الفصل الثامن

المناهج لتنمية الأخلاق وتربية الأعماق

١ـ المناهج وأنسنة الإنسان.

٢ـ المناهج وحرية المتعلم.

٣ـ المناهج والتدريس التقدمى.

٤ـ المناهج والمسئولية الأخلاقية.

المناهج لتنمية الأخلاق وتربية الأعماق

أولا- المناهج وأنسنة الإنسان:

تزداد قيمة النزعة الإنسانية فى عالم اليوم شماله وجنوبه على حد سواء، حيث تسوده قسوة الهيمنة الأمريكية الضاغطة على كل جبهات الرفض والمقاومة والاختلاف الثقافى، وحيث تسود نزعة عسكرة العولمة وتوحشها، ويقوى كل ذلك ترسانة فكرية تحاول تأسيس المشروعية لهذه النزعة، وحيث تضع الإسلام والعروبة فى مواجهة أسلحة حديثة متطورة للدمار بعد إلصاق الإرهاب والعنف بسماء الشرق مهبط الديانات السماوية والحضارات وهذه المعطيات تضغط بشدة على التربية قبل التعليم فى إطار الدعوة لتأهيل المجتمع العربى الإسلامى بمراجعة الخطاب الدينى والمقررات الدراسية لتخفيف عناصر الهوية وخلخلة الذاكرة الوطنية العربية.

وهنا لابد من أهمية طرح النزعة الإنسانية باعتبار أن معرفة الإنسان وفهمه هى محور العمل التربوى ونقطة البداية والوسط والنهاية ليصب هذا المسعى فى محيط الجهود التربوية والتعليمية ومسيرة تطوير التعليم المتنامية بجناحيها الجامعى وما قبل الجامعى.

إن ما يتوجب علينا أن نلتفت إليه وندعمه فى برامجنا التعليمية والتربوية هو أنسنة الإنسان والسعى لمصالحة الإنسان مع نفسه بطريقة عملية تتحد سياسيا وتتجسد فى نظام أخلاقى معاش على أرض الواقع كما تجسد فى نظام اقتصادى قوامه العدالة والمساواة. إن النزعة الإنسانية التى ننشدها فى تعليمنا تؤمن بقدسية الإنسان وكرامة الإنسان، وقد أغنى الإسلام النزعة الإنسانية بإيلائه الإنسان مفهوما وكيانا ومسئولية وحماية أولى فى أولوياته الكبرى والحاكمة.

النزعة الإنسانية التى يجب أن نضغط عليها فى مسيرتنا التعليمية هى بعد محورى فى التفكير والاعتقاد، وجدل مستمر يحتوى داخله وجهات نظر مختلفة فى نطاق موضوعات التفكير حول استكشاف الإنسان لنفسه وإثراء الخبرة الإنسانية، ويصبح الحوار الأسلوب المنهجى الغالب على الجوانب المختلفة للخبرة الإنسانية، كما تتضمن الحوارات القناعة بأن الفرد الإنسانى ذو قيمة فى حد ذاته، وأن احترام هذه القيمة هو مصدر كل القيم الأخرى. إن هناك مبدأين رئيسيين فى الإنسانية: الأول أن غاية التربية هى تنمية كل القدرات لدى الإنسان، والثانى أن الطريقة الأساسية لتحقيق ذلك هى إقامة علاقات إنسانية بين المعلم والمتعلم. ويترتب على ذلك أن نسأل أنفسنا نحن التربويين هل يمتلك الفكر التربوى والتعليمى الذى نقدمه للنشء والشباب الوسائل العقلية والثقافية وكذلك الحريات والأطر التى لابد منها من أجل تشكيل فلسفة حديثة للإنسان؟ إن النزعة الإنسانية التى تغذى مناهجنا التعليمية تقوم على الأنسنة ، وهى فى حد ذاتها بداية جديدة تجعلنا أمام مدخل مزدوج لمفهوم الإنسان شقه الأول حيوى طبيعى والآخر نفسى اجتماعى وثقافى، وكلا المدخلان يحيلان إلى بعضهما البعض الآخر. إن النزعة الإنسانية تشكل شرطا حاسما لتربية جديدة مؤسسة على ركيزة إنسانية تبين بجلاء كيف أن الحيوانية المبدعة والإنسانية تحددان معا شرطنا الوجودى.

إن ثمة مشروعية للالتفات بموضوعية وحيادية إلى الفكر الإسلامى الحضارى التكوين لرد الاعتبار إلى الذات فى وجه حملات التشويه والتفكيك الغربية والأمريكية والتى دخلت منطقة العداء الصريح والتآمر المتعمد والتى تعززها ترسانة مسلحة حديثة وترسانة أيديولوجية تربط الإسلام بالإرهاب وتربط العروبة بالتعصب، ومحاولة فهم روافد الإسلام للنزعة الإنسانية معناه المساهمة فى إخصاب النزعة الإنسانية عالميا وتصحيح المدرك المغلوط عن الإسلام والعروبة. إن المعطيات الجوهرية للرؤى الكونية للإسلام هى المصدر الأساسى لاستقامة

الحقوق الإنسانية، والتى يمكنها أن تسهم فى تأسيس نزعة إنسانية معاصرة تقوم على مبدأ وحدانية الله، وبالتالى تشتق منه مبدأ واحدية الكائن الإنسانى، ثم مبدأ كرامة الإنسان وخلافته لله تعالى على الأرض، ومفهوم المساواة بين كل البشر، ومفهوم العقل أعدل الأشياء قسمة بين البشر.

إن التربية مطالبة باستيعاب الروافد الفكرية الخصبة التى تغنى نظريتها وممارستها اليومية، ونقد الروافد الإسلامية والاستفادة منها فى إغناء الفكر التربوى التعليمى، والعودة إلى الجهاز العقلى للفكر الإسلامى فى عملية نقدية واعية يترتب عليها إما أن يسهم المسلمون بشكل مبالغ ودون أى تحفظ أو رقابة قمعية فى التشكيل الجماعى لنزعة إنسانية كونية تسهم فيها تراثات الفكر وثقافات العالم، وإما أن تشهد تصلبا أيديولوجيا للعقل السياسى الدينى الذى يؤسس السياسة والخلاق على تصلب دجماطيقى لا يتعرض أبدا لأى مناقشة نقدية أو مراجعة فكرية. وعليه فإن تعليمنا لابد أن:

- يقدم أفكارا للنشء والشباب هى فى جوهرها مستقبلية تتخطى حدود الزمان وحدود المكان.
- يتجاوب مع همومنا العصرية، ويضيف إلى أسئلتنا نحو المستقبل شهوة التغيير، والتمرد على الثابت الجامد، والانفتاح على الماضى والآتى، فيها ما يمكن أن ينتقل بالإنسان من قيد التقليد إلى فاعلية الاجتهاد، ومن الانغلاق على النفس إلى الانفتاح على الآخر.
- يزود المتعلم بإرادة دائمة من خلال منهج معرفى يتحد بالتيارات العامة للأوساط الفكرية فى عصره، وبإرادة التغيير والقدرة على تذليل الظروف القائمة والعارضة فى مجتمعه.
- ويحصن المتعلم بنسق فلسفى مستقل يجعله صاحب موقف فلسفى منفتح بفضل نزعة نقدية واضحة، يطرح الأسئلة التى تحاول هز الواقع وتبحث عن إجابات متعددة للمسألة الواحدة.

- ويدربه على فن السؤال، فالسؤال منهج تربوى غنى منذ سقراط وحتى اللحظة التربوية الحاضرة، فالسؤال يولد سؤالا، والحوار يثرى العلاقات بين القضايا والأفكار. والسؤال منهج غائب فى تربيتنا وتعليمنا، حيث تسييد ثقافة التلقين والإجابات الجاهزة والعقول الاجترارية المتشابهة على المستوى العربى. وعليه فإن السؤال أداة ضرورية لتنشيط التعليم، وإحداث هزة حقيقية يمكن أن تخلص التعليم من بعض جوانب أزمته.
- مناهجنا لابد أن تقوم على الإنسان، وعلاقة الأنا بالآخر وصياغة معادلة مشتركة للتعايش بين الإنسان وأخيه الإنسان دون النظر إلى عنصريات وثنائيات آن لها أن تسقط وتزول.
- ومناهجنا لابد أن تؤكد على أرضية مشتركة للحوار الإنسانى الذى يفضى على شراكة خلاقة تقوم على احترام الإنسان بما هو إنسان، وتنتج حوارا ثقافيا لا صراعا حضاريا تصادميا ونحن نعيش مناخ السخونة العسكرية التى تنتجها الهيمنة الأمريكية على مستوى العالم، وتوحش حركة العولمة التى تقوم بالإقصاء والتهميش للآخر اللاغربى.
- ومناهجنا لابد أن تقوم على الرؤية الفلسفية للنزعة الإنسانية لتسهم فى السعى المشترك لإقامة حوار بين الأمم والجماعات البشرية، وتعزز تربية أخلاقية، وتصور إنسانى للفرد يرد للإنسان اعتباره وماهيته العربية الإسلامية المفقودة ذلك إذا اعتبرنا التربية قوة المستقبل الأساسية، ورافعة التقدم الإنسانى والمعنية بتشكيل إنسان والتأسيس على ماهيته الإنسانية لأنشطة الإنسان العربى المسالم.

إن مدخل النزعة الإنسانية الذى يجب أن يقوم عليه تعليمنا لا يزال مهملا بين مداخل عديدة تجريبية وتجريدية ونفعية، هو مدخل تربوى حضارى يتمثل فى مسعى التربية نحو تأسيس عقل جديد يقوم على احترام الإنسان وكينونته وحقوقه مما يخفف من حالة الاحتقان السياسى والحضارى المعاصر، وتأجج الفكر العنصرى

والمتعصب فى الغرب وأمريكا ضد الثقافة العربية الإسلامية والإنسان المنتمى إليها. واحتفال تعليمنا بالنزعة الإنسانية يؤكد بوضوح على مدخل فكرى فى التنشئة وتبنى ثقافة السؤال والتربية القائمة على الحوار والعقل النقدى.

إن مجال العمل التربوى القائم على أنسنة الإنسان يشكل أحد جسور الحوار الثقافى بين أبناء الدول فى قرية صغيرة مسامية الجدران، وبالتالى فإن التعاون الدولى فى مجال التربية يسهم فى التخفيف من الصراع الحضارى المستمر. وهذا التعاون ينطلق من الإطار القومى العربى إلى الإطار الجغرافى الإفريقى، والروحى الإسلامى ثم يمتد إلى الإطار الإنسانى مع الآخر الغربى، كما يشمل مختلف المراحل والأنشطة، وهو دعوة إلى التفكير فى بعض المقررات والمدارس والكليات الجامعية المشتركة التى يمكن أن تمثل نموذجا للحوار الثقافى بين المجتمعات المختلفة، كما يمكن للمنظمات الإقليمية والدولية أن تسهم فى هذا التبادل الثقافى. إن التأكيد على أن الإبداع المجتمعى وإطلاق القوى والطاقات لدى الأفراد يمتد من العام إلى الخاص، ومن المجتمع إلى التعليم، ولذلك فإن تعميق المشاركة السياسية والإصلاح السياسى والحقوق الديمقراطية فى المجتمع لا ينفصل عن التربية الإبداعية داخل أسوار المدرسة والجامعة.

إن النزعة الإنسانية فى التجربة العربية الإسلامية تقدم إمكانية خصبة لتطوير العمل التربوى نحو آفاق أرحب تتعلق بسمو الحرية والعقلانية، وتدعيم الرؤى الثقافية المتسامحة إلى الآخر الغربى وإبراز إمكانات الحوار بين الشمال والجنوب، وإدانة الهيمنة والعنصرية، وإغناء طرق التدريس بثقافة السؤال، والسؤال الفلسفى والأساليب الحوارية ومواقف الجدل فى مقابل التعليم القائم على الاستظهار والاجترار والتى تضعف روح النقد، ويمكن التوسع فى التعليم الحوارى فى مختلف المراحل التعليمية داخل الصف وخارجه، وهو ما يمكن أن يدعم قيم النسبية والتعددية واحترام الرأى المخالف. إن التركيز على تعليم جديد قائم على النزعة الإنسانية يحقق التكامل مع إنسانية المتعلم إنسانية المعلم، وهو ما يعنى الرقى بالمعلم

إعدادا وتدريبا وممارسة، وتدعيم مكانته المهنية ومشاركته النقدية فى تطوير عمله ومهنته ومجاله الحيوى، وتشجيعه على السؤال المستمر والمتجدد حول طبيعة عمله ومنطق مهنته، وتشجيعه على القيام بالبحث العلمى النقدى، ويتمم هذا كله النظر بإيجابية فى المكانة المادية والاجتماعية للمعلم تحقيقا لإنسانيته وتقديرا وتوقيرا لرسالته فى بناء البشر وصناعة الإنسان فى الألفية الثالثة.

ثانيا ـ المناهج وحرية المتعلم:

إن ممارسة التدريس ترتبط بحرية الطلاب، كما ترتبط بالثقة فى الذات. وهذه الثقة فى الذات هى التى تعبر عن نفسها فى توكيد فعل أو قرار يتعلق باحترام الحرية واستقلالية الطالب، وقدرته على مناقشة مواقفه الخاصة، وفى انفتاحه على مراجعة ذاته والمواقف التى تمسك بها من قبل. وتتضمن السلطة الواثقة من ذاتها التى يتمتع بها المعلم الكفاءة المهنية. فلا سلطة للتدريس دون كفاءة، واختيار المعلم وممارسته الديمقراطية من الأمور التى تحددها الكفاءة العلمية. بمعنى أن عدم الكفاءة العلمية يدمر السلطة الشرعية للمعلم.

إن ما تتطلبه سلطة المعلم فى سياق حرية الطلاب هى التواضع والعطاء، وهو ما يولد مناخ الاحترام الذى يحقق العدل والجدية ، وهو المكان الذى يتحول فيه التعليم إلى خبرة تربوية حقيقية. كما أن البيئة المتسامحة تولد الإبداع وتنمى روح التذوق والمغامرة المحسوبة. والسلطة الديمقراطية المتسقة مع ذاتها التى تقوم على الحزم مع حرية الطلاب تكرس نفسها لبناء الانضباط. إن الحرية ضرورة وتحد دائم وحتى حرية التمرد لا يمكن النظر إليها على أنها إخلال بالنظام، لأن السلطة الديمقراطية المتسقة مع ذاتها تحمل اقتناعا بأهمية الانضباط الحقيقى الذى يظهر فى أنشطة طلاب يواجهون التحدى، ومعلم يمتلك الكفاءة المهنية والفاعلية.

إن المهمتين الأساسيتين للمعلم هما: أن يحتفظ للطلاب باحترامهم وألا يفصل بين التدريس والتربية الخلقية، فالمتعلم لا يمكن أن يحيا بشكل أخلاقى دون الحرية، وأنه لا حرية دون مخاطرة. إن السلطة الديمقراطية المتسقة مع أنها لا تلوثها

اللامبالاة، إنها ترفض كبح حرية الطلاب وترفض أى كبح لعملية بناء انضباط جيد، أو ترفض بعد ذلك تقويم الطلاب للمعلم الأمر الذى يترتب عليه تطوير أداء المعلم، وأن يقرب بين ما يقوله وما يفعله، وبين ما يبدو عليه الآن وما سيصبح عليه غدا. إن المعلم الديمقراطى يذكر أنه لا يعرف إذا كان لا يعرف. وهذا الالتزام بحقيقة عدم معرفته يمثل رصيدا له عند طلابه، باعتبار أن هذا السلوك الصادق يمثل قيمة أخلاقية من ناحية ويدفع المعلم الذى هو فى موقف التعرض لكافة أنواع الأسئلة أن ينمى نفسه أكاديميا وأن يكون مستعدا لتزويد طلابه بإجابات صادقة عن أسئلتهم.

إن المعلم يبذل الجهد لتجسير الفجوة بين الثنائيات بين التدريس والتشكيل الخلقى، وبين الممارسة والنظرية، وبين السلطة والحرية، وبين الجهل والمعرفة، وبين احترامه لنفسه واحترامه لطلابه، وبين التعليم والتعلم. المعلم الديمقراطى يتعامل مباشرة مع حرية الطلاب ونمو استقلاليتهم، تلك هى الطريقة التى يحيا بها المعلم الديمقراطى مع نفسه ومع طلابه، والتى يحترم فيها حق إلقاء الأسئلة والشك والنقد، هو شاهد بصدق على ما يؤمن به وما يتحدث عنه. أما التحدث فقط فلا جدوى من ورائه، وتلك هى المسئولية الخلقية التى يحملها المعلم ويتحملها. إن التدريس الديمقراطى نص يجب أن يقرأه المعلم باستمرار ويفسره حتى يتحقق التلاحم بين المعلم والمتعلم فى استخدام مكان التدريس بشكل متبادل حتى تزداد إمكانيات حدوث التعلم الديمقراطى فى المدرسة.

إن وجود المعلم فى الفصل هو وجود سياسى، ولذلك توجب على المعلم الديمقراطى أن ينقل لطلابه قدرته على التحليل والمقارنة والتقييم واتخاذ القرار والتأثير والاعتراض، وقدرته على أن يكون عادلا فى أقواله وأفعاله، وأن تكون له اختياراته على أن يبجل الحقيقة، لأنه إنسان أخلاقى يختار الممارسة منفتحة العقل يلتزم بها عند تنفيذه لأنشطة التدريس فلا تمييز بين المتعلمين على غير أساس موضوعى بل بين الطلاب على أساس قدراتهم وميولهم واستعداداتهم.

إن التربية خبرة إنسانية خاصة. والمعلم لا يكون معلما إذا لم يدرك بوضوح أن ممارسته تتطلب منه تحديدا لموقفه، وتخاصما مع ما ليس صحيحا أخلاقيا، وأن يختار فلا يمكن أن يضم المعلم الديمقراطى صوته لصوت صانعى السلام الذين يطالبون البؤساء والمقهورين بالاستسلام لقدرتهم. إن صوت المعلم صوت المقاومة والسخط وبه نبرة غضب للذين تم خداعهم، وصوت المعلم الديمقراطى يتحدث عن حقهم فى التمرد فى وجه الانتهاك الأخلاقى، إنه لا يتخلى أبدا عن مصالح البشر عندما تهددهم قيم السوق قيم الربحية. إن موقف المعلم الديمقراطى يتسم بالشمولية وبإعداده الكفء الذى يكشف عن إنسانية موقفه موقف احترام للطلاب دون شروط واحترام للمعرفة التى لديهم، والمعرفة التى حصلوا عليها مباشرة من الحياة، وموقفه يتطلب اتساقه مع نفسه فى الفصل فيما يقوله وما يفعله، يقف فى صف الحرية وضد التسلطية، ويدافع عن الديمقراطية ضد الديكتاتورية، ويؤيد النضال الدائم ضد كل شكل من أشكال التعصب، وضد السيطرة الاقتصادية وأفراد أو طبقات اجتماعية، تملؤه روح الأمل على الرغم من كل ما يثير التشاؤم، ويفخر بجمال تدريسه، المعلم الديمقراطى هو المحارب الصامد الذى لا يستسلم والذى يحقق علاقة متوازنة بين السلطة والحرية التى ترسم لها حدود، وبدونها تتحول الحرية إلى فوضى وتتحول السلطة إلى تسلط. إن التحدى الأكبر أمام المعلم صاحب العقل الديمقراطى هو كيف ينفذ إلى الإحساس بالحدود التى يمكن أن تتكامل أخلاقيا مع الحرية نفسها. والمعلم الديمقراطى يدرب طلابه على خبرة اتخاذ القرار وخبرة تحمل نتائج هذا القرار، فليس هناك قرار لا نتائج له، سواء أكانت متوقعة، أم شبه متوقعة، أم غير متوقعة. وهذه النتائج هى التى تجعل من عملية اتخاذ القرار عملية تتسم بالمسئولية. ومن المهام العلمية أن يوضح المعلم لطلابه أن مشاركتهم عملية اتخاذ القرار ليست تطفلا، بل هى واجب ما دام ليس فى نية المعلم اتخاذ القرار نيابة عن طلابه وتكون مشاركة المعلم على أكمل وجه ممكن عندما تتمثل فى مساعدة الطلاب على تحليل النتائج الممكنة للقرار المزمع اتخاذه. إن

موقف المعلم هو موقف القادر على أن يتقبل بتواضع دور الناصح لطلابه باعتباره ناصحا، فإنه لن يفرض قرارا ما أو يغضب، لأن وجهة نظره الأبوية لم تحظ بالقبول. إن ما هو ضرورى وجوهرى هو أن يتحمل الطالب قراره أخلاقيا وبمسئولية وهذا ما يحقق استقلاليته، فالاستقلالية هى نتيجة قرارات متعددة لا تحصى.

إن تعليم الاستقلالية يجب أن يرتكز على التجارب التى تثير اتخاذ القرار وتحمل المسئولية والتى تحترم الحرية، والتى تركز على اتخاذ القرار الواعى والمعبر عن الضمير الحى. إن للصمت أهمية فى عملية التواصل، فهو يتيح الفرصة للإصغاء للتواصل اللفظى، ويسمح أن يدخل المتعلم فى الإيقاع الداخلى لفكر المتحدث وخبرته، ويجعل المتحدث متواصلا حقيقيا عند الاستماع إلى السؤال والنقد والمداخلات. وما يهم هو العلاقة النقدية البناءة والتحدث مع الآخر ثم التواصل الحوارى، حيث إن لدى المعلم ما يقوله وإن لدى المتعلم ما يقوله أيضا؛ أى لديه فضول لابد أن يؤكد عليه المعلم هو استثارة الطالب ليصبح متواصلا مشاركا. إن إصغاء المعلم للطالب هو الذى يعلمه التحدث معه، وهو الذى يجعل المعلم يحث الطالب على التواصل دون تحامل على ما يقال دون تسلط مع الانفتاح على التفكير النقدى والتقييم لأفكار واردة من ثقافات أخرى، ويتم ذلك فى تواضع واحترام للثقافات الأخرى وتسامح وترحيب بالتغيير، والمثابرة فى النضال، ورفض الحتمية، وروح الأمل، والانفتاح على العدالة، ودون ذلك لن يكون التعلم ديمقراطيا، ناهيك عن فهم المختلف وتقبله دون تمييز أو قهر لرؤية الطالب، ذلك أن التربية هى مفتاح التغير الاجتماعى.

المعلم الكفء والمتسق يمتلئ بالحياة وبالأمل، ولديه قدرة على النضال واحترام الآخر. إنه إذا كان الحلم الذى يلهمنا حقا هو حلم ديمقراطى يقوم على أرضية متماسكة، فلن يكون ذلك بأن نتحادث ونتحاور مع طلابنا من عل كما لو كنا نمتلك الحقيقة، ذلك أن المعلم الذى يمتلك القدرة على محاورة طلابه هو ذلك المعلم الذى يصغى بصبر وبنقدية، وحتى عندما يضطر إلى التحدث ضد أفكار

وقناعات الآخر فعليه ألا يخنق الحرية ولايقتل الإبداع والمغامرة المحسوبة، وعليه ألا يضفى طابع البيروقراطية على العقل، حتى لا يصبح الطلاب مجرد وعاء لما ينقله المعلم إليهم. إن ما يجب عليه عمله هو تحدى الطلاب، وإفساح المجال أمامهم بالأسئلة الكاشفة التى تساعدهم على إدراك ذواتهم كبناة للعمليات المعرفية الخاصة بهم.

إن التعليم يتم بشكل نقدى وحينئذ يلتزم المعلم بالمحاولة المشروعة التى يقوم بها الطالب لتحمل مسئولية أن يكون ذاتا عارفة، بل أكثر من ذلك، حيث تتضمن مبادرة المعلم الملتزم بمغامرة توليد شخصية الطالب وكيف يتعلم بنفسه وكيف يمارس الجرأة فى السؤال والمداخلة والقبول والرفض وطرح البدائل المختلفة للسؤال الواحد.

إن القضية المهمة فى التعليم هى الدفاع عن المصالح المشروعة للإنسان المتعلم والانشغال بالطبيعة البشرية، للمتعلم طبيعته الباحثة المتسائلة وله خبراته وله ميوله وله مشكلاته ومهاراته وقدراته واستعداداته، ويمكنه تعلم أى شىء وتذوق ونقد واختيار، واختبار ما يتعلمه، وأنه يدرك أن هناك كثيرا لا يزال عليه أن يستوعبه. هو منفتح على الدنيا ومنفتح على الآخرين لا يخجل من وجود شىء لا يعرفه. كل ذلك الفهم لطبيعة المتعلم يتوجب على المعلم الديمقراطى أن يسلم بها وأن يبدأ منها ويبنى منظومة التعليم والتعلم عليها ويقيم عليها علاقة حوارية مع المتعلم عبر السياق الاجتماعى والثقافى والمحلى الجغرافى للمتعلمين، وعلى المعلم الديمقراطى أن ينفتح على عالم الطلاب الذين يشاركونه المغامرة التعليمية التعلمية، ليدعم حقهم ويسد الفجوة بين واقع المتعلمين وما سيصلون إليه ويحصلونه ولمساعدتهم على سرعة الاكتساب والتعلم، ولإخضاع سطوة وسائل الإعلام لمناقشات جادة، وحتى يتم التعليم فى فصل بلا جدران ويصبح التعليم أداة ترجمة متفائلة بقدرات الإنسان وطاقاته.

ثالثا ـ المناهج والتدريس التقدمى:

إن التدريس التقدمى معناه خلق إمكانات بناء وإنتاج المعرفة، لا مجرد الانخراط فى نقل المعرفة، ذلك أن معلم الألفية الثالثة شخص منفتح للأفكار الجديدة، منفتح للأسئلة، منفتح لفضول الطلاب، هو واع بأنه ذات نقدية باحثة فى مهمته التدريسية، يربط بين النظرية والتطبيق فى بناء المعرفة منخرطا عمليا وفعليا فى بناء المعرفة مشركا الطلاب فى هذا البناء.

من هنا تصبح لدى المعلم القدرة على الإقناع. ولأن المعلم صاحب عقلية ناقدة فهو لا يتوقف عن كونه مغامرا مسئولا ميالا لتقبل التغيير والاختلاف، ولأن المعلم يعترف بحدوده كإنسان توجب عليه الإلمام بأشكال المعرفة الأخرى التى نادرا ما تكون جزءا من المنهج وطريقته فى الحياة هى مثال للبحث الدءوب الباعث على الأمل، والذى هو بمثابة ثمرة من ثمرات النقص لدى البشر، تبدأ كمعرفة ثم مع مرور الوقت تتحول إلى حكمة. ليضع المعلم التقدمى فى اعتباره الانفتاح على الفضول كى يبحث ويستمتع معا.

إن المعرفة الضرورية للممارسة التربوية هى المعرفة المتعلقة باحترام استقلالية المتعلم سواء أكان هذا المتعلم طفلا أم شابا. هى معرفة تؤكد احترام المعلم لذاته. مبدأ يتعلق بقضية المضامين الأخلاقية، فاحترام استقلالية وكرامة كل شخص أمر حتمى أخلاقيا وليس معروفا نقدمه للآخرين. فالمعلم الذى لا يحترم فضول الطلاب فى تعبيراتهم الجمالية واللغوية ويستخدم السخرية فى وضع استفسارات مشروعة هو لا يحترم خبرة الطالب التربوية وينتهك مبادئ أخلاقية للإنسان المتعلم.

وفى هذا السلوك يتساوى كل من المعلم المتسلط الذى يخنق الفضول الطبيعى والحرية الطبيعية للطلاب والمعلم الذى لا يضع أية معايير. إنهما يتساويان فى عدم احترامها لخاصية إنسانية أساسية للمتعلم باعتباره إنسانا. وفى هذا السلوك أيضا تصبح إمكانية الحوار الحقيقى الذى تتعلم فيه الذوات المتحاورة من الطلاب وتنمو

فى مواجهة الاختلافات بينها مطلبا متسقا ذا طابع أخلاقى، وقطعا للعلاقة مع التفكير الناقد. إن المعلم التقدمى يلغى فى تعامله كل أشكال العنصرية والتمييز على أساس الجنس أو الجنسية أو اللون أو الدين أو الانتماء فكل أشكال التمييز غير أخلاقية، والنضال لمناهضتها واجب المعلم التقدمى أيا كانت الأحوال التى عليه أن يواجهها. وفى هذا النضال وهذا الواجب ذاته كل سحر، بل جمال إنسانيتنا، فمعرفة المعلم بأن عليه احترام استقلالية وكرامة المتعلم تتطلب منه سلوكا وممارسة تتسق مع هذه المعرفة وتترجمها إلى واقع حياة.

المعلم التقدمى يمتلك حسا مشتركا مع الآخرين وإحساسا بسلوك طلابه الأمر الذى يحتم عليه تنفيذ واجباته كمعلم كفء يتقبل التفسيرات المقنعة لطلابه. إن الحس السليم الذى يمتلكه المعلم التقدمى هو الذى يخبره أن ممارسته لسلطاته فى الفصل من خلال القرارات التى يتخذها، والأنشطة التى يواجهها، والمهام التى يفرضها، والأهداف التى يضعها لكل متعلم أو لمجموعة المتعلمين ليست دليلا على التسلط، وحتى نحل المعضلة التى تنشأ بين السلطة والتسلط والحرية والاستبداد والتسامح والقمع.

إن تعاطف المعلم مع آلام ومشكلات الطلاب تتطلب نقدا موضوعيا مقبولا ومشاركة إحساسه بالألم إذ وجه إليه نقد جارح. ذلك أن المعلم التقدمى لا يحتاج إلى قراءة كتاب فى الأخلاق ليخبره ويتعلم منه فحسه السليم يكفيه.

ولا يقتصر دور هذا المعلم على صناعة العلماء والمفكرين فحسب، بل هو معنى بتنمية اتجاهات متماسكة وفضائل متسقة وممارسات واعية، وكلها مطلب أساسى فى مهنته. لا يكفى أن يكون المعلم متحدثا لبقا عن الديمقراطية وعن الحرية وفى ذات الوقت لا يتسق سلوكه مع حديثه وتأتى تصرفاته تتسم بالتكبر والعجرفة وكأنه يمتلك الحقيقة المطلقة ويعرف كل شىء ، فذلك هو ما يقتل فى الطلاب قدراتهم الابتكارية والإبداعية والنقدية.

إن تربية الأعماق وتنمية الأخلاق بالقدوة والمثال بالممارسة المنهجية وتهيئة بيئة تعليمية تعلمية فيها البهجة والتسامح والحرية والتساؤل والمقارنة والشك والتقدير والإثابة ، بل بأن نجعل الطلاب فضوليين فاعلين يمتلكون حسا سليما. وإذا كان الحس السليم غير كاف لتوجيه تحركات المعلم فإنه مع ذلك يمكن أن يحافظ على دور فاعل فى تقويم الواقع مع المضامين الأخلاقية المتكاملة معه، حيث إن الحس السليم سيقود المعلم إلى معرفة نقدية إلى التنبؤ وانفتاح العقل للشك والتواضع أو امتلاك الحقيقة، والاعتراف فى ذات الوقت بقدرة المعلم والطالب على حد سواء حيث لا يستطيع المعلم أن يجرد نفسه من شروط بيئته الاجتماعية والثقافية والاقتصادية التى هى مصدر قيمه وأخلاقه ومصدر ثرى لخبراته التى يحضرها معه إلى المدرسة والتى يتوجب على المعلم أن يهذبها ويعدلها وينميها ويصقلها، فالمعلم أمام مهام ثلاث هى: أن يضيف وينمى، وأن يستبعد ويحذف، وأن يعدل ويغير. وكلما زادت دقة منهجية ممارسة المعلم زاد لديه احترام المعرفة الأولية لدى المتعلم، فهذه المعرفة الأولية هى نقطة البداية التى ينطلق منها فضوله المعرفى ليؤدى إلى معرفة علمية نقدية. ومن خلال تأمل المعلم فى واجبات مهنته التى أولها احترام كرامة المتعلم واستقلاليته وهويته يتقدم المعلم نحو تطوير ممارسة تربوية تحول المعرفة إلى سلوك وعمل وحياة فى إطار يقظة نقدية دائمة بالنسبة للمتعلمين. وهنا يصبح من الأجدى أن تكون آلية التحسين والتطوير عاجلة وآجلة يشارك فى بنائها المتعلم والمعلم معا حتى يخلق الدافعية لدى المتعلم المشارك فى إنجازها حيث تكون لها معنى ومغزى فى مسيرته التعليمية التعلمية، بل إن استخدام التقويم النقدى للممارسات التى ينجزها المتعلمون تكسبهم سلسلة من الفضائل التى بدونها لا يمكن أن يوجد تقويم حقيقى أو تعلم حقيقى يحقق احترام استقلالية المتعلم وحريته وكرامته وهويته. إن هذا كله يعنى للمعلم التقدمى جهدا متواصلا متراكما يفرضه على نفسه فى تقبل حتى تضيق المسافة بين ما يقوله المعلم وما يفعله. ويصبح

فن ممارسة التدريس - وهو فن إنسانى رفيع - عملية تشكيل عميقة وعملية أخلاقية يتحلى فيها المعلم بالاستقامة والعدل.

إن تقويم المتعلمين للمعلم باعتباره إنسانا أخلاقيا وصاحب مهنة أمر واقعى علمه المعلم أم لم يعلمه فلا يمكن أن يمر حضور معلم فى الفصل دون حكم للطالب عليه، وأسوأ حكم يمكن أن يكون هو اعتبار هذا الحضور غيابا. وسواء أكان المعلم متسلطا، أم غير منضبط، كفئا أم غير كفء، جادا أم غير مسئول، مهتما ومحبا لطلابه وللناس وللحياة، أم باردا ساخطا، بيروقراطيا أم مفرط العقلانية أيا ما كان المعلم، فإنه لن يمر عبر فصل ومتعلمين دون أن يترك بصمته على طلابه. من هنا تبدو مهنة التعليم جد خطيرة فى تشكيل المجتمع وبناء الإنسان وتنميته، ومن هنا يمسى المعلم مؤثرا فى مسيرة التعليم والمعرفة، والتى تتأثر بوضوح مهنته، وموازنته بين الحقوق والواجبات، بل إن كل ما يعيشه المتعلم فى المدرسة يتعلم منه: المكان الصحى والملائم فيزيقيا، والبيئة الجمالية الثرية بالمثيرات التعليمية التعلمية الغنية بمصادر التعلم الورقية والكمبيوترية، بل ونظام إدارة المدرسة ورجال الصف الثانى والعلاقات البينية بين كل هؤلاء والآباء، حتى كأن المدرسة بما فيها ومن فيها مزرعة للفكر البشرى ومصنع لبناء البشر.

وإذا كان هذا كله هو نضال يتحمله المعلمون فلابد من النضال من أجل المعلمين يتمثل فى احترامهم واحترام التعليم نفسه، ومن أجل رواتب يستحقها المعلمون، ورعايتهم صحيا واجتماعيا ومساندة حقوقهم من أجل إضفاء الكرامة على ممارسة مهنة التدريس من قبل الآباء وقيادات التعليم والسياسيين والاقتصاديين ومن يقومون على نقاباتهم.

إن المعلم غالبا لا يعيش قناعته بأن يقول ما يعتقد فى صحته سياسيا وما يرى أنه حق بل هو موقف حيادى لا وجود له أصلا وفى الوقت ذاته يتقبل حق الطلاب

فى المقارنة والاختيار والخلاف واتخاذ القرار، وهو ينسحب سياسيا ليكون منفتحا على عملية المعرفة، وحسابا لخبرة التدريس باعتباره فنا وعلما له أصوله وعليه أن يشيع البهجة والأمل فى مناخ تعليمى، وأن يكون منفتح العقل لا يخشى الجديد، وأن يكون مفكرا تقدميا يؤمن بأن التغيير ممكن.

رابعا- المناهج والمسئولية الأخلاقية:

إن القضية المحورية فى مسيرة تطوير التعليم هى المعلم الذى يمتلك قناعات راسخة بالنسبة لموقفه من طلابه، مزدريا كل توجه نحو التسلط وامتلاك الحقيقة القطعية فى السياسة والمعرفة. إن ما يجعل المعلم معلما هو مسئوليته الأخلاقية فى ممارسة مهنة التعليم، والتى يجب ألا تختزل فى صورة تدريب، بل ترتبط بجذور التشكيل الأخلاقى للذات الإنسانية والتاريخ الإنسانى، وهى شرط من شروط المكونات المركبة لقضايا تربية الحرية، والمسئولية الأخلاقية ضرورة عند ممارسة المهنة التعليمية. إنها ليست أخلاقيات السوق، بل هى أخلاق إنسانية عالمية، لا تخشى المناورات التى تحيل الإشاعة إلى حقيقة، والحقيقة إلى إشاعة، ومن شجب صناعة الأوهام التى يصبح عن طريقها غير المؤهل محاصرا بلا أمل والضعيف ومن لا مدافع عنه فى حكم المدمر.

إن المضامين الأخلاقية التى هى ضرورة للممارسة التربوية يهينها التمييز العرقى أو الجنسى أو الدينى أو الطبقى، إنها أخلاق إنسانية لازمة لجميع المتعلمين بصرف النظر عن أعمارهم وإن أفضل طريق للنضال من أجل هذه الأخلاق هو أن يحياها المعلم فى عمله التربوى، وفى علاقاته بطلابه، وفى الطريقة التى يتعامل بها مع المادة الدراسية التى يقدمها لطلابه، إن الطبيعة الأخلاقية يجب النظر إليها باعتبارها نشاطا إنسانيا محضا يتصف به الكائن البشرى دون غيره من المخلوقات، خاصة وأن أخلاقيات السوق هى التى تسود كافة المؤسسات فى دول كثيرة.

وما يجعل المعلم معلما بعد ذلك هو نهج الممارسة الديمقراطية فى سياق تربية الحرية أسلوبا للحياة. إن خيار الديمقراطية هو فى قلب الحرية ويتمثل ذلك فى العملية التعليمية التى هى التعليم التحررى فى مقابل التعليم البنكى، ففى تعليم المقهورين تختبئ السلطة من خلال العنف الرمزى. ففى عملية التدريس يمثل المعلم فى الطريقة البنكية مصدر المعرفة الوحيد، وكأنما التلاميذ ليس لديهم أى معرفة أو خبرة، وهو الذى يتكلم ويشرح وهم يستمعون وينصتون، وهو الذى يودع المعرفة فى عقولهم، وعليهم أن يختزنوها، وهو الذى يسأل وعليهم أن يجيبوا من مخزون ما أودعهم من رصيده المعرفى، ومن ثم فإن موقف التدريس فى الفصل وفى غيره مما يسود جو المدرسة من أوامر وعلاقات تسلطية أحادية يتحرك من أعلى إلى أدنى، ومن ثم يعكس نمط العلاقات السياسية غير الديمقراطية فى المجتمع ويؤدى إلى ترسيخه وإعادة إنتاجه. لابد هنا من تنمية روح الاستقلالية لدى المتعلم، واحترام ما لديه من معرفة. وهذا يقتضى أن تقوم عملية التعليم على أساس المنهج الحوارى لا الصورى بين المعلم والمتعلم، وعلى ممارسة التفكير النقدى فى فهم الواقع المعيش، والاستقلالية فى اتخاذ القرار، والتساؤل الفضولى. إن هذه قدرات لا تنمو وحدها، بل تتبلور نتيجة عوامل شتى تؤدى إلى النضج السليم أو تؤدى إلى التشويه أو الكبت لهذه القدرات الإنسانية.

إنه لا يصبح المتعلم ناضجا فجأة، بل مع كل يوم يمر عليه. إن الاستقلالية عملية نضج، وهى رهينة بالخبرات التى تثير اتخاذ القرار والمسئولية. وعليه فإن تعلين الاستقلالية يرتكز على حق الحوار والتحادث مع الآخر وليس الحديث إلى الآخر، وحق التساؤل مدخل للتعبير عن الذات الفاعلة، وهدف للديمقراطية الصحيحة، وهى سبيل التواصل بين المتعلمين والمعلم، ومن ثم أصبحت شرطا لازما كى يتبلور المجتمع الديمقراطى الإنسانى فى المدرسة.

المعلم يصبح معلما مهنيا بعد ذلك إذ اتصف بالشجاعة، وهى من سمات الوعى بوجوده كإنسان، وهى التى تجعل المعلم مسئولا يعى ما يحيط به من

صعوبات وعقبات ويدرك أنها ليست سرمدية، وأنه متداخل مع العالم، وهو ذات فاعلة مؤثرة، وهو يغضب من الواقع ويتمرد عليه، وهو يغامر ويخاطر ليصنع إنسانا أفضل من خلال الالتزام واختيار المواقف المتسقة مع الطبيعة الأخلاقية التى تخاصم ما ليس صحيحا أخلاقيا. وتتضمن المواقف التى تتطلب الشجاعة صورا متنوعة، منها أنه يؤكد على أن الفكر الصحيح هو العمل الصحيح، وأن ينظر إلى العالم باعتباره حلما يستحق النضال من أجله، من أجل تغيير الأشياء، ومن الضرورى أن يتجاوز المعلم الغضب وأفعال التمرد إلى موقف نقدى وثورى، موقف لا يقتصر على شجب الظلم بل هو إعلان عن مدينة فاضلة جديدة حيث يغرس فى طلابه الأمل والحماسة والتصميم على تجاوز العقبات وطرح البدائل والحلول.

إن امتلاك المعلم المسئولية الأخلاقية، ونهج الممارسة الديمقراطية، والشجاعة هو ما يحقق تربية الحرية فى الحياة التعليمية من أجل تشكيل صناع الحلم بمجتمع جديد يقوم على رؤية الإنسان وقدرته على أنه صانع مستقبله بيديه ، وأنه قبل ذلك كله هو صانع تاريخه أكثر مما هو صنيعه.

إن أهم المواقف والقناعات التى تشكلها المبادئ والمعتقدات التى يتوجب على المعلم أن يؤمن بها ويسلك وفقا لها هى أن القيام بالممارسة التربوية بشكل عاطفى وببهجة لا يحول دون القيام بالتربية الجادة العلمية، أو دون تشكيل وعى سياسى واضح لدى المعلم. إن الممارسة التربوية تشمل كل ما تتضمنه العاطفة والبهجة والجدية العلمية والخبرة الفنية فى خدمة التغيير وأيضا خدمة الحفاظ على ما هو مقبول من الوضع القائم . وفى هذا السياق العولمى ليس المطلوب من المعلم الرغبة فى تغيير العالم، بل عليه أن يتقبله وأن يكيف نفسه له فهو خبير بسر الصنعة، إنه يغير نفسه ذاتيا من خلال خبرة نضالية حياتيه وتربوية. إن عليه أن يحل مشكلة العلاقة المتوترة بين السلطة والحرية، لأنه تعرض لسيادة تراث من التسلطية المنتشرة. إن

التحدى الأكبر للمعلم صاحب العقل الديمقراطى هو كيف ينفذ إلى الإحساس بالحدود التى يمكن أن تتكامل أخلاقيا مع الحرية ذاتها. وكلما اقتربت الحرية بوعى حدودها الضرورية زاد امتلاكها للسلطة من جهة أخلاقية لمواصلة النضال باسمها. أما الفصل بين الحرية والسلطة فيعنى لدى المعلم التحريض على مخالفة أحدهما أو كليهما، فليس من الممكن أن تكون هناك سلطة دون حرية. المعلم منشغل بهموم الإنسان، وهو الذى يصنع حضارته، وينشئ أجياله الحالمة الناقدة الواعية بالاختيار الحر الصحيح لإنجاز مهمات المجتمع الجديد الفاضل التى تطرد اكتمالا مع مسيرة العمران البشرى. إن المعلم العربى لابد أن يتجاوز تربية المقهورين إلى تربية الأمل إلى تربية الحرية. وعلى المعلم العربى أن يقول نعم للحياة، نعم لكل ما فيها، لنشارك فيها بمرح وتواضع وتمرد، ونقر بفضل النضال المغامر لنجعل عالمنا عالما متميزا بإنسان جديد لألفية ثالثة جديدة، ولنؤكد على أن الموضوعية تحمل فى طياتها دائما بعدا من الذاتية، ومن ثم فهى جدلية، وأن المعلم لا يمكن أن يقوم دون جرعة مناسبة من النقد الذاتى والشك والتفنيد، وأن الخطاب النقدى والتفنيدى هما فى الغالب تلويث للموضوعية فى العلوم التربوية، ولابد من النظر إلى المعلومات فى ترابط للحصول على قراءة للعالم أكثر نقدية، وأن المعلم لابد أن يلقى الضوء على المعارف الأساسية الأخرى التى يجب أن يتمكن منها زملاؤه، فالتدريس يتطلب اعترافا بأن التربية ذات طابع أيديولوجى، وأن التدريس يتضمن دائما الأخلاق، ويتطلب القدرة على أن يكون نقديا، ويتطلب الاعتراف بحدودنا ويتطلب التواضع ويتطلب التأمل النقدى، وأن المعارف الأساسية الأخرى ضرورية من أجل تطوير قراءة نقدية للعالم، تتضمن فهما ديناميا بين أقل إدراك متسق للعالم، وأكبر فهم متسق للكلمة.

إن المعلم صانع المستقبل عليه إقامة علاقات الثقة بينه وبين الإداريين والطلاب، واحترام الطلاب وما يعرفونه بالفعل، وعليه غرس القيم الإنسانية

بطريقة غير قمعية، ونشر الوعى النقدى، وأن تكون التربية محور أى نشاط للاستكشاف الذاتى، يحاول الطالب اكتشاف ذاتيته الخاصة، والأخذ بفكر جديد يتمثل فى الفصول المفتوحة، والمناهج التى يشكلها الطلاب، وذلك لأن التربية فعل إنسانى خاص للتدخل فى العالم يقوم على التعليم الحوارى الذى يهدف إلى التغيير للفرد والمجتمع، فالتربية تحدث عندما يكون هناك متعلمان اثنان يشغلان مكانين مختلفين وهما فى حوار مستمر يضعان المعرفة على هذه العلاقة لاستكشاف ما يعرفه كل منهما، ويمكن أن يعلمه الواحد منهما للآخر مع تعزيز التأمل فى الذات باعتبارها فاعلا فى العالم نتيجة للمعرفة التى تم التوصل إليها. إن المعلم إنسان مثقف ينخرط، مثل الطالب فى إنتاج المعرفة انخراطا مستمرا، غير أن خلق معرفة جديدة يدخل المعلم والطالب فى موقف التعلم ولديهما معرفة سابقة، وإن كانت من مصادر مختلفة. فالطالب يدخل الموقف ومعه خبرات حياته وما تعرض له فى حياته المدرسية سابقا واللحظة المهمة فى موقف التعلم هى التى يقوم فيها الطالب بتقويم نقدى لما يعرفه ليجعل المعرفة متاحة فى عملية إنتاج جديد للمعرفة والتأمل هو المناسبة التى يتدخل فيها الطالب فى اختبار وتغيير الحياة. إن هذه الأفكار تعطى مزيدا من الرنين فى آذان المعلمين على امتداد الأرض العربية ليشاركوا فى صناعة الغد من منظور تربية عالمية جديدة .

* * *

قائمة المراجع

أولا- المراجع العربية:

١- إبراهيم عبد: **الهوية والقلق والإبداع**، دار القاهرة، القاهرة، ٢٠٠٢.

٢- إبراهيم عبد: رؤية في الإبداع، التوجهات المعاصرة في تنمية الابتكار، القاهرة، دار المنار، ٢٠٠٦.

٣- أحمد إسماعيل حجي: **إعداد المعلم العصري، الواقع والطموح دراسة مقارنة**، مقدمة لمؤتمر تطوير إعداد المعلم وتدريبه، المركز القومي للبحوث التربوية، القاهرة، ١٩٩٥.

٤- أحمد زايد: **سيكولوجية العلاقات بين الجماعات قضايا في الهوية الاجتماعية وتصنيف الذات**، عالم المعرفة، العدد ٣٢٦، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ٢٠٠٦.

٥- أحمد زويل: **رحلة عبر الزمن.. الطريق إلى جائزة نوبل**، ترجمة مصطفى محمود سليمان، مركز الأهرام للترجمة والنشر، القاهرة، ٢٠٠٣.

٦- أحمد زويل: **عصر العلم**، ط ٣، دار الشروق، القاهرة، ٢٠٠٦.

٧- ألن جلاتهورن: **قيادة المنهج** (ترجمة سلام سيد أحمد وآخرين) الرياض، جامعة الملك سعود، ١٩٩٢م.

٨- أنور عبد الملك: **من أجل استراتيجية حضارية**، دار الشروق، القاهرة، ٢٠٠٥.

٩- أنور محمد الشرقاوي: **علم النفس المعرفي المعاصر**، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ٢٠٠٣م.

١٠- حامد عمار: **مشكلات العملية التعليمية، دراسات في التربية والثقافة**، الدار العربية للكتاب، القاهرة، ١٩٩٦.

١١- حسن كامل بهاء الدين: **مفترق الطرق**، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ٢٠٠٣.

١٢- الدمرداش سرحان، ومنير كامل: **المناهج**، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٧٢م.

١٣- ديفيد رزنيك: **أخلاقيات العلم (مدخل)**، ترجمة عبد النور عبد المنعم، العدد ٣١٦، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ٢٠٠٥.

١٤- زكريا إبراهيم: **كانط أو الفلسفة النقدية**، مكتبة مصر القاهرة، د.ت.

١٥- ستانيلاف جروف، وهال زينا بينيت: **العقل المحيط** (ترجمة ثائر ديب) القاهرة، دار العين للنشر، ٢٠٠٥م.

١٦- طارق الشرعي: **في المواطنة والانتماء والدولة، منهج النظر في تشكيل الجماعة السياسية**، الكتب وجهات نظر، العدد ٧٠، السنة السادسة، القاهرة، الشركة المصرية للنشر، نوفمبر ٢٠٠٤.

١٧- طلعت عبد الحميد: **التنمية الذهنية لمعلم المعلم وإشكاليات ما بعد الحداثة، مؤتمر كليات التربية الحادث والمستقبل**، المؤتمر الخامس عشر، رابطة التربية الحديثة، ١٧، ١٨ يوليو، القاهرة، ٢٠٠٠.

١٨- عادل العوا: العمدة في فلسفة القيم، دمشق، دار طلاس، ١٩٨٦.

١٩- عبد الرحمن الإبراهيم، طاهر عبد الرازق: **تصميم المناهج وتطويرها**، القاهرة، دار النهضة العربية، ١٩٩٦م.

٢٠- عبد الستار إبراهيم: **الإبداع قضاياه وتطبيقاته**، كتاب التأصيل، القاهرة، جماعة التأصيل الأدبى والفكرى، ١٩٩٩.

٢١- عبد القادر حسن خلفة، رقية محمد عبد الله: دور التعليم فى تغيب الوعى السياسى دراسة حالة، **مجلة مستقبل التربية العربية**، العدد ٢٦، المجلد الثامن، القاهرة، المكتب الجامعى الحديث، يوليو ٢٠٠٢.

٢٢- عبد القادر حسن خلفة: **مستقبل التعليم العربى فى عصر العولمة**، فلسفات غائبة وتحديات غالبة، دراسة نقدية، مكتب التربية العربى لدول الخليج، الرياض، ٢٠٠٥.

٢٣- عبد الله عبد الدائم: **عطاء المثقف العربى وضغوط المجتمع**، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ١٩٩٥.

٢٤- عبد المالك التميمى: بعض إشكالات الثقافة والنخبة المثقفة فى مجتمع الخليج العربى المعاصر، **مجلة المستقبل العربى**، العدد ١٣٤، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ١٩٩٠.

٢٥- عدنان الأمين: **سوسيولوجيا الفصل الدراسة فى العالم العربى**، شركة المطبوعات، بيروت، ١٩٩٣.

٢٦- عزيز حنا داود: **التربية النضالية ضرورة للشعب العربى**، فى مجلة التربية المعاصرة، العدد العاشر، مركز التنمية البشرية والمعلومات، الجزيرة، ١٩٨٨.

٢٧- عصام الدين هلال، محمد المنوفى: **التنشئة السياسية للطفل المصرى**، الدولة والمواطن، سلسلة الدراسات التربوية، دار فرحة، القاهرة، ٢٠٠٣.

٢٨- على أسعد وطفة، **بنية السلطة واشكالية التسلط التربوى فى الوطن العربى**، ط ٢، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ٢٠٠٠.

٢٩- على ليلة: **الطفل والمجتمع، التنشئة الاجتماعية وأبعاد الانتماء الاجتماعى**، الإسكندرية، المكتبة المصرية، ٢٠٠٦.

٣٠- نخلة وهبة: **كى لا يتحول البحث التربوى إلى مهزلة**، بيروت، شركة المطبوعات للنشر والتوزيع، ١٩٩٨.

٣١- نخلة وهبة: **رعب السؤال وأزمة الفكر التربوى**، بيروت، شركة المطبوعات للتوزيع والنشر، ٢٠٠١.

٣٢- نخلة وهبة: **مسألة النوعية فى التربية**، نوفل للتوزيع والنشر، بيروت، ٢٠٠٣.

٣٣- نايل نوردنجر: **تعليم بلا دموع، السعادة والتربية**، ترجمة فاطمة نصر، القاهرة، دار سطور، ٢٠٠٧.

٣٤- هناء عودة خضرى: **إطار فكرى تربوى مقترح للتعليم الإلكترونى**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، قسم أصول التربية، جامعة عين شمس.

٣٥- وزارة التربية والتعليم: **المعايير القومية للتعليم فى مصر**، القاهرة، مطابع الأهرام التجارية، المجلد الأول، ٢٠٠٣م.

ثانيا- المراجع الأجنبية:

36- Adriana Araujo De Souza Esilva , " **From Multiuser Environments As (Virtual) Spaces To (Hybird) Spaces As Multiuser Environments**" Ph.D. Dissertation ,Rio de Janeiro, Federal University of Rio de Janeiro, School of Communications ,2004.

37- Andrew Ravenscroft, "Designing E-Learning Interactions in the 21St Century: Revisiting and Rethinking the Role of Theory", **"European Journal of Education"**, Vol. (36), Issue (2), 2001.

38- Barbara J. Klopfenstein, **"Empowering Learners: Strategies for Fostering Self-Directed Learning",** M.A. Thesis، Alberta, University of Alberta , Department of Elementary Education, 2003.

39- Barney Dalgarno , "Constructivist Computer Assisted Learning: Theory and Techniques", a paper presented at **"The (ASCILITE) Conference",** Adelaide, (Australia), University of South Australia, Dec. 2-4, 1996.

40- Barry Wellman and Milena Gulia, "Net Surfers Don't Ride Alone: Virtual Communities as Communities", in Peter Kollok and Mark Smith (Eds.): **"Communities and Cyberspace",** New York, Routledge, 1999.

41- Berman Sheldon: The Development of Social Responsibility, Ph.d, Harvard University, U. S. A. 1993.

42- Biswanath Dutta, "Semantec Web Based E- Learning", a paper presented at the proceedings of **"The DRTC Conference on ICT for Digital Learning Environment",** Bangalore, Jan., 2006.

43- C. Candace Chou,"Model of Learner- Centered Computer- Mediated Interaction for Collaborative Distance Education" in Simonson, Michael; Crawford, Margaret and Lamboy, Carmen (Eds.). **"Annual Proceedings of the National Convention of the Association for Educational Communications and Technology",** Georgia، Association for Educational Communications and Technology, May 8-10, 2001.

44- Keng – Soon Soo; Curt J. Bonk , Interaction: What Does It Mean in Online Distance Education?", a paper presented at **"The World Conference on Educational Multimedia Hypermdia and Telecommunications",** Freiburg ,(Germany), June 20, 1998.

45- Marios Miltiadou and S.Maria McIsaac,"Problems and Practical Solution of web-Based Courses :Lessons Learned from Three Educational Institutions, a paper presented at **"The 11th International Conference of Society for Information Technology & Teacher Education",** San Diego, 2001.

46- Mark Halstead And Terence; **Education in Morality**, Routledge, U. S. A, 1999.

47- Mary Thrope, "Rethinking Learner Support: the Challenge of Collaborative Online Learning", a paper presented at **(SCROOL); A Networked Learning Symposium**، Galasgow, University of Galasgow, Jan 11 – 14, 2001.

48- Michael Moore," Three Types of Interaction", (Editorial), **"The American Journal of Distance Education",** Vol. (3), No. (2), 1999.

49- Miyoung Lee, " An Instructional Desgin Theory for Interaction in Web – Based Learning Environment ", in Michael Simonson , Marqaret Crawford and Carmen Lamboy (Eds). " **Annual Proceedings of the National Convention**

of the Association for Educational Communications and Technology", Georgia, Association for Educational Communications and Technology , 2001.

50- Mohamed Ally, " Foundations of Educational Theory for Online Learning" in Terry Anderson, and Fathi Elloumi (Eds.). " **Theory and Practice of Online Learning",** Alberta, Athabasca University Press, 2004.

51- Mohamed Ally," Using Learning Theories to Desgin Instruction for Mobile Learning Devices", in Jill Attewell and Carol Savill - Smith (Eds.). "**Mobile Learning Anytime Everywhere",** London, Learning and Skills Development Agency, 2005.

52- Morten Flate Pualsen, " The Hexagon of Cooperative Freedom: A Distance Education Theory Attuned to Computer Conferencing" **The American Journal of Distance Education**", Vol. (3) , No. (2), 1993.

53- Perkins, D,: Smart School, From Training To Education mind, the Free Press New Yourk, 1992.

54- R. Reiser, " What Field Did You Say You Were in? Defining and Naming Our Field, in R. Reiser and J. Dempsey (Eds.). " **Trends and Issues in Instructional Design and Technology",** (New Jersey, Prentice Hall, 2002).

55- Soonkyoung Youn, **"Situated Learning in Cyberspace: A study of an American Online School",** Ph.D. Dissertation, Ohio, Ohio State University, Graduate school, 2005.

56- Steve M. Jenkins *et al.*," Matching Distance Education with Cognitive Styles in Various Levels of Higher Education" in Frank Fuller & Ron McBride (Eds.): **"Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference",** Orlando (Florida), 2001.

57- Steve Wheeler," Creating Social Presence in Digital Learning Environments: A Presence of Mind , A featured paper presenteel at **"The (TAFE) Conference",** Queensland, Moolodaba Campus, Nov . 10 - 11, 2005.

58- Susan Johnson: Attachment Process In Couple and Family Therapy, Macmillain Press, New York, 2003.

59- Terry Anderson, "Toward a Theory of online learning", in TerryAnderson , and Fathi Elloumi (Eds.). **"Theory and practice of online Learning",** Alberta, Athabasca University Press, 2004.

60- Terry Evans and Daryl Nation, Globalization and the Reinvention of Distance Education", in Michael Grahame Moore and William G. Anderson (Eds .): " **Handbook of Distance Education** " , New Jersey , Lawrence Erlbaum Associates Publishers , 2003.

61- Walter C . Buboltz Jr . *et al.*, " Learner Styles and Potential Relations to Distance Education in , Frank Fuller & Ron McBride (Eds.) **." Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference",** Orlando (Florida), 2001.

62- Wardeker. Willem: **Moral Education and the Construction of Meaning, Educational** Review, Vol (56), No (2), Francis Group Journals, 2004., U.S.A.

63- Wilky Mlickra: **Education For Citizenship, Moralphilosophy in Education**, Conference 22-26 Augest, UNESCO. 1999.
64- Wilson, John: **Practical Methods of Moral Education**, London, Macmillan Press, 1972.

* * *