القسم الأول

مفاهيم المنهاج

شانهم شأن التلميذ الذي يفاجأ إذ يجد انه يعرف النثر أكثر مما كان يقدر، وكان يتحدث به طوال حياته، كذلك سيجد قراء القسم الأول من هذا الكتاب أنهم بالتركيز على معضلة المنهاج، يكشفون عن تجاربهم مع المنهاج التي حسبوا أنها من الأمور المعتادة ويشرعون بمناقشة مختلف المقولات لتفسير هذه التجارب.

وكوسيلة لتنشيط تفكيرك وتفكير أقرانك لتناول موضوع المنهاج، يمكنك أن تدرس مشكلة الإنصاف وردم الفجوات الأكاديمية التي لم يقيض لها أن تحل بعد. فمع أن ثمة عدداً من العوامل قيل أنها ذات أهمية ومن شأنها أن تغلق الفجوات ـ توفر المدرسين الأكفاء، والتعليم العلاجي، واعتماد الدمج العرقي، والمرونة وسهولة التكيف مع المخاطر، وتعاون الأهل، والتمويل المدرسي فإن للمنهاج تأثيراً إيجابياً متفاوتاً على الطلبة الذين ينتمون تقليدياً إلى جماعات متدنية الإنجاز.

وأقترح أن تبدأ القسم الأول بالتفكير في كيف يمكن للمنهاج أن يردم الفجوات. ويمكنك أن تشارك آخرين بالتداول في ما يعرض لك من الأفكار. وإذا طالع هؤلاء الأفراد أو الجماعات فصولاً معينة من القسم الأول فلك عندئذ أن تعود إلى المعضلة لتلاحظ إن كانت معالجتي لمفاهيم المنهاج قد أحدثت تغييراً في نظرتك إلى الموضوعات. وقد تود أن تبدأ بدراسة كيف يمكن لأي من مفاهيم المنهاج التالية أن تساهم في تحسين تعلم الجميع.

الإنساني. يرى الطلاب في المنهاج الإنساني عنصراً هاماً يساعدهم على بلوغ ما يريدون أن يكونوا عليه؛ فهو منهاج التعلم فيه شديد العناية بالنواحي الذاتية والمشاعر والنجاح المحتمل.

إعادة البناء الاجتماعي. يعد منهاج إعادة البناء الاجتماعي أداة لإحداث إصلاح اجتماعي، بما في ذلك الكشف عن نهج المؤسسات، كالمدارس مثلاً، في الحفاظ على هرميات الامتيازات القائمة.

النظامي. يأخذ المنهاج النظامي بمواءمة الأهداف والمعايير والمواد التدريسية مع الاختبارات لتقدير النتائج. فالمنهاج الذي يعتمد على القياس يكشف عما إذا كانت المدرسة وما فيها من معلمين يرعون تقدم التعلم لدى الجميع، وما إذا كانت الجماعات المختلفة تحصل على المعرفة والمهارات المحددة مسبقاً.

الأكاديمي. في المنهاج الأكاديمي تنظم المعرفة بطرق هي الأفضل لتعلم مواد دراسية معينة وتعريف الطلبة بالقضايا الكبرى التي تدفع إلى البحث في فروع المعرفة الأكاديمية. ومركز الاهتمام هنا بعث الألفة بالمفاهيم المتصلة بالمادة الدراسية ومطابقتها لعلم التربية.

obeikandl.com

الفصل الأول

المنهاج الإنساني

هل لنا، بسبب من المدلولات السلبية ومقتضيات الإتقان الأكاديمي، وضبط المعايير، وصرامة مصطلحات فروع المعرفة، والتحذيرات من تعليم أي شيء سوى المعلومات الواقعية، أن نُعرِضَ ببساطة عن الأخذ بتوجهات إنسانية عند وضع منهاج دراسي؟ إن إغفال هذا الجانب لمدعاة للأسف، حيث أن ثمة حججاً قوية إلى جانب المقاربة الإنسانية.

إن لدى الشعب الأمريكي التزام بتحقيق الذات. فالآباء والأمهات يعربون مراراً عن الاهتمام بموضوع معرفة الذات والعناية بالسلامة العاطفية والبدنية لأطفالهم بالإضافة إلى المهارات الفكرية الضرورية لاستقلال الرأي والحكم. ويدعم المنهاج الإنساني نموذج الفردية الأمريكية، إذ يساعد الطلاب على اكتشاف هويتهم وذواتهم، وليس مجرد تشكيلهم في قالب مصمم مسبقاً.

يولي الأمريكيون أهمية قصوى للابتكار والإبداع. ولذلك من الخطأ أن يستجيب المربون في الولايات المتحدة للمنافسة من الخارج بتقليد منهاج يشدد على تشكيل الشعب بأكمله ليناسب نظاماً شديد الصرامة ويقدم الموضوعات الأكاديمية الأساسية ذاتها للجميع. فلئن كان المتوسط الكمي للتعلم في بعض المجالات أعلى في اليابان وسنغافورة، فإن نطاق المعرفة لديهم أضيق، والمربون في هذين البلدين يضيقون بالتشديد على التلقين في التعلم على حساب التفكير والإبداع.

وعوضاً عن تكييف المنهاج لكي يمكن الطلاب من تحقيق درجات أعلى في الامتحانات التي تعتمد على الاختيار من متعدد، فإن الأمريكيين يبدون عناية أشد بالحفاظ على تميزهم بالإبداع، ومهارات حل المشكلات، والابتكار. والمنهاج

الإنساني يبرز النشاطات الاستكشافية التي تأخذ بالبحث والاستقصاء وتستثير الفكر والمخيلة، وفيها لعب وعفوية ـ وجميع هذه المظاهر ذات أهمية حيوية للتشجيع على الابتكار وتجديد الذات. وتكمن أقصى مصالح الأمريكيين في توفير منهاج للطلاب يعنى بمستقبل غير محدد ـ أي ما هو ممكن ومحتمل، وليس ما هو نفعي أو ما يجعل المتعلم عاجزاً أسيراً لما هو معروف سلفاً.

كذلك يمضي المنهاج الإنساني شوطاً بعيداً نحو حل مشكلة أساسية: الكثير مما يعلموننا إياه لا نتعلمه، والكثير مما يقدم ويطرح في الامتحان لا يتم استيعابه. ويخطئ النقاد الذين يعتقدون أن أوفر نصيب من التعلم يكون بصب المزيد من المعلومات في عقول الأطفال. وفشل المصلحون الأوائل الذين سعوا إلى رفع المعايير في المناهج بوضع برامج أكاديمية صارمة. فأين كان الخطأ؟ غالباً ما كانت البرامج الجديدة في كثير من الأحوال شديدة البعد عن البيئة التي صدر عنها الطلاب والمعلمون ولم تكن تأخذ في الاعتبار كيفية إنشاء المتعلمين للمعاني. ولكن ينبغي ألا يفهم من ذلك أن المواد الدراسية يجب أن تكون سهلة بل يجب بالأحرى أن تستمد من الحياة، بأن يتم تدريسها على نحو يبين صلتها بالمتعلم. إن المنهاج الإنساني يقدم بديلاً للمقررات الدراسية المملة وإلغاء الدور الذاتي للأشخاص.

يتضح الضيق المنتشر بالكثير من المناهج الحالية عبر معدلات الرسوب العالية وأعمال التخريب، ومصاعب الانضباط لدى الطلاب الذي نال منهم الملل والتعاسة والغضب. ولا تقتصر المشكلة على حفز الطلاب على امتلاك معرفة أكاديمية. بل إن الهم الأكبر من ذلك يكمن في تحديد ما ينبغي أن تكون عليه الاستجابة التعليمية المناسبة لطلاب يعانون من اليأس ـ طلاب يفتقرون لهدف في الحياة، وعلاقات شخصية طيبة واحترام الذات. والمنهاج الإنساني يخاطب هذه الهموم.

ثمة دلائل تشير إلى أن القرن الجديد سيشهد إحياء المنهاج الإنساني. فالإصلاحات الحالية في تدريس الطب، مثلاً، أدخلت مزيجاً من الفلسفة الإنسانية والعلم. ذلك أن أساتذة الطب لاحظوا أن عدد الطلاب الذين يعانون

من الكآبة الشديدة يتراوح بين الثمن والربع، وأن ثمة حاجة لأن يكتسب الأطباء مزيداً من المهارة في العلاقات الإنسانية. ولذلك أخذ عدد من كليات الطب الـ 127 في البلاد بوضع منهاج إنساني. وعوضاً عن أن تقتصر قاعة المحاضرات على عرض موضوعات التشريح والكيمياء العضوية وعلم وظائف الأعضاء، صار لديها مقررات في القيم الإنسانية التي تركز على المهارات العاطفية والتفهم[1]. وقد شارك الطلاب في كلية آلبرت آينشتاين للطب في تصميم منهاجهم المتعلق بالقيم الإنسانية ليتعلموا كيفية الاستجابة لحاجاتهم النفسية في مختلف مراحل الحياة وإدراك مشاعرهم. وفي هذا المنهاج قد يواجه الطلاب بعضهم بعضاً في حلقة ويتحدثون في موضوعات كان يعتبر الخوض فيها ذات يوم من المحرمات تقريباً ـ كالمخاوف التي تنتابهم عند الحديث مع مرضى يوشكون على الموت، وخوفهم هم أنفسهم من الموت. فإذا تعلم هؤلاء الأطباء مواجهة عجزهم عن معالجة كل مشكلة تصادفهم فمن المرجح أن يتجنبوا عندئذٍ المبالغة في المعالجة وإطالة أمد الألم عند المريض.

في عام 1994 سعى معهد سي. ايفريت كوب إلى تخريج نمط من طلاب الطب يتسمون بالحساسية بالجانب الإنساني من العلاقة بين الطبيب والمريض. وقد حملهم هذا على تقليص أوقات إلقاء المحاضرات والعمل في المخابر وتخصيص مزيد من الوقت للعمل مع الأسر المعوزة، وتعلم إدراك العواطف وتم إعلام الطلاب بأن لا بأس عليهم إن شعروا بغرابة الوضع والضيق بعملهم. وبدلاً من حث هؤلاء الطلاب على الأخذ بمظهر الرواقي (من يتحمل الألم دون شكوى)، كان المعهد يشجعهم على تجنب كبح عواطفهم؛ ويسمح لهم بالبكاء أو الضحك أو مغادرة القاعة إن شاءوا حين يدخلون مكاناً فيه 22 جثة جاهزة للتشريح.

وفي مسعاهم لتحسين الإنتاجية في العصر ما بعد الصناعي، تبنى أرباب العمل ما في المنهاج المتمركز حول الطفل من تعلم كيفية التعلم وحل المشكلات. وقد أصبحت لقيمة التعلم التعاوني ولأهمية تعلم كل عامل العمل مع الآخرين أولوية شائعة في الصناعة. ويشتمل التدريب الصناعي على طرائق الحل السلمي

للنزاعات ـ مثلاً، بالإعلان عن المشاعر قبل مناقشة المشاغل الظاهرة، وبإيجاد طرائق لزيادة الاحترام لأولئك الذين ينتمون إلى بيئات مختلفة، ثم باتخاذ القرارات المشتركة وفق عمليات ديمقراطية. ولقد تزايد تقدير أرباب العمل للهدف الإنساني المتمثل في وعي الذات. فهؤلاء يدركون أن العمال الذين يتمتعون ببعض المعرفة بأنفسهم يرجح بهم المثابرة والحرص على الإنتاج وتحمل المسؤولية، ثم الالتفات إلى ما يحقق لهم الرضا.

كذلك بات المدراء يشاركون في برامج القيادة لتدريب العواطف وبناء الثقة. وبرامج مثل "نحو آفاق أبعد" تتيح للأشخاص مواجهة التحديات البدنية والذهنية (مثلاً، النزول من صخور عالية ليحيط المرء بما لديه من نقاط قوة وضعف وطرق مواجهة مخاوفه). وتستخدم البرامج المكثفة في القيادة أساليب إنسانية مثل «كسارات الجليد» لحمل الناس على الشعور بالراحة وتكوين علاقات عمل وثيقة وألعاب ذهنية في حل المشكلات تمثل السلوك السائد في مواقع العمل.

ويقوم السبب الآخر لعدم حذف المنهاج الإنساني على الرابطة بين التحفيز والعاطفة والنظرة إلى الذات، والمكون المعرفي في تعلم الطالب. ذلك أنه ليس من المرجح أن يتمكن المدرسون من إحداث التغييرات المطلوبة في المفاهيم المتصلة بالعلوم والرياضيات والدراسات الاجتماعية وسوى ذلك من المجالات الأكاديمية، ما لم تتم العناية بالتحفيز.

الصفات المميزة للمنهاج الإنساني

الغاية

يعتقد الإنسانيون Humanists أن وظيفة المنهاج توفير خبرات جوهرية مفيدة لكل متعلم تسهم في تحرره ونموه الشخصي. فأهداف التعليم عند الإنسانيين تتصل بنماذج النمو الشخصي وتكامل الشخصية والاستقلال. ومن بين ما يتوقعه هؤلاء تحقق مواقف أسلم نحو الذات والأقران والتعلم. ويقع نموذج تحقق الذات في قلب المنهاج الإنساني. والشخص الذي يبدي هذه الصفة ليس بالمدرك الهادئ

وحسب وإنما يكون متطوراً في النواحي الجمالية والأخلاقية، أي أنه شخص يؤدي أعمالاً صالحة ويتمتع بسمعة جيدة. والإنساني يرى في نمو تحقيق الذات حاجة أساسية للإنسان. ولكل متعلم ذات لا بد من الكشف عنها وتنميتها وتعليمها.

دور المعلم

يوفر المعلم الدفء ويرعى العواطف فيما يستمر في أداء وظيفته بوصفه مصدراً للمعرفة وميسراً لها. وعلى المعلم أن يقدم المواد بطريقة تخيلية ويبتكر الأوضاع التي تستثير التحدي. والمعلمون الإنسانيون يحفزون طلابهم عبر الثقة المتبادلة. ويشجعون على قيام علاقة ايجابية بين الطالب والمعلم بالتعليم المبني على اهتمامات الطلبة والتزاماتهم، فيما يتمسكون في الوقت ذاته بالاعتقاد بأن كل طفل يستطيع التعلم. وهؤلاء المعلمون الذين يضطلعون بدور قيادي في الأساليب العاطفية للتعلم إنما يعرفون أعماق ذاتهم وطلابهم. وفي قول آينشتاين «أعظم عمل يقوم به المعلم يكمن في بعث البهجة في التعبير الإبداعي والمعرفة» تعبير عن الاتجاه الإنساني.

وفيما يلي ثلاث نقاط لا بد أن تتوفر في المعلم الإنساني كما يراه الطلاب:

- الإصغاء بتفهم لوجهة نظر الطالب في الواقع. («إنها [المعلمة] تهتم بمشاعري وتدرك ما أود قوله حين يصعب علي التعبير عنه»).
- احترام الطالب. («لقد استخدم [المعلم] فكرتي في دراسة المشكلة») .
- سلوك طبيعي وصادق ولا تكلف فيه. («إنها [المعلمة] تسمح لنا أن ندرك ما تشعر به وتفكر ولا تخشى الإفصاح عن شكوكها ومخاوفها»).

الاتجاهات في المنهاج الإنساني

هناك شكلان سائدان من المنهاج الإنساني، هما المتكامل Confluent ومنهاج الوعي Consciousness أو الشعور. ولئن كان لمدخل التعليم المتكامل (المندمج) تعريفات مختلفة فثمة اتفاق عام على أن هذا المدخل يجمع بين الشعور والمحتوى[2].

والتعليم المتكامل في التربية يدعم عموماً منهاج المواد الدراسية القائم. وبعض التطبيقات، مثل: «منهاج الاهتمامات» تعتبر المتعلمين موضوعاً للدراسة وعواطفهم ومشاعرهم وأفكارهم أساساً للبحث والتعلم. أما منهاج الوعي فيرتبط بالروحانية والتسامي ـ أي ما نخبره في وعينا الذاتي، كالشعور بما يربطنا بالعالم من حولنا. وقد يستلزم الحدس والأسرار الخفية والروحانية أثناء بحث الطلاب عن المعنى والغاية في عملهم وفي الحياة. إنه يقوم على الاعتقاد بأن ثمة طريقة أفضل للوجود في العالم والتعبير عن المشاعر، وإنشاء علاقات بالآخرين أكثر عدلاً.

وهناك جوانب من المنهاج الإنساني حال دون الأخذ بها أولئك الذين يعملون مع مناهج ذات اتجاهات أخرى. على أن الاتجاهين، الأكاديمي وإعادة البناء الاجتماعي، يدخلان عوامل إنسانية. فالأكاديميون أخذوا يدركون أهمية العناصر العاطفية من المنهاج الإنساني، مثل التدفق، في تحسين الإنجاز المعقد. كذلك فإن أصحاب إعادة البناء الاجتماعي الساعون إلى الإفادة من نجاح الإنسانيين في تنمية قوة شخصية الطالب والتحسس بالمشاعر (الوعي بالذات) يستندون على إدراك الذات لتطوير وعي نقدي بالأنماط القائمة في المجتمع.

المنهاج المتكامل

عرض لمبادئ التكامل. إن جوهر التعليم في هذا المنهاج يعتمد على التكامل ما بين المجال العاطفي (الانفعالات والمواقف والقيم) والمجال المعرفي (القدرات والمعرفة العقلية). وهذا المنهاج يأخذ بالإضافة والجمع، بمعنى أن الأبعاد العاطفية تضاف فيه إلى المواد الدراسية التقليدية بحيث يكون لما نتعلمه معنى ذاتي. ودعاة هذا المنهاج لا يقللون من شأن المعرفة العامة، كالمعلومات العلمية، للإعلاء من شان المعرفة الذاتية أو الحدس (أي المعرفة الفورية والمباشرة). فمدرس اللغة الإنكليزية الذي يأخذ بهذا المنهاج، مثلاً، يصل التمارين ذات المحتوى العاطفي بتقسيم الفقرات والإنشاء وتنظيم المادة والجدل وغيرها من

أنماط الكتابة. وهكذا يبدأ العمل انطلاقاً من مخيلة المتعلم الشخصية، والاستجابات الانفعالية، وبذلك فإن المنهاج المتكامل يساعد المتعلمين على امتلاك المهارات اللغوية واكتشاف أنفسهم في الوقت ذاته.

إن الذين يعتنقون هذا المنهاج لا يعتقدون بأن على المنهاج أن يعلم الطلاب ما ينبغي أن تكون عليه أحاسيسهم ومشاعرهم أو ما يجب أن يتخذوه من سلوك ومواقف. بل إن هدفهم أن يوفروا لطلابهم المزيد من البدائل مما يتيح لهم الاختيار والمفاضلة بحسب شروط حياتهم، وتحمل المسؤولية في تقدير الخيارات المتاحة أمامهم، وإدراكهم بأنهم [المتعلمون] قادرون فعلاً على الاختيار.

لقد قام شابيرو وآخرون بتحليل أمثلة وحالات أخرى من المنهاج المتكامل، وخلصوا من هذا التحليل إلى أن هذا المنهاج يتضمن العناصر التالية[3]:

1- المشاركة. المنهاج المتكامل يتضمن التوافق وتقاسم السلطة، والتفاوض والمشاركة في تحمل المسؤولية بين الجميع. إنه في جوهره ليس سلطوياً ولا أحادي الجانب.

2- التكامل. هناك تفاعل وتداخل وتكامل بين التفكير والمشاعر والتصرف.

3- الصلة الوثيقة بالواقع. تكون المواد الدراسية وثيقة الصلة بالحاجات الأساسية للمشاركين وحياتهم ولها مغزى عاطفي وفكري بالنسبة لهم.

4- الذات. الذات موضوعاً مشروعاً للتعلم

5- الهدف. الهدف الاجتماعي أو الغاية الاجتماعية تنمية الشخص ككل داخل المجتمع الإنساني.

الوعي والتسامي أو التجاوز

التصوف. لئن كان من المألوف أن يشدد علماء النفس الإنسانيون على المجالين العاطفي والمعرفي، فإن بعض الإنسانيين يهتمون بالإضافة إلى ذلك بمعالجة مجالات أعلى من الوعي. ووفقاً لهذا لا يقتصر المنهاج على العناية

بالصيغة المعرفية للوعي وحسب ولكن بصيغة الاستقبال الحدسي أيضاً ـ خيال موجه وأشكال متنوعة من التأمل. فالتأمل المتعالي، مثلاً، يهتم بتبدل حالات الوعي، والسيطرة الإرادية على الأحوال الداخلية والنمو الذي يتجاوز الأنا. وقد تم تجريب هذا المنهاج كرديف لمنهاج المرحلة الثانوية ويعود ذلك جزئياً إلى أن المعنيين رأوا فيه طريقة للحد من انتشار المخدرات بين الطلبة. والتأمل المتعالي في جوهره أسلوب بسيط لتوجيه الانتباه إلى «الداخل نحو مستويات الفكر الأكثر رهافة لكي يتجاوز العقل تجربة أشد حالات الفكر رهافة ويبلغ مصدر الفكر ذاته. وهذا يوسع العقل الواعي ويجعله في الوقت ذاته على اتصال بالذكاء المبدع منبع كل فكرة»[4]. ولقد استخدم أسلوب التأمل المتعالي في تحقيق بعض الأهداف العادية جداً للمنهاج، مثل خفض التوتر الاجتماعي، وزيادة القدرة على التعلم، وتحسين الأداء الرياضي. كذلك كان هذا الأسلوب ملهماً لأهداف أكثر جدة، مثل تنمية الوعي وطرق أخرى من المعرفة.

تمنح جامعة مهاريشي انترناشيونال في فيرفيلد، ولاية ايوا، شهادة في عدد من المجالات، كالفيزياء والرياضيات، وعلم الأحياء والأعمال والتربية. بيد أنها لكونها جامعة قامت على أساس فلسفة تأخذ بالتأمل المتعالي، فإنها تتيح لطلبتها فرصاً لمعاينة أحوال من الوعي أعلى من الاعتيادي. ولذلك يمارس كل فرد في هذه الجامعة ـ الهيئة التدريسية والطلبة والعاملون ـ التأمل في جلسات تمتد ساعة من الزمن، مرتين كل يوم. وإضافة إلى ذلك تبذل الجهود في كافة المقررات الدراسية لتعزيز مبدأ الاعتماد المتبادل بحيث يعزى كل إنجاز شخصي إلى الوعي بموضوع الدرس أياً كان. وحين تعرض المفاهيم في إحدى المقررات الدراسية يأخذ المدرسون والطلاب بالبحث عن مفاهيم مماثلة في فروع علمية أخرى وكيف يمكن معاينتها بالتأمل. والنتيجة المحتملة لهذه الممارسة الشعور بوجود رابط شخصي بالمعرفة والتكامل بين مختلف فروع المعرفة الأكاديمية[5].

وثمة مأخذ على التأمل المتعالي الذي يعرف في تلك المقررات باسم علم الذكاء المبدع، من حيث أن تضمينه في المنهاج ربما يؤدي إلى خرق مسألة قانونية تنهى عن الدعاية الطائفية. فهناك من يرى أن «علم» التأمل المتعالي في جوهره فلسفة دينية لأن ما فيه من المسلمات حول مصدر الحياة والطاقة يعكس هندوسية توحيدية مشوبة بالوعي بوحدة الوجود.

إن المفهوم الديني للتسامي (أي التجربة التي تذهب إلى ما وراء أي حالة أو إدراك للوجود) ينطوي على مضامين لها أثرها على المنهاج. ذلك أن مؤدى هذا المفهوم أن على الطلاب تعلم كيف يمكن لنمط معين من البحث في حقل علمي أن يتصل باختصاصات أخرى. كما أن الوعي المتعالي يفيدنا في إدراك النقص الذي يعتور أي موضوع. فإذا تعلمنا أنه ما من فرع علمي يمكن أن يأتينا بالقول الفصل في طبيعة الأشياء وجدنا أن في ذلك ما قد يعين المتعلمين على تبين إمكانات جديدة، واتجاهات جديدة، وأسئلة جديدة. فحري بالمنهاج المتعالي أن يعزز روح النقد في تناول الممارسات الراهنة ويشجع على تطوير الإمكانات والأمل بتحسين كيان المرء.

بين دوين هيوبنر في مجموعة مقالاته بعنوان «إغراء المتعالي» The Lure of the Transcendent أثر الفنون في تعميق الوعي بمعنى الحياة وجمالها. وكيف يضع المدرس الإنساني حاجات الطلاب العاطفية والفكرية قبل متطلبات المؤسسة. وجدير بالتنويه ذلك المثال الذي ساقه هيوبنر عن المجازفة التي ينهض بها المدرسون الإنسانيون حين يتقبلون الجديد والمفاجئ والألم والسعادة فيما يعيدون صياغة قيمهم الخاصة ويصغون إلى طلابهم. فيرى هيوبنر في القلق الذي ينتاب المدرسين إشارة إلى الشك الذي يتيح لهم «الاستجابة بهمة متجددة لما عرض لهم وهم خائفون»[6].

منذ أحداث 11/9 والطلاب يبدون اهتماماً اكبر بقضايا وجودهم وهويتهم. وهناك مسح شامل يجري على قدم وساق حول النزعة الروحية بين طلاب المعاهد والكليات. وتشير النتائج الأولية من بيانات الطلبة المستجدين إلى أن 40% من طلاب المرحلة الثانوية يولون الحياة الروحية لديهم أهمية عالية. كما ظهر مثل هذا الاهتمام لدى أعضاء الهيئة التدريسية في الكليات[7].

تقنيات تجاوز الشخصية

تعتبر التغذية الراجعة الحسية المستخدمة في التحكم بموجات الدماغ والتنويم المغناطيسي العميق واليوغا واستخدام الأحلام، تقنيات إضافية لتجاوز الشخصية ذات أثر على المناهج. فقد تستخدم الأحلام في مادة اللغة الانكليزية، مثلاً، كأساس للكتابة الإبداعية لأنها تحتوي على الأثر العاطفي للرسائل الواردة من اللاوعي. كذلك قد تستخدم التربية البدنية جوانب من تجاوز الشخصية في تعلم المرء السيطرة على الجسم ليبلغ أقصى درجات الصحة واللياقة البدنية عبر التغذية الراجعة الحسية واليوغا.

وتستخدم في المقررات الأكاديمية، أحياناً، أساليب مثل الاسترخاء ورحلات التخيّل. ومن ذلك أن مدرساً في إحدى الثانويات حمل طلابه على الاسترخاء وأن يتخيلوا أنفسهم الكترونات تتعرض للجذب والدفع بقوة في الحقول المحيطة بمساراتها الملتفة فلما أخذ هؤلاء الطلاب فيما بعد بقراءة فصل يتعلق بهذا الموضوع لم يعانوا صعوبة في تخيل تلك القوى، ويبدو أن جودة عملهم المخبري قد أيد هذا الأمر.

وقد حملت مراجعة مئات الدراسات حول أساليب تطوير الذات مجلس البحث القومي على الاستنتاج بأن العديد من الأساليب غير التقليدية، مثل التعلم أثناء النوم، والتصور الذهني، يمكن أن تساعد الناس على تطوير قدراتهم وأن الأساليب الأخرى، مثل الإدراك خارج الإطار الحسي وسيطرة العقل على المادة لا وجود لها إلا في عقول من يؤمنون بقدرتها وحسب. ولكن

التصور الذهني والاستحضار العقلي يفيدان المرء في تطوير أدائه في مهارات تتطلب طريقة تعتمد على الروية والتنظيم. كذلك لبعض الأساليب مثل التغذية الراجعة الحسية والتماسك (عملية بوساطتها يلتزم كل عضو في الجماعة بالآخرين وبأهدافهم المشتركة) تطبيق مفيد، لكن هكذا أساليب قد لا تجدي نفعاً في تحسين قدرات الشخص المعني. كما قد تؤدي التغذية الراجعة الحسية إلى تخفيض التواترات العضلية، لكن حالة الاسترخاء الناجمة عنها لا تؤدي بالضرورة إلى أداء رياضي أفضل. ولئن أظهرت الجماعات المتماسكة ولاء لبعضها بعضاً وأبدت تضحية واستعداداً للمجازفة فليس ثمة دليل واضح على أن التماسك يؤدي إلى تحسن المهارات.

ويمكن تحويل الانفعالات لتؤدي إلى نشاط فكري أعلى فضلاً عن الصحة العقلية والبدنية. فتعريف الناس إلى الطبيعة، من حدائق أو سوى ذلك من المشاهد، يمكن أن يؤدي إلى خفض ضغط الدم والنبض، وازدياد نشاط الدماغ الذي يتحكم بتحولات المزاج وتعديل المشاعر[8]. وترتبط الانفعالات الإيجابية مع العمليات ذات المستوى الأعلى، مثل التفكير التأملي وحل المشكلات مما يجعل أثرها أشد من الانفعالات السلبية. وبالمثل تتغير حالات الانفعال المؤلمة باستخدام الموسيقى والصوت. والتمارين الموسيقية التي تحرك ذكريات تتصل بمن يكن لهم المرء عاطفة وتحمل هالة من الأمان والثقة بالعالم لكفيلة بإشاعة جو من السحر والبهجة والفرح والحب[9].

الاستجابات على إلغاء الشخصية

التعلم الموجه ذاتياً. تلكم إحدى الاستجابات على خطر إلغاء الشخصانية والذي جاء نتيجة التركيز الضيق على المهارات الأساسية في القراءة والكتابة والحساب. ويعتقد الإنسانيون أن الأساسيات ينبغي أن تتضمن شعوراً بالمقدرة ووضوح القيم ومفهوماً ايجابياً للذات وقدرة على الابتكار والانفتاح ـ وهذه كلها صفات تميز المتعلم الذي يعتمد التوجيه الذاتي.

وفيما يلي أفكار أساسية جديرة بالاعتبار عند تخطيط منهاج للتعلم الموجه ذاتياً:

الدافعية للإنجاز. لدى أولئك الذين يحفزهم الأمل بالنجاح دافع للتعلم حين تكون المهمة ليست سهلة جداً وحين يكون النجاح متوقعاً. أما الذين يدفعهم الخوف من الفشل فينزعون إلى اختيار مهمات إما يسيرة جداً وبذلك لا يفشلون في النهوض بها أو بالغة الصعوبة بحيث لا يؤدي الفشل إلى إحراجهم.

نظرية العزو. يغلب على الأشخاص ذوي التوجه نحو الانجاز أن يروا أنهم هم أنفسهم سبب نجاحهم.

اهتمامات الأطفال. عندما يجد الأطفال أن أعمال المدرسة غير محببة ويحملون مع ذلك على الانشغال بمزيد من العمل البغيض إلى نفوسهم، يتملكهم الشعور بالعجز عن التعلم لعدم اتصال ما يتعلمونه باهتماماتهم. ويبدو أن توفير الحرية للمتعلم للدراسة الموجهة ذاتياً لما يهتم به، يعتبر شرطاً هاماً للجهود الرامية لتنمية مجرى التعلم.

وكان الراحل ايفان كزلار قد وضع نموذجاً لمنهاج تنمية الذات[10]. يهدف إلى بلوغ المتعلم أقصى النمو والتطور في المستقبل. ووفق هذا النموذج تتم مساعدة المتعلمين على المشاركة في القرارات الأساسية اعتماداً على ما بلغوه من النمو المعرفي واختبار سياقات النشاط المقترحة. بالإضافة إلى توفير الموارد لمساعدة المتعلمين على التعامل مع الشك وقبول المجازفات واختبار الأفكار والإفادة من الأخطاء. ودور المعلم هنا التأكد من أن يواجه الطالب أوضاعاً تثير الأسئلة وتقود إلى الاستكشاف. وأن تكون التحديات متطابقة مع نمط نمو الطفل. ومع أن المعلم متاح لمساعدة الطلاب في العثور على الموارد والمراجع اللازمة، فإنه لا يتدخل حين تكون المعلومات متوفرة. ولأن النمو يتحقق عبر مواجهة النزاع والتوتر، فإن هذا المنهاج يعزز المستوى الأمثل من الشك والحيرة.

يرمي المنهاج الموجه ذاتياً، شانه في ذلك شأن المناهج الإنسانية، إلى تطوير مجالات عديدة.

المجال المعرفي. لا تأتي استجابة الأطفال لمقتضيات المواقف الإشكالية بسبب انصياعهم لتوجيهات خارجية ليس غير. بل إنهم بتوقعهم للنتائج يتعلمون اتخاذ الخيارات الحكيمة لبلوغ الأهداف. ويؤخذ في الحسبان أولئك الأطفال الذين يرتبط تفكيرهم بالإدراك الحسي المباشر وأولئك المهيئين للتفكير الاستدلالي.

المجال العاطفي. يتعلم الأطفال التعامل على المستوى العاطفي مع قضايا محيِّرة مثل النزاعات الاجتماعية والتقويم والتحدي. ويتعلمون النظر إلى الفشل كخبرة تعلمية.

المجال الاجتماعي. من بين الفعاليات المتوفرة التدريب على التوكيد والجزم واتخاذ الأدوار واختبار الجماعات المنافسة والمتعاونة.

المجال الأخلاقي. يتعزز النمو الأخلاقي بدراسة الصراعات الأخلاقية التي تنشأ عن النشاطات الاجتماعية ضمن الصف والمجتمع الأوسع.

نمو الأنا. تتحقق تنمية احترام الذات والثقة بالنفس في مناخ اجتماعي لا يعتمد فيه عالم الشخص على المقدرة أو مستوى النضج. فلكل فرد فرصة للنجاح حيث ليس ثمة شح في المكافآت.

يتفق المنهاج الموجه ذاتياً من عدة أوجه مع ما قاله جون ديوي قبل أكثر من ستين عاماً: إنه منهاج يطرح مشكلات جذورها تقع في ما لدى المتعلمين حالياً من خبرة ومقدرة، مشكلات تستنهض الهمة للبحث الفعال عن المعلومات وتدعو إلى إنتاج أفكار جديدة[11].

اكتشاف الشخصية في الأكاديمي. ثمة إمكانية لأن يفقد المتعلم نظرته الشخصية إبان تركيزه على المعرفة الأكاديمية. ولكن ثمة طريقين يمكن انتهاجهما لمواجهة هذا الخطر: (أ) إدراك حدود المعرفة الأكاديمية، والاعتراف في الوقت ذاته بوجود أشكال أخرى من المعرفة (ب) إيجاد الدلالة الشخصية للمادة الدراسية.

إن الشخص الذي بلغ الدرجات المثلى من النماء لا يمتلك معرفة موسوعية متراكمة فحسب، وإنما يستطيع الحياة على نحو جيد والتصرف بحكمة في نطاق واسع من الظروف والأوضاع المتنوعة. وذلك الضرب من المعرفة التي تتيح له أفضل نماء ليس من المرجح أن يجده المرء في المعرفة الأكاديمية وحسب، بل إنه يقتضي براعة تتحقق له من خلال التعبير الفعال عن وجوده والتفاعل مع الآخرين والبيئة الطبيعية من حوله. لقد أدى تبادل الأحاديث في أثناء المشي إلى انجازات عظيمة. وما السلوك الحسن والمهارات التي يتمتع بها الممثلون والميكانيكيون والفنانون، بالإضافة إلى الأطباء والمهندسين ليست سوى أمثلة على المعرفة المكتسبة بالاقتداء بالأساتذة في هذا المجال. وقصارى القول، ثمة طرائق عديدة لاكتساب المعرفة غير ما يكتسبه المرء في مجالات الدراسة الأكاديمية.

ومع أن المعرفة الأكاديمية لا تكفي للنماء الشخصي إلا أنها كفيلة في بعض الظروف بأن تعزز من المعرفة الشخصية وتتيح للمرء أن يعيش بصورة أفضل. فما هي هذه المجالات؟

الأدب. يذهب كينيث ريتش إلى أنه يتحتم على المدرسين إيجاد روابط شخصية بالمادة الدراسية وأن يشاركوا طلابهم بهذه الصلات ويأملوا بأن يشاطرهم الطلاب فهمهم. ففي قراءة مقطع من قصيدة ووردزورث The Prelude (التي يصور فيها الشاعر التقاطه حجراً من ركام أحجار سجن الباستيل بعد تدميره ويشرع في تأمل شبابه وماضيه الضائع)، يعرض ريتش لطلابه بعض مقتنياته التي تبدو بسيطة والذكريات التي تثيرها ويقوم الطلاب بدورهم بعرض ذكرياتهم بجلبهم أشياء إلى الصف أو بمجرد الحديث عن المقتنيات والذكريات المرتبطة بها وبهذه الطريقة يتصل الشعر بالخبرات الشخصية فيما يبدأ الطلاب بادراك علاقاتهم بالفكرة الرومانسية عن التواصل مع الماضي[12].

الفنون. كان الراحل فيليب فينيكس يعتقد بأن في الفنون ـ من موسيقى ورسم ونحت ورقص ـ تعبيراً عن الشخصية حين يتم تعليمها انطلاقاً من فكرة معرفة السبيل إلى إنتاج أنماط من المجال وامتلاك القدرة على الحركة المعبرة أو عند تعليمهم بحيث يكون المتعلم قادراً على المشاركة في الأنشطة، على الأقل، بشكل ملفت للانتباه[13].

ولقد وضعت مارجو غراليرت برامج فنية تقوم على الاعتقاد بان كل شخص لديه شعور داخلي عميق بالذات لا بد أن يوفر له التوجه للتعلم وأن البيئة قادرة على حث الأفراد على اكتشاف اتجاهاتهم الشخصية، مع القناعة بان ليس ثمة إجابات نهائية[14]. وجدير بالإشارة أن المنهاج الذي أتت به غراليرت يقيم توازناً بين التعبير وإتقان الحرفة. وهذا يوفر للطلبة العون لتعلم استخدام الأدوات والمهارات اللازمة للتعبير عن أنفسهم.

الرياضيات. ما لم يتوفر للطالب المساعدة ليغدو مشاركاً في عمليات الرياضيات وصنع الرموز والمعالجة الحسية وفق القواعد المعتمدة من جمهور الرياضيات، فإن دراسة الرياضيات سوف تكون على الأغلب، مجردة من الطابع الشخصي.

يدعو الفين هوايت وثلاثون عالم رياضيات آخر إلى علم رياضيات إنساني، وذلك عبر مجلتهم Humanistic Mathematics Network Journal، والمتاحة الآن على شبكة الانترنت. وتبين هذه المجلة كيف يعرض أساتذة الرياضيات مشاعرهم وأفكارهم في موضوع الرياضيات، على نحو يتجاوز الأهداف التقليدية للتعلم في قاعة الدراسة مع التشديد على غلبة الأسئلة على الإجابات.

تظهر في الفصل 12 الاتجاهات الأحدث في منهاج الرياضيات التي تتناغم وتتسق مع الشخصانية (إدخال النظرة الشخصية). ولكن نيل نودينغز تدفع بالشخصانية، في هذا الحقل إلى مستوى جديد[15]. فتذهب إلى أنه ينبغي ألا يحمل طلاب المرحلة الثانوية على دراسة الرياضيات، إلا إذا أرادوا ذلك، وإذا

حصل، فإنهم سيجدون أن من المفيد لهم توزيع طاقاتهم على عدد من موضوعات الدراسة. وبذلك سوف يربطون بين الرياضيات والكتابة والتاريخ والفلسفة والعلوم وسواها من الموضوعات.

العلوم وعلم الاجتماع. تتعزز الشخصانية عبر التطبيق والتسامي. وفي هذا يرى الطلاب كيف أن معرفة المادة قد تطبق لتلبية حاجة الإنسان بوساطة التكنولوجيا واستخدام المعرفة العلمية في فهم الذات أو مشاهدة كيف يدعم العالم الطبيعي الحياة الشخصية. فالشخصانية توجد حين يتيسر للطلاب مشاهدة أسرار لم تكشف عنها، بعد، تحريات العلم فضلاً عن التحول إلى منظورات وبدائل أخرى.

في المنهاج الذي يرمي إلى خفض نسبة الانتحار بين سكان أمريكا الأصليين يقوم الطلاب بدراسة ثقافة قبيلتي الزوني والتشيروكي وتقاليدهم لمساعدتهم على التكيف مع مصاعبهم الشخصية. فمثلاً يركز الطلاب على أسلوب الهنود في التعامل مع الغضب، وملاحظة أن ثمة الكثير من الأسباب التي تدفع بالهنود إلى الغضب. كما يتعلم هؤلاء الطلاب الطرائق الهندية في التعامل مع الحزن والأسى، بتأليف قصائد الشعر والغناء والتأمل فضلاً عن تناول العوامل الحضارية التي قد تساهم في تكوين السلوك المدمر للذات[16].

إن المثال التوضيحي للمنهاج الذي يأخذ بالشخصانية في العلوم وعلم الجمال والأخلاق، ذلك المنهاج الذي وضعه ديفيد أور الذي يجعل «الأرض محوراً» له، حيث يتجاوز الطلاب المعرفة المجردة بتغيير الثقافة البيئية غير المستقرة في مدينتهم الجامعية. وفي هذا المنهاج يتعلم الطلاب دراسة الآثار البيئية لثقافتهم بصورة نقدية، بما في ذلك التكاليف الخفية لطريقتنا غير المسؤولة في الاستهلاك وخلق النفايات والهدر دون تبصر في مدارسنا. فيبدأ الطلاب وفق هذا المنهاج بتعلم التفكير في واقعهم والعيش وفق أخلاقية الحديقة. وهكذا تتحول المدرسة من منظر مزخرف جميل فارغ إلى مشهد يغذي قيمة الحياة القائمة على الاكتفاء الذاتي والاحتراس، والمشاركة الجماعية[17].

التاريخ. يحدث النماء الشخصي في دراسة التاريخ حين يعاد بناء الماضي بشكل مؤثر بحيث يصبح متاحاً لإطلاع الأشخاص الأحياء الذين يعيشون الآن، وعندما يشعر الطلاب باشتراكهم شخصياً في الواقعة التاريخية. أما التاريخ كرواية إخبارية عن أمر مضى فتجريد وإضعاف للشخصانية. والمثال البارز على تعليم التاريخ باعتباره نماء شخصياً نجده في كتاب آري كارمون Teaching Holo-caust (18) وهو منهاج يساعد الطلاب على تكوين مجموعة من القواعد الأخلاقية بمواجهة المحرقة؛ وهذا المنهاج، الذي بات يدرس في الولايات المتحدة وألمانيا وإسرائيل، يضع اليافعين في بؤرة العملية التربوية.

يقوم منهاج كارمون على أساس نظرية إريك إريكسون[19]. فإريكسون يرى أن الأشخاص يتحددون بهويات ومجتمعات تنبثق من نمط حياتهم. فلكي يلجوا التاريخ، لا بد للطلاب من أن يكونوا قادرين على الربط ما بين طفولتهم وتجارب الطفولة التي مرت بها أجيال سابقة. ويجب أن يكونوا قادرين على التمثل الوجداني للمُثُل التي يحملها تاريخ حضارتهم. فعند إريكسون في مرحلة الشباب تتراجع اتكالية الطفولة؛ فلا يعود الكبار من يعلم الشبان معنى وعداً هاماً ما.

إن الغرض الرئيس لمنهاج الهولوكوست هو تعميق وعي الطالب بالوظيفة الحاسمة لمسؤولية الكبار. ويتحقق هذا الغرض بترسيخ الوعي بنزوع الإنسان إلى التنميط والتعصب والمركزية الإثنية وإطاعة السلطة، وبالتالي التهرب من المسؤوليات.

ويتم تنظيم المادة الدراسية في وحدات ـ التنشئة الاجتماعية لليافعين في ألمانيا النازية، والتنشئة الاجتماعية لرجل الخدمة السرية، والمعضلات الأخلاقية التي يواجهها الأفراد والجماعات إبان المحرقة، ومعنى الحياة في فترة ما بعد المحرقة. وفي كل وحدة يتم تسليم الطلاب وثائق من الفترة التاريخية. وتوفر هذه الوثائق الخلفية التاريخية وتكون محفزاً لمناقشة المعضلة الأخلاقية. أما طريقة التدريس فتجمع بين البحث الفردي وتكامل الجماعة مع بعضها بعضاً. يتولى كل شخص وثيقة محددة، ويشكل الطلاب فيما بينهم مجموعات صغيرة فيتبادلون

في إطارها مشاعرهم وآراءهم حول الموضوعات؛ ثم حول ما يجريه كل منهم من دراسات، وبعدئذ يكمل طلاب الصف بأكمله مناقشة القضية المطروحة. والمحتوى ذاته ليس غريباً على الطلاب فلا يملكون البقاء غير مبالين حياله. ويواجه الطلاب الأسئلة المتصلة بحياتهم: لماذا تقديس الحياة عوضاً عن الاستشهاد؟ ما هي المعضلات التي واجهت الفرد وتلك التي واجهت اليهود كأعضاء في طائفة معينة؟ وأي من هذه المعضلات تمسك شخصياً؟ ولماذا؟ ما هو القاسم المشترك بين هذه المعضلات المحيرة؟ يظهر النقاش الدائر حواراً بين الطالب وضميره، وبين أقرانه في الصف.

ويلاحظ خلال المرحلة من دراسة المنهاج أن المقاومة للموضوع تزداد. فالطلاب ينزعون إلى مقاومة التخلي عن مواقفهم النمطية وغير ذلك من آليات الدفاع. ثم تتلاشى المقاومة تدريجياً ويظهر بدلاً منها الشعور بالعجز. وعند هذه النقطة تكون الدراسة قد جعلت الطلاب منفتحين أمام إمكانية التفكير النقدي والحكم الأخلاقي. ويبدأ الطلاب بإنشاء القاعدة العامة لمواجهة المعضلات الأخلاقية: «كيف يكون تصرفي لو واجهني هذا الوضع؟ كيف ينبغي أن يكون عليه سلوكي؟»

ربط تعلم الفرد بالتعلم الاجتماعي. لئن كان المنهاج الإنساني يمكن الطلاب من معرفة الذات والمشاعر لكن يؤخذ عليه أنه لا يقدم المنظورات الاجتماعية الضرورية للتغيير الاجتماعي. ولذلك يبدي الإنسانيون مزيداً من العناية للصلات الاجتماعية والسياسية والتاريخية بالتفاوت الاجتماعي والشر في العالم عوضاً عن قصر اهتمامهم على العوامل السيكولوجية التي تقوم بتشكيل الناس.

والمثال المتعلق بكيف يمكن للمنهاج أن يتطور إلى مركب يؤلف بين التغيير الشخصي والاجتماعي نجده في عمل لي بل ونانسي شنيدويند[20]. ففي المنهاج الذي وضعاه يركز المدرس على التنافس بين الأشخاص والتسليم بالمنافسة في المجتمع الأوسع دونما نقاش. وتتم معالجة أسئلة مثل لماذا يحتاج الطلاب إلى

الشعور بالتفوق حيال الآخرين والقبول بتفوق المؤسسات والقيم الأمريكية. ووفق هذا المنهاج يبدأ المدرس بإشاعة جو من الطمأنينة في الصف ويحاول إنماء شعور الطالب بقوته الشخصية. كما تطبق ضروب من النشاطات التوكيدية التي يثبت الطلاب بوساطتها جوانب القوة لديهم ولدى الآخرين. ويستكشف الطلاب آثار الإحباطات وكيف تؤدي إلى إضعاف قوة الشخصية. ويتم دعم الجماعة عبر نشاطات تعاونية تشمل المشاركة في القيادة وفض المنازعات. ويدرس الطلاب في هذا المنهاج تكاليف المنافسة على احترام الذات والعلاقات بين الأشخاص بالإضافة إلى تكاليفها بالنسبة للعلاقات السياسية والاقتصادية في المجتمع.

وقد وضع هذا المنهاج على نحو تطبق فيه مفاهيم القوة الشخصية ودعم الجماعة والوعي النقدي والفعل على المستوى الشخصي أولاً، ثم على مستوى المجتمع المحلي فالأمة فالعالم. فعلى المستوى الشخصي يستكشف الطلبة مشاعرهم حيال إجراءات التصنيف حسب القدرات العقلية والتوزيع إلى صفوف بحسب الدرجات المعيارية. ويدرسون الإجراءات البديلة التي سوف تؤكد مصداقية ما يتمتع به كل منهم من قوة. وعلى مستوى المجتمع المحلي يتقصى الطلبة تأثيرات التعاون والتنافس في مكان العمل. أما على المستوى الوطني فيدرسون أمثلة على التعاون السياسي، مثل المقاطعة الناجحة التي قام بها المزارعون. وعلى المستوى العالمي يقوم الطلاب بنشاطات عالية المستوى، كالمقارنة بين الغرور على المستوى الشخصي وعلى المستوى الاجتماعي في السياق الأممي.

الأسس السيكولوجية للمنهاج الإنساني

قدم دونالد موس استعراضاً تاريخياً لعلم النفس الإنساني منذ بدايته في بلاد الإغريق حتى ازدهاره في العصر الحديث. وأبرز الكاتب اللحظات التي أثرت في علماء النفس الإنسانيين.

وفي القرن التاسع عشر أعلى كيريغارد من شأن وعي الفرد. فعنده أن الأفراد غير الموضوعيين يقومون بخيارات شخصية ويتجنبون الاعتماد على العلم والموضوعية، ولكنهم يقومون «بقفزات إيمان» حينما ينتقلون من الحالة الحسية حيث تسيطر الانفعالات إلى حالة الفهم الإنسانية الشاملة للدخول في النهاية إلى الحالة الدينية المتمثلة بالتوحيد بالله. وقد استكشف نيتشه في القرن ذاته الطرائق التي يمكن للفرد فيها تجاوز القيم والقيود التقليدية ليصبح «الإنسان الأمثل» [سوبر مان].

وفي القرن العشرين اهتم بوبر بالعبث الذي يواجهه الأفراد بسبب لا إنسانيتهم ونزوعهم إلى بناء علاقات تتسم بالصدام بين «أنا ـ هو» حيث تستخدم «أنا ـ هو» لغايات أنانية. فيعرض بوبر عوضاً عن ذلك علاقة «أنا ـ أنت» ـ أي حساسية متبادلة بالشعور أو بالتمثل الوجداني، حيث المشاركة بالمعرفة والشعور تدفع بالحياة إلى مرتبة روحية أعلى.

وأسهم هايديغر بفكرة إن البشر قادرون على ابتكار إمكانيات أفضل للحياة، بوساطة فكرته الفينومينولوجية القائلة إن نظرة الإنسان إلى العالم قد صاغتها حوادث تاريخية، وأن ثمة ضرورة لإعادة تفسير هذه النظرة على أساس مراجعة الآراء الراهنة والمستقبلية. وقد وسع سارتر فكرة الحرية الشخصية مع المسؤولية عن خياراتنا وأفعالنا وكانت حجته انه ما من شيء يحول دوننا وصوغ وجودنا لنكون كما نرغب ونريد.

ترتبط الأفكار الوجودية/الفينومينولوجية بكل من التكامل والوعي. فالمنهاج الإنساني بتركيزه على الصراع والحرب والجوع وما شابه يحمل الشروط الإنسانية إلى وعي الطلاب ويواجه تساؤلاتهم حول ما إذا كانت هذه الشروط طبيعية ويفتح بالتالي إمكانات جديدة لهم وللعالم الذي يعيشون بين ظهرانيه.

التيار الثالث في علم النفس

تأثر المنهاج المتكامل بتيار ثالث في علم النفس، ومصدر هذه التسمية تناوله القصور الذي يعتور كلا المدرستين السلوكية والفرويدية. فعلماء النفس الذين ينتمون إلى التيار الثالث يأخذون على المدرسة السلوكية ما تتسم به من نزعة

آلية ونظرة السلوكيين إلى المتعلم كفكر حيادي، متجاهلين الاستجابات الانفعالية والجوانب السامية من الشخصية كالغيرية (حب الغير). كذلك يأخذ أصحاب التيار الثالث، على المدارس الفرويدية مبالغتها في التشكيك في طيب دوافع الأشخاص وتشديدها على تأثير القوى الانفعالية المرضية اللاشعورية.

كان الراحل أبراهام ماسلو، شخصية أساسية في نماء التيار الثالث في علم النفس. فقد كان يرى أن تحقيق الذات له عدة أبعاد، من حيث انه إنجاز حياة، ولحظة عابرة، وعملية نمو طبيعية حين تزول موجبات الشعور بالنقص لدى الشخص وتكون دفاعاته غير مستنفرة نتيجة تهديد. ولقد افترض ماسلو أن لدى الإنسان جوهر بيولوجي. ومن هنا كان مؤدى البحث عن الذات العناية بالبواعث الداخلية التي تشير إلى أن الشخص جزء من الطبيعة بالإضافة إلى أنه كائن فريد[22].

وإذا كان التيار الثالث أساسياً في المنهاج الإنساني، فمن المنطقي أن يشجع على تحقيق الذات، ويترك للطلاب حرية التعبير، والتصرف، والاختبار، وارتكاب الأخطاء، والظهور، والحصول على التغذية الراجعة، واكتشاف أنفسهم. وكان ماسلو يعتقد أننا نستطيع معرفة المزيد عن ذواتنا بتفحص استجاباتنا لتجارب قصوى تثير مشاعر الحب والكراهية، والقلق والكآبة والفرح. فخبرات الدهشة والغرابة والعجب تعتبر عند ماسلو غاية التعلم وبدايته. ولذلك من الحري بالمنهاج الإنساني أن يعلي من شأن مثل هذه الخبرات ويسعى لتوفيرها باعتبارها لحظات يجري فيها نمو المعرفة والذات في آن واحد.

تأمل هذه الحكاية التي جرت في حصة الكيمياء

> كان المعلم يحاول أن يشرح لنا موضوع السكريات وكنا نتثاءب وهو يضيف الغلوكوز إلى أحد محاليل فيهلينغ. ولكن حين أخذ بتسخين المزيج وتحول المحلول الأزرق اللون إلى مادة حمراء صلبة، استقمت في جلستي وأدركت أن اللحظة غدت نقطة تحول في حياتي. وكان أن اشتريت في اليوم ذاته مجموعة غيلبرت الكيميائية وشرعت في إفساد غرفتي وراحة بال والدي[23].

وبالإيمان بالحاجة إلى اكتشاف إمكانات المرء وحدوده بالعمل المجهد بدأ ميهإلى تشيكسنتميهاي دراسته حول الخبرات المثلى والممتعة التي تقتضي تركيزاً عميقاً على ما نقوم به في اللحظة الراهنة- حيث ينسى المرء مشكلاته ويفقد مؤقتاً إدراك الذات.[24] ويطلق على مثل هذه التجارب مصطلح "التدفق" وهو حاله تتيح للمرء حين تبلغ مستوى ذروة التحدي، أن يتجاوز ذاته، ويصفها بقوله: «إني مستغرق في ما أقوم به إلى حد لا أرى فيه نفسي منفصلاً عن عملي». فهؤلاء الذين يجدون في نشاطاتهم متعة بالغة (في التدفق) تنمو الطاقة الفكرية لديهم إلى حدودها القصوى. وذلك أن خبرات التدفق تحدث حين تكون التحديات البيئية مماثلة لقدرات الشخص ومهاراته. بينما تحدث الخبرات العملية السلبية على النقيض من ذلك في أوضاع تزداد فيها التحديات فوق الاحتمال (القلق) أو حينما تكون مهارات المرء تفوق ما تتطلبه المهمة (السأم). فعلينا أن نسعى مع نمو قدراتنا إلى طلب تحديات أضخم باطراد لنبقى في حالة التدفق.

يحضنا تشيكسنتميهاي على تنمية التركيبية والتعقيد Completity في وعينا، بأن نسعى إلى امتلاك اهتمامات وقدرات متعددة لأن مستقبلنا يعتمد على هذا. وهو يرى أننا لن نهتم بالآخرين أو بالعمل الفعال من أجلهم إن لم نحسم صراعاتنا الذاتية. والتركيبية هنا تتألف من عمليتين على ارتباط وثيق ببعضهما: التمايز ويكون حين يشعر الأفراد أنهم أحرار في أن يسعى كل منهم إلى أهداف خاصة به وأن يصبح مختلفاً قدر ما يستطيع عن كل فرد سواه، ثم التكامل ويكون حين يغدو الأفراد على وعي بأهداف الآخرين ويساعدونهم على تحقيقها.

فكيف يمكن للمنهاج أن يساهم في خبرات التدفق وإدراك التركيبية والتعقيد؟ رغم أن الناس يختلفون عن بعضهم بعضاً من حيث قدرتهم على خوض تجربة التدفق - إذ يسهل على بعض الناس الاستمتاع بالحياة اليومية وتحويل الأعمال المألوفة والأوضاع الصعبة إلى فرص ومناسبات للعمل - فإن القدرة على معاناة

التدفق يمكن تعلمها. فالمرء يستطيع تعلم السيطرة على الوعي بالتأمل والنظام الروحي. وبوسع اليوغا أن توفر التدرب على السيطرة على تركيز الذاكرة وصياغة أهداف محددة. كذلك يؤدي توفير مجموعة من فرص التعلم إلى ازدياد إمكانية المواءمة بين التحدي المناسب والقدرة. فقد يكون هدف المنهاج تعليم الطلاب بحيث يتمكنون من معاناة خبرة التدفق وتفادي الشعور بالسأم والحصر، بصرف النظر عن الشروط الاجتماعية. ولهذه الغاية، حري بالطلاب أن يتعلموا كيفية إدراك التحديات وتحويل الحظ العاثر إلى مهمات سهلة القياد، والثقة بمهاراتهم. وقد يحدث إدراك التركيبية في الفنون ـ من رقص وموسيقى ورسم ـ التي يستمتع بها الطلبة عموماً، ويمكن تعليمه لتطوير كل من التمايز والتكامل. على أن صب المعرفة في قنوات ضيقة من مواد مجردة، كالكيمياء والبيولوجيا والرياضيات والجغرافيا يعمل بعكس إدراك التركيبية والتعقيد في المجتمع والحاجة إلى الاعتماد المتبادل. وعوضاً عن تدريس كل مادة أكاديمية بمعزل عن الأخرى وكأنها كيان قائم بذاته، يدعو تشيكسنتميهاي إلى الأخذ بمنهاج يساعد الطلاب على الجمع بين المواد الأكاديمية، بما يبين الترابط بين السبب والنتيجة ـ كيف تتصل الفيزياء بعلم الأخلاق، وكيف يمكن للجزيئات العضوية أن تزيد من الشعور بالتعاطف مع الآخرين، واتصال التاريخ بعلم البيئة والاقتصاد والاجتماع وما شابه لفهم السلوك الإنساني[25]. والمنهاج الذي خرج به قد لا يحيط الحلول المبتكرة التي عرضت في الماضي بالقداسة ولكنه يسهل للإبداع أن يؤكد ذاته. وفيما يأخذ الطلاب بإدراك شبكة الأسباب والنتائج التي تقوم عليها الأفعال وتتدرب انفعالاتهم ومخيلاتهم على الاستجابة لنتائج هذه الأفعال ينمو إدراكهم للتعقيد ويمتلكون الفرصة للنجاة في المستقبل.

قدم كارل روجرز الذي ينتمي إلى التيار الثالث في علم النفس إطاراً للمنهاج الإنساني استطاع تحديد الشروط التي يمكن البشر من النمو والسعي إلى الوفاء بمتطلبات الانجاز، مبيناً أهمية العلاقات العاطفية حيث يتمتع المشاركون بالنظرة

الإيجابية وتفهم بعضهم بعضاً. وتقدم كتاباته إيضاحات عملية تبين للمدرسين السبيل إلى تغيير طريقتنا في التفكير بشأن الطلاب والتعلم[26]. ويعتقد روجرز أن لدى الناس جميعاً توجهاً ايجابياً ويمكن أن يصيروا أفضل بقدر ما لديهم من استعداد للصدق والتفهم والثقة بخبراتهم والتعبير عما يخالجهم حقاً من المشاعر. وباعتقاده أن كل إنسان لديه قدرة طبيعية على التعلم وأنه يرغب في مواصلة التعلم طالما كانت الخبرة إيجابية. ولقد أكدت دراساته وأبحاثه أن التعلم يتحقق على الوجه الأفضل عندما:

- تكون الذات غير مهددة (تتقلص التهديدات الخارجية إلى أدنى حد).
- يختار الطلاب مشاريعهم الخاصة ويتابعونها، وينتقون المراجع والمصادر وأساليب التنفيذ، ولكنهم يتقبلون المسؤولية عن النتائج.
- إذا كان الاستقلال الفكري والإبداع والثقة بالنفس هي الأهداف المتوخاة فإن التقويم والنقد الذاتيين يسبقان التقويم الذي يجريه الآخرون.
- التشديد على تعلم كيفية التعلم، الذي يكون عادة أكثر فائدة من تعلم موضوع محدد. فتعلم كيفية التعلم يعني الانفتاح نحو التجربة والتغيير.

ويعتبر روجرز المعلمين والمدرسين ميسرين للتعلم أكثر من كونهم موجهين للتعلم. والإنسانيون مستعدون للثقة والمجازفة، ولا يخشون التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم: «إنك تجعلني أشعر بالضيق حين تقسم الأيمان!»

لئن كانت السنوات الذهبية لعلم النفس الإنساني وحركة الاهتمام بالطاقات الإنسانية الكامنة التي امتدت ما بين الخمسينيات والثمانينيات من القرن العشرين مرتبطة بأعمال ماسلو وروجرز، فالحق أن هذين الرائدين قد أخذا الكثير عن معاصريهم. فقد أوضح رولو ماي، مثلاً، أهمية الإصغاء للتصور الذي يحمله الفرد بدلاً من افتراض السبب في سلوك الآخر. وركز ولهلم رايخ على طريقة الجسم في الدفاع لمواجهة المشاعر غير المقبولة وابتكار أساليب للتغلب

على هذه الدفاعات. كذلك وضع فريتز بيرلز فعاليات علاجية يساعد فيها الأقران أشخاصاً على التوفيق بين إدراكهم لذواتهم وإمكاناتهم المرغوبة. ويضم كتاب The Handbook of Humanistic Psychology مقالات تعرض لتطبيقات علم النفس الإنساني في مجالات مختلفة حيث تساهم الانفعالات والفكر والجسم في تحقيق الذات والصحة. كذلك تعالج هذه المقالات تاريخ هذا الحقل وتكشف عن التوتر بين أولئك الذي يريدون لعلم النفس الإنساني أن يكون أكثر نزوعاً إلى التجريبية أو العلمية وأولئك الذين يسعون إلى طرق تمكن الأفراد من بلوغ مستويات من الوعي أعلى مما هو متحقق، بما في ذلك ممارسات مستمدة من حكماء العالم والمتصوفين. ومثال ذلك التحديات التي يواجهها علماء النفس الإنسانيين من مكتشفات الدراسات الجينية والعصبية التي تقدم إجابات جديدة للأسئلة القديمة: «ما معنى أن يكون المرء إنساناً؟» و «هل هناك ذات متقلبة تتحول سريعاً من طور إلى طور؟ أم هويتنا محددة سلفاً بالجينات أم أنها تتشكل وفق مقولات ولغة مفروضة اجتماعياً؟».

ولقد برزت في علم النفس الإنساني الاتجاهات التالية. فأولاً هناك الاتجاهات التجريبية التي تأخذ بدعوة رئيس رابطة علم النفس الأمريكية مارتين إي. اف. سيليغمان، ما بين 1998ـ1999 إلى علم نفس ايجابي يركز على معرفة الأسباب التي تجعل الناس ينجحون، ويدرس كيف تساعد العاطفة بالتضافر مع تأثيرات الأمل والتفاؤل على الإجابة عن المسائل الوجودية.

ثانياً، نجد أصحاب مذهب التجاوز والتسامي يتوسلون بطرائق روحية من آسيا، كالبوذية، وهدفهم بلوغ مستويات أعلى من الوعي وطرائق بديلة للانتماء إلى العالم. ويعرف هذا الاتجاه باسم التيار الرابع في علم النفس.

وعلى النقيض من الجهود المألوفة الرامية إلى امتلاك المهارة والحذق في استخدام المقدرة التحليلية حيث يتعلم الطلاب استخدام مقولات وأنظمة معينة لتقييم أمر أو شخص ما وتحليل الحاضر اعتماداً على تجارب الماضي، يشجع

علماء النفس الذين ينتمون إلى هذا التيار على الأخذ بطرائق إضافية في التعلم والمعرفة، كأن يسترشد المرء بالحدس ـ صوت داخلي، شعور، فكرة أو صورة. والتفاعل بين العقلاني واللاعقلاني ضروري للمخيلة المبدعة وشرط لازم للتفكير المنطقي.

يجعل الوعي من الممكن بلوغ مستوى أعلى من التفكير يتجاوز ما نصادفه في العمليات الرسمية. وكما قال آينشتاين: «ما من مشكلة يمكن حلها بنفس الإدراك الذي أوجدها. فعلينا أن نتعلم رؤية العالم بنظرة جديدة». فمنطق الرؤيا مثال على التسامي إلى مستوى أعلى. ووفق هذه المقولة ينتقل من بلغوا درجة عالية من التحقق من نقطة واحدة في الزمان والمكان إلى مواقع متعددة بما لديهم من منظورات مختلفة تفسح المجال للاستبصار وإمكانية التحول[27].

ثالثاً تطرح الاكتشافات الجديدة المستقاة من دراسة الجهاز العصبي والجينات تحديات أمام الإنسانيين بما تقترحه من أن الوعي نشاط كيماوي وعصبي، وأن عوامل الشخصية، مثل روح الدعابة والحب الرومانسي والتعاون والجماليات محددة سلفاً بعمل الجينات[28]. ومن جهة أخرى، يذكر العلماء المختصون بالدماغ بان الأدمغة لا تعمل في عزلة، وأننا لسنا محددين منذ ولادتنا بشكل ثابت، بل نستطيع أن نتغير أو يمكن تغييرنا وهذا يتوقف على البيئة. وتعتمد الارتباطات العصبية على الخبرات التي هي أساس هويتنا. ولا نعلم كيف تقوم بنى الدماغ بتفعيل وظائفها المترابطة حين تقع ظاهرة معينة.

ما انفك الإنسانيون يعتقدون بأن كل ذات فريدة وأن هذه الذاتية تسمح بتفسيرات فردية غير موضوعية للأحداث وإمكانية ممارسة الاختيار والمسؤولية.

تشير الدراسات النفسية والعصبية إلى أهمية التغلب على الانفعالات السلبية بتعزيز القدرة العاطفية والسيطرة المعرفية على الانفعالات. ولذلك تقوم المدارس بتطوير برامج لمساعدة الطلاب على إيقاف النوازع القهرية وكبحها، وتعيين

المشاعر والتفكير في حلول بديلة لما يعترضهم من مشكلات. وثمة اعتقاد بأن الطلاب حين يدركون انفعالاتهم ويفهمونها تتحسن قدرتهم على حل المشكلات وييسرون المرونة الإدراكية.

تقف النماذج المدرسية للانضباط الذاتي المستمدة من علم النفس المعرفي بما فيه من استراتيجيات لاستيعاب النص المكتوب والمحاضرة واستراتيجيات ما وراء الإدراك للتخطيط والمتابعة والسيطرة المعرفية، على النقيض من النماذج الإنسانية التي تركز على التحفيز والانفعالات، بما في ذلك استراتيجيات تعزيز الثقة بالنفس أو الفعالية الذاتية، كالحديث الإيجابي («أستطيع أن أفعل هذا») أو زيادة الاهتمام بتحويل المهمة المطلوبة إلى لعبة، والتغلب على الانفعالات السلبية مثل القلق لبلوغ أهدافهم الخاصة.

المقدمات التاريخية للمنهاج الإنساني

حينما عرض شابيرو لأصل التربية المتكاملة، شبه نشأتها بتاريخ العلوم الإنسانية، حيث انخرطت مختلف فلسفات الحركة الإنسانية في علم النفس وحركة الطاقة الكامنة للإنسان ومن ضمنها برامج الثقافة المضادة التي عرفت في الستينيات والسبعينيات من القرن العشرين. ويخلص شابيرو إلى أن ثمة نزعة إنسانية تبرز بين الحين والآخر لتعبر عن الكفاح والتطلعات.

الإغريق والرومان القدماء

نشأ المفهوم الكلاسيكي للإنسانيات في حضن تقاليد الإغريق التي ترى أن هدف التربية بناء الإنسان المتوازن المتناسق روحاً وجسماً. وقد حاول هذا المذهب التربوي الإجابة على معنى الإنسان: أي تبيان معنى الحياة والموت ومعايشة درجات عليا من السعادة فيما يحقق الإنسان التميز في الأداء. وقد اعتقد الإغريق والرومان، الذين أخذوا عن الإغريق حضارتهم، أنه ليس يكفي أن يزداد الطالب معرفة بل أن يزداد سعادة.

وكان الأثينيون يعلون من شأن الحرية وإنماء القدرات البدنية والنفسية والفنية. إلا أن نموذج التربية عند الإغريق كان يقتصر طبعاً على القلة، كما كانت التربية تختلف باختلاف الظروف الاجتماعية والأزمان. ففي الحقبة الأثينية المتأخرة، مثلاً، أشاعت فترة الرخاء طلب الشهرة والثروة عوضاً عن السعي إلى المعرفة في حد ذاتها.

ولقد أنشأ كل من الفلاسفة الإغريق، على تضارب معتقداتهم مدرسته الخاصة. فكانت الرواقية، مثلاً، إحدى هذه الفلسفات التي حظيت يومئذٍ بالاهتمام بسبب من أخذها بانضباط الذات والخلق. وقد اتبع الرواقيون النماذج السقراطية كالتحلي بالزهد والاعتماد على النفس والصبر والفضيلة فعلموا طلبتهم عدم المبالاة بالألم والقبول بما تأتي به الحياة. فيما بعد تولى الإمبراطور ماركوس اوريليوس والمسيحون الأوائل رعاية الرواقية.

والرواقية حافلة اليوم بمن يأخذون بمذهبها من الكتاب أمثال بيتر جيبون الذي يدعو إلى إعادة التعريف بالأبطال إلى المناهج في مسعى لبعث عظمة أمريكا. وكما في دراسة الأعمال الأدبية الخالدة التي تحدرت من الإغريق والرومان، فإن دراسة حياة الأبطال هي بحث من أجل جعل أنفسنا أفضل لكي نرى كيف يمكن للأبطال أن يطوروا حياتنا ويحسنوها إلى الأفضل، وندرك أن شخصية الإنسان وقدرته الفكرية متساويتان من حيث الأهمية. ولقد قال كلينتون حين كان رئيساً للولايات المتحدة أنه كان يقرأ تأملات ماركوس اوريليوس مرتين في العام.

وكما يرى القارئ في الجدول 1ـ1 فإن الاستعارات والأفكار الإنسانية في التعليم لا تنقطع عن الظهور كالقول: «الأصالة ليس بالأصل!». ومع أن هذه الأفكار التي وضعت للإعلاء من شأن الفرد وظلت متداولة ردحاً طويلاً من الزمن فإنها قلما كانت من صميم المنهاج الرسمي الذي ينطوي على انحياز إلى السلطة والتحكم.

العلوم الإنسانية التقليدية

ما انقطعت الثقافتان الإغريقية والرومانية تبعثان بين حين وآخر استنهاضاً لأفضل ما أتت به الحضارة والإنسانية. وهاتان الحضارتان تجدان سندهما في هدفهما الرامي إلى تحقيق حرية الفكر والإبداع والتعبير. بيد أن هذا المنهاج غالباً ما يغدو نخبوياً، مقصوراً على صفوف دراسية، مختارة، ومقلداً للمعلمين الإغريق والرومان.

إبان عصر النهضة في إيطاليا كان الإنسانيون يشددون على إنماء الشخصية والثقافة، والحرية، وأخذوا عن الإغريق فكرة إنماء العقل والجسم والأخلاق بصورة متناغمة، والهدف من ذلك تميز الفرد وتحقيق الذات. وجدير بالتنويه عنايتهم بالجميل، بما في ذلك الجمال الحسي.

ولقد كانت قضية انتساب العلوم الإنسانية التقليدية إلى المنهاج الإنساني الحالي موضوع دراسة بينت أن كلاهما يعنيان بالقيم والذاتية العميقة ومشاعر الطلاب والهوية الشخصية بالإضافة إلى البحث العلمي. وتكمن الاستمرارية في أنه لديهما الهدف ذاته، أي إنماء الروح الإنسانية.

كما هو الأمر في العلوم وفروع المعرفة الأخرى يمكن تدريس العلوم الإنسانية لأهميتها الشخصية أو لإعادة إنتاج نسخ لا حياة فيها. ويمكن أن نجد الاختلاف بين النهجين بالسؤال عما إذا كانت الدراسة تسهم في فهم المرء لذاته وإلهامه وتغني مخيلته أو دهشته. ونرى أمثلة على ما تقدم عند مدرسين مثل كينغسلي أميس الذي طرح على طلابه السؤال، فيما كان يدرسهم موضوع الرواية البريطانية، أن يصنفوا أعمالاً روائية، ليس على أساس من أهميتها، وإنما لما فيها من متعة خالصة».

الجدول 1-1 أفكار إنسانية تخالف المنهاج المؤسسي

أفكار إنسانية	أصوات بعيدة
«اعرف نفسك ـ الحياة التي لا تمتحَن لا يقيض لها النجاح»	سقراط (469-399ق. م)
«المتعلم ليس إناء فارغاً ينبغي ملؤه وإنما شعلة يجب إيقادها»	أفلاطون (427-347ق.م)
«التعليم عملية داخلية تدعمها أدوات خارجية ويحقق الأفراد بوساطتها إمكاناتهم».	أرسطو (348-322ق.م)
«ينبغي أن يهدف التعليم إلى الحرية والإبداع والتعبير عن الذات»	بترارك (1304-1374)
«لدى الإنسان القدرة على أن يعيش حياته وأن يتحمل مسؤولية ذلك»	اراسموس (1469-1592)
«إن خلق المرء ومقدرته على تقويم شخصيته وتعيين حاجاته المادية والروحية وإشباعها وفهم الآخرين والتعاون معهم لأهم من امتلاك المعرفة النظرية أو العملية».	مونتين (1533-1592)
«العقل والبدن مترابطان أوثق الترابط ولا يمكن الفصل بينهما».	لوك (1632-1704)
«يولد الأطفال أخياراً ولديهم غريزة حفظ الذات والتعاطف والمشاعر الخيرة تجاه الآخرين».	روسو (1712-1778)

obeikandl.com

«ما من إنسان يحق له التحكم بإرادة إنسان آخر أو قراراته». كانت (1742–1804)

«ينبغي أن تكون العلاقة بين الطالب والمعلم كالعلاقة بستالوتزي (1746–1827)
بين الأم والولد ـ إنها عملية شراكة تحفزها الصداقة
والتعاون والمعونة المتبادلة والحب».

التعليم المتدرج

كانت لآراء بستالوتزي وروسو والإنسانيين الآخرين أثرها على فرانسيس دبليو. باركر (1831–1902) في وضعه القيادي يوم كان مفتشاً للمدارس في مدينة كوينسي بولاية ماساتشوسيتس، ثم في جامعة شيكاغو حيث دعا إلى النظر في ميول الطالب واعتبار الطالب وليس المواد هدف التدريس. وقد خلف جون ديوي باركر في شيكاغو حيث أضاف التعليم المدني والاجتماعي إلى المنهاج في كليته لمنافعهما العملية ولكونهما النقطة المركزية في نجاح الفرد. والآراء التي أتى بها ديوي حول مسؤولية الطالب والتعلم بالتجربة تتفق مع المنهاج المتكامل. بيد أنه افترق عن أسلوب التسامي إلى البحث والإجابات الوعظية على التساؤلات الأخلاقية حول الخطأ والصواب.

الصور الروحية

كانت الأعمال الكلاسيكية الإغريقية إلى جانب الكتاب المقدس والديانة الرسمية المصادر المعتمدة في نماء الشخصية ومسائل الوجود عند معظم الناس حتى القرن العشرين. ولكن اليوم توجد حركة التسامي في المنهاج التي تتجاوز الديانة الرسمية وتفيد من أعمال رالف والدو إمرسون (1803–1882) الذي رأى أن بوسع التعليم أن يوقظ إمكانات جديدة لم يجر الخوض فيها من قبل «بالكشف» عن داخل الشخص عوضاً عن الاقتصار على «زرع» المعلومات. وقد دعا إمرسون في هذا إلى الاعتماد على الذات واسترشاد المرء بحدسه فيما يتصل بالخطأ والصواب والتفاؤل بشأن ما يمتلكه من قدرات لتطوير نفسه.

ولقد أفسح الإرث الإنساني المجال لظهور قضايا محورية في منهاج اليوم: كيف يمكن للفرد أن يهرب من التقاليد الاجتماعية والقيود التي تفرضها الضغوط الاقتصادية والسياسية لجعل الفرد يمتثل ويذعن للمجتمع! وهل بوسع المنهاج أن يرعى الولاءات والعلاقات الشخصية الضرورية للعيش في عالم يفتقر لليقين؟ وهل يجدر بالمنهاج أن ينمي مقدرة الطالب على القيام بخيارات تتفق مع أحلامه أم يقتصر على مساعدته على الامتثال لوجهات نظر الحكومة وأرباب العمل؟

نقد المنهاج الإنساني

هناك ثلاثة مآخذ توجه للإنسانيين (1) يذهب النقاد إلى أن الإنسانيين يعلون كثيراً من شأن طرائقهم وأساليبهم وتجاربهم عوضاً عن إعلاء شأنها من حيث عواقبها بالنسبة للمتعلمين. وأن الإنسانيين على ما يقول هؤلاء النقاد قد تراخوا عن رؤية الآثار البعيدة المدى المترتبة على برامجهم. ولو أنهم نظروا بقدر أكبر من التروي والتمحيص في تقويم مناهجهم فلربما استطاعوا أن يروا ما قد ينجم عن استخدامهم لطرق تستثير الانفعالات، مثل التدرب على زيادة الحساسية والجماعات المتقابلة، من ضرر نفسي أو عاطفي لبعض الطلاب. كذلك فإن الوعي الذاتي الذي يشجعون عليه لا يؤدي دائماً إلى تغيير نحو الأفضل. ولقد هاجم بعض الأهالي التقنيات التي يعتمدها الإنسانيون كتمارين التنفس العميق باعتبارها ممارسات دينية من «العصر الجديد». وهناك ما يروى عن طفلة في الثامنة من العمر قيل أنها أرسلت إلى «عطلة قصيرة» داخلية «وتركت هناك»، ورواية أخرى عن طفلة في روضة أطفال كانت تلجأ إلى التنفس العميق كوسيلة للتخلص من صوت والدتها حين تؤنبها على سلوك أتت به. وثمة دعاوي قضائية يزعم أصحابها أن عنصر الصحة العقلية في المنهاج الإنساني بمثابة ممارسة غير قانونية لعلم النفس من طرف المعلمين». ومن الأهل من يخشى أن يؤدي المنهاج إلى تغيير قيم الأطفال ومواقفهم وسلوكهم عبر عملية مشاركة صريحة في اتخاذ القرارات. (2) ويذهب نقاد آخرون إلى أن الإنساني لا يهتم بما فيه

الكفاية بتجربة الفرد. والواقع، أن بعض البرامج تبدو وكأنها تطالب بتماثل الطلبة وتعتبر السؤال المفتوح انحرافاً خطيراً ويعرقل مسيرة التطور[29]. ومع أن الإنسانيين يقولون أن منهاجهم يدعو إلى الفردية، فإن كل طالب في صف معين يتعرض في الواقع إلى الإثارة نفسها التي يتعرض لها رفاقه. فمثلاً قد يتوقع أن يشارك كل منهم في ألعاب جماعية تقوم على التخيل والعداء بين المشاركين وتمارين لتنمية الوعي. (3) ومن جهة أخرى، قد يدعى النقاد، كما سبق القول، أن الإنسانيين يبالغون بالتشديد على الفرد. فهؤلاء النقاد يودون أن ينهض الإنسانيون بقدر أكبر من المسؤولية تجاه احتياجات المجتمع ككل.

وتتخذ الردود على هذه الهجمات أشكالاً مختلفة. ومن ذلك أن الإنسانيين يقرون بإمكانية إساءة استخدام أسلوبهم في التعليم ولكن المدرسين الذين يسيئون إلى دورهم التعليمي لا بد سيقومون بذلك سواء توفرت لهم الأساليب العاطفية أم لم تتوفر. علاوة على ذلك، من المرجح أن تقل الأمثلة على سلوكهم السلبي والمخرب، لأن المذهب الإنساني يساعدهم على زيادة معرفتهم بأنفسهم. كذلك ليس من الضروري أن يشارك كل الطلاب في المنهاج الإنساني لأن هذا المنهاج في المرحلة الحالية من تطوره ربما يكون غير ملائم لكافة الطلاب. إلا أن هذا المنهاج يعد بتحقيق الإمكانات الديمقراطية في مجتمعنا بشكل أوفى. فالأهداف التي يسعى إليها المنهاج الإنساني تستدعي طلاباً يستطيعون إدراك الموضوعات بوضوح والقيام بالتصرف العقلاني والاختيار وتحمل المسؤوليات من أجل حياتهم الخاصة وبيئتهم الاجتماعية معاً.

يعتقد إف. هانوتش ماكارتي بأن من الضروري مكافحة التصورات التي تقوم عليها التربية الإنسانية لكونها فوضوية وتفتقر إلى الغاية ومحرومة من الأهداف المشتركة ولذلك يغير في العبارات التي كانت سائدة في سبعينيات القرن العشرين ـ إذا ما شعرت بأنه جيد، قم به». «وقم بالأشياء التي تخصك» ـ بأن يضيف إلى كل منها عبارة «طالما أن ذلك لا ينال من كرامة الآخرين

وإمكاناتهم»[30]. وبكلمات أخرى، فإن ماكارتي يعتقد بأن على الإنسانيين أن يهتموا بسعادة الآخرين، وأن على المرء ألا يسعى إلى المتعة الشخصية بينما يكد الآخرون كالعبيد.

قبيل وفاته، طرح ماسلو مسألة ما إذا كنا نستطيع جعل التعليم يهدف إلى النماء الشخصي والتعليم في الوقت ذاته وامتلاك المقدرة في الحقول الأكاديمية والمهنية في آن معاً[31]. وذهب إلى أنه ليس من المستحيل الجمع بين الهدفين، ولو أن ذلك أمر عسير. (كثيراً ما يعتبر الدور الذي يضطلع به المدرس بوصفه حكماً ومقوماً لمواءمة التعليم مع المعايير يتنافى مع دوره الإنساني). وقد عبر ماسلو في آخر مقال له عن عدم ارتياحه عن بعض الممارسات المتعلقة بمناهج من النوع الذي يعتمده ايسالين ESALEN (مركز في ولاية كاليفورنيا يوفر العديد من المقاربات التي تتناول الوعي ويظهر توجهاً ضد المذهب العقلي ومعاكساً للعلم والنظام والعمل الشاق). وكان يقلقه أمر أولئك الذين يرون القدرة والتدريب أمراً غير ذي صلة. فتعلم المحتوى، عند ماسلو، ينبغي ألا يعني إنكار النمو. فكان يرى أنه يمكن تدريس المواد العلمية بالطريقة الإنسانية بهدف استنارة الإنسان. ودراسة حقل معين تنطوي على ما يعين على رؤية العالم كما هو الواقع، وتدريب على امتلاك الإدراك الحسي، ودفاع في مواجهة اليأس. فأن يعتقد المرء بأن المعرفة الحقة ممكنة، وأنه من الممكن لحمقى مساكين من البشر الاتحاد معاً ودفع المعرفة المحققة علمياً قدماً إلى الأمام لبلوغ قدر ضئيل من اليقين يوفر لنا التشجيع للاعتماد على أنفسنا وقوانا الذاتية.

يحمل العديد من الأمريكيين نظرة سلبية للمقاربة الإنسانية. فلئن كان معظم الناس يؤيدون زيادة الطاقة الكامنة في الإنسان وقيمة الذات باعتبارهما غايتان في حد ذاتهما، لكن قد تخالجهم الريبة بما يبدو لهم كأنه إجراءات غريبة مثل استكشاف ما تنطوي عليه الحواس عبر تدريبات اللمس والشعور والتشديد على ما هو حسي، إن لم يكن جنسياً. فإذا اعتقدنا أنه لا يمكن الفصل بين الشعور

والسلوك، فينبغي إذاً عدم الفصل بين المشاعر والمظالم التي يتعرض لها المرء من أقرانه. وبدلاً من شعور الطلاب «ببهجة» التجوال على غير هدى قد يشعرون «بالغضب» والثورة التي تنتاب الأطفال الذين يتعرضون للظلم والاستغلال.

كذلك فإن الذين يدعون إلى إعادة البناء الاجتماعي يطالبون الإنسانيين بالقيام بما هو أكثر من تقوية المقررات الدراسية الحالية. فليس يكفي عندهم الإتيان بأساليب جديدة في التعليم تشرك المتعلمين ومشاعرهم في كل درس. ذلك أنهم يريدون توسيع حدود المنهاج الإنساني من دراسة الذات إلى التغيير السياسي بالتثقيف الاجتماعي؛ ويودون من المنهاج الإنساني أن يتضمن مجالات إشكالية مثل الطب وعناية الوالدين والتعصب الجنسي والصحافة. فهؤلاء النقاد يريدون للمنهاج الإنساني أن ينهض بفضح الظلم للحد من الضغوط التي تقيد نماء المتعلم. والمزج بين الإنسانية وإعادة البناء الاجتماعي يحاول حل هذه الشكوى.

ملاحظات ختامية

تشتمل المجالات الهامة لأهداف المنهاج على الإصغاء والتقييم الذاتي والإبداع، والانفتاح تجاه الخبرات الجديدة وتحديد الأهداف. فلدى المتعلمين اهتمام حقيقي باكتشاف معنى الحياة، ولذلك على مطوري المنهاج العناية بهذا الاهتمام. والحق أن الجمع بين المشاعر والحقائق ينطوي على منطق سليم. ومما يدعو للقلق أن الدراسات التي تتناول التفاعلات المتبادلة التي تجري في الصف كشفت أن 1% فقط من الوقت المخصص للتدريس يوجه لتقدير مشاعر الطلاب حيال ما يتعلمونه. كذلك يجدر بنا أن نساعد على امتلاك طرائق مختلفة من المعرفة. ومع ذلك، فإنهم قلائل الذين يرغبون بأن ينحصر التعليم بالمنهاج الإنساني وحده أو أن يعمم على الجميع. إذ لدينا الكثير لنتعلمه قبل أن نستطيع تطوير مناهج تساعد الطلاب على أن يصبح لديهم توجيه ذاتي.

إن أفضل ما تفتق عنه الفكر لدينا يومئ إلى أن التوجيه الذاتي ربما يأتي من مناخ من الثقة ومشاركة الطلاب في القرارات بشأن ماذا نتعلم وكيف نتعلم (نموذجيا، بين تقرير الطلاب أن 95% من التدريس يتعلق بموضوع ماذا نتعلم و 5% يتعلق بكيف نتعلم)، والجهود الموجهة لتعزيز الثقة واحترام الذات. اما العقبات التي ينبغي التغلب عليها فتتجلى في رغبة بعض المؤسسات والأشخاص بالاستمرار في التسلط على الآخرين وعدم الثقة بالطبيعة البشرية وافتقار الطلاب للخبرة في تحمل مسؤولية تعلمهم.

ولكن ثمة مقاربة مثمرة لتطوير المنهاج الإنساني قد بدأت، وتشمل تركيزاً على حاجات المتعلمين البدنية والعاطفية ومحاولة تصميم تجارب تعلمية من شأنها أن تلبي هذه الحاجات. إضافة إلى الفكرة القائلة أنه ينبغي أن تكون معايير المنهاج والأنشطة ملائمة للقضايا الانفعالية التي تبرز في أوقات معينة قوية ملحة. فقد يسأل مطورو المنهاج كيف يمكن تصميم مادة معينة على نحو يعين الطلاب على مواجهة أزمات نمائية. فالمراهقون الذين يعانون، مثلاً، أزمة هوية ويحاولون تسوية نزاعاتهم مع آبائهم. قد يدرسون التاريخ ليتبينوا أصول مواقف الأهل ومعتقداتهم، وتأمل ما لهذه الأصول اليوم من مصداقية. وقد يستخدم الطلاب العلوم لبلوغ ما يحتاجون إليه من تماسك منطقي وفهم للعالم عوضاً عن دراسة موضوعات منعزلة. أو ربما يلجؤون إلى الفنون للتعبير عن مشاعرهم ورغباتهم الطبيعية بأن يكونوا على سجيتهم.

وثمة فكرة تتصل بما تقدم وبمقتضاها يولي المعلمون مزيداً من الاهتمام بما يحمله الطلاب إلى الصفوف من توجهات تحفيزية وعاطفية. وبقدر ما تدفع النوايا والأهداف والمعتقدات الطلاب وتغذي أفكارهم يشجعهم المنهاج على التعبير وتمحيص معتقداتهم من منظورات أخرى. فمن خلال التحدي والاختيار والجدة والتخيلات والمفاجأة والفاعلية وغير ذلك من المعالم البارزة للمنهاج

الإنساني، يقوم المعلمون على رعاية الطلاب ككل بوصفهم أشخاصاً يهتمون بالآخرين ويتابعون تحقيق أحلامهم ولا يقتصر الأمر عندهم على إتباع مسارات من وضع الحكومة وأرباب العمل.

إن الرأسمالية والفلسفة العلمية تهدفان، متوسلتين بالمنهاج الذي تقرره المؤسسات، إلى «ملء الأواني الفارغة» بينما يقوم الكثير من المعلمين بتنفيذ المنهاج الإنساني الذي «يوقد النيران في المتعلمين».

أسئلة

1- تناول موضوعاً يثير اهتمامك. كيف يمكن تدريس هذا الموضوع بحيث يتجنب إضعاف ما هو شخصي لدى المتعلمين؟

2- ما ردك على أولئك الذين يعتقدون أنه ليس من شأن المدارس أن تتحمل المسؤوليات المعقدة لما يتضمنه المنهاج العاطفي وأن مثل هذه البرامج قد تنتهك الحريات المدنية للأطفال؟

3- ناقش المخرجات المتوقعة من أحد الصفوف الأولية في المرحلة الابتدائية يضم ما يلي: (آ) «زاوية حزينة»، (ب) عجلة «أنا أشعر» مع سهم يشير إلى «ممتاز»، «متعب»، «مريض»، «خائف»؛ (ج) نبتتان، إحداهما مهملة والأخرى محبوبة، وذلك لنظهر للصغار أن «النبتة التي نحبها أكثر ستنمو أكثر، شأنها في ذلك شأن الناس».

4- وُجِّهت الاتهامات إلى مصممي البرامج العاطفية بأنهم يجعلون الصحة العقلية الجيدة معادلة للامتثال والإذعان. ويقال أنهم يروجون للخضوع لأنظمة وتعليمات المدرسة ولا يشجعون ذلك الضرب من المبادرة والتفرد والإبداع الذي يتطلبه التغيير «هز القارب» ويمنح المتعلمين السيطرة على المؤسسة التي يتواجدون فيها. فإلى أي حد تصدق هذه الاتهامات؟

5- ادرس ملياً بعض الأفكار والاهتمامات والنشاطات المتصلة بالمنهاج الإنساني فأي منها يحتمل أن يتحقق له النجاح ويكون له تأثير مستمر على ما يتم تدريسه؟ وقد تود أن تتناول (آ) افتراضات سيكولوجية حول أهمية الحرية والتعلم بالعمل والمغامرة؛ (ب) آراء حول المعرفة مثل التشديد على المعرفة الذاتية أو الحدسية، والفكرة القائلة أن المهم في المقررات الدراسية أن يجد المتعلم في ما يتلقاه ما يحقق ذاته؛ (ج) أساليب التدريس (توضيح القيم، ألعاب تعاونية، استخدام الأحلام إلخ...).

6- ما موقفك من موضوع الطبيعة البشرية؟ هل تعتقد أن الشر متأصل في الإنسان أم أن الناس ينزعون من حيث الجوهر إلى الخير والبناء؟ ما هو تأثير المنهاج على إجابتك؟

7- لماذا كان المفكرون العظام يدعون على امتداد التاريخ إلى حرية التعلم، ومع ذلك نجد المدارس من حيث هي مؤسسات قد اختارت في معظمها السيطرة على التعلم؟

بحوث استراتيجية مقترحة

قراءة انفعالات الطلاب. لاحظ أو صور بكاميرا الفيديو طلاباً في وضع تعلمي واسأل المعلمين إن كان هؤلاء الطلاب يبدون انفعالات ايجابية (أمل، زهو، تمثل وجداني، ابتهاج إلخ...) أو سلبية (خوف، إحباط، خجل؛ قلق). قارن بين تقدير المعلم/ المدرس والتقرير الذاتي للطلاب عند استعادتهم لمشاعرهم. وكيف تتقاطع انفعالات الطلاب مع الآداء والرغبة بالتعلم؟

التعلم دون تصنيفات رسمية

اطلب من الطلاب استخدام حدسهم قبل تقديم المقولات والإجراءات المتعلقة بموضوع الدرس، مثلاً، دع الطلاب يعبرون عن حدسهم ومشاعرهم بشأن كأس مليء بالماء، وذلك قبل أن تدرسهم الكسور أو القياس. قارن الأداء في تعلم المفاهيم مع مجموعة لم يمهد لتعلمهم بخبرة حدسية.

تحديد العوامل التي تؤدي في مدرسة أو صف إلى شعور الطالب بالاغتراب وتلك العوامل التي تيسر تحقيق الذات.

اطلب من الطلاب وصف العوامل التي تجعل من مدرستهم أو صفهم مكاناً جيداً يطيب لهم والعوامل التي تجعل منهما مكاناً أشبه بالسجن. يمكن للطلاب توثيق الإجابات باستخدام الفيديو الرقمي.

تعيين مسألة البحث

ثمة طريقة مفيدة للبدء بالبحث هي اعتبار مصدر مطبوع بداية للبحث، وليس الناتج النهائي له. اختر نصاً أو مرجعاً في الفصل الأول وتحقق مما يعتوره من نقص تود معالجته.

تنوع توجهات التعلم

نعتقد أن المثابرة أمام الصعاب تعتمد على كون المرء لديه «توجه نحو الأداء» (فيقلقه ارتكاب الأخطاء) أم لديه «توجه نحو التعلم» (تطيب له التحديات الجديدة). هل هذان التوجهان سمتان راسختان في أي فرد أم تراهما يختلفان باختلاف مادة الدرس أو الظرف)؟

تعيين قوة الفكر مقابل قوة الانفعالات.

ينزع النظام الانفعالي إلى الهيمنة على طاقات الدماغ لذلك فسيطرة انفعال ما على الفكر أسهل من سيطرة الفكر على الانفعال. ابتكر «تجربة فكرية» تبين قيمة محاولة تفعيل المنظومتين.

المراجع الهامشية

1. Clinical Education and the Doctor of Tomorrow (New York: New York Academy of Medicine, 1994).

2. Stewart B, Shapiro, The Place of Confluent Education in the Human Porential Movement: A Hisrorical Perspective. (Lanham, MD: Lanham Press of America. 1998).

3. Stewart B. Shapiro. "The Instructional Values of Humanistic Educators: An Expanded Empirical Analysis," Journal of Humanistic Education and Development 24, no. 3 (June 1987): 155- 1 70.

4. Maharishi Mahesh Yogi, Maharishi Mahesh Yogi on the Bhagavad-Gita: A New Translation and Commentary (Baltimore: Penguin, 1969),470.

5. Ira Shor, Empowering Education: Critical Teaching for Social Change (Chicago: University of Chicago Press, 1992).

6. Dwayne E. Huebner. The Lure of the Transcendent: Collected Essays. V. Hillis, ed., A. W. F. Pinar. coll. (Mahwah. NJ: Lawrence Erlbaum. 1999).

7. A. W. Astin and H. S. Astin., Meaning and Spiritualism in the Lives of College Faculty: A Study of Values and Stress (Los Angeles: Higher Educational Research Institute. UCLA. Nov. 1998).

8. Michael Waldholtz. "Flower Power: How Gardens Can Improve Your Mental Health," Wall Street Journal. no. 74 (Aug. 26, 2003): D3.

9. Louise Montello, Essential Musical Intelligence (New York: Crest Books. 2003).

10. Evan R. Keislar, "A Developmental Model for a Curriculum in the Primary Grades" (unpublished paper, UCLA Graduate School of Education, Los Angeles. 1983).

11. John Dewey, Experience and Education (New York: Macmillan, 1939).

12. Kenneth E. Resch, "Wordsworth, Whitman and Us: Finding Personal Relationships," English Journal (April 1988): 19-22.

I3. Philip H. Phenix, "Promoting Personal Development through Learning," Teachers College Record 84. no. 2 (winter 1982): 301-317.

14. Margot Grallert, "Working from the Inside Out: A Practical Approach to Expression," Harvard Educational Review 61. no. 3 (Aug. 1991): 260-269.

15. Nel Noddings, "Excellence as a Guide to Educational Development through Learning," Teachers College Record 94. no. 4 (summer 1993): 730-743.

16. Jessica Porter, "Drawing on Indian Traditions and Culture, New Curriculum Seeks to Reduce Suicide Rate," Education Week (Feb. 24,1993): 6-7.

17. David W. Orr, Ecological Literacy-Education and the Transition to a Post Modern World (Albany: State University of New York Press, 1992).

18. Arye Carmon, Problems in Coping with the Holocaust: Experiences with Students in a Multinational Program, American Academy of Political and Social Sciences, Annals 450 (July 1980).

19. Erik Erikson, Identity, Youth and Crisis (New York: Norton, 1968).

20. Lee Bell and Nancy Schniedewind, "Reflective Minds/Intentional Hearts: Joining Humanistic Education and Critical Theory for Liberating Education," Journal of Education 169, no. 2 (1987): 55-79.

21. Donald Moss, "The Roots and Genealogy of Humanistic Psychology," Journal of Humanistic Education and Development 7 (2002): 5.

22. Abraham H. Maslow, "Humanistic Education," Journal of Humanistic Psychology 19, no. 3 (summer 1979): 13-27.

23. R. M. Ramette, "Exocharmic Reactions," Journal of Chemical Education 57, no. I (Jan. 1980): 68-69.

24. Mihaly Csikszentmihalyi and Isabella Selega Csikszentmihalyi, Optimal Experience: Psychological Studies of Flow in Consciollsness (London: Cambridge University Press, 1988).

25. Mihaly Csikszentmihalyi, The Evolving Self: A Psychology for the Third Millennium (New York: HarperCollins, 1993).

26. Carl Rogers, "Researching Person-Centered Issues in Education," Freed fom for the '80s (Columbus, OH: Merrill, 1983), 197-227.

27. K.Wilbur, The Eye of the Spirit: An Integral Vision for a World Gone Slightly Mad (Boston: Shambhala, 1997).

28. S. Quartz and T. Sejnowsici, T. Liars. Lovers and Heroes: What the Brain Science Reveals about How We Become Who We Are (New York: William Morrow, 2002).

29. Richard Adams and Janice Haaken, "Anticultural Culture; Lifespring's Ideology and Its Roots in Humanistic Psychology," Journal of Humanistic Psychology 27, no. 4 (fall 1987): 501-517.

30. F Hanoch McCarty, "At the Edges of Perception; Humanistic Education in the '80s and Beyond" (paper delivered at annual meeting of the American Research Association, Montreal, April 1983).

31. Abraham H. Maslow, "Humanistic Education," Journal of Humanistic Psychology 19, no. 3 (summer 1979): 13-27.

مراجع مختارة للقراءة

CSIKSZENTMIHALYI, MIHALY, AND ISABELLA SELEGA CSIKSZENTMIHALYI. Optimal Experience: Psychological Studies of Flow in Consciollsness. Cambridge, England: Cambridge University Press, 1988.

LEVINE, SARAH L. Promoting Adult Growth in Schools. Newton, MA: Allyn and Bacon, 1988.

NODDINGS, NEL. The Challenge to Care in Schools. New York: Teachers College Press, 1992.

PURKEY, WILLIAM W., AND P. H. STANLEY Invitational Teaching, Learning and Living. Washington, DC: NCA Professional Library, 1991.

SCHNEIDER, KIRK J., JAMES F. T. BUGENTAL, J. FRAZER PIERSON, EDS. Handbook of Humanistic Psychology: Leading Edges in Theory, Research, and Practice. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2001.

SCHNEIDEWIND, N., AND E. DAVIDSON. Cooperative Learning, Cooperative Lives: A Source Book of Learning Activities for Building a Peaceful World. Dubuque, IA: William C. Brown, 1987.

openkandl.com

obeikandl.com

الفصل الثاني

منهاج إعادة البناء الاجتماعي

يهتم المنادون بإعادة البناء الاجتماعي بالعلاقات بين المنهاج والتطور الاجتماعي والسياسي والاقتصادي للمجتمع. والمتفائلون من هؤلاء على قناعة بأن التربية تستطيع أن تحدث تغييراً اجتماعياً، مذكرين، مثلاً، بأن حملات محو الأمية قد أسهمت في قيام ثورات سياسية تحقق لها النجاح. أما المتشائمون، من جهة أخرى، فيشككون بقدرة المنهاج على تغيير البنى الاجتماعية الموجودة، إلا أنهم يريدون منه أن يكون وسيلة لتعزيز الاستياء الاجتماعي. ويعتقدون أنه ينبغي أن يفهم المتعلمون كيف يستخدم المنهاج لتعزيز السلطة وتحديد طبيعة المجتمع.

يعرض هذا الفصل منطلقات إعادة البناء الاجتماعي والاتجاهات التي سار فيها مختلف الداعين إلى إعادة البناء الاجتماعي: الثورة، والبحث النقدي، والمستقبلية. كذلك يلحظ هذا الفصل التمييز بين منهاج إعادة البناء الذي يحاول تغيير النظام الاجتماعي، ومنهاج التكيف الاجتماعي الذي يساعد الطلاب على التلاؤم مع عالم لم يكن لهم يد في صنعه.

الصفات المميزة لمنهاج إعادة البناء الاجتماعي

الغاية

الهدف الأول لمنهاج إعادة البناء الاجتماعي حمل المتعلم على مواجهة الكثير من المشكلات الخطيرة التي تعاني منها البشرية. ويعتقد الدعاة إلى إعادة البناء الاجتماعي بأن هذه المشكلات ليست حكراً على «الدراسات الاجتماعية» بل شاغل كل علم بما في ذلك الاقتصاد والجمال والكيمياء والرياضيات. ويزعم هؤلاء أننا الآن في فترة حرجة. فالأزمة شاملة، ونظراً لطبيعتها الواسعة الانتشار، لا بد من التشديد على أن تكون ضمن المنهاج.

ولكن يجدر التنويه بأنه ليس لمنهاج إعادة البناء الاجتماعي، مع ذلك، أهداف ومحتوى شامل. فمثلاً قد تكرس السنة الأولى من هكذا منهاج لوضع أهداف لإعادة البناء من الناحيتين السياسية والاقتصادية. وقد تشمل النشاطات ما يلي: (1) مسح نقدي للمجتمع المحلي (كأن يقوم المرء بجمع معلومات تتعلق بأشكال الادخار والإنفاق في المنطقة)، (2) دراسة تربط بين الاقتصاد المحلي وأوضاع الوطن والعالم)، (3) دراسة تعالج تأثير الأسباب والاتجاهات التاريخية على الوضع الاقتصادي المحلي، (4) دراسة أشكال الممارسات السياسية في علاقتها بالعوامل الاقتصادية، (5) دراسة الاقتراحات لتغيير الممارسات السياسية، (6) تعيين الاقتراح الذي يلبي حاجات غالبية الناس.

وقد تشمل أغراض المنهاج للسنوات التالية تحديد المشكلات والطرائق والحاجات والأهداف في العلم والفن؛ وتقويم العلاقة بين التربية والعلاقات الإنسانية؛ وتعيين استراتيجيات فعالة لإحداث التغيير.

دور المعلم

يربط المعلمون بين الغايات الوطنية والعالمية والمحلية وأهداف الطلاب. وهكذا يمكن للطلاب استخدام اهتماماتهم لتساعدهم على إيجاد الحلول للمشكلات الاجتماعية التي يتم التشديد عليها في صفوفهم. فإذا شاء المجتمع المحلي تشجيع مختلف الجماعات الإثنية على المشاركة في اللقاءات العامة فبوسع صف اللغة الأجنبية أن ييسر هذه المشاركة بالترجمة. وبذلك فإن مثل هذا البرنامج يوفر للطلاب فرصة لاستخدام مهاراتهم واهتماماتهم الخاصة لتعزيز أهداف المجتمع في مجموعات النقاش، والاجتماعات العامة وسوى ذلك من التنظيمات المحلية.

ويقوم المعلم بالتأكيد على التعاون مع المجتمع المحلي وموارده. فللطلاب مثلاً أن يمضوا وقتاً بعيداً عن المدرسة بالمشاركة في مشاريع الصحة في المجتمع المحلي (صفوف العلوم) أو في برامج المجتمع المحلي للتمثيل أو الكتابة أو الرقص

(صفوف الفنون والأدب). ويمكن الجمع بين الفنون واهتمامات أخرى في نطاق البرنامج. ولربما يجري تقوية الروابط بين الفن والعلم، والفن والاقتصاد، مثلاً، فيما الطالب يرى الفن في تخطيط البيت والمدينة ويقارن ما بين البيئات غير الصحية والمدن المثالية ذات الحدائق"، ويحاول رؤية كيف تؤثر الرغبة في جني الأرباح من الأعمال التجارية على نوعية الحياة.

في المدرسة الابتدائية يكون التشديد على تجارب الجماعة. وهنا تتطلب المشاريع الاعتماد المبتادل بين أفراد الجماعة والإجماع الاجتماعي. وفي هذا ينضم الأطفال من مختلف الأعمار للعمل في مسوحات المجتمع المحلي التي تشمل الجماعة والنشاطات التعاونية الأخرى. أما منهاج الدراسة للصفوف الابتدائية العليا فيظل وفياً للإيمان بالوعد الطوباوي Utopian (مثالياً ولكن ليس عملياً) بتوفير تدريب المخيلة الاجتماعية. وقد يبتكر الأطفال نماذج تقريبية عما سيكون عليه المستقبل مع مؤسسات أكثر إنصافاً مثل مستشفيات أو تلفزيون أو مدارس خيالية، وبذلك تتم إثارة وعي الأطفال بالمشكلات الخطيرة الراهنة، وكيف يمكن تكييف المؤسسات لتتمكن من مواجهة هذه المشكلات.

كذلك يتولى المدرس، بوصفه مرجعاً ومحفزاً، توفير فرص لليافعين للعمل كأنداد للراشدين في مشاريع اجتماعية وسياسية. ومثالاً على ذلك أن مشروع بوسطن للمدرسة والحي يقدم معونات للطلاب الذين يقومون مع الراشدين بتقديم هبات لمشاريع الأحياء التي تحتاج للمال، مثل محاولة تنظيف ميناء بوسطن، وتوفير وجبات الطعام للنساء المتشردات[1]. ومع ذلك، يجب على المدرس، بالإضافة إلى تشجيع الخدمة الاجتماعية، أن يتحدى معتقدات الطلاب ويحضهم على النقاش وتطوير وعيهم النقدي.

ويتمسك أصحاب إعادة البناء الاجتماعي بفكرة أن المدرسين كافة أشخاص سياسيون عليهم أن يختاروا إما أن يقوموا بخدمة من يملك السلطة (محافظون) وإما أن يكونوا خصوم أولئك الذين في السلطة (أصحاب إعادة البناء

الاجتماعي). وليس معنى ذلك أن يهمل المدرس محتوى المقرر لمجرد تسييس الطلاب بل أن يتعلم هؤلاء الطلبة ملاحظة أن المحتوى ليس محايداً بأي حال وأن عليهم الاستمرار بالسؤال: «لخدمة من ولأي هدف نستخدم معرفتنا؟[2]»

إعادة البناء الاجتماعي في الممارسة

تغيير المجتمع المحلي

قليلة هي المدارس التي حاولت وضع منهاج يقع ضمن إطار إعادة البناء الاجتماعي، فبالرغم من الانفجار الراهن في مدارس النخبة فثمة مدارس تظهر أحياناً تركز على العدالة الاجتماعية. ومن هذه المدارس أكاديمية لوس انجليس للقيادة، فتلك المدرسة المتوسطة العامة تجعل الطلاب يتعرفون إلى المظالم الاجتماعية في العالم وتكشف الأدوار التي اضطلعت بها الرأسمالية والحكومة الأمريكية في هذه الأوضاع. كما يتم شحذ مهارات الطلاب التعلمية ومعرفتهم الأكاديمية بالمشاركة الفعالة في الاحتجاجات الاجتماعية التي تهدف إلى توفير ظروف عمل أفضل للمهمشين[3].

ولقد اهتم أعضاء فيلق السلام والثوريون في العالم الثالث بمفهوم التطور الاجتماعي وسعوا إلى تطبيقه في المقام الأول في المناطق الريفية. وهناك مشروع اكستليولويل في ناحية سان أندريس بالمكسيك الذي يقدم بديلاً للمدرسة التقليدية[4]. وقد بدأ هذا المشروع بادراك أعضاء من المجتمع المحلي بان التبديد الكبير للموارد البشرية والأمية وتخلخل الأسرة والفقر لم تنل اهتماماً من دوائر التعليم. ثم بعد ذلك بقليل قام أكثر من 600 شخص ـ من الأطفال والفتيان والراشدين ـ بتجميع ما لديهم من إمكانات محدودة وأنشأوا مدرسة خاصة بهم ومرتبطة بنشاطات مجتمعهم المحلي. وكانت المواد الدراسية تهدف إلى تحسين الظروف الاجتماعية والاقتصادية في سان أندريس، حيث يتصل تدريس المواد العلمية بتحسين الشروط الصحية في المنطقة والتاريخ لفهم أصول الوضع الذي

يعيشون فيه وبناء مستقبلهم. وكمثال على الصلة الوثيقة بين المدرسة والحياة اليومية، أن إحدى فرص التعلم، تتضمن قيام الطلاب بتحليل التوجهات السياسية التي يطالعونها في الصحف (دراسات اجتماعية) ثم إصدار صحيفتهم الخاصة (كتابة) لخدمة مصالح سان أندريس حصراً. وبقيادة المدرسة يجتمع أعضاء المجتمع المحلي لاكتساب الآفاق الذهنية والمعرفة والمهارات اللازمة لتأسيس صناعة جديدة ذات أهمية محورية لتطور المجتمع وتحقيق كفايته الذاتية. وبالاستناد إلى الفهم التقليدي لتربية الماشية وصناعة النسيج والزراعة يجد الراشدون طرقاً لتكييف هذه المعرفة مع الأوضاع في عالم متغير. ويركز هذا المشروع على تدعيم طاقات النساء الصناعية والسياسية والاجتماعية، لأنه ينظر إليهن بوصفهن العنصر الأساس في ترقية مستوى الحياة. ولقد كان ذلك نجاحاً بذل المجتمع غالياً في سبيل تحقيقه فكانت التضحيات المالية التي بذلها أناس يكابدون الكثير في سبيل البقاء إحدى المصاعب؛ أما العائق الآخر فكان المضايقات التي يعاني منها هذا المجتمع (من تخريب وتهديد للحياة ومصاعب قانونية) ومبعثها قوى سياسية تخشى من قيام مجتمع محلي يملك زمام أمره وبيروقراطيون يديرون شؤون التعليم أزعجهم نجاح مشروع اكستليولويل في إنجاز المهام التي كان عليهم القيام بها وقصروا عن ذلك.

وعلى هذا المنوال أسس مايلز هورتن مدرسة هايلندر فولك سكول في ولاية تينيسي لتكون مركزاً تربوياً رائداً للناشطين في الدفاع عن حقوق العمال والحقوق المدنية وسوى ذلك من أشكال النضال الاجتماعي[5]. وتدعو إرشادات منهاج الدراسة الذي يأخذ به هورتون إلى البدء بمشكلات الناس (قد لا يستطيع الناس الإفصاح عن مطالبهم بمصطلحات تربوية إلا أنهم يعرفون ما يريدون من الناحية العملية). إذ يجب أن يستند البرنامج إلى إدراك الناس للمشكلات، وليس على تصور المربي لها، كما يجب أن يقوم واضع المنهاج بحث الناس على استخدام ما يعرفونه مسبقاً ومشاركة الآخرين، وعليه أيضاً أن يساعد الناس في تشخيص

مشكلتهم ويعين المتعلمين على تكملة معرفتهم. وألا تتم الاستعانة بالمهنيين إلا بصورة محددة حين تكون الحاجة للمشورة الفنية واضحة. كما يشجع المشاركون على القيام بأنشطة، مثل، الاعتصام في مكتب الرعاية الاجتماعية، ثم تحليل ما قاموا به لفهم أهميته وإضفاء الصفة الذاتية عليه.

وفي كل صيف تقام في هايلندر ورشات عمل يغلب عليها الوصف بأنها أماكن للنقاش والجدل حيث يتحدث الطلاب في كل أمر بدءاً من كيف يمكن كسب السلطة إلى التربية الجنسية ومنهاج المدارس الرسمية. كذلك يحصل الطلاب على الخبرة بمحاولتهم التأثير في المشكلات التي تفتك بمجتمعاتهم المحلية. والنموذج لهذه المشاريع تلك التي خطط لها ليكسينغتون بولاية الميسيسيبي الذين كانوا ينشدون توسيع منهاج مدرسي كان يخلو من العناية بثقافتهم الخاصة. فقام هؤلاء الطلاب بجمع تواريخ شفهية من المقيمين في المنطقة ونجحوا في الضغط على السلطات من أجل تضمين التاريخ الاجتماعي في منهاج المدارس المحلية.

ومن المشاريع الأخرى التي يقوم بها الطلاب في ورشات العمل حملة علاقات عامة لكسب موافقة أهالي المنطقة على برنامج إعادة تدوير المواد الذي كانوا لا يرغبون به، وأساليب لخدمة المجتمعات المحلية المستهدفة بالآثار الضارة لرمي النفايات وطمرها تحت الأرض بوعود وإغراءات العمل والمنافع الاقتصادية.

ونجد تلك النشاطات الطلابية التي تسترشد بمبادئ إعادة البناء الاجتماعي في البرامج التطوعية التي يحاول فيها الطلاب حل مشكلات الفقر المحلية وتعبئة موارد المجتمع المحلي لخدمة مصالح المستهلكين، ومساعدة نزلاء بيوت المسنين من مواليد الدول الأجنبية، وتصحيح ممارسات التوظيف القائمة على التمييز، وتعيين حاجات هذا المجتمع وإقامة التسهيلات لخدمة المصابين بالأمراض العقلية، وإصلاح قوانين النفع العام.

مبدأ فريري في إعادة البناء الاجتماعي

يعتمد دعاة إعادة البناء الاجتماعي اليوم على نظرية الراحل باولو فريري وتطبيقاته العملية[6]. ولئن كان فريري قد ركز اهتمامه على التحديات التي تواجه أمريكا اللاتينية وبلد أفريقي واحد، فإنه ذهب إلى الاعتقاد بأن المناطق الأخرى من العالم النامي تتماثل ولا تختلف عن هذه المناطق إلا في تفاصيل بسيطة وأنه لا بد لها من الأخذ بقانون «التوعية بالعمل الثقافي» الذي وضعه، إن شاءت التحرر من الاضطهاد السياسي والاقتصادي.

التوعية إن التوعية هي العملية التي يحقق بها الأفراد، ليس بوصفهم متلقين للعلم وإنما من حيث كونهم متعلمين فاعلين، وعياً عميقاً بكل من الواقع الاجتماعي الثقافي الذي يشكل حياتهم وقدرتهم على تغيير هذا الواقع[7]. التوعية تعني تنوير الناس وتعريفهم بالعوائق التي تحول دونهم وامتلاك إدراك واضح بالواقع؛ وأحد هذه العوائق الطريقة الموحدة في التفكير ـ كالتصرف، مثلاً، حسب وجهات نظر يتلقاها المرء يومياً من وسائل الإعلام عوضاً عن الحصول على وجهات نظر أخرى والالتفات إلى الواقع المحلي. وهناك عوائق وبنى أخرى تجرد الإنسان من صفاته الشخصية وتسيطر على التعلم ألا وهي المدارس التي تشكل أدوات لاستمرار الوضع القائم بالإضافة إلى القادة السياسيين الذين يتوسطون بين الجماهير والنخبة فيما يبقون الجماهير في حالة التبعية. كما أن التوعية تعني مساعدة الناس على إدراك جذور الوقائع والمشكلات في أوضاعهم بدلاً من عزوها إلى قوة عليا أو إلى عجزهم «الطبيعي». وما لم يتبين الطلاب هذه الحقائق بصورة موضوعية فإنهم سوف يسلمون بالوضع القائم، اعتقاداً منهم بأنهم عاجزون عن التأثير في مصائرهم.

ولقد قام فريري بوضع فلسفته موضع التطبيق. فمثلاً، كانت خطته ومواد تعليم الأميين الكبار القراءة تهدف إلى التغيير وليس إعادة إنتاج المعرفة ويبين الجدول 1-2 الاختلاف بين طريقة فريري والطريقة التقليدية في تعليم القراءة في حملات محو الأمية.

وكان فريري على قناعة بأن الاضطهاد يصدر من داخل الفرد مثلما يصدر من الخارج. ولذلك رأى ضرورة مواجهة احتياجات الأفراد ومعتقداتهم إذا كان لهم أن يتحرروا من الالتزام الأعمى بنظرتهم إلى العالم بالإضافة إلى الأخذ بآراء الآخرين دونما تمحيص ونقد. فلو جاء مزارعون، مثلاً، إلى فريري يطلبون منه إقامة دورة دراسية في استخدام مبيدات الحشرات لتزداد غلالهم، فإنه يساعدهم بأن يفحص أسباب رغبتهم في هكذا دورة، وبذلك يحملهم على إعادة تشخيص احتياجاتهم المفترضة. إذ أن البحث في الأسباب كثيراً ما يقود المشاركون إلى الاستنتاج بأن دروساً في استخدام مبيدات الحشرات، كما كانت رغبتهم في البداية، أقل أهمية من دورة دراسية لممارسة طرق التسويق أو دراسة الآثار البعيدة لتجارة المنتجات الزراعية مقابل العمل بالزراعة لتلبية حاجات المجتمع. وإذن فإن هدف التربية في طريقة فريري ليس تكييف أو تعديل المتعلمين للتلاؤم مع النظام الاجتماعي، بل تحريرهم من العبودية[8].

الجدول 1-2 أساليب متغايرة في تعليم القراءة

الطريقة التقليدية	طريقة فريري
المعلم ينتقي كلمات ومختارات للقراءة ويقدمها للمتعلم	يبتكر الفقراء نصوصاً تعبر عن فكرهم ـ لغتهم وتصوراتهم للعالم
النصوص الأدبية المختارة لا تعنى إلا قليلاً بالواقع الاجتماعي الثقافي للطلبة ولا تعكس حياة وخبرات الكثير من الأطفال.	يجري اختيار الكلمات من أجل (1) قيمتها العملية في التواصل ضمن المجموعة التي ينتمي إليها المتعلم. فكلمات خطيرة (مثل حب ورغبة، إيجار ورخصة عمل، سجن وسلطة)، على سبيل المثال، مفاهيم بارزة تنتشر بين أكثر الفقراء انكساراً؛ (2) دلالاتها الساخطة؛ (3) قدراتها التوليدية بما لديها من عناصر مقطعية صوتية يتمكن المتعلم بوساطتها من مقارنة وقراءة كلمات جديدة هامة له.

يومئ المعلم إلى وجود علاقة بين معرفة القراءة والحصول على عمل جيد.	يشدد المعلم على أن مجرد تعليم الطلبة القراءة والكتابة لا يأتي بمعجزات. فإذا لم يكن هناك ما يكفي من الوظائف فإن تعليم القراءة لن يأتي بها.
ينظر إلى تعلم القراءة على أنه فك طلاسم كلمات وجمل (صوتية وبنائية) وإعادة إنتاج تعميمات (أفكار رئيسة) في مقاطع بدلاً من بناء معان ذات دلالة شخصية مستقاة من النص.	يعتبر تعلم القراءة هاماً في التفكير النقدي في تناول البيئة الثقافية وتنبيه الطلبة إلى تلك الجوانب من حياتهم التي تجرد المرء من صفاته الإنسانية.

محو الأمية يتجاوز عدد الأميين في الولايات المتحدة، بالرغم من المحاولات المبذولة لمعالجة الأمية، ما يزيد عن 25 مليون. وتشهد التقارير المعتادة حول الجهود المبذولة لمحو الأمية في الولايات المتحدة على قصور المناهج التي لا صلة مباشرة لها بحياة الناس واهتماماتهم والعجز عن ضم الأميين للعمل في تصميم برامج تستند إلى اهتماماتهم[9]. وقد ينطوي إنشاء شبكة من البرامج لمحو الأمية تقوم على أساس أوضاع المجتمع المحلي في الأحياء الفقيرة على إمكانية الفوز بثقة أولئك الذين لولا ذلك لتولدت لديهم الريبة بالحلول التي يرون أنها مفروضة عليهم من الخارج.

ففي كوبا ونيكاراغوا والصين حققت حملات محو الأمية على النطاق الوطني نتائج عظيمة وضعت الأساس لتطور اجتماعي، مستخدمة في ذلك العديد من أساليب فريري، مثل الاستعانة بالمعلمين المتطوعين والطلاب الآخرين. ومع أن قادة هذه الحملات كانوا متفائلين بان يؤدي منهاج التعليم إلى نشوء وعي نقدي بين الطلاب وتهيئة الناس لإعادة ابتكار المجتمع، إلا أن ذلك لم يتحقق دائماً.

نادراً ما يؤدي المنهاج إلى تغيير المشكلات البنيوية من انعدام المساواة والفقر، أو هيمنة الأقلية على الأكثرية. والشواهد قليلة على أنه كان لإصلاح التعليم أثر ايجابي على التنمية الاقتصادية؛ فمعظم الإصلاحات التي تناولت المنهاج دعمت الوضع القائم. بل إنه حتى قادة الأنظمة الثورية يستخدمون المنهاج لتمتين سلطتهم. والحق أن الثورتين السياسيتين في كوبا ونيكاراغوا قد سبقتا محو الأمية؛ ولم يكن محو الأمية ما أتى بالثورة. لكن بوسع المنهاج أن يسهم في بناء نظام اجتماعي وذلك بتعزيز الوعي السياسي وتقوية التحديات التي يواجهها المجتمع القائم.

في الولايات المتحدة قام ايرا شور بتكييف العملية النقدية لفريري في التعليم من أجل التغيير الاجتماعي، وذلك بالدمج بين (آ) نظريات توليدية تصدر عن ثقافة الطلبة (مشكلات في حياتهم اليومية) و (ب) موضوعات رئيسة شاملة اجتماعية وأكاديمية يطرحها المعلم وتتجاوز التفكير الراهن للطلبة[10]. ومثال ذلك أن طلبة شور اختاروا في أحد دروس التعبير كتابة موضوع «النمو الشخصي»: كفكرة توليدية فكتبوا حول أسئلة تتصل بالموضوع الذي اختاروه: ماذا يعني لي النمو الشخصي؟ ما الذي يساعد على النمو الشخصي؟ ما هي معيقات النمو الشخصي؟ ثم كان أن استخدمت الموضوعات التي كتبها الطلبة كنصوص للنقاش حيث كشفت عن أن الطلبة رأوا في النمو الشخصي مسألة فردية ـ قوة شخصية، اعتماد على الذات وما شابه. وظهر أن الطلبة لم يكونوا مدركين لأثر العوامل الاجتماعية ـ عدم المساواة، والتمييز، وهيمنة الشركات ـ على نجاحهم الشخصي.

ولما طرح شور الموضوع «يتأثر النمو الشخصي بالسياسة الاقتصادية»، أخذ الطلبة يقرؤون عن هروب الشركات من المدينة إلى المناطق ذات اليد العاملة الرخيصة ومسألة إعفاء الحكومة للشركات من دفع الضرائب، لإغرائها على البقاء. وأخذ الطلبة بمناقشة ما لهذه الإجراءات من تأثير على الضرائب

المفروضة عليهم وما يقدم لهم من الخدمات والتعليم والنمو الشخصي. كذلك طرحت موضوعات أخرى ذات مساس بالنمو الشخصي، ولاحقاً تمت كتابة موضوعات تناولت جوانب مختلفة من القضايا ومناقشتها.

وفي النهاية جرت مراجعة للموضوعات الأصلية التي وضعها الطلبة حول النمو الشخصي لتدعيم أفكار مستمدة من محاورات نقدية ودمج القضايا البارزة. والهام في الأمر أن الطلبة لم يجبروا على مناقشة موضوع معطى لهم وهذا يتفق مع اعتقاد شور بأن النقاش المفروض يتناقض مع التربية النقدية الديمقراطية. والمثال على ذلك أن عدداً من الطلبة تولوا الدفاع عن منح الشركات العملاقة إعفاء ضريبياً باعتبار ذلك الطريقة الوحيدة لإبقاء الوظائف في المدينة. وقد أصبحت هذه القضية موضع نقاش عام مفتوح بدلاً من إخفائه تحت سجادة إيديولوجية الاعتماد على الذات.

الماركسيون الجدد

في السبعينيات من القرن العشرين نشأ يسار جديد يسعى إلى إصلاحات اجتماعية، مستخدماً المدارس لإيقاظ الحلفاء من بين العمال ودعاة الحقوق المدنية وجماعات أخرى بحاجة إلى السيطرة والسلطة. وقد اتهم هؤلاء الثوريون دعاة إعادة البناء الاجتماعي بالسذاجة لاعتقادهم بأنهم قادرون على الانتقال بالمجتمع من حال إلى حال باستخدام «موجة جديدة من الطلاب الذين نشؤوا وترعرعوا (في المدارس).» فتذهب الماركسية الجديدة إلى أن دعاة إعادة البناء الأقدم عهداً قد قصروا عن إدراك أن الاضطهاد والاستغلال سمة أساسية في البنية الطبقية للولايات المتحدة ولا سبيل إلى تبديلها بإصلاح غير مجد للمدرسة. ولقد دعا هؤلاء الماركسيون الجدد الاختصاصيين بوضع المناهج إلى الإقرار بأن نجاح المدارس مرتبط بالأوضاع السائدة في المجتمع الأوسع. وكما تجري المنازعات حول المنهاج خارج المدرسة، كذلك فإن الحلول لهذه المشكلات تتطلب بذل جهود من المجتمع الأوسع. فلا بد، مثلا، من إشراك

الأهالي والمواطنين المهتمين والتنظيمات العمالية والجماعات الأخرى في دراسة أنماط التمويل السائدة، والسبيل لإحداث مزيد من الوظائف وإمكانية إعادة توزيع الدخل.

بيان الماركسية الجديدة، في الواقع أن لجنة الكتاب السنوي لرابطة الإشراف وتطوير المنهاج أطلقت دعوة للعمل تحض المربين على حماية المستويات المعيارية لحياتهم بالاتحاد مع المربين الآخرين ومنظمات الطلاب والعمال والأقليات. وقد حث هذا البيان الذي نشر في الكتاب السنوي المربين على المطالبة بالديمقراطية للطلاب ووضع منهاج مصمم لخدمة مصالح المحكومين، أي الطبقة العاملة الواسعة. وأعطيت التوجيهات للمربين في المدارس العامة، للقيام بما يلي:

1- إنشاء نواة من المعلمين التقدميين في كل مدرسة بغرض فحص حالات التمييز في الصف ـ مواد، اختبارات، طرائق، سياسات ـ التي تظهر انحيازاً.

2- تشجيع الطلاب على دراسة وجود أو غياب الديمقراطية في المدرسة والإعلام عن المصالح التي تخدمها تلك السياسات والإجراءات القائمة.

3- عرض ما يكتشفونه من مصالح طبقية مهيمنة في لقاءات مع التقدميين من أهالي الطلبة، وأعضاء في مدارس أخرى واتحاد المعلمين وغير ذلك من التنظيمات المهنية.

4- عرض المحتوى الطبقي لبرنامج مدرستك بصورة علنية، مثلاً في الاجتماعات مع أولياء الأمور والنقابيين.

5- الاستعانة بأهالي المنطقة ومنظمات الطبقة العاملة لوضع منهاج يقوم على مصالح الطبقة العاملة. ويتضمن، في الحد الأدنى (آ) تعليم التاريخ الحديث، مع التركيز على نضال بلدان العالم الثالث ضد الهيمنة الغربية، والطبقة العاملة والأقليات المضطهدة واستغلال النساء؛ (ب) المساواة

الكاملة في اللغة والثقافة للأقليات الوطنية المضطهدة؛ (ج) تدريس أسس التحليل الاقتصادي الاجتماعي للعلاقات الاجتماعية؛ (د) تطوير نشاطات ثقافية تهدف إلى القبول بثقافة الطبقة العاملة.

6- تأسيس لجنة على مستوى المنطقة تقوم بوضع منهاج مبني على اهتمامات الجماعات المستضعفة، ويجند الطلاب للنضال من أجل التحرر[11].

7- وضع خطة لنشر المطالب الثورية وتشكيل جهة متحدة من كافة الجماعات المهمشة للنضال ضد سيطرة الطبقة المهيمنة والتي تزداد مركزية وتصلباً.

النظرية النقدية ضد إعادة إنتاج المعرفة زعم مايكل آبل وهنري جيرو مؤخراً بأن المعرفة «المعاد إنتاجها» في المدارس تخلق نظاماً اجتماعياً طبقياً وتخلد القيم المعبرة عن مصالح الطبقة الاجتماعية المهيمنة. وقد ذهب آبل وجيرو إلى القول أنه نادراً ما كان المنهاج يعكس ما يجري خارج المدرسة، بل إنه عوضاً عن ذلك يرسخ مجموعة محددة من القيم الاجتماعية والاقتصادية[12]. ويعتقد الكاتبان بأنه ينبغي علينا أن نوسع المنهاج ليشمل العمل في المجتمع المحلي. وبموجب هذا يكتسب الطلاب مسؤولية اجتماعية وسياسية ومهارات فيما هم يتعلمون مناقشة أخلاقيات المؤسسات التي ينتمون إليها ويتناولونها بالنقد حين تقصر عن تحقيق المثل الموضوعة. ويريد جيرو من المعلمين تغيير طبيعة التعليم المدرسي بحيث يكون باعثاً على مزيد من التحرر وأقوى من أن يكون صدى ضعيفاً للمطالبة بنظام اجتماعي[13]. كما يعتقد بأن لدى المعلمين القدرة على التغلب على النمط الاجتماعي الذي يقوم باضطهادهم. وأن المدارس ووسائل الإعلام هي مواقع تتشكل فيها الهويات الذاتية ويعاد تشكيلها. ويرى أن المنازعات يجب أن تكون جزءاً من المنهاج لأنها وسيلة مشروعة للحصول على ملجأ في مجتمعات تفتقر للمساواة وكذلك لأنها منهل مؤكد للحيوية والتجديد[14]. وللمعلمين أن يعارضوا المنهاج الرسمي على أساس من خبراتهم وقراءاتهم النقدية ومناقشاتهم مع الآخرين. ولئن يكن من السذاجة

الاعتقاد بان بوسع المدرسة إيجاد الشروط لتغيير المجتمع الأوسع فإنه بوسع المعلمين والطلاب محاولة تغيير ممارساتهم ووعيهم باعتبار ذلك جزءاً من استراتيجية أوسع لتغيير المجتمع.

وعلى سبيل المثال، يتعلم الطلاب، في منهاج الإحصاء عند مارلين فرانكنستاين، إدراك أهمية الاستدلال الكمي في تنمية الوعي النقدي وفهم الطرق التي يغذي بها الشعور بالقلق والخوف من الرياضيات سيطرة السلطة والعقائد[15]. ويستقصي الطلاب حقيقة أن الإحصائيات محايدة ولكن الإحصائيات الرسمية تنتقى لكونها أشد فائدة للمفكرين المحافظين منها للراديكاليين. ويقوم الطلاب بتحليل المعرفة الإحصائية للكشف عن مصالح كامنة وطرائق في جمع المعلومات والنظر في ما يمكن تقديمه من معرفة جديدة تتفق مع إنسانيتهم وتطوير حياتهم. ويتعلم الطلاب كيف تجعل الحكومة النسبة المخصصة للإنفاق العسكري من الميزانية الفيدرالية تظهر أصغر من الحقيقة بالتوسل بأساليب مثل ضم صناديق «الائتمان» كمخصصات للخدمات الاجتماعية بينما توجه النفقات المخصصة للجوانب المتصلة بالحرب، مثل إنتاج الرؤوس النووية وبرنامج الفضاء وما شابه إلى مختلف البنود غير العسكرية في موازنة وزارة الطاقة. ويعالج طلاب فرانكنستاين أساطير مثل الاعتقاد بأن برامج الرفاه الاجتماعي مسؤولة عن تدني مستوي المعيشة بتكليف الطلاب بالقيام ببحوث يستخدمون فيها عمليات حسابية حول المبالغ المخصصة للفقراء مقابل ما يخصص للأغنياء ليكتشفوا واقع أن أموال «الرفاهة» الموجهة للأغنياء تجعل أموال الإعانات الحكومية الموجهة للفقراء تبدو قزمة.

وفي السعي إلى فهم أسباب القلق من الرياضيات يتعلم الطلاب كيف تؤدي البنى القائمة في مجتمعنا إلى الاختلاف في التأثر بهذا القلق بحيث تتأثر بعض الجماعات أكثر من غيرها، وكيف يساهم الناس في عجزهم أمام الرياضيات.

ويرى الطلاب أيضاً أن التمييز في المعاملة القائم على أساس العرق والطبقة يتصل بتجنب الرياضيات ويناقشون أولئك الذين يقصرون بحثهم في القلق من الرياضيات على العلاقة بين النوع وتعلم الرياضيات.

قدمت جين آنيون[16] دليلاً يدعم نظرية المنهاج الذي يعيد إنتاج المعرفة ـ أي أن المعرفة التي تقدمها المدرسة تخلد البنى السياسية والاقتصادية القائمة، وذلك حين جمعت بطريقة دراسة الحالة معطيات حول المعرفة التي تعلم في المدارس الابتدائية في بيئات طبقية مختلفة. وتفيد هذه المعطيات بأنه في حين تتشابه الموضوعات والمواد التي تقدم في مدارس الطبقات العاملة والوسطى والغنية والنخبة، فإن الفوارق تتجلى في خبرات الطلاب والمناهج في تلك المدارس.

ففي مدارس الطبقة العاملة لا يتم تدريس الطلاب تاريخهم ـ أي تاريخ الطبقة العاملة ـ على الإطلاق، ويشدد المنهاج على الاستظهار بدلاً من التفكير المبدع. والفكرة الرئيسة المهيمنة التي يقوم عليها المنهاج إنما هي مقاومة الطالب. لذلك على المعلم أن يتشدد في حفظ النظام والانضباط في الصف لكي يفرض على الطلاب المنهاج الذي يتألف من الأساسيات وأوراق العمل. وعلى العكس من ذلك ما يجري في مدارس الطبقة الوسطى حيث ينظر الطلاب إلى المعرفة على أنها حقائق وتعميمات يمكن مقايضتها بدخول الجامعة أو بوظيفة أفضل. فالفكرة الرئيسة الشاملة المهيمنة هنا هي الممكن.

أما في المدرسة التي يرتادها أبناء الأثرياء فإن الطلاب يدركون المعرفة بوصفها نشاطاً شخصياً يتصل بأشياء أو أفكار. وهؤلاء يتعلمون السبل لاستخدام الأفكار لأغراضهم الخاصة. فالفكرة الرئيسة المهيمنة في هذه المدرسة إظهار الصفة الفردية المميزة، لأن هؤلاء الطلاب يعتمدون على أنفسهم في التفكير والعمل في مشاريع مبتكرة والاكتشاف بالمعاينة الشخصية وتشدد التربية المدرسية على القيم الفردية وغلبتها على القيم الإجتماعية.

والفكرة الرئيسة المهيمنة في مدرسة أبناء النخبة وذوي المناصب هي التميز والتفوق. والطلاب يرون المعرفة نتيجة لقوانين عقلانية وإجماع الخبراء، وليست اكتشافاً شخصياً. ويوفر للصغار هنا موضوعات ذات قيمة اجتماعية بارزة وتقدم لهم نظرات تحليلية معمقة حول النظام الاجتماعي. وذلك لأنه يتم إعدادهم للحكم وممارسة السلطة وفرضها.

لئن كانت آنيون قد خلصت من دراستها إلى أن المنهاج بعيد إنتاج المعرفة للابقاء على هيمنة الطبقة الاجتماعية، فإنها شعرت بأن المنهاج يقدم امكانات للتغيير أيضاً. وقد تفرض مقاومة الطلاب من أبناء الطبقة العاملة إعادة هيكلة الايديولوجيا الرأسمالية. ومن جهة أخرى، قد يصاب الطلاب من أبناء الطبقة الوسطى بالإحباط نتيجة وعود زائفة بمكاسب عظيمة تواكب العمل الشاق فيتحولون عندئذٍ إلى نقاد للنظام. وقد يتبين الطلاب في مدارس الأثرياء وجود عوامل لا عقلانية في المجتمع أثناء انهماكهم في جهودهم الفردية لجعل العالم موضوعاً مفهوماً. ويمكن أن يكتشف الطلاب في مدارس النخبة الفارق بين استخدام المعرفة للمتعة واستخدامها في الحفاظ على السيطرة في وجه منافسة الآخرين. علاوة على ذلك، فإن المتعلمين في هذه المدرسة قد يدركون الحاجة إلى تدمير النظام لأنهم يرون كيف يتوجب على المرء في ظل النظام الرأسمالي استغلال الآخرين.

إن نظرة آنيون المتفائلة التي ترى أن التغيير عبر المقاومة ممكن في وجه إعادة إنتاج المعرفة، تعتبر إشارة إلى اتجاه جديد في النظرية النقدية. ففي حين أن الانتقادات السابقة التي تناولت المنهاج غلبت عليها الحتمية، فقد كانت تنيط بالعنصر البشري أدواراً ضعيفة، فإن بعض المفكرين النقديين يقرون اليوم بأن المدارس لا تقوم بأكثر من إعادة إنتاج العلاقات الاجتماعية التي تلبي المطالب الرأسمالية. ويجري الآن تعديل لغة النقد لتتضمن لغة الإمكان.

إعادة البناء البيئي: تواجه فكرة الماركسية الجديدة القائلة أن الماضي يمثل الهيمنة والمستقبل يقدم مجموعة من الاحتمالات الواسعة بالشك من الذين يريدون بعث التقاليد القديمة لشعوب العالم الثالث التي تؤكد استمرار الحياة في وجه الأزمات، كما يتحدون الرأي بإمكان أن يتحقق التقدم بتدمير الطبيعة. وقد أخذ وليم بينار وسي. ايه. باورز على الدراسات النقدية عدم استجابتها للأزمة البيئية (ازدياد أعداد البشر بما يزيد عن الغذاء وانقراض الأنواع والتلوث والخ[17]) ويذهب الكاتبان إلى أن الأزمة البيئية تفرض الأخذ بطريقة جديدة في التفكير بشأن حرية البشر وأشكال المعرفة التي تسمح ببقاء هذه الأرض. ووصفا ضمن منهاجهما أساليب مناسبة لهذا الهدف ـ أساليب زراعية تقليدية تعود إلى فترات سابقة ومعارف شعبية في الفنون، وروايات من ثقافات أخرى حفظت علاقات بيئية مستدامة.

تتزايد المناهج التي تجمع الأطفال والطبيعة معاً[18]. فالبرامج كالتي نصادفها في مدرسة غليت الابتدائية في اوستن، بولاية تكساس تهدف إلى تنمية حساسية بيئية وجدانية ووجهات نظر أخلاقية حيال الطبيعة، ومعرفة بالأزمات البيئية، وعناية شخصية بسلامة العالم. وفي هذه المدرسة يملك الأطفال أكثر من 100 حيوان من مختلف الأنواع ويحترمونها ويحيطونها برعايتهم، وينشغلون في إعادة تدوير المواد، والعمل في حديقة عضوية واسعة وبيت زجاجي. كذلك يقدم مشروع بروجكت وايلد (ورشة عمل في تخطيط التعلم) وهو برنامج بيئي يستخدم على نطاق واسع، مقاربة تعتمد على عدد من فروع المعرفة المتداخلة فيما بينها ويشدد على الوعي بالحياة البرية والقيم الإنسانية من حيث صلتها بالطبيعة والأنظمة البيئية، وصيانة الموارد الطبيعية والقضايا البيئية والتصرف البشري المسؤول. وقد تؤدي إعادة بناء البيئة إلى إعادة إحياء النقاش حول منهاج الماركسية الجديدة من إعادة إنتاج المعرفة، والمقاومة، وعلم التربية النقدي، إلى

الاهتمام بما لدى الشعوب الأوائل من معرفة بالعلاقات البيئية والتقنيات المتفقة مع الرأي بأننا نحن البشر لا نستطيع البقاء باستقلال عن بيئتنا، وأن حريتنا وتقدمنا يعتمدان على البيئة الحيوية الأوسع التي نحن جزء منها.

المستقبليون

يدعو منهاج المستقبليون إلى اتخاذ قرارات متأنية بشأن عالم المستقبل (يوتوبيا). ويدرسون الاتجاهات ويقدرون النتائج الاجتماعية التي تنبئ بها الاتجاهات، ثم يحاولون الترويج لأشكال المستقبل المحتملة التي يرونها "جيدة" والحيلولة دون تحقق ما يرونه «سيئاً» منها.

يشتمل المجتمع على العديد من المستقبليين فجمعية مستقبل العالم، وهي مؤسسة غير سياسية ولا تتوخى الربح المادي، تضم 16000 عضو من بينهم علماء اقتصاد وفلاسفة وحتى مراقبي كوكب الزهرة. ولكن المستقبليين على العموم لا يحاولون التنبؤ بما سيقع خلال 10 سنوات أو 15 سنة، بل بالأحرى يحاولون الاتفاق على ما يريدون له التحقق ليتمكنوا من اتخاذ خيارات أشد ذكاء.

فوائد التخطيط المستقبلي: كان الراحل هارولد جي. شين، الأستاذ بجامعة انديانا، يمثل الذين يدعون إلى إعادة البناء الاجتماعي، الذين يستخدمون التخطيط المستقبلي أساساً لوضع المنهاج[19]. وقد حث شين على الأخذ ببرنامج لتخطيط المستقبل، وليس التخطيط للمستقبل. وأكد يومئذٍ، شأنه شأن الدعاة إلى إعادة البناء الاجتماعي، على سلطة الأشخاص في تشكيل مصيرهم والإيمان بأنهم غير مقيدين إلى مستقبل لا مهرب منه ولا بد لهم من الانصياع له.

وكان من شأن شين أن يلزم مطوري المنهاج بدراسة الاتجاهات أولاً. تلك الاتجاهات التي قد تكون تطورات تكنولوجية جرى تحديدها بمساعدة خبراء في فروع المعرفة الأكاديمية. وتشمل هكذا اتجاهات الحد من العلل الوراثية وإطالة الأجل المتوقع للحياة، ووسائل كيميائية لتنشيط قوة الذاكرة، والتعليم في المنزل

بوساطة التكنولوجيا. كذلك يمكن أن تكون الاتجاهات مشكلات مسجلة في قوائم كتلك التي تصادف في أدبيات الكوارث (مثلاً المجاعة، وتضاؤل الموارد والتلوث). وكان شين يطالب المربين الذين درسوا الاتجاهات بأن يقوموا مع عدد كبير من المشاركين بتحليل عواقبها. وقد يكون من هذه العواقب بيوت التبني الإلزامية لأطفال تعد بيوتهم الأصلية مؤذية لصحتهم البدنية والعقلية، والشروط السايكولوجية اللازم توفرها في المرشحين للمناصب العامة، واستخدام العلاج الكيميائي الحيوي لتحسين المزاج والذاكرة والتركيز ومعالجة الاتجاهات المضادة للبيئة، والنمو المضبوط. ويمكن للأخصائيين المحترفين (أولئك الذين يتمتعون بمعرفة الخبير) أن يقرروا ما إذا كانت العواقب الموعودة تؤدي إلى الأنسنة Humanize أم إلى عكسها. بيد أن القرار النهائي حول ما هو مرغوب، على أية حال، بيد المعنيين (الإجراءات التي يستخدمها المستقبليون في وضع الغايات موصوفة في الجزء الثاني).

يتسم غالبية الدعاة إلى إعادة البناء الاجتماعي بالوضوح الشديد في موضوع الدور المناط بالخبير الاختصاصي في تحديد السياسة الاجتماعية. فلئن كان هؤلاء يتوسلون بالخبراء في تحليل المشكلات الاجتماعية المعقدة فإنهم لا يدعون أمر حل هذه المشكلات كلياً للخبراء. «ففي مجال السياسة الاجتماعية من المألوف أن تغدو القرارات التي يتخذها الأشخاص حين تتوفر لهم كل السبل لمعرفة الحقائق، أكثر حكمة، على المدى البعيد، من تلك القرارات التي تتخذها أية طبقة أو جماعة مفردة. فالإعجاب الشديد بالخبير ليس سوى المقدمة لنشوء شكل ما من المجتمع السلطوي[20]». ويفضل دعاة إعادة البناء الضغط على المجتمع لاتخاذ القرارات وتنمية قيام إجماع اجتماعي واضح على تعريف ما المقصود بـ «الحياة الطيبة». ولبلوغ هذا الإجماع ينبغي أن نأخذ بعين الاعتبار ما يحمله الأطفال والأبوين والمشرعين والمعلمين من أفكار. وهذه الأفكار التي ترى أن الجماعة تتمتع بالأفضلية يجب أن تصبح الأساس لتحكم «قسري مشترك» من أجل غاية جديرة بالتقدير اجتماعياً.

توصيات نموذجية من المستقبليين في منهاجهم المستقبلي يركز أصحاب إعادة البناء الاجتماعي على استغلال الموارد، وتلوث الهواء والماء، والحرب، وأثر ازدياد السكان وعدم المساواة في استخدام الثروات الطبيعية، والدعاية، وخاصة في وسائل الإعلام، وضرورة ضبط النفس لصالح البشر إخوة الإنسان. فمثلاً، إن الراحل نيل بوستمان، في نظرته إلى المستقبل اعتبر التلفزيون بمثابة منهاج خطير- نظام معلومات صمم خصيصاً للتأثير والتعليم والتدريب وتثقيف حقول اليافعين وشخصياتهم - ينافس منهاج المدرسة. وأنه منهاج خطير لأنه (آ) يركز على الاهتمام بالحاضر (لا يشجع على الإفادة اللاحقة)؛ (ب) يستأثر بالانتباه (الاستمتاع أهم من محتوى المادة المعروضة)؛ (ج) يركز على الصورة (يضعف القدرة على استخدام المحاكمات العقلية المجردة والموضوعية)؛ (د) يركز على الانفعال (غير عقلي)؛ (هـ) غير متماسك إلى حد بعيد (يؤدي إلى العزلة وعدم التواصل). ويعرض بوستمان مستقبلاً يواجه فيه المنهاج المدرسي التلفزيون ويقدم عرضاً معقولاً لغايات فروع المعرفة ومعناها والعلاقات المتبادلة فيما بينها. ويمكن استخدام التطور التاريخي للبشرية، مثلاً، في توحيد تعليم الفلسفة والعلوم، واللغة والدين والمفاهيم الثقافية[21].

التكيف الاجتماعي مقابل إعادة البناء الاجتماعي

إن التكيف الاجتماعي وإعادة البناء الاجتماعي يستمدان معاً أهدافهما ومحتواهما من تحليل المجتمع الذي تخدمه المدرسة. وعملية تطوير المنهاج التي تهدف إلى تلبية حاجات اجتماعية، مثل برامج التعريف بمرض الايدز والتربية الجنسية والتأهيل للأبوة والأمومة وحملات مكافحة الإدمان المخدرات غالباً ما تتصل بالتكيف أكثر مما تتصل بإعادة البناء. ومثل هذا المنهاج يقدم آلية لتكييف الطلاب مع ما تعتقد بعض الجماعات أنه استجابة مناسبة لضرورات ماثلة داخل المجتمع. والتكيف الاجتماعي يختلف عن إعادة البناء الاجتماعي من حيث أنه لا تجري أيه محاولة عادة لتطوير وعي نقدي بالمشكلات الاجتماعية والتصرف

بشأنها. ويقوم أسلوب التكيف الاجتماعي على إعطاء معلومات ووصفات للتعامل مع ما يصادفهم من أوضاع، بدلاً من السعي إلى إحداث تغيير أساسي في بنية المجتمع التي تكمن فيها المشكلات. حيث يقوم دعاة التكيف الاجتماعي بدراسة المجتمع ليروا ما يمكن للطلبة انجازه، ليحصنوا أنفسهم في عالم الواقع والتلاؤم مع المجتمع، بينما ينظر دعاة إعادة البناء إلى المجتمع وهدفهم بناء منهاج يمكن الطلاب من تحسين العالم الحقيقي وجعله أفضل.

إن التعليم من خلال الخدمات ـ أي المشاريع التي يتطوع فيها الطلاب للعمل في دور رعاية المسنين، والتعليم وتنظيف البيئة وما شابه ذلك يدعم التعلم ويعيد اتصال الطلاب بالمجتمع المحلي. بيد أن مشاريع الخدمات هي عموماً أمثلة على التكيف أكثر منها أمثلة على إعادة البناء الاجتماعي. ويمكن توضيح الفرق بين التكيف الاجتماعي وإعادة البناء بقصة معلم وطلاب لم يقصدوا تنفيذ منهاج إعادة البناء الاجتماعي، ولكنهم قاموا مع ذلك بتنفيذه بسبب من تداعيات الأحداث.

وفحوى القصة أن هؤلاء الطلاب كانوا يتولون مشروعاً في مادة البيولوجيا، اقتضى منهم إجراء اختبارات لدراسة نقاء المياه، ومن ذلك رصد مستوى البكتيريا. وقد أظهرت الفحوص التي قاموا بها ارتفاع معدلات البكتيريا في الشواطئ القريبة. فسعى الطلاب القائمون بالمشروع إلى مناقشة الأمر مع المسؤولين في دائرة المياه المحلية، حيث كان معمل معالجة مياه المجاري يصب نفاياته قرب الشواطئ التي يرتادها الناس، وذلك قبل إطلاع الجمهور على النتائج التي توصلوا إليها في هذا الشأن. لكن المسؤولين ردوا الطلاب على أعقابهم ورفضوا السماح لهم بالإطلاع على سجلاتهم الخاصة بمعدلات البكتيريا. فتقدم المدرس والطلاب بطلب رسمي للسماح لهم بالإطلاع على السجلات استناداً إلى قانون حرية تدفق المعلومات ليتمكنوا من المقارنة بين ما توصلوا إليه من نتائج وما تحتوي عليه سجلات دائرة المياه.

أثار الكشف عن النتائج التي توصل إليها البحث ردود فعل المجتمع المحلي. وأخذت وسائل الإعلام بنشر التحقيقات حول نشاطات المدرسة وعرضت القضية وعلاقة الأمر بتلوث البحر في أماكن أخرى؛ وبدأ المركز الصحي المحلي بتسجيل ما يرد من شكاوى من إصابات تتصل بوجود البكتيريا في مياه البحر. وفي النهاية طلبت وزارة البيئة في الولاية من هيئة المياه إجراء تحسينات في منشأة معالجة مياه المجاري. فيمكن والحالة هذه أن ينتمي المشروع وتطوره إلى إعادة البناء الاجتماعي بسبب الدور الذي اضطلع به الطلاب في تغيير وعي المجتمع المحلي حول تأثير البشر في البيئة. وقد أدت تلك التغييرات التي طرأت على وعي المجتمع المحلي إلى إعادة توزيع المخصصات لغرض وقاية البيئة، ولربما تحقق للطلاب أمرين معاً وهما الشعور بسلطتهم ومسؤوليتهم من خلال نشاطاتهم وفكرة تعرضهم لايدولوجيا الدولة المهيمنة التي وجدت تعبيرها في دور دائرة المياه[22].

الأسس السيكولوجية لإعادة البناء الاجتماعي

يعتمد أصحاب إعادة البناء الاجتماعي، في جهودهم الرامية إلى تحدي المعتقدات التي تقرع ناقوس الموت والعذاب والتشرد، على نتائج أبحاث اجتماعية ثقافية تتصل بآراء فردية وجماعية حول العالم. فقد قدم روي وجودي ايدلسن[23]، مثلاً، ما استخلصاه من نتائج عن أثر خمسة معتقدات أساسية في التسبب بتكوين القوالب الذهنية الثابتة والتجريد من الصفة الإنسانية والنزاع:

التعالي: «نحن قوم متميزون».

الظلم: «لقد أصاب جماعتي إجحاف».

الضعف: «إن وضعنا في خطر».

الشك: «لقد تصرف آخرون بما ينال منا».

العجز: «ليس بيدنا حيلة».

ومع ذلك هناك ضمن الجماعات تنوعاً واسعاً مصدره اختلاف التعليم والمهنة والتجربة الشخصية والنزعات الطبيعية. كذلك فإن التأويلات الاجتماعية الثقافية تعلي من شأن الفكرة القائلة أن الأفكار المشتركة والمسلمات عن العالم، في المجتمعات والجماعات، تنشأ عن تجارب مشتركة. وهناك إستراتيجية رئيسة يلجأ إليها أصحاب إعادة البناء الاجتماعي تقوم على طرح المنطلقات المتفق عليها وإبرازها لتبلغ مستوى الوعي. فمثلاً تقوم ربيكا باول[24]. في منهاج الدراسات الأدبية الذي وضعته لدراسة المشاركة الديمقراطية، بحفز الطلاب من مختلف الأعمار والبيئات الاجتماعية، على النظر إلى ما هو أبعد من مسلماتهم الثقافية المحدودة ليتبينوا أنهم جزء من حوار إنساني أوسع وأن بوسع البشر التأثير في الظروف المحيطة بهم. وتقوم مقاربتها السيكولوجية لموضوع تعلم القراءة والكتابة على الافتراض بأن بمقدور الناس الانتقال من (آ) امتلاك رموز اللغة المكتوبة إلى (ب) استيعاب مجموعة من النصوص المدونة ثم إلى (ج) مستوى أعلى يستخدمون فيه مبادئ القراءة والكتابة لتغيير مظاهر ثقافية ذات شأن في المجتمع.

السيكولوجيا الثقافية بوصفها مصدراً

تفسر السيكولوجيا الثقافية طرق القوى الثقافية في السيطرة على أفكار الفرد ومعتقداته وأفعاله. وتتضمن هذه التفسيرات كيف تتشكل المواقف وكيف تحدد القوى الثقافية ما هو حقيقي وما ينبغي أن يكون صحيحاً. وقد يتصرف أصحاب إعادة البناء الاجتماعي على أساس هذه التفسيرات فيما هم يحاولون مساعدة الضحايا، وحماية الناس من الظلم وإصلاح مؤسسة أو تدميرها.

مايكل كول[25] عالم مختص بعلم النفس الثقافي ويعني بعملية التفكير في بيئات معينة، وخاصة الطرق التي تنظم بها جماعات مميزة أنشطة حياتها اليومية. وبدلاً من اعتبار الأفراد مجرد متلقين سلبيين للمعلومات من بيئتهم، يعتقد كول أن البشر يقدحون زناد التطور الفكري والثقافي من خلال النشاط الاجتماعي. وفيما يلي المعتقدات الأساسية لعلم النفس لدى كول:

- ليس للناس على الدوام يد في اختيار الظروف التي تجري فيها أفعالهم.
- يتشكل العقل من خلال نشاط يتحقق بصورة مشتركة والعقل بالتالي بنية مشتركة وموزعة.
- يتشكل العقل خلال فعالية تجري في المحيط المحلي وأحداث الحياة اليومية.
- تقع التغيرات في ثقافة ما أو مجموعة من الممارسات التي تحمل معان وتصوغ هويات، حين تقصر الثقافة القائمة عن تلبية احتياجات الجماعة أو المجتمع.

كذلك يحمل ريتشارد شويدر[26] فكرة أساسية مؤداها أنه ما من بيئة ثقافية مستقلة عن المعاني التي يستمدها البشر من هذه البيئة وأن الأفراد يتغيرون بمشاركتهم في البيئة الثقافية الاجتماعية. ويذكر شويدر «عوالم قصدية Intential words» حيث الأشياء توحد بسبب من المعاني «التصورات» التي نضفيها عليها واستجاباتنا لها. وهذه العوالم القصدية تؤثر في أحكامنا وممارساتنا وحدسنا وما شابه، وتحدد للأفراد طرائق تفكيرهم وتصرفاتهم. وفضلاً عن ذلك يعرف شويدر البشر بأنهم «أشخاص قصديون» أي أفراد يمكن لمقاصدهم وآرائهم أن تثير اضطراباً وإزعاجاً للعالم القصدي. وبالتالي فإن التفاعل بين الحقائق التي تأتي بها ثقافة ما والفرد الذي يتشكل بفعل هذه الحقائق قد يحدد للمجتمع استقراره أو تحوله ونطالع في الجدول 2-2 خمسة أنماط من العلاقات التي وجد شويدر أنها تربط بين الثقافة ومقاصد الفرد.

ويقوم الأوصياء المحليون على العالم القصدي ـ وهم الأبوان، والمعلمون والقادة، والباحثون ـ بتمثيل هذا العالم وهم الذين يقدرون كيفية تدبير الموارد والمناسبات، مثل الطقوس والعادات، وإدارتها وذلك من أجل تقوية تطابق الطالب معها، ثم كيف يكون العقاب لضمان الامتثال والإذعان لها. وقد وجدنا أصحاب إعادة البناء الاجتماعي يكشفون في علم التربية النقدي الذي يأخذون به نهج الأوصياء في تشكيل هوية الطالب إضافة إلى تكوين وعي لدى الطالب بالمؤثرات غير الرسمية التي تسهم في ذلك ـ المجتمع المتحد وأدواته ـ من وسائل الإعلام والتقانة والمؤسسات الحكومية والسياسات.

ولقد بعث أصحاب إعادة البناء الاجتماعي والاختصاصيون بالمناهج من مختلف الاتجاهات مذهب ليف فيغوتسكي (1896–1934) في علم النفس الاجتماعي التاريخي. وكان فيغوتسكي قد عرض في كتاب «العقل والمجتمع» Mind and Society مفهوم مناطق النمو المتدرج Proximal development التي تميز قدرة الطالب على حل المسائل بمساعدة شخص آخر. وتشتمل هذه الفكرة على (1) التعلم بمساعدة الآخرين يمكن أن يعزز النمو (ليس من الضروري الانتظار لبلوغ مرحلة معينة من النمو قبل الانتقال إلى نشاط فكري أعلى)، (2) بالتفاعل المتعاون مع المعلمين والأقران والأبوين وسوى هؤلاء يستوعب الطالب العلاقات الاجتماعية في البيئة الثقافية ويتعلم التفكير بطرق البيئة الثقافية عوضاً عن الطرق الفردية.

رأى فيغوتسكي شأنه شأن ديوي أن غرفة الصف تعتبر تنظيماً اجتماعياً يمثل المجتمع الأوسع، ولكنه عوضاً عن اعتبار الفرد أداة للتغيير الاجتماعي رأى أن المنهاج وتنظيم الصف هما وسيلتان لتغيير الفرد. فالطلبة عنده يجب إدماجهم في أعراف وثقافة البنية الاجتماعية الأوسع وأن يصبحوا أعضاء منتجين في ذلك المجتمع.

الجدول 2-2 مقاصد ثقافية وذاتية

العلاقة	الثقافة	الشخص
ايجابية	تدعم قصد الشخص	
سلبية	تضعف القصد الشخصي	
فعالة		يبدع أو يختار عالمه القصدي
تفاعلية	الآخرون يبدعون أو يختارون العالم القصدي على ضوء قصد ذلك الفرد	
سلبية	يعيش الشخص في عالم أبدعه أو اختاره سواه	

إذن كيف يمكن اعتبار فيغوتسكي مساهماً في إعادة البناء الاجتماعي؟ الحق أن فيغوتسكي كان قد حدد صور المعرفة البارزة والمهيمنة والتي يجب أن تكون بغية كل المتعلمين ـ أي المعرفة الرمزية أو المجردة التي نجدها في المواد الدراسية الأكاديمية من لغة ورياضيات وعلوم وتاريخ وعلم جمال ـ المحددة بالمفاهيم القوية والأدوات اللازمة للتعبير عنها. ثانياً عرض فيغوتسكي نشاطات تمارس في الصفوف وتشغل مجموعات صغيرة من المتعلمين ووسطائهم في مهمات، بالرغم من كونها مستمدة من عالم الحياة اليومية للطالب فإنها أساس البناء للوصول للغايات المنشودة. وتعرض هذه النشاطات خبرات منطقة النمو المتدرج لكافة المتعلمين، بصرف النظر عن اختلاف العمر والجنس والخلفية التي يصدرون عنها. والواقع أن الفوارق بين الطلاب كانت تعتبر ميزة اجتماعية من شانها أن تؤدي إلى فوارق في تطور وتوظيف الخلفية الثقافية الفرعية في التعلم والاشتراك في بناء المعرفة. وبذلك فإن التفاوت في فرص التعلم يتقلص إلى الحد الأدنى. ثالثاً يقدم منهاج فيغوتسكي مجالاً واسعاً للتعلم التلقائي ويوفر التشجيع للطلاب استخدام الأدوات المكتسبة حديثاً لأغراضهم الخاصة، فيسهمون بذلك في الاتصال الوثيق بالموضوع والتعميمات.

علم النفس التحليلي وإعادة البناء الاجتماعي

يعتقد المحللون النفسيون أن الأطفال يتم استيعابهم في التقاليد الاجتماعية لثقافتهم الخاصة عبر عملية التطابق مع الأبوين أولاً ثم مع ممثلي المحيط الثقافي الأوسع.

وقد ذهب فرويد بنظريته إلى أن الأطفال يقسرون على قبول القواعد الثقافية والأعراف عبر عملية الثواب والعقاب، ولكن الأنا العليا تتولى فيما بعد دور سلطة خارجية تفرض الانصياع الاجتماعي حين يصبح المرء فرداً من أفراد المجتمع. كذلك يعزى التمرد إلى ضعف التطابق مع سلطات المجتمع والقصور عن بلوغ الإشباع في ظل التقاليد الاجتماعية.

والثقافة عند فرويد صنو للحضارة من حيث أن الضرورة تفرض قيوداً على حرية المرء في التصرف. والمجتمع المثالي عنده لا يتحقق بالحرية بل بالمساواة في المعاملة لكافة أعضاء المجتمع. ذلك أن الأفراد في ثقافة معينة يتنازلون عن القدر الكبير من سعيهم إلى المتعة مقابل حصولهم على الأمن[27].

والمجتمع المتعسف مجتمع تحظى فيه القلة الممتازة برعاية خاصة، بينما يفرض على الكثرة معياراً مختلفاً من السلوك. وأما السخط فيأتي حين يفرض مجتمع ما الشدة والظلم وتزيد فيه المحظورات على المكافآت. وقد رأى فرويد أن هكذا مجتمع يرجح فيه عدم الاستقرار ويكون من شأن الجماهير أن تثور على الظلم.

المقدمات التاريخية لإعادة البناء الاجتماعي

ترجع الأفكار التي يأخذ بها جماعة إعادة البناء الاجتماعي إلى قرون مضت. فقد رأى أفلاطون في كتابة الجمهورية أن التربية هي الأساس لبناء مجتمع أفضل. كذلك فإن [القديس] أوغسطين في كتابه «مدينة الله» كان قد طرح السؤال الذي أعاده إلى الحياة الدعاة لإعادة البناء الاجتماعي عما إذا كانت الأهداف المثالية ممكنة البلوغ. ومع أن ماركس اعتقد بأن التربية كانت تستخدم لدعم الطبقة الحاكمة بوساطة المناهج الرسمية والخفية معاً، إلا أنه كان يعتقد أيضاً أن بوسع التربية بمفردها أن تطيح بمصالح الأثرياء وتخدم الشعب. وكان المربون الأوائل في الولايات المتحدة أمثال هوارس مان وفرانسيس باركر وجون ديوى، ينظرون إلى التربية كطريق لتغيير الأفراد والمجتمع معاً، وإن كان هؤلاء الأعلام مصلحين أكثر منهم ثوريين.

وجد آرون شولتز في تحليله لمختبر ديوي للمنهاج المدرسي وكتاباته ونشاطاته السياسية، أن ديوي فقد إيمانه بإمكانية المدرسة أن تكون الهيئة الأساسية في تغيير المجتمع بل بوسع الأفراد أن يحدثوا تحسينات في أوضاعهم المحلية وربما

انضمت المدارس إلى التيارات الاجتماعية الراهنة التي تتحرك للتصدي للقوى الاقتصادية والسياسية ووسائل الإعلام التي تشكل عوائق أمام قيام مجتمع أكثر عدالة[28].

ظهرت ملامح من تيار إعادة البناء الاجتماعي في المنهاج الأمريكي في العشرينيات والثلاثينيات من القرن العشرين. فكان هارولد رغ مهتماً بالقيم التي ينبغي أن تعمل المدرسة من أجلها. فحاول أن يستحث أقرانه لملاحظة «التخلُّف» بين المنهاج، وهو «عملاق كسول»، والثقافة بما تتسم به من تغير سريع الخطى والتشوش الاجتماعي المذهل الناجم عنها. وكانت السمة الغالبة للكتب التي وضعها وتدريسه وريادته المهنية روح النقد الاجتماعي. فقد كان يريد من المتعلمين أن يستخدموا المفاهيم الوافدة حديثاً من العلوم الاجتماعية وعلم الجمال لتحديد المشكلات الاجتماعية الراهنة وحلها. فكان رغ وزميله جورج كاونتس، صاحب كتاب «هل تجرؤ المدرسة على إقامة نظام اجتماعي جديد؟» Dare the School Build a New Social Order? بين المفكرين الرواد الذين دعوا المدرسة للبدء بإنشاء مجتمع «جديد» و «أكثر عدلاً»[29].

في أوائل الخمسينيات من القرن العشرين حدد ثيودور براميلد الملامح المميزة لإعادة البناء الاجتماعي[30]. فهو أولاً، يؤمن بالالتزام ببناء ثقافة جديدة، إذ كان على قناعة راسخة بأننا نعيش وسط فترة ثورية ينبغي أن يتولى فيها الناس العاديون السيطرة على المؤسسات الأساسية والثروات كافة إذا كان للعالم أن يغدو ديمقراطياً حقاً. وعلى المعلمين أن يتحالفوا مع الشعب العامل المنظم. وينبغي العثور على وسيلة لتجنيد الغالبية من الناس من كافة الأعراق والأديان في قوام ديمقراطي ضخم يتمتع بالقوة لفرض سياساته. ويجب أن تحظى بنية النظام الجديد وأهدافه وسياساته بموافقة الرأي العام وأن يتم تنفيذ ذلك كله بدعم شعبي.

ثانياً، كان براميلد يعتقد بأن على المدرسة أن تكون عوناً للفرد، ولا يقتصر ذلك على مساعدته في نموه من الناحية الاجتماعية وحسب، بل وليتعلم المشاركة في التخطيط الاجتماعي أيضاً. ولكن المنتمي إلى إعادة البناء الاجتماعي لا يريد المبالغة في طرح قضية الحرية الفردية. بل إنه عوضاً عن ذلك، يرى أن على المتعلمين معرفة كيف يجعل المجتمع جماعة من الناس على ما هم عليه. كما يجب عليهم أن يجدوا السبل لإشباع حاجاتهم الشخصية عبر إجماع المجتمع. ثالثاً، يتعين على المتعلمين، حسب قول براميلد، أن يكونوا مقتنعين بصحة التغيير وضرورته. ولكن يجب عليهم أن يحملوا احتراماً للقواعد الديمقراطية أيضاً. وفي وضع نموذجي يعارض أصحاب إعادة البناء الإجتماعي استخدام الترهيب والتخويف والتشويه لفرض المساومة في محاولة لبلوغ «مجتمع اقتناع». بيد أنهم ينحازون ويشجعون الجميع على الأخذ بنظرة مشتركة حول قضايا حاسمة، والبت في شأن الحلول التي تنطوي على الوعد الأعظم بالنجاح، ثم العمل موحدين لتحقيق هذه الحلول. ويعتقد هؤلاء بأنهم يمثلون قيماً تأخذ بها الأغلبية، بصورة واعية أو غير واعية. فمعظم الناس، على ما يقولون، غير قادرين الآن على التصرف بمسؤولية، لأن الأقلية المهيمنة أقنعتهم بالامتناع عن ممارسة واجبات المواطن ـ هذه الأقلية التي تسيطر إلى حد بعيد على أدوات السلطة. ولذلك كان معظم الناس لا يمارسون المواطنة للدفاع عن مصالحهم ـ أي قيمهم الغالية ـ ولكن يمارسونها بسبب الندرة والإحباط والحرب.

ولئن أصبح أصحاب إعادة البناء الاجتماعي اليوم أقل نزوعاً إلى رؤى تفصيلية لما يمكن أن يصير إليه المجتمع، إذ يفضلون التركيز على توفير أمل بالغد للمتعلمين والشعور باحتمالات واعدة، إلا أن الفكر الطوباوي كان دائماً جزءاً من إعادة البناء الاجتماعي. ومن الطوباويين الكثيرين الذين كان لهم تأثير في التربية، روبرت أوين (1771–1850) ومن آثاره أنه قام في مصنع النسيج الذي كان يملكه في اسكتلندا بتقصير ساعات العمل وتحسين شروط

السكن والصحة لكافة العاملين. وانشأ المدارس للعمال الأطفال، ثم أحدث أول مدرسة حضانة لأطفال الأمهات العاملات. وفي عام 1825 أقام مجتمعاً تعاونياً على الحدود الأمريكية، في نيوهارموني بولاية انديانا مكرساً لتحسين تقدم البشر عبر تغييرات أساسية في الشروط الاجتماعية والبيئية. وقد بلغ عدد هكذا مستوطنات جماعية حوالي المائة في منتصف القرن التاسع عشر، (قام على تنظيم الكثير منها طوائف دينية)، وتأسست على مبادئ نظام التعاون الاجتماعي.

كذلك كان التكيف الاجتماعي شائعاً في المناطق الريفية في الثلاثينيات والأربعينيات من القرن العشرين حين طبقت المدارس التعلم الأكاديمي لتحسين مستوى الحياة في مجتمعاتها المحلية. ويمكن أن نجد بعض مظاهر التكيف الاجتماعي في مشروع إقامة مدرسة في هولتسفيل، بولاية ألاباما، في الأربعينيات من القرن العشرين، وكان الهدف منه إقامة مدرسة ثانوية ريفية معزَّزة في منطقة فقيرة[31]. وكان يطلب من الطلاب في هولتسفيل دراسة الاقتصاد المحلي في منطقتهم. وقد وجد الطلاب إن اقتصاد المنطقة يواجه مشكلات عديدة منها تلف كميات كبيرة من اللحوم. في المخازن، وشراء الفواكه والخضار المعلبة من خارج المنطقة بدلاً من الإقبال على مثلها مما ينتجه أهل المنطقة ذاتها، وتركيز بالغ على محصول واحد.

وقد استطاع الطلاب بالتعاون مع المزارعين المحليين تأمين قرض من إحدى الهيئات الحكومية وإقامة مسلخ ومعمل للتبريد. ثم شرع الطلاب بتوجيه من أحد المعلمين بتصنيع اللحوم وتأجير غرف التبريد. وسرعان ما تمكن هؤلاء الطلاب من تسديد القرض. ثم قاموا بالمزيد إذ أنشأوا حاضنة فراخ وأخذوا ببيع الصيصان للمزارعين وشراء البيض منهم بأقل من سعر السوق وجنوا الإرباح من ذلك. وانتقلوا بعدئذٍ إلى إدارة معمل للتعليب في المدرسة؛ وتركيب شبكة للمياه، كما شاركوا في تزويد البيوت بوسائل الراحة العصرية، وقاموا بشراء آليات

حديثة وتأجيرها للمزارعين أو تشغيلها لحسابهم؛ وفضلاً عن ذلك تولوا زراعة 65 ألف شجرة لمنع تآكل التربة؛ وقلموا 50 ألف شجرة خوخ ورشوها بالمبيدات الحشرية؛ كما أقاموا ورشات للأعمال الخشبية والآليات وصالوناً للحلاقة، وأصدروا صحيفة تغطي أخبار المنطقة وافتتحوا صالة لعرض الأفلام السينمائية، ومكتبة للألعاب وصالة بولينغ وتعاونية تبيع العديد من منتجاتهم، ومنها معجون للأسنان من صنع مختبرهم.

ولقد ازدهرت المشاريع القائلة بالمساواة بين البشر في الستينيات والسبعينيات من القرن العشرين مع ظهور مشروع هيدستارت، والمدارس الجاذبة كالمغناطيس، والقفز إلى الأعلى (التسريع) ومناهضة الفصل العنصري، ومدارس ستور فرنت سكول (التي تقدم مناهج بديلة متنوعة) وهذه كلها تقوم بنشر الوعي الثقافي والجذور الثقافية العريقة. وقد بدأ المعلمون يومئذٍ بمنهاج مناهض لحرب فيتنام والانحدار البيئي والتمييز بين الجنسين. وأدت هذه جميعها إلى رد الفعل الذي شهده عقد الثمانينيات ومنهاج مقيد يهدف إلى نقل المعرفة الأساسية وتوفير الحد الأدنى من معرفة الكتابة والقراءة للجميع وزيادة البرامج الأكاديمية في الثانويات.

وفي عقد السبعينيات ظهرت نظرية مثيرة للجدل تنادي بالتربية غير المدرسية وتذهب هذه النظرية إلى أن المدرسة كؤسسة على قدر عظيم من الوطأة يقتضي تفكيكها حالما أمكن. وقد عرض صاحب النظرية ايفان ايليتش في كتابه «مجتمع بلا مدارس[32]» Deschooling Society رؤية للتربية باعتبارها سعي للتعلم بوسائل غير تقليدية من الأقران والكبار ونماذج القدوة ومعاينة الأشياء حيث تصبح المعلومات والمعرفة والمهارات متاحة من خلال التكنولوجيا والنشاطات المعهودة في الحياة الواقعية. ووفق هذه النظرية يضطلع المعلمون بدور الميسر لمساعدة المتعلمين في توفير ما يرغبون بتعلمه ــ أي يجعلون التعلم يتقدم على التعليم في المدرسة.

كان ايليتش معارضا لاحتكار المدرسة في التأهيل للمهن ووضع المنهاج اللازم للحصول على الإجازة. كما اعترض ايليتش على جعل المعرفة منفصلة عن الأوضاع الواقعية، وجامدة، وكذلك على تغليفها وبيعها. وكانت حجته بأنه ينبغي أن يكون البشر على صلة بأوضاع أكثر ثراء من مدارس يتعلمون فيها ـ وأن تكون تلك الأوضاع متاحة لكل شخص طوال حياته.

يعتبر المضمون الذي يتعلمه المرء، حسب نظرية التربية غير المدرسية، مسألة تتعلق بحاجة ذاتية ومستمدة من مصدرين، المعلومات والاستجابة النقدية لها. وتشمل الأمثلة على هذين المصدرين: (آ) المراجع الثقافية ـ المكتبات والمعامل والمسارح والمتاحف، وهذه كلها متوفرة؛ (ب) المصانع والمطارات والحدائق مما يمكن إتاحته للطلاب؛ (ج) تبادل المهارات حيث يعرض أشخاص المهارات والشروط اللازمة لامتلاكها؛ (د) أقران ملائمون عبر شبكة حيث الطلبة شركاء في البحث؛ (هـ) توفير خدمات مرجعية حيث يقدم المحترفون والخبراء قائمة بالمجالات المتاحة للتعلم.

إن التكنولوجيا الحديثة اليوم تجعل التربية غير المدرسية ممكنة. كذلك فإن مناخ حرية الاختيار يرتبط باللامدرسية. بيد أن خصخصة التعليم المدرسي وإرساء بنى طبقية وتوزيع الوظائف أو الدخل على أساس المعرفة القائمة على الامتيازات والعناية المكتسبة سابقاً لمدارس معينة تحافظ على المنهاج الخفي للتعليم المدرسي.

نقد إعادة البناء الاجتماعي

في إعادة البناء ما يطيب للعقول لأنه قائم على الإيمان بقدرة الإنسانية على تشكيل عالم أكثر كمالاً. علاوة على أن هذا الاتجاه يزعم استخدامه لأفضل ما في العلم لتحديد النتائج وإمكانات المستقبل. بيد أن هذا الاتجاه ينطوي على صعوبات منها أن الاكتشافات العلمية تتيح اختلاف التفسير ولا تعرض ما ينبغي

أن تكون عليه استجابة الجميع لتلك الاكتشافات. فقليلة هي الاستنتاجات التجريبية والعامة بل حتى المستقبليين انقسموا بين وجوه كئيبة «(متشائمون)» و«طوباويون من مجمعات العقول» (متفائلون). وليس في ذلك كله ما له صلة مباشرة بالمنهاج. فما يعتبره عالم الاجتماع أو الاقتصاد صحيحاً قد يخطئه آخر. وإنهم لقلة من يتفقون على السلوك الخاص الأفضل لمجتمع مخطط.

ويأخذ أصحاب إعادة البناء من ذوي التوجه الماركسي على متقدميهم من تيار إعادة البناء قصورهم عن إدراك أن الاضطهاد والاستغلال سمتان أساسيتان من سمات البنية الطبقية في الولايات المتحدة ولا يمكن للمعلمين في المدارس أن يغيروا فيهما شيئاً. ومع أن أصحاب إعادة البناء الأقدم لم يتحدثوا عن المدرسة باعتبارها تعيد صناعة المجتمع بأي معنى شامل، فإنهم كانوا يعتقدون أن المدرسة ربما تؤثر في السلوك الذي يمس قضايا اجتماعية. ذلك أنهم أدركوا أن المواقف والمعتقدات لا يمكن لها الاستمرار ما لم تدعم بتغيرات في بنية المجتمع. ومن جهة ثانية، فقد كان هؤلاء يعتقدون أن المهمة الرئيسة للمدرسة تتصل بإعادة البناء من الناحيتين الأخلاقية والفكرية. ولم يكونوا يعتقدون، على العكس من الماركسين الجدد، أن تكون المدرسة أداة للتخريب والثورة السياسية. بل لقد أرادوا استخدام المدرسة لنشر المثل التي يلتزم بها الشعب.

كذلك كان ثمة بعض المآخذ على الماركسيين الجدد، ومن ذلك، النقد الذي وجه إلى ممثل بارز لعلم التربية النقدية بيتر ماكلارين[33]، إذ أصبح تفسيره للعلاقة بين السلطة والثقافة ودور المدرسة في قضايا الطبقة والعرق والجنس هدفاً للنقد. وقد نوه جيه. مارتين روشيستر بالتأثير الواسع لما كلارين في نقده للرأسمالية وكيفية تغييرها للعالم بالاستغلال والإضطهاد، لكنه يأخذ عليه وضعه الأيديولوجيا فوق البحث العلمي[34]. فروشيستر يعتقد أن ماكلارين، يذكي الريبة والاستخفاف في تناوله موضوع السلطة والثقافة ويأخذ عليه أن محرضه لكفاح الضعفاء ومعاناتهم يقصر عن تحقيق غاية المدرسة التقليدية من إنتاج معرفة

تأسيسية وشغف بالتعلم وأدوات فكرية لمتابعة التعلم. ناهيك عن ذكر إغفال روشيستر تناول صحة ايديولوجية ماكلارين وما تسهم به هذه الايديولوجية من معرفة. كذلك فإن روشيستر قصر عن التنويه بعمق البحث العلمي الذي قدمه ماكلارين بعرضه لأثر الشركات الضخمة والحكومة في حياة العالم كله.

لقد واجهت نظرية إعادة إنتاج الثقافة، أو على وجه الدقة أن المدرسة تعيد إنتاج التفاوت في المجتمع، النقد لقلة من سعوا إلى جمع الأدلة التي تبين أن المدارس تعمد إلى الاضطهاد بقصد الحفاظ على المجتمع الأوسع. كذلك أخذ دانيل ليستون على الماركسيين عدم توفيرهم الدليل الكافي الذي يدعم ادعاءاتهم لربطهم بين المقدمات ونتيجة معينة دون أن يبينوا أن الممارسة ذاتها هي المسؤولة عن النتيجة التي آل إليها الوضع[35]. وفيما يختص بالمسارات، مثلاً، ليس ثمة دليل يعتد به على أن ترتيب التجميع هذا قد جرى اختياره لأغراض رأسمالية أو انه مستمر لأنه يخدم مصالح رأسمالية.

ومع أن عمل فريري في تطوير المنهاج بالحوار مع المتعلمين يحظى على العموم بتقدير عال، إلا أن له هو أيضاً نقاده. فهناك جيم والكر، مثلاً، الذي يشكك بأن تكون أفكار فريري وطرائقه في التعليم تؤدي إلى التحرر حقاً لأنها لا تولي عظيم اهتمام بتحقيق ثورة. ويتهم والكر فريري بأنه ليس لديه سوى القليل في موضوع طبيعة القيادة السياسية وتحقيق الوحدة بين جماعة منقسمة على نفسها[36].

ولكن جي. ايه. باورز يعتقد من الجهة الأخرى بان نهج فريري يعكس ثقافة غربية ولربما أدت بالتالي إلى نسف نظرات العالم التقليدية إلى الشعوب ذات الثقافات غير الغربية. كذلك يشكك باورز في الافتراضات الغربية مثل قولهم المعرفة قوة، والتغيير تقدم، والناس سادة أقدارهم من حيث ملاءمتها لتلك المجتمعات التقليدية غير الغربية[37].

ملاحظات ختامية

يهتم أصحاب إعادة البناء الاجتماعي بعلاقة المنهاج بالمجتمع كما ينبغي أن يكون لاكما هو عليه. والعديد من معتقدات هذه الجماعة تتناغم مع أرفع ما نحمله من مُثُل، مثل حق الذين يحملون وجهات نظر الأقلية بإقناع الذين يحملون وجهات نظر الأكثرية، والثقة بذكاء الناس العاديين وقدرتهم على تشكيل مصائرهم بالاتجاهات المنشودة. ومن شأن الماركسيين الجدد ضمن صفوف إعادة البناء الاجتماعي أن يؤلبوا طبقة على طبقة، متجاهلين في ذلك الفوارق بين الطبقات والجماعات والجنس. أما المستقبليون في الحركة فهم دون ذلك في توجههم العقائدي وسيكونون سعداء إذا كان المنهاج معيناً للمتعلمين لبلوغ المستقبل الذي يطمحون إليه بعد أخذ الاتجاهات الاجتماعية الهامة بعين الاعتبار.

إن التزام تيار إعادة البناء بمثل اجتماعية معينة يحددها «إجماع اجتماعي» قد لا يحظى بالقبول فوراً في الولايات المتحدة التي تأخذ بالفردية. فالأمريكيون ينطوون على الكثير من المصالح ووجهات النظر المتنافسة والمختلفة فيما يتصل بقضايا أخلاقية ودينية وجمالية واجتماعية تجعل من الصعب عليهم الاتفاق على توجه مثالي. وهناك من يبدون قلقاً من الجهود التي يبذلها دعاة إعادة البناء لإيجاد مجتمع جماعي تكون فيه الحلول قائمة على الإجماع الاجتماعي.

يمكننا أن نتوقع تطويراً متسارعاً للمنهاج وفق خطوط إعادة البناء متى احتاج الأمر لحل النزاع بين القيم. ومثل هذه الضرورة غالباً ما تنشأ في مناطق تسكنها جماعات مختلفة الثقافات. ذلك أن تلك الجماعات تحمل في الغالب تفسيرات مختلفة للتاريخ، ومفاهيم عن الطبيعة مختلفة، ومستويات مختلفة من الطموح وآراء مختلفة عن السلوك الاجتماعي. كما يسري هذا القول في كل حال تنهار فيها الحواجز التي تعزل المدرسة عن المجتمع. وهكذا يتوقع أن يتحقق التسريع في تطوير المنهاج حين يتولى الأهل وأعضاء الجماعة المعنية أدواراً في التعليم والخدمات

الاجتماعية، وعندما يشارك الطلاب والراشدون في إحداث تحولات خارج مبنى المدرسة، وحينما يقوم أعضاء الجماعة بتقدير الحاجات الاجتماعية والاقتصادية المحلية أو يحددون القصور في هذا المجال ويقررون من ثم كيف تستطيع المؤسسات في تلك الناحية المساهمة في تحسين أولويات الحاجات المنتقاة.

واليوم يصارع أصحاب إعادة البناء الاجتماعي أوضاعاً عالمية بالإضافة إلى آثار هذه الأوضاع محلياً. فالعولمة والتعددية الثقافية والصحة والمشكلات البيئية تدعم اللجوء إلى منهاج عالمي يتحتم عليه التعامل مع عالم تكتنفه الشكوك.

وإنه لمن العسير تنفيذ إعادة البناء الاجتماعي في المدارس الحكومية حيث الحفاظ على الوضع السياسي القائم هو القانون. علاوة على أن إعادة البناء الاجتماعي لن يقدر له الصمود طالما أن المعلمين يرون التدريس نقلاً لمادة موضوعة لا وسيلة للتغير الشخصي والاجتماعي. كذلك تنزع منظمات المعلمين المهنية إلى الصدام مع الدعاة إلى إعادة البناء الاجتماعي الذين ينحازون إلى الجماعات المحلية وأهل الطلاب. والمنافسة بين المعلم المحترف والحركات المناصرة للأهل في موضوع ما ينبغي تدريسه وكيف قد برزت منذ حين. والتحدي يكمن، إذن، في تطبيق المبدأ الذي يدعو إلى مجتمع اقتناع، وربما يكون ذلك بضم المعلمين إلى عملية القرار، وكذلك بمنح الأهل والطلاب وسواهم مزيداً من السلطة في اتخاذ القرارات.

أسئلة

1- ما هي الظروف التي يرجح أن تؤدي إلى ظهور منهاج وفق خطوط نزعة إعادة التجديد الاجتماعي؟

2- تحدث باولو فريري عن عقبات تحول دون امتلاك إدراك واضح للواقع (مثل السيطرة على التعليم بتفويض من الهيئات الحكومية والتربوية، ومحتوى وطرائق تعزز اتكالية المتعلم، وطرق التفكير المعيارية الموحدة). هل تستطيع أن تقدم أمثلة على هذه العوائق لأولئك المنادين بإعادة البناء الاجتماعي في مدارس سبق أن عرفتها؟

3- انظر في برامج تعلم استخدام الحاسوب وأخطار المخدرات وبرامج الحد من الرسوب في المدارس التي تعرفها. هل تعتبر مقارباتها ضمن التكيف الاجتماعي أم إعادة البناء الاجتماعي؟

4- هل أنت متفائل أم متشائم من حيث قدرة المنهاج على تغيير البنى أو المؤسسات الاجتماعية القائمة؟ لماذا؟

5- ما هي التوقعات التي تبدو لك "جيدة" في عالم المستقبل؟ وما هي التوقعات التي تبدو لك "سيئة". كيف ينبغي أن يكون عليه تصميم المنهاج لتجنب المستقبل السيء؟

6- ما هي المصالح التي يخدمها المنهاج الذي لك به خبرة؟

بحوث استراتيجية مقترحة

دحض نظرية حول الظلم الاجتماعي

ثمة خطر في اكتشاف أن تأييد واقعة ما لنظرية كان مجرد مصادفة وحسب. اذكر إحدى نظرياتك في سبب اتساع الهوة بين الأغنياء والفقراء. اجمع (إن أمكن) أدلة قد تدحض هذه النظرية.

تعيين كيفية تغيير غايات المدرسة للمنهاج

قم بوصف كيف يختلف المنهاج في المدارس التي تجعل إحدى الغايات التالية في مقدمة الاعتبارات: (1) سلالم الانتقال؛ (2) مصدر الموظفين المحتملين المؤهلين؛ (3) الإقناع بشراء سلع استهلاكية وخدمات؛ (4) تعليم المسؤولية المدنية والنظام الاجتماعي.

اكتشاف نوافذ الفرص للتغيير الاجتماعي

يعتقد بأن التغيير الاجتماعي يحدث حين يكون ثمة فترة أو مجالا مفتوحين حيث يبدأ مناقشة معتقدات أو ممارسات تعتبر من المسلمات. ويشير البعض إلى هذه الحالة التي تصادف الأفراد والمجتمعات

معاً بـ «لمعات»، نقاط أو لحظات من التحول الثقافي نكون فيها مهيئين لتحدي أفكار وسلوك راسخ. حدد هذه اللمعات في وضع لك به خبرة. كيف تستغل هذه اللمعات في صياغة المنهاج؟

اكتشاف مصادر لتعليم أفضل

من المهم معرفة الخلفية الثقافية لأولئك المتمكنين من الاطلاع على الظواهر ذات الصلة بالأوضاع العالمية أو الوطنية أو المحلية. فهل حصلوا على معرفتهم وحكمتهم من خلال وسائل الإعلام، أم المنهاج أم عبر تجارب شخصية في إعادة البناء الاجتماعي؟ قد تشير اكتشافاتك إلى توصيات لتغيير الأساليب من أجل تقديم أفضل السبل لتعليم الناس.

تقويم بيئة ثقافية معروفة

اختر بيئة ثقافية كبيرة (أمة، دولة) أو صغيرة (مدرسة أو صف). ما هو الدليل الذي تملك أن تقدمه على أن هذه البيئة تحقق المعيار العام التالي لمجتمع صالح؟

- الفرد ليس مضطراً للامتثال.
- ليس هناك من صراع بين الأدوار كأن يقال "اتبع القاعدة الذهبية" لحظة ثم «العمل عمل» في لحظة أخرى.
- يسمح بتحقيق الاحتياجات البيولوجية.
- تحمل الجماعات الفرعية قيماً وأهدافاً ومنطلقات مشتركة.
- الانتقال السلس من الطفولة إلى الرشد.
- الضغط الفعال لاستخدام القوة.
- لا فوارق بين ما تعد به البيئة الثقافية وما تحققه.

المراجع الهامشية

1. The Forgotten Half: Pathways to Success for America's Youth and Young Families (Washington, DC: William T. Grant Foundation on Work, Family and Citizenship, 1988).

2. Paulo Freire, "Letter to North American Teachers," in Freirefor the Classroom, Ira Shor, ed. (Portsmouth, NH: Boyston/Coor, 1987),211-216.

3. Richard V. Colvin, "Reading, Writing and Revolution-Welcome to the LA Public Charter School Dedicated to Social Justice," Los Angeles Times Magazine (Oct. S, 2003): 12-16.

4 Ixtliyollotl Education Center, Cholula, Puebla, Mexico, 1994.

5. John N. Glenn, Highlander: No Ordinary School 1952-1962 (Lexington: University of Kentucky, 1988).

6. Paulo Freire, Pedagogy of the Oppressed (New York: Herder and Herder, 1970).

7. Paulo Freire, Education for Critical Consciousness (New York: Continuum. 1989).

8. Paulo Freire and Donalda Macedo, Literacy: Reading the Word and the World (South Hadley, MA: Bergin and Garvey, 1987).

9. David Marman, Illiteracy: A National Dilemma (New York: Cambridge Book Company, 1987).

10. Ira Shor, Empowering Education: Critical Teaching for Social Change (Chicago: University of Chicago Press, 1992).

11. James A. MacDonald and Esther Zaret, eds., Schools in Search of Meaning. AS CD Yearbook (Washington, DC: National Education Association, 1975), 158-161.

12. Michael Apple, Ideology and Curriculum, 2nd edition (New York: Routledge and Kegan Paul, 1990).

13. Henry Giroux, Ideology and the Process of Schooling (Philadelphia: Temple University Press, 1981).

14. Henry Giroux, "Critical Pedagogy; Cultural Politics and the Discourse of Experience," Journal of Education 67, no. 2 (1987): 23-41.

15. Marilyn Frankenstein, "Critical Mathematics Education," in Freire for the Classroom, Ira Shor, ed. (Portsmouth, NH: Heinemann, 1987), 180-204.

16. Jean Anyon, "Social Class and School Knowledge," Curriculum Inquiry 11, no. 1 (1981): 3-41.

17. William F. Pinar and C. A. Bowers, "Politics of Curriculum: Origins, Controversies, and Significance of Critical Perspectives," Review of Research in Education (Washington: AERA, 1992): 163-191.

18. Yvonne B. Estes, "Environmental Education," Kappan special report, Phi Delta Kappan 74, no. 9 (May 1993).

19. Harold G. Shane, Educating for a New Millennium (Bloomington, IN: Phi Delta Kappan, 1981).

20. B. Othanel Smith et al., Fundamentals of Curriculum Development (Yonkers, NY: World Books, 1950): 638.

21. Neil Postman, "Engaging Students in the Great Conversation," Phi Delta Kappan 64, no. 5 (March 1983): 310-317.

22. Annette G. Gough and Ian Robottorn, "Towards a Socially Critical Environmental Education: Water Quality Studies in a Coastal School," Journal of Curriculum Studies 25, no. 4 (1993): 301-316.

23. Roy J. Eidelson and Judy I. Eidelson, "Dangerous Ideas: Five Beliefs that Project Groups Through Conflict," American Psychology 58, no. 3 (March 2003): 182-197.

24. Rebecca Powell, "Literacy as a Moral Imperative" in Handbook of Language and Social Psychology, H. Giles and W. P. Robinson, eds. (New York: Wiley, 1990).

25. Michael Cole, Cultural Psychology: A Once and Future Discipline (Cambridge, MA: Harvard University Press, 1996).

26. R. A. Schweder, "Cultural Psychology-What Is It?" in Cultural Psychology: Essays on Comparative Human Development, J. W. Stigler, R. A. Schweder, and J. Herdt, eds. (New York: Cambridge University Press, 1990).

27. S. Freud, Civilization and the Discontents (London: Hegarts Press, 1930).

28. Aaron Schutz, "John Dewey's Conundrum: Can Democratic Schools Empower?," Teachers College Record 13, no. 2 (April 2001): 267-302.

29. George Counts, Dare the School Build a New Social Order? (Yonkers, NY: World Book, 1932).

30. Theodore Brameld, Toward a Reconstructed Philosophy of Education (New York: Dryden, 1956).

31. The Story of Holtsville: A Southern Association Study School (Nashville: Cullum and Ghertner, 1944).

32. Ivan Illich. Deschooling Society: Social Questions (New York: Marion Bayers Publisher, 1999).

33. Peter McLaren and F. Jarrnillo, "Critical Pedagogy as Organization Practices: Challenging the Demise of Civil Society in a Time of War," Educational Foundations (Fall 2002): 1-20.

34. J. Martin Rochester, "Critical Demagogues," in The Writings of Henry Giroux and Peter McLaren (Palo Alto: Hoover Institute, Stanford University, 2003).

35. Daniel Liston, "Faith and Evidence: Examining Marxists' Explanations of Schools," American Journal of Education 96, no. 3 (May 1988): 323-351.

36. Jim Walker, "The End of Dialogue," in Literacy and Revolution, Robert Mackie, ed. (New York: Continuum, 1981),120-151.

37. C. A. Bowers. "Cultural Invasion in Paulo Freire's Pedagogy." Teachers College Press 81, no. 4 (summer 1983): 935-955.

مراجع مختارة للقراءة

FREIRE, PAULO. The Politics of Education. Amherst, MA: Bergin and Garvey, 1985.

GIROUX, HENRY. Schooling for Democracy: Critical Pedagogy in the Modern Age. London: Routledge, 1987.

JOSEPH, P., ET AL., EDS. Cultures of Curriculum. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. 2000.

SHOR, IRA. ED. Freire for the Classroom: A Sourcebook for Liberating Teaching. Portsmouth. NH: Heinemann, 1987.

STANLEY. WILLIAM B. Curriculwnfor Utopia: Social Reconstruction and Critical Pedagogy in the Post-Modern Era. Albany: State University of New York Press, 1994).

obeikandl.com

الفصل الثالث

المنهاج الشامل

من اليسير تمويه المنهاج الشامل. فأحياناً يقدم على أنه يلبي مصالح دعاة المساواة، كما ورد في قانون عدم ترك أي طفل [بدون تعليم] (NCLB) No child left Behind. الصادر عام 2001 ومقتضيات امتحانات التخرج القائمة على المعايير، على أساس أن لكل الطلاب الحق في أن تتوفر لهم المواد الدراسية الأساسية ذات المكانة التي تكفل إعدادهم لمواجهة الحياة ودخول المؤسسات العلمية الأعلى. كذلك يروج لهذا المنهاج أحياناً أخرى بوصفه الأداة الرئيسة لإعداد القوة العاملة للأمة في المستقبل التي تمكن الولايات المتحدة من تلبية الطلب في القرن الحادي والعشرين على أولئك الذين يتمتعون بمستوى عال من التفكير والمعرفة الواسعة بالعلوم والرياضيات والتكنولوجيا.

فثمة جماعات ترى في المنهاج الشامل وسيلة لتحقيق الكفاية والفعالية في تقديم المحتوى. إذ أنه يجعل من الممكن توظيف العناصر المتميزة فبوساطته يقوم المشرفون والمرشدون بضمان حسن أداء المعلم أو حتى الحيلولة دون الاتكال على معلم الصف وذلك بجعل الطلاب على اتصال مع عدد من مزودي التعليم.

يمكن أن نجد المنهاج الشامل في سياقات عديدة. فبرامج التدريب في المجالات العسكرية والصناعية والدينية تعتمد على هذا المنهاج لتكفل التماثل فيما سيتم تعلمه. والمنهاج الحالي القائم على المعايير يشهد على هيمنة هذا التوجه في المنهاج.

أما الفكرة المهيمنة في المنهاج الشامل فإنها الضبط، حيث توضح الأهداف المقررة وإلى جانبها المعايير الواجب اتباعها. وتستخدم أهداف التدريس والمقارنات المرجعية benckmaeks ونتائج الاختبارات ومؤشرات أخرى لتقويم التقدم نحو الأهداف والمعايير وللإشارة إلى الحاجة للتعديلات.

وكما هو مبين في الجدول 1-3 ترتبط معايير المحتوى بالأهداف وتوضح ما يتوقع من الطالب أن يتعلمه. ومع أن المعلمين والطلاب يبادرون إلى إقامة مشاريع والبدء بإجراء أبحاث وينشغلون بقضايا ذات أهمية محلية وشخصية، فإن هكذا نشاطات لابد لها من أن ترتبط بمعايير المحتوى وتكيف معها. أما معايير الأداء وتعيين المستويات فيقصد منها أن تضع للمعلمين خطة تسلسل الدروس وتدعيم معايير المحتوى وذلك بالتركيز على مهارات وحقائق معينة تسهم في مزيد من الإحاطة بمعايير المحتوى.

ويستخدم معايير الأداء كل من الطلبة والمعلمين لتوضيح التوقعات وإبراز المعايير التي ستستخدم في الحكم على الأداء. وهذه المعايير تتيح للمعلم والطلبة إدراك نقاط القوة لديهم وتحديد النواحي التي تحتاج إلى تقوية.

الجدول 1-3 بنية المنهاج القائم على المعايير (أو المعياري)

أهداف موحدة	
معايير متسلسلة حسب العمر، والصف، والموضوعات المدرسية	
معايير المحتوى (ما يجب أن يعرفه الطلبة)	
معايير الأداء (ما ينبغي أن يكون الطلاب قادرين على القيام به)	
المواءمة	**الأنظمة الفرعية لغرفة الصف**
الولاية، المنطقة، المدرسة مواد البرنامج الدراسية، إعداد المعلم ومتابعته نتائج مقاييس الإنجاز – تغذية راجعة، مقاييس التقويم تعديلات، مكافآت، عقوبة	الأهداف التعليمية ومعالم الاسترشاد العناصر: تصنيف الطلاب، تحديد مخصصات الوقت أو المكان الوظائف: تقويم الطلاب وتحفيزهم، التشخيص الأكاديمي العملية: الاستحواذ على انتباه الطلاب، العرض، التوجيه، تقديم التغذية الراجعة، التطبيقات المتطلبة.

المواءمة

ينبغي أن تكون الأجزاء مرتبطة بالكل فليس من المعقول وضع أهداف إن لم تكن هناك وسائل تكفل بلوغها، ولا وصف طرائق لم يجر اختبارها وقد لا تتناسب مع الأهداف فالسياسات وأطر المنهاج التي تصف ما ينبغي أن يدور في غرفة الصف، والبرامج التدريسية المعينة، وتنمية هيئة التدريس والاختبارات وغير ذلك من مقاييس تحصيل/انجاز الطالب كلها يجب أن تكون متماسكة أو مترابطة منطقياً.

يعتمد نجاح النظام المعياري على امتلاكه معايير ومقاييس قوية لتقويم ما وضعت هذه المعايير من أجله. فقد وجد مركز دراسة التقويم في جامعة كاليفورنيا في لوس أنجليس (UCLA) أنه بالرغم من أن الاختبارات الحالية قد تتوافق، على العموم، مع المعايير الموضوعة من دوائر الولاية، فإن بعض بنود الاختبارات فقط يمكن أن تقيس كامل الأهداف والمعايير[1]. وذلك لأن معظم المعايير والأهداف الصعبة قد جرى اختصارها أو حذفها تماماً. أما المعايير والأهداف التي تتطلب نقاشات عقلية عالية المستوى فإنها كثيراً ما تستبعد ويستعاض عنها بعمليات ذهنية أبسط كتذكر المعلومات والعمليات. كما أن الاختبارات لا تقيس المواقف وما وراء المعرفة أو الإدراك Metacognition.

وهناك تطوير مستمر في أدوات تحديد المواءمة بين معايير المحتوى والكتب المدرسية ومقاييس الانجاز[2]. وبوسع المرء أن يستخدم هذه الأدوات لتحديد مقدار حسن توافق مواد التدريس وعناصر التدريس في قاعة الدراسة مع المعايير من حيث الموضوعات المطروحة ومتطلباتها المعرفية.

المسؤولية

تهدف المسؤولية إلى مساعدة المربين وصانعي السياسة على تحقيق التوقعات التربوية وتحديد النواقص، مثل قلة توفر الموارد والعجز عن تطبيق الإجراءات المعروفة بأنها تزيد من تحصيل الطالب. كذلك فإن المسؤولية تعد وسيلة لما يلي

(أ) ممارسة السلطة السياسية والدعوة إلى وجهة نظر معينة في المعرفة أو الطرائق المنهجية للتعليم، و (ب) نقل المسؤولية إلى أشخاص آخرين. ويبين لين Linn أن منظومات المسؤولية التربوية تتسم بالملامح التالية[3]:

أ- تطوير محتوى متحدٍ ومعايير أداء صارمة تركز على تعلم الطالب.

ب- التأكيد على اعتبار تحصيل الطالب أساساً لمسؤولية المدرسة.

ت- وضع مقياس لتقويم المدارس.

ث- اعتماد الثواب والجزاء والحرمان لتحسين الانجاز.

ترى كاثرين رايان أن منظومات المسؤولية مبنية بطريقة هرمية هدفها تطوير الانجاز التربوي. وواضعو السياسات عندها ملتزمون بالأخذ بنموذج الكفاية الذي يستخدم درجات الاختبار كمؤشر على إنتاجية المدارس والمناطق. ويتولى واضعو السياسة على المستوى الفيدرالي والولاية رصد هذه الدرجات. وهذا يضع الإداريين والمعلمين تحت وطأة ضغط مسؤولية تحمل النتائج، خصوصاً من الهيئات[4] المعنية على مستوى الولاية والسلطات الفيدرالية.

بالرغم من أنه غالباً ما يرتبط المنهاج الشامل بالمركزية والاتساق، إلا أن النظام قد يحتوي على نوافذ تسمح بالتجربة. وقد تكون المسؤولية صمام الأمان الذي يفيد فيما يتعلق بتجديدات واختيارات المنهاج وذلك حيث تجري مقايضة المسؤولية بالمرونة. فمقابل المسؤولية عن تعزيز التحصيل يمكن للمناطق والمدارس أن تتمتع بالحرية في اعتماد طرائق بديلة في التعليم والتعلم. وقد يقوم صانعو السياسة الذين يؤيدون اللامركزية بوضع برنامج المدرسة والمواد، وتأهيل المعلمين بتقديم التنازلات للمناطق والمدارس مقابل توفير الدليل على تحصيل الطلاب.

المنهاج القائم على المعايير

تأخذ الولايات المتحدة بالمركزية والمعيارية (التوحيد القياسي) في وضع المناهج على مستويات الاتحاد والولاية والمنطقة.

سياسات لمنهاج قائم على المعايير

قامت الجمعيات الوطنية للمواد الدراسية التي تمثل العديد من الحقول كالرياضيات والعلوم والدراسات الاجتماعية واللغة الانكليزية بوضع معايير المناهج لتلك الميادين فيما هم يتنافسون على صب خلاصة محتواها إلى المدارس. وكما هو معهود تشير هذه المعايير إلى مجال الموضوعات والمهارات والتسلسل اللازم لتقديمها حسب مستوى الصف وتستخدم الولايات هذه المعايير الوطنية كإرشادات ونماذج فيما تعمل على صياغة المعايير واطر العمل الخاصة بها.

يقضي قانون (NCLB) أن تضع الولايات معايير المحتوى لمادتي القراءة والرياضيات وأن تجري الاختبارات وفق هذه المعايير للصفوف من الثالث حتى الثامن ضمناً. ولسوف يتبع ذلك المعايير والتقويم المتعلقة بمحتوى مادة العلوم.

كذلك فإن هذا القانون يقضي بأن على الولايات أن تقوم سنوياً بقياس مقدار التقدم نحو بلوغ الأهداف لتحسين انجاز كافة الطلاب والتأكد من أن ما لا يقل عن 95% منهم قد حققوا الهدف الموضوع للأداء على "مستوى البارع" أو ما فوق في نهاية العام الدراسي 2013–2014 وفي هذا يجب على الطلاب من مختلف الجماعات ـ الإثنية والعرقية واللغوية والذين يعانون من إعاقات ـ المشاركة في عملية التقويم. أما المدارس التي تقصر عن تحقيق هذه الأهداف على مدى سنتين متتاليتين فتعتبر بحاجة للتطوير أو الإغلاق. وتقضي الحكومة الاتحادية، فضلاً عن اعتبار الطلاب والمناطق مسؤولين عن تقدم الطالب في امتلاك مبادئ القراءة والكتابة والحساب، بأن تركز برامج المدارس الثانوية على الإعداد الأكاديمي وتشجيع المزيد من الطلاب للانتقال من الصف الثاني عشر إلى الجامعة.

ولقد تبنت الولايات جميعها، عدا واحدة، شكلاً ما من المعايير على مستوى الولاية كلها، ومعظمها اختبارات تتفق قليلاً أو كثيراً مع المعايير المعتمدة. وهناك ولايات عديدة تعتمد معايير للتخرج من المرحلة الثانوية معدلة وفق الدرجات المستمدة من الاختبارات الجديدة على مستوى الولاية. وتقوم الولايات والمنظمات حالياً بتطوير منهاج شامل يتواءم مع المعايير والتقويمات، يقوم عادة على تصميم المحتوى المتصل للصفوف المتتابعة. وبذلك سوف يحيط المعلمون بما ينبغي أن يكون الطلاب قد عرفوه وما يحتاجون إلى معرفته للنجاح في الصفوف اللاحقة.

وقد بدأت كاليفورنيا، على سبيل المثال، منهاجها النظامي بالتشديد على القراءة والرياضيات في مدارسها الابتدائية، وتبنت عدداً محدوداً من سلاسل الكتب المدرسية التي تختص بالقراءة والرياضيات والتي ظهر أنها تقوم على المنهجية المنشودة. وكانت هذه البرامج الشاملة التجارية تحدد المحتوى حسب مستوى الصفوف وتمتاز بالملامح التالية:

(أ) دروس مكتوبة للتعليم المباشر، (ب) أنشطة صفية، (ج) توجيهات للتقويم المستمر لتقدم التعلم. كذلك أجازت الولاية استخدام مؤشر التقدم الأكاديمي بحيث يتم تقويم كل مدرسة على أساس ما اكتسبه كل طالب كل سنة (مع الأخذ بعين الاعتبار الفروق في التوقعات على أساس الخلفية الاقتصادية الاجتماعية أو الجماعة الإثنية أو العرقية والتمكن من الانكليزية). واستمرت المدارس في تلقي العلاوات لتقديمها للمعلمين الذين يأتون بأفضل النتائج، إلى أن حصل الانهيار الذي أصاب اقتصاد الولاية.

على المستوى المحلي، وضعت منطقة لوس أنجليس التعليمية الموحدة برامج خاصة للقراءة والرياضيات كمحتوى للمنهاج لكافة الطلاب في 400 من المدارس الابتدائية ذات الانجاز المتدني والتي كانت تتلكأ في التوحيد القياسي لدرجات اختباراتها. وبالإضافة إلى ذلك جرى انتقاء مئات المعلمين للإشراف على تعليم

القراءة والكتابة والرياضيات وجرى تدريبهم للمؤازرة في تطبيق هذه البرامج بإعداد المعلمين وإرشادهم. فكان المشرفون يقدمون دروساً نموذجية في الصف ويلاحظون زملاءهم ويقومون بتوجيههم في تنظيم تقويم تعلم الطالب، كما يقومون أحياناً برفد المواد التي تدرس في الصفوف بالمواد واللوازم التي تتفق مع معايير الولاية. وبهذه الطريقة يكفل المشرفون اتساق التدريس في كافة المدارس ذات الأداء المتدني.

وهناك ولايات أخرى اعتمدت مقاربة مختلفة. ففي نيويورك، تولّى اتحاد المعلمين مهمة وضع المنهاج للصف الثاني عشر، بما في ذلك نماذج الدروس، وتقديم قوائم بالمراجع والتوجيهات اللازمة لتدريس المادة. وقد اقتصر المنهاج الأول الذي وضعوه للصف الثاني عشر على مادتي اللغة الانكليزية والرياضيات على أن تأتي بقية المواد لاحقاً[5].

لقد كان للكليات والجامعات تأثير في تحديد المحتوى المعياري لمواد منهاج الصف الثاني عشر حين حددت الموضوعات الدراسية المطلوبة للقبول. فعلى العموم تشترط مؤسسات التعليم العالي أن يتمتع المتقدم للقبول إليها بمستوى معين من المعرفة في الرياضيات والمهارات اللغوية والتاريخ وما شابه حتى ينظر في أمر قبوله في الجامعة. وقد قام مركز السياسة التعليمية والبحث في جامعة اوريغون بوضع منهاج شامل عام لخريجي المدارس الثانوية. وهذا المنهاج المرفق بقرص مدمج والمتعلق بالنجاح في الجامعة يحدد الخطوط العريضة لما يجب أن يتوفر للطالب من معرفة ومهارات للتقدم خلال السنة الأولى في مؤسسات التعليم العالي، وهو متوفر لدى كافة الثانويات في البلاد. وتوفر الوثيقة، بالإضافة إلى المعايير، نماذج من العمل المطلوب والمهمات، ومواد المقررات ومعلومات عن المعايير والاختبارات والتقويمات المعمول بها في الولايات الخمسين جميعها.

في أوائل التسعينيات من القرن العشرين شاركت ولايات عديدة في وضع مقاربة شاملة تعرف بـ «التعليم القائم على المخرجات والمعتمد على الجدارة». بهدف تعيين وتقييم جوانب التقصير عند الطالب. وكان يجمع بين أنصار هذه المقاربة الفكرة القائلة على المنهاج أن يركز على المخرجات الأساسية بعيدة المدى التي ينبغي أن يتقنها كافة الطلاب، وليس مجرد جلوسهم على مقاعد الدراسة.

وكانت ثلاثون ولاية على الأقل قد عرضت ما توصلت إليه من نتائج بالرغم من اختلاف نطاق التجربة فيما بينها. ثم تلا الأمر كثير من الجدل حول ما إذا كان ينبغي تعيين النتائج وفق ما تحقق من انجاز في المواد الدراسية التقليدية أم بحمل الطلاب على عرض مقدرتهم باستخدام المعرفة في الحياة اليومية كمفكرين يتناولون مسائل معقدة أو مواطنين ذوي وعي ومسؤولية، أو عمال على قدر عال من الكفاية والخلق، وما شابه. وقد عارض أغلب أنصار المنهاج القائم على المخرجات، الأهداف المستخلصة من المنهاج التقليدي المعمول به حالياً. بل لقد آثروا المخرجات العامة التي يرجح أن يحتاجوا إليها في تجارب الحياة مستقبلاً في ضوء الاتجاهات والظروف التي قد يواجهها الطلاب كراشدين في حياتهم العملية. ولكن هذا المنهاج فقد زخمه بسبب ما أثاره من جدال واسع وقلق من أن يكون التعليم القائم على المخرجات بصدد اغتصاب قرار المنهاج المحلي ويشكل اعتداء على حقوق خصوصية الأبوين والحلول محل الكنيسة بتولي مسؤولية تربية المتعلمين الأخلاقية.

وفيما بعد قامت جماعة من اتجاهات مختلفة بالترويج لفكرة الأخذ بنظام يقوم على المعايير. وقد ضمن هذه الجماعة هيئة محلفين مختارين لهذه المهمة ولجنة عمالية وسياسية تحدد المهارات اللازم توفرها في القوة العاملة الأمريكية، والهيئة القومية للأهداف التربوية، والمجلس القومي للمعايير التربوية، والمركز القومي للتربية والاقتصاد. (في القسم 3 وصف للطبيعة السياسية لحركة المعايير).

وثمة هيئة نافذة تنشط في الدعوة إلى الأخذ بمنهاج يقوم على المعايير و «تُحفِّزه النتائج» هي هيئة «المدارس الأمريكية الجديدة[6]» التي تهدف إلى اعتماد نظام متماسك يشجع الابتكار ومشاركة الأبوين في الخيارات. كما تدعو إلى أهداف تربوية موحدة على المستوى الوطني ومعايير متماثلة، واعتماد تقويم أفضل، وتحسين تدريب المعلم. وقد اتبعت هذه الهيئة أسلوب الإصلاح الشامل على مستوى المدرسة الابتدائية وحث المدارس الثانوية على الاستعانة بهيئات أخرى. وكانت قد طرحت مخططات بديلة لتأخذ بها المدارس للوفاء بالوعد بالسماح بحرية الابتكار مقابل الالتزام بتحقيق نتائج أفضل. وتشير دراسة متداولة الآن إلى أن النتائج التي تمخضت عنها مشاريع هذه الهيئة اتسمت بالالتباس. وتبين أن الكثير من هذه المشاريع لن يقيض له الاستمرار دون دعم قوي من منطقة المدرسة واستمرار المؤازرة من المعنيين بإصلاح المناهج. وبناء على ذلك ضمن هيئة المدارس الجديدة متعهداً من دائرة التربية في الحكومة الأمريكية لرفد جهودها لإصلاح المدارس.

وهناك مؤسسة مشابهة هي أتشيف ACHIEVE التي تأسست من حكام الولايات وكبار رجال الأعمال وغرضها رفع مستوى المعايير وتقويم البرامج[7]. فقامت بمساعدة الولايات بتطوير معايير قياسية عالية المستوى. وقد وضعت هذه المؤسسة معايير حسب مستوى الصف للمواد الرئيسة من المنهاج وربطت خطط الدروس بهذه المعايير الوطنية. وللمنظمة رؤيا بعيدة المدى حيث يناقش المواطنون كفاية المعايير المحلية مقابل المعايير «الوطنية» وتعمل على تنفيذ التشريع الذي يخول دوائر التربية المحلية بالتعاقد مع مجموعات مؤهلة لتتولى التوجيه وإدارة المدارس، وبذلك تمنح المدارس استقلالية لقاء تحمل مسؤولية النتائج[8].

ولقد كان للمركز الوطني للتربية والاقتصاد تأثير على المنهاج، من خلال برنامجه المسمى «المعايير الجديدة»، وذلك بتوفيره الأدوات والموارد والتدريب لتطبيق التربية القائمة على المعايير[9]. وتقوم الفلسفة التي يأخذ بها العاملون

في المركز على تقديم معايير تشتمل على مفاهيم أساسية مستمدة من فروع المعرفة كما من القدرة على تطبيق المفاهيم في مشكلات عالم الواقع. والمعايير الجديدة تبين على وجه التحديد ما ينبغي أن تكون عليه المعايير، وكيفية تقويم تقدم الطالب، وشكل المنهاج والمواد الواجب استخدامها، وعلم التربية وكيفية تنظيم قاعة الدراسة.

لم تلق المعايير الجديدة أثناء عملية وضعها لمنهاجها إلا القليل من الاتفاق على الموضوعات في كل مادة محورية ينبغي تدريسها في مستويات صفوف معينة، فنتج عن ذلك قيام الناشرين بحشو موضوعات عديدة في الكتب المدرسية على حساب القاعدة النظرية للموضوع. علاوة على أن هذه الكتب لم تعتن بما فيه الكفاية باختلاف مستويات الطلاب من حيث الخبرة والقدرة على الفهم والاستيعاب. ولقد استمدت المعايير الجديدة معايير الأداء التي وضعتها من المعايير الوطنية للمحتوى التي قامت بوضعها أربع مؤسسات مهنية على المستوى الوطني. ويتضمن كل معيار وصفاً للأداء ونماذج لعمل الطالب وشروحات وتعليقات بشأن تلك النماذج.

دعا المركز الوطني للتربية والإقتصاد في توصياته إلى وضع معايير عالية تسري على كافة الطلاب وتتسم بأنها: (أ) تنافس المعايير المعتمدة في البدان الأخرى، (ب) واقعية في تقرير ما يمكن تعليمه وتعلمه في فترة معينة. وجدير بالذكر أن روبرت مارزانو[10] أورد دراسة جاء فيها أن 350 معلماً أجابوا، عند سؤالهم عن الوقت الذي يستغرقونه للمعالجة المناسبة لكل مستوى بحسب معايير متنوعة في مواد مختلفة، بأنه ينبغي تمديد سنوات التعليم الابتدائي إلى تسع سنوات.

وربما كان القليل كثيراً. ذلك أن التركيز على المفاهيم المحورية والتطبيقات الواقعية قد تسمح بتعلم أقسام وإجراءات كثيرة بصورة عرضية، كما قد يمكن جمع الكثير من المعرفة وتعلمها بشكل أفضل حين تستخدم المفاهيم ذاتها وتعرض في محتوى حقول مختلفة.

المنهاج المعياري في الصف الدراسي

تقوم المدارس المحلية والمدرسون نموذجياً بتخطيط المنهاج المعياري باتجاه عكسي من المعايير والمستويات القياسية لتقرير ما سوف يتناولونه في مستوى كل صف. وانطلاقاً من هذه المعايير يقوم المعلمون بتحديد أولويات المعايير ويحاولون اكتشاف طريقة لقياس التقدم نحو تحقيق أكثر ما يمكن من المعايير فيما يفحصون معايير الولاية للمحتوى والأداء بدقة. ويقرر المعلمون الموضوعات الرئيسة التي يجب تناولها والأعمال التي ينبغي أن يقوم بها الطالب والتي تبين تحقق المعايير. ويعني التركيز على موضوعات رئيسة بأنه تقرير الموضوعات الأهم ومقدار الزمن اللازم لتلك الموضوعات. ويفيد تعيين الطلبة المتقدمين أو المتخلفين في بلوغ معالم الاسترشاد أو معايير معينة في تحديد مقدار الجهد اللازم. كذلك يأخذ المعلمون في اعتبارهم توفير شبكات أمان بشكل توجيه من المرشدين والأقران.

قام المعلمون، في إحدى المدارس، بالتركيز على معايير لغوية تقوم على البحث وذلك في الكلام والإصغاء ثم عمدوا إلى ربطها بمعايير القراءة والكتابة. وكان أن ابتكروا بذلك وسيلة لتحديد المسالك اللغوية ومهارات القراءة والكتابة واهتمامات الأطفال. ثم أصبح استخدام هذه الوسيلة دافعاً لتخطيط التعليم الشامل على مستوى الصف مما أدى إلى توظيف جهود أعظم لإجتذاب الأطفال إلى المحادثة وإتاحة مزيد من الفرص أمامهم لممارسة الكتابة واستخدام الكتب[11].

مواءمة التدريس. يعتبر هذا مثال آخر على المنهاج القائم على القياس ويشمل «التعليم المكرس لاجتياز الاختبار». ففي استعراض مواءمة التدريس يقدم إس. ألان كوهين دليلاً على أنه عندما يكون الدافع التعلمي مطابقاً للتقويم فإن الآثار الناتجة تبلغ حوالي أربعة أضعاف ما يشاهد عادة في غرف الصفوف المعهودة[12].

وتتواصل المواءمة عندما يتطابق الدافع الشرطي لمعيار الأداء مع تسلسل الدروس. وتوضع الاختبارات عموماً قبل تصميم المنهاج. وإن التعلم المتقن وشخصنة التعليم الشامل نموذجان أقدم عهداً ويرميان إلى تعزيز المواءمة.

التعلم المتقن. يعد التعلم المتقن منهاجاً شاملاً تعمل فيه الأغراض التدريسية التي تأخذ شكل مهام ذات ترتيب هرمي مفترض حجراً رئيساً في النظام. وتبنى مواد الدروس حول هذا الترتيب. وهذه الأغراض إنما هي النتيجة المرتقبة للتعليم. ويجب أن يصل إليها كل طالب ويتقنها قبل الانتقال إلى الخطوة التالية على هرم التعلم. والدليل على الإتقان يظهر بالاستجابات الصحيحة على الاختبارات المحكّية المرجع المتوافقة مع المحتوى والسلوك المحددين في الغرض. فأغراض تعليم الرياضيات، مثلاً، تنظم في مجموعات حسب موضوعاتها مثل تسمية الأعداد ومراتبها وعملية الطرح.

وتتم مطابقة مواد الدرس مع الأغراض ثم يترك للتلميذ متابعة المادة مستقلاً وبأقل قدر من توجيه المعلم. ويقسم نمط مشاركة الطالب في النظام إلى ثلاثة أقسام:

1- اكتشاف ما يعرفه الطالب مسبقاً حول الموضوع. وقد جرت العادة على إجراء اختبار سبر معلومات عام لمعرفة المستوى العام لتحصيل الطالب. كذلك يتم إجراء اختبار تجريبي للطالب للكشف عما لديه من نقاط ضعف محددة.

2- تقدم للطالب مواد للتعلم الذاتي أو غيرها من نشاطات التعلم المصممة بعناية. وهذه النشاطات تركز على إحدى نقاط الضعف التي سبق تحديدها.

3- يتم اخضاع الطالب لمقاييس تقيمية لتحديد مدى تقدمه. وهكذا مقاييس تساعد المعلم على اتخاذ قراره بدفع الطالب إلى الأمام للقيام بمهمة جديدة أو إعطائه مواد إضافية أو مزيداً من الدروس العلاجية. وتشتمل المواد عادة على اختبار لسبر المعلومات واختبار قبله وآخر بعده (محكية المرجع)، وكتيبات

في المهارات، وأجهزة تسجيل، وألعاب ومعالجات باليدين وأشرطة تسجيل وأفلام. ويتلقى الطلبة مساعدة مدفوعة الأجر أو من متطوعين (كالأبوين) حيث يقوم هؤلاء بتصحيح أوراق الإجابات وترتيب المواد.

يقوم المعلمون أحياناً بتوظيف التعلم المتقن فيما هم ينفذون البرامج التي تقوم على النتائج وبذلك يتاح للأفراد مزيداً من الوقت وتوضيحاً إضافياً لاتقان وحدات من المنهاج تتصل بالمعطيات المنشودة قبل متابعة العمل.

شخصنة التعليم النظامي. يزداد إقبال المدارس على استخدام التكنولوجيا لنقل أجزاء معينة من المنهاج إلى الطلاب. فوسائل الإعلام، مثلاً، تعتبر وسائل مساعدة على توسيع علم التربية التقليدي. ومن ذلك نقل المحاضرات بواسطة أشرطة الفيديو والأقراص المدمجة CD ليتاح للطالب الاطلاع عليها في الوقت الذي يناسبه. وينزع المعلم إلى الانتقال من دور ناقل المعرفة إلى دور الميسر. ووفق هذا يجري تعيين محتوى الدرس وتطبيقاته سلفاً. وحدود المعرفة، على العكس مما في التربية التقليدية لا تتسم بالمرونة، والنتائج المتحققة أهم من العملية ذاتها. فعندما يعتبر محتوى المادة نهائياً فإن ذلك يجعل من الممكن رزمه سلفاً ونسخه وتداوله. ولئن ربما كان المشهد يحدد المحتوى على نحو ضيق، إلا أنه يتيح للطلبة العمل بحسب سرعتهم الخاصة.

شخصنة نظام التعليم إنما هو ضرب من تكنولوجيا البرمجيات التي ينخرط فيها الأشخاص والمحتوى والمواد بوصفها عكس التكنولوجيا الصلبة التي تقتصر على أجهزة مثل التلفزيون والفيديو وغير ذلك من السلاسل المبرمجة. وهذا النظام التعليمي يستخدم مبادئ العلم السلوكي الذي يقتضي من الطلاب إبداء استجابات فعالة متكررة ومعرفة فورية بالنتائج وبياناً واضحاً بالأغراض. كذلك يتيح هذا النظام إمكانية تفريد التعليم حسب الفروق الفردية، فقدرات الطلاب تختلف وبالتالي فإن كلاً منهم يختلف عن الآخرين في ما يستغرقه من وقت وما يختاره من أساليب للوصول إلى إتقان المهام الدراسية المكلف بها.

وحسب شخصنة نظام التعليم هذا يجري توزيع المقرر التعليمي أو المادة إلى وحدات تعليمية صغيرة، وفي نهاية كل وحدة يجري المتعلمون اختباراً لتحديد ما إذا كانوا مستعدين للمتابعة فيدخلون «غرفة المراقبة» يتولى العمل فيها عدد من الطلبة المتقدمين الذين يقومون بإدارة الاختبار ويحددون الدرجة ويقدمون للممتحَنين التغذية الراجعة. فإذا ظهر أن الأداء كان دون «الوحدة بكاملها» أصبح المراقب مدرساً مرشداً فيشرح النقاط التي فات الممتَحن ملاحظتها ويوجهه إلى مراجعة دروسه. ولا يترتب على هذا التقصير أي عقوبة، لكن يتعين على المعلم، متابعة الدروس وتكرار المحاولة. وإن التفاعل المتكرر مع المراقبين غالباً ما ينشأ عنه شعور يساعد على الاستيعاب.

تسمح شخصنة نظام التدريس لمعلم واحد بالاعتناء بعدد من الطلبة. والمعلمون مسؤولون عن الاجتماع أسبوعياً لساعة أو ساعتين مع مجموعة كبيرة من الطلبة لتحفيزهم وتوضيح محتوى المادة لهم. كما تناط بهم مسؤولية تخطيط المقرر الدراسي بما في ذلك الإجراءات وتوفير أو تطوير المواد والاختبارات.

ومع ذلك فإن كثيراً من المعلمين الذين يدرسون وفق المنهاج الشامل يركزون مباشرة على المحتوى المتوقع منهم «تغطيته» كي يوفروا للطلبة المهارات اللازمة للمقرر التالي أو لإختبارات التخرج المعيارية؛ كما أن هناك آخرون يعمدون إلى محاولة معرفة الأسئلة التي قد تراود عقول الطلاب قبل الاشتغال بالمنهاج «المصمم». وفي غرف الصف هذه يجري اختيار الأسئلة التي يولدها الطلاب إذا ما وافقت اهتماماتهم ويمكن أن تستخدم كصلة بالمفاهيم التي ستقدم لهم. فمثلاً قد يسأل الطلبة في حصة الرياضيات «كيف تنشئ الأعداد علاقة ترتيب قبل قيام المعلم بعرض موضوع الأعداد اللامنطقية[13].

الأسس السيكولوجية للمنهاج الشامل

يعتبر علم النفس السلوكي أحد الأسس التي يقوم عليها التعليم والتعلم التقليديين حيث يكتسب الطلبة المهارات ومحتوى المادة العلمية المقررة مسبقاً والمتعلقة بمخرجات محددة أو أهداف وتقويمات تبين فيما إذا تحقق التغيير المنشود في السلوك (التعلم). فالقاعدة الأساسية التي تقوم عليها المدرسة السلوكية أن الاقتران بين الدوافع والاستجابات والتعزيز يؤدي إلى تغير السلوك[14].

والمثال على التعزيز إنما يظهر في السياسة التي تتبعها الولايات والمناطق وتقوم على مكافأة المدارس والمدرسين أو معاقبتهم على أساس نتائج جهودهم. وتبين دروس القراءة التي يقدمها المعلمون في الصفوف ووسائل الإعلام النموذج السلوكي (آ) تقديم مادة الدرس، و(ب) طلب الاستجابة من التلميذ؛ و(ج) تقديم التغذية الراجعة التي تصحح الخطأ او تثبت الصح. وثمة جوانب أخرى من المنهاج تقوم على مبادئ مستقاة من المدرسة السلوكية وتشمل:

- تصنيف أنماط المخرجات المتوخاة من التعلم (مستوى تفكير بسيط أو مركب أو عالٍ أو متدنٍ).
- تحليل المهمات ـ تقسيم المهمات المركبة إلى وحدات معالجتها أشد يسراً.
- تجزئة الهدف التعليمي إلى أجزاء متعاقبة.
- التدريس المباشر ـ توجيهات واضحة، وأمثلة، وفرص لممارسة وتطبيق ما تم تعلمه.

كان لعلم النفس المعرفي ونظريات معالجة المعلومات تأثيرها أيضاً على المنهاج الشامل بان استرعت الانتباه إلى أثر معتقدات الطلاب على تعلمهم وبينت أفضل الطرق التي يمكن أن تسمح بالتفكير المفاهيمي. فقد كان من شأن علم النفس المعرفي أن يعيد توجه الاهتمام نحو حالة المتعلم العقلية والابتعاد عن تشديد السلوكيين على الأداء الخارجي وحده[15].

ذهب علماء النفس المعرفي إلى أنهم بدراسة البنى الفكرية لدى الخبراء (طرائقهم في التفكير بالمشكلات) يمكنهم تحديد العمليات الفكرية التي يمكن تركيبها في عقول المتعلمين ورسم خارطتها. وأدت هذه الفكرة إلى دراسة أسلوب الخبراء في ميادين مختلفة في الكيفية التي يتناولون بها عملهم ـ المعلومات والإجراءات المحددة وطرائقهم في التفكير.

واستخلص المنهاج الشامل من علم النفس المعرفي أهمية كل من:

- استيعاب المعلومات الجديدة في مخططات أو معتقدات قائمة.
- معرفة أين ومتى يكون تطبيق المعرفة والاستراتيجيات.
- تجزئة المعلومات إلى وحدات ذات معنى.
- النمذجة عبر المخططات التوضيحية والمحاكاة وسوى ذلك من العروض لتحديد الأخطاء ومعالجة القصور.

وعلى النقيض من مدارس علم النفس التي تهدف إلى تشكيل السلوك وبرمجة العقول، هناك مدارس أخرى بديلة مثل البنيوية الاجتماعية التي تستخدم المشاركة المجازية من أجل تعلم يستجيب إلى (1) أن المعرفة تجريبية وغير نهائية، (ب) ما يأتي به الطلاب إلى المدرسة من معتقدات ومفاهيم متناقضة، (ج) الإدراك بأن لدى الصغار قدرات تتيح لهم المشاركة في مستويات معقدة من التفكير.

ولكن المنهاج القائم على الشمولية يضعف حين لا تتواءم الافتراضات السايكولوجية مع نظريات التعلم. ففي حين تعتمد المعايير التي تأخذ بها معظم الولايات على المدرستين السلوكية والمعرفية فإن علم النفس البنيوي يلائم المعايير الوطنية لمادتي العلوم والرياضيات التي تركز على الأفكار الأساسية والصلات بينها عوضاً عن تقديم خليط من الحقائق والمهارات المعزولة عن بعضها بعضاً، وليس من المرجح أن يتم تعليمها كأدوات للتعامل مع أوضاع عالم الواقع[16]. وثمة

موضوع ذو شان هو الإلحاح من جانب المهنيين المشرفين على تأهيل المعلمين للأخذ بمدارس تربوية تعتنق البنيوية الاجتماعية حيث يقوم الطلبة والمعلمون بتكوين المعاني من النشاطات التي تمارس في غرفة الصف. وهكذا تتعارض طرائق التعليم مع الدروس المكتوبة التي تجعل امتلاك المعرفة الرسمية تحل محل آراء الطالب.

لقد فشلت سياسات الولاية والمنطقة في إحداث التغييرات الأساسية في محتوى المادة وعلم التربية التي تدعو اليها المعايير الوطنية[17]. وعوضاً عن ذلك فإن المسؤولية والتشديد على درجات اختبار الطالب حالت دون قيام العديد من المعلمين بممارسات معينة مثل الإطلاع على مختلف التفسيرات والمشاركة في طرح حلول كثيرة مستمدة من النظرية البنائية. ففي المنهاج الشامل يتوقع من المعلمين استخدام طرائق تتواءم استراتيجياً مع مبادئ المدرستين المعرفية والسلوكية.

أسبقيات تاريخية للمنهاج الشامل

تقدم مدارس الرهبان الجيزويت في القرن السادس عشر مثالاً مبكراً لمنهاج شامل في تدريس الفنون الكلاسيكية الحرة والفلسفة واللاهوت ـ وجميعها ـ يهدف إلى بناء مثال المسيحي الراقي الصالح للقيادة في الدولة والتجارة والبلاط[18]. فقد قام الجزويت بوضع منهجية لإدارة المدرسة بتحديد تطور المواد التدريسية وطرائق التدريس والدروس المكتوبة والإكثار من الاختبارات بحيث يكون المنهاج فعالاً في مساحات واسعة من حيث الزمان والمكان.

وهناك في المنهاج الشامل الحالي عناصر أخرى جرى اختبارها ثم أهملت. فقد كان شان الانكليز والايرلنديين حتى عام 1890 أن يدفعوا رواتب المعلمين بحسب النتائج المحققة حيث يقوم المفتشون سنوياً بإجراء امتحان شفهي يقدرون فيه ما يمتلكه كل طالب من معرفة بالقراءة والكتابة والحساب وقواعد

اللغة والجغرافيا. وكان تمويل المدارس ورواتب المعلمين من مصادر عامة بالاعتماد على نسبة النجاح المتحقق للطالب في المواد المقررة[19]. وأدت هذه الممارسة إلى نتائج مثل:

- منهج دراسي معين وتدريس مكرس من أجل الامتحان.
- توظيف معلمين دون إعداد وإشراف على عملهم لأن النتائج تشهد على كفاءتهم.
- توجيه المعلمين جهودهم في التعليم إلى الطلبة ذوي الإمكانات الوسط حيث يرجح أن يكون ثمة تقدم، أكثر مما يمكن أن يتحقق لدى الطلبة الأعلى أو الأدنى من هؤلاء. والذين يمكن أن يكون تدريسهم إما لا حاجة إليه أو ليس من المرجح أن يحدث فرقاً ملحوظاً.

في أواخر القرن التاسع عشر أخذت الاختبارات المكتوبة تحل محل الامتحان الشفهي في تعيين درجة إتقان الطلاب للمواد في الكتب المقررة، ثم اتخذ الاختبار في مطالع القرن العشرين مكانة بارزة غير معهودة من قبل، في سياق الاندفاع نحو إدارة المدرسة بما يراعي الكفاية والإقتداء بأساليب العمل في التجارة والصناعة[20].

ولقد أدى «تقديس الكفاية» إلى إفساح المجال لظهور معظم الأدوات التربوية الحالية (مثل اختبار الإنجاز /التحصيل المعياري المرجع، والحقائب التعليمية، والقواعد المتعلقة بتقويم عمل الطالب). وشهدت الفترة المبكرة هذه التعريف بالمفاهيم والمصطلحات الإحصائية لتفسير المقاييس ـ الانحراف المعياري والمتوسط، والترابط. وبدأت السلطات في جمع المعطيات الإحصائية المتعلقة بالمدارس والاستعاضة عن الطرائق غير الفعالة بأساليب قد تأتي بنتائج أفضل في وقت أقصر.

وأدى استخدام اختبارات التحصيل إلى تغيير المنهاج والأهداف والمحتوى. إذ شددت تلك الاختبارات على امتلاك المعلومات وتعلم الخوارزميات الأساسية بدلاً مما كان قديماً من تركيز على الأهداف والمحتوى الذي كان يهدف إلى تنمية

العقل والشخصية. كذلك شهد القرن العشرين تحولات في مفهوم المدرسة من مؤسسة محلية عادية حيث يتعرف الأطفال إلى مبادئ القراءة والكتابة والمعتقدات الأخلاقية إلى مؤسسة رسمية تستجيب للحاجة إلى الخريجين الذين جرى إعدادهم على نحو مختلف ـ ليعمل بعضهم في مهن جديدة وفي الصناعة وتعليم آخرين للعمل في مجالات تقتضي ثقافة وعلماً وفق مقتضيات الدور المحتمل الذي سيضطلعون به في المجتمع.

ومع أن الاختبار كان يستخدم في أوائل القرن العشرين لتقدير كفاية المعلمين والمدارس، ففي الثلاثينات من القرن تغيرت غاية الاختبارات وطبيعتها من تقويم المدارس والمعلمين إلى إصدار أحكام بشأن الطلبة. ولم تعد مسؤولية الاختبارات تناط بالمعلمين والمدارس، وإنما جرى تطويرها لتحقيق غايات منها (آ) تشخيص جوانب القوة والضعف لدى الطالب، و (ب) وضع الطلبة في الصفوف والمجموعات (بحسب نظام المسالك)، (ج) إعطاء الطلاب درجاتهم. وفيما أخذت المدرسة على عاتقها المزيد من الأهداف من أجل تحقيق المزيد من الغايات وإعداد الطلبة لعدد أكبر من الوظائف في الحياة، تلاشى التوحيد القياسي للمنهاج، وبات الاختلاف في المنهاج القاعدة في كل مدرسة وغرفة صف[21].

اختلفت المناطق والولايات عن بعضها بعضاً من حيث درجة السيطرة المركزية التي يخضع لها المنهاج. ومثال ذلك أن الولايات المتحدة الجنوبية وكاليفورنيا تعتمد الكتب المدرسية الموحدة، وذلك على النقيض من الولايات والمناطق التي تسمح بالخيار المحلي. إلا أن المنهاج المقرر للمدارس الابتدائية على مستوى الأمة كان موحداً، على كل حال، على الأقل بالتركيز على المهارات الأساسية في القراءة والكتابة والحساب، وإن اختلفت المواد التدريسية كذلك.

اتجهت التأثيرات الخارجية على منهاج المدارس الثانوية على البرنامج الأكاديمي المعد لأولئك الذين يتأهبون لدخول الكلية، وتجاهلت البرامج المهنية والاختيارية. فهيئة الوصاية على الاختبارات في نيويورك، على سبيل المثال،

أدخلت على المسلك الأكاديمي توحيد المنهاج. وانحسر مع هذا التطور المنهاج المعتمد على القياس ومعه الاختبارات المعيارية التي جرى تطويرها تجارياً على مدى الفترة الممتدة منذ منتصف القرن العشرين وإن استمرت المدارس الابتدائية تعتمد هذه الاختبارات بقصد مقارنة مكانتها مع المناطق الأخرى التي تعتمد القياس إنما قلما كانت تستخدم النتائج لتحسين المدرسة أو تحديد مسؤوليتها.

كان التماسك المنطقي للمنهاج لدى الولاية أو المناطق في الثلاثينات والأربعينات من القرن العشرين يتم عبر تطوير سياق أو دليل الدراسة وإرشادات المنهاج وأطر العمل. فكانت الهيئات التربوية توعز بتطوير مقررات دراسية مفصلة لكافة المدارس بما يتفق والفلسفة المعلنة للمنهاج وأهدافه العامة. فتقوم لجان المعلمين وهيئات أخرى بوضع خطة لمجال المادة (الموضوعات) وتسلسل موضوعات المنهاج والعناصر الأخرى (المهارات، والتقديرات والمفاهيم) التي يراد التوسع فيها أثناء دراسة المقرر أو البرنامج الدراسي وتستخدم لتوجيه الخطط لبلوغ الأهداف، بما في ذلك الطرائق والنشاطات والمواد المقترحة. وكانت هذه المقررات وإرشادات المنهاج مكتوبة وتشمل مجالات مختلف المواد ومستويات الصفوف.

وفي الستينيات من القرن العشرين طرأت على المنهاج الشامل تغيرات تدريجية فكانت ثمة جهود على المستوى القومي لتعزيز المنهاج عبر برامج ترويضية تحمل الطلاب على ممارسة نشاطات تعكس أساليب عمل العلماء والباحثين في مختلف فروع المعرفة الأكاديمية. والغرض من هذا حمل الطلبة على التعرف إلى بعض الأفكار والطرق التي يصنف بها العلماء العالم ويستكشفون أحواله. وكان إنتاج مواد الإيضاح المعقدة يتم بصورة مركزية (نصوص وأشرطة سينمائية وكتب أدلة للمعامل وإرشادات للمعلمين) لكن دون إبداء اهتمام كاف لتطوير خلفية المعلمين وتعزيز ثقتهم بقدراتهم على تدريس المنهاج. ثم كان هناك الانزعاج العام مما اعتبر تجاوزاً من الجهات الفيدرالية

على السلطات المحلية للولاية والمنطقة. وفي الوقت ذاته كان علماء النفس من المدرسة السلوكية يبذلون جهوداً في إطار المنهاج لتطوير برنامج تعليم مبرمج مع الأسئلة يحث على تحقيق أهداف تدريسية محددة ويعززها. وقد اتخذت هذه الجهود شكل وحدات دراسية Modules ودروس مفصلة وتوجيهات مساعدة تعتمد على الحاسوب بما يؤدي إلى تقليص دور المعلم. وإن أحد التفسيرات للأسباب التي أدت إلى فشل هكذا تعليم مبرمج مقابل هيمنة المنهاج في السبعينيات من القرن العشرين إنما كان كثرة الأهداف الصغيرة فيه: «أهداف كثيرة ولا إصابة على الإطلاق[22]».

عواقب المنهاج الشامل

بعد عشرين سنة على إصدار "اللجنة الوطنية لتحقيق التفوق التربوي" تقريرها "أمة في خطر" الذي كان الحافز إلى التحرك الراهن نحو إصلاح المنهاج، ما يزال دعاة الإصلاح يأخذون على المدارس الثانوية افتقارها لهدف محوري وكثيراً ما يطرحون منهاجاً متنوعاً. ونجد تقريراً حديثاً بتاريخ 2003 يدعو إلى اعتماد معايير أشد صرامة وفرض شروط أعلى للتخرج من المرحلة الثانوية بحيث يثبت الطلاب تمتعهم بأساس متين في اللغة الإنكليزية والرياضيات والعلوم والدراسات الاجتماعية وعلوم الحاسوب. وهنا ينصب الاهتمام في هذا التقرير، على عكس التقرير الأول، على امتلاك الصغار منذ المرحلة التحضيرية حتى الصف الثامن المهارات والمعرفة التي يعتقد بضرورتها لمتابعة التعلم الأكاديمي

كذلك يريد «الإصلاحيون» المعنيون بالمنهاج الشامل أن تلتزم كل مدرسة أو مزود للخدمات التربوية في الولايات كافة بمعايير أكاديمية مشتركة، وإشهار سجلاتهم أمام الجمهور، ومنح الأبوين حق اختيار المزود الذي يخدم ولدهم على الوجه الأفضل[23]. وكان المنهاج الشامل قد حد من اتساع المادة الدراسية والخبرات التعليمية في المدارس ما قبل الجامعية. ويبين المركز الوطني

للإحصائيات التربوية أن الطلاب يدرسون اليوم مقررات أكاديمية أكثر من ذي قبل وقد ارتفعت نسبة الطلاب الذين يدرسون «الأساسيات الجديدة» إلى أربعة أضعاف حيث كانت نسبتهم عام 1982 أقل من 14%من الخريجين لتصل إلى 56%في عام 1998. بيد أن نسبة طلاب المرحلة الثانوية الذين وصفوا صفوفهم بأنها صعبة كانت أقل من الربع[24]. وعلى العكس من ذلك نجد الكليات والجامعات تزيد من خيارات المنهاج لديها بالدراسات ذات الاختصاصات المتداخلة والمقررات المبتكرة وتجارب التعلم خارج إطار الجامعة.

وقد قام مجلس مدارس المدينة الكبرى بإجراء تقييم للمناطق السكنية المدينية التسع والخمسين الأضخم في البلاد، على أساس رصد علامات مسالك الرياضيات والقراءة حسب الصفوف على مدى خمس سنوات فوجد وفقاً لبرامج المسؤولية أن تلك المدارس التي ركزت على التحسين تحقق لطلابها إنجاز ملحوظ في اختبارات التقويم على مستوى الولاية. ففي مادة الرياضيات حقق 87% من تلاميذ مدارس المدينة الكبرى نتائج طيبة في العام 2000، بينما كانت نسبة الراسبين أقل من 12% وفي مادة القراءة كانت النتائج مشابهة أيضاً حيث تجاوزت نسبة التلاميذ الذين تجاوزا المعدل العام في الولاية 47% ولكن ما تزال نتائج طلاب المدارس المدينية أقل من نتائج الطلبة في مدارس الضواحي الأكثر ثراء.

يحيط الجدل بأثر المنهاج الشامل واتجاهه. فمع أن 49 ولاية تطبق معايير المحتوى الآن في أغلب المواد بالإضافة إلى التقويمات لقياس تحصيل الطالب إلا أن جودة هذه المعايير والتقويمات تتفاوت. فبعض المعايير التي تعتمدها ولاية من الولايات ميؤوس منها وذلك لأنها إما غامضة أو موسوعية. كذلك كان شائعاً الاعتماد على اختبارات مهملة وجعل التعليم مكرساً لاجتيازها بدلاً من الاهتمام بما كان ينبغي تعليمه مما أدى إلى تضييق التعليم عوضاً عن تعميق المعرفة وتوسيعها بحسب تصورات الروابط المهنية التي أصدرت المعايير الوطنية

للرياضيات والعلوم، وأعضاء المجلس الوطني للبحوث ومجموعات تربوية عامة على المستوى الوطني مثل تحالف المدارس الأساسية وشبكة النجاح المرتفع. وكانت هذه المجموعات والمؤسسات تدعو إلى منهاج شامل يركز على مفاهيم ومجالات أساسية عوضاً عن تدريس شذرات متناثرة من معلومات منعزلة عن بعضها بعضاً وحقائق متراكمة. كما أن المعايير الوطنية ربطت بين مفاهيم أساسية مستمدة من مجموعة من فروع المعرفة الأكاديمية، عوضاً عن اعتماد أفكار منفصلة ضمن فروع أو مواد متباعدة.

ومن أبرز دواعي القلق أن المعايير والاختبارات التي تعتمدها الولاية لم تول أهمية لتعليم المهارات اللازمة للمستويات العالية من التفكير وحل المشكلات. وأظهرت نتائج الدراسة الدولية للرياضيات لعام 2002 أن الطلبة الأمريكيين في الصف الرابع الابتدائي جاء ترتيبهم على مقربة من القمة ولكن طلاب الصف الثاني عشر احتلوا أدنى مرتبة بين طلاب الدول المتطورة. كذلك انتاب أعضاء مجلس البحوث القومية القلق نتيجة تدني الدرجات وتضخم أعداد الطلبة في الصف مما جعلهم يوصون بحظر منح أي وثيقة تساعد على دفع الطالب إلى الأمام للذين درجاتهم أقل من مستوى 5، لأن من كان تعليمهم يعتمد إلى حد بعيد على الحفظ لن يتمكنوا من المجادلات العقلية المتعلقة بالرياضيات والعلوم حين ينتقلون إلى الجامعة.

يعتبر اختبار الرهانات الصعبة المرتبط بإصلاح المنهاج الشامل من الموضوعات المثيرة للجدل. وقد شكك كل من أودري أمسين وديفيد برلينر في جدوى هذا الاختبار بعد فحصهما لما جرى لدافعية الطلبة إلى التعلم والإنجاز الأكاديمي حين استخدمت الولايات الامتحانات لمنح الشهادات أو حجبها[25]. كما وجدا أن الاختبارات أدت إلى خفض الدافعية للدراسة وازدياد نسبة الطلاب الراسبين. كذلك لم يتحسن إنجاز الطلبة في عدد من المقاييس، مثل التقويم الوطني للتقدم التربوي (NAEP) واختبار ستانفورد للتحصيل أو اختبار تقويم التحصيل الدراسي

(STA)، أو اختبار التحصيل التربوي (AET) أو اختبار الترفيع (AP)، مع أن علامات تقويم الولاية كثيراً ما كانت تتحسن، وذلك ربما بسبب تضييق المنهاج وقيام المدرسين بتعليم ما يمكن أن يواجهه الطالب من أسئلة في الاختبار.

ومن جهة أخرى وجد أدوين ايه. لوك أن من شان وضع أهداف محددة متحدية للطلاب أن يؤدي إلى ارتفاع مستوى الأداء أكثر من وضع أهداف سهلة أو عدم وضعها. وقد وجد مارتين كارنوي وسوزانا لويب أن الدرجات قد ارتفعت مع قياس التقويم الوطني للتقدم التربوي خاصة بين الطلبة الأمريكيين الأفارقة والهيسبان في الولايات التي تشدد على أنظمة المسؤولية أكثر من سواها ـ اختبارات شاملة، وامتحانات تخرج، وتحميل المدراء ومعلمي المدارس تبعات التقصير. وأن تقويم برنامج المبادرة الشاملة التابع للمؤسسة الوطنية للعلوم، الذي يهدف إلى تغيير الممارسات التي تجري في غرفة الصف، وجد أن ثمة علاقة ضئيلة إنما مؤكدة وايجابية بين استخدام المعلمين التدريس القائم على المعايير وتحصيل الطالب[26].

وكذلك فإن الجمهور مؤيد للمنهاج المعتمد على القياس ويرى في درجات الاختبارات القياسية مؤشرات هامة على فعالية المدرسة وأساساً لتحديد ما ينبغي تحسينه. والكثير من المعارضة لاختبارات المهارات الأساسية واختبارات الرهانات الصعبة معاً إنما جاءت من الأهل والطلبة الذين اعترضوا على صدق الاختبارات والعشوائية في منح الدرجات. كذلك انتقد الكثير من أهالي الطلاب ذوي التحصيل المرتفع الوقت المخصص للاختبارات واعتبروه غير مناسب لأبنائهم وبناتهم. وكانت استجابة بعض المناطق استبعاد المدارس ذات الأداء المرتفع من اختبارات المهارات الأولية وعمدت عوضاً عن ذلك إلى تقويم تقدم الطلبة في المدارس التي تحتاج إلى التطوير وحدها دون سواها.

كان للاختبارات التي تجريها الولاية تأثير على التدريس. إذ جعلت المعلمين يولون عنايتهم بما سيتم السؤال عنه في الاختبارات[27]. وتبين أن أعظم تأثيرات الاختبارات كانت في مدارس المرحلة الابتدائية وفي الولايات التي

تعتمد اختبارات الرهانات فمثلاً ذكر 40% من المعلمين في المدارس التي تعتمد نظام الاختبارات هذا أن نتائج الاختبارات كان لها تأثير على التدريس بصورة يومية، مقابل نسبة 10% من المعلمين في المدارس التي لا تعتمد هذا النظام في الاختبار.

كذلك فإن الاختبارات حملت المعلمين على استخدام مجموعة من الطرائق المحددة ـ من توجيه مجموعة كاملة، وعمل فردي، وتعلم تعاوني، وتكليف بمهام مشابهة لما يتوقع مصادفته في الاختبارات. ولقد أصبحت اختبارات إنهاء المرحلة وسيلة لتفسير معايير المنهاج. ذلك أن رؤية المعلمين لفوائد استبعاد المحتوى غير الضروري، سمحت لهم بالتشديد على الموضوعات ذات الأهمية والاستفاضة في تعليم المهارات مثل الكتابة والتفكير النقدي. لكنها كذلك جعلت هؤلاء يرون سلبيات الإقلال من الإبداع لإتاحة المزيد من الوقت للتحضير للامتحان، والاهتمام بالاتساع بدلاً من الانشغال بالعمق.

إن لما يفرضه المنهاج الشامل على المدرسة، على سبيل المثال، من اعتماد سلسلة من الكتب المدرسية المشتركة أو تنفيذ برامج موحدة في مدارس المنطقة، فضيلة توليد التضامن بين المعلمين. وقد تظهر روح الزمالة أحياناً فيما يعيد المعلمون توجيه ما يعانونه من ضيق ناجم عن ضغط المطالبة بتحقيق نتائج، إلا أنها تنجم في أكثر الأحيان عن اصطدام المعلمين بمشكلات مشتركة فيما ينفذون نظاماً متساوياً في الأهمية ـ وهذا افتراق عن غرفة الصف القديمة المنعزلة حيث يضع كل معلم قيمه ومعرفته في العمل.

وقد تختلف آراء المعلمين حول المنهاج المعياري بسبب من اختلاف الوقت الذي قضوه في ممارسة المهنة وشعورهم بمكانتهم. فالمعلمون العظام يزدهون في ظل استقلالهم الذاتي. والمعلمون الجيدون يريدون النظام لكنهم يسعون مع ذلك إلى نوافذ يستجيبون من خلالها لاهتمامات الطلاب ومصالحهم. وهناك معلمون

مبتدئون كثر يرحبون بالدروس المكتوبة والأسئلة الموجهة والاقتراحات المتعلقة بنشاطات الطلبة، والمواد التي يسهل استخدامها مع أدوات تقويم تقدم الطالب وفي البيانات التالية نطالع آراء مختلفة:

«ما اعتبره هاماً لا يوجد في الاختبار».

«إحدى المجموعات لدي تتقدم بصعوبة ولو كانت لي السيطرة في غرفة الصف لجعلت التوجيه والتدريس بطريقة أخرى».

«الآن يغادر كافة الصغار المدرسة ولديهم نفس التجربة».

«ما كنت لأدري السبيل إلى التعليم لولا المعايير[28]».

ملاحظات ختامية

يعتبر المنهاج الشامل قابلاً للحياة لأنه يتوافق مع الكثير من المعتقدات التقليدية. وهناك قبول عام في الحياة الأمريكية بأهمية وجود هدف ما ثم التخطيط بصورة عكسية لتحديد ما يلزم لبلوغ هذا الهدف مع الاستمرار في التقويم لضمان استمرار الأجزاء في المساهمة لبلوغ النتيجة المنشودة أو لإجراء التعديلات إن دعت الضرورة.

إن لرمز الامتلاك الهيمنة حيث يتعين على المدرسة والمنهاج والتعليم تقديم معرفة ومهارات محددة سلفاً مع الحرص على أن يمتلكها المتعلمون. وهناك رأي يقول إن مهمة المنهاج تنظيم المحتوى والنشاطات بحيث يتوفر عن ذلك أثر تراكمي على التعلم والنمو. وكما سلفت الإشارة في فصول أخرى فإن هذا الاعتقاد يتناقض مع الاعتقاد بأنه من الأجدى أن تترك للطلاب والمعلمين الحرية للتكيف وتتاح لهم خبرات مختلفة، بدلاً من السعي إلى التنبؤ والسيطرة، شرط أن تتوفر الفرصة للتعاون وتبادل الرأي مع الآخرين في معنى هذه الخبرات.

يواجه المنهاج الشامل عدة تحديات. وأحد هذه التحديات يتصل بمشكلة قياس تحقيق المعايير والتقدم نحو الأهداف. وإن فقدان المقاييس للمواءمة والصدق جزء من المشكلة. وهذا مصداق لقول ألبرت آينشتاين «ما كل ما يمكن تعداده له أهمية، وما كل شيء ذي أهمية يمكن تعداده». وبصورة مماثلة يركز المنهاج الشامل الراهن على قياس المهارات الأساسية على مستوى المدرسة الابتدائية والمعرفة الأساسية في موضوعات مدرسية مختارة على مستوى المدرسة الثانوية. ولكن ليس هناك إلا القليل من المقاييس للتفكير النقدي والعمليات العقلية العالية أو الاختبارات لمعرفة ما تعلمه الطلبة حول مواجهة المواقف التي لا تنطوي على ما يسمح بيقين وليس لها «إجابات صحيحة». إن مواضع الشك في المعرفة مشكلة تتعلق بالقياس والتدريس في المنهاج الشامل. ذلك أن الاندفاع لضمان إتمام كل الطلاب لكافة المقررات أو البرامج التحضيرية التي تؤدي إلى دخول مهن محددة ينطوي على يقين لا سند له بشان مسارات التعليم والتوظيف مستقبلاً. وهناك بعض المدارس التي كسرت القوالب التقليدية وأخذت بالابتعاد عن رمز الامتلاك بتركيزها على إنجاز الفرد والمعرفة المجردة والمعلومات التي يمكن مقايضتها كسلعة، أي بعبارة أخرى، درجات جيدة تؤدي إلى دخول مدرسة جيدة والكلية الجيدة تؤدي بدورها إلى دخول شبكة اجتماعية جيدة وبالتالي إلى احتلال وظيفة ذات دخل جيد.

وهناك برامج تقوم على البرهان وتتبع رمز المشاركة بتشجيع الطالب على المشاركة وتروج للطبيعة العملية للتعلم التي تتجاوز المدرسة. ومن أمثلة المناهج المبتكرة برامج تحالف المدارس الأساسية وبرامج التسريع المدرسية وهي جزء من الحركة الإصلاحية التي تولي المشاركين المحليين مسؤولية تطوير خطط المنهاج وفق مبادئ عامة عوضاً عن أن يتوقعوا تنفيذ مقاس واحد يناسب كافة المنهاج.

وثمة مشكلة تدعو للقلق هي تعميم المعايير من قبل الولاية لتسري على المدارس كافة. إذ أن قاعدة وضع تصنيفات لما ينبغي تعليمه في مختلف مراحل المدرسة أمر ينطوي على مآخذ. ومن ذلك أثر لوائح المحتوى والمهارات في

إحداث الشرذمة وما يؤدي إليه ذلك من ضعف التنسيق بين الموضوعات والانصراف عن مفاهيم أساسية. كذلك من الأمور المعلقة التي لم يتوفر لها حل مسألة قابلية الطلاب للتغير والهدف المتعلق بتمكين كل الطلاب من الوصول إلى فرص متينة للتعلم، وتجنب التصنيف في مسالك لكن دونما توقع أن يتعلم الجميع بنفس الطريقة وفي الوقت عينه.

وأخيراً، جاء الشروع بالإصلاح الشامل استجابة لخطر محتمل يتهدد مؤسسة ما. فعلى مدى العقدين الماضيين كان يقال للجمهور إن المدارس العامة تعاني الفشل. ولقد أصبح الرأي العام الآن يؤيد إصلاح المنهاج الشامل لمواجهة هذا الخطر ويمنح على ذلك موافقة واسعة لقياس النتائج المتحققة بهذا المنهاج واعتبار المدارس والمعلمين مسؤولين عن النتائج. والمسؤولية تعتبر في هذا ضرورية لتحديد كيفية تحسين المنهاج بالإضافة إلى ضمان جودة مستواه لدى الجمهور.

وتتنامى الحاجة إلى البحث القائم على البرهان بأن برامج منهاج معين فعالة وقابلة للبقاء في طيف واسع من البيئات.

أسئلة:

1- عدد النتائج المحتملة من الأسلوب الشامل للمنهاج الذي بوساطته تقوم الولاية والحكومة المحلية بما يلي (آ) تحديد القدرات، أو المخرجات المتوقع أن يمتلكها كل الطلاب، و (ب) الحفاظ على السيطرة الشديدة باختبار الطلاب والإشراف على تنفيذ البرامج الموافق عليها فيما يساعدون المعلمين على تطوير أساليب تعليم فعالة.

2- هل ينبغي «تدجين» التكنولوجيا بوساطة المنهاج الشامل لفائدة الطلاب الذين يحصلون على المحتوى والأهداف بطرق رسمية؟ (دون حرية الوصول إلى الانترنت).

3- يجنح المنهاج الذي يعتمد المقاييس إلى استخدام درجات الاختبار في اتخاذ القرارات الهامة بشأن الطلاب والمعلمين والبرامج والمدارس. ما هي المعلومات الهامة الأخرى؟

4- لتقدير صعوبة تحليل مهمة ما، قارن بين القائمة التي وضعتها والمتعلقة بالعناصر الأساسية لتحقيق مهمة معينة أو استيعابها والشروط التي حددها أقرانك.

5- هل ينبغي أن يعالج المنهاج الشامل مسألة القيم والأخلاق والآداب والمضي إلى ما يتجاوز المهارات الأساسية ولكن بأقل تناقض لجوانب الموضوع؟

بحوث استراتيجية مقترحة

تحديد مواءمة المنهاج

أمعن النظر في استخدام وسيلة اندرو بورتر للمواءمة بين المعايير وممارسات التعليم والمواد والأدوات ومقاييس التقويم. ويمكنك أن تعدل هذه الوسيلة حسب غرضك لتكتشف مقدار التوافق بين عنصرين أو أكثر من المنهاج في وضع تجده مثيراً لاهتمامك.

إثبات صدق نتائج الاختبار

خذ عينة ممثلة للطلاب وقارن علاماتهم في اختبار معياري مع تقويمك لقدراتهم ومعرفتهم حين أعطيت لهم الفرصة لاستخدام لغتهم الخاصة وثقافتهم لمعرفة ما كنت تطلب منهم القيام به، وليظهروا بطريقتهم الخاصة ما يعرفونه. قارن بين التقويم الخارجي وتقويمك الداخلي. وحدد أين يقع صدق التقويم؟

تحليل معايير المنهاج

اختر موضوعاً مدرسياً أو ناحية تهتم بها ومعايير المنهاج المتعلقة بهذا الموضوع. حلل كيف يمكن تطبيق المعايير في الحياة اليومية خارج نطاق

المدرسة. تفحص المعايير في مستوى صف أو أكثر. اعقد ندوة لاستخدام تحليلك مستبعداً البنود التي يفضل اكتسابها عرضاً أو إهمالها بسبب من محدودية أهميتها عند الانتقال.

تعيين المفاهيم الأساسية التي تنتقل

ساعد مجموعة من أعضاء الهيئة التدريسية ينتمون إلى برامج حقول مختلفة على تعيين المفاهيم الأساسية في حقولهم التي يمكن عرضها وتطبيقها في كافة الحقول التي يعملون فيها. وعليك أن تقرر لاحقاً قيمة تعميق الفهم والنقل بوضع هذه المفاهيم بصورة منهجية في مجموعة من الأحوال والظروف.

تحديد فعالية المعلم

ثمة معلمون يولون استقلالهم في العمل أهمية بالغة فيؤثرون تطوير مقرراتهم وبرامجهم التعليمية الخاصة، كما أن هناك معلمين آخرين يفضلون العمل وفق توجيهات كالمعايير وتعيين المحتوى قبل الاستجابة لاهتمامات الطلاب واغتنام الفرص المتاحة من الخارج لتطوير تعلم الطالب؛ وهناك من المعلمين من يرحب بالدروس المكتوبة ووحدات التدريس ووسائل الإيضاح المناسبة للدرس والنشاطات وأدوات التقويم باعتبارها برنامج تعليم جاهز. اذكر المناهج المفضلة لدى بعض المعلمين ودرجة الحرية التي يتمتعون بها في أوضاعهم التعليمية. وما هو وجه الاتفاق بين تفضيلاتهم وأوضاعهم التعليمية؟ وهل للاتفاق أو الاختلاف من أثر على ارتياحهم للعمل واحتمال الاحتفاظ بهم في التدريس؟

المراجع الهامشية

1. Richard Rothman, Jean B. Slattery, and Jennifer L. Vranek, Benchmarking andAligl1lnent of Standards and Testing (Los Angeles: Center for the Study of Evaluation, GSOE, University of California Los Angeles, May 2002).

2. Andrew C. Porter, "Measuring the Content of Instruction: Uses in Research and Practice," Educational Researcher 30, no. 7 (2002): 3-14.

3. R. Linn, "Assessment and Accountability," Educational Research 29, no. 2 (2003): 4-16.

4. Katherine Ryan, "Shaping Educational Accountability Style," American Journal of Evaluation 23, no. 4 (2002): 453-468.

5. Randi Weingarten, "Writing a Curriculum-It's Union Work," Education Week 22, no. 18 (Jan. 15, 2003): 28-33.

6. New American Schools (merged with American Institute for Research), New American Schools: A Decade of Experience 1991-1995 (Arlington, VA: The American School Development Corporation, 2002).

7. ACHIEVE-an organization founded in 1996 by state governors and heads of large corporations. Achieve, 1775 Eye Street N.W., Washington, DC.

8. David T. Kearns and James Harvey, A Legacy of Learning: Your Stake ill Standards and New Kinds of Public Schools (Washington, DC: Brookings Institute, 2000).

9. Mark S. Tucker and Judy B. Codding, Standards for Our Schools: How to Set Them, Measure Them, and Reach Them (San Francisco: Jossey Bass, 2001).

10. Robert Marzano, What Works in Schools (Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 2003).

11. David K. Dickinson, Allyssa McCabe, and Kim Sprague, "Teacher Rating of Oral Language and Literacy (TROLL): Individualizing Early Instruction with a Standards-based Rating Tool," The Reading Teacher 56, no. 6 (March 2003): 540-570.

12. Alan Cohen, "Instructional Alignment: Searching for a Magic Bullet," Educational Researcher 16, no. 8 (Nov. 1987): 16-20.

13. Alison Zonuda and Mary Tomaiho, Competent Classroom: Aligning High School Clirriculllln_A Creative Teaching Guide (Washington, DC: National Education Association, 2001).

14. B. F. Skinner, Verbal Behavior (Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1957). Reprinted by B. F. Skinner Foundation, 2002.

15. E. Major, "Learners as Information Processors: Legacies and Limitations of Education's Second Metaphor," Educational Psychologist 3, no. 3/4 (1996): 151-161.

16. National Research Council, National Science Educational Standards (Washington, DC: National Academy Press, 1996).

I7. James P. Spillane and Karen P. Callahan. "Implementing 'State Standards for Science Education," Journal of Research on Science Teaching 37 (2000): 401-425.

18. E. A. Fitzpatrick, St. Ignatius and the Studiorum (New York: McGraw-Hill, 1933).

19. J. Doven Wilson, ed., The Schools of England (Chapel Hill: The University of North Carolina Press, 1929).

20. Raymond Callahan, Education and the Cult of Efficiency (Chicago: University of Chicago Press, 1962).

21. Reba Page and Linda Valli, eds., 1990 Curriculum Differentiation Interpretive Studies in U.S. Secondary Schools (Albany: State University of New York Press, 1990).

22. W. James Popham, "Measurement as an Instructional Catalyst," New Directions for Testing and Measurement 17 (1983): 17-30.

23. Paul E. Peterson, ed., Our Schools and Our Future: Are We Still At Risk? (Koret Task Force on K-12 Education, 2003)

24. Michael Casserly, Breaking the Odds (Washington, DC: Council of Great City Schools, 2004).

25. Audrey L. Amsein and David C. Berliner, "The Effects of High Stakes Testing on Student Motivation and Learning: A Research Report," Educational Leadership 60, no. 5 (Feb. 2003): 32-39.

26. Laura S. Hamilton et al., "Studying Large Scale Returns of Instructional Practice: An Example from Mathematics and Science," Educational Evaluation and Policy Analysis 25 (Spring 2003): 1-29.

27. Boston College, National Board on Educational Testing and Public Policy, "Perceived Effects of StateMandated Testing Programs on Teaching and Learning," 2003, www.bc.edu/nbetpp.

28. Amber Winkler, "Division in the Ranks: Standardized Testing Draws Lines between New and Veteran Teachers," Phi Delta Kappan 84, no. 3 (Nov. 2002): 219-225.

مراجع مختارة للقراءة

DUFFY, THOMAS M., AND DAVID H. JOHASSEN. Constructivism and the Technology of Instruction. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1992.

FLODEN, ROBERT. "Policy Tools for Improving Education," Review of Research on Education (theme issue), Robert Floden, ed. Washington, DC: American Educational Research, 2003.

HESS, FREDERICK, ANDREW J. ROTHERMAN, AND KATE WALSH, EDS. A Qualified Teacher in Every Classroom? Appraising Old Answers to New Ideas. Cambridge, MA: Harvard Education Press, 2004.

obeikandl.com

KAUFMAN, ROGER. Planning Educational Systems: A Result-Based Approach. Lancaster, PA: Technonic Publishing, 1988.

TUCKER, MARK S., AND JODY B. Codding. Standards for Our Schools: How to Set Them, Measure Them. And Reach Them. San Francisco: Jossey Bass, 2001.

obeikandl.com

الفصل الرابع

المنهاج الأكاديمي

المنهاج الأكاديمي إنما هو مرآة تعكس اتجاهات ثقافية أوسع. وأحد هذه الاتجاهات الأبرز ذلك الذي يجعل من التعليم سلعة فيضع المكاسب الاقتصادية في المقدمة باعتبار المعرفة سلعة قابلة للمبادلة والتداول بين (أ) الأفراد الذين ينشدون فرصاً تتيح لهم احتلال وظائف تدر عليهم دخلاً عالياً، (ب) المدارس باعتبارها مؤسسات توفر نوع المعرفة التي تجذب إليها الملتحقين (يدفعون أجور التعليم)، والمؤسسات ذات المكانة، والمنح، والاختراعات، والاندماج بالشركات التي تسعى وراء الربح؛ (ج) الحكومة التي تدفع الأموال مقابل أبحاث مفيدة في مجالات الأمن والصحة والتنافس الاقتصادي. وهذا الاتجاه يتجلى في المنهاج الأكاديمي بالفلسفة الذرائعية instumentalism (فائدة الشيء تقرر قيمته) ـ المعرفة وسيلة للاستعمال.

فالمنهاج الذي تحفزه المسؤولية، والذي وصفناه في الفصل الثالث، بتشديده على المهارات والجدارة العلمية ومعايير الأداء هو من تجليات النظرة الذرائعية التي تعتبر المعرفة وسيلة، بالرغم من أن هذه النظرة ليست سوى شبه أكاديمية لأنها تهدف إلى نقل وقائع ومهارات بدلاً من توفير فرص للمتعلمين تتحداهم فكرياً لكي يكتسبوا إما خرائط مفاهيمية قوية لفروع المعرفة الأكاديمية وإما للاشتغال في استقصاءات يمكنهم فيها الغوص عميقاً في دراسة يبتكرون فيها أفكارهم ويبرهنون على صحة هذه الأفكار.

والفلسفة الذرائعية في التعليم الأكاديمي قائمة الآن في الجامعات وبعض المدارس الثانوية والابتدائية. فثمة عملية رئيسة لإعادة التنظيم في الجامعات لتتمكن من تناول مشكلات عالم الواقع التي تقتضي التعاون بين فروع المعرفة.

لذلك يزداد عدد الهيئات الممولة التي تلزم الطلاب بأن يكون لديهم مرشدين من حقلين أو أكثر من حقول البحث العلمي. كما يطلب من هيئة التدريس تطوير أساليبها في جمع المعطيات وابتكار استراتيجيات جديدة للبحث فيما يتعلق بمشكلات عالم الواقع. فلقد تزايدت المشكلات التي لا يمكن أن يتولى النظر فيها فرع معرفي واحد. فالأولويات الوطنية التي تشغل البلاد تتطلب معرفة جديدة تأتي من الاتصال بين فروع المعرفة وتوجيه إمكاناتها. حيث يتم الجمع بين قسم الهندسة في الجامعة وقسم البيولوجيا. وتدرس الكيمياء وعلم التشريح معاً «وفي الوقت المناسب»، حين يواجه طلاب الطب حالات معينة.

ويقوم الأكاديميون بتطوير «مناهج تتداخل فيها الاختصاصات» حين يختارون مجالاً للبحث. ويقومون بوضع تصور للمشكلة بطرق جديدة وتوليد استراتيجيات جديدة، تدمج بين فروع المعرفة. وقد يتولى أعضاء الفريق النهوض ببرامج قصيرة مكثفة، تمهيداً لمباحثهم، حيث يتعلمون استيعاب الجوانب الأساسية في اختصاصات شركائهم. وفي هذا الوقت الذي تأخذ فيه الدراسات التي تتداخل فيها الاختصاصات مثل تلك الأنظمة الحيوية التي تجمع بين علوم الفيزياء والحاسوب والبيولوجيا والفيزيولوجيا وتستخدم الأساليب الكمية، بالانتشار في الجامعات، فإن العديد من المدارس الثانوية والابتدائية تقدم منهاجاً أكاديمياً جديداً يعيد الحياة إلى مقاربة «بنى فروع المعرفة» التي تعود إلى ما قبل عقد من الزمن وتشجع الطلاب على البحث، وهذا المنهاج الذي بعثت فيه الحياة، شأنه شأن المقاربة الأقدم يقتضي من الطلاب إما التفكير بمسائل لم تحل بعد في فرع من فروع المعرفة أو معالجة مشكلات قائمة في مجتمعهم المحلي. بيد أن هناك اختلافاً في الأمر من حيث أن البنى الأكاديمية لفروع المعرفة تفيد من التكنولوجيا بأن تضع المتعلمين على احتكاك بالمنابع التي تجعل استقصاءاتهم أكثر إنتاجاً. ثم إن وصول الطلاب إلى أرشيف المعطيات والتعاون مع العلماء في

جمع المعطيات يمكن الطلاب في سن مبكرة من معرفة حقيقة العلم، وبذلك ينطلقون في مساراتهم كخبراء. فالطلاب يتعلمون وفق المنهاج الأكاديمي الجديد عرض اكتشافاتهم وتقديم توصياتهم مرفقة بالدليل والحجج المقنعة.

تستخدم «بيئة التكامل المعرفي»، مثلاً، تكنولوجيا الويب (الشبكة العالمية للمعلومات) لدعم الدليل العلمي الذي يأتي به الطالب في شرح ظاهرة علمية، كالسؤال، مثلاً: «ما مقدار المسافة التي يقطعها الضوء؟ كما يستخدم المتعلمون الملاحظات التي يستمدونها من تجاربهم في التفسير والشرح، فينظرون في قاعدة المعلومات بحثاً عن دليل قد يدعم آراءهم أو يدحضها، ثم يتبادلون الرأي في ما توصلوا إليه من وجهات نظر مختلفة. وتعتبر الطرائق والمنظورات المختلفة ذات أهمية حاسمة في عملية التفكير.

والنموذج للمنهاج الأكاديمي الجديد مع الصغار نجده لدى رعاية جماعات التعلم، والذي هو برنامج مدرسي لأبناء وسط المدينة لطلاب الصفوف الثمانية الأولى. ويفيد هذا البرنامج من مادة البيولوجيا ويهيئ الأطفال لأن يرغبوا في البحث الأكاديمي ويكونوا مستعدين له.

ومع أن التوجهات لتطوير مثل هذا المنهاج متضمنة في القسم الثاني. فمن المهم الملاحظة بأن المنهاج الأكاديمي الجديد يقدم للطلاب فرصاً لاختبار طبيعة البحث وتعلم ما يعتبر معرفة. فيقوم الطلاب بأبحاث من شانها إرساء طرق معينة في التفكير كما تتجلى لدى الخبراء الذين يعملون وإياهم.

وتشمل العوائق في تنفيذ المنهاج الأكاديمي صعوبة حمل الطلاب على طرح الأسئلة المناسبة وبناء الفرضيات وتركيب المعلومات، وإتقان إجراءات البحث العلمي، وتصميم الاستقصاءات واستخلاص النتائج الصحيحة. وجدير بالذكر أن روح هذا المنهاج يجدها المرء لدى بربارة ماكلنتوك، الحائزة على جائزة نوبل، في

تذكرها لدراسة العلوم في المرحلة الثانوية: «كنت أقوم بحل المشكلات بطرق لم يكن المدرس ليتوقعها. وكان ذلك مدعاة لفرح غامر- عملية العثور على ذلك الحل من البداية حتى النهاية».

يرتبط فكر ما بعد الحداثة والتعددية الثقافية بالاتجاه الرئيسي الثاني الذي أدى إلى تشظي المنهاج الأكاديمي. ففكر ما بعد الحداثة لا يثق بالتفسيرات الأحادية، والتعميمات، وبذلك يحفز على قيام طيف واسع من الدراسات وطرائق البحث الجديدة التي تقدم تفسيرات أفضل للأوضاع المحلية. ولدى المنتمين إلى ما بعد الحداثة نظرة نقدية في الخبراء والمرجعيات. وتكثر الخلافات حول القاعدة المعرفية للقرارات ذات المساس بالمجتمع والبيئة الطبيعية. فالعلم ذاته قد اعتبر المعرفة، من الناحية التاريخية، مسألة تجريبية غير نهائية وتخضع للتعديل. وهناك الكثير من الشك بموضوعية الاختصاصيين والذي يزداد مع ازدياد وعي الجمهور بالروابط بين العلم والمصالح الاقتصادية.

ولقد كشفت التعددية الثقافية القوة الفكرية التي يتمتع بها أناس يختلفون عن بعضهم وأنشأت أشكالاً ثقافية من المعرفة تتجاوز الفنون الحرة التقليدية المستمدة من بلاد الإغريق وروما القديمة والعالم الغربي الحديث. فأدت هذه المعرفة المتسعة إلى إغناء المنهاج، وكذلك فإن نظيرتها الاقتصادية في العولمة ضخمت منهاجها الأكاديمي. وكان من تأثير التعددية الثقافية على الأكاديميين في حقول التاريخ والدراسات الاجتماعية أن حملتهم على التغلب على النظرة التقليدية الضيقة وإبداء مزيد من الاهتمام لفهم سلوك الناس في بلدان أخرى.

أدت الحروب الثقافية في العقدين الأخيرين إلى فتح محتوى المنهاج أمام دخول أعمال أدبية غنية وتعدد التفسيرات لأمهات الأعمال الكلاسيكية والعلوم الاجتماعية. كما أن الدعوة إلى «تعليم الصراعات» جعلت المنهاج أكثر تحدياً وجاذبية من تلك المقاربة «وضع لكي يتم تعلمه».

ونظراً لأن بنية أي فرع من فروع المعرفة أشد استقراراً من وقائع وموضوعات معينة، فبمقدور المنهاج الأكاديمي أن يتكيف مع التغير الثقافي. فمثلاً تقدم أقسام علم الموسيقى مقررات للجمهور في موضوعات مثل "تاريخ الروك أند رول"، ويمكن أن تنتقل إلى الدراسات التقليدية في الموسيقى الكلاسيكية. وما زال منهاج الفنون الحرة يحظى بموقع راسخ في المؤسسات الأكاديمية كما يبين استطلاع للرأي جرى مؤخراً بين رؤساء الجامعات حول «الكتب الخمسة التي يجدر بكل طالب جامعي أن يقرأها إذا شاء الطلاب أن يشاركوا في حوار ثقافي أو ينهضوا بمهام عامة في القرن الحادي والعشرين؟» فكان الجواب: الكتاب المقدس، والأوديسة، والجمهورية، والديموقراطية في أمريكا، والإلياذة[1].

بيد أن التقليديين ما زالوا، مع ذلك، تحت الحصار، والطلاب الذين يقبلون على الفنون الحرة في انحسار. أما المدافعون فيقدمون طروحات أخرى. فبعضهم يشير إلى القيمة الاقتصادية للتعليم ويذهبون إلى تبرير التربية الحرة بوصفها ذات قيمة في سوق الوظائف فهي تعلم الناس أساليب الكتابة ومناهج التفكير بما يكسب الطلاب المرونة الفكرية[2]. وهناك آخرون يعارضون الذرائعية الاقتصادية التي تروج للتربية الحرة على أساس الرواتب والثقافة الرفيعة. وهؤلاء يعتقدون بدلاً من ذلك أن قيمة التربية الحرة إنما تكمن في قدرتها على تطوير عوامل معنوية بحمل الطلاب على التفكير في أن الخيارات التي سيتخذونها الآن سوف تشكل منعطفاً في حياتهم المستقبلية[3].

منهجيات للمنهاج الأكاديمي

تمثل الموضوعات الأكاديمية المختلفة سلسلة من الأساليب لبلوغ الحقيقة والمعرفة. وقد عرّف بعض الأكاديميين المعرفة بأنها اعتقاد معلل، أي نقيض الجهل، أو مجرد آراء أو تخمينات. وهناك آخرون تروق لهم المراجع التقليدية.

وهناك الرأي القائل أن المنهاج الأكاديمي يفتقر للتماسك المنطقي ـ فمع أن أولئك الذين يأخذون بمفهوم أكاديمي يعتقدون بأن الهدف الأول للمنهاج بناء تفكير عقلاني، إلا أنهم لا يتفقون على ما هو السبيل الأفضل لبلوغ هذا الهدف. فبعضهم يتفحص عالم المعرفة المتعدد الأنواع جوهرياً ويعتقد أن على الطلاب، إن شاؤوا أن يجدوا طريقهم في هذا العالم ويتعلموا كيفية اكتساب معنى من التجربة الإنسانية، فيجب عليهم المشاركة في أشكال مختلفة من المعرفة واكتساب نمط فريد من التفكير مرتبط بكل شكل من أشكال المعرفة هذه.

ويوصي أولئك الذين يعلون من شأن البحث أو من أمر العقل بتعليم المفاهيم والمواقف والعمليات التي يقوم عليها البحث العلمي وآدابه وإجراءاته وتستخدم في فروع المعرفة المنتقاة والمحددة باعتبارها الطريق إلى تنشئة أشخاص مفكرين. ودعاة هذه الطريقة يحملون الطلاب على الاحتكاك بقضايا مثيرة للجدل في حقل معين ويدعونهم يشاركون في النقاش الدائر.

وقد يكون مما يجافي الواقع أن يتوقع من الطلاب أن يتخرجوا من المدارس الثانوية خبراء في أي مجال أكاديمي، إلا أنه ليس أمراً غير عادي أن يحقق الطلاب تقدماً ذا شأن بدءاً من السنوات الأولى ويزيدون من قدراتهم في استخدام الأدوات اللازمة للتحليل والإتيان بحلول لمشكلات لم يتوفر لها حل من قبل.

وينظر، الكلاسيكيون، إلى المعلمين القدماء على أنهم مصدر الرأي ويدعون إلى تدريس أمهات الكتب في العالم الحديث، متوسلين بالنهج السقراطي لتنقية الفكر من التناقضات. وهناك آخرون محافظون يعتقدون بأن نقل التراث المرتبط بأمريكا الغنية أساس ضروري للمشاركة الواعية في الثقافة الوطنية. وعلى النقيض من التقليديين يريد أصحاب الثقافات المتعددة منهاجاً أكاديمياً يفسح المجال للخيار في الدراسات الحرة، المستمدة من النقل الثقافي اللغوي الغزير الذي يمتد من ثقافة نخبة السكان إلى الثقافة الشعبية، ومن الوعظي إلى الثوري؛ ومن التقليدي إلى التجريبي؛ ومن المحلي إلى العالمي.

منهجية أشكال المعرفة

تعالج مقاربة أشكال المعرفة مشكلة الاختيار بين أكثر من 1000 فرع من فروع المعرفة الأكاديمية التي يمكن أن تكون جزءاً من المنهاج المدرسي. والمشكلة ليست بالجديدة:

يا إلهي! كم هو واسع الفن

والعمر كيف يمضي طائراً!

إنه لصعب امتلاك الوسائل

التي تمكن المرء من الصعود

وقبل بلوغه منتصف الطريق إلى الهدف

يتأكد المسكين أنه لا محالة سيموت![4]

إنه لمن المستحيل أن يغوص المرء عميقاً في الكثير من فروع المعرفة. فكيف للذين يقومون بإدارة المنهاج أن يقرروا ما هي الفروع المعرفية التي يقدمونها للطلاب؟ وهناك عدد من أدوات القياس المقترحة ومنها (1) الشمولية فيما يتعلق بطرق الوصول أو تبرير الحقيقة أو المعرفة، (2) المنفعة الاجتماعية- أي فائدة الفرع المعرفي للمواطنين كافة، (3) المعرفة اللازمة المطلوبة مسبقاً - أهمية فروع معرفية معينة كأساس لغيرها أو للتعليم اللاحق.

يجمل بنا أن نختار في سبيل الشمولية، فروع المعرفة التي تبرز اختلاف المسالك في إثبات المعرفة. فقد بين الراحل فيليب فينيكس، مثلاً، كيف يكون بلوغ الشمولية في فروع المعرفة الأساسية. ففي كتاب Realm of Meaning، (عالم المعنى)، قام فينيكس بوصف وتحليل ستة أشكال من المعنى، ولكل منها بنيته المنطقية المميزة[5]. فالفن، وشاغله الصدق الذاتي، يمكن له أن يوازن فرعاً معرفياً كالعلم الذي يستخدم الملاحظات الموضوعية للتأكيد على حدوث

ما يتوقعه. كذلك يمكن استخدام التاريخ لبيان محك الترابط المنطقي وإمكان إثبات صحة القضايا لإظهار أن الأفكار يجب أن تنسجم معاً وأن الاستنتاجات الجديدة يمكن أن تصدق على أحداث مضت. والرياضيات يمكن أن تهيء المتعلمين لاكتساب المعرفة باعتماد العقل والمنطق. وقد يكون ممكناً إيجاد صيغة تعين الطلاب على إدراك أن بعض أشكال المعرفة يمكن تأييدها بالحدس والإلهام. إن من شان هكذا منهاج أن يحول دون حصرية المدارس المعاصرة التي تميل إلى التشديد على الطريقة العلمية للتعلم.

كذلك يعتقد بول هيرست أنه يتعين على المنهاج تطوير العقل وأفضل سبيل إلى ذلك إتقان البنية العقلانية الأساسية للمعرفة والمعنى والعلاقات المنطقية، وتوفر محك للحكم على صدق القضايا. ويقدم هيرست إجابة على السؤال الكلاسيكي في المنهاج «ما هي المعرفة الأهم؟» ثم يعرض عدداً من أشكال المعرفة الإدراكية لفهم العالم. وكل من هذه الأشكال يجب أن يتوفر فيها المحكات الأربعة التالية: (1) مفاهيم معينة تعتبر مميزة لشكل المعرفة (فالجاذبية، والتسارع، والهيدروجين، مثلاً، مفاهيم خاصة بالشكل الفيزيائي)؛ (2) لكل شكل بنية منطقية تجمع بين المفاهيم؛ (3) للشكل، بفضل مصطلحاته ومنطقه، بيانات أو نتائج قابلة للاختبار؛ (4) للشكل طرائق لاستقصاء التجربة واختبار ما يتمخض عنها (مثلاً؛ إن صدق أية قضية، في الرياضيات، يقوم على ترابطها المنطقي مع قضايا أخرى في منظومة معينة، بينما تثبت صحة المعرفة في العلوم الطبيعية بمعطيات الملاحظة). وتشمل أشكال هيرست الرياضيات والعلوم الطبيعية ومعرفة الأشخاص، والأدب والفنون الجميلة، والأخلاق والدين والفلسفة ويسمح هذا المدى الواسع للأشكال بأنواع عديدة مختلفة من المعنى.

إن اعتقاد هيرست بأن كل معنى، وكل فهم، ومجمل التجربة الواضحة موجودة ضمن أشكال المعرفة لا يختلف كثيراً عن اعتقاد هوارد غاردنر بأن ثمة أشكال عديدة من المعرفة أو الذكاء. وعلى ذلك يعتقد غاردنر بأن على المنهاج أن يغير من فهم الطلاب الحدسي للعالم بتوجيههم نحو المعرفة النظرية الموضوعية التي بها يدرك العلماء العالم كما نجدها في أشكال المعرفة[6].

وهيرست، إذ يكتفي بعرض أشكال المعرفة بدلاً من أن يضع شروطاً محددة سلفاً للمادة الدراسية (حقائق وعمليات معينة)، كما في برامج المهارات الأساسية، إنما يدعو إلى منهاج ديناميكي. ولكن الأشكال لديه لا تشجع، على الأخذ بنظرة ذاتية أو نسبية إلى المعرفة. ذلك أن المعرفة تتألف، في نظره، من طرائق لتنظيم الخبرة بحيث تصبح علنية ومشتركة وذرائعية أو مفيدة للحياة اليومية[7].

وتتمحور الانتقادات الموجهة إلى آراء هيرست في المعرفة والمنهاج على ما إذا كان قد اكتشف فعلاً أشكالاً مميزة وما إذا كان قد قلل من شأن المادة الدراسية بوصفها جوهرية. ولبعض المفاهيم في أحد الأشكال عوامل مشتركة كثيرة مع أشكال أخرى. وقد يؤدي التركيز على أشكال المعرفة إلى عدم الانتباه إلى معرفة معينة أو ما تم تعلمه عن العالم. فتعلم شكل ينبغي أن يتضمن تعلم الجوهري فيه، وليس مجرد امتلاك المفاهيم والقواعد والمعايير لاختبار صدق الدعاوى. ويقر هيرست بأن ليس ثمة اتفاق تام على وصف أشكال المعرفة وأن اتقان المظاهر الشكلية لفرع من فروع المعرفة ينبغي ألا يحمل خطأ على أنه اتقان لناحية معينة من المعرفة ذاتها. ولذلك يريد هيرست أن ينال الطلاب المعرفة الجوهرية التي تعتبر ذات شأن لديهم والمعرفة بالمبادئ العامة وطرائق التفكير معاً، وهي المظاهر الملازمة للأشكال التي بها تكتسب المعرفة.

ولقد نوهت دراسة تقويمية جرت مؤخراً حول هيرست ونقاده بأهمية توفر معرفة نظرية واسعة ومهارات تفكير أعلى. ولكن السؤال المركزي عما إذا كان يمكن لمثل هذا التعليم أن يبلغه الناس كافة أو أنه لا يلائم إلا ذوي التفكير المجرد الذين ينظرون إلى العالم بطرق جديدة ويستخدمون النظرية بعد الممارسة ذات الصلة بأوضاع واقعية، خاصة في المراحل المبكرة من النمو الفكري[8]، إنما يظل دون إجابة.

منهجية البنية في فروع المعرفة

اقترح جيروم برونر في كتابه الشهير The Process of Education (عملية التعليم) أن يقوم تصميم المنهاج على أساس بنية فروع المعرفة الأكاديمية. وأن يتحدد منهاج المادة بأقصى درجة يمكن بلوغها من الفهم الأساسي للمبادئ التي

تمنح لأحد فروع المعرفة بنيته. ولقد كان الاقتصاد الأساس الذي قامت عليه حجته. ذلك أن مثل هذا التعلم يسمح بالتعميمات، ويجعل المعرفة قابلة للاستعمال في سياقات تختلف عن السياق الذي جرى فيه تعلمها، ويسهل للذاكرة عملها بأن يتيح للمتعلم الربط بين الوقائع حتى لا يسهل نسيانها. فالطالب الذي يتعلم الفيزياء هو فيزيائي والأيسر له أن يتعلم الفيزياء بالتصرف كما يفعل الفيزيائي من أن يقوم بأي شيء آخر[9]. وبعد سنوات عديدة، حين لحق برونر بالحركات الاجتماعية الناهضة يومذاك، ألح على الإقلال من التشديد على بنية علوم التاريخ والفيزياء والرياضيات وما شابه ودعا إلى التشديد على موضوع المادة الدراسية كما تعلَّق بالحاجات والمشكلات الاجتماعية التي تواجه الشعب الأمريكي[10].

وأبدى برونر مؤخراً مزيداً من الاهتمام بالسبل التي يمكن للمرء بوساطتها اختيار المعرفة والسيطرة عليها حسب الحاجة عوضاً عن ترك المعرفة تسيطر على المرء وتوجهه[11]. وكان مفهوم البنية في فروع المعرفة قد حظي بدعوة واسعة باعتباره أساساً لمحتوى المنهاج، ويشير المفهوم إلى قواعد متابعة البحث واثبات الحقيقة في فروع معينة. وفيما يلي أنواع البنى المفترضة:

1- البنية التنظيمية: تعريفات تبين أسباب اختلاف فرع من فروع المعرفة بشكل جذري عن فرع آخر. كذلك تشير البنية التنظيمية لفرع معرفي إلى حدود البحث في هذا الفرع.

2- البنية الجوهرية: أنواع الأسئلة التي توجه في البحث والمعطيات اللازمة والأفكار (المفاهيم، والمبادئ، والنظريات) المستخدمة لتفسير المعطيات.

3- البنية التركيبية: الأسلوب الذي يقوم فيه العاملون في فروع المعرفة، كل في مجاله، بجمع المعطيات وشواهد الاختبار وتعميم نتائج البحث.

وتشكل الطرائق الخاصة التي تستخدم في أداء مثل هذه المهمات قوام بنية أحد فروع المعرفة. فعلماء الاجتماع، مثلاً، يجرون ملاحظتهم عموماً في أوضاع طبيعية ويحددون مؤشرات يعتقدون أنها تطابق الإطار النظري الذي يوجه البحث ويعتمدون في الغالب على معطيات مترابطة لإظهار العلاقات بين العوامل موضوع الملاحظة. ولكن علماء النفس التجريبيين، من ناحية أخرى، يوجهون معالجتهم للمتغيرات على نحو يؤدي إلى نتائج متوخاة. ذلك أن التجريبيين يعتقدون أنهم قد بلغوا المعرفة حين يستطيعون بلوغ نتيجة متوقعة.

ولقد قدم دي. بوب غوين رأياً مفيداً في بنية المعرفة. وذلك حين عرض خمسة أسئلة يمكن طرحها بأي شكل لترسيخ بنية المعرفة في المنهاج أو أي نص آخر.

1- ما هو السؤال الموجِّه (السؤال المنتج أو المعالج)؟ ذلك أنه سؤال يوجه تفكيرنا وبحثنا، ووعينا بما يجري. والسؤال الموجِّه ينظم تصرفاتنا. فمثلاً، يمكن أن يكون السؤال: «هل العقل البشري مجرد امتداد لعقل الحيوان؟» سؤالاً موجهاً.

2- ما هي المفاهيم الرئيسة؟ ما هي المفاهيم المستخدمة في طرح السؤال؟ في المثال الذي ورد آنفاً، إن المفاهيم، العقل، الحيوان، الامتداد، تعتبر حاسمة.

3- ما هي الطريقة (الطرائق) التي ينبغي استخدامها في الإجابة عن السؤال. في مثالنا كانت الطريقتين الفلسفية والعلمية مناسبتين.

4- ما هي الدعاوى الرئيسة للعمل؟ والتي قد تكون واقعية. وهذا يتوقف على الطريقة وعلاقتها بالسؤال. والمنطق والبرهان اللذان يدعمان هذه الدعاوى.

5- ما هي قيمة الادعاءات المقدمة؟ ما هي النتائج المترتبة على مكتشفات البحث؟ يمكن استخدام الفائدة العلمية والعامل الجمالي والمبررات الأخلاقية في تقدير قيمة هذه المكتشفات.

يبين الشكل 1-4 [12] العلاقة بين الادعاءات المعرفية والقضايا الأخلاقية والاجتماعية. وقد جرى توسيع سياق البحث بتحريك الجانب الأيمن والأيسر من الحرف V الذي يظهر به الشكل 1-4. ويمكن استخدام حرف V لضمان التماسك بين مكونات المنهاج ـ ليس من المرجح أن يتم تنفيذ الطرائق، مثلاً، أو أن تجد قبولاً ما لم تكن هذه التغيرات موافقة لنظرة الممارسين إلى العالم أو إذا كانت رؤية العالم قد تغيرت أيضاً.

تم استخدام مفهوم بنية فروع المعرفة على نطاق واسع في تصميم المنهاج حيث كان على الطلاب أن يتعلموا كيف يتوصل الاختصاصيون في عدد من الفروع إلى اكتشافاتهم. وكان التشدد الفكري هو الأساس في معظم المشاريع الموضوعة في حقبة الستينيات من القرن العشرين. فواضعو المنهاج في هذه الفترة كانوا في المقام الأول اختصاصيين في المواد الدراسية لذا نظموا موادهم بحيث جعلوا محورها العناصر البنيوية الرئيسة، كل حسب الفرع الذي يختص به: المشكلات أو الاهتمامات، والمفاهيم الرئيسة، والمبادئ، وأسلوب البحث.

وقام العلماء في الكليات والجامعات بإعداد مواد تركز على موضوع واحد. وكانت هذه البرامج تبدأ مبكراً من رياض الأطفال، ومصممة على أساس الافتراض بأن كافة التلاميذ ينبغي أن يفهموا أساليب العلوم والمكونات الأساسية للرياضيات. وهذا يقف على النقيض من الممارسة التي كانت سائدة في تعليم الحقائق العلمية وأسلوب تناول الرياضيات الذي أفضل ما يمكن أن يوصف به أنه استظهار وتطبيق. وقد اعتبرت مادة الجبر في المقرر «الإصلاحي» فرعاً من الرياضيات يتناول خصائص المنظومات الرقمية المختلفة، وليس باعتبارها مجموعة من حيل البراعة.

تركز القليل من الجدل حول «البرامج الجديدة» على الحجة أن ما كان يجري تعليمه لن يحتاج إليه إلا طلاب مقدر لهم أن يغدوا مختصين في العلوم والرياضيات. ولقد قام نقد هذا المذهب على الحجج التالية.

1- ثمة حاجة للتقدير من جانب الثقافة العامة بأننا بحاجة إلى علماء مدربين جيداً وإلى حقولهم العلمية.

2- من الأفضل تطوير إدراك أعمق للأساسيات عوضاً عن تلمس حقائق كثيرة تكون في الغالب استنتاجات علمية فات أوانها. فمنهجية أحد فروع المعرفة، مثلاً، من شأنها مساعدة المتعلم على التكيف مع «الانفجار المعرفي».

3- إن استيعاب الحقائق في كثير من حقول التعلم لا يتحقق إلا باستيعاب تفسيرات مختلفة، كما أن البحث المستمر أدعى لاهتمام الطالب من درس محكم. وهناك إدراك متنام بأن عملية البحث ذاتها شكل من المعرفة ينبغي اكتسابه.

4- أن المقصود بفرع المعرفة هو تنظيم داخلي، أي موضوع جدير بالعناية بتعلمه.

يخضع كل حقل تقريباً ـ من الإنكليزية والدراسات الاجتماعية إلى الفن والتربية الصحية ـ لتحديث محتواه، وإعادة تنظيم موضوعاته، وتجديد أساليبه. وكما هو معهود فقد كان التشديد على الفصل بين المواد بحيث يكون لكل منها كينونته الخاصة ـ فلا تتم دراسة العلوم بل تدرس البيولوجيا أو الكيمياء أو الفيزياء؛ وليس الدراسات الاجتماعية، بل التاريخ أو الجغرافيا أو الاقتصاد؛ وليس الانكليزية وإنما الأدب أو قواعد اللغة أو الإنشاء.

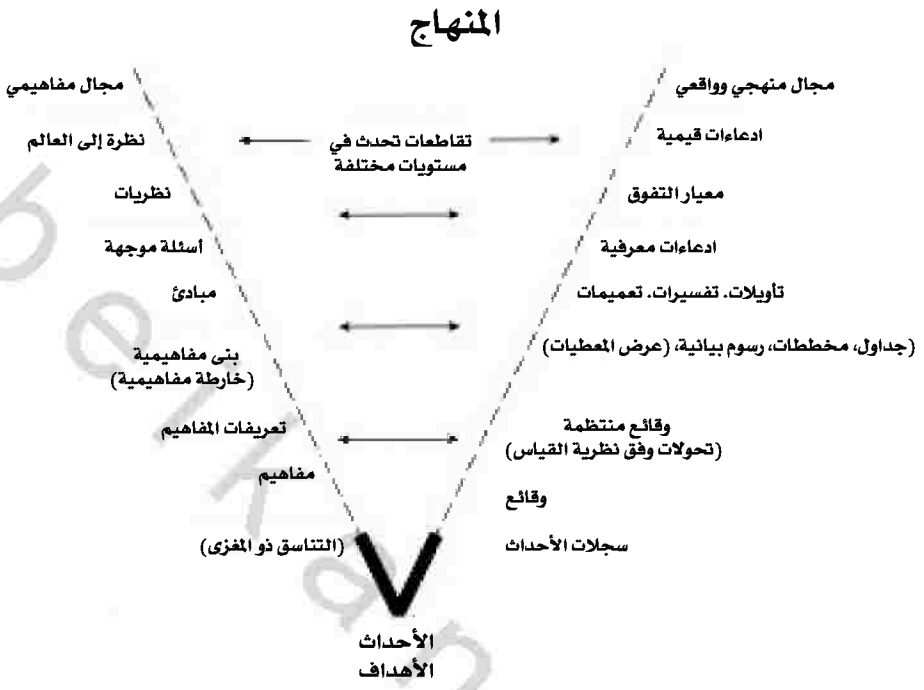
رد الفعل على بنية المعرفة

لم تمض الأمور كلها، كما كان يؤمل، على الوجه الحسن مع منهجية بنية المعرفة. فقد واجه المعلمون الذين لم ينتجوا معرفة قط، ولم يأتوا باكتشافات علمية مبتكرة أو تفسير تاريخي، صعوبات في السير بطلابهم في طرق الاكتشاف. بل وتعرض مفهوم البنية كأساس لتطوير المنهاج للتشكيك بصحته حيث زعم معارضوه أن هذا المفهوم ليس إلا وصفاً متأخراً لطريقة العلماء

المجربين في تنظيم المعرفة وليست الطريقة التي يتم بها كسب المعرفة فعلاً، وأن هكذا بنية ليست بالضرورة أفضل طريقة لتنظيم المعرفة لأغراض التدريس أو للبدء في بحث هام والتفكير فيه وتوجيهه. وكان أن تقلص عدد المسجلين لدراسة مقررات الفيزياء العالية. كما لم يحقق العديد من الطلاب من ذوي القدرات العالية والمتدنية النجاح الذي كان مرتقباً.

إننا نعلم الآن أن معظم كبار العلماء اليوم نتاج المقاربة البنيوية لفروع المعرفة. وهناك عوامل أخرى قد تكون أقوى تأثيراً مثل التغير الذي طرأ على مواقف الطلاب الاجتماعية في عصر يتسم بالاستياء من الأحوال الاجتماعية، وقد أثار توفر العدد الكبير من البرامج مصاعب تتصل بالمحافظة على التوازن والتنظيم. وفرض استبعاد عدة موضوعات مما تقدمه المدارس من برامج. كذلك أدى التضييق الشديد للموضوعات الاختصاصية إلى صعوبة ضم المفاهيم التي تقوم عليها هذه المواد في حقول أوسع.

ولقد شهد عقد السبعينيات من القرن العشرين انحداراً أصاب المنهجية الأكاديمية في وضع المنهاج. فتراجعت شعبية الأسلوب التخصصي في منهاج العلوم مع تنامي فقدان الثقة بالعلم. وذلك بحجة أن على العلماء بذل مزيد من الجهد لحل المشكلات التي تعاني منها الإنسانية. كذلك هاجم مناصرو المنهاج غير الأكاديمي مقاربة بنية المعرفة في تطوير المنهاج عبر معارضتهم لنموذج من هذه المقاربة كان قد أحيط بدعاية قوية وأطلق عليه اسم MA-COS (ماكوس)، اختصاراً لـ Man: A Course of Study [الإنسان: مقرر للدراسة] أريد له أن يكون التمهيد للمنهاج في السبعينيات. وكان برونر ذاته قد وضع الدليل الأولي لهذا المنهاج وقام بتوجيه الكثير من تطوره الذي كان بدعم من المؤسسة القومية للعلم، ومكتب التربية في الولايات المتحدة بهدف



الشكل 1-4 الصلة بين المفاهيم والأحداث والوقائع التي تأخذ شكل V

إصلاح التعليم في العلوم الاجتماعية والإنسانيات. وماكوس منهاج وضع للتلاميذ في المدارس الابتدائية ويتألف من كتب وأفلام ولوحات واسطوانات وألعاب وغير ذلك من الوسائل المستخدمة في قاعة الصف. والأكثر أهمية أن هذا المنهاج يوضح الافتراضات حول البشر. ومن ذلك ثلاث مسائل محورية تحدد الاهتمامات الفكرية وتعرض للافتراضات التي يعنى بها منهاج ماكوس: ما هي المواصفات الإنسانية التي تجعل البشر ما هم عليه؟ كيف أصبحوا كذلك؟ كيف يمكن جعلهم أكثر إنسانية؟ لقد أراد مطورو هذا السياق حث الصغار على استكشاف القوى البارزة التي صاغت البشرية وما تزال: اللغة، واستخدام

الأدوات، والتنظيم الاجتماعي، والأساطير، وطول فترة طفولة الإنسان. ومن خلال المقارنة بين الإنسان وحيوانات أخرى، ومنها قرود البابون، يدرس الصغار الطبيعة البيولوجية لدى البشر. وبالمقارنة بين المجتمع الأمريكي وجماعة تقليدية من الأسكيمو يستقصي هؤلاء الصغار الجوانب العامة في حضارة الإنسان.

تتصف النماذج الفكرية المستخدمة لتمكين الأطفال من استيعاب الأفكار بالصرامة. وتقدم للأطفال نماذج من الملاحظات الميدانية ويتم تشجيعهم للتعبير عن أفكارهم حول الحيوانات والبشر على نحو ما يفعل علماء الاثنولوجيا (علم الأعراق) والانثروبولوجيا. (علم الإنسان). والأهداف الرئيسة التي يتوخاها ماكوس هي أهداف فكرية: تنادي بحمل الصغار على احترام قدرات عقولهم والثقة بهذه القدرات وتزويدهم بمجموعة من النماذج العملية ليسهل عليهم تحليل طبيعة العالم الاجتماعي. أما قيمة المنهاج فتتضمن أسلوب الملاحظة العلمية، والتفكير والتأمل، وبناء الفرضيات واختبارها، وفهم فروع معينة من العلوم الاجتماعية، وبهجة الاكتشاف.

أما الهجمات التي استهدفت ماكوس فقد جاءت من أولئك الذين لديهم اهتمامات منهاجية مختلفة عن هذا التوجه. إذ انتقد الإنسانيون برونر لقصوره عن إدراك ما لدى ماكوس من إمكانية على تعزيز النمو العاطفي. وعارض دعاة إعادة البناء الاجتماعي ماكوس بحجة أن الذين ابتكروه علماء من النخبة. وقد ذهب هؤلاء إلى القول أنه يجب على الطبقة الحاكمة ألا تغذي المعلمين والطلاب بالأفكار. فالموضوعات التي يطلب من الأطفال دراستها حسب هذا المنهاج لا علاقة لها بتحسين الحياة الاجتماعية في المجتمع المحلي الذي يعيشون فيه. ومن هؤلاء النقاد عضو الكونغرس جون بي. كونلان الذي وجه نقده لهذا المقرر في جلسة للكونغرس: «يعرض سلوكاً بغيضاً ومقززاً للنفس لقبيلة من الأسكيمو تكاد أن تنقرض» وقال كونلان إن المادة المعروضة حافلة بالإشارات إلى الزنى وأكل لحوم البشر وقتل المواليد الإناث وكبار السن والزواج على التجربة، وتبادل

الزوجات، والقتل الوحشي. فبدأ العديد من أعضاء الكونغرس وسواهم ينظرون إلى المؤسسة الوطنية للعلوم على أنها تعمد إلى تلقين الصغار عقائد فكرية معينة وتنحاز إلى علماء وأصحاب مناهج معينة. وقد أدى الجدل حول ماكوس إلى تخفيض مخصصات المؤسسة الوطنية للعلوم لتمويل الأبحاث التربوية وإخضاع المؤسسة لقدر أعظم من المراقبة من قبل الكونغرس. وطالبت دعوى لدى المحكمة الفيدرالية بمنع الولاية من أن تفرض على الأطفال المشاركة في ماكوس. كذلك اتهم أصحاب الدعوى هذا المنهاج بأنه يناصر الإنسانية العلمانية، التي عرفتها المحكمة العليا في الولايات المتحدة بأنها ضرب من الدين. ثم ذهب المدعون إلى القول بأن المنهاج قد انتهك التعديل الأول من الدستور الأمريكي، الذي يوفر حرية المعتقد لكافة المواطنين.

إحياء منهجية فروع المعرفة

ثمة سعي حثيث لإحياء المقاربة البنيوية لفروع المعرفة. إذ يكاد كل تقدير على المستوى الوطني أن يدعو إلى منهاج يركز على تعليم أفضل المهارات في القراءة والكتابة والرياضيات وحل المشكلات والمحاكمات العقلية المجردة. وبناء على ذلك يفترض بالمنهاج إشراك الطلاب في إنشاء التعلم عوضاً عن استظهار نتائج معروفة. ومثال ذلك منهاج الرياضيات الجديد في الجبر والهندسة الذي يشدد على تطوير التفكير التحليلي واستخدام الطالب المفاهيم في حل المسائل غير المألوفة. وهنا يتوقع من الطلاب صياغة فرضيات حول المسائل المعروضة ثم اختبارها مستعينين في ذلك بالمعطيات المتاحة.

أوصت دراسة موضوعة حول السياسة التربوية في مجال العلوم المؤسسة الوطنية للعلوم بأن تبادر من جديد بتطوير منهاج علمي رفيع المستوى للصف الثاني عشر[14]. وكان من بين الحجج التي استخدمت في تعليل دعوة المؤسسة الوطنية للعلوم إلى وضع منهاج بديل، كما كان شأنها في الستينيات وأوائل السبعينيات من

القرن العشرين، أن ثمة شاهداً يبين أن بنية المنهاج في فروع المعرفة كانت في تلك الأوقات أكثر فعالية مما اعتقد النقاد يومذاك. فمثلاً كانت الغالبية من حملة شهادة البكالوريوس في الفيزياء تلقوا تعليمهم الثانوي وفق المواد التي وفرتها لجنة دراسة علم الفيزياء التي ترعاها المؤسسة الوطنية للعلوم[15].

ويقوم مجلس البحوث الوطني بالترويج لمنهاج أكاديمي يستند إلى بنية فروع المعرفة ويوفر للطلبة الأدوات الفكرية والاستراتيجيات اللازمة لاستيعاب مختلف المواد[16]. ففي هذا المنهاج يتعلم الطلاب صياغة الأسئلة من منظور الخبراء وكيفية نقل ما تم تعلمه إلى أوضاع جديدة . والمجلس يدرك أن ليس ثمة طريقة يمكن فيها لأي منهاج أن يغطي كل المعلومات والمعرفة اللازمة في أي فرع من فروع المعرفة. ولكن يمكن للطلاب امتلاك أفكار أساسية أو مفاهيم في فرع من الفروع وتطبيقها في حل مشكلات عالم الواقع.

يستند إصلاح المنهاج الأكاديمي على إثبات أن المحاضرات والعمل المخبري واستظهار المواد غير فعالة في مساعدة الطلبة على إتقان مفاهيم هامة والإفادة منها على المدى البعيد. علاوة على أن المنهاج التقليدي لا ينمي التفكير المبدع ومهارات الاستكشاف وابتكار الحلول للمشكلات التي يسعى مستخدموه إلى امتلاكها. أما المنهاج الجديد فتغيب منه مجموعات من الحقائق التي ينبغي تعلمها، إذ أنه بدلاً من ذلك يتوجه لمعالجة صعوبة التصور العقلي وتحليل المعلومات التي تتصل بالمشكلات غير المحلولة. ومثال ذلك أن مدرس التاريخ ادوارد آيريز أشرك طلابه في تصنيف أرشيف ضخم من وثائق الحرب الأهلية وطلب منهم معالجة شواهد الماضي بأنفسهم وشق طريقهم لمغالبة الغايات غير المحددة لهذه الحرب وما فيها من فترات خالية من الشواهد ومفاجآت. كذلك أشغل توماس غودمان طلابه في مقرر الكيمياء في مشكلة غير محلولة تتعلق بتعيين المكونات الكيميائية التي ربما تكشف كيفية التواصل لدى الفيلة.

وبالرغم من أن الهدف المباشر للبنية الجديدة لفروع المعرفة وضع الأساس لكي يغدو الطلاب مفكرين ومتعلمين وصانعي قرارت ناجحين طوال حياتهم، فإن هذه البنية الجديدة لفروع المعرفة تقوم على الافتراض بأن الوسائل تقارب الغايات - بمعنى أن ما يقوم به الطلاب في الوقت الحاضر يمثل توقعات المستقبل. ومن هنا فإن الطلاب في المنهاج الأكاديمي الجديد، كما هو موصوف في القسم الثاني، «يمارسون» العلوم والرياضيات والتاريخ وما شابه، بالتعلم من أقرانهم ومن أفكار الخبراء وأعمالهم. لقد منحت التكنولوجيا الطلاب فرصاً لتطبيق أفكارهم وامتحان جدواها. واليوم هناك الكثير من قاعات الدراسة الافتراضية التي تصل المتعلمين بأقرانهم وبالخبراء في أرجاء العالم أثناء قيامهم باكتشافاتهم في العالم الحقيقي.

آراء متناقضة في المعرفة

يرفض دعاة الأشكال المعرفية وبنية فروع المعرفة النظرة القائلة بثبات المعرفة، ويذهبون بدلاً من ذلك إلى أن المعرفة تجريبية وغير نهائية. فإنتاج المعرفة ـ من مقولات صحيحة واستنتاجات ونتائج صادقة ـ إنما يحصل بإتباع منظومات البحث التي يأخذ بها فرع معرفي معين أو شكل معرفي. ويرفض الدعاة إلى هذه المقاربات ما يقوم به الطلاب من حفظ واستظهار للنتائج بمعزل عن الطرائق والنظريات التي جاءت بها.

يعكس الإصلاح الحالي للمنهاج الأكاديمي مقاربة فروع المعرفة ونظرته إلى المعرفة باعتبارها بناء اجتماعياً. فالطلاب يعيرون الكثير من انتباههم إلى الدليل على دعاوى المعرفة أكثر مما يهتمون بتذكر ما يسمى حقائق المعرفة. وتعتبر قاعات الدراسة مراكز للبحث حيث ينظر إلى مختلف المواد الدراسية على أنها ثقافات مختلفة. ولكل ثقافة قيمها ولغتها وطرائقها في بناء المعاني. وتم تقدير الطبيعة الاجتماعية للتعلم وأهمية الحوار الذي من خلاله يقوم ممارسوه بتعزيز وتعديل وتطوير النظريات والتفسيرات التي تشكل مختلف فروع المعرفة أو الثقافة.

ومع أن الفصل 12 يعرض الاتجاهات في المواد الدراسية، فيمكن تقديم مقاربة فروع المعرفة بالإشارة إلى التغييرات في الرياضيات والعلوم والتاريخ. ونطالع في الجدول 1-4 التقابل بين الرياضيات التقليدية والممارسات المقترحة التي تعكس آراء جديدة في بنية الرياضيات[17].

الجدول 1-4 المنهاج التقليدي للرياضيات مقابل مقاربة بنية فروع المعرفة

المنهاج التقليدي	بنية المعرفة
الدروس	
حصة أو حصتان يومياً.	يعالج الطلاب فكرة رياضية هامة طوال فترة ـ قد تبلغ 6 أسابيع أحياناً.
تدريس، أمثلة، تطبيق في سياقات محدودة.	سياقات واستقصاءات فعلية متنوعة.
الوظائف المدرسية	
وظائف يومية مستقاة من كتاب مدرسي أو ورقة عمل.	مسألة شاملة ومعقدة أو استقصاء يتطلب مقدرة في الرياضيات.
المرجع	
المعلم وكتاب المادة يحددان الإجابات الصحيحة.	يشرح الطلاب النتائج التي توصلوا إليها ويدخلون في حوار حول ما هو مقبول.
الحساب	
يتعلم الطلاب الخطوات لأداء خوارزمية.	التأكيد على امتلاك «إحساس بالعدد»؛ يبتكر الطلاب ويستخدمون إجراءات مختلفة.
النظرة إلى الرياضيات	
مجموعة من المفاهيم والمهارات.	نتاج ثقافي؛ شيء يقوم به الناس ـ حل، تحاور، تعليل
جسم معرفي «حقائق» ثابتة.	سياق يغير أنواع الرياضيات اللازمة.

يمكن أن نجد مثالاً عن المنهاج العلمي الذي بوساطته يتعلم الطلاب كيف تنشأ النظريات في كتاب «خصائص المادة» Properties of Matter [18]. وفي هذا المنهاج يناقش الطلاب آراءهم حول الظواهر ويقارنوا بينها ويستخدمون الاختلاف فيها أساساً لإنشاء معنى. كما تعرض للطلبة حالات لاختبار أفكارهم ومقارنة قوة تأثيرها. ويقود البرنامج إلى فكرة هي أن النظرية يمكن أن تربط بين مجموعة من المعطيات التي تبدو غير متصلة ببعضها بعضاً، وأن توليد النظرية غالباً ما يتضمن البحث عن نمط و «قفزات خيالية».

كذلك فإن منهاج التاريخ كدراسة أكاديمية يتوقع من الطلبة "ممارسة" التاريخ عبر بحوث يتعلمون من خلالها الحكم على الأدلة المتعارضة والتوصل إلى استنتاجاتهم الخاصة. ويكون موقف كل طالب صحيحاً إن توفر فيه البحث والاستدلال المنطقي وحسن البيان. ولكن لا يتوقع منهم بلوغ استنتاجات مطلقة وإنما تعلم كيفية الحكم على الدليل ورؤية الوجه الآخر من المسألة وملاحظة انحياز المفسرين. وقد يناقش طلاب المرحلة الثانوية الآراء التقليدية لدى الرؤساء جيفرسون وجاكسون ولينكولن. كما أنهم قد يتفحصون معاملة السكان الأصليين في الولايات المتحدة والوثائق التاريخية للحرب الاسبانية الأمريكية بالإضافة إلى حرب فيتنام وسواها من الأحداث المتأخرة. ولا تخلو هذه المقاربة من النقد. فهناك بعض الباحثين الذين يزعجهم فقدان التقويم التاريخي وغياب المحتوى التقليدي. وثمة آخرون يعتقدون بأن هذا الأسلوب يأتي بمن لا يقيمون اعتباراً للبطولة والفضائل اللازمة للمثل الواضحة والثقة.

وهناك كثيرون يعارضون منهجي الأشكال والفروع المعرفية. فالإنسانيون يزعمون بأن كل معرفة شخصية وذاتية. ذلك أن المعرفة لديهم نتيجة إدراك الشخص الفريد للعالم. والدعاة إلى إعادة البناء الاجتماعي، من جهة ثانية، ينظرون إلى المعرفة ليس كنتاج إنساني وحسب، وإنما بوصفها نتاج جماعات اجتماعية محددة تعكس المعرفة لديهم ما يحملونه من عقائد. وهؤلاء يعتبرون المحاولات لفرض نظام ما تماثل فرض عقيدة معينة ـ أي ضرب من السيطرة الاجتماعية.

وثمة معارضون آخرون من الأكاديميين الذين يعملون وفق تقاليد الفنون الحرة وأولئك الذين يعتقدون بأن وظيفة المنهاج نقل معلومات "ضرورية" مستمدة من التجربة الثقافية السائدة. ويأخذ هؤلاء النقاد على الطريقتين، طريقة فروع المعرفة وطريقة أشكال المعرفة. (1) فشلهما في غرس القيم التقليدية، و (2) ترسيخ النزعة الحرفية والنسبية والتعددية على حساب منهاج مترابط منطقياً وتعلم مشترك.

الفنون الحرة والمحور الأكاديمي لقد توسعت الفنون الحرة منذ ارتباطها المبكر باللاتينية والإغريقية، وذلك بدراسة اللغة والفنون الإبداعية والتعبيرية وموضوعات أخرى يعتقد بأنها تملك القوة لتحريك المخيلة وتنمية تذوق الجمال والكشف عن طبيعة الجنس البشري. والحث على طلب التميز والتفوق بالتركيز على حكمة الماضي والتراث الثقافي.

الفنون الحرة في التعليم العالي يتعرض التعليم العالي إلى الهجوم بسبب من قصوره عن نشر المدارس الكبرى في الفلسفة والأدب والفنون. فكتاب آلان بلوم الذائع الصيت «انغلاق العقل الأمريكي» The Closing of the American Mind يعزو وقوع تحولات أخلاقية واجتماعية بارزة إلى قصور الكليات والجامعات الأمريكية عن تدريس المدارس الفكرية من أفلاطون إلى روسو. ويذهب بلوم إلى القول بافتقار الطلاب لروح المغامرة الفكرية بسبب من انشغالهم بالمهن، واعتقادهم بعدم توفر الوقت أو الحاجة لمطالعة أمهات الكتب التي قامت عليها الحضارة الغربية. ولحل هذه المشكلة يقترح بلوم اعتماد ما يشابه طريقة التعلم بقراءة أمهات الكتب، حيث يدرس الطالب الأفكار الكلاسيكية في الغرب. وهناك ناقد آخر هو تشيني، الرئيس السابق للمؤسسة الوطنية لرعاية الإنسانيات الذي يدين الكليات لتقصيرها عن تعليم أفضل ما أنتجه الفكر والبلاغة. ويدعي تشيني بأن الكليات قد انشغلت بتلبية رغبات أصحاب المصالح الجدد وراحت تخلط المثل العالمية في الفن والأخلاق بالسياسة والنوع والعرق[19]. ولعل تشيني

كان يفكر بتصويت هيئة التدريس بجامعة ستانفورد لصالح استبدال دراسة مادة الثقافة الغربية الإلزامية بمقرر جديد باسم "الثقافة والمثل والقيم" ومدته سنة، ويولي اهتماماً كبيراً بقضايا العرق والنوع والطبقة ويتضمن دراسة أعمال من وضع نساء وأفراد من الأقليات.

ولقد قام الصراع منذ عقد الثمانينيات من القرن العشرين بين الذين ينشدون الترابط المنطقي (أي توحيد الهدف والبنية في منهاج الكلية لطلاب الدراسة الجامعية) وأولئك الذين ينشدون تقديم مزيد من الفرص لإشغال الطلاب في دراسات اختصاصية من اختيارهم. ففي عام 1982 وضعت جامعة هارفارد منهاجاً رئيساً جديداً لطلاب السنوات الأولى من الدراسة الجامعية صمم لإيجاد غرض عام مشترك وترابط منطقي في المقررات الدراسية. وقد حل هذا المنهاج محل 80 إلى 100 مقرر من المقررات البالغة التخصص تمتد من الجذور التاريخية لعدم المساواة إلى محاضرات في القانون والنظام الاجتماعي، وتتضمن مقررات أكاديمية إلزامية في خمسة حقول، وهي الأدب والفنون، والتاريخ والتحليل الاجتماعي، والفكر الأخلاقي، والعلوم والثقافة الأجنبية. كما اشترط على طلاب هارفارد بيان كفايتهم في الكتابة والرياضيات واستخدام الحاسوب. أما المعرفة فلم تكن لتعرض بسرد الوقائع وإنما بمساعدة الطلاب على استيعاب أنماط الفكر المستخدمة في طيف واسع من فروع المعرفة في عدد من الحقول.

وفي عام 2004 نصحت مجلة Harvard Curriculum Review بإجراء تغييرات هامة في المنهاج لمساعدة الطلاب على تطوير تصورات متعددة حول أنفسهم والعالم وأسس حياتهم. وقد دعا المنهاج الجديد إلى:

1- السعي إلى امتلاك خبرة دولية- بالدراسة والبحث أو بالعمل في الخارج فضلاً عن دراسة لغة أجنبية.

2- امتلاك كل طالب معرفة واسعة بالعلوم.

3- الإقلال من المواد الإلزامية في الحقل الرئيسي وبذل المزيد من الاستقصاء قبل التعمق في العمل.

4- التعرف إلى القضايا الفكرية البارزة حالياً بالعمل في الموضوعات التي تتقاطع فيها حدود فروع المعرفة.

وليس واضحاً ما إذا كان ثمة مؤسسات أخرى ستأخذ بتوصيات هارفارد، كما كان الحال قبل عشر سنوات حين لحق بركاب هارفارد 95% من مجمل مؤسسات التعليم العالي بانجازهم لمراجعات المنهاج، علماً بأن عدداً لا بأس به من هذه الكليات بات يفرض مواد إلزامية محورية[20]. وتم التشديد على تدريس الثقافة الغربية فيما كانت الكليات تعيد تشكيل المقررات الأساسية بحيث تعكس موضوع «التراث الثقافي».

ولقد رغب التقليديون أن تقدم المقررات الأساسية نصوصاً كلاسيكية ذات قيمة خالدة، مع أن العديد من الباحثين كانوا على اعتقاد بأن منهاجاً وطنياً أساسياً أو قائمة بالكتب أمر يجعل التعليم سقيماً وقيداً على الحرية الفكرية[21].

والمشكلة المتعلقة بالمحتوى الذي ينبغي تدريسه في المنهاج الأساسي إنما أساسها قضيتين: ما هي العلاقة بين أعمال تدرس باعتبارها تقليدياً من أمهات الكتب والكتابة التي تعكس تجارب شعب آخر، إما ضمن المجتمع الغربي أو مجتمعات أخرى؟ وهل ينبغي استخدام «أمهات الكتب» لتوقد الدرب الذي يقود إلى قيم مشتركة ومحتوى تقليدي، أو هل يمكن إعادة التحقق من البحث والسياقات المعاصرة بطرق جديدة لاستيعاب الأعمال الكلاسيكية؟

مع بداية القرن الحادي والعشرين غدا منهاج الفنون الحرة شظايا. فقد اتخذت الروابط البارزة التي تعني بفروع المعرفة الأكاديمية، مثل رابطة اللغة الحديثة ورابطة الباحثين ونقاد الأدب الأحدث عهداً مواقف متعارضة من منهاج الفنون الحرة. فالأولى تتجاوب مع مجالات جديدة على البحث العلمي ـ كالنزعة

الأنثوية والتعددية الثقافية والنوع بتشجيع الدراسات الأدبية التي تتناول موضوعات ترافق البحث العلمي الجديد، كالمثلية الجنسية. وقد اتسعت القاعدة لتشمل أعمالاً من تأليف النساء وأبناء الأقليات والكتاب من بلاد لا تنتمي إلى الغرب. أما المنظمة الأخيرة فما تزال تتابع الدراسة التقليدية للأعمال الكبرى التي أنتجتها الحضارة الغربية. بيد أن الاتجاه ينحو إلى إفساح مجال أكبر من الاختيار، والدراسات التي تتعدد فيها الاختصاصات وتتداخل، والمجتمعات المحلية للمتعلمين. ويرجح أن يقوم بتخطيط منهاج الدراسات الحرة اليوم فرق مشتركة من الطلاب والهيئة التدريسية وما بين 60 إلى 100 طالب بابتكار منهاج دراستهم كل عام فيما يغوصون عميقاً في فكرة ضخمة. كذلك فإن تأثير ازدياد دور النساء في ممارسات التدريس لا يقتصر على محتوى الفنون الحرة وحسب وإنما يمتد إلى طريقة تدريسها كذلك. وإذا كان دعاة تحرر المرأة أقل نزوعاً إلى السلطوية، فإن المسافة بين المدرس والطلبة تتضاءل ويقوم قدر أعظم من المشاركة في بناء المعرفة بين الأقران والمدرس. والهدف الذي يسعى اليه المنهاج التعاوني الذي بدأ بالظهور في الفنون الحرة هو إعتاق الطلاب من ربقة بنى ومعتقدات وقيم قمعية.

إن قلة من المدارس تقدم منهاجاً يقوم على أساس الرأي القائل بوجود مجمع من الحقيقة الخالدة والمطلقة والتي تتصف بأنها صحيحة في مختلف الظروف والأحوال، أو أن يمكن توسيع العقل بالألفة مع أعظم ما أنتجته الإنسانية من أعمال فكرية وأشد عمقاً. لكن كلية سانت جونر كوليج في ماريلند تعتبر استثناء. فعندما يدرس الطلاب البيولوجيا في سانت جونز يبدأ الدرس بتقديم ضفدع ميت وكتاب لأرسطو. فهذه الكلية تأخذ بنظرة أقدم إلى التعليم الأكاديمي، بما في ذلك العلوم والرياضيات والإغريقية والفرنسية والموسيقى وحلقات الدراسة التي تتناول أمهات الكتب. ففي حلقات المطالعة الشبيهة بدراسة الموضوعات الاختيارية، ينكب سبعة أو ثمانية من الطلاب وأحد المدرسين

المرشدين على دراسة أحد أمهات الكتب أو موضوع محدد مثل فرويد. أما في المنهاج الذي يقتضي الأخذ بكل ما فيه من مواد إجبارية يدرس طلاب السنتين الثالثة والرابعة الفيزياء ونظرية القياس والكيمياء في مقرر العلوم. وفي مادة البيولوجيا في السنة الثانية، تبرز العناية بدراسة علم التشريح وعلم الأجنة، والمورثات في إطار التطور. وحين يقوم الطلاب بتشريح الضفادع، يطالعون كتاب الحيوان لأرسطو ويتأملون، فكرته عن الحياة. كما أنهم فيما يشرحون الأرانب يقرؤون كتابات غالين الطبيب الذي عاش في القرن الثاني الميلادي، وظلت أعماله مرجعاً لطلاب الطب والأطباء طوال أكثر من ألف سنة، فإذا تقدم هؤلاء الطلاب في دراستهم وانتقلوا إلى دراسة الدورة الدموية عند الأرانب مضوا في مناقشة كتاب وليم هارفي «حركة القلب والدم عند الحيوان»، المطبوع سنة 1628.

وبدلاً من أن يقتصر المدرسون المرشدون على عرض أحدث الأبحاث ليحفظها الطلاب ثم ليكرروها في امتحاناتهم، يقومون بتشجيع الطلاب على ممارسة البحث العلمي. ذلك أن هؤلاء المدرسين المرشدين يعتقدون بأن على الطلاب من أجل القيام بذلك أن يتعرفوا إلى العقول العظيمة. ويكاد نصف مجموع الساعات المخصصة للبيولوجيا تصرف في التشريح المخبري والتجارب لتوضيح نظرية الجينات وعلم الأجنة. ومع أن الطلاب يدرسون عدداً من الكتب الحديثة إلا أنهم يدرسون ويناقشون أعمال الرواد أمثال كلود برنار وغريغور يوهان منديل وكارل ارنست فون باير. وفيما يتصل باللغات فإن الطلاب يدرسون اللغة اليونانية القديمة، والسبب في ذلك يعود جزئياً إلى أن الطلاب يدرسون الكثير من أعمال الإغريق، بالإضافة إلى لغة حديثة واحدة هي الفرنسية. ولكن لا يتم تعليم الطلاب في تلك الدروس أن الأفكار الغربية جميعها صائبة وجيدة. بل إن المواد التي يتعلمها هؤلاء الطلاب تحفز على النقاش وتثير أسئلة أساسية والكثير من اختلاف الرأي. وحين يتخرج هؤلاء من سانت جونز تجد الكثيرين منهم ينزعون إلى الشك بكل مدرسة من مدارس الفكر الغربي[22].

الفنون الحرة في منهاج المرحلتين الابتدائية والثانوية في عام 1982 دعا مورتايمر آدلر إلى منهاج مشترك للتربية الحرة لكافة الطلاب من سن السادسة حتى الثامنة عشرة. وقد غدا مشروعه المسمى بيديا Paideia الأساس للعديد من التعديلات التي دخلت منهاج الدراسة وقامت بها حركة إصلاح المدارس. وتذهب هذه الدعوة إلى القول بالأخذ ببرنامج ومنهاج أكاديمي أساسي موحد يتعلم فيه الطلاب لغتهم القومية وآدابها، والفنون الجميلة، والرياضيات والعلوم الطبيعية، والتاريخ والجغرافية والدراسات الاجتماعية. وقد سمح هذا المنهاج الإلزامي بمادة اختيارية واحدة ـ لغة أجنبية. كذلك يدرس الطلاب إلى جانب تلك المقررات الفنون الصناعية والتربية البدنية والصحية. ويشارك الطلاب فوق ذلك في المسرح والموسيقى والفنون البصرية، ويتعلمون ممارسة التفكير النقدي والحكم الأخلاقي. وللمشروع بيديا فضيلة تتجلى في التخفيف من عدد واسع من المواد التقليدية: التعليم المهني والموضوعات الاختيارية، والمقررات الاختصاصية، وتوزيع الطلاب في مسالك. وهذا المنهاج الإلزامي يشدد على ثلاثة أنماط من التعليم (التعليم المتدرج من حيث تعقد المادة): تدريس مقصود لاكتساب معرفة منظمة؛ تدريب وتمارين وممارسة بإشراف المعلم لتطوير المهارات الفكرية؛ والحوار السقراطي لاستيعاب الأفكار والقيم.

وجدير بالذكر أن من بين الدعاوى المحورية في مشروع «بيديا»: (1) التعليم العام والاقتراع العام لا ينفصلان. (2) يجب أن يكون التعليم المقدم للجميع (من الصف الأول حتى الثاني عشر) حراً وغير اختصاصي أو مهني.

ومع أن الولايات تختلف عن بعضها بعضاً في سياساتها بشأن إصلاح المنهاج، فمن المفاجئ أن عدداً من التغييرات التي تلحظ في المناهج التي قامت بها الولايات جاءت متفقة مع مشروع "بيديا". فهناك إقبال من الطلاب على دراسة مقررات في مجالات مواد أكاديمية والالتحاق بالمقررات المتقدمة التي تعني بالفكر التحليلي ومعرفة الثقافات الأجنبية.

معرفة الثقافات

ظل مجلس التعليم الأساسي، الذي يتألف من جماعة سياسية محافظة طوال أربعين سنة يمارس الضغط لتأييد مطلبه بتعليم الموضوعات الثقافية الأساسية، ومنها التاريخ والجغرافيا مع التشديد على الحقائق أكثر من العمليات. إلا أن هذا المجلس اضطر إلى الإغلاق في عام 2004 بسبب من عجزه عن الحصول على التمويل اللازم لاستمراره. ولقد قام داعيتان جديدان، هما دايان رافيتش وتشارلز فين الابن بإطلاق حملة لإحياء تعليم التاريخ والأدب في المدارس عرضا فيها معطيات تكشف عن افتقار الأشخاص من سن السابعة عشر "بشكل يدعو للقلق للمعرفة بالأحداث التاريخية والأدبية البارزة[24]». ويلاحظ أن العمل الذي يقوم به فين عبر مؤسسة التراث مناهض للتعددية الثقافية. ويرغب الإحيائيون الجدد من المنهاج أن يعرض أكثر "من مجرد حقائق" وحسب. بل أن تكون المعرفة بالوقائع مرتبطة بعالم الثقافة وذات معنى للطلاب. ويشدد هؤلاء الإحيائيون على معرفة الأعمال الأدبية والأحداث التاريخية الهامة المتصلة بالقومية.

وكانت كاليفورنيا إحدى الولايات الأوائل التي تجاوبت مع الدعوة إلى إحياء المعرفة بالثقافات الأجنبية بإدخال منهاج جديد للتاريخ يشدد على المحتوى والتسلسل التاريخي. ووفق هذا المنهاج يتعرف الطلبة في الصفوف الأولى إلى حكايات الجن والعفاريت والأساطير وسير الشخصيات التي أثرت في التاريخ. وفي كل صف يجري ربط التاريخ بالأدب ـ أدب مراحل تاريخية معينة وأدب المرحلة موضوع الدرس معاً. يعرض المنهاج، اعترافاً بأهمية دور الدين في التاريخ، الأفكار الأساسية في الديانات الكبرى والمدارس الأخلاقية في كل زمان ومكان. وتدعو خطة المنهاج إلى دراسة المبادئ الأساسية التي يقوم عليها الدستور الأمريكي وميثاق الحقوق بدراسة كيف تشكلت هذه المبادئ. وكانت توجه الخطة ثلاثة أهداف: (1) المعرفة المستقاة من مفاهيم ثقافية أخرى، والتعلم

المندمج من التاريخ والإنسانيات الأخرى، والجغرافيا والعلوم الاجتماعية؛ (2) القيم الديمقراطية والمدنية وفق فهمنا لهويتنا القومية وتراثنا الدستوري؛ (3) مهارات المشاركة في المواطنة[25].

إن من بين أبرز ما يتعلمه الطالب في هذا المنهاج الإحساس بالزمن والتسلسل التاريخي، وفهم التاريخ على أنه «الذاكرة الجمعية» للمجتمع وفهم أهمية الدين ومنظومات المعتقدات الأخرى. وتشير دراسة المفاهيم الأخلاقية لدى الشعوب الأخرى إلى احترام حياة الفرد وكرامته. والأمر المثير للاهتمام أن دراسة العالم الحديث والقضايا مثار الجدل في القرن العشرين تخصص للصفين العاشر والحادي عشر حيث يفترض بالطلاب أن يكونوا قادرين من الناحية الفكرية على استيعاب هذه القضايا.

يتركز نقد هذا التاريخ الجديد على الرؤية الخاصة التي تمليها المؤسسات والثقافة الديمقراطية؛ وقد قصد بذلك أن هذا التاريخ يميل بالاتجاه النخبوي ويتجاهل وجهات نظر الدعاة إلى إعادة البناء الاجتماعي في أسباب مشكلات اليوم، بما في ذلك النظام الاقتصادي الذي يتطلب الاستهلاك. كما يؤخذ على هذا المنهاج أنه لا يمضي بعيداً بما فيه الكفاية لمعالجة العنصرية وقضايا أخرى سواها.

وعلى النقيض من أولئك الذين ينزعون إلى ربط المفاهيم بعمق التجربة والتفكير التأملي ولا يقبلون بالتعلم غير المعتمد على القرينة والسياق، كما لا يقبلون بالاختبار السطحي المتسرع، أوصى إي. دي هيرش الابن بالأخذ بمنهاج يتضمن معلومات ضرورية تيسر الإحاطة بالموضوع[26]. ويجادل هيرش بأن الأمريكي لا يستطيع المشاركة بفعالية في الثقافة القومية لافتقاره إلى معلومات أساسية معينة. فمثلاً، لا يستطيع المرء إدراك معنى ما يطالعه في الصحف والمجلات دون معرفة ما ترمي إليه مصطلحات معينة. فلكي يكون المرء على اطلاع على ثقافات أخرى عليه أن تتوفر له المعاني السليمة لكلمات مثل بيتر بان،

ناتو، 1773، عناقيد الغضب، إغريقيون يحملون هدايا، وصفحات أخرى من هذه العبارات. ومع أن هيرش يسلم بأن المعلومات التي يعددها بدائية وسطحية، فإنه يقول بأن امتلاك هذه المعلومات ضروري ليتوفر للطلاب قدراً أكبر من المعلومات المفصلة، ويزيد بأن القائمة وصفية أكثر منها دعوة إلى أعمال معينة. ويرى هيرش أن المحتوى ينطوي على أهمية خاصة للطالب الذي ينتمي إلى أسرة ليست لديها طلاقة لغوية. ومن المرجح أن تكون أقل إطلاعاً على هذه المصطلحات من الجماعات القادرة. ولقد قام هيرش فيما بعد بتأسيس «مؤسسة المعرفة الثقافية» التي تعرف الآن باسم مؤسسة المعرفة الأساسية، وتتولى وضع اختبارات وكتيبات لدعم الهدف الذي تسعى إليه بتوفير معرفة عامة يرجع إليها الأمريكيون ويفيدون منها.

إن الحجة الأولى لوضع قاموس مشترك هي ضرورة وجود مجمع من المعرفة الأساسية المشتركة للتخاطب والنقاش بين أبناء الأمة. أما الانتقادات التي توجه إلى هيرش فتتركز على اختياره لمصطلحاته وقصوره عن إدراك أن المعرفة غير الفعالة (القدرة على تحديد العناصر كما في لعبة المطاردة البسيطة) لا توفر للطلاب ما يمكنهم من نقل المعرفة بحيث يتمكنون من حل المشكلات في سياقات يضطرون فيها للتفكير في أوضاع جديدة. كما يدرك هيرش، أهمية دور الأبوين وسواهما في عرض خبرات غنية في الحياة اليومية تغني المنهاج.

ولقد اتهم هيرش بالجهل على نحو يدعو للقلق ببعض الجوانب المعروفة كل المعرفة من الثقافة ـ مثلاً: النساء والحرب الأهلية والميثاق الجديد[27]. ويلاحظ في قاموس هيرش غياب الثقافة العالمية.

جعل موضوع الدرس أكثر تشويقاً للعقول النامية

من المآخذ على المنهاج الأكاديمي تقديمه الترتيب المنطقي الذي يروق للعقل الأكاديمي على الترتيب السيكولوجي الذي يناسب المتعلم. ولذلك فإن فشل تنظيم الموضوعات في تحفيز المتعلمين يشكل تحدياً شائعاً. ومما يتصل بهذا

النقد كون المعلمين غير راغبين أو عاجزين عن النهوض بخطط المنهاج التي وضعها الباحثون الأكاديميون بما هو مرتقب منهم من حماس وعمق نظر. كذلك يقال إن الأكاديميين مسؤولون عن أغلوطتين في المنهاج: أغلوطة المحتوى وأغلوطة الشمولية.

ولقد ارتكبوا أغلوطة المحتوى بسبب انشغالهم بأهمية ماذا يدرس الطلاب أكثر من انشغالهم بكيف يدرسون. فهم يشددون على محتوى يعتقدون أنه صارم وصعب من الناحية الفكرية وهذا في اعتقادهم سوف يحدد الأعباء الضرورية على الطلاب. وكما أشرنا في الفصلين الأول والثاني عشر فإنه نادراً ما تتم ملاحظة الهدف المتوخى من تعليم العلوم كبحث. وعوضاً عن ذلك يكون التشديد على الملعومات في الكتاب المقرر ـ من مصطلحات وتعريفات. أما المعامل فغالباً ما تستخدم للبرهان على معلومات سبق تقديمها بدلاً من العمل من أجل الاكتشاف.

وثمة قلق يساور النفوس حول عدم العناية بالتطبيق وآية ذلك أن الدراسات الأكاديمية يجري تناولها وكأنما أهميتها تكمن في دراسات المستقبل، أي أنها وسيلة لارتقاء السلم الأكاديمي. ولكن لئن كان حقاً للطلاب أن يتوفر لهم الإطلاع على أفضل ما أبدعته الحضارة من المفاهيم والمبادئ وقوانين العلم، فينبغي ألا يطلعوا على هذه الجوانب، إلا فيما ندر، قبل إعدادهم للمشاركة في دراسة واختبار ما يدرسون. وذلك لأن عملية التعلم ذاتها أشد أهمية من محتوى المادة. فليست معرفة الحقائق العلمية ما يفتقر إليه الطالب. إذ أن القصور إنما يكمن في المعرفة الإجرائية (فهم كيفية الوصول إلى الحقائق والقدرة على تطبيق هذه المعرفة في أوضاع جديدة).

وتقوم أغلوطة الشمولية على الاعتقاد بأن لبعض مجالات المحتوى قيمة شمولية بصرف النظر عن الخصائص المميزة لمتعلمين معينين. ويتجلى المثال المتطرف لهذه النظرة في مشروع بيديا كما في تصريحات أحد أشهر المربين في

أمريكا، وهو الراحل روبرت مينارد هتشينز، الذي قال: «التعليم يعني التدريس، والتدريس يعني المعرفة بوصفها حقيقة. والحقيقة هي ذاتها في كل مكان. وإذن فينبغي أن تكون التربية هي ذاتها في كل مكان[28]». وثمة مثال آخر على الشمولية يكمن في الافتراض القائل أن بوسع الأكاديميين تكييف صيغة فروع المعرفة في الدراسات الجامعية لاستخدامها على نطاق واسع في المدارس الابتدائية والثانوية من تلاميذ ليسوا إلا براعم لاختصاصيين مستقبلاً.

استجابة لهذه الانتقادات تبذل الجهود الآن، لتحسين منهاج موضوعات الدراسة الأكاديمية فالموضوعات الأكاديمية الوافدة حديثاً تشجع على الحدس (التخمين الذكي) باعتباره خادماً للفكر التحليلي الرسمي في فروع المعرفة. فالعاملون في المدارس يرفدون المنهاج الذي وصفه الباحثون الأكاديميون بالمواد ويعدلونه ويطورونه، دون أن يعتبروا ذلك دواء لجميع الحاجات التعليمية المحلية. فمثلاً، يقوم المعلمون الآن بإعداد مراجع إضافية ليستعين بها التلاميذ الأقل مقدرة من سواهم، فضلاً عن إعداد طرائق إضافية لحفز الطفل الموهوب. كذلك يجري تنظيم الوسائط المحلية لإدخال المزيد من العناصر المبتكرة إلى البرامج، من عرض أساليب فروع المعرفة التي تعتمد في بيئة مختلفة عن تلك التي كان يتصورها المخططون الأصليون. فبدلاً من دراسة البيولوجيا اعتماداً على الكتاب المدرسي وحده يتعلم الطلاب طبيعة علم البيولوجيا ذاته من إجراء دراسة في حياة البرك المناسبة والعناية بالحيوانات. وجدير بالذكر أن البرامج الأكاديمية المصممة والمعدلة محلياً في انتشار بل الحق أن هذه البرامج قد تستطيع البقاء أكثر من البرامج المعممة في البلاد.

يعتبر المنهاج الذي صممته هيئة منهاج دراسة علم البيولوجيا الذي يغطي المراحل من رياض الأطفال حتى نهاية المرحلة الثانوية مثالاً جيداً على تكييف موضوع، مثل علم الجينات، ليفيد منه التلاميذ والطلاب في حياتهم الشخصية العامة[29]. ففي هذا المنهاج يتاح للأطفال في رياض الأطفال والصف الأول

الابتدائي التعرف إلى مفاهيم علمية أولية وأنماط الاستقصاء. فمثلاً يقوم الأطفال، كأساس لمفهوم الاستمرار، بمراقبة نمو وتطور البذور ثم تصنيف عضويات مختلف الأنواع في مجموعات وتعيين وجوه التشابه البدني بين الآباء وأبنائهم في الأسر البشرية وغير البشرية.

وفي الصف الثاني وحتى الرابع يحصل التلاميذ على خبراتهم بفكرة التنوع بمقارنة مقاييس الجسم وميول الأفراد في الطعام واللون والهوايات. وفي هذا يقدم لهؤلاء التلاميذ العون لكي يتوفر لديهم إدراك مفهوم التغير بدراسة أنماط حياتهم اليومية والقيام بتوقعات بشأن أيام معينة وأوقات محددة من اليوم في حياتهم المعتادة. ويتم تعزيز مبدأ الاستمرار لدى الطلاب في المراحل الوسطى بدراسة الأسرة والتنظيمات الأخرى ووضع شجرات النسب العائلية.

ويبدأ طلاب الصفين الخامس والسادس بإجراء الدراسات السكانية واعتبار الطبقة التي ينتمون إليها وطبقات أخرى نماذجاً. ويجري هؤلاء التلاميذ اختبارات علمية على الأطفال الصغار الآخرين الذين لم يبلغوا سن دخول المدرسة بعد ليتعرفوا إلى تفكيرهم حيال المشكلات. ويتوسع مبدأ الاستمرارية فيما يدرس الأطفال انتقال خصائص وجينات معينة من جيل إلى جيل.

يؤكد المنهاج الموضوع للمتعلمين في المرحلة الإعدادية «الجينات والمحيط» على الفردية والاستمرارية والتنوع (من حيث الزمن والعلاقة بالآخرين) والتكيف. ويعرض موضوع التنوع لأنه مفهوم نمائي هام للمراهقين. وتقتضي النشاطات في هذا المنهاج من الطلاب تطبيق المعارف المتعلقة بالجينات البشرية على نموهم الشخصي والبيئة الطبيعية والاجتماعية من حولهم.

وتبرز مبادئ علم الجينات لطلاب المرحلة الثانوية والمتعلمين الراشدين الوصوفات البدنية والنفسية والاجتماعية للصحة التي جاءت بها المعرفة الجديدة بالجينات. كما يطلع الطلاب، شأنهم في ذلك شأن أي صف تقليدي، على الفصل الجيني وزمر الدم والسلالة العائلية والاضطرابات الجينية، كذلك

يتعلمون المحتوى من وجهة نظر بشرية. ففي دراسة الوراثة، مثلاً، تعرض الكائنات البشرية في درجة تتقدم الحيوان. وأهم من ذلك أن الطلاب يتعلمون مبادئ علم الجينات، ليس بوصفه غاية في حد ذاته، وإنما لاتصاله بقضايا شخصية وأسرية كالاستشارات الجينية والتشخيص قبل الولادة والعناية الجينية وارتباطه بقضايا اجتماعية ـ كالقضايا الأخلاقية المتصلة بالكشف عن الأجنة والإجهاض.

يتطلب تحسين جودة المنهاج الأكاديمي الاهتمام بعدد من الجوانب المتفاعلة فيما بينها. فمع أن التعلم، وخصوصاً ما ينبغي أن يتعلمه الطالب، يلقى الكثير من الاهتمام، لكن ينبغي بذل مزيد من الجهد لمساعدة الطلاب على نقد التأكيدات الأكاديمية. كذلك فإن فكرة تعليم موضوع المنازعات، حيث يوضع الطلاب على احتكاك بدراسات متناقضة حول قضايا علمية مثل ما إذا كانت الحقول الكهرمغناطيسية سبباً في الإصابة بالسرطان أو قضايا التمكن من موضوعات ثقافية مثل موقع الثقافة الشعبية في الأدب تعتبر اتجاهاً واعداً. ولكن ثمة ضرورة لبذل مزيد من الاهتمام بمساعدة الطلاب في تعلم استراتيجيات لتطبيق المعرفة والتنبؤ بالنتائج: «ماذا ينبغي علي أن أفعل بما لدي من معرفة؟» و «كيف يمكنني أن أتصرف في أمر ما؟» و «كيف أستطيع أن أجعل نتائج العمل المنشودة أكثر ترجيحاً؟»، و «هل تراني أعلم ما سوف يحدث؟». وأخيراً، يجدر بالمعلمين تطوير منهاج أكاديمي يحظى بتقدير الطلاب. أما في الوقت الراهن فإنها قليلة تلك البرامج الأكاديمية التي تفيد من الحاجة لإجابة الطلاب عن أسئلة يجدونها هم أنفسهم هامة: «أين موقعي من المنهاج؟»، «هل يعنيني ما يعرض؟»، و «هل للنتيجة من قيمة لدي؟»

وقصارى القول، إن بعض من يضعون المنهاج يحاولون توفير فرص للتعلم تروق للمتعلمين وتناسب طاقاتهم لتكون نقطة الانطلاق لتنظيم المادة من الناحية الفكرية على نحو ما يفعله الاختصاصي. فهؤلاء الاختصاصيون بوضع البرامج

قادرون على التمييز بين تلك النشاطات المؤدية إلى النمو وتلك التي لا تفعل ذلك، ولقد نظر هؤلاء بعيداً. ذلك أنهم على معرفة بالأشكال الأكاديمية (حقائق، ومبادئ، وقوانين) التي تتصل بها نشاطات الأطفال وتمنحهم فرصاً لممارسة نشاط ذي مغزى ودلالة، وليروا كيف تتفاعل الأشياء مع بعضها بعضاً لتحدث آثاراً محددة، وليس نشاطاً بلا هدف.

الأسس السيكولوجية للمنهاج الأكاديمي

لئن كانت المقاربات تختلف في تناولها المنهاج الأكاديمي، فإن دعاتها يواجهون التحديات التي يمثلها استيعاب المتعلمين في بيئة الحوار ـ من علوم وإنسانيات ورياضيات. وغرس المبادئ في الذهن يعني تعلم لغة أحد الفروع الأكاديمية من أساليب معينة في التعبير والكتابة والعمل والاعتقاد ـ طرائق جديدة في استنباط المغزى من تجارب المرء. وفروع المعرفة الأكاديمية كثيراً ما تكون، من حيث أنها خطابات ثانوية، على تعارض مع الخطابات الأولية التي يجلبها الطلاب من البيت والشارع. وليس الكثير من هذا الخطاب الجديد غريباً على الطالب وحسب، بل ولعل المفاهيم المجردة والتفسيرات غير المتوقعة لطرق الطلاب في إدراك كنه الأشياء. «الشمس لا تشرق في الشرق».

يتحدث علماء النفس أحياناً عن «مفاهيم عفوية» تتكون بصورة طبيعية كما يتحدثون عن «مفاهيم غير عفوية» وهي تصورات مبتكرة أكاديمياً وتستخدم في التفسير والتعليل وتخضع للتغيير في ضوء دعاوى معرفة جديدة ـ كالقول الكون يتمدد بسرعات متزايدة.

وعلى النقيض من البرامج شبه الأكاديمية التي تأتي باستنتاجات معلبة ووقائع منعزلة عن السياق ومعلومات يمكن امتلاكها بوسائل علم النفس السلوكي الذي يعلي من شأن المكافأة والاستظهار، فإن المنهاج الأكاديمي الصارم يهدف إلى الارتفاع بمستوى التفكير إلى أعلى مما هو حاصل بحيث ينخرط الطلاب

بطرائق أحد فروع المعرفة العلمية لمعرفة المفاهيم الأكاديمية واستخدامها كإطار للعمل في التفكير وتنظيم عالمهم الذي تجري فيه تجاربهم وخبراتهم. وهذا المنهاج الأكثر صعوبة يفيد من علم النفس المعرفي والنمائي والاجتماعي الثقافي. أما الصعوبة في حمل التلاميذ على تغيير معتقداتهم العفوية وتقبل المنظورات الأكاديمية فأمر ملحوظ منذ عهد طويل.

أقام جان بياجيه تمييزاً بين «الاستيعاب» حيث يقتصر المرء على إضافة خصائص وعناصر إلى اعتقاد ومخطط موجود حول عنصر من العناصر ـ كالقول أن العربة ذات الثلاث عجلات ممكن أن تكون سيارة ـ و«التكيف» حيث ينبغي للمرء أن يعدل من معتقد أساسي، أو مخطط أو إطار ذهني ليلائم ظروفاً متغيرة[30]. وقد أطلق ليون فيستنجر على الصراع مصطلح «التنافر المعرفي» وعرض أهميته في تعلم واستقصاء الأفكار الجديدة.

ويقع التنافر حين يفقد المرء الثقة بقدرة مفهوم على حل مشكلة معينة[31]. أما الاستراتيجيات لتغيير المعتقدات فتقوم على دراسات تبين أن البدائل الجديدة، بعد شعور المرء بعدم جدوى ما يحمله من مفاهيم، ينبغي أن تتسم بالوضوح والمعقولية والفائدة[32].

إن رصيد الطالب من المعرفة والمعتقدات ينبئ بنجاحه الأكاديمي. كما أنه الأساس الذي يمهد لتعلمه. ويعتقد ديفيد أوزبل، وهو عالم نفس اشتهر بنظرياته حول «المنَظِّمات المتقدمة، أو الخطوط العريضة، أو الخرائط المعرفية» أن العامل الأهم في تطور التعلم يكمن في الاهتمام بالمعرفة التي يحملها المتعلم[33]».

ومع ذلك فإن رسم خارطة مفاهيمية مفيد في كثير من الأحوال. فيكون على المعلمين في هذه الحالة أن يقدموا خارطة بالموضوعات تظهر علاقاتها بتوجيه الطلاب إلى دراسة معينة وتطوير ما يأتي به الطلاب من أفكار. ويمكن أن يقوم الطلاب بتوسيع خرائطهم بعد الدراسة.

وكما جرى الوصف في القسم الثاني فإن رسم «الخارطة المعرفية» يفيد الطلاب في تبين الأنماط التنظيمية والبنيوية في فروع معرفية معينة ـ كالسبب ـ النتيجة، والمشكلة ـ الحل، والكل ـ الجزء ـ وبذلك يسهم في رفع مستويات التفكير المجرد.

تعكس الأفكار السيكولوجية الأحدث في موضوع التعلم الأكاديمي مزيجاً من جوانب علم النفس المعرفي والثقافي والاجتماعي. فقد اكتسب موضوع البناء الاجتماعي للمعرفة تأثيراً من حيث أن الأقران والمعلمين وسواهم صاروا يتفاعلون فيما بينهم ليوفقوا بين الدلالات الفردية والاهتمامات العامة فيما يتعلمون المعايير والأعراف وطرائق عرض المعرفة وسوى ذلك من الممارسات التي يأخذ بها فرع ما من فروع المعرفة[34].

يشدد علم النفس الثقافي على استخدام المفاهيم المجردة باعتبارها أدوات، انطلاقاً من الاعتقاد بأنه لا يمكن امتلاك المعرفة إلا عند استخدامها في أوضاع ملموسة. وبناء على ذلك، يوضع الطلاب مع العلماء في مواقف من عالم الواقع الحقيقي، لكي يتعلموا كيفية توليد المعرفة وطرق استخدامها.

يتفق تعلم حل المشكلات مع الرأي القائل أن تعلم الطالب كيفية اكتشاف المعلومات، ومتى وأين ولماذا يستخدم المعرفة أهم من امتلاك قدر كبير من الحقائق والصيغ. وهنا يتعلم الطلاب استراتيجيات الخبراء ـ أي ماذا يلاحظون وكيف يعرضون المعلومات ويقومون بتفسيرها. إضافة إلى ذلك، يقوم الطلاب بعرض خبراتهم كمبادئ ومفاهيم مجردة وبذلك يستطيعون تجاوز ما تعلموه ونقله إلى أوضاع وحالات أخرى[35]. وجدير بالتنويه هنا أن المفاهيم المحورية أو «الأفكار الكبيرة» في هذا الفرع من العلم أو ذاك تنزع إلى توجيه التفكير في الأبحاث ـ فاكتساب قدر أكبر من المعرفة يعني الربط بين الوقائع والمعلومات وعرض تفسيرات بديلة وتقديم البراهين المثبتة.

على أن التعلم الاجتماعي يقتضي تغييرات في الأعراف المبتعة في قاعة الصف والأدوار والتفاعلات التي تجري بين جدرانها. فقد أظهرت البحوث والدراسات التي تناولت نظرية التساند الاجتماعي المتبادل والمزايا النسبية للجهود التعاونية والتنافسية والفردية، ووصفت الأحوال التي يفيد فيها كل من هذه الجهود. وتنبئ هذه النظرية بأن التعاون يؤدي إلى المساعدة والثقة المتبادلة وتبادل الموارد الضرورية عند الحاجة. أما التنافس فيؤدي، وفق نتائج الدراسات، إلى إعاقة نجاح الطرف الآخر بوسائل الضغط والتهديد والدعاية المضللة، والصراعات التي تهدف إلى «الفوز».

وأما الجهود الفردية فتولد تجنب الآخرين[36]. وتظهر أكثر من 700 دراسة مرجعية جرت على مدى أكثر من 12 عقداً من الزمن أن الخبرات التعاونية تعزز استخدام مستوى من المعرفة أعلى واستراتيجيات في التفكير الأخلاقي تفوق ما تؤدي إليه الخبرات التنافسية والفردية. ويصدق هذا حين ينطوي التعاون على أهداف مشتركة وقبول عام بين أعضاء فريق يتمتعون بالمسؤولية ويتبادلون المساعدة فيما بينهم.

ويكون التنافس بناء إذا كان الفوز نسبياً غير ذي أهمية؛ وللجميع نصيب معقول بالفوز. وتكون الجهود الفردية مناسبة عندما تكون تكاليف التعاون باهظة، والهدف هاماً، والنجاح متوقعاً وأن ما يتم انجازه بصورة فردية سوف يستخدم لاحقاً في مجهود تعاوني.

لقد نصح جون برادفورد، في نظرته إلى المنهاج المتمركز على المعرفة، بالتطلع إلى عالم يتعاون فيه البشر في نهاية المطاف، ثم يصممون خبراتهم التعلمية بالعمل بصورة عكسية انطلاقاً من هذا المنظور[37]. فنظريته في علم النفس تؤيد اشتراك الطلاب والخبراء في البحث وفي اتخاذ «ما لا نعرفه» أساساً للبحث.

وهناك علماء نفس آخرون يطرحون استراتيجيات الوعي بعمليات المعرفة لتعليم معنى أن يكون المرء مفكراً جيداً في مختلف فروع المعرفة دعماً للنمو المعرفي والاجتماعي معاً. فيحاول أصحاب مدرسة الوعي بعمليات المعرفة

مساعدة الطلاب على معرفة أنفسهم كمتعلمين ودورهم في تعلم فرع من فروع المعرفة. ومؤدى هذه العملية التأمل بما يعرفه المرء وكيف يمكن استخدام هذه المعرفة. ويشمل هذا عادة تعلم المرء كيفية رصد عملية تعلمه بتعيين الأهداف وتوليد الأفكار واختبارها ثم تطويرها. وغالباً ما تطبق استراتيجيات الوعي بعمليات المعرفة في تعلم إستراتيجية عامة لفتح مغاليق المعاني مثل التعليم التبادلي حيث يتعلم الطلاب التلخيص والإيضاح والاستنتاج والامتحان الذاتي للفهم كإجراء أساسي لاستيعاب النص[38].

الأسبقيات التاريخية للمنهاج الأكاديمي

يتصف ذلك المثل الأعلى الأكاديمي الذي ينشد بناء عقول قادرة على تحسين طرق تفكير الطلاب ونوعية أفكارهم بأنه قديم. فقد كان أفلاطون (347-427 ق.م) يرى أن النوع الأدنى من التفكير مجرد اعتقاد؛ أما الأشكال الأسمى التي التقطت المفاهيم القابلة للتعميم ووسعت من معانيها في سياق عالم الواقع فأكثر قوة وديمومة. فالمفاهيم النظرية وأشباهها كما يفهمها المشتركون في تبادل الآراء والأفكار وكما تستخدم في الحياة اليومية ما تزال مستمرة في المنهاج الأكاديمي الحالي.

لقد قدمت أكاديمية أفلاطون أول منهاج للدراسة أكاديمي يهدف إلى توجيه الأشخاص والحكومة نحو الفضيلة والعدالة. وكان من شأن طلاب الأكاديمية أن ارتقوا بمعارف العالم في الرياضيات وعلم الفلك عندما جعلوا ما هو غير منظور مرئياً ونبهوا الطلاب إلى أبعاد جديدة. وقد ساهم أفلاطون ذاته في تقدم موضوعات تتعلق بالجغرافية والرياضيات. وفي كتاب «الجمهورية» رسم أفلاطون برنامج تربية للمتعلمين يعتمد على تعليمهم الموسيقى والتمارين الرياضية منذ بداية حياتهم والاستمرار في ذلك طوال الحياة. والموسيقى لديه تشتمل على تعلم قصائد الشعراء الكبار التي يفترض أنها من وحي الأرواح التي ترعى مختلف

الفنون والعلوم. فكان الطلاب يؤدون أعمالهم وفق قواعد الانسجام في الموسيقى وإيقاعاتها. وكان أفلاطون يرى أن العناية بالموسيقى دون الاهتمام بالتدريبات الرياضية يعتبر نقصاً.

في الأكاديمية كانت المعرفة تعتبر أمراً يجعل البشر قادرين على العيش معاً على نحو أفضل، وليست غاية في حد ذاتها. كذلك كانت الأكاديمية تعلي من شأن الجدال الاجتماعي في المعاني. وكان واضحاً كذلك أن أكاديمية أفلاطون لا تفسح مكاناً لمن لا يستطيعون التعامل مع المجردات، والناس في جمهوريته المثالية لا يتساوون. وما تزال النخبوية صفة تلازم المنهاج الأكاديمي حتى يومنا هذا.

كان الأكاديميون يتبعون أفلاطون دوماً في اعتبار التجربة قوة تظهر وتزول لا محالة. ذلك أنه بدون استخلاص الدروس أو التعميمات من التجارب ليس ثمة معرفة. ولذلك سعى الأكاديميون، شأنهم في ذلك شأن أفلاطون، وراء التعميمات أو المبادئ أو القوانين، ويسلمون، التعميمات أو المبادئ أو القوانين، وأقروا، مثله أيضاً، أن قيمة التعميمات تأتي من كونها وسيلة وأداة للتنبؤ، لكنها تخضع أبداً للتصحيح بناء على تجارب جديدة.

بين أفلاطون في محاوراته الاكتشاف الاجتماعي للمعرفة من خلال طرح قضايا إنسانية ومناقشتها. ثم جاء أرسطو (384-322ق.م)، الذي كان من طلاب الأكاديمية وقام بتقسيم المعرفة إلى موضوعات منفصلة وكان لذلك تأثير عظيم على المنهاج الأكاديمي. ولكن أرسطو كان، على عكس أفلاطون، يرى أن السعي للتعميمات (المعرفة) غاية في ذاتها، لا وسيلة.

أقام أرسطو مدرسة للتعليم والبحث والاستقصاء. ومع أن علم البيولوجيا كان اهتمامه الأول، فإن عمله في موضوعات مختلفة، كالمنطق والخطابة والسياسة والأخلاق وتاريخ العلم كان ضخماً، إذ بلغ عدد مؤلفاته في هذه الموضوعات أكثر من مئة وأربعين كتاباً. ثم غدت هذه الكتب مقررات أساسية في المنهاج

الأكاديمي. كما أدخل أرسطو طريقتين للوصول إلى المعرفة، وهما شائعتان في مدارس اليوم: (1) الاستنتاج deduetive ويقوم على استخلاص نتائج عامة من مقدمات معروفة، و(2) الاستقراء inductive ويقوم على وصف الأشياء وتصنيفها ثم استنباط القوانين العامة من الملاحظات.

ولقد أدى منهج أرسطو في تصنيف المعرفة الإنسانية وتقسميها إلى أجزاء مستقلة إلى تغليف تنظيم المنهاج حتى اليوم. ولعل اهتمامه البيولوجي في تقسيم الجسم البشري قاده إلى جعل المعرفة بمثابة هيكل عظمي قوامه الموضوعات وأجزاؤها مما رسم نمطاً نجده اليوم في منظور ومخططات ولوائح معايير المحتوى حسب كل فرع من فروع المعرفة المستقلة عن بعضها بعضاً.

عمد أرسطو كذلك إلى التمييز بين المعرفة من حيث كونها (1) نظرية أو فكرية (فيزياء، رياضيات) وتأملية (علم الكون وأسرار الحياة) و (ب) دراسات عملية تعنى بأشياء يمكن للبشر التحكم بها ـ الفنون، الطب ، الاقتصاد، الزراعة ـ مفسحاً المجال لظهور الترتيب الهرمي لمختلف الموضوعات الشائعة بين الأكاديميين.

ولقد حمل اسكندر المقدوني (356–323 ق.م) الذي كان أرسطو مؤدباً له، الأدب الإغريقي في فتوحاته إلى العالم. ذلك أنه كان شديد التقدير للإلياذة والمآسي الإغريقية.

وبناء على اقتراح من أرسطو، قام ملوك مصر في العام 331ق. م بتأسيس متحف ومعمل في الإسكندرية أصبحاً مركزاً للعلم. ولقد أولى العلماء هناك المقام الأول للأدب والرياضيات والجغرافيا والتاريخ الطبيعي. إذ وضع إقليدس كتابه «مبادئ الهندسة» في الإسكندرية، سنة 300 ق.م فغدا منهاج التدريس في هذا الموضوع، طوال أكثر من ألفي عام. وكان أرخميدس (287–212 ق.م) كذلك أحد العلماء العظام في الإسكندرية، ومن بين مؤلفاته الكثيرة الكتاب الذي وضعه في الرياضيات وسبق فيه غيره في حساب التكامل.

أصبح شعر الملاحم الإغريقية، كالأوديسة، المصدر الفكري للرومان الذين نسخوا الثقافة الإغريقية وتبنوها. وقد أضاف الرومان الأوائل، مثل شيشرون (106- 43ق.م)، وفيرجيل (70- 19ق.م) وهوراس (56- 8ق.م) الكثير إلى مادة الأدب. كما وسع الرومان فن الخطابة ليشمل الخطب القوية وذلك بتحديد عناصر الإقناع في الحديث (والحق أن الخطب الكبرى التي ألقاها زعماء معاصرون، مثل الرئيس جون كيندي في كلمته الافتتاحية بقوله: «لا تسألوا ما يمكن لوطنكم أن يقدم لكم ـ اسألوا ما يمكنكم أنتم أن تقدموا لوطنكم»، مستمدة من النموذج الروماني).

ولقد ظلت الخطابة المحور الأهم للدراسة الأكاديمية في كافة أرجاء الإمبراطورية الرومانية طوال أكثر من 800 عام. وغدت ملحمة فيرجيل الشعرية الإنياذة وقصائد هوراس الغنائية دراسات كلاسيكية لأجيال وأجيال. وكانت الخطابة بتشديدها على التربية الأخلاقية والكتابة والنقاش الأساس للدراسة الجامعية، وهي الآن موضع مراجعة. إذ أجرت رابطة جمعيات الخطابة تعديلاً على تعريف الخطابة لتكون دراسة تأثير النص على الجمهور «بالرغم من أن الخطابة أقدم فروع التعليم العالي إلا أن موضوعها جديد جدة عناوين الصحف الصباحية[39]». وكانت الخطابة الرومانية والقانون المدني والفنون الحرة تعتبر الدراسات التي أعتقت الطلاب من الحرف والنشاطات المعهودة للعمال العاديين. وما تزال هذه النصوص الرومانية والإغريقية النماذج التي يستخدمها المحافظون الحريصون على أساسيات الثقافة الذين يلحون على بث مجموعة أساسية مشتركة من المثل والأفكار وينشدون تعميم تراث ثقافي يرقى بالفكر من خلال موضوعات دقيقة وصارمة وتحرير العقول من الآراء التقليدية[40].

وعند انهيار الإمبراطورية الرومانية أخذت مدارس الأديرة سبعة فنون حرة من الإغريق والرومان وإضافتها إلى ما تقدمه من دروس دينية، وكانت تدرس جميعها باللاتينية. كان يطلق على التعلم الأكاديمي في المدارس التابعة

للكاتدرائيات والجامعات في العصور الوسطى مصطلح سكولاستيك. وابتداء من القرن الثاني عشر صارت عقيدة الكنيسة تقدم بوصفها تمثل العقيدة الصحيحة وتستخدم مقدمات دينية كأساس لمنطق استدلالي. وكانت الكتب المرجعية اللاتينية والإغريقية، إلى جانب الإنجيل، تشكل معظم الأدب المسيحي المبكر، وملحق بها محاضرات ومخطوطات وضعها علماء المسيحية.

ومع أن الكتابات السكولاستية ترتبط عادة بالعقيدة ومناهضة البحث، فإن رودني ستارك يؤكد أن علماء المسيحية الأوائل إذ رأوا الله عقلانيا، اعتقدوا أن العالم الطبيعي لا بد «أن يكون بناء عقلانياً وقانونياً ومستقراً ينتظر، (بل يدعو إلى) إدراك الإنسان[41]». ومن المؤكد أن توما الاكويني استخدم هذه المقولة في التوفيق بين الفلسفة الأرسطية وعلم اللاهوت الكاثوليكي الروماني بقوله إن المعرفة تتحقق بالحواس والتفكير غير أن المعرفة الجديدة تتفق مع العقائد الدينية. وهذه الحجة تنفع اليوم لتستخدم في التوتر الحاصل بين العلم والدين.

وثمة أحداث أخرى دفعت بالمنهاج الأكاديمي باتجاه البحث. فقد أدى احتكاك الصليبيين باليونان والعرب إلى اكتشافهم أمجاد الإمبراطورية الرومانية الغابرة والثقافة البيزنطية والإنجازات الفكرية والفنية لاسبانيا الإسلامية.

وفي القرن الخامس عشر وما بعده جرى إعادة اكتشاف الثقافتين الإغريقية والرومانية. ففي عصر النهضة الإيطالية صار أبناء الطبقة الأرستقراطية يرتادون المدارس الكلاسيكية التي كانت تستعير أفكار الإغريق لتحقيق الانسجام بين العقل والبدن، فيما كانوا يتعلمون القراءة والكتابة والحديث باللاتينية وكان الحكام الإيطاليون والارستقراطيون يرعون الفنانين الذين كانوا يبدعون آيات الفنون من رسم ونحت وعمارة وموسيقى، مبتكرين في أثناء ذلك أساليب جديدة أتت بروائع الأعمال وكانت مبعث الإلهام.

وبرغم ذلك فإن قبول الفنون بين فروع المعرفة الأكاديمية كان موضع جدل. والسبب في ذلك يعود جزئياً إلى أن الفنانين، على العكس من العلماء، لا يبدؤون بالمجرد بل من إدراكهم الخاص للعالم ويعبرون عن أنفسهم بترتيبهم لموادهم على نحو فريد. فلقد كان من العسير التغلب على فكرة أن فروع المعرفة الأكاديمية ينبغي أن تكون الغاية من تدريسها السعي إلى تحقيق النماء الفكري وليس بالأحرى المتعة الشخصية والتعبير الذاتي، وطوال قرون كان ينتظر من الموضوعات الأكاديمية ذات المكانة والأثر أن يتوفر فيها المادة والقواعد والمعرفة المنظمة، وأن يتطلب إتقانها بذل جهد ذهني شديد. لذلك كان الاختلاف دائماً بين من يعتبر الفن فرعاً من فروع المعرفة ومن يرى فيه تعبيراً إبداعياً ـ أي هل ينبغي أن يكون منهاج الفنون موضوعاً على أساس (أ) التركيز على أنه فرع من فروع المعرفة ويدرس بإضفاء المعنى على الأعمال الفنية والألفة بالمواد والعمليات، والمعرفة بالصيغ والمعايير من أجل الحكم، أو (ب) منهاج يقوم على التدرب العملي لفترة طويلة على أيدي فنانين متمكنين معترف بهم.

وفي حقبة التنوير استجاب بعض الأفراد لدعوة لوك «كن جريئاً واعرف» ورأوا أن ثمة إمكانية للسيطرة على الطبيعة والمؤسسات. أما نيوتن (1642–1727) بما جاء به من نظريات الجاذبية والميكانيكا والتفاضل في الرياضيات، وبويل (1627–1691) الذي طلع بقانونه في اختلاف ضغط الغاز باختلاف حجمه، فكانا من بين علماء آخرين أطلقت اكتشافاتهم العلمية علم الميكانيك وتطبيقات أحدثت انقلاباً في الزراعة والنقل والصناعة والاقتصاد وسوى ذلك من طرق الحياة. ولقد توسعت المعرفة بعلم الفلك والبيولوجيا والكيمياء والفيزياء مع نشوء فروع جديدة من المعرفة ـ التاريخ وعلم النفس وعلم الاجتماع والانثروبولوجيا. والجدل يدور حول ما إذا كانت هذه العلوم الاجتماعية الجديدة هي التي هيأت للثورة الفرنسية أم كانت مجرد استجابة للظروف التي نشأت عنها. وقد وقع معظم هذا الغليان الفكري خارج المدارس. وقامت تجارب وتحققت اختراعات

تكنولوجية على يد مخترعين كثر مثل مايكل فراداي (1791–1876) الذي كان رائداً في حقلي الكيمياء والفيزياء ولم يحظ إلا بنصيب، ضئيل جداً من التعليم الرسمي، إلا أنه راح يرتاد المنتديات الأكاديمية التي تشكلت حديثاً يومذاك[42].

على العكس من التقليد الأكاديمي القديم القائم على عزل المرء نفسه عن عالم الحياة اليومية المألوفة متأملاً باحثاً عن الحكمة في النصوص المرجعية شارك أولئك الذين كانوا ينتمون فكرياً إلى عصر التنوير في حركة المنهاج اللامدرسي فيما كانوا يتابعون المعرفة والممارسة الجديدة. وكان هؤلاء المنقبون يؤلفون شبكات عمل بين ذوي الاهتمامات المشتركة ويعرضون مكتشفاتهم وأفكارهم علناً في الصحف والكتب ويلقون المحاضرات العامة ويشرحون التجارب والاختبارات. فأصبح الهواة محبو التعلم باحثين مطلعين ذوي معرفة. كما أن توافر الأشكال الجديدة من المعرفة ـ من روايات وصحف ـ والمناقشات التي كانت تدور في منتديات القراءة أتاح للناس العاديين أن يطوروا ما لديهم من فضول وتلهف لما سيأتي به المستقبل. وأتاحت هذه الفترة فرصاً للنقد والاختبار والدحض وتبادل الأفكار، مثل إن كان البحث عن المعرفة مجرد هوس يفسد المعايير التي تفصل بين الصواب والخطأ[43].

ولقد غدا الاعتقاد بالبحث للكشف عن الحقائق، وبالنظريات التي تفسر الحقائق، وبالنفع الذي ينجم عن تطبيق المعرفة المكتشفة حديثاً في العالمين الطبيعي والاجتماعي كليهما، يعرف بالوضعية، وأصبح أولئك الذين يجدون متعة في الدراسات العلمانية والعلمية «مستكشفي المستقبل» والمتحدين وكانوا على النقيض من «حراس الماضي» الذين رأوا أن الكلاسيكيات وثيقة الصلة بتدريب العقول وتنمية الشخصية المتسامية من النواحي الأخلاقية والمعنوية.

اختارت التربية المدرسية الرسمية، وخاصة المدرسة الثانوية اللاتينية وجامعة هارفارد في الفترة الاستعمارية وأوائل عهد الجمهورية الأمريكية دراسة الأخلاق والكلاسيكيات. وصارت دراسة اللاتينية والإغريقية تجري جنباً إلى جنب مع

العبرية للإحاطة بشكل أفضل بالكتاب المقدس المسيحي. وتأخرت الأشكال الجديدة من المعرفة في الدخول إلى المنهاج. ولم يتسن إلا لطلاب بعض الجامعات إجراء تجاربهم الخاصة حتى القرن التاسع عشر، ولكن هذه التجارب لم تكن تجري إلا بقصد البرهان على ما كان معلوماً أكثر منها لاكتشاف ما هو مجهول. وكانت العلوم الاجتماعية تعتبر مفتقرة للمعرفة الواسعة والعمق الكافي. ولكي تلقى الانكليزية والفرنسية وآدابهما القبول كموضوعين للدراسة الأكاديمية كان لا بد من إعادة بنائهما ليكونا على القدر الكافي من الصرامة كالتي تتسم بها دراسة اللغات الكلاسيكية. فتمت استعارة قواعد اللاتينية وجرى تطبيقها على مبنى الجملة الانكليزية وطرائق استعمالاتها. وصارت الانكليزية والفرنسية تستمدان من الشعر والخطابة لدى الإغريق والرومان مقولات النحو ومبادئه وقوانينه. ولم يقيض لشيكسبير وبوب وميلتون اعتبارهم مصادر جديرة بالدراسة، إلا بعدما أصبحت الانكليزية عصية على التعلم والتحليل[44]. ومع أن فنون الأدب كانت من ثقافة الأغنياء وتعتبر دراستها مناسبة للأغراض الجمالية والمكانة فإنها لم تحظ بالقبول لأغراض أكاديمية تتعلق بفن التدريس والتثقيف.

وفي العصر الفيكتوري حاول رواد التعليم مثل ماثيو آرنولد شحن الشعر الانكليزي بالقوة بتقليد قصائد فطاحل الشعراء القدماء واستمرت بعض أشعاره تدرس في المدارس الثانوية حتى القرن العشرين.

ولقد أدى عجز المدرسة الثانوية اللاتينية والجامعات عن التكيف مع تغير الأحوال خلال الفترة الاستعمارية وبداية الجمهورية الجديدة إلى التنافس بين المدارس الخاصة التي كانت تقدم مقررات مهنية في العلوم الطبيعة والموضوعات التجارية، والبحرية واللغات العصرية لنفعها في التواصل والمراسلات. ومن الطريف أن هذه المدارس كانت تسمى بالأكاديميات أو مدارس المغامرة. ثم أصبحت الأكاديميات أسلاف الثانوية العامة التي كانت في بداية الأمر مدرسة للتحضير لدخول الكلية.

وفي بداية القرن العشرين أجرى عدد ضئيل من طلاب الثانوية تجربة علمية في مختبر، ولكن حتى هذه التجربة إنما تمت لاكتساب المعرفة بأساليب الطريقة ودراستها، والتأكيد على صحة معرفة قائمة وليس بقصد الاكتشاف. وكانت الرياضيات تدرس كنظام متكامل مغلق، وليس كطريقة في التحليل وفهم العالم. وقد كفلت هيمنة الكلية على المنهاج استمرار بقاء منهاج المدرسة الثانوية كلاسيكياً حتى تولى رئيس جامعة هارفارد، تشارلز ايليوت، في نهاية القرن التاسع عشر، رئاسة لجنة العشرة[45] ودعا إلى منهاج أكاديمي يتألف إما من (آ) برنامج علمي، أو (ب) برنامج كلاسيكي، و(ج) برنامج لغة حديثة والانكليزية. ثم قامت لجنة أخرى لاحقة بالإشارة بإلغاء اللاتينية، في عام 1900، في الصفوف من 9 حتى 12، وصارت نسبة طلاب هذه المادة، بعد 5 أعوام فقط، 8%.

وتراجع المنهاج الأكاديمي في الثانويات ـ سواء في الفنون الحرة أو الفرع العلمي ـ أمام برامج جرى إعدادها لتناسب تدفق الطلاب الذين ينتمون إلى بيئات مختلفة إلى مدارس ذات أغراض جديدة في ضوء ظروف اجتماعية ضاغطة. وظل الحال كما هو عليه حتى منتصف القرن العشرين حين ساندت حكومة الولايات المتحدة تطوير برامج أكاديمية وتطبيقها لاشراك الطلاب في تعلم كيف تكون المشاركة في البحث، فأعادت الحياة إلى المنهاج الأكاديمي.

ملاحظات ختامية

حاول الاختصاصيون الأكاديميون في أوقات مختلفة تطوير منهاج يهيئ المتعلمين لدخول عالم المعرفة وهم مزودون بمفاهيم أساسية وطرائق للملاحظة وإظهار العلاقات وتحليل المعطيات واستخلاص النتائج. فقد أرادوا للمتعلمين أن يتصرفوا كفيزيائيين أو علماء بيولوجيا أو مؤرخين بحيث يمكن لهم كمواطنين متابعة التطورات التي تطرأ على فروع المعرفة بادراك ووعي، ليغدوا هم أنفسهم، إن تابعوا دراساتهم، خبراء اختصاصيين. وكانت هذه المقاربة تعاني من ضعف يكمن في العجز عن ايلاء الأهداف التكاملية الاهتمام اللازم. فقد كان المتعلمون

يعجزون عن الربط بين فرع وآخر من العلوم ورؤية كيف يمكن الإفادة من محتوى فرع معين في معالجة قضايا الحياة الحديثة المعقدة التي لا يمكن لمنهاج واحد أن يتصدى لها. ولكن ثمة حركتين حالياً تهدفان إلى التغلب على هذا الضعف، وهما (1) الدراسات «التكاملية»، حيث يجري تطبيق محتوى عدة حقول في قضايا اجتماعية هامة وموضوعات تاريخية، و (2) تعليم أشكال من المعرفة بحيث يكتسب المتعلمون عدة منظورات لاستيعاب التجربة.

ويتجلى الضعف الثاني في المفهوم الأكاديمي للمنهاج في النزوع إلى فرض آراء الكبار في الموضوع على الطلاب. ذلك أن الاختصاصيين الأكاديميين ودعاة دراسة الثقافات الأخرى لم يولوا ما يكفي من الاهتمام للاهتمامات الحالية وخلفيات المتعلمين الأفراد. وقد كان بوسعهم استخدام هذه الاهتمامات كمصادر لمشكلات ونشاطات يمكن للمتعلمين أن يكتسبوا بها تنظيماً فكرياً وأفكاراً قوية تشكل موضوعاً أكاديمياً.

إذا كان هدف الأكاديميين تعليم الناس طرائق التفكير الأفضل فلا بد عندئذٍ من مزيد من الوعي بنوع التفكير اللازم ومزيد من إشراك الطلاب في حل المشكلات الحقيقة والاختراع والتقويم النقدي. فمثلاً قامت المؤسسة القومية للعمل بتمويل مشروعات ينهض بها طلاب المدارس الابتدائية والثانوية وذلك في إطار التشجيع على الانشغال ببرامج تنطوي على أفكار علمية وتتيح للطلاب استخدام هذه الأفكار في حياتهم اليومية. وفي هذه المشروعات يكتسب الطلاب ما يحتاجونه من معرفة فيما هم يدرسون ويجربون الحلول. وهناك في جامعة آيوا مشاريع يستشتغل بها أكثر من 300 مدرس قاموا بإعادة ترتيب برامجهم المدرسية لحل المشكلات المحلية بتطبيقات العلوم[46]. ولكن إصلاح المواد الدراسية وفق المعايير الموصوفة في الفصل الثالث غير مناسب من حيث إنه لا يتخطى حدود كل مادة ويشغل المتعلمين في البحث عن حلول للمشكلات التي تواجههم في عدد من الحقول. ويقف على النقيض من هؤلاء. المخططون لمنهاجي

الرياضيات والعلوم، الذين قطعوا خطوات هائلة باستعارتهم الآراء الأحدث في التعلم من علم النفس. والمثال الطيب على ذلك ما يتجلى من ازدياد إقبال الطلاب على استخدام نشاطات يقومون بها بإنشاء المعاني والتعامل معها. أما إذا كان يمكن للمعلمين قبول التغيير الفلسفي اللازم للمنهاج الجديد، والذي يتضمن الأخذ بنظرات إلى العالم تشدد على الالتباس والصراع وحتمية التناقض فمن شأن المستقبل.

أسئلة

1- أثبتت مادتا العلوم والإنكليزية جدارتهما في مقارعة مادة الكلاسيكيات والإغريقية واللاتينية كموضوعات أكاديمية مفيدة في تعليم الطلاب التفكير. فما هي الاحتمالات في أن تصبح التكنولوجيا والقدرة على استخدامها في حل المشكلات منافساً متقدماً لاحتلال مكانة الجدارة بين المواد الأكاديمية الأساسية؟

2- القدرة على التمييز والحكم هدف مركزي في كافة مجالات التعليم. وقد ظلت النظرة على مدى قرون من الزمن تقوم على اعتبار اللغات، والأدب، والتاريخ والفلسفة والفنون أفضل مصادر المعرفة لبلوغ هذا الهدف. فهل يصدق هذا القول اليوم؟ ولماذا؟ ولم لا؟

3- يظهر الجدل حول "النخبوية" وعكسها "الشعبوية" بوضوح في تحولات المنهاج من ناحية الاعتبار الشخصي والاجتماعي إلى التفوق الأكاديمي. فهل كل من الهدفين، المكانة والتفوق، متناقضان بحيث يؤدي وجود أحدهما إلى استبعاد الآخر؟ وهل يمكن للمنهاج أن يعكس الاتجاهات المختلفة في آن واحد معاً؟ إذا كان الجواب بالإيجاب، فكيف؟

4- لسوف تغدو الحياة اليومية لمعظم الناس معقدة ومتغيرة باستمرار. وستواجههم قوانين جديدة ومخططات جديدة للمرور، وأدوار جنسية جديدة، ولسوف يزداد دور هذه الأمور في حياتهم. ويتجاوز أثر أعمال

شكسبير والقانون الثالث في الديناميكا الحرارية. ولن يكون للناس عندئذٍ أن يجدوا الإجابات والحلول لمشكلاتهم اليومية في كتاب. كذلك لن يتاح لهم تعيين المشكلات في موضوعات مثل التاريخ أو الفيزياء. وبالتالي لسوف يكون لتعليم الناس العاديين. قيمة أعلى مما سيكون للتعليم العالي. فكيف ستستجيب للمقدمتين في هذه القضية والنتيجة التي تظهر اعتقاداً بتعليم الطلاب من أجل الحياة وليس بالأحرى من أجل التحصيل الأكاديمي؟

5- ادرس كلاً من تعريفات المنهاج الأكاديمي اللاحقة من حيث الجدوى (سهولة التعلم والتعليم) والنفع (مدى مساهمتها في تلبية احتياجات المتعلمين الأساسية للبقاء والاستقلال والاحترام)، والمثالية (درجة اتفاقها مع أعلى المثل المتصلة بالطبيعة البشرية).

أ- المادة الدراسية الأكاديمية باعتبارها أداة فكرية (أسئلة، وطرائق، ومفاهيم، ومعالجات، ومواقف) تكتسب بوساطتها المعرفة حالياً.

ب - المادة الدراسية الأكاديمية باعتبارها استنتاجاً (وقائع، مبادئ، قوانين) منتقاة بعناية من بين تلك الاستنتاجات التي توصل إليها خبراء على أساس صلتها بمجرى الحياة اليومية.

ج - المادة الدراسية الأكاديمية باعتبارها أرقى ما بلغه تراثنا الفكري من انجازات، أي أعمال تلك العقول الفذة ذات الأثر في الحضارة.

بحوث إستراتيجية مقترحة

اختيار عروض متعددة لموضوع ما

ما هي الآثار التي تنجم عن عرض موضوع - رياضيات، بيولوجيا، فن - بوصفه قد يستخدم في الموسيقى والسينما، أو العلوم والهندسة أو في الاقتصاد والأعمال؟ فكيف يمكن أن يؤثر عرض أحد فروع المعرفة في التحفيز والخطط والاستيعاب؟

ربط العام بالمثال

بين هاورد غاردنر في إحدى المقابلات كيف يمكن للمنهاج الأكاديمي أن يقيم رابطاً بين المثل العظيمة والتجارب الماثلة في الذاكرة. ولذلك عمد إلى إظهار الحقيقة من خلال نظرية داروين في التطور بتركيزها على اختلاف الأنواع، والبقاء؛ والجمال في أوبرا موزات «زواج فيغارو» التي تثير في النفس عواطف لم تخبرها من قبل وتلهم لإبداع جديد؛ والخير بدارسة الهولوكوست لتبيان أن البشر قادرون على الإتيان بالخير والشر وهي طريقة جديدة لتعليم الطلاب بوساطتها كيف يتصرف الآخرون حيال الضغط الشديد والقضايا الأخلاقية المحيرة. فما هي الروابط الأفضل في ظروف محلية معينة؟ وهل «العموميات» عامة، وإذا كانت كذلك، فهل يمكن التوفيق بين المختلفات؟

تقويم معرفة الطالب بالأفكار «الرئيسة»

لعل اتساع إمكانية الوصول إلى المعرفة عبر الانترنت، قد جعلت استيعاب الطلاب للمفاهيم أكثر تقدماً مما تصوره واضعو المنهاج الرسمي ونصوص مواده. حسبك أن تقارن معرفة الطالب بفكرة رئيسة مختارة لفرع من فروع المعرفة ثم قارن هذه المعرفة بما تحدده المعايير الراهنة بما ينبغي أن يعرفه الطلاب حول هذه الفكرة. فما هي المصادر التي توفر الإحاطة الأغنى والأعمق؟ وما هي دلالات المنهاج التي استخلصتها من استقصاءاتك؟

إعداد محللين رمزيين

تزداد المجتمعات اعتماداً على أناس قادرين على القيام بأعمال التحليل والمعالجة والتعبير عن أمور وأفكار بوساطة الأرقام والأشكال والكلمات ويبحثون عن مشكلات وحلول جديدة سعياً لتلبية حاجات البشر. عرِّف ببعض الأكاديميين الذين يقومون بتحطيم القوالب القديمة وصف بعض الملامح الحاسمة في المنهاج الذي أعدهم للقيام بهذه المساهمات.

التغلب على عوائق البحث في قاعة الصف

خذ في اعتبارك الاعتقادات التي تحد من التساؤل الذي يقوم الطالب بطرحه ـ الاعتقاد بقدرات ثابتة محددة على أساس السن أو النوع أو الطبقة الاجتماعية؛ الاعتقاد القائل بأن الوقائع والمعلومات شرطان لازمان لكل بحث؛ وكذلك الاعتقاد بأن عرض ما ينبغي أن يتم تدريسه أهم من تعليم كيفية البحث الجاري داخل القاعة ومعتقدات المعلمين. وأي استراتيجيات هي أجدى في تغيير الاعتقادات التي تحد من تساؤل الطالب؟

تعيين الآثار التراكمية المحتملة في نصوص المواد

يعتمد الاستيعاب العميق لفرع معرفي والمقدرة على نقل ما تم تعلمه على معرفة المبادئ الأساسية والأفكار الممثلة للفرع. فقم باختيار موضوع ـ تاريخ، رياضيات، علم اجتماع. أو استعرض نموذجاً من وحدات التدريس أو مادة نص لتعليم فرع معرفي وبين إن كانت المفاهيم الأساسية تشكل أساس المحتوى والنشاطات في المواد.

المراجع الهامشية

1. International Association of University Presidents, Oct. 2003 FDU press release. inside.fdu.edu/prpt/iaupsurvey .html-7R.
2. John Feedman, Liberal Education and the Public Interest (Iowa City: University Iowa Press, 2003).
3. Marshall Gregory, "A Liberal Education Is Not a Luxury," The Chronicle of Higher Education (Sept. 12,2003): B16.
4. Johann Goethe, Faust. trans. and ed. J. F. L. Raschen (Ithaca: Thrift Press, 1803),29-31.

5. Philip H. Phenix, Realms of Meaning (New York: McGraw-Hil1, 1964).

6. Howard Gardner, The Unschooled Mind: How Children Think and How Schools Should Teach (New York: Basic Books, 1993).

7. Paul H. Hirst, Knowledge and the Curriculum (London: Routledge and Kegan Paul, 1974).

8. D. C. Mulcahy, "Jane Roland Martin and Paul Hirst on Liberal Education," Journal of Thought (spring 2003): 19-30.

9. Jerome S. Bruner, The Process of Education (Cambridge: Harvard University Press, 1960), 31.

10. Jerome S. Bruner, "The Process of Education Revisited," Phi Delta Kappan 53, no. 1 (Sept. 1971): 18-22.

11. Jerome S. Bruner, Actual Minds: Possible Worlds (Cambridge: Harvard University Press, 1986).

12. D. Bob Gowin, Educating (Ithaca, NY: Cornell University Press, 1981), 107.

I3. Man: A Course of Study (Washington, DC: Curriculum Development Associates, 1970).

14. James H. Scheur, The Education Deficit (Washington, DC: Subcommittee on Education and Health for the Joint Economic Committee, 1989).

15. George Pallrand and Peter Linderfe1d, "The Physics Classroom Revisited-Have We Learned Our Lessons?" Physics Today 38 (1985): 39-44.

16. National Research Council, How People Learn: Brain, Mind, Experience and School (Washington, DC: National Academy Press, 2002).

17. Robert B. Davis and Carolyn A. Mayer, eds., Schools. Mathematics, and the World of Reality (Boston: Allyn and Bacon, 1993).

18. CLIS Approaches to Teaching the Particular Theory of Matter (Leeds, England: University of Leeds, Center for Studies in Science and Mathematics Education, 1987).

19. Lynne V. Cheney, Humanities in America: A Report to the President, the Congress and the American People (Washington, DC: National Endowment for the Humanities, 1988).

20. Elaine El Kwawes, Campus Trends (Washington, DC: American Council on Education, Report 75, Aug. 1987).

21.George Levine et al., Speaking for the Humanities (New York: American Council of Learned Societies, 1989).

22. Ruth Bond, "St. lohn's Clings to the Classics," Education Life, New York Times (Jan. 10, 1993): Education 18-19.

23. Edwin H. Delattye, "The Paideia Proposal and American Education," The Humanities in Precollegiate Education, 1983 Yearbook of National Society for the Study of Education (1984), 143-154.

24. Diane Ravitch and Charles E. Finn, Jr., What Do Our 17-Year-Olds Know: A Report on the First National Assessment of History and Literature (New York: Harper and Row, 1987).

25. History-Social Science Framework for California Public Schools-Kindergarten through Grade Twelve (Sacramento: California State Board of Education, 1988).

26. E. D. Hirsch Jr., Cultural Literacy: What Every American Needs to Know (Boston: Houghton Mift1in, 1987).

27. Richard Simonson and Scott Walker, eds., The Graywolf Annual Five: Multicultural Literacy (Saint Paul, MN: Graywolf Press, 1989).

28. Robert Maynard Hutchins, Higher Learning in America (New Haven: Yale University Press, 1936), 66.

29. "You, Me, and Others," "Genes and Surroundings," "Basic Genetics: A Human Approach," and "Living with Cystic Fibrosis" (Boulder, CO: Biological Sciences Curriculum Study, 1982).

30. Piaget's Theory in Carmichaels's Manual of Child Psychology (New York: Wiley, 1970).

31. Elliot Aronsu, "The Theory of Cognitive Dissonance," in The Message of Socio Psychology, Craig McGarty and S. Alexander Haslow, eds. (Cambridge, MA: Blackwell, 1997).

32. George Posner, "A Cognitive Science Conception of Curriculum and Instruction," Journal of Curriculumum Studies 14, no. 4 (1982): 342-343.

33. David P. Ausebel, Educational Psychology: A Cognitive View (New York: Holt, Reinhart & Winston 1968).

34. Constructivism in Education, Ninety-ninth Yearbook of National Society for the Study of Education, D. C. Phillips, ed. (Chicago: University of Chicago Press, 2000).

35. "Situated Learning and Education," Educational Researcher 25, no. 4 (May 5, 1996).

36. David W. Johnson, "Social Interdependence: Interrelationships among Theory, Research and Practice," American Psychologist 58, no. II (Nov. 2003).

37. John Bradford, How People Learn: Brain, Mind, Experience in School (Washington, DC: National Academy Press, 2001).

38. Metacognition in Learning and Instruction: Theory, Research and Practice, H. Hartman, ed. (Norwell, MA: Kluwer, 2003).

39. Association of Rhetorical Societies (Palo Alto: Stanford University, 2003).

40. J. Barzun, From Dawn to Decadence-500 Years of Cultural Life: 1500 to Present (New York: HarperCollins, 2000).

41. Rodney Stark, Christianity and the Creation of Science (Washington, DC: American Enterprise Institute, 2003).

42. David Layton, Science for the People (London: Allen and Unwin, 1973).

43. John C. Thackray, To See the Fellows Fight: Eyewitness Accounts of the Ivfeetings of the Geological Society of London and its Club (Faringden, UK: British Society, 2003).

44. Edward Finegan, Attitudes toward English Usage: The History of the War of Words (New York: Teachers College Press, 1980).

45. National Education Association, Report of the Committee all Secondary School Studies (Washington, DC: U.S. Government Printing Office, 1893).

46. "What is S/T/S?" Science 1986 (Iowa City: University of Iowa Science Education Center, 1986).

47. Jean Schnittac, "Mathematics Education in the 1990s: Can It Afford to Ignore Its Historical and Philosophical Foundations?" Educational Theory 41, no. 2 (1993): 121-133.

مراجع مختارة للقراءة

BRADFORD, JOHN D., ET AL., EDS. How People Learn: Brains, Experience, and School. Washington, DC: National Resource Council, National Academy Press, 2001.

CHEEK, DENNIS. Thinking Constructively about Science, Technology, and Society Education. Albany, NY: State University of New York Press, 1992.

Mathematical Science Education Board Curriculum Framework for K-12 Mathematics. Washington, DC: Mathematical Science Board, 1994.

SISKIN, LESLIE. Realms of Knowledge: Academic Departments in Secondmy Schools. Bristol, PA: London, Palmer Press, 1994.

WESTBURY, IAN, AND ALLAN C. PURVIS, EDS. Cultural Literacy and the Ideas of General Education. Eighty seventh Yearbook of the National Society for the Study of Education, Part 2. Chicago: University of Chicago Press, 1988.

oberkandl.com