العلاقة بين النظرية والممارسة العملية في مهنة التعليم وجهة نظر نقدية

د. حسن حسين البيلاوي
أستاذ علم الاجتماع التربوي
المساعد بجامعتي الزقازيق وقطر

العلاقة بين النظرية والممارسة العملية في مهنة التعليم وجهة نظر نقدية

دكتور / حسن حسين البيلاوي
أستاذ علم الاجتماع التربوي المساعد بجامعتي الزقازيق وقطر

تقديم : خلفية المشكلة .

تنطوي مهنة التعليم على جانبين اثنين . الجانب الأول ، وهو جانب النشاط العملي الذي يشمل مجموعة الوسائل والأساليب ، فهناك طرق التدريس ، وضبط الفصل ، وجذب انتباه التلاميذ وتهيئة المواقف التي يتعلم فيها الأفراد أو اختيار المعرفة وتنظيم العلاقة بين المدرس والتلميذ ، واستخدام الوسائل التعليمية . . وما إلى ذلك مما يشمله المجال الكلي لعملية التدريس والتدريب الخلقي ونمو الشخصية . أما الجانب الثاني ، فهو جانب النشاط النظري ، أي ذلك النشاط العلمي الذي يتخذ من الجانب الأول (جانب النشاط العلمي) موضوعاً للبحث والدراسة العلمية الأكاديمية . فطريقة التدريس التي يمارسها معلم ما داخل الفصل إنما تنبثق ، أو ينبغي أن تنبثق - ضرورة - عن نظرية للتدريس ، والأخيرة بدورها جزء من نظرية أعم للتربية . وتوجد هذه النظريات فيما نطلق عليها العلوم التربوية التي تدّرس في كلية التربية ، مثل علوم أصول التربية . وعلوم النفس التربوية ، وطرق التدريس .

ومهنة التعليم فى ارتكازها على هذين الجانبين ، مثلها في ذلك مثل أي مهنة أخرى كالطب والمحاماة والهندسة . .إلخ . فهناك في كل مهنة الجانب العملي - النشاط العملي كما يتم في الميدان - والجانب النظري - مجموعة العلوم النظرية التي يستند إليها النشاط العلمي ويقوم عليها . وثمة علاقة جدلية بين الجانبين : فالنشاط العملي يقوم بالضرورة - إذا كان له أن يكون نشاطاً واعياً فعالاً - على فكر نظري ومبادىء وقوانين علمية . وهذا الفكر النظري ، وهذه المبادىء والقوانين العلمية الموجهة للنشاط العملي تم التوصل إليها جميعاً خلال نشاط علمي أكاديمي ، اتخذ من النشاط العملي نفسه موضوعاً له للبحث والدراسة ، وهو ما نسميه بجانب النشاط النظري . فإنتاج النظريات والمبادىء الموجهة للعمل إنما يتم باتخاذ ميدان العمل نفسه لنشاط نظري أكاديمي تبحث فيه عدة علوم مختلفة كل في دائرتها المتخصصة . وتتجه نتائج هذه العلوم النظرية في نفس الوقت إلى ميدان العمل نفسه توجه النشاط العملي فيه وتضاعف من إنتاجيته - وهكذا فهناك علاقة جدلية بين الجانب العملي والجانب النظري في كل مهنة وكلما تحققت هذه العلاقة الجدلية بين هذين الجانبين على نحو أفضل في مهنة ما ، أي كلما ارتبط الجانب العملي بالجانب النظري ، أو تحققت وحدة قوية بين العمل والفكر في مهنة ما ، زادت فاعلية هذه المهنة ، وارتقى الأداء فيها ، وتحسنت نوعية الخدمة التي يقدمها أصحاب المهنة للجمهور . . وكان ذلك بالتالي سبباً لارتفاع مكانة المهنة وعلو قدرها بين المهن الأخرى .

وهنا يثار سؤال هام فيما يتعلق بمهنة التعليم : هل ثمة علاقة جدلية فعالة بين الجانبين النظري والعملي المكونين للمهنة ؟

والجواب عن هذا السؤال يفصح عن وجود مشكلة في مهنة التعليم : مشكلة في العلاقة بين الجانب العملي والجانب النظري في الممارسة اليومية للمهنة . ولعل هذه المشكلة تتضح وضوحا شديدا - في ممارسة المهنة في مرحلة التعليم قبل

الجامعي ، وهي المرحلة موضوع اهتمامنا وتركيزنا(١)- وتتجسد في أوضح صورها في تلك الاتهامات المتبادلة بين المعلمين الطلاب (طلاب كليات ومعاهد التربية الذين يعدون لمهنة التعليم) والمعلمين الممارسين (الذين يقومون بالعمل التعليمي في المدارس بالفعل) من جهة ، والأساتذة الأكاديميين (القائمين بالنشاط النظري الأكاديمي في كليات ومعاهد التربية) من جهة ثانية . حيث أصبح من المعتاد أن نسمع من الطالب المعلم - وفي مادة التربية العملية على وجه التحديد - أنه قلما يستخدم ما تعلمه من نظريات أو علوم تربوية نظرية في قيامه بدروس التربية العملية . وأكثر من ذلك نجده كثيراً ما يردد أنه عند دخوله إلى حجرات الدراسة في التدريب العملي 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 في الواقع ولا يستفيدون منها شيئاً ، فهي بالنسبة لهم مجرد « كلام كتب » .

وعلى الجانب الآخر ، جانب النشاط النظري ، نجد الأساتذة الأكاديميين المشتغلين بالعلوم التربوية ، كثيراً ما ينتقدون الممارسات القائمة في المهنة على أنها ممارسات عقيمة بعيدة عن العلوم التربوية ، والتبصر الفكري والنظري ، ونتائج الأبحاث الأكاديمية .

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

حقيقة لقد خطى التعليم العام - قبل الجامعي - كمهنة خطوات متطورة وتجاوز تلك النماذج التقليدية التاريخية ، التي قوضت المهنة وأحطت من شأنها في الماضى(٢). وقد أخذت بلادنا بنموذج متقدم نسبياً ، شبيه - على الأقل في هيكله - بذلك الذي يسود معظم بلدان العالم المتقدمة . وهو نموذج المعلم المعد جامعياً في كليات التربية ، ليس فقط في مادة التخصص التي يدرسها بل أيضاً في الجانب المهني والثقافي . وقد أخذت معظم أقطار الوطن العربي بهذا النموذج ، بل إن بعضاً من هذه الأقطار ، بدأت تتخذ خطوات فعالة نحو تعميم هذا النموذج في تمهين عمل معلم التعليم الابتدائي (الذي لم يكن يعد جامعياً من قبل) من خلال برامج تمهين جامعية .

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

ومع ذلك ، ورغم هذا النموذج المتقدم الذي اتخذته معظم البلدان العربية في مهنة التعليم ، فمازالت هذه المهنة تعاني تدهوراً شديداً في بلادنا(٤). وتدهور المهنة من أشد مشكلاتها . بل إن تدهور المهنة يعتبر من العوامل القوية التي تقف خلف كثير من المشكلات التي يعاني منها التعليم العام نفسه في معظم أقطار الوطن العربي(٥). وهنا نسلم -منطقياً- بأن ضعف العلاقة الجدلية بين الجانبين العملي والنظري المكونين للمهنة من أهم الأسباب التي تعوق تقدم مستوى الأداء في المهنة إن لم تكن تسبب تدهور المهنة كلية . . ومن ثم يبدو لنا أهمية معالجة هذه المشكلة معالجة تحليلية نقدية للوقوف على تفسيرها والتوقف على أسبابها . . وطرق علاجها .

تحديد المشكلة :

وفي ضوء ما سبق ، يمكن تحديد مشكلة الدراسة في الأسئلة الآتية :

١ - ما أهمية وجود علاقة جدلية وطيدة تربط ما هو نظري بما هو عملي ، وما هو عملي بما هو نظري ، في مهنة التعليم ؟ وما الذي يترتب على ضعف أو غياب هذه العلاقة ؟

٢ - ما الأسباب التي تمكننا من تفسير غياب أو ضعف العلاقة بين الجانبين العملي والنظري في مهنة التعليم في واقعنا العربي ؟ هل هي أسباب تتعلق بطبيعة المهنة نفسها . . أم هي أسباب مجتمعية تتعلق بالتنظيم الاجتماعي لمهنة التعليم . . أم هي أسباب تتعلق بكل ذلك معاً ؟

٣ - كيف نواجه هذه المشكلة ؟ وما الحلول المتصورة أو المقترحة لعلاج هذه المشكلة وإيجاد علاقة أو إعادة خلق علاقة جدلية فعالة بين الجانبين - العملي والنظري - المكونين للمهنة . . حتى يرتفع مستوى الأداء فيها وتعلو مكانتها بين المهن الأخرى ؟

منهج الدراسة :

تقوم هذه الدراسة على منهج التحليل النقدي . وهو منهج يتجه إلى كشف العلاقات السببية أو شبه السببية التي تقف خلف الظاهرة(٦) . ويستند هذا المنهج إلى خطوات عامة منطقية نراها مناسبة للإجابة عن الأسئلة السابقة . ويمكن تلخيص أهم هذه الخطوات في أربع نقاط أساسية :

١ - عرض الآراء والاتجاهات الفكرية التي تناولت موضوع الدراسة .

٢ - التحليل النقدي لهذه الآراء والاتجاهات في ضوء الوقائع والبيانات وفي ضوء مبدأ اهتمام المعرفة Knowledge interest (٧) .

٣ - محاولة استخلاص ما تنطوي عليه الظاهرة - من خلال التحليل - من تناقضات وصراعات .

٤ - وأخيراً ، محاولة رسم صورة نقدية لواقع الظاهرة وتطورها ، في واقع إنساني أرحب .

خطوات الدراسة :

وللإجابة عن الأسئلة السابقة المحددة لمشكلة الدراسة ، وفي ضوء منهج التحليل النقدي السابق تأتي الدراسة الحالية في ثلاثة أقسام رئيسية : القسم الأول ، وفيه يعالج مفهوم المهنة والإيديولوجية التي تقوم عليها ، حتى نتبين أهمية ارتباط الجانب النظري بالعملي كمعيار لمعنى المهنة . أما القسم الثاني ، فنتناول فيه أهم التيارات الأساسية في الفكر الفلسفي والاجتماعي التربوي التي تناولت مسألة العلاقة بين الجانبين النظري والعملي في مهنة التعليم ، لنتبين أهم التصورات السائدة في الفكر التربوي المعاصر إزاء هذه المشكلة . وأما في القسم الثالث ، فسوف نحاول عرض تصور نقدي شامل نقترح فيه ومن خلاله مقترحات منهجية وبنيوية لعلاج هذه المشكلة ومواجهتها في واقعنا العربي .

١ - مفهوم المهنة وإيديولوجيتها :

« المهنة «Profession» كلمة ذات مدلول وصفي فهي تشير إلى مجموعة من السمات الأساسية التي تتصف بها كثير من الأعمال مثل الطب والمحاماة ، وهما من الأعمال التي اصطلح على تسميتها ، تقليدياً ، بالمهن «Professions» (٨) . والكتابات كثيرة لا تنتهي حول هذا الموضوع : معنى المهنة . . ومعاييرها . . ومستوياتها . . ومكانتها . . إلخ(٩) .

ومن أهم السمات ، أو المعايير ، التي تتفق عليها معظم الكتابات في هذا الموضوع ، لوصف المهنة هي : أن الممارسة في المهنة تقوم وتؤسس على معارف

نظرية واسعة ، وأن المهني يحتاج إلى إعداد طويل نسبياً كي يؤهل لممارسة المهنة ، كما توجد لكل مهنة أخلاقها الخاصة بها التي تحكم سلوك أعضائها وتقاليدهم ومعايير انتقائهم وترتيب مستوياتهم المهنية . والمهني يتمتع بقدر كبير من الاستقلالAutonomyومستوى عال من المسئولية Responsebility (١٠) .

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

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

إن مثل هذه التصنيفات التي تضع تمايزات ، أو تفاضلات ، بين المهن Pro-fessions وبعضها ، من جهة ، وبين المهن والصناعات Trades والحرف Crafts من جهة ثانية ، تنطوي 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 تنطوي عليه من

قيم ضمنية ، تشير بالضرورة إلى أن كلمة «مهنة» مصطلح ذات دلالات وأبعاد إيدلوجية(١٤).

إن المعايير المفترضة سابقاً في وصف المهنة ، هي في نفس الوقت قيم تعبر تمام التعبير عن فحوى الإيدولوجية المهنية . فالوصف هنا - الذي تشير إليه هذه المعايير - ليس عملية محايدة لكنها تنطوي ، أو تعبر صراحة على قيم اجتماعية فلسفية ، أو بالأحرى تعبر عن إيديولوجية . المهنة إذن باختصار مصطلح وصفي وإيديولوجي في نفس الوقت . وفهم المهنة على هذا النحو هو ما يجعلنا نفهم ما تنطوي عليه المهن من دينامية وصراع بين القوى الاجتماعية المختلفة الموجودة في المجتمع ، في سياق الصراع العام ، من أجل تحسين المكانة الاجتماعية للمهنة ، أو تحسين دخول أصحابها أو تحسين ظروف عملهم .

وفي ضوء العرض السابق لمعنى المهنة وإيدلوجيتها يتضح لنا أهمية ارتباط الجانب العملي بالجانب النظري كمعيار أساسي في تحديد معنى المهنة ، بل وفي تحديد مستوى الممارسة والأداء فيها . فالمهنة كما تبين لنا عمل يتطلب درجة عالية من المهارة القائمة على المعرفة المتخصصة ، والتي تمارس في مواقف متغيرة متجددة غير روتينية . ولذلك فبالرغم من أهمية المعارف التي تكتسب من خلال الخبرة ، إلا أن 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 - من حيث هو كذلك - هذا المعيار الهام في تقويم المهنة . والمعلم بهذا المعنى مهني وصاحب مهنة متخصصة . فإلى أي مدى يتحقق هذا العيار ؟ والسؤال بعبارة أخرى ، إلى أي مدى تستند الممارسة في مهنة التعليم على أساس نظري متخصص ؟ وكيف ؟

٢ - الاتجاهات الفكرية الناقدة
للعلاقة بين النظرية والممارسة في 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 إلى اتجاهات رئيسية ثلاثة : الاتجاه الوظيفي ، والاتجاه البيداجوجي ذي النزعة التربوية ، واتجاه علم اجتماع التربية «الجديد» . وتصنيف الآراء النافذة لمهنية التعليم ، والتي تناولت مسألة العلاقة بين النظرية والممارسة فيها ، على هذا النحو ، قد يساعدنا ، أولاً ، على فهم فحوى هذه الأراء والتحاور معها بعمق ، وثانياً ، على بناء وجهة نظر نقدية في هذه المسألة .

أولاً : الاتجاه الوظيفي :

ويتضمن هذا الاتجاه آراء كثيرة مختلفة حول أهمية الجانب النظري المتخصص في ممارسة مهنة التعليم ، لكنها تتفق جميعاً على أن التعليم ينطوي على خصائص معيبة تسلبه كثيراً من المعايير المهنية الضرورية التي بدونها يصعب الاقرار بمهنية التعليم ، أو على الأقل يصعب وضع مهنة التعليم في مكانة مهنية لائقة في سلم التدرج المهني بالمجتمع(١١) . ومن أهم هذه المعايير المسلوبة (التي تفتقر إليها مهنة التعليم) هي الأساس النظري القوي الذي تقوم عليه الممارسة العملية في هذه المهنة .

ويلخص محمود قمبر ذلك بقوله أن التعليم « مهنة مكشوفة » وأن «كثيراً من الآباء يمكن أن يجادلوا المدرسين في علمهم ، ويخطئوهم في عملهم ، وينتقدوهم في كفاءتهم . فمع تقليدية المدارس وتقديمها لتعليم شكلي أكاديمي تغني عنه الكتب وتمسح فاعليته وسائل الإعلام لم يعد للمدرسين دور مهني يحتكرونه من دون الناس ، ويعزز وجودهم وأهميتهم كجماعة محترفة تقوم بعمل متخصص فوق مستوى علم الناس وقدراتهم »(١٨) .

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

فالمهنية في ضوء هذا الاتجاه الوظيفي لا تقوم إلا على علم متخصص دقيق ، يزود المهنة بمداخل متعددة ويدعم ممارساتها . فالطبيب مثلاً كما يقول بروس جويس Bruce Joyce ، محصن بعلم معقد ، وتقاليد راسخة من السلطة المهنية ، ومؤسسات علاجية ، وثروة شخصية ، فضلاً عن أن رسالة الطب واضحة جداً أمام أعين الناس في المجتمع . أما المعلم كما يضيف بروس جويس أيضاً ، 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 ينبغي أن نفهم أن كل أصحاب الاتجاه الوظيفي 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 ، وخاصة كتابه « طبيعة التعليم » مثالاً يجسد رؤية الاتجاه الوظيفي في 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 في المؤسسات التربوية . . وتمكين المعلم من مهارات التعامل مع هذا المستوى المتقدم من التكنولوجيا ، وذلك من خلال برامج الإعداد الأولى في الجامعة ، وبرامج التدريب بعد ذلك ، أثناء الخدمة . ومن أهم استراتيجيات التدريب أثناء الخدمة هي فرق البحث الجماعي ، 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 التكنولوجي المستخدم في المهنة ، وكذلك على مدى نجاح المهني في ممارسة عمله وخدمة مصالح « الزبائن » المتلقين لهذه الخدمة بنجاح(٢١) .

كذلك نجد دراسات محمود قمبر ، في نقدها لواقع مهنة التعليم ، وفي محاولتها لبناء تصورات شاملة لتحسين المهنة والارتفاع بها ، قد جاءت في نفس إطار هذا الاتجاه الوظيفي الذي يركز على مستوى التكنولوجيا التربوية الذي يسود الحقل التربوي ، والمستوى النظري الأكاديمي المتخصص ، وقدرة المعلم وكفاءته في استيعاب التكنولوجيا والمعرفة المتخصصة ومدى نجاحه ومهارته في ممارستها ، ومستوى وفعالية المنظمات المهنية النقابية(٢٢) . ففي نقده مثلاً لمستوى مهنة التعلم ، قياساً على مفهوم المهنة ، في معناها التقليدي ، يبين أن المعلم يفتقر إلى المعارف والقدرات التي تجعل منه صاحب كفاءة ظاهرة . وبالتالي نجده يقرر أنه « لابد من تزويد الطلاب معلمي 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 التي لا تتاح لسواهم(٢٣) » .

وما ينبغي أن نوضحه هنا هو أن كثيراً من الحقائق والآراء ، التي أوردناها سابقاً ، وأدرجناها في إطار ما أسميناه بالاتجاه الوظيفي هي حجج وآراء تستند في معظمها أو جميعها ، على التقاليد النظرية للمدرسة الوظيفية البنيوية في علم الاجتماع ، وعلم اجتماع التربية . فأصحاب هذه الآراء قد انطلقوا في 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 هي عند تالكوت بارسون The Parson (٢٤) أو مايرون ليبرمان M. Leiberman ، من رواد المدرسة الوظيفية البنيوية – التقليدية(٢٥).

ثانياً : الاتجاه البيداجوجي :

وهو اتجاه ذو نزعة بيداجوجية . يزعم أصحابه أن التعليم عمل له خصوصيته التي تميزه عن غيره من المهن التقليدية . فطبيعة التربية (أو التعليم) تختلف تماماً عن طبيعة أي مهنة أخرى مثل مهنة الطب أو المحاماة وبالتالي لا ينبغي أن ننظر إلى التربية نظرتنا إلى أي مهنة Profession أخرى . ولا ينبغي أن نقيم التربية من حيث هي مهنة في ضوء المفهوم التلقليدي للمهن . فالمعلم ليس مهنياً ولا ينبغي له أن يكون كذلك .

ويميز « بن » Benn بين الممارسة في التربية والممارسة في المهنة وفقاً لاختلاف طبيعة السلطة التي يستند إليها التربوي في الممارسة التربوية ، عن طبيعة السلطة التي يستند إليها المهني ، في الممارسة المهنية . فالسلطة التي يستند إليها المهني هي سلطة مهنية Professional Authority أما السلطة التي يستند إليها المربي فهي سلطة بيداجوجية Pedagogical Authority . أما السلطة المهنية فهي تؤول إلى المربي كخبير في مجاله بما يمتلكه من معارف ومهارات متخصصة Expertise Knowledge and skills . وفي رأي « بن » أن السلطة المهنية تتسم بعدة سمات :

(١) الموضوعية الشديدة .

(٢) ووجـود اختلاف محتمم بين المهني الممارس والزبون Client المتلقي للخدمة المهنية فمعالجة الطبيب للمريض هي معالجة لموضوع علمي .

فالطبيب يتعامل مع المرض كموضوع أو بوصفه مشكلة علمية . والطبيب هنا غير مهتم أو غير وارد لديه أماني أو طموح أو اتجاهات أو مقاصد المريض . فالمريض هنا ليس إلا موضوع Object ومن هنا توجد دائماً مسافة Distance بين الطبيب والمريض الموضوع ، أعني بين المهني الممارس والموضوع المتلقي للخدمة المهنية - في أي مهنة تقليدية(٢٦) .

أما سلطة المربي ، فهي مختلفة تماماً عن سلطة المهني فسلطة المربي سلطة بيداجوجية (أنثروبولوجية) . فالممارس البيداجوجي ، أي المعلم ، على عكس الممارس المهني تماماً ، فالمعلم هنا :

« يحاول أن يقترب من التلميذ - أي الشخص المتلقي للخدمة Client حتى يختفي التـمايز بينهـما ويزول ، ليحـل محله تقـارب انساني من أجـل مصلحـة التلميذ . ومن ثم فالسلطة هنا ليست موضوعية ، بل ذاتية ، فالمعلم لا يتعامل مع مشكلة موضوعية بل مع ذات إنسانية - وهي التلميذ . والعلاقة بينهما علاقة إنسانية . والمعلم من حيث هو يعلم تلميذاً فرداً إنما يأخذ في الاعتبار مقاصده وأمانيه واتجاهاته وطموحاته وكل ذلك وارد حتماً في الممارسة البيداجوجية(٢٧) » .

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

ويتفق « ريف Reiff » مع « بن » على أن التعليم يختلف في طبيعته ونمط ممارساته عن المهن التقليدية الأخرى . لكنه يعالج هذه المسألة من منظور مختلف

عن « بن » ففي رأي « ريف » أن الاختلاف بين طبيعة التعليم والمهن التقليدية يكمن في مسألة العلاقة بين المعرفة النظرية الأكاديمية والممارسة العملية في كل من التعليم والمهنة التقليدية(٢٨). ففي مهنة الطب مثلاً ، نجد أن الطبيب يوظف معارفه النظرية كاملاً في 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 في مهنة الطب ، لا نجده في مهنة التعليم . فالممارسة في مهنة التعليم تعتمد أساساً ، وإلى حد كبير - والكلام هنا مازال على لسان « ريف » - على المعارف المشتقة من الخبرة Experience ومن الفهم العام Commonsense . ويقول « ريف » إننا لذلك نلاحظ أن المعرفة المتخصصة أو العلوم الأكاديمية ليس لها أهمية كبيرة في حياة المعلم المهنية ، أو بعبارة أخرى ليست لها ضرورة حيوية في ممارساته التربوية. ويتضح هذا تماماً في تلك الانتقادات الدائمة التي تصدر عن المعلمين ، لعلماء النفس والاجتماع في مجال التربية ، فهؤلاء من وجهة نظر المعلمين ، يهتمون في دراساتهم وأبحاثهم التربوية بالجانب الأكاديمي -النظري ، أكثر من اهتمامهم بالواقع الفعلي للتعليم ، وبالحاجات الحقيقية للتلاميذ(٢٩).

ويقول « ريف » إن هذا الانفصال في العلاقة بين المعرفة النظرية المتخصصة والممارسة ، الذي نراه في مهنة التعليم ، إنما يوجد في غيرها من المهن الإنسانية المشابهة . ويرى أن هذا الانفصال ، بين النظر والممارسة ، يعد سمة أساسية في تلك المهن التي تتخذ من خدمة الإنسان وسعادته في الحياة موضوعاً لها - ففي مهنة مثل مهنة الخدمة الاجتماعية ، على سبيل المثال ، نجد نفس الانفصال حادث ، بين علم الاجتماع كعلم خالص Discipline ، الممارسة Practice . ففي الممارسة تتضاءل تماماً أهمية ووظيفة علم الاجتماع . والقضية التي يريد « ريف »

أن يؤكد عليها هي : أن الممارسة في مثل هذه المهن الإنسانية Human service Pro-fessions عموماً ، إنما تعتمد أساساً على الخبرة والفهم العام أكثر من اعتمادها على المعارف الأكاديمية الخالصة(٣٠).

والقضية المحورية التي يريد « ريف » أن يدعو إليها هي : أن مهنة التعليم مهنة ذات طبيعة خاصة . وأن اكتشاف أو فهم هذه الطبيعة هو ما يجعلنا نهتم ونزيد من اهتمامنا بالخبرة والفهم العام كرافد أساسي 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 التي عرضناها في إطار هذا الاتجاه البيداجوجي » ، إنما استندت في أساسها الإبستمولوجي على التقاليد النظرية في الفلسفة التربوية البراجماتية/ التقدمية فقد نظر جون ديوي وكلباترك وغيرهما من مفكري «التربية التقدمية عموماً إلى التربية باعتبارها مجالاً له خصوصيته الذاتية التي تفرقه عن غيره من مجالات العلوم الأخرى . وأقروا بأن النظرية التربوية التي يمكن أن توجه الممارسة التربوية توجيهاً سليماً ، إنما تستخلص من التربية نفسها ، أي لا تستخلص من علم النفس ، ولا من علم الاجتماع ولا من غيرها من العلوم الأخرى ، فلا يوجه التربية وينميها سوى علم التربية Science of Education أو قل Educationology . ومصدر هذا العلم هو الخبرة التربوية نفسها . وهذا العلم هو ما يضمن كما يقول ديوي القضاء على الثنائية بين النظرية التربوية وممارسة العمل التربوي . والاعتماد على علوم نظرية أكاديمية من خارج التربية كأساس نظري يراد له أن يوجه الممارسة التربوية ، هو الذي يخلق الثنائية وانفصال الممارسة عن العلم النظري في التربية .

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

وتأتي كذلك ، أعمال فيليب جاكسون ، وخاصة دراسته عن الحياة في حجرة الدراسة ، كامتداد لإبستمولوجية « التربية التقدمية » في علم اجتماع التربية . وقد استخلص جاكسون Jackson أن المعلم بدون فهم معاني الخبرة والفهم العام في حجرة الدراسة ، يتحول إلى معلم محدود النظر محصور في وسائل وطرق تدريس عقيمة(٣٢) .

وهكذا في ضوء«إبستمولوجية»ديوي (ومدرسة التربية التقدمية عموما) وسيسيولوجية فيليب جاكسون (ومدرسة التفاعل الرمزي في حقل علم اجتماع التربية) يمكن فهم مغزى الحجج والآراء التي أوردناه عن « ريف » و « بن » الناقدة للتعليم كمهنة - بالمعنى التقليدي الوضعي للمهنة .

وعلى أي الأحوال فإن أصحاب الاتجاه البيداجوجي عموماً ، في إطار هذه المنطلقات التي بيناها ، إنما يؤكدون على خصوصية مهنة التعليم : فالتعليم مهنة موضوعها الإنسان ، ومصدر النظرية فيها إنما هو الخبرة التربوية نفسها والفهم العام فيها . ومن ثم فهي تختلف عن المهن الأخرى مثل مهنة الطب وغيرها من المهن التي تتناول الأشياء أو المشكلات الموضوعية وتقوم على العلم الوضعي 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 المهني ، الذي يعوق نمو المهنة ويخل بمكانتها الاجتماعية(٣٣) .

ثالثاً : اتجاه علم اجتماع التربية الجديد :

يرى أصحاب هذا الاتجاه ، أمثال مايكل يونج M. Young وجوف هويتي J. Whitty ورولاند ميغان R.Meighan ، أن المعرفة نتاج اجتماعي أي نمت وتشكلت اجتماعياً Socially Constructed خلال تفاوض Negotiation أطراف الموقف الاجتماعي في عملية التفاعل - في مواقف الحياة اليومية . وأن المدرسة كميدان من ميادين تفاعل الإنسان في الحياة اليومية ، تسيطر عليها مجموعة من المعاني والمفاهيم والرموز والافتراضات . ورغم أن هذه الأشياء قد أنتجت اجتماعياً ، إلا أنها جميعاً لقدمها - وعدم الوعي بها وبأصولها وبكيفية تكوينها أصبحت تبدو كأشياء طبيعية مسلم بها Taken- for-granted والخطورة في هذه الأشياء أنها توجه السلوك والتفاعل اليومي في المدرسة وداخل حجرات الدراسة ولكونها تبدو طبيعية مسلما بها ، فإن تغييرها أو التفكير في استبدالها يرفض ويقاوم بشدة . ومن ثم تلعب هذه الأشياء دور المحافظة على الأمر الواقع في التربية(٣٤) . ومن وجهة النظر هذه فإن الأولوية في إعداد المعلم ينبغي أن تكون في تمكينه من، وإكسابه القدرة على، تحليل هذه المعاني والافتراضات التي تسيطر على العمل التربوي وتوجه سلوك أعضائه : أي المعلم ، والتلميذ ، والإداري ، والأب ، أو الأم أو أولياء الأمور . فإذا كان للمعلم أن يغير في الواقع التربوي ويسهم في بناء شخصية إنسانية واعية قادرة على الإسهام في تغيير ، أو بالأحرى النضال من أجل تغيير ، الواقع الاجتماعي ، والانتقال به إلى واقع إنساني أرحب ، فعليه أن يكون قادراً على تحليل ما يسيطر على العمل التربوي 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 الشعبي المعتاد للسلوك الاجتماعي(٣٥) . وتحليل الفهم العام يعني تحسينه ، وتغييره ليصبح فهماً عاماً جديداً . فقدرة المعلم على التأثير في التغيير التربوي ، تكمن في قدرته على تحليل وكشف التفسير الشعبي للواقع ، ذلك التفسير الذي

يهيمن على العمل التربوي وسلوك أعضائه . إذن ما ينبغي أن يتسلح به المعلم هو فهم وتحليل الفهم العام والسلوك والواقع في المؤسسات التربوية ، وذلك كبديل لتلك المعارف الأكاديمية التي لا تنطوي إلا على وصفات جاهزة مسبقة لما هو واقع أو لما ينبغي أن يكون عليه الواقع . فيقول ميغان :

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

وهذا النمط التحليلي للمعرفة ، القائم على فهم وتحليل المعاني والمفاهيم والتعريفات المسيطرة والموجه في الموقف الاجتماعي المعاش ، هو ما يقابل النمط الأكاديمي لما يسمى « المعرفة الوضعية » Positive Knowledge وهو النمط السائد في الجامعات ، والذي يوجه إعداد المعلم بها وهذا النمط الأكاديمي للمعرفة هو نمط انتزع المعرفة من سياقها الاجتماعي وعزلها عن أصولها الاجتماعية حتى تشيأت واغتربت فأصبحت لغزاً صعباً على الإنسان وسراً غريباً عنه .

وقد تدثر المهنيون بهذا النمط الأكاديمي للمعرفة لتحيطهم بهالة من الهيبة والغموض Mystification ولتبعد المسافة بينهم وبين جمهور العوام ، ولتزودهم بسلطة لا تقاوم ونفوذ لا ينازع في صيغ قرارات متسلطة على الناس باسم العلم والمعرفة العلمية . وهم في ذلك لا يخدمون في النهاية سوى مصالحهم الذاتية والمصالح الطبقية الضيقة للقوى الاجتماعية المسيطرة في المجتمع . وهنا يرى أصحاب اتجاه علم اجتماع التربية الجديد ، وهم يتفقون في ذلك مع أصحاب مدرسة فرانكفورت النقدية ، أن ثمة ارتباطاً بين النزعة المهنية Professionalism والسيطرة الاجتماعية ، والمعرفة الأكاديمية الوضعية .

ومن هذا المنطلق ، يقاوم أصحاب علم اجتماع التربية الجديد ، النزعة المهنية في التربية وإعداد المعلم ، باعتبارها شكلاً من أشكال السيطرة والهيمنة واستغلال وقهر وتغريب التلاميذ ، بل والمعلمين أنفسهم . وانجراف المعلمين إلى هذه النزعة المهنية Professianalism تأتي 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 وماتضخمه وتبالغ فيه من أهمية المعرفة الأكاديمية المتخصصة في إعداد المعلم ، 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 الشعبي اليومي ، وسيطرة المفاهيم والمعاني التي أخذت مأخذ التسليم . وهنا يتجمد العمل التربوي ، ويقاوم كل تغيير وتجديد ، محافظة على الأمر الواقع ، ومصالح القوى الاجتماعية المسيطرة(٣٧) .

٣ - تصورات نقدية : المسألة والحل

لقد أثارت الاتجاهات الثلاثة السابقة مسألة العلاقة بين الجانب النظري والجانب العملي في مهنة التعليم . ولعل عرضنا السابق لها ، يبين لنا أن هذه الاتجاهات الثلاثة تنطوي جميعها على حجج وآراء ناقدة ، قوية في مضمونها وقوية في منطقها . ومن ثم لا نستطيع أن نتغافلها عند التفكير في هذه المسألة . فقد رأينا أن أصحاب الاتجاه التقليدي قد أكدوا من أهم ما ينتقص من التعليم كمهنة هو افتقارها إلى أساس نظري تستند عليه الممارسة اليومية في التعليم ، ومن ثم أقروا أنه لا تمهين للتعليم بدون أساس نظري قوي للمعلم وهذا بالطبع ما ينبغي أن نقره معهم بداية . . حتى يتضح موقفنا النقدي في ذلك الصدد .

وقد رأينا كذلك أن الاتجاه الثاني البيداجوجي قد رفض الأساس النظري التربوي لعدم مواءمته للممارسة التربوية . فالممارسة التربوية حسب هذا الاتجاه لا تقوم إلا على الخبرة والفهم العام - 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 هي قائمة الآن في كليات التربية لتجريدها وانفصالها عن الواقع مما أبعدها عن الممارسة وتركها فريسة لهيمنة الخبرة اليومية والفهم العام في التربية . وعلى ذلك تتبلور أمامنا مسألة الأساس النظري التربوي في سؤالين : الأول ، ما أهمية الأساس النظري التربوي ؟ والثاني ، ما العلاقة بين النظرية التربوية والممارسة اليومية في التربية ؟ وما الذي يتطلبه الربط بينهما من تغيرات وإصلاحات ؟

وحتى تقدم تصوراتنا النقدية التي توضح جوانب المسألة وتفسرها وتقترح حلاً نقدياً لمجاوزتها ، سنحاول أن نجيب عن السؤالين المثارين سابقاً . وتأتي الإجابة لتغطي ثلاث نقاط فرعية هي : أولاً ، أهمية الأساس النظري في مهنة التعليم ، ثم ثانياً ، المشكلة ، أو الأزمة في العلاقة بين النظرية والممارسة (الجانب النظري والعملي) في مهنة التعليم ، ثم ثالثاً ، تصورات لحل المشكلة . . وخلق علاقة جدلية صحيحة بين الجانب النظري والعملي في المهنة .

أولاً : أهمية الأساس النظري :

نحاول هنا - في هذا الجزء من الدراسة - أن نوضح أهمية الأساس النظري التربوي في اتجاه تمهين التعليم . وهو رد على الرافضين داخل الاتجاه التقليدي لأهمية الأساس النظري في التربية . وهو كذلك رد على ذلك الفريق من التربويين العرب الذين ينزعون الآن إلى أن المقررات النظرية التربوية لا تبدو لها أهمية في

الإعـداد المهني للمعلم(٣٨) وطالبوا «بالتركيز على العناصر الوظيفية التطبيقية لجوانب الإعداد المهني(٣٩). ولتوضيح أهمية الأساس النظري التربوي نسوق الحجج الثلاثة الآتية :

١ - إن التحليل السيسيولـوجي للدور المهني يجعلنـا من الصعب أن نتجاهل الأساس النظري الذي يجب أن يتسلح به المعلم . فالمعلم حتى بالمعنى التقليدي للتعليم ، لديه معارف وتقع عليه مسئولية التخطيط لتوصيل هذه المعارف ومسئولية تهيئة مجموعات من التلاميذ لتلقي هذه المعارف ، وقد يكون هؤلاء التلاميذ أنفسهم غير راغبين في 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 الدراسي والمدرسة ونتيجة لذلك نشأت بينهم علاقات اجتماعية على اختلاف أعمارهم - بين بعضهم البعض من جهة ، وبينهم وبين المعلم من جهة أخرى . ويثير مثل هذا التجمع بعلاقاته وبخصوصيته السيسيولوجية هذه مسائل عدة ، مثل مسـألـة سلطة المعلم وأسـاسهـا ، وطبيعـاتهـا وأهميتهـا ، ومسألة الضبط الاجتماعي ، ومسألة إدارة التفاعل ، والحافز وتهيئة الدافعية ، إلى آخر ذلك من مسائل سيسيولوجية وسياسة ونفسية وفلسفية(٤٠). والمعلم يواجه ذلك كله ويتعـامـل معه من خلال إمكاناته الإنسانية والمهنية . ويصف مانهيم وستيوارت هذا الموقف بقولهما :

« إن المعلم يحضر إلى الفصـل الـدراسي ومعـه نظرتـه عن وظيفته ، وأحكـامـه المسبقـة ، ومخـاوفـه الشخصية ، وعـدم لياقته ، وطموحاته ، وإنسانيته ، وعاطفته »(٤١).

ولعـل الفقرة السابقة توضح بجلاء ما تنطوي عليه مهنة التعليم من أدوار متعددة ، فسلفية واجتماعية وسياسية وسيكلوجية ، لابد وأن يقوم بها المعلم ، وأن يعيها ويعرف أبعادها جيداً . وبقدر ما هو مطلوب من المعلم

القيام بهذه الأدوار جميعها ، بقدر ما ينبغي أن يزود بمعارف نظرية معينة تمكنه وتزيد من كفاءته ، على القيام بها - أي بهذه الأدوار المطلوبة منه .

٢ - إننا نعيش الآن عصر تفجر المعرفة والتقدم التكنولوجي . وقد انعكس ذلك على كل مجالات الحياة بما فيها التربية . فبينما وضع التفجر المعرفي تحدياً رهيباً أمام التربية والمعلم ، فإن التقدم التكنولوجي قد سخر للتربية إمكانات واسعة ووضع أمامها حلولاً هائلة ميسرة . فتعددت وسائل التعليم من سمعية وبصرية وإلكترونية ، وتقدمت تكنولوجيا التربية من تعليم مبرمج ومديولات وتقنيات تعيين على التعليم الذاتي ، وتفرد التعليم ، واكتشاف المواهب . . الخ من إمكانات وتقنيات لم تكن متوفرة أو محققة من قبل . والإمكانات التي تنطوي 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 ، مطالب بالقيام بأدواره النفسية والاجتماعية والفلسفية لتحقيق الهدف الأول للتربية : تنمية الشخصية وإطلاق الطاقات الإنسانية الفردية والاجتماعية . ففي ظل التكنولوجيا المتقدمة ، المعلم مطالب ، أكثر من أي وقت مضى ، بأن يكون صانع قرار ، وأن يكون مخططاً ومنسقاً للأنشطة والبرامج التعليمية ، وأن يكون مقوماً ومرشداً . ولن يكون المعلم كذلك إلا بما يتوفر لديه من أساس نظري تربوي قوي يمكنه من القيام بكل ذلك . وهو في عصر التكنولوجيا أحوج إلى هذا الأساس النظري أكثر من أي عهد مضى . واستخدام تكنولوجيا التعليم بدون مهنية نقدية تقوم على أسس نظرية تربوية ، لن تؤدي إلا إلى

مزيد من استمرار علاقات التعليم البيروقراطية ، التي هي في جوهرها مناقضة وهادمة للتعليم كمهنة - كما سنبين ذلك فيما بعد .

٣ - لقد اعتبر المصلحون من أصحاب الاتجاه الوظيفي - السابق ذكرهم - أن الأساس النظري التربوي يمثل أحد الأركان الأساسية الذي لا يمكن اعتبار مهنة التعليم مهنة إلا به ، وبدونه تنحط المهنة ويتضاءل شأنها . ولعل موقفهم في ذلك صحيحاً - بصرف النظر عن اختلافنا معهم حول مفهوم وطبيعة الأساس النظري .

ويحذرنا كورون R. Corwin ، عند معالجته لهذه المسألة ، من وجهة نظر «فيبرية» ، قريبة الشبه بالاتجاه التقليدي ويمكن إدراجها تحته ، أن كثيراً من المناقشات التي تدور حول المهنية تنطوي على وجود خلط شديد لديها بين المهنة والصنعة أو الحرفة . ذلك أن المهني يتشابه مع الحرفي أو الصانع في أن كلا منهما يستخدم طرائق وتقنيات تعينه على القيام بالعمل لكن ما يميز المهني 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 في برنامج تدريب المعلم والإداري يعكس نموذجاً حرفياً أكثر منه مهنياً . فتقدم التدريس والإدارة في 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 نعني بها أن الخريج الحديث سيكون ممارساً ماهراً في يوم تخرجه »(٤٣) .

ولعـل في منـاقشـاتنا لهذه الاعتبارات الثلاثة السابقة ما يقنعنا بأهمية الأساس النظري في مهنة التعليم . ولعل فيها كذلك ما هو كاف للرد على أصحاب الاتجاهات التي تنكر أهمية المقررات النظرية التربوية في الإعداد المهني للمعلم ، وتـوضيح خطورة دعـواهم . لكن إبرازنا لأهمية الأساس النـظري مع ذلك ، ليس فيه ما يعالج مشكلة شعور الطلاب/ المعلمين بعدم استفادتهم من المقررات النظرية التربوية التي تقدم لهم إبان سنوات الإعـداد المهني بكلياتهم الجـامعية : وهي مشكلة عامـة ووسـاعة النطاق وواضحة أمام كل من يتصدى لهذه المسألة : فلماذا يشعر الطلاب/ المعلمون نحو المقررات النظرية التربوية التي نزودهم بها - رغم ما أوضحناه الآن من أهميتها - بأنها غير ذات فائدة لهم في ممارستهم للعملية التربوية ؟ . إن تفسير هذه المشكلة وحلها ، إنما يستدعى فهم وتحليل العلاقة بين النظرية والممارسة في التربية .

ثانياً : الأزمة في العلاقة بين النظرية والممارسة في التربية :

إنهم أصحاب علم اجتماع التربية الجديد وأصحـاب الاتجاه البيداجوجي الذين حاولوا أكثر من غيرهم التصدي لهذه المسألة . لكن بينما يمكن أن نفيد من الاتجـاه الأول في بناء توجهنا النقدي إزاء هذه المسألة ، نجد أن الاتجاه الثاني البيداجوجي - ينطوي على خطورة تجعل من الأهمية أن نبدأ المناقشة في هذا الجزء من الدراسة بنقد الاتجاه البيداجوجي ، ومحاولة كشف مواطن الأهمية والخطورة فيه .

وقـد يكون لأصحاب الاتجاه البيداجوجي فضل إثارة مسألة العلاقة بين النظرية والممارسة وتوجيه الأنظار إلى ضرورة مناقشتها . لكن ما أثاروه من ضرورة اشتقـاق علم الـتربية من التربية نفسها مسألة خطيرة ، ولا تقل خطورتها على « مهنة التعليم » عن خطورة ذلك الاتجاه الذي ينكر الأساس النظري للمهنة :

فما معنى أن ينشأ الأساس النظري للتربية من الخبرة اليومية والفهم العام في التربية نفسها ؟ . . ألا يعني ذلك عزل النظرية التربوية - حتى ولو نسبياً - عن السيسيولوجي والسيكولوجي والفلسفة وغيرها من العلوم الاجتماعية الأخرى؟ . . وما الذي ينتج عن ذلك ؟

ان النتيجة المحققة لعزل التربية عن العلوم الاجتماعية هو انغلاق التربية على ذاتها . وخلق مهنية محصورة بالمدرسة والفصل الدراسي ، والخبرة اليومية والفهم العام في التربية . وهو نمط من المهنية أطلق عليه إيرك هويل Eric Hoyle « المهنية المتزمتة أو « المقيدة Restrected professionality (٤٤) وهو ما يقابل نمط « المهنية النقدية » الذي سنشير إليه في حينه عندما يأتي الحديث في النقطة القادمة .

والمهنية التربوية ، المقيدة ، المحصورة في الحدود التربوية الضيقة Educa-tional boundary ، هي في أحسن أحوالها مهنية حدسية ، تقوم على الحدس والتخمين التربوي . مهنية تركز على حجرات الدراسة ولا تخرج عن محيطها . تهتم بميول التلميذ وتقوم على خبرة الحياة اليومية ، أكثر من قيامها على النظرية . والمهني التربوي المقيد ، المحصور بحجرة الدراسة مهني حساس دائماً لمادته الدراسية . وهو معلم موهوب ومدرب بارع في الفصل والتربية لديه فن وخبرة - كما يقول جون ديوي . 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 في حجرة الدراسة في إطار السياق العام في المجتمع الكبير(٤٥) .

أن المهنية المتزمتة « أو المقيدة » بغيابها عن الأساس النظري التربوي المستمد من العلوم الاجتماعية Social Sciences تصبح فريسة لهيمنة ما يسمى بالخبرة اليومية والفهم العام » وما أن تعشش الخبرة والفهم العام في أدمغة المعلمين

والمربين ، وتصبح وهما مسيطراً على العمل التربوي ، حتى نجد هذا العمل بكل مكـونـاتـه ، سلوكياتـه وأفكـاره وأهدافه ومفاهيمه السائدة ، أسيراً للماضى ، ومشدوداً إلى الوراء ، ومرتبطاً بقوى المحافظة والثبات أكثر من ارتباطه بالمستقبل وقوى التغيير .

وعلى أي الأحوال ، فإن نمط المهنية « المتزمتة » أو « المقيدة » هو نمط المهنية المسيطر الآن على مهنة التعليم عندنا . وليس أمامنا من سبيل لمقاومة هذه المهنية المقيدة واجتثـاث جذور الوهم إلا « بمهنية نقدية » بديلة ، قائمة على أساس نظري متين من العلم الاجتماعي ، ومن ثم قادرة على احتواء نمط الخبرة والفهم العـام السـائـد وتجـاوزهما إلى نمط جديد لخبرة وفهم عام جديدين ، في واقع جديد . لكن السؤال مازال قائماً : كيف يرتبط إذن الأساس النظري التربوي والمستمد من العلوم التربوية بالممارسة التربوية ؟

بداية إن حل مشكلة العلاقة (أو الانفصال) بين النظرية والممارسة في التربية يجب أن يقوم على إدراك حقيقة هامة أن النظرية والممارسة يختلفان كل عن الآخر تمام الاختـلاف ، ولا يمكن لأي منهما أن ينحل في الآخر(٤٦) . ففي الواقع الاجتماعي نجد أن النظرية قد انفصلت عن الممارسة في التربية وذلك بانفصال المؤسسـات التي يتم فيهـا 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 المؤسساتي بين المعرفة النظرية والممارسة في التربية ، أو قل نتيجة تقسيم العمل التقليدي في حقل التربية بين من ينتج المعرفة ومن يقوم بالممارسة ، أن اختلف كل منهـما عن الآخـر في بيئـة نمـوه The ecology of development وفي طبيعته ، وفي أهدافه بل وفي المصالح التي نشأت وارتبطت بكل منهما(٤٨) .

مسألة العلاقة بين النظرية والممارسة في التربية ، إذن ، مسألة لا ينبغي أن نستخف بها ، ولا ينبغي 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 أي منهما أو كلاهما معاً : فالنظرية والممارسة بواقعيهما الراهن لا يمكن أن يلتقيا ولا يمكن أن تقوم علاقة بينهما . وستظل الشكوى من المعلمين الممارسين ، والمعلمين الطلاب من عدم استفادتهم من العلوم النظرية التربوية وأساتذتها قائمة . وسيظل بالمثل شكوى أساتذة التربية من تلاميذهم المعلمين الممارسين والطلاب قائمة كذلك . وستظل شكوى أساتذة التربية من المعلمين هي الشكوى الأعلى صوتاً والأقوى لأنها تقوم على النفوذ العلمي للأساتذة وكلمتهم هي المسموعة بطبيعة الحال .

ولا يهدف هذا التحليل النقدي بالطبع إلى خلق موقف متشائم إزاء المسألة موضوع الدراسة لكنه بالأحرى يهدف إلى كشف شبكة الشروط الموضوعية التي تقف خلف الظاهرة . كما يهدف إلى معرفة إمكانية التعامل معها. فيكشف لنا التحليل السابق أن حل مسألة العلاقة بين النظرية والممارسة في التربية إنما يكمن في مدى قدرتنا على بناء مفهوم نقدي جديد لمعنى مهنية التعليم . . ومن ثم بناء مفهوم جديد أيضاً لمعنى النظرية ومعنى الممارسة في التربية . . مفهوم جديد يجمعهما معاً بطريقة جدلية فعالة . والمسألة بعبارة أخرى نقول : إن ارتباط النظرية بالممارسة في التربية ، إنما يتطلب بالضرورة تغيير المفهوم الضيق السائد لمعنى المهنة التعليمية ، وما يتبع ذلك من تغيير للمفهوم السائد لكل من الأساس النظري (أو العلوم التربوية في كليات ومعاهد التربية في الجامعة) والممارسة التربوية في المدارس والمؤسسات التعليمية ، كما يتطلب ذلك بالضرورة - أيضاً - تغيير الظروف البنيوية التي تنشأ فيها وتتم خلالها كل منهما . وفيما يلي نقدم بعض التصورات التي قد تسهم في إثارة الحوار حول هذه الضرورات الثلاث .

ثالثاً : تصورات نقدية لحل المسألة :

ثمة تصورات نقدية ثلاثة لحل العلاقة أو قل الانفصال بين النظرية والممارسة في التربية . وتعالج هذه التصورات ثلاثة مقترحات تسهم في حل المشكلة التي نحن بصددها والتغلب عليها . أما التصور الأول فيقدم مفهوماً جديداً لمهنية نقـدية » وذلك في مقابل المهنية «المقيدة» وهو المفهوم التقليدي لمهنة التعليم . والتصور الثاني يحدد بعض السمات الرئيسية لمفهوم نقدي جديد لمعنى كل من النـظرية والمـمارسـة في 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 التي تمارس فيها المهنة) وذلك لتغيير الظروف البيئية التي يتم من خلالها كل من إنتاج النظرية وأداء الممارسة(٤٩) . ونقدم فيما يلي عرضاً لهذه التصورات الثلاثة .

التصور الأول : المهنية التعليمية . . مهنية نقدية .

ونعني بالمهنية النقدية ، تلك المهنية التي تتم من خلال وجهة نظر أو رؤية نقدية(٥٠) . وذلك في مقابل المهنية «المقيدة» المتزمتة التي عرضناها سابقاً وعرضنا لأوجه الانتقاد فيها . والنقدية هنا اختيار يهدف إلى ربط عملية تمهين التعليم بقوى التغيير الاجتماعي التي تسعى إلى تحرير الإنسان والمجتمع من كل أشكال الاستغلال والقهر والهيمنة السياسية والاجتماعية . وتمهين التعليم من هذه الزاوية يعني توجيهه - عملياً - إلى القيام بأدوار معينة من شأنها أن تمهد الميدان لإرساء مفاهيم نقدية جديدة لكل من طبيعة النظرية والممارسة في ميدان التربية . وأهم هذه الأدوار التي تضطلع بها المهنية النقدية - التعليمية هي(٥١) :

١ - تقليـل أو فض الاغتراب disalienation في المؤسسات التعليمية وذلك من خلال اكتشاف آليات الأغتراب وشروطه الموضوعية ، ومقاومتها من خلال استراتيجيات العمل اليومي .

٢ - زيادة فعالية وتأثير المعلم في دينامية العمل الاجتماعي ، وذلك من خلال ربط دقـائق العمـل الـتربـوي اليومي ، بما يدور من نضال اجتماعي في المجتمع الكبير .

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

٤ - وضع احتياجات المجتمع ، في التحرير والتنمية الشاملة ، في بؤرة الفعل التربوي ، والنضال المهني .

المهنة النقدية في التعليم إذن مهنية لا تحبس نفسها في مسألة التدريس In-struction داخل الفصل الدراسي . إنها مهنية تقاوم الاغتراب وتربط بين النشاط التربوي وديناميةالعمل الاجتماعي ، في سياق عملية التغير في المجتمع . إنها مهنية غير محدودة ، بل تصل إلى آفاق المجتمع السياسية والاجتماعية . والمهني التربوي بهذا المعنى النقدي ، هو ذلك المهني الذي ينظر إلى حجرة الدراسة في سياق التغير الاجتماعي في المجتمع والمعلم المهني بهذا المعنى أيضاً باحث ومنخرط في الأنشـطة الثقـافية والمهنية ، ومـرتبط بالمصـادر النـظرية في التربية ، ويرى التدريس كنشاط عقلاني جدير بأن يكون مجالاً للبحث والدراسة والتدريب . ويدرك تماماً أهمية الفكر والنظرية كأساس تقوم عليها الممارسة التربوية السليمة . وقد نزيد ذلك وضوحاً .

التصور الثاني : مفهوم نقدي للنظرية والممارسة في التربية :

وهو مفهوم يحاول أن يلغي الثنائية المصطنعة بين ما هو نظري وما هو عملي في مهنة التعليم بالجمع بينهما جمعاً جدلياً فعالاً . ونحدد سمات هذا المفهوم كما يلي :

١ - مفهوم يقوم على إدراك الطبيعة الاجتماعية للمعرفة ، ولا يغالي في النزعة الوضعية Positivism في بناء النظرية التربوية ولا يغالي في تجريد المعرفة وتضخميم أكاديميتها ليخدم الهيئة العلمية لأساتذة التربية في الهيراركي الجامعي أكثر من خدمته للممارسة التربوية وتحسينها .

٢ - مفهوم لا يرى الممارسة التربوية أنها من طبيعة خاصة ، لا تحتاج إلى العلوم النظرية المتخصصة أكثر من احتياجها إلى الخبرة اليومية والفهم العام المشترك في التربية .

٣ - وهو في نفس الوقت مفهوم لا يلغي ولا يتجاهل دور الخبرة والفهم العام في بناء النظرية التربوية . فالفهم العام والخبرة لهما دور ينبغي ألا نهمله في بناء الأساس النظري لكل المهن . لكن إقرارنا هنا بالاهتمام بالخبرة والفهم العام ، ليس إقراراً بالمعنى البراجماتي ، بل هو إقرار بالمعنى النقدي الذي يتجه إلى التحليل النقدي للخبرة والفهم العام وكشف طبيعتهما الاجتماعية وارتباطاتهما بعلاقات القوى ، وكشف إمكانية تغييرهما ، بغية تسهيل إقامة علاقات وتفاعلات جديدة لينتج عنها خبرات وفهم جديد .

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

٥ - هو مفهوم جديد للممارسة التربوية ، لا يوحِّد بينها وبين عمليات نقل المعلومات والاستظهار وحشو أدمغة التلاميذ بالمعارف . إنه مفهوم يرى

الممارسة في عملية تنمية الشخصية بمفهومها الواسع ، وفي تنمية مهارات وقدرات التلميذ لاستيعاب حقيقة العلم والتكنولوجيا المتطورة والمشكلات الاجتماعية القائمة . . مفهوم يرى الممارسة في إدارة المعلم للفصل ، واتخاذه للقرارات العلمية التربوية ، وفي التنسيق بين الأنشطة ، وفي التخطيط للخبرات والبرامج التعليمية ، وفي البحث التربوي ، وفي مشاريع التقويم والتطوير والتجديد .

٦ - مفهوم يرى النظرية تتجه نحو الممارسة وتلتزم بتطويرها ، ويرى أن الممارسة ينبغي 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 الأكاديمين في الجامعات وكليات التربية ، ومن بين المعلمين والإداريين في 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 - إدخال مشروع للتدريب الدائم للمعلمين داخل المدرسة ، ليخلق مدرسة متمركزة حول التدريب المستمر - أثناء الخدمة School Focused in - service training (٥٢) . بحيث يكون تدريباً متصلاً بوقائع الحياة اليومية في المدرسة ، ويتخذها موضوعاً يعالجه في صورة نشرات ومحاضرات وورش عمل للمعلمين داخل المدرسة . ووجود مثل هذا المشروع لا يلغي مشروع التدريب - أثناء الخدمة التلقيدية المعروف الذي ينقطع فيه المدرس عن العمل ليتفرغ للتدريب على الجديد .

٢ - بناء مشاريع تتيح للأساتذة الأكاديميين في كليات التربية الجامعية للعمل داخل المدارس بعض الوقت كخبراء أو مستشارين أو مشرفين في إدارات التدريب سواء الدائمة المقترحة عالية أو الموجودة الآن بالفعل أو في الإدارات المدرسية ، أو في الجماعات المهنية ، أو في المشروعات البحثية للمعلمين والإداريين داخل مدارسهم . ولا نعني بذلك أبداً تخصيص مدارس نموذجية يعمل فيها الأكاديميون أو يشرفون عليها . ولكن نعني أن يشارك الأكاديميون في العمل اليومي المعتاد في المجالات المختلفة في 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 في الممارسة تتخذ من النظرية أساساً لها وتهتدي بها . إن مثل هذه المشاركة قد تعيننا على أن نكتشف مكانة الخبرة اليومية والفهم العام ودورها الحقيقي في بناء النظرية التربوية المتقومة بالممارسة ومثل هذه المشاركة أيضاً قد تجعلنا نكتشف البعد الحقيقي الذي يفصل بين النظرية والممارسة ، ونفهم طبيعة العلاقة بينهما ، ونتبين حدودها .

٣ - انخراط المعلمين في البحث التربوي . إن انخراط المعلمين في البحث التربوي لا تجعلهم فقط مستهلكين للمعرفة بل مشاركين أيضاً في إنتاجها ولا يتم ذلك إلا بقيامهم ببحث ودراسة المشكلات التي 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 ، والقيام ببحث هذه المشكلات ودراستها . وعلى الأكاديميين في التربية مساعدتهم وتوجيههم وفق تعريفات المعلمين أنفسهم لمعاني وعناصر هذه المشكلات وقد تكون تعريفات المعلمين غير متوافقة مع تعريفات الأكاديميين . ذلك أنه بينما يستطيع الأكاديمي ضبط المتغيرات (أو يتخلص منها) فإن المعلمين لا يستطيعون ذلك ، لأنهم يعيشونها بالفعل في حياتهم اليومية داخل المدرسة وحجرات الدراسة ، ويؤثرون فيها ويتأثرون بها »(٥٣) .

إن انخراط المعلمين في البحث التربوي وفقاً لهذا التصور يهيء الفرصة أمام المعلمين للتعبير عن معانيهم ومسلماتهم وتعريفاتهم للواقع التربوي ، الأمر الذي يمكننا من تحليل الخبرة والفهم العام الذي يسيطر على السلوك اليومي في العمل التربوي . وذلك يؤدي بدوره إلى خلق إمكانية تغيير وصياغة مفاهيم وتعريفات ومسلمات جديدة ، تسعى إلى تحقيق واقع تربوي جديد .

ويؤكد على هذا المعنى النقدي «دريبين» - في خيال سيسيولوجي يتجاوز تقليديتيه المعهودة - فيقول إن مشاركة المعلمين في البحوث التربوية وإثارتهم لمشكلاتهم داخل الجامعة وفي مدارسهم يشكل رافداً جيداً في مد الأكاديميين بموضوعات دراسية حقيقية تنمي عملية إنتاج المعرفة النظرية قي اتجاه الممارسة وتطويرها . وهنا يمكن أن يجد الأكاديميون في كليات التربية صلة لأبحاثهم ومعارفهم وأكاديميتهم تربطهم بأرض الواقع التربوي ويقرر دريبين كذلك أن مثل هذه الصلة هي التي تكسب الأكاديمية التربوية هيبة في الهيراركي الجامعي . فيعتقد دريبين : أن مستوى المكانة الأكاديمية لكل مهنة ، أي المكانة الأكاديمية للمهنة داخل الجامعة ، إنما تتقدم بتقدم الممارسة في المهنة ، التي تعدها هذه الأكاديمية وليس بأي شيء آخر(٥٤) .

٤ - توجيه المقـررات النظرية التربوية في كليات التربية . إن توجيه المعلم إلى البحث التربوي هي مسئولية الإعداد الأول في كلية التربية وتوجيه النشاط الأكـاديمي إلى الارتبـاط بالممارسـة هي 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 التي تندرج تحت مصطلح « مقررات أصول التربية » ، هي المقـررات المسئولـة عن تزويد الـطلاب بالأساس النظري ، وعليها يقع المسئولية الأولى في تزويد الطلاب بأساس نظري يتجه إلى البحث والممارسة . كما أن مجمـوع المقـررات النظرية في برنامج إعداد المعلم عليها مساعدة الطلاب المعلمين على فحص ودراسة اختياراتهم المختلفة في القضايا السياسية والاجتماعية والأخـلاقية المتضمنـة في خبرة العمل والسلوك اليومي . كما ينبغي أن تشجع وتنمي وعياً ذاتياً لكيفية ارتباط قراراتهم وتصرفاتهم اليومية إزاء قضايا الضبط ، والمنهـج ، والمشكـلات الاجتـماعية والـتربـوية داخل المدرسة ، بمسألة التغير والاستمرار في المجتمع(٥٦).

يبقى أن نقول أن دراسة تاريخ التربية والفلسفة ، وعلم الاجتماع يمكن أن تنمي اتجـاهـات نقـدية لدى المعلمين في البحث والممارسة التربوية من خلال ما تكشف عنه لكيفية تشكيل القوى الاجتماعية - في الماضى والحاضر - للقرارات والممارسات التربوية في المجتمع(٥٧).

ومن خلال مثل هذا التوجيه النقدي لبرامج إعداد المعلم ، حينئذ يصبح من الصعب أن نصفه بأنه عملي ، أو نظري ، لكن بكليهما معاً .

« خاتمة »

إن دراستنا الحالية لمسألة العلاقة بين النظرية والممارسة العملية في مهنة التعليم إنما هي في حقيقة الأمر محاولة للبحث عن مخرج لمشكلة أكبر وأعم وهي مشكلة ، أو بالأحرى ، مأساة تدني مستوى الواقع المهني للتعليم في مجتمعاتنا العربية . وحينما تجولنا في أروقة الفكر التربوي ، في رؤية ترنو نحو المستقبل ، حاولنا أن نسهم - من خلال معالجتنا للمشكلة موضوع هذه الدراسة - في التعرف على جزء من شبكة الظروف والعوامل الموضوعية التي تقف خلف هذا التدني .

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

كما تبين لنا أيضاً أن رؤية الاتجاه البيداجوجي (البراجماتي في أصله الإبستمولوجي) إلى تمهين التعليم ، رؤية تنطوي على خطورة عزل التربية عن العلوم التربوية الأخرى ، تحت دعوى أن علم التربية بمفهومه الخاص إنما ينبغي أن ينبع من التربية ذاتها ، وأن النظرية التربوية إنما ينبغي أن تستند في نموها على الخبرة والفهم العام في التربية . وقد انتهينا في تحليلنا إلى أن المهنية التي تنتج عن مثل هذه الرؤية مهنية أطلقنا عليها المهنية « المتزمتة » أو « المضيقة » . وقد تمكنا من خلال التحليل النقدي - من تحديد موقفنا من مسألة المهنية التي أثارها اتجاه

علم اجتماع التربية الجديد ، وأوردنا تحفظاً على دعوته « فض المهنية » في التربية ، وأوضحنا أن الدعوة إلى المهنية دعوة مشروعة في واقعنا الاجتماعي . كما تمكنا كذلك من تنمية بعض مفاهيم هذا الاتجاه ليساعدنا في 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 نظري متين من العلم الاجتماعي في التربية ، مهنية قادرة على احتواء الخبرة والفهم العام السائد وتجاوزهما في نفس الوقت إلى نمط جديد من الخبرة والفهم العام في واقع جديد . مهنية تقاوم الاغتراب في العمل التربوي وترتبط بما يدور في المجتمع خارج أسوار الفصل الدراسي والمدرسة من تفاعل وصراع من أجل التغيير . مهنية قائمة على البحث التربوي ومنخرطة في الأنشطة الثقافية والنظرية . مهنية ترى الممارسة التربوية لا في التلقين ونقل المعلومات ، بل في البحث والتخطيط وصنع القرار والمشاركة في رسم السياسات التعليمية . مهنية تضع مصلحة التلميذ في النمو ، ومصلحة المجتمع في التحرير والتقدم أساساً ومعياراً لكل من الفكر والممارسة في التربية .

وفي ضوء ما وضعناه من تصور لمفهوم «المهنة النقدية» ، فإن هناك تصورين آخرين . الأول يقدم مفهوماً نقدياً بديلاً لكل من معنى النظرية والممارسة في التربية ، يهدف إلى تجاوز ما بينهما من ثنائية ، ويربطها معاً في وحدة جدلية حية . أما التصور الثاني ، 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 في ذلك إلى تحديد النقاط الأربع التالية كمتطلبات عاجلة لعلاج هذه المسألة .

١ - التوجيه النقدي والاجتماعي للمقررات الأكاديمية التربوية ، وذلك بما يحقق تكاملاً بين أفرع هذه المقررات ، ويوجهها نحو الممارسة العملية في واقع المؤسسات التعليمية .

٢ - خلق مشاريع متعددة تتيح للأساتذة في كليات التربية الانخراط في ممارسة العمل التربوي ومشكلاته الميدانية في المؤسسات التعليمية .

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

٤ - دفع المعلمين أثناء الخدمة إلى الانخراط في الأبحاث الأكاديمية التربوية -داخل الجامعة- التي تعالج مشكلات المهنة .

المراجـع

١ – ان مهنة التعليم العام قبل الجامعي ، تعاني بصفة عامة من تدهور في مستواها المهني ، وقد يحاول البعض أن يفـرق في ذلـك بين التعليم في المرحلة الابتدائية والتعليم في المرحلتين الاعدادية والثانوية . ولا نجد أن الفارق كبير بينهما فمهنة التعليم العام تعاني التدني ونفس المشكلات المهنية .

٢ – ثمة نموذجان تقليديان قد سادا ميدان التعليم فترة طويلة ، وكانت عاملاً من عوامل تدني المهنة وانهيار مستواها لفترة طويلة من الزمن . النموذج الأول الذي كان يرى أن المعلمين يولدون ولا يصنعون . وحسب هذا النموذج كان المعلمون الذين يعينون خاصة في المدارس الثانوية يؤخذون من الجامعة مباشرة بغير اعداد . أما النموذج الثاني فقد ذهب إلى أن المعلمين ينبغي تدريبهم لا تعليمهم أو تثقيفهم . وقـد ساد هذا النموذج التعليم الأولي . انظر ، و. أ. لستر سميت ، التعليم بحث تمهيدي ، ترجمـة رمـزي مفتـاح ، (القاهرة ، دار الفكر) ١٩٦٣ ، ص ص ٢٠٧ – ٢٠٩ .

٣ – F. Musgrave and Tylor, Society and Teacher's Role, (London: Routledge & Kiegan Paul) 1969: PP. 68-78.

٤ – لمزيد من وصف حالـة التدهور في أوضاع المعلمين انظر ، سعيد إسماعيل علي » ، الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية للمعلم العربي » ، دراسات في التربية والفلسفة ، تحرير سعيد إسماعيل علي ، (القاهرة ، عالم الكتب) ١٩٧٢ : ص ص ١٢٥ – ١٥٩ .

ولوصف تدهور المكانة المهنية للتعليم كمهنة انظر محمود قمبر « التعليم كمهنة ، في المدخل إلى العلوم التربوية ، سعد مرسي وآخرون ، (القاهرة ، عالم الكتب) ١٩٨٠ : ص ص ٥-٥٢ .

٥ – طاهر عبد الرازق ، « اتجاهات حديثة في مجال إعداد وتدريب المعلمين » ، في وقائع ندوة اعداد المعلـم العـربي بدول الخليج العـربي ، (الـدوحـة ، مركز البحوث التربوية بجامعة قطر ، ١٩٨٤) ص ٢٤٠ .

– وانظر كذلك ، عبد العزيز الحمد العزوز ، وآخرون ، « ظاهرة عزوف الشباب العربي عن مهنـة التـدريس » ، (تونس ، مركـز البحـوث الـتربوية ، المنطقة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ١٩٨٣) ص١٤ .

– سليمان الخضري ومحمد أحمد سلامة » ، الرضا المهني لدى المعلمين في دولة قطر » ، مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية (العدد ٣٠ أبريل ١٩٨٢) .

٦ – نعني بالمنهج النقدي ذلك المنهج المتعارف عليه عند العلماء اجتماع المعرفة النقديين أمثال مارتن فاي وهابرماس وريتشارد برنشتين .

٧ - مصطلح Knowledge Interest أي اهتمام المعرفة . مصطلح من وضع هابر ماس ويعني به الاهتمام الانساني الذي يكمن خلف جمع وبناء المعرفة وقد قسم هابرماس العلوم الاجتماعية إلى ثلاثة أنماط وفقاً لتنوع اهتمام المعرفة . والاتجاهات النقدية الراديكالية هي علوم تهتم بالمعرفة بغرض تحرير الإنسان وتخليصه من كل أشكال الهيمنة والاستغلال. لمزيد من التفصيل حول الاتجاه النقدي في علم اجتماع التربية انظر حسن البيلاوي ، طيبولوجي مقترح لتصنيف نظريات علم اجتماع التربية المعاصر » ، دراسات تربوية (كتاب غير دوري يصدر عن رابطة التربية الحديثة ، العدد الرابع) : ١٩٨٦ ص ص ١٩٤-٢٣١ .

٨- 8- M. Lieberman, Education as a Profession, (N.y: Prentice- Hall,) 1956, P. 15.

٩ - لمراجعة نشأة وتطور المهن ، ومعايير المهنة ، انظر ، محمود قمبر، مرجع سابق ، ص ص ٥-٩ .

١٠ - انظر على سبيل المثال :

- M. Lieberman, Qpcit. PP. 5-10

- Pruce Joce, The Ecology of Professional Development, in E. Hoyle & J. Meggarry (eds.) Professional Development of Teachers (London, Kogan Page, 1980) PP. 19-40.

- R.S Peters, Education and the Education of Teachers, (London, Routledge & Kegan Paul) 1977, PP. 167-180.

١١ - معظم الكتابات التي تعرضت لموضوع المهنة اتخذت من مهنتي الطب والمحاماة نماذج مثالية لمعنى كلمة « مهنة Profession » ، يقاس عليها ما هو مهنة وما هو ليس كذلك . ويبدو أن اجراء مثل هذا القياس أصبح عادة لكثير من الكتاب والدراسين يفتتحون حديثهم كلما تناولوا هذا الموضوع . ولعل هذا السبب راجع إلى النشأة التاريخية القديمة لهاتين المهنتين ،وإلى ما احتلتاه من مكانة اجتماعية عالية في المجتمعات القديمة والحديثة على السواء .

١٢ - 12- Eric Hoyle, Professionalization and Deprofessionalization in Education, in Eric Hoyle etal. (eds.), Professional Development of Teacher (London, Kogan Page) 1980: P 43.

13- Ibid., P 44.

14- Ibid., P 45.

15- Ibid., P 46.

١٦ - لمزيد من التفصيل حول هذه الآراء التي تدخل في نطاق هذا الاتجاه التقليدي ، أنظر :

- و.ا. لستر سميث ، مرجع سابق ، ص ص ٢٠٢ - ٢١٢

- محمود قمبر ، مرجع سابق ، ص ص ١٥ - ٢٨ .

وانظر كذلك :

- Ivor Morrish, The sociology of Education, (London; George Allen & Unwin Ltd) 1972, PP 228-232.

– Bruce Jouce, «The Ecology of Professional Development,» in E. Hoyle and J. Megarry (eds.), Professional Development of Teachers; WORLD YEAR BOOK OF EDUCATION, 1980, (London: Kogan page) 1980, P. 20.

– R. Dreeben, The Nature of Teaching (111.: Scott Foresman and Company, 1970) PP 204-215.

17– Brouce Joyce , Op . cit, P 20.

١٨ – محمود قمبر ، مرجع سابق ص ١٦ ، ١٧ .

١٩ – ان ضعف اعداد المعلمين وتدني مستوياتهم المهنية أصبحت مسألة تتردد في حياتنا اليومية ، ولا تخطئها العين العابرة . كما يؤكد ذلك الأبحاث العلمية التي تمت في هذا المجال .

٢٠ – لا نعني هنا أن الدكتور محمود قمبر ينتمي إلى المدرسة الوظيفية أو أنه وظيفي المذهب في كل أعماله وأفكاره . . ذلك أن له كتابات في موضوعات مختلفة تتعدد فيها زوايا الرؤية النظرية . لكنه من تحليلنا لكتاباته في هذا الموضوع الذي نحن بصدده نرى أنها كتبت من منظور الفكر الوظيفي البنيوي في علم الاجتماع التربوي .

21– R. Dreeben, Op. cit., PP. 204-215.

٢٢ – انظر محمود قمبر .

– التعليم كمهنة ، مرجع سابق .

– دعوة إلى انقاذ مهنة التعليم الابتدائيي قبل أن تغوص في أعماق الفشل (صحيفة التربية) ، العدد الأول ، يناير ١٩٧٨ : ص ص٤٣-٥٦ .

– دعوة إلى إنقاذ مهنة التعليم الابتدائي قبل أن تغوص في أعماق الفشل – الجزء الثاني ، (صحيفة التربية ، العدد الرابع ، أكتوبر ١٩٧٨): ص ص٢٣-٣٧ .

٢٣ – محمود قمبر ، دعوة إلى انقاذ مهنة التعليم ، الجزء الثاني ، مرجع سابق ، ص٢٦ .

24– Talcott Parson, «Professions», In, D.L.Sills (eds.), International Encyclopedia of Socialscience, (Vol. 11 & 12) 1968,. PP 356-457.

25– Myron Lieberman, Op. Cit.

26– K. Benne, Authority in Education, Harvard Education Review (Vol. 40, No. 3) 1970, PP 385-410.

27– Ibid.,

28– R. Reiff., «The danger of the Techni-pro: Democratizing the Human Service Professions», Social Policy, (No. 2, 1971) PP 82-84.

29– Idid., 83.

30– Ibid.,

31– John Dewy, Education as a Science, in J.Ratner (ed.), Intlligence in the Modern World; John Dewey's Philosophy, (N.Y. : The Modern Library) 1939, P. 635, 638 and 639.

32– P. Jackson, Life in the Classrooms, (N.Y. : Holt, Rienehart ans Winston) 1968, P. 18.

٣٣ – لقد حفلت كتابات الرعيل الأول من أساتذتنا في التربية بأفكار هذا الاتجاه ، ونذكر منها على سبيل المثال كتابات أستاذنا الدكتور محمد الهادي عفيفي . لكن رغم اتساع هذه الكتابات ووضوح وجهة النظر هذه لم تتحول قط إلى سياسة تربوية في توجيه العمل التربوي في المدارس .

٣٤ – لمزيد من التفصيل حول هذا الاتجاه وأصوله النظرية وممثليه انظر ، حسن البيلاوي ، مرجع سابق .

25– R. Meighan, Sociology and teaching, Educational Review (25,3,1973) PP. 163-176.

36– Ibid, P. 165.

٣٧ – ان ما كتب باللغة العربية في هذا الاتجاه ، علم اجتماع التربية الجديد ، ليس سوى كتابات مدرسية عن الاتجاه والتعريف به – فقط وذلك على حد علمنا .

٣٨ – انظر على سبيل المثال : عبد الفتاح حجاج وسليمان الخضري دراسة تقويمية لبرنامج اعداد معلمي المرحلتين الاعدادية والثانوية بجامعة قطر ، (الدوحة ، مركز البحوث التربوية ، جامعة قطر ، ١٩٨٢) ص١٦٨ .

٣٩ – المرجع السابق .

40– Karl Manheim & W.A.C. Stevart, An Introduction to the Sociology of Education, (London: Routledge & Kegan Paul) 1962, PP. 140-141.

41– Ibid, P 141.

– Cf., Ivor Morrish, Op., cit., P 234. 43– R. Corwin, Op. Cit., P. 235.

٤٢ – أحمد خيري كاظم ، التقدم التكنولوجي ومتطلباته التربوية في مجال تربية المعلم (سيمنار كلية التربية بجامعة قطر ، ١٩٨٧) .

43– R. Corwin Op. Cit., P. 235 .

44– Eric Hoyle Op. Cit., P. 49.

٤٥ – قارن وصفنا لنمط المهنية التربوية المقيدة مع وصف ايريك هويل المرجع السابق ، ص ص٤٩–٥٠ .

46– Mike Golby, Theory and Practice in M. Lawn & L.Barton, Rethinting Curriculum Studies: A Radical Approach, (N. Y.: Gohn Wiley & Sons) 1981,: P. 214.

47– Ibid., PP 214-215.

٤٨ – هنا مصالح نشأت بطبيعة الحال داخل المؤسسات الأكاديمية من جهة وداخل مؤسسات الممارسة من جهة أخرى . مثل مصالح الأساتذة في كليات التربية في المغالاة في أكاديمية التربية للحصول على مكانة مميزة أو تحسين مكانتهم في الهيراركي الجامعي ومصالحهم حول

تقسيم المقررات الدراسية . . إلخ . وهناك مصالح البيروقراط في وزارة التربية التي نشأت حول وجود الممارسات البيروقراطية والمهنية المقيدة السائدة في مدارسنا الآن . ومثل هذه المصالح تدعم تقسيم العمل بحالته الراهنة وتعزز الانفصال القائم بين الجامعة والمدرسة .

٤٩ - هذه التصورات قد استمدت من أعمال النقديين والراديكاليين ، المهتمين بهذه المسألة ، حول سيسيولوجيا الفصل الدراسي والتدريس وهي غاية في الأهمية لعلاج مسألة النظرية والممارسة في التربية . ومن أعلام هذا الاتجاه الذين تبنوا تجميع هذه الكتابات Petter Woods, John Eggles-ton و Martyn Hammersley و Martin Lawn ، و Len Barton بالاضافة إلى الأعلام الذين ذكروا مع أعمالهم المستخدمة في هذه الدراسة .

٥٠ - والنقدية هنا تشير إلى التيار النقدي في علم الاجتماع وعلم اجتماع التربية ويشمل هذا التيار ، في معناه الواسع : مدارس فكرية متعددة مثل مدرسة فرانكفورت النقدية ، والمدرسة النقدية التربوية والمدرسة الرمزية الراديكالية ، والمدرسة الماركسية والماركسية الجديدة . ولمزيد من التفصيل حول الأسس الاجتماعية والمعرفية لهذا الاتجاه انظر ، حسن البيلاوي ، مرجع سابق .

٥١ - ان هذه الأدوار مشتقة من كتابات التيار النقدي ومن توجهاته في الاصلاح التربوي . أنظر على سبيل المثال .

- M. Apple, ideology and Curriculum (London: Routledge and Kegan Paul) 1979.
- H. Giroux, Ideolog, Culture and the Process of Schooling (Lewess Flame Press) 1981.
- S. Bowles and H, Gintis, Schooling in capitalist America (N. Y.: Basic Books) 1976.

٥٢ - ثمة مشروعات مقترحة لمثل هذه المدارس انظر الكتاب السنوي للتربية ١٩٨٠ الفصل الخامس والثالث عشر .

- E. Hoyle & Megarry (eds), Op. Cit., Cht. 5 & 13.

53- Eric Hoyle, OP. cit., P 52.

54- R. Dreeben, OP. cit, P. 292.

٥٥ - حاول مايك جولبي في معهد لندن إقامة مقررات تدور حول أبعاد معينة مثل التدريس ، العقاب ، المعرفة ، تنظيم الفصل الدراسي . . الخ بهدف توجيه مقررات أصول التربية تجاه الممارسة . أنظر :

- Mike Golby, Op. Cit, 217.

56- Ann & Harold Berlak, Dilemmas of Schooling, (London: Methuen) 1981, P 252.

57- Ibid, P 255.