

فلسفة المنهج وتحديات العصر

رباب عبد الخالق بشير^(*)

١- أهمية المنهج في العلوم الإنسانية "مدخل"

يعتبر موضوع المنهج "المنهاج" من أهم موضوعات التربية، وهو النقطة الحيوية التي تصل الطفل بالعالم المحيط به وهو الوسيلة التي يصل بها الشعب إلى ما يبتغيه من أهداف وآمال فإذا كان فساد التربية والتعليم أساسه المنهج عجزت عن إصلاحه أمهر طرق التربية والتدريس.

وبدون مساعدة الفلسفة لن تصل التربية إلى حالة الوضوح التام؛ فهناك علاقة متبادلة بين الاثنين وأحدهما بدون الآخر ناقص ولا يمكن الانتفاع به. هذا وإن لم تكن التربية ودقائقها على أسس فلسفية لما خرجت التربية عن أن تكون موضوعًا ميكانيكيًا صرفًا لا يتجاوز معلومات جافة.

تمخض القرنين الماضيين عن نوعين من السمات غيرت عادات الناس وأساليب تفكيرهم. وهما نمو المثل العليا والديمقراطية، وتقدم العلوم الطبيعية والبيولوجية على الخصوص وما نشأ عنهما من الاختراعات وتقدم الصناعة وهذه التغيرات كانت تتطلب دائمًا تغييرًا مناسبًا في مناهج الدراسة فمناهج الدراسة لابد أن تخضع للتطور الذي خضعت له الحياة بأسرها ويجب أن تتوافق مناهج الدراسة مع تغيير الحياة لتسد حاجات الأمة وتشبع مطالبها الاجتماعية والاقتصادية، وإن تخضع للتغيير على ضوء ما يتناول المجتمع من متغيرات فكرية ومعرفية وثقافية، وعلى هذا يجب أن تصبح

(*) . قسم فلسفة، جامعة النيلين، الخرطوم، السودان.

المؤسسات التعليمية وسيلة لإحداث التغيرات الضرورية في الأحوال الاجتماعية عن طريق التطور البطيء. فمساكلنا الاجتماعية يجب أن نتبوأ مكاناً هاماً من مناهجنا الدراسية.

تأثر مفهوم المنهج بمعناه التقليدي بمفهوم التربية اليونانية القديمة. حيث ساد الاعتقاد بأن المعرفة في حد ذاتها تؤدي إلى تغيير السلوك؛ لأن معرفة الشيء عندهم تؤدي إلى اتباعه والمنهج بهذا المفهوم الضيق يبني على نظرية المعرفة، وذلك أن كثرة تلقي المتعلم للمعارف تؤدي إلى تدريب العقل وتنمية الذكاء، وجهود المنهج القديم تتركز حول المعرفة فهي أهم ثمرات الخبرة الإنسانية، وترتب على ذلك أن المنهج أصبح يرادف في مفهومه المقررات الدراسية، والكتاب المدرسي، ودور المعلم هو نقل المعلومات. والقصور واضح في هذا المفهوم التقليدي إذ أن هذا المفهوم التقليدي الضيق يحد من النظرة الشاملة المتكاملة لنمو المتعلم والخبرات المتنوعة، والاقتصار على الجانب المعرفي واضح في مستوياته المتدنية التي تنحصر في التذكر والفهم دون أن تمتد إلى المستويات العليا من التطبيق والتحليل والتركيب والتقويم وتنمية التفكير.

تقدم الفكر التربوي حيث أصبحت الوظيفة الأساسية للتربية هي تعديل السلوك بحسب مطالب نمو المتعلم وحاجات المجتمع وفلسفة الدولة بحيث يتم إعادة بناء خبرات الفرد وتعديلها وإثرائها لتحقيق النمو السليم وإبراز القيم التربوية للعمل. وظهور المنهج العلمي حيث استخدمت المدارس بجانب التعليم النظري وسائط تكنولوجية مثل البوصلة والميكروسكوب وغيرها. وهذا المنهج يجعل المتعلم نشطاً ومشاركاً وإيجابياً من خلال تنفيذه لخطوات المنهج العلمي في التفكير .

٢- تأثير العوامل الفلسفية في بناء المنهج

المنهج منظومة فرعية من النظام التعليمي ككل. والنظرة إلى مكونات المنهج بمفهومه الحديث نظرة كلية شاملة، لابد أن تحدد العوامل التي تؤثر في المنهج باعتباره نظامًا مفتوحًا يتأثر ويؤثر - في فلسفته ومحتواه وأسلوب تنفيذه.

تتأثر فلسفة المنهج بنمط الفلسفة التي تحكم التربية وبعقائد القيادات التعليمية ومتخذي القرار التربوي. فقد عرفنا أن تقديس المعرفة في الفلسفة اليونانية جعلنا في بناء المنهج بمفهومه القديم نعني بالمعلومات والتنظيم المنطقي لها وتكديسها في المناهج القديمة ومثال ذلك الفلسفة التربوية التي شيدها أفلاطون والتي اعتمدت على التدريب العقلي. فأفلاطون يتفق مع سقراط في أن المعرفة المكتسبة بطريقة الحواس لابد أن تظل على الدوام غير مؤكدة وغير تامة. ما دام العالم المادي مجرد نسخة مشوهة من عالم الكينونة أو الوجود الكامل. فالمعرفة الحققة نتاج العقل دون سواه لأن العقل هو الملكة التي تميز الصور الروحية أو المعقولة الخالصة للأشياء فيما وراء تجسيدات المادية. أما هيجل فتوسع في المفهوم الأفلاطوني القائل أن المعرفة لا تكون صحيحة إلا بمقدار ما تشكل نسقًا. وما دامت الحقيقة الواقعية القصوى عقلية ومنهجية أو نسقية، فمعرفتنا بالواقع صادقة. بمقدار ما هي منهجية أو نسقية أيضًا وكلما كان نسق معرفتنا بالواقع صادقة. بمقدار ما هي منهجية أو نسقية أيضًا وكلما كان نسق معرفتنا شاملاً كلما كانت الأفكار التي تنطوي عليها متماسكة كان إحرازها للحقيقة أو اتصافها بالصدق أدعى وأرجح ويشار عادة إلى هذا المبدأ تحت "نظرية التماسك" وهي قائمة على أساس القول بأن أي موضوع معين للمعرفة يغدوا مغزى أو أهمية بمقدار ما ننظر إليه في سياقه الإجمالي الكلي ومن ثم كل الأفكار والنظريات ينبغي أن تجاز طبقاً لتماسكها داخل نسق للمعرفة متواصل النمو. ويذهب معظم المثاليين المحدثين

(كانط) إلى أن لباب المعرفة هو إضفاء أو فرض المعنى والنظام على المعلومات التي جمعتها الحواس. والغرض من التعليم ليست تقديم كتلة من المعلومات إلى الطالب بقدر ما هو مساعدته على إضفاء النظام والمعنى على هذه المعلومات^(١).

نتيجة لشيوع هذه المثالية المطلقة أهمانا الدراسات العلمية والجوانب التطبيقية والأنشطة المدرسية وقد استمر هذا الأمر حتى بداية القرن العشرين، وظهور الفيلسوف جون ديوي الذي نادى بالخبرة وحدة لبناء المنهج بمفهومه الحديث فظهر الاهتمام بالخبرات المباشرة لأن مجموعة الأفكار والمعتقدات التي تؤمن بها الفلسفات التقدمية جعلت المتعلم محوراً للعلمية التعليمية، وأثرت هذه الأيديولوجية في الفلسفات التربوية للمدرسة الحديثة. وألقت التقدمية بثقلها مساندة لحركة التغيير الاجتماعي وبذلك أضحت بتركيزها على النمو الفردي واعتنقت مثلاً عليا من قبيل التعاون - المشاركة، والتوافق - واتخذت التقدمية العقيدة البراجماتية القائلة أن التغيير لا الدوام هو جوهر الواقع. ولذا أعلنت في صورتها النقية أن التربية ماضية على الدوام في سياق النمو.

٣- ماذا تعني فلسفة التربية؟

التربية هي التنشئة أو رعاية الفرد وتعويده على معارف وسلوكيات وقيم نافعة لنجاحه الشخصي والاجتماعي. وعليه تكون فلسفة التربية تنشئة الفرد أو رعايته وتعويده على حب المعارف والتبصر في الأمور والحكم السوي عليها لصالح نفسه ومجتمعه. ولكن كيف يمكن لهذا الفرد؟ بواسطة المنهج والتربية المنهجية بطبيعة الحال اللتين يتبناهما المربون عادة لتحقيق الحكمة لديه وتطوير السلوك المنطقي لفكره وسلوكه.

(١). حسن شحاته: المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق، ص ١٨.

وطبيعة المعارف والسلوكيات الضرورية لتحقيق الإنسان المطلوب بالفلسفة التي يتبنّاها المجتمع لتنشئة أجياله المدرسية، لم تتحدد هويتها المطلقة منذ بداية الفلسفة اليونانية نفسها فقد كتب أرسطو حول ذلك قائلاً إن الناس لم يتفقوا في العموم حول الأشياء التي يجب تعليمها للصغار فلا أحد متيقن من المبادئ التي يجب أن نخطو في التربية على أساسها... فهل هي المفيدة للحياة أو للفضيلة أو للمعرفة العليا المطلقة؟ كما أنه لا يوجد اتفاق أيضاً حول الطريقة التي يمكن تبنيها في تعليم هذه الأشياء لأن الأفراد المختلفين عادة في شخصياتهم والذين يبدعون بأفكار مختلفة حول طبيعة التربية والفضيلة فإنهم يختلفون نتيجتنا في كيفية تطبيقها أو ممارستها من قبلهم.

تجسد عبارة أرسطو أعلاه حكمة وفلسفة تربوية لا زلنا نأخذ بها حتى يومنا الحاضر، ولكن ماذا يعني أرسطو في الواقع من حكمته الفلسفية التربوية هذه؟؟ وما هي تضميناتها لفلسفة التربية كمصدر للمنهج؟؟ أنه يعني أولاً بعدم وجود معرفة مطلقة واحدة يمكن بها تكوين الشخصية الفردية للتلاميذ، مقنعة لجميع الفئات الاجتماعية والمجتمعات، نضراً لاختلافهم في الشخصية والحاجات، وثانياً إن اختلاف هذه الجهات في الرأي حول نوع الإنسان المطلوب من التربية -أو من المنهج في الواقع- يؤدي بهم لاختلاف فلسفاتهم التربوية وبالتالي في أنواع المعارف والسلوكيات والقيم التي يراعون الناشئة بها ويعودونها على حبها وتبنيها في أنواع المعارف والسلوكيات والقيم التي يراعون الناشئة بها ويعودونها على حبها وتبنيها في شخصياتهم فيما يوازي هذا مفهوم فلسفة التربية آنفاً. ومن هنا نلاحظ اختلاف الفلسفات التربوية وتعدد مدارسها في التربية نظراً لاختلاف الأمم والشعوب في توقعاتها لنوع الإنسان المطلوب لتسيير وصيانة حياتها وتقديم مستقبلها^(١).

٤- ما طبيعة الدور الذي تمارسه طمعة التربية محمد للمنهج؟

إن اختلاف التنشئة يؤدي بالضرورة للحصول على أفراد مختلفين وبماذا تختلف التنشئة التربوية عادة لينتج لدينا أفراد مختلفين؟ في محتواها من معارف وخبرات وسلوكيات مقررة على التلاميذ. فإذا كانت هذه المعارف والخبرات دينية على سبيل المثال، فإن الأفراد المتخرجين نتيجتها سيكونون بمواصفات سلوكية دينية، أما إذا المعارف والخبرات فكرية نظرية في طبيعتها كما في الفكرية الأفلاطونية، فإن الأفراد سيكونون متأملين نظريين ونموذجيين في فكرهم وسلوكياتهم. وفي حالة ثالثة تتمثل معرفة وخبرات التنشئة في قيم وأخلاقيات ومهارات تطبيقية عملية، حيث ينجم عنها أفراد عمليين سلوكيين واقعيين كما هو الحال مع الفلسفات العملية السلوكية. وهكذا فإن فلسفة التربية التي يتبناها المجتمع لنشئته المدرسية من خلال مناهجه الدراسية، تحدد المواصفات السلوكية العامة لنوع الإنسان المطلوب من المنهج إن معرفة المختصين لما يجب أن يكون عليه أفراد التلاميذ بعد تعلم المنهج سيمكنهم من تشريع غايات المنهج العامة والتي تجسد مباشرة المواصفات النوعية المرغوبة للتلاميذ - حيث على أساسها يشتقون بعدئذ الأغراض ووليداتها، الأهداف السلوكية... والوسائل الإجرائية الوحيدة القابلة سلوكيًا لملاحظة وعد وقياس المواصفات الإنسانية التي تنص عليها سابقاتها الأغراض والغايات المنهجية. يبدو دور فلسفة التربية في تحديد نوع الإنسان المطلوب من المنهج ومن ثم تحديد غاياته وأغراضه وأهدافه التي سيحققها لدى التلاميذ^(١).

(١). محمد زياد حمدان: المناهج المدرسية المعاصرة عناصرها ومصادرها وبنائها، ط٢،

يتضح من ذلك أن فلسفة التربية التي اهتمت بها الأمم ونظرت أطرها أملاً في ضبط نوع الإنسان الذي تريده من تربيته المنهجية المدرسية هي أولى المصادر التي يعتمد عليها المختصون عادة عند تخطيطهم وتطويرهم للمنهج. ونحن في البيئات العربية المحلية، ماذا عملنا لتطوير فلسفة تربوية وطنية نستطيع بها توجيه عوامنا وعملياتنا المنهجية المدرسية للحصول على نوع الإنسان الفاعل لحاضرنا ومستقبلنا؟ وماذا عمل مختصونا بفلسفة التربية أو الدين والتربية الإسلامية والاجتماع لبلورة فلسفة محلية نصنع من خلالها الإنسان المطلوب للتغلب على صعوبتها الجارية المتنوعة وضعفنا الحضاري الملحوظ؟ والأمر قد لا يحتاج سوى اجتماع نفر مخلص قادر على فرز معطياتنا الثقافية الدينية والاجتماعية والتاريخية والسلوكية.. لبناء فلسفة تربوية أصلية الهوية والهدف.

ولعل من الضروري أن نؤكد ومنذ البداية على أن تحديد موقف من القضايا والاختيارات المطروحة لتطوير التعليم يجب أن يخضع لعدد من الاعتبارات المتداخلة والمتشابكة في مقدماتها فلسفة التعليم والنظام التعليمي القائم، والسياسة التعليمية والنظام الاقتصادي والاجتماعي والسياسي للدولة، ومعطيات الثقافات المحلية والقومية والإنسانية، ومتغيرات الثورة التكنولوجية الثالثة التي تشير إلى طبيعة المستقبل في القرن الحادي والعشرين. ولعلنا لا نبالغ إذا قلنا إن أكبر خطيئة ترتكب في مسيرة تطوير المناهج هي النظر إلى المناهج بمعزل عن تلك الاعتبارات، وانحسار النظرة إليها باعتبارها عملية فنية بحتة تقوم على أكتاف التربويين وحدهم، الأمر الذي يؤدي إلى عديد من مظاهر الفشل والإحباط وعدم الاتفاق، ومناهجنا لا بد أن تكتسب هويتها من الاعتبارات مجتمعة حتي يتحقق التطوير المنشود من خلال رؤية قومية لمناهج التعليم.

٥- ما طبيعة الدور الذي تمارسه الثقافة كمصدر للمنهج؟

إن الدور الذي تمارسه الثقافة المحلية كمصدر للمنهج هام جدًا وشامل، يتمثل في تقرير الأهداف السلوكية والمعرفية والخبرات المجازة نهائيًا من المجتمع للمنهج. وإذا اعتبرنا فلسفة التربية المحلية هي جزء من ثقافة المجتمع وإحدى مظاهرها فإن الثقافة بهذا تستخدم كمعيار لفرز ما يقترح للمنهج من سلوك ومعارف وخبرات لفئات مقبولة يجب أو يمكن احتواؤها وأخرى لا يمكن ذلك. أي أن دور الثقافة يكون هنا ذا حديث: توجيه المنهج لاحتواء أو تجنب أهداف ومعارف وخبرات محددة، ثم تزويده بتفاصيل ما يلزم من هذه الأهداف والمعارف والخبرات.

ففي بيناتنا العربية والإسلامية مثلاً، توجه الثقافة المنهج -مختص المنهج في الواقع- لتجنب معارف وخبرات مشرقة بالله أو متعارضة مع أوامره ونواهيه، وتزويده بالمقابل ببدائل موحدة مرضية. ينطبق هذا الدور الثقافي في تقرير محتوى المنهج أيضًا على المعرفة الأكاديمية المتخصصة، حيث نلاحظ على سبيل المثال رفض المنهج لتضمينات نظرية داروين -تطور الأنواع- بسبب ما يشاع عنها من دعوتها للتطور الطبيعي وللحياة والأشياء، معارضة بالتالي أولى البدهيات الدينية يكون الله هو المصدر المطلق لكل نشوء أو خليفة^(١).

٦- المجتمع والثقافة وعلاقة كل منهما بالآخر

إن لفظي الجماعة "Community" والمجتمع "Society" يشترك معناه في أن أعضاء كل منهما تربطهم أهداف وقيم موحدة ويحكم تعاملهم أسلوب خاص من أساليب الحياة الجماعية، ولكنهما يختلفان كما يقرر بعض العلماء في أن أفراد المجتمع

(١). المرجع السابق: ص ١١٨.

على وعي بالرباط الذي يربطهم بالأهداف والمثل التي توجه حياتهم حياتهم بخلاف أفراد الجماعة فلا يشترط فيهم أن يكونوا كذلك.

وهذا الذي يربط الأفراد ويجانس بينهم ويميزهم من غيرهم يعد جزءاً من الثقافة. فالثقافة هي ذلك الجزء من البيئة الذي قام الإنسان بنفسه على صنعه متمثلاً في الأفكار والمثل والمعارف والمعتقدات والمهارات وطرق التفكير والعادات وطرق معيشة الأفراد. والنظام الأسري يعيشونه ويسيرون عليه ومعنى الحق والواجب المصطلح عليه بينهم، وغير هذا كثير مما أنشأه الإنسان ليكون العنصر الذي يجمع بين أفراد مجتمع من المجتمعات ويربط بين مصالحهم فيه، ويقدره "على أن يوسع مدى المعاني التي يدركها ويزيد في دقتها على الدوام"^(١). والثقافة بهذا المعنى لا توجد في غير مجتمع كما لا يوجد مجتمع بدون ثقافة، فمكونات الثقافة في أحدها تختلف عن مكوناتها في الآخر. كما لا يوجد مجتمع بدون ثقافة، فمكونات الثقافة في أحدها تختلف عن مكوناتها في الآخر. كما أن الثقافة في المجتمع الواحد تختلف في فترة رسمية معينة عنها في فترة زمنية أخرى، فإن الظروف والأحوال التي تطرأ على مجتمع ما كثير ما تدفع الناس أن يعدلوا أفكارهم ومعتقداتهم ووسائل معيشتهم وأساليبهم العلمية، وأنواع المعرفة لديهم ونظمهم السياسية والاقتصادية وأسهمهم في تقويم الأشياء والمعاني وغير ذلك. ويعني هذا بالطبع اختلاف عناصر الثقافة وتغير معالمها^(٢).

(١). جون ديوي: الديمقراطية والتربية: مأخوذ عن حسين سليمان فورة، الأصول التربوية

في بناء المناهج، ط٣، ص٣٩.

(٢). حسين سليمان فورة: الأصول التربوية في بناء المناهج، ص٤٠.

٧- التقسيم الثلاثي للثقافة

عناصر الثقافة ومكوناتها تنقسم إلى ثلاثة أقسام طبقاً لما ذكره رالف لينتون

Ralph Linton في كتابه "دراسة الإنسان The Study of Man" حيث:

١. **العموميات Universals**: وهي العناصر الثقافية ذات الطابع الاشتراكي العام بين أفراد المجتمع الناضجين، وذلك كأنواع المأكولات التي يفضلونها والملابس التي يلبسونها واللغة التي يتحدثونها.

٢. **الخصوصيات Specialties**: وهي العناصر الثقافية التي يتحكم سلوك فريق معين من الكبار في مجتمع من المجتمعات، بمعنى أنه لا يعرفها بالتفصيل ولا يمارسها ببنية إلا هذا الفريق من الناس دون غيره من الفئات التي تعيش في المجتمع ويمكن تقسيمها إلى قسمين: أولاً- الخصوصيات المهنية وهي التي تتطلب في إدراكها أو القيام بها معارف ومهارات فنية أو اصطلاحية من نوع خاص بعينها بل تحمل إمكان دخول الأفراد من الطوائف الأخرى إلى ميدان اكتسابها. وبعبارة أخرى ليست الفئات من الناس في هذا القسم ثابتة ولكن يروج بعضها في بعض، وكل فئة من هذه الفئات لها أنماط من السلوك الكلامي والحركي والاجتماعي تختلف بوضوح وجلاء عنها في غيرها من الفئات. وكلما تقدم المجتمع وتعمقت جذور العلم فيه وبخاصة من حيث الصناعة فإن التخصصات الطبقيّة والتي ترجع إلى المراكز الاجتماعية في المجتمع، وتأخذ في اعتبارها الأفراد الذين يعيشون في دائرتها^(١).

٣. **البديلات Alternatives**: وهي العناصر الثقافية التي يمكن للفرد أن يختار

فيها. فتتضمن جميع طرق التفكير ووسائل العمل التي تجرب لأول مرة بجانب ما اصطلح عليه الناس وقبلوه من الخبرات والأفكار والتصرفات أو بعض القيم التي يتجه

(٢). حسين سليمان قورة: مرجع سابق، ص ٤٠: ٤١.

إليها مجتمع من المجتمعات في تطوره. وعناصر البديلات هذه لا تنتمي إلى العموميات لأنها لا تعم أفراد المجتمع ولا تشيع فيه بنسب متساوية. وفي الوقت نفسه لا تنتمي إلى الخصوصيات لأنها لا تختص بطائفة أو جماعة معينة. وهي على أية حال تكون العنصر النامي من الثقافة بمعنى أن المجتمع الذي تقل فيه البديلات أو تنعدم فيه البديلات أو تنعدم يجمد على حاله ولا يعد مجتمعًا متطورًا^(١) لكن ما هي البديلات؟ وما مستوياتها القيمية؟ البديلات على المستوى الفكري والمعرفي تكاد تكون ضئيلة لكن على مستويات الموضة والفن والغناء والموسيقى السطحية قد وصلت قمة تأثيرها على المجتمعات العربية وأقول هنا تأثير ولا لأقول تطور أو تقدم فخصوصيات الثقافة وعمومياتها تلاشت. لذلك نحن نحتاج إلى إعادة بناء المجتمع وصياغة نظريات تربوية تقوم بتوضيح أكبر ووعي أكبر بمفهوم البديلات وإلى أي مدى يكون تأثيرها وكيفية تنقية هذه البديلات بما يتوافق ولو على الحد الأدنى من ثقافتنا وخصوصيتها الدينية.

فالبديلات تدخل دائمًا في مرحلة من الصراع الاجتماعي قبل أن يتقرر قبولها أو رفضها فإذا تغلب جانب القبول واستساغه لها على رفضها فإنها تمتص وتدخل في إحدى الطائفتين إما العموميات أو الخصوصيات، فقبولها أو رفضها يبني على أساس من الوعي بها وقيمتها وما تؤديه من دور يخدم أهداف المجتمع دون أن تسلب المجتمع هويته وثقافته فيصير المجتمع كالزهرة المصنوعة لها لون وليست لها رائحة. فكثير من المفاهيم والقيم والأفكار التي تسيطر المجتمعات وكانت بمثابة العموميات أو الخصوصيات تبدأ في الاهتزاز وتحل محلها مفاهيم وقيم وأفكار جديدة ولكنها قبل أن تأخذ صفة "العمومية" أو "الخصوصية" وتستقر في أذهان الناس

(١). حسين قورة: الأصول التربوية في بناء المجتمع، ص ٤٣.

وتطبيقاتهم السلوكية تمر بدور الإقبال عليها من البعض، والإعراض عنها فإنها تتبلور وتكون جزءاً من العموميات أو الخصوصيات حسب طبيعتها وبالتالي تكون تمت صياغة جيل جديد وتشكيله وصياغته. أما إذا انعكس الأمر وأعرض عنها غالبية الناس فإنها لا تتصل بهذه ولا بتلك وتميل إلى الاندثار والنسيان لتقوم مقامها أخرى تمر بنفس الدور وهكذا تستمر عملية الحراك الاجتماعي ولا تنتهي ومن هنا كانت كثرة البديلات في المجتمع دليل اندفاعه نحو النهضة والتطور.

صار العقل اليوم في نمو مطرد، والتفكير ممعن ومتشعب واستكشف المجهول واختراع المخترعات لا ينقطع يوماً بعد يوم فتتأثر بهذا كله الحياة الروحية والخلقية والعملية فتتعدّد معها أمور الناس إذ يضطرون إلى الملاءمة بين هذه الحياة المعقدة في اطراد وبين ما ينبغي أن ينالوه من العلم لينهضوا بتبعاتها وأثقالها. إن المادية الموحشة لم تطل المجتمعات الربية فقط بل أصبحت متوغلة في ديارنا ففلسفة المنفعة المادية أصبحت هي السائدة في المعاملات الخواء الروحي والنفسى وعدم الموازنة بين متطلبات الطبيعة الإنسانية وعدم فهمها الفهم الصحيح أدى إلى ازدياد المشكلات الاجتماعية وتغير مفاهيم قيمية تتعلق بطبيعة الحق -الخير- الواجب- ما هو خطأ وما هو صواب فأصبح من الصعب التميز بين ما هو خطأ وما هو صواب في إطار التغير اللاوعي للمجتمعات. ومن هنا يبرز إلى الوجود العديد من المشكلات المتعلقة بطبيعة الإنسان ومصيره وهدفه في الحياة وطبيعة الحياة الصالحة والهدف منها.

٨- دواعي تطوير المناهج

ودواعي التطوير والتحديث متعددة ومتنوعة ومتسعة، وهي ترتبط أكثر ما ترتبط بمظاهر الأزمة التعليمية الراهنة، ورؤية المستقبل، ونوعية المتعلم الامراد إعداده

ليصافح القرن الحادي والعشرين، ويتفاعل بنجاح واقتدار مع المتغيرات السريعة والاتجاهات التربوية العالمية المعنية بتطوير أنماط التفكير والسلوك العلمي والخلفي والتزود بكل جديد ونافع ومفيد من المعارف الإنسانية وهي أمور متداخلة ومتشابكة تعمل معًا كمنظومة لتطوير الإنسان^(١). انصرف مفهوم المنهج الحالي بين مخططيته ومنفذه ومقوميه إلى أنه مجموعة من المقررات الدراسية التي تقدم للتلميذ في صف دراسي معين، ومن هنا أصبحت المعرفة هي الوسيلة الأساسية لتشكيل المتعلم وتكوينه عبر المدارس الحالية بمراحلها التعليمية المختلفة.

وترتب على هذا المفهوم غير الشامل للتربية إهمال النشاط والاقتصار على تلقين المعلومات لحفظها واستظهارها مما جعل المتعلم سلبياً غير مشارك مهمته التحصيل لا التفكير، وأصبحت مهمة المدرسة عهى تنمية معارف المتعلم كما أن المتعلم انعزل عن بيئته بكل ما فيها من مصادر التعلم، فما يقدم له في المدرسة لا علاقة له بما يعيشه داخل مجتمعه، ولا يساعده على التكيف السليم مع غيره ولا يزوده بأساليب التفكير تساعد على حل مشكلاته أو، مشكلات المجتمع الذي يعيشه^(٢).

إن بناء الإنسان وتنمية هذا السلوك المرغوب ليست مسؤولية التعليم وحده فالتعليم نظام نحتي لنظم أشمل منه وأكبر منه سيطرة وسلطاناً، فالمسؤولية عملية تعاونية بين الجميع. وهذا السلوك المطلوب من التعليم تنميته لدى الأبناء والبنات يمكن للتعليم أن يحققه، شريطة أن يجد الدعم والدفع والتشجيع من النظم الأخرى؛ حتى يمكن للتعليم يسير في طريقه لتحقيق الأهداف الثقافية والخلقية والسلوكية المنشودة.

(١). حسن شحاتة: المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق، ص ٢٤١.

(٢). المرجع السابق: ص ٢٤٩.

نحن اليوم بحاجة إلى خلق أجيال مبدعة عالم اليوم يمر بمرحلة الثورة المعلوماتية وهي ثورة متميزة عن الثورة الزراعية والثورة الصناعية في أنها تخلق من وضوح الرؤية، إذ هي تموج بالحركات اللاعقلانية والتعصبية ولهذا فإن التفكير التقليدي ليس صالحاً لمواجهة هذه الحركات اللاعقلانية والتعصبية ولهذا فإن التفكير التقليدي ليس صالحاً لمواجهة هذه الحركات. ومن هنا تأتي ضرورة التفكير المبدع. يقول مراد وهبة: "إن الإبداع هو قدرة العقل على تكوين علاقات جديدة من أجل تغيير الواقع، الأمر الذي يلزم منه نقد الوضع القائم وليس في الامكان نقد هذا الواقع إلا في ضوء وضع قادم، ومن ثم فالمستقبل سابق على كل من الحاضر والماضي، إن الإنسان يتحرك من المستقبل وليس من الماضي أي من رؤية مستقبلية وليس من رؤية ماضوية.

إن نموذج المناهج المطلوبة في ظل هذا المفهوم هي تصورات للمنهج ترتبط بمستقبل أفضل، وتتبع من انتقاد الحضارة التقليدية، ومن حكم نقدي على القيم المتوارثة. وهنا يكتسب المنهج مهمة حاسمة اتقود المجتمع إلى الإزدهار، وهذه المهمة ليست محصورة فقط في نقل المعلومات والقيم المجتادة الموروثة للأجيال الشابة، بل تمتد إلى تمكين المتعلم من التغلب على الأوضاع القائمة وتحسينها، وينتظر من القائم على تخطيط المنهج وتنفيذه وتقويمه أن يكون ناقدًا للظروف القائمة. ويمكن قياس نتائج المنهج بقدراته الإبداعية، أي في إيقاظ ودعم القوى الإبداعية^(١). أنه يمكن لجميع الشعوب أن تخوض غمار الثورة المعلوماتية التكنولوجية، سواء كانت كبيرة أم صغيرة شريطة أن تحسن إعداد أبنائها تربويًا وعلميًّا، ويمكن أن تستفيد من عوامل

تدعو إلى إعادة النظر في نظامنا التعليمي لتوضيح أدوار المناهج التربوية الجديدة في مواجهة الثورة التكنولوجية^(١).

٩- المناهج وتحديات العصر

بدأت المناهج التربوية في العالم الإسلامي مصدر قلق لأعدائها وبدأ الحديث عن محتوى المنهاج أكثر وضوحًا ما يجب أن يدرس وما يجب ألا يدرس في المؤسسات التربوية التعليمية.. ولقد كان هذا الحديث مؤشر نحو عولمة التربية والتعليم باعتبار أن العالم يعيش أمواج عولمات. لقد حكي كثيرًا عن العولمة، وبخاصة فيما يتعلق بالمجال الاقتصادي والمجال الثقافي وعالم الاتصالات وحكي بدرجة أقل عن عولمة المجال السياسي وعولمة الإعلام رغم أهميتها، فأصبحت أوجه العولمة مألوفة إلى حد ما. أما بالنسبة للعولمة في المجال التربوي والتعليمي فكانت غير واضحة إلى وقت قريب، فما هي العلاقة بين العولمة والتربية والتعليم؟ إن العولمة والتربية والتعليم ينتميان إلى حقلين معرفيين مختلفين، مما يولد ظاهريًا شيئًا من التباين بينهما. فالعولمة يغلب تفسيرها الطابع الاقتصادي والسياسي في حين أن التربية والتعليم ينتميان إلى حقل معرفي وثقافي موجه يغلب عليه الطابع الفكري والعلمي، ولكن في الوقت نفسه، فإن حركة التاريخ تجعل من التربية والتعليم منظومات أبعاد متداخلة -السياسة والاقتصاد والثقافة- فالعولمة في عيديها الأولين -الاقتصادي والسياسي- تركز أيضًا على الجانب التربوي أي يزودها بالأفكار.

(١). حسن شحاتة : مرجع سابق: ص ٢٥٧.

(٢). نفس المرجع السابق: ص ٢٥٧.

وتعرف العولمة الشاملة بأنها اتجاه تاريخي نحو انكماش العالم، وزيادة وعي الأفراد والمجتمعات بهذا الانكماش وعرفه رونالد روبرتسون: بأنها كل المستجدات والتطورات التي تسعى بقصد أو بغير قصد إلى دمج مكان العالم في مجتمع عالمي واحد". والحقيقة أن هنالك تحديات واقعية تتمثل في نزوع دول كبرى إلى الهيمنة على اقتصاديات وثروات وثقافات الشعوب الأخرى تحت ادعاءات شتى. في تخطيطها للمستقبل على التعليم كأداة مهمة في التنمية بمفهومها الواسع، فإذا كانت الصناعة هي المحرك لآلة الاقتصاد خلال القرنين الماضيين فإن التربية ستبوء المكانة نفسها التي كانت للصناعة وهذا واقع أخذ في التبلور باطراد^(١).

لقد أشار "جاك ديلور" في تقريره لليونسكو "١٩٩٥" حول مستقبل التربية في العالم إلى هذا المنعرج الحضاري، حيث أوضح بأن التركيبة الاقتصادية العالمية ستتقلّ مرحلياً وبصفة تدريجية من المثال الصناعي الذي ساد القرنين الماضيين إلى التركيبة المعرفية والإنتاج العلمي خلال القرن الحالي "الواحد والعشرين".

إن العولمة كظاهرة ذات أبعاد ومستويات متعددة تهدف إلى دمج العالم دمجاً نمطياً من خلال تعميم نماذج معينة لذلك سعي منظروها إلى صنع آليات خاصة بها، وذلك من أجل "تفعيل" دورها المعرفي والثقافي، فانصب هذا الجهد على مجالي التربية والتعليم باعتبارهما الوسيلة التي يمكن من خلالها نشر "الفكر العولمي". فما هي الآليات المعتمدة عالمياً في تسويق "المعرفة العالمية" التي تؤثر بالضرورة في التمشي التربوي في العالم، باعتبار أن هذا الشأن "التربوي التعليمي" ليس شأنًا وطنيًا أو محليًا ضيقاً هو شأن يتسم بـ"الانفتاح". لقد بدأ تشكيل هذه السياسة على نحو جوهري وفق

(١). عبد الرحيم الخلفي: العلاقة بين العولمة والتربية والتعليم، مجلة الوحدة الإسلامية، عدد

خطوط ثقافية وحضارية عميقة أصبحت المباراة الواحدة تخاض في ميادين شتى: اقتصادية وسياسة وتربوية وإعلامية دون فصل بين النتائج. والمثال اليوم أصبح واضحاً أكثر من أي وقت مضى حيث أصبح تدخل المنظمات والمؤسسات المالية "العولمية" في الشؤون التربوية والتعليمية المحلية تدخلاً سافراً، إن التدخل -الغربي- في المناهج والمؤسسات التربوية بعد أحداث ١١ سبتمبر كان بناء على خلفية أن المناهج الإسلامية تنتج إرهابيين.

تعد المناهج التربوية محور عملية التخطيط التربوي باعتبار أن الخطط التربوية تعتمد على الأثر الناتج عن التعليم. فالمنهج هو أكثر من مجموعة المواد والحقائق التي تدرس، فهو عملية نحت للعقول وتمارين على التفكير الإيجابي والتأمل ومجابهة مشكلات الواقع والتفكير في تحسين ظروف المستقبل^(١).

القصور واضح في مناهجنا الحالية؛ إنها تركز عقلية الخضوع والطاعة والتبعية ولا تشجع على النقد الحر، أما من ناحية المعرفة لا بد لنا من بذل جهود جبارة فالتكوين العقلاني لدينا ضعيف وواجب علينا اليوم أن نتفادى هذا التأخر وأن نعطي أهمية كبرى للعقل وذلك بتوجيه النظام التعليمي والتربوي على طرق وأساليب تحث على إعمال العقل يدعو للتفكير والتمحيص وتحليل الأمور ولأن لا نقبل المسلمات إلا بعد أن يقام دليل على أن هذا الشيء صحيح كما يجب تغليب العقل على العاطفة.

لذلك لا بد أن نعيد النظر في التصور العام للمناهج... فالمجتمعات العربية والإسلامية في أمس الحاجة إلى رؤى عقلية موضوعية نقدية شاملة وفاحصة إلى كل ما يتعلق بتراثنا وثقافتنا وديننا ولغتنا فيجب أن نفكر ونحل ونبتكر ونجتهد ونفاعل مع أوضاعنا الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والجغرافية، فالتكوين العقلاني هو

(١). المرجع السابق: صـ

الذي يعود الشباب على أن يبتكر وعلى أن يكون مبدع خلاق من ناحية ومن ناحية أخرى العلوم والمعارف تتغير وتتطور بسرعة مهولة فلا بد من مواكبة ما هو جديد في مجالات العلم والمعرفة. فيجب أن نعلم النشء الأشياء نعلمه كيف يتعلم، نعلمه منهجية لكي يكون قادرًا بنفسه على أن يكتشف الأمور من بعد. إن المناهج الحالية تخلق طالب ناقص للمعلومات ولكن ليس بالمحلل ولا الناقد، وإذا أردنا أن نحدد ما معنى التعليم الجيد ليس فقط كاختبارات كبرى ولكن عمليًا ما هي الأشياء التي يجب أن تتغير في برامجنا حتى نصل إلى الحد الأدنى على الأقل من مواصفات التعليم الجيد فعلينا أن نطلع على ما جرى عند الآخرين وهذا من واجبات إصلاح التربوي ومن أهدافه أن نوسع الاطلاع على الحضارات الأخرى وعلى الآداب الأخرى وعلى الفلسفات الأخرى لا للتفسخ، لكن هذا لا يعني أننا ندعو للانسلاخ من هويتنا وثقافتنا أو لنصبح مثلهم بل لنحافظ على شخصيتنا. ولكن في نفس الوقت نطلع على ما جرى عند الآخرين ونأخذ ما يفيدنا^(١).

يتفق التربويون الآن على أن التعليم يمر بأزمة عالمية خطيرة إلا أنهم يختلفون في تشخيصها وفي تحليل أسبابها وفي اقتراحاتهم لحلها. ولكن في ضوء تحليل هذه الأزمة في أطرها المختلفة: الاقتصادية والاجتماعية والتربوية والقيادية والنفسية والأخلاقية والدينية. اتضح أن الأزمة في أساسها تكمن في انطلاق التعليم المعاصر من منطلق غير إيماني وذلك في فلسفته وأهدافه ومحتواه ووسائله وهذا هو واقع التربية الغربية وعلى ذلك فإن المخرج من تلك الأزمة يتلخص في العودة بالتربية إلى منهجها الإسلامي، الذي يتمثل في شموله لكل دقائق النفس البشرية وجوانب الحياة الواقعية كما

(١). محمد شوقي: إصلاح المناهج في البلاد العربية، برنامج بلا حدود، قناة الجزيرة

الفضائية، ٢٥/٨/٢٠٠٤م.

يتمثل في أثره في النفس وفي واقع الحياة معًا. وفي الإسلام منهج تربوي شامل لتربية الإنسان كله: جسده وعقله ووجدانه، وتربية الإنسان القوي القادر على المساهمة في عمارة الحياة وترقيتها وتربية الإنسان التواق إلى العدل الذي تحركه الأشواق إلى الخير والحق والجمال وتربية الإنسان الذي يتحدى الخطر والفقر ويفتح المجهول مستعينًا بالله ليصوغ لنفسه وللناس عالمًا أفضل^(٢). فهو منهج يتسم بالواقعية إذا ينظر الإنسان على أنه كيان واحد بعقله وروحه ونفسه وجسده ويوازن بين متطلبات هذا الكيان دون أن يغفل عنه شيء كما يتعامل مع هذا الكيان بواقع الفطرة التي فطر عليها.

فنحن نسعى إلى تشييد بناء عقلي روحي نفسي يقف في وجه السطحية التي تؤدي إلى ذوبان ثقافتنا وتهميشها فيجب أن نراجع فلسفتنا التربوية من أجل تعزيز مكونات الثقافة والهوية لنسهم بدورنا في إثراء ثقافة الإنسانية لنكون أمة مصدرة وليست مستوردة. وقبل هذا وذلك لابد من تنمية الوعي للمكونات الثقافية -الدين والأخلاق والعرف- مع القدرة على المراجعة والنقد وممارسة الاختبار والمفاضلة بين نماذج نسج الثقافات المختلفة والمتباينة على أساس قيمة ما هو موجود وجدواه انبتدع عن التقليد الأعمى والانكفاء على ثقافة الآخر. وإمكانية تحقيق المثل الأعلى خلال المناهج التربوية لا يتأتى إلا عن طريق تنمية العقل الناقد فالنقد اليوم تبدل وأصبح نقد لصالح السالب وأصبح الناس يتذكرون خبراتهم العامة ثم يستعملونها أسس ومراجع لخبراتهم المستقبلية. لذلك فنحن اليوم نميل إلى نقد ائلمناهج التربوية الحالية وندعو إلى صياغتها من جديد لتحقيق أفضل مثالية للمناهج التربوية التي يمكن أن تشكل مقاومة حقيقة للمتغيرات السالبة التي نعيشها اليوم.

(٢). بهاء الدين الزهوري: الفكر التربوي في الإسلام

إن الانفتاح الإعلامي الثقافي الحضاري العالمي في القرن الحالي أتاح لوسائل الاتصال الحديثة أن تعبر الحدود بلا قيود برسائلها ومضامينها من أي مجتمع إلى مجتمع آخر. وهذا الأمر يلقي على المناهج الجديدة عبئاً آخر، هو تحصين الفرد ضد استقبال مستويات الرسائل الإعلامية والثقافية الوافدة من مجتمعات وثقافات أخرى، ويتم ذلك عن طريق تنمية وعي المتعلمين بل والمعلمين والقيادات التعليمية وتزويد الطلاب بالمهارات والاتجاهات والقيم التي تساعد على الفرز ودقة الاختبار والتمحيص مما يتساقط عليهم من ثقافات وافدة وهي مهمة تتجاوز قدرة وكفاءة المناهج الحالية، والوضع الراهن يفرض على مناهجنا الجديدة أن تعيد النظرة إلى الإنسان، بحيث تجعله متعدد المهارات قادراً على اكتساب المعرفة الوظيفية بنفسه وباستمرار، متقبلاً لتدريبه تدريباً جديداً، وتأهيله عدة مرات في حياته العملية، قادراً بعد ذلك كله على أن يستخدم المعلومات المتدفقة استخداماً راشداً، يحقق من خلاله الخير له ولأُمته.

والآن نتساءل أين هي التربية العربية؟ وما موقفها من القضايا المهمة والمؤثرة. وما هو الدور الذي يمكن أن يلعبه المتعلم العربي حول أشد القضايا **خطورة وتأثيراً؟** هل تأتي المناهج التربوية لتؤكد المسار القديم حيث التغييب التام لفكرة التواصل المعرفي والثقافي. وفي مشروع الشرق الأوسط الكبير الذي تداولته وتدارسته الدول الصناعية الثمان الكبرى، ثمة مساحة واسعة وعناية بالغة من قبلها حول قضية المناهج التربوية وأهمية إمعان النظر في الأسس والمقومات بل والاشتراطات المتعلقة بها.

ومن هذا التدارس يكون التربوي العربي في مفترق الطرق، حيث حالة التحدي المباشر والذي راح يحفزّه الفاعلون الدوليون، فهل يبقى التربوي العربي واقفاً في إسمار التنظير المستند إلى الواجهة الحداثيّة، أم سيبقى خاضعاً لموجهات الحفز الحماسي والشعاراتي، باعتبار الوقوف عند قضية الخصوصية الوطنية والرفض البات والصارم لأي تدخل من قبل الآخر بالشؤون الداخلية، خصوصاً فيما يتعلق بطريقة تربية أجيالنا الطالعة^(١).

(١). إسماعيل نوري الربيعي: معارف أم تربية، العرب وتحديات المرحلة.