عرض كتاب

التربية النقدية : آمال الشعوب ومخاوف الساسة

إعداد

المؤلف: د/ ماجد حرب عرض: د/ صابر الحباشة

Saber.Lahbacha@zu.ac.ae

التعريف بالكتاب :

الناشر: دار كنوز المعرفة، عمّان
سنة النشر: ٢٠١٥ الطبعة: الأولى
عدد الصفحات: ٤٤٨ الترقيم الدولي: ٩٧٨٩٩٥٧٧٤٤٣٩٧

يُعدّ كتاب "التربية النقدية: آمال الشعوب ومخاوف الساسة " من المصنفات الجادّة التي ألّفها باحثو علوم التربية العرب في السنوات الأخيرة. إذ محّضه صاحبه لموضوع من موضوعات الساعة في الساحة التربوية العالمية، ألا وهو موضوع التربية النقدية.

وقد أجرى المؤلف دراسته متبعًا منهجًا علميًّا يتّسم بالصرامة والحذق والسعي إلى الإحاطة بالموضوع، في سلوك بحثي رشيق قائم على الجمع بين متعة الأسلوب وفائدة المحتوى.

والحقّ أن المؤلف قد ابتدر كتابه بمقدمة مكتنزة لمّت شعث المسائل المتعلقة بموضوع التربية النقدية، وقد اشتملت المقدمة على رؤية واضحة واعية لمسار أمهات الرؤى التربوية المعاصرة، وقد خلص ماجد حرب إلى عدّ "التربية المعاصرة تنهض على خطاب بنيوي حداثوي، يسلّم بالفلسفة الوضعية، وينظر إلى الواقع نظرة غير قابلة للتفكيك، نظرة تؤكد ثقافة كولونيالية تُعلي من شان فئات من البشر وتحطّ من قدر فئات أخرى، إنها تربية إقصائية اضطهادية بالمعنى الكامل لهاتين الكلمتين" (حرب، ٢٠١٥، ٢٢)

فهذه هي التربية المنقودة، التي تجعل الغرب مركزًا وغيره هامشًا، التربية التي توغل في المركزية الأوروبية. ولمّا كانت بضدّها تتميّز الأشياء،

فقد أوضح المؤلف أن "المقصود بالتربية النقدية [...] [هي] التربية التي تتصدى، نظريةً وممارسةً، للخطابات التي "تقهر" الإنسان وتقزّم آدميته، وتحدّ من حقه في أن يكون متكاملًا، ذا صوت مسموع. إنها نقيض التربية التي تنهض على مفهوم الفاعلية (Efficiency) الذي يُقاس من خلال "علامات" الطلاب في اختباراتهم، أو تنهض على المعايير (Standards)التي تعني وضع مؤشرات أو محكّات سلوكية وضعًا مسبقًا ثم العمل على إعادة تشكيل الطالب في ضوئها من غير وعي بمدى ملاءمتها له من حيث هو إنسان، او على مفهوم الكفاية (Competency) الذي يعني أنّ غاية التربية تمهير (Skilling) الإنسان ليكون كَفِيًّا قادرًا على أداء ما، من غير أن نسأل لماذا نقوم بهذا، هل لجعله "شيئًا" في سوق العمل؟..." (حرب، ٢٠١٥، ٢٢-٢٣)

وتأتي نظرية فريري وغيره من علماء التربية النقديين في مقابل الاتجاه البراغماتي المنتشر في الولايات المتحدة الأمريكية وغيرها من أصقاع العالم. وتقوم منطلقات التربية النقدية من المطابقة بين الفعلين التربوي والسياسي[١].

وتطرق الباحث في الفصل الثالث إلى وجود نموذجين إرشاديين كبيرين في التربية نظريةً وممارسةً:

النموذج العلمي (الوظيفي): يستند إلى مبادئ الفلسفة الوضعية التي ترى أن الأشياء توجد بمعزل عن الإنسان، وما إن يكتشفها حتى يصبح عارفًا بها. وتتصف المعرفة بالموضوعية والمنحى التجريبي القائم على الأساليب الكمّيّة.

النموذج التفسيري: ينهض على افتراضات مختلفة جدًّا، فالوجود ليس بمعزل عن الفرد، وكل موقف أو ظاهرة أو سياق إنما يؤسسه الفرد بتفاعله معه. والظاهرة حُبلى بالمعاني ولا يجوز تفسيرها تفسيرًا أحاديًّا. والمعرفة هنا نتاج تفاعل بين ذات عارفة وشيء معروف، والهدف ليس الاكتشاف وإنما فهم هذا الشيء أكثر. وإنما يعمد إلى أساليب نوعية فيلجأ إلى دراسة الحالة أو البحث الإثنوغرافي مثلًا. والمعرفة هنا ذاتية لا موضوعية، ومتغيّرة لا ثابتة، ثم إنها نسبوية لا مطلقة غايتها الفهم لا التنبؤ والتعميم.

[١] يُنظر كتاب باولو فريري، **التعليم من أجل الوعي الناقد**، ترجمة حامد عمار، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية، ٢٠٠٦، مقدمة المترجم، ص ١٣.

ونظرية التعلم في هذا النموذج هي البنائية (Construtivism) التي أرسى دعائمها كلّ من جان بياجيه (J. Piajet) ولف فايغوستكي (L. Vygotsky)، وتذهب هذه النظرية إلى مَحْوَرة التعلم على الطالب لا المعلم، فالطالب هنا فرد نشط يبني معرفته مستندًا إلى خبراته ومعارفه القَبْلية، والتعلم لا يتم في سياق المثير والاستجابة، بل في سياق أوقع وأشمل، فهو حالة من اللا اتزان المعرفي (Disequilibrium).

ويملك كل فرد حسب النظرية البنائية مخططات معرفية (Schema)، أي شبكة من المفهومات المترابطة، وعندما يريد أن يتعلم مفهومًا جديدًا، فإنّ حالة من التوتر تنشأ لديه. إذ المفهوم الجديد لا يجد مكانًا له في مخططاته المعرفية، وهذا التوتر هو اللا اتزان المعرفي عينه. فيعمد الفرد إلى تكييف المفهوم الجديد ليلائم تلك المخططات ويستقرّ فيها، وساعتئذ تزول حالة التوتر أو اللا اتزان المعرفي ويحدث التعلم.

أمّا الفصل الرابع فقد اعتنى فيه المؤلف بالمنهاج النقدي معتبرًا المنهاج "لبّ العمل التربوي وجوهره، وهو الوسيط الذي تلجأ إليه المنظومة التربوية لتحقيق مآربها وأغراضها، لأنه أكثر مساسًا بقطبي التعلم والتعليم: الطالب والمتعلم" (حرب، ٢٠١٥، ١٠٧)

وبعد أن عرض حرب تعريفات عدّة للمنهاج خلص إلى صوره الثلاث الرئيسة:

المنهاج المقصود (Intended)، أو المنهاج الرسمي (Official)، أو المنهاج الصريح (Explicit)، أو المنهاج المكتوب (Written).

المنهاج الخفي (Hidden) أو الضمني (Implicit) أو غير المرئي (Invisible) أو غير المعلَّم (Untaught).

المنهاج المحذوف أو الملغيّ (Null)، ويُسمّى أيضًا المنهاج المُقصى (Excluded) أو الصفري (Zero). (حرب، ٢٠١٥، ١٠٩)

ويعرض حرب، مستشهدًا بجاكسون (Jackson, 1968, 2004) إلى الصراع الذي تشهده البيئة المدرسية بين نظامين رسمي يتمثل في المنهاج المقصود والمنظومة القيمية التي تتبناها المدرسة، وغير رسمي يتمثل في ما يحمله الطلاب من قيم واتجاهات، قد تُعارض ما تتبناه المدرسة من قيم. فالمدرسة بيئة يحتشد فيها الطلاب ويزدحمون، وتجري فيها عمليات التقويم وتتسم بوجود سلطة تراتبية (المدير، المعلم، بعض الطلبة...).

ويرى إلتش (Illich, 1971) أن الطلاب يتعلمون من خلال انغماسهم في طقوس المدرسة أكثر مما يتعلمونه من المنهاج المقصود.

وينقل حرب نقد أبل (Apple, 1998) المنهاج الخفي القابع خلف استعمال التكنولوجيا في المدارس، إذ يتحول المعلمون إلى مجرد منفّذين لخطط الآخرين وإجراءاتهم، وهذا يؤدي إلى الاغتراب، لا سيما أن تلك البرمجيات المعدة سلفًا إن هي إلا برامج معلّبة تحوّل المدرسة إلى سوق مربح.

أمّا المنهاج المحذوف فيتعلق بإقصاء محتوى أو مهارات معيّنة من المنهاج المقصود إقصاء متعمّدًا أو غير متعمّد، إمّا بسبب ضيق الوقت أو بسبب توجّه تتبنّاه الدولة، أو قد يطال الحذف بعض أنماط التفكير كالتفكير الاستقرائي أو الاستعاري (Metaphoric).

كما عرض ماجد حرب نماذج لتصميم المناهج (العقلاني (ص١١٩)، الاستقرائي (ص١٢٤)، التدبّري (ص١٢٥)، الطبيعي (ص١٢٧)، المفاهيمي (ص١٢٩)، العكسي (ص١٣١)) وانتهى إلى توضيح ما يتسم به النموذج النقدي من طلب المعرفة التحرّرية التي يلزمها بالضرورة أهداف كلّية (Macro)، تُحدث ارتباطًا بين المحتوى المتعلَّم والواقع الاجتماعي والسياسي. (حرب، ٢٠١٥، ١٣٧)

وقد عرض الباحث لأيديولوجيات المنهاج، أي "الرؤى والمبادئ والتصورات المفاهيمية وجملة المعتقدات التي ننظر بها إلى المنهاج" (حرب، ٢٠١٥، ١٤٩)، وتابع شيرو (Shiro, 2008) الذي قسّمها إلى أربع:

الأيديولوجيا العلمية الأكاديمية: إذ المنهاج يجسّد المعرفة العلمية في فروع المعرفة، وهدف التعليم النموّ العقلي للطالب.

أيديولوجيا الفاعلية الاجتماعية: إذ هدف المنهاج تحقيق الثبات الاجتماعي.

الأيديولوجيا المرتكزة على المتعلم: إذ هدف التعليم أن يحقّق الطالب ذاته بعدّه إنسانًا كلّيًّا يمرّ بمراحل نموّ متعدّدة.

أيديولوجيا إعادة البناء الاجتماعي: أصّلها المنظّرون النقديّون، إذ ذهبوا إلى القول إن غرض التربية هو بناء مجتمع أكثر عدالةً، ويكون ذلك بامتلاك أفراده وعيًا نقديًّا بما يعتري المجتمع من عِلَل.

واهتم حرب بالتدريس النقدي لمختلف المواد (قراءة، كتابة، علوم، موسيقى، ...)؛ ففي تدريس القراءة أشار إلى تعويل "باولو فريري ودونالدو

ماسيدو (Freire & Macedo, 1987) كثيرًا على أهمية القراءة في امتلاك الفرد وعيًا نقديًّا يجعله قادرًا على الفعل الاجتماعي، وأحسنَا استعمال التجانس الصوتي بين كلمتي (Word) و(World)، ليُعلنَا أن قراءة الكلمة تعني قراءة العالَم، مفصّلَيْن القول في أربعة اتجاهات لتدريس القراءة: أكاديميّ، ونفعيّ، ومعرفيّ، ورومانسيّ (وجدانيّ)". (حرب، ٢٠١٥، ص ص١٦٧-١٦٨) وضرب الباحث أمثلة على التدريس النقدي للموادّ (قراءة بعض النصوص، تحليل بعض اللوحات، ...).

وخلص حرب إلى أن "التدريس النقدي ينزع نزعة بيمعرفية صرفة، معليًا بذلك من شأن الدراسات الثقافية، إذ كثيرًا ما أوصى النقديّون [...] بالنظر إلى المعرفة نظرة متعددة الجوانب، وكثيرًا ما أوصوا كذلك بالاستناد إلى النصوص الثقافية (ولا سيّما الأفلام) طلبًا لفهم أوسع، وهو ما يجعلنا نؤكّد جازمين أنّ هذا التدريس يحتفي إلى حدّ كبير بتنوّع تمثيلات المعرفة، هذا التنوّع الذي يُحيل التدريس ممارسةً أخلاقية وجمالية على حدّ سواء". (حرب، ٢٠١٥، ص ٢٢٨)

واهتمّ الفصل الخامس بالتقويم التربوي النقدي، وقد وضع له عنوانًا فرعيًّا معبّرًا: "الأحكام تروم العدالة الاجتماعية". إذ عرّف التقويم (Evaluation) بأنه استقصاء منظّم (Disciplined Inquiry)، يقصد إلى إصدار حُكم على جدارة (Merit) شيء واستحقاقه (Worth)، غير أن هذا الحُكم يظلّ انطباعًا شخصيًّا ما لم يستند إلى معايير واضحة ومسوّغة. من أجل ذلك فإنّ أيّ عملية تقويم تنهض على ثلاثة عناصر رئيسة: وضع المعايير، وموازنة المعايير، ثم جمع بيانات عن الشيء المراد تقويمه في ضوء تلك المعايير، ليُصار إلى إصدار حُكم تقويميّ" (حرب، ٢٠١٥، ص ٢٣٢)

وتتعدّد نماذج التقويم التربوي بتعدّد الخلفيات الفلسفية التي يعتمدها التربويّون؛ فثمّة اتجاه وضعي يعتمد التجريب وثمّة اتجاه تفسيري يقوم على إبستيمولوجيا ذاتية. ومن أشهر النماذج التقويمية، التقويم الموجّه نحو الأهداف، والتقويم الموجّه نحو التسيير، والتقويم الموجّه نحو العميل، والتقويم الموجّه نحو المستهلك، والتقويم المناوئ، والتقويم القائم على الذائقة الجمالية. (حرب، ٢٠١٥، ص ٢٣٧)

وتطرّق الفصل السادس إلى مسألة إعداد المعلّم النقدي؛ إذ أبرز الباحث أن "برامج إعداد المعلم النقدي ستتخذ شاكلةً مختلفةً إلى حدّ كبير عن تلك التي

تتخذها برامج إعداد المعلم التقليدي" (حرب، ٢٠١٥، ص ٢٧٥) ويرى الباحث أن الاتجاهات التي سبقت النموذج النقدي ثلاثة هي: تربية المعلمين القائمة على المعرفة، وتربية المعلمين القائمة على الكفايات (أو الأداء)، وتربية المعلمين القائمة على الاستقصاء (أو برامج إعداد المعلم المتأمّل).

أمّا إعداد المعلم النقدي فيقوم على جعله عارفا بكيفية الاستماع إلى طلبته، واقتناعه بأن طبيعة عمله لا تنحصر في جوانب تقنية صرف، بل هي ذات صبغة إيديولوجية. فالمعلم يضطلع، بحسب فريري، بمسؤوليات سياسية وأخلاقية ومهنية. وحتى ينجح المعلم النقدي ينبغي أن يكون ذات منظور فوق إبستيمولوجي تتحابك فيه أنواع عدّة من المعرفة تخوّل له إدراك الطبيعة المعقّدة التي تسم التدريس: من معرفة تجريبية ومعيارية ونقدية وأنطولوجية واختبارية وتأمّلية.

واهتمّ الفصل السابع بالبحث التربوي النقدي من التنبؤ والفهم إلى التحرر والانعتاق، إذ نقل حرب عن بعض الباحثين التربويين أن "البحث التربوي النقدي استقصاء يقصد إلى فحص قضايا النفوذ والاضطهاد والانعتاق، لذلك فإنه ينهض على أسس مغايرة لتلك التي يأخذ بها البحث الوضعي أو البحث التفسيري على حدّ سواء، وهذه الأسس هي النقد والانعتاق والتعددية". (حرب، ٢٠١٥، ص ٣٣٥)

وانتهى ماجد حرب في الفصل الثامن إلى تنزيل موضوع التربية النقدية على الواقع العربي، مستعرضا إشكاليات حضور التربية النقدية عربيّا وغيابها والحاجة إليها. وقد شخّص الباحث في هذا الفصل علل البحث التربوي العربي وأبرز ندرة العناية بالتربية النقدية، موازنا وجوها ونظائر بدت له بين تناول عبدالرحمن الكواكبي قضية طبائع الاستبداد وتناول باولو فريري مسألة تربية المقهورين، لما بين التحليلين من تناظر عجيب. واستدلّ حرب على أنّ أمّة العرب هي أحوج الأمم إلى التربية النقدية، في أسلوب يذكّرنا بابن خلدون في مقدمته، يقول حرب: "وما ذاك إلا لتدافع الأزمات عليهم تترى، على نحو بات يهدّد وجودهم وهويتهم، واتخذت معه تلك الأزمات أشكالا مختلفة؛ فهي سياسية اقتصادية تارة، ثقافية اجتماعية تارة أخرى، وربما اجتمعت كلها معا، حتى ليصحّ الحديث عن أزمة أنطولوجية حقيقية تتهدّد الأمّة. وجهد بعض مفكرينا وفلاسفتنا في تحليل هذا الواقع المأزوم من منظورات متباينة، يبتغون

الوقوف على الأسباب التي آلت بالأمّة هذه المآلات". (حرب، ٢٠١٥، ص ٣٩٤)

النقد

لئن جاء أسلوب الكتاب سلسًا فصيحًا محكم التوثيق، فإن عددًا قليلًا جدًّا من اختيارات الباحث في ترجمة بعض المصطلحات، قد تكون محلّ نقاش. من ذلك مصطلح (Bricolage) الذي عدّه بمعنى "براعة الصنع" وهو إلى "الترميق" أقرب، إذ يُقصد به العمل غير المُعتنى به، والذي يفتقر إلى المهنية.

وكذلك صفة (Indeterminate) في عبارة (Indeterminate Zone of Practice) التي ترجمها الباحث بـ"غير الحتمية" (حرب، ٢٠١٥، ٨٠)، والأولى عندنا أن تُترجم بـ"غير المحدّدة"، فهذه الصفة أولى بالانطباق على الأمور المجرّدة، على الرغم من أن "المناطق" هنا قد لا تكون بالمعنى المكاني المحسوس، غير أننا نذهب إلى ترشيح الاستعارة. مثلما ترجم (Discipline) بـ"المبحث المعرفي" (حرب، ٢٠١٥، ١٥٠)، وهي ترجمة ليست غالطة، ولكن الترجمة الأشهر هي "الاختصاص" أو "الفرع المعرفي".

كما أن الباحث ذكر أن باتي لَتُر(Lather, 1992) أشارت إلى أهمية اللغة معبّرة عن ذلك بمصطلح المنعطف اللغوي (linguistic turn) (حرب، ٢٠١٥، ٣٤٢)، وقد وددنا لو أشار الباحث إلى أن أوّل من استعمل هذا المصطلح هو غوستاف برغمان (Gustav Bergmann)[٢] ثم استعمله

[٢] جاء غوستاف برغمان بمصطلح "المنعطف اللغوي" في مراجعته لأعمال بيتر ستراوسن المفردة عام ١٩٦٠. وقد عُرف برغمان (١٩٠٦-١٩٨٧) بكتاباته المميزة عن علم الأنطولوجيا ومدرسة الأنطولوجيين في أيوا. كان مقال مراجعته، الذي نشر في مجلة الفلسفة، بعنوان "أنطولوجيا ستراوسن"، واهتم فيه إلى حد كبير بتحديد منهجية برغمان وتصوره للفلسفة. إن المنعطف اللغوي، بحسب برغمان، هو "مناورة أساسية بالنسبة للطريقة" التي اتفقت عليها مجموعتان مختلفتان من الفلاسفة اللغويين: "فلاسفة اللغة العادية" (مثل ستراوسن، من وجهة نظر برغمان) وفلاسفة اللغة المثالية" (مثل برغمان نفسه). ويُستعمل تعبير "المنعطف اللغوي في الفلسفة" توصيفا لتغيير الاتجاه في تطور الفلسفة التحليلية. انظر:

Peter M. S. Hacker, "The Linguistic Turn in Analytic Philosophy", in *The Oxford Handbook of The History of Analytic Philosophy*, Edited by Michael Beaney, 2013.

الفيلسوف الأمريكي رتشارد رورتي (Richard Rorty)، وقد ظهرت بحوث كثيرة تُعنى بالمنعطف اللغوي والمناهج وتدريس بعض المواد كالتاريخ والإدارة وغيرهما.

كما نشير إلى ظهور بعض الكتب العربية التي تحمل عنوان "التربية النقدية" ككتاب عارف العطاري (٢٠١٤)[٣] ولعلّ عدم الإشارة إليه يعود إلى أن كتاب حرب الذي نقدّم كان – عند صدور كتاب العطاري – تحت الطبع.

الخاتمة

وخلاصة القول إنّ ماجد حرب قد تناول في مقدمة كتابه "التربية النقدية" بشكل واضح الأساس النظري لموضوع الدراسة، ووصف المشكلة البحثية بطريقة محددة، ومضى يسوّغ الدراسة تسويغًا مقنعًا. وقد صاغ أسئلة الدراسة صياغة واضحة جلية، وتولى طوال البحث جمع البيانات في ضوء مشكلة الدراسة وأسئلتها وعمل على تحليلها ومناقشتها بشكل منطقي متسلسل واضح تمامًا. وخلص في الخاتمة إلى أهمّ النتائج والتوصيات. ويتسم الكتاب بالتوثيق المحكم وفق الأصول المتبعة، وقد عاد إلى أمّهات الدراسات يؤصّل انطلاقًا منها الظواهر المدروسة، ويسترسل في عرض أهمّ تلك الدراسات وأحدثها في المجالات التي تناولها بالبحث، إلى حدود تاريخ نشر الكتاب (٢٠١٥). وقد جاءت اللغة فصيحة والأسلوب رائقًا رقراقًا عذبًا، يشي بحرص الباحث الجادّ على الجمع اللطيف بين جمال الشكل وعمق المضمون.

[٣] عارف العطاري، **التربية النقدية**، عمّان، دار أسامة، ٢٠١٤.