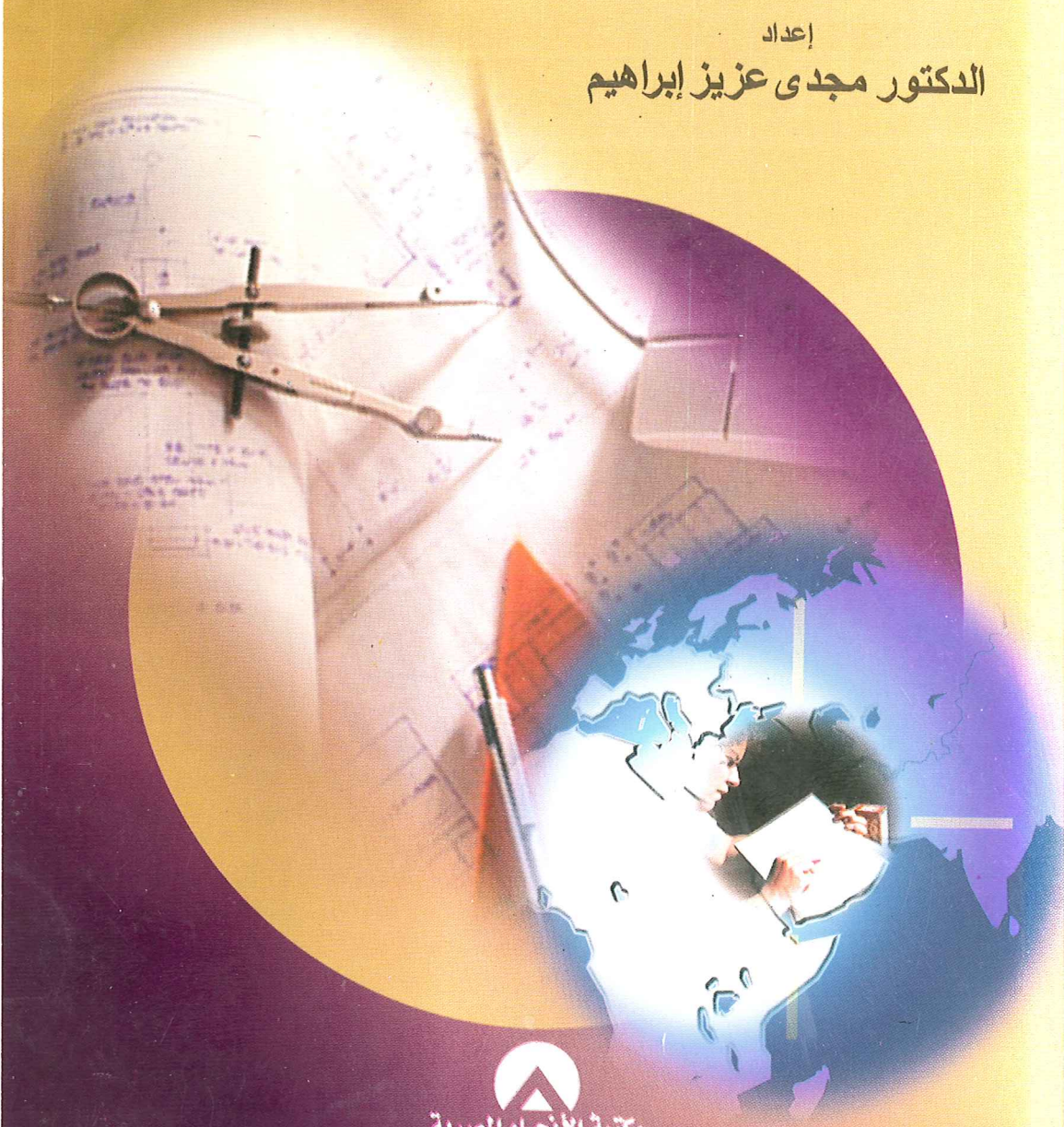
دراسات فى المنهج التربوى المعاصر

رؤية لمنهج حديث من أجل جيل جديد فى عصر العولمة

إعداد
الدكتور مجدى عزيز إبراهيم



مكتبة الأنجلو المصرية

دراسات فى المنهج التربوى المعاصر

رؤية لمنهج حديث من أجل جيل جديد فى عصر العولمة

إعداد

الدكتور مجدى عزيز إبراهيم

أستاذ المناهج وطرق تدريس الرياضيات

الطبعة الثانية

(مزيدة ومنقحة)

٢٠٠٠

مكتبة الأنجلو المصرية

اسم الكتـــاب : دراســات فـى المنهــج التربــوى المعاصــر

رؤية لمنهج حديث من أجل جيل جديد فى عصر العولمة

تـــألـــيـــف : الدكتور/ مجدى عزيز إبراهيم

النـاشـــــر : مكتبة الأنجلو المصرية

تليفون : ٣٩١٤٣٣٧ / فاكس : ٣٩٥٧٦٤٣ (٠٢)

رقـم الإيـــداع : ٢٠٠٠/٨٩١٢

ترقيم دولـــى : (I . S . B . N. 911 - 05 - 1755 - 0)

طبـــاعـــة : دار اللـواء للطباعة ـ تليفون: ٢٧٩٢٩٤٨ - ٢٨١٦٧٠٧

إهـــــــــداء

إلـــــى

روح

الوالد الكريم الأستاذ

صبحى جريس

تقديم الطبعة الثانية

ظهرت الطبعة الأولى لهذا الكتاب سنة ١٩٨٧، وقد تضمنت خمس دراسات، مرتبة على النحو التالى:

الدراسة الأولى:

وتبحث فى مفهوم المنهج التربوى: بين القديم والحديث، وأهميته، وأسس بناء المنهج من وجهة نظر تقليدية.

الدراسة الثانية:

وتبحث فى مبررات التفكير فى منهج تربوى معاصر.

الدراسة الثالثة:

وتبحث فى أسس بناء المنهج التربوى المعاصر، ودور المدرسة فى تحقيقه.

الدراسة الرابعة:

وتبحث فى تخطيط المنهج التربوى المعاصر.

الدراسة الخامسة:

وتبحث فى تقويم المنهج التربوى المعاصر.

ولقد توقع الكاتب آنذاك أن يحقق الكتاب أهدافًا بعينها، وقد صدق حدسه، إذ أظهرت المناقشات والمداولات التى تمت بين الكاتب وزملائه وطلابه، أن غالبية موضوعاته توافقت - وما زالت تتوافق حتى يومنا هذا - مع التوجهات المعاصرة، التى ينبغى مراعاتها عند دراسة المنهج التربوى. لذا فإننا أبقينا هذه الدراسات كما هى، دون تغيير فى المحتوى أو تبديل فى الترتيب.

وامتداداً للخط الفكرى السابق، الذى يقوم على أساس عصرنة المناهج، بما يتوافق مع التدفق المعلوماتى والمستحدثات التكنولوجية فى عصر العولمة، فإننا أضفنا إلى الكتاب ثلاث دراسات، هى:

الدراسة السادسة:

وتبحث فى تطوير المنهج التربوى من أجل بناء جيل جديد.

الدراسة السابعة:

وتبحث فى المنهج التربوى والتجديد الثقافى.. قضية القرن الحادى والعشرين.

الدراسة الثامنة:

وتبحث فى إكساب التفكير كإحدى مهام المنهج فى مجتمع المعرفة.

ولعل الكتاب فى طبعته الجديدة يمثل نقلة متقدمة، تخطو بنا خطوات وخطوات للأمام، نحو فهم دور المنهج التربوى فى تفهم ظروف العصر، وتداخلاته الصعبة المتشابكة فى عصر العولمة. ولعله أيضا، يبرز الدور المهم للمنهج التربوى فى بناء الإنسان العالمى الجديد، وفقنا الله فى خدمة مصرنا العزيزة.

أ . د . مجدى عزيز إبراهيم

دمياط : مارس ٢٠٠٠

* * *

تقديم الطبعة الأولى

إن الطفل الذى يولد اليوم، سيكبر ويترعرع فى عالم الغد، الذى قد يختلف كثيراً عن عالمنا الحالى، وذلك بسبب التقدم العلمى الهائل الذى يحدث الآن فى شتى المجالات والميادين، والذى سيستمر مستقبلا بصورة مضطردة إلى الأمام. وعليه، سنكون فى السنوات القادمة قادرين على إنجاز كل ما نريد إنجازه تقريبًا. لذا، أصبح وضع مناهج جديدة ومتطورة، تناسب العصر، وتعكس آمالنا، وطموحات الأمة ضرورة هامة ولازمة، لا مناص منها. ويهدف هذا الكتاب إلى إعطاء فكرة واضحة وشاملة لأصول المنهج التربوى القائم على الاستفادة من المناهج العلمية الاجتماعية المختلفة، ليناسب عالمنا المعاصر، عالم: العلم والتكنولوچيا.

ويقع الكتاب فى خمس دراسات، مرتبة كما يلى:

الدراسة الأولى:

وتبحث فى مفهوم المنهج التربوى: بين القديم والحديث، وأهميته، وأسس بناء المنهج من وجهة نظر تقليدية.

الدراسة الثانية:

وتبحث فى مبررات التفكير فى منهج تربوى معاصر.

الدراسة الثالثة:

وتبحث فى أسس بناء المنهج التربوى المعاصر، ودور المدرسة فى تحقيقه.

الدراسة الرابعة:

وتبحث فى تخطيط المنهج التربوى المعاصر.

الدراسة الخامسة:

وتبحث فى تقويم المنهج التربوى المعاصر.

ولعل هذا الكتاب يحقق أهدافه المرجوة، ليكون رافداً جديداً من روافد المعرفة فى علم المناهج التربوية، وفقنا الله فى خدمة مصرنا الغالية.

أ . د . مجدى عزيز إبراهيم

دمياط : ١٩٨٧

* * *

الدراسة الأولى

المنهج التربوى

- مفهوم المنهج التربوى: بين القديم والحديث.
- أهمية المنهج التربوى.
- أسس بناء المنهج من وجهة نظر تقليدية.

* * *

□ مفهوم المنهج التربوى: بين القديم والحديث:

ليس من السهل إعطاء تعريف واحد جامع مانع يحدد معنى المنهج، وذلك لسعة هذا الموضوع من جهة. ولتعدد الآراء أحيانا ولتضاربها أحيانا من جهة ثانية. ولكن، على الرغم من ذلك، قد أعطيت بعض الأوصاف العامة للمنهج كمحاولة لتحديد معناه. ولذلك، نجد أن بعض الباحثين الذين حاولوا وضع تعريف محدد للمنهج قد تكلموا عنه فى مفهومه الضيق المحدد (المفهوم التقليدى) بينما حاول البعض الآخر التكلم عنه فى مفهومه الواسع العريض (المفهوم الحديث). أيضا، حاولت بعض الكتب التى تناولت هذا الموضوع عقد مقارنة بين المفهومين: القديم والحديث، وانعكاس آثار كل منهما على العملية التربوية من كل جوانبها. وبعامة، يعنى المنهج فى اللغة: الطريق الواضح. ويقابل المعنى السابق فى اللغة الإنجليزية كلمة (Curriculum)، وهى مشتقة أصلا من الكلمة اللاتينية (Currere)، التى تعنى: ميدان السباق. ويرادف المعنى الشائع لهذه الكلمة، الدروس التى تقدمها المدرسة للتلاميذ. وعلى هذا، فإن أفضل ما يعرف به منهاج التعلم – بالمعنى القاموسى – أنه: الطريق الذى يسلكه المعلم والمتعلم، أو أنه المضمار الذى يجريان فيه بغية الوصول إلى أهداف التربية. ويعنى ما تقدم أن المعلم والمتعلم إذا اتبعا هذا المنهج كما يجب إتباعه، فإنهما يحققان تلك الأهداف المنشودة لا محالة.

أما تحديد مفهوم المنهج طبقا لمعناه الضيق أو المحدد، فهو: **مجموعة المواد الدراسية وما تتضمنه من موضوعات (المقررات الدراسية) التى يدرسها التلاميذ**. وعليه، فإن المنهج يرادف المقررات التى يدرسها التلاميذ داخل الصف استعداداً لامتحان آخر العام[1].

ولقد وجهت انتقادات عديدة للمفهوم السابق، لعل أهمها ما يلى:

١ – الاهتمام بالناحية العقلية كأساس لبناء المنهج، وذلك على حساب أمور لا تقل أهمية عن الناحية العقلية، مثل: النواحى الجسمية، والوجدانية، والاجتماعية التى تسهم فى تربية الإنسان، وفى تكوين شخصيته.

٢ – ضعف الاهتمام بالجانب العملى،وإهمال النشاطات والفعاليات اللامنهجية، مما أدى إلى انعزال المدرسة عن المجتمع.

وهناك، وصف آخر للمنهج على أساس مفهومه الضيق، وهو «**المنهج**

هو مجموعة من الأنشطة التربوية المخططة والمحددة لطلاب معينين فى مكان معين وفى وقت معين».

ويتضمن الوصف السابق إطارا لمجموعة من المهام والوظائف التى ينبغى أن يتعلمها الفرد، بحيث يكون لبعض هذه الوظائف والمهام بداية ونهاية، بينما البعض الآخر منها يكون هدفه الوحيد هو استمرار المتعلم فى تعلمه، مع الأخذ فى الاعتبار أن كلاً من النوعين السابقين للمهام والوظائف التى يجب أن يتعلمها الفرد، قد لا يلتقيان فى معظم الأحيان.

ومن وجهة النظر التاريخية، تقدم المدارس المواد الأكاديمية ليقوم التلميذ بدراستها كتعيين ملزمًا به ومفروضًا عليه. ويستمر التلاميذ ذوو القدرات العالية، أى التلاميذ (الأكثر تفوقا) فى إكمال دراستهم، بهدف الحصول على درجات علمية أعلى.

ولكن الآن تغير أسلوب ونظام المدرسة عما كان عليه الحال فى سالف الزمان، حيث تحولت المدرسة أخيرا من مجرد نظام يقدم خدمات تعليمية، دون وضع ضوابط تحدد لمن تقدم هذه الخدمات، إلى نظام يقوم على نوع من الانتقاء التعليمى للأشخاص ذوى القدرات المميزة الذين يتم اختيارهم من بين الكثيرين الذين لديهم قدرات أقل لا تؤهلهم لمواصلة الدراسة فى المستويات التعليمية المختلفة. وقد ترتب على ما تقدم، ظهور فكرة الامتحانات على مستوى جميع الصفوف والمراحل الدراسية. وجدير بالذكر، أن نتائج الامتحانات هى التى تحدد ما إذا كان التلميذ يواصل أو لا يواصل دراسته فى الصفوف الأعلى وفى المستويات الأعلى، وذلك يعود إلى أن مفهوم المنهج كمرادف للمواد الدراسية التى يجب أن يدرسها التلاميذ، هو المظهر الذى تميزت به المدرسة عبر التاريخ.

وبعد أن ظهر قصور المنهج التقليدى فى الوفاء بحاجات ومتطلبات المتعلمين من ناحية، وحاجات ومتطلبات المجتمع كما ينبغى من ناحية ثانية. وبعد أن بينت التطبيقات العملية والواقعية عجز هذا المفهوم عن مجاراة التقدم والتطور فى الحياة الاجتماعية من جهة، وبعد إنشاء وظهور الدراسات النفسية وما قدمته من حقائق حول العقل الإنسانى من جهة أخرى، اتسعت النظرة إلى المنهج، وحددت له صفات جديدة، وصار ينظر إليه بأنه أكثر من كونه قائمة من الموضوعات التى تقدمها المدرسة ليدرسها التلاميذ وفق ترتيب معين وتسلسل زمنى معين. وبالتالى، أصبح ينظر للمنهج على أنه أكثر من تلك

الخطوط التفصيلية لكل الموضوعات المتجمعة سوياً، والتى يطلب من التلميذ معرفة حقائقها وتحصيل ما تشتمل عليه من مفاهيم ومدركات وتعميمات، دون اعتبار يذكر للمتعلم واستعداداته الفطرية والمؤثرات التى تخضع لها، إذ هو يتعدى ذلك بكثير ليشمل كل الخبرات المنتظمة التى يأخذها التلاميذ، أو التى تمر بهم بسبب المدرسة، بشرط أن تشمل هذه الخبرات الفعاليات الصفية، والأعمال أو النشاطات اللاصفية أيضا. وعليه، يمكن أن يقدم المنهج أو يعرف **على أنه كل الخبرات المتتابعة التى يكتسبها التلميذ تحت إشراف المدرسة، مما يساعده على حسن التفكير والأداء**[٢] .

إذا عدنا مرة أخرى إلى مفهوم المنهج المدرسى، وحاولنا تعريفه على أساس أنه **المادة أو المواد الدراسية التى تحاول المدرسة إكسابها للتلميذ داخل حجرة الدراسة**، فإننا ذلك نهمل أشياء كثيرة وأموراً غاية فى الأهمية. إن الصياغة السابقة لا تقدم لنا تعريفا حقيقيا، وذلك لأن المنهج ليس بمجموعة المواد العادية التى لها صفات واضحة، وكافية، وضرورية بحيث يستطيع أى فرد أن يكتشفها فى التو والحال بمجرد الاطلاع عليها وقراءتها، وبحيث يتمكن أيضا أن يظهر للآخرين جميع دقائقها وتفصيلاتها.

ما تقدم، يظهر بوضوح أن هناك قصوراً بدرجة ما تعترى وتشوب التعريف السابق للمنهج، وذلك ما أدركه المتخصصون المهتمون **بالتربية الشاملة منذ عام ١٩٢٠**، إذ تتمثل أهم أفكارهم التربوية فى الآتى[٣] :

(أ) إن تمثيل المنهج للبيئة التعليمية للتلميذ لا يتحدد فقط بقطعة الورق المكتوب عليها خطة الدرس الذى سبق إعداده، وذلك بالرغم من أهمية وفاعلية إعداد الدروس، وإنما يتحدد أيضا بجميع الخبرات التى يكتسبها التلميذ فى المدرسة. لذا، يجب أن يؤدى المنهج إلى تغيير فى حياة التلميذ من جهة،وأن يؤدى إلى تكوين خبراته من جهة ثانية.

(ب) توجد فروق تميز بين التلاميذ بعضهم البعض، وذلك فى الجوانب العقلية والاهتمامات والميول والاتجاهات، لذا لن يتطابق المنهج مع جميع التلاميذ المختلفين. وبالتالى، فإن مفهوم أى شخص عن المنهج يجب أن يأتى بعد مرور التلميذ خلال هذا المنهج ودراسته. وفى هذه الحالة، يمكن اشتقاق المنهج على أساس أنه محصلة

الأشياء المكتشفة، وذلك من خلال النظر فى الجوانب أو الخلفية المعرفية للفرد.

(جـ) إن ما يتعلمه الطفل فى المدرسة قد يختلف بدرجة ما عما تم عرضه بالفعل داخل حجرة الدراسة، وعما كان ينوى المدرس أو يريد أن يعلمه له.

(د) إن الخبرات المكتسبة فى فناء المدرسة أو ملاعب التربية الرياضية الموجودة بالمدرسة، لها عدة اعتبارات مهمة فى الحياة التعليمية، إذ لا تنفصل الخبرات المكتسبة فى الفناء والملعب عن الخبرات المكتسبة داخل حجرة الدراسة، ولا تقل أهمية عنها. لذا، يجب أن يضع رجال التربية فى اعتبارهم كل القطاعات المختلفة الممثلة للحياة المدرسية عند تقديم الخبرات للتلاميذ.

وعلى الرغم من أن رجال التربية الحديثة الآن يتفقون مع أصحاب فكرة التربية الشاملة من حيث ضرورة وأهمية تنوع الخبرات التى ينبغى أن يكتسبها التلميذ تحت إشراف المدرسة، فإنهم يميزون من الناحية الشكلية بين المنهج القائم على الخبرة (وفى هذه الحالة يكون لكل طفل منهج يختلف عن المناهج الأخرى التى يدرسها الأطفال الآخرون، وذلك لأن الخبرات تختلف من طفل لآخر، ولا تتطابق)، وبين المناهج التى تعبر عن المواد الدراسية، والتى لها أدوات ومواد مطبوعة، كما أن لها خطة تبين المحتوى، والموضوعات والأهداف التى يسعى المعلم إلى تحقيقها، سواء أكان ذلك على مستوى التلميذ الواحد، أم على مستوى التلاميذ جميعا.

إن الأخذ بأحد المفهومين السابقين الخاصين بالمنهج، يجب أن يقوم على سلسلة من العمليات الهامة، وذلك تبعا لأسلوب تفكير من يتحمل مسئولية التخطيط التربوى من ناحية، ومن يتحمل مسئولية بناء المناهج التربوية من ناحية أخرى. وبالطبع، لن تقوم المدرسة بتأدية وظائفها دون استخدام برامج بعينها، سواء أكانت هذه البرامج تدور حول سلسلة من الخبرات التعليمية المخططة والمعدة ليدرسها التلميذ، أم كانت مركزة حول المدى الكلى الذى يشمل كل الخبرات التى يمر بها التلميذ خلال فترة وجوده بالمدرسة.

ونحاول فيما يلى إختبار بعض المفاهيم الأكثر تحديدا، والخاصة بتعريف المنهج.

* **المنهج هو سلسلة من المواقف التعليمية/التعلمية المخططة:**

يعنى التعريف السابق أنه سوف يوجد أكثر من موقف مخطط، ولكن هذا لا يحدث حقيقة فى الواقع الفعلى الملموس بسبب الاعتبارات التالية:

١ – على الرغم من أنه يمكن نظريا تخطيط المنهج فى ضوء موقف واحد، فإن احتمال حدوث ذلك عمليا قليل جدا، ولا نغالى إذا قلنا أنه شبه معدوم.

٢ – إن عملية تخطيط المنهج ليست بالبساطة التى يعتقدها البعض، وبخاصة غير التربويين. وللحقيقة، يستطيع أى شخص أن يقوم بعمل شىء ما له بعض الأهداف، وبعض الأغراض، إلا أن هذا الشىء يظل يتسم بسمة العمومية، ولن يرقى أبدا لمستوى تخطيط المنهج، وذلك مهما كانت قدرات وإمكانات الشخص الذى قام بذلك العمل.

٣ – إن التأكيد على الصفات، والحقائق، والتضمينات التربوية لهى أمور مهمة جدا يجب مراعاتها عند تخطيط المنهج، وإن كانت ليست ذات أهمية بالنسبة لتعريف المنهج.

٤ – التتابع، حيث تحدث الأنشطة والمواقف التربوية فى تسلسل منطقى أكثر مما نتوقع، وهى بذلك تؤثر على التلاميذ بدرجة كبيرة. وبعامة، يسمح التتابع بدرجة كبيرة من التفاوت فى عملية التخطيط.

للاعتبارات السابقة، انبثق **المفهوم التقدمى للمنهج** كما يسمى كرد فعل للمفهوم التقليدى الذى يقتصر على المقررات الدراسية المحدودة، والذى يهتم بالناحية العقلية من العملية التربوية دون سواها. وعلى أثر الأخذ بالمفهوم التقدمى، اتسعت دائرة الخبرات والفعاليات التى تقدم للتلميذ، وامتدت إلى خارج حجرات الدراسة لتشمل فناء المدرسة والملعب والنادى والجمعية، ولتشمل أيضا جميع المناشط التى يمارسها التلميذ خارج المدرسة. وبذا، صار المنهج يتضمن كل ما من شأنه أن يؤثر فى التلميذ عن طريق توجيهه داخل جدران المدرسة ليكتسب خبرات جديدة تساعده على فهم الحياة من حوله. وبمعنى آخر، لا يقتصر تأثير المنهج على التلميذ داخل المدرسة فقط، وإنما يمتد ليشمل فعاليات التلميذ خارج جدران المدرسة. أيضا، يهتم المنهج التقدمى

بالناحية السلوكية للتلميذ بجانب اهتماماته بالنواحى المعرفية والجسمية والوجدانية عند التلميذ، لذا بواسطة المنهج قد يكتسب التلميذ سلوكا جديدا، أو قد يعدل أو يزيل سلوكا غير مرغوب فيه، أو قد يثبت عند التلميذ سلوكا طيبا يتميز به(٤) .

فى ضوء ما تقدم، ينبغى على الذين يخططون للخبرات التربوية أن ينظروا بعين الاعتبار للمؤثرات التى تقع على المتعلم من جميع الجوانب، سواء أكانت هذه المؤثرات صادرة عن المجتمع أم البيت أم المدرسة ذاتها. ويجب أن يضع المختصون بدراسة المناهج فى اعتبارهم أن العوامل التى تؤثر فى المنهج كثيرة جدا ولا حصر لها. فعلى سبيل المثال، نذكر من هذه العوامل: المواد الدراسية، والمواد اللامنهجية، والمعلمون، والتلاميذ، والقواعد، والقرارات المدرسية الخاصة بقبول التلاميذ، والقواعد والقرارات المدرسية الخاصة بضبط النظام المدرسى، وكتابة التقارير لأولياء أمور التلاميذ، والدرجات المعطاة للتلاميذ، ونظم الامتحانات، والأجهزة والوسائل التعليمية، والأبنية والمساحات الفارغة بالمدرسة، والمجتمع المحلى، والرأى العام. ونظام الدولة. وجدير بالذكر، أن أى تغير – مهما كان حجمه – يحدث فى أى عامل من العوامل السابقة يكون له صداه وتأثيره المباشر والصريح على المنهج، وقد يكون هذا التأثير من القوة بحيث يعمل على تغيير بعض جوانب المنهج، أو تغييره جذريا فى بعض الأحيان.

وتؤكد النظرة الواسعة الشاملة سالفة الذكر على أهمية ربط المنهج بكل ما يمت بصلة للعملية التربوية، وذلك مما هو معروف عن المجتمع وقيمه، وعن الفرد والجوانب المتعددة لنمائه، فى نسيج متشابك، وفى بنية متينة الأساس. وعليه، يجب أن يتضمن المنهج جميع الخبرات المدرسية التى بواسطتها يحقق المتعلمون الغايات التى يرغب فيها معلموهم، كذلك يحقق المتعلمون الأهداف التى ينشدها ويسعى إليها معلموهم. وبذا، تكون الخبرة المدرسية ذات دلالة ولها معنى بالنسبة للمنهج، ولكن: هل يتم التعلم نتيجة للخبرات التى تحدث فى المدرسة فقط؟

فى الحقيقة، يتعلم التلاميذ فى المدرسة بعض المواد العامة، مثل: المهارات، والمفاهيم، والتعميمات، كما أنهم يكتسبون بعض الاتجاهات، وذلك عن طريق خبرة أو أكثر من الخبرات المدرسية التى يتم تحديدها لهم سلفا، وهذه الأمور التى يتعلمونها أو يكتسبونها تنجم عن أشياء: ترى، وتسمع،

وتتحقق، وتعمل فى مواقف متنوعة. وفى المقابل، يتعلم التلاميذ أيضا أشياء كثيرة خارج المدرسة، مع الأخذ فى الاعتبار أن الخبرات التى يكتسبها التلاميذ داخل جدران المدرسة غالبا ما تؤثر فى الأشياء التى يتعلمونها خارج المدرسة فمثلا: الولع فى القراءة الذى تنميه المدرسة قد يؤثر بدرجة كبيرة فى اختيار السجلات والكتب التى تقرأ خارج المدرسة. وعلى الجانب الآخر، فإن كراهية القراءة التى قد تولدها الكتب المدرسية ذات المستوى الصعب أو الأسلوب المعقد، قد تخلق لدى بعض التلاميذ اتجاها سلبيا نحو قراءة الكتب غير المدرسية. مما سبق، يتضح أن التعليم خارج المدرسة يتأثر بصورة سافرة بما يتم تعليمه داخل المدرسة.

بسبب ما تقدم، بات التنسيق والتعاون بين المدرسة من جهة، وبين المؤسسات التى لها دورر كبير فى التأثير سلبا أو إيجابا، فى تربية وتوجيه النشء من جهة أخرى، ضرورة واجبة ولازمة. وبتعبير آخر، يجب أن تسير برامج هذه المؤسسات (أجهزة الإعلام – البيت – دور العبادة – الجمعيات والنوادى–...) ووسائل تأثيرها فى خط متواز مع أهداف التربية المثلى حتى لا ينشأ الطفل وقد تولدت فى نفسه عقد كثيرة، وتكونت عنده الازدواجية ويصبح نهباً مقسماً بين مختلف الاتجاهات والانتماءات، ويصبح ولاؤه مضطرباً مزعزعًا، وبالتالى تكون مهمة تربيته تربية صالحة مهمة شاقة.

فى ضوء الاعتبارات السابقة، يكون المنهج بمثابة **البرنامج الذى يصمم كى يتمكن التلاميذ من السيطرة بفاعلية على الأنشطة والخبرات التى تحقق لهم مردودات تربوية وغير تربوية إيجابية، مع مراعاة أن بعض هذه الأنشطة والخبرات محدد فى صورة مجموعة من العمليات الإجرائية، بينما بعضها الآخر غير محدد ويتسم بالعمومية.** وعليه، ينبغى أن يشمل المنهج التربوى. ما يلى:

(أ) المقررات الدراسية بما تشمله من موضوعات علمية تعد الجانب الهام الرئيسى من مكونات المنهج، ولكنها ليست مرادفة له، وهذه المقررات تمثل خبرات الماضى، والهدف منها نقل الثقافة من جيل إلى آخر.

(ب) النشاطات التى يمارسها التلميذ تحت إشراف المدرس، أو التى يقوم بها المدرس والتلميذ متعاونين سويا، سواء أكان ذلك فى حجرة الدراسة، أم المختبر، أم المكتبة، أم فى مواقع العمل ومراكز النشاط التعليمى والتربوى التى يقومون بزيارتها. وهذه النشاطات بمثابة خبرات من الحاضر، الهدف منها استكشاف قدرات التلميذ لتنميتها فى الاتجاه المنشود.

(جـ) القيم وأهداف الحياة التى تتضمنها محتويات المواد الدراسية بمقرراتها وموضوعاتها ونشاطاتها التى تختار أساسا لتساعد التلميذ على أن يحقق ذاته ويعبر عن نفسه. لذا تعد هذه القيم والأهداف برامج لتوجيه التلميذ ، إذ أنها بمثابة خبرات الماضى والحاضر والمستقبل مجتمعة معا.

أيضا، يمكن النظر إلى المنهج بمفهومه الحديث على أنه **بمثابة المخطط الهندسى للعملية التعليمية، المصمم حول مبدأ منظم ومنسق، مثل التعاون بين الجماعة، وحل المشكلات بالأسلوب العلمى.**

ويتميز هذا التصميم الهندسى بالآتى:

١ – ينظم سياقا متتابعا من المواقف التعليمية يبنى كل واحد منها على ما قبله، ويهيئ لما بعده.

٢ – يضع تقديرا لسرعة سير وتقدم التعليم، وما يتطلبه من توفير للوقت اللازم بصورة تتناسب مع الفروق الفردية ين التلاميذ.

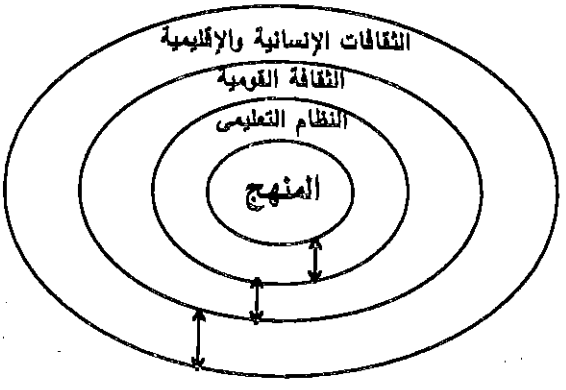
٣ – يستخدم ما ثبتت صلاحيته من مبادئ التعليم، وأساليب التعليم والتقويم.

وبعامة، نلاحظ مما سبق عرضه أن المنهج بمفهومه الحديث يؤكد على أهمية وضرورة **عامل التخطيط**، الذى ينظم الخبرات ويوجهها نحو غاياتها وأهدافها المرجوة، وذلك ما تقوم المدرسة بتحقيقه فى ضوء حاجات المتعلم وإمكاناته وقدراته ومطالب نموه. كما يؤكد المنهج الحديث على أهمية متابعة عمليات التعلم ورعايتها، بهدف الوصول إلى المستوى المنشود. لذا يؤكد المنهج الحديث على أهمية عمليات: التقويم، والتطوير، والتحديث، والتوجيه كلما كان الأمر يستدعى ذلك.

والآن: كيف يتم ترتيب عناصر المنهج الحديث بحيث ترتبط معا فى نسيج متشابك متلاحم الأطراف؟

إن أحدث التصورات القائمة حاليا لترتيب عناصر المنهج، هو ما يتم فى ضوء **منهج تحليل النظم**(*) ، وذلك على النحو التالى:

تتأثر عملية بناء المنهج بعوامل عدة متداخلة ومتشاكة، لذا يعد المنهج منظومة فرعية لعديد من المنظومات الأكبر، وذلك كما فى الشكل التالى:



يظهر الشكل السابق أن المنهج كنظام، ليس معزولا، إذ أنه يتشابك بعلاقات تبادلية مع أنظمة أخرى.

وعلى الجانب الآخر،فإن مفهوم المنهج كنظام – حسب التعريفات التى سبق سردها لمفهوم المنهج الحديث – يشير إلى أن عناصر هذا النظام تكون على النحو التالى:

(*) النظام هو ذلك الكل المتكامل، المنظم والمركب الذى يربط بين عناصر وأجزاء (نظم فرعية) ذات خصائص معينة تتداخل مع بعضها فى علاقات تبادلية مستمرة، بالصورة التى لا يمكن بها عزل أحد هذه العناصر أو الأجزاء عن بعضها البعض، مكونة فى مجموعها ذلك النظام الذى يوجه بدوره ضمن مجموعة من العلاقات التبادلية مع مجموعة أخرى من النظم المتصلة به، والتى تكون مجتمعة ما يطلق عليه النظام الأشمل، أو النظام الأوسع.

معنى ذلك، أن النظام يتكون من أجزاء ذات علاقات، أو ذات تعاملات فيما بينها، لذا فإن دراسة أى جزء من أجزاء النظام لا يمكن أن يتم بشكل مستقل عن الأجزاء الأخرى.

فى ضوء ما سبق، فإن منهج تحليل النظم هو المنهج الذى عن طريقه يمكن تحليل مدخلات ومخرجات المنظومات المختلفة التى تكون النظام الأشمل، وذلك بهدف دراسة مدى الاتساق بينها.

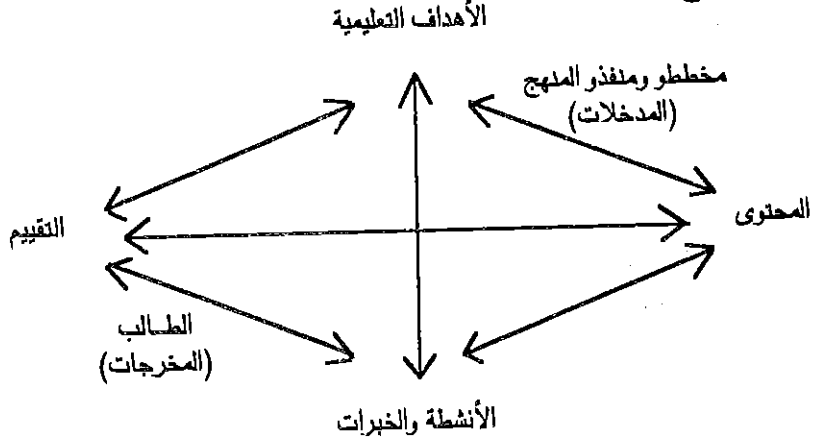
* أهداف المنهج.

* محتوى المنهج (المقررات الدراسية، ومفاهيمها، وطرق التفكير فيها).

* أساليب ووسائل تنظيم المحتوى فى صورة أنشطة وخبرات تعليمية – تعلمية – يمكن تطبيقها.

* التقويم (التقويم أثناء التنفيذ – التقويم النهائى).

والعناصر الأربعة السابقة متداخلة ومتشابكة، كما يبين ذلك الشكل التالى(٥).



يظهر الشكل السابق ما يلى:

١ – أن أهم مخرجات المنهج كنظام هو الطالب، وذلك بعد إكسابه الأهداف التربوية المنشودة. وإن أهم مدخلات المنهج كنظام هى جهود المعلم وكفاياته، وذلك بعد حدوث التواصل بينه وبين الطلاب فى حجرة الدراسة.

٢ – أن المنهج كنظام متحرك مستمر، إذ إن تحقيق الأهداف المرغوب فيها، يتطلب الاستفادة القصوى من الإمكانات المتاحة من جهة، وبذل أقصى جهد ممكن بأقل نسبة من الأخطاء من جهة أخرى، مع الأخذ فى الاعتبار أنه قد تعدل بعض الممارسات والأنشطة وفقاً لمقتضيات الحال.

٣ – أن العنصر الإنسانى فى المنهج كنظام هو الأهم، إذ أن الهدف من النظام هو توجيه سلوك الإنسان بشكل يصبح فيه معاونا للنظام فى

تحقيق أهدافه، وليس متناقضا معه أو محايدا.

٤ – أن المنهج كنظام يعتبر العلاقة بين عناصره علاقة عضوية متشابكة، تبادلية التأثير[٦] .

❑ أهمية المنهج التربوى:

المنهج هو تفسير للفلسفة التربوية القائمة، إذ أنه يعكس السياسة التى ترسمها الدولة كما أنه الميدان الذى من خلاله تتحقق الأهداف التربوية المرسومة المنشودة ، لذا فهو بمثابة المجال الذى تتصارع فيه الآراء، والحلبة التى تتضارب فيها الأفكار.. وعليه، لا نغالى إذا قلنا أن الفرد يستطيع أن يفهم سياسة بلد ما، وأن يعرف الاتجاهات السائدة فيه. وذلك عن طريق معرفته للمناهج الدراسية المعمول بها والمطبقة فى مدارس ذلك البلد.

وبعامة، لا يحتد النقاش، ولا يثار جدل حول أى موضوع من الموضوعات مهما كانت أهميته وخطورته، مثلما يثار حول المنهج، إذ يشتد الجدل حوله بين رجال التربية، والمعنيين بشئون التعليم والمتخصصين فى المواد العلمية (الأكاديمية)، فيما بينهم من جهة، وبينهم وبين رجال السياسة والاقتصاد والاجتماع من جهة أخرى، وقلما يتفق هؤلاء وأولئك اتفاقا كاملاً على مواد المنهج، ومحتوياته، ومقرراته.

ولتوضيح أهمية المناهج التربوية، أقول أنه كلما عانى أى بلد من البلاد من وهن فى موقع من المواقع، فإن اللوم والتعنيف يوجهان مباشرة إلى واضعى المناهج، وذلك بحجة أنهم لم يتداركوا الأمور التى أدت إلى ذلك الوهن عند وضعهم للمناهج. بمعنى، أنه كلما وجد فى بلد ما أن التعليم أصبح غير ملائم بسبب الظروف التى يمر بها ذلك البلد، أو بسبب المرحلة التى يجتازها، وأنه كلما كان هناك نقصا فى الإنتاج، أو ضعفا فى التوجيه الخلقى والوطنى، أو غير ذلك من الظواهر السلبية غير المرغوب فيها، فإن اللوم كل اللوم ينصب فقط على المنهج، وتفتح طاقات الجحيم على رءوس واضعى ذلك المنهج. أيضا، يوجه النقد، ويقع اللوم على المنهج وعلى واضعيه حتى بالنسبة لما يعانيه المجتمع خارج المدرسة من تفكك عام، فكأنما هو المسئول الأوحد عن كل ما يصيب الأمة من خذلان ، وما يحل بالجيل من ضعف وضياع . وكمحاولة لسد النقص الذى يظهر فى بعض الجوانب واستجابة لتلك الانتقادات التى توجه للمنهج والتى تكال لواضعى المنهج، وتلبية للحاجات الجديدة، يبدأ

التغيير فى المنهج أو التعديل فى بعض جوانبه، حذفا أو زيادة أو دمجا. وأحيانا، يتم تغيير المنهج تغييرا جذريا من أساسه، بهدف التغلب على كل نواحى الضعف التى يمكن ملاحظتها فى المنهج القائم.

والآن: هل يمكن تعديل المنهج أو تغييره كلية بما يتلاءم مع ما يحدث من تغييرات سريعة فى شتى المجالات والميادين؟ وما السبيل لتحقيق ذلك؟

تزداد المشكلات التربوية تعقيدا كل يوم عن السابق له، وذلك بسبب تعقد الحياة، وتعدد مطالبها، كما أن هذه المشكلات تتسم أنها سريعة التغيير. لذا، لا يمكن مراجعة المناهج المتبعة بكل دقة وموضوعية، إلا عن طريق دراسة الكيان الاجتماعى الكلى الذى تنمو فيه وترتبط به تلك المشكلات. وعليه، يجد من يقوم بعملية إصلاح المناهج نفسه، وكأنه يقوم بمخاطرة فى أرض رخوة، أو أمام رمال متحركة، حيث يجد ذلك التضارب والتضاد فى الآراء بالنسبة لأى جانب من الجوانب يجب أن تبدأ فيه أولا عملية الإصلاح. ونظرا لصعوبة الوصول إلى اتفاق كلى ونهائى حول المنهج، فإننا نجد أن السلطات التربوية المركزية – وبخاصة فى البلاد التى تأخذ بالنظام المركزى فى الإدارة التربوية – تعمد إلى وضع منهج موحد لجميع أبناء الأمة الواحدة وتفرضه على جميع الطلاب، وتستند فى ذلك إلى أن تشعب الآراء وتعدد وجهات النظر قد يكون السبب المباشر وراء ضياع الكثير من الجهد، والمال، والوقت قبل التمكن من الوصول إلى الحل النهائى الأفضل(٧) .

إن تركيز السلطات فى يد هيئة عليا تكون مسئولة مسئولية كاملة عن تخطيط المناهج، يعنى أن هذه الهيئة لديها القدرة التامة على معرفة ما ينبغى أن يتضمنه المنهج، وما يجب توجيه النشء إليه.

ولكن: هل يمكن تحقيق ما تقدم بصورة جيدة اعتماداً فقط على كفاءة العاملين فى حقل تخطيط المناهج؟.

إن وضع مناهج جيدة، تناسب العصر، وتعكس آمال وطموحات الأمة يستوجب الموازنة بين **التخطيط والتنفيذ**. وعليه، يجب أن يشترك فى تخطيط المناهج بعض المعلمين ممن سيقومون بتدريس هذه المناهج، وبعض الموجهين ممن سيقومون بالإشراف على المناهج عند تدريسها ، وبعض الطلاب ممن سيقومون بدراستها. ومن ناحية أخرى، يجب ألا يقتصر عمل اللجان المسئولة عن وضع المناهج على مجرد تخطيطها،وإنما يجب أن يتحمل العاملون فى تلك اللجان بعض مسئولات التنفيذ ، وذلك عن طريق نزولهم للميدان

العملى فى المدارس لمتابعة تدريس وتعليم المناهج التى تم تخطيطها.

وفى الحقيقة، رغم الانتقادات الكثيرة التى قد توجه للنظام المركزى فى تخطيط المناهج، إلا أن إحدى مزاياه الرئيسة التى لا يمكن إغفالها تتمثل فى خلاصة ما ذهبنا إليه من أهمية المنهج ودوره فى توجيه الجيل وتربيته، إذ يعتبر المنهج المدرسى من أهم موضوعات التربية، بل هو أهمها، وهو لب التربية وأساسها، فهو الوسيلة التى نستخدمها لتحقيق الأهداف التربوية والقومية التى ينبغى تحقيقها ، وهو الطريق لإعداد الأجيال القادمة التى تعتبر عدة الوطن ، وهو السبيل إلى مستقبل أسعد، وعالم أفضل تسوده الثقة، والطمأنينة، والسلام.

ويعنى تخطيط أى منهج تحديد نوع الثقافة السائدة فى المجتمع، كما أنه يعكس مدى عمق واتساع هذه الثقافة، وهذا ليس بالأمر السهل اليسير لأن المجتمعات فى تطوير مستمر وتغير دائم، لذا يجب أن يراعى عند تخطيط المنهج أن يكون مرنا ليساير التطور والتغير، وليتماشى مع مطالب الحياة.

فى المقابل، فإن وضع المنهج وتخطيطه ليسا بنهاية المطاف، وذلك لأن الطريقة التى ينفذ بها المنهج ، والأسلوب الذى تعالج به موضوعاته لهما أثر واضح فى مدى نجاح المنهج، فقد تكون الطريقة فجة عقيمة تصرف التلاميذ عن الرغبة فى العلم، وقد تكون مشوقة تدفعهم إلى المزيد من البحث، والتعمق فيه، والاستزادة منه[٨].

ونظرا لاختلاف وجهات النظر حول نوع الخبرات التى ينبغى تقديمها فى المدرسة، وحول القواعد التى يجب استخدامها لاختيار محتوى المنهج، فإن دراسة المنهج كموضوع تربوى أساسى أصبح أمرا ضروريا لا مفر منه لكل من يعنى بالمسائل التربوية، سواء أكان مخططا أم منفذا. ومن ناحية أخرى، أصبح موضوع المناهج كمادة أساسية فى معاهد وكليات إعداد المعلمين واسع الانتشار ، كما أن البحوث العلمية والمجالات المتخصصة لموضوع المناهج تزداد يوما بعد يوم. ويتناول موضوع المناهج وصف المنهج الدراسى بشكل عام، بما فى ذلك اختيار وتنظيم ووضع الموضوعات بصورة متدرجة فى مكانها المناسب، كما أنه يتناول تقسيمات، وأنواع، وإدارة المناهج. باختصار، يمكن القول أن موضوع المنهج التربوى يهيئ الخبرات اللازمة لنماء التلاميذ، وتكوين شخصياتهم من جميع جوانبها، وذلك فى ضوء السياسة التربوية والتعليمية المعمول بها.

❑ أسس بناء المنهج التربوى من وجهة نظر تقليدية:

يمكن حصر الأسس الرئيسة لبناء المنهج التربوى فى الآتى[٩]:

١ - الأسس المستمدة من العلوم النفسية والتربوية (الأساس النفسى):

وهذه تتمثل فى:

(أ) مفهوم الطبيعة الإنسانية:

★ يعمل الإنسان كقوة متحركة (ديناميكية) فى بيئته.

★ ذكاء الإنسان وقدراته قابلة للنمو.

★ توجد فروق فردية بين الأفراد من حيث الاستعدادات والقدرات والاهتمامات.

★ يتسم السلوك الإنسانى فى أى موقف بالوحدة والكلية.

★ السلوك الإنسانى قابل للتعديل والتغيير تحت شروط معينة.

(ب) النمو النفسى:

★ القوانين التى تحكم عملية النمو.

★ طبيعة مراحل النمو الجسمى والمعرفى والعقلى والنفسى عند المتعلم.

★ طبيعة احتياجات المتعلم المتغيرة حسب مراحل نموه، وما يفرضه محيطه المتغير حسب الوقت وحسب الفرد.

(جـ) أسس التعلم:

★ الدافعية.

★ الثواب والعقاب.

★ الخبرات الناجحة.

★ التدريب، والتدريب القائم على التكرار.

★ التاريخ الشخصى للتلميذ.

★ الاشتراك النشط للتلميذ.

★ الخبرات السابقة.

★ الاسترجاع على فترات متباعدة.

★ الأداء الجيد ومعرفة الأخطاء.

★ وضوح االمعنى وعدم غموضه.

★ اكتشاف علاقات بين عناصر الموضوع.

٢ – الأسس المستمدة من طبيعة المعرفة ووسائل اكتسابها (الأساس المعرفى) :

★ هناك علاقة مطردة بين قدرة الإنسان على الابتكار، وبين المعرفة.

★ يسعى الإنسان كقوة متحركة (ديناميكية) لاكتشاف الحقائق،سواء أكانت تتعلق بالطبيعة، أم بالكون، أم بالإنسان ذاته. وهذه الحقائق متغيرة، إذ إن معرفة الإنسان بالحقيقة دائما نسبية.

★ خلال محاولة الإنسان اكتشاف حقائق الطبيعة والكون، توصل إلى صنع مجالات معرفية جديدة، مثل: العلوم الرياضية والمنطق، وهى ما يطلق عليها «العلوم الشكلية»، وهذه لا ترتبط معايير صدقها بالواقع الفيزيقى، وإنما بمعايير صنعها الإنسان.

★ تتباين هياكل أو بنيات المجالات العريضة التى تشملها المعرفة الإنسانية، فمثلا هيكل أو بنية العلوم الإنسانية أو العلوم الشكلية يختلف عن هيكل أو بنية العلوم الطبيعية.

★ تتجه المعرفة الإنسانية فى اتجاهين.

الأول : ينحو إلى مزيد من الوحدة بين مختلف فروع المعرفة.

والثانى : ينحو إلى مزيد من التخصص الدقيق داخل أى فرع من فروع المعرفة، أو ما يتشعب منه.

★ فى البداية، اكتسب الإنسان المعرفة من خلال خبراته المباشرة، ولكن نظراً لتعقد التراث وتراكمه، أصبح تحقيق ذلك فى حكم المستحيل ، لذا ظهرت المؤسسات التعليمية التى عن طريق المناهج التى تقدمها

أصبح من الممكن أن يكتسب الإنسان بعض جوانب المعرفة المختلفة، ولكن نتيجة للنمو السريع الآن فى جوانب المعرفة الإنسانية، أصبح إمكانية ملاحقة التعليم الذى يقدم فى المؤسسات التعليمية للنمو المعرفى صعبا، لذا ظهرت فكرة التعلم مدى الحياة، وأصبح من الضرورى الربط بين الدراسة النظرية والدراسة العملية، وضرورة عدم الفصل بين مجالات المعرفة. وباتت المشكلة الرئيسة التى تواجه الفرد هى قدرته على الابتكار إزاء المشاكل التى تصادفه، واستخدامه الجيد لما يحصل عليه من مصادر المعرفة المختلفة.

★ هناك مستويات للمعرفة، وهى متداخلة فيما بينها، كما أنها متداخلة ومتشابكة مع جوانب السلوك المختلفة (المعرفى – الوجدانى – النفسحركى) تحقيقا لوحدة السلوك الإنسانى.

٣ – الأسس المستمدة من المجتمع (الأساس الاجتماعى) :

وتشمل مراعاة ما يلى:

★ الفلسفة – النظرة النهائية الكلية – التى يتبناها المجتمع، ويوجه إليها مساعيه. ومن هذه المساعى «التربية» بمفهومها النظامى والعام.

★ احتياجات المجتمع الدائمة (الثوابت) فى تكوين المهارات، والقدرات العقلية العامة، والقيم والاتجاهات المرغوبة.

★ احتياجات المجتمع المتغيرة مثل العمالة والمهارات المتخصصة التى تخضع لمجال زمنى محدد.

★ الاستمداد من طبيعة المجتمع والبيئة المباشرة للمتعلم.

★ الاستمداد من التراث الثقافى للمجتمع بما يغرز الثقة بالنفس والانتماء ويساعد على تطويع الحاضر والتأهب للمستقبل.

★ معالجة المشكلات التى يتعرض لها المجتمع على أوسع نطاق، وبكل التفاصيل، حسب مستوى المتعلم.

★ ارتباط الفرد بمجتمعه، وتعزيز التعايش الجمعى، وإدراك أمانى المجتمع وطموحاته والأخطار المرتقبة.

٤ - أسس عامة ينبغى مراعاتها:

وهذه تتمثل فى:

★ مبادئ حقوق الإنسان.

★ تنظيم العلاقات بين الدول على أساس الاحترام المتبادل، دون تدخل دولة فى شئون دولة أخرى.

★ النظريات الأيدولوچية، والتيارات العقائدية المتباينة التى يموج بها العالم.

★ التعاون، أو التنافس، أو التعارض فى العلاقات الاقتصادية، والسياسية، والثقافية بين دول العالم.

★ التقدم العلمى والتكنولوچى المعاصر الذى من أهم مظاهره، ما يلى:

(أ) التحام النظرية بالتطبيق.

(ب) نمو المعرفة الإنسانية السريع.

(جـ) وحدة المعرفة الإنسانية.

(د) تعدد مجالات تأثير التقدم العلمى والتكنولوچى.

* * *

* مراجع الدراسة الأولى *

(١) حسين سليمان قوره. **الأصول التربوية فى بناء المناهج**، الطبعة السادسة، القاهرة: دار المعارف، ١٩٧٩.

(٢) Smith, B. C., and Others,**Fundamentals of Curriculum Development** N. Y: World Book, 1975, P. 3 .

(٣) Eisner, Elliot E . , **The Educational Imagination,** N . Y : Macmillan Publishing Co., Inc, 1979 .

(٤) Oliver, Albert I., **Curriculum Improvement.** Second Edition, N.Y: Harper & Row Puplishers, 1977 .

(٥) إسحق أحمد الفرحان ، وآخرون ، **المنهاج التربوى بين الأصالة والمعاصرة** ، الطبعة الأولى ، عمان (الأردن) : دار الفرقان ، ١٩٨٤ ، ص٢٦.

(٦) Barous, D., **From Communication to Curriculum**, Hormandsworth, Middlesex:Pinguin Books Co.,Ltd.,1976,14-15.

(٧) روبرت دورتر، ترجمة نجيب يوسف بدوى، **منهج المدرسة الابتدائية**، القاهرة: دار الفكر العربى، ١٩٦٥، ص ١١.

(٨) فرنسيس عبد النور، **التربية والمناهج**، القاهرة: دار نهضة مصر، ١٩٦٧، ص ٧٨ .

(٩) مجدى عزيز إبراهيم، **مناهج الرياضيات بالتعليم قبل الجامعى فى الجمهورية العربية اليمنية**، المنيا: دار نفرتيتى للطباعة والنشر، ١٩٨٣.

* * *

الدراسة الثانية

مبررات التفكير فى منهج تربوى معاصر

- التحدى الذى تواجهه التربية الآن.
- مجتمع ما بعد التصنيع.
- الاتجاه الأساسى لجوانب الثقافة.
- التنمية والتربية والمنهج.
- التربية مدى الحياة.
- تغيير العالم.

* * *

تمهيد

* لمن تدق الأجراس[1] ؟

منذ سنوات قليلة مضت، كانت الأمية تعنى عدم القدرة على القراءة والكتابة، ولكن تغير الحال الآن تماما، وأصبح ينظر إلى الفرد الأمى على أنه ذلك الذى لم يتعلم كيف يتعلم الجديد. وعليه، فإن تقدم أية أمة من الأمم رهن بقدرة أفرادها على معرفة ومتابعة كل جديد ونافع، بهدف إحلاله محل القديم الذى لم يعد مناسبا للعصر. إن تحقيق ما تقدم ليس بالعمل الهين أو السهل، لأنه يتطلب القدرة على امتلاك حرية النظر والمراجعة التى من خلالها، وعن طريقها يمكن إعلان نتائج النقد لأى موضوع من الموضوعات، وبذا يمكن تخطئة ما ينبغى تخطئته، أو إهمال ما يثبت فشله وعدم جدواه. كذا، هدم ما ينبغى هدمه، ليحل محله كل جديد وحديث مدروس.

وحيث أن الخطأ فى حد ذاته شىء مرفوض، وغير مقبول. إذاً، لا يوجد أى مبرر للارتباط بالخطأ أو التمسك به، حتى وإن كان ذلك الخطأ تسانده قوة غاشمة، أو إنه يرتكن إلى قوة عظيمة الشأن، أو أنه ساد لفترة طويلة من الزمان بحيث اكتسب صفة الشرعية. إن ما تقدم، دعا وزير التربية فى الولايات المتحدة الأمريكية «تريل بل Terrel Bell» إلى تشكيل لجنة من ثمانية عشر عضوا فى أغسطس ١٩٨١، لدراسة وسائل تحقيق التفوق والسبق فى التعليم بالولايات المتحدة الأمريكية. ولقد أصدرت تلك اللجنة فى عام ١٩٨٣ تقريرها الشهير «أمة معرضة للخطر» الذى أثار آنذاك حركة متنامية من الحوار حول التربية فى الولايات المتحدة الأمريكية، وامتدت آثاره إلى رحلة التربية عموما فى محاولتها بناء إنسان يعيش العصر ويواجه التحديات.

وقد أشار ذلك التقرير إلى ضرورة مراعاة الأمور المهمة التالية:

* التاريخ لا يرحم الكسالى... والمنافسة امتدت من التجارة إلى الأفكار.

* الخامات الجديدة للتجارة الدولية تتمثل فى المعرفة، التعلم، المعلومات، الذكاء.

* القوة المعنوية (الروحية والفكرية) للأمة... وليس مجرد الصناعة والتجارة... وحدهما.

* التربية وحدها... طريق التفاهم المشترك.

أيضا، أظهر التقرير بعض نواحى القصور، يتمثل أهمها فى الآتى:

★ وسط الثورة العلمية الحالية فى أمريكا، يتم حاليا تربية جيل من الأمريكيين يعد أميًا من الناحية العلمية والتكنولوجية (بول هارد Paul Hard).

★ ازدياد اتساع الهوة بين صفوة محدودة العدد من العلميين والتكنولوجيين من ناحية، وبين جمهور المواطنين الذين هم على غير معرفة بالقضايا التى تحتوى على جانب علمى من ناحية أخرى (جون سلوتر John Slaughter).

★ تأكيد المدارس على مبادئ كالقراءة والكتابة ومهارات العد على حساب مهارات أخرى لا تقل شأنا عن المهارات السابقة، كالفهم، والتحليل، وحل المشكلات، والتوصل إلى استنتاجات.

★ التأكيد على الجوانب التكنولوجية والمهارات المتعلقة بالعمل على حساب وقت دراسة الفنون والإنسانيات.

★ لأول مرة فى تاريخ الولايات المتحدة الأمريكية، تصبح المهارات التعليمية لجيل من الأجيال لا تفوق بل لا تساوى ولا تقترب من مهارات آبائهم (بول كوبرمان Paul Copperman).

إن التقرير السابق يدق لنا أجراس الخطر، ويضىء أمامنا إشارة حمراء، ليحذرنا من مغبة السقوط فى الهاوية، بسبب الانحدار الشديد فى مستوى التعليم فى بلادنا. ما تقدم، لهو حقيقة لا مفر منها، ما لم نتدارك سريعا الأوضاع المتردية فى نظامنا التعليمى.

وهنا، قد نجد من يدعى بأن التقرير السابق (أمة معرضة للخطر) وليد ظروف المجتمع الأمريكى التى تختلف كثيراً عن ظروف مجتمعنا. والرد على الإدعاء السابق بسيط للغاية، وهو أننا أمام خيارين، لا ثالث لهما، وهما: إما الحياة أو الموت، لأنه إذا كانت الولايات المتحدة الأمريكية، وهى التى تقود

العالم اقتصاديا وعسكريا الآن من ناحية، ورائدة المجال التربوى من ناحية أخرى، حاولت تدارك عواقب الأخطار التى قد تهددها بسبب الخلل فى بعض الأوضاع التعليمية والتربوية منذ سنة ١٩٨١، فأولى بنا أن نحاول إصلاح حال التعليم فى بلادنا، لأنه خطوة فعالة وحيوية فى سبيل بناء الإنسان أو إعادة بناءه من جديد. وحيث إن إصلاح حال التعليم رهن بإصلاح المناهج التى تقدمها المدرسة، إذاً يجب الإسراع فى بناء المناهج الجديدة التى تساير العصر.

مبررات التفكير فى منهج تربوى معاصر

لا نغالى مطلقا إذا قلنا أن مدارسنا لا تضع الخطط التعليمية الجديدة التى تصلح للتعامل مع عالمنا المعاصر، الذى يتسم بالتغيير والتجديد السريعين والهائلين فى جميع المجالات التى نتعامل معها أو نحتك بها، فالإنجازات الهائلة التى ظهرت خلال حقبة الخمسين عاما المنصرمة، وذلك مثل:

★ الطيران الذى تفوق سرعته سرعة الصوت.

★ غزو الفضاء والهبوط على سطح القمر، ومحاولة الهبوط على أجرام سماوية أخرى.

★ اكتشاف مصادر جديدة للطاقة (الطاقة الشمسية، الطاقة النووية) وتوظيفهما فى تسيير وتشغيل المشاريع العملاقة.

★ اكتشاف وسائل علاج جديدة للأمراض، ومحاولة قهر المستعصى منها.

★ التقدم فى بحوث علم الأحياء.

★ اكتشاف وسائل جديدة وفعالة لزيادة الإنتاج، ولتحديد النسل.

★ . . . . . .

ليست إلا أمثلة قليلة جدا قياسا لمظاهر التغيير والتجديد التى يموج بها العالم الآن.

ولكن، بالرغم من التقدم العلمى والتكنولوجى الذى سبق الإشارة إلى بعض مظاهره فيما تقدم، إلا أننا نلاحظ أن المدرسة لا تزال تمارس التعليم

بأسس لا تختلف كثيرا عما كانت عليه الأمور عندما عرفت المدرسة لأول مرة. إنه لشيء مؤلم ونحن فى سبيلنا إلى ارتياد عوالم جديدة، أن نرى مدارسنا واقفة مكانها لا تستطيع أن تتقدم كما ينبغى لتؤدى الدور المفروض أن تؤديه كرائدة للتغيير والتجديد. أيضا، مما يحزن الفرد، أنه بالرغم من استخدام التكنولوجيا الآن فى شتى المجالات والميادين، إلا أن المدرسة فى وضعها الراهن تبدو عاجزة، غير قادرة على مواكبة ركب التطور.

حقيقة، لقد قدمت بعض المحاولات، وبذلت بعض الجهود فى مجال التجديد خلال السنوات الماضية، إلا أن هذه الجهود، وتلك المحاولات، لم تأت بدماء جديدة لواقعنا التعليمى والتربوى. إن مدارسنا لم ترق بعد للمستوى المناسب، إذ مازلنا نلاحظ أن الأنماط الأساسية للتربية هى هى كما كانت منذ عشرات السنين، لم تصبها يد التغيير. وتعتمد هذه الأنماط على تعليم القراءة والكتابة والحساب فى المدرسة الابتدائية بأشكالها التقليدية. ومما يزيد الأمر بلة، إن بعض الكتابات تنوه الآن بتوجيهات رجعية تهدف للعودة إلى استخدام بعض الطرق التقليدية والتراثية فى التعليم.

إن التربية التقليدية – بلا أدنى شك – فيها من الخير الشيء الكثير، وفيها أيضا الكثير من النقائص التى كانت وراء المحاولات التى سعت إلى الابتعاد عن الأساليب التربوية التقليدية ذات النسق الموحد، إلا أن هذه المحاولات لم تكن لها غاية تربوية واضحة، فعجزت عن وضع تصور لأهداف بعيدة المدى، ذات معالم واضحة، قادرة على إعداد الأطفال للعيش فى عالم الغد، لذا فشلت هذه المحاولات فى تحقيق ما تصبو إليه، واستمرت التربية التقليدية فى مسيرتها، وذلك بصرف النظر عن بعض التعديلات والتغيرات الشكلية التى لم تمس الجوهر، إذ أصبحت مدارسنا حاليا أقل صرامة وأكثر إنسانية من ذى قبل. لقد فشلت مدارسنا فى إيجاد أسس منطقية سليمة، يمكن فى ضوئها تحديد الأمور الأكثر أهمية بالنسبة لتعليم الأطفال فى عصرنا الحاضر.

إن القيام بالتعريف بما يجب أن تفعله المدارس من أجل منح الأطفال القدرة على العيش فى مستقبل حياتهم، ينبغى أن يشغل بال وفكر كل من التربويين، والمهيمنين على التعليم. وبمعنى آخر، فإن التعريف بما يجب أن تقدمه المدرسة لتلاميذها لتجهيزهم وإعدادهم لمواجهة المستقبل. وبما قد يحمله من تغيرات يصعب التنبؤ عن أبعادها بدقة، ينبغى أن يكون موضوع

الساعة بالنسبة للتربويين والمسئولين عن التعليم.

إن تحقيق ما تقدم يبدو الآن صعبا، وقد يكون مستحيلا، بسبب تعقد التراث وتقدمه، وذلك عكس ما كان عليه الحال فى العصور السالفة، حيث كانت الأمور أشد بساطة، وكانت الأشياء أكثر ثباتا. فمثلا، كانت التربية فى العصور الغابرة، تعد الأطفال لأدوار تقليدية معروفة، وتستخدم فى تلقينهم التراث والأدوار التى تتطلبها الحرف التى يختارونها لأنفسهم. كما كانت التربية تقوم بتعريفهم الرموز والطقوس التى كانت تسود مجتمعاتهم.

أما فى المجتمعات الأكثر حداثة، وبتحديد أدق فى مجتمعات ما قبل الثورة الصناعية، انحصرت مهمة المدرسة فى تعليم التلاميذ أسس الكتابة، والقراءة، ووسائل التواصل. أما فى عالمنا اليوم، تبدل كل شىء وتغير، لدرجة أن الغايات التربوية من التعليم المدرسى باتت الآن غير واضحة المعالم، لذا فإن المدارس لن تتمكن أبدا من إعداد التلاميذ إعدادا يتناسب ومتطلبات عالمهم الجديد إذا ما اقتصر ذلك الإعداد على التركيز على تلقين المبادئ الأساسية للقراءة والكتابة ووسائل الاتصال، لذا يجب التفكير فى منهج جديد يستطيع أن يقدم بصورة منتظمة المعلومات والمهارات التى يحتاج إليها التلاميذ فى تعاملهم مع العالم الذى يفترض أنهم سيعيشون فيه، وبذا تسلح المدرسة تلاميذها بالأسلحة التى تمكنهم من خوض معركة الحياة المستقبلية، وتساعدهم فى بناء مجتمع تعاونى يتبنى أسمى المبادئ والقيم الإنسانية، ويلغى التمييز العنصرى، ويؤمن الغذاء والدواء للجميع، ويحارب الاستغلال، وينمى قدرات الفرد فى مجالات التعليم الذاتى والاعتماد على النفس، ويمكن من وضع ضوابط قادرة على كبح جماح عملاق التكنولوجيا الجبار فتمنعه من الانفلات والتدمير، وأخيرا يؤمن إيمانا راسخا بأعظم وأسمى شىء فى الوجود، أعنى إنسانية الإنسان.

بالإضافة إلى ما سبق ذكره، يمكن الاستناد إلى عديد من المبررات، التى تجعل التفكير فى بناء منهج جديد ضرورة مهمة، وحتمية لازمة من أجل منع العملية التربوية من الانزلاق إلى مهاوى الركود والتخلف.

وتتمثل أهم المبررات التى تقوم عليها الدعوة لبناء منهج جديد يناسب عالمنا المعاصر فى الآتى:

□ التحدى الذى تواجهه التربية الآن:

تعتمد الحضارة المعاصرة بدرجة كبيرة على التربية، من أجل توسيع قدرات الأفراد المطلوبة منهم، كى يعيشوا بسلام فى عالم اليوم: عالم التغيير والتجديد، عالم الحركة والتوتر، عالم الأمل والرجاء، عالم الهيجانات والاسترخاء النسبى. وبالرغم من التناقضات السابقة التى هى من سمات الخمسين سنة الأخيرة (ما بعد الحرب العالمية الثانية)، إلا أن المدرسة يمكن أن تكون قوة رئيسة، وأن تلعب دورا فعالا ومصيريا، لو أنها سارت فى الاتجاه الصحيح.

ومن ناحية أخرى، لم يكن التحدى للتربية فى أى وقت من الأوقات، أكثر حدة مما هو عليه الآن. ويظهر هذا التحدى للتربية بصورة سافرة على ضوء الاعتبارين التاليين:

أ - أن المدارس جزء لا يتجزأ من حياة الأمم وطريقة معيشتها:

إن النظام التعليمى القائم فى أى مجتمع من المجتمعات، لهو محصلة الخبرات المتجمعة لذلك المجتمع، وانعكاسا للقيم التى يؤمن بها أفراده، وتعبيرا عن الفلسفة السائدة فيه. فمثلا، إذا كان التعليم بالمجان فى أى بلد من البلدان، وإذا كان مجال القبول بالمدارس مفتوحا أمام جميع التلاميذ بغض النظر عن ألوانهم، ومعتقداتهم، ومستوياتهم الاجتماعية والاقتصادية، وانتماءاتهم الحضارية، فإن ذلك ينبع أساسا من نظرة ذلك البلد إلى التعليم، من حيث: أهميته، وجدواه، ولمن يقدم.

وبعامة، أدى الهدف المثالى، المتمثل فى التعليم المجانى وإتاحة الفرص التربوية المتساوية أمام الجميع، إلى التوسع المستمر فى المدارس، وبخاصة مدارس التعليم الابتدائى، لتضم جميع الأطفال فى العمر المدرسى، ولتهيئ لهم فرصا تربوية متكافئة. إن المفهوم الذى تتضمنه هذه الفلسفة لتوفير تعلم مجانى، وإتاحة فرص تربوية متساوية لكل فرد كى ينمى طاقاته إلى أقصى حد ممكن، هى من جملة الأسباب التى تؤثر فى تكوين النظام التربوى وتصميمه بما يتفق وتلك المثل. وتتأثر المناهج التى تقدمها المدرسة بصورة مباشرة بالمثل والمواقف والضغوط التى يمارسها الأفراد والجماعات فى المجتمع. فمثلا، أدى التوسع الرأسى لمدارس التعليم العام بسبب مد فترة التعليم الإلزامى من جهة، وإطالة العام الدراسى من جهة ثانية، وتشريع القوانين الخاصة بمنع تشغيل الأحداث (فى كثير من الدول) لإبعادهم عن سوق

العمل التنافسى من جهة ثالثة، إلى ضرورة إعادة النظر فى نوع الخبرات التى تتيحها المدارس للأطفال والشباب على حد سواء. أيضا، من الأسباب التى تدعو إلى مراجعة الخبرات التى تقدمها المدرسة بصفة دورية، إن الميادين والمجالات التى تستخدم خريجى المدارس للعمل فيها، أو التى تقبلهم لمواصلة دراستهم فى مراحل دراسية أعلى، قد بدأت تضغط على واضعى المناهج كى يعدلوا فى المناهج المقررة للمراحل التعليمية المختلفة بما يتلاءم ومتطلبات الأعمال التى تمارس فى تلك الميادين والمجالات، أو بما يتلاءم ومتطلبات الدراسة فى المستويات الأعلى.

فى ضوء ما تقدم، فإن **تهيئة خبرات تربوية ذات نوعية جيدة**، تجعل من التربية قوة اجتماعية إيجابية، هى من تحديات العصر فى الوقت الحالى، سواء أكان ذلك للمتخصصين أم لغير المتخصصين فى مجال التربية.

ب - ينبغى أن تكون التربية قوة اجتماعية إيجابية:

تزداد الحياة المعاصرة تعقيدا يوما بعد يوم، لذا يحتاج المواطن الذكى الفعال إلى معلومات مضبوطة تساعده على الوقوف على ما يدور حوله من أحداث، سواء على المستوى المحلى أم على المستوى العالمى. كما أنها تجعله قادرا على التصدى بالحلول العملية للمشكلات التى تواجهه فى حياته الخاصة، والتى يعانى منها المجتمع الذى يعيش فيه. ومن ناحية أخرى، فإن تقليص المسافات بين الدول بسبب وسائل الاتصال التكنولوجية الحديثة الجبارة، يعنى حدوث اتصالات حضارية جديدة ومعقدة. ومن ناحية ثالثة، تحتاج شعوب دول العالم للتواصل من أجل بناء سياسات متقاربة، أو بناء سياسات متوازنة على أقل تقدير، لذلك أصبحت الشئون الدولية بالغة الأهمية لكل فرد، لأن الأحداث التى تقع على بعد آلاف الأميال فى أى بلد من البلاد لها تأثير مباشر على حياته، سواء أكان هذا التأثير إيجاباً أم سلباً.

أيضا، لقد زعزع العلم وضع وسلام الفرد والمجتمع، وذلك بسبب تطور وسائل القتل الجماعى التى تهدد الحياة على وجه الأرض فى أى لحظة يتهور فيها أى من المعسكرين: الغربى أو الشرقى.

كذلك. لم تبد مشكلات الحياة اليومية أكثر شدة، وأعظم قسوة مثلما هى عليه الآن، وذلك بسبب هجرة الريف والنزوح الجماعى إلى المدن داخل البلاد أو خارجها، وبسبب زيادة أوقات الفراغ الذى وفرته الآلة للإنسان.

فى ضوء ما تقدم، لم تكن الحاجة إلى تربية واقعية لجميع الأفراد – أطفالا وشبابا وكهولا – أشد مما هى عليه الآن، وذلك بسبب التغير المستمر الذى يتطلب الأشخاص القادرين على معالجة تعقيدات الحياة اليومية، القادرين على رؤية العلاقات والاختيارات بالنسبة للقيم الاجتماعية والإنسانية رؤية صحيحة موضوعية.

وتنعكس من جميع أنحاء العالم الدلائل التى تشير إلى الثقة المتزايدة فى قوة التربية كمصدر للبيئة وكدليل يسترشده الأطفال للإسهام فى عالم اليوم، وعالم الغد. وتقع مسئولية الرد على هذا التحدى على عاتق المدرسة حتى تصبح التربية بالفعل قوة إيجابية اجتماعية. وبالطبع، لن يتحقق ما مر ذكره، ما لم يعمد المدرسون، والمسئولون عن قيادة العملية التربوية إلى فحص وتقييم الآراء والمقترحات التى تؤدى إلى معالجة مشكلات المنهج الأساسية من ناحية، وإلى التفكير فى بناء منهج جديد يواكب روح العصر من ناحية أخرى.

□ مجتمع ما بعد التصنيع:

رغم أن خمسينات وستينات هذا القرن جاءت تحمل للإنسان تباشير الأمل فى حياة رغدة سعيدة، وانتصار هائل مؤزر على الطبيعة فى صورة غزو شامل للفضاء، وفى صورة هبوط سهل لين على سطح القمر، وفى صورة سيطرة شبه كاملة على أمواج ودوامات مياه البحار والمحيطات، وفى صورة تسخير الرياح والعواصف لصالح الإنسان، إلا أن سبعينات هذا القرن حملت للإنسان نذر التشاؤم وخيبة الأمل، فاكتسى مستقبله بلون رمادى، وساد مزاجه نسيج خيوطه اليأس والقلق، وذلك لأنها انطوت على مخاطر أزمات عديدة فى مجالات: الاقتصاد، والطاقة، والإسكان، والطعام. كذلك، حملت السبعينات أزمة اجتماعية ومعنوية ممثلة فى حركات تمرد الشباب الذى يفتقر إلى رؤية فلسفية واضحة لمستقبله.

وبالرغم من جميع المخاطر السابقة، إلا أن الإنسان هو الإنسان دوما فى كل زمان ومكان، لا ييأس أبداً، ولا يقعده عن الوصول إلى آماله العريضة أية عقبات أو صعوبات على الطريق، لذا بدأت موجة جديدة من الجهد الفكرى تستشرف المستقبل، وتستعين بما هيأته لها الثورة العلمية والتكنولوجية من أدوات بحث جديدة ممثلة فى الحاسبات الآلية، ومناهج رياضية اقتصادية فى صور نماذج رياضية كأدوات كمية علمية للمساعدة فى اختيار السياسات

اللازمة لبقاء ورفاهية الإنسان. إن العلم والتكنولوچيا فى عصر ما بعد الصناعة كفيلان بتقديم حلول فعالة وجذرية لمشكلات العالم مما يؤكد أن البشرية قادرة على حل مشكلاتها، وإن اقتضى الأمر صراعا مزعجا، وتفانيا رهيبا، وذكاءً عظيما، وصولا إلى مجتمع المدينة الفاضلة الذى يسوده العدل والمساواة. ولكن ذلك لا يتحقق بين يوم وليلة، إذ قد تمضى قرون وقرون، دون تحقيق العدل المطلق والمساواة التامة، ويظل المجتمع ترهقه مظاهر الهوة بعيدة الغور بين الغنى الفاحش والفقر المدقع من ناحية، وبين التخمة والفاقة من ناحية أخرى، وبين الوفرة والحاجة من ناحية ثالثة، وبين التقدم العلمى والتكنولوچى الكبير فى بعض الدول المتقدمة والجهل والأمية المخزيتين فى الدول الفقيرة والنامية من ناحية رابعة.

إن مشكلات الانتقال إلى مجتمع بعد التصنيع، سواء فى الدول المتقدمة أو المتخلفة، هى فى جوهرها مشكلات اجتماعية وثقافية ونفسية، وإن اختلفت بالطبع صور هذه المشكلات فى الدول الغنية عن صورها فى الدول الفقيرة. لقد صنعت كل حضارة من الحضارات طريقتها الخاصة فى التفكير، لذا تتغير صورة الطبيعة ونطاقها فى أى حضارة بالنسبة لبقية الحضارات، كما تتغير القيم والنظرة الشاملة إلى الكون، كذلك تتغير أساليب الإنسان فى التعامل مع الذات والآخر والطبيعة. أيضا، تغير مفهوم الزمان والمكان.

وباختصار، أن لكل حضارة فلاسفتها الذين يعبرون عن الرؤية الشاملة للوجود فى ضوء القوانين المتاحة. أيضا، لكل حضارة مؤسساتها وتكنولوچيتها وثقافتها وإنسانها الذى تمثل شخصيته جماع كل ما سبق التعبير عنه، ومن ثم يكون لأفراد كل مجتمع من المجتمعات سماتهم المشتركة، وطبيعتهم التى تميزهم عن سائر المجتمعات الأخرى، وبذا تتحدد معالم التنشئة الاجتماعية لإنسان أى مجتمع من المجتمعات. فعلى سبيل المثال، خلقت الثورة العلمية والتكنولوچية فى الدول المتقدمة مجتمعا جديدا له مؤسساته المتميزة جذريا عن مؤسسات سواه، وله ثقافته، بالمعنى العريض للكلمة. كما أنها صنعت إنسانا له تكوين فكرى ملائم يمكنه من أن يعايش ويواكب مظاهر التقدم الحضارى من حوله، وتجعله أيضا قادرا على تصور وفهم التغيرات التى تحدث من حوله فى شتى الميادين والمجالات. وفى المقابل، سيعانى إنسان مجتمع ما بعد التصنيع من مشكلات عدة ناجمة عن النجاح الذى سبق لنا تحديد بعض أبعاده فيما تقدم. وعلى سبيل المثال لا الحصر، نذكر فيما يلى بعض المشكلات التى قد تؤرق وتشغل بال الإنسان فى مجتمعات ما بعد التصنيع.

* اغتراب الإنسان نتيجة التقدم الناجح للحركة الاجتماعية.

* الكآبة التى قد تسود صفوف العمال نتيجة الانتقال الناجح لبعضهم خارج البنية الطبقية.

* تلوث البيئة الناجم عن النمو السريع فى شتى المجالات.

* انطلاق لشهوات النفس وملذاتها. دون وجود ضواط حقيقية تنظم أو تحد من ذلك.

* تواكل بعض الأفراد على الحياة الميكانيكية واعتمادهم كلية عليها.

* ظهور أزمات نفسية واجتماعية عند بعض الأفراد نتيجة الفراغ، قد تدفعهم إلى عنف ضار.

فى ضوء الحديث آنف الذكر، يجب أن يكون لمجتمع ما بعد التصنيع رؤية فلسفية جديدة واضحة، وذلك لأن غياب هذه الرؤية قد يؤدى إلى نتائج سلبية خطيرة، منها على سبيل المثال ما يلى:

- الثورة العارمة لدى بعض الشباب، وبخاصة المتطرفين منهم، ضد التقدم العلمى.

- الزعم بأن التقدم العلمى خطر يهدد البشرية.

- عدم الرضا المتبادل بين الإنسان ومجتمعه مما يخل باتزان العلاقة بينهما، وربما ينتهى الأمر بقطع الروابط والوشائج التى تربط بينهما.

وفى المقابل، إذا تحددت تلك الرؤية بطريقة صحيحة، حيث تكشف عن الجانب الفلسفى للتقدم، لا فكرا نظريا فحسب، بل حركة اجتماعية أيضا، وبيان اتجاه هذه الحركة ولمصلحة من، فسوف يصبح العلم جزءاً من وجدان الإنسان وحياته الاجتماعية، يستشرف به آفاق المستقبل، ويتطلع من خلاله إلى رحاب حياة أفضل، وقيم جديدة. كما يصبح العلم موضوعا يتغنى به الشعراء تعبيرا عن وجدان الناس، وملهما للفن، ومثيراً للحس والجمال.

والسؤال الآن الذى يطرح نفسة بلجاجة، هو:

هل يمكن أن يحيا الإنسان حياته الطليقة فنانا مفكرا مبدعا فى مجتمع يعانى من تناقضات وتطاحنات اقتصادية من ناحية، ويميل إلى كبت أى فكر ينزع إلى الحرية والانطلاق من ناحية أخرى؟.

لقد كان جديراً بالثورة العلمية والتكنولوجية فى الدول المتقدمة أن تكون أداة طيعة فى يد الإنسان، تساعده على ممارسة الديمقراطية فى حياته من جهة. وتحفظ له حريته واستقلاله وأمنه من جهة ثانية ولكنها -للأسف- تهيئ لهذه الدول سلطات جديدة، وسطوات واسعة النطاق لم يسبق لها مثيل ولم تكن تخطر على بال، كما أنها تمد هذه الدول بإمكانات جديدة جبارة للتحكم شبه الكامل فى سلوك الإنسان فى مجال الإدارة والمجتمع، وفى حياته الخاصة أيضا. إنه لشيء محزن ورهيب حقا أن يكون لدى هذه الدول، أو لدى العلماء الخاضعين لسطوتها وسيطرتها، القدرة على تحقيق الإنجازات المخزية التالية:

- تخليق كائنات حية جديدة ضارة ومؤذية، وتجريبها على البشر، وبخاصة فى الحروب القائمة الآن بين الدول الفقيرة والنامية.
- التحكم غير المرغوب فيه بالنسبة للأمور التالية:
  - نوع المخلوقات البشرية عن طريق هندسة الجينات.
  - الحالات الذهنية باستخدام العقاقير.
  - طاقة الإنسان العرفانية والتحصيلية.
- السيطرة على الغير ومراقبة العقل الإنسانى والتحكم فيه.
- استخدام الوسائل العلمية الحديثة للمراقبة فى كشف أو فضح واستراق أخص خصائص حياة الإنسان التى يحرص على إخفائها[٢].

والسؤال: ما موقعنا نحن من هذا كله؟.

الحقيقة التى لا جدال فيها، يحاول المسئولون فى مصر الأخذ بالثمار الإيجابية التى جاءت بها وأبانت عنها الثورة العلمية التكنولوجية، وذلك فى شتى المجالات، كالصناعة، والزراعة، والطب، والتعليم، .. إلخ . وللأمانة، يجب أن نقرر أننا جزء من عالم ينشد التنمية، ولكن على الرغم من ذلك لن نكون ضمن مجتمع الثورة العلمية والتكنولوجية، وعلى أحسن تقدير فإننا قد نلحق بذيل الركب فى القريب العاجل. وعليه، فليس أمامنا خيار: الحياة أو الموت، وبخاصة أن الحضارة التكنولوجية الراهنة تنذر بسحق من لا يلحق بها ولا عاصم له، ولذا باتت مواجهة هذا التحدى ضرورة حضارية تاريخية.

ولكن: هل ندرك واقعنا المتخلف، وطبيعة التحدى المفروض علينا؟.

حقيقة الأمر، أننا ندرك ذلك تماما بدليل أننا نأخذ أسلوب التخطيط العلمى عند التصدى للمشكلات التى يعانى منها مجتمعنا، كذلك تشمل

الدراسات التى يقوم بها علماؤنا عناصر التربية والطعام والتنمية الصناعية والطاقة. بالإضافة إلى ما تقدم، هناك نداء القيادة السياسية الخاص بالصحوة الكبرى، كى يشارك جميع أفراد الشعب فى إعادة بناء مصر من جديد، لتكون دولة عصرية.

وتؤكد الدراسات التى تمت فى مجال التربية أن القضية الأساسية تتمثل فى تحديث عقولنا برمتها، وتمكينها من استيعاب روح العصر فى صيغتها الصحيحة. كما تشير هذه الوثائق إلى الغياب الفاضح لفلسفة تربوية تحكم الجهود المبذولة، إذ أن السياسة التعليمية لا تدعمها رؤية مستقبلية لمطالب مجتمعنا، فضلا عن أن النظم التربوية نظم وافدة، لا تنبع ولا تعبر عن واقعنا التربوى، لذا فإن هذه النظم غالبا ما تكون ضعيفة الصلة بواقعنا وبحاجاته التنموية، كما أنها لا تعكس طموحات الإنسان المصرى ونزوعه إلى الابتكار والإبداع، ولا تخلق منه إنسانا إيجابيا ومشاركا فى صوغ مجتمعه.

لقد كشفت الدراسات التربوية عن أوجه قصور حقيقية، ولكن يعيبها أنها دراسات مجزأة تفتقد النظرة المتكاملة، ولا تقدم رؤية مصرية شاملة، ولا توضح المنهج اللازم للتغيير، ومن ثم فهى لا تعدو أن تكون تعبيرا عن مكنون النفس، وأمانٍ عذاب لا تؤثر فى الواقع، ولا تخلق القوى الفعالة للتغيير.

إن ما سبق يجب أن يكون دافعا للتربويين ولغير التربويين لبذل المزيد من الجهد المنتظم البناء فى سبيل تقديم رؤية مصرية شاملة لواقعنا التربوى ولطموحاتنا التربوية المستقبلية.

إننا لم نصل بعد إلى نقطة اللاعودة، وعليه يجب ألا نصاب باليأس أو الإحباط، وبخاصة أن بلادنا تتطلع إلى حياة أفضل، وتطمح إلى تنمية كبيرة وتقدم سريع فى شتى الميادين، وهى تدرك أن الحاجة ماسة للغاية إلى إحداث تغيير جذرى شامل فى الحياة المصرية ينقل مجتمعنا من مجتمع نامٍ مقيد قلق، إلى مجتمع عصرى تسوده الحرية والكرامة والعدالة والطمأنينة. ومن ناحية أخرى، تؤمن القيادة التربوية فى بلادنا بأن للتربية الدور الأكبر فى عمليتى التنمية والتغيير المنشودتين، لذا تصمم هذه القيادة على وضع استراتيجية جديدة للتربية فى ضوء أهداف التقدم العلمى والتكنولوجى، وبذلك تتمكن التربية من أن تصبح أداة فعالة تستجيب للتغيرات الاجتماعية التى تتعاظم سعتها وسرعتها، كما أنها تسهم أيضا فى إحداث التغييرات الإيجابية المطلوبة فى مجتمعنا[٣].

وبعامة، يعتمد تحقيق التوسع والتجديد فى التربية على التخطيط التربوى السليم، الذى يتجاوز الكم إلى الكيف، والذى يعتمد على العلم والموضوعية والتجريب أسلوبا، والذى يتبنى أيضا طريقة البحث عن البدائل التربوية المستقبلية منهجا، وبذا يمكن استثمار الموارد البشرية والمادية المتاحة أحسن استثمار لتحقيق الأهداف المطلوبة. ومن ناحية أخرى، عندما يتم اختيار البديل (أو البدائل) الأفضل وينفذ بدقة وإخلاص وكفاءة، يصبح تعميم التعليم وتجديده حقيقة واقعة.

والسؤال: ما موقع المناهج من عملية التخطيط التربوى السليم؟

للإجابة عن هذا السؤال، نقول:

تتعدد جوانب وعناصر العملية التعليمية، فهى تشمل أهداف التعلم، وبنيته، ومحتواه، وطرائقه، ووسائله، وإدارته، ونظمه، وعلاقاته. ويمكن تجزئة وتفريع كل عنصر من العناصر السابقة إلى أبعاد وعناصر فرعية عديدة أخرى. ويتطلب إصلاح التعليم لرفع كفاءته وزيادة إنتاجيته، إدخال تحسينات وإحداث تغييرات، ليس فقط على كل عامل من عوامله الرئيسة، بل أيضا على كل جزء من أجزاء عناصره المتفرعة، وذلك لأن الجوانب والأبعاد والعناصر والأجزاء، سواء أكانت رئيسة أم فرعية جزئية مشتقة، تتفاعل فيما بينها، وتتداخل بعضها البعض. وعليه، فإن إهمال أى جزء منها يكون له مردودات سلبية خطيرة الأثر على الأجزاء المحسنة أو المعدلة الأخرى.

بالإضافة إلى ما سبق، فإن الشبكة الواسعة المتشابكة من العناصر المكونة للعملية التعليمية، تتأثر وتؤثر فى ذات الوقت فى السياق الاجتماعى والسياسى والاقتصادى للمجتمع الذى توجد فيه المؤسسة التربوية. ويعنى ما تقدم أن التغيير والتقدم المنشودين للتعليم وللمجتمع لا يتمان إلا بتعاون القطاع التربوى مع القطاعات الأخرى.

وتحتل المناهج موقعًا استراتيجيًا حساسًا فى العملية المعقدة الشاملة الخاصة بإصلاح التعليم، وبخاصة عندما ينظر للتخطيط التربوى من منظور الجودة والمستوى، ذلك لأن قياس جودة التعليم والحكم على مستواه يعتمدان على معرفة مدى تفاعل هذا التعليم مع قابليات، وميول، وخلفيات التلاميذ من جهة، ومع مشكلات وحاجات واتجاهات المجتمع من جهة أخرى. ولكى يصبح التعليم قادراً على التكيف مع هذين المتغيرين الرئيسيين – المجتمع والتلميذ – ينبغى أن يطرأ تحول جذرى وشامل فى طبيعته – أى فى أهدافه

ومحتواه وطرائقه وعلاقاته – والمناهج كما نفهمها تجسد إلى حد كبير مضمون طبيعة التعليم هذه التى يراد تغييرها وتطويرها[٤].

وعليه، يأتى تطوير المناهج على رأس قائمة الموضوعات المهمة فى التربية، التى يجب تجديدها دوما، أو تغييرها تغييراً جذرياً، إذا أصبحت عاجزة أو غير قادرة على مواكبة العصر. لذا فإن الاهتمام بالكيف كأفق جديد فى التخطيط التربوى ، يحتم على هذا التخطيط أن يجعل المناهج محوراً أساسياً فيه، وخاصة أن مناهجنا باتت فى أمس الحاجة إلى التجديد الجزئى أو التغيير الكلى لتصبح أكثر ملاءمة وتكيفاً لأهداف مجتمعنا.

وعلى وجه العموم، فإن أمام المسئولين التربويين فى مصر رصيدا لا يستهان به من تجارب الدول المتقدمة فى شتى ميادين العلم والمعرفة ومنها العلوم التربوية، لذا يجب على التربويين استخدام ما أبانت عنه وأفرزته حصيلة هذه التجارب فى تطوير التعليم بعامة، والمناهج بخاصة فى بلادنا، بشرط أن يتحقق ذلك فى أسرع وقت ممكن حتى لا يتسم ما طوروه أو ما جددوه بالتخلف بعد ذلك، مع مراعاة أن يفعلوا ذلك بأسلوب يتخطون فيه الأخطاء التى وقعت فيها تلك الأمم، وأن يدرسوا الصعوبات والمشكلات التى واجهت تلك الدول عند التطبيق لتفاديها عند التنفيذ. أيضا، يجب على التربويين فى بلادنا أن يتجاوزوا الأفكار والمفاهيم التى سبق تحقيقها فى الدول المتقدمة؛ فيبدأون حيث انتهت المجتمعات المتقدمة، أو على الأقل ينطلقون من نقطة أكثر تقدما بكثير من النقطة التى بدأت منها تلك المناهج.

ولقد تحقق فى السنوات الأخيرة ما يشبه الإجماع بين المربين شرقا وغربا،سواء فى الدول المتقدمة أم المتخلفة على حد سواء، على أن أفضل مدخل وخير وسيلة لإصلاح التعليم ولتجديده، هو **تحسين المناهج وتغييرها**. ولقد ترتب على ذلك ظهور حركات فى كل مكان فى الآونة الأخيرة كان هدفها الأول هو تطوير المناهج، كما تعددت المؤتمرات الوطنية والإقليمية والدولية من أجل مناقشة الغرض السابق نفسه. ولقد كان من أكثر تلك المؤتمرات، وربما من أهمها، ذلك المؤتمر الذى دعت إليه منظمة اليونسكو وعقد فى صيف ١٩٦٨، وحضره خبراء مناهج التعليم العام من كافة أرجاء العالم[٥]. أيضا، سارعت منظمات وجمعيات ومعاهد إقليمية ووطنية للقيام بدراسات وأبحاث فى ميدان تطوير المناهج، كمنظمة التعاون الاقتصادى والإنماء (OECD)، ومركز أبحاث التعليم ومستحدثاته (CERI) التابع لها،

ومكتب اليونسكو الإقليمى للتربية فى آسيا، وأكاديمية العلوم التربوية السوفياتية، ومركز تطوير التعليم لما وراء البحار (CEDO) فى المملكة المتحدة، وجمعية الإشراف التربوى وتطوير المناهج (ASCD) فى الولايات المتحدة الأمريكية.

□ الاتجاه الأساسى لجوانب الثقافة:

شهد العالم فى الخمسين سنة الأخيرة حركة استهدفت الاهتمام **بالدراسات المستقبلية**، وقد ساعد على ظهور الحركة عوامل عديدة ومتباينة، نذكر منها ما يلى[٦]:

١ – التقدم الهائل الذى أحرزته الدراسات الإحصائية فى مختلف مجالات العلوم، فقد أصبح الإحصاء الرياضى أداة الباحث الذى يبغى الوصول إلى اليقين فى أحكامه عن الحاضر، والذى يسعى إلى وضع معايير تهيئ له استشراف المستقبل وتساعده على الكشف عن غموض السنين القادمة، وذلك إذا ما توفرت عوامل بذاتها تحددها له دراسته الإحصائية. وقد تبع الطفرة التى تميزت بها الدراسات الإحصائية تطور تكنولوجى فى أداة الإحصاء تمثل فى الحاسبات الإلكترونية التى هيأت للإنسان إمكانات تجاوزت حدود واقعه. وقد ترتب على ذلك انتقال المنهج البحثى من الأسلوب الإحصائى التقليدى إلى أساليب أكثر صورية للتحليل والتنبؤ.

٢ – أصبح للإنسان الآن رؤية واضحة للواقع وفهما صائبا لديناميات وعلاقات الظواهر المختلفة، وذلك بسبب تقدم البحوث العلمية من ناحية، وبسبب توفر كم هائل من المعلومات فى مجالات البحوث المتخصصة من ناحية أخرى.

٣ – فى ضوء تطور مناهج البحث العلمى تغير مفهوم منطق العلاقات، إذ أصبحت العلاقات بين عناصر الظاهرة لها نفس قيمة العناصر ذاتها، لذا يتعين دراسة الظاهرة فى ضوء علاقاتها بالظواهر الأخرى، كما أن هذه العلاقات تؤثر بالفعل على مسار الظاهرة ومستقبلها، وذلك يستوجب إضافة البعد الزمنى لأى ظاهرة تكون موضوع بحث معين.

٤ – قد يهيأ التقدم العلمى والتكنولوجى آفاقا لحياة رغدة للبشرية، وفى

المقابل قد يؤدى إلى كوارث فظيعة لا يدرى إلا الله فقط مداها، ولقد بدأت مع نهاية الحرب العالمية الثانية حقبة تاريخية جديدة فى تطور الحضارة البشرية تتميز بخصائص، أهمها:

- التلاحم بين العلم وبين الصناعة أو التطبيق، حيث ضاقت المسافة الفاصلة بين الفكرة والابتكار، وبين التطبيق أو التحقق فى مجال الواقع.

- شمول الفكرة الواحدة، إذ لم تعد قاصرة على ميدان واحد للعلم أو التكنولوجيا، بل تشمل كل مناحى الحياة الاقتصادية والفكرية والاجتماعية.

٥ - بات التقدم العلمى والتكنولوچى فى سرعته المذهلة قانونا موضوعيا يحكم حركة المجتمعات فى نموها وتطورها وعلاقاتها الدولية، لذا يجب أن يعى الإنسان هذا القانون ليدرك حركة التاريخ وإمكانية تلبية حاجات الفرد والمجتمع معا.

٦ - نتيجة الثورة العلمية حدث وما زال يحدث فى جميع المجالات تحولا جذريا فى هيكل العمل والمهارات والعوامل المؤثرة فى البيئة والعلاقات الإنسانية والإدارة... إلخ، كما أنها أدت إلى تراكم هائل لجميع جوانب المعرفة بمعدلات لم يسبق لها مثيل فى التاريخ.

٧ - أيضا، خلقت الثورة العلمية هوة تكنولوچية وإدارية بعيدة الغور، تفصل بين الدول بعضها البعض من ناحية، كما أنها تشكل تهديداً خطيراً لرواد عصر الثورة الصناعية الأولى فى أوروبا من ناحية ثانية، كذلك أخلت باتزان بنية العلاقات بين الأمم من ناحية ثالثة، إذ خلقت مراكز ثقل وجذب ومناطق فراغ وطرد، تكشف عنها على سبيل المثال، حركة هجرة العقول، وبخاصة من الدول النامية إلى الدول الغنية، وهى أثمن ثروة تحدد مستقبل عديد من الأمم.

٨ - كذلك كانت الثورة العلمية والتكنولوچية، وراء ذلك التناقص بين البيئة التى اصطنعها الإنسان لصالحه، وبين البيئة الطبيعية التى يستخدم مواردها، إذ أدت الاختراعات الجديدة وسرعة انتشارها إلى انتهاك التوازن القائم بين العمليات الطبيعية التى توفر للإنسان

أنسب ظروف طبيعية لحياته، ونعنى بذلك مشكلة تلوث البيئة التى باتت مشكلة تؤرق الإنسان، وهو يتأمل مستقبله على الأرض.

٩ – نتيجة للأزمات الطاحنة التى يمر بها العالم الآن، ونتيجة للأحداث المؤسفة التى تقع فى أنحاء كثيرة ومتفرقة من العالم، مثل: زيادة نمو السكان المصحوب بالتباطؤ فى النمو الاقتصادى، وأزمات الطعام والموارد الطبيعية، والأزمات الاجتماعية والمعنوية، وحركات تمرد الشباب الذى يفتقر إلى رؤية فلسفية لمستقبله، يحس الإنسان بالخطر والخوف على مصالحة وضياع المستقبل منه، لذا يعكف الآن (بما يسرته له الثورة العلمية والتكنولوجية من أدوات بحث جديدة ممثلة فى الحاسبات الإلكترونية والمناهج الرياضية) على وضع نماذج رياضية، تمثل أداة كمية علمية للمساعدة فى اختيار السياسات اللازمة لبقاء ورفاهية (النسق العالمى) عن طريق منع حدوث الأزمات العالمية.

وحيث إن **الثقافة** بأوسع معانيها، تعنى البيئة المصطنعة بأكملها التى يخلفها الإنسان بتأثير عمله فى العالم الخارجى، لذا فهى كل ما ترسب فى ذاكرة الفرد (الثقافة الفردية)، أو فى الذاكرة المشتركة لأفراد المجتمع (كما يتجلى فى المكتبات والمتاحف والمعاهد والأكاديميات)، وذلك نتيجة لآثار الخبرات والتجارب السابقة[٧].

فى ضوء ما تقدم، يمكن تلخيص الإطار العام للعناصر الأساسية للاتجاه الرئيسى البعيد المدى والمتعدد الجوانب للثقافة فى الآتى:

١ – ضعف دور السلوك التقليدى «والحدسى» (أى القائم على الحس العام)، وزيادة دور السلوك العقلانى الصريح المعالج والهندسة الاجتماعية، وذلك فى المجال التطبيقى للقضايا الاجتماعية والسياسية والثقافية والاقتصادية، وكذلك فى مجال صوغ واستثمار العالم المادى، وازدياد شأن الصياغات النظرية والأكاديمية والمعرفة مقابل الخبرة والتدريب المباشر الفورى. وسوف تزداد أيضا، وربما يكون ذلك أمراً حتمياً، مشكلات الطقوس أو العقلانية الكاذبة والقصور الثقافى، وأيضا ردود الأفعال المتباينة ضد العقلانية.

٢ – تزايد الثقافة الحسية (أى التجريبية والإنسانية والصناعية والعقلانية الصريحة والنفعية...)، وسوف تضعف بدرجة كبيرة الروابط الأسرية، وربما الأخلاقية.

٣ – تراكم المعارف العلمية والتكنيكية وتزايد النفع بهذه المعارف باعتبارها أهم مصدر يرتكز عليه الإنسان، وسوف يترتب على ذلك زيادة الاستقلال الجغرافى والموارد المحلية المحدودة.

٤ – نزوع الأفراد والدول على حد سواء إلى زيادة ثرواتهم كى يكونوا أكثر غنى. أيضا، تزايد وقت الفراغ عند الأفراد بسبب المستحدثات التكنولوچية الموفرة للوقت والجهد. كذا، حدوث ثورة فى التأهيلات والتوقعات المتزايدة.

٥ – تقدم وارتقاء الصفوة والأخصائيين من البرجوازيين والبيروقراطيين والتكنوقراطيين وأهل الجدارة، ونمو المؤسسات والهيئات ذات الشخصية الاعتبارية ونقص التبعية للمؤسسات الأسرية والجمعية.

٦ – تأسيس قواعد قانونية للتنمية الاقتصادية والتغيرات التكنولوجية، وخاصة فى مجالات الاستثمار والبحوث والتنمية، وكذلك زيادة الابتكار والانتشار التكنولوچى فى عمل المؤسسات. كذلك التركيز الواعى على التعاون والاكتشافات العرضية. أيضا من المتوقع أن تزداد المعارضة بين صفوف الصفوة من أبناء الشرائح العليا للطبقة المتوسطة إزاء التغير السريع «القهرى» فى مختلف الميادين والمجالات.

٧ – التصنيع والتحديث على نطاق العالم كله، كذلك تزايد الوعى بعالم شمولى وليس عالمًا جمعيًا. وتكون التفاعلات فى ذلك العالم الشمولى موضوعية وغير شخصية وفعالة وعملية، وبذلك بعكس العالم الجمعى الذى تتسم فيه الروابط الإنسانية بالإنغلاق. أيضا سوف ينمو ويزداد الإحساس «بالرأى العام العالمى» والمسئولية المشتركة بين كل البشر.

٨ – تزايد الكفاءة على المستويين: الفردى والقومى فى مجال العنف والتدمير، وتزايد التسامح مع الإرهابيين ومن يساندهم، ويعود ذلك إلى أسباب سياسية فى أغلب الأحوال.

٩ – تناقص النمو الاقتصادى والسكانى، رغم أن الأخير الآن فى حالة انفجار.

١٠ – الامتداد الحضرى وسكنى الضواحى وبناء مدن كبرى جديدة، كذلك تزايد الحركة نحو إقامة الحواضر ذات الضواحى مقابل القرى والريف. كذلك نقل الكثافة القصوى فى هذه المناطق، والتداخل الجزئى بين المناطق الحضرية التى كانت يوما متباعدة.

١١ – تناقص أهمية المهن، وظهور اقتصاد وثقافة ومؤسسات مجتمع ما بعد التصنيع.

١٢ – هيمنة وتأثير اقتصاد مجتمع ما فوق التصنيع أو الصناعة العملاقة على البيئة الاجتماعية والطبيعية.

١٣ – تزايد شمولية وعالمية الاتجاه المتعدد الجوانب، وذلك مع تزايد الشعور بالحاجة إلى التمايز والتوحد القومى أو العرقى أو الجماعى.

١٤ – التفكير ذو التوجه المستقبلى والحوار والتخطيط، وإن كان حدث مؤخرا بعض التقدم فى مناهج البحث والأدوات، رغم بعض التراجع الذى حدث فى المستوى العام للدراسة (حتى على يد أصحاب النزعة المستقبلية).

١٥ – ازدياد التعلم ودور التعليم الأساسى للجماهير. وقد بدأت مؤخرا صناعة المعرفة، وتعاظم عدد ودور المثقفين، وزيادة أسلوب صناعة القرارات والاتجاهات القائمة على المعارف غير المباشرة (الكتب – المحاضرات – تقارير هيئة العاملين والمستشارين)، مقابل الخبرة الشخصية[٨].

وحيث إن **الثقافة** هى الراسب المتخلف فى عقولنا، **والتربية** هى العملية التى يتولاها الأفراد أو المجتمع لتحديد تكوين وأبعاد هذا الراسب. إذن، نحن أحوج ما نكون إلى منهج جديد يراعى فى بنائه العناصر الأساسية – التى سبق تحديدها – للاتجاه الرئيسى البعيد المدى، والمتعدد الجوانب للثقافة.

□ التنمية والتربية والمنهج:

ينبغى إعادة النظر فى المناهج الحالية، وإعادة بنائها من جديد بما يناسب العصر، فى ضوء الاعتبارات التالية:

أ – «عملية التنمية هى إحداث مجموعة من المتغيرات الجذرية فى مجتمع معين بهدف إكساب ذلك المجتمع القدرة على التطور الذاتى المستمر بمعدل يضمن التحسن المتزايد فى نوعية الحياة لكل أفراده. بمعنى زيادة قدرة المجتمع على الاستجابة للحاجات الأساسية والحاجات المتجددة لأعضائه بالصورة التى تكفل زيادة درجات إشباع تلك الحاجات عن طريق الترشيد المستمر لاستغلال الموارد الاقتصادية المتاحة ، وحسن توزيع عائد ذلك الاستغلال»(٩).

ب – «التربية فى كل مجتمع تحقق وظيفة اجتماعية غاية فى الأهمية فى حدود الإطارات التالية»:

* التربية عملية نقل العناصر الثقافية: مادية ولا مادية إلى المواطنين ليكونوا صالحين لهذا المجتمع.

* التربية هى عملية النقل فى وسط اجتماعى بشرى، أى فى الجماعات البشرية.

* التربية عملية تفاعل اجتماعى ينتج عنه تغير وتكيف فى الفرد والمجتمع(١٠) .

ومعنى ذلك أن «التربية فى أصلها عملية تنشئة اجتماعية تهدف إلى تزويد الطلاب بالخبرات التى تؤهل الناشئ أن يشارك فى مجتمعه مشاركة طيبة، فإذا اتفقت هذه الخبرات مع مطالب النمو تحقق التوفيق بين حاجات الفرد وأهداف المجتمع»(١١) .

جـ – وتتمثل أهم الأهداف العامة للتربية فى الآتى(١٢):

* تنمية قدرة الأفراد على التفكير بأسلوب علمى، والعمل بما يتضمنه من دقة الملاحظة، والاستقصاء، وعدم التعصب، والاستناد فى الرأى إلى الدليل المقنع والبرهان.

* تنشئة أجيال قادرة على تحمل المسئولية فى شتى صورها ونواحيها، وتشجيع الأفراد على المبادرة واتخاذ القرارات بأنفسهم، والتخطيط لمستقبلهم، والاعتماد على جهودهم ونتائج أعمالهم.

* تنشئة جيل قوى يتميز بالجدية والصلابة والتضحية، لديه من القدرات والمهارات والاتجاهات ما يجعله قادرا على مواجهة التحديات والمخاطر التى تتعرض لها الأمة.

* تأكيد الرابطة بين النظرية والتطبيق، وبين العلم والعمل.

د – ويمكن تلخيص الدور الذى يمكن للتربية أن تقوم به فى تحقيق التنمية، فى الآتى(١٣):

* إيجاد قاعدة اجتماعية عريضة متعلمة، بضمان حد أدنى من التعليم لكل مواطن، يمكنه من العيش فى مجتمع يعتمد على القراءة والكتابة ووسائل الاتصال الجماهيرى على مختلف أنواعها.

* المساهمة فى تعديل نظام القيم والاتجاهات بما يتناسب والطموحات التنموية فى المجتمع، ومن ذلك تعزيز قيمة العمل والإنتاج، ودعم الاستقلالية فى التفكير والموضوعية فى التصرف، ونبذ الاتكالية والنزعة الاستهلاكية، وإطلاق الطاقة الإبداعية للفرد بتنمية قدرته على الملاحظة والتجريب والتحليل والتطبيق ، وتأكيد دور الفرد فى المساهمة فى بناء مجتمعه ، وضرورة تمتعه بممارسة هذا الدور، والمشاركة الفكرية والاجتماعية والسياسية ضمن إطار حق تمتع الآخرين بهذا الدور.

* تأهيل القوى البشرية،وإعدادها للعمل فى القطاعات المختلفة، وعلى كل المستويات، وذلك عن طريق:

● التزويد بالمعارف والمهارات والقيم اللازمة للعمل المستهدف.

● التهيئة للتعايش مع العصر التقنى وتطوير وسائله وطنيا، ويتطلب هذا التركيز على العلوم الطبيعية: النظرية والتطبيقية، وتمكين التعليم منها فى إطار إنسانى شمولى يدرك قيمة العلوم والمعارف الأخرى.

● التوازن فى تأهيل القوى العاملة حسب الاحتياجات المتغيرة. ويتطلب ذلك، التركيز على القاعدة العريضة فى التأهيل أولا وتفريعه حسب الاحتياجات، مع إعطاء الأولوية للأطر الفنية

(المتوسطة – العالية) التى تمثل نقصًا خطيراً فى معظم البلدان النامية.

هـ – المناهج التى تقدمها المدرسة (فى جميع المراحل التعليمية) هى الوسيلة الأساسية لتحقيق أهداف التربية بها.

إذن، من المفروض نظريا، أن تسهم المناهج فى تحقيق التنمية. ولكن ذلك لا يحدث ، إذ يشير الواقع العملى الملموس إلى أن دور المناهج فى هذا المجال محدود للغاية، بسبب الصعوبات الكثيرة التى تعانيها المناهج، والتى تدعو إلى التشاؤم. إن السبب المباشر لتلك الصعوبات يعود إلى عدم الالتزام بالأسس الضرورية لبناء المناهج ، وقد أفرز ذلك العديد من المشكلات، أهمها ما يلى(١٤):

- تكرار المعلومات وازدواجيتها من مقرر لمقرر فى نفس السنة.
- الاتساع فى المعلومات فوق طاقة الاستيعاب، مع التركيز على المادة وحشو الذهن.
- غياب العمل الإنتاجى المباشر فى المناهج.
- ضعف التواؤم مع تحديات العصر الحديث وإفرازاته.
- بعد المناهج عن التوجيهات الإنتاجية، وضعف الارتباط بالواقع والحياة العملية.
- الاعتماد على الترجمة والنقل، مع قدم المعلومات أحيانا.
- إغفال المشكلات الاجتماعية فى الدراسات الإنسانية والاجتماعية.
- قلة الاهتمام بالفروق الفردية، وعلاج المتخلف والضعيف، ورعاية الموهوب وتنمية قدراته.
- كثرة المحظورات الاجتماعية فى المسائل الخلافية.
- ضعف تعليم اللغات الأجنبية الرئيسة رغم الحاجة إليها.
- قياس التقويم لجوانب محددة، وتركيزه على المعلومات القابلة للنسيان.
- التساهل فى المستوى العلمى، بالنسبة للقبول وللتخرج ،حتى فى التعليم العالى المتخصص.

- غياب التوجيه الدراسي والمهني للطلاب، وتعثر الدراسة، وضعف المستوى تبعا لذلك.
- اعتماد طرائق التدريس على التلقين، ونقل المعلومات، والتركيز على التحصيل المعرفى فى مستوياته الدنيا.
- اعتماد السلطوية فى العلاقة مع الطالب، وحجب سبل المبادرة والمشاركة والإبداع من قبل الطالب.
- قلة الاستفادة من الخبرات والتجارب المكتسبة خارج النظام التعليمى.
- تخلف المهارات والتقنيات المكتسبة عن التكنولوچيا السائدة.
- ضعف تنمية الإحساس الوطنى بالولاء والإنتماء والحرص على المصلحة العامة.
- قصور تطوير الرؤية الموضوعية لدى الطالب، وتعزيز ثقته بنفسه والقدرة على مواجهة الآخرين، وطرح آرائه بقناعة.
- تخلف أساليب التدريس عن المنهج والكتاب، رغم جودتهما أحيانا، وذلك بسبب ضعف مستوى تأهيل المدرسين.
- قصور تعزيز القيم والاتجاهات الاجتماعية والإنتاجية.
- طغيان اللفظية والعلوم الإنسانية على العلوم الطبيعية والتطبيقية.
- غلبة الشكلية على المواد الدراسية، وعدم العمق فيها وإدراك أسرارها، وإمكانية الاستفادة منها.

فى ضوء ما تقدم، يجب إعادة النظر فى مناهجنا،وإعادة بنائها من جديد، بطريقة تحول دون ظهور السلبيات السابقة، التى تحد من تحقيق الأهداف التربوية المنشودة.

□ التربية مدى الحياة[١٥]:

إن التربية يجب أن تكفل للإنسان إشباع حاجاته وتحقيق طموحه وأهدافه، لذا فإن عبارة «التربية مدى الحياة» تعنى ببساطة أن التربية لا تنتهى بانتهاء تعليم الفرد الرسمى فى المدرسة أو الجامعة، بل تدوم دوام حياته وتستمر مع استمرارها، وعليه تتضمن التربية مدى الحياة عنصرين:

أولهما: يتمثل فى استمرارية العملية التربوية بلا معوقات بهدف تحقيق

ما يأمل إليه الفرد وتنمية ما لديه من إمكانات واستعدادات.

أما ثانيهما: فهو الإعداد لمواجهة المتطلبات العاجلة للعالم فى وقت يتسم بالتحول الصارخ والتغير الدائم السريع بحيث أصبح من المستحيل أن يحكم حياة الفرد أو الجماعة معايير تربوية ثابتة. لذا تهدف «التربية مدى الحياة» من وجهة النظر التعليمية إلى إشباع حاجات الفرد الحياتية الضرورية لتساير لحظات عمره فى عصر دائم التغير سريع الحركة، وذلك يقتضى من المسئولين عن التربية تعديل المناهج بصفة دورية، بما يتناسب ودورها كما يجب أن تؤديه. وبذلك يستطيع المتعلم أن يتابع تعليمه وأن يستكمل تربية نفسه طالما هو موجود على قيد الحياة، وذلك بغض النظر عن انتظامه أو غير انتظامه فى الدراسة المنظمة، لذا يجب أن تركز المناهج الدراسية فى ظل هذا النظام اهتمامها على تعليم الفرد كيف يفكر تفكيرا سليما، وكيف يواجه وجه الحياة المتغيرة دوما، ويتصرف بعقلانية إزاء المواقف الجديدة التى لم يسبق له الالتقاء بها، لذا يجب توجيه كل ما يحصل عليه الفرد من مفاهيم ومعارف ومدركات لتأكيد المعنى السابق بغض النظر عن الكم الذى يحصل عليه منها، ذلك رغم أنه قد يخرج إلى الحياة فلا يجد شيئا مما سبق له تعلمه، وإنما يجد غيره قد احتل مكانه، بفعل التطور السريع فى شتى الميادين وبفعل التقدم العلمى الهائل الذى هو سمة العصر الآن.

وحتى تحقق التربية هذا المطمح فلابد أن تقوم مناهجها على الأسس التالية:

- تزويد المتعلم بالدوافع اللازمة حتى يتابع دراسته وتدريبه ويرتفع بمستوى كفاءته حتى بعد ترك المدرسة أو الجامعة وبذلك يتحمل مسئولية تربية نفسه فى وقت قد لا يجد فيه من يعلمه.
- إكساب المتعلم الوسائل التى من خلالها يستطيع أن يحسن التعبير عن النفس والاتصال بالآخرين.
- إنماء قدرة المتعلم على التركيز والملاحظة.
- وقوف المتعلم على مصادر المعلومات، وكذلك طرق الحصول على منابع المعرفة.
- إتاحة الفرص أمام المتعلم للتدريب على العمل التعاونى مع الآخرين.

- تحقيق المداخل التاريخية والعلمية والنسبية فى دراسة المناهج التربوية لأهميتها التى لا يستهان بها فى عصر العلم المتقدم.

* دواعى ومميزات (التربية مدى الحياة) :

يعيش الأفراد الآن فى حركة سريعة ودائمة من التغير والتطور. لذا أصبح من غير المرغوب فيه توقف المتعلم عند حد معين من المعرفة يتلقاها فى المدرسة أو الجامعة ليعيش به بقية أيام حياته، إذ أن المعرفة تتجدد دوما، بمعنى أن جوانب المعرفة سيل لا يقف عند حدود ، وبخاصة فى عالمنا الحاضر، مما يفقد ذلك القدر المحدود من المعرفة الذى يتلقاه الفرد فى المدرسة أو الجامعة استمراره وأهميته ويقضى عليه بالتخلف والموت. ويكون ذلك من أسباب عجز الفرد وعدم قدرته على ملاحظة كل جديد ، إن أصر على عدم تجديد نفسه بما يتناسب مع التطورات السريعة فى جوانب المعرفة المختلفة، مكتفيا بزاده القليل الذى اكتسبه خلال دراسته.

أيضا مما يظهر أهمية الاتجاه الجديد فى تحقيق الهدف السابق، أنه بمقارنة الكيان التربوى المعمول به فى مدارسنا الآن وبين الكيان التربوى الجديد، الذى تتبناه وتدعو إليه فكرة «التربية مدى الحياة»، نجد ما يلى:

- يتم التعليم المعمول به حاليا فى المدارس فى إطار زمن محدد، وينتهى بعمر معين،أما «التربية مدى الحياة»، فلا تضع قيودا أو حدودا للتزود بالمعارف والمعلومات، إذ يستطيع المتعلم اغتنام فرصته دون التقيد بعمر معين، لأنها تبصره بالعالم المحيط به فيستطيع السير فى تيار الحياة.
- تحكم التربية فى جميع مراحلها، منذ فجر التاريخ وحتى يومنا هذا، نظرة تقليدية تقوم على تقسيم حياة الفرد إلى فترتين: **الأولى**: هى فترة الإعداد والاستعداد بالمدرسة والتدريب والممارسة الموجهة لألوان السلوك المختلفة التى تكون شخصية الفرد وتعده لتحمل المسئولية مستقبلا. **والثانية**: هى الفترة التى يتحمل فيها المتعلم مسئولية العمل المستقل كله، وكذلك مسئولية التنفيذ على ضوء ما سبق له اكتسابه من الفترة الأولى.

لذا عملت التربية قديماً على دس الحقائق فى أذهان المتعلمين دسًا لتكون معتمدهم الأول والأخير فى المستقبل، فكانت تزود المتعلمين

وهم صغار، ما ترى أنهم يحتاجون إليه فى تأدية أدوارهم وهم كبار. وبالطبع ذلك يجانبه الصواب تماما فى عصر يخرج فيه الطالب من الجامعة، ليجد أن الزمن قد سبقه إلى تبديل وتعديل ما عرف من حقائق.

أيضا يهمل الأسلوب التقليدى قوانين نمو الفرد، وهذه ترى أهمية وجدوى استمرار الفرد مدى حياته فى التعلم ليلاحق كل جديد، لذا يجب النظر إلى الحياة كلها على أنها فترة واحدة يمتزج فيها الإعداد بالمباشرة الفعلية. والواقع أن حياة الفرد بفتراتها المتعاقبة تحمل دائما كل جديد مما تحتاج إليه عمليتى الإعداد والمباشرة معا.

- فى ظل التربية مدى الحياة لا يوجد معنى للنجاح المطلق أوالفشل المطلق، لأن الفرد أثناء انغماسه فى أى عملية تربوية مستمرة يتعلم الجديد دوما، وذلك يزيد من دائرة معارفه بدرجة ما، وبذا يكون النجاح أو الفشل بالنسبة له نسبيا.
- تتيح التربية الحالية للفرد فرصًا سهلة لاختيار الوظائف والخدمات حيث يقوم الاختيار على أساس حصوله على الشهادة المناسبة، وليس على أساس قدرته على تأدية رسالة الوظيفة أو مسئوليات الخدمة بأمانة وفاعلية. أما فى ظل (التربية مدى الحياة) فيمكن استحداث نظم تربوية تسمح للفرد الذى يزاول بكفاءة مهنة من المهن أن يتابع وهو فى مهنته دراسة المقررات وممارسة التدريبات التى تعده لمهنة أخرى. وبذا يستطيع أن يفاضل بين المهن المختلفة، وذلك يساعد على وضع الشخص المناسب فى المكان المناسب. وهذا الأسلوب فى اختيار العاملين يفضل أسلوب الاعتماد على الشهادات والدبلومات؛ لأنه يتميز بميزتين ينبغى لعصر العلم والتكنولوجيا أن يحرص عليهما وهما:

- تنقيح دائم للاختيار بهدف ضمان أداء الخدمات الاجتماعية على أكمل وجه.
- إتاحة الفرصة لكل من الموظف وصاحب العمل، ليظهر الأول كفايات متباينة الدرجة والمستوى، وليتعرف الثانى على تلك الكفايات فيقدرها ويسند إلى صاحبها العمل المناسب لهذه الكفايات. وذلك يكون من عوامل إظهار الابتكارية لدى الأفراد طبقا لما يملكه كل منهم من إمكانات واستعدادات وقدرات.

* نظرة إلى التربية مدى الحياة:

- أولاً:

يمكن أن يكون لعبارة «التربية مدى الحياة» وقع رنان فى الآذان، ومفهوم واسع فى الأذهان، وذلك لأنها من الناحية الفلسفية تعد عبارة جامعة شاملة تصلح للدلالة على عدد كبير من الوسائل التعليمية التى تتراوح بين التعليم غير المدرسى، والتعليم المدرسى الدائم، كما أنها تصلح أن تكون من المفاهيم العالمية بحكم شمولها. ولكن إذا نظرنا إليها من وجهة التنفيذ العملى، وجدنا لها معانى ثلاثة، هى[١٦]:

المعنى الأول: ويكتنفه الغموض باعتباره مثلا أعلى يسمو إلى مناط الثريا، ولا ينزل إلى مستوى الثرى، منذ عهد الأغارقة القدامى الذين كان مفهوم التعليم عندهم يتمثل فى تعليم الإنسان دوما حتى يصبح مواطنا صالحا.

المعنى الثانى: وهو معنى حديث الظهور، ويتمثل فى استخدام وسائل الاتصال الحديثة فى التعليم، كالجامعة المفتوحة (جامعة الهواء) المعروفة فى المملكة المتحدة وهى التى تجمع بين الاستخدام التعليمى لوسائل الاتصال، مثل: التلفاز، والتعليم بالمراسلة، والمدارس الصيفية التى تقدم المشورة للدارسين.

المعنى الثالث: ويتضمن التدريب السياسى، وذلك كما يحدث فى الدول الشيوعية، وبخاصة كما يحدث فى الصين، حيث يتعلم الناس هناك المبادئ الماركسية، واللينينية، ومبادئ الفكر المادى، خلال دورتين تعقدان لهذا الغرض.

وعلى الرغم من فوائد المعانى الثلاثة السابقة، فإنها لا ترسم لنا الصورة الكاملة للتربية مدى الحياة. إذاً، ما البديل؟.

يكون من الأفضل استعمال عبارة «مواصلة التعليم» أو امتداد التعليم فى معظم البلاد النامية، التى يفتقر المعلمون فيها إلى المعلومات والمهارات، التى تجعلهم أهلا لإحداث ثورة فى التعليم. أيضا، إذا أضفنا على عبارة «مواصلة التعليم» المفهوم التقليدى للتربية – لا المفهوم المدرسى – الذى لا يزال موجودا فى كثير من البلاد النامية، أمكن لنا أن ندرك أن استعمال هذه العبارة خير من استعمال عبارة «التربية مدى الحياة». أما بالنسبة للدول الغنية المتقدمة، حيث يعاود الطلاب الدراسة بعد انقطاعهم عنها، كى يمارسوا العمل

فى ميدان الحياة فترة من الزمن، يكون من الأفضل استعمال عبارة «معاودة التعليم» بدلا من عبارة «التربية مدى الحياة».

وبعامة، يجدر بالمربين فى مختلف بلاد العالم تدبير أى المصطلحات التى تناسب الأوضاع الثقافية السائدة فى بلادهم، مع الاحتفاظ بعبارة «التربية مدى الحياة» فى قاموس التعليم الدولى لتكون بمثابة مصطلح شامل تندرج تحته كافة المصطلحات الجزئية المناسبة للأوضاع الثقافية فى شتى بلدان العالم.

- ثانيـاً:

يجدر بنا عدم الأخذ بالطريقة القياسية فى التربية مدى الحياة، والتى تقوم على وضع إحدى النظريات العامة، ثم الانتقال بعد ذلك إلى إخراج هذه النظرية من حيز التفكير إلى حيز التنفيذ، والأخذ بالطريقة الاستقرائية والتى تقضى باستقراء إمكانات التعليم فى البلاد المختلفة، والإفادة منها فى وضع نظام معين من التربية مدى الحياة يكون مناسبا لاحتياجات البلاد، وبذا تكون عبارة «التربية مدى الحياة» اصطلاحا دوليًا عامًا يطلق على المشروعات الخاصة التى تستخدم الإمكانات الموجودة تحت تصرف المجتمع، ويستخدم فى جميع أنحاء العالم.

- ثالثـاً :

حيث أن أهم إمكانات التعليم هى الناس أنفسهم، لذا يجب استغلال هذه الإمكانات بأقصى قدر ممكن طول الحياة، مع مراعاة أن كل تفاعل يتم بين الأفراد هو فى حقيقته عملية من عمليات التعلم والتعليم، سواء أكان هذا التفاعل والتبادل مجرد مجاذبة أطراف الحديث بين الناس أم كان إرسالا تلفازيا عن طريق القمر الصناعى. وتتوقف طريقة استغلال الإمكانية السابقة على الأسلوب السياسى الذى تتحكم به الدولة.

- رابعـاً:

إذا أخذنا فى الاعتبار أن بعض أوجه القصور التى يعزوها النقاد إلى التعليم اليوم، ترجع إلى فشل هذا التعليم فى الوفاء باحتياجات المجتمع، فإن ذلك يدعو -بإلحاح - إلى إيجاد إجابة عن السؤال التالى:

ما البرنامج الذى يمكن للعالم الانثروبولوجى الاجتماعى أن يضعه للتربية مدى الحياة على أساس تبادل التعلم والتعليم بين أفراد المجتمع؟

لا يمكن وضع إجابة محددة كنمط يحتذى به ويطبق فى شتى بلدان العالم. وعليه، فإن إجابة السؤال السابق تختلف باختلاف البلاد والثقافات. ولكن، رغم ذلك، يكون من المناسب إبداء بعض الملاحظات التى تتمثل فى الآتى[١٧]:

- الدور الذى تقوم به الأسرة فى تربية الأطفال. ويبرز – فى هذا الصدد – التأثيرات عظيمة الشأن للمعتقدات الدينية التى يكتسبها الأطفال خلال سنوات عمرهم الأولى.
- مشكلة الانفصال بين الريف والمدن، التى تتجلى فى كثير من البلدان، وبخاصة البلدان النامية، حيث يقوم سكان الريف بدور ثانوى فى العملية التعليمية. وعامة، يمكن تغيير هذا الوضع إذا على القائمون على تخطيط التعليم بإيجاد تفاعل بين الريف والمدن، وعقد صلة بين التعليم والعمالة،أى بين المعلمين والعمال، كوسيلة من وسائل التنمية التربوية.
- دور المعلم بالنسبة لاقتباس بعض عناصر الاستراتيجيات التعليمية التى تساعده على أداء عمله على الوجه الأكمل، مع مراعاة المشاركة المتبادلة لكل من المربين والعمال المنتجين بإدخال عنصر التعليم فى العمل، وبإدخال عنصر العمل فى التعليم، بحيث ننظر إلى دور المربين والعمال المنتجين بعضهم مع بعض، لا على أنه دور «المستشار» أو «الخبير الزائر»، بل على أنه دور الشريك والعامل المساعد.
- ضرورة التعاون بين الفئات المتناظرة فى العمل. فمثلا، لا يجب أن تتولى إحدى الوزارات مسئولية «تنمية المجتمع» بمعزل عن وزارات التعليم والزراعة والصحة. إن تعاون الموظفين الميدانيين فى هذه الوزارات يجعلهم يدربون بعضهم بعضا فى أثناء مدة الخدمة، فيكون لذلك مردودات إيجابية على العمل الذى يقومون به.
- يجب – على المستوى الدولى – استغلال كافة الإمكانات التعليمية الضخمة المتاحة للمجتمع الدولى، والتى لم تستغل غالبيتها بعد، بحيث تتسلم الدول، سواء أكانت غنية أم فقيرة، شيوعية أم رأسمالية، دينية أم علمانية، هذه الإمكانات من بعضها البعض.

▫ تغيير العالم:

إن عملية تغيير العالم منذ نهاية الحرب العالمية الثانية،حتى يومنا هذا، لا تحدث بشكل موضوعى آلى بحت، وذلك لأن الإرادة السياسية تلعب دورا رئيسا فى هذه العملية،يمتد مجاله من الجيو – سياسة العالمية والإقليمية إلى الدين وصراع الحضارات.

وتقتضى معرفة أبعاد التغير الذى يسود رقعات عديدة من العالم الآن، دراسة القوى التى تحاول جاهدة تغيير العالم. وجدير بالذكر، أن بعض هذه القوى تعمل على توسيع رقعة التحرر، والحرية، والتقدم، بينما بعضها الآخر، يعمل على إخضاع عملية التغير إلى هيمنة المركز الواحد.

إن الاتجاهات السابقة، تبدوا أحيانا متقاربة فى بعض المواقف، وأحيانا تبدو متباعدة تماما فى مواقف أخرى، ويتوقف ذلك على وجود أو عدم وجود مصالح مشتركة بينهما.

وبعامة، فإن تشابك هذه الاتجاهات، وتعدد مسالكها ومناهجها، وتباين معدلات سرعة تحركها الذاتى أثارت، وما تزال تثير، مستويات جديدةوعديدة من التساؤلات والإشكالات. وعليه، فنحن الآن فى أشد الحاجة إلى منهج جديد معاصر، يراعى عند بنائه عملية التغيير التى سبق الإشارة إليها، ويشير فى نفس الوقت إلى المحاور العامة لعملية تغيير العالم، وذلك عند تقديمه للمتعلمين وللدارسين.

وبمعنى آخر، ينبغى أن يهتم هذا المنهج المقترح بتقديم صورة شاملة لعملية تغير العالم من خلال التغيرات الحادثة فعلا، وذلك عن طريق التركيز على ذلك «الجزء المغمور من تحت الثلج»، بغية النفاذ إلى أعماق التيارات التى تعمل فى قلب المحيط العميق لتاريخنا المعاصر، آنيا ومستقبليا[١٨]، وبذا لا يقع المتعلمون فريسة الصراعات الأيديولوجية والطبقية التى تسود بلدان العالم من ناحية، والتى تتنازع أحيانا داخل حدود المجتمع الواحد من ناحية أخرى.

والآن، إذا سلمنا أنه لا توجد حقيقة ثابتة غير حقيقة التغيير،فإن السؤال الذى يجب أن نطرحه على أنفسنا، هو: إلى أين تتجه عملية تغيير العالم فى جميع مجالاته وميادينه؟

إن الإجابة عن السؤال السابق ليست بسيطة سهلة كما يعتقد الكثير، ذلك لأن تغيير العالم يتأثر بشكل صريح، ومباشر بالاتجاهات السياسية والأيدولوجية

المتمايزة والمتباينة التى يموج بهاالعالم الآن، بما فى ذلك الأرضية الفلسفية المعلنة أو الضمنية. ودون الدخول فى تفصيلات تخصصية مجالها ليس على صفحات هذا الكتاب، يمكن تلخيص إجابة السؤال السابق، فيما يلى:

يرى كثير من كبار المفكرين والمشتغلين بالعلوم الاجتماعية وتطبيقاتها أن الثورة الصناعية ذاتها، قد أدت دورها بعد أن حلت تطبيقات الكهرباء ثم الإلكترونيات، محل الطاقة البخارية وتطبيقاتها الميكانيكية المحدودة. وقد ترتب على ما تقدم، تضاءل أهمية العنصر البشرى **الكمى**، وذلك يعنى أن الإنسانية تعيش الآن فى مرحلة تختلف بصورة جذرية عن مرحلة الثورة الصناعية. وقد أطلق على هذه المرحلة اسم «الثورة العلمية التكنولوجية». وقد أثرت هذه الثورة فى كافة مجالات الفكر والعمل، إذ إنها تضع بين أيدى الإنسانية، ولأول مرة فى تاريخها، أدوات واكتشافات رائدة ذات فاعلية هائلة تغير تماماً من نوعية العلاقة بين الإنسان والطبيعة.

ورغم أن الثورة العلمية والتكنولوجية، تمثل إسهاماً خطيراً فى تقدم المعارف والقدرات البشرية، إلا أن «هذه الثورة لا تقتصر على تجديد وتطوير أدوات العمل، ولكنها تقتضى وجود مشروع يلبى التساؤلات الجديدة التى تطرحها البشرية فى مستوى متقدم خلال تطورها. كما أن الثورة التى تنفجر ابتداء من التناقض بين هذه الاحتياجات والتصورات الجديدة للقطاعات الواسعة من الإنسانية من ناحية، واستحالة تلبيتها أو تحقيقها من ناحية أخرى، لأسباب ذاتية أو موضوعية هى عمل إرادى جماعى لقطاعات واسعة من المجتمعات البشرية، ليست نتاجا آليا للتلاعب فى عدد محدود من المفاتيح الآلية والمعادلات، يديره نفر قليل من العلماء والتكنولوجيين المهرة لخدمة مصالح مراكز القوى.

وفى كلمة مختصرة: نسى دعاة الثورة العلمية والتكنولوجية العنصر الإنسانى، الواعى، الإرادى، الإيمانى فى الإنسان، أى البعد الفاصل والخاصية المميزة للإنسان – على تنوع الأنظمة الاجتماعية والمذاهب الفكرية – عن الآلة الصماء[١٩].

فى ضوء ما تقدم، يجب إعادة النظر فى مناهجنا، كى يراعى عند بنائها من جديد مبدأ مهم وخطير، ألا وهو: إنسانية الإنسان.

* * *

* مراجع الدراسة الثانية *

(١) مكتب التربية العربى لدول الخليج (الرياض)، **أمة معرضة للخطر**، ترجمة وعرض د. يوسف عبد المعطى، ١٩٨٤، ص ص ١ – ٢٠ .

(٢) هيرمان كان وآخرون، ترجمة شوقى جلال، **العالم بعد مائتى عام**، الكويت: سلسلة عالم المعرفة (العدد ٥٠)، يوليو ١٩٨٢، ص ص ٥ – ٣٩.

(٣) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، «قراءات وتوصيات المؤتمر الرابع لوزراء التربية والتعليم»، صنعاء، ١٩٧٢ .

(٤) سعاد خليل إسماعيل، «مفاهيم واتجاهات جديدة فى التخطيط لتطوير المناهج»، **مجلة التربية الجديدة**. العدد الثانى، السنة الأولى، أبريل: ١٩٧٤، بيروت: مكتب اليونسكو الإقليمى للتربية فى البلاد العربية، ص٥٥–٧٠ .

(٥) Unesco, **Meeting of Experts on Curriculum of General Education,** Moscow : U. S. S. R., 16 - 23 June, 1969, Finanl Report, E D - C S - 4 - 11 .

(٦) هيرمان كان، وآخرون، **مرجع سابق**، ٨ – ١١ .

(٧) إبراهام مول، ترجمة أحمد رضا محمد رضا، «وسائل الاتصال والوسائل التربوية»، **مجلة مستقبل التربية (اليونسكو)**، العدد الثانى، ١٩٧٥، ص ص٢٥–٣٥ .

(٨) هيرمان كان وآخرون، **مرجع سابق**، ص ص ٢٩٥ – ٢٩٨ .

(٩) حامد القرنشاوى، «تساؤلات حول اقتصاديات التعليم وقضايا التنمية فى الوطن العربى»، **ندوة التعليم والتنمية**، الكويت: المعهد العربى للتخطيط، ١٩٧٨، ص ١٢٠ .

(١٠) على شلتوت، «التربية بين العلم والفن والتكنولوجيا»، **صحيفة التربية**، السنة٢٣، العدد الأول (نوفمبر ١٩٧٠)، ص ص ٥٥ – ٦١ .

(١١) أحمد زكى صالح، **الأسس النفسية للتعليم الثانوى**، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ١٩٥٩، ص ٣٣ .

(١٢) وزارة التربية (الكويت)، **الأهداف العامة للتربية فى دولة الكويت**، ١٩٧٦، ص ص ١٤ – ١٥ .

(١٣) عبد العزيز عبد الله الجلال، **تربية اليسر وتخلف التنمية**، الكويت، مجلة عالم المعرفة، يوليو ١٩٨٥، ص ص ١٥ – ١٦ .

(١٤) عبد العزيز عبد الله الجلال، **مرجع سابق**، ص ص ٦٨ – ٦٩ .

(١٥) د. مجدى عزيز إبراهيم، **قراءات فى المناهج**، الطبعة الثانية، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ١٩٨٥ .

(١٦) جـود فـرى . ن . براون، «**استراتيجية للتعليم مدى الحياة**»، مجلة مستقبل التربية، (اليونسكو)، العدد الثانى، ١٩٧٦، ص ١٤٠ .

(١٧) جود فرى . ن . براون، **مرجع سابق**، ص ص ١٤٢ – ١٤٣ .

(١٨) أنور عبد الملك، **تغيير العالم**، مجلة عالم المعرفة (الكويت) ، نوفمبر ١٩٨٥، ص ٦٥ .

(١٩) **المرجع نفسه**، ص ٤٤ .

* * *

الدراسة الثالثة

أصول بناء المنهج التربوى المعاصر

- تمهيد.
- مرتكزات أساسية.

* أصول بناء المنهج التربوى المعاصر.
  - التعامل مع التكنولوچيا.
  - ممارسة الحياة التعاونية.
  - المحافظة على البقاء.
  - الاختيار المهنى.
  - التعلم الذاتى.
  - التفكير والابتكار فى حل المشكلات واتخاذ القرارات.
  - التواصل.
  - المواطنة الصالحة على المستويين: المحلى والعالمى.
  - التربية الأخلاقية.
  - الاهتمام بإنسانية الإنسان.

* دور المدرسة فى تحقيق المنهج المعاصر.

* * *

تمهيـــد

إن عدد سكان العالم خلال السنوات العشرين القادمة، سوف يصل ما بين ستة إلى سبعة بلايين نسمة. ورغم أن «الغالبية من سكان العالم» سوف تعيش فى فقر مدقع، وسوف تعانى من سوء التغذية والمسكن والملبس وسوء الصحة، إلا أن «كل سكان العالم» سوف يشتركون فى الضرورات الأساسية اللازمة للحياة، والتى تتمثل فى الاعتزاز بأوطاننا، وفى التصارع مع مشكلات واحدة أو متشابهة، وفى أداء الواجب المهيمن وهو بقاء الإنسانية، وفى خلق ظروف مواتية للسلام والحرية والعدالة للناس فى كل مكان.

إن أهم الملامح الأساسية لما سيكون عليه العالم فى السنوات القادمة سوف تتمثل فى الآتى[1]:

- عالم تتطور فيه المواصلات ووسائل الاتصال بسرعة كبيرة عما هو عليه الحال الآن.
- عالم يتزايد الطلب فيه على مصادر جديدة للطاقة.
- عالم يتزايد فيه الاعتماد المتبادل بين الأفراد من جهة، وبين الدول من جهة أخرى.
- عالم تنتشر فيه المشكلات وعدم المساواة بسبب الفوارق المذهلة والمخيفة الموجودة حاليا بين الأفراد من ناحية، وبين الدول من جهة أخرى.
- عالم به المزيد من الدول والقوى والتحالفات الجديدة.
- عالم فيه الكثير من أوجه الخلاف والقليل من أوجه الشبه.
- عالم تنتشر فيه الصراعات، التى تهدد بقاء الإنسان، بسبب الحرب النووية، والبيولوجية، والكيماوية، التى قد تنشب بين يوم وليلة.
- عالم يتزايد فيه أهمية التخطيط، وتتعاظم قوة المنظمات الدولية (البنك الدولى – بعثات الأمم المتحدة الاقتصادية – بنك التنمية الآسيوى...).

● عالم تتزايد فيه الأشكال المختلفة لوسائل وأساليب المرح، ويبتكر فيه المزيد من مظاهر الجمال والترفيه.

باختصار، يعيش العالم الآن وقتا عصيبا، وذلك لأن القيم والمعايير القديمة تتآكل قبل أن تظهر قيم ومعايير جديدة لتحل محلها، لذا تسود التوترات والصراعات فى أجزاء كثيرة من الأرض. وفى المقابل، يعيش العالم فترة اختراعات خيالية، ليست بالتأكيد إلا تمهيداً لما سيأتى، وذلك لأن طاقات العلم لا تحددها حدود.

وكى يواكب المنهج الملامح الأساسية لما سيكون عليه العالم فى السنوات القادمة، ينبغى أن يتميز المنهج بالأصالة والمعاصرة معا. ويتطلب تحقيق الأصالة والمعاصرة معا، مراعاة بعض المرتكزات الأساسية عند بناء المنهج.

* مرتكزات أساسية:

فيما يلى بعض المرتكزات الأساسية التى يجب مراعاتها عند تحديد أسس بناء المنهج التربوى المعاصر:

١ - غالبًا ما يكتسب الفرد من خلال عملية تعليمه، طرائق وأساليب معيشته، ومعتقداته، والمستوى الاقتصادى والاجتماعى الذى سيتبوأه بعد استكمال دراسته. لذلك، فإن التعليم بمعناه الواسع، يشير إلى العملية الكاملة للتطور الاجتماعى. وعليه، فإن المنهج المدرسى - انطلاقًا من فكرة مفادها أن المجتمع المدرسى يسهم بنصيب وافر فى عملية التطوير الاجتماعى - لابد وأن يجد اتجاهه العام (فى علاقته بالمجتمع) فى السياق الواسع لهذا التطور.

٢ - إن أى نظام اجتماعى لابد وأن تظهر بصماته واضحة جلية فى نظامه التربوى، وذلك لأن المدرسة شأنها شأن مختلف المؤسسات الاجتماعية الأخرى، لابد وأن تعكس بعض أو كل ما يسود المجتمع من أفكار ومعتقدات. لذلك، يمكن القول بأن النظام التربوى لأية دولة لا يمكن فهم أبعاده المختلفة إلا من خلال تنوع علاقاته، واتصالاته بالنظام الاجتماعى.

٣ - إن أى تغيير اجتماعى مهما كان ضئيلا فى قيمته، بطيئا فى خطواته، سوف يؤثر بلا شك على العلاقة بين المدرسة والمجتمع. ومن ناحية أخرى، إذ كان التغيير الاجتماعى عميقا وجذريا،

فسوف يكون صداه مؤثرا للغاية على العلاقة بين المدرسة والمجتمع.

٤ -إذا أخذنا فى الاعتبار أن المجتمع يتألف من عناصر اجتماعية مختلفة، بعضها قديم، وبعضها جديد، يمكننا أن نتصور أن هذه العناصر قد تتعايش سويا بطريقة سليمة، وقد تتصارع وتتناحر فيما بينها من أجل البقاء. وفى هذه الحالة، ينبغى فرز وغربلة هذه العناصر، سواء أكانت قديمة أم جديدة، لتأخذ المدرسة منها الثمين وتهمل الغث، وبذا تكون المدرسة بمثابة مخزن ضخم للأفكار، والمثاليات، والمهارات الجديدة.

٥ – يعتبر المنهج مرآة يعكس للمجتمع ما يعتقده الناس، وما يشعرون ويفكرون ويمارسون، لأن المنهج ينبثق أساسا من الجذور الثقافية للمجتمع. وعليه، فإن قيمة الأهداف التربوية تكمن فى أنها مستمدة من الثقافة.

٦ – يمكن النظر إلى الثقافة على أنها:

أ – هى كل ما تقوم عليه التربية من عوامل ومقومات.

ب – هى جميع سبل الحياة وسلوك الأفراد التى يواجهون بها مشكلاتهم اليومية.

جـ – هى مجموع المثاليات، والأفكار، وطرق التفكير، والمهارات، والاتجاهات، وجميع أوجه البيئة.

د – هى ذلك الكل المنظم المتكامل، الذى تستخمه جماعة من الناس وتنقله إلى أبنائهم (عبر المشاركة فى الأعراف والتقاليد) الذين سيصبحون أعضاء فى مجتمعهم. وهى لا تشمل الثقافة والعلوم والأديان والفلسفات فقط بل الجهاز التكنولوجى، والطرق السياسية، وحتى العادات اليومية.

تأسيسًا على ما تقدم، فإن كل تغير فى أى جانب من جوانب الثقافة لابد وأن يكون له تأثيراته المباشرة على المنهج، ويكون ذلك بمثابة دعوة ملحة للمسئولين على جميع المستويات، وفى جميع المجالات (تربوية، وغير تربوية)، لتغيير المنهج القديم،

والشروع فى وضع منهج جديد يتناسب والتغيرات التى حدثت فى تلك الثقافة.

٧ - تسهم المتغيرات الثقافية المستوردة من ثقافات أخرى فى تمزيق الثقافة القومية، وبخاصة إذا كانت هذه المتغيرات ذات علاقة وتأثير مباشرين بالتركيب الأساسى لمجتمع ما، كتغير طرق كسب المعيشة، أو إيجاد طرق جديدة لتنمية الطاقة.

٨ - إن مختلف أنواع النشاطات، سواء أكانت تكنولوچية،أم اقتصادية، أم اجتماعية،أم سياسية، أم علمية،أم فنية، أم دينية، أم تعليمية، تتداخل وترتبط سويا بوشائج نسب متينة قوية الأساس. كما أنها تؤثر بعضها فى بعض خلال عملية أى تطور اجتماعى. لذا ينظر للمجتمع كوحدة واحدة متكاملة متماسكة، وليس مجرد مجموع عددى من الميول والأهواء.

فى ضوء ما سبق ذكره، يترتب على التغيرات التى تطرأ على المجتمع تغيرات مناظرة فى مفاهيم الجماعة، وفى نظرتها إلى حقوق الأفراد ومسئولياتهم وقيمهم، فيضطر المسئولون عن المناهج إلى إعادة بنائها، وتنظيمها من جديد على أساس من الأفكار والمهارات والقيم الجديدة، ذلك لتساير الواقع الاجتماعى من جهة، وحتى لا تتهم بالتخلف من جهة أخرى، وبخاصة أن المنهج يلعب دور المترجم لما يحدث فى المجتمع.

أصول بناء المنهج التربوى المعاصر

تشكل الأفكار التالية حجر الأساس لبناء المنهج التربوى المعاصر، وذلك لأنها تقدم للطلاب ما يحتاجون إليه من المهارات والمعارف التى تساعدهم على مواجهة التحديات التى تصادفهم فى مجتمع دائب التغيير، قائم على التكنولوچيا.

□ التعامل مع التكنولوچيا:

إن العلم والتكنولوچيا لهما تأثيرهما المباشر على شتى جوانب الثقافة. فمثلا، تتمثل أهم النتائج التى ظهرت على أنقاض الأعمال القديمة، والتى حدثت بفعل الاختراعات والاكتشافات فى الآتى:

* تقريب المسافات بين البلدان بفعل وسائل النقل الجديدة.
* الهجرة من الريف إلى المدينة.
* نشأة المدن الجديدة ونموها السريع.
*خلق مفاهيم جديدة فى علاقات الناس بعضها ببعض.
* تغيير أسلوب الحياة والروابط بين أفراد الأسرة الواحدة، وزعزعة وظائف الأسرة.
* سن القوانين الخاصة بالعمال وبنقاباتهم.
* انتشار عدد كبير من الأعمال، ونشأة أعمال جديدة.
* استخدام الأسلوب العلمى فى التفكير، وانتشار مفاهيم التجريب.
* اتخاذ أشكال جديدة للحرب، قد لا تقوم أحيانا على المواجهة العسكرية بين الدول.
* استحداث وابتكار:
- وسائل علاج جديدة، وبخاصة للأمراض المستعصية.
- أساليب إدارة جديدة للمصانع والمؤسسات المختلفة.
- طرق تدريس جديدة، وتقنيات تربوية تعليمية حديثة.

إن التغييرات السابقة تتطلب تغييرا لعناصر الثقافة القديمة، واستبدالها بعناصر ثقافية جديدة، وبخاصة أن التغيير أصبح الآن مقوماً من مقومات حياتنا المعاصرة، وهو يعم جميع نواحى هذه الحياة. ولكن، على الرغم من أنه لا توجد حقيقة ثابتة غير حقيقة التغيير، التى تحدث فى شتى مناحى الحياة، إلا أن التغيير فى حد ذاته يعد نسبيا، لذلك فإن ما يحدث فى مجتمع ما يختلف عما يحدث فى مجتمع آخر،فى عمقه واتساعه وسرعته، وذلك بالنسبة لقبول أو رفض أى ظاهرة من الظواهر الجديدة.

ورغم ما تقدم، إلا أنه يمكن التأكيد على أن ما كان مناسبا للتلميذ فى الماضى، لا يصلح لتلميذ العصر الحالى. لذا، يجب تعديل المناهج وتطويرها بحيث تتحرر مما علق بها من غبار الماضى من وسائل واتجاهات قديمة، ثبت عدم جدواها، أو ثبت قلة قيمتها ومحدودية نفعها. إن تحقيق ذلك، يمكن التلميذ من السيطرة على مهارات التعامل مع التكنولوجيا المتقدمة، ويجعله يساير بسهولة التطورات الحديثة فى العلم، وفى تطبيقاته العملية الدائبة التغيير والتنوع.

لقد ألقى دخول الإنسان عصر التكنولوچيا الذى يتصف بالثورية والتعقيد، على عاتق المدرسة بمسئوليات جسيمة، وواجبات عظيمة الشأن، يتمثل أهمها فى الآتى:

أ - تعليم الطلاب كيفية مواجهة هذا العصر، ومقابلته بكل إيجابياته وسلبياته.

ب - مد الطلاب بالأساليب والوسائل التى تمكنهم من التعايش بيسر مع عصر يتسم بالتعقيد فى جميع مجالاته وميادينه.

جـ - توعية الطلاب بما تفعله الآلة، وما تحققه التكنولوچيا من إنجازات.

ومن ناحية أخرى، فإن غالبية الأفراد فى عصرنا الحالى يتصفون بالأمية من الناحية التكنولوچية، وفى أحسن الأحوال لا يعرف المتعلمون منهم إلا أقل القليل عن طبيعة عمل المكائن، وذلك يقلل من كفائتهم فى التعامل مع هذه الأدوات، كما يجعلهم فى أغلب الأحيان لا يشعرون بالارتياح إلى التعامل مع الآلة بشكل عام.

وفى المقابل يمكن للمدارس أن تمد طلابها بالمهارات التى تمكنهم من إتقان التعامل مع التكنولوچيا والسيطرة عليها، وفى سبيل تحقيق ذلك ينبغى تضمين المناهج التى يدرسها الطلاب تلك المهارات، وبذا تصبح دراسة المكائن والآلات جزءا منتظما لا يتجزأ من المنهج المدرسى.

أيضا، يجب إبراز بعض المشكلات التى تنبثق نتيجة الدور الذى تلعبه التكولوچيا فى حياتنا. إن هذا الموضوع يثير تساؤلات كثيرة وخطيرة، إذ يدور جدل عظيم الشأن حول طبيعة وحدود الدور الذى يجب أن تؤديه التكنولوچيا فى حياتنا. فنجد من يعتقد أنه من الضرورى الحد من الدور العريض الذى تلعبه التكنولوچيا فى حياتنا الآن إذا ما أردنا استمرار بقاء كل من البيئة الطبيعية والجنس البشرى، وهؤلاء يحذرون مغبة التغاضى عن هذا الموضوع، ويتنبأون بانهيار تام للنظام الذى يسود العالم فى نهاية الأمر، وذلك بسبب استنفاد المواد الخام الموجودة حاليا فى العالم والضائقات التى ستعترى العالم بفضل الزيادة الرهيبة فى الإنتاج، وبفضل المبالغة فى استخدام التكنولوچيا. ويميل أصحاب هذا الرأى إلى التأكيد على أهمية الاستفادة من تكنولوچيا محدودة ومناسبة لا تغفل دور الجهد البشرى الذى يعطى الحياة الإنسانية

معناها الحقيقى، ولا تمارس ضغوطاً هائلة على البيئة الطبيعية ذاتها.

ومن ناحية أخرى، يرى البعض الآخر أن التقدم المنتظر فى عالم التكنولوجيا سيواكبه بلا شك حياة أفضل وأسعد للأفراد لأنه سيتيح الفرصة لهم لحياة ترتكن على أساليب عمل تكنولوجى أكثر تقدما، تؤدى إلى تحسن ملموس فى البيئة الطبيعية. ويؤكد أصحاب الرأى الأخير على ضرورة استمرار العمل فى المشاريع التكنولوجية الكبرى، التى ستحقق ازدهاراً أكبر على جميع المستويات.

وبعامة يمثل الاستيعاب والتمكن التكنولوجى معضلة كبيرة يجب النظر إليها كواحدة من أهم مشكلات عصرنا الحاضر، إذ يجب الحسم المنطقى السريع فيها، إذ إن حياة البلايين من البشر وقدرهم يعتمدان على مثل هذا الحسم أو الحل لهذه المسألة. لذا يجب أن يأخذ المنهج المعاصر بعين الاعتبار الأمور التالية:

* نقل كل ما يستجد فى المجتمع من مواقف ومشكلات وحاجات وأدوات جديدة، نتيجة ارتياد الإنسان للآفاق التكنولوجية المتطورة، إلى التلاميذ فى أسلوب علمى جميل.
* إن التقدم العلمى والتكنولوجى هو سمة العصر، لذا ينبغى أن ينعكس هذا التقدم فى ما ينتج عنه من معينات تعليمية وتقنيات تربوية جديدة لم يكن لها وجود من قبل.
* ترتب على التقدم العلمى والتكنولوجى الذى يعيشه العالم الآن، تعدد الوظائف والمهن، لذا فإن التخصص أصبح أمرا لابد منه. وعليه، يجب أن تأتى المناهج متضمنة مختلف الميادين العملية، كى نساعد التلاميذ على فهم واستخدام الوسائل، والأدوات والمنتجات الصناعية والزراعية، وغيرها فى الحياة.
* تضمين المناهج الطرق والأساليب العلمية المختلفة التى تسهم فى إكساب التلاميذ الأسلوب العلمى فى التفكير. وعند تحقيق ما تقدم، ينبغى مراعاة قدرات التلاميذ، ومستواهم الفكرى والعلمى وإمكانات البيئة التى يعيشون فيها.
* لقد ترتب على الثورة الصناعية، دخول بعض العناصر الثقافية الجديدة لمجتمعنا. وقد أدت هذه العناصر إلى إكساب الأفراد بعض

الصفات، والعادات، والمهارات، والاتجاهات الجديدة. لذا، يجب أن يتيح المنهج الفرص العديدة والمتنوعة، وأن يمنح الإرشادات الخاصة التى تساعد المعلمين على توجيه التلاميذ والإشراف عليهم، وذلك عن طريق دراسة خصائص التغييرات التى تحدث فى المجتمع، ومدى انعكاس هذه التغييرات على الفرد والمجتمع. وأيضا، عن طريق تهيئة الفرص اللازمة، من أجل قيام التلاميذ بربط ما يدرسوه بما يجمعوه من حقائق، ومعلومات، عن مظاهر التغيير الجوهرى فى المجتمع على نحو يبرز أمامهم هذه المظاهر، من حيث: طبيعتها، اتجاهاتها، ومداها وآثارها فى حياة المجتمع.

* أن يبرز المنهج أن ما لحق بقطاع الزراعة على المستويين: العالمى والمحلى من تقدم، هو نتيجة طبيعية لتقدم العلم والتكنولوجيا. أيضا، ينبغى أن يقف المنهج وجهاً لوجه مع الوضع الزراعى على المستوى المحلى، فيدرسه، ويشرحه، ويشخص الأسباب التى أدت إليه. وإذا دعت الضرورة انتقال التلاميذ إلى المناطق الزراعية للتعامل مباشرة مع سكان الريف، فينبغى - فى هذه الحالة - أن ينمى المنهج الدوافع عند التلاميذ لتحقيق ما تقدم، لأن ذلك سوف يسهم فى التعرف على بعض جوانب حياة سكان الريف، والصعوبات التى تصادفهم، وفى وضع الحلول المناسبة للتغلب على هذه الصعوبات. أيضا، يجب أن يقدم المنهج التوجيهات اللازمة والضرورية، من أجل استعمال سكان الريف للوسائل التكنولوجية الحديثة، التى ترفع مستوى الإنتاج الزراعى من حيث الكم والنوع. كما ينبغى التأكيد على أهمية التعليم الزراعى، ويتأتى ذلك بإنشاء عديد من المدارس الزراعية فى المناطق الريفية، ليكون الطلاب على صلة مباشرة بهذه المناطق، فيدرسون، ويبحثون، ويطبقون كل جديد من الوسائل والأساليب التكنولوجية الزراعية التى يمكن أن تكون عاملا مساعدا فى النهضة الزراعية.

* أن يبرز المنهج أهمية قطاع الصناعة فى حياة الأمم والشعوب، وذلك عن طريق دراسة تاريخ الصناعة ككل، من حيث نشأتها وتطورها، مع التركيز على تاريخ الصناعة القومية وإسهامها فى رفع المستوى الاقتصادى للأفراد، وفى رفع الحياة الاقتصادية العامة.

* يجب أن يتطرق المنهج إلى الآفات الاجتماعية المفزعة والمزعجة التى قد يعانى المجتمع من بعضها (المرض، الفقر، الجهل، إدمان المخدرات، التعصب: القبلى والطائفى، العنصرية)، لما لها من تأثيرات سلبية خطيرة. إن هذه الآفات قد تعطل الاستفادة بالإنجازات التكنولوجية عظيمة الشأن، وذلك يحرم الإنسان من فوائد عديدة. لذا، بعد أن يصف المنهج تلك الآفات ويشخصها، ينبغى أن يستعرض العواقب الوخيمة التى تترتب على تفشيها وانتشارها. كما، يجب أن يصف الحلول المناسبة والفعالة للتخلص منها، والقضاء عليها.

□ **ممارسة الحياة التعاونية:**

لا يستطيع أى إنسان متحضر، عاقل، متزن انفعاليا أن يعيش بمعزل عن الآخرين، إذ أن الله خلق الإنسان اجتماعيا بطبيعته. لذا، فهو يحتاج فى حياته أن يتعامل مع الآخرين، وبالتالى فهو يحتاج أن يتعاون معهم. وحتى يتم ذلك التعاون فى إطار سليم، يجب أن يتعلم الفرد بعض المهارات والأفكار التى تمكنه من ممارسة نوع من الحياة التعاونية بينه وبين الآخرين.

إن الجنس البشرى بنفسه كان وراء نشأة بعض المشكلات المعقدة التى تتفاقم حدتها يوما بعد آخر، ويحتاج حلها إلى أساليب تعاونية على مستوى عالمى. إن هناك العديد من المشكلات التى فرضت نفسها على العالم، وأصبح التفكير فى حلها بأقصى سرعة، ضرورة لازمة لحفظ العالم من ويلات وكوارث عظيمة الشأن. ونذكر من هذه المشكلات، مشكلة التلوث ومشكلات البيئة اللذين يأخذان الآن بعداً عالمياً. أيضا، يشكل سباق التسلح تحدياً خطيراً لبقاء الإنسان، ولسوف يتفاقم ويتصاعد هذا الخطر طالما أن غالبية الدول لم تصل بعد إلى اتفاق معقول، يجنب ويعفى العالم من أخطار جسام إذا ما تفجرت، انفجر معها العالم بأكمله. ويشير الواقع إلى أن مشكلة التسليح هذه باتت مشكلة صعبة التعقيد تؤرق ضمير الإنسانية. بحيث أصبح فى حكم المستحيل إيجاد علاج ناجح لها ما لم تتدخل يد الله لترحم البشرية من دمار وفناء أكيدين. أيضا، فإن الهجرة على مستوى الأفراد، وعدم ركونهم إلى الاستقرار، زاد من صعوبة العمل التعاونى وحال دون أن يصبح هؤلاء الأفراد جزءاً أساسياً من المجتمع الذى يعيشون فيه.

فى ضوء تلك الأمور المتقدمة، أصبح من الواجب أن يتعرف الطلاب على بعض المهارات التى تمكنهم من الإسهام، ولو جزئيا، بالجهد التعاونى الذى يهدف إلى حل مشكلات المجتمع الذى يعيشون فيه. أيضا، أصبح من الضرورى تدريبهم على مشاركة الآخرين احتفالاتهم، والتعاطف معهم فى أفراحهم وأتراحهم، وتعريفهم كذلك الأساليب الفعالة لمعالجة المنازعات الشخصية، وذلك لتحقيق نوع من العيش التعاونى لهم، إذ إن القدرة على مشاركة الآخرين، والقدرة على إيجاد حلول مناسبة للمنازعات، تعين وتساعد الطلاب (بلا جدال) على تعلم العيش معا فى حياة آمنة مطمئنة.

وتستطيع المدارس أن تعد طلابها لمثل هذه الحياة التعاونية بأساليب مختلفة، من أهمها، أن يسود التعاون جميع أفراد العملية التربوية، وذلك يعنى إقامة المجتمع المدرسى على أسس تعاونية. ولكن ذلك لا يتحقق للأسف فى مدارسنا بسبب عدم إدراك ووعى هيئة العاملين فى المدرسة للهدف الحقيقى من وراء تشكيل الجماعات التعاونية، التى ترمى فى حقيقتها إلى مساعدة الطلاب فى اكتساب مهارات تعاونية تخدمهم فى حياتهم المستقبلية، وبسبب عدم امتلاك نسبة كبيرة من المدرسين تلك المهارات التى تؤهلهم لإقامة علاقات تعاونية بينهم وبين طلابهم من ناحية، وبين طلاب الفصول التى يقومون بتدريسها من ناحية أخرى. إن تضمين مهارات التعاون والتأكيد عليها كأساس مهم من أسس بناء المنهج كفيل بأن يتيح للطلاب فرصة اكتساب مهارات بعينها يستفيدون منها فيما بعد. ويمكن تحقيق ذلك عن طريق عقد الاجتماعات الدورية للفصول، واتباع أساليب التعلم التعاونى، والتدريب على القيام بوظائف الآباء والأمهات. ولكننا نلاحظ أن مثل هذه المهارات المفيدة فى تحسين أساليب الحياة التعاونية بين الطلاب بعضهم البعض داخل المدرسة وخارجها، وبين الطلاب وباقى أفراد المجتمع، لا تعامل على نحو بين واضح كجزء منتظم ثابت من المنهج المدرسى، ويترك ذلك لجهود واجتهادات المدرس، فإذا كان المدرس مدركا لأهمية التعاون سعى إلى بث وإكساب مهاراته للطلاب، وإن كان غير ذلك فإنه لن يبالى به إطلاقاً.

□ المحـافظـة علـى البقـاء:

إنه لشيء مؤلم حقًا أن يفتقد الفرد فى مجتمعنا المعاصر لبعض المهارات الأساسية الكامنة فى صميم قدرته على المحافظة على البقاء، إذ يفتقد الفرد الآن القدرة على تحصيل الغذاء الصحى الضرورى، والمحافظة على الصحة البدنية والنفسية. ونلاحظ الآن اتجاها قويا يؤمن بذبح الحدائق والحقول الخضراء، لتحل محلها المبانى والمساكن لمواجهة الزيادة الرهيبة فى عدد السكان. ونظراً لانشغال الناس بأمور مادية بحتة، فإن القادر الغنى أصبح لا يهتم حاليا بزراعة حديقة منزله، لانشغاله بأمور أخرى. أيضا، باتت نسبة كبيرة من الأفراد لا تمارس رياضة المشى.

باختصار، لا يفكر ولا يخطط غالبية الأفراد للاستفادة من المهارات الأساسية للمحافظة على البقاء. لذا، أصبح من أهم واجبات المدرسة أن تطور أساليب الاستفادة من هذه المعارف والمهارات، وتقدمها لطلابها بشكل منتظم. وعليه، يجب أن يتضمن المنهج المدرسى فيما يتضمن تعليم أصول الطهى والتغذية إلى جانب استعمال وسائل الطب الوقائى ، وأنشطة اللياقة البدنية ، وزراعة الحدائق ومبادئ الصحة النفسية، والأدوار التى يضطلع بها الآباء والأمهات فى تربية أطفالهم ، والتطوير الإيجابى لاحترام الذات ، وتوعية المستهلك، وتعرف أفضل أساليب التغلب على العواطف. أيضا، يجب أن تدرك المدرسة إدراكا تاما أن الغاية من الأهداف المتقدمة هو العودة إلى حياة أشد بساطة مما أوصلتنا إليه تعقيدات التكنولوجيا الحديثة. والحقيقة، سيكون للمهارات السابقة مردودات عظيمة الشأن بالنسبة لأولئك الذين يمكن أن يستنيروا بها فى صراعهم اليومى من أجل الحياة، والمحافظة على البقاء.

ومن ناحية أخرى، يقع كثير من الناس فريسة جهلهم لواقعهم، لذا فإنهم يفشلون تماما فى محاولة تشخيص ظروف المجتمع الذى يعيشون فيه، أو تشخيص بعض الحالات والأوضاع الاجتماعية التى يمكن أن يوجدوا فيها، أو التى يمكن أن تواجههم.

ويلعب المنهج دورا رئيسا فى هذا المضمار، إذ من خلاله يمكن استعراض أهم المشاكل المعاصرة، ثم تقديم الوسائل والأساليب الناجحة لحل

هذه المشاكل، والتغلب عليها. ولكن هناك مقولة مفادها: «إذا ما أريد تطوير الوعى الاجتماعى لفرد من الأفراد، لابد وأن يكون هذا الفرد مستعداً لتفهم ما يحدث حوله فى بيئته المحلية، وفى البيئة العالمية، من أشياء وأمور تلقى الظلال الكافية على وضع المجتمع وواقعه»[٢]. إنه لشىء مؤكد بالفعل، وهو أن الفرد لن يتمكن أبدا من اكتساب المهارات الأساسية للمحافظة على بقائه، ما لم يكن مستعدا لإدراك وفهم ما يحدث حوله على المستويين: المحلى والعالمى. وهنا، يجد المنهج نفسه عاجزا إذا كانت عقول الأفراد متحجرة، وليست لديها الاستعداد لتقبل أى مظهر من مظاهر التغيير الذى يحدث فى أى مجال من المجالات فيكون المنهج فى موقف صعب لا يحسد عليه، لأنه إذا لم يقم بالدور المنوط به والمطلوب منه، فسوف يتهم بالتخلف الثقافى. ومن جهة أخرى، إذا أراد القيام بدوره دون أن يستطيع، فسوف يوجه إليه النقد، على أساس أنه فشل فى تحقيق الأهداف المنشودة منه.

وعلى الرغم مما تقدم، فإننا نؤكد على أنه ليس هناك شىء غامض بالفعل حول بعض القوى الاجتماعية التى تواجه الناس، لذا يجب أن يبين المنهج أنه ليس هناك شىء من صنع قوى شريرة. وأيضا ليس هناك شىء يصعب تفسيره، وإنما الذى يحدث هو أن الناس يلقون التهم والمسئولية على المجهول، ليتهربوا من الواقع الذى يواجههم. وعليه، يجب على الفرد أن يتعامل مع الواقع بشجاعة، وأن يتنطح لكل ما فيه من مشكلات وصعوبات، باختياره الحر الشريف، فيكتسب بذلك المهارات الأساسية التى تضمن له البقاء.

❑ الاختيار المهنى:

منذ فترة ليست بعيدة كان مجتمعنا زراعياً؛ لذا كان ينغلق على عدد محدود من البدائل الحرفية والمهنية التى تعتمد بالدرجة الأولى على الزراعة. ولكن مجتمعنا يأخذ الآن بأسلوب التصنيع : الثقيل والخفيف على حد سواء بجانب الزراعة. لذا، تعددت المهن والحرف بدرجة كبيرة، وبالتالى تزداد عملية الاختيار المهنى صعوبة يوما بعد يوم، وذلك يدعو إلى تساؤل الفرد لمثل هذه الأسئلة: ما نوع الحياة التى أتمنى أن أحياها؟ وأين أقضى هذه الحياة؟

وماذا أنوى أن أفعل بها؟. ونظراً لتباين ميول وقدرات الأفراد فإن كل فرد يختار ما يناسبه من أنماط الحرف أو المهن المختلفة، لذا نجد بعضاً ممن يؤمن بأهمية الإنجاز يلتقون حرفا تتطلب من أصحابها عددا كبيرا من ساعات العمل، بينما يقع اختيار آخرين على مهن لا تدر عليهم عائدا ماديا كبيرا ويكتفون بالدخل الذى يؤمن لهم حياة بسيطة فى مجتمع آمن. وهناك من يعول أسرة كبيرة، لذا يحصل على أعمال إضافية على حساب أوقات فراغه. كما أن هناك من يتطوع للقيام ببعض الأعمال دون النظر ما إذا كانت هذه الأعمال ستدر عائدا ماديا أم لا.

إن عملية اختيار المهنة المناسبة لهى عملية صعبة ومعقدة، إذ فى ضوء هذا الاختيار، يتحدد أسلوب حياة الفرد المستقبلى. ومما يجعل عملية الاختيار صعبة هو أنها تتأثر بمتغيرات عديدة، كما أن كثير من المهن الحديثة يتطلب من المهارات ما لم تتضح أبعاده وملامحه بعد. ولكن: ما دور المدرسة فى عملية اختيار المهنة المناسة للطالب؟.

الحقيقة لاتقدم المدرسة إلا أقل القليل فى هذا الشأن، لذا، لا يمكن القول بأن الطلاب يعدون إعدادا جيدا لمواجهة البدائل المختلفة فى مجال الاختيار المهنى، ما لم تقوم المدرسة بتزويدهم بالمعلومات والمهارات الضرورية التى تمكنهم من ممارسة عملية الاختيار بالشكل المناسب، وذلك لا يتحقق. وإذا تحقق فإنه يكون غالبا بصورة غير مرضية. إن من واجب المدرسة العمل بجدية وانتظام على تعريف طلابها بالمهارات والمعلومات ذات العلاقة بالمهن والحرف المختلفة، وبذا تأخذ بأيديهم فى سبيل تحقيق استيعاب أفضل للخيارات والبدائل التى ستواجههم فى حياتهم. بالإضافة إلى ذلك، يجب أن تركز المدرسة الاهتمام على مساعدة الطلاب فى اكتساب مهارات تحديد الأهداف، وذلك بالتدريب على رسم أهداف قصيرة المدى، وأخرى بعيدة المدى، والتمرس فى تفحص الصعوبات ودراسة النتائج، والقيام باتخاذ القرارات لانجاز أهداف عملية، والتفكير بالخيارات التى يتقونها لمستقبل حياتهم، والتدريب على التخطيط لإنجازها. إن مثل هذه الأمور ستسهم بلا شك فى مساعدة الطالب عدد التخطيط لمسيرة حياته والمهن التى يختارها لنفسه.

❑ التعلم الذاتى:

يتسم عصرنا هذا بسرعة الحركة والتغير المستمرين، إذ أن حجم المعلومات المتوفرة لنا قد تضاعف بشكل هائل وخرافى يعجز عن وصفه الخيال. كما، أن المعرفة التكنولوجية ازدادت، وستزداد أيضا فى المستقبل. كذلك فإن شكل الحرف والمهن تغير الآن عما كان عليه فى الماضى، وأصبح أكثر مرونة، وقد يستمر فى هذا الاتجاه مستقبلا ما لم تحدث كوارث خارجة عن إرادة الإنسان، أو من صنعه، ترده إلى طبيعته الأولى ليمارس أعمالا أولية بدائية. وعلى وجه العموم، أصبح الفرد فى أمس الحاجة يومًا بعد يوم إلى تحصيل قدر أكبر من المعلومات والمهارات من جهة، وإلى التكيف مع الأوضاع الجديدة باستمرار من جهة ثانية. وهذا يعنى، أنه لابد أن يستمر الفرد فى عملية التعلم على مدى الحياة، وذلك يقتضى بالضرورة **تعريفه** «بأساليب التعلم» إلى جانب تعريفه بالمعلومات والمهارات العلمية والعملية. ويلقى ذلك على المدرسة عبئاً مضاعفاً، إذ أصبح دورها لا يقتصر فقط على تلقين مبادئ المعرفة فى الميادين المختلفة، إنما يمتد ذلك الدور إلى تعليم الطلاب المهارات التى تمكنهم من أن يقوموا بتعليم أنفسهم.

ويعد التعلم الذاتى بأشكاله المتعددة، إحدى البنى التعليمية الجديدة، وذلك على الرغم من أنه يعد أقدم أشكال التعليم التى عرفها الإنسان. ولقد ظهر التعلم الذاتى بأشكاله المتعددة، نتيجة انهيار أو اندثار البنى التعليمية القديمة، بسبب التحرر من حدود المكان والزمان والعمر كعناصر رئيسة للتربية.

ويعنى التعلم الذاتى أن كل فرد فى مؤسسة أو رابطة (نقابية أو سياسية أو ثقافية أو اجتماعية) لن تتوافر له فرص التعليم فحسب، وإنما سيستطيع أن يسهم بدور فى عملية التعليم. ويمر التعلم الذاتى بمرحلة تطور سريعة ترجع إلى عوامل كثيرة، لعل أهمها: التطبيقات الحديثة للنظم الاتصال فى مجال التعليم، ومشكلات النمو الحضرى الذى لا ضابط له، وارتفاع تكاليف الانتقال، وضعف الصلةبين بنى التدريب والأنشطة المهنية، والنزوح من الريف إلى الحضر، والهجرة من بلد إلى بلد، واستطالة أوقات اللا عمل. إن العوامل السابقة كانت وراء ظهور الأشكال الجديدة من التعلم الذاتى، وبالتالى كانت وراء الصورة الأكثر وضوحا لمفهوم التربية المستديمة. ولكننا نلاحظ الآن وجود قيود وعقبات تعترض سبيل التربية المستديمة، فتحول دون التوسع فيها. من هذه القيود والعقبات، نذكر مايلى:

١ – العوائق الاجتماعية والقانونية التى تحول دون إصلاح نظم التعليم. فمثلا: انفتاح المدرسة على المجتمع الذى تخدمه، وإدخال العمل المنتج فى التعليم، وإضفاء طابع قانونى على فترة الانتقال بين التعليم والعمل، والاستفادة من خبرة العمل باعتبارها خبرة تعليمية فى الوقت نفسه، بمثابة عوائق تقف حائلا دون إصلاح حال التعليم ونظمه، لذا يجب التصدى بسرعة لهذه المسائل المهمة، لإيجاد الحلول المناسبة.

٢ – تحصر القوانين واللوائح، فى كثير من البلاد، التعليم فى المكان والزمان، وبذا تحول تلك القوانين واللوائح دون توفير التعليم فى أى مكان، ولأى فئة من فئات العمر. وعليه، تسير عملية اتخاذ التدابير اللازمة لإتاحة حق التعليم طوال الحياة وأعماله للجميع ببطء شديد. وأحيانا، لا يكون هناك وجود فى بعض البلاد لمثل الأمور التالية: تقديم المنح الدراسية، ومنح الأجازات الدراسية، وإعادة النظر فى معايير التقييم، وتطبيق نظام التناوب بين العمل والدراسة(٣).

ورغم القيود والعقبات سالفة الذكر ، فإننا نلاحظ الآن أن بعض النظم التعليمية شرعت فى إقامة بنى تعليمية موازية لمعاهد ولمدارس التعليم العام (التعليم النظامى) ، وذلك بسبب اشتداد مطالبة الكبار بحقهم الطبيعى فى التعليم. ولقد ترتب على ما تقدم، أن أصبح رسم سياسات التربية المستديمة والتخطيط لها فى سياق اجتماعى وثقافى واقتصادى شامل ضرورة لابد منها، وذلك بدلا من تناولها بمعزل عن سائر أنواع التعليم. وعامة، تعمد – حاليا – بعض البلاد إلى الربط بين السياسات الاجتماعية والسياسات التربوية التى تنتهج بصدد برامج التعلم مدى الحياة . وربما ، يعود ذلك إلى وجود عوامل إيجابية داخل وخارج النظم التعليمية، تعزز انتهاج سياسات تربوية جديدة والاضطلاع ببرامج تعليمية جديدة. ومن المبادرات الطيبة التى أسفر عنها ازدياد عدد السنوات المخصصة للتعليم والتعلم، الحرص على المشاركة فى إدارة دفة المجتمع، وفى التمتع بتراثه الفنى، وبرفض التنحى على هامش الحياة الاجتماعية والثقافية.

فى ضوء ما تقدم، قد يتبادر إلى الذهن مثل هذه الأسئلة:

(أ) كيف يمكن حل مشكلة الأنشطة التربوية المرتبطة بوقت اللاعمل

(وقت الفراغ والبطالة والعمالة الجزئية والتقاعد)؟

- إن التعلم عملية تستمر طوال الحياة. وقد أدت استطالة وقت اللاعمل إلى مضاعفة إمكانات التعلم الذاتى. وعليه، فإن حل مشكلة الأنشطة التربوية المرتبطة بوقت اللاعمل يكمن فى الاضطلاع بأنشطة الابتكار والبحث والإنتاج دون الاقتصار على مجرد نقل المعارف. ولكن، ما تقدم غالبا لا يتحقق، بسبب تعذر إقامة وشائج النسب بين عالم الابتكار والبحث من جهة، وبين عالم التعليم النظامى من جهة أخرى، على الرغم من أن التداخل بين العالمين السابقين أصبح ضرورة لازمة وحتمية الآن عن أى وقت سالف، وذلك لأن فكرة التلاقى بين الإبداع الثقافى والتربية تجد حاليا هوى عظيما فى نفوس الأطفال والبالغين والكبار على حد سواء. ومن ناحية أخرى، يعد البحث العلمى شكلا خاصا من أشكال النشاط الإبداعى، ولكنه غالبا ما يظهر فى صورة شاحبة من حيث الطريقة والمحتوى، وذلك بالنسبة للبحوث التى تجرى فى المدارس والجامعات قياسا بالبحث العلمى والتكنولوجى فى صورته الصحيحة. وعليه، يضل التعليم النظامى طريقه إلى البحث العلمى بصورته الحالية، ويتوه داخله. ومما يؤكد ما سبق، أن مراكز البحث العلمى كثيرا ما تكون أعسر منالاً على الشىء من مراكز الإنتاج.

(ب) هل ستستطيع التربية المستديمة فى عالم الغد أن تلبى الطلب المتزايد على التعليم من جانب أفراد وشعوب وقعوا فى شباك المتناقضات التى تواجههم بها الحياة اليومية؟

- إن التربية ليست مجرد عملية تهدف إلى تكييف وأقلمة الأفراد مع واقعهم. كما، أن التعليم أصبح لا يستهدف فقط غايات مهنية. إن الأمر يتعدى ما تقدم بكثير. وذلك لأن التربية (مثلا) باتت مهمتها الرئيسة اليوم هى تعليم الناس كيف يعيشون مع المتناقضات التى تصادفهم فى حياتهم العملية، وكيف يتصدون للتغيرات الجذرية التى تطرأ على الحياة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية.

(جـ) من ذا الذى سيتحمل مسئولية المبادرة إلى رسم السياسات واتخاذ

التدابير الرامية إلى تعزيز التربية المستديمة؟

- «إن هذه المسئولية سوف تقع على عاتق الأفراد، وأعضاء المجتمع المبدعين، والمنظمات الاجتماعية والثقافية، والمربين المحترفين، وسيكون لكل منهم دور يؤديه.. فى المؤسسة التعليمية، فى مكان العمل، فى الحياة الاجتماعية للمجتمع، فى مجال أوقات الفراغ. وسوف يتعين على كل فرد سواء كان مربيا محترفا أم لم يكن، أن يسهم فى رسم السياسات وإعداد التشريعات وتخطيط التجديدات وإدارة شئون التربية وتقييم نتائجها. وفضلا عن ذلك سيكون على من تعليهم عملية التربية فى المقام الأول. أطفالا كانوا أم بالغين أم كبارا، أن يحددوا أهداف التربية وفلسفتها وقيمها. والمعينون بعملية االتربيـة هم اليوم فى تزايد مطرد وهم يشكلون تحديا كثيرا ما لم تكن النظم التعليمية والنظم الإنتاجية القائمة مهيأة للتصدى له»[٤].

«يفترض من الزاوية المثالية البحتة أن تكون المدرسة قد أفرغت كل ما فى جعبتها من مهمات عندما يحين موعد تخريجها للطلبة الذين درسوا فيها. فالطلاب فى سنوات الدراسة النهائية يجب أن يعتمدوا بتوجيه من مدرسيهم على جهودهم الخاصة فى التحصيل العلمى. كما أن عليهم فى هذه المرحلة بالذات أن يكونوا قد ابتكروا لأنفسهم بعض المهارات للتعلم الذاتى التى تمكنهم من ممارسة عملية التعلم بأنفسهم أو بالتعاون مع زملائهم. كذلك فإن عليهم فى مثل هذه المرحلة التعليمية أن يكونوا قد نموا فى ذواتهم نوعا من الاستمتاع بممارسة عملية التعلم. كما يجب عليهم آنذاك أن يتقنوا عملية طرح الأسئلة التى تعينهم فى تحديد المشكلات، والبحث عن المعلومات والاستفادة بمساعدة الآخرين عندما تقتضى الضرورة. وابتداع الحلول المبتكرة للمسائل، وعدم إغفال الحلول التجريبية التى تمكنهم من قهر الشعور بالإحباط الناشئ من عدم القدرة على إعطاء الإجابات الفورية... وهلم جرا...».

إن مدارسنا لا تتصرف على المنوال السابق من قريب أو بعيد، فالمدرسة الثانوية - وهى تمثل نهاية المطاف بالنسبة للدراسة قبل الجامعية للطالب - لا تقدم أية فرصة لممارسة التعلم الذاتى، وما زال التدريس بها يتم على أسس كلاسيكية عتيقة تقوم على التلقين من جهة المدرس، وعلى الحفظ والاستظهار من جهة الطالب. وحتى يمكننا تحقيق فكرة التعلم الذاتى يجب أن تباشر المدرسة عملية وضع مناهج جديدة تهدف إلى تعريف الطلاب بأساليب

تنمية مهارات التعلم الذاتى والتدريب عليها. كما يجب أن تتيح البيئة المدرسية للطلاب فرصا أوسع وأكثر لتنمية مهارات التعلم الذاتى، كلما ارتقوا فى سلم الدراسة، بحيث يصبح الطالب قادرا على تعليم نفسه بمجرد أن ينهى دراسته الثانوية.

▫ التفكير والابتكار فى حل المشكلات واتخاذ القرارات:

إن القدرة على التفكير السليم، وتحكيم العقل، والقدرة على إصدار أحكام موضوعية، وعلى تخيل إيجاد الحلول للمشاكل المطروحة أو التى تصادف الأفراد أو المجتمعات، كذا الانتقاء من بين البدائل والخيارات، وتفحص جوانبها المختلفة والمقارنة بينها، تمثل جميعها مصادر القوة التى كان يتمتع بها الجنس البشرى وما زال. فعلى سبيل المثال، توجه عملية الاختراع نحو تأمين مصالح الجنس البشرى وتقدمه وإيجاد الحلول لمشكلاته المهمة. أيضًا، أسهم التقدم العلمى فى خدمة الطب والمواصلات والنقل، وغير ذلك من المسائل الحيوية المهمة فى حياة الإنسان. كذلك استطاع المبرزون والعباقرة من الأفراد باستخدام مواهبهم العقلية الخارقة من حسم عدد لا يستهان به من المشكلات التى عانى منها الإنسان.

إن مدارسنا قلما توجه اهتماما يذكر نحو تطوير المهارات السابقة التى تزداد أهميتها فى مجتمعنا الشديد التعقيد الدائب التغير. وبعامة، يجب إعطاء الأولوية فى العمل التربوى الآن لما يساعد الطلاب على فهم مشكلات الحاضر والمستقبل. ويمكن تحقيق ما تقدم عن طريق مادة مثل مادة التاريخ التى يجب التمهيد لها بدراسة جادة لواقعنا الحالى، بالإضافة إلى ما يمكن التكهن به من مواصفات وتفاصيل خاصة بأحداث المستقبل، وبذا تصبح دراسة الماضى قادرة على تحقيق تفهم أعمق للظروف التى انبثقت منها مشكلات العصر الحاضر، وعلى تزويد الدارسين بنماذج من التجارب التاريخية الى تمكنهم من إيجاد حلول أفضل للمشكلات المعاصرة. إن ذلك يجعل دراسة التاريخ فرصة سانحة نابضة بالحياة، تفيد فى التأثير المستمر فى كل من الحاضر والمستقبل. ويمكن أيضًا تطوير مهارات التفكير والابتكار من خلال استحضار المشكلات وعرضها، فدراسة القضايا التاريخية والقضايا المعاصرة فى آن واحد، يمكن أن تقدم لنا أساسا تبنى عليه دراسة بعض «الحالات الخاصة»؛ مما يساعد بالتالى فى تركيز أذهان الطلاب على دراسة المسائل المهمة، وتطوير قدراتهم على اتخاذ القرارات إزاء هذه المسائل ذات الاهتمام الفردى والجمعى على حد سواء.

إن الإكثار من استعمال الأحاجى والألغاز ، وحل المشكلات ، وتنمية التفكير الخلاق، يمكن أن تسهم فى تطوير مثل هذه المهارات.

لقد أصبحت المهارات ذات العلاقة بالتفكير، وحل المشكلات،واتخاذ القرارات مهمة جدا فى حياة الطلاب،إذ تساعدهم فى تعاملهم مع مشكلات الحاضر والمستقبل. فمثلا التفكير بلغة العلاقات بين الأشياء يساعدنا على إدراك الروابط بين الأحداث المختلفة، ويمكننا من ممارسة عمليات ذهنية معقدة، من خلالها نستطيع أن نكتشف كيف تؤثر أحداثا بعينها فى حياة الناس بطرق وبتأثيرات مختلفة متباينة. ويساعد مثل هذا المدخل لدراسة «التفكير المركب» فى التعامل مع تعقيدات العصر الحالى، وبذا يتمكن الطلاب من تفحص البدائل والنتائج، وابتداع الأفكار البارعة، والإفادة من مهارة اتخاذ القرارات فى عملية الاختيار من بين البدائل المطروحة. كما يساعد ذلك المدخل الطلاب فى تعليمهم الطرائق المختلفة لاستعمال خيالهم فى حل المشكلات الصعبة بأساليب حديثة مبتكرة. والحقيقة، أن ما سبق لهو قليل من كثير من المهارات التى يمكن إكسابها للطلاب إذا ما ركزنا اهتمامنا نحو تعويدهم وتعليمهم عمليات التفكير، وحل المشكلات، واتخاذ القرارات، بشرط أن يستمر التدريب على اكتساب هذه المهارات بشكل منتظم، وخلال فترة كافية مناسبة، وباتباع أساليب متنوعة.

أيضا فى عالمنا المتغير لابد من توخى الحرص والدقة عند اتخاذ أى قرار، لأن القرار الخاطئ ستكون له آثاره السلبية على حياتنا الحالية والمستقبلية معا. ويظهر ذلك واضحا جليا على مستوى الأمم والدول، لأنه إذا اتخذ مسئول ما فى بلد معين قرارا، وكان هذا القرار لا يتسم بالدقة أو العقلانية، فإن آثاره لن تؤثر فقط على حياة الأفراد الحاليين فى ذلك البلد، إنما ستمتد آثاره على حياة الأجيال القادمة أيضا. إننا نفاجئ يومياً بمشكلات كان من الممكن جدا تفاديها وعدم وقوعها، لو أن أولئك الذين اتخذوا قرارا ما فى الماضى، فكروا فى النتائج المنطقية المتوقعة لمثل ذلك القرار.

وتتطلب المهارة فى اتخاذ القرارات الحكيمة «الصادقة فى توقعاتها» دقة وتمحيصا فى دراسة النتائج المعقدة والصعبة ، التى يمكن أن تكون نتيجة طبيعية لهذه القرارات. كما تتطلب المهارة فى حل المشكلات التى تأخذ النتائج بعين الاعتبار، فحصا لكل العلاقات المحتملة ذات الارتباط بتلك القرارات، وبذا يستطيع الفرد استباق الأحداث واختيار الحلول المناسبة لجميع الأطراف

المعنية. حقيقة، أن تنبؤ الإنسان بنتائج وعواقب قراراته بشكل دقيق يبدو صعبا، وأحيانا يبدو مستحيلا بعيد المنال، ولكن رغم ذلك، يمكن للإنسان إدراك بعض عواقب تلك القرارات وأخطارها على كل ما سيكون عرضة للتأثر بها من أشياء. إن القدرة على الحس واستباق الأحداث يمكن اعتبارها واحدة من أهم المهارات الخطيرة فى عصرنا الحاضر، والدليل إننا لو كان بإمكاننا أن (نحدس) بنتائج قراراتنا قبل عشرة أعوام أو عشرين عاما لما حدث أن واجهنا بعض المشكلات الخطيرة التى نواجهها فى أيامنا هذه.

إن ممارسة جميع المهارات التى سبق الإشارة إليها ينبغى أن تشكل خيطا متصلا لا ينقطع طيلة فترة الدراسة. والجدير بالذكر، يجب ألا نكتفى لتحقيق ما تقدم بمادة الرياضيات التى تفيد فى الارتقاء بأساليب التفكير وحل المشكلات، وإنما يجب – بجانب الرياضيات – برمجة بعض المناهج الأخرى بهدف خدمة هذه المهارات، إذ إن المنهج المتواصل الذى يدرس على مختلف المراحل الدراسية يمكن أن يسهم فى إكساب الطلاب هذه المهارات من ناحية، والارتقاء بما لديهم منها من ناحية أخرى، بشرط أن يقوم المدرسون – فى جميع مراحل التعليم المختلفة – بمباشرة طرح الأسئلة ومطالبة التلاميذ بالقيام بعمليات التصنيف، والتدريب، وبحث المشكلات، وإجراء التجارب، وغير ذلك من الأمور والعمليات التى تكسب الطلاب بالفعل مهارات التفكير والابتكار والإبداع.

فى ضوء الحديث آنف الذكر، يجب بناء المنهج على بعض العناصر القديمة والجديدة فى نسق متكامل ، إذ ينبغى أن يحتوى المنهج على بعض العناصر القديمة ذات الأهمية، التى حدثت عبر الحقب التاريخية المتلاحقة. كما يجب أن يشمل النواحى الثقافية النابعة من صميم الحياة المعاصرة، المتضمنة مختلف النواحى الإنسانية المنبثقة من الواقع الاجتماعى. إن وضع المنهج بصورته الحديثة المعاصرة يسهم فى خلق وإبداع الأمور التالية:

(أ) إطار اجتماعى وأخلاقى جديد، له أسسه وأهدافه.

(ب) مفهوم جديد للطبيعة الإنسانية ، يقوم على المعرفتين : النفسية والاجتماعية، ويتضمن النظرة العميقة الثاقبة للعلاقات الشخصية والاجتماعية.

(جـ) طرق ووسائل جديدة لفض النزاعات التى تنشأ بين الجماعات بدلا من المفاهيم القسرية والزجرية التى لا نفع منها أو طائل.

(د) أساليب تفكير علمية جديدة لوضع الحلول المناسبة لبعض المشكلات والمتغيرات السياسية والاقتصادية وما شابه ذلك،بدلا من المفاهيم والعادات القديمة التى لا تناسب العصر.

□ **التواصـــل:**

توجه مدارسنا جل اهتمامها نحو تنمية المهارات التواصلية لدى الطلاب وبخاصة مهارة القراءة. وهى بذلك تنسى أو تتناسى أن مجتمعنا دخل عهدا جديدا يتسم بتعدد الاتصال ووسائله، وبذا تكون قراءة الكتب المقررة ليس إلا نوعاً واحداً من أنواع المطالعة. وعليه، فإن إهمال أنواع المطالعة الأخرى يعنى تخريج أجيال ناقصة الثقافة. إن حرمان الطلاب من قراءة المجلات والصحف يعنى حرمانهم من مصدر كبير من مصادر المعرفة فى عصرنا هذا، لذا يجب أن تهتم مدارسنا بتدريب الطلاب على قراءة المجلات والصحف قراءة تحليلية نقدية، كما يجب تعريف الطلاب بطرائق الحصول على تلك المجلات والصحف.

أيضا، قد يأخذ التواصل فى أغلب الأحوال شكلا مكتوبا، لذا تعد القدرة على الكتابة جانبا مهما من قدرة الإنسان على التواصل. بالإضافة إلى ذلك، تعتبر الكتابة فنا من الفنون اللغوية التى تمد الفرد بالقدرة على توضيح آرائه، ونقل أفكاره إلى الآخرين، لذا يجب النظر إلى فن الكتابة كمنهج من مناهج الدراسة النظامية.

بالإضافة إلى القراءة والكتابة هناك أيضًا وسائل التواصل السمعية والبصرية ذات الأهمية العظيمة الشأن فى حياتنا الآن. فالتلفاز – مثلا – وسيلة تواصل شائعة الاستعمال تؤثر إيجابا وسلبا فى الحياة اليومية العادية للملايين، كما أنه يستخدم فى المدارس فى تعليم ونماء معارف الطلاب، وأيضا فى تطوير أفكارهم بأساليب أفضل. كذلك، تعتبر الأفلام السينمائية مصدراً هامًا من مصادر التسلية والمعلومات على حد سواء.

إن ما يسمى بمحو الأمية ليس إلا محاولة لإيجاد القدرة لدى الدارسين الأميين لتحصيل المعلومات وتوصيل الأفكار بطرائق متعددة، لأن استخدام الفرد لكل ما يملكه من إمكانات وقدرات بنطاق واسع هو الذى يعكس حقيقة ما نعنيه بالتعلم والتواصل.

بالإضافة إلى ما تقدم نشير إلى أن الله وهب مهارات التواصل للأفراد،

وعليه، فإن هذه المهارات موجودة بالفعل بينهم، لذا لا يجب أن تغفل المدرسة ذلك الأمر الخطير، وإنما يجب أن تنميه بكافة جهودها، وبخاصة أن الطالب الآن يعيش فى عالم متحرك يباشر فيه علاقات فردية خاصة مع عدد كبير من الأنماط البشرية المتنوعة، لذا فإن تدريبه على مهارات التواصل أصبح ضرورة واجبة ولازمة لأنه يحتاج إليها فى حياته العملية.

وتتطلب السيطرة على مهارات التواصل مهارات جانبية أخرى، مثل: القدرة على الإصغاء إلى الآخرين، واستيعاب المعلومات، وتفهم أفكار الآخرين ومشاعرهم، كما أنها تتطلب قدرة الفرد على التعبير عن أفكاره ومشاعره الخاصة، وإيصال تلك الأفكار والمشاعر إلى الآخرين. أيضا، تتطلب مهارات التواصل القدرة على تحليل المشاعر، والقدرة على إجراء المفاوضات، وتسوية الخلافات، وحل المشكلات بالاشتراك مع الآخرين حلا سليما عقلانيا يقوم على نبذ المشاحنات التى لا ضرورة منها، والتأكيد على أهمية السلام.

ومن ناحية أخرى، تهدف التربية ضمن ما تهدف إلى إعادة بناء شخصية الفرد كى يكون إنسانا جديدا يتقبل أية تغييرات تحدث خلال أية فترة من فترات التغيير الاجتماعى والثقافى التى يمر بها أو يعيشها المجتمع، ويتقبل أيضا أفكار الآخرين حتى وإن تعارضت مع أفكاره وآرائه الشخصية. ولكى يكون الإنسان بالفعل إنسانا جديدا، ينبغى أن يكون جديدا فى طريقة تفكيره، وفى تعامله مع الآخرين، وفى تقديره للمسئولية. أيضا، ينبغى أن يأخذ بما يتطلبه المجتمع من إجراءات اجتماعية جديدة. ويتطلب تحقيق ما تقدم،أن يكون الفرد مزودا بأساليب فنية معينة، تتناسب ونوع العمل المزمع أن يؤديه، أو نوع المسئولية التى ستلقى على عاتقه. وحيث أن إخضاع العلاقات الإنسانية إلى إجراءات ميكانيكية أو إلى عمليات آلية، ليس عملاً سهلاً، لذا يجب اللجوء إلى طرق معقولة ومقبولة، يمكن الاعتماد عليها لتحقيق ما تقدم وأحد الحلول المفيدة فى هذا المجال هو عقد الندوات والاجتماعات، التى من خلالها يمكن أن تدبثق أنسب وأجدى الطرق التى يجب اتباعها والأخذ بها لتزويد الفرد بالأساليب الفنية المطلوبة التى تسهم فى بناء الإنسان.

فى ضوء ما تقدم، ينبغى أن يتطرق المنهج إلى مختلف الأساليب الفنية التى تؤكد الأخذ بوسيلة الحجة والإقناع كوسيلة مثلى للتواصل بين الأفراد،

والتى تؤكد كذلك ضرورة تنمية الفكر الخلاق المبدع الذى يسهل ذلك التواصل، وذلك لأهمية هذه الأمور، ودورها الفعال فى بناء الإنسان.

□ **المواطنة الصالحة على المستويين المحلى والعالمى:**

إن أقصى ما يطمح فيه الفرد الآن فى عصرنا الحاضر المعقد، هو أن يكون مواطنا فعالا حقا. ولعل ما يجعل تحقيق ذلك الأمر صعبا، إنما يعود بالدرجة الأولى إلى مشاعر الإحباط الناشئة عن إحساس الإنسان بضعفه وضآلة قيمته، وذلك عندما ينظر إلى الحجم الهائل والعظيم للأجهزة الحكومية قياسا لحجمه. وأيضا، مما يزيد الفرد بهذا الإحساس هوالشعور بعدم الاهتمام به من جانب السلطات من ناحية وضآلة المهارات التى يسيطر عليها الفرد من ناحية أخرى. كل ذلك يؤثر – بلا جدال – على الفرد العادى فيزيد من صعوبة إمكانية إسهامه فى اتخاذ القرارات التى لها تأثير حيوى فى مجريات حياته الخاصة.

وإذا نظرنا إلى المواطنة كما يعرفها **نيومان** على أنها «القدرة على أن يمارس الفرد تأثيره فى الشئون العامة»، نجد أن أمرا كهذا سيتطلب فى نهاية المطاف قدرا لا يستهان به من المعارف والمهارات التى تتصف بالتعقيد والاتساع، إذ أن معرفة القضايا العامة ذات الأهمية، وكذلك القدرة على التفكير والمناقشة واتخاذ القرارات والابتكار، لهى فى الحقيقة أمور عظيمة الشأن، أيضا من المهارات المهمة التى لا يمكن الإقلال من شأنها لما لها من تأثير على كل من الفرد والمجتمع، مهارات العمل التعاونى. إن هذه المهارات تساعد فى تنظيم الآخرين ذوى المهارات التى تعيننا فى تعلم أساليب التحرك فى حلبة العمل السياسى، إذ إن الناس فى وقتنا الحالى أشد حرصا من أى وقت مضى على الإسهام والمشاركة بفعالية فى المجال السياسى، وذلك بهدف التحكم فى الإجراءات والقرارات السياسية الحاسمة فى حياتنا التى نعيشها فى عالمنا المتغير المعقد، وبذا يضمن الناس مسار القضايا الملحة على المستويين القومى والعالمى فى أطر صحيحة سليمة من ناحية، ووفق مطالب الأفراد، وحاجاتهم، ومشاعرهم من ناحية أخرى.

فى ضوء ما تقدم، يجب أن تنال الأحداث والقضايا الراهنة قسطاً وافراً من أوقات الدراسة. لذا، يجب أن نفرد للقضايا المحلية مكاناً بارزاً فى المنهج، شأنها شأن قضايا الدولة والأمة والعالم بأسره، وأن تعامل كموضوعات مدرسية مهمة، وتدرس بانتظام. ولتحقيق ذلك قد نصطدم بمشكلة صعبة تتمثل فى أن

تعريف الطلاب بالمشكلات المعاصرة على المستويين المحلى والعالمى يحتاج بالضرورة إلى وقت طويل نسبيا، وذلك بسبب تعدد وتعقيد هذه المشكلات، وبخاصة إذا أخذنا بعين الاعتبار، حاجة الطلاب إلى الدراسة المعمقة للمؤسسات الديمقراطية ونظام الحكم الدستورى، والتمثيل الديمقراطى، ومراكز القوى، وغيرها. أيضا، ينبغى أن يلم الطلاب إلماما كاملاً ووافياً بسير حياة الأفراد وتاريخ الجماعات الذين خلفوا وراءهم آثاراً فى ميدان العمل السياسى من ناحية، وأن يتعرفوا أيضًا على المواطنين العاديين من ذوى النشاط الذين لا يزالون كأفراد وجماعات يعملون ويؤثرون بشكل فعلى فى الأحداث الحالية من ناحية أخرى.

وتستطيع المدرسة صياغة مناهج تربوية جديدة من خلالها يمكن إعداد الطلاب لكى يكونوا مواطنين صالحين حقا، بشرط أن تتضمن هذه المناهج معرفة القضايا الراهنة والإلمام بحقائق الإجراءات الديمقراطية، وأن تتيح تلك المناهج الفرص أمام الطلاب لاكتساب مهارتى التفكير والتحكيم العقلى، وذلك بممارستهم المشاركة فى أحداث «عالم حقيقى» من الأنشطة المدرسية المتنوعة كالمراسلة، والقيام بالرحلات الميدانية، ومقابلة المتحدثين والمسئولين السياسيين، ولا مانع مطلقا من التتلمذ على أيدى بعض المنظمات والهيئات القومية ذات النشاط السياسى المشروع مما يساعدهم بالفعل على خوض تجارب مباشرة، تعالج بعض المشكلات والقضايا ذات الطابع السياسى فى عالم واقعى.

ومن ناحية ثانية، يعتبر الشعور العام محور الارتكاز للتفاهم بين الأفراد من أجل الالتفاف فيما بينهم، وبخاصة عند حدوث مشكلة معينة. وجدير بالذكر، أنه فى البيئات الصغيرة، يمكن حل أى مشكلة من المشكلات بالاستعانة بذوى الخبرة، وبأهل الثقة. ولكن لا يمكن تحقيق ما تقدم بسهولة، فى حالة التغييرات الاجتماعية والثقافية العميقة، والجذرية التى تحدث فى المجتمعات الكبيرة، وذلك لأن التغييرات الجذرية التى ينتج عنها تغيير فى المفاهيم والقواعد تضع الناس أمام مشكلات هى أحوج ما تكون إلى شعور عام جديد من أجل حلها والتغلب عليها، إذ ظهر أن أهم معالم التطور الثقافى هو هذا الشعور العام الجديد الذى يجب أن يكون شاملا، بحيث يتضمن القواعد، والأفكار، والمهارات، والعادات التى تتحكم فى العلاقات بين الناس والمؤسسات من جهة، وبين المؤسسات مع بعضها من جهة ثانية، وبين الناس بعضهم مع

بعض من جهة ثالثة، والتى تبين أيضا الصواب من الخطأ، والمطلوب من غير المطلوب.

فى ضوء ما سبق ذكره، يجب أن يتيح المنهج الفرص العديدة أمام التلاميذ، والشباب والراشدين، كى يعملوا جميعا من خلال هدف عام ومشترك لإعادة بناء الأفكار والاتجاهات من أجل الوصول إلى قرار جماعى عام، أى الوصول إلى شعور عام مشترك جديد أمام أية تغييرات اجتماعية ثقافية عميقة وجذرية حتى لا يتعرض الشباب للحيرة والربكة، وحتى لا تتبلبل أفكارهم.

ومن ناحية ثالثة، إذا انقسم أى مجتمع من المجتمعات إلى عدد كبير من الفئات الاجتماعية، فإن هذه الفئات سوف تتناحر وتصارع فيما بينها، وذلك بسبب الرغبات والمعتقدات المتناقضة، وبسبب وجهات النظر المتباينة، لكل فئة من هذه الفئات. ويترتب على ما تقدم، زيادة المشاكل الاجتماعية (من حيث العدد والتعقيد) بدرجة قد تهدد المجتمع برمته أكثر فأكثر، وذلك لأن كل فئة من الفئات، سوف تدافع عن وجهة نظرها، سواء أكان ذلك بطريقة مشروعة، أم بطريقة غير مشروعة، وخاصة عندما تتضارب وتتضاد المصالح. وعليه، تصبح العلاقات بين هذه الفئات صعبة، والاتفاق بواسطة التفاهم يكون أكثر صعوبة.

وتشير المشاكل والصعوبات التى سبق الإشارة إليها إلى إيجاد طرق جديدة وفعالة من أجل حل هذه المشاكل والصعوبات عن طريق المنطق والعقل، أى عن طريق التفكير العلمى الذى يقوم على السبب والحقيقة، إذ أن طريق القوة والتسلط أصبح غيرمجد، ولا يصلح فى عصرنا الحالى لحل المشاكل الاجتماعية. لذا، يجب أن يتصدى المنهج لهذه المشكلات، فيوليها أهمية وأولوية، من حيث شرح وتحليل الظروف التى أدت إلى ظهور هذه المشكلات، وآثارها فى فساد المجتمع إذا تفشت بين الأفراد، وطرق حلها على أساس علمى ، فيساعد المنهج بذلك على إكساب التلاميذ مهارات المواطنة الصالحة التى تقوم على أسس بعينها، من أهمها: تكوين الخبرة الكافية من التفكير الذى يقوم على السبب والنتيجة، وذلك من أجل مواجهة عصرنا المليء بالنزاعات، والذى يتميز بالانقسامات.

ومن ناحية رابعة، يعطى المجتمع المستقل مجالسه النيابية حق وضع التشريعات الجديدة، وحق سن القوانين الجديدة. كما يعطى هذا المجتمع مؤسساته العامة والحكومية، حق الإشراف على تنفيذ القوانين والتشريعات التى

تنظم العلاقة بين الفرد والسلطة. ورغم أنه لايمكن التنبؤ بما سيكون عليه حال هذا المجتمع، ونوعيته، فى المستقبل القريب أو البعيد، إلا أن التغييرات الاجتماعية والثقافية التى تحدث فى المجتمع تشير إلى أن أهم التطورات التى يمكن أن تأخذ مكانها فى المستقبل القريب، تتمثل فى الآتى:

(أ) انتشار النزعة الاستقلالية وازديادها، نتيجة ازدياد التخصصات المهنية ، والمسئوليات المتعددة ، التى حدثت بفعل تعقد الحياة الاجتماعية.

(ب) ظهور عمليات اجتماعية ذات صفة نظامية متداخلة، تقوم على التنافس والتنازع اللذين قد يؤديان إلى تداخل هذه العمليات، واندماجها بعضها مع بعض فى نهاية الأمر. وعليه، فإن الفرد الذى يعتمد على الحظ والتواكلية لن يجد له مكانا تحت الشمس فى وقتنا هذا.

(جـ) مطالبة الطبقات الدنيا فى المجتمع بالعدالة والمساواة أسوة بباقى الطبقات، وقد يؤدى ذلك إلى تناحر وتصارع الطبقات فيما بينها. وبعامة، فإن الآثار التى ستترتب على مطالبة الفقراء بحقوقهم سوف تشتد أو تقل، حسب النظام القائم فى الدولة.

(د) النزوع إلى السلم لا إلى الحرب فى حل النزاعات بين الدول.

(هـ) إعادة النظر فى نظام القيم المعمول به فى العالم بهدف إعادة بنائه من جديد ليساير التغييرات الاجتماعية والثقافية الجديدة التى حدثت، ولا تزال تحدث نتيجة التقدم المستمر والمتتالى للعلم والتكنولوچيا.

(و) إعادة النظر فى العادات والأفكار والمهارات الاجتماعية التى توارثتها الأجيال، حتى تسير جنبا إلى جنب مع الأوضاع النفسية والاجتماعية والاقتصادية الحديثة التى حدثت بسبب التحول والتغير المستمرين فى شتى المجالات.

إن مراعاة الأمور آنفة الذكر عند بناء المنهج، يؤدى إلى إكساب التلاميذ مهارات المواطنة الفعالة التى تؤدى بالتبعية إلى تماسك المجتمع وانتشار العدالة بين ربوعه. أيضا، يجب أن يبين المنهج أن تحقيق ما تقدم، ينبغى أن يتم على أساس ديمقراطى، وليس عبر عمليات حربية، أو ثورة دموية، قد تؤدى إلى نكسات، بدلا من أن تحقق انطلاقات مرغوب فيها.

ومن ناحية خامسة، فإن المجتمعات التى كانت تأخذ بالنظام الرأسمالى الذى يعتمد على المجهود الفردى فقط، كانت تفصل الاقتصاد عن السياسة، والسياسة عن المجتمع، وهلم جرا. ويرجع ذلك إلى إيمان تلك المجتمعات بأن غايات المجتمع هى فى حقيقة الأمر محصلة لغايات أفراده، وإلى إيمان تلك المجتمعات – أيضا – بأن كلا من تلك القطاعات لها تأثيرها وأهدافها الخاصة بها، والتى تعتمد على المجهود الفردى. وعليه، فإن كل فرد يتأثر بما يحيط به من أمور ثقافية سائدة فى مجتمعه، فيعمل ما يراه مناسبا لنفسه، وتتحقق المنفعة العامة للمجتمع فى ضوء ما يقوم به الأفراد من أعمال.

ولقد اختلف الحال تماما عما تقدم بقيام الثورة الصناعية التى جعلت مصالح الأفراد متشابكة ومتداخلة، بحيث أصبح فى حكم المستحيل فصل فئات المجتمعات بعضها عن بعض، وبالتالى لم يعد ممكنا أن يعيش الأفراد منعزلين عن بعضهم. ولقد ترتب على ما سبق ذكره، أن أصبحت حاجات الأفراد هى التى تقرر وتحدد أهداف الفرد. وبمعنى آخر، أصبح هدف الفرد متصلا ومرتبطا بأهداف سائر أفراد المجتمع.

ويمكن أن يسهم المنهج فى تحقيق ما تقدم، بإبراز أن التفكير الجمعى المنظم أفضل بكثير من التفكير الفردى، وأن الرأى الجماعى خير من رأى الفرد الواحد. أى، يجب أن يبرز المنهج أن خدمة المجتمع وتحقيق رفاهيته وتقدمه، يأتى بأن يفكر جميع أفراد المجتمع كجماعة وليس كأفراد، مع الأخذ فى الاعتبار ألا نشجع الأفراد إلى السعى وراء الأهداف الاجتماعية صعبة المنال، لأن ذلك سوف يصيب الأفراد بالإحباط وخيبة الأمل عندما لا يستطيعون تحقيقها، أو لا يقدرون على إنجازها.

ومن ناحية سادسة، فإن المجتمع الدولى الذى يتطور فى وقتنا الحاضر، يتطلب أفرادا من نوعية جديدة، أشخاصا رؤوسهم فى السحاب وأقدامهم على الأرض. إنهم ، كما يقول (جيمس كونانت)، **مثاليون أقوياء العقول**، وعليه يكون من المهام العاجلة للتربية هو **خلق أفراد ذوى عقلية دولية**. ويعضد ذلك (بياجيه Piaget) الذى يرى «أن الهدف الرئيسى للتعليم هو خلق رجال قادرين على عمل الجديد، وليس فقط تكرار ما فعلته الأجيال الأخرى، رجال خلاقين، مبتكرين ومستكشفين»[٥]. ويمكن تحقيق ما تقدم عن طريق الآتى:

* خلق أفراد آمنين متكاملين، يمكنهم أن يصلوا الخلافات بين الناس بالمودة، وليس بالعداء.

* تعريف التلاميذ بالعالم كله.

* مساعدة التلاميذ على فهم أوجه التشابه، وكذلك أوجه الخلاف بين شعوب العالم.

* مساعدة التلاميذ على تقدير إسهامات كافة الشعوب نحو المجتمع الدولى.

* إكساب التلاميذ أكبر قدر ممكن من الرؤية الواقعية لبعض المشكلات الدولية الرئيسة.

* مساعدة التلاميذ على الاهتمام بالشئون الجارية على المستوى المحلى والعالمى، وعلى تقييم مصادر أنبائهم الخاصة بتلك الشئون.

* تنمية الفخر لدى التلاميذ بإنجازات أوطانهم، والاهتمام بما يعانيه من قصور، وتفهم علاقاته بالدول الأخرى.

* تعريف التلاميذ بأهمية الأمم المتحدة، والوكالات التابعة لها.

* مساعدة التلاميذ على خلق فلسفة للحياة يمكن أن تكون عالمية دعما لجهود المبذولة من أجل تقوية التفاهم الدولى.

* استخدام مجموعة متنوعة من الوسائل والمواد لتعزيز التفاهم الدولى.

* تعاون المدرسة مع وسائط المجتمع الأخرى التى يمكن الاستفادة منها لتقدير التفاهم الدولى.

* التأكد من أن المدرسة ماضية فى برنامجها للتفاهم الدولى كبرنامج مدرسى شامل يكتنف كل الأقسام ومناشط المنهج كله.

ويستطيع المنهج أن يسهم فى تحقيق ماتقدم عن طريق:

* الاهتمام بالتربية الدينية التى تكسب التلاميذ مقومات السلوك الأخلاقى المنشود.

* الاهتمام بالدراسات الإنسانية والاجتماعية على المستويين العالمى والمحلى.

* الاهتمام بدراسة التراث على المستوى العالمى.

* الاهتمام بدراسة تاريخ مصر، وبالدراسات القومية الأخرى.
* الاهتمام بدراسة اللغات الأجنبية الحية على أساس أنها الجسر الذى يربط الثقافة المحلية بالثقافات الأخرى.
* الاهتمام بالدراسات البينية التى من خلالها يمكن ربط مادتين أو أكثر فى مجال أوميدان معرفى واحد.
* الاهتمام بالترجمات التى تتناول الدراسات العالمية.
* الاهتمام بدراسة الدستور، والمواثيق والأعراف الدولية الأخرى.

□ **التربيـــة الأخلاقيـــة:**

يجابه الملايين فى شتى أنحاء العالم - على نحو مضطرد - عددا من المعضلات والقضايا المتعلقة بالأخلاق والقيم الحساسة، ذلك لأن الحدود بين مختلف بلاد العالم بمعناها التقليدى الضيق تلاشت الآن. ويعود السبب فى ذلك إلى التقدم الهائل الذى أحرزته وسائل الاتصال، وما ترتب على هذا التقدم من القدرة على الحركة بين مواطنى العالم، وبذا تزايد احتكاك الشعوب بعضها بالبعض الآخر، وبالتالى أصبح الفرد فى أى وطن يستطيع بسهولة تعرف حضارات الأوطان الأخرى، كما يستطيع أيضاً الإلمام بما يجرى فى العالم من أحداث وتطورات.

والحقيقة، إن القضايا التى تعانى البشرية منها حاليا، ليست إلا انعكاسات لمثل هذه الاتصالات والاحتكاكات. فعلى سبيل المثال، يقع الكثير من الأفراد فريسة للاضطرابات النفسية والقلق بسبب تعرضهم لأنماط من العقائد المختلفة التى لا يستطيعون أن يقبلونها ويتوافقون معها. أيضاً فإن مشاهد الحرب والموت والدمار، كذا الأفراح التى يعيشها الآخرون أو الأتراح التى تلم بهم، ليست إلا مؤثرات لها تأثير السحر على الأفراد، إذ إنها تنتقل على التو إلى منازل الملايين من البشر من سكان الكرة الأرضية، فنجد من يقبلها بسهولة، ومن يعارضها بشدة.

وباختصار، لم يعد من السهل على أى إنسان أن يسلم - دون نقاش أو جدال - بمجموعة واحدة من القيم الموجودة مهما كانت، وذلك فى ضوء الاكتشافات العلمية الحديثة وتنوع الحضارات وتضاربها.

بالإضافة إلى ما تقدم، يقود وضع العالم ومشكلاته المعقدة إلى كثير من المعضلات والمشكلات المتعلقة بالأخلاق القيمية. لذا تثار الآن مثل هذه

التساؤلات: ما المسالك التى من خلالها يمكن توفير حياة بسيطة للناس؟ وكيف نوفر المساواة بينهم؟ وماذا يجب أن نفعل للمحافظة على بقاء الأطفال الذين لا يحصلون على الغذاء الجيد الكافى؟ وكيف نوفر لهؤلاء الأطفال صحة أفضل؟ وهل يجب أن يقلص الفرد القادر من ممتلكاته الخاصة ليساعد الآخرين؟ ما الطرائق المناسبة التى يجب اتباعها لدحض ومقاومة التمييز بمختلف أنواعه؟

نلاحظ أن المسائل المختلفة – ذات الارتباط بقضايا العدالة والمساواة والصراع من أجل الحصول على الحقوق والفروق العنصرية وغيرها – تزداد تعقيدا يوما بعد يوم، مما يزيد من صعوبة الوصول إلى حلول حاسمة لها، حتى لقد غدت الأوضاع الخاطئة نفسها حقيقة واقعة يقرها كثير من الأفراد، كما أصبحت هذه الأوضاع من الأمور الأشد ألفة لدى الملايين من سكان العالم.

أيضًا، نلاحظ الآن أن بعض الأنشطة والخطط التربوية الراهنة التى صممت أصلا بهدف معالجة بعض القضايا المرتبطة بالقيم والأخلاق، لا تفترض بشكل مسبق وجود إجابات دقيقة ووافية للأسئلة المطروحة على بساط البحث، وإنما تسعى أولا وأخيرا إلى مساعدة الطلاب على اكتساب المهارات التى تؤهلهم للوصول إلى أحكام دقيقة فى هذا المجال. وبالنسبة للدروس المهتمة بتعليم القيم ونشرها بين المتعلمين، فإنها تكسبهم المهارات االتى تساعدهم بدورها فى فرز القيم التى يؤمنون بها وتصنيفها والانتقاء من بينها، واختبار مدى صحة الأعمال التى يقوم بها الطلاب ومدى تناسقها وتناغمها مع تلك القيم.

إن ترسيخ القيم الأخلاقية، وتأكيدها، والتوعية بها، يحتاج إلى تضافر جهود جميع العاملين فى الحقل التربوى، لأن هذه القيم لا يمكن أن تنمو بأى حال من الأحوال إلا فى ضوء مداولات صريحة يسودها الانفتاح، والفكر الثاقب القادر على النقد، والأساليب العقلانية، وحرية الاختيار، والإنصاف فى الحكم على الأشياء، والقدرة على الابتكار، والإيمان بالمساواة، وهذه جميعها ليست بالأمور السهلة أو الهينة. لذا، يؤكد رجال التربية ممن لهم اهتمامات خاصة بتعليم القيم والتوعية بهاعلى ضرورة مساعدة الناس على تنمية إحساساتهم بالقيم التى يؤمنون بها، وتعريفهم بالمهارات التى تمكنهم من توضيح تلك القيم للآخرين، بشرط أن تتوافق هذه القيم مع القيم التى يؤمن وينادى بها المجتمع ، أو على أضعف الإيمان ألا تتعارض هذه القيم مع قيم المجتمع التى يقرها، والتى تسود بين أفراده. ومن ناحية أخرى، يقترح علماء

،الأخلاق، العمل على الإفادة من بعض شواهد المعضلات لتمكين الطلاب من استخدام مراحل أعلى من تحكيم العقل فى معالجتهم للقضايا الخلقية، كما أنهم يقترحون أيضا أسلوب المداولات والمناقشات الحرة وغيره من الأساليب الناجحة فى تدريب الطلاب على استطلاع قضايا العدالة والمجتمع العادل، وبذا يمكن إيصال الطلاب إلى مستويات راقية من التحكيم الخلقى. لذا، يجب الإفادة من شتى الأساليب التى تساعد فى تعليم الطلاب الطرائق الصالحة لتوضيح القيم وتفسيرها والتوعية بها، إذ يسهم ذلك فى تنمية رأيهم على التدليل والمناقشة الأخلاقية فى عالم مضطرب كعالمنا، يموج بالأحداث غير الأخلاقية من ناحية، كما يعوزه الكثير والكثير من الاستقرار فى مختلف المجالات من ناحية أخرى.

إن تعريف الطلاب بأبعاد بعض النماذج والعينات الإنسانية التى تمثل قيمًا معينة تحوز إعجاب واحترام وانتباه هؤلاء الطلاب، يعد أحد أساليب التربية الخلقية الفعالة الذى لا يقل فى قيمته وأهميته عن الأساليب الأخرى، إلا أن تحقيق ذلك يعد مشكلة بالفعل، إذ أن العثور على نماذج إنسانية يرضى عنها الطلاب، ويعجبون بها ليس أمراً سهلاً متاحًا، وإنما تحقيق ذلك يزداد صعوبة يومًا بعد يوم، وبخاصة أن وسائل الإعلام لا تسهم بجدية فى تنفيذ ذلك، وأحيانا يكون دورها فى الاتجاه المضاد عندما تعرض النماذج السلبية. أيضا، قلما يسمع الطالب بأسماء الملايين من الأبطال الذين رغم أنهم يعملون بصمت، وأمانة، وحماس، وحب، ورغم أنهم يتصفون بكرم الأخلاق والتضحية، ورغم أنهم لا يضلون بمد يد العون للآخرين، إلا أنهم غير مشهورين،لأن الأضواء لا تسلط عليهم، وبذا فإنهم يكونون أحيانا على هامش السيرة، وأحيانا أخرى يقعون فى دائرة الظل. ويترتب على ذلك أن الطالب يواجه صعوبة كبيرة فى تذكر أسماء الأشخاص الذين يحوزون إعجابه، والذين هم بمثابة المثل العليا له.

وحتى تستطيع المدرسة أن تسهم فى إكساب الطلاب التربية الأخلاقية اللازمة لهم، والتى يحتاجون إليها فى حياتهم الخاصة والعامة، يجب أن تقوم بدورها الكامل فى هذا المضمار، وأحد طرائق تحقيق هذا الدور، هو تعريف الطلاب بتشكيلة واسعة من النماذج الإنسانية، وذلك يعنى تعريف الطلاب بالذين يستطيعون بطريقة أو أخرى أن يعرضوا أسمى ما تمتلكه الإنسانية من ضروب الفكر، وأنماط السلوك. لذا، يجب أن تتضمن هذه التشكيلة الذين قاموا

بأعمال خارقة تضفى عليهم صفة الشجاعة، وبأعمال غير عادية رغم قلة إمكاناتهم، ورغم الظروف الصعبة التى واجهتهم، ورغم عدم تكافؤ فرصهم بالنسبة للآخرين. وباختصار، الذين استطاعوا رغم كل ظروفهم الصعبة إنجاز أعمال عظيمة أثناء فترات حياتهم. وهؤلاء بالطبع ليس بالضرورة أن يكونوا من ذوى الشهرة الواسعة ، بل يمكن أن يكونوا من الناس العاديين الذين أسهموا فى خدمة المجتمع وتقديم العون للآخرين.

وهذه النماذج موجودة ومتوافرة فى كل مكان وكل زمان، ويعملون فى كل حرفة، فنجدهم بين العمال والفلاحين والموظفين والباحثين وغيرهم وغيرهم. ويتميز هؤلاء بالريادة والقدوة الحسنة فى مجال الأعمال التى يقومون بها، إذ إنهم يتطوعون بتقديم الخدمات، ويفكرون فى حل مشكلات المجتمع والآخرين، ويعلون بالقضايا الإنسانية العامة. هؤلاء هم الشرفاء الذين يتحلون، ويتصفون، ويتسمون بالصفات الجميلة التى تصوغ أروع ما فى روح الإنسان من معان، وصفات سامية، ونبيلة.

ومن ناحية ثانية، فإن القواعد الأخلاقية السائدة بمثابة دستور، لا يسمح للفرد أن يعبث بمواده، أو أن يخل بنصوصه. فإذا حاول أى فرد فعل ما تقدم، سوف يعرض نفسه للعقاب المادى أو المعنوى، لأنه عندما يفعل ذلك فكأنما يخترق الحاجز الثقافى الذى وضعه المجتمع كدرع يقى أفراده من خطر الهزات المباغتة التى تحدث فى المجتمعات . باختصار، سيتعرض الفرد لهزة إذا أراد المساس بالأخلاق السائدة فى المجتمع، لأنها بمثابة الأعراف التى تضبط تصرفات الأفراد وتضفى عليهم صفة القيمة والاحترام فى المنزل، وفى العمل، وفى النادى، وفى أية وجهة يقصدونها.

ولكن، ماذا يحدث للقواعد الأخلاقية المتعارف عليها إذا حدث تغيير اجتماعى وثقافى فى المجتمع نحو الأفضل؟

سوف تجد القواعد الجديدة معارضة شديدة من أصحاب الامتيازات الذين يستفيدون من تطبيق القواعد القديمة. ومن ناحية أخرى، سوف يجد كل فرد (من غير أصحاب الامتيازات) نفسه فى ريكة وحيرة، إذ يجد نفسه ينجذب أحيانا نحو الجديد، وأحياناً أخرى يجد أن الحنين للقديم يشده، ولكن سوف يتغلب أحد الاتجاهين على الآخر فى نهاية الأمر. لذا، يجب أن يشرح المنهج بالتفصيل ملامح الشخصية الإنسانية . كما ينبغى أن يبين دور الشخصية الإنسانية فى حياة الأفراد والجماعات على حد سواء. أيضا، يجب أن

يتصدى المنهج لموضوع الأثر المهم والخطير للتغييرات الاجتماعية والثقافية التى تحدث فى المجتمع على القواعد الأخلاقية السائدة، وذلك بهدف اقتراح الطرق والوسائل، والأساليب التى من شأنها أن تسهم بفاعلية فى تهيئة الأفراد من أجل مواجهة ما يستجد من أمور لابد منها، ما دامت تسعى إلى تحقيق الأفضل، وذلك بدلا من التصدى لها بعنف، ومحاولة مصارعتها بمرارة، وبذا يمكن تخفيف وطأة وصدمة وقوع الجديد، فيتقبله التلاميذ بقناعة كبيرة، ونفوس مستعدة راضية. باختصار، يجب أن يقوم المنهج بتعريف التلاميذ أهمية وضرورة الالتزام بالأخلاقيات الجيدة التى تفرزها التغييرات الاجتماعية والثقافية، ما دامت هذه الأخلاقيات تسعى جاهدة لبناء أو إعادة بناء المجتمع من جديد نحو الأحسن والأفضل.

ومن ناحية ثالثة، يدخل التلميذ المدرسة مزوداً ببعض الخلفيات الثقافية والاجتماعية، التى ترعرع فيها. لذا، فإنه يشعر، ويفكر، ويستجيب من خلال خلفيته الثقافية والاجتماعية التى نشأ فيها. إن قرارات الفرد وأفعاله تتأثر تأثيرا مباشرا بخلفيته الثقافية والاجتماعية، لأنها جزء لا يتجزأ من جذور ثقافته الأساسية. وعليه، ينبغى أن تحاول المدرسة تسخير جميع إمكاناتها لوضع مرتكزات اجتماعية كافية، تسهم فى تعديل القرارات والأفعال التى قد يمارسها بعض التلاميذ نحو الأفضل، وتسهم فى تغذية وإثراء تلك القيم التى اعتادها الطفل فى قالب تربوى جميل ، وبخاصة إذا كانت تلك القيم لا تتعارض أو تضاد القيم التى يقرها المجتمع ويوافق عليها.

إن إعادة التوازن إلى بعض المفاهيم والعادات السيئة، ووضعها حيث يجب أن تكون، ليس بالعملية الهينة أو البسيطة، وذلك لأن وضع المنهج فى ظل فترة من الثبات الثقافى ليس بالأمر السهل أو الهين، فما بالنا ونحن نعيش فترات التحول والتغيير الثقافى المحفوفة بالمشاكل والصعوبات.

ما سبق، يدعونا إلى تطبيق المبادئ والأساليب الديمقراطية التى توصلنا إلى الغايات المنشودة. ويتحقق ذلك عن طريق إعادة النظر فى التربية، ومحاولة وضعها وترسيخها على أسس أمتن وأفضل، من حيث الأفكار، والأهداف، والمهارات، والمثاليات الصالحة البناءة.

□ الاهتمام بإنسانية الإنسان:

يشهد مجتمعنا اهتماماً متزايداً واضحًا نحو احترام الإنسان الفرد وتقديره، لذا أقرت مصر وثيقة حقوق الإنسان، كما أنها تسهم بجهود جبارة

لتعضيد وتأييد جميع الأعراف الدولية الخاصة بحركات التحرر فى البلاد المغلوبة على أمرها. ومن جهة أخرى، لا تتوان مصر لحظة واحدة لتوفير الحياة الحرة الكريمة لأبنائها دون تفرقة أو تمييز، وهى بذلك تحافظ على إنسانية الإنسان المصرى.

ولكن عالمنا اليوم يمتلك من أسلحة الفتك والدمار ما هو كفيل بإنهاء الحياة على الكرة الأرضية فى دقائق معدودات، ويمتلك فى ذات الوقت من الإمكانيات التكنولوچية العظيمة ما يمكنه من التحكم فى نفسه. إذا كان الحال كذلك، ينبغى إذن النظر إلى دعوى احترام كافة أفراد الجنس البشرى نظرة خاصة إذا كنا جادين بالفعل فى الدعوة إلى تعايش جميع الأفراد فى مختلف الأقطار حياة مزدهرة يسودها السلام والمحبة والطمأنينة والوئام، ولا يعكر صفوها الخوف من شبح الحروب والمجاعات، وذلك يدعو سكان هذه المعمورة أن يتعلموا كيفية الحرص الجاد على بعضهم البعض، والمشاركة الفعالة لبعضهم البعض فى السراء والضراء، وبذا نضمن المحافظة على بقاء البشرية.

ويمكن تلخيص أهم مقومات الاهتمام بالإنسان فى الآتى:

* العمل على الارتقاء بالمستوى المادى لحياة الإنسان فى مختلف بقاع العالم، كذا العمل على احترام الذات لدى الأفراد. ويتحقق ذلك عن طريق تمكين الفرد من الحصول على عمل نافع مفيد، وبذا تقوى ثقة الفرد بنفسه، فيشعر بأنه عضو عامل له دوره الفعال فى مجتمعه، كما يحس دوما بالأمن والأمان.

* الإيمان بقدرة الناس على التأثير الفعال فى تعديل ما يلم بهم وبغيرهم من أمور، ويعنى ذلك الإيمان بقدرة الإنسان على التأثير فى مجريات الأحداث، وبقدرته على التعديل فى التوجيهات والأنماط الحياتية عبر تاريخه الطويل، تبعا لمقتضيات الظروف التى واجهها وما زال يواجهها فى كل زمان ومكان.

* الثقة فى قدرة الناس على مشاركة الآخرين والتعلم منهم، وهذه سمة ميز الله بها الإنسان دون سائر الكائنات الأخرى، وحباه بها. ويتطلب

تحقيق ذلك الانفتاح على الآخرين، والحرص على اكتشاف الحقيقة، والاهتمام بالدلائل العلمية ورفض القيم الغيبية، كذا المحافظة على القيم الإنسانية.

وإذا كان علينا كأفراد تشجيع مقومات الاهتمام بالإنسان التى سبق الإشارة إليها وتدعيمها بقوة، فإن على المدرسة مسئوليات أكبر وأعظم فى هذا الشأن، وهذه تتمثل فى الآتى:

* إتاحة الفرص للطلاب لإثبات وجودهم، وذلك بالسماح لهم بأن يقولوا كلمتهم ورأيهم بشجاعة فيما يفرض عليهم من أشياء.

* رعاية الطلاب والعناية بهم وتقديم المساعدة لهم.

* الإصغاء إلى آراء الطلاب وإن كانت مختلفة لآراء معلميهم. كذا، عرض آراء الطلاب المختلفة وفحص أفكارهم فحصا علميا دقيقا.

* إتاحة الفرص أمام الطلاب لإجراء التجارب،والسماح لهم بعرض وجهات النظر المختلفة التى تبين عنها نتائج التجارب التى يقومون بها. وكذا، إتاحة الفرص للحوار والمداولة بين الطلاب بعضهم البعض، وبينهم وبين مدرسيهم.

* ينبغى أن تعمق جميع مداخل المنهج المدرسى لدى الطلاب فكرة الاهتمام بالإنسان، وبذا ترتفع معنوياتهم، ويقوى لديهم الأمل فى قدرتهم على حل جميع مشكلاتهم بالتعاون والتفاهم فيما بينهم.

ومن ناحية ثانية، أدى قيام الثورة الصناعية إلى تغيير المبادئ الاقتصادية التى كانت سائدة فى المجتمعات، وإلى ظهور الحقائق التى كان الناس قد ألفوها، وكأنها متناقضة، وإلى اكتشاف أمور ومبادئ جديدة متداخلة ومتفاعلة، بحيث لا يمكن فهمها إلا من خلال دراستها مجتمعة. أيضا، فإن القواعد والقوانين التى تحدد العلاقة بين الأفراد، تمثل النظام الذى يرتكز عليه الشعب. لذا، يجب أن يتضمن المنهج دراسة القواعد والمبادئ التى بواسطتها يتمكن التلاميذ من فهم الاقتصاد، والسياسة، المجتمع.

وحيث أن القواعد الأساسية التى تنظم العلاقة بين أفراد المجتمع، هى

فى الأصل قواعد أخلاقية، لذا يجب أن يصبح محتوى المنهج الجديد اجتماعيًا - أخلاقيًا، لأن ذلك سوف يساعد على انتشار الحقائق والمبادئ الجديدة. كما أنه يسهم فى إعادة بناء الدراسات المختلفة للأوضاع التى كانت سائدة من قبل.

ومن ناحية ثالثة، تتأثر بدرجة كبيرة تصرفات الفرد بالمجتمع والثقافة اللتين ينشأ فيهما ويترعرع، لذا ينبغى أن تتوافق تصرفات الفرد مع تصرفات الآخرين.

وفى هذه الحالة يقبل الفرد بسهولة أن يكون عضوا فى الجماعة، وأن يخضع لأنظمة الجماعة وقوانينها.

إن دور الفرد لهو مهم وخطير للغاية فى حياته، وفى حياة الجماعة على حد سواء، لذا فإن أى خلل فى تأدية الفرد لدوره، سوف يؤدى بالضرورة إلى تضاؤل قدرة الجماعة على العمل بفاعلية، وقد يصل الأمر إلى عرقلة وتقدم الجماعة. وعليه، يجب أن يتضمن المنهج التعليمات التى تسهم فى خلق ديناميكية فعالة للأدوار التى ينبغى أن تقوم بها الجماعة، وأن يتضمن التوجيهات التى تعمل على وضع أبعاد الاستراتيجية التى تؤدى إلى تكوين الديناميكية المرتكزة على أسس منظمة لتسهم فى خلق الفرد الديناميكى، إذ إنها تقوم على انفعال وتفاعل الفرد مع الآخرين.

وتتمثل أبعاد هذه الديناميكية فى الآتى:

* يلعب الفرد أدواراً مختلفة ضمن الجماعة التى ينتمى إليها.
* يعبر الفرد ويدافع عن آرائه وأفكاره بحرية تامة.
* يقوم الفرد بنقد وتحليل بعض الأمور التى تستدعى ذلك.
* تصل المجموعة للموضوع الذى تتبناه بعد استعراض، ودراسة مختلف الآراء، والأفكار، والأدوار المختلفة للأفراد.
* يرتكز حل الموضوع الذى تبنته المجموعة على عدد من الأسباب الموضوعية التى دعت للأخذ به دون غيره.
* تصاغ النتيجة التى يتم الوصول إليها بصورة منطقية.

دور المدرسة فى تحقيق المنهج المعاصر

إذا ماحاولت المدرسة تنظيم مناهج دراسية جديدة تلائم المستقبل، فإنه ينبغى أن تتضمن هذه المناهج جميع الأفكار التى مر ذكرها، وبذا تضمن تخريج جيل من الطلاب الأكفاء فى عالم التقنيات وممارسة الحياة التعاونية، وغيرها من الأمور المهمة التى لا غنى عنها للمواطن الصالح. ولتحقيق ذلك، يجب أن يباشر القائمون على الحركة التعليمية نوعا من التخطيط الهادف، الواعى، الطويل الأمد، لوضع المناهج الدراسية ذات الأهداف الواضحة الملامح والرامية إلى إعداد الطلاب للمستقبل. وفيما يلى بعض الأمثلة عن الطرائق والأساليب التعليمية المنبثقة عن الأفكار السابقة، والتى تساعد فى عملية التخطيط من أجل تحقيقها[٦].

١ - إبداع طرائق وأساليب تعليمية جديدة تهدف لتنمية روح الحياة التعاونية لدى الطلاب:

إذ أن حجرة الدراسة والبيئة المدرسية يؤمنّان للطلاب من العلاقات ما يخدم مثل هذا الهدف، وذلك على النحو التالى:

* قيام الطلاب بتعليم بعضهم البعض، وممارستهم العمل الجماعى بشكل منتظم.
* حل المشكلات، وتسوية النزاعات بأساليب سليمة وسلمية فى اجتماعات الفصول الدورية.
* إتاحة الفرص للتعلم المشترك، وإجراء التجارب فى مختلف صفوف المراحل الدراسية.
* تنظيم الجماعات المدرسية التى من خلال نشاطاتها المختلفة يمكن أن تضطلع بانتظام بمناقشة ما يستجد من قضايا مدرسية.
* إتاحة الفرص التى من خلالها يمكن إيجاد موقف ما من قضايا الحياة، بشرط أن يكون هذا الموقف هو الشغل الشاغل للقائمين على وضع المناهج المدرسية.
* استدعاء أولياء الأمور أو غيرهم من شخصيات المجتمع الذين يبدون

الاستعداد للتطوع بجزء من أوقات فراغهم لمساعدة الطلاب ومشاركتهم تجاربهم، وبذا يمارس الطلاب الأنشطة المختلفة بالتعاون مع غيرهم من أفراد المجتمع.

* إتاحة الفرص لمن يرغب من المواطنين الكبار فى المجىء إلى المدرسة كمتعلم مشارك بهدف إتمام التحصيل، فيمكن بذلك تبادل الخبرات بينهم وبين الطلاب، وبذا يمكن أن تزود المدرسة بمناهج «التلمذة فى فن الحياة التعاونية».

٢ - **السيطرة والإتقان التكنولوچى:**

ويمكن تحقيق ذلك عن طريق:

* تأكيد المنهج المدرسى على دراسة الأدوات والمكائن والتدرب على استعمالها فى مختلف مراحل التعليم.

* الاهتمام بمشروعات التدريب المهنى فى المستويات الدنيا، وبذا نضمن تنمية إحساس الصغار بالقدرة على السيطرة على البيئة، والتمكن من الفنون التكنولوچية.

* تكليف الطلاب بالمشروعات التى تتطلب استعمال الأدوات والتى تبث فى نفوسهم الثقة بقدراتهم، ومن أمثلة هذه المشروعات نذكر ما يلى:

● فى المراحل **الأولى**، يمكن تكليف الطلاب بلعبة «تشييد البيوت» وأنشطة البناء الأخرى كتلك التى تستعمل فيها «مجموعات التركيب». وبذا، يتمكن الطلاب من استيعاب تكنولوچى أفضل يتلوه سيطرة تكنولوچية كاملة.

● فى المراحل **المتوسطة**، يمكن تقديم مشروعات مناسبة للطلاب لدراسة الأجهزة الكهربائية كالراديو، والتلفزيون، والألعاب الإلكترونية القليلة الكلفة، وبذا يستطيع الطلاب استطلاع كوامن أسرار هذه الأجهزة والألعاب.

● فى المراحل **المتقدمة**، يمكن تدريب الطلاب فى ورش صناعة الأخشاب والمعادن، ويمكن أيضا إعطاؤهم دروسا فى عمليات إصلاح السيارات والأوات المنزلية.

* قيام الطلاب فى جميع المراحل التعليمية برحلات ميدانية إلى مواقع الإنشاءات، ومصانع تجميع الأدوات والأجهزة الإلكترونية وغيرها، وذلك بهدف الاستزادة من المعرفة فى مجالات استخدام التكنولوچيا.

* الاهتمام بالاستيعاب والتجريب فى ميدان العلوم، إذ أنهما يؤديان إلى إدراك الطلاب للأسس الطبيعية والبيولوجية، التى يقوم عليها العالم من حولنا، كما أنهما يعملان على خلق المهارات الخاصة بالبحث والاستفسار وحل المشكلات واتخاذ القرارات.

* يجب ألا يقتصر اهتمام البرامج العلمية على تنمية المعارف الأساسية والقدرات العلمية، وإنما يجب أيضا الاهتمام بالمشكلات العملية والتكنولوچية التى تشكل جزءاً من حياتنا الحاضرة، بشرط أن يركز الاهتمام بهذه المشكلات لتشكل جزءا مهما لا يتجزأ من المنهج المدرسى لطلاب السنوات الأخيرة من المدرسة الثانوية.

* أخيرا، ينبغى إدراك أن القضايا التكنولوچية والبيولوچية والقضايا المتعلقة بالبيئة الطبيعية ليست إلا نزرا يسيرا من مجموعة القضايا التى طرحها وفجرها العلم والتكنولوچيا على بساط البحث فى السنوات القليلة الماضية.

٣ - تركيز الاهتمام على اختيار التخصص المهنى بشكل جيد فى مرحلة التعليم المتوسط:

إذ أن تلاميذ هذه المرحلة يشارفون سن المراهقة بخصائها وسماتها المعروفتين. كما إن التلاميذ فى هذه المرحلة يمتلكون القدرة على استطلاع البدائل الحرفية واستكشاف أنماط الحياة المختلفة، مما يثير لديهم التساؤل حول مصائرهم الخاصة.

والجدير بالذكر، أن طلاب هذه المرحلة بإمكانهم ممارسة نشاطات مختلفة فى عالم الحرف والمهن وأنماط السلوك المعيشية، وذلك من خلال الرحلات الميدانية التى يقومون بها، والأفلام السينمائية التى يشاهدونها والمناقشات والمحاورات التى يديرونها، وغير ذلك من الأمور.

والحقيقة أن «موضوع الوظيفة» من الموضوعات الحيوية الذى يحظى باهتمام خاص عند طلاب التعليم المتوسط. ويمكن للمدرسين إثارة المزيد من اهتمامات الطلاب بهذا الموضوع عن طريق توجيههم لإجراء المقابلات فى مجالات العمل المختلفة، وتكليفهم بعمل المذكرات التى تتضمن كل ما يقومون

به من تحركات، والتى تتضمن أيضا ملحوظاتهم وتحرياتهم، بشرط أن يقوم مدرسوهم بزيارتهم، والتقاط الصور لهم أثناء قيامهم بمهامهم. وعندما يعود الجميع إلى الفصول يشارك الطلاب رفاقهم فى دراسة التجارب التى قاموا بإجرائها، كما يعمل المدرسون على إدارة أنشطة متنوعة بالتجارب التى تم إنجازها.

بالإضافة إلى ما تقدم، يستطيع الطلاب اكتشاف المهارات التى تتطلبها الأعمال المختلفة، وذلك بجانب المهارات التى يتطلبها التخطيط لتلك الأعمال، وبذا يتعلم الطلاب كيف يحددون أهدافهم، وينظمون أوقاتهم، ويخططون لبلوغ تلك الأهداف. أيضا، يجب أن يوجه المدرسون عناية خاصة نحو تعليم طلابهم كيف يقومون بتقييم اهتماماتهم وقدراتهم بأسلوب واقعى، وكيف يستفيدون من إمكاناتهم وقدراتهم المتوفرة لديهم، وكيف يسخرون هذه الإمكانات والقدرات بطريقة صحيحة فى الاتجاه المرغوب فيه، وكيف يستخدمونها فى التفكير السليم عند اختيار التخصص المهنى لأنفسهم. ويستوجب تحقيق ذلك أن يعرف الطلاب النماذج المختلفة من الأعمال والوظائف من ناحية، وأن يتاح لهم كذلك الفرص المناسبة لتقويم كل من الأعمال والوظائف ليقفوا على ما تؤديه أو تسهم به من خدمات للمجتمع من ناحية ثانية.

٤ – دراسة عديد من قضايا الحياة ومعضلاتها لتلاميذ المرحلتين (الإعدادية والثانوية) :

بشرط أن تطرح هذه القضايا والمعضلات بشكل يتيح للطلاب فرصة العمل على ترسيخ القيم التى يؤمنون بها، مع مراعاة الأهمية الخاصة للتركيز على المسائل الأخلاقية. وقد يعترض البعض على تخصيص طلاب المرحلتين الإعدادية والثانوية دون المرحلة الابتدائية لدراسة هذه القضايا والمعضلات. والحقيقة، أن هذه القضايا والمعضلات يمكن أن تكون بالفعل موضوعا للدراسة فى المرحلة الابتدائية، إلا أن تلاميذ هذه المرحلة لن يفهموها الفهم اللازم نظراً لصغر أعمارهم وعدم نضجهم الانفعالى والعقلى، وذلك يحول قطعًا دون فهم القضايا الحيوية التى تهم المجتمع، لذلك فإن المرحلة الإعدادية ومن بعدها المرحلة الثانوية هما الزمن المناسب الذى يبدو فيه الطلاب على استعداد للتعامل مع مثل هذه الأمور بتفهم واستيعاب أكبر. وبعامة، يساعد تكثيف المعضلات الحياتية لطلاب المرحلتين المذكورتين آنفا على إعداد الإجابة عن التساؤلات التى تتعلق بذواتهم، وبالقيم التى يحملونها، ويؤمنون بها كأفراد.

وتعتبر المرحلة الإعدادية ، البداية المناسبة لتعريف الطلاب ببعض مختار من ذوى الكفاءات المشهود لهم، سواء أكان هؤلاء من بين الشخصيات المرموقة أم من بين المواطنين العاديين. المهم فى الأمر، أن يتم الاختيار على أساس ما قدمه هؤلاء من خدمات جلية جليلة وإسهامات تستحق الذكر ، وأن يتم الاختيار بسبب أمانتهم، أو حكمتهم، أو شجاعتهم، أو مواظبتهم ودأبهم، أو تكريسهم وإخلاصهم. وباختصار، يجب أن يكون هؤلاء المختارون ممن لهم دور بارز، وإسهامات حقيقية فى خدمة مجتمعهم، وحتى إن كانوا يؤدون دورهم فى الحياة بصمت وهدوء ودون ضجيج. ويمكن أن يتضمن المنهج تعريفًا بهؤلاء، وذلك عن طريق الأنشطة المتنوعة المستخدمة فى هذا المجال، بدءاً بالمطالعة، ومروراً بالرحلات والزيارات الميدانية، وانتهاءاً بالمقابلات الشخصية مع بعض المبرزين فى الميادين المختلفة، وبذا تشكل هذه الأنشطة جانبا مهماً من جوانب تجارب المتعلم فى مختلف سنوات نمائه.

٥ - الاهتمام الشديد بشهادات المحافظة على البقاء فى مختلف مراحل التعليم:

وذلك ضمانا لعدم تخلف المنهج عن الإنجازات الهائلة التى تحققت خلال الفترة الأخيرة فى ميادين الصحة الوقائية والطب بعامة، وفى مجالات التغذية والمحافظة على سلامة العقل والبدن بخاصة. ويمكن تحقيق ذلك عن طريق ما يلى:

* تعريف الطلاب بأفضل ما تم التوصل إليه فى تلك المجالات، كذا تدريبهم على اتباع العادات الصحية الجيدة فى حياتهم داخل وخارج المدرسة.
* تعريف الطلاب بمختلف الممارسات التى تساعدهم فى الحفاظ على الصحة البدنية والنفسية كفن التمريض المبسط، وبعض التمرينات الرياضية البدنية.
* الاتصال المستمر بالآباء والأمهات لاطلاعهم على أحدث الاكتشافات الصحية والنفسية.
* تسليح الطلاب بالمهارات الأخرى للمحافظة على البقاء، والتى تتمثل فى:

- توعية الطلاب حتى لا يقعوا فريسة للدعايات التجارية.
- تعليم الطلاب طرائق البحث المختلفة عن أفضل الفرص لشراء ما يلزمهم، كذا تعليمهم كيفية اقتناء أحسن أنواع السلع الموجودة فى السوق.
- ترشيد الطلاب فى مجال اكتشاف حاجاتهم الشخصية ، ومتطلباتهم الضرورية.
- تعليم الطلاب فنون الزراعة للأراضى والحدائق، وذلك لأن الزراعة بجانب أنها نشاطا قيما ومنتجا ومجزيا، فإنها تكسب الطلاب أيضا مهارة من مهارات تحصيل الغذاء.

وتعتمد المحافظة على البقاء على عاملين رئيسيين، هما:

* امتلاك الإحساس بالرضا عن الذات.

* القدرة على تسوية النزاعات الفردية بشكل مثمر فعال.

ويمكن أن تنمى المدرسة العاملين السابقين عن طريق مد يد العون للطلاب أثناء الدراسة ، وذلك بوضع المناهج المناسبة التى تحقق هذه الأغراض. وأيضا، عن طريق إرشاد الطلاب فى رسم أهداف واقعية لأنفسهم، وتعليمهم الطرائق الفعالة المجدية فى حل المشكلات التى تصادفهم وتقابلهم فى حياتهم العملية. كذلك، بتعويد الطلاب الانتظام فى تسوية نزاعاتهم عن طريق المداولات السلمية بين المجموعات، سواء أكانت هذه المجموعات صغيرة أم كبيرة. وفى النهاية، عن طريق تنمية إمكانات الطلاب والطالبات، وبخاصة فى المرحلة الثانوية، لكى يكونوا آباء وأمهات صالحين فى المستقبل، وذلك يعنى تنمية القدرات التى تتطلبها الأبوة والأمومة فى مجال تربية الأطفال. وبذا يتفهمون (مستقبلا) أبعاد عمليات النمو لدى أطفالهم من ناحية، ويساعدهم على اكتساب مهارات أفضل تمكنهم من المحافظة على البقاء فى عالم متغير معقد من ناحية أخرى.

وفى نهاية هذا الأمر، لابد من تعريف الطلاب بتشكيلة من الحرف والهوايات ليمارسوها فى أوقات فراغهم بما يعود عليهم بالنفع والفائدة. والحقيقة أنه كلما زاد الوقت المخصص لهذا اللون من النشاط، أتحنا لطلابنا فرصا أوسع وأكبر للاطلاع على الأشياء والأساليب التى يمكن أن يستخدموها

فى ملء أوقات فراغهم بشكل أفضل، وذلك بالطبع يعصمهم من الزلل، ويقيهم من شر الوقوع فى الخطأ.

٦ - يجب أن تكون التوعية بالعالم الذى حولنا، جزءًا مهمًا من خطة عمل المدرسة:

وذلك لأن زيادة اعتماد الفرد على الآخرين كما هو الحال فى عالمنا المعاصر، يتبعه زيادة تعقيدات القضايا المرتبطة بأمننا ورفاهيتنا واطمئناننا، وحيث أن هذه القضايا لها أهمية خاصة بالنسبة للمواطن المثقف فى مجتمع ديمقراطى، إذاً يجب أن تركز المناهج الدراسية -فى جميع المراحل التعليمية- اهتمامها بشكل منتظم نحو دراسة القضايا العالمية المهمة. ويمكن تحقيق ذلك حسب مراحل التعليم المختلفة، فمثلا فى المرحلة الأولى (الابتدائية)، يمكن تعريف التلاميذ بشعوب العالم وعادات تلك الشعوب، وفى المرحلة المتوسطة (الإعدادية)، يجب أن تكون الصحيفة اليومية والمجلة جزءا ثابتا من درس المطالعة، وما يتبع ذلك من نقاش ومحاورات وتعليقات حول القضايا والأحداث العالمية. كما يجب تشجيع الطلاب على المراسلة لتشكيل الصداقات مع نظائرهم فى البلدان الأخرى. كذلك ينبغى مساعدة الطلاب فى تعرف المشكلات التى يعانى منها الآخرون. وأخيرا، يجب إلقاء الضوء على سير حياة الرجال والنساء ممن كان لهم الفضل فى صناعة القرارات السياسية الخطيرة والمصيرية على مستوى العالم. ويمكن تحقيق ما تقدم بفاعلية عن طريق منهج للدراسات الاجتماعية يدور حول القضايا المعاصرة فى عالمنا، إلى جانب تلك التى يتوقع أن يحملها لنا المستقبل. ويمكن أن تكون مشكلات الحياة المدنية التى يتضمنها ذلك المنهج هى نقطة انطلاق لدراسة المدنية بشكل عام وأشمل. ويجب أن يتضمن ذلك المنهج أيضًا الأعمال التى تضطلع بها الحكومة، والحقوق السياسية للأفراد، وواجبات الأفراد نحو مجتمعهم، وغير ذلك من الأمور المهمة، أما فى المرحلة الأخيرة (الثانوية)، ينبغى تعليم الطلاب أساليب المشاركة فيما تضطلع أو تقوم به الحكومة من أعمال، وتدريبهم على تلك المشاركة من خلال الأنشطة التى تمارس فى المدرسة الثانوية. كما يجب بذل أكبر الجهد فى سبيل تركيز اهتمام طلاب السنة الأخيرة فى المدرسة الثانوية على القضايا السياسية الراهنة والقضايا المستقبلية وذلك على المستويين: المحلى والعالمى.

٧ – التشديد على تعليم الطلاب أساليب التفكير الصحيح والتدليل السليم، والطرق المبتكرة فى حل المشكلات، وممارسة التعلم الذاتى بشكل منتظم:

ينبغى، فى المرحلة الابتدائية، توفير الفرص لتدريب التلاميذ على مشاريع مستقلة كممارسة القراءة الصامتة، بشرط أن يختار التلاميذ ما يريدون قراءته بأنفسهم. أيضا، يمكن استخدام طريقة التعيينات (التعهدات) لتنمية روح الاستقلال لدى تلاميذ هذه المرحلة، وتقع على عاتق المناهج مسئولية إمداد الطلاب بالمهارات الجديدة المساعدة فى ممارسة إجراء الأبحاث العلمية وتنفيذ الأعمال بالاعتماد على أنفسهم، وذلك كلما تقدموا فى مراحل التعليم. ومن أهم هذه المهارات مهارات استعمال المكتبة وطرح الأسئلة والتلخيص والتقويم، والعمل فى جماعات: صغيرة وكبيرة. كما يقتضى التقدم فى مراحل التعليم، تخصيص فترات زمنية طويلة ليمارس الطلاب العمل المستقل الموجه توجيها ذاتيا، وذلك يستلزم بالضرورة وجود المناهج التعليمية الهادفة لتقديم العون والتوجيه التدريجى للطلاب بهدف تطوير المهارات الذاتية التى ستخدم عملية التعلم المستمر على مدى الحياة، بشرط أن يرافق ذلك نوع من المراقبة والتقييم المستمرين من ناحية المعلمين.

أيضًا، يجب أن يهيئ المنهج الدراسى للطلاب الفرص والمناسبات العديدة ليمارسوا أسلوب حل المشكلات، وليفكروا تفكيرا علميا موضوعيا مستقلا على أن تكون هذه الفرص والمناسبات فى صلب المنهج نفسه وبأشكال مختلفة، وذلك مثل: الألعاب السحرية، والفوازير، والمشكلات، والأحاجى. كذا، التدريب على توجيه الأسئلة المفيدة فى خدمة البحث العلمى، والاستفادة من الأفكار البارعة، واستخدام القياس، وغير ذلك من الأمور المهمة. وفى المقابل، يجب أن تبذل المدرسة جهدا جبارا منظما مستمرا لتطوير أنماط تفكير طلابها نحو الأفضل حتى يستطيعوا أن يعايشوا عالم الغد بكل ما قد يحويه من تعقيدات تتطلب القدرة على التفكير، والتدليل، والتعامل مع المشكلات بأساليب مبتكرة قادرة على تأمين الحياة الحرة الكريمة لكافة الأفراد.

ورغم أن المدرسة لا يجوز النظر إليها على أساس أنها نهاية المطاف بالنسبة للعملية التعليمية، إلا أنها تستطيع أن يكون لها يد المبادأة وزمام المبادرة فى مهمة توفير المعرفة، والمهارات الضرورية، لإعداد الطلاب للحياة فى عالم متغير شديد التعقيد، مثقل بالمشكلات، وكذا لإعدادهم للحياة المستقبلية.

فى ضوء ما تقدم، يجب أن تعكس التغيرات التى تلم بالعالم من حولنا، والتى تحدث بالنسبة لجميع المجالات والميادين فى صياغة منهج تعليمى جديد ، وذلك يعنى أن المنهج الجديد يجب أن ينظر بعين الاعتبار لتلك التغيرات، فيمد الطلاب بالمعارف التى تعدهم للحياة فى عالم اليوم وفى عالم الغد، بشرط أن يتضمن ذلك المنهج كل مفيد ولازم فى تنشئة الطلاب فى جو يؤمن «بقيمة الإنسان» ، وبشرط أن يبرز أهمية العمل المشترك، والانفتاح واحترام الناس بعضهم البعض، وغير ذلك من الأمور التى تعد من أساسات بناء أية خطة عمل لحياة ناجحة فى المستقبل.

وحتى تحقق المدرسة كل ما تقدم بشكل يفى بالغرض المرجو بدرجة كبيرة ، يجب أن تباشر المدرسة مهمة تخطيطية بعيدة المدى ، كما يجب أن تعقد العزم على تقديم الأفكار والمهارات الجديدة بتأن وهوادة، وبشكل تدريجى منتظم غير مفاجئ، وعلى أساس علمى دون تعجل أو استعجال، إذ أن التغير المرتجى لا يمكن بأى حال من الأحوال أن يتحقق بسرعة، وإن كان ذلك التغير قابل للتخطيط والتطوير، وبذلك تكون الأفكار والمهارات اللتان هما وليدة ذلك التغير، صالحتين للاستعمال بعد عشر سنوات من الآن، صلاحيتها للاستعمال فى الوقت الحاضر.

٨ -- توظيف مناهج التربية الفنية فى إنماء القدرات الإبداعية عند التلاميذ[٧] :

تعد التربية الفنية إسهامًا جوهريًا فى إعداد المواطن بوصفه فردًا وباعتباره عضوًا فى المجتمع، إذ إنها تكمل التربية الفكرية والأخلاقية والبدنية والمهنية، وبذا تساعد التربية الفنية على ازدهار القدرات الإبداعية والتوفيق بين الفكر والوجدان.

وتهدف التربية الفنية تهذيب التذوق الجمالى، أى تنمية القدرة على تصور الجمال وفهمه وتقديره والحفاظ عليه والتمتع به وعلى إضفائه على الحياة اليومية وإبداعه فى مختلف أشكال الفن، كما ترمى إلى تشجيع المواهب الخلاقة والرغبة فى تغيير الحياة وفقا لمثل أعلى جمالى لا ينفصل عن المثل الأعلى الاجتماعى. ولاتزال المدرسة هى حجر الزاوية فى هذا الميدان، لذا يجب – فى المرحلة الابتدائية – أن تولى عناية كبيرة لألعاب الأطفال، وتبذل المحاولات لإثرائها ببعض العناصر الموسيقية والفنية. أما فى المدارس الثانوية،

فيجب تعليم الآداب والفنون الجميلة والموسيقى، وذلك دون أن تغفل نظرية الفن وتاريخه.

٩ - الحاسب الآلى فى عملية التعليم والتعلم:

لقد أصبح توظيف الحاسب الآلى فى عملية التعليم والتعلم ضرورة لازمة لما له من مردودات عظيمة الشأن بالنسبة لرفع مستوى العملية التربوية. ما تقدم، لا يعنى مطلقا الاستغناء أو الإقلال من خدمات المعلم التعليمية، وإنما سيكون للمعلم السيطرة شبه الكاملة على الموقف التعليمى، لأنه بمثابة مدير هذا الموقف، حيث يقوم بالتخطيط، والتنظيم، والقيادة، والتقييم. وعليه، يجب أن تتضمن مناهج المدرسة فى جميع مراحل التعليم قبل الجامعى بعض البرامج الخاصة بالحاسب الآلى، كى يكون التلاميذ على دراية بلغة العصر المتمثلة فى الحاسب الآلى.

أخيرا، إذا تحقق كل ما تقدم، فذلك يعنى بالضرورة تخريج أجيال من الطلاب تتبنى برنامج عمل يتضمن الأفكار السابقة، فيكونون بذلك مسلحين بقدرات ومهارات تمكنهم من المشاركة الفعالة فى عالم اليوم، وعالم المستقبل، وقادرين أيضا على تحقيق عدالة أكبر وتقدم مادى أعظم. ويمتلكون كذلك القدرة على التحكم بأنفسهم. وفى النهاية يتعاملون مع المشكلات والقضايا العالمية بشكل أفضل[٨].

* * *

* مراجع الدراسة الثالثة *

(١) ليونارد س . كدويرذى، ترجمة عبد التواب يوسف، **الأبعاد الدولية للتربية**، القاهرة: مطبعة نهضة مصر، ١٩٧٣ .

(٢) توما جورج خورى، **المناهج التربوية**، الطبعة الأولى، بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ١٩٨٣، ص ٣٣ .

(٣) أتورى جلبى، « التعلم مدى الحياة تحد لا يسع المجتمعات الحديثة أن تتجاهله »، **مجلة رسالة اليونسكو**، العدد ٢٦٧ (أغسطس ١٩٨٣)، ص ص ٤ – ٧.

(٤) **المرجع نفسه**، ص ٤ – ٧ .

(٥) موريس شربل، **التطور المعرفى عند جان بياجيه**، بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ١٩٨٦ .

(٦) Seif, Elliot, **Dare We Bulid A New Curriculum For A New Age?** Futurics, Vol. S. No. 2., 1981, PP. 107 - 117 .

(٧) كريستوجورانوف، «هل القدرات الإبداعية أمر يمكن تعهده؟ التربية الفنية فى بلغاريا»، **مجلة رسالة اليونسكو**، العدد ٢٦٧ (أغسطس ١٩٨٣)، ص ص٢٠-٢١ .

(٨) مجدى عزيز إبراهيم، **الكمبيوتر والعملية التعليمية**، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٨٧ .

* * *

الدراسة الرابعة

تخطيط المنهج التربوى المعاصر

- تمهيـــــد.

- المقصود بتخطيط المنهج وخطوات تحقيقه.
- مستويات تخطيط المنهج.
- واضـع المنهج.
- محتوى المنهج.
- تنظيم المواد التعليمية.

* * *

تمهيـــد

يعرف التخطيط بأنه المنهج الذى يتم فيه رسم وتحديد الخطط التى يجب اتباعها فى توجيه النشاط البشرى لتحقيق نتائج بعينها خلال فترة زمنية محددة.

ويستوجب اتباع أسلوب التخطيط المنظم وضوح الفلسفة الاجتماعية التى ينبغى المجتمع أن يتحرك وينمو فى حدود أبعادها. ومن ناحية أخرى، يحدد أسلوب التخطيط المنظم الأهداف المطلوب تحقيقها، إذ إن تحديد الأهداف يساعد على تحديد الوسائل التى بواسطتها يمكن تحقيق هذه الأهداف. وبمعنى آخر، فإن الأهداف والتخطيط يعتبران وجهين لعملة واحدة، فدون تحديد أهداف لن يكون هناك تخطيط، كذلك دون تخطيط لن تتحقق الأهداف.

وبعامة بات التخطيط الآن الوسيلة التى يؤخذ بها لتحقيق الأهداف، وذلك بداية من المستويات العليا الممثلة فى السلطة (الحكومة) إلى مستوى الفرد، فدون التخطيط تسير الأمور فى فوضوية لا يستطيع إلا الله فقط إدراك عاقبتها.

ولا يقف الأمر فى عملية التخطيط عند المستوى الفكرى فقط، بل يجب ربط هذا المستوى ومجالاته بمجالات التطبيق والتنفيذ. وتعتمد عملية التخطيط فى أول مراحلها على التصورات الذهنية للتغيرات المطلوب تحقيقها فى المجتمع.

ويرتبط التخطيط ارتباطا مباشرا بمطالب وحاجات المجتمع، لذا يجب على المخطط أن يعرف إمكانات المجتمع فى ضوء احتياجاته الفعلية، وأن يدخل المخطط أيضا فى حساباته، ما قد يطرأ على تلك الاحتياجات من تغير إذا ما تغيرت العوامل والظروف فى حياة أفراد المجتمع، نتيجة لتغير خصائص وظروف المجتمع بعضها وبعض.

ويمكن إذاً تعريف التخطيط بأنه العملية التى تتضمن تحديد مجموعة من الإجراءات والقرارات ، بهدف الوصول إلى غايات محددة ، على أن يتم ذلك على مراحل معينة، وخلال فترات زمنية مقررة، بشرط أن تستخدم كافة الإمكانات المادية والبشرية والمعنوية المتوفرة حاليا ومستقبلا بأكبر كفاءة ممكنة.

وحتى يأتى التخطيط بالثمار المرجوة منه يجب مراعاة القواعد التالية:

- ترتيب أوليات الأهداف المطلوب تحقيقها.
- الشمول والتكامل والاستمرارية فى تنفيذ الخطط الموضوعة.
- المرونة عند تنفيذ الخطط ووضع خطط بديلة للخطط التى يثبت الواقع العلمى صعوبة تنفيذها.
- مراعاة الموازنة بين جميع جوانب الخطة المطلوب تحقيقها.

□ **المقصود بتخطيط المنهج وخطوات تحقيقه:**

وعند الحديث عن موضوع **تخطيط المنهج** بهدف تصميم أحد البرامج التربوية، نستطيع أن نتبين أن القرار الخاص بذلك، يمكن أن يشير إلى مستوى التخطيط الخاص بوضع الخطط المدرسية من ناحية، والخاص بوضع خطط تقسيمات المنهج من ناحية أخرى، وذلك يعنى أنه عن طريق التخطيط، يمكن أخذ قرار محدد على درجة عالية من التخصص يحمل بين طياته مقررا تعليميا متخصصا، أو يشير - على أقل تقدير - إلى أطر محددة من عناصر المنهج.

ولكن: هل أنشطة أى منهج تخصصى تسهم بالفعل فى نماء ما وضعت من أجله؟ وهل الأنشطة المتضمنة بالمنهج تتشابه فى كونها ذات معنى أو عديمة المعنى بالنسبة لأية مجموعة من الطلاب؟ وهل محتوى المنهج يلائم الطلاب بحيث يستطيعون بسهولة تعلم التعميمات والحقائق المتضمنة به من خلال دراسة هذا المنهج؟ وهل تلائم الوسائل المعينة والخدمات المصاحبة للبرنامج التربوى الذى يعبر عنه المنهج أو لا؟ وهل يمكن تصور وتحديد هذه الوسائل والخدمات أم لا؟.

إن من يعمل فى مجال المناهج يمكنه أن يوجه مثل التساؤلات السابقة. ومن الواضح، أنه يمكن اتخاذ القرارات المناسبة فى ضوء العموميات الأولية التى تظهرها إجابات الأسئلة السابقة.

والآن، متى يطرح الفرد الاستفسارات الخاصة بالمشاكل التى قد تثيرها عملية اتخاذ قرارات فى المناهج، كالتى تتصدى لدراسة موضوع ما كموضوع الثقافة المدرسية مثلا؟ وهل يمكن اتخاذ القرار الأكثر تحديداً الخاص بتحديد مستوى الموضوعات التى تندرج تحت العناوين السابقة؟

وجدير بالذكر، أنه قد يوجد فى بعض البلدان انفصال من الناحية الشكلية بين أولئك الذين يتخذون القرار الشامل (على المستوى العام) بشأن المحتوى والأهداف، وبين أولئك الذين يقومون بتدريس مقررات وموضوعات وأنشطة محددة. ولكن، فى الدول التى تأخذ بالنظام المركزى للتخطيط، تتحول الخطة القومية التى يقوم بوضعها صفوة المسئولين عن مختلف قطاعات التعليم إلى أسلوب عمل واضح لتحديد الموضوعات الأساسية والمحتوى وأهداف المنهج فى جميع مراحل التعليم قبل الجامعى. وتقوم هذه الخطة على ربط المدرسة بالمواد الدراسية، وبذا تعبر الخطة عن وجهة نظر الدولة نحو التعليم. وقد ترتب على ما تقدم، تقسيم اليوم الدراسى إلى فترات زمنية (حصص) ، وتحديد المواد التى تدرس فى هذه الحصص . ويعتقد المسئولون عن التعليم أن استخدام أفراد على درجة عالية من التخصص يساعد على تقديم خدمات تعليمية ممتازة للمتعلمين. أيضا، يرى هؤلاء المسئولون أنه من خلال المدارس المرتبطة بالمواد الدراسية، يمكن تقديم أغلب الموضوعات والأفكار الجديدة التى توافق عليها وتقرها السلطات الأعلى. كذلك، يمكن ترجمة الأهداف المأخوذة على المستوى العام إلى برامج محددة بحيث تناسب ميول وقدرات التلاميذ، وبخاصة صغار السن منهم ممن لم يتجاوز عمرهم الزمنى عشر سنوات. وفى الحالة الأخيرة، تترجم المواد الدراسية الجديدة التى يتضمنها المنهج إلى موضوعات مفيدة يمكن تقديم غالبيتها داخل حجرة الدراسة، بينما القليل من هذه الموضوعات يمكن اكتسابه من خلال أى برنامج تخصصى.

ولا تقتصر عملية التقسيم على المواد الدراسية فقط، بل يمتد التقسيم، والفصل، والتمييز ليشمل مجالات الخبرة. ويقع على عاتق المسئولين عن تطوير المناهج دور أساسى فى زيادة ورفع مستوى الأشخاص الذين يقع على عاتقهم مهمة اتخاذ القرار، مع الأخذ فى الاعتبار أن الخبرات التربوية تكون دوما متضمنة ومترجمة فى الخطة التربوية.

إن الكثير من عمل المنهج ينص على بناء أدوات للتدريس ليستخدمها المدرسون فى مساعدة التلاميذ على تنمية معلوماتهم ومهاراتهم. ولقد أمكن تطوير هذه الأدوات، بحيث أصبح من الممكن استخدامها على مدى سنوات مدرسية عديدة. والافتراض العام وراء الإجراء السابق، يقوم على أساس:

* ترحيب المدرسين بمثل هذه الأدوات التى قد لا يستطيعون الحصول عليها بسبب ظروفهم المادية.

* تسهم – بلا شك – هذه الأدوات فى رفع الكفاءة المهنية للمدرسين، وعليه فليس هناك مبرر لرفضها.

إن استخدام مثل هذه الأدوات لفترة طويلة، سوف يرفع كفاءة التدريس إلى درجة عالية جدا فى المجالات التى تستخدم فيها هذه الأدوات من ناحية، كما أن وجود مثل هذه الأدوات لهو أصدق تعبيراً عن الجهود الحقيقية المبذولة للتأثيرات المرغوب فيها بالنسبة لمستقبل التلاميذ التربوى خلال فترة دراستهم المحدودة من ناحية ثانية. ولقد أدت الأدوات التى أمكن تطويرها إلى صياغة خطة تربوية طويلة المدى،يمكن لأى فرد أن يتحقق بسهولة من أنها سوف تطبق فى المستقبل. إن تحديد محتوى المنهج من جهة، وتحديد دور كل من المعلم والمتعلم بالنسبة لهذا المنهج من جهة ثانية، وتوضيح طرائق استخدام الخامات والأدوات المصاحبة للمنهج من جهة ثالثة، يساعد على معرفة ما يدرسه التلاميذ فى أى ساعة من ساعات النهار، وفى أى يوم من أيام الأسبوع، وذلك بالنسبة للدول التى تأخذ بالنظام المركزى فى التخطيط التربوى.

ويعنى التخطيط التربوى بعامة، القدرة على السيطرة على جميع الموارد المتاحة، أوالتى يمكن توفيرها، بحيث يحسن استخدامها وتنميتها كماً وكيفاً بصفة دورية لصالح العملية التعليمية، ولصالح المتعلمين. وعليه، يعتبر التخطيط التربوى أداة لترشيد إرادة التغيير فى إطار الاختيار التربوى من ناحية، وأيضا فى أطر الاختيارات الاقتصادية والاجتماعية والفلسفية للمجتمع من ناحية أخرى. لذا، يبدأ التخطيط التربوى بإجراء مسح متكامل لمعرفة الواقع المراد تغييره من حالة التخلف المركبة إلى حالة التقدم المتكامل الجوانب المطلوب تحقيقه، والوصول إليه.

إن ما تقدم، يستوجب وجود الكوادر المتخصصة للقيام بالمهام التخطيطية المعقدة والمتشابكة، مع مراعاة أن التخطيط لا يمكن أن ينتهى بانتهاء الصياغة الإنشائية للخطة، أو حتى بالشروع فى التنفيذ لمحتوياتها، بل يستلزم أن يعبر عن كل هدف من أهداف الخطة بمقادير رقمية قابلة للتحقيق والمتابعة وتقييم الأداء، مصحوباً بسياسات وخطوات إجرائية عملية.

ولتحقيق ما سبق، يجب توفير الوسائل الضرورية لتحقيق الأهداف التى

تتضمنها الخطة، حتى لا تظل الخطة مجرد تنبؤات تأشيرية. أيضا، يجب أن تكون أى خطة تربوية نواة وبذرة لخطة تالية، وذلك ضمانا لاستمرارية العملية التخطيطية للتقدم والتطور التربوى.

وجدير بالذكر، أن أى خطة تربوية قد تكون سليمة تماما من الناحية النظرية، بمعنى أنها قد تكون سليمة حسابيا على الورق، إلا أنها لا تدخل حيز التنفيذ بسبب عدم توفر الشروط الضرورية واللازمة للقيام بتنفيذها وتحقيقها.

وبالنسبة للتخطيط فى مجال المناهج التربوية، يجب أن يقوم فى البداية على أساس المعرفة الواقعية لصورة المجتمع والحقائق الاقتصادية والاجتماعية والفلسفية القائمة فيه من ناحية، وعلى أساس المعرفة التامة بخصائص ومطالب نماء المتعلمين من ناحية أخرى، وبذا تكون الغايات المخططة متلائمة مع حقيقة الوضع القائم، فيمكن اختيار الوسائل الواقعية التى توصل لنفى هذا الواقع الموروث وإحلال الواقع المنشود.

إن نقطة البداية بالنسبة لتخطيط المناهج التربوية هى واقعية البيانات الإحصائية، وعلمية التنبؤات للأغراض المنهجية المستهدفة، إذ أن وضع غايات غير واقعية يتضمن بالضرورة وسائل غير واقعية، ويستند على أساس واهن ضعيف ينهار سريعا تحت وطأة أية ظروف مفاجئة . ويجب أن يتميز التخطيط فى مجال المناهج بجانب صفة الواقعية ، بصفة أساسية أخرى ، هى صفة الشمول، أى شمولية الخطة لكافة المناحى ذات العلاقة بالمناهج، بحيث لا يقتصر التخطيط على متغير دون آخر، مع مراعاة أن مثل هذا الشمول لا يمكن بلوغه مرة واحدة، وإنما ينبغى أن نصل إليه بالتدريج المخطط. أيضا، يجب أن يتسم التخطيط فى مجال المناهج التربوية بوجود مركز تتمركز فيه مسألة اتخاذ القرارات التخطيطية الرئيسة، وأن يكون له صفة الإلزام على كافة المستويات، مما يبرز ضرورة المشاركة الفعالة لقطاعات عريضة من الجماهير فى صياغة القرارات التخطيطية، وذلك قبل أن تأخذ هذه القرارات شكلها ومحتواها النهائى . وينبغى أن يكون العمل التخطيطى فى ميدان المناهج قائما على مركزية التخطيط والمتابعة والمراقبة وتقييم الأداء من ناحية، وقائما على لا مركزية التنفيذ من ناحية أخرى، بشرط أن يتداخل ويترابط عضويا الجانبين السابقين – المركزى واللامركزى – فى عملية واحدة. وينبغى عدم الأخذ بالمفهوم الضيق لما نعنيه بمستوى المركزية فى اتخاذ القرارات واتساع حجمها، لأن ذلك يؤدى إلى مركزية العمل التخطيطى، ويؤدى بالتالى إلى

اختزال المشاركة فى العمل التخطيطى إلى حدها الأدنى.

إن المطلوب عند تخطيط المناهج أن تكون درجة مركزية النشاطات التخطيطية، ولا سيما العملية منها، متناسبة عكسيا مع ندرة الكوادر الكفؤة والمخلصة، وقلة عدد المؤسسات المشمولة بالتخطيط. فكلما ارتفع عدد الموجود من هذه الكفاءات التخطيطية المخلصة للاختيار التربوى، وكلما ارتفعت وتنوعت وتشابكت المؤسسات التربوية، أمكن التخفيف من عدد الفعاليات والقرارات التى تتخذ مركزيا، وبذا يترك المجال واسعًا للمراكز التربوية فى حرية التصرف ضمن دالة الاختيار التربوى.

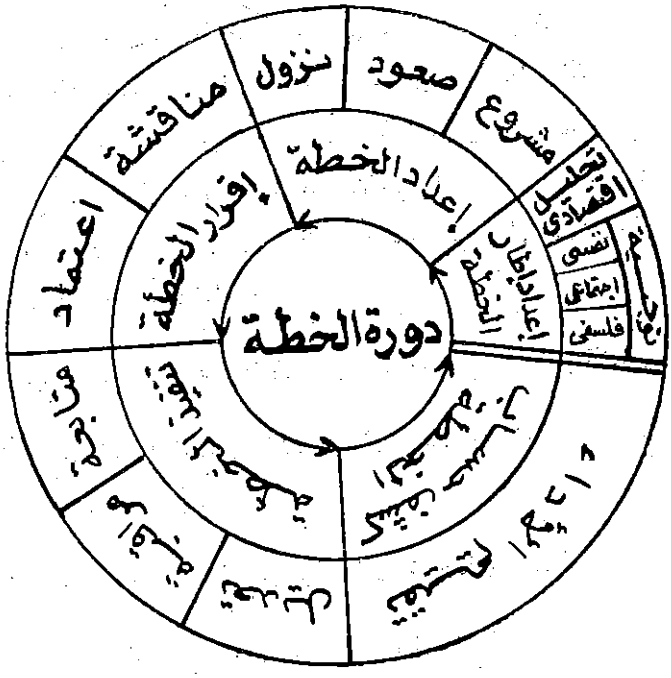
وجدير بالذكر أن المؤسسات التربوية فى أى بلد من البلدان، يجب أن تختار شكل ووظيفة التنظيم الإدارى لها، الذى يضمن أعلى فعالية وأكبر كفاءة للعملية التخطيطية والقرار التخطيطى، وذلك حسب ظروفها الموضوعية والذاتية.

ويستدعى العمل التخطيطى الشامل فى مجال المناهج أن تكون أجزاء الخطة الشاملة متكاملة عضويا، وأن تشكل فى مجموعها وحدة متكاملة متناسقة ومبررة علميا، مع تشخيص للحلقة المركزية التى يخضع لها سلم الأولويات المخططة، مع مراعاة أن التناسق بين الأهداف بعضها مع بعض، وبين الوسائل بعضها مع بعض، وكذلك بين الأهداف والوسائل المستخدمة لتحقيقها، مطلوب لضمان نجاح الخطة.

ويجب أن يستند التخطيط فى مجال المناهج إلى الدعائم التالية:

- استراتيجية تتضمن الغايات الشاملة للمناهج المطلوب بنائها أو تعديلها أو تطويرها.
- سياسات ووسائل منهجية وغير منهجية مناسبة.
- خطط تنفيذية فى إطارالإمكانات المتاحة والمحتملة.

أيضًا، يجب أن يواصل الجهاز التخطيطى عمله التخطيطى بصفة دورية، بمعنى أنه ما يكاد ينتهى من وضع خطة منهج ما حتى يتابع تنفيذها ويقوم أداءها، ويستخلص منها الدروس، ويفترض أن يستفيد منها عند الشروع بإعداد خطة لاحقة، وذلك لأن التخطيط – كما ذكرنا فى حديثنا آنف الذكر – عملية مستمرة، وكل خطة بمثابة واحدة من حلقاته المترابطة، ولكل خطة بداية وتاريخ محدد لنهايتها، وما بينهما يسمى بدورة الخطة، كما يوضح ذلك الشكل التالى:



والسؤال الذى قد يتبادر إلى الذهن هو:

ما دور كل من المدرس والتلميذ بالنسبة لموضوع تخطيط المنهج؟

إذا نظرنا إلى واقعنا التربوى العملى نظرة فاحصة، لوجدنا أن تخطيط المنهج بمثابة جهد مشترك بين كل من المدرس والتلميذ، إذ بجانب مسئولية المدرس، هناك أيضًا الفرص المتاحة أمام التلاميذ للاشتراك والإسهام فى هذا العمل.ويكون المدرس سعيدا للغاية عندما يرى التلميذ يؤدى دوراً عظيم الشأن فى هذا المضمار، وذلك مثل:

- الإقبال على دراسة المنهج بوعى يتمثل فى الآتى:

* إبراز بعض نقاط القوة، وبعض نقاط الضعف، التى تعترى المنهج من خلال النقد البناء لهذا المنهج.

* المشاركة فى حل بعض المشكلات النظرية والعملية، التى قد تحول دون تنفيذ المنهج وتطبيقه كما ينبغى.

* توظيف بعض الاقتراحات والأمور المتضمنة بالمنهج فى خدمة البيئة.

* . . . . . .

- إبداء الرأى فى بعض الأمور المهمة، وذلك مثل:

* تطوير المناهج، أو إعادة بناء بنيتها الأساسية بهدف تضمينها كل حديث.
* الأخذ بأساليب تقويم غير المعمول بها الآن، وبطرائق تدريس جديدة.
* أساليب الثواب والعقاب التى يجب الأخذ بها.
* . . . . . .

الحقيقة، كما يقول **جون ديوى** أن احتمال ظهور بعض الاهتمامات غير المتوقعة من جانب التلميذ بالنسبة لبعض الأمور المهمة التى قد لا يعيرها مخطط المنهج اهتماماً يذكر، يفوق كل تصور وتخيل، وبخاصة أن مثل هذه الاهتمامات لا تحتاج إلى إعداد خاص، أو إلى إعداد سبق تجهيزه من قبل التلميذ.

ومن ناحية أخرى ، فإن المدرس الذى يقرر أنه سوف يناقش مع التلاميذ موضوع ما فى موعد محدد، فإنه يقوم فى الواقع بدوع من أنواع التخطيط لهذا الموضوع، حتى وإن لم يكن مترجما فى خطة مكتوبة، أو موضحا فى صورة درس باستخدام آلات التعلم الذاتى، أو بصحبة أدوات التعليم المناسبة.

ولكن: لماذا نتصدى لبعض الملاحظات الخاصة بالتخطيط غير المنظم تماماً، والخاصة بنقص المواد التعليمية؟

فى واقع الأمر، إننا عندما نتصدى لمثل تلك الملاحظات، إنما نحاول إلقاء الضوء على حقيقة مهمة، مفادها أن تخطيط المنهج هو عمل يمكن أن يسهم فيه المتخصص فى هذا المجال بدرجة عالية،كما يمكن أن يسهم فيه أو يقوم به بدرجة ما أى فرد ممن يخدمون فى مجال تقديم البرامج التربوية للتلاميذ.

وجدير بالذكر، أن البرامج التربوية، سواء أكانت متدرجة ضمن خطة طويلة الأمد أم قصيرة المدى، وسواء أكانت مختصرة أم فى صورة برامج دقيقة موضوعة بعناية، وسواء أكانت مناسبة للتلاميذ أم غير مناسبة،فإنها تعكس بصورة واضحة مدى الجهد المبذول فى إعدادها.

وبمعنى آخر، فإن مدى كفاءة تخطيط البرامج التربوية تحدد ما يجب

عمله أو المسموح بعمله، مع مراعاة أن هذا التخطيط يعتمد بدرجة كبيرة على كل من المحتوى المراد تضمينه بالمنهج، كما يعتمد أيضا على وجهة النظر الخاصة بتنظيم المحتوى، وعلى الأساليب المطلوب اتباعها والأخذ بها عند التدريس والتقويم.

ويمكن تلخيص النقاط الرئيسة التى تم عرضها فيما تقدم، والخاصة بتخطيط المنهج، فى الآتى:

١ – يشغل تخطيط المنهج حيزاً يمتد ابتداء من أنواع القرارات التى تتسم بالعمومية، والتى يقدمها غير المتخصصين ممن يخدمون بأى درجة من الدرجات فى مجال تقديم البرامج التربوية، إلى أنواع القرارات الدقيقة جدا والمحددة للغاية التى تصدر عن المتخصصون فى مجال تطوير المناهج، وذلك بالنسبة لمحتوى واتجاه وأهداف المنهج الذى يخدم ملايين التلاميذ. ولذا، فإن تخطيط المنهج لا يقتصر على مستوى واحد لتحديد بنيته وأطره وطرق تدريسه ووسائل تقويمه ولمن يقدم، وغير ذلك من الأمور المهمة التى تستوجب عملا مستمرا شاقا دؤوبا.

٢ – إن تخطيط المنهج هوأحد اعتبارات الثقافة المدرسية المهمة، التى يجب تحقيقها، ولكن كيف السبيل إلى ذلك؟

تبعا للنظام التربوى المعمول به فى مدارسنا، فإننا فى أمس الحاجة للحصول على خطط طويلة المدى والحصول على مواد مكتوبة لتحديد خطة العمل فى المنهج من ناحية، ولتحديد هيكله وأبعاده من ناحية ثانية. ولكن، بالرغم مما سبق ذكره، يستطيع أى معلم تطوير الخطط قصيرة المدى عند قيامه بالتدريس داخل حجرات الدراسة،إذ أن لكل معلم خططاً يأخذ بها، واستراتيجية يتبعها . وبعامة ، مع تغير الزمن ، ومرور الوقت، قد تتغير العلاقة بين محتوى المنهج ووجهة النظر عن الدور الأساسى الذى يمكن أن يقوم به المعلم.

والآن، إذا طرح شخص ما السؤال التالى:

ما دور المتخصصين الذى يجب القيام به فى مجال المناهج؟

إن إجابة السؤال السابق ستكون غالباً كما يلى:

يمكن للمتخصصين فى مجال المناهج الاضطلاع بمسئوليات عديدة

تبدأ مع بداية الخطة وتنتهى مع نهايتها،أى تبدأ بوضع الخطوط العريضة للخطة التربوية التى تتضمن أهدافا ومحتوى يتسمان بالعمومية، وتنتهى بتحديد لأهم العناصر الدقيقة والمتخصصة التى تشملها الخطة. بالإضافة إلى ما تقدم، فإن المتخصصين فى مجال المناهج يتحملون أيضا مسئولية أخذ القرارات المصيرية والخطيرة فى مضمار عملهم، وذلك مثل القرارات الخاصة بتطوير أو تعديل الخطط التربوية التى تخدم الملايين من التلاميذ المستفيدين منها.

ومن ناحية أخرى، يستطيع أى شخص أن يبحث فى المنهج كى يقف على محتواه، وعلى مدى ترابط جوانبه المختلفة إذا كانت له بصيرة وعلم بالتخطيط على المدى الطويل من ناحية، وإذا كان على دراية تامة بطرائق صياغة الأهداف التربوية وبتصميم معينات التعليم (الوسائل السمعية والبصرية) وأدواته من ناحية ثانية، وإذا كان ملمًا بالأنشطة التى يجب استخدامها والاهتمام بها داخل حجرات الدراسة من ناحية ثالثة، وذلك لأن المنهج فى حقيقة الأمر له **وجود طبيعى**، وبالتالى فهو يترجم ويجسم فى مجموعة من الخامات والأدوات التى قد تكون فى صورة موضوعات: علمية، أدبية، فنية، موسيقية، رياضية، أو غير ذلك. ويعنى الوجود الطبيعى لهذه الخامات والأدوات إمكانية ترجمتها فى صورة مقررات دراسية لها مفرداتها (الدروس اليومية). وبالتالى، يستطيع مديرو المدارس، والمعلمون، والمتعلمون،والآباء، وغيرهم من قطاعات المجتمع المختلفة، مناقشة المنهج لبيان أوجه القوة والضعف فى بعض جوانبه.

وعلى الرغم من أن المعلم يستطيع منفرداً أن يضع خططه القائمة على تخطيط ممتاز لجوانب المنهج المختلفة، إلا أن هذه الخطط لا تتسم بالعمومية (التعميم)، إذ أنها تختلف من معلم لآخر. ولا يعنى ما سبق الإقلال من قيمة دور المعلم بالنسبة لتخطيط المنهج، لأنه الوحيد تقريبا الذى يستطيع التخطيط لبعض الموضوعات المتخصصة جدا، وذلك مثل: هل المنهج صعبًا لا يمكن تحقيقه؟ ما الأنشطة المتضمنة بالمنهج؟ وما طرائق تقديم هذه الأنشطة؟ وما درجات الحرية المسموح بها للمعلم عند تدريس أى منهج من المناهج؟ وما الإجراءات التى يجب اتباعها لتكون مهنة التدريس فناً راقياً؟

ولكن، عند تخطيط المنهج، هل يلزم وضع الأهداف التعليمية بشكل نهائى ومكتوب؟

رغم أن معظم خبراء المنهج النظريين يؤكدون الحاجة إلى البدء بتطوير برنامج قائم على تحديد مجموعة من الأهداف المحددة، حتى يمكن تقدير وتخمين فعالية البرنامج فى تحقيق أغراضه التربوية، إلا أن هناك من يعارض الرأى السابق على أساس أنه لا يمكن وضع الأهداف وتحديدها بشكل دائم، لأن فى هذا التحديد خطوة غير حكيمة، وذلك لأنها قد لا تعطى الثمار المرجوة. وفى هذا الصدد يقول «إيسنر Eisner»[1]:

* تعطى العملية الديناميكية والمعقدة للتعليمات المعطاة، نتائج عديدة يصعب تحديدها فى تصرفات معينة سلفا.
* إن التصرفات الخاصة، وبخاصة ذات الصفة الإبداعية والابتكارية، ليس بالأمر السهل أو اليسير الذى يمكن تحديده بسهولة.
* مهما كانت كفاءة العاملين فى مجال المناهج، إلا أنهم لا يمكنهم قياس نتائج المنهج بدقة.
* لا تحتاج الأهداف التعليمية بالضرورة إلى أن تسبق اختيار وتنظيم المحتوى.

فى ضوء ما تقدم، يتمثل اهتمام مطورى المنهج فى تنظيم النشاطات التعليمية من أجل نماء التلاميذ الجسمى، والعقلى، والعاطفى. وعليه، يتم تحديد **العنوان فقط**، الذى يساعد فى تحديد الخبرات والرغبات التعليمية للتلاميذ. إن العنوان سيكون بمثابة الحافز الذى يدفع التلاميذ للبحث عن الإجابة عن الأسئلة، ولحل المسائل، ولممارسة التخيل، وللمشاركة فى النشاطات التعليمية ذات الفوائد. وبذا، يكمن دور المعلم فى تأمين الجو التعليمى المناسب، وفى تهيئة الظروف التى تسهم فى زيادة فاعلية التلاميذ ،ودفعهم كى يقبلوا على التعليم بقناعة تامة.

تأسيسًا على ما سبق ذكره، يحاول واضع المنهج اقتراح شتى أنواع الخبرات، والنشاطات، والعمليات... إلخ، التى يمكن أن تسهم فى بناء ونماء المهارات العقلية ذات المستوى العالى، وأن تسهم أيضا فى التقليل من التركيز على ذكر الحقائق وإعادتها (الحفظ والاستظهار)، وذلك بدلا من التركيز على أهداف قد يصعب تحقيقها.

وتخطيط أى منهج: يعنى تحديد نوع الثقافة لبيان مدى عمقها واتساعها، وهذا ليس بالأمر السهل اليسير لأن المجتمعات فى تطوير مستمر

وتغير دائم، لذا يجب أن يكون المنهج مرناً يساير التطوير والتغيير، وأن يتماشى مع مطالب الحياة وظروفها.

وتخطيط المنهج شأنه شأن التخطيط فى أى مجال أو ميدان، لذا يعتبر الدراسة المنتظمة للحياة المدرسية، بقصد تحسينها وإبعاد الشوائب التى تعترض سبيلها، وذلك فى ضوء الأهداف التربوية المرسومة. إن دراسة الحياة المدرسية دراسة منظمة قد تكشف عن سلامة ما يجرى بالمدرسة، وهذا يؤدى إلى استمرار الأخذ بأسلوب التخطيط المعمول به، ومن جهة ثانية قد تكشف الدراسة عن بعض جوانب القصور وهذا يستوجب تعديل بعض جوانب وأساليب التخطيط المتبع.

وبعامة تغير مفهوم تخطيط المنهج الآن، فلم يعد ينظر إليه على أنه سلسلة من الخطوات والأنشطة المتتابعة فى نظام ثابت، بل أصبح ينظر إليه باعتباره أنشطة متلازمة وليست متتابعة، وأن عملية تخطيط المنهج أصبحت الآن عملية لا نهاية لها إذ إنها دراسة مستمرة تهدف تطوير جميع لجان المنهج تطويرا فعالا.

وهناك وجهتا نظر لتخطيط المنهج ، تقوم الأولى على أساس تحديد محتوى المواد الدراسية التى يدرسها المتعلمون فى المدرسة، وترى الثانية ضرورة شمول المنهج على الخبرات المتنوعة للمتعلمين بجانب المادة الدراسية. وقد أدى التعارض بين المفهومين السابقين إلى ظهور الحاجة إلى التعاون بين أصحاب الاتجاهين فى بناء المنهج، على أساس الجمع بين تخطيط الخبرات وتخطيط المادة الدراسية لتحقيق الأهداف والأغراض التربوية.

وعند التخطيط لوضع المنهج ينبغى تحقيق الخطوات التالية:

١ - تحديد فلسفة المدرسة ووظائفها:

وذلك عن طريق:

- مناقشة وتحليل العوامل الاجتماعية والنفسية المؤثرة فى العملية التربوية.
- تحديد الأهداف التى تسعى المدرسة إلى تحقيقها.
- مناقشة مجموعة من الأهداف العامة فى ضوء المشكلات المدرسية، للوصول إلى أقصى وضوح فى الرؤيا لهذه الأهداف.

- اختيار إحدى مشكلات المجتمع أو المدرسة ومناقشتها وتحليلها بطريقة موضوعية.
- دراسة مشكلات وحاجات المتعلمين كأساس للبحث فى مشكلات المدرسة.

ما سبق يبين أن فلسفة المدرسة وأهدافها ينبغى أن تستمد من دراسة طبيعة وأهداف المجتمع ومن دراسة طبيعة المتعلمين.

٢ - وضع الخطة المتكاملة للمدرسة:

يجب أن تشمل الخطة المتكاملة للمدرسة الجوانب التالية:

- دراسة مشكلات وحاجات المتعلمين كأساس للبحث.
- التدريس داخل الفصل.
- أنواع النشاط الخارجى للمتعلمين.
- التوجيـــــه.
- خدمات البيئة والعلاقات المتبادلة بين المدرسة والمجتمع المحلى.
- العلاقات الإنسانية مثل: العلاقات السائدة بين أعضاء هيئة التدريس بعضهم البعض من جهة، وبعضهم والمتعلمين من جهة ثانية.
- الخدمات المدرسية مثل: النواحى الصحية والمكتبية والترفيهية.
- وسائل تقويم المتعلمين.

٣ - تخطيط الجوانب المختلفة من الخطة المدرسية:

يتطلب هذا التخطيط، تحقيق الخطوات الإجرائية التالية :

(أ) تحديد مكان الميدان الدراسى من البرنامج المدرسى. وفى هذه الحالة تحدد فلسفة وأهداف الميدان وعلاقتها بالأهداف والفلسفة العامة للمدرسة.

وتعد هذه الخطوة مهمة جدا، إذ إنها تحول تلك الأهداف العامة للمدرسة إلى أهداف سلوكية، بحيث يختص كل جزء منها بميدان من الميادين الدراسية المختلفة.

(ب) تحديد مجال وتتابع الميدان الدراسى. والمجال هنا يعنى حدود

المنهج فيما يتعلق بالمادة الدراسية، ويشمل الجوانب العامة أو فروع المادة. أما التتابع فيتضمن تحديد الوقت الذى تدرس فيه الموضوعات الدراسية.

(جـ) تخطيط موضوعات الدراسة بهدف:

- مساعدة المعلم فى تنظيم عمله داخل الفصل.
- توضيح حدود ميدان الدراسة.
- تحديد معينات التدريس.

٤ - **تخطيط الدروس اليومية[٢]:**

(أ) معلومات إحصائية:

- المعلم:
- الصف:
- المدرسة:
- التاريخ:
- الموضوع العام:
- موضوع الدرس:

(ب) أركان التحضير:

- ركن الأهداف:

* أهداف فكرية عملية:
  - مفاهيم أو تعميمات.
  - مهارات فكرية.
* أهداف سيكوحركية:
  - حذاقات ولياقات عضلية يدوية.
* أهداف انفعالية:
  - مواقف وعادات خلقية.

- ركن التشويق والترغيب:

أفضله ما كان:

* بإثارة الدوافع النفسية الداخلية.
* وبناء التعليم على حاجات واهتمامات وأهداف المتعلم.
* وبجعل المواد مناسبة لمستوى بلوغ النماء عند المتعلم، ولاستعداده للتعلم ولخبراته السابقة.
* واستعمال الطرق والأساليب المعتمدة إلى الحد الأقصى على نشاط المتعلم ومبادئ التعلم.
* باستعمال المناسبات الصحيحة لمباشرة التعليم بحماسة.

- ركن الإجراء والتنفيذ:

لأجل تحقيق:

* المفاهيم أو التعميمات (فكريات).
* المهارات الفكرية (فكريات).
* المواقف والعادات الانفعالية الخلقية (انفعاليات).
* الحذاقات والملكات العضلية اليدوية (سيكوحركيات).

- ركن الامتحانات والتقويم لنتائج التعلم:

ويتم ذلك بمعالجة هذه النتائج بالقدرات والمهارات الفكرية المتعددة.

- ركن التعيين:

وفيه يعين المعلم الدرس اللاحق ويزود المتعلمين بالإرشادات والتعليمات اللازمة.

وفى تنفيذ المخطط يجدر بالمعلم أن يأخذ بالملاحظات التالية:

* مرونة التنفيذ، بمعنى ألا يتقيد المعلم بالمخطط السابق تقيداً متجمداً بل يكيفه أثناء التنفيذ ومقتضيات الموقف التدريسى.
* تحديد الوقت والجهد اللازم لتنفيذ كل بند من بنود المخطط.
* إذا استدعت الضرورة حذف بعض جوانب المخطط، فيكون ذلك من الميادين الثلاثة: الفكرية، والانفعالية الخلقية، والسيكوحركية.
* منح المتعلمين الوقت الكافى للاختيار، وبذل النشاطات الفردية والجماعية والتعلم والنماء.

* ألا يضيع المعلم شيئا من الوقت فى غير بنود المخطط، وأن يستغرق نشاطه فى تنفيذ المخطط أقل القليل، ليترك الفرصة أمام المتعلمين لينفذوه بأنفسهم.

* أن يوجه المعلم لكل متعلم اهتمامه الخاص، ويزود كلاً منهم بفرص متساوية لأجل التعلم والنماء، ويقتصر عمله على الإرشاد والتوجيه وتعزيز الإدراك، وأن يبذل الجهد ليسير المدرس بإطراد وسهولة من البداية حتى النهاية.

□ **مستويات تخطيط المنهج:**

تتبادل الآراء حول المستويات التى ينبغى أن يوضع فيها المنهج، لذا ينادى البعض بمسئولية **الهيئة المركزية** للتعليم فى تخطيط المناهج، ويدافعون عن رأيهم بتقديم الاعتبارات التالية:

- أن المناهج كتخطيط لتحقيق أهداف التعليم فى الدولة ينبغى أن تتولى مسئوليته السلطة العليا المسئولة عن التعليم فى البلاد وهى السلطة المركزية وذلك ضمانا لتحقيق الأهداف القومية.
- أن السلطة المركزية بما تملكه من إمكانات تفوق كثيرا إمكانات السلطات المحلية، تستطيع الاستعانة بالخبراء اللازمين لوضع المناهج.

ومن ناحية أخرى هناك من يؤيد بشدة **لا مركزية** وضع المناهج، ويستندون فى ذلك على الاعتبارات التالية:

- يجب أن يساير تخطيط المنهج ظروف البيئة والمشكلات المحلية، وذلك لا يتحقق إذا تولت السلطة المركزية مسئولية تخطيط المنهج.
- تطبيقا لمبدأ الديمقراطية يجب إشراك جميع العاملين بالعملية التربوية، وكذا أولياء الأمور فى تنظيم الخبرات التعليمية، وذلك يصعب تحقيقه فى ظل مركزية تخطيط المنهج.
- حاجات وميول المتعلمين عامل مهم يجب النظر إليه بعين الاعتبار عند تخطيط المنهج، وهو يختلف من بيئة لأخرى، لذا فإن تفويض السلطة المركزية لتخطيط المنهج فيه إغفال وإسقاط لهذا العامل.

وبعامة، يوجد عدة مستويات لوضع المنهج يجب أن تتعاون سويا،

وتتسلسل هذه المستويات من التنظيمات القومية والمؤتمرات العامة إلى الفصل الدراسى فى مدرسة محلية معينة، وذلك على النحو التالى:

* الهيئات القومية (اللجان العليا – المؤتمرات العامة).
* الهيئات المحلية (المديريات التعليمية).
* المدارس (المعلمون – المتعلمون – أولياء الأمور – الخبراء).
* الفصل الدراسى (المعلمون – المتعلمون).

□ **واضع المنهج:**

هناك رأيان متعارضان بالنسبة لموضوع واضع المنهج، يرى أولهما أن إشراك المتعلمين فى تخطيط المنهج ضرورة لازمة، ذلك دون الاعتراض على إسهام غيرهم فى هذا العمل. بينما يرى الثانى أن تخطيط المنهج هو مسئولية الخبراء المتخصصين دون غيرهم. وقد نشأ ذلك الاختلاف نتيجة اختلاف نظرة أصحاب كل رأى لمعنى المنهج. وحتى يتم بناء المنهج بصورة جيدة وعلى أساس سليم، يجب أن يتعاون المعلمون وأولياء الأمور والمواطنون وغيرهم، ما دامت قدراتهم تسمح بإشراكهم فى وضع المنهج، إذ إنهم جميعا يجمعهم عامل واحد وهو تحقيق النمو السليم للمتعلمين. و فيما يلى توضيح الدور الذى يمكن أن يسهم به كل طرف من الأطراف التى يمكنها تحمل مسئولية بناء المنهج.

١ – دور الهيئات المركزية:

تضم الهيئات المركزية المسئولين فى وزارة التربية ومن يشترك معهم من الخبراء كأعضاء لجان. وتلعب قيادة الدولة فى تخطيط المنهج دوراً بارزاً، إلا أن ذلك لا يقلل من دور القيادة التعليمية المحلية فى تطوير المناهج فى المدارس ، إذ عن طريق الموجهين الفنيين والمطبوعات المنهجية يمكن دراسة المشكلات التربوية المحلية وإثارة الاهتمام بها.

٢ – دور المدرسين:

إن المدرسين – بلا مبالغة – هم مفتاح أى تخطيط للمنهج، إذ إنهم يحددون بصورة سافرة الخبرات التعليمية التى تقدم بالفعل للمتعلمين داخل الفصل وخارجه، لذا ينبغى أن يسهموا فى تخطيط المنهج، وذلك بشرط تهيئة

الظروف التى تساعدهم فى اختيار أفضل أنواع الخبرات الممكنة للمتعلمين.

٣ - دور المتعلمين:

يرتبط دور المتعلمين فى تخطيط المنهج بدور المعلم، إذ إن التخطيط المشترك بين الطرفين للخبرات التعليمية فى الفصل يحدد أنواع الخبرات ومداها وأساليب العمل التى يمارسون بها دراستهم. ويجب أن يزداد دور المتعلمين فى مجال النشاط المدرسى، وذلك بإعطائهم الحرية فى تقرير أنواع النشاط والتخطيط لها.

٤ - دور المواطنين:

لا يغيب عن بالنا أن العملية التعليمية تتضمن القيام بأعمال رئيسة تتلخص فى الآتى:

* اختيار وتنظيم وترتيب الخبرات التعليمية التى تسهم فى تحقيق تلك النتائج.
* الإشراف على سير العملية التربوية وتطويرها بهدف تحقيق النتائج المرغوب فيها.
* تقويم سلوك المتعلمين للوقوف على مدى تحقيق الأهداف التى سبق تحديدها.

ويمكن أن يكون للمواطنين دور مميز فى تحديد النتائج المرغوب فيها لأنهم أقدر من غيرهم على تقويم ما يتحقق من نماء نحو تلك الأهداف إذ تتاح لهم فرصة رؤية المتعلمين عن قرب، وهم يعملون فى ظروف متنوعة وطبيعية، علما بأن اختيار الخبرات التعليمية والإشراف عليها ينبغى تركه للمعلمين لأنه أمر فنى.

ولما كانت الأهداف التربوية تكتسب أهميتها إذا ما درست متصلة بالأعمال المدرسية والمشكلات الواقعية، لذا يجب أن يدرس المواطنون الأهداف مرتبطة بالجوانب التطبيقية. ويستطيع المعلمون معاونة المواطنين فى مثل هذه المواقف عن طريق تحديد المشكلة وتوضيحها وتوفير الحقائق وعرض وجهات النظر المختلفة المتصلة بها والربط بينها وبين الأغراض. وبعامة، يقاس نجاح المعلم بمدى إثارته للمواطنين ليتعاونوا فى عملية الدراسة والتحليل.

أيضا يمكن لبعض المواطنين أن يسهموا كخبراء فى مجالات تخصصاتهم عند تخطيط الوحدات ، أو بزيارة المدارس والتحدث إلى المتعلمين.

* **وضع المنهج فى ضوء واقعنا التربوى:**

فى ضوء السلبيات التى تتمثل فى الآتى:

- نقص إعداد المعلم وعدم اختياره - من البداية - بطريقة سليمة.
- تنقص نسبة كبيرة من المعلمين سمات السلوك الأخلاقى والضميرى فى أداء العمل سعيا وراء إعطاء المزيد من الدروس الخصوصية التى تدر عليهم المال.
- تتركز الكفاءات التربوية فى عواصم المدن وبخاصة فى القاهرة.
- لا تستطيع نسبة كبيرة من المواطنين الاشتراك بالعمل أو مجرد الرأى فى تخطيط المنهج.

لذا يجب أن تجرى عملية وضع المنهج على النمط التالى:

- تكليف السلطة التربوية المركزية لجنة عليا من رجال التربية وعلماء النفس والاجتماع وبعض الممتازين من معلمى المراحل المختلفة لوضع الخطوط العامة للمناهج مصحوبة بالإرشادات المفيدة فى تفصيل تلك المناهج وتبويبها وتنويعها.
- تشكيل لجان فنية محلية على مستوى المديريات تكون مهماتها فحص ما وضعته اللجنة العليا بهدف تفصيل المناهج وما يرتبط بها من أوجه النشاط بشرط أخذ الحدود التى تفرضها كل مديرية والظروف التى تعيشها وتخضع لسلطانها فى الاعتبار.
- توزع المناهج التى أعدتها اللجان المحلية على المدرسين والنظار وأولياء الأمور من ذوى الكفاية لإبداء الرأى، وقد يشترك فى هذه العملية بعض المتعلمين النابهين على أن تقدم هذه الآراء فى صورة تقرير مفصل مكتوب تتسلمه اللجان المحلية.
- تدرس اللجان المحلية ما جاء فى التقارير الواردة من مختلف المدارس وذلك لتعديل المناهج فى ضوء ما تراه من آراء جديرة بالاهتمام والالتفات.

- تأخذ اللجنة العليا المناهج لطرحها للمناقشة الحرة على الجمهور وعلى مدى نتائج هذه المناقشات تصاغ المناهج صياغة نهائية؛ تمهيدا لتطبيقها بشرط أخذ الاختلافات التى تحتمها ظروف البيئات المحلية فى الاعتبار.
- يجب مراعاة شمول المنهج على المرونة الكافية التى تعطى للمعلم شيئا مناسبا من حرية التطبيق وممارسة التنفيذ حتى يتلاقى مع المستويات المختلفة للمتعلمين.

والجدير بالذكر أن التصور السابق قد يحسبه البعض أنه تصور نهائى. بمعنى أن تلتزم به الأجيال، جيل بعد جيل، بحيث لا تمسه يد التغيير أو التعديل أو التطوير. وذلك بالطبع تصور خاطئ، إذ إن التصور السابق مشروط بظروف المكان والزمان السائدة فى مجتمعنا الآن. لذا إذا اقتضت الضرورة تعديل هذا التصور فيجب الشروع فى عملية التعديل بسرعة بما يتماشى ويتوافق مع الظروف التى دعت إلى ذلك التعديل.

▫ محتوى المنهج التربوى:

توضع بعض المناهج من أجل ترتيب الأمور التعليمية والنشاطية فى سياق خاص بها، ثم تعطى تلك المناهج كى يدرسها التلاميذ بأنفسهم، حيث يقتصر دور المعلم على توجيه التلاميذ طبقا للتعليمات الموضوعة من قبل لجنة المؤلفين. وتترك الحرية للمدرس فقط، فى عدم التقيد ببعض التفصيلات التى لا تمس بنية المنهج.

وقد يوجه النقد للطريقة السابقة، لسببين مهمين هما:

* إن وضع وتصميم أى منهج ليتم تقديمه لمجموعات غير متجانسة من التلاميذ، من حيث: القدرات، والدوافع، والقيم، والخلفيات الثقافية والاجتماعية، لهو عملية معقدة، وغاية فى الصعوبة. لذا، يضطر واضع المنهج إلى بناء المنهج على أساس أنه يخاطب فئة التلاميذ متوسطى المستوى. وبالطبع، لن يستطيع تحقيق ما تقدم إلا المعلم وحده، لأنه هو فقط الذى يعرف إمكانات وقدرات من يقوم بتعليمهم معرفة جيدة.
* قد لا يوجد المدرس المدرب تدريبا خاصا كى يتبع ويطبق التفاصيل الدقيقة الموضوعة من قبل لجنة المؤلفين. ومن ناحية أخرى، إذا توفر المدرس الكفء الذى يستطيع أن يعى ويفهم تلك التفاصيل من

جهة، وأن يطبقها من جهة أخرى، فإنه قد يجد تضاربا واضحا بين ما يعتقده، ويؤمن به شخصيا، وبين تلك التفاصيل، وهذا يكون من عوامل الحد من استقلالية المدرس فى هذا السياق.

ويشير الواقع الفعلى إلى أن المعلمين من ذوى الخبرة العالية، يكون لهم أسلوبهم المميز فى التدريس، على أساس ما يرونه مناسبا. وعليه، فإنهم لا يلتزمون تماما بالتعليمات الدقيقة الموضوعة من قبل لجنة مؤلفى المناهج. وقد يترتب على ما سبق ذكره، بناء مناهج جديدة تجعل المعلمين أكثر حرية من ذى قبل، إذ تحررهم من تلك التفاصيل التى تطمس شخصيتهم التعليمية فتقتل مبادراتهم الفردية. وبالتالى، يكون للمعلم اليد الطولى، فيملك زمام المبادرة فى التدريس تبعا لمقتضيات الموقف التعليمى، وذلك يجعل من التدريس فناً راقياً قائماً بذاته،لأن المعلم سوف يسعى جاهدا ليبدع، وليبتكر كل جديد ومؤثر أثناء أدائه لعمله.

وجدير بالذكر، أن المتحمسين ممن يرون أهمية إشراك المعلمين بدرجة كبيرة فى بناء المنهج، وصل تطرف بعضهم إلى إلقاء مسئولية بناء المنهج بالكامل على عاتق المعلمين. ويستندون فى ذلك إلى أن وضع المنهج وإعداده من قبل الهيئات التربوية المختصة يسيء إلى كل من المعلم والمتعلم لأن الفائدة المتوخاة يصبح مفعولها عكسيا. وعليه، يرى هؤلاء المتطرفون أفضلية إعطاء مهمة تحضير الوسائل والمواد التعليمية إلى مراكز أبحاث أو دور نشر كى تسهم فى نشر الأبحاث، والنشرات، والكتيبات، والوسائل التعليمية. عوضا عن وضع منهج مصمم ومدروس من أجل استعماله فى الصف. وبعد ذلك، تترك الحرية كاملة للمعلم كى يحضر المنهج من بين تلك المجموعات الضخمة من الأبحاث، والكتيبات، والمنشورات، والوسائل التعليمية. وبذا، فإن أى منهج من المناهج لأى صف من الصفوف يكون له مصادره المتنوعة التى يؤخذ منها، وذلك بدلا من الاعتماد على مصدر منهجى واحد.

والسؤال: كيف يتم اختيار محتوى المنهج التربوى؟

يتألف المحتوى العام للمنهج من المعرفة المتراكمة عبر الأجيال، ومن المعلومات والتراث الفنى، مع الأخذ فى الاعتبار أن «محتوى المنهج» لا يدل فقط على الأجزاء المنظمة فى طريقة منهاجية لصنع المواد المختلفة، وإنما يدل أيضا على الوقائع والظواهر التى تحدث عبر حدود المواد المدرسية المختلفة. فمثلا: يمكن أن يتضمن المنهج موضوعات، مثل أثر الزيادة فى معدلات النمو

السكانى على المستوى الاقتصادى، وذلك عن طريق الربط بين مشكلة زيادة السكان كمشكلة اجتماعية، وبين انخفاض المستوى الاقتصادى كمشكلة اقتصادية.

وجدير بالذكر، أنه لابد من إصدار القرارات الخاصة بمحتوى البرنامج التعليمى، وذلك خلال عملية تطوير المنهج. ولكن: ما المبادئ التى يجب أن يسترشد بها من يقوم بتطوير المنهج ليصل إلى القرار المناسب؟ وهنا، يجدر الإشارة إلى أن المنهج الموضوع، إما أن يكون **منهجا لمواد تعليمية منظمة** حيث تعتبر هذه المواد منطلقا، ومعيارا نظاميا لاختيار ما يناسب التلميذ، أو يكون **منهجا يقوم تبعًا لترتيبات محددة**، حيث يوجه جل الاهتمام إلى أكثر العناصر أهمية للتنظيم.

وبعامة، عند اختيار محتوى المنهج التربوى، يمكن اتباع أحد المداخل التالية:

١ - بنية النظام المدرسى:

يبين «سكواب Schawb»،[٣] (١٩٦٤) أن هذا المدخل يغطى ثلاث نواح تتداخل بعضها مع بعض، رغم اختلافها، وهى على النحو التالى:

(أ) يتم تنظيم المعارف المتراكمة عبر الزمن (تبعا للأنظمة) بطريقة مميزة وضعت من أجل ميادين البحث والاستكشاف المختلفة. وعليه، فإن البيولوچيين يدرسون **بنية الخلية** مثلا، بينما تدرس **بنية الذرة** من قبل الفيزيائيين.

(ب) تستعمل مجموعة المفاهيم الرئيسة لوصف مختلف الظواهر من خلال الأطر النظامية لها. وعليه، تشكل وتصاغ المعرفة (التى تراكمت فى النظام) فى عبارات من ضمن تلك المفاهيم. فمثلا، تشكل وتصاغ المعرفة الخاصة ببنية الذرة فى عبارات من المفاهيم الخاصة بالجسيمات والحركات الموجية، حيث تكون هذه المفاهيم الحيوية سائدة فى العلوم الطبيعية، وفى كثير من المواد العلمية الأخرى.

(جـ) تستعمل الطرق والقواعد الرئيسة ضمن إطار النظام من أجل إثراء الشاهد أو الدليل. ورغم أن كل نظام فى جوهره يهدف الحصول على نوع معين من المعرفة، فإن هذا النظام يتميز عن بقية الأنظمة الأخرى فى أنه يستخدم طرقًا منظمة ومعايير مختلفة ضمن ما يراه مناسبا من أجل التحقق من صحة هذه المعرفة.

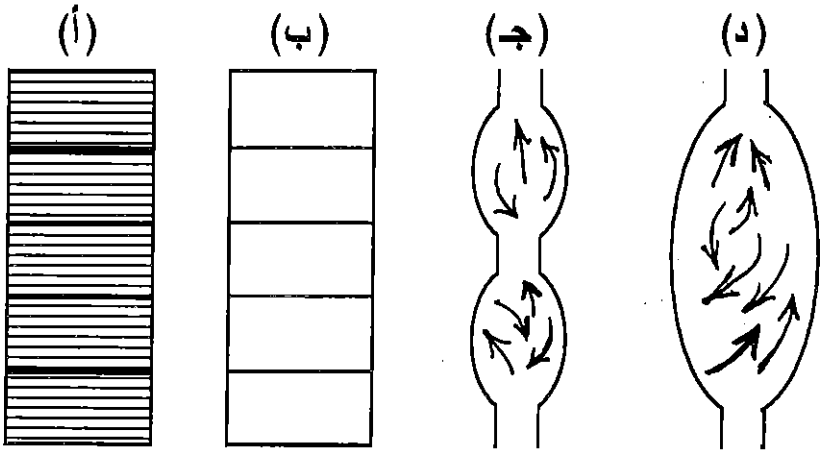
ويرى «سكواب» أنه يتوجب على مطور المنهج أن يضع إصبعه على العناصر الأساسية للنظام، ثم يختار المحتوى المناسب لهذه العناصر. وبعامة، فإن أفكار «سكواب» كانت من الأهمية، بحيث ترتب عليها إجراء محاولات نظامية عديدة لمختلف أنواع الأنظمة للتأكد من العناصر الأساسية لهذه الأنظمة.

٢ - المسائل والمفاهيم الأساسية:

إن أفكار «سكواب» أسهمت فى تجديد الوصف اللازم لبنية عناصر أى نظام من الأنظمة، وذلك لأن بنية العناصر كما عرفها «سكواب» تشرح بالتفصيل أبعاد المعرفة فى نظام معين. ولكن، يصعب تحقيق ما تقدم فى كثير من الأنظمة، وبخاصة فى الفنون، وذلك لأن هناك بعض الأفكار لها أهمية أكثر من بقية الأفكار الأخرى، لذا تسلط الأضواء على الأفكار الأهم. وبعامة، بقدر إعطاء الأهمية الكافية لبعض المسائل، بقدر استعمال هذه المسائل كأفكار يمكن الاسترشاد بها فى شرح معنى المعرفة فى إطار النظام. وفى بعض الأنظمة، يصبح من المستحيل الدلالة على شىء أهم من المسائل الأساسية.

٣ - طريقة القدوة أو المثال:

يمكن توضيح المقصود بطريقة القدوة أو المثال عن طريق الأشكال التالية:



يمثل الشكل (أ) التقدم المخطط فى مادة من المواد، حيث تعالج بسطحية عدد كبير من العناوين، والمفاهيم الأساسية. ويحمل هذا المخطط التلميذ بأعباء كبيرة من الحقائق والأفكار المنعزلة والمختلفة. كما أن هذا المخطط يجعل التلميذ غير قادر على التمييز بين ما هو مهم، وما هو غير مهم.

ويمثل الشكل (ب) التقدم المخطط فى مادة من المواد، حيث تكون العناوين والمفاهيم الأساسية هنا أقل من نظائرها فى الشكل (أ). وعليه، يتعلم التلميذ فى هذه الحالة حقائق أقل، بفهم وتمعن أكثر. وجدير بالذكر،أنه لا يوجد أى تركيز خاص على عناوين معينة تبعا لأهميتها.

فى الشكل (جـ)، يوجد تركيز بدرجة ما على عناوين ومفاهيم بعينها تبعا لأهميتها، لذا فإن هذه الطريقة جيدة، لأنها تساعد فى وضع وصياغة مرتكزات ذات معنى، لعناوين عديدة حيث يتوخى أن تعطى نتائج إيجابية ذات مغزى، فى ميدان التربية والتعليم.

يمثل الشكل (د) اختيار محتوى واحد، لذا فإنه يؤلف المثل الأفضل لدراسة ظاهرة ما، وهكذا يمكن أن يطلق عليه اسم طريقة القدوة أو المثال. وتظهر أهمية هذه الطريقة فى أنه من خلال مثال ما فى أى مادة من المواد، يمكن تغطية عدة مواضيع، فيستطيع التلاميذ استيعاب هذه المواضيع بسهولة ويسر، وبذلك يصبح التلاميذ قادرين على دراسة المواضيع الأساسية ذات الفائدة، عوضا عن خلاصات يصعب تصورها وإدراكها.

٤ – المعيار النفعى لاختيار المحتوى:

رغم أهمية ارتكاز اختيار المحتوى على إحدى الطرق الثلاث السابقة، فإنه من الضرورى أيضا استعمال معيار عملى يعتبر مكملاً ومتمماً لاختيار ذلك المحتوى. ويقوم المعيار النفعى لاختيار المحتوى على الأسس التالية:

* تأكيد اختيار مبادئ المحتوى ، بطريقة تجعل من ذلك الاختيار ، القاعدة لتعليم أفضل، سواء أكان ذلك داخل المدرسة، أم خارجها.
* إعطاء الأفضلية – عند الاختيار – لعناوين ومواضيع تتسم بالمعاصرة من جهة، وتكون ذات علاقة بالمجتمع من جهة أخرى.
* تضمين المنهج بعض الموضوعات التى تدور حول التراث الثقافى للمجتمع.

* تضمين المنهج بعض العناوين والمواضيع ذات العلاقة المباشرة بنشاطات التلاميذ المختلفة داخل الصف وخارجه، والتى تكون بمثابة الحافز الموجه لسلوك التلاميذ.

٥ - محتوى الأهداف[٤]:

إن أفضل نموذج يمكنه أن يمثل تخطيط برنامج ما، هو ما يمكن تسميته بمحتوى الأهداف. ويتكون هذا المحتوى من بعدين. حيث يحتوى البعد الأول على قائمة من السلوك المرغوب فيه ، فى حين يتضمن البعد الثانى محتوى عناصر البرنامج. هذا، وتكون لائحة الأهداف لمطور المنهج بمثابة المرشد، وتساعده فى التركيز على تحضير أنواع معينة من المواد التعليمية.

وجدير بالذكر، أنه يجب التفريق بين الأدوار التى يلعبها محتوى الأهداف فى منهج منسق ومدروس، وبين دورها (محتوى الأهداف) فى منهج خفيف وغير مدروس. ففى المنهج المنسق المدروس، تؤلف الأهداف نتائج قيمة مرغوب فيها، يمكن التوصل إليها عن طريق الإبداع والاكتشاف، بحيث يمكن التلاميذ الذين يستعملون المنهج من أن يتبعوا طرقا معينة أثناء القيام بنشاطاتهم التعليمية فى المنهج المذكور. وعلى العكس من ذلك، فى المنهج غير المركز وغير المدروس، يكون محتوى الأهداف اجتهاديا حيث يرتكز على ما يختاره المعلم من أهداف يعتقد أنها تناسب وحاجات التلاميذ. لهذا، فإن الخبرات الصعبة التى يركن إليها هى التى تؤلف محتوى الأهداف فقط.

□ تنظيم المواد التعليمية[٥]:

التنظيم عملية أساسية فى بناء وتطوير المناهج، وهو يؤثر تأثيرا عظيما فى الدرجة التى تحدث بها التغييرات التربوية فى المتعلم، وفى كفاية التعليم وجودته:

ويجب أن نميز بين تنظيمين، هما: التنظيم الرأسى حيث تترابط الخبرات لأى مادة من المواد، التنظيم الأفقى حيث تترابط الخبرات لمادتين أو أكثر خلال سنة ما من سنوات الدراسة. وفى كل من التنظيمين السابقين، ينبغى أن تتسق وتترابط الخبرات بعضها البعض، حتى لا يقلل أو ينفى أثر بعضها على حساب البعض الآخر، وحتى لا يحصل المتعلم على خبرات مجزأة لا يرتبط بعضها بالبعض الآخر، ولا يكون لها فاعلية كبيرة فى مواجهة بعض مواقف الحياة اليومية.

وعند تخطيط المنهج، ينبغى أن تحدد بدقة العناصر الأساسية التى سوف تستخدم كخيوط تساعد فى تنظيم خبرات المنهج على نحو أكثر فاعلية. وجدير بالذكر، أن العناصر الأساسية قد تكون فى صورة مفاهيم، أو قيم واتجاهات، أو مهارات وقدرات وعادات. وينبغى أن يحقق التنظيم الفعال لخبرات التعلم معايير الاستمرار، والتتابع، والتكامل(*). أيضا، يجب توضيح العناصر الأساسية التى تستعمل «كخيوط منظمة» لخبرات التعلم. كما، يجب توضيح الأسس التى بواسطتها يمكن نسج هذه الخيوط نسجا محكما.

وبمعنى آخر، نحن فى أمس الحاجة إلى معرفة وتحديد الأسس التى فى ضوئها تخطط المواقف وخبرات التعلم، التى تعمل على زيادة اتساع وعمق المهمة للمنهج. وعند استخدام هذه الأسس يجب مراعاة مغزى هذه الأسس، وأهميتها النفسية بالنسبة للمتعلم.

وبعامة، فإن التمييز بين ما يعرف بالتنظيم **المنطقى**، والتنظيم **النفسى**، يعنى الفرق بين علاقة عناصر المنهج كما يراها المتخصصون فى مجال المواد الدراسية وعلاقة هذه العناصر كما قد تبدو للمتعلم، مع الأخذ فى الاعتبار أن التنظيم المنطقى فى حالات كثيرة يكون مناسبا أيضا من الناحية النفسية، أى أن التنظيم المنطقى أحيانا ينمى علاقات ذات معنى وأهمية بالنسبة للمتعلم نفسه. وفى المقابل، قد تكون الفروق مميزة وحادة بين **التنظيمين**: المنطقى والنفسى لخبرات المنهج.

أيضا، أحد التنظيمات التى يكثر استخدامها فى تنظيم مادة المنهج، **هو التنظيم الزمنى**، ورغم أن هذا التنظيم يسهل استخدامه فى كثير من المواد، فإنه غالبا ما يكون غير مقبول من الناحية النفسية. لذا، يجب أن نفحص بعناية هذا النوع من التنظيم لمعرفة مدى مناسبته من الناحية النفسية.

كذلك، من الأسس الأخرى التى يكثر استخدامها فى تنظيم خبرات التعلم، يمكن أن نذكر ما يلى:

* زيادة الاهتمام بالنواحى التطبيقية.
* زيادة أنواع النشاطات المتضمنة فى المنهج.
* استخدام الوصف الذى يتبعه التحليل.

(*) يقصد بالاستمرار التكرار الرأسى لعناصر المنهج الرئيسة، ويتصل التتابع بالاستمرار ولكنه يذهب إلى مدىً أبعد منه. ويشير التكامل إلى العلاقة الأفقية بين خبرات المنهج.

* استخدام الأمثلة والتوضيحات التى تفسرها قوانين أكثر شمولا.

* تنظيم الخبرات فى صورة وحدات دراسية، والتكامل بين هذه الوحدات.

ومهما كانت صورة التنظيم المتبع أو المستخدم، إلا أنه من الأهمية أن نفحص الأسس التى يقوم عليها التنظيم ، وأن نخضع هذه الأسس للتجريب العلمى، وذلك للتأكد من مدى تحقيقها لمعايير الاستمرار والتتابع والتكامل.

* * *

* مراجع الدراسة الرابعة *

(١) Eisner E., **Educational Objectives** : Helpor Hindrance, School Review, Vol, 75, 1967, P. 250 - 260 .

(٢) حنا غالب، **مواد وطرائق التعليم فى التربية المتجددة**، الطبعة الثانية، بيروت: دار الكتاب اللبنانى، ١٩٨٠ .

(٣) Schawb, G., **The Sturcture of Natural Sciences**, in G., N. Ford and L. Chicago, Runol Macnally, 1964, P. 6 1 30 .

(٤) توما جورج خورى، **المناهج التربوية**، الطبعة الأولى، بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ١٩٨٣، ص ١٤٤ – ١٤٦ .

(٥) رالف تايلور، ترجمة أحمد خيرى كاظم، جابر عبد الحميد جابر، **أساسيات المناهج**، القاهرة: دار النهضة العربية، ١٩٧١ .

* * *

الدراسة الخامسة

تقويم المنهج التربوى المعاصر

- مفهوم التقويم.
- وظائف التقويم.
- تقويم المنهج التربوى.

* * *

❑ مفـــهـوم التقـــويـم[1] :

إن العاملين فى مجال المناهج لا يستطيعون عزل أنفسهم – حتى إن أرادوا ذلك – عن المشكلات الناجمة عن المناشط والممارسات التربوية، لأن ما يحدث فى المدارس يمثل الحافز والموجه لعملهم، كما أنه يشكل المجال الذى يشتقون منه طموحاتهم وانفعالاتهم، كدارسين متخصصين فى التربية. فهناك عديد من الأمور التى تفرض نفسها على تفكيرهم، ولعل من أهم وأبرز هذه الأمور ، هو ما يتعرض أو ما يتصل بموضوع التقويم التربوى، الذى هو بمثابة تقنية جديدة تحمل بين طياتها احتمالات إحداث ثورة فى أساليب الإدارة والتخطيط التى تمارسها المؤسسات التربوية. ولا تتمثل هذه التقنية بأجهزة أو أدوات، بل بمجموعة من الأفكار والفنون والأساليب التى إذا جمعت مع بعضها البعض تحدد مفهوم الميدان الجديد، وهو ميدان التقويم.

والتقويم،كفرع من فروع المعرفة، ذو تاريخ قصير، ذلك أن العلوم الاجتماعية العصرية لم تطبق إلا مؤخرا على مثل تلك الأحكام. والتقويم، هو العملية التى يلجأ إليها المعلم لمعرفة الإجابة عن مثل الأسئلة التالية:

* كيف يطمئن المعلم إلى نجاحه فى تحقيق الأهداف المرجوة من العملية التربوية؟
* هل يسير المتعلم نحوالأهداف المنشودة بالسرعة المطلوبة؟
* إلى أى مدى وصل المتعلم فى تقدمه نحو الأهداف المطلوب تحقيقها؟

وتهدف عملية التقويم تعديل الطرق والوسائل التى تستخدم للوصول إلى الأهداف المرغوب فيها. كما أنها قد تؤدى إلى تعديل الأهداف نفسها إذا ثبت عدم ملاءمتها لحاجات المجتمع، أوالمتعلم، أو المادة. وعليه، تشمل عملية التقويم جميع نواحى شخصية المتعلم من ميول، واتجاهات، ومهارات، واستعدادات، وتحصيل دراسى، ... إلخ.

وبذا، تتضمن عملية التقويم تقدير التغييرات السلوكية، سواء على المستوى الفردى أو المستوى الجمعى، والبحث فى العلاقات بين هذه التغييرات وبين العوامل المؤثرة فيها، وهى بذلك تلقى الضوء على النواحى التالية:

- الفرد، ومدى كفايته فى النواحى المنشودة.
- الجماعة، ونوع العلاقات الديناميكية المتوفرة فيها.
- البيئة، بما تحتويه وتشمله من ظروف وعوامل تؤثر على الفرد والجماعة.

فى ضوء ما تقدم، يكون التقويم أعم وأشمل من القياس، لأن القياس يعطى فكرة جزئية عن الشىء الذى يقاس فقط،بمعنى أنه يقيس مستوى المتعلم فى ناحية ما، بينما يعطى التقويم صورة صادقة وشاملة عن جميع المعلومات والبيانات التى لها علاقة بتقدم المتعلم نحو أهدافه، سواء أكانت هذه المعلومات كمية أم كيفية، وسواء أكان ذلك بالالتجاء إلى القياس أم بالملاحظة والتجريب.

إذاً، التقويم جزء لا يمكن فصله عن عملية التعليم والتعلم، فهو يستمر طالما العملية التربوية مستمرة، وهو يهدف فى النهاية إلى إعطاء صورة لنماء المتعلم فى جميع النواحى، كما أنه يظهر بجلاء مدى كفاية الوسائل والإمكانات التعليمية المستخدمة فى تحقيق الأهداف التربوية المرجوة.

ومن ناحية ثانية، يقوم المعلم منفردا بعملية القياس، بينما يشترك فى عملية التقويم جميع أطراف العملية التربوية (التلميذ – المعلم – مدير أو ناظر المدرسة – الموجه – ولى الأمر – المواطن العادى...)، لذا فالتقويم عملية تعاونية شاملة.

ومن ناحية ثالثة، يشمل التقويم عمليتى القياس والعلاج معا، لذا فالتقويم أعم وأشمل من القياس، لأنه عملية قياسية، وقائية، علاجية.

وتعانى المناهج المعمول بها حاليا فى مدارسنا من التأثير الضار لتحويل مصطلح **تقويم** إلى مصطلح قياس، إذ إن نسبة كبيرة من التربويين، ومن غير التربويين، على حد سواء، يخلطون بين المصطلحين، فلا يفرقون بينهما، أو يضعون حدودا فاصلة بينهما. ونتيجة لهذا الخلط وعدم وضوح الرؤيا، يوجه كثير من التربويين جل اهتمامهم إلى دراسة المجالات الأكثر سهولة فى الخضوع للقياس، وكأنما هذه المجالات هى نهاية المطاف بالنسبة للعملية التعليمية، فيهملون المجالات الصعبة فى القياس، أو التى تحتاج إلى عملية تقويم لجميع جوانبها. إن تأكيد ما يقاس فقط فى البرامج التربوية، يجعل القياس بمثابة المسلك أو الطريق الذى يتم من خلاله تحديد الكم والكيف التربوى، وذلك من حيث أنواع البرامج التى ينبغى تقديمها للتلاميذ، ومن

حيث تنظيم موضوعات تلك البرامج وطرق تدريسها.

ما تقدم يجانبه الصواب تماما، والمفروض أن يحدث عكس ذلك على طول الخط، إذ ينبغى أن تشتق فلسفة التقويم من فلسفة المنهج، وليس العكس، بمعنى أن فلسفة التقويم تعود بالدرجة الأولى إلى طبيعة المنهج، ولا تعود طبيعة المنهج إلى أساليب التقويم التى يمكن استخدامها. وعليه، إذا كان المنهج يقوم على المواد الدراسية، تتحول عملية التقويم إلى عملية نهائية لا تزيد عن الامتحانات المألوفة المعمول بها فى مدارسنا، وبذا يهدف التقويم مجرد الوقوف على تحصيل المتعلمين الدراسى. أما، إذا كان المنهج يعتمد على النشاطات والممارسات التعليمية والتربوية، تتحول عملية تقويم المنهج إلى عملية مستمرة ومتغيرة، لأنها تشمل التحصيل الدراسى من جهة، ووسائل المنهج لإعداد المتعلمين للحياة الحالية والمستقبلة من جهة ثانية.

ويجدر بنا أن نشير إلى أن هناك فروقاً أساسية فى علوم التقويم، إذ يجب الاختيار بين التقويم التكوينى، والتقويم الإجمالى.

فالتقويم التكوينى: يركز على مدى الفعالية التى يجرى فيها تطبيق برنامج ما، فمثل هذا التقويم يحدث دائما فى الوقت نفسه مع سير البرنامج. والتقويم التكوينى يركز على المسائل التالية:

- هل أهداف البرنامج منعكسة على عملياته الحقيقية؟
- هل يصل البرنامج إلى القطاع المطلوب؟
- هل يتم صرف الموارد بشكل ناجح؟
- ما التحسينات التى يمكن إدخالها على إدارة البرنامج وعلى العمليات اليومية؟

ففى عمليات التقويم التكوينى، يكون الهدف عادة توفير معلومات لمدراء البرنامج تساعدهم على تعديل أساليبهم وعملياتهم.

أما التقويم الإجمالى، فإنه يركز على الدرجة التى وصل إليها تحقيق أهداف البرنامج. وكثيرا ما تجرى عملية التقويم الإجمالى بعد انتهاء البرنامج. فالباحث الذى يجرى مثل هذا التقويم يسأل نفسه عدة أسئلة، منها:

- كيف تمت ترجمة أهداف البرنامج الطويلة المدى إلى أهداف قصيرة المدى؟
- إلى أية درجة ساهم كل جزء من البرنامج فى تحقيق كل هدف من هذه الأهداف؟ وكيف؟
- كيف نتأكد من أن أى تحسن لاحظناه هو نتيجة لتطبيق البرنامج لا لعوامل أخرى؟

وبإيجاز، فإن التقويم التكوينى يركز على **العملية**، بينما التقويم الإجمالى يركز على **النتائج**.

وهكذا، فإن عمليات التقويم تجرى إما جنباً إلى جنب مع البرنامج أو بعد انتهائه. ولكن قد توجد عملية تقويم مهمة وغير عادية تجرى قبل البدء فى البرنامج، وذلك مثل: التجارب الاجتماعية التى تهدف اختبار فعالية فكرة ما ومختلف البدائل التطبيقية لها، حيث يتم التقويم قبل التنفيذ الميدانى لهذه التجارب.

لقد أفرز عدد من دراسات التقويم بعض الدروس القيمة التى يمكن أن يستفيد منها أى مسئول تنفيذى أو باحث يحاول تقييم أى نشاط مبرمج. إن **الاختبارات الأولية**، من أكثر أنواع التقويم سذاجة، ولكنها مستعملة على نطاق واسع. وتتمثل فى مطالبة المشاركين فى البرنامج بالحكم على تجربتهم. وكثيرا ما يكون هذا «التقويم» بمثابة مجموعة من الشهادات المدوهة والمشيدة بالبرنامج.

فإذا أريد استعمال أسلوب الشهادات هذا أو أسلوب اختبار البرنامج بعد إنهائه، فيجب على الأقل دراسة المشاركين فى البرنامج قبل بدايته.

إن استعمال الاختبارات الأولية وحتى الاختبارات التى تجرى إثر انتهاء البرنامج لا تضمن الوصول إلى نتائج ثابتة. فنفرض أن أسلوبا جديدا فى الرياضيات أعطى إلى مجموعة مختارة من طلبة المدارس الثانوية. فالتقويم الذى يكتفى بمجرد مقارنة نتائجهم فى الرياضيات فى السنة الثانوية الأولى وفى السنة النهائية لا يعد كافيا حتى ولو ظهر حصول تحسن دراماتيكى فى درجاتهم، إذ كيف نعرف أن هؤلاء الطلبة قد تعلموا أكثر من زملائهم الآخرين فى القسم الدراسى؟ وكيف نعرف أيضا أنهم تعلموا أكثر مما تعلموا هم بأنفسهم فى حالة عدم مشاركتهم فى البرنامج الخاص؟

وللإجابة عن هذه الأسئلة، من الضرورى إجراء مقارنة دقيقة بين التحسن الذى طرأ على المشاركين، وبين جماعة مشابهة، أى «فئة مراقبة»، من غير المشاركين، وذلك «قبل» و «بعد» عملية اختبار الدرجات.

ولقد لخص العالم الاجتماعى الأمريكى (بيتر روسى) تحدى التقويم بأنه «أهداف غامضة، ووعود قوية، وتأثيرات ضعيفة». فأولئك الذين يبدأون ببرنامج جديد – المشرعون والعلماء النظريون والبيروقراطيون – كثيرا ما تكون لديهم أسباب ممتازة يبررون بها أهدافهم بأشكال غامضة أو مجردة، وبينما يبدو ذلك بأنه أسلوب عملى بالنسبة إليهم، إلا أن هذا يخلق مشاكل خطيرة للباحثين.

فمثلا، محاولة رفع مستوى التعليم العلمى فى معاهد وكليات العلوم، يتطلب تحديد «نوعية التعليم العلمى» التى يمكن قياسها.

وكثيرا ما يمكن فى مثل هذه الأوضاع استعمال المتغيرات المتعددة الوجوه لقياس هدف مجرد. فنوعية تعليم العلوم لمستوى ما قبل التخرج مثلا يمكن معرفتها بواسطة:

١ – تقويم أسلوب وسلوك الهيئة التدريسية.

٢ – عدد الطلبة الذين يختارون التحول إلى دراسة العلوم من الأقسام الأخرى.

٣ – عدد الطلبة الذين يطمحون فى الحصول على درجة الدكتوراه فى العلوم.

٤ – نوعية الأجهزة المتوفرة.

٥ – نسبة الطلبة إلى الأساتذة فى إدارات العلوم، وهكذا.

بإمكان العلماء اتباع أسلوب من أسلوبين عندما يطلب إليهم تقويم برنامج ما. فبعضهم يصف نفسه بأنه «بندقية مستأجرة»، وظيفته هى مجرد الإجابة عن أية أسئلة يقدمها مدراء البرنامج، أما البعض الآخر، وهو الأكثر تعقيدا، فإنه يقول إن بإمكان العالم، بل وعليه أن يطبق خبرته التحليلية ليحلل الأسئلة والافتراضات الأساسية نفسها.

ولمعظم البرامج التربوية أهداف متعددة وتطبق فى عدد من الإطارات

باستعمال أساليب مختلفة. فخبير التقويم يقوم فى الواقع بسلسلة من الدراسات للإجابة على السؤال التالى: تحت أية ظروف طبق البرنامج؟ فالأجوبة عن أسئلة محددة عن العناصر الرئيسة المكونة للبرنامج، تؤدى إلى نتائج يمكن تطبيقها على قرارات السياسة التربوية. بالمقارنة إلى الأسلوب الذى يقوم بمجرد إصدار حكم بالنجاح أو الفشل فيما يتعلق بنجاعة الفكرة ككل.

وتخلق أبحاث التقويم تحديات فريدة للعلماء، فعلى العالم أن يجرى بحوثه فى محيط يكون فيه العمل جاريا، وعليه أن يحاول قياس أهداف غامضة ويكشف تأثيرات ضعيفة، بعيدا عن تلك الظروف المريحة التى يتمتع بها علماء المختبرات الذين يجرون اختبارات محددة فى ظروف معينة وطبقا لقياسات محددة. وبالإضافة، فإن على هؤلاء الباحثين أن يعملوا مع عدة فئات، الفئة التى مولت البرنامج، والفئة التى تطبق البرنامج، والفئة التى تستفيد من البرنامج. وكثيرا ما يجرى عملهم فى إطار سياسى مشحون. وهكذا، فإن على خبير التقويم أن يمزج بين الخبرة الحسابية والإحصائية للعالم الاجتماعى، وبين الخبرات البيروقراطية والإدارية. فهذا ليس بالأمر الهين، ولكنه يجعل العمل أكثر تشويقا وإثارة.

ولكن التحدى لا ينتهى مع انتهاء الدراسة،فلا يمكن الافتراض بأن التوصيات الممتازة لبحث ما سوف يتم تطبيقها أوتوماتيكيا. بل على العالم أن يستعمل قدراته ومواهبه من أجل تفسير الاستنتاجات المعقدة لصانعى السياسة، ومن أجل اقتراح الخطوة العلمية لتحسين البرامج.

ومن المهم أن نتذكر أن التقويم يتضمن تحديدا للنوعية، والأحكام المتعلقة بالنوعية، كثيرا ما تكون شخصية وذاتية وصعبة التوفيق(٢).

□ **وظائف التقويم:**

يمكن تلخيص وظائف التقويم فى الآتى:

(أ) **وظائف تعليمية:**

وهذه تتمثل فى:

- الكشف عن حاجات ومشكلات وقدرات وميول المتعلمين بقصد تكييف المنهج تبعا للنتائج التى تكشف عنها عملية التقويم.
- تحديد ما حصله المتعلمون من نتائج التعلم المقصود وغير

المقصود، كذا تحديد مدى استفادتهم مما تعلموه، ومن ثم يمكن مقارنة هذا بالأهداف التى تسعى المدرسة إلى تحقيقها.

- توجيه عملية التعلم لتسير فى مسارها الصحيح، كذا الوقوف على مدى نجاح طرائق التدريس المعمول بها.

(ب) وظائف علاجية وإرشادية:

وهذه تتمثل فى:

- الحصول على ما يلزم من معلومات تسهم فى إدخال التغييرات اللازمة والواجبة فى المناهج والأنظمة التعليمية.
- الحصول على ما يلزم من معلومات تسهم فى تقسيم المتعلمين فى فئات تبعا لإمكاناتهم وقدراتهم، وبهذا يمكن قبولهم فى نوع التعليم الذى يناسب كلا منهم وتوجيههم حرفيا أومهنيا.
- الوقوف على مدى كفاية أجهزة المدرسة ووسائلها وتحديد نواحى النقص فيها.
- الحصول على معلومات كافية ووافية وشاملة عن المتعلمين وذلك بهدف كتابة تقارير عنهم إلى أولياء أمورهم.

□ تقويم المنهج التربوى:

يجدر بنا قبل كل ذى بدء أن نتعرض للموضوعين التاليين:

(أ) التقويم خلال عملية تطوير المنهج:

إن الحاجة إلى تجربة المنهج كما هو مترجم بالكتاب المدرسى لأمر ضرورى ومهم، وذلك قبل وضع الكتاب موضع التداول فى السوق. وتتم عملية تجربة الكتب فى الصف والمدرسة الاختبارية (فصول مدرسة التجريب). وفى ضوء النتائج التى تسفر عنها عملية التدريب، يمكن لواضع المنهج أن يلجأ إلى حذف أو زيادة جزء أو درس أو بند أو نشاط، أو تغيير النسق المتبع فى وضع الكتاب. إن التقويم خلال هذه المرحلة، غالبا ما يتألف من ثلاث مراحل متتالية يبينها الجدول التالى:

مرحلة التقويم	المراحل التعليمية	حجم ـ العينة	الوظيفة والدور
التقويم الأولى	العناصر الروتينية	١ – ٢ صف	اختيار النشاطات
التجارب الأولية	ترجمة جديدة لمعظم العناصر	٤ – ٦ صفوف	تعديلات فى المنهج
حقل التجربة العام	الترجمة الجيدة والأخيرة لكل العناصر	٣٠ – ٥٠ صفاً	تقرير الشروط المسبقة لاستعمال المنهج

(ب) المعلومات المستعملة فى عملية التقويم:

يمكن تصنيف المعلومات المستعملة فى عملية التقويم بثلاثة أنواع، هى:

*** المعلومات المبنية على استبيانات ومقابلات:**

وذلك عن طريق أسئلة موجهة:

- لخبراء المناهج والمواد التعليمية.
- للمعلمين والمشرفين التربويين.
- للمتعلمين.

*** المعلومات المبنية على المراقبة والملاحظة أثناء عملية التعليم والتعلم:**

على أن يقوم بعملية الملاحظة أشخاص مدربون يدونون ملاحظاتهم الشخصية، فى بطاقات مجهزة لهذا الغرض.

*** المعلومات الإجرائية:**

وذلك عن طريق أسئلة مدروسة (موضوعية)،ليتم طرحها على التلاميذ للتعرف على عملهم وشعورهم أثناء عملية اختبار المنهج.

ويبين الجدول التالى تلخيصاً لأنواع المعلومات المقيّمة:

نـــوع المعلومـــات	المعلومات المبنية على المحاكمة			المعلومات المبنية على الملاحظـــة	المعلومات الإجرائية
	خبراء المنهج	المعلمون والمشرفون	التلاميذ		
١ – التـــحـــصـــيل					
٢ – الأهـــــداف	×	×			
٣ – الإتـقـــــان	×				
٤ – التنظيم الإجـــرائى	×	×			
٥ – الـكـلـفـــــة	×	×			
٦ – الـوضـــــوح	×	×	×	×	×
٧ – الصـــعـــوبـــة	×	×	×	×	×
٨ – الـرغـــــبـــة	×	×	×	×	
٩ – الاسـتـعـمـال المناسب		×		×	
١٠ – التغييرات غير المتوقعة	×	×		×	

وحتى يمكن تقويم المنهج التربوى تقويماً سليماً، يجب تحقيق الخطوات التالية[٣]:

١ - أسس عملية التقويم:

(أ) يجب أن يكون التقويم عملية مستمرة.

(ب) يجب أن يكون التقويم عملية شاملة.

(جـ) يجب أن تتكامل عملية التقويم مع عملية التدريس، وبذا تستمر طول مدة دراسة المتعلم.

(د) يجب أن يقوم التقويم على أساس ديمقراطى، وذلك يعنى:

- أن يقوم التقويم على أساس حرية التفكير لكل من المعلم والمتعلم وكذا جميع الأطراف المشتركة فيه.
- التقويم عملية تعاونية يشترك فيها جميع أطراف العملية التربوية أى يشترك فيها المعلم، والمتعلم، والموجه، والناظر، وولى الأمر.
- أن يعترف التقويم بالفروق الفردية بين المتعلمين.
- أن يبنى التقويم على أساس الأسلوب العلمى، الذى يتم بسمات أهمها ما يلى:

* **الصدق**: الوسيلة الصادقة هى التى تقيس بالفعل الشىء الذى وضعت لقياسه، دون أن تتأثر النتائج بعوامل أخرى غير النواحى المطلوب قياسها فى هذا المجال.

* **الثبات**: ويعنى الثبات إعطاء الوسيلة نفس النتائج عند تكرار استخدامها أو استخدام صورة مكافئة لها بعد فترة زمنية معقولة أو فى الوقت نفسه.

* **الموضوعية**: وتعنى عدم تأثر النتائج، كلما أمكن ذلك، بالعوامل الشخصية.

* **التنوع**: ويعنى استخدام مجموعة من الوسائل التى يكمل بعضها البعض.

* **مراعاة المستوى**: بمعنى أن تناسب الوسائل المستخدمة مستوى المتعلمين.

* **التمييز:** بمعنى أن يساعد التقويم على إظهار ما بين المتعلمين من فروق فردية.

* **التخطيط:** بمعنى أنه يجب وضع برنامج شامل التقويم جميع نواحى نماء المتعلمين.

* **إمكان تنظيم وتحليل النتائج،** حتى يسهل كشف العلاقات بينها وفهم مغزاها واستخلاص النتائج منها، مما يساعد على إصدار أحكام سليمة.

(هـ) يجب أن يكشف التقويم عن نماء كل من الفرد والجماعة.

(و) يجب أن يهتم التقويم بجميع مناحى المنهج المدرسى والعوامل التى تؤثر فيه.

(ز) يجب ألا يكون التقويم عملية جامدة، بل يجب إعادة النظر فى برنامج التقويم فى ضوء التغييرات التى تطرأ على المنهج والعوامل الخارجية التى تؤثر فى المتعلمين.

(ح) يجب أن تواكب عملية التقويم ما تسفر عنه وتبينه نتائج البحوث والدراسات التى ميادينها هى طرائق تحسين المدرسة وتطوير البرامج التربوية فيها.

(ط) يجب أن يكون التقويم اقتصاديا من حيث النفقات والوقت والجهد.

٢ - خطوات وضع برنامج التقويم:

يجب أن تمر عملية التقويم بالخطوات التالية:

- توضيح فلسفة المدرسة وتحديد أهدافها.
- تحديد أهداف التقويم والغرض المرجو منه.
- ترجمة هذه الأهداف إلى أنواع من السلوك.
- تحديد المواقف التى يظهر فيها السلوك.
- اختبار وسائل وطرائق التقويم ومواقفه.
- تنفيذ التقويم وجمع الأدلة والشواهد على السلوك التى تترجم الأهداف.

- إعادة التقويم مرة ثانية للتأكد من صحة عملية التقويم السابقة.
- تعديل المنهج على أساس النتائج التى أظهرتها عملية التقويم.

٣ - جوانب تقويم المنهج:

(أ) تقويم تخطيط المنهج:

يشتمل تخطيط المنهج على خطوات ثلاث هى:

- وضع الأهداف.
- وضع الخطة واختيار نوع الخبرات التربوية.
- تنظيم الخبرات التربوية.

لذا يجب أن يتضمن برنامج التقويم كل خطوة من الخطوات الثلاث السابقة.

(ب) تقويم تنفيذ المنهج:

إن عملية تقويم تنفيذ المنهج تتضمن طرائق معالجة المنهج، بمعنى أنها تشتمل على طرائق التدريس، والكتب المدرسية،وأنواع النشاط التى يشترك فيها المتعلم، والعلاقات الاجتماعية، وغير ذلك من النواحى، بشرط أن يتم تقويم كل جانب منها بالوسائل المناسبة له ، والتى تختلف بالطبع باختلاف الهدف من كل جانب من تلك الجوانب.

والجدير بالذكر، أنه يجب إدراك أن تقويم المنهج بشقيه السابقين (التخطيط والتنفيذ)، لا يتأتى إلا عن طريق تقويم نماء المتعلم والجماعة وتقدم المجتمع.

٤ - من الذى يجب أن يتحمل مسئولية التقويم؟

لكل من المعلم والمتعلم والناظر والموجه وولى الأمر دوره، الذى يجب أن يتحمله كل منهم، وذلك على النحو التالى:

(أ) المعلـــم:

وذلك عن طريق الاختبارات التى يطبقها على المتعلمين، وعن طريق ملاحظتهم وتتبع سلوكهم داخل وخارج الفصل الدراسى.

(ب) المتعلـــم:

يجب أخذ رأى المتعلم فيما يدرسه من مواد، وفيما توفره له المدرسة من ألوان النشاطات المختلفة، بشرط أن يتعاون مع زملائه فى تحقيق ذلك.

(جـ) الناظـــر:

أن يتولى قياس مدى نجاح وسائل الإدارة والإشراف فى تحقيق أهداف المدرسة التى سبق تحديدها، وأن يتولى الإشراف على جميع الخبرات المدرسية التى تتم داخل وخارج المدرسة.

(د) الموجـــه:

يجب ألا يقتصر عمل الموجه على مجرد تقويم كفاءة المعلم فى تحقيق العمل المسئول عنه، بل يجب أن يمتد عمله ليشمل تقويم جميع جوانب المنهج الدراسى.

(هـ) ولـى الأمـــر:

يجب أن يكون التعاون بين المدرسة وولى الأمر تعاونا إيجابيا، لأن ذلك يساعد فى الوقوف على مدى نماء سلوك المتعلمين داخل وخارج المدررسة،كما يجب أن يمتد نشاط عمل مجالس الآباء ليأخذ دوراً فعالاً فى تقويم العمل المدرسى من جميع جوانبه.

٥ – ما الذى يجب تقويمه؟

يجب أن يشمل التقويم الجوانب التالية:

- مدى شمول المنهج للمواقف الحيوية ذات الاهتمام الخاص بالنسبة للمتعلمين.
- مدى ربط المنهج بالأهداف التى يسعى المجتمع إلى تحقيقها، وأيضاً بالمشكلات التى يعانى منها هذا المجتمع وتقف حجر عثرة أمام تقدمه وتطوره.
- مدى التفاعل بين المدرسة والبيئة الخارجية.
- مدى تفاعل التلاميذ فيما بينهم من ناحية، وفيما بينهم وبين معلميهم من ناحية ثانية، وذلك وفقًا للقيم الديمقراطية السائدة فى المجتمع.
- مدى إسهام المدرسة فى نجاح المنهج.

* وسائل تقويم المنهج:

يمكن تحقيق ذلك عن طريق:

١ - تقويم نماء الفرد:

وذلك عن طريق:

(أ) تقويم تحصيل المتعلم فى مجالات المنهج المختلفة.

وذلك عن طريق:

- الأسئلة الشفهية اليومية.
- الاختبارات التحريرية (اختبارات المقال).
- الامتحانات الموضوعية:
  - اختبار الصواب والخطأ.
  - اختبار الاختيار من متعدد.
  - اختبار التكميل.
  - اختبار المزاوجة.
  - اختبار الأسئلة ذات الأجوبة القصيرة.
- كتابة المقالات والمذكرات وكراسات العمل.
- اختبارات الأداء.

(ب) تقويم التكيف الشخصى الاجتماعى:

وذلك عن طريق:

- تتبع كل ما يقوم به المتعلمون وتسجيله بدقة وموضوعية.
- رأى المتعلمين فى زملائهم.
- تقارير أولياء الأمور.
- الرسوم البيانية الاجتماعية التى تبين العلاقات المتبادلة داخل مجموعات المتعلمين.

(جـ) تقويم نماء ميول المتعلمين:

وذلك عن طريق الاستفتاءات المعدة لذلك الغرض، أو ملاحظة المتعلمين ملاحظة دقيقة ، أو تحليل الكتب والموضوعات التى يفضلها المتعلم... إلخ.

(د) تقويم نماء الاتجاهات المرغوب فيها:

وذلك عن طريق الاستفتاءات أوالاختبارات التى توضع لهذا الغرض، أو بملاحظة أعمال المتعلمين ومناقشاتهم.

(هـ) تتبع نماء المتعلم عن طريق البطاقات أو التقارير التتبعية:

وهى خاصة بتجميع وحفظ جميع الحقائق عن المتعلم.

٢ - تقويم نماء الجماعة:

وذلك عن طريق:

- تقويم الجماعة لعملها.
- أو تقويم العلاقات بين أفراد المجموعة الواحدة.

٣ - تقويم تأثير المدرسة على المجتمع:

وذلك عن طريق:

- الإحصاءات الخاصة بمستوى البيئة الاقتصادى والصحى والاجتماعى.
- تتبع خريجى المدرسة للوقوف على مدى استفادتهم من البرنامج الدراسى الذى سبق لهم دراسته، كذا الوقوف على مدى استفادة المجتمع منهم.
- آراء المواطنين ورجال الأعمال لمعرفة رأيهم فى النشاطات التى تتحمل المدرسة مسئولياتها، وكذا لمعرفة مدى صلاحية الخريجين لتحمل مسئولية الأعمال التى يكلفون بها فى الحياة العملية.

* * *

* مراجع الدراسة الخامسة *

(١) Pratt, David, **Curriculum: Design and Development,** N. Y: Harcourt Brace Jovanovich, INC., 1980, P. 409 - 443 .

(٢) ديفيد درو، «علم جديد اسمه التقييم»، **مجلة المجال**، وكالة الاتصال الدولى للولايات المتحدة الأمريكية، العدد ١٠٣، أكتوبر ١٩٧٩، ص ص ٢٧ – ٢٨ .

(٣) The Nationanl Council of Teachers of Mathematics , **Evaluation In Mathematics,** Twenty - Sixth Yearbook Washingtion, D. C., 1961 .

* * *

الدراسة السادسة

تطوير المنهج التربوى
من أجل بناء جيل جديد

- تمهيد.

- تطوير المنهج التربوى فى ضوء تطور العلوم.
- تطوير المنهج التربوى فى ضوء المستحدثات التكنولوچية.
- تطوير المنهج التربوى فى ضوء التنمية الاقتصادية.
- تطوير المنهج التربوى فى ضوء الأصول الديمقراطية.
- تطوير المنهج التربوى فى ضوء استشراف المستقبل.

* * *

تمهيـــد

لا يحتد النقاش، ولا يثار الجدل حول أى موضوع من الموضوعات مهما كانت أهميته وخطورته، مثلما يثار حول التعليم.

لذا، فمن الطبيعى أن يوجه اللوم والتعنيف مباشرة إلى التعليم إذا عانت الأمة من وهن فى موقع من المواقع، أو إذا كان هناك نقص فى الإنتاج وضعف فى التوجيه الخلقى والوطنى.

وفى المقابل، إذا لم تدرك الأمة أن ما لحق بها من شتى صنوف الاندحار وألوان الهزيمة وصور التخلف تعود بالدرجة الأولى إلى ضعف مخرجات منظومة التعليم فيها، فذلك يدعو إلى الغرابة والاندهاش والعجب العجاب، وذلك لأن التعليم بات الآن وسيلة أية أمة من الأمم لتحقيق آمالها وطموحاتها، ودونه تظل الأمة مهما عظم شأن ثرواتها المادية والطبيعية قابعة فى مكانها ومستسلمة للظروف المحيطة بها.

بسبب ما تقدم، أصبحت مشكلات التعليم فى وقتنا هذا صعبة ومتشابكة وسريعة التغيير، وبخاصة بعد أن زاد تعقد الحياة ذاتها، وتعددت مطالبها. أيضا، أصبحت مسئوليات التعليم جسيمة، إذ عليه أن يقابل تحديات العصر التى فرضت بدورها مجموعة من الأشتات والتفصيلات الغريبة التى ينبغى أن يتوافق الناس معها بدرجة ما حتى لا يتقوقعوا على أنفسهم، وحتى لا ينعزلوا عن المجتمع: المحلى والعالمى على السواء.

ولما كانت المناهج التربوية هى الأداة الرئيسة كى تحقق منظومة التعليم أهدافها، إذ دون تلك المناهج لا يكون للتعليم أى معنى، ولا يمكن تحديد أهداف دقيقة ومنظمة له. لذا، يمكن الزعم بأن بناء مناهج جديدة – إذا أمكن تحقيق ذلك– بحيث تناسب عصر العولمة، يكون أمراً مفيداً ومهماً لبناء جيل جديد. أما إذا تعذر تحقيق ذلك، فيكون من الضرورى تطوير المناهج الحالية، بما يتفق مع متطلبات الحداثة المعرفية.

والسؤال:

لماذا يعتبر المنهج التربوى حجر الزاوية فى بناء الجيل الجديد؟

تقوم الحضارة المعاصرة على أساس توسيع بعض القدرات الذهنية

والعقلية، كما تعتمد على تثبيت بعض الممارسات السلوكية، عند المتعلمين، كى يعيشوا بسلام فى عالم اليوم: عالم التغيير والتجديد، عالم الحركة والتوتر، عالم الأمل والرجاء، عالم الهيجانات والاسترخاء النسبى.

وعلى الرغم من التناقضات السابقة التى هى من سمات السنوات الأخيرة، فإن المنهج يمكنه أن يلعب دوراً مهمًا وفعالاً ومصيريًا فى مقابلة التناقضات السابقة، لو أنه سار فى مساره الصحيح المرسوم له، من حيث البناء والتنفيذ والمتابعة . فعن طريق المنهج ، يمكن بدرجة كبيرة من الثقة التأكيد على أن الحضارة هى محصلة لقدرات الإنسان واجتهاداته، لذا ينبغى أن يعمل المنهج على إكساب المتعلم العلم المفيد الذى يساعده على مقابلة التحديات التى تنبع من ظروف العصر الذى يعيشه، واحتياجات المستقبل الذى ينتظره، وتغيرات البيئة التى تحيط به.

ومن هنا، لم يعد المنهج السبيل المناسب فقط، بل هو الأمثل والأنسب، لتحديد الطرائق الفعالة والأساليب الفاعلة لمقابلة التحديات، التى تفرضها علينا ظروف الزمان والمكان المحيطة بنا، وذلك فى ضوء الاعتبارين التاليين:

١ - يمكن أن تسهم المدرسة فى رسم طريقة معيشة المجتمع:

حيث إن المنهج يمثل محصلة الخبرات التربوية المتجمعة فى المجتمع، كما أنه يعكس القيم التى يؤمن بها أفراده، لذا يمكن أن تكون المدرسة قوة اجتماعية إيجابية تسهم فى تعليم الإنسان تعليما حيويا منتجا، وتعمل على صناعة مستقبله، وبذا يستطيع الإنسان المتعلم أن يواجه حاضره، ويتصدى لمستقبله كى يتوافق معه.

٢ - تستطيع المدرسة تحقيق التربية الواقعية:

تزداد الحياة المعاصرة تعقيدا يوما بعد يوم، لذا يحتاج المواطن الذكى الفعال إلى معلومات مضبوطة تساعده على معرفة المشكلات التى تدور من حوله، وتأثيراتها المباشرة وغير المباشرة عليه كإنسان. أيضا، يحتاج المواطن إلى البيانات الصحيحة التى تجعله قادرا على التصدى بالحلول العلمية والعملية للمشكلات التى تواجهه فى حياته الخاصة.

من هنا، أصبحت الحاجة ماسة وملحة لتحقيق التربية الواقعية عن طريق المدرسة، وذلك لأن التغيير السريع والمستمر فى شتى المجالات يتطلب وجود الأشخاص القادرين على معالجة تعقيدات الحياة اليومية، وعلى رؤية

العلاقات والاختيارات بالنسبة للقيم الاجتماعية والإنسانية رؤية صحيحة موضوعية.

خلاصة القول، أنه فى ظل الأدوار الوظيفية للمناهج التربوية على أساس أنها وسيلة الأمة لتحقيق أهدافها وطموحاتها، وفى ظل ظروف عصرنا الذى يستطيع أن يتحدانا، مستظلا بمظلة العلوم والتكولوچيا وما يتبع ذلك من وجود صناعات قوية وثروات هائلة يسهمان بدورهما فى ارتفاع مستوى المعيشة وتشابك العلاقات بين الأفراد والدول، نستطيع تحديد أهم التحديات الحقيقية للمناهج التربوية فى الآتى:

١ – المنهج فى ظل الانفجار التقنى الذى يحدث من حولنا.

٢ – المنهج فى مقابلة التطور السريع الذى يحدث فى العلوم البحتة والإنسانية.

٣ – المنهج والتصدى لمحاولات الغزو الثقافى الخارجى الذى يسعى إلى تزييف وتشويه هويتنا الثقافية القومية.

٤ – المنهج ودوره فى تقليل نسبة التلوث البيئى.

٥ – المنهج وإسهاماته فى تحقيق التنمية الاقتصادية.

٦ – المنهج كإحدى دعائم الأمن القومى فى مقابلة قضية التطرف والإرهاب.

٧ – المنهج واكتساب مقومات السلوك الأخلاقى والقيمى.

٨ – المنهج والتوفيق بين متطلبات المواطنة على كل من المستوى المحلى والمستوى العالمى.

٩ – المنهج ودوره فى قضية الانتماء.

١٠ – المنهج والديمقراطية.

١١ – المنهج واحترام إنسانية الإنسان.

١٢ – المنهج وبناء مستقبل الإنسان.

بسبب ماتقدم، يمكننا القول بدرجة كبيرة من الثقة بأن تطويرالمنهج وإصلاحه ،يمثل بالفعل الخطوة الأولى، فى طريق البناء المأمول للجيل الجديد، ليستطيع أن يواجه متطلبات عصر العولمة بذكاء. لذا، ينبغى أن تكون عملية

تطوير المناهج من أجل تحديثها، هى الشغل الشاغل لجميع أفراد الشعب، مهما كانت توجهاتهم المختلفة.

ولقد تعرض عديد من البحوث العلمية الجادة لدراسة موضوع تطوير المنهج فى جميع مراحله بهدف إصلاحه وتحديثه، ليواكب ظروف العصر. كما تطرقت الكثير من الكتابات العميقة التى تعكس رأى النقاد فى مجال التعليم والتى تظهر فى ذات الوقت اهتمامات الرأى العام ونبض الجماهير بالنسبة لهذا الموضوع . ويمكن تلخيص أهم النتائج التى خلصت إليها البحوث ، وأهم التوجهات التى أبانتها الكتابات فى الآتى:

- يرتبط تطوير المنهج بعلوم المستقبل.
- يرتبط المنهج بخطط التنمية بشرط ألا يكون تمهين التعليم هو الهدف الأساسى له.
- تطوير المنهج مسئولية جميع المؤسسات في المجتمع، حتى وإن كانت هناك محاولات مقصودة من بعض الأفراد لتخريب التعليم تحت دعوى ديمقراطية التعليم، ولتحقيق أهداف نفعية لهم.
- تتناول عمليات ومحاولات تطوير المنهج بصورتها الحالية الشكل فقط، ولا تتطرق إلى المضمون.
- غالبا ما تنبثق عن مؤتمرات التعليم عديد من التوصيات المفيدة فى مجال إصلاح المنهج، إلا أن هذه التوصيات تظل حبراً على الورق، وحبيسة دفتى الملف المحفوظة فيه،ولا ترى النور. والدليل على ذلك أن حال المنهج على ما هو عليه ، ولم يتغير سوى الشكل ، بسبب المخاوف والتحذيرات لما سيتردى إليه حال التعليم فى المستقبل القريب، إذا تمت عصرنة المنهج.
- ينبغى أن يكون لمبادئ حقوق الإنسان موقعًا فى خطط تطوير المنهج.
- لا يعنى تطوير المنهج حذف موضوعات بعينها أو إضافة أخرى إلى المقررات، وإنما هى عملية شاملة تتضمن ضمن ما تتضمن دراسة جذور المشكلة، أى دراسة المعوقات الحقيقية التي حالت دون تطوير المنهج فى الخطط التعليمية المتعاقبة.

- ينبغى الإسراع فى عملية إصلاح المنهج وتطويره، لأن التعليم فى ذاته يمثل الدعامة الأولى من دعائم الأمن القومى.
- مستقبل التعليم فى مصر لن يكون أبداً ورديا، ولن يحقق التعليم أهدافه فى بدايات هذا القرن إذا استمرت السياسات التعليمية المعمول بها حاليا على حالها دون تعديل وتغيير لمراعاة ظروف العصر، ودون إطلالة المناهج التربوية لما يحدث من حولنا فى الدول المتقدمة.
- على الرغم من أن الدول المتقدمة لا تعانى من أى خلل يذكر بالنسبة لأنظمة التعليم فيها، كما أن مناهج التعليم فيها متطورة، فإن هذه الدول تعتبر التعليم هو قضية القرن الحادى والعشرين، وتعمل جاهدة من أجل المزيد والمزيد لتطوير المناهج.

تأسيسا على ما تقدم، نقول أن مهمة بناء الإنسان الجديد الذى يستطيع أن يواجه العصر، ويقدر على التعامل مع متطلباته وظروفه الجديدة التى قد يفرضها على الإنسان نفسه، لن تتحقق أبداً دون إصلاح حال المنهج، وفك القيود والأغلال التى تحول دون انطلاقه نحو آفاق أشمل ورحاب أوسع. ولكى يتم تطوير المنهج بطريقة جذرية، علينا التطرق للأسس والركائز التى على أساسها تتم عملية تطوير جميع جوانبه، والتى تؤثر فى الوقت نفسه إيجاباً فى إعادة بناء الإنسان من جديد.

والسؤال:

ما السبيل لتطوير المنهج التربوى وتحديثه ليسهم بالفعل فى بناء الجيل الجديد المأمول؟

على الرغم من أن إجابة السؤال السابق تمثل القصد والسبيل الذى نسعى إلى تحقيقه على الصفحات التالية من خلال العرض الشامل والتفصيلى للركائز والمنطلقات التى ينبغى أن تقوم على أساسها عملية تطوير المنهج وتحديثه، فإن الأمانة تقتضى الإشارة إلى المساعى الجادة والدؤوبة التى يبذلها المسئولون عن التعليم فى جميع المراحل التعليمية، حيث توجد مساع حميدة لإدخال الكمبيوتر إلى عديد من المدارس، كذا الاشتراك فى شبكة «إنترنت Internet» للمعلومات.

هنا، يجدر الإشارة إلى توظيف الكمبيوتر فى العملية التعليمية، وكذا

ربط التعليم بشبكة الإنترنت من الأمور المطلوب تحقيقها بالفعل، لأنها تزيد من كفاءة وفاعلية المناهج التربوية ، لو استثمرت على النحو الأمثل ، ولو استخدمت كما ينبغى أن يكون وفى الموقع المناسب.

أيضا، حتى لا يكون التطوير شكليا، ينبغى أن تكون نقطة البداية، هى التغيير الجذرى للعقلية، التى تهيمن على رسم سياسة التعليم وتسيطر على إعداد المناهج والامتحانات. كذا، التغيير الأساسى لفكر وتفكير القائمين على إعداد الخطط المناسبة لتنفيذ السياسات التعليمية الفوقية. أيضا، عمل التوعية والتدريب اللازمين لهؤلاء الجنود الأبطال المجهولين من المعلمين، الذين يتحملون مسئولية التنفيذ الميدانى بشجاعة وبطولة وأمانة منقطعة النظير.

وإذا عدنا مرة أخرى، لقضية تطوير المنهج، بما يسهم فى بناء جيل جديد، وبما يتواكب مع متطلبات عصر العولمة، فإننا نحدد مرتكزات هذه القضية، فى الآتى:

١ – تطوير المنهج فى ضوء تطور العلوم.

٢ – تطويرالمنهج فى ضوء المستحدثات التكنولوچية.

٣ – تطوير المنهج فى ضوء التنمية الاقتصادية.

٤ – تطوير المنهج فى ضوء الأصول الديمقراطية.

٥ – تطوير المنهج فى ضوء استشراف المستقبل.

وفيما يلى توضيح تفصيلى للمرتكزات الخمسة السابقة:

❑ تطوير المنهج فى ضوء تطور العلوم:

من المسلم به، أننا نعيش فى عصر الانفجار المعرفى الذى تطورت فيه عديد من العلوم التقليدية أو المتعارف عليها لتناسب ظروف الزمان والمكان، والذى ظهرت فيه أيضا ألوان جديدة من المعلومات النظرية والتطبيقات العملية التى ابتكرها الإنسان ليستفيد بها فى معيشته الحياتية.

إن الانفجار المعرفى الذى يشهده العالم الآن يقوم على ركيزة أساسية مفادها أن التطور الهائل الذى يحدث الآن ليس سوى خطوة واحدة فى طريق الألف ميل للتطور المعلوماتى المتوقع حدوثه فى بدايات القرن القادم.

العلـــم:

تعنى كلمة العلم الجهد الذى يقوم به البشر... بمحاولة منظمة عن طريق الدراسة الموضوعية لظواهر لاحظوها لاكتشاف سلسلة الأسباب والمسببات والتحكم فيها، ويجمعون ما ينتج عن ذلك من نظم فرعية للمعرفة فى صورة منسقة من خلال تفكير وتصور منهجيين يعبران عنهما عادة برموز رياضية مهيئين لأنفسهم بذلك فرصة استغلال فهمهم للعمليات والظواهر التى تجرى فى الطبيعة والمجتمع لمنفعتهم وصالحهم.

العلـــوم:

تعنى كلمة العلوم كلا مركبا من الحقائق والفروض يكون فيه العنصر النظرى عادة قابلا للإثبات ، وفى نطاق هذا المفهوم تشمل هذه الكلمة العلوم التى تختص بالحقائق والظواهر الاجتماعية(١).

وبعامة، تقتصر لفظة العلم الآن على دراسة كل ما يدركه الإنسان ويحسه فى هذا الكون، ويكون سبيله لتحقيق ذلك المشاهدة والاستنتاج، أو التجربة والملاحظة. ويمكن تعريف العلوم بأنها محصلة المعارف التى يدركها الإنسان على مر الزمان والمكان، سواء أكانت هذه المعارف نتيجة فكره وإبداعه، أم أنها ميراث الآخرين(٢).

*** العلم والتكنولوچيا أم التكنولوچيا والعلم:**

تتباين وجهات النظر بالنسبة لقضية «العلم والتكنولوچيا أم التكنولوچيا والعلم»، على أساس أن «واو العطف» بالنسبة للشق الخاص: العلم والتكنولوچيا تعنى أن العلم قد سبق التكنولوچيا، بينما «واو العطف» بالنسبة للشق الخاص: التكنولوچيا والعلم، تعنى أن التكنولوچيا قد سبقت العلم.

ويرى أصحاب وجهة النظر: العلم والتكنولوچيا أن التكنولوچيا ليست سوى أداء العمال والفنيين والمهندسين لما يمكن تطبيقه من نتائج العلم، لذا فالعلم يسبق التكنولوچيا. ويرى أصحاب وجهة النظر: التكنولوچيا والعلم، أن العلم بمثابة جهد عقلى استعلائى مستقل، لذا فالتكنولوچيا قد تسبق العلم على أساس أنها تحقق الحاجات الأساسية والضرورية للإنسان، والحاجة هى أم الاختراع دون وجود ملزم لنظريات وقوانين علمية.

وفى محاولة للتوفيق بين وجهتى النظر السابقتين «قامت دعاوى ربط العلم بالتكنولوچيا، أو ربط مراكز البحوث بواقع البيئة المحيطة، أو تسخير العلم

لخدمة التكنولوچيا التى تخدم بدورها المجتمع. فلا علم فى الفراغ، ولا نظرية بلا هدف، ولا فكر دونما عائد.

وعلى الرغم مما تقدم، فإننا نرى أن العلم يسبق التكنولوچيا إذا أردنا للتكنولوچيا أن تقوم على أساس صحيح، وليست على أساس المحاولة والخطأ، ولتوضيح هذه الفكرة، نقول:

ربما اضطر الإنسان تحت ضغط الحاجة إلى تنفيذ آلة للقيام ببعض المهام. هذا شيء جميل، ولكن ما الضمانات التى تجعلنا نعمم هذا الاختراع دون وجود سند علمى له؟ أليس من المحتمل أن تكون هذه الآلة شراً على الإنسان نفسه بالنسبة للصيانة والإصلاح ومعدل الإنتاج والتلوث البيئى؟ أليس من المحتمل أن تكون نافعة فى جانب من الجوانب بينما تدمر وتخرب بقية الجوانب؟

إننا نتفق بأن الترتيب المنطقى يقتضى أن يسبق العلم التكنولوچيا، حيث تتبلور الفكرة فى ذهن العالم لتصبح نظرية، وتنشيء النظرية أو تسهم فى تكوين النظام أو التركيب العلمى، وهو ما يعرف بـ «علم العلم Scientology»، الذى هو نسق مركب يتناول البنية الطبقية. وتكون الخطوة التالية، تطبيق نتائج العلم لتشييد أبنية تكنولوچية.

إذاً، يكمن البدء فى العبقرية الفردية التى تسهم فى تطوير العلم الذى يحقق بدوره قاعدة تكنولوچية قوية. فنظرية الجاذبية عند (نيوتن) أسهمت فى بناء علم ميكانيكا الأبعاد الثلاثة، التى حققت تطبيقات عملية فى مجالات عديدة. وأيضا، فإن ميكانيكا (نيوتن) كانت بمثابة نقطة الانطلاق التى على أساسها استطاع (أينشتين) توضيح فشل ميكانيكا (نيوتن) فى التعامل مع السرعات العالية جدا فى الفراغ لافتقادها للزمن كبعد رابع ينبغى أخذه فى الاعتبار، وبذا ظهرت نظرية النسبية التى أسهمت بدورها فى بناء علم ميكانيكا الكم.

وقد يقول قائل أن العلم عندما يسبق التكنولوچيا، فذلك يكون على المستوى الكلى وليس على المستوى الجزئى. أى أن ذلك يتحقق على المستوى الكونى على النحو: عالم كونى ـــ علم كونى.

وإننا نتفق مع ما تقدم على أساس أن العالم أصبح بمثابة كوكب واحد، وباتت الكوكبية هى العرف السائد فى التعامل بين الدول، وذلك بالطبع يكون

مفيدا بالنسبة للدول النامية، وبخاصة بعد المؤتمر الذى عقد فى(باريس) تحت رعاية (اليونسكو) خلال شهر سبتمبر ١٩٩٦، الذى أكد ضرورة وأهمية أن يواكب القوانين المنظمة للمجالات العلمية وتطبيقاتها العملية التزام أخلاقى من المشتغلين بها والمتعاملين معها، وبذا نضمن عدم وجود ما يهدد الأخلاقيات والقيم عند الأفراد والدول على السواء.

* **تطوير المنهج فى مواجهة تطور العلوم:**

تواجه عملية تطوير المنهج التربوى مشكلة حقيقية، إذ عليها تحديد عدد محدود من المواد الدراسية من بين المواد العلمية المهمة والعديدة الموجودة بالفعل. كما يواجه تطوير المنهج مشكلة حادة، إذا أخذنا فى الاعتبار صعوبة تحديد المواد العلمية التى ينبغى أن تمثل الأساس والبنية الهيكلية لعلوم المستقبل.

بمعنى: فى ظل العلوم المعروفة لنا حاليا، وكذا فى ظل العلوم المتوقع ظهورها فى المستقبل القريب، يكون اختيار عدد محدود يتضمن ما هو معروف أو يتضمن الأساس لما هو متوقع، عملية صعبة وشاقة للغاية وبخاصة أن جميع جوانب المعرفة باتت مهمة بحيث لا يمكن تفضيل جانب على آخر، كما أن العلوم تداخلت وتشابكت مع بعضها البعض بحيث أصبح فصل أى جانب منها بمثابة عملية بتر تعسفى تمثل إخلالا بالتكامل المعرفى الذى تنحو نحوه العلوم لتحقيق تطورها المنشود.

وهذا قد يقول قائل أن الخروج من الأزمة السابقة يتحقق إذا تم تطوير منظومة المنهج ذاتها، بحيث تتضمن مدخلاتها العلوم المطورة.

إن عملية تطوير منظومة المنهج عملية شاقة وتكلفتها عالية، ولا يمكن تحقيقها كلما ظهرت فى الأفق أنظمة إدارية حديثة، أو كلما تطورت العلوم أو ظهرت علوم جديدة وحديثة.

ومن ناحية ثانية، إذا فرضنا إمكانية توفير الكوادر التى تقوم بعملية تطوير منظومة المنهج، كذا إمكانية توفير المصادر المادية والمالية التى تحتاج إليها عملية تطوير المنهج واللازمة لمقابلة التطور السريع الذى يحدث فى بنية العلوم، فإننا لا نضمن أن تكون مخرجات منظومة المنهج على النحو المأمول، إذ أن التغيير المتلاحق والمتواصل لهذه العملية يؤدى إلى عدم استقرارها،

وذلك يؤدى بالتبعية إلى قلة أو ضعف مخرجات التعليم بعامة، والمنهج بخاصة.

ومن ناحية ثالثة، ترتبط فلسفة التعليم فى أغلب الأحيان بالقيم والمثل والعادات السائدة فى المجتمع، بينما تطور العلوم لا دين له ولا وطن، ولغته عالمية. لذا، إذا تعارضت لغة العلوم مع الشرائع الموجودة فى المجتمع، فلابد من حدوث صدام، وذلك ما حدث بالفعل فى مصر عندما ظهرت نظريات الهندسة الوراثية، وعندما أعلن عن استنساخ المعزة «دولى». وبالطبع من الصعب جدا، تطوير المناهج فى مصر لتتضمن نظريات الهندسة الوراثية أو لتحتوى نتائج عمليات الاستنساخ، وبخاصة أن تدريس الجهاز التناسلى لكل من الرجل والمرأة يتم فى مدارسنا بدرجة كبيرة من الحرج، كما أن تدريس نظرية «النشوء والارتقاء» التى وضعها «داروين» تجد معارضة شديدة بين قطاعات عديدة من المجتمع.

إن التطور الهائل الذى يحدث فى شتى ألوان المعرفة وفى جميع صنوف العلم عميقا وشاملا وضروريا، وإن تجاهل هذا التطور يعنى حكما بالتخلف والدونية والتقوقع على الذات ، فكيف يمكن للمنهج التربوى فى مصر مواجهة هذا التطور؟

الحقيقة، إن إجابة السؤال السابق ليست سهلة أو بسيطة، إننا نقدم هنا مجرد اجتهاد ينبغى أن يتبعه اجتهادات الآخرين، إذا أردنا بالفعل وجود حل علمى لمشكلة «هوية المنهج التربوى فى مواجهة تطور العلوم».

وفى هذا الصدد نقول أنه ينبغى ألا ننبهر بسذاجة لما وصل إليه الغرب من تقدم علمى وتكنولوجى، كذا ينبغى ألا نصاب بصدمة أو عقدة الفشل فنرسب فى وجداننا أننا لن نستطيع أبداً تحقيق ما حققه الغرب من إنجازات علمية وتكنولوجية متقدمة، وإنمايجب التخطيط لخطة طموحة لتطوير التعليم بعامة، ولتطوير المنهج بخاصة، بهدف الارتقاء بمستوى العطاء العلمى كماً وكيفاً.

وجدير بالذكر أن مثل تلك الخطة التى سبق الإشارة إليها قد تقابل بالرفض المتخلف للانفتاح الجاد والواعى على مختلف الاتجاهات والمدارس العلمية. فإذا حدث ذلك فعلينا مقاومة الاتجاهات الرافضة للتطوير واستئصالها مهما كان صوتها خافتا وضعيفا، لأنها تحرمنا من الاستفادة من ربط التقدم

العلمى والتكنولوچى بحركة الإنسان والمجتمع فى الحكم العلمى الدقيق والصائب على الجوانب الإيجابية والسلبية المحتملة للاستفادة من التطبيقات والإنجازات العملية لشتى ألوان المعرفة.

أيضا، مما يؤكد أهمية مقاومة الاتجاهات الرافضة للتطوير أنها تتمسك بأهداب الماضى وبالقيم العتيقة البالية التى قد تقف عقبة كؤود أمام مواجهة مشكلات الحاضر وتحليلها بالأسلوب العلمى، كما أنها ترفض تماما الانطلاق نحو المستقبل من أجل تحقيق المزيد من الخير والرفاهية للإنسان.

أما أبعاد الخطة المقترحة لتطوير منظومة المنهج، فتتمثل فى الآتى:

* تطوير المناهج بأسلوب غير نمطى يتبنى منطق الاقتحام الجرىء والمبادأة، ويبتعد عن الجموح الردىء ويرفض المحاولات المتهورة غير المسئولة، وذلك عن طريق تجميع إمكاناتنا التعليمية الهائلة لإنشاء شبكة قوية للتعليم تستطيع الربط الفعال والمثمر بين جميع المراحل التعليمية بلا استثناء، كذا تستطيع التعامل بذكاء مع مصادر البيانات ومنابع المعرفة الخارجية المهمة.

* تطوير إعداد المتعلم على مستوى جميع المراحل التعليمية. ويتطلب تحقيق ذلك إعادة النظر فى الأمور التالية:

١ - تطوير أساليب التدريس المتبعة حيث تهتم وتؤكد على أهمية إكساب المتعلم أساليب التفكير الحر والخلاق.

٢ - تطوير نظم الامتحانات فى جميع المراحل التعليمية.

٣ - تطوير النظام المتبع فى شهادة الثانوية العامة.

٤ - تطوير نظام الدراسة فى الكليات الجامعية والمعاهد العليا بحيث تعتمد على البحث والتقصى فى الكتب والمراجع المتخصصة.

* تطوير نظام إعداد المعلم، كذا تطوير نظام تدريب المعلم أثناء الخدمة، بما يتوافق مع الأنظمة العالمية فى هذا الشأن، وبما يؤكد على أهمية أن المعلم نفسه شخصا فعالا ومتفاعلا، ولديه القدرة على مواجهة الأزمات، ويستطيع فى ذات الوقت أن يستوعب كل جديد ويهضم كل حديث فى شتى ألوان المعرفة وفى التكنولوچيا التعليمية.

والآن، بعد أن أوضحنا أهمية وضرورة تطوير منظومة المنهج بما يتوافق مع التطور السريع والمتلاحق فى شتى جوانب العلوم، يجدر بنا الإشارة إلى الدور الرائع للمنهج التربوى – عندما يتم تطويره – فى بناء الجيل الجديد.

فى هذا الصدد، نقول أن بوادر القرن القادم تشير إلى أن الظاهرة التى يطلق عليها الآن وصف العالمية أو الكوكبية سوف تفرض نفسها علينا فى بدايات هذا القرن الجديد فى حركة متدفقة شديدة القوة وعظيمة التأثير، بحيث يصعب بالفعل الهروب من فلكها أو الخروج من مجال جاذبيتها، وذلك بالنسبة للأبعاد التالية:

* تحرك رأسمالى بغير قيود.

* انتقال البشر بغير حدود.

* تدفق المعلومات بغير سدود أو عوائق.

فى ضوء ما تقدم، فإن منظومة المنهج ينبغى أن تتشكل بما يجعلها فى حالة تأمل ووفاق ومعايشة مع أحداث الحاضر، وأيضا فى حالة سباق وارتياد واقتحام جرىء وتوقع ذكى لما سيكون عليه المستقبل، إذ ينبت ذلك بذرة التغيير فى نفوس وعقول المتعلمين التى تصبح شجرة ضخمة وقوة كبرى فى السنوات القادمة.

إن بناء الجيل الجديد الذى يستطيع التعامل مع ظروف عصره، والذى يقدر على مواجهة المتغيرات المستقبلية، يتطلب من المسئولين عن تطوير المنهج بذل الجهود الواعية المستنيرة حتى يمكن تنمية قدرات المتعلمين على فهم أحوال الحاضر وإمكانات المستقبل.

إن ربط منظومة المنهج بالتطور السريع فى العلوم، وبخاصة فى مجال الدراسات المستقبلية، يتيح أمام المتعلمين تقديم عديد من البدائل التى يمكن الاختيار من بينها، وبذا يكتسب المتعلمين القدرة على الخيال الابتكارى وعلى اتخاذ القرارات الخلاقة، وذلك يسهم فى بناء الجيل الجديد الخالى من العقد النفسية التى تعود إلى التفكير فى الماضى فقط دون التفكير الواعى فى الحاضر ودون الانطلاق إلى رحاب وآفاق المستقبل.

أيضا، فإن تحقيق رابطة عضوية بين التطور فى العلوم والتطوير المناظر لمنظومة المنهج، لها مردودات تربوية إيجابية بالنسبة لبناء جيل من المتعلمين ممن يتسمون بالقوة والذكاء والفاعلية والتفاعل، مما يجعلهم يقدرون ويفهمون طبيعة التغيير الذى يحدث من حولهم فى شتى المجالات، وبذا يدركون حتمية هذا التغيير من أجل تطوير وتطور الفرد والمجتمع على السواء، كما يعرفهم الوسائل المناسبة التى تساعدهم على التعامل مع هذا التغيير دون أن يكون لذلك آثاره السلبية على واقعهم الحياتى أو على معتقداتهم وتقاليدهم.

كذلك، فإن تحديث منظومة المنهج بما يتوافق ويتناغم مع التطور المذهل فى العلوم، يجعل المتعلمين يربطون الأسباب بمسبباتها، ويرفضون الأمور الغيبية، ولا يقبلون الأشياء على علاتها، ولا يتركون للآخرين مسئولية تحديد مصائرهم، ويؤكدون على أهمية أخذ وصنع القرارات المرتبطة بحياتهم الحالية والمستقبلية بأنفسهم.

وجدير بالذكر، أن الانفجار المعلوماتى الهائل الذى يحدث الآن، قد يصيب الإنسان بصدمة «الهوس المعلوماتى»، الذى يؤدى بصاحبه إلى محاولة الحصول على المزيد والمزيد من المعلومات حتى لا يتهم بالجهل والتخلف، وحتى يشعر بالقوة والسلطة والسيادة والتفوق.

حقيقة، إن المعلومات غذاء للفكر، ولكن ذلك ليس بنهاية المطاف، وبخاصة إذا كان التدفق المعلوماتى أكثر بكثير مما يمكن للعقل البشرى استيعابه أو التعامل معه.

إن هذا الوضع الشاذ أو الغريب – كما أشرنا من قبل – يجعل المسئولين عن التعليم فى حيرة وربكة عندما يحاولون عمل التوازن المطلوب بين شتى ألوان وصنوف العلم والمعرفة التى يتضمنها المنهج التربوى.

وللتغلب على المشكلة السابقة إذا أردنا بالفعل أن يسهم المنهج فى بناء الجيل الجديد فى ظل التطور الهائل فى العلوم، ينبغى تحديد المناشط التربوية التى تنمى عند المتعلم القدرة التخيلية التى تجعله يحلق عاليا، وتوجهه فى الوقت نفسه نحو الواقع. أيضا، يجب أن تتيح منظومة المنهج المناخ العلمى المناسب أمام المتعلم للتدريب على فن تكوين الصور العقلية للأحداث التى يموج بها المجتمع، أو للتحديات المتوقع حدوثها فى المستقبل.

إن تهيئة المتعلمين لظروف الحاضر، ولتوقعات بدايات القرن الحادى

والعشرين، لن تتحقق أبداً عن طريق مناهج تعليمية هزيلة تقوم على أساس السرد لتركيبات علمية ولوقائع تاريخية، ولكن تحقيق ذلك يتم عن طريق البرامج العلمية التعليمية التى تساير وتتماشى مع ما حدث من تطور هائل فى العلم والتكنولوچيا، وبذا يكون للمنهج دوره المؤثر المنشود فى بناء الجيل الجديد المأمول.

إن أبلغ تعبير عن القضية السابقة ما ذكره (أحمد تيمور) فى مقاله (حتى لا يفوتنا قطار القرن الـ ٢١): «إننا على شفا عصر انقلابى حضارى يشمل العالم جميعا تتحول فيه الحروف إلى أرقام محسوبة الدلالات كما تتحول فيه الأرقام إلى حروف تلتصب كلمات واضحة على شكل جمل مفيدة. إننا يجب أن نعكف على قراءة عيون العصر الذى نحن على أعتابه قبل أن نخطو إلى ساحته ونعرف إلى أى مرمى يرنو ببصره. كما أن علينا قراءة كفوفنا من جديد لتبين ما تستطيع أن تصنعه متفقا مع متطلبات هذا العصر» (الأهرام: ١٩٩٤/١٢/٢٧).

والحقيقة، إن ما تنبأ به أحمد تيمور فى نهايات عام ١٩٩٤، يتحقق بالفعل فى بدايات القرن الحادى والعشرين، ولعل خير دليل على ذلك، حجم المعلومات الكثيف الذى يتدفق حاليا عبر شبكات الإنترنت، والذى يجعل الإنسان فى حيرة واستغراب من التطور المتسارع والمتلاحق فى بنية العلوم وتركيباتها، والذى يتطلب تطويرا مناظرا فى هيكل التعليم ذاته، وفى بنية المنهج نفسه.

□ تطوير المنهج فى ضوء المستحدثات التكنولوچية:

إننا نعيش الآن فى ظل الثورة الصناعية الثانية التى أفرزت نهضة تكنولوچية فى الإلكترونيات والاتصالات والمعلومات. ولقد ترتب على هذه النهضة تغييرا عميقا وتحولا جذريا فى أنماط الحياة والبناء الاجتماعى والاقتصادى.

ولقد نشأت الثورة الصناعية الأولى ونمت فى الدول والمجتمعات التى كانت تملك أوتسيطر على أكبر قدر من الخامات والموارد الطبيعية، ولكن الوضع يختلف بالنسبة للثورة الصناعية الثانية، إذ ليس من الضرورى أن تعتمد الدول والمجتمعات على الثروات الطبيعية بقدر ما تعتمد على الثروات البشرية.

أيضا، فإن تحقيق رابطة عضوية بين التطور فى العلوم والتطوير المناظر لمنظومة المنهج، لها مردودات تربوية إيجابية بالنسبة لبناء جيل من المتعلمين ممن يتسمون بالقوة والذكاء والفاعلية والتفاعل، مما يجعلهم يقدرون ويفهمون طبيعة التغيير الذى يحدث من حولهم فى شتى المجالات، وبذا يدركون حتمية هذا التغيير من أجل تطوير وتطور الفرد والمجتمع على السواء، كما يعرفهم الوسائل المناسبة التى تساعدهم على التعامل مع هذا التغيير دون أن يكون لذلك آثاره السلبية على واقعهم الحياتى أو على معتقداتهم وتقاليدهم.

كذلك، فإن تحديث منظومة المنهج بما يتوافق ويتناغم مع التطور المذهل فى العلوم، يجعل المتعلمين يربطون الأسباب بمسبباتها، ويرفضون الأمور الغيبية، ولا يقبلون الأشياء على علاتها، ولا يتركون للآخرين مسئولية تحديد مصائرهم، ويؤكدون على أهمية أخذ وصنع القرارات المرتبطة بحياتهم الحالية والمستقبلية بأنفسهم.

وجدير بالذكر، أن الانفجار المعلوماتى الهائل الذى يحدث الآن، قد يصيب الإنسان بصدمة «الهوس المعلوماتى»، الذى يؤدى بصاحبه إلى محاولة الحصول على المزيد والمزيد من المعلومات حتى لا يتهم بالجهل والتخلف، وحتى يشعر بالقوة والسلطة والسيادة والتفوق.

حقيقة، إن المعلومات غذاء للفكر، ولكن ذلك ليس بنهاية المطاف، وبخاصة إذا كان التدفق المعلوماتى أكثر بكثير مما يمكن للعقل البشرى استيعابه أو التعامل معه.

إن هذا الوضع الشاذ أو الغريب – كما أشرنا من قبل – يجعل المسئولين عن التعليم فى حيرة وربكة عندما يحاولون عمل التوازن المطلوب بين شتى ألوان وصنوف العلم والمعرفة التى يتضمنها المنهج التربوى.

وللتغلب على المشكلة السابقة إذا أردنا بالفعل أن يسهم المنهج فى بناء الجيل الجديد فى ظل التطور الهائل فى العلوم، ينبغى تحديد المناشط التربوية التى تنمى عند المتعلم القدرة التخيلية التى تجعله يحلق عاليا، وتوجهه فى الوقت نفسه نحو الواقع. أيضا، يجب أن تتيح منظومة المنهج المناخ العلمى المناسب أمام المتعلم للتدريب على فن تكوين الصور العقلية للأحداث التى يموج بها المجتمع، أو للتحديات المتوقع حدوثها فى المستقبل.

إن تهيئة المتعلمين لظروف الحاضر، ولتوقعات بدايات القرن الحادى

والعشرين، لن تتحقق أبداً عن طريق مناهج تعليمية هزيلة تقوم على أساس السرد لتركيبات علمية ولوقائع تاريخية، ولكن تحقيق ذلك يتم عن طريق البرامج العلمية التعليمية التى تساير وتتماشى مع ما حدث من تطور هائل فى العلم والتكنولوجيا، وبذا يكون للمنهج دوره المؤثر المنشود فى بناء الجيل الجديد المأمول.

إن أبلغ تعبير عن القضية السابقة ما ذكره (أحمد تيمور) فى مقاله (حتى لا يفوتنا قطار القرن الـ ٢١): «إننا على شفا عصر انقلابى حضارى يشمل العالم جميعا تتحول فيه الحروف إلى أرقام محسوبة الدلالات كما تتحول فيه الأرقام إلى حروف تلتصب كلمات واضحة على شكل جمل مفيدة. إننا يجب أن نعكف على قراءة عيون العصر الذى نحن على أعتابه قبل أن نخطو إلى ساحته ونعرف إلى أى مرمى يرنو ببصره. كما أن علينا قراءة كفوفنا من جديد لتبين ما تستطيع أن تصنعه متفقا مع متطلبات هذا العصر» (الأهرام: ١٩٩٤/١٢/٢٧).

والحقيقة، إن ما تنبأ به أحمد تيمور فى نهايات عام ١٩٩٤، يتحقق بالفعل فى بدايات القرن الحادى والعشرين، ولعل خير دليل على ذلك، حجم المعلومات الكثيف الذى يتدفق حاليا عبر شبكات الإنترنت، والذى يجعل الإنسان فى حيرة واستغراب من التطور المتسارع والمتلاحق فى بنية العلوم وتركيباتها، والذى يتطلب تطويرا مناظرا فى هيكل التعليم ذاته، وفى بنية المنهج نفسه.

❑ تطوير المنهج فى ضوء المستحدثات التكنولوجية:

إننا نعيش الآن فى ظل الثورة الصناعية الثانية التى أفرزت نهضة تكنولوجية فى الإلكترونيات والاتصالات والمعلومات. ولقد ترتب على هذه النهضة تغييرا عميقا وتحولا جذريا فى أنماط الحياة والبناء الاجتماعى والاقتصادى.

ولقد نشأت الثورة الصناعية الأولى ونمت فى الدول والمجتمعات التى كانت تملك أوتسيطر على أكبر قدر من الخامات والموارد الطبيعية، ولكن الوضع يختلف بالنسبة للثورة الصناعية الثانية، إذ ليس من الضرورى أن تعتمد الدول والمجتمعات على الثروات الطبيعية بقدر ما تعتمد على الثروات البشرية.

إن الفكر البشرى، والقدرة على الابتكار والإبداع يمثلان عقل الثورة الصناعية الثانية، بينما يمثل الجهد العضلى يدها التى تقوم بتحويل الأفكار إلى منجزات تتميز بالدقة والكفاءة والربحية المرتفعة، وندوه إلى أن الدول التى استطاعت ركوب موجة الثورة الصناعية الثانية، إما ازداد ثراؤها إذا كانت من الدول المتقدمة، وإما أنها اقتحمت آفاق التقدم والثروة والنجاح إذا كانت من الدول الفقيرة أوالنامية.

ويجدر الإشارة إلى الآتى:

* إن التطور التكنولوچى يعكس بدرجة كبيرة تاريخ تطور البشرية.
* تساعد التكنولوچيا فى السيطرة على البيئة، وتمكن أية جماعة من استخلاص ما يمكنها من البقاء والاستمرار.
* إن التطور التكنولوچى يستمد طبيعته وأسسه من خصائص المجتمع الذاتية.

* **مفهوم التكنولوچيا:**

لا يمكن وضع مفهوم جامع مانع عما تعنيه لفظة «تكنولوچيا». فمعاجم اللغة لا تسعفنا فى تحديد مدلولها الدقيق. ففى بعض المعاجم، تعنى لفظة Techni أسلوب أداء المهنة (الصنعة)، وتعنى لفظة Technology العلم الذى يدرس الصنائع.

وجدير بالذكر أن تعريف **التكنولوچيا** على أساس أنها **التقنية** تعريف لفظى مشكوك فى سلامته لا ينقل إلى مسامع القارئ أو المتلقى أى معنى معروف لديه أو قريب من مداركه.

«ومن الأفضل الركون إلى استخدام كلمة التكنولوچيا للإشارة إلى المجموع الكلى للمعرفة المكتسبة والخبرة المستخدمة فى إنتاج السلع والخدمات فى نطاق نظام اجتماعى واقتصادى معين من أجل إشباع حاجة المجتمع التى تحدد بدورها كم ونوع السلعة/الخدمة».

والتكنولوچيا بصفة عامة تنصب فى النهاية على الدراية الفنية (Know How). إن معرفة تشغيل معدّة ما لا تدخل ضمن الاستحواذ على التكنولوچيا، وبذلك فإن استيراد معدات حديثة أو تسليم مفتاح مصنع لا يعنى إلا شيئا واحدا، وهو استخدام معدات حديثة هى نتاج تكنولوچيا ابتكرت فى مكان آخر.

وتتضمن أى سلعة قدرا من التكنولوچيا فى صورة المعارف والمهارات التى استخدمت فى إنتاجها، وكلما زاد هذا القدر ارتفعت السلعة وارتفع ثمنها. وتسمى السلع كثيفة التكنولوچيا سلع التكنولوچيا الرفيعة (High Tech.)[٣].

وعليه، يعتبر النشاط التكنولوچى عملية اجتماعية، تتضمن داخلها عديداً من العوامل المتشابكة، التى تكون فيما بينها نظاما تكنولوچيا Technology System، يعمل بدوره داخل نظام اجتماعى أكبر يفرض عليه عدة ضغوط، مع الأخذ فى الاعتبار أنه توجد على القمة المتحكمة فى الهرم الاجتماعى مجموعة أجهزة صنع القرارات، التى تشكل وتصنع سياسات واستراتيچيات تنمية المجتمع فى جميع المجالات.

*** نقل التكنولوچيا:**

تتجلى لاعقلانية موقف الدول النامية من التكنولوچيا فى أن الناس فى هذه الدول تتصور التكنولوچيا وكأنها جعبة ساحر فى ثناياها الحلول المؤكدة والخارقة لكل ما يعانون منه من شقاء وتخلف.

والحقيقة أن التصور السائد فى الدول النامية بأن التكنولوچيا المتطورة تحل قضايا التخلف إنما يعبر عن مدى تخلف هذه الدول التى قبلت أصول المنطق العلمى فى التفكير، والتى تجاهلت المسار التاريخى للثورة الصناعية الثانية (التكنولوچيا المتطورة).

أيضا، فإن الاعتقاد بأن التكنولوچيا ومنتجاتها بمثابة أمور فنية محايدة لا أثر لها على البيئة الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والحضارية للدولة، لهو اعتقاد خاطئ للغاية. ولعل ما يؤكد ذلك، أن التكنولوچيا الحديثة فى الدول المتقدمة تتميز بأنها كثيفة رأس المال، وكثيفة التكنولوچيا ذاتها.

إن التكنولوچيا الحديثة لا يمكن أن تعوض البداية المتأخرة زمنيا للدول النامية، إذ إن التكنولوچيا – شأنها شأن رأس المال – لا يمكن أن تفهم إلا فى سياقها الاجتماعى. أيضا، لم يحدث على مدار التاريخ أن تطوعت الدول المتقدمة بنقل التكنولوچيا إلى الدول النامية، دون أن تستغل هذا الوضع بما يعود عليها أولا وأخيرا بالخير والفائدة والنفع.

وعلى الرغم من أن التكنولوچيا ان تحل جميع مشكلات الدول النامية، وأنها لن تعوض البداية المتأخرة زمنيا فى الدول النامية، فلابد من الاستفادة من منجزاتها فى تحقيق التقدم الاقتصادى وفى اللحاق بركب الحضارة، وذلك يتطلب نقل التكنولوچيا من الدول المتقدمة إلى الدول النامية، مع مراعاة أن

هذا النقل فى حد ذاته،لا خسارة ولا ضير فيه، بشرط أن يتم وفقًا للشروط المثالية التالية:

- حسن الاختيار بالنسبة لما يتم نقله.
- الحصول على أفضل شروط مالية وفنية واقتصادية لإتمام النقل.
- توافر القدرة المحلية للتطويع والتطبيق الإنتاجى لما يتم نقله.
- حساب تكلفة العائد من النقل بحيث يزيد على نفقات ما يتم نقله.
- تفادى الإضرار بالأجهزة التكنولوچية المحلية نتيجة النقل.

ولكن الشروط المثالية السابقة لن تتحقق أبداً، وذلك ما يوضحه الحديث التالى:

إن التكنولوچيا التى تنتجها بعض الدول المتقدمة اليوم، قد لا تناسب احتياجات الدول النامية فى غالبيتها. ويظهر ذلك فى الوقت الحاضر بالنسبة لبعض الصناعات المتقدمة، من حيث أنها لا تعتبر من العناصر الأساسية لتنمية هذه الدول فى بعض المجالات.

ولا يعنى ما تقدم أن الدول النامية لا ولن تحتاج إلى التكنولوچيا الراقية التى تقدمها الدول المتقدمة،وإنما يعنى ضرورة وأهمية نقل التكنولوچيا على أسس ومعايير موضوعية واقتصادية لتكون ذات طابع علمى صحيح يتفق والظروف ومراحل النمو والتنمية التى تمر بها الدول النامية.

إذاً، من المهم أن تستفيد الدول النامية من النقل المباشر للتكنولوچيا وللبحوث العلمية فى الدول المتقدمة. ويمكن أن تكون المساعدة أو المساهمة فى إنشاء قاعدة تكنيكية محلية، وفى تدريب الإخصائيين اللازمين للعمل فى هذه القاعدة، ذات منفعة حقيقية للدول النامية تتحقق نتيجة لنقل التكنولوچيا من الدول المتقدمة، بشرط أن يتم ذلك بطريقة صحيحة وفقا للمصالح المشتركة بين الدول المتقدمة والدول النامية.

ولكن، تشير تجربة السنوات الأخيرة فى تنمية الدول النامية إلى أن عملية نقل التكنولوچيا من البلدان الغنية إلى البلدان الفقيرة، لم تسهم بشىء يذكر فى تخفيف معاناة البلدان الفقيرة من الفقر والجوع، كما أن دورها المأمول فى خفض نسبة الأمية وفى توفير المساكن الملائمة للمواطنين لم يتحقق بدرجة مناسبة.

وعليه، يمكن الزعم بأن استراتيجية التنمية التى قامت على أساس عملية نقل ضخمة وواسعة النطاق للتكنولوچيا من الدول الغنية إلى الدول الفقيرة، قد باءت بالفشل الذريع، إذ لم تؤد إلى حدوث أى تحسن ملموس، على المستوى النسبى أو المطلق، فى ظروف معيشة السواد الأعظم من شعوب الدول النامية. لقد حدث عكس المتوقع والمأمول تماما، إذ وقعت وسقطت الدول النامية فى أسر وشراك الدول المتقدمة، وبات عليها أن تسير فى فلكها، وأن تلبس عباءتها، بسبب اعتمادها الكامل على الدول المتقدمة فى توفير الأيدى العاملة المدربة، وفى عمليات الإحلال والتجديد للمصانع المنقولة من الدول المتقدمة. أيضا، تتخذ الدول المتقدمة القرارات المتعلقة بالخيارات التكنولوچية، ومن ثم تفقد الدول النامية القدرة أو الفرصة لاتخاذ قراراتها بأنفسها.

فى ضوء ما تقدم، يمكن تحديد المشكلات الناجمة والمترتبة على نقل التكنولوچيا من الدول المتقدمة إلى الدول النامية، فى الآتى[٤]:

١ – تحاول بعض الدول النامية الحصول على أرقى وأحدث تكنولوچيا، وليس ذلك تطلعاً لما هو أكثر تقدما، ولكنه محاولة للاستفادة من عوائدها أو إنتاجيتها المرتفعة. ولكن، نقل التكنولوچيا على طريقة «تسليم المفتاح» Turn Key قد يشكل سوقا احتكارية تكون فيه الدول المتقدمة فى مركز القوة. أيضا، بعد دفع أبهظ الأثمان – فى نقل التكنولوچيا المتقدمة – التى قد ترهق ميزانيات الدول النامية، يمكن أن تكون هذه التكنولوچيا كجزر منعزلة طالما أن التقدم التكنولوچى لا ينتشر فيها. كذا، فإن نقل التكنولوچيا المتقدمة للدول النامية قد يسهم فى زيادة نسب ومعدلات التلوث، وبخاصة بعد أن أثبتت الدراسات والأبحاث ارتفاع الآثار الجانبية لأساليب أو لأداء خدمات تكنولوچية حديثة للغاية فى الدول المتقدمة ذاتها.

٢ – تواجه الدول النامية مشكلات حقيقية فى نقل التكنولوچيا، بسبب التغيير السريع والمتتالى لمخرجات التكنولوچيا، بحيث أن الفرد عندما يتعلم أحد جوانب هذه المخرجات ويتقنه يكتشف أن ما تعلمه قد أصبح عتيقا وباليا ولا يناسب العصر.

ومن ناحية أخرى معاكسة تماما لما تقدم، قد تضطر الدول النامية إلى حيازة التكنولوچيا بدلا من خلقها أو ابتكارها، لأن ذلك يقلل فى أغلب الأحيان من المخاطر والتكاليف، المرتبطة بخلق أو ابتكار التكنولوچيا ذاتها.

وعلى أى حال، فإن التبعية التكنولوجية تؤدى إلى التبعية السياسية، كما تحرم الدول النامية من المشاركة فى المزايا الاقتصادية والثقافية للعلم والتكنولوجيا.

٣ – إن محاولة الإصلاح على أساس تقليد الدول المتقدمة أو نقل خبراتها، قد تمنى بالفشل الذريع. وكان الأجدر دراسة الحقائق الواقعة والظروف المتاحة والأوضاع الاجتماعية السائدة لمعرفة أنسب الطرق لتكييفها مع ما هو سائد ومعمول به فى الدول المتقدمة. فإذا تعذر تحقيق ذلك، تكون الخطوة التالية الاسترشاد بالنظم السائدة فى الدول المتقدمة ، ووضع التشريعات المناسبة لعملية الإصلاح بما يتوافق مع المتغيرات التى سبق الإشارة إليها.

٤ – إن الفكر «التقنى» الذى يدعو للحداثة فى قوالب فنية مجردة ليصب جل اهتمامه فى كيفية سد «الفجوة التقانية» التى تفصل حاضر الدول النامية عن واقع الدول المتقدمة ومستقبلها. وبذا، تظل الدول الصناعية هى الإطار المرجعى الذى يقاس عليه واقع الدول النامية فى مجال التقدم التقنى، بغض النظر عن ظروفها الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والفكرية.

٥ – من المتوقع، أن تشهد بدايات القرن الحادى والعشرين زيادة اتساع الفجوة الرهيبة بين الدول المتقدمة والدول المتخلفة، وبخاصة أن معدل نمو السكان فى الدول الغنية ثابت تقريبا، بينما معدل نمو السكان فى الدول الفقيرة فى زيادة مضطردة.

إن اتساع رقعة الفقر والتى تؤدى بدورها إلى اتساع الهوة السحيقة بين الأمم الغنية والأمم الفقيرة، بات حقيقة واقعة وملموسة،أدت إلى ظهور النظام العالمى الجديد.

*** التبعية التكنولوجية:**

لقد كان التغيير الذى صاحب التطور التكنولوجى فى الدول المتقدمة تدريجيا، وسمح بعملية تكيف واستيعاب هادئين. ولكن هذا التغيير الذى بدأ فى القرون الوسطى، أصبح الآن متزايدا ومرتفعا وسريعا، فأثر ذلك على الدول النامية وجعلها تواجه سلسلة من التغييرات التكنولوجية التى يصعب عليها استيعابها، إذ أن هذا الأمر يتطلب جهداً خارقاً، وإمكانات مادية عالية، وكوادر

فنية مدربة ورفيعة المستوى، وهذه الأمور قد لا تتوفر فى الدول النامية.

إن الأسلوب الأكثر انتشارا فى الدول النامية هو نقل التكنولوچيا، وليس خلقها أو ابتكارها. ولقد أصبح هذا الأسلوب من سمات هذا العصر، ويتم بطريقة واسعة الانتشار فيما بين الدول الصناعية الكبرى، ويتم بطريقة أقل انتشارا بين الدول الكبرى والدول النامية.

ونقل التكنولوچيا يعنى انتقال الصناعات المتقدمة والمتطورة من مصادرها إلى بلدان أخرى لاستخدامها. وهذه العملية الاتصالية قد تحدث خارج السوق التجارى أو قد تأخذ شكل التعامل التجارى الصريح.

وجدير بالذكر أن نقل التكنولوچيا عن طريق البيع يقع عندما تكون فى قبضة طرف يحتكرها، ويرفض التخلى عنها من غير مقابل سعرى عالٍ جداً، وهو يستغل فى ذلك القيود القانونية التى تحمى حقه كمالك للتكنولوچيا.

وينعكس التعبير الصريح عن استغلال العلاقات غير المتكافئة بين مصدرى التكنولوچيا (الدول المتقدمة) ومستوردى التكنولوچيا (الدول النامية) إن الدول المتقدمة تستورد المواد الخام والأولية من الدول النامية بأبخس الأثمان، ثم يعيدون تصديرها فى صورة سلع تامة الصنع للدول النامية بأعلى الأسعار. وعلى الرغم من أن الدول النامية تحاول بناء قاعدة صناعية لها، فإنها لا تستطيع تحقيق ذلك فى أغلب الأحوال، بسبب وضعها غير المتكافئ وتبعيتها الاقتصادية للدول المتقدمة التى تمتلك تفوقا علميا وفنيا وماديا رفيع المستوى، والتى تسعى بدورها من خلال الخطط العلمية الدقيقة أن تستمر الدول النامية فى حالة تبعية اقتصادية لها.

وتعمل **التبعية التكنولوچية** على تأصيل نفسها بنفسها عن طريق:

١ – إعاقة رأس المال الأجنبى للمبادرات التى تسعى لتحقيق التنمية الوطنية.

٢ – الرفاهية الاستهلاكية لصفوة من أفراد المجتمع دون السواد الأعظم من أفراد المجتمع.

٣ – غياب أصحاب المصلحة من الوطنيين فى التنمية التكنولوچية.

٤ – سرعة تغير التكنولوچيا وتبدلها وابتكار أنماط جديدة منها، يجعل الدول النامية فى موقف صعب خشية تورطها فى نقل التكنولوچيا

التى سريعا ما تتقادم. أيضا، قد تتردد الدول النامية فى نقل التكنولوچيا خوفا من أخطارها الاقتصادية والمادية والاجتماعية التى قد تظهر فيما بعد. وبذا، تظل الدول النامية تسير فى فلك التبعية التكنولوچية للدول المتقدمة.

٥ – ضيق سوق التكنولوچيا فى الدول النامية لا يحقق العائد المأمول من الاستثمار فى مجال التكنولوچيا. أيضا، قوة وجودة التكنولوچيا المصنعة فى الدول المتقدمة يحد من التكنولوچيا التى تنتجها الدول النامية، وبذا، تجد الدول النامية أنها محاصرة من الداخل ومن الخارج، فتضطر إلى اللجوء إلى الدول المتقدمة لتوفير احتياجاتها التكنولوچية من أجهزة ومعدات.

٦ – إن الدول النامية ذاتها تعترف بوجود فجوة بينها وبين الدول المتقدمة، وأن أقصى طموحها اللحاق بركب الدول الصناعية. هذا الاعتراف الصريح من أهم عوامل تقوية حالة التبعية التى تعيشها الدول النامية وخاصة أن النهج الذى تتبعه الدول النامية لزيادة الاستثمار فى مجال التكنولوچيا لم يتغير طوال قرن ونصف من الزمان.

وتؤدى التبعية فى التنمية إلى تبعية تكنولوچية، وهذه تؤدى بدورها إلى تبعية فكرية، من أهم آثارها:

١ – غياب الخصوصية القومية فى البحث والتحليل، وقبول المقولات الاجتماعية والاقتصادية التى نشأت وتطورت فى المجتمعات المتقدمة.

٢ – اقتصار الدور الذى تلعبه الجامعات ومراكز البحوث فى الدول النامية على البحث العلمى بشكله المجرد، أما التطبيق فيكون فى ميادين قد لا تعود بالنفع والفائدة على هذه الدول النامية.

٣ – النزيف الداخلى للعقول وتشويه الهوية القومية، مما يؤثر سلبا على بعض المثقفين بخاصة، فيكون انتماؤهم خارج حدود أوطانهم.

إن الاعتماد على الذات هو جوهر عملية التنمية المستقلة التى تطمح إليها الدول النامية، مع مراعاة التحفظين التاليين:

١ - يجب ألا يكون هدف التنمية هو اكتساب أو توليد التكنولوچيا من أجل التكنولوچيا، ولكن من أجل تلبية احتياجات التنمية: النمو - إشباع الحاجات الاجتماعية - التحديث. لذا، ينبغى التركيز على تكريس الموارد واستخدامها بأسلوب رشيد.

٢ - إن استخدام التكنولوچيا فقط لن يسهم فى حل المشكلات الاقتصادية والاجتماعية التى تواجهها الدول النامية، لذا يجب أن تقوم هذه الدول من خلال أنظمتها وأجهزتها السياسية بتحديد الأهداف التى تطمح إلى تحقيقها باستخدام العلم والتكنولوچيا، وذلك حسب ظروف وإمكانات كل دولة.

* إشكالية التكنولوچيا:

- إن استعارة التكنولوچيا من الدول المتقدمة حدث فى الدول النامية ببطء وبشكل تدريجى، لذا تبدو الاستعارة كما لو كانت أمراً داخلياً يتفاعل مع الجماعة قبل أن يتم استيعابه.
- إن التقدم الفنى فى أساليب الإنتاج التكنولوچى بمثابة انعكاس للتطورات الاجتماعية وبخاصة من حيث تقدم الوعى والقيم الحضارية.
- إن الثورة الصناعية التى قامت اعتباراً من منتصف القرن الثامن عشر لم تكن مستقلة عن الثورة العلمية والإصلاح الدينى والحركات السياسية وتطور الفكر والفلسفة. لذا، فالتكنولوچيا ليست نبتا مستقلا أو شيطانيا ، وإنما هى جزء لا يتجزأ من بيئة متكاملة تتفاعل فيها الجوانب الفنية مع الجوانب الاجتماعية والفكرية السائدة. وبذا، حدث توازن بين التقدم التكنولوچى والتقدم الاجتماعى.
- إن الدول النامية أو المتخلفة التى انفتحت على السوق العالمية لجلب أحدث ما أنتجه العقل البشرى من تكنولوچيا، حدث فيها خلل فى التوازن بين التقدم التكنولوچى والتقدم الاجتماعى، إذ لا تعبر التكنولوچيا المستوردة عن تطورها الداخلى. وقد أدت هذه الظاهرة إلى تفاقم وزيادة مشكلات الدول النامية، حيث تتمتع بمنجزات التكنولوچيا والعصر رغم أنها لا تنتمى فكريا أو مؤسسيا للعصر.

- إن المشكلة الحقيقية للدول النامية أو المتخلفة تتمثل فى أنها تنتمى إلى الماضى فى عاداتها وتقاليدها وقيمها وأعرافها، ولكنها تتعامل مع أجهزة وأدوات العصر الاستهلاكية بالنسبة للأفراد العاديين، كما أنها تتعامل مع أرقى أنواع الأجهزة والأدوات فى السلاح، ونظم المعلومات والاتصالات ، وأدوات التأثير المادى والمعنوى بالنسبة للحكومات. وكنتيجة طبيعية لذلك الوضع، انفصمت العلاقة بين القيم الحضارية والمجتمعية السائدة وبين الأدوات التكنولوجية المتاحة، وذلك بالنسبة للأفراد العاديين. كما انفصمت العلاقة بن الحكام والمحكومين مما أدى إلى اختلال التوازن بينهما بشكل حاسم، فأدى ذلك بدوره إلى أن التكنولوجيا فى الدول النامية أصبحت أداة من أدوات القهر ضد الديمقراطية.
- إن التطور التكنولوجى المذهل فى الدول الصناعية والمتقدمة أحدث نوعا من التوافق والتوازن بين الحكام والمحكومين، إذ إن التكنولوجيا، كما قدمت للحكام قدرات هائلة غير مسبوقة من قوى التحكم، فإنها أحدثت فى الوقت نفسه تقدما حضاريا فرض على الحكام قيوداً وحدوداً لا يمكن تجاوزها.

*** تطوير المنهج وتحقيق استراتيجية النهضة التكنولوجية:**

تنفرد الصناعات التكنولوجية التى ظهرت نتيجة الثورة الصناعية الثانية عن الصناعات التقليدية التى تحققت نتيجة لقيام الثورة الصناعية الأولى بما يلى:

- الاعتماد بصورة مباشرة على الفكر والإبداع والابتكار، كذا على المخزون البشرى الحاصل على درجات مختلفة من التعليم، وبالتالى لا تعتمد الصناعات التكنولوجية على الموارد الطبيعية بدرجة كبيرة.
- التميز بمرونة الاستثمار حيث تستوعب الاستثمارات الصغيرة والمتوسطة والكبيرة على السواء.
- القابلية للتغيير السريع فى نوعية المنتجات دون تقديم المزيد من الاستثمارات، وذلك يحمى الشركات من تقلبات السوق وفترات الكساد.

- السماح بظهور عديد من الصناعات التكميلية المساعدة أو الصناعات المغذية الأخرى التى تحتاج إليها الصناعات التكنولوجية.
- الاستيعاب العالى للعمالة ذات المستويات المتباينة من التعليم.
- العائد الإنتاجى المرتفع، وخاصة بالنسبة لأعمال التصميم والتطوير والبرمجة.
- النمو المطرد لفرص العمل لما بعد البيع، وذلك فى مجالات التدريب وأعمال التركيب وخدمات الإصلاح والصيانة.
- الإسهام بصورة مباشرة فى رفع الكفاءة الإنتاجية والخدمية فى المجتمع بما يحقق وفرة اقتصادية تسهم بدورها فى دفع عجلة التقدم التقنى.
- التكامل مع معظم الصناعات الأخرى، بمايسهم فى تطوير أية صناعة، وبما يرفع مستوى جودتها.
- التعامل المباشر فى المراحل المبكرة من التعليم، مما يملأ فراغ الشباب، ويحول توجهاتهم لما فيه المنفعة لهم، وبذا يمكن تفجير الطاقات الكامنة لديهم، كذا إبراز قدراتهم الإبداعية.
- الزيادة فى أعداد العمالة من الكادرات ذات التقنيات المتخصصة رفيعة المستوى، يتيح الفرصة لتبادل أو لتصدير الفائض من هذه العمالة للدول المحيطة.

وتقوم التوجهات الأساسية للاستراتيجية القومية العامة للنهضة التكنولوجية الحديثة بمصر ،على خمسة محاور متوازنة ومتساوية فى القيم، بحيث يتم العمل فى هذه التوجهات جميعها بتزامن مدروس لتحقيق العائد السريع أولا، بما يغرى ويشجع نمو العناصر اللازمة لتحقيق الخطط المستقبلية. وتتلخص هذه التوجهات فى العامل البشرى، وتشجيع الاستثمار، وتنشيط متطلبات السوق، والجهود الذاتية والتعاون الخارجى لنقل التكنولوجيا النظيفة المتقدمة، واستقرار بعض التشريعات وإعادة النظر فى البعض الآخر.

وما يهمنا فى التوجهات الخمسة هو التوجه الخاص بالعامل البشرى. وفى هذا الصدد، نقول إن دور المنهج فى إعداد الكوادر التكنولوجية الكفؤة التى

يمكن أن يكون لها الدور المهم فى تحقيق الاستراتيجية القومية العامة للنهضة التكنولوچية الحديثة فى مصر، فهو يتمثل فى الآتى:

بادئ ذى بدء، نقول إنه من الواجب إعادة النظر فى بنية التعليم بعامة، وفى منظومة المنهج بخاصة، لذا ينبغى عمل مراجعة جذرية شاملة للعملية التربوية، من حيث شكلها ومرونتها بسبب اقتحام تكنولوچيا الاتصال عالم التربية من بابه الواسع.

لقد فرضت التقنيات التربوية نفسها على المواقف التدريسية، لذا فإن أى مفهوم للتدريب والتأهيل لإعداد الكوادر الكفؤة التى تستطيع أن تتعامل مع العصر بلغته وأسلوبه، يصبح غير ذى معنى ما لم تتضمن برامج التدريب توظيف تكنولوچيا الاتصال فى المواقف التدريسية.

إن تحقيق ما تقدم يعنى تحقيق التكامل بين وسائل الاتصال الجديدة والمواد العلمية المطبوعة (محتوى المنهج) فى نمط منظم يتيح الاستخدام الأمثل لتلك الوسائل من ناحية، وتحقيق وظائف المواد المتكاملة من ناحية أخرى.

وحتى يمكن تحقيق ما سبق ذكره، ينبغى اعتبار **نظرية الاتصال** جزءا مهما وضروريا من علوم التربية .لذا، يجب أن تتضمن برامج إعداد وتأهيل القوى البشرية المتخصصة فى مجال التكنولوچيا تدريبا منظما ومخططا لاكتساب أصول وقواعد استخدام نظرية الاتصال، كذا اكتساب مهارات وأساليب إنتاج بعض ألوان التكنولوچيا، أو على أقل تقدير اكتساب مهارة استخدام وتوظيف بعض صنوف التكنولوچيا التى يحتاج إليها المتعلم داخل وخارج المدرسة.

إذا قلنا إن التكنولوچيا من الأساسيات المهمة للتعامل مع العصر، فعلينا أيضا الاعتراف بأن واقع منظومة المنهج بوضعها الحالى لا تسهم فى إعداد الجيل الجديد من المتعلمين، الذى يستطيع أن يتعامل بفنية عالية مع التكنولوچيا التى من حوله، إذ أن هذا الواقع يعانى من عديد من مظاهر الوهن والضعف التى تتطلب سرعة تحقيق الأمور التالية:

* إعداد معلمين من ذوى الكفاءة الأكاديمية العالية.

* إعداد معلمين من ذوى القدرات المهنية المتطورة، ممن يستطيعون حشد جميع المصادر التكنولوجية الحديثة المتاحة بهدف خدمة المواقف التعليمية.

إذا استطعنا تحقيق ما تقدم، فسوف ينعكس آثار ذلك إيجاباً على إعداد المتعلمين، فيتعاملون بسلاسة وذكاء مع المنجزات التكنولوجية من حولهم. لذا، ينبغى تحديد الأغراض المنشودة من وراء تدريب الكوادر – التى تمثل النبتة أو الأساس لبناء الجيل الجديد – فى مجال التكنولوجيا فى الآتى:

* يدفع تجديد الاهتمام بالعمل عن طريق التدريب إلى تقدير أهمية العمل، والاعتزاز به.

* تطور المعلومات التفصيلية المرتبطة بالعمل يجعلها تلائم حاجات المجتمع الجديدة، وتساير التطورات الحديثة فى الأفكار، وتواكب ما قد يكشف عنه التقدم العلمى من قوانين ونظريات.

* إتاحة الفرص المناسبة التى من خلالها يستطيع المتعلمون معرفة الأسباب الحقيقية التى تحول دون زيادة معدلات الإنتاج.

* يسهم التدريب فى تنمية اتجاه النقد البناء عند المتعلمين، كذا فى مساعدتهم على تقديم الاقتراحات المهمة والمفيدة، كما يطور ويرفع مستوى أدائهم.

* يتيح التدريب الفرص المناسبة للتفاعل ولتبادل الخبرات بين المتعلمين.

*** المنهج والتكنولوجيا... الاتفاق والاختلاف:**

بادئ ذى بدء نقول إنه إذا اعترفنا بأننا نعيش فى عصر التكنولوجيا، فعلينا الاعتراف بأهمية وضرورة اصطباغ منظومة المنهج بالتكنولوجيا حتى يصبح التعليم مسايرا للعصر، وحتى يكون الإبداع والابتكار والتفكير الذكى بمثابة المخرجات الحقيقية للعملية التعليمية.

ولكن مستوى التعقيد فى العلاقات الإنسانية وفى المشكلات التى تواجه الإنسان فى هذا الزمان فى إطراد مستمر بسبب استغلال الآلة استغلالا سيئا، فهل هذا التعقيد سوف ينتقل أثره بالتبعية على منظومة المنهج؟

على الرغم من الاندفاع المحموم وغير العاقل للإنسان لتوظيف التكنولوچيا فى مجالات صعبة قد تدمر البيئة، وربما تدمر الإنسان نفسه فى نهاية الأمر، فإن الإجابة عن السؤال السابق ينبغى أن تكون بالنفى، إذ أن التعقيدات التى ظهرت فى حياة الإنسان بسبب التكنولوچيا يمكن تداركها طالما يستطيع الإنسان أن يتعامل مع التكنولوچيا عن قرب بذكاء وبحرص شديدين.

من المنطلق السابق، يمكننا منع الظروف الصعبة التي قد يسببها دخول التكنولوچيا فى منظومة المنهج، إذا استطعنا جعل المتعلمين يحتكون بالتكنولوچيا من خلال خبرات حقيقية واقعية تساعدهم على الوصول إلى مستويات عالية من التمكن التكنولوچى.

وإذا كنا قد أشرنا إلى التكنولوچيا كمفهوم مادى، فعلينا التنويه إلى أن التكنولوچيا لها أيضا جانبها الفكرى الذى قد يفوق الجانب المادى. فالتكنولوچيا كمعرفة وليس كتطبيق، تمثل ركنا أساسيا من أركان العلم يمكن استخدامه فى تحقيق أهداف اجتماعية وسياسية وثقافية واقتصادية عظيمة الشأن.

خلاصة ما تقدم، يستطيع الإنسان أن يحد من خطورة الجانب المادى للتكنولوچيا إذا تعامل معها بذكاء وحكمة وفطنة، كما أن الجانب المعرفى للتكنولوچيا يمكن أن يكون له مردوداته الإيجابية، فأين تكمن المعضلة إذاً؟!

قبل الإجابة عن السؤال السابق نقول إن لفظة «تكنولوچيا» تلوكها الألسنة، وتعرض على صفحات الجرائد والمجلات، وتتناولها البرامج المسموعة والمرئية وكأنها هى البداية والنهاية بالنسبة لكل شيء من حولنا. حقيقة، باتت التكنولوچيا مهمة جدا ومؤثرة بطريقة فعالة فى حياتنا وفى الحياة من حولنا، ولكن يجب تناولها بالطريقة التى لا تجعلنا عاطفيا ووجدانيا أسرى لها، إذ أن ذلك له مردوداته السلبية، فى اختيارنا لطريقة حياتنا، وفى اتخاذنا للقرارات المصيرية المهمة. فالتكنولوچيا أولا وأخيرا من صنع الإنسان، ووجدت لخدمة الإنسان، وما يزيد عن ذلك مرفوض تماما.

والآن، نجيب عن السؤال السابق فنقول:

تتمثل المعضلة فى الاتجاه الذى يرى أن العالم يقبل على «حقبة الإنسان التكنولوچى»، حيث باتت مشكلة المستقبل هى الاستغلال الأمثل لأوقات الفراغ فى عصر الوفرة الآلية. ولقد ترتب على هذه المشكلة زيادة معدلات البطالة بين الشباب فى جميع بلاد العالم بلا استثناء.

وكنتيجة طبيعية ومتوقعة للمعضلة السابقة أنه بمجرد أن تتحقق إمكانات العهد العلمى المقبل المصاحب لمولد الحضارة التقنية العالمية الجديدة، فإنه سوف يلتفت إلى بعض ظواهر وأحداث الماضى باستخفاف وتندر. ولسوف يؤدى ذلك إلى قطع العلاقات بين الماضى والحاضر والمستقبل، وبذا ينفصل الإنسان عن جذوره التاريخية، ويعيش فى الحاضر فقط وعينيه فى حيرة وربكة عما قد يحدث له فى المستقبل.

أما المعضلة الثانية، فهى وضع الإنسان فى مركز أخلاقى جديد تماما نتيجة وجود التكنولوچيا كقوة فاعلة لها تأثيراتها المباشرة على الإنسان والبيئة على السواء.

وكرد فعل للمعضلة السابقة، ينبغى أن يكون لكل من «الحرية» و «الهوية» معان جديدةتتوافق مع طبيعة العصر. لقد أصبح من السهل جدا تغيير المجتمع، والبيئة الطبيعية، والاقتصاد، وحياة الإنسان نفسه، بحيث يمكن السيطرة على عواطف الإنسان ومشاعره والتحكم فى شخصيته، وتغيير هويته عن طريق السيطرة على أسلوب تربيته والعمل على توجيه خبراته الشخصية.

فى ضوء ما تقدم، ليس من المستبعد حدوث كارثة عظمى، إذا جمع الإنسان بين ما يتصف به الإنسان البدائى من نزعة لا عقلانية حيوانية، وبين ما يتسم به الإنسان الصناعى من جشع ورغبة جامحة فى التسلط بما يملكه من قوى خارقة وفوق العادة(٥).

والسؤال:

ما الدور المهم الذى يجب أن يقوم به المنهج لتفادى حدوث الكارثة المتوقعة؟

على الرغم من أن التكنولوچيا لها دورها المباشر والمؤثر فى تحديد هوية الوجود البشرى، فإنها ليست المتغير المنفرد والمستقل والقائم بذاته فى الثقافة البشرية.

إن الإنسان هو الذى خلق التكنولوچيا، وهوأيضا الذى يحدد مجالات

استعمالها، فإذا أحسن استخدام التكنولوچيا فإنه بذلك يسهم فى القضاء على الفقر المدقع، وفى الحيلولة دون تلوث البيئة، وفى جعل العالم أفضل مكان لسكنى البشر. ولكن إذا استخدم الإنسان التكنولوچيا بطريقة خاطئة، فإنه سوف يسهم فى تدمير العالم على أساس:

* البحث البيولوچى والطبى قد يستخدم فى توليد حرب الجراثيم.
* الثروات التى ترصد لأعمال سباق الفضاء قد تكون من الأسباب المباشرة لعدم خلق المجتمع العظيم الذى ينعم أفراده بالحب والسلام.

إذاً، يتمثل الدور المهم للمنهج فى مساعدة المتعلم على اختياره للمسلك الذى ينبغى أن يسلكه بالنسبة لاستخدام وتوظيف التكنولوچيا.

وحتى يحقق المنهج الدور الرائع السابق، عليه أن لا يعظم فى خططه وبرامجه لفظة «التكنولوچيا»، وكأن الوجود المادى والمعنوى والعاطفى... إلخ، مرتبط تماما بها، وبدونها ينتهى الوجود الإنسانى نفسه.

بمعنى: ينبغى أن يبرز المنهج أن التكنولوچيا مجرد أداة تسهم فى جعل حياة الإنسان سهلة بسيطة، ولها دورها المأمول فى رقى وتقدم ورفاهية الشعوب، بشرط أن يتم توظيفها بطريقة عقلانية تتوافق مع الحاجات والمطالب الضرورية والأساسية اللازمة لتحقيق المقاصد النبيلة الشريفة السابقة.

ولكن، تبقى قضية جدلية لابد أن يحسمها التعليم عن طريق منظومة المنهج، ولابد أن يضع لها حدودا فاصلة، حتى لا يرتبك المتعلمون ويعيشوا فى حيرة. وهذه القضية تتمثل فى حدود العلاقة بين التكنولوچيا والديمقراطية. وفقا لما نراه ونسمعه فى وقتنا هذا، ووفقا لما ترسب فى عقولنا ووجداننا، بالفعل، نؤمن بأننا نعيش فى عالم بلا حدود، وأننا نعاصر مولد المواطن العالمى.

من المنطلق السابق، ومن انبثاق فكرة أن تكون المواطنة على المستويين المحلى والعالمى آنيًا، أصبحت تسيطر على الإنسان المثقف والمواطن العادى على السواء أن بدايات القرن الحادى والعشرين، سوف تشهد تدعيم وسيادة مفهوم كل من الديمقراطية واحترام حقوق الإنسان كقيمتين ينبغى أن ينعم بهما كل إنسان مهما كان جنسه أو هويته أو دينه أو عقيدته أو أيدولوچيته أو مكانته الاجتماعية أو مستوى تعليمه أو المركز الاجتماعى الذى يتبوأه.

والحقيقة، أن قضية سيادة الديمقراطية واحترام حقوق الإنسان لم تعد قضية داخلية فى أى بلد من البلدان، وإنما أصبحت من القضايا الدولية المهمة؛ لدرجة أنه يمكن الزعم بأن قضية الديمقراطية باتت لها مكانة التكنولوچيا نفسها.

ومن الطبيعى جدا أن نقول أن الديمقراطية تسهم فى خلق الجو المناسب لظهور تكنولوچيا جديدة ونظيفة. وفى المقابل، فإن عدم الإيمان بالديمقراطية كنظام للحكم، واستبداله بالنظم الديكتاتورية أو الشمولية قد ينحرف بالتكنولوچيا فى طريق إنتاج أدوات الحرب والإبادة، بدلا من توظيفها لخدمة الإنسان ولتسخير الطبيعة ولزيادة قدرات المجتمع الإنتاجية والتنظيمية.

إذاً، ينبغى أن تسير التكنولوچيا والديمقراطية فى نفس الطريق، بحيث تساعد التكنولوچيا على تدعيم الديمقراطية، وبحيث تؤكد الديمقراطية على أهمية وقيمة التكنولوچيا النظيفة فى حياة الإنسان والمجتمع على السواء.

ولكن، لأن التكنولوچيا تزيد من رفاهية الإنسان، وترفع معدل الإنتاج الاقتصادى للمجتمع، فإن ذلك قد يؤدى إلى طغيان الإنسان وإلى ظهور أنظمة حاكمة تتسم بالتسلط والاستبداد، وذلك بدلا من الرقى بالإنسان، وبدلا من الاهتمام بقضايا الحريات السياسية والاجتماعية التى يجب منحها للإنسان.

وكما أشرنا من قبل إلى خطورة التقدم التكنولوچى، فإننا نحذر هنا من شرور التكنولوچيا على حقوق الإنسان ومستقبل الديمقراطية، إذ عن طريق التكنولوچيا يمكن للحكام فرض سيطرتهم وهيمنتهم الكاملتين على المحكومين بما يتوفر لديهم من أدوات للرقابة والهيمنة المادية والمعنوية ، وبذا تكون التكنولوچيا أداة من أدوات القهر والظلم والتسخير والتضليل وغسل العقول.

وهنا، يأتى الدور المهم والخطير للمنهج، إذ ينبغى أن يبرز أن الديمقراطية كمنهج حياتى وكأسلوب للحكم لا يجب أن تحتل فقط مكانة مرموقة، بل يجب أن تتبوأ المركز الأول، إذا أردنا بالفعل بناء جيل جديد يستطيع أن يواجه العصر بكل متغيراته ومتناقضاته.

أيضا، يمكن للمنهج أن يدلى بدلوه فى قضية «التكنولوچيا... مع أو ضد الديمقراطية» ، ويؤكد إمكانية جعل التكنولوچيا والديمقراطية يسيران وفق منهجية تكفل لنا بناء الجيل الجديد المأمول، وبخاصة إذا تحققت الأمور التالية:

* أن تبرز المناهج المدرسية والجامعية على السواء مفهوم الديمقراطية ودلالاته الصحيحة، وضرورة أن تكون الأسلوب الذى يحدد العلاقة بين الأفراد بعضهم البعض من جهة، وبين الأفراد والسلطة الحاكمة من جهة أخرى.

* أن يتعامل أعضاء هيئة التدريس فى جميع مراحل التعليم مع المتعلمين وفق الأسس الديمقراطية الصحيحة، وأن يحترموا آراء الطلاب، ويرفضوا تسفيهها أو الإقلال من شأنها، حتى لو كانت غير دقيقة أو خاطئة تماما. أيضا، ينبغى أن يسمح أعضاء هيئة التدريس للمتعلمين بمناقشة أفكارهم، كذا مناقشة أفكار المتعلمين التى يطرحونها، وبخاصة الأفكار الجدلية التى أصبحت ظاهرة فى مجتمعنا.

* أن تدار المؤسسات التعليمية بأسلوب ديمقراطى، ليس فيه أى نوع من الإرهاب والتخويف، وليس فيه أى نوع من الديكتاتورية والقهر، وأن تحدد بدقة الأدوار التى ينبغى أن يقوم بها كل فرد ينتمى لهذه المؤسسات.

□ **تطوير المنهج فى ضوء التنمية الاقتصادية:**

تهتم الدول المتقدمة والنامية على السواء بقضية التنمية فى كافة جوانبها الاقتصادية والبشرية والاجتماعية. والأسباب العقلانية والدوافع المنطقية وراء هذا الاهتمام، ترتبط ارتباطا مباشرا بالرغبة فى تحقيق طموحات اقتصادية تكفل للمواطن العادى مستوى معيشة أفضل، وأيضا تتعلق بالأمن والأمان وتدعيم الاستقلال ومواجهة التحديات الخارجية وحماية الحدود الإقليمية.

ويجدر التنويه إلى أن أية خطة قومية للتنمية فى الدول المتقدمة تحتوى بصراحة على خطة تكنولوجية كأحد الأركان المهمة التى تقوم عليها الخطة القومية، ولكن فى الدول النامية تكون خطتها التكنولوجية بشكل ضمنى Implicit وغير معلن Unexplicit[٦].

* التنمية الشاملة:

التنمية الشاملة عملية تطور، تضرب جذورها فى كل جوانب الحياة، وتفضى إلى مولد حضارة جديدة، أو مرحلة جديدة من مراحل التطور الحضارى، بكل ما يميزها من قيم، وعادات، وسلوك، وأساليب وأوضاع اجتماعية، ونظم سياسية، وتقدم علمى، وتجدد أدبى وفنى... إلخ.

أيضا، يعنى مفهوم التنمية الشاملة انبثاق ونمو كل الإمكانات والطاقات الكامنة، عند الفرد أو الجماعة أو المجتمع، بشكل كامل وشامل ومتوازن. لذا، للتنمية الشاملة مجموعة من العناصر الأساسية، من أهمها:

- إن التنمية عملية مجتمعية داخلية ذاتية، لذا فإن إية عوامل أو قوى خارج المجتمع، الذى تحدث فيه عملية التنمية تكون مجرد عوامل أو قوى مساعدة فقط.
- إن التنمية ليست ذات طريق واحد أو اتجاه محدد سلفا، وإنما تتعدد طرقها واتجاهاتها وأساليبها وفقا للظروف والإمكانات المادية والطبيعية الموجودة، ووفقا للكوادر البشرية المؤهلة المتوفرة فى المجتمع.
- إن التنمية لها أساسان، أحدهما مادى محسوس والآخر فكرى معنوى مكنون، وينبغى أن يتفاعل هذان الجانبان وأن يتكاملا.
- إن التنمية فى ذاتها وكينونتها، عملية إبداع وابتكار، ومحصلة لجهد بشرى جاد، تتوفر له إمكانات مادية ومعنوية بعينها، لذا فإن التنمية لا يمكن استعارتها، من جماعة لأخرى، أو من مجتمع لآخر.
- إن التنمية أساسا قضية داخلية، لأنها تتصل بكيفية ترتيب البيت من الداخل، وفقا للقرارات المتعلقة بكيفية حشد الموارد المتاحة، واختيار الأولويات، وطريقة توزيع الاستثمارات على قطاعات: الزراعة والصناعة والتجارة والخدمات... إلخ.

وتعمل التنمية الشاملة على كسر حدة التخلف الذى تعانى منه الدول النامية، والذى يقف عقبة كؤود ضد إنطلاقها نحو رحاب بدايات القرن الحادى والعشرين. لقد تلفتت الدول النامية من حولها بعد أن حققت استقلالها، فوجدت نفسها فى ذيل الركب الحضارى، أو فى مؤخرة قطار التقدم.

ولما كانت التنمية، والتنمية فقط دون غيرها، هى الأسلوب العلمى الأمثل للتعامل مع العصر باللغة التى يفهمها، لذا لم تجد غالبية الدول سبيلا لتحقيق ذلك ، غير وضع الخطط الطموحة، التى عن طريقها يمكن تحقيق التقدم المادى والنهضة الحضارية وتطويع البيئة واستغلال الموارد الطبيعية المتاحة، وقبل كل هذا، تنمية الإنسان ذاته فى جميع المناحى المنشودة، حيث تسهم هذه الأمور فى تحقيق وضع عالمى مميز لأية دولة، كما أنها تسهم فى تحقيق الرفاهية للإنسان فى هذه الدولة.

ولكن الثورة الصناعية الثانية (التقدم التكنولوجى فى الأربعين سنة المنصرمة) أدت إلى زيادة الهوة بين دول العالم، حيث امتلكت الدول التى حققت قاعدة تكنولوجية متقدمة ناصية الأمور وزمامها، بينما ظلت الدول الأخرى التى فشلت فى بناء قاعدة صناعية راقية، واقفة فى مكانها فى أحسن الأحوال، إذ أن غالبية الدول النامية اضطرت أن تمثل دور التابع للدول المتقدمة لتوفر احتياجاتها من الفيض التكنولوجى الذى يفرزه العصر بغزارة(٧).

وللتأكيد على أهمية مراعاة العامل البشرى فى خطط التنمية الشاملة، نقول إن دراسة النمو أو التقدم فى بلد ما بمثابة دراسة لنمو أو تقدم القوى الملتجة فى هذا البلد، إذ أن النمو أو التقدم، له انعكاساته المباشرة على زيادة معدلات الإنتاج، تحت تأثير الرغبة البشرية فى زيادة الثروة، وذلك يتطلب تطوير إنتاجية العمل البشرى . ناهيك عن إسهامات النمو الإنسانى ، التى تزيد من قدرة الفرد على الاستعمال الكفء الفعال لقواه وإمكاناته العقلية والذهنية فى شتى المجالات والميادين.

وعند وضع استراتيجية للتنمية، ينبغى مراعاة الأمور التالية:

١ – إن التكنولوجيا هى تطبيق المعرفة العلمية والخبرات المكتسبة فى تطوير أساليب عمليات الإنتاج والخدمات.

٢ – إن التنمية الشاملة تقتضى التطوير التكنولوجى المستمر الذى يعجل بمعدلاتها ويتدعم بمنجزاتها.

٣ – إن العلاقة الجدلية بين التنمية والتطور التكنولوجى تطرح قضية التكنولوجيا الملائمة من حيث المكان (البلد النامى المعين بظروفه المحددة) والزمان (طور التنمية الذى يعيشه ذلك البلد).

٤ – إن التطور التكنولوجى المطرد، كالتنمية الشاملة المطردة، لا يمكن أن يتحقق إلا بالاعتماد على النفس. واستيراد منتجات التكنولوجيا كاستيراد رأس المال المرتبط به، عنصر مكمل ومساعد، وليس بديلا عن بناء القدرة التكنولوجية الذاتية.

* أزمة التنظير لقضية التنمية:

إن تحديد التصور المتكامل لقضية التنمية عملية صعبة، إذ أنها تتطلب التفاعل الخلاق بين علماء: الاقتصاد والاجتماع والسياسة، مع جهود العاملين فى المجالات الثقافية والتعليمية والتربوية.

وتصبح أية استراتيجية للتنمية عديمة الجدوى والفائدة إذا افتقرت التصور المتكامل الذى يقوم على التنسيق والمنطقية والواقعية للإمكانات والموارد: البشرية والطبيعية. وبغير ذلك، قد تظهر الاستراتيجية عبارة عن مجموعة من الجمل البلاغية والمقولات الإنشائية الجميلة، ولكنها تكون غير قابلة للتشغيل، وتمنى بالفشل الذريع فى التطبيق العملى.

ومن ناحية أخرى ، تتطلب أية استراتيجية للتنمية توازنا بين القوى السياسية والاجتماعية والاقتصادية المؤثرة فى المجتمع، إذ دون التوصل إلى قرارات سياسية رفيعة المستوى بالنسبة للاستراتيجية، ودون تعبئة الحركة السياسية والشعبية بأسرها فى داخل البلد خلف الاستراتيجية، تكون مجرد حبر على ورق يعبر عن اجتهاد أكاديمى بحت.

وينبغى التنويه إلى أن القرارات السياسية التى سبق الإشارة إليها، لن تصدرها غير الحكومات الديمقراطية القوية. لذا، يكون فى حكم المستحيل فى الدول النامية التى يقوم نظام الحكم فيها على أساس ديكتاتورى أو شمولى، صدور القرارات السياسية المطلوبة لتنفيذ خطة التنمية، إذ تكون الحكومات فى الدول النامية غير قادرة على فرض القوانين والقرارات الضرورية، لخضوعها لأصحاب المصالح فى الأوضاع القائمة بالفعل، لأنهم سوف يعارضون بشدة أية تشريعات أو إجراءات جديدة للتنمية تتعارض مع مصالحهم(٨).

ومن أهم نظريات التنمية التى ظهرت فى دول الشمال، نذكر الآتى(٩):

١ – الأنماط المثالية للمؤشرات Ideal Type of Index Models :

حيث يتم استخلاص السمات والخصائص الأساسية فى كل من المجتمعات المتقدمة والنامية على السواء. وبتصنيف هذه السمات والخصائص

وترتيبها منطقيا، يكون لدينا نموذجان، يحتوى كل منهما على عدد من المؤشرات الكمية والكيفية. وفى النموذج الأول (نموذج التقدم فى الدول الغنية)، يكون لهرم السكان قاعدة صغيرة وقمته مرتفعة، وفى النموذج الثانى (نموذج التخلف فى الدول الفقيرة)، يكون لهرم السكان قاعدة عريضة وقمته منخفضة، وذلك يفسر شأن المؤسسات والعلاقات الاجتماعية، حيث تتسم فى النموذج المتقدم بالعمومية والحيادية الذاتية والنوعية التخصصية، بينما تتسم فى النموذج المتخلف بالخصوصية والذاتية والهلامية غير التخصصية.

ما تقدم يبرز مبررات نجاح الدول المتقدمة فى تحقيق خطط التنمية، إذ يشير النموذج الأول إلى أن هذه الدول نجحت فى تقليص سمات الخصوصية المستندة إلى القرابة أوالتبعية أو المحسوبية فى مؤسساتها وعلاقاتها الاجتماعية، كما أنها استطاعت توسيع رقعة العمومية التى تستند إلى حكم القانون واللوائح والأسس الموضوعية، وأيضا نجحت فى تغيير البناء الطبقى فيها عن طريق تقليص حجم الطبقات الدنيا وتوسيع حجم الطبقات الوسطى.

٢ - **الانتشار الثقافى الحضارى Acculturation-Diffussion Model :**

حيث ينظر إلى التنمية كشكل من أشكال التغيير الاجتماعى، وتتم بواسطة الانتشار الثقافى أو الحضارى من نقطة مركزية.

وفى وقتنا هذا، تكون الدول المتقدمة هى النقطة المرجعية الإشعاعية، كما كان الشرق العربى فى عصر من العصور.

ويتم التغير الاجتماعى:

- بالقدر التى تسمح به الدول المتقدمة نقل مقومات التقدم (المعرفة العلمية والتكنولوجية والمهارات ورأس المال والقيم) إلى الدول النامية.
- بالقدر الذى تكون المجتمعات الفقيرة مستعدة لتقبل المقومات المادية وغير المادية للتقدم المنقولة إليها من المجتمعات الغنية.

وتتحول المجتمعات المتخلفة بمرور الوقت واستمرار عملية الانتشار إلى مجتمعات ذات هياكل ومؤسسات وعلاقات مماثلة لما هو سائد فى المجتمعات المتقدمة. وبذا، تحل القيم الحديثة محل القيم التقليدية، ويحل اقتصاد السوق والصناعة والنقود محل اقتصاد الكفاف والزراعة المتخلفة، وتحل التكنولوجيا العلمية محل التكنولوجيا البدائية، فى الدول النامية.

٣ - تغيير الأفراد نفسيا :

Individual Psychological Change Model

حيث تتحقق عملية التنمية إذا حدث تغيير فى قيم ودوافع وسلوكيات أفراد المجتمع. ولولا وجود عدد كبير من الأفراد الذين يتصفون بالطموح، والرغبة العارمة فى الإنجاز، والقدرة على تصور أدوار المستقبل وإمكاناته، لما حققت المجتمعات المتقدمة ما نعمت وما تزال تنعم به من رخاء ورفاهية وتقدم. إن هؤلاء الأفراد العباقرة والأفذاذ يحملون على أكتافهم مهمة نقل مجتمعهم من إطاراته التقليدية المتخلفة المحدودة، إلى إطارات حديثة متقدمة ذات دفع تنموى دائم، لذا ينبغى أن يعمل المجتمع على توفير هذه الكوادر وتجهيزها بأنسب السبل، وإتاحة الفرصة لها للعمل الخلاق.

٤ - الاتجاه الاقتصادى فى التنمية :

لقد تطرق علم الاقتصاد الغربى لموضوع التنمية فى سنوات ما بعد الحرب العالمية الثانية. ولقد تأثر بهذا الاتجاه عدد كبير من علماء الاجتماع والسياسة والأنثروبولوجيا وعلم النفس، للدرجة التى جعلوا من بعض مقولات الاقتصاديين مسلمات يقيسون على أساسها المتغيرات الاجتماعية والنفسية ذات العلاقة بمسألة التنمية. ووفقا لمسلمات علم الاقتصاد الغربى، يعتبر النمو Growth والتنمية Development شيئاً واحداً، لذا يمكن استخدام كل منهما كمرادف للآخر. إن عمليات التنمية فى المجتمعات الصناعية الحالية بدأت مبكراً، وذلك عكس ما حدث أو ما يحدث فى المجتمعات النامية، لذا فإن الهوة أو الفجوة الزمنية Time Lag† مسئولة عن وجود دول فقيرة ودول غنية فى عالم اليوم.

والحقيقة أن الفارق الزمنى ليس وحده المسئول عن حدوث الهوة بين الدول الغنية والدول الفقيرة، وإنما حدوث الهوة يعود بالدرجة الأولى إلى الحالة المركبة التى أورثها الاستعمار القديم للدول النامية، وإلى عمليات استنزاف الموارد من الدول النامية التى ما زال الاستعمار الجديد يمارسها حتى وقتنا هذا.

وتعانى نظريات التنمية الغربية من عديد من نواحى القصور المنهجى، أهمها ما يلى:

- التمركز الحضارى حول الذات بما يخدم مصالح الغرب وإبقاء هيمنته على مجتمعات العالم الثالث.
- غياب النظرة التكاملية الشاملة بسبب الإسراف السطحى فى ربط الظواهر الاجتماعية بعلم الاقتصاد، وعلم النفس، وعلم السياسة، وعلم الأنثروبولوجيا.
- تجاهل الأعمال الأصيلة لمفكرى العالم الثالث.

إن أبرز مقومات عمليات التنمية والنهضة، ما يحدث لقيم وأخلاقيات الأفراد وعناصر القوى العاملة. لذا، تظل القضية الحاكمة هى قيم وأخلاقيات القوى العاملة عند كل لحظة ومنعطف تاريخى(١٠).

ولعل أصدق تأكيد على صحة ما سبق أن الفترة اللاحقة لهزيمة يونيو ١٩٦٧، اتسمت باضطراب واهتزاز للقيم العظيمة المتوارثة، والتى سادت فى فترات النهوض والارتقاء، ثم جاء انتصار أكتوبر العظيم ١٩٧٣، فسادت روح أكتوبر ووجهت القيم والسلوكيات نحو الأفضل. ولكن، سرعان ما جاءت الحقبة النفطية (١٩٧٤ - ١٩٩٤) وما صاحبها من انفتاح استهلاكى، فرض على المجتمع المصرى نظاما جديدا للقيم والمفاهيم، كان له صداه المسموع على سلوكيات وأخلاقيات الأفراد على المستويين الفردى والجمعى. وفى السنوات الخمس الأخيرة، توجد محاولات جادة لتعديل سلوكيات الناس نحو الأفضل.

إن التأمل فى طبيعة الصراع الدرامى الذى حدث حول «قيم العمل» خلال الفترة: ١٩٧٤ - ١٩٩٤، يساعد على فهم الأزمة الراهنة للتنمية فى مصر. لقد أخذت «القيم الرديئة» تطرد «القيم الجيدة»، كما تقدمت «قيم مستحدثة» وتراجعت «قيم أصيلة ومتأصلة». ولقد أدى ذلك إلى اضطراب فى الرؤية وإحباط للمعنويات، وتداخل حاد بين «الأصيل» و «الدخيل»، وبين «الجيد» و «الردىء». ولكى نكون موضوعيين فى تمييزنا بين «الجيد» و«الردىء»، ينبغى أن نحتكم إلى معيار «تنموى أونهضوى» بحيث يتصل بالشروط الموضوعية لأحداث النهضة والتنمية فى أى مجتمع من المجتمعات، وبذا يمكننا المحافظة على ما تبقى من «القيم الجيدة» التى تآكل أغلبها. ولعل أهم الأمور التى ينبغى أن يتحكم المعيار المقترح فيها، هى:

- القيم «الإنتاجية» مقابل القيم «الريعية» التى تدر الدخول الثابتة والعائد الوفير دون جهد.
- قيم «الانضباط فى العمل» مقابل قيم «التسيب» (التغيب عن العمل وعدم احترام مواعيد العمل الرسمية).
- سيادة قيم «التقليد والمحاكاة» مقابل قيم «الابتكار والإبداع».
- سيادة قيم «الاستهلاك» فى مقابل قيم «التنمية».
- تدنى قيم «العمل اليدوى/التطبيقى» مقابل قيم «العمل الذهنى/المكتبى».

وبالنسبة للبند الأخير الموروث من سلبيات الماضى فى المجتمع المصرى، حيث كانت النظرة المحترمة لأصحاب العمل الذهنى والنظرة الدونية لأصحاب العمل اليدوى. ونتيجة لتغلغل هذه القيمة فى المجتمع المصرى، حدثت وما تزال تحدث حتى يومنا هذا، أزمة خطيرة تتمثل فى عدم ربط التعليم باحتياجات سوق العمل. وكنتيجة طبيعية للتراث الموروث، حدثت فجوة كبيرة متنامية بين «المعارف النظرية» وبين «التطبيقات المهنية»؛ فأدى ذلك إلى التكالب والاندفاع نحو التعليم الجامعى، والعزوف المنظم عن الأعمال اليدوية، مما أحدث خللا واضحا فى هيكل قوة العمل المصرية، لاسيما بالنسبة للوظائف الوسطى، حيث يكون للمعرفة التطبيقية التأثير الكبير من حيث الإدارة الفعلية للنشاط الاقتصادى والخدمى.

والغريب فى الأمر أنه يوجد فائض فى خريجى التعليم العالى، بينما توجد اختناقات فى بعض الوظائف الوسيطة، مثل مشرفوا وملاحظوا العمال Foremen، والميكانيكيون Mechanics، ووظائف التمريض Nursing، على الرغم من أن مخرجات التعليم الثانوى الفنى تقدر سنويا بمئات الآلاف، وذلك يدل دلالة قاطعة على عدم ربط التعليم فى جميع مراحله باحتياجات سوق العمل.

ومن المتوقع أن تفرض «آليات التكيف» نفسها فى مجال تصحيح الخلل الراهن فى مخرجات النظام التعليمى الرسمى، وذلك يؤدى بالتبعية إلى تصحيح هيكل العمالة المصرية، ولاسيما فى حلقاته الوسطى. ولعل الدليل على سلامة توقعنا تآكل المكانة الاجتماعية لأصحاب الوظائف الإدارية والكتابية والمهنية والنظرية، وتدهور العائد المالى النسبى الذى تدره تلك المجموعات

الوظيفية. وفى المقابل، لم تعد الأعمال اليدوية والحرفية والتطبيقية مدبوذة اجتماعيا كما كان الحال من قبل، وباتت تدر دخولا مناسبة للغاية.

«إن شيوع الاختلالات الاجتماعية وتفاقمها يؤدى إلى نتائج اقتصادية سلبية تؤثر بدورها على استقرار (التوازنات الاقتصادية) المنشودة. فعلى سبيل المثال، إن الاختلال المتفاقم بين الدخول والأثمان يؤدى بدوره إلى تعدد الوظائف وبالتالى ضعف الإنتاجية فى مواقع العمل الرئيسة مما ينتج عنه انهيار أخلاقيات العمل وروح الانضباط والإجادة فى العمل. وهذا يغذى بدوره الضغوط التضخمية ويضعف من القدرة التنافسية للاقتصاد المصرى. وبالمثل، فإن انتشار البطالة (لاسيما فى صفوف المتعلمين) يؤدى إلى انتشار الجريمة الاقتصادية المنظمة بما لذلك من آثار سلبية على مجمل أداء الاقتصاد».

إن هناك أزمة تتعلق بإعادة تحديد وتخطيط دور ووزن الدولة فى الحياة الاقتصادية فى ضوء ضعف الإمكانات المادية الحقيقية للدولة، وفى ضوء فشل سياسة قطاع الأعمال العام، وفى ضوء وجود فائض كبير من المدخرات فى البنوك لم يستثمر بعد بالطريقة العلمية الصحيحة.

ولقد لخص التقرير الاستراتيجى العربى لعام ١٩٨٩، أهم مؤشرات القصور فى الأداء على التحوالتالى:

١ – انخفاض وضعف ربحية المشروعات العامة.

٢ – قصور هياكل التمويل الرأسمالى والجارى.

٣ – ضعف أساليب المحاسبة والضبط المالى.

٤ – ضعف روح المبادرة وجمود الهياكل التنظيمية والإدارية.

٥ – ضعف «حوافز الأداء»، وبالتالى انخفاض جودة السلع وكفاءة الخدمة.

٦ – قصور عمليات التحديث التكنولوجى.

٧ – ضعف الطاقة التصديرية.

٨ – ارتفاع حجم العمالة الزائدة، وضعف إنتاجية العمل.

٩ – شيوع الطاقات العاملة.

١٠ – ضعف الحساسية لطلب المستهلكين وتراكم المخزون من السلع تامة الصنع.

وهناك من يرى أن السلبيات السابقة تعود إلى قصور النموذج المعمول به فى إدارة الاقتصاد القومى بعامة، إذ يتسم هذا النموذج بالجمود والتسيب فى آن واحد، ويستخدم خليطا غير متجانس من الأوامر والأدوات الاقتصادية، ويضاف إلى ذلك انتشار الفساد وتبديد المال العام فى ظل غياب الديمقراطية وفى عدم وجود نظام جاد للمحاسبة والمساءلة.

ونذوه إلى أن الواقع المادى خلال الفترة الممتدة من يونيو ١٩٦٧ حتى وقتنا الحاضر، لم يبق ثابتا، إذ حدثت تحولات طبقية ومادية مهمة أثرت على المواقع الطبقية وعلى الأوزان النسبية للشرائح الاجتماعية المختلفة داخل كل طبقة، تحت تأثير الهجرة والمال النفطى والانفتاح.

إذا ألقينا نظرة فاحصة على أوضاعنا الاقتصادية الراهنة، نجد أن الاقتصاد المصرى لم يعد اقتصادا واحدا، بل «عدة اقتصاديات» لكل منها آلياته وقوانينه وأزماته. أيضا، نجد غياب «الكفاءة المؤسسية» على مستوى مجمل الاقتصاد والمجتمع، مما يؤدى إلى تشويه أية «كفاءة اقتصادية» على مستوى الوحدات الإنتاجية والخدمية.

لذا ينبغى عمل «إصلاح منظومى» شامل لمجمل البنية الاقتصادية بما يكفل تحقيق «الكفاءة الاقتصادية»، وذلك دون إهمال أو إغفال لتحقيق «الكفاءة الاجتماعية»، لأن هذا وذاك يكفلان تحقيق «الكفاءة المؤسسية».

* المنهج وخطط التنمية الاقتصادية[١١]:

لقد كان لعدم الترابط بين التعليم وخطط التنمية آثاره السلبية على العملية التربوية. فمن غير المعقول إبعاد التعليم عن الحياة العملية، وعدم التنسيق بين المناهج، وحاجات المجتمع الفعلية والحياة التى يعيشها التلاميذ بعد التخرج، على الرغم من أن التعليم يعد فرعا من فروع العمل الاجتماعى لإنتاج النوعيات المختلفة من القوى العاملة.

ومن المفروض نظريا أن المناهج التى تقدمها المدرسة لها النصيب الأكبر فى توفير احتياجات المجتمع من القوى المؤهلة المدربة التى تحقق له ما يصبو إليه من أهداف اقتصادية واجتماعية.

وفى مصر، حيث ما زالت الزراعة تمثل جانبا مهماً من الجوانب التى تقوم عليها التنمية الاقتصادية. لذا، ينبغى أن تكون المدارس فى المناطق الريفية بجانب الحقول، وفى مواقع الإنتاج الزراعى. وينبغى أن يتحمل

مسئولية التدريس فى تلك المدارس معلمون أكفاء، مع مراعاة زيادة عدد المعلمات فيها ضمانا لاجتذاب التلميذات للدراسة.

ومن ناحية أخرى، ينبغى تطوير المناهج بما يسهم فى رفع مستوى وكفاءة الإنتاج الزراعى. وعليه، يجب وضع المناهج التى من خلالها يستطيع التلاميذ ممارسة التربية الزراعية العملية والصناعات الريفية وتربية الحيوان وخدمة البيئة والنهوض بها، والتعرف على مصادر الثروة وإمكاناتها فى المجتمع، والتعرف على المشكلات الزراعية والاقتصادية والاجتماعية التى تحول دون إعداد الزراعيين المزودين بالمعلومات النظرية والعملية. أيضا، يجب أن تتضمن المناهج ما يخدم قضية تطوير أسلوب العمل الزراعى وما يخدم فكرة توسيع التصنيع الزراعى بشكل يحقق على المدى الطويل ارتباط التنمية الاقتصادية والاجتماعية والحضارة بتنمية الاقتصاد الزراعى. كما يجب أن تربط المناهج العاملين بالزراعة بالأرض بدلا من الاتجاه للعمل فى المجالات الأخرى، وبذا يمكن الحد والسيطرة على الهجرة من الريف إلى الحضر.

وعند تطوير المناهج لربطها بخطط التنمية، ينبغى أن ننفتح بلا حرج على الفكر التعليمى العالمى كله كنتاج عام للبشرية عبر التاريخ السحيق، مع مراعاة أن هذا الانفتاح لا يعنى الذوبان فى تجربة بعينها، ونسيان هويتنا، وعلينا إذن أن نأخذ بالفكر التعليمى الجديد الذى يهتم بالتفرد وبالثقافات الخاصة بشكل جيد، لما لهذا الفكر من دور فعال فى إنماء الخطط التنموية.

أيضا، فإن مصر فى سبيلها لبناء قاعدة صناعية كبيرة، وذلك يتطلب ربط التعليم بواقع المجتمع وأهدافه. ويتطلب تحقيق ما تقدم وجود فلسفة تربوية نابعة من واقعنا، وتسترشد فى ذات الوقت بالفكر التربوى العالمى كما سبق أن نوهنا إلى ذلك، بحيث يمكن على ضوء هذه الفلسفة ربط التعليم بواقع المجتمع وأهدافه، وتحقيق التوازن بين التعليم النظرى، والتعليم المهنى. إننا فى أشد الحاجة لبناء قاعدة صناعية، وذلك يستوجب إعداد الفنيين المتخصصين والعمال المهرة من خلال مناهج يتم إعدادها لتحقيق هذا الغرض. وعليه، ينبغى أن تتضمن المناهج بعض الجوانب المهمة فى إعداد القوى العاملة المدربة والكوادر الفنية والعلمية والإدارية اللازمة لعمليات الإنتاج والنمو التقنى وتطوير الخدمات وإدارة المشروعات والمصانع، وكل ما له علاقة بالتنمية الصناعية والتكنولوجية.

لقد برزت الآن قيمة التربية لدورها الأساسى فى عملية الإنتاج، ولإسهامها المباشر فى تشكيل أنماط جديدة للإنسان تقوم على استغلال أقصى قدراته وإمكاناته الذهنية . إن ما تقدم يتوافق تماما مع مفهوم التخطيط الشامل من أجل التنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية الشاملة، وذلك لأن التخطيط الشامل يتضمن العمل على تكوين الرأسمال البشرى الاستراتيجى المتمثل فى تخريج الأفراد المؤهلين والمدربين فى المجالات المختلفة، وتلك هى الوظيفة الأساسية للتربية لبناء المجتمع وتحقيق قوته الاقتصادية.

والسؤال: كيف نحقق فكرة التربية من أجل التنمية؟

لقد ترتب على تطور مفهوم التربية خلال النصف الأخير من هذا القرن تطورا مناظرا فى مهمة وأهداف مناهج التعليم بما يتلاءم مع روح العصر، وبما يتواكب مع الثورة العلمية والتكنولوجية المذهلة التى نقف أمامها مشدودين من ضخامة حجمها وسرعة نمائها.

وكنتيجة لما تقدم ، تأكدت الرابطة المتينة بين التربية وبين الاقتصاد. لذا، اعتبر علماء التربية أن العمل هو بمثابة نشاط اجتماعى فعال تنتج عنه القيم المادية والروحية فى المجتمع. وعليه، فإن التخلف الفكرى والتربوى لهو نتيجة متوقعة وطبيعية للتخلف الاقتصادى.

ولقد كان (جون ديوى John Dewey ١٨٥٩ – ١٩٥٢) من الرواد الأوائل الذين آمنوا بالاتجاه السابق (الاتجاه النفعى)، لذا رفض الفكرة القائلة بأن المعرفة مكافأة تصل إلى المتعلم من مصدر خارجى ، وبذا يكون (ديوى) رفض فكرة (التعليم السلبى) التى ظلت سائدة من أيام (أفلاطون) . ويرى (ديوى) أن المعرفة مكسب يحققه المتعلم من خلال ما يبذله من جهد، وبذا أرسى قواعد مبدأ اكتساب المعرفة من خلال العمل الذى يقوم على أساس أن المعرفة رغم أنها الوسيلة التى من خلالها يمكن للإنسان تحقيق النجاح، إلا أنها لا تبقى حقيقة مطلقة لأن نظريات العلم فى حد ذاتها قابلة للتغيير والتعديل. ولقد ترتب على ما سبق النظر إلى المعرفة كقوة تساعد الإنسان على مواجهة البيئة والسيطرة عليها، وتساعده على التكيف مع الحياة الاجتماعية من لحظة مهده إلى ساعة لحده، ويتم ذلك من خلال عمليات تجريب وتعديل مستمرة. ما دام الأمر كذلك، لا يكون للتعليم هدف سوى تحسين البيئة والحياة

الاجتماعية للإنسان، وبذا يكون التعليم عملية إنتاجية، ويكون العاملون به من العمال المنتجين.

ولكى يكون التعليم عملية إنتاجية، ينبغى أن تكون اتجاهاته وتطلعاته تقدمية بحيث يكون فى خدمة القضايا المستقبلية المتوقعة. إذاً، ينبغى أن يتخلص التعليم بدرجة ما من الاتجاه المحافظ الذى يوجه جل اهتمامه نحو الأوضاع القائمة.

وبعامة، إذا نظرنا إلى التربية كفن يسهم فى صناعة الإنسان، فذلك يعنى أهمية اختيار أفضل الخبرات، وأكثرها فاعلية ،ليتعلمها هذا الإنسان، لأنه بقدر وبجودة ما نعطيه اليوم سوف يعطى المجتمع فى المستقبل. إذاً، يجب أن نغرس فى المتعلم صفات إدراكية وعقلية وخلقية تجعله يستطيع التأثير تماما أو بدرجة كبيرة فى الظروف والمواقف التى تصادفه، وتجعله أيضا قادراً على التصدى للمشكلات التى تنجم نتيجة التطور الاجتماعى وحلها بالأسلوب العلمى. أيضا، فإن نماء المجتمع اقتصاديا وثقافيا يرتبط بمدى تنمية الطاقات الذهنية والإبداعية وتربية الذوق الجمالى عند الإنسان.

من المنطلقات آنفة الذكر، فإن فكرة التربية من أجل التنمية تتحقق من خلال الفهم الجديد المتطور لغاية التربية ووسائلها، ومن خلال وضع تخطيط تربوى يتلاءم مع روح العصر، ويراعى فيه الآتى:

* التحديد الدقيق للأهداف التربوية التى يسعى المجتمع إلى بلوغها.
* التوفيق بين تطلعات المجتمع وإمكاناته المادية وقدراته البشرية.
* تحقيق الترابط والتزامن بين التنمية البشرية والموارد الطبيعية للبلاد.
* أخيرا، ربط المنهج التربوى عضويا بخطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية ، ويتطلب ذلك التنسيق بين كافة المؤسسات والأجهزة المعنية.

خلاصة ما سبق، ينبغى لتحقيق فكرة التربية من أجل التنمية أن يتكامل التخطيط التربوى والاقتصادى، على أساس أن ذلك يوثق الرابطة بين الإنسان ومستقبله، ويحدد أبعاد العلاقة بينهما.

ولكن خطورة فكرة التربية من أجل التنمية قد تتمثل فى جعل غاية

سياسة التعليم هى ربط التلاميذ بإنتاج البيئة من زراعة وصناعات يدوية ومنزلية، وبذا يرتبط الأبناء فى أغلب الأحوال بالمهن أو الحرف التى يمارسها آباؤهم، وكنتيجة لذلك لا يستطيع ممارسة المهن العليا إلا أبناء القادرين.

حقيقة، إن الاتجاه السابق يسهم فى محو أمية الفقراء، وله دور فعال فى رقى تكنولوجيا الإنتاج، إلا أن دوره يعد محدودا جدا بالنسبة لتغيير نمط الحياة فى الريف أو المدينة، وبالنسبة لتعديل الهياكل الاجتماعية والطبقية المتوارثة.

وعلى الرغم من أن ربط تعليم التلاميذ بإنتاج البيئة له دور فى تنمية الإنتاج التقليدى ورفع مستوى الصناعات البسيطة المحدودة، فإن خطورة هذا الربط تكمن فى الحد من الثورة الصناعية الحقيقية، وفى محاولته الإبقاء على أنماط الحياة التقليدية وهياكلها حتى لا تحدث تغييرات حقيقية بالنسبة للقيم الهابطة السائدة.

إن التعليم الذى يهتم بالإنتاج، وليس فيه مكان لعلم يدرب العقل على التفكير، أو يرقى إلى المعرفة النظرية، أو ينمى الشعور بالمواطنة أو بالحقوق والواجبات المدنية والسياسية أو بالقلق الاجتماعى أو الاقتصادى، لهو تعليم يحمل بين طياته ردة للخلف، ولن يأتى بجديد لأنه دعوة بديلة عن دعوة التصنيع القومى. وحاليا، توجد نغمة عالية النبرات تدعو إلى سد منافذ التعليم النظرى وتوسيع منافذ التعليم العملى أوالتطبيقى لحاجة المجتمع إلى أصحاب المهارات اليدوية، ويشوب الدعوة السابقة النقص فى الرؤية السياسية والاجتماعية والإنسانية، وتحفها مخاطر جسيمة وعظيمة الشأن. إن توجيه التعليم فى المسارات التطبيقية على حساب تنمية المدارك العقلية يجعل الاتجاهات الشمولية غيبية كانت أو وضعية تستشرى بدرجة كبيرة. أيضا، فإن المجتمعات التى ينفصل فيها العلم عن الديمقراطية، ويستغنى فيها بالدربة الفنية عن الثقافة الإنسانية، وتتميز فيها المعرفة التطبيقية عن المعرفة النظرية، لهى أرض خصبة تترعرع فيها القيم الديكتاتورية، وينزع أفرادها إلى العنف، ويعتمدون على الحلول العاطفية أو الغريزية السهلة فيما يصادفونه من مشكلات. وباختصار، فهى مجتمعات المواطنين الفاشلين.

وعلى ضوء المرتكزات التالية:

* عقل الإنسان عضو كسائر أعضاء الجسم، إن كف الإنسان عن

استعماله فقد وظيفته أو ضمر.

* إن تكامل المعرفة يحمى الإنسان من ضيق الأفق الشديد الذى يتولد عن التخصص الدقيق، وتجعله قادراً على التمييز والاختيار الحر.

* تنفشى الخرافات بين الأميين، وتنفشى الدعوات السياسية والاجتماعية الساذجة بين أنصاف المتعلمين.

ينبغى أن يكون التعليم قبل الجامعى هو الوعاء الواسع للمعرفة المتكاملة حيث تتجاور العلوم والآداب والفنون فى تكوين هرمونى رائع ، وحيث يتدرب عقل الإنسان على التفكير العلمى مما يساعده على اكتساب القيم الصالحة الجديدة وعلى فرز الثمين عن الغث فى القيم الموروثة، وحيث يكتسب الإنسان أصول المواطنة الصالحة مع أقرانه فى الزمان والمكان، وحيث تشحذ قدرات الإنسان على الاختيار الحر، وبذا يستطيع أن يقرر مصيره بنفسه، ويكون له السيادة العاقلة على النفس وعلى الطبيعة.

□ تطوير المنهج فى ضوء الأصول الديمقراطية :

إن دراسة عملية التحول الديمقراطى فى مجتمع ما، هى دراسة فى واقع الأمر لطبيعة الدولة ودورها. ولا يمكن دراسة هذا الموضوع دون أخذ البعدين التاليين فى الاعتبار(١٢).

١ - البعد النظرى:

ويتعلق بمفهوم الديمقراطية كقيمة سياسية أو كنظام سياسى، مع التركيز على مفهوم عملية «التحول إلى الديمقراطية» وخصوصية هذه العلمية.

٢ - البعد التاريخى:

حيث لا يمكن فهم أية ظاهرة اجتماعية بمعزل عن تطورها التاريخى وسياقها الراهن. لذا، فإن عملية التحول الديمقراطى فى أى بلد من البلدان تتأثر بصورة مباشرة بالنظام السياسى السائد، وبتطور الحياة السياسية عبر العصور، وبالتوقعات المستقبلية لهذه الحياة السياسية.

وتستند الأشكال التنظيمية والقانونية لنظام الحكم الديمقراطى فى قيامها ونشاطها إلى منظومة من المفاهيم والأفكار والقيم، وأيضا إلى القانون وإلى وجود الاتفاق العام CONSENSUS حول العملية السياسية، علما بأن النظام

الديمقراطى لا تحميه القوة المسلحة بقدر ما يحميه التزام الفاعلين السياسيين بقواعد هذه العملية وفقا للدستور والقانون. ودون توافر ذلك، فإن المؤسسات الديمقراطية تكون نبتا مصطنعا لا يستند إلى جذور فى الواقع الاجتماعى تصونه وتحميه.

*** مفهوم الديمقراطية:**

لا يقوم مفهوم الديمقراطية فقط على الجانب التنظيمى والثقافى،وإنما يوجد جانب آخر يتعلق بالسياق الاجتماعى والاقتصادى، إذ إن وجود «الروابط الوطنية هو الذى يجعل من العملية الديمقراطية آلية للتعبير عن المصالح وتمثيلها، ولحل التباينات أو التناقضات بينها فى إطار الوطن الواحد».

وتوجد وجهة نظر تقوم على أساس أن الديمقراطية بمثابة «تجربة إنسانية يفرضها العقل البشرى، وتحتمها الأخلاق لتحافظ على كرامة الإنسان وقيمته».

وتقوم وجهة النظر السابقة على أساس «أن الديمقراطية وليدة عمليات تحول طويلة الأمد، وقد اجتازت جميع الأشكال السياسية التى عرفها العالم،قبل أن تتوصل لوضع أدوات الحكم تحت رقابة المواطنين وسيطرتهم».

إن المبادئ التى قامت عليها الديمقراطية كالحرية والعدالة والمساواة... إلخ، ظلت ثابتة لم تتغير، على الرغم من أن الديمقراطية فى مسارها الطويل تشكلت وتغيرت مع طبيعة المجتمعات وثقافتها وتراثها.

وترتبط الديمقراطية بمجموعة من القيم التى يجب أن يلتزم بها الأفراد، وهذه القيم تنتقل إليهم من ثقافتهم عبر الأجيال المختلفة، ومن أهم هذه القيم:

- تقدير المشاركة العامة فى اتخاذ القرار، وضمان حرية التعبير.
- مسئولية الفرد عن أفعاله.
- الاهتمام بالحقوق الإنسانية والابتعاد عن استغلال الآخرين.
- تحقيق العدالة بين جميع أفراد المجتمع.

*** السلوك الديمقراطى:**

تتشكل شخصية الفرد أثناء نموه من خلال تعامله واحتكاكه بالآخرين،

أى من خلال عمليات التفاعل والتنشئة الاجتماعية التى تحدث بينه وبين الآخرين. وتوجه شخصية الفرد نمط السلوك الذى يتبعه، لذا فإن السلوك الديمقراطى يمثل أحد جوانب السلوك الذى يصدر عن الشخصية والذى ينشأ مع الفرد عبر مراحل نموه المختلفة وخلال عملية التنشئة الاجتماعية.

ومما لا شك فيه أن نمط سلوك الوالدين نحو الطفل يسهم فى تشكيل شخصيته وسلوكه الديمقراطى. لذا فإن الأبناء الذين ينشأون فى أسر ديمقراطية يميلون للتصرف بإيجابية إزاء سلطة الوالدين أكثر من نظرائهم الذين ينشأون فى أسر متسلطة أو متسامحة.

ومن المهم أن ينشأ الطفل فى أسرة تعلمه الديمقراطية وتنشؤه عليها وتمارسها معه، وبذا نضمن التزام الطفل بالسلوك الديمقراطى عندما يكبر وينمو، إذ يصبح هذا السلوك جزءا لا يتجزأ من شخصيته.

خلاصة القول، إن معاملة الإنسان وهو كبير بديمقراطية ليس هو المهم فقط، بل الأهم من ذلك بكثير إكساب السلوك الديمقراطى له وهو طفل فى سنوات عمره الأولى.

*** المنهج والسلوك الديمقراطى:**

تلعب المدرسة دورا مهما فى عملية التنشئة الاجتماعية للمتعلم بعد الأسرة، وذلك عن طريق الأسلوب الديمقراطى الذى يمارسه المعلم فى إدارة الفصل الدراسى، وعن طريق مضمون المادة العلمية ومحتواها، وعن طريق طبيعة النظام المتبع والقوانين التى تطبق فى المدرسة.

إن المدرسة وحدة اجتماعية لها مناخها التنظيمى الخاص الذى يساعد فى تشكيل إحساس المتعلمين بالفاعلية الشخصية، إذ أن سلوك المدرس الديمقراطى يضع أسس الرضا، ونمو الإبداع، والاستقلالية، والاتزان الانفعالى، والميول الاجتماعية عند المتعلم. أما سلوك المدرس المتسلط، فينجم عنه انخفاض الدافعية عند المتعلم، وضعف قدرته على التركيز، وزيادة فى توتره الداخلى، واندفاعه للثورة والغضب.

لقد أظهرت الدراسات وجود ارتباط إيجابى بين التعليم والسلوك الديمقراطى، ويفسر الباحثون ذلك بأن التعليم يمكن أن يقلل من التسلطية

ويزيد من الديمقراطية عند الأفراد الذين فى مجتمعات يكون فيها التعليم غير تسلطى فى طبيعته وعن طريق مدرسين غير متسلطين.

إن حدة وقسوة النظام فى المدرسة، ومحتوى ما يتم تعليمه، ونوع فلسفة التعليم، بمثابة عوامل يمكن أن تزيد من التسلطية أو تقلل من أثر التعليم فى خفض درجة هذه التسلطية.

وعليه، كلما ارتفع مستوى التعليم زاد احتمال أن يكون المجتمع ديمقراطيا، فمفهوم وأهداف التربية بعامة، والمنهج بخاصة، تعكس قيم ومعايير المجتمع، فالأطفال لا يولدون ديمقراطيين، ولكنهم يكتسبون درجة معينة من المعرفة والفهم والخبرة عن السلوك الديمقراطى، قبل ممارستهم السلوك الديمقراطى بطريقة عملية وفى مواقف حقيقية.

وتوجد فرضية مفادها : أن الجهل هو السبب المباشر للسلوك غير الديمقراطى الذى يمارسه الأفراد والجماعات والأمم. لذا، ينبغى إمداد المتعلم بالمعلومات عن الديمقراطية والقيم الديمقراطية والسلوك الديمقراطى، وبذا يدرك السلوك الإنسانى ويفهم أبعاده، كما يعرف التحيزات الإنسانية وأساليب مواجهتها والتغلب عليها.

وفى الدول الديمقراطية، تمد المدرسة المتعلم بمعلومات ومفاهيم عن الديمقراطية وطريقة الحياة الديمقراطية، وذلك عن طريق المناهج التى تساعد المتعلم على التعامل مع الآخرين، رغم ازدياد تعقد الحياة الديمقراطية فى ظل النظام العالمى الجديد.

إن بناء وإعداد المناهج ذات الطابع الاجتماعى والثقافى، يجعل المتعلم يعرف ثقافته وتاريخه، كما يجعله يتعلم كيف يدرك أبعاد التجربة الإنسانية للآخرين فى الدول الأخرى، وبذا ينظر إلى الآخر كإنسان له تاريخه وحاجاته وطموحاته الخاصة التى قد تختلف عن نظيراتها الخاصة به.

إن المعرفة بأنسب الطرق والأساليب للتعامل مع الآخرين، يمكن أن تصبح أفضل أساس تعليمى لتحمل أعباء الديمقراطية، إذ يتعلم المتعلم كيف يتقبل الآخر حتى وإن اختلف معه فى لونه وعقيدته وأيدولوجيته... إلخ، كما يتعلم أن ينظر إلى الآخر من وجهة نظر إنسانية بحتة، لأنه لن يكون أبداً أقل منه أو أدنى فى ترتيب الجنس البشرى المزعوم، وبذا تتكون لدى المتعلم

النزعة القوية نحو السلم والسلام، وحل الصراع والخلاف مع الآخر بالتراضى المتبادل بينهما.حقيقة، إن الجهل هو التربة الخصبة للتعصب، وهو الجو المناسب للعداوة، وأن العلم أو المعرفة هى المكون الأساسى للسلوك الديمقراطى. وعلى الرغم من ذلك، فليس من الضرورى أن يكون الشخص الأكثر علما أو معرفة هوالأكثر ديمقراطية، إذ قد يتسم سلوك هذا الشخص بالتسلطية والديكتاتورية، وقد يستغل علمه أو معرفته فى بسط نفوذه على الآخرين وفى قهرهم وإرهابهم.

إن الشخص الأكثر ديمقراطية، يكون لديه الاستعداد لتقبل وجهات النظر المعارضة أو حتى المضايقة، ونتوقع أن يكون المنهج قد أثر بقوة فى هذا الشخص، فأكسبه السلوك الديمقراطى.

وعلى صعيد آخر، يمكن أن يسهم المنهج فى اكتساب الأسس والمقومات التى تقوم عليها الديمقراطية. وبذا، يساعد المنهج أن يكون الفرد واعيا بتحيزاته، وبالسبل التى تمكنه من التخلص من هذه التحيزات، وبالأساليب التى تسهم فى إصداره الأحكام الموضوعية على تحيزاته الشخصية.

إن التمركز حول الذات، والتمركز حول الجماعة، والتمركز حول الأصل العرقى... إلخ، لهى تحيزات شخصية لا يستطيع أن يفلت الشخص من تأثيرها، أو أن يهرب من مجالات تأثيرها، دون اكتساب السلوك الديمقراطى(١٣).

إن السلوك غير الديمقراطى، يجعل الفرد يتحيز للمعلومات التى يجمعها، وللطريقة التى يحكم بها على المعلومات التى يحصل عليها، وللمضمون والنتائج التى يخرج بها نتيجة تحليله لتلك المعلومات، سواء أكانت النتيجة تخص سلوكه أو سلوك الآخرين. وهنا، يبرز العنصر أو العامل الذاتى فى الحكم على الأمور. لذا، نجد أن الفرد يبرر سلوكه الخاص كانعكاس لحكم منطقى فى مواقف محددة، فى الوقت الذى يرفض سلوك الآخرين ويعزوها لدوافع غرضية. وبذا يكون للفرد منطقه فى تعليل أفعاله، بينما يرفض تطبيق المنطق نفسه فى تبرير أفعال الآخرين.

أما السلوك الديمقراطى، فيجعل الفرد يتعلم كيف يفكر تفكيرا تحليليا نقديا، موضوعيا وعقلانيا، وبذا يحكم على تصرفاته بالمعيار أو المقياس نفسه

الذى يحكم به على تصرفات الآخرين.

خلاصة القول، إن المدرسة عن طريق المناهج التى تقدمها، يمكن أن يكون لها دورها المباشر فى إكساب المتعلم التفكير النقدى الديمقراطى، وفى إكسابه السلوك الديمقراطى أيضا. فالتفكير الديمقراطى والسلوك الديمقراطى ينبغى أن يتواكبا معا، وأن يتشابكا فى نسيج متلاحم الأطراف، إذ لاتوجد فائدة يمكن تحقيقها من عزل التفكير الديمقراطى عن السلوك الديمقراطى، أو العكس.

إن اكتساب التفكير الديمقراطى فقط، قد يسهم فى تخريج العقول القوية المدربة التى لديها القدرة على القيادة والمبادأة، ولكن ذلك قد يتم بأسلوب استبدادى أو سلطوى. وفى المقابل، فإن اكتساب السلوك الديمقراطى، قد يضمن حسن وسلاسة التعامل والتفاعل مع الاخرين، ولكنه يفشل بالتأكيد فى الأمور الإدارية والقيادية الخاصة بانتظام العمل أو كيفية توزيع المهام(١٤).

* الديمقراطية وتطوير المنهج:

يقوم التعليم التقليدى على أساس التلقين ونقل تجارب الماضى للاستفادة منها، بينما يعتبر التعليم التقدمى فنا له دوره الفعال فى خلق المقدرة عند المتعلم ليبحث، ويبتكر، ويبدع، ويدرك لزومية وأهمية التفاعل مع ظروف العصر، ويتطور ويطور فى هذه الظروف.

ونلاحظ أن البون شاسع بين المعنيين السابقين، فالمعنى **الأول** يقوم على ديكتاتورية مقصودة أو غير مقصودة من المعلم على أساس أنه مصدر المعرفة للمتعلمين الذين يقتصر دورهم السلبى على استماع ما يقوله المعلم، أو فى أحسن الأحوال مناقشته فى بعض ما يقوله. أما المعنى **الثانى**، فيقوم على ديمقراطية الموقف التدريسى، حيث يمارس المتعلم بعض الأنشطة، ويكون له رأيه فيما يعرض عليه، وفيما يدرسه. كما أن الموقف التدريسى فى الحالة الثانية يتيح الفرص أمام المتعلم كى يفكر، ويستغل أقصى طاقاته الذهنية والعقلية فى الأعمال التى يقوم بها طواعية أو يكلف بها.

تأسيسا على ما تقدم، يتطلب العلم التقدمى نوعية خاصة من المعلمين يتم إعدادها وفق أساليب وطرائق بعينها، بحيث تؤمن إيمانا راسخًا بأهمية وجدوى قيام الموقف التدريسى على أسس ديمقراطية.

والسـؤال:

هل تقوم كلياتنا ومعاهدنا المسئولة عن إعداد المعلم بإعداد المعلم الديمقراطى قولا وفعلا؟، وبمعنى آخر، لقد بدأنا فعلا خطة طموحة لتطوير التعليم من حيث نظام الامتحانات وتحديث المناهج، فهل فى مرحلة إعداد المعلم قد راعينا فى برامج الإعداد ما يضمن توفير المعلم الديمقراطى المؤهل لإنجاح الهدف الطموح السابق؟

إن المعلم الديمقراطى ليس هو المعلم التقليدى الذى عهدناه كنموذج للقدرة العالية على تحصيل العلم وتوصيل المعلومة، ولكنه المعلم المثقف الراغب فى مواصلة تحصيل العلم ومتابعة تطوراته، والقادر على تفجير ملكات الخلق والإبداع عند تلاميذه. إذاً، يمكن القول بدرجة كبيرة من الثقة أن كلياتنا ومعاهدنا تمنى يوما بعد يوم بالفشل الذريع فى مجال إعداد المعلم الديمقراطى، الذى يؤمن بالديمقراطية قولاً وفعلاً.

ومن ناحية أخرى،تقوم استراتيجية التعليم فى مصر على حق كل مواطن فى التعلم، وإتاحة الفرص التعليمية أمامه ليختار ما يتناسب وقدراته التحصيلية والعقلية. وترتكز هذه الاستراتيجية على عدة أسس ديمقراطية، تتمثل فى الإيمان بقيمة الفرد لذاته، واحترام إنسانية الإنسان، مع التسليم بوجود الفروق الفردية بين الأفراد. كذا، الثقة فى ذكاء الفرد وقدراته على التفكير والتمييز والتعميم والتحليل والتركيب والاستنتاج مع ضرورة ضمان مستقبل آمن له.

والسـؤال:

هل أسهمت هذه الاستراتيجية التعليمية التى تقوم على أسس ديمقراطية بحتة فى تكوين عقليتنا القومية؟

إن المستقرئ لطبيعة ما يحدث فى المجتمع المصرى يجزم بوجود خلل فى عقليتنا القومية. فهناك من ينادى بالفكر الأصولى حفاظا على التراث الثقافى دون أخذ الحاضر أو المستقبل فى الاعتبار. وهناك من يرى أن الماضى قد عايشه وعاشه أفراده، لذا ينبغى عدم إهمال الحاضر لحساب ماضٍ ولى وفات، وإنما يجب فهم الحاضر، والتطلع للمستقبل. وفى ظل التباين فى الأفكار التى تحملها وتتضمنها التيارات المختلفة، أصبحت العقلية المصرية حائرة،

قلقة، متوترة، غير قادرة على فهم أسباب ما يحدث من حولها، ولا تستطيع أن تجزم ما إذا كانت تنتمى لهذا التيار أو ذاك. وعلى الرغم من المناخ الديمقراطى الذى تعيشه البلاد، فإن عقليتنا القومية تكاد تفقد هويتها، فلم تعد لديها القدرة على نقد ومراجعة المعلومات والأفكار والتصورات التى تحملها لنا التيارات الفكرية الواردة إلينا من ثقافات أخرى تسعى جاهدة لتدمير ثقافتنا.

خلاصة ما سبق، ينبغى إعادة النظر فيما نزعم أنه استراتيجية تعليمية مصرية، ونضع أولا فلسفة تعليمية واضحة المعالم، بحيث تنبثق الاستراتيجية التعليمية من هذه الفلسفة، وبذا يمكننا إعداد المعلم الديمقراطى الذى يستطيع تحمل بعض مسئوليات إعادة بناء عقليتنا القومية على أسس ديمقراطية.

والسؤال:

ماذا نعلم أبنائنا لتحقيق هدف إعادة بناء عقليتنا القومية على أسس ديمقراطية؟

ينبغى أن نعلمهم العلم المفيد الذى يساعدهم على الوصول إلى سن الرشد. وفى هذا الصدد يقول (لويس عوض) «فلربما نعلم أبنائنا سنوات مديدة ومع ذلك لا يبلغون بعلمهم أبداً سن الرشد، لأننا نحشو أدمغتهم السنة بعد السنة بالخزعبلات والأوهام الفكرية والتاريخية بل والعلمية والفنية أيضا، ولأننا نشوه نفوسهم بكل مظلم أو مزيف أو جامد من القيم المعادية للحضارة والتقدم، الهادمة للحرية وحقوق الإنسان، الناسفة لكل شعور بالأخوة فى الوطن والإنسانية.

وهذا هو التحدى الحقيقى فى التعليم المصرى بل هذه هى الثورة الكبرى فى التعليم المصرى أن نفتح دفاتر وزارة التعليم والجامعات لنتقى برامجها ومناهجها ومقرراتها من كل هذه المعارف والقيم المظلمة التى جعلت الكثيرين من شبابنا يديرون ظهورهم لكل ما هو إيجابى فى الحضارة الإنسانية وفى حضارة القرن العشرين. ويعلقون أبصارهم بعصور ذهبية هيهات أن تعود بحذافيرها لأنها خرجت من سياق الزمان والمكان والظروف والحال والقوة والإمكان إذا جاز لنا أن نستعمل لغة المناطقة، ولأن كل ما هو إيجابى فيها تناسخ جوهره فى كل ما تلاها من حضارات وثقافات راقية، أما زبدها فذهب جفاء مع دورات الزمان الذى يبلى الحجر وينخر الإمبراطوريات فهى رميم»[١٥].

أيضا، ونحن نتعرض لموضوع التعليم والديمقراطية، ندوه إلى بعض المربين تحت دعوى وادعاء أنهم ديمقراطيون قد يطلقون الحبل على الغارب للتلاميذ ليفعلوا ما يشاءون من ممارسات وادعاءات. إن ما تقدم لهو إدراك عقيم وخاطئ لمفهوم الحرية كأحد الدعائم التى تقوم عليها الديمقراطية، لأن أفعال المرء محسوبة عليه، وأن هناك حدودا لا يمكن للفرد أن يتجاوزها، وإلا انقلبت الحرية إلى فوضى، فتكون بذلك مصدر إزعاج له وللآخرين، ومن ناحية أخرى، فإن المفهوم الحقيقى للحرية لا يتمثل فقط فى السماح للتلميذ بالقيام بأعمال أو تصرفات أو نشاط خارجى ملموس حتى وإن كانت هذه الممارسات مقبولة ولا تعرض صاحبها للمساءلة، إنما الحرية الحقيقية ذات القيمة الباقية هى حرية الذكاء،أى حرية الملاحظة والحكم التى يمكن من خلال ممارستها الوصول إلى أهداف لها قيمة فى ذاتها.

أخيرا، ونحن نختتم موضوع التعليم والديمقراطية، لابد وأن نلفت النظر إلى أن هناك من يسعى جاهدا إلى هدم التعليم وتخريبه تحت دعوى ديمقراطية التعليم، لأنهم يريدون من التعليم أن يكون مقصورا على صفوة من الناس، أو لحساب الطبقة القادرة فى المجتمع. إن ما تقدم يتعارض تماما مع مفهوم الديمقراطية التى تعنى عمومية التعليم والمساواة بين فرص الأفراد فى الحصول على التعليم المناسب. أيضا، فى ظل النظم الديمقراطية، يكون الفرد حرا يستطيع أن يعبر عن آرائه وعما يجيش فى صدره، وأن يقول رأيه دون خوف أو رهبة.

❑ **تطوير المنهج فى ضوء استشراف المستقبل:**

إن التطلع للمستقبل لا يعنى أبدا ضربا من الغيب أو سردا لما عساه يقع، وإنما يعنى التطلع إلى الأمام تطلعا علميا إلى المستقبل بما يحتويه من آفاق ومخاطر ووعود. إن النظرة المستقبلية تتجاوز الالتفاف نكوصا إلى الماضى أو الانكباب جمودا على الحاضر، فالماضى لا يعدو أن يكون درسا مستفادا، والحاضر لا يعدو أن يكون منطلقا لما هو آت.

وحيث إننا نعيش فى عصر التدفق المعلوماتى، الذى يفرض ظروفه علينا، من حيث الوعى بالحاضر، والتطلع للمستقبل، لذا يتجه العالم إلى تيار إساغة المعرفة وتعميم الثقافة ونشر الوعى عن طريق المقالات المختصرة

والبحوث الموجزة، بدلا من الكتب والمجلدات والمراجع، التى يستغرق زمن إصدارها وقتا طويلا، يجعل شتى ألوان المعرفة التى تحتويها بين دفتيها تجاوز الزمن بحكم التطور المتوالى واللاهث لحركة المعرفة، وبحكم الانفجار المعلوماتى والاتصالى الذى تعيشه البشرية فى وقتنا الحالى.

ونتيجة لما تقدم، تجد الإصدارات المستقبلية التى تظهر فى صورة «ورقات» أو «رسائل» تلاقى قبولا وتجد تشجيعا عالميا، إذ أنها تعرض للمستقبل من شتى جوانبه وعلى اختلاف اهتمامات الناس، بصورة تتميز بجاذبية العرض ورشاقة الأسلوب.

إن استشراف المستقبل، واستحضار الصورة التى سيكون عليها، باستخدام الرياضيات ونظرية الاحتمالات، بمثابة فن رفيع المستوى. لذا، فإن استشراف المستقبل صنعة ينبغى أن يتقنها، وأن يصقلها، بعد أن يتمكن منها، ويسيطر على جميع أبعادها، كل من يريد أن يمارس فن التصدى للمستقبل.

وينبغى التنويه إلى الخطأ السائد بأن المستقبليين مشغولون بالتنبؤ بما قد يحدث فى المستقبل. هذا وهم أكيد، إذ يعرف كل من له اهتمامات بالمستقبل أنه لا سبيل للتثبت منه، لذا لا يوجد يقينا للأمور التى قد تحدث فى المستقبل.

وعليه، فإن ما يفعله المستقبليون ببساطة هو «الإشارة» إلى أشياء «ربما» تحدث فى المستقبل، بحيث يقرر الناس ما يريدونه من حدوث هذه الأشياء.

إن معرفة الناس بما «يمكن» أن يحدث فى المستقبل، يعطيهم حرية الاختيار من بين البدائل العديدة المتاحة أمامهم.

إن تحديد الاحتمالات التى قد تحدث فى المستقبل بمثابة الخطوة الأولى لبناء مستقبل أفضل للعالم. أما الخطوة الثانية، باستخدام العلم والفكر والتخطيط يتم تحويل الاحتمالات المرغوب فيها إلى حقائق، أو إهمال وعدم تحقيق الاحتمالات غير المرغوب فيها.

وتسلم الأمم الحية بنقط الانتصار التى تسجلها فى «الحاضر»، ولكنها ترفض تماما أن تنكص على أعقابها كى تجتر أى أمجاد من «الماضى»، ولا يكون لها من سبيل غير التطلع إلى «المستقبل» متسلحة بروح الصمود والتحدى.

ومنذ أن أطلق الاتحاد السوفيتى - آنذاك - القمرالاصطناعى «سبوتنيك» عام ١٩٥٧، ظهر ميدان جديد من ميادين التفكير والبحث العلمى، يمكن تلخيصه فى الآتى:

«الاستشراف باستخدام التكنولوچيا» أو ما نسميه «وعود التكنولوچيا».

وهذا الميدان بمثابة فرع من فروع الاجتهاد العلمى الذى يساعد المخططين على توقع ما قد تقدمه التكنولوچيا من خدمات، أو ما تستطيع أن تطرحه من ثمار إذا ما زودت بالإمكانات المالية والعلمية والمرافقية اللازمة أو الكافية.

ولقد استطاع صفوة من علماء الولايات المتحدة الأمريكية بالجهد والمثابرة والمتابعة الجادة أن يحققوا معادلة «الاستشراف باستخدام التكنولوچيا» التى مسارها على النحو التالى(٦):

التحدى + الفكرة + الخطـــة + الكفاءات +

الإرادة + الحلـم + الاعتمادات + المعـدات = الإنجـاز

وتدعو الدراسات المستقبلية إلى التفكير الدقيق المحسوب أوالمتحسب فى المستقبل، علما بأن هذا النهج المستقبلى يمكن أن يعود على الحياة البشرية بخير عميم، ويؤدى إلى نتائج ناجحة مرموقة.

إن التفكير فى المستقبل ليس ترفا علميا مقصورا على نخبة من العلماء ممن يعملون بالرياضيات والاحتمالات، بل أصبح ضرورة لاستشراف المستقبل فى شتى مجالات : السياسة، الاقتصاد، التجارة، التخطيط، الهندسة، الطب، الزراعة... إلخ. لذا، فإن صفوف المستقبليين تضم أخلاطا من الأفكار والمشارب، ومزيجًا من المهن والأعمال، وتشكيلات وألوانا من الاهتمامات والمواقع(١٧).

وقد يمارس الإنسان العادى فكرا مستقبليا أو استشرافيا دون أن يشعر، لأن حسابات هذا الفكر تنطلق أساسا من معطيات الواقع الآنى الملموس، وذلك عندما يقوم الإنسان بتقدير الآثار المترتبة على عمل يقوم به، أو عندما يخطط الإنسان لمستقبله فى ضوء الإمكانات الحقيقية التى يمتلكها فى حاضره.

ولتوضيح ما تقدم، نقول:

إن الفكر المستقبلى قد يجول فى عقل الإنسان وخاطره ووجدانه، فيبدأ أولا فى وضع تصور لهذا الفكر، ثم تأتى الخطوة التالية، وهى وضع هذا التصور فى إطار محدد ومقنن من حيث سياسات الأداء وبرامج العمل والجدول الزمنى. أما الخطوة الثالثة والأخيرة، فتتمثل فى مراحل التنفيذ فى ضوء: الموارد المالية والإمكانات البشرية وأساليب المتابعة وتقدير المنتجات... إلخ[١٨].

ومن الخطأ تصور أن المستقبلى «يحاول أن يتنبأ بالمستقبل»، والصحيح أنه يحاول أن يتعرف على «ما يمكن أو يحتمل أو يرجح» أن يحدث إذا ما استمر تيار بعينه، أو توقفت ظاهرة عن الحدوث.

لذا، فالنتيجة التى يمكن أن تتحقق من استشراف المستقبل، تقع فى اختيار واحد من بين الاختيارات الثلاثة:

- تتحقق نتائج إيجابية.
- لا تتحقق أية نتائج ملموسة.
- تتحقق نتائج سلبية.

لقد انقضى الماضى ولا سبيل إلى تغييره، وأيضا يصعب بدرجة كبيرة تغيير الحاضر أو التحكم فيه لأننا نعيشه أو نعايشه، ومهما حاولنا التغيير فنحن جزء من المطلوب تغييره. ولذا، لا يتبقى أمامنا غير المستقبل، فهو ملك لاجتهادنا. لذا، ينبغى أن نحاول تشكيله وفقا لإمكاناتنا المتوفرة لدينا، كى نهيئ فى الحاضر المسارات التى يمكن لها أن تخدمنا فى المستقبل[١٩].

وعليه، فإن امتلاكنا للمستقبل، يعنى أن القرار الذى نتخذه فى الحاضر ينجم أثره وتأثيره علينا فى المستقبل.

قلنا من قبل أن «استشراف المستقبل» بمثابة فن يقوم على أربعة ركائز، هى: الصنعة والعلم والتخصص والإبداع. كما قلنا أن الناس العاديين وفقا لقدراتهم المتاحة يستطيعون بقدر كبير من الثقة «استشراف المستقبل» بالنسبة للأمور الذاتية والأشياء التى تخصهم دون غيرهم، وفى هذه الحالة يكون «استشراف المستقبل» نوع من أنواع الحدس أو الفراسة القائمة على أسس علمية،

والتى تؤيدها وتساندها إمكانات الحاضر المتاحة.

ولكن : ما السبيل لاستشراف المستقبل بالنسبة العلماء؟

يستخدم العلماء طرقا ووسائل أكثر تعقيدا، وعمقا مما يستخدمه الناس العاديون فى محاولتهم قراءة المستقبل. وأهم هذه الأساليب فى استشراف المستقبل، تقع فى ستة أساليب، بيانها على النحو التالى:

* الترجمة البيانية للظاهرة من خلال مجموعة من البيانات الإحصائية التى وردت خلال السنوات السابقة.

* تحديد الخيارات أو التوقعات المستقبلية للظاهرة.

* استشارة الآخرين لتحديد أنسب الخيارات أو التوقعات.

* نمذجة الخيار الذى تم تحديده.

* المحاكاة Symulation الديناميكية للخيار.

* الإيهام باستخدام الحاسب الآلى للإجابة عن الأسئلة والاستفسارات التى يود صانعوا القرار طرحها لمعرفة الإجابة عنها.

وتظهر نتائج الدراسات المستقبلية المتاحة الآن بين أيدينا أن الهوة بين المتقدمين والمتخلفين فى ميدان العلم والتكنولوجيا سوف يزداد اتساعها فى المستقبل القريب. فالدول النامية ما زالت تستخدم مرافق إنتاج متخلفة لا تناسب العصر، كما أنها تعانى من القصور فى التنظيم والإدارة، ومن الكوادر المؤهلة علميًا وتقنيًا. بينما الدول المتقدمة، تملك التكنولوجيا المتقدمة التى تؤهلها لاستيراد الموارد والخامات الطبيعية من الدول النامية بأقل الأسعار، ثم تعيد تصديرها إليها فى صورة منتجات صناعية بأعلى الأسعار. وبالإضافة إلى هذا، تملك الدول المتقدمة أجهزة عالية المستوى فى التنظيم والإدارة والتخطيط والتنفيذ والمتابعة والدعاية، كما أن لديها قاعدة عريضة جدا من العلماء والتكنيكيين، ومن الكوادر المدربة للعمل فى المجالات المختلفة، وتحت ضغط الظروف الصعبة المتبايدة.

ويجدر التنويه إلى أن الدول الصناعية ترفض غالبا نقل التكنولوجيا المتقدمة إلى الدول النامية، على الرغم من موافقتها على تبادل المعلومات

العلمية، والدراسات الفكرية والنظرية مع الدول النامية فى جو من الحرية المشروطة.

بمعنى:

تصر الدول المتقدمة على حبس وحجز البيانات التكنولوجية الكفيلة بترجمة هذه المعارف النظرية إلى تطبيق على شكل سلع وخدمات عن الدول النامية، ولسوف يسهم ذلك الوضع الغريب فى الاتساع المطرد للفجوة التكنولوجية بين الدول المتقدمة والدول النامية.

وفى المستقبل، قد يتاح تبادل العلم بين الدول المتقدمة والنامية، ولكن سوف يستمر احتكار التكنولوجيا لصالح الدول الصناعية. لذا، فإن تحصيل العلوم لن يكون هو المشكلة، وإنما تكمن المشكلة فى نقل التكنولوجيا. ونتيجة لهذا الوضع،سوف تتسع دائرة الشراكة فى مجال المعلومات العلمية فى المستقبل بين الدول المتقدمة والدول النامية،بينما دائرة الشراكة فى مجال التكنولوجيا،قد لا يكون لها وجود حقيقى بين الدول المتقدمة والدول النامية، وأقصى طموح تحققه الدول النامية أن تحصل من الدول المتقدمة على التكنولوجيا المتخلفة (القديمة).

إن السند الذى تستند عليه الدول المتقدمة فى حجب التكنولوجيا عن الدول النامية، هو أن الاكتشافات التكنولوجية تتحقق فى مختبرات الشركات ومؤسسات الإنتاج، وليس لمختبرات الكليات الجامعية أو مراكز البحوث المتخصصة أى شأن أو جهد فى هذا الموضوع. وبالتالى، يكون من حق أصحاب الشركات والمؤسسات احتكار التكنولوجيا المتقدمة لهم، ليستفيدوا وينتفعوا منها ماديًا، وذلك حسب ما يقره سوق العرض والطلب. أيضا، فإن أصحاب الشركات والمؤسسات لن يفرطوا فى التكنولوجيا إلا إذا تأكدوا من عدم صلاحيتها، وعدم مناسبتها بالكامل للعصر، وأن العلماء الذين يعملون فى مختبراتهم، قد أنتجوا بالفعل تكنولوجيا أحدث وأكثر فاعلية(٢٠).

إن البحث العلمى الذى تموله الدول المتقدمة ليس مجرد ترف فكرى، وإنما جهد مقصود تتحمل تبعاته، بهدف تطوير الإنتاج السلعى أو الخدمى فى كميته، وفى مستواه ونوعيته، لترقية حياة الإنسان فى هذه الدول. لذا، فالأمل ليس عريضا فى أن تفيد الدول النامية فى المستقبل من تراث التطور التكنولوجى الذى يحدث أو الذى سوف يحدث مستقبلاً فى الدول المتقدمة.

* موقع المستقبل فى المنهج:

إن موقع المستقبل فى المنهج يقوم على مدى أخذ المبدأين التاليين فى الاعتبار:

* إن الأسلوب الذى نتخيل به المستقبل له تأثير قوى على القرارات التى نتخذها اليوم.
* إن الإنسان هو السبيل للعبور من سلطة الماضى إلى السلطة المتوقعة لتغيرات المستقبل الواسعة.

إذ أن المبدأين السابقين يساعدان فى إدراكنا للأمور التالية:

١ – يندفع عالم الغد نحونا بمعدل متزايد السرعة، وعلينا أن نختار:

(أ) إما أن ندير ظهورنا للمستقبل بحجة مواجهة الواقع ومسايرة شئون حياتنا الحالية. وفى هذه الحالة، لن نفكر فى التوقعات المستقبلية التى سيضعها لنا الآخرون التى قد تصل إلى حد التدخل فى شئوننا الخاصة.

(ب) إما أن نواجه مباشرة التغيرات التى قد تحدث فى المستقبل. ونحاول مسايرتها بالتكيف معها. وفى هذه الحالة، ربما نستطيع أن نتدخل فى بناء المستقبل بأنفسنا، سواء أكان ذلك على مستوى العالم الصغير (الإنسان، الأسرة، الأصدقاء)، أو على مستوى العالم الأكبر (عالم القرارات الجماعية، والصراع فى المجتمع، والمقاييس القومية والعالمية).

– وسواء اخترنا الاختيار الأول أوالثانى، فنحن لا نستطيع أن نعيش دون أن يكون لنا ردود أفعالنا تجاه الأمور الحالية والمستقبلية المتوقعة.

٢ – فى حدود تخيلنا المعاصر، تتمثل أهم التغيرات المستقبلية المتوقعة فى التحكم الجينى والهندسة الوراثية، واستعمار الكواكب الأخرى والسفر الموقوت، والفراغ اللانهائى، والديمقراطية المباشرة خلال الاستفتاءات المبرمجة، والذكاء المصطنع والإنسان الآلى المثقف، والأطعمة التركيبية، وزراعة المحيطات، والتحكم فى الطقس.

– وقد تمثل التغيرات السابقة أمام البعض عالماً مخيفاً وجديداً قد

يشبه مشهد القيامة فى نهاية حياة الإنسان، وبالنسبة للبعض الآخر، قد تضع التغيرات السابقة أمامهم صورة متفائلة عن التطور الكامل لقدرات الإنسان وإدراك الذات.

وبعامة، فالمستقبل مقبل علينا، وبتدخلنا أو بدونه ستتغير حياتنا بدرجة كبيرة، وربما يفوق هذا التغير مجال الخيال المعاصر.

٣ – إذا حدث ما تقدم، فهنا يقع التحدى الأعظم للعلوم، وبخاصة الاجتماعية والإنسانية منها، إذ يجب عليها إتاحة الفرص المناسبة أمام الإنسان لخلق ونقل معلومات عن طريقها يستطيع الإنسان فهم المستقبل ومسايرته، ذلك المستقبل الذى يكون مجهولا تماما بالنسبة للإنسان.

– ويستوجب تحقيق ما تقدم ثورة على النظريات العلمية السائدة ووجهات النظر المعمول بها حاليا فى مجال البحث العلمى، وثورة مناظرة فيما يتم تعليمه فى المدارس من حيث المحتوى، وأساليب ومداخل التدريس، والتقنيات التربوية المستخدمة فى المواقف التعليمية.

٤ – وعلى صعيد آخر، يجب أن يكون لدى الطلاب القدرة على الفهم والإدراك لاستقراء تغيرات المستقبل، وبذا يكونوا حساسين لتيارات التغيير الذى قد يحملها لنا ذلك المستقبل، وحساسين أيضا للعلاقات المستقبلية المحتملة من حيث تشابكها وتبادلها بعضها البعض، وما يتطلبه ذلك من أساليب التكيف السليم، والتصرف الصحيح المتجدد تجاه تلك التغيرات.

– ويتطلب تحقيق ما تقدم تشجيع الطلاب كى يتخطوا الخبرات السابقة التى اعتادوها، وبخاصة تلك التى باتت لا تناسب ظروف العصر وتحدياته. أيضا، يجب مساعدة الطلاب على الإسهام فى صنع المستقبل بطريقة خلاقة. أيضا، ينبغى إتاحة الفرص أمام الطلاب ليحددوا الوسائل الصحيحة للإنجاز التى تتطلب فهما لطبيعة السلطة الاجتماعية ولمسئولية اتخاذ القرارات، والتى تتطلب توضيحا لمعنى الطريقة التى يتم الاختيار على أساسها تبعا لمحتوى الاهتمامات المتصارعة.

٥ – بالإضافة إلى ما تقدم، فإن ترويض المستقبل والسيطرة عليه لا يتطلب فقط المشاركة الفعالة والتحرر من الطرق القديمة، وإنما يتطلب كذلك إيجابية وإسهام الطلاب فى أن يستعدوا اليوم ليتعلموا للمستقبل. ويعنى ذلك توجيه الطلاب لتحقيق هدف «كيف يتعلموا أن يتعلموا».

– ويستدعى تحقيق ما سبق عدم السماح للطلاب بالاستسلام بحجة التمسك بأهداب بالية قد لا يكون لها موقعا فى علوم المستقبل، وعدم التسامح معهم إذا تمسكوا بهذا الاستسلام، لأن الحاضر لا يرحم الكسالى ولا يقبل أعذارهم،فما بالنا بالمستقبل بهجماته الشرسة المقبلة.

*** منهج الغد – اليوم:**

فكرت طويلا فى مقولة (ميخائيل أ. ماكدانيلد Michael A. McDanield) «أحب أحلام المستقبل أكثر من تاريخ الماضى». فوجدت كم كان على صواب (ماكدانيلد) فى مقولته السابقة. فالماضى ذهب بخيره وشره على السواء، ولن يعود أبدا. والذى يريد أن يمسك أو يتمسك بالماضى، فإنه يتقوقع على نفسه، ويحبس نفسه فى كهف. ويحكم على حركة الزمان والمكان بالوقوف فى مكانها، وذلك لن يتحقق أبدا. أيضا، إذا أراد هذا الإنسان أن يخرج بعد ذلك من عزلته وكهفه، سوف يجد أن الحال تغير وتبدل تماما، ويكون كمن يصاب بالعمى بسبب كثافة الضوء العالية التى وقعت على عينيه. وفى هذه الحالة، لن يفهم ما يحدث فى حاضره، ولا يدرك تطور المواقف من حوله.

ومن ناحية أخرى، من يعيش حاضره فقط، دون أن يفكر فى مستقبله، فيكون قد قطع الحبل بين الحاضر وما هو آت. ولكن ما هو آت، سوف يأتى بلا شك، فكيف يستطيع أن يعيش الزمان المقبل دون أن يكون مستعدا وجاهزا له.

إذاً، فأحلام المستقبل تمثل الطاقات التى تدفع الإنسان للعمل الجاد، والتأمل العميق فى الأمور فى ذات الوقت. فالتأمل فقط دون عمل يكون بمثابة أحلام اليقظة عند المراهقين. والعمل فقط دون وضع المستقبل فى مستوى البصر، لا يمثل الطموح الإنسانى للإنسان الذى يعيش عمره كله من أجل تحقيقه.

وإذا كنا نتحدث عن أحلام المستقبل، فإننا نتحدث عن الأحلام العاقلة الممكنة. إنها أحلام عاقلة لأنها تحلم بالخير للإنسان، وللبشرية، ولا تفكر فى الأذى والشر وإنها أحلام ممكنة لأنها فى حدود توقعاتنا البشرية، كأن نحلم مثلا أن الأطباء سوف يتمكنون من علاج مرضى الإيدز فى حدود سنة ٢٠٠٥، ولا نحلم بأن الإنسان سوف ينتقل ليعيش على كوكب الزهرة سنة ٢١٠٠ . قلت إن أحلامنا يجب أن تكون عاقلة وممكنة ، لأنها سوف تتأثر بلا شك بقيم الحاضر والماضى.

والآن، ما موقع الحديث السابق فيما يخص مناهج المستقبل؟

إن مناهج المستقبل سوف يقوم بإعدادها ووضعها فريق من العلماء والمدرسين والكتاب والمتخصصين فى مجال علم النفس، وجميعهم يجب أن تكون لهم الرؤية المستقبلية التنبؤية لما سيكون عليه حال المستقبل وتنظيمه، وأن تكون لديهم الدراية الكاملة الكافية لعكس هذه الرؤية فى مناهج التعليم.

والسؤال:

كيف يمكن وضع تصميما لمنهج المستقبل؟

إن تخطيط المنهج يجب أن يبدأ بالاهتمام بالأفراد الذين لهم علاقة مباشرة بالمنهج، أى يجب أن يبدأ بالطلاب والمدرسين. وفى محاولة تمت فى الولايات المتحدة لمعرفة نوع وسائل التعليم التى تعد الطلاب للحياة فى عام ٢٠٠١، كانت استجابات الطلاب ممن وجه إليهم السؤال على النحو التالى:

ينبغى أن تساعد وسائل تعليم الأفراد الذين فى طريقهم للنضج على تحقيق الآتى:

١ – مسايرة المجتمع.

٢ – فهم النفس.

٣ – الاستثمار الأمثل لأبعاد المستقبل.

٤ – عدم الشعور بالضعف أو عدم القدرة.

٥ – تحديد ظروف وإمكانات المجتمع فى المستقبل.

٦ – فهم طبيعة التغير.

٧ – رؤية وسائل التأثير فى اتجاه التغير.

٨ – فهم محتويات العلوم الإنسانية والاجتماعية وعلاقتها بالتغير.

٩ – تحديد الأدوار والمسئوليات لكل فرد فى عملية التغير.

١٠ – التعاون فى تحقيق العملية التعليمية لأهدافها.

١١ – نقل التعلم الذى يتم داخل الفصل لمستوى مسئوليات المستقبل.

١٢ – خلق مواقف تعلم مناسبة نتيجة لما تسفر عنه عمليات التقييم.

١٣ – تفهم دور الفرد الناضج فى التغير.

١٤ – الاندماج والتلاحم فى نسيج واحد مع بعضهم البعض ومع الآخرين.

١٥ – تعديل المواقف غير الصحيحة، أو إهمالها بالكامل.

وتشيرالقائمة السابقة إلى دور الماضى فى خلق المستقبل. وهذا الدور يعد متواضعا فى تأكيده على المسايرة والفهم، ويعد أساسيا فى تعرفه على القوة والتغير . أيضا ، يعكس هذا الدور الفهم العام لأبعاد المستقبل ، ويؤكد على أننا نعيش فى زمن عصيب باتت فيه سرعة التغير تمثل التحدى الرئيس لنا.

وإذا عدنا مرة أخرى لموضوع تصميم منهج المستقبل، نجد أن الموضوع غاية فى الصعوبة، وفى تشابك الأطراف التى لها علاقة مباشرة بهذا الموضوع. لذا، يكون من المستحيل تقرير ما يجب تدريسه بسبب العجز الكامل فى التحديد الأمثل للموضوعات التى يجب أن يتضمنها منهج المستقبل وسط الخضم الهائل من شتى ألوان المعرفة التى أفرزها تطور العلم، والتى سوف يفرزها فى المستقبل. وعلى الرغم من ذلك، ينبغى أن توجد طريقة لتضييق عملية اختيار محتوى منهج المستقبل. فمثلا، يتوقع الآباء أن تسهم المدرسة فى إعداد الأبناء للحياة فى المستقبل إذا أخذنا هذا التوقع مأخذ الجد كما يجب، فسوف يقدم لنا هذا التوقع حلا جزئيا لمشكلة اختيار محتوى المنهج فى المستقبل، لأنه فى هذه الحالة يكون الهدف الرئيس لنا تصميم منهجا يعد الأطفال للحياة فى المستقبل. ويتطلب هذا أن تكون نقطة البداية وضع اختيارات مهمة عن طريق طرح أسئلة، مثل: ما الموضوعات والقيم والأفكار التى تساعد على التكيف مع المستقبل؟ وما الموضوعات والقيم والأفكار التى ساعدت الناس فى الماضى على التكيف مع مستقبلهم؟ وهل تنبأ الناس فى الماضى بمستقبلهم؟ وهل نستطيع أن نفعل هذا؟

وعلى صعيد آخر، فإن اختيار محتوى منهج المستقبل يتطلب أن يقرر المدرسون ما يجب أن يتضمنه هذا المنهج، وما يجب استبعاده وحذفه من هذا المنهج. وتحقيق الخطوة السابقة يتطلب اختيار موضوعات ومحتويات تتسم بالعمومية والشمول الكبيرين من حيث مجالات تطبيقاتها، ومن بين هذه الموضوعات والمحتويات يتم اختيار موضوعات بعينها بحيث تعطى إجابة دقيقة عن الأسئلة: ما المقصود بالتغير؟ ما الأفكار التى ستكون مفيدة للطلاب لكى يسايروا التغير؟ ما المتغير؟ وكيف يتغير؟ وما أنواع الصراعات الواقعة أمام التغير؟ هل ستستمر تلك الصراعات فى الحدوث؟ ما الجوانب التى يحدث فيها التغير ببطء؟ كيف نتفق على ما يجب تغييره؟

إن إجابة الأسئلة السابقة تساعدنا على اشتقاق محتوى المنهج من بين الموضوعات والمحتويات التى تتسم بالعمومية والشمول، ويتم ذلك من خلال نموذج التغير الذى يقوم على أساس الأسئلة السابقة.

ويرتكز هذا المنهج على المستقبل من خلال أغراض واسعة التغير، وعن طريق الاحتواء والاستمرارية والصراع فى النظم الثقافية. وباختصار، ترتكز هذه المناهج على ما يسمى بنظرية النظم الثقافية.

ويشجع بناء منهج المستقبل – على أساس التنظيم السابق – الطلاب على البحث عن المحتويات المنظمة أو التعميمات. كما، يساعد كل من الطالب والمدرس على معرفة كيفية ارتباط المحتويات والتعميمات فى شكل نموذج محددة عناصره بوضوح ودقة. وفى هذا النموذج، ينبغى ألا ننظر إلى المحتويات من حيث كونها صحيحة أو خاطئة، بل يجب أيضا النظر إليها من منظور أنها ظاهرة، واضحة أو غامضة، مثمرة أو ليس لها نفع. فمحتوى المنهج بمثابة أدوات مصممة لتحدد الجوانب المناسبة فى الحقيقة، ولتشكل تعريفات لما يمكن ملاحظته، وبذا تساعد هذه الأدوات على التكيف مع المستقبل. أيضا، فإن نماذج محددة وواضحة لمنهج المستقبل يساعد الطالب على فرض الفروض، ويكسبه القدرة على الفهم، والاستخدام الأمثل للمعلومات التى لديه، ويعلمه عن طريق الاستنتاج طرق تخطيط النماذج الخاصة به، وتسمح له ببناء المعرفة والمواقف الجديدة التى قد يواجهها فى المستقبل.

ويوجد اعتقاد ثابت لدى مصممى المناهج بأننا يجب أن نكون صادقين بالنسبة للاختيارات التى نضعها. ولكن المشكلة هى أن ظروف البحث التربوى، وظروف المواقف التدريسية قد تجعلنا نعدل من قيمنا أو نغيرها. وهذا

يعتمد على ما نعتقده بالنسبة للناس الآن، وما سيكونون عليه فى المستقبل. وعليه، فإن قيمنا المعدلة أو المتغيرة تقوم على أساس افتراضات تنعكس آثارها فى الوسائل التى نعدها لمقابلة هذا التعديل أو التغيير. وتخضع هذه الافتراضات للنقد والاختبار إذا كانت واضحة.

وقد يمدنا البرنامج الذى يتم نمذجته بجوهر منهجى جامد لمحتويات منظمة، وعلى الرغم من ذلك إذا كان هذا البرنامج قادرا على التغيير، فإنه يتقبل الحقائق الجديدة والمعلومات من مصادر عديدة، وذلك يساعد الطلاب على التحرك من المنهج الأساسى إلى البيئة الحقيقية خارج حجرات الدراسة، فيستطيعون جمع الحقائق، وأن يكون لتصرفاتهم وردود أفعالهم معنى ومغزى، وفى هذه الحالة يجب أن يكون أسلوب ممارسات الطلاب حراً ومفتوحاً، حتى يمكن ربط هذه الممارسات بالكتب والوسائل الأخرى التى تفحص الآراء بعمق، أو التى تقدم وجهات نظر محددة توضح المحتويات العامة المقدمة فى جوهر المنهج.

ويؤسس الرأى السابق على افتراض وجود بيئة خارج المدرسة ترتبط بالمنهج. إذاً، جوهر المنهج لا يوجد فى فراغ لأن المدرسة لاتوجد فى فراغ. وعليه، إذا كان لدينا اهتمام بحقيقة المدرسة، فعلينا ربط البرامج التعليمية للمدرسة بالبرامج التعليمية والثقافية التى تقدمها المؤسسات التربوية الأخرى. وهنا نجد أن طرح الأسئلة التالية ضرورة واجبة:

- ما الذى يجب تقديمه عن طريق وسائل الاتصال الثقافية والاجتماعية الموجودة فى المجتمع؟
- ما الذى يجب أن تقدمه وسائل الاتصال التعليمية؟
- كيف يمكن الاستفادة من وسائل الاتصال الثقافية والاجتماعية، ووسائل الاتصال التعليمية فى آن واحد؟

وأخيرا، حتى لا يكون التعلم كنشاط مدمر، يجب أن تركز المناهج على علم التنبؤ والعمليات والمهارات التى تساعد الطلاب على استعمال القدر الأكبر من المعلومات، وعلى الاستخدام الأمثل لجوانب المعرفة التى يمتلكونها. ويجب إدراك أن مناهج المستقبل لن تكون بداية النهاية، وإنما هى نهاية البداية.

* * *

* مراجع الدراسة السادسة *

(١) جون . ب . ديكنسون، ترجمة شعبة الترجمة باليونسكو، **العلم والمشتغلون بالبحث العلمى فى المجتمع الحديث**، مجلة عالم المعرفة (الكويت)، العدد ١١٢، أبريل ١٩٨٧، ص ٢٧١ .

(٢) جين – جاك سالمون، وآخرون (المحرر)، ترجمة محمد أحمد عبد الدايم، **العلم والتكنولوچيا والتنمية: قضايا العصر الشائكة**، الطبعة الأولى، الكويت: مؤسسة الكويت للتقدم العلمى، ١٩٩٨، ص ص ٧٩ – ٨١.

(٣) عبد الرازق عبد الفتاح، «العلم والتكنولوچيا فى مصر فى القرن ٢١»، فى: أسامة الباز (المحرر)، **مصر فى القرن ٢١: الآمال والتحديات**، الطبعة الأولى، القاهرة: مركز الأهرام للترجمة والنشر، ١٩٩٦، ص١٣٧ .

(٤) فينان محمد طاهر، **مشكلة نقل التكنولوچيا**، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٨٦، ص ص ٦٣ – ٧٥ .

(٥) فيكتور س. فيربكس، ترجمة زكريا إبراهيم، يوسف ميخائيل أسعد، **الإنسان التكنولوچى: الأسطورة والحقيقة**، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية ١٩٨٧ .

(٦) فينان محد طاهر، **مرجع سابق**، ص ٢٧ .

(٧) بول كينيدى، تعريب نظير جاهل، **الإعداد للقرن الواحد والعشرين (الجزء الأول: التحولات الإقليمية)**، الطبعة الأولى، بنغازى: الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع والإعلان، ١٩٩٥ .

(٨) توماس كوترو، ميشال هوسون، تعريب نخلة فريفر، **على أبواب القرن الواحد والعشرين: أين أصبح العالم الثالث؟**، الطبعة الأولى، بنغازى: الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع والإعلان، ١٩٩٥ .

(٩) فينان محمد طاهر، **مرجع سابق**، ص ص ٥٠ – ٥٤.

(١٠) ألڤن وهايدى توفلر، تعريب صلاح عبد الله، **الحرب والحرب المضادة: الحفاظ على الحياة فى القرن المقبل**، الطبعة الأولى، بنغازى: الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع والإعلان، ١٩٩٥ .

(١١) مجدى عزيز إبراهيم، **المنهج التربوى وتحديات العصر**، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٩٤، ص ص ٢٨ - ٣٣ .

(١٢) علىّ الدين هلال ، ، عملية التحول الديمقراطى ومستقبلها فى مصر ، ، فى : أسامة الباز (المحرر) ، مصر فى القرن ٢١ ، **مرجع سابق** ، ص ص ١١٥ - ١٢٢ .

(١٣) رجب البنا، **المصريون فى المرآة**، سلسلة اقرأ (العدد ٦٥١)، القاهرة: دار المعارف، ٢٠٠٠ .

(١٤) محمد نعمان جلال، **العالم العربى عند مفترق الطرق**، سلسلة اقرأ (العدد٦٤٣)، القاهرة: دار المعارف، ١٩٩٩ .

(١٥) لويس عوض، **ملاحظات على التعليم المصرى**، جريدة الأهرام فى ١٩٨٧/٩/٢٦ .

(١٦) محمد الخولى، **القرن الحادى والعشرين: الوعد والوعيد**، القاهرة: كتاب الهلال، العدد ٥٢٨، ديسمبر ١٩٩٤، ص ٢٩ .

(١٧) أحمد زايد، اعتماد علام، **التغيير الاجتماعى**، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٩٢ .

(١٨) طارق حجى، **نقد العقل العربى: من عيوب تفكيرنا المعاصر**، سلسلة اقرأ (العدد ٦٣٣)، القاهرة: دار المعارف، ١٩٩٩ .

(١٩) مصطفى سويف، **نحن والمستقبل**، القاهرة: كتاب الهلال، العدد ٥٢٣، يوليو ١٩٩٤ .

(٢٠) مصطفى إبراهيم فهمى، **علوم القرن الحادى والعشرين**، الطبعة الثانية، سلسلة اقرأ (العدد ٦١٥)، القاهرة: دار المعارف، ١٩٩٨ .

* * *

الدراسة السابعة

المنهج التربوى والتجديد الثقافى...
قضية القرن الحادى والعشرين

- تمهيد.

- المنهج التربوى وإسهاماته فى وضع مشروع قومى حضارى.
- المنهج التربوى وإكساب المتعلم قواعد وأصول الفكر الجديد.
- المنهج التربوى وتحقيق الارتباط بين الثقافة والتنمية.
- المنهج التربوى وتفعيل العلاقة بين الثقافة والعلم.
- المنهج التربوى وتأكيد أهمية التقاء الثقافتين.

* * *

تمهيـــد

على الرغم من أن لفظة «ثقافة» من الألفاظ المتداولة والمنتشرة على نطاق واسع بين مختلف قطاعات الناس، مهما كانت أوضاعهم الاجتماعية، ومراكزهم الوظيفية، ومستواهم التعليمى، فإن هذه اللفظة ليست سهلة فى فهمها أو بسيطة فى تحديد أبعادها، نظرا لعناصرها المعقدة ومؤثراتها المتداخلة ومخرجاتها المتشابكة.

وعليه، فإن البحث فى قضية أو مشكلة «التجديد» أو «التحديث» الثقافى، يستوجب تحديد المنظورات المختلفة للغوص فى أبعاد هذه القضية، سواء أكانت هذه المنظورات ذات علاقة مباشرة أو غير مباشرة بعلوم السياسة والتاريخ والجغرافيا والنقد والتربية واللغة... إلخ. كما يتطلب البحث فى ذات القضية، النظر بعين الاعتبار للعلاقة وشيجة النسب بين القوى الداخلية والخارجية التى قد تقف عقبة كؤود لعرقلة الجهود فى سبيل تحقيق أية إنجازات فى هذا السبيل، مع مراعاة أنه بالنسبة للقوى الداخلية قد نجد أنماطا من هذه القوى المتعارضة والمتضادة، وذلك مثل القوى: التقليدية المحافظة (الراديكالية) والتقدمية التحررية (الليبرالية)، والنظرية والتطبيقية (البرجماتية)، والقبلية والمدنية، والغوغائية المتطرفة والسلوطية القانونية ...إلخ. وتتمثل صعوبة البحث فى قضية «التجديد» أو «التحديث» الثقافى فى أن الثقافة فى حد ذاتها لا تقتصر على جانبها المادى فقط، بل يكون لها جانبها السياسى (الثقافة السياسية). وهنا تكمن صعوبة المشكلة، إذ قد تنجح السياسة فى جعل الثقافة تجنح نحو أيدولوچيات بعينها قد تتنافى مع التوجهات الأصلية والأصيلة للثقافة الأم، وذلك يمثل أمرا خطيرا ينبغى ألا يستهان به، لأنه يعنى ببساطة مسخ أو تشويه الثقافة الأم.

ويجدر التنويه إلى أن «التجديد» أو «التحديث» الثقافى فى حد ذاته وكمطلب قومى وجماهيرى، ينبغى تحقيقه سريعا وعلى أكمل وجه، حتى لا تصاب الثقافة بالجمود أوالتخلف. ولكن فى سعينا نحو هذا «التجديد» أو «التحديث» ينبغى أن نكون حذرين لأقصى درجة ممكنة حتى لا نكتشف أننا فى نهاية الأمر نحقق أغراض الآخرين ونقوم بتنفيذ مطالبهم الخفية تحت وهم

التجديد ومظلة التحديث، وحتى لا نكتشف أخيرا أننا قد خسرنا كل شيء لأننا بأيدينا قد شوهنا ثقافتنا القومية أو جعلنا ثقافة وافدة تحل محلها.

والســـؤال:

ما دور المنهج التربوى فى مقابلة التجديد الثقافى؟

إن الإجابة عن هذا السؤال تمثل لب الحديث ومحوره فى هذه الدراسة، وتتطلب التطرق لدراسة الموضوعات التالية:

١ – المنهج التربوى وإسهاماته فى وضع مشروع قومى حضارى.

٢ – المنهج التربوى وإكساب المتعلم قواعد وأصول الفكر الجديد.

٣ – المنهج التربوى وتحقيق الارتباط بين الثقافة والتنمية.

٤ – المنهج التربوى وتفعيل العلاقة بين الثقافة والعلم.

٥ – المنهج التربوى وتأكيد أهمية التقاء الثقافتين.

وفيما يأتى عرض تفصيلى للموضوعات السابقة:

▫ المنهج التربوى وإسهاماته فى وضع مشروع قومى حضارى:

يجتهد الإنسان فى إيجاد الصلات بين الثقافة ومجالات الحياة الأخرى، ثم يحاول ربط كل ذلك بفكرة المشروع الثقافى، وذلك بهدف إيجاد العلاقة القائمة بين النهوض التربوى والفكرى من جهة والإنماء الاجتماعى والاقتصادى من جهة ثانية، ليتسنى له بيسر ،عقد الصلة بين الإنماء الثقافى والتقدم التاريخى مما تأتى به الأقوال المختصرات فى ضرب من الإجماع على المسلمات. وفى هذه المسافة الذهنية من تلاحق الأفكار المعلنة وسريان الخواطر المسكوت عنها، يترسخ لدى الجميع مبدأ التلازم الاستتباعى بأن كل **مشروع حضارى** طموح إذا شاءت المجموعات البشرية أن تصوغه، أو أرادت الأمم أن تشيده، فإن بناءه لن يستقيم وإن معماره لن يستوى وإن أطرافه لن تتماسك إلا متى ارتكز على مشروع ثقافى تتجلى فيه صورة الإنسان كما يبتغى له أن يكون، وتتراءى منه ملامح الشخصية الجماعية كما يرتقب لها أن تصير»[1] .

والسـؤال:

كيف يمكن تحقيق المشروع القومى الحضارى الذى سبق التنويه إليه؟

أولا، دعنا نشير إلى التحولات الاقتصادية والسياسية التى تمر بها مصر حاليا. هذه التحولات تستوجب الاهتمام بالتنمية الثقافية للإنسان المصرى، وهى على النحو التالى:

على المستوى الاقتصادى:

انتقلت مصر من الاقتصاد الموجه إلى اقتصاديات السوق الحر، بما يعنيه ذلك من إطلاق المبادرات الفردية، وتوسيع رقعة النشاط الخاص فى إنتاج السلع وتوزيع الخدمات.

على الصعيد السياسى:

تشهد مصر تحولا عن النظام السلطوى إلى النظام الديمقراطى الذى فى ظله قامت عديد من الأحزاب، كما أنه يكفل حرية الإنسان فى التعبير عن رأيه دون خوف أو رهبة طالما كان هذا الرأى يتوافق مع الأعراف والقوانين والدستور. أيضا، يضمن النظام الديمقراطى عدم المساس بقوى المعارضة الشرعية مهما كانت مواقفها واتجاهاتها وتوجهاتها، كما يحرص على سماع الرأى الآخر، وعلى مشاركة الجميع: حكومة ومعارضة فى صياغة حاضر الأمة ومستقبلها.

وللإجابة عن السؤال السابق، نقول:

لابد من قيم ثقافية جديدة لتعضد جهود الإصلاح الاقتصادى ولتحمى البناء الديمقراطى، ولتدفع الإنسان المصرى بقوة إلى الأمام فى طريق التحضر والرفاهية على أساس أنه حجر الزاوية فى صنع تقدم الأمة.

ويتطلب تحقيق ما تقدم، إعادة بناء الإنسان المصرى، وتنشئته على قيم جديدة ينحسر معها طوفان الماديات وطغيانها، وتتأكد بها وعن طريقها معانى الانتماء للوطن وتقديس الحرية التى تراعى حريات الآخرين، والإخلاص فى العمل، والشعور بالترابط والتكافل، واحترام الفضيلة، والالتزام بالتشريعات واللوائح والأعراف والقوانين.

إذاً، ينبغى التفكير فى الآليات القادرة والمناسبة لتحقيق التوازن بين التطوير الاقتصادى والسياسى، وبين التجديد الفكرى والثقافى الذى تشيع به

ومعه قيم النهضة (الانتماء – المواطنة المسئولة والصالحة – الثقة بالنفس والمبادأة والطموح – الإيمان بالعلم والتكنولوجيا – التوجه نحو المستقبل – التسامح والحرية والتعددية والكرامة الإنسانية – الالتزام بالتشريعات والقوانين المتداولة المشروعة) . وتتمثل تلك الآليات التى تسهم فى بث وترسيخ ثقافة التقدم فى عقل الإنسان ووجدانه فى الآتى[٢]:

* الأســـرة:

من المفروض نظريا أن تكون اللبنة الأولى فى إكساب القيم والعادات والتقاليد والأخلاقيات... إلخ، التى تسهم فى رفع مستوى ثقافة الإنسان الفطرية، وفى تهذيب حواسه ومداركه، كى يصل إلى مستوى معقول ومقبول من الرقى والتقدم الحضارى.

ولكن، فى ظل تفكك الروابط الأســرية الملمــوس الآن فى الأســرة المصرية، وفى ظل الظروف المعيشية الصعبة لغالبية الأسر المصرية، وفى ظل ارتفاع نسبة الأمية فى مصر وتدنى المستوى التعليمى والثقافى للآباء والأمهات، أصبح تحقيق الهدف السابق فى حكم المستحيل. لذا، لا يمكن الاطمئنان حاليا لدور الأسرة فى إحداث التجديد الثقافى المأمول.

* المؤسسات الدينية:

على الرغم من أهمية وخطورة دور المؤسسات الدينية فى تثقيف الإنسان وإكسابه مقومات السلوك السوى والحميد، فيمكن الزعم بأن هذه المؤسسات لا تؤدى دورها المنوط بها بالدرجة المطلوبة منها بالنسبة لتحقيق التغييرالثقافى بما يتناسب مع ظروف العصر، وبالنسبة للدعوة للبناء والتحرر والاستنارة، وذلك بسبب تحويل الدين إلى مجرد عملية وعظ وإرشاد فى صورة محاضرات أو مقالات إنشائية دون إلقاء الضوء إلى ممارساته العملية الفعلية فى التأكيد على أهمية التلاحم بين الثقافات المختلفة،أو بسبب تناول الدين كغيبيات وطقوس أكثر منه معاملات إنسانية، أو بسبب الجهل بمقاصد الدين الحقيقية وفقدان ثقافة العصر.

* المؤسسات السياسية:

توجد حاليا على المستويين: الخارجى والداخلى، محاولات شرسة مقصودة ومغرضة، لجعل الناس فى مصر يعيشون فى ربكة وحيرة وتشكك بالنسبة للقرارات والتشريعات واللوائح والقوانين التى تصدرها القيادة

السياسية أو التى تعمل بها، وذلك بهدف فقد الناس الثقة فى القيادة السياسية.

وللأسف، لم تحفل المؤسسات السياسية كثيرا بأداء دورها فى التنشئة السياسية والثقافية لجميع فئات وطبقات الشعب. والأدهى أن بعض الأحزاب استغلت حرية التعبير أسوأ استغلال، فبدأت تهاجم بعضها البعض لتصفية حسابات قديمة،أو تهاجم الحكومة من أجل الضغط عليها لتحقيق أغراضها ومقاصدها.

وفى أحسن الأحوال تقيم بعض المؤسسات السياسية الندوات التى يحضرها فى أغلب الأحوال الصفوة من المثقفين الذين لا يحتاجون أصلا لأى وعى سياسى أو ثقافى، لأنهم من صانعى قرارات القيادة السياسية. أيضا، قد يحضر تلك الندوات المتعلمون الذين يستطيعون تحليل وإدراك الأبعاد التى يقوم عليها أى قرار سياسى، كما يفهمون مقاصد القوانين والتشريعات وأغراضها بسهولة. وبذا تنتفى الأهمية النسبية من إقامة تلك الندوات، لأنها لا تتعامل مع السواد الأعظم من الشعب، ولا تخاطبه بلغته، على الرغم من الزعم بأن إقامتها أساسا من أجل تحقيق مصالحه.

تأسيسا على ما تقدم، نقول إن الأسرة والمؤسسات الدينية والسياسية لم تقدم بعد الأدوار المطلوبة والمأمولة لبث وترسيخ ثقافة التقدم فى عقل الإنسان المصرى ووجدانه لتكون جزءا أصيلا من ذاته ولا ينفصل عن شخصيته. وبذا، لا يتبقى أمامنا غير الآليتين التاليتين:

* المؤسسات الإعلامية:

حيث أن الإذاعة والتلفاز والصحافة تخاطب جميع أفراد الشعب فى كل مكان (المدينة والقرية والبادية...) على مدار ساعات اليوم كله، لذا تستطيع هذه المؤسسات تربية الناس على أخلاقيات التقدم المنشود وسلوكياته المطلوبة، بشرط أن يتم إعداد وتقديم الرسائل الإعلامية بطريقة صحيحة وبأسلوب يناسب السواد الأعظم من الناس.

والحقيقة الملموسة أن المؤسسات الإعلامية بوضعها الراهن فى مصر، تقوم بدور فاعل وفعال من أجل تحقيق ثقافة التقدم بالنسبة للإنسان المصرى، فهى تؤدى بنشاط منقطع النظير وتبذل جهودا كبيرة وجبارة ومضنية من أجل الانفتاح على العالم الخارجى للإطلال على الثقافات الإنسانية العالمية، ومن أجل مقاومة مفاهيم وقيم بالية ثبت فشلها وعدم نفعها أو مناسبتها لظروف

العصر ولا مكان لها الآن فى قاموس هذا الزمان حيث إن مكانها الطبيعى هو تاريخ العلوم، ومن أجل ترسيخ مفاهيم صحيحة،وسليمة ودقيقة عن المجتمع الإنسانى: القومى والعالمى.

* المؤسسات التعليمية:

على الرغم من أن الظروف المادية والاقتصادية والاجتماعية السائدة الآن، يمكن أن تعرقل عملية تطوير التعليم أو تحول دون تحقيقه لأهدافه كماينبغى، فإن الحكومة تبذل جهودا طيبة لتدعيم الوضع المادى للمعلمين، وتسعى جاهدة لتوفير الإمكانات اللازمة لتحديث التعليم، وللحد من كثافة الفصول، ومنع تسرب التلاميذ وتطبيق نظام اليوم الدراسى الكامل.

وعلى الرغم من وجود بعض المحاولات التحتية المضادة والمناهضة لخطة تجديد التعليم وتحديثه بحجة المحافظة على التراث وبحجة مقاومة المحاولات الأجنبية الوافدة التى تعمل على إسقاط هوية التعليم، فإن الحكومة تشجع إقامة المؤتمرات والندوات التى تفند تلك الحجج الواهية، كما أنها تستدعى الخبراء الأجانب للاستفادة بخبراتهم العريضة فى مجال تطوير التعليم. وأيضا، ترسل الحكومة المعلمين فى دورات تدريبية داخلية وخارجية، كما ترسلهم فى بعثات ومهام تعليمية قصيرة للدول الأجنبية للتدريب على أساليب التدريس الحديثة.

خلاصة القول، تحاول المؤسسات التعليمية: المدرسة/الجامعة الإسهام بنصيب وافر فى تربية التلاميذ / الطلاب على القيم النهوضية عن طريق الكتب والمراجع الدراسية الجيدة، والمعلم الكفء الملتزم، والنشاط الطلابى الواعى والهادف. كما تجتهد فى سبيل تعليم التلاميذ/الطلاب عن طريق تطوير أساليب التدريس فى اتجاه الحوار والفهم بدلا من التلقين والحفظ والاستظهار.

فى ضوء ما تقدم، يمكن أن تكون للمؤسسات التعليمية فى مصر دورها الملموس والمباشر فى تحقيق مشروع قومى حضارى لمصر. ويمكن أن يتحقق ذلك عن طريق التعاون المثمر بين المسئولين عن آلية التعليم والمسئولين عن بقية الآليات الأخرى التى سبق الإشارة إليها. كذا، التعاون بين المسئولين عن التعليم وصانعى القرار ومنفذيه فى شتى المجالات والميادين (صناعة – زراعة – تجارة – طب – اقتصاد – اجتماع... إلخ).

ويمكن أن تكون اللبنة الأولى فى صرح ذلك التعاون المشترك، هى: وضع أهداف محددة وواضحة ومسايرة للعصر بالنسبة للأسس التى ينبغى أن يقوم عليها المشروع الحضارى المقترح. والخطوة التالية تكون إعادة النظر فى المناهج المعمول بها حاليا فى المدرسة والجامعة فى ظل المتطلبات اللازمة لتخطيط هذا المشروع الحضارى، أو فى ظل المهام التى سوف يضطلع بمسئولية تنفيذها، وذلك على أساس أن المنهج هو الوسيلة الأساسية للتربية وأداتها الرئيسة فى تحقيق أغراضها وأهدافها.

وتتمثل أهم المقترحات التى يمكن أن يقوم عليها المشروع الحضارى المقترح فى التأكيد على أهمية وضرورة تحقيق الركائز والأبعاد التالية:

- العلاقة الوثيقة بين الثقافة والديمقراطية.
- إقامة الحوار بين الثقافات.
- السلام كهدف قومى وعالمى.
- الأمن القومى وتحديد متطلباته.
- التكيف الاجتماعى للإنسان على المستويين المحلى والعالمى.
- المصداقية فى القول والفعل.
- إسهامات التكنولوچيا فى صناعة الجوانب المادية للحضارة الإنسانية.

أما دور المنهج التربوى فى التأكيد على أهمية تحقيق الركائز والأبعاد السابقة، فيتمثل فى فهم روح العصر، لأنه دون هذا الفهم تحدث فجوة بعيدة الغور بين الإنسان وكينونته، وبين الإنسان والآخرين، وبين الإنسان والمجتمع والسلطة، فالإنسان الذى يقف عاجزا عن إدراك متغيرات العصر، أو الذى لا يدرك الركائز والأبعاد - آنفة الذكر - التى يقوم عليها العصر، لن يتوافق أبدا مع ظروف الزمان والمكان، ويقيد نفسه بأغلال الماضى،ولن تكون له أبدا رؤية مستقبلية تساعده على فهم الحاضر والتفاعل معه وتهيؤه لمقابلة المستقبل والاستعداد لمواجهة متغيراته.

وإننا نتفق مع ما ذهب إليه (زكى نجيب محمود) عندما تحدث عن موضوع «لمسات من روح العصر»، على أساس أن الفجوة فسيحة وعميقة عند غالبية الناس ، بين فروع المعرفة وأصولها ، أى بين سطوحها البادية وأعماقها

المضمرة، أو بين ما يظهر منها وما يخفى. فنسبة قليلة جدا من المثقفين هى التى تستطيع أن ترد الأفكار الدائرة على أطراف الألسنة فى الأحاديث الجارية، إلى جذورها المستورة لتطمئن إلى ما بين الفكرة وجذورها من اتساق.

لذا، نجد المسافة واسعة بين ما يعلنه غالبية الناس من الفكر وما يخفوه من المعتقد، لا عن عمد خبيث منهم،بل عن غير وعى، بالرغم من أنهم يتحدثون بطلاقة عجيبة عن العصر وفكره وحضارته وكأنهم قد أجروا فى شرايينهم عصارة زمانهم.

وللتأكيد على ما ذهبنا إليه فى الحديث السابق، نقول أن فكرة «التقدم» من أبرز ما يميز العصر الحديث فى وقتنا الراهن، ويرفض أى إنسان مهما كانت كينونته، أو مستواه التعليمى أوالثقافى أن يكون عدوا «للتقدم» فى شتى جوانب الحياة العقلية والمادية، وعلى الرغم من ذلك نجد نسبة كبيرة جدا من المدعين بأنهم عصريو الوقفة والنظر، يتمنون لو كرت الأيام راجعة بحيث تعود إلى الناس ما كان للأسلاف من رؤية وسلوك، ويعنى ذلك أن هؤلاء المدعين يرفضون فى أعماقهم الأفكار والآراء التى يتشدقون بها على مستوى الرأى العام، وأن المسافة بينهم وبين العصر بكل ظروفه ومستحدثاته بعيدة بعد السطح والأعماق. كما يعنى أنهم لا يدركون أن «الماضى» بالنسبة للإنسان الذى يعيش «الحاضر» يكون دائما وفى كل الظروف أقل صلاحية له من «الحاضر» الملموس والذى يمكن للإنسان أن يتفاعل معه وأن يحتك به عن قرب ومباشرة ودون حواجز مادية أو فواصل زمنية.

إذاً، ينبغى أن تبرز موضوعات المنهج أن لفظة «التقدم الحضارى» تشير إلى حدوث أو إحداث نقلة من حالة متخلفة إلى حالة أفضل تكون نتائجها مزيدا من العلم ومن الصحة ومن الحرية.. إلخ، وبذا تكون هذه النقلة الحضارية معيارا أساسيا للمستقبل المرجو والغد المأمول.

وعلى صعيد آخر، فإنه على الرغم من اختلاف الفلاسفة بالنسبة لمصدر المبادئ، أهى منبثقة من فطرة الإنسان، سواء كانت هذه الفطرة عندهم «عقلا» أو «ضميرا»؟ أهى نزلت من السماء وحيا يهدى البشر سواء السبيل؟ فإنهم اتفقوا جميعا على أن «المبادئ» ترسم صور السلوك الأمثل للإنسان.

لذا، ينبغى أن يؤكد محتوى المنهج على أهمية النظر إلى المبادئ كقواعد غير مفروضة على الإنسان قبل خوضه التجربة المباشرة مع الحياة

ليدرك المعنى الصحيح والمغزى الحقيقى لها. وغير ذلك يكون صورة فاضحة من صور الاستبداد السياسى، لأن جعل الإنسان يقبل على الحياة ونصب عينيه هذه القواعد الأولية يعنى ببساطة تحديد الإطار العام لسلوك هذا الإنسان، وذلك يتيح الفرصة أمام أى مستبد كى يأخذ لنفسه حق تفسير هذه القواعد وحق تطبيقها من وجهة نظره ووفقا لهواه ليضع بذلك عنق الإنسان فى أى شكيمة يريد. وللأسف،يفعل المستبد ذلك، وهو يسدل على وجهه قناع «المثل العليا» التى يسعى إلى تحقيقها، ويعفى نفسه من القواعد التى يطبقها على الناس.

ومع ظهور الاستبداد، تظهر «البيروقراطية»، وهى تعنى ذلك الضرب الذى يجيز أن تهبط الأوامر من أصحاب المكاتب والمناصب لتهوى على أرواح البشر وهم فى ميادين نشاطهم كأنها ضربات القدر.

ولقد حلت فى عصرنا هذا فكرة «الأهداف» محل «المبادئ» أو «القواعد»، وعندما تكون «رؤية جماعية» مشتركة، وليست رؤية «فردية» شخصية تكون «الأهداف» مفروضة علينا من حيث لا ندرى، مع مراعاة أنه كلما تبدلت «الأهداف» تبدلت السبل، وبالتالى تغيرت المثل العليا.

وعليه، يعيش الناس فى هذا الزمان، بما يدور فقط على ألسنتهم من كلمات، أما ما وراء ذلك فى بواطنهم من أفكار ومعتقدات مترسبة فهم يعيشون به فى أزمنة سحيقة ولت وفات أوانها.

ولتوضيح ما تقدم، نقول أن فكرة «التقدم» باتت الطابع المميز لفكرنا المعاصر، وعلى الرغم من ذلك فإنه عند مناقشة وتحليل فكرة «التقدم» للوقوف على مكنونها ، نجد أنه كى يقبل بعض الناس هذه الفكرة يتحتم عليهم اتخاذ الماضى نموذجا ، وذلك يعنى أنهم معاصرون باللفظة متخلفون باللباب ، وقد يقبل بعض الناس فكرة «التقدم» بفروعها وألفاظها الظاهرة دون التورط فى مضموناتها، لذا قد تقابل فكرة «التقدم» عندهم فكرة «التغيير».

ومن هنا يأتى دور المنهج وأهميته على أساس أنه الأداة الرئيسة والسبيل الأوحد للتربية لتوضيح وإثبات أن عصرنا قد جاء بتصور جديد وضع «التغير» مكان الثبات، وجعل «التطور» أساسا وحيدا تفسرعلى ضوئه الأشياء. لذا، ينبغى أن نفرق بين ثقافتين، أحدهما تجعل سكونية الثبات والدوام أساسها، وأخرى تجعل ديناميكية الحركة والتطور أساسا لها، ومصدر التباين بينهما كامن فى فكرة كل منهما عن حقيقة (الزمن).

فالثقافة الأولى تلازمها فكرة عدم تحرك الأشياء بدفعة داخلية فيها، ولذلك فهى تحتاج دائما إلى محرك خارجى يحركها كيف شاء. أما **الثقافة الثانية** بمعناها السائد فى عصرنا، تلازمها فكرة أن العالم مدفوع متحرك من ذاته، شأنه فى ذلك شأن الكائن الحى الذى ينمو حركة ذاتية ملبثقة من طبيعته.

وعندما يقبل الإنسان الثقافة الثانية، فذلك يعنى أنه يساير عصره ظاهرا وباطنا. وفى هذه الحالة، يرفض أن يكون الماضى أكثر رشدا من الحاضر وأخصب فكرا وأهدى سبيلا. وعندما يتحفظ الإنسان على الثقافة الثانية، أو يقبلها على مضض وبشروط، فذلك يعنى أنه معاصر باللفظة وحدها، وعتيق إذا قيس أمره بمضمون المعاصرة وفصولها. أى يخدع الإنسان نفسه بزعمه أنه معاصر تحت وطأة وتأثير إفرازات ونتائج العصر من أدوات تحيط به من كل صوب وجانب، لذا، فهو ينتمى إلى هذا العصر بأوهن الأسباب، بينما تشير مواقفه الفكرية – لا من حيث ما يقوله أو يدعيه باللفظ فقط، بل من حيث ما يكشف عنه تحليل خفايا نفسه – إنه يؤمن إيمانا مطلقا بالثقافة الأولى، ولا يحيد قيد أنملة عن القيم المتضمنة بها والمبادئ التى تدعو إليها، ألا وهى تمجيد الماضى وتقديسه، ورفض التجدد والتطور المسايرين لحركة الزمن.

ومن جهة أخرى، كانت الفكرة القديمة عن «الفردية» التى تتميز بها أشخاصنا وأوطاننا، أنها «ذات» مستقلة قائمة برأسها حتى ولو لم يكن فى الدنيا سواها ثم اتسعت فكرة «الفردية» بعض الشىء لتشمل فكرة الإنسان عن قومه أو أمته.

وتظهر فاعلية المنهج فى تحقيق أهدافه المنشودة، عندما يقدم الأدلة القاطعة على أن «الفردية» القديمة ضرب من المحال، على أساس أن «الأنا» لا وجود لها بغير «الأنت»، لذا جاء العصر الراهن بتعديل أساسى ليصبح الفرد «عضواً» لا مجرد فرد قائم بذاته.

بمعنى: ينتمى الفرد كعضو حتما إلى جماعات مهما يكون نوعها، وبغير هذا الانتماء الضرورى يفقد ذاته ويتيه فى ضياع. وتوسع الفردية الجماعية من حلقتها، لتجمع الإنسانية كلها فى مجموعة واحدة.

ختاما، ينبغى أن يقدم المنهج الأسانيد التى تؤكد الأساس العميق لبناء الفكر القديم قد تشقق بسبب الأمور آنفة الذكر،حتى كاد البناء كله ينهار، ليحل محله أساس جديد. فبعد أن كان «الجوهر» الذى نتصور حبه ظواهر الإنسان، وهو يعنى العقل أو النفس،أصبحنا اليوم نفهم الظواهر على أنها مجموعة متلاحقة من أحداث يرتبط بعضها ببعض بضروب من «العلاقات» وتمثل فى حقيقتها قطعة من تاريخ. وكنتيجة لذلك نقل منطق الفكر نفسه من إقامة التدليل على أساس الإدراك الكيفى للأنواع والأجناس، إلى إقامة ذلك التدليل والبرهان على أساس رياضى بحت.

لذا فإن دقة الإدراك العلمى اليوم تقتضى عدم قبول الألفاظ عائمة المعانى، وتستوجب تحليلها إلى الذرات الفكرية الصغيرة البسيطة التى تدخل فى تكوينها، ثم صياغتها فى دالة رياضية لتضبط روابطها الداخلية التى تبرر اعتمادها كتصور ذهنى واحد يمكن ترجمته فى تشكيلات من رموز[٣].

□ المنهج التربوى وإكساب المتعلم قواعد وأصول الفكر الجديد:

من منطلق أن الفكر يتناول القضايا بالتحليل والنقد والعرض والشرح، كما إنه يقدم الرأى الجيد فيما ينبغى تغييره من أوضاع الحياة، أوما ينبغى إضافته أو حذفه، يتمثل دور المنهج التربوى فى إكساب المتعلم قواعد وأصول الفكر الجديد فى الآتى:

١ – إكساب المتعلمين منطقا جديدا للتحليل الإدراكى والرؤية الناقدة يتوافق مع الفكر الجديد للعصر.

٢ – تعريف المتعلمين أبعاد الصراع الفكرى بين الظاهر والباطن فى تفسير الظواهر الطبيعية.

٣ – لفت انتباه المتعلمين للمعنى الحقيقى للانتقال الفكرى من عصر إلى آخر.

٤ –تحذير المتعلمين من خطورة الإصابة بالجمود الفكرى.

وفيما يلى توضيح للمحاور الأربعة السابقة:

*** المحور الأول:**

- التحليل الإدراكى والرؤية الناقدة كأحد متطلبات الفكر المعاصر:

نقول أن تحليل الأشياء إلى «ذرات» تتألف منها، لم يكن بالفكرة الجديدة التى جاء عصرنا ليستحدثها من العدم، مع الأخذ فى الاعتبار بأن الرؤية القديمة للذرة تمثلت فى النظر إليها كجوهر، أما الصورة الجديدة فهى تاريخ. ولتوضيح ذلك، نقول:

تقوم فكرة «الجوهر» على أساس استحالة إزالته، لأنه بزوال الجوهر يزول الكائن، وكما أنه يعطى للكائن هويته منذ لحظة وجوده وإلى لحظة فنائه، مع مراعاة أنه بالنسبة للإنسان لايزول جوهره حتى بعد جسده بكل ظواهره وتغيراته.

بمعنى: لاتمثل مجموعة الظواهر المتغيرة للكائن - الحى أيا كان - حقيقته كلها، بل تتمثل حقيقته فى «جوهره» وهو الذى تطرأ عليه التغيرات، لذا يكون له هوية واحدة برغم ما تعرض له من تحول مستمر. أى الجوهر المفروض، يدوم ما دام الشىء، برغم ما قد يطرأ من تحولات تجىء وتذهب، أو تظهر وتختفى. إن الظواهر متغيرة لا تدوم، بينما يختص الدوام بحقيقة خافية، وهى «الجوهر»، ومن ثم يكون التركيب اللغوى لعباراتنا التى نقولها من الأشياء شاهداً على أننا «نفرض» قيام «موضوع» بعينه، تتبدل عليه الصفات، وهو ذو ثبات.

وتوجد نظرة أخرى لتفسير فهمنا للأشياء، حيث لا ترى هذه النظرة من أى كائن إلا أحداثه التى تظهر، دون أن تضطر إلى افتراض حامل خفى يحمل تلك الأحداث الظاهرة.

بمعنى: تكون حقيقة الفرد أو الشىء بمثابة سلسلة «الأحداث» التى وقعت، لذا فإن كتابة التاريخ المفصل لتلك الأحداث يعكس حقيقة الفرد أو الشىء، مع مراعاة أنهما قد لا يزيدان عن كونهما خطاً من أحداث تتابعت، وعلى الرغم من ذلك يكون لكل منهما «هوية» واحدة مستمرة منذ نشأتهما حتى هذه اللحظة. وبذا لا تكون «الهوية» الواحدة للكائن الواحد مرهونة بقيام عنصر مستقل، بل هى مرهونة بمجموعة «العلاقات» الرابطة لتلك الأحداث.

خلاصة القول: قامت الرؤية القديمة للأشياء على افتراض جوهر ثابت

لكل شيء يمكننا من فهم معنى التغير، ويساعدنا على إسناد صفات بعينها للأشياء. أما الرؤية المعاصرة للأشياء ترفض أن يكون كيان الشيء -أى شيء- فى جوهر مزعوم، إنما هو فى تسلسل الأحداث التى تصنع تاريخه، مضافا إليها الطريقة الفريدة المتميزة التى ربطت بها تلك الأحداث.

ولتوضيح ما تقدم، نقول أن الكائنات صنفان: صنف له طبيعة «الأشياء» الثوابت ذات «الجوهر» المعلوم، كأن تشير لفظة «إنسان» إلى «حيوان ناطق»، وصنف آخر له طبيعة الهيكل البنائى، تحدده «العلاقات» الرابطة لأجزائه «كأن تشير لفظة «تجارة» إلى مجموعة «علاقات» بين أفراد من الناس بعضهم مع بعض، ولذا لا تشير لفظة «تجارة» إلى «شيء» وإنما تشير إلى نمط من تفاعلات.

وجدير بالذكر أن الجديد فى وجهة النظر المعاصرة للأشياء، «هو أن كل حقيقة فى دنيا الواقع أو فى عالم الفكر إنما تحددها طريقة بنائها»، وذلك يجعل ملايين البشر نوعًا واحدًا، ليس على أساس أنهم جميعًا يتميزون بما يسمى عقلا، بل لأنهم جميعا ذو «بنية» واحدة «أو هم ذو «تشريح» واحد.

وهنا نلفت الانتباه إلى أن الاعتماد على واحدية البنية فى الحكم بواحدية الهوية لهو فى صميم المنهج العلمى نفسه، حيث تكون الموضوعية من أهم شروط النظرة العلمية. لذا، فإن «إدراكنا للأشياء من حولنا، وإدراكنا للأفكار العلمية وغير العلمية على السواء، كلها تؤكد أن اعتمادنا فى معرفة دنيانا لم يعد على إدراكنا (لجوهر) الأشياء، بل لطرائق بنائها وأدائها لوظائفها وفق ذلك البناء.

بمعنى: أن المعول فى معرفتنا لحقائق الأشياء والمواقف، لم يعد على إدراكنا (لجوهر) غيبى قائم فيها، بل المعول فى ذلك إنما هو على إدراكنا لشكل بنائها، وبالتالى فهو على إدراكنا (للعلاقات) المحددة لصورتها»[٤].

*** المحور الثانى:**

- الصراع الفكرى فى تفسير الظواهر الطبيعية:

نلاحظ أن نسبة كبيرة من الناس فى وقتنا الحالى يسعدهم ويرضيهم أن تكون وراء ظواهر الطبيعة حقائق روحية تخفى على الأبصار، وإن كانت واضحة جلية أمام البصائر.

وتشمل هذه المجموعة طائفة لا يستهان بها من المثقفين، الذين - رغم

علمهم رفيع المستوى – يعتقدون بالخوارق التى تفعل فعلها فى الخفاء دون اعتبار يذكر للعلم وقوانينه التى ثبت صحتها وسلامتها.

وكنتيجة حتمية لاتجاه هؤلاء الناس نحو الباطن الخفى وراء الظواهر،ينتهى بهم المطاف إلى الاعتقاد والإيمان بخرافات كثيرا ما تفسد عليهم سلامة تفكيرهم النظرى إذا كانوا من أصحابه.

أما أنصار العقل، قديماً وحديثاً، فإنهم يهتمون بالفكرة لذاتها، لذا يبدأون «برغبة» فى تحقيق طائفة من القيم – الحرية والمسئولية من أهمها – وبذا يتمثل دور «العقل» عندهم فى استنباط النتائج من المسلمات والبديهيات الأولية التى لا خلاف عليها.

ويستمد أنصار العقل أصولهم الثقافية من ينابيع الحضارة التى يكون لها الصدارة وفقا لظروف الزمان والمكان فى العصر الذى يعيشون فيه ويعايشونه، وقد تكون تلك الينابيع قومية محلية أو مستوردة أجنبية. وهذا قد يحدث الصدام بين تجمعين: أحدهما يناصر الثقافة الوافدة ويتحمس لها على أساس أنها مصدرة من حضارة لها صدارة، والآخر يتمسك بالأفكار المحلية السائدة، ويرفض تماما ما يناقض هذه الأفكار من ثقافات الآخرين.

ويمكن أن نميز فريقا ثالثا غير الفريقين السابقين، وهو يلتزم بالشرائع والأعراف والنصوص التى وردت فى أمهات الكتب (الكتب الصفراء) والأخبار المتواترة عن السلف والأقدمين. ويتدرج أفراد هذا الفريق فى مرونة النظر درجات متفاوتة، فنلاحظ منهم من يرفض بشدة عمل العقل وابتكاره مكتفيا بالأخبار المروية عن السلف، ومنهم من يرى أهمية إفساح المجال أمام العقل حيثما أعوزتنا أخبار السلف التى نهتدى بها.

وتقتضى مواجهة عصرنا، وهو عصر العلوم القائم على عقل صرف، أن نركز على عمل العقل وإبداعاته، مع الأخذ فى الوقت نفسه بوجهة نظر الملتزمين السلفيين الذين يفسحون المجال أمام العقل للاجتهاد، وبذا يمكن مسايرة العصر فى علومه واتجاهاته الفكرية، لاسيما فيما يتصل بالاقتصاد والسياسة، ونضمن كذلك حماية لنا من مغبة السقوط فى هاوية الانحرافات بشتى ألوانها وصنوفها، وبذا لا نجرى أو ننزلق وراء ادعاءات مسمومة باطلة تلبس ثوب العصرية أو تضع على وجهها قناع التجديد والتحديث(٥).

* **المحور الثالث:**

- المعنى الحقيقى للانتقال الفكرى من عصر إلى آخر:

إذا اتفق الناس على معانى مجردة، ثم حسبوا أنهم اتفقوا بذلك على التفصيلات الجزئية التى تقع تحت ذلك التجريد، فذلك يمثل أحد مواضع الزلل الفكرى عند الناس.

فعلى سبيل المثال، يتفق جميع الناس على ضرورة «الطعام» لحياة الإنسان، ولكنهم قد يختلفوا إلى أبعد درجات الاختلاف بالنسبة لصنوف الطعام ونوعيته. أيضا، لا ينفر أحداً من «الفن» ولكنهم فى تفصيلات ما يعد فنّاً وما لا يعد، نجدهم قد تفرقوا فرقاً يباعد بينهما ما يباعد بين القطبين. وما يقال عن الطعام والفن، يقال أيضا عن معانى الدين والسياسة والاجتماع.

ويعود الاختلاف فى وجهة نظر الناس بالنسبة لمعانى الأشياء، أن الفكرة المجردة من شأنها أن تمحو الفواصل والفوارق التى تميز المفردات العينية الجزئية المندرجة تحت الفكرة ذاتها.

فمثلا، يتفق جميع الناس أن الكلب حيوان، ولكننا فى تفصيلات الحياة العملية قد نجد بعض الناس يقتنون الكلاب فى ديارهم، بينما البعض الآخر ينفر من نجاسته.

وجدير بالذكر أن **الانتقال الفكرى** من عصر إلى عصر، لا يكون مجرد انتقال فى المعانى العامة المجردة التى تدل عليها الألفاظ المتداولة فيما بين الناس من أحاديث دارجة ومعاملات يومية، وإنما يتمثل فى تغير المضمونات التى يقصد إليها المتحدثون والمتعاملون بتلك الألفاظ العامة والمعانى المجردة فالفضيلة والعدالة والحرية والكرامة ألفاظ تبقى ولاتزول، حتى وإن جاءت حضارة أو ثقافة جديدة، والذى يتغير هو المضمون الذى نعنيه بهذه الألفاظ. لذا، فإن المعانى المجردة فى حياتنا الفكرية المعاصرة، هى المعانى المجردة نفسها التى وردت فى تراثنا الفكرى القديم، من حيث الشكل الخارجى أو القشرة المغلفة لهذه المعانى، ولكنها تختلف تماما من حيث المضمون بفعل تيار الزمن الذى يجرف من العصور المتوالية اللباب الفكرى للمعانى المجردة أو الألفاظ العامة.

بمعنى: الحرية والمساواة والعلم والعدل وغيرها من المعانى المجردة هى

ألفاظ عامة موجودة فى التراث، وموجودة أيضا فى وقتنا هذا، من حيث الشكل فقط.

أما من حيث المضمون والتفسير، فقد يكون لتلك الألفاظ العامة مضامين ومعانٍ تختلف حاليا عما كانت عليه فى سالف الزمان.

ولتوضيح ما تقدم، نقول إن عصرنا يتميز بأنه عصر العلم المقترن بالعمل، لدرجة أن بعض الناس يقولون إن العلم والعمل موصول أحدهما بالآخر، ويرفضون ما يجوز تسميته «بالعلم النظرى» الذى لا صلة له بدنيا التطبيق، ويطلبون من العلماء تعريف مصطلحاتهم العلمية تعريفا إجرائيا. ولأننا نعيش فى عصر التكنولوجيا، حيث تمثل الأجهزة التقنية الأفكار العلمية التى برزت إلى دنيا العمل، لذا فإن نعت عصرنا بأنه عصر العلم والعمل محدد بمضمونات العصر ومفهوماته. فالعلم – من ناحية – هو العلم الطبيعى، والعمل – من ناحية أخرى – هو تطبيق العلم بالأجهزة التقنية على اختلاف مجالات العلوم وتطبيقاتها.

وباختصار، فإن «ورود الألفاظ فى سياقها القديم، ثم ورودها هى نفسها فى سياقها الجديد، قد لا يدل على أن الفكر الجديد هو نفسه الفكر القديم، إلا إذا حللنا المراد بتلك الألفاظ فإذا هذا المراد واحد فى الحالتين. لذا، فإن الانتقال من فكر قديم إلى فكر جديد يستوجب استخدام الألفاظ استخداما يساير العصر فى مفهوماته ومضموناته، حتى ولو كانت هى نفسها الألفاظ التى استخدمها الأولون، لكنهم استخدموها بمفهومات ومضمونات مختلفة»[٦].

* **المحور الرابع:**

– خطورة الجمود الفكرى للإنسان:

إن الاستعداد الفطرى عند الإنسان يميزه عن سائر الكائنات الحية على الإطلاق، حيث يشير هذا الاستعداد لتعلمه «اللغة» ولاستخدام «الرموز» (لغوية أو رياضية، منطوقة أو مكتوبة). وللتأكيد على ذلك، نقول:

إذا قلنا إن الإنسان يتميز «بالعقل»، فالعقل مظهره أن تجرى معقولاته فى عبارات واستدلالات، تقوم كلها على رموز. وإذا قلنا أن أهم ما يميز الإنسان قدرته على «الخيال» فالتخيل لا يتم له وجود اجتماعى إلا بأن يرسم فى كلمات.

وبعامة، فإن قدرة الإنسان على استخدام (الرمز) الدال على غائب، قد

مكنه من تحطيم القيود التى يفرضها التقيد بنقطة معينة من (المكان) أو بلحظة معينة من (الزمان).

بمعنى: أن قدرة الإنسان على استخدام اللغة فى تمييزه للأشياء بعضها عن بعض، تعنى القدرة على (التجريد)، أى القدرة على مجاوزة الفرد الواحد المتعين، بأن يستخلص من ذلك الفرد صفاته وخصائصه الأساسية ليركبها معا فى صورة ذهنية متخيلة، هى التى يحتفظ بها لتكون أداته فى تمييز الأشياء التى قد يستخدمها بعد ذلك فى حياته العملية، فالانتقال من مواقف الفرد المتعين، إلى صورة ذهنية عن مميزاته من الخصائص والصفات، هو انتقال من المحدود إلى اللامحدود، لأن الأول مقيد بزمانه ومكانه، وأما الثانى فيجاوز حدود المكان والزمان.

وتعنى قدرة الإنسان على الانتقال من المحدود إلى اللا محدود نقلة من التقيد إلى التحرر، من انكباب الحواس على الواقع الأرضى إلى ارتفاع العقل والخيال معا إلى آفاق بعد آفاق، من الزوال والفناء إلى البقاء والخلود.

إذاً، تشبه الفكرة المجردة القانون العلمى، فهى تجريد يشتقه العقل بحيث يصلح لكل زمان ومكان، ويصبح وكأن هذا التجريد له وجود حقيقى فى عالم الأشياء. فمثلا، خاصية التوازى تجريد لجميع المستقيمات التى لا تتقاطع ولا تتلاقى مهما امتدت، لذا فأى مستقيمين لا يتقاطعان، ولا يتلاقيان مهما امتدا، يكونان متوازيين.

تأسيسا على ما تقدم، فإن الإنسان القادر على التجريد، لهو إنسان يستخلص من الجزئى «فكرته» النظرية لتبقى للإنسانية كلها ذخرا ما بقى على الأرض إنسان. ويكون هذا الإنسان متحرراً من قيود الماضى، لأنه لن يحفظ أسطر وكلمات الإرث أو التراث فقط، بل يعمل على أن يستخلص منها صورها المجردة فيما يشبه القوانين العلمية، التى تصبح فى أيدى الدارسين أدوات فكرية نظرية تطبق حيث تنطبق.

والسؤال:

وماذا عن الإنسان الذى يعمل بكل طاقته وفكره ليحافظ على أسطر وكلمات الإرث أو التراث فقط؟

على الرغم من أن هذا الإنسان يكون من المحافظين على الموروث من شتى ألوان المعرفة والمعارف، ويمثل الامتداد الطبيعى للسلفيين، فإنه لن يكون

تقدميا فى فكره أبدا، والأدهى من ذلك أنه قد يكون من معوقات التطور الذى قد تفرضه ظروف الزمان والمكان، وقد يحول دون تحقيق التطوير الذى يناسب مستحدثات وإنجازات العصر، وذلك بسبب ما قد يصيبه من جمود فكرى.

فالجمود الفكرى يعنى الوقوف عند الواقع الجزئى، والعجز عن استخلاص ما يمكن استخلاصه من صور نظرية تصلح أن تنتقل للتطبيق فى مواقف جديدة، إذ أن جل الاهتمام ينصب على، أو يوجه إلى،حرفية الموجود بين أيدينا، دون إدراك حقيقى لمضمون هذا الموجود أو روحه. وبذا، فإن من يصاب بالجمود الفكرى يكون همه الأول وهدفه الأخير المحافظة فقط على الشكل أو الصورة للتراث، دون أى اهتمام يذكر بمضمونه وروحه من أجل تطويره أو تحديثه أو تجديده بما يواكب الاحتياجات الفعلية للحياة العملية، أو بما يساير ظروف العصر. لذا، يجد هذا النمط من الناس مبتغاه فى التراث،فيسجن نفسه فى نصوصه حتى ولو أدى ذلك إلى عزلته عن الآخرين، أو تقوقعه على ذاته، وذلك لأنه لن يفهم لغة الآخرين، أو لأنه يتحدث بلغة غير لغة قومه.

وباختصار، يعنى الجمود الفكرى عدم القدرة على التجريد لاستخلاص التعميمات التى تصلح لكل زمان ومكان، على الرغم من أن الأفكار المجردة تبقى وتدوم، كما أنها مع الأيام تنمو وتعزز تفصيلاتها(٧).

□ المنهج التربوى وتحقيق الارتباط بين الثقافة والتنمية:

بادئ ذى بدء، نقول أنه كى يسهم المنهج التربوى فى تحقيق الارتباط المأمول بين الثقافة والتنمية، ينبغى أن يشير المنهج إلى أن **التنمية الشاملة** بجميع أبعادها السياسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية... إلخ، هى فى الحقيقة الوسيلة الوحيدة لأحداث نقلة نوعية فى حياة الأمة، وفى حياة الأفراد كمواطنين. فالتنمية الشاملة هى الطريق إلى القرن الحادى والعشرين، لكى تدخله الدولة مع غيرها من الدول الأخرى بحيث تشارك فى صنع المستقبل.

بمعنى: لن يوجد حراس أشداء يحولون دون دخول أية دولة للقرن الحادى والعشرين، ولكن الفرق بين دخول دولة تسهم فى صنع المستقبل ويكون لديها القدرة على استشرافه والتعامل معه بقوة وتحد، وبين دولة أخرى تدخل القرن الحادى والعشرين كتابع، وعالة على الزمان والمكان، وليس لديها

القدرة على تحقيق التنمية الشاملة التى تسهم فى تحقيق حضارة ورفاهية الإنسان فيها.

وبعامة، ينبغى أن يشير المنهج إلى أن التنمية الشاملة ليست هى التنمية الاقتصادية فحسب، وإن كانت التنمية الاقتصادية فى القلب منها، وإنما هى إلى جوار ذلك التنمية الاجتماعية والبشرية والسياسية جميعا، وكلها مترابطة متشابكة متداخلة، وكلها هى التى تحدث التنمية الشاملة، التى تريدها أية دولة، وتحتاج إليها.

أيضا، ينبغى أن يتضمن المنهج ما يؤكد العلاقة الوثيقة بين التنمية والنظام القانونى الذى يعيش المجتمع فى ظله، وذلك على أساس، أن القانون هو ضابط الإيقاع فى أى مجتمع، ولا يمكن أن يوصف المجتمع بأنه منظم إلا إذا وجدت فيه سلطة ووجدت فيه قواعد قانونية عامة(٨).

إذاً، ينبغى أن يبرز المنهج التربوى أن التربية بمعزل عن سياقها الإنسانى أو الثقافى هو نمو بلا روح ، مع التأكيد على أن التنمية الاقتصادية المزدهرة تماما تشكل جزءا من ثقافة الشعب. أيضا، ينبغى أن يلقى المنهج التربوى الضوء على الرؤية التقليدية الضيقة التى تنظر إلى الثقافة على أنها قد تكون عاملا مساعدا أو عائقا للتنمية الاقتصادية، وذلك لتصحيح تلك الرؤية، لإبراز أن الثقافة كأداة أو كعائق للتنمية، لا يمكن أبدا وضعها فى مرتبة ثانوية لكى تكون مجرد منشط أو عائق محتمل للنمو الاقتصادى. فالثقافة ليست مجرد وسيلة لخدمة أهداف بعينها، بل إن دورها الحقيقى والفعلى يشكل الأساس الاجتماعى للأهداف ذاتها. والتنمية والاقتصاد هما جزء من ثقافة أى شعب(٩).

ونذكر فيما يلى بعض الأسس والقواعد المهمة التى ينبغى أن يراعيها المنهج التربوى كى يحقق التفاعل المنشود بين الثقافة والتنمية(١٠).

- أن من يضع الثقافة فى مواجهة التنمية إنما يطرح قضية الأصالة والمعاصرة فى ثوب جديد ويطالب بإعادة فتح باب الاجتهاد فيها،إما لأن الموضوع غدا مستهلكا، وإما لنقص الاقتناع بنتائج الحوار فيه واللجاج حوله رغم أنه كان الشغل الشاغل لمفكرى العالم العربى منذ بداية عصر النهضة فى كل بلد عربى.
- يقوم افتراض التعارض بين الثقافة والتنمية على تصور أن التنمية

تعنى التطور والتغيير وربما اختلاف المسار كمّاً وكيفاً معاً. وهو تصور صحيح. والتطور والتغيير واختلاف المسار تتضمن معنى تهديد الهوية الأصلية وزعزعة مقومات الذاتية. ومن هنا يبدأ الجزع والإحساس بأن كل تنمية تتضمن بالضرورة درجة من درجات هدم الذات، وبالتالى فهى تتعارض مع الأصالة.

- هذا التصور لهوية المجتمعات العربية أن لها جوهراً واحداً ثابتاً تناله عوامل الضرورة بالتغيير أو التطور، أوالنمو أو التنمية، أو الهدم أو البناء ، أو الحياة أو الموت ، أو التجدد أو الفناء ، هو وراء التصور للتعارض بين الثقافة والتنمية.

- فطرح قضية التعارض بين الثقافة والتنمية هو فى الواقع إعادة لقضية التعارض بين الأصالة والمعاصرة، وهى قضية ممدوحة مستهلكة تتخذ منها الرجعية فى كل بلاد العالم سبيلا للبطش بالقيم الجديدة واقتلاع عوامل التحول فى المجتمع التقليدى، وأسوأ ما فيها التوفيقية والتلفيقية اليسيرة التى يلجأ إليها حواة الفكر من المحافظين المستنيرين ليمسكوا العصا من وسطها فيرضوا جميع الأطراف، وهم بهذا يعطلون تطور المجتمعات والثقافات لأنهم يؤجلون طرح الأسئلة الخطيرة التى يمكن أن تشعل النار فى قمامات الماضى.

- وفى طرح قضية التعارض أو التواجه بين الثقافة والتنمية اعتراف ضمنى بأن الثقافة عند بعض المثقفين العرب مرادفة للتراث وللثقافة التقليدية ولما يسمونه الأصالة ولكل ما تتكون منه الهوية أو الشخصية القومية، كما أن فيه اعترافا بالجزع من النمو والتنمية والحركة والصيرورة بوصفها أعاصير يمكن أن تطيح بهذه الهوية القومية. وهذا نوع من اليأس لا يتولد إلى فى مجتمعات تحس بزلزال التغيير لأن التغيير فيها عاجز أن يتم بطريقة سليمة.

- إن أرقى نوع من الحضارة فى أى عصر من العصور يستوعب كل ما هو إيجابى فى الحضارات السابقة، وأنه ليس هناك شىء اسمه حضارة شرقية وحضارة غربية إلا بالمعنى الإثنولوجى، وإنما هناك فقط حضارة أو حضارات راقية، وحضارة أو حضارات متخلفة.

- أهم ما تتميز به الحضارة منذ عصر النهضة الأوربية الحديثة، هو تعميق الزمان وتعميق المسافات بين البشر وبين المجتمعات وبين

الطبقات وبين الأوطان. والمقصود بتعميق الزمان والمكان أو تعميقهما معا أنه لا يتم تخليد حياة الإنسان أو تجديد شبابه على الأرض بحساب سنوات عمره، ولكن بحساب الأعمال أو الإنجازات أو الأفعال الجيدة والدافعة التى يحققها خلال تلك السنوات، وبذا يكون المضمون أهم وأجدى من الشكل.

وما يقال عن الإنسان يقال أيضا عن الحضارة، فالتكنولوجيا المتقدمة والاختراعات العظيمة التى تعمق معنى الزمان وتزيل حواجز المكان وتوطد الروابط بين البشر، مجرد أشكال للحضارة الإنسانية الحديثة، أما مضمونها فهو الذى يعمق معنى الوجود الإنسانى الذى يكفل حقوق الإنسان والضمان الاجتماعى له ، كما أنه يسهم فى إحلال الضمير الجماعى محل الضمير الفردى.

إن من يتأمل ممارستنا الثقافية يجد أن هامش التخلف والرجعية فيها أكبر من صلب التقدم والتنمية، ويجد أننا نأخذ الشكل أو الأداة ونهمل المضمون أو الغاية التى اخترعت الأداة الحديثة لتحققه. وهذا معنى فصل التكنولوجيا عن القيم.

كثيرا ما نعلن عن موقفنا من الحضارة الحديثة، وهو أن نأخذ ما فيها من تكنولوجيا، وأن نهمل، بل أن نقاوم ما فيها من قيم مستوردة بوصفه غزوا ثقافيا يمكن أن يزعزع قيمنا الأصلية، وذلك يمثل ازدواجية ضارة. فمثلا: نتحدث كثيرا عن الدساتير وحقوق الإنسان، ونرفض الديمقراطية المستوردة بدعوى أن الشورى فى مجتمعنا التقليدى غير ملزمة للحاكم كما أننا نؤمن بالجبر المطلق فى عالم يعتز بحرية الاختيار.

لقد جعلت الازدواجية فى النظر إلى الفكر والحياة ثقافتنا التقليدية تقف فى كثير من الأحوال بيننا وبين كل انتفاع حقيقى بالحضارة المعاصرة، وذلك يمثل حجر عثرة فى سبيل التنمية العلمية والتكنولوجية والمادية ذاتها. وأبسط دليل على ذلك أن إحساسنا بالزمن لم يتغير كثيرا عما كان عليه منذ قرون مضت.

□ المنهج التربوى وتفعيل العلاقة بين الثقافة والعلم:

قد يقول قائل، وهو مندهش: ماالمطلوب تحقيقه بالضبط؟ أليست العلاقة بين الثقافة والعلم مسلمة لا تحتاج لإثبات أو برهان؟ وهل العلاقة بين الثقافة

والعلم غير واضحة بحيث يحاول الكاتب التأكيد عليها من خلال المنهج التربوى؟

إن من يستنكر محاولتنا لتحديد دور المنهج التربوى فى التأكيد على أهمية ولزومية العلاقة بين الثقافة والعلم، يشبه المصابين بعمى الألوان، لأنه لا يستطيع أن يحدد أبعاد وملامح الصورة المعروضة أمامه بدقة. فالثقافة والعلم لفظتان قد يكونا مترادفتين بالنسبة لبعض الناس، وعلى طرفى نقيض بالنسبة للبعض الآخر. فليس من الضرورى أن يكون الإنسان صاحب العلم الأكاديمى الغزير صاحب ثقافة عريضة، كذا، من المحتمل جدا أن يكون الإنسان المثقف بلا شهادات علمية عالية أو راقية. لذا، لا ينبغى أخذ بعض الأمور على علاتها كمسلمات لا تحتاج لإثبات أو برهان، وبخاصة الأمور التى تحتمل التأويل أو يكثر حولها الجدل. فالمنهج فى حد ذاته هو طريق المتعلم للمعرفة العلمية، ولكنه قد لا يسهم فى تثقيف هذا المتعلم.

وبعامة، إذا نظرنا إلى المنهج نظرة عقلانية منطقية لوجدنا أنه يمثل جانبا لا مفر منه بالنسبة لكل المتعلمين، فهو يمارس تأثيراً مهمًا عليهم بالنسبة لاكتساب المعرفة الأكاديمية النظرية والتجريبية، وهو الذى يكسبهم الخبرات ذات القيمة والأهمية فى شتى مناحى الحياة، وهو الذى يساعدهم على تحقيق آمالهم وطموحاتهم، وهو ... وهو ... إلخ.

وباختصار، فإن المتعلمين الأسوياء أقوياء العقول بمثابة مخرجات صالحة وصحيحة لمنهج يتم إعداده بطريقة جيدة ودقيقة. ومن هنا يكون من المهم إبراز دور المنهج بالنسبة للتأكيد على أهمية العلاقة بين الثقافة والعلم، وذلك ما نسعى إلى تحقيقه من خلال التعرض للموضوعات التالية:

١ – العلم عند الإنسان المعاصر.

٢ –إنسانية العلم.

٣ – العلم كمنهج.

وفيما يلى توضيح للموضوعات السابقة:

١ – العلم عند الإنسان المعاصر:

إن المعاصرة هى التى تجعلنا جزءا من زماننا، لا بمجرد وجودنا الجسدى بل بنشاطنا الفكرى كذلك. وتعكس المعاصرة الحياة كما يحياها من

أبدعوا حضارة هذا الزمان،حيث يولد العصر بعلومه وفنونه ونظمه، وحيث تظهر الحاجة ملحة للمزيد من التأمل والبحث،وحيث يتبوأ أبناء هذا العصر مراكز القيادة والسيادة فى شتى المجالات والميادين الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والصناعية... إلخ، وحيث يشمل الابتكار والإبداع والتجديد والتحديث كل مناحى الحياة، وحيث تحتل الأفكار الجديدة والإنجازات التقنية الحديثة محل نظيراتها القديمة فتوفر بذلك المزيد من الراحة والرفاهية للإنسان.

وعليه، يمكننا القول بأن الإنسان المعاصر هو الذى يخلق الجديد دائما، ويستفيد من نتائج العلم والفن فى حياته، ويوظف فكره ليكون مبدعا وليس مستعيرا أو ناقلا عن غيره بالنسبة لإفرازات العصر. لذا، فإن السبب الحقيقى وراء قوة الإنسان المعاصر، والسر الكامن فى تقدمه، يعودان بالدرجة الأولى إلى ماوراء إبداعه وابتكاره، إذ يمثل «إلى ما وراء» المنهج الحقيقى والصحيح والدقيق للنظر إلى العالم بصفة عامة.

فالإنسان المعاصر يقرأ الكتب ويستخرج منها طرق الحياة بجميع مشكلاتها، لينهض ويغير منهجه الحياتى، ويستبدله بمنهج آخر جديد يتوافق مع ظروف الزمان ويواكب إمكانات المكان. أيضا، لا يكتفى الإنسان المعاصر بما يقرأه، وإنما يجعل أيضا مرجعه المقروء هو الطبيعة ذاتها، ومعها باطن النفس الإنسانية ليستبطن هذا الإنسان نفسه فى دقة العلماء. لذا، لم يعد معنى «العلم» عند الإنسان المعاصر كامنا فى بطون الكتب فقط، وإنما أصبح العلم عنده كشفا عن أسرار الطبيعة وصياغة لقوانينها.

فالإنسان المعاصر، يجمع بين منهج النظر الذى يتناول به شئون الحياة بما فيها من علوم وصناعات ونظم للحكم والاقتصاد والتعليم... إلخ، بجانب انتمائه لنواح إنسانية عديدة،سواء أكانت على المستوى المحلى أم العالمى. فالإنسان المعاصر لا يحافظ على طبيعة نوعه أو يتكيف لظروف بيئته فقط، بل يختلف الأمر فى حياة الإنسان المعاصر وثقافته،إذ لا يقتصر وجوده على الوجود البيولوجى الصرف، بل يضاف إليه عنده «وجهة نظر» يقيمها على مجموعة من القيم. أيضا، يرى الإنسان المعاصر بين يديه حضارة وثقافة هى نفسها الامتداد الطبيعى لما كان فى تاريخه الإنسانى الماضى، لذا لا يوجد عنده أى تناقض أو تضاد بين الماضى والحاضر، كما أنه ينظر إلى كل من الماضى والحاضر كنقطة ارتكاز للمستقبل، أو كقاعدة بيان يمكن عن طريقها ومن خلالها التنبؤ بأحوال المستقبل وظروفه.

والســؤال:

إلى أى مدى يكون الحاضر بوضعه الحالى امتداداً طبيعياً للماضى، ونقطة ارتكاز للمستقبل؟

إن الاختلاف بين التراث بجميع جوانبه، وبين ثقافة عصرنا ضارب إلى الأساس، إذ أن الفروق بينهما عميقة، وجوهرية، وغريبة أيضا. فثقافة أسلافنا المبثوثة فى تراثهم ثقافة قوامها (مبادئ) تكتب لفظا على ورق الكتب ليلتقطها الأبناء والأحفاد، فتكون هى (القيم) التى ينظمون سلوكهم على منوالها، ويصوغون أذواقهم الجمالية على هداها، وأما ثقافة العصر (أجهزة) علمية تتخذ أدوات للبحث عن أسرار الطبيعة، وتنتهى بالباحثين إلى إنتاج (آلات) تقام الحياة العملية على استخدامها، وإذا أردت عبارة واحدة موجزة تحدد الفرق بين الثقافتين، فقل إن ثقافة تراثنا هى ثقافة (أخلاق) وثقافة العصر هى ثقافة (علوم)، وكلمة (الأخلاق) هنا مقصود بها معناها الواسع الذى هو الجانب السلوكى فى تعامل الإنسان مع الإنسان، كذلك كلمة (العلوم) هنا مقصود بها أن تشمل ما يترتب على العلوم من أجهزة يستخدمها الإنسان فى النقل والتبريد والقتال وشتى مناحى الحياة، وثقافتنا الموروثة ثقافة مدارها (الكلمة) وثقافة عصرنا مدارها (الجهاز)، بكل ما تستتبعه هاتان السمتان من نتائج بعيدة الآماد.

إذاً، لا يمكن أن يكون الحاضر بوضعه الحالى امتداداً طبيعياً للماضى، ولكن يمكن أن يكون قاعدة انطلاق للمستقبل، وبخاصة فى ظل الانفجار المعرفى الذى يشهده العالم الآن، وفى ظل الثورة التقنية التى دست إفرازاتها اليوم جميع الميادين والمجالات من حولنا.

والســؤال:

كيف يكون الحاضر قاعدة انطلاق للمستقبل؟

لتحقيق ذلك، ينبغى ألا يقف كل إنسان – أيا كان موقعه أو مركزه – من الواقع عند ظواهره المدركة بالحواس فقط، بل يجب أن تصل نظرة الإنسان إلى ذروتها بحيث تؤدى به إلى الموقف العلمى بما يميز المنهج العلمى من التزام الدقة فى المشاهدة والتجارب التى تجرى على الظاهرة المبحوثة[11].

٢ - إنسانية العلم:

إن التوسع فى العلوم الطبيعية بغية إقامة حياة جديدة تساير العصر الحاضر فى علمه وصناعته، قد يؤدى من وجهة نظر بعض المثقفين إلى جدب فى القيم الإنسانية، على اعتبار أنها تنشأ فى كنف «العلوم الإنسانية» كالتاريخ والفلسفة ودراسة اللغة والأدب.

والحقيقة، لا يوجد البتة تعارضا بين العلم الطبيعى والمذهب الإنسانى،إذ أن القيم الإنسانية تنشأ كنتيجة طبيعية وحتمية للعلم الطبيعى، كما أن العلم الطبيعى يثرى ويؤكد أهمية ونفعية القيم الإنسانية فى حياة الفرد.

ولعل خشية بعض المثقفين من جدب القيم الإنسانية إذا اندرجت تحت مظلة العلم الطبيعى، يعود بالدرجة الأولى إلى أن العلم الطبيعى الذى ولد من الثورة على القرون الوسطى (عصور الظلام) على أيدى (جاليليو) و(كوبرنيق) و (نيوتن) وغيرهم، قد انبثق قويا مكينا بحيث لم يكن بحاجة إلى من يؤكد ضرورته فى حياة الإنسان.

إن الأساس الأول والهدف الأخير للمذهب الإنسانى هو أن نكفل للإنسان حياة نعترف له فيها بحقوقه الإنسانية أثناء تعامله مع الآخرين والسلطة على السواء. وهنا، تبرز أهمية العلوم الطبيعية، إذ تكفل للإنسان حقوقه الإنسانية، وبخاصة فى عصر تطبيقها على الحياة العملية، حيث يكون العلم وتطبيقاته على الحياة شرطا أساسيا لازدهار الحياة، ثم يجئ هذا الازدهار بدوره شرطا أساسيا لتقدم العلم وتطبيقاته.

وفى المقابل، فإن المثقفين بثقافات إنسانية من النوع الذى لا يبنى البيوت ولا يشيد المصانع ولا يقيم الجسور ولا ينبت الطعام ولا يصنع الدواء ولا ينسج الثياب ولا يدفع بالصواريخ والأقمار الصناعية للفضاء ولا يجعل الإنسان يهبط على سطح القمر ولا يرسم خريطة الأحوال الجوية للعالم ولا يجهز جيشا قويا، ولا يتنبأ بالأحداث الحيوية القادمة... إلخ، لايدركون جوهر وكينونة الحياة الإنسانية ذاتها، ويكونوا كمن يعزلون أنفسهم عن الحياة الإنسانية نفسها متصورين فى مخيلتهم أنهم أرفع شأنا من هؤلاء الذين يسهمون بجهودهم وأفكارهم وإبداعاتهم ومبتكراتهم فى صنع ما يحقق للإنسان رفاهيته وما يكفل له سعادته وما يشعره أولا وأخيراً بإنسانيته.

وبعامة، فإن ما يؤكد العلاقة الوثيقة ين العلم الطبيعى وحياة الإنسان،

أن تقدم العلم وارتفاع المستوى المعيشى يكادان يكونان متلازمين حيثما وقعا، فلم يتقدم العلم بدرجة ملحوظة إلى فى عصر ازدهرت فيه ظروف العيش، ولم تزدهر هذه الظروف فى عصر أو فى بلد إلا ومعها تقدم فى العلم.

ويجدر الإشارة إلى أن هناك من يتحفظ من طغيان العلم وتقنياته ومصانعه ومعامله وآلاته، على الرغم من أن غالبية هؤلاء المتحفظين يؤمنون ويثقون فى أهمية العلم وقدرته على صنع الظروف التى تكفل للإنسان حياة سعيدة ومستوى معيشى أفضل. ويرجع هذا التحفظ إلى الخوف من الغزو المادى المصاحب للتقدم العلمى والتقنى، والذى قد يؤدى إلى جفاف العاطفة الإنسانية ويبوسها وذبولها(١٢).

هنا، ينبغى الإشارة إلى المقابلة الزائفة بين العقل والعاطفة على أساس أن الإنسان يأخذ القرارات المهمة والصعبة الخاصة بحياته إما عن طريق العقل أو العاطفة. وحقيقة الموقف هو أن لكل من العقل والعاطفة مهمة مختلفة، والمهمتان متكاملتان فى كل عملية من مجرى النشاط اليومى، وذلك أن الإنسان يختار أهدافه بالعاطفة، ثم يخطط الخطط بالعقل لتحقيق تلك الأهداف، فالعقل سير منظم نحو تحقيق هدف مقصود يتم اختياره بعملية إرادية تتم برغبة الإنسان أو عاطفته أو ميله. أى: يتم اختيار الهدف المقصود بالجانب العاطفى من الإنسان ثم يأتى بعد ذلك دور العقل لينقلنا من المقدمات إلى النتائج، ومن المراحل إلى تحقيق غاياتها، عن طريق عمليات ذهنية إدراكية محسوبة ودقيقة.

ومرة أخرى، نقول أن العلوم الطبيعية مهما تقدمت، ومهما زادت وتعددت إنجازاتها وتطبيقاتها العملية، فإنها أبدا لن تؤدى إلى وأد العاطفة، وإنما قد تفعل العكس تماما، إذ قد تمد الإنسان بالوسائل والأساليب التى تثير الدافعية عنده، وبذا تتحرك الجوانب: الانفعالية والوجدانية والشعورية للإنسان، ويكتسب اتجاهات وتوجهات نحو بعض القضايا والموضوعات.

خلاصة القول، يشير الواقع الفعلى وتبرز جميع الأحداث من حولنا أنه لا مكان لتلك الاختلاجة المذعورة التى تخشى على الإنسان بساطة العيش وهدوء البال اللذين كان ينعم بهما أيام الرعى أو الزراعة اليدوية بسبب التغيرات الشاملة التى أحدثها الانفجار العلمى والتقنى فى حياة الإنسان. ولمقابلة هذا الأمر – من وجهة نظر أصحاب تلك الاختلاجة المذعورة – أنه ينبغى إدخال شىء من العلوم الإنسانية فى مناهجنا وفى حياتنا العامة تخفيفا من وقع الحياة

العلمية الصناعية على حياة الإنسان، ولأنها تغرس القيم الإنسانية العليا فى نفس الإنسان، وتكسبه المثل السامية، وتسهم فى بنائه، وتصنع منه شخصية متكاملة الجوانب.

الزعم السابق فى غير محله وغير مقبول موضوعيا وعقلانيا، فكل العلوم مهما كانت نوعيتها تشعر الإنسان بإنسانيته. فالعلوم الطبيعية أو البحتة شأنها شأن العلوم الاجتماعية أو الإنسانية، لا تقلل أبدا من وضع الإنسان وقيمته ومكانته، من حيث هو كائن حر الفكر، حر الإرادة، يختار الأهداف كما يشاء، ويفكر لتحقيقها بغير معوقات وحوائل.

وعلى الرغم من تفنيد الزعم السابق، فإن التحفظ الذى يجب الإشارة إليه، هو: عندما يدخل الإنسان فى رحاب العلوم الطبيعية أو فى دائرة العلوم الإنسانية، يفقد بهذا التحديد أول شروط الحركة الإنسانية.

بمعنى: إذا لم يكن مطروحا أمام الإنسان فى الأفق من المبادئ والأفكار ما يمكنه من الاختيار تحقيقا لأهدافه، يكون بذلك وقع أسيراً لجانب على حساب جانب آخر.

وهنا قد يقول قائل: أليس الإنسان يختار بمحض إرادته الحرة دراسة العلوم الطبيعية أو العلوم الإنسانية، فكيف يعن لكم القول بأنه وقع أسيرا للجانب الذى اختاره؟

والرد على ما تقدم، هو: الإنسان كل متكامل، لا يمكن فصل العقل عن العاطفة عنده، والعكس صحيح كذلك. لذا ينبغى أن يكون الاختيار الصحيح هو ما يشبع كل من الجانبين السابقين المتلازمين المتكاملين، أعنى بهما: العقل والعاطفة. وعليه، إذا اختار الإنسان الجانب الذى يخاطب عقله، وهو العلوم الطبيعية، أو حتى إذا اختار الجانب الذى يخاطب عاطفته، وهو العلوم الإنسانية، كما يزعمون، فذلك الاختيار يكون غير دقيق ويجانبه الصواب بدرجة كبيرة، حتى لو تم ذلك الاختيار بكامل إرادته وحريته، لأنه فى هذه الحالة يكون الإنسان فى حالة انحياز أو شبه مغيب الوعى والإدراك، وذلك يتعارض مع شروط الحركة الإنسانية التى تقوم على الحرية الواعية الكاملة فى الاختيار بكامل الإرادة دون ممارسة ضغوط مباشرة أو غير مباشرة على الإنسان، ودون وجود إيحاءات وتلميحات يمكن عن طريقها طغيان جانب على حساب بقية الجوانب الأخرى[١٣].

أيضا، هناك من يزعم أن العلوم الطبيعية من شأنها التخصص الذى يضيق الأفق ويسد طريق الاختيار الحر بين ممكنات كثيرة. ولا يستند هذا الزعم على أصول صحيحة تجعل منه واقعا قائما ودقيقا، إذ أن التحليل الأدق والأوفى للعلوم الطبيعية ومناهج البحث فيها، قد يظهر أنها لو قدمت على الوجه الصحيح لكان لها شأن وفعالية العلوم الإنسانية نفسها بالنسبة لحرية الاختيار.

كذلك، توجد رؤية تحصر انتباه العلوم الطبيعية واهتمامها فى جانب المنفعة وحده، وذلك يتعارض مع طبيعة الإنسان ويفقده تكامله، وذلك بعكس العلوم الإنسانية التى تنظر إلى الإنسان فى فاعليته من حيث هو كائن متكامل، يحب المنفعة ويحب الطموح ويحب الخيال ويحب التأمل ويحب أشياء كثيرة جدا مما يجاوز به قيود اللحظة الراهنة.

وهذه الرؤية قاصرة وغير شاملة ، إذ أن العلوم الطبيعية تهتم بدراسة البيئة التى يعيش فيها الإنسان ، وبهذا الاهتمام يدخل الإنسان بكله ومجموعه فى دائرة الضوء، وبذا لا تكون البحوث العلمية مجرد شطحات أو مجردات يقوم بها بعض العلماء، بل تقع فى صميم حياة الإنسان وواقعه الفعلى، وتكون فى خدمته ومن أجل سعادته. فالعلوم الإنسانية تهيئ للإنسان بيئة أصلح لعيشه، كما تكشف عن حقيقة العالم وأسراره، فتؤكد بذلك قيمة «الحق» عند الإنسان وللإنسان.

خلاصة القول: العلوم الطبيعية علوم تدرس البيئة، والعلوم الإنسانية علوم تدرس موضع الإنسان من تلك البيئة مكانا وزمانا.لذا، ينبغى أن تتداخل العلوم: الطبيعية والإنسانية فى جهد بشرى واحد تتكامل من خلاله وعن طريقه هذه العلوم وتلك، وبذا يعرف عالم العلوم الطبيعية تاريخ الإنسانية وأهدافها، كما يدرك الدارس والباحث فى العلوم الإنسانية أبعاداً وتفصيلات وخصائص وإمكانات البيئة الطبيعية التى يتعامل معها ويسكن فيها هو وغيره من سائر الكائنات الحية: العاقلة وغير العاقلة، البشرية وغير البشرية. وبذلك، تتحقق الوحدة التى يجب أن تنسق بها جوانب الإنسان كائنا واحدا، فيه العاطفة التى تميل نحو أهداف، وفيه العقل الذى يرسم مراحل السير مسددة نحو أهدافه(١٤).

٣ - العلم كمنهج:

«العلم» منهاج فى النظر، إذا اتبع أو أخذ به عند دراسة أى موضوع أيا كانت طبيعته أو هويته، توصف هذه الدراسة بأنها دراسة علمية. وفى حالة التنكر للعلم أو عدم اتباع أسلوبه فى أية دراسة،فلا تكون الدراسة فى هذه الحالة جديرة باسمها.

وهنا ينبغى التنويه إلى أن المنهج العلمى فى الدراسة، لا يقتصر على العلوم الطبيعية أو البحتة، وإنما يستخدم أيضا فى العلوم الاجتماعية والإنسانية. لذا، ينبغى ألا يتعذر على المتعلمين بعامة، وعلى المثقفين بخاصة، إدراك الأساس المشترك بين دارسى الآداب ودارسى العلوم من حيث طريقة البحث العلمى أومن حيث استخدام المنهج العلمى فى الدراسة.

أيضا، ينبغى التنويه إلى أن الإنسان قد يتعلم أو يدرس مادة علمية أو مادة أدبية بعينها، دون أن يكون ممارسا لها بوجدانه فى حياته الخاصة. لذا، فإن الخلط الذى قد يحدث فى أذهان الناس بين الدراسة من أجل التخصص والاحتراف، وبين الدراسة بسبب الميل والهواية، قد يلقى ضبابا كثيفة فى الرؤية يصعب بسببه وضع حدود فاصلة بين الدراسة بالعقل والممارسة بالوجدان.

وكانت نتيجة خلط كهذا، أن ساد الظن بأن (العلم) مطلوب عندما يكون الموضوع جانبا من الطبيعة الحية أو الجامدة، أو إذا كانت المشكلة العارضة ماسة بحياة الإنسان من حيث هوإنسان، كأن تكون مشكلة خاصة بالشباب أو بالمرأة، أو بالنسل، فعندئذ يكون الركون إلى شىء آخر غير العلم وطرائقه، لماذا؟ لأنهم يظنون أن الإنسان ومشكلاته من طبيعة خاصة، تداخلها المشاعر والدوافع والقيم، وما إلى ذلك من أمور قد تستعصى على مخابر المعامل وأرقام الإحصاء، فنتج عن هذا الظن الخاطئ أن اتسعت الهوة بين درجة التقدم فى العلوم الطبيعية ، ودرجة التقدم فى معالجة المشكلات البشرية ، حتى لقد قيل - وهو قول شائع - أن مدنية هذا العصر مدنية عرجاء، تسير على قدم واحدة: فبينما بلغنا الأوج فى المعرفة العلمية بالطبيعة، نزلنا إلى الحضيض فى العلاقات الإنسانية بكل ضروبها.

أيضا، يجدر الإشارة إلى الخلط غير المقصود فى غالبية أذهان الناس، بين ما هو (هدف) وما هو (وسيلة) تؤدى إلى هذا الهدف، فتحديد الأهداف هو الذى لا دخل للعلم فيه، وإنما يحدد الإنسان لنفسه أهدافه معتمدا على

جوانب أخرى من ثقافته وتقاليده وعقائده وقيمه، فإذا ما فرغ من تحديد تلك الأهداف : لم يكن أمامه إلا العلم بطرائقه فى البحث، ليهتدى به إلى أنسب الطرق المؤدية إليها.

إذاً، يمكننا القول بأن وسائل تحقيق المبادئ والأهداف أمور متروكة للخبراء والعلماء، حيث تكون وسائل التنفيذ، هى أداة العلم، بحثا وتطبيقا. ولقد زحف العلم بوسائله زحفا سريعا على جوانب الحياة التى كانت متروكة قبل ذلك للرأى، حيث خطا العلم خطواته الفسيحة فى حل عديد من المشكلات الحياتية والمعيشية الصعبة التى كان يواجهها الإنسان، وذلك مثل مشكلات: الأوبئة والأمراض الفتاكة، الاتصال والمواصلات، مصادر الطاقة، الغذاء... إلخ.

وبعامة، عندما تصبح السيادة للعلم وما يقرره، لا يجوز لنا أن نجعل العلم ونتائجه نهباً للمناقشة واختلاف الآراء. إنما، ينبغى أن نستمع لقرارات العلم التى يقضى بها فى العلاقات الاجتماعية، سواء أكانت تربوية أم سياسية أم اقتصادية، وذلك بعد ما أثبت نجاحه بدرجة كبيرة فى حل مشكلات الإنسان العملية، كما أوضحنا من قبل.

ولا يعنى ذلك، من قريب أو بعيد، أن سطوة العلم باتت ديكتاتورية ومطلقة بالنسبة لتحديد الأهداف وتنفيذها. فتحديد الرغبات وتعيين الأهداف ينبغى أن يتحققا عن طريق القنوات الشرعية وبطريقة ديمقراطية، أما تحقيق الرغبة والوصول إلى الهدف فأمر ذلك متروك كليا للأساليب والطرائق العلمية المناسبة،لذا ينبغى وضع حدود فاصلة بين «الرغبة العامة» من جهة، و «سلطة العلم» فى تحقيق تلك الرغبة من جهة أخرى[١٥].

□ المنهج التربوى وتأكيد أهمية التقاء الثقافتين:

قبل التطرق لدور المنهج التربوى فى تأكيد أهمية التقاء الثقافتين: العلمية والأدبية، يجدر بنا الإشارة إلى أن بعض الناس يعانون فى وقتنا الحالى، من ازدواجية ثقافية عجيبة بسبب صعوبة إقامة جسر، حتى ولو كان هزيلا ناقصا، بين الثقافتين: العلمية والأدبية (كما يسمونها)، إذ يتخيل الناس أنه لا توجد علاقة بين المجالين، كما يتصور بعضهم أن من يدرسون الآداب بفروعها وفنونها المختلفة إنما يغوصون فيما يشبه بالأساطير. لا يعلم هؤلاء الناس أن تصوراتهم هذه درب من الوهم ولا تستند على أساس منطقى،لأن الدراسة أيا كان مجالها تكون دراسة علمية ما دامت قائمة على منهج التفكير العلمى الدقيق والسليم.

بمعنى: تكون الدراسة علمية في فروضها، وفي الأسئلة التي تجيب عنها، وفي ترتيب أفكارها وطريقة استدلالها وتحليل نتائجها، بغض النظر عن نوعية المادة المدروسة أو مجالها(١٦).

والحقيقة، يعاني العالم كله من ظاهرة الازدواج الثقافي بدرجات تتفاوت ضيقا واتساعا، منذ أن أصدر «سي . بي سنو» في إنجلترا سنة ١٩٥٩ كتابه المشهور الذي جعل عنوانه «الثقافتان»، وإن كانت هذه الظاهرة تبدو أفدح وأعمق في حياتنا الثقافية.

وجدير بالذكر، أن «سنو» قد قصد بالثقافتين: العلوم والآداب، حيث حدد العلوم بالعلوم التجريبية الطبيعية، كما حدد الآداب تحديدا عريضا وواسعا لتشمل كل المعارف النظرية التي تندرج تحت مظلة العلوم الإنسانية والاجتماعية والنفسية.

وعلى الرغم من أن «سنو» قد أوضح خطورة وجود هوة عميقة الغور بين الثقافتين، وأراد المقابلة بين العلم والأدب بمعنى الدراسات الإنسانية كما تعرفها الجامعات، فإن النتيجة التي انتهى إليها قد أفزعت المشتغلين في مجال الأدب، على أساس أن العلوم وحدها هي المعول الأساسي لتقدم الإنسان، أما ما يدور في فلك الآداب بمثابة أمور يملأ بها الإنسان ساعات فراغه على أحسن الفروض(١٧).

ولقد تصدى «أولدس هكسلي» في دراسة شاملة عنوانها (الأدب والعلم) لما زعمه «سنو»، حيث أوضح أن دنيا الأدب هي التي تقع في مجال خبرة الإنسان وقوعا مباشرا، بينما يكون العلم البحت أو الطبيعي قوامه تجريدات لا يستطيع أن يلمسها الإنسان أو يحياها، فالإنسان لا يأكل المعادلات الرياضية أو الظواهر الطبيعية، بينما يولد الإنسان في دنيا الأدب، فيحب أو يكره وفقا لدوافعه وحوافزه وغرائزه وعقائده ومشاعره. أيضا، لا تنفع رموز الكيمياء والفيزياء والرياضيات في التعاملات اليومية للإنسان من بيع أو شراء، ومن غزل أو هجاء، بينما يتبادل الإنسان في دنيا الأدب مع غيره من الناس اللغة كما لقنها له آباؤه ومن يعيشون من حوله، بكل ما في هذه اللغة من إيحاءات وتلميحات وغموض. أخيرا، يمثل عالم الأدب العالم الأوسع والمباشر بالنسبة لكل الناس، بينما يكون عالم العلم محدودا وقاصرا على نوعية بعينها من الناس، لأن العلوم تقيم لنفسها عالما تستدله من الخبرة المباشرة استدلالاً، وتصوغه صياغات رياضية تحدد الكم بعد أن يفوتها تلوينات الكيف. وبالطبع،

لن يستطيع جميع الناس القيام بعمليات الاستدلال التى تفرضها طبيعة العلوم البحتة وطريقة دراستها، وإنما يقوم بمثل هذا العمل أو الإجراء نفر قليل جدا من الناس المتخصصين فى مجالات العلوم البحتة.

خلاصة القول، يعترف «هكسلى» لكل من الثقافتين بوجوده وأهميته، وإن كان شغله الشاغل قد تمثل فى إيجاد أنسب الطرائق والأساليب كى تلتقى الثقافتان معا فى الإنسان عقلا ووجدانا. ويرى «هكسلى» أن هذا الالتقاء يتحقق بوجود الإنسان الفنان العملاق الذى يستطيع أن يدمج لغة الأدب بمافيها من غموض ومن إيحاء، ولغة العلم بكل ما عرف عنها من يقين وصرامة عقلية، وبذا يجد الإنسان حقيقة نفسه ماثلة أمامه بشطريها متحدين: الشطر الذاتى الخاص، والشطر الموضوعى العام.

ويرى «زكى نجيب محمود» أن الخطأ الأخطر والأهم فى موقف «هكسلى» فى هذا الموضوع، هو أنه إذا تساءل عن طريقة التقاء الثقافتين، ظن أن ذلك يتحقق إذا عرف الأديب كيف يجرى فى أدبه شيئا من لغة العلم، بحيث لا يكون ذلك سببًا فى تفكك القطعة الأدبية، أى أنه تصور اللقاء بين الثقافتين لقاءاً مباشراً، مع أن مثل هذا اللقاء المباشر لا يجدى إلا قليلا.

أيضا، يرى «زكى نجيب محمود» أن الطريقة المجدية لتحقيق ذلك اللقاء، «فهى أن يجيئ هذا اللقاء بين الثقافتين بطريق غير مباشر، بمعنى أن تدخل التطبيقات العلمية والأسلوب العلمى فى شرايين الحياة الاجتماعية دخولاً يجعل تلك الحياة علماً مجسداً – إذا صح التعبير – وبعدئذ يجئ الأديب لينفعل بالحياة المحيطة به كما يصنع الآن، فإذا بانفعاله هذا متأثر إلى أبعد مدى بحياة علمية الأصلاب، علمية اللحم والعظم والدم: الحكومة فيها جهاز علمى تقوم عليه جماعة العلماء، والتربية فيها عملية كل ما تعنيه العلوم من دقة منهج وتحديد موضوع وأهداف، وقل هذا فى الجانب الاقتصادى من الحياة، وفى جانب التشريع، بل وفى جوانب الترفيه»[١٨].

ويبدو أن رأى «زكى نجيب محمود» هو الأجدى والأكثر فاعلية فى تحقيق اللقاء بين الثقافتين، مع الأخذ فى الاعتبار أنه يتوافق مع ما خلص إليه الكاتب شخصيا فى دراسته للحصول على درجة الماجستير التى كان عنوانها «مدى احتياج طلاب القسم الأدبى فى المرحلة الثانوية لمادة الرياضيات: دراسة ميدانية». حيث أظهرت نتائج هذه الدراسة أهمية اللقاء والموازنة والتكامل بين ما يدرسه طلاب القسم الأدبى وطلاب القسم العلمى – آنذاك –

من مواد ومقررات دراسية، سواء أكان ذلك على مستوى المرحلة الثانوية أو على مستوى المرحلة الجامعية.

وبعد العرض السابق، يكون من المهم طرح السؤال التالى:

ما دور المنهج التربوى فى التأكيد على أهمية التقاء الثقافتين؟

يعيش الآن العالم فى ثورة تكنولوچية تشمل جميع الميادين والمجالات، ومنها على سبيل المثال الاختراعات الحديثة، ووسائل النقل والمواصلات، والأبحاث العلمية وطرق العلاج، وتسخير القوى الطبيعية واستغلالها لصالح الإنسان. ولقد أسهمت العلوم الطبيعية والبحتة بنصيب كبير فى تحقيق جميع مظاهر هذه الثورة العلمية التكنولوچية.

ولا يقتصر دور العلوم الطبيعية والبحتة على المجالات السابقة، وإنما تمتد استخداماتها لتشمل كثيرا من المجالات التطبيقية فى العلوم الاجتماعية الإنسانية والنفسية والتربوية، وفى إدارة الأعمال والسياسة، كما لها دوراً فعالا لا يمكن التقليل من شأنه وأهميته فى التنمية الاقتصادية، إذ تساعد على التعرف على مشكلات الأفراد ومشكلات مجتمعهم، كما تسهم فى وضع حلول لهذه المشكلات، ويترتب على ذلك تقدم وتطور المجتمع، وتنمية موارده الاقتصادية.

وخلاصة القول أننا نعيش الآن فى عصر العلوم الطبيعية والبحتة التى أسهمت فى تقدم الدول وتحقيق رفاهية الإنسان.

وعلى الرغم مما تقدم، فإن المقررات الدراسية التى يدرسها الطلاب على مستوى جميع المراحل الدراسية يتم تقديم كل منها بمعزل عن بقية المقررات، فأسهم ذلك فى خلق ثقافتين. ويعنى ذلك أن المقررات بوضعها الحالى تشكل ازدواجية ثقافية، على الرغم من أننا نعيش فى عصر يستوجب تحقيق التكامل بين جوانب المعرفة المختلفة، وبخاصة أن تحقيق ذلك التكامل يسهم بدوره فى إعداد الإنسان المتكامل فى شتى جوانب شخصيته.

وللتأكيد على ما تقدم، يجدر بنا التنويه إلى تفصيلات الدراسة التى قام بها الكاتب، والتى سبق الإشارة إليها، حيث استهدفت البحث عن الموضوعات الرياضية التى يحتاج إليها طلاب القسم الأدبى فى دراستهم الثانوية والجامعية. ولقد اقتصرت الدراسة فى البحث عن احتياجات طلاب القسم

الأدبى للرياضيات فقط، دون البحث عن احتياجات هؤلاء الطلاب بالنسبة للعلوم الطبيعية (فيزياء، كيمياء، بيولوچى، چيولوچيا).

ولقد اتبعت الدراسة فى إجراءاتها المنهج الوصفى التحليلى، حيث تم تحديد بعض الاستخدامات المختلفة لمادة الرياضيات فى العلوم الإنسانية والاجتماعية (علم النفس، وعلم الاجتماع، والجغرافيا، والاقتصاد، والعلوم السياسية، وإدارة الأعمال، والفنون، والفلسفة، والتربية، واللغويات)، مع إبراز دوافع استخدام الرياضيات فى تلك العلوم. ولقد ظهر أن للرياضيات دورا مهما فى مجالات العلوم السابقة، وأن استخداماتها المختلفة أصبحت ضرورية فى دراسة مفاهيم تلك العلوم وفهم حقائقها.

أيضا، تم تحليل نماذج من المناهج التى يدرسها طلاب القسم الأدبى فى المرحلتين: الثانوية العامة والجامعية، وذلك لإبراز استخدامات الرياضيات فى هذه المناهج، والموضوعات الرياضية التى تساعد الطلاب فى دراسة هذه المناهج، ولقد ظهر أن المناهج على مستوى المرحلة الثانوية العامة وعلى مستوى المرحلة الجامعية ترتبط بمادة الرياضيات،وأن الطلاب يحتاجون فى دراسة هذه المناهج إلى موضوعات رياضية بعينها.

كذلك، تمت مقابلات شخصية مع بعض مدرسى القسم الأدبى فى المرحلة الثانوية العامة، ومع بعض أعضاء هيئة تدريس الشعب الأدبية فى بعض الكليات الجامعية، وتم استطلاع رأى (عن طريق استبيان) بعض مدرسى القسم الأدبى فى المرحلة الثانوية العامة، وتم استطلاع رأى (عن طريق استبيان مماثل) بعض أعضاء هيئة تدريس الشعب الأدبية فى بعض الكليات الجامعية. ولقد أسفرت المقابلات، وتطبيق الاستبيانين،أن فهم المناهج التى يقوم بتعليمها المدرسون بالمدرسة الثانوية العامة وأعضاء هيئة تدريس الشعب الأدبية بالجامعة يحتاج لدراسة مادة الرياضيات، لذا ينبغى تدريس مادة الرياضيات لطلاب القسم الأدبى فى المرحلة الثانوية ولطلاب الشعب الأدبية بالجامعة.

ولقد خلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

١ – ترتبط المناهج التى يدرسها طلاب القسم الأدبى فى المرحلة الثانوية العامة بمادة الرياضيات.

٢ – يحتاج طلاب القسم الأدبى بالمرحلة الثانوية العامة إلى موضوعات رياضية بعينها فى دراسة المناهج المقررة عليهم.

٣ – ترتبط المناهج التى يدرسها طلاب الشعب الأدبية فى الكليات الجامعية بمادة الرياضيات.

٤ – يحتاج طلاب القسم الأدبى فى الكليات الجامعية إلى موضوعات رياضية بعينها فى دراسة المناهج المقررة عليهم.

ولقد قدمت الدراسة بعض التوصيات والدلالات التربوية العامة،أهمها: تضمين مناهج القسم الأدبى بالثانوية العامة وتضمين مناهج الشعب الأدبية بالكليات المختلفة لموضوعات رياضية بعينها، وذلك على أساس أن تدريس تلك المناهج يحتاج لهذه الموضوعات مما يؤكد وحدة المعرفة وتكاملها، ويشير إلى أن الفصل بين الثقافتين: العلمية والأدبية فصل تعسفى لا مبرر له،ولا يتوافق مع منطقية العلوم وتركيباتها، ولقد جاء ذلك الفصل بسبب التخصص الدقيق المزعوم كما يقولون، فثبت فشل هذا الإدعاء لأن التخصص الدقيق فى علم من العلوم لن يتم ولن يتحقق بمعزل عن بقية العلوم(١٩).

تأسيسا على ما تقدم، فإن التكامل بين جوانب المنهج التربوى يبرز أهمية التقاء الثقافتين، ويؤكد على ضرورة وحدة المعرفة.

ويبقى فى هذا الموضوع نقطتان: **أولهما**: أشارت الدراسة إلى أن التكامل بين مادة الرياضيات ومناهج القسم الأدبى له أهمية خاصة فى تحقيق التقاء الثقافتين: العلمية والأدبية، فماذا عن التكامل بين العلوم الطبيعية ومناهج القسم الأدبى؟

نعتقد أن تحقيق التكامل بين العلوم الطبيعية ومناهج القسم الأدبى من خلال دراسة علمية كالتى قام بها الكاتب، سوف يؤكد على أهمية التقاء الثقافتين: العلمية والأدبية، وبخاصة أن بين الرياضيات والعلوم الطبيعية وشائج نسب قوية متينة الأساس للدرجة التى جعلت بعض الرواد، مثل (جون ستيوارت مل) ، يحاولون إخضاع الفكر الرياضى لمنهج التجربة فى العلوم الطبيعية. أيضا، بسبب وحدة المعرفة التى تقوم على أساس أن جميع العلوم لها أصل واحد، وهو الفلسفة، يمكننا بسهولة إثبات وجود علاقات تبادلية التأثير وترابطية بين العلوم الطبيعية والعلوم الأدبية.

أما النقطة **الثانية** فى هذا الموضوع، فهى أن الوضع الحالى للدراسة فى

المرحلة الثانوية قد ألغى التشعيب، بحيث لم يعد هناك قسم علمى أو أدبى، ويترك للطالب حرية الاختيار لتحديد المواد الدراسية التى يتعلمها، وربما يؤدى هذا الاختيار إلى دراسة الطالب مجموعة من المواد العلمية والأدبية معا، وذلك يقرب المسافات بين الثقافتين العلمية والأدبية بدرجة كبيرة.

وقد يتحقق ذلك بالفعل إذا استطاع الطالب إقامة جسور بين ما يدرسه من مواد علمية ومواد أدبية، ولا يتحقق مطلقا إذا فشل فى إقامة هذه الجسور. وليس المهم أن يدرس الطالب بعض المواد العلمية وبعض المواد الأدبية كى نحقق التقاء الثقافتين، ولكن المهم فى الموضوع أن يتم تدريس تلك المواد بالطريقة التى تحقق الالتقاء المأمول.

* * *

* مراجع الدراسة السابعة *

(١) عبد السلام المسدى، «الخطة الشاملة للثقافة العربية: مراجعة وتحليل»، **المجلة العربية للثقافة**، السنة الخامسة عشرة، العدد التاسع والعشرون، سبتمبر ١٩٩٥، ص ٥٣ .

(٢) كمال المنوفى «الإنسان المصرى وثقافة النهضة» **جريدة الأهرام فى** ١٩٩٥/١/١٢ .

(٣) زكى نجيب محمود، **ثقافتنا فى مواجهة العصر**، الطبعة الثالثة، القاهرة: دار الشروق، ١٩٨٢، ص ص ٩٤ – ١١١ .

(٤) **المرجع نفسه**، ص ص ١١٢ – ١٢٦ .

(٥) زكى نجيب محمود، **تجديد الفكر العربى**، الطبعة السابعة، القاهرة: دار الشروق، ١٩٨٢، ص ١٣٧ – ١٧١ .

(٦) **المرجع نفسه**، ص ١٧٥ – ١٨٩ .

(٧) زكى نجيب محمود، **عربى بين ثقافتين**، الطبعة الأولى، القاهرة: دار الشروق، ١٩٩٠، ص ص ٢٧١ – ٢٨٤ .

(٨) يحيى الجمل، «التنمية.. والقانون»، **جريدة الأهرام فى** ١٩٩٦/١/٢٢ .

(٩) محسن توفيق، «التنمية من منظور ثقافى: الثقافة مصدر التقدم والإبداع»، **جريدة الأهرام فى** ١٩٩٦/٣/٢٩ .

(١٠) لويس عوض، **دراسات فى الحضارة**، القاهرة: دار المستقبل العربى، ١٩٨٩، ص ص ٢٣٩ – ٢٤ .

(١١) زكى نجيب محمود، **قصة عقل**، الطبعة الثانية، القاهرة: دار الشروق، ١٩٨٨، ص ص ٦٢ : ٩١، ص ص ٢٢٢ : ٢٥٣ .

(١٢) جين – جاك سالمون وآخرون (المحرر)، ترجمة محمد أحمد عبد الدايم، **العلم والتكنولوجيا والتنمية : قضايا العصر الشائكة**، الطبعة الأولى، الكويت: مؤسسة الكويت للتقدم العلمى، ١٩٩٨ .

(١٣) مجدى عزيز إبرهيم، **موسوعة المناهج التربوية**، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ٢٠٠٠ .

(١٤) زكى نجيب محمود، **ثقافتنا فى مواجهة العصر**، الطبعة الثالثة، القاهرة: دار الشروق، ١٩٨٢، ص ص ٢١٨ ؛ ٢٢٩ .

(١٥) **المرجع نفسه**.

(١٦) زكى نجيب محمود، **مجتمع جديد أو الكارثة**، الطبعة الرابعة، القاهرة: دار الشروق، ١٩٨٧، ص ص ١٤٨ – ١٥٣ .

(١٧) رمسيس عوض، **دراسات تمهيدية فى الرواية الإنجليزية المعاصرة**، القاهرة: دار المعارف (د . ت) .

(١٨) زكى نجيب محمود، مجتمع جديد أو الكارثة، **مرجع سابق**.

(١٩) مجدى عزيز إبراهيم، «مدى احتياج طلاب القسم الأدبى فى المرحلة الثانوية لمادة الرياضيات: دراسة ميدانية»، بحث غير منشور للحصول على درجة الماجستير فى التربية (تصميم المناهج)، كلية التربية: جامعة أسيوط، يوليو ١٩٧٥ .

* * *

الدراسة الثامنة

إكساب التفكير كإحدى مهام المنهج في مجتمع المعرفة

- تمهيد.
- التفكير أساس التعامل مع مستحدثات مجتمع المعرفة.
- كينونة التفكير السليم.
- إكساب التفكير كإحدى مهام المنهج الأساسية.

* * *

تمهيـــد

علينا إن نقر فى البداية أننا نعيش فى عصر المعلوماتية، وفى مجتمع المعرفة، حيث يكون التفكير الركيزة الأساسية والأداة اللازمة للتعامل فى هذا العصر، ومع هذا المجتمع. وإذا كانت الاتصالات عبر الإنترنت، جعلت التواصل بين الناس أمراً سهلاً وميسوراً الآن، فإن هذا التواصل يتطلب ذكاءً حاداً لتحقيق نقط الالتقاء والتلاقى بين الناس، رغم تباين ثقافاتهم واختلاف مقاصدهم.

وبمعنى آخر، فإن التواصل بين الناس الآن، يفرض على الإنسان أن يفكر ملياً وبعمق، قبل أن يخطو أية خطوة، قد تكون السبب فى تدميره، أو القذف به فى متاهات لا يستطيع الخروج منها. وهنا يأتى الدور المهم والمثمر للتربية، إذ أن التربية من خلال أدواتها المتعددة، ومن بينها المناهج، يجب أن تكون قوة فاعلة، فى إكساب المتعلمين مقومات التفكير السليم.

فى ضوء ما تقدم، ينبغى وجود علاقة بناء مباشرة بين الخدمات التى يمكن أن تؤديها المناهج فيما يختص بإكساب المتعلمين التفكير السليم، وبين كينونة وصيرورة وتركيب ومقاصد المناهج ذاتها، التى يتم تعليمها للتلاميذ. ولكن من الناحية العملية، لا يتحقق الأمرالسابق، إذ تنتفى تلك العلاقة، وذلك يمثل تحدياً للمناهج فى عصر العولمة.

ومن ناحية أخرى، إذا افترضنا جدلاً أن المناهج الحالية تفسح موقعا لإكساب التلاميذ مقومات التفكير السليم، فإن هذا الموقع يخصص فقط للمسائل والمشكلات القائمة بالفعل، دون أن يكون للمنهج رؤية أو نظرة مستقبلية للمسائل والمشكلات المتوقع حدوثها أو تحققها فى المستقبل، وذلك يمثل تسطيحاً مفروضا لأدوار المنهج، وخاصة أنه الأداة التى عن طريقها يتم إعداد المتعلمين لمواجهة الحاضر والمستقبل معاً.

تأسيسا على ما تقدم، تركز هذه الدراسة جل اهتمامها لدراسة الموضوعات التالية:

١ – التفكير أساس التعامل مع مستحدثات مجتمع المعرفة.

٢ – كينونة التفكير السليم.

٣ – إكساب التفكير كإحدى مهام المنهج الأساسية.

ويجدر التنويه إلى أننا عندما نتحدث عن التفكير، فما يعنينا فى هذا المقام، التعرض إلى التفكير السليم، الذى يساعد الإنسان فى حل مشكلاته الحالية والمستقبلية على السواء مع الإشارة فى لمس بسيط ومباشر لبعض تصنيفات وتقسيمات التفكير ذاته، مثل: التفكير الاستدلالى، والتفكير الاستقرائى، والتفكير الناقد، والتفكير التأملى،... إلخ، إذ أن جميع هذه المسميات المختلفة يكون لها هدفها الأول والأخير، هو مساعدة الإنسان على مواجهة الظروف الصعبة التى تقابله فى حياته، كذا مساعدة الإنسان فى الاستعداد لمواجهة المستقبل.

وفيما يلى توضيح تفصيلى للموضوعات السابقة:

□ التفكير أساس التعامل مع مستحدثات مجتمع المعرفة:

إذا كان الزمن يترك بصمته على أجسادنا وأرواحنا، فإن طريقة تفكيرنا تترك بصمة عميقة الغور على عقولنا، بحيث يصبح من الصعب جداً التخلص من المحفور عليها.

والحقيقة، عندما كانت المعرفة بسيطة وغير معقدة، فإنها كانت فى متناول الجميع، ممن يبذلون جهداً معقولاً فى تحصيلها أو فى التعامل معها، وذلك عن طريق بعض آليات التفكير المباشر أو البسيط. وعندما تعقدت صنوف المعرفة ودروبها، اضطر الإنسان إلى تشغيل آليات التفكير المرتبطة بالعمليات العقلية العليا، ولم تكن هناك مشكلة. ولكن ظهرت المشكلة، عندما انتقلنا إلى مجتمع المعرفة. بمستحدثاته المختلفة، إذ نجد أن بعض الناس ما زالوا يفكرون فى مشكلات مجتمع المعرفة، باستخدام آليات التفكير المحفورة فى عقولهم، رغم أن متطلبات مجتمع المعرفة تختلف بالطبع عن متطلبات مجتمع المعرفة المعقدة، التى تتطلب منهجا مناسبا فى التفكير، غيرالمألوف والمتعارف عليه.

والسـؤال:

ما المقصود بمجتمع المعرفة؟

مجتمع المعرفة، هو الذى سيسود نموذجه القرن الحادى والعشرين، حيث يتم تخليق صور شتى وأنماط متعددة من المعارف السياسية والاقتصادية

والاجتماعية والثقافية والتجارية والزراعية والصناعية والطبية والفنية... إلخ، ومن العبث أن نعتقد إمكانية قيام مجتمع المعرفة، دون وجود الرياضيات كأداة لها مصداقيتها الكاملة فى الحكم على الأمور، ودون وجود الكمبيوتر كآلة جبارة فى سرعة تنفيذ تعليمات البرامج المقدمة لها.

ولشرح أبعاد الحديث السابق، نقول:

يشهد مجتمع المعرفة فى وقتنا الحالى،ولادة معارف حديثة وتدفق معلومات جديدة، لم تكن معروفة من قبل، فى شتى المجالات والميادين العلمية والتكنولوجية. ومن المسلم به، أن التعامل مع مستجدات ومستحدث العصر، يتطلب عقلية واعية قوية نشطة ناقدة. والآن، من الصعب جدا، أن يدرك الفرد العادى، الذى لا يملك آليات عقلية وذهنية رفيعة المستوى، أبعاد ما يتحقق حوله من انفجار معلوماتى، ولا يستطيع أن يتابعه أو يفهمه. وإذا كان التعامل مع مجتمع المعرفة، يتطلب سيطرة كاملة ومعرفة دقيقة، باستخدامات الكمبيوتر والإنترنت، فذلك أدعى بأن يكون للرياضيات دورها الرائد فى هذا الشأن.

ومن جهة أخرى، ينبغى التنويه إلى الحقيقة التى لا يمكن المجادلة فى صدقها وموثوقيتها وصحتها فى عصرنا الحالى، وهى: «يتطلب مجتمع المعرفة، بعالمه الواسع العريض، الوعى الذكى والاستخدام الفعال، للعلوم والمعلومات المتوفرة حاليا تحت أيدينا، ومن أهمها الرياضيات، لما لها من موقع متميز على خريطة العلوم، ولدورها الأكيد فى التقدم العلمى ذاته، ولفاعلية استخداماتها المتقدمة فى شتى المجالات والميادين».

وفى مجتمع المعرفة، حيث يجب أن تكون المعلومة صادقة ودقيقة، لأنها ليست ملكاً لأحد، وإنما هى مشاع للجميع فى عصر التدفق المعلوماتى، تبرز قيمة الرياضيات كعلم ، يقوم أساسا على مجموعة من المسلمات والتعريفات والمفاهيم والتعميمات، غير المتناقضة فيما بينها، لتكون تركيباً رياضياً رائعًا، ثابت الأركان، يتعامل معه الإنسان فى كل مكان بثقة مطلقة، ويستخدمه فى حلول المشكلات والصعوبات، التى تقابله فى حياته العملية، أو عند التعامل مع العلوم الأخرى.

وفى مجتمع المعرفة ، مهما كانت المسائل التى تعالجها فلسفة الرياضيات، فإنها لم تعد منفصلة، إذ تشير عمارة الرياضيات إلى التداخل التام والكامل بين تلك المسائل، وبخاصة أن فروع العلوم – على الرغم من

استقلاليتها – تتشابك فيما بينها. أيضا، فإن العلم السهل البسيط، لم يعد له وجود اليوم فى مجتمع المعرفة. أى، لم يعد عالم الرياضيات يكتفى حاليا بورقة وقلم وغرفة مغلقة، مثل ما كان يفعل نظيره حتى منتصف القرن العشرين وما قبله، وإنما يحتاج إلى معمل مجهز بالعديد من المساعدين، الذين يعملون على الكمبيوتر وشبكات الإنترنت ويستخدمون مئات المراجع والمصادر الحديثة، والتقنيات والمستحدثات المساعدة.

إذاً، القضية التى تعنينا الآن فى فلسفة الرياضيات، هى إمكانية انبثاق علم رياضى من علم آخر،أو نظرية رياضية من نظرية رياضية أخرى، أو توظيف رياضى فى مجالات أخرى، بشرط أن يتحقق ذلك من خلال منظومة المعرفة العلمية الجديدة والمتجمدة، وذلك باستخدام الذكاء الإنسانى، الذى يستطيع أن يبتكر ويبدع، من خلال اتباع مناهج بعينها، بشرط مراعاة التوافق الكامل مع صياغة ودلالات علم الزمن الحديث.

وفى مجتمع المعرفة، يمكن للاستقراء والاستدلال الرياضى أن يكون لهما دورهما المؤثر والفعال، فى عالم التغيرات المتداخلة والسريعة، إذ أنهما يساعدان الإنسان على اكتساب أساليب التعامل الذكى مع ظروف الحياة المحيطة به. فالحياة الإنسانية الرائعة التى يعيشها الإنسان تتطلب وعياً وفطنة وحكمة عند التعامل مع أحداثها ومجرياتها ومقتضياتها، وبخاصة الصعب منها، الذى يتطلب أحياناً اكتشاف العلاقات القائمة أو الاحتمالات التى يمكن حدوثها عن طريق الاستقراء، والذى يتطلب أحيانا أخرى التحقق من مدى مصداقية الأحداث وموثوقيتها باستخدام الاستدلال، وذلك عن طريق البيانات والمعلومات المتوفرة.

والحقيقة، بسبب توالى الأحداث، وتصارع الأفكار، واستحداث التكنولوجيا... إلخ، فإن الإنسان بعامة، والمتعلم بخاصة، فى مجتمع المعرفة يعيش قلقًا مهمومًا، إذ عليه أن يسيطر على العديد من الحقائق العلمية والنظريات البحتة، مما يسبب له ضغطاً ذهنياً رهيباً وإرهاقاً جسمياً جسيماً. لذا، يكون من المهم تعليم وتعلم الرياضيات كنشاط فى مجتمع المعرفة، وبخاصة بعد أن توفرت الألعاب الرياضية الذكية الترويحية، باستخدام الكمبيوتر. وبعامة، فإن القضية ليست فيما يتم تعليمه للمتعلم فى المدرسة، وإنما فيما يتعلمه بنفسه داخل وخارج المدرسة، سواء أكان ذلك علمًا بحتًا خالصًا أم نشاطاً ترفيهياً. ففى هذا الزمان بالذات، ينبغى أن يتزامن ويتلازم العمل الجاد والنشاط الهادف.

ويجدر الإشارة إلى أن المتعلمين فى مختلف الأعمارالزمنية، وفى مختلف المراحل التعليمية، يقبلون على النشاط الذهنى والترويحى على السواء، ويجدون فيه متعة حقيقية وترويحاً عن أنفسهم من المعاناة التى تفرضها عليهم أحياناً ظروف ومقتضيات المواقف التدريسية.

وفى المقابل يرى أصحاب التوجهات الحديثة فى التربية، أن النشاط أياً كانت طبيعته هو المدخل الطبيعى للتعليم والتعلم، إذ إنه الوسيلة الوحيدة التى تجعل التلاميذ يقبلون على الدراسة، كما أن استخدامه وتوظيفه فى المواقف التدريسية، يثير دافعية التلاميذ للتعلم، ويزيد من فاعلية وحيوية الموقف التدريسى[1].

فى ضوء ما تقدم، يمكننا أن نقول بدرجة كبيرة من الثقة أن مجتمع المعرفة قد جاء بتغييرات جذرية هائلة، تندفع بشكل متسارع، وتترك وراءها فيض هائل وجسيم من المشكلات التى تخلقها، وذلك يمثل مشكلة حقيقية، قد تجعل الإنسان الذى لا يمتلك آليات التفكير المناسب التى تساعده على مواجهتها – أى الذى لا يسيطر على الحل المناسب لها، ولا يستطيع اتخاذ القرار السليم إزاءها – يقف عاجزاً متخبطاً حائراً، ولا حول له ولا قوة، وذلك يمثل أزمة فعلية للإنسان.

إذاً، ينبع مأزق الإنسان فى مجتمع المعرفة من اعتماده على خبرات ونظريات وعقائد قديمة، شاعت فى عصر الصناعة، ولم تعد مناسبة للدخول فى مجتمع المعرفة. والإنسان قد لا يتقدم قيد أنملة، من أجل التوصل إلى الخبرات والنظريات والعقائد، التى يفرضها المجتمع الجديد، بسبب أسر قنوات التفكير التى حفرت مع الزمن على عقله[2].

ويجدر التنويه إلى أن المشكلة السابقة، لا تقتصر على الصفوة أو النخبة من المفكرين وصناع القرار، وإنما تمتد آثارها المباشرة إلى العمالة اليدوية أو العضلية، وذلك بعد شيوع تكنولوجيا الصناعة وتكنولوجيا المعلومات، اللذين يتطلبان نوعية من العمالة، تستطيع مواجهة المشكلات، والتفكير فى بدائل الحلول، ثم تطبيق الحل الأمثل، وذلك عن طريق امتلاك المعرفة والعقلية الخالصتين.

خلاصة القول، فإن التعامل مع مستحدثات مجتمع المعرفة فى أى مجال من المجالات يتطلب العقلية السليمة والقادرة والواعدة التى تستطيع أن

تفكر بعمق فى مشكلات الحاضر، وأن يكون لها رؤية مستقبلية شاملة للصورة التى سيكون عليها مجتمع المستقبل.

وعندما نتحدث عن التفكير كأساس للتعامل مع مستحدثات مجتمع المعرفة، نقول أن الإنسان العصرى فى وقتنا الحالى لا يستخدم فكره الفطرى كثيرا، إذ بات هذا النمط من الفكر لا يساعد الإنسان على التعامل مع تعقيدات الحياة الإنسانية وتشابكها، كما أنه لم يعد الأداة المناسبة لفهم نظريات العلم التى تندفع بطريقة محمومة نحو كشف المزيد والمزيد من خبايا وأسرار لم تكن معروفة من قبل.

وأيضا، لا يستطيع الفكر الإنسانى الفطرى – مهما كانت درجة ذكاء الإنسان – أن يساير متطلبات الثورة التكنولوجية الهائلة فى شتى المجالات والميادين، التى يشهدها العلم الآن. لذا، يعتمد الإنسان فى مجتمع المعرفة على ما تعلمه، وعلى توظيفه لما تعلمه فى تعلم الأشياء الجديدة، باستخدام آليات التفكير عنده، فى تحليل وفهم المواقف الجديدة، غير المعتادة.

وينبغى أن يفكر الإنسان ليفهم ما يحدث حوله من أحداث ومتغيرات فى عصر العولمة، حتى يتصرف بطريقة لائقة إزاء الموقف الذى يقابله (يتجاهل، يغير، يستمتع، يستعمل، يفحص... إلخ)، وحتى يحصل على النتائج المرجوة لتكهناته، وحتى يتوقع ما قد يحدث له فى المستقبل، وحتى يستمتع شخصيا بهواية حب الاستطلاع الموجودة داخل كل إنسان، بدرجات متفاوتة.

ولما كانت عملية البحث والتعرف تعتمد على الفهم، وتقوم على أساس التفكير، لذا يمكن القول بأن **الفهم هو التفكير**، وهما معاً أساس التعامل الصريح والمباشر مع متغيرات العصر وتعقيداته، مع مراعاة أن التفكير والفهم لا يعتمدان فقط على قوة عقل الإنسان، وإنما يعتمدان أيضا على الظروف المحيطة بالإنسان، التى قد تكون من الأسباب المباشرة أو غير المباشرة فى جعل الإنسان يعمل أو لا يعمل، بكفاءة وفاعلية.

ويوجد اتجاه يرى أن «التفكير هو التفكير»، وقد لا تختلف العمليات التى تدور فى الذهن بين عالم ذرة يفكر فى الجسيمات النووية وربة بيت تفكر فى سعر اللحم. وأن عمليات التفكير تمليها طبيعة تركيب العقل، ولا يوجد مفتاح يديره المرء فيحول طريقته فى التفكير إذا انتقل من سفاسف الأمور وصغائرها إلى أعظمها»[٣]. ودون الدخول فى تفصيلات هذا الموضوع المعقدة،

لاعتمادها على طرق عمل كل من نصفى العقل الإنسانى (النصف الأيمن والنصف الأيسر)، فإننا نجزم هنا بأن الفكر الإنسانى يعتمد حاليا على العديد من المتغيرات، وأن عملية التعليم والتعلم من خلال الأساليب الفعالة، يمكن أن يكون لها دورها الفعال فى تعليم الإنسان التفكير.

ويجدر التنويه إلى أهمية وضرورة وضع حدود فاصلة بين التفكير وفق التحليل العلمى، والتفكير وفق متطلبات الحياة الإنسانية. فالتقاليد العلمية تتطلب التفسير بدقة، كما تستوجب الوقوف على أدق التفاصيل، وذلك يجعل الإنسان يحاول التعمق أكثر وأكثر من خلال التجربة والملاحظة، ليس من أجل الحصول على ما يكفى من المعلومات لتحديد نوعية التصرف المطلوب فقط، ولكن لأن التعمق نفسه يعد غاية فى ذاته وفق الأعراف العلمية المعمول بها. فالتحليل العلمى يتسم بكثرة البيانات وقلة العمل الجسدى، ويؤدى إلى تحقيق الإنجازات العلمية.

أما متطلبات الحياة الإنسانية، فإنها تقوم على الحركة والعمل، ولا تعير اهتماما كثيرا بتراكم المعلومات، وإنما تكتفى بالقدر الذى يساعد الإنسان على تسيير حياته الخاصة، وعلى تحديد ومعرفة خطواته التالية. لذا، فإن مفهوم الشرح والفهم وفق متطلبات الحياة الإنسانية يكون بسيطا وغير معقد، ولكنه ليس هيناً أو فجاً أو عشوائياً. ففى الحياة اليومية، قد يتعامل الإنسان مع مواقف مفروضة عليه، وليست من اختياره، أو قد يتعامل مع موضوعات غامضة مثل: السلوك الإنسانى أو السياسة أو الاقتصاد، وعليه أن يتعامل بأبسط التفسيرات العاقلة فى ضوء المعلومات القليلة المتاحة له، مما يجعله مضطراً لاتخاذ أحد القرارات التالية[٤]:

١ – أن الموقف لا يهم ولا يستحق التعب فى محاولة فهمه.

٢ – أن الموقف مهم ولكنه لا يتطلب عمل أى شىء فى اللحظة الراهنة.

٣ – أن الموقف جد خطير ويجب تلافيه.

٤ – أن الموقف جيد ويستحق الاستمتاع به.

٥ – اختيار قرار محدد تجاه موقف محدد.

٦ – أن الأمر يحتاج إلى المزيد من المعلومات (عندما يتأمل المرء مثلا عملية التفكير).

□ كينونة التفكير السليم:

يتسم عصرنا بالتغيرات السريعة والتطورات المتلاحقة فى مجال العلم والتكنولوجيا، ومن المتوقع زيادة نوعية وكثافة هذه التطورات وتلك التغيرات خلال السنوات القليلة القادمة. وحيث إن التعليم الجيد يتحمل العبء الأكبر فى فهم طبيعة التغيرات التى تحدث، كما يتحمل مسئولية تحديد أبعاد التطورات التى تتحقق، لذا يرفض التعليم المسئول الأمور التى تقوم على أساس الظن والتخمين، ويعمل على تعليم البحث عن الدليل الكافى الوافى الشافى لحل المشكلات.

تأسيسًا على ما تقدم، فإن التعليم الحقيقى – وليس التعليم الشكلى الذى يقوم على الحفظ والتلقين – يبحث عن الأساليب المناسبة والاستراتيجيات الفعالة، لإكساب المتعلمين طرق التفكير السليمة، ليتمكنوا من مقابلة ظروف الحاضر، ولمواجهة تحديات المستقبل، وبذا يمكن استغلال قدرات وإمكانات وطاقات وجهود المتعلمين الاستغلال الأفضل.

فى ضوء الحديث السابق، فإننا نقر بأهمية وضرورة أن توظف تقنية التعليم، عن طريق أدواتها الرئيسية، وهى المناهج، التفكير السليم عند المتعلمين، وذلك يتوافق مع المقولات التالية(٥).

* يقول (إدجار آلان بو): «الخطأ كل الخطأ أن تفترض هبوط الوحى الصحيح من فوق، إنك لكى تكون مبتكراً ما عليك إلا أن تربط الأجزاء وتركبها بعناية وبصيرة وفهم».

* يقول (تشيكوف): «إذا أنكر المرء أن العمل الإبداعى يتضمن مشكلات وأغراضاً، فإن عليه أن يعترف بأن الفنان لا يبدع دون تفكير أو عزم سابق. ومن ثم إذا جاءنى مؤلف يتباهى بأنه كتب قصة دون فكرة مسبقة وتحت إلهام مفاجئ، فإننى سأسميه مجنوناً».

* يقول (أندريه جيد): «إننى لست أشك فى أنه كان يرحب بأن يجعل شعاره تلك الكلمات التى قالها فلوبير: الإلهام؟ إنه يعنى الجلوس إلى منضدة الكتابة كل يوم، وفى نفس الساعة».

إذاً، يتطلب التفكير السليم العمل الجاد المضنى لتشغيل آليات العقل العليا، ولا يكون كومضة فى الظلام، إلا فى حالات نادرة جداً. ولتفسير ذلك، يكون من المهم البحث فى كينونة التفكير السليم، للوقوف عما إذا كان التفكير

علمًا أم فنًا، وذلك يتطلب دراسة العلاقة بين العلوم والفنون أولاً. وفى هذا الصدد نقول:

تقسم المعرفة الإنسانية إلى علوم وفنون، ولكل نوع من المعرفة جانبان، أحدهما نظرى وهو العلم، والآخر تطبيقى وهو الفن. ويتمثل العلم بمفهومه العام بالحقائق التى اهتدى إليها العقل الإنسانى عن طريق التفكير والتجربة، فآمن بها، واستخدمها فى شتى جوانب الحياة. ويتمثل الفن فى شتى المهارات والخبرات، التى يحذقها الإنسان عن طريق الاستعداد والممارسة. وحيث إن العلوم مصدرها العقل، بينما الفنون مصدرها الذوق، وحيث إن أحكام العقل واحدة حيال جميع الحقائق، بينما الذوق يختلف فيه الناس. إذاً، فحقائق العلم تقبل دون اختلاف، بينما تتباين الأحكام على الفنون. «وهكذا يتضح أن العلم والفن ليسا منفصلين، وإنما هما متداخلان، أو هما وجهان لشىء واحد: أحدهما نظرى، والآخر تطبيقى»[٦].

إذاً العلم والفن صورتان لشىء واحد، وإن كان «العلم أسعد حظاً لأن جمال الفكرة الجديدة مستقل عن الآراء الشخصية وعن الموضة السائدة. وليس فى العلم تورط عاطفى مع موضوع البحث، وليس له جذب يؤثر فى عامة الناس، ولكن العلم على حق فى ذاته... وأكثر العلماء يمكنهم أن يتعلموا عن التفكير الجانبى من متابعة الفنانين. ولكن أغلب الفنانين لو فرضت عليهم متابعة التفكير الجانبى حتى النهاية فيعانون بشدة... ليس الغرض من التفكير الجانى أن يلقى صاحبه بنفسه فى أحضان الفوضى العشوائية، وإنما يخرج منها بنظام أقوى وأبسط. ويستمر الفكر فى انطلاقته ليبدل فكرة بفكرة أفضل وبلا نهاية. ويمسك صاحبه بزمام المبادرة فيبحث عن طرق جديدة لرؤية الأشياء وللعمل ولا يقعد منتظراً أن تدعوه الحاجة الملحة لذلك.

وللفكاهة وفنونها علاقة حميمة بالتفكير الجانبى، فالضحك نتيجة لتحول مسار التفكير من ممر الاحتمال الأعلى (النمطى – المطروق – المألوف) إلى ممر جانبى له احتمال أدنى. ويتذبذب الفكر بين الرؤية المعتادة للموقف المضحك وبين رؤية بديلة ولها معقوليتها أيضا ولكنها تظهر فجأة. ويستمد نجاح النكتة – الفكاهة من قوة الدافع النفسى»[٧].

ويجدر التنويه إلى أن القضية المرتبطة بمسألة تعد واحدة من أكثر التساؤلات سحراً فى كل ما يتعلق بالعلم، تتمثل فى مدى قدرتنا على إبداع مخلوقات أكثر منا ذكاء. «إن أجهزة الكمبيوتر تقوم على نحو نمطى، بإجراء

حسابات وعمليات رياضية لا يمكن لأي بشر القيام بها دون معاونة، كما أنها تتفوق على أبطال لعبة الشطرنج في العالم وأساتذتها الكبار، بل وتتحدث وتفهم اللغة الإنجليزية وغيرها من اللغات، وتكتب قصصًا قصيرة صالحة للقراءة، وتضع مؤلفات موسيقية مستساغة، وتتعلم من أخطائها، وتفي بأغراض السفن الرائدة والطائرات ومركبات الفضاء. إن قدرة أجهزة الكمبيوتر آخذة في التحسن باضطراد. وهي الآن أصغر حجمًا، وأسرع أداءً، وأرخص سعراً. وفي كل عام، يرتطم مدّ التقدم العلمي برفق بشاطئ أبعد قليلا عن جزيرة التفرد الفكري للبشر، مصحوباً بأشخاصه المحصنين الذين يحظون بالتوفيق في الوصـــول إلى الشـــاطئ. وإذا كنا في هذه المرحلة المبكرة من تطورنا التكنولوجي، قادرين على أن ننجح نجاحاً عظيمًا في إبداع كائنات ذكية من السيليكون والمعدن ، فيا ترى ما الذي سنستطيع عمله في العقود والقرون المقبلة؟ ماذا سيحدث عندما تصبح تلك الآلات الذكية قادرة على تصنيع آلات أذكى؟[٨].

وبعد أن أوضحنا العلاقة وثيقة الصلة بين العلوم والفنون، وارتباطهما المباشر بالتفكير الإنساني، يكون من المهم دراسة التفكير ذاته، لتحديد ما إذا كان التفكير علمًا أم فنًا، أو هو انبثاق يلتحم فيه العلم والفن معًا بوشائج نسب قوية متينة الأساس، أو أنه البوتقة التي ينصهر فيها العلم والفن لإعطاء أعظم وأسمى ما في الوجود البشري والكيان الآدمي، لخدمة الإنسان نفسه.

ولدراسة ماإذا كان التفكير علماً أم فناً، أو أنه انبثاق أو امتزاج لهما سوياً، نقول:

«منذ أواخر القرن التاسع عشر، وخلال القرن العشرين، ظفرت مشكلة المعنى في علاقته بالكلمة/الكلام من ناحية، والعقل/التفكير من ناحية أخرى، بكثير من جهود فلاسفة اللغة وعلمائها من جانب، وعلماء اجتماع اللغة وعلماء نفس اللغة وعلماء تحليل الخطاب والنقاد من جانب آخر... فمعنى الكلمة لا يكون ظاهرة فكرية إلا بقدر ما يكون الفكر متجسداً في الكلام، كما لا يكون ظاهرة كلامية إلا بقدر ما يكون الكلام مرتبطاً بالفكر، ويكون الفكر كاشفًا له. وبهذا يكون المعنى فكراً لفظيًا أو كلامًا له معنى، أو للنقل إنه اتحاد الكلمة والفكر»[٩].

في ضوء الحديث السابق، يكون من المهم جداً تحديد مصطلح التفكير، تحديداً دقيقًا في كلمات واضحة، ولها معنى لا خلاف عليه، وخاصة أن

التفكير فى حد ذاته لن يكون تفكيراً إلا إذا تجسد فى اللغة.

وللتأكيد على صحة ما تقدم، نذكر التعريف التالى للتفكير:

التفكير: «هو نشاط عقلى واعٍ، يسعى لحل مشكلة أو عقدة أو موقف غامض أو إيجاد وسيلة تخفف من متاعب الحياة. والتفكير يعد أرض العمليات التى يقوم بها العقل البشرى، لإدراك الحياة والعلاقة بين الأشياء، وبحث الظواهر المنظورة وغير المنظورة والمدركة وغير المدركة، بما يحيط بالإنسان فى عالمه، والعجيب أن الفكر يعيش فى أعماق ذاتنا، يحركها وقد يزلزلها، ومع هذا فليس له أدنى قياس بالحساب الكيمائى».

إذاً فالتفكير يبدأ أولاً بالإدراك الحسى الخارجى ثم الإدراك العقلى الداخلى والربط بينهما فى مرحلة الطفولة، ثم يتدرج العقل فى الظهور عندما ينمو الطفل ويشتد ويستمد مقوماته من العالم الخارجى بواسطة الإدراك. وبعد ذلك يبدأ العقل فى استخدام عملية داخلية مختلفة توصف بالتفكير، ويرتبط التفكير فى غالب الأحيان بصورة حسية مدركة فى العقل، وكلما نضج التفكير قلت الصور الحسية، فهناك عقول يغلب فيها الأفكار المحددة، وفى نفس الوقت لا تخل من الأفكار الحسية، فكلاهما مرتبطان»[١٠].

ولعل التعريف السابق مستنبط أو منبثق من رؤية (فيجوتسكى)، الخاصة بالمراحل الثلاثة الأساسية لتكوين المفاهيم، وهى[١١]:

١ - المرحلة الأولى:

يضع الطفل عدداً من الموضوعات فى شكل تعدد غير منظم أو كومة Heap، وبذا تشير هذه المرحلة إلى التكويم التلصيقى الغامض Vague Syncretic Conglomeration، التى تندمج بشكل أو بآخر فى صورة من الصور غير الثابتة بدرجة كبيرة فى عقل الطفل.

«فالطفل فى الإدراك، وفى الأداء يميل إلى أن يدمج معا العناصر المتباينة فى صورة متصلة على أساس قوة انطباعية عارضة معينة».

٢ -المرحلة الثانية:

ويمكن أن نطلق عليها مرحلة: التفكير المركب Complex Thinking، حيث لا تتوحد الموضوعات المستقلة فى عقل الطفل فحسب وفقًا لانطباعاته الذاتية، بل أيضا وفقا للروابط القائمة بالفعل بين تلك الموضوعات.

٣ - المرحلة الثالثة:

ويمكن أن نطلق عليها مرحلة : التفكير المركب المتسلسل Chain Complex، حيث يتم التفكير على أساس ارتباط متتالى ديناميكى لحلقات مستقلة فى سلسلة واحدة، مع نقل المعنى من حلقة أخرى.

والحقيقة، أنه فى ضوء مقولة (حنا مينه): «الأيديولوچيا وجدت مع الإنسان الأول، وستبقى مع الإنسان الأخير، فليس من كائن بشرى بغير تفكير، وكل نسق تفكيرى فى رأس أى كائن بشرى، هو الأيديولوچيا»[١٢]، نقول بدرجة كبيرة من الثقة أن فهم كينونة التفكير، وليس مجرد معرفة تعريف التفكير، يتطلب النظر إلى التفكير ذاته كعلم، فهل هو فى الحقيقة علم؟!. هذا ما يظهره الحديث التالى:

فى البداية نقول إن التفكير عامل أساسى فى توجيه الحياة، وعنصر جوهرى فى تقدم الحضارة لخير البشرية، ويمتاز التفكير السليم، بما يلى:

١ - لا يتأثر بالانفعال أو العاطفة ولا يخضع للأهواء الشخصية والآراء الذاتية، لأنه يقوم على الحقائق، وعلى التعقل والروية وعدم الاندفاع، وعلى البحث والتأمل وجمع المعلومات اللازمة قبل إصدار أحكام بعينها.

٢ - أنه لا يقبل رأيا إلا إذا قام الدليل على صحته، وأثبتت الأساليب المختلفة من مشاهدة وتجارب ومعلومات أنه رأى سليم. وبذلك، فإن الإنسان لا يقبل رأيا،أو يعرض عن رأى إلا بعد بحثه وفحصه وإخضاعه للأساليب المختلفة، لاختبار مدى صدقه ومدى صحته.

٣ - إن اكتساب الأساليب السليمة فى التفكير يؤدى بالفرد إلى الحيوية فيتسع صدره للنقد البناء، ويتقبل آراء غيره، بل ويعدل آراءه فى ضوء ما يثبت من حقائق، وما يجد من براهين. وبذا، ينتفع الفرد بنتائج تفكير غيره، أو بما يصل إليه الآخرون من آراء علمية صائبة ، وذلك يؤدى إلى مرونة الإنسان ، وجعله يتخلص من جموده.

ويجدر الإشارة إلى أن التفكير كموضوع، مهم فى حد ذاته، لذا ينبغى التطرق إلى جميع جوانبه، وذلك ما نحاول تحقيقه خلال الحديث التالى:

على الرغم من أهمية تحريك الرغبة فى التفكير من أجل التفكير نفسه،

ومن أهمية حل المشكلات من أجل حل المشكلات ليس إلا، فإن مجرد الرغبة فى التفكير لا تكفى رغم استحقاقها الثناء فى حد ذاتها. يجب أن يعرف الإنسان كيف يفكر، ولتحقيق هذا الغرض يجب أن يبحث عن تلك القواعد، وطرق الممارسة التى ستساعده فى التفكير بابتكار وأصالة إلى أقصى حد، أو على الأقل بدقة تامة.

وعندما يقدم الإنسان القواعد والطرائق التى يتبعها فى تفكيره، وعندما يقدم أسباب اختياره لهذه القواعد والطرائق، يكون قد انخرط فى علم التفكير.

«وهكذا فإن علم التفكير - إذا صح وجود مثل هذا العلم - هو علم معيارى»(*). والغرض منه الكشف عن تلك الطرق التى سوف تساعدنا فى أن نفكر تفكيراً استدلالياً ومضبوطاً.

وهكذا نكون قد انتهينا من الخطوة الأولى فى تمييز هذا العلم، ومن تقرير أولياته.. ولكن هناك علمين آخرين يحتمل أن يختلط بهما علم التفكير..، أحدهما وضعى والآخر معيارى. أما الوضعى فهو فرع من فروع علم النفس يتناول عملية التعقل ويفحص أساس الاعتقاد. ولسوف نستفيد كثيرا من هذا العلم فى محاولة الوصول إلى قواعد التفكير. ولكن لن يكون ذلك هوالعلم الوحيد الذى سنستخدمه.. أما العلم المعيارى الذى يجوز لعلم التفكير أن يتداخل فيه فهو علم المنطق. حقاً سمى المنطق فى بعض الأحيان «بعلم التفكير». ولكن بالنسبة لنا فإن المنطق جزء من علم التفكير، ولكنه ليس الجزء الذى سنعتبره أساساً له.. فوظيفته سلبية فحسب، وسيعمل على إرشادنا لتجنب الخطأ.

أما الجزء من علم التفكير الذى نهتم به، فإنه يبحث فى القواعد الإيجابية التى ستساعدنا على أن نكون مفكرين مبدعين.

يمكن النظر للعملية الكاملة للتفكير باعتبار أنها تقديم لمقترحات قد تفضى إلى حل صعوبات ثم اختبار هذه المقترحات، حيث يتم اختبار المقترحات والافتراضات عن طريق الملاحظة والذاكرة والتجربة، ويتقلب الشخص بين الافتراض والملاحظة.

(*) العلم المعيارى: هو العلم الذى يدرس الأشياء كما يجب أن تكون عليه. وكما هو واضح من الاسم، فإن هذا العلم يرمى إلى التوصل إلى معيار، أو إلى نموذج يجب اتباعه. وهو يدرس وسائل الحصول على الغايات المرجوة. وتنتمى إلى هذه الفئة بعض العلوم، مثل: علم الأخلاق، وعلم التربية، وعلم الزراعة (انظر: هنرى هازليت، ص ٢٠).

ويعتمد أغلب ما نحرزه من نجاح في تفكيرنا بالضبط على كيفية تقسيمنا لمشكلاتنا الكبيرة إلى مشكلات فرعية، بشرط أن نحدد بالضبط أبعاد مشكلاتنا الفرعية أو الثانوية. وبالطبع، يعتمد هذا إلى حد ما على حصافتنا الطبيعية، وإلى حد ما على مجرد المصادفة، إذ لا يمكن وضع قواعد صلبة لتقسيم أية مشكلة كبيرة. والنصيحة الوحيدة التي يمكن تقديمها بالنسبة لتقسيم المفكر لمشكلته، عليه أن يفعل ذلك آخذاً في اعتباره معيار النفعية والتحديد.

إن المفكر المنظم الذي يحرص على استخدام الأسلوب المناسب الذي يصنف به صعابه، والذي يعرف أن مشكلات بعينها يجب أن تؤخذ بلباقة في الاعتبار قبل تناول مشكلات أخرى، إنما يوفر على نفسه الجهد وفي بعض الأحيان الخطأ، بشرط أن يأخذ في اعتباره نطاق الترتيب الواجب والمسموح به.

وحينما يقلب الإنسان الرأي في موضوع ما، فإنه يسجل كل مشكلة أو صعوبة واعتراض قد تحدث له. وعندما يحصل على ما تعتبره حلاً مرضياً، فإنه يرى ما إذا كان ذلك الحل يجيب عن كل المشكلات، أم لا.

إن الطريقة ضرورية للتفكير الجيد.. وإذا لم يكن لدى الإنسان ذاته أدوات الفكر، فأي مقدار من الطريقة لا يمكن أن يجعله مفكراً. فالواقع أن نصف عملية التفكير، إنما يعتمد على تقديم الفروض. وتقديم الفروض يعتمد على كيفية ارتباط الأفكار في عقل الإنسان. وبينما يعتمد هذا – إلى درجة ما– على ما تعلمه الشخص، وعلى كل الحياة الماضية والبيئة التي نشأ فيها، فهو يعتمد أكثر من ذلك على الصفات العقلية المفطورة فيه. وكل ما يمكن أن تفعله الطريقة هو أن توقظ ارتباطات الأفكار الأكثر خصوبة الموجودة بالعقل. ومن ثم فكلما كثرت الطرق التي نستعين بها، أي كلما كثرت الآراء التي نستوعبها بصدد أية مشكلة، كثرت إذاً الحلول التي تفرض نفسها.

ينبغي تناول أكبر عدد ممكن من الطرائق المختلفة عند حل أية مشكلة، ومقارنة النتائج التي تظهرها كل طريقة. وإذا ما اتفقت هذه النتائج، فهذا دليل واضح على صحة الحل، وبالتالي فإنه يدل على سلامة التفكير.

ولكن قبول عدد كبير من وجهات النظر، دون جعل النتائج المترتبة على وجهة نظر ما تؤثر في الأخرى، فإن هذه النتائج تكون بالتأكيد متعارضة فيما بينها. وهذا يعني حدوث خطأ في تطبيق إحدى الطرق أو في عدد منها.

وقد يعود الخطأ إلى عدم منطقية تصنيفات وجهات النظر المقبولة، بسبب:

١ – عدم جعل التصنيفات غير متداخلة.

٢ – عدم جعلها تشمل كل الأشياء أو الظواهر المفروض تصنيفها فى نطاق كل منها.

ويجدر التنويه إلى أن الخطأ الأول أكثر سهولة فى اكتشافه، ويندر وجوده بين أولئك الذين يتقدمون بحذر، كما أن طبيعة الموضوع الذى يتم التفكير فيه، قد تجعل التقسيمات غير المتداخلة لدرجة ما، غير قابلة للتطبيق فى الغالب. أما الخطأ الثانى، فليس من السهل كشفه، لذا فإن الإنسان الذى يستطيع التعميم، يكون محظوظاً لأنه يقع على الحقائق السليمة منذ البداية، وخاصة أنه لا يمكننا الاحتفاظ فى ذهننا بكثير من الحقائق فى وقت واحد.

وننوه إلى أن جانباً كبيراً من سلامة التفكير يعود إلى «خديعة الألفاظ»، لذا يكون من المهم تحديد المصطلحات بدقة. وفى هذا الصدد، لا يحث (باسكال) «على تحديد مصطلحاتنا فحسب، بل وأيضا عندما نستعملها فإننا يجب أن نستبدل بالتعريف مفهوماً عقلياً... فإذا استخدمنا فى كل مرة مصطلحاً ووقفنا لنحل محله التعريف الخاص به، فربما يصير تفكيرنا أكثر دقة».

ويتطلب التفكير فحص كل ما يتضمنه كل فرض من الفروض، سواء تم صياغته بالذاكرة، أم بالملاحظة، أم بالتجربة، بشرط مقاومة الميل نحو قبول الحل الأول الذى يفرض نفسه. وننوه هنا إلى أن المفكر غير الناقد غالبا يقفز إلى الفرض الأول، ما لم يكن هناك اعتراض حقيقى يفرض نفسه.

لذا، كان (توماس أديسون)، «يرفض دائما الحل السهل لأية مشكلة ويبحث عن حل صعب. لكن المبتكر لديه ميزة كبيرة على أى نوع آخر من المفكرين. إنه يستطيع أن يختبر النتائج بطريقة ملموسة. فإذا ما تمكن اختراعه من الصمود، كان تفكيره إذاً صحيحاً. أما إذا لم يصمد اختراعه، كان تفكيره خاطئاً».

وجدير بالذكر أن أية فكرة لا تستطيع أن تدخل عقولنا ما لم تكن مرتبطة، بطريقة ما، مع فكرة سابقة.. وبالنسبة لهذا المقام يكفى أن نضع نصب أعيننا أن هذه الترابطات تحدث بالفعل، ودون تحقيقها لا يمكن حدوث

أية فكرة، ودونها يصير التفكير أمراً يكون فى حكم المستحيل.

إن لكل فكرة أكثر من شيء واحد مترابط بها. والحقيقة هى أن لكل فكرة فى العادة عنقوداً من المترابطات المحتملة... وعندما نفكر عشوائيا، أى عندما تعترينا أحلام اليقظة.. فإن الترابط الأشد قوة، أو الأكثر شيوعا، أو الذى يثار أولا، هو الترابط الذى نمعن فيه. ولكن عندما نفكر مستهدفين غرضا معينا، أو بعبارة موجزة عندما نفكر، فإننا نرفض كل الترابطات التى ليس لها أية علاقة بغرضنا، ونختار فقط تلك التى تخدمه.

ولا يعنى التركيز – كما هو شائع – أن يبقى العقل عاكفا على شيء واحد، أو حول فكرة واحدة، أو فى مكان واحد، وإنما يعنى تناول مشكلة أو هدف باستمرار، ووضعه نصب عينى الشخص. وهو يعنى إبقاء فكرنا متحركاً نحو نهاية محددة»[١٣].

وينظر إلى التركيز غالبا باعتبار أنه انتباه شديد، أو انتباه حول بؤرة معينة... وأفضل تعريف للتركيز هو القول بأنه انتباه طويل، أو اهتمام شديد «بمهمة معينة والبدء فيها ومتابعتها والاستمرار فى ذلك حتى النهاية. وهذا يعنى أن يستغرق الإنسان فى مهمة أو عمل وينجزه دون الالتفات إلى الأمور الأخرى... ومن أفضل ما يمكن أن نقوله فى هذا السياق أن التركيز مهارة يمكن تعلمها وممارستها وإتقانها، مثلها مثل المهارات الأخرى فى حياة الإنسان»[١٤].

إذاً، يعنى التركيز اعتمال الذهن وإشغاله حول موضوع أو مشكلة لفترة طويلة نسبيًا، أو – على الأقل – العودة باستمرار إلى مشكلة ما كلما انتحت عنها أفكار الشخص مؤقتا.

وبعد تعريف التركيز، تكون الخطوة التالية الاستفسار عما إذا كان التركيز يستحق الاهتمام، أم لا. وعلى الرغم من أن التركيز ميزة لا سبيل إلى الشك فيها، فإن قيمته تعتمد تماماً على الموضوع الذى يركز عليه. فالتركيز على مسألة، يحس الإنسان أنها ذات أهمية حقيقية، يجعله عاكفاً عليها بعمق، دون أن يسمح لنفسه بالشرود عنها. وقد يحدث فى أثناء مسار تفكير الإنسان فى مشكلة، أن تستيقظ بعض الروابط الفكرية التى توحى له بمشكلات أخرى أكثر أهمية. فإذا أهمل الإنسان المشكلة التى بدأ فيها، واتجه إلى المشكلات الأخرى، فمن المحتمل ألا يصل إلى حل لأية مشكلة، سواء أكانت قديمة أم جديدة. وحتى إذا حقق حلاً لأية مشكلة تستحث اهتمامه تلقائيا، عند حله

للمشكلة الأصلية التى بدأ فيها، فيكون ذلك بالمصادفة فحسب.

إن الفرق بين المشتت عقليا والمركز ذهنيا، أن المشتت عقليا يفكر فى مشكلة ما ، ثم يفقد الاهتمام بها ويتركها جانباً ، أما الشخص المركز ذهنياً فلا يترك المشكلة، وإنما يثابر على أدائها حتى ينتهى إلى حلها تماما، وحتى يسيطر على جميع جوانبها.

إن تدوين أفكار المرء عامل مهم فى ضمان التركيز، إذ يجعله ذلك أكثر التصاقا بالموضوع. ،والواقع أننا نتحول فى العادة بخواطرنا دون أن نكون مدركين لها، ثم نعود بعقولنا إلى الموضوع فقط، بعد أن ندرك بشكل متقطع أننا قد شردنا. ولكن عندما نسجل أفكارنا، فإننا نضاعف من تأمين أنفسنا ضد تشتت الذهن،(١٥).

وفيما يختص بالتفكير الصامت، فعلى الرغم من أنه يتكون من كلمات غير ملفوظة، فإن جانبًا أو جزءاً آخر منه، يتكون من صور ذهنية ومن مفهومات واتجاهات تمر فى أذهاننا ولا نشغل أنفسنا بمشقة تسميتها. لذا، يوجد فى التفكير الصامت أيضا ما يبدو أنه وقفات ساكنة لحظية.

إن درجة التركيز التى نعطيها لأى موضوع تعتمد بالدرجة الأولى على درجة الاهتمام الطبيعى به. فتشتيت الذهن يحدث، لأننا نهتم أيضا بموضوعات جانبية أخرى. ومهما كان موضوع اهتمامنا كبيراً أو صغيراً بشيء ما، فلسوف نتمكن دائما من التركيز عليه إذا لم نهتم بشيء آخر. ولضمان تعضيد الانتباه يجب علينا إذاً:

١ – أن نثير أو نزيد اهتمامنا بالمشكلات التى نرغب فى التركيز عليها.

٢ – أن نقلل أو أن نبعد مؤقتاً أى اهتمام بالأشياء التى لا نرغب أن نفكر فيها.

عندما يكتشف الإنسان أنه مشتت الذهن، عليه أن يتوقف لبعض الوقت، ثم يتعقب خط سير تفكيره إلى الوراء حتى النقطة التى ترك عندها اتجاه فكره الأصلى.

إن التفكير فى موضوع مفيد لفترة طويلة لن يضر الإنسان أكثر من الضرر الذى قد يصيبه من التفكير فى ألف موضوع من الموضوعات التافهة خلال الفترة نفسها. ولكن لا ينبغى أن يحاول الإنسان التركيز عندما يحس بالنعاس، أو عندما يشعر بصداع، أو عندما يعانى من آلام جسمية، أو عندما يكون عقله متعباً بأية طريقة.

ينبغي أن يكون التفكير مستقلا عن تحيزات العصر المغرضة، وذلك يتطلب أن يدلي الإنسان بآرائه بثبات وصلابة، وخاصة أن اليقظة الدائمة هي الثمن الذي يدفعه الإنسان للحصول على العقل المتفتح الواعي.

فالتحيز قد يحول دون أن يكون الإنسان مفكراً، مع مراعاة أن يتجنب الإنسان التحيز بعقلانية، حتى لا يقع في خطيئة البلبلة أو الشك.

ونذوه إلى أن موقف الشك برغم ضرورته واستحقاقه للتقدير، يجب ألا يعتمل بالشخصية أو يؤثر فيها دائما. فنحن نفكر لكي تكون لنا آراء، ونحن لنا آراء لكي نوجه الفعل، ولكي نؤثر فيه إيجاباً أو سلباً وفقاً لمقتضيات الضرورة.

ومن الأسباب التي تجعلنا غير قادرين على الاحتفاظ بالاتجاه الشكي، نذكر:

١ – إن الحياة نفسها قصيرة، لذا يكون من غير المعقول إضاعتها في الشك.

٢ – إذا لم يستفد الإنسان من الشك بحذق، فإن الشك يكون معوقاً أكثر من كونه وسيلة للوقوف على الحقيقة.

إن التعبيرات: «من المحتمل أن»، و «من الممكن أن»، و«الحقائق تبدو أنها تبين أن»... إلخ، تعد أكبر إساءة توجه إلى سعة العقل وعدم التزمت والتواضع. لذا، ينبغي أن يقدم الإنسان رأيه في عبارات محددة قاطعة، وإذا تبين له بعد ذلك أن إحدى هذه العبارات خاطئة، فيمكنه الاعتراف بذلك الخطأ، وبذا يكون قد حقق شيئاً إنسانياً رائعاً.

ينشغل العقل بمناشط عديدة لها القدرة، إما على الخير، وإما على الشر. وسيتوقف تماما مقدار التأثير الذي نبذله على كيفية استخدامنا له. وتعتبر المناظرة من تلك المناشط التي لها أهمية كبرى.

وتوفر المناظرة ذلك الشكل من الحافز الذي لا يناظره أي حافز آخر، وهو الذي يسميه علماء النفس (بالضغط الاجتماعي)، والذي لا يعني هنا شيئاً أكثر من الرغبة في التفوق على رفيق في مجال ما من المجالات[١٦]. فعندما ندخل في مناظرة، نضطر أن نفكر بسرعة وبوضوح في الوقت ذاته.

إن المناظرة أحد المصادر القوية للتحيز. فحتمية الجدل تتطلب التحمس

لأية حجة مفيدة لدعم موقفنا، كما لا تنال أى عبارة للخصم أى اعتبار إلا بقصد دحضها.

ولكى نتخلص من التحيز فى المناظرة، علينا تغيير مواقفنا من حجج الخصم بالكامل. أيضا، على الرغم من أننا لا نرغب فى إثبات الحقائق التى ليست فى صالحنا فى المناظرة، فإننا يجب دراستها بعناية. بمعنى: يدبغى البحث فيما لو كان أمراً أو موقفًا بعينه يمثل حقيقة، فهل سيتغير وجه الأشياء وتنقلب الموازين؟!.

ويمكن بعد المناقشة، أن يراجع الإنسان حجج خصمه التى لم يتمكن من تفنيدها، أو التى فندها دون إقحام، وأن يفكر فى الإجابات التى كان من الممكن تقديمها، وبذا يكون الإنسان مستعدا للإجابة إذا أثير السؤال مرة أخرى فى مناسبة أخرى.

تتوقف قيمة المحادثة على الشىء الذى يتحدث عنه الإنسان، وعلى الشخص الذى يتحدث معه، مع مراعاة أن الحديث مع شخص له قيمة يكون مفيداً، حتى وإن كان هذا الحديث عادياً ومألوفًا، أما الحديث مع الشخص الغبى، يجعل الإنسان مضطراً - بدرجة كبيرة - للهبوط ذهنياً وفكرياً إلى مستوى ذلك االعقل الغبى.

وإذا كان حديثنا السابق، يتطرق إلى دراسة الفكر الذى لا يسنده شىء، باستثناء المحادثة والجدل، فإن الشىء الجدير بالإشارة هو: «القراءة كوسيلة لا غنى عنها لتحسين الفكر»، بشرط أن تتم قراءة الكتب الجيدة بالطريقة الصحيحة، وخاصة أن كثرة القراءة لن تجعل الإنسان أبدا مفكراً أفضل، إذا قرأ وهو فى حالة من الغباء الحالم، أو إذا لم تكن لديه أفكار خاصة به شخصياً.

إن القراءة وحدها، على أساس النسخ أو القولبة، لا يمكن أبداً أن تصبح بديلا للفكر، وكما يقول (جون لوك): «إن القراءة لا تمد العقل إلا بمواد المعرفة، لكن التفكير هو الذى يجعل ما نقرؤه ملكًا لنا». وبذا، لا يستطيع الإنسان أن يصير مفكراً عظيماً عن طريق القراءة فقط.

حقيقة، أن نسبة كبيرة من الرجال ذوى العقول الجادة لا يخصصون فترة محددة للقراءة كل يوم. ولكن، إذا كان الإنسان لا يداوم على القراءة، فعليه أن يبدأ القراءة فى التو والحال، عندما يشعر أن منابع فكره تكاد أن تركد، وذلك دون وضع نسبة رياضية محدودة للوقت الذى يعطيه للقراءة، والوقت

الذى يكرسه للتفكير، وإن كان تخصيص ساعة واحدة لكل من القراءة والتفكير، أفضل بكثير من تخصيص الساعتين بالكامل للقراءة.

ومن منطلق مقولة (بيكون): «تصنع القراءة الإنسان المكتمل، ويصنع الاجتماع الإنسان المستعد، وتصنع الكتابة الإنسان الدقيق»، نقول إن الكتابة ترتبط ارتباطا وثيقا وقويا بالتفكير، إذ إنها تحفظ الفكر والمعرفة للأجيال المتعاقبة والمتتالية.

قد يعتقد الإنسان أن الفكرة التى يصل إليها سوف تظل ملكه دوما، وذلك غير صحيح، إذ أن عامل النسيان يتدخل، ليكتشف الإنسان أنه يفقد كثيرا مما يملكه. أيضا، قد يعتقد الإنسان أنه اكتشف فكرة جديدة، لكنه بتفحص الأشياء، يكتشف أنها كانت عنده من قبل، ولم تظهر أمامه فى المرة الثانية. وعلى أية حال، ينبغى للإنسان كتابة أية فكرة لحظة لمعانها فى ذهنه، حتى لا يفقدها إلى الأبد. وفى هذا الصدد، يقول (أرنولد بينيت)، إن الصياغة اللفظية هى الفكر. ولكن ذلك ليس صحيحًا دائمًا، إذ إن الكلمات ليس بالضرورة أن تمثل فكراً، وبالتالى ليس التعبير عن الفكر هو الفكر، أى أن الكلمات ليست إلا مترابطات الفكر بدرجة كبيرة.

أن يفكر الإنسان فعلاً، فهذا هو المهم، رغم أن نتائج تفكيره قد لا يستفاد منها، لأن التفكير فى حد ذاته يعد غاية. والحقيقة، إذا قلنا مجازاً أن الإنسان قد يستفاد أحيانا من التفكير بطريقة عرضية، فكم بالحرى مدى الاستفادة من التفكير، إذا تحقق بطريقة مقصودة. أيضا، إذا كان التفكير فى حد ذاته غاية، فهذا لا يمنع من أن يكون وسيلة لغاية أبعد فى الوقت نفسه.

ويجدر التنويه إلى أن السؤال عن الأهمية النسبية للمشكلات يختلف قليلا عن السؤال حول الأهمية النسبية للمعرفة. «فالأول يتناول الفكر، والثانى يتناول المعلومات، أو أدوات الفكر، ويتعرض السؤال الأول لعملية الحصول على المعرفة، فى حين يتعرض السؤال الثانى للمعرفة فى حد ذاتها».

وإذا نظرنا إلى التفكير كفن، فذلك يتفق مع ما يقوله (داروين): «لقد اكتشفت بطريقة غير شعورية وغير حسية، أن متعة الملاحظة والتفكير أعمق بكثير من المتعة المستفادة من المهارة والرياضة».

إن وظيفة العقل، تتمثل فى محاولة تحقيق التوازن الأمثل، الذى عن طريقه يمكن تفسير موقف ما فى حدود التفسير الأرجح، حيث تعتمد درجة

التحديد على الخبرة الماضية واحتياجات اللحظة الراهنة. ويبحث التفكير عن الاحتمالات الأعلى، التى تقوم على أساس تمحيص وتحليل كل فعل وكل إحساس. لذا، دون التفكير تستحيل الحياة اليومية.

وبعامة، ينبغى ألا ينظر إلى التفكير كوصفة سحرية، يمكن استخدامها بفاعلية ونجاح فور تعلمها. فالتفكير، رغم أنه موقف عقلى ذهنى، فإنه أيضا مهارة تنمو بالتدريب، وبالتالى كلما استمر التدريب على التفكير، تحققت النتائج المرجوة منه، وانبثقت منه الأفكار الجديدة لحل المسائل الحالية، والوصفات المبتكرة لمقابلة المعضلات المستقبلية.

وعلى الرغم من أن الأفكار الجديدة ينبغى أن تكون الثواب العادل للعمل المثابر والجهد الجاد، فإنه لسوء الحظ ليست الأفكار الجديدة حكراً للذين يمضون السنوات العديدة يبحثون عنها ويطورونها.

وجدير بالذكر أن تطوير ورسم تفاصيل أية فكرة جديدة قد يستغرق أعواما من العمل الشاق، ولكن الفكرة ذاتها تبدو فى ومضة حدس، علماً بأن سنوات العمل الشاق قد تقف حائلا فى وجه ظهور الفكرة الجديدة. أيضا، فإن تقييم الأفكار القديمة، قد يكون من أسباب ظهور الأفكار الجديدة، التى قد تأتى دون إضافة أية معلومات جديدة، وإنما تنبثق من إعادة النظر فى المعلومات القديمة، وتحليلها، وإعادة ترتيب أجزائها بطريقة جديدة تماما وثرية جدا.

وقد يعتقد البعض أن المعرفة التكنولوجية من الأسباب المباشرة لتحقيق أفكار جديدة . هذا قد يكون صحيحا بدرجة ما ، وليس على طول الخط، إذ لا يكفى امتلاك المعرفة التكنولوجية لتوليد الأفكار الجديدة تلقائيا، وإن كان إتاحة التكنولوجيا تجعل تنفيذ الفكرة ممكناً.

ولم تقف كفاءة العقل البشرى عند حدود تطوير الأفكار الجديدة بمجرد أن تولد، بل صنع لنفسه امتدادات (عقولاً إلكترونية) تساعده ليتوغل أبعد وأبعد فى عملية تطوير أفكاره.

ورغم من أن الجوائز المادية لفكرة جديدة أمر واجب، فإن الجائزة الحقيقية المضمونة لأصحاب الأفكار الجديدة هى لذة الإنجاز والكشف، وهى لذة حقيقية، ونادراً ماتدانيها لذة أخرى، وخاصة أن ولادة أية فكرة تعنى البقاء، طالما لم تظهر فكرة أخرى مضادة.

قد تكون الرفاهية والرخاوة والدعة وغياب المصاعب مرادفات العجز

الفكرى وفقر الخيال. وفى هذه الحالة، يمكن قبول الموجود على أنه تصور ملائم، حتى يحدث ما يبرهن على قصوره عن تأدية وظيفته المتوقعة.

إن الحاجة لأن يكون الإنسان على حق فى كل خطوة من خطوات تفكيره، هى أكبر عقبة فى طريق التجديد. والدليل أن العديد من العلماء والمكتشفين العباقرة، كانت أفكارهم الأولية خاطئة، وانتهوا إلى مخترعات وكشوف مبهرة.

ويتسم الإنسان المفكر بأن عقله يتجول ويسأل عن أى شىء يهم الإنسان ذاته، ويلاحظ عقله لمجرد الملاحظة ودون هدف محدد، ولا يتعجل العقل فى الشرح ، ولا فى تقدير أهمية ما يراه. فالإنسان المفكر، يلاحظ بعقل متفتح كل ما يمر أمامه أو يثير فضوله، فإذا حققت الملاحظة بعض النتائج الإيجابية، يكون ذلك أمراً طيباً، أما إذا لم تأت الثمار المرجوة فلا داعى لاعتصار الأفكار بالقوة. وتحت ظروف بعينها، تعمل الصدفة Chance على تأليف بعض الأفكار الجديدة. ففى حياة كل إنسان أحداث مهمة، غيرت مجرى حياته، رغم أنها تحدث له عن طريق المصادفة وحدها. وأحيانا، تتدخل الصدفة ليس بحدث واحد، بل بسلسلة من الأحداث، تمهد لقفزة علمية هائلة.

وحيث إن الصدفة هى قلب العملية الإبداعية،فإن اللعب يعد من أفضل الأساليب لتشجيع وقوع الأحداث غير المدبرة، وأحيانا لتشجيع وقوع الصدفة المدبرة. إن تشجيع حدوث أشياء لا نعرف كيف نبحث عنها، يمكن أن يتحقق عن طريق اللعب، سواء أكان بهدف أم اتجاه، أم لا. ويمكن أن يكون اللعب تجربة مع الصدفة، إذا لم يلتزم بخطة أو اتجاه بعينه، حيث تسمح الصدفة بوضع أشياء متباعدة تماما جنبا إلى جنب، وببناء سلاسل من الأحداث لا يمكن إفشاؤها عمدياً.

وعلى الرغم من أن اللعب نبع للإبداع والنبوغ، فإن نسبة كبيرة من الأطفال قد تكف عنه، بسبب تحول عالمهم الرائع العجيب، الذى يمكن أن يحدث فيه أى شىء، إلى مكان مألوف ومعتاد، كل ما يحدث فيه معروف وله تفسير، مما يجعل الأطفال يتوقفون عن اللعب.

عندما يلعب الطفل، تأتى الأفكار إلى عقله، وتولد فيه أفكاراً جديدة بأعداد وفيرة، حتى وإن كانت لا تأتى فى طوابير منطقية مرصوصة. وحتى إن لم يأت اللعب بأفكار مفيدة، فإن التعود عليه، يمد الطفل بأرضية تمهد لتطوير الأفكار فى المستقبل. لذا، يمكن القول بأن اللعب الحقيقى، رغم أنه قد

يبدو بلا فائدة فى التو، فإن له فوائد متعددة على المدى الطويل.

وعلى صعيد آخر، فإن الموقف العقلى الأمثل، هو أن يفتح الإنسان كل منافذ عقله، ليتقبل كل معلومة تأتى مصادفة إليه أو تمر أمامه. وينبغى أن لا يخزن عقل الإنسان المعلومات تحت عناوين ثابتة أو فى ملفات مرتبة، وإنما يجب أن يترك المعلومات على سجيتها أو عفويتها أو طلاقتها لتتفاعل معا، وذلك يولد الأفكار الجديدة.

ولتكوين أفكار جديدة، يمكن للإنسان أن يختار عشوائيًا أى شىء من حوله، ويحاول ربطه بموضوع السؤال الذى يبحث عن إجابته. إن التدريب على هذا الأمر، يسهم فى نمو خيوط من العلاقات، قد تمتد لتربط بين الشىء العشوائى وموضوع السؤال، وذلك يقدم:

١ – رؤية جديدة للأشياء.

٢ – اقتراحاً لمبدأ جديد أو علاقة.

٣ – حلقة وصل تؤدى لمسألة أخرى لها علاقة بموضوع البحث.

٤ – تحذيراً من طريق فكرى مسدود، ينبغى أن لا يتورط فيه الإنسان[١٧].

إن القادرين على الاستفادة من الأفكار الجديدة والمبتكرة، لا يكونوا فى أغلب الأحيان من أصحاب هذه الأفكار. وعندما تسود الحماسة لوجود أفكار جديدة، فذلك يبشر بمستقبل أفضل. أما إذا كانت الاتجاهات والتوجهات محددة المعالم بالنسبة لأية فكرة جديدة، فإن المشاعر تجاه هذه الفكرة تكون فاترة، وذلك الوضع يشبه حال المجتمعات التى تشيد بالأفكار الجديدةوتعجب بها، ولكنها لا تفعل شيئاً لتستفيد منها.

إن اهتمام الإنسان بفكرة بعينها، لمجرد أنها جديدة، ليس له محل من الإعراب، وإنما يهتم الإنسان بالفكرة لفاعليتها وقيمتها. أيضا، فإن الدافع القوى لتقدير صائب للفكرة الجديدة، أمر لا غنى عنه ، وإن كان ذلك يتوقف على الخبرة السابقة، وإن كانت الفكرة الجديدة – غالبا – تقابل بالرفض والعداء، لأن الإنسان عدو ما يجهله.

لا يهتم التعليم التقليدى كثيرا بتطوير عادات التفكير، ويقتصر اهتمامه – بدرجة كبيرة – على تلقين المعلومات وحفظها. لذا، فإن القدرة على توليد

البدائل لفكرة، مسألة تعود بالدرجة الأولى إلى الاستعداد الطبيعى للمتعلم، رغم أنف النظام التعليمى الذى يقوم على أساس التقليد والتلقين. ولسنوات طويلة يظل فيها المفكر تحت هذا التأثير السلبى على قدراته المتميزة. يتجاهل نظام التعليم التقليدى تطوير التفكير المبدع ويتجاهله أيضا أصحاب القدرات المميزة فيبدون كفاشلين لأصحاب النظرة المتعجلة للأمور(١٨).

إن أية فكرة جديدة تطلق «أفكاراً أخرى فى عقل صاحبها وعقول أخرى تتصل به، وتحدث صورة من التفاعل المتسلسل Chain Reaction، وتتوالى الأفكار الجديدة»(١٩)، لذا ينبغى إيجاد توازن فى المجتمع بين الإبداع والتجديد، وبين الثبات والتقليد.

من المهم أن يتعلم الإنسان عادات ومهارات التفكير، ويستفيد منها ويفيد الآخرين. إن تعلم التفكير لا يتم من خلال وصفة سحرية تعطى الإنسان القدرة على التفكير الفعال، إذ أن التفكير شأنه شأن أية مهارة، لابد من ممارستها بانتظام والتدريب عليها، ولا تكفى القراءة عنها ليصبح الإنسان خبيراً فيها.

وجدير بالذكر أن الفكرة الجديدة أو الطريقة الحديثة، لا تبدأ فى أغلب الأحيان من الصفر، إذ إن ذلك يمكن تحقيقه عن طريق جمع بعض العناصر القديمة المتناثرة، فى وحدة لها معنى، إذ تعمل الأفكار المتواردة كحلقات وصل بين القديم والجديد، وبذا يمد التفكير جسوراً تربط بين جزر متباعدة من الأفكار.

والغريب أن المفكر قد يعمل تحت رئاسة من هم أعلى منه رغبة وأدنى فكراً، فيضطر للخضوع لأفكارهم، وذلك يمثل معاناة حقيقية له. لذا ينبغى على الإدارة المسئولة أن تقدر قيمة التفكير المبتكر، وكذا قيمة المنفذين، وتهيئ ظروفًا مثلى للعمل كفريق. والأشد غرابة، أنه دون المنفذين لا تخرج الأفكار من الأدمغة، ومن على الورق إلى الواقع، ورغم ذلك يميل المفكرون لاحتقار المنفذين، لأنهم يطبقون أفكاراً يرونها من الدرجةالثانية، كما أنهم يعملون عن طريق مهاراتهم اليدوية والعملية بصبر وأدب، وذلك من منطلق أن العمل يأتى دائما فى المرتبة الثانية بعد الفكر والتفكير.

وبعد أن تطرقنا بالتفصيل إلى كينونة التفكير السليم، يكون من المهم التعرض لبعض تصنيفات التفكير، وذلك ما نحققه فيما يلى فى لمس بسيط ومباشر:

١ - **التفكير الدقيق**: ويكسب الإنسان المهارة فى حل ما يواجهه من مواقف غامضة، وفى التعبير عن أفكاره بدقة وسلاسة.

٢ - **التفكير التأملى**: ويقوم على أساس تحليل الموقف إلى عناصره الأولية المختلفة، والبحث عن العلاقات الداخلية بين هذه العناصر. ويستخدم لوصف الميل، لتدعيم وضع تم اختبار أسبابه بعناية.

٣ - **التفكير الاستقرائى**: ويستخدم كوسيلة جيدة، يمكن عن طريقها الكشف عما بين الموضوعات من علاقات متشابكة، وبذا يمكن استنتاج قاعدة عامة من عدة حالات خاصة.

٤ - **التفكير الاستدلالى**: ويعتمد على المنطق فى توضيح أن كل خطوة من الخطوات لابد وأن تكون مدعمة بقضية صحيحة، وبالتالى فإن أى خطوة غير مدعمة لا تعتبر صحيحة.

٥ - **التفكير الناقد**: وهو يحدث عند بناء المعنى، حيث يتطلب ذلك التفسير والتحليل ومعالجة المعلومات عند الاستجابة لمشكلة أو سؤال، وخاصة أن تحقيق المعنى يتطلب أكثر من تطبيق مباشر أو معلومات سبق تعلمها. وهو يفيد فى تعرف الافتراضات التى تقوم عليها الأفكار والنظريات والقيم والعقائد.

٦ - **التفكير الواضح**: ويتضمن جهداً أكبر من جهد التقاط الفكرة الجاهزة وتعميمها، لذا يكون ضرورياً عند السعى لتحقيق الأهداف الحيوية، التى تتطلب أحكاما عقلية مرنة وصادقة فى الوقت ذاته. ويعتمد على أسس التفكير العلمى التقليدية، مع التسامح مع الآراء ووجهات النظر المغايرة المفيدة.

٧ - **التفكير الاختراقى**: ويقوم على أساس التركيب، أكثر من التحليل. ويشجع على البحث عن الحلول لحساب المستقبل، ولا يقف عند حد مشكلات الماضى. ويلعب الممارس لهذا التفكير دور المصدق، وليس المتشكك. ولكنه، لا يطرح منهجاً متكاملاً، يساعد على رسم خريطة التفكير، ويحدد المسالك المحتملة على تلك الخريطة.

٨ - **التفكير الشعورى**: ويتضمن الأحاسيس والعواطف، وما يجئ عن طريق الحدس والهاجس، وهى كلها من العناصر البشرية، التى تعتمد على الومضة العقلية أو على عفو اللحظة. وغالبا لا يقدر من

يتبع هذا التناول، على شرح الطريقة التى توصل بها إلى الحل.

٩ - **التفكير العقلانى:** ويقوم على أساس التفكير فى عامل وحيد، بشكل موضوعى، وعلى الاعتماد على بنية خاصة فى اتخاذ القرار، والعمل من خلال عمليات منطقية منظمة، تقوم على أساس إيجابية العلم فى حل المشكلات، وعلى أساس الاختزال، الذى هو بمثابة عملية مكثفة لتصنيف وتحليل المعلومات.

١٠ - **التفكير الابتكارى:** هو التفكير الذى يؤدى إلى إنتاج جديد وجيد ومفيد، يخرج عن المألوف والمتعارف عليه، حيث ينطلق الفرد عبر آلياته إلى ممارسة وأداء مجالات وأفكار حديثة فى حياته الخاصة والعامة على السواء، تكون مفيدة له وللجماعة التى ينتمى إليها.

ومهما كانت تصنيفات وسمات التفكير، فإن منهج التفكير يدعو إلى مساعدة الإنسان إلى مواجهة المشكلات والقضايا التى تصادفه فى حياته الحالية والمستقبلية، وليستطيع وضع الحلول المعاصرة المناسبة لتلك المشكلات والقضايا، فيتوافق الإنسان مع نفسه ومع الآخرين، وبذا يتحقق هدف التعليم فى الثورة الثالثة Third Wave، وهو التميز والتفوق للجميع(٢٠).

□ **إكساب التفكير كإحدى مهام المنهج الأساسية:**

فى ضوء الأساسيات التالية:

١ - على الرغم من أن لفظة التفكير، ارتبطت بعديد من الصفات، مثل: الواضح، الناقد، التأملى، الدقيق، العملى، الاستقرائى، الاستنباطى، الاستدلالى، الجانبى، المركب... إلخ، والتى قمنا بتعريفها فى الصفحات السابقة، فإن التفكير فى حد ذاته بمثابة عمليات عقلية عليا، من خلالها يستطيع الإنسان السوىّ، تحقيق مقاصده النبيلة المأمولة، كما يستطيع أيضا الإنسان الجانح توظيفه فى أغراضه السيئة المغرضة.

٢ - توجد علاقة ارتباط مركبة قوية بين توفر الظروف الحياتية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية والثقافية والبيئية... إلخ، وبين قدرة الإنسان على التفكير السليم، الذى يقوم على أساس العقلانية والموضوعية.

٣ – إدارة التفكير السليم، تمثل الأساس العلمى لتسيير العمل الناجح، ودرء المخاطر التى قد تحدث أو الأزمات التى قد تظهر أثناء تنفيذ العمل. لذا، فإن إدارة التفكير السليم فى العملية التربوية التعليمية، لها موقع الصدارة بالنسبة لاهتمام المسئولين عن التعليم فى جميع البلدان، بلا استثناء.

٤ – إن إدارة الأزمات فى أى موقع من المواقع، تعتمد بالدرجة الأولى على إدارة التفكير السليم للعاملين فى هذا الموقع. وفيما يختص بالتعليم، فإن إدارة التفكير السليم للمتعلمين، ضرورة لازمة لهم، كى يتوافقوا مع ظروف العصر وتحدياته، وكى يتعاملوا بنجاح مع متطلبات المستقبل.

نستطيع الزعم بأن موضوع التفكير من الأمور المهمة التى ينبغى أن تنال الاستحقاق الواجب واللازم فى تصميم وبناء المناهج التربوية.

والحقيقة، لقد نال موضوع التفكير الاهتمام الكبير، الذى يعكس قيمته وأهميته، من العاملين فى مجال المناهج التربوية، منذ عشرينيات القرن العشرين، إذ تتمثل الحركة الكبرى الثانية لإحداث تحسينات فى المنهج(*)، فى الجهد الكبير لتحسين التفكير، حيث بدأت محاولة تحقيق هذا الهدف منذ سنة ١٩٢٤، عندما حاول رجال التربية التقدمية آنذاك، متأثرين بكتابات وأفكار (جون ديوى)، القيام بتدريس مهارات التفكير من خلال طريقة المشروع. أيضا، حدث اهتمام فى الستينيات بالولايات المتحدة الأمريكية، بتعليم الموهوبين، حيث عكس هذا الاهتمام استعادة الاهتمام بتدريس التفكير. كذلك، أشار تقرير لجنة التعليم فى الولايات المتحدة (Education Commission of the States, 1982)، إلى أن الأساسيات الجديدة فى أى عمر معرفى تأخذ فى اعتباراتها توظيف المعرفة ومهارات التفكير، لذا حددت هذه اللجنة ضمن ما حددت التفكير النقدى، كإحدى المهارات الأساسية والضرورية فى المنهج.

واستمراراً لمحاولة تحسين المنهج قدم (بريسايسن Presseisen, 1984) تصوراً محدداً، «فى شكل هرم ذى مستويات ثلاثة، ويشتمل المستوى الأول على خمس عمليات أساسية: (السببية، التحولية، العلاقية، التصنيفية،

(*) تمثلت الحركة الأولى فى استخدام الكتابة فى التعلم، وفق ما جاء فى المصدر:
ألن أ. جلاتهورن، ترجمة سلام سيد أحمد سلام، قيادة المنهج، الرياض: جامعة الملك سعود (عمادة شؤون المكتبات)، ١٩٩٥.

والتوصيفية)، أما المستوى الثانى فيشتمل على عمليات معقدة تتكامل مع العمليات الأساسية وهى: (حل المشكلات وصنع القرار والتفكير الناقد والتفكيرالابتكارى) ، أما المستوى الأعلى فهو مستوى ما وراء الإدراك Metacognition والذى يحدد أداء الفرد واختياره وفهمه للإستراتيجية المناسبة).

وإذا نحينا جانبًا تفصيلات الأعمال أو التوصيات التى تحققت عن طريق (سايمون Simon, 1980) ، (فردريكسن †Frederiksen, 1984) ، (جونسون †Johnson, 1984)، (إدوارد ديبونو Edward de Bono, 1984)، فإننا نتفق مع وجهة نظر (كوبان)، التى مفادها: «إذا كان التفكير هو مجموعة من العمليات المهمة، فحينئذ يمكن لهذه العمليات أن تدرس فى شكل مقررات تفكير منفصلة، أما إذا كان التفكير هومحدد المادة فإنه يدرس بشكل أفضل فى سياق هذه المادة». أيضا، نقر التوصية التى تقدم بها (باير Bayer, 1984)، وهى: «التعليم المتدرج فى مهارات التفكير فى المنهج وفى كل الصفوف». بمعنى، أننا نوافق على توصيته بأن البرنامج فى التفكير المبنى على المادة الدراسية، يجب أن يشتمل فى المرحلة الابتدائية على أشكال مبسطة من مهارات: الاسترجاع، الفهم، التصنيف، المقارنة، المقابلة. أما عند مستوى المدرسة المتوسطة، يجب أن يقدم المنهج مهارات إصدار الأحكام، ومهارات صنع القرار المبسطة، ومهارات التفكير الناقد وتكوين المفاهيم.

وبعامة، عندما يتم تطوير المواد التعليمية، تأسيساً على المادة العلمية، وتركيزاً على العمليات العامة (حل المشكلات، توظيف المعلومات، الاستنتاج، التقويم، تحليل الرسائل الإقناعية، التمكن من الاستقصاء، اتخاذ اختيارات أخلاقية، استخدام التفكير فى عمل اختبارات حياتية خاصة بالكليات والمهن)، يمكن إنتاج سلسلة متدرجة من الوحدات، التى من المحتمل أن تستخدم، وإن كان ينقصها التدقيق المهنى.

وبتحقيق ما تقدم ، يمكن الاهتمام بمهارات تفكير بعينها ، لم يسبق تحديدها أو تضمينها ضمن المهارات السابقة، وبذا يمكن وضع قائمة شاملة لمهارات التفكير، وتحديد مهارات التفكير التى يجب تدريسها، وإقرار ما إذا كان يمكن تدريس مهارات بعينها بشكل أفضل فى درس متكامل (وهو درس تمثل فيه المهارة أو المفهوم الهدف الرئيسى، وتدرس مهارة التفكير أثناء عملية

تدريس هذه المهارة أو المفهوم)، أو فى درس متمركز (وهو درس تمثل فيه مهارة التفكير الهدف الرئيسى لذلك الدرس).

ومن أهم مهارات التفكير فى المواد الدراسية، نذكر ما يلى:

١ – البحث عن المشكلات وتحديدها.

٢ – تمثيل المشكلات فى نظام رمزى مناسب.

٣ – تنظيم الحقائق والمفاهيم بطريقة منظمة.

٤ – التوصل لنتيجة من معلومات سابقة.

٥ – تحديد وتقويم المصادر.

٦ – تركيب المعلومات للوصول إلى نتيجة.

٧ – التمييز بين الملاحظات، والفروض، والاستنتاجات.

٨ – التصنيف بطريقة منطقية.

٩ – عمل توقعات.

١٠ – تفسير المادة غير الكتابية.

١١ – تحديد الرسائل الإقناعية والفنيات.

١٢ – تطبيق العمليات المنطقية للرفض، الانفعال، الاندماج.

١٣ – عمل واستخدام القياسات.

١٤ – تحديد الأسباب المحتملة.

١٥ – شرح العلاقات بين السبب والنتيجة.

١٦ – تحاشى استخدام اللغة المضلل.

١٧ – تحاشى الأخطاء الإحصائية[٢١].

إن مهارات التفكير آنفة الذكر، لهى ضرورة حيوية للإنسان أيا كان موقعه، كما أنها واجب لازم ليستطيع المتعلم إدراك العلاقات المتداخلة والمتشابكة بين المواد الدراسية بعضها البعض، فيدرك البناء التكوينى لكل مادة دراسية على حدة، كما أنه يعرف الهيكل التنظيمى الذى يربط بين جميع المواد الدراسية.

وعلى الرغم من أن مهارات التفكير السابقة ترتبط ارتباطاً مباشراً بالمواد الدراسية، فإنها تسهم فى تعريف المتعلم عديداً من الأمور الحياتية المهمة، ومنها على سبيل المثال، وليس على سبيل الحصر، نذكر ما يلى:

١ – فهم الذات البشرية، سواء أكان ذلك بالنسبة للفرد المتعلم أم للآخرين.

٢ – تحديد أبعاد العلاقات والتعاملات مع الآخرين.

٣ – التكيف النفسى والاجتماعى.

٤ – تحديد ما يمكن أن يفعله المتعلم ويحقق فيه نجاحا، وتحديد ما لا يستطيع إنجازه منفرداً، ويتطلب المساعدة الخارجية.

٥ – تحديد الاختيار المهنى المستقبلى المناسب.

٦ – التعاون مع الآخرين فى تحليل أبعاد المشكلات المختلفة، ووضع الحلول المناسبة لها.

٧ – إدراك أن الإجهاد الذهنى فى حل المشكلات، بصفة دورية ودائمة، قد تكون له آثار وانعكاسات سلبية خطيرة.

٨ – الرضا عن الذات عند تحقيق النجاح، وعدم جلد النفس فى حالة الفشل، والبدء فى المحاولة من جديد.

وحتى يمكن إكساب المتعلمين التفكير السليم، وتعليمه لهم، ينبغى أن يتضمن بناء وتصميم المناهج التربوية الأهداف التالية:

١ – ينبغى أن تتيح المناهج الفرص المناسبة أمام التلاميذ للإدراك، والتحليل، والتفسير، واكتشاف مدى واسع جديد للمعانى، إذ يتطلب التعامل مع العالم الجديد، تفسيرات وتعريفات معاصرة، تتوافق مع المعانى التى يكشفها العلم الحديث.

٢ – ينبغى أن تساعد المناهج التلاميذ فى إعادة تحديد واكتشاف أنفسهم، حتى يمكنهم التكيف مع الظروف والأحداث الجديدة التى تتسم بسرعة التغيير، وبخاصة فى المجال الاقتصادى الذى يشهد تقلبات اقتصادية متتالية، أفرزت وظائف جديدة تتطلب كوادر ومدربين لديهم المهارات التى تحتاج إليها تلك الوظائف.

٣ – ينبغى أن تسهم المناهج فى دفع التلاميذ إلى توجيه أسئلة ذات مغزى، وفى إتاحة الفرصة ليمارس التلاميذ الإرشاد الذاتى لأنفسهم، ولبعضهم البعض.

٤ – ينبغى أن لا تتمركز المناهج حول المعانى والمعارف فقط، بل يجب أن يراعى فى بنائها المسائل الجدلية والأفكار المتصارعة، التى تؤدى إلى مناقشات، تتسم بالمغزى والبناء معاً.

٥ – ينبغى أن تتضمن المناهج المشكلات الاجتماعية الشائعة، التى يعانى منها عالم الواقع، وبذا يتحقق التعليم المناسب لحياة إنسانية صحيحة ومنتجة.

٦ – ينبغى أن تركز المناهج على الأساليب التى تسهم فى إكساب التلاميذ التفكير الناقد ، ومهارات التعاون، والمعانى السامية التى تجعل التعليم أكثر ملاءمة وإنتاجية.

٧ – ينبغى أن تحتوى الأنشطة فى المناهج على ما يساعد التلاميذ لتطبيق المعلومات بفاعلية فى ضوء خبراتهم المتاحة، وأن تحتوى القصص والمفاهيم الجوهرية، التى تنمى الاتجاهات نحو حب الاستطلاع والتعجب،لأهمية ذلك فى تحقيق التعلم الجيد.

٨ – ينبغى أن تشير المناهج إلى أن حتمية التدريس للمدارس، يجب أن تبقى محورا للتطلعات الاجتماعية والتعليمية، وبخاصة أن التلاميذ يتعلمون دروسًا عن الحياة ذاتها، مما يتعلمونه داخل المدرسة، ومما يشاهدونه من حولهم فى المجتمع.

٩ – ينبغى أن تضع المناهج نموذجاً للعالم الذى تريد أن تخلقه أو تحققه من خلال عملية التعليم.

١٠ – ينبغى أن تبرز المناهج العلاقة الحتمية الإيجابية بين التعليم والثقافة، وذلك لأن الثقافة على الرغم من تصورها كنظام مترابط من الاتجاهات والقيم والتعاليم، التى تؤثر فى سلوكيات الأفراد، فإن التعلم ذاته يستطيع أن يسهم بإيجابية فى الجوانب المختلفة للثقافة ذاتها.

١١ – ينبغى أن تعطى المناهج احتراماً متوازناً للثقافات المتباعدة وتوحيداً للأفكار الديمقراطية، وإجلالاً للحقوق الإنسانية المتسامحة، وتقديراً للمسئوليات الشخصية والاجتماعية.

١٢ – ينبغى أن تقاوم المناهج الاتجاهات الاجتماعية المتخلفة أو الدونية، التى تضعف الأخلاقيات، وتشكك فى الروحانيات، وتحول

الفردية إلى إيثار وطمع، وتقتل فى الإنسان روح التحدى، وتقلل طموحه، وتشل تفكيره التقدمى.

١٣ – ينبغى أن تراعى المناهج أهمية الفهم والبناء على أنشطة التعلم فى عملية التدريس، بالتركيز على التعليل والمشاركة والتواصل.

١٤ – ينبغى أن تكسب المناهج الفكر متعدد الاتجاهات، وبخاصة أن التلاميذ يحتاجون إلى مرونة عقلية ليعيشوا فى عالم التناقضات، شديد التعقيد وسريع التغير فى شتى ظواهره ومظاهره.

١٥ – ينبغى أن تشجع المناهج على حل المشكلات من خلال مسارات تفكيرية متعددة، وبذا تحمى المتعلم من خطورة التفكير الأحادى، أو التفكير الساذج البسيط، كما تجعله يتحمل مسئولية أداء الأعمال المطلوبة منه بنفسه.

١٦ – ينبغى أن تكون المناهج تفاعلية متمركزة حول المعنى، ليكتسب التلاميذ مهارات التفكير الضرورية لمقابلة متغيرات بدايات القرن الحادى والعشرين، وحتى تتلاءم الممارسة التعليمية مع طبيعة العقل النامى، مما يؤدى إلى أفضل استغلال للطاقات الكامنة عند التلاميذ.

١٧ – ينبغى أن تهتم المناهج بخلق ثقافة تعلم، وبتوفير بيئة تعلم تعمل على ترقية الفهم والمرونة العقلية، لارتباطهما المباشر بالإنجاز والأداء، اللذين تقوم عليهما الحياة الاجتماعية المسئولة عن المدرسة ذاتها.

١٨ – ينبغى أن تأخذ المناهج فى حساباتها أن التدريس من العوامل المهمة فى إحداث التغير الناجح، لذا ينبغى النظر إلى التدريس كعلم وفن آنياً، يسهم فى تحقيق حصاد وافر من ثقافة التعلم، التى تسهم بدورها فى إكساب التفكير التأملى الحقيقى، وفى تحقيق احتمالات واعدة للعمل.

١٩ – ينبغى أن تشجع المناهج المعلمين الأكفاء، الذين يدفعون العملية التعليمية إلى المزيد من التفكير المؤثر وتقدم العلم، والذين يستطيعون إحداث فروق حقيقية فى مقابلة التلاميذ لمتغيرات

المستقبل، عندما يتحملون مسئولية تعليمهم، والذين يقبلون بأنفسهم للترحيب بالمستقبل.

٢٠ – ينبغى أن تساعد المناهج التلاميذ على النقد، والتحليل، والتفسير، واكتشاف المعانى الجديدة والحلول المبتكرة للمشكلات، وأن تساعدهم على تعلم كيفية توجيه الأسئلة ذات المغزى، وكيفية التعبير عن الأفكار الخاصة، والقدرة على التخطيط المستقبلى.

٢١ – ينبغى أن يحتل التفكير مكاناً محورياً فى المناهج، وبخاصة أن التذكر والمعارف المبنية على الحقائق، لا تمثل تعليما حقيقياً، إذ ينبغى تأسيس التعليم كبناء للمعارف يقوم على الفهم والتفكير، وليس مجرد حفظ آلى للمعلومة.

٢٢ – ينبغى أن تتزاوج فى المناهج كل من: الأهداف الأكاديمية، والجانب التطبيقى للعلم فى حل المشكلات، والخبرات الحياتية للتلاميذ، بحيث تنصهر فى بوتقة واحدة، يظهر مزيجها العلاقات المتداخلة والمتشابكة، فيما بينها.

إن تحقيق المقاصد والغايات السابقة فى تصميم وبناء المناهج، تكون محصلته النهائية المتوقعة، إعداد المتعلم قوى العقل، الذى يقف بقدميه ثابتاً على الأرض، ورأسه فى السحاب، لأنه يسيطر على مهارات التفكير، ويستخدمها الاستخدام الأمثل.

ولتأكيد ما تقدم، فإننا نعطى المثالين التاليين للدور المهم الذى يمكن أن يقوم به المنهج التربوى فى تعليم كل من التفكير التأملى والتفكير الناقد:

التفكير التأملى:

ويستخدم لوصف الميل، لتدعيم وضع تم اختبار أسبابه بعناية. وحيث إن الاستعدادات الفطرية للتلاميذ تشمل الميول، كما أنها تشكل أساسات التفكير التأملى، فإنها تساعد التلاميذ على التفكير فى المشكلات، مما يكون لديهم المرونة للأخذ فى الاعتبار الحلول الأصلية وحب الاستطلاع، لوضع أسئلة جديدة.

وتوجد للتفكير التأملى فى الفصل الدراسى، ستة مؤشرات محورية، يمكن للمعلمين أن يستخدموها، لكى يقرروا ما إذا كان التلاميذ يتعلمون تكوين وتطبيق معلومات جديدة، أم لا، وهذه المؤشرات هى:

- إعطاء التلميذ الوقت الكافى للتفكير، قبل طلب الإجابة عن الأسئلة.
- أن يركز الاختبار على عدد قليل من الموضوعات المهمة، وبذا تنتفى صفة التغطية الشكلية للاختبار، التى تتناول عديداً من الموضوعات غير المهمة.
- أن لا يقبل المعلم أية إجابة غير واضحة، أو غير مبررة.
- أن تستمر التفاعلات بين المعلم والتلاميذ، وأن تترابط بطريقة مادية ملموسة.
- أن يعرض المدرس على التلاميذ بعض النماذج الخاصة بمواصفات الإنسان المفكر.
- أن يتيح المدرس الفرص المناسبة، من خلال تفاعله مع التلاميذ، لإنتاج أفكار أصلية وغير تقليدية.

ويتم تحسين التفكير التأملى، عندما تكون لدى التلاميذ القدرة على تقديم أسئلة ذات معانى فعالة ومهمة عما يقرأونه، أو يسمعونه داخل حجرات الدراسة أو خارجها، أو يتصورونه بالنسبة للأحداث التى تمر بهم.

وينبغى ألا يقتصر التفكير التأملى على العلاقة، التى تربطه مع المواد الأكاديمية ، إذ يمكن اكتسابه وممارسته فى كل من منزل التلميذ وبيئة المدرسة، وبذا يمكن أن تصل عملية التفكير إلى أقصى قوة كامنة لها. ويتطلب تحقيق ما تقدم، أن يتم التدريس بأساليب تسهم فى تكوين العقول القوية الواعدة، وفى اكتساب العادات الدراسية المفيدة والنافعة.

التفكير الناقد:

وهو يحدث عندما يبنى الطلاب المعنى، فيفسرون، ويحللون، ويعالجون المعلومات عند الاستجابة لمشكلة أو سؤال، إذ يتطلب تحقيق المعنى أكثر من تطبيق مباشر أو معلومات سبق تعلمها.

وحتى يكتسب الفرد مهارات التفكير الناقد، عليه أن يسيطر على المهارات التالية:

١ - مهارات التركيز (الوصف، تعريف المفاهيم المحورية، إعادة ترتيب المشكلة، وضع الأهداف).

٢ – مهارات جمع البيانات (الملاحظة، استخلاص المعلومات، تكوين الأسئلة، التوضيح من خلال الاستعلام).

٣ – مهارات التذكر (تخزين واسترجاع المعلومات، التخيل).

٤ – مهارات التنظيم (المقارنة، التصنيف، الترتيب، عرض المعلومات).

٥ – مهارات التحليل (تصنيف واختبار المعلومات للمكونات والعلاقات).

٦ – مهارات الإنتاج (توظيف المعرفة السابقة، ربط الأفكار الجديدة، الاستنتاج، تحديد التشابهات والاختلافات، التوقع، إتقان إضافة معنى جديد للمعلومات).

٧ – مهارات التكامل (التلخيص، دمج المعلومات، الترتيب البيانى، التخطيط).

٨ – مهارات التقويم (وضع معايير، إثبات، التحقق من البيانات).

ويكون التفكير الناقد فى ذروته، عندما يتم دمجه داخل المواد الدراسية، وإن كان التفكير الناقد يظهر بصورة واضحة جلية فى مواد دراسية بعينها، دون غيرها. وبعامة، فإن تثبيت مهارات التفكير الناقد فى المناهج التربوية، يجعل التلاميذ يشتركون بقوة فى التعليل، وتكوين الفروض، وأنشطة حل المشكلات.

وتتضمن عمليات وقدرات التفكير الناقد، سبع قدرات، هى:

١ – القدرة الرياضية.

٢ – القدرة اللفظية.

٣ – القدرة الفراغية.

٤ – القدرة الحركية.

٥ – القدرة الموسيقية.

٦ – القدرة الشخصية الداخلية (الانعكاس الذاتى).

٧ – القدرة الشخصية الخارجية (الضمنية، كنتيجة للعمل فى مجموعات).

وبذا ، يكون للتفكير الناقد أشكال عديدة، وبالتالى فإنه يؤدى إلى نتائج متعددة، ويتحقق التفكير الناقد، عندما يحدد المعلم **أولا** أسلوب تفكيره الخاص به، فيستطيع **ثانيا** أن يساعد التلاميذ لكى يصلوا إلى أسلوبهم الخاص فى التفكير، من بين الاحتمالات المتعددة، التى يوفرها المعلم(٢٢).

* * *

* مراجع الدراسة الثامنة *

(١) مجدى عزيز إبراهيم، **أساليب حديثة فى تعليم الرياضيات**، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٩٧.

(٢) راجى عنايت، **الابتكار والمستقبل: فكر جديد لمجتمع جديد**، القاهرة: نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، يوليو ١٩٩٩، ص ٨.

(٣) إدوارد دو بونو، ترجمة إيهاب محمد، **التفكير المتجدد**، القاهرة: الهيئة العامة للكتاب، ١٩٩٥، ص ٢٠.

(٤) **المرجع نفسه**، ص ٤٠.

(٥) جاءت هذه المقولات فى المصدر التالى:

محمود عبد الصمد زكريا، «سيكولوچية اللحظة الإبداعية»، **مجلة المعرفة** (السعودية) العدد ٥٦، فبراير ٢٠٠٠، ص ٤٤.

(٦) عبد الحميد فايد، **رائد التربية العامة وأصول التدريس**، الطبعة الثالثة، بيروت: دار الكتاب اللبنانى، ١٩٧٥، ص ٤٠.

(٧) إدوارد دو بون و، ترجمة إيهاب محمد، **التفكير المتجدد**، **مرجع سابق**، ص ص١٠٢ – ١٠٣.

(٨) كارل ساجان، ترجمة شهرت العالم، **كوكب الأرض: نقطة زرقاء باهتة «رؤية لمستقبل الإنسان فى الفضاء»**، مجلة عالم المعرفة (الكويت)، العدد ٢٥٤، فبراير ٢٠٠٠، ص ص ٤٤ – ٤٥.

(٩) عز الدين إسماعيل، «العولمة وأزمة المصطلح»، **مجلة العربى** (الكويت)، العدد ٤٩٨، مايو ٢٠٠٠، ص ١٦٣.

(١٠) عباس المسيرى، **العقل المتحرر**، الطبعة الأولى، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٧٣، ص ص ١٤ – ١٦.

(١١) ل. س. ڤيجوتسكى، ترجمة طلعت منصور، **التفكير واللغة**، الطبعة الأولى، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٧٦، ص ص ١٦٩ – ١٧٧.

(١٢) حنا ميله ، « قالوا ...»، **مجلة العربى** (الكويت)، العدد ٤٩٧ ، أبريل ٢٠٠٠، ص ٧.

(١٣) هنرى هازليت، ترجمة حامد عبد العزيز العبد، **التفكير.. علم وفن**، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٧٥، ص ص ٧٦ – ٧٧.

(١٤) إبراهيم القعيد، «بادر.. ركز»، **مجلة المعرفة** (السعودية)، العدد ٥٨، أبريل ٢٠٠٠، ص ٥٨.

(١٥) هنرى هازليت، **مرجع سابق**، ص ٨١.

(١٦) **المرجع نفسه**، ص ١٢٥ .

(١٧) إدوارد دو بونو، **مرجع سابق**، ص ٨٢ .

(١٨) **المرجع نفسه**، ص ص ١٠٧ – ١٠٨.

(١٩) **المرجع نفسه**، ص ١٠٨.

(٢٠) حسين كامل بهاء الدين، **التعليم والمستقبل**، القاهرة: دار المعارف، ١٩٩٧، ص ١٠٣.

(٢١) آلن أ. جلاتهورن، ترجمة سلام أحمد سلام، **قيادة المنهج**، الرياض: جامعة الملك سعود، ١٩٩٥، ص ص ٤٦٢ – ٤٦٨.

(٢٢) دنيس آدمز، مارى هام، **تصميمات جديدة للتعليم والتعلم**، القاهرة: المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية (سلسلة الكتب المترجمة : ١١)، ١٩٩٩ .

* * *

محتويات الكتاب

	صفحة
الدراسة الأولى:	٩ – ٢٨
المنهج التربوى	
□ مفهوم المنهج التربوى: بين القديم والحديث	١١
□ أهمية المنهج التربوى	٢١
□ أسس بناء المنهج من وجهة نظر تقليدية	٢٤
الدراسة الثانية:	٢٩ – ٦٤
مبررات التفكير فى منهج تربوى معاصر	
□ التحدى الذى تواجهه التربية الآن.	٣٦
□ مجتمع ما بعد التصنيع.	٣٨
□ الاتجاه الأساسى لجوانب الثقافة.	٤٥
□ التنمية والتربية والمنهج.	٤٩
□ التربية مدى الحياة.	٥٣
□ تغيير العالم.	٦٠
الدراسة الثالثة:	٦٥–١١٤
أصول بناء المنهج التربوى المعاصر	
– تمهيـــد.	٦٧
– مرتكزات أساسية.	٦٨
* أصول بناء المنهج التربوى المعاصر.	٧٠
□ التعامل مع التكنولوچيا.	٧٠
□ ممارسة الحياة التعاونية.	٧٥
□ المحافظة على البقاء.	٧٧
□ الاختيار المهنى.	٧٨
□ التعلم الذاتى.	٨٠
□ التفكير والابتكار فى حل المشكلات واتخاذ القرارات.	٨٤

صفحـــة

- التواصـــــل. ٨٧
- المواطنة الصالحة على المستويين: المحلى والعالمى. ٨٩
- التربية الأخلاقية. ٩٥
- الاهتمام بإنسانية الإنسان. ٩٩

* دور المدرسة فى تحقيق المنهج المعاصر. ١٠٣

الدراسة الرابعة: ١١٥-١٤٤

تخطيط المنهج التربوى المعاصر

- تمهيـــــد. ١١٧
- المقصود بتخطيط المنهج وخطوات تحقيقه. ١١٨
- مستويات تخطيط المنهج. ١٣٢
- واضع المنهج. ١٣٣
- محتوى المنهج. ١٣٦
- تنظيم المواد التعليمية. ١٤١

الدراسة الخامسة: ١٤٥-١٦٢

تقويم المنهج التربوى المعاصر

- مفهـوم التقويم. ١٤٧
- وظائف التقويم. ١٥٢
- تقويم المنهج التربوى. ١٥٣

الدراسة السادسة: ١٧٣-١٩١

تطوير المنهج التربوى من أجل بناء جيل جديد

- تمهيـــد. ١٦٥
- تطوير المنهج التربوى فى ضوء تطور العلوم. ١٧٠
- تطوير المنهج التربوى فى ضوء المستحدثات التكنولوجية. ١٧٨
- تطوير المنهج التربوى فى ضوء التنمية الاقتصادية. ١٩٥

صفحـــة

- تطوير المنهـج التربـوى فـى ضـوء الأصـول الديمقراطية. ٢٠٩
- تطوير المنهج التربوى فى ضوء إستشراف المستقبل. ٢١٧

الدراسة السابعة: ٢٣٣-٢٧٢

المنهج التربوى والتجديد الثقافى...

قضية القرن الحادى والعشرين

- تمهيـــد. ٢٣٥
- المنهج التربوى وإسهاماته فى وضع مشروع قومى حضارى. ٢٣٦
- المنهج التربوى وإكساب المتعلم قواعد وأصول الفكر الجديد. ٢٤٥
- المنهج التربوى وتحقيق الارتباط بين الثقافة والتنمية. ٢٥٢
- المنهج التربوى وتفعيل العلاقة بين الثقافة والعلم. ٢٥٥
- المنهج التربوى وتأكيد أهمية إلتقاء الثقافتين. ٢٦٤

الدراسة الثامنة: ٢٧٣-٣١٢

إكساب التفكير كأحد مهام المنهج فى مجتمع المعرفة

- تمهيـــد. ٢٧٥
- التفكير أساس التعامل مع مستحدثات مجتمع المعرفة. ٢٧٦
- كينونة التفكير السليم. ٢٨٢
- إكساب التفكير كأحد مهام المنهج الأساسية. ٣٠٠
- المحتـــوى. ٣١٣

* * *