دار المنظومة
DAR ALMANDUMAH
الرواد في قواعد المعلومات العربية

العنوان:	المفاهيم البيداجوجية الأساسية من منظور نقدى
المصدر:	مجلة الطفولة والتنمية
الناشر:	المجلس العربى للطفولة والتنمية
المؤلف الرئيسي:	نجيب، كمال
المجلد/العدد:	مج6, ع22
محكمة:	نعم
التاريخ الميلادي:	2015
الشهر:	يناير
الصفحات:	171 - 210
رقم MD:	676247
نوع المحتوى:	بحوث ومقالات
اللغة:	Arabic
قواعد المعلومات:	EduSearch
مواضيع:	التعليم، النظريات التربوية، النظريات النقدية، علم نفس الطفل ، نظرية التعلم
رابط:	http://search.mandumah.com/Record/676247

© 2021 دار المنظومة. جميع الحقوق محفوظة.
هذه المادة متاحة بناء على الإتفاق الموقع مع أصحاب حقوق النشر، علما أن جميع حقوق النشر محفوظة. يمكنك تحميل أو طباعة هذه المادة للاستخدام الشخصي فقط، ويمنع النسخ أو التحويل أو النشر عبر أي وسيلة (مثل مواقع الانترنت أو البريد الالكتروني) دون تصريح خطي من أصحاب حقوق النشر أو دار المنظومة.

المفاهيم البيداجوجية الأساسية من منظور نقدي

أ. د. كمال نجيب [1]

مقدمة

شهدت الجهود العلمية التربوية منذ أوائل القرن العشرين تنامياً واضحاً وملموساً في مجال البحث في نظريات تعلم الكائن الحي وتعليمه. وتناولت هذه البحوث والنظريات العلمية بالتعريف والتحليل تحديد متطلبات إنجاز أهداف التعلم، وتقييم الأداء التدريسي والتعليمي إلي غير ذلك من مفاهيم وأبعاد تتصل بالعملية التعليمية. وكانت هذه النظريات معنية بوصف أفضل الطرق للإجابة عن الأسئلة التالية: لماذا نعلم؟ كيف نعلم؟ ما طبيعة الطفل الذي نعلمه، وما خصائصه؟ ماذا نعلم؟ ما نتيجة هذا التعليم؟

ويمكن القول ابتداءً إن البحث في قضايا التعليم والتعلم ونظرياته ظل طوال القرن العشرين وحتى الآن يتعرض لنوعين محتملين من الرؤى والإسقاطات: الأول نابع من النظرة إلى التعليم على أنه عملية فنية محايدة لا تتأثر بالفلسفات، وتحكمها عوامل موضوعية واحدة مهما اختلفت الأطر الاجتماعية وتباينت الأصول الفلسفية. وهذه النظرة جعلت الدراسات التربوية المعنية بالتعليم والتعلم محكومة إلى حد بعيد بأولويات وإشكاليات ومنهجيات معينة، قد لا تتوافق بالضرورة مع الاحتياجات التربوية الواقعية للنشء والشباب ومع متطلبات الفهم العلمي والموضوعي لها. أما الرؤية الثانية فهي نابعة من مقاربة عمليات التعليم والتعلم بالأوضاع الاجتماعية والسياسية التي تحدث فيها هذه العمليات. فلا مغزى البتة للنظر إلى التدريس – مثلاً – على أنه شيء محايد، أو لتمييز المعرفة المدرسية عن المحتوى الأيديولوجي لها. وعلى ذلك ليس من المنطقي في ضوء هذا المنظور؛ تقويم التدريس والمعرفة وعمليات التعلم بالاعتماد على مجرد المعايير المحايدة. إذ إن كل طريقة تدريسية تقوم على أساس تصورات عن طبيعة المتعلم وإمكاناته وحدوده وقدرته على الوصول إلى المعرفة. كما أن الكتب الدراسية تتحكم في تأليفها واستخدامها مجموعة من الأسس الفلسفية: هل يقوم الإنسان / المتعلم بدور إيجابي، أم سلبي في عملية التعلم؟ وهل يقف الإنسان على هامش العالم، أم في داخله؟ هل هو خاضع له، أم قادر على تغييره؟ ... إلى غير ذلك (محمد نبيل نوفل، 1990: 61).

فالتعليم – من وجهة النظر هذه – قد يؤدي دوراً اجتماعياً وسياسياً في النظام الاجتماعي السائد ومؤسساته في المجتمع، وقد يكون أكثر ميلاً إلى التعبير عن وجهة نظر المصالح السائدة والأدوار المستقرة للأفراد والمجموعات، أو قد يدعم لدى النشء والشباب القدرات والمهارات النقدية والرغبة في المشاركة الاجتماعية والسياسية.

([1]) أستاذ المناهج وطرق تدريس المواد الفلسفية بكلية التربية – جامعة الإسكندرية

وبرغم أن أوضاع التعليم العربي وقضاياه قد شغلت العديد من الباحثين، ووقع التركيز على العديد من الموضوعات والمشكلات التي يعاني منها المتعلمون والمعلمون، فإنه يلاحظ على معظم تلك البحوث أنها لم تقدم إطاراً محدداً من المفاهيم البنيوية الشاملة حول التعليم والتعلم، ويبدو أن الكثير منها ركز – وبدرجة أكبر – على الالتزام بالتعميمات والتجريدات التي تسيطر على المفاهيم والأفكار والقضايا التي يطرقها الباحثون والمفكرون العرب، وفي الوقت نفسه، نلاحظ انحسار الجهود التحليلية التي تربط بين عمليات التعليم والتعلم والسياق الاجتماعي والاقتصادي الذي تجرى فيه هذه العمليات.

وإذا كانت المتطلبات المعرفية لصياغة المفاهيم العلمية تشير إلى أنه لا يمكن عزل المفهوم العلمي عن سياقه النظري والأنموذج الاسترشادي الذي تنطلق منه النظريات التربوية، فإن المفاهيم التي تجمع أو تصاغ من دون استيعاب أطرها النظرية وجذورها الفكرية والأيديولوجية – كتلك التي تنتج من دراسات إمبريقية تجزيئية – تفقد جدواها العلمية خارج نطاق العمل المحدد الذي ترتبط به.

صفوة القول: إن البحوث والدراسات العربية ذات الاهتمام بأمور التعليم والتعلم قد انطلقت –في معظمها – بغير أن تتبنى مفاهيم واضحة ومحددة لعناصر العملية البيداجوجية (أي التي تتصل بالتعليم والتعلم والمحددات الأخرى ذات الصلة بهما) التي تستوعب الفروق بين التوجهات الاجتماعية والاقتصادية والتعليمية للنظريات التربوية.

ومهما يكن من تباين في المداخل والنظريات التربوية التي تناولت قضايا التعليم والتعلم، فمن المهم افتراض أن تحديد المفاهيم التعليمية /التعلمية تحديداً واضحاً ومحدداً هو بمثابة البوصلة التي تمكن من الوصول إلى التنظير الواقعي للعملية التربوية، وكلما اكتسبت تلك البوصلة العلمية التجدد والانفتاح على الواقع المتغير مكنت الباحثين من رصد وتحليل وتفسير أوفى للقضايا والظواهر المدروسة (جامعة الدول العربية 2005: 3)

وفي ضوء ما سبق، فإن الورقة الحالية تستهدف تقديم إطلالة تقريبية للمفاهيم التعليمية/ التعلمية الأساسية لبعض النظريات التي تنطلق من منظور اجتماعي، وهي نظرية باولو فريري، والنظرية البنائية، والنظرية النقدية. فلا تزال هذه النظريات تؤثر بقوة على كثير من البحوث والممارسات التربوية في كثير من المجتمعات المتقدمة والنامية وفي الوطن العربي؛ حتى نكون في موقع أفضل بعد مناقشتها وتقييم الممارسات التربوية التي تترتب عليها؛ ولكي يتيسر لنا في النهاية تقديم بعض الاستخلاصات الأساسية حول الاستخدام الأكثر كفاءة وملائمة لهذه المفاهيم التربوية على المستويات التطبيقية العملية.

وتنطلق الورقة الحالية من تساؤل رئيسي يمكن صياغته على النحو التالي: كيف كان الفهم النظري من قبل باولو فريري والنظريتين البنائية والنقدية للمفاهيم والأبعاد الرئيسية للعملية التعليمية؟ وما المصالح

الجوهرية التي قصدت هذه النظريات التربوية تحقيقها؟ وما أساليبها البيداجوجية في هذا الصدد؟ ويسبق هذا السؤال بالضرورة سؤال آخر هو: ما الأصول الفكرية لهذه التوجهات النظرية الثلاثة؟

وقبل محاولة الإجابة عن هذين السؤالين، ينبغي الإشارة إلى ملاحظة لها طابع منهجي، وهي، أنه عند تحليل المفاهيم التربوية لدى باولو فريري والنظريتين البنائية والنقدية، لن نتتبع حالات وتفاصيل هذه الاتجاهات النظرية، نظرية تلو أخرى على نحو تحليلي تاريخي، فلدواع إجرائية نعرض حصاد نتائج هذه النظريات بالتركيز على المفاهيم البيداجوجية الأساسية.

وللإجابة عن هذين التساؤلين، فإن الورقة الراهنة تسير وفق ثلاثة عناصر أساسية هي:

- أولاً: خلفية عامة حول المنظور النقدي: النشأة والرؤى النظرية.
- ثانياً: المفاهيم والمبادئ البيداجوجية الأساسية في بعض النظريات التربوية المعاصرة (النظرية البنائية – النظرية النقدية – نظرية باولو فريري).

والمفاهيم التي يتم تناولها في هذا القسم هي:

(1) الأهداف التعليمية.

(2) مفهوم الطفل.

(3) التعلم.

(4) التدريس

(5) المعرفة

(6) التقويم

* ثالثاً: استخلاصات أساسية ختامية

أولاً: خلفية عامة حول المنظور النقدي: النشأة والرؤى النظرية

نبدأ تناول موضوع الورقة الحالية بخلفية عامة حول البدايات الأولي والأصول الفكرية لفلسفة "باولو فريري" والنظريتين البنائية والنقدية.

(1) النظرية البنائية:

تعرف النظرية البنائية Constructivisrn بأنها "رؤية في نظرية التعلم ونمو الطفل قوامها ضرورة أن يكون نشطاً في بناء أنماط المعرفة لديه؛ نتيجة تفاعل قدراته الفطرية مع الخبرة".

وقد وضع جان بياجيه منن عشرينيات القرن العشرين اللبنات الأولى لهذه النظرية، ثم جاءت بعده مجموعة من منظري البنائية الذين قاموا بإعادة تنسيق أفكارهم وتعديلها، واتجهت إلى تكاملها، ومن أهم منظري البنائية: "فيجوتسكي Vegotesky" (1978)، و ميرل (1991) "Merrill"، وقد اهتمت "النظرية البنائية" بكيفية حدوث التعلم داخل عقل المتعلم وما يتم من بني عقلية معرفية كنظريات التعلم،

وما يحدث داخل حجرات الدراسة وما يفعله المعلم لتعليم الطلاب حقائق ومعلومات ومفاهيم معينة كنظريات للتعليم.

والنظرية البنائية هي نظرية للمعرفة والتعلم أو نظرية صنع المعنى؛ حيث تقدم شرحاً أو تفسيراً لطبيعة المعرفة وكيفية حدوث التعلم الإنساني، كما تؤكد أن الأفراد يبنون مفاهيمهم ومعارفهم الجديدة من خلال التفاعل مع ما سبق لهم تعلمه من أفكار أو معتقدات وما مروا به من أحداث وخبرات.

والخلاصة، أنها نظرية ترى أن المعرفة يتم اكتسابها بواسطة الفرد نفسه، وذلك من خلال المواءمة بين ما لديه من خبرات ومعلومات سابقة، وخبرات ومعلومات جديدة يكون بصددها في الموقف التعليمي الجديد.

وتتضمن النظرية البنائية عدداً من التيارات والاتجاهات تمثل وجهات نظر وتوجهات مختلفة منها البنائية الأولية (السطحية) Trivial Constructivism، والبنائية الراديكالية Radical Constructivism، والبنائية الثقافية Cultural Constructivism والبنائية النقدية Critical Constructivism والبنائية التفاعلية Interactive Constructivism، والبنائية الإنسانية Constructivism Human ولعل من أهم الاتجاهات الفكرية للنظرية البنائية البنائية الاجتماعية Constructivism Social، التي يرجع الفضل فيها إلى فيجوتسكى. وتقوم البنائية، الاجتماعية على أن تنمية المعرفة تظهر أولاً على المستوى الاجتماعي ثم على المستوى السيكولوجي الداخلي للمتعلم، فلا يحدث تكوين للمعنى ما لم يرتبط بالسياق الاجتماعي لبيئة التعلم. ومن هنا يبرز دور العلاقات الاجتماعية الناجحة كضرورة لحدوث التعلم. ويتفق فيجوتسكى مع "بياجيه" على أهمية الدور النشط للمتعلم، ولكنه يختلف عنه في إعطائه دوراً كبيراً للسياق الاجتماعي وما يحدث فيه من تفاعل اجتماعي واستخدام اللغة لنقل الخبرة الاجتماعية للأفراد، ومن ثم، فإن البنائية الاجتماعية تقوم على أساس أن الثقافة والمجتمع من العوامل المؤثرة في تنمية معرفة المتعلم. كما أن العامل الأكثر أهمية لبناء المعنى لدى المتعلم هو الحوار والمناقشة بين المعلم والدارسين في الفصل (P. Scott, 1998: 45 – 80).

وهكذا يؤكد البنائيون الاجتماعيون أن السياق الذي يتم فيه التعلم، والسياق الاجتماعي الذي يأتي به المتعلمون لبيئتهم التعليمية يعدان عاملين حاسمين في عملية التعلم ذاتها.

ولذلك، فإن المعلم في البنائية الاجتماعية يؤدي دور الوسيط؛ حيث يصل بالمتعلمين من المعرفة العامة إلى المعرفة العملية. وهو يوجه المتعلمين تدريجياً نحو فهم وإتقان المهمة؛ وذلك لكي يكتسبوا مستوى من الأداء والمعرفة يعجزوا عن الوصول إليه بمفردهم، وذلك من خلال الدعائم التعليمية المساندة.

(2) النظرية النقدية في التربية

نشأت النظرية النقدية في المجتمع على أيدي مفكري مدرسة فرانكفورت الذين مارسوا نشاطهم في معهد البحوث الاجتماعي الذي أقيم بمدينة فرانكفورت بألمانيا في فبراير 1923. وقد أسس هذا المعهد "فليكس ويل" Felix Well أحد تجار ألمانيا الأثرياء. وكان من رواد هذه النظرية كارل جروينبرج Carl Gruenberg، و "ماكس هوركهيمر" Max Horkheimer، و"إيريك فروم" Erich Fromm، وهربرت ماركيوز Herbert Marcuse، وتيودور ادورنو Theodour Adorno.

وانصب الهدف الرئيسي لأصحاب هذه النظرية على تأسيس فلسفة اجتماعية يدعمها البحث الإمبريقي وتحليل البني الفرعية الاجتماعية والاقتصادية للمجتمع المعاصر الذي يقود إلى خطاب للتغيير الاجتماعي والعمل السياسي وتحرير الإنسان.

بدأت النظرية النقدية في الانتشار والازدهار في الجامعات والمؤسسات الأكاديمية الأمريكية والأوروبية خلال العقدين الأخيرين من القرن العشرين. وأخذت بعض الاتجاهات الفكرية الحديثة في تبني بعض أفكارها، وشملت هذه الاتجاهات ما بعد الحداثة Postmodernism، وما بعد البنائية Poststructuralism، والنسوية الراديكالية Radical feminism، والبنائية النقدية. Critical Constructivism (Mclaren, 2007: 13).

وقد انتفضت هذه التوجهات الفكرية المختلفة التي تبنت إطار النظرية النقدية في مواجهة النظريات التقليدية لرؤية العالم ومحاولات فهمه، والتصدي للجماعات الاجتماعية المهيمنة وقراراتها الاقتصادية والثقافية والتربوية التي تؤثر في حياة المواطنين في المراتب الاجتماعية الأدنى. كما ثارت أيضاً على التقاليد الثقافية التي تزعم العقلانية، والمركزية الأوروبية التي تنحاز إلى مواطني مجتمعات الشمال، وذوي البشرة البيضاء، والمتعلمين، والأثرياء، بالمقارنة بمواطني مجتمعات الجنوب، والمواطنين السود، وغير المتعلمين، والفقراء أو النساء والفئات المهمشة عموماً. وركزت التوجهات النقدية الجديدة على ذاتية المعرفة والتشكيل الاجتماعي لها بدلاً من الرؤية الموضوعية للمعرفة. واهتمت النظرية النقدية بتشكيلاتها الفكرية الجديدة بفكرة تحرير الإنسان من خلال إعادة التحليل النقدي للسياسات والأحوال السياسية والاقتصادية والاجتماعية والسيكولوجية التي استمرت طوال أغلب عقود القرن العشرين دون أي فحص أو تساؤل. وتشير فكرة "النقدية" في هذه النظرية إلى توجهها الناقد لهذه السياسات والأحوال والتقاليد والأعراف الاقتصادية والاجتماعية السائدة طوال هذه العقود. واستخدم أصحاب النظرية النقدية نظاماً قيمياً قائماً على العدالة الاجتماعية، والمساواة، ومستهدفاً العمل على تطوير المجتمع والفرد من خلال التعليم.

وأنتج أتباع النظرية النقدية ركاماً من الرؤى والأفكار والبحوث منها – على سبيل المثال – ما قامت به"جين أنيون" Jean Anyon (1980) التي أوضحت كيف أن المنهج المستتر داخل الفصل يؤثر

على أعمال، وتوقعات، وطموحات، ومنظورات أطفال الطبقات الاجتماعية المختلفة. كما قام المفكر البرازيلي باولو فريري Paulo Freire الذي وصف في كتابه تعليم المقهورين Pedagogy of The Oppressed بناء برنامج تربوي عملي يمكن من خلاله للطبقات المهمشة سياسياً واقتصادياً واجتماعياً أن تسيطر على حياتها وعلى تعليمها عن طريق التحليل النقدي لأوضاع وسياسات القوى الاجتماعية المهيمنة وأساليب استغلالها.

وقام أتباع النظرية النقدية بتحليلات اجتماعية تربوية، وفي مقدمتهم "مايكل أبل" Michael Apple الذي وضع كتابه "التربية والقوة" Education and Power (1995)؛ والايديولوجيا والمنهج Ideology and Curriculum (2004)، وتبنى فيهما فكرة أن المدارس تعمل على إعادة إنتاج المجتمع الرأسمالي وتحافظ على العلاقات الاجتماعية للقوة عن طريق تنشئة التلاميذ حول المفاهيم التي تتناسب مع العلاقات الطبقية، والعرقية، والسياسية، والثقافية والاقتصادية بين الناس من خلال المنهج المستتر.

وعموما، أصبحت كثير من أفكار النظرية النقدية شائعة بين أساتذة التربية في الجامعات الأوروبية والأمريكية وأيضا في بعض جامعات الدول العربية خلال العقد الأخير من القرن العشرين والسنوات الأولى من القرن الحادي والعشرين. وبات من المألوف استخدام بعض مفردات هذه النظرية مثل: العدالة الاجتماعية (الثقافية – الاقتصادية – السياسية)، التمكين، التحليل النقدي، والممارسة القائمة على أساس نظري "Praxis".

(٣) نظرية باولو فريري

ولد باولو فريري (1921 – 1997) ونشأ في مدينة رصيفي عاصمة ولاية برنمبوكو، وهي إحدى أفقر المناطق في دولة البرازيل، وعلى الرغم من نشأته في أسرة تنتمي إلى الطبقة المتوسطة. فقد اهتم فريري بتعليم الفقراء في منطقته. ووضع نظاما ومنهجاً تربويا قابلا للتطبيق على جميع مستويات التعليم، مع أنه مصمم أساساً لمحو أمية الفقراء من كبار السن. دخل السجن مرتين في البرازيل، وذاع صيته في العالم كله، ويعد اليوم من ألمع فلاسفة التربية في القرن العشرين، ومن الفلاسفة القلائل الذين أنجبتهم دول العالم الثالث.

يستند منهجه إلى فكرة أن العملية التعليمية ينبغي أن تتمحور حول بيئة التلميذ، ويرى أن على المتعلم أن يفهم واقعه الاجتماعي في إطار نشاط التعلم. فلا يكفي أن يتعلم التلميذ القراءة والكتابة، بل يتعين أن يتعلم أيضاً كيف يفهم ما يقرؤه أو يكتبه في سياقه الاجتماعي، وأن يعرف متضمناتها والمصالح الاجتماعية التي ينطوي عليها. ولا يعتمد النظام الجديد على التلقين والإلقاء بل يلجأ إلى "الحوار"، كما لا ينظر إلى المتعلمين على أنهم تلاميذ، بل مشاركون فاعلون وإيجابيون. ولا يستخدم مناهج وبرامج تعليمية

غريبة عن حياة المشاركين، بل موضوعات وقضايا تمس واقع حياتهم ومشكلاتهم. كما أن هذه الموضوعات والقضايا يحددها المتعلمون أنفسهم: الديمقراطية ، الأمية، حق المواطنين في التصويت، العمل، أي تحليل واقع الحياة في مجتمع الدارسين (محمد نبيل نوفل، 26: 1990).

ثانياً: المفاهيم والمبادئ البيداجوجية الأساسية

تعكس الاتجاهات الثلاثة موضوع الورقة المفاهيمية الحالية تنوعاً في تناول مفهوم الأهداف التعليمية وتبرز في الوقت ذاته اتفاقاً كبيراً في تحليلاتها وتفسيراتها التي تتصل بهذا المفهوم؛ الأمر الذي يمكننا توضيحه فيما يلي:

(1) الأهداف التعليمية في النظريات البنائية والنقدية وفي فلسفة باولو فريري

- تسعى النظرية البنائية بصورة أساسية إلى تحقيق استقلالية المتعلمين ومساعدتهم على بناء المعنى الذي يتعلق بأنفسهم وبرغباتهم وبالآخرين وبالمجتمع، وإلى بناء علاقات اجتماعية سوية وتطويرها. وتصاغ الأهداف التعليمية ذات الصلة بهذا الهدف العام وفقاً للبنائية في صورة أهداف تعليمية عامة، تتحدد خلال المفاوضات الاجتماعية بين المعلم والمتعلمين، بحيث تتضمن هدفاً عاماً يسعى جميع المتعلمين إلى تحقيقه، بالإضافة إلى أهداف شخصية تخص كل متعلم أو عدة متعلمين؛ وبذلك يرفض البنائيون التحديد المسبق لأهداف التعلم حيث يجب رؤية وتفسير التعلم في ضوء هدف المتعلم (D. Jonassen, 1991: 5 – 14).
- وغالباً يقوم محتوى التعلم في صورة مهام ترتبط بهذه الأهداف، أو في صورة مشكلات حقيقية ذات صلة بحياة المتعلمين. وكلما ارتبطت هذه المشكلات بواقع المتعلم كان المحتوى أكثر فاعلية، وأتاح الفرصة أمام المتعلمين للبحث عن المعرفة في صورة حلول للمشكلات ومن ثم يتيح لهم الفرصة لبناء المعرفة بأنفسهم، كما يقوم المحتوى على مبدأ تعددية الحواس، والذكاءات المتعددة (حمدي البنا، 56 – 3: 2001).
- أما عن الأهداف التعليمية في النظرية النقدية فإنها تتمثل – في المقام الأول – في تحرير الإنسان من القهر التربوي والاجتماعي. ويتمثل الهدف التربوي الرئيسي في تنمية مهارات الطلاب على نقد الأبعاد الثقافية غير المرغوب فيها – من وجهة نظرهم – والتخلص منها، واستبدالها بقيم وممارسات اجتماعية مرغوب فيها. والمطلوب إذن من مؤسسات التربية أن تشارك في دفع الطلاب إلى إعادة بناء ثقافتهم؛ بحيث تتيح لهم فرصاً أفضل لإشباع كامل احتياجاتهم المادية والاجتماعية والثقافية والروحية.

- مفكرو النظرية النقدية يستهدفون إعادة توجيه مسارات التنمية الاجتماعية وإعادة بناء المجتمع؛ بحيث يصبح أكثر عدالة، وإشباعاً لاحتياجات المواطنين وأكثر ديمقراطية ومساواة.. مجتمعاً أكثر إنسانية عما هو عليه الآن.
- ومن أجل تحقيق هذا الهدف، يحاول أصحاب النظرية النقدية بناء توافق اجتماعي يرفض تشوهات المجتمع الراهن، ويؤكد فضائل مجتمع المستقبل الأفضل. وفي سبيل بناء هذا التوافق الاجتماعي، يسعى المربون إلى دمج الأطفال في الحياة الثقافية للمجتمع الجديد أي تعليم النشء والشباب أساليب إعادة بناء المجتمع الحالي وإعدادهم تربوياً ثقافياً للحياة في مجتمع أكثر إنسا نية من المجتمع الحالي. وإنجاز هنا النوع من التعليم يتطلب بناء منهج تعليمي يقوم على البرنامج الاجتماعي والسياسي والاقتصادي والثقافي والتربوي لمجتمع المستقبل الذي يأمل مفكرو النظرية النقدية في بنائه. وثمة رؤى متباينة حول مستقبل المجتمع الأفضل، وكذلك إستراتيجيات مختلفة لتحويل المجتمع الحالي الظالم إلى مجتمع الغد العادل يقترحها مفكرو هذه النظرية. ويبدأ التوجه إلى تغيير البناء الاجتماعي الشامل، بتحليل الواقع الاجتماعي، ثم التحرك نحو بناء رؤية ذاتية حول مجتمع المستقبل المأمول، وحينئذ تتم العودة إلى الوراء للنظر في أساليب تحويل الواقع الاجتماعي الراهن إلى مجتمع المستقبل الذي يشبع احتياجات المواطنين الاجتماعية والثقافية والاقتصادية، ويحقق العدالة والمساواة السياسية بينهم.
- وفي سياق هذه العملية، تنشا مشكلات وأزمات اجتماعية جديدة تتطلب تغيير المجتمع، لكن ما حدث في سياق عملية التغيير من تمكين أعضاء المجتمع ثقافياً وتربوياً سوف يساعدهم على إعادة بناء أنفسهم باستمرار، ومن ثم إعادة بناء المجتمع الجديد.
- وينظر باولو فريري إلى أهداف التعليم في التربية التقليدية على أنها تتمثل في تحقيق تكيف الإنسان المتعلم مع المجتمع واستسلامه للقهر. ولذلك ينظر هذا المفهوم التقليدي إلى المتعلمين على أنهم كائنات متكيفة يمكن التحكم فيها. فكلما انهمك المتعلمون في تخزين المعلومات المقدمة لهم، ضعفت قدرتهم على التفكير الناقد الناجم عن تفاعلهم مع العالم، وقبلوا الدور السلبي المفروض عليهم) وأصبحوا أميل إلى التكيف مع العالم بالصورة التي يوجد عليها حالياً.

لكن هدف التعليم في نظرية "باولو فريري" يتمثل في فهم العالم والمساهمة في تغييره، أي اكتشاف المتعلم للعالم وقراءته وتغييره. ومعنى ذلك تنمية القدرة على النقد أو النظرة الشاملة إلى العالم.

ويتكون التعليم في هذه النظرية من عمليات معرفية إدراكية، تعتمد على فاعلية المتعلمين وإيجابيتهم. والتعليم الذي يتلاءم مع نظرية "فريري" هو التعليم النقدي (باولو فريري، 72: 2009)؛ فهذا التعليم هو وحده الذي يساعد على تكوين اتجاهات نقدية لمواجهة الوعي الساذج لدى المتعلمين، مما أفرزته الظروف الاجتماعية، ومما جعلهم فريسة سهلة للتفكير اللاعقلاني. ويرى تحقيق هذا الهدف في

التحول من الفكر الساذج إلى النقدي، وتنمية قدرات البشر على إدراك تحديات العصر، وتهيئتهم لمقاومة الضغوط الانتقالية الراهنة.

ولهذا فإن من أهداف التعليم أيضاً تمكين المتعلمين من المناقشة الجريئة لمشكلات السياق الذي يعيشون فيه وتحذيرهم من مخاطر الواقع، وتزويدهم بالثقة والصلابة في مواجهة تلك المخاطر بدلاً من الإحساس بالدونية والإذعان لقرارات الآخرين.

(2) مفهوم الطفل/ المتعلم

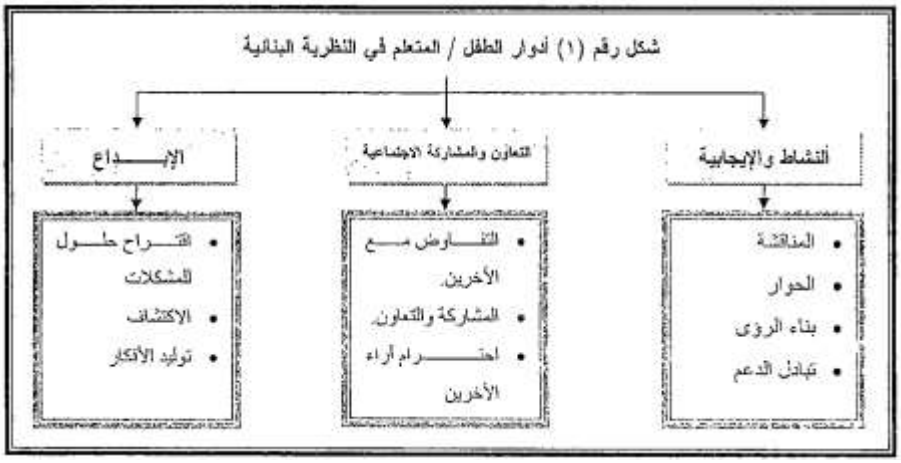
إذا كنا قد بينا في الجزء السابق أهم الرؤى النظرية حول أهداف التعليم ومقاصده الأساسية في التوجهات الثلاثة موضع التحليلات الحالية، فمن المهم بل من الضروري أيضاً أن نتبين مفهوم وخصائص الطفل المتعلم في هذه التوجهات الثلاثة. وعندما نعني هنا بخصائصه، نعني جوهرياً بمفهومات دوره في عمليتي التعليم والتعلم، الذي يتحدد ناتج تعلمه النهائي بناء عليه، واضعين في الاعتبار أدوار الطرف الأساسي الآخر، المعلم، الساعية دوماً نحو التواجد بين المقاصد التعليمية ومخرجاتها النهائية لفك الارتباط الجدلي بينهما وفهمه فهماً واضحاً وعميقاً.

*** الطفل/ المتعلم في النظرية البنائية**

يعد الطفل/ المتعلم في النظرية البنائية محور العملية التعليمية، فهو أكثر نشاطاً، مكتشف لما يتعلمه، ويلعب دور المعلم في البحث والتنقيب واكتشاف الحلول المناسبة للمشكلات التي تواجهه أو المهام التي تسند إليه، فالمتعلم محور العملية التعليمية ومركز اهتمامها، ويمتد نشاطه حتى بعد التعلم إلى مرحلة تقويم ما تعلمه ذاتياً، وهذا ما يشير إليه "جان بياجيه":

"حتى تفهم لابد لك أن تكتشف، وتعيد بناء ما تعلمت.. ويصبح ذلك متاحاً لتؤهل المتعلم للإبداع والإنتاج، وليس للتكرار (D. Fisher & D. Churach, 2001: 221 – 247).

وثمة أدوار ثلاثة رئيسية ينبغي أن يقوم بها المتعلم أثناء التعلم البنائي، وهذه الأدوار هي:



(1) **المتعلم نشط**: أثناء عملية التعلم، وذلك من خلال المناقشة والحوار وغيرهما.

(2) **المتعلم اجتماعي**: لأنه لا يعيش بمفرده؛ لذلك فإن بناءه المعرفي يكون في وسط اجتماعي معين يساعده على بناء المعرفة.

(3) **المتعلم مبدع**: فالمتعلم يجب أن تهيأ له كل الظروف لمساعدته على الابتكار والإبداع واكتشاف العلاقات وبناء المعرفة بنفسه.

إن التعلم في النظرية البنائية يتطلب من المتعلمين أداء دور كبير في إدارة المهمة إذا قورن بالتعلم التقليدي، فليس من المحتمل أن يصبح المتعلمون مفكرين ومتعلمين ذاتياً ونشطين ما لم تكن هناك فرصة لإدارة تعلمه ذاتياً. والمتعلم هنا ليس معالجاً للمعلومات فحسب، بل من الأهمية أن يكون مشاركاً ومفسراً ومنتجاً للمعرفة.

ونتيجة لتقدم البحوث والدراسات التي أجريت في مجال تربية الطفل، ظهرت خصائص واضحة الملامح للطفل من وجهة نظر النظرية البنائية، تميزه عن النظرة التقليدية؛ الأمر الذي أدى إلى تغير النظرة إلى الطفل، وإلي إمكاناته، وإلى أساليب العناية والرعاية التي توجه له، وإلى المواد التعليمية التي تخطط لتعلمه. وبذلك يمكن وصف خصائص الطفل الذي ينمو وينشأ وفق الاتجاه البنائي ا المعرفي عن طريق مقارنة خصائصه بخصائص الطفل وفق النظرة التقليدية، والتي تظهر في الجدول التالي (يوسف قطامي، 32 – 31: 1990).

الرؤية التقليدية للطفل/ المتعلم	الطفل من وجهة النظر البنائية
* جامع للمعلومات الجاهزة	* صانع للمعرفة بصورة تلقائية
* يسجل المعرفة بطريقة آلية.	* يطرح الأسئلة الأصيلة التي تفتح أمامه مجالات تعلمية واسعة
* يستمع لأفكار الآخرين ويعتنق تصوراتهم.	* يقوم بالتفسير، والتأويل، والتحليل، والتأمل، والعمل لما يواجهه من خبرات ومواقف.
* يحفظ ويصم آلياً	* يستقبل الخبرة عن طريق الحواس، وينتبه إليها، ويدركها، وينظمها، ويصنفها، ويرمزها، ويربطها ببنائه المعرفي وبالتراكيب المعرفية التي توجد لديه، ويدمجها، ثم يخزنها في مخزونه المعرفي ثم يسترجعها عند الحاجة.
* ما يعرفه ثابت	* ما يعرفه متغير وخاضع للتعديل.
* محافظ جامد	* متحرر، تلقائي، باحث عن المواقف التي يستخدم

الرؤية التقليدية للطفل/ المتعلم	الطفل من وجهة النظر البنائية
	فيها أفكاراً جديدة.
* تقدر درجاته بمقدار ما يحفظه	* تقدر درجاته بما يقوم به من تقديم أفكار متقاربة ومتباعدة إبداعية.
* أهداف تعلمه لا تتجاوز المعرفة والفهم	* أهداف تعلمه تسعي نحو تحقيق عمليات التحليل، والتركيب، والتقويم؛ بهدف إتاحة الفرصة أمامه للوصول إلي التعلم والنمو والأمثل
* الهدف من تقييمه هو التأكد من حفظه للمعلومات	* الهدف من تقييمه هو التحقق من مدي مناسبة ما يقدم له من خبرات تلاءم مرحلة نموه، ومدي تفاعله مع ما يعرض له من خبرات ومواقف
* يضعف ما تم تعلمه بعد الانتهاء منه في الامتحان	* يزيد مخزون ما تعلمه؛ لأنه يهدف في تعلمه إلي النمو والتكامل المعرفي.

* الطفل/ المتعلم في النظرية النقدية

– الأطفال بوصفهم فاعلين اجتماعيين

ينظر مفكرو النظرية النقدية إلى الأطفال على أنهم فاعلون اجتماعيون Social Agents وليس باعتبارهم أطفالاً.

فالأطفال – من المنظور النقدي – هم نتاج للمجتمع، وفاعلون اجتماعيون، وأعضاء مشاركون محتملون في المجتمع، يمكنهم المساهمة في إعادة بنائه (Mclaren, 2007: 94).

وكما يشير "هنري جيرو" Heniy Giroux: "يتعين أن يكون التحسن الاجتماعي من التداعيات الضرورية لفاعلية حياة الأفراد" (11: 1992).

إن الأطفال يحملون بداخلهم مجموعات فريدة من المعاني الذاتية الناتجة من الخبرات التي يواجهونها. وهم يستحضرون معهم إلى المدرسة إمكاناتهم على الفعل في المستقبل، جنباً إلى جنب مع تاريخهم السابق داخل الأسرة، ومع جماعات الرفاق، وتفاعلاتهم الاجتماعية الأخرى، فضلاً عن معانيهم الشخصية وطرق التفكير الناتجة عن هذه التفاعلات.

وحين يولد الطفل لا يكون بطبعه جيداً أو سيئاً، هو مجرد مجموعة من الإمكانات أو الاحتمالات التي يمكن تنميتها في اتجاهات مختلفة". وطوال حياتهم، يعتبر ا لأطفال وجوداً غير منته أو منجز، وغير كامل" (Freire, 1970: 72)، وفى سياق عملية سيرورته الدائمة نحو أن يكون إنساناً أكثر اكتمالاً

(وأكثر إنسانية)" (p. 52). وهذا هو دور التربية في توجيه تنمية إمكانات الطفل بحيث تصبح بقدرته المساهمة في تنظيم شئون المجتمع الجديد الأفضل، والذي بدوره سوف يضفي قيمة على الإمكانات التي تمت تنميتها لدي الطفل.

يولد الأطفال عاجزين، وفي مراحل نموهم التالية، تنضج معهم قوتهم وحريتهم في تشكيل عالمهم. ويكمن دور التربية هنا في توجيه نمو الأطفال؛ بحيث يمكنهم استخدام حريتهم وقوتهم في تغيير مجتمعهم الذي يعيشون فيه اليوم إلى أفضل مستقبل ممكن لهذا المجتمع.

وينظر إلي الأطفال عند مولدهم على أنهم كائنات صانعة للمعني Meaning - Making لديهم قليل من المعاني: ومع تقدمهم في العمر، يبدءون في بناء المعنى بواسطة التفسير النشط للعالم من حولهم. وهنا يأتي دور التعليم لمساعدة الأطفال على تشكيل المعنى وعلى استخدام طرق تكوين المعني؛ بحيث يكنهم تكوين رؤى مناسبة لمجتمع الغد الأفضل.

وفي إطار النظرية النقدية، لا ينظر إلي الأطفال في كل مرحلة يمرون بها، إنما ينظر إليهم علي أنهم مع نموهم يتقدمون في اتجاه حالة تعليمية جديدة يمكنهم الانطلاق منها؛ للمشاركة في إعادة بناء المجتمع، ودور التربية في هذا المقام مساعدة الأطفال على التقدم بخطى سريعة نحو هذه الحالة التعليمية.

– الأطفال باعتبارهم صانعي المعني

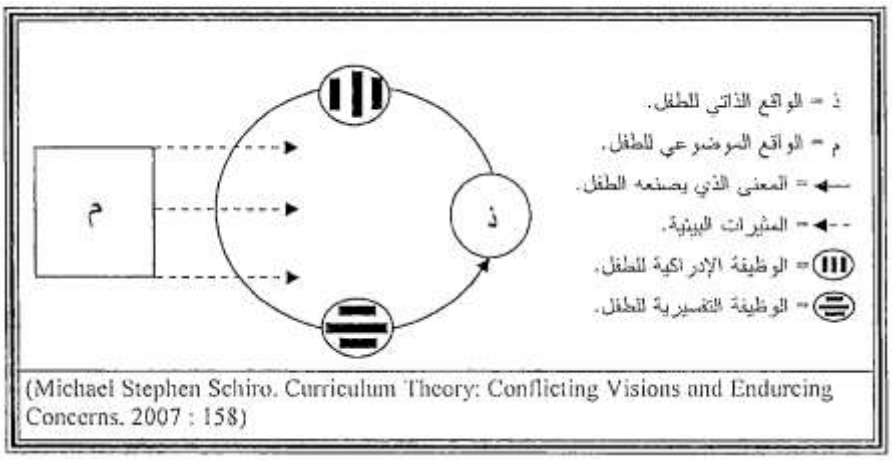
ينظر أصحاب النظرية النقدية إلي الأطفال على أنهم صانعو معنى لأنفسهم؛ نتيجة استثارتهم من جانب المتغيرات والظروف البيئية التي تحيط بهم:

"نعلم الآن أن كل إنسان يخلق لنفسه عالمه الفريد، إنه وحده، يشكل الواقع الذي يمكنه معرفته، أياً كان هذا الواقع .. نحن لا "نأخذ" المعنى من الأشياء، نحن نحدد المعنى.. بعبارة أخرى، فإن الأشياء الموجودة في بيئتنا، لا تمثل أي شيء إلي أن نصنع نحن منها شيئاً؛ حينئذ "توجد" أياً كان ما نصنعه منها" (Postman & Weingrtner, 1969: 98 – 99).

وثمة مجموعة من التبعات تترتب على افتراض أن البشر صانعو معنى، وهي على النحو التالي:

- يتميز الواقع الذاتي داخل المتعلمين عن الواقع الموضوعي الذي يوجد خارجهم.
- يفترض أن المعنى يسكن في الواقع الذاتي للأفراد وليس خارجهم في الواقع الموضوعي.
- يعتقد أن الأطفال يصنعون المعنى نتيجة استثارتهم بواسطة البيئة (التي تتضمن المعلمين، الأطفال الآخرين، المجتمع المحلي، أي خبرات أخرى يكن أن يواجهوها في عالمهم الخاص).
- يفترض أيضاً أن الأطفال ينشطون في صناعة المعنى لأنفسهم، فهم ليسوا مجرد متلقين سلبيين للمعنى الموجه إليهم بواسطة ا لأشخاص ا لآخرين والمؤسسات الأخرى.
- ويمكن توضيح هذه النظرة إلي الطفل باعتباره صانعاً للمعنى في الشكل التالي:

شكل (2) الطفل باعتباره صانعاً للمعني



(Michael Stephen Schiro. Curriculum Theory: Conflicting Visions and Enduring Concerns. 2007 : 158)

وفي هذا السياق أيضاً، فإن النظر إلي الأطفال باعتبارهم صانعي معني يشير إلي أربعة أبعاد أو خصائص لعقل الطفل هي:

1. يتضمن عقل الطفل "محتويات" تسمي "المعاني" تشمل معارفهم، ومعتقداتهم، والواقع التي يدركونها، ونظرياتهم، وانتماءاتهم، وتخوفاتهم. وآمالهم.
2. يتم تخزين محتويات عقول الأطفال في "بنية المعني" التي تحتوي ضمن ما تحتويه علي تنظيم المعني في عقول الأطفال، والوظائف التي تحكم مدخلات العقول، ومخرجاتها، وعملية إعادة توزيع المعاني.
3. يستحوذ الأطفال علي مصفاة إدراكية ووظائف لضبط أنماط المثيرات التي يستقبلونها من بين المدركات العديدة التي تحيط بهم. هذه المصفاة (أو المصافي) والوظائف الضابطة تسيطر علي الحالة التي يستقبل بها الأطفال الواقع (تمثلها الخطوط المتقاطعة الرأسية علي سهم صانعة المعني في الشكل رقم (2).
4. يتضمن عقل الأطفال "وظائف تفسيرية" تضبط أو تحكم عملية صانعة المعني في ضوء المدركات الحسية التي يستقبلونها وكيفية تفسير الواقع توضحها الخطوط المتقاطعة الأفقية علي سهم صناعة المعني في الشكل رقم (2).

وتحتل وظائف الأطفال الإدراكية ووظائفهم التأويلية أو التفسيرية، وبني المعني موقعاً مهماً لدي أصحاب النظرية النقدية، وكذلك أتباع نظرية إعادة البناء؛ لأنها ذات تأثير كبير علي أساليب إدراك الأطفال للواقع وكيفية تفسيره وتنظيمه. فهذه الوظائف، علي سبيل المثال، تؤثر علي ما يلتقطه الأطفال أو لا يلتقطونه من بعض صور النقد الاجتماعي الموجه إي الناس من حولهم، وكيف يفسرون الصيغ اللغوية التي يستمعون إليها، وكيف يقومون بعملية إضفاء معني علي هذه المعلومات عن طريق تسكينها في بنية المعني الخاصة بهم.

وفي أثناء تنفيذ المنهج أي تدريسه، يقوم المعلمون بتصميم إستراتيجيات تدريسية واستخدامها للتأثير علي هذه البني والوظائف، وأيضاً علي المعاني التي يكونها الأطفال.

الأطفال في المجتمع

ينظر أصحاب الرؤية النقدية بتوجهاتها المختلفة إلى الأطفال باعتبارهم أعضاء في جماعات اجتماعية، وليس بوصفهم أفراداً مستقلين عن المجتمع. يدركون إمكاناتهم في مجال التفاعل الاجتماعي مع الآخرين، وبحسبانهم متعلمين داخل سياق اجتماعي، ويتحركون لكونهم جزءاً من جماعة اجتماعية لنقد المجتمع واستشراف مجتمع المستقبل الأفضل، والعمل على تحقيقه.

ثمة نمطان من المجتمعات المحلية ينتمي إليهما الأطفال، يعني بهما أصحاب الرؤى النقدية:

- المجتمع المحلي خارج المدرسة؛ حيث يقضي الأطفال معظم أوقات حياتهم، وتجرى به محاولاتهم لإعادة بناء المجتمع.
- ومجتمع المدرسة؛ حيث يمارس المعلمون خلاله سلوكيات الضبط والتحكم. ويعنى أصحاب الرؤى النقدية بمهمة الكشف عن كيفية عمل كل من الأبعاد التالية:

(1) استحضار أبعاد من المجتمع إلى المدرسة لاستخدامها في تعليم الأطفال.

(2) استحضار مشروعات مدرسية لتنفيذها في وقت الدراسة خارج المدرسة؛ لاكتساب خبرات واقعية من المجتمع المحلي.

ويتضمن استحضار أبعاد تتصل بحياة الأطفال من خارج المدرسة إلى المدرسة، التعامل مع كل أبعاد حياتهم، بما في ذلك خبراتهم، وأفكارهم، ومشاعرهم، وأحلامهم، وطرق إقامة العلاقات السائدة بينهم، وكذلك طرق تقييم الأشياء والأحداث والسلوكيات، وطرق العمل التي تعد ذات قيمة تربوية واجتماعية سواء داخل المدرسة أو خارجها.

*** الطفل/ المتعلم في نظرية باولو فريري**

يعتبر "فريري" الأطفال/ المتعلمين كائنات إيجابية فعالة، تستطيع المساهمة في صنع المعرفة، ومن ثم فإنه يدعوهم إلى فهم الواقع وتغييره. والمهم عنده في عملية التعلم هو إثارة الوعي وتبصير الجماهير بقدرتها على صنع التاريخ وإعادة صنعه، وليس مجرد تعلم قراءة أو معرفة نصوص غريبة عنها، تزيدها بعداً عن واقعها، ولا تساعدها على فهمه وتغييره.

ولذلك يجب أن يقوم التعليم على أساس مشاركة المتعلمين وفاعليتهم، وأن يكون نابعاً من حياة المجتمع، وليس عملية مفروضة على المجتمع وعلى المتعلمين، وأن يكون عملية ذات علاقة فعالة نشطة بكل جوانب الحياة الاجتماعية.

(3) مفهوم التعلم

يعد التعلم حقاً إنسانياً أصيلاً من حقوق الأطفال والشباب باعتبارهم مواطنين مسئولين، وقوة فاعلة في مجتمعاتها الآن وفي المستقبل، لها أدوار ذات قيمة مضافة للارتقاء بالحياة الثقافية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية؛ ولذلك تهتم المجتمعات بإتاحة الفرص التعليمية لكل الأطفال والشباب بلا تمييز. لكن أي نوع من التعلم؟ وما مفهوم التعلم ومتضمناته في النظريات محل اهتمام الورقة الحالية؟

* في النظرية البنائية .. نجد مجموعة من المبادئ التي تعكس الملامح الأساسية لمفهوم التعلم في هذه النظرية، وهي على النحو التالي (حسن زيتون، كمال عبد الحميد زيتون، 57 – 48: 1992):

1) التعلم عملية بنائية نشطة ومستمرة وغرضية التوجه

يتضمن هذا المبدأ مجموعة من المتضمنات الأساسية تتمثل فيما يلي:

أ. التعلم عملية بنائية: أي إبداع المتعلم لتراكيب معرفية جديدة تنظم خبراته وتفسرها مع معطيات العالم المحسوس المحيط به. ومن ثم يصبح لدى المتعلم إطار مفاهيمي يساعده على إعطاء معنى لخبراته التي مر بها، وكلما مر المتعلم بخبرة جديدة، أدى ذلك إلى تعديل المنظومات المعرفية الموجودة لديه أو إبداع منظومات جديدة.

ب. التعلم عملية نشطة: فالتعلم لا يكون بنائياً ما لم يكن المتعلم نشطاً، بمعنى أن يبذل المتعلم جهداً عقلياً للوصول إلى اكتشاف المعرفة بنفسه، فالمتعلم يشعر بالرضا لبقاء البناء المعرفي عنده متزناً كلما جاءت معطيات الخبرة متفقة مع ما يتوقع. ولكن إذا لم تتفق معطيات الخبرة مع توقعاته التي بناها على ما لديه من معرفة قبلية، يصبح بناؤه المعرفي مضطرباً وفي حالة عدم اتزان.

ت. التعلم عملية غرضية التوجه: لكي تكون عملية التعلم بنائية نشطة، يجب أن تكون غرضية التوجه، فالتعلم من وجهة نظر البنائية تعلم غرضي يسعى من خلاله المتعلم إلى تحقيق أغراض معينة تسهم في حل مشكلة يواجهها، أو تجيب عن أسئلة محيرة لديه، أو ترضي نزعة ذاتية داخلية لديه نحو تعلم موضوع ما، هذه الأغراض هي التي توجه أنشطة المتعلم وتكون بمثابة قوة الدفع الذاتي له وتجعله مثابراً في تحقيق أهدافه.

2) تتهيأ للتعلم أفضل الظروف عندما يواجه المتعلم بمشكلة أو مهمة حقيقة

يؤكد أصحاب النظرية البنائية أهمية التعلم القائم علي "حل المشكلات". فهم يرون أن هذا النوع من التعلم يساعد المتعلمين على بناء معنى لما يتعلمونه، وينمي الثقة لديهم في قدراتهم على حل المشكلات؛ فهم يعتمدون على أنفسهم ولا ينتظرون أحداً لكي يخبرهم بحل المشكلة بصورة جاهزة، ويشعر المتعلمون أن التعلم هو صناعة المعني ، وليس مجرد حفظ معلومات عقيمة؛ لذلك يجب أن تكون مهام

التعلم أو مشكلات التعلم حقيقية وذات علاقة بخبرات المتعلم الحياتية؛ بحيث يرى المتعلمون علاقة المعرفة بحياتهم.

3) التعلم يستند إلي التفاوض الاجتماعي لبناء معرفة الفرد

فالفرد لا يبني معرفته على معطيات العالم الواقعي المحسوس من خلال أنشطته الذاتية فقط، والتي تكون لها معار خاصة في عقله، وإنما قد تتم أيضاً مناقشة ما وصل إليه من معان مع الآخرين؛ وذلك من خلال تفاوض بينه وبينهم، ومن ثم تتعدل هذه المعاني لدى الفرد، فعملية التفاوض الاجتماعي هي التي تؤدي إلى وجود لغة حوار مشترك بين الأفراد ولولاها لانعدم التفاهم المشترك بينهم.

4) المعرفة القبلية للمتعلم شرط أساسي لبناء التعلم ذي المعني

تعد معرفة المتعلم القبلية شرطاً أساسياً لبناء المعنى، حيث إن التفاعل بين معرفة المتعلم الجديدة ومعرفته القبلية تعد أحد المكونات المهمة في عملية التعلم ذي المعنى، فتكون هذه المعرفة بمثابة الجسر الذي تعبر عليه المعرفة الجديدة إلى عقل المتعلم، والمعرفة الجديدة تبنى في ضوء المعرفة القبلية.

- يتبنى مفكرو الرؤية النقدية المنظور البنائي في تحديد مفهوم التعلم، فهم ينظرون إلى التعلم باعتباره اكتساباً نشطاً لخبرات جديدة واستدخالها في بني المعنى؛ الأمر الذي يؤدي إلى دفع هذه البنى للتوافق مع الخبرات الجديدة (Mclaren & Giroux, 1997: 34).
- وثمة مكونان رئيسيان لهذه النظرة إلى التعلم، يتعلق الأول منهما بعبارة صناعة المعنى : أي أن التعلم يحدث حين يبني المتعلمون معنى لإدراكاتهم الحسية. فالتعلم عملية تفاعل نشط وتوافق مع الخبرات تؤدي إلى استخلاص المتعلم للمعنى الذي يبدو له من خلالها.
- المكون الثاني لهذه النظرة إلى التعلم تتصل بمفهوم"بنية المعنى". فالتعلم يحدث من خلال ما يعرفه المرء حول العالم، ويصبح له معنى فقط حين يمكن استيعابه واستدخاله في إطار رؤية الفرد الكلية عن الواقع. ومعنى ذلك أن التعلم لا يحدث إلا في السياق الذي تتم خلاله عملية التعلم، وفي إطار ما يعرفه الفرد بالفعل.

ولذلك فإنه من الضروري على التربويين: أن يقوموا بتصميم المناهج في ضوء الخبرات الثقافية التي يحضرها الطلاب معهم إلى المدرسة. ومعنى ذلك أنه من الضروري الاهتمام بجدية بملفات، وتاريخ، وخبرات، وأصوات التلاميذ وآرائهم، وأيضاً السعي إلى تحقيق التكامل بين ما يتم تعلمه في المدرسة مع ديناميات الحياة اليومية. إن معنى ذلك بناء المنهج الذي يعني بطرح المشكلات والاهتمامات الواقعية التي يواجهها الطلاب في المستويات المحلية والمجتمعية والعالمية (Giroux, 2006: 6).

بناء المعنى Meaning Making

ينظر المفكرون النقديون إلى المتعلمين – كما رأينا – على أنهم فاعلون نشطون. والتعلم ليس عملاً سلبياً لدمج الواقع الموضوعي داخل العقل لمجرد الاستيعاب. إذ إن المتعلمين يختارون بفاعلية ونشاط من بين خبراتهم الحسية الكثيرة، الخبرة التي سوف تتحول إلى معلومة (الوظيفة الإدراكية)، ثم يقومون بتفسير تلك المدركات الحسية بحيث يصبح لها معنى في علاقتها ببني المعنى الخاصة بهم (الوظيفة التفسيرية التأويلية). وكما يشير "بوستمان Postman" و"وينجارنر (Weingartner 1969: 90 – 91): "نحن لا نحصل على مدركاتنا من "الأشياء". مدركاتنا تأتي من داخلنا. وهذا ليس معناه أنه لا يوجد شيء خارج وجودنا. بل يعني أنه لا يمكن أبدأ معرفة الأشياء خارجنا، أياً ما تكون هذه الأشياء، سوى بواسطة تصفيته (أي فلترته) من خلال النظام العصبي للإنسان. لا يمكن أبدأ أن نخرج من جلودنا. الواقع إدراك، يقع في مكان ما خلف الأبصار. إن ما ندركه يعد بالتأكيد وظيفة لخبراتنا وافتراضاتنا وأهدافنا (أي حاجاتنا) السابقة. بعبارة أخرى، فإن الشخص المدرك هو الذي يقرر ما طبيعة هذا الشيء؟ أين يقع؟ ولماذا؟ وفقاً لهدفه وفي ضوء الافتراضات التي يضعها. إنك تميل إلى إدراك ما تريد وتحتاج إلى إدراكه، وما تقودك خبراتك السابقة إلى رؤية فائدة ما في إدراكه. إذا كانت الأمطار تسقط من السماء .. يتجه بعض الناس إلى تغطية رأسه اتقاء للأمطار.. لكن آخرين سوف يستمتعون بتساقط المياه فوق رءوسهم. إن إدراك الفريق الأول لما يحدث في الواقع يختلف عن إدراك الفريق الآخر، وقد انعكس ذلك الاختلاف في تباين سلوك المجموعتين. إن حقيقة إدراك كلا الفريقين لواقع سقوط الأمطار، والإقرار بهذا الواقع، لا يعني أنهما يدركان "الحدث" بالطريقة ذاتها.

وصفوة القول، إن اختيار المدركات الحسية، واختيار كيفية تفسير هذه المدركات، تعدان وظيفتين نشطتين يقوم بهما المتعلمون، وتتحدان بواسطة بني المعنى التي يمتلكونها. إن الواقع الذاتي الذي يتعلمه المتعلمون ينتج من عملية الإضفاء الشخصي للمعنى على الواقع الموضوعي. ومن ثم، فإنه من المهم الإشارة إلى أن ما يتعلمه المتعلمون ليس الطبيعة ذاتها، بل الطبيعة وقد تم تفسيرها من خلال بنية اللغة والمفردات التي يمتلكها المتعلمون. إنهم يدمجون بذواتهم المثيرات التي يتعرضون لها بتمريرها من خلال وظائفهم الإدراكية والتفسيرية عبر مصافي (أو فلاتر) إضفاء المعنى التي تحتوي على لغتهم ومفرداتهم وأنماط تفكيرهم.

بني المعني

يتعلم الإنسان شيئاً ما في إطار ما يعرفه بالفعل وفي السياق الذي يحدث فيه التعلم:

- أولاً: من المعتقد أن التعلم يحدث فقط في علاقته بما يعرفه النرد بالفعل. ولكي يكون للخبرات مغزى لدى المتعلم، يجب أن تكون قابلة للاستيعاب داخل بنية المعنى الخاصة بالمتعلم. وهذا يعني أنها يجب أن تكون في إطار وذات محتوى يرتبط ببنية المعنى الخاصة بالمتعلم، وبمجمل خبراته التعلمية السابقة.

إن مجرد حدوث "واقعة سيكولوجية" لا ينتج عنها تعلم. يتحقق التعلم فقط حين يكون هذا الحدوث مرتبطاً بحالات أخرى من خبرة المتعلم، وقابلة للارتباط والاندماج في بنية معنى التعلم. إن بنى معنى المتعلمين هي التي تضفي أهمية على ما يتم إدراكه. وأياً ما كان الذي يسمعه المتعلمون أو يشاهدونه، إلا أنه يمكن أن يصبح له معنى لهم فقط من خلال ذواتهم وليس في ضوء ما تتضمنه من معلومات. إن ما يتعلمونه يعد وظيفة لخبراتهم السابقة، وافتراضاتهم، وأغراضهم، وليس مجرد نتيجة للمثيرات الحسية التي يتعرضون لها، وفي هذا الصدد، يقول باولو فريري :

"لا يكن للمرء أن يتوقع نتائج إيجابية هن برنامج تربوي يخفق في تقدير رؤى العالم التي يتبناها الناس. إن نقطة البدء في تنظيم محتوى البرنامج التربوي، يتعين أن تكون من الموقف الوجودي، الحقيقي، الراهن، ويعكس طموحات الناس. وفي ثنايا توظيف بعض التناقضات الأساسية، من الضروري أن نطرح هذا الموقف الوجودي الحقيقي الراهن للناس؛ باعتباره مشكلة تتحداهم وتتطلب استجابة، لا على المستوى الأكاديمي فحسب، بل على مستوى الفعل أيضاً (P. Freire, 1970: 84 – 85).

- ثانياً: من المعتقد أيضاً أن عملية إضفاء معنى صادق على أي حدث، يجب أن يتم تعلمه في السياق الذي يحدث فيه، وفي إطار النمط الكلي للأحداث. إن اهتمام أصحاب النظرية النقدية لا ينصب على اكتساب ثم تنظيم مجموعة من الوقائع الفردية غير المترابطة، بل يتجه إلى تعلم جشتلطي للأحداث (أي الأحداث في كليتها)، في ترابطها الحيوي. إن التعلم الذي يمكن اعتباره تعلماً ذا قيمة للمتعلم، يجب أن يكون ثمرة للتأمل والتفكير في أنماط تربط أجزاء حدث معين بالموقف الكلي لحدوث الواقعة.

طبيعة التعلم

يتصف التعلم – من وجهة النظر النقدية – بمجموعة من الخصائص المترابطة المهمة في مقدمتها ما يلي:

- يعد التعلم فعلاً اجتماعياً في المقام الأول والأخير، أكثر منه عملاً فردياً. وكل عملية تعلم ونتائجها، وكذلك الوسائل والغايات، فإن الهدف الأساسي يتمثل في تحقيق الذات اجتماعياً. ويتطلب التعلم ليس فقط اكتساب جماعة اجتماعية المعرفة، بل أيضاً توافق هذه الجماعة حول طبيعة تلك المعرفة وصدقها. فالتعلم يوجه دائماً نحو تحقيق توافق أو موافقة اجتماعية. إن هدف عملية التعلم في كليتها يتمثل في الواقع في التوصل إلى توافق حول ما يمكن أن تعتمد عليه الجماعة، وتنطلق منه إلى نقد المجتمع وتغييره.

- يحدث التعلم في الفصول الدراسية وفي المجتمعات المحلية، ويتطلب اندماجاً أو تفاعلاً مع الجماعة الاجتماعية يمتد إلى ما وراء المدرسة .. إلى المجتمع المحلي . وهذا يعنى أن المنهج التعليمي يتطلب موقعين اجتماعيين مستقلين تجري فيهما عملية التعلم: داخل ا لمدرسة وخارجها.
- يحدث التعلم من خلال اللغة والتواصل، اللذين يتضمنان تفاعلات من قبيل المناقشة الجماعية، الحديث، الغناء، التمثيل، الدراما الاجتماعية، النحت، العمل الجماعي، وتوضيح القيم. ومن وجهة نظر عملية، فإن التعلم من خلال التواصل يعد تطويراً للفصل الدراسي التقليدي: بدلاً من قصر التواصل على نقل الخبرات غير المباشرة من الكتب المدرسية، والصور، أو المحاضرات، فإن التعلم يتحقق عن طريق الحوار بين التلاميذ والمعلمين.
- يتضمن التعلم بعض أشكال الخبرة المباشرة. والتعليم الذي يخفق في تقديم فرص حقيقية لمثل هذه الخبرات، لا يمكن أن يأمل في الوصول إلى ممارسة ناجحة للتوافق الاجتماعي.
- التعلم لا يقتصر على الخبرات المباشرة، لكن أصحاب النظرية النقدية يحاولون الاقتراب بالتعليم أكثر فأكثر إلى الخبرات المباشرة بقدر الإمكان. لذلك، إذا كان على المجموعة أن تتعلم شيئاً مثل التاريخ، حيث لا يكنهم الحصول على خبرات مباشرة، يحاول المربون تهيئة ظروف تقارب حدوث الوقائع التاريخية أو دمج الطلاب في أعمال تمثيلية تقارب الخبرات المباشرة.
- يتطلب التعلم الجيد أكثر من مجرد الجهد الذهني، إذ إنه يتضمن أيضاً استجابة وجدانية لما يتم فهمه، وينطوي على التزام بموقف وعمل اجتماعي موجه ناحية إعادة بناء المجتمع .. والتعلم تقليدياً له ثلاثة أبعاد الفكر، والالتزام، والفعل؛ ولذا يتطلب المجتمع من الطلاب القدرة على جمع الوقائع وتصنيفها، والقدرة في الوقت ذاته على التفكير في الحياة الواقعية، ونقدها، وصناعة القرارات والفعل الاجتماعي. وباختصار، فإن التعلم يتطلب الفعل القائم على الفكر والممارسة Praxis: "التأمل والفعل، في تفاعل جذري عميق بحيث إذا تمت التضحية بأحدهما – حتى ولو جزئياً – فإن الآخر لابد أن يتأثر ويعانى" .(P. Freire, 1970: 75)
- يتطلب التعلم تفاعلاً مع البيئة من جانب المتعلمين خارج ذواتهم؛ إذ إن المتعلم يجب أن يتفاعل بنشاط مع شخص أو موقف كلي يصنع معنى. وعودة مرة أخرى إلى الشكل رقم (2)، فإن المتعلم (ذ) لا يتعلم في انفصال أو استقلال عن المثير الذي يأتي إليه من الواقع الخارجي (م)، بل إنه يتعلم نتيجة مشروعات ومحاولات صناعة المعنى التي يقوم بها بواسطة انخراطه وتفاعله مع المثير من مصدر خارجي (م) – ومن ثم يتعين أن يكون هناك متعلم (ذ) يتفاعل بنشاط مع واقع خارجي (م)؛ لكي تتم صناعة المعنى ويتحقق التعلم لدى المتعلم. والتعلم التفاعلي يتحقق بشكل أفضل داخل الجماعة الاجتماعية حيث تؤثر الجماعة على المتعلم ويؤثر المتعلم على الجماعة، ومن ثم من المهم ومن المفيد أن يشارك

الأطفال باستمرار في بيئة اجتماعية يضفون عليها بهذه المشاركة ثراء وإيجابية، وتثري البيئة بدورها شخصياتهم.

- أما عن مفهوم التعليم في نظرية باولو فريري .. فإنه يؤكد أولاً أنه في إطار التعليم التقليدي ينظر إلى التعلم على أنه "عملية إيداع"؛ المعلم فيها هو المودع، والمتعلمون مكان الإيداع، يتحدد دورهم بمجرد تلقي المعلومات، وتصنيفها، وتخزينها. وهذه النظرة تفترض الجهل المطلق في المتعلمين، ولا تعتبر التعلم والمعرفة عملية بحث عن الحقيقة يقوم بها كل من المعلم والمتعلم.

وتقوم هذه النظرة أيضاً على فكرة الثنائية أو الانفصال بين المتعلم والعالم. فالمتعلم – من وجهة النظر هذه – يوجد في العالم، وليس مع العالم. الإنسان متفرج وليس مشاركاً فاعلة ومنتجاً. عقل مفتوح بطريقة سلبية لاستقبال ما يودع فيه من العالم الخارجي. لذا فإن عمل المعلم هو أن ينظم الوسيلة التي يدخل بها العالم في التلاميذ. وما دام المتعلمون يتلقون العالم ككائنات سلبية، فإن التعليم يجعلهم أشد سلبية. وبهذا يصبح الإنسان المتعلم هو الإنسان المتكيف المتلائم مع العالم. ولذلك فإن هذه النظرة إلى التعلم تعمل على استمرار خضوع المتعلمين للواقع الحالي والاستسلام له. التعلم – من وجهة نظر باولو فريري – عملية معرفية – اجتماعية يفهم بها المتعلمون العالم الذي يعيشون فيه، ويغيرونه.

- التعلم – من وجهة نظر باولو فريري – عملية معرفية – اجتماعية – تحررية في الوقت ذاته. لذلك يجب أن تكون: حقاً إنسانياً لجميع البشر، وليس ميزة تختص بها قلة من الناس. عملية تجمع بين الفكر والعمل. طريقة للتعبير عن النفس والتعبير عن العالم. مجالاً للإبداع والخلق، فرصة للاختيار واتخاذ القرارات. وسيلة للمشاركة في العملية التاريخية والاجتماعية.
- عملية التعلم — في هذا الإطار – هي عملية تحرر .. يتم خلالها إدراك العالم المحيط بالمتعلم وابتكار نصوص (معرفة) تعبر عن فكره وإدراكه للعالم. وهي بذلك عملية "معرفية" بجانب كونها عملية تحرر اجتماعي.
- ولكي تتحول عملية التعلم إلى عمل معرفي حقيقي، يجب أن تتوافر فيها الخصائص الآتية:
  - ✓ أولاً: أن يدخل المعلمون والمتعلمون في حوار حقيقي.
  - ✓ ثانياً: أن يقوم المتعلمون منذ البداية بدور إبداعي خلاق في عملية التعلم، وألا يكتفوا بمجرد ترديد ما يلقى إليهم من معرفة ومعلومات واستظهارها.
  - ✓ ثالثاً: ينبغي أن ندرك طبيعة العلاقة والوحدة بين الفكر واللغة والواقع. فالكلمة الإنسانية ليست مجرد كلمة (أو مفردة لغوية). إنها كلمة وفعل؛ ومن ثم ينبغي عدم فصل عملية التعلم عن الإطار الاجتماعي الذي تحدث فيه.

(4) مفهوم التدريس (التعليم)

إن الاتجاه النقدي الذي تبناه "باولو فريري" ورؤيته المنحازة إلى الطفل باعتباره إنساناً نشطاً وفعالاً في الحياة الإنسانية، وكذلك الفكر النقدي لأصحاب النظرية النقدية في التربية والنظرية البنائية والتنظير الجديد لمفهوم التعلم،كان من الناحية التاريخية بداية لإعادة النظر في قضية التدريس باعتبارها ليس فقط وظيفة فنية تعليمية محايدة وإنما أيضاً – وبالأساس–وظيفة اجتماعية سياسية تمس كل الأجيال الجديدة في الحاضر والمستقبل. وإذا عدنا إلى ملامح التوجهات التربوية النقدية يمكن استخلاص الملامح العامة لمفهوم التدريس في كل من هذه النظريات.

*** معني التدريس في النظرية البنائية**

افترض المعلمون التقليديون في مراحل تاريخية سابقة أن معنى أن تعلم هو أن نضع المعرفة والقيم الأخلاقية داخل عقل الطفل، ومعنى أن نتعلم هو أن تدخل في عقلك ما هو خارج نطاق ذاتك. ونتيجة لذلك، عمد المدرسون إلى تقدير الطاعة والانصياع أكثر من تقديرهم لاهتمامات الأطفال ومبادراتهم، كما استخدموا الثواب والعقاب أكثر مما اعترفوا بتبادل الآراء مع الأطفال لتعزيز السلوكيات الطيبة. وقضوا بذلك على الاستقلالية الذاتية للمتعلم"، وهي هدف التعليم عند بياجيه والذي يختلف كثيراً عن أهداف التعليم التقليدي.

لقد أدى تطور النظرية البنائية إلى رفض الافتراض التقليدي واعتماد افتراض جديد يقوم على احترام شخصية الطفل، ومعاملة الطفل على أنه إنسان له وجود فريد ومتميز، وقد توصل "بياجيه" في دراساته إلى أن تحليل ذاتية الطفل هي أفضل طريقة لمساعدته على تنمية المهارات الضرورية في المعرفة وفي التفكير. وكان هما غير النظرة إلى الطفل، ظهور اتجاهات منها:

- الطفل كائن عضوي حي، نشط وفاعل.
- يمكن أن يساهم الطفل مساهمة فاعلة في عملية التعلم بما له من إمكانات إدراكية وذهنية.
- تتضمن وظيفة المعلم التعرف على ما يمتلكه الطفل من استعدادت وإمكانات، وتتضمن كذلك التعرف على خصائص تفكيره وحاجاته.
- ينبغي أن تنظم المادة الدراسية؛ لكي تسهم في تطوير تفكير الطفل وتنمية مفاهيمه واتجاهاته.
- ينبغي أن تكرس كل الأنشطة والفعاليات الصفية وتربية الطفل تربية معرفية ووجدانية، واجتماعية، وجسمية.
- ينبغي أن تهيئ الأنشطة لتجعل الطفل فاعلاً وحيوياً، ومنظماً للمعرفة والخبرات التي تعرض له.
- الطفل مساهم ومعد للخبرات التي يرغب في تعلمها.
- للطفل الحرية في اختيار النشاط الذي يسمح بتطوير شخصيته وفكره بالتعاون مع المعلم.

وقد أدى ذلك إلى ظهور معنى متطور للتدريس؛ حيث أصبح يعني بإثارة ذكاء الطفل إلى أقصى حد ممكن، كما يعنى بإتاحة الفرصة لقواه الذهنية العليا لتعمل في عمق؛ حتى تصل إلى الفهم المبني على أساس متين من التحليل والتعليل وربط الأسباب بمسبباتها.

إن تلك النظرة اقتضت من المعلم أن يعامل الطفل باحترام شخصيته، وبتقدير استعدادته وقدراته؛ حتى يتشجع الطفل على استخدام ذكائه في عملية التعلم، وأن يتيح الحرية أمام الطفل ليفكر تفكيراً مفتوحاً ، وأن يقدر محاولاته ويحترم جهوده، بالإضافة إلى تشجيع تفاعل المعلم مع الأطفال واحترام إنسانيتهم؛ لأن ذلك يساعده على معرفة الأطفال وخصائصهم وأساليبهم في الإدراك والتفكير، والتعلم.

إن مثل هذه الأجواء تتيح للطفل أن يفكر تفكيراً فاعلاً، فيمزج الأفكار، ويصل بعضها ببعض ويمارس التوقع والتخمينات المبنية على الفهم، ومن ثم يصل إلى الجديد من القضايا التي لم تكن متوافرة لديه، ويساعده ذلك على فهمها واستيعابها وتمثلها، وأن يطور منها في النهاية نظاماً معرفياً ومتلائماً في الوقت ذاته مع واقعه ومجتمعه.

وحتى يتحقق للطفل مثل هذا النمط من المعرفة والتفكير، فإن على المعلم أن يتيح الفرص المناسبة التي تسمح للطفل بالتعبير عما يرى، ويسمع، ويقرأ، ويتخيل. إن هذه المناسبات تتيح للطفل استخدام قدراته وذكائه في التعلم، وتقلل من مناسبات تثبيط همه، وتفكيره بما يفرضه المعلم أو الموقف التعليمي من تهديد وتخويف، وسخرية، واحتقار لقدراته ونشاطاته ومساهماته.

إن أساليب التعليم المغلقة التي تفرض على الأطفال المرور بمراحل معينة محددة، هي أساليب جامدة لا تتناسب وطبيعة عقل الطفل الذي يتحرك بمرونة منقطعة النظير أماماً وخلفاً خلال القيام بعملية ذهنية، وخلال المراحل النمائية التي يمر بها.

إن الطفل يتعلم من خبراته الخاصة والمواقف التي اختبرها بنفسه سواء كان مع أشخاص أو أفكار.

*** دور المعلم الجيد في النظرية البنائية**

ويقوم المعلم بدور حيوي ومهم وفقاً للنظرية البنائية، فهو المرشد أو الميسر، كما يقوم بتخطيط أنشطة التعلم، وجعل الموقف التعليمي واقعياً وذا – بحيث يسهل – في الحياة، ويوفر بيئة تعليمية تبرز الاختلاف بين الخبرات الحالية للمتعلمين والخبرات الجديدة التي يمرون بها.

ويمكن تلخيص دور المعلم في النظرية البنائية على النحو التالي (حسن زيتون، وكمال زيتون، 2003 :190)

1) يقبل ويشجع ذاتية المتعلم، وينظر إليه على أنه صاحب إرادة.
2) يشجع الاستقصاء وروح الاستفسار والتساؤل.
3) يؤكد على الأداء والفهم عند تقييم التعلم، وينوع سبل التقييم لتناسب كل الممارسات التدريسية.

4) يهيئ المناخ الذي يساعد المتعلمين على تكوين المعنى بأنفسهم.
5) يتقبل الاختلاف في التفسير، ولا يبحث عن الإجابة الصحيحة الواحدة.
6) لا يضع معايير وقواعد ومستويات صارمة.
7) يخلق جواً يشعر فيه المتعلم بالأمان والحرية في التعبير عن رأيه.
8) يجعل التعلم واقعياً ذا مضمون بحيث يسهل تطبيقه في الحياة.
9) يشجع المتعلمين على التعبير عن أفكارهم بطرق متعددة(قراءة، كتابة، تحدث، .... إلخ).
10) يعطي المتعلم الثقة في قدرته على بناء المعرفة.

في النظرية النقدية، يكمن مقصد التدريس في أحد المستويات في إعادة بناء المجتمع وتحقيق مجتمع العدل والمساواة، وفي مستوى آخر فإن هذا المقصد يتمثل في استثارة التلاميذ لإعادة بناء ذواتهم؛ لكي يكنهم المساهمة في إعادة بناء المجتمع. وفي مستوى ثالث، يكن القول إن مقصد التدريس يتمثل في استثارة التلاميذ لكي يتعلموا كيف ينقدون المجتمع الراهن ويعيدون بناءه. غير أن استثارة الطلاب لتعلم كيف يعيدون بناء المجتمع تتضمن مساعدتهم على تكوين مجموعة من المعاني، وبنى المعنى، ووظائف للتفسير بحيث يواجهون مشكلات اجتماعية يمكنهم تحليلها وفهمها ونقدها وتشكيل رؤية عن المجتمع الأفضل تختفي فيه هذه المشكلات، ويعملون من أجل القضاء على هذه المشكلات الاجتماعية.

ومن المهم الإشارة إلى أن أصحاب النظرية النقدية لا يحاولون التأثير فقط في تكوين التلاميذ للمعاني. فهم يريدون أيضاً استثارة التلاميذ لتكوين منهج فكري method لإدراك الوقائع الاجتماعية وتفسيرها ونقدها، وبناء رؤية اجتماعية، والقيام بأنشطة وأعمال تتيح لهم فهم أزمات اجتماعية محتملة في المستقبل ومواجهتها. ولا شك في أن تزويد التلاميذ بمنهج فكري يعد عاملاً حاسماً ومهماً. ومع اعتقاد أصحاب النظرية النقدية في النسبية الاجتماعية، فإنهم يرون أن المهم تعليم التلاميذ تبني مدخل أو آخر An approach لمواجهة المشكلات الاجتماعية بدلاً من تزويدهم بمعادلة ثابتة أثبتت فاعليتها في مواجهة مثل هذه المشكلات في الماضي أو في الحاضر. إن ظروف المجتمع الماضية والحالية ليست فقط ما يجب وضعه في الاعتبار أمام التلاميذ، إذ إن محور الاهتمام الرئيسي هنا هو مستقبل المجتمع

ويستخدم رواد النظرية النقدية في التربية عديداً من طرائق التدريس من أهمها طريقة الحوار والمناقشة، وطريقة حل المشكلات وطريقة الخبرة والممارسة، وتعتمد هذه الطرق على تعليم الطلاب بطريقة غير مباشرة أو مباشرة من خلال الانخراط في أنشطة تربوية.

*** المدرس بوصفه زميلاً Colleague**

ينظر أصحاب النظرية النقدية إلى المعلم باعتبار أن تلاميذه يكنهم رؤيته على أنه "زميل" أو"رفيق"، وليس سلطة تتحكم فيهم. ينظر إلى المعلم والطلاب باعتبار أنهما يقفان في الجانب نفسه في كل

من المناقشة والخبرة. إنهما متحالفان في مواجهة الشر الذي يوجد في هذا العالم. وهما يتكاملان وليسا في حالة مواجهة. وهما يعملان ويتعلمان من بعضهما: "ليسوا متعلمين وتلاميذ، بل تلاميذ – معلم، ومعلمون – تلميذ (Freire, 1970: 67).

لا ينظر إلى المعلم على أنه يعرف كل شيء وإلى التلميذ على أنه لا يعرف شيئاً، كلاهما يستحضر خبراته لمشاركة بعضهم بعضاً خلال عملية التعليم.

ليس المعلم هو من يفكر وحده في حين يقوم التلاميذ بالاستيعاب السلبي لمعلوماته، بل إن كليهما ينخرط بنشاط في صناعة المعنى بحضور كليهما. والمعلم ليس وحده من يتحدث بينما ينصت التلاميذ بل كلاهما يتحدث ويستمع بوصفه شريكاً في مشروع مشترك. المعلم ليس هو من يختار المحتوى في حين يقبله التلاميذ، بل إن كليهما لديه خبرات تثري محتوى التعليم. وليس التلاميذ فقط هم من يظهرون معانيهم الداخلية أمام المشاركين لتحليلها وفحصها ونقدها، بل إن التلاميذ والمعلمين يطرحون معانيهم الداخلية أمام المجموعة لاختبارها وفحصها لفائدة المعلمين والتلاميذ معاً. الموقف التعليمي لا يتضمن قيام المعلمين بالتدريس والتلاميذ بالتعلم، بل كلاهما يعلم ويتعلم من الآخرين. والمعلمون ليسوا غير منهمكين وجدانياً ومنفصلين عن المناقشات والخبرات، بل إن المعلمين والتلاميذ منخرطون وجدانياً في التعلم ويطرحون على بعضهم أفكارهم وقيمهم وتترابط وتتداخل استجابات المعلمين والطلاب في الموقف التعليمي.

إن التربية الحقيقية لا يتم الاضطلاع بها بواسطة "أ" من أجل "ب" أو بواسطة "أ" حول "ب"، بل بواسطة "أ" مع "ب" يتوسطهما العالم الذي يعيشون فيه (1970: 82).

*** خصائص المعلمين**

ثلاث خصائص للمعلمين تسترعي الانتباه، إلى جانب الخصائص التي تمت مناقشتها.

- ينظر أصحاب النظرية النقدية إلى اتجاهات المعلمين وتفسيراتهم ورؤاهم، على اعتبار أن لها أهمية كبيرة:
- ليس ثمة ابتكار (استحداث) له معنى في التربية لا يتضمن اتجاه المعلمين. ومعتقداتهم ومشاعرهم، واقتراحاتهم؛ فهذه جميعاً تعد بمثابة الهواء الضروري لبيئة التعلم، وهي التي تحدد نوعية الحياة في سياقها" (Postman & Weingartnes, 1969: 33).
- من المهم أن يكون المعلمون قادرين على تأمل أنفسهم ومجتمعهم وعلى استخدام التحليل النقدي من أجل: طرح أسئلة أساسية حول القوى الاجتماعية والاقتصادية والسياسية التي تشكل حياتهم وحياة تلاميذهم؛ بحيث يمكن لجميعهم الإعداد الجيد للمشاركة في العالم الأكبر وتغييره" (Melaren, 2007: 192).
- ومعنى ذلك أنه من اللازم أن يكون المعلمون قادرين على التحليل النقدي للأيديولوجيات والقيم والمصالح التي تكتنف دورهم بوصفهم معلمين والسياسات الثقافية التي يمارسونها داخل الفصل"

(Giroux, 2006: 7). وقادرين على تحليل علاقاتهم بالمجتمع الأكبر لكي يفهموا أنفسهم فهما نقدياً كونهم فاعلين اجتماعيين، قادرين على إدراك أنهم قد يكونون متواطئين مع أشكال القهر والمعاناة الإنسانية (Giroux, 2006: 7).

- وكذلك من الضروري أن يكونوا قادرين على تحليل القوى الثقافية، والاجتماعية، والسياسية والاقتصادية العميقة التي تساهم في انعدام العدالة وفي غياب المساواة في مجتمعهم.
- وقادرين كذلك على رؤية مجتمع أفضل في المستقبل والعمل على تحقيقه في الواقع. ويلخص "جيرو" خصائص المعلمين من وجهة النظر النقدية حين يشير إلى أنهم: "مثقفون يعملون على تغيير المجتمع.. إنهم يفهمون طبيعة تكوينهم الخاص ويفهمون طبيعة مجتمعهم، ولديهم رؤية حول المستقبل، يدركون أهمية التربية باعتبارها تعبيراً عن الخطاب العام، ولديهم إحساس برسالتهم في تزويد التلاميذ بما يحتاجون إليه لكي يصبحوا مواطنين نقديين.. إنهم يعتقدون في شيء ما، ويقولون ما يعتقدون به، ويقدمون معتقداتهم للآخرين في إطار يضعه دائماً موضع الجدل ويجعله قابلاً للبحث النقدي .. وفوق كل شيء، فإنهم قادرون على ممارسة القوة .. إن البيداجوجيا ترتبط دائماً بالقوة .. قوة تتجه نحو تشكيل الحياة العامة وعلاقات المدرسة" (1992، 15).
- أما عن مفهوم التدريس في نظرية "باولو فريري". فإنه يبدأ بالتمييز بين التعليم البنكي والتعليم الحواري.

1) التعليم البنكي .. أداة القهر

يعد التعليم البنكي واحداً من أهم سمات مجتمع القهر، بل إنه في جوهره ليس سوى أحد دواليب القهر داخل المجتمع. وما يبعث على الأسف والأسى أن هذا النظام التعليمي هو النظام الراسخ والغالب في معظم دول العالم الثالث. وفي ظل هذا النظام التعليمي، يصبح التعلم فيه ضرباً من الإيداع، يتحول فيه الطلاب إلى بنوك يقوم الأساتذة فيها بدور المودعين، ويصبح الأستاذ مصدراً للمعلومات ومودعاً للمفاهيم، ينتظره الطلاب في صبر ليستذكروا ما يقوله ثم يعيدوه. كما أنه في ظل هذا النظام البنكي في التعليم، يتحدث الأستاذ عن الواقع وكأنه موات لا حياة فيه أو كأنه متوقف ومحصور، وبذلك تبدو الموضوعات التي يتم تدريسها غريبة لا علاقة لها بواقع المتعلمين، وتنتهي مهمة المعلم عند ملء عقول الطلاب بمحتوى روايته وهو محتوى مبتسر لا يستثير ملكات التفكير لدى الطلاب.

تلك هي النظرة البنكية إلى التعليم .. تعليم يعكس أيديولوجية القهر، إذ يفترض الجهل في الآخرين، ولا يعتبر التعلم والمعرفة عملية بحث عن الحقيقة، يضع المدرس والتلاميذ في طرفين متناقضين:

- المدرس يعلم، والتلاميذ يتعلمون.
- المدرس يعرف كل شيء، والتلاميذ لا يعرفون شيئاً.
- المدرس يفكر، والتلاميذ يفكر لهم الآخرون.

- المدرس يتكلم، والتلاميذ يسمعون.
- المدرس يفرض النظام ويعاقب، والتلاميذ يخضعون للنظام.
- المدرس يختار ويفرض اختياراته، والتلاميذ يستجيبون.
- المدرس يفعل، والتلاميذ يتوهمون أنهم يفعلون.
- المدرس يختار محتوى البرنامج، والتلاميذ يتكيفون معه دون أن يؤخذ رأيهم فيه.
- المدرس يخلط سلطته المعرفية بسلطته المهنية، ويجعل هذه السلطة المزدوجة في حالة تناقض مع حريات التلاميذ.
- المدرس هو الذات، والتلاميذ مجرد أشياء.

يطرح "باولو فريري" مفهوما جديداً للتعليم والتربية يدعو إلى الحرية بديلاً عن المفهوم التقليدي الذي يطلق عليه اسم التعليم البنكي.

ويعتمد المفهوم الجديد للتعليم على الحوار' وطرح المشكلات التي يواجهها المتعلمون. وبدلاً من المفهوم التقليدي للتعليم على أنه عملية نقل المعلومات (التعليم البنكي)، يتكون التعليم من أجل تحرير الإنسان من عمليات معرفية إدراكية، تعتمد على فاعلية التلاميذ وإيجابيتهم.

ويقضي التعليم باعتباره ممارسة للحرية على الثنائية المزيفة بين المعلم والتلاميذ، ويحطم العلاقة الرأسية التي يتميز بها التعليم البنكي. عن طريق الحوار، يختفي مفهوم "معلم التلاميذ" وتلاميذ المعلم"، ويظهر مفهوم جديد "المعلم التلميذ" و"التلاميذ المعلمون". لا يصبح المعلم هو الشخص الذي يقوم بالتعليم، بل الشخص الذي يتعلم أيضاً خلال حواره مع التلاميذ، وهؤلاء بدورهم يعلمون في الوقت الذي يتعلمون فيه. أي أن المعلم والتلاميذ يشاركون في عملية ينمون فيها جميعاً (باولو فريري، 58: 1980).

هكذا نجد أنفسنا – في فلسف باولو فريري – أمام مفهومين متقابلين للتعليم: التعليم البنكي والتعليم الحواري (باولو فريري، 63 – 56: 1980).

مقارنة بين التعليم البنكي والتعليم الحواري	
التعليم البنكي	**التعليم الحواري**
* يخفي الطريقة التي يعيش بها الإنسان في العالم عن طريق وضع العالم في صورة أسطورة	* ينزع هالة الأسطورية عن العالم
* ينظر إلي التعليم علي أنه نقل أو إيداع للمعرفة أو الثقافة	* يري التعليم باعتباره ممارسة للحرية.
* يقاوم الحوار	* ينظر إلي الحوار علي أنه وسيلة لإدراك العالم

* يعتبر التلاميذ كائنات تستحق المساعدة.	* يحاول زن يصنع من التلاميذ مفكرين ناقدين.
* يحبط الإبداع.	* يقوم علي أساس الإبداع والتفكير الناقد.
* لا ينظر إلي الإنسان علي أنه كائن تاريخي.	* يعتبر تاريخية الإنسان نقطة الانطلاق.
* يؤكد علي الثبات ويكتسب طابعاً محافظاً	* يؤكد علي التغير والتقدم
* يؤكد علي القدرية	* يطرح هذا الوضع كمشكلة قابلة للتغيير.
* يهدف إلي تحقيق تكيف الإنسان مع الواقع الاجتماعي، وبقاء هذا الوضع دون تغيير	* يهدف إلي تغيير الواقع الاجتماعي.

ويتبين مما تقدم أن مفهوم التعليم الحواري يعبر عن رؤية تربوية مستقبلية، تتفق مع الطبيعة التاريخية للإنسان، ويؤكد علي تقدمه وتطلعه للأمام، وعلي أن الجمود يمثل خطراً قاتلاً علي الإنسان، وأن النظر إلي الماضي ينبغي أن يكون فقط وسيلة لفهم حقيقة الوجود وبناء المستقبل. ومن ثم، فهو مفهوم للتعليم يهدف إلي أن يحقق الإنسان إنسانيته كاملة.

ومن ثم، يعتمد التدريس في نظرية "باولو فريري" أكثر ما يعتمد علي حل المشكلات ومواجهة المتعلمين بأسئلة تمثل مشكلات تواجههم في حياتهم الواقعية. ومن الطبيعي أن التعليم عن طريق حل المشكلات يساعد المتعلمين علي تطوير ملكتهم النقدية من خلال تحليل ونقد طريقتهم في الحياة ومعطيات العالم الذي يعيشون فيه. فبينما يرفض المنهج البنكي أسلوب الحوار، فإن منهج طرح المشكلات يعتبر الحوار أساساً من أجل فهم العالم وبينما يعامل المنهج البنكي المتعلمين كأشياء يطلبون المساعدة، فإن منهج حل المشكلات يهيئهم ليصبحوا نقاداً ومفكرين.

2) الحوار: ظاهرة إنسانية

الحوار – كما يقول باولو فريري – ظاهرة إنسانية، إذ لا يمكن أن يكون الوجود الإنساني صامتاً. وأن تعيش — إنسانياً – معناه أن تسمي العالم ، أو بعبارة أخرى أن تدرك العالم، وأن تتخذ منه موقفاً إيجابياً، وأن تعمل على تغييره.

الحوار إذن ضرورة"وجودية" تجمع بين الفكر والعمل ء أي أن إدراك العالم والعمل على تغييره، يشملان جميع الناس. لذلك لا يكن أن يتحول إلى عملية يودع فيها إنسان أفكاراً في إنسان آخر، أو يعلم عن طريقها إنسان غيره من الناس.

إن عملية الإيداع هذه تتضمن رغبة الإنسان اللاحواري في السيطرة على غيره من الناس، سواء اتخذت السيطرة شكلا عنيفاً أو رقيقاً. ومع السيطرة ينعدم الحوار بين الفئة المسيطرة والفئة المسيطر عليها. فأمثال هؤلاء الناس لا يستهدفون سوى فرض الحقيقة التي يعتقدون فيها على الآخرين.

ولكي يتم الحوار ويكون مثمراً يجب توافر بعض الشروط:

- فلا يمكن أن يوجد حوار في غياب حب عميق للعالم والحياة والناس.
- ولا يمكن أن يتم الحوار مع وجود نزعة الاستعلاء على الآخرين، أو الشعور بالتفوق عليهم.
- ولا يتم الحوار الحقيقي أيضاً دون وجود الأمل، فاليأس نوع من الصمت، من إنكار العالم والهرب منه. ولا ينبغي أن تكون حالة اللاإنسانية التي يفرضها نظام ظالم دافعاً لليأس، بل للأمل. أن يدفع الأمل إلى المقاومة من أجل تحقيق الهدف.
- ويشترط الحوار كذلك توافر الإيمان القوي بالإنسان، والثقة بقدرته على الخلق والإبداع والتحرر من العبودية والسيطرة والاستغلال، ثم الثقة المتبادلة بين الناس.
- وأخيراً لا يكن أن يقوم حوار دون أن يتضمن تفكيراً ناقداً، لا يفصل بين الإنسان والعالم، أو بين التفكير والممارسة، ينظر إلي الحقيقة على أنها عملية مستمرة وليست شيئاً ثابتاً جامداً (محمد نبيل نوفل، 38 – 36: 1990).

5) مفهوم المعرفة

انشغل التربويون بإلحاق بعض الصفات بمفهوم المعرفة، كان أكثرها تواتراً صفة "الموضوعية"، واستغرقت محاولات تفسير معناها ومضمونها وقتاً وجهداً ملحوظين؛ كان من أخطر نتائجها أن أضحت الصفة تضم لدى البعض نقيضها لدى البعض الآخر. ولهذا، فإن المتابعة الدقيقة نسبياً لجذور هذا المفهوم، تفضي بنا إلى القول بأن الأهم من التسمية والصفات والدلالات الواضحة والكامنة فيها، المضمون المباشر والواضح للمفهوم، والذي يشمل أكثر من مجرد خصائص المعرفة ليتجاوزها إلى سياق علاقتها بالواقع ووظيفتها وأساليب إنتاجها.

*** المعرفة في النظرية البنائية**

ثمة مصدران لمعرفة الفرد يشير إليهما "فيجوتسكي"؛ أحدهما يأتي من التفاعل مع البيئة ويطلق عليه، المعرفة اليومية، وهو نوع يتأثر بتفاعل الأقران واللغة والخبرات التي يحصل عليها الفرد والتي تستخدم كأساس لنمو المستويات العليا من التفكير. والمصدر الآخر من المعرفة هو الناتج من التفاعل والتجاوب الذي يحدث في الفصول الدراسية. ومن خلال هذين النوعين من المعرفة، يتم بناء المعرفة والفهم، كما يتم أيضاً عن طريق دمج الخبرات المدرسية مع الخبرات خارج المدرسة. فالمتعلم يلائم المفاهيم اليومية داخل النظام المفاهيمي الذي يتم تعلمه في المدرسة، وفي الوقت ذاته ينبغي فهمها من خلال التطبيق بأمثلة محسوسة.

إن وظيفة المعرفة هي التكيف مع تنظيم العالم المحسوس، فالبنائيون يرون أن أهمية المعرفة تكمن في كونها نفعية؛ فهي تساعد الفرد على تفسير ما يمر به من خبرات حياتية. وعليه، فإن بناء المعرفة في النظرية

البنائية هي عملية بحث عن المواءمة بين المعرفة والواقع، وليست بعملية تطابق بينهما (حسن زيتون، وكمال عبد الحميد زيتون، 1992: 21).

وينكر البنائيون كما يقول ويتلي (Wheatley, 1991) مبدأ الحقيقة الموضوعية المطلقة؛ حيث إن المعرفة متصلة دائماً بنشاط الفرد، ولا توجد حقيقة منفصلة عنه، ويؤكد كثير من المنظرين على أن البنائية تفترض أن المعرفة ليست دائما صادقة ويجب ألاً تكون كذلك.

*** التشكيل الاجتماعي للمعرفة في النظرية النقدية**

ينظر أصحاب النظرية النقدية إلى المعرفة ذات القيمة باعتبارها تتشكل اجتماعياً. ومن ثم، فإن المعرفة (الصدق) تتشكل اجتماعياً، وتتوسط ثقافياً (أي تتوسطها الثقافة)، ولها سياقها التاريخي .. وتحدد أنواع الخطابات (الاجتماعية) المهيمنة ما الذي يمكن اعتباره هادفاً، ومهماً ومناسباً (Mclaren, 2007: 210). بالإضافة إلى ذلك، فإن المعرفة ذات القيمة ينظر إليها على أنها تتشكل من خلال التفاعلات الاجتماعية للأغراض الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والثقافية:

"تعد المعرفة تشكيلات اجتماعية تضرب بجذورها عميقاً في مجموعة مترابطة من علاقات القوة .. إنها نتيجة لموافقة أو قبول بين الأفراد الذين يعيشون في ظل نوع معين من العلاقات الاجتماعية (مثلا، الطبقة، العرق، الجنس بمعنى النوع)" (PP. 196 – 197).

*** المعرفة والقيم**

تعد المعرفة تشكيلات اجتماعية محملة بالقيم، فهي تتضمن كلاً من الحقيقة والقيمة، وتنطوي على الذكاء وموقف أخلاقي مواز بالنظر إلى هذا الذكاء (سواء في شكل معنى أو وظائف، أو أبنية) تتداخل المعرفة والقيم وتترابط ترابطاً وثيقاً. ونجد أصول هذا الترابط في نظرة المفكرين النقديين إلى الواقع من منظور الأزمة الاجتماعية الراهنة والتطلع نحو مجتمع المستقبل الأفضل: عن طريق تحويل الواقع ونقده إلى رؤية حول مجتمع المستقبل الأفضل، يصبح الذكاء جيداً أو سيئاً، له قيمة أو عديم القيمة، أخلاقياً أو لا أخلاقياً (Giroux, 2005: 29, 67) تحريراً أو قهرياً (Mclaren, 2007: 198) حين يساند أو يرفض الرؤية التربوية المثالية. وتعد القيم والذكاء حقيقتين واقعيتين.

والحقيقة العلمية (على سبيل المثال ، التفسير السياسي، الأمل الديني، مشاعر الانتماء) يتم الحكم عليها بواسطة السؤال: هل هي ذكاء له قيمة من حيث تحليل المجتمع الراهن ونقده واستشراف مجتمع المستقبل؟ المعرفة ليست كما موضوعياً، ونقل المعرفة ليس شأناً محايداً. المعرفة لها قيمة لأنها سوف تساهم في تحقيق مجتمع المستقبل الأفضل، وتشكيل المعرفة يعد نشاطاً أخلاقياً لا ينفصل عن النشاط الثقافي الذي يحاول البحث عن رؤية مقنعة لمجتمع المستقبل الأفضل والعمل على تنفيذها.

*** المعرفة والواقع**

يميز أصحاب النظرية النقدية بين الواقع الذاتي والواقع الموضوعي. ويعتقدون أن المعرفة ذات القيمة قائمة داخل الواقع الذاتي لكل من الفرد والمجتمع) وبالنسبة إليهم:" لا يوجد أي"موضوع" في المطلق– "الموضوع" يوجد في عقول الأشخاص المدركين. وما يفكر فيه كل شخص حول هذا الموضوع يمثل هذا الموضوع. ولقد كنا نتحرك في المدارس كما لو كانت المعرفة تكمن خارج المتعلم، وهي السبب في تصميمنا للمناهج التي نستخدمها بالصورة الحالية. لكن المعرفة.. تمثل ما نعرفه بعدما نكون قد تعلمنا.. إنها نتيجة الإدراك، وهى ذاتية وفردية مثل أي إدراك آخر (Postman & Weingartner, 1969: 92).

المعرفة ذات القيمة لا توجد خارج التلاميذ في الكتب أو الدوريات. إنها لا توجد في كلمات منفصلة عن التلاميذ. إنها تكمن في المعاني التي يكونها التلاميذ لأنفسهم. إن تعريف المعرفة يتم من حيث المعنى الذاتي الذي يكونه أصحابه. بالنسبة إلى أصحاب النظرية النقدية، فإن ما يعتقده المجتمع والتلاميذ على أنه صادق وله قيمة يعد مهماً أكثر مما يمكن اعتباره صادقاً أو ذا قيمة بأي معنى مطلق.

تكمن المعرفة داخل أصحابها، وتوجد في التفاعل البيئي لأصحابها، ولذلك يقوم كل – بتفسير المعرفة على أنها توجد في سياق توافق اجتماعي نسبي. وهذا يعد افتراضاً مهماً وحاسماً. ويتم التحقق من المعرفة وقيمتها من خلال التوافق الاجتماعي؛ إذ إن ما يعتقد غالبية أعضاء المجتمع أنه صادق يعد صادقاً بالنسبة إلى هؤلاء الأشخاص. إن صدق هذه الخبرات الأكثر حيوية في الحياة الاجتماعية لأي ثقافة يتحدد بواسطة مدى اتفاق العدد الأكبر الممكن من الجماعة المعنية. ودون هذا العامل للاتفاق أو القبول، تصبح الخبرة ببساطة غير صادقة.

*** إنتاج المعرفة**

في الحديث حول إنتاج المعرفة، نحتاج إلى تمييز حالتين مهمتين هما: إنتاج المعرفة بواسطة أعضاء المجتمع، ونتاج المعرفة المدرسية (معرفة المنهج).

إن أعضاء المجتمع ينتجون المعرفة التي بحوزتهم. المعرفة لا تأتي للوجود بذاتها ولا تكمن بسلبية في الواقع الموضوعي. إنها تأتي إلى الوجود حين يقوم شخص ما بفاعلية بوضع معنى ما على بيانات حسية. وهي تكمن داخل الوعي الذاتي للأفراد. والعملية التي بواسطتها يطبع شخص ما معنى وقيمة على البيانات الحسية، هي العملية التي يتم بواسطتها إنتاج المعرفة. فالبيانات الحسية أو المعلومات الموضوعية بغير معنى وقيمة يتم تحميلهما عليها بواسطة شخص ما، لا يمكن تسميتها معرفة. وبهذا الوصف، فإن بنية المعنى ووظائف الإدراك، ووظائف التفسير لشخص ما تعد حاسمة لأصحاب الاتجاهات النقدية. إنها الوسائل الرئيسية التي تعطي معنى وقيمة للمعرفة التي ينتجها الفرد. ولذلك، فإن المربين النقديين يرغبون في توجيه عمليات إضفاء المعنى هذه لدى التلاميذ في اتجاه مجتمع المستقبل الأفضل.

وهكذا، يحفز المربون تلاميذهم على المشاركة في الحوار حول رؤيتهم للمستقبل بدلا من مجرد تلقينه هذه الرؤية. وكذلك يقوم معظم مصممي المناهج التعليمية باختيار المعرفة المدرسية التي يضعونها في مناهجهم وتتضمن موضوعات وأنشطة تدفع التلاميذ إلى إبداع تفسيرهم الذاتي لطبيعة المجتمع في الماضي أو الحاضر، والمستقبل. وتشتق من التحليل الشخصي لعالمهم. ويتم اختيار هذه الموضوعات والأنشطة لتضمينها في المنهج لكي تستحث الصغار على تنمية رؤاهم لمجتمع المستقبل الأفضل.

وترجع أصول المعرفة المدرسية في المنهج النقدي المقترح إلى نظرة المربين الذاتية إلى المجتمع وهي موجهة- بصفة خاصة – نحو التأثير على الوعي الذاتي للأطفال؛ بحيث يمكن جعلهم فاعلين في مجال النقد الاجتماعي، والتغيير الاجتماعي.

أما عن المعرفة الموضوعية التي يمتلكها أصحاب الخبرة الأكاديمية المتقدمة، التي عادة ما تتضمنها المناهج التقليدية، فهي ذات استخدام قليل لهؤلاء التربويين، باستثناء ما يكن تحميله عليها من قيم وما يكن أن يساند رؤى التلاميذ حول مجتمع المستقبل الأفضل.

*** خصائص المعرفة**

ثمة ست خصائص للمعرفة يجدر الإشارة إليها:

(1) لا ينظر إلى المعرفة على أنها مجرد كم أكاديمي، بل إن كلا من معرفة التلميذ "الداخلية" ومعرفتهم "الأكاديمية" يعد مهماً ومستقلاً ومفيداً. إن كلاً من معرفتهم "غير العقلانية" (اللاوعي) و"العقلانية" (الواعية) تعد معرفة لها قيمة.

(2) تعد المعرفة ذات صبغة عقلية وتجريبية في طبيعتها. المعرفة ليست مجرد معلومات حول "شيء ما"، ولكنها أيضاً خبرة مع موضوع ما ، فالمعرفة تتأسس على خبرات الناس وقدرتهم على فهم هذه الخبرات.

(3) مع أن المعرفة تعد "شخصية تتعلق بالشخص المدرك، فإن أصحاب النظرية النقدية معنيون بالمعرفة التي يمتلكها المجتمع، فالمربون يرغبون في نقد المجتمع وإعادة بنائه عن طريق إعادة بناء التوافق الاجتماعي للجماهير، أي إجمالي المعرفة الكلية التي يمتلكها كثير من الأفراد الذين يتكون منهم المجتمع.

(4) يتبنى أصحاب النظرية النقدية مدخلاً "جشتلطياً" للمعرفة، وينظرون إليها في علاقتها بالمعارف الأخرى. المعرفة لها معنى وقيمة لأنها تدخل في تكوين بنية" أو "نمط" معين. أما الجزء الفردي من المعلومات، فلا يرتبط بأي موضوع أو قضية ورؤية منظمة؛ ولذلك يعد قليل القيمة.

(5) ينظر أصحاب النظرية النقدية إلى المعرفة باعتبارها "متداخلة التخصصات في طبيعتها ، ويتساءلون ويتشككون حول التصنيفات الرئيسية لكل المجالات المعرفية (Giroux, 1992: 10).

إن المعرفة متداخلة التخصصات تخلق أشكالاً جديدة من المعرفة من خلال تركيزها على تفكيك الحدود بين المجالات المعرفية، وإيجاد فضاءات جديدة يمكن خلالها إنتاج المعرفة (Giroux, 2005: 69). وكما يؤكد "جيرو": "إن النضال حول إنتاج وخلق المعرفة" يعد موضوعاً يتعلق بالقوة، والأخلاق، والسياسة".

ويلقي المفكرون النقديون أضواء كاشفة غلى الأبعاد الأخلاقية والسياسية للمعرفة واستخدامها، ويؤكدون على أن المدارس "يجب النظر إليها باعتبارها مواقع تتجمع فيها الثقافة، والقوة، والمعرفة لإنتاج "رؤية للمستقبل"؛ رؤية تحدد أي معرفة يمكن اعتبارها صادقة، وأخلاقية، وتحريرية، وذات قيمة" (Giroux, 2006 4 – 5).

*** المعرفة في نظرية باولو فريري**

تقع المعرفة في نظر باولو فريري داخل المتعلم نفسه وليس خارجه، ويتم تحصيلها والوصول إليها عن طريق عملية"بحث" وليس عملية تلقين، فلا يوجد جهل مطلق ولا حكمة مطلقة.

إن المعرفة في نظام التعليم البنكي تنتقل من خارج المتعلم إلى داخله عن طريق التلقين، ومن ثم فالتعليم هنا أداة للقهر. والإنسان في نظر دعاة هذا النوع من التعليم – مجرد مشاهد للعالم غير قادر على معرفته لوحده، وغير قادر على إبداع دوره، وفي هذا السياق، لا يكون للإنسان ضمير يحس بهذا العالم بل هو عقل فارغ مفتوح لتلقي ما يودع فيه. ويتبع ذلك منطقياً أن دور المعلم يكمن في صب المعرفة في داخل عقل التلميذ من أجل ملئه بمودعات يعتقد أنها تمثل المعرفة الحقيقية. وهذا النوع من التعليم يزيد من سلبية التلاميذ ويجعلهم أكثر تأقلما مع الواقع الذي يعيشون فيه، فالإنسان المتعلم – حسب هذا المفهوم – هو الإنسان المتكيف وهو بذلك يتلاءم مع مجتمع القهر ويتناسب مع أهداف القاهرين الذين تتركز اهتماماتهم في ضرورة تكيف الإنسان مع العالم الذي صنعه الآخرون لهم والذي لا يعرفون له بديلا، فبقدر ما تتأقلم الأغلبية مع الأغراض التي حددتها لهم الأقلية المسيطرة، بقدر ما تكون الأقلية قادرة على الاستمرار في الهيمنة على المجتمع والمواطنين، وهكذا فإن النظرية وتطبيقاتها في مفهوم التعليم البنكي تخدم هذه الغاية بكفاءة تامة، وكذلك فإن طرق تحصيل المعرفة ومحتوى التعليم وأسس العلاقة بين المعلم والطلاب وكل مكونات العملية التعليمية تخدم هدفاً واحداً هو تحييد قدرة الطلاب على التفكير (باولو فريري، 55: 1980).

يحصل الإنسان على المعرفة في نظر باولو فريري، بواسطة التأمل والبحث والحوار .. هذه الحركة الدائمة من البحث، ومن التساؤل الفضولي الذي يؤدي بنا ليس إلى الوعي بالعالم وحسب، بل إلى معرفة شاملة علمية به أيضاً. وتخلق حركة البحث الدائم هذه القدرة على التعلم والحصول على المعرفة ليس

للتكيف مع العالم فقط، بل أيضا – وبصفة خاصة–للتدخل فيه، وإعادة خلقه، وتشكيله. وهذا كله يساعد المتعلم على فهم الواقع.

والنتيجة المنطقية لهذا المفهوم للمعرفة أن التدريس ليس مجرد نقل للمعرفة، بل إنه نسق يتعلق بإثارة الأسئلة والتساؤل عن المقصود من هذا السؤال أو ذلك، من أجل. إثارة فضول المتعلم المعرفي والمحافظة على مواصلة فضوله المعرفي. وما إن يتم إشباع فضول ما حتى يبدأ البحث من جديد، وقد لا يوجد شيء كالوجود الإنساني؛ بمثل هذا الانفتاح على المعرفة وعلى العالم.

(6) معني التقويم

نال موضوع التقويم اهتماماً واضحاً من جانب نظريات التربية التقليدية طوال القرن الماضي؛ مما أكسبه اعترافاً بل تأكيداً لدوره المهم والحيوي بوصفه مكوناً رئيسيا من مكونات العملية التعليمية .. إذا كان هذا التأكيد كبيراً بالنسبة إلى دوره في النظريات التقليدية، فقد بدأ تأكيد دوره على مستوى الرؤى النقدية أيضاً في التزايد والتبلور. وفيما يلي عرض موجز لتصور أصحاب هذه النظريات لمفهوم التقويم

- يعتمد التقويم في النظرية البنائية على التقويم الذاتي، حيث يقوم كل تلميذ بتقويم نفسه، كما تقوم المجموعات بتقويم أعمالها، ويتم ذلك من خلال تقويم ما توصلوا إليه من استنتاجات وإيجاد تطبيقات مناسبة لما توصلوا إليه من حلول في مواقف جديدة.
- كما يقوم المعلم أيضاً بالحكم على مدى ما وصل إليه المتعلمون من قدرة على الفهم، وعلى دمج المعلومات الجديدة مع ما لديهم من معلومات سابقة، كما يقدم المعلم للمتعلمين التغذية الراجعة المناسبة.
- ولا يستخدم المفكرون النقديون التقويم الموضوعي الرسمي خلال عمليات بناء المنهج وتطويره، لكنهم يستخدمون التقويم الذاتي.

إنهم يقترحون مدخلاً لنظرية ميدانية جشتطلية لتقويم المنهج والتلاميذ، والأسئلة التي توجد هنا في عملية التقويم ليست من نوع: "كيف يتوافق المنهج "س" أو التلميذ "ص" مع المعيار "م"؟ ولكن من نوع: كيف يتوافق المنهج "س أو التلميذ "ص" مع المعيار "م" في ظروف معينة؟ وهذا الأمر ضروري لأن الوقت والمكان والسياق الذي يتم فيه التقويم يتغير باستمرار، ويعتقد أن التقويم الصحيح الوحيد هو الذي يحدث في ظل ظروف واقعية محددة؛ ومن ثم يتعين أخذ هذه الظروف في الاعتبار.

التقويم ليس مجرد مقارنة لمخرجات متوقعة لمخرجات متحققة فعلاً، بل مقارنة للمقوم نفسه –سواء كان المنهج أو التلميذ – بين كل من التوقعات والمجال الذي يوجد فيه المقوم ويعمل به.

إن تقويم المنهج وفحصه يتضمن الاهتمام بالبيئة الاجتماعية الذي يتم فيه اختبار المنهج وفحصه. ويتضمن تقويم التلميذ الأخذ بعين الاعتبار كلاً من أداء التلميذ وقدرته على الأداء. على سبيل المثال، في

تقويم مفهوم الذات لدى الطفل من حيث متغير"قوته وقدرته في السيطرة على البيئة"، فإن المرء قد يستخدم وظيفة تتضمن الأبعاد التالية: القوة التي يظهرها الطفل، السيطرة التي يكن للطفل امتلاكها، السيطرة التي يفكر الطفل أنها لدى الآخرين، ومدى السيطرة التي يفكر الطفل أنه يمتلكها. هنا فإن التقويم يتجه إلى تحليل العلاقة بين:

(1) القوة التي يمتلكها الطفل، بالمقارنة بالقوة المتاحة له.

(2) القوة التي يفكر الطفل أنه يمتلكها، بالمقارنة بالقوة التي يفكر أن بإمكانه امتلاكها.

بالنسبة إلى المنظور النقدي، فإن التقويم النهائي للتلاميذ وللمنهج يرتبط جذرياً بالبيئة الاجتماعية الخاصة التي يعيش فيها التلاميذ. إن معيار فاعلية المنهج، وربما كان هو المعيار الوحيد الصحيح.. يظهر حين يعود المشاركون من ورشة العمل إلى منازلهم. كثيرون لا يصبحون نشطين؛ لكن آخرين يكرسون أنفسهم للتغير الاجتماعي الأساسي (Adams & Horton, 1975: 215 – 216).

وهنا يقوم المنهج من خلال أداء التلميذ خارج المدرسة، والأمر نفسه يسري على تقويم التلميذ. إذ يعتقد أن ما يتعلمه التلميذ يقبل الفحص والاختبار فقط في حياتهم اليومية وممارساتهم خارج المدرسة، وفي ثنايا عملهم لإعادة بناء أنفسهم وإعادة بناء المجتمع في ضوء رؤية خاصة لمجتمع المستقبل الأفضل.

خلال العملية التعليمية، وخصوصاً خلال المناقشات الجماعية، يقوم المعلمون بتزويد التلاميذ بتغذية راجعة حول معانيهم، وبنى المعنى والوظائف الإدراكية والوظائف التفسيرية لديهم .. إذ إن هدف مساعدة التلاميذ على اكتساب الوعي والفهم اللذين سوف يعيناهما على إعادة بناء هذه المعاني وكذلك تطوير بنى المعنى و وظائف الإدراك ، و" وظائف التفسير" وتنمية قدراتهم، أن يصبحوا أكثر وعياً وفهماً وقوة على التحليل والفهم، واستشراف المستقبل والعمل في المواقف الاجتماعية. فالتقويم والتغذية الراجعة يستهدفان مساعدة التلاميذ على إعادة بناء أنفسهم؛ بحيث يصبحون قادرين بدورهم على تقديم المساعدة للآخرين في مجال إعادة بناء المجتمع.

* وفي فلسنة باولو فريري – أيضاً – يقوم التعلم نفسه بالتأمل في قيمة ما تعلمه وفي مدى تقدمه. وفي التقويم النهائي لتعلمه؛ وذلك لأنه محور العملية التعليمية، فهو إيجابي ونشط وباحث عن المعرفة في أكثر من مصدر، مستخدماً أنواعاً من الأنشطة التعليمية المختلفة ومطبقاً إياها لاكتشاف المعرفة؛ ولذلك فهو يقيم نفسه بنفسه من خلال المواقف التعليمية التي يمر بها، وهذا كله يؤدي إلى تكوين متعلم واع من خلال أنواع المهارات التي اكتسبها ويتحقق لديه الاعتماد على النفس وتحمل المسئولية (أحمد إبراهيم أحمد أبو الحسن، 55: 2011).

ثالثاً: استخلاصات أساسية ختامية

انشغلت الورقة الحالية بمحاولة تلخيص وتحليل بعض الملامح العريضة للمفاهيم التربوية الأساسية في ثلاثة اتجاهات تربوية معاصرة تفسر التربية- بوجه عام – وأهدافها ودور المعلمين والمعرفة المدرسية، تفسيراً جديداً متقارباً ومتشابهاً قائماً على وضع الطفل/ التلميذ في محور العملية التعليمية؛ باعتباره إنساناً مشاركاً في تعليم نفسه وتعليم الآخرين، وأساسه أن يشعر الطلاب فيه كمعلميهم أنهم يسمعون صوت أنفسهم وصوت زملائهم في قضايا تتعلق بالعالم الذي يعيشون فيه.

وهذه الاتجاهات النظرية التي عنيت الورقة الحالية بتناولها، هي:

- النظرية البنائية/ الاجتماعية.
- النظرية النقدية في التربية.
- نظرية باولو فريري.

وركزت الورقة على المفاهيم والقضايا التربوية التالية:

- الأهداف التعليمية.
- مفهوم الطفل/ المتعلم.
- التعلم.
- التدريس.
- المعرفة.
- التقويم

وفيما يلي أهم الأفكار الرئيسية التي يمكن استخلاصها من التحليلات ألتي أجريت في سياق هذه الورقة

(1) إن المفاهيم ذات الصلة بالعملية التعليمية في النظرية البنائية الاجتماعية تختلف عن المفاهيم التربوية في النظريات التقليدية. فالمعرفة هنا توجد داخل المتعلم نفسه ويكون مشاركاً في صياغة الأهداف التعليمية بنفسه؛ وذلك لأنه محور العملية التعليمية، فهو إيجابي ونشط وباحث عن المعرفة في أكثر من مصدر ومستخدم أنواعاً من الأنشطة التعليمية المختلفة ومطبق إياها لاكتشاف المعرفة، كما أنه يقيم نفسه بنفسه من خلال المواقف التعليمية التي يمر بها. وهذا كله يؤدي إلى تكوين معلم واع من خلال أنواع المهارات التي اكتسبها ويتحقق لديه الاعتماد على النفس وتحمل المسئولية. ولهذا لاقت هذه النظرية قبولا واسعاً وانتشر استخدام النماذج التدريسية المنطلقة منها في كثير من الأوساط التعليمية عبر أغلب الدول والمجتمعات (أحمد إبراهيم أحمد أبو الحسن، 55: 2011).

ويمكن استنتاج أهم المفاهيم والمبادئ التربوية للبنائية الاجتماعية فيما يلي:

تعتمد النظرية البنائية على عدة مبادئ منها:

- التأكيد على عملية صنع المعنى في التعليم.
- التفاعل الاجتماعي وسيلة يتم من خلالها الحصول على المعاني من خلال اللغة.
- يعتمد المعنى على البيئة الاجتماعية، فالمعنى الخاص بالأفراد يعود إلى المواقف والأحداث الاجتماعية الخاصة ببيئتهم.
- تعتمد عمليات النمو والتطور في الحياة على التفاعل والتعلم الاجتماعي الذي يحدث؛ مما يؤدي إلى التطور المعرفي، وتسمى هذه الظاهرة بـ "حيز النمو الممكن".
- التركيز على أهمية العلاقات الاجتماعية بين الأفراد وعلى السياق الثقافي المحيط بهم الذين يؤثرون فيهما ويتأثرون بهما.
- التأكيد على أهمية إعطاء الفرصة للمتعلم بالاعتماد على النفس وتحمل المسئولية.
- المشاركة والحوار بين المتعلمين والمعلم وبين المتعلمين وبعضهم البعض أساسي في عمليات التعليم والتعلم.
- تشجيع المتعلمين على البحث والتنقيب والاستقصاء من خلال طرح أسئلة مفتوحة النهاية، وحثهم على توجيه الأسئلة إلى زملائهم.
- توفير الوقت اللازم للمتعلمين لبناء العلاقات الاجتماعية فيما بينهم وتكوين مجموعات العمل.

(2) قدمت النظرية النقدية أفكاراً كثيرة ومهمة في مجال الاهتمام بالأبعاد الاجتماعية وتضمينها في مناهج التعليم، وساعدتنا على فهم أن التربية هي – في المقام الأول والأخير – عملية اجتماعية، وأن المنهج المستتر يؤثر بطرق عديدة على المتعلمين، وأن كل مجالات المعرفة تحمل معها قيما اجتماعية. لقد لفتت النظرية النقدية أنظار التربويين إلى ضرورة إدراك أنه يتعين عليهم تبني موقف قيمي وأن يتنبهوا للقيم الاجتماعية، والسياسية، والأخلاقية للتلاميذ الذين يقومون بتعليمهم إن إصرار أصحاب النظرية النقدية على أن المدارس يجب أن تعنى بمشكلات مجتمعنا وحالة انعدام العدالة التي يعاني منها المواطنون، لها تأثير قوي على المدارس وتضيف بعداً مهماً لاهتماماتهم الأكاديمية والمهنية. هذه النظرية مهدت التربية لطرق في التفكير، والمشاعر، والعمل تساعد التلاميذ على التعامل مع القضايا الاجتماعية مثل حقوق الإنسان، والتحيزات العرقية والجنسية، والتلوث البيئي وغيرها من قضايا الحياة الاجتماعية المعاصرة.

ومن أهم المفاهيم والمبادئ التي يكن الاستدلال عليها من أفكار النظرية النقدية ما يلي

- الأطفال ا المتعلمون هم فاعلون اجتماعيون يتعين مشاركتهم بإيجابية في كل عناصر العملية التربوية في المدرسة وفي البيت.
- يحمل الأطفال بداخلهم مجموعات فريدة من المعاني الذاتية الناتجة من الخبرات التي يواجهونها، ولا يمكن للمعلمين أو الآباء تجاهلها.
- التعلم ليس عملاً سلبياً لدمج الواقع الموضوعي داخل العقل بمجرد الاستيعاب، لكنه بناء المعاني الخاصة بالتلاميذ وإبداع الفهم والوعي المتعلق بالعالم الذي يعيشون قيه.
- الهدف الرئيسي للتعليم في النظرية النقدية يكمن في استثارة التلاميذ لممارسة النقد الاجتماعي الموضوعي، والاستعداد للمشاركة في تغيير المجتمع نحو الأفضل والأكثر عدالة.
- المعرفة ذات القيمة لا توجد خارج التلاميذ في الكتب أو في الدوريات، إنها تكمن في المعاني التي يكونها التلاميذ لأنفسهم، ولذلك يجب دراسة وتحليل هذه المعاني وتضمينها في المنهج لكي تستحث الصغار على تنمية معانيهم الذاتية ورؤاهم حول مجتمع المستقبل.

(3) لعل أهم إسهامات باولو فريري التي يكن استخلاصها من أفكاره التربوية، مفهوم التعليم الحواري الذي يمارس فيه الطلاب والأبناء إنسانيتهما كاملة، وتكون آراؤهما وإسهاماتهما المرتبطة بواقع حياتهم فاعلة في العملية التعليمية بدرجة تساعد المعلم والوالد نفسه على فهم هذا الواقع. والحوار– في فلسفة باولو فريري – يعني عدم فرض رأي ما على الآخر كما هو الحال في التعليم التقليدي. والتعليم الحواري يعني أن يدخل المعلم في علاقة حوارية مع طلابه يكون محورها آراءهم عن العالم؛ ذلك أن آراءهم عن الواقع/ العالم هي صميم خبرتهم ووعيهم به، ويحذر فريري الآباء والمعلمين قائلا إنهما إذا لم يتنبها إلى أهمية عدم فرض الآراء على الطلاب أو الأبناء أو على الآخرين، فإن علمهم لن يكون سوى نوع من الدوران في فلك المفهوم التقليدي والوعظي نفسه للتعليم والتربية. وينبه فريري إلى أهمية أن يتبنى المفكرون والآباء لغة يفهمها الطلاب والأبناء، والدخول إلى التعليم بطريقة حوارية تكشف عن التصورات المبدعة وتحرك وعي الناس لتمثل هذه التصورات، وذلك هو ما يحتم أن تقوم مادة الحوار على آراء الطلاب والناس عن العالم أو الواقع الذي يعيشونه (شعبان مكاوي، 35: 1999). ويمكن إيجاز أهم مبادئ "فريري" الأساسية فيما يلي:

قامت أفكار وبرامج باولو فريري التربوية على أسس فلسفية واضحة محددة هي:

1. الإيمان العميق بالإنسان وبجماهير الشعب وقدرتهما على تغيير أوضاعها وتغيير العالم.
2. لا يوجد أبدأ تعليم محايد، إما أن يكون التعليم ممارسة للقهر محاولا فرض قيم الفئة المسيطرة وثقافتها على الناس، وإما أن يكون ممارسة للحرية ومحاولة لمساعدة الناس على النقد والحرية والإبداع والمبادرة.

3. التعليم النقدي الديمقراطي يقوم على إثارة المشكلات أمام التلاميذ وحثهم على إثارة الأسئلة، كما يعتمد على الحوار بين التلاميذ والمعلم، وبينهم وبين زملائهم في سبيل البحث عن المعرفة.
4. النظر إلى المعرفة على أنها عملية بحث وليست عملية تلقين، وأنه لا يوجد جهل مطلق أو حكمة مطلقة.
5. النظر إلى العالم على أنه عملية متجددة متغيرة وليس وضعاً ثابتاً .. فيزيقياً واجتماعياً
6. إن الوعي والنظرة الناقدة مفتاحاً الطريق إلى التعلم، وفهم العالم، وتغييره.
7. إن التعليم عملية تغيير اجتماعي وتحرير اجتماعي (Paulo Freire, 1974: 42 – 45).

أولاً: المصادر العربية

- أحمد إبراهيم أحمد أبو الحسن.(2011). فاعلية استخدام التعلم البنائي الاجتماعي في تدريس علم الاجتماع لتنمية الذكاء الاجتماعي ومهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب المرحلة الثانوية". رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس.
- باولو فريري. (1980). تعليم المقهورين. ترجمة وتقديم: يوسف نور عوض، بيروت: دار القلم.
- ـــ (2004). المعلمون بناة ثقافة: رسائل إلى الذين يتجاسرون على اتخاذ التدريس مهنة. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- ـــ (2004). تربية الحرية. ترجمة: أحمد عطية أحمد، تقديم: حامد عمار. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- جامعة الدول العربية، إدارة السياسات السكانية والهجرة. (2005). قضايا الشباب العربي، التقرير السنوي لعام 2005. الحالة المعرفية للمنتج البحثي حول الشباب العربي، القاهرة: جامعة الدول العربية.
- حسن حسين زيتون، كمال عبد الحميد زيتون.(1992). البنائية من منظور إبستمولوجي وتربوي. الإسكندرية: منشأة المعارف.
- ـــ (2003). التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية. القاهرة: عالم الكتب.
- حمدي عبد العظيم البنا. (2001)." تنمية مهارات عمليات العلم التكاملية والتفكير الناقد باستخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية". مجلة كية التربية، جامعة المنصورة، العدد 3، ص ص 45 – 55.

- شعبان مكاوي. (1999). "الخروج من شباك القهر: قراءة في كتاب"باولو فريري": "تعليم المقهورين". مجلة جسور، العدد الثاني، سبتمبر 34 – 36.
- عبد الباسط عبد المعطي. (1990). في التنمية البديلة: دراسات وقضايا. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- محمد نبيل نوفل. (1990). باولو فريري: فلسفته، آراؤه في تعليم الكبار، طريقته في محو الأمية. تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.
- مبروك عبد العال إبراهيم جاد. (ب. ت). النظرية التربوية عند باولو فريري فيلسوف التربية المعاصر. مكتبة الجامعة الأردنية.
- يوسف قطامي. (1990). تفكير الأطفال: تطوره وطرق تعليمه. عمان: الأهلية للنشر والتوزيع.

ثانياً: المصادر الأجنبية

- Adams, F., Horton, M. (1975). Unearthing seeds of fire: The idea Highlander. Winston- Salem, NC: John F. Blair.
- Fisher, D. L., B. G. Waldrip, and D. N. Churach. 2003. "The Characteristics of Better Primary Science Teachers." In 2003 NARST Annual Meeting, Mar 1,2003, Philadelphia, USA: National Association for Research in Science Teaching.
- Fisher, D. & Churach, D. (2001). "Science Students Surf the web, effects on Constructivist Classroom environment. Journal of Computers in mathematics and Science Teaching, Vol. 31,No. 2, pp. 221 -247.
- Freire, p. (1974). Pedagogy of the oppressed (M. B. Ramos, Trans.). New York: Seabury Press.
- H. Giroux & Mcl-aren, p. (1997). Radical pedagogy as cultural politics: beyond The discourse of critique and anti-utopianism. In. McLaren, p. Critical pedagogy and predatory culture, London, Routledge.
- H. Giroux. (1992). Border- Crossings : Cultural workers and the Politics of education. New York : Routledge.
- ----- (2005). "Cultural Shidies in Dark Times: Public Pedagogy and the Challenge of Neoliberalism. Fast Capitalism 1.2 , Available online @: http:/www.fastcapitalism. com/

- ----- (2006). “Higher Education Under Siege: Implications for Public Intellectuals,” Thought & Action, (Fall 2006), pp. 63 - 78.
- Jean Anyon. (1980). Social class and the hidden curriculum of work. Journal of education, vol. 162, No. 1, pp. 7 - 92.
- Jonassen, D. (1991). Objetivism versus constructivism: Do we need a new philosophical paradigm?. Journal of Educational Technology Research and Development, vol.39. No.3, pp. 5 - 14.
- M. G. Jones. (1998). “Science Teachers Conceptual Growth within Vygotshys, zone of Proximal Development, Journal of Research in Science Teaching, Vol. 35, pp. 967 - 985.
- McLaren, p., & Jaramillo, N. (2007). Pedagogy and Praxis in the Age of Empire: Towards a New Humanism. Rotterdam and Tapei: Sense Publishers.
- Merrill, M. D. (1991). Constructivism and instructional design. Educational Technology, vol.3 I, No. 5, pp. 45 - 53.
- Michael Stephen Schiro. (2012). Curriculum Theory: Conflicting Visions and Enduri Concerns, Second Edition, Amazon, Inc.
- Michael w. Apple. (1995). Education and Power. New York: Routledge.
- ---- (2004). Ideology .and Curriculum. (3 Edition), New York & London, UK: RoutledgeFalmer.
- Neil Postman & Charles Weingartner. (1969). Teaching as a Subversive Activity. New York, Delactorte Press.
- Paulo Freire. (1970). Pedagogy of the Oppressed Harmondsworth : Penguin Books.
- ---- (1974). Education: The Practice ofFreedom, London: Writers and Readers, p. Scott.
- ---- (1998). Teacher Talk and meaning making in Science Classroom: Vygotskian analysis and Review. Studies in Science Educator, Vol. 32, pp. 45 - 80.
- Vygotsky, L. s. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Wheatley, G.H.: 1991, 'Constructivist Perspectives on Science and Mathematics Learning'. Science Education, vol.75, No.1, pp. 9 - 21.