الباب الثاني

مقومات المنهج

الأسس الفكرية والاجتماعية والنفسية للمنهج

مقدمة:

يعالج هذا الباب الأصول أو الأسس التي يقوم عليها المنهج المدرسي. والمقصود بالأصول أو الأسس النظريات الفكرية والعقائد النظرية التي يدين بها واضعو المنهج وينطلقون منها في بنائهم لذلك المنهج وفي تنفيذه. ذلك أن كل نشاط إنساني لا بد له من فكر يقوم عليه وعقيدة ينبثق منها ويرتكز إليها فالنشاط الاقتصادي من إقامة المصانع أو الشركات التي تملكها الدولة أو الأفراد أو هما معاً وراءه نظرية اقتصادية معينة توجهه هذه الوجهة أو غيرها وكذلك النشاط الاجتماعي والطبي والسياسي وغير ذلك من الأنشطة التي تقوم بها الدولة أو الأفراد. وهذا الفكر النظري الذي يكمن وراء أي نشاط يتناول العناصر والأطراف الداخلية في ذلك النشاط.

والمنهج المدرسي باعتباره نشاطاً إنسانياً يتكون من أهداف ترسم لتتحقق في المتعلم، ومن مادة تعليمية وخبرات تربوية وطرائق للتعلم ووسائل معينة لا بد لواضعيه من أن تكون لهم مواقف فكرية معينة في هذا الإنسان المتعلم باعتباره أهم عناصر الموقف التعليمي. ولا بد لهم من عقيدة معينة تجاه العالم الذي يعيش فيه هذا المتعلم والذي يعمل المنهج على إقداره على العيش بكفاءة فيه. وانطلاقاً من هذا الفكر وتلك العقيدة تختار مكونات المنهج من أهداف ومواد تعليمية وخبرات ووسائل.

والمجتمع الذي يعيش فيه المتعلم تعتبر خصائصه وأوضاعه أساساً أو أصلاً من أصول المنهج كذلك. فالمتعلم سوف لا يعيش في فراغ. ولذلك لا بد أن تؤخذ بعين الاعتبار عند وضع المنهج ظروف هذا المجتمع ومشكلاته وآماله وطموحاته وماضيه وحاضره ومستقبله حتى يستطيع المنهج أن يعد المتعلم للعيش الناجح في ذلك المجتمع.

والمتعلم نفسه من حيث دوافعه وحاجاته وخصائص نموه في كل مرحلة من مراحل هذا النمو يمثل أصلاً أو أسّاً ثالثاً من أصول وضع المنهج المدرسي. إذ لا يمكن أن تختار أهداف المنهج ولا أن تحدد مادته العلمية، ولا أن تعين طرق توصيله للمتعلم إلا بناء على معرفة واضحة بهذا المتعلم حتى يأتي كل ذلك مناسباً ومؤدياً للهدف أو الأهداف التي يرجى تحقيقها فيه.

وهذا يعني أن للمنهج أصولاً أو أسساً ثلاثة رئيسه يقوم عليها، وهي الأصول الفكرية التي تتناول طبيعة العالم الذي يعيش فيه المتعلم ويحاول أن يتكيف له أو يكيفه من خلال المنهج، والأصول الاجتماعية التي تعالج المجتمع الإنساني الذي يكون المتعلم عضواً فيه ويحاول المنهج أن يجعل منه عضواً فاعلاً منتجاً، والأصول النفسية التي تتناول خصائص المتعلم واتجاهاته وميوله وحاجاته ودوافعه والتي لا بد من مراعاتها عند وضع المنهج وتحديد مكوناته.

والفصول الثلاثة التي يتكون منها هذا الباب تعالج هذه الأصول أو الأسس على الترتيب السابق.

وقبل الدخول في تفاصيل تلك الأصول نحب أن نشير إلى أمرين:

أولهما: أن المؤلفات التي تتناول المنهج المدرسي تطلق على تلك الأصول أحياناً أسس المنهج، وأحياناً مقومات المنهج، وأحياناً مصادر المنهج والمقصود بذلك كله واحد هو ما أشرنا إليه سابقاً.

والثاني: أن هناك فرقاً واضحاً بين مقومات المنهج ومكونات المنهج. فمكونات المنهج ـ كما أشرنا ـ هي الأهداف والمواد التعليمية

والخبرات التربوية وطرائق التدريس والمعينات السمعية والبصرية وأساليب التقويم. وهذه المكونات هي التي نجدها في الكتب المدرسية التي بأيدي التلاميذ والطلاب. أما أصول المنهج فهي التي تكمن وراء هذه المكونات من عقائد ونظريات وأفكار خاصة ـ كما قلنا ـ بالمتعلم نفسه وبالمجتمع الذي يعيش فيه، وبالعالم الذي يحيط به. ورغم أن هذه الأصول لا تكون موجودة في الكتب المدرسية إلا أن إلقاء نظرة فاحصة على تلك الكتب وما تحويه من أهداف ومادة علمية وغيرها يدل على عقيدة واضعي هذا المنهج وفكرهم ونظرتهم للإنسان المتعلم والعالم والمجتمع اللذين يعيش فيهما. ويكفي أن تلقي نظرة على المنهج المدرسي في البلاد الإسلامية ثم تقارنه بالمنهج المدرس في البلاد الأخرى غير الإسلامية، لتدرك أن المنهج في الحالة الأولى يقوم على عقائد ونظريات فكرية تختلف عن تلك التي يقوم عليها في الحالة الثانية. وسيتضح ذلك أكثر في الفصول التالية.

obeikandl.com

obeikandl.com

الفصـل الأول

الأسس الفكرية للمنهج

orikandl.com

obeikandl.com

مقـدمـة:

تتناول الأصول الفكرية للمنهج جوانب من كل من الإنسان ومن العالم الذي يعيشه في حياته الدنيا وحياته الآخرة، باعتبار أن الإنسان هو المستهدف بالتعلم الذي يحدث من خلال المنهج المدرسي، وباعتبار أن العالم الذي يعيشه سوف يتعامل معه ويغير فيه أو يتغير له. وهذه الجوانب التي تشملها الأصول الفكرية من العالم ومن الإنسان لها صلة مباشرة بالمنهج المدرسي، لأنها تؤثر فيه سلباً أو إيجاباً. ولذلك لا بد لواضعي المناهج أن يتحدد لهم موقف واضح منها.

وهذه الجوانب هي:

فيما يتعلق بالعالم أو الوجود:

١ ـ طبيعته: كونها مادية أو معنوية أو مزيجاً متكاملاً منهما.

٢ ـ عالم دنيوي وعالم أخروي.

وفيما يتعلق بالإنسان:

٣ ـ مم يتكون هذا الإنسان: جسم وعقل وروح.

٤ ـ طبيعة الإنسان الخيرة.

٥ ـ حرية الإنسان.

٦ ـ الطبيعة الفردية ـ الاجتماعية للإنسان.

٧ ـ طبيعة المعرفة الإنسانية ووسائطها.

٨ ـ القيم الإنسانية.

ومن الملاحظ أن معظم هذه الجوانب ـ سواء ما يتعلق منها بالعالم والوجود أو ما يتعلق بالإنسان ـ لا تتناولها العلوم المادية من فيزيائية وكيميائية وبيولوجية وجيولوجية. وإنما يتناولها علم آخر جرى العرف على تسميته بالفلسفة. ولذلك يطلق البعض على الأصول التي تتناولها الأصول الفلسفية للمنهج. ولكننا لا نأخذ هنا بهذه التسمية، لأن الفلسفة لا تصطنع إلا العقل وحده في دراسة هذه الجوانب والاستدلال عليها. أما نحن فنأخذ بعقيدتنا الدينية وما تراه حول هذه القضايا بجانب استخدام العقل والمنطق. ولذلك يصح أن نسمي هذه الأصول بالأصول الإسلامية للمنهج. فالعقيدة الإسلامية لها رأي محدد ـ كما سنرى ـ من هذه القضايا. ولكن نظراً لأن هذا الرأي قد لا يكون مباشراً بالنسبة لبعضها فإننا نسميها بالأصول الفكرية، ومفهوم ـ بداهة ـ أن هذا الفكر نابع من الإسلام وقائم عليه إما صراحة وإما ضمناً.

١ ـ طبيعة هذا الوجود وأثرها في المنهج

وجد في الفكر البشري على مر العصور وحتى يومنا هذا من يعتقد أن هذا العالم الذي نعيشه عالم مادي، ولا يتكون إلا من الماديات كالبشر والحيوان والطير والبحار والأرض والأشجار وغير ذلك مما يرونه ويحسونه. وأنه لا شيء بعد ذلك. وهؤلاء يسمون بالماديين. ولذلك كانت مناهجهم التربوية قائمة على دراسة هذه الأشياء المادية دون غيرها. وحجتهم في هذا المعتقد أن هذه المكونات المادية يمكن إدراكها

بالحواس والتعامل معها بالتغيير والتبديل. أما ما وراء ذلك من أمور معنوية عقلية فلا تحس ولا تلمس ولا تشم... ولذلك ينبغي عدم الإيمان بوجودها.

ووجد في الفكر البشري كذلك من يؤمنون بأن هذا العالم هو في جوهره معنوي أو عقلي. وما هذه الماديات إلا صور مجسدة لهذه المعنويات. فالبشر تجسيد لفكرة البشرية، والحيوانات على اختلافها تجسيد لفكرة الحيوانية، وسلوك الناس العادل تجسيد لفكرة العدل، وسلوكهم الظالم تجسيد لفكرة الظلم...

وهكذا فالعالم في جوهره أفكار أو مثل عليا صيغت هذه الماديات التي نراها طبقاً لها وعلى مثالها. وهذه الأفكار موجودة في عالم العقل. وكوننا لا نراها لا يدل بالضرورة على عدم وجودها. فكثير من الأشياء لا نراها ولكننا نرى آثارها ولذلك نؤمن بوجودها، ومثال ذلك الكهرباء والمغناطيسية والطاقة وما إلى ذلك. ومن المؤمنين بعقلانية هذا العالم أصحاب الفلسفة المثالية وعلى رأسهم أفلاطون الفيلسوف اليوناني. ويغالي بعضهم في إيمانه بالأفكار والمثل لدرجة أنه ينكر وجود الماديات في هذا العالم، ويعتبرها أشباحاً متغيرة وزائلة في نهاية الأمر. ومنهج هؤلاء العقلانيين التربوي قائم على دراسة الأفكار والمعاني المجردة والمثل العليا من خير وصدق وأمانة وما إلى ذلك. ولا يعيرون في دراستهم ماديات هذا العالم اهتماماً كبيراً. واقتصر المنهج المدرس الذي نشأ في ظل هذا الفكر على دراسة العلوم الإنسانية والأدبية والأخلاق والفن والرياضيات. ولم يتضمن مواد كالفيزياء والكيماويات والجيولوجيا وغيرها من العلوم المادية.

أما عقيدتنا الإسلامية التي يقوم عليها منهجنا التعليمي فترى أن هذا العالم مادي في جانب منه، وعقلي معنوي في جانب منه كذلك،

والجانبان متصلان ببعضهما ومتكاملان. فبالإضافة إلى الماديات المعروفة في هذا العالم توجد الجوانب الغيبية والروحانية والعقلية فهناك الاله الواحد الأحد، وهناك الملائكة والجن وعالم الأرواح وغير ذلك من العوالم غير المحسوسة وغير المرئية لنا. وهناك جانب الأخلاق والقيم والمثل من عدل وصدق وخير وشر وإخلاص ووفاء... الخ. والجانبان اللذان يتكون منهما هذا العالم الذي نعيشه مهمان في نظر العقيدة الإسلامية. وكذلك ينبغي أن يكونا في نظر واضعي المنهج الإسلامي في التربية. أي أنهما على درجة متساوية من الأهمية بالنسبة للدراسة ضمن هذا المنهج. ولذلك ينبغي أن يشتمل على دراسة الاله وصفاته وأفعاله والملائكة والأخلاق والقيم والمثل... وعلى دراسة ماديات هذا العالم من أرض ومياه وجبال وأشجار... الخ. وإهمال أحد الجانبين لحساب الجانب الآخر ليس من العقيدة الإسلامية في شيء. وفي القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف ما يدل على الاهتمام بماديات هذا العالم، وعلى الاهتمام بمعنوياته. وهذه الشواهد معروفة لنا جميعاً لا داعي للاطالة بذكرها.

وهكذا يتضح لنا كيف أن عقيدة واضعي المناهج تؤثر في أهدافها وفي اختيار موادها.

٢ ـ عالم دنيوي وعالم أخروي

وعقيدتنا الإسلامية تؤكد أن هذه الحياة الدنيا ليست الحياة الوحيدة التي سوف يحياها الإنسان. فهناك حياة القبر أو البرزخ، وحياة الجنة أو النار وهناك الحشر والنشر والحساب. أخبرنا بذلك الله سبحانه وتعالى في محكم آياته. وأخبرنا كذلك أيضاً نبينا محمد ﷺ في أحاديثه. ودلنا على ذلك العقل. إذ لا يعقل أن تمضي حياة الإنسان هكذا دون مسؤولية عما

فعل في هذه الحياة الدنيا، ودون ثواب أو عقاب في حياة أخرى بعد هذه الحياة الدنيا.

وعقيدتنا الإسلامية تأمرنا أن نأخذ من الحياة الدنيا بنصيب، وأن نعمل للآخرة كذلك. وتؤكد أن الحياة الدنيا وسيلة للآخرة التي هي غاية، وأن المسلم ينبغي أن يلحظ الأخرى في كل ما يعمل في الدنيا ومن لطف الله بنا أن كل عمل نبغي به تحسين حياتنا الدنيا إنما نثاب عليه في حياتنا الأخرى إذا أخلصنا النية فيه لله، وراقبناه في كل ما نأخذ وندع. وبذلك لم يكن هناك انفصام بين الحياتين الدنيوية والأخروية.

وانطلاقاً من هذه العقيدة الإسلامية نجد أن من بين أهداف المنهج الإسلامي في التربية هدفاً لا نجده بين أهداف المناهج المدنية الأخرى. ألا وهو الهدف القائل: إعداد المسلم للحياة الآخرة. بل إن هذا الهدف في منهجنا هو هدف الأهداف وغايتها جميعاً. فمهما تعلم المسلم لغة مثلاً أو تمكن من مهارة أو قدرة، أو اكتسب من معلومة، أو ألم بقانون علمي، أو نمى عنده قيمة أو اتجاهاً... فالهدف النهائي لكل تلك الأهداف هو أن يتقي هذا المسلم ربه في كل تعامله مع البشر وغير البشر، حتى إذا لقي ربه يكون قد أعد لهذا اللقاء، حيث يلقى جزاءه الخير على ما أحسن من عمل.

ولهذا أيضاً تضمنت المناهج الإسلامية في التربية مواد الدين التي تكرس عقيدة الطالب باليوم الآخر وبضرورة العمل في الحياة الدنيا لهذا اليوم. فالحياة الدنيا حياة العمل، والحياة الآخرة حياة الجزاء. كما تضمنت هذه المناهج مواد أخرى تعالج أمور الحياة الدنيوية للناس. مثل مواد الفيزياء والكيمياء وغيرها من المواد التي تتناول صحة أبدانهم وغذاءهم ومساكنهم وملابسهم وعلاقاتهم الاجتماعية وحقوقهم وواجباتهم تجاه بعضهم البعض. غير أن الهدف من دراسة المسلم لهذه المواد هدف مزدوج، أي

هدف دنيوي يتمثل في فهم هذه الأمور والاستفادة منها في حياته في تسخير هذه المواد لتمكينه من الأرض وجعلها في خدمته لتحقيق خلافته لله فيها، وهدف أخروي وهو التقرب إلى الله بهذا العمل الصالح والفوز في الآخرة بحسن الجزاء، كما أن الهدف من المواد الدينية هدف مزدوج كذلك كما أوضحنا.

وعلى النقيض من العقيدة الإسلامية وإقرارها بالحياة الآخرة وما يترتب على ذلك من منهج تربوي إسلامي يعد المسلم لهذه الحياة توجد نظريات فكرية تنكر هذه الحياة الآخرة أو على الأقل لا تقبل مناقشة هذا الموضوع. وحجة هذه النظريات هي حجة إنكارها للعالم العقلي أو المعنوي. أي أن هذه الحياة لا يمكن إثباتها بالدليل المحسوس المشاهد. ومعلوم أن القائلين بهذه النظريات لا يؤمنون بالأديان ولا بالكتب السماوية ولا بالدليل النقلي، وحتى عقولهم لا تؤمن إلا بما هو محسوس مشاهد. وليس في إمكانهم الاعتراف بأن لكل عالم وسيلة خاصة مناسبة لادراكه. فالعالم المحسوس وسيلته الحس، والعالم الغيبي وسيلته النقل والعقل.

وبناء على هذه النظريات التي تنكر الحياة الآخرة لا تجد من بين أهداف مناهجها التربوية هدفاً يعد المتعلمين إلى حياة آخرة. بل كل أهداف هذه المناهج تدور حول إعدادهم للحياة الدنيا فقط، مثل: إعداد المواطن الصالح، تنمية الاتجاهات الاجتماعية، تكوين الاتجاهات العلمية السليمة، التدريب على حل المشكلات، التعبير عن النفس بحرية وطلاقة ودقة، العناية بالصحة الشخصية والعامة... الخ.

٣ ـ تكوين الإنسان

يتجه المنهج المدرسي في المقام الأول إلى الإنسان بهدف تربيته وتنميته وتعليمه. ولذلك كان لا بد لواضعي هذا المنهج من أن يعرفوا

بشكل دقيق ما هو هذا الإنسان، ومم يتكون، وما عناصره، حتى يتجهوا بمنهجهم إلى تغذية عناصر هذا الإنسان بالغذاء الصحيح والمناسب. فإذا كانوا لا يرون في هذا الإنسان المتعلم إلا جسمه جعلوا منهجهم عبارة عن تدريب لعضلات هذا الجسم وأجهزته وحواسه. وإذا كانوا يرون فيه عنصراً عقلياً زودوه في منهجهم بغذاء عقلي ينمي عقله وفكره. وإذا كانوا يؤمنون بأن فيه بجانب الجسم والعقل روحاً ضمنوا منهجهم ما يغذي هذه الروح ويقويها وهكذا.

وعقيدتنا التربوية المبنية في المقام الأول على عقيدتنا الإسلامية وعلى آخر ما توصلت إليه العلوم المختلفة التي تناولت الإنسان أن هذا الإنسان مخلوق متميز عن سائر الخلق، وأنه مكون من ثلاثة عناصر رئيسة هي الجسم والعقل والروح. وهذه العناصر ممتزجة بعضها ببعض ومتكاملة بعضها مع بعض. وأن كل عنصر من هذه يمثل طاقة لها حدودها وإمكانياتها وإن كانت تتكامل مع الطاقات الأخرى. وعلى ذلك يجب أن يتضمن المنهج المدرسي في أهدافه وفي مادته العلمية ما يغذي هذه الجوانب الثلاثة وبشكل متناسق متكامل لا منعزل ولا منفصل.

والغريب بعد هذا أن نجد من العلماء في القديم والحديث من يرون أن الإنسان لا يزيد عن أن يكون جسماً فقط. أي إنه آلة وإن كانت معقدة وشديدة التعقيد.. وهذه نظرة مادية للإنسان تندرج تحت النظرة المادية العامة للكون كله بما في ذلك الإنسان الذي يعتبرونه جزءاً من هذا الكون لا يتميز عن أي جزء منه بشيء. وعجزهم عن إدراك العقل والروح بالوسائل الحسية هو الذي دفعهم إلى إنكار ما بالإنسان من عقل وروح واعترافهم بأنه جسم فقط لأن هذا الجسم محسوس ملموس لديهم. ولم يفكروا في أن وسيلتهم الحسية هذه هي القاصرة عن إدراك كثير من الأمور وأن العيب فيها هي وليس في المدرك نفسه. وربما يكون قد شجعهم على

الفهم المادي هذا للإنسان أن علماء الطبيعة والظواهر المادية عندما أقلعوا عن محاولة فهم ما وراء هذه الظواهر المحسوسة واكتفوا بدراسة ما ظهر منها وما وقع تحت الحس أحرزوا تقدماً كبيراً في دراسة هذه الظواهر. فعرفوا أسبابها ونتائجها وتنبأوا بما سيكون عليه حالها في المستقبل. فأراد علماء الإنسان أن يفعلوا الشيء نفسه، وأنكروا وجود شيء في الإنسان عدا جسمه. ومن هؤلاء العلماء علماء النفس السلوكيون الذين اكتفوا بدراسة سلوك الإنسان فقط ولم يتعرضوا لما وراء ذلك من عقل أو روح.

ويقول هؤلاء العلماء في دعم وجهة نظرهم المادية للإنسان إن ما يسميه غيرهم بالعقل أو النفس ما هو إلا وظيفة لجسم الإنسان أو بالتحديد وظيفة للمخ فيه. وأثبتوا أنه تصدر عن المخ هذا تيارات كهربية معينة عندما يقوم الإنسان بعمل عقلي. الأمر الذي يدل على أن العقل وظيفة المخ[1]. وقد يدعم هذه الوجهة من النظر كذلك اختراع الإنسان الآلي والعقول الاليكترونية وغيرهما من الآلات التي تقوم ببعض العمليات التي يظن بأنها عمليات عقلية وما هي بعقلية وإنما آلية وميكانيكية.

ورغم وجود هذه النظرة الآلية المادية للإنسان فإنه لم توجد مناهج دراسية مبنية عليها وتعنى بالجسم فقط من الإنسان. وحتى منهج التربية في اسبرطة اليونانية لم يخل من جوانب تتعلق بتنمية خلق المواطن الاسبرطي وروحه وشجاعته رغم أنه كان في معظمه عبارة عن تدريبات عسكرية[2].

وهناك الكثير من الشواهد على أن للإنسان عقلاً بالإضافة إلى جسمه. وقد وردت في القرآن الكريم والحديث الشريف إشارات كثيرة إلى

---

(١) الطويل، توفيق «**أسس الفلسفة**»، القاهرة، دار النهضة العربية، ١٩٧٩م، ص ٢٤٨.

(٢) سمعان وهيب «**الثقافة والتربية في العصور القديمة**»، القاهرة، دار المعارف١٩٧٣م، ص ٢٠٣.

العقل والتعقل والفكر والتفكير والتدبر مما يدل على أن الله زود الإنسان بهذه الطاقة العقلية. وبهذا العقل يقوم الإنسان بعملية الاستنتاج والتجريد والتوصل إلى المبادىء والقوانين والتعميمات من الأمثلة الجزئية المحسوسة ولو أن الإنسان آلة أو جسم فقط لاتفقت استجابته بالنسبة للمثير الواحد. ولكن التجارب النفسية الكثيرة أثبتت أنه عندما يكون هناك مثير واحد فإن الاستجابات تتعدد بتعدد الأشخاص الذين يستقبلون هذا المثير، وأنه حتى استجابات الفرد الواحد تتعدد بتعدد الظروف والملابسات. وما ذلك إلا دليل على أن الإنسان ليس آلة وإن به عنصراً آخر يميزه عن الآلة هو العقل[1]. ويقول أحد العلماء إن الدراسة العلمية البحته للإنسان وللسلوك الإنساني «تفعل اللون والرائحة وكل ما هو خاص بفردية الإنسان وشخصيته»[2]. وقد تحدث علماء المسلمين الأوائل على العقل في الإنسان وقسموه إلى عقل بالقوة وعقل بالفعل. وقسمه الغزالي قسمين: أحدهما ويراد به العلم بالحقائق، والثاني هو تلك اللطيفة المدركة[3].

وأما الروح فهي الطاقة الثالثة من الطاقات الإنسانية. والقرآن الكريم تحدث عن الروح في آيات كثيرة، منها: ﴿ **ويسألونك عن الروح قل الروح من أمر ربي، وما أوتيتم من العلم إلا قليلا**﴾[4]. ﴿ **فإذا سويته ونفخت فيه من روحي فقعوا له ساجدين** ﴾[5]. ويدل على وجودها إضافة إلى

---

(١) مصطفى سويف «**علم النفس الحديث، معالمه ونماذج من دراساته**»، القاهرة، الأنجلو المصرية، ص ٦٠ ــ ٩١.

(٢) Robert L. Culhsun, **What Is Man**, Associated Press, New York, 1959, PP. 2-3.

(٣) محمود قاسم «**في النفس والعقل لفلاسفة الإغريق والإسلام**» ط ٣، القاهرة، الأنجلو المصرية ص ٣٤ ــ ٤٨.

(٤) سورة الإسراء، الآية: ٨٥.

(٥) سورة الحجر، الآية: ٢٩.

ذلك حوادث معينة مثل الاستشفاف والحلم التنبؤي والتخاطر عن بعد[1]. وهي طاقة مجهولة ومبهمة لأن علمها عند الله كما تقول الآية الكريمة السابقة. ولكنها موجودة ولها آثار تدل عليها.

والمقصود بالاستشفاف رؤية أشياء في الأحداث قد لا تكون واضحة إلا لمن صفت روحه. أي أن الروح تكون قادرة على تجاوز الحجب وادراك البعيد واستشفافه. والأحلام التنبؤية التي هي من عمل الروح معروفة وبها يتنبأ بعض الناس بما سيحدث في الغد القريب أو البعيد والعقل والحواس يكونان غير قادرين على ذلك. وأما التخاطر عن بعد فمعناه أن يتصل شخص بآخر بينهما مسافة مكانية كبيرة. وذلك كما حدث بين عمر بن الخطاب وسارية عندما كان عمر يخطب على المنبر في المدينة وسارية على رأس جيش للمسلمين بعيد عن المدينة ورأى عمر بروحه أن سارية محاصر من قبل الأعداء فناداه عمر: «يا سارية الجبل» أي اعتصم بالجبل. فسمعه سارية بروحه أيضاً واعتصم بجيشه بالجبل ونجا فكيف تم هذا الاتصال إذا لم يكن عن طريق الروح؟

والخلاصة أن تكوين الإنسان من امتزاج ثلاثة عناصر: جسمية وعقلية وروحية، يجعل له ثلاث طاقات هائلة تحتاج من المنهج المدرسي إلى تدريب وتنمية. فالطاقة الجسمية تتمثل في الحواس الخمس وغيرها. والطاقة العقلية تتمثل في العمليات التي يقوم بها العقل من إدراك وفهم واستنباط وتعميم وتحليل وتركيب وتقويم... الخ والطاقة الروحية تتمثل في العمليات الادراكية التي تخرج عن نطاق الحواس والعقل.

وعلى المنهج القائم على هذه النظرة الشاملة المتكاملة للإنسان أن يدرب حواسه من سمع وبصر وشم وتذوق ولمس وذلك من خلال العلوم

---

(١) محمد قطب «**منهج التربية الإسلامية**»، مرجع سابق، ج ١ ص ٣٩.

المادية والمواد الفنية حتى يكون سمعه للأصوات دقيقاً ورؤية للأشياء دقيقة، وكذلك بقية حواسه. وعليه كذلك أن يدرب ما لديه من طاقة عقلية من خلال العلوم والمواد التي تتسم بالسمة العقلية في دراستها مثل اللغات والرياضيات والمنطق. وأما الطاقة الروحية فتنمو وتقوى من خلال المواد الدينية بصفة خاصة لأنها تدعو إلى التقوى والاتصال بالله وخشيته ومراقبته في السر والعلن. وهذه كلها من دواعي صفاء الروح ونقائها وقدرتها على التحليق فوق المحسوسات والمعقولات.

والقرآن الكريم قد حثنا على أن نستخدم سمعنا وبصرنا أفضل استخدام. ونعى على غير المؤمنين أن لهم أعيناً لا يبصرون بها وآذاناً لا يسمعون بها وقلوباً لا يفقهون بها. وفي مجال استعمال العقل طلب منا تحرير العقل أولاً من الخرافات والخزعبلات والظن وتخليصه من الهوى واتباع الآباء لمجرد أنهم آباء. ثم طلب منا بعد هذا التحرر أن ننظر في ملكوت السماوات والأرض وأن نستخلص العبر مما نرى. ولكنه نهانا في الوقت نفسه عن أن نجري وراء العقل إلى ما لا نهاية. فللعقل حدود، كما للبصر والسمع حدود. فالغيبيات لا مجال للعقل فيها، وسبيلها النقل عن الله وعن رسوله وحدهما. وأما تربية الروح فعلى المنهج التربوي أن يقتفي فيها أسلوب القرآن الكريم الذي يثير أحياناً حساسية القلب بقوة الله المبدعة للكون وأحياناً حساسيته برقابة الله الدائمة على العبد، وأحياناً بإثارة وجدان التقوى والخشية من الله ومراقبته في كل عمل، وأحياناً بإثارة الحب لله والخضوع له، وأحياناً ببعث الطمأنينة لله في السراء والضراء[1].

وليست هذه الاشارات خاصة بعلوم الدين، وإنما يمكن أن تتم في كل العلوم والمواد. بل إنه في بعض الأحيان تكون دراسة ظاهرة طبيعية

---

(١) **المرجع السابق**، ص ٥٠.

في الفيزياء أو الكيمياء أكثر إثارة لتقوى الله وخشيته من بعض مواد الدين.

وهذا يدعونا إلى القول بأن كل مواد المنهج وخبراته قادرة على تنمية طاقات الإنسان الجسمية والعقلية والروحية. وليست هناك مواد خاصة بالطاقة الجسمية وأخرى بالعقلية وثالثة بالروحية كما قد يفهم مما سبق.

إن ما سبق يقصد به التوضيح فقط وإلا فمواد المنهج وخبراته متناسقة ومتكاملة. والتدريبات التي يعتقد أنها تتجه للجسم فيها تفكير وتأمل وملاحظة ودقة، والمواد العلمية فيها بالإضافة إلى النواحي العملية نواح فكرية وعقلية، والمواد الفنية فيها نواح جسمية وعقلية وروحية وهكذا.

٤ ـ طبيعة الإنسان الخيرة

وكذلك يتأثر المنهج التربوي بمعتقد واضعيه بالنسبة لطبيعة الإنسان وما إذا كانت هذه الطبيعة في الأصل والفطرة خيرة أو شريرة أو أنها طبيعة محايدة قابلة للخير والشر على السواء. فإذا كان معتقد واضعي المنهج أن طبيعة الإنسان خيرة كان المنهج عبارة عن تنمية لهذه الطبيعة ودفع لها في سبيل الخير والبناء، وإبعاد لها عن دواعي الشر والسوء. وإذا كان معتقدهم أنها شريرة كان المنهج قمعاً وردعاً لنوازع الشر في الإنسان المتعلم واجتثاثاً لبذور الشر في نفسه. وإذا كانت العقيدة أن نفس المتعلم قابلة للاتجاهين حاول المنهج جذب المتعلم نحو الخير وإبعاده عن الشر وهكذا.

والذين يرون أن الشر متأصل في نفس الإنسان متأثرون بالديانة المسيحية التي تؤمن بالخطيئة الأولى Original Sin[1] وبأن آدم عليه السلام أبعد عن الجنة بسبب خطيئته التي ورثها لأبنائه البشر من بعده.

---

(١) Bigge and Hunt «**Psychologlcal Foundation of Education**» 2nd Edition, Harper and Row, publishers, 1980, P.66.

وغاب عن هؤلاء أن آدم خلق خيراً ولكنه تعرض لغواية الشيطان. ويبدو كذلك أنهم رأوا أن الإنسان يغضب أحياناً ويثور ويعتدي فقالوا إن أصله الشر. ونسوا أن الله عندما فطر طبيعته على الخير سلحه بجملة من الأسلحة لمقاومة الشر، كما خلق الزهرة لتنمو ويفوح عطرها فتنشره فيما حولها، وسلحها بأشواك ليحفظها بها حتى تكمل رسالتها في إشاعة البهجة والسرور.

إننا نعتقد أن الله سبحانه وتعالى فطر الإنسان على الخير ولم يخلقه شريراً ولا معتدياً وأدلتنا على هذا كثيرة ومتنوعة. منها الدليل النقلي من قول الرسول : «عن أبي هريرة أنه كان يقول قال رسول الله ﷺ: «ما من مولود إلا ويولد على الفطرة، فأبواه يهودانه وينصرانه ويمجسانه كما تنتج البهيمة بهيمة جمعاء هل تحسون فيها من جدعاء». ثم يقول أبو هريرة اقرأوا إن شئتم «فطرة الله التي فطر الناس عليها لا تبديل لخلق الله» رواه الشيخان. قال العلماء الفطرة التي ولد الإنسان عليها هي الإسلام، والإسلام هو السلام والعدل والخير. وعندما أنزل الله آدم إلى الأرض حمله هو وذريته أمانة إعمار الأرض. فكيف يتسنى لمن خلق ليعمر وليبني أن يكون شريراً؟.

إن الخيِّر هو الذي يبنى ويعمر والشرير هو الذي يهدم ويدمر. وكما أن الأصل في الجسم أن يكون سليماً معافى فكذلك الأصل في النفس أن تكون طيبة خيرة. فالصحة هي الأصل والمرض هو العرض. وإذا كان الأصل في فطرة الإنسان الخير فإنها قد تتعرض للشر وتتأثر به. وأحياناً لا تقوى فطرته الخيرة على مقاومته، لأن للشر أساليب قوية. ومع ذلك فسرعان ما يستجيب الشرير للخير لأنه بذلك يعود لأصله. ثم إن الله فضل الإنسان على جميع المخلوقات بما في ذلك الملائكة، فكيف يجعله كذلك وهو شرير آثم؟.

ولا ننسى أن أقواماً اهتدوا بفطرتهم إلى الله وعرفوه قبل أن يدلهم الرسل عليه، وأن جماعة من المسلمين تعتبر الإنسان مسؤولاً عن التوصل لمعرفة الله حتى قبل أن يبعث له رسول. لأن الله ركب فيه الفطرة السليمة القويمة التي تقوده إلى الله. وأن كثيراً من المفكرين غير المسلمين أقروا بخيرية الفكرة الإنسانية ومنهم: «جان جاك روسو» الذي كان منهجه في تربية «إميل» تركه وشأنه، ثقة منه بأنه سيصل بنفسه إلى كل ما هو خير وحق[1].

وعلى ذلك ستكون أهداف المنهج القائم على خيرية الفطرة الإنسانية في المتعلم أهداف تنمية وتطوير وتمكين المتعلم من أن يفعل كل ما هو خير وحق، وستكون مواد هذا المنهج التعليمية عبارة عن إتاحة الظروف الملائمة لكي يزدهر الخير الذي جبلت عليه هذه النفس الإنسانية.

٥ ـ حرية الإنسان

التربية في جوهرها عملية تغيير في الإنسان. ومنهج التربية رسم لخطة هذا التغيير فيه. فالمنهج يحاول أن ينمي في الإنسان المتعلم قدرات، ويخلق فيه مهارات، ويوجد فيه اتجاهات، ويكسبه مفاهيم ومعلومات. وما لم يكن هناك اعتقاد لدى كل من واضع المنهج والمدرس والتلميذ بأن الإنسان حر يفعل ما يريد أن يفعل، وأنه لا توجد قيود تعوقه عن الحركة والتصرف لا يكون للتربية ولا لمنهجها معنى أو بعبارة أخرى، إذا كان هناك لدى واضعي المناهج والمدرسين والطلاب اعتقاد بأن لكل إنسان قدره المحتوم الذي لا مفر له منه مهما حاول، وأن من كتب له النجاح أو التفوق أو الحصول على درجة علمية معينة فسيتم له

---

(١) Ibid, P.67.

ذلك، ومن كتب عليه الرسوب فسوف تبوء محاولاته بالفشل فإن مثل هذا الاعتقاد سيشل من حركة التربية ومنهجها ويجعلهما يقفان عاجزين عن عمل شيء في المتعلم. هذه هي الصلة بين المنهج التربوي وبين الاعتقاد في حرية الإنسان أو عدم حريته. وهذا هو سبب مناقشة هذه القضية هنا وضرورة تجليتها أمام واضعي المناهج.

كلنا نحن المسلمين نؤمن بالقضاء والقدر خيره وشره وأنه لا يقع في ملك الله إلا ما يريد. فهذا جزء من إيماننا لا شك فيه. ولكن بعضنا يحاول أن يفسر ذلك بأنه يعني أن لا اختيار للإنسان المسلم ولا حرية له فيما يفعل وإن كل شيء مقدر له في الأزل وأنه لا يستطيع أن يفعل شيئاً. أي أن هذا البعض يجعل من القضاء والقدر قيداً على حرية المسلم واختياره وفعله ويوجد تعارضاً بين حرية المسلم في اختيار أفعاله وبين القضاء والقدر. ويحتج هذا البعض بالآيات القرآنية التي تنسب كل فعل إلى الله وهي كثيرة في القرآن كقوله تعالى: **﴿وما تشاءون إلا أن يشاء الله﴾**[1] وقوله: **﴿وما رميت إذ رميت ولكن الله رمى﴾**[2] وقوله: **﴿من يرد الله أن يهديه يشرح صدره للإسلام، ومن يرد أن يضله يجعل صدره ضيقاً حرجاً كأنما يصعد في السماء﴾**[3].

ولكن أكثر المسلمين لا يرى تعارضاً حقيقياً بين القضاء والقدر وبين حرية الإنسان في اختيار أفعاله. ولهم في ذلك الأسباب والشواهد التالية:

أولاً: بالإضافة إلى الآيات التي تنسب الفعل إلى الله، هناك آيات أخرى كثيرة تنسب الفعل إلى العبد، مثل قوله تعالى: **﴿من عمل صالحاً فلنفسه، ومن أساء فعليها، وما ربك بظلام للعبيد﴾**[4]

---

(١) سورة الإنسان، الآية: ٣٠.
(٢) سورة الأنفال، الآية: ١٧.
(٣) سورة الأنعام، الآية: ١٢٥.
(٤) سورة فصلت، الآية: ٤٦.

وقوله: ﴿كل نفس بما كسبت رهينة﴾[1] وقوله : ﴿ولا تزر وازرة وزر أخرى﴾[2].

ثانياً: إنه لا مسؤولية بدون اختيار، أي أن عدل الله يقتضي ألا يحاسب عباده على ما فعلوا إلا إذا كانت لهم حرية الاختيار في هذا الذي فعلوا. إذ لو كانوا مجبرين على ما فعلوا لما جازت محاسبتهم.

ثالثاً: إن السلف الصالح عامة والصحابة خاصة لم يفهموا هذا التناقض بين القضاء والقدر وبين حريتهم في اختيار ما يعملون. فآمنوا بالقدر وتصرفوا في حياتهم بكامل حريتهم. يقول الدكتور عبد الحليم محمود في كبار الصحابة لو تتبعنا منزع كبار الصحابة رأينا أن الاتجاه كان ينحو نحو الاعتقاد بأنه لا تطرف في العالم طرفة عين... إلا بإرادة وتقدير من الله سبحانه وتعالى... فاستسلموا لله خاضعين مؤمنين بأن ما شاء الله كان وما لم يشأ لم يكن. واستسلامهم هذا لله هو نفسه الذي دعاهم إلى أن يعملوا وأن يجتهدوا في أعمالهم وأن يعدوا لكل أمر عدته وأن يتخذوا الأسباب... وإذا أردنا الدقة لقلنا: إنه ليس موقف الجبر وليس موقف الاختيار وليس موقف الكسب. إنه موقف الاستسلام لله[3].

رابعاً: إن القضاء والقدر يعني علم الله الأزلي. أي أن الله يعلم أزلًا أن فلاناً سيختار كذا وكذا. وهذا العلم الأزلي لا يشكل قيداً على الإنسان ولا يعتبر جبراً له على شيء، لأنه بناء على اختيار الإنسان وإرادته.

---

(١) سورة المدثر، الآية: ٣٨.

(٢) سورة فاطر، الآية: ١٨.

(٣) عبد الحليم محمود «**التفكير الفلسفي في الإسلام**» مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٦٤ م ص ١٢٣.

خامساً: إن هذا العلم الأزلي قد أخفاه الله عن الإنسان. فلا علم له به. فحين يقوم الإنسان بعمل ما لا يعلم في الواقع ما إذا كان الله قد قدره عليه أم لا. فهو إذاً حر في أن يختاره أو لا يختاره. «كل ما نقوله لهؤلاء هو أن الله سبحانه وتعالى لم يطلعهم على خفايا علمه، ولم يخبرهم بحقيقة ما أراد حتى تكون إرادتهم في تصرفهم مطابقة لعلمه الأزلي أو تحقيقاً لإرادته القديمة. وإنما قاموا بهذه الأعمال بمحض اختيارهم وخالص إرادتهم. فهم مسؤولون عنها»[1].

سادساً: إن الناس يتصرفون في حياتهم العملية بحرية تامة فيفعلون هذا ويتركون ذاك من الأعمال ولا يشعرون بأنهم مجبرون، رغم إيمانهم بالقضاء والقدر.

«وبذلك يجتمع للإنسان شعوران نافعان أولهما شعوره بما عليه من تبعة في عمله وهو حافز إلى فعل الخير، ومبعد عن فعل الشر. ثانيهما شعوره بحاجته إلى ربه في كل لحظة. وبه يستمد المعونة والتوفيق»[2].

وهناك أخيراً ما يسمى بـ «الحتمية العلمية»، (الحتمية الاجتماعية» وكلاهما يشكل قيداً ثقيلًا على حرية الحركة عند الإنسان. ومعنى الحتمية العلمية أن هذا الكون محكوم بنظام ثابت لا يتخلف. وهذا النظام قائم على الأسباب والنتائج. وبما أن الإنسان جزء من هذا الكون فهو محكوم بالأسباب والنتائج. ونسي هؤلاء أن إرادة الإنسان يمكن أن تدخل ضمن

---

(١) محمد بيصار «**العقيدة والأخلاق وأثرهما في حياة الفرد والمجتمع**»، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٥٤م.

(٢) محمد أمين المصري «**لمحات في وسائل التربية الإسلامية**»، مرجع سابق، ص ٦٥.

الأسباب التي تؤدي إلى النتائج وأن الإنسان قادر بإرادته على أن يكسر هذه السلسلة ويغير من النتائج خاصة في عالم الإنسانيات[1].

وتعني الحتمية الاجتماعية أن كل مجتمع له نظامه وقوانينه، وأنه لا يسع الفرد فيه الخروج على هذا النظام. ونسي هؤلاء أيضاً أن النظم والقوانين الاجتماعية من وضع الإنسان ليست من وضع الطبيعة أو أية جهة أخرى خارجة عنه. وأنه وضعها لصالحه. ولا يعقل أن يضع ما يحد من حريته. ومع ذلك، باستطاعته أن يغير منها. كما أن هذه القوانين والنظم الاجتماعية إنما وضعت لتمنحه مزيداً من الحرية في واقع الأمر. لأنها إذا كانت تقيد حريته بعض الشيء، فإنها تقيد حريات الآخرين بالنسبة له. أي تمنحه المزيد من الحرية.

وعلى هذا يجب أن يمضي واضعو المناهج وكذلك المدرسون والطلاب وكلهم ثقة في أنهم يستطيعون أن ينموا الإنسان المتعلم وأن يجعلوه أقدر على مواجهة الحياة والسيطرة عليها وتسخيرها لخيره في الدنيا والآخرة.

٦ ـ الطبيعة الفردية الاجتماعية للإنسان

طبيعة كل منا ذات وجهين: وجه فردي وآخر اجتماعي:

فعلى الجانب الفردي نلاحظ أن لكل منا فرديته وذاتيته المستقلة، وله شخصيته التي ينفرد بها ويتميز عن غيره. وهي التي يعبر عنها بقوله أنا.

وعلى الجانب الاجتماعي نلاحظ أيضاً أن هذا الفرد الذي ينفرد

---

(١) Titus, Harold H. «**Living Issues In philosophy**» American Book Company, PP.157-158.

بذاتيته ينزع إلى أن يكون عضواً في جماعة وأن ينتمي إلى مجموعة، ولا يستطيع أن يعيش منفرداً.

وهذان الوجهان من طبيعة الإنسان كوجهي العملة لا ينفصل أحدهما عن الآخر. فالنواحي الفردية في الإنسان لا تنمو ولا تزدهر إلا في وسط اجتماعي، كالنبات الذي لا ينمو ولا يزهر إلا في بيئة يأخذ منها غذاءه وتظهر فيها ذاتيته. والوسط الاجتماعي يتكون من أفراد يلتحمون فيه وتذوب شخصياتهم لتكونه ويتميز بذلك عن وسط اجتماعي آخر مكون من أفراد آخرين.

هذه الحقائق عن طبيعة الإنسان الفردية والاجتماعية لا بد أن يدركها واضعو المناهج التربوية حتى يقدموا لها في جانبيها الفردي والاجتماعي الغذاء الصحي الذي تنمو عليه وتترعرع، وذلك في تناسق وتكامل وانسجام.

إن الجانب الفردي من شخصية الإنسان من الوضوح بحيث لا يحتاج إلى مناقشة كبيرة. فكل منا يدرك أن له جسماً مستقلًا عن غيره من الأفراد المحيطين به، حتى ولو كان يكوّن معهم أسرة متلاحمة. وله ملامحه الخاصة وأفكاره الخاصة واتجاهاته وميوله... إلى آخر ما يميزه عن الآخرين، وإن كان يشترك معهم في بعض هذه الجوانب.

ولكن الجانب الاجتماعي هو الذي يحتاج إلى شيء من المناقشة لإدراكه والاقتناع به. فمن الملاحظ أولًا أن الإنسان لم يعرف عنه أنه عاش وحده، بل كان دائماً مع آخرين. وعندما خلق الله آدم أبا البشر عليه السلام خلق له حواء. وعندما هبط إلى الأرض كانت معه وأنجب منها بنين وبنات وتم التزاوج والإنجاب وكثر الأولاد والبنات وانتشر بنو آدم في الأرض. وهكذا لم يعرف عن الإنسان أنه عاش وحده.

وفي الوقت الحاضر عندما يولد الطفل يولد من أبوين حتماً. أي يولد في جماعة هي الأسرة. وقد يكون له إخوة وأخوات فتكون الأسرة كبيرة. وعندما يكبر قليلًا تكبر معه الجماعة التي يعيش بين أفرادها فتكون له جماعة الجيران، ثم جماعة اللعب، ثم جماعة المدرسة ثم جماعة الحي، ثم المجتمع المحلي، ثم القومي ثم العالمي. وهكذا لا تنقطع عن الإنسان العضوية في جماعة.

هذا على الرغم من أن علماء الاجتماع يفترضون أن الإنسان عاش فترة من الزمن على هيئة أفراد مستقلين، ثم كونوا بعد ذلك المجتمع. وهو افتراض نظري لا دليل عليه. والثابت أن الإنسان لم يعش وحيداً أبداً لا في القديم ولا في الحديث كما رأينا.

والإنسان ـ ثانياً ـ ينزع إلى جماعة ويسعى جاهداً إلى الانتماء إلى الآخرين. ولو فرضت عليه العزلة لكان ذلك ضد طبيعته وحاول التخلص من هذه العزلة على أي وجه. ولهذا كان السجن الانفرادي عبارة عن موت للإنسان. ولهذا قيل أيضاً عن الإنسان إنه حيوان اجتماعي، وإن كانت صفة الاجتماعية هذه توجد لدى بعض الحيوانات والحشرات والطيور. حتى أن بعض العلماء فسر هذا النزوع لدى الإنسان إلى الجماعة بأن لديه غريزة اجتماعية يحاول أن يشبعها دائماً بالاجتماع بغيره من أفراد جنسه.

ولقد وجد الإنسان ـ ثالثاً ـ أنه يغنم الكثير من ترابطه مع غيره بالإضافة إلى إشباع غريزته الاجتماعية هذه. فهناك الكثير من المصالح لا يستطيع أن يحققها لنفسه لو عاش منفرداً. ولا بد له من التعاون مع غيره للحصول عليها. فالمرافق العامة من طرق ووسائل نقل وغذاء وكساء وتعليم لا تتم له إلا بالتعاون مع الآخرين.

ولقد حدث ـ رابعاً ـ ما يشبه التجربة العلمية ولكن عن طريق الصدفة والتي تبين منها أن الإنسان لو عاش وحده وبعيداً عن المجتمع

الإنساني لنشأ محروماً من الخصائص الإنسانية. أي لم يصبح إنساناً بل حيواناً. ذلك أن علماء الاجتماع رووا لنا أن أطفالاً كثيرين ألقي بهم في الغابات وهم حديثو الولادة ـ وشاء الله أن ترضعهم الحيوانات فيكبرون ويشبون ولكن كحيوانات. بمعنى أنهم كانوا يمشون على أربع ولا ينطقون بأية لغة، وإنما يصدرون أصواتاً كأصوات الحيوان، ويأكلون بفمهم مباشرة دون استخدام الأيدي، ويخشون من الضوء بالنهار ويلجأون للكهوف ويخرجون بالليل... الخ. ولما عثر عليهم بعض الصيادين وأخرجوهم من هذا المجتمع الحيواني إلى المجتمع الإنساني بدأت طبيعتهم الإنسانية تعود إليهم شيئاً فشيئاً[1].

ومعنى هذا أن المجتمع الإنساني ليس ضرورة للإنسان لتوفير الغذاء والكساء والنقل فقط بل إنه ضرورة لتحقيق صفة الإنسان للإنسان ومعناه كذلك أن الذاتية الإنسانية والخصائص الفردية لا تتحقق إلا في وسط اجتماعي.

ومن المعروف ـ خامساً ـ أن الإنسان لا يكتسب لغته إلا من المجتمع الذي يعيش فيه وكذلك يكتسب منه مشاعره وعواطفه وطريقة معيشته في أكله وشرابه ولباسه ومسكنه وكل ما يتصل بحياته. حتى إن الطفل لا يدرك نفسه إلا من خلال الآخرين، ولا يعرف من هو إلا بمقارنة ذاته بغيره ممن حوله[2].

وإدراكاً من الإسلام الحنيف لهذه الأهمية البالغة للمجتمع بالنسبة للفرد حث المسلمين على الاجتماع بعضهم ببعض، وشجعهم على ذلك

---

(١) Arno A. Bellack, Herbart M. Kliebard, Editors «**Curriculum and Evaluation**»,Mtcuthan publishing corporation, 1977, P.164.

(٢) Mussen, Paul H. and Cognet, John J., **Child Development and Personality**, Harper and Brothers, New York, P.257.

بكافة الوسائل. فجعل الصلوات الخمس لا تصح إلا في جماعة عند رأي البعض. وأجرها مضاعف عدة مرات. وجعل صلاة الجمعة والعيدين لا تنعقد إلا في جماعة. ولكي يضمن اجتماع المسلمين في الحج جعل لبعض أركانه وقتاً محدداً ومكاناً معلوماً لا يصح إلا فيهما. وقبل ذلك حض الإسلام على تكوين الأسرة على أساس متين وأحاطها بالضمانات التي تحول دون تفككها. وحض المسلمين على الاجتماع على قائد لهم. وحضهم كذلك على كل خلق اجتماعي كالتعاون والتراحم والتواد والتزاور واللين في المحادثة والتكافل وعيادة المرضى وتوديع المسافرين واستقبال العائدين وغير ذلك من الأخلاق الاجتماعية الحميدة.

وعلى المنهج التربوي أن يحذو حذو المنهج الإسلامي وأن يترسم خطاه في تنمية كل من الجوانب الفردية والاجتماعية لدى التلاميذ والطلاب. فعلى الصعيد الفردي على المنهج أن يجعل من أهدافه تنمية فردية التلميذ واكتشاف ما لدى الأفراد من مواهب وقدرات وتنميتها إلى أقصى حد ممكن، واحترام الآراء الفردية ومناقشتها في جدية واهتمام وترك الحرية لكل فرد أن يحل مشكلاته بطريقته الخاصة، وتشجيع الأساليب الفردية في التعليم بعض الوقت من الدراسة أو في بعض الدروس، وعدم إلزام كل التلاميذ بحل معين لمشكلة معينة وإفساح المجال أمامهم للاختيار. وعلى المنهج في مواده التعليمية وخبراته التربوية التي يقدمها للتلاميذ أن ينوع فيها فلا تكون واحدة للجميع، وأن يعدد مصادرها حتى يختار كل ما يناسبه تشجيعاً لفرديته، وأن يقبل من كل إجابته متى كانت صحيحة، وأن يترك لكل أن يتعلم في الوقت الذي يكفيه وبالطريقة التي يراها مناسبة له... وهكذا من كل ما ينمي الشخصية الفردية لدى التلاميذ.

وعلى الصعيد الاجتماعي، على المنهج في الوقت نفسه أن يتيح الفرصة لبعض الأساليب الجمعية في التعليم، وأن يشجع المشروعات الجمعية وتكوين الأسر والجماعات والأندية وما إلى ذلك من التجمعات، وأن يعود التلاميذ التعاون فيما بينهم في حل المشكلات وتأدية الواجبات، وأن يشجع التلاميذ المنطوين على أنفسهم والمنعزلين عن الجماعات على الإنضمام لها والمشاركة في أنشطتها، وأن يخفف من الأنانيات المتطرفة التي قد تبدو لدى بعض التلاميذ، وأن يعمل على إيجاد قاعدة مشتركة من الأهداف والمفاهيم والأفكار والتقاليد والممارسات التي يجتمع عليها كل التلاميذ، وبعدها يمكنهم أن يتفردوا ويتميزوا. وعلى المنهج أن يخطط للإكثار من المناسبات التي يلتقي فيها التلاميذ بعضهم ببعض وعلى مستويات مختلفة كالندوات والحفلات والرحلات والمعارض. وهكذا من كل ما ينمي الجوانب الاجتماعية السليمة لدى التلاميذ.

وعلى المنهج أن ينمي هذين الجانبين في تناسق وتكامل، بحيث لا يطغى أحدهما على الآخر ولا في معزل عنه.

٧ ـ المعرفة الإنسانية

يتضمن موضوع المعرفة الإنسانية موضوعات فرعية كثيرة. لعل أولها وأهمها لواضعي المنهج المدرسي وللمعلمين موضوعان:

الأول هو ما إذا كانت المعرفة الإنسانية موجودة في النفس عند الولادة وفطرية فيها ولكنها كامنة وخامدة، وما على المعلم إلا أن يحركها ويبعثها بالوسائل المناسبة حتى تظهر إلى حيز الوجود. أو أن النفس الإنسانية تولد ولا معرفة بشيء لديها وأنها صفحة بيضاء، وأن المعارف والحقائق تأتي إليها من الخارج، وأن على المتعلم أن يكتسبها من مصادرها، وعلى المعلم أن يساعده بالوسائل المناسبة على هذا الاكتساب.

والموضوع الثاني هو إذا كانت المعرفة تكتسب من الخارج فما هي الوسائل والوسائط المعتمدة التي توصل إلى المعرفة الحقة الموثوق بها؟ هل النقل عن الغير وسيلة معتمدة لكسب المعرفة؟ وهل الحواس كذلك؟ وهل العقل كذلك؟ وهل هناك حدس أو بداهة يمكن الوثوق بها في التوصل إلى معرفة حقيقية؟ وما دور الوحي الذي نزل على الأنبياء والمرسلين؟ وما دور كل هذه الوسائط في الحصول على المعرفة الحقة؟ وما موقف المربين عامة وأصحاب المنهج خاصة من وسائط المعرفة هذه؟ وهكذا.

ولا يمكن القول بأن هذه الموضوعات كلها داخلة في نطاق بحث علم النفس. إذ لا شأن لهذا العلم بما إذا كانت المعرفة فطرية أو غير فطرية، ولا شأن له ببعض الوسائط كالنقل عن الغير والحدس والوحي. لأنه علم موضوعي أو تجريبي، وربما لا يعترف أصلًا بمثل هذه الأمور. فهي إذن موضوعات فكرية فلسفية، وهي مع ذلك على جانب كبير من الأهمية بالنسبة لواضعي المناهج وللمعلمين.

فأما موضوع فطرية المعرفة أو اكتسابها فهناك قلة من المفكرين ترى أن الحقائق والمعلومات موجودة كلها لدى الإنسان حين يولد، ولكنها تكون كامنة في نفسه ومضمرة فيها وتحتاج إلى تحريك وإثارة لكي تخرج إلى حيز الوجود. وحجتهم في ذلك أن بعض هذه المعارف والحقائق يعرفها كل إنسان ويوافق عليها دون أن يكون قد اكتسبها بأي وسيلة من وسائل الاكتساب المعروفة. وهذه المعارف والحقائق هي ما يطلق عليها البديهيات أو الأوليات. ومثالها:

أن الكل أكبر من الجزء، وأن الكل مكون من أجزاء أصغر منه، وأن إذا كانت أ = ب، ب = ج فإن أ = ج ومثلها أيضاً ما نطلق عليه المسلمات. فمثل هذه البدهيات والأوليات والمسلمات لم يسبق لأحد أن

تعلمها، ولكنه يسلم بها فهو إذن يعرفها. فالمعرفة كامنة في النفس والنفس مفطورة عليها.

ويحتجون كذلك بما كان يفعله «سقراط» الفيلسوف الإغريقي الشهير في تعليم تلاميذه، حيث كان لا يلقنهم شيئاً ولكنه كان يوضح لهم أولًا أن معتقداتهم الخاصة بموضوع المناقشة معتقدات خاطئة، ثم يقودهم إلى المعتقد الصحيح بأن يقدم لهم ما يوافقون عليه من أفكار وما لا يسعهم إلا الموافقة عليه، ثم ينتقل منه وبناء عليه إلى فكرة أخرى لا يسعهم أيضاً إلا الموافقة عليها، ثم إلى ثالثة وهكذا حتى يصل بهم إلى المطلوب. وهم في هذا كله هم الذين وصلوا بأنفسهم إليه وقصارى ما كان يفعله أنه كان يحاورهم ويداورهم ويقدم لهم البديهيات الواضحة وينقلهم منها إلى ما يترتب عليها وهكذا أي أنه كان يولد الأفكار منهم ولا يلقنهم إياها. وقد استطاع بهذا الأسلوب أن يجعلهم يصلون إلى بعض من النظريات الهندسية[1].

ويحتج البعض من هؤلاء على فطرية المعرفة بقوله تعالىٰ: ﴿**وعلم آدم الأسماء كلها**﴾[2] فكأن آدم كان يعرف الأسماء كلها وآدم أبو البشر، فالنفوس البشرية كلها مفطورة على المعرفة.

وبناء على هذه النظرية تقوم طرق التدريس التي تعتمد الحوار والمناقشة والاكتشاف. وفيها جميعاً يقوم المعلم بحوار التلاميذ ومناقشتهم ليصلوا بأنفسهم أو ليكتشفوا بأنفسهم ما يراد لهم أن يكتشفوه أو يصلوا إليه.

غير أن هذه النظرية فيها مبالغة شديدة تتجاوز حد المعقول. وفيها

(١) هايمان، رونالدت. «**طرق التدريس**» ترجمة إبراهيم محمد الشافعي، جامعة الملك سعود، ١٩٨٣، ص ٨١ ــ ٩١.

(٢) سورة البقرة ، الآية : ٣١.

عدم فهم لما يسمى بالبديهيات أو الأولويات هذه. لأن الإنسان يقوم فيها بعملية استنتاج بسيط وسريع ويصل إلى النتيجة من المقدمات المعطاة له. فظن القائلون بفطرية المعرفة أنه كان يعرف هذا الاستنتاج من قبل. وأوضح مثال لذلك هو أن أ = ب وأن ب = ج إذن أ = ج فهنا مقدمتان أو حقيقتان قدمتا للمتعلم. ومنهما استنتج الحقيقة الثالثة. فالعملية إذن اكتساب معرفة جديدة من مقدمتين سابقتين ومن يفحص أمثلة سقراط وحواره مع تلاميذه يجده لا يخرج عن ذلك.

أما قوله تعالىٰ: ﴿**وعلم آدم الأسماء كلها**﴾ فمعناه أن الله علمه ذلك بعد أن كان لا يعلمه. وفي القرآن الكريم آية واضحة الدلالة على أن الإنسان يولد وهو لا يعلم شيئاً، وإنما يكتسب العلم بعد ذلك بحواسه وعقله، وهي قوله تعالىٰ: ﴿**والله أخرجكم من بطون أمهاتكم لا تعلمون شيئاً، وجعل لكم السمع والأبصار والأفئدة لعلكم تشكرون**﴾[1].

ومع رفضنا لنظرية فطرية المعرفة فإننا نتمسك ببعض ما تتضمنه من عناصر جيدة مثل عدم تلقين التلاميذ وإلقاء المعلومات والحقائق إليهم إلقاء وتحويلهم إلى مستقبلين سلبيين. وإنما ينبغي تحريك عقولهم أثناء اكتساب المعرفة، وجعل دورهم في ذلك إيجابياً، بأن نطرح لهم المقدمات الصحيحة ونتركهم يستنتجون، ونناقشهم في استنتاجاتهم وخاصة إذا كانت خاطئة لنعرف موطن الخطأ ونصححه معهم. وعلينا كذلك أن نمكنهم من أن يكتشفوا الحقائق بأنفسهم بأن نطرح أمامهم المواد التعليمية ومصادر المعرفة ونتركهم يقابلون بينها ويقارنونها ويصلوا بأنفسهم إلى بعض الحقائق ونناقشهم فيها وهكذا.

إننا مع المؤمنين باكتساب المعرفة، وأن على المرء أن يسعى إليها في مظانها، وأن يبذل جهداً مقصودا في تحصيلها، وأن يتخذ لذلك كافة

---

(١) سورة النحل، الآية: ٧٨.

الوسائل. وعلى واضعي المناهج والمعلمين أن يدربوا التلاميذ على طرق تحصيل المعارف والحقائق، وألا يقفوا على تلك المعارف والحقائق، وإنما يصلون منها إلى كسب المهارات والمفاهيم والقوانين العامة والاتجاهات وغيرها مما يزيدهم قدرة وتمكناً في تنمية مواهبهم وإمكاناتهم العلمية والفكرية.

وأما وسائط تحصيل المعرفة ووسائله التي على المنهج أن يؤكدها ويدرب التلاميذ عليها فخمسة، وهي على النحو التالي:

١ ـ إخبار الغير.

٢ ـ الحواس.

٣ ـ العقل.

٤ ـ الحدس.

٥ ـ الوحي.

ويشمل الإخبار عن الغير ما نقرأه في الكتب وغيرها من المواد المطبوعة وما نسمعه عن الغير. وهذه الوسيلة لها إيجابياتها وسلبياتها. فأحياناً لا يكون أمامنا إلا هي كما في حالة الأحداث الماضية التي لا يمكننا أن نعرفها عن طريق الخبرة المباشرة. ولكنها قد تكون وسيلة مضللة. فعلينا أن نفيد منها بحذر واحتراس وأن نتخذ من التدابير ما يجعلها وسيلة مأمونة.

أما الحواس فهي سبل الاتصال المباشرة بالعالم الحسي الذي يحيط بنا وهي وإن كانت وسائل مباشرة إلا أنها محدودة من ناحية وقد تخدع من ناحية أخرى، كما أنها في الحقيقة لا توصل إلى المعرفة وإنما تنقل إلى العقل انطباعات حسية والعقل هو الذي يعطيها المعنى. ومع ذلك ينبغي على المنهج وطرق التدريس أن تدرب التلاميذ على استخدام حواسهم استخداماً دقيقاً كما سبق.

والعقل وسيلة هامة من وسائل المعرفة. فهو الذي يترجم الانطباعات الحسية في ضوء ما لديه من خبرات سابقة حولها ويمنحها المعنى. وهو الذي يقوم بالاستنتاج والتعليل والتحليل والمقارنة والتقييم وغير ذلك من العمليات العقلية اللازمة لكسب المعرفة والمتضمنة فيها. ومع ذلك فهذا العقل قد يشتط ويستنتج أشياء غير معقولة، وقد يتجاوز في استنتاجه الواقع، وقد يخدع ويتوهم ولذلك ينبغي استخدامه في حيطة وحذر كذلك[1].

والحدس Intuition هو القدرة على فهم الحقيقة مباشرة وبدون استخدام الحواس والتفكير المنطقي. أو هو «القوة الباطنة التي تدرك حقيقة الشيء بمجرد النظر إليه من غير إعمال عقل في نتائجه»[2]. ومن الحدس ما يحدث لبعض الأشخاص عندما يدركون حقيقة الموضوع أو يصلون لحل لما يواجهون من مشكلات في ومضة من ومضات الفكر وفجأة وبدون مقدمات. ومنه كذلك إدراك الصفة الكلية للأشياء والمواقف. ولهذه الوسيلة أنصار كثيرون رغم ما فيها من أخطار أهمها أنه لا يمكن تعليمه ولا التعبير عنه. وإن كان يمكن الاستفادة منه والتأكد بالطرق الأخرى من سلامة ما يؤدي إليه.

أما الوحي «revelation» فيكون من الله لأنبيائه ورسله. وعن طريقه وصلت الأديان السماوية للبشر، ونزلت الكتب المقدسة. وقد انقطع الوحي بوفاة نبينا محمد ﷺ لأنه خاتم الأنبياء والمرسلين.

إن كل هذه الوسائط المعرفية هامة، لأن لكل منها إيجابياته ومواقفه التي لا يغني غيره عنه فيها. ولذلك فإن علينا أن نستخدمها جميعاً في اكتساب المعرفة. وإذا كانت لها سلبيات فسبيل تلافي هذه السلبيات هو

---

(١) الشنيطي، محمد فتحي **«المعرفة»** مكتبة القاهرة الحديثة، ١٩٦٢م، ص ١١٢ الأنجلو المصرية.

(٢) محمود، زكي نجيب **«نظرية المعرفة»** الأنجلو المصرية ١٩٥٦م، ص ٨١.

عدم الاكتفاء بوسيلة واحدة، بل استخدام أكثر من واحدة حتى نثق بالمعلومة التي استقيناها منه.

ومن الملاحظ أن هذه الوسائل تتداخل وتتكامل فيما بينها فالمعلومات التي نقرأها للغير أو نسمعها منه نسلط عليها عقولنا ونقيمها في ضوء معايير أخرى، وقد نعرضها على ما لدينا من حقائق أكيدة أوحي إلى نبينا بها. وقد نصل عن طريق الحدس وفي ضوء تجاربنا السابقة إلى صدقها أو عدم صدقها. وكذلك الانطباعات الحسية يشترك العقل في إدراكها. وهكذا تتعاون المصادر كلها في التوصل إلى اليقين في المعرفة. ولذلك قلنا أن المنهج لا بد وأن يتضمن اهتماماً بهذه المصادر وتدريباً للمتعلمين عليها.

٨ ـ القيـــم الإنسانيـــة

القيم الإنسانية عبارة عن حالات نفسية عقلية تتكون عند صاحبها نتيجة مروره بخبرات معينة وتدفعه إلى أن يسلك سلوكاً مطابقاً لتلك القيم ومشبعاً لها[1]. فحب التعاون ـ مثلًا ـ عبرة عن رغبة نفسية واستعداد عقلي لدى صاحبه يدفعه إلى السلوك المتعاون باستمرار. وقد تكونت لديه هذه الرغبة وهذا الاستعداد نتيجة لمواقف متعددة سلك فيها سلوكاً متعاوناً فأصاب مكافأة معينة، أو قرأ فيها عن التعاون وآثاره وعن مكانة المتعاونين بين مجتمعاتهم.

والقيم أنواع متعددة. منها المرغوب وغير المرغوب، ومنها الفردي والاجتماعي، ومنها الديني والاجتماعي والخلقي والسياسي والغني.. الخ.

---

(١) J. Donald Butler, **Four Philosophies and Their Practice in Education and Religion,** Harper & Broghors Publishers, 1957 PP.33-38.

والقيم ذات أهمية كبيرة في حياة الأفراد. فهي دوافع للسلوك ومعايير له ومنبئات عنه. فصاحب القيم المرغوب فيها يعمل دائماً على أن يشبع ما لديه من قيم بأن يسلك طبقاً لها، كما يحكم على السلوك بأنه جيد أو غير جيد بمدى مطابقته للقيمة التي يجسدها. ومن تعرف قيمه يمكن التنبؤ بأنه يسلك سلوكاً معيناً في المواقف المعينة.

ولهذا كانت أهمية تربية القيم المرغوبة وتكوينها لدى الناشئين أهمية بالغة. ويرى البعض أننا يمكننا أن نغير العالم إلى ما هو أفضل إذا استطعنا أن نتحكم في قيم الناس وتوجيهها[1].

والمنهج المدرسي لا يقوم على توصيل المعلومات والحقائق فقط للتلاميذ وإنما ينبغي أن يعني عناية خاصة بتكوين القيم الإنسانية والاتجاهات والميول المرغوبة لأنها كما قلنا دوافع هامة للسلوك الإنساني. ومتى تكونت كان هناك ما يشبه الضمان بأن سلوك المتعلم سيكون مرغوباً فيه دائماً.

ومن معرفة كيف تتكون القيم يمكن تحديد الدور الذي يقوم به المنهج في تكوينها لدى المتعلمين. فلا بد من أن يعرف المتعلم أولاً ما هي هذه القيمة التي نريد أن نغرسها في نفسه، أي لا بد أن يكون هناك جانب معرفي عنها. ولا بد ثانياً من أن يمارس السلوك الخاص بها وأن تتكرر هذه الممارسة، ولا بد ثالثاً من أن تكون المواقف التي يمارس فيها هذا السلوك مواقف سارة. أي لا بد من أن يكافأ على سلوكه هذا مكافأة ما، مادية كانت أو معنوية. والمكافآت المعنوية كثيرة من حسن الحظ كشعوره بأن من حوله من آباء أو معلمين أو زملاء يرضون عنه، وكشعوره بالارتياح لأنه أصبح مثل فلان الزعيم أو القائد في سلوكه أو أنه أشبع رغبته وهكذا.

---

(١) Hilda Taba, Op. Cit, PP.68-70.

وتتناول الفلسفة القيم من عدة زوايا. لعل أهمها مصدرها وهل هي مطلقة أو نسبية، وهل هي ثابتة أو متغيرة. وتختلف الفلسفات باختلاف مواقفها وإجاباتها عن هذه الأسئلة الخاصة بالقيم.

فمن ناحية مصدر القيم أو أصلها يثور السؤال: هل الفرد أو المجتمع هو الذي يحدد قيمه أو أن جهة عليا تحددها وتفرضها عليه؟ ويرى بعض المفكرين أن الفرد هو الذي يحدد قيمه أو يختارها لنفسه، وكذلك المجتمع. وفي ضوء هذه النظرة ليس هناك مجتمع ملزماً بقيم مجتمع آخر، ولا فرد ملزماً باتباع قيم فرد ولا مجتمع آخر حتى مجتمعه الذي يعيش فيه. وفي هذا من الاضطراب والفوضى ما هو واضح. ومن المفكرين من يرى أن للمجتمع قيماً لا بد وأن يلتزم بها الأفراد حتى يكون هناك استقرار في المجتمع وانسجام بين أفراده.

أما نحن المسلمين فديننا الحنيف قد حدد لنا جملة من القيم كان هو مصدرها وألزمنا باتباعها كالصدق والأمانة والطاعة لله وللرسول ولأولي الأمر فينا، ونهانا عن قيم غير مرغوب فيها كثيرة. وبذلك كان المجتمع المسلم مستقراً غير متقلب تقلب كثير من المجتمعات. ومع أن هذه القيم قد فرضها علينا ديننا إلا أنها مفهومة لنا ونحن مقتنعون بها، وهي لخيرنا وصالحنا. وهناك قيم تركها لظروفنا وأحوالنا المتغيرة كالقيم الخاصة بالطعام والشراب واللباس والسكن وغيرها. وبهذا النوع من القيم لم يجمد المجتمع المسلم على حال واحدة وضمن قدراً معقولًا من التجديد والتغيير تحقيقاً لحسن التكيف مع الظروف المتغيرة.

وفيما يتعلق بكون القيم مطلقة أونسبية نجد مذاهب فكرية ترى أن القيم مطلقة. فالصدق صدق في كل الأحوال والظروف والأزمان والأمكنة. ونجد أخرى ترى أن القيم نسبية بمعنى أنه قد تجد ظروف لا تجعل الكرم

كرماً بل سفهاً، ولا تجعل البخل غير مرغوب فيها بل يكون أحياناً مطلوباً وهكذا.

ومن الملاحظ أن القيم التي أخذنا بها ديننا الحنيف قيم مطلقة في عمومها. وذلك حتى لا يتحايل الناس على الفكاك منها بأعذار يختلقونها فالسرقة قيمة غير مرغوب فيها في الإسلام في كل الأحوال والظروف وبالشروط التي نص عليها الفقهاء. وما قيل من أن عمر رضي الله عنه لم يقم الحد على من سرق جوعاً ليس معناه أن السرقة قيمة نسبية، بل إنه علق الحكم فيها فقط مع اعترافه بأنها سرقة محرمة. وكذلك يقال بالنسبة للكذب على الأعداء وفي بعض الحالات الأخرى.

وتعني النسبية والإطلاق شيئاً آخر كذلك هو أن القيمة المطلقة تكون كذلك بالنسبة لكل الناس، والقيمة النسبية تختلف من شخص لآخر. ومن الملاحظ أن القيم الأدبية والفنية بصفة عامة هي التي تكون النسبية فيها أوضح من غيرها. فالمنظر الجميل في نظر البعض قد لا يكون كذلك في نظر البعض الآخر، ومع ذلك لا بد من توافر قدر من الجمال في هذا المنظر.

وأما الثبات والتغير في القيم فمتضمن في الإطلاق والنسبة لأن القيمة المطلقة تكون ثابتة عموماً. والقيمة النسبية تكون متغيرة بتغير الأشخاص والأحوال. ومن الخير للمجتمع أن تكون فيه بعض القيم ثابتة والبعض الآخر متغيرة. وفي المجتمع الإسلامي ـ كما قلنا ـ هذان النوعان. ولهذا فإنه ينعم بالاستقرار من جهة، وبالتجدد والتكيف مع الظروف من جهة أخرى. ولذلك فإن على واضعي المناهج أن يوضحوا للمتعلمين هذه الأنواع من القيم الإسلامية، ويقدموا أثر الإسلام في تكوين القيم المرغوبة والتنفير من القيم غير المرغوبة حتى تستقر في نفوسهم وعقولهم.

تلـخيـص

لا بد لكل المسؤولين عن المنهج المدرسي من أن يكون لهم رأي محدد في القضايا الفكرية التي تتعلق بالإنسان المتعلم الذي هو هدف هذا المنهج. لأن هذا الرأي سيكون له أثر في تشكيل طبيعة المنهج وتحديد اتجاهاته.

وقد عرض هذا الفصل لقضية طبيعة هذا العالم الذي نعيشه وما إذا كان عالماً مادياً أو معنوياً أو مزيجاً متناسقاً ومتكاملًا منهما. وناقش بهذا الصدد وجهات النظر المختلفة وأدلتها وانتهى إلى وجهة نظر تتفق والأصول الإسلامية، وبين أثر ذلك على المنهج.

ثم انتقل للإنسان وعرض لقضايا كثيرة تتصل به، مثل قضية تكوينه هو الآخر، وقضية طبيعته من حيث الخيرية والشرية، ومن حيث مدى الحرية التي يتمتع بها في اختيار أفعاله وتوجيه سلوكه، ومن حيث الفردية والاجتماعية وطبيعة المعرفة الإنسانية وكيف تتم وما هي الوسائط التي يتخذها للمعرفة، وأخيراً قضية القيم الإنسانية ومدى موضوعيتها وثباتها.

وفي مناقشة كل قضية من هذه كانت تعرض وجهات النظر المختلفة فيها وبراهينها حتى يكون الطالب على بينة منها، ثم تعرض وجهة النظر المختارة والتي تتمشى والفكر الإسلامي لتكون منطلقاً له في تعامله مع المنهج ومع المتعلمين.

obeikandl.com

الفصـل الثاني

الأسس الاجتماعية للمنهج

obeikandl.com

obeikandl.com

مقدمـــة:

الإنسان الذي يتعهده المنهج المدرسي بالتربية والتعليم يعيش في مجتمع له طبيعته وخصائصه ومتطلباته. وعلى هذا لا يمكن للمنهج أن يغفل هذا المجتمع حين يحدد أهدافه ويختار مواده التعليمية وأنشطته التربوية. وقد بلغ من شدة العلاقة بين المجتمع والتربية ـ ممثلة في المنهج ـ أن نشأ علم يسمى «علم الاجتماع التربوي» يدرس مدى ما بين هذين الطرفين من تأثير وتأثر.

وسوف يتناول الحديث في الأسس الاجتماعية للمنهج في هذا الفصل طبيعة المجتمع الإنساني وماهية الثقافة وعناصرها بصفة عامة وما لذلك من أثر في تشكيل المنهج وتحديد اتجاهاته، وكذلك تأثير المنهج في مسيرة المجتمع وتوجيه الثقافة فيه، والتغيرات التي تلحق المجتمعات نتيجة سرعة المواصلات وتطور العلوم والتقنيات وما يتطلبه كل ذلك من تكيف في المنهج.

وسوف يتناول بصفة خاصة كذلك المجتمع السعودي وما يتميز به من خصائص وما يتطلبه حاضره ومستقبله من منهج تربوي متطور وقادر على أن يعد شبابه للنهوض بمسؤوليات هذا الحاضر والمستقبل.

المجتمـــع الإنسانـــي

المجتمع الإنساني عبارة عن عدد من الأفراد تجمعهم فيما بينهم روابط مشتركة وتظهر لهم عند اجتماعهم خاصية أو خصائص قد لا تكون عند جميعهم. إذن فلا بد لتكوين المجتمع من أفراد يكونونه، قلوا أو كثروا، ولا بد من أن تربطهم ببعضهم الروابط المشتركة بينهم. فالأفراد بدون الروابط المشتركة لا يكونون مجتمعاً، حتى لو كثروا وجمعهم مكان واحد. وكلما كثرت الروابط قويت قوى المجتمع وتماسك. فمجتمع الطائرة الذي لا يجمع أفراده سوى السفر إلى جهة معينة مجتمع هش، لا يلبث أن ينفرط عقده بمجرد وصولهم إلى مقصدهم. أما مجتمع المسلمين فقوي متماسك لكثرة ما يربط بين أفراده من جهة، ولقوة هذه الروابط واعتزاز هؤلاء الأفراد بها من جهة أخرى. فالإسلام جمع المسلمين على هدف دنيوي واحد هو إعلاء كلمة الله في الأرض وجعلها الكلمة العليا وإعمار الأرض ونشر العدل وإحقاق الحق وأن يكونوا أعزة وأن يحيوا حياة كريمة تليق بالإنسان المسلم، وجعل لهم ـ بعد هذا ـ شعائر كثيرة تجمعهم وتوحد بينهم. فللمسلمين صلاة معروفة متميزة، ولهم تحية متميزة، وهم كذلك متميزون في زكاتهم وحجهم وكثير من عباداتهم الإسلامية.

وجعل الإسلام لهم كذلك هدفاً أخروياً مشتركاً هو تقوى الله والعمل على رضاه حتى يفوزوا بجنته يوم القيامة. وكل هذه الروابط المشتركة بين المسلمين عزيزة عند كل مسلم ومستعد أن يفديها بكل غال وثمين.

ولهذا كان المجتمع الإسلامي من أقوى المجتمعات، بل إنه أقواها جميعاً. وتجد المسلمين على اختلاف ديارهم يتآلفون ويتحابون يعطف بعضهم على بعض، ويعمل كل منهم على رفعة شأن الآخر، وما يفرق بينهم

في بعض الأحيان لا يرجع إلى دينهم وتراثهم، وإنما يعود إلى أطراف غريبة عنهم تسعى بينهم بالسوء، ولكنهم سرعان ما يعودون إلى ما طبعهم عليه دينهم من تجمع وحب ومودة.

والدرس التربوي الذي نأخذه من طبيعة تكوين المجتمع على النحو الذي ذكرناه من ضرورة وجود أفراد وروابط بين هؤلاء الأفراد هو أننا لا نكتفي بمجرد حشد التلاميذ في المدرسة، ونظن أنهم بذلك يكونون مجتمعاً بل لا بد للمنهج من أن يخلق بينهم روابط ويجعل بينهم من الأهداف المشتركة ما يعملون جميعاً على تحقيقه ويتعاونون في سبيل ذلك. فلا بد من أن يزودهم المنهج بقدر مشترك من الحقائق والخبرات، وأن يوضح في أذهانهم أهداف المدرسة ككل، وأن يكون لها شعار تنشره في كل مكان. ولا بد قبل هذا وبعده ـ من أن تحرص على وجود ما جمع الله المسلمين عليه وأن تحرص على العمل على تحقيقه.

ويترتب على أن لكل مجتمع شخصيته التي يتميز بها عن المجتمعات الأخرى من جهة، والتي قد لا توجد بهذا الشكل لدى أفراده من جهة أخرى أن يُعَوِّد المنهج الطلاب أن يندمجوا في مجتمعهم وأن يقبلوا ما يتمخض عن هذا المجتمع من أفكار وآراء واتجاهات، وألا يحاولوا أن يفرضوا أنفسهم على مجتمعهم أو يتحكموا فيما يتخذ من قرارات، وإنما ينشطون داخله كأعضاء فيه، وينهضون بواجبهم نحوه ويتركون ما عدا ذلك لما يتمخض عنه امتزاج الأفكار وتلاحم الآراء. على المنهج أن يجعل تعويد الطلاب هذه الممارسات الاجتماعية من أهدافه وأن يوفر الفرص الكافية للطلاب لممارستها والتعود عليها.

الثقـافـة Culture

أما الثقافة فهي كل ما توفر للإنسان وللمجتمعات البشرية عبر السنين من علم ومعرفة وخبرة وعادات وتقاليد وتعامل سواء مع العالم

المادي أو مع بعضهم البعض. والثقافة بهذا المعنى تشمل جميع جوانب حياة الإنسان والمجتمعات، باستثناء الأديان السماوية وعلى رأسها الإسلام. فالله هو الذي أرسل رسله بهذه الأديان للناس لتنظم حياتهم وتحقق لهم الخير في الدنيا والآخرة.

وهذه الثقافة تنتقل من جيل لآخر. وقد كانت اللغة الشفهية وسيلة الإنسان الأولى في هذا النقل الثقافي. وعندما تعلم الكتابة سجل بها ثقافته وأضاف بذلك وسيلة النقل الكتابي إلى النقل الشفهي. وقبل أن يصل إلى الكتابة استطاع أن يوصل كل جيل ثقافته إلى الجيل الذي بعده بالصور والرسوم المختلفة. وتعددت بعد ذلك وسائل النقل الثقافي من تسجيلات صوتية وصورية. وبذلك ضمن الإنسان لثقافته الاستمرار والتواصل بأكثر من وسيلة.

وهذه الثقافة الإنسانية تميز المجتمع الإنساني عن غيره من مجتمعات الحيوان والطير والحشرات. فهذه المجتمعات غير الإنسانية لا ثقافة لها، بمعنى أن أي جيل منها لا يستطيع أن ينقل إلى الجيل الذي بعده الخبرة التي اكتسبها في حياته. وذلك لأنه ليس له لغة الإنسان ولا ذاكرته. وهذا ما فضل الله به الإنسان على غيره من الحيوانات. ولذلك فإن كل جيل من الحيوان تموت معه خبرته ولا يفيد منها أحد سواه.

وبالإضافة إلى أن الثقافة هي التي تميز المجتمع الإنساني فإنها التي حققت أو تحقق له التقدم المستمر على مدى الزمن. ذلك لأن كل جيل من الناس لا يبدأ حياته من الصفر، بل من حيث انتهى الجيل السابق. لأنه تسلم خبرته ووقف عليها فأخذ يستفيد منها ويبني عليها، والجيل الذي بعده يبنى على ما بنى عليه الجيل الذي قبله. وهكذا يتحقق التقدم للبشر بينما مجتمع الحيوان مجتمع واقف في مكانه منذ أن خلقه الله إلى اليوم لم يحقق شيئاً من التطور أو التقدم.

تقسيمات الثقافة:

لعلماء الاجتماع والأنثروبولوجيين تقسيمات كثيرة للثقافة. غير أن ما يهمنا هنا بالنسبة للتربية عامة والمنهج خاصة تقسيمان: تقسيمها إلى عناصر مادية وأخرى معنوية، وتقسيمها إلى عناصر عامة وأخرى متخصصة وثالثة متغيرة.

فأما تقسيمها إلى عناصر مادية وعناصر معنوية فواضح. فالعناصر المادية مثل المساكن والملابس ووسائل النقل والمؤسسات والمنشآت المادية وغيرها. ومثال العناصر المعنوية من الثقافة القيم والمثل والاتجاهات والأخلاق التي يعيش عليها الناس وتوجه سلوكهم وعلى أساسها يتعاملون مع العناصر المادية من الثقافة. وكلا العنصرين من الثقافة تتميز به كل ثقافة عن الأخرى. فلكل مجتمع عناصر ثقافية مادية تميزه ويختلف فيها عن غيره من المجتمعات، وكذلك الحال بالنسبة للعناصر المعنوية.

والأهم من ذلك أن العنصرين: المادي والمعنوي من الثقافة يفرض فيهما التكامل والتناسق حتى تكون الثقافة مستقرة. فإذا حدث تغير في أحدهما يفترض أن يحدث ما يناسبه في الثاني وفي الوقت المناسب. ولكن ذلك نادراً ما يحدث. والذي يحدث في الغالب أن العناصر المادية تتقدم بسرعة أكبر مما تتقدم به العناصر المعنوية. فيكون نتيجة ذلك حدوث خلل واضطراب في مجمل الثقافة. والسبب في تقدم العناصر المادية وتخلف العناصر المعنوية هو تطور العلوم والتكنولوجيا التي تتعامل مع الأولى ولا شأن لها بالثانية. فيحدث في كثير من المجتمعات المعاصرة أن تتطور المساكن والآلات والأجهزة فيها بسرعة كبيرة، بينما تظل عادات الناس وقيمهم واتجاهاتهم فيما يتعلق بهذه الآلات والأجهزة كما هي لم تتطور قط، أو لم تتطور بنفس السرعة. فيقع الناس في حيرة واضطراب.

ويحدث ما يسمى بـ «الفجوة الثقافية» أو التخلف الثقافي Cultural lag. ونلاحظ هذا في المجتمعات النامية بصفة خاصة حيث تستورد الآلات والأجهزة الحديثة في كل مجالات الحياة، ولكن الناس لم يكونوا قد أعدوا لذلك الإعداد المناسب من حيث تشغيل هذه الآلات والأجهزة وصيانتها، ومن حيث ما يلائمها من تغيير في عاداتهم واتجاهاتهم.

وهنا يبرز دور المنهج واضحاً وهو أن يعد الطلاب لمثل هذه التطورات المادية المتوقعة والمرغوب فيها. أي أن على واضعي المناهج التعليمية أن يكونوا ذوي بصيرة نافذة تطل على المستقبل القريب والبعيد ويعرفون ما يتوقع من اتجاهات المجتمع ويعدون الشباب لذلك الأعداد المناسب من النواحي الفنية والخلقية والقيمية، حتى لا يحدث انفصام في شخصياتهم نتيجة هذا الانفصام الثقافي.

وأما تقسيم عناصر الثقافة إلى عناصر عامة Universals وعناصر خاصة Specialties وعناصر بديلة Alternatives فقد ذكره «لينتون» وغيره من دراس الثقافة[1] وهو أمر مشاهد في كل الثقافات بالفعل. فالعناصر العامة المشتركة بين جميع أفراد المجتمع يمكن التمثيل لها باللغة التي يتحدث بها الجميع، والدين الذي يدين به جميع أفراد المجتمع (مع ملاحظة أن الأديان السماوية من السماء وليست مكتسبة للناس ـ كما سبق) وبعض العادات والتقاليد والزي بالإضافة إلى الأفكار والحقائق والمعلومات والاتجاهات والميول التي تكون مشتركة بين الجميع. وهذه العناصر المشتركة العامة هي التي تجعل المجتمع موحداً ومتماسكاً. وهذا يشير إلى الدور الذي على المنهج أن يضطلع به إزاء هذه العناصر. وهو

(١) Hunkins P, Francis «**Currlculum Development: Program Improvement**», Charles E. Merrill publishing Co., 1980, P.80.

أن ينشرها بين الناشئة وأن يرسخها في نفوسهم حتى ينسجموا مع بقية أفراد المجتمع من جهة، وحتى نضمن للمجتمع البقاء قوياً متماسكاً.

وهذه العناصر المشتركة الموحدة هي ما عنى بها منهج التعليم الابتدائي في جميع المجتمعات تقريباً. فهذا المنهج قائم على الأساسيات الثقافية من لغة ودين وأفكار وعادات وقيم وأخلاق مشتركة بين جميع طوائف الشعب وأفراده. وهذا المنهج واحد في معظمه في كل المدارس الابتدائية في مختلف أنحاء البلاد، فلا فرق بين جهة ريفية وحضرية، ولا بين جهة صناعية أو غير صناعية، ولا بين ذكور وإناث، ولا بين أبناء طائفة من طوائف الشعب وأبناء أخرى.

أما العناصر المتخصصة من الثقافة فيمكن التمثيل لها بما ينتشر بين بعض طوائف المجتمع أو فئاته دون البعض الآخر من لغة خاصة وزي خاص، وعادات وتقاليد تخص هذه الطائفة دون تلك، وما إلى ذلك مما تقتضيه مهنة هذه الطائفة أو حرفتها. فللأطباء ألفاظ ومصطلحات يستخدمونها فيما بينهم، وربما تكون لهم مفاهيم واتجاهات معينة وكذلك الحال بالنسبة لأهل الريف وأهل الحضر، وأصحاب الحرف المختلفة.

وعلى المنهج التعليمي فيما بعد المرحلة الابتدائية أن يبدأ في تعريف التلاميذ بتلك العناصر الثقافية الفرعية، لأن وجودها في المجتمع وضع طبيعي لا بد من تعرفهم عليه على ألا يؤدي ذلك إلى تفكك المجتمع وانقسامه إلى مجتمعات داخلية، ويفقد المجتمع وحدته وتماسكه. أي أن المنهج يعرف التلاميذ بهذه العناصر الخاصة في إطار الثقافة العامة، وأن يحذر من تكوين اتجاهات عدائية لديهم تجاه بعضها.

وهذا ما نلاحظه بالنسبة لمنهج ما بعد المرحلة الابتدائية وخاصة المرحلة الثانوية، حيث نجد أن هناك منهجاً ثانوياً أكاديمياً وآخر فنياً، والأكاديمي مقسم إلى أدبي وعلمي وربما رياضي. والفني مقسم إلى

زراعي وتجاري وصناعي. ونشاهد هذه الظاهرة أكثر وضوحاً في مناهج التعليم الجامعي.

والعناصر البديلة في الثقافة هي التي يمارسها عدد قليل من الأفراد لا يمثلون طائفة أو فئة اجتماعية، ويكون السبب في ممارستها التقليد أو الابتداع. أي أن هؤلاء الأفراد يكونون قد نقلوها من مجتمع آخر، أو ابتكروها من عند أنفسهم فظهروا بها في المجتمع إشباعاً لدوافع نفسية عندهم كالرغبة في الظهور أو في الاختلاف عن الناس أو غير ذلك وأحياناً يطلق على هذه العناصر إسم «تقليعه» أو «موضه» وهي إما أن يكتب لها البقاء والانتشار إذا قبلها الناس ولم تتعارض مع قيمة لديهم يعتزون بها، وعند ذلك تصبح عنصراً متخصصاً يخص طائفة اجتماعية معينة كالفنانين أو الصحفيين، وقد تصبح أعم من ذلك فتصبح عنصراً مشتركاً بين أفراد المجتمع كله. ومثال ذلك المشروبات الغازية التي نزلت مجتمعاتنا من الغرب أو من أمريكا. فلا شك أنها أول ما وفدت علينا مارسها البعض منا، ثم أصبحت خاصة بطائفة الأثرياء ـ مثلًا، ثم أصبحت سمة من سمات مجتمعنا يشربها الجميع الآن، وعلى العكس من ذلك قد يكتب لمثل هذه المتغيرات الزوال فلا تلقى قبولًا وينتهي أمرها. ومثال ذلك المأكولات والمشروبات وأنواع الزي التي تفد إلينا من الخارج ونرى فيها مصادمة لقيمة دينية أو اجتماعية فنرفضها وترتد على أصحابها. وتكون هذه العناصر المتغيرة نوعاً من الابتكارات أو الاقتباسات المفيدة للناس في حياتهم الدنيوية والأخروية، كما تكون أحياناً نافذة على المجتمعات الأخرى تطل منها عليها ونأخذ منها ما يفيدنا وندع ما لا يفيد. ومعنى ذلك أن هذه العناصر تؤدي وظيفة اجتماعية هامة فتكون وسيلة اتصال بين المجتمعات وسبباً من أسباب تبادل الخبرات الذي يؤدي إلى التطوير وكسر الجمود، فينبغي عدم سد الباب أمامها في كل الأحوال

والظروف. بل ينبغي فحصها ودراستها فإن كانت مفيدة ولا تتصادم وقيمة أهم منها لدينا أفسحنا لها الطريق، وإلا سددناه أمامها.

وهذا يعني أن على المنهج مهمة تجاه كل نوع من الأنواع الثلاثة من الثقافة. فعليه إزاء العموميات المحافظة عليها والعمل على تثبيتها في نفوس النشء ونشرها بينهم، لأنها روابط المجتمع والثوابت فيه. وعليه إزاء العناصر الخاصة أن يعرف بقية الأفراد بها، لكي يحسنوا التعامل معها، وربما يساعدها ذلك على أن تتحول إلى عموميات. وعليه أخيراً إزاء المتغيرات أن يكون يقظاً، فيحللها ويدرسها ويعرف التلاميذ والطلاب بأبعادها وآثارها، ويشاركه في هذا طبعاً المؤسسات الاجتماعية الأخرى فإن كانت مفيدة ولا تتعارض وقيمة أخرى شجع المتعلمين على ممارستها والأخذ بها وإلا فلا.

عوامل المقاومة للتغيير في المجتمع:

وليس المنهج وحده هو الذي يقاوم العناصر المتغيرة غير المفيدة والتي تتنافى وبعض قيم المجتمع. بل إن في كل مجتمع عوامل أخرى كثيرة تقوم بنفس المهمة، مثل العقيدة والعرف والتقاليد السائدة في المجتمع، ومثل القوانين والأنظمة المعمول بها فيه، ومثل ما لدى الناس عموماً من اتجاه نفسي ضد التغيير. فعقيدتنا الإسلامية أرست لنا كثيراً من الأسس التي يسير عليها المجتمع. وعلى سبيل المثال أباحت لنا أكل كل شيء ما عدا الميتة ولحم الخنزير وما تعافه نفوسنا وحرمت علينا في اللباس كشف العورة. فإذا وفد علينا طعام أو شراب مما تحرمه عقيدتنا رفضناه. وإذا وفد تقليد أو ممارسة تمنعنا عن أداء الصلاة أو الصيام رفضناه وهكذا. وما لدينا من قوانين وأنظمة قائمة ـ والحمد لله ـ على هذه العقيدة. ولذلك فإن ما يتعارض وتلك القوانين من عادات وافدة يرفض

نظاماً وقانوناً. وهذان العاملان رفضهما لما يخالفهما من عادات وتقاليد وافدة رفض نهائي غير قابل للنقض.

أما إذا كان الرفض بسبب العامل الثالث وحده ـ وهو أن الناس يكرهون التغيير نفسياً ويحبون أن تسير حياتهم على ما ألفوا ـ فهذا الرفض قابل لأن يتغير، خاصة إذا كان الشيء الجديد مفيداً وصالحاً. فيمكن للمؤسسات الاجتماعية ـ ومنها المنهج ـ أن يبذل الجهد في جعله مقبولاً ولو بالتدريج لدى الناس لفائدته.

المجتمع والتغيير:

على الرغم من وجود العوامل السابقة التي تقاوم التغير في كل مجتمع تقريباً وإن كانت بدرجات مختلفة، إلا أن كل المجتمعات تتغير. ولم يسلم من التغيير حتى أشد المجتمعات محافظة وتمسكاً بما لديها. والتغير ـ في حده المقبول ـ ظاهرة صحية ومطلوبة في أكثر الأحيان. لأن هناك أموراً تستجد في حياة الناس رغماً عنها، فلا بد للمجتمع أن يغير من أسلوبه لمواجهتها، وإلا جمد على حال واحدة، وساءت حياة الناس. إن عدد الناس في كل مجتمع يزيد زيادة مطردة. وعلى ذلك تصبح الأساليب التي كان يتعامل بها الناس عندما كان عددهم قليلاً أساليب غير صالحة لمواجهة هذا العدد الكبير. وأحياناً تحدث كوارث طبيعية أو وفرة في المصادر المالية أو عدوان من الخارج... هذه وأمثالها عوامل لا حيلة للمجتمع فيها. فعليه إذن أن يطور من أساليب حياته ما يستطيع أن يواجه به هذه الأوضاع الجديدة.

وإذا كان التغير من سمات كل مجتمع منذ أقدم العصور فإن التغير الحادث اليوم في المجتمعات أسرع مما كان يحدث قديماً بكثير. وذلك بسبب التقدم العلمي والتكنولوجي الهائل الذي يتناول كل شيء من حياة

الناس تقريباً، وبسبب الاتصال الوثيق الذي ربط كل المجتمعات المعاصرة بعضها بالبعض الآخر حتى صار العالم كله على سعته وتباعد ما بين قاراته وأقطاره كأنه قرية واحدة. ونتيجة لذلك لم يعد ما يحدث في أحد الأقطار بخاف على أحد، ولم يعد أي مجتمع بمنأى تماماً من التأثر بما يحدث في المجتمعات الأخرى. أضف إلى ذلك رغبة المجتمعات ـ كالأفراد ـ في التقليد والنقل بعضها من البعض الآخر، وخاصة تقليد المجتمعات النامية أو الضعيفة للمجتمعات المتقدمة أو القوية.

تفاوت سرعة التغير في المجتمعات:

ومع أن حدوث التغير في كل مجتمع حقيقة، وأن التغير في هذه الآونة أسرع منه في أية آونة سابقة حقيقة أخرى، فإن الحقيقة الثالثة هي أن سرعة التغير هذا تتفاوت من مجتمع لآخر. فبعض المجتمعات تستجيب للتغير استجابة كبيرة ولا يوجد بينها ما يقاومه أو حتى يبطئه، وبعضها تخف سرعة التغير فيه لوجود عوامل المحافظة ومقاومة التغير فيه قوية نشطة.

والمجتمعات الأوروبية والأميركية من النوع الأول. فقد تغيرت في العشرين سنة الأخيرة تغيراً مذهلاً، وشمل التغير نواحي كثيرة من حياتها. وقد رصد البعض أهم اتجاهات التغير في تلك المجتمعات فيما يلي[1]:

١ ـ الكبر والتضخم يسودان كل شيء ـ في الحكومة، والعمل، والصناعة والزراعة... الخ.

٢ ـ صغر حجم العالم بسبب السرعة التي تفوق سرعة الصوت في الاتصالات، ووسائل النقل عبر الأقمار الصناعية.

---

(١) Ronald C. Doll «**Curriculum Improvement**» Allyn and Bacon, Inc., 1978, P.81.

٣ ـ تفكك كيان الأسرة في كثير من النواحي، وخاصة في نمطها وقيمها، وكثرة الزواج.

٤ ـ تزايد عدد السكان بشكل رهيب وفي أجزاء أخرى كثيرة من العالم بحيث أصبح يهدد المصادر الطبيعية وغير الطبيعية للحياة.

٥ ـ كثرة التنقل والحركة بين الطوائف الاجتماعية. بمعنى أن كثيراً من أفراد الطائفة العاملة أصبحوا في الطائفة المتوسطة، ومن أفراد الطائفة المتوسطة أصبحوا أغنياء موسرين، وربما يحدث العكس كذلك.

٦ ـ تجمع الطوائف العرقية ومطالبتها بالاستقلال وبأن يكون لها وطن خاص تتمتع فيه بكامل حقوقها.

٧ ـ تزايد الحركات القومية، واستقلال الشعوب، وظهور دول كثيرة.

٨ ـ اهتمام متزايد بحقوق الإنسان وضرورة توفيرها له، والكفاح في سبيل ذلك.

٩ ـ تزايد عدد الشباب الذين يمرون بمرحلة الخوف من المستقبل وعدم الشعور نحوه بالأمن والاطمئنان.

١٠ ـ تفاقم أزمة القيم التي سيطرت على الشباب والكبار بحيث أصبحوا لا يعرفون بالضبط ماذا يعتقدون.

١١ ـ تزايد مشاركة الأهالي في شؤون التربية والتعليم.

١٢ ـ سيطرة الحكومات على الحركة الثقافية في بلادها، وخاصة الحكومات الكبيرة.

هذه أهم اتجاهات التغير الاجتماعي والثقافي التي سادت المجتمعات الأوروبية والأميركية بصفة خاصة، وقد ذكرناها لنعرف ما إذا كانت مجتمعاتنا الإسلامية سيصيبها مثل هذه التغييرات أم لا.

إنه على الرغم من أن المجتمعات الإسلامية تأخذ بأسباب التطور

العلمي والتكنولوجي لتطوير الحياة فيها، وعلى الرغم من أنها تتأثر في كثير من مناحي الحياة فيها بالمجتمعات الأوروبية والأميركية لسرعة وسائل النقل والاتصال وكثرتها، إلا أننا نعتقد أن لدى المجتمعات الإسلامية عامة، والمجتمع السعودي خاصة، مناعة وحصانة ضد أكثر هذه التغيرات المدمرة لكيان المجتمع. وترجع هذه الحصانة إلى العقيدة الإسلامية التي أرست قواعد المجتمع المسلم على أسس ثابتة ومتينة لا تهتز أمام رياح التغير. فليس من المتوقع أن يضطرب نظام الأسرة المسلمة كما اضطرب في الغرب، لأن العشرة بين الزوجين فيها قائمة على المعروف وعلى التحديد الواضح لحقوق كل منهما قِبَل الآخر وواجباته نحوه، وعلى ضرورة العناية بتربية الأولاد فكل من الأب والأم مسؤول عن رعاية هذه المملكة الصغيرة، وكل ذلك وارد في القرآن الكريم الذي يتمسك به المسلمون أشد تمسك. وليس من المتوقع أن توجد فيها نزاعات عرقية، لأن الله قضى على جذور هذه النزاعات وأسبابها، فاستقر في ضمير كل مسلم فحوى قول الله تعالىٰ: **﴿يا أيها الناس إنا خلقناكم من ذكر وأنثى وجعلناكم شعوباً وقبائل لتعارفوا، إن أكرمكم عند الله أتقاكم، إن الله عليم خبير﴾**[1] وقول الرسول ﷺ: لا فضل لعربي على عجمي إلا بالتقوى. وقوله: الناس سواسية كأسنان المشط. وأن جميع المسلمين متساوون في الحقوق والواجبات بصرف النظر عن لونهم وعرقهم ومكانتهم الاجتماعية. كذلك لا نعتقد أن الشباب المسلم يمر بأزمة بالنسبة لما لديه من قيم ولا بالنسبة لمستقبله. فالقيم الإسلامية محددة، والطريق إليها واضح، والجزاء عليها في كل من الدنيا والآخرة. ومستقبل المسلم في الدنيا بيده بعد إرادة الله، ومستقبله في الآخرة مرهون بعمله في الدنيا. وهذا كله واضح ومعلوم لدى الشباب المسلم، فلا خوف، لأن الخوف دائماً يكون من المجهول.

---

(١) سورة الحجرات، الآية: ١٣.

ومع ذلك فهناك تغييرات حدثت وتحدث في المجتمعات الإسلامية لا شك فيها مثل زيادة عدد السكان والأخذ بأساليب التطور العلمي والتقني وما سيترتب على ذلك من تغييرات لا تمس أصول هذه المجتمعات والثوابت. كما أن تراوح المسلم بين الغنى والفقر أمر وارد في المجتمعات الإسلامية، علماً بأنه لا توجد طبقية في المجتمع المسلم بالمعنى الممقوت الموجود في المجتمعات الغربية.

والخلاصة أن مجتمعنا المسلم لديه مناعة أصيلة ضد بعض التغييرات. وتتمثل هذه المناعة في العقيدة الإسلامية التي يدين بها وما ينبثق عنها من مبادئ وقيم وأخلاق واتجاهات ثابتة راسخة. وهي الثوابت في هذا المجتمع التي لا تتغير بتغير الأحوال والظروف لأنها من وضع الإله العليم الخبير. وفي ضوء هذه الثوابت ننظر في الوافد علينا من تغييرات ونقرر في هذا الضوء ما إذا كنا نقبلها ونفسح لها المجال أو نكيفها لتلائمها وتتوافق معها، أو نرفضها كلية. أما إذا كانت التغييرات لا تمس هذه الثوابت فإن المجتمع المسلم يرحب بها سعياً وراء تطوير حياة المسلمين إلى ما هو أفضل.

وبهذا يتضح أن المجتمع المسلم ليس مجتمعاً جامداً، وإنما هو مجتمع مستقر ومطمئن، كما أنه لا يرفض التطوير والتجديد لأنه يقبله بشروط ألا يدمر استقراره وثباته.

وعلى المنهج التربوي أن يوضح كل ذلك للشباب، وأن يهيئ في عقولهم ونفوسهم المفاهيم والاتجاهات التي تساعدهم على استقبال التغير من هذ المنظور الإسلامي الصحيح.

تأثير التغيرات الاجتماعية على المنهج:

ومن المهم أن ننظر فيما تركته هذه التغييرات الاجتماعية والثقافية

في المجتمعات الغربية عموماً على المنهج التعليمي فيها، وأن نقيم هذه الآثار كما قيمنا التغييرات نفسها.

لقد رصد بعض المربين[1] هذه الآثار على النحو التالي:

١ ـ كثرة ما يقدمه المنهج من برامج كثرة مذهلة (دراسات عرقية، دراسات نسائية، تصوير، علوم الحاسب الآلي).

٢ ـ إزالة ما بين ما يدرسه البنون وما تدرسه البنات من حواجز (فهناك أعمال الخشب للبنات، اقتصاد منزلي للبنين).

٣ ـ اشتراك متزايد للأهالي في أنشطة المنهج (برامج التوجيه والإرشاد، والنقد).

٤ ـ الانتفاع بأشخاص كثيرين من أهل البيئة في التدريس (استخدام بعض الأهالي كمدرسين مساعدين).

٥ ـ المطالبة بوجود تشريع يقضي بأن تكون البيئة التعليمية بالنسبة لجميع الأطفال «أخف قيوداً» في المدارس (وهذا سوف يؤدي إلى إلحاق معظم الأطفال بشكل رسمي في فصول تقدم تربية خاصة) أي يتعلمون فيها حرفاً.

٦ ـ الاهتمام بجعل الآباء مسؤولين عن تربية أبنائهم (جعلهم أعضاء في فريق التدريس، وأن يعملوا مع الأطفال في المنازل بشكل رسمي متفق عليه من قبل المدرسين والآباء ومسؤولي المناهج).

٧ ـ إدخال أنواع جديدة من التسهيلات التربوية والمواد التعليمية. (استخدام الحاسبات والآلات الحاسبة، ووسائل أخرى جديدة).

٨ ـ تزايد المطالبة بالدقة في تخطيط المناهج وتنفيذها (ويتمثل هذا بوجود

---

(١) Francis P. Hunkins Op. Cit, PP.78-79.

تشريعات كثيرة تتعلق بإيجاد أهداف سلوكية وبالتقييم التربوي).

٩ ـ نمو حركة الاختبارات الرسمية والتقدير على مستوى الأمة.

١٠ ـ نشأت المطالبة بأن يتحمل موظفو المدارس مسؤولياتهم فيما يتعلق بنوعية وكمية وظائفهم ومهامهم.

١١ ـ إنشاء مدارس بديلة أو إيجاد بدائل داخل النظام التعليمي الرسمي. كثير من الأقسام التعليمية أوجدت داخل نظامها التعليمي ما يسمى بالمدارس الأساسية للآباء الذين يرغبون أن يدرس أبناؤهم المناهج التقليدية. ولقد اقترح نظام الشهادات التعليمية لتكون وسيلة يسمح بمقتضاها للآباء أن يغتنموا فرصة وجود الخيارات التعليمية المختلفة التي تقدمها المدارس. وقامت «سياتل Seatle » في ١٩٧٧م، بتجربة تقديم برنامج جذاب قدمت فيه دراسات منهجية متنوعة للطلاب. فالذين يرغبون برنامجاً يركز على الفنون يمكنهم أن يحضروا هذا البرنامج في إحدى المدارس، بينما الذين يرغبون برنامجاً يركز على العلوم يمكنهم دراسته في مدرسة أخرى.

١٢ ـ الجهود المستمرة التي تسعى لإزالة الفصل العنصري بين مدارس الأمة، وخاصة عبر الحافلات.

١٣ ـ تنسيق الخبرات التربوية مع هيئات خارج المدرسة (تجربة المدارس بدون جدران التي قامت بها مدرسة «بارك واي Parkway » في بنسيلفانيا مثال لذلك).

١٤ ـ تزايد فترة الحركة العمالية وضغطها على التربية (وسيكون لذلك أثره على الكيفية التي سيحدد بها المنهج وعلى طريقة تنفيذه وتقييمه).

١٥ ـ النزاع المستمر بين علماء الإنسانيات وبين السلوكيين حول الكيفية التي تتم بها التربية.

١٦ ـ استمرار التأكيد في التربية على تنمية «العمليات Processes»

١٧ ـ تزايد الوعي بالمستقبل على أنه ظاهرة للدراسة والتعامل.

١٨ ـ تزايد دمج القيم في الجهود التربوية.

هذه هي الآثار التي خلفتها على المنهج التغييرات الاجتماعية التي أصابت المجتمعات الأوروبية والأميركية. ومن السهل تتبع كل أثر منها وإرجاعه إلى التغيرات التي سببته. ولكن من المهم أن نعرف ما إذا كانت مناهج التعليم عندنا في البلاد الإسلامية سوف تظهر فيها هذه الآثار إما نتيجة لتغيرات اجتماعية تسببها، أو نتيجة للاقتباس والتقليد، أو نتيجة لهما معاً.

لا شك أن مجتمعاتنا الإسلامية أصابها بعض التغيرات التي ذكرناها سابقاً، مثل زيادة عدد السكان، والأخذ بأسباب التطور العلمي والتكنولوجي، وتحرك طوائف المجتمع من طائفة لأخرى، وزيادة الاتصال بالعالم كله وتبادل المنافع معه والتأثر به... الخ.

ولذلك فإنه من المتوقع أن تحدث في مناهج التعليم عندنا بعض هذه الآثار مثل الاهتمام بالعلوم والتكنولوجيا، دراسة الحاسب الآلي واستخدام الآلات الحاسبة، وأن يزداد عندنا اشتراك الأهالي في كثير من جوانب المنهج كالتخطيط والتنفيذ والتقييم، ومن المتوقع كذلك أن يتسع مجال التخصص المبكر في الدراسة ليشمل المدارس الابتدائية فتقدم ضمن برنامجها دراسات مهنية وفنية للكشف عن مواهب الأطفال في تلك المرحلة وأن يقوى الاتصال بين المنهج التعليمي وبين نشاط البيئة خارج المدرسة.

ولذلك فإن على واضعي المناهج عندنا أن يحتاطوا للأمر ويعدوا العدة له قبل أن تفاجئهم هذه التغييرات.

ولكن ليس من المتوقع أن تزول الفواصل بين ما يدرسه البنون والبنات فيتعلم البنون ما هو أولى بالبنات والعكس. ولذلك لتصادم ذلك مع قيمة إسلامية هامة عندنا وهي عدم الاختلاط بين الجنسين، وأن لكل جنس وظائف محددة وواضحة، وأن المرأة المسلمة ما زالت ترعى مملكتها الصغيرة وهي البيت، ولم تخرج للعمل إلا في حدود ضيقة وللعمل المناسب لطبيعتها. وليس من المتوقع أن تنشأ عندنا في مناهج التعليم دراسات عرقية، لتعارض ذلك وتساوي الأجناس في المجتمع المسلم، وإن كانت قد تنشأ دراسات لشعوب أخرى بسبب شدة الاتصال وكثرة الاحتكاك بها. كما أنه ليس من المتوقع أن تنمو لدينا الحركة المادية في التعليم، وأن تتحول أهداف المناهج كلها إلى أهداف سلوكية ويغفل جانب القيم والمثل والميول وغيرها مما يرقى بالجانب الفكري والوجداني من الإنسان، وذلك لأن الإسلام أعلى من قدر الإنسان ورفعه فوق الكائنات جميعاً، وهو دين القيم الإنسانية من رحمة وشفقة وتواد وتعاطف. وهو دين يعرف للروح في الإنسان حقها وقدرها، ويطالب بتربيتها وتنميتها بشتى الوسائل. إنه دين لا ينظر للإنسان على أنه آلة صماء لا روح فيها ولا إرادة كما سبق أن بينا ذلك في الأسس الفكرية. ولذلك لم ينشأ عندنا خلاف أو صراع بين مؤيدي العلوم الإنسانية ومؤيدي العلوم المادية فالجميع مقتنعون على أن للإنسان الجانب الروحي والإنساني الذي ينبغي أن ينمّى فيه، والجانب المادي أو الجسمي الذي ينبغي أيضاً أن ينمّى فيه عن طريق التربية والمنهج المتكامل.

خصائص المجتمع السعودي وأثرها في المنهج

بالإضافة إلى أن معظم ما قلناه فيما سبق عن المجتمعات الإسلامية ينطبق على المجتمع السعودي، إلا أنه يتميز بعدد من الخصائص التي

ينفرد بها عن تلك المجتمعات. وفيما يلي توضيح مفصل لتلك الخصائص وما يتطلبه الحفاظ عليها من توجيهات في المنهج التعليمي في هذا المجتمع.

أولًا: على الرغم من أن المجتمع السعودي مجتمع مسلم كبقية المجتمعات المسلمة إلا أنه يتميز في ذلك بوضع قيادي ريادي لما يأتي:

١ ـ اختار الله نبي الإسلام من أرض هذه البلاد ولهذا الاختيار مغزى كبير، هو أن أبناء هذه الأرض مؤهلون لحمل أمانة الدين جديرون بالنهوض بمسؤولياتها وتبعاتها.

٢ ـ أن أهل هذه الأرض هم ممن تحمَّل ـ فعلًا ـ مهمة القيام بأمر هذا الدين، ونهض بأعباء نشره شرقاً وغرباً، شمالًا وجنوباً. فمنه خرجت أفواج الفاتحين تحمل رسالة الله وتنشرها في كل الآفاق.

٣ ـ توجد بأرض هذا الشعب الأماكن الدينية المقدسة: الكعبة المشرفة، التي يتجه إليها المسلمون في جميع أقطار المعمورة في صلواتهم. وفيها يؤدون حجهم لوجود أماكن هذه الشعيرة من الكعبة وعرفة والصفا والمروة ومنى ومزدلفة... الخ فيها.

٤ ـ أن بأرضه يوجد مسجد رسول الله وقبره ﷺ بالمدينة المنورة، وهو ثاني مسجد يشد إليه المسلمون من جميع أقطار الأرض رحالهم، بعد المسجد الحرام بمكة المكرمة.

٥ ـ أن اللغة التي اختارها الله ـ اللغة العربية ـ وأنزل بها كتابه الكريم هي لغة أهل هذه الأرض.

٦ ـ أن قيادة العالم الإسلامي ـ على اتساع رقعته ـ ظلت بأيدي أبناء هذه الأرض، ابتداء من قيادة رسول الله ﷺ، ومروراً بقيادة الخلفاء الراشدين وخلفاء بني أمية والخلفاء العباسيين. ولا زال العالم الإسلامي متعلقاً بقيادات إسلامية تعلي شأن الإسلام وترفع قيمة الأمة الاسلامية.

٧ ـ أن هذا المجتمع هو المجتمع المعاصر الوحيد الذي دستوره هو القرآن الكريم والسنة النبوية، بينما دساتير المجتمعات الإسلامية الأخرى مزيج من ذلك ومن دساتير أخرى.

هذ الوضع الإسلامي المتميز لهذا المجتمع السعودي يجعله جديراً بأن ينهض بدور قيادة العالم الإسلامي وريادته. وهذا الدور يلقي بتبعات جسام على مناهج التعليم في هذه البلاد، حيث يحتم على تلك المناهج أن تجعل في صدارة أهدافها الحفاظ على الإسلام وصيانته وتمكينه من نفوس الشباب المتعلم، وأن تهيئ لهم فرص الممارسات الدينية سواء داخل المدرسة أو خارجها، والتي يطبقون فيها تعاليم الدين الحنيف وأن تشدد على دراسة مواد الدين، وأن تطور مادتها العلمية وطرق تدريسها حتى يظل هذا المجتمع ملجأ كل مسلم وقدوته.

ثانياً: أن شعب هذا المجتمع شعب عربي أصيل. والعربي معروف عبر التاريخ بالشهامة والمروءة والنجدة والكرم والوفاء بالعهد، والاعتزاز بالنفس وإباء الضيم ومد يد العون ونجدة المظلوم إلى آخر هذه الخصال الحميدة التي عرف بها العربي. وهذه الخصال تعبر عن نفسها اليوم في مساعدة الدول العربية وغير العربية والسعي بينهم بالخير. وعلى المنهج أن يعمل على تكريس هذه الخصال في نفوس الشباب حتى يكتب لها الاستمرار جيلًا بعد جيل.

ثالثاً: أن هذا المجتمع آخذ بأسباب النهضة والتقدم لتحقيق الرفاهية لأبنائه وخاصة بعد أن أفاء الله عليه بالخير، وهيأ له ثروة مادية تعينه على ذلك. وقد حقق هذا المجتمع في سبيل ذلك معدلات قياسية في فترة قصيرة من الزمن. وها هي ذي المنشآت الصناعية والمشروعات الزراعية والعمرانية والمؤسسات الاجتماعية تشهد بكل ذلك. وهذا يعني بالنسبة للمنهج تأكيد العناية في أهدافه ومواده التعليمية بالعلوم البحتة والتطبيقية أساليب التقنيات الحديثة، وذلك للحفاظ على هذه الإنجازات الحضارية والمضي بها قدماً.

رابعاً: أن النهوض بهذا الرقم من مشروعات النهضة والعمران أدى إلى وجود عمالة أجنبية في هذا المجتمع بشكل ملحوظ. فأصبح يعيش بين مواطنيه طوائف من كل جنس ولون ومن كافة أقطار المعمورة ولا تكاد تسير في أي شارع حتى ترى وجوهاً جديدة كثيرة. وهذا يعني بالنسبة للمنهج تهيئة المواطنين السعوديين لتقبل هذه الأجناس، وحسن التعامل معهم، والإفادة من خبراتهم، وضرب المثل لهم على الخلق الإسلامي العربي الأصيل ودعوتهم للإسلام، حتى يروا بأعينهم ما يعرفونه عن الإسلام والعرب مجسداً في تعامل هؤلاء المواطنين معهم، من حيث احترام وكفالة حقوقهم، حسن استضافتهم، وتسهيل مهمتهم. وقد يقتضي ذلك من المنهج بعض الدراسة لتاريخ هذه الشعوب الوافدة وأحوالها وظروفها، حتى يتهيأ حسن فهمهما والتعامل معها[1].

---

(١) عبد الرحمن محمد عسيري «العمالة غير السعودية وآثارها الاجتماعية في المملكة العربية السعودية» : **رسالة ماجستير غير منشورة** ــ كلية العلوم الاجتماعية ــ جامعة الإمام محمد ابن سعود الإسلامية، ١٤٠٣ هـ

خامساً: هذه العمالة الأجنبية الواضحة تفرض على المنهج شيئاً آخر هاماً هو أن يعمل على إحلال العمالة الوطنية محلها في القريب العاجل. وهذا يعني أن تكون الدراسات المنهجية ذات صلة وثيقة بمهام الشركات ومشروعاتها، لا أن تظل هذه الدراسات أكاديمية بحتة منعزلة عما يجرى في المجتمع. ويتحمل المنهج كذلك بهذا الصدد عبء تدريب الطلاب على المهارات اللازمة لصيانة هذه المشروعات وتشغيل الأجهزة التي ستتركها هذه الشركات، بل وعلى دفع عجلة التقدم قدماً. فهذه العمالة الأجنبية راحلة يوماً ما، إن آجلًا وإن عاجلًا، ولا بد من إعداد من يحل محلها من المواطنين[1].

سادساً: أن الأصالة التي يتمتع بها هذا الشعب، وهذه النهضة العمرانية القائمة على استخدام العلوم الحديثة والتقنيات المتقدمة قد يتصادمان في نظر البعض، وأن الأخيرة سوف تقضي على الأولى، أو أن الأولى تمنع من الثانية. وهذا فهم خاطىء لطبيعة الأمور. فالإسلام لا يمنع من تطوير حياة المسلمين ولا يعوق تقدمهم ونهضتهم، بل أنه يريدهم أقوياء أعزة ويطالبهم بذلك في كثير من نصوصه. كما أن الأخذ بالعلوم الحديثة وتطبيقاتها في المجتمع المسلم لا يؤثّر بالسلب على التمسك بالدين والعمل بمقتضاه. فللدين الإسلامي ركائز معروفة هي أركانه الخمسة، وله أحكامه المحددة التي تحكم حركة الناس في مجتمعهم وأحوالهم الفردية. وقد كان المسلمون الأوائل أقوى معاصريهم في النواحي المادية، ولم يضعف ذلك إيمانهم ولم يؤثر على تمسكهم بدينهم ولطبيعته

---

(١) مرسي، محمد عبد العليم **«التربية ومشكلات المجتمع في دول الخليج العربي» (مشكلة العمالة الأجنبية)** دار عالم الكتب للنشر والتوزيع، ١٩٨٩، ص ٢٥٠ ــ ٣٠٧.

في حياتهم. وهذا ينبغي توضيحه للشباب من خلال المنهج، حيث يعمل على إيجاد النوع المطلوب من التوازن بين الاهتمام بالدين وبالتراث من ناحية، وبالعلوم والتقنيات الحديثة من ناحية أخرى. ومن المطمئن في هذا الصدد أن المجتمع السعودي استطاع بقيادته الحكيمة والرشيدة أن يجمع بين الأمرين فترة طويلة. فالتمسك بالدين واضح ومستمر، والإصرار على تطبيق الشريعة الإسلامية عقيدة كل المسؤولين فيه، ومظاهر النهضة العمرانية ماضية في طريقها كذلك، ولا تعارض بينهما. وقد قلنا فيما سبق إن العقيدة الإسلامية بمبادئها وأحكامها ينبغي أن تكون المنظار الذي ينظر منه إلى كل جديد وافد. فما وافقها ولم يتصادم معها قبل، وإلا رفض. وعلى المنهج أنيكرس هذا الاتجاه في نفوس الشباب حتى لا يؤثر جانب على جانب.

سابعاً: أن المجتمع السعودي يتبنى اليوم ـ وقبل اليوم ـ سياسة مستقلة نابعة من تراثه وتقاليده الأصيلة العريقة. فلا انتماءات لشرق أو غرب، ولا ولاءات لهذا المعسكر أو ذاك. ومع ذلك فهو مجتمع يستجيب لمطالب الأخوة ومقتضيات العصر، فيدخل في أشكال من التنسيق والتكامل والتعامل مع الدول الأخرى تحقيقاً لصالحه وتأكيداً لرسالته. فهو عضو في مجلس التعاون الخليجي وفي الجامعة العربية وفي هيئة الأمم المتحدة. وهو عضو في جميع الهيئات الإسلامية، وعضو في منظمة الدول العربية المصدرة للنفط (أوابك) ومنظمة الدول المصدرة للنفط (أوبك) وهكذا.

وهذا يعني فيما يتعلق بالمنهج تشكيل عقول الشباب على نحو لا يرون معه تعارضاً بين المصالح الشخصية لمجتمعهم والمصالح العامة

المشتركة لجميع الأعضاء الآخرين، وهذا يتطلب كذلك تدريبهم على التعاون وإقدارهم على التنسيق والاستفادة من الجهود المشتركة، وتعويدهم المشاركة الفاعلة في اتخاذ القرارات والاستماع إلى وجهات النظر المختلفة، إلى غير ذلك مما يتطلبه هذا الوضع.

تلخيص

عني هذا الفصل بالمجتمع الإنساني باعتبار أن المدرسة هي إحدى مؤسساته التي عليها أن تعينه على الاستمرار والتقدم، وباعتباره البيئة التي لا مفر للمتعلم من العيش فيها والتكيف لها. وفي نطاق هذه العناية عرض الفصل لطبيعة المجتمع الإنساني وعناصر تكوينه، ولأهم سماته وهي الثقافة وطبيعتها وتقسيماتها ومتطلبات كل ذلك من المنهج المدرسي.

ثم تعرض لأهم خصائص المجتمع المعاصر الذي نعيش فيه من تغير سريع متلاحق وتقدم علمي وتكنولوجي وتأثير ذلك على حياة الناس وعلى طوائف المجتمع وأفراده. وما يفرضه كل ذلك على واضعي المناهج من حيث تحديد الأهداف والمواد التعليمية.

ثم عرض أخيراً للمجتمع السعودي بصفة خاصة وما تميز به عبر العصور، واتجاهاته في الوقت الحاضر وغير ذلك مما سيكون له أثر على المنهج المدرسي في المملكة العربية السعودية.

الفصل الثالث

الأسس النفسية للمناهج

obeikandl.com

obeikandl.com

مقدمـــة:

يهم واضعي المناهج المدرسية أن يعرفوا معرفة جيدة كيف ينمو ويتطور الطفل والشاب من النواحي الجسمية والعقلية والخلقية، والمراحل التي يمر بها هذا التطور عند كل منهما. وذلك حتى يضمنوا مناهجهم الأهداف والمواد التعليمية والخبرات التربوية التي لا تعوق ـ على الأقل ـ هذا التطور، بل التي تساعده على أن يمضي في طريقة المرغوب حتى يصل إلى غايته واكتماله.

وكذلك يهم واضعي المناهج المدرسية أن يلموا بالطريقة التي يتعلم بها المتعلم، وبالأسلوب الذي يسير فيه عقله عندما يتعلم شيئاً، وبالعوامل التي من شأنها أن تساعد على التعلم الجيد حتى يوفروها في البيئة التعليمية، والعوامل التي قد تعوقه، حتى يخلصوا هذه البيئة منها.

ومن حسن الحظ أن يتوفر لدينا الآن عدد كبير من الدراسات والبحوث العلمية التي تناولت نمو الطفل في مراحله المختلفة، ومن جوانبه العقلية والوجدانية والجسمية والخلقية المتعددة، وأنه قد تعاونت على ذلك علوم كثيرة كعلم النفس والاجتماع وعلم الحياة وعلم وظائف الأعضاء. وأصبحت نتائج كل ذلك تمثل رصيداً هائلًا يهدينا في التعامل مع الأطفال والشباب وخاصة في المدارس عامة ووضع المناهج التعليمية خاصة.

ولكن جانبين هامين هما اللذان يعينان واضعي المناهج ومخططيها. وهما: نمو الطفل والشباب، بصفة عامة، ثم الكيفية التي يتعلم بها والمبادئ التي تحكم هذا التعلم بصفة خاصة. ولذلك سنقصر الحديث هنا على هذين الجانبين.

خصائص نمو الأطفال وتطبيقاتها المنهجية

حظي الأطفال والشباب بدراسات وبحوث كثيرة تناولت تطور نموهم وهم في بطون أمهاتهم إلى أن يصبحوا كباراً. واتخذت هذه الدراسات والبحوث مداخل متعددة. منها المدخل الطولي « Longitudinal » الذي تدرس فيه الأطفال في الأعمار المختلفة: من الطفولة المبكرة إلى المراهقة، واستخلاص خصائص نموهم في كل مرحلة. ومنها المدخل العرضي Crossectional الذي يدرس فيه خصائص نمو الأطفال عند سن معينة ولكن من ثقافات وأوضاع مختلفة. ومنها أسلوب التحليل النفسي والأسلوب الاجتماعي أو الثقافي.

وقد أورد «بيج، هنت» كثيراً من الطرق التي تستخدم في دراسة الأطفال فمنها ـ مثلاً ـ طريقة القصص والأحداث، وطريقة سيرة حياة الأشخاص التي يكتبها الآخرون، وطريقة السير الذاتية، وطريقة الاستبانات، وطريقة استخدام المقاييس الخاصة بالذكاء والاتجاهات والقدرات، وطريقة العيادة أو دراسة الحالة. وقد ذكرا أهم ما تتميز به كل طريقة، وأهم ما يعيبها، وأوصيا بضرورة أن تتكامل كل هذه الطرق من أجل الحصول على معرفة وافية بالأطفال والشباب.

كما ذكرا أن هذه الطرق تصبح أكثر نجاحاً إذا هي جمعت بين الدراسة الطولية Longitudanal، والدراسة العرضية Crossectional، فالدارس في الطريقة الطولية يركز على ما يصيب الأطفال من تغيرات خلال

فترة من الزمن أما في الطريقة العرضية فإنه يدرس كل ما يملكه عن الأطفال في سن معينة[1].

وقد لخص « Francis P. Hunkins » أهم خصائص نمو الأطفال والشباب في مراحله المختلفة وما يترتب على ذلك من متطلبات خاصة بالمنهج. وفيما يلي أهم هذه الخصائص والمتطلبات[2].

التلاميذ في السنوات الأولى من المدرسة يشتركون في الخصائص والمتطلبات التالية:

١ ـ ينمون استعمال أيديهم.

٢ ـ نمو عظامهم بطيء.

٣ ـ نمو قلوبهم سريع.

٤ ـ يفقدون الأسنان اللبنية.

٥ ـ تنمو أحجام عيونهم.

٦ ـ ينمون مهارات حركية، مع نمو العضلات الكبيرة نمواً أكبر من نمو العضلات الصغيرة.

٧ ـ يظهرون حب استطلاع قوي ورغبة شديدة في التعلم.

٨ ـ حماسهم يزداد للنشاط حتى أنهم يصبحون مزعجين.

٩ ـ يفضلون الأنواع من الأنشطة التي تنجم عنها نتائج مرئية ومحسوسة.

١٠ ـ يفضلون النشاط الذي يتطلب حركة الجسم كله.

١١ ـ تكون لديهم رغبة قوية في جعل الآخرين مسرورين، ولكنهم غالباً ما يضعون لأنفسهم أهدافاً غير واقعية.

---

(١) Francis P. Hunkins, Op. Cit, P.93.

(٢) Bigge and Hunt, Op. Cit, PP.22-23.

المتطلبـات:

١ ـ نظراً لأن هؤلاء الأطفال يتعبون بسرعة، فإنهم يكونون في حاجة إلى فترات نشاط قصيرة.

٢ ـ نظراً لأنهم يمرون بمرحلة نمو جسمي، ينبغي أن يحصلوا على فترة نوم لا تقل عن ١٢ ساعة.

٣ ـ نظراً لأنهم يكونون نشطين في بحثهم وتساؤلاتهم، ينبغي أن توفر لهم فرص تحمل بعض المسئولية في تعلمهم.

٤ ـ نظراً لنمو المهارات الاجتماعية لديهم، فإنهم يكونون في حاجة إلى فرص للمشاركة مع جماعات منظمة.

والتلاميذ في السنوات المتوسطة في المدرسة الابتدائية يمكن أن يوصفوا بما يلي:

١ ـ تحسن درجة التناسق لديهم، وهذا راجع إلى التطور المستمر في نضج العضلات الصغيرة، كما يتحسن لديهم التنسيق بين العين واليد.

٢ ـ بطء في النمو الجسمي في هذه الفترة السابقة للبلوغ.

٣ ـ تزيد قدرتهم على معالجة الأعمال الاستقلالية والتعاونية.

٤ ـ تزيد عندهم الأشياء التي يحبونها والتي لا يحبونها، وتستيقظ لديهم الحساسية للموافقة الاجتماعية من قبل الجماعة.

٥ ـ اتساع آفاق الاهتمامات، ونمو قدرتهم على إكمال المشروعات المخصصة لهم في استقلال عن غيرهم.

المتطلبـات:

١ ـ نظراً لمستويات هؤلاء الأفراد في النمو، فإنهم يكونون في حاجة إلى فترة نوم لا تقل عن عشر ساعات.

٢ ـ نظراً لاتساع اهتماماتهم، وتزايد قدرتهم كذلك على الاستقلال في معالجة الأمور، فإنهم يحتاجون إلى فرص متكررة ليستمر نموهم هذا.

٣ ـ يقدر الطلاب في هذه المرحلة الاتساق والاستمرار في أنشطة الصف ولهذا فهم يعارضون التغيرات المستمرة في الجدول.

٤ ـ يستجيب الأفراد في هذه المرحلة بقوة إلى المدح، ويكافحون من أجل الاستمرار مع زملائهم كلما كان ذلك ممكناً. وإنهم يبحثون كذلك عن العضوية ذات المعني في الجماعة.

والطلاب في الصفوف السابع والثامن والتاسع (المرحلة المتوسطة) يشتركون كذلك في كثير من الخصائص والمتطلبات العامة:

١ ـ هذه هي بداية البلوغ التي يتبعها نمو سريع، ولكن مع اختلاف واسع في ذلك بين الأفراد. وتبدأ البنات عادة البلوغ في وقت مبكر عن البنين، ويبقين أطول وأثقل وزناً من البنين خلال هذه الفترة.

٢ ـ يجتهد الأفراد في هذه المرحلة في التخلص من سيطرة الكبار ويصبحون أعضاء نشيطين في الجماعات التي تتألف من زملائهم.

٣ ـ يبدأون في إظهار الاهتمام بأفراد الجنس الآخر.

٤ ـ يحترمون الروح الرياضية، ونظراً لرغبتهم في أن يكونوا متعاونين فإنهم يبدون اهتماماً في ألعاب الفريق وفي الأنشطة خارج المنازل.

المتطلبات:

١ ـ نظراً للتنوع والاختلاف بين هؤلاء الأفراد فيما يتعلق باهتماماتهم ومستويات نموهم، فإن المنهج يجب أن يتنوع تنوعاً شديداً.

٢ ـ يجب أن نزودهم بأنشطة النوادي والأنشطة الجماعية لمواجهة اهتماماتهم الواسعة والخاصة سواء كانوا بنين أو بنات.

٣ ـ ينبغي أن يتضمن المنهج مقررات أو خبرات تركز على المراهقة. وهذه ينبغي أن تعين الطلاب على فهم التغيرات الجسمية والعاطفية التي تحدث لهم.

٤ ـ ينبغي أن تغذي الأنشطة التربوية حاجتهم المتزايدة للاستقلال وقدرتهم عليه. كما ينبغي أن يعهد إلى الطلاب ببعض المسؤولية دون ضغط.

وطلاب السنوات الأخيرة من المرحلة الثانوية يشتركون عادة في الخصائص والمتطلبات التالية:

١ ـ معظم الأفراد من سن ١٥ سنة يكونون قد أكملوا نضجهم.

٢ ـ وعند نهاية فترة المراهقة يبدأ تفوق البنات في النمو على البنين ذلك النمو الذي يستمر سنتين ثم يبدأ في التلاشي والزوال.

٣ ـ يكتسب هؤلاء الأفراد مظهر الكبار أكثر من ذي قبل. وعند نهاية المراهقة يكتمل نمو العظام عندهم، كما يصلون إلى طول الكبار.

٤ ـ وبسبب التغيرات الكثيرة جداً التي تلحق بالبدن خلال هذه الفترة، وبسبب النمو الاجتماعي الحادث، فإن مستويات الطاقة لدى هؤلاء الأفراد تختلف اختلافاً واسعاً.

٥ ـ يكون الأفراد خلال هذه الفترة معنيين باكتشاف هويتهم وأهدافهم في حياتهم. ويكون لديهم إصرار قوي على الاستقلال.

٦ ـ ويظهر هؤلاء الأفراد ـ وهم يناضلون من أجل الاستقلال عن الكبار ـ تطرفاً في مزاجهم. فينقلبون ثائرين بعد أن يكونوا متعاونين.

٧ ـ ويظل الدافع للحصول على القبول من قبل الزملاء دافعاً قوياً لديهم كما يظلون مهتمين اهتماماً شديداً بأن يكونوا مشهورين، خاصة بين أعضاء جماعات الجنس الآخر.

٨ ـ وغالباً ما يعاني الأفراد بعض المشكلات فيما يتعلق بالوصول إلى أحكام سليمة.

المتطلبـات:

١ ـ الحاجة الأولى والأساس هي معرفة الذات.

٢ ـ تعتبر معرفة وفهم العلاقات والاتجاهات الجنسية أمراً أساسياً في هذه المرحلة.

٣ ـ يجب أن توفر الفرص التي تسمح للأفراد بأن يمارسوا اتخاذ القرارات المسؤولة، وأن يكتسبوا القبول من زملائهم.

٤ ـ ينبغي أن توفر الفرص لتقوية نوعية العلاقات التي تربط هؤلاء الأفراد بالكبار، بما في ذلك أعضاء الأسرة.

٥ ـ ينبغي أن يوجه اهتمام مستمر لتزويد هؤلاء الأفراد بفرص تنمية اهتماماتهم ومهاراتهم الخاصة، كما ينبغي توجيه الاهتمام كذلك بتنمية المهارات والكفاءات الخاصة لدى هؤلاء الطلاب.

٦ ـ ينبغي أن يكون توفير فرص فهم الآخرين لدى هؤلاء الطلاب مواكباً لفرص فهمهم لأنفسهم، ويشمل فهم الآخرين فهم مشاعرهم وسلوكياتهم ومعارفهم.

وقد عني «بياجيه»[1] في دراساته بالنمو العقلي خاصة لدى الأطفال والشباب وتوصل إلى أن هذا النمو يمر بمراحل أربع هي:

١ ـ المرحلة الحسية الحركية:

وتشمل العامين الأولين تقريباً من حياة الطفل. وفيها يحاول الطفل

---

(١) Jean Piaget «**Science of Education and the psychology of Child**» New York, Orion Press, 1970 PP.159-160.

أن يكتسب المهارة في استخدام حواسه وحركاته الجسمية ومن خلال ذلك يكتسب المعرفة بالبيئة المحيطة به وما تحويه من أشياء وموضوعات. ومعنى هذا أنه كلما كانت البيئة التي يعيش فيها الطفل غنية بالأشياء والمواد، وكلما لقي المعونة والتشجيع ممن حوله اتسعت خبرته وزادت معرفته. وفي هذه المرحلة ينبغي أن يكون هدف المنهج (في مرحلة الحضانة) مساعدة الطفل في كسب الخبرة والمعرفة بالبيئة، وينبغي أن يشتمل هذا المنهج ـ لذلك ـ على الخبرات الحسية المتنوعة، وأن يشجع الطفل في كل محاولاته اكتشاف البيئة وكسب المعرفة.

٢ ـ المرحلة السابقة للعمليات العقلية:

وتشمل الفترة من الثالثة إلى السادسة أو السابعة من حياة الطفل. وفيها يبدأ في تكوين بعض المفاهيم العقلية التي يستخلصها من المشاهدات الكثيرة والخبرات المتعددة بالأشياء من حوله أي من خبراته الحسية ويمكنه استعمال اللغة في ذلك. ويكون تفكيره في هذه المرحلة تفكيراً محدوداً ومرتبطاً بالخبرات الحسة.

وعلى المنهج أن يقدم للطفل المعونة وهو يكون مفاهيمه. فيعرض على الطفل الأمثلة والنماذج التي تنتمي لنوع واحد أو فصيلة واحدة، ويبرز له العناصر المشتركة بينها جميعاً، حتى يستطيع أن يكون المفهوم الذي يشملها جميعاً كمفهوم الشجرة أو التعاون أو الوطنية.

٣ ـ مرحلة التفكير العملي:

وتقع بين السابعة والحادية عشر. وفيها يقوم المتعلم بالعمليات العقلية ولكن على مستوى حسي عملي. فإذا طلب منه المقارنة بين الشيئين في الطول مثلًا فإنه يضعهما إلى جوار بعضهما. وإذا طلب منه فتح باب وأعطى عدة مفاتيح فإنه يجربها جميعاً الواحد بعد الآخر، ولا يستطيع

استبعاد بعضها لأنه غير ممكن و غير مناسب ويقتصر في التجريب على أكثرها احتمالاً. وهكذا.

وينبغي أن نترك له الفرصة كاملة ليجرب ويصل بنفسه إلى ما يريد، ولا نتعجله.

٤ ـ مرحلة التفكير النظري المجرد:

وفيها يبدأ المتعلم ما يمكن أن نسميه بالتفكير التأملي الذي ينشد ما وراء المحسوسات والمشاهدات من قوانين ومبادئ. وفيها يبدأ في البحث عن الفروض التي يمكنه بها تفسير العديد من الملاحظات والمشاهدات.

أما «جون ديوي» فيرى أن تطور عقل الطفل ونموه يمر بثلاث مراحل هي:

١ ـ مرحلة حب الاستطلاع:

وهي شبيهة بالمرحلة الحسية الحركية عند «بياجيه» وفيها يقوم الطفل بفحص كل شيء يقع في يده، بهدف معرفة ما حوله.

٢ ـ مرحلة الاتصال الاجتماعي:

وفيها يدرك الطفل أنه يمكنه أن يتعلم الكثير من تعامله مع الآخرين. فيبدأ بالاتصال برفاق اللعب وغيرهم، ويوجه إليهم الأسئلة التي يقصد بها ما يقصده من فحص الأشياء. ولكن أسئلة الطفل في هذه المرحلة يقصد بها ما هو أعم من جمع المعلومات، أي التوصل إلى المبادئ والقوانين وما شبه ذلك.

٣ ـ مرحلة التفكير التأملي:

وفيها يحاول الوصول للأسباب والتفسيرات التي تكمن وراء المشاهدات. وهي شبيهة بالمرحلة الرابعة من مراحل «بياجيه».

وهكذا يتضح أنه لا يوجد فرق جوهري بين مراحل «بياجيه»، «ديوي».

أما النمو الخلقي لدى الأطفال فقد عني به كذلك باحثون كثيرون، وعلى رأسهم «كولبيرج» Kohlberg الذي ميز له أربع مراحل أيضاً، شبيهة بمراحل «بياجيه» للتطور العقلي. وهذه المراحل على النحو التالي:

١ ـ مرحلة ما قبل التقاليد والأعراف:

وفيها لا يفعل الطفل شيئاً أو لا يتجنب عملًا إلا إذا كانت له نتائج مادية يلمسها. أي أنه لا يمارس العمل لقيمته في حد ذاته وإنما في عمله مكافأة مادية يحصل عليها، أو في تجنبه عقاباً جسمانياً يلقاه.

٢ ـ مرحلة التقاليد والأعراف:

وفيها يحاول الطفل أن يتبع القواعد والقوانين والأعراف ليرضي غيره. وقد يفعل الشيء لأنه شيء طيب في ذاته. والفعل الطيب في نظره هو الذي يسر الآخرين أو يفيدهم ويساعدهم أو أنه هو العمل المناسب.

٣ ـ مرحلة ما بعد الأعراف والتقاليد:

وفي هذه المرحلة يوجه الفرد في تصرفاته قانون أو نظام اعتقد فيه أو مبدأ خلقي اعتنقه هو. والفعل الطيب في نظره هو الذي يخضع لمعيار معين توصل إليه بفكره وتأمله.

٤ ـ مرحلة تكيف الضمير الخلقي:

وهذه مرحلة لا يبلغها الكثيرون. وفيها يخضع المرء لضميره ولمبادئ خلقية، كالحرية والعدل والمساواة، وتكون هذه المبادئ جزءاً من نفسه وتكوينه الداخلي.

ويمكن تلخيص هذه المراحل الأربع في مرحلتين اثنتين فقط، هما

مرحلة المعايير الخارجية ومرحلة المعايير الداخلية. فالطفل أثناء تطوره الخلقي يبدأ بالمرحلة الأولى حيث يخضع تصرفاته للثواب والعقاب الماديين في أول الأمر، ثم للثواب والعقاب المعنويين كرضا غيره عنه أو حسن قبوله في الجماعة التي يعيش بينها أو كشعوره بالاطمئنان لتنفيذه القوانين. ثم ينتهي بالمرحلة الثانية حيث يكون الدافع وراء تصرفاته الخلقية هو ضميره الخلقي وهنا قد يحجم عن فعل شيء لا عقاب عليه ومتعارف عليه بين الناس، ولكن لأن ضميره لا يرضى عنه.

وقبل «كولبيرج» عني المفكرون المسلمون بالتربية الخلقية، وتصوروا لتكون الخلق عند الناشئة مراحل أيضاً. أولها خضوع الطفل في تصرفاته للآثار المادية التي تنجم عنها. وآخرها رضا الله ورسوله عنه وطمعه في الثواب في الآخرة، بصرف النظر عن الآثار في الحياة الدنيا، ومع ذلك فليس هناك تعارض في الإسلام بين العمل الطيب وآثاره الطيبة في الدنيا والآخرة[1].

حاجات النمو ومهامه عند «هافيجهرست»:

وقد توصل «هافيجهرست Havighurst» إلى نوع من الحاجات سمّاه بالمهام الحيوية الاجتماعية النفسية أو مهام النمو الحياتية. وهو في ذلك متأثر بالمجتمع الذي يعيش فيه الفرد وما يفرضه عليه هذا العيش من متطلبات. ويعرف مهام النمو وحاجاته هذه بأنها المهام التي تظهر في فترة معينة من حياة الفرد، والنجاح في تحقيقها يؤدي إلى سعادته وإلى النجاح في تحقيق المهام التالية، بينما يؤدي الفشل في تحقيقها إلى تعاسة الفرد وإلى عدم رضا المجتمع عنه، وإلى صعوبة في تحقيق المهام التالية[2]:

---

(١) أحمد صبحي **«الفلسفة الخلقية في الفكر الإسلامي»** دار المعارف ص ٢٣٦.

(٢) Robert J. Havighurst, **Development task and Education**, 3rd, New York, David Macbyo, Inc., 1972, P.2.

وفيما يلي هذه الحاجات والمهام موزعة على مراحل نمو المتعلم.

أولاً: الطفولة المبكرة:

١ ـ تكوين المفاهيم وتعلم اللغة.

٢ ـ الاستعداد للقراءة.

٣ ـ تعلم التمييز بين الصواب والخطأ وبداية تكوين الضمير.

ثانياً: الطفولة المتوسطة:

١ ـ تعلم المهارات الجسمية اللازمة للألعاب العادية.

٢ ـ بناء اتجاهات سليمة نحو النفس.

٣ ـ تعلم التعامل مع الرفاق.

٤ ـ تعلم القيام بالدور الملائم للطفل ذكراً كان أو أنثى.

٥ ـ تعلم المهارات الأساسية للقراءة والكتابة والحساب.

٦ ـ تنمية المفاهيم الأساسية للحياة اليومية.

٧ ـ تنمية الضمير والخلق وتكوين نظام من القيم.

٨ ـ تحقيق الاعتماد على النفس والاستقلال الشخصي.

٩ ـ تنمية اتجاهات ديمقراطية نحو الجماعة والمؤسسات الاجتماعية.

ثالثاً: المراهقة:

١ ـ تنمية علاقات جديدة أكثر نضجاً مع رفاق السن.

٢ ـ القيام بالدور الاجتماعي المناسب للرجال أو النساء.

٣ ـ تحقيق الاستقلال العاطفي عن الآباء والكبار.

٤ ـ قبول التكوين الجسمي للإنسان واستخدام الجسم استخداماً مفيداً.

٥ ـ الإعداد لحياة الأسرة.

٦ ـ الإعداد لمهنة أو حرفة.

obeikandl.com

٧ ـ اكتساب مجموعة من القيم ونظام خلقي يهدي السلوك ويرشده.

٨ ـ الرغبة في سلوك اجتماعي مسؤول وتحقيق ذلك النوع من السلوك.

ومن الملاحظ على هذه الحاجات والمهام أنها شاملة لجوانب الفرد العقلية والعاطفية والخلقية والاجتماعية.

ومن الأهمية بمكان أن يعين المنهج المدرسي المتعلمين على إشباع هذه الحاجات المرغوبة وعلى إقداره على النهوض بما تفرضه عليه الحياة الاجتماعية من مهام ومسؤوليات. ووسيلة المنهج في ذلك هي أهدافه ومواده التعليمية وخبراته التربوية التي يزود بها المتعلم. فينبغي أن يكون من بين أهداف المنهج ـ على سبيل المثال ـ إكساب المتعلم مهنة أو حرفة، ليتحقق له الاستقلال الاقتصادي، وتكوين أسرة سعيدة، وأن ينمي لديه الاتجاهات الاجتماعية المرغوب فيها، وأن يكسبه من القيم ما يعينه على السلوك الموجه بتلك القيم. وأما مواد المنهج ومواقفه وخبرته فتساعد مساعدة فعالة في أنها تتيح الفرص للمتعلم لكي يمارس الأنشطة ويعيش المواقف التي تربي عنده الاتجاهات والقيم المطلوبة وتؤكدها لديه حتى تصبح جزءاً من كيانه النفسي والعقلي والاجتماعي.

هذا والتربية الإسلامية تربية شاملة لجوانب المسلم المختلفة من صحية وجسمية وعقلية ووجدانية وخلقية واجتماعية. ولها في كل جانب من هذه أهداف ووسائل واضحة ومحددة. فمن الناحية الجسمية والصحية تسعى التربية الإسلامية إلى أن يكون المسلم سليم البدن قوي الجسم معافى من كل الأمراض، حتى يقوى على تحمل المهام التي أنيطت به والقيام بالتكاليف التي فرضت عليه. وقد وردت أحاديث نبوية كثيرة تحض على النظافة والبعد عن مواطن المرض، وعلى الوقاية منه، والأخذ بأسباب الصحة والعافية من تناول الطعام المفيد وشرب الماء النظيف والعناية بالملبس والمسكن. وكان النبي ﷺ مثلًا طيباً في قوة الجسم وسلامته.

واستهدفت التربية الإسلامية من تربية عقل المسلم أن يكون تفكيره سليماً، وأن ينأى عن الهوى ويبعد عن العواطف وأن يكون له استقلاله الفكري فلا يكون تبعاً لغيره ولا إمعة يقول إن أحسن الناس أحسنت وإن أساؤوا أسأت، حتى ولو كان الذين يتبعهم آباؤه وأجداده. وطلب منه ألا يعتمد في تفكيره على الظن، وإنما عليه أن يستوثق وأن يستخدم ما أنعم الله عليه من حواس السمع والبصر يبني عليها تفكيره واستنتاجاته. وأمره بالتأمل والتدبر في كل ما يحيط به من أشياء مادية وغير مادية.

وفي الجانب الخلقي رسم القرآن الكريم الصورة الخلقية المثالية التي ينبغي أن يكون عليها المسلم. كما كان عليه الصلاة والسلام تجسيداً حياً لهذه الصورة الخلقية الإسلامية، حتى إن الله قال عنه عليه الصلاة والسلام: **﴿وإنك لعلى خلق عظيم﴾**. وقالت السيدة عائشة عندما سئلت عن خلقه: «كان خلقه القرآن» فكان مثالاً للمسلم في عطفه وشفقته وكرمه وشجاعته وصدقه وأمانته ووفائه بوعده. وبالإضافة إلى ذلك، فإن المجتمع المسلم الصحيح يكون مجتمعاً خلقياً وكذلك الأسرة المسلمة، حتى يعيش المسلم ويتربى بين أحضان هذه الأسرة وهذا المجتمع. فتكون بذلك تربيته الخلقية نظرية وعملية.

ومن الناحية الاجتماعية ـ وهي مشمولة في الناحية الخلقية على نحو ما عملت التربية الإسلامية على أن يكون المسلم عضواً صالحاً في أسرته ومجتمعه الخاص والعام. وحددت له في كل وضع ما له من حقوق يقتضيها وما عليه من واجبات يؤديها. واتخذت التربية الإسلامية لتحقيق ذلك وسائل الترغيب والترهيب وضرب المثل وتقديم العبرة والموعظة الحسنة والمجادلة بالتي هي أحسن. وغير ذلك من الوسائل التي يضيق المقام عن ذكرها هنا.

وقد تخرج على يد هذا المنهج الإسلامي أفراد ومجتمعات مسلمة

كانت مضرب المثل بين الشعوب والأمم في العهود الإسلامية الأولى. وأخذوا على عاتقهم نشر كلمة التوحيد في الأرض، وإقامة العدل والمساواة، وإحقاق الحق وإبطال الباطل. وتم لهم ذلك ردحاً طويلًا من الزمن.

وعندما تنكبوا طريق التربية الإسلامية أصابهم ما أصابهم من ضعف وتخلف وفرقة في هذه العهود الأخيرة. حتى أصبح واضحاً لا مجال للشك فيه أن طريق العودة إلى عهود القوة والعزة إنما هي في التربية الإسلامية لا في غيرها.

أهم نظريات التعلم ومبادئه

ظهرت على مدى طويل من الزمن نظريات كثيرة تفسر طبيعة عملية التعلم لدى المتعلم. ومن الملاحظ أن كل نظرية مبنية على وجهة نظر معنية خاصة بالإنسان وبسلوكه.

نظريـــة الملكـــات

وكانت هناك نظرية تقول: إن عقل الإنسان عبارة عن قدرات أو ملكات، وعرفت هذه النظرية بنظرية الملكات Faculty Theory وأحياناً بالتدريب العقلي، Mental Discipline وكل ملكة لها وظيفة معينة تقوم بها في حياة الإنسان فهناك ملكة للتفكير، وأخرى للتذكر، وثالثة للتخيل وهلم جرا وكل ملكة مستقلة عن غيرها من الملكات. وتقوى كل ملكة بتدريبها على أي نوع من النشاط الخاص بها. فملكة التفكير ـ مثلاً ـ يمكن تقويتها بدراسة المنطق أو الرياضيات أو الفلسفة أوالجدل. ولا يشترط لتدريب هذه الملكة أن تتدرب على كل أنواع الأنشطة المذكورة.

---

(١) Bigge, M.L., Hunt, M.P. Op. Cit, PP.421-430.

بل يكتفي أن تتدرب على نوع واحد فقط حتى تصبح قوية ليس فيه وحده، وإنما في كل الأنواع الأخرى.

وتتضمن نظرية الملكات كذلك ما يسمى بانتقال أثر التدريب Transfer of Training ومعناه أن ملكة التفكير ـ مثلاً ـ إذا تدربت وقويت في المنطق فإنها تصبح قادرة على العمل في الرياضيات والفلسفة بنفس القوة التي هي عليها في المنطق، ولو لم تتدرب على الرياضيات والفلسفة. وكان أصحاب هذه النظرية يشبهون الملكة بالسكين التي إذا ما شحذت فإنها لا تقطع شيئاً معيناً فقط، وإنما تقطع كل ما يصادفها مما يدخل في نطاق قطعها. وزاد أصحاب هذه النظرية على ذلك قولهم: إنه كلما كان تدريب الملكة شاقاً كانت النتيجة أفضل. أي كلما كانت التدريبات صعبة وشاقة وقاسية كان تدريب الملكة المعنية أتم وأكمل[1].

وكان مما يدعم هذه النظرية هذه الأمور:

أولها: ما يشاهد من أن الشخص إذا تدرب على عمل معين واتقنه فإنه يكتسب مهارة في غيره وخاصة إذا كان قريباً منه أو يشبهه.

ثانيها: ما يلاحظ من أن بعض الناس يتفوق في نشاط معين، ويتفوق آخر في نشاط آخر. فيقال للأول إن لديه ملكة في كذا، والثاني عنده ملكة في كذا.

ثالثها: تصور أصحاب نظرية الملكات أن العقل كالجسم له مناطق وأجزاء مستقلة، ولكل منطقة وظيفة خاصة. كما أن للجسم أجهزة وأعضاء ولكل عمله الخاص به.

وقد كانت لنظرية الملكات هذه ولانتقال أثر التدريب آثار كثير على

---

(١) Hilda Taba Op. Cit P.79-80.

المنهج بكل من أهدافه ومواده التعليمية وخبراته ومواقفه. فكان أهم أهداف المنهج تدريب العقل وتقوية ملكاته. ولم يكن هناك اهتمام بجسم المتعلم ولا بعواطفه ووجدانياته ولا بدوافعه للتعلم. ولم تكن هناك رعاية لما بين المتعلمين من فروق فردية. وكانت مواد المنهج عقلية، ومنظمة تنظيماً دقيقاً ومحكماً، فوق أنها كانت شديدة الصعوبة. وكان يعتقد أن الرياضيات واللغة اللاتينية من أفضل المواد لتدريب العقل[1]. ولم يقتصر تأثير نظرية الملكات وانتقال أثر التدريب على أهداف المنهج ومواده التعليمية، وإنما شمل كذلك طرق التدريس والتقييم (الامتحانات). فالمدرس في ظل هذه النظرية كان يحاول نقل التراث إلى عقل المتعلم الذي كان عليه أن يحفظه ويستبقيه إلى حين الحاجة إليه. وتضمن التدريس تدريبات شاقة وصعبة، وأخذ المتعلمون بألوان الشدة والعنف على زعم أن ذلك أكثر تحقيقاً لتدريب ملكاتهم. وكانت الامتحانات عبارة عن استدعاء المعلومات المختزنة في عقل المتعلم، كما كانت قاسية وعنيفة في مضمونها وفي طريقة إجرائها.

وعلى الرغم من أن مخ الإنسان يتألف من مناطق، ولكل منطقة وظيفة فللكلام فيه منطقة، وللإبصار منطقة.. وهكذا إلا أن نظرية الملكات ليست صحيحة بالشكل الذي يعتقده أصحابها. فوظائف العقل مترابطة ومتكاملة، وليست منفصلة ولا مستقلة.

ومبدأ انتقال أثر التدريب ليس صحيحاً على إطلاقه كذلك. وقد ثبت من التجارب العلمية الكثيرة التي أجريت عليه أن الطلاب الذين يدربون على حفظ الشعر ـ مثلاً ـ ويكونون مهرة فيه لا يظهرون المهارة نفسها في حفظ النثر. ومعنى هذا أن التدريب في ميدان معين لا ينتقل

---

(١) المرجع السابق.

أثره إلى ميدان آخر شبيه به انتقالاً آلياً تلقائياً. وإنما له شروط كثيرة، منها القصد من تدريبه في الميدان الأول الذي تدرب فيه أن يفيد منه في الميدان الثاني الذي لم يتدرب فيه. ومنها أن الشبه بين الميدانيين لا بد وأن يكون قوياً وواضحاً حتى ينتقل أثر التدريب من أحدهما للآخر.

وعلى ذلك ليس من الصواب أن نجعل مواد المنهج لا تضم سوى التراث بل لا بد وأن نضمنه مواقف الحياة ومشكلات المجتمع الذي يعيش فيه المتعلم. ولهذا لم تقتصر المناهج الحديثة على المواد الدراسية، وإنما شملت بجانبها أوضاع المجتمع ومشكلات الحياة. بل إن بعض المناهج جعل الحقائق والمعلومات ليست مهمة في حد ذاتها، وإنما ترجع أهميتها إلى فائدتها في حل مشكلات المتعلم وفي إقداره على مواجهة مواقف حياته. كما أخذ في الاعتبار سواء في أهداف المنهج أو في مواده التعليمية الجوانب الأخرى من الإنسان كجسده وعواطفه وروحه وإرادته وميوله واتجاهاته ودوافعه، وعدم الاقتصار على عقله فقط.

النظرية السلوكية:

وقد ظهرت حديثاً نظرية ترى أن الإنسان جملة من الأفعال وأنواع السلوك الظاهرية والعمليات المحسوسة التي يمكن مشاهدتها ودراستها دراسة علمية. أو بعبارة أخرى، إن هذه النظرية لا ترى في الإنسان عناصر أو قوى معنوية كالنفس أو العقل أو الإرادة. وإنما تعتبر الإنسان آلة معقدة.

وتبنت هذه المدرسة نظرية تعلم مؤداها أن التعلم عبارة عن مثير واستجابة. فعندما يقدم للمتعلم المثير المناسب تصدر عنه الاستجابة المناسبة. ومعنى هذا أن العمليات العقلية العليا لا مكان لها في مثل هذه النظرية. وكذلك لا مكان للفروق الفردية. وأما الدوافع فيمكن ضبطها

عن طريق الثواب والعقاب. والتدريب والمحاولة والخطأ من أهم عوامل التعلم فيها[1].

ومن الطبيعي ألا يكون من بين أهداف المنهج في ظل هذه النظرية أهداف تتصل بالنفس ولا بالروح، أو هدف يتعلق بتقوية الإرادة أو تنمية القيم الطيبة والاتجاهات المرغوب فيها لدى الإنسان المتعلم. لأنها لا تعترف بمثل هذه العناصر في تكوينه. وجوهر عملية التربية عندها تغيير سلوك الإنسان. فهي وظيفة آلية. ولهذا نرى أن المربين السلوكيين يشجعون ما يسمى بالأهداف السلوكية. وهي عبارة عن الأهداف التي يمكن تحديدها والاحساس بها، ومن ثم قياسها، مثل أن يحفظ التلميذ عشر كلمات جديدة، أو أن يحل مسائل الجمع المكونة أعدادها من ثلاثة أرقام مثلاً، أو يقرأ فقرة قراءة جهرية بدون أخطاء في مدة زمنية محددة وهكذا.

كما نلاحظ أن المربين السلوكيين يشجعون ما يسمى بالتعليم المبرمج Programmed Teaching، وهو التعليم الذي تقسم فيه المواد التعليمية إلى خطوات صغيرة، ويستثار المتعلم لتعلم الخطوة الأولى. فإذا تمكن منها كوفيء على ذلك، وإذ لم يتعلمها عوقب، ولا ينتقل إلى تعلم الخطوة الثانية إلا إذا اتقن الخطوة الأولى، وهكذا.

ونحن لا نقبل هذه النظرية السلوكية ولا نظرية التعلم المبنية عليها، لمجافاتهما للدين الإسلامي الذي دلنا على وجود عقل وروح وإرادة في الإنسان، كما سبق. هذا على الرغم من أننا نشجع دراسة الإنسان دراسة علمية، ولكن ما يقبل منه هذه الدراسة من جوانبه كالجسم بأجهزته

---

(١) المرجع السابق. P.90.

وأعضائه. أما جوانب العقل والروح والإرادة فلدراستها أسلوب آخر علمي أيضاً، ولكنه ليس علمياً بالمعنى الذي تفهمه المدرسة السلوكية، وهو معنى أن تكون الظاهرة المدروسة محسوسة ملموسة تجري عليها التجارب الحسية، وتشاهد آثارها بالحواس وتقاس بالمقاييس المادية. إن لكل ظاهرة من ظواهر الحياة أسلوب خاص لدراستها يناسب طبيعتها. ومن التعسف إخضاع كافة الظواهر الإنسانية على اختلاف أنواعها لأسلوب دراسة واحدة. وهذا هو خطأ المدرسة السلوكية وأمثالها.

وهذا يعني أن الدراسة العلمية التي تتضمن تجارب حسية لا تكفي وحدها لدراسة الإنسان وفهمه ومعرفة كيف يتعلم. وإنما لا بد من وسائل أخرى أهمها الدين الإسلامي الذي يوقفنا على ما لا تستطيع حواسنا ـ وأحياناً عقولنا ـ على إدراكه. كما أننا لا نقبل هذه النظرة الهابطة للإنسان الذي هو أعظم المخلوقات على هذه الأرض والذي كلف بعمارتها ونشر التوحيد والإيمان وبإقامة العدل فيها. وقد وزده الله سبحانه وتعالى بما يقدره على القيام بأعباء هذه الأمانة من عقل وإرادة وقدرة على الإبداع والابتكار. ومن واجب المنهج التربوي أن ينمي فيه كل هذه القدرات والمواهب، وأن يزكي فيه روحه ويطهرها حتى يكون أهلاً للخلافة في الأرض.

النظرية الكلية ونظرية المجال:

وتعني النظرية الكلية (الجشتالتية) أن المتعلم يستجيب للموقف الذي يوجد فيه ككل، وليس لجزء منه، وإنه لذلك يدرك كل عناصر الموقف، بما في ذلك العناصر المعرفية والوجدانية والمادية، الداخلية منها والخارجية، ثم يستجيب بناء على هذا الادراك الكلي. وتنظر نظرية المجال إلى موقف التعلم على أنه موقف اجتماعي. وأنه على المتعلم أن

يتفاعل مع الآخرين حتى يستجيب استجابة صحيحة. والخاصية المشتركة بين النظريتين هي اهتمامهما بالعمليات العقلية مثل الذكاء والبصيرة وما يقوم به المتعلم من تنظيم للموقف. كما أن استجابة المتعلم للموقف تشكلها كذلك أهدافه وتنظيمه الجديد له وتوقعاته. والإنسان في نظر هاتين النظريتين مخلوق قادر على التكيف، فهو ينظم استجاباته التالية في ضوء الاستجابات السابقة. وكل موقف يختلف عن الموقف الآخر، ولهذا كانت لكل استجابته الملائمة.

ويلاحظ أن هاتين النظريتين قد أقامتا وزناً كبيراً للإنسان المتعلم واعترفتا بأن له ذكاء وتفيكراً وأهدافاً وتطلعاً، وأنه يحدد استجابته لمواقف التعلم بناء على ذلك، وليس بناء على عامل واحد هو المثير الذي يستقبله من خارجه. وعلى ذلك يتحتم على المنهج أن يسعى من خلال أهدافه إلى تنمية شخصية المتعلم وتشجيعه على أن يرى الموقف التعليمي من زاويته آخذاً في الاعتبار العوامل الفكرية والوجدانية التي تعتمل في نفسه. وعلى المنهج أن يقدم مواقف تعليمية متكاملة، لا حقائق مجردة منعزلة. وأن يكون التأكيد على عمليات التفكير والتأمل وليس على نتيجة محددة خاصة. فتعلم الهندسة ـ مثلاً ـ ينبغي أن يتجه نحو اكتشاف المبادىء التنظيمية بدلاً من الحصول على إجابة خاصة. وتعلم الحقائق يكون هاماً طالما أن هذه الحقائق تساعد في تكوين الأفكار والمبادىء.

والدافعية عامل هام في التعلم. لأن التعلم إنما يحدث عند الإنسان إشباعاً لحاجاته وتحقيقاً لأهدافه. والتدريب لا يعني التكرار في هاتين النظريتين. لأن التدريب ليس مجرد الاستجابة كما هي في كل مرة، وإنما إعادتها في وضع جديد يختلف في كل مرة عن الأخرى، نتيجة الاستفادة من المرات السابقة.

وانتقال أثر التدريب عند هاتين النظريتين ليس آلياً، كما هي الحال

في نظرية الملكات. والوسيلة الرئيسية لحدوث أثر للتدريب هو أن يدرك المتعلم المبادىء الأساسية للمشكلة أو الموقف أو المادة المتعلمة، أو أن يتوصل إلى أسلوب أو طريقة لمواجهة الموقف أو حل المشكلة يمكن أن يطبقه في المواقف الأخرى المماثلة. فالتلميذ الذي يدرك المبدأ الذي يكمن وراء بعض عمليات الجمع في الحساب، يمكنه أن يحل كل المسائل التي من هذا النوع دون الحاجة إلى أن يتدرب عليها جميعاً. وعلى المعلم أن يوجه تلاميذه دائماً إلى المبادىء والأساليب والمداخل والمفاهيم والقوانين وغير ذلك مما يساعدهم على نقل أثر تعليمهم إلى مواقف جديدة، بدلاً من التركيز على حقائق ومعلومات جزئية خاصة بمواقف معينة.

الحاجة إلى نظرية تعلم إسلامية:

ومع أن كلاً من النظرية الجشتالتية ونظرية المجال في التعلم اعترفت بما لدى الإنسان المتعلم من دوافع وطموحات وعوامل شخصية أخرى، وبقدرته على التفكير والتأمل في المواقف التي تواجهه وعلى إعادة تنظيمها والتكيف لها، وأن نظرتيهما الإنسانية له أقرب إلى طبيعية من النظرة الآلية المادية لبعض النظريات الأخرى. إلا أننا ما زلنا في حاجة إلى نظرية للتعلم إسلامية تقوم على فهم أعمق لطبيعة الإنسان وقدرته على إدراك المواقف والتصرف إزاءها. إن الإنسان يتميز ـ في نظر الإسلام ـ بأن له روحاً يستطيع بها أن يتجاوز حدود الظروف المادية، وحتى حدود العقل، وله عقل يستطيع به أن يدرك ما بعد المحسوسات والمشاهدات وأن يربط به بين الأحداث والعناصر التي تتكون منها، وأن يفسر ما هو مشاهد، وأن يتخذ القرارات بناء على إرادته الحرة. كما أن له أهدافاً أخروية ينبغي أن تؤخذ في الاعتبار عند تفسير تعلمه وسائر أنواع نشاطه. إنه في أحيان كثيرة يستجيب للمواقف ليس لاشباع حاجة عاجلة

أو آنية كالحصول على درجة أو مكافأة أو حتى رضا من حوله. إنه يتصرف تقرباً إلى الله وطمعاً في جنته يوم لقاه. وهذه الدوافع والعناصر من روح وإرادة واختيار وأهداف بعيدة لا بد وأن تمثل أهم مكونات نظرية التعلم الجديدة التي نحتاجها.

مبادئ هامة للتعلم:

تعددت النظريات التي تفسر عملية التعلم كما رأينا. ولكل نظرية إيجابياتها وسلبياتها. ويمكننا أن نورد هنا أهم ما نفيد منه من هذه النظريات في شكل مبادئ للتعلم تفيدنا ليس في التدريس فحسب، وإنما في تصميم المنهج وتخطيطه.

١ ـ **الاستعداد للتعلم:**

فالمتعلم صغيراً كان أو كبيراً لا يستطيع أن يتعلم شيئاً إلا إذا كان مستعداً له. ويشمل ذلك كلا من الاستعداد الجسمي والعضلي والعقلي والنفسي.

٢ ـ **الدافعية للتعلم:**

وبعد توفر الاستعداد للتعلم لدى المتعلم لا بد من وجود ما يدفعه إليه. فقد يكون المرء قادراً على أن يتعلم شيئاً ولكنه يكون في حاجة إلى ما يدفعه إليه وبذل الجهد فيه. وقد يكون الدافع داخلياً كما يكون خارجياً كما هو معروف.

٣ ـ **توسط الموقف التعليمي بين الغموض والوضوح:**

فالغموض التام ربما يحمل المتعلم على اليأس ويدفعه إلى عدم بذل الجهد، وربما يؤدي به كذلك إلى التخبط. وإذا كان الموقف واضحاً تمام الوضوح تكاسل المتعلم عن بذل الجهد المناسب في مواجهته، اعتماداً على سهولته.

٤ ـ **أن يبدأ بفهم الموقف التعليمي ككل، ثم ينتقل إلى معرفة التفاصيل:**

فذلك هو طريق العقل في فهم الأشياء والمواقف وتعلمها. وقد أثبتت الملاحظات والتجارب العلمية صدق هذا المبدأ. فالعقل لا يبدأ عند مواجهته للمواقف الجديدة بفهم التفاصيل والجزئيات، ثم يكون منها الكل العام. وإنما على العكس، يدرك الموقف ككل ثم يأخذ في إدراك التفاصيل شيئاً فشيئاً.

٥ ـ **أن يبذل المتعلم جهداً في التعلم:**

أي لا بد وأن ينشط المتعلم وأن يحاول الفهم للموقف وأن يقارنه بغيره وأن يستنتج وأن يجرب إذا لزم الأمر، وأن يتساءل ويرجع إلى المراجع أو الأشخاص وأن يحاول الاستفادة من خبرته السابقة... وهكذا. وعلى ذلك ينبغي للمعلمين أن لا يقوموا بكل شيء للمتعلمين ونيابة عنهم. بل لا بد من تركهم يتفاعلون مع الموقف ويقومون بكل ما يلزم من نشاط، وليس معنى ذلك تركهم وشأنهم. بل معناه ترك دور للمتعلمين يقومون به تحت إشراف المعلمين وتوجيههم.

٦ ـ **هنالك فروق فردية بين المتعلمين:**

وتشمل هذه الفروق الفروق الجسمية والعقلية والعاطفية والاجتماعية والمعرفية، وهذا يعني ألا نتطلب من المتعلمين أن يفهموا الموضوع في وقت واحد، ولا بعمق واحد. بل نترك لكل أن يأخذ الوقت المناسب لإمكانياته في ذلك.

٧ ـ **المكافأة على التعلم أفضل عادة من العقاب:**

وعلى ذلك فالتعلم الذي تدفع إليه الرغبة في النجاح يفضل على التعلم الذي يدفع إليه الخوف من العقاب.

٨ ـ الدوافع الذاتية والداخلية للتعلم أفضل من الدوافع الخارجية.

٩ ـ يحتاج المتعلمون إلى التدريب على وضع أهداف واقعية لأنفسهم وبحيث لا تكون هذه الأهداف سهلة ميسورة لا تحمل على بذل جهد، ولا صعبة تؤدي إلى الفشل في تحقيقها.

١٠ ـ المواد التعليمية ذات المعنى يتعلمها الطلاب أسرع من تعلم المواد التي لا معنى لها أو التي لا يستطيعون فهمها.

١١ ـ إن مما يساعد المتعلم على التعلم أن يزود بالمعلومات اللازمة عن أدائه وإنجازه، وعن أخطائه، وعن النتائج التي توصل إليها.

١٢ ـ انتقال أثر التدريب يكون أفضل إذا استطاع المتعلم أن يكتشف العلاقات بنفسه، وإذا تنوعت المواقف التي يشتق منها المبادئ التي سيطبقها.

١٣ ـ توزيع مرات التكرار على فترات معقولة أفضل من تركيزها في فترة واحدة أو في فترات قليلة، وذلك في المواد التي تحتاج إلى حفظ[١].

تلخيص

استعرض هذا الفصل أهم الأسس النفسية التي تتصل بالمتعلم وأثرها على المنهج المدرسي. ففي مجال نمو الطفل ومراحل تطوره عرض لأهم التطورات التي تلحق تكوينه الجسماني والعضلي وتكوينه العقلي والانفعالي والاجتماعي، وما تتطلبه هذه التطورات من المنهج حتى لا يكون عائقاً في سبيل هذا التطور المرغوب فيه، بل يساعده على تحقيقه على أكمل وجه وأفضله.

---

(١) Hilgard E.R. «**Theories of Learoning**». 2ed. Applition-Century-Crobts & World, 1957 PP.86-89.

ثم ركز على بعض التطورات لصلتها الوثيقة بأهداف المنهج ومواده التعليمية كالتطور العقلي والخلقي والاجتماعي. وبين أن لكل مراحل يمر فيها هذا التطور وما تفرضه كل مرحلة على واضعي المناهج.

وفي مجال التعلم باعتباره ألصق العمليات التي تعني واضعي المناهج ومنفذيها استعرض الفصل نظرية الملكات والجشتالتية ونظرية المجال، وتأثيرات كل منها بالنسبة للمنهج. ثم أوضح مدى الحاجة الملحة لنظرية تعلم إسلامية تأخذ في اعتبارها حقيقة تكوين الإنسان وطبيعته التي فطر الله الإنسان عليها.

obeikandl.com