٤ القسم الرابع

نحو تطوير منظومة المنهج

- تمهيد.
- منظومة مناهج التعليم العام فى الميزان.. رؤية لمواكبة المناهج لمتطلبات عصر المعرفة والتكنولوجيا.
- تطوير منظومة مناهج التعليم قبل الجامعى فى ضوء احتياجات المستقبل.
- الأعمدة السبعة لتطوير منظومة مناهج التعليم الجامعى.
- رؤية مستقبلية لمنظومة منهج الموهوبين فى المدرسة الثانوية الشاملة.
- دور منظومة المنهج التربوى فى تأصيل الثقافة العلمية.

تمهيد:

من المسلم به أن المناهج هى أدوات التربية الرئيسة لتحقيق أهدافها، لذلك فإن أى خلل فى تصميم وبناء المناهج التربوية، أو حتى فى تنظيمها وتطبيقها، يمكن أن يمثل عقبة كؤود تحول دون تحقيق الأهداف المنشودة والمأمولة. أضف إلى هذا، أن المنهج التربوى ذاته له بعداً سياسيًا، مما يجعل آراء مختلفة وتيارات متباينة قد تحكم وتتحكم فى تحديد محتواه، وفقًا للمقاصد السياسية المطلوب تأكيدها. أيضًا، المنهج التربوى مجال سريع وواسع يمكن أن يشمل جميع ظروف الحاضر المتاح والتطلعات المستقبلية، فى الوقت نفسه.

من المنطلق السابق، المنهج كمنظومة، ينبغى أن تحقق عناصره التوافق والتكامل والتأثيرات تبادلية التأثير، كما يجب ترتيب محتواه فى نسق هرمونى متماثل.

والحقيقة، من الصعب جداً تحقيق ما تقدم، لتعدد الأطراف التى تتعامل مع المنهج. فعلى سبيل المثال، إذا ضمنا تحقيق الأسس العلمية بالنسبة لتصميم المنهج، فإننا لانضمن اتباع أساليب وطرائق تدريسه مناسبة. وإذا ضمنا تعليم المنهج، وفق أساليب وطرائق تدريس مناسبة وحديثة، فإننا لا نضمن تطبيق أساليب تقويم يمكن عن طريقها قياس مستوى تحصيل التلاميذ فى جميع جوانبه. وإذا ضمنا تحقيق كل ما تقدم، فإننا لانضمن أن يحتوى المنهج الأساسيات التى تساعد التلاميذ على تعلم علوم المستقبل.

تأسيسًا على ما تقدم، يكون من المهم إدارة أزمة المنهج التربوى فى جميع تداعياتها وتجلياتها، بدءً من التفكير فى بناء المنهج حتى تعليمه داخل الفصول الدراسية.

ولكن، من الصعب جداً تحمل مسئولية إنجاز هذا العمل الكبير، لذلك فإن حديثنا فى هذا القسم يقتصر على بعض الجوانب التى تمثل قضايا منهجية مهمة، لا يمكن غض البصر عنها، أو تأجيل الحديث فيها.

الفصل الخامس عشر

منظومة مناهج التعليم العام فى الميزان

رؤية لمواكبة المناهج لمتطلبات عصر المعرفة والتكنولوجيا *

- تمهيد.
- طبيعة الثورة العلمية.
- حقيقة التقدم التقنى.
- الواقع الفعلى لمنظومة مناهج التعليم العام.
- منظومة مناهج التعليم العام فى كفة الميزان مقابل التدفق المعلوماتى والتقدم التقنى.
- رؤية لمواكبة منظومة المناهج فى التعليم العام لمتطلبات العصر المعرفية والتكنولوجية.

* ورقة بحثية مقدمة إلى مؤتمر مناهج التعليم والثورة المعرفية والتكنولوجية المعاصرة (المؤتمر العلمى الثالث عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس)، ٢٤-٢٥ يوليو سنة ٢٠٠١م.

تمهيد:

تأسيساً على الدعامتين التاليتين :

- التربية ، هي فن صناعة المواطن .
- قطاع التربية من القطاعات الإنتاجية ، وليس من قطاع الخدمات .

أصبح وضع التعليم يتطلب فهماً أصيلا ومتأصلا لغايات التربية ووسائلها ، وإحداث تطوير شامل لجميع أبعاد النظام التعليمي، من حيث : خططه و إدارته و تمويله ومناهجه... إلخ

وإذا أضفنا إلى ما تقدم ، أننا نعيش عصر العولمة، بكل تجلياتها الإيجابية والسلبية، على السواء، أدركنا أهمية النظر بإمعان وتركيز لمحاولة تحديد موقف التعليم من تحديات العصر، المفروضة علينا طواعية أو قسراً.

وحيث أن هذا الحديث يتطرق لموضوع مناهج التعليم، التي تمثل منظومة فرعية من النظام التعليمي، فإنها تواجه تقريباً، نفس تحديات العصر التي يواجهها التعليم. لذا، يكون من المهم تحديد تلك التحديات في ظل التدفق المعلوماتي والتقدم التقني.

ولكن، تحديد التحديات يتطلب دراسة الواقع، أو على أقل تقدير تحديد ملامحه المهمة، إذ في ضوء الواقع المفروض، تبدأ الآمال العاقلة لمحاولة تغيير هذا الواقع. وأقول، الآمال العاقلة، التي لا تمثل شطحات غير مسئولة ، أو محاولات لنطح الصخر بهدف تفتيته.

وبعد الآمال التي يتم حصرها نظرياً، تبدأ المرحلة الصعبة. وأعني بها ، محاولة جعل هذه الآمال واقعاً فعلياً ملموساً، من خلال إجراءات عملية، إذ خلال هذه الإجراءات، يمكن مواجهة التحديات. فإذا تمت المواجهة بنجاح، تحققت الآمال المأمولة، وإذا حدث عكس ذلك، قد يبقى الواقع على ماهو عليه، دون تعديل أو تغيير أو تبديل، وقد ينزلق إلى سراديب مظلمة أو يضيع في متاهات يصعب الخروج منها.

وإذا كنا نتصدى لدراسة الواقع الفعلي لمناهج التعليم العام ، يكون من المهم جداً، أن نقدم رؤية لكيفية مواكبة تلك المناهج لمتطلبات العصر المعرفية والتكنولوجية.

ويستوجب تحقيق ما تقدم، دراسة الموضوعات التالية:

- طبيعة الثورة المعرفية.
- حقيقة التقدم التقني.

* الواقع الفعلى لمنظومة مناهج التعليم العام.
* منظومة مناهج التعليم العام فى كفة الميزان مقابل التدفق المعلوماتى والتقدم التقنى.
* رؤية لمواكبة منظومة المناهج فى التعليم العام لمتطلبات العصر المعرفية والتكنولوجية.

وفيما يلى، توضيح تفصيلى للموضوعات الخمسة السابقة:

أولا: طبيعة الثورة المعرفية:

ونحن فى بدايات القرن الحادى والعشرين، تتمثل المشكلة الحقيقية، التى تواجه المجتمع العالمى، فى خطر الهيمنة المعلوماتية، التى تمارسها الدول المتقدمة، بواسطة الإتصالات التكنولوجية.

لقد دخلت (اليونسكو) فى سباق محموم مع الزمن، حيث قامت بجهد خلاق فى مجال صياغة الإشكاليات المعرفية وتحديد المشكلات الواقعية، التى ستجابه الإنسانية ونحن (فى بدايات) الألفية الثالثة. وتتمثل هذه الجهود أساسًا فى العمل الخلاق، الذى قام به (**جيرون باندیه**) العالم الاجتماعى الفرنسى، والذى يرأس وحدة بحوث المستقبليات فى اليونسكو. فقد نظم من ثلاث سنوات ما أطلق عليه (حوارات القرن العشرين)، والتى تمثلت فى مؤتمر عالمى جمع فيه أخصب العقول الإنسانية فى ميادن المعرفة العلمية والفلسفية والإجتماعية لتحديد الإشكاليات التى ستواجه الإنسانية فى القرن الحادى والعشرين، وطرق مواجهتها. وقد جمع خلاصة هذه الحوارات فى كتاب مهم طبعته اليونسكو، ونشرته العام الماضى، بعنوان (مفاتيح القرن الحادى والعشرين)، وهو مرجع أساسى لأى باحث أو مثقف معنى بصور المستقبل. كما أنه سبق له أن إشترك مع (**فردريك مايور**) فى تاليف كتاب مرجعى مهم عنوانه (عالم جديد) صدر عن اليونسكو بالفرنسية عام ١٩٩٩. وهو يتضمن توثيقًا نادرًا، يقوم على استخدام المؤشرات الكمية والكيفية لإبراز أهم المشكلات العالمية الاقتصادية والسياسية والثقافية»[١].

إن الحديث السابق، يبرز المنطلق الأخلاقى الذى يجب الأخذ به، فى مجتمع المعرفة، وخاصة أن المعلوماتية فى حركتها المتدفقة، قد تكون من الأسباب المباشرة، لتدمير أى نظام أخلاقى وسياسى ودينى وفلسفى أيًا كان. لقد باتت البشرية الآن، فى أمس الحاجة إلى أحكام عامة وشاملة وملزمة للجميع، بحيث يتم تطبيقها لمواجهة الطوفان المعلوماتى، وخاصة عندما يتم توجيهه أو تطبيقه، بطريقة خاطئة على الإنسان نفسه. ولعل ما يشاهده العالم الآن، من تطبيق معلومات ونظريات علمية على الإنسان، وكأنه أصبح فار للتجارب، يؤكد صدق وصحة ما تقدم. أيضًا، تصدير الدول الصناعية المتقدمة بعض

الأسلحة المحرمة دولياً، لتستخدمها الدول النامية، فى حروبها، مع بعضها البعض، دون النظر لأية إعتبارات إنسانية. المهم فى الموضوع، رصد نتائج هذا الإستخدام، الذى على أساسه، يتم تصنيع أسلحة، أكثر دماراً وتخريبا، للأخضر واليابس، على السواء.

إن مقابلة الثورة المعرفية، من خلال رؤى إنسانية، يتطلب التعاون الاجتماعى والاقتصادى والسياسى والفنى والتقنى والإعلامى والتربوى والتعليمى، بين جميع دول العالم؛ الغنية والفقيرة، على السواء، إذ من خلال هذا التعاون، يمكن صياغة رؤى للعالم تتسم بالإنفتاح الثقافى، وتتوحد فيه مصالح الجميع ضد سلبيات المعلوماتية.

فى هذا الصدد، كتب (أحمد مستجير) مقالاً تحت عنوان: «بذور شيطانية .. عندما تضل الهندسة الوراثية السبيل»، حيث أشار إلى أن الهندسة الوراثية يمكن بالتأكيد إذا وجهت التوجيه الصحيح أن تسهم كثيراً فى رفع الإنتاج الزراعى، على مستوى جميع دول العالم، لكنها تمثل مشكلة مستعصية وخطيرة، إذا أستخدمت كسلاح بيولوجى للإرهاب الزراعى، الأمر الذى يشكل سبباً وجيهاً للدعوى إلى خطرها». ويختتم (أحمد مستجير) مقاله، بقوله: «أن القضية الحقيقية هى مواجهة الدول الكبرى وشركاتها بشأن قضايا الملكية الفكرية والموارد البيولوجية، حتى لا ننزلق إلى نظام استعمارى جديد أعتى»[٢].

وعندما نتحدث عن المعرفة فى عصر المعلومات، يجب الإشارة إلى تقرير التنمية الصادر من البنك الدولى (WDR) عام ١٩٩٨، حيث ركز هذا التقرير «على التناقض، بين المعرفة كسلعة، والمعرفة كسياسة، حيث لا يمكن فصل معرفة مضمون المعلومات عن أسئلة، مثل: من ينتجها ويتحكم فيها؟، من يقرر أى المعرفة صحيحة أو خطأ، مفيدة أو غير مفيدة ؟، ومن يملك الإرادة والقدرة لتفعيل المعرفة؟»[٣].

ويجرنا الحديث السابق مرة أخرى إلى خطورة الهيمنة المعلوماتية، التى قد تفرضها الدول الصناعية المتقدمة بطريقة قهرية على الدول النامية الفقيرة، حيث تمتلك الدول الصناعية، التى تنتج المعرفة القدرة والإرادة على إستعمالها من جهة، كما تمتلك إمكانية تسويق هذه المعرفة من أجل تأكيد ونشر ثقافاتها وسياساتها ونظم إقتصادياتها.

وللأمانة، قد تضطر الدول النامية للاستجابة لمتطلبات الهيمنة المعلوماتية، التى تفرضها الدول الصناعية عليها، بسبب ما تعانيه من فقر معلوماتى شديد، فتقع فى المحظور، الذى لابد منه، فى محاولاتها من أجل اللحاق بركب التقدم المعلوماتى.

وفيما يلى عرض لبعض الأرقام ذات الدلالة، التى تؤكد ما سبق[٤]:

* ٩٥ ٪ من الاستخدام العالمى للمعلومات تتم خارج الوطن العربى تماماً.
* على الرغم من أن عدد سكان الدول العربية يقارب عدد سكان الولايات المتحدة، فإن هناك ٣٠ مليونا من مستخدمى إنترنت فى الولايات المتحدة الأمريكية، وذلك يساوى ١٢٠ضعف عدد المستخدمين العرب.
* نسبة العلماء العاكفين على تطوير التكنولوجيا الإنتاجية لكل عشرة آلاف نسمة من السكان بلغوا فى اليابان ٤٥، وفى إسرائيل ٣٨، وفى أمريكا ٣٧، وفى دول الجنوب لا تتجاوز النسبة ٤ علماء فى كل عشرة آلاف نسمة.
* أشار التقرير العالمى للعلم World Science Report، الذى أصدرته اليونسكو عام ١٩٩٨، إلى البيانات التالية :

– نسبة نصيب إسهامات أمريكا الشمالية عام ١٩٩٤ ، على البحث العلمى والتطوير التكنولوجى (Scientific Research & Development (R & D، بلغت ٣٨ ٪ من مجموع المبالغ التى صرفتها جميع دول العالم (٤٧٠ بليون دولار أمريكى) ، بينما نسبة الدول العربية مجتمعة ٠,٤ ٪ .

– نسبة إنفاق أمريكا الشمالية على البحث العلمى والتطور التكنولوجى ٢,٥٪ من إجمالى الناتج المحلى، بينما نسبة الدول العربية مجتمعة ٠,٢٪.

– صدرت فى أمريكا الشمالية ٣٨,٤٪ من المطبوعات العلمية فيى العالم ، بينما نسبة الدول العربية مجتمعة ٠,٧٪.

– إحتلت أوروبا الغربية قمة براءات الإختراع التكنولوجى فى العالم، إذ حققت ٤٧,٤٪ ، بينما لم تحصل الدول العربية مجتمعة على شىء (صفر ٪).

والسؤال :

ماذا قدمت الثورة المعرفية ؟

لقد زلزلت الثورة المعرفية أرض الواقع العلمى، فسقطت قيم علمية قديمة، لتظهر محلها قيم علمية جديدة. أيضا ، إهتزت – على أقل تقدير – بعض القيم العلمية، الأمر الذى دعا إلى إعادة النظر فيها برؤية تناسب العصر. ومع نهاية القرن العشرين، وصل العلم إلى نهاية حقبة، تم خلالها كشف أسرار الذرة وجزئ الحياة، كما تم إختراع الكمبيوتر الإلكترونى. وفى ضوء الإكتشافات الثلاثة السابقة، إنطلقت ثلاث ثورات، هى:

ثورة الكم Quantum، وثورة الـ DNA، وثورة الكمبيوتر Computer، حيث توصل الإنسان أخيرًا إلى القوانين الأساسية للمادة والحياة والحوسبة.

ونتيجة للإنفجار المعرفي، حدثت ثورات مناظرة في شتى المجالات والميادين. لذلك، نرى أن القيم المتوارثة العتيقة في الاقتصاد والسياسية والاجتماع والسلوكيات، قد أصيبت في مقتل، لذا نجدها تعدلت وتغيرت وتبدلت، أحيانا نحو الأفضل، وكثيرًا نحو الأسوأ. وبسبب ما يحدث حول الإنسان من سلوكيات صاحبت الثورة المعرفية، نجده يعيش في قلق وحيرة، وأحيانا في إكتئاب، لو فشل في فهم أبعاد ما يشاهده ويلمسه، من حوله.

فعلى سبيل المثال، فإن التدفق المعلوماتي الذى حدث بسبب إنترنت Internet، قد يساعد الإنسان قوى العقل، الذى يستطيع أن يفكر بطريقة عقلانية، في الخروج عن مساره النمطي التقليدى، فيحقق بذلك إنجازات إيجابية، إذ يستطيع فهم الكثير والكثير مما يحدث حول. وفي المقابل ، فإن التدفق المعلوماتي، بالنسبة للإنسان محدود التفكير، قد يصيبه بالإعياء المعلوماتي، حيث يفشل – غالبًا – في فهم معاني ودلالات المعلومات، التي يحصل عليها، ولا يستطيع توظيفها في المواقف المناسبة، مما يؤدى إلى فشل هذا الإنسان، والتقوقع على ذاته.

ويؤكد (مايك فيذر ستون وزملاؤه) ما تقدم بطريقة صريحة مباشرة، عندما يتحدثون عن «لا حدوديات التدفق»، وذلك ما يظهره الحديث التالي:

« إن المعلوماتية تفرز العابًا تركيبية، أو أساليب ترميز بديلة، تدخل ضمن تدفقات سريعة مكثفة للسلع والرموز والناس والصور والمال، على نطاق عالمي، وهي تدفقات تفرق وتفتت وتتسم بالفوضوية واللانظام. والتدفقات لا تقيدها الحدود المكانية، فهي تمر عبر لا حدود في التدفق الدائم للتبادل» (*).

والسؤال :

هل إنتهى عصر المرحلة البطولية للعلم، وبدأت معالم عصر آخر تظهر ؟

يجب عن ا لسؤال السابق (ميتشوكاكو) ، عالم الفيزياء الياباني، فيقول:

« ونحن اليوم – مرة أخرى – مثل اطفال يمشون على الشاطيء ، ولكن المحيط الذى عرفه (نيوتن) صبيًا قد إختفى إلى حد كبير؛ فأمامنا يمتد محيط جديد؛ إنه محيط الإمكانات والتطبيقات العلمية غير المحدودة، معطيًا إيانا الإمكان – لأول مرة – أن نسيطر على قوى الطبيعة، وأن نصوغها حسب رغباتنا.

لقد ظللنا خلال معظم التاريخ الإنسانى نقف موقف المتفرج على رقص الطبيعة الجميل، ولكننا اليوم علي أعتاب عصر جديد، لا نعود فيه متفرجين سلبيين على رقص الطبيعة، بل نشارك فيه بشكل إيجابى فى تصميم رقصاتها »[٦].

ثانيا : حقيقة التقدم التقنى:

يناقش (لويس ولبيرت Lewis Wolpert) فى كتابه (طبيعة العلم Nature of Science) إختلاف العلم عن التكنولوجيا، فيقول [٧]:

« تعتمد أغلب التكنولوجيا الحديثة على العلم، ولكن هذا الإرتباط الحديث يعمينا أحيانا عن الإختلافات الأساسية بين العلم والتكنولوجيا. فالعلاقة بين العلم والتكنولوجيا، لم تبدأ إلا فى القرن التاسع عشر» ويوضح (**ولبيرت**) كلامه، فيقول : « إن آلاف من الإختراعات والتكنولوجيات التى اكتشفتها البشرية قديمًا (كالعجلة، والآلات الحربية، والنار، والمعادن، وتكنولوجيا الزراعة والبناء، .. إلخ) قدمت فى غياب العلم. ولكن هذا لا ينبغى أن يحول نظرنا عن الأهمية القصوى للعلم والمنهج العلمى. فصحيح أن التكنولوجيا هى أحد ثمار العلم، ولكن للعلم ثمار أخرى متعددة، منها العلوم الإنسانية، ومنها مجرد معرفة الإنسان بنفسه وبيئته ».

والسؤال :

ما المقصود بالتكنولوجيا ؟ وما أهم مقوماتها ؟ وما علاقتها بالعلم ؟

لا يوجد إتفاق وحيد على تعريف وحيد للتكنولوجيا، فهناك من لا يفرقون بين التكنولوجيا ومنتوجاتها، وهناك من لا يفرقون بين التكنولوجيا والمهارة الحرفية. وهناك من لايفرقون بين التكنولوجيا والتكنيكات (الأساليب) (Techniques)، فى الوقت الذى يعرف فيه البعض أن التكنولوجيا هى تكنيكات تستخدم المعارف العلمية. وهناك بعض القواميس تساوى بين التكنولوجيا وعلوم المهندسين، وبالتالى، فإنه لامكان للتكنولوجيا فى المجالات العلمية والاجتماعية والاقتصادية الأخرى.

ان المدققين يصفون التكنولوجيا بواسطة وسائلها وأهدافها. ومن التعريفات المناسبة فى هذا الإطار، التعريف الذى قدمه (**ماريو بنج** Mario Bunge) أستاذ فلسفة العلوم بكندا، حيث يقول :

يقال لجسم من المعرفة أنه تكنولوجيا، إذا توفر فيه الشرطان التاليان [٨]:

* إذا كان الجسم منسجما (متفقا) مع العلم، وأنه يمكن التحكم فيه بالطريقة العلمية.
* إذا كان من الممكن أن يستخدم للتحكم فى الأشياء أو العمليات – الطبيعية أو الاجتماعية – أو لتحويلها أو لإبتكارها، بقصد هدف عملي يعتقد أنه ذوقيمة إجتماعية.

وفيما يختص بمقومات التكنولوجيا، فيمكن إيجازها فى الآتى:

١ – إزدياد مستوى تعقيد المشكلات التى تواجه الإنسان.

٢ – إزدياد الاستثمار غير المادى، والإعتماد على الالكترونيات وإمكاناتها الفائقة.

٣ – إندلاع ثورة الذكاء، وتحقيق ثقافة الإبداع ويقظة الفكر.

٤ – إعطاء الأولوية لما هو مكتسب، أكثر من الإعتماد على ماهو فطرى أو موروث.

٥ – ثبات فعالية المشاركة فى إتخاذ القرار، حيث يحتاج أى مجتمع من المجتمعات إلى أكبر عدد من الأذكياء والمدربين تدريبًا عاليًا.

وفيما يختص بالعلاقة بين العلم والتكنولوجيا، فيلخصها (سمير حنا صادق) فى الآتى:

« إن العلم شجرة وارفة، جذورها هى العلوم الأساسية (الرياضيات، الكيمياء، الفيزياء، علوم الحياة)، وعصير حياتها هو المنهج العلمى، وفروعها تثمر العديد من الثمرات، منها التكنولوجيا الحديثة، ومنها العلوم الإنسانية، ومنها علوم البيئة، ومنها وأهمها مجرد معرفة الإنسان بنفسه»[٩].

أيضا، فى مضمار النقاش المسئول والموضوع، «يعتبر البعض العلم العدو الثانى للبيئة، بل والأول فى ذهن البعض الآخر. اليس هو الذى أتاح بإكتشافاته وإختراعاته التكنولوجية تدخل الإنسان بهذا الشكل المدمر فى البيئة؟..... (ولكن) لدى العلماء إغراء تجاه التطبيق التكنولوجى لاكتشافاتهم، فمجرد حدوث ذلك تتولى العالم النشوة لكى يتخذ الخطوه التالية، دون أن يتوقف ليتساءل هل من الحكمة إتخاذها»[١٠].

والحقيقة، ينبغى مراعاة عدم أخذ كل ماهو متاح، أو تحت أيدينا، من تقنيات، بل يجب أن يبحث العلماء فى أخلاقيات أية تقنية قبل أن تكون جاهزة للتطبيق، كما يجب أن يبحث المسئولون الحدود الأخلاقية لإستخدام أية تقنية فى الحياة العملية للفرد، بعد إعدادها.

وبعد الحديث عن مقومات التكنولوجيا الإيجابية وعلاقتها بالعلم، يجدر الإشارة إلى سلبيات التكنولوجيا، حيث دست أنفها في جميع المناحي المادية والإنسانية، على السواء. وكنتيجة طبيعية لذلك، فمن المتوقع أن تتمثل أهم الملامح الأساسية لدور التكنولوجيا في الحياة الإنسانية، خلال السنوات القادمة، في الآتي [١١]:

* تطور رهيب في المواصلات ووسائل الإتصال، يترتب عليه حدوث العديد من الحوادث في الأرض والبحر والجو.
* تزايد الطلب على مصادر جديدة للطاقة، يترتب عليه فقد البترول لقيمته، كأحد مصادر الطاقة.
* تخليق كائنات حية جديدة ومؤذية، وتجريبها على الإنسان.
* التحكم في :
  - نوع المخلوقات البشرية عن طريق هندسة الجينات.
  - الحالات الذهنية بإستخدام العقاقير.
  - الطاقة الإنسانية في المجالات المعرفية والتحصيلية.
* السيطرة على تفكير الناس ووجدانهم، ومراقبة العقل الانساني، والتحكم فيه.
* إستخدام أساليب للمراقبة، في كشف أو فضح أخص خصائص حياة الإنسان.
* التوظيف التقني في:
  - الحروب البيولوجية والكيمائية، التي تقضي على الإنسان والكائنات الحية الأخرى.
  - التخطيط على المستوى العالمي، بهدف فرض سيطرة وهيمنه الدول الغنية على الدول الفقيرة.
  - الآليات الاقتصادية والتجارية والطبية والزراعية.. إلخ، التي تستخدمها المنظمات الدولية، مما يقلل فرص العمل، ويزيد من إنتشار البطالة.
* إنتشار وسائل وأساليب المرح التكنولوجية، التي قد تستنزف وقت الإنسان بالكامل.

وعلى أية حال، مهما كانت سلبيات أو إيجابيات التكنولوجيا، ينبغي أن نقر حقيقة مهمة، مفادها الآتي :

« للتكنولوجيا طبيعة إقتحامية، بمعنى أنها تقتحم المجتمعات، سواء كانت مطلوبة أوغير مطلوبة، أو مرغوبة أو غير مرغوب فيها. وذلك بما تقدمه من سلع جديدة أو بما تولده من حاجة إلى السلع الجديدة والخدمات »[١٢].

ثالثا : الواقع الفعلي لمناهج التعليم العام :

يمكن تحديد موقف مناهج التعليم العام من تحديات العصر، فى ضوء الاعتبارين التاليين :

* تعكس مناهج التعليم الفلسفة السائدة والقائمة فى المجتمع، التى ترسمها الدولة.
* مناهج التعليم، هى الطريقة لتحقيق الأهداف التربوية المرسومة والمنشودة. لذلك، فإنها بمثابة الميدان الذى تتصارع فيه الآراء، والحلبة التى تتضارب فيها الأفكار.

وعليه، تمثل قضية مناهج التعليم الشغل الشاغل لجميع القطاعات الموجودة فى المجتمع، ليس لكونها مجرد قضية تربوية فقط، بل لأنها قضية لها جذورها السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية.. إلخ، التى تعكس آمال الأفراد، وطموحات الأمة.

إذًا، قضية مناهج التعليم، هى قضية تحدى ومصير، لذا يكون من المهم بمكانة، طرح السؤال التالى :

ما واقع مناهج التعليم من تحديات العصر ؟

للإجابة الدقيقة عن السؤال السابق، علينا الاسترشاد بما قاله (**زكى نجيب محمود**) ، فى المقولة التالية :

« إننى إذا ما حاولت النفاذ ببصيرة التحليل خلال الحياة المعاصرة، بكل ما يملؤها من أشتات وتفصيلات، لأصل إلى الجذر العميق، الذى منه تنبعث وتنتشر تلك الإشتات والتفصيلات، التى يعيش الناس فى غمرة موجها ساعة بعد ساعة ويومًا بعد يومًا، فلست أجد ما هو أعمق من فكرة التطور وما يتبعها من إيمان بضرورة التغيير، ثم ما يتبع ذلك من حتمية التوجه بالنظر نحو المستقبل، فإذا إلتفت الناس وراءهم إلي ماضيهم – وهى ضرورة محتومة – فإنما يكون ذلك لإستلهام ذلك الماضى، من أجل أن يعرف الناس كيف يقدرون لأقدامهم مواضعها الصحيحة، ليطّرد بهم التقدم ، مع إستمرارية الخط التاريخى بينهم وبين أسلافهم » [١٣].

إذًا ، عندما ننظر إلى واقع مناهج التعليم من تحديات العصر، علينا أن نأخذ فى الإعتبار، أن الماضى وما يتبعه من نقل خبرات الأقدمين ، ليس هو الهدف الأساسى، حتى

لا نحبس انفسنا فى شرنقة، لا نستطيع الخروج منها. وعليه، فإن الماضي من أجل إستلهام الحاضر، والنظر إلى المستقبل، وبذا يرتبط الماضى والحاضر والمستقبل، فى حلقة واحدة، لا يمكن فكها عند أية نقطة، حتى لا ينفرط العقد، فيصبح الثلاث بمثابة جزر منعزلة، عن بعضها البعض.

ولذلك، ينبغى أن تكون نقطة البداية، من أجل الإنطلاق إلى الأمام، هى الوقوف لتلمس الواقع، والنظر فيه بتدقيق وتمعن، وخاصة أن التجديد و التحديث فى أى مجال، يستوجبا إخضاع الواقع للدراسة التحليلية النقدية، لتحديد مواطن القوة والضعف، فما بالنا بالنسبة لمناهج التعليم، التى على أساسها تتحدد قوة الأمة أو ضعفها.

وفى فحص لنماذج بعض مناهج التعليم، بالإسترشاد بما جاء فى دراسة سابقة عنوانها: « دراسة الوضع الحالى لمناهج الرياضيات بالتعليم الثانوى العام »[١٤] تبين الآتى:

١ - فيما يختص بتخطيط المناهج:

يقوم تخطيط المناهج على أساس الإهتمام بالمادة العلمية فقط، دون أخذ النشاطات المصاحبة فى الاعتبار.

٢ - فيما يختص بأهداف المناهج:

توجد أهداف كثيرة ومتعددة من الناحية النظرية فقط، أما ما تهتم به المناهج من الناحية العملية الإجرائية، هو ما يرتبط بالبنية الهيكلية الأساسية للمناهج وبطرق تدريسها.

٣ - فيما يختص بمحتوي المناهج وطرق تنظيمها:

تهتم المناهج بالمحتوي العلمي، وتركز - بدرجة معقولة - على سلامة بناء هذا المحتوى، وإن كان تنظيم المناهج لايبرز الجانب التطبيقى لها.

٤ - فيما يختص بالاستيعاب والتمكن التكنولوجى:

لا يتحقق هذا المعيار من قريب أو بعيد.

٥ - فيما يختص بمهارات المحافظة على البقاء:

لا توجد لمهارات المحافظة على البقاء موقعًا فى المناهج.

٦ - فيما يختص بمهارات الاختيار المهنى:

تركز المناهج على الجانب المعرفى النظرى، ولاتهتم بالجانب التطبيقى العملى، وذلك لا يساعد على تحقيق التفاعل بين التلاميذ وبيئاتهم، ولا يلقى الضوء على المهن السائدة فى بيئات التلاميذ.

٧ - فيما يختص بمهارات التعليم الذاتى :

يقوم تدريس المناهج على أساس تأكيد التعليم التلقينى، وبالتالى لا توجد لمهارات التعلم الذاتى موقعاً واضحاً فى المناهج.

٨ - فيما يختص بمهارات التفكير والإبداع :

تكسب المناهج التلاميذ بعض مهارات التفكير والإبداعى، بالنسبة للمحتوى العلمى فقط، وذلك على حساب بقية المهارات الأخرى، مثل: ممارسة أساليب التفكير ممارسة إجرائية، وإدراك حدود الثقة بالنسبة للنشاطات التعليمية وغير التعليمية المختلفة.

٩ - فيما يختص بالقضايا المعاصرة :

لاتوجد للقضايا المحلية والعالمية المعاصرة موقعاً فى المناهج.

١٠ - فيما يختص بالكتاب المدرسى:

الكتاب المدرسى من حيث مضمونه ومحتواه وإخراجه والأسئلة الواردة فيه، مناسبة بدرجة كبيرة، وتكمن المشكلة فى عدم وجود كتب (أدلة المعلم) لغالبية الكتب المدرسية المقررة.

١١ - فيما يختص ببعض كفايات الجانب الإنسانى :

(أ) طرق التدريس :

* تتحقق بدرجة معقولة كفايات: التفاعل الصفى، والتمكن من المادة العلمية، وإستخدام أساليب تدريس معتادة، وإستخدام السبورة ، وطرح الأسئلة.
* لا تتحقق الكفايات الخاصة بإستخدام أساليب غير تقليدية، وبإستخدام الوسائل المعينة المتقدمة (فى أغلب الأحوال يقتصر الاستخدام على اللوحات الورقية).

(ب) النشاط المدرسى المصاحب :

تهتم المناهج بالمادة العلمية فقط ، ولا تولى النشاط المدرسى المصاحب، اى إهتمام يذكر، وذلك يؤثر سلبًا على بعض جوانب شخصية المتعلم ، حيث لا يجد فرصة للإبداع*

* فى هذا الصدد، قمنا بزيارة بعض المدارس الثانوية فى دمياط ، بهدف الوقوف على أحوال الأنشطة المدرسية ، فوجدنا عجبًا ما بعده عجب ، فعلى سبيل المثال ، الميزانية المخصصة لمكتبة إحدى المدارس فى السنة ثلاثة وعشرين جنيها ، وفى مدارس أخرى ، وجدنا أجهزة الكمبيوتر لاتعمل ، وبالت غير مناسبة للعصر ، أيضا الأجهزة الموسيقية عاطلة ، ويضطر المدرس إلى إحضار بعض الأجهزة الموسيقية الخاصة به ، لتدريب التلاميذ عليها ، للدخول فى المسابقات التى تفرضها عليه الوزارة والمديريات التعليمية .

(جـ) ممارسة الحياة التعاونية :

لا تتحقق بأى درجة من الدرجات ممارسة التلاميذ للحياة التعاونية، سواء أكان ذلك داخل الفصول، أم خارجها. ولعل ذلك، من الأسباب المباشرة لتفشي سلوكيات خطيرة بين التلاميذ، مثل: السلبية، والأنانية، وتفضيل المصلحة الشخصية،.. إلخ. أيضا، لعل ما تقدم، وراء توجيه التلميذ جل إهتمامه، نحو التحصيل المدرسى، ولا شيء غيره بالنسبة للتلاميذ الفائقين.

(د) النضج العقلى للتلاميذ :

* يناسب محتوى ومضمون المناهج الدراسية، العمر العقلى للتلاميذ.
* يهتم المدرس بالتلاميذ المبرزين، ولا يعطى الإهتمام الواجب للتلاميذ بطيئ التعلم، وذلك من عوامل إنتشار ظاهرة الدروس الخصوصية.

(هـ) مهارات التواصل :

لا تتحقق جميع مهارات التواصل التالية :

* التركيز على وحدة السلوك الإنسانى للتلميذ.
* ممارسة: الديمقراطية، والحوار، والتفكير الموضوعى الناقد، والتعاون، والاتجاهات الإيجابية، والتعلم الذاتى، .. إلخ .

وقد تبين أن ما يهتم به المدرس، هو محاولة الإنتهاء من تدريس الموضوعات المقررة، حسب الخطة الموضوعة، وأحيانا، يتجاوز بعض المدرسين تلك الخطة، ويحاولون الإسراع فى التدريس، قبل غياب غالبية التلاميذ من المدرسة، بدءاً من شهر مارس.

(و) إنسانية التلميذ :

* يتم تقديم البناء المعرفى للمناهج بما يتناسب مع العمر الزمنى والعمر العقلى لغالبية التلاميذ، ممايسهم فى تحقيق النجاح، لمن يهتم بالدراسة.
* يتيح بعض المدرسين – وليس كل المدرسين – الفرص المناسبة أمام التلاميذ للإبداع، مما يشعر التلميذ بقيمته كإنسان.
* العلاقة الإنسانية بين المدرس والتلميذ بالنسبة لمراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ، وإتاحة الفرصة للتعلم بحرية ونشاط، ومناقشة بعض مشكلات المجتمع، والمشاركة فى الأفراح والأتراح، وتذليل الصعوبات، وفض الخلافات والاشتباكات.. إلخ، ليس لها وجود الآن فى القاموس المدرسى.

(ز) التربية الأخلاقية :

غالبية المدرسين يؤدون عملهم التدريسى بأمانه، ويتعاملون مع التلاميذ من منطلق اخلاقى بدرجة كبيرة، وإن كانوا لا يهتمون بإبراز أهمية التعاون داخل الفصل وخارجه، وربما يعود ذلك، لتوفير جهودهم للأعمال الأخرى الخارجية.

(ح) تقويم المناهج :

يتم تقويم المناهج على أساس إستخدام الاختبارات التحريرية النمطية، أو الأسئلة الشفوية، دون إهتمام بتقويم الأنشطة المصاحبة، لأنها غير موجودة أصلا.

خلاصة ما تقدم، يمكن نعت مناهج التعليم العام، المعمول بها حاليًا فى مدارسنا، بأنها متجهمة مكفهرة، فهى تهتم ببعض أبعاد الجانب العقلى فقط، وتضرب بعرض الحائط، باجمل ما يتمتع به الفرد، بانه إنسان، له مشاعره، وأحاسيسه وآماله، وطموحاته ورؤيته الذاتية لنفسه وللآخرين. وله أيضا الحق أن يعبر عن ذاته بحرية مسئولة، وأن يتمتع بروح المغامرة المحسوبة، . . إلخ.

وعليه، ينطبق على حال مناهج التعليم العام، الوصف الذى ذكره يومًا (**أوليفر جولد سميث**) فى قصيدته (القرية المهجورة) ، وهو :

« عرفته حق المعرفة، وعرفه كل من كان متغيبًا أومقصرًا؛ المرتجفون المرتقبون شرًا تعلموا كيف يستشفون من وجهة الصباحى كوارث اليوم التى يتوقعون »[١٥].

لقد فقدت مناهج التعليم العالم رونقها وبهجتها، وباتت كشر عظيم بالنسبة للتلاميذ يتوقعونه يوميًا، خلال فترة الدراسة، وككارثة مهولة فى أيام الامتحانات، حيث القلق والتوتر النفسيين، وإعتلال الصحة العامة، نتيجة الإجهاد، ناهيك عن التكلفة المادية للتعليم، التى باتت تؤرق وتجهد أولياء الأمور.

رابعًا : مناهج التعليم العام في كفة الميزان مقابل التدفق المعلوماتي والتقدم التقني:

إذا وضعنا مناهج التعليم العام فى كفة ميزان، ووضعنا فى كفة الميزان الأخرى طبيعة الثروة المعرفية وما صاحبها من تقدم تقنى، لوجدنا ان البون شاسع جداً بين الكفتين، حيث تهبط بشدة الكفة الخاصة بالثورة المعرفية والتقدم التقنى المصاحب، وذلك يعود للعديد من الأسباب، نذكر منها على سبيل المثال فقط، ما يلى :

١ – أن مناهج التعليم العام تعاني من العلل، ومن أمراض التخلف، إذ تتسم بالجمود وإستاتيكية الحركة، مقارنة بإفرازات الثورة المعرفية، التى نتج عنها تدفقًا معلوماتيًا هائلاً، والتى صاحبها تقدمًا تقنيًا رائعًا.

وهنا، قد يقول قائل، إنه من الصعب جداً، تضمين المعارف الجديدة، التى تظهر يوميًا، فى متن المناهج.

هذا صحيح، ولكن المرفوض أن تتقوقع المناهج حول بعض المعلومات العلمية أو الأدبية، دون محاولة فتح قنوات للتواصل بالآخرين، عن طريق تعليم التلميذ كيف يعلم نفسه بنفسه، ودون إستخدام تقنيات تعليمية حديثة فى المواقف التدريسية، حيث يقتصر الأمر فى هذا المجال على بعض اللوحات الورقية أو بعض النماذج والمجسمات، التى إنتهى عمرها الإفتراضى من عشرات السنين.

٢ – إذا كانت ثورة الإتصالات عن طريق الكمبيوتر والإنترنت، أسهمت بدور عظيم فى عملية التعليم والتعلم، فإن غالبية أجهزة الكمبيوتر فى مدارسنا لاتعمل. وإذا عملت، فإنها تستخدم برامج قديمة، لا تناسب العصر، ما لم يقوم المدرسون أنفسهم، بتطوير تلك البرامج، وذلك على حساب وقتهم وإمكاناتهم المادية.

إن ما تقدم، يمكن لمسه بطريقة مباشرة، خلال الزيارات الميدانية للمدارس. كما أكدته صفحة التعليم بجريدة الأهرام، حيث نشرت فى ٢٩ / ١ / ٢٠٠١، الخبر التالى:

وهم اسمه: كمبيوتر المدارس.

دراسة الكمبيوتر مازالت مادة مع إيقاف التنفيذ.

٣ – حقيقة، ارتفعت إعتمادات التعليم من ثلاثة ونصف مليار جنيه سنة ١٩٩٠، إلى عشرين ملياراً وأربعمائة مليون جنية سنة ٢٠٠٠، ووصلت إلى حوالى ٢٣ مليار فى سنة ٢٠٠٤، وعلى الرغم من ذلك، فإن تقرير المركز القومى للامتحانات والتقويم التربوى، أوضح إن « ما ينفق على التلميذ فى التعليم الأساسى فى مصر، يوازى مائة وخمسين دولاراً فى السنة، فى حين يبلغ فى اسرائيل ثلاثة آلاف وخمسمائة دولار، ويتراوح ما بين خمسة وعشرة آلاف دولار فى الدول الأوروبية، ومن ثمانية إلى إثنى عشر الف دولار فى الولايات المتحدة، ويزيد عن ذلك قليلا فى سويسرا »[١٦].

إذا أخذنا في الإعتبار أن الأجور تستهلك الجزء الأكبر من ميزانية التعليم، إكتشفنا أسباب تباعد مناهج التعليم عن كل معرفي جديد، وتقني حديث.

٤ – تتسم العقلية الإدارية للتعليم بالجمود، فلاتحاول أن تنظر حولها، لتطوير المناهج بما يتوافق وروح العصر. ولعل ذلك يعود إلى إيمان أصحاب هذه العقلية الذين تقوقعوا حول أنفسهم، بأنه «ليس في الإمكان أحسن مما كان». أو يعود إلى الخوف من عملية التطوير ذاتها، التي قد تهز أوضاعهم الأدبية، أو تسلب بعض مكاسبهم المادية.

لقد نشرت جريدة الأهرام بتاريخ ٢٩ / ١ / ٢٠٠١ ، الخبر التالي :

محصلة ونتاج المراحل التعليمية .

مناهج تعليمية تفتقر إلى المعلومات .. وخريجون غير مثقفين .

أيضا، كتب (سامي خشبة) مقالا في جريدة الأهرام بتاريخ ٢٦/١/٢٠٠١ ، تحت عنوان : «العقل المصري : من تعليم منقوص إلى بناء الإنسان والمجتمع» .

كذلك، كتب (حليم فريد تادرس) مقالاً نشر في جريدة الأهرام بتاريخ ٢٩/١٢/٢٠٠٠، تحت عنوان : «مبادىء استراتيجية لتطوير التعليم».

إن المقالات السابقة، وعشرات غيرها، تبرز مدى إهتمام الرأى العام بقضية التعليم بعامة، وتحديث المناهج بخاصة، ويتوافق مع ما يتم تحقيقه في الدول المتقدمة، في ظل التدفق المعلوماتي والتقدم التقني. وبالطبع، لن يتحقق ذلك، دون وجود كوادر تعليمية لها عقول قادرة على الفعل، وصاحبة أفكار وثابة تقدمية، نظرتها إلى الأمام دائما.

٥ – قلنا فيما تقدم، عند مناقشة موضوع: طبيعة الثورة المعرفية، وموضوع : حقيقة الثورة التكنولوجية، أن العديد من القيم – في شتي مناحيها – إهتزت بشدة. وبات الشباب الآن، في كل مكان، يتصرفون تصرفات شاذة غير مسئولة. لقد تزايدت معدلات الجريمة، في أشكالها وصنوفها المختلفة، بدرجة أصبحت مصدراً للقلق، على مستوى جميع دول العالم، بلا إستثناء. وقد إنعكس هذا الأمر، على الشباب في مصر، أيضاً .

هذا عن الشباب بعامة، وماذا عن جرائم التلاميذ في المدارس ؟

لقد تزايدت جرائم التلاميذ في المدارس، خلال السنوات الأخيرة، بمعدلات لم يسبق لها مثيل من قبل، حيث تطالعنا الجرائد اليومية والمجلات الأسبوعية، بأخبار صعبة ومؤلمة ، نذكر منها :

* تلميذ يحاول الاعتداء على المدرسة داخل الفصل، وأمام بقية التلاميذ.
* أربعة تلاميذ يقتلون زميلهم قبل دخول إمتحان الإعدادية.
* معركة بالمطاوى والسنج بين بعض التلميذات فى إحدى المدارس الثانوية.
* هجوم بعض التلاميذ على تلاميذ مدرسة أخرى أثناء طابور الصباح.
* ضبط بعض التلاميذ يروجون تذاكر الهيروين داخل المدرسة.
* .....

لقد باتت جرائم التلاميذ تمثل ظاهرة، لها وجود حقيقي، وذلك ما دعا المجالس القومية المتخصصة، إلى مناقشة سبل تحقيق نمو الطالب معرفيا وسلوكيًا [١٧]، وذلك يمثل إهدارًا حقيقيًا لمردودات عملية التعليم والتعلم، حيث يكون مصير النوعيات السابقة من التلاميذ، الفصل من المدارس ودخول السجن.

الحقيقة، لا تعنينا النوعيات آنفة الذكر، إذ يمكن التعامل معها عن طريق القانون، ولكن ما يعنينا، المجتمع الطلابي ككل، إذ تمثل النوعيات الشاذة السابقة، مرضًا سرطانيًا، ينتشر بطريقة وبائية، وهنا تكون الكارثة، لأنه حتى لو أستطعنا بالفعل تحقيق مقابلة حقيقية بين مناهج التعليم العام، ومتطلبات عصر العولمة، فإننا لن نكسب كثيرًا، لأننا فقدنا أهم ما فى الوجود، وهو الإنسان.

٦ – تتحقق حاليًا ثورة قوية حديثة فى التعليم، تقوم على أساس تحقيق برنامج (من المدرسة إلى العمل)، الذى « يركز الجهود المبذولة لخلق إرتباط ملموس، وأكثر صلة، بين التعليم والعمل، حتى نحسن إعداد الشباب لما ينتظرهم فى عالم سريع التغير. فإن اقتصاد اليوم لا يُفسح مكانًا لمن لا يستطيعون القراءة والكتابة، والحساب، وتحديد المشكلات وحلها، وإستخدام التكنولوجيا وإدارة الموارد، والعمل ضمن فريق، والاستمرار فى التعلم أثناء العمر. فلقد أصبحت فرص العمل المجزى للعمالة غير الماهرة تختفى بمعدل سريع جدًا » [١٨].

إن مناهج التعليم العام بوضعها الحالى، تفشل تمامًا فى تحقيق مبدأ: (من المدرسة إلى العمل)، الذى أصبح له وجود حقيقى، وإنتشار واسع، للأسباب التالية :

* تهتم المناهج بالنواحى النظرية، دون التطبيقية، وبالتالى لا يوجد إرتباط بين التعليم والعمل.

* تهتم المناهج بإعداد التلاميذ للحاضر بدرجة كبيرة، دون إهتمام يذكر بالمستقبل، رغم أننا نعيش فى عالم سريع التغير.

* تهتم المناهج بالمهارات الأساسية الثلاثة (القراءة والكتابة والحساب)، ولكنها لا تهتم كثيراً بإكساب التلاميذ مهارات تحديد المشكلات وحلها.

* لا تهتم المناهج تقريبا باستخدام التكنولوجيا وإدارة الموارد، والتعلم التعاونى، والتعلم المستمر مدى الحياة.

٧ - يطرح (مجدي يوسف) مجموعة من الأسئلة الصعبة، وهى: كيف يمكننا ان نتساءل فى براءة تشبه براءة الأطفال دون أن تشوب تساؤلاتنا منذ البداية شبهة الإجابة المسبقة أو المصادرة على تلك التساؤلات بحيث تقتلها قبل ان تولد؟ ومن ذاك الذى يملك الإجابة عن كل مسائل هذا العالم بتعقيدها الهائل، وقد أصبح من يتخصص فى أكثر من فرع واحد من فروع التخصصات ظاهرة علمية يندر أن توجد؟ وكيف لنا أن نسعى لفهم هذا التنوع الشديد، وتلك المسارات بالغة التعقيد التى صنعها الإنسان على مدار السنوات والقرون وآلاف الأعوام حتى وصلت إلى ما وصلت إليه اليوم دون أن يكون لنا مع ذلك كله بوصلة معرفية أو منهجية بحثية تتجاوز التخصص الدقيق لتنظر إلى تقنياته ومعارفه الجزئية من خلال بعدها الاجتماعى؟ وكيف لنا أن نقيم تطوراً أو تطويراً لخطاب تخصصى ما على أنه موقف من علاقات البشر صراعية كانت أم سلمية؟ وكيف يمكن للتكنولوجيا أو تقنية الرواية أو معايير القانون الوضعى أو الشرعى أو طرق الحسبة والمحاسبة الحديثة إلخ، أن تكون تعبيراً عن موقف اجتماعى يدعم الصراع بطرق مباشرة أو غير مباشرة، أو يحث على عقلنة العلاقات الاجتماعية غير المتوازنة، ومن ثم الصراعية، وفتح المجال أمام تحقيق إنسانية الإنسان على هذه الأرض؟[٩٦].

إن الإجابة عن الأسئلة السابقة فى ظل مناهج التعليم القائمة، تكون بالنفى القاطع، على طول الخط، إذ يتم تعليم تلك المناهج بطريقة قهرية، تؤكد مصادرة تساؤلات التلاميذ، ويتم تعليمها فى إتجاه واحد لا يسمح بفهم أية مسائل أخرى، غير تلك التى يتخصص فيها التلميذ. وبسبب التخصص الدقيق الذى تتحمل مسئوليته مناهج التعليم العام، لا يدرك التلميذ العلاقات المتشابكة بين شتى ألوان المعرفة، التى نشأت من خلال تفاعلها الاجتماعى سوياً. وحيث أن النجاح هو الهدف الأسمى، من أجل تحقيق وضع افضل، فإن هذه المناهج لا تتيح الفرصة لإجراء حوار عقلانى مع الآخر. وأخيراً، وهذا هو المهم، قد تفرض نوع الدراسة فرضاً على التلميذ، وخاصة فى المرحلة الثانوية، وذلك يعنى إهداراً لآدمية الإنسان.

خامسا : رؤية لمواكبة المناهج لمتطلبات العصر المعرفية والتكنولوجية :

أبرز الحديث الذى جاء فى رابعًا أن مناهج التعليم العام بوضعها الحالى، لا تواكب العصر، إذ لا تتوافق مع طبيعة الثورة المعرفية، ومع حقيقة التقدم التقنى. ومن أجل تحقيق التوافق المنشود، فإننا نقدم بعض الإقتراحات المنبثقة من الحديث آنف الذكر، فى أولا وثانيا وثالثا. وهذه الإقتراحات، حتى وإن لم تحقق – تمامًا – التوافق المأمول، فإنها تكون بمثابة مؤشر، يمكن الإهتداء به، فى رسم الخطط المناسبة لعصرنة مناهج التعليم العام، بحيث تواكب متطلبات العصر المعرفية والتكنولوجية. وتتمثل تلك الإقتراحات فى الآتى :

١ – بالنسبة لمسئولية تصميم المناهج وتطبيقها وتقويمها :

ينبغي عدم ترك هذا الموضوع للسياسيين أو للرأى العام فقط، بحيث تكون لهم يد المبادأة بالنسبة لهذا الموضوع . وإنما يجب أن تكون مشاركتهم من خلال لجان متخصصة، بحيث تضم هذه اللجان خبراء المناهج فى : مركز تطوير المناهج، مركز الامتحانات والتقويم التربوى، المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية، وزارة التربية والتعليم، كليات التربية، على أن تتضمن هذه اللجان بعض أعضاء هيئة التدريس الأكاديميين ، فى كليات العلوم والآداب.

ويجدر الإشارة إلى أهمية أن تكون نقطة البداية بالنسبة لعمل تلك اللجان، هى ما إنتهي إليه الآخرون في الدول المتقدمة علميًا وتكنولوجيًا وتربويًا. وعند تصميم المناهج، إذا ظهرت بعض المسائل التى لاتتوافق مع أعرافنا، وخاصة فى العلوم الإنسانية، فينبغى عدم حجبها أو حذفها، وإنما يجب عرضها بالكامل، مع عرض شامل واف ومتكامل للرد على تلك المسائل.

٢ – بالنسبة لتحديد أهداف المناهج :

ينبغى على أعضاء اللجان المسئولين عن تصميم المناهج وتطبيقها وتقويمها، أن يمثل هذا البعد نقطة البداية بالنسبة لهم، مع مراعاة أن أهداف أى منهج ينبغى أن تشتق من مصادر خمسة، هى :

– المتعلم وخصائصه .

– أهداف المرحلة التعليمية .

– المجتمع وفلسفته .

– طبيعة المادة الدراسية وأهدافها .

- المتطلبات المعرفية والتقنية لعصر العولمة .

ويجدر الإشارة إلى أن ترتيب المصادر الخمسة السابقة حسب أهميتها، قد يمثل تباينًا فى وجهات النظر، حسب المدارس الفكرية التى ينتمي إليها الأعضاء المشاركون فى تصميم المناهج. هذه قضية جدلية، ليس محل دراستها هنا. ولكن المهم فى الموضوع، أهمية الموازنة بين الأهداف، التى يتم إشتقاقها من المصادر الخمسة السابقة .

٣ - بالنسبة لتحديد محتوى المناهج :

ينبغى الإنفتاح على العالم الخارجى للإستفادة من التجارب الثرية فى هذا المجال، وللتعرف على ما يحدث حولنا للوقوف على آخر ما أفرزه العصر، بشرط عدم الوقوع فى المحظور، وهو تحقيق تغيير محتوى المناهج، دون إعداد الكوادر التى يمكنها أن تتحمل مسئولية تنفيذ هذا التغيير، بالكامل والكفاية المطلوبة. وبشرط أن يراعى عند إختيار محتوى المناهج، أن يكون مناسبًا للعمر الزمنى والعقلى للتلاميذ .

وبعامة، عند تحديد محتوى المناهج، ينبغى أن يتضمن المحتوى ما يعكس الأمور التالية :

- الاستيعاب والتمكن التكنولوجى .

- التعلم الذاتى .

- مهارات : المحافظة على البقاء، والاختيار المهنى، والقضايا المعاصرة.

- الاهتمام بإنسانية التلاميذ، وإكسابهم مقومات التربية الأخلاقية .

٤ - بالنسبة لتنظيم المناهج :

ليس المهم إتباع التنظيم المنطقى أو التنظيم السيكولوجى، وإنما المهم تنظيم المناهج بطريقة تتسم بالمرونة المطلوبة، التى تسمح للمدرس تكييف المنهج، وفقًا لمقتضيات المواقف التدريسية .

٥ - بالنسبة للكتاب المدرسى :

يجب الإهتمام بالكتاب المدرسى، بحيث يتم إخراجه بطريقة فنية سليمة، وفقًا للمواصفات القياسية. كما، يجب مراجعة الكتاب من الناحيتين: العلمية واللغوية، والتأكد من عدم وجود أخطاء مطبعية. أيضًا، يجب أن يتضمن الكتاب الأسئلة، التى يمكن عن طريقها تقويم مستوى التلاميذ فى شتى الجوانب، بطريقة علمية دقيقة .

٦ - بالنسبة لأساليب التدريس :

ينبغي مساعدة المدرسين لاختيار أساليب التدريس المناسبة، سواء أكانت تقليدية أم غير تقليدية (أسلوب الإكتشاف - أسلوب حل المشكلات - التعليم بمساعدة

الكمبيوتر .. إلخ)، إذ إن إختيار أسلوب التدريس المناسب يسهم فى تحقيق التفاعل الصفى بدرجة كبيرة، كما يثير دافعية التلاميذ نحو مزيد من التعلم .

٧ - بالنسبة للأنشطة المصاحبة :

عند إختيار الأنشطة التعليمية التعلمية المصاحبة، يجب أن تتسم بالحداثة، وبأنها تسهم فى تحقيق الآتى :

- أن تكون من عوامل الابتكار بالنسبة للتلاميذ الفائقين .
- أن تسهم فى رفع مستوى تحصيل التلاميذ بطيئ التعلم.
- ممارسة الحياة التعاونية بين جميع أطراف المواقف التدريسية .
- إكساب التلاميذ مهارات التواصل، والتعامل مع الآخرين .
- تحقيق أنماط السلوك الخاص بالعلاقات الإنسانية بين المعلم والتلاميذ.

٨ - بالنسبة لتدريب المعلمين :

يجب الإهتمام بتدريب المعلمين، إذ يمثل هذا التدريب الجرعة المنشطة للمدرس، بالنسبة لتجديد معارفه ومعلوماته المرتبطة بالمقررات، التى يقوم بتعليمها . أيضا، يسهم التدريب فى تعريف المدرسين بالتقنيات التربوية، التى تتطلبها المواقف التدريسية .

أيضا، يجب توفير الضمانات اللازمة لتحقيق الجدية والإلتزام الكاملين فى التدريب، وتوفير الوسائل التعليمية المتقدمة التى يحتاجها التدريب. كما، يجب أن يتحمل مسئولية التدريب الكوادر ذات الكفاءة العالية، ولا يكون مجرد مصدر للإسترزاق لبعض الناس .

خاتمة

يهتم الحديث السابق بتقديم رؤية لتحقيق موقف إيجابى لمناهج التعليم العام من متطلبات العصر المعرفية والتكنولوجية . ولكن تحقيق الرؤية السابقة، لن تتحقق، حتى وإن وجدت صدى مباشر للتنفيذ، ما لم تتكاتف الأيدى وتخلص النوايا لتحقيق ذلك الهدف، مع الأخذ فى الإعتبار أن مصير الأمة يتوقف على كينونة المناهج، وذلك يتوافق مع الرأى، الذى يذهب إلى إمكانية فحص موقف أية أمة، قوة أو وهناً، من خلال فحص المناهج التى تقدمها المدارس فى تلك الأمة .

المراجع

(١) السيد يسين، « الحوار بين الأخلاق والسياسة »، **جريدة الأهرام** فى ٧ / ٦ / ٢٠٠١.

(٢) أحمد مستجير، « بذور شيطانية .. عندما تضل الهندسة الوراثية السبيل »، **مجلة الهلال**، نوفمبر ٢٠٠٠، ص ص ١١٠ – ١٢٧ .

(٣) أحمد محمد صالح، « المعرفة فى عصر المعلومات »، **مجلة الهلال**، فبراير ٢٠٠١، ص ص ٨ – ١٥.

(٤) ـــــــــ « ثورة المعلومات ودوار البحر »، **مجلة الهلال**، يناير ٢٠٠١، ص ص ٦٤ – ٧٣.

(٥) مايك فيذرستون وآخرون، ترجمة عبد الوهاب علوب، **محدثات العولمة**، القاهرة : المجلس الأعلى للثقافة، ٢٠٠٠، ص ١٣٢.

(٦) ميتشيو كاكو، ترجمة سعد الدين خرفان، **رؤى مستقبلية .. كيف سيغير العلم حياتنا فى القرن الواحد والعشرين**، سلسلة عالم المعرفة (الكويت)، العدد ٢٧٠، يونيو ٢٠٠١، ص ١٣.

(٧) جاء هذا الإقتباس فى :

سمير حنا صادق، **عبق العلم**، القاهرة : المجلس الأعلى للثقافة، ١٩٩٨، ص ٥٣ .

(٨) وليم عبيد، مجدى عزيز إبراهيم، **تنظيمات معاصرة للمناهج**، الطبعة الثانية، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٩٩، ص ص ٧٩ – ٨١.

(٩) سمير حنا صادق، **مرجع سابق**، ص ٥٥.

(١٠) جون بولكنجهوم، ترجمة على يوسف على، **ماوراء العلم**، القاهرة : المجلس الأعلى للثقافة، ١٩٩٨، ص ص ١٢٣ – ١٢٤.

(١١) مجدي عزيز إبراهيم، **دراسات فى المنهج التربوى المعاصر**، الطبعة الثانية، القاهرة : مكتبة الإنجلو المصرية، ٢٠٠٠، ص ٣٣، ص ص ٦٧ – ٦٨ .

(١٢) عبد الرازق عبد الفتاح، « العلم والتكنولوجيا فى مصر فى القرن ٢١ »، فى :

– أسامة الباز (المحرر)، **مصر فى القرن ٢١ .. الآمال والتحديات**، القاهرة : مركز الأهرام للترجمة والنشر، ١٩٩٦، ص ١٤٠.

(١٣) زكي نجيب محمود، « الفكر العربي وتحديات العصر »، **جريدة الأهرام فى** ١٣/١/١٩٨٧.

(١٤) مجدي عزيز ابراهيم، **بحوث فى دراسة الوضع الحالى لمناهج الرياضيات بالتعليم الثانوى العام**، دمياط : مكتبه نانسى، ١٩٨٧.

– وقد نشرت ملخصات هذه البحوث فى مجلة كلية التربية بدمياط، وذلك بعد إخضاع تلك البحوث للتحكيم العلمى.

(١٥) جيمس م . بانر (الإبن)، هارولد س . كانون، ترجمة عادل هلال عنانى، **عناصر التدريس**، القاهرة : الجمعية المصرية لنشر المعرفة والثقافة العالمية، ٢٠٠٠، ص ١٠٥.

(١٦) محمد مجدى مرجان، « تطوير التعليم .. والمعادلة الشاقة »، **جريدة الأهرام فى** ٣١/٣/٢٠٠١ .

(١٧) محمود دياب، « المجالس القومية المتخصصة تناقش : الإدارة المدرسية وتحسين الأداء ونمو الطالب معرفيًا وسلوكيًا »، **جريدة الأهرام فى** ١٣/ ١١ / ٢٠٠٠.

(١٨) لين أو لسون، ترجمة شكرى عبد المنعم مجاهد، **ثورة فى التعليم .. من المدرسة إلى العمل**، القاهرة : الجمعية المصرية لنشر المعرفة والثقافة العالمية، ٢٠٠٠، ص٧.

(١٩) مجدى يوسف، من التداخل إلى التفاعل الحضارى، (كتاب الهلال، العدد ٦٠٦، يونيو ٢٠٠١)، ص ص ٣٧٣ – ٣٧٤.

الفصل السادس عشر

تطوير منظومة مناهج التعليم قبل الجامعى فى ضوء احتياجات المستقبل

- تمهيد
- منطلقات تطوير المنهج وتحديثه .
- تطوير منظومة المنهج فى ضوء احتياجات المستقبل.
- لماذا يكون من المهم النظر بعين الاعتبار لعملية تطوير منظومة المنهج فى ضوء احتياجات المستقبل.
- خاتمة.

تمهيد:

بادئ ذى بدء ينبغى الإشارة والتنويه إلى أننا لا نقدم هنا إستراتيجية لتطوير المنهج وتحديثه، ولكننا نقدم فقط تصوراً للأبعاد التى ينبغى مراعاتها عند تطوير المنهج وتحديثه فى ضوء احتياجات المستقبل.

والسؤال :

من أين ننطلق فى عملية تطوير المنهج وتحديثه؟

إن الإجابة المنطقية : أن نبدأ من حيث انتهى الآخرون، وذلك من خلال نظرة واعية متأملة تدعو إلى دراسة ظروفنا الحالية لتكييفها بما يتوافق مع ظروف العصر، وتحقق فى الوقت ذاته متطلبات المستقبل.

ما تقدم ليس بدعوة طموحة لايمكن تحقيقها؛ وإنما دعوة تعكس إيماننا المطلق بقدرة الإنسان المصرى على صنع المعجزات إذا خلصت نواياه، وذلك ما يوضحه التصور التالى :

أولا : منطلقات تطوير المنهج وتحديثه :

وبالنسبة للتصور المقترح فيقوم على الاعتبارات التالية :

(١) تخطيط المنهج :

لقد 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.

وعليه فإن عملية تخطيط المنهج أصبح عملية لا نهاية لها، وأنها دراسة مستمرة تهدف تطوير جميع جوانب المنهج التطوير المنشود الذى يحقق أهداف التربية.

وإذا كنا نتحدث عن تخطيط المنهج، فينبغى أن يكون للأهداف التعليمية والتربوية موقعاً مميزاً وبارزاً فى هذه العملية، ولكن هناك من يعارض هذا الرأى على أساس أنه من الصعب وضع تلك الأهداف وتحديدها بشكل دائم ومعلن سلفاً؛ لأن تأثيرات المنهج الخفية والضمنية ربما تكون أقوى فى مردوداتها ودلالاتها من التأثيرات المعلنة الواضحة التى تعكسها أهداف المنهج الصريحة، وهذا البعد ينبغى مراعاته عند تخطيط المنهج.

ومادمنا نتحدث عن التأثيرات الخفية والضمنية للمنهج، فينبغى الإشارة إلى أنه يجب عند تخطيط المنهج مراعاة أن الصفات المرتبطة بالإبداع والابتكار ليست بالأمر الذى يمكن تحديده بسهولة. ومن هنا ينبغى أخذ البعد المهم السابق فى الاعتبار عند التخطيط لأركان المنهج المختلفة، مع التركيز على الواجبات والالتزامات المسئول عنها المعلم فى هذا الصدد.

(٢) محتوى المنهج :

في وسط الانفجار المعرفي الهائل الذى أفرز كمًا عظيمًا من المعلومات المهمة والدقيقة التى لايمكن إهمالها أو تجاهلها، أو حتى الاستغناء عن بعضها – أصبحت عملية اختيار محتوى المنهج عملية صعبة جداً. ومما يزيد المشكلة تعقيداً أن الذكاء الإنسانى من الندرة وعلو القيمة، بحيث لا نستطيع أن نبدده فى تعليم بعض المعلومات الهشة التى لا تناسب العصر.

وعليه يجب أن يكون اختيارنا لما ينبغى أن يتعلمه التلاميذ اختياراً حكيمًا، بحيث يحقق التكامل بين جوانب المعرفة المختلفة، أيضًا يُراعى عند اختيار موضوعات المنهج أن تعكس العلم الوظيفى وتمثله بجميع جوانبه، إذ أصبح الآن الفصل بين النظرية وتطبيقاتها بمثابة أمر مرفوض فى ظل التقدم التقنى فى شتى المجالات والميادين، كذلك يجب أن يُظهر تحديد محتوى المنهج الوقائع والظواهر والأحداث التى تحدث عبر حدود المواد الدراسية التى يدرسها التلاميذ.

(٣) الأنشطة التعليمية :

ينبغى التنويه إلى أن الأنشطة التعليمية لا تقل أهمية بأى حال من الأحوال عن محتوى المواد الدراسية التى يتضمنها المنهج.

ما تقدم لهو تجديد لدعوة سابقة، وإن كانت ظروف العصر الحالى تفرض هذه الدعوة علينا مرة أخرى بقوة، ليتمكن التلاميذ من ملاحقة كل جديد وحديث من إنجازات العصر فى المجالات المعرفية والتقنية التى تظهر كل يوم.

(٤) الوسيلة والتدريس :

يقوم المنهج على جانبين متلازمين لايمكن فصل أحدهما عن الآخر، هما: المحتوى وطريقة التدريس.

ولكن: ماذا عن الوسيلة التعليمية؟

لقد أصبحت الوسيلة التعليمية جزءاً لا يتجزأ من الموقف التدريسى؛ لذا ينبغى ألا ننظر إلى الوسيلة التعليمية على أنها مجرد أداة من الأدوات التى تعين المدرس فى عمله التدريسى داخل الفصل؛ وإنما يجب أن ننظر إليها كوسيط اتصال له دوره الفعال والمحدد داخل الفصل شأنه فى ذلك شأن المدرس نفسه. ولقد كانت الرؤية الأخيرة السبب المباشر لظهور تنظيم المنهج القائم على التكنولوجيا (المنهج التكنولوجى).

أيضًا ينبغى التأكيد على أساليب التدريس غير التقليدية التى تقوم على أساس فعالية التلميذ ومشاركته الإيجابية وتأكيده لذاته، مما يجعل من التعليم والتعلم عملية واحدة مستمرة ومتجددة.

(٥) التقييم :

ينبغى أن تقوم عملية تقييم المنهج على الأساسيين التاليين :

* التقييم التقويمى الذى يركز على مدى الفعالية التى يجرى فيها تطبيق البرنامج (المنهج)؛ لذا فإنه يتحقق دائماً فى نفس الوقت مع سير البرنامج .
* التقييم الإجمالى الذى يركز على الدرجة التى وصل إليها تحقيق أهداف البرنامج؛ لذا فإنه يتم فى أغلب الأحيان بعد انتهاء البرنامج .

(٦) التنظيم :

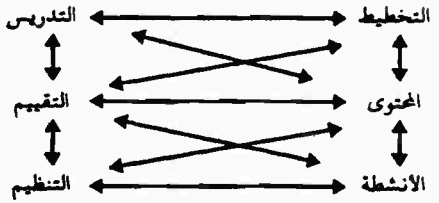
عندما جاء (**جون ديوى**) بالتنظيم المتمركز حول ميول الطفل (منهج النشاط)، وعندما جاء (**كلباتريك**) من بعده بالتنظيم الذى يقوم على أساس تحقيق الخطوات التنفيذية التى يتضمنها منهج النشاط (منهج المشروعات)، كانا يمثلان آنذاك (فى بدايات القرن العشرين) ثورة عارمة على المنهج التقليدى القائم على المواد الدراسية .

ولكن فى وقتنا الحالى وفى ظل التنظيمات المعاصرة التى ظهرت أخيراً (المنهج التفاعلى – المنهج التكنولوجى – المنهج الأخلاقى – المنهج القومى . .) ينبغى التفكير فى تنظيم جديد يتوافق مع متطلبات القرن الحادى والعشرين وظروفه .

وهنا ينبغى التنويه إلى أنه بالرغم من أن تباشير القرن القادم تحمل لنا بين طياتها إيجابيات عديدة تتمثل فى التغييرات والاكتشافات الجديدة والعظيمة فى مجالات : غزو الفضاء ومصادر الطاقة وأساليب العلاج وزيادة الإنتاج، فإنها تحمل لنا أيضاً سلبيات خطيرة قد تدمر حياة الإنسان، ولعل أهم هذه السلبيات الآتى :

* تخليق كائنات حية جديدة ضارة ومؤذية، وتجريبها على البشر، وبخاصة فى الدول الفقيرة والنامية .
* التحكم غير المرغوب فيه فى نوع المخلوقات عن طريق هندسة الجينات، وفى الحالات الذهنية باستخدام العقاقير .
* 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 .

تأسيساً على ما تقدم ينبغى التفكير فى تنظيم جديد للمنهج يراعى فيه جميع خطوات تطوير المنهج وتحديثه آنفة الذكر (التخطيط – المحتوى – الأنشطة – الوسيلة والتدريس – التقييم) . وفى هذه الحالة، يمكن تشكيل منظومة المنهج على النحو التالى :



شكل (١) : منظومة المنهج

ثانياً : تطوير منظومة المنهج فى ضوء احتياجات المستقبل :

إن موقع المستقبل فى المنهج يقوم على مدى أخذ المبدأين التاليين فى الاعتبار :

* 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.

وفى محاولة تمت فى الولايات المتحدة الأمريكية لمعرفة نوع ووسائل التعليم التى تعد التلاميذ للحياة فى عام ٢٠٠١، كانت استجابات التلاميذ عن السؤال :

كيف يمكن وضع التصميم المناسب لمنهج المستقبل؟

على النحو التالى :

* مسايرة المجتمع.
* فهم النفس.
* الاستثمار الأمثل لأبعاد المستقبل.
* عدم الشعور بالضعف أو عدم القدرة.
* تحديد ظروف وإمكانات المجتمع فى المستقبل.
* فهم طبيعة التغير.
* رؤية وسائل التأثير فى اتجاه التغير.
* فهم محتويات العلوم الإنسانية والاجتماعية وعلاقاتها بالتغير.
* تحديد الأدوار والمسئوليات لكل فرد فى عملية التغير.
* التعاون فى تحقيق العملية التعليمية لأهدافها.

* نقل التعلم الذى يتم داخل الفصل لمستوى مسئوليات المستقبل.
* خلق مواقف تعلم مناسبة نتيجة لما تسفر عنه عمليات التقييم.
* تفهم دور الفرد الناضج فى التغير .
* الاندماج والتلاحم بين التلاميذ فى نسيج واحد مع بعضهم البعض ومع الآخرين.
* تعديل المواقف غير الصحيحة أو إهمالها بالكامل.

تأسيسًا على ما تقدم يمكن بناء الإنسان فى ضوء مناهج علوم المستقبل من خلال تحقيق المقترحات التالية:

* تضمين الأساسيات التى قد تقوم عليها مناهج علوم المستقبل فى المنهج، على أن تكون البداية من منهج المدرسة الابتدائية.
* تعريف التلاميذ ببعض أوضاع وأحوال العالم من حولنا.
* إدراك التلاميذ لأوجه التشابه والتباين بين البشر.
* إكساب التلاميذ فلسفة للحياة يمكن أن تكون عالمية.

ولكن صعوبة القضية لا تتمثل فقط فى تحقيق المقترحات السابقة؛ لأن المنهج – فى حد ذاته – يمثل إشكالية أصعب، بسبب اتساع مجاله وحدوده، ناهيك عن تعدد الآراء – وأحيانًا تضاربها – بالنسبة لمحتوى المنهج وتصميمه وتنظيمه، وذلك ما يوضحه الحديث التالى:

(١) المنهج كقوة اجتماعية :

إذا نظرنا إلى المنهج كمجموعة من المواد والمقررات التى يدرسها التلاميذ، وكمجموعة الخبرات التربوية التى تهيؤها المدرسة للتلاميذ داخل جدرانها أو خارجها، يصبح المنهج قوة فاعلة لها وظائفها الاجتماعية.

والسؤال :

ما حدود هذه القوة ؟

من المفروض نظريًا أن يعكس المنهج فلسفة المجتمع، وأن يوفر احتياجاته الدائمة فى تكوين الكوادر المؤهلة علميًا من ذوى المهارات والقدرات العقلية العامة والقيم والاتجاهات المرغوبة، وأن يوفر أيضًا احتياجات المجتمع المتغيرة، مثل: العمالة، والمهارات النوعية والمتخصصة.

ولكن الواقع الفعلى الملموس يشير إلى انحسار بعض أدوار المنهج أو محدوديتها وقلة تأثيراتها، بسبب فعالية المؤسسات التربوية الإعلامية الأخرى من جهة، وبسبب ضعف تأثير التربويين كقادة تنويريين يستطيعون فرض آرائهم وتوجهاتهم على الساحة من جهة أخرى.

(٢) المنهج كمنظومة :

إذا نظرنا إلى المنهج كمنظومة تتأثر عملية بنائها بعوامل عديدة متداخلة ومتشابكة، يمكننا القول: إن المنهج ليس معزولاً عن المؤثرات الثقافية الأخرى؛ وإنما تقوم بينه وبين تلك المؤثرات علاقات تبادلية ينبغى أن تقوم على أساس التأثير والتأثر.

ولكن إمكانية تحقيق العلاقات تبادلية التأثير بين المنهج والمؤثرات الثقافية الأخرى تكون عملية صعبة وشاقة، بسبب عدم قيام جسور قوية بين المدرسة والمجتمع، فعلى الرغم من أن المدرسة مشغولة بهمومها العديدة، فإن المجتمع لا يكتفى بعدم تقديم يد المساعدة المطلوبة أو التأييد المطلوب لها، وإنما يحملها - بجانب مسئولياتها - مسئولية التصدى للمشكلات المعنوية الجدلية، ويطلب منها وضع الحلول الإيجابية لها.

ولا يعنى ما تقدم أن المنهج بمعزل عن المؤثرات الثقافية الأخرى؛ لأن غالبية فرسان الساحة وقادة الفكر قد حققوا مواقعهم الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والعلمية والعملية من خلال تعلم المنهج، وبالتالى فإنهم لابد وقد تأثروا بدرجات متفاوتة بما يحمله المنهج من أفكار ومضامين علمية واجتماعية وتربوية.

بمعنى: يمكن أن يكون للمنهج تأثيراته القوية فى ظل الظروف الطبيعية للتطبيق العملى، دون أن يكون للتأثيرات الثقافية الأخرى مساحة تذكر على خريطة المنهج، وفى المقابل يتأثر المنهج فقط بالأفكار والتيارات التى يموج بها المجتمع فى حالات استثنائية طارئة كالأزمات والحروب والنزاعات القبلية والانقسامات الداخلية.

وكنتيجة لما تقدم يمكننا الزعم أنه فى ظل الظروف المواتية يكون المنهج صالحًا؛ لأنه يحقق احتياجات المجتمع، ويقابل ظروف المتعلمين ويوفر لهم مطالبهم، أما فى ظل الظروف الصعبة التى تفرز تباينات فى الآراء واختلافات فى التوجهات، قد لا يتناسب المنهج مع ظروف الزمان والمكان، ويتمسك بأهداف بالية، ولا يوفر احتياجات المجتمع من الأفراد من ذوى الكفاءات العلمية والمهنية العالية، ولا يفجر طاقات الإبداع عند التلاميذ، ولا يسهم فى إعداد الكوادر من ذوى العقليات القوية القادرة على التفكير والابتكار.

(٣) المنهج كمجموعة خبرات :

ينبغى الاهتمام بفرز الخبرات التعليمية التى يجب تقديمها للتلاميذ، للتأكد من أنها ثمينة ولا تشوبها أية شوائب أو عوالق، وذلك قبل تضمين المنهج لتلك الخبرات، ولكن تحقيق ذلك يكون عملية صعبة ؛ بسبب الغزوات التعليمية والثقافية الشرسة المقصودة لدس بعض التوجهات المغرضة والهدامة.

إن ماسبق ليس دعوة للانغلاق والتقوقع؛ وإنما هو دعوة جادة للانفتاح على العالم الخارجي، وفتح الباب على مصراعيه، طالما تتم عملية اختيار الخبرات التى يتم تقديمها للمتعلمين بوعى وفهم كاملين، وذلك الأمر يجعل عملية تخطيط المنهج عملية خطيرة؛ لأن مصير الأمة يتحدد على ضوئها.

إذن ينبغى أن يتحمل مسئولية تخطيط المنهج سلطة قادرة واعية، تستطيع ممارسة اختصاصاتها فى اختيار الخبرات التربوية المناسبة، وفى متابعة ومباشرة تنفيذه، وفى توجيه الآخرين للعمل الجاد المثمر.

وإذا نظرنا للمنهج – كمجموعة خبرات – فإن عملية توزيع هذه الخبرات على مستوى المراحل والصفوف تتطلب عملاً دؤوبًا بناءً؛ لضمان مراعاة مراحل النمو الجسمية والعقلية عند التلاميذ، ولضمان وضع حدود وفواصل بين متطلبات كل مرحلة من المراحل.

(٤) المنهج كضرورة تربوية وتعليمية:

ينبغى أن ترتبط البرامج التى تقدمها المدرسة – والتى تعرف بالمناهج – بعلاقات عضوية مع بقية البرامج التى تقدمها المؤسسات التربوية الأخرى، مع الأخذ فى الاعتبار الحدود المسموح بها لبرامج كل مؤسسة على حدة.

ولقد أوضحنا فى موقع سابق صعوبة حدوث الترابط بين برامج المؤسسات التربوية الموجودة فى المجتمع، ومن هنا يكون المنهج ضرورة تربوية وتعليمية لتعليم النشء وإعدادهم للحياة، وذلك على أساس أنه الوسيلة أو الأداة الوحيدة التى يتم إعدادها وتعليمها عن قصد وبطريقة منظمة.

ومما يؤكد ضرورة وجود المنهج أنه طالما توجد المدارس التى تقدم خدمات تعليمية وتربوية، فلابد من وجود المنهج الذى عن طريقه يمكن تحقيق ذلك الغرض أو الهدف.

وبعامة لايمكن الإفلات أو الخلاص من المنهج على المستوى الفردى أو الجمعى؛ لأن ذلك يعنى ببساطة إغلاق المدارس، وهذه عملية يستحيل تحقيقها أو مجرد التفكير فيها، وبهذا ينتمى المنهج إلى مجموعة الأشياء التى يمكن وصفها بأنها ثابتة ولاتتغير، ولا يعنى

ذلك الشبات الداخلى من حيث التنظيم والبناء؛ وإنما يعنى الثبات فى الوجود. فالمنهج موجود، وسيظل موجوداً، طالما هناك أطفال يدخلون المدارس، وهناك أولياء أمور يريدون تعليمهم.

وفى المقابل لن يعنى المنهج شيئًا يذكر بالنسبة للمتسربين من التعليم؛ لأن علاقتهم بالتعليم النظامى لن يكون لها وجود حقيقى، بمعنى أن المنهج – كضرورة تربوية وتعليمية – لن تكون واضحة تمامًا فى ذهن الإنسان، طالما انقطعت صلته بالتعليم النظامى.

والسؤال :

إذا كان المنهج ضرورة تربوية وتعليمية بالنسبة للتلاميذ المنتظمين بالمدرسة، فما السبيل لتحقيق ذلك بالنسبة لمن لايواصل التعليم؟

فى هذه الحالة ينبغى التفكير فى طرائق وأساليب لتعليم المتسربين، وذلك من خلال تحقيق فكرة «التربية مدى الحياة» بالنسبة للذين لايكملون دراستهم لأى سبب من الأسباب.

(٥) المنهج كمنتج اجتماعى:

بادئ ذى بدء نقول: إن المنهج ليس هو ما يختط هنا وهناك بصورة عشوائية؛ وإنما هو نتاج كل مجتمع من المجتمعات ينسج صلاته بخيوط العنكبوت، التى لها بعض خصائص الأشياء، يحبكها فيصنع منها شبكة تحمل وجوده، وبهذه الصلات يحقق المجتمع آماله وطموحاته، وبذا يشبع المنهج حاجات التلاميذ ويحقق مطالبهم.

ومن منطلق أن المنهج مجموعة من الأنشطة والخبرات التربوية التعليمية؛ لذا ينبغى أن تكون هذه الأنشطة والخبرات بمثابة القوى اللازمة لتأكيد التركيب الداخلى للمنهج، وبمثابة الطاقة الفاعلة ليحافظ بنيته الخارجة.

تأسيسًا على ما تقدم يكون المنهج مجموعة من الأشياء الضرورية للنماء على المستوى الفردى والجمعى معًا، وذلك حسب حدود الحرية التى يسمح بها المجتمع.

ولكن :

ما مجال الحرية المسموح بها فى المنهج ؟

لايمكن تحديد إجابة قاطعة ومحددة عن السؤال السابق؛ لأن مجال الحرية المسموح بها فى المنهج لايتحدد بصورة عشوائية أو ارتجالية؛ وإنما بقوانين لها طبيعة فيزيائية وبيولوجية واجتماعية وأخلاقية وإحصائية، وذلك يجعل هذه العملية صعبة وشائكة.

ومما يؤكد الاستنتاج السابق أن التأكيد على المادة والكيفيات الثانوية والحياة والوعي، لا تقل واقعية عن السمات الكلية للعالم، أيضًا توجد في الطبيعة تأليفات كمية صرفة، كالأوزان الجزيئية، في حين أن هناك تأليفات أخرى تترتب عليها تغيرات كيفية، مثل خواص الماء التي لا سبيل إلى استخلاصها مطلقًا من خواص كل من الايدروجين والاكسجين.

(٦) المنهج كانبثاق للمعرفة :

يوجد ارتباط وثيق بين بعض المركبات المكانية الزمانية، وبين بعض الوقائع التجريبية مثل: المادية والحيوية والكمال(Entelechy) والمعرفة، وأيضًا الخير والجمال والحق.

ولدراسة علاقة الترابط القائمة بين « الكيفية » و « دعاماتها المقولية » – ينبغي دراسة علاقة الترابط الموجودة بين الذهن (أو العقل) والجهاز العصبي.

وفي هذا الصدد نقول: « إن العقل شيء جديد في دنيا الحياة؛ ولكنه مع ذلك ليس كيانًا مستقلاً أو واقعة منفصلة، وآية ذلك أننا هنا بإزاء عملية واحدة بعينها: نراها مجرد عملية حيوية إذا نظرنا إليها في سياق التغذية والتنفس والإخراج، ونراها على مستوى آخر مختلف تمامًا إذا نظرنا إليها في مظاهرها الفريدة، بوصفها عملية ذهنية ذات معنى أو دلالة. ومفاد هذه النظرية أنه حيثما تكون لأية عملية عصبية صفاتها النوعية الخاصة المتمثلة في تعقدها وشدتها، وارتباطها بغيرها من العمليات والبيانات (Structures)، فإنها لابد من أن تتخذ سمات جديدة، بحيث إنها لتصبح ذات طابع عقلي (Mental)، وإن كانت ماتزال في الوقت نفسه ظاهرة حيوية »[٣].

إن من شأن بعض الحركات أن تولد « المادة » الكيماوية، كما أن من شأن بعض التأليفات الكيماوية أن تولد « الحياة »، وليست هذه الجدة بمثابة شيء مضاف، بل هي ضرب من « الانبثاق » الذي يشير إلى تلك اللحظة الحاسمة التي يتولد عندها مركب كيفي يكون له طابع التعقد وعدم التجانس بالنسبة إلى العناصر التي تركب منها.

بمعنى أن في إمكان كل انبثاق حادث أن يصبح بدوره مسرحًا لانبثاق جديد، ومن ثم فإن الحقيقة المكانية الزمانية تتسع رويدًا، فتتخطى دائرة التحديدات المقولية، وتولد كثرة تتعقد يومًا بعد يوم من الكائنات المادية والحية والواعية..الخ.

وعلى نفس النمط تتشابك جميع صنوف المعرفة لتعطي ما يمكن أن نطلق عليه مشروعًا، لمنهج تربوي. ويمكن ترجمة هذا المشروع في بناء منهجي إذا ما تم تحديده بالحدود اللازمة والواجبة بدقة، يُمكن وضع فواصل لما يتم تقديمه في كل مستوى من مستويات التعليم.

والآن :

ما إمكانية حدوث التداخل والتكامل بين صنوف المعرفة التى تشكل البنية الأساسية للمنهج ؟

وما مدى سيادة مادة دراسية أو أكثر على بقية المواد الدراسية الأخرى؟

يحفظ الجهاز العصبى الأفعال المشبعة فقط دون غيرها من الأفعال، وطالما هناك تعلم وتدريب فإن مهمة الثقافة الاجتماعية تقترن بمهمة علم الأحياء، وينبثق علم بينى مشترك : إحيائى واجتماعى، ليس فيه نقل من علم الاجتماع إلى علم الأحياء، ولا تماثل بين علم الاجتماع وعلم الأحياء؛ وإنما يوجد مستوى اجتماعى شامل، ومستوى إحيائى مشمول(٤).

وعلى نفس النمط تحدد ميول التلاميذ ما يشبع رغباتهم ويحققها بالنسبة لدراسة المقررات المختلفة، وعلى مستوى المواد الدراسية المختلفة توجد خيوط للتكامل يمكن من خلالها أو عن طريقها تحديد قنوات بينية مشتركة تربط بين هذه المواد الدراسية.

وعلى الرغم من وجود هذا الأساس المشترك بين المواد الدراسية، فليس من الضرورى النقل من علم لآخر أو التماثل بين علم وآخر.

ولكن:

ماذا عن المستوى الشامل والمستوى المشمول فى المنهج التربوى ؟

يقصد بهما النظم المنهجية التى تتيح الرسم والتقسيم والتجديد، وفى كلمة واحدة المفاضلة، وذلك يمثل لب المشكلة بالنسبة لقضية تحديد محتوى المنهج التربوى، وبخاصة أن لكل مادة تعليمية استقلالها النسبى وأهميتها الخاصة.

حقيقة تتشابه عمليات انبثاق مختلف العلوم وتطورها ورسوخها بدرجة كبيرة، على أساس أنها انعكاس لجهد عظيم وكبير تم إنجازه وتحقيقه على أيدى المتخصصين فى هذه العلوم، ورغم ذلك يظل لكل علم هويته الخاصة به.

(٧) المنهج كحائط صد:

من منطلق أن التربية وحدها تمثل طريق التفاهم المشترك على مستوى الأفراد، كما أنها السبيل الأوحد لوجود لغة مشتركة بين الناس والسلطة، يمكننا الزعم أن المنهج التربوى يكشف عن مجتمع نشيط متحرك للداخل، حيث يقوم كل فرد فى هذا المجتمع بدوره المحدد والمميز. أيضاً يمكننا الزعم أن المنهج التربوى يكشف كذلك عن مجتمع نشيط متحرك للخارج؛ لأنه من وسائل الأمة لصد الهجمات والغزوات الثقافية الخارجية الوافدة.

والسؤال :

كيف يتحقق ما تقدم؟

ليكون المنهج كحائط صد قوى ومتين، ينبغى أن يرفض تماماً ما ثبت عدم صلاحيته أو نفعه، سواء أكان ذلك على مستوى التراث أم على مستوى الأمور المعاصرة. كما ينبغى ان يتشدد المنهج بالنسبة للأمور الفاسدة ولايقبلها، سواء أكانت مادية أم معنوية.

ويتطلب تحقيق ذلك تصفية وتنقية الثقافة المحلية من الشوائب التى قد تكون عالقة بها، حتى لو أدى الأمر حدوث ثورة ثقافية حقيقية. وقد يستدعى مواجهة الغزو الداخلى تضافر الجهود المخلصة لإصلاح حال التعليم فى محاولة لبناء الإنسان القادر على مقابلة ظروف العصر ومواجهة تحدياته.

وأيضًا ليكون للمنهج دوره الفاعل فى التصدى لمحاولات الغزو الفكرى الخارجى – ينبغى التدقيق فى المناهج المستوردة للتأكد من خلوها من الأفكار المقصودة المغرضة التى تسعى لاختراق عقول المتعلمين وتدميرها. أيضًا ينبغى الأخذ بالأسلوب العلمى فى تحليل محتوى المناهج الوافدة لضمان خلوها من الآراء والتوجهات التى تحاول تزييف الحقائق، بهدف قتل روح الانتماء للوطن عند المتعلمين، وبغرض الإقلال من شأن الثقافة القومية وتشويهها أو تصفيتها نهائيًا.

ويجدر الإشارة إلى أن الغزو الثقافى الخارجى يحدث فى حالة وجود وهن أو ضعف عام فى الثقافة القومية المحلية، فتحاول أن تقف على قدميها بالإطلالة على العالم الخارجى، فتقع فى المحظور، إذ تجد نفسها أسيرة لثقافات خارجية.

وبعامة يمكننا تأكيد أن تقدم أية أمة من الأمم رهن بقدرة أفرادها على معرفة ومتابعة كل جديد ونافع، بهدف إحلاله محل القديم الذى لم يعد مناسبًا لروح العصر وظروفه. ويتطلب تحقيق ذلك 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 محسوب وحديث مدروس.

والسؤال :

ما إمكانية قيام المنهج بدوره كحائط صد ضد الهجمات الشرسة المقصودة ضده بهدف تعطيل أدواره المرجوة منه؟

قبل الإجابة عن السؤال السابق نقول : ان المواقف الملحة والخطيرة التى تقتضى تدخل المنهج التربوى وتتطلب قيامه بدوره كحائط صد عديدة ومتنوعة، بحيث يصعب عليه

أداء هذا الدور منفرداً على الوجه الأكمل وبالطريقة المثلى، مالم تعضده الهيئات والمؤسسات الشعبية بجميع إمكاناتها المادية والمعنوية، وبكل توجهاتها الفكرية والسياسية.

وللإجابة عن السؤال السابق نقول: إن صعوبة تحمل المنهج التربوى مسئولية المهمة السابقة منفرداً – تعود بالدرجة الأولى لتعدد المواقف التى تتطلب أن يكون له فيها دور قيادى وإرشادى، وذلك ما يوضحه الحديث التالى:

قد يلتزم المنهج بموقف دفاعى فى بعض الأحيان؛ لمحاولة صد الغزوات الخارجية التى تحاول تخريب العقول، أو زعزعة الثقة بالإنسان، أو تعمل على استشراء الاتجاهات الشمولية: غيبية كانت أو وضعية، لتعطيل العقول وتقطيع أواصر الحوار وتهديج الأنفاس فى مناقشات عقيمة تستنفد طاقة أفراد المجتمع. وقد يتبنى المنهج موقفاً دفاعياً ضد بعض الأفكار الداخلية التى تحاول أن تعود به خطوات واسعة للخلف، أو تسعى إلى أن تتقهقر به إلى عصور الظلام. وهنا يحاول المنهج أن يتصدى للاتجاهات الرجعية التى تسعى إلى صب الشباب فى قوالب حديدية لا مخرج منها لتجعلهم مجرد آلات بشرية بزعم زيادة الإنتاج، أو التى تحاول أن تحشو أدمغة التلاميذ بالخزعبلات والأوهام الفكرية والتاريخية، وقد يصل الأمر إلى محاولة حشو أدمغة التلاميذ بالأوهام العلمية والفنية، وغير ذلك من الأمور التى تشوه نفوسهم بكل مظلم أو مزيف أو جامد من القيم المعادية للحضارة والتقدم، الهادمة للحرية وحقوق الإنسان، الناسفة لكل شعور بالأخوة فى الوطن وفى الإنسانية.

(٨) المنهج كتخطيط وتنظيم وممارسة:

يمكن النظر إلى المنهج كمخرج لعلاقات متداخلة ومتشابكة تبدأ بالتفكير فيه والتخطيط له، وتمر بأساليب تدريسه، وتنتهى بتأثيراته على الأفراد والمجتمع. ولايمكن بالضبط تحديد أهداف وغايات نهائية للمنهج؛ لأن تأثيراته الضمنية قد تكون أقوى بكثير من الأهداف والغايات الصريحة التى يتم الإعلان عنها فى الوثائق المكتوبة التى تحدد هدف وعمل المنهج. ويرجع ذلك إلى أن المنهج – كمنظومة فرعية من النظام الأوسع والأشمل – يؤثر ويتأثر ببقية المنظومات الفرعية الأخرى التى لايمكن الزعم أنه يمكن السيطرة عليها ووضع حدود قاطعة لها.

تأسيساً على ما تقدم تصبح عملية وضع حدود لأدوار ومهام المنهج فيها بعض الاضطهاد له؛ لأنها تحد وتقلل من تأثيراته غير المعلنة، والغرض الأساسى منها إبراز الأهداف المعلنة فقط لتوضيح الرؤية لغير المتخصصين فى المجال التربوى.

ولتأكيد ما تقدم نقول: إنه لا وجود للمناهج بغير كائن حى، فالمناهج لم تات من فراغ، ولم تكن وليدة الظروف البيئية والطبيعية، وإنما الناس هم الذين يخططون المناهج ويصممونها بفضل ممارساتهم العملية، ومعرفتهم لتجمعات المعرفة المختلفة وطرق تنظيمها، وإدراكهم لظروف المجتمع واحتياجاته، ووعيهم بمطالب نمو الاطفال والتلاميذ الجسمى والعقلى والانفعالى والاجتماعى والصحى، ومتطلبات حياة هؤلاء الصغار داخل وخارج المدرسة.

ولقد أثارت حدود المناهج ردود فعل عنيفة؛ لذا مازالت قضية الحدود تثير جدلاً عظيم الشأن بين التربويين أنفسهم من جهة، وبين التربويين والمواطنين من أصحاب الفكر والرأى من جهة أخرى؛ لذا تطرح مثل التساؤلات التالية للمناقشة:

ما حدود كل مادة على حدة؟ ولمن تقدم هذه المواد؟ وعلى أى مستوى تقدم؟ وما مدى إمكان تحقيق التكامل بين المواد المختلفة؟ وما الحدود المبنية على اللغة أو الجنس أو الثقافة التى تنشدها لكل مادة على حدة ولجميع المواد؟

ولعل السبب فى حدوث عدم الاتفاق الذى أشرنا إليه فيما سبق هو عدم وجود روابط قوية ومتينة بين موضوعات المنهج الواحد، فيبدو كل موضوع وكأنه بمعزل عن بقية الموضوعات، لدرجة أن حذف أو غض البصر عن أى موضوع لايحدث تغييراً فى وضعية المنهج أو بنيته أو كينونته.

ما تقدم يمثل بعداً خطيراً فى المنهج التربوى؛ لأنه مالم يتم ربط الموضوع الواحد بالمادة الدراسية التى يندرج تحت مظلتها فى إطار الخطة العامة، سواء أكان ذلك على مستوى الصف الواحد أو على مستوى المرحلة، يظهر المنهج فى صورة باهتة ومفككة ولا رابط بينها أو واصل.

والواقع أننا نتعامل مع موضوع حساس للغاية؛ لذا لانبتعد عن الحقيقة كثيراً إذا قلنا أن حدود المنهج التربوى بمثابة غشاء محيط خارجى يتغير شكله تبعًا لتوسع الأدوار والمهام الوظيفية المطلوب أن يؤديها المنهج التربوى.

ومن ناحية أخرى قلما يتفق التربويون وغير التربويين على خطة العمل فى المنهج؛ لإصرار العاملين فى مجال التعليم على أن المنهج يقع فى صميم تخصصهم الدقيق، وبالتالى ليس من حق أحد التدخل فى هذا العمل.

والحقيقة ينبغى ألا يكون المنهج ملكًا لفئة التربويين فقط؛ لأنه بالرغم مما يملكه المعلمون والإداريون التربويون فى أغلب الأحيان، فإنه لا يمكن أبداً إهمال خبرات غير التربويين؛ لأن ذلك يعنى بناء المنهج من خلال منظور أحادى التفكير أو عن طريق نسق فى

اتجاه واحد فقط، وذلك ليس دعوة لإهمال خبرات التربويين أو الإقلال من شأنها بقدر ما هو دعوة لتحقيق التكامل بين خبرات التربويين وغير التربويين، وبذا يظهر الأثر المتبادل لكل من الخبرتين، فينعكس أثر ذلك في طبيعة المشكلات التي تتصدى لها المدرسة وفي وضع الحلول المناسبة لها، وفي الموضوعات والخبرات التي تنظمها المدرسة لتصبح جزءاً من المنهج.

وبعامة دون مساعدة غير المتخصصين من غير التربويين لا يمكن إجراء دراسات دقيقة على علاقة المدرسة بالمؤسسات الاجتماعية الأخرى، ولايمكن بالتبعية بناء أو إعداد منهج تربوي وفقًا للأسس العلمية الصحيحة.

إذن ينبغي أن يقوم المنهج التربوي على مجوعة من الموضوعات أو المواد التعليمية التي ترتبط سويًا بعلاقات متداخلة ومتشابكة.

ولكن :

كيف توجد علاقات ارتباطية بين المواد التعليمية المختلفة؟

إذا تركنا جانبًا بنية وتركيب المواد التعليمية المختلفة، وبحثنا في أهداف تدريس كل مادة على حدة، لوجدنا أن هناك أهدافًا مشتركة يمكن تحقيقها من خلال تدريس أي مادة تعليمية.

ماسبق يقودنا إلى أهمية وجدوى الأهداف العامة للمنهج؛ لذا ينبغي أن تنصهر الأهداف الخاصة لكل مقرر من المقررات لتذوب في بوتقة الأهداف العامة للمنهج.

وعليه إذا لم تحقق أية مادة من المواد التعليمية أهدافها من خلال الهدف العام للمنهج، تصبح هذه المادة تشازاً في التكوين الهرموني والسيمفوني للمنهج، وفي هذه الحالة تكون هذه المادة مفروضة بطريقة تعسفية على المنهج.

وباختصار تظهر الشقوف في تركيب المنهج عندما يتم بناؤه من مجموعة من الموضوعات أو المواد التي لاتوجد علاقات بينها، والتي يفرضها المسئولون عن بناء وتصميم المنهج.

والآن :

ماذا عن التطبيق العملي أو الميداني للمنهج التربوي؟

يكون المنهج دون ممارسة عملية، مجرد تجمعات من ألوان المعرفة المختلفة، أو يكون وثائق مكتوبة تعكسها الكتب المقررة. إن ما يعطي المنهج قوته بالفعل هو الممارسة العملية

التى يمكن من خلالها إصدار أحكام موضوعية ودقيقة عن هذا المنهج. ويشير الواقع الفعلى الملموس إلى أن كثيراً من المناهج عندما نزلت إلى سوق التطبيق قد فشلت فشلا ذريعًا، سواء أكان ذلك بسبب عدم التخطيط الجيد لها، أو بسبب عدم الإعداد الجيد لتطبيقها.

أيضًا يفسر المنهج الفلسفة التربوية القائمة فى مجتمع ما، لذا يعد المعبر لتحقيق الأهداف التربوية المرسومة، فكيف يمكن التأكد من ذلك دون ممارسة عملية؟!

وتتطلب الممارسة العملية للمنهج التربوى خطة دقيقة لتوزيع مواد التدريس على مختلف الصفوف، كما تحدد لكل مادة ساعات أسبوعية معينة بما يتناسب وأعمار التلاميذ وإدراكهم، وهكذا تخدم المناهج خطة سير العمل فى المدرسة، إذ أنها توحد أهداف التعليم، وتؤمن حسن توجيهه، وبذا يتقارب مستوى الصفوف الواحدة فى مختلف المدارس.

وعلى نفس النمط فالمنهج وثيقة تحدد بدقة الأدوار التى يجب أن يقوم بها كل طرف من أطراف العملية التعليمية، وذلك دون وجود ضغوط خارجية، أو وصاية طرف آخر، ولكن قد يرى البعض فى تحديد الأدوار عملية تعسفية بالفعل على أساس أن هذا التحديد يقلص من أدوار كل من المدرس والتلميذ، ويحد من الحرية الأكاديمية التى ينبغى منحها لكل منهما.

الحقيقة المقصود بتحديد الأدوار هو التنظيم الفعال للعملية التعليمية، والذى من خلاله يستطيع أن يبدع المدرس والتلميذ، وأن يبتكر وأن يخرج كل منهما ما فى جعبته من أفكار، والواقع مالم يكن هناك هذا التحديد لعمت الفوضى أركان العملية التعليمية، وأصبح الشغل الشاغل لكل من المدرس والتلميذ هو البحث عن الراحة والاستقرار قبل البحث عن الحرية الأكاديمية التى ينبغى أن ينالها كل منهما.

وبعامة فى ظل الاستقرار الذى يقوم على أساس الحرية الأكاديمية المنظمة، والديمقراطية الصحيحة يمكن أن يكون الاداء والتفاعل على أجمل صورة، وذلك دون أن يكون للتعسف أى موقع من قريب أو بعيد على خريطة المنهج.

أيضًا يوفر المنهج على المعلم مشقة اختيار المواد والموضوعات التى ينبغى تقديمها، ولا يعنى ذلك من قريب أو بعيد أن المناهج آية منزلة لاتقبل المناقشة او النقد، بل هى ككل عمل إنسانى يبدو نقصه وتظهر فجواته عندما يظن أصحابه أنه تم واكتمل، وأصبح فى أحسن صورة، ولبس أجمل ثوب، وذلك ما يدعو أرقى الدول إلى تطوير مناهجها وتعديلها بما يواكب مقتضيات العصر والبيئة، وبما يتناسب وتقدم العلوم وفنون التربية.

ثالثاً : لماذا يكون من المهم النظر بعين الاعتبار لعملية تطوير منظومة المنظم فى ضوء احتياجات المستقبل ؟

لا ينفصل مفهوم التطوير أساساً عن مفهوم المنهج ذاته، فعندما كانت التربية القديمة تنظر إلى المنهج على أساس أنه المقررات الدراسية التى تقدم للمتعلمين لدراستها، فإن التطوير قديماً كان يقتصر فقط على تعديل تلك المقررات بطرق وأساليب مختلفة. أما فى ظل المفهوم الواسع للمنهج الذى ينظر إلى المنهج على أنه الحياة المدرسية الهادفة، اختلف الآن مفهوم التطوير واتسع مجاله فشمل جميع جوانب المنهج، من أهداف تحدد معالم العملية التربوية وتساعد على تحديد خططها، ومن مادة تمثل جانباً محدداً من جوانب المعرفة التى يتضمنها التراث الثقافى، إلى طريقة ووسيلة يراد بها مساعدة المتعلم إلى أقصى درجة ممكنة على استيعاب الخبرة وتمثلها والسيطرة عليها والاستفادة بها، وإلى تقويم يراد به تحديد مدى مابلغته العملية التربوية من نجاح فى تحقيق رسالتها وتحديد مشكلاتها واقتراح الأساليب المناسبة للتغلب عليها.

ولقد كان التطوير قديماً غير شامل لجميع جوانب المنهج، وكان جزئياً محدداً؛ لذا كان يقتصر على جانب أو أكثر من جوانب العملية التربوية. أيضاً لم يقم التطوير قديماً على إدراك أو تصور الصلة الحقيقية بين كل جانب من جوانب المنهج من جهة، ولا بين المنهج المدرسى والحياة التى تؤثر فى المتعلم من جهة أخرى، لذا لم يدرك المتعلم بصورة واضحة تماماً العلاقات المتداخلة والمتشابكة بين جوانب المنهج المختلفة.

ولقد لبست الأساليب القديمة للتطوير أثواباً عديدة نذكر منها ما يلى :

- التطوير بإضافة مادة أو أكثر إلى المقررات المعمول بها.
- التطوير بالإضافة والحذف لبعض أجزاء المقررات المعمول بها.
- محاولة تجديد المنهج بإدخال خبرات تربوية جديدة.
- الأخذ بأساليب جديدة فى طرائق التدريس والوسائل والأدوات والكتب.
- محاولة تنظيم المنهج تنظيماً جديداً عن طريق الربط أو الإدماج أو التكامل بدلا من نظام المواد الدراسية المنفصلة.
- محاولة تطوير نظم الامتحانات، وذلك باستخدام أساليب التقويم الحديثة.

وحيث إن التطوير يشتق أهميته من أهمية التربية ذاتها، وحيث إن التربية هى الوسيلة الأساسية التى يسخرها ويستخدمها المجتمع لحل مشكلاته وتحقيق آماله وتفجير طاقاته

البشرية واستغلال مصادره الطبيعية وإمكاناته المادية؛ لذا يجب بذل أقصى جهد ممكن لبناء المناهج وتطويرها على أفضل صورة ممكنة.

ولما كان المنهج يتأثر بعوامل متعددة منها العلم والثقافة والمجتمع والتلميذ وسائر جوانب الحياة، وهذه العوامل دومًا فى تفاعل عضوى مستمر مع بعضها البعض؛ لذا ينبغى أن يكون الهدف الرئيس للتطوير هو الوصول بالمناهج إلى أفضل صورة لها لتواكب ركب الثقافة النامية المتطورة.

ولكن :

ماذا عن التطوير الذى يؤدى إلى عدم الاستقرار والفوضى ؟

قد يحدث أحيانًا أن يتم تطوير المنهج ليلائم تطور مناظر طارئ حدث فى جانب ما من جوانب الثقافة السائدة، هنا قد نجد من يتقبل ذلك التطوير ويسانده لمواكبة التغير الثقافى الذى حدث، ومن يرفضه تمامًا بحجة المحافظة على التراث، وقد يحدث ذلك بلبلة أو سوء فهم يؤدى إلى نوع من الفوضى وعدم الاستقرار.

ومن ناحية أخرى قد تكون خطة التطوير طموحة جدًا، ولاتتناسب مع الإمكانات المتوافرة لتحقيقها، مما يؤدى إلى عدم تنفيذ الخطة المرسومة بحذافيرها، فيظهر التطوير فى صورة مشوشة أو مشوهة.

أخيرًا قد لاتتم دراسة جدوى التطوير دراسة علمية دقيقة، فتكون أهداف التطوير غير واضحة تمامًا، أو هامشية ولاتستحق الجهد الذى بذل فى تحقيقها؛ وبذا تشوب عملية التطوير الفوضى؛ لأنها لم تؤد إلى تصحيحات أو تسويات يعتد بها.

والسؤال :

مهما كانت درجة صعوبة القضية، هل نظل واقفين فى أماكننا، دون بذل أى جهد، ودون عمل أية محاولة من أجل تحديث المنهج ؟!

وبمعنى آخر:

هل نقف مكتوفى الأيدى، حتى تقع كارثة تربوية تعليمية، ثم نبدأ فى التحرك، وأخذ خطوات إيجابية؟!

وبمعنى ثالث:

هل يجب أن نسلم بأنه ليس فى الإمكان أحسن مما كان، والعالم يتحرك حولنا بسرعة فائقة وبعيدة المدى لإصلاح وتجديد وتحديث وتطوير التعليم على أساس جذرى؟!.

إن المنطلق والعقل يفرضان علينا ضرورة الحركة، ومن هذا المنطق نقدم الرؤية التالية :

(١) إن المنهج هو الوسيلة لبلوغ أهداف فلسفة التربية، فكما أوضحنا فيما سبق أن المنهج هو وسيلة لهذه الغاية؛ لذا يكون من الطبيعى أن يتبع المنهج الاتجاهات التربوية المتباينة من جهة، وأن يعكس المنهج النظريات التربوية الحديثة وما يطرأ على فلسفة التربية من تغيرات من جهة أخرى.

(٢) إن تغير المنهج بالمعنى الحقيقى هو تطور تدريجى يحدث على امتداد فترة من السنين، وليس نمواً طارئًا سريعًا يمتد لفترة زمنية قصيرة، إذ أن التعديلات والتغييرات فى أية فلسفة تربوية ليست وليدة لحظة ما، إنما قد تحدث بطورة بطيئة تمتد لفترة طويلة من السنين، وبالتالى فإن التطبيقات والممارسات التربوية التى تنجم عن التعديلات والتغييرات فى الفلسفة التربوية تنمو أيضًا ببطء.

وبعامة فإن التحويرات فى المنهج ينبغى أن تلازم التغيرات التى تحدث فى عادات وتقاليد المجتمع، وذلك يعنى أن التغييرات والتعديلات فى المنهج يجب ألا تحدث بسرعة تزيد عما يحدث من تغيرات فى المجتمع، حتى لايحدث تناقض بين القيم التربوية وبين كل من القيم المادية للمجتمع والقيم المعنوية لأفراده.

وعليه يقبل المجتمع التغيرات التى تحدث فى المنهج إذا تحققت باسلوب علمى وفقًا لمعايير محددة سليمة.

(٣) يوضح المنهج باستمرار أثر النظريات التربوية المتضاربة، ورغم ذلك فإن الأفكار التى يقدمها لنا التقدميون والتقليديون على السواء تدعونا للتفاؤل؛ لأنها تعبر عن موقف صحيح يبين أهمية اختبار الذات، ويظهر جدوى النقد الذاتى.

لقد ظهرت أفكار تربوية كثيرة، حيث أتى التقدميون بمقترحات تهدف تطوير وتحسين الأساليب التربوية، بينما عمل الأساسيون على إيقاف أو إبطاء مد موجة التغير السريع والمفرط فى سرعته الذى قد يؤدى – من وجهة نظرهم – إلى تناقضات أو وضع الشىء فى غير موقعه، مما قد يحدث تخلخلا أو انهياراً للقيم السائدة فى المجتمع.

وعلى الرغم من الاختلاف بين الاتجاهين السابقين فإنهما يتفقان على أن مصلحة التلاميذ هى أثمن شىء وأغلى هدف يجب تحقيقه؛ لذا يحدد التقدميون والتقليديون المواد المنهجية التى تخدم أولاً وأخيراً المتعلم، وذلك وفقًا لتوجهات كل فريق من الفريقين، وبما يخدم مقاصدهم ويعضد وجهة نظرهم، علمًا بأن ذلك ينبغى أن يتم بعد قيام كل فريق بالدراسات العلمية الجديدة والجادة فى هذا المضمار.

(٤) يزداد الآن التباين الواسع فى الحاجات والمهارات والقدرات بين تلاميذ المدارس، ويمكن استمرار هذه الزيادة لمدة أطول بسبب ظهور علوم حديثة وتقنيات تعليمية متقدمة.

وجدير بالذكر أنه إذا استمرت قوانين التعليم الأساسى فى مصر على ما هى عليه الآن، وإذا ظلت مجانية التعليم قائمة رغم الظروف الاقتصادية الصعبة، فإن حال التعليم سوف يستمر على ماهو عليه الآن، لكن إذا حدث تغيير بالنسبة للأمور المتقدمة فسوف تحدث تعديلات إدارية وتنظيمية مناظرة يصاحبها بلاشك تغييرات جذرية فى المناهج.

(٥) على الرغم مما يملكه المعلمون فى المدارس من خبرات تربوية فإن المنهج ليس ملكًا لهم فقط، بحيث يستطيعون تحديد الموضوعات التى يعلمونها للتلاميذ أو يستطيعون التعديل – بالحذف والإضافة والتبديل – فى موضوعات المنهج القائمة؛ وذلك لأن خبراتهم فقط لن تمكنهم من بناء أو تحديد محتوى المنهج.

ما تقدم ليس دعوة لإهمال خبرات المعلمين والإقلال من شانها؛ وإنما القصد منه وضع الأمور فى نصابها الصحيح ووضع النقط على الحروف؛ لأنه إذا أراد المعلمون أن يكون لهم دور فى بناء المنهج أو تطويره، فينبغى أن يتم ذلك من خلال الهيئات واللجان التربوية التى تكون مسئولة عن تجميع الخبرات التربوية ذات العلاقة المباشرة أو غير المباشرة بالمنهج، سواء يقدم هذه الخبرات التربويون أم غيرهم ممن تكون آراؤهم صائبة ومفيدة فى هذا الشأن.

ويظهر الحديث السابق فعالية الأثر المتبادل لجميع الخبرات الفاعلة فى مجال بناء المنهج وتطويره أو تحديثه، فينعكس أثر ذلك فى طبيعة المشكلات التى تتصدى لها المدرسة، وفى الموضوعات والخبرات التى تنظمها لتصبح جزءًا من المنهج.

والحقيقة، دون مساعدة المتخصصين من غير التربويين لايمكن إجراء دراسات دقيقة عن علاقة المدرسة بالمؤسسات الاجتماعية الأخرى، ولايصلح غير هذا الأسلوب – أسلوب تحليل فعاليات المجتمع – للتوصل لقرارات صائبة تتعلق بإضافة فعاليات معينة إلى البرنامج المدرسى أو حذف بعض الخبرات التى ثبت عدم جدواها ونفعها.

(٦) حيث إن لكل مجتمع خصائصه وعاداته وتقاليده وحاجاته وظروفه وإمكاناته التى تميزه عن سائر المجتمعات الأخرى؛ لذا ينبغى أن تتعاون جميع المؤسسات الموجودة فى المجتمع مع المدرسة لإبراز هويته وتوجهاته، على أن يتم ذلك من خلال بناء منهج موحد يتوافق مع طبيعة المتعلمين من حيث ميولهم وحاجاتهم وقدراتهم

(العقلية والذهنية) واستعداداتهم ودوافعهم، ويحقق فى الوقت ذاته حاجات التربية الاجتماعية والاقتصادية والدينية للمجتمع المحلى.

(٧) تلقى التجارب التى تجرى فى مجال المناهج الضوء على أهمية تغيير بعض جوانب المنهج، كما أنها تلفت الانتباه للحاجة الملحة لهذا التغيير الذى قد تفرضه مقتضيات ظروف الزمان والمكان، وبذا يساير المنهج العصر.

ويجدر التنويه إلى أن التغييرات والتعديلات التى تحدث فى المنهج من حيث بنائه وتركيبه وطريقة تدريسه وأساليب تقويمه لهى أمور ضرورية لعصرنة المناهج (كما أوضحنا من قبل)، وهى لا تحدث فى ذات الوقت أية أضرار معنوية أو نفسية للمتعلم، ولا تسبب نقصًا فى فاعلية عملية التعليم؛ وذلك لأن التغييرات والتعديلات فى المنهج التى تتم وفقًا للأسس العلمية تسعى لدرء نقائصه وإكمالها، وعلاج مواطن الضعف والوهن فى بعض موضوعاته وجوانبه، وبذا يكون المتعلم هو المستفيد الوحيد من العمليات التى تهدف إصلاح المنهج.

خاتمة:

يمكن الزعم بدرجة كبيرة من الثقة إن العلاقة بين المنهج التربوى وظروف الزمان والمكان شبه مطلقة، على أساس أن المنهج يعكس الفلسفة السائدة فى المجتمع، كما أن أية تغييرات فى المنهج تكون مرتبطة بتغييرات مناظرة فى المجتمع، والعكس صحيح أيضًا. كما أن المنهج مجال يتسع لكل الآراء والتوجهات، إذ يمكن من خلاله عرض جميع الأفكار والنظريات التربوية والسياسية والاجتماعية والاقتصادية لجميع الاتجاهات. أيضًا تؤثر ظروف المجتمع الاقتصادية فى نوعية التعليم كما تترجمها المناهج التى تقدمها المدارس، كذا ينبغى أن يكون المنهج ثمرة التعاون المشترك بين التربويين وغير التربويين ممن تكون آراؤهم مفيدة ومهمة فى مجال بناء المنهج وتخطيطه.

وإذا كانت الرؤية السابقة أوضحت ما يجب مراعاته بالنسبة للأبعاد التى على أساسها يتم بناء المنهج وتنظيمه، فإنها ألقت فى الوقت نفسه الضوء على أهمية تحقيق التوافق والتكامل بين مضمون المنهج ومتطلبات العصر وظروفه.

المراجع

(١) زكريا إبراهيم، **دراسات فى الفلسفة المعاصرة**، القاهرة: مكتبة مصر، ١٩٦٨، ص ص ١٥١ – ١٥٤.

(٢) كلود رافستان، ترجمة أحمد رضا محمد رضا، «عناصر لنظرية فى الحدود»، **مجلة ديوجين**، العدد ٧٨، القاهرة: مركز مطبوعات اليونسكو، ١٩٨٨، ص ص٣–٩.

(٣) مجدى عزيز إبراهيم، **دراسات فى المنهج التربوى المعاصر**، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ٢٠٠١.

(٤) ــــــــــــــ ، «التوافق بين مفاهيم الحدود عند (كلود رافستان) ومفهوم المنهج التربوى»، **مجلة كلية التربية بدمياط**، العدد الثالث عشر: الجزء الثانى، يونيو ١٩٩٠، ص ٧٠.

الفصل السابع عشر

الأعمدة السبعة لتطوير منظومة مناهج التعليم الجامعى*

- تمهيد.
- تطوير منظومة مناهج التعليم الجامعى.. لماذا؟
- الأعمدة السبعة لتطوير منظومة مناهج التعليم الجامعى.
- خاتمة.

* ورقة بحثية مقدمة المؤتمر القومى السنوى الثامن لمركز تطوير التعليم الجامعى: جامعة عين شمس (مخرجات التعليم الجامعى فى ضوء معطيات العصر) ١٣ - ١٤ نوفمبر ٢٠٠١.

تمهيد:

رغم أن التعليم الجامعي، هو الإمتداد الطبيعي للتعليم الثانوى (العام أو الفنى)، فإن طبيعته وهويته وتركيبه وأهدافه ونظمه ومخرجاته ... إلخ، تتباين بدرجة كبيرة عن نظيراتها فى التعليم الثانوى (العام أو الفنى)، فى عديد من النواحى، مثل : الحرية الأكاديمية الممنوحة لأستاذ الجامعة، والنظم واللوائح الإدارية المنظمة للعمل، ومتطلبات البحث العلمى، وإعداد الطالب علمياً وتقنياً ومعرفياً وثقافياً وفكرياً واجتماعياً ووظيفياً... إلخ، والأدوار التى يمكن أن تقوم بها الجامعة فى خدمة المجتمع ... إلخ.

ومن المسلم به أن مناهج التعليم الجامعى، تسهم فى تحديد مكانة المجتمع العلمية والتقنية، وفى إعداد الأفراد ذوى العقول القوية، وفى وضع تصور لحل المشكلات المجتمعية، ... إلخ، لذا يكون من المهم إخضاع منظومة مناهج التعليم الجامعى للتطوير المستمر والمتواصل.

وما تقدم، ليس المبرر الوحيد لتطوير منظومة مناهج التعليم الجامعى بصفة دورية، وإنما الثورات التى تحققت فى العلم، والتقدم التقنى المذهل لمخرجات تلك الثورات، تجعل هذا التطوير ضرورة لازمة وواجبة، لتلمس موقعنا على خريطة الحداثة، فى مجتمع المعرفة.

ولتحقيق ذلك التطوير بكفاءة، ينبغى تحديد أعمدة تطوير منظومة مناهج التعليم الجامعى، والتأكد من قوة وسلامة هذه الأعمدة، وذلك ما يسعى الحديث التالى إلى تحقيقه.

أولا: تطوير منظومة مناهج التعليم الجامعى ... لماذا؟.

هناك من يزعم بأنه : «ليس فى الإمكان أحسن مما كان». هذه مغالطة كبرى. فطالما الحياة مستمرة، فإن العالم يشهد يومياً العديد والعديد من الانجازات فى شتى المجالات. وإذا خصصنا الحديث عن العلم كمثال، فإننا نجد نظريات قديمة أفل نجمها، وأحياناً سقطت، لتظهر محلها نظريات أخرى مخالفة تماما. وهذا الأمر، لا يقتصر على العلم التطبيقى فقط، بل أصاب العلم النظري، أيضا. والدليل، أن السنوات الأخيرة من القرن الماضي، شهدت بزوغ ثلاث ثورات علمية، هي : الثورة المعلوماتية، والثورة البيوجينية، وثورة الكم [1]. ومن المتوقع، أن يكون «التلاقح بين هذه الثورات الثلاث هي الملمح الرئيسي من ملامح كل ما سيحدث من تطور علمي وتكنولوجي مذهل سيشهده البشر خلال القرن الحادى والعشرين [2]».

كمثال آخر، فإن الإنفجار المعلوماتى الذى شهدته الثلاثين سنة الأخيرة من القرن العشرين، صاحبه إمكانية نقل المعرفة من مكان لآخر، عن طريق شبكات إنترنت. ونتيجة طبيعية لذلك، بات أستاذ الجامعة أو الباحث أو الطالب، علي السواء، مطالبون بمعرفة الجديد والحديث فى مجالاتهم. أيضا، لا يستطيع أى فرد أن يقول الآن : «هذا أقصى ما يمكن، لأننى غير قادر، ولم أحصل علي غير ذلك»، فالمعرفة متوافرة، ويستطيع الفرد أن ينهل منها ما يشاء، لدرجة أنه ظهر مصطلح جديد، يعرف بالإعياء المعلوماتى.

إن السمة الأكيدة لعالمنا المعاصر، فى أغلب مناحيه، هى التغيير وليس التغير، ولهذا يكون من المهم جداً، تطوير مناهج التعليم الجامعي بصفة دورية، وخاصة أن الجامعة لها دور القيادة والريادة معاً، فى تأكيد أو عدم تأكيد القيم المادية والمعنوية، التى يمكن أن تسود المجتمع.

ومن خلال الإحتكاك المباشر مع بعض أعضاء هيئة التدريس فى الكليات الجامعية، نستطيع أن نقول بدرجة كبيرة من الثقة، أن ما يقوم بعضهم بتدريسه متوارث من أجيال سابقة، وعقيم الفاعلية، وخاصة ما يظهر فى صورة مذكرة أو كتاب القسم. هذا الأمر مرفوض، لأنه من غير المقبول منطقيا أن يقوم الطالب بدراسة مذكرة بعينها، ثم يقوم نفس الطالب – بعد تعيينه فى الجامعة والحصول على درجة الدكتوراة – بتدريس نفس المذكرة، وكأن المعارف والمعلومات الجديدة قد نضب معينها، وكأن المعرفة وقفت عند حدود بعينها.

ان تطوير مناهج التعليم الجامعى، مسئولية قومية، وواجب أخلاقى، إذا أردنا للتعليم أن يأتي بثماره المرجوة، وإذا أردنا للمجتمع أن ينمو، وأن يتقدم. إننا مطالبون اليوم، عن أى وقت مضى، بتكثيف قدراتنا، وإطلاق المارد من داخلنا، من أجل الخروج من غيبوبة «الاسترخاء»، التى يعيش فيها بعض أساتذة الجامعات حالياً، وخاصة بعد أن إتضحت الصورة وسقطت الأقنعة وإنكشف الزيف، عن حقيقة مؤلمة للغاية، وهي : إن غالبية المناهج – وليست كلها – التى يتم تعليمها فى الجامعة، لاتواكب التحديات التى أفرزتها الثورات التى تحققت فى العلم النظرى والتطبيقي، علي السواء. كما أن النسبة الأكبر لتلك المناهج فى صورتها الحالية، تمثل هواجس فكر وغيبوبة وهم، لا يصلحان للتعامل فى مجتمع المعرفة.

والسؤال : كيف يمكن تطوير منظومة مناهج التعليم الجامعى؟

إن الخطأ المألوف والمعتاد، عندما نتحدث، أو نحاول العمل فى تطوير المناهج، يتمثل فى التمركز والتمحور فى عناصر المنهج، وهى : المحتوى – طريقة التدريس – الوسائل

المعينة – أساليب التقييم، وكأنما المنهج بمعزل عن المنظومات الفرعية الأخرى لمنظومة التعليم، فى شكلها الأشمل والأعم.

ومن وجهة نظرنا، تقوم عملية تطوير منظومة مناهج التعليم الجامعي علي أعمدة سبعة، سيتم تحديدها فيما يلى. ولكن قبل هذا التحديد، يجدر الإشارة إلى :

* يمكن للآخرين إضافة أعمدة أخرى، إذا وجدوا أن الأعمدة السابقة غير كافية .

* إن أعمدة تطوير المناهج التى نقصدها، لا تعنى أسس بناء المنهج، – وإن كان هناك تداخل بطريقة غير مباشرة بين تلك الأعمدة والأسس التى يجب مراعاتها عند بناء المنهج– وإنما هى المرتكزات والمنطلقات التى تظهر للعيان، بالنسبة لعملية التطوير المقصودة.

* ترتبط أعمدة تطوير مناهج التعليم الجامعي بأدوات وصل قوية، فتبدو وكأنها شبكة من العلاقات المترابطة، رغم إن كلا منها له إستقلاله النسبى .

وتتمثل الأعمدة السبعة لتطوير مناهج التعليم الجامعى، فى الآتى :

– المعرفة العلمية.

– الفنون.

– التكنولوجيا.

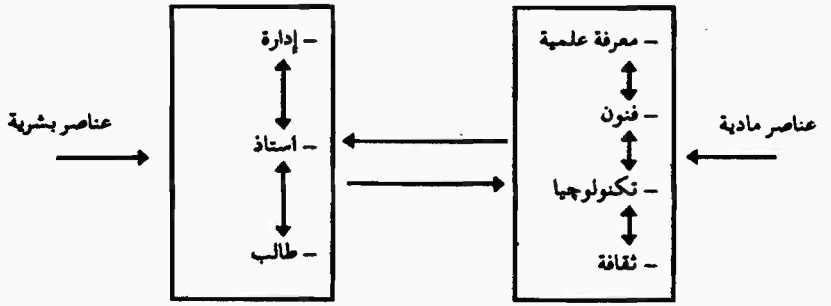
– الثقافة.

– الإدارة.

– الأستاذ.

– الطالب.

وتبدو العناصر السبعة السابقة وكأنها مقسمة إلى مجموعتين، هما: مجموعة العناصر المادية، التى تمثلها المعرفة العلمية والفنون والتكنولوجيا والثقافة، ومجموعة العناصر البشرية، التى تمثلها: الإدارة، والأستاذ والطالب، حيث تكون بين المجموعتين علاقات تبادلية التاثير، كما يوضح ذلك الشكل(١):



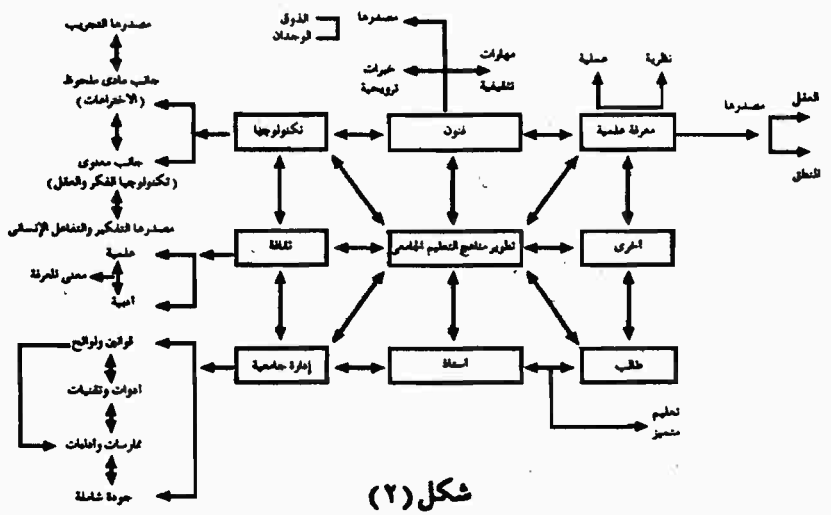
شكل (١)

التفاعل التداخلى بين العناصر المادية والعناصر البشرية

لمنظومة تطوير مناهج التعليم الجامعى

والتقسيم السابق يعوزه الدقة الخالصة، إذ إن العناصر المادية تحمل بين طياتها تأثير العنصر البشرى، على أساس أنه مصدر إبتكارها وإبداعها. وفى المقابل، لايمكن للعناصر البشرية أن تعمل بمعزل عن العناصر المادية، التى حققها الإنسان، فى ضوء خبراته المتراكمة على مر العصور.

ومجازاً، على أساس التفاعل التداخلى بين العناصر المادية والعناصر البشرية، وفى ضوء التأثيرات التبادلية لعناصر كل مجموعة على حدة، بالنسبة لبعضها، يمكن تمثيل منظومة تطوير مناهج التعليم الجامعى، فى الشكل التالى:



شكل (٢)

منظومة أساسيات تطوير مناهج التعليم الجامعى

وفى شكل (٢)، على الرغم من تحديد سبعة أساسيات لتطوير مناهج التعليم الجامعى، فإننا أدرجنا عنصراً ثامناً غير معلوم، تحت مسمى (أخرى)، لفتح باب الاجتهاد أمام الآخرين، ومنعًا للحجر على فكر وتفكير كل من يريد أن يعمل فى مجال تطوير منظومة مناهج التعليم الجامعى.

وننوه إلى أن المقومات الأربعة الأولى، رغم أنها من صنع الإنسان، فإن هذا الإنسان ليس من الضرورى أن يكون أحد أطراف العملية التعليمية فى الجامعة، كما هو الحال بالنسبة للأساسيات الثلاثة الأخيرة. أيضًا، على الرغم من تداخل وتشابك الأساسيات السابقة، فإننا نتناول دراسة كل منها، على حدة، لمزيد من التوضيح والتفصيل لكل منها، وذلك على النحو التالى :

ثانياً : الأعمدة السبعة لتطوير منظومة مناهج التعليم الجامعى:

تتمثل الأعمدة السبعة لتطوير منظومة مناهج التعليم الجامعى، فى :

(١) المعرفة العلمية :

تتمثل الملامح الرئيسة للمعرفة العلمية، فى الآتى :

- تبدأ بمشاكل علمية، ونظرية أيضا.
- تتضمن البحث عن الحقيقة، أى البحث عن نظريات تفسيرية صحيحة موضوعياً .
- تأخذ فى اعتبارها ان المعرفة البشرية ليست معصومة من الخطأ، لذلك فهى محل شك، ومن ثم لابد التمييز بوضوح بين الحقيقة واليقين [٣].

ويجدر الإشارة إلى أن نظرية (زيدوفانيس) تناولت موضوع (الحقيقة والمعرفة البشرية)، على النحو التالى :

- تتألف معرفتنا من عبارات.
- تكون العبارات إما صحيحة أو خاطئة.
- الحقيقة موضوعية : إنها تناظر محتوى العبارة مع الوقائع.
- حتي عندما نعبر عن أكمل حقيقة، فإننا لن نعرف ذلك – نعنى أننا أبداً لن نعرفها بيقين .
- لما كانت « المعرفة » بالمعنى المألوف للكلمة تعنى « المعرفة اليقينية »، فلا يمكن أن يكون ثمة معرفة، لن يكون سوى (المعرفة الحدسية)، « فكل شئ ليس إلا نسيجًا محبوكًا من التخمينات » .

- لكنا نستطيع فى معرفتنا الحدسية أن نتقدم نحو شئ أفضل.

- المعرفة الأفضل هى الاقتراب الأفضل من الحقيقة.

- لكن تبقى المعرفة حدسية - نسيجاً من التخمينات.

لقد كان (زينوفانيس) يفرق بوضوح بين الحقيقة الموضوعية وبين اليقين الذاتى. إن الحقيقة الموضوعية هى تناظر العبارة مع الوقائع، سواء عرفنا هذا - عرفناه بيقين - أو لم نعرف. وعلى هذا، فلايجب أن نخلط بين الحقيقة وبين اليقين أو المعرفة اليقينية. إن من يعرف شيئا بيقين هو من يعرف الحقيقة. لكن يحدث كثيراً أن يحدس أحدهم شيئاً دون أن يعرفه بيقين، ويحدث أن يكون حدسه صحيحاً فعلاً لأنه يناظر الوقائع (٤).

والسؤال : وماذا عن مجتمع المعرفة؟

فى مجتمع المعرفة، 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، سيكون للعلم يد المبادأة فى صنع نموذج هذا القرن. ومن العبث أن نعتقد إمكانية قيام مجتمع المعرفة، دون وجود مناهج تعليمية تعلمية متقدمة، كأداة لها مصداقيتها الكاملة فى تطوير منظومة التعليم.

وفى مجتمع المعرفة، يرتبط النشاط الذهنى بالتحقيق العملى، على أساس «إن تكوين وتطوير المعرفة العلمية يفترضان نشاطاً معيناً يؤديه الفكر فى مجال البحث العلمى. المعرفة لا تظهر ولا تتطور من تلقاء ذاتها، إنها تعد بفضل جهود معينة للناس المشتغلين فى مجال إنتاج الأفكار العلمية»(٥)، وبذلك تتجلى قوة المناهج التربوية فى مجتمع المعرفة، على أساس أنها الأداة الرئيسة فى إعدا الكوادر، ممن يعملون فى إنتاج الأفكار العلمية.

أيضا، فى مجتمع المعرفة، مهما كانت المسائل التى يتم معالجتها فى فلسفة العلوم، فإن هذه المسائل تتداخل وتتشابك، لأن فروع العلوم ذاتها - على الرغم من استقلاليتها - ترتبط معاً بوشائج نسب قوية، متينة الأساس، ناهيك عن أن العلم السهل البسيط، لم يعد له وجود اليوم فى مجتمع المعرفة. ولذلك، إنعكس هذا الأمر على بنية وتركيب المناهج التربوية، فظهر الاتجاه التكاملي فى تنظيم المنهج، الذي يحاول ربط المواد الدراسية المختلفة تحت مظلة واحدة، كما إنعكس على محتوى المناهج التربوية، بحيث باتت تتضمن المواد العلمية المتقدمة، وخاصة فى وجود الكمبيوتر والإنترنت كتقنيتين فاعلتين.

أيضاً، من المسلم به، أن العلم هو البحث عن الحقيقة، وهدفه هو الاقتراب من الحقيقة. « والعمل في العلم هو الفرض، هو النظرية؛ وهدف النشاط العلمي هو الحقيقة، أو الاقتراب من الحقيقة، والقوة التفسيرية. وهذا الهدف ثابت إلى حد بعيد. ذلك هو السبب في وجود التقدم، تقدم قد يمكث قرونا : تقدم نحو نظريات أفضل وأفضل »[٦].

ويجدر الإشارة إلى أن الأدب يعتمد ويقوم علي النقد الذاتي الخلاق للفنان. وهذا، أيضا، موجود بالنسبة للعلم، بجانب النقد المشترك. فإذا أخطأ العالم – وذلك لا يحدث كثيراً – فإن غيره من العلماء يكتشفون ذلك الخطأ. بمعني ؛ منهج العلم ذاتي النقد وتبادلي النقد آنياً، حيث يتم نقد أية نظرية علمية في ضوء ما أحرزته في البحث عن الحقيقة، وذلك يجعل النقد عقلياً.

ولمزيد من التوضيح لما تقدم، يقول (بوبر) :

« يعرف العالم هذا، ويعرف أن تخيلاته وحدسه بل وحتي إحساسه بالشكل، كثيراً ما تضلله ولا تقوده إلى هدفه؛ إلى اقتراب من الحقيقة أفضل. ذلك هو السبب في الأهمية القصوى للفحص النقدى الدائم في العلم، الفحص الذى لا يقوم به مبدع النظرية وحده، وإنما أيضا غيره من العلماء. ليس في العلم عمل كبير يرتكز فحسب على الإلهام والإحساس بالشكل »[٧].

وتتجلى خطورة العلم في أنه يمثل أهم أدوات التغيير المجتمعي، دون أن يعتمد ذلك على أحكام قيمية، بل على أساس إبراز مبررات التغيير نحو الأفضل. ومن هنا، يقوم العلم بدوره على الوجه الأكمل، إذا تحول إلى مكون عضوى من مكونات ثقافة المجتمع.

في ضوء ما تقدم، وفي ضوء إختزال الفاصل الزمني بين النظرية وتطبيقاتها التقنية، وفي ضوء ثورات العلم التى تحدث بإطراد، لدرجة أن الحديث عن علوم المستقبل، وليس العلوم المعروفة حاليا، بات مألوفاً ومطلوباً آنياً، يكون من الواجب النظر بعين الاعتبار لموضوع تطويرمناهج الجامعة، كقضية قومية ملحة، إذا كنا جادون في تخريج أجيال قادرة علي التكيف والعطاء، في وجود هذا الزخم الهائل من النظريات العلمية المعروفة، ومن النظريات العلمية المتوقع تحقيقها في القريب العاجل .

(٢) الفنون :

تنقسم المعرفة الإنسانية إلى علوم وفنون، ولكل منهما جانبين، أحدهما نظرى وهو العلم، والآخر تطبيقي وهو الفن .

ويتمثل العلم بمفهومه العام فى الحقائق التى إهتدى إليها العقل الإنسانى، عن طريق التفكير والتجريب، فآمن بها، وإستخدمها فى شتى جوانب الحياة .

ويتمثل الفن فى شتى المهارات التشقيفية والخبرات الترويحية التى يحذقها الإنسان، ويتمكن منها عن طريق الاستعداد والممارسة .

وحيث أن العلوم مصدرها العقل والمنطق، بينما الفنون مصدرها الذوق والوجدان، وحيث أن أحكام العقل واحدة حيال جميع الحقائق، بينما تختلف أذواق الناس تجاه بعض الأمور والجوانب الحياتية والجدلية والمعنوية. لذا، فحقائق العلم يقبلها الناس دون إختلاف، بينما أحكامهم تتباين بالنسبة لبعض الفنون.

وقد يفسر البعض ماتقدم بأن العلم والفن، يبدوان وكأنهما مختلفين، وليس بينهما علاقة دالة. ولكن الأمر ليس بمثل هذه الحدة، إذ إن العلم والفن فى حقيقة أمرهما غير منفصلين أو غير منعزلين، عن بعضهما. فالعلم له جانبه الجمالى، كما أن الفن له أصوله وأسسه العلمية، ناهيك عن أن قيمة الفن فى حياة الإنسان، لاتقل أهمية عن قيمة العلم نفسه.

فى ضوء ماتقدم، ينبغى أن يكون لمناهج التعليم الجامعى جانبها الفنى، إذ على أساس هذا الجانب تتفجر طاقات الإبداع، عند المعلم والمتعلم، على السواء. لذلك، يكون من المهم، تلمس الجوانب الفنية فى مناهج التعليم الجامعى، وإبرازها بما يخاطب المشاعر والأحاسيس عند الطلاب. أيضا، ينبغى ألا يقتصر الأمر على إدراك الجمال الفنى فى مناهج التعليم الجامعى، ولكن يجب إبراز قيمة الفنون ذاتها، لدورها الفعال فى سمو الجانب الوجدانى، وفى رفع شأن الروح، فى حياة الإنسان، عن طريق ممارسة ودراسة بعض ألوان الفنون المختلفة، وخاصة فى الأقسام العلمية، التى تقوم خطط الدراسة فيها على الحقائق الصماء، التى تخاطب العقل فقط، دون أن يكون للتذوق الفنى أى موقع فى تلك الخطط [٨] وإذا كان البعض يقول أن الفنون هى مرآة تعكس حضارة الشعوب، فذلك صحيح بدرجة كبيرة، مما يستوجب وضع الفنون على قدم المساواة بالنسبة للعلوم البحتة والتطبيقية، فى خطط الدراسة بالجامعة .

(٣) التكنولوجيا :

أشار الحديث السابق إلى التضاؤل الزمنى بين نظريات العلم وتطبيقاتها التكنولوجية، وذلك يبرز الحاجة الماسة إلى تأهيل أجيال من الفنيين القادرين على التعامل مع التقانات الحديثة، حيث يتحقق الإبداع المستمر فى شتى منتجاتها.

ورغم أهمية الجانب المادى الملحوظ من التكنولوجيا، فى تقدم المجتمع، فإن الجانب المعنوى الذى يتمثل فى تكنولوجيا الفكر والفعل، لا يقل أهمية عن الجانب المادى. وفى هذا الصدد ،يقول (أحمد شوقى) ما يلى :

« تعرف التكنولوجيا بكونها أحد المحددات الثقافية، التى لا يقل أثرها فى تشكيل حياة البشر عن الفلسفات والمعتقدات والنظم الاجتماعية والاقتصادية. اما مفهومها الشائع حاليا، فيقتصر لدى الغالبية العظمى على التمكن من طرائق التصنيع والإنتفاع بها، مع التطبيق المنتظم للمنجزات العلمية فى الأغراض التطبيقية. وعلى ذلك، فالمفهوم الواسع يقترح معاملة آليات اكتساب وابداع الفكر، وكذلك آليات انعكاس هذا الفكر بشكل متناغم أو متناقض مع السلوك والأفعال، من منطلق انها كلها تكنولوجيات يمكن العمل على تجويدها وتطويرها، وتعظيم قيمتها المضافة على أفعالنا، بشكل يساعد على زيادة كفاءة التصدى لمختلف المشكلات البشرية الخاصة والعامة »[٩].

إذاً، ينبغى أخذ المفهوم الواسع للتكنولوجيا فى تطوير مناهج التعليم الجامعى، وخاصة أن تطبيق الجانب المادى للتكنولوجيا يتحقق بدرجة ما، فى الكليات العملية، إذ نشاهد بعض التجهيزات المعملية الحديثة وبعض الآلات والمكائن المتقدمة، فى كليات : الهندسة والعلوم والطب ... إلخ

وجدير بالذكر، إذا أردنا إحترام إنسانية الإنسان وآدميته، والنظر إليه كقيمة فاعلة، وليس كترس فى آلة. علينا تحقيق التكامل بين : (أ) منظومة : « الحق – الخير – الجمال »، (ب) منظومة : « الحرية – المساواة– الأخاء »، (جـ) منظومة : « الفلسفة – الفن – الأدب »، وذلك بجانب المنظومة الحديثة التى ظهرت نتيجة ظروف الزمان والمكان الحاليين، وهى منظومة : « العلم – التكنولوجيا – التنمية ». ويمكن للمفهوم الواسع للتكنولوجيا ذاتها، تحقيق الهدف السابق النبيل، فى حالة أخذه كأحد أعمدة تطوير مناهج التعليم الجامعى.

(٤) الثقافة :

تسهم مناهج التعليم الجامعى – بوضعها الحالى – فى إزدواجية الثقافة، وتقسيمها إلى : ثقافة علمية وثقافة أدبية. وحيث ان الثقافة تخص الإنسان أولاً وأخيراً، وحيث ان الإنسان نفسه كائن حى، له وجود متكامل، بحيث لا يمكن فصل جسمه عن عقله، ولا يمكن وضع حدود فاصلة بين ميوله وحاجاته وانفعالاته واستعداداته.. إلخ، لذلك فإن التقسيم المصطنع للثقافة، فى صورته السابقة، غير مرغوب فيه.

ومما يؤكد ما تقدم، معادلة معنى الثقافة إلى معادلة معنى المعرفة، حيث نجد أنفسنا أمام المعادلة الرمزية ذات البناء الصورى، حيث العلم مدلول، والفن دالة، والتقدم مرجعهما.

إذاً، من منطلق ثقافة العلم نفسه، فإن الثقافة لا توصد بابها أمام العقل العلمى الموضوعى، المتساءل دوماً، والمنقب بلا أناة، وبذلك تتحقق إمكانية ترتيب المسلمات من جديد، بهدف إقامة الآراء اليقينية، بدلاً من الآراء الظنية(١٠).

ويجدر التنويه إلى أن الإنسان الحر هو الأساس فى تقدم العلم، لذا ينبغى على الإنسان أن يعمل فى كنف مؤسسة علمية ثقافية، وأن يكون هو نفسه مثقفاً.

« والحقيقة، الثقافة – مهما كانت تعريفاتها أو توجهاتها – فإن تجلياتها تظهر واضحة فى تعريف الفرد بالتصورات المهمة عن المجتمع والتاريخ، وفى توعية الفرد بطبيعة تكوين وتركيب أو بنية الحياة الإجتماعية، التى تتجاوز مجال التفاعلات السياسية، إلى حدود وشروط ومضامين العلم الاجتماعى »(١١).

تاسيساً على ماتقدم، يمكن القول بدرجة كبيرة من الثقة، إن التزاوج – التآومة – بين المعرفة والعلم والتكنولوجيا والثقافة، حقيقة واقعة، وليس فى ذلك أدنى غرابة، فإنها من صنع الإنسان، وتحقق مطالبه فى الوقت نفسه، بدرجة تتوقف عليها وضعه الاجتماعى أو مستواه المادى. فإذا طبقنا ذلك على المتعلمين فى الجامعة، نجد أن الرباعية السابقة تهم مجتمع المتعلمين الحقيقيين، فى حياتهم الحالية والمستقبلية، وذلك ما يجب أن تراعيه مناهج التعليم الجامعى، وتأخذه فى إعتبارها.

(٥) الإدارة :

يتم إدارة التعليم الجامعى على الأسس التالية :

* يتم إختيار رئيس الجامعة بقرار جمهورى، ويتم إختيار النواب الثلاثة لرئيس الجامعة بقرار على مستوى رئيس الوزراء.

* يتم إختيار عميد الكلية بقرار من رئيس الجامعة، ويتم اختيار الوكلاء الثلاثة على أساس ترشيح العميد، وموافقة رئيس الجامعة.

* يتم إختيار رئيس القسم على أساس المنصوص عليه فى قانون تنظيم الجامعات.

* يتم إختيار أمين عام الجامعة على أساس موافقة رئيس الجامعة، ويتم اختيار أمين الكلية على أساس ترشيح العميد.

وهنا، يجدر الإشارة إلى وجهة نظرنا، فيما يختص بتعيين عمداء الكليات، إذ نشرنا في مجلة المصور، مقالاً بعنوان : « تعيين العمداء .. مسألة ينبغي إعادة النظر فيها » (١٢). والحقيقة التي لاجدال فيها، إن تعيين عميد الكلية من قبل رئيس الجامعة، يجعله منفذاً للسياسة التي يقرها رئيس الجامعة، كما يقيده بفكر ورؤية رئيس الجامعة بالنسبة لتسيير العمل في الكلية.

وإذا كان تعيين رئيس الجامعة يتم بقرار جمهوري، فذلك قد يكون له وجاهته في ظل الظروف الحالية التي تمر بها الأمة. فمنصب رئيس الجامعة بات الآن منصباً سياسياً بالدرجة الأولى، في وجود متغيرات عديدة ومتعددة، بعضها داخلي، والكثير منها خارجي.

وبصراحة، لا غرابة في تعيين رئيس الجامعة، إذ إن ذلك يتحقق في أعرق الجامعات : الأوروبية والأمريكية، على السواء، ولكن غير المفهوم أو غير المقنع هو تعيين عميد الكلية بقرار من رئيس الجامعة.

وبالنسبة لمبررات أخذ الإدارة في الجامعة أو في الكليات الجامعية، كأحد الأعمدة السبعة في تطوير مناهج التعليم الجامعي، فذلك يعود - بالدرجة الأولى - إلى التأثير الإيجابي أو السلبي للإدارة في تسيير العملية التعليمية داخل الكليات، وفي تحديد مدى إنفتاح أو إنغلاق الجامعة على المجتمع.

بمعنى، في ظل إستقلالية الفكر والفعل لأساتذة الجامعة، وفي ظل التحديث الشامل في منهجية الإدارة، واعطاء حريات أوسع وصلاحيات أشمل للأقسام العلمية، يمكن تطوير مناهج التعليم في الجامعة، بما يتوافق مع متطلبات العصر.

(٦) الأستاذ :

وفي هذا الصدد نكتفي بما قاله (أحمد شوقي)، في هذا الشأن، بدون تعليق :

« تكثيف مفهوم الأستاذية، بحيث يقوم الأستاذ بدوره الريادي داخل المنظومة الجامعية. ولا يتم في الظروف الحالية بنظام كنظام كراسي الأستاذية السابق، ولكن بالاعداد والتوظيف الجيدين والتقويم المستمر والتقدير المادي الملائم. بذلك تكون الأستاذية هدفاً أسمى وليست وسيلة لطلب القرب من غيرها! » (١٣).

(٧) الطالب :

عندما تحدث (كرين برينتون) منذ حوالي خمسين سنة مضت، عن مفهوم ودلالة كلمة حديث Modern، ذكر : « ومن أهم وأوضح معالم ثقافتنا الحديثة الوعي بالجدة المشتركة، وبأسلوب حياة مغاير لأسلوب أسلافنا » (١٤).

ولنا أن نقارن بين واقع الحياة من خمسين سنة مضت، وواقع الحياة الآن، حيث تعقدت وتأزمت العلاقات الإنسانية الآن، بسبب سيطرة وهيمنة الآلة على الإنسان، بحيث بات وكأن الإنسان لاحول له ولا قوة. «إن علينا أن نحدد من الآن إجابة عن هذا التساؤل الضرورى: إلى أى مدى سنسمح للآلات أن تقوم بكل ما يمكن للإنسان أن يقوم به من عمل ؟!

فالإجابة عن هذا السؤال ستحدد الإجابة عن سؤال أكثر جوهرية بشأن المستقبل، وهو: هل سنكون سادة الآلات أم ستصبح الآلات هى سادتنا !!.

إنها تساؤلات لاينبغى أن تشغل بال العلماء فقط لأن العلماء يعنيهم فى المقام الأول تحقيق أقصى استفادة من القوانين العلمية وتحقيق أكبر قدر من النتائج العلمية الناجحة المترتبة على اكتشافاتهم والتكنولوجيات القائمة عليها، ومن ثم ينبغى أن تشغل هذه التساؤلات عقول كل البشر، خاصة من يملكون القدرة الفكرية على التأثير فى التوجهات العلمية للتقدم البشرى، ولا شك أن على رأس هؤلاء يأتى الفلاسفة، وبعض العلماء الذين لايزالون يملكون العقلية الشمولية القادرة على التأمل والتفكير بصورة إيجابية لمصلحة الحفاظ على إنسانية الإنسان !» (١٥).

إن ماتقدم، يشغل بال المتعلم، ويجعله يعيش مهموماً قلقاً متوتراً. وإذا أضفنا إلى ذلك، الظروف الاجتماعية والاقتصادية، التى تعانى منها نسبة كبيرة من المتعلمين، نجد أن السواد الأعظم منهم، يعيشون فى أزمة حقيقية. وبالتالي، لايعنيهم – من قريب أو بعيد – ما إذا كانوا يدرسون مناهج متطورة، وتناسب العصر، أم لا. المهم بالنسبة لهم النجاح، والحصول على الدرجة العلمية، عن طريق الضغط على أستاذ الجامعة لإختصار المقرر، وحذف أجزاء كبيرة منه. وقد يتحقق نجاح الطلاب فى مرات قليلة، عن طريق الغش، بواسطة قصاصات صغيرة من الورق، أو عن طريق الكمبيوتر وإنترنت (فى حالة التعليم عن بعد).

ولكى نواجه المعادلة الصعبة التى أظهرها الحديث آنف الذكر، ولكى يكون الطالب بالفعل أحد أعمدة تطوير مناهج التعليم الجامعى، علينا بنظام التكليفات، حيث تخصص فى لائحة جميع الكليات، بلا إستثناء، مادة دراسية تحت مسمى (تكليف)، ويخصص لها مائة درجة على الأقل، ويكون المطلوب فيها دراسة موضوع جديد فى مجال التخصص، على شبكة إنترنت، فذلك يسهم فى إعداد المتعلم قوى العقل، القادر على التعليم والتعلم، وإستغلال طاقاته الإبداعية. أيضا، يكون ماتقدم مفيداً لكل من الأستاذ والطالب، فى عالم يموج بالمتغيرات العلمية، ويزخر بالانجازات التقنية.

خاتمة:

يتطرق الحديث السابق إلى موضوع : «الأعمدة السبعة لتطوير مناهج التعليم الجامعي»، حيث تتمثل هذه الأعمدة، في: المعرفةالعلمية، والفنون، والتكنولوجيا، والثقافة، والإدارة، والأستاذ، والطالب .

ويجدر الإشارة هنا إلى النقطتين المهمتين التاليتين :

* تمت دراسة الموضوعات السابقة بإختصار، إذ أن العرض التفصيلى لكل منها، يحتاج دراسات ودراسات. ورغم هذا الإختصار، فإن الرسالة المطلوب أن تصل، قد تحققت، إذ إن الهدف الرئيس للحديث السابق، هو إلقاء الضوء على تطوير مناهج التعليم الجامعى، كمطلب قومى وحياتى، فى ضوء متطلبات العصر الحالى .

* إذا كنا حددنا أعمدة تطوير مناهج التعليم الجامعي بسبعة، فذلك ليس بنهاية المطاف، إذ يمكن للآخرين الإجتهاد، وإضافة أعمدة أخرى قوية ومتينة، تسهم فى تحقيق الهدف المقصود. أيضا، يمكن للباحثين أن تكون منطلقاتهم لتطوير مناهج التعليم الجامعى، مخالفة تماماً لما جاء فى الحديث السابق، ولا بئس فى ذلك، والمهم العمل من أجل تحقيق المنفعة الخالصة، بحيث تساير مناهجنا نظيراتها فى الدول المتقدمة، وبحيث تحقق مناهجنا مقاصدها المأمولة، بالنسبة للفرد والمجتمع على السواء .

المراجع

(١) ميتشيو كاكو، ترجمة سعد الدين خرفان، **رؤى مستقبلية .. كيف سيغير العلم حياتنا فى القرن الواحد والعشرين**، سلسلة عالم المعرفة (الكويت)، العدد ٢٧٠، يونيو ٢٠٠١ .

(٢) مصطفي النشار، «التقدم العلمي – التكنولوجي يحدد صورة المستقبل»، **جريدة الأهرام** فى ٦/٩/٢٠٠١ .

(٣) كارل بوبر، ترجمة أحمد مستجير، **بحثاً عن عالم أفضل**، القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب، ٢٠٠١، ص ص ١٣ – ١٤ .

(٤) المرجع نفسه، ص ص ٢٣٧ – ٢٣٨ .

(٥) شفيريف، ترجمة طارق معصرانى، **المعرفة العلمية كنشاط**، موسكو : دار التقدم، ١٩٨٩، ص ٧٢ .

(٦) كارل بوبر، **مرجع سابق**، ص ص ٢٧٧ – ٢٧٨

(٧) **المرجع نفسه**، ص ٢٧٨ .

(٨) مجدى عزيز إبراهيم، **الرياضيات وإستخداماتها فى العلوم الإنسانية والنفسية والاجتماعية**، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٨٩ .

(٩) أحمد شوقي، **العلم .. ثقافة المستقبل**، القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب، ٢٠٠١، ص ٢٢٨ .

(١٠) مجدى عزيز إبراهيم، **التربية .. الثقافة .. العلم : ركائز فى بناء الحضارة الإنسانية المعاصرة**، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية، ٢٠٠٠، ص ٥٨ .

(١١) ـــــــــــ **رؤى مستقبلية فى تحديث منظومة التعليم**، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية، ٢٠٠١، ص ١٥٦ .

(١٢) ـــــــــــ «تعيين عمداء الكليات .. مسألة ينبغي إعادة النظر فيها»، **مجلة المصور**، العدد ٣٨٠٢ فى ٢٢ أغسطس ١٩٩٧ .

أيضا جاء المقال السابق فى المصدر التالى :

* مجدى عزيز إبراهيم، **تطوير التعليم فى عصر العولمة**، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية، ٢٠٠٠، ص ص ٨٤ – ٨٧ .

(١٣) أحمد شوقى، **مرجع سابق**، ص ١٢٦ .

(١٤) كرين برينتون، ترجمة شوقي جلال، **تشكيل العقل الحديث**، القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب، ٢٠٠١ ،ص ١٦ .

(١٥) **مصطفى النشار، مرجع سابق** .

الفصل الثامن عشر

رؤية مستقبلية لمنظومة منهج الموهوبين في المدرسة الثانوية الشاملة *

- تمهيد
- مدرسة ثانوية شاملة للموهوبين... لماذا؟
- الواقع الفعلى للمنهج الحالى فى المدرسة الثانوية.
- منظومة منهج الموهوبين فى المدرسة الثانوية الشاملة.
- خاتمة.

* المؤتمر العلمى الثالث للمركز القومى للبحوث التربوية والتنمية لذوى الاحتياجات الخاصة (٢-١٤/ ٥/ ٢٠٠٢).

تمهيد:

في ورقة بحثية بعنوان: «منظومة التفاعل الصفي للأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة»، تركز الحديث حول أهمية وضرورة عدم فصل الموهوبين حتى لاينتابهم الغرور عندما يحسون أنهم أفضل من الآخرين، كذا عدم فصل بطيئ التعلم حتى لايشعرون بالدونية عندما يدركون أنهم أقل من الآخرين. ولكن الأمر يختلف تمامًا في المدرسة الثانوية، حيث يجب رعاية الموهوبين، لأنهم في هذه المرحلة يمثلون نواة الكوادر التي سوف تتحمل مسئولية القيادة عندما يتخرجون في الجامعة، ناهيك أن الطالب بطيئ التعلم غالبًا لايستكمل دراسته على مستوى المدرسة الثانوية العامة.

وبعامة، فإن رعاية الموهوبين في المدرسة الثانوية لهو واجب قومي، مع الأخذ في الاعتبار أن الخطوة الأولى في طريق رعاية هؤلاء الموهوبين، يتمثل في تعليمهم من خلال منهج عصرى، يواكب متغيرات وظروف الزمان والمكان.

ولتحقيق ما تقدم، يتم دراسة الموضوعات التالية:

١ – مدرسة ثانوية شاملة للموهوبين.. لماذا؟!

٢ – الواقع الفعلي للمنهج الحالي في المدرسة الثانوية.

٣ – منظومة منهج الموهوبين في المدرسة الثانوية الشاملة.

وفيما يلي شرح تفصيلي للثلاث نقاط السابقة:

* أولاً: مدرسة ثانوية شاملة للموهوبين ... لماذا؟!

من منطلق أننا نعيش في مجتمع المعرفة، الذى يتميز بالعمق والتعمق في مجالات الدراسات العلمية، في شتى مناحيها وتجلياتها. فالقضية تتجاوز الآن كثيراً معرفة بعض المعلومات عن بعض الموضوعات، إذ بات الأمر يتطلب دراسة بنية وتركيب الشئ موضوع الدراسة. فعلى سبيل المثال، ليس المهم أن يعرف الفرد أن المنزل منزلاً لأنه كتل من الأحجار والأسمنت والرمل والحديد، بل عندما يعرف أن المنزل له وجود حقيقي، حين يتم ضم العناصر السابقة معًا بعلاقات متوازنة.

ودون مغالاة في القول، فإن القضايا التي تثار في مجتمع المعرفة، لاتثار لمجرد كونها قضايا تشغل بال الناس، ولكنها تثار لتحديد إجابات دقيقة عن: لماذا تثار قضايا بعينها، دون بقية القضايا؟!، هل تغيرت متطلبات وآمال وطموحات الأفراد، بحيث باتوا يهتمون بموضوعات، ويلقون وراء ظهورهم موضوعات أخرى؟!، ما تأثير ظروف الزمان والمكان بالنسبة للقضايا التي يهتم بها الأفراد؟! وبفرض إمكانية وضع حلول عقلانية جذرية

للقضايا التى تهم الأفراد، فهل يتقبل الأفراد هذه الحلول؟!، وهل إمكاناتهم الذهنية تواكب وتتوافق مع الحلول المقترحة، إذا تعارضت أو كانت ضد مصالح بعض هؤلاء الأفراد؟!، . . .إلخ.

الحقيقة التى لا تحتمل الجدل، أن بنية الأشياء ليست فى صورها الشكلية، بل فى جوهرها الذى يجب أن يحتل موقع الصدارة فى مجتمع المعرفة، وذلك يتطلب الاهتمام بالأجزاء فى علاقاتها بعضها بالبعض، وفى علاقاتها بالكل الذى يضمها آنيًا.

تأسيسًا على ما تقدم، يجب أن يتمركز اهتمام المدرسة الثانوية بشمولية المناهج، كى تواكب متطلبات مجتمع المعرفة، ولتتوافق مع ظروف المعلوماتية. إن تعليم الموهوبين فى المدرسة الثانوية فى وضعها الحالى، يعنى إهدارًا لإمكانات هؤلاء الموهوبين، حيث يضيعون فى الزحام، ناهيك أن مناهج التعليم فى صورتها الحالية، لا تقدم نوعية مناسبة لآمال وحاجات ومتطلبات الموهوبين. فالطالب الموهوب، ليس مثل نظيره العادى، الذى يقبل أن يتعلم من خلال مناهج جاهزة، تفرض عليه فرضًا، ويقوم المعلمون بتلقينها عليه. الطالب الموهوب يتميز بقدرة عقلية رفيعة المستوى، تساعده على التفكير والاستدلال، والربط بين الأسباب ومسبباتها، والقدرة على حل المشكلات الحالية والمستقبلية، لذلك فإنه يستهين بأنماط التعليم التقليدية.

ونتيجة لذلك، نجد أن الطالب متوسط المستوى، قد يفوق الطالب الموهوب فى مستوى التحصيل فى الإمتحانات التحصيلية، مما يؤثر سلبًا على معنويات وقابليات الطالب الموهوب نحو التعلم. بمعنى، الطالب الذى لديه القدرة على الحفظ والتذكر فى ظل أساليب التقويم الحالية المتبعة فى المدرسة الثانوية، كثيراً ما يفوق مستوى تحصيل الطالب الموهوب، الذى يرفض أخذ الأمور على علاتها، وإنما يقبل فقط الأشياء التى يستطيع أن يربط بين أسبابها ومسبباتها.

خلاصة ما تقدم، يتميز الطلاب الموهوبين بخصائص، مثل: القدرة العقلية والإمكانات الذهنية العاليتين، والاستعداد الدراسى المتميز، وأخذ يد المبادأة فى التصدى للمشكلات الاجتماعية والعلمية حاليًا ومستقبلا، والقدرة على قيادة الآخرين، وتوظيف تفكيرهم إبداعيًا وإنتاجيًا، لذلك يكون من المهم تعليمهم من خلال مدرسة ثانوية شاملة.

والسؤال :

على أى نمط تكون المدرسة الثانوية الشاملة ؟

تتمثل المدرسة الثانوية الشاملة فى الآتى :

١ – المدرسة الثانوية الشاملة لا تلغي وجود المدرسة الثانوية (العامة أو الفنية) فى ثوبها التقليدى، وإنما هى مدرسة للموهوبين الذين يتم إختيارهم، من بين التلاميذ الحاصلين على شهادة الإعدادية، وفقًا للمعايير التالية :

– اختيار جميع التلاميذ الحاصلين على شهادة الإعدادية بمجموع ٩٠٪، فاكثر.

– تطبيق بعض اختبارات الذكاء والتحصيل القياسية.

– عمل مقابلات مقننة للتأكد من سلامة الجانبين: النفسى والاجتماعى.

٢ – لايزيد عدد تلاميذ الفصل فى المدرسة الثانوية الشاملة عن عشرين طالباً ، وتتكفل المدرسة الطلاب من ناحية المأكل والمسكن، كما تصرف لهم مكافأة مادية شهرية (ثمانين جنيهًا على الأقل).

٣ – يقوم بالتدريس فى المدرسة الثانوية الشاملة كوادر تعليمية من الحاصلين على شهادة الماچستير فى فلسفة العلم وعلى دبلوم مهنية تربوية أو دبلوم عامة فى التربية، وتكون خبرتهم التدريسية لا تقل عن عشر سنوات. وتحدد مرتباتهم على أساس نظرائهم ممن يعملون فى الجامعة أو المراكز البحثية.

٤ – تشمل المدرسة الثانوية الشاملة على مكتبة تحتوى على أحدث المعامل والتجهيزات اللازمة لإجراء التجارب العلمية، و على الملاعب الرياضية لممارسة مختلف النشاطات.

٥ – يوجد بالمدرسة الثانوية الشاملة كمبيوتر وموقع على الإنترنت لكل طالب، كما ترتبط بنظيراتها على المستويين: المحلى والعالمى، بخطوط اتصال مباشرة.

٦ – يمكن توزيع المدارس الثانوية الشاملة على المستوى المحلى وفقًا للكثافة السكانية للمحافظات والمدن. وعلى ذلك، يمكن أن تتوافر بمحافظة القاهرة ثلاث مدارس، وبمحافظة الإسكندرية مدرستين، وبمحافظات الوجه البحرى وسيناء مدرستين، وبمحافظات الوجه القبلى مدرستين.

٧ – يتم التعليم على أساس نظام التكليفات، وفى ضوء نظام الساعات المعتمدة، تحت إشراف المدرسين، على أن تخصص ساعات مكتبية لمقابلة الطالب لأى مدرس، إذا صادفته أية مشكلة دراسية أوغير دراسية.

٨ – أما توزيع العمل، فيتم على أساس :

– مجال علمى وأدبى لكل الطلاب (١٥ ساعة أسبوعيا).

– مجال مهنى، ويمكن على أساسه توجيه الطالب للكليات الجامعية (٥ ساعات أسبوعيا).

- مجال فني، ويمكن على أساسه توجيه الطالب للأكاديميات الفنية (٥ ساعات أسبوعيًا).
- مجال رياضي، ويمكن على أساسه توجيه الطالب لكليات التربية البدنية (٥ ساعات أسبوعيًا).

في ضوء ما تقدم، تكون الدراسة لمدة خمس أيام بواقع ٦ ساعات يوميًا. أما اليوم السادس، فهو يوم حر، يخصص للنشاطات (اجتماعية - رياضية - ترفيهية - ...إلخ)، وللقاءات بين الطلاب والمدرسين، أو مع الزوار الخارجين المدعوين.

٩ - يخضع خريجي المدرسة الثانوية الشاملة لشرط المجموع بالنسبة للقبول في الجامعات، مع مراعاة التخصص المهني والفني والرياضي للطلاب، كما جاء في البند السابق.

تأسيسًا على ما تقدم، فإن المدرسة الثانوية الشاملة، بمثابة أكاديمية علمية تؤهل الطالب في الناحية الدراسية (علمية أو أدبية)، كما تجهزهم مهنيًا وفنيًا ورياضيًا، وفق ميول كل طالب، ويكون ذلك تحت إشراف معلمين أكفاء ذات كفايات عالية المستوى في المجالات التي سبق تحديدها.

وقد يقول قائل، إن ما سبق لهو مجرد حلم من أحلام اليقظة، لأن الإمكانات العادية قد لا تتوافر أحيانا بالنسبة للمدارس الثانوية الحالية. هذا القول صحيح من الناحية المظهرية الشكلية، ولكن إذا أخذنا الأمور بجوهرها ومضامينها الحالية والمستقبلية، لوجدنا أن هذا القول يجانبه الصواب تماما، لأن رعاية الموهوبين يجب أن يكون مهمة قومية، إذ على أكتافهم يتم بناء الأمة إذا ما تم إعدادهم الإعداد الصحيح. وأيضا، على أكتافهم يتم تدمير وخراب الأمة، إذا لم يجدوا رعاية كاملة، وانحرفوا عن المسار الذي يجب أن يسيروا فيه. وعلى ذلك، يجب تخصيص الإمكانات اللازمة للمدرسة الثانوية الشاملة، مهما عظم شانها.

ثانياً: الواقع الفعلي للمنهج الحالي في المدرسة الثانوية:

في دراسة بعنوان: « مناهج التعليم العام في الميزان... رؤية لمواكبة المناهج لمتطلبات العصر المعرفية والتكنولوجية »، حيث تمت مناقشة الواقع الفعلي لمناهج التعليم في ضوء الثورة المعرفية، وحقيقة التقدم التقني، أبانت النتائج (باختصار) الآتي:

* فيما يختص بتخطيط المناهج، وأهدافها، ومحتواها، وطرق تنظيم المحتوى، يمكن القول بأن الاهتمام ينحصر فقط في حدود المواد العلمية الدراسية، دون إبراز الجانب التطبيقي لتلك المواد.

* فيما يختص بالاستيعاب والتمكن التكنولوجي، ومهارات المحافظة على البقاء، ومهارات الاختيار المهني، ومهارات التعلم الذاتي، ومهارات التفكير والإبداع، والقضايا المعاصرة، يمكن الزعم بدرجة كبيرة من الثقة أن الأساسيات السابقة لاتتحقق، بسبب تركيز

المناهج على الجانب المعرفى النظرى، دون النظر بعين الاعتبار للجوانب الوظيفية والمهنية لذلك الجانب.

* فيما يختص ببعض كفايات الجانب الإنسانى، فإن التدريس يقوم على أساليب نمطية تقليدية، لايمكن عن طريقها تحقيق التفاعل الصفى بين المدرس والطلاب، ناهيك عن أن النشاط المدرسى المصاحب وممارسة الحياة التعاونية ليس لهما وجود فعلى، سواء أكان ذلك داخل الفصل أم خارجه.

* فيما يختص بالجانب الأخلاقى الذى يقوم على أساس تحقيق وتأكيد القيم من خلال التواصل بين المدرس والطلاب، وعلى أساس احترام إنسانية التلميذ، فإن الطالب يلهث وراء تحصيل المواد المقررة عليه، وأيضًا تتقطع أنفاس المدرس وراء إعطاء المزيد من الدروس الخصوصية، وبذلك لا يتبقى شيئاً من الاهتمام للجانب الأخلاقى، سواء من جهة المدرس أم الطالب. ولذلك، لا غرابة مطلقًا مما نسمعه ونراه بالنسبة للجرائم التى تنتشر حاليًا فى المدارس.

* فيما يختص بالتقويم، فإنه يتحقق على أساس استخدام الاختبارات التحريرية النمطية، أو الأسئلة الشفهية (أحيانا)، دون اهتمام باستخدام أساليب تقويم حديثة، ودون اهتمام بتقويم الأنشطة المصاحبة، لأنها غير موجودة أصلا.

* هذا ما أسفرت عنه الدراسة السابقة، فإذا أخذنا فى الاعتبار طبيعة المدرسة الثانوية الشاملة، كما سبق تعريفها وتحديد أبعادها، فإننا لا نغالى إذا قلنا أن الواقع الفعلى لمناهج المدرسة الثانوية، ينطبق عليه الوصف الذى ذكره (**أوليفر جولد سميث**) فى قصيدته (القرية المهجورة)، وهو: «عرفته حق المعرفة، وعرفه كل من كان متغيبًا أو مقصرًا، المرتجفون المرتقبون شرًا تعلموا كيف يستشفون من وجهه الصباحى كوارث اليوم التى يتوقعون».

ثالثًا: منظومة مناهج الموهوبين فى المدرسة الثانوية الشاملة:

تشير أدبيات التربية المتواترة إلى أن المنظومة بمثابة وحدة متكاملة فعالة من عدة مكونات لأجزاء تتواصل فيما بينها، وتتأثر أى من مكوناتها بالمكونات الأخرى من خلال علاقة الفعل ورد الفعل. لذلك، يخدم الجزء فيها الكل باتجاه تحقيق أهداف محددة تعمل المنظومة وفقًا لها.

ويعتبر الاستقرار شرطًا من الشروط الأساسية فى تكوين المنظومة المؤهلة للقيام بوظيفتها. ويعنى الاستقرار هنا أن المنظومة يجب أن تعود إلى العمل بكامل طاقتها

وحالتها العادية، إذا ما أثر تشويش بعينه على الاستقرار، أو تعرض الاستقرار لمعوق عارض خارجى لفترة زمنية معينة.

فعلى سبيل المثال، جسم الإنسان كمنظومة يفقد استقراره، فى حالة تعرض أحد أجهزته للمرض. وبزوال ذلك المرض، تكون منظومة جسم الإنسان فى حالة استقرار. أيضًا، منظومة الاقتصاد تكون فى حالة عدم استقرار، إذا لم تتوافر العملات الأجنبية اللازمة للاستيراد (مثلا). ولكن فى حالة مقابلة تلك الحالة الطارئة، تعود منظومة الاقتصاد للاستقرار، فى حالة ثبات وتحقق العوامل الأخرى.

كذلك، منظومة التعليم، تفتقد لحالة الاستقرار، فى حالة عدم توافق مناهج التعليم مع متطلبات العصر. ولكن، بعد انتفاء الأسباب التى تكون وراء حدوث هزة فى مناهج التعليم، تعود منظومة التعليم إلى الاستقرار.

وفيما يخص منظومة المنهج، فإن استقرارها يتوقف على التداخل بين عناصر المنهج، وتفاعلاتها التبادلية التاثير. بمعنى، إن أى خلل فى عنصر من عناصر المنهج، يؤثر سلبًا على استقرار منظومة المنهج.

والسؤال : **ما المقصود بمنظومة المنهج؟**

من المعروف أن عملية بناء المنهج تتأثر بعوامل عدة متداخلة ومتشابكة (النظام التعليمى – الثقافة القومية – الثقافات الإنسانية والإقليمية)، لذا يعد المنهج منظومة فرعية لعديد من المنظومات الأكبر، التى تكمل فى مجموعها النظام الأوسع أو الأشمل. وعليه، فإن المنهج كمنظومة، لايكون معزولا (ولا يجب أن يكون كذلك)، وإنما يتشابك بعلاقات تبادلية التأثير مع منظومات أخرى.

وفيما يخص منظومة المنهج، فإنها تقوم على أساس تحقيق شبكة التداخل والتفاعل بين عناصر المنهج التالية:

– أهداف المنهج :

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

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

– التقويم (التقويم أثناء التنفيذ – التقويم النهائى).

وحيث أن المدرسة الثانوية الشاملة للموهوبين، وفق الرؤية التى سبق طرحها، لهى مدرسة لها رؤيتها الحالية والمستقبلية آنيًا، إذ إنها لا تنظر لحاجات الموهوبين فى وقتهم

الحالى، وإنما تراعى – من خلال رؤية مستقبلية – احتياجاتهم بعد التخرج فيها. وعليه، يجب أن تأخذ مناهج المدرسة الثانوية الشاملة للموهوبين فى حساباتها الآتى :

– مراعاة الطبيعة البشرية للفرد، مع تأكيد النوازع الإنسانية الطيبة والخيرة،وتفعيل تلك النوازع فى صورة ممارسات وأداءات إيجابية.

– مراعاة أهمية إحساس الفرد بالجمال الطبيعى أو المصنوع من حوله، على أساس أن هذا الإحساس يمثل الخطوة الأولى فى طريق التجديد والإبداع.

– مراعاة العمل واللعب فى مقابلة الإرهاق الذهنى والتعب الجسمى، اللذين قد يعتريان الإنسان بسبب تعقد الحياة ومشكلاتها الصعبة المتعددة.

– مراعاة أن التكنولوجيا لم تعد ترفًا، وإنما أصبحت رصيد معرفة وخبرات حياة، تعكس إمكانات العقول الواعدة القادرة.

– مراعاة أن الحرية والديمقراطية هما جناحا الأمن والأمان للفرد، على نفس ما يمثلان بالنسبة للطائر الطليق.

– مراعاة أن العلوم الاجتماعية تثرى الحياة الإنسانية، بما يحقق التآلف والتفاعل والتآخى والتآزر والتعاون والعمل.. إلخ.

– مراعاة أن الكمبيوتر والإنترنت باتا من ضروريات عصر العولمة، لأنهما السبيل الوحيد لتعليم الفرد داخل المدرسة وخارجها.

تأسيسًا على ما تقدم، فإن منظومة المنهج التى سبق تحديد عناصرها، تحتاج إلى تعديل جذرى كى تصلح أن تكون منظومة لمنهج المدرسة الثانوية الشاملة، وذلك ما يتحقق فى الحديث التالى :

● فيما يخص منظومة أهداف المنهج :

– أهداف واقعية (نظرية وعملية).

– أهداف مستقبلية متوقع حدوثها.

– أهداف ضبابية فى علم الغيب، ومطلوب البحث عنها فى ضوء استقراء الواقع الفعلى والمستقبلى القريب.

– أيضًا من المهم أن يضع المتعلم أهدافًا للمنهج الذى يتعلمه، وأهدافًا للإجراءات التى يقوم بها لتعلم ذلك المنهج.

● فيما يخص منظومة محتوى المنهج:

– لا يركز المحتوى على الجانب الأكاديمى فقط، ولكن يجب أن يهتم كذلك بالجوانب المهنية والفنية والرياضية.

- لا يأخذ المحتوى فى اعتباره قيود الزمان وامكان، حيث يمكن للمتعلم أن يتعلم فى أى وقت، وفى أى مكان موجود فيه.
- يدرب المحتوى المتعلم على وسائل الوصول إلى المعرفة بنفسه، والتأكد من مصداقية ما حصل عليه.
- يراعى المحتوى مشكلات الحياة ذاتها.
- يبرز المحتوى أن الإنسان الآلى قد يزاحم الإنسان نفسه فى مصادر الرزق.
- يؤكد المحتوى أهمية الحرية والديمقراطية.
- يشجع المحتوى على التهور المحسوب والمخاطرة العاقلة.
- يتسم المحتوى بالشمول والتنوع.
- يهتم المحتوى بالمستقبل (القريب والبعيد) على نفس مستوى إهتمامه بالحاضر.
- يظهر المحتوى المعانى الطيبة والنواحى الجمالية الموجودة فى بيئة المتعلم.
- يوازن المحتوى بين العلوم فى شتى تخصصاتها.
- يدرب المحتوى المتعلم على التفكير، ويتيح له فرص الإبداع.

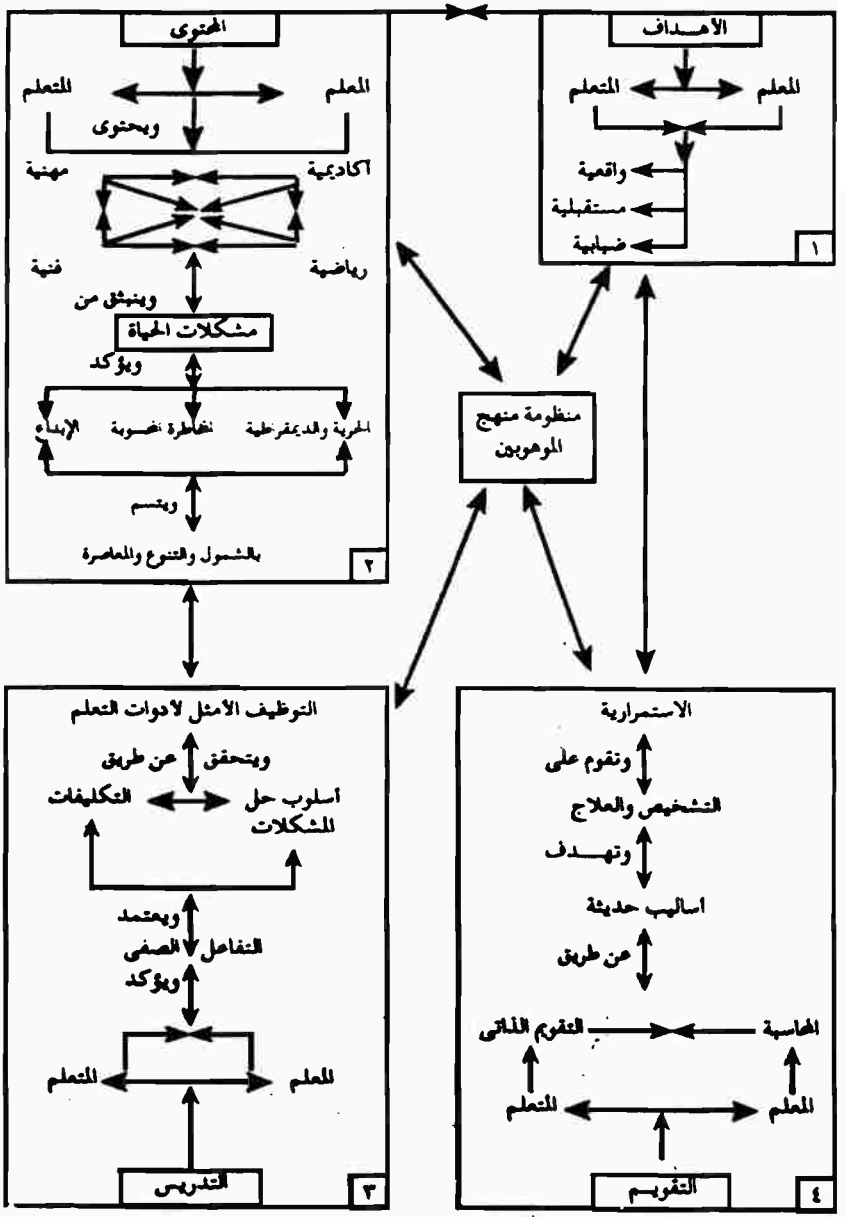
● فيما يخص منظومة تدريس المنهج:

- تأكيد أهمية التفاعل الصفى بين المدرس والمتعلمين، وبين المتعلمين بعضهم البعض.
- الابتعاد بالكامل عن أسلوب التلقين، ليحل محله أسلوب حل المشكلات.
- لايتم التدريس على أساس جرعة واحدة موحدة يتم تقديمها خلال حصة دراسية، وإنما يتم على أساس تكليفات، قد تختلف من فرد لآخر، ومن مجموعة لأخرى.
- التوظيف الأمثل لأدوات التعليم.
- الكتاب المدرسى المطبوع ليس مصدر التعليم الوحيد، ومن الأفضل استبداله بالكتاب الإلكترونى.

● فيما يخص منظومة تقويم المنهج:

- استخدام أسلوب المحاسبة فى تقييم أداء المعلم، وفى تقويم إنجازات ونشاطات المتعلمين.
- من المهم أن يقوم المعلم بتقويم نفسه، وأن يقوم المتعلمون بتقويم بعضهم البعض.
- تشجيع أسلوب الامتحان باستخدام الكتاب المفتوح.
- إعطاء المتعلم الفرصة ليقوم بتصحيح ورقة الإجابة بنفسه، بعد أن يقدم له المعلم أسلوب الحل الصحيح.
- من منطلق أن التقويم عملية مستمرة، يجب أن يكون لها جانبها التشخيصى والعلاجى.

فى ضوء التعديلات الجذرية آنفة الذكر فيما يخص منظومة المنهج، يمكن أن تكون منظومة منهج الموهوبين فى المدرسة الثانوية الشاملة، على النحو التالى :



ونلاحظ مما تقدم أن منظومة منهج الموهوبين فى المدرسة الثانوية الشاملة، تؤكد أهمية تحقيق:

* التفاعل بين المعلم والمتعلم، فى منظوماتها الفرعية الأربع.
* الأهداف المستقبلية، كذا الأهداف الضبابية التى لم تظهر ملامحها بعد.
* الشمول والتنوع والمعاصرة بالنسبة للمحتوى.
* الاستخدام الأمثل لأدوات التعلم وتكنولوجيا التعليم بالنسبة للتدريس.
* استمرارية التشخيص والعلاج فى جميع مراحل تعليم وتعلم المنهج بالنسبة للتقويم.

خاتمة:

- المدرسة الثانوية الشاملة باتت ضرورة قومية لرعاية الموهوبين.
- الموهوب يتسم بخصائص وسمات تتطلب تعليمه من خلال مدخل منظومى يعتمد على التفاعل المباشر والمستمر بينه وبين المعلم.
- منظومة منهج الموهوبين فى المدرسة الثانوية الشاملة تشير إلى أساسيات (سبق ذكرها)، يجب مراعاتها، لا تكون على نفس نمط الأساسيات التى تقوم عليها منظومة المنهج فى صورتها المعمول بها حاليًا.
- مهما كانت الجهود الإنسانية المبذولة فى تحقيق ما تقدم، ومهما كانت التكلفة المادية التى تنفق لجعل ما تقدم حقيقة واقعية، فإن الناتج النهائى (المردودات النهائية لمنظومة منهج الموهوبين فى المدرسة الثانوية) من الناحية الاستثمارية يكون إيجابيًا على طول الخط، على المستويين: القريب والبعيد. ولكن: ما السبيل لجعل الحديث السابق حقيقة لها وجود فعلى، وليست مجرد أمانى، أو شطحات وترهات أحد المهمومين بحال التعليم؟!.

الفصل التاسع عشر

دور المنهج التربوى فى تأصيل الثقافة العلمية*

- تمهيد
- المقصود بالثقافة والثقافة العلمية.
- ثقافة الفرد وثقافة المجتمع.
- الثقافة كأحد مقومات الفكر الإنسانى.
- دور منظومة المنهج التربوى فى إبراز العلاقة الدينامية بين الإنسان والثقافة.
- خاتمة.

* ورقة بحثية مقدمة إلى المؤتمر القومى حول نحو وتأصيل الثقافة العلمية فى المجتمع، جامعة عين شمس، مركز تطوير تدريس العلوم، ٢٠-٢١ أكتوبر ٢٠٠١.

تمهيد:

في أغسطس سنة ١٩٤٥ نشر نص مشروع قانون أساسي لمنظمة سُميت «منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة» (اليونسكو UNESCO)، وقد حددت الفقرة الأولى غرض هذه المنظمة، في الآتي :

«١ – أن تنمي وترعى الفهم المتبادل والتقدير المتبادل لحياة شعوب العالم وثقافتها، وفنونها، ودراستها الإنسانية وعلومها، باعتبار ذلك أساساً للتنظيم الدولي الفعال، والسلام العالمي.

٢– أن تتعاون في إمداد جميع الشعوب بحصيلة العالم من المعرفة والثقافة من أجل خدمة الحاجات البشرية المشتركة، وفي ضمان اسهامها في الاستقرار الاقتصادي، والأمن السياسي، ورغد العيش بوجه عام، لشعوب العالم».

ويعلق (ت. س. إليوت) على لفظة (الثقافة) التي جاءت في الحديث السابق، فيقول: «أن هذه الكلمة تستخدم عادة بأحد طريقين : إما بنوع من المجاز، عندما يعني القائل عنصراً من عناصر الثقافة أو مظهراً من مظاهرها، (كالفن) مثلا، وإما على أنه نوع من مثيرات الانفعال – أو مخدراته – كما في الفقرة السابقة»[1]، حيث يبني (إليوت) وجهة نظره السابقة، على أساس أن غالبية الناس لا يفكرون بعمق في معنى كلمة (الثقافة)، قبل إستعمالها.

ومع تقديرنا لوجهة نظر (إليوت) فيما يختص بطريقة استعمال (الثقافة) كنوع من مثيرات الإنفعال، فمن شبه المؤكد أن الثقافة مهمة جدا، إذ تتوقف عليها معرفتنا بالآخرين. بمعنى، كي نفهم الآخرين، علينا أن نفهم ثقافتهم من خلال كتبهم وصحفهم وأفلامهم وإذاعتهم... إلخ ، وبذا يمكن توطيد العلاقات معهم، وتأكيد جوانب التفاعل، وتحديد نقاط التلاقي، وتوضيح دلالة الميول والآمال المشتركة، وغير ذلك من المضامين الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والعلمية والتربوية... إلخ، التي تجتمع تحت مظلتها طموحات وإحتياجات الإنسان، في كل زمان ومكان.

حقيقة، قد يستخدم السياسيون لفظة (الثقافة) إستخداماً سياسياً، فتبدو وكأنها بالفعل مثيرات أو مخدرات للإنفعال الإنساني. ورغم ذلك، فإن هذا الأمر ينتفي بدرجة كبيرة، إذا إتسمت الثقافة بالعلمية الخالصة، وذلك ما يجب أن تسعى مناهج التعليم العام بعامة، ومناهج التعليم الجامعي بخاصة، إلى تأصيله، حسب ما يظهره الحديث التالي:

أولا: المقصود بالثقافة والثقافة العلمية :

بادئ ذى بدء، ينبغي الإشارة إلي أن هناك نمطا عاما للتغيير طرأ على لفظة « ثقافة ». ويمكن إستخدام هذا النمط كخارطة يمكن الإسترشاد بها فى معرفة التغيرات العريضة فى الحياة والفكر، وفى اللغة أيضاً. وفى محاولة من « وليامز» فى كتابه (الثقافة والمجتمع ١٧٨٠-١٩٥٠) إكتشاف أن فكرة الثقافة، واللفظة ذاتها فى إستعمالاتها الحديثة العامة، قد برزتا فى التفكير الإنجليزى فى الفترة التى نصفها عادة بالثورة الصناعية، حيث أوضح التغير الذى حدث لمدلول ومفهوم الثقافة. وفى هذا الصدد يقول « وليامز» :

كان معنى الثقافة يدل أساساً على « إتجاه النمو الطبيعى » ثم أصبح معناه « عملية تدريب إنسانى ». غير أن هذا الإستخدام الأخير، الذى كان يعنى تهذيب شئ ما فى العادة، تغير إلى أن أصبحت لفظة « ثقافة » تعنى شيئًا مستقلا فى حد ذاته، وذلك فى القرن الثامن عشر وأوائل القرن التاسع عشر. وأصبح معناها أولا « حالة أو عادة عقلية عامة » ترتبط إرتباطاً وثيقاً بفكرة الكمال الإنسانى. وغدت تعنى ثانياً « الحالة العامة للتطور الفكرى فى مجتمع بأسره ». والمعنى الثالث هو « الكيان العام للفنون ». وفى أواخر القرن التاسع عشر أصبحت تعنى معنى رابعاً هو « طريقة شاملة للحياة : مادية، وعقلية، وروحية » [٢].

ولقد تطور معنى « الثقافة » فأصبحت بأوسع معانيها « البيئة المصطنعة بأكملها، التى يخلقها الإنسان بتأثير عمله فى العالم الخارجى، فتشمل الأدوات والآلات والأعمال المسماه بالفن، كما تشمل أدوات الفكر، والكلمات، والمفاهيم، والتقنيات العقلية، والحساب، والمهارات.

فى ضوء ما تقدم، الثقافة هى 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 » [٣].

وهناك من يرى « أن الثقافة جزء لا يتجزأ من الحياة، سواء أكانت على صعيد الوعى أم على صعيد اللاشعور، وسواء أكانت فردية أم جماعية. وهى تمثل الخلاصة الحية لمنجزات الماضى والحاضر التى ترتب عليها عبر القرون نظام من القيم والتقاليد والأذواق تتحدد به عبقرية الشعب المعنى. وهى لابد إذن أن تطبع بطابعها جهود البشرالإقتصادية. وأن تحدد أسباب القوة والضعف فى عملية الإنتاج فى أى مجتمع » [٤].

أما تعريف الثقافة التالي، لقد جاء في «المؤتمر العالمي للسياسات الثقافية» الذي عقد في مدينة (مكسيكو سيتي) سنة ١٩٨٢ : «الثقافة يمكن أن تعرف الآن بأنها مجموع السمات المركبة التي يتميز بها مجتمع من المجتمعات، أو أية مجموعة إجتماعية روحياً ومادياً وفكرياً وعاطفياً. وهي لا تشمل الفنون والآداب وحدها، ولكن تشمل أيضاً أساليب الحياة، وحقوق البشر الأساسية، وموازين القيم والتقاليد والمعتقدات»(٥).

أيضاً، يمكن تعريف الثقافة في كلمات مختصرة، بأنها «ذوب المعرفة وذوب التاريخ. فهي ذوب ما نقرأ، وما نرى ونتأمل ونعيش ونتوارث. هي كل ذلك في أعظم صورة، إذ يجرى عليها التثقيف، أي التنقية والإمتصاص والاستيعاب، والإبداع أقوالا وأفعالا وسلوكاً»(٦).

مما تقدم، يظهر لنا أن لفظة (الثقافة) غامضة للغاية، وذلك يمثل أزمة حقيقية لدلالات ومضمون الثقافة ذاتها. فمعنى الثقافة من حيث كونها تهذيباً وتربية لعدد من الأشخاص، ينمو بإطراد ولا يتناقص. أيضاً، الثقافة لها معنى آخر يدلل، «على ذلك الطراز من الشعور والفكر الذي يميز شعباً أو حقبة ككل. وهي بالتالي صفة فكرية وروحية. وإذا ما تجاهلنا موضوع الارستقراطية الغامض، ففي إمكاننا أن نقول، دون خوف، من تناقض أو مغالطة، أن درجة عالية من التهذيب الشخصي في ذروة المجتمع، يمكن أن تتعايش جنباً إلى جنب، مع حالة خفيضة وغير لائقة من الثقافة، كمظهر بارز من مظاهر الحياة الاجتماعية»(٧).

وننوه إلى أن فكرة الديمقراطية تحوى من الغموض، دون شك، ما تحويه كلمة الارستقراطية، لذلك فإن ظهور ثقافة مميزة لمجتمع حضاري متحضر بعينه، إلى حيز الوجود، يتطلب أن تتطور هذه الثقافة، لا على هامات دعائم سياسية وإقتصادية، بل من داخلها المادي نفسه.

وعلى أية حال، مهما كان غموض المضامين بالنسبة للفظة الثقافة، فإنه يمكن للتعليم المؤثر الوصول إلى حل للمشكلة الثقافية من حيث التحديد والمضمون، إذ يسهم التعليم في تكوين العقل الناضج الذي يستطيع إستقراء الحقائق، ويترك طابعاً مميزا في شخصية الفرد وفكره، ويضع توكيداً مبالغاً فيه على العمل ونتائج النجاح فيه.

بمعنى، يمكن للتعليم وضع حدود فاصلة قاطعة للفظة الثقافة، عندما يصبغها بالفكر العلمي الخالص.

والسؤال : ما المقصود بالثقافة العلمية؟

إن الكمال في أحد مناشط الثقافة المختلفة، دون بقية الجوانب، لا يمكن أن يسبغ الثقافة على الفرد. «فنحن نعلم أن السلوك المهذب بدون تعليم أو فكر أو حساسية للفنون يجنح بالمرء إلى آلية مجردة، وأن العلم بدون سلوك مهذب أو حساسية إنما هي حذلقة، وأن القدرة الفكرية مجردة من الصفات الأكثر إنسانية لا تستحق الإعجاب إلا كما يستحقه ذكاء طفل معجزة في لعب الشطرنج، وأن الفنون بدون إطار فكري زيف وخواء»[٨].

من المنطلق السابق، يمكن تعريف الثقافة العلمية بأنها :

الراسب المتبقي في عقول ووجدان الأفراد المهتمين بالعلم النظري والتطبيقي، بحيث يتضمن هذا الراسب شتى ألوان المعرفة العلمية، والفنون، والآداب، وأساليب الحياة، وحقوق البشر الأساسية، والقيم الخاصة بالإنتماء والتقاليد والأعراف والمعتقدات، وبحيث يعكس هذا الراسب الخبرات والتجارب السابقة، والخلاصة الحية لمنجزات الماضي والحاضر. ومن خلال هذا الراسب، يكون الفرد على وعي وإدراك كاملين بموضوعات بعينها، بحيث يتحقق في هذه الموضوعات مايلي :

* أن تتسم الموضوعات - حتى وإن كانت أدبية أو فنية أو مسرحية - بالطابع العلمي، حتى نضمن مصداقيتها، بشرط عدم إهمال أو إغفال الجانب الجمالي لتلك الموضوعات، وبذا يمكن تحقيق المزاوجة بين العلم والأدب، وذلك يتوافق مع التكامل في النمو الإنساني عند الفرد في شتى المجالات.

* أن تتضمن الموضوعات خبرات الماضي الصالحة والطالحة على السواء، مع إلقاء الضوء علي الفروق الفارقة بين تلك الخبرات، ليدرك الفرد أسباب نعت بعض خبرات الماضي بأنها طالحة.

* أن تهتم الموضوعات بخبرات الحاضر، وأن تبشر في الوقت ذاته بالتطلعات المستقبلية.

* أن تعكس الموضوعات السمات الاجتماعية والروحية والمادية والفكرية والعاطفية لمجتمع المهتمين بقضية العلم والتكنولوجيا، وأن تبرز أيضاً آمال وطموحات وجهود هؤلاء الأفراد.

ثانياً : ثقافة الفرد وثقافة المجتمع :

إن إرتباطات لفظة (الثقافة) تختلف بحسب ما نعنيه، أهي نمو الفرد، أم الطبقة، أم المجتمع بأسره، لذلك ظهرت وجهة نظر ترى أن «ثقافة الفرد تتوقف على ثقافة فئة أو طبقة، وأن ثقافة الفئة أو الطبقة تتوقف على ثقافة المجتمع كله، الذي تنتمي إليه تلك الفئة أو الطبقة، وبناء على ذلك فإن ثقافة المجتمع هي الأساسية»[٩].

وعلى الرغم من وجاهة الرأى السابق، فإن الواجب يقتضى التنويه إلى الدور المهم للمثقف فى بناء ونمو ثقافة المجتمع. فالمثقف ليس كسائر الأفراد العاديين، وإنما هو الفرد الذى لديه القدرة على قيادة حركة المجتمع الثقافية، فيطورها وينمو بها نحو التحديث.

وفى المقابل، عندما يرفض المجتمع هؤلاء المثقفين، أو يلفظ أعمالهم وتوجهاتهم، بسبب تمسك المجتمع بالفكر السلفى، وتقوقعه على ذاته ،متشرنقًا تحت عباءة القديم، فإن الحركة الثقافية غالبًا ما ينطفئ بريقها، وتتمحور حول المأثورات فقط. أيضا، تظهر المشكلة السابقة حادة، عندما يحدث صدام بين المثقفين والسلطة، وخاصة إذا كانت أفكار المثقفين مناهضة لأسلوب وطريقة الحكم.

إذًا، العلاقة بين الفرد المثقف وثقافة المجتمع نفسه، تبرز أن الفرد المثقف لا يستطيع أن يبتكر ثقافيًا إذا كان المناخ الثقافى فى المجتمع مقيدًا بأغلال، أو مهترءًا بأفكار لا تناسب العصر. وفى المقابل، فإن قوة الثقافة فى المجتمع، تتوقف على الجهود الأمينة والصادقة لأفراد المثقفين.

ومن جهة أخرى، يوجد إرتباط وثيق الصلة بين الثقافة والتنمية الشاملة بجميع أبعادها السياسية والاجتماعية والاقتصادية والعلمية والتعليمية... إلخ. فالثقافة ليست مجرد وسيلة لخدمة أهداف بعينها، بل إن دورها الحقيقى والفعلى يشكل الأساس الإجتماعي للأهداف ذاتها، وبذلك تكون التنمية والاقتصاد هما جزء من ثقافة أى شعب[١٠].

تأسيساً على ما تقدم، فإن من يضع الثقافة فى مواجهة التنمية، إنما يطرح قضية الأصالة والمعاصرة فى ثوب جديد، ويطالب بإعادة فتح باب الاجتهاد، إما لأن الموضوع غدا مستهلكاً، وإما لنقص الاقتناع بنتائج الحوار فيه واللجاج حوله، رغم أنه كان الشغل الشاغل لمفكرى العالم العربى منذ بداية عصر النهضة فى كل بلد عربى[١١].

أيضا، يجدر الإشارة إلى أن « التكنولوجيا المتقدمة والاختراعات العظيمة، التي 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 الإجتماعى له، كما يسهم فى إحلال الضمير الجماعى محل الضمير الفردى »[١٢]، وذلك يبرز الدور الرائع للثقافة، إذ دونها تكون التكنولوجيا مجرد شكل دون مضمون، وعلى أساسها تتحدد بدقة الأدوار التى يجب أن تتحمل مسئولياتها، والحدود التى يجب أن تقف عندها.

لقد تحمل بعض المثقفين العظماء مسئولية التصدى لهيمنة الآلة وسيطرتها على الإنسان، ورفضوا أن يكون مضمون الآلة ماديًا بحتًا، بحيث يقتل المعانى الجميلة والسامية فى نفس الإنسان، وبحيث يلبد مشاعره وأحاسيسه. إنهم لم يرفضوا الآلة ذاتها، ولكنهم رفضوا أن تكون بعض توظيفاتها، السبب فى تدمير الجانب المعنوى عند الإنسان، أو أن تسلب حقه فى حياة حرة كريمة.

فى ضوء ما سبق ذكره، نقول أنه فى المجتمعات الديمقراطية المستقرة، تكون ثقافة الفرد السبب المباشر فى إزدهار ثقافة المجتمع، كما تؤكد ثقافة المجتمع حرية الفرد فى الإبداع الثقافى المتميز، وبذا لا يمكن وضع حدود فاصلة بين ثقافة الفرد أو ثقافة المجتمع، لأنهما يسعيان معاً من أجل تحقيق حياة أفضل للإنسان، فى الحاضر والمستقبل على السواء.

ثالثا : الثقافة كأحد مقومات الفكر الإنسانى :

تمثل المنجزات البشرية لمجتمع ما الظواهر الثقافية السائدة فى هذا المجتمع. والظواهر الثقافية، قد تتباعد عصورها، وتتنوع مجالات النشاط التى تنتمى إليها، وتجسد الظواهر الثقافية المعانى الإنسانية التى يسعى الإنسان إلى تحقيقها من خلال إيمان بفكر وعمل دؤوب. وفى سعى الإنسان لتحقيق المعانى الإنسانية التى تعكسها الظواهر الثقافية عليه أن يتضامن مع الآخرين، وأن يدرك أمانيهم، وأن يحس بإحساساتهم، وأن يراعى مشاعرهم، وأن تكون نظرته للأمور عاقلة وهادئة، وأن يحسب حسابات المستقبل بوعى، وألا يضحى بالحاضر فى سبيل ماض ولي وذهب فى حال سبيله، بشرط أن يستفاد من خبرات الماضى الثمينة، وأن يكون لديه القدرة على إستقراء التاريخ. إذا إستطاع الإنسان أن يفعل ذلك، فسوف يؤكد المعانى الإنسانية التى تتضمنها الظواهر الثقافية، ويثبتها، ويسهم فى تطويرها نحو الأفضل، كلما سنحت الفرصة لذلك.

والسؤال : ما المنجزات البشرية التى تمثل الظواهر الثقافية؟

أن كل ما يحيط بنا يمثل المنجزات التى قام بها الأفراد فى سالف الزمان، وفى الوقت الحاضر. دعنا نتأمل المنجزات التى حولنا وندقق فيها لنعرف أنها تمثل بالفعل ظواهر ثقافية. الأهرامات فى مصر، السور العظيم فى الصين، حدائق بابل المعلقة فى العراق، معبد تاج محل فى الهند، ألا تمثل أعمالا رائعة شامخة، رغم مرور الوف السنوات عليها. أيضا، فإن الأعمال السابقة العظيمة المحكمة الصنعة، ألا تثير فى نفوسنا الإعجاب والإجلال والتقدير للإنسان فى مصر والصين والعراق والهند. وألا تجعلنا ندرك شيئاً مهماً له مغزاه ومعناه، وهو : «لكى يحترم الآخرون ثقافتنا، علينا أن نحترم أولا ثقافتهم».

إذا كان التوضيح السابق قد نقلنا نقلة بعيدة جداً عمرها ألوف السنوات، فدعنا الآن نأخذ مثالا آخر عمره قريب جداً بالنسبة للمثال السابق. فلنتأمل أعمال : موزارت، وبيتهوفن، وسيد درويش الموسيقية، لنعرف كيف بدأ (موزارت) فى وضع سيمفونياته الرائعة، وهو صبى صغير لم يتجاوز العشرين من عمره، وكيف أبدع (بيتهوفن) فى الموسيقى رغم إصابته بالصمم، وكيف أنجز (سيد درويش) أعمالا رائعة عظيمة ما زالت تعيش فى وجداننا حتى الآن رغم ظروف حياته المعيشية الصعبة. إن هذا المثال يوضح لنا أن الإنسان يستطيع أن يبدع، وأن يبتكر فى أى سن، وتحت أى ظروف. وفى إبداعه وإبتكاره، إنما يضيف للبشرية قيماً ثقافية تنهل منها الأجيال فى حياته، وبعد مماته، وتظل هذه القيم الثقافية باقية، ومرتبطة بأسماء أصحابها، لأنها تكون كعلامة فى الطريق بالنسبة لمجالها.

إذا كان التوضيح الثاني قد نقلنا نقلة قريبة نسبياً، إذ أن عمرها الزمنى لا يزيد أبعدها عن قرنين مضت، فدعنا ننظر بعين الإعتبار إلى الأشياء الموجودة من حولنا الآن، وتمثل أنماطاً حياتية نعيش فيها، ونتعامل معها مباشرة. ألم تفزعنا حوادث الإرهاب على (نيويورك) و (واشنطن) التى حدثت فى الحادى عشر من شهر سبتمبر ٢٠٠١، أيضا، ألم تقلقنا الحرب التى دارت بين إيران والعراق، والتى إستمرت أكثر من سبع سنوات، ثم تنفسنا الصعداء لوقف القتال بينهما. أيضا، على مستوى الأحداث التى تحدث يومياً، ألا تزعجنا عمليات الإرهاب الوحشية التى تقوم بها إسرائيل ضد الفلسطينيين، والا يصيبنا بصدمة قوية مفزعة ومزعجة الغزو الأمريكى للعراق، دون مبرر عقلانى. إن ما تقدم، أوضح لنا أن الخلافات والحروب لا تحل المشكلات، وإنما الذى يحلها هو التفاهم والتفاوض من أجل إقرار السلام العادل.

وكمثال آخر، ألم نعيش فى خوف وهلع بسبب تفشى مرض (الإيدز)، ذلك المرض الذى يقضى ويدمر أجهزة المناعة داخل جسم الإنسان، ونعيش الآن في انتظار وترقب لما سوف تسفر عنه جهود الأطباء والعلماء فى سبيل القضاء على هذا المرض، أو الوقاية منه على أقل تقدير. إن ما تقدم، يبرز لنا أهمية التمسك بالشرائع الدينية، والمبادئ الخلقية التى تنظم علاقة الإنسان بخالقه.

وكمثال ثالث، فإن الظروف المادية الصعبة فى مصر، وتدنى مستوى دخل الفرد، نتج عنهما مظاهر إجتماعية بغيضة. لذا يفتقر الناس إلى التعاون والتضامن كقيم إنسانية ثقافية نبيلة. ولكن إذا حللنا أسباب ما تقدم، نجد أن الزيادة الرهيبة فى عدد السكان، تمثل أحد الأسباب الرئيسة لحدوث الظاهرة السابقة، وما ترتب عليها من نتائج خطيرة. لذا، نجد الدولة تسعى جاهدة لتشجيع تحديد النسل.

خلاصة القول، تمثل أفعال وأعمال الناس الظواهر الثقافية لمجتمع هؤلاء الناس. وهذه الظواهر قد تكون إيجابية، فتعمل على بناء المجتمع، وقد تكون سلبية، فتعمل على تدمير المجتمع. وعندما نقول الناس، فإننا نقصد الأفراد العاديين، والأفراد النابهين. وهكذا الحال أيضا، بالنسبة للعلاقات بين الدول بعضها البعض.

والسؤال : ما دور الأفراد العاديين فى صنع ثقافة المجتمع؟

حقيقة، أن الأفراد النابهين والموهوبين ممن لهم إكتشافاتهم العلمية، وإنجازاتهم التكنولوجية التى تنطوى على منهج علمى دقيق، يجسدون قيماً ثقافية رفيعة المستوى وأصيلة، كالموضوعية، والدقة، والإتساق المنطقى، والأمانة العلمية، والتعاون، والمثابرة فى إكتشاف الحقيقة، والتفانى حتى الموت، هؤلاء هم الذين سوف تبقى أعمالهم وتخلد. ورغم ما تقدم، فإن الأعمال العظيمة لهؤلاء العباقرة ما لم تجد المناخ الصحى الملائم ما ظهرت إلى حيز الوجود، وما رأت النور مطلقاً. وهنا يأتى دور الأفراد العاديين، لأنهم يمثلون أولا وأخيراً هذا المناخ الذى من خلاله يبدع المبرزون، ويبتكرون. ولعل قصة (جاليليو) ما زالت ماثلة فى أذهاننا، إذ أنه بسبب إكتشافه لبعض الأجرام السمائية عن طريق التلسكوب الذى صنعه، قد حكم عليه بالموت حرقًا. وهنا قد يقول قائل: ألم يذهب (جاليليو) وبقى إكتشافه؟ وأرد عليه وأقول: «إن العلماء كما قلت من قبل يحملون أعمارهم على كف أيديهم، ولكن ماذا كان يحدث لو وجد (جاليليو) المناخ المناسب؟ فى تصورى، كان إستمر فى إبداعه وإبتكاره، فيكتشف إنجازات علمية جديدة، ربما وفرت على البشرية مئات السنين لمعرفتها بعد ذلك».

كذلك، يتمثل دور الأفراد العاديين فى أن القيم الثقافية التى قد يأتى بها النابهون إنما تعكس آمال وطموحات الأفراد العاديين. كما تتأكد هذه القيم من خلال تفاعل الأفراد العاديين مع بيئتهم المادية والإجتماعية.

وبإختصار، فإن القيم الثقافية التى لا يتذوقها الأفراد العاديون، ولا يشاركون فى تطبيقها فى حياتهم العادية أو إستخدامها فى ممارساتهم المعيشية، لن يكون لها وجود حقيقى وفعال، ولن تصبح أبداً أحد أركان التراث الثقافى القومى[١٣].

رابعاً: دور منظومة المنظم التربوى فى إبراز العلاقة الدينامية بين الثقافة والإنسان:

بادئ ذى بدء، يجدر الإشارة إلى أن عملية بناء المنهج التربوى تتأثر بعوامل عدة متداخلة ومتشابكة، لذا يعد المنهج نفسه منظومة فرعية لعدد من المنظومات الأكبر، هى على الترتيب: النظام التعليمى، والثقافة القومية، والثقافات الإنسانية والإقليمية.

وعلى الرغم من أن المنهج منظومة فرعية من المنظومات الأكبر التى سبق التنويه إليها، فإنه يؤكد تلك المنظومات، ويعمل على تثبيت أركانها، إذ أنه الأداة الرئيسة لتحقيق أهداف التربية، التى مقصدها الأول والأخير هو الإنسان، الذى دون تفكيره تفقد الحياة ذاتها معناها ورونقها، ودون فكره يكون الحديث عن المنظومات عبثًا وهراءً، لا قيمة له.

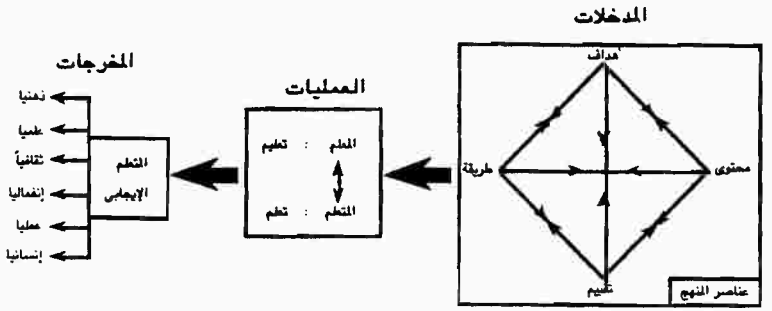
ان المنهج كمنظومة، يقوم على أساس تداخل وتشابك المدخلات التالية:

- أهداف المنهج.
- محتوى المنهج (المقررات الدراسية، ومفاهيمها، وطرق التفكير فيها).
- أساليب ووسائل تنظيم المحتوى فى صورة أنشطة وخبرات تعليمية تعلمية يمكن تطبيقها.
- التقييم (التقييم أثناء التنفيذ - التقييم النهائى).

أما العمليات التى تتم على المدخلات السابقة، فتتمثل فى عملية التعليم من جانب المعلم، والتعلم من جانب المتعلم. إذا تمت العمليات بالشكل المرسوم لها، فإن المخرجات تتمثل فى إعداد الفرد المتعلم، الذى لا يكتسب فقط مجموعة من المعلومات والمعارف، أو يعرف فقط بعض ألوان المعرفة، وإنما تتمثل -أيضا- فى إعداد الفرد المتعلم الذى يستطيع توجيه سلوكه بنفسه، بشكل يصبح فيه معاوناً للنظام التربوى ذاته في تحقيق أهدافه، وليس متناقضاً معه أو محايداً، وبذلك يتسم هذا الفرد بسمات إيجابية وصفات متنوعة، من أهمها:

- قوى العقل، وبذا يتمكن من فهم المواد الدراسية، وتكون له ثقافة واسعة وعميقة.
- متزن إنفعاليا، فتقوم أحكامه على اليقين، وتكون صادقة.
- متطلع إلى المستقبل، فلا يتقوقع على الحاضر فقط، وبذا يثمر فى نموه الذاتى.
- إنسانى النزعة، فيتمسك بقيمه وأخلاقه وأصالته، ويتفاعل مع الآخر، ولا يحجب المساعدة العلمية أو المادية أو المعنوية عمن يحتاجها.

ويمكن تلخيص الحديث السابق فى الشكل التالى، الذى يوضح مخرجات منظومة المنهج.



شكل (١)

مخرجات منظومة المنهج.

وعليه، يكون المتعلم الإيجابى هو المقصد الأساسى لأية عملية تعليمية، وبذا يسهم المنهج كأداة رئيسة للتربية فى إكساب الفرد المتعلم إيجابيات فى نواحى عديدة، ما يهمنا منها فى هذا الحديث، هو الجانب الثقافى.

فى ضوء ما تقدم، يكون للمنهج التربوى دوره المهم فى إبراز العلاقة الدينامية بين الانسان والثقافة، وذلك ما يظهر فيما يلى:

إذا كانت التربية عملية إبتكرها بعض الناس للتأثير على غيرهم من الناس، وبخاصة حين يكون هؤلاء الغير صغاراً يسهل التأثير عليهم، للخير أو للشر. لذا، تسعى التربية الصالحة إلى إكساب الفرد المهارات التى يحتاج إليها فى حياته، كما تتضمن التربية التأثيرات التى من خلالها، يمتص الفرد القيم التى يقرها المجتمع (١٤).

أما عن التربية داخل المدرسة، فهى تهتم بتعريف التلاميذ قواعد وأساسات العلم بمختلف فروعه، كما تهتم ببث القيم الأخلاقية التى تتضمنها المناهج المدرسية، ونبتها فى نفوس التلاميذ.

إذن، على ضوء أن الثقافة هى الراسب المتخلف فى عقولنا، وأن التربية هى العملية التى يتولاها الأفراد أو المجتمع لتحديد تكوين هذا الراسب، يمكن الزعم بأن هناك عدة أنماط من التربية تبعاً لطبيعة العمليات التى تؤدى إلى الترسيب الذى هو فى الوقت نفسه أداة عقلية، وشكل من أشكال التحجر العقلى. وكمثال، يمكن التمييز بين التربية النفسحركية (مسك القلم - قيادة السيارة - الكتابة على الآلة الكاتبة - ...)، وبين التربية المعتمدة على العقل بدرجة كبيرة (معرفة الحروف والأرقام والكلمات والصيغ والرموز والشفرات - التكيف مع الأوضاع - إستحضار صور الماضى فى الذهن - ...). وهنا ينبغى أن نفرق بين

نمطين من التربية من ناحية إكتساب الثقافة مهما كان نوعها، وهما: التربية المركزة، وهى مفهوم ضيق للتربية لأنها تقوم على نظام التركيز فى الزمان والمكان. أما التربية الذاتية، وهى التربية فى مفهومها العريض، وهى تربية لا ترتبط نظرياً بنقطة معينة فى الزمان والمكان[١٥].

وإذا كنا قد تحدثنا عن التربية، فإننا نخصص الحديث فيما يلى عن دور المنهج التربوى فى إبراز العلاقة الدينامية بين الإنسان والثقافة، فنقول: يجب أن يؤكد المنهج ويبرز خلال المواقف التدريسية داخل حجرات الدراسة وخارجها ما يلى:

* إستشراف المعانى والقيم الثقافية تتجاوز إرضاء وإشباع الحاجات البيولوجية الأولية، لأنه ليس بالخبز وحده يحيا الإنسان.

* العمل أحد الأساسيات الرئيسة التى تقوم عليها الثقافة. ويتطلب العمل أن يتلاحم الإنسان مع الطبيعة والأحداث والناس فى المجتمع الذى يعيش فيه.

* الثقافة تراكمية البناء، إذ إن الأعمال الجديدة لا يمكن أن تقوم لها قائمة دون إستيعاب لما أنجزه السابقون، حتى يمكن إبعاد القيم الثقافية التى أصبحت لا تناسب ظروف العصر وإمكاناته.

* الثقافة أولا وأخيراً تخص الإنسان، وهى من صنعه في أغلب الأحيان، لذا يجب أن يدرك الإنسان أن علو قامته وسمو مكانته يتوقفا على ما تتضمنه منجزاته من معان راقية، وبذا ينبثق لديه الوعى بذاته فيعرف الحدود التى ينبغى أن تكون عليها علاقاته بالآخرين وبالحياة ذاتها.

* الثقافة إنعكاس لما يبتكره الإنسان لنفسه وللآخرين، لذا ينبغى ألا يفكر الإنسان فيما يخصه فقط، بل عليه أيضاً أن يفكر فيما يصون ويحافظ على حياته وعلى حياة الآخرين فى الوقت نفسه.

* آفاق الثقافة تتجاوز حدود الزمان والمكان، وتتفاعل جوانبها المختلفة فيما بينها، لذا ينبغى أن ينطلق الإنسان من عالم الواقع ليرتاد آفاق المجهول ليحاول كشف أسراره.

خامساً: المنهج التربوى وتأصيل الثقافة العلمية:

يجدر الإشارة إلى المراجعات، التى تحققت في نهاية القرن العشرين، حيث تتعلق تلك المراجعات بالوجود الإنسانى ذاته فى ظل الثورة العلمية والتكنولوجية وثورة الإتصالات. وحيث أن الثقافة تخص الإنسان أولا وأخيراً، فإن هذه المراجعات لها علاقة مباشرة ووثيقة بالثقافة.

وفيما يختص بالمراجعات التى تحققت في نهاية القرن العشرين، وبداية القرن الحادى والعشرين، يقول (**السيد يسين**) ما يلى :

« تطورت العلوم الاجتماعية والإنسانية تطوراً غير مسبوق، وأصبحت السياسة والاقتصاد والمجتمع والثقافة تخضع لدراسات عملية متعمقة، بنيت على أساسها سياسات تحديثية فى مختلف المجالات، مما أسهم فى تطوير الحياة الإنسانية والارتفاع بمعدلات نوعية الحياة.... أما فيما يتعلق بمراجعة وضع الوجود الإنسانى ككل، فيمكن القول إن أبرز من قاموا بالمراجعة هم فلاسفة حركة ما بعد الحداثة الغربية، الذين لم يقنعوا بتوجيه النقد العنيف لحركة الحداثة الغربية، ولكنهم بشروا بعالم جديد، سماته التركيز على حرية الإنسان، وتفكيك البنى الشمولية، سواء فى مجال المعرفة بإعلان سقوط الأنساق الفكرية المغلقة وبداية عصر الأنساق الفكرية المفتوحة، أو فى مجال الحياة السياسية بإعلان موت الحزب السياسي الواحد، ونهاية احتكار السياسة لفئة المحترفين السياسيين، واعتبارها مجالا إنسانيًا رحبًا، ينبغى أن يتسع ليشمل كل الفاعلين الاجتماعيين تحقيقًا لهدف إلغاء السيطرة المطلقة للدولة، وإحياء المجتمع المدنى وزيادة فاعليته، وتوسيع إطار المشاركة الاجتماعية.... ومن ناحية أخرى، نجد كتابات حديثة تحاول الدعوى لممارسة النقد الثقافى الذى لا يقنع فى دراسة الإنتاج الإبداعى بالتركيز على الجماليات، وإنما يغوص للكشف عن القيم الثقافية الكامنة فيه »[١٦].

في ضوء الحديث السابق، وفي ظل الواقع الفعلي الملموس، ومن خلال خبرة الكاتب، يمكن الزعم بالآتى :

١ – رغم التطور الكبير الذى أصاب العلوم الاجتماعية والإنسانية فى الدول الغربية، والذى نالت منه بعض الدول النامية قسطاً لا بأس به في ذات العلوم على المستوى الجامعى، فإن الدراسات التى تحققت فى مجال السياسة والاقتصاد والمجتمع والثقافة، لم تسهم كثيراً فى رسم سياسات تحديثية فى مختلف المجالات.

٢ – إذا كان فلاسفة حركة ما بعد الحداثة الغربية، قد بشروا بعالم جديد، يركز على حرية الإنسان، ويرفض البنى الشمولية، فإن الفلاسفة فى الدول النامية فشلوا تماماً فى تحديد المضمون الفعلى لحرية الإنسان، وحددوا أبعاداً هشة لتلك الحرية، لأنهم يعملون أساسًا فى ظل نظم روتينية عقيمة، ترفض غالبًا حركات التحديث، وتتمسك بالقديم، دون تقديم أسباب منطقية أو عقلانية لهذا التمسك، وذلك الرفض.

٣ – أيضاً، ينظر فلاسفة الغرب إلى السياسة كمجال سياسي رحب، يجب أن يتسع ليشمل كل الفاعلين الاجتماعيين. ولكن، فى ظل الأنظمة الشمولية السائدة فى

غالبية الدول النامية، لا يمكن تحقيق هذا الأمر، لأن الحكم أساسًا يرتبط بالسيطرة المطلقة للدولة.

٤ - وكمخرج طبيعي للنقاط الثلاثة السابقة، فإن غالبية الممارسين للنقد الثقافي، في دراساتهم للإنتاج الإبداعي، يركزون على الشكل وآلياته، دون الإهتمام بالمضمون وتفعيلاته، لذلك لايحاول غالبيتهم الكشف عن القيم الثقافية الكامنة في الإنتاج الإبداعي، بحجة أن المناخ العام يقبل الهش من الأمور، ويرفض مضمون ذواتها.

تأسيسًا على ما تقدم، يظهر الدور المهم للمنهج التربوي في تأصيل الثقافة العلمية، التي تحمل في مضمونها وبين جنباتها قيماً سامية، تستطيع أن تنازل السلبيات السابقة، وتناطحها حتى تطرحها أرضًا. فالثقافة العلمية، تستطيع أن تحلل، لتظهر الأبعاد المختلفة والمتعددة لأي موضوع، ومدى إرتباطات هذه الأبعاد - من قريب أو بعيد - بالموضوعات الأخرى. وأيضا، تستطيع أن تنقد ما تقوم بتحليله، لتظهر الايجابيات والسلبيات بالنسبة لأي موضوع، وبذا تفرز الثمين وتحافظ عليه، وتنحي الغث أو تهمله تماما. ناهيك عن أن الثقافة العلميّة تقوم على أساس عميق وشامل من القضايا التي تهم الإنسان، والتي تقدم بأسلوب رصين يضمن سلامة ودقة مضامينها.

والسؤال : كيف يسهم المنهج التربوي في تأصيل الثقافة العلمية؟

عند تصميم المنهج التربوي، ينبغي إعادة النظر في بنية المحتوى ذاته، وفي أساليب الممارسات والنشاطات التي يجب أن يقوم بها المتعلمون، وفي طرائق التفاعل بين المعلمين والمتعلمين، وفي تحديد فلسفة للمنهج تقوم على أساس نظرة مستقبلية للأهداف التي يسعى لتحقيقها، وللمواد الدراسية التي يتضمنها، مع مراعاة الآتي:

١ - الثقافة العلمية تسهم في تحديد أبعاد التقدم العلمي - التكنولوجي، الذي يسهم بدوره في تحديد صورة المستقبل.

٢ - الثقافة العلمية « تدعو إلى التساؤل حول مصير الإنسان العامل في ظل هذا التقدم المذهل الذي قد يتحقق فعلا؟! والتساؤل الجدي حول الحدود التي ستفصل بين ماهية الإنسان البشري الحي والإنسان الآلي القادر بفضل ما أودعه فيه الإنسان البشري من ذكاء اصطناعي قد يتفوق يوماً على عقلية صانعه».

٣ - الثقافة العلمية تدرك أن التلاقح بين : الثورة المعلوماتية والثورة البيوجزئية وثورة الكم، هو الملمح الرئيس من ملامح كل ما سيحدث من تطور علمي وتكنولوجي مذهل، سوف يحققه أو يشاهده الإنسان في بدايات القرن الحادي والعشرين (١٨).

٤ – الثقافة العلمية تقوم على أساس التزاوج بين العلم والأدب.

٥ – الثقافة العلمية تغوص فى أعمق أعماق الإنسان، وتحاول أن تقدم له ما يروح به عن نفسه، نتيجة الجهد الذهنى الكبير فى التفكير، أو نتيجة الجهد العضلى المضنى فى العمل.

فى ضوء ما تقدم، تتجلى إسهامات المنهج التربوى فى تأصيل الثقافة العلمية، فى الخطوات الإجرائية التالية، التى يتم ذكرها كرءوس موضوعات، دون ذكر تفصيلاتها، إذ يحتاج كل موضوع منها إلى دراسة مستقلة بذاتها.

١ – إبداع طرائق وأساليب تعليمية جديدة تهدف تنمية روح الفهم للمتغيرات والتحديات المجتمعية، التى تحدث خارج إطار منظومة التعليم، وتهدف تنمية روح الحياة التعاونية بين المتعلمين لمقابلة تلك المتغيرات والتحديات.

٢– إكساب المتعلمين أساليب السيطرة والإتقان التكنولوجى، من خلال تكليفهم بعمل مشروعات صناعية محدودة.

٣– تقديم الأطر المختلفة للتخصصات المهنية المتباينة، ووضع المتعلمين فى مواقف تعليمية تعلمية تساعدهم على تقدير مهاراتهم الجسمية وقدراتهم الذهنية بالنسبة لتلك التخصصات.

٤– دراسة حياة وتاريخ بعض الفلاسفة والعلماء والأدباء والفنانين... إلخ، ممن لهم مواقف إيجابية تجاه قضايا الحياة ومعضلاتها، وممن أسهموا فى خدمة مجتمعهم بصمت وهدوء ودون ضجيج.

٥– الإهتمام الشديد بأساسيات المحافظة على البيئة دون تلوث، أيا كانت طبيعته أو نوعه، كذا بالأصول التى تحافظ على مقدرات البيئة دون إهدار.

٦– الإنفتاح على العالم الخارجى، والتوعية بالأحداث والقضايا المصيرية، التى يموج بها.

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

٨– توظيف مناهج التربية الفنية فى إنماء القدرات الإبداعية والفكرية والأخلاقية.

٩– التوأمة بين الجسد والروح، فى ضوء المزواجة بين العلم والأدب.

١٠– إلقاء الضوء على بعض أبعاد ثورة المعلومات، كذا التطورات الجديدة فى مجال الحاسب الآلى، وأثرها على العلم والفن والثقافة والاقتصاد والسياسة... إلخ.

١١- الإهتمام بالقيم النظرية والعملية المرتبطة بمفاهيم الحرية والديمقراطية والسلام.

١٢- إلقاء الضوء على الأساليب التى تقوم على أساسها التنمية فى شتى المجالات (إقتصادية، إجتماعية، تربوية، ... إلخ).

١٣-استشراف علوم المستقبل، وتطوير موضوعات المنهج فى ضوء هذه العلوم.

١٤- تأكيد قيم الإنتماء، ومقومات السلوك الأخلاقى، بما يحقق إحترام إنسانية الإنسان.

١٥- إبراز أهمية الفكر الجديد، الذى يتطلع إلى القضايا الخاصة والعامة، والقضايا المحلية والقومية والعالمية.

١٦- تحقيق الارتباط بين الثقافة والتنمية، وتفعيل العلاقة بين الثقافة والعلم.

خاتمة:

لإبراز دور المنهج التربوى فى تأصيل الثقافة العلمية، تمت دراسة الموضوعات التالية:

١- المقصود بالثقافة والثقافة العلمية.

٢-ثقافة الفرد وثقافة المجتمع.

٣- الثقافة كأحد مقومات الفكر الإنسانى.

٤- دور المنهج التربوى فى إبراز العلاقة الدينامية بين الثقافة والإنسان.

٥- المنهج التربوى وتأصيل الثقافة العلمية.

ويجدر الإشارة إلى أن الموضوعات السابقة، تمت معالجتها بإختصار، دون أن يخل ذلك من المعنى أو المضمون، لذلك يكون من المهم بمكانة، أن تتحمل بحوث ودراسات أخرى، مسئولية الدراسة الشاملة المستفيضة للموضوعات السابقة، لإبراز تفصيلاتها ودقائقها، ولإضافة الجديد والمأمول.

(١) ت. س. إليوت، ترجمة شكرى محمد عياد، **ملاحظات نحو تعريف الثقافة**، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ٢٠٠١، ص١٩.

(٢) رايموند وليامز، ترجمة وجيه سمعان، **الثقافة والمجتمع (١٩٥٠-١٧٨٠)**، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٨٦، ص ص ١١-١٠.

(٣) أبراهام مول، ترجمة أحمد رضا محمد رضا، «وسائل الإتصال والوسائل التربوية»، **مجلة مستقبل التربية** (اليونسكو)، العدد الثانى، ١٩٧٥، ص ص ٣٠-٢٥.

(٤) فديريكو مايور، «العقد العالمى للتنمية الثقافية»، **مجلة رسالة اليونسكو**، العدد ٣٣٠، نوفمبر١٩٨٨، ص ص ٦-٥.

(٥) لويس عوض، «اليونسكو وتثقيف العالم»، **جريدة الأهرام** فى ٩/٤/١٩٨٨ .

(٦) عاطف نصار، «القراءة وثقافة المستقبل»، **جريدة الأهرام** فى ٦/٩/٢٠٠١.

(٧) جون ديوى، ترجمة خيرى حماد، **الفردية قديمًا وحديثًا**، القاهرة : الهيئة العامة للكتاب، ٢٠٠١، ص ص ١٠٦-١٠٥.

(٨) ت. س. إليوت، **مرجع سابق**، ص ٣٢.

(٩) **المرجع نفسه**، ص ٢٩.

(١٠) محسن توفيق، «التنمية من منظور ثقافي: الثقافة مصدر التقدم والإبداع»، **جريدة الأهرام** فى ٢٩/٣/١٩٩٦.

(١١) لويس عوض، **دراسات فى الحضارة**، القاهرة: دار المستقبل العربى، ١٩٨٩، ص ص ٢٤-٢٣.

(١٢) مجدى عزيز إبراهيم، **دراسات فى المنهج التربوى المعاصر : رؤية لمنهج حديث من أجل جيل جديد فى عصر العولمة**، الطبعة الثانية، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ٢٠٠٠، ص ٢٥٥.

(١٣) ـــــــــــــ **المنهج التربوى وبناء الإنسان**، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٩٤، ص ص ٥٨-٥٥.

(١٤) ـــــــــــــ، **في أدبيات المنهج التربوي**، القاهرة: دار نهضة الشرق، ٢٠٠١.

(١٥) أبراهام مول، **مرجع سابق**، ص ص ٣٥-٢٥.

(١٦) السيد يسين، «النقد الذاتي في نهاية القرن العشرين»، **جريدة الأهرام** في ٦/٩/٢٠٠١.

(١٧) مصطفى النشار، «التقدم العلمي ـ التكنولوجي يحدد صورة المستقبل»، **جريدة الأهرام** في ٦/٩/٢٠٠١.

(١٨) ميتشيو كاكو، ترجمة سعد الدين خرفان، **رؤى مستقبلية.. كيف سيغير العلم حياتنا في القرن الواحد والعشرين**، سلسلة عالم المعرفة (الكويت)، العدد ٢٧٠، يونيو ٢٠٠١.