الوحدة النهاجية في "مناهج التعليم العام"

جورج ن. نحاس
جامعة البلمند

الإشكالية المطروحة

الهدف التربوي الأساس.

جاء في الملحق رقم (ا) للمرسوم رقم ١٠٢٢٧، تاريخ ٨ أيار ١٩٩٧، والمتعلّق "بتحديد مناهج التعليم العام ما قبل الجامعي وأهدافها"، وتحت عنوان "الأهداف العامة للمناهج" ما يلي:

> انطلاقًا من مجموعة المبادئ العامة الفكرية والإنسانية والوطنية، والإجتماعية، تتوخى المناهج تنمية شخصية اللبناني كفرد وكعضو صالح ومنتج في مجتمع ديموقراطي حرّ وكمواطن مدني ملتزم بالقوانين ومؤمن بمبادئ ومرتكزات الوطن، وتستجيب لضرورات بناء مجتمع متقدم ومتكامل يتلاحم فيه أبناؤه في مناخ من الحرية والعدالة والديموقراطية والمساواة. (مناهج التعليم العام وأهدافها، ١٩٩٧، ص: ٣)

هذا يعني أن المشترع اللبناني عندما قبل مشروع المناهج المذكور اعتمد على قاعدة أساسية ألا وهي تنمية المواطن، باحترام كلّي لعلاقته بمجتمعه، إنما بشكل يؤمن له طاقة النماء التي يطمح إليها كإنسان حرّ. ليست المناهج إذًا هدفًا بحدِّ ذاتها، إنما هي وسيلة معطاة لكل العاملين في الحقل التربوي تساعدهم على تنمية الفرد في سبيل تنمية المجتمع وخدمة الوطن. يبدو لي أن هذا المنظور المزدوج لدور المناهج، يتعدّى الشكل لينفذ إلى عمق العملية التربوية. وما سأسعى إليه في ما يلي هو دراسة مدى استجابة المناهج لهذا الطموح. أليس دور المناهج تلبية الهدف عمليًا؟

تحديد النهاجة.

لكن وقبل أن أدخل في التفصيل وفي توضيح الغاية من هذه الدراسة، سأتوقف قليلاً عند السند المبدئي الذي سأنطلق منه، ألا وهو أهمية "النهاجة" في وحدة العمل التربوي. أقصد بالنهاجة هنا المرجعية التي هي في أساس اللحمة التربوية. أقيم فرقًا هامًا بين النهاجة والمنهجية. فالأولى عامة وثابتة، بينما الثانية تنطلق منها وتترجمها عملانيًا متكيِّفة مع مستلزمات مادة معَيَّنة وخصوصياتها. كما أقيم فرقًا كبيرًا بين النهاجة والمنهجية من جهة والتَقانات المختلفة التي هي تنفيذية وتتأقْلم مع الوضعيات الخاصة التي يجد المربي نفسه إزاءها أثناء أدائه مهامه. لذلك فالمنهجية تُفْحَص على ضوء النهاجة والتقانات تُقَوَّم بالرجوع إلى هذه وتلك.

على سبيل المثال لا الحصر، اعتماد مقاربة تربوية تقوم على بناء الفكر النقدي التجريبي هو أمر نهاجي. تُجَسَّد هذه النهاجة بمنهجية تعتمد مراحل تصاعدية تعتمد على التواصل والشراكة في الصف. أما الأساليب الصَفّية التي تجعل من هذه المنهجية واقِعًا محسوسًا باستعمالها وسائل الإيضاح المناسبة وبتبنيها النشاطات الملائمة فهي تقانات تربوية أو تَعَلُّميّة (didactique). أقول هذا في مطلع حديثي لأن الخلط بين التقانات التربوية والمنهجية، أوبين المنهجية والنشاطات، أو حتى بين المنهجية والنهاجة، يشكل خطرًا على المُتَعَلِّم بإفقاد المُعَلِّم القدرة على تقدير الأولويات في العمل التأهيلي: أليس من المفترض أن يعي المربي أن أهمية الوسيلة عائدة إلى تلبيتها الهدف الأسمى الذي يتَمَثَّل بالمنهجية وبارتباطها بالنهاجة وليس إلى شكلها التنفيذي؟

السؤال المطروح.

أهمية الموضوع هي في هذا الهمّ التوحيدي والنوعي الذي تؤمنه النهاجة الواحدة المناسبة لهدف المناهج كما هو معلن في مطلعها. فاعتماد منهجيات

مختلفة، ترتكز على نهاجات متنوعة وربما متعارضة، سيؤدي ربما إلى شرذمة فكرية أو حتى إلى غياب بنية فكرية متراصة عند المتعَلّم. فكما أنه من الطبيعي تنويع التقانات بتنوع المواد التي تُؤَهِّل لها المتعلّم، من الطبيعي أن يُسْنَدّ هذا الجهد إلى بنية أساسية واحدة، تخدم الهدف المعلن للمنهاج. النهاجة هي التي تؤمن وحدة المنهاج وليس التقانات على أهميتها. لذلك وفي ما يلي، سأسعى إلى تبيان مدى امكانية تأمين هذه الوحدة في الشكل الحاضر للمناهج مشددًا على الأوجه التالية:

أ - الأهداف التربوية

ب - المحتوى

صعيد الأهداف

أقصد هنا **بالهدف التربوي**، وبشكل حصري، **وجهًا إجرائيًا**[1] **(أم أكثر) يدل امتلاكُ المتَعّلَم له عن استيعاب هذا الأخير لمضمونٍ معرفيٍّ ما واردٍ في المنهاج**، أي إن الهدف ذات مدلول معرفي وليس غاية بحد ذاته: أكان الهدف عامًا أم خاصًا فمن المتوَقَّع أن يدلَّ على بُعْد إجرائي يترجم عملانية الأفاهيم التي هي في أساس المحتوى النظري. تكمن أهمية هذا التحديد بأنها تستند إلى مقاربة نهاجية واضحة تؤكّد على وحدة شخصية المتعلّم وتكامل قدراته، مرتكزةً على أسس معرفية دقيقة (من حيث التواصل وبناء المعارف ومعالجة المعلومة) ورؤية إناسية (anthropologique) محددة.

في هذا المجال لا فرق بين هدف عام وهدف خاص. الفارق الوحيد هو في عمومية الأول وتخصيص الأخير وليس في التحديد. سعت المناهج الجديدة لتوحيد التعابير في هذا المجال. هل توصَّلت فعلاً إلى ذلك، وهل كان ما صدر في الشكل النهائي دالاً على وحدة نهاجية؟ هذا ما سأسعى إلى تبيانه في استعراض للأهداف العامة وأهداف المراحل والأهداف الخاصة. سأعتمد ما

ورد في اللغات والرياضيات والعلوم كونها تشكّل من حيث النسبة القسم الأكبر من المناهج.

الأهداف العامة.

اعتبرت المناهج الجديدة أن لكل مادة أهدافًا عامة تسعى إلى تحقيقها من خلال محتويات المناهج. **فهل تشابهت هذه الأهداف وتجانست في المناهج؟** ذكرت في مطلع عرض كل مادة من المواد أهدافها العامة، واختلفت فيما بينها كثيرًا:

أ - أتت الأهداف العامة للغة العربية في جزئين، الأول يعود إلى بناء شخصية المُتَعَلّم والثاني يعود إلى تعزيز الكفاية اللغوية. لكنها بقيت، في مجملها، ذات طابع تأملي من نوع: امتلاك التفكير العلمي.. واكتساب معارف علمية... والاحساس بالجمال... والاتصال بالتراث... وتثبيت معرفته... وربط اللغة بالحياة... اكتساب اللغة بيسر... إلخ.

ب - اقتصرت أهداف اللغة الفرنسية (كلغة أجنبية أولى) العامة على التَرَقُّب ولم تدخل في الأبعاد الإجرائية فذكرت: La maîtrise du français..., Le développement des capacités d'expression et d'analyse... *La formation* chez l'apprenant d'une culture solidement enracinée dans les réalités nationales...

ج - بعد مدخل مبدائي مُوَسَّع، عددت أهداف اللغة الانكليزية (كلغة أجنبية أولى) العامة القدرات التي من المفترض أن يمتلكها المُتَعَلّم في نهاية المطاف وهي خاصة: التواصل (communicate in different situations..., communicate in subject matter areas...)، استخدام اللغة في وضعيات واضحة ومحددة (requisite linguistic skills for pursuing university education...)، امتلاك الفكر النقدي (analytical, synthetic, critical)، امتلاك القدرة على تفهم التداخل الحضاري (intercultural understanding and appreciation) إلخ...

د - أما في الرياضيات، وبعد مقدمة تستلهم ورقة النهوض التربوي، عددت الأهداف العامة وذلك، على العموم، بشكل أفعال إجرائية تحدد طبيعة الأعمال التي سيؤَهّل لها المُتَعَلّم: يشاهد، يحلل،... يسلسل، يصنف،... يقيم العلاقات بين الرياضيات والواقع... يرمز، يصوغ المعلومات...

ه - في مجال العلوم أخيرًا، أتت الأهداف العامة وصفية خالية في مجملها من الأوجه الإجرائية: تنمية المهارات... تعميق الوعي بقيمة الانسان... فهم طبيعة العلوم... تفسير المفاهيم والمبائ العلمية... حث المُتَعَلّم على... توعية المُتَعَلّم على...

يبدو هكذا أن هناك اختلافًا هامًا في النظر إلى طريقة صياغة الأهداف العامة. رغم أهمية هذه الصياغة، يمكن أن لا يحمل هذا الاختلاف بُعْدًا تربويًا، من هنا ضرورة فحص تصور المناهج للأهداف الخاصة، كما لأهداف المراحل.

أهداف المراحل.

أتت أهداف المراحل لتشكل منزلة بين منزلتين، فتهيء للانتقال من الأهداف العامة إلى الأهداف الخاصة في الصفوف. لذلك فمن المفترض أن تأتي أكثر تحديدًا وارتباطًا بالسن. فإلى أي حدٍّ نجحت المناهج بتأمين وحدة تربوية في هذا الاتجاه؟

الملاحظة الأولى في هذا الشأن هي أن كل المناهج وضعت أهدافًا خاصة للمراحل المختلفة. وقد تميَّزت بشكل عام كل منها بما يلي:

أ - قُسِّمت أهداف اللغة العربية حسب تبويب يقوم على: محادثة / القراءة والمحفوظات، التعبير الشفهي والكتابي، القواعد والاملاء، الأدب إلخ... أتت الأهداف متشابهة بين المراحل (باستثناء المرحلة الثانوية ربما)، وعلى شيء كبير من العمومية وشيء من الترداد أحيانًا. كما كانت هذه الأهداف "الخاصة" من نوع وصفي بديهي (ولو اختلفت أحيانًا مفردات التعابير المستعملة): التعبير بجرأة عن ذاته... فهم النص فهمًا... التلآلف مع الكتب... تنمية احساسه بالجمال... الاجابة بجملة صحيحة... استخدام مخزونه اللغوي...التدرج في التعبير... قراءة نصوص... التمرّس بالقواعد... استخدام تعابير مكتسبة... استيعاب القواعد... التعرف إلى...

هذا لا يعني أن الأهداف في المراحل خلت تمامًا من تعابير إجرائية مثال: وضع تصميم... ضبط النص... ، لكنها كانت قليلة ولم تتدَرَّج بين المراحل المختلفة.

ب - بالنسبة للغة الفرنسية (كلغة أجنبية أولى) أقام المنهاج فرقًا بين الأهداف الخاصة والمهارات أو الكفايات (compétences). فأتت الأهداف عامة ومتشابهة بين المراحل ومن نوع: comprendre... Exprimer... Réciter... Lire correctement... Comprendre... S'exercer...Former des phrases... وقد ازدادت هذه التوجهات في الأهداف دقة مع المراحل وأخذت أبعاد إجرائية أوضح: Questionner... Reconnaître... Ponctuer... Distinguer grâce au contexte... Repérer et identifier...أما المهارات فوُزِّعَت بحسب السنوات وطالت عمليًا محتوى المنهاج.

ج - أما بالنسبة لأهداف المراحة الخاصة باللغة الانكليزية (كلغة أجنبية أولى) فقد حافظت تمامًا على توجه الأهداف العامة وأتت اجرائية ومتتابعة: Comprehend and interpret... Demonstrate the ability to... Develop writing skills thorugh... Recognize... Convey ideas... Express feelings and interests... Exchange... Expand linguistic analysis to... Develop strategies to... Produce expressive... Utilize library... Analyze... Synthesize...

د - حافظت الأهداف الخاصة بالمراحل في الرياضيات على قسم من التبويب الوارد في أهدافها العامة، لكنها لم تحافظ على الأبعاد الإجرائية. غابت مثلاً كثيرًا من الأفعال الواردة في الأهداف العامة (خاصة في المراحل الثلاث الأولى) من نوع: يشاهد، يحلل، يشك، يتوقع،، يصنف، يتحقق، يرمّز... وحلّت محلها أفعالاً من نوع: تعَرَّف، فَهم، أتقن، يمثل، يثبت...

كما أنه ربما يكون من الملفت أن منهاج الرياضيات يضع الأهداف الخاصة في المراحل في تفريعات رياضية محددة وليس كعامل مُوَحِّد لمختلف فروع الرياضيات.

ه - أما في العلوم، فبقيت أهداف المراحل على ما كانت عليه الأهداف العامة من عمومية ولم تدخل إلا نادرًا في الأوجه الإجرائية. فأتت بمجملها من نوع: يصف... يوزع... يسمي... يكتسب الثقة بالنفس... يوجه نزعة الفضول... يتعرف...يؤمِّن للمتعلّم الثقافة... ينمي المواقف العلمية... يتيح للمتعلّم... امتلاك المعلومات العلمية... التمكن من الطريقة الاختبارية...

قليلاً جدًا ذكرت الأهداف الوجه التجريبي. لم يأت التعبير عنه إلا في المرحلة الثانوية دون أن يظهر بوضوح تحضير هذا الهدف الخاص في المراحل السابقة.

تُظهر هذه القراءة لأهداف المراحل أن المادة الوحيدية التي حافظت على وحدتها الداخلية هي اللغة الانكليزية. وقد حافظت على التوجه العام

للمناهج الذي توخاه مدخلها العام. أما المواد الأربعة الأخرى التي ذكرت، فإما بقيت على عموميتها (كالعربية والعلوم) أم تراجعت في مستوى تعبيرها عن إجرائية الأهداف الخاصة (كالرياضيات)، أم قللت من أهمية الأهداف الخاصة على حساب الخلط بين المهارات والمحتوى (كاللغة الفرنسية).

لكن وقبل أن أستخلص ما يعود إلى الأهداف في المناهج، لا بد و أن أتوقف بسرعة على أهداف المواد الخاصة بالصفوف المتتالية.

الأهداف الخاصة.

الأهداف الخاصة هي طبعًا الأهداف العائدة لصف معيّن في مادة معينة. فهل من علاقة بين مختلف مواد الصف الواحد تتطلب قدرات متشابهة، ومتناغمة ومتكاملة، وتنفذ بالنهاية إلى تأهيل متراص؟

صعوبة الجواب على هذا السؤال تكمن في أن المواد المختلفة تبعت في هذا المجال سياسات مختلفة. فقط اللغة الانكليزية صاغت أهدافًا خاصة بالصفوف مُوَزَّعة المحتوى على وحدات دراسية. أما باقي المواد فانطلقت من أهداف المراحل إلى المحتوى كمجموعة معلومات.

يظهر هذا العرض أنه على مستوى الأهداف، ليس في المناهج من وحدة نهاجية (على صعيد نماء المُتَعَلَّم الفكري) ولا من وحدة منهجية (على صعيد امتلاك المعلومة ومعالجتها واستخدامها). فبينما تُظْهِر الأهداف العامة اختلافات هامة مع شيء من التصور الواحد في الشكل، يغيب هذا التوجه المفترض تمامًا على صعيد أهداف المراحل وعلى صعيد تنظيم هذه الأخيرة كأهداف خاصة بالصفوف.

رغم أهميتها، على صعيد الرؤية التربوية للمنهاج، لا تشكل الأهداف كل المشكلة. فهي قاعدة هامة للمحتوى ولمعالجته لكنها لا تحل محله. فماذا عن محتوى هذه المناهج وترابطها؟

صعيد المحتوى

أنطلق في كلامي على موضوع المحتوى من مدخل المناهج العام كما وردت في الملحق رقم ١ تحت عنوان "الأهداف العامة للمناهج". وقد ركزت على بناء الشخص الموازن بين حريته ومسؤوليته، وامتلاكه اللغات من أجل التواصل الحضاري والتفاعل الثقافي، وامتلاكه المهارات العلمية والرياضيات إلى جانب اكتسابه المعارف وتنمية فكره العلمي.

يقوم ارتباط المحتوى بهذا التوجه على أساس رؤية واضحة للإنسان المتكامل الشخصية، المتفاعل مع محيطه والعالم، والفاعل حضاريًا وثقافيًا. ومن المتوَقَّع إذًا أن يأتي محتوى المناهج ليلبي هذه التطلعات، مستندًا إلى تخطيط تربوي تعبِّر عنه الأهداف، ومستعملاً التقانات التعلمية المناسبة. لدراسة مدى تأمين نصوص المناهج لهذا الأمر قارنت محتويات مناهج المواد المذكورة أعلاه، خاصة في السنوات التي تنهي المراحل الثلاث الأولى من الهيكلية، وأوردتها في الملحق. وأهم الملاحظات هي التالية:

أ - تختلف المواد بعضها عن بعض في تصورها لمضامين المحتوى. فبينما هي سرد تفصيلي للمعلومات بالنسبة للبعض (كاللغة العربية، والعلوم والرياضيات)، هي مزيج من المهارات والتقنيات والمعلومات بالنسبة للبعض الآخر (كاللغة الفرنسية)، وهي تصور لنمو المهارات من خلال أهداف محددة بالنسبة لبعض آخر، دون أي ذكر تفصيلي للمعلومات (كاللغة الانكليزية).

ب - تربط بعض المواد (كالفرنسية والانكليزية) المحتوى بالأهداف، بينما هناك فصل تام بينها في مواد أخرى.

ج - باستثناء اللغة الانكليزية، يغيب البعد التواصلي (الذي هو هام للغاية في رؤية المناهج العامة) عن باقي المواد بالكلية تقريبًا.

د - لا تتطلب المحتويات مختلف المواد القدرات نفسها عند المتعلّم. فبينما يظهر تعليم القواعد منذ الصف الأول من المرحلة الأولى في اللغة العربية واللغة الفرنسية، فهو يغيب تمامًا في اللغة الانكليزية. وبينما يدرِّج تعليم الانكليزية مراحل التعبير والمحادثة، يكتفي تعليم العربية بذكرها إلخ...

ه - يغيب تصور القدرات المنطقية المفترض وجودها عند المتعلّم والتي يمكن أن تكون لحمة المناهج الأساسية. فلا يربط المحتوى بتصور نمائي معيَّن بين الرياضيات واللغات من جهة وبين الرياضيات والعلوم من جهة أخرى. وحدة المتعلّم تقضي بأن يواجه صعوبات متجانسة متناسبة مع سنه، فيعمل على تخطيها بمساندة المربي.

و - باستثناء ما ورد في اللغة الانكليزية من تسلسل تصاعدي في الأهداف الإجرائية، سلسلة المحتوى كما وردت لكل مادة من المواد لا تدل عن وجود توسع أفهومي متدرج: ما الجمع في الرياضيات؟ والزمن في اللغة؟ والطاقة في العلوم؟ فهناك توسع في المعلومات وفي الاكتساب التقني[٢] بشكل تراكمي، لكن لا شيء في المناهج يؤكد امتلاك الأفاهيم وتداخلها وتكاملها. الخطر في ذلك هو في انعكاسه على نوعية التأهيل.

ز - برنامج اللغة الانكليزية وحده، شدد على تطوير الفكر النقدي من حيث مراعاة تطويره بشكل مواز مع المحتوى ومع قدرات المتعلّم. أي أن توقعات مدخل المناهج بقيت في مجال التمنيات.

ح - بقيت العلاقة بين محتويات المناهج والبيئة غامضة وفي اطار التمنيات، باستثناء ما جاء من سرد للمعلومات في مادة العلوم. ناهيك عن تناقض

ضمني: فاللغة العربية ليست للتعبير العلمي، انما اللغة الأجنبية هي للتواصل الحضاري. فكيف يساهم المحتوى بتلبية طموحات المناهج رغم اقصائه اللغة العربية عن العلوم وجعل التواصل في الشأن البيئي وعلوم الحياة باللغة الأجنبية؟

ط- هذا لا يعني أن ليس من مشاكل مشابهة لربط مواد أخرى مع المواد المذكورة في هذه القراءة. فأين التكنولوجيا من العلوم والتعبير الحضاري؟ وأين علم الحاسوب من الرياضيات ومن الكتابة ومن عملية التثقيف؟ وأين استعمال المسرح والموسيقى والرقص في اللغات والرياضيات والعلوم من خلال التداخل الحسحركي والنفسحركي؟

أستخلص من كل هذا:

أن محتوى المناهج يفتقر إلى وحدة في النظر إلى المتعلّم ونمائه الإدراكي. كما أن هذا المحتوى لا يقوم على تشابه المواد وتداخلها وتكاملها. ويفتقر هذا المحتوى إلى ارباط وثيق بالأهداف العامة المعلنة لافتقاده مرجعية نهاجية واضحة وتصوره لمنهجية عمل معينة. فيتخذ المحتوى عمليًا وفي أكثر الأحيان شكل تراكم للمعلومات لا بد وأن تؤدي من جديد إلى عمليات تدريس تنتهي بالحفظ والتغييب والظواهر العلمية الشكلية.

الاستنتاج العام

كان بودي أن أعرِّج على موضوعَي التقانات التربوية والتقويم قبل الوصول إلى استنتاج عام. لكن النص الرسمي للمناهج كما صدر سنة ١٩٩٧ لم يأت على ذكرها، كما أن ما صدر في مجالي التمرين والتقويم عن المركز التربوي بعد صدور المناهج وأثناء التحضير لتنفيذها، بحاجة إلى دراسة

خاصة نظرًا لدقة الموضوع وتشعبه بحسب المواد. هذا ما لم يتثن لي القيام به رغم ما يمكن أن تكون له من انعكاسات إيجابية تسد ثغرات المناهج كما صدرت. لكن رغم ذلك، فالأهداف كما وردت والمحتوى كما وُضِع، يحتمان نسقًا تربويًا من الصعب الالتفاف عليه.

في مجال البعد الشخصي ونماء الفرد.

ففي مجال الرؤية الانسية، في اعتقادي، انطلاقًا من هذه القراءة للمناهج، أنها لم تُسْنَد إلى معرفة كافية للانسان اللبناني وطاقاته وحاجاته. لذلك دلّت المناهج على تفكك في التوجه نحو المتعلّم كوحدة متراصّة، متجاهلة نماءه وسبل تفعيل طاقاته.

فأتت المناهج معلّبة لا تأخذ بعين الاعتبار (ولا تترك المجال لذلك) خصوصيات مناطقية وبيئية، والقدرات الاقتصادية والانمائية، والحاجات الثقافية والحضارية. فرغم الكلام على عمل صفي يرتكز على نشاط جماعي، ورغم الكلام على ترفيع حتمي أو ميسَّر، تبقى امكانية تفعيل التواصل والاهتمام بالاشخاص وربطهم ببيئتهم المباشرة أمرًا صعبًا للغاية من ضمن هذه المناهج. لذلك فمن الممكن أن ينقلب السحر على الساحر (كما في بعض البلدان في العالمين الأول والثالث) وينتهي بنا الأمر في نهاية المرحلتين الأولى والثانية (الأساسيتين) إلى انتاج هجين هو شبه جاهل[٣].

في مجال البعد المدرسي وتنمية البعد المجتمعي.

أما على صعيد المدرسة كوحدة متكاملة ومتفاعلة مع محيطها في آن، فلم تفسح المجال الأهداف بسبب تباعدها والمحتويات بسبب انغلاقيتها لجعل المؤسسة التربوية ورشة عمل متناغمة[٤]. كما ان الوقت المخصص للتدريس، تلبية لضرورات المحتوى، يستهلك كل ما يمكن أن يخصص لنشاط مجتمعي

موجه يمكن أن يوظف حقيقة في التأهيل[٥]. فلم تذكر المناهج صراحة ضرورة تغيير البنية المدرسية ورؤية المدرسة لنفسها حتى ترقى إلى مستوى الرؤية. فأمام محتوى تراكمي، وأهداف وصفية رأت المدرسة نفسها من جديد مسؤولة عن إنهاء الكتب المقررة ضمن جدران أربعة وباستقلال تام للمواد. لذلك بقي السؤال: هل حلّت المناهج الطلاق الحاصل بين المدرسة والوطن؟ لا اعتقد أن أحدًا يعتقد أن مجرد ذكر هكذا مواضيع في كتاب القراءة سيحل المشكلة.

<u>في مجال البعد المعرفي.</u>

أخيرًا، ماذا عن البعد المعرفي؟ قد أجبت على السؤال في أكثر من موقع أثناء عرضي. ملاحظتي الأساسية في هذا المجال هو أن المناهج أرادت لنفسها حلّة جديدة فوضعتها في بعض الأهداف العامة وبعض التوجهات حول التقانات التعلّمية، لكن بقيت على تنوع رهيب في ما يعود إلى الأهداف الخاصة ورؤية المحتوى. جاءت الاختلافات لا في الشكل (وهذا طبيعي إذ إن الشكل خاص بكل مادة من المواد) بل في الجوهر. كما خالفت معظم التفاصيل التصور الذي أرادته المناهج لنفسها.

إذا من وحدة فهي في التأكيد على المألوف حفظًا وترداداً وليس في التصور النهاجي أو التنفيذ المنهجي. ولا يأتي الخلاص في الواقع المرير هذا إلا بمن استنار من التربويين الذين وعوا الأمر وعملوا ويعملون على تدارك ما أمكنهم من الخطر الذي يواجهون. وأسمح لنفسي بأن انهي باقتراح متواضع: فلنعمل بهدؤ وتواضع على تقويم موضوعي لنتاج هذه المناهج، ونضع بشكل متواز الأسس التربوية التي سنبني عليها مناهج جديدة، بعض انقضاء الفترة التجريبية التي رافق الاعلان عنها نشر المناهج بصيغتها الرسمية. ففي غياب أسس تربوية واحدة تبنى عليها كافة المناهج لن نبني المواطن الحر والمسؤول،

ولا العالِم النقدي المتفاعل مع الحضارة العالمية، ولا المثقف المنفتح المتجذر بتراثه والمشارك في صياغة عالم الغد. والسلام.

[١] من قراءة المناهج، يبدو أن هذا هو التحديد التي اعتمد بشكل عام.

[٢] أي أن الاهتمام هو بامتلاك تقانات الجمع والطرح سنة بعد سنة وليس بالتراكيب الجمعية القائمة على المنطق الذي يؤدي إلى عمليات جمع أو طرح.

[٣] صدرت في هذا المجال بعض الدراسات خاصة في فرنسا والولايات المتحدة، من الأهمية بمكان الاطلاع عليها.

[٤] بدأ يظهر هذا بوضوح في بعض المدارس بين اساتذة اللغات خاصة. وقد استغنت بعض المدارس عن تدريس التكنولوجيا فدمجتها بالعلوم، واعتبرت ان لا شيء تغير في الرياضيات.

[٥] اعتُبرت مثلاً الوضعيات - المدخل لدروس الرياضيات، مسائل للحل ليس إلا!