الباب الخامس

مداخل تدريس الاجتماعيات

الفصل الثانى عشر: المداخل الرئيسية فى تدريس الاجتماعيات

الفصل الثالث عشر: مدخل بنية العلم

الفصل الثانى عشر

المداخل الرئيسه فى تدريس الاجتماعيات

تختلف المداخل فى تدريس الاجتماعيات، من حيث المحتوى وطريقة تناوله، ولكل من هذه المداخل أنصاره، ومعارضوه من التربويين، وفيما يلى عرض وتحليل للمداخل الخمسة الرئيسه.

أولا . مدخل المادة الدراسية: (The Subject Contered Approach)

هذا هو المدخل الشائع فى تدريس الاجتماعيات، وهو يرتبط بالمحتوى المشتق من العلوم الاجتماعية، والذى تم تعديله ليفى بأغراض التعليم فى المدرسة، وتتمثل ركائز هذا المدخل فى الكتاب المدرسى، والشرح الذى يقدمه المدرس. أما المهمة الأساسية للتلميذ.. فهى دراسة الكتاب وحفظ محتواه، تمهيدًا لأداء الاختبارات، التى ترتبط أسئلتها بما ورد فى الكتاب المدرسى. ويتضح اهتمام هذا المدخل بالمحتوى من ملاحظة أن تتابع الموضوعات فى الكتاب يحدد تتابع الأنشطة التعليمية فى الفصل، فالاهتمام إذاً بالمحتوى وليس بالتلميذ الذى يتعلم، ولذلك فإن ما يدرسه التلميذ ليس بالضرورة ما يحتاجه، أو ما له قيمة فى بيئته. وقد يتخذ تنظيم المحتوى شكل مواد منفصلة كالتاريخ والجغرافيا والتربية الوطنية وغيرها من الاجتماعيات، كما قد يتخذ أشكالاً معدلة كالترابط (Correlation) بين مادتين أو أكثر؛ حيث تسير دراسة منطقة جغرافية معينة، مع دراسة للأحداث التاريخية لتلك المنطقة، مع بقاء كل من المادتين منفصلا، وربما يدرسها مدرسان مختلفان، والدمج (Fusion) حيث تدرس مادتان أو أكثر مندمجتان معًا، والمجالات الواسعة (Broad Fields) ؛ حيث يندمج عدد كبير من المواد معًا كالاجتماعيات بفروعها من تاريخ وجغرافيا، وتربية وطنية واجتماع واقتصاد وسياسة وقانون.

مزايا هذا المدخل:

١ ـ أنه لا يلقى أية مقاومة عند استخدامه، ذلك أنه معروف جيدًا للتلاميذ والمدرسين والاداريين والآباء.

٢ ـ سهولة تطوير الاجتماعيات وفق هذا المدخل، إذ يتم ذلك بمراجعة الكتاب المدرسى وتعديله، أو تقرير كتاب جديد.

٣ ـ له منطق معروف يحكم مادته من حيث الاتساع والتتابع، فى كل صف دراسى ومن صف دراسى إلى آخر.

٤ ـ الطرق والمواد المستخدمة فيه محدودة وتكاد تتمثل فى: الشرح، وقراءة الكتاب المدرسى، والواجبات المنزلية والاختبارات الشفوية ـ والتحريرية.

٥ ـ لا يمثل التقويم هنا مشكلة، طالما أن الاختبارات تقيس قدرة التلاميذ على ترديد الحقائق التى درسوها.

٦ ـ يتميز بأنه يعالج المحتوى علاجًا مباشرًا، وفيه ضمان لدراسة كل موضوعاته.

جوانب الضعف فيه:

يقوم هذا المدخل أساسًا على التسلط والتحكم، فالباحثون ومؤلفو الكتب المدرسية والمدرسون هم الذين يقررون ما يقوم التلاميذ بدراسته، أما التلاميذ فموقفهم سلبى، يتلقون ما يقرره عليهم الراشدون، ولهذا فإن هذا المدخل يتجاهل حاجات الشباب واهتماماتهم، وإن كان يشبع أحيانًا حاجتهم إلى النجاح، بما يقدمه لهم من اختبارات يحصلون فيها على درجات ترضيهم، وينتقلون إلى صفوف دراسية أعلى.

ولما كان هذا المدخل لا يتطلب تخطيطًا مشتركًا يقوم به التلاميذ والمدرس معًا، فإنه يندر أن تتاح الفرصة للتلاميذ لتنمية قدرتهم على اتخاذ القرارات.

كذلك فإن المجتمع لا يستفيد كثيرا من هذا المدخل، حقًا، إن جانبًا من التراث الثقافى ينتقل إلى التلاميذ عن طريق هذا المدخل، إلا أن المشكلات الاجتماعية السائدة والمتوقعة لا تلقى أية عناية، فالوضع القائم يفرض على التلاميذ، ولا يعدون

لمعالجة التغيرات التى تحدث فى المجتمع ـ ومن باب أولى فهم عاجزون عن القيام بالإصلاح النابع منهم، والمعلومات المتفرقة يندر أن تندمج معًا فى أشكال كلية ذات معنى تتصل بالاهتمامات الإنسانية، كما أن الحقائق التى يحفظها التلاميذ لا تستخدم ولا تطبق، ولهذا فإن قليلاً مما تعلمه التلاميذ يظل ماثلاً فى أذهانهم بدرجة كبيرة، أو لفترة طويلة.

ثانيا: مدخل تربية المواطن:(The Citizen Education Approach)

يمكن تصنيف أنصار هذا المدخل إلى فئات ثلاثة، تبعًا لاختلاف أهدافهم.

فنجد فى أقصى اليمين، أولئك الذين يهدفون إلى غرس الوطنية، ويعتقدون أنه ينبغى أن يتعلم الشباب حب وطنه، كما ينبغى أن يتعلم القيم الدينية، والوطنية، التى تجعل الفرد يتفانى فى خدمة وطنه، بل ويضحى بنفسه فى سبيل ذلك عند الضرورة. وينظرون إلى التربية عامة، وتدريس الاجتماعيات بوجه خاص، كدرع لحماية الوطن، ويرون أن دراسة التراجم للشخصيات الوطنية البارزة جزء حيوى من تاريخ الوطن، ولهذا ينبغى أن يلم بها التلاميذ، كما يرون ضرورة العناية الفائقة بكل ما هو وطنى قومى، كالاحتفالات والأغانى، والعطلات، والتمسك بالمبادىء الوطنية، مثل: الحرية مصاحبة للمسئولية، واحترام القانون وتدعيم مؤسساته، والمصلحة العامة فوق المصلحة الشخصية، والعمل الشريف.

أما من يتخذون موقفًا وسطًا فنجدهم يتفقون مع «ليزلى وود» .(Leslie A. Wood) فى قوله إن من أهم أهداف تدريس الاجتماعيات، إن لم يكن أهمها ـ تربية المواطن فالإنسان كائن عاقل انفعالى، والاستهانة بأى من الجانبين أو إهمال تنمية علاقة وظيفية بين الجانبين لا يعين على تكوين المواطن الذى يقدر المسئولية ويتحملها، ويرون أن الشكل السائد لتدريس الاجتماعيات، ليس فعالا فى تكوين المواطن المسئول، الذى يقطع على نفسه عهودًا، ويلتزم بالتزامات معينة.

ويختلف هذا الموقف للوسط المعتدل من أنصار مدخل تربية المواطن عن موقف

اليمينيين المحافظين من وجوه عدة؛ فالمعتدلون يرون أن التعلم المعرفى (العقلى) والتعلم الوجدانى (المرتبط بالاتجاهات والقيم) ينبغى أن يتوازنا معًا، وهم يتفقون مع زملائهم المحافظين فى أن القيم الديمقراطية يجب أن تنقل إلى الشباب، ولكنهم يشعرون أن المعرفة المتزايدة ضرورية لتكوين المواطن المستنير ... إنهم يريدون من الشباب أن يخلص للأمة وما تمثله من قيم ومبادىء، إلا أنهم يريدون منه أيضا أن يكون على علم بجوانب الضعف فى مجتمعهم، وأن يشعر بالحاجة إلى تصحيحها وتحسينها. كذلك فإن برامج الاجتماعيات عند هؤلاء المعتدلين لها صبغة دولية، حيث إنهم يقدرون تزايد اعتماد الدول على بعضها البعض.

وإلى اليسار من الوسط توجد جماعة صغيرة نسبيًا من أشياع مدخل التربية للمواطنة، ويشعر هؤلاء أن حاجات مجتمعهم، والمجتمع العالمى ينبغى أن تعطى اعتبارًا كبيرًا عند تقرير البرنامج، إلا أنهم يعتقدون أيضًا أن التوترات والمشكلات الدولية الملحة ينبغى ألا تعالج سطحيا؛ فالمواطن الصالح حقًا يجب أن يكون محللاً ناقدًا ذا نظرة شاملة للأمور. ولما كانوا يريدون من المتعلمين أن يفكروا فى حلول للمشكلات الاجتماعية.. فإنهم يؤكدون أهمية المعرفة والمهارات المتصلة بها، أكثر من أهمية الاتجاهات والقيم، وهم يتفقون مع المعتدلين، والمحافظين، فى أن هناك بعض الالتزامات ومظاهر السلوك التى ترتبط بالديمقراطية، ومن المفيد أن يتعلمها الشباب ، وإن كانوا يشكون فى إمكان تعليمها بطريق مباشر.

مزايا مدخل تربية المواطن:

هذا المدخل مهم فى تدعيم الديمقراطية التى لا تتحقق، دون ناخب واع مستنير، كما أنه السبيل إلى تحقيق التماسك الاجتماعى عن طريق إذكاء العاطفة الوطنية. وتتضح قيمة هذا المدخل بصفة خاصة فى المجتمعات، التى يختلف مواطنوها فى جنسياتهم أو لغاتهم الأصلية.

جوانب الضعف فى مدخل تربية المواطن:

يقوم هذا المدخل على فرضين أساسين، ينبغى أن نخضعهما للفحص: الفرض

الأول: أن المدرسة ينبغى أن تخدم المجتمع، ولكن أى مجتمع يقصدون؟ هل هو المجتمع التقليدى بارتباطاته بماضى الأمة؟ أم مجتمع اليوم باحتياجاته واهتماماته؟ أم مجتمع الغد الذى لا نستطيع سوى تخيله؟ وحتى إذا تقرر أنه المجتمع الحالى، فهل يعنى ذلك المجتمع العام؟ أم المجتمع المحلى؟

الفرض الثانى: أن هناك تعاريف مقبولة عالميًا لمفاهيم مثل الوطنية والديمقراطية، وبالتالى ينبغى أن يتعلمها النشء على أساس واضح، وهو فرض يرى رجال السياسة والفلاسفة والاجتماعيون خطأه، كما أن كثيرا من أساتذة المواد الاجتماعية سيحذرون أو يحتاطون ضد عملية البث العقائدى (Indoctrination) الصريحة أو الضمنية هنا.

ثمة ضعف آخر فى هذا المدخل، يتمثل فى تعذر قياس ما حققه التلاميذ من نمو نحو هدف تكوين المواطن.

ثالثا. مدخل حاجات التلاميذ:

(The Emergent Needs Approach)

يرى أنصار مدخل حاجات التلاميذ، الذى يركز على التلميذ ـ أو القائم على الخبرة أو النشاط ـ أن برنامج الاجتماعيات، يجب أن ينبع من اهتمامات التلاميذ، وحاجاتهم اليومية المباشرة، كما يعبرون عنها، ويتطلب ذلك البرنامج قدرًا كبيرًا من التخطيط المشترك بين التلميذ والمدرس، وتنشأ وحدة النشاط، عندما يوجه التلاميذ أسئلة ذات طابع شخصى أو اجتماعى، ويتبادلون الخبرات السابقة، ويعبرون عن اهتمامهم بموضوع ما، ويظهرون رغبة فى استكشاف ظواهر، لم تسبق دراستها فى الوحدات السابقة.

وفى هذا المدخل، تكون الاجتماعيات النواة أو المركز أو المحور، الذى تلتف حوله الخبرات التعليمية، التى ترتبط بميادين أخرى مختلفة كاللغة والعلوم والفنون وغيرها.

ويتحقق فى هذا المدخل التعلم عن طريق العمل، فهو أسلوب لازم له؛ ولذلك يكون الفصل عادة مكانا سارًا للتلاميذ يقومون فيه بالعمل، فرادى وجماعات.

مزايا مدخل الحاجات:

يفترض هذا المدخل أن كل تلميذ سيشترك فى التعلم اشتراكًا إيجابيًا، لأن حاجاته واهتماماته، تحظى بالرعاية والإشباع، ولهذا السبب أيضًا يكون التعلم وظيفيًا ومتصلا بحياة التلاميذ. كذلك تفيد نتائج البحوث فى علم النفس، أن التلميذ يتعلم مع غيره، كما يتعلم من غيره، وهو فى هذا المدخل ينظر إلى المدرس كزميل مشترك فى الموقف التعلمى، أو كموجه له، لا كسلطة عليا تعرف كل شىء، وتقول كل شىء. ثم أن الحدود الفاصلة بين الاجتماعيات وغيرها من المواد الدراسية، تزول فى هذا المدخل، فالتلاميذ يدرسون ما يريدون، وبالطريقة التى يريدونها، ما دام المدرس يرى فى ذلك مجالاً لاستفادتهم، وأخيراً .. فإن التعلم هنا يقوم على أساس نفسى، وليس على أساس منطقى من وضع الكبار أو المختصين.

جوانب الضعف فى مدخل الحاجات:

يرى المعارضون لهذا المدخل أن التلاميذ قد لا يعرفون حاجاتهم الحقيقية، خاصة فى ميدان الاجتماعيات، وأن أساسيات المحتوى، والمجتمع ينبغى أن تأخذ مكانها أولاً، قبل الحاجات المتمركزة حول الذات واهتمامات التلاميذ.

كذلك يرون أهمية تشكيل الشباب ليصبحوا باحثين ومواطنين صالحين، لا أن يستجاب لرغباتهم؛ حتى ليشعروا أن العالم مسخر لخدمتهم، ثم أن تدريس الجوانب التى يريدون هم تعلمها فقط، لن يؤدى إلى كفايتهم فى الحياة، بل وقد يؤدى بهم أنفسهم إلى الملل.

وبالاضافة إلى ذلك، فإن التنظيم وفق هذا المدخل غير محدد بشكل يوفر الطمأنينة للمدرس والتلميذ؛ إذ ليس هناك تخطيط مسبق، يوضح مدى الاتساع أو العمق، كما لا يحدد أصلاً الوحدات التى تدرس، ثم إن عدم وجود أهداف من وضع المسئولين الكبار، أو نمط لتتابع الموضوعات، يؤدى إلى اختلاف شعب الصف الدراسى الواحد من حيث ما يدرس فيها، فقد يدرس موضوع واحد فى صفوف دراسية مختلفة، وقد تتواجد فراغات في تعلم المادة، كما يحدث تكرار لبعض

جوانبها، كذلك فإنه يتعذر إعداد المواد التعليمية وتنظيمها مسبقًا، وأخيرا فهناك صعوبة التكامل فى الاجتماعيات، فضلاً عن صعوبة تحقيق ذلك بالنسبة للمواد كلها معا، عند تدريس الوحدات فى المدرسة الابتدائية.

رابعا: مدخل التفكير التأملى: (The Reflectlve Approach)

يؤمن أنصار هذا المدخل بحكمة سقراط «اعرف نفسك»، وبما يؤكده من أن الحياة التى لا تخضع للفحص غير جديرة بأن يحياها الإنسان، فيرون أن على كل فرد أن يحاول معرفة نفسه وسبب وجوده على هذه الصورة، وينظر فى معتقداته ليرى ما إذا كانت جديرة بالتمسك بها، ويفكر فى الطريق الذى يسير فيه ليتبين أين تقوده. كما يعتقدون أن كل فرد ينبغى أن يتحرك بتوجيه ذاتى، عن قصد، وفى حساسية لما يدور حوله، وأن يطبق الأسلوب العلمى ـ ما أمكن ذلك ـ عند بحث المشكلات الاجتماعية ـ الشخصية.

والتفكير التأملى ليس مرادفًا لطريقة حل المشكلات، إذا توخينا المعنى النفسى الدقيق، ذلك أنه قد يتعذر وضع حل للمشكلات التى يختارها المدرس وتلاميذه للدراسة فى الفصل، وفق المدخل التأملى، نظرًا لتعقدها وصبغتها العاطفية، وقصر الزمن، وقلة المصادر المتاحة، وغير ذلك من العوامل. وأقصى ما يستطيع الدارس عمله إزاء هذه المشكلات المعقدة، أن يشعر بالمسئولية نحوها، ويعمل فكره فيها بأناة وإبداع، بينما المشكلات المختارة للدراسة فى طريقة حل المشكلات لا يتعذر وضع حلول لها، على أن مراحل المشكلات ومهاراتها، غالبًا ما يتضمنها التفكير التأملى، فكل من حل المشكلات، والتفكير التأملى طريقة أو عملية أكثر منها انتاج نهائى؛ ففى المدخل التأملى لا قيمة للحقائق سوى أنها تفيد كمادة للتحليل، كما أنها تفيد المفاهيم والتعميمات المرتبطة بالاجتماعيات فى توضيح وإثراء التأمل وتدعيمه، وتظل قيمتها كأدوات ووسائل فقط، وليس لها قيمة ذاتية.

ولا يتم التفكير التأملى كعملية ـ وفق خطوات مرسومة بتتابع معين ثابت ـ فقد يبدأ التلاميذ بأى من العمليات التى ترتبط عادة بالتفكير، وينتقلون إلى الأمام وإلى الخلف حسب احتياجات البحث، مستخدمين فى ذلك الاستقراء، والقياس،

والاستبصار، والمحاولة والخطأ، وغيرها من عمليات التفكير. ويتم تقويم التلاميذ فى هذا المدخل، على أساس قدرتهم على التفكير فى معتقداتهم، لا على أساس تذكرهم للحقائق أو تعبيرهم عن تمسكهم بالقيم، التى يرغب الكبار فى فرضها عليهم، كما أن المدرس عند استخدام هذا المدخل، لا يخشى التعرض للقضايا الجدلية، بل إنه يعين تلاميذه على تعرف الاختلافات المرتبطة بالقيم واستكشافها وتحليلها.

وتراعى بعض العوامل ـ عند اختيار المشكلات للدراسة ـ وفق هذا المدخل، ومن بين هذه العوامل: حاجات تلاميذ الفصل واهتماماتهم وقدراتهم، وأهمية المشكلات محليا وقوميا ودوليا، وتعرض هذه المشكلات أو قابليتها لتفسيرات مختلفة، وإمكان بحثها على ضوء المادة العلمية المستقاة من العلوم الاجتماعية، وقدرة المدرس عقليا وانفعاليا على توجيه البحث فيها، توجيهًا موضوعيًا مستنيرًا.

مزايا مدخل التفكير التأملى:

يرى أنصار هذا المدخل أنه يقود إلى الاستقلال فى التفكير والعمل، بالإضافة إلى أنه يزيد من فرص المعالجة الفعالة للمشكلات التى تعنيه وتعنى غيره. ويرحبون بالفروق الفردية؛ لأنهم يرون أن التوصل إلى أفضل الحلول للمشكلات يتم عند الاستفادة من مهارات الأفراد المختلفين واستبصارهم وتعلمهم المتنوع. ويرى بعض أنصار هذا المدخل أنه ينبغى أن تنبع المشكلات المختارة للدراسة، من التلاميذ أنفسهم، وبهذا يكونون قريبين من أنصار مدخل الحاجات، بينما يرى آخرون أن يقوم المدرس بتحديد المشكلات التى تواجه تلاميذه، والشباب والمجتمع عامة، ويقررها للدراسة، وتقترح فئة ثالثة أن تحدد المشكلات مقدمًا على أساس ما يقوم به الباحثون من دراسات عن الشباب والمجتمع فى ميادين علمية، مثل: علم الإنسان، وعلم النفس، وعلم التربية، وغيرها من العلوم الاجتماعية. على أن الفئات الثلاثة توافق بصفة عامة على ضرورة وجود معايير كالسابق ذكرها، تراعى عند اختيار المشكلات.

ويرى أنصار هذا المدخل أيضا أنه أكثر إثارة لاهتمام المدرس من غيره من المداخل، وأنه أكثر اتفاقًا مع روح العلم وطريقته، حيث يكون للإثبات والنفى قيمة متساوية، ويقيم كل فرد نتائجه بناء على أدلته وبراهينه؛ وحيث لا يعتبر الشك مهددًا لصاحبه.

جوانب الضعف فى هذا المدخل:

يرى المعارضون أن حياة الإنسان تكون أسهل وأسعد، إذا لم يخضعها للفحص والتحليل، فالتلميذ الذى يفحص نفسه وزملاءه قد لا يرضى عما يجد، وقد يؤدى ذلك إلى شعوره بالقلق والاضطراب.

كذلك فإن التفكير التأملى يجعل التلميذ ملمًا بالمشكلات الاجتماعية، التى لم يتلفت إليها قبلاً، والفوضى والتضارب والغموض الذى لم يلفت نظره من قبل. وقد ينتهى به الأمر إلى أن تحل لديه الأسئلة محل الإجابات والشك محل اليقين، إلى حد قد يغير من معتقداته الثابتة، التى وجهت من قبل قراراته، وعلاقاته بغيره من الناس. وقد يصبح ساخراً متمرداً على كل شىء، كما قد يؤدى اكتسابه لمهارات استبصار جديد، لا يستطيع استخدامه إلى الإحباط.

ولا يتوفر لهذا المدخل تنظيم محكم، فقد يتغاضى عن بعض الحقائق والمهارات، كما قد يحدث تكراراً، أو فجوات. وقد لا تتوفر المادة العلمية الوافية فيكون الاستنتاج أو الخلاصة سطحية خاطئة، كذلك فقد تلقى أمور تافهة عناية وانتباهًا أكبر، مما تحظى به مسائل ذات مواقف خطيرة.

وأخيراً .. فهناك من يشك فى أن الأفراد الذين تعلموا التفكير التأملى فى المشكلات، أقدر من أصحاب الشجاعة والاقدام فى معالجة المشكلات.

خامسا: مدخل بنية العلم: (The Discipline Structure Approach)

يعتقد أصحاب هذا المدخل فى صحة الفرض القائل أنه يمكن تدريس أى علم بشكل عقلى، لأى تلميذ فى أى مرحلة لنموه، ويفترضون أن لكل علم بنية، يمكن فهمها بطريقة تسمح بربط أشياء أخرى كثيرة بها، بحيث يصبح لها معنى واضح، وأن تعلم البنية فى جوهره هو تعلم كيفية ارتباط الأشياء بعضها ببعض. ويعتقدون أن العلماء والمربين يستطيعون تعرف أنواع التعلم الأساسى فى كل من علوم التاريخ، والجغرافيا والاجتماع، وغيرها من العلوم الاجتماعية، ويستطيع التلاميذ من خلال عمليات الاستقراء خاصة، أن يكتشفوا ويستخدموا الأفكار الرئيسية كالمفاهيم

والتعميمات، والنظريات، والطرق الأساسية للبحث والتفكير الخاصة بالعلوم الاجتماعية.

ويقول برونر (Bruner) تطبيقا لنظريته فى تدريس البنية أن التلميذ الذى يدرس الفيزياء يكون عالمًا فيزيائيًا صغيرًا، وبالمثل فالتلميذ الذى يدرس الاقتصاد أو الاجتماع يكون عالمًا مصغرًا فى الاقتصاد أو الاجتماع.

ويستخدم المتحدثون باسم هذا المدخل تعبير «النظرية الحلزونية» (Spiral Theory) بمعنى تكرار استخدام الأفكار الجوهرية مرارًا فى الوحدات المختلفة، وفى الصفوف الدراسية المختلفة، ويبنون فوق هذه الأفكار؛ حتى يفهم التلاميذ المدركات والتعميمات والنظريات فهمًا كاملاً، وهكذا يزداد تعلمهم لبنية كل علم، بمواصلة دراسة برنامج المواد الاجتماعية، ويصبحون أكثر شبهًا بالعلماء.

مزايا هذا المدخل:

يرى «برونر» أن أفضل مقدمة للعلم هى العلم ذاته، وأنه ليس فى العلم شىء أساسى أكثر من طريقة البحث والتفكير المرتبط به، ويرى كثيرون من أتباع هذا المدخل أن محتوى كثير من برامج المواد الاجتماعية فى الماضى لم تراع فيه الدقة، ولم تكن متفقة مع الحديث فى العلوم الاجتماعية، ولهذا يعتقدون أنه من الضرورى التشاور باستمرار مع الباحثين فى العلوم الاجتماعية؛ حتى تدرس المادة العلمية الحية الصحيحة التى تستثير التلاميذ، وتجذبهم للتفكير فيها، بطريقة تنم عن الإيمان بقيمتها.

ويشعرون أن هذا المدخل يستطيع أن يحوز احترام الباحثين المختصين فى هذه العلوم، كما يخلق أشخاصًا أقدر على التفكير السليم، ويعين التلاميذ على مواصلة دراستهم العليا.

ويرى أشياع هذا المدخل أنه أفضل المداخل تنظيمًا وتقسيمًا، وأن التعليم فيه يكون مترابطًا قابلاً للتوسع والإضافة إليه، وينتقل من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المركب، ومن المحسوس إلى المجرد، كذلك يمكن أن يحدد مسبقًا المحتوى، والطرق،

والمواد التعليمية، وأساليب التقويم، التى يستخدمها المدرس والتلميذ، بل ويمكن وضع الوحدات للدراسة المستقلة التى يقوم بها التلميذ. وميزة أخرى يراها أنصار هذا المدخل، أنه يثير الاهتمام والواقعية لدى التلميذ، ويمده بخبرات يتحقق له فيها النجاح، ويقول «برونر» فى ذلك: «نحن نهتم بما نتقنه، ومن الصعب بصفة عامة أن نحافظ على اهتمامنا بنشاط ما، إلا إذا حققنا فيه درجة من الكفاية... وإذا لم تكن هناك وحدة لها معنى فيما نفعله، كان الاحتمال ضعيفًا أن نواصل العمل، ونسعى للتفوق على أنفسنا».

جوانب الضعف فى هذا المدخل:

يقول «مارك كروج» (Mark Krug)، وهو من أشهر المعارضين لهذا المدخل: «إن المؤرخين قليلون، أولئك الذين حاولوا أن يجدوا بنية للتاريخ. وقد نجحوا فى ذلك بدرجة محدودة جدا، كما أنهم عجزوا عن الحصول على تأييد زملائهم المشتغلين بعلم التاريخ، ولذلك فإنه من المشكوك فيه أن يستطيع «برونر» والمؤرخون الذين يعملون معه إنجاز هذا العمل، ذلك أن مهمة تحديد ولو عدد قليل من الأفكار الأساسية فى تاريخ العالم وإيجاد ارتباطها الحلزوني، أمر عسير، بل وقد يكون متعذرًا».

فإذا كنا نريد تدريس بنية التاريخ، أو الاجتماع أو غيره من العلوم الاجتماعية، فى المدرسة الثانوية، فإن على الباحثين فى هذه العلوم أن يتفقوا أولاً على قائمة بالأفكار الأساسية فى كل منها، وطرق ومهارات البحث والتفكير فيه، ويوضحوا كيفية ارتباط هذه الأفكار والمهارات معًا، وكيف أنها تمثل بنية التاريخ مثلاً، وهذا أمر لم يحاوله المؤرخون والاجتماعيون، ومن المشكوك فيه أن يرغب كثيرون منهم فى محاولته.

ومما يقلق ملاحظة أنه يبدو أن «برونر» وأنصار البنية فى الاجتماعيات، يفترضون أن لكل من العلوم الاجتماعية بنية واحدة، بينما فى الحقيقة أن لكل من غالبيتها أنماطًا وتركيبات عديدة للأفكار الأساسية فيها. والباحثون (المؤرخون مثلا) الذين قد

يرغبون فى كتابة مناهج للاجتماعيات كاملة، على أساس نظرية البنية، سوف يجدون أن العلماء فى العلوم الاجتماعية، يستعيرون طرقًا وأفكارًا أساسية من بعضهم البعض.

ويؤيد معارضون آخرون ما قدمه «كروج» من تحليل، ويضيفون إليه أن العلماء فى العلوم الاجتماعية يختلفون فيما بينهم من حيث ما إذا كانت ميادينهم علومًا (Disciplines) راسخة أم لا. ويخشى المعارضون كذلك أن يصبح هذا المدخل شكلاً جديدًا للفلسفة التقليدية أو الأساسية، التى تركز على المواد الدراسية، تستبدل فيها الحقائق بمفاهيم وتعميمات تشرح وتختبر بالطرق القديمة نفسها. كما أن الدراسة وفق هذا المدخل قد تعنى التحكم والتعسف؛ بدلاً من الاستقراء والاستكشاف. ويتساءل المعارضون كذلك عما إذا كانت حاجات الشباب واهتماماتهم ومشكلاتهم، ومطامحهم موضع عناية فى هذا المدخل، كما يتساءلون حتى إذا سلموا بأنه يمكن تدريس أى علم بأمانة عقلية لأى تلميذ فى أى مرحلة لنموه، وعما إذا كانت المكاسب العاجلة لذلك، أقل وزنًا من الخسائر على المدى البعيد الناجمة عن دفع المحتوى الصعب للمادة العلمية، غير المتصل بالحياة إلى المراحل الدنيا من السلم التعليمى.

ومن تساولاتهم أيضا، ما إذا كان على كل متعلم أن يستكشف الأفكار، متبعًا نظامًا ثابتًا، وما إذا كان لازمًا أن تتكرر معالجة الأفكار الأساسية بأسلوب حلزونى، حتى ولو كان المتعلم قد أتم تعليمها.

وأخيراً .. فإن المعارضين يقلقهم دور المدرس فى ظل هذا المدخل؛ إذ لابد أن يكون عالمًا فى كل من العلوم الاجتماعية؛ حتى لا يصبح مجرد أداة يحركها الخبراء فى تلك العلوم.

ونظراً لحداثة هذا المدخل والحاجة إلى مزيد من توضيح نشأته وتطبيقاته ... فسوف نعرض له تفصيلاً فى الفصل القادم.

الفصل الثالث عشر
مدخل بنية العلم

نشأته:

نادى «رونسكي»(Wronski)، منذ مطلع الستينيات من القرن الحالي، بالحاجة إلى تغيير جذرى فى المواد الاجتماعية، بدلا من مجرد الاستمرار فى إضافة مقررات وموضوعات جديدة إلى المنهج. واقترح أن يركز تخطيط المنهج على تطوير الأدوات والطرق الأساسية التى يستخدمها العالم الاجتماعي، والتى تولد هذه الموضوعات الجديدة، والتفسيرات الجديدة والبحوث الجديدة، والمعرفة الجديدة.

ولقد صاغ «برونر» (Bruner)، مستنداً إلى المطبوعات النفسية الموجودة، نظرية فى التدريس، تتفق مع الموقف الفلسفى الذى نادى به «رونسكي». ولقد احتوى كتابه «عملية التربية» (The Process of Education) المنهج كله، بدلاً من التركيز على الاجتماعيات وحدها، وأصبح لهذا الكتاب أثر كبير فى تقدم تطوير المناهج، حتى أنه لا تكاد تخلو صيغة مهمة، كتبت منذ أوائل الستينيات، من استخدام فكرة أو أكثر من الأفكار الواردة فى ذلك الكتاب.

وقد تؤدى محاولة تقطير الأفكار المهمة فيه إلى تعميم وتبسيط وغموض، ولعل المناقشة التالية تعين على توضيح الأفكار الرئيسة ذات الدلالة، فى تطوير برنامج الاجتماعيات وتحسينه؛ فالمنهج الدراسى الذى يعطى فرصًا واسعة لانتقال أثر التدريب إلى المشكلات التى يواجهها التلاميذ خارج حجرة الدراسة، ينبغى أن يصمم، بحيث يتيح الفرص لهم لفهم بنية ذلك العلم المعين، والفرض هنا أن فهم المبادئ التى يقوم عليها علم معين، يجعل من السهل انتقالها للاستخدام عند مواجهة المشكلات فى المجتمع، أكثر مما يحدث للحقائق المرتبطة ارتباطًا واهيًا.

أفكاره الرئيسة:

يستخدم مصطلح «البنية» عند المربين كبناء تربوى (Pedagogical Construct)،

مثل المقرر الدراسى أو الوحدة التدريسية، وكبناء منطقى (Logical Construct)، أما البنية بالمعنى الذى قصده «برونر»، فهى البناء المنطقى فقط.

والعناصر الأساسية لهذه البنية اثنان، هما:

١ـ المبادئ والمفاهيم والتعميمات والنظريات الخاصة بذلك العلم.

٢ـ الطرق والأساليب التى يستخدمها الباحثون فيه، فى تطوير تلك الأساسيات والإضافة اليها.

ولهذا كان لكل علم بنية خاصة به، ولو أن جانبًا من تلك البنية، قد يتضمن عناصر تعتبر جزءًا من بنية علم آخر، فنجد مثلاً تداخلاً كبيرًا بين العلوم الاجتماعية فى استخدام أساليب جمع البيانات، مثل: أساليب اختيار العينة، والمقابلة الشخصية، وغيرها.

واذا فرضنا أنه بالإمكان تعرف بنية علم ما، فإنه يمكن حينئذ تعليمها للتلاميذ، ويرى «برونر» أنه إذا فهم التلميذ بنية علم ما، أصبح فى إمكانه إدراك العلاقات بين الظواهر موضع الدراسة، التى تربط عادة بذلك العلم.

ويترتب على ذلك منطقيا أنه بتعرُّف بنية العلوم الاجتماعية، يتوفر أساس كاف لتطوير مناهج الاجتماعيات.

ويفترض «برونر» أن التلميذ يستطيع أن يتعلم أية مادة دراسية بفاعلية وبأمانة عقلية فى أى مرحلة من مراحل نموه، إذا ما تمت صياغة الشرح فى عبارات تناسب مستوى نمو التلميذ. وعلى الرغم مما يتسم به هذا الرأى من غرابة فإن القارىء لما عرضه «برونر» من مناقشة، لن يلبث أن يسلم به، وبذلك يصل «برونر» إلى مفهوم المنهج الحلزونى (Spiral Curriculum)، الذى يمدنا بالأساس التنظيمى، الذى تقوم عليه بنية العلم؛ إذ يسمح تنظيم المادة الأساسية للمادة العلمية وعملياتها (Procsses) ـ المطلوب تعليمها للتلاميذ فى نمط ثابت الانتظام ـ بتكرار التأكيد على هذه الأساسيات على مستويات عقلية متزايدة، فى الرقى، خلال حياة التلميذ المدرسية.

ويعتبر مفهوم التعلم بالاستكشاف (Discovery) من المقومات المهمة لنظرية تطوير المنهج عند برونر، وهو بناء نفسى لا غنى عنه لنظريته، ولا يقل أهمية عن البناء المنطقى للبنية، والمنهج الحلزوني؛ فالمنهج ينبغى أن يتطور... بطريقة تسمح بالمحافظة على الإثارة التى تقود التلميذ ليستكشف بنفسه؛ فالإثارة والاهتمام ـ وهما من الخصائص التى غالبا ما تغيب عن عملياتنا التعليمية الحالية ـ يمكن توفيرهما، ليس فقط عن طريق ما يفعله التلميذ، بل بواسطة الطرق التى يتعلم بهما أيضا.

وتتضمن عملية الاستكشاف التفكير بنوعيه: التحليلى (Analytic) والحدسى (Intuitive)، والتفكير التحليلى تفكير علمي، ثابت فى انتظامه، ويسير فى خطوات متتابعة، وهو غالبًا ما يستخدم منطق الاستقراء والقياس.

أما طبيعة التفكير الحدسى فليست بهذا الوضوح، سواء للنفسانى أو المدرس، ولهذا فهناك ميل لاعتبار هذا النوع من التفكير غير مقبول فى حجرة الدراسة.

وبينما يرى «برونر» أن التفكير الحدسي، لا يعرف عنه إلا القليل، فإنه يدعو المدرسين إلى تشجيع تلاميذهم على استخدام الحدس، بل ويدعوهم إلى تقديم نماذج حدسية للتلاميذ، من خلال سلوك المدرسين أنفسهم.

يتضح مما سبق... أن آراء برونر تمثل تحديًا للمربين، ولذلك لم يكن مثيراً للدهشة أن كثيراً من المربين المختصين بالاجتماعيات قد تحمسوا لتلك الآراء، وأخذوا يبحثون بين العلماء الاجتماعيين على الراغبين فى العمل؛ من أجل تحديد مقومات البنية لعلومهم كأساس لتطوير المناهج.

محاولات لتنفيذ مفهوم البنية:

من الصعب أن نتصور بدقة شكل منهج الاجتماعيات، إذا ما بنى بشكل حلزونى من روضة الأطفال إلى نهاية التعليم الثانوي، فقد تكون فى شكلها المتطرف مقررات مختصرة للعلوم الاجتماعية، تدرس بتنظيم تتابعى خلال سنوات الدراسة، وهذا البديل، ولو أنه يوجب الانفصال داخل برامج الاجتماعيات القائمة، إلا أن الازدحام الحالى للمناهج الدراسية يجعل هذا الاختيار غير عملى.

على أنه قد بذلت بعض المحاولات فى المدارس الإمريكية فى هذا الاتجاه، من بينها محاولة إعداد تتابع للمواد والوحدات، خلال الصفوف من الأول إلى السابع، على أساس علم الإنسان.

وقد اشتغل «سينيش» (Senesh) أيضًا، لمدة سنوات عديدة فى وضع برامج فى الاقتصاد للمدارس الابتدائية، وتشير التقارير الأولية عن فاعلية مواد المشروع التى اختبرت فى مدارس الكهارت ـ إنديانا (Elkhart - Indiana) إلى أنها عظيمة الإيجابية.

ولقد اعتمد «سينيش» أساسا فى جهوده على فروض شبيهة بفرض «برونر»، كالفرض القائل أن الأطفال الصغار قادرون على تعلم المفاهيم الأساسية، التى تمثل العلاقات والأنشطة الاقتصادية، كما أن المفاهيم والتعميمات المختلفة يتكرر استخدام التلاميذ لها فى أشكال متزايدة فى النضج، بانتقالهم من صف دراسى إلى آخر.

وقد ركزت مواد الصف الأول «الأسرة فى العمل»، والصف الثانى «الجيران فى العمل»، على المبادىء الاقتصادية الأساسية. على أن المواد الاجتماعية فى الصف الثالث أصبحت مندمجة معًا، ويمثل الاقتصاد فيها المحور الذى تندمج فيه العلوم الاجتماعية الأخرى، ويتضح فى ذلك استخدام مفهوم المنهج العضوى (Organic Curriculum) ويقول «سينيش» شارحًا: هذا يعنى أن الأفكار الأساسية لمختلف العلوم الاجتماعية تعلم على مستويات الصفوف الدراسية بعمق وتعقيد متزايد».

ويعرض هذا البرنامج لجوهر كثير من المشكلات المتضمنة، فى محاولة استخدام بنية العلوم المنفصلة؛ بقصد دراسة المشكلات الأساسية فى العلم دراسة ثابتة الانتظام. على أن البعد الاقتصادى وحده لا يكفى تحقيق فهم المدن، ولهذا يتجه «سينيش» إلى علم السياسة لتحقيق فهم القانون، ولعلم الاجتماع لمعرفة أدوات التحليل والمادة الأساسية اللازمة؛ لتفهم ما يجمع بين الناس أو يفرقهم، ولعلم الجغرافيا لشرح ظاهرة الموقع، إلى غير ذلك من العلوم الاجتماعية الأخرى.

والانتقال من مدخل منهج العلم المنفرد ـ الذى لا يكون مدخلاً نقيًا ـ إلى مدخل

منهج يقطع بين حدود العلوم الاجتماعية، ويبين بوضوح ـ على الأقل من خبرة «سينيش» ـ أن المقررات التى تنظم حول كل علم من العلوم الاجتماعية على حدة، لا تمثل بديلاً صالحًا لمناهج الاجتماعيات الحالية للتعليمين الابتدائى والثانوي.

ويمثل مشروع «الكهارت» بديلاً آخر لتنظيم المنهج، وتقوم طريقته أساسًا على تعرف موضوعات أو ميادين المشكلات، ثم يعالجها من زوايا مختلفة لا تعترف بحدود كل علم. ويشكل واحد أو اثنان من علوم الاجتماعيات ـ وهما الأكثر التصاقًا بالمشكلة موضوع الدراسة ـ جوهر المقرر، مع استخدام العلوم الاجتماعية الأخرى ذات الصلة بالمشكلة، عند الحاجة.

ويوجد مدخل آخر لتنظيم المنهج، يستند إلى بنية العلوم، يتمثل فى تعرف مقومات العلوم الاجتماعية، التى يضمها المنهج الجديد، الذى يفقد فيه كل علم شخصيته، وبهذا يمكن أن يطلق على المنهج الجديد «العلوم الاجتماعية المجمعة» (Synhteitc Social Sciences).

ومن الواضح أن كلا من أشكال المنهج السابق وصفها له محدداته، كما أنه لا يوجد شكل منها بحالة نقية خالصة. ويلاحظ أن منهج العلوم الاجتماعية المجمعة يسهل تطبيقه فى المدرسة الابتدائية، بينما المقررات التى تنظم حول كل علم من العلوم الاجتماعية على حدة، .. تستخدم غالبًا فى المدرسة الثانوية.

وقد تبين نتيجة لفحص المقررات من النوع الأخير، أنها بينما تركز على علم معين، فإنها تستخدم عديدًا من العلوم الاجتماعية الأخرى. ونخلص من هذا إلى أن التطوير الإصلاحى الحالى لمنهج الاجتماعيات يعكس جزئيًا فقط مفهوم «برونر» للمنهج الحلزونى، القائم على بنية العلوم.

البحث عن البنية:

لقد تناولت الدراسات والمطبوعات مشكلة البحث عن بنية العلوم من زوايا مختلفة. وقد قام «بيرلسون»، وشتاينر (Steiner) بجمع نتائج الدراسات العلمية للسلوك الإنسانى، وكتابة تقارير عنها. وتتضمن خطة التصنيف التى اتبعاها تقسيمها

إلى أقسام واسعة، مثل: الفرد والعائلة، والمؤسسات، والمجتمع، والثقافة، ثم يقسم كل قسم إلى وحدات أصغر، وهذه تنقسم بدورها إلى مكونات أصغر منها. واشتمل كل قسم على المادة العلمية والتعميمات ذات الصلة بها، والتى تفيد فى تدعيمها.

ويعتبر كتاب «بيرلسون» و«شتاينر»، أفضل تصنيف منتظم وملتزم، لمفاهيم العلوم الاجتماعية، ولهذا يعتبر أفضل مرجع للمشتغلين بتدريس الاجتماعيات، الذين يبحثون عن المفاهيم الدقيقة للعلوم الاجتماعية، كخطوة أولى فى محاولة تنفيذ مدخل البنية فى تخطيط المنهج.

وتتمثل المشكلة الكبرى فى وصف بنية العلم، فى اختلاف وجهات النظر بين الباحثين فى العلم المعين، ولقد قام ثمانية باحثين باشراف «ميخائيليس»(Michaelis)، و«جونسون» (Johnson) ، بمحاولة فحص منتظم لثمانية من العلوم الاجتماعية، ومن بين الأسئلة التى وجهت فحص كل منها ما يلي: ما وجهات النظر السائدة فى الوقت الحاضر؟ وما المفاهيم والتعميمات ذات الأهمية الخاصة، وما طرق البحث التى يستخدمها المختصون فى كل علم؟ وهكذا تبدو الأسئلة نفسها، وفيها تضمين للطبيعة الحركية (Dynamic) للعلوم، والصفة المؤقتة لبنيتها.

ويكشف فحص الإنتاج النهائى لأعمال القائمين بالبحث عن مشكلة، كان قد توقعها بعض المربين والعلماء الاجتماعيين، وهى أنه لا يوجد تفسير مقبول من الجميع لمفهوم البنية، وأنه لا توجد معادلة بسيطة أو نظام تصنيف؛ لوضع نمط ثابت للتعبير عن بنية العلوم المختلفة.

ولا يعنى هذا أنه توجد جوانب ضعف كبيرة فى أعمال الباحثين فى كتاب «ميخائيليس/ جونسون»، بل إنه يؤكد أن مهمة تعريف البنية يتعذر تنفيذها، بينما يسهل التكليف بالقيام بها. فإذا توقع مخططو المناهج من العلماء الباحثين أن يصوغوا البنية فى صورة منمقة للمفاهيم والتعميمات وطرق البحث والتفكير فيها، فسوف تصيبهم خيبة أمل كبيرة. فنجد مثلاً فى كتاب «ميخائيليس» أن الفصل الخاص بعلم

التاريخ لا يعالج مسألة المفاهيم والتعميمات، بل يعالج مسائل أخرى، كتنظيم التاريخ وعملية البحث التاريخى، كذلك فالفصل الخاص بعلم السياسة يعالج مستويات التعليم ووظائفه، مثل العلاقات الدولية والحكومات المحلية والمركزية والوظائف التشريعية والتنفيذية والقضائية، والعقائد السياسية، مثل: الاتجاه القومى والمحافظ، والشيوعية، والرأسمالية، وغيرها. ويلاحظ في الوقت ذاته أن محاولات تصنيف المبادىء والمفاهيم داخل العلوم ليست متكافئة بالنسبة للفصول المختلفة للكتاب، أما طريقة البحث فى العلم فهى محددة بشكل ثابت منتظم، ويبدو أن مؤلفى الفصول المختلفة قد وجدوا أن هذا الجانب من البنية سهل التناول.

وهناك جهد آخر لتحديد طبيعة العلوم الاجتماعية، يتمثل فى مطبوعات ندوة العلوم الاجتماعية. ورغم أنه قد خصص فى هذه الدراسة التى قام بها «موسنج»، (Muessing) و«روجرز»(Rogers)، كتيبًا منفصلاً لكل علم اجتماعي، فإن هذه الدراسة تشبة إلى حد كبير الدراسة السابقة، التى قام بها «ميخائيليس/ وجونسون». وقد طلب فى هذه الندوة إلى واحد من المتخصصين فى كل علم أن يصف طبيعة العلم الذى تخصص فيه، وأن يذكر طرق البحث فيه، وكذلك الأساليب المشتركة بينه وبين غيره من العلوم، كما طلب إلى أولئك العلماء المتخصصين أن يحددوا الأفكار الأساسية، التى تفرض نفسها فى مجال تخصصاتهم. وظهر نتاج هذا الجهد فى ستة كتيبات يعالج كل منها علمًا اجتماعيًا، وتتضح فى هذه الكتيات بصفة عامة المشكلات نفسها التى أشرنا إليها سابقًا، مثل: عدم وجود نمط منظم ثابت للتعبير عن المفاهيم والتعميمات الأساسية، بينما تتضح قوة ثابتة فى وصف طرق البحث فى العلم.

ويحوى كل كتيب فصلاً من وضع المحررين، ويتضمن اقتراحات موجهة للمدرسين، تحوى عديداً من التعميمات فى كل علم، وطرقًا لكيفية استخدام المدرس لهذه التعميمات. وواضح أن هذه الدراسة لم تنجح ـ ولم تدع أنها نجحت ـ فى تحديد بنية العلم.

وتمثل الدراسة التى أجريت فى كاليفورنيا شكلاً آخر للمدخل، الذى استخدمه «ميخائيليس/ جونسون» و«موسنج/ روجرز» فى تعرف البنية؛ فقد طلب إلى ممثلين لكل علم اجتماعى أن يفحصوا علومهم من زاوية قدرتها على الإسهام فى تربية المواطنين فى العالم الحديث، وتم وضع مجموعة من التعميمات لكل علم، واختيرت من بينها ١٨ عبارة، تعكس الأفكار الرئيسة المتكررة. ورأت اللجنة أنه يمكن استخدام هذه العبارات والتعميمات كإطار عام، يحوى منهج الاجتماعيات، وكان القصد أن يتم تطوير المنهج على المستوى المحلي، وأن تقوّم تلك التعميمات وتعدل على ضوء صلتها بحاجات المنهج المحلي، ولم يكن هناك ادعاء بأن التقرير قد تعرف بنية أى من العلوم الاجتماعية أو منهج للاجتماعيات، فهذا لم يكن هدف المشروع.

على أن النتاج النهائى لهذه الدراسة، لم يكن مختلفًا عن نتائج الدراسات الأخرى، التى نظمت لمحاولة تعرف بنية العلوم الاجتماعية. ومن الأسباب الرئيسة فى ذلك، أن العلماء الاجتماعيين ليسوا مختلفين عن غيرهم من العلماء الباحثين؛ اذ بينما يقترن اسم العالم بعلم معين، فالواقع أنه متخصص فى جانب معين من هذا العلم، ولذلك فكل منهم يتصل بالعلم من زاوية محدودة، ولهذا كان من الصعب ـ إن لم يكن من المستحيل ـ عليهم أن يضعوا مفهومًا للبنية، يمكنهم الدفاع عنه، ويكون مقبولاً من كافة زملائهم؛ نظراً لاختلاف الزاوية التى ينظر منها كل منهم إلى العلم. وفوق هذا وذاك.. فإن العلماء الباحثين، هم أيضًا نتاج الثقافة التى نشأوا فيها، ولهم قيمهم، ومعتقداتهم الخاصة، بالنسبة لدور المدرس فى المجتمع، ولهذا، فإنه عندما يتصل بهم مخططو المناهج، باحثين عن صيغة محددة لبنية العلم، فإن الاحتمال كبير أن تكون استجابة العالم مطابقة لنظرته المحدودة للبنية، أو تكون فى شكل مجموعة من المبادىء، التى يعتقد أنها يجب أن تحكم تدريس ذلك العلم فى المدرسة، وكلا البديلين لا يرضى مطامح المختصين بالمناهج.

وحقيقة الأمر، أنه على ضوء التفسيرات الحالية للعلوم.. فإن «برونر» وأشياعه لا يأملون فى أكثر من الحصول على صيغة تقريبية للمباديء والعمليات الأساسية فى العلوم الاجتماعية يمكن استخدامها فى توجيه تطوير منهج الاجتماعيات.

وحتى لا يؤدى التحليل السابق إلى غير ما قصد إليه، نذكر أن قليلاً من الدراسات السابق مناقشتها، تمثل مفهوم علم اجتماعى منفصل، ولو نظرنا إلى البدائل باعتبارها تمثل مواقع على خط أفقى مدرج (Continuum)، تقع العلوم الاجتماعية المنفصلة إلى يساره، والعلوم الاجتماعية المندمجة إلى يمينه، نجد أن مخططى المنهج سيكون وضعهم قرب الوسط على هذا الخط، بل والتزايد مستمر فى اقترابهم من الوسط، فقد لوحظ مثلا أن «سينيش» و «فينتون» (Fenton)، فى كتاباتهم الأولى، كانا يمثلان علمى الاقتصاد والتاريخ على التوالي، أما الآن، فالمؤكد أن مفهومهما للمنهج اليوم - وهو لا يزال يستند إلى مفهوم البنية - يمثل مدخلا للعلوم المندمجة.

مفاهيم أخرى للبنية:

وتوجد مداخل أخرى لتصميم منهج الاجتماعيات، تختلف بعض الشيء عن الأنماط السابق ذكرها، وإن كانت تستند أيضًا إلى فلسفة لتطوير المنهج، تعتمد على التحديد المسبق للمفاهيم والعمليات الأساسية للعلم الاجتماعي. أما كيفية، ومدى استخدام العلوم الاجتماعية الأساسية فى المنهج، تبعًا للنظرة المرتبطة بالموقف المعين. فقد وضع «بول هانًا» (Paul Hanna) ، ورفاقه، فى جامعة «ستانفورد» نمطًا لبنية الاجتماعيات، وكان تنظيمه تبعًا للأنشطة الإنسانية الأساسية كما يلي:

١ - التنظيم والحكم.

٢ - تهيئة فرص الترويح.

٣ - حماية مصادر الثروة الطبيعية والإنسانية والمحافظة عليها.

٤ - التعبير عن الدوافع الدينية.

٥ - التعبير عن الدوافع الجمالية وإشباعها.

٦ - انتقال المعاش والبضائع.

٧ - إنتاج، وتبادل، وتوزيع، واستهلاك الأطعمة والملبس والمأوى، وغيرها من الخدمات والبضائع الاستهلاكية.

٨ ـ انتقال الأفكار والمشاعر.

٩ـ توفير التعلم.

١٠ـ خلق وابتكار الأدوات والأساليب والتنظيمات الاجتماعية.

ولقد حاولت كل من عشر رسالات للدكتوراه تعرف التعميمات داخل إطار العلوم الاجتماعية، القابلة للتطبيق على واحد من الأنشطة الإنسانية العشرة الأساسية السابق ذكرها. وكان تعريف التعميم أنه «... صيغة قابلة للتطبيق عمومًا، على مستوى عال من التجريد، ذات صلة بكل الأزمنة، أو بأزمنة محددة عن الإنسان فى الماضى أو الحاضر، يعمل فى نشاط إنسانى أساسى»، وتوفر بذلك أكثر من ثلاثة آلاف تعميم مثل: «نفقات النقل جزء من تكاليف الإنتاج، ويجب أن تضاف إلى سعر البضائع، وأن يتحملها المستهلك»، تعميم آخر «تنمو اللغة من عديد من الاتصالات التى لا تحصى، داخل مجموعة اجتماعية، ومن التأثير المتبادل بين مختلف الجماعات». تعميم ثالث «يولد كل انسان فى مجتمع ليس دون معالم، بل له تنظيم معين».

ولقد فسر بعض الأفراد جهود «هانا» على أنه محاولة لتقديم بنية للعلوم الاجتماعية، وقد ترتب على ذلك أنهم وجهوا النقد له من زاويتين: الأولى أنها لا تمثل طبيعة العلوم الاجتماعية، والثانية: أن التعميمات ذاتها لا تصلح كمعيار؛ لتقرير ما ينبغى أن تتضمنه الاجتماعيات. والواقع أن «هانا» لم يدع ذلك عندما قدم بحث تلاميذه، بل على العكس، فقد أكد أن قوائم التعميمات لا تمثل منهجًا منظمًا للاجتماعيات، حين قال «... إن التعميمات التى تحويها هذه السلسلة من الدراسات، تمثل مصدراً يستطيع المدرسون والإداريون والمشتغلون بالمناهج الاستفادة منه فى تحديد المادة العلمية، والاتجاه، والاتزان لبرامج الاجتماعيات». ويميل أشياع برامج الاجتماعيات التى تستند إلى بنية العلوم الاجتماعية وعملياتها إلى انتقاد دراسات «كاليفورنيا» و«هانا» من زاوية قصور التأكيد على العمليات، ويتساءلون ما إذا كانت أى من الدراستين، حاولت أن تقدم شيئًا أكثر من سلسلة من التعميمات، التى يمكن استخدامها فى تخطيط المناهج.

وبينما يوافق أكثر المربين من أنصار الاستقصاء (Inquiry)، على أن التعميمات ـ كنتائج للتعلم ـ تعتبر أفضل كثيراً من المعلومات الجزئية، فإنه يخشى أن يسيء البعض فهم ذلك، فتحل التعميمات عندهم محل المعلومات كنتائج تربوية، دون اعتبار للعملية (Process)، التى يصل التلاميذ عن طريقها إلى تلك التعميمات. ومن الطبيعى أن توجد اختلافات فى الرأى حول المدى، الذى يستطيع التلاميذ أن يذهبوا اليه عند قيامهم بالاستقصاء، ودرجة تدخل المدرس فى تصميم مواقف الاستقصاء فى الفصل.

ويبدو واضحا، أن هناك ميلاً نحو الموقف التعلمى المعد مسبقًا بإحكام، والذى يختار المدرس له المواد، والطرق والأساليب، التى تستخدم للوصول إلى التعميمات المختارة مسبقًا. ولاشك أنه عندما يصبح المدرسون أكثر فهمًا لعملية الاستقصاء، فسوف يقل اعتمادهم على المواقف، التى تعد مقدمًا بإحكام، وسيحاولون أن يهيئوا مواقف تعلمية، يقوم فيها التلاميذ باختيار مواد البحث وعملياته، المناسبة للمواقف القائمة.

وقد استطاع المربون فى ولاية كاليفورنيا بالولايات المتحدة الأمريكية الوصول ـ بعد جهد بالغ ـ إلى وضع قائمة بالتعميمات المنبثقة عن العلوم الاجتماعية، والتى يرون أن تخطط الوحدات التدريسية وأنشطتها؛ بحيث تعين التلاميذ على الخروج بهذه التعميمات، وفيما يلى عرض لهذه التعميمات:

التعميمات المنبثقة عن العلوم الاجتماعية:

١ـ يتوقف فهم الإنسان للحاضر، وحكمته فى التخطيط للمستقبل على فهمه لأحداث الماضي، وللقوى، والمؤسسات المتنوعة فى المجتمع، والتى توثر فى حاضره.

٢ـ التغير صفة من صفات المجتمع الإنسانى، فالمجتمعات تنهض وتنهار، والقيم تتحسن وتتدهور، وسرعة التغير تختلف باختلاف الثقافات وفترات التاريخ.

٣ـ حاول الإنسان، خلال العصور المختلفة، وفى كل مناطق العالم، إشباع حاجاته الأساسية، والرغبات والمطامح المشتركة.

٤ـ أسهم الناس من كل الأجناس والثقافات والأقاليم فى بناء التراث الثقافى، والمجتمع الحديث مدين لهم جميعًا.

٥ ـ «التساند» أو «الاعتماد على بعضنا البعض» عامل مهم فى العلاقات الإنسانية، «وتحقيق الذات» ينمو من خلال الاتصال بالغير، والجماعات الاجتماعية تنمو من خلال التعاون الجماعى؛ لإشباع الحاجات الفردية والاجتماعية.

٦ـ للثقافة التى ينشأ فيها الفرد، ولجماعات الاجتماعية التى ينتمى إليها، تأثير كبير على طرقه فى الإدرك، والتفكير، والشعور، والعمل.

٧ـ تقوم الديمقراطية على عملية الاستقصاء الحر، وتهتم هذه العملية بتحديد المشكلة، والبحث عن الحقائق المتصلة بها، واستخدام الطريقة العلمية فى جمع الأدلة والشواهد، وإعادة صياغة المشكلة فى ضوء علاقاتها المتداخلة، والوصول إلى مبدأ قابل للتطبيق، ثم تطبيق المبدأ لحل المشكلة.

٨ ـ يتمثل الكيان الأساسى للمجتمع فى قيمه، وقياس طبيعة قيمه من أكثر المشكلات أهمية، التى يواجهها الإنسان.

٩ـ يقوم الإنسان باختيارات، استناداً إلى المعرفة الاقتصادية، والمقارنات العلمية، والحكم التحليلي، ونظامه القيمى المتصل بالطرق، التى سوف يستخدم بها مصادر العالم.

١٠ـ ينفذ المجتمع أعماله من خلال جماعات منظمة، وتلقى عضوية الجماعة عى الفرد مسئوليات، كما تتيح له فرصًا للنمو.

١١ـ الحياة الجمعية المنظمة ـ من كل الأنواع ـ يجب أن تعمل فى انسجام مع القوانين القائمة للعلاقات الاجتماعية، ونظام الضوابط الاجتماعية.

١٢ـ كل أمم العالم الحديث أجزاء فى نظام عالمى متساند للحياة الاقتصادية، والاجتماعية، والثقافية، والسياسية.

١٣ـ تقوم الديمقراطية على معتقدات أساسية، مثل: تكامل الإنسان، وكرامة الفرد، وتكافؤ الفرص، وعقلانية الإنسان، وأخلاقيات الإنسان، وقدرة الإنسان على حكم نفسة وحل مشاكلة بطرق تعاونية.

١٤ـ يعتقد الكثيرون أن الإنسان جسميًا ـ هو نتاج التطور الحيوى نفسه كبقية المملكة الحيوانية، ويشبة الإنسان من وجوه كثيرة الحيوانات الأخري، ولكن أكثر الفروق أهمية يوجد نتيجة لعقلانية الإنسان، وقدر المعرفة والمعتقدات والقيم، التى تكون ثقافة الإنسان.

١٥ـ كل الكائنات البشرية من نوع حيوى واحد، حدثت بينها اختلافات طبيعية، يمكن تجاهلها.

١٦ـ تؤثر البيئة فى طرق الإنسان فى الحياة، ويعدل الإنسان بدوره فى بيئته.

١٧ـ البيئة الطبيعية أحد العوامل التى تؤثر فى طريقة الإنسان فى الحياة؛ فالطقس والمناخ، والاختلافات الإقليمية فى شكل الأرض والتربة ومجارى المياه والحياة النباتية لها تأثير كبير على الكثافة النسبية للسكان فى مختلف مناطق العالم.

١٨ـ المصادر الطبيعية مهمة حياة الإنسان، ولهذا كان توزيعها واستخدامها يحدد أين يسكن الإنسان على سطح الأرض، وإلى حد ما مستوى الحياة التى يحياها، كما يؤثر مستوى ما يحققه تكنولوجيًا فى كيفية إنتاجه بضائعه، وتبادلها ونقلها، واستهلاكها.