

إعداد المناهج الدراسية: الأبعاد الاجتماعية والمنطلقات الفلسفية

أ.د عثمان فكار

جامعة لونيبي علي - البلدة 2

أ.غنية برادعي

جامعة لونيبي علي - البلدة 2

الملخص:

تعتبر المسائل التربوية موضوعا مشتركا لعديد الحقول المعرفية والفروع العلمية ومحور اهتمام للباحثين والدارسين عبر العصور، كما أنها تعد من الموضوعات التي شهدت نقاشا وجدالا واسعا نظرا لارتباطها المباشر بكثير من القضايا والأنظمة الاجتماعية من ناحية ولصلتها الوثيقة بمختلف العمليات الاجتماعية وبشقي جوانب حياة الأفراد والجماعات في الوقت ذاته من جهة أخرى.

ومن القضايا التربوية التي كانت محل اهتمام واسع موضوع المناهج الدراسية بجميع عناصرها ومكوناتها من مضامين وأهداف تربوية وكذا بيداغوجيات تدريسية ووسائل تعليمية، على اعتبار أن المناهج هي الرابط المباشر بين المدرسة والمجتمع وانطلاقا من أن الممارسات والأفعال الاجتماعية هي ترجمة لتلك الأهداف والأنشطة المدرسية . الارتباط الوثيق بين المناهج والممارسات الاجتماعية يحيلنا للحديث عن الأبعاد الاجتماعية للمناهج وعن نمط العلاقة بين محتوياتها والأهداف التي تصبو لتحقيقها وبين البنية الاجتماعية بمكوناتها الاقتصادية والثقافية والسياسية، ولا يمكن الخوض في ذلك دون التطرق إلى المنطلقات الفلسفية والابستمولوجية على اعتبار أن كل فعل تربوي محكوم بفلسفة مستمدة من الفلسفة العامة للمجتمع وفي هذا السياق يمكن طرح جملة من الأسئلة:

- ما هي مبررات الانتقال من مفهوم المنهج إلى مفهوم المنهاج؟
- ما هي العوامل المؤثرة في تشكيل المنهاج؟
- كيف تعالج الفلسفات التربوية على اختلاف منهجياتها وتعدد مقارباتها المناهج الدراسية وما هي مقترحاتها في هذا الشأن؟

Résumé

Les questions de l'éducation représentent un sujet d'intervention pour plusieurs champs cognitifs ; et ont suscité du d'ébats et des contre versés en raison de leurs relations direct avec les systèmes sociaux et leurs liaisons avec les différents processus sociaux . Parmi les questions d'éducation qui ont suscité un intérêt particuliers les curriculums de l'enseignement a travers ses élément et ses composons ; sinon considérons que les différentes curriculums de l'enseignement représentent une liaisons direct entre l'école et la société. Compte tenu de ce type de relation entre ses contenus et ses objectifs et la structure socio économique et culturelle nous ne pouvons pas l'analyse sans entamer et essayer de savoir au sujet des préluces épistémologiques et philosophies ; si nous considérons aussi que l'action éducative de l'enseignement et inspirée par la philosophie de la société elle-même dans ce contexte nous pouvons poser un ensemble de questions a savoir :

- Quels sont les justificatifs du passage du concept programme du curriculum ?
- Quels sont les facteurs contribuant a la formation et l'élaboration du curriculum ?
- Comment les philosophies éducatives étudient les curriculums et quels sont les suggestions appropriées ?

المقدمة:

تخطى التربية بأهمية خاصة على الصعيدين الفردي والمجتمعي، وذلك لأنها العملية التي تنظم الأفعال والممارسات الاجتماعية وتقدم نماذج السلوك المرغوب، وتعمل على توضيح العديد المسائل والقضايا الاجتماعية وتفسر العلاقات بينها، وتحقق ذلك باستعمال مجموعة من الأدوات والأساليب المحددة والمنهجية .

تتعدد الوسائل والأساليب التربوية وتتنوع وتتعدد العوامل المؤثرة في الفعل التعليمي، حيث تعدد المؤثرات الاجتماعية بمكوناتها من ظاهرة ثقافية وبيئية اقتصادية ومسألة سياسية عامل حاسم ومساهم فاعل في تحديد الخيارات التربوية وفي تخطيط وبناء المناهج وكذا في صياغة الأهداف التربوية.

إضافة إلى المحددات الاجتماعية تعتبر الشروط الاستمولوجية والمنطلقات الفلسفية محك جوهري في عملية إعداد المناهج، وقد شكلت المناهج الدراسية محور اهتمام عند كثير من الفلاسفة في مختلف العصور، حيث أنه كل فلسفة كانت لها اهتمامات بالمسائل التربوية وهذا ما تجلّى من خلال تطبيقاتها وإسقاطاتها التربوية مقترحة نماذج من الخيارات التربوية فقد كانت لكل منها أهداف ووسائل وكذلك أنشطة ومواد تعليمية زيادة على تحديد أدوار ووظائف كل من المعلم والمتعلم وحقوق وواجبات كل منهما .

أولاً: المنهاج: مفهومه والعوامل المؤثرة في تكوينه:

لقد تطورت استخدامات مصطلح المنهاج، بحيث استخدم في المرحلة الكلاسيكية مصطلح المنهج ويشير إلى المقرر أو البرنامج الدراسي وهو عبارة عن مجموعة من المواد الدراسية يتلقاها المتعلمين، ويهدف أساساً إلى إعداد المتعلمين للحياة الاجتماعية بواسطة إكسابهم جملة من المهارات والخبرات وتنمية قدراتهم، وفي هذه المرحلة اعتبرت المعرفة غاية رئيسية و مصدرها الأساسي هو الكتاب المدرسي بالتركيز على مكون واحد من مكوناتها وهو المحتوى المعرفي مقابل إهمال كل من الأهداف التربوية والوسائل التعليمية، وبخصوص عمليات التقويم فإنها تركزت على الامتحانات الهادفة بشكل واضح إلى الوقوف على الجانب الكمي للمعرفة المحصلة لدى المتعلمين، وبناء عليه فإن المتعلم الذي يحصل على التقدير الجيد هو المتعلم الذي استوعب أكبر قدر من المعرفة وحفظها ويمكنه استرجاعها وقت الامتحان، أما عن مواصفات المعلم الجيد فهي تركز على الإلمام بالمادة التعليمية والذي يمكنه إيصال أكبر قدر منها للمتعلم، و الانفصال بين المواد التعليمية من ناحية وبينها وبين الفضاء الاجتماعي هو الميزة الأساسية للمنهاج إلى جانب الكثافة وكبر الحجم.¹ إن تركيز المنهاج بهذا المعنى على المقررات والمواد الدراسية، واهتمامه بشكل مباشر بالكم المعرفي وعملية الحفظ والاستظهار، أدى إلى سلبية دور المتعلم وإلى تجاهل احتياجاته وكذا إهمال الفروقات والاختلافات الفردية بين المتعلمين، إلى جانب تركيزه على الجانب العقلي مقابل عدم الاهتمام بمختلف مكونات الشخصية من نواحي نفسية وجسمية ووجدانية واجتماعية، زيادة على الانفصال والتباعد الملحوظ بين السياق السوسيو- ثقافي والبنية المعرفية وهذا ما أدى بدوره إلى إهمال المشكلات الفعلية وهو ما أفرز اغتراباً فكرياً وعدم القدرة على الإلمام بالمشكلات الاجتماعية وعدم امتلاك الكفاءات التي تساهم في حلها وإيجاد بدائل لها، ومن جهة أخرى عدم مواكبة التحولات الاجتماعية بأبعادها الاقتصادية والثقافية والسياسية والتكنولوجية العلمية، كما أن اقتصاره على الكتاب المدرسي مصدراً للمعرفة والاهتمام بالنواحي النظرية غيَّب الإبداع والتجديد.²

في حين اتسمت المرحلة الثانية لتطور استعمالات المنهاج والتي بناء عليها استخدم مصطلح المنهاج بدل المنهج، بالاتساع حيث أنه خلال هذه المرحلة لم يعد المناهج مقتصرًا على المعرفة أو المقرر الدراسي إنما أصبح يشير إلى كل مكونات وعناصر العملية التعليمية، ويعود هذا الاتساع والتطور الذي عرفه موضوع المنهاج الدراسي إلى النتائج التي توصل إليها من خلال الأبحاث

والدراسات في المجالين التربوية النفسي هذه الأخيرة التي ناقشت مسألة الشخصية الفردية ومكوناتها وفي هذا الإطار أكدت على التكامل والتداخل بين كل العناصر المشكلة لها وعلى تنوع وتعدد مكوناتها وعلى التأثيرات المتبادلة بينها، مشيرة إلى ضرورة الاهتمام بكل النواحي وجميع العناصر والمكونات دون إعطاء الأولوية لأحدها دون الأخرى اهتماما متوازنا ، وكذلك مفرزات التطورات التكنولوجية والعلمية والتي تحتم إعادة تشكيل المناهج بغية جعلها في مستوى التحولات الحاصلة وأكثر فاعلية في مسيرتها³ إلى جانب تغير النظرة للمتعلم في النظريات التربوية الحديثة التي توصي بالأخذ بالحسبان المراحل النمائية للمتعلم وخصائص ومتطلبات كل مرحلة منها، وبناء عليها اعتبر المتعلم مورد بشري ومساهم فعال لديه قدرات تتيح له المشاركة بوعي في اختيار المضامين المعرفية وفي إيجاد حلول للمشكلات التي يمكن أن تصادفه داخل وخارج المدرسة، صف إلى ذلك العلاقات والارتباطات الوثيقة بين البنى الاجتماعية والتفاعل بينها يحتم ضرورة الربط بين المدرسة والمؤسسات الاجتماعية الأخرى الإنتاجية منها والخدمية والثقافية بشكل يساعد على مساندة التحولات الثقافية نتيجة للعوامة.⁴

ثانيا: الأبعاد الاجتماعية للمناهج التعليمية:

إن عملية إعداد المناهج التعليمية في أي منظومة تربوية كانت تحظى بأهمية خاصة وتعني باهتمام كبير من قبل القائمين على الفعل التعليمي، وتشكل منعرجا حاسما لارتباطها المباشر بمخرجات المنظومة التربوية، وهي من العمليات التي تتأثر بصورة مباشرة بالمؤثرات الاجتماعية بما تشتمل عليه من اتجاهات وقيم ومتطلبات اجتماعية واحتياجات مجتمعية وكذلك بالمشكلات الاجتماعية، وبشكل عام ترتبط عملية إعداد المناهج بالفلسفة الاجتماعية هذه الأخيرة التي تحدد الفلسفة التربوية وتصوغ أهدافها. إن المنظومة التربوية في أي مجتمع من المجتمعات وثيقة الصلة بكل الأنظمة الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والسياسية والدينية تؤثر فيها وتتأثر بها، كما ترتبط ارتباطا مباشرا بالفضاء السوسيو- تاريخي إلى جانب وجود علاقات تبادلية بينها وبين البيئة بشقيها الطبيعي والاجتماعي.

هذا الارتباط يحتم على القائمين على الشأن التربوي الأخذ بعين الاعتبار كل المؤثرات الاجتماعية في عملية إعداد المناهج، وهي المسألة التي نالت حظا وافرا من الاهتمام من قبل الباحثين والدارسين للشأن التربوي، فقد قدم جون لوك انتقادات كبيرة للمناهج التعليمية التي اعتمدها مجتمعه واصفا إياها بالتقليدية وذلك لاستخدامها اللغة اللاتينية والإغريقية واستعمالها المنطق والتأمل ما جعلها تنفصل عن حياة المتعلمين ولم تكن تساعد على فهم الشروط الاجتماعية، وهو بدوره ما جعلها مغيبة عن الحياة الاجتماعية وإلى فشلها في أدوارها الاجتماعية وبعدها الملحوظ عن الفضاء السوسيو-ثقافي، حيث ذهب جون لوك أنه كانت تقدم للمتعلمين الخبرات التي تعدهم لحياة غير حياتهم وللعيش في زمن غير زمنهم حيث كانت تعود بهم إلى قرنين سابقين، ولذلك دعا إلى بقاء مناهج تعليمية ترتبط بمحاجات المجتمع وتطلعاته وترجم غاياته وأهدافه في شكل ممارسات واقعية⁵

رغم اتفاق العلماء والباحثين في ضرورة الربط بين المجتمع بأبعاده وتطلعاته ومشكلاته وبين المناهج الدراسية، إلا أن آراءهم اختلفت حول مواقف المناهج من المشكلات المجتمعية، حيث يمكن الوقوف على ثلاث تيارات: التيار الأول وتمثله النظرية الوظيفية وعلى رأسها الفرنسي إيميل دوركايم وذهب هذا التيار إلى أن الدور المحوري للمناهج يتحدد في المحافظة على الأوضاع الاجتماعية ونقل الثقافة، وأشار إيميل دوركايم إلى الدور الاجتماعي للمدرسة وأهميتها في التنشئة الاجتماعية وتزويد المتعلمين بالقيم والاتجاهات الاجتماعية وكذلك أهميتها في المحافظة على استمرار المجتمع وتماسكه، وفي حديثه عن التباينات والاختلافات بين النظم التربوية أكد أنها تعود إلى تعدد وتنوع الأنماط الثقافية بين المجتمعات، إلى جانب مقارنته بين المناهج التعليمية المعتمدة في فرنسا وألمانيا حيث ذهب إلى أن المناهج الألمانية تزود المتعلمين بالخبرات والمعارف التي تجعلهم أكثر اعتزازا بتاريخهم واحتراما لماضيهم

داعيا القائمين على إعداد المناهج الفرنسية إلى الاعتناء بالمواد التاريخية وبالجوانب الثقافية لتكوين متعلمين معترين بثقافتهم ومرتبطين بمجتمعهم.

في حين ذهب كارل ماركس إلى أهمية المدرسة ودورها في إحداث تغييرات اجتماعية وتوعية المتعلمين بالفروقات الاجتماعية التي يحدثها النظام الرأسمالي والتي يعمل على إضفاء الشرعية عليها ومن الآليات والسبل التي يركز عليها في ذلك المدرسة من خلال المناهج التعليمية وذلك بتضمينها معارف ومهارات وخبرات تعمل على إعطاء الشرعية للممارسات التي تقوم بها وكذلك جعل الفئات المستغلة تتقبل تلك الممارسات وتحمهم بالمساواة وتكافؤ الفرص، بينما ذهب التيار الثاني إلى أن الدور المحوري للمناهج التعليمية توعية الأفراد بالمشكلات الاجتماعية التي يعرفها المجتمع هذه الأخيرة التي تجدد حلولها في مؤسسات وهيئات أخرى، وذلك لأن المدرسة ليس لها الإمكانيات والسبل التي تؤهلها لذلك، في حين أكد التيار الثالث على أهمية المدرسة في تكوين أفراد ذوي كفاءات تساهم في إيجاد حلول للمشكلات التي تشهدها بيئاتهم.

من الأسس الهامة والمحورية التي تؤدي دورا هاما في بناء وتشكيل المناهج التعليمية الديمقراطية باعتبارها قيمة اجتماعية، وفي هذا السياق أشار جون ديوي إلى البعد الاجتماعي للديمقراطية فهي حسبه ليست شكل من الممارسات السياسية وهي ممارسات اجتماعية تنتشر في جميع المؤسسات الاجتماعية ومنها المؤسسات التربوية ومن تجلياتها في المدرسة مساهمة المعلم والمتعلم في الاختيارات التربوية المتعلقة بالمضامين التعليمية ومنح المتعلمين هامش من الحرية في اختيار المشاريع المدرسية ومجموعات البحث وكذلك منح المعلم الحرية في تكييف المناهج والطرائق البيداغوجية والوسائل التعليمية بما يخدم المواقف التعليمية إلى جانب اختيار الوضعيات التعليمية بما يتماشى مع متطلبات البنية الاجتماعية والأهداف التربوية.

إن المناهج الدراسية التي تتخذ من الديمقراطية أساسا لبنائها تمنح المتعلمين فرصة المشاركة في صياغة بعض الأهداف التربوية وتمكنهم من التعبير عن تمثلاتهم وتصوراتهم، وكذا مراعاة الفروق الفردية بينهم من حيث الاستعدادات والقدرات والنواحي الوجدانية وأيضا أهدافهم ومساعيهم المستقبلية، والعمل على تحقيق توازن بين احتياجات الأفراد ومتطلبات المجتمع وهذا ما يمكن الوصول إليها عن طريق انتقاء معارف وخبرات ومشكلات تجدد حلولها من خلال استخدام قدرات متنوعة.

تجليات الديمقراطية في الشأن التربوي تتضح من الشعارات التي رفعتها المجتمعات المتمثلة في ديمقراطية التعليم جاعلة من التعليم حق لكل فئات المجتمع جعله مجاني وإجباري من أجل نشر التعليم وتعميمه بغض النظر عن التباينات والفروقات الاجتماعية والاقتصادية.

من العمليات الاجتماعية التي تعد محكا رئيسا في عملية إعداد المناهج التغيير الاجتماعي بتداعياته وامتداداته في مختلف المجالات والميادين، حيث يشير التغيير الاجتماعي للتحويلات التي تعرفها النظم والمؤسسات الاجتماعية والوظائف والأدوار والعلاقات الاجتماعية، أما عن دور التعليم في ظل التغيير الاجتماعي فيتمثل في تزويد المتعلمين بالمعارف والمهارات التي تساعدهم على التكيف ومسايرة المستجدات الثقافية وإكسابهم الخبرات التي تمكنهم من تجاوز المشكلات المصاحبة لعملية التغيير، زيادة على أهمية التعليم في التقليص من الهوة الثقافية الناجمة عن سرعة التغيرات المادية مقابل بطء التغيرات القيمة وفي هذا الشأن يعمل التعليم على:⁶

- نقل الموروث الثقافي للأفراد وتزويدهم بالكفاءات التي تمنحهم القدرة على انتقاء السمات الثقافية التي تتوافق والتوجهات المجتمعية.
- تحوير المناهج وتحديد الطرائق التدريسية وإضافة تخصصات معرفية حديثة وتكوين الكفاءات الكفيلة بمسايرة التغيرات الاجتماعية.
- إكساب المتعلمين الاتجاهات والقيم الأخلاقية لكونها محددات للسلوكات الاجتماعية والممارسات المهنية.

إن السعي المتواصل للأنظمة التعليمية مواكبة التغيرات الاجتماعية بشقيها العالمي والمحلي يتجلى في عملها المستمر على تعديل المناهج والربط بين التعليم والتنمية الاجتماعية والاقتصادية، والسعي لتنمية الجوانب الثقافية وتوثيق العلاقة بين التعليم والعمل وكذلك تنمية التفكير النقدي الإبداعي ويمكن الوصول إلى ذلك ببناء مناهج تضم عديد التخصصات ومن المبادئ التي تقوم عليها التربية متعددة الأوجه الثقافية والتربية عبر الثقافة والتربية الشاملة⁷ من المسائل الاجتماعية التي حظيت باهتمام الباحثين والدارسين وأكدوا على أهمية مراعاتها وأخذها بعين الاعتبار في عملية إعداد المناهج الدراسية موضوع الأصالة والمعاصرة وفي هذا الصدد ينبغي بناء مناهج تزاوج وتوازن بين الأصالة والمعاصرة⁸

تشكل المتغيرات الديمغرافية والتركيبة السكانية وكذا العوامل الاقتصادية من المؤثرات الاجتماعية التي تولى عناية خاصة في إعداد المناهج، حيث أن نمط الاقتصاد وطبيعة الأنشطة الاقتصادية تعتبر محدد ومرتكز أساس في انتقاء واختيار محتويات المنهج⁹

ثالثا: المنطلقات الفلسفية للمناهج الدراسية:

هذا عن الأبعاد الاجتماعية للمناهج وتأثير العوامل الاجتماعية في عملية إعداد المناهج، أما في الأسطر الموالية فستعرض المنطلقات الفلسفية اعتمادا على المقاربة التاريخية بشكل تعرض فيه تمثلات وتصورات الفلاسفة التربوية للمناهج والمرتكزات التي تقوم عليها في بناءها للمناهج الدراسية.

إن الأهداف التربوية كما حددها الفلسفة المثالية تتدرج وتختلف حسب الطبقات الاجتماعية الموجودة في المجتمع بشكل تكون فيه الأنماط التربوية المقدمة لفئة العمال مثلا تختلف عن تلك المخصصة لطبقة الفلاسفة.¹⁰ والدولة والكشف عن الفلاسفة والحكماء لكونهم أقدر الناس على تحقيق العدالة والمساواة انطلاقا من أن الحكماء والفلاسفة أعد البشر، ومن أهدافها أيضا إدراك الكليات والثوابت من الحقائق بغية تحقيق الفضيلة¹¹، أما فيما يتعلق بمحتويات المنهج الدراسي فأبرز سماتها الثبات والتركيز على الأنشطة والمواد النظرية على غرار المنطق، الفلسفة، الأدب، الإنسانيات والدين، ولا ترى ضرورة للعلوم التطبيقية لصلتها الوثيقة بالماديات، وبخصوص مصادر المعارف والأفكار فتعتبر الكتب التاريخية والكتب الكلاسيكية مصدر أساسيا لها¹² في حين ذهبت الفلسفة الواقعية إلى مرونة الأهداف وضرورة الربط بينها وبين متطلبات المجتمع وتطلعاته، كما حاولت الموازنة بين مختلف الجوانب المشكلة لشخصية الفرد العقلية والنفسية والجسدية وكذا الأخلاقية والاجتماعية وسعت للتأكيد على المهارات والمعارف التي تجعل من الفرد كائنا اجتماعيا إلى جانب الاهتمام بالنواحي المعرفية والدعوة إلى إثراء المعارف الإنسانية، زيادة على العمل على اكتشاف سنن الطبيعة والقوانين الإنسانية، وفي مناقشتها لمسألة محتويات المنهج الدراسي أكدت الفلسفة الواقعية على تأثير كل من الأوضاع الاجتماعية والتطورات العلمية على مكونات المنهج الدراسي، ومن المواد التي تقترحها الرياضيات، العلوم الطبيعية الفنون، الكيمياء، الفيزياء والتربية البدنية¹³ وبغية استيعاب التاريخ وتزويد المعلمين بالخبرات التي تمحنه القدرة على الانسجام مع البيئة ناد جون ميلتون بضرورة الآداب الكلاسيكية وأعطى عناية خاصة بالمحتوى المعرفي مقابل الأساليب المعرفية، إلى جانب تأكيده على أهمية العلوم الطبيعية والرياضيات والطب وأيضا الهندسة والعلوم القانونية والجغرافيا، وعن لغة التدريس أشار ميلتون إلى أهمية اللغة الوطنية وأسبقيتها على اللغات اللاتينية واليونانية¹⁴، وعن طرائق التدريس بالنسبة للفلسفة الواقعية فقد دعت إلى الاعتماد على الخبرة المباشرة والتجربة والملاحظة والاستقراء، وضرورة التدرج من الجزء إلى الكل واستخدام الوسائل السمعية والبصرية، كما أولت عناية خاصة للأنشطة اللاصفية¹⁵

هذا عن الفلسفات الكلاسيكية، أما الفلسفات الحديثة وعلى رأسها الفلسفة البراهمية فقد اهتمت اهتماما كبيرا بالمسائل التربوية وكانت لها إسهامات مباشرة، حيث ترى الفلسفة البراهمية أن التربية عملية اجتماعية تزاوج بين النمو والتعلم والتعليم، وتتسم الأهداف التربوية بإمكانية التغيير لكونها وثيقة الصلة بالبيئة الاجتماعية من جهة ولارتباطها بقدرات الفرد

واستعداداته¹⁶ وأسمى هدف بالنسبة لها مساعدة الفرد على الانسجام مع البيئة الاجتماعية وعلى نمو وتعلم مستمرين¹⁷ ومن الأهداف التي حددتها كذلك إكساب الأفراد الخبرات التي تساعد على تجاوز المشكلات الحياتية والمجتمعية وعلى الاندماج الاجتماعي¹⁸ معتبرة المنهاج وسيلة لتحقيق جملة من الأهداف وليس غاية والمحدد المركزي للربط بين المواد هو النشاط الاجتماعي، وفي تناولها لموضوع المعرفة أكدت على الوحدة والتكامل المعرفي وعلى التزاوج والموازنة بين المعارف النظرية والمعارف التطبيقية وفيما يخص تخطيط المناهج وإعدادها دعت البراجماتية إلى إشراك جميع العناصر والأطراف المعنية في هذه العملية.¹⁹ ومن المسائل التي ألحت عليها كذلك الأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية بين المتعلمين واحتياجاتهم ودوافعهم وجميع مكونات شخصيتهم النفسية منها والاجتماعية وكذا البنية الثقافية والاقتصادية.²⁰، كما دعت إلى جملة من المبادئ في التدريس منها مبدأ التعلم باللعب ومبدأ النشاط الذاتي، ومن الطرق التي تركز عليها طريقة حل المشكلات وطريقة المشروع وطريقة المحاولة والخطأ والتجربة.²¹ وفي مناقشتها لمهام المعلم أكدت أنه مرشد وموجه ويهدف أساسا إلى تزويد المتعلمين بالمهارات التي تساعدهم على التفكير والتعلم ويعمل على تحقيق الديمقراطية داخل الفصل الدراسي والاهتمام بالفروقات الفردية وإعطاءهم حيزا من الحرية في ممارسة الأعمال والبحث عن وضعيات ومواقف تعليمية منسجمة مع احتياجات المتعلمين من ناحية ومع المحيط الاجتماعي.²² إلى جانب عمله على تهيئة الشروط التي الأنشطة التعليمية²³ معتبرة المتعلم مركز الفعل التعليمي ومساهم فاعل يسعى من خلال التعلم الجماعي على حل المشكلات وابتكار طرق وسبل سعيا لإيجاد حلول لمختلف المواقف²⁴

إن الحديث عن الفلسفة البراجماتية وعن إسقاطاتها التربوية يقودنا حتما للحديث عن جون ديوي أبرز ممثلي هذا الاتجاه، فقد كانت إسهاماته التربوية على درجة كبيرة من الأهمية وكانت لها امتدادات على عديد الأنظمة التربوية في مختلف البقاع، وقد كانت لها اهتمامات كبيرة بالمسألة التربوية وعديد الأعمال والمؤلفات بشأنها.

حيث عرف التربية باعتبارها الحياة انطلاقا من كونها تشمل كل من عملية النمو والتعلم والتعليم، وكذا لكونها بناء مستمر للخبرة ولارتباطها الوثيق بمختلف نواحي الحياة وقيامها على عملية التفاعل الاجتماعي²⁵، وفي مناقشته للعوامل المؤثرة في التربية ذهب إلى أبرز عامل هو الخبرة المستمرة وكذلك مراعاة شروط وخصائص النمو، مشيرا إلى أهمية الموازنة بين العوامل الداخلية والخارجية البيئية²⁶ وفيما يتعلق بالأهداف التربوية يرى جون ديوي أن أسمى هدف تربوي هو استمرار التعلم والنمو والتربية ودعا إلى الربط بين خبرات المتعلم ومتطلباته وحث كذلك على إشراك المتعلم في صياغة الأهداف وتخطيطها، مؤكدا في ذات السياق على دور وأهمية ميول ورغبات المتعلم في ذلك إلى جانب تأثير البيئة بشقيها الطبيعي والاجتماعي ومن المعايير التي حث على مراعاتها في عملية تخطيط وصياغة الأهداف التربوية النسبية والتغير المستمر لها نافيا الديمومة والنهائية ومنه كذلك القابلية لتحويلها لممارسات عملية ومما دعا إليه أيضا الجمع بين ماضي وحاضر ومستقبل المتعلمين إضافة إلى الربط بين الأهداف المقترحة ووسائل تحقيقها²⁷ ومن الأهداف التي اقترحها ضرورة تحقيق التكيف مع المحيط الطبيعي والاجتماعي وإعادة التوازن البيئي²⁸، والجدير بالذكر أن المعايير التي دعا إليها والأهداف التي اقترحها قد عمل بها في مدرسته الابتدائية التي أسسها في عام ست وتسعين ثمان مائة وألف وذلك ما يظهر جليا في تضمينه لمعارف وخبرات وأنشطة مستمدة من بيئة المتعلم وفي جمعه بين النواحي النفسية والعقلية في الوقت ذاته ومن المواد التي اشتمل عليها المنهاج الذي أعده في مدرسته: التاريخ، الموسيقى، الحساب، الطبخ، الجغرافيا، القراءة، الخياطة، الكتابة، البستنة والنجارة، والسمة البارزة لها الارتباط الوثيق والاتصال المباشر بينها من جهة وبينها وبين الحياة المتعلم الاجتماعية ومشكلاته الحياتية²⁹

ومن الفلسفات التي اهتمت بالمسألة التربوية الفلسفة الوجودية والتي ذهبت إلى أن أبرز أهداف التربية تزويد التعلم بالخبرات والمهارات التي تؤهله ليكون كما يريد وهو ما يتحقق عن طريق ابتكار بيئة تربوية تمنحه فرصة لتفتح استعداداته³⁰ وانطلاقا من إيمانها

بأسبقية الفرد ركزت على المعارف والمهارات التي تعمل على تحقيق الذات مقابل الخبرات التي تسعى لتحقيق الانسجام والتوافق مع البيئة، وفي تعرضها لمسألة المحتويات التعليمية أعطت اهتمام خاص بالمنهاج ودوره في تحقيق الغايات والأهداف التربوية وقد حاولت التوفيق بين المعارف المحتواة والبيئة الخارجية هذه الأخيرة التي تعد المجال الذي تتحقق فيه ذاتية الفرد وفيه يمارس حريته في الاختيار³¹ مشيرة إلى إمكانية تغيير المنهاج وضرورة الأخذ بعين الاعتبار المراحل النمائية للمتعلم وميولاته واهتماماته³² وعن المواد التي يشتمل عليها فقد ركزت على الإنسانيات من أدب وتاريخ وفنون وفلسفة وجعلت من المواد العلمية في المرتبة الثانية³³ فيما يتعلق بالطرائق التدريسية فقد نادت بالمناقشة والتحليل والأخذ بالحسبان الفروق الفردية بين المتعلمين³⁴ وبخصوص عملية التقويم التربوي انتقدت الفلسفة الوجودية الاعتماد على الامتحانات الموضوعية ورفضتها واشترطت الاهتمام بالمسائل والقضايا الحقيقية للمتعلم وضرورة تنمية الحريات الفردية وتحقيق الذاتية، ولم تفرض طرائق معينة تاركة المجال مفتوح للمعلم في اختيار أنسبها³⁵.

أهمية عملية التدريس وأهمية الأدوار والوظائف التي يقوم بها المعلم في هذه العملية جعل للمعلم مكانة خاصة واهتمام بالغ، ودعت الفلسفة الوجودية إلى ضرورة توفيره على مجموعة من الصفات والسمات وعلى رأسها الوعي والحرية وأن يكون مدركا وواعيا بالمهام التي يتوجب عليه القيام بها وأن أسمى مهامه تكوين أفراد عارفين وأحرار، وأهم ما يجب عليه مراعاته رغبات المتعلمين ورغباتهم ومساعدتهم على الاندماج في المواقف التعليمية دون تجاهل خيارات كل منهم³⁶ أما عن المتعلم فهو الركيزة الرئيسية للفعل التعليمي من الحقوق التي يتمتع بها اختيار المضامين التعليمية والطرائق التدريسية وكذا مكان وزمان التدريس³⁷

تعتبر الفلسفة الطبيعية من الفلسفات التي كانت لها إسهامات تربوية مباشرة فقد دعت إلى مراعاة جملة من المبادئ التربوية³⁸:

- الأخذ بالحسبان رغبات المتعلم وميولاته واهتماماته في عملية اختيار المحتوى التعليمي.
 - من أهم المبادئ التي يركز عليها الفعل التعليمي القائم على الفلسفة الطبيعية مبدأ الحرية.
 - ضرورة تنمية وتمكين الحواس انطلاقا من اعتبارها مصدر المعرفة.
 - للخبرة السابقة للمتعلم أهمية خاصة في التعليم.
 - أهم الأساليب التدريسية التي تقترحها: التجربة، الملاحظة، المحاكاة والتعلم عن طريق اللعب.
 - التدرج مرتكز محوري في العملية التعليمية حيث دعت إلى التدرج من المحسوس إلى المجرد ومن السهل إلى الصعب.
- وقد أعطى جان جاك روسو أهم ممثلي الاتجاه الطبيعي في التربية أهمية كبيرة للأنشطة اللاصفية من رحلات وزيارات وأسفار استكشافية، فهي حسبته تعمل على توسيع المدارك العقلية للمتعلم حيث قال: "أن يكون دقيق الملاحظة لما يشاهده ويلمسه وأن يهتم بملاحظة الأشخاص ودراساتهم أكثر من اهتمامه بملاحظة الأشياء، وأن يكون حازما صارما مع نفسه حتى يستطيع استخلاص العبرة من أخطاء الشعوب التي يزورها ويتجنب الوقوع في نفس الأخطاء"³⁹، مؤكدا على الاختلافات والفروق بين المتعلمين و بين الإناث منهم والذكور، معتبرا المتعلم محور العملية التعليمية وأساسها مشيرا إلى أهمية الفطرة والخصائص النمائية في التعلم.

بينما تركزت أبحاث ودراسات الفلسفة التجديدية حول موضوع العلاقة بين التربية والمجتمع حيث أشار جورج كاونتس إلى الدور الإصلاحية للمؤسسات التربوية، ووضع تيودور بارميلد المرتكزات التي تساهم في البناء والتجديد الاجتماعي، ليتجه إيفان إليتش تجاهها مغايرا تماما فقد ناقش مسألة الاستغلال والتلاعب الذي تمارسه المدرسة على أفراد المجتمع مؤكدا أنها وسيلة وأداة في يد الطبقة المهيمنة تعمل من خلالها على تثبيت السيطرة والاستغلال وهذا ماذهب إليه كذلك إفرترميزر في كتابه الموسوم بـ "موت المدرسة"⁴⁰، وقد اشتركت الدراسات والأبحاث التجديدية في تأكيدها على المبادئ التالية:

- التأثير المباشر للتربية في المجتمع.
 - الديمقراطية مبدأ يحكم المجتمعات المعاصرة والمدرسة سبيل تحقيقها.
 - إعادة التوازن والاستقرار في المجتمع من أهم وظائف التربية.
- نادت الفلسفة التجديدية بالربط بين الأهداف التربوية والأهداف المجتمعية وكذلك بين الأهداف ووسائل تجسيدها، ومن أهم سمات الأهداف التي حددتها التغيير المستمر تبعاً لتطور البحوث العلمية والنتائج التي تتوصل إليها⁴¹، والهدف الأسمى لها هو إعادة بناء المجتمع وتجديده وإصلاحه⁴²، وقد أولت التجديدية عناية خاصة بمحتويات المناهج الدراسية ودعت إلى بناء وتخطيط مناهج التعليم اعتماداً على أسس علمية والأخذ بعين الاعتبار الإصلاح الاجتماعي وشروطه وأهمية مشاركة كل الأطراف في إعداد المناهج، لذلك لا بد من التزام المعلم بالمنظور التجديدي واهتمامه بحل المشكلات، مؤكدة على قدرة المتعلم على الإصلاح وعلى المشاركة في الحركات الاجتماعية وفي تحقيق ركائز المجتمع الديمقراطي⁴³
- تعد الفلسفة الوضعية المنطقية من الفلسفات الحديثة التي أولت عناية كبيرة بالعلم والمعرفة ومصادرها وأدوات ووسائل الوصول إليهما، وعينت بتحليل المسلمات والمفاهيم، وفي مناقشتها لموضوع الأهداف التربوية صاغت مجموعة من الأهداف وهي:⁴⁴
- تزويد المتعلم بالخبرات والمهارات التي تسمح له باكتساب دوافع جديدة وتعديل السابقة منها.
 - إكساب الأفراد المعارف التي تساعدهم على نمو عقلي واجتماعي.
 - تنمية القيم المعرفية لدى المتعلم.
 - العمل على تنشئة أفراد يتمتعون بالسعادة.
- تحقيق هذه الأهداف يتوقف على استخدام طرائق تدريسية علمية تقوم أساساً على التعريف بالمفاهيم العلمية الرئيسية وعلى تحديد دقيق للوسائل والخطوات المعتمدة، وترفض الوضعية المنطقية الطرائق التي تركز على الحشو الاستذكار⁴⁵.
- بعد عرض التطبيقات التربوية لمختلف الفلسفات اليونانية والغربية نحاول في الأسطر الموالية عرض مجموعة من الإسقاطات التربوية للفلسفة الإسلامية، وقبل ذلك تجدر الإشارة إلى أن لفظ الإسلامية في هذا السياق يشير إلى مختلف الأبحاث والدراسات التي نشأت في الفضاء الإسلامي معتمدين معيار الدين في تصنيفها، دون تجاهل التأثير الواضح للفلسفات اليونانية على هذه الأبحاث⁴⁶.
- تشير التربية في الفلسفة الإسلامية إلى العملية التي يمكن من خلالها تمييز الإنسان عن غيره من الكائنات الحية وذلك عن طريق تزويده بالموروث الثقافي وتنقسم الأهداف التربوية كما حددتها الفلسفة الإسلامية إلى أهداف دينية وأخرى عقلية وأهداف نفسية وكذلك أهداف اجتماعية، والسمة البارزة لها هي الواقعية والوضوح والمرونة إلى جانب مسايرة الأوضاع الاجتماعية والانسجام مع المراحل النمائية للفرد لخصوصياته⁴⁷.
- إن أبرز الأهداف التربوية في منظور الفلسفة الإسلامية الرصنل إلى الكمال الإنساني وهذا ما يمكن بلوغه عن طريق تشكيل أفراد يملكون القدرة على تأدية الأعمال الصالحة في شتى الحقول والمجالات وبشقيها الديني والدنيوي، وصلاح الأعمال مرهون بما تحققه من فضائل ومنافع للأفراد والجماعات⁴⁸، تحقيقاً لهذه الأهداف تقترح الفلسفة الإسلامية مجموعة من الأساليب والطرائق التدريسية ومن أهمها أسلوب القدوة الحسنة بإتباع سير الصالحين والأنبياء والنماذج الإيجابية، وأسلوب الحوار والمناقشة إلى جانب الممارسة أو ما يعرف بالتربية بالعمل بشكل متكامل فيها الجوانب النظرية مع النواحي التطبيقية العملية إضافة على أسلوب اللعب كذلك القصص والعبء ومن أبرز القصص قصص الأنبياء والشخصيات التاريخية وكذا القصص الهادفة المعبرة والمشوقة، زيادة على

أسلوب الترغيب والترهيب القائم على توضيح النواحي الإيجابية وإبراز الجوانب السلبية وما ترتب على كل منها على الفرد والجماعة.⁴⁹

إن شمولية الأهداف التربوية وتنوع أساليب تحقيقها وتعددتها جعل من المحتويات التي تقترحها الفلسفة الإسلامية في التربية تتنوع وتتعد وتجمع بين المواد العلمية والمواد الأدبية وكذا بين المصادر العقلية والمصادر الحسية، إلى جانب الأخذ بعين الاعتبار كل من المحددات الشخصية الفردية من سمات وخصائص عقلية وجسمية وشروط نمائية وكذلك المحددات والشروط الاجتماعية، بشكل جمع فيه المنهاج بين المواد الدينية من قرآن وسنة وفقه والمواد العلمية من رياضيات وكيمياء وهندسة وعلوم طبيعية⁵⁰

الخاتمة:

تعد المناهج الدراسية مكوّن رئيس في الفعل التعليمي ومحدد هام لنوع المخرجات التعليمية باعتبارها السبيل والآلية التي يمكن من خلالها توجيه مسار العملية التعليمية، حيث أنّها الناقل للقيم والاتجاهات والمعايير الاجتماعية، وتعتبر المناهج الدراسية الوسيلة التي عن طريقها تجسد المدرسة الغايات التي تصبو لتحقيقها وترجمها إلى ممارسات عملية.

شكلت المدرسة عموماً والمناهج الدراسية بصورة خاصة بؤرة اهتمام الباحثين والدارسين للشأن التربوي، ولقد عرفت نقاشات واسعة وجدالاً كبيراً فقد اعتبرت المحدد والموجه لنوع العلاقة بين المدرسة والمجتمع، حيث أنّ نوع المعارف المتضمنة في المناهج وكذا الوسائل المعتمدة والإستراتيجيات المتبعة تعكس بشكل واضح وجلي توجهات المؤسسة التعليمية ونمط العلاقة بين البنية التعليمية والبنية الاجتماعية بعناصرها السياسية والثقافية والاقتصادية.

إن المحددات والمؤثرات الاجتماعية لها دور بارز في تشكيل وبناء وتخطيط المناهج التعليمية رغم اختلاف وتباين التأثير الذي تؤديه ودرجه من مجتمع لآخر ومن بيئة تعليمية إلى أخرى، فقد تكون العوامل الاقتصادية العامل الرئيس في هذه العملية في مجتمع معين في حين تكون المؤثرات السياسية في الدرجة الأولى لتكون الظاهرة الثقافية مركز ومحك الفعل التعليمي في مجتمع ثالث.

شكلت المقاربة الفلسفية للممارسات التربوية مسألة على درجة كبيرة من الأهمية، حيث حظيت المسائل التربوية على تنوعها باهتمام بالغ من قبل الفلاسفة في مختلف المجتمعات وفي مختلف الأزمنة والعصور التاريخية، وقد كان لها دور فاعل ومحوري في عديد الممارسات والأنظمة التربوية في المجتمعات القديمة والحديثة.

قائمة المراجع:

- 1 - محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، دار المناهج، عمان، الأردن، دط، 2009، ص 23-25.
- 2 - عبد الحافظ سلامة، الوسائل التعليمية والمنهج، دار الفكر، الأردن، ط1، 2005، ص 25.
- 3 - محسن علي عطية، مرجع سابق، ص 28-52.
- 4 - المرجع السابق ص 29-32.
- 5 - عبد الرحمن عبد السلام جامل، أساسيات المناهج التعليمية وأساليب تطويرها، دار المناهج، الأردن، ط1، 2000، ص 54،55.
- 6 - فيروز مامي زرارقة، محاضرات في علم اجتماع التربية، دار بهاء الدين، قسنطينة، الجزائر، ط1، 2008، ص 92،93.
- 7 - أحمد حسن اللقاني وفارعة حسن مجّد، مناهج التعليم بين الواقع والمستقبل، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط 1، 2001، ص 62-65.
- 8 - المرجع السابق، ص 310-312.
- 9 - حسن شحاتة، التعليم.. دعوة للحوار في الوطن العربي، الدار المصرية اللبنانية، مصر، ط1، 2006، ص 21.
- 10 - عبد الكريم سعيد اليماني، فلسفة التربية، دار الشروق، الأردن، ط1، 2004، ص 66.

- 11 - أحمد علي الحاج مُجَّد، في فلسفة التربية نظريا وتطبيقيا، دار المناهج، عمان، الأردن، ط1، 2002، ص76
- 12 - المرجع السابق، ص77.
- 13 - وليمج.صمويلسونفريداً. مركويتز، مقدمة في فلسفة التربية، ترجمة: ماجد عرسان الكيلاني، دار الفرقان، الأردن، ط 1، 1998ص42.
- 14 - مُجَّد منير مرسي، فلسفة التربية" اتجاهاتها ومدارسها"، عالم الكتب، مصر، 1995، ص178-179.
- 15 - مُجَّد محمود الخوالدة، أسس بناء المناهج التربوية تصميم الكتاب التعليمي، دار المسيرة، عمان، الأردن، . ص70.
- 16 - عبد الكريم سعيد اليماني، مرجع سابق، ص95.
- 17 - أحمد علي الحاج مُجَّد، مرجع سابق، ص98.
- 18 - مُجَّد حسن العميرة، أصول التربية" التاريخية والاجتماعية والنفسية والفلسفية"، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط 2، 2000، ص349.
- 19 - أحمد علي الحاج مُجَّد، مرجع سابق، ص99.
- 20 - مُجَّد حسن العميرة، مرجع سابق، ص349.
- 21 - حسن علي عطية، مرجع سابق، ص128.
- 22 - وليمج.صمويلسونفريداً.ماركوويتز، مرجع سابق، ص52.
- 23 - أحمد علي الحاج مُجَّد، مرجع سابق، ص102.
- 24 - محسن علي عطية، مرجع سابق، ص56.
- 25 - عمر مُجَّد التومي الشيباني، تطور النظريات والأفكار التربوية، الجامعة المفتوحة، ليبيا، ط2، 1999ص349.
- 26 - المرجع السابق، ص350-354.
- 27 - مخلوف بلحسين، العلاقة التربوية بين الأستاذ والتلميذ داخل الفصل الدراسي، أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه في علم الاجتماع التربوي، قسم علم الاجتماع، كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية، 2007، ص120.
- 28 - عبد الله عبد الدايم، التربية عبر التاريخ" من العصور القديمة حتى أوائل القرن العشرين"، دار العلم، بيروت، لبنان، ط 4، 1981، ص36.
- 29 - فوزية الحاج علي البدري، التربية بين الأصالة والمعاصرة، دار الثقافة، الأردن، ط1، 2009، ص233.
- 30 - أحمد علي الحاج مُجَّد، مرجع سابق، ص135.
- 31 - عبد الكريم سعيد اليماني، مرجع سابق، ص109.
- 32 - أحمد علي الحاج مُجَّد، مرجع سابق، ص136.
- 33 - فاروق البوهي وفاطمة عبد القار حسن، فلسفة التعليم الابتدائي، دار المعرفة الجامعية، مصر، دط، ص67.
- 34 - أحمد علي الحاج مُجَّد، مرجع سابق، ص13.
- 35 - المرجع السابق، ص134-137.
- 36 - المرجع نفسه، ص138.
- 37 - مُجَّد محمود الخوالدة، مرجع سابق، ص81.
- 38 - فاروق البوهي وفاطمة قار حسن، مرجع سابق، ص80، 79.

- 39 - عبد الكريم علي سعيد اليماني، مرجع سابق، ص81.
- 40 - سعيد إسماعيل علي، فلسفات تربوية معاصرة، المجلس الوطني للثافة والفنون والآداب، الكويت، دط، 1995، ص(198،199).
- 41 - صالحة عبد الله عيسان وآخرون، اتجاهات حديثة في التربية، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2007. ص37-45.
- 42 - إبراهيم عبد الله ناصر، أصول التربية " الوعي الإنساني"، مكتبة الرائد العلمية، عمان، الأردن، ط 1، 2001، ص291.
- 43 - صالحة عبد الله عيسان، مرجع سابق، ص34،48.
- 44 - عبد الكريم سعيد اليماني، مرجع سابق، ص115-117.
- 45 - أحمد علي الحاج مُجَد، مرجع سابق، ص142.
- 46 - طه عبد الرحمن، الحق العربي في الاختلاف الفلسفي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط 2، 2006، ص56،57.
- 47 - عبد الرحمن النحلاوي، أصول التربية الإسلامية وأساليبها" في البيت والمدرسة والمجتمع"، دار الفكر، دمشق، سوريا، ط28، 2010، ص104.
- 48 - ماجد عرسان الكيلاني، أهداف التربية الإسلامية، مؤسسة الريان، بيروت، لبنان، ط2، 1998، ص41-50.
- 49 - عبد الكريم سعيد اليماني، مرجع سابق، ص148-152.
- 50 - محسن علي عطية، مرجع سابق، ص104.