اتجاهات نظرية في التربية على القيم: مقاربة تحليلية نقدية

محمد لهبوب
mr.lahboub@gmail.com
كلية علوم التربية؛ جامعة محمد الخامس بالرباط- المغرب

ملخص

يتناول هذا المقال بالتحليل والنقد ثلاثة اتجاهات نظرية حول مسألة التربية على القيم (الاتجاه التربوي التقليدي-الماضوي، الاتجاه التربوي الحداثي-العصري، الاتجاه التربوي التوفيقي)؛ ويقاربها من حيث أسسها ومرتكزاتها، ومن حيث مبادئها وقيمها، ويحاول كشف حدودها وجوانب قصورها، ذلك أنه بالرغم مما يمكن أن يظهر عليه أي اتجاه من اتجاهات التربية على القيم؛ من قوة في الأسس وانسجام في المبادئ والقيم، وبالرغم مما يمكن أن يعكسه أي واحد منها من استجابة لتحديات الواقع الاجتماعي والسياسي والتربوي؛ إلا أن لكل اتجاه من هذه الاتجاهات حدودا يقف عندها وجوانب ضعف وقصور؛ مردها للطبيعة المعقدة والمركبة والدينامية، التي تميز المجتمعات البشرية المعاصرة في تعدد مرجعياتها وتنوع ثقافاتها واختلاف قيمها ورهاناتها.

الكلمات المفتاحية: التربية؛ القيم؛ الاتجاهات النظرية.

Theoretical currents in values building education: Analytical-critical approach

Mohammed Lahboub
mr.lahboub@gmail.com
Faculty of Education Sciences; Mohammed V University, Rabat- Morocco

Abstract

This article analyses and criticizes three theoretical currents dealing with values-building education: the traditionalist current, the modernist current and the Syncretism one. In this respect, the present article investigates their foundations. Also their values as well as their principles. It also tries to reveal their limitations and inabilities. In fact, there is no theoretical current in values building education, despite its foundations strength and its principles coherence, which has no limitations and inabilities, no matter how it responds to the challenges of educational, political and social reality. These limitations and inabilities are essentially due to the dynamic and complex nature of contemporary human societies especially their references based on pluralism, cultural diversity, and challenges of values differences.

Keywords: education; values; theoretical courants.

مقدمة

قد يبدو للوهلة الأولى أن مفهوم التربية ومفهوم القيم مفهومان متباعدان ومستقلان، إلا أنهما في حقيقة الأمر مترابطان ومتداخلان (ربيع، 2005، ص. 241)؛ حيث أن استحضار أحدهما يستلزم بشكل مباشر استحضار الآخر، ولا يمكن لأي منهما استيفاء ماهيته الدلالية والوظيفية إلا في ظل وجود الآخر، ذلك أن التربية هي الوسيلة الأساسية والمركزية لنقل القيم وترسيخها، والقيم هي مضمون التربية وغايتها، بل أكثر من هذا، كل واحد منهما يتضمن الآخر لدرجة يتعذر معها أي فصل أو انفصال، إنهما على قدر كبير من التكامل والتداخل الوثيق، على نحو يبدو فيه كل واحد منهما على أنه المدخل الأمثل للآخر. فلا تربية بدون قيم ولا قيم بدون تربية؛ إنهما وجهان لعملة واحدة، وأي محاولة للفصل بينهما سيجعل التربية جوفاء وفارغة، وسيجعل القيم صورية وعمياء.

يمكن الاستدلال على العلاقة العضوية بين التربية والقيم، بما قاله أوليفيي ريبول O.Reboul: "لا وجود للتربية بدون قيم، وحتى إن اختزلنا التربية في التعليم المدرسي، فإننا نتعلم القيم في المدرسة، وإلا، أي معنى للتعلم إن لم يكن انتقال من حالة إلى حالة مرغوبة؟ والتعلم هو التحرر من الجهل واللايقين ومن سوء الفعل وغياب الكفاءة...إنه بلوغ الأفضل على مستوى الفعل والفهم والكينونة، ومن يقول «الأفضل» يقول القيم" (Reboul، 1992، ص. 1). وكذلك الأمر بالنسبة لتعريف بياجي Piaget للتربية، والذي يعكس ذلك التداخل الصميمي بين التربية والقيم؛ إذ يقول بصريح العبارة أن التربية هي:" العامل الحاسم ليس فقط من أجل إعادة البناء، بل من أجل بناء العقل والوظائف الفكرية أو ببناء وعي أخلاقي... وتنمية الشخصية الإنسانية وترسيخ احترام حقوق الإنسان والحريات الأساسية... وإعطاء الأولوية لقيم التفاهم والتسامح والصداقة بين الأمم وبين كل الجماعات العرقية والدينية من أجل حفظ السلام" (Piaget، 1988، صص. 104-105).

على هذا الأساس فإن المدرسة - باعتبارها مؤسسة اجتماعية تمارس تربية قصدية ومنظمة وموجهة بضوابط وأطر مرجعية محددة – لا تضطلع فقط بمهام إكساب المتعلمين معارف وكفايات، بل أيضا بمهمة نقل القيم وتربيتهم عليها، قصد بناء شخصيتهم بناء متكاملا ومتوازنا؛ وجدانيا ومعرفيا وسلوكيا، إلا أن هذه المهمة ليست بالمهمة اليسيرة، خاصة في ظل تعدد واختلاف الاتجاهات والمرجعيات الموجهة للقيم بالمدرسة؛ ذلك أن هذه الأخيرة لا تنفصل بشكل مطلق عن المجتمع وثقافته ومعاييره وتحدياته الداخلية والخارجية وصراعاته الإيديولوجية وتدافعاته القيمية، مما يجعل القيم داخل المدرسة صدى مباشرا أو غير مباشر لدينامية التجاذبات القيمية داخل المجتمع.

وبما أن المجتمعات البشرية تختلف من حيث ثقافاتها ومرجعياتها ونظمها السياسية والاقتصادية والاجتماعية وطبيعة صراعاتها... فإنها تختلف أيضا من حيث الاتجاهات التي تتبناها إزاء القيم المراد تربية المتعلمين عليها من داخل المدرسة. وهذا ما يمكن أن يفسر اختلاف الأنظمة التربوية بصدد مواصفات وقيم ونوع الإنسان المراد بناؤه (D'hainaut، 1977، صص. 46-47)، واختلاف الخطابات التربوية للمنظرين والباحثين والمتخصصين في مجال التربية على القيم؛ بين من ينتصر لقيم وطنية ومحلية، ومن يدافع عن قيم كونية عالمية، ومن يتبنى قيما تقليدية ماضوية ومن ينتصر لقيم حداثية عصرية، ومن يحاول التوفيق بين القيم الوطنية والقيم العالمية، بين القيم التقليدية والقيم الحداثية، بين الخصوصي والكوني، كل حسب مرجعياته وتوجهاته... وخلفياته الفكرية.

في ظل دينامية المجتمعات ورهاناتها الداخلية وتحدياتها الخارجية، واختلاف أنظمتها وبنياتها الثقافية والقيمية، وفي ظل تعدد الخطابات التربوية واختلافها؛ تتعدد وتختلف مرجعيات واتجاهات الأنظمة التعليمية إزاء القيم، لكن وبالرغم من تعددها واختلافها؛ إلا أن دولاندشير De landsheere يرى "أن جميع الأنظمة التربوية كيفما كان نوعها لا يمكن أن تحيد عن ثلاثة افتراضات ممكنة، وذلك حسب تأثرها بنوعية الثقافات التي تحتضنها، وهي حسب قوله: ثقافة استاتيكية، وثقافة ديناميكية، وثقافة ذات منطق مزدوج" (الراشدي، 2008، صص. 34-35). وبما أن الثقافة تشمل القيم وترتبط بالأنظمة التربوية، فإن هذا التمييز يعكس في جوهره ثلاثة اتجاهات مركزية للتربية على القيم وهي: **الاتجاه التقليدي الماضوي** (Reboul، 1992، ص. 4)، و**الاتجاه الحداثي العصري** (Reboul، 1992، صص. 4-8)، و**الاتجاه**

التوفيقي (الجابري، 1973،صص. 51-69) (جنجار، 2011، صص. 16-17-18) (أحرشاو، 2017، صص. 56-59).

1-الاتجاه التربوي التقليدي الماضوي

إذا كانت المدرسة مجالا خصبا للتعلم والاكتساب، فإنها أيضا مجال للتربية على القيم، وبما أنها مؤسسة اجتماعية، فإنها لا تنفصل أيضا وبشكل نهائي عن المجتمع وثقافته ومعاييره وقيمه، خاصة في المجتمعات ذات الثقافة المنغلقة، حيث تنزع المدرسة في هذا النوع من المجتمعات إلى تبني مرجعية ذات اتجاه تقليدي ماضوي، تؤطر فعلها التربوي والبيداغوجي؛ سواء على مستوى الأسس والمنطلقات، أو على مستوى الآليات والوسائل، أو على مستوى المحتويات والمضامين، أو على مستوى المبادئ والقيم، وذلك بهدف بناء شخصية المتعلمين؛ وجدانيا ومعرفيا وسلوكيا، وفقا لثقافة المجتمع ومعاييره وقيمه، إذن ما دلالة مفهوم الاتجاه التقليدي الماضوي؟ وماهي الأسس والمنطلقات التي يقوم عليها؟ وما طبيعة القيم التي يتبناها؟ وما هي حدوده والانتقادات الموجهة إليه؟

1-1 الاتجاه التربوي التقليدي الماضوي: تعريفه ودلالته

يمكن تعريف الاتجاه التقليدي الماضوي باعتباره ذلك النزوع نحو النقل المستمر لمضامين ومحتويات ثقافية وقيمية من جيل لآخر، بدءا من حدث مؤسس وقع في الماضي، يحظى بنوع من التقدير والتبجيل، ويشكل وعيا جمعيا، بحيث يسعى أفراد الجماعة إلى نقله وترسيخ قيمه، بوصفها قيما مؤسسة للهوية الخاصة بالجماعة وبذاكرتها التاريخية والرمزية، والعمل على إعادة إنتاجها وإدماجها في البنيات الاجتماعية والوجدانية والذهنية والسلوكية للأفراد.

ويضطلع الاتجاه التقليدي الماضوي بمهمة إعادة إنتاج الأفراد على شاكلة الآباء والأجداد، والوفاء للماضي (Reboul، 1992، ص. 4)، على أساس أن الأفضل هو ما كان وهو النموذج الذي ينبغي الاقتداء به واتخاذه مرجعا للاندماج في الحاضر واستشراف المستقبل؛ بحيث يتحدد ما هو كائن وما سيكون بالسلطة الرمزية والتاريخية لما كان، وهو ما يجعل هذا الاتجاه يتميز بطبيعة ستاتيكية دائرية ومغلقة، إذ ينطلق من الماضي ويتطلع إلى إعادة إنتاجه وبناءه ميكانيكيا في الحاضر والمستقبل.

يدل الاتجاه التقليدي الماضوي على نزعة معيارية محافظة Tendance normative conservatrice تقاوم كل تغير وكل ما هو جديد (ربيع، 2009، ص. 67)، في مقابل الوفاء لكل ماهو مطابق لمرجعياتها الثقافية والقيمية (Reboul، 1992، صص. 72-73)، ولا يمكن أن تستدمج في بنياتها إلا التغيير الذي لا يمس جوهرها ومبادئها، ولا تقبل من الجديد إلا ما يطابق مكوناتها وعناصرها الماهوية، إنها ذات منطق انتقائي.

1-2 الاتجاه التربوي التقليدي الماضوي: أسسه و مرتكزاته

ينبني الاتجاه التقليدي الماضوي على مجموعة من الأسس والمنطلقات يمكن تحديدها فيما يلي:

- يقوم على مرجعية ثقافية تقليدية محافظة؛ تشكل منظومة أو نسقا من المعتقدات والتمثلات والبنيات الذهنية والاتجاهات القيمية، تحتل مكانة خاصة في الذاكرة والهوية الجماعية، وتؤسس وعيا جمعيا مهيمنا، يؤطر الأبعاد الوجدانية والمعرفية والسلوكية للأفراد والجماعات، ويتخذ طابع الإلزام والإكراه من منطلق الاعتقاد في مشروعية تاريخية مُؤسسة وممتدة في الماضي، يستمدها من الاعتقاد في صلاحيته الأزلية والأبدية، مما يجعل هذا الاتجاه ينبني على مرجعية ماضوية أو على ما يسمى بسلطة الأمس الأزلي، يتحدد على أساسها الحاضر والمستقبل، إذ يخضعان معا لعملية تكييف مع ضوابط وقواعد الماضي، الذي يشكل من داخل هذا الاتجاه مقياسا ونموذجا للفهم والحكم والعمل.

- الارتباط بالتقليد الماضوي تعززه مشاعر التقدير والولاء لمبادئه ومعتقداته وقيمه، ولاءٌ قد يصل حد التقديس والتبجيل- خاصة بالنسبة للاتجاهات التقليدية ذات الأساس الديني- (Reboul، 1992، صص. 221-222)، مما يجعل مهمة الحفاظ عليه ونقله وترسيخه، تتخذ بالنسبة لدعاة هذا الاتجاه، واجبا أخلاقيا ورهانا يتعين تحقيقه من خلال الوسائل والآليات التربوية المتاحة، سواء عن طريق مؤسسات التربية

والتنشئة الاجتماعية بشكل عام، أوعن طريق المدرسة بشكل خاص، حيث يتم نقله عبرها بشكل ميكانيكي وباعتباره غاية في ذاته.

- ينبني الاتجاه التربوي التقليدي الماضوي على العودة إلى الماضي وإعادة إحياءه وبعثه في الحاضر والحفاظ عليه، اعتمادا على آليات النقل Transmission والدمج Inclusion وإعادة الإنتاج Reproduction[1] بشكل آلي لمختلف مكوناته وبنياته وقيمه لدى الناشئة، مع الحرص على تكريسها وترسيخها لديهم وجدانيا ومعرفيا وسلوكيا، وعلى هذا الأساس تتخذ المدرسة مع هذا الاتجاه طابع جهاز إيديولوجي يعيد إنتاج نفس المنظومة التقليدية الماضوية، تُقاوم كل أشكال التجديد ومحاولات التغيير باعتبارها تهديدا للهوية الأصلية وللذاكرة التاريخية، مما يجعل المنطق الزمني لهذا الاتجاه منطق دائري منغلق ينطلق من الماضي ويعيد إنتاجه وينتهي إليه في الحاضر والمستقبل.

- ينبني الاتجاه التربوي التقليدي على تصور خاص لما يسمى بالمثلث البيداغوجي triangle pédagogique "المعرفة، المعلم، التلميذ"، إذ يتميز كل عنصر من عناصره الثلاثة بجملة من الخصائص والمميزات يمكن تحديدها فيما يلي:

1-المعرفة: ترتبط في هذا الاتجاه بالموروث الثقافي التقليدي، وبالمعارف الماضوية وثوابتها وتصوراتها الجاهزة، وتحاط بهالة من التقدير والتبجيل، وتتمتع بنوع من السلطة الرمزية التي تبررها إما بامتدادها التاريخي في الماضي أو بهيمنة الإيديولوجيا الاجتماعية الداعمة لها في الحاضر، وتقدم على أنها معارف ثابتة ومطلقة أو شبه ذلك، مما يجعلها معرفة تتحفظ عن أي نقد أو تشكيك، لا تراهن سوى على نوع من النقل الميكانيكي الذي لا يقبل من المعارف الجديدة سوى ما يتوافق ويتطابق مع عناصر وجوهر المعرفة التقليدية الأصلية، وتقاوم كل ما هو مناقض لها ومختلف عنها. وتراهن المعرفة التقليدية الماضوية باعتبارها غاية في ذاتها؛ على خلق "الأثر" أو"الانطباع" أو"البصمة" لدى التلاميذ عبر وساطة المدرس (Not، 1988، ص. 23).

2-المعلم: نتحدث في الاتجاه التربوي التقليدي عن المعلم maître، عوض المدرس enseignant، لكونه يتمتع -أي المعلم- في هذا الاتجاه بسلطة مالك المعرفة ومصدرها وأمين سرها (Reboul،1992، ص. 23). وهي سلطة يستمدها من سلطة المتن المعرفي الذي يختزنه وينقله بشكل عمودي للتلاميذ؛ إذ يضطلع بمهام المحافظة عليه ونقله وتلقينه لهم (Filloux، 1974، صص. 25-26)، مما يجعله في مركز العملية التربوية والتعليمية، ويستأثر بخطاب المعرفة ويهيمن عليه ويوجهه ويقومه (Filloux،1974،ص. 73)، ويحرص على مقاومة كل ما من شأنه المساس بجوهر الموروث التقليدي ومبادئه وكل جديد يناقضه أو يهدد أصالته، ويراهن على المحافظة على التقليد الماضوي وترسيخه وطبع التلاميذ عليه بشكل آلي (Baietto، 1985، ص. 47).

3-التلميذ: نتحدث في الاتجاه التربوي التقليدي عن التلميذ élève عوض المتعلم apprenant، لأن التلميذ غالبا ما ينظر له من داخل هذا الاتجاه على أنه مجرد صفحة بيضاء، وفي أحسن الحالات ينظر له باعتباره رمزا للعجز وللقصور الذاتي (Boederie، 1991، ص. 40)، ومعرضا للتضليل أو التشويش من قبل اتجاهات إيديولوجية دخيلة تهدد هويته الأصلية، لهذا ينبغي - في نظر هذا الاتجاه- تحصينه وجدانيا ومعرفيا وقيميا، عن طريق تلقينه وحشوه بمعرفة جاهزة وجعله أمام نماذج مثالية للقيم والسلوك، ذلك أنه لا ينظر له في المنظومة التقليدية باعتباره مركزا وغاية للعملية التربوية والتعليمية، بل باعتباره وسيلة ومستقبلا سلبيا يخضع لسلطة المعرفة وسلطة المدرس ويمتثل لهما (Reboul، 1992، ص. 9)[2]؛

---

[1]- يرتبط مفهوم "إعادة الإنتاج" بتحليلات ومواقف الاتجاهات الماركسية التي تعتبر أن المدرسة مؤسسة إيديولوجية تعمل على نقل المعارف والتمثلات والقيم - ذات الأصول الاجتماعية- إلى المتعلمين؛ إذ تعمل عبر مختلف آلياتها ووسائلها على تمريرها وترسيخها لديهم. ويمكن في هذا الإطار الإحالة، على سبيل المثال لا الحصر، على أعمال بورديو وباسرون (Boudieu & Passeron, 1970, 1985)، وألتوسير (Althssuer, 1976).

[2]- في حديثه عن مفهوم التربية الجديدة L'éducation nouvelle انتقد أوليفيي ريبول O.reboul التربية التقليدية؛ وأشار إلى أن هذه الأخيرة تفرض على التلميذ أهدافا بعيدة المدى لا تراعي حاجاته الخاصة، وتجعل منه مجرد مستمع ومقلد ومستقبل سلبي.

بحيث من غير المقبول أن يعبر عن أية مقاومة نقدية أو معرفية، لما فيها من تهديد لقيمة السلطة التي يمثلها كل من المدرس والمعرفة داخل الثقافة الاجتماعية (Snyders، 1986، صص. 217-218).

3-1 الاتجاه التربوي التقليدي الماضوي: مبادئه وقيمه

ينتصر هذا الاتجاه لمواقف مفادها أن القيم ينبغي أن تنبني على العودة إلى المرجعيات التقليدية وإلى الموروث الثقافي الماضوي، بوصفه المرجع الأساسي الذي يتوجب على التربية أن تنهل منه المبادئ والقيم، ويأتي الدين على رأس هذه المرجعيات إذ يعتبره رواد هذا الاتجاه منظومة من القيم، تنطلق من رؤية محددة للأصل والإنسان والكون والحياة والمصير (الصمدي، 2004، ص. 2).

يدافع الاتجاه التربوي التقليدي الماضوي عن تصور مفاده " أن الكتب السماوية صورت القيم في كل تجلياتها وتمظهراتها، وحثت الإنسان على التمثل بالقيم الفضلى والالتزام بالأخلاق السامية العليا من أجل الفوز بالجنة والابتعاد عن النار، وفي المقابل نهته عن الإتيان بالقيم المشينة المنافية لمبادئ الكتب السماوية وشرائعها الدينية" (حمداوي،2011، ص. 40). ويمكن تناول هذا الاتجاه من خلال مرجعيتين تربويتين: المرجعية التربوية المسيحية والمرجعية التربوية الإسلامية.

1-3-1 القيم في المرجعية التربوية المسيحية

جسدت الكنيسة في أوروبا، خلال العصور الوسطى؛ التربية المسيحية ومارستها في مختلف مناحي حياة الإنسان الأوروبي بما فيها التعليم، حيث كانت القيم والمثل الكنيسية في المجتمع المسيحي هي القوة المؤثرة في مختلف التنظيمات الاجتماعية، تسعى من منظورها لتهييء الفرد للخلاص من شرور الجسد والعالم، عن طريق إخضاعه للكلام الإلهي المسيحي (Ulmann، 1982، ص. 15)، وإعداده للحياة الأخروية بتقوية عقيدته وتهذيب أخلاقه، وفقا للأهداف العامة للتربية المسيحية القائمة على ضبط أخلاقي صارم، ينظر للقيم باعتبارها حقائق خالدة لا تقبل التغيير مهما تبدلت الظروف والأحوال، وباعتبارها صادرة عن إله أزلي وأبدي، وبما أن الإنسان في نظر التعاليم المسيحية هو خليفة الإله في الأرض؛ فمن الواجب عليه الالتزام بالقيم الدينية كما يحددها اللاهوت والنظام اليسوعي (Durkheim، 1990، ص. 284)، ويمكن أن نستشهد هنا بنموذجين: الأول هوالقديس أوغسطين Saint Augustin؛ الذي اعتبر الإله قيمة مطلقة ومصدرا للخير، بل اعتبره الخير الأسمى والقيمة العليا ومنبع كل القيم، و بوصفه الحقيقة الباطنة في النفس الإنسانية، التي لا تتحقق سعادتها إلا بإدراك الخير الأسمى وحبه لأنه الخير كله (حنفي، 1978، صص. 170-173). والثاني هو توما الأكويني Thomas d'Aquin؛ الذي جعل من الذات الإلهية غاية في ذاتها تدرك بالأفعال الإرادية والعقلية وبالعادات الطيبة والفاضلة، ومن خلال القوانين الإلهية تتحقق الفضيلة؛ وذلك عبر مجموعة من القيم التيولوجية التالية: الإيمان، الأمل، فعل الخير، الحذر، العدالة، القوة، التحكم في الذات، والعفة والتواضع (Lebrethon، 1860، ص. 30).

تتأسس المرجعية التربوية المسيحية على تربية مدرسية دينية، هيمن فيها التقليد المسيحي وقيمه الأخلاقية، وبالرغم من تبنيها للإرث الفلسفي اليوناني خاصة فلسفة أفلاطون وأرسطو، إلا أنها اتخذتهما فقط كوسيلة لمحاولة تبرير قيم الإيمان المسيحي بالعقل ومحاولة صياغتها في عبارات منطقية، فأعطت الأولوية لقيم الإيمان على قيم العقل والمعرفة، وفي هذا الإطار يقول القديس أنسلم Saint Anselm: "أنا لا أبحث عن المعرفة لكي أومن، ولكن أومن لكي أصل إلى المعرفة" (hollister، 1982، ص. 302)، بمعنى أن الإيمان والاعتقاد المسيحي سابق على المعرفة، وبالتالي اعتبرت القيم المسيحية أولى وأحق في عملية التربية والتعليم، بل هي الأصل الذي ينبغي إحياؤه وإظهاره وتنميته في نفوس المريدين عبر التربية الدينية.

وعلى هذا الأساس يمكن القول أن القيم الدينية التقليدية هيمنت على التربية المسيحية، بحيث راهنت على إعادة إنتاجها وترسيخها، معتبرة إياها قيما ثابتة ومقدسة، بها يتحقق الخلاص الدنيوي والأخروي للفرد والمجتمع، وعملت على جعلها جوهرا للمحتويات التربوية والتعليمية وغايتها القصوى، في حين تغاضت عن رغبات المتعلمين وميولاتهم واتجاهاتهم الذاتية، واعتبرتها مجرد أمور عرضية يعتريها

التغير، بل عملت على مواجهتها والتصدي لها بصرامة، خاصة تلك المتعلقة بالنزعات النقدية والتشكيكية المعارضة للقيم المعرفية والأخلاقية المسيحية.

ظلت القيم الدينية المسيحية مهيمنة على الفضاءات التربوية والتعليمية؛ خاصة الأديرة والمدارس الكاتدرائية التي أسستها الكنيسة الكاثوليكية، والتي عرفت بمواجهاتها ومقاومتها الشرسة لقيم العلم والمعارف الجديدة وتحديدا تلك المناقضة للتعاليم المسيحية؛ حيث فرضت نوعا من الرقابة على كل ما يخالف مبادئها وقيمها ومعارفها؛ رقابة جسدتها محاكم التفتيش الكاثوليكية، ويمكن أن نستحضر هنا ما واجهه كل من نيكولا كوبيرنيك Nicolas Copirnic وغاليليو غاليلي Galileo Calolei من منع ومحاصرة ومحاكمة من طرف رجال الدين حول تصورهما الكسمولوجي الجديد، الذي يقول بمركزية الشمس ودوران الأرض، عوض التصور الكنسي- الأرسطي القديم الذي يقول بمركزية الأرض وثباتها (مينوا، 2005، صص. 166-167-168).

1-3-2 القيم في المرجعية التربوية الإسلامية

إن حديثنا عن القيم في المرجعية التربوية الإسلامية يستمد مشروعيته من كون المجتمع المغربي مجتمع متشبع بالثقافة الإسلامية، ومن كون السياسة التربوية التي يتبناها النظام التعليمي المغربي منذ الاستقلال إلى الآن؛ من ضمن ما تسعى إليه، هو تكوين إنسان معتز بقيم الثقافة العربية الإسلامية (الراشدي، 2008، ص. 47).

تتأسس القيم في المرجعية التربوية الإسلامية على التراث العربي الإسلامي، وتحديدا على مبادئ وثوابت مصدرين أساسيين للتشريع الإسلامي: "القرآن" و"السنة النبوية"، بالإضافة إلى اجتهادات المفكرين القدامى وما يسمى"بالسلف الصالح". يُنظر للدين الإسلامي في ظل هذه المرجعية على أنه "عقيدة وشريعة ودينا شاملا للشخصية في أبعادها المختلفة: الوجدانية والمعرفية والحسية والمهارية والتواصلية، وللحياة الإنسانية في مجالاتها المتعددة: العقدية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية وغيرها" (الحجوجي، 2008، ص. 214)، وعلى أنه "نظام كامل وشامل للحياة في مختلف نواحيها الاعتقادية والخلقية والعملية، يذعن فيه المرء للسلطة العليا للإله، ويقبل طاعته، ويعتقد بشريعته، ويرجو حسن الجزاء ويخشى سوء العقاب" (الحجوجي، 2008، ص. 215).

وإذا كانت التصنيفات الغربية تجعل من القيم الدينية مجرد جزء من القيم، فإن تصنيف القيم في المرجعية الإسلامية يجعل من الدين مصدرا وأصلا لكل أنواع القيم الأخرى، ومن بين هذه التصنيفات نذكر على سبيل المثال لا الحصر، التصنيف التالي: 1.القيم العقائدية والتعبدية، 2.القيم الفكرية والثقافية، 3.القيم الاجتماعية والأسرية، 4.القيم التواصلية، 5.القيم الاقتصادية والمالية، 6.القيم الوقائية والصحية، 7.القيم الحقوقية، 8.القيم الفنية والجمالية، 9.القيم البيئية (الحجوجي، 2008، ص. 215).

وبهذا يشكل الدين بالنسبة لرواد الاتجاه الإسلامي، مصدرا أساسيا للقيم والأفكار المختلفة التي تحكم التربية، وعلى أساسها يتم ضبط وتوجيه سلوكات الأفراد، بل يعتبرون دين الإسلام فطرة خلق الله الناس عليها، وما على التربية والتعليم- في نظرهم- سوى مسايرة تلك الفطرة وتقويتها وتنميتها وترسيخها وتسخيرها لإصلاح الفرد والمجتمع. ولا يقبلون من القيم التي تكون نتيجة للتفاعل الاجتماعي، إلا تلك المتسقة مع "شرع الله"، وغير المتناقضة مع ما أمر به "الله ورسوله" (خياط، 1996، ص. 27). ويعتبرون أن القيم الحقة هي التي تنبني على هذين المصدرين، ويرفضون أي قيم أو مبادئ مخالفة لها، بل ينظرون إليها على أنها قيم دخيلة ينبغي صدها، ومنطلقهم في ذلك هو أن قيم "القرآن والسنة" قيم خالدة وثابتة وصالحة لكل زمان ومكان وتمتلك خاصية التكيف مع المستجدات دون أن تفقد خصائصها الجوهرية (الحجوجي، 2008، ص. 216) ، كما يعتبرون أن ما آلت إليه الأمم من أزمات أخلاقية راجع بالأساس لعدم الأخذ بقيم الدين الإسلامي، بل يعتبرون أن الأمة الإسلامية مستهدفة في قيمها وفي فكرها بسبب العولمة والحداثة؛ اللتان تهدفان إلى تشويه الوعي القيمي للمجتمعات العربية الإسلامية وتغيبه (سعيد، 2012، ص. 145).

أما موقفهم من المواثيق والدساتير الدولية؛ فهو إما موقف يتميز بالتحفظ أو الرفض التام؛ لأن القيم الإسلامية- في نظرهم- قيم تنص على منظومة متكاملة لحقوق الإنسان مستخلصة من مصادر التشريع

الإسلامي؛ إذ منذ صدور الإعلان العالمي لحقوق الإنسان سنة 1948م، توالت أصوات التحفظ عنه ورفضه عبر العديد من الاتفاقيات والإعلانات الإسلامية لحقوق الإنسان (زيادة، 2000، صص. 178-179)، والتي أنجزت من طرف منظمات حكومية: كإعلان القاهرة حول حقوق الإنسان في الإسلام سنة 1990م، وأخرى غير حكومية: كإعلان حقوق الإنسان وواجباته في الإسلام الصادر عن رابطة العالم الإسلامي سنة 1979م، ومشروع حقوق الإنسان في الإسلام الصادر بطهران سنة 1989، والبيان الإسلامي العالمي لحقوق الإنسان المعلن عنه في مقر اليونسكو بباريس سنة 1981م...[3]، وكلها تعتبر أن الإسلام- منذ أربعة عشر قرنا- شرع حقوق الإنسان في كليتها وشموليتها.

هذا بالإضافة إلى أن الاتجاه التقليدي الإسلامي غالبا ما يرفض مبادئ العلمانية وقيمها، إذ يعتبرها قيما دخيلة، منافية لقيم القرآن ومبادئ السنة، بل قد يَنظر إليها على أنها تهدد المرجعية الإسلامية، أو على أنها مؤامرة ضد مبادئ وأخلاق المجتمعات الإسلامية وهويتها، وفي هذا الإطار يقول بول ريكور Paul Ricoeur "أن الاتجاه الإسلامي التقليدي لا ينظر للعلمانية إلا بوصفها فكرة مجنونة صادرة عن دين محرف (المسيحية)...وفكرة أن قوانين الدولة أسمى من قوانين الدين، فهي فكرة تقع خارج خارطته الإدراكية" (ريكور، 2011، ص. 11).

بناء على ما سبق، يمكن القول أن الرؤية التي ينطلق منها الاتجاه التربوي الإسلامي إزاء القيم؛ هي التربية على القيم الدينية، وفق مرجعية الإسلام والمتمثلة في الكتاب والسنة، والغاية التي ينشدها هي إنتاج أفراد متشبعين ومتشبثين بقيم ومبادئ الدين الإسلامي كما تنص عليها مصادر التشريع الإسلامية.

4-1 الاتجاه التربوي التقليدي الماضوي: الحدود والانتقادات

بالرغم من الأهمية التي يمكن أن يحظى بها الاتجاه التقليدي الماضوي بالنسبة للذهنيات التقليدية ذات النزعة الماضوية والثقافية المنغلقة، إلا أنه يظل اتجاها محدودا من الناحية الواقعية والوظيفية؛ تواجهه مجموعة من التحديات خاصة في مجال التربية والتعليم، وهي تحديات يمكن تحديدها من خلال مجموعة من الانتقادات، من أهمها:

- أنه اتجاه ينبني عل تصور ضيق للقيم؛ إذ يختزلها في مرجعية تقليدية مشدودة زمانيا للماضي، ويتجاهل دينامية التحولات المجتمعية في الحاضر وما تطرحه من تحديات في المستقبل، خاصة في ظل ما يعرفه واقع المجتمعات المعاصرة من تعدد واختلاف في المرجعيات والثقافات، تعدد واختلاف تفرضه سياقات العولمة والثورة المعرفية والتكنولوجية وتعدد الوسائط وكثافة الهجرات (الخلفي، 2012، ص. 61). ذلك أن ما يمكن أن يشكل قيمة مطلقة وثابتة بالنسبة لمرجعية ما، قد يشكل في نفس الآن قيمة متجاوزة بالنسبة لمرجعية أخرى في ظل مجتمع متعدد.

- أنه اتجاه يجعل من المدرسة مجرد أداة لإعادة إنتاج معارف وقيم تقليدية ماضوية، يسعى من خلالها لتنميط الوعي القيمي للمتعلمين، وهذا يتنافى مع مبادئ ووظائف المدرسة كما حددتها الأدبيات التربوية والعلمية الحديثة؛ باعتبارها فضاء للإبداع والتطوير والتغيير الإيجابي والانفتاح على إمكانات الحاضر وتحديات المستقبل.

- أنه اتجاه منغلق يراهن على نقل آلي وميكانيكي لقيم يعتقد في ثباتها وإطلاقيتها وصلاحيتها لكل زمان ومكان، مما يمكن أن ينمي لدى المتعلمين نوعا من التمركز حول الذات أو بعض مظاهر الانغلاق والتعصب والكبرياء والعجز عن النقد الذاتي (موران، 2002، ص. 91)، في مقابل رفض كل ماهو مختلف أو جديد واحتقار وتبخيس كل ما هو مخالف.

- أنه اتجاه يخص المعرفة والقيم التقليدية الماضوية بنوع من التبجيل والتقديس، ويحيطها بسياج دوغمائي، ويمنح المدرس سلطة مالك المعرفة، مما قد يجعل من المتعلمين مجرد مستقبلين سلبيين لا يعترف بفاعليتهم وخبراتهم الذاتية واتجاهاتهم وفروقاتهم الفردية، إذ غالبا ما ينظر لهم من داخل هذا الاتجاه بشكل سلبي؛ إما على أنهم وعاء ينبغي ملؤه وحشوه بمعارف التراث التقليدي وقيمه، أو على أنهم

[3]- هناك دراسة قيمة لعدد من الإعلانات والبيانات الإسلامية لحقوق الإنسان، يمكن الرجوع إليها في المرجع التالي:
- Ann Elizabeth Mayer, Islam and Human Right, Tradition and politics, London, 1991.

ضحية تشويه وتحريف من قبل مرجعيات مخالفة، في كلتا الحالتين فهم مجرد وسائل؛ يخضعون لسلطة المعرفة ولسلطة المدرس، وهذا يتنافى مع البيداغوجيات الحديثة التي تعتبر المتعلم ذاتا فاعلة ومتفاعلة، ومركز وغاية العملية التعليمية التعلمية.

بناء على ما سبق يمكن مساءلة الاتجاه التقليدي الماضوي حول ما إذا كان من الممكن للمدرسة تبني قيما تقليدية وماضوية، خاصة تلك التي يعتبرها هذا الاتجاه قيما ثابتة ومطلقة، لاسيما في ظل المجتمعات المعاصرة المتعددة ثقافيا ودينيا وقيميا (Bureau of Democracy، 2017)[4]، ألن يجعل هذا من المدرسة مجالا للإقصاء والتمييز ضد من ينتمون لمرجعيات ثقافية وقيمية مختلفة حتى ولو كانوا أقلية؟ ألا يمكن أن يقود هذا الاتجاه إلى نوع من الصراع والتضارب القيمي داخل المدرسة، من حيث أن كل مرجعية دينية تعتبر قيمها قيما مطلقة ومقدسة؟ ألا يتنافى الاتجاه التقليدي الماضوي للقيم مع حياد المدرسة الحديثة ومع مبادئ الحرية والمساواة والديمقراطية؟

2- الاتجاه التربوي الحداثي العصري

يرتبط الاتجاه الحداثي العصري بما عرفته المجتمعات الحديثة، عبر سيرورة تغيرها، من تطورات على مستوى بنياتها السياسية والاقتصادية والاجتماعية والمعرفية والتقنية والثقافية والقيمية. وهو تطور انعكس على مختلف التصورات والمواقف النظرية تجاه الإنسان والواقع بشكل عام، وتجاه التربية والتعليم والقيم بشكل خاص؛ إذ لم تستثن المدرسة من هذا التطور، بل عرفت بدورها تغيرات كبيرة على مستوى آلياتها ووظائفها ومناهجها ومعارفها وقيمها، بل غيرت من نظرتها أيضا لكل من المتعلم والمدرس وللمحتويات المدرسية التي تنقلها. في ظل هذه التغيرات بدأت مبادئ وقيم المدرسة الحديثة تقوض وتتجاوز مبادئ وقيم المدرسة التقليدية، وبدأت معالم الاتجاه الحداثي العصري للتربية والقيم تتشكل وتنمو على أنقاض الاتجاه التقليدي الماضوي. إذن ما دلالة مفهوم الاتجاه الحداثي العصري؟ وما هي المنطلقات والأسس التي ينبني عليها؟ وما طبيعة القيم التي يرتكز عليها؟ وما هي حدود هذا الاتجاه والانتقادات الموجهة إليه؟

2-1 الاتجاه التربوي الحداثي العصري: تعريفه ودلالته

يعتبر الاتجاه الحداثي العصري إفرازا مباشرا لصيرورة من التغيرات والتحولات التي مست مختلف مستويات وأبعاد الوجود البشري في العصر الحديث (راسل، 2009، صص. 19-25): بدءا من التحولات الاقتصادية الناتجة عن الاكتشافات الجغرافية للعالم الجديد (أمريكا)[5]، مرورا بالثورة الفكرية

---

[4]- United States Department of State: Bureau of Democracy, Human Rights, and Labor/ International Religious Freedom Report for 2017 :

يعيش في المغرب، إلى جانب الأغلبية من المسلمين السنّة، طوائف ومذاهب دينية أخرى، كالمسلمين الشيعة، واليهود، والمسيحيين، والأحمديين، والبهائيين، واللادينيين، حيث أكد التقرير السنوي لوزارة الخارجية الأميركية حول الحريات الدينية خلال عام 2017م ، أنّ في المغرب زهاء 4 آلاف يهودي، 2500 منهم يقيمون في مدينة الدار البيضاء، كما قدّر عدد الشيعة بعشرات الآلاف متمركزون في الشمال، وأشار التقرير الأمريكي أيضا إلى أنّ عدد أتباع الديانة البهائية في المغرب حوالى 350-400 موزعون في كل أنحاء البلاد، وحدد ما عدده 50000 مسيحي في البلاد؛ كاثوليك وبروتستانت، يعيشون في مختلف مدن وأقاليم المغرب، في حين قدر عدد المنتمين للطائفة الأحمدية في 600 فرد. وتجدر الإشارة إلى أن هذه الأعداد الواردة في هذا التقرير في تزايد مستمر بالمقارنة مع تقارير السنوات السابقة، رغم سياسة التضييق والمنع التي تنهجها الدولة المغربية (لا تعترف بشكل واضح في دستورها لسنة 2011 بحرية المعتقد) إزاء الأقليات الدينية، التي تتكتم عن اختياراتها الدينية خوفا من القوانين الزجرية للدولة ومن العنف الرمزي والمادي للمجتمع.

يمكن العودة إلى هذا التقرير في الموقع الرسمي لوزارة الخارجية الأمريكية:

http://www.state.gov/j/drl/rls/irf/religiousfreedom/index.htm?year=2017&dlid=280998

Accessed: 15-02-2019.

https://www.state.gov/documents/organization/281242.pdf

Accessed: 15-02-2019.

[5]- نعني هنا الاكتشافات الجغرافية التي انطلقت في النصف الثاني من القرن الخامس عشر، والتي قادها كل من الإسبان والبرتغاليين للقارة الأمريكية، ونقلهم لخيراتها خاصة الذهب والفضة، مما أثر إيجابا على الدينامية الاقتصادية والتجارية لأوروبا، وعلى ثقة الإنسان الأوروبي وثقاوله بإمكاناته وقدراته، وعلى نظرته للعالم والطبيعة؛ فبعدما كان يعتبرهما ثابتين ومتناهيين تحت تأثير ثقافة الكنيسة، تغيرت نظرته لهما ولموقعه داخل نظام الطبيعة والمجتمع.

لعصر النهضة[6]، وانتشار النزعة الإنسية Humanisme بفضل اكتشاف الطباعة[7]، ناهيك عن حركة الإصلاح الديني والاكتشافات العلمية والتقنية[8]، بالإضافة إلى إنتاجات الفلسفات الأنوارية...وما ترتب عن كل هذا من رؤية جديدة للعالم والإنسان والقيم، مخالفة للرؤية التقليدية التي كرسها الاتجاه اللاهوتي لرجال الدين.

يحيل الاتجاه الحداثي العصري على الحداثة modernité كمنظومة من المعارف والأفكار والتقنيات والقيم المخالفة لكل ماهو قديم وتقليدي، وعلى نقد للمرجعيات والثوابت الماضوية ومحاولة إحداث قطيعة معها، عبر خلخلة بنياتها وأطرها المعرفية والأخلاقية والحضارية، إنه اتجاه نقدي للموروث التقليدي الماضوي، وتجسيد لمحاولة الانفصال عنه، والتحرر من سلطة الوصاية والتبعية للبديهيات الوثوقية والاعتقادات الجاهزة، التي كرستها هيمنة الاتجاهات اللاهوتية والخطابات الدوغمائية لرجال الدين.

يتحدد الاتجاه الحداثي العصري بارتباطه بتحديات الحاضر واستشراف المستقبل، وفقا لمنطق التقدم والتطور، وما يستلزمه ذلك من خلق وإبداع وتحرر، ورفض للأنساق المغلقة والدوغمائية، وانعتاق من الثابت والتقليدي، وانفتاح على كل ماهو متغير وعصري، إنه اتجاه يرفض إعادة إنتاج الماضي بشكل آلي ويراهن على إنتاج إمكانات التجاوز والانفصال عن أسباب التخلف والانحطاط والسعي لتحقيق الأفضل، عن طريق إعطاء الأولوية للاختلاف بدل التطابق، وللعقل بدل النقل، وللنسبي بدل المطلق، وللمحايث بدل المتعالي، وللفكر عوض الذاكرة، وللانفتاح بدل الانغلاق، وللنقد بدل التسليم، وللحرية عوض الخضوع، وللفرد بدل الجماعة، وللتجديد بدل التقليد، وللتقدم عوض الارتكاس (بيقي، 2014، ص. 75). من خلال هذه التقابلات يتبين أن هذا الاتجاه؛ يضع الإنسان في صلب اهتمامه ويؤمن بإمكاناته العقلية والفكرية وقدرته على الاكتشاف والإبداع والتغيير والتقدم.

يحيل الاتجاه الحداثي العصري في مجال التربية والتعليم على مواصفات وخصائص المدرسة الحديثة أو"المدرسة التقدمية أو النشيطة (Piaget، 1988، ص. 79) "كما يسميها بياجي Piaget وريبول Reboul، في مقابل المدرسة التقليدية ذات النزوع التقليدي الماضوي، فإذا كان هذا الأخير يقوم على نظام تربية تقليدية منغلقة يحكمها منطق الخضوع وإعادة الانتاج، فإن الاتجاه الحداثي العصري يقوم على تربية حداثية تقدمية ومنفتحة يحكمها منطق التحرر والإنتاج والإبداع (Reboul، 1992، ص. 9).

2-2 الاتجاه التربوي الحداثي العصري: أسسه ومرتكزاته

ينبني الاتجاه الحداثي العصري على مجموعة من الأسس وتحدده جملة من المنطلقات، وبالرغم من تعددها، إلا أنه يمكن تحديد أهمها فيما يلي:

- يقوم الاتجاه الحداثي على تصور حركي وديناميي للمجتمع في كل أبعاده ومستوياته، إذ يستهدف تغيير وتطوير بنياته المعرفية والعلمية والتقنية وشروطه السياسية والاقتصادية والاجتماعية ومعاييره الأخلاقية والقيمية، ويمكن أن نمثل لهذه الحركية والدينامية الشمولية بما عرفته أوروبا في العصر الحديث من ثورات علمية كالثورة الكوبيرنيكية، والاكتشافات التقنية كاكتشاف الطباعة والتيلسكوب ...، واقتصاديا مثل الانتقال من النظام الفيودالي إلى النظام الرأسمالي ومن المجتمع الزراعي إلى المجتمع الصناعي...، وسياسيا مثل الانتقال من السلطة الاستبدادية للكنيسة إلى سلطة التعاقد الاجتماعي، وفصل الدين عن الدولة...، واجتماعيا مثل الانتقال من إعطاء الأولوية للجماعة ووصايتها إلى إعطاء قيمة وأولوية للفرد

---

[6]- نقصد هنا حركة النهضة الإيطالية خلال القرنين الخامس عشر والسادس عشر، والتي انتقلت تدريجيا نحو شمال أوروبا في اتجاه ألمانيا وفرنسا والأراضي المنخفضة. وتميزت بإنتاجاتها الأدبية والفنية ثم الفكرية والعلمية، حيث اهتمت بالإنسان وبالقيم الدنيوية أكثر من اهتمامها بالقيم اللاهوتية وبالثرات الكنسي.

[7]- النزعة الإنسية Humanisme أو الإنسانية كما يترجمها البعض، هي حركة فكرية وثقافية تضع الإنسان في مركز اهتمامها وتؤمن بقدراته وإمكاناته الفكرية والإبداعية والإنتاجية، عملت على تحرير الإنسان من هيمنة التقليد اللاهوتي للكنيسة والاعتراف به كقوة فاعلة ومؤثرة. وقد ساعد اكتشاف الطباعة من قبل غوتنبورغ Gutenbourg خلال القرن الخامس عشر بألمانيا، على ذُيوع صيت هذه الحركة وانتشارها في مختلف أنحاء أوروبا. تزامنت هذه الحركة في ألمانيا مع الاصلاح الديني الذي بدأه مارثن لوثر Martin Luther وصعود المد البروتستانتي الذي قلص من هيمنة ووساطة الكنيسة، وجعل الإنسان في علاقة مباشرة بالذات الإلهية.

[8]- نحيل هنا على الاكتشافات العلمية الكبرى في مجال الفلك والفيزياء لكل من كوبيرنيك Copernic وغاليليو Galileo، حول نظام مركزية الشمس الذي شكل ثورة على التصور السكولائي الأرسطي-الكنسي؛ أو على نظام مركزية الأرض.

واستقلاليته...، وقيميا مثل الانتقال من قيم التقليد والخضوع إلى قيم التجديد والتحرر والإبداع (Renault، 1995، ص. 56).

- ينبني الاتجاه الحداثي على النظر للذات الإنسانية باعتبارها ذاتا مستقلة، قادرة على الاختيار والفعل والإبداع، إذا ما تحررت من هيمنة الوثوقيات الدوغمائية ومن سطوة الوصاية والتقليد والتبعية، وبهذا يحتل الإنسان مركز كل مشروع حداثي تنويري، ويُنظر له باعتباره غاية في ذاته وليس مجرد وسيلة لإرادة الجماعة أو التقليد أو الماضي. لقد شكلت هذه النظرة أساس فكرة الحق الطبيعي كحق ذاتي يعود للإنسان باعتباره فاعلا أساسيا في الحقوق والتشريع السياسي. وهي النزعة التي ميزت هذا الاتجاه منذ بزوغ الحركة الإنسية؛ التي أعادت الاعتبار للإنسان، ومجدت قدراته وإمكاناته، ومنحته الثقة لتحقيق المثل الأعلى للكمال الإنساني في مختلف المجالات: الفنية والجمالية والاجتماعية والسياسية (Renault، 1995، ص. 56).

- يقوم الاتجاه الحداثي العصري على العقلانية rationalité كأساس لفهم العالم والإنسان والطبيعة، وكمرجع أساسي للذات الإنسانية من أجل بناء المعرفة؛ سواء كان عقلا رياضيا صوريا (كما هو الشأن بالنسبة لديكارت Descartes) أو عقلا حسيا تجريبيا (كما هو الشأن بالنسبة للوك Lock و هيوم Hume)، يستثمر في تطوير الوضع البشري في مختلف أبعاده المعرفية والأخلاقية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية. فمنذ عصر النهضة الأوروبية وثورة النزعة الإنسية والإصلاح الديني والاكتشافات العلمية التي تلتها، ومرورا بعصر الأنوار، تنامى اعتماد الاتجاه الحداثي على العقلانية الحرة كأساس وكمنهج للفهم والتفسير والتشريع والتنوير، للخروج من حالة الوصاية والتبعية والقصور الذاتي؛ وهذا ما عبر عنه رائد العقلانية النقدية إيمانويل كانط E.Kant بقوله: "إن الاستخدام العام لعقلنا لابد أن يكون استخداما حرا في جميع الحالات، إنه الوسيلة الوحيدة لتحقيق التنوير للبشر" (كانط، 2005، ص. 7).

- يتأسس الاتجاه الحداثي على مرجعية وثقافة حقوق الإنسان في كونيتها وشموليتها، كإفراز مباشر للفكر الحديث - خاصة فلسفة الحق الطبيعي وفلسفة الأنوار- الذي يتخذ من الطبيعة المفترضة للإنسان ومن المساواة والحرية والديمقراطية أساسا للحقوق الإنسانية الكونية؛ المدنية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية (كيسالا، 2013، صص. 31-32).

- ينبني الاتجاه التربوي الحداثي على منطق زمني منفتح يراهن على تحقيق التقدم والتطور المستمرين للإنسان، وعلى التحرر من كل ما هو ارتكاسي، والانطلاق من تحديات الحاضر والانفتاح على رهانات المستقبل، ولا يعود إلى الماضي إلا من أجل احتوائه وإدماجه في صيرورة التغيير، والأخذ فقط بما يخدم التطور في الحاضر والنمو والتقدم الممتد في المستقبل. وفي هذا الإطار، وبخصوص الاتجاه التربوي الحداثي؛ يقول جون ديوي J.Dewey: "إن التربية إذا كانت نموا، فواجبها تنمية استعدادت الأفراد تدريجيا حتى تُمكنهم من تنمية مطالب المستقبل، وليس النمو شيئا يستكمل في هذه الآونة أو تلك، ولكنه نمو مستمر في المستقبل، فإذا وُفّرَت الظروف داخل المدرسة وخارجها لاستثمار استعدادات الناشئين استثمارا كافيا، فإن ذلك يحقق العناية بالمستقبل باعتباره وليدا للحاضر...وإذا ما انفتح الحاضر على المستقبل ... أصبح المستقبل مكفولاً" (الإدريسي، 2017، صص. 44).

- ينبني الاتجاه التربوي الحداثي على تصور خاص لما يسمى بالمثلث البيداغوجي "المعرفة، المتعلم، المدرس"، إذ يتميز كل عنصر من عناصره الثلاثة بجملة من الخصائص والمميزات يمكن تحديدها فيما يلي:

1- المعرفة: لم تعد المعرفة غاية في ذاتها كما هو الشأن بالنسبة للاتجاه التقليدي، بل أصبحت مع الاتجاه الحداثي مجرد وسيلة تستثمر لتحقيق كمال الطبيعة الإنسانية للمتعلم، ولم تعد معرفة معزولة ومتعالية عن حاجات المتعلم واهتماماته بل صارت أكثر استجابة لحاجيات المتعلم واهتماماته واتجاهاته. وإذا كانت المعرفة في الاتجاه التقليدي تحاط بهالة من التبجيل والتقديس، فإن الاتجاه الحداثي نزع عنها صفة الثبات والإطلاقية والتقديس وأضفى عليها طابع النسبية والقابلية للنقد والمساءلة والتجديد. فلم تعد معطى جاهزا يتم نقله ميكانيكيا وحفظه في الذاكرة بشكل آلي، وإنما عملية بناء وتجديد مستمرين تخضع لمنطق التطور العلمي والمعرفي ولتحديات الحاضر ورهانات المستقبل، وبهذا نقل هذا الاتجاه المعرفة

من معرفة مؤسسة على النقل والذاكرة إلى معرفة مؤسسة على العقل والنقد والتطوير، ومن معرفة إلزامية تفرض على المتعلم فرضا ولا تستجيب لميولاته وانتظاراته، إلى معرفة منفتحة ترتبط بحياة المتعلم وخبراته وتستجيب لاحتياجاته في الحاضر وتطلعاته في المستقبل (Snyders، 1986، صص. 73-223)، لقد أضحت معرفة وظيفية تسعى لتنمية الوظائف الفكرية والأخلاقية للمتعلم أكثر من شحنه بمعارف جاهزة تظل في غالب الأحيان معارف ميتة (Claparède، 1968، ص. 184).

يراهن الاتجاه التربوي الحداثي على جعل المعرفة مجالا رحبا للمتعلم؛ يجد فيه نفسه أمام خبرات وداخل وضعيات بيداغوجية، يبني من خلالها وعيه ومهاراته وينمي عبرها قدراته وإمكاناته الذهنية والأخلاقية، وفي هذا الإطار يقول فيليب ميريو Philippe Meirieu: "أن نقل المعرفة ينبغي أن يحرر المتعلم من البداهات المغلوطة ومن هيمنة المظاهر المباشرة والأحكام المسبقة، خاصة تلك التي تقضي بأن الأشياء لا توجد إلا على النحو الذي توجد وتظهر عليه" (Meirieu، 1992، ص. 88).

2- المتعلم: إذا كان الاتجاه التربوي التقليدي يرتبط بمفهوم التلميذ، فإن الاتجاه الحداثي يحيل أكثر على مفهوم المتعلم، وإذا كان رواد عصر النهضة والحركة الإنسية وفلاسفة الأنوار؛ قد جعلوا من الإنسان مركزا للكون وآمنوا بإمكاناته وقدراته على فهم العالم والطبيعة، فإن الاتجاه التربوي الحداثي ينظر بدوره للمتعلم باعتباره مركزا وغاية لكل نشاط تربوي، إذ لم يعد مجرد مستقبل سلبي يتم حشوه وإخضاعه لمعرفة تقدم له بشكل جاهز، بل أصبح عنصرا فاعلا ومتفاعلا؛ يساهم في بناء معارفه وتعلماته. بحيث أضحت المعرفة مجالا خصبا لفعالية أنشطته التعلمية، النظرية منها والعملية (مساءلة، نقد، تفكيك، مقارنة، مناقشة، هدم، بناء، استثمار، تطبيق)، وذلك من منطلق أن المتعلم كائن مستقل وحر (Boederie، 1991، ص. 40)، يمتلك تمثلات ورموزا وردود أفعال تجاه ما يحيط به، وله إيقاعاته الخاصة في النمو والحركة والإدراك والمعرفة، وحاجاته وقدراته التعبيرية والاندماجية (Resweber، 1986، صص. 4-5)، وبهذا أصبح المتعلم ذاتا فاعلة تشارك وتتفاعل وتتواصل، تكتشف وتتعلم ذاتيا، ولا تكتفي بالإنصات والتقليد (Reboul، 1992، ص. 9)، بل ذاتا تواجه المعرفة وتعمل على معالجتها ونقدها وإعادة تركيبها واستثمارها في معالجة وضعيات أخرى، وبهذا لم يعد المتعلم مجرد متلقي للمعرفة بل صار بإمكانه إنتاج المعرفة وإظهار ما يمتلكه من قدرات ذاتية باعتباره كائنا بشريا عاقلا (Riboul، 1980، ص. 16)، لينتقل بذلك من نموذج العلاقات البيداغوجية العمودية؛ إلى نموذج بيداغوجي أفقي تفاعلي يعتبر فيه غاية في ذاته لا مجرد وسيلة لسلطة المدرس أو المعرفة، ومن نموذج ضيق للمرجعية الاجتماعية التي ينتمي إليها؛ إلى نموذج أوسع للمرجعية الكونية بما تقتضيه من تحرر وانفتاح ومسؤولية أخلاقية.

3- المدرس: أضحى مفهوم المدرس في الاتجاه التربوي الحداثي أكثر حضورا من مفهوم المعلم، الذي هيمن على الاتجاه التربوي التقليدي، ومرد هذا التحول يعود إلى التغيرات التي عرفتها المهام والأدوار التي يضطلع بها المدرس في المدرسة الحديثة، خاصة بعد التحولات الجوهرية التي مست كل من المعرفة المدرسية والمتعلم (كما سبقت الإشارة إلى ذلك أعلاه)؛ إذ لم يعد المدرس مالكا لسلطة المعرفة ومصدرها الوحيد، كما لم يعد مركز ومحور العملية التعليمية التعلمية، لقد أصبح منظما وموجها ومسهلا للفعل التعليمي، يأخذ بعين الاعتبار تمثلات المتعلم وخبراته واحتياجاته، يعينه على الاكتساب وحل المشكلات ويدفعه لتطوير تعلمه الذاتي، دون أن يقدم له معارف جاهزة، بل يمنحه قدر الإمكان الثقة في قدرته على التعلم ويعززها (Rogers، 1976، صص. 70-71)، بمختلف الآليات البيداغوجية والديداكتيكية، التي تدعم لدى المتعلم تعلما فعالا قائما على فاعليته وخبرته الذاتية وملائما لحاجاته وتطلعاته (Rogers، 1976، صص. 131-132).

مع الاتجاه التربوي الحداثي انتهى عهد "المعلم" الذي يفرض تعاليمه على مريديه ويدفعهم للوعي بجهلهم وبفقرهم الداخلي، وبزغ عهد المدرس الذي يعين المتعلم على تحرير وانبثاق قدراته، بجعله متماهيا أكثر مع ذاته ومع حقيقته الجوهرية المثمثلة في العقل والتفكير (Riboul، 1980، ص. 125)، وإذا كان من الضروري نقل المعارف له، فبهدف التأهيل والتكوين لا بهدف إعادة الإنتاج أو التدجين الإيديولوجي، بل بهدف مساعدة المتعلم وتحفيزه واستثارة كفاياته وتنشيط قدراته، عبر أنشطة توليدية

وتوجيهية وإيحائية ونقدية متنوعة، تضع كل الخبرات والمعارف موضع تساؤل ونقد، وتراعي في نفس الوقت الفوارق الفردية بين المتعلمين.

وبهذا انتقل المدرس من نموذج العلاقات البيداغوجية العمودية المبنية على سلطة المعرفة أو سلطة المؤسسة، إلى نموذج العلاقات البيداغوجية الأفقية القائمة على الاحترام والاعتراف بشخصية المتعلمين وبفوارقهم الفردية وبنسبية المعارف والقيم، مما يجعل فضاء الفصل الدراسي "فضاء لحرية أصيلة وفعلية؛ تجعل المتعلمين يعيشون حرية الاختيار وحرية التعبير وحرية الوجود، حتى ولو كان مجال اشتغالهم يبدو محدودا وضيقا جدا"(Rogers، 1976، ص. 70).

3-2 الاتجاه التربوي الحداثي العصري: مبادئه وقيمه

ينتصر الاتجاه الحداثي العصري لمبادئ الحداثة وقيمها، التي تمت مراكمتها تدريجيا عبر صيرورة تاريخية من التحولات؛ همت مختلف أبعاد ومستويات الوجود البشري، منذ مخاضات عصر النهضة وما تلاها من حركة إنسية واكتشافات علمية وتقنية وإصلاحات دينية وثورات فكرية واقتصادية وسياسية واجتماعية، وما أعقب كل هذا من تغيرات جذرية خاصة في عصر الأنوار؛ توجت بإصدار بيان حقوق الإنسان سنة 1789. ضمن صيرورة هذه التحولات سيتم تحرير الوعي القيمي من هيمنة التعصب الديني ومن المبادئ الدوغمائية ومن سلطة القيم المتعالية، وستصبح الذات الإنسانية الفاعلة المرجعية الأولى لكل تأسيس أخلاقي وقيمي؛ تعمل على نقد القيم التقليدية الماضوية وتقويض الأنساق القيمية المنغلقة والثابتة (بوحناش، 2013، ص. 17)، وتحرير الضمير الأخلاقي من الوصاية والتبعية للقيم اللاهوتية المفارقة للواقع الحديث، باعتباره واقعا متغيرا وديناميا يحكمه منطق التقدم والتطور المستمرين.

ترتكز القيم في الاتجاه التربوي الحداثي على مبادئ أساسية تتمثل في أن المعرفة ليست مطلقة، وأن الإنسان والعالم متغيران، لأنه اتجاه لا يطرح تاريخ العلم والمعرفة من حسبانه، بل يقر بمبدأ تطور الإنسانية والمعارف والعلوم وانطواء قوانينها ونظرياتها ومناهجها وإمكانيات تجاوزها وتغيرها. إنه اتجاه يحتضن كل مشكلات الإنسان، على أساس مبدأ إنساني شامل يقوم على قيم كونية؛ تنطلق مما هو كائن متجاوزة إياه نحو ما ينبغي أن يكون عليه مستقبل الإنسان (قنصوة، 2010، ص. 17)، على اعتبار أن هذا الاخير يشكل محور وجوهر كل مشروع تربوي حداثي يروم تكوين أفراد متشبعين بقيم إنسانية عقلانية ونقدية وتنويرية، وفقا لمبدأين مركزيين هما: حرية الفرد واستقلاليته.

يتبنى الاتجاه التربوي الحداثي قيما ذات طبيعة متغيرة ونسبية، قائمة على نقد جذري للمرجعيات والثوابت التقليدية وبداهات العقل الأخلاقي الماضوي (بوحناش، 2013، ص. 5)، ومحاولة القطع مع كل ما لا يمكنه الانخراط في إيقاع التحول والتقدم الذي يسم زمنية هذا الاتجاه وحركيته؛ التي ترفض القيم الثابتة وكل قيم الوصاية والتحكم والتبعية، ولا تستدمج في نسقها القيمي سوى القيم الكونية المبنية على العقل والعلم والتقدم، "فإذا كانت حركية الإنسانية تتقدم في اتجاه علم كوني، فهي تتقدم أيضا في اتجاه الأخلاق والسياسة، والقيم الكونية" (Riboul، 1980، ص. 73). ومن ضمن المرجعيات النظرية التي تسير في هذا الاتجاه؛ نذكر رائد فلسفة الأخلاق الأنوارية ل كانط E.Kant؛ الذي جعل من قيم الواجب الأخلاقي قيما كونية وغير مشروطة بمنفعة ذاتية، بحيث أن التزام الإنسان بها - في نظره- هو ما يحقق سعادته ويمنحه قيمة مطلقة ويجعله غاية في ذاته، وليس مجرد وسيلة (Kant، 1971، صص. 148-149)،.بالإضافة إلى موقف السوسيولوجي الفرنسي أوغست كونت Auguste Comte (Reboul، 1992، ص. 73)؛ الذي دعا إلى تجاوز القيم اللاهوتية والميتافيزيقية، نحو القيم الوضعية التي تمجد العقل والعلم وتوحد الإنسانية باعتبارها مقدسا جديدا. كما يمكن أن نستشهد أيضا بموقف عالم النفس والإيبستيمولوجي السويسري بياجي، الذي يؤكد فيه على أهمية التربية على القيم الكونية واحترام الحقوق والحريات الأساسية كما هو متفق عليها في الإعلان العالمي لحقوق الإنسان (Piaget، 1988، ص. 75).

لا معنى للقيم بالنسبة للاتجاه الحداثي خارج قيم العقلانية والحرية والاستقلالية، كقيم أساسية تؤطر الممارسة المعرفية والاجتماعية والسياسية والوجودية للفرد، إنها قيم محايثة للوجود الإنساني-بلغة

سبينوزا Spinoza- ومندمجة مع نظام الطبيعة والحياة وليست قيما تحاكم الوجود الإنساني من الأعلى وتدينه من خلال ثنائية تقليدية أخلاقية - الخير والشر-، تفصل الإنسان عن الطبيعة (Spinoza، 1965، ص. 33)، بل هي قيم ترتبط بالإنسان ككائن طبيعي، ينتج ويبني قيمه معرفيا وعقليا وفق ما يحقق كمال ذاته وبهجته وسعادته (Spinoza، Ethique، ص. 332). وعلى هذا الأساس فإن القيم الحداثية لا تنفصل عن الإنسان الذي يخلقها باستمرار عبر اختياراته الحرة والمسؤولة بهدف تحقيق كينونته، ذلك أن اختياراته هي تأكيد لقيمة ما يختار، إذ لا يمكن أن يختار إلا ما فيه خير له وللإنسانية جمعاء ومنه كلية القيم وشموليتها - بلغة سارتر J.P.Sartre-؛ ولا يتحقق هذا - في نظره- إلا بتجاوز القيم التي تشكل عائقا أمام الفعل الإنساني الحر والمسؤول (سارتر، 1959، صص. 13- 14).

على هذا الأساس يسعى الاتجاه التربوي الحداثي إلى بناء العقل والوظائف الفكرية وتنمية الشخصية الإنسانية وترسيخ احترام حقوق الإنسان والحريات الأساسية، وبناء وعي أخلاقي يعطي الأولوية لقيم التفاهم والتسامح والصداقة بين الأمم وبين كل الجماعات العرقية والدينية؛ من أجل تحقيق السلام وحفظه (Piaget، 1988، صص. 105-106)، عبر ترسيخ قيم المواطنة والحرية والفكر النقدي، والمحاجة العقلانية وتحمل المسؤولية واحترام الآخر، بوصفها تجليات لقيم السلوك المدني، القائم على تقدير الآخر وتقبل اختلافه، وعلى تنوير العقل وتشبعه بقيم التسامح والحق والواجب والمساواة والإنصاف (Roche، 2000، صص. 116-117). لهذا نجد النسق القيمي الحداثي يرتكز على قيم الديمقراطية والعلمانية ومبادئ التعاقد الاجتماعي، كإطار سياسي واجتماعي وتربوي لتفعيل هذه القيم وترسيخها داخل المجتمع وعبر مؤسسات التربية بما فيها المدرسة، التي يتعين عليها -حسب هذا الاتجاه- أن تكون نموذجا للوسيط العلماني الديمقراطي؛ بحيث يتساوى فيها كل المتعلمين بغض النظر عن ثقافتهم ومعتقداتهم، وترسخ لديهم ممارسة التفكير العقلاني وتجاوز الدوغمائية وتبني قيم التسامح وتقبل الاختلاف، فلا تكون علمانية المدرسة سوى تعبير عن حرية التفكير والقول والاعتقاد، أو لنقل أنها عبارة عن تسامح مؤسس ومبني (Roche، 2000، ص. 107)، يعترف ويقر بالحق الكامل للمتعلم في المعرفة عبر تحفيز فكره على المساءلة والتحليل والنقد والشك، وعبر إعطاء المتعلمين إمكانية مقارنة وجهات نظرهم وبناء تصوراتهم في ظل قيم الحوار والنقاش والاختلاف، واقتناعهم بأن تطور وجهات النظر وإغناءها يتحقق عبر الانفتاح على فكر الغير وثقافته.

لا تنحصر التربية بالنسبة للاتجاه الحداثي وفي إطار المدرسة التقدمية (Piaget، 1988، ص. 79) ، في نطاق محلي أو وطني، بل تتبنى قيما كونية وتلتزم بقضايا الإنسانية جمعاء، في إطار ما يعرف بالمواطنة الكونية، والتي لا يمكن كسب رهانها حسب -جورج روش Georges Roche- إلا عبر ترسيخ قيم إيكولوجية للحفاظ على البيئة من المخاطر التي تهدد كوكب الأرض والبشرية قاطبة، وعبر إشاعة قيم حقوق الإنسان الكونية والدفاع عنها ضد كل الانتهاكات والخروقات التي تواجهها (Roche، 2000، ص. 121).

2-4 الاتجاه التربوي الحداثي العصري: الحدود والانتقادات

بالرغم مما يمكن أن تبدو عليه القيم في الاتجاه الحداثي العصري من قوة وانسجام وملاءمة لمقتضيات الواقع الإنساني وتحدياته، وبالرغم من أنها قد تظهر أكثر تناسبا مع مفهوم المدرسة الحديثة، وبغض النظر على أنها قيم عقلانية تتأسس على المبادئ الكونية للإعلان العالمي لحقوق الإنسان؛ وعلى نظرة كلية شمولية للإنسان؛ بصرف النظر عن انتماءاته الجغرافية أو الإثنية أو العرقية أو الدينية، ووفقا لقيم الحرية والمساواة والديمقراطية والتسامح...إلا أن كل هذا لا يمنع من القول أن للاتجاه الحداثي العصري للقيم حدودا يقف عندها، إذ يمكن انتقاده والكشف عن أهم جوانب قصوره من خلال العناصر الآتية:

- القيم الحداثية العصرية بما هي قيم عقلانية تختزل الذات الإنسانية في بعد واحد هو البعد المعرفي وتقصي إلى حد ما؛ الأبعاد الوجدانية والتاريخية والزمنية للفرد، باعتبارها محددات وشروط موضوعية تحصر وتحدد مختلف قيم وأبعاد ومستويات الوجود الإنساني، وعلى هذا الأساس قد لا ينظر للمتعلم في هذا الاتجاه إلا عبر الإعلاء من فاعليته المعرفية والعقلية وتهميش خصائصه النفسية والوجدانية

والاجتماعية وإقصاء حاجاته البيولوجية والجسدية[9]، وإخضاعها لنوع من الترويض والتنميط باسم العقل، وجعل القيم العقلانية متعالية Transcendantale تحدد السلوك الإنساني وتحاكمه من الأعلى بنوع من التعميم والشمولية، وهو ما يمكن اعتباره منافيا للطبيعة المحايثة Immanente للقيم الإنسانية.

- الاتجاه الحداثي يعتقد في قيم كونية وشمولية وفي قابليتها للتطبيق المعمم- دون قيد أو شرط- على جميع الوقائع وفي مختلف السياقات، دون مراعاة للاختلافات والتمايزات والفوارق بين الأفراد والجماعات على مستوى التمثلات والمعتقدات والانتماءات الثقافية والأخلاقية، وعلى هذا الأساس يمكن انتقاد الاتجاه التربوي الحداثي في كونه قد ينزع لتجريد المتعلمين من خصوصيتهم وفرادتهم واختلافهم وتمايزهم في سبيل تنميط وعيهم وقيمهم باسم كونية العقل والقيم، واخضاعهم لها قد يؤدي لما يسميه المفكر المغربي محمد سبيلا "بصدمة الحداثة" (سبيلا، 2004، ص. 5) أو صدمة قيم الحداثة.

- إذا كان الاتجاه التقليدي الماضوي قد سقط في تقديس القيم باسم الإله، فإن الاتجاه الحداثي سقط في تقديس القيم باسم العقل والتجربة وتأليه العقل الأداتي والرياضي، وجعله المقياس الأوحد للنظر للإنسان والعالم، في إقصاء شبه تام لتعدد وغنى التجربة الوجودية للإنسان واختلاف سياقاتها، مما يمكن أن يؤدي إلى تنميط القيم؛ خاصة قيم الجمال والذوق والإبداع، ومن هذا المنظور قد تتحول المدرسة إلى مجرد فضاء لتذويب الاختلافات والتمايزات بين المتعلمين عبر نماذج من قيم العلم الوضعي وعن طريق قيم أحادية ومركزية مهيمنة، لا تعترف بقيم الأوساط الثقافية والاجتماعية والإثنية التي ينحدرون منها (سعدون، 2016، ص. 37).

- تقديس الاتجاه الحداثي للعقل الأداتي وإنتاجاته التقنية والمادية؛ قد يجعل من المدرسة مجرد مقاولة خاضعة لقيم العولمة واقتصاد السوق ولهيمنة القيم الرأسمالية، ليتحول بذلك المتعلم من غاية في ذاته إلى مجرد وسيلة ذات قيمة استعمالية أداتية، يتم إعداده وتكوينه وفقا لمتطلبات وقيم الاقتصاد الرأسمالي، وهو ما يمكن أن يؤثر سلبا على وظيفة المدرسة كفضاء لتربية المتعلم وتنمية كل أبعاد ومكونات شخصيته؛ الوجدانية والمعرفية والسلوكية والإبداعية... وليس فقط الجوانب المهارتية والتقنية.

- بالرغم من أن الاتجاه التربوي الحداثي يتأسس على قيم المواطنة والديمقراطية والمساواة، إلا أنها قد تظل قيما ذات منطق ضيق لا تستوعب مظاهر التعدد والاختلاف والتمايز المطروح اجتماعيا وثقافيا، بل هي قيم قد لا تستجيب سوى لمواطنة كونية أحادية وممركزة، ولديمقراطية تكرس هيمنة قيم الأغلبية وتقصي قيم الأقليات والانتماءات المحلية، ولمساواة اجتماعية مفترضة وجائرة تفرض قيما محددة على كل المتعلمين وتلزمهم بها بدعوى كونية هذه القيم وشموليتها، وعلى هذا الأساس يمكن انتقاد الاتجاه التربوي الحداثي العصري في كونه ينظر للمدرسة باعتبارها عالم مدرسي واحد وموحد وليس عوالم مدرسية متعددة ومختلفة - بلغة ميشيل مافيزولي Michel Maffesoli-؛ تستقبل متعلمين من مرجعيات ثقافية واجتماعية ودينية مختلفة ومتباينة (سعدون، 2016، ص. 40).

- أن تبني الاتجاه التربوي الحداثي لقيم العلمانية بما هي مجرد فصل المدرسة عن الشأن الديني، يمكن اعتباره شكلا من أشكال الهيمنة الخفية التي تمارس باسم الحياد الديني، بحيث تعمل على منع القيم والرموز الدينية ذات البعد الفردي والخصوصي، في مقابل فرضها لنموذج قيمي واحد؛ يتمظهر في قواعد وأوامر انضباطية كتلك التي تخص الجسد والهندام والمظهر الخارجي[10] كنوع من الضبط والمراقبة المفروضة على أجساد وعقول المتعلمين، عبر نوعين من الضبط: ضبط عام ينبني على اعتناق العقلانية والعلم والمعرفة، وضبط خاص ينبني على الاعتقاد بسمو المدرسة وبوظيفتها الفعالة في إدماج الكل عبر ممارسة نظامها مباشرة على الفكر والجسد، كأداة لإخضاع المتعلم لنسق قيمي يراد له أن يكون مشتركا وكونيا (سعدون، 2016، ص. 67).

---

[9]- يمكن أن نستحضر هنا -على سبيل المثال لا الحصر- النقد الذي وجهه نيتشه Nietzsche وماكس شيلر Max Scheler لقيم الحداثة؛ فالأول اعتبرها قيما تبالغ في تقديس صنم العقل كأساس للقيم وتدين الجسد وحاجاته، والثاني اعتبرها قيما مادية وآلية أقصت التجربة الروحية والوجدانية للإنسان، وعلى هذا الأساس انتقدنا قيم الاتجاه الحداثي باعتبارها قيما عقلانية اتخذت من العقل مصدرا أساسيا لها وتنكرت للمحددات الجسدية والوجدانية والنفسية والاجتماعية كأسس أخرى للقيم.

[10]- يمكن أن نقدم هنا نموذج بعض المدارس العلمانية في أوروبا التي تمنع ارتداء الحجاب، أو تلك التي لا تكيف المطاعم المدرسية مع ما يعتبره بعض المتعلمين طعاما محرما في مرجعياتهم الدينية، أو تلك التي تبرمج امتحانات يوم السبت للمتعلمين من الديانة اليهودية، أو خلال أيام رمضان بالنسبة للمتعلمين الدين ينتمون للديانة الإسلامية.

بناء على ما سبق يمكن مساءلة الاتجاه التربوي الحداثي حول مدى فعالية وصلاحية تبني المدرسة للقيم الحداثية، خاصة بالنسبة للمجتمعات التقليدية المنغلقة وغير المؤهلة بنيويا لتقبل هذا النوع من القيم، ألن يؤدي هذا إلى إحداث هوة سحيقة بين القيم الحداثية للمدرسة والقيم التقليدية للمجتمع؟ ألا يمكن أن يؤدي هذا الوضع بالمتعلم إلى نوع من التمزق القيمي بين قيم المدرسة وقيم المجتمع؟ ألا يمكن أن يقود هذا الوضع إلى حالة من الصراع والتدافع بين المدرسة والمجتمع يكون المتعلم ضحية له؟

وإذا كانت المجتمعات المعاصرة مجتمعات متعددة ثقافيا ودينيا، ومتنوعة من حيث المرجعيات والانتماءات؛ فالسؤال الذي يطرح نفسه هو: إلى أي حد يمكن للمدرسة الحفاظ على الخصوصيات والتمايزات الثقافية للجماعات الإنسانية؛ إذا ما اعتمدت على القيم الحداثية العصرية؟ ألن يؤدي هذا بالمدرسة إلى ممارسة نوع من الإقصاء والتمييز والحيف ضد أشكال التنوع والتعدد الثقافي والوقوع في نوع من التنميط الميكانيكي؟

3- الاتجاه التربوي التوفيقي

بما أن المجتمعات البشرية لا تتساوى في إيقاعات تحولها وديناميات تغيرها؛ على اعتبار أن بعضها يساير الانفتاح والتطور والتقدم، وبعضها ينزع نحو الارتكاس الماضوي والانغلاق وإعادة الإنتاج، والبعض الآخر يحاول المزاوجة بين الوفاء للماضي والتطلع للمستقبل وفقا لجدلية الثابت والمتحول؛ فإن لكل مجتمع اتجاهاته ومعاييره وقيمه التربوية، وذلك بحسب طبيعة ثقافته وإيقاعات حركيته. فإذا كانت المجتمعات المنفتحة تنزع تربويا نحو اتجاهات وقيم حداثية وعصرية، وإذا كانت المجتمعات المنغلقة تتبنى في تربيتها اتجاهات وقيم تقليدية وماضوية، فإن المجتمعات ذات الثقافة المركبة أو المزدوجة تنزع تربويا نحو اتجاهات توفيقية تحاول أن تجمع بين قيم تقليدية ماضوية وقيم حداثية عصرية، في ظل هذا النوع الأخير من المجتمعات نتحدث عن ما يسمى بالاتجاه التربوي التوفيقي (D'hainaut، 1977، صص. 46-47؛ الجابري، 1973، صص. 51-69؛ أحرشاو، 2017، صص. 56-59؛ جنجار، 2011، صص. 16-17-18)؛ باعتباره اتجاها ذو منطق مزدوج يراهن على الجمع والتوفيق بين مرجعيتين مختلفتين من حيث الأسس والمنطلقات والغايات. إذن ما دلالة مفهوم الاتجاه التربوي التوفيقي؟ وما هي المنطلقات والأسس التي ينبني عليها؟ وما طبيعة القيم التي يرتكز عليها؟ وما هي حدود هذا الاتجاه والانتقادات الموجهة إليه؟

3-1 الاتجاه التربوي التوفيقي: تعريفه ودلالته

بشكل عام وعلى المستوى النظري، يقصد بالاتجاه التوفيقي كل نزعة تسعى إلى الجمع أو الدمج بين موقفين أو اتجاهين أو أطروحتين، مختلفتين على مستوى الأسس والمنطلقات والأهداف. ويقصد بها على المستوى المجتمعي أو السياسي السعي إلى نيل رضى جميع الأطراف أو أغلبها، من خلال تعاقد أو ميثاق يعكس تصوراتها وأهدافها، وهي منهجية يتم اللجوء إليها عادة في لحظات الأزمة واختلاف القوى وتناقضها، حيث تبرز الحاجة إلى تجميع القوى المختلفة والمتناقضة في رؤاها وتصوراتها، بغية وضع تعاقد مرحلي يجد فيه كل واحد من الأطراف تجليا لأطروحاته (جنجار، 2011، ص. 16).

يتخذ الاتجاه التوفيقي دلالة واضحة على المستوى السياسي والاقتصادي، وبشكل عام في مجالات المصالح المختلفة القابلة للقياس وللتدبير البراغماتي، على اعتبار أن الأطراف المتنافسة تحاول التوصل عبر تنازلات معقلنة ومتفاوض بشأنها إلى حد أدنى من التوافقات- التي وإن لم ترض مجمل انتظارات الأطراف، فهي على الأقل- تلبي جزئيا تطلعات كل طرف، وفي هذا الإطار يمكن أن نتحدث عن توافقات بين أرباب المقاولات والنقابات العمالية حول الأجور، أو التوافق بين الأحزاب الليبرالية والاشتراكية حول السياسة الضريبية والإنفاق العمومي...(جنجار، 2011، ص. 16).

أما على المستوى التربوي يمكن أن نستشهد بما يعكسه قول داينو D'hainaut من دلالات حول الاتجاه التوفيقي الذي تتبناه بعض الدول الإفريقية، معتبرا إياها دولا تحاول بناء أنظمتها التربوية من الناحية الوجدانية والفنية على مبادئ أصالتها والقيم التي ورثتها عن ثقافة الأجيال السابقة، وفي نفس الوقت تعمل على تبني تربية معرفية نظرية لتحقيق التنمية. إذ يرى أن التربية في هذه الدول موجهة من

الناحية الاجتماعية نحو ثقافة ماضوية وثابتة، في حين أن اقتصادها موجه نحو ثقافة مستقبلية ومنفتحة حسب توجهات هذه الدول؛ رأسمالية أو اشتراكية (D'hainaut، 1977، صص. 46-47).

يعكس الاتجاه التربوي التوفيقي في جوهره محاولة تجاوز ما يصطلح عليه بصراع المعارف والقيم، نحو محاولة الجمع بين المعارف والقيم الإنسانية ودمجها ووضعها جنبا إلى جنب في بناء المناهج والبرامج الدراسية، وذلك بهدف إنتاج أفراد متشبعين بثقافتهم وقيمهم المحلية والوطنية من جهة، وبالثقافة والقيم الكونية من جهة أخرى.

2-3 الاتجاه التربوي التوفيقي: أسسه ومرتكزاته

يمكن التأصيل تاريخيا لأسس ومرتكزات الاتجاه التوفيقي إبتداء من مرحلة القرون الوسطى، حيث حاول المفكرون والفلاسفة التوفيق بين العقل والدين سواء في الثقافة العربية الإسلامية، ويمكن أن نستشهد هنا - على سبيل المثال لا الحصر- بأعمال كل من الكندي والفارابي وابن رشد، الذين خاضوا في إشكالية التوفيق بين الدين الإسلامي والفلسفة اليونانية، أو في الثقافة الغربية المسيحية متمثلة في أعمال القديس أنسلم والقديس طوما الأكويني والقديس أوغسطين، الذين حاولوا بدورهم التوفيق بين الدين المسيحي والفكر اليوناني.

وفي عصر النهضة الفكرية العربية الحديثة، ستبرز نزعة توفيقية دشنها كل من رفاعة الطهطاوي ومحمد عبده وجمال الدين الأفغاني. وبالرغم من أنها نزعة ظلت وفية للمنظومة الفكرية الإسلامية الموروثة، إلا أنها لم تكرر المعارف والقيم التقليدية، بل حاولت التوفيق بينها وبين رؤية عقلانية عصرية لقضايا المجتمع والفكر والدولة؛ إذ لم تتوقف هذه النزعة الإصلاحية الإسلامية عند حدود إعادة بعث الصلة بالقديم، بل حاولت التوفيق بينه وبين بعض موضوعات الفكر الليبرالي الأوروبي. ويشهد على ذلك عنايتهم بمسألة الدولة الوطنية الحديثة، ودفاعهم عن رؤية حديثة للإسلام تصالح بينه وبين العصر، وبين الإيمان والعلم، وتتخطى الفهم النصي الجامد لتعاليمه خارج مقتضيات المكان والزمان.

وفي المرحلة المعاصرة وفي سياق النظام التربوي المغربي يمكن أن نستحضر - على سبيل المثال لا الحصر- الوصف الذي قدمه المفكر المغربي محمد عابد الجابري للنظام التربوي المغربي وذلك في كتابه "أضواء على مشكل التعليم بالمغرب" (الجابري، 1973،صص. 51-69)[11]"، معتبرا "أن الفكر التربوي المغربي اكتسى طابعا توفيقا في طريقة معالجته لمشاكل التعليم، إذ يحاول دوما البحث عن حلول وسطى وعن صيغ توفيقية ترضي الجميع، أو على الأقل تحمل الأطراف المختلفة على السكوت والانتظار ولو إلى حين" (الجابري، 1973، ص. 58).

بناء على ما سبق يمكن تحديد أهم أسس ومرتكزات الاتجاه التربوي التوفيقي في ما يلي:

- يحاول الاتجاه التربوي التوفيقي احتواء التنافر بين مرجعيات مختلفة وقوى متصارعة، ويراهن على تجاوز التناقض والصراع عن طريق تقريب وجهات النظر وتذويب الاختلافات والارتكاز على ما هو إنساني ومشترك.

- أن الاتجاه التربوي التوفيقي اتجاه مركب ينبني على منطق مزدوج؛ يراهن من خلاله على تربية المتعلمين على التشبع بالثقافة التقليدية الماضوية، وفي نفس الآن الانفتاح على ثقافة كونية حداثية وعصرية.

- أن الاتجاه التربوي التوفيقي مشدود زمنيا للماضي من جهة، وللحاضر والمستقبل من جهة أخرى، إذ يحاول إعادة إنتاج الماضي ويتطلع في نفس الوقت لكسب تحديات الحاضر ورهانات المستقبل، وهذا ما يجعل منطقه الزمني منطقا منغلقا لارتباطه بالماضي، وفي نفس الآن منفتحا لارتباطه بالحاضر والمستقبل.

- يعتقد الاتجاه التربوي التوفيقي في قابلية المحلي والخصوصي لاستيعاب العالمي والكوني، وقابلية العالمي والكوني لاستدماج المحلي والخصوصي، وما يتطلبه هذا من محاولة لتأويل ومواءمة للمعارف

[11]- يعتبر محمد عابد الجابري أن الفكر التربوي المغربي ذو طابع توفيقي يحاول الجمع بين نمطين فكريين: الأول يرتبط بالثقافة الاستعمارية العصرية، والثاني يرتبط بالثقافة الإسلامية التقليدية، بل يعتبر أن المبادئ الأربعة للتعليم المغربي (التعميم، والتوحيد، والتعريب، والمغربة) انبنت بشكل جوهري على نزعة توفيقية واضحة.

والقيم، وفي هذا الإطار يمكن أن نستشهد بدعوة إدغار موران Edgar Morin " إلى نوع من الحوارية التي يجب أن تعمل على خلق تكامل بين الشرق والغرب بين الشمال والجنوب" (موران، 2002، ص3. 71).

- ينبني هذا الاتجاه على مجموعة من الثنائيات القطبية المتجاورة: (أصالة/ معاصرة)، (نقل/ عقل)، (ماض/ مستقبل)، (خصوصي/ كوني)، (محلي/ عالمي)، (ثابت/ متغير)، (واحد/ متعدد)، (مطلق/ نسبي)...ويحاول الدمج والجمع بينها في نظام توفيقي.

- ينظر الاتجاه التربوي التوفيقي للمدرسة باعتبارها مجالا لإعادة إنتاج نفس الشروط والمحددات التقليدية الماضوية، وفي نفس الوقت أداة لإنتاج أسباب التقدم وعوامل التطور، وفقا لجدلية التقليد والإبداع.

- يقوم الاتجاه التربوي التوفيقي على منطق مزدوج لما يسمى بالمثلث البيداغوجي "المعرفة، المتعلم، المدرس"، إذ يتميز كل عنصر من عناصره الثلاثة بجملة من الخصائص والمميزات يمكن تحديدها فيما يلي:

1- المعرفة: يتبنى هذا الاتجاه معرفة مركبة تزاوج بين مضامين معرفية تقليدية ترتبط بثقافة ماضوية منغلقة، ومضامين معرفية حداثية ترتبط بثقافة عصرية منفتحة، ينظر للأولى بنوع من الإطلاقية والثبات ويخصها بقدر من التبجيل والتقدير، في حين ينظر للثانية على أنها نسبية ومتغيرة وتخضع للنقد والمساءلة والتجديد، ذلك أن الجمع بينهما يستلزم جهدا معرفيا تأويليا يحاول التقريب والمواءمة بين ما هو تقليدي وما هو حداثي بجعل أحدهما سندا ومدخلا للآخر، بل يحاول أنصار هذا الاتجاه إعادة بناء المعرفة التقليدية باعتماد أدوات المعرفة الحداثية، أو محاولة البحث عن أسس المعرفة الحداثية في بعض عناصر المعرفة التقليدية، كمحاولة منهم لمد الجسور ونفي الشقاق بينهما، وأن أي قول بتعارضهما لا يعكس في نظرهم سوى قصورا في الفهم والتأويل. وبهذا تبنى المعرفة من داخل هذا الاتجاه على نوعين من المعارف: معارف مطلقة وثابتة غالبا ما ترتبط بالعقائد والمبادئ الدينية، ومعارف نسبية ومتغيرة ترتبط بالتصورات والمعارف الإنسانية الوضعية.

2- المتعلم: بالرغم من أن هذا الاتجاه يستلهم مكتسبات التربية الحديثة وينظر للمتعلم باعتباره ذاتا نشيطة وفاعلة تساهم في بناء تعلماتها ومعارفها بالاعتماد على قدراتها وخبراتها الذاتية، إلا أنه في نفس الوقت يحتفظ ببعض عناصر التربية التقليدية التي ينظر من خلالها للمتعلم كمتلق ومستقبل لمعرفة تقليدية جاهزة ينبغي له التشبع بها والامتثال لها، بحيث تكون فاعليته الذاتية - من مساءلة ونقد -هامشية ومحدودة بسلطة المعرفة التقليدية وثوابتها، ومحاصرة بسلطة المدرس؛ الذي يعمل على نقل وترسيخ متنها وقيمها، وبالمقابل لا يسمح للمتعلم بإبراز قدراته ومهاراته الذاتية، ولا يحظى بحرية وباعتراف أكبر إلا في إطار المعارف الإنسانية الوضعية القابلة للنقد والمساءلة. لكن وبالمقابل يسعى هذا الاتجاه إلى تسليم المتعلم وانقياده للمعارف التقليدية ولمبادئها، التي يراد لها أن تكون ثابتة ومقدسة ومنزهة عن النقد والشك.

هكذا ينظر للمتعلم من داخل الاتجاه التربوي التوفيقي نظرة مزدوجة تجمع بين الاعتراف به كذات فاعلة ونشيطة في العملية التعليمية التعلمية، وبين اعتباره مجرد متلقي ومستقبل يتعين امتثاله وخضوعه لسلطة المعارف التقليدية الجاهزة، تارة يحتل مركز الأنشطة التعلمية عندما يتعلق الأمر بمعارف ومضامين الثقافة المنفتحة، وتارة أخرى تزيحه سلطة المدرس وسلطة الثقافة التقليدية - التي يمثلها بمعارفها الثابتة والمنغلقة- عن مركز العملية التعليمية التعلمية، ليتحول المتعلم إلى مجرد تابع، يمتثل وينقاد للمعرفة التقليدية ويعيد إنتاجها بشكل آلي وميكانيكي.

3- المدرس: يضطلع المدرس في الاتجاه التربوي التوفيقي بوظيفتين مزدوجتين: الوظيفة الأولى يستمدها من مرجعية المدرسة الحديثة التي تعتبره منظما ومنشطا وموجها ومسهلا للفعل التعليمي يساعد المتعلمين ويحفزهم ويثير قدراتهم ويدعم مهاراتهم ويحترم حاجاتهم وخبراتهم الذاتية، ويجعلهم غاية ومركزا للعملية التعليمية التعلمية، لكن، وفي نفس الوقت؛ مطالب بوظيفة ثانية ترتبط بنموذج المدرسة التقليدية والمتمثلة في نقل معرفة تقليدية جاهزة وترسيخ مبادئها وقيمها وتكريس سلطة متنها وجعلها مركزا وغاية للفعل التربوي التعليمي بدل المتعلم، وهو ما يفرض عليه المزاوجة بين أسلوبين بيداغوجيين

والتوفيق بين موقعين زمانيين ومكانيين، وما يستلزمه هذا من مجهود بيداغوجي توفيقي وتأويلي للمعارف والمضامين التي يبنيها ويقدمها للمتعلمين.

3-3 الاتجاه التربوي التوفيقي: المبادئ والقيم

يتأسس الاتجاه التوفيقي على مبادئ محددة تتمثل في النظر للقيم الإنسانية على أساس عدم التفريق أو التمييز بين ما هو محلي وطني محدود، وما هو عالمي كوني مترامي الحدود، بل النظر لما هو محلي ووطني كأساس لما هو كوني وعالمي (الوكيلي، 2012، ص. 243)، كما يعتبر هذا الاتجاه أن أي تناقض او اختلاف بينهما لا يعدو أن يكون سوى تناقضا ظاهريا، مرده الاختلاف في السياقات الزمنية والتاريخية والاجتماعية والسياسية والفكرية، أما على مستوى الغايات والمقاصد فهي مشتركة وواحدة (الجابري، 1996، ص. 13). وفي هذا الشأن يقول المفكر المغربي محمد عابد الجابري وبصريح العبارة أن: "عالمية حقوق الإنسان مقررة في الفكر الإسلامي مثل ما هي مقررة في أي فكر إنساني آخر، والبحث عنها يجب أن يكون في الكليات والمبادئ العامة، أما الجزئيات فأحكامها قابلة دوما للاجتهاد، لأنها تطبيقات والتطبيقات تختلف من زمن لآخر؛ بحسب المصالح والمنافع" (الجابري، 1996، ص. 18)، ويكفي في نظره القيام بنوع من التأصيل الثقافي لما هو كوني انطلاقا مما هو محلي، وإبراز الأسس النظرية والمقاصد الموحدة والمشتركة التي يقومان عليها (الجابري، 1996، ص. 13).

إذا كان الاتجاه الحداثي يقوم على قيمتين مركزيتين؛ قيمة الحرية وقيمة المساواة، تتفرع عنهما باقي القيم والحقوق، فإن الاتجاه التوفيقي يتبنى أيضا هاتين القيمتين، لكنه يؤسس ويؤصل لكونيتهما انطلاقا من المرجعية الثقافة المحلية، ويحاول الارتقاء بهما إلى مستوى مطابق لشموليتهما وعالميتهما كما هي عليه في الإعلان العالمي لحقوق الإنسان. ويمكن أن نستشهد في هذا الباب بالمحاولة التأصيلية التي قام بها المفكر المغربي محمد عابد الجابري لقيمتي الحرية والمساواة وما يتفرع عنهما من قيم وحقوق، من داخل الثقافة العربية الإسلامية، مستشهدا بمجموعة من النصوص القرآنية والأحاديث النبوية، لينتهي - بناء على فهمه وتأويله لهما- إلى أنه مثلما تتأسس القيم الحداثية الغربية على العقل والحرية والمساواة والديمقراطية، فإن الثقافة العربية الإسلامية بدورها تدعو إلى وجوب إعمال العقل والعمل بالحرية والمساواة واعتماد الشورى كمنهج ديمقراطي (الجابري، 1996، صص. 15-16-17-18)[12]، وهو بهذا يحاول أن يطابق ويوفق بين مبادئ ومقاصد المرجعيتين الإسلامية والغربية على مستوى القيم والحقوق، على أساس أن الطابع العالمي الشمولي لما هو كوني يبرز من داخل الخصوصية الثقافية نفسها، ويؤكد على أن الخصوصية والعالمية ليستا على طرفي نقيض، بل بالعكس، متداخلتان.

---

[12]- حاول محمد عابد الجابري التأصيل لقيم حقوق الإنسان ولكونيتها من داخل المرجعية العربية الإسلامية- خاصة تلك التي تبدو له متنافضة ظاهريا مع القيم الحداثية الغربية- باعتماد نصوص دينية من القرآن والسنة، ويمكن أن نحيل هنا على بعض الأمثلة:

*بخصوص إعمال العقل في فهم الطبيعة؛ استشهد مثلا بالآية القرآنية التالية: {إن في خلق السماوات والأرض، واختلاف الليل والنهار، والفلك التي تجري في البحر بما ينفع الناس، وما أنزل الله من السماء من ماء فأحيا به الأرض بعد موتها وبث فيها من كل دابة، وتصريف الرياح، والسحاب المسخر بين السماء والأرض، آيات لقوم يعقلون}. ليبين -حسب تأويله- أنه مثلما ترتكز المرجعية الغربية الحداثية على العقل لفهم الطبيعة وبناء القيم، ترتكز أيضا المرجعية العربية الإسلامية على النظر العقلي في الموجودات والاهتداء به نحو الأفضل.

*فيما يتعلق بقيمة الحرية وخصوصا حرية المعتقد؛ استشهد الجابري بآيات قرآنية؛ من قبيل:{وقل الحق من ربكم فمن شاء فليؤمن ومن شاء فليكفر}/ {ولو شاء ربك لآمن من في الأرض كلهم جميعا،أفأنت تكره الناس حتى يكونوا مؤمنين}/{ومن يرتد منكم عن دينه، فيمت وهو كافر، فأولئك حبطت أعمالهم} / {من كفر بالله من بعد إيمانه، إلا من أكره وقلبه مطمئن بالإيمان، ولكن من شرح بالكفر صدرا فعليهم غضب من الله ولهم عذاب عظيم}...ليبين أن حكم المرتد في القرآن ليس القتل بل هو لعنة الله وغضب الله وجهنم، ويعتبر أن الحكم اللاحق للفقهاء الصادر عن حديث نبوي يقول:{من بدل دينه فاقتلوه} فيرتبط في نظر الجابري بقيام الدولة الإسلامية التي كانت الردة فيها ليس مجرد خروج عن الإسلام بل خروج عن الإسلام عقيدة ومجتمعا ودولة، وهو ما يشبه في نظره خيانة الوطن في الدولة الحديثة.

* بخصوص قيمة المساواة وخصوصا المساواة بين المرأة والرجل، استشهد الجابري بنصوص من القرآن؛ من قبيل:{ يا أيها الناس إنا خلقناكم من ذكر وأنثى وجعلناكم شعوبا وقبائل إن أكرمكم عند الله أتقاكم}/ {ومن يعمل من الصالحات من ذكر وأنثى وهو مؤمن فأولئك يدخلون الجنة ولا يظلمون نقيرا}/ {والمؤمنون والمؤمنات بعضهم أولياء بعض}. ومن السنة من قبيل:{النساء شقائق الرجال}... هذه النصوص وغيرها تعبر في نظره عن الاتجاه العام للتشريع الإسلامي وتقر-حسب فهمه وتأويله- بالمساواة بين الجنسين، أما ما يخالفها فهي مجرد أحكام جزئية لها مقاصدها وأسباب نزولها؛ كمسألة عدم المساواة بين المرأة والرجل في الشهادة (شهادة إمرأتان في مقابل شهادة رجل واحد) يفسرها بالوضعية الاجتماعية والتعليمية للمرأة في تلك المرحلة، كما يفسر حكم عدم المساواة بين الجنسين في الإرث بالسياق الاقتصادي والاجتماعي وتحديدا بمقصد احتواء الصراع والحروب بين القبائل بسبب انتقال نصيب المرأة من الإرث إلى زوجها وإلى قبيلته.

* وفيما يتعلق بقيم الديمقراطية والتعاقد الاجتماعي؛ فقد حاول الجابري التأصيل لها من خلال مبدأ الشورى في الإسلام مستشهدا بنصوص قرآنية من قبيل. {وأمرهم شورى بينهم}/ {وشاورهم في الأمر}... معتبرا أنها تعكس قيم المساواة وتقديم المصلحة العامة على المصلحة الخاصة.

بناء على ما سبق؛ يمكن القول أن الاتجاه التوفيقي يراهن على بناء القيم وفقا لمبدأ المطابقة والمزاوجة، بين ما هو محلي ووطني وبين ما هو عالمي وكوني، ويتغيا تربية الأفراد على قيم تخدم مصلحة الوطن وتحافظ على خصوصيته وهويته الحضارية، وفي نفس الآن، تربيتهم على قيم كونية تخدم مصلحة الإنسانية في كليتها وشموليتها. وبهذا فإن اختيار الحل التوفيقي بين القيم التقليدية والقيم الحداثية يمكن اعتباره محاولة لاحتواء الصراع حول القيم على المستوى الاجتماعي والسياسي والحضاري والتربوي.

على هذا الأساس، يسعى الاتجاه التربوي التوفيقي إلى الجمع والمطابقة بين القيم التقليدية والقيم الحداثية، وبين المرجعية المحلية والمرجعية الكونية، كمحاولة للتوفيق وتجاوز الصراع والتناقض - الذي ينظر له من داخل هذا الاتجاه على أنه تناقض ظاهري فقط - بين الاتجاهين نحو القبول بنسبية معيارية relativisme normatif، تجمع بين دوائر قيمية متجاورة (كالقيم الدينية، والقيم الوطنية، والقيم الفلسفية الحديثة، وقيم حقوق الإنسان...) (جنجار، 2011، ص. 18)، على أن تربية الناشئة على القيم من داخل هذا الاتجاه، يتأسس على مطلبين أساسيتين:

* **المطلب الأول:** التشبع بالقيم المحلية والوطنية والتي تحدها جغرافية الوطن ومرجعياته الدينية والثقافية والحضارية.

* **المطلب الثاني:** التشبع بالقيم الإنسانية العالمية، كما تعكسها العناصر والاتجاهات العامة للثقافة المحلية، وكما تنص عليها الثقافة الكونية لحقوق الإنسان والمتمثلة في الدساتير والمواثيق الدولية.

بهذا فإن الاختيار التربوي التوفيقي يتبنى قيما محلية ترتبط بالخصوصية الثقافية المحلية، بهدف ربط المتعلمين بمكونات ثقافتهم وتاريخهم وانتماءاتهم الحضارية والمجتمعية وتنمية قيم الاعتزاز بالذات، وفي نفس الوقت، يراهن على تربيتهم على قيم إنسانية كونية ترتبط بالمنظومة العالمية وبقيم الحداثة وثقافة حقوق الإنسان، بهدف انفتاح المتعلمين على الحضارت الإنسانية وإنتاجاتها المتنوعة، وتنمية حس الانتماء للنوع البشري وتحدياته ورهاناته المختلفة. إنه اختيار يحاول الدمج وخلق نوع من التوازن والانسجام بين قيم الوفاء للأصالة والتطلع الدائم لقيم المعاصرة، ويسعى إلى التوفيق بينهما، بل يحاول عصرنة قيم الأصالة وتأصيل قيم المعاصرة، بهدف تقليص المسافات وتذويب الاختلافات واحتواء التناقضات بينهما. لكن السؤال الذي يطرح نفسه هو: إلى أي حد يمكن ترجمة وتنزيل الاختيار التوفيقي على المستوى التربوي؟ وإلى أي حد يمكن التوفيق بين مرجعية قيمية تقليدية وأخرى حداثية داخل النسق التربوي التعليمي؟ وماهي حدود وإمكانات هذا الجمع والتوفيق؟ وما هي تبعاته؟

3-4 الاتجاه التربوي التوفيقي: الحدود والانتقادات

على الرغم مما يمكن أن يظهر عليه الاتجاه التربوي التوفيقي من قوة وانسجام، وعلى الرغم من أنه قد يتخذ بالنسبة للبعض الحل الأمثل لاحتواء التناقض والصراع بين المرجعيات الثقافية والقيمية داخل المجتمعات المركبة وذات الثقافة المزدوجة، إلا أن هذا لا يعني أنه ليس لهذا الاتجاه حدودا وجوانب قصور يمكن الكشف عنها من خلال الانتقادات التالية:

- أن المقاربة التوفيقية التي يتبناها الاتجاه التربوي التوفيقي لا تعدو أن تكون سوى محاولة تلفيقية تسعى للجمع بين مرجعيتين مختلفتين على مستوى الأسس والغايات والقيم، لأنها في الأصل ليست سوى اختيارا تمليه الصراعات السياسية بين الأيدولوجيات والقوى المهيمنة داخل المجتمع، أكثر مما هو اختيار تربوي مؤسس على ما هو علمي، وهو ما يجعل المدرسة في ظل هذا الاتجاه خاضعة للإملاءات والتوافقات السياسية أكثر من خضوعها لمقتضيات العلم والتطورات البيداغوجية الحديثة.

- إذا كانت المقاربة التوفيقية أمرا مقبولا ومحمودا في المجالات السياسية والاقتصادية، فإن نقلها والعمل بها في مجال التربية والتعليم، يمكن أن يؤدي إلى مضاعفات سلبية تفقد المدرسة تجانسها وفعاليتها، مما يؤثر سلبا على مهامها وأدوارها، لأن نقل الصراعات السياسية والإيديولوجية لقلب المدرسة ومحاولة التوفيق بينها؛ سيجعل مهام ووظائف المدرسة متناقضة ومتضاربة، تصنع الحيرة والتشتت لدى المتعلم أكثر مما تبني أبعاد ومكونات شخصيته بناء متوازنا ومنسجما (جنجار، 2011، صص. 17-18).

- أن انطواء الاتجاه التربوي التقليدي على منطق ثنائي ومزدوج؛ يحاول الجمع بين مرجعيتين متناقضتين، يؤثر بشكل سلبي على طبيعة المعرفة المدرسية وقيمها، وعلى أدوار ومهام كل من المتعلم والمدرس، وهو ما يجعل المثلث البيداغوجي غير واضح ومرتبك ومتناقض؛ يتراوح بين معرفة وقيم تقليدية وأخرى حداثية، وبين اعتبار المتعلم محورا وذاتا فاعلة واعتباره تابعا وخاضعا، وبين اعتبار المدرس موجها ومنظما ومنشطا واعتباره مركزا ومحورا للعملية التعليمية ومالكا لسلطة المعرفة. وكل هذا يمكن أن يؤثر سلبا على أداء وفعالية كل من المتعلم والمدرس.

- أن الاختيار التوفيقي في مجال التربية يجعل النظام التعليمي نظاما متذبذبا بين نظامين تعليميين متعارضين؛ واحد تقليدي يراهن على الماضي وإرثه الخالد، وآخر عصري يراهن على المستقبل وأفقه الواعد، مما يمكن أن يعرض النظام التعليمي لهزات تعليمية عنيفة ومستمرة، ولحالات من الانشقاق والتمزق، يكون فيها المتعلم هو الضحية والخاسر الأكبر، وهو ما يمكن أن يترتب عنه فشل أي مشروع مجتمعي نهضوي أو تنموي، ما دامت المدرسة هي الرافعة الأساسية لكل تقدم وتطور (أحرشاو، 2017، ص. 56).

- أن الاتجاه التربوي التوفيقي للقيم لا يعكس في جوهره سوى تأجيلا وغيابا للجرأة في حسم الاختيارات التربوية، ونقل الصراعات المعيارية والتناقضات القيمية من المجتمع إلى قلب المدرسة، لتصبح هذه الأخيرة مرآة تعكس تناقضات المجتمع ولا تؤدي سوى لإعادة إنتاجها، مما يتنافى مع مبادئ ومرتكزات المدرسة الحديثة ومهامها؛ المتمثلة أساسا في إنتاج أسباب التقدم وإدماج المتعلمين في مشروع مجتمعي تنموي ينشد التغيير والتطور، والذي لا يمكن أن يتحقق إلا إذا حافظت المجتمعات على قدر من الاستقلالية النسبية لمنظوماتها التربوية (جنجار، 2011، ص. 18).

خلاصة

على سبيل الختم؛ يمكن القول أن مسألة التربية على القيم تتجاذبها مجموعة من الاتجاهات النظرية المتعددة والمختلفة، حاولنا اختزالها في ثلاثة اتجاهات أساسية (الاتجاه التقليدي الماضوي، والاتجاه الحداثي العصري، والاتجاه التوفيقي). وهي تختلف من حيث مرجعياتها وأسسها، وتتباين من حيث تصورها لكل من المعرفة والمتعلم والمدرس والقيم.

فإذا كان الاتجاه التقليدي الماضوي ينطلق من مرجعية الموروث الثقافي للمجتمع المحلي أو الوطني أو الديني، ويهدف إلى تلقين المتعلمين معرفة تقليدية جاهزة، يمتثلون لسلطتها ولسلطة المدرس ويخضعون لقيمها، التي تنقل لهم على أنها قيم ثابتة ومطلقة وصالحة لكل زمان و مكان؛ وإذا كان الاتجاه الحداثي ينطلق من مرجعية عالمية وكونية، ترتكز على معرفة نسبية ومتغيرة، وتقوم على قيم الحرية والمساواة والديمقراطية ومبادئ حقوق الإنسان، كما هو متفق عليها دوليا، باعتبارها قيما عقلانية حداثية تتأسس على ما هو مشترك، تنظر إلى المتعلم كذات حرة ومستقلة وكغاية مركزية لكل نشاط تعليمي تعلمي، بغض النظر عن انتماءاته الجغرافية أو الدينية أو اللغوية أو العرقية، فإن الاتجاه التوفيقي يبني تصوره على نزعة تحاول الجمع بين المرجعيتين التقليدية والحداثية، ويحاول التوفيق بينهما معرفيا (معرفة تقليدية ماضوية/ معرفة حداثية عصرية) وبيداغوجيا (بيداغوجيا كلاسيكية/ بيداغوجيا حديثة) وقيميا (قيم تقليدية ماضوية/ قيم حداثية عصرية)، بحيث يتغيا تربية الناشئة على مبادئ وقيم محلية ووطنية وأخرى عالمية وكونية.

لكن بالرغم مما يمكن أن يظهر عليه كل اتجاه من هذه الاتجاهات من قوة وانسجام، وبالرغم مما يمكن أن يعكسه كل واحد منها من استجابة لتحديات الواقع الاجتماعي والسياسي والتربوي؛ بحسب طبيعة المجتمعات وديناميتها وتطلعاتها، إلا أن لكل اتجاه من هذه الاتجاهات الثلاثة حدودا يقف عندها وجوانب ضعف وقصور؛ ترتبط بالطبيعة المعقدة والمركبة والدينامية، التي تميز المجتمعات البشرية المعاصرة في تعددها وتنوعها واختلافها؛ كما هو الشأن بالنسبة للاتجاه التقليدي الماضوي والاتجاه الحداثي العصري، أو بصعوبة البناء والتنزيل والأجرأة؛ كما هو الشأن بالنسبة للاتجاه التوفيقي.

المراجع

إدغار موران (2002). تربية المستقبل، ترجمة عزيز لزرق ومنير الحجوجي. الدار البيضاء: دار توبقال للنشر.

الغالي أحرشاو (2017). المدرسة ورهان الديمقراطية في المغرب. مجلة المدرسة المغربية، العدد 8/7، صص. 53-65.

إمانويل كانط (2005). ما هو التنوير؟ ترجمة يوسف الصديق. المجلة التونسية للدراسات الفلسفية.

أندري كيسالا (2013). المدخل إلى حقوق الإنسان؛ النظرية العامة، أدوات التفعيل، الآليات الدولية لحمايتها، ترجمة محمد سبيلا وآخرون. الدار البيضاء: دار توبقال للنشر.

برتراند راسل (2009). حكمة الغرب. ترجمة فؤاد زكريا، الكويت.

بول ريكور (2011). حوار حول التربية والعلمانية، حاوره فرنسوا أزوفي ومارك دولوناي، ترجمة حسن العمراني. مجلة الأزمنة الحديثة، عدد: 3-4- صص. 18-23.

بياتريس ميلبون- بونفيس ولوران سعدون (2016). أزمة مدرسة أم ماذا؟ ترجمة عبد الله الهلالي. الدار البيضاء: أفريقيا الشرق.

جميل حمداوي (2011). منظومة القيم في مقررات التعليم الثانوي التأهيلي بالمغرب. مجلة علوم التربية،العدد 47، صص. 40-52.

جورج مينوا (2005). الكنيسة والعلم، ترجمة موريس جلال. دمشق: دار الأهالي.

جون بول سارتر (1959). الوجودية فلسفة إنسانية، ترجمة حنا دميان. بيروت: دار بيروت للطباعة والنشر.

حسن بيقي (2014). مفهوم الحداثة في فكر عبد الله العروي. مجلة الأزمنة الحديثة، العدد 8، صص. 70-84.

حسن حنفي (1978). نماذج من الفلسفة المسيحية في العصر الوسيط. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

خالد الصمدي (2004). "من معرفة القيم إلى قيم المعرفة" "دراسة في المناهج التربوية بالتعليم ما قبل الجامعي وأثرها في تشكيل منظومة القيم لدى شباب الجامعات" مادة التربية الإسلامية نموذجا. الزرقاء.

رشيد الإدريسي (2017). من أجل تصور موسع للتربية والديموقراطية: الأسس والخلفيات والأهداف. مجلة المدرسة المغربية، العدد 8/7، صص. 31-51.

رضوان زيادة (2000). مسيرة حقوق الإنسان في العالم العربي. بيروت: المركز الثقافي العربي.

سعاد جبر سعيد (2012). القيم العالمية وأثرها في السلوك الإنساني. مجلة عالم التربية، العدد 21، صص. 133-160.

سعيد الراشدي (2008). النظام التربوي المغربي: دراسة تحليلية للقيم الموجهة للسياسة التربوية بالمغرب، مابين 1956-1999. الرباط: دار القلم للطباعة والنشر والتوزيع.

صلاح قنصوة (2010). نظرية القيم في الفكر المعاصر. بيروت: التنوير للطباعة والنشر.

عبد الحكيم الحجوجي (2008). التعليم بالمغرب و إشكالية القيم. دفاتر، العدد15، صص. 212-230.

عبد السلام الخلفي (2012). المعارف والقيم في المناهج الدراسية، قراءة نقدية استشرافية. مجلة المدرسة المغربية، عدد مزدوج: 4-5، صص. 58-100.

عبد السلام بن عبد العالي و محمد سبيلا (2004). الحداثة. المغرب: دار توبقال للنشر.

مبارك ربيع (2005). التربية والتحديث. الرباط: دار الأمان للنشر والتوزيع.

مبارك ربيع (2009). في أبعاد الوظيفة المدرسية: بعيدا عن الاقتداء قريبا من التأهيل. مجلة المدرسة المغربية، العدد1، 65-84.

محمد الصغير جنجار (2011). حدود الاختيار التوافقي وانعكاساته على منظومة القيم بالمدرسة المغربية. منشورات دفاتر التربية والتكوين، العدد 5، صص. 14-18.

محمد جميل بن علي خياط (1996). المبادئ والقيم في التربية الإسلامية. السعودية: جامعة أم القرى.

محمد عابد الجابري (1973). أضواء على مشكل التعليم بالمغرب. الدار البيضاء: دار النشر المغربية.

محمد عابد الجابري (1996). الديمقراطية وحقوق الإنسان، كتاب في جريدة، عدد 95، يوليوز 2006. إصدارات اليونيسكو.

محمد عزيز الوكيلي (2012). المدرسة ومنظومة القيم الكونية. مجلة عالم التربية، العدد 21، صص. 241-248.

نورة بوحناش (2013). الأخلاق و الحداثة. الدار البيضاء: أفريقيا الشرق.

Baietto, M.-C. (1985). Le désir d'enseigner. Paris: ESF.

Boederie, R. L. (1991). Le métier d´élève . Paris: Hachette.

Bureau of Democracy, H. R. (2017). international Religious Freedom . New York: United States Department of state.

Claparède, E. (1968). L'éducation fonctionnelle. Paris: Delachaux et Niestlé.

D'hainaut, L. (1977). Des fins aux objectifs de l'éducation. paris: Labor-Bruxelles.
Durkheim, E. (1938). L'évolution pédagogique en France. Paris : PUF.
Filloux, J. (1974). Du contrat pédagogique. Paris: Dunod.
Hollister, W. (1982). Medieval Europe: A short History . New York: John Wiley et sons.
Kant, E. (1971). Fondement de la métaphysique des moeurs. Paris: Delagrave.
Lebrethon, F. (1860). Petite some théologique de Saint Thomas d'Aqin. paris: Gaume Frères et J.Dupry.
Mayer, A. E. (1991). Islam and Human Right, Tradition and politics. London.
Meirieu, P. (1992). L'école mode d'emploi. Paris: ESF.
Not, L. (1988). Les pédagogies de la connaissance. paris: Privat.
Piaget, J. (1988). Où va l'éducation? Paris: Gallimard.
Reboul, O. (1992). Les valeurs de l'éducation. Paris: PUF.
Renault, A. (1995). L'individu-Réfléxions sur la philosophie du sujet. Paris: Hatier.
Resweber, J. (1986). Les pédagogies nouvelles. Paris: PUF.
Riboul, O. (1980). Qu'est ce qu'apprendre? Paris: PUF.
Roche, G. (2000). Quelle école pour quelle citoyenneté. Paris: ESF.
Rogers, C. (1976). liberté pour apprendre? Paris: Bordas.
Snyders, G. (1986). La joie de l'école. Paris: PUF.
Spinoza, B. (1965). Ethique III, Preface, traduction, et notes par Charles Appuhn . Paris: Garnier Flammarion.
Spinoza, B. (1965). Ethique V, Preface, traduction, et notes par Charles Appuhn. Paris: 1965.
Ulmann, J. (1982). La pensée éducative contemporaine . Paris: J.Vrin.
.