(٢٨)

الفلسفة التربوية الحديثة
(مشروع لتطوير التعليم المصري)

فلسفة المنهج وأهميتها :

وُجِدَت فلسفات متعددة اختلفت في النظر إلى التربية ، وأهدافها ، وإلى الجوانب المختلفة للعملية التربوية ؛ إذ أن كل فلسفة منها تقوم على مفهوم مغاير للمفهوم الذي تقوم عليه الفلسفات الأخرى من حيث النظر إلى طبيعة الإنسان وإلى طبيعة المعرفة وإلى طبيعة الثقافة والقيم ، وإلى طبيعة العملية التعليمية نفسها بما تنطوي عليه من معلم ، وتلاميذ ، ووسيلة .

ولقد مهد لهذه الفلسفات الفلاسفة والمربون ، وهي ترتبط ـ إلى حد كبير ـ بالظروف السائدة في المجتمع ، ومستواه الاجتماعي والحضاري والاقتصادي إن كل فلسفة لها مبرراتها الموضوعية التي تجعلها صالحة في زمان ومكان معينين ، ومن هذا فإن ما يصلح في زمن معين قد لا يصلح ـ بالضرورة ـ لزمن آخر ، وما يجري من عقائد وفلسفات في بلد معين قد لا يصلح حتمًا في بلد آخر إذ أن من السهل أن تتبادل الأمم والشعوب كثيرًا من الأمور المادية ، ولكن ليس من السهل أن تتبادل الفلسفات والأفكار لارتباطها بالناس ومواقفهم ، وبظروفهم .

وجدير بالذكر أن يعرف المدرسون هذه الفلسفات المختلفة ، لكي يحددوا بأنفسهم الأهداف والقيم التربوية لأن معظم أهداف التربية في الواقع فلسفية ، وارتباط المدرس بالفلسفة التربوية ليس فقط ـ لأنه دارس سلوك الإنسان ـ بل لأنه دارس لسلوك الإنسان من خلال تجاربه الشخصية في العالم ،

ومن خلال دراسته لهذه التجارب ، ومقارنتها بتجارب الآخرين ، ومن خلال البناء الفلسفي ومن خلال هذا كله يكون للمدرس مفاهيمه الخاصة به ، وعلى وجه العموم فدراسة المدرس للفلسفات ولطبيعتها ، وتركيبها ، تتيح له استخدام الطريقة العلمية والمنطقية في جميع ما يقوم به .

وإذا حدث ما سبق أن قيل في الفقرة السابقة ؛ فإن المدرسين وتلاميذهم يمكن أن تكون لديهم الخلفيات الأساسية لقبول أو رفض المفاهيم والتعميمات والمذاهب التي تعرض عليهم ، وذلك ببحث النتائج والتطبيقات التي ترتبط بهذه الأمور ، وكما يقول «سقراط» : فإن الحياة الناقدة الحية هي الحياة التي تستحق أن يعيشها الإنسان .

بدايات الفلسفة التربوية الحديثة :

وقبل ظهور بعض العلوم الاجتماعية الحديثة كانت الفلسفة والتاريخ الأداتين المتاحتين لدارسي السلوك ، ومن الأمثلة على ذلك نظرية «أفلاطون» في المثالية والقضايا التي ترتبت عليها .

ومن هنا نرى أن جزءًا كبيرًا من النظرية التربوية في الماضي والحاضر إن هي إلا عمل إنساني تنبع جذوره من الفلسفة والتاريخ .

ولكي نحسن البرامج التعليمية ، فلا بد أن يوجد الابتكار ، ولا بد أن يكون لدى كل مدرس الاتجاه نحوه ، ونحو خلق شيء مميز ، وفي التاريخ التربوي صنع كثير من الرجال هذه الأشياء المتميزة ، وكانوا معالم في الطريق حول فلسفة تربوية حديثة ومن بين هؤلاء : «فرنسيس بيكون ، وجون كومينوس ، وروسو ، وبستالوزي ، وفروبل ، وديوي» .

- «فبيكون» (١٥٦١-١٦٢٦م) الفيلسوف الإنجليزي أثر في التربية بطريقته العلمية في التعليم ، والقائمة على الملاحظة ، واستخدام الحواس .
- وأما «كومينوس» (١٥٩٢-١٦٧٠م) المربي التشيكوسلوفاكي ، فقد طور الكتب المقررة والمصورة حيث كان يرى أن الصور جذابة للأطفال .

- والكاتب الفرنسي «روسو» (١٧١٢-١٧٧٨م) فقد عارض الاتجاه التأملي كحق مقصور على الطبقة المختارة، ودعا إلى حق الشعب في التأمل، ولقد اشتهر «روسو» بدعوته في تعليم الطفل عن طريق التجريب في بيئته الطبيعية.
- والفيلسوف «بستالوزي» المربي السويسري (١٧٤٦-١٨٢٧م) ركز أعماله حول قدرات الأطفال وميولهم، وكان من بين الأوائل الذين دعوا إلى الحاجة إلى إقامة مؤسسات لتربية المعلم.
- «وفروبل» المربي الألماني (١٧٨٢-١٨٥٢م) دعا إلى حاجة الطفل الصغير لكي يحس بنفسه الوجد الذاتي عن طريق اللعب المبتكر؛ وهو من أسس نظام رياض الأطفال.
- وأما عن المربي الأمريكي «جون ديوي» (١٨٥٩-١٩٥٢م) فقد كان يعتقد أن التعليم يتأصل باتصاله بخبرات الحياة وأن مواقف التعليم ينبغي أن ترتبط بالمشاكل المختارة من بيئة الطفل.

ومما تقدم يمكن أن نقول: إن معرفة فلسفة التربية أساسية ـ ليس فقط ـ لفهم التربية لكن ـ أيضًا ـ أساسية للفهم الواضح للوسائل الحقيقية للتعليم واستخدامها الفعال، وينبغي هنا أن نتذكر أن فلسفات التربية ليست منعزلة عن بعضها إذ يوجد قدر كبير من التداخل بينها، وأن الفلسفات الحديثة أفادت من الأخرى المبتكرة.

الخبرة أساس الفلسفة التربوية الحديثة:

وعلى أية حال فقد ظهرت في ميدان التربية عدة مدارس وفلسفات لكل منها رأيها في بناء المنهج المدرسي، من هذه المدارس: المثالية والواقعية التجريبية، ولكن يمكن تقسيم هذه المدارس عمومًا إلى قسمين أساسيين.

أ - المدرسة التقليدية.

ب ـ المدرسة التقدمية.

أ- المدرسة التقليدية :

التربية من وجهة النظر التقليدية تتركز في المعرفة ، ويتم اكتساب المعرفة بمذاكرة الدروس وحفظها والامتحان فيها والطريقة ثابتة وكذلك المحتوى لأن أهداف التلاميذ محددة مسبقًا ـ يحددها المدرس الخبير ـ ووسائل تفريد المنهج أي مراعاته للفروق الفردية بين التلاميذ معدومة ؛ لأن القيم والوسائل اعتبرت من وجهة نظر المدرسة التقليدية صادقة بالنسبة للجمعي .

ومن وجهة النظر التقليدية ـ أيضًا ـ يوجه المعلم جهده كله لنقل المعرفة للطفل وضبطه والسيطرة عليه والمدرس التقليدي ـ على هذا ـ أكثر ميلاً إلى المرونة في العملية التعليمية ؛ لأن المواقف التعليمية تعوزها الحماسة ؛ فالموقف التعليمي قد يحتاج إلى معارض أو تليفزيون تعليمي ، أو آلات أو مصادر إنسانية أخرى ، ولكن الاعتماد على الكتب والدروس لا يسمح إلا بالقليل من المناقشة الحرة والابتكار والنشاط والمبادأة .

والتلاميذ في حجرة الدراسة التقليدية مقيدون بتلقين الفكرة التي تحدد القيم والخبرات الجوهرية لكل فرد ، والخضوع للفكرة ، كما أن الشكلية تميز مثل هذه الفصول .

وفيما يلي تصور لدرس يظهر فيه الاتجاه التقليدي القائم على التنمية الفكرية والتنظيم المنطقي للمحتوى .

الموضوع : الحياة الهانئة «موضوع الرسم».

هدف المعلم :

أن يرسم الأطفال «الحياة الهانئة» ويقدموا ما ينتجونه في رسوم الأطفال .

الأنشطة :

١- تخطيط ومناقشة خصائص الرسم الجيد .

أ- الخط .　　ب ــ اللون .

جـ ــ الضوء والظل .　　د ــ الأبعاد .

٢- مناقشة مكونات «الحياة الهانئة» : التفاح ، الكمثري ، إبريق زخرفي أبيض . . . مثلاً .

٣- مناقشة أوضاع ومكونات «الحياة الهانئة» في الرسم .

٤- رسم الأطفال «الحياة الهانئة» مع لفت أنظارهم إلى الخط والبعد .

٥- تلوين الأطفال «الحياة الهانئة» مع لفت أنظارهم إلى الألوان الطبيعية بالضوء والظل .

٦- تحليل كل رسم طبقًا لمناسبته التامة للطبيعة ، ولمبادئ الخط ، واللون ، والضوء ، والظل ، والبعد .

٧- جمع الأوراق ، وترتيب الأعمال النهائية تمهيدًا لعرض أجودها في المعرض .

ب ـ المدرسة التقدمية :

أما المدرسة التقدمية فقد تجمعت أفكارها حول التجريب والخبرة منذ أيام «هيراقليطس» (٥٣٥-٤٧٥ قبل الميلاد) لكن هذا الاتجاه نما وتطور في العصر الحديث في أمريكا على يد كل من : «وليم جيمس ، وجون ديوي».

لكن ماذا قدم «هيراقليطس»؟ لقد أدخل «هيراقليطس» نظرية «تغيير الواقع» ، وطبق «ديوي» هذه الفلسفة في التربية .

وهناك اسمان آخران للتقدمية هما : البرجماتية ـ والتجريبية ، وكما يرى البعض فإن التقدمية تطبيق للبرجماتية في التربية ـ والبرجماتية تطبيق للتجريبية، لكن كثيراً من المؤلفين يستخدمون هذه الأسماء الثلاثة على أنها مترادفة ويمكن الاستغناء بأحدها عن الأخر .

ومن أوائل من وقفوا ضد المدرسة التقليدية في التربية الأمريكية «فرنسيس باركر» (١٩٣٧-١٩٥٢م) المدير الأول لمدرسة التربية في جامعة شيكاغو ـ ويمكن أن نلخص العناصر الأساسية لحركة التربية التقدمية فيما يلي :

١- الأنشطة التي يشجع عليها التلاميذ .

٢- المواقف الطبيعية للتعليم .

٣- الحرية ونبذ التنظيم الدكتاتوري .

٤- إيجابية التلميذ في عملية التعلم .

وقرب نهاية القرن التاسع عشر وقف كثيرًا من المربين ضد المدرسة التقليدية ؛ لكن المحاولة مع ذلك ظلت فردية محلية إلى أن نشر «جون ديوي» الكتاب العظيم «مدارس الغد» عام ١٩١٥م .

واهتمامًا بما هو واقع فقد ارتبطت التقدمية البرجماتية التي ترى أن التغيير - ليس على الدوام - هو الواقع الوحيد ولأن التربية من وجهة النظر هذه عملية نمو فلا بد أن يعدل التربويون من سياستهم ، وطرقهم ، ومحتوى ما سيقدمونه على ضوء التغيرات الحادثة في البيئة والواقع ، وعلى ضوء المعرفة المتجددة .

ولقد تحدث «ديوي» عن التكوين المستمر للخبرة حين كتب : «التربية هي إعادة بناء الخبرة أو تنظيمها ، وهذه الإعادة تضيف إلى تضيف إلى الخبرة السابقة عمقًا آخر وتزيد من القدرة على توجيه مجرى الخبرات التالية».

وللفلسفة التقدمية مبادئ ترتبط بالنمو :

١- ينبغي أن يتصل النشاط التربوي بميول الأطفال .

٢- ينبغي أن يتصل التنظيم بحل المشكلات أكثر مما يتصل بحفظ المادة ؛ لأن الناس يتناولون الحياة ، وتعقيداتها أفضل حينما يستطيعون أن يقسموها إلى مشاكل خاصة .

٣- ينبغي أن يُنظَر إلى التربية على أنها الحياة نفسها لا على أنها إعداد للحياة ؛ لأن إعادة البناء الجيد للخبرة يتسق مع الحياة المتحضرة .

٤- ينبغي أن يتغير دور المعلم من صب المعلومات إلى موجه ومرشد بينما يتعلم الطفل بنفسه طبقًا لحاجاته الخاصة وميوله .

٥- ينبغي أن نساعد المعلم على ترقية التعاون بدلاً من التناقض ؛ لأن الأفراد يحصلون أكثر حينما يعملون كجماعة بدلاً من أن يعمل كل واحد منهم ضد الآخر .

٦- تتضمن التربية والديمقراطية كل منهما الآخر وعلى هذا ينبغي أن تنظم المدارس وأن تمارس مهامها على أساس المبادئ الديمقراطية .

وربما كان كثير من التضارب والصراع الذي يوجد بين التقليدية والتقدمية يتركز حول اكتساب المعرفة ، وعلى وجه العموم فالتقليدية تنظر إلى التعلم على أنه استقبال سلبي للمعرفة يقوم به الطالب بينما تنظر الثانية على أن التعلم يتم عن طريق الخبرة ، ولقد أشار « ديوي » إلى ذلك حين قال : « إن الغالبية توجه اللوم إلى الفصل التقليدي بين العمل والمعرفة كذلك توجه اللوم إلى التمجيد التقليدي للدراسات الفكرية الخاصة ».

ونقطة أخرى في البرجماتية ينبغي أن نعيها وهي : أن التربية - من وجهة النظر البرجماتية - لا تكون المواد فيها عامة ، كالاقتصاديات والمواد الاجتماعية بل تركز حول موضوعات أو محاور خاصة ، أو مشكلات تسمى أحيانًا الوحدات مثل : الإنسان، أو الانتقال، أو الاستيراد والتصدير ، أو الطقس، أو تنمية البيئة ، وهذا لا يعني أن المنهج أكثر من مخطط عريض ، وهو يتكون من تنظيم المصادر التي يستخدمها المعلم والتي يمكن أن تسمى الأنشطة الجارية ، والتي تعتمد على الميول والمشاكل الجديدة ، وينبغي أن تنظم التفاصيل الواقعية للمنهج تعاونيًّا في حجرة الدراسة من أسبوع إلى أسبوع .

والمثال التالي يبين كيف يقدم الدرس في التجريبية أو البرجماتية ، وهذا المثال يتركز حول مشروع « كيف تعيش الحشرات من الأنواع المختلفة؟ ».

٢٧٧

كيف بدأ المشروع ؟

مجموعة من الأطفال في سن الثامنة تعلموا جزءًا كبيرًا من عادات الحياة للكلاب ، والقطط ، والخنازير ، والفئران ، والبقر ، والغنم ، والأرانب عن طريق الملاحظة الشخصية والرحلات الميدانية والكتب والصور والأفلام ، وهم ـ بذلك ـ أصبحوا شغوفين بالحشرات أمثال الذباب ، والعنكبوت ، والنمل والبعوض ؛ وهي حشرات تقل ألفة التلاميذ بها ، وليس من السهل ملاحظتها فلأن النمل مثلاً يعيش تحت الأرض ، فكيف يستطيعون بسهولة أن يروا كيف تعيش؟؟

ماذا فعل المدرس ؟

وجه التلاميذ إلى التفكير في الطرق المختلفة التي يمكن بها أن يبنوا ما تحت الأرض فوقها حتى يمكن أن يلاحظوا ويدرسوا . . .

هنا قال تلميذ : لقد قرأت عن طريقة لصنع مستعمرة النمل في مربي .

وقال آخر : يمكن أن نجمع العنكبوت ونضعها في حوض زجاجي .

وقال ثالث : أقترح أن نجمع البق .

ماذا حدث ؟

يسأل الطفل الذي قرأ عن كيفية صنع «مستعمرة النمل» عن الكتاب الذي قرأ فيه هذا حتى يستطيع هو وزملاؤه أن يجمعوا المعلومات اللازمة عن ذلك، ويقوم المدرس والتلاميذ بعمل الاستعدادات اللازمة لبناء «مستعمرة النمل» من جمع الرمل ، والتراب ، والنمل ، وبمضي الوقت يدرسون الأدوار الاجتماعية لملكات النمل ، والشغالات ، والذكور ويلاحظون مراحل التطور مثل ، اليرقة والشرنقة واستخدامات الجحور المختلفة ، والأنفاق في المستعمرة ، وكمية وطبيعة الطعام الذي يؤثر في الإنتاج ، وكذلك يناقش المدرس وتلاميذه في الفرق بين مستعمراتهم والأنواع المختلفة لمستعمرات النمل التي قد توجد في

الصلصال أو الطين ، أو في فجوات الأشجار ، ويلاحظون العناية بالصغار والاهتمام بهم ، ويلاحظون الشغالات اللاتي يعطون عناية أقل ، وماذا يحدث بعد أن يرقدون على بيضهن ، وكما هو واضح فإن طرق التلاميذ في جمع الحقائق هي : الملاحظة ، والاستنتاج ، والقراءة .

القوى المؤثرة في الاتجاه إلى الخبرة :

إذا نظرنا إلى القوى المختلفة التي كان لها الأثر في تحديد الاتجاه نحو الخبرة لوجدنا أنه يمكن تلخيصها فيما يلي :

أولاً : انتقال الاهتمام إلى هذا العالم الذي نعيش فيه ، فقد تحول انتباه الناس وتفكيرهم إلى مشكلات هذه الدنيا التي نعيش فيها ونحس في الآلام ونستمتع فيها بالأفراح ، بدلاً من التركيز على عالم آخر ودنيا أخرى ؛ ونتيجة لهذا أصبح الاشتغال بالأمور الدنيوية المعاصرة ومحاولة بحث وحل المشكلات الإنسانية والاجتماعية من الأمور المتفق عليها .

ثانيًا : أخذت فكرة الاعتقاد في المؤسسات الثابتة ، وفي سلطتها تتضاءل وناظر ذلك زيادة الاعتقاد في قدرة العقل الإنساني الفردي على التفكير والتنظيم والتحليل والنقد ، على التعبير على الرغبات والأهداف .

ثالثًا : أصبحت فكرة التغيير والتقدم تسيطر على أفكار الأفراد والجماعات فلم يعد النظر إلى الماضي هو الذي يحدد اتجاه الأفراد والأمم ؛ ولكن أصبح المستقبل هو الأمل الذي ننظر إليه لتغيير الحاضر مستعينين بما في هذا الحاضر من إمكانيات ، وبما في الماضي من مثيرات التقدم .

رابعًا : أصبحت المعرفة التي نحترمها ونسعى إليها ونصبر ونثابر للوصول إليها هي المعرفة التي تغير ، والتي تؤدي على التقدم والتطور ؛ ومن ثمَّ أصبحت المعرفة الناتجة عن الدراسات التجريبية التي تجعل ميدانها الطبيعة في أوسع معانيها هي المعرفة التي ينبغي الاتجاه إليها ، وهي المعرفة التي أدت

٢٧٩

إلى كثير من التغيير وكثير من التطور في حياة الإنسان في جميع المجتمعات على السواء .

ومعنى هذه الاتجاهات العامة كلها أن أصبحت للخبرة البشرية قسيمتها، وأصبح الإنسان ينظر إليها على أنها المحك الذي تُختبَر فيه جميع الآراء والمبادئ ، وأخذت الخبرة بذلك تحتل مركزًا هامًا أساسيًا في عملية الحياة ، فحيث تكون الحياة تكون الفاعلية ، ولكي تستمر الحياة قائمة يجب أن تبقى هذه الفاعلية متصلة ومستمرة ومتلائمة مع البيئة ، وأصبحت البيئة بذلك عاملاً حيويًا يتوقف عليه استمرار الحياة الإنسانية .

مقومات الخبرة المربية :

لا بد أن تتوافر لها عدة مقومات حتى تكون ذات أثر في الأهداف التربوية ، ومن أهم هذه المقومات .

١- التغير والتطور : فالخبرة التي تتفق والإنسان ليست نهائية ؛ وإنما كل خبرة جديدة تعدل من الخبرات السابقة لها . فإذا افترضنا أن طفلاً رأى مصباحًا لأول مرة فقد يعني هذا المصباح له في البداية شيئًا لامعًا غريبًا وجذابًا ، فإذا أقبل على مسكه تحول إلى شيء ملتهب يضر أصابعه ، فالخبرة الأولى تعدلت في الموقف الثاني ، وأصبحت أكثر انطباقًا على الحقيقة ، ومع ذلك فليست هذه الخبرة نهائية فقد يلاحظ الطفل في موقف ثالث العلاقة بين انطفاء المصباح وإظلام الحجرة وإنارة المصباح وإنارة المكان ، ويضيف هذا الإدراك معاني جديدة لما تعلمه الطفل في الخبرة السابقة ؛ فالمصباح ليس فقط مصدر ألم ، وإنما له وظيفة نافعة ، وفي موقف آخر قد يدرك العلاقة بين هذه الوظيفة والمادة التي هي مصدر الإضاءة كالكيروسين ، وليعرف أن المصباح لا يضيء بنفسه ولكن بهذا السائل ، وقد يقوده هذا إلى بحث مصادر هذا السائل وطبيعته وما يرتبط بمعارف ومعلومات متشعبة تحتاج على

كثير من التوجيه . وهكذا تستمر الخبرة في ترابطها بخبرات أخرى متغيرة بتغير الظروف التي يعيشها الفرد ، وبفاعلية التوجيه الذي يخضع لها وفي هذا كله يحدث ما يسمى بتعديل الخبرة وإعادة تنظيمها وتركيبها .

٢- الاستمرار : ومعنى هذا أن الخبرة لا تقف أو تُنمَّي مادام الإنسان في تفاعل مستمر مع بيئته وفي مواقف الحياة المتعددة المتلاحقة ويبدأ استمرار الخبرة وتواصلها ضمن المبدأ السابق الذي يؤكد تغيرها وتطورها ، ويعني ـ أيضًا ـ أن الخبرة الحاضرة تأخذ من الخبرة السابقة وتستفيد منها ، وتشترك معها في عوامل مختلفة ، ثم أنها تؤثر على الخبرة اللاحقة لتتجه بها إلى مستوى أفضل ، وهكذا ينبغي أن تكون الخبرات التربوية سلسلة متصلة الحلقات ، تتصل كل منها بغيرها من خبرات ، وتؤدي إلى مبادئ ومهارات وأهداف تؤثر على الخبرات التالية .

فالخبرة واستمرارها يعني نظرة جديدة إلى العلاقة بين المواد الدراسية والقائمة ، ونظرة جديدة إلى تناول المدرسين لها ، والأخذ بهذا المبدأ يعني كذلك تحقيق غاية تربوية أساسية ؛ وهي النمو ، فالنمو هنا زيادة في قدرة التلميذ على مراجعة نفسه وتقدير إمكاناته في مواقف موصولة كما أنه يعني قدرة على تعبير مفاهيمه واتجاهاته في ضوء أهداف متطورة وتتضمن إمكانات جديدة لتحقيق مزيد من النمو .

٣- التكامل : والتكامل يشير إلى عمليات مثمرة ذكية لإحداث التكيف بين الإنسان وظروف بيئته ، ولتحقيق التكامل فإن الخبرة تسمح بتفاعل الفرد ككل مع بيئته ؛ فهي تحرك الجوانب الفسيولوجية وجوانبه الجسمانية وجوانبه الانفعالية والعقلية ويتضمن هذا المبدأ معاني أساسية لتنظيم العملية التعليمية .

٢٨١

- أن يكون المعلم على دراية كافية بخصائص تلاميذه .
- أن يكون على وعي بظروف البيئة .
- أن يكون قادرًا على فهم معنى النمو والفلسفة الاجتماعية التي توجهه .
- أن يعمل المدرسون في وحدة من أجل تحقيق التكامل بين ألوان نشاطهم وجهودهم تحقيقًا للتكامل في سلوك التلاميذ .

تعدد وظائف الخبرة :

وظائف الخبرة متعددة مترابطة ، وهي فكرية ، حيث إنها المجال الذي تنمو فيه المعاني والاتجاهات والمفاهيم ، ومن ثمَّ فهي السبيل إلى تنمية التفكير ، وهي خلقية حيث أنها المجال الذي يمارس فيه التلميذ القيم والمبادئ الخلقية وفي علاقات اجتماعية ، وهي اقتصادية ؛ حيث إن التربية تهدف إلى تنمية المعارف والمهارات التي تمكن الفرد من أن يكون قوة في الإنتاج والعمل ، وهي سياسية ؛ حيث إن التربية تهدف ـ أيضًا ـ إلى تنمية صفات المواطنة السليمة والواعية بأهداف المجتمع واتجاهاته .

والنظر إلى الخبرة في هذه الزاوية المختلفة تعني مناقشة أمور أساسية تتحدد في ضوئها مفاهيم رئيسية تمثل العمر التربوي .

فهناك أولاً : المفاهيم الخاصة بالمعرفة والتفكير ؛ فالتعليم وثيق الصلة بالمعرفة والتفكير ، وقد نشأت المدرسة في الأصل من أجل تحقيق هذه الوظيفة العقلية أو من أجل تهذيب عقل الإنسان بالمعرفة ، بل إن المدرسة خلال تطورها الطويل قد قصَّرت وظيفتها على نقل المعرفة ، ومن هنا لا بد من التأمل في هذه الوظيفة وما تنطوي عليه من مفاهيم ومسلمات بشأن طبيعة المعرفة والمسئولية الفكرية للمدرسة .

وهناك ثانيًا : المفاهيم الخاصة والقيم إذ أنه من المسلم به أن التربية عملية خلقية ترتبط ارتباطًا شديدًا بالقيم ؛ فالتربية جزء من الثقافة وأداة للمجتمع

تتأثر بنوع القيم التي تسود هذه الثقافة في حركتها وتطورها ، ومسئولية المدرسة ليست مجرد نقل القيم ـ أي قيم ـ وإنما اختيارها واختبارها من حيث مدى علاقتها بحركة القوى الاجتماعية وباتجاهات التغير في المجتمع وبعلاقة القيم بالمعرفة .

وهناك ثالثًا : المفاهيم الخاصة بعلاقة الوظيفة الفكرية والخلقية للتربية بالإطار الاقتصادي والسياسي للمجتمع الذي تعمل فيه المدرسة ، ففي هذا العصر الذي يتميز بالنمو الاقتصادي والصراع السياسي من ناحية وبالاتجاه إلى الأخذ بالعلم سبيلاً فإلى تحرير الإنسان من ناحية أخرى ينبغي أن تعيد التربية النظر في وظائفها واضعة في اعتبارها أنها قوة في التغير الاقتصادي السياسي المنشود ، فلم تعد التربية عملية نقل معارف مألوف أو وسيلة لنقل الثقافة والحفاظ عليها بل إنها تعد عاملاً من عوامل التحرك الاقتصادي والبناء السياسي .

الفلسفة التربوية الحديثة والمنهج في مصر :

سار تاريخنا التربوي الحديث ابتداء من الربع الأول من القرن العشرين في عدة مراحل كان للتربية الحديثة دور فيها ، فقد زادت ثقتنا في التربية مع بدء حركتنا القومية ، ولكننا لم نناقش نوع التربية التي تصلح لنا ؛ فظننا أن التربية ـ أي تربية ـ هي سلاح ناجح ولم نعمل على أن تكون لنا تربية من نوع معين ؛ فتوسعنا في فتح المدارس واضطلع الشعب بمسئولية فتحها حين تقاعست الحكومة تحت السيطرة الأجنبية عن فتحها .

ثم اشتدت الحركة الوطنية في أول الربع الثاني من هذا القرن ، وأخذنا بالمبادئ الدستورية فاتضح أمامنا أهمية تعليم الشعب ـ بصفة عامة ـ وترتب على هذا أن اتجهت عنايتنا إلى التعليم الابتدائي فوضعنا المشروعات لتعميمه ، ولم يخل الأمر من بعض النظر إلى الكيف ، ولكنه كان نظراً جزئيًّا سطحيًّا وقف عند حد إدخال بعض المواد الجديدة دون تعمق في فلسفة التربية كعملية

شاملة . هذا في الوقت الذي ظهر فيه قلائل اتجهوا نحو دراسة التربية واتصلوا في عالم التربية في الخارج ، وأخذوا يدرسون التربية كعلم ، واتجهوا بحكم هذه الدراسة إلى النظر إلى التربية من حيث النوع والتوجيه وساعدهم على ذلك إنشاء معهد التربية (كلية التربية بجامعة عين شمس الآن) عام ١٩٢٩م الذي جمعهم وزودهم بإمكانيات البحث والدراسة والتجريب ، وهكذا أخذ البحث في نوع التربية طريقه في أول الأمر عن طريق التخصص لأول مرة .

وصادف ظهور هذه الطائفة من المربين عندنا وجود حركة تربوية زاهرة في الغرب قبل ذلك بمدة ربع قرن تقريبًا فقد ظهرت هناك ـ على الأخص في الولايات المتحدة ـ طائفة من الفلاسفة تأثروا باتجاهين أساسين :

١- الاتجاه الأول : العلم والطريقة العملية في الوصول إلى الحقائق .

٢- الاتجاه الثاني : النظام الديمقراطي والطريقة الديمقراطية في مواجهة المشكلات الاجتماعية وتنظيم الحياة العامة .

وفي هذه الفترة فتح الرعيل الأول من رجال التربية المتخصصين في معهد التربية للمعلمين بالقاهرة أعينهم ، وإذ ذاك ذاعت شهرة طريقة النشاط وهي طريقة «كيلباتريك» ، والتي يرى أنها وسيلة لإعداد المواطن في مجتمع ديمقراطي والتي تقوم على غرض التلميذ ، ونشاطه وفاعليته وإيجابياته ، وحريته ، وتفاعله مع غيره في إطار جماعة منظمة ، ولما كانت طريقة النشاط في أوجها في ذلك الوقت فقد اقتبسها رجال التربية في مصر وبدءوا في تجريبها والتحدث عنها في محاضراتهم وفي ندواتهم ؛ وهكذا دخلت طريقة «كيلباتريك» في التدريس عندنا ابتداء من عام ١٩٣٢م أو قبلها بقليل .

على أن الأخذ بهذه الطريقة سواء عندنا أو عند غيرنا بما فيهم رجال التعليم في أمريكا ، وأولئك الذين كان لهم مزية أخذ الطريقة عن أساتذتها لم يسلم من الانحراف ؛ وقد يكون السبب في هذا الانحراف أن الذين نقلوها وحاولوا تطبيقها لم يتعمقوا أسسها ومفاهيمها ، تلك الأسس والمفاهيم الجديدة التي

كانت تختلف عن خبراتهم السابقة في التربية والتعليم ، أو أنهم بالغوا في فهمها وفي تطبيقها وفي التحمس لها ، وتصرفوا تصرفًا لم يرده صاحبها شأن كل من يأخذ باتجاه جديد : فغرض التلميذ وميله أُخِذَا على أنهما غرضه وميله الحاليين ، ويقف الأمر عندهما وينتهي عند إشباعها دون محاولة استخدامهما في خلق ميول جديدة وأغراض حيوية ، تتسع وتتعمق حتى تصل إلى الأغراض الاجتماعية ، والميول المتعلقة لصالح الجماعة ونشاط التلميذ أُخِذَ على أنه غاية في ذاته لا وسيلة لاكتساب معارف وميول ومهارات جديدة ، وأصبح معيار الطريقة أن نرى التلاميذ ينشطون ويجرون ويتحركون وقل التوجيه لهذا النشاط .

وإنتاج التلاميذ أُخِذَ على أنه غاية في ذاته تقام له المعارض فتوخوا فيه الإتقان، ونسوا أن المهم هو العملية التي يجتازها التلميذ وهو يقوم بهذا الإنتاج، وعلى هذا أُهمِلت المهارات الاجتماعية في سبيل الإسراع بالإنتاج وعرضه .

وأُخِذَت إيجابية التلميذ على أنها سلبية المدرس فقل توجيه المدرس لنشاط التلاميذ وقل تعليم المدرس وشرحه للصعوبات ، وتُرِك التلميذ وشأنه يقود هو نفسه وهو يجتاز المعركة التعليمية .

وأخذ القول بأن المعرفة والمواد الدراسية ليست غاية في ذاتها وإنما هي أدوات لمعالجة مواقف الحياة ، على أنه قول بعدم أهميتها ، وانتهى الأمر على إهمال العلم وإهمال المعرفة ، أو على الأقل وضعها في المرتبة الثانية أو الثالثة ، والمناداة بإلغاء المواد الدراسية واشتد الهجوم على الموضوعات الصعبة كالنحو وجدول الضرب والتاريخ القديم دون النظر إلى القيمة الاجتماعية الضرورية لهذه الموضوعات .

والقول بأن الحقيقة العلمية أو فطنة المعرفة ترد عندما يحتاج التلميذ إليها في مواجهة الموقف حتى تكون وظيفية في حياته ـ أو ما سمي بالترتيب السيكولوجي للمادة ـ وأُخِذ على أن من واجب المدرس ألا يقدم للتلميذ من المعرفة إلا ما تعلمه ؛ وبذلك انعدم تخطيط المدرس للموقف التعليمي .

وكان هذا الذي آلت إليه التربية الحديثة في الشرق والغرب على السواء نتيجة لعدة انحرافات وقع فيها أساتذة التربية والمعلمون هنا وهناك ، ولعل أهم هذه الانحرافات أنهم داخلوا طريقة النشاط في التدريس في مدخل علم النفس الفردي وحده ، ولم يلتفتوا إلى أصولها الفلسفية الاجتماعية ؛ فأخذوها مستقلة عن غايتها ، وجعلوها هي الهدف في حد ذاتها .

وعلى أية حال ، فإن التربية الحديثة كما عبر عنها أصحابها لا يمكن أن تكون المسئولة عن كل هذه الأخطاء السابقة ، وأن المسئول عن ذلك هو ما حدث في فهمها من أخطاء .

وكان نتيجة ما أثير ضد التربية الحديث من نقد في أمريكا أن صُحِّحَت أوضاع التربية الحديثة ، وظهرت فيها تعديلات جوهرية أكدت جانب المجتمع وجانب البيئة وجانب المواد الدراسية وجانب إيجابية المدرس وحقه في توجيه العملية التعليمية ، وظهرت الصورة الأخيرة للتربية الحديثة فيما عرف باسم مدرسة التربية ، وابتُكِرَت طرق جديدة في التدريس لعلاج ما ظهر في طريقة النشاط في صورتها الأولى من عيوب ؛ ومن هذه الطرق طريقة الوحدات ، والوحدات ذات المراجع ، وطريقة الدراسة الموجهة ، والمنهج المحوري ، وغير ذلك من الطرق .

أما هنا في مصر فقد استمر أخذنا بما ظهر من مناهج وطرق جديدة ، وكان لا بد أن يواجه المعلمون حيرة نتيجة تعدد الطرق والمناهج ، وهذا من طبيعة الأشياء في عصور الانتقال والتقدم في كل علم وفن ، وتبذل تلك الجهود على يد المربين المتخصصين في الوقت الحاضر في التعمق في الأصول الفلسفية والاجتماعية لهذه الطرق ، وتبين الأسباب التي جعلت أصحاب الطرق الحديثة يعدلونها ، ومساعدة المعلمين والمشتغلين بالتعليم على تفهم هذه الأصول والأسباب لاستخلاص أفضل الطرق والمناهج التي تناسب ظروفنا .

ولقد أحدثت ثورة ١٩٥٢ تطوراً كبيراً في حياتنا ، واستلزم هذا التطور أن تتعمق ما تنطوي عليه التربية الحديثة من فلسفة ونظريات اجتماعية وسيكولوجية ، وأن تخرج بالتعليم من حيز المأخذ السطحي الذي يقوم على التقليد والهواية إلى حيز العمق الذي يقوم على الدراسة والابتكار والتخصص .

ويقوم المركز القومي للبحوث التربوية التابع لوزارة التربية والتعليم بدور بارز هام في سبيل توضيح الطريق نحو تطوير مناهجنا ، ولكن ينبغي أن نعلم أن أي تطوير في المناهج يجب أن يضع في الاعتبار أن المنهج في نظر التربية الحديثة هو حصيلة تفاعل عضوي مستمر لمجموعة متشابكة من العوامل تشمل المجتمع بثقافته ومشكلاته ، والتلميذ بطبيعته وخصائص نموه وأساليب تعلمه ثم التقدم العلمي السريع سواء على المستوى القومي أو المستوى العالمي .

ولما كانت هذه العوامل متطورة ومتغيرة ، فلا بد من إعادة النظر في المناهج ومراجعتها بين حين وآخر ، وبالفعل حدثت في مناهجنا الدراسة محاولات عديدة بغرض إعادة النظر والمراجعة غير أن هذه المحاولات كلها كانت في أغلب الأحوال لا تزيد عن كونها مجرد إزاحة رأسية أو أفقية لنفس الموضوعات ، وإعادة التوزيع لبعضها بحيث لا نحس أن تطويرها جوهريًا قد حدث ، وأنها محاولات كانت أقرب ما تكون إلى التعديل والتبديل منها إلى التغيير والتطوير ، بالإضافة إلى هذا فإن التطورات التي حدثت لم يكن هدفها الرئيسي هو مصلحة الطالب بمعنى أن تكون المناهج المطورة متمشية بدقة مع مستوى الطالب العقلي ، وقدراته الفعلية على التحصيل ؛ ولهذا فإن الشكوى مازالت مستمرة من صعوبة بعض المناهج ، ووجود كثير من التكرار والحشو في بعضها الآخر ، وأكثر من هذا فإن بعض الموضوعات في هذه المناهج بعيدة عن الواقع الذي سيعيش فيه الطالب .

وباختصار ، فقد كانت كل محاولات التطور على مدى العشرين سنة الماضية منذ أيام ثورة يوليو مرتبطة في المقام الأول بالأحداث السياسية ، لقد بدأت أولى هذه المحاولات عقب قيام الثورة مباشرة ، وصلت حتى قيام الوحدة مع سوريا عام ١٩٥٨م ، وأُطلِق عليها «مرحلة المناهج الجديدة» وكانت المرحلة الثانية في «مرحلة المناهج الموحدة ، وبدأت بقيام الوحدة واستمرت حتى عام ١٩٦٧م حين بدأت المرحلة الثالثة التي سميت «مرحلة المناهج المطورة» وظلت حتى إعلان ميثاق طرابلس بين مصر وليبيا وسوريا؛ حيث بدأ المرحلة الرابعة التي أُطلِق عليها مرحلة المناهج الموحدة لدول ميثاق طرابلس ، ثم بدأت مع بداية العام الدراسي ١٩٧٥/٧٤م محاولة خامسة محدودة لتطوير الدراسة في الصف الثالث الثانوي باعتباره نهاية المرحلة الثانوية ، وفي المرحلة الجديدة كان الاتجاه مركز على :

أولاً : تخفيف المناهج من حيث الكم ؛ فحذفت بعض الموضوعات في كل المواد .

ثانيًا : الخروج بالثانوية العامة من الجمود الذي لحقها منذ سنين طويلة فَوُضِعَت مواد اختيارية إضافية كمستوى خاص لأول مرة منذ عدة سنوات .

وعلى أية حال فمناهجنا في حاجة ملحة إلى مراجعة شاملة للفلسفة الأساسية التي تعتمد عليها ، ولمكوناتها والقائمين بها والموجهين لها .

* * *