفرادها معتنقين المذهب البراجماتي، ويؤمنون بالنظرة التقدمية، يؤكدون أن هذه الفلسفة تناسب المجتمعات المستقرة، التي لا يُحدث فيها التغيير فوضى كبيرة، كما يؤكدون أن هذه الفلسفة لا تصلُح في المجتمع الذي يسوده التحرر المطلق، والذي لا توجد فيه تحديات وضوابط ثقافية ملزمة لأنواع السلوك الاجتماعي (ناصر، 2004، ص425).

ويمكن أن تتضح – إلى حد كبير – معالم التربية التجديدية فيما يلي (الخوالدة، 2013؛ ناصر، 2013):

1. النظام الاجتماعي المتوقع يجب أن يكون نظامًا اجتماعيًّا ديمقراطيًّا أصيلًا، تسهم التربية في بنائه وتوجيهه (إعادة البناء الاجتماعي).
2. يجب إعادة صياغة أهداف التربية ووسائلها طبقًا لما توصلت إليه العلوم السلوكية.
3. الهدف الأساسي من التربية هو تقديم برامج دقيقة وواضحة للإصلاح الاجتماعي، وبناء مجتمع أفضل.

4. يجب على رجال التربية أن يبدؤوا في تنفيذ البرامج المقررة والواجبة بلا تأخير، وأن تكون المدرسة مركزًا للإصلاح الاجتماعي.

5. المتعلم والتربية والمدرسة يتشكلون من خلال القوى الاجتماعية والثقافية.

6. يجب على المعلم أن يقنع المتعلمين عن طريق الوسائل الديمقراطية بصحة وضرورة التجديدية.

وتنظر التجديدية إلى التربية على أنها وسيلة ثقافية أمينة، يعمل المجتمع على تجديد حياته عن طريقها، كما يتجنب في الوقت ذاته خطورة تدمير نفسه بنفسه (سعادة وإبراهيم، 2008، ص79).

ويمكن القول - بصورة عامة - إن الفكر التجديدي يعتمد في معالجاته على مقومات الفكر البراجماتي، إلا أنه يختلف عنه في مجال دراسة التلاميذ للحياةَ الاجتماعيةَ. وتنظر التجديدية إلى التراث الإنساني بوصفه وسيلةً يمكن استخدامها لمزيد من البحث والإنجاز، الذي يؤدي إلى تحقيق ذاتية الشعوب (باهمام، 2008، ص86).

وبتغير المنظور للتربية من كونها مجرد أداة للتكيف مع الحياة لتصبح أكثر ثورية، سعيًا إلى تغيير العالم للأفضل، كانت التطبيقات التربوية للفلسفة التجديدية على النحو الآتي (ناصر، Belbase, 2011, 2004):

- الأهداف التربوية للتجديدية هي أن الناس بمنزلة عوامل التغيير، وأنهم لا يعتقدون أن المدارس يجب أن تكون منفصلة عن المجتمع، ويجب أن يكون المربون أكثر انخراطًا في القضايا الاجتماعية؛ حيث إن التجديدية تركز على الآفات الاجتماعية، وتنوي تغيير الهياكل الاجتماعية للتخفيف من حدة المشكلات الاجتماعية المعاصرة.

- المناهج الدراسية تركز على المشكلات الاجتماعية، التي تشمل الجوع والعنف والإرهاب والعنصرية، والتدهور البيئي، والتضخم، وعدم المساواة، وهكذا. ويجب أن تُعَد هذه المناهج على شكل برامج إصلاحية لحل هذه المشكلات، وأن تشجع الطلاب على استخدام ما تعلموه وتطبيقه. ويتم تحديد المناهج الدراسية من قبل المعلمين والمتعلمين على أساس الممارسات الديمقراطية، والتفاهم المتبادل. وتُعد التجديدية المناهج الدراسية بمنزلة جدول أعمال إعادة البناء الاجتماعي، وهي الوسيلة للتحول الاجتماعي، وإعادة الإعمار من الأفكار المنتجة، وإعادة بناء المُثُل الديمقراطية، والقيم والمعايير لمجتمع أكثر عدلًا وإنصافًا.

والمعرفة عند التجديديين أداة يجب أن تُستخدم لغرض ما، وهذا الغرض هو جعْل الحياة أفضل، والسعي إلى تغيير

العالم نحو الأفضل. والمعرفة وجوانب المعرفة ذات الأهمية عندهم هي العلوم الاجتماعية بما في ذلك: الأنثروبولوجيا، الاقتصاديات، علم الاجتماع، العلوم السياسية، علم النفس؛ فهذه العلوم تقدم استبصارات، وأدوات للتخطيط نحو التغير الاجتماعي؛ وذلك لأن التربية التجديدية مخططة لإيقاظ وعي المتعلمين بالمشكلات الاجتماعية، وجعْلهم منغمسين في حلها بشكل إيجابي (عبدالرحيم، 2004).

والمعلم – من وجهة نظر التجديديين – إنساني وناشط اجتماعي، ومُوجِّه دولي، ويجب أن يُركِّز على القضايا الاجتماعية المهمة، ويغرس في تلاميذه فكرة بناء مجتمع يقوم على أساس جماعي لا فردي. ويجب ألا يفرض أفكاره على تلاميذه، ويجب أن يسمح لهم بأن يكون لهم رأي نشِط في مجال التعليم. والمعلم التجديدي يؤدي دور الوسيط والميسر، وليس ديكتاتور المهام؛ حيث لا يملي الدروس أو المناقشات، وإنما يحفز المتعلمين على أخْذ زمام المبادرة في الفصل الدراسي (Belbase, 2011).

والمتعلمون – حسب هذه الفلسفة – هم محور العملية التعليمية ومركزها، وهم لا يدرسون في مختلف التخصصات فقط، وإنما أيضًا يتعلمون عن الهياكل، البنى، الطبقات الاجتماعية، النظامين السياسي والاقتصادي. وتؤكد التجديدية

على فهْم المتعلمين للقضايا الاجتماعية، وإعدادهم لمكافحة هذه القضايا، وانتهاج الحلول التجديدية لها. وتحُث هذه الفلسفة المتعلمين على الحرص والتشبث بالحياة الجماعية في إطار ديمقراطي (Brennen, 2001).

وفيما يخص الأنشطة، فالمتعلمون يقومون بأنشطتهم لإعادة البناء الاجتماعي من خلال المشاركة في المناقشات، والخبرات الميدانية (التطبيقين العملي والميداني)، والمحتوى الدراسي، وبناء الأفكار من خلال التعلم الذاتي والجماعي. ولأن التجديديين يشجعون في مناهجهم على الإحاطة بأحوال الشعوب الأخرى وثقافاتهم ومشكلاتهم، وتعلُّم لغات ولهجات هذه الشعوب، وقراءة كُتُبهم وصُحُفهم ومجلاتهم المحلية التي تهتم بقضايا العالم الواسع، جاءت الأنشطة التعليمية مصممة لتوعية المتعلمين بثقافات الشعوب الأخرى وعاداتهم. والمتعلمون إلى جانب تعلُّمهم من الكتب، يُمكِنهم أيضًا أن يتعلموا من الأنشطة التعليمية، ومنها: تسجيلات الصوت، البحث الاستهلاكي، ومعسكرات مناهضة التلوث (Belbase ،2011 عبدالرحيم، 2004).

أما إستراتيجيات التدريس للتعامل مع هذه القضايا الاجتماعية، فإن الفكر التجديدي يتجنب عملية التلقين

في التدريس، ويستبدل بها إرشاد المتعلمين وتوجيههم عن طريق المناقشة الفاعلة (باهمام، 2008)، والحوار بوصفه وسيلة لإعادة البناء الاجتماعي والجدل والتحقيق، وطرْح وجهات النظر المتعددة، وجلْب العالم إلى الفصول الدراسية (Cohen, 1999)، كما تستخدم إستراتيجيات مثل لعب الأدوار، والمحاكاة؛ لصناعة الوعي بالمشكلات الاجتماعية والانفتاح على الحلول (Brennen, 2001).