المقالة العاشرة

العلاقة بين النظرية والممارسة العملية في مهنة التعليم.. وجهة نظر نقدية

أ.د. حسن حسين البيلاوى

تقديم: خلفية المشكلة:

تنطوى مهنة التعليم على جانبين اثنين :

الجانب الأول، وهو جانب النشاط العملى الذى يشمل مجموعة الوسائل والأساليب، فهناك طرق التدريس، وضبط الفصل ، وجذب انتباه التلاميذ وتهيئة المواقف التى يتعلم فيها الأفراد أو اختيار المعرفة وتنظيم العلاقة بين المدرس والتلميذ، واستخدام الوسائل التعليمية. . . وما إلى ذلك مما يشمله المجال الكلى لعملية التدريس والتدريب الخلقى ونمو الشخصية .

أما الجانب الثانى، فهو جانب النشاط النظرى، أى ذلك النشاط العلمى الذى يتخذ من الجانب الأول (جانب النشاط العملى) موضوعاً للبحث والدراسة العلمية الأكاديمية . فطريقة التدريس التى يمارسها معلم مّا داخل الفصل إنما تنبثق أو ينبغى أن تنبثق - ضرورة - عن نظرية للتدريس، والأخيرة بدورها جزء من نظرية أعم للتربية . وتوجد هذه النظريات فيما نطلق عليها العلوم التربوية التى تدرّس فى كلية التربية، مثل علوم أصول التربية . وعلوم النفس التربوية، وطرق التدريس .

ومهنة التعليم فى ارتكازها على هذين الجانبين، مثلها فى ذلك مثل أى مهنة أخرى

---

* تفضل الدكتور حسن البيلاوى أستاذ علم الاجتماع التربوى ورئيس قسم أصول التربية بكلية التربية ، جامعة الزقازيق = بالموافقة على نشر هذا البحث القيم ضمن موضوعات هذا الكتاب، إذ يعتبر إعداد المعلم فى كليات التربية من بين أهم مسئوليات الجامعة .

كالطب والمحاماة والهندسة.. الخ . فهناك فى كل مهنة الجانب العملى ـ النشاط العملى كما يتم فى الميدان ـ والجانب النظرى ـ مجموعة العلوم النظرية التى يستند إليها النشاط العملى ويقوم عليها. وثمة علاقة جدلية بين الجانبين: فالنشاط العملى يقوم بالضرورة ـ إذا كان له أن يكون نشاطاً واعياً فعالاً ـ على فكر نظرى ومبادىء وقوانين علمية. وهذا الفكر النظرى، وهذه المبادىء والقوانين العلمية الموجهة للنشاط العملى تم التوصل إليها جميعاً خلال نشاط علمى أكاديمى، اتخذ من النشاط العملى نفسه موضوعاً له للبحث والدراسة، وهو ما نسميه بجانب النشاط النظرى. فإنتاج النظريات والمبادىءالموجهة للعمل إنما يتم باتخاذ ميدان العمل نفسه لنشاط نظرى أكاديمى تبحث فيه عدة علوم مختلفة كل فى دائرتها المتخصصة. وتتجه نتائج هذه العلوم النظرية فى نفس الوقت إلى ميدان العمل نفسه توجه النشاط العملى فيه وتضاعف من إنتاجيته ـ وهكذا فهناك علاقة جدلية بين هذين الجانبين على نحو أفضل فى مهنة مّا، أى كلما ارتبط الجانب العملى بالجانب النظرى، أو تحققت وحدة قوية بين العمل والفكر فى مهنة ما ـ زادت فاعلية هذه المهنة، وارتقى الأداء فيها، وتحسنت نوعية الخدمة التى يقدمها أصحاب المهنة للجمهور، وكان ذلك بالتالى سبباً لارتفاع مكانة المهنة وعلو قدرها بين المهن الأخرى.

وهنا يثار سؤال هام فيما يتعلق بمهنة التعليم: هل ثمة علاقة جدلية فعّالة بين الجانبين النظرى والعملى المكونين للمهنة؟

والجواب عن هذا السؤال يفصح عن وجود مشكلة فى مهنة التعليم: مشكلة فى العلاقة بين الجانب العملى والجانب النظرى فى الممارسة اليومية للمهنة . ولعل هذه المشكلة تتضح وضوحا شديدا ـ فى ممارسة المهنة فى مرحلة التعليم قبل الجامعى، وهى المرحلة موضوع اهتمامنا وتركيزنا (١) ـ وتتجسد فى أوضح صورها فى تلك الاتهامات المتبادلة بين المعلمين الطلاب (طلاب كليات ومعاهد التربية الذين يعدون لمهنة التعليم) والمعلمين الممارسين (الذين يقومون بالعمل التعليمى فى المدارس بالفعل) من جهة، والأساتذة الأكاديميين (القائمين بالنشاط النظرى الأكاديمى فى كليات ومعاهد التربية) من جهة ثانية. حيث أصبح من المعتاد أن نسمع من الطالب المعلم ـ وفى مادة التربية العملية على وجه التحديد ـ أنه قلما يستخدم ما تعلمه من نظريات أو علوم

تربوية نظرية فى قيامه بدروس التربية العملية. وأكثر من ذلك نجده كثيراً ما يردد أنه عند دخوله إلى حجرات الدراسة فى التدريب العملى غالباً ما يطلب منه «صراحة» أن «ينسى» ما تعلمه من علوم تربوية أو يدعها جانباً، وكذلك كثيراً ما نسمع من المعلمين الممارسين عبارات تقلل من شأن الأفكار النظرية والعلوم التربوية الأكاديمية، بحجة أنهم لا يستخدمونها فى الواقع، ولا يستفيدون منها شيئاً، فهى بالنسبة لهم مجرد «كلام كتب».

وعلى الجانب الآخر، جانب النشاط النظرى، نجد الأساتذة الأكاديميين المشتغلين بالعلوم التربوية، كثيراً ما ينتقدون الممارسات القائمة فى المهنة على أنها ممارسات عقيمة بعيدة عن العلوم التربوية، والتبصر الفكرى والنظرى، ونتائج الأبحاث الأكاديمية. ,

إن هذه الاتهامات المتبادلة من كلا الجانبين ، من المشتغلين بالجانب العملى ومن المشتغلين بالجانب النظرى فى مهنة التعليم ، إنما تدل ـ مهما كانت النغمة السائدة فى هذه الاتهامات ـ على وجود مشكلة فى العلاقة (أو بالأحرى انفصال) بين جانبى النظرية والممارسة فى مهنة التعليم. فما هو سبب هذه المشكلة؟ وكيف نفسر حدوثها؟ وما العمل إزاءها؟ وكيف نواجهها ونضع الحلول لها؟

حقيقة لقد خطا التعليم العام ـ قبل الجامعى ـ كمهنة خطوات متطورة، تجاوز تلك النماذج التقليدية التاريخية، التى قوضت المهنة وحطت من شأنها فى الماضى (٢). وقد أخذت بلادنا بنموذج متقدم نسبياً، شبيه ـ على الأقل فى هيكله ـ بذلك الذى يسود معظم بلدان العالم المتقدمة. وهو نموذج المعلم المعد جامعياً فى كليات التربية، ليس فقط فى مادة التخصص التى يدرسها، بل أيضاً فى الجانب المهنى والثقافى. وقد أخذت معظم أقطار الوطن العربى بهذا النموذج، بل إن بعضاً من هذه الأقطار ، بدأت تتخذ خطوات فعالة نحو تعميم هذا النموذج فى تمهين عمل معلم التعليم الابتدائى (الذى لم يكن يعد جامعياً من قبل)من خلال برامج تمهين جامعية.

ونحن بداية نسلم بأن هذا النموذج السائد الآن فى إعداد المعلم فى بلادنا هو خطوة متقدمة نسبياً، لمجاوزته النماذج التقليدية التاريخية فى مهنة التعليم. كما نسلم أيضاً بأهمية الإعداد الجامعى للمعلم. فالتعليم الجامعى ضرورى فى تمهين التعليم. . . والشهادة الجامعية ـ كما يقول ماسجراف وتايلور ـ تعطى اتساقاً فى مكانة المعلم (٣).

ومع ذلك ـ ورغم هذا النموذج المتقدم الذى اتخذته معظم البلدان العربية فى مهنة التعليم ـ فمازالت هذه المهنة تعانى تدهوراً شديداً فى بلادنا (٤). وتدهور المهنة من أشد مشكلاتها. بل إن تدهور المهنة يعتبر من العوامل القوية التى تقف خلف كثير من المشكلات التى يعانى منها التعليم العام نفسه فى معظم أقطار الوطن العربى (٥). وهنا نسلم ـ منطقياً ـ بأن ضعف العلاقة الجدلية بين الجانبين العملى والنظرى المكونين للمهنة من أهم الأسباب التى تعوق تقدم مستوى الأداء فى المهنة إن لم تكن تسبب تدهور المهنة كلية؛ ومن ثم تبدو لنا أهمية معالجة هذه المشكلة معالجة تحليلية نقدية للوقوف على تفسيرها والتوقف على أسبابها وطرق علاجها.

تحديد المشكلة:

وفى ضوء ما سبق، يمكن تحديد مشكلة الدراسة فى الأسئلة الآتية:

١ ـ ما أهمية وجود علاقة جدلية وطيدة تربط ما هو نظرى بما هو عملى، وماهو عملى بما هو نظرى، فى مهنة التعليم؟ وما الذى يترتب على ضعف أو غياب هذه العلاقة؟

٢ ـ ما الأسباب التى تمكننا من تفسير غياب أو ضعف العلاقة بين الجانبين العملى والنظرى فى مهنة التعليم فى واقعناالعربى؟أهى أسباب تتعلق بطبيعة المهنة نفسها، أم هى أسباب مجتمعية تتعلق بالتنظيم الاجتماعى لمهنة التعليم، أم هى أسباب تتعلق بكل ذلك معاً؟

٣ ـ كيف نواجه هذه المشكلة ؟ وما الحلول المتطورة أو المقترحة لعلاج هذه المشكلة وإيجاد علاقة أو إعادة خلق علاقة جدلية فعالة بين الجانبين ـ العملى والنظرى ـ المكونين للمهنة، حتى يرتفع مستوى الأداء فيها وتعلو مكانتها بين المهن الأخرى؟

منهج الدراسة:

تقوم هذه الدراسة على منهج التحليل النقدى. وهو منهج يتجه إلى كشف العلاقات السببية أو شبه السببية التى تقف خلف الظاهرة (٦). ويستند هذا المنهج إلى خطوات عامة منطقية نراها مناسبة للإجابة عن الأسئلة السابقة.

ويمكن تلخيص أهم هذه الخطوات فى أربع نقاط أساسية :

١ ـ عرض الآراء والاتجاهات الفكرية التى تناولت موضوع الدراسة .

٢ ـ التحليل النقدى لهذه الآراء والاتجاهات فى ضوء الوقائع والبيانات وفى ضوء مبدأ اهتمام المعرفة Knowledge interest(٧) .

٣ ـ محاولة استخلاص ما تنطوى عليه الظاهرة ـ من خلال التحليل ـ من تناقضات وصراعات .

٤ ـ وأخيراً، محاولة رسم صورة نقدية لواقع الظاهرة وتطورها، فى واقع إنسانى أرحب .

خطوات الدراسة:

وللإجابة عن الأسئلة السابقة المحددة لمشكلة الدراسة، وفى ضوء منهج التحليل النقدى السابق تأتى الدراسة الحالية فى ثلاثة أقسام رئيسية :

القسم الأول، وفيه يعالج مفهوم المهنة والإيديولوجية التى تقوم عليها، حتى نتبين أهمية ارتباط الجانب النظرى بالعملى كمعيار لمعنى المهنة .

أما القسم الثانى ، فنتناول فيه أهم التيارات الأساسية فى الفكر الفلسفى والاجتماعى التربوى التى تناولت مسألة العلاقة بين الجانبين النظرى والعملى فى مهنة التعليم ؛ لنتبين أهم التصورات السائدة فى الفكر التربوى المعاصر إزاء هذه المشكلة .

وأما فى القسم الثالث، فسوف نحاول عرض تصور نقدى شامل نقترح فيه ومن خلاله مقترحات منهجية وبنيوية لعلاج هذه المشكلة ومواجهتها فى واقعنا العربى .

١ ـ مفهوم المهنة وإيديولوجيتها:

« المهنة "profession"كلمة ذات مدلول وصفى فهى تشير إلى مجموعة من السمات الأساسية التى يتصف بها كثير من الأعمال مثل الطب والمحاماة، وهما من الأعمال التى اصطلح على تسميتها، تقليدياً، بالمهن "proession" (٨). والكتابات كثيرة لا تنتهى حول هذا الموضوع: معنى المهنة . . . ومعاييرها . . . ومستوياتها . . . ومكانتها . . . إلخ (٩).

ومن أهم السمات، أو المعايير، التى تتفق عليها معظم الكتابات فى هذا الموضوع، لوصف المهنة ـ أن الممارسة فى المهنة تقوم وتؤسس على معارف نظرية واسعة، وأن المهنى يحتاج إلى إعداد طويل نسبياً كى يوهل لممارسة المهنة، كما توجد لكل مهنة أخلاقها الخاصة بها التى تحكم سلوك أعضائها وتقاليدهم ومعايير انتقائهم وترتيب مستوياتهم المهنية. والمهنى يتمتع بقدر كبير من الاستقلال Autonomy ومستوى عال من المسئولية Responsebility(١٠).

وتتخذ كثير من الكتابات التى تهتم بهذا الموضوع، مهنتى الطب والمحاماة كنمط مثالى للمهنة (١١). فهما المهنتان اللتان ينطبق عليهما كل معايير المهنة. أو هما، بالأحرى، كما يقول اريك هويل، المهنتان اللتان قد اشتق منهما معايير المهنة (١٢). وتصنف معظم هذه الكتابات الأعمال إلى صنفين متمايزين: أعمال يطلق عليها لفظ مهنى، وينطبق عليها المعايير (أو السمات) السابقة، وأخرى أعمال لا تتوافر فيها هذه المعايير، ويطلق عليها لفظ صناعات Trades وحرف Crafts.

وتتحد المكانة المهنية لمهنة ما، بحسب ما تمتلكه من معايير مهنية، فيقال: إن مهنة مّا ذات مكانة عالية، حينما تقترب كثيراً أو قليلاً من النمط المثالى للمهنة، وذلك بقدر ما هو متحقق لديها من المعايير المهنية المذكورة. وبالطبع نقول: إن مهنة مّا ذات مكانة متدنية، حينما تبتعد عن معاير النمط المثالى. وبالمثل فإن الحرف زوالصناعات، ما هى إلا أعمال تفتقر بدرجة ما إلى معايير النمط المثالى للمهنة.

إن مثل هذه التصنيفات التى تضع تمايزات، أو تفاضلات، بين بعض المهن ـ Professions وبعضها، من جهة، وبين المهن والصناعات Trades والحرف Crafts من جهة ثانية، تنطوى على معايير تقوم على افتراضات أساسية تتعلق بمعنى المهنة، ولها وظيفة معيارية، تتم على أساسها عمليات التقييم والمفاضلة (١٣). ومثل هذه المعايير والافتراضات بما لها من وظيفة معيارية، وبما تنطوى عليه من قيم ضمنية ـ تشير بالضرورة إلى أن كلمة « مهنة » مصطلح ذو دلالات وأبعاد إيديونوجيه (١٤).

إن المعايير المفترضة سابقاً فى وصف المهنة، هى فى نفس الوقت قيم تعبر تمام التعبير عن فحوى الإيديولوجية المهنية. فالوصف هنا ـ الذى تشير إليه هذه المعايير ـ

ليس عملية محايدة لكنها تنطوى، أو تعبر صراحة عن قيم اجتماعية فلسفية، أو بالأحرى تعبر عن إيديولوجية. المهنة ـ إذن باختصار ـ مصطلح وصفى وإيديولوجى فى نفس الوقت. وفهم المهنة على هذا النحو هو ما يجعلنا نفهم ما تنطوى عليه المهن من دينامية وصراع بين القوى الاجتماعية المختلفة الموجودة فى المجتمع، فى سياق الصراع العام، من أجل تحسين المكانة الاجتماعية للمهنة، أو تحسين دخول أصحابها أو تحسين ظروف عملهم.

وفى ضوء العرض السابق لمعنى المهنة وإيديولوجيتها يتضح لنا أهمية ارتباط الجانب العملى بالجانب النظرى كمعيار أساسى فى تحديد معنى المهنة، بل وفى تحديد مستوى الممارسة والأداء فيها. فالمهنة ـ كما تبين لنا ـ عمل يتطلب درجة عالية من المهارة القائمة على المعرفة المتخصصة، والتى تمارس فى مواقف متغيرة متجددة غير روتينية. ولذلك وبالرغم من أهمية المعارف التى تكتسب من خلال الخبرة، فإن هذا النمط من المعارف غير كاف للوفاء باحتياجات المهنة، وعلى الممارسين لها أن يعتمدوا على نمط آخر من المعارف (النظرية) المتخصصة المنظمة. والتعليم مهنة، وينطبق عليه ـ من حيث هو كذلك ـ هذا المعيار الهام فى تقويم المهنة. والمعلم بهذا المعنى مهنى وصاحب مهنة متخصصة. فإلى أى مدى يتحقق هذا المعيار؟ والسؤال بعبارة أخرى، إلى أى مدى تستند الممارسة فى مهنة التعليم على أساس نظرى متخصص؟ وكيف؟

٢ـ الاتجاهات الفكرية الناقدة

للعلاقة بين النظرية والممارسة فى مهنة التعليم

ثمة آراء كثيرة متعددة تنكر على التعليم مهنيته. وتتباين هذه الآراء وتختلف فيما بينها اختلافاً جوهرياً. ويمكننا تصنيف أهم هذه الآراء مع كثرتها حسب منطلقاتها الإيستمولوجية والاجتماعية ـ إلى اتجاهات رئيسية ثلاثة: الاتجاه الوظيفى، والاتجاه البيداجوجى ذى النزعة التربوية، واتجاه علم اجتماع التربية « الجديد ». وتصنيف الآراء الناقدة لمهنية التعليم والتى تناولت مسألة العلاقة بين النظرية والممارسة فيها، على هذا النحو ـ قد يساعدنا، أولاً، على فهم فحوى هذه الآراء والتحاور معها بعمق، وثانياً، على بناء وجهة نظر نقدية فى هذه المسألة.

أولاً: الاتجاه الوظيفى:

ويتضمن هذا الاتجاه آراء كثيرة مختلفة حول أهمية الجانب النظرى المتخصص فى ممارسة مهنة التعليم، لكنها تتفق جميعاً على أن التعليم يتطوى على خصائص معيبة تسلبه كثيراً من المعايير المهنية الضرورية التى بدونها يصعب الإقرار بمهنية التعليم، أو على الأقل يصعب وضع مهنة التعليم فى مكانة مهنية لائقة فى سلم التدرج المهنى بالمجتمع (١١). ومن أهم هذه المعايير المسلوبة (التى تفتقر إليها مهنة التعليم) الأساسُ النظرى القوى الذى تقوم عليه الممارسة العملية فى هذه المهنة.

ويلخص محمود قمبر ذلك بقوله : إن التعليم «مهنة مكشوفة » وإن « كثيراً من الآباء يمكن أن يجادلوا المدرسين فى عملهم، ويخطئوهم فى عملهم، وينتقدوهم فى كفاءتهم. فمع تقليدية المدارس وتقديمها لتعليم شكلى أكاديمى تغنى عنه الكتب وتمسح فاعليته وسائل الإعلام لم يعد للمدرسين دور مهنى يحتكرونه من دون الناس، ويعزز وجودهم وأهميتهم كجماعة محترفة تقوم بعمل متخصص فوق مستوى علم الناس وقدراتهم»(١٨).

وقوة هذه الكلمات تكمن فى كونها تصف واقعاً حقيقياً، وصفاً دقيقاً. فإنك بالفعل قل أن تجد مدرساً ـ بصرف النظر عن مادة تخصصه يملك خبرة ـ تفرقه عن الأشخاص العاديين. فالتدريب الذى يحصلون عليه والمعرفة المتخصصة Expertise Knowledge التى لديهم لا تمكنهم من تدعيم مكانتهم كمهنيين (١٩)؛ ولذلك نجد أن رجل الشارع العادى يعتقد أنه ـ لو كان يعرف المادة الدراسية ـ لاستطاع أن يدرس. وهكذا اعتقد الكثيرون أن التعليم مهنة لا تقوم على التخصص، ولا تحتاج إلى متخصصين.

فالمهنية فى ضوء هذا الاتجاه الوظيفى لا تقوم إلا على علم متخصص دقيق، يزود المهنة بمداخل متعددة ويدعم ممارساتها. فالطبيب مثلاً ـ كما يقول بروس جويس Bruce jpyce ـ محصن بعلم معقد، وتقاليد راسخة من السلطة المهنية، ومؤسسات علاجية، وثروة شخصية، فضلاً عن أن رسالة الطب واضحة جداً أمام أعين الناس فى المجتمع. أما المعلم ـ كما يضيف بروس جويس أيضاً ـ فهو على عكس الطبيب تماماً،

فقد حصل على تدريب متدن ضعيف، ودخل إلى مهنة معقدة مع مساعدة شكلية بسيطة وهيبة اجتماعية ضئيلة، ولا يملك أن يرجع إلى مؤسسات تربوية أو متخصصة ليأخذ منها التوجيه ويستمد منها العون والمساعدة المهنية حينما تشتد به الأمور (١٧).

ولا ينبغى أن نفهم أن كل أصحاب الاتجاه الوظيفى يرفضون الاعتراف بالتعليم كمهنة، أو الإقرار بأن التعليم مهنة. بل إن كثيراً من أصحاب هذه الانتقادات، أمثال محمود قمبر (٢٠) وروبرت دريبين على سبيل المثال، قد اتخذوا من هذه الانتقادات سبيلاً إلى تصور إصلاحات لذات المهنة، للارتفاع بمستوى مهنيتها وتنميتها.

وتعتبر كتابات دريبين ـ وخاصة كتابه « طبيعة التعليم » ـ مثالاً يجسد رؤية الاتجاه الوظيفى فى تمهين التعليم، وتطويره كمهنة. فبعد انتقادات لا تخرج عن إطار الآراء السابقة، يقدم روبرت دريبين R.Dreeben تصوراً شاملاً لتحسين مهنة التعليم، أو بالأحرى لتمهين التعليم، يقوم على ركائز أساسية من أهمها:

« الارتفاع بمستوى تكنولوجيا التربية فى المؤسسات التربوية . . . وتمكين المعلم من مهارات التعامل مع هذا المستوى المتقدم من التكنولوجيا، وذلك من خلال برامج الإعداد الأولى فى الجامعة، وبرامج التدريب بعد ذلك، أثناء الخدمة. ومن أهم استراتيجيات التدريب أثناء الخدمة فرق البحث الجماعى، لتنمية المهارات البحثية للمدرس من جهة، وخلق لغة مهنية مشتركة بين المعلمين من جهة ثانية. فمكانة المهنة، من وجهة نظر دريبين، تعتمد على مدى تقدم المستوى التكنولوجى المستخدم فى المهنة، وكذلك على مدى نجاح المهنى فى ممارسة عمله وخدمة مصالح « الزبائن » المتلقين لهذه الخدمة بنجاح (٢١).

كذلك نجد دراسات محمود قمبر، فى نقدها لواقع مهنة التعليم، وفى محاولتها لبناء تصورات شاملة لتحسين المهنة والارتفاع بها، قد جاءت فى نفس إطار هذا الاتجاه الوظيفى الذى يركز على مستوى التكنولوجيا التربوية الذى يسود الحقل التربوى، والمستوى النظرى الأكاديمى المتخصص، وقدرة المعلم وكفاءته فى استيعاب التكنولوجيا والمعرفة المتخصصة ومدى نجاحه ومهارته فى ممارستها، ومستوى وفعالية المنظمات المهنية النقابية (٢٢). ففى نقده مثلاً لمستوى مهنة التعليم، قياساً على مفهوم

المهنة، فى معناها التقليدى، يبين أن المعلم يفتقر إلى المعارف والقدرات التى تجعل منه صاحب كفاءة ظاهرة. وبالتالى نجده يقرر أنه « لابد من تزويد الطلاب معلمى المستقبل بأسباب القوة المهنية وعلى رأسها اكتساب لغة علمية Jargon ذات مصطلحات فنية خاصة تقنع الناس بأن لهم كالمهنيين شفرة لغوية لا يتقنها غيرهم، وتبرهن على تملكهم لرصيد من المعارف المتعمقة التى لا تتاح لسواهم (٢٣) ».

وما ينبغى أن نوضحه هنا هو أن كثيراً من الحقائق والآراء، التى أوردناها سابقاً، وأدرجناها فى إطار ما أسميناه بالاتجاه الوظيفى هى حجج وآراء تستند ـ فى معظمها أو جميعها ـ على التقاليد النظرية للمدرسة الوظيفية البنيوية فى علم الاجتماع، وعلم اجتماع التربية. فأصحاب هذه الآراء قد انطلقوا فى تقييمهم وانتقاداتهم لواقع المهنة ، سواء كان ذلك تبريراً لرفض التعليم كمهنة أساساً، أو كان ذلك سبيلاً إلى تصور إصلاحات لذات المهنة، نقول: قد انطلقوا، من التسليم بالإيديولوجية المهنية كما هى عند تالكوت بارسون The parson(٢٤) أو مايرون ليبرمان M.Leibeman، من رواد المدرسة الوظيفية البنيوية ـ التقليدية (٢٥).

ثانياً: الاتجاه البيداجوجى:

وهو اتجاه ذو نزعة بيداجوجية، يزعم أصحابه أن التعليم عمل له خصوصيته التى تميزه من غيره من المهن التقليدية. فطبيعة التربية (أو التعليم) تختلف تماماً عن طبيعة أى مهنة أخرى مثل مهنة الطب أو المحاماة، وبالتالى ينبغى أن ننظر إلى التربية نظرتنا إلى أى مهنة Profssionأخرى. ولا ينبغى أن نقيم التربية ـ من حيث هى مهنة ـ فى ضوء المفهوم التقليدى للمهن. فالمعلم ليس مهيناً، ولا ينبغى له أن يكون كذلك.

ويميز « بن » Benn بين الممارسة فى التربية والممارسة فى المهنة وفقاً لاختلاف طبعة السلطة التى يستند إليها التربوى فى الممارسة التربوية، عن طبيعة السلطة التى يستند إليها المهنى فى الممارسة المهنية. فالسلطة التى يستند إليها المهنى سلطة مهنية Profes-sional Authonty أما السلطة التى يستند إليها المربى فهى سلطة

بيداجوجية Pedagogical Authony. وأما السلطة المهنية فهى تئول إلى المربى كخبير فى مجاله بما يمتلكه من معارف ومهارات متخصصة Expertise Knowledge and skills. وفى رأى « بن » أن السلطة المهنية تتسم بعدة سمات :

(١) الموضوعية الشديدة.

(٢) وجود اختلاف محتم بين المهنى الممارس والزبون Clientالمتلقى للخدمة المهنية، فمعالجة الطبيب للمريض هى معالجة لموضوع علمى.

فالطبيب يتعامل مع المريض كموضوع أو بوصفه مشكلة علمية. والطبيب هنا غير مهتم أو غير وارد لديه أمانى أو طموح أو اتجاهات أو مقاصد المريض. فالمريض هنا ليس إلا موضوعاً oblect ومن هنا توجد دائماً مسافة Distanceبين الطبيب والمريض الموضوع، أعنى بين المهنى الممارس والموضوع المتلقى للخدمة المهنية ـ فى أى مهنة تقليدية (٢٦).

أما سلطة المربى، فهى مختلفة تماماً عن سلطة المهنى؛ فسلطة المربى سلطة بيداجوجية (أنثروبولوجية). فالممارس البيداجوجى، أى المعلم، على عكس الممارس المهنى تماماً، فالمعلم هنا :

« يحاول أن يقترب من التلميذ ـ أى الشخص المتلقى للخدمة Client حتى يختفى التمايز بينهما ويزول؛ ليحل محله تقارب إنسانى من أجل مصلحة التلميذ. ومن ثم فالسلطة هنا ليست موضوعية، بل ذاتية، فالمعلم لا يتعامل مع مشكلة موضوعية، بل مع ذات إنسانية ـ وهى التلميذ. والعلاقة بينهما علاقة إنسانية. والمعلم ـ من حيث هو يعلم تلميذاً فرداً ـ إنما يأخذ فى الاعتبار مقاصده وأمانيه واتجاهاته وطموحاته وكل ذلك وارد حتماً فى الممارسة البيداجوجية (٢٧) ».

ويخلص بن من هذه المقارنة إلى أن الممارسة التربوية مختلفة تماماً عن الممارسة المهنية ـ فى الطب والهندسة والمحاماة ـ وأن التعليم له طبيعته الخاصة التى يتميز بها من هذه المهن التقليدية، وذلك من حيث نمط السلطة التى تنطوى عليها كل من الممارسة التربوية والممارسة المهنية.

ويتفق « ريف Reiff » مع « بن » على أن التعليم يختلف فى طبيعته ونمط ممارساته

عن المهن التقليدية الأخرى. لكنه يعالج هذه المسألة من منظور مختلف عن « بن » ففى رأى « ريف » أن الاختلاف بين طبيعة التعليم والمهن التقليدية يكمن فى مسألة العلاقة بين المعرفة النظرية الأكاديمية والممارسة العملية فى كل من التعليم والمهنة التقليدية (٢٨). ففى مهنة الطب مثلاً، نجد أن الطبيب يوظف معارفه النظرية كاملاً فى ممارسته العملية لمهنته. وتصدر أحكامه وتشخيصاته متقومة تماماً بهذه المعرفة النظرية المتخصصة Exprtise Knowledge. ويقول « ريف »: إن هذا النمط من العلاقة بين المعرفة المتخصصة والممارسة الموجودة فى مهنة الطب، لا نجده فى مهنة التعليم. فالممارسة فى مهنة التعليم تعتمد أساساً، وإلى حد كبير ـ والكلام هنا مازال على لسان « ريف » ـ على المعارف المشتقة من الخبرة Experience ومن الفهم العام Commonense. ويقول « ريف »: إننا لذلك نلاحظ أن المعرفة المتخصصة أو العلوم الأكاديمية ليس لها أهمية كبيرة فى حياة المعلم المهنية، أو بعبارة أخرى ليست لها ضرورة حيوية فى ممارساته التربوية. ويتضح هذا تماماً فى تلك الانتقادات الدائمة التى تصدر عن المعلمين، لعلماء النفس والاجتماع فى مجال التربية، فهؤلاء من وجهة نظر المعلمين، يهتمون فى دراساتهم وأبحاثهم التربوية بالجانب الأكاديمى ـ النظرى أكثر من اهتمامهم بالواقع الفعلى للتعليم، وبالحاجات الحقيقية للتلاميذ (٢٩).

ويقول « ريف » إن هذا الانفصال فى العلاقة بين المعرفة النظرية المتخصصة والممارسة ، الذى نراه فى مهنة التعليم، إنما يوجد فى غيرها من المهن الإنسانية المشابهة. ويرى أن هذا الانفصال، بين النظر والممارسة، يعد سمة أساسية فى تلك المهن التى تتخذ من خدمة الإنسان وسعادته فى الحياة موضوعاً لها ـ ففى مهنة مثل مهنة الخدمة الاجتماعية ـ على سبيل المثال ـ نجد نفس الانفصال حادثاً، بين علم الاجتماع كعلم خالص Discpline، والممارسة Pratice. ففى الممارسة تتضاءل تماماً أهمية ووظيفة علم الاجتماع. والقضية التى يريد « ريف » أن يؤكد عليها هى : أن الممارسة فى مثل هذه المهن الإنسانية Humanservice pro- fessionsعموماً، إنما تعتمد أساساً على الخبرة والفهم العام أكثر من اعتمادها على المعارف الأكاديمية الخالصة (٣٠).

والقضية المحورية التى يريد « ريف » أن يدعو إليها هى: أن مهنة التعليم مهنة

ذات طبيعة خاصة. وأن اكتشاف أو فهم هذه الطبيعة هو ما يجعلنا نهتم ونزيد من اهتمامنا بالخبرة والفهم العام كرافد أساسى تقوم عليه المهنة، لتحسين ممارسة وأداء المعلم. وهنا يمكن أن نتخلص من الصعوبة التقليدية للعلاقة، أو قل للانفصال، بين المعارف النظرية الأكاديمية والممارسة التربوية، داخل حجرات الدراسة.

ومن الأهمية أن نوضح هنا أن هذه الحجج والآراء الناقدة التى عرضناها فى إطار هذا الاتجاه البيداجوجى »، إنما استندت فى أساسها الإيستمولوجى على التقاليد النظرية فى الفلسفة التربوية البراجماتية / التقدمية فقد نظر جون ديوى وكلباترك وغيرهما من مفكرى « التربية التقدمية عموماً إلى التربية باعتبارها مجالاً له خصوصيته الذاتية التى تفرقه عن غيره من مجالات العلوم الأخرى. وأقروا بأن النظرية التربوية التى يمكن أن توجه الممارسة التربوية توجيهاً سليماً، إنما تستخلص من التربية نفسها، أى لا تستخلص من علم النفس، ولا من علم الاجتماع ولا من غيرهما من العلوم الأخرى، فلا يوجه التربية وينميها سوى علم التربية Science of Education أو قل Educa-tionology. ومصدر هذا العلم هو الخبرة التربوية نفسها. وهذا العلم هو ما يضمن ـ كما يقول ديوى ـ القضاء على الثنائية بين النظرية التربوية وممارسة العمل التربوى. والاعتماد على علوم نظرية أكاديمية من خارج التربية كأساس نظرى يراد له أن يوجه الممارسة التربوية، هو الذى يخلق الثنائية وانفصال الممارسة عن العلم النظرى فى التربية.

« فعلم النفس أو غيره من العلوم الجزئية إذا اختزلت إلى قواعد نظرية توجه العمل التربوى ، فإنها حينئذ تحدث نتائج مرفوضة وهادمة تماماً للممارسة الحرة للتربية كفن. . . فالعلوم لا تنتج قواعد للممارسة التربوية (وفائدتها) للعمل التربوى فائدة غير مباشرة. (ففائدتها) إنما تكمن فى تلك التخمينات الذكية للمعلم فى حجرة الدراسة (٣١) ».

وتأتى كذلك أعمال فيليب جاكسون ـ وخاصة دراسته عن الحياة فى حجرة الدراسة ـ كامتداد لإيستمولوجية « التربية التقدمية » فى علم اجتماع التربية. وفى حجرة الدراسة يتحول إلى معلم محدود النظر محصور فى وسائل وطرق تدريس عقيمة(٣٢).

وهكذا فى ضوء « إيستمولوجية » ديوى (ومدرسة التربية التقدمية عموما)

وسيسيولوجية فيليب جاكسون (ومدرسة التفاعل الرمزى ى حقل علم اجتماع التربية) يمكن فهم مغزى الحجج والآراء التى أوردناها عن « ريف » و « بن » الناقدة للتعليم كمهنة ـ بالمعنى التقليدى الوضعى للمهنة .

وعلى أى الأحوال فإن أصحاب الاتجاه البيداجوجى عموماً، فى إطار هذه المنطلقات التى بيناها، إنما يؤكدون على خصوصية مهنة التعليم: فالتعليم مهنة موضوعها الإنسان، ومصدر النظرية فيها إنما هو الخبرة التربوية نفسها والفهم العام فيها. ومن ثم فهى تختلف عن المهن الأخرى مثل مهنة الطب وغيرها من المهن التى تتناول الأشياء أو المشكلات الموضوعية وتقوم على العلم الوضعى مباشرة. ويؤكدون كذلك أن تشبّه مهنة التعليم بهذه المهن، أو محاولة اتخاذها من نموذج المهن الموضوعية نماذج لها، لن يزيدها شيئاً، سوى مزيد من التناقض والاضطراب المهنى، الذى يعوق نمو المهنة ويخل بمكانتها الاجتماعية (٣٣).

ثالثاً: اتجاه علم اجتماع التربية الجديد:

يرى أصحاب هذا الاتجاه، أمثال مايكل يونج M.Young ووجوف هويتى JWhity ورولاند ميغان R.Meighan، أن المعرفة نتاج اجتماعى أى نمت وتشكلت اجتماعياً Socially aaconsructed خلال تفاوض Negotiation أطراف الموقف الاجتماعى فى عملية التفاعل ـ فى مواقف الحياة اليومية. وأن المدرسة ـ كميدان من ميادين تفاعل الإنسان فى الحياة اليومية ـ تسيطر عليها مجموعة من المعانى والمفاهيم والرموز والافتراضات. ورغم أن هذه الأشياء قد أنتجت اجتماعياً، فإنها جميعاً ـ لقدمها وعدم الوعى بها وبأصولها وبكيفية تكوينها ـ أصبحت تبدو كأشياء طبيعية مسلم بها Taken for - granted - والخطورة فى هذه الأشياء أنها توجه السلوك والتفاعل اليومى فى المدرسة وداخل حجرات الدراسة ـ ولكونها تبدو طبيعية مسلما بها، فإن تغييرها أو التفكير فى استبدالها يرفض ويقاوم بشدة. ومن ثم تلعب هذه الأشياء دور المحافظة على الأمر الواقع فى التربية (٣٤). ومن وجهة النظر هذه فإن الأولوية فى إعداد المعلم ينبغى أن تكون إكسابه القدرة على تحليل هذه المعانى والافتراضات التى تسيطر على العمل التربوى وتوجه سلوك أعضائه: أى المعلم، والتلميذ، والإدارى، والأب، أو الأم أو أولياء الأمور. فإذا كان للمعلم أن يغير فى الواقع التربوى ويسهم فى بناء

شخصية إنسانية واعية قادرة على الإسهام فى تغيير، أو بالأحرى النضال من أجل تغيير الواقع الاجتماعى، والانتقال به إلى واقع إنسانى أرحب، فعليه أن يكون قادراً على تحليل ما يسيطر على العمل التربوى من معان ومفاهيم وافتراضات، أو بعبارة أخرى، أن يكون قادراً على تحليل الفهم العام Commonsense للسلوك، أو بعبارة ثالثة، أن يكون قادراً على تحليل التفسير الشعبى المعتاد للسلوك الاجتماعى (٣٥). وتحليل الفهم العام يعنى تحسينه، وتغييره ليصبح فهماً عاماً جديداً. فقدرة المعلم على التأثير فى التغيير التربوى، تكمن فى قدرته على تحليل وكشف التفسير الشعبى للواقع، ذلك التفسير الذى يهيمن على العمل التربوى وسلوك أعضائه. إذن ما ينبغى أن يتسلح به المعلم هو فهم وتحليل الفهم العام والسلوك والواقع فى المؤسسات التربوية، وذلك كبديل لتلك المعارف الأكاديمية التى لا تنطوى إلا على وصفات جاهزة مسبقة لما هو واقع أو لما ينبغى أن يكون عليه الواقع. فيقول ميغان:

« إن تحسين الفهم العام يعنى وضع ما سلمنا به، أو ما أخذناه مأخذ التسليم موضع تحليل وتساؤل. كما يعنى كشف التفسيرات الشعبية للواقع التى يقوم عليها السلوك والتصرفات اليومية فى الواقع الاجتماعى، كتفسيرات زائفة أو مشوهة لهذا الواقع (٣٦) ».

وهذا النمط التحليلى للمعرفة، القائم على فهم وتحليل المعانى والمفاهيم والتعريفات المسيطرة والموجه فى الموقف الاجتماعى المعاش، هو ما يقابل النمط الأكاديمى لما يسمى « المعرفة الوضعية » Positive Knowledge وهو النمط السائد فى الجماعات، والذى يوجه إعداد المعلم بها، وهذا النمط الا ئاديمى للمعرفة هو نمط انتزاع المعرفة من سياقها الاجتماعى وعزلها عن أصولها الاجتماعية حتى تشيأت واغتربت فأصبحت لغزاً صعباً على الإنسان وسراً غريباً عنه.

وقد تدثر المهنيون بهذا النمط الأكاديمى للمعرفة لتحيطهم بهالة من الهيبة والغموض Mystification ولتبعد المسافة بينهم وبين جمهور العوام، ولتزودهم بسلطة لا تقاوم ونفوذ لا ينازع فى صيغ قرارات متسلطة على الناس باسم العلم والمعرفة العلمية. وهم فى ذلك لا يخدمون فى النهاية سوى مصالحهم الذاتية والمصالح الطبقية الضيقة للقوى الاجتماعية المسيطرة فى المجتمع. وهنا يرى أصحاب اتجاه علم اجتماع

التربية الجديد، وهم يتفقون فى ذلك مع أصحاب مدرسة فرانكفورت النقدية ـ أن ثمة ارتباطاً بين النزعة المهنية Professionalism والسيطرة الاجتماعية، والمعرفة الأكاديمية الوضعية.

ومن هذا المنطلق، يقاوم أصحاب علم اجتماع التربية الجديد، النزعة المهنية فى التربية وإعداد المعلم، باعتبارها شكلاً من أشكال السيطرة والهيمنة واستغلال وقهر وتغريب التلاميذ، بل والمعلمين أنفسهم. وانجراف المعلمين إلى هذه النزعة المهنية Professianalism يأتى سعياً إلى اكتساب نفوذ وسلطة تربوية واجتماعية، وذلك من خلال ما تصنعه المعارف الأكاديمية المتخصصة من تعمية ومسافة تعزل المعلم عن التلميذ وعن جمهور الآباء والأمهات وأولياء الأمور. ونتيجة هذه النزعة وما تضخمه وتبالغ فيه من أهمية المعرفة الأكاديمية المتخصصة فى إعداد المعلم ـ أن انفصلت المؤسسات الأكاديمية النظرية عن الممارسة التربوية ، وغدت المعرفة النظرية جامدة منعزلة عن الممارسة، والممارسة بعيدة منعزلة عن النظرية. وانعزال الممارسة التربوية عن النظرية يوقعها فريسة لسيطرة الفهم العام Commonsense والخبرة اليومية، أو بكلمات أخرى فريسة للتفسير الشعبى اليومى، وسيطرة المفاهيم والمعانى التى أخذت مأخذ التسليم. وهنا يتجمد العمل التربوى، ويقاوم كل تغيير وتجديد، محافظة على الأمر الواقع، ومصالح القوى الاجتماعية المسيطرة (٣٧).

٣ـ تصورات نقدية: المسألة والحل

لقد أثارت الاتجاهات الثلاثة السابقة مسألة العلاقة بين الجانب النظرى والجانب العملى فى مهنة التعليم. ولعل عرضنا السابق لها، يبين لنا أن هذه الاتجاهات الثلاثة تنطوى جميعها على حجج وآراء ناقدة، قوية فى مضمونها وقوية فى منطقها. ومن ثم لا نستطيع أن نتغافلها عند التفكير فى هذه المسألة. فقد رأينا أن أصحاب الاتجاه التقليدى قد أكدوا أنه من أهم ما ينتقص من التعليم كمهنة افتقارها إلى أساس نظرى تستند عليه الممارسة اليومية فى التعليم، ومن ثم أقروا أنه لا تمهين للتعليم بدون أساس نظرى قوى للمعلم، وهذا بالطبع ما ينبغى أن نقره معهم بداية . . . حتى يتضح موقفنا النقدى فى ذلك الصدد. وقد رأينا كذلك أن الاتجاه الثانى البيداجوجى قد رفض الأساس النظرى التربوى لعدم مواءمته للممارسة التربوية. فالممارسة التربوية حسب

هذا الاتجاه لا تقوم إلا على الخبرة والفهم العام ـ وإن كان لم يغفل عن أن هناك أهمية «غير مباشرة» للعلوم النظرية الإنسانية الأخرى. أما الاتجاه الثالث، فقد رفض حالة المعرفة النظرية الأكاديمية التربوية كما هى قائمة الآن فى كليات التربية لتجريدها وانفصالها عن الواقع، مما أبعدها عن الممارسة وتركها فريسة لهيمنة الخبرة اليومية والفهم العام فى التربية. وعلى ذلك تتبلور أمامنا مسألة الأساس النظرى التربوى فى سؤالين: الأول، ما أهمية الأساس النظرى التربوى؟ والثانى، ما العلاقة بين النظرية التربوية والممارسة اليومية فى التربية؟ وما الذى يتطلبه الربط بينهما من تغيرات وإصلاحات؟

وحتى نقدم تصوراتنا النقدية التى توضح جوانب المسألة وتفسرها وتقترح حلاً نقدياً لمجاوزتها، سنحاول أن نجيب عن السؤالين المثارين سابقاً. وتأتى الإجابة لتغطى ثلاث نقاط فرعية هى: أولاً، أهمية الأساس النظرى فى مهنة التعليم، ثم ثانياً، المشكلة، أو الأزمة فى العلاقة بين النظرية والممارسة (الجانب النظرى والعملى) فى مهنة التعليم، ثم ثالثاً، تصورات لحل المشكلة، وخلق علاقة جدلية صحيحة بين الجانب النظرى والعملى فى المهنة.

أولاً: أهمية الأساس النظرى:

نحاول هنا ـ فى هذا الجزء من الدراسة ـ أن نوضح أهمية الأساس النظرى التربوى فى اتجاه تمهين التعليم. وهو رد على الرافضين داخل الاتجاه التقليدى لأهمية الأساس النظرى فى التربية. وهو كذلك رد على ذلك الفريق من التربويين العرب الذين ينزعون الآن إلى أن المقررات النظرية التربوية لا تبدو لها أهمية فى الإعداد المهنى للمعلم (٣٨) وطالبوا «بالتركيز على العناصر الوظيفية التطبيقية لجوانب الإعداد المهنى (٣٩). ولتوضيح أهمية الأساس النظرى التربوى نسوق الحجج الثلاثة الآتية:

١ ـ إن التحليل السيسيولوجى للدور المهنى يجعلنا من الصعب أن نتجاهل الأساس النظرى الذى يجب أن يتسلح به المعلم. فالمعلم حتى بالمعنى التقليدى للتعليم، لديه معارف وتقع عليه مسئولية التخطيط لتوصيل هذه المعارف، ومسئولياتة تهيئة مجموعات من التلاميذ لتلقى هذه المعارف، وقد يكون هؤلاء التلاميذ أنفسهم غير راغبين فى ذلك فلم يأت التلاميذ إلى المدارس بمحض إرادتهم، بل أتوا إليها لأن

الكبار قد أرسلوهم إليها. وقد كون هؤلاء التلاميذ تجمعاً خاصاً بهم داخل الفصل الدراسى والمدرسة، ونتيجة لذلك نشأت بينهم علاقات اجتماعية على اختلاف أعمارهم ـ بين بعضهم البعض من جهة، وبينهم وبين المعلم من جهة أخرى. ويثير مثل هذا التجمع بعلاقاته وبخصوصيته السيسيولوجية هذه مسائل عدة، مثل مسألة سلطة المعلم وأساسها، وطبيعتها وأهميتها، ومسألة الضبط الاجتماعى، ومسألة إدارة التفاعل، والحافز وتهيئة الدافعية، إلى آخر ذلك من مسائل سيسيولوجية وسياسية ونفسية وفلسفية (٤٠). والمعلم يواجه ذلك كله ويتعامل معه من خلال إمكاناته الإنسانية والمهنية. ويصف مانهيم وستيوارت هذا الموقف بقولهما:

« إن المعلم يحضر إلى الفصل الدراسى ومعه نظرته عن وظيفته، وأحكامه المسبقة، ومخاوفه الشخصية، وعدم لياقته، وطموحاته، وإنسانيته، وعاطفته » (٤١).

ولعل الفقرة السابقة توضح بجلاء ما تنطوى عليه مهنة التعليم من أدوار متعددة، فلسفية واجتماعية وسياسية وسيكلوجية، لابد أن يقوم بها المعلم، وأن يعيها ويعرف أبعادها جيداً. وبقدر ما هو مطلوب من المعلم القيام بهذه الأدوار جميعها، بقدر ما ينبغى أن يزود بمعارف نظرية معينة تمكنه وتزيد من كفاءته، على القيام بها ـ أى بهذه الأدوار المطلوبة منه.

٢ ـ إننا نعيش الآن عصر تفجر المعرفة والتقدم التكنولوجى. وقد انعكس ذلك على كل مجالات الحياة بما فيها التربية. فبينما وضع التفجر المعرفى تحدياً رهيباً أمام التربية والمعلم، نرى التقدم التكنولوجى قد سخر للتربية إمكانات واسعة ووضع أمامها حلولاً هائلة ميسرة. فتعددت وسائل التعليم من سمعية وبصرية وإلكترونية، وتقدمت تكنولوجيا التربية من تعليم مبرمج ومدلولات وتقنيات تعين على التعليم الذاتى، وتفرد التعليم، واكتشاف المواهب.. الخ من إمكانات وتقنيات لم تكن متوافرة أو محققة من قبل. والإمكانات التى تنطوى عليها التكنولوجيا الحديثة كلها إمكانات تخلص مهنة التعليم من أعباء التلقين ونقل المعلومات وتوصيل المعارف، أعباء طالما استنزفت المهنة وجهود المعلمين وأبعدتهم عن الاضطلاع بمهامهم الحقيقية. إن التكنولوجيا الحديثة تساعد التربية على العودة إلى طبيعتها والقيام بأهدافها الحقة (٤٢). وبذلك يصبح المعلم مرة أخرى، بعد أن يتخلص من التلقين ونقل المعلومات، مطالَباً بالقيام

بأدواره النفسية والاجتماعية والفلسفية لتحقيق الهدف الأول للتربية: تنمية الشخصية وإطلاق الطاقات الإنسانية الفردية والاجتماعية. ففى ظل التكنولوجيا المتقدمة، المعلم مطالب أكثر من أى وقت مضى - بأن يكون صانع قرار، وأن يكون مخططاً ومنسقاً للأنشطة والبرامج التعليمية، وأن يكون مقوماً ومرشداً. ولن يكون المعلم كذلك إلا بما توافر لديه من أساس نظرى تربوى قوى يمكنه من القيام بكل ذلك. وهو فى عصر التكنولوجيا أحوج إلى هذا الأساس النظرى أكثر من أى عهد مضى. واستخدام تكنولوجيا التعليم بدون مهنية نقدية تقوم على أسس نظرية تربوية، لن يؤدى إلا إلى مزيد من استمرار علاقات التعليم البيروقراطية، التى هى فى جوهرها مناقضة وهادمة للتعليم كمهنة - كما سنبين ذلك فيما بعد، .

٣ - لقد اعتبر المصلحون من أصحاب الاتجاه الوظيفى - السابق ذكرهم - أن الأساس النظرى التربوى يمثل أحد الأركان الأساسية الذى لا يمكن اعتبار مهنة التعليم مهنة إلا به، وبدونه تنحط المهنة ويتضاءل شأنها. ولعل موقفهم فى ذلك صحيح - بصرف النظر عن اختلافنا معهم حول مفهوم وطبيعة الأساس النظرى.

ويحذرنا كورون R.Corwin، عند معالجته لهذه المسألة، من وجهة نظر «فيبرية»، قريبة الشبه بالاتجاه التقليدى ويمكن إدراجها تحته، أن كثيراً من المناقشات التى تدور حول المهنية تنطوى على وجود خلط شديد لديها بين المهنة والصنعة أو الحرفة. ذلك أن المهنى يتشابه مع الحرفى أو الصانع فى أن كلا منهما يستخدم طرائق وتقنيات تعينه على القيام بالعمل، لكن ما يميز المهنى دائماً ليس الطرائق والتقنيات المستخدمة، إنما يميزه قدرته على صنع القرار. والمعلم مطلوب منه أن يكون صانعاً للقرار. ويقول كورون:

« ان الاهتمام المركز على الطريقة والتكنيك فى برنامج تدريب المعلم والإدارى يعكس نموذجاً حرفياً أكثر منه مهنياً. فتقدم التدريس والإدارة فى اتجاه تعاظم المكانة المهنية، إنما يتحدد بل وسيظل رهناً بمدى تسيد المقررات النظرية، بالمقارنة بمقررات الممارسة العملية خلال سنوات برنامج الإعداد. فإن فكرة مهنية التربية لا نعنى بها أن الخريج الحديث سيكون ممارساً ماهراً فى يوم تخرجه » (٤٣).

ولعل فى مناقشاتنا لهذه الاعتبارات الثلاثة السابقة ما يقنعنا بأهمية الأساس النظرى فى مهنة التعليم. ولعل فيها كذلك ما هو كاف للرد على أصحاب الاتجاهات التى تنكر أهمية المقررات النظرية التربوية فى الإعداد المهنى للمعلم، وتوضيح خطورة دعواهم. لكن إبرازنا لأهمية الأساس النظرى مع ذلك، ليس فيه ما يعالج مشكلة شعور الطلاب/ المعلمين بعدم استفادتهم من المقررات النظرية التربوية التى تقدم لهم إبان سنوات الإعداد المهنى بكلياتهم الجامعية: وهى مشكلة عامة وواسعة النطاق وواضحة أمام كل من يتصدى لهذه المسألة: فلماذا يشعر الطلاب / المعلمون نحو المقررات النظرية التربوية التى نزودهم بها ـ رغم ما أوضحناه الآن من أهميتها ـ بأنها غير ذات فائدة لهم فى ممارستهم للعملية التربوية؟. إن تفسير هذه المشكلة وحلها، إنما يستدعى فهم وتحليل العلاقة بين النظرية والممارسة فى التربية.

ثانياً: الأزمة فى العلاقة بين النظرية والممارسة فى التربية:

إنهم أصحاب علم اجتماع التربية الجديد وأصحاب الاتجاه البيداجوجى الذين حاولوا أكثر من غيرهم التصدى لهذه المسألة، لكن بينما يمكن أن نفيد من الاتجاه الأول فى بناء توجهنا النقدى إزاء هذه المسألة نجد أن الاتجاه الثانى البيداجوجى ـ ينطوى على خطورة تجعل من الأهمية أن نبدأ المناقشة فى هذا الجزء من الدراسة بنقد الاتجاه البيداجوجى، ومحاولة كشف مواطن الأهمية والخطورة فيه.

وقد يكون لأصحاب الاتجاه البيداجوجى فضل إثارة مسألة العلاقة بين النظرية والممارسة وتوجيه الأنظار إلى ضرورة مناقشتها. لكن ما أثاروه من ضرورة اشتقاق علم التربية من التربية نفسها مسألة خطيرة، ولا تقل خطورتها على « مهنة التعليم » عن خطورة ذلك الاتجاه الذى ينكر الأساس النظرى للمهنة: فما معنى أن ينشأ الأساس النظرى للتربية من الخبرة اليومية والفهم العام فى التربية نفسها؟ . . ألا يعنى ذلك عزل النظرية التربوية ـ حتى ولو نسبياً ـ عن السيسيولوجى والسيكولوجى والفلسفة وغيرها من العلوم الاجتماعية الأخرى؟ . . وما الذى ينتج عن ذلك؟

إن النتيجة المحققة لعزل التربية عن العلوم الاجتماعية هو انغلاق التربية على ذاتها. وخلق مهنية محصورة بالمدرسة والفصل الدراسى، والخبرة اليومية والفهم العام فى

التربية . وهو نمط من المهنية أطلق عليه إبرك هويل Eric hoyle « المهنية المتزمتة » أو « المقيدة Restrected professionality (٤٤) وهو ما يقابل نمط « المهنة النقدية » الذى سنشير إليه فى حينه عندما يأتى الحديث فى النقطة القادمة .

والمهنية التربوية المقيدة المحصورة فى الحدود التربوية الضيقة Educa - tional boundary، هى فى أحسن أحوالها مهنية حدسية، تقوم على الحدس والتخمين التربوى . مهنية تركز على حجرات الدراسة ولا تخرج عن محيطها . تهتم بميول التلميذ وتقوم على خبرة الحياة اليومية، أكثر من قيامها على النظرية . والمهنى التربوى المقيد المحصور بحجرة الدراسة مهنى حساس دائماً لمادته الدراسية . وهو معلم موهوب ومدرب بارع فى الفصل، والتربية لديه فن وخبرة ـ كما يقول جون ديوى؛ ولذلك لا يرتبط بالنظرية ولا يسعى إليها . ولأنه دائماً محصور بحجرة الدراسة، لا يميل أبداً أن يقارن عمله بعمل الآخرين، ولا يميل أن يضع أنشطته العملية فى حجرة الدراسة فى إطار السياق العام فى المجتمع الكبير (٤٥) .

إن المهنية المتزمته « أو المقيدة » بغيابها عن الأساس النظرى التربوى المستمد من العلوم الاجتماعية Social Sciences تصبح فريسة لهيمنة ما يسمى بالخبرة اليومية والفهم العام » وما إن تعشش الخبرة والفهم العام فى أدمغة المعلمين والمربين، وتصبح وهما مسيطراً على العمل التربوى، حتى نجد هذا العمل بكل مكوناته وسلوكياته وأفكاره وأهدافه ومفاهيمه السائدة، أسيراً للماضى، ومشدوداً إلى الوراء، ومرتبطاً بقوى المحافظة والثبات أكثر من ارتباطه بالمستقبل وقوى التغيير.

وعلى أى الأحوال، فإن نمط المهنية « المتزمتة » أو « المقيدة » هو نمط المهنية المسيطر الآن على مهنة التعليم عندنا ، وليس أمامنا من سبيل لمقاومة هذه المهنية المقيدة واجتثاث جذور الوهم إلا « بمهنية نقدية » بديلة، قائمة على أساس نظرى متين من العلم الاجتماعى، ومن ثم قادرة على احتواء نمط الخبرة والفهم العام السائد وتجاوزهما إلى نمط جديد لخبرة وفهم عام جديدين، فى واقع جديد . لكن السؤال مازال قائماً: كيف يرتبط إذن الأساس النظرى التربوى والمستمد من العلوم التربوية بالممارسة التربوية؟

بداية إن حل مشكلة العلاقة (أو الانفصال) بين النظرية والممارسة فى التربية يجب أن يقوم على إدراك حقيقة هامة أن النظرية والممارسة تختلف كل منهما عن الأخرى تمام الاختلاف، ولا يمكن لأى منهما أن تنحل فى الأخرى (٤٦). ففى الواقع الاجتماعى نجد أن النظرية قد انفصلت عن الممارسة فى التربية، وذلك بانفصال المؤسسات التى يتم فيها كل منهما. فهناك مؤسسات تسمى بالجامعات (أو بكليات التربية) تنتج المعرفة النظرية ويدور كل اهتمامها حول النظريات والعلوم النظرية الأكاديمية. وهناك مؤسسات وجماعات تسمى بالمدارس والمدرسين، تقوم بالممارسة ويدور كل اهتمامها حول تعليم التلاميذ (٤٧). وكان من نتيجة هذا الانفصال المؤسسى بين المعرفة النظرية والممارسة فى التربية، أو قل نتيجة تقسيم العمل التقليدى فى حقل التربية بين من ينتج المعرفة ومن يقوم بالممارسة ـ أن اختلف كل منهما عن الآخر فى بيئة نموه The ecology of developmentوفى طبيعته، وفى أهدافه بل وفى المصالح التى نشأت وارتبطت بكل منهما (٤٨).

مسألة العلاقة بين النظرية والممارسة فى التربية، إذن، مسألة لا ينبغى أن نستخف بها، ولا ينبغى أن يزعم أحد أن لديه وصفات جاهزة لملء الفجوة أو علاج الصدع بينهما. فالمسألة ليست بسيطة ولا سهلة. وليست رهناً ببناء جسر بينهما يرتكز على أى منهما أو على كلتيهما معاً: فالنظرية والممارسة بواقعهما الراهن لا يمكن أن تلتقيا ولا يمكن أن تقوم علاقة بينهما. وستظل الشكوى من المعلمين الممارسين، والمعلمين الطلاب من عدم استفادتهم من العلوم النظرية التربوية وأساتذتها ـ قائمة. وسيظل بالمثل شكوى أساتذة التربية من تلاميذهم المعلمين الممارسين والطلاب قائمة كذلك. وستظل شكوى أساتذة التربية من المعلمين هى الشكوى الأعلى صوتاً والأقوى؛ لأنها تقوم على النفوذ العلمى للأساتذة وكلمتهم هى المسموعة بطبيعة الحال.

ولا يهدف هذا التحليل النقدى بالطبع إلى خلق موقف متشائم إزاء المسألة موضوع الدراسة، لكنه بالأحرى يهدف إلى كشف شبكة الشروط الموضوعية التى تقف خلف الظاهرة. كما يهدف إلى معرفة إمكانية التعامل معها. فيكشف لنا التحليل السابق أن حل مسألة العلاقة بين النظرية والممارسةفى التربية إنما يكمن فى مدى قدرتنا على بناء مفهوم نقدى جديد لمعنى مهنية التعليم... ومن ثم بناء مفهوم جديد أيضاً لمعنى

النظرية ومعنى الممارسة فى التربية . . . مفهوم جديد يجمعهما معاً بطريقة جدلية فعالة . والمسألة بعبارة أخرى تقول : إن ارتباط النظرية بالممارسة فى التربية ، إنما يتطلب بالضرورة تغييرالمفهوم الضيق السائد لمعنى المهنة التعليمية ، وما تبع ذلك من تغيير للمفهوم السائد لكل من الأساس النظرى (أو العلوم التربوية فى كليات ومعاهد التربية فى الجامعة) والممارسة التربوية فى المدارس والمؤسسات التعليمية ، كما يتطلب ذلك بالضرورة ـ أيضاً ـ تغيير الظروف البنيوية التى تنشأ فيها وتتم خلالها كل منهما . وفيما يلى نقدم بعض التصورات التى قد تسهم فى إثارة الحوار حول هذه الضرورات الثلاث .

ثالثاً: تصورات نقدية لحل المسألة:

ثمة تصورات نقدية ثلاثة لحل العلاقة أو قل الانفصال بين النظرية والممارسة فى التربية . وتعالج هذه التصورات ثلاثة مقترحات تسهم فى حل المشكلة التى نحن بصددها والتغلب عليها . أما التصور الأول فيقدم مفهوماً جديداً لمهنية نقدية » وذلك فى مقابل المهنية « المقيدة » وهو المفهوم التقليدى لمهنة التعليم . والتصور الثانى يحدد بعض السمات الرئيسية لمفهوم نقدى جديد لمعنى كل من النظرية والممارسة فى مهنة التعليم « النقدية » . أما التصور الثالث ، فيقترح إمكانية بناء علاقات بنيوية بين كليات ومعاهد التربية الجامعية (مؤسسات إنتاج المعرفة النظرية) وبين المدارس ومراكز التعليم المختلفة (المؤسسات التى تمارس فيها المهنة) وذلك لتغيير الظروف البيئية التى يتم من خلالها كل من إنتاج النظرية وأداء الممارسة (٤٩) . ونقدم فيما يلى عرضاً لهذه التصورات الثلاثة .

التصور الأول: المهنية التعليمية.. مهنية نقدية.

ونعنى بالمهنية النقدية ، تلك المهنية التى تتم من خلال وجهة نظر أو رؤية نقدية (٥٠) . وذلك فى مقابل المهنية « المقيدة » المتزمتة التى عرضناها سابقاً وعرضنا لأوجه الانتقاد فيها . والنقدية هنا اختيار يهدف إلى ربط عملية تمهين التعليم بقوى التغيير الاجتماعى التى تسعى إلى تحرير الإنسان والمجتمع من كل أشكال الاستغلال والقهر والهيمنة السياسية والاجتماعية . وتمهين التعليم من هذه الزاوية يعنى توجيهه ـ عملياً ـ

إلى القيام بأدوار معينة من شأنها أن تمهد الميدان لإرساء مفاهيم نقدية جديدة لكل من طبيعة النظرية والممارسة فى ميدان التربية. وأهم هذه الأدوار التى تضطلع بها المهنية النقدية ـ التعليمية هى (٥١):

١ ـ تقليل أو فض الاغتراب disalienation فى المؤسسات، وذلك من خلال اكتشاف آليات الاغتراب وشروطه الموضوعية، ومقاومتها من خلال استراتيجيات العمل اليومى.

٢ ـ زيادة فعالية وتأثير المعلم فى دينامية العمل الاجتماعى، وذلك من خلال ربط دقائق العمل التربوى اليومى، بما يدور من نضال اجتماعى فى المجتمع الكبير.

٣ ـ زيادة شعور المعلم بالقوة داخل النظام الاجتماعى؛ ليكون دافعاً له واستثارة لجهوده نحو تحسين المهنة والعملية التربوية، وذلك من خلال الربط بين توجهات المهنة نحو فض الاغتراب، وتوجهاتها نحو زيادة التأثير فى دينامية العمل الاجتماعى.

٤ ـ وضع احتياجات المجتمع، فى التحرير والتنمية الشاملة، فى بؤرة الفعل التربوى، والنضال المهنى.

المهنة النقدية فى التعليم إذن مهنية لا تحبس نفسها فى مسألة التدريس instruction داخل الفصل الدراسى. إنها مهنية تقاوم الاغتراب وتربط بين النشاط التربوى وديناميةالعمل الاجتماعى، فى سياق عملية التغير فى المجتمع. إنها مهنية غير محدودة، بل تصل إلى آفاق المجتمع السياسية والاجتماعية. والمهنى التربوى بهذا المعنى النقدى، هو ذلك المهنى الذى ينظر إلى حجرة الدراسة فى سياق التغير الاجتماعى فى المجتمع. والمعلم المهنى بهذا المعنى أيضاً باحث ومنخرط فى الأنشطة الثقافية والمهنية، ومرتبط بالمصادر النظرية فى التربية، ويرى التدريس كنشاط عقلانى جديراً بأن يكون مجالاً للبحث والدراسة والتدريب ويدرك تماماً أهمية الفكر والنظرية كأساس تقوم عليها الممارسة التربوية السليمة. وقد نزيد ذلك وضوحاً.

التصور الثانى: مفهوم نقدى للنظرية والممارسة فى التربية:

وهو مفهوم يحاول أن يلغى الثنائية المصطنعة بين ما هو نظرى وما هو عملى فى مهنة التعليم بالجمع بينهما جمعاً جدلياً فعالاً. ونحدد سمات هذا المفهوم فيما يلى:

ـ مفهوم يقوم على إدراك الطبيعة الاجتماعية للمعرفة، ولا يغالى فى النزعة الوضعية positivism فى بناء النظرية التربوية ولا يغالى فى تجريد المعرفة وتضخيم أكاديميتها ليخدم الهيئة العلمية لأساتذة التربية فى الهيراركى الجامعى أكثر من خدمته للممارسة التربوية وتحسينها.

ـ مفهوم لا يرى أن الممارسة التربوية من طبيعة خاصة، لا تحتاج إلى العلوم النظرية المتخصصة أكثر من احتياجها إلى الخبرة اليومية والفهم العام المشترك فى التربية.

٣ ـ وهو فى نفس الوقت مفهوم لا يلغى ولا يتجاهل دور الخبرة والفهم العام فى بناء النظرية التربوية. فالفهم العام والخبرة لهما دور ينبغى ألا نهمله فى بناء الأساس النظرى لكل المهن. لكن إقرارنا هنا بالاهتمام بالخبرة والفهم العام، ليس إقراراً بالمعنى البراجماتى، بل هو إقرار بالمعنى النقدى الذى يتجه إلى التحليل النقدى للخبرة والفهم العام وكشف طبيعتها الاجتماعية وارتباطاتها بعلاقات القوى، وكشف إمكانية تغييرها، بغية تسهيل إقامة علاقات وتفاعلات جديدة لينتج عنها خبرات وفهم جديد.

٤ ـ مفهوم يساعد على تحديد احتياجات كل مجال من مجالات الممارسة فى التربية من المعارف النظرية والخبرة. فيرى أن النظرية أو الممارسة تختلف فى محتواها وبنيتها وعلاقاتها بالخبرة باختلاف مجالات الإعداد والممارسة: مدرسون.. إداريون.. معاونون.. الخ.

٥ ـ هو مفهوم جديد للممارسة التربوية، لا يوحِّد بينها وبين عمليات نقل المعلومات والاستظهار وحشو أدمغة التلاميذ بالمعارف. إنه مفهوم يرى الممارسة فى عملية تنمية الشخصية بمفهومها الواسع، وفى تنمية مهارات وقدرات التلميذ لاستيعاب حقيقة العلم والتكنولوجيا المتطورة والمشكلات الاجتماعية القائمة... مفهوم يرى الممارسة فى إدارة المعلم للفصل، واتخاذه للقرارات العلمية التربوية، وفى التنسيق بين الأنشطة، وفى التخطيط للخبرات والبرامج التعليمية، وفى البحث التربوى، وفى مشاريع التقويم والتطوير والتجديد.

٦ ـ مفهوم يرى النظرية تتجه نحو الممارسة وتلتزم بتطويرها، ويرى أن الممارسة ينبغى أن تؤسس على النظرية وتهدف إلى تنميتها وتحديدها.

ومفهوم بمثل هذه السمات لا ينشأ بين عشية وضحاها. إن تكوين هذا المفهوم يحتاج إلى نضال طويل لعناصر كثيرة من بين الأكاديميين فى الجامعات وكليات التربية، ومن بين المعلمين والإداريين فى المدارس والتجمعات المهنية.

التصور الثالث: بناء علاقات بنيوية:

وإلى جانب تصوراتنا عن المفهوم، توجد تصورات أخرى لعلاقات بنيوية يمكن بناؤها لإحداث تغيرات داخل المدارس وكليات التربية. وأهمها:

١ ـ إدخال مشروع للتدريب الدائم للمعلمين داخل المدرسة، ليخلق مدرسة متمركزة حول التدريب المستمر ـ أثناء الخدمة School Focusedin - service trainging (٥٢). بحيث يكون تدريباً متصلاً بوقائع الحياة اليومية فى المدرسة، ويتخذها موضوعاً يعالجه فى صورة نشرات ومحاضرات وورش عمل للمعلمين داخل المدرسة. ووجود مثل هذا المشروع لا يلغى مشروع التدريب ـ أثناء الخدمة التلقيدية المعروف الذى ينقطع فيه المدرس عن العمل ليتفرغ للتدريب على الجديد.

٢ ـ بناء مشاريع تتيح للأساتذة الأكاديميين فى كليات التربية الجامعية العمل داخل المدارس بعض الوقت كخبراء أو مستشارين أو مشرفين فى إدارات التدريب، سواء الدائمة المقترحة أو الموجودة الآن بالفعل أو فى الإدارات المدرسية، أو فى الجماعات المهنية، أو فى المشروعات البحثية للمعلمين والإداريين داخل مدارسهم. ولا نعنى بذلك أبداً تخصيص مدارس نموذجية يعمل فيها الأكاديميون أو يشرفون عليها. ولكن نعنى أن يشارك الأكاديميون فى العمل اليومى المعتاد فى المجالات المختلفة فى المدارس المعتادة. على أن يكون عمله جزءاً مطلوباً منه ومحسوباً ضمن نصاب العمل المقرر لعضو هيئة التدريس. إن مثل هذه المشاركة من شأنها أن تمهد الأرض أولاً: لظهور تقاليد نظرية جديدة تتخذ من الممارسة موضوعاً لها، وتهدف إلى تنميتها وتطويرها. وثانياً، لظهور تقاليد جديدة فى الممارسة تتخذ من النظرية أساساً لها وتهتدى بها. إن مثل هذه المشاركة قد تعيننا على أن نكتشف مكانة الخبرة اليومية والفهم العام ودورها الحقيقى فى بناء النظرية التربوية المتقوية بالممارسة، ومثل هذه المشاركة أيضاً قد تجعلنا نكتشف البعد الحقيقى الذى يفصل بين النظرية والممارسة، ونفهم طبيعة العلاقة بينهما، ونتبين حدودها.

٣ ـ انخراط المعلمين فى البحث التربوى . إن انخراط المعلمين فى البحث التربوى لا يجعلهم فقط مستهلكين للمعرفة بل مشاركين أيضاً فى إنتاجها . ولا يتم ذلك إلا بقيامهم ببحث ودراسة المشكلات التى تواجههم وفق تعريفاتهم الخاصة وفهمهم الخاص لهذه المشكلات، وعلى كليات التربية والأساتذة تسليح المعلمين بالمهارات البحثية حتى يتمكنوا من القيام بهذه الدراسات والأبحاث على أن يترك للمدرسين حرية توجيه البحوث وفق خبراتهم ومنطقهم الخاص .

فيقول هويل :

« دع المعلمين يحضرون مشكلاتهم معهم إلى الجامعة، ويقومون ببحث هذه المشكلات ودراستها . وعلى الأكاديميين فى التربية مساعدتهم وتوجيههم وفق تعريفات المعلمين أنفسهم لمعانى وعناصر هذه المشكلات، وقد تكون تعريفات المعلمين غير متوافقة مع تعريفات الأكاديميين . ذلك أنه بينما يستطيع الأكاديمى ضبط المتغيرات (أو يتخلص منها) نرى أن المعلمين لا يستطيعون ذلك؛ لأنهم يعيشونها بالفعل فى حياتهم اليومية داخل المدرسة وحجرات الدراسة، ويؤثرون فيها ويتأثرون بها »(٥٣) .

إن انخراط المعلمين فى البحث التربوى وفقاً لهذا التصور يهيىء الفرصة أمام المعلمين للتعبير عن معانيهم ومسلماتهم وتعريفاتهم للواقع التربوى، الأمر الذى يمكننا من تحليل الخبرة والفهم العام الذى يسيطر على السلوك اليومى فى العمل التربوى . وذلك يؤدى بدوره إلى خلق إمكانية تغيير وصياغة مفاهيم وتعريفات ومسلمات جديدة، تسعى إلى تحقيق واقع تربوى جديد .

ويؤكد على هذا المعنى النقدى « دريبين » ـ فى خيال سيسيولوجى يتجاوز تقليديته المعهودة ـ فيقول : إن مشاركة المعلمين فى البحوث التربوية وإثارتهم لمشكلاتهم داخل الجامعة وفى مدارسهم يشكل رافداً جيداً فى مد الأكاديميين بموضوعات دراسية حقيقية تنمى عملية إنتاج المعرفة النظرية فى اتجاه الممارسة وتطويرها . وهنا يمكن أن يجد الأكاديميون فى كليات التربية صلة لأبحاثهم ومعارفهم وأكاديميتهم تربطهم بأرض الواقع التربوى، ويقرر دريبين كذلك أن مثل هذه الصلة هى التى تكسب الأكاديمية التربوية هيبة فى الهيراركى الجامعى . فيعتقد دريبين : أن مستوى المكانة الأكاديمية

لكل مهنة، أى المكانة الأكاديمية للمهنة داخل الجامعة، إنما تتقدم بتقدم الممارسة فى المهنة، التى تعدها هذه الأكاديمية، وليس بأى شىء آخر (٥٤).

٤ ـ توجيه المقررات النظرية التربوية فى كليات التربية. إن توجيه المعلم إلى البحث التربوى هو مسئولية الإعداد الأول فى كلية التربية وتوجيه النشاط الأكاديمى إلى الارتباط بالممارسة، وهى مسئولية كليات التربية كذلك. والاضطلاع بهذه المسئوليات يتطلب إعادة بناء وتشكيل المقررات النظرية، بحيث يصبح تحقيق هذه المسئوليات هدفاً أساسياً لها. فيمكن على سبيل المثال بناء مقررات نظرية موجهة بالممارسة، وبديلة للمقررات التقليدية المعروفة (٥٥).

إن مجموعة المقررات التى تندرج تحت مصطلح « مقررات أصول التربية »، هى المقررات المسئولية عن تزويد الطلاب بالأساس النظرى، وعليها تقع المسئولية الأولى فى تزويد الطلاب بأساس نظرى يتجه إلى البحث والممارسة. كما أن مجموع المقررات النظرية فى برنامج إعداد المعلم عليها مساعدة الطلاب المعلمين على فحص ودراسة اختياراتهم المختلفة فى القضايا السياسية والاجتماعية والأخلاقية المتضمنة فى خبرة العمل والسلوك اليومى. كما ينبغى أن تشجع وتنمى وعياً لكيفية ارتباط قراراتهم وتصرفاتهم اليومية إزاء قضايا الضبط، والمنهج، والمشكلات الاجتماعية والتربوية داخل المدرسة، بمسألة التغير والاستمرار فى المجتمع (٥٦).

يبقى أن نقول: إن دراسة تاريخ التربية والفلسفة وعلم الاجتماع يمكن أن تنمى اتجاهات نقدية لدى المعلمين فى البحث والممارسة التربوية من خلال ما تكشف عنه لكيفية تشكيل القوى الاجتماعية ـ فى الماضى والحاضر ـ للقرارات والممارسات التربوية فى المجتمع (٥٧).

ومن خلال مثل هذا التوجيه النقدى لبرامج إعداد المعلم، يصبح من الصعب أن نصفه بأنه عملى، أو نظرى، لكن بكليهما معاً.

« خاتمة »

إن دراستنا الحالية لمسألة العلاقة بين النظرية والممارسة العملية فى مهنة التعليم إنما هى فى حقيقة الأمر محاولة للبحث عن مخرج لمشكلة أكبر وأعم وهى مشكلة ـ أو

بالأحرى مأساة ـ تدنى مستوى الواقع المهنى للتعليم فى مجتمعاتنا العربية . وحينما تجولنا فى أورقة الفكر التربوى، فى رؤية ترنو نحو المستقبل، حاولنا أن نسهم ـ من خلال معالجتنا للمشكلة موضوع هذه الدراسة ـ فى التعرف على جزء من شبكة الظروف والعوامل الموضوعية التى تقف خلف هذا التدنى .

وقد أتاح لنا منهج التحليل النقدى الذى اتبعناه فى هذه الدراسة الكشف عن مواطن القوة والقصور فى كل اتجاه من اتجاهات الفكر التربوى التى تناولت موضوع تمهين التعليم . فقد تبين لنا أن الاتجاه الوظيفى بانعزاله عن دينامية الحركة الاجتماعية وتجاهله لمسألة اهتمام المعرفة فى تحرير الإنسان، قد عجز عن تقديم حل واضح لمسألة العلاقة (أو الانفصال) بين النظرية والممارسة فى التربية .

كما تبين لنا أيضاً أن رؤية الاتجاه البيداجوجى (البراجماتى فى أصله الإيستمولوجى) إلى تمهين التعليم، رؤية تنطوى على خطورة عزل التربية عن العلوم التربوية الأخرى، تحت دعوى أن علم التربية بمفهومه الخاص إنما ينبغى أن ينبع من التربية ذاتها، وأن النظرية التربوية إنما ينبغى أن تستند فى نموها على الخبرة والفهم العام فى التربية . وقد انتهينا فى تحليلنا إلى أن المهنية التى تنتج عن مثل هذه الرؤية مهنية أطلقنا عليها المهنية «المتزمتة » أو « المضيقة » ، وقد تمكنا من خلال التحليل النقدى ـ من تحديد موقفنا من مسألة المهنية التى أثارها اتجاه علم اجتماع التربية الجديد، وأوردنا تحفظاً على دعوته « فض المهنية » فى التربية، وأوضحنا أن الدعوة إلى المهنية دعوة مشروعة فى واقعنا الاجتماعى . كما تمكنا كذلك من تنمية بعض مفاهيم هذا الاتجاه؛ ليساعدنا فى بناء تصوراتنا النقدية لتحديد طبيعة هذه المسألة ووضع تفسير لها يكشف عن أسبابها الاجتماعية والتربوية، وليمكننا كذلك من وضع الحلول لها ومواجهتها .

وقد ساعدنا الحوار مع هذه الاتجاهات الثلاثة إلى أن نتوصل إلى مفهوم « المهنية النقدية » . والمهنية النقدية مهنية تقوم على أساس نظرى متين من العلم الاجتماعى فى التربية، مهنية قادرة على احتواء الخبرة والفهم العام السائد وتجاوزهما فى نفس الوقت إلى نمط جديد من الخبرة والفهم العام فى واقع جديد . مهنية تقاوم الاغتراب فى العمل التربوى وترتبط بما يدور فى المجتمع خارج أسوار الفصل الدراسى والمدرسة من تفاعل وصراع من أجل التغيير. مهنية قائمة على البحث التربوى ومنخرطة فى الأنشطة الثقافية

والنظريه. مهنة ترى الممارسة التربوية لا فى التلقين ونقل المعلومات، بل فى البحث والتخطيط وصنع القرار والمشاركة فى رسم السياسات التعليمية. مهنية تضع مصلحة التلميذ فى النمو، ومصلحة المجتمع فى التحرير والتقدم أساساً ومعياراً لكل من الفكر والممارسة فى التربية.

وفى ضوء ما وضعناه من تصور لمفهوم « المهنية النقدية »، فإن هناك تصورين آخرين: الأول يقدم مفهوماً نقدياً بديلاً لكل من معنى النظرية والممارسة فى التربية، يهدف إلى تجاوز ما بينهما من ثنائية، ويربطهما معاً فى وحدة جدلية حية. أما التصور الثانى، فيقدم محاولة لبناء علاقات بنيوية تربط بين مؤسسات إنتاج المعرفة النظرية الأكاديمية التربوية (كليات ومعاهد التربية) وبين المؤسسات التعليمية المختلفة (المدارس ومراكز التعليم). وانتهت الدراسة فى ذلك إلى النقاط الأربع التالية كمتطلبات عاجلة لعلاج هذه المسألة.

- التوجيه النقدى والاجتماعى للمقررات الأكاديمية التربوية، وذلك بما يحقق تكاملاً بين أفرع هذه المقررات، ويوجهها نحو الممارسة العملية فى واقع المؤسسات التعليمية.

- خلق مشاريع متعددة تتيح للأساتذة فى كليات التربية الانخراط فى ممارسة العمل التربوى ومشكلاته الميدانية فى المؤسسات التعليمية.

- إدخال مشروع للتدريب الدائم للعاملين داخل المدارس (والمراكز التعليمية) لخلق « مدرسة متمركزة حول التدريب المستمر » أثناء الخدمة.

- دفع المعلمين أثناء الخدمة إلى الانخراط فى الأبحاث الأكاديمية التربوية داخل الجامعة - التى تعالج مشكلات المهنة.

ملحق رقم (١)

تطور الأمية لدى الكبار فى الوطن العربى لـ ١٥ سنة المصدر

البيان / السنة	١٩٧٥		١٩٨٥		١٩٩٠		١٩٩٥		٢٠٠٠	
	بالمليون	٪	بالمليون	٪	بالمليون	٪	بالمليون	٪	بالمليون	٪
ذ + أ	٤٩	٧٢,٧	٦١	٥٦,٥	٦٣,٧	٥١,١	٦٦,٥	٠٤,-	٦٩	٤٠,٢
ذ	٢٠	٥٩,٧	٢٣	٤٢,٦	٢٣,٧	٣٧,-	٢٤,٤	٣٢,٤	٢٥	٢٨,٧
أ	٢٩	٨٥,٦	٣٨	٧٠,٥	٤٠,-	٦٤,٢	٤٣,٢	٥٨,-	٤٤	٥١,٩

مكتب اليونسكو الإقليمى للتربية فى البلاد العربية، مجلة التربية الجديدة، عدد خاص ٢٤٥، سبتمبر/ ديسمبر ١٩٨٨.

★ تقديرات إسقاطية

ويلاحظ أنه مع الانخفاض فى نسبة الأمية مع التقدم فى الفترات الزمنية فإن العدد المطلق للأمية فى زيادة مستمرة.

ملحق رقم (٢)

نسبة الأمية بين الكبار (٢١٥ سنة فأكثر) فى الأقطار العربية

السنة / القطر	١٩٦٠	١٩٧٠			١٩٨٠			١٩٨٥			١٩٩٢		
	ذ+إ	ذ	إ	ذ+إ	ذ	إ	ذ+إ	ذ	إ	ذ+إ	ذ	إ	ذ+إ
الأردن	٦٨	٣٦	٧١	٥٤	٢٠	٤٩	٣٠	١٣	٣٧	٢٥	٩	٢٨	١٨
الإمارات	-	٧٦	٩٣	٨٥	٤٢	٦٢	٥٢	٣٦	٦٢	٥٠	-	-	-
البحرين	-	٦١	٧٢	٧٤	٧٧	٥٩	٧٠	٢٢	٣٧	٣٢	١٦	٢٩	٢١
تونس	٨٤	٥٦	٨٣	٧٠	٣٩	٦٨	٥٣	٣٢	٥٩	٤٥	٢٣	٤١	٣٢
الجزائر	٩٠	٦١	٨٩	٧٥	٤٣	٦٨	٥٢	٣٧	٦٣	٥٢	٢٦	٥١	٣٩
جيبوتى	-	-	-	-	-	-	-	٧٢	٩٣	٨٢	-	-	-
السعودية	٩٧	٨٥	٩٨	٩٣	٦٥	٨٨	٧٥	٢٩	٦٩	٤٩	٢٤	٥٠	٢٦
السودان	٨٧	٧٢	٩٤	٨٣	٦٢	٨٦	٧٠	٧٦	٨٦	٧٤	٥٥	٨٧	٧٢
سوريا	٧٠	٤٠	٨٠	٦٠	٢٨	٦٥	٤٩	٢٤	٥٧	٤٠	١٨	٤٧	٢٣
الصومال	٩٨	٩٥	٩٩	٩٧	٨٩	٩٧	-	٨٢	٩٤	٨٨	٥٩	٨٤	٧٣
العراق	٨٢	٥٠	٨٣	٦٧	-	-	-	١٠	٢٣	١٢	٢٧	٤٩	٣٨
عمان	-	-	-	-	-	-	-	٥٣	٨٨	٧٠	-	-	-
فلسطين	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
قطر	-	-	-	-	-	-	٥٠	٢١	٤٢	٣١	-	-	-
الكويت	٥٣	٣٥	٥٨	٤٧	٢٧	٤١	٣٤	٢٤	٣٧	٣١	٢٢	٣٢	٢٦
لبنان	-	٢١	٤٢	٣٧	١٧	٣٦	٢٧	١٤	٣١	٢٢	١١	٢٦	١٩
ليبيا	٧٨	٤٠	٨٧	٦٤	٢٣	٧٠	٥٠	١٩	٥٠	٣٤	٢٢	٤٨	٣٤
مصر	٧٤	٥٠	٨٠	٦٥	٤٦	٧٨	٦٦	٣٩	٦٢	٥٠	٢٦	٥١	٣٩
المغرب	٨٦	٦٦	٩٠	٧٨	٥٩	٧٢	٦٨	٥٥	٧٨	٦٦	٣٤	٦٥	٥٠
موريتانيا	٩٥	-	-	-	-	-	٨٣	-	-	٨٣	٥٢	٧٨	٦٥
اليمن(ش)	٩٧	٩١	٩٩	٩٥	٥٢	٩٢	٦٩	٥٨	٩٣	٧٥	٤٤	٧٢	٥٩
اليمن(ج)	-	٦٩	٩١	٨٠	٥٢	٩٢	٦٠	٤١	٧٥	٥٨			