2824

الفكر التربوي المعاصر وجذوره الفلسفية

مقارنة تحليلية نقدية

الدكتور
حسن جميل طه

47-35
(1)٠٨٢

الفصل الثاني

الفكر التربوي وبيئته الثقافية - الاجتماعية

الفكر الإنساني ابن بيئته الاجتماعية، ووليد المحيط الثقافي الذي ينشأ فيه المفكر صائغ الأفكار وطارحها. وانطلاقاً من طبيعة الإنسان الاجتماعية، وأن الفرد لا يعيش منعزلاً عن جماعة ما، فإن تأثيراً متبادلاً لابد أن يحدث بين معطيات ومكونات شخصيته الفردية ومعطيات وعناصر ثقافة الجماعة التي يعيش فيها وينتمي إليها. والعلاقة العضوية بين الثقافة السائدة لأي مجتمع وفي أي زمن من الأزمان، وطبيعة النظام التربوي القائم واتجاهات الفكر التربوي السائدة فيه والغالبة عليه، باتت معروفة ومفهومه وفي غير حاجة إلى مزيد من البيان.

ونرى شواهد هذه العلاقة العضوية بين التربية وتنظيراتها الفلسفية والفكر التربوي الناتج عنها من جهة، والبيئات الثقافية التي تشكل نسيج العلاقات وطبيعة المؤسسات الاجتماعية المختلفة من جهة أخرى؛ نجد شواهد هذه العلاقة في الفكر الغربي بدءاً من أنماط التربية الأثينية والإسبرطية والرومانية قبل الميلاد[1] التي عبّرت عن القوالب الثقافية - الاجتماعية المختلفة التي كانت تسود تلك المجتمعات القديمة: فالتربية الفكرية - الفلسفية في أثينا ما قبل أفلاطون وما بعده عبّرت بصورة جلّية عن الأوضاع السياسية والاقتصادية لدولة - مدينة تجارية ذات ميناء مفتوح على بحار العالم وأخباره وتجاربه وأفكاره، إلى جانب الرفاهية الاقتصادية التي تتيح للإنسان الفرصة للتفكير والتأمل العقلي في أمور خارج إطار السعي اليومي الحثيث لمحاولة البقاء على قيد الحياة وتحصيل القوت وتلبية الحاجات الجسدية. وعكست التربية الإسبرطية الظروف السياسية الحربية التي وجدت نفسها في خضّمها كونها دولة - مدينة برية داخلية نافست أثينا وغيرها من دويلات المدن الإغريقية. ولذلك أفرزت ظروفها السياسية والاقتصادية والاجتماعية ثقافة خشنة متقشفة قتالية

انضباطية يضرب بها المثل إلى يومنا هذا. أما روما القديمة العظيمة فقد شهدت أيام عزّها وسيطرتها على العالم القديم نوعاً من التربية أفرزته ظروف فتوحاتها العسكرية وما استلزمته من بُنى تحتية وطرق وجسور وقلاع، وما احتاجت إليه من تشريعات وقوانين لضبط التوسع وتنظيمه وإرساء قواعده سواء في روما أو في البلاد المقهورة التي دخلت تحت عباءة ما سمّي آنذاك "السلم الروماني" أو حكم روما. وما يلفت النظر في هذه التربية الرومانية القديمة قبل مرحلة التنّصر أو اعتناق الدين المسيحي، أن روما الدولة وروما المجتمع كانا إلى حد كبير متأثرين بالفكر الفلسفي الإغريقي الذي كان يمثله تراث سقراط وأفلاطون وأرسطو وغيرهم من اعلام الإغريق الذين خضعوا بعد ضعفهم إلى الحكم الروماني القادم من الشمال حتى قيل أن أثينا (الفكر والفلسفة) أسرت آسرها أو قاهرها روما (القوة المادية)!!! وتعبيراً عن قوة الثقافة، تأثرت مدارس روما وفلاسفتها ومفكروها ومشرعو القوانين فيها بالفكر الإغريقي وخاصة تراث أثينا العظيم.

وعندما أصبحت الإمبراطورية الرومانية ومعظم أقاليمها الأوروبية والأسيوية والإغريقية مسيحية نحو منتصف القرن الرابع الميلادي، وبدأت سيطرة الكنيسة على كافة جوانب الحياة الأوروبية، تأثرت أنماط التربية على الفور بالفكر الديني الجديد الذي طرحه فلاسفة الكنيسة الدينيون من أمثال القديس أوغسطين والقديس أنسلم - وفيما بعد - القديس توما الأكويني وغيره. انتقلت التربية بسرعة مذهلة من رعاية العقل وتنمية الفكر الحر إلى القولبة الدينية المتزمتة حسب الرؤية التي طرحتها الكنيسة المسيحية التي كان مفادها تطهير النفس وخلاص الروح تمهيداً لإقامة مملكة الله. كان السائد آنذاك في أوروبا - منذ اعتبار أي تراث فكري سابق على المسيحية فكراً وثنياً ثقافة دينية تغلغلت إلى أدق تفاصيل حياة الفرد المسيحي إلى الحدّ الذي جعل أحد فلاسفة التربية في القرن السابع عشر، وهو جون لوك الإنجليزي، يعتقد بان نموذج المواطن الأوروبي الذي يجب أن ينتج عن التربية هو "المسيحي المهذّب"[2]. وبالطبع أستمر تأثير الثقافة المسيحية - حسب الطروحات الكنسية - ما يقرب من ألف عام ما بين القرنين الخامس والخامس عشر سّميت ربما عن حق

العصور المظلمة أو الوسطى كونها توسطت ما بين عصر النهضة الفكرية الفلسفية للإغريق، والنهضة الأوروبية العلمية والأدبية الحديثة.

وفي الشرق العربي، عكست التربية العربية قبل الإسلام ظروف الثقافة البدوية القبلية وما ترافق معها من قيم النسب والافتخار وخبرات الفراسة والقيافة وفنون القتال، وأعراف وتقاليد القبائل العربية، ومعارف الصحراء والماء، والظعن والأنعام، والبلاغة نثراً وشعراً، وأهمية الدلالات والمضامين اللغوية، وعلوم الفلك ومراقبة النجوم، والتأمل والحكمة ... وغير ذلك.

وعندما ظهر الإسلام، اصطبغت التربية العربية مباشرة بالصبغة الفكرية الدينية للدين الجديد، وأصبح الإسلام وما طرحه من إيمانيات وعبادات ومعاملات، وقيم أخلاقية وعلاقات اجتماعية، الإطار الفكري المرجعي الرئيسي للثقافة العربية وبالتالي لأنماط التربية في المجتمعات الإسلامية. فمن تراث عرب الجاهلية الفكري اللفظي غالباً، انتقلت أنماط التعليم إلى علوم اللغة والدين الإسلامي ومحاولات التعامل مع العلوم والفنون للحضارات المجاورة لجزيرة العرب. وفي هذا الجمع بين العلوم الدينية (النقلية) والتراث الفكري الفلسفي الإغريقي (العلوم العقلية) من جهة، واستنباطات الحضارة العربية الإسلامية التي فرضتها ظروف توسع الدولة الإسلامية واحتكاكها بغيرها من الحضارات، عكست أنماط وأشكال وأنواع وصيغ وبرامج ومناهج وطرق التربية والتعليم في العالم العربي خصائص الثقافة العالمية التي تجمعت في الدولة الإسلامية ردحاً طويلاً من الزمن.

وكانت العلاقة بين التربية والبيئات الثقافية الجديدة في الغرب بعد انحسار سيطرة الكنيسة وبزوغ فجر النهضة العلمية والأدبية في القرن الخامس عشر، واضحة المعالم في تحوّل صيغ التربية وأنماط التعليم وأهدافه إلى تطوير الشخصية الفردية في إطار التقدم العلمي والقيم الإنسانية الجديدة التي سادت المجتمعات الأوروبية في العصور التالية. كذلك أخذت التربية الغربية الطابع الثقافي الجديد الذي طرحته الثورة الصناعية وما تلاها من تغيرات ديمقراطية، وأصبح الغالب على التربية في المجتمعات الأوروبية وأميركا التعليم التقني وتطبيقات التقدم حسب النزعات الفردية

البراغماتية دون إهمال أهمية الآداب والفنون والعلوم الاجتماعية في بناء الشخصية الفردية وتكاملها وتعاملها مع الإطار الاجتماعي في البيئة من حولها.

كما أن الفكر التربوي في الأندلس لم يكن منعزلاً عن واقع حياة المجتمع العربي هناك وثقافته بحيث اعتبر المفكرون الأندلسيون التربية عملية ثقافية، والثقافة ذات طبيعة تربوية ونظروا إلى الثقافة المحيطة باعتبارها ذات عناصر مربية[3].

إن العلاقة العضوية التي قامت عبر التاريخ وفي كافة المجتمعات الإنسانية بين عمليتي التربية (بناء الشخصية وتطويرها) والتثقيف (نشر الوعي وتعميقه) لم تكن بمعزل عن ظاهرة المسيرة التاريخية الحضارية لتلك المجتمعات. ولعل هذه العلاقة العضوية هي التي كوّنت - بالإضافة إلى الإضاءات الفكرية الفلسفية لكبار فلاسفة التربية - مقوّمات وسمات الفكر التربوي الذي عكس العناصر الرئيسية للثقافات الاجتماعية السائدة.

الفكر التربوي وعناصر الثقافة الاجتماعية:

تشتمل ثقافة أي مجتمع إنساني على عدد من المقومات أو العناصر الأساسية التي تحدد طبيعة هذه الثقافة وطابعها العام، والثقافة الاجتماعية تحتوي على ثوابت (عناصر ذات ثبات قيمي وزمني) ومتغيرات (عناصر قابلة للتغير والتحول والتبدل) حسب الظروف المستجدة التي تطرأ على حياة المجتمعات في مسيرتها الحضارية.

فمن ثوابت الثقافة المعتقدات الدينية، واللغة القومية، والتاريخ، والقيم الأخلاقية العليا، وبعض التقاليد الاجتماعية الراسخة التي لا يمكن للمجتمع التخلّي عنها. أما متغيرات الثقافة فتشمل أساليب تفكير الناس، وأنماط سلوكهم، وخبراتهم المختلفة التي تخضع للتغير وتتطور بتأثيرات التحديث والتقدم العلمي وتطبيقاته التكنولوجية، وانعكاسات الأحداث السياسية والتحولات الاقتصادية والأنماط الجديدة للعلاقات الاجتماعية والظواهر الثقافية التي ترافقها أو تأتي في ركابها.

كما تخضع عناصر الثقافة جميعها - بدرجات متفاوتة بين الثوابت والمتغيرات - للتغير في أثناء وبعد الحروب والصراعات المحلية والإقليمية والعالمية، والكوارث

الطبيعية والأزمات البيئية، والأوبئة والتحديات الأخرى الكثيرة التي تواجه المجتمعات وتمسّ كافة أفرادها.

ونظراً للعلاقة العضوية القائمة بين التربية وبيئاتها الثقافية في السياق الاجتماعي، فإن أنماط وأنواع التربية ومحتواها وطرقها ونظمها وأهدافها تكون خاضعة للثبات والتغيير حسب درجات هذا الثبات أو التغيير في عناصر الثقافات الاجتماعية التي تعمل النظم التربوية في إطارها. ولقد أصبح من المعلوم الآن أن الإنسان ليس فقط كياناً بيولوجياً خالصاً وإنما هو نتاج بيولوجي - اجتماعي - ثقافي لا تتضّح أهمية وجوده إلا من خلال النسيج الاجتماعي ذي المضمون الثقافي، وهو من خلال تربيته وتثقيفه يمكنه القيام بأدواره كإنسان نافع لنفسه ولغيره من بني البشر. وكما قيل دائماً، تنقل الثقافة والتربية الفرد من كائن بيولوجي إلى كائن اجتماعي او مدني[4] يعيش حياة الجماعة.

الفكر التربوي والمعتقدات الدينية:

عندما يكون المعتقد الديني العنصر الأكثر أهمية في ثقافة ما، فإن الفكر التربوي في مجتمعات هذه الثقافة يميل إلى الاصطباغ بالصبغة الدينية والنظام الأخلاقي للمعتقد الديني السائد. وهناك علاقة عضوية قوية الارتباط بين التربية والفكر الديني كانت ماثلة في تاريخ المجتمعات البشرية منذ المجتمعات الأولى حتى المجتمعات المعاصرة مع الاختلاف في درجة وشدّة هذا الارتباط بين ثقافة وأخرى وفترة زمنية وأخرى.

ويقوم الفكر الديني على الإيمان بالرسالات السماوية التي أوحى بها الخالق إلى أنبيائه ورسله[5] لنشرها بين الناس، وعلى الالتزام بالنهج الإيماني ونظامه الأخلاقي في كافة مجالات الحياة. وعندما يكون الفكر التربوي في المجتمع منطلقاً من - ومستنداً إلى - الفكر الديني السائد في ثقافة المجتمع، فإن التربية بفلسفتها وتنظيراتها ومبادئها وأهدافها وغاياتها ومحتواها وكافة ممارساتها عادة ما تكون عاكسة لذلك الفكر الديني.

وعلينا أن ندرك منذ البداية أن التربية الدينية والأخلاقية التي يطرحها الفكر الديني تمثل الميدان التطبيقي لمبادئ وأساسيات هذا الفكر. وكما هي الحال بالنسبة لكل فكر، سواء كان سياسياً أو اجتماعياً أو اقتصادياً، فإن الفكر الديني يخضع لرؤى ونظريات وتفسيرات بشرية تحدد طبيعته ومساره واتجاهاته، كما تحدد طبيعة التربية التي ينادي بها ومسارها واتجاهاتها. ولذلك فإن فهم الدين ودوره في حياة البشر بطريقة معينة أو بطريقة أخرى سوف ينتج عنه فكر تربوي محدد بكافة عناصره الحاكمة والموجهة للعملية التربوية بشموليتها!

وتختلف الآراء حول طبيعة الدين ودوره في الحياة، وحول طبيعة الأخلاق والسلوكيات التي ينادي بها. وعلى هذا، فالفكر التربوي يختلف حسب تلك الآراء والنظرات ويترتب عليه اختلاف في طبيعة عملية التربية وعناصرها وأهدافها. وتنظر بعض الثقافات إلى المعتقد الديني على أنه مصدر إلهي لقانون أخلاقي عام ينبغي أن يلتزم به كافة بني البشر، بينما ترى ثقافات أخرى أن المعتقد الديني مسالة مرتبطة بالحرية الشخصية والاختيار دون إلزام أفراد المجتمع الآخرين المشاركين لهم في الوطن بعقيدة دينية ما أو فرضها عليهم.

تقوم فلسفة التربية الدينية - الأخلاقية على اعتبار المعتقدات الدينية العنصر الأكثر أهمية في ثقافة المجتمع والأقوى تأثيراً في تفكير الناس وأنماط سلوكهم، وفي عملية التربية التي تصوغ شخصياتهم وتزودهم بالمعرفة والمهارات وتغرس في نفوسهم القيم والاتجاهات المرغوبة. وهناك ثلاثة اتجاهات تمثل فلسفات فرعية لفلسفة الدين والقيم العامة تحكم العمل التربوي الشمولي في الأسر والمدارس والمحيط الثقافي - الاجتماعي[6] أول هذه الاتجاهات[7] هو اتجاه التربية الدينية الكهنوتية (المشيخية أو الحاخامية (Theological Religious) التي يدعو إليها رجال الدين التي تقوم على التفسيرات الغيبية للدين والاحتكام إلى النصوص الواردة في الكتب المقدسة. ويعتقد أصحاب هذا الاتجاه بان هناك مصادر عليا إلهية للفكر والخبرة الإنسانية والقيم الأخلاقية أرقى وأصدق من الأفكار والخبرات والقيم الوضعية للبشر، وأن على التربية - تأسيساً على هذه النظرة - أن تهدف وأن تسعى

نحو تحقيق الغاية الإلهية في الخلق. كما يعترف هذا الاتجاه بدور الإنسان في الطبيعة وبخبراته في الكشف والتحقق بالعلم والتجربة، لكنه يرى أن هناك مصادر أخرى للحقيقة أكثر صدقاً وثباتاً من الخبرة الإنسانية تتمثل في الإرادة والقدرة والحكمة الإلهية أو ما يسمى بالعلم الإلهي. وفي هذا السياق، يكون تركيز المربين على تثبيت عناصر العقيدة الدينية وتعزيزها في نفوس الناشئة وتحويلها إلى سلوكيات أخلاقية ذات صبغة عقائدية ملزمة.

والاتجاه الثاني في مجال فلسفة التربية الدينية - الأخلاقية هو الاتجاه الديني الإنساني (Humanistic Religious) الذي يرى طارحوه أن من الضروري للإنسان في كل زمان ومكان اللجوء إلى الله (القوة الغيبية الخفية) لإدراك الغاية من الحياة ومن السعي الإنساني لأن العقل البشري لن يستطيع أبداً الوصول إلى إجابات منطقية مقنعة تسكت فضول العقل وشكوكه وتساؤلاته، وتصل به إلى حالة اليقين والسكينة والسعادة. ولكن أصحاب هذا الاتجاه يبتعدون عن التفسيرات السطحية للنصوص الدينية التي تغلب عليها الثقافة الدينية المحدودة لكثير من الناس والتي تراكمت عبر الأزمنة والعصور دونما توفر فرص لتمحيص هذه الثقافة الدينية وتصحيحها. ويفهم هذا الاتجاه الديني الإنساني ويقّدر دور الدين في العلاقات الاجتماعية، كما يؤمن بالإنسان وخبراته ودوره في الطبيعة واكتشاف عوالم الكون، ولكنه يرى أن هناك قوى ما ورائية خلف الظواهر الكونية.

أما الاتجاه الثالث في فلسفة القيم والأخلاق فهو ما اصطلح على تسميته بالعلمانية (Secularism)، أي اتجاه التركيز على أخلاق وقيم اجتماعية لا يلعب الدين دوراً فيها ولا يكون المعتقد الديني هو الفيصل في الحكم على مدى صلاح الإنسان أو طلاحه في المجتمع أو الوطن الذي يعيش فيه ويتشارك فيه مع الأفراد الآخرين. وهذا الاتجاه معني بالحاضر المعاش أو الدنيا فقط، ومجاله عالم الطبيعة الحسية المادية، وتركيزه الأساسي على التجربة الإنسانية في ميادين العلوم الطبيعية والاجتماعية المختلفة. أي أن العلمانية لا تنشغل بالعالم الأخروي أو الغيبيات وتعتبرها خارج نطاق الخبرة الإنسانية وتمثل مجرد تصورات أو تخمينات. ويرى هذا

الاتجاه أن الأخلاق الحقيقية المقبولة هي الاتجاهات والقيم والأنماط السلوكية التي أثبتت عبر التاريخ وبالنسبة لمعظم الناس أنها تؤدي إلى سعادة الإنسان ورفاهيته. وواضح أن دعاة هذا الاتجاه الفلسفي يقيمون وزناً كبيراً ويعطون أهمية فائقة للإنسان الفرد وقدرته، كما يثقون إلى أبعد الحدود بتجربته وخبراته الشخصية وإمكانيات العقل البشري. وينتقد هذا الاتجاه كثيراً وخاصة من قبل دعاة الفكر الديني الكهنوتي لأنه لا يعترف أن هناك حدوداً للعقل والقدرات البشرية، وأن الطبيعة البشرية تتسم بالنقص وقلّة العلم

وفي مجال الفكر التربوي الذي يدعو إلى تربية أخلاقية، لا يمكن لمن يقوم بالتنظير والتخطيط لمثل هذه التربية إلا أن يستلهم الفلسفات الفكرية المرتبطة بالمعتقدات الدينية وعليه أن يواجه منذ البداية ضرورة تبني فلسفة واضحة للأخلاق محددة ومبينة ومفصلة وجلّية الارتباط بالجوانب المختلفة من المعتقد الديني كالإيمانيات (العقائد) والعبادات والمعاملات. فإذا كان القانون الأخلاقي العام - كما يرى رجال الدين - مفروضاً من الله تعالى وليس من وضع البشر حسب الظروف الاجتماعية - كما يرى دعاة العلمانية - فإن التربية الأخلاقية سوف تأخذ منحى التطبيع الديني وعدم الانفصال عن العقيدة الدينية. أما إذا رأى منظرو ومخططو التربية الأخلاقية العكس من ذلك، فإن التربية الأخلاقية يمكن أن تتمّ حسب نظم ومعايير قيمية أخلاقية وضعية اجتماعية غير مرتبطة بالعقائد الدينية[8].

ومن الواضح أن كلاً من هذين الاتجاهين في مجال التربية الأخلاقية او تربية الخُلُق سوف يكون له أثر عميق في شخصيات الأفراد ودوافعهم وقيمهم واتجاهاتهم، وسوف ينعكس على أنماط سلوكهم وعلاقاتهم الاجتماعية، ويحدّد في النهاية نظرتهم إلى الحياة وفهمهم للطبيعة والكون وعناصر الوجود كله. ففي التربية الأخلاقية حسب الفكر الديني الكهنوتي (أي المطروح من قبل رجال الدين) تعتبر الضغوط والمحاولات الاجتماعية لتوجيه الأفراد أخلاقياً غير كافية ما لم تقترن بالبعد الديني (غرس القيم الدينية) الذي يجعل الأفراد يرون في الأخلاق الدينية نظاماً ملزماً لهم في فكرهم وسلوكهم لأنه صادر عن الإرادة الإلهية كون الخالق سبحانه وتعالى

هو المشرّع والمقرر النهائي لفكر البشر وسلوكهم. ومن ناحية أخرى، تعتبر التوجيهات والضغوط والاعتبارات الاجتماعية الوضعية (أي النابعة من مصالح الأفراد والجماعات وظروفهم) كافية لتبرير الفكر والسلوك البشري عند دعاة الفكر العلماني أو المدافعين عن نظام قيمي أخلاقي اجتماعي غير مرتبط بالمعتقدات الدينية.

الفكر التربوي والنظام الاجتماعي:

يشتمل النظام الاجتماعي في أية بيئة إنسانية على مجموعة كبيرة من العناصر المتفاعلة التي ينتج عنها مؤسسات وعلاقات، وتسود فيها مفاهيم وقيم وتقاليد واتجاهات. وينقسم كل نظام اجتماعي إلى عدد من النظم الفرعية كالنظام السياسي والنظام الديني والنظام الاقتصادي والنظام التربوي... وغيرها. وينشأ عن تفاعل هذه القوى والنظم ما يسمى بالثقافات الفرعية التي تقود العناصر المشتركة بينها في النهاية إلى ثقافة عامة سائدة في المجتمع، كما تنشأ بين هذه الثقافات الفرعية غالباً تناقضات وخلافات- تصل إلى حد الصراع أحياناً - تؤدي مع مرور الزمن إلى حالة من التوازن والتعايش يسميه كثير من الباحثين الوضع القائم (Statas quo) .

ويعمل معظم أفراد المجتمع غالباً على التكيف لهذا الوضع القائم بطرق وأساليب متعددة تضمن لهم حياة مستقرة وقدراً معقولاً من المصالح المادية والمكانة الاجتماعية والتطور التدريجي ضمن إطار النظام الاجتماعي الذي اختاروا العيش فيه بحيث يصبح الوضع القائم بالنسبة لهم المرجعية الاجتماعية والثقافية والفكرية الأولى أو الرئيسية. إلا أن الشخصيات الفردية المتميزة لبعض أفراد المجتمع الأكثر ثقافة وإطلاعاً من غيرهم، لا يقبلون الأوضاع القائمة وينشدون التغيير في بنية النظام الاجتماعي تحت شعارات مختلفة مثل التقدم والتحديث وتحسين شروط الحياة، او تغيير الظروف القائمة من خلال تغيير المفاهيم وأنماط السلوك السائدة.

إن التربية (رجال الفكر التربوي والجامعات والمدارس بمعلميها وطلبتها) غالباً ما تكون في مركز الصراع الاجتماعي والعامل المحرك وراء دعوات التغيير والتحسين

من أجل التطور والتقدم، أو من أجل تلبية النظام الاجتماعي القائم بطريقة أفضل لحاجات الأفراد والشرائح الاجتماعية وطموحاتهم وتطلعاتهم.

وكان قبول معظم أفراد المجتمع للوضع القائم طبيعياً ومنطقياً في معظم المجتمعات الإنسانية إخلاصاً منها لتراث الماضي، وبسبب قوة الثقافة الاجتماعية الغالبة التي تفرز مع مرور الزمن معايير قيمية - تصل أحياناً إلى حد القداسة - تحكم فكر الناس وسلوكهم. غير أن الطفرات التي أحدثت التغيير في تلك المجتمعات يمكن ردّها في معظم الحالات لعوامل سياسية أو اقتصادية، وليس إلى عوامل ثقافية أو تربوية مما جعل كثيراً من المفكرين يحتارون في أمر التربية والتعليم ودورهما في إحداث التغير الاجتماعي. وقد نُظر إلى النظام التربوي على أنه أحد العوامل الأساسية في المحافظة على الأوضاع القائمة في المجتمعات. ولكن يؤمل من التربية في نفس الوقت أن تكون أحد عوامل تغيير الوضع القائم وتحسين شروط الحياة الإنسانية الفردية والجماعية. بل إن كثيراً من الفلاسفة والمربين ونخبة الفكر والثقافة في مختلف المجتمعات يطمحون إلى أن يكون النظام التربوي قائداً لحركة التغيير والتقدم والتطوير والتحديث في المجتمع، وأن يسحب معه صعوداً في هذه العمليات كافة النظم الاجتماعية الفرعية الأخرى.

ولعل من أقدم الاتجاهات الفكرية في عالم التربية التي سادت عبر التاريخ في معظم المجتمعات واستمرت في تأثيراتها إلى يومنا هذا - ربما بقوة أكبر في المجتمعات الشرقية عنها في المجتمعات الغربية- اتجاه أن النظام التربوي يجب أن يحافظ على الوضع الاجتماعي القائم والثقافة المحيطة به. والمنطلق وراء هذا الاتجاه هو أن تراث أي مجتمع عزيز عليه لأنه تشكلّ وتطور وتراكم نتيجة أفكار وجهود كثير من أفراد المجتمع ونتيجة معاناتهم تضحياتهم جيلاً بعد جيل، وإنها لخسارة كبرى أن تضيع تلك الجهود بما تحمله من حكمة وتبصّر وحلول للمشكلات التي واجهت المجتمع خلال تطوره عبر العصور. كما أنه أمر يدعو إلى الأسف إلاّ يتمكن كل جيل صاعد من الاستفادة من تجارب الأجيال السابقة وأخذ العبرة منها عندما يتعرضون إلى الخبرات الجديدة. هذا الاتجاه القديم القوي تعبير عن الدور المحافظ (أو التقليدي

كما يسمى أحياناً) للتربية تجاه النظام الاجتماعي القائم. وربما وصل الأمر بالبعض إلى اتهام النظام التربوي بالرجعية والإنشداد الدائم إلى تراث الماضي بدلاً من التطلع إلى المستقبل أو معالجة الأوضاع والمشكلات والقضايا القائمة في حاضر المجتمع وحياة أفراده في زمن وجودهم فيه. ومن أجل أن تقوم التربية بهذا الدور المحافظ على التراث وصيانته وضمان استفادة الأجيال الصاعدة من الحكم والقيم والخبرات التي يحويها هذا التراث، نجدها تخضع لعمليات توجيه من السلطة المعنوية للثقافة السائدة ممثلة بسلطات المجتمع السياسية والدينية والفكرية نحو تعزيز التراث أهدافاً وسياسات تعليمية ومناهج وأساليب، مع السماح للنظام التربوي بهامش - يتسع أو يضيق حسب كل ثقافة اجتماعية- من التغيير والتطوير والتحديث بما لا يمس جوهر هذه الثقافة أو ثوابتها كما يقال.

أما الاتجاه الفكري الآخر في مسألة العلاقة بين التربية والنظام الاجتماعي القائم، فهو الذي يدعو إلى أن من واجب التربية أن تقوم بمبادرات لتحمل المسؤولية وإحداث التغيير في مفاهيم الناس وأنماط سلوكهم إما من خلال أبنائهم وبناتهم في المدارس والمعاهد أو من خلال توسيع دوائر الوعي ونشر ثقافات التغيير والتطوير بين الكبار وفي هذا السياق يعتبر أن التربية تقوم بدور تقدمي (او تطويري). وتعمل من خلال أهدافها وسياساتها ومناهجها وأساليبها على تمحيص التراث الثقافي والموروث الاجتماعي ونقده وتنقيته من الأفكار والممارسات السلبية المعيقة للتقدم. وتنشد التربية في إطار هذه الوظيفة التقدمية أو التطويرية الوصول إلى نظام اجتماعي جديد يعتقد بأنه سيكون أفضل من الوضع القائم.

ولذلك يركز دعاة هذا الاتجاه على البرامج التعليمية والتدريبية الكفيلة بضمان مخرجات تعليمية فعالة ذات مستويات جودة وكفاءة عالية فكراً وثقافة وإنتاجاً وسلوكاً، وقدرات إبداعية - ابتكارية قادرة على حل مشكلات الحاضر وضمان شروط حياة أفضل لأفراد المجتمع في المستقبل. وبمعنى آخر، يرى دعاة هذا الاتجاه الفكري أن على التربية بدل أن تكون مجرد مؤسسات تتكرّس فيها ومن خلالها الأوضاع الاجتماعية والأنماط الثقافية الموروثة، عليها أن تفرز أفكاراً جديدة

كفيلة بأحداث تغيير ذي أثار تنموية حقيقية في حياة الأفراد مما يسمح بإعادة البناء المستمر للنظام الاجتماعي وتجديده. وعند النظر إلى العلاقة بين التربية والنظام الاجتماعي، نجد أن رغبة البعض في ان يقوم النظام التربوي بدور المبادأة والمبادرة وطرح الأفكار الجديدة لإحداث التغيير، غالباً ما تعترضه بعض العقبات الناجمة عن طرح أسئلة حساسة مثل: هل تقود التربية المجتمع، أم هي نظام فرعي تابع لنظم أقوى مثل النظام السياسي والنظام الديني والنظام الاجتماعي؟

أو هل يملك النظام التربوي القدرة أو الجرأة على تغيير الموروث الثقافي التاريخي[9]؟ وكيف يمكن أن يحدث ذلك دون هزات اجتماعية أو صراعات طبقية؟ وهل هناك ضمانات بأن النماذج الجديدة للإصلاح والتغيير سوف تأتي بنتائج أفضل مما هو قائم بالفعل؟ وكيف يمكن المواءمة بين أصالة التراث وحتميات التغير؟

وعلى الرغم من الاتفاق بين الفلاسفة والمفكرين في كافة المجتمعات على دور التربية في تحسين شروط الحياة الإنسانية من خلال مخرجات النظم التعليمية بأفكارهم وخبراتهم وطموحاتهم، إلا أن ندرة منهم لديهم تصورات عن المجتمعات التي تنشد التربية الوصول إليها، أو مواصفات واضحة متفق عليها للمجتمع المطور أو المحسّن او الجيد الصالح أو ما يعتقد أنه أفضل من الحالي أو الذي سبقه. فإذا ما أردنا للتّربية أو للنظم التعليمية أن تنتج لنا نظاماً اجتماعياً جديداً مختلفاً، أي مجتمعاً أفضل واكثر تلبية لحاجات الأفراد مع مواكبة التطور والتقدم، فإن المسؤولين عن السياسات الاجتماعية وراسمي السياسات التعليمية ينبغي أن يكون لديهم فكرة عمّا يطلبون أو يأملون من التربية تحقيقه، وأن ينقلوا هذه الفكرة بوضوح تام إلى الجهاز التربوي بكافة عناصره، بالإضافة إلى كل من يعينهم الأمر في المجتمع.

وبالطبع، لا أحد يمكنه الخوض في موضوع متشابك العناصر كموضوع دور التربية في تحسين النظام الاجتماعي أو تطويره نحو نموذج أفضل، دون أن تتوافر لديه حقائق واضحة عن الوضع الاجتماعي القائم من جهة، وعن الإمكانات البشرية والمادية (الفكرية التنظيرية والعلمية التطبيقية) المتوفرة للنظم التعليمية من جهة ثانية، وعن التيارات والقوى العالمية المؤثرة في مسيرة المجتمع وحياة أفراده من جهة ثالثة.

كما ينبغي أن يدرك أصحاب الطموح الكبير في قدرة التربية على تغيير النظام الاجتماعي أن التربية لا تملك عصا سحرية - كما يقال - قادرة بلمسة واحدة أو حتى بعدّة لمسات على إدراك الأماني وتحقيق الطموحات[10].

إن عالم اليوم هو عالم متغير بسرعة، كثير الاحتمالات ومتسارع الأحداث والتطورات، وليس عالماً ثابتاً في جوانبه السياسية والاجتماعية والاقتصادية. وبالتالي فإن الفكر التربوي يواجه في المجتمعات المعاصرة ظروفاً وتحديات لم تكن قائمة في مجتمعات الأمس، على الرغم من ضرورة تمّسكه بالمبادئ الأخلاقية العليا التي يجب أن تميّز بين المجتمعات الإنسانية على سلمّ الحضارة والثقافة ذات القيم والمثل المرتبطة بالخير والحق والعدالة كما ورد في الديانات السماوية، ونظرية الخير الأسمى للمثالية الأفلاطونية، والقانون الأخلاقي العام الذي كان أرسطو يرى أنه يجب أن يحكم المجتمع الإنساني.

إن المعايير التي يمكن أن تلجأ إليها التربية سواء في نقدها للنظام الاجتماعي القائم أو في استشرافها لنظام اجتماعي جديد أفضل، يجب أن تكون نابعة من نظرات ودراسات فلسفية وتاريخية تخضع للتحليل النقدي العلمي الموضوعي، وليس للانطباعات الشخصية العاطفية للحالمين أو دعاة اليوتوبيا (المجتمع المثالي).

إن عملية التغيير والتطوير من خلال التربية ومخرجات النظم التعليمية مسألة تحتاج إلى الكثير من التأني والتفكير والتدبير مما يضفي على الفكر التربوي مسؤولية خطيرة في ريادته وقيادته لأخطر مشروع اجتماعي على الإطلاق ألا وهو تربية الأجيال.