(٢٩)

منهج المواد الدراسية المنفصلة (المنهج المصري)

مشكلات التنظيم :

وتنظيم المنهج صعب ومعقد ، فهو في حاجة إلى تطبيق ما عرفناه عن طبيعة المعرفة ، وعن نمو الطفل وتنميته وعن التعلم ، ولكي نُبَيِّن الصعوبات المختلفة التي تواجهها عملية التنظيم نطرح الأسئلة التالية :

أي قوانين التعلم نختار؟ هل قانون الأثر والنتيجة؟ أو قانون المحاولة والخطأ؟ أو التعزيز؟ أو الاستبصار؟ أو الاشتراط؟ ثم ماذا يُعنَي بمنطق المادة؟ كيف يمكن أن نُطوِّع هذا المنطق للجانب النفسي للمتعلم؟ كيف مكَّن أن يؤدي التنظيم المنطقي للمادة إلى تنمية بعض الاتجاهات؟ كيف يمكن تنظيم المحتوى بحيث يستطيع التلاميذ من مختلف المستويات الفكرية أن يحصلوا أساسيات المعرفة ؟

ويرجع إلى مشكلة التنظيم هذه كثير من الاضطراب الذي حدث في المنهج والذي يعود أساسًا إلى عدم مواجهة هذه المشكلة ، ومن الأمثلة على ذلك : الصراع بين التنظيم المنطقي للمادة ، والتنظيم النفسي لها ؛ فأنصار التنظيم المنطقي يرون أن «المحتوى» هو النقطة الرئيسية ، وأهملوا حقيقة أن التلميذ لا يمكن أن يسيطر على التراث الثقافي بدون مراعاة لعدة شروط أساسية ؛ منها مدى التلاؤم والانسجام الذي بين التراث والواقع النفسي والاجتماعي للمتعلم، أما هؤلاء الذين يدافعون عن التنظيم النفسي لخبرات التعلم ، فهم في العادة يركزون على الجانب النفسي للتنظيم ، ولا يقدرون حقيقة أن المحتوى في

حاجة على نوع معين من البناء ، والمنطق ، وهذا المنطق لا ينبغي أن يُهمَل في تنظيم محتوى المنهج .

ومجال الخبرات ، وتتابعها ، واستمرارها ، وتكاملها ، هي المشكلات الأساسية في تنظيم المنهج ، وكل نمط من أنماط التنظيم يستخدم فكرة معينة عن المجال : "Scope" ؛ لأنه يعتمد على ميادين معينة للمعرفة ، وكل منها ـ أيضًا ـ يميل إلى استخدام معايير خاصة بالتتابع "Sequence" والاستمرار "Continuity" والتكامل "Integration" وينبغي أن نعلم أن هذه الجوانب متصلة ببعضها ، ويؤثر كل منهما في الآخر ؛ فالطريقة المستخدمة في تحديد جانب تؤثر في تحديد الجانب التالي ، بل إن تحديد أي مستوى من مستويات المنهج يؤثر في البناء ككل .

ونعني بمجال المنهج: أو مدار "Scope" تلك الوحدات التي يشملها تنظيمه، وبعبارة أخرى المواد ، والخبرات والأفكار المشتملة في منهج ما؛ ولذا كانت الوحدات الأساسية هي المواد الدراسية فتغطية المحتوى تصبح الوسيلة الأساسية لتحديد المجال ، وإذا كانت الأفكار الرئيسية والمفاهيم هي أساس الوحدات الدراسية ؛ فإن تغطية الأفكار والمفاهيم تعتبر معيارًا للمجال ، أو المدى .

والتتابع "Sequence" : هو وضع المحتوى ، والخبرات بترتيب معين ، وقد حدد «ليونارد» المشكلة بوضع الأسئلة التالية :

- ما الذي يحدد نظام تتابع مواد التعلم؟
- ما الذي يتبع ماذا؟ ولماذا؟
- ما الوقت الملائم لتحصيل نوع معين من التعلم؟

وحينما يكون المحتوى هو الاهتمام الأول كما في منهج المادة الدراسية فمنطق المادة يملي مبادئ التتابع ومن هذه المبادئ .

- التدرج من البسيط إلى المعقد .
- ومن الكل إلى الجزء .

- ومن القديم إلى الحديث .
- ومن القريب إلى البعيد .
- ومن الحسي إلى المجرد .

وحينما يُنظَر إلى المنهج على أنه خطة للتنمية الشاملة ، وليس خطة لعرض المحتوى فقط فهناك اعتبارات لا بد أن تُراعَي في عملية التتابع ؛ من هذه الاعتبارات ما يتصل بأنماط السلوك وتحصيل المفاهيم المجردة ، وتنمية طريقة حل المشكلات والسيطرة على مهارة تحليل المعلومات، والكشف عنها .

أما الاستمرار "Continuity" فمعناه ترقية المهارات المطلوبة ، والتزويد بمواد أكثر تعقيداً وبمواد أوسع ، وأعمق كلما ارتقينا من مرحلة إلى أخرى ، وقد يحتاج هذا الاستمرار إلى فترات أطول ، أو أقصر ، وذلك بحسب طبيعة المطلب .

أما التكامل "Integration" في المعرفة فهو مشكلة مستمرة في التربية ، ولقد ثبت أن التعلم يكون ذا فعالية أكثر إذا كانت الحقائق والمبادئ في ميدان ما يمكن أن تتصل بميدان آخر . مثلاً : أليست الأفكار المأخوذة عن الحياة العربية من قراءة الأدب العربي تغني المعارف المأخوذة من دراسة التاريخ؟ ولقد عرف التكامل عدة تعريفات تنظر إليه على أنه الصلة الأفقية بين الميادين المختلفة للمنهج ، ونُظِر إليه على أنه «شيء ما يحدث في الفرد» بصرف النظر عما إذا كان محتوى المنهج مُنظِمًا لهذا الغرض أم لا .

ومما يلي نقدم حديثًا مفصلاً عن منهج المواد الدراسية المنفصلة وبالأحرى عن المنهج المصري .

منهج المادة الدراسية :

يشير منهج المادة الدراسية إلى ذلك التنظيم الذي يشمل الخبرات التي تأخذ شكل المواد الدراسية المعروفة ، مثل : التاريخ ، والجغرافيا ، والعلوم ،

والرياضيات إلخ .. وهذا المنهج أقدم وأثبت إجراء اتخذ لتنظيم المادة الدراسية . وقد انتشر استخدامه انتشاراً كبيراً في المدرسة الابتدائية والثانوية على حد سواء. والكتاب المقرر في هذا التنظيم أساس لا غنى عنه ويدور حوله معظم النشاط التعليمي .

وأساس تنظيم منهج المادة اتباعه لمنطق المادة نفسها ، ومعنى هذا : أن المحتوى وخبرات التعلم يتسمان أساسًا بخصائص تنظيم المادة الدراسية ومنطقها ، وهذا المنطق يحدده المتخصصون في المدة ، والوظيفة الأساسية لواضع المنهج وللمعلم هي أن يحـددا الطـريقة المناسبة لتعليم المحتوى المقدم.

ولأن السيطرة على المادة الدراسية هي المطلب الرئيسي فالشرح أو العرض "Exposition" هو الطريقة الرئيسية للتعليم ، والكتاب المقرر هو المصدر الوحيد للمعرفة .

وتكمن فلسفة «منهج المادة» في تفضيل بعض المواد على بعض ، من حيث قيمتها في تدريب العقـل وهذا يعني التسـوية التامة بين «التعليم العام» و«المواد الدراسية» بمعنى أن الفرد إذا درس المواد الدراسية المحددة فقد تربى تربية كاملة ، وبتعبير آخر لا سبيل إلى التربية إلا بالمواد الدراسية ، وتقتضي هذه النظرة (تفضيل بعض المواد على بعض) أيضًا تقسيم المواد تقسيمًا جافًا ، وتقسيم المادة الواحدة أيضًا ، وقد أدى هذا إلى كثير من الجدول حول طرق تنظيم المحتوى .

والدفاع الرئيسي عن تنظيم المادة هو أن المواد وسيلة منطقية وفعالة لتنظيم المعرفة الجديدة ، ومن ثمَّ فهي تكون طريقة فعالة لتعلمها ، والأشكال المُنظَّمة للمادة الدراسية تُمكِّن للتلميذ من أن يبني معارفه في وقت قليل والسيطرة على مثل هذه الكمية من المعرفة تجعل من الممكن بالنسبة للأفراد أن يستخدموها حينما يكون ذلك مطلوبًا ، وهذه المُسلَّمة قائمة على مُسلَّمة أخرى هي : أن

تخزين المعرفة المنظمة وسيلة أساسية للتطبيق في المستقبل وهذه المُسلَّمة قد رفضها علم النفس التعليمي الآن ، ولقد أشار «ميلز» إلى أن المشكلة الأساسية للذاكرة الإنسانية ليست في الاختزان بل في الاسترجاع .

ولكن من الناحية العملية دعم هذا التنظيم (منهج المادة) فهو مدعوم بتاريخه الطويل وبالتقليد المتوارث ، وبالنظر إلى حاجات برامج الجامعة ، كذلك فإن هذا التنظيم مدعوم من المدرسين الذين كان إعدادهم قائمًا عليه ، وفوق ذلك فإن هذا التنظيم أكثر سهولة في التخطيط والتنفيذ ، ويتركز تقويمه في مجال المواد الدراسية .

من المادة الدراسية : خصائصه ونقدها :

وُجِّهت إلى منهج المادة مجموعة من الانتقادات ، وبعض هذه الانتقادات مُوجَّه لنوع هذا التنظيم ، وبعضها الآخر مُوجَّه على طرق التدريس والمُسلَّمات الخاصة بأفضلية المواد التي تكون هذا التنظيم ، وربما كان النقد الأساسي هو الموجه نحو الادعاء بأن التنظيم المنطقي للمادة هو أفضل تنظيم للتعلم .

وهذه هي الانتقادات الموجهة إلى هذه الجوانب جميعًا :

١- التنظيم المنطقي للمادة :

لقد بدأت مناقشة التنظيم المنطقي للمادة أولاً كثورة على المعرفة الضيقة التي كانت تمثلها المواد في العشرينيات من هذا القرن ؛ لكن هذه المناقشة امتدت لتشمل رفض أي نمط من أنماط تنظيم المادة الدراسية ، وكان منبع مناقشة هذا التنظيم هو الاهتمام بتنمية الفرد ، وبالتفكير المستقل ، والابتكار ، وبالحرية ، وبحق الطفل في أن يتعلم ـ بفعالية ـ وأن يبني أفكاره الخاصة ، وذلك بدلاً من الذوبان في «التراث الاجتماعي» وهذه كانت أفكار الحركة التقدمية في العشرينيات والثلاثينيات .

وعقم المواد المنظمة منطقياً يعود ـ كما يقول البعض ـ إلى أن الكتب المقررة المستخدمة في التعلم مكتوبة للكبار ، وإلى أن تقسيم المعرفة تحت عناوين على أساس منطقي ، وخطط منطقية مقبول ـ فقط ـ من وجهة النظر الأكاديمية ، وهي على هذا تناسب المعلم ، لكنها لا تسر المتعلم ، وفي الغالب يدرس التلميذ المقرر ثم لا يستخدمه بعد ذلك ، ولا يقربه ؛ وليس ذلك لأنه استوعبه ، أو لأنه ليس في حاجة على أن يرجع إليه مرة أخرى بل لأن هذا المقرر لا يرتبط بميول التلميذ العميقة والثابتة ، ولقد عبر كثير من التلاميذ عن كرههم لمثل هذا القرار ، ومن عدم تذوقهم له ؛ وذلك لأنه لا يؤدي إلى تنميتهم تنمية حقيقية .

٢- طريقة التدريس ، والتنظيم المنطقي :

ومن الانتقادات الموجهة إلى هذا المنهج الربط بين التنظيم المنطقي للمادة وطريقة الشرح ، ومن الناحية المنطقية لا يمكن الدفاع عن الربط بين المنهج القائم على المادة وبين الطريقة التي تدرس بها المواد ، وهي طريقة الإلقاء ، والشرح إذ أن ذلك التنظيم لا يتطلب ـ بالضرورة ـ هذه الطريقة ، إذ أنه من المحتمل ألا يؤدي تنظيم المادة إلى استبعاد العمليات الفكرية النشطة . فكثير من المدرسين الممتازين استخدموا المادة لتعلم التلاميذ التفكير والتذوق والفهم، ومن المؤكد أن بعض التعديلات المطلوبة لا يمكن إدخالها بدون تغيير تنظيم المادة ، لكن لا يعني هذا أن كل المصاعب ترجع إلى التنظيم وحده ، مثلاً على الرغم من أن منهج المادة الدراسية يحد من تنمية الأفكار الواسعة ، وتطبيقها في الحياة فإن المواد الدراسية مع اتساع معقول في مجالها تسمح بدراسة المشكلات وإقامة الأفكار الأساسية المتعلقة بها ، وعلى أية حال فهذه الأمور صعبة التحقيق ، ما دام يدعمها التنظيم ، وما لم يوجد اهتمام بالأساسيات ، ونبذ للتفاصيل التي لا قيمة لها ، ومن المعروف أن «التغطية» أو الاهتمام بجميع تفاصيل المادة ، أو المواد من أهم ملامح تنظيم المادة ؛

ويعني هذا جمع كل ما يتعلق بالمادة سواء كان ذا أهمية ، أو لا أهمية له ؛ وذلك لأنه لم تُدرَّس مستويات المعرفة ، ولا وظيفة كل مستوى ؛ ولأن معيار التعليم في هذا التنظيم الاستيعاب والحفظ .

وقد أيدت البحوث المتعلقة بالتعليم والتعلم هذا الانتقاد فلقد ثبت أن التعلم عن طريق الإلقاء أو الوصف أو القياس يؤدي إلى تنمية السلبية الفكرية ، ومنع انتقال أثر التدريب والفشل في التشجيع على الاستخدام النشط للمعارف .

وثبت ـ أيضًا ـ من هذه البحوث أن الدافعية أحد العوامل الرئيسية في إثراء التعلم ، وفعاليته وأن التعليمات العقلية المستخدمة في الإنتاج الفكري إيجابية ، ولذلك أثر في تحصيل المعرفة ، وفي تنظيم المفاهيم .

أما عن دور التنظيم المنطقي للمحتوى في التعلم فلم يكشف عنه إلا بقدر قليل ولو أنه من الواضح الآن بالأدلة أن تنويع التنظيم المنطقي يمكن ، وأنه يُوجد أكثر من وسيلة لتحصيل المعرفة المنظقة أو المرتبة ، ولتحصيل التفكير وأكثر من هذا فمن الممكن بالنسبة لكل مادة مدرسية أن تُنمَّي عادات الفكر وتعطيها مجالاً أوسع ؛ مما أعطاها منهج المادة العادي ، وكما أشار «شيلفر» فإن القدرة على تنمية التعاطف ليس حكرًا على الأدب ، فهناك علوم إنسانية أخرى تؤدي إلى تنمية هذه العاطفة ، كذلك ليست تنمية التفكير المنطقي حكرًا على الرياضيات ولا الطريقة العلمية حكرًا على العلوم ، ولا شك في أن المواد المعرفية العامة تمثل وسائل للتكفير ووسائل لرؤية العالم ؛ فالعلوم والتاريخ ، والأدب تمثل كل منها مفتاحًا مختلفًا للعالم حولنا ، ولكن السؤال هو : عما إذا كانت السيطرة على هذه المفاتيح تأتي من الدراسة المتتابعة للمجال كله ، أو يمكن أن يأتي الفهم ، والسيطرة من طريقة أخرى ؛ مثل الدراسة المركزة لبعض الجوانب المختارة من المادة ، أو لبعض الأفكار والمبادئ الأساسية وعلى أية حال فالجفاف ، والعقم ، وعدم المرونة المرتبطة بمنهج المادة أدت كلها إلى محاولات ـ ولو أنها غير كافية ـ للجمع بين التنظيم

المنطقي لمادة ، والتنظيم السيكولوجي لها ، وعلاوة على هذا ، رُئِيَ في التنظيمات الجديدة عدم الاهتمام بالحدود والفواصل التي توجد بين المواد ؛ فمنهج الرياضيات مثل: يتجه إلى إزالة الحدود بين الجبر والهندسة، والحساب.

٣- تفتت المعرفة :

يمثل تفتت المعرفة وتجزئتها فقدًا آخرًا موجهًا ضد منهج المادة ؛ فحينما زاد تخصص المعرفة ، وأدت مطالب الحياة الاجتماعية إلى مزيد من المواد الجديدة ظهرت تجزئة المعرفة بجلاء ، وحينما تضاعفت ميادين المعرفة المتخصصة ، وتناقص الوقت المخصص لكل مادة ازداد تعلم المعلومات غير المترابطة ؛ ولذلك يُنسَى كثير منها ، ومن هنا وجدنا انفصالاً بين المفاهيم والحقائق التي تعلم وميادين تطبيقها ؛ وذلك لعدم وجود الفرص التي تتيح تطبيق هذه المفاهيم والحقائق التي تحتاج إلى الربط بينها وبين الأشياء المختلفة عنها ، أو الدالة عليها ؛ ومن هنا لا مجال لمثل هذه المفاهيم والحقائق خلف حجرة الدراسة ، أو خلف الاختبارات المرتبطة بها وكل مادة دراسية على هذا لتصبح طريقًا منتهيًا ، مسدودًا ، وتنتهي حين تنتهي مقرراتها .

وإغلاق الكتاب يعني إغلاق المادة ، وتجزئة التعلم بهذه الصورة السابقة ينقص من إمكانية انتقال أثر التدرب .

٤- الانفصال عن الحياة ، والبعد عن خبرات المتعلم :

إن انفصال المادة عن الحياة ، وعن خبرات واهتمامات الدارسين يضعف الدافعية للتعلم ، وفي الحقيقة لا يُعرَف بالضبط مدى هذا الانفصال ولا يُعرَف ما إذا كان يرجع على طريقة التدريس ، أو إلى طريقة تنظيم المادة غير أنه من المؤكد أن كثيرًا من مشكلات الحياة لا توجد في تنظيم المادة الدراسية ، إذن إن معظم الأحكام العملية المتعلقة بالقيم والأفعال لا توجد ـ غالبًا ـ في المادة الدراسية ، وهذه المادة بهذه الصورة لا تُمكِّن المعلم من تطبيق ما تعلمه من

مشكلات الحياة وهي المشاكل التي توجد ـ بالطبع ـ في المواد الدراسية ، ومثل هذه المـواد التي لم توضع من أجـل الحياة كم مهمـل لا قيمة له ، وسريعاً ما يُنسَى ، وفي عام ١٩٢٩م قال «وايت هيد» : في منهج المادة توجد مجموعة من المواد ـ فقط ـ ولكن هناك الحياة بكل قوانينها وبدلاً من الوحدة بين المواد والحياة نجد أن هناك انفصالاً بينهما ، وهنا نسأل : هل يمكن أن نقول أن مثل هذه القائمة من المواد تمثل الحياة كما هي معروفة لدى من يعيشونها؟ وأفضل ما يقال في هذه المواد أنها قائمة سريعة بالمحتويات التي لم يعرف واضعوها كيف يُجمَع بينها .

ومن المهم أن نذكر مجهودات كثيرة قد جدت استجابة لمطالب الحياة ؛ مثل التدريب على ما يخص الحياة الأسرية ، وحياة المواطن ، ومعنى هذا أن النقد ليس موجهًا إلى فكرة المواد ، بل إلى طبيعة محتواها وتوجيهها الأكاديمي ، وعرضها ، وتأكيدها على الحقائق ، والفهم المحدود لطبيعة التعلم .

٥- عدم تكامل أهدافه التعليم :

ومن الانتقادات التي وجهت إلى منهج المادة هي : أن هذا المنهج يهدف إلى مدى محدود من أهداف التعليم ، ويعمل على سلبية التعلم ، والمتعلم إذ أنه يعمل على تأكيد تعلم التفاصيل وإهمال تنمية عمليات الفكر الإيجابية ، وإهمال الظروف التي تساعد على انتقال أثر التدريب ، وعلى العلاقات الإيجابية بين الأفكار والحقائق في الميادين المختلفة ، ومثل هذه السلبيات أدت ـ بالضرورة ـ إلى عدم تحصيل التلاميذ الاتجاهات والقيم ، والميول المطلوبة من أجل تنميتهم من جميع النواحي ، تركت هذه الأهداف العامة لتحدد بنفسها اتجاهاتها .

وقد أصبحت هذه الانتقادات أكثر حدة ، بعد الحديث عن الأهداف السلوكية التي ظهرت بعد دراسات نمو الطفل ، وأصبح واضحًا ـ بعدها ـ أن الفرد ينمو عن طريق تحصيل سلسلة من القدرات الخاصة ، أو مجموعة من أنماط

٢٩٧

السلوك ، ومن أمثلة هذا : القدرة على التفكير ، والاتجاهات المختلفة ، والمهارات .

هذا التحليل للأهداف ألقى الضوء جديدًا على التعلم الإيجابي كخبرة تربوية يمكن أن تؤدي على تغيير الفرد .

ومثل هذا التطـور أدى إلى وضع الأسـاس ما يسمى بالتعـليم الإيجـابي أو على الأقل وضع أمام بناة المنهج طريقة لتحليل السلوك ، وتحليل ردود الأفعال التي يمكن أن تعززه ، ومن ثَمَّ يصبح من الممكن بالنسبة لهم أن يروا بوضوح أكثر مزايا وعيوب تنظيم المادة ، وأن يروا أن تعليم التفكير ليس مرتبطًا باستيعاب المادة الدراسية وحدها ، ومعنى أنه إذا كان لا بد للفرد أن يفكر ، فلا بد أن يكون ذا حساسية فيما يتعلق بالناس وبالقيم ، وبالمشاعر وبالمواقف التي توقظ الأحاسيس .

هذا الاتجاه الحديث ـ أيضًا ـ أظهر أن تنظيم المواد بالشكل الذي هو عليه في منهج المادة لا يؤدي إلى ترقية أو تحصيل أي أهداف تربوية جيدة ، ما عدا المعلومات .

٦- تقسيم المادة ، والتدريب الفكري :

ظهـر شـك كـبير في أن المحتـوى المجـزأ أو المقسـم يمكـن أن يكـون أداة مناسبة للتنمية الكاملة للقوى الفكرية ، ولا أهمية لما يبذله المدرسون من جهد في هذا السبيل ؛ فهؤلاء المدرسون قد تعلموا أساسًا بهذا التنظيم القـديم ، ومـن المحتمل جدًّ ألا يقـدر هـؤلاء على جمـع الأفكـار معـاً في سـياق مختلـف عما تعلموه ، وألا يقدروا ـ أيضًا ـ على تعرف الأفكـار المهمـة ، أو تقسـيمها ، وألا يستطيعوا تطبيق المبادئ الموجودة بالمادة على مجال أوسع .

وربما كان الضعف الأكثر حدة في المفهوم التقليدي لتنظيم المادة هو افتراضها أن التدريب القوى في المواد الأكاديمية البعيدة عن الواقع الاجتماعي ينمي القدرات والمهارات المطلوبة في مواجهة مشكلات الحياة .

وقد أُشِير إلى هذا الضعف في الدراسات التي أجريت ثلاثينيات على حاجات الشباب ، وقد أظهرت هذه الدراسات أن السبب الأعظم في عدم نجاح الشباب في مواجهة المشكلات خارج المدرسة هو أن المدرسة لم تعطهم فرصة كافية للسيطرة على القدرة المهمة المطلوبة للحياة ، وأنها لم تعلمهم أشياء كان ينبغي أن يتعلموها ؛ لأن المدرسة هي المكان المناسب تمامًا لتعلمها .

ودراسات القوى العاملة الحديثة تؤيد نتائج هذه الدراسات ، فليست الكفاءة الأكاديمية ـ وحدها ـ العامل الأوحد في النجاح في الحياة ؛ بل هناك عوامل أخرى منها : قيم الفرد ، دوافعه ، مهاراته الاجتماعية ، وهذه العوامل الأخيرة تميز من ينجحون في الحياة ومن لا ينجحون .

٧- تخطيط المادة الدراسية لم يُبْن على أساس الأهمية :

ومن الانتقادات الموجهة إلى تنظيم المادة أن المواد نفسها لم تُبْن على أساس الأهمية للمعرفة المقدمة في أحياء التراث الثقافي ، أو في وضع استراتيجيات المستقبل ، أو في تدريب القدرات العقلية ، أما بناء أهداف التربية على أساس المواد المقدمة فهو وضع غير طبيعي ؛ إذ أنه من المفروض أن توضع الأهداف أولاً ، ثم تأتي المقررات تفسيرًا ، وترجمةً واقعيةً لها .

كذلك نرى أن هذا المنهج يؤدي إلى حصر مجال المعرفة ، وتحديده فإن جدت معرفة لا يمكن ضمها إلا بإضافة مواد جديدة ، ومعنى هذا ازدياد عدد المواد باستمرار ، مما قد يبعد التناسق بينها وبتعبير آخر ، فقد تنظيم المنهج الأمور الثلاثة التالية المطلوبة في أي منهج :

١- المواد وحدها ليست أساسًا كافيًا لتحديد مجال التربية المتكاملة ؛ لأنها تفتقد في بنائها معيار الشمول والأهمية بالنسبة للموضوعات والأهداف .

٢- والمواد وحدها لا تؤدي إلى أساس كافٍ للنمو وبخاصة إذا أُهمِل الاهتمام بتحليل ما يُتعلَّم أو بالأهداف السلوكية أو بالفهم .

٢٩٩

٣- وتنظيم المادة من الناحية التقليدية لا يؤدي إلى تكامل التعلم لأن هذا التنظيم يعمل على التقسيم غير الضروري للتعلم وللمواد .

تحسين منهج المادة الدراسية :

لكل هذه الانتقادات التي سبق الحديث عنها ظهرت عدة محاولات لتحسين تنظيم المادة الدراسية ؛ وذلك بالتغلب على السلبيات التي ظهرت في الانتقادات السابقة ، وربما ركزت جميع التحسينات التي ظهرت في العمل على « تكامل » المواد وعلى « وظيفة المعرفة » وعلى « سيكولوجية التنظيم » .

وفيما يلي سنعرض لبعض المحاولات التي ظهرت في هذا المجال .

١- المواد المترابطة :

تعني « المواد المترابطة » المواد التي توجد بينها صلة متبادلة ، فمثلاً قد يربط المدرس بين دروس اليوم ودرس الأمس ، ويربط بين الإنجليزية والعربية ، وقد يقوم المدرس نفسه بهذا الربط أو يدعو آخر أو يستدعي خبيراً في المواد التي يعتزم الربط بينها .

ومصطلح ما سبق أن « الترابط » هو إيجاد الصلات بين المواد الدراسية ، أو بين بعض الموضوعات منها ، وهذا « الترابط » أو « الربط » متروك لحساسية المدرس للعلاقات الممكنة بين مادتين أو أكثر أو بين موضوع في مادة وموضوع في مادة أخرى ، فمثلاً قد يتفق مدرس اللغة العربية ، أو مدرس اللغة الإنجليزية على موضوع قواعد وليكن « الجملة » ليكون مجالاً لمحاولة الربط بين اللغتين أو عقد المقارنة بينهما .

ومثل هذا الربط والمقارنات تعمق المعرفة ، وتوسعها ، ومثل هذا الإجراء يؤيد الفكرة التي وراء هذا « الترابط » وهذه الفكرة هي أن المواد المختلفة التي بالمنهج ينبغي أن تترابط وتنظم بحيث يعزز كل منها الآخر ويكملها .

ولذلك ظهر اتجاه نحو تأخير استخدام مفاهيم الرياضة ـ مثلاً ـ في المواد الأخرى حتى تُستخدَم أولاً في الرياضة ، ونحو تأخير دراسة جغرافية إقليم حتى يُدرَّس تاريخه .

وقد ظهرت عدة أشكال للترابط نذكرها فيما يلي :

١- ربط المواد الدراسية :

فمدرس اللغة العربية ومدرس المواد الاجتماعية يمكنهما أن ينظما جدولاً مدرسيًا يتضمن فترتين متعاقبتين ، ويحدد كل منهما الفترة التي يدرس فيها ، أو قد يجتمعان سويًا؛ وذلك بهدف ربط خبرات التعلم في الأدب والتاريخ مثلاً.

٢- جمع المواد الدراسية حول مشكلة اجتماعية :

كل مشكلة من هذا النوع لها جانبان : جانب اجتماعي ، وجانب علمي ، ولا شك في أن كل بيئة لها مشكلاتها الخاصة ، ودراستها في المدرسة بهذا المستوى يؤدي إلى ربط المدرسة بالبيئة ، وتربية حساسية اجتماعية لدى التلاميذ وتوظيف المعرفة الإنسانية .

ومن أمثلة المشكلات الاجتماعية المحافظة على الموارد الاقتصادية أو مشكلة الإسكان وعلاقته بالتنمية الاقتصادية والحروب أو «ترقية القرية المصرية» مثل هذه المشكلات الاجتماعية والقومية يمكن أن يُفاد في دراستها بالمواد الاجتماعية ، وبعلوم الاجتماع ، والسياسة ، وبكل فنون اللغة من قراءة وكتابة . . . . إلخ .

والاستخدام الفعال للوظائف الاجتماعية والمشكلات العامة في تنمية تطوير خبرات التعلم يعتمد على المجهودات التعاونية التي يبذلها أعضاء هيئة التدريس ، ولهذا فهناك بعض المدارس الأمريكية التي تُخصَّص وفقاً للمدرسين المشتركين في هذا البرنامج بهدف :

(أ) مناقشة مجال الخبرات التعليمية وتتابعها .

(ب) تحديد مشروعات المستقبل القريب .

(ج) تحديد ميول وحاجات تلاميذهم .

(د) تحديد الإجراءات الفعالة في حجرة الدراسة .

(هـ) تحديد وسائل التقويم .

وقد ظهر ما يسمى «بالتعليم بالفريق» متصلاً بالاتجاه المشار إليه ، فالتعليم بالفريق في أبسط صوره يتم عن طريق ربط وتنسيق مجهودات مدرسي المواد الاجتماعية ، وفنون اللغة مثلاً في فترات متعاقبة ، بحيث يمكن أن يتقابل المدرسان معًا ، أو يأتي أحدهما بعد الأخر من أشكال هذا النمط من التعليم تنظيم التلاميذ في مجموعات صغيرة بهدف المناقشة والتخطيط للعمل في المجالات التي يريدون دراستها .

وعلى أية حال ، فإن منهج المواد المترابطة ، لم يتغلب على مشكلة الانفصال الموجود بين المواد ، كذلك فإن أمر «الربط» تُرِك للمدرسين ومجهوداتهم الذاتية وليس هناك ما يضمن دقة «الربط» أو فعاليته كذلك فإنه من الممكن أن تؤدي العشوائية في هذا «الربط» إلى الخلط بين كثير من الحقائق .

٣- المواد المندمجة :

المواد المندمجة ، هي تلك المواد التي تجمع وتتلاحم بهدف فهم مسألة ، أو حل مشكلة ، وبعبارة أخرى ، المواد المندمجة هي المواد الموحدة أي أن الدمج لا يراعي الفواصل والحدود التي بين المواد الدراسية ، وذلك يشتمل على تدريس مادتين متقاربتين أو أكثر مع بعضها في فصل واحد ، ويستخدم هذا التدريس الأنشطة المؤلفة من كل المواد ، بدون تفريق أو اعتبار لما بين المواد الدراسية من فواصل .

وهناك كثيرون يخلطون بين مصطلح «الدمج» و «التكامل» لكن الحقيقة

أنهما مختلفان تمامًا ؛ فالدمج كما سبق أن أشرنا محاولة للجمع بين المواد ، أو توحيدها ، أما «تكاملها» فهو يعني أساساً «وحدة الفرد» المتعلم ، أو «وحدة نموه» .

ومن الأمثلة على الدمج : جمع مقررين أو أكثر في مقرر واحد أكثر عمومية وشمولاً ؛ وذلك مثل ما حدث من تجميع «علم الحيوان» و «علم النبات» في مادة «البيولوجي» ومثل الجمع بين التاريخ قديمه ووسيطة وحديثة حول مشكلة ما ولتكن مشكلة «العلاقات الدولية» .

وقد بُذِلت محاولات للدمج بين اللغة القومية والمواد الاجتماعية ، ومعظم محاولات «الدمج» كانت في المادة الدراسية لا في خبرات التلاميذ .

ومن المعروف أن «الدمج» قد نما نتيجة للزيادة المستمرة فيما يقدم من مواد ، وهو يساعد على «تكامل المعرفة» ومن ثَمَّ على «تكامل الفرد» ، ويساعد على توسيع دائرة خبرات التلاميذ في مجالات المواد المندمجة ، ولكن هناك عقبات عملية تواجه تنفيذ مثل هذا «الدمج» ذلك لأن تخصص المدرس في مادة معينة مثلاً يَحُول دون قيامه بتدريس المادة «المندمجة» مع المادة التي تخصص فيها ، وعلى هذا فمثل هذا التنظيم يستحيل تطبيقه على الأقل الآن في مصر .

٤- المجالات الواسعة :

نتيجة للاتجاه إلى «الدمج» بين المواد وإلى «التنظيم المترابط» المعتمد على مادة أساسية ، أو محورية ظهر ما يسمى «بمنهج المجالات الواسعة» وفي هذا النوع من التنظيم تختار عدة محاور أو مجالات بينها قدر كبير من الارتباط لتكون «مادة واسعة» أو «مجالاً واسعًا» ومن الأمثلة على ذلك : فنون اللغة أو الاتصال والمواد الاجتماعية والعلوم ، والتربية الصحية ، ففنون اللغة مثلاً تشمل القراءة والكتابة ، والاستماع ، والكلام ويرتبط بها ـ أيضًا ـ

الهجاء ، والقواعد ، والمواد الاجتماعية تشمل : التاريخ والجغرافيا ، والتربية القومية ، والاجتماعية ، والاقتصاد والسياسة .

وفي تنظيم «المجالات الواسعة» لا بد من وجود فترات في أثناء اليوم المدرسي للأنشطة المساعدة ، والبحث وبذلك توجد الدافعية ، ويصبح التعلم أكثر معنى .

ومنهج المجالات الواسعة أساسًا مجهود مبذول للتغلب على تقسيم وتجزئة المواد ، وذلك يضم مجموعة من المجالات الخاصة في مجالات أعم . بالتاريخ والجغرافيا والتربية القومية ، جمعت في «المواد الاجتماعية» والقراءة والكتابة والأدب والقواعد ، جمعت في «فنون اللغة» .

والمهمة الأساسية لهذا المنهج أنه يسمح بتكامل أكثر بين المواد وبتوجيهها نحو الوظيفة .

فدراسة ظروف كل الكائنات الحية يسمح بتأكيد أكثر على المبادئ العامة للمؤثرات البيئية ؛ وذلك حينما تتقدم الدراسة من الأميبا إلى الضفادع ، ومن ثَمَّ إلى الفقاريات العليا ، وأما دراسة كل كائن من هذه الكائنات على حدة فلا يتناول إلا الظروف الخاصة بكل كائن ، وهذا التنظيم - أيضًا - يسمح بتغطية أعرض ، وبحذف التفاصيل الزائدة ويبدو ذلك ضروريًّا حين يكون الاتجاه إلى تكوين وحدات أصغر .

وفي المرحلة الابتدائية أصبحت المجالات الواسعة قاعدةً أو قانونًا .

أما في المرحلة الثانوية فلم ينم هذا المنهج إلا قليلاً ، ولو أن هذا التنظيم أفضل بأي حال من الأحوال من تنظيم المواد المنفصلة الذي أُشِير إليه سابقًا . وبينما يعمل منهج «المجالات الواسعة» على تحطيم الأسوار أو الحدود المقامة بين المواد ، نقول بينما يحدث ذلك فإن التكامل ووحدة المعرفة لم يتحققا تماماً .

ففي أمثلة كثيرة أصبحت المجالات عريضةً بالاسم ـ فقط ـ لأن إعادة التنظيم كان شكليًّا ، وتجريب التكامل كان صناعيًّا ، فالوحدات المنفصلة في المجالات الواسعة حلت محل المواد المنفصلة فمثلاً «العلوم العامة» أجزاء متخصصة في الكيمياء ، والفيزياء ، وعلم الحيوان ، وعلم الفلك والجيولوجيا .

أما دور منهج المجالات الواسعة في بناء الوحدات حول «الميادين الرئيسية» أو الموضوعات العامة الكبيرة ، فدور واضح وكبير ، وقد ظهر هذا بصفة خاصة في المواد الاجتماعية حيث وُجِدَت الموضوعات والتعميمات الرئيسية التي تدور حولها تفاصيل المواد الاجتماعية ؛ ومن هذه التعميمات أو الموضوعات ظهور الصناعة «صيانة الطبيعة» والتحكم فيها .

وإذا كان هذا المنهج قد أدى إلى تنظيم أكثر وظيفية وأكثر مغزى ـ فله أخطاره مثلاً ، من الممكن أن تفشل هذه المعالجة للمعرفة في إنتاج معرفة منظمة ؛ لأن التفاصيل المهمة حلت محلها التصميمات غير الواضحة وهذا واضح في المقررات التي تجنح إلى الدراسة غير المتخصصة لجوانب المجال الواسع .

وهناك خطر آخر ينبغي أن تنتبه إليه ، وهو : أن المقررات الواسعة تتحول إلى نظرة عامة سلبية للتعميمات ، ليس فيها فرص للاستقصاء أو للتعلم الإيجابي ، ومن الممكن أن يؤدي التكثيف ـ بدون فرصة للتعمق في أي جزء منها ـ إلى السطحية ، وأكثر من هذا ، فبدون مراجعة بعض المفاهيم والتعميمات بتفصيل كافٍ لتمكين التلاميذ من تكوين أفكارهم الخاصة . وتعميماتهم بدون ذلك من السهل أن يندفعوا نحو التصفح السطحي للتعميمات والمبادئ على حساب تنمية الاستجابات الفكرية الإيجابية .

وينبغي أن نعرف أن هذا الخطر لا يُوجَد في التنظيم نفسه بل في طريقة اختيار ما يوضع في المقررات ، وفي طريقة تعليمها .

ومع الفهم الواضح لما ينبغي أن يكون في تعليم الأفكار الأساسية للمادة ، ومع الاستعداد الكافي للتعمق ؛ فإن تنظيم «المجالات الواسعة» يعمل على تصحيح بعض العيوب في تنظيم المادة الدراسية .

وأخيرًا ، فبعد أن قدمنا التعديلات الثلاثة التي كانت بمثابة تحسين لتنظيم «المادة الدراسية» علينا أن نشير إلى أن هذه الأنواع الثلاثة لا يمكن الفصل بينها فصلاً تامًا ؛ فهي تتداخل وتندمج ؛ ففي تنظيم المادة المنفصلة يستطيع المعلمون الربط بين المواد المختلفة بوسائل متعددة ، كذلك يستطيع المعلمون الأذكياء ، والمقتدرون تخطي الحدود الفاصلة بين المواد ، وإيجاد مواقف تعليمية أكثر فعالية ، ومن الصعب أن تفصل بين هذه الأنواع من الناحية العملية داخل حجرة الدراسة .

وأخيرًا ، نود أن نقول أن هذه التحسينات قد طرأت على منهج المادة الدراسية في أوروبا ، وأمريكا ، أما هنا في مصر فقد بُذِلَت محاولات عديدة ومخلصة في المدارس النموذجية بالجيزة وحدائق القبة ، والتي كانت تابعة لمعهد التربية العالي ـ كلية التربية بجامعة عين شمس الآن ـ نقول : بُذِلَت محاولات عديدة من أجل التغلب على جفاف «منهج المادة الدراسية» وعلى تقنيته للمعرفة ، وبذلك ـ أيضًا ـ من أجل العمل على «توظيف» أكثر للمعرفة ، ولذا ظهرت في المناهج أسماء المجالات الواسعة مثل : «المواد الاجتماعية» و «العلوم العامة» . . إلخ .

وقد برزت عدة محاولات بمدارس حدائق القبة النموذجية التي أنشئت في عام ١٩٣٩م لتجريب بعض المناهج في تدريس اللغة العربية ، ومن هذه التجارب : تدريس اللغة العربية وحدة متماسكة «منهج المجالات الواسعة» وتدريسها «بطريقة التعيين» وتدريسها على أساس اتخاذ «القراءة الصحفية» مادة التعليم ، وتدريسها على أساس اتخاذ «محور» للدراسة ، وهو في هذه التجارب «النصوص الأدبية» .

وكما ترون فإن هذه المحاولات السابقة محاولات فجة ، وبسيطة وتخلط بين «المنهج» و «الطريقة» فاتخاذ القراءة الصحفية أو (التعيين) أساسيين لتدريس اللغة أنما يعني ذلك تغيير طريقة التدريس ووسائلها المختلفة ـ فقط ـ أما التحسينات التي طرأت على «تنظيم المادة الدراسية» فيبدو أنها لم تكن تتضح في أذهان من قاموا بمثل هذه التجارب ، مثل «المواد الاجتماعية» و«العلوم العامة» لا تعبر حقيقة عن الميل للربط بين مجالات العلوم المختلفة؛ وإنما هي مجرد مسميات فقط ، فما زالت الجغرافيا تدرس وحدها ، وما زال التاريخ يُدرَّس وحده ، وما زالت التربية القومية تُدرَّس وحدها دون ربط أو توسعة للمجال .

معنى ما سبق أن مناهجنا ما زالت تسير على النمط القديم ، والمغرق في القدم ؛ نمط «منهج المادة الدراسية المنفصلة» ومازلنا نشكو كثيرًا من جفافه ، وعقمه ، وعدم تكيفه مع حاجات المجتمع ، وحاجات التلاميذ والشباب ، والعيب يرجع أساسًا إلى أنه لا توجد خطة قومية متكاملة للتطور والتطوير ، وإنما يعتمد التطوير أساسًا على عمليات إزاحة ، وعلى عمليات إضافة دون دراسة حقيقية للجوانب المختلفة المؤثرة في بناء «المنهج» ثم إن هناك عيبًا آخر ، وهو أن القرارات تُفرَض ـ دائمًا ـ من أعلى ، دون نظر أو اعتبار للعاملين في الميدان ، أو المستفيدين منه ، أو لسوق العمل الخارجي ، كذلك من العيوب التي أدت إلى هذا الوضع «تسويد الأمر لغير أهله» وهذا أمر خطير جدًا .

* * *

٣٠٧