

دور المعلم في المنظور الفلسفي والاجتماعي دراسة مقارنة بين أفلاطون وابن خلدون وباولو فرييري

د. خالد عرار*، د. قصي حاج يحيى*

ملخص :

يعالج هذا المقال الدور المثالي للمعلمين في المنظور الفلسفي والتربوي لدى الفيلسوف الإغريقي أفلاطون والعالم العربي المؤرخ والفيلسوف ومؤسس علم العمران البشري وهو علم الاجتماع المعاصر عبد الرحمن ابن خلدون والمفكر التربوي اللاتيني باولو فرييري. للمعلم دور أساس في تقدم الأفراد والمجتمعات، كما يحقق المعلمون ذاتهم من خلال مهنة التعليم. من هنا نعالج أهمية دور المعلم من حيث الهدف والمعنى. لدراسة هذا الدور نتناول في هذا المقال ثلاثة مناهج أساسية لفهم دور المعلم والتعليم. يعتبر أفلاطون مهمة التعليم إرشاداً وتوجيهاً للتعرف على معرفة موضوعية بواسطة فهم العلاقة المنطقية القائمة بين المسببات والنتائج، بينما يعتبر ابن خلدون أن مهنة التعليم خاصة طبيعية وأساسية وأنها

* محاضر في الكلية الأكاديمية بيت بيرل ومدير دار التربية والعلوم - ثانوية جلعولية، تعنى أبحاثه بالقيادة والإدارة التربوية والتعلم التنظيمي والتقييم التربوي والتعليم العالي والتمكين الاجتماعي لدى الفلسطينيين في إسرائيل.
* محاضر كبير في الكلية الأكاديمية بيت بيرل ورئيس مسار المتفوقين فيها، متخصص بالتحويلات والتغيرات الحضارية والاجتماعية في المجتمع العربي في إسرائيل وباحث في موضوع الأكاديميين العرب والتعليم العالي خارج البلاد.

دور المعلم في المنظور الفلسفي والاجتماعي د. خالد عرار ، د. قصي حاج يحيى

ضرورية اجتماعية متصلة من جيل إلى آخر وأن الإنسان مفطور على الرجوع إلى من سبقه ، ليتعلم منه ويزيد عليه . يؤكد ابن خلدون من جهته على أن العلوم والصنائع لا بد لها من المعلم . أما فريري ، فيركز على تنمية الوعي الناقد تجاه الحالات المتعارضة مع حرية المعلم . هذه الدراسة تؤكد على أن للمعلم أدواراً مختلفة ومعقدة ، نحاول التعرف عليها من خلال مقارنة تحليلية لمرتكبات فلسفية ، تمثل أبعاداً حضارية وتاريخية مختلفة ، أسهمت بشكل منهجي في الفكر البشري عامة والتربوي خاصة .

١ . مدخل

يتعذر علينا تخيل عملية تربوية دون مشاركة نشطة للمعلم ، وهو ما يعتقد أيضاً مفكرو المدرسة التقدمية في التربية الذين لا يتجاهلون دور المعلم كمرشد في عملية التعلم ، ويتعذر على المتعلمين التعلم والترعرع من غير الإرشاد والمتابعة دون مساعدة ما من المعلم . والمتعلمون بحاجة إلى مساعدة المعلم ، خاصة عند مواجهتهم العقبات في الفهم المنطقي والسلوك السوي والأخلاقي . يشير الباحث ويليام أيار (Ayers, 1995) إلى أنه من دور المعلمين في قيادة الطلاب في تفكيرهم إثارة الأسئلة ، الحوار ، الكتابة ، القراءة الناقدة ، العمل الجماعي ، التعرف على الحق العام وربط ظواهر الأمور بأسبابها . بعبارة أخرى يساهم المعلمون مساهمة هامة في عملية ترعرع الأفراد وبناء المجتمعات المثالية ويتفاعل فيها الأفراد بصورة ديمقراطية وأخلاقية .

إذا كان دور المعلم حصرًا في بناء الأفراد والمجتمعات ، فلا بد أن تُثار في هذا الباب الأسئلة الأساسية التالية : هل يعتبر دور المعلم في عملية التعلم معنويًا ؟ يعتبر

دور المعلم في المنظور الفلسفي والاجتماعي د. خالد عرار ، د. قصي حاج يحيى

الباحث التربوي ماكتاير (MacIntyre, 2002) ^١ دور المعلم معنوياً ، حيث تخلو عملية التعليم في اعتقاده من هدف صميمي داخلي ، والهدف من عمله هو خارجي ، يخدم فيه المعلم الأفراد والمجتمعات ويلبي رغباتهم .

إلا أننا لا نستطيع تجاهل طروحات نقيضة لطرح ماكتاير هذا ، وهو أن التعليم ليس فيه فقط ما يحقق مصلحة الأفراد وتنمية المجتمعات ، إنما يتجاوز ذلك ليشمل تنمية القائم على هذه المهمة ، حيث يصل العديد من المعلمين إلى درجة من السعادة والاكتفاء الذاتي من خلال ممارسة مهمة التدريس ، وهو أحد الأهداف الأسمى للبشرية ؛ وهو ما يؤكد أرسطو بأن المعلم يشعر بالرضا في عمله ويحقق ذاته من خلال تفاعله في أدائه مع مهمة التدريس . يُضاف إلى ذلك أن المعلم وهو يقوم بالتحضير لمادة الدرس كثيراً ما يتفاعل مع مادة التدريس وتحدث عنده أيضاً عملية تعلم وتنمية ذاتية . هذا إلى جانب تفاعله وتعاطيه مع طلابه والذي ينعكس عليه ، وهي الديناميكية التي تتشكل من خلالها معرفته وتنمي شخصيته ، وتعرفه على مستجدات ، حقائق ، ووجهات نظر . ويتعرف المعلم أيضاً من خلال تجربة التعليم على محدودية معرفته ، وهو ما يدفعه بالطبع لاكتساب المعرفة والتحيين الدائم ، وبذلك يدخل المعلم في ديمومة من الإنماء والتحقيق الذاتي المادي والمعنوي والروحاني .

من هذا المنطلق ليس التعليم عملية ميكانيكية فقط ، إنما ديمومة من التفاعل والتنمية المشتركة بين المعلم والمتعلمين . عند أداء مهمته هذه يتجاوز دوره الجانب المهماتي إلى الجانب العاطفي والروحي ويتفاعل مع طلابه ومنتقليه . من هنا نعالج

١ وفق ماكتاير "يقوم المعلمون بعدة فعاليات ، والتعليم هو مركب في هذه المهام المختلفة" (MacIntyre & Dunne, 2002:8).
بعبارة أخرى : إن دور المعلم حصري في إرشاده للمتعلمين من خلال نشاطات مختلفة يملئها المجتمع ، بينما ينطلق المعلمون وكذلك عملية التعلم من أهداف خارجية يشكلها المجتمع .

دور المعلم في المنظور الفلسفي والاجتماعي د. خالد عرار ، د. قصي حاج يحيى

أولاً في هذا المقال دور المعلم وليس مكانة التعليم ، ونركز فيه على دور الشخصية التي تقوم بعملية التعليم وليس عملية ونشاط التدريس نفسه ؛ والتركيز على الدور الشخصي للمعلم ونموه وعلاقته مع الطلاب يتجاوز عملية التعليم ذاتها ، إلا أن الفرق بين التوجهين لا يتجاوز الجانب البرجماتي الجانب المفاهيمي . وفقاً للمفهوم الوجودي يتفاعل المعلم في علمية التعليم بوجوده بواسطة تعاطيه مع طلابه ، وهو الموضوع الذي سنقوم بنقاشه من خلال عرض توجهات المفكرين الثلاثة .

ثانياً يعتمد طرح ماكتناير أعلاه على الدورين النقيضين لعمل المعلم ، الدور الداخلي وهو مخرجات عملية التعليم ، والدور الخارجي وهو معنى عملية التعليم . حسب هذا الطرح دور المعلم معنوي وعملية التعليم ونتائجها هي المخرجات المتوخاة من العملية . مبدئياً من غير الممكن أن يحدث التعليم بدون المعلم ، ومن المتعذر فصل عملية التعليم عن فعل التعلم ، والتعليم لا يتحقق بعيداً عن التعلم ؛ فعندما ندعي أن (أ) هو المدخلات و (ب) هو المخرجات ، نستطيع عزل (أ) عن (ب) ، وإذا كان كسب المال من المدخلات وشراء السيارة من النهايات ، نستطيع بسهولة فصل العمليتين الواحدة عن الأخرى ، عملية كسب المال وفعل اقتناء السيارة . بالمقابل عندما يقوم الشخص بتعليم الآخر ، عملية التعليم نفسها لا تحدث إلا من خلال التفاعل والتعاطي مع الآخر ، لتحدث عملية التعلم ذاتها . والتعليم في عزلة عن التعلم بمثابة حوار دون حضور لا يكون نتاجه تنمية الفرد ، وهو ما لا نستطيع نعته بالتعليم ؛ فالتعليم لا بد أن يتفاعل مع التعلم في آن واحد ، والتعلم لا يحدث من خلال فعل معزول ، حتى عند قيام الشخص بقراءة كتاب ، فهو يتفاعل بشكل أو بآخر مع المؤلف . كذلك من خلال التأمل الذاتي يتفاعل الشخص مع خبايا ذاته . لذلك يتعذر علينا فصل عملية التعلم عن عملية التعليم أو القيام بفعل منهما في عزلة عن الفعل الآخر .

دور المعلم في المنظور الفلسفي والاجتماعي د. خالد عرار ، د. قصي حاج يحيى

إنّ للتعليم ولدور المعلمين أهمية بالغة في دعمهم لتنمية الأفراد وبناء المجتمعات وتشكّل رُفّيها . استشعاراً منّا بأهميّة دور المعلم وتجاوزه للطرح الوظيفي الذي قدّمه ماكتناير ، نتناول في هذا المقال تحليل دور المعلم في الفكر الفلسفي الإغريقي والإسلامي واللاتيني من خلال تناول المفكرين الثلاثة ، لنؤكد على مكانته الخاصة من حيث المضمون والهدف المنوط به . من أجل تقديم طرح فلسفي واجتماعي لدور المعلم لا بدّ أن يخلص إلى توضيح ماهية التعليم من جهة والقيم والمثّل التي على المعلمين التأهيل لها أثناء إعدادهم للمتعلّمين من جهة أخرى ، وهو النقاش الذي لا ينسلخ عن السياق الاجتماعي والتاريخي لِمَا لها من تأثير مفصلي على دور المعلمين ومكانتهم في السياق نفسه .

في ظلّ التأكيد على الدور الهامّ للمعلّمين لا بدّ لنا من تعليل صفات هذا الدور وخصوصيته ، حيث لا يستطيع أيّ دور أن يتحقّق دون تعريفه وفهمه . وإذا كان لدور المعلم وضعيّة وطبيعة خاصّة به ، فلا يستطيع المعلّمون قيادة طلابهم بالشكل والاتجاه المرتجى دون فهم هذا الدور وطبيعته . كذلك ثمة صفات وميزات عديدة لدور المعلم ، توجّهات ومواقف مختلفة للمعلّمين تجاه دورهم هذا وفقاً للنهج والطرح الفكريّ الذي ينطلقون منه في ممارستهم لعملية التعليم . عليه نعود ونؤكد على ضرورة التعريف بدور المعلم ، وهو ما نستطيع من خلاله تحديد مزايا القيادة التعليميّة المرجوة ، ممّا يقودنا إلى تقديم ثلاث طروحات مختلفة لدور المعلم في ثقافات وانطلاقات مختلفة ، وهو ما من شأنه أن يمكّننا من توظيف هذه التوجّهات بما يخدم ارتقاء ونجاح دور المعلم في عملية التعليم .

لقد تناول العديد من المفكرين دور المعلم وتعدّدت طروحاتهم في ظلّ الحقبة التاريخيّة والسياق الذي تعاطوا من خلاله مع دور المعلم . قام البعض بتعريف دور

دور المعلم في المنظور الفلسفي والاجتماعي د. خالد عرار ، د. قصي حاج يحيى

المعلم من خلال قيادة البحث عن الحقيقة المطلقة ، ونظر البعض إلى الدور المساعد في عملية التثقيف والمثاقفة والمنوط بالمعلم ، ورأى البعض في دوره بانيًا للعلاقات الاجتماعية ومحققًا لانسجام الشرائح المجتمعية المختلفة ، ورأى غيرهم في دوره دور المحرر من القهر من خلال فعل الوعي المتشدد وتنمية النقد الدائم للوضع الاجتماعية . من المفكرين من رأى في دور المعلم تنمية وتطوير الكمال الذهني بواسطة التفكير المنطقي الناقد وتمكينه الآخرين في بحثهم عن المعرفة والحقيقة . ومنهم من رأى في دورهم توعية الأفراد لضرورة التسامح والمساواة واحترام سيادة القانون في ظل الأنظمة الديمقراطية . وقاد البعض دوره إلى التربية للحرية والتحرر الفردي والاجتماعي وتحقيق العدالة الاجتماعية (Ayers, 1995; Giroux, 1988; Roberts, 2000) .

في ظل هذه التوجهات المتعارضة لدور المعلمين نسلط الضوء في هذا المقال على دور المعلمين من خلال تقديم بعض وجهات النظر الفكرية المتمثلة بثلاثة مفكرين مركزيين في هذا الباب . للولوج في طرح وتعريف دور المعلم نتناول طرح كل من الفيلسوف الإغريقي أفلاطون ، ومؤسس علم الاجتماع العربي المسلم عبد الرحمن ابن خلدون والمفكر اللاتيني باولو فريري . في القسم التالي نتناول طرح كل من هؤلاء المفكرين لدور المعلمين ، وبعد تقديم طرح كل منهم نحاول بناء صورة متكاملة لدور المعلمين . لقد تم اختيار المفكرين الثلاثة نظرًا لخلفتهم التاريخية والثقافية المتعددة ودورهم المركزي . كذلك في هذا القسم نقدم طروحات في ظل ثقافات مختلفة ؛ فلقد عايش أفلاطون اليونان القديم وكان له تأثير وامتداد في الفكر والثقافة الغربية . أما العالم المفكر ابن خلدون ومساهمته الفكرية والاجتماعية والفلسفية للحضارة العربية والإسلامية والإنسانية ، فقد ظهر في فترة عدم الاستقرار السياسي في العالم العربي والإسلامي بعد أن كانت بلاد العرب مهد

دور المعلم في المنظور الفلسفي والاجتماعي د. خالد عرار ، د. قصي حاج يحيى

الحضارة العالمية لسنين طويلة ؛ وهو من أعظم الكتاب العرب ومن المؤرخين البارعين . يعدّ بحق مؤسساً لعلم الاجتماع . برز في مؤلفه المعروف بتاريخ ابن خلدون ، وهو عبارة عن ثلاثة كتب في سبعة مجلدات . يعدّ الكتاب الأوّل منها أشهرها ، وهو الكتاب الذي وضعه في العمران وما يعرض فيه من أحوال الملك والكسب والمعاش والصناعات والعلوم وما إلى ذلك من العلل والأسباب ، وهو ما عُرف فيما بعد بالمقدمة ؛ وهي مُجمل أبحاث اجتماعية وسياسية واقتصادية وتربوية ، جعلته بحق مؤسس علم الاجتماع الحديث . الثالث هو باولو فريري ، مفكر تربوي برازيلي . أثر على الفكر التربوي في أمريكا اللاتينية خاصة وفي العالم عامة ، حيث نمت نظرية التربية للمقهورين والتربية التحررية .

إنّ اختلاف هؤلاء المفكرين الثلاثة من حيث الحقبة التاريخية والمساحة الجغرافية سيعرض وجهات نظر متعدّدة لدور المعلمين ؛ وهو ما سيعمّق فهم دور المعلمين ويحدّد وجه الاختلاف والتمايز والتشابه في توجّعاتهم . لا تحاول الدراسة المطروحة تحديد مدى صلاحية كلّ من الطروحات ، إنّما تحاول أن تؤكد على أهميّة كلّ من هذه الطروحات وسياقاتها وقيمتها النوعية ، لتشكّل للدارس حواراً ناقداً .

لقد تمّ تقسيم الدراسة إلى أربعة أقسام . يعالج القسم الأوّل والثاني والثالث توجّعات كلّ من أفلاطون وابن خلدون وفريري لدور المعلمين من خلال دراسة أهمّ أعمالهم ، بينما نتناول في القسم الأخير تحليلاً لوجه الاختلاف والتشابه في توجّعاتهم .

لقد قمنا في هذا المقال بتوظيف أسلوب التحليل الفلسفي لمناقشة دور المعلمين . الدراسة لن تتعرّض إلى دور المعلمين من خلال البيانات الإحصائية ، إنّما تهدف إلى تحديد مفهوم دور المعلمين والإشارة إلى القيم التي من خلالها يتحرّك المعلمون في

دور المعلم في المنظور الفلسفي والاجتماعي د. خالد عرار ، د. قصي حاج يحيى

قيادتهم التوبوية ودوافع موجباتها . هذه هي المواضيع التي سيتم علاجها في هذا المقال تقديراً وموضوعياً وتحليلياً .

٢ . أفلاطون

روّج أفلاطون في كتابه "الجمهورية" بأنّ التجربة تبني الإنسان وتنمي معرفته الحقيقية ، حيث يبدأ كتابه السابع (VII) بأنّ التفاعل البشري هو أحد الشروط الأساس في عملية التعلم (paideia) وبأنّ غياب التربية (apaideusia) يغيب الطابع البشري للمجتمع . من الواضح أنّ أفلاطون يبيّن الفرق بين شروط حدوث تربية الشخص وبين الشخص الفاقد للتربية ، وهو ما تناوله في عرضه المجازي لأسطورة الكهف التي يجرب فيها السجين عملية التحول التدريجي في رأيه .

في البداية يكون السجين مُقيّداً ويرى فقط ظلّ الأشياء . بعد أن يتحرّر يحدّق في الظلّ نفسه ولا يراه لشدة سطوعه . بعدها يبدأ برؤية الظلّ الحقيقي للأشياء ، منها ظلّ الرجل وانعكاسات أخرى يشاهدها في الماء . في النهاية يتمكّن من رؤية الشمس مسببة تشير إلى كلّ شيء . بعدها يشاهد ضوء القمر بعد غياب الشمس (الجمهورية ٥١٤-٥١٦) . هذه الاستعارة بأنّ البشرية تبدأ محطّتها الأولى من ظلمة الجهل والتجاهل ، والبعض يستطيع التعرف على مواطن جهله ، ليصل إلى نور الحقيقة من خلال عملية الفهم التراكمي .

يشير أنس (Annas, 1981: 252-253) إلى أنّ الكهف لا يمثّل فقط المجتمع المتردّي ، إنّما الشرط البشري الذي يبني من خلال الوتيرة في الفكر والتطبيق ، إذ يؤكّد أنّنا قابعون ، إذا قبلنا بشكل سلبيّ ودون مناقشه كلّ ما نراه أو نسمعه . عليه لا بدّ من استعمال عقولنا لتحليل أقول الأحداث من حولنا ، المسيّات والنتائج لكلّ الأحداث المحيطة بنا ، وأنّ نتجاوز القبول الساكن لظهور الأمور من

دور المعلم في المنظور الفلسفي والاجتماعي د. خالد عرار ، د. قصي حاج يحيى

خلال تنمية تجربتنا الشخصية . هذه المحاولة الإيجابية في التحليل وإثارة السؤال من شأنها أن تحررنا من الظل ، وتخرجنا من ظلمة الكهف إلى رؤية الحقيقة . عبارات أخرى : إن قبول المسلمات على حدّ تعبير أفلاطون يمثل الحالة الأولى لرجل الكهف ، غير المثقف ، ويشير إلى أن الاعتراف بعدم الثقافة يقود إلى البحث عن الحقيقة والتوفير لظروف ودلالات المعرفة من خلال الاهتداء والتنوير التدريجي .

لقد راح العديد من الباحثين إلى تحليل مجاز الكهف وربطه بمجاز خطّ الضوء (Book VI) ؛ فحسب مجاز الخطّ هناك عالمان اثنان : العالم الخفيّ أو الشريد والعالم المرئيّ . إنّ الصور التي نشاهدها تحت الخطّ الأسفل تختلف عن تلك التي نشاهدها في الخطّ الثالث ؛ وهي التابعة إلى العالم المرئيّ والحقيقيّ . أمّا الطرح الرياضيّ (الرقميّ) ، فيعود إلى الخطّ الثاني . عادة نتذكّر الصور من خلال الوهم أو التصوّر (eikasia) ، ونصف الأشياء الحقيقيّة من خلال المعتقدات (pistis) والفرضيّة من خلال الفهم (dianoia) ، ونهتدي إلى القاعدة الأساسيّة من خلال تحليل متسلسل للمسبّبات ، وربط مجاز الكهف مع مجاز الخطّ من شأنه أن يشير إلى أن الوهم هو عبارة عن السجن الذي نرى فيه فقط ظلّ الأمور ، حيث إنّ المعتقدات هي رؤية ظلّ الأشياء في بركة الماء . أمّا الفهم ، فيحدث من خلال رؤية الحقيقة ، وإنّ متابعة تحليل مسبّبات الأشياء هي الرؤية النقيّة للشمس .

حسب هذا الطرح ، فإنّ الهدف الأساس للبشريّة هو بلوغ المبدأ الأوّل ، من خلال السؤال المتكرّر حول مسبّبات الأشياء ، والولوج إلى ما وراء الفهم والمعتقدات والأوهام . عبارات أخرى ، فإنّ وصول المبدأ الأوّل للفكرة (الإطار) هو الشرط الأساس لتحقيق التربية والثقافة الفاضلة . عليه نستطيع القول بأنّ الدور الحقيقيّ للمعلّمين هو إرشاد وقيادة الأشخاص إلى بلوغ هدفهم الحقيقيّ ومصافّ تنويرهم .

دور المعلم في المنظور الفلسفي والاجتماعي د. خالد عرار ، د. قصي حاج يحيى

إنَّ المبدأ الأوَّل أو القاعدة الأولى حسب أفلاطون هي السبب الأساس لتنمية البشرية ، أي قيادة الأفراد إلى السؤال المتسلسل والمبني على تتبع منطقي للمسلّمات . يشير روزن (Rosen, 2005:255) إلى أن الأفكار الأفلاطونية هذه موضوعية ، ولا تشكّل وجهة نظر . على حدّ تعبيره هناك العديد من الأمور الجميلة تحدث في العالم كتشكّل ألوان الأزهار ، وهي ما تثير فينا السعي الدائم إلى فهم ظواهر الأمور من خلال البحث الدائم الذي لا يتأثّر إلاّ بفعل السؤال وتكراره . تتنوّع براعة جمال هذه الأمور حسب وجهات النظر ؛ فهناك ما هو ظاهر من الجمال ، ومنها ما لا يعدّ جمالاً أو مسبباً للجمال أو نتيجة له . وإذا ما خدمت الصفات كلّها مفهوم الجمال ، فلا بدّ أن نعتبها بالجمال ، وهو ما يجعل الأشياء الجميلة جميلة ، أي مسبب الجمال الذي لا يتغيّر بمجرّد تغيّر وجهات النظر أو تعدّد الآراء . من هنا لا تحدث النتيجة دون سبب لحدوثها . بعبارة أخرى : لا نتعرّف على الجمال بمجرّد رؤيته أو تجربته ، إنّما من خلال المعرفة والفكر المتفق على كونه جمالاً (Republic, 507b) . وإذا لم يتغيّر الفكر ، تتغيّر التجربة من خلال المعرفة والإدراك . ولا نصل إلى حالة الإدراك هذه من خلال التجربة ، إنّما من خلال المعرفة السببية .

يعتقد البعض أنّه من الممكن بلوغ هدف الإدراك هذا بواسطة تحقيق الذات وليس من خلال التعليم . هناك ثلاث نقاط نستقيها من المجازات المطروحة للخطّ والكهف ذات العلاقة بدور المعلم . الأولى أنّ أفلاطون ومن خلال سقراط يؤكّد أنّ السجين الذي يقترب من رؤية الشمس بذاتها ويقترب من الحكمة يشعر بالشفقة على زملائه السجناء القابعين في ظلمة السجن ، لذا ينحني (مجازياً) للوصول إليهم . يرى بعض الباحثين في هذا الموقف نوعاً من ملكية وكمال الفلاسفة ودورهم في تثقيف وتربية الأفراد . لربّما وجد المرّبون أنفسهم لقيادة

دور المعلم في المنظور الفلسفي والاجتماعي د. خالد عرار ، د. قصي حاج يحيى

الأفراد من ظلمة الجهل إلى نور الحقيقة متبعين مراحل تنور الفيلسوف ذاته .
الثانية بعد الإشارة إلى مجاز الكهف يفسر أفلاطون الطبيعة الحقيقية للتربية ؛ وهي ليست ما يقوم به المعلمون من إدلاء للمعرفة ، إنما تحفيزهم الدائم لبلوغ المعرفة من خلال تكرار السؤال وتحفيز ذهن الأفراد لإثارة الأسئلة والبحث عن الإجابات عنها . من ناحية أخرى يحفز حب الاستطلاع لدى البشر فيهم التعلم ؛ وهي الطبيعة التي على المعلم أن ينميها ، ليلبغ الأفراد الفضيلة .

بالإضافة إلى ذلك يعتقد أفلاطون أن التعليم فنّ ، والتعليم يساهم في التغيير إلى الأفضل . والهدف منه ليس تحفيز الأفراد فقط ، بل توجيه قواهم وطاقاتهم إلى السؤال والمعرفة . من هنا يؤكد أفلاطون على الدور الأساس للمعلم في قيادة المتعلمين وعلى تغيير دائم لاتجاهاتهم من حالة التجاهل والإقصاء إلى بلوغ الواقع والحقيقة .

النقطة الثالثة هي بلوغ النور من خلال الصعود (مجازاً) . والمعلم يحفز المتعلم إلى بلوغ النور ، حيث لا يستطيع السجين رؤية النور الحقيقي دون مساهمة المعلم في تحريره من ظلمة الكهف ؛ وهي القيادة التي تحدث بشكل متسلسل ومتدرج لبلوغ التنور . والقيادة للمعرفة عنوة هي نقيض لدور المعلم ، مثلما يراه أفلاطون ، حيث يعتقد أن بلوغ المعرفة يحدث تدريجياً من خلال الإجابة على التساؤلات ، وأن من أدوار المعلم التدرج في قيادة طلابه .

نلخص هنا أدوار المعلم ، مثلما ظهرت في مجاز الكهف : الدور الأول على المعلمين التعاطف مع من زالوا قابعين في ظلمة الكهف ، الظلمة التي قبع فيها المعلمون قبل تنورهم ، وعلى المعلمين استخدام تجربتهم في عملية التنور وقيادة الطلاب إلى النور . الدور الثاني على المعلمين عدم تطبيع طلابهم ، بل تصحيح

دور المعلم في المنظور الفلسفي والاجتماعي . د. خالد عرار ، د. قصي حاج يحيى

اعوجاج مسارهم في اتجاه تقصي الحقيقة من خلال تبني إستراتيجية السؤال الدائم . الثالث أن المتعلمين يتعلمون بشكل تدريجي ، وعلى المعلم قيادتهم من خلال خطوات ثابتة دون تجاوز منه لإحدى هذه المراحل ، والخطوة الأولى التي يجب أن ينطلق منها المعلم هي بناء الصور والتصورات ، والانتقال إلى فهم المعتقدات . في النهاية الوصول إلى المبدأ الأول ؛ وهو فهم مسببات الأمور وتتبعها .

يحاول أفلاطون بدوره تعريف دور المعلمين بصورة علمية من خلال حوارات سقراط مع الآخرين . يشير بيك (Beck, 1985:119) إلى أن سقراط ينفي كونه معلماً ينقل معرفة ، إنما يعرف دوره على أنه متعلم يشارك المتعلمين في البحث عن المعرفة من خلال الحوار المشترك . ويحاور سقراط مينو حول بلوغ الفضيلة ، سواء كان من خلال التعلم أو التطبيق ، ويجب أنه لا يعرف ما هي الفضيلة أصلاً ولا يعرف إن كان من الممكن بلوغها بواسطة التعلم أو ممارسة الفضيلة ذاتها . وإذا يعود ، ليسأل مينو عن فهمه لطبيعة الفضيلة ، ويخلص إلى نتيجة أنه لن يستغرب ، إذا حصل على إجابة من مينو ، بأن فهمه للفضيلة مغلوطة ؛ وهو الحوار المفتوح الذي يؤكد دوماً بأن سقراط لم يتطلع إلى الحصول على الإجابة من مينو ، إنما أراد تحفيزه ، ليعبر عن وجهة نظره من خلال اعتقاده أن الفكرة الخاطئة من الممكن تقويمها من خلال الحوار الحقيقي .

الفكرة التي يراد لها هنا هي أن دور المعلمين هو تحفيز عملية التعليم والتعلم من خلال قناعة طلابهم بأن الحقيقة ليست في جعبة معلمهم ، وأن طلابهم غير مجتهدين أو مُبَعَدِين عن عملية الحوار ، وأن دور المعلم ليس ببساطة تمرير المعرفة ، إنما يشاركهم البحث في مسببات الأمور ، وأن على الطلاب التفكير والبحث والتعليل لأفكارهم ومسببات المسلمات التي يصلون إليها ، وأن على المعلمين تصحيح

دور المعلم في المنظور الفلسفي والاجتماعي د. خالد عرار ، د. قصي حاج يحيى

وجهة معرفة طلابهم هذه من خلال الحوار .

يعرّف الباحثون (Burbules, 1993) الحوارَ المفتوحَ بالقدرة على البحث المشترك والمتساوي بين المعلم وطلابه ، حيث إنّنا لا نستطيع أن نعرف من هو مينو دون التعمق في أفكاره من خلال الحوار . كذلك لا نستطيع التأكد من فضائله دون التأكد من هويته ، وأنّ الفضيلة لا يمكن أن تُعلم دون الحوار المعمق والمتدرّج بما يتناسب مع مثل التنوّير التدريجيّ الذي بدأ المعلم من خلال قبوعه في الكهف . يعرض سقراط من خلال مجموعة الحوارات الطريقة التي يستطيع فيها المعلم قيادة طلابه في بحثهم عن الحقيقة .

في ردّ مينو على سقراط يعود ، ليؤكد أنّ الفضيلة تتغيّر مع تغيّر الجيل والجنّدر وظروف الحياة ومتطلّباتها . من خلال حوارهِ مع مينو يعرف سقراط التعلّم بأنّه طرح الأسئلة ومحاولة الإجابة عليها والتعرّف على مسبباتها ، ودور المعلم هو توجيه الطالب للتفكير في الاتجاه الصحيح .

هنا نلخص بأنّ دور المعلم لدى أفلاطون ، مثلما بيّنه في حوارات سقراط ، هو إرشاد المتعلّمين في بحثهم في مسألة ما ، وبناء الفرضيّات ، وطرح الأسئلة والحوار حول المسلّمات والبحث عن مسبباتها ، وتحفيز طلابه في طرحهم للأسئلة والبحث عن الإجابات وبناء الفرضيّات من خلال الحوار المعمق .

٣. عبد الرحمن ابن خلدون

عند الرجوع إلى سيرة حياة العالم العربيّ ابن خلدون يظهر لنا أنّه مارس بنفسه مهمّة التعليم والتدريس وكان وعاش معلّمًا . كذلك يظهر في كتبه معلّمًا ، يحاول أن ينقل معلوماته إلى قرّائه بأسلوب سهل وواضح . إنّ آراءه في مهنة المعلم ودوره التربويّ مبثوثة في كتبه ، لكنّها تظهر واضحة في فصل "وجه الصواب في تعليم

دور المعلم في المنظور الفلسفي والاجتماعي د. خالد عرار ، د. قصي حاج يحيى

العلوم وطرق إفادته" (ابن خلدون : المقدمة [د. س.] ، ٤٣٢) ، فيشرح كل ما يحتاجه المعلم والمتعلم في عصره ، وهي على الأغلب آراء تُطابق النظريات الحديثة في التربية والتعليم .

يدعي ابن خلدون أن فكر الإنسان يميل إلى التعليم وأينما وُجدت الحضارة وال عمران وُجد التفكير . رغم كل هذا يرى أن للمعلم أهمية في حياة المتعلم ؛ فهو يذلل له الصعوبات ويوضح له الغوامض ، ليس هذا فحسب ، بل إن أثر تعليم المعلم في تلاميذه يكون بقدر حذقه في عمله .

ما يميز ابن خلدون في نظريته إلى دور المعلم أنه رأى بأن المعلم يستحوذ على مهنة علمية ؛ وهي "عملية" . على هذا يرى أن العلم يتبع نطاق الصنائع :

"إنّ التعليم للعلم من جملة الصنائع" (ابن خلدون : المقدمة ٤٢٠) .

لكن هذه المهنة أو الصناعة تستوجب وتلزم "الملكة" :

"الصناعة ملكة في أمر عمليّ فكريّ ، والحذق في العلم هو بحصول الملكة في الإحاطة بمبادئ ذلك العلم وقواعده" (ابن خلدون : المقدمة ٤٣٢) .

يرى أيضاً أن هذه "الصناعة" خاصّة ، غايتها إثبات ملكة العلم في نفوس الطلاب المتعلمين ؛ فهي تقوم على الملكة العلمية بالأساس . هو يؤمن أن الملكات الجسميّة للبشر من بدن و دماغ تفتقر إلى التعليم ، إذ أنّهم كلّهم يُولدون خالين من العلم . ما من شكّ أن للإنسان قدرة فطريّة على الفهم والوعيّ ، إلاّ أنّها ليست السبيل الكافي لملكة العلم . هو يرى أن الشادي والمبتدئ أو العالم والعامي يشتركان في فهم المسألة الواحدة وفي وعيها . أمّا عن اكتساب الملكة وأساليبها ، فيقول :

"إن تلقين العلوم للمتعلّمين إنّما يكون مفيداً ، إذا كان على التدرّج شيئاً فشيئاً

دور المعلم في المنظور الفلسفي والاجتماعي د. خالد عرار ، د. قصي حاج يحيى

و قليلاً ف قليلاً . يلقي عليه أولاً مسائل من كل باب من الفن ، هي أصول ذلك الباب ، ويقرب له في شرحها على سبيل الإجمال ويراعي في ذلك قوة عقله واستعداده لقبول ما يرد عليه حتى ينتهي إلى آخر الفن . عند ذلك يحصل له ملكة في ذلك العلم ، إلا أنها جزئية وضعيفة ، وغايتها أنها هيأته لفهم الفن وتحصيل مسائله ، ثم يرجع به إلى الفن ثانية ، فيرفعه في التلقين عن تلك الرتبة إلى أعلى منها ويستوفي الشرح والبيان ويخرج على الإجمال ، ويذكر له ما هنالك من الخلاف ووجهه إلى أن ينتهي إلى آخر الفن ، فتعود ملكته ، ثم يرجع به وقد شذا ، فلا يترك له عويصاً ولا مبهماً ولا مغلقاً إلا وضحه وفتح له مقفله ، فيخلص من الفن وقد استولى على ملكته . وهذا وجه التعليم المفيد ؛ وهو ، كما رأيت ، إنما يحصل في ثلاث تكرارات . وقد يحصل للبعض في أقل من ذلك بحسب ما يخلق له ويسر عليه (ابن خلدون : المقدمة ٥٢٣) . لقد وصل ابن خلدون بتفكيره هذا إلى غاية ما وصل إليه أحدث المرين من تأكيد وجوب تناسب الدراسة مع المستوى العقلي للمتعلم .

يناقض ابن خلدون الفيلسوف سقراط في ذلك ؛ فقد زعم الأخير أنه بالتعليم الحسي لا يتعلم الطالب أشياء جديدة ، بل يتذكر أشياء سبق له أن تعلمها (صليبا ، ١٩٧٠) . هذا الأمر يناقض ما قاله ابن خلدون واعتنقته التربية الحديثة ؛ فالتربية الحسية هي من الوسائل التي تدفع بالمتعلم إلى كسب مواد جديدة وتساعد على رسوخها في ذاكرته على عكس أفلاطون الذي يعتقد أن التعلم الحسي لا يضيف إلى المتعلم معلومات جديدة .

يؤمن ابن خلدون كغيره من الفلاسفة اليونانيين القدماء أن المعلم يجب أن يسعى لإكساب طلابه المتعلمين "الملكة العلمية" ؛ وهي عملية طرح الأسئلة والبحث عن

دور المعلم في المنظور الفلسفي والاجتماعي د. خالد عرار ، د. قصي حاج يحيى

الإجابات من خلال الحوار العميق والمناقشة والمقارنة . يقول في ذلك :
"إنّ أيسر طرق هذه الملكة فتق اللسان بالحوارة والمناظرة في المسائل العلميّة ؛ فهو
الذي يقرب شأنها ويحصل مرامها" (ابن خلدون : المقدمة ٤٢٣) .

يلتقي ابن خلدون مع الفيلسوف اليوناني أفلاطون في قضية إرشاد المتعلمين في
بحثهم في مسألة ما وطرح الأسئلة والحوار والبحث عن مسبباتها ، وتحفيز طلابه في
طرحهم للأسئلة والبحث عن الإجابات من خلال الحوار المعمق (المحاورة) . هناك
اعتقاد آخر بأنه تأثر من آراء الفيلسوف سقراط التربويّة التي تقول : إنّ المحاورة
هي أساس للمعرفة وللمعرفة المفاهيم التربويّة التي على كلّ إنسان فاضل أن يتفهّمها
ويوضحها لنفسه للعمل بها (Macdonald, 1905) .

يعتقد ابن خلدون أنّ الملكة العلميّة تترك آثاراً على مدنيّة البشر وآدابهم ؛ فهو
يؤمن بال عمران البشريّ وأنّ حرفة العلم خاصّة بأهل الحضّر ، حيث تترك من آثار
الذكاء والكمال في عقولهم ، وهي ليست مجرد "حرفة أو صنعة" موقوفة على
العامة والبسطاء السذج . يقول بهذا الصدد :

"إنّ ما يظهر على أهل الحضّر من آثار الذكاء والكمال في العقل إنّما هو من رونق
الصنائع والتعليم ؛ فإن لها آثاراً ترجع إلى النفس" (ابن خلدون : المقدمة ٤٣٣) .

لقد آمن ابن خلدون بنظريّة منشأ العلوم كنظرة اجتماعيّة ، وأنّه لا بدّ من أن العلم
ينمو في مجتمع عمريّ متمدّن . هذا العمران هو حتميّ وطوريّ يخضع لقوانين
شبيهة بسنن الكائن الحيّ في تقلّبه بين المدّ والجزر والقوّة والضعف والفتوّة
والشيخوخة . يقول بهذا الخصوص :

"إنّ العلم والتعليم طبيعيّ في العمران البشريّ" (ابن خلدون : المقدمة ٤٢٩) .

دور المعلم في المنظور الفلسفي والاجتماعي . د. خالد عرار ، د. قصي حاج يحيى

إن دور المعلم استناداً إلى ابن خلدون هو ضروري للمجتمع الإنساني ، كما أنه ضروري لتحصيل المعاش والتعاون بين الناس . إن المعلم هو صاحب الملكة العلمية التي هي منشأ الفكر الإنساني ومفاهيمه ومعارفه . بالتالي هي منشأ العلوم والصناعات . منها تنشأ ملكة علمية جديدة ، هي بحاجة إلى تحصيل وإكساب من المعلم ومن أهل المعرفة .

دور المعلم هو إكساب الفضيلة ، لأن مهنة التعليم في الدين الإسلامي من أشرف المهن ، لأنها تنقل سنن الرسول ﷺ ، وتعلم عباد الله الإيمان والفضيلة (الغزالي : [د.س.] ، ٥٢) .

استناداً لابن خلدون يكمن دور المعلم أيضاً في إكساب الأخلاق والتربية إلى جانب المعارف ؛ وهي تكتسب أيضاً من التعليم إلى التلقين والمباشرة والممارسة والمحاكاة . يقول في ذلك :

"إنّ البشر يأخذون معارفهم وأخلاقهم وما يتحلّون به من المذاهب والفضائل تارة علماً وتعليماً وإلقاءً وتارة محاكاةً وتلقيناً بالمباشرة ، إلا أنّ حصول الملكات من المباشرة والتلقين أشدّ استحكاماً وأقوى رسوخاً" (ابن خلدون : المقدمة ٤٤١) .

للمعلم دور في الأخلاق ومعاملة الطلاب معاملة حسنة والابتعاد عن الشدة والعنف . ابن خلدون من الأوائل الذين عارضوا أسلوب العقوبات بحق الطلاب المتعلمين ، وقد عقّد فصلاً عن الشدة على المتعلمين وأنها مضرّة بهم . يقول :

"لا ينبغي للمعلم أن يزيد متعلمه على فهم كتابه . إنّ الشدة على المتعلمين مضرّة بهم ، وذلك أنّ إرهاق الجسد بالتعليم مضرّ بالمعلم ، سيّما في أصغر الولد ، لأنّ من كان مربّاه بالعسف والقهر من المتعلمين ذهب نشاط نفسه ودعاه ذلك إلى الكسل وحمله إلى الكذب والتظاهر بغير ما في ضميره خوفاً من انبساط الأيدي

دور المعلم في المنظور الفلسفي والاجتماعي د. خالد عرار ، د. قصي حاج مجي

بالقهر عليه . وربما صارت له هذه عادة وخلقاً ، فتفسد معاني الإنسانية عنده وتكسل نفسه عن اكتساب الفضائل والخلق الجميل ، لأنه تعود أن يكتسب الفضائل خوف القهر والشدة ؛ فإذا رفع القهر عنه يوماً ، بعد عن الفضائل ، وربما سلك طريق الفضيلة ؛ فينبغي للمعلم في متعلمه والوالد في ولده أن لا يشتداً عليهما في التأديب " (ابن خلدون : المقدمة ٥٤٠) .

واضح أن ابن خلدون ينكر الشدة في التعليم ، لأنها في رأيه تذهب النشاط وتجلب الكذب والمكر على الأخص عند الصغار . الشدة بنظره أيضاً تحول دون اكتساب الملكة وتفقد الإنسان إنسانيته ، وهو ما طرحه المفكر اللاتيني فريري في عصرنا الحالي ؛ فلذلك يوصي ابن خلدون المعلم بالشفقة على المتعلمين ، وأن يجريهم مجرى بنيه . بناءً عليه يقرر أن الرحمة والشفقة على الطلاب هو الأسلوب العلمي الناجح في اكتساب الملكة ، وأن استعمال الشدة في التعليم له نتائج وخيمة . أهمها ، كما بينها ساطع الحصري (الحصري ، ١٩٤٤) :

- ١ . أنها تذهب بالنشاط وتدعو إلى الكسل .
- ٢ . أنها تحمل على الكذب والخبث .
- ٣ . أنها تعلم الخبث والمكر والخديعة .

نخلص هنا إلى أن ابن خلدون آمن بالفكر النابع من الكفاءة أو الصلاحية أو البراعة والمهارة عند المعلم ، وهي الملكة العلمية التي تترك أثراً على العقل agent ، وأن دور المعلم ومهنته نابعة من الفكر أولاً ، وأن الحرفة العلمية هي من أهم الحرف ، بل أعلاها ، وهي موجودة في المراحل العليا للتطور الاجتماعي social development .

لكن ما يميز ابن خلدون عن غيره من الفلاسفة والمنظرين من غير المسلمين بأنه

دور المعلم في المنظور الفلسفي والاجتماعي د. خالد عرار ، د. قصي حاج يحيى

يؤمن بأن الخطوة الأولى للملكة العلمية هي تعليم القرآن ، ثم الانتقال إلى غيره من العلوم . هذا متفق عليه في الحضارة والتربية الإسلامية ، ليرسخ في نفوس الطلاب المتعلمين الإيمان وعقائده ، خصوصاً عند الصغار منهم . ركيزة التربية الإسلامية هي الفضيلة ، مصدر خير الجماعة ؛ فهي تركز على تربية الإنسان ، فتجمع بين تأديب النفس وتصفية الروح وتثقيف العقل وتقوية الجسم . من هنا دور المعلم هو دور عبادة وفكر وعمل ، والغاية المثلى له هو بناء مجتمع إسلامي شامل ، يحوي كل مجالات الحياة المختلفة وإعداد الإنسان لدار الدنيا ودار الآخرة (شلي ، ١٩٧٣) ، لكن دور المعلم لا ينفع حسب ابن خلدون مهما أبدع ومهما بذل من جهد في مجتمع أصابه التفسخ أو دب فيه الهرم ، حيث يكون حتماً على ذلك الدور أن يصيبه الهرم والفساد كذلك . لقد نظر ابن خلدون في دور المعلم من منطلقه الأساسي كعالم اجتماعي حريص على ربط كل آرائه بين العلم وبين الظاهرة الاجتماعية نفسها ، فلم يجد في هذه المسألة سوى أنها مظهر طبيعي من مظاهر المجتمع في تطوره ونموه .

إن ابن خلدون ، عندما بحث دور ومكانة المعلم ، بحثه من منطلق الوضع الحضاري للحضارة الإسلامية ، حيث إنه يعرض آراءه بصورة موضوعية بالنسبة للتربية الإسلامية ، لكنه يفصل بين الوصف الموضوعي والوصف الشخصي النقدي في كتابته ، وهو الشيء الذي يختلف به عن بقية علماء التربية المسلمين (عقل ، ١٩٧٤) .

مما يلاحظ من آراء ابن خلدون أنه تأثر كثيراً من الفلسفة الاجتماعية خاصة ، عندما قرّر آراءه التربوية . يظهر هذا جلياً ، عندما يتكلم عن منع الشدة والعقوبة على المتعلمين ، حيث إنه يرى عاقبة هذه الشدة من الناحية النفسية . بكلمات

دور المعلم في المنظور الفلسفي والاجتماعي د. خالد عرار ، د. قصي حاج يحيى

أخرى : إن الشدّة على المتعلمين لها نتائج نفسية أبعد من النتائج الجسدية .
لقد آمن ابن خلدون إيماناً قوياً وراسخاً بظاهرة التطور والتغير في العمران البشري ،
حيث تكلم عن تطور الفرد وتطور المجتمع ؛ وهو بذلك يكون مجدداً بالنسبة لهذا
الموضوع .

من هنا يتضح لنا أن الفرق الأساسي بين آراء ابن خلدون وآراء غيره من المسلمين
وغير المسلمين هو أن آراءه نابعة من فلسفته الاجتماعية التي جعلته بحق مؤسس
علم الاجتماع الأول .

٤ . باولو فريري

يشير فريري إلى أن الإنسان يفقد إنسانيته نتيجة لفعل القمع والإقصاء ، والتعامل
غير العادل والقامع لإرادته ، ويخلص الإنسان إلى إنسانيته في سعيه المستمر
للتخلص من فعل القهر والقمع وسعيه المتواصل لإحقاق العدل ، وخلص الإنسان
هو إنسانيته حسب تعبير فريري . من خلال القمع والإقصاء يتجرّد الإنسان من
إنسانيته ويتماهى المقموع مع القامع في فقدان الإنسانيّة (Freire, 1970:43-44) .
لا يحقق الفرد إنسانيته في ظلّ تحديد أو قمع إرادته ، ولا يستطيع التفكير أو التعبير
أو التحرك والاتصال الفعّال ، إذا كان سلوكه وتحركه محدوداً في ظلّ فعل القمع
والسيطرة على إرادته وعيشه والحرمان الاقتصادي والاجتماعي وعدم مساواته .

هذه الكوابح تُفقد الإنسان إنسانيته وتحوّله إلى كائن آليّ ، لا يملك حقّ التعبير أو
الشعور والاستقلالية . ولبلوغ الإنسان إنسانيته الكاملة على الفرد تجاوز فعل
الإقصاء والقهر وإعادة بناء حرّيته وتكوين العدالة التي تجعل من الحرّية حيزاً ممكناً .

يشير مكلارين (McLaren 1998;432; McLaren 2000) إلى أن ظاهرة

دور المعلم في المنظور الفلسفي والاجتماعي د. خالد عرار ، د. قصي حاج يحيى

الاقتصاد الحرّ الحاليّة والعولمة تزيد من حدّة الفجوة وعدم المساواة من خلال تعميقها للمنافسة الشرسة ، وإعادة توزيع الأملاك في صالح أصحاب النفوذ يشرعن قمع الطبقة العاملة ، وحالة القمع في الحالة العالميّة الحاليّة تنمّي اللانسانيّة من خلال الضوابط السياسيّة والاقتصاديّة التي تحكم النظام العالميّ وتحمي مصالح أصحاب النفوذ . عليه لا بدّ أن نحرّر أنفسنا من ظروف القهر هذه ونصبو إلى تحقيق إنسانيّتنا .

إذا كان الهدف من التربية تنمية الكيان والوجود الإنسانيّ ، وفي ظلّ طغيان حالة الإقصاء والقهر ، فالهدف من التربية هو تحرير الإنسان من القهر بهدف تحقيق إنسانيّته . الخطوة الأولى في تحقيق هذا الهدف هي الكشف الناقد والمتجاوز لفعل القهر وتخليص البشريّة من لا-إنسانيّتها ؛ وهو ما لا يتحقّق إلا بتحديد ظروف القهر ووكلائه (Freire, 1970:48) .

يتعاطى فريري مع حالة القهر هذه من خلال عمليّة التربية والتعليم ، فيتعرّض لطريقة الحوار بين المعلم والطالب ، حيث من أدوار المعلم تحفيز الطالب على تجاوز فعل القهر ، وذلك من خلال تحريك المعرفة الساكنة في ذهن الطالب إلى معرفة نشيطة متحرّكة ، ناقدة ومحرّرة . في حالة جمع المعلومات الحاصلة في عمليّة التربية الحاليّة يحوّل الطالب إلى مجمع معلومات مضبوطة وموجّهة لتمكين القاهر من المقهور ، ويلعب فيها الطالب دور الصاغي ، ليستقبل الإيداع البنكيّ الذي يحدّ من أدنى إنسانيّته ، ليشكّله تشكيلاً سهلاً فيه تحويله إلى متلقٍ ساكن ومضبوط (Freire, 1970:73) .

لتحرير المتعلّمين من الإيداع البنكيّ الذي يسلبهم إنسانيّتهم يقترح فريري تربية لحلّ العضلات ، فيها يشترك الطلاب والمعلّمون على حدّ سواء في تحديّ العقبات

دور المعلم في المنظور الفلسفي والاجتماعي د. خالد عرار ، د. قصي حاج يحيى

وتقصي الحقائق وبناء المضامين بتفاعل واشتراك دائم ، حيث يتعلم ويعلم الطلاب والمعلم في آن واحد . في هذه الحالة يتحدى الواحد الآخر من خلال طرح معضلات وأفكار تشحن القدرات وتثير التحدي (Freire, 1970:79-81) . الدور الأول للمعلم هو فهم طبيعة دوره باحثاً مشاركاً مع الطلاب في دورة الاستكشاف . يشير فريري (١٩٩٨:٣٠) إلى "أن التعليم ليس أن تُنقل معرفة ، إنما أن تصنع فرصاً لبناء المعرفة" . يحصل بناء المعرفة بواسطة تنمية حب الاستطلاع عند الطلاب ، وهو ما ينمو في ظل تربية تعمق لدى الطالب ، دوره في حل المعضلات ودراستها بشكل ناقد ونافذ . وإذا ما حاول المعلم طرح معلومات على طلابه ، يكبح في ذلك حب استطلاعهم ودافعيتهم للبحث ؛ وهو ما يعيق من تنمية وعيهم الحقيقي وموقفهم الذاتي حيال ما يعترضهم من معضلات . والعكس صحيح ؛ فإذا ما شارك المعلم طلابه ، يتمكن الطلاب من تنمية استقلاليتهم ، ليعوا دورهم في تخلص الحقيقة ، والطلاب الذين يشاركون بشكل فاعل في بناء ذاتي معرفتهم يلجؤون في البحث ، ويمارسون إنسانيتهم الحقيقية .

يشير فريري (Freire, 1994:65) إلى أنه على المعلمين احترام طلابهم ؛ وهو ما يعني أن المعلمين ، عندما يحاولون الدفاع عن موقفهم حيال قضية ما ، يقودون طلابهم للتصور أن هناك مكاناً لرأي مغاير لرأيهم ، وعلى المعلمين تحفيز الطلاب بشكل دائم للتعبير عن الرأي والرأي المغاير كجزء من تنمية المعرفة الذاتية ونقاشها لتشكّل بصورة دائمة وتراكمية . كذلك على المعلمين عدم التعليم أو توجيه الطلاب إلى الحقيقة الذاتية ، إنما تنمية الحوار والبحث المشترك وتوفير الحيز اللازم لتعدّد الآراء وبناء الحقيقة من خلال تعدّد العدسات التي يشاهد فيها كل من الأطراف المشكلات المطروحة .

دور المعلم في المنظور الفلسفي والاجتماعي د. خالد عرار ، د. قصي حاج يحيى

في هذا السياق يدعي جيرو (Giroux, 1997:172) أن المتعلم يستطيع بناء وعي ناقد من خلال القراءة والكتابة . من خلال المهام التي يعطيها المعلمون للطلاب يستطيع الطلاب تقديم النقد للظروف التاريخية والسياق الاجتماعي والثقافي . بذلك يتجاوز الطلاب التربية القاهرة وحالة القمع من خلال تسميتهم لتجربتهم الذاتية وطرحهم المغاير ؛ وهو الذي ينمي في النهاية تصوّرهم للعدالة . هنا يحفز المعلمون الدور الناقد للطلاب في تبيّنهم أسلوب الحوار الجماعي ومنح الطلاب الحيز الكافي لطرح فرضياتهم والدفاع عنها (المصدر السابق : ١٧٤ - ١٧٦) .

يرشد المعلمون طلابهم في قراءتهم للعالم وفي تنمية وعيهم الناقد ويحفّزونهم على المشاركة الفاعلة في التصدي للقهر والإقصاء التربوي والتعليم الإيداعي والبنكي . من دور المعلم تجاوز المضمون المؤطر للفكر إلى بناء المجتمع الديمقراطي . إن المعلمين بمثابة ساسة حكم يحاربون الظلم الاجتماعي الذي يقهر برمته فيما يشمل الطلاب والمعلمين أنفسهم . لذا عليهم مشاركة الطلاب في الحوار السياسي والوعي الناقد لبناء التصور الديمقراطي (Freire, 2005:121) ، حيث يقلد الطلاب معلمهم في سلوكهم الديمقراطي ووعيهم الناقد .

يؤكد فريري أنه على المعلمين أن يحبوا طلابهم محبة صادقة وكذا مهنة التدريس ؛ وهو الحب الذي يجعلهم يدافعون عن حقّ الطلاب في تكوين رأيهم بواسطة الحوار الدائم والوعي الناقد (Freire, 2005:74) .

يعتقد فريري أن التعليم مهنة وأن المعلمين أصحاب ملكة ويختلفون مع الأهل من جهة أو مع الموظّفين من جهة أخرى . بعكس الأهل على المعلمين أن يملكوا حدّاً من الوعي والنضوج الفكريّ الفاعل ؛ وهو ما يحتاجونه ليس فقط لغرض تدريس مادة معينة ، إنّما لبناء الوعي الناقد للظلم الاجتماعي القائم ، ذلك الوعي الذي

دور المعلم في المنظور الفلسفي والاجتماعي د. خالد عرار ، د. قصي حاج يحيى

تُبنى من خلاله آلية التحدي والتصدي لمعاني القهر السياسي والإقصاء الاجتماعي .
وينتقد فريري النظرية التربوية التي تجمّد دور المعلمين في دور الأمومة والأبوة
وتُقصيهم من دائرة الفعل السياسي والتثوير وتنمية التنوير والتحرّر .

من جهته يدعو المفكر التربوي جيرو (Giroux, 1988) المعلمين إلى تحليل العوامل
التي تهدد الفعل التربوي في المدرسة ، إذ عليهم قيادة الدور الباعث للفكر الناقد ؛
فعلى المعلمين من خلال المضمون والبرامج والنظم التربوية والامتحانات والمنافسة
في ظلّ عولمة التربية والمنافسة الشديدة بين المدارس وفعل النجاعة أن يمارسوا
دورهم الناقد ، وينمّوا لدى الطلاب الإبداع ، ويتجاوزوا الدور المتلقّي إلى نحو
الدور الراديكاليّ ، ويتعرّفوا على الممارسة التربوية التي تتعامل بشكل تفاضليّ مع
كلا الجنسين ، والأقليات العرقية ، وشرعنة هذه التفرقة والتجزئة واللامساواة في
التعاطي التربويّ من خلال المضمون والمنهاج . إنّ دور المعلم هو تنمية الوعي
وتثويره بشكل فاعل ، وتنمية التفكير الناقد تجاه الممارسات التربوية اليومية ؛ وهو
ما يدفع إلى المشاركة في الحيز الديمقراطيّ وينمي أداء المدارس في تعاطيه اليوميّ .

إذا رغب المعلمون في تطبيق فكر فريري في الأداء التربويّ ، عليهم أن يعوا أن
التنظيم المدرسيّ يعكس التنظيم المجتمعيّ والاقتصاديّ من حيث المبنى والمضمون .
هذا الوعي من شأنه أن ييسط النتيجة والمسبب . والوعي الناقد نفسه هو خلاصة
العمل التربويّ الذي ينمي الفكر الراديكاليّ والديمقراطيّ في الفضاء التربويّ .
فريري لا يدعو المعلمين لقيادة الطلاب من خلال المظاهرات التقدّمية والرفض
للقمع ، إنّما تنمية استقلالية الطلاب ، ومفتاح هذا الدور يتأتى بواسطة تنمية
حبّ الفضول الناقد . من خلاله يتفاعل المعلمون والطلاب بشكل مشارك وفاعل
في اكتشاف المعرفة وإعادة بنائها من جديد . هذا هو الطريق الحقيقيّ الذي يشقّ

دور المعلم في المنظور الفلسفي والاجتماعي . د. خالد عرار ، د. قصي حاج مجي

أمامهم المشاركة الفاعلة في العملية الديمقراطية . للتمكّن من القيام بذلك على المعلمين ممارسة دورهم بتفاعل وتضحية لمهنتهم ومهنتهم على كافة الأصعدة ، منها : البناء العلمي والتمهّن الدائم ، بناء التماسك الداخلي لدى المعلم ، احترام الآخرين وتقديس الحوار كنهج عمل ، والقدرة على تقبّل الاختلاف والقدرة على التواصل مع الآخرين .

٥. نقاش وخلاصة

لقد قمنا بعرض آراء متعدّدة لدور المعلمين ، بداية بأفلاطون الذي حدّد مهمّة المعلم في مساعدة المتعلّمين في النظر حولهم لبلوغ الفضيلة وقيادتهم صوب الحكمة الخالصة بواسطة فهم مسببات الأمور وطرح الأسئلة والتعامل مع النقد ، وإرشادهم بغية التعرّف على الروابط المنطقية للمعضلات التي يتعاطون معها .

ثانياً ابن خلدون الذي أعطانا فكرة عامّة عن المعلم ومكانته التي تحتلّ مرتبة عالية من الاحترام والتقدير ، لا سيّما أنّه كان يزاول مهنة التعليم في عدّة أمكنة . إنّ الشيء الرئيسيّ الذي على المعلم فهمه وبسطه بمنظوره هو أن يبيّن للطلاب الهدف ممّا يعلمه ، وذلك يتلخّص باكتساب الملكة العلمية التي تساعد الطلاب في إدراك المعرفة والأخلاق والفضيلة دون المباحة والجاه وفي تطوّر العمران البشريّ ؛ وهذا طريق إلى التقربّ من الله ، تعالى ؛ فعلى المعلم أن يكون أميناً صادقاً مع تلميذه ، متسامحاً ، كريم النفس ، وأن يكون مثال القدوة الحسنة . رأى ابن خلدون بالمعلم رجلاً تربوياً ، ينقل المعرفة ويعلم الأخلاق والسلوكيات بواسطة الملكة العلمية المبنيّة على المناظرة والنقاش والمحاورة ويشفق ويمنح الرحمة على الطلاب دون القسوة عليهم مقتدياً بصاحب الشرع . كذلك الحال مع صاحب صنعة "علمية" من جملة الصنائع ، تجعله بنية ولبنة أساسية في تطوّر العمران البشريّ .

دور المعلم في المنظور الفلسفي والاجتماعي د. خالد عرار ، د. قصي حاج يحيى

ثالثاً يؤكد فريري أنه على الفرد رفض القهر والإقصاء لبلوغ حرّيته وإنسانيته ، وعلى المعلمين والطلاب أن يعوا أولاً واقع القهر ويتجاوزوه في ساحة الصفّ والمدرسة من خلال تنمية الوعي الناقد الحرّ . كذلك يؤكد على أن التعليم بواسطة الحوار يبني المعرفة الناقدة ويصوّر واقع القهر وظروفه الاجتماعية والسياسية والمؤسسات التي تدعمه في ممارستها اليومية ومنها المدارس . لتنمية الحوار والوعي الناقد على المعلمين مشاركة الطلاب في تحديد مضامين التربية وتعميق البحث الناقد والاشترك في حلّ المعضلات وتوطيد العلاقة بين المعلم والطالب وتحديّ الواقع من خلال البحث عن أفكار جديدة وشحن القدرات العقلية أولاً ومن ثمّ سلوك فعل التمكين والتحديّ لمعاني القهر والإقصاء . كذلك على المعلمين توجيه الطلاب داخل حجرة الصفّ في تقديم لروافد المعرفة التاريخية والاجتماعية والسياسية والواقع الثقافي الذي يؤسّس لمنطق السيطرة والضغط والقهر . على المعلمين أيضاً الامتثال لدور الرفض الفاعل لمعنى القهر هذا ، ليكونوا بذلك مثلاً حياً للفعل الراديكاليّ الراض لعدم العدل .

السؤال الذي يفرض نفسه في هذا السياق : ما هو المشترك في منظور المفكرين الثلاثة لدور المعلمين ؟

يتفق فريري وابن خلدون وأفلاطون على الدور الأساس للمعلم وهو البحث المشترك ، لكنهم لا يتفقون مع واقع نقل المعلومات الذي يمارسه المعلم في فعله التربويّ اليوميّ . على العكس من ذلك يتفق جميعهم على دور المعلم في تحفيز الطلاب في بحثهم عن المعرفة ، وحثّهم الدائم وإرشادهم على طرح الأسئلة والبحث الذاتيّ للإجابة عنها ، وعلى المعلمين تنمية معرفتهم من خلال البحث المشترك والمتفاعل مع الطلاب والحوار الباعث لكلّ من الطالب والمعلم .

دور المعلم في المنظور الفلسفي والاجتماعي . د. خالد عرار ، د. قصي حاج يحيى

على الرغم من اختلاف الظروف التاريخية والسياقات التي انطلق منها كل منهم والخلفيات والمفاهيم الثقافية التي تطوّر فكرهم فيها ، يتفق كافتهم على تنمية التعلّم المشترك من خلال البحث المشترك والتعرّف الناقد على ظواهر الأمور ؛ وهي الطبيعة الحقيقية لدور المعلمين ، بما تشمل تنمية الفهم وليس فعل الإلقاء . هناك اتفاق بينهم على أهمية الاتصال الفعال بين المعلمين والطلاب ؛ وهو الحوار الذي يعدّ من أدوات التمكين التربوي والاجتماعي .

يتفق أفلاطون مع ابن خلدون على أنّ للمتعلمين قدراتهم الذاتية في التعلّم ، وأنّ الجهد الذي يبذله هامّ في مدى اكتسابهم للمعرفة والملكة العلمية . كما يتفق كلّ منهم على أنّ المعلم عليه أن يتعاطف مع الطلاب وبمكّنتهم من عرض أمانيتهم وطموحاتهم . إلّا أنّ أفلاطون يرى في دور المعلم دور الموجه الذهنيّ ، وعليه تغيير الاتجاهات الخاطئة لدى طلابه وممارسة المناقشة الجدلية معهم لبلورة آرائهم ومواقفهم بشكل منطقيّ وسبييّ ، في حين لا يركّز على خاصية الكيان الفرديّ للطلاب .

يؤكد كلّ من ابن خلدون وفريري وأفلاطون على أهمية الحوار بين الطلاب والمعلمين ، وجميعهم يؤمنون أنّ المعلم يقدم العلم للطلاب ويساعده في رؤيته بشكل واضح وبصورة منطقيّة وناقدة ، وأن الهدف الحقيقيّ للتعليم هو تعرّف الطالب على الحقيقة من خلال التعرّف على مسببات الأمور ، إلّا أنّ ابن خلدون أضاف هدفًا آخر مختلفًا عن فيلسوفينا ، وهو إيمانه بأنّ للمعلم دور أساسيّ في تربية الإنسان تربية إسلامية دينية غرض تقوية الإيمان والتقرّب من الله ، سبحانه وتعالى ؛ وهو وازع دينيّ إلى جانب الوازع التربويّ والاجتماعيّ .

يشير ثلاثتهم إلى أنّ التعليم يتركز على التفكير المستقلّ للطلاب ؛ وهو ما يقع على

دور المعلم في المنظور الفلسفي والاجتماعي د. خالد عرار ، د. قصي حاج يحيى

عائق المعلمين تنميته وتطويره . كذلك يتفقون على أن على المعلمين مشاركة طلابهم في بناء المعرفة والتعرف على حقائق الأمور من خلال اكتشاف أفكار جديدة ، تشكل معرفتهم وتبنيها بصورة سيروية ومستمرة . يعول أفلاطون على التجربة كجزء من عملية الفهم الطوري ، في حين يرى فريدي في المبنى الاجتماعي حدوداً للقهر والضبط ، وهي الحدود التي على المعلم تجاوزها وتحديها من خلال الحوار ، ويؤكد رفضه أسلوب التعليم البنكي الذي يحد من حرية الطالب ؛ فمن أدوار المعلم في هذه المرحلة بناء الوعي الناقد للقهر والتهميش ، وذلك بأن يتبادل الطلاب والمعلمون الأفكار الناقدة وبينون بشكل ديمومي أفكارهم القديمة بأخرى مغايرة تتجاوز آليات الضبط الاجتماعي .

في النهاية نخلص إلى نتيجة ، مفادها أنه ، إذا اختار المعلمون صوتاً من هذه الأصوات ، لا بد أن يهملوا في أدائهم أصواتاً تربوية أخرى ، ليتولد الصراع مع أحد الأصوات التي تم إقصاؤها . إذا ارتكز المعلمون فقط على دور تحفيز التفكير المنطقي والديالكتيكي ، يفقد طلابهم تنمية علاقات الحب والعطف معهم ، لتصبح عملية التعليم جافة التعاطي . وإذا ركز المعلمون فقط على بناء العلاقات مع الطلاب والأهل والمجتمع المحلي ، يسهمون بذلك في بناء شخصية طلابهم دون ملكة علمية "خلدونية" . وإذا ركزوا فقط على المعرفة العلمية لوحدها ، قطعوا بذلك كل فرصة لبناء وعيهم الناقد لحالة اللامساواة الاجتماعية والإجحاف القائم بحق بعض الشرائح الاجتماعية . وإذا تجاهل المعلمون قيم التعددية بشكل متوازن مع ظروف الزمان والمكان ، لن ينجحوا في بناء شخصية متفاعلة بانسجام مع واقعها وسياقها المجتمعي .

خلاصة القول : على المعلمين التوفيق بين هذه القيم والاحتياجات لتلبية حاجات

دور المعلم في المنظور الفلسفي والاجتماعي د. خالد عرار ، د. قصي حاج يحيى

الفرد والمجتمع وإعادة بنائه على قيم العدل التي من شأنها أن تجعل من الطلاب رسلاً للوعي الناقد والمبدع والمثابر .

في النهاية نودّ التركيز على موضوعين حاسمين في فهم دور المعلمين من خلال هؤلاء المفكرين الثلاثة .

أولاً بإمكاننا الاعتقاد بأنّ كلاً من أفلاطون وابن خلدون وفريري قد بنوا فكرًا فلسفيًا وثقافيًا في إطار محليّ ؛ وهو ما لا يمكن تطويعه في ظلّ ظرف زمان ومكان مغاير لانطلاقة فكر كلّ منهم . بالرغم من هذا الادّعاء يمكننا الجزم بأنّ أفكارهم تلتقي ملتقى الثقافات ، ونستطيع إعادة اكتشاف عنصر الإبداع في هذه الأفكار وتجاوزها لحالتها الآتية من خلال بنائها للحوار والبحث بين أكثر من موضوع وطرف . إنّ أسلوب الحوار نفسه من شأنه أن يشكّل جسراً بين الأعراق والأجناس في عمليّة الحوار والتعلّم المتبادل وتعدّد الأصوات . يقول بيتر روبرتس (Roberts, 2000) : "عبر فريري بشكل واضح عن هذا التوجّه في اتّفاقه مع النظريّات الجندريّة والماركسيّة وفكر ما بعد الحداثة والذي قدّم له في أعماله" .

ثانياً ربّما يميل البعض إلى الاعتقاد بأنّ هؤلاء المفكرين الثلاثة قد بنوا فكرهم لأطر تربويّة ، لا منهجيّة . هنا نؤكّد أنّ المعلمين في المدارس يستطيعون تنمية وتحفيز الإدراك المنطقيّ والسيّميّ (الأفلاطونيّ) ، وتبني الوعي الأخلاقيّ الرفض لمعاني القهر والاضطهاد والإقصاء وتشكيل الموقف الناقد من خلال عرض المواضيع التعليميّة وتجاوز النصّ في تقديمها . فمثلاً طالب ابن خلدون بالوقوف على العوامل الكامنة من وراء الحدث التاريخيّ ، فعندما يتعرّض مدرّس التاريخ إلى إحدى الثورات ، يستطيع قبل عرضه أن يطرح على طلابه السؤال عن دوافع ومسببات الثورة وتوجيههم نحو الاكتشاف السيّميّ والنقد الفاعل لمعاني القهر الاجتماعيّ التي دفعت

دور المعلم في المنظور الفلسفي والاجتماعي د. خالد عرار ، د. قصي حاج يحيى

إلى الثورة ، وخلال الحصّة يتحاور المعلم مع الطلاب ويتبادلون الانتقاد ؛ وهو ما يشكّل حيزاً هاماً لتنمية وتطوير أفكارهم ، ذلك الحوار الذي يبري مهاراتهم وقدراتهم على التعبير عن آرائهم وبناء مواقفهم المنطقية. بما يشمل تبنيهم قواعد الحوار من حيث الإصغاء وتوفير حيز التعبير للزملاء ، خاصة من الطبقات الخاملة . من هنا تستطيع المدارس التي تنمي عنصر التعاطف مع الآخرين التفاعل مع آمالهم وآلامهم والانخراط في العمل الجماهيري وتبني مواقف النقد الفاعل وخدمة الطبقات المقهورة وتمكينها بما يبني الجانب الأخلاقي والإنساني الفاعل في شخصيتهم .

دور المعلم في المنظور الفلسفي والاجتماعي . د. خالد عرار ، د. قصي حاج يحيى

ثبت المصادر والمراجع

ابن خلدون ، محمد بن عبد الرحمن [د. س.]. مقدمة ابن خلدون . مصر : المكتبة التجارية .

الحصري ، ساطع (١٩٤٤) . دراسات عن مقدمة ابن خلدون . بيروت : مطبعة الكشاف .

أفلاطون [د. س.]. جمهورية أفلاطون . بيروت : دار القلم ، ٢٨٨ ص .

شلي ، أحمد (١٩٧٣) . تاريخ التربية الإسلامية . القاهرة : مكتبة النهضة المصرية ، ط ٤ ، ٤٥٤ ص .

صليبا ، جميل (١٩٧٠) . تاريخ الفلسفة العربية . بيروت : دار مكتبة الحياة .

عقل ، فاخر (١٩٧٤) . التربية قديمها وحديثها . بيروت : دار العلم للملايين ، ٤٩٥ ص .

الغزالي ، أبو حامد [د. س.]. الأدب في الدين . مصر : مكتبة الجندية .

Annas, J. (1981). *An introduction to Plato's Republic*. Oxford: Oxford University Press.

Ayers, W. (1995). *To become a teacher: making a difference in children's' lives*. New York: Teachers College Press.

Beck, R. (1985). "Plato's views on teaching". *Educational Theory*, 35 (2), 119-134.

Burbules, N. (1993). *Dialogue in teaching: theory and practice*. New York: Teachers College Press.

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.

دور المعلم في المنظور الفلسفي والاجتماعي د. خالد عرار ، د. قصي حاج مجي

- Freire, P. (1994). *Pedagogy of hope*. New York: Continuum.
- Freire, P. (1998). *Pedagogy of freedom*. New York: Rowman.
- Freire, P. (2005). *Teachers as cultural workers*. Colorado: Westview Press.
- Giroux, H. (1988). *Teachers as intellectuals*. Connecticut: Green-Wood Publishers.
- Giroux, H. (1997). *Pedagogy and the politics of hope*. Colorado: Westview Press.
- Macdonald, D. B. (1905). "Moral Education of the young among Muslims". *International Journal of Ethics*, 15, 25-36.
- MacIntyre, A. and Dunne, J. (2002). "Alasdair MacIntyre on education". *Journal of Philosophy of Education*, 36 (1), 1-19.
- McLaren, P. (2000). *Paulo Freire's pedagogy of possibility. Freirian pedagogy, paraxis, and possibilities*. New York: Falmer Press.
- McLaren, P. (1998). Revolutionary pedagogy in post-revolutionary times. *Educational Theory*, 48 (4), 431-462.
- Plato (1977). *The Republic*. New York: Viking Press.
- Roberts, P. (2000). *Education, literacy, and humanization*. Westport: Bergin & Garvey.
- Rosen, S. (2005). *Plato's Republic*. Yale: Yale University.