القسم الثالث

التعليم بالاكتشاف وتطبيقاته العامة فى مجال التفكير

- تمهيد
- التعليم بالاكتشاف والتفكير فى التفكير (التفكير فوق المعرفى)
- التفكير الفوقى وأنماط من مخرجات التعليم الاكتشافى فى عصر العولمة
- التعليم بالاكتشاف وإعداد بيئة التفكير فى المدرسة

تمهيد :

تطرقنا فى القسم الأول لموضوع : المقصود بالتفكير وعلاقته ببعض الصفات الإنسانية، وفى القسم الثانى تناولنا موضوع : تطوير تفكير المتعلمين من خلال التعليم بالاكتشاف. وكان من الممكن أن ينتهى الكتاب عند هذا الحد. ولكن، فى ضوء الدلالة التربوية المهمة للتعليم بالاكتشاف، والتى تتمثل فى تحمل المتعلم مسئولية العمل بمشاركة المتعلم، حيث تتطلب هذه المسئولية أن يفكر المتعلم فى كل خطوة يقوم بتحقيقها، أى يفكر فيما فكر فيه، تحسبا لتحقيق نتائج أفضل، رأينا أنه من المهم بمكانة التطرق إلى موضوع التفكير فوق المعرفى الذى يمكن تعليمه من خلال أساليب وطرائق التعليم بالاكتشاف.

وعلى صعيد آخر، إن التدريس سواء أكان نمطياً أم يتبع أساليب متقدمة معاصرة، لن يحقق أية مردودات تربوية إيجابية، إذا كان المناخ أو البيئة التربوية غير صالحة، أو كانت هناك مجموعة من المعوقات الأساسية لا تبرز ما يمكن أن يحدث داخل حجرات الدراسة. فقد يكون المعلم رائعاً فى تفكيره، ومتمكنا فى مادته الدراسية، ومسيطراً على أساليب تعليم متميزة، ومتفهما للأدوار التى يجب أن يقوم بها، وأيضا للأدوار التى يجب أن تتحمل المدرسة مسئوليتها، ورغم ذلك، قد يفشل تماماً فى عمله، وقد يصاب بخيبة الأمل واليأس نتيجة لهذا الفشل، إذا كان المناخ داخل حجرة الدراسة غير مهيئ للعمل الجاد، أو غير مشجع لتحقيق تفاعل صفى رائع بينه وبين المتعلمين.

وعليه، فإننا أضفنا للكتاب هذا القسم (الثالث)، وهو يتكون من ثلاثة موضوعات، هى:

(١) التعليم بالاكتشاف والتفكير فى التفكير.

(٢) التفكير الفوقى وأنماط من مخرجات التعليم الاكتشافى فى عصر العولمة.

(٣) التعليم بالاكتشاف وإعداد بيئة التفكير فى المدرسة.

وبذلك يمكن الزعم بأن الإضافات السابقة تسهم فى إكتمال أركان هذا الكتاب بما يحقق أهدافه المرجوة.

أيضا، من الأسباب المهمة والملحة التى دعتنا إلى إضافة القسم الثالث، أن تعلم المتعلم كيفية تطبيق أساليب التعليم بالاكتشاف على أساس صحيح ووفق منهجية دقيقة،

لا يجعل منه أن يكون مفكراً له رؤيته الخاصة، أو يكون مفكراً قادراً على قراءة ما بين السطور، وإنما يجب أن يتعدى الأمر ذلك بكثير، إذ تساعد أساليب التعليم بالاكتشاف المتعلم فى أن تكون بالنسبة له بمثابة أنماط فاعلة للتفكير فى المشكلات الحالية والمستقبلية، على السواء. وعليه، يمكن الزعم بأن تفكير المتعلم الذى ينمو ويتطور من خلال سيطرته الكاملة على أساليب التعليم بالاكتشاف، سوف تساعده فى السير قدماً للأمام نحو مسيرة التحديث وتطلعات المستقبل.

وفى هذا الشأن، يؤكد **منير نعيمة** بطريقة خفية وضمنية أن عجز الفرد عن التفكير فيما يحدث حوله، وفيما يفكر فيه شخصيا (التفكير الفوقى)، لن يكون أبداً لصالح تلك المسيرة التى سبق الإشارة إليها، حيث يقول: "إن ما يلفت الانتباه حقا فى تطلعات المستقبل، ومعضلات التقدم حيال الطور الحديث، وما ينوط فى أنواطه من سرعة تدفق المستجدات التى تطرأ ما بين الحين والآخر من جهة، وصراع تصادم الإنسان المعاصر القائم بين القديم والحديث من جهة أخرى، وما آلت إليه المستجدات فى تبلور المفاهيم لما يتوافق ويوافق الثورة المعلوماتية، ومما أفرزته تلك الثورة من مستجدات على يومنا الحاضر وما أمسينا ملزمين بقبوله دون حق الاختيار من تلك المعضلات التى قامت باجتياحها لتلتهم ما حولها وتهيمن على عالمنا وتتخطى كل ما لا يلتقى مع موجة التحديث التى فرضت علومها مما جعل تلك المعضلات وما تحتويه من مستجدات باتت مفروضة علينا، وإلا اصطدمنا بتلك الثورة المعرفية وملحتها وما تحتمه علينا من الخضوع لأنها باتت واقعا لابد لنا من أن نحذو حذوها لعلنا نرتقى إلى ما آلت إليه تلك المستجدات المعلوماتية حتى لا نحيا فى دائرة من العبث وندور حول أنفسنا فى حلقة مفرغة، وبالتالى لا نجد غير ذلك الطريق لنسلكه بغية لبلوغ ما آل إليه العالم اليوم.

ولكن للأسف كلما ضاعفنا خطانا للحاق بهذه الكوكبة ... تجعلنا نكتشف أننا كالذى يلحق بذلك السراب، كلما اقتربنا لازال البعد ذاته قائما وبذلك تختفى من أمامنا الرؤية وتغيب عن أذهاننا المفاهيم، ونحس أننا فى عالم غريب عن هذا العالم الجديد ليس بمقدورنا بلوغه رغم قدراتنا وإمكاناتنا على العطاء إذا ما طلب منا ذلك. إننا نفوقهم لأننا نملك من الذكاء ما لا يملكه غيرنا وليس هذا ادعاء أو غرورا، ولكنه حقيقة، أين كانوا حين كان ابن رشد وابن خلدون والفارابى وابن سينا وغيرهم من عظماء أمتنا العربية، ولكن المشكلة تكمن فى كيفية توظيفه ولا يمكن أن يحدث ذلك التوظيف ما لم نتحرر من المعوقات البالية، وكل ما يحجر على عقولنا، لذلك نفتقد ما

يؤهلنا لنعولم عالمنا فى ركب تلك العولمة، وبذلك ما علينا إلا أن نحرر عقولنا من رواسب الماضى الدفين ونحكم أذهاننا بيقظة وقادة لما يدور حولنا، وبالتالى تحول مجتمعنا لتلتقى وتتلاقى، وتقبل وترفض، وتنفى وتؤيد، وتفكر وتقرر، وتخترع وتبتكر، وتستطيع تقييم ما آلت إليه العولمة من مستجدات بالنسبة لما حولنا، وأين نحن منه ومكاننا فى العالم الكبير وألا نستسلم لذلك المألوف الذى كان وما زال مفروضا علينا بأنماطه البالية التى كانت وليدة حقب سلفت صنعتها أسلاف سبقت ومن كان قبلها كى تسير على نفس الطريق الذى سلكه هؤلاء الأسلاف ونحن لا زلنا نأخذ بتلك الحقب السحيقة رغم التيارات الفكرية والتغيرات والتحولات والمستجدات التى آلت على مجتمعاتنا وفرضت إفرازات مفاهيمها علينا لنتواكب مع كوكبتها لعلنا نخترق تلك العولمة المستحدثة كى تتجاور مفاهيمنا مع عالمنا الذى نحياه دون أن نحاول عبثا الانفصال عنه مهما كانت المسببات والدوافع والمبررات، وإلا غرقنا فى بحر من الطوفان ولا نستطيع التحكم فى مجداف مركبنا، وإلا تهنا فى عالم المستجدات وتحديثها، ونحن على وضع غير مهيئين ولا مؤهلين للعولمة وفروضها وافتراضاتها ومحتوى مفاهيمها.

الفصل السابع

التعليم بالاكتشاف والتفكير فى التفكير
(التفكير فوق المعرفى)

لا يوجد اتفاق عام أو تفسير محدد لعمليات التفكير، ولذلك توجد خلافات كثيرة فى الرأى حول طبيعة الاستدلال والذكاء، وأيضا هنالك المتشككون بشأن فكرة تعليم التفكير. كما أن تعريفات مهارات التفكير لا زالت موضع خلاف واسع بين المتخصصين، فالعديد من الكتاب قاموا بوضع قوائم لمهارات التفكير والتى تحوى أحيانا مئات من العناصر المنفصلة. وقد أشار **ماثيو ليبمان** إلى الصعوبات فى تحديد أو تعريف مهارات التفكير. وهو يفترض أن قائمة فاعليات التفكير يمكن أن تكون بلا نهاية "لأنها تتكون من شئ ليس يقل عن قائمة بالقوى العقلية للنوع الإنسانى".

توجد مشكلة فى تحديد ما الذى نريد تنميته فى التفكير، فإذا ركزنا على تعليم التفكير، كأولوية يجب أن يحظى بالجهد لتحسين فعال لنوعية التعليم لجميع الطلاب، فذلك يكون بمثابة المشكلة التى يجب أن نحاول التغلب عليها، وعندئذ تكون المهمة الأولى هى التفكير فى المقصود بالتفكير قبل محاولة القيام بالمشروع الطموح لتحديد نموذج لتدريس التفكير، والذى يمكن أن يساعد فى تنمية القوى العقلية للطلاب.

وفقا لما يراه **فيجوتسكى** يرتبط التفكير باللغة بقوة، إذ أن الاتصال اللغوى يعد المركبة الأولى للتفكير والتعلم الإنسانى. وكما يقول **رايل** Ryle: يحاول المهندس المعمارى التفكير فى تصميم لمشروع مبنى من خلال ترتيب وإعادة ترتيب النماذج على شاشة كمبيوتر، وقد يقوم المثال بتخطيط تمثال من خلال نمذجة وإعادة كتلة من الطين أو الصلصال، كما أن الطفل قد يرسم أفكاره. ولكن ما يجعل العقل البشرى فعالا جدا هو استخدام الحديث (الكلام) للتعلم فالجملة ترتبط بالذاكرة الرمزية الفعالة بما يمكن المتعلمين من دراسة وتعديل وربط وخلق وتذكر أعداد هائلة من المفاهيم الجديدة. ولذا يتعين أن يكون أحد الأهداف الأساسية لأى برنامج للتفكير هو تنمية الذكاء اللغوى من خلال دعم قدرات الطلاب على الاتصال وتكوين المفاهيم.

ويمكن تحفيز قابليات الأطفال على التفكير فى التفكير فى تأمل السؤال: ما هو التفكير؟ فكلما أمكننا تشجيع الأطفال ومساعدتهم على التفكير فى التفكير، أمكننا مساعدتهم فى اكتساب إدراك فوق معرفى وفهم كيفية عمل آلياتهم الذهنية، إذ إن معرفة الطفل كيف يعمل عقله يجعله يعمل بشكل أفضل كثيرا.

فالتفكير هو حالة للعقل، وهو ينقسم إلى مجالين: الاختيار والاستمتاع. ويغطى الاختيار الخيارات اليومية المعتادة، وأيضا الخيارات المهمة، مثل: الالتحاق بنوع معين من الدراسة. ويشمل الاستمتاع كل الأنواع الأخرى من التفكير. وليس التخمين تفكيرا،

لأنه لا يشمل مجالا الاختيار والاستمتاع. وتعتبر الأحلام غريبة جدا لأن جسم ومخ الإنسان لا يتحكمان فيها، فهى ليست تفكيرا تقريبا.

وحسب رؤية **فيجوتسكى** فإن الحكم المتأمل الواعى والتمكن المدروس بمثابة عاملين أساسيين فى عملية التعلم، لأنه افترض وجود عاملين يسهمان فى تنمية المعرفة، هما:

- الاكتساب الآلى غير الواعى للمعرفة.
- الزيادة التدريجية فى التحكم الواعى الفعال فى المعرفة التى تتبع ذلك الاكتساب الآلى.

وبذلك يمكن وضع حدود فاصلة وفارقة بين الجوانب المعرفية والجوانب فوق المعرفية للإنجاز أو الأداء. وإذا أمكننا أن نجعل عملية التفكير والتعلم عند مستوى واع وأن نساعد الطلاب كى يصبحوا أكثر تأملا، فإننا بذلك نساعدهم فى اكتساب تحكم أو تمكن من تنظيم تعلمهم. وفى هذا الإطار يكون التعلم الفعال ليس مجرد توظيف المعلومات الموجودة والمتوافرة فى قواعدها المتكاملة، وإنما يتضمن أيضا توجيه انتباه المتعلم لما يتم مماثلته، وفهم العلاقة بين المعلومات الجديدة ونظيراتها المعروفة من قبل، وفهم العمليات التى تساعد على تحقيق ذلك، وبذلك يدرك أنه يتعلم شيئاً جديداً بالفعل، لا يتضمن مجرد التفكير وإنما يتضمن عملية فوق معرفية (التفكير فى التفكير).

ومما يذكر أن بعض الأطفال فى سن العاشرة، عندما وجه إليهم السؤال: ماذا يشبه مخك؟ قدموا تمثيلات طريفة لعمل أمخاخهم، مثل:

- إن عقلى مثل غابة كبيرة، وهو ملئ بالأفكار المثيرة، ولكن بعض هذه الأفكار مثل الحيوانات الجبانة فهى تختفى فى وسط الغابة. إننى لا أعتقد أننا نفهم بالفعل كيف تعمل عقولنا.
- إن عقلى مثل كثيب النمل والذى به ملايين من طرق المرور الصغيرة. وهنالك دائما شئ ما يحدث فى رأسى فيبدو أن النمل فى عقلى لا يستريح أبدا. إننى فقط آمل فى ألا يكون هنالك أى من آكلات النمل!.
- عقلى مثل جرو متمرد، فهو لا يكون أبدا ما أريده فإذا كان لدى واجب منزلى فى الرياضيات يجب القيام به فإنه يبغى قراءة عمل كوميدى أو مشاهدة التليفزيون، ورغم ذلك، يمكن تدريبه مثل الجرو.

ولقد تباينت وجهات النظر بالنسبة للعلاقة بين القدرة فوق المعرفية والعمر الزمنى، فهناك بعض الباحثين (مثل فلافل Flavell) يرون أن هذه القدرة فوق المعرفية تتغير مع العمر، وأن الأطفال الأكبر سنا يصبحون متعلمين أكثر كفاءة لأنهم قد استدخلوا عبر الوقت كمية أعظم من المعلومات فوق المعرفية. وآخرون (مثل دونالدسون Donaldson) يعتبرون أن النمو لا يعتمد كثيرا على العمر وإنما على الخبرة بحيث يمكننا أن نتدخل فى ذلك لنساعد حتى الأطفال الصغار على التوصل إلى بعض الاستراتيجيات فوق المعرفية للتعلم الجيد. وبعامة، يمكن القول أن الاستراتيجيات فوق المعرفية تعمل على زيادة السعة العقلية للمتعلم، والسؤال: ما المقصود بالاستراتيجيات فوق المعرفية؟

يفترض نيسبت وشوكسميث Nisbet and Shucksmith طائفة مكونة من ست استراتيجيات للتعلم الفعال، تشمل:

- طرح أسئلة.
- التخطيط.
- المراقبة.
- الفحص.
- إعادة التصميم.
- الاختبار الذاتى.

ويعتمد التعلم على "محادثات"، تهدف مناقشة المعانى الشخصية من خلال حوار مع الآخرين بما يؤدى إلى فهم متطور. ويمكن أن تكون هذه المحادثات داخلية، أى تتم مع الذات، ولكنها تتحقق بشكل فعال عندما تتم فى أزواج أو مجموعات حيث يمكن استكشاف طرق مختلفة لترجمة الخبرة إلى فائدة متبادلة.

ويمكن النظر إلى الفلسفة على أنها: "طريقة لحل المشكلات عندما نتحدث بشأنها بشكل جماعى"، ويعتبر حل المشكلات مجالا مرتبطا بما وراء المعرفة، وذلك وفقاً لما أبانته وأظهرته نتائج الأبحاث فى هذا المجال، التى كشفت عن أن شخصا عاديا نادرا ما يسعى للبحث وحل مشكلة بشكل منهجى إلا إذا تم تعليمه كيف يقوم بذلك. والسؤال: ماذا عن الأخطاء الشائعة فى التفكير التى تحول دون كوننا فعالين فى حل المشكلات؟! بمعنى؛ ما الخطأ فى تفكيرنا؟!

توجد توجه مفاده: "إن الذكاء لا ينمى من خلال عمليات التفكير وإنما بواسطة اكتساب المعرفة"، وذلك يمثل خطراً داهماً يواجه المتعلم، يسميه **دى بونو** "الشرك الذكائى" أو خداع المعرفة. وذلك يمثل عقبة كؤود أمام الاكتشاف، إذ يعتقد بعض الناس أنهم يعرفون ما يجب معرفته وبالتالى بإمكانهم فعل المطلوب منهم، وبذلك يصبحون محصورين فيما يعرفونه وليسوا منفتحين على الجديد من الأفكار. ومن ناحية أخرى، قد نجد بعض الطلاب حسنى الاطلاع، ولكنهم غير أذكياء، بشكل واضح فى طريقتهم للتعلم، إذ ليست لديهم القدرة على توليد أفكار جديدة، لأنهم متجمدون علميا عند مستوى المعارف والمعلومات القديمة والمألوفة. وهؤلاء المتعلمون بحاجة لاستراتيجيات لتوليد أفكار جديدة، وبحاجة كذلك لأن يصبحوا:

(١) منفتحين على أفكار الآخرين.

(٢) مفكرين ناقدين مبدعين لأنفسهم وللآخرين، فى الوقت نفسه.

وإذا كان **بينيه** قد أشار إلى النقد الذاتى كأهم مؤشر للذكاء، فإن الفائدة الأساسية للاستقصاء الفلسفى تتمثل فى أنه يدعم التصحيح الذاتى فى التفكير.

إن القدرة على النقد الذاتى لا تتولد فطريا وإنما يُكسب ويُنمى من خلال الممارسة والتعليم، ولذلك يجب أن يكون قسم من هذا التعليم ماثلا فى مساعدة الطلاب كى يصبحوا مدركين لبعض الأخطاء الشائعة والتى تجعل تفكيرهم أقل فعالية. ومما يذكر، أحد الأخطاء الشائعة فى التفكير الإنسانى يتمثل فى عدم التريث بشكل كبير عند إصدار الأحكام فى الأمور والقضايا التى تواجهنا، فنحن مندفعون ونعجز عن استغراق وقت للاهتمام بتناول البدائل فى خطط الأفعال. ونحن لا نفكر مباشرة فى عواقب قراراتنا، كما أننا لا نقتطع وقتا لمراجعة ما فعلناه والتعلم منه. وقد عبر **هـ.ج.ويلز** H. G. Wells عن ذلك بقوله: "لا يعد ذلك تفكيرا جيدا فى شئ إلا إذا أعطيته حقه من الدراسة". عندما يستجيب الأطفال باندفاع نحو الحركات فى اللعبة، أو عندما يستجيبون للآخرين بتسرع، دون تدبر وروية، فإنهم يقومون باتخاذ خيارات متسرعة. وعلى الرغم من أن البحث العشوائى عن حلول، قد يؤدى – أحيانا – إلى التوفيق، فذلك لا يتحقق – غالبا – فى المواقف المدرسية حيث يكون هناك عادة عدد محدد من الحلول الممكنة، ولذلك فإن الفشل المتكرر يكون واردا. ولقد حدد **فيورشتين** Feuerstein الحاجة لتجنب الاندفاعية واستغراق وقت فى تناول الآراء والبدائل كاستراتيجية أساسية فى التغلب على الفشل فى التعلم. وينبغى أن يكون شعار جميع الطلاب هو "توقف

وفكر". وتعد المناقشة الفلسفية طريقة يمكن أن تساعد فى التغلب على الميل للاندفاع من خلال تأكيد الحاجة لأخذ وقت للتفكير فى الأشياء والأمور بواسطة الذات والتفكير حول ما يقوله الآخرون.

وثمة خطا شائعاً آخر فى التفكير الإنسانى يتمثل فى أنه ضيق جداً فقد قال ويليام بلاك William Blake "إن ما تم إثباته الآن هو ما تم تخيله فقط". من المهم توسيع وعينا من خلال توليد الأفكار، ومن المهم – أيضا – أن نكون عقلانيين بصدد البدائل الممكنة. ولكن، خلال تكرار وقوة العادة، يميل التفكير الإنسانى – فى حالات كثيرة – لأن يصبح لا عقلانى.

ونحن نمسى غير عقلانيين عندما نعتمد على نمط عقلى جامد ونلتصق دون منطق برؤية واحدة دون سواها، ونصبح محصورين فى توجهات معرفية غير ناضجة، وفى أنماط مسارات تفكير مألوفة بالية، ونعامل الخيارات كأمور حتمية بين بديلين فقط دون سواهما، مفتقدين إمكانية وجود خيارات أخرى وطرق أفضل. إن البحث عن آراء إبداعية ووجهات نظر مختلفة وطرق جديدة للتفكير، يسمح للمتعلم بأن يقول شيئا ما مختلفا.

أما الخطأ الثانى فى التفكير الإنسانى فيتمثل فى افتقاده للتركيز فى أغلب الأحيان، لأنه عندما يفتقر إلى وجود خطة أو استراتيجية يميل تفكيرنا لأن يصبح غامضاً. إن افتقاد الوضوح حول الأهداف التى يجب السعى من أجلها يغلف الموقف بضبابية تجعله حالكا، وبذلك نصبح تائهين وغير مبصرين بما هو مهم. ويمسى تفكيرنا عشوائيا غير مترابط وغير منظم، وقد يصل إلى حد التشويش عند التعامل مع المشكلات. إن التركيز على المفاهيم والأسئلة المحورية فى الفهم الإنسانى، مثل: من أنا؟ ما الحقيقة؟ كيف أعرف؟ تعطى المتعلم شيئا ما مهما للتفكير فيه.

وبعامة، يوفر الاستقصاء فرصة جيدة للتفكير وتحديد المشكلات والانخراط فى بحث منهجى منضبط عن الحلول، كما أنه يعطينا وسيلة للتفكير فى التفكير والاندماج فى حوار فوق معرفى. وليس التفكير فى التفكير شيئا ما يتأتى بشكل طبيعى، وإنما ينمى من خلال الممارسة ومن خلال الوعى بعمليات تفكيرنا الخاصة والتى تأخذ التعلم بواسطة الأفراد فيما وراء تعلم أى كائن آخر. إن قدرة العقل البشرى على التعبير عن حالاته العقلية الداخلية، تسمح لنا فى النهاية بأن نصبح شعراء وفلاسفة وفيزيائيين وأن

نجنى كل ثمار الحياة المدنية. ومما يذكر التراث الذى يدور موضوعه بالكامل حول أنماط التفكير يمثل إحدى طرق مساعدة الطلاب على التفكير فى التفكير.

أما التساؤلات التى يمكن للمتعلم طرحها حول التفكير، يتمثل أهمها فى الآتى:

- ما المقصود بالتفكير؟
- من أين تأتى الأفكار؟
- هل يمكن إيقاف التفكير؟
- كيف يمكن تذكر الأشياء؟
- ما الذى يساعد على التفكير؟
- هل يحدث المتعلم عقله أو هل يتحدث إليه؟
- هل يمكن التفكير فى أفكار شخص آخر؟
- لماذا يكون بعض الناس أفضل من آخرين فى التفكير فى الأشياء؟
- لماذا لا يعمل عقل المتعلم دائما بنفس الطريقة؟
- كيف يحصل المتعلم على عقل أفضل؟

وبالنسبة للتفكير الذى ينبغى تعليمه، فهل تؤدى طرق التدريس التقليدية إلى إفراز طلاب مفكرين وناجحين أكاديميا؟

هناك دليل على أن الطرق التقليدية تكون فعالة فى تدريس كيفية الفعل وعمل الأشياء، أى تعليم المهارات الأساسية والفنيات الأولية التى يجب تقديمها وممارستها من قبل المبتدئين فى أى مجال للتعلم. ولكن الطرق التقليدية تعد أقل كفاءة فى تنمية الحنكة العملية أو الذكاء العملى والذى يمثل التفكير عالى الرتبة بحيث تدعم المهارة حتى مستوى التخصص؛ لأن قسطا هائلا من الوقت يعطى للجوانب الميكانيكية للمادة، ونتيجة لهذا التدريس الأجوف يفشل الطلاب – حتى فى السنوات الأعلى – فى حل مشكلات بسيطة للغاية.

وفى السنوات الأخيرة، تحسنت أنظمة التدريس والتربية المدرسية من خلال تأكيد أهمية تطوير المنهج والأخذ بأسلوب التعلم المتمركز حول الطالب. ومن جهة أخرى، يوجد توجه مفاده: أن نتائج التربية – حالياً – محبطة، بسبب غياب التفكير الفعال وعدم وجود التحدى المعرفى فى فصول الدراسة، ولذلك وجهت انتقادات عديدة للممارسة المدرسية، من أهمها ما يلى:

- عدم استخدام مهارات التفكير المتقدمة، مثل: الاستدلال والاستنباط والتحليل والتقويم.
- عدم إعطاء الطلاب فرصا كافية لتنمية المهارات الاجتماعية، وقيم التعاون والاتصال من خلال المناقشة والعمل الجماعى.
- عدم إعطاء الطلاب ذوو القدرات العالية المتطلبات الكافية التى يحتاجها العمل.

من المهم مساعدة الأطفال على التفكير باستقلالية، وعدم ترك تعلم التفكير للمصادفة. وتؤكد المعايير القومية للمناهج تحديد أربع عمليات للتعلم، هى: الاتصال، والتفكير، والإحساس، والفعل. وأيضا، لتقييم التدريس والتعلم، يوجه جل الاهتمام نحو مدى تحقق التفكير الناقد والتفكير الابتكارى والتخيل خلال أساليب التدريس المتبعة. ولذلك يمكن الزعم بأن ما نحتاجه هو نظرية للتفكير الناقد والتفكير الابتكارى، ترتبط بالطرائق العملية فى فصول الدراسة، وهذه النظرية بحاجة إلى:

* الارتباط بأهداف المنهج ودعم المعايير التربوية.
* إدراك دور التفكير فى تشكيل الأحاسيس الإنسانية والسلوك، بما يسهم فى تنمية الاتجاهات والميول التى تدعم التربية الأخلاقية والاجتماعية والروحية والثقافية.
* توفر إطارا لتنمية التفكير الناقد والابتكارية والتخيل فى أوسع تنوع من المضامين.
* توفر العناصر العامة فى الاستدلال وتلك المحددة بالمادة والمحتوى.

وهذه النظرية يجب أن:

- تقدم إجراءات تجعل الطلاب أكثر قدرة على التفكير وأكثر عقلانية وأكثر إنسانية.
- تعطى نظاما ينمذج التفكير عالى المستوى.
- تقدم أساليب مختبرة ومواد يمكن من خلالها حدوث تعليم التفكير داخل الفصول الدراسية وخارجها.
- تدعو الأطفال للانتقال إلى ما وراء التفكير النمطى والتساؤل بفاعلية حول قيمهم ومعتقداتهم.
- تجعل عملية التعلم عملية استقصاء إبداعية فى المقام الأول.
- تهتم باستخدامات إبداعية أكثر منها كيانا مفترضا للمعرفة، وتبدأ بالتساؤل وحب الوظيفية للمعرفة أكثر من الاهتمام بالمعرفة لذاتها.
- تهتم بالتساؤل وتثير الاستطلاع الطبيعى للطفل حول العالم.

- تستخدم الأسئلة كأدوات تسهم فى تحقيق التركيز والانتباه عند البحث عن الحقيقة.
- تستخدم أسئلة "لماذا؟ وكيف؟ وماذا ..؟" للبحث عن تفسيرات للموضوعات والمشكلات ذات الاهتمام الأساسى.

وفيما يلى أنواع الأسئلة الممثلة للفلسفة:

- ما الحقيقة؟ ماذا تعنى؟ هل يمكن إثباتها؟ (منطقى).
- ما الخطأ والصواب؟ كيف ينبغى أن نعيش؟ ما الطريقة الواجبة فى معاملة الآخرين؟ (أخلاقى).
- ما المعرفة؟ كيف أعرف؟ هل يمكننى أن أكون واقعياً؟ (إبستمولوجى).
- ما الشخص؟ ما الزمن؟ (ميتافيزيقى).
- ما الجمال؟ ما هو عمل الفن؟ كيف ينبغى أن نحكم على عمل فنى؟ (جمالى).

عندما يصبح التفكير مدركا بشكل ذاتى، يستطيع المتعلم الوصول إلى مصطلحات بمدى عريض من القضايا الشخصية والأخلاقية والاجتماعية، كما يصبح أكثر وعيا بنفسه كمفكر وناقد، وبذلك يرى المتعلم نفسه والعالم من حوله بشكل أو بطريقة جديدة، لأنه يكتسب مدخلا للأفكار التى قد لا يكون قد مر بها من قبل، ويشرع فى عمل علاقات تؤدى إلى فهم أعمق. وخلال ذلك، فإنه لا يكون مقيداً بإجابات يعطيها الآخرون وإنما يكون حراً لاكتشاف احتمالات جديدة وطرق جديدة للتفكير، وبذلك يتوصل إلى وعى متنامى بنفسه كمفكر.

وعلى صعيد آخر، يساعد التفكير الأطفال ليفكروا بشكل جماعى كمجموعة أو كفصل، وليفكروا باستقلالية كأفراد، كما يساعدهم على تحليل المعطيات. وتهدف الفلسفة تعليم الأطفال مواجهة التفكير غير الناقد، وأيضا تعليمهم عدم قبول الحكم غير السليم ورفض التحيز أو اللامبالاة حيال الأفكار.

وبعامة يمكن للتفكير الصحيح أن يسهم فى تحقيق الآتى:

- دعم حب الاستطلاع والقدرة على طرح أسئلة.
- إصدار الأحكام العقلانية والموضوعية من خلال استخدام الاستدلال.
- تحسين مستوى فهم المفاهيم موضوع النقاش.
- التحدث الدقيق حول كل أنواع االأشياء، من خلال منهجية منطقية تتسم بالصدق والصواب.

- إعطاء الكثير من الممارسة فى التعبير عن الذات، والمساعدة فى مناقشة أشياء متعددة فى مجالات مختلفة.
- فهم الأمور ومنطقتها إذا تطلب الأمر ذلك، وإدراك أهمية أن يكون "حب الحكمة" رابطة جيدة عبر المناهج.
- غرس القدرة على الانخراط فى حوار استدلالى أو استقصائى.
- مواجهة التفكير المتحيز أو النمطى أو الهامشى، ورفضه رفضاً قاطعاً.
- تشجيع الاهتمام بوجهات النظر المختلفة التى تقوم على أساس الحكمة والعقلانية.
- حفز التفكير الإبداعى، وقبول الأفكار الجديدة الصحيحة.
- ربط طرائق تقليدية مثل تدريس الفصل الكلى بأنماط إبداعية تتحدى قدرات المتعلمين العقلانية قليلا، وتعمل على فهم الأساليب اللازمة للإنتقال من الملموس إلى المجرد، ومن البسيط إلى المركب.
- تدعيم جودة التعليم والتعلم فى الفصل أو البيت من خلال مساعدة المتعلمين كى يصبحوا أكثر حساسية نحو القضايا الشخصية والعامة.
- تدعيم القدرة على حفز الاستقصاء من خلال إدماج المتعلمين فى المناقشات الفكرية.
- مساعدة المتعلم على التعامل مع مسائل ذات طبيعة مجهولة بشكل أكبر أو أقل، وأيضا التعامل مع مجالات تكون فيها المفاهيم مشوهة التكوين والمشكلات دون حل، ورغم ذلك، يتعين عليه أن يكون على استعداد للقيام بشئ ما، يعكس مدى تمتعه بالأهمية التربوية الحقيقية.

وإذا كان التفكير يرتبط بالموهبة بدرجة كبيرة، فالأدعى أن يرتبط التفكير الفوقى بالموهبة فى عروة وثقى لا يمكن – أبدا – فك أو حل أوصالها، بسبب النظرة العميقة والمتعمقة التى يحققها التفكير الفوقى بطريقة إبداعية فى حل المشكلات وفى مواجهة المعضلات.

وإذا كنا قد أوضحنا أهمية تعليم التفكير وتعلمه، سواء أكان فى صوره العادية أم كان فوقياً، يكون من المهم الإشارة إلى كيفية بزوغ موهبة الإنسان، حيث تكون من الأسباب والمنطلقات التى تساعده ليكون مفكراً واعياً فاهما متمكنا قادرا قديرا ... إلخ. وفى شأن الكشف عن موهبة الإنسان يقول **أحمد عبد المعطى حجازى:**

الموهبة استعداد كامن، وفى اعتقادى أن البشر جميعا يولدون ولديهم هذا الاستعداد الذى قد يجد من يكتشفه ويرعاه ويوجهه الوجهة الصحيحة ليفصح عن نفسه وينمو ويزدهر، وقد لا يجد فينطوى على نفسه ويضمحل.

والمجتمع فى بحثه عن الموهبة لا يختلف فى شئ عن الحارس السهران أو الصياد اليقظ المدرب الذى يكمن بالساعات والأيام خلف الأكمة حتى يلوح له فى الأفق البعيد صيده النادر الثمين فيتهيأ للإمساك به، لو تقدم لحظة فقده قبل أن يصل إليه، ولو تأخر لحظة أخطأه وتركه يفلت من بين يديه، وكذلك نحن فى بحثنا عن شعراء المستقبل وكتابه وفنانيه، إذا لم نمسك بهذه المواهب فى اللحظة المناسبة لفقدناها.

والشعر صعب وطويل سلمه كما يقول الشاعر العربى القديم، وقد أصبح الآن أصعب وأبعد منالا لأننا نكتبه بلغة متقنة يجب أن نتعلمها ونتلقاها وعودنا بعد أخضر، وذاكرتنا يقظى، وحواسنا متفتحة مستعدة لأن تتشرب ما تقرأ وما تسمع بصوره ومعانيه ودلالاته وإيقاعاته وتحوله من معرفة مكتسبة إلى فطرة أو سليقة يصدر عنها الشاعر ويتصرف فى لغته كأنه أول ناطق بها وأول خالق مبدع فيها. وهذا لا يتحقق فى البيت وحده، ولا فى المدرسة وحدها، وإنما يتحقق بأن تتعاون مؤسسات المجتمع كلها: البيت، والمدرسة، والجامعة، والإذاعة، والصحافة، والمسرح، والمسجد، والكنيسة، والبرلمان، والحكومة فى تلقين الأطفال المصريين لغتهم القومية وفى تدريبهم على أن يقرأوا بها ويكتبوا.

ونحن بالطبع لا نعرف الموهوبين من وجوههم لنخصهم بهذه التربية اللغوية، وإنما نكتشفهم ونحن نعلم كل الأطفال اللغة وندربهم على فهمها واستعمالها. فإذا كان المبدعون فى كل جيل وفى كل لغة قلة، فوجود هذه الفئة المبدعة مشروط بوجود الكثرة التى قد لا تستطيع أن تكتب وتؤلف، لكنها تستطيع أن تقرأ وتتذوق.

إذاً يوضح حديث **أحمد عبد المعطى حجازى** أهمية توفير وتوافر المناخ الذى يرعى الموهبة ويهتم بها، ويفجر إمكاناتها، ويبرز أفعالها، ويوضح دلالاتها، ولعل فى مقدمة ذلك هو القدرة على التفكير فى التفكير، حيث تعمل هذه القدرة على إحداث تأثيرات إيجابية فاعلة فى الذهن والنفس. فالتفكير الفوقى، وهو وليد طبيعى وشرعى للموهبة الإنسانية، يجعل الفرد متمكنا من التعبير عن نفسه ومشاعره، وقادراً على تفجير طاقاته الإبداعية، ومدركاً لذاته، وراضياً عن مشاعره، ومؤمناً بأنه عنصر فاعل

له دوره المهم فى تقدم وتطوير بيئته، ومندفعاً نحو قوى الانفعالات الإيجابية فى العمل واللهو، على حد سواء.

هذا عن علاقة التفكير الفوقى بالموهبة، أو علاقة الموهبة بالتفكير الفوقى، حيث من الصعب بمكانة تقديم أيهما قبل الآخر، ولكن: ماذا عن علاقة التفكير الفوقى بالإبداع؟

للإجابة عن السؤال السابق، نقول:

إن مسئولية المفكر عن أعماله الإبداعية لهى أمر بالغ الأهمية، وبخاصة إذا كان هذا المفكر يفكر بطريقة فوقية، لأنه يشعر بأن أعماله التى يقوم بها، ويمعن التفكير فيها، موجه أساسا إلى الإنسانية جميعا. فالمفكر الفوقى ينظر إلى إبداعاته التى يجب أن يحققها من منظور واسع وشامل، يتعدى حدود الإقليمية، لتشمل تلك الإبداعات كل ما يهم الإنسان فى كل زمان ومكان. فالمفكر الفوقى قبل تحقيق عمله الإبداعى، يطيل التهيئ له، ويجعل عقله رائده بالنسبة لمشاعره المتدفقة ووجداناته الحساسة وآليات ذهنه المتوقدة وعواطفه الجياشة وخياله الخصب. بمعنى؛ المفكر الفوقى يجعل عقله يتحكم فى مصادر الإجادة ومنابع التميز لديه، وبذلك يتحكم فى إنتاجه، ولا يترك مكاناً يذكر لشطحات الخيال غير المسئول أو لأحلام اليقظة الفارغة من المضمون. وبمعنى آخر مختصر، يكون العقل رائداً للمفكر الفوقى، وتكون الحرفية "التكنيك" أداته فى تنفيذ الأعمال.

وإذا كان الخيال قد كشف أسرار بعض الأمور الخفية، فعلى سبيل المثال: لعب الخيال دوراً مهماً فى الكشف عن أعمق أعماق النفس البشرية وما تكتنزه من قوى رائعة وهائلة، فإن ما يجب الإشارة إليه هو أن خيال المفكر لم يكن مجرد شطحات وأحلام يقظة بالنسبة له، وإنما كان بمثابة ومضة مضيئة جداً فى فكره، لتبدد الغيوم أو الضباب الذى يحجب الرؤية، وبعد ذلك تبدأ إبداعات المفكر فى الظهور بطريقة عملية، وفى التحقق من خلال خطوات إجرائية.

أيضا، من المهم التنويه إلى أن المفكر الفوقى شأنه شأن الشاعر والفنان بالنسبة لتحقيق الآتى:

- لا يرتسم فى ذهن المفكر إبداعاته دفعة واحدة، ولكنه عندما يخرجها إلى النور وحيز الوجود، فإنه يفعل ذلك فى وحدة واحدة عضوية ومترابطة، تحتوى على الفكر والمنطق والجماليات.

- المفكر الفوقى لا يفكر فقط بعقله، وإنما يفكر من خلال وجدانه، لذلك يتمتع بقدرات فائقة وحساسية مرهفة، كما أنه يسكب روحه فى أعماله، ولا يترك شيئا للصدفة وحدها.
- يتمتع المفكر الفوقى بجوهر أعماله، لأنها تثير إحساسه باللذة النفسية، وتحقق استجاباته الإيجابية، وتجعله يقدر الجمال المادى والمعنوى معا، وتعكس مدى إعجاب أو انبهار الآخرين بإنجازاته الرائعة، وتؤكد حاجته الملحة إلى فنون المحادثة وتعلم الإصغاء عند التعامل مع الآخرين.

وإذا كان العقل والذكاء هما أساس التأمل والتعديل فى أعمال المفكر، فإن الحدس هو البصيرة التى ينفذ بها إلى الإمكانات غير المعروفة، كما أنه الوعى بالقيم الجمالية الذى ينمو فى نفسه مع الزمن.

وعلى مستوى إبداعات المفكر، فإن هذه الإبداعات بمثابة قدرة لا تنحصر فى أى إطار، كما أنها تعكس خصوبة لا تتحكم فيها موانع، وأيضا ترشد إرادته فلا تسيطر عليه المصادفات، أو الارتجال العفوى أو الخاوى، وكذلك تساعده على بذل المجهود الكبير والمستمر الذى يتحول مع الزمن إلى نظام صارم تسير عليه حياته، ويفرض عليه العمل يومياً وباستمرار.

وهكذا، تصبح حياة المفكر المبدع نوعاً من الوجود البشرى الذى يعطى أهمية وأفضلية لما يقوم به من أعمال، ولذلك فإنه لا يحيا إلا لكى يبدع الجديد.

ومن ناحية أخرى، تمثل الرغبة فى الإبداع حاجة ملحة تلازم المفكر الفوقى باستمرار، لذلك يبحث دوماً فى أعماق كيانه عن كشف جديد لقدراته التى يمتلكها، وأيضا يحاول تحقيق مضمون إنسانى يقدمه للآخرين آملا أن يساعدهم فى تحقيق مبتغاهم، وكذلك يعمل على مواكبة مداركهم عن طريق تطابق المشاعر المشتركة.

وعلى الرغم من الصفات العظيمة التى يتسم بها المفكر المبدع، فإننا – أحيانا – قد نحس أن هذه الصفات ذهبت مع الرياح بلا عودة، فى بعض المواقف الحياتية. فالمفكر ينسى كل شئ فى أوقات إبداعاته، حيث يوجه جل قدراته وإمكاناته من اجل تحقيق العمل الجديد المتميز، ولكنه بمجرد أن ينتهى من عمله، يعود فيسقط فى دوامات مشاكل حياته الخاصة. وقد تكون المعضلة صعبة وقاسية وشائكة، وخاصة عندما تأتى على المفكر مطالب الحياة الشائكة، فتقطع حبل تفكيره المبدع، وتعكر صفو أحلامه. فى هذه الحالة، قد تخبو شعلة الإبداع عند المفكر، فيسقط فى حالات من اليأس والقنوط.

يحتاج المفكر المبدع إلى إنعاش مشاعره وتحريك أعماقه وتنشيط خياله وتفعيل آلياته الذهنية، كما أنه يحتاج – على المستوى نفسه – إلى الإمكانات المادية التى تساعده على مواجهة مشكلات الحياة ومطالبها، لأنه إذا عجز عن ذلك، فإنه إما يبتعد عن طريق الأعمال الإبداعية التى لا نفع منها أو طائل، والتى لا تغنى أو تسمن، وإما يستغل تفكيره من اجل سد احتياجاته بأساليب مشروعة أو غير مشروعة، وبذلك تحتل احتياجات الحياة المرتبة الأولى، وتأتى الإبداعات فى المرتبة الثانية.

إنها مأساة حقيقية، عندما يتم تعطيل عمل آليات العقل الواعى والإرادة المستنيرة وتوجيه الصنعة والجهد من أجل توفير الاحتياجات المادية، لأن ذلك لا يتوافق – أبدا – مع عملية الإبداع فى واقعها الإنسانى، إذ يجب أن تكون تعبيراً عقلياً قائماً على مضمون وأحاسيس ومشاعر ووجدانيات، ومنفعة أيضا، بشرط أن تتصف هذه المنفعة بالشفافية والحق، وأن تعتمد القيم الجمالية التى تنمى الذوق ورقة الأحاسيس، وأن تعكس النبوغ وتؤكد الإلهام.

وختاما لهذا الحديث، يكون من المهم الإشارة إلى أن علاقة التفكير الفوقى بالموهبة والإبداع التى سبق توضيحها، تؤكد أن المفكر لا يفارقه عقله، ويصبح غير واع تحت سيطرة الوحى أو الإلهام، وحتى إذا جاء الإلهام، فإنه يكون مجرد ومضة قصيرة تظهر قليلا ثم تختفى بسرعة كبيرة، ولكن ما يتبقى – فقط – هو أعمال التفكير التى تظهر وتخرج إلى الوجود، وهذه الأعمال تتحقق عن طريق الجهد الشاق والعمل المستمر فى يقظة ووعى مستمرين.

الفصل الثامن

التفكير الفوقى وأنماط من مخرجات التعليم الاكتشافى فى عصر العولمة

* تمهيد
* عصر العولمة
* التفكير الفوقى والتجربة الإنسانية فى عصر العولمة
* التفكير الفوقى وثقافة المجتمعات فى عصر العولمة
* التفكير الفوقى وتنظيم المعرفة فى عصر المعرفة
* التفكير الفوقى وتفعيل مواقف التدريس والتعلم فى عصر العولمة

تمهيد :

قدمنا على الصفحات السابقة أنماط التعليم الاكتشافى، والتى تتمثل فى: (١) الاكتشاف الموجه، (٢) حل المشكلة، (٣) التجارب العملية، (٤) العروض والمشكلات، ووضحنا دور هذه الأنماط فى تنمية تفكير المتعلمين وتطويره.

وفى هذا الفصل، الذى يتمحور حول موضوع: "التفكير الفوقى وأنماط من مخرجات التعليم الاكتشافى فى عصر العولمة"، من المهم بمكانة الإشارة إلى:

* التفكير الفوقى، أو التفكير فى التفكير، أو التفكير فيما وراء المعلوم بصراحة ووضوح، بهدف سبر موضوع التفكير، والدخول إلى أعمق أعماقه، بهدف فهم ما بين السطور، وتوضيح المعانى الضمنية.
* عصر العولمة، ليس مثل العصور النمطية السالفة، وإنما هو عصر له تجلياته الإيجابية وتداعياته السلبية، وهو عصر يفرض نفسه علينا فرضا بطريقة قهرية وقسرية، وعلينا أن نتعامل معه بحكمة وروية وذكاء، حتى لا يدهسنا هذا العصر بمتغيراته ومستحدثاته، وحتى لا نجد أنفسنا شبه عجزة أمام تحدياته الثقافية.
* وعليه، عندما نتحدث عن مخرجات التعليم الاكتشافى فى عصر العولمة، فإن حديثنا لا يقتصر فقط على مجموعة المعارف والبيانات والحقائق والمفاهيم التى يمكن أن يكتسبها الطلاب من خلال دراستهم بأساليب التعليم الاكتشافى، وإنما نتحدث عن مخرجات لها علاقة وثيقة بعصر العولمة، بحيث يمكننا الزعم بأن التعليم إذا فشل فى تحقيقها، فإنه يسقط فى هوة عميقة لا يستطيع الخروج منها. بمعنى؛ إذا فشل التعليم فى مواكبة ظروف الزمان والمكان، نقول بدرجة كبيرة من الثقة بأن التعليم قد أصيب فى مقتل.
* فى ضوء ما تقدم، قد يتساءل الإنسان عن المقصود بمخرجات التعليم التى لها علاقة مباشرة بعصر العولمة. بمعنى؛ إذا لم تكن هذه المخرجات هى المعارف والبيانات والحقائق والمفاهيم التى يجب أن يتعلمها الطلاب، فماذا تكون إذاً؟ إننا لا يمكن أبداً إغفال المخرجات السابقة، ولكن لا يجب أن تكون بمثابة الهدف النهائى للتعليم، ليوجه جل اهتمامه نحو تحصيل الطلاب لها، وإنما يجب أن يهدف التعليم بعامة، والتعليم الاكتشافى بخاصة، تعليم الطلاب كيفية اكتشاف واستنتاج المضامين الخفية لتلك المعارف والبيانات والحقائق والمفاهيم، وربطها بما يحدث فى العالم من أحداث، وتفعيلها بما يخدم الأغراض الفردية والجمعية والقومية على السواء.

- بجانب ما تقدم، بات للتعليم مخرجات أخرى، غير تلك التى تنص عليها الكتب الدراسية المقررة. فالتعليم فى عصر العولمة لا يجب أن يحصر نفسه فى مجموعة من المقررات والمناهج التى تعكسها الخطط المقررة، وإنما يجب أن ينفتح على العالم، بعد أن باتت المعرفة تمثل أساساً قوياً فى التعاملات بين الأفراد والدول على السواء، وبعد أن أصبح للمعرفة قوة تفوق بمراحل قوة الجيوش، ناهيك عن أن المعرفة ذاتها تسهم فى بناء الجيوش نفسها، كما أنها تحدد المعاملات والتعاملات بين الدول، وأيضا تفرز المعرفة فى عصر العولمة إبداعات غير مسبوقة من قبل، فى شتى المجالات، وهذه الإبداعات لا يمكن التفاعل معها، أو التعامل على أساسها دون استخدام التفكير الفوقى.
- إذن، يتبقى السؤال المهم: ما مخرجات التعليم الاكتشافى فى عصر العولمة، التى يجب التركيز عليها، من خلال التفكير الفوقى؟. إن هذه المخرجات عديدة ومتكاملة، وتمس جميع جوانب الحياة الإنسانية ذاتها، فهى تشمل: الهوية والشعبية والإنسانية والوظيفية والحداثة والانتشار واللغة والثقافة والاتصال والنشر الإلكترونى والسلطة والصناعة والإعلام ... إلخ، ولكن ما يهمنا هنا، أو ما يتمحور حوله الحديث فى هذا الفصل، يتمثل فى أربع، هى:
  - التجربة الإنسانية.
  - ثقافة المجتمعات.
  - تنظيم المعرفة.
  - تفعيل مواقف التدريس والتعلم.
- عندما حددنا التفكير الفوقى، فإننا نعنى ونفهم بدرجة كبيرة دوره فى مقابلة وملاقاة البنود الأربعة السابقة، فهو الطريق الأمثل الذى يساعد على إدراك المعانى الكلية الشاملة للخبرة، وعلى فهم حدود الثقافة القومية وأهمية مواكبتها للثقافات المتعددة فى عصر العولمة، وعلى كشف النقاب عن القوالب النمطية للمعرفة، وإلقاء الضوء على تنظيماتها الحديثة والمعاصرة.
- إن التفكير الفوقى يجعلنا نهتم بأمورنا غير المحسوسة فيما بعد الحداثة، ويمكننا من التأمل فى الأشياء الجديدة السيئة، وذلك يسهم فى الاقتراب من إصدار أحكام قريبة بدرجة كبيرة من الصدق والصحة، وأخيرا يسهم التفكير فوق المعرفى فى فهم جميع العملية التعليمية التعلمية، وذلك له دوره الفاعل فى مواقف التدريس والتعلم.

أولا : عصر العولمة :

يتراوح التأييد والمعارضة للعولمة بحسب المنطلقات الفكرية فى المجتمعات المتقدمة، وأيضا فى المجتمعات النامية التى تحاول أن تغير المفاهيم النمطية للتكنولوجيا السائدة، لعلها تلحق بمسيرة التاريخ وحركته السياسية والاقتصادية والمجتمعية المعاصرة.

وعلى الرغم من أن العولمة أولاً وقبل كل شئ تبدو عبارة عن صيرورة فى طور التشكل، فإنها فى حقيقتها تعبر عن فعل مجموعة من البنى الاقتصادية والإعلامية بطريقة تبدو فى الظاهر مستقلة وآلية، ولكنها فى العمق تشكل مظهراً من مظاهر اختيارات إرادية قائمة، أصبحت تعوض الأدوار التى كانت تمارسها الدول الاستعمارية فى مرحلة الإمبريالية التقليدية.

إن أوضاعنا لا تزال دون مستوى بناء الذات، لذلك نعجز عن الانخراط فى العصر بالفاعلية المطلوبة من أجل حضور منتج ومبدع فى التاريخ، لذلك فإن مصيرنا فى عصر العولمة لن يتجاوز الفعل داخل عتبة هامش التاريخ.

والسؤال: كيف يمكن مواجهة ظواهر العولمة التى تتوجه لفرض منطق الأقوياء على العالم، وكيف يمكن للدول النامية مقابلة التنميط القسرى العنيف الذى تفرضه العولمة الإعلامية؟ عولمة الصورة التى تحاول اختراق الأدمغة، لحساب آلية تعمل على تطويق العالم فى إطار منظومة سياسية أخلاقية محدودة، تعادى التعدد والاختلاف، وتتاجر بالقيم، وتناهض بعض الدول الفقيرة بمنطق المصلحة والمنفعة، وفقاً لفلسفات عملية وبراجماتية، تشهر سلاح حقوق الإنسان أمام أنظمة معينة، وتشهر سلاح الديموقراطية أمام أنظمة أخرى، وتبرر الجرائم الكبرى والتدخلات المفضوحة، دون أى اعتبار لنظام التعاقد الدولى القانونى، وتركز على مبدأ المصالح الأنانية المباشرة، من أجل تحقيق أنظمة بعينها وفئات بعينها ومؤسسات بعينها لتكون فوق الجميع. وهذا المنطق، وإن كان فى الشكل يأخذ بمبدأ المصالح الوضعى الحداثى والتاريخى، فإنه فى العمق معاد للإنسان ومعاد للتاريخ، لاندفاعه المتوحش على حساب قاعدة إنسانية عريضة من البشرية.

لقد ملأ مصطلح العولمة Globalisation الدنيا وشغل الناس، وبات يتردد فى لسان العام والخاص، وقد تناول المصطلح بعض الكتابات أحياناً بالمدح، وتارة بالقدح، بين من يرى فى العولمة شراً ابتليت به دول الجنوب من خلال تدمير الاقتصاد والثقافة،

وبين من يرى فى الظاهرة شيئاً إيجابياً لابد من التعايش معه بأسلوب حضارى، وذلك الأمر يستدعى روح المناقشة لإقامة وتشجيع روح المبادرة والرأى الآخر والإبداع من خلال التخلص من عقدة الخوف من الغزو الثقافى.

ويعتبر مصطلح "العولمة" هو الأكثر إشكالية والأكثر إثارة للنقاش واختلاف وجهات النظر بسبب التيارات الفكرية والثقافية العديدة والمتباينة التى تناولته بالدراسة، ولأنه يرتبط بالمتغيرات السياسية العالمية وخصوصاً بعد انتهاء الحرب الباردة بين الاتحاد السوفيتى سابقاً والولايات المتحدة الأمريكية، ويرتبط فى الوقت نفسه بالثورة التكنولوجية والاتصالية وثورة المعلومات التى يشهدها العالم فى الوقت الراهن.

* **تحديد مصطلح العولمة :**

ويعرف بعض الباحثين العولمة بأنها "القوى التى لا يمكن السيطرة عليها للأسواق الدولية والشركات المتعددة الجنسية التى ليس لها ولاء لأية دولة قومية"، ومنهم من يقول إنها: "حرية حركة السلع والخدمات والأيدى العاملة ورأس المال والمعلومات عبر الحدود الوطنية والإقليمية". ويرى **برهان غليون** أن العولمة تعنى: "الدخول بسبب تطور الثورة المعلوماتية والتقنية والاقتصادية معاً فى طور من التطور الحضارى، يصبح فيه مصير الإنسانية موحداً أو نازعاً للتوحيد".

ويحدد طيب **تيزينى** العولمة بأنها: "الإمبريالية فى مرحلة سقوط التعددية القطبية القائمة على التناقض والتضاد فى الأنماط الاقتصادية والاجتماعية أولاً، وهى ثانياً الإمبريالية فى عصر المعلوماتية والتقنية وما بعد المعلوماتية أى فى عصر نواجه فيه تحولات جديدة فى أشكال الاستغلال والاغتراب الرأسماليين، من ذلك الموقع يبرز السوق الكونى بوصفه التجسيد العميق والشامل عالمياً لـ "العولمة"، إن السوق الكونى أو الكوسموسوقية يراد لها أن تبتلع كل الانتماءات والهويات والقيم، أو يراد لهذه الانتماءات والهويات والقيم أن تمر عبرها، وهنا سنواجه آلية واحدة وحيدة تحدد نمط ما يجب أن يكون وما لا يكون".

ومصطلح العولمة Globalisation أصبح شائعا فى مؤسسات إدارات الأعمال وفى المؤسسات الصحافية والاقتصادية الأمريكية، وكان يعنى بالحركة المعقدة لانتقال السلع وانفتاح الحدود الاقتصادية وليونة التشريعات المشجعة لنشاط الاقتصاد والرأسمالية ليشمل المعمورة بكاملها. ولقد أعطى التطور الهائل لوسائل الاتصال لهذا

المصطلح صدقية القضاء على الحواجز والمسافات التى كان يصعب اجتيازها فى الماضى.

وإذا كانت اللغة نحتت مصطلح "العولمة" على وزن "الفوعلة" ترجمة للمصطلح الإنجليزى Globalization أو المصطلح الفرنسى Mondialisation، وأيا كانت درجة الدقة فى اختيار اللفظ المقابل للعالم Monde أو الكرة الأرضية Globe، فقد تم اختيار صيغة "فوعل" بدلالتها على التشكيل المفروض من خارج المادة، الذى يحمل معنى الفوقية وأحادية الاتجاه فى مقابل صيغة "تفاعل" التى توحى بالحوارية وثنائية الاتجاه.

ومن هنا نجد **أحمد درويش** يؤكد أن اللغة هنا قد تنبهت إلى ما لم ننتبه إليه منذ ثلاثة قرون عندما فاجأتها البذرة الأولى لظاهرة العولمة الممثلة فى الإمبريالية الأوروبية Imperilism التى تمت ترجمتها إلى مصطلح "الاستعمار".

وإذا كانت كلمة العولمة Globalization إصطلاحاً باللغة اللاتينية تدل على مشروع لمركزة العالم فى حضارة واحدة، وحسب تعبير **روبرتسون** للعولمة، فإنها تعنى تشكيل وبلورة العالم له بوصفه موقفاً واحداً، وظهوراً لحالة إنسانية عالمية واحدة، إلا أنه وكما اتضح لنا لغوياً واصطلاحاً شاهد على أنها قسر وقهر لا حرية فيها ولا اختيار ... فهو مثل غيره من المصطلحات الأخرى ... وهى أتت على "وزنه الصرفى" مقالة ... "مثل "القولبة" و "الفرنسة" و "الأمركة" للحضارات الأخرى ... وهى التطبيق العملى لشعارات "نهاية التاريخ" التى أرادوا بها الادعاء بأن النموذج الغربى الرأسمالى هو "القدر الأبدى" للبشرية جمعاء، وهو تطبيق يستخدم فى عملية الاجتياح – أسلوب "صراع الحضارات" الذى يعنى – فى توازن القوى الراهن – أن تصرع الحضارة الغربية ما عداها من الحضارات.

والسؤال : ماذا يعنى صدام الحضارات ؟

قاد هذا الوضع الجديد مجموعة من الباحثين على رأسهم **هانتجتون** Hantington فى كتابه "صدام الحضارات The Clash of Civilizations" إلى طرح مشكلة الثقافة (أو الحضارة) فى العالم طرحاً جديداً يؤكد أهميتها وأنها القضية المحورية فى عالم اليوم، وأن مستقبل العالم مرتبط بها. ولقد حاول **صمويل هانتنجتون** المحاضر فى جامعة هارفارد بأميركا تجاوز "فلسفة النهايات" التى اكتملت عند **فوكوياما** بحتمية الليبرالية كمصير للشعوب إلى حتمية "صدام الحضارات" التى هى آخر طور، أى الحلقة النهائية فى سلسلة تطور الصراع، ويرى أن التاريخ لن ينهض وأن الصراع الحقيقى لن

يختفى، وإنما سيكتفى كل منهما بتغيير مصادره، واتجاهاته، وتبديل أشكاله وآلياته بالتحول من صراع دول ومجتمعات وطبقات إلى صراع ثقافات وحضارات.

ولكن إذا كان العالم يعيش فى الآونة الأخيرة فى عصر العولمة بمنجزاتها فى التقريب بين الشعوب ثقافياً واقتصادياً ومعرفياً، فإن الحديث عن حتمية الصراع بين الحضارات يبدو غير معقول وغير مقبول لما ينطوى عليه من المغالطة والتناقض مع ما يحدث وما نشاهده فى أرض الواقع، إذ أن العولمة وفقاً لبعض تعريفاتها المتعددة "تشير إلى عمليات التقارب والاتصال والانفتاح التى اكتسبتها العلاقات الاجتماعية فى العالم – وهو جانب إيجابى من العولمة لا يمكن إغفاله – والتى تمخضت عن تزايد الاعتماد المتبادل بين الناس فى مختلف أرجاء المعمورة فى تفاعلاتهم ومعاملاتهم التى تبدو كما لو كانت تحدث فى مكان واحد، بلا حدود أو مسافات، وفى عالم يؤمن بمجموعة من القيم والمبادئ المشتركة والمتماثلة فى سائر الثقافات والحضارات، ويحرص على الالتزام بها والتعامل وفقاً لها.

ومع انتشار مبادئ الحرية الاقتصادية والاعتماد على قوى السوق وتحول الغالبية العظمى من الدول إلى الاندماج فى الاقتصاد العالمى، ظهرت فكرة عولمة المجتمع الدولى، التى أسهمت بدورها فى تحرر العديد من الشعوب النامية، وفى انتصار حق تقرير المصير بصورة تكاد تكون كاملة على المستوى العالمى، وبذلك بات المجتمع الدولى مفتوحاً لكل الثقافات ومستوعباً لكل الحضارات دون تمييز. وإذا كانت التجربة البشرية هى تجربة حضارات حيث كانت الحضارة والفوارق الحضارية فى قلب السلوك البشرى على مدى تاريخ السياسة الدولية، فإن فكرة التضارب والتصادم بين الحضارات لم تكن من الموضوعات المطروحة أو المثارة فى أى عصر من العصور، بل إن فكرة "الصراع" قد بليت واستنفدت أغراضها منذ أن تهاوت نظرية كارل ماركس عن الصراع الطبقى الذى كان يعتبره القوة الدافعة لحركة التاريخ.

ومن ناحية أخرى، صاحب ظهور مصطلح العولمة متغيرات عالمية جديدة، حيث انتهجت الشركات والقوى المهيمنة على مصادر القوة والاقتصاد والتكنولوجيا أساليب جديدة ومتنوعة، مثل: برامج التثبيت الاقتصادى والتصحيح الهيكلى على الصعيد الاقتصادى. وتغيير رئيس الدولة أو إجباره بطرق شتى على اتباع المسلك المطلوب على الصعيد السياسى، أو باستخدام أطباق التلفاز وشاشات الكمبيوتر وإنترنت على صعيد المعلومات والأفكار، وكذلك تغيير مصادر الكسب والربح لنشر أفكار تساعد

على تحطيم موضوع الولاء والخضوع القديم للوطن وللأمة، وإحلال ولاءات جديدة وأفكار من نوع "نهاية الأيديولوجيا" و "نهاية التاريخ" و "القرية الكونية" و "الاعتماد المتبادل".

إذاً، على الرغم من أنه منذ زهاء العقدين – كما قلنا من قبل – يدور جدل لم يحسم بعد حول ماهية العولمة، فإن هناك توافق على قبولها كحقيقة. "إن قبول العولمة كحقيقة هو فى حد ذاته حقيقة اجتماعية ...، ولا شئ فى العالم يستطيع تغيير العالم بقدر ما يستطيع أن يغيره الاعتقاد الجماعى بأنه يتغير، وإنه فى اتجاهات نادراً ما ترغبها جماعة المعتقدين".

لقد هزت العولمة استقرار المنظومات الكاملة للمفاهيم السياسية، الاجتماعية التى تشكل فى جملتها القالب الرئيس للحداثة السياسية، مثل الوحدة والمنظومة، وكذلك مقولات مثل الدولة والسيادة والأمة والوطن والمجتمع.

ولم تسلم الأمكنة، ولا الجغرافيا التى تتساقط حدودها، وعلى عكس ما يذهب إليه **فوكوياما**، فهى ليست نهاية التاريخ، وإنما، وكما يقول **بول فيريليو** "إنها نهاية الجغرافيا".

نحن جميعاً فى حال انتقال على هوانا أو بالقوة، بخيارنا أو بالضرورة، نحن نرحل (نغير المكان) وحتى ولو لم نتحرك جسدياً. بمعنى؛ يبقى الفرد فى مكانه، فذلك لا يعنى شيئاً من الواقع فى عالم لا يكف عن التغير.

فكل شئ يصبح موضوعاً للتبادل الكونى وعرضة للتغيير السريع ضمن الجيل الواحد نفسه، والذى لا يسمح بأى استقرار لأى حال. وتسابق المعلومة بات هدف الوصول "ومن يبغ السير إلى الأمام، فإن عليه أن يظهر مقدرة كبيرة على الحركة والتنقل".

تعصف العولمة اليوم بالمجتمعات كافة، فقد "انتقلت العولمة من كونها تعبيراً عن أجزاء ملموسة من الحقيقة، لتصبح حالة مرجعية، قائمة فى ذاتها. ويمكن القول أن العولمة تتمظهر فى سؤال انطولوجى يطاول العالم كله. والسؤال هل ينجح الجميع فى التعولم؟ "إن تؤمكن فى عالم معولم، هذا بذاته مؤشر على الحرمان" ... إن جزءاً مهماً من مسار العولمة، ليس إلا التمييز العنصرى، والاستثناء التصاعدى التدريجى من الحيز.

انتهت اللعبة القديمة، "وتتمحور اللعبة الجديدة اليوم حول خلق الشروط الملائمة لنمو مستمر، وكلمة السر فى هذه اللعبة هى ثقة المستثمرين، ما يوجب مراقبة الموازنات العامة وتهيئة الظروف الملائمة للمستثمرين، فيبدو وكأن خصوم الأمس جميعاً، وبكل طاقاتهم، وفئاتهم: المدارس والجامعات، والحكومة والنقابات، ينخرطون فى عملية تحويل سريعة للمجتمع، تتمثل أهم مظاهرها فى: تفكك البنى الموروثة ومؤسساتها، وتحرير التجارة، وخصخصة المشاريع والمؤسسات الحكومية، وتوقيع الاتفاقيات الضامنة لحرية حركة رؤوس الأموال، والتى ترعاها المؤسسات الدولية، من صندوق النقد وأخواته ... وهذه الأخيرة تتحكم دون أى ضمانات فى الاستثمار المستقبلى، وعلى حساب فك الارتباط بالاجتماعى. ولأن المعركة شرسة، لابد من القضاء على الأعداء، فهناك إمكانية محتملة، ناهيك بتلك المفترضة، لاقتناص الأرباح بسرعة الضوء.

ويحل رأس المال المالى العلاقة مع الأنواع الأخرى من نظرائه الكليين أو الجزئيين، يتقدم هائجاً مجتاحاً كل المنجزات، يعلن انفكاكه من المكان والناس، حيث المشاريع تخص المستثمرين، لا العمال، ولا الممولين، ولا الجغرافيا. إنه حر فى أن يغادر ساعة يشاء، كما أنه حر فى تجنب نتائج مغادرته، وهذه أهم علامات تفوقه على الحيز، "فهو يستطيع أن يجد دائما بيئة مرحبة، مطواعة غير مقاومة" ويتنافس الجميع على جذبه، وبشروطه فالمعيار الحاسم هو الحصول على ثقة الأسواق، لا الرأى العام ولا خمياراته. فهذه مرحلة العولمة.

* **العولمة : حراك فائق :**

تبذل جهود جبارة لكى تتخذ المجتمعات صورة واحدة، منمطة تتلاءم مع السلع المعدة للاستهلاك، فى القرية الكونية، تجرى هندسة وتظهير الواقع العالمى فى شكل موحد وحسب متطلبات السوق، ويتم تعميم صورته، وموقعه (جعله فى الموقع) من فوق على شكل مدن للمقاولات متشابهة براقة بالأضواء الصاخبة، بالموسيقى، وألوان الإعلانات والصور، ومطاعم الوجبات السريعة، ومراكز التسوق التجارية الشاملة الضخمة التى تراها أينما ذهبت فى العالم وأصقاعه النائية! فيتعمق التشكيل الشكلى للواقع، مع القطع التدريجى مع تجربته الذاتية، فيعاد إنتاجه بما يشبه غيره، أو ما يسميه **ليفين**، الصورة الزائفة كأحد أسس الواقعية المفرطة.

يتحلل الواقع لينسجم مع الصورة عنه، ينساق لئلا يرفض، فالواقع يصممه المهندسون – عند الطلب وليس معطى من اللـــه، صناعى هو وليس طبيعياً بوساطة hardware وليس بواسطة التواصل المباشر، معقلن، وليس منتجاً مشتركاً بين الجماعة. فإلى أى مدى يعبر عن نفسه أو عن الصورة الزائفة حقيقة؟ أم أن الصورة الحقيقية هى زائفة؟

فى الحد الذى تندمج فيه آخر ثغر العالم فى السوق العالمية، يكتمل نشوء عالم، تقلع عنه جذور الثقافات والهويات المحلية وتعوض برموز، يصبح معها الوجود رسماً لعالم – بضائع! وتشكل الشركات العابرة للحدود الدينامو المحرك الذى ألغى المسافات، وأزاح الحدود ذهاباً، للوصول إلى مواردها بحرية، وعمدها باتفاقات ملزمة للآخرين، تضمن وتحمى له حق السيطرة الاحتكارية، على موارد التكنولوجيا، والاستثمارات المعولمة، والإنتاج. ووصل ووحد بين المدن، على بعد المسافة بينها، ... عبر تكنولوجيا المعلومات والمعرفة الذكية ووسائل اتصالاتها، التى تقدم وسائل التكامل، من خلال الكومبيوتر، والنماذج المتناهية الصغر، ناهيك بالنظم الرقمية ووسائل الاتصال بالأقمار الصناعية، والألياف البصرية، والإنترنت، والصناعات التى تنتج المنتجات الرقمية وآخر تطورات تقنية النانو، بأنواعها الأكثر قوة، وغير المرئية، والمزاحمة عبر البكتريا والميكروبات، وحروب المناخ، فيبدو العالم شبكة معقدة متداخلة اعتماداً فى ما بينها، تربطها عملية إنتاج واستهلاك وانتقال مباشر للسلع والخدمات، ويتم تبادل ذلك كله فى إطار السوق المعولم.

إن ثلاثية Deterritorialsation, Interconectedness, and Social Acceleration تمثل الحدث الأخير فى الحياة الاجتماعية المعاصرة.

ومن الطبيعى أن يملك نظام العولمة ثقافته المهيمنة، ما يفسر ميل التكامل نحو إضفاء طابع التجانس، وهذا ليس بظاهرة جديدة، فلطالما انتشرت ثقافات الإمبراطوريات المهيمنة فى التاريخ، من اليونان والمصريين والعرب وغيرهم .

"ولعلها المرة الأوضح فى التاريخ، التى ينكشف فيها العالم موحداً، فى العولمة، وتبرز فيها معالم الأنا – الإنسانية الكبرى الواحدة بأجزائها مجتمعة فى الزمان والمكان، والتكنولوجيا ما بينهما، فى التنميط، فى النمذجة، فتبدو الصورة لكأن الفرد يشبه ويصبح نفسه والآخر فى آن"، ولا شك فى أن الناس أصبحت تعرف لمصلحة أى نمط معيشى

تصوت، وليس مفاجئاً أن يكون النمط الأميركى بامتياز، الممثل الأمثل للعولمة، إذ إن المجتمعات تزدهر – أو تتدمر – حين تتطابق المعتقدات من التكنولوجيات.

يدخل المرء، هذا الحيز المكانى على اقتناع بأنه يختاره، يصوت له، يندمج فيه إلى النهاية، ليكتشف أنه ضائع، وملامح المكان غريبة، أنه فى غربة، فالحيز المعاصر، مبنى من الإسمنت، قاسياً صلباً، غير قابل للتفاوض، ويحدد قواعد وأنظمة التعاطى داخل الجماعة الواحدة، ويقطع أى أهلية للتواصل مع الجماعات الأخرى. لكنهم يتقابلون حيث يشترون السلع، يلبس الفرد شكل المستهلك، يندفع جميع المستهلكين لاختيار السلع. فهل هم أحرار؟ ماذا يحدث عندما يخلى الإنسان المكان للمستهلك، وعندما يزيح مفهوم المستهلك مفهوم الإنسان؟ لقد سبق **لهربرت ماركوز**، أن بين موقع الإنسان فى النظام، حيث يسود، "الرفاه، الفعالية، افتقاد الحرية فى إطار ديموقراطى".

* **تقديم جديد ، تقسيم قديم :**

يتمحور نظام العولمة حول قانون مور Moore`s law، الذى يدفع البنى الاقتصادية للتكيف الدائم والمرن مع التغيرات المتواترة والسريعة، وينخرط الجميع وكل من موقعه فى عمليات تعبر عنها المصطلحات فى اللغة العربية عبر الترشيق والترشيد وغيرها. فالحراك الدائم، هو خير معين عن صحة الاقتصاد الجيد، الجاذب.

تحققت، بفضل العولمة، فى القرن العشرين معدلات نمو اقتصادى غير مسبوقة، وفقاً لصندوق النقد الدولى، ففى عام ١٩٩٥ بلغ حجم التجارة العابرة للحدود خمس مجموع السلع والخدمات المحتسب إنتاجها إحصائيا.

وكما ترسخ أيضاً واقع لم يتغير تصنيفه، منذ أمد "حيث أن ٢٠ فى المئة من دول العالم هى الأكثر ثراء، وتستحوذ على ٨٤,٢ فى المئة فى التجارة الدولية، ويمتلك سكانها ٨٥,٥ فى المئة من مجموع مدخرات العالم، ويبين تقرير صندوق النقد الدولى نفسه للعام ٢٠٠٠، أن حصة الفرد فى الربع الأغنى من العالم قد تضاعفت ست مرات، فى حين أن حصة الفرد فى الربع الأفقر قد انخفضت ثلاث مرات.

وتشكل المناطق العابرة محرك العولمة حيث أن "٧٠ فى المئة من حركة التجارة الدولية يتم التفاوض فى شأنها داخل أو بين المناطق العابرة. كما أنها تدير ٨٠ فى المئة من مجمل الاستثمارات الأجنبية المباشرة ... فى حين أنها لا توظف أكثر من ٣ فى المئة من اليد العاملة المعولمة، ويترافق هذا مع ظهور نخبة جديدة، تختبر سلطة متجاوزة للمحلية.

من الطبيعى والحالة هذه، أن يتم الارتداد عن كل الاتفاقات، والتسويات التاريخية التى أمكن تحصيلها لمصلحة العمل. لذا لابد من تخفيض كلفة الأجور، وهو الأمر الضرورى لتحرير سوق العمل، بتخفيض كلفة العمل، من خلال (تخريجها) دفعها خارج الشرعية القانونية المرتبطة بزيادة الإنتاجية وربطها بكلفة المعيشة. أن تكييف الأجور فى مرحلة تحرير سوق العمل، يتطلب إلغاء شرعية الحد الأدنى للأجور، أى نزع الصفة الاجتماعية عن الأجر.

ويتشظى عالم العمل، وسمته الموقت، الندينى (المجزأ)، ويدخل فى اللااستقرار، وتتعمق بالنتيجة، الفجوة الآخذة فى الاتساع فى الأجور ليس بين الماهرين وغير الماهرين أو المتعلمين وغير المعلمين، وإنما هى بين الماهرين ذاتهم وبين غير الماهرين أنفسهم. لقد سبق **لبيترمان وشومان**، أن بينا "أن ما واجه صناعة الصلب سيواجه المصارف فى التسعينات" ... والموضوع نفسه أخذ ينطبق اليوم على الاختصاصين والعاملين فى حقل الكومبيوتر، والعاملين فى وادى السيليكون فى كاليفورنيا خير من يعرف ذلك، إذ بدأوا منذ عقد استخدام خبراء من الهند بأدنى الأجور، وكانت الطائرات تنقلهم فى بعض الأحيان إلى أماكن عملهم. ويسمى الخبراء، مشروعاتهم هذه المقتصدة للكلفة بـــ (شراء العقول) Brain Shopping. هكذا يهمش العمل، ويترنح العقد الاجتماعى ويتآكل، ويتقاطر الخارجون المتنوعون إلى الشارع.

تفك العولمة من جانب واحد العلاقة مع دولة الرفاه الاجتماعى، وتدفعها باتجاه جديد فى العلاقة، للتكيف مع التغيرات الجديدة والتى تتجاوز حدودها الوطنية، وتتضح الصورة على غموض، ويتم فرز الناس فى شكل حاد فى محميات، وينعزل كل فى غيتواه السكنى، ففى حين تختار النخبة، العزلة، وتدفع برضاها ممولة عزلتها، لتحمى نفسها من التواصل مع الغيتوات الأخرى، فإن الناس التى لا يمكنها الانتماء إلى هذه النخبة، تدفع باتجاه المحميات السفلى، وتستبعد ممنوعة من التواصل مع المحميات الأخرى. إنه بالضبط، وكما يقول **بومان**: "الفرق بين الكرامة والاحتقار، بين الإنسانى واللاإنسانى". وهكذا يتقطع التواصل بين الجماعات، ويختفى التناغم، ويتعمق الانشطار بين قمة العالم الغنية المتوسعة أفقياً، وقعره الفقير الذى ينحدر بعمق لولبى إلى قعر القعر.

ولأن هذا النظام لا يصنع الثروات فحسب، وإنما يصنع الفقر الهائل أيضا، تكثر النزاعات فى النظام العالمى، وتزداد حدة. وتدفع الأزمات إلى تغيير البنى، وهذا

مما يؤدى إلى تعميق حدة توزيع القوة وعدم المساواة، وفى الوقت نفسه يرتفع منسوب التناقض فى النظام العالمى ... ينمو مستوى النزاع فى شقه الاقتصادى، "إنها لنادرة من نوادر التاريخ أن يكون على الخاسرين من العولمة بالذات، دولة الرعاية الاجتماعية والديموقراطية الفاعلة أن يدفعوا كل شئ فى المستقبل، بينما يحقق الرابحون من العولمة أرباحاً خيالية ويتهربون من مسؤوليتهم عن ديموقراطية المستقبل".

والعولمة تعنى بامتياز – رغم تفوقها الاقتصادى، ومظهره الواضح –، العمل السياسى، "فالشركات التجارية، وخصوصاً العاملة منها كونياً، ليس لها دور رئيس فى تشكيل الاقتصاد فحسب، وإنما فى تشكيل المجتمع بأكمله حتى لو اقتصر الأمر فقط على تمكنها من تجريد المجتمع من موارده المادية (رأس المال، والضرائب، وأماكن العمل)".

والتكنولوجيا وهى عصب العولمة، هى سياسة، قبل كل شئ، لأنها تقوم بالأساس على مبدأ لفظ المنافسين والسيطرة، وهى سياسة لأنها تخدم بالدرجة الأولى القوى الاجتماعية المسيطرة، فهى تقدم المزايا لقلة من العالم، فى حين أنها تهمش الأكثرية، وتضفى عليهم صفة اللاحاجة، فإذا كان الأغنياء السابقون احتاجوا إلى الفقراء، فإن الجدد لم يعد لهم حاجة بهم. ومن يهتم، فالغنى عالمى، فى حين أن الفقر محلى. فالفقر يصبح موضوعاً جاذباً تنجح فى نقله المعلومات ومهرجاناتها الدائمة عبر وسائل الإعلام، وفضائياتها التى تصل إلى الذى على الهامش، أياً كان، لتخبره، دون أن تتوجه إليه، إنه محروم. يقدم الفقر كمادة إخبارية، الفقر هو الجوع فى العالم، منقطعاً عن أى صلة بما يجرى للعمل، وكيف يتم إقصاؤه من الحياة البشرية. ومن الجلى أنه "يتعذر شفاء الفقر، فهو ليس مؤشر مرض الرأسمالية، بل على العكس هو الحجة الدامغة، على أنها فى صحة وعافية، فى عالم يقوده الاستهلاك عبر لاأخلاقية التبذير وعبثيته إذ "أن الرغبة لا ترغب بالإشباع، على العكس الرغبة ترغب بمجرد الرغبة". إن التبذير لمجرد التبذير، يقود إلى التأليه للثروة نفسها، "الناس هم مايشترونه، ... ومع قوة الشراء ينتهى كون الإنسان اجتماعيا ويهدد ويبدأ الطرد والاقصاء". إن السوق تريد بالفعل، منتوجات، مقننة، سهلة البيع، وغير مزعجة، بينما كل ذى أهمية مزعج بالضرورة. و "الاختلاف الحقيقى لا يمكنه أن يولد إلا من رفض الخطاب المهيمن، أنه يتطلب مناهضة واثقة للامتثالية، ليس للسوق استعداد لقبولها".

وإذا كان لرأس المال أن يتعولم، وللعمل أن يبقى محلياً، فمن الطبيعى أن تتعولم النتائج السلبية للعمل، أو اللاعمل. "فالتشابه الجديد لجوانب التطور فى عمل الكسب ... هو الدخول فى الموقت، المقتطع، وغير الرسمى فى القلاع الغربية لمجتمع عمل الوقت الكامل، وبذلك يمتد فى مركز الغرب البساط الثقافى الاجتماعى المرقع، الذى يعنى التنوع، وانعدام الرؤية، وعدم الاستقرار فى أشكال العمل والسيرة والحياة فى الجنوب".

* **عولمة الإخطار :**

إن النتيجة الراهنة للعولمة هى: "الثروة الشاملة، والفقر المحلى، وكذلك الرأسمالية من دون عمل". ومن الطبيعى أن يتخذ، تقطيع العمل والفقر والهجرة، الرعب والعنف، الكوارث الطبيعية والبيئية، الإرهاب واللاجئين، النزاعات فى أشكالها بين الجماعات والدول ... إلخ، طابعاً معولماً. وأن يتم بناء عليه تشخيص مجتمع الخطر الدولى. "إن الأخطار الشاملة المذكورة تجعل الأعمدة الحاملة لحسبان الأمن التقليدى هشة: تفقد الأضرار محدوديتها المكانية والزمانية فهى شاملة وذات أثر دائم لا يكاد يكون من الممكن تحديد مسئوولين معينين عن الأضرار، فمبدأ المتسبب يفقد شيئاً من وضوح الخيار، ولم يعد من الممكن كذلك تعويض الأضرار مالياً، إذ من العبث أن يضمن الأمن لنفسه من آثار حالة الأسوأ المتصل بلولب التهديدات الشاملة، وتبعاً لذلك ليس هناك مشاريع للعناية اللاحقة فى حال وقوع ما هو أسوأ". وعندما يتم شحن هذه المخاطر بالنزاعات العرقية والعصبية والدينية، نصبح أمام كوارث معولمة متنقلة.

فمن ينجح فى البقاء؟ و "هل لنا الحق فى البقاء؟ هل نملك الحق – كما يقول **جاك ديلو** رئيس السوق الأوربية المشتركة مخاطبا الأمريكيين – فى صياغة تقاليدنا، تراثنا ولغاتنا؟ وهل يشمل الدفاع عن الحرية ما يبذله كل بلد لاستخدام المجال البصرى والسمعى لضمان الحفاظ على هويته"؟.

"إن نداء العصر الجديد، هو: لينتقد نفسه من يستطيع ذلك"! ولكن من هو الذى يستطيع ذلك؟ وهل يبدو ذلك ممكناً؟، إذا كانت "السرعة، والحوادث"، أهم ما يميز الحضارة المعاصرة، يبين **فيريليو**، أن زيادة وتيرة إيقاع الحوادث، لا تؤثر فقط فى الواقع الحالى، وإنما تتعداه إلى إنتاج الاضطراب والقلق للأجيال القادمة"، .. ولا تحدث الكوارث عرضاً، وإنما تشكل ركيزة فى الأداء، ولا يبقى بحسب **فيريليو**، إلا عرضها فى وقت حدوثها.

ويرى **فيريليو**، "أن مبدأ المسؤولية، تجاه الأجيال القادمة، يقتضى عرض الحوادث الآن، فى المعرض المستقبلى لها، وهذا المعرض يهدف بالدرجة الأولى مواجهة البهتان الأخلاقى والجمالى للمرجع الرئيس، وفقدان المعنى الأساسى، حيث أننا غالباً ما لا نكون فاعلين حقيقيين، وإنما شهوداً أو ضحايا، لا بل أكثر من هذا، نحن شهود اندثار البدائل، بتأثير الليبرالية الجديدة، فى النتيجة، تتهدم كل مؤسسات التضامن على المستوى المحلى والدولى.

والمفارقة؛ تُدفع الأعداد الفقيرة كى تصبح عاطلة من العمل، معدمة فقيرة مسلوبة عاجزة، وتسعى الإدارات المحلية فى الوقت نفسه لتنظيف الشوارع ومراكز المدن، لئلا يشوه منظر العاطلين من العمل بأشكالهم المختلفة، منظر المدينة فى نظر المستهلك، والنتيجة هى أن تتحول الشوارع العامة والساحات إلى شوارع خاصة (تفرز خصيصاً بقوة الاستهلاك) للنخبة المستهلكة، وتنزع عن المدينة الأقسام المشتركة وساحاتها العامة، وتنزوى المدينة ويبدد معها تاريخها ويبعثر. ويعاد بشكل كاريكاتورى كأثار للبيع، وعلى شكل ديكورات لتاريخ مضى. وللحفاظ على النمط، فى إطار المنافسة، تتسابق المدن فى التخلص من المشردين، حيث تطبق سياسة اللاتسامح (zero tolerance)، مع الذين يوسخون ويشوهون بمنظرهم الشوارع، ويصار إلى حشرهم فى صفائح البؤس، بعيداً من أعين المستهلكين. أى إلى إقصائهم!

إن مشاعر الذين يسكنون البيوت إزاء المشردين تحولت من التعاطف إلى اللامبالاة ثم إلى الكراهية والنفور، ويرغب المواطن المتوسط أن يزيحهم من جواره إلى جوار شخص آخر، مع أن هناك جزءاً كبيراً من الناس لا يعرفون أين موقعهم فوق أو تحت، وإلى أى أجل، إذ تتطور "المبهمات وتختلط وتتداخل فيعيش الناس أكثر فأكثر بين فئات من الفقراء والأغنياء"، ويستميت هؤلاء محاولين التسلق إلى فوق مهما كان عدد الضحايا تحت أقدامهم. ومن يرغب فى أن ينضم أو أن يرى هؤلاء الضحايا الفاشلين!، "فرص عمل مبعثرة، آمال مهجورة، أوهام ضائعة، غضبات مستهلكة، مرارات متراكمة، مخاوف متفيأة".

"ويذهب **فالرستين** إلى أن تعميم المنطق الرأسمالى وتعميقه يتسببان فى تحديات بالمقياس العالمى، ويضيف إلى ذلك ردود الفعل ضد الغرب، وضد الحداثة والأصولية وكذلك ضد حركات الدفاع عن البيئة والتيارات الوطنية الجديدة، إذن فمنطق النظام الداخلى يتسبب فى الإثنين معاً: التكامل العالمى والانهيار العالمى"، ويبقى السؤال

"أين يبقى الإيجابى؟ إنه يعتقد أن هناك فى النهاية خطر انهيار النظام العالمى وسقوطه، فنحن نعبر جميعاً ومعاً، إلى الموقت الغامض، إنه دخول العالم كله فى مرحلة المجهول، الذى تتوسطه المخاطر.

ثانيا : التفكير الفوقى والتجربة الإنسانية فى عصر العولمة :

على الرغم من أن المعانى الكلية للخبرة تكشف النقاب عن القوالب الإنسانية الجميلة، وتوضح درجة من الوعى الذاتى الدقيق، وتحيى ذكرى الأيام الماضية الرائعة، فإنه من غير المتوقع استقبال تلك المعانى بترحيب كبير، وكأنها شيئا مهما فى ذاتها، وإنما المهم هو الأمور غير المحسوسة فيما بعد الحداثة. وعليه، ليس المهم أن يبدأ الإنسان بالأشياء القديمة الحسنة، ولكن الأهم هو أن يفهم الأشياء الجديدة السيئة.

ونتيجة للتوجه السابق، يتم **طرد التاريخ** من بعض السياقات الحداثية، ولذلك تظهر الفجوة اللعينة بين الماضى والحاضر، والتى ترتب عليها تقديم مفهوم "ما بعد الحداثة" نفسه فى معظم الأحوال كمصدر يتناقض مع المبادئ الإنسانية، رغم الدور الهائل الذى لعبته هذه المبادئ فى إيجاد مبادئنا، وفى تشكيل ممارساتنا بقوة.

والسؤال : ما دور التفكير الفوقى فى تأكيد قيمة الخبرة فى عصر العولمة ؟!

باستعمال لغة الفلسفة الإنسانية، يجب على المثقفين والمتعلمين بعامة، وعلى التربويين بخاصة، إنقاذ وحماية "ميراث" التجربة فى حد ذاته بدافع من احترام الحياة ذاتها، أو قد نقول بعبارة أدق: يجب نشر مظلة حماية العلوم الإنسانية، ليستظل بها المهمشون فى الحياة أو على جانب من جوانبها على أقل تقدير، ونعنى بهم الطلاب، وذلك لأنهم لم يدخلوا بعد فى معترك الحياة بحلوها ومرها، ناهيك عن اعتماد نسبة كبيرة منهم على ذويهم فى تدبير شئونهم المادية والمعيشية والاجتماعية، وأحيانا الدراسية. وهنا يأتى دور التفكير الفوقى، لأنه يعكس الدور الحيوى لإظهار مدى احترام الحياة. ولكن المعضلة الحقيقة تتجلى فى أن هذه النظرة العلمية التى يدعو كرمها الديمقراطى إلى ضمان الحياد الأيديولوجى، لا تتماشى مع الانتقائية الحتمية للممارسة الفعلية والمحتملة. والأخطر من هذا أنها تقوى أوهام التقاليد النزيهة غير الأيديولوجية التى لن تفعل أكثر من الانسياق وراء ما حدث، وهكذا يصبح احترام الخبرة مصدر إرباك وحيرة.

إن نزعة مقاومة التجديد المعروفة عند الناس البسطاء، أو الذين لهم مصلحة فى بقاء الأوضاع على ما هى عليه دون تبديل أو تغيير هى المتصلة بثقافة البقاء،

ولذلك فهى مناسبة على وجه الخصوص للحاضر حيث تراجعت آمال التقدم الثورى، وتركت المجال لهرولة مذعورة تبغى اتقاء تهديدات الإبادة. وباستحقاق الإنسان للاحترام كالقوة التى حركت ثورات القرن العشرين فى العالم الثالث، فهو الآن أيضا مرشد إلى ضرورة المحافظة على القديم ونزع السلاح، وهذه صورة من الممارسات الإنسانية فى أوضح أشكالها الاشتراكية.

على ضوء الحديث السابق، يظل دور التفكير الفوقى فى تأكيد قيمة الخبرة فى عصر العولمة غامضا، أو على أقل تقدير مهمشا وغير محدد المعالم. فالتجربة التى تحتاج إلى الإنقاذ، وإلى تأهيلها لوضعية قانونية، وإلى الترويج لها، مفروض أنها تجربة تتمحور حول بؤرة صراع الإنسانية لتحرير نفسها، وبالتالى إيجاد قيم جديدة لها. ولكن هذا الوضع – هو الآخر – معرض لانتقاد التجربة ومكانها فى العلوم الإنسانية، وهو من أهم التطورات فى السنين الأخيرة. وفى عدد من المجالات المختلفة لوحظ أن التجربة لم تعد خصما للسلطة، بل لقد أصبحت هى السلطة نفسها. فالخبرة الإنسانية يمكن اعتبارها تاريخاً للأخطاء والأوهام. وهذه المسألة تدمر أحد أحجار الزاوية فى العلوم الإنسانية، وهو: افتراض أن الخبرة الماضية محملة بقيم تستحق أن تستنبط وتوضع فى القوانين والتقاليد، ليسترشد بها أهل الحاضر. وتحدى الخبرة يعتبر تحديا للممارسات الأساسية للإنقاذ ولصياغة التقاليد التى سمحت للماركسيين وعلماء الإنسانيات فى فروع مثل النقد الأدبى والتاريخ أن يجتمعوا معاً. ولأن الخبرة ظلت طويلاً عرضة لهجمات نظرية متعددة، فهى الآن تكتسب أهمية جديدة كبؤرة للنقاش حول الممارسة الإنسانية المعدلة والحديثة.

فى السياق آنف الذكر، يناقش **جون بيرجر** فكرة الإحساس بالعولمة من منظورى الخبرة والتجربة، ويرى أنه يتوجب ان يضم النقاش الحدود القديمة التى تفرضها الخبرة، وفى هذا الشأن يقول: من منطلق أن "فكرة تجربة الحياة الحقيقية فى حاجة ماسة إلى تأمل نقدى"، لذا علينا تذكر ما قاله **بيرتى أندرسون** Perty Anderson (١٩٨٠): إن التجربة عند **تومسون** "هى الوسيلة الممتازة التى يتنبه بها الوعى الحقيقى، وتتحرك الاستجابة الخلاقة لها". ولكن هذه العبارة "لا تتماشى مع تحذيرات الحقيقة، ومع عمق الكارثة التى جلبتها التجارب القومية على من يتمسكون بها، وإذا كان من الخطأ مطابقة التجربة مع مثل هذه الأوهام، فالخطأ الأكبر يتمثل فى مطابقة التجربة أساساً مع البصيرة والتعلم". ويستعمل **تومسون** كلمة "تجربة" بمعنيين، هما: (١) المعنى الأدبى المحايد لرد الفعل الذاتى ... حيال أحداث موضوعية، (٢) المعنى

الأعمق "للدرس" الذى يتعلمه منها دارسو التاريخ، بعبارة أخرى "المعرفة". إن التجربة تعنى – فى آن واحد – أن يكون المرء هناك وعيناه مفتوحتان كما تعنى المعرفة المفيدة الوطيدة التى يحصلها المرء من كونه هناك. كل الناس عندهم النوع الأول، أما الثانى – خصوصاً فيما يتصل بالعلاقات الاجتماعية – فهو نادر الحدوث. ويتهم **أندرسون** بلاغة **تومسون** فى فلسفته الإنسانية بأنها: "دون وعى تنقل فضائل وقوى النوع الثانى (الأكثر تحديداً) إلى النوع الأول من الخبرة (الأكثر عمومية). إن فعالية أحدهما تذوب فى عالمية الآخر". والنتيجة هى المبالغة فى تحديد درجة وعى الناس وقوة مساهمتهم الإبداعية فى التاريخ.

فى مجال النقد الأدبى يتوازى نقد **أندرسون لتومسون** مع نقد **تيرى إيجلتون** Terry Eagleton **لريموند ويليمز** Raymond Williams. يقول إيجلتون: فى أعمال ويليمز "يضع الإصرار على التجربة أيدينا – فى الحال – على القوة الهائلة، والحدود الجامدة".

يقول بيرى **أندرسون**: إن غياب العنصر الدولى هو أحد النتائج المعوقة لتفضيل تومسون للتجربة فى صياغة الطبقة العاملة الإنجليزية، إذ إن "الأبعاد الدولية لتاريخ الطبقة العاملة الإنجليزية" غائبة؛ لأن الثورات الاجتماعية فى الخارج – على سبيل المثال – "لا يمكن اعتبارها نشاطاً ذاتيا للطبقة العاملة فى إنجلترا".

إن التجربة الوطنية العميقة والعريضة لا تضمن أن يلم الإنسان كثيراً بالقوى خارج الحدود التى تؤثر على مصير الأمة، ولذلك – كما يعترف **ويليمز** – نحن لا نستطيع أن نتوقع أن المعرفة الكلية لكيفية العمل فى إطار "اقتصاد عالمى متكامل" سوف تظهر فى النقد الأدبى؛ لأن تطورات الاقتصاد العالمى – فى معظمها – لم تنفذ إلى الوعى العادى، وبالتالى لم تترك سجلا أدبياً محدداً، وله مكانة خاصة.

إن الكتابات التى يمكن قراءتها كمحاولة دارس إنسانى لإنقاذ طابع تجربته المهددة من جانب العالم الحديث بالعثور على ملجأ لها فى مجتمع بسيط يمكن قراءتها هى نفسها باهتمام أكبر كسلسلة من الطرق التمهيدية إلى المنطقة المشاع الحديثة المظلمة للتجربة العالمية، أى قراءتها لا لتقليل بل لتوسيع التجربة بحيث يتبلور فيها شكل الملامح الدقيقة – والحاسمة أيضا – للمسائل الدولية. إننا ندرك أننا لم نتعلم بعد كيف "نحس العولمة".

فى البداية من المهم أن نعرف تأثيرات كم من الأعمال، قد لا تنحصر فى المجال المحلى. فمن وراء كل فكرة كونية رائجة تحاول أن تستغل السياسة الغربية والإرهاب الدولى للسيطرة على المشاعر، توجد على الأقل مشكلة واحدة حقيقية فى الوعى الخاص بالقرن الحادى والعشرين، وتتمثل فى السؤال: كيف نقيس الثقل المحلى للثورة الخارجية؟

"إن عملية الكتابة ما هى إلا عملية معالجة التجربة التى يتم الكتابة عنها، ومعالجة التجربة تختلف عن رؤية منزل مثلا. التجربة مستمرة وغير قابلة للتقسيم على الأقل فى إطار حياة واحدة، أو ربما على مدى حيوات كثيرة. أما الإنسان فلا يجب أن يشعر بأن التجربة الإنسانية ملكاً له وحده، إذ كثيراً ما يبدو أنها سابقة عليه. وفى كل الأحوال فإن التجربة تتكور على نفسها، وتفتح لنفسها أبواب الماضى والآتى معا. من هنا فإن عملية معالجة لحظة من لحظات التجربة تتضمن التأمل (الاقتراب) والقدرة على الاتصال (من بعد)".

أيضا، يجب أن يوجه التفكير الفوقى جل اهتمامه للحديث الذى يشير إلى الخبرة، بأنها خبرة قد تنتمى إلى الكل، أو لا تنتمى إلى أحد، لأن هذا الغموض المحيط بموقع الخبرة يسمح بالاستنتاج الغريب بأن الناس – فى الحقيقة – لا يمتلكون أية خبرة. إن الأمر يبدو كما لو أن التهديد "بالإزالة التاريخية للناس" قد وجد طريقه إلى التجربة نفسها التى كان من المفروض إنقاذها من الإزالة.

إن تجربة الناس وهى "مسألة مكان" تبدو غير قابلة للفصل عن الاستمرارية المكانية والزمانية، أو عن حقيقة أن الإنسان "ليس له حق اختيار موقعه"، فمثلا: من النادر جدا أن يحتفظ المهندس فى عصر العولمة بقدرته على الحركة، وبموقعه الوظيفى الثابت.

وترتبط تجربة الإنسان بالهجرة والانتقال، فى زمن اضطرنا فيه التطور غير الثابت للاقتصاد العالمى إلى استعمال الألفاظ فى غير مدلولاتها، وعليه فإن "حياة" الإنسان لا تبدو من بواقى الوفرة بقدر ما تبدو مركباً حديثاً هشاً.

وعلى جانب آخر، يجب أن يتصدى التفكير الفوقى لمسألة المشاركة فى عملية إنشاء المعانى المتعددة للصورة الفوتوغرافية، لأن الصور لا تحمل معنى محددا فى ذاتها، ولأنها تشبه خيالات فى ذاكرة الغريب، فإنها قابلة للاستعمال على كل الوجوه". إن الصور تعود إلى السياق الحى بالطبع، وليس إلى السياق الزمنى الأصلى الذى أخذت

منه فهذا مستحيل، بل إلى سياق التجربة، وهناك يصبح غموضها فى النهاية حقيقيا. ومن خلف ستار الغموض الحقيقى، فإن الإنسان من خلال دعوته إلى استخدام ذاكرته لإعادة تنظيم الصور الخالية من الكلمات والقادمة من دول مختلفة، يستأصل تجربة الآخرين التى لم تعد قادرة على تجميع أجزائها معا.

والهجرة وقوة المال من الأشياء المهمة التى ترتبط بالخبرة والتجربة معاً، ولذلك يجب التفكير فيهما بطريقة فوقية، ولا يجب النظر إليهما من الناحية الشكلية أو النظرية فقط.

بمعنى؛ من المهم التفكير فى العمالة المهاجرة، والتى تلغى خبرتها سواء لأنها تضحى بالحاضر من أجل الأمل فى المستقبل، أو لأنها – بفعلها هذا – محكومة بقوى لا تستطيع استيعابها. أيضا، من المهم التفكير فى خبرة عمالة المهاجرين التى يمكن استعادتها بالثورة على الأوضاع التى تواجههم أو بالعودة للوطن الأصلى. لكى يصبح المهاجر فى تشكيل جديد، عليه أن يعود إلى وطنه"، ولكنه – بالعودة إلى موطنه الأصلى – قد يكشف المهاجر أنه "لم يعد له مكان مضمون"، وأنه الآن "بلا وطن" لأن "خبرته المختلفة لا تصلح" هناك أى لأنه "رجل ذو خبرة مختلفة اكتسبها فى المهجر". قد يبدو أن النتيجة هى أن خبرة المهجر موجودة فعلا، فهل هذه الخبرة هى فقط فى المعنى الأدنى أو المعنى العالمى لما يمر به الإنسان؟ أم هل ينطبق هنا المعنى المحدد للمعارف القيمة؟ على هذه الكلمة تتوقف أشياء كثيرة. وبالدرجة التى بها يضطر الإنسان إلى تمرير المعنى الثانى، فإنه يرفض الانسياق إلى الرفض الكامل للحداثة، ويقبل انعدام التجربة المعاشة للهجرة كمعيار جديد، وإن يكن كريها، ويبدأ فى تجميع المواد التى يمكن بها تشكيل نوع جديد من "الإحساس العالمى".

إذاً، ما عناصر الخبرة الافتراضية التى قد تساعدنا على التحرك إزاءها؟ هذا عن الخبرة، فماذا عن التفكير فى قوة رأس المال؟ ليس من المحتمل أن تختفى النقود نتيجة أية ثورة ممكنة ما عدا ثورة تكنولوجيا الكومبيوتر التى ليست بديلاً حقيقيا لها. أحياناً لا يكون التغيير الذى لا يلغى النقود تغييرا على الإطلاق، كما هو الحال عندما يقف المال بين الإنسانية والحقيقة التجريبية الكينونة صارفا انتباهنا كثيراً عن الاقتراب الحسى والنوعى من قيمة استخدامه، وليس هذا موقف ماركس الذى لم يربط النقود برأس المال، وكان عنده تقدير صحيح لضرورة العمل الرمزى.

إن تشجيع الحياة البسيطة باكتفائها يستتبع عداءً بالقدر نفسه للهجرة وللنقود، وكثيراً ما يتم جمع العناصر الثلاثة معا فى ضفيرة قوية تشكل حوارات حول موضوعات متعددة. إن وعى الإنسان البسيط العادى لا يزال يضم الرغبة "فى تدمير المال"، وأيضا قد تزول شخصية الحياة – حتى بين الطبقة المتوسطة – وتصبح مجهلة بفعل سطوة المال، ومن ناحية أخرى نتيجة للفكرة الأسطورية عن اكتساب القوة والثروة، أصبحت الحقيقة قريبة من أسطورة ميداس Midas الذى كان كل شئ يلمسه يتحول إلى ذهب. ولكن الأسطورة كانت تراجيكوميدية، فميداس كاد يموت من الجوع لأن الإنسان لا يأكل الذهب". إن المال – كالهجرة – مناقض للتجربة التى هى مرادف لمادة الموضوع. وقد جلب المنفى المال، ولكنه لم يوجد تجربة. "ما كان غائباً هو الموضوع"، والفنان الغنى – كمهاجر – يموت من الفراغ التجريبى".

هل يعنى هذا أنه لا المال ولا الهجرة يمكن أن يكون مصدر خبرة جديدة؟ لقد أطلق مبدأ من مبادئ المال "طاقة جديدة" وأعاد اعتبار النسبية إلى "كل القيم التقليدية"، وفى الواقع هذه صورة للمال "والذى يميز هذه الصورة عن كل الصور السابقة للرجال الأغنياء أو الأقوياء هو عدم استقرارها. لا شئ مستقر وآمن فى مكانه، وحين ينظر الفرد إليها يتولد عند انطباع بأنه ينظر إلى رجل فى إحدى قمرات سفينة أحاطت به عاصفة. وفى الوقت نفسه، فإن الصورة لا تشى بأى تآكل أو تحلل. قد تكون هناك عاصفة، ولكن السفينة تبحر بسرعة وثقة. ومرة أخرى، فإن صورة المال هذه هى صورة للسفر والانتقال، ولكن التجربة هنا هى ثمرتها، وليست نقيضها.

إن تأكيد التناقض بين الخبرة من جهة، وبين الهجرة والمال من جهة أخرى فإنه – وهنا المفارقة – يوجد اضطرار لإنكار وجود الخبرة، رغم أن الدلائل تشير إلى وجودها. إن المهاجر يهاجر ويعمل – وهذا مصدر شكوى سكان المناطق التى هاجر إليها – "لكى يكسب ويوفر أكبر قدر من المال فى أقصر وقت"، وهو يقوم بهذه المبادرة "وهى المبادرة الوحيدة المتاحة للمهاجر من أجل تغيير مستقبله، أو محاولة تغييره".

يؤكد الحديث السابق فكرة "إهمال الحاضر"، على أساس "إن التضحية بالحاضر من أجل المستقبل هو تصرف إنسانى فى الأساس"، ولكن: هل من الممكن أن تؤيد الخبرة المهاجر ولا تدينه، وأنه هو وحده يهرب من تدنى قيمة الحاضر نتيجة لغياب المستقبل؟ وإذا كان المجتمع المحيط بالإنسان ينكر قيمة هذه التضحية بالحاضر"، فما

هو الحال إذا تصادف وحدث اعتراف بهذه التضحية؟ من أجل الحفاظ على عملية الهجرة – التى تحيى الحاضر بإضافة المستقبل إليه – من أن تصبح نموذجاً للتجربة الإنسانية لابد من رفض هذه المصادفة، فالرهان لا يمكن أن يمر بسلام.

ليس هناك الكثير للقول عن المهاجرين الذين استطاعوا البقاء فى أوروبا مقاومين تيارات المشاعر الوطنية المضادة للهجرة، وتيارات العمل الجماعى المتاح للأخلاط العرقية التى صارت تكتشف الآن جمودها وقوتها. وفى تعليق عن مدينة نيويورك – مدينة المهاجرين – فى زمن وصولهم إليها، يقول بيرجر:

"مثلما أن رأس المال مرغم باستمرار على تجديد نفسه كذلك فإن ثقافته لا تنتهى توقعاتها. الشئ الآتى، الشئ الذى يمكن تحصيله يلغى الشئ الكائن. إن البروليتاريا المهاجرة بعد أن عجزت عن العودة إلى أوطانها، وصارت تعانى من حاضرها اشتاقت إلى أن تصبح، أو يصبح أولادها – من الأمريكيين، ولم يروا أمامهم أملا إلا أن يغيروا أنفسهم من أجل المستقبل، ورغم الرهان اليائس، فقد أصبحت العملية – أكثر فأكثر – تمثل تطور الرأسمالية".

من قبيل السخرية أن بيرجر هنا – وهو يركز على ما كان – يخلق جو الحرمان الذى لا يتيح – كما يبين – هو مجالا لأى تجربة.

بعد جمع المال يصبح أكبر نشاط رمزى للمهاجر هو جمع الصور الفوتوغرافية التى يرتبها على جدران منزله، حيث تتعايش اللقطات الفوتوغرافية مع الصور العارية، والأيقونات، وصور السياسيين والرياضيين، والإعلانات. ألا يمكن اعتبار هذه الخلفية المشوشة التشكيل بمثابة الأساس الذى يكون منه المهاجر تجربته الجديدة؟

وتعتبر الصور عاملاً آخر من عوامل افتقار الرأسمالية إلى التجربة المباشرة التلقائية. "إذا كان الصور الفوتوغرافية وسيلة من وسائل تأكيد الخبرة، فهى أيضا وسيلة لرفضها حيث إنها تحول الخبرة إلى صورة إلى تذكار"، ولأن التصوير "ليس فى الأساس عملاً من أعمال التدخل"، فإنه يستبعد الإحساس من الشئ الذى نجربه، إن التعليق المكتوب على الصورة، والذى قد يجعل للصورة المجهولة معنى سياسى لا يمكن أن يحمى أى سؤال أو موضوع معنوى تريد الصورة (أو مجموعة الصور) أن توضحه، وأن يبعد عنه تأثير المعانى المتعددة التى تحملها كل صورة فوتوغرافية، أو أن يمنع الصورة من اكتساب معنى عقلى ضمنى ومن اتصالها بموضوعها.

إن الاتهام الموجه للتصوير الفوتوغرافى بتعدد المعانى وبالفعل المتوسط غير المباشر، يستبعد الأحوال الحتمية للعمل فى العالم الحديث. إن التكنولوجيا الساذجة التى تقع وراء هذا الاتهام، ترفض العالم الحديث باسم عالم ما قبل التصوير الفوتوغرافى حين كان العمل مباشراً، والمعنى واحداً، والقيم الفنية بريئة، وحين كانت الخبرة قريبة، لأن الأيديولوجية لم تكن – بعد – قد شوهت ما نراه. ورغم بريق الأسلوب الطليعى والإشارات الضمنية، ورغم الهجوم على "النزعة الإنسانية"، فأمامنا الآن إنسانية من نوع قديم، تكتسب مزايا خفية.

إن النزعة الإنسانية العاطفية تفترض وجود حالة أو طبيعة إنسانية يشترك فيها الجميع تكتم "الخلافات والمظالم والصراعات المختفية تاريخياً" من أجل أن تجعل مشاهديها الدوليين "مواطنين فى عالم التصوير".

إن بيرجر – الذى يرفض صراحة هو الآخر عبارة "نزعة إنسانية" – يأخذ الموقف نفسه تقريباً مع شئ من الاختلاف يدل على ما حافظ عليه من إرث إنسانى، وكذلك على الاحتمالات النهائية لحوار ما بعد النزعة الإنسانية. هو لا يستطيع أن ينكر تماما فكرة معاملة العالم الحالى المنقسم الطبقات كما لو كان أسرة، وعليه، فإن تخمين: "الاستعمال الخاص للصور الفوتوغرافية قد يكون مثالاً لاستعمالها العام"، وفى هذه الحالة يكون تخميناً سليماً تماماً، وفى ترتيب الصور "كما لو كانت تشكل ألبوم عائلة عالمية"، يتوصل بيرجر إلى كل من الرضاء العاطفى، "والممارسة الفوتوغرافية البديلة"، وهو أمر فى الأهمية نفسها.

"إن الصور الفوتوغرافية تعد من بقايا الماضى من آثار ما قد حدث، فإذا حمل الأحياء ذلك الماضى على عاتقهم، وإذا أصبح الماضى جزء لا يتجزأ من عملية صنع الناس لتاريخهم، إذن سيصبح لكل الصور سياق حى، وستستمر فى مسايرة الزمن بدلا من أن تصير لحظات منتهية. ومن المحتمل أن تكون الصورة الفوتوغرافية هى إرهاصات ذاكرة إنسانية سيتم تحقيقها اجتماعيا وسياسيا. وسوف تشمل هذه الذاكرة أية صورة عن الماضى مهما كانت مأساوية ومدانة فى داخل سياقها الخاص بها، كما سيتم تجاوز الفرق بين الاستعمال الخاص والعام للصور الفوتوغرافية. إن أسرة الرجل سوف تظهر إلى الوجود".

هذه العبارات، رغم أن بها هشاشة الفكرة التجريبية الإرهاصية، تصلح مصدرا لقوة عملية. وفى رأى مفاده: أن التجربة هى حالة الكمال الماضية التى تم فصلنا عنها

بواسطة تكاثر الرموز الفوتوغرافية، وليس أمامنا ما نفعله الآن إلا "استعمال العلاج التحفظى"، أى أن نسمح بوجود أقل عدد ممكن منها. وهذه الرموز تستتبع أيضا ممارسة جديدة قد تعطيها "سياقاً حياً. أما فى عقل "الرجل الغريب تماما" فى عالم اليوم "المنقسم الطبقات"، فإن الرموز تغرى بالألفة، وتجعل الخبرة العالمية الجديدة ممكنة.

وفى النزعة الإنسانية تبدو التجربة دائما مجالا تتغذى فيه الممارسات البديلة، كما تفعل الأعشاب الضارة على المخصبات الإيديولوجية نفسها التى تتغذى عليها المحصولات التى وضعت المخصبات أصلا لتغذيتها. ولهذا السبب لا يكفى اعتبار تناول الذاتية أمراً واقعياً ساذجاً. وإذا لم يتم توضيح تأثير الإيديولوجية فى التجربة الفردية، فإن هذا يعود – جزئيا – إلى عدم تسجيل التجربة على الإطلاق. أما العنف الزائد فى العبارات المجازية التى لا تتنازل بالتعبير عن ذاتية الشخصيات، بل تبقى خارجها خرقاء غير ملائمة. هذا العنف يدل على أن الذاتية منتزعة وملقاة خارج مسارها الطبيعى. وبسبب هذا العنف يجرى تعهد التجربة العادية لكى تنتج فى النهاية لحظات من القلق والتشويش، فيصبح الجنس والرياضة والعمل نماذج للحقائق الدينية.

وفى التعامل مع التجربة، فيما يتعلق بالتصوير الفوتوغرافى، من الأفضل اعتبار تجهيز "السياق المتكامل" خطوة إلى الوراء، لا إلى الأمام، فاللوحات التى يضع الناس عليها صورهم الشخصية" يجب – منطقيا – أن تحل محل المتاحف". ولكن هذا المنطق لا يجعل الإنسان يدرك أن المغتربين الآخرين يمكنهم جمع الصور – كما يفعل هو – فى محاولة للحاق بالعالم الجديد بأحداثه المتداخلة التى تقع "على نطاق عالمى". إن عينى المهاجر لا يمكن تدريبهما إلا بالنظر إلى وطنه المفقود، ولهذا فإن الصور الموجودة فى ذهن المهاجر تستحضر الوجود الزاهى لصبى مجهول، أما بالنسبة لوالده فهى تعنى غياب الصبى الذى هاجر، وذلك يتوجب علينا أن نفترض أن على المهاجرين ألا يطلبوا معلومات حديثة لأنهم إذا نالوها لن يتمكنوا من تغيير تصرفاتهم.

إذاً، من الصعب تخيل سياق عام ودولى للتجربة، أى للعمل فى ظل "الإحساس المزيف بوحدة الوجود" فى التصوير الفوتوغرافى، وهذه النظرية الشاملة ترتبط بفكرتنا عن العالم، عالم القرن الحادى والعشرين الرأسمالى، فالعمل على نطاق عالمى هو من مزايا رأس المال العالمى والقوة الإمبريالية.

إن الرموز الكلية والعالمية مصبوغة بيد القوى التى تعمل على مستواها، إن الكرات التى تملأ رسوم النهضة هى أيقونات للانتصار والامتلاك، وحتى صور الفظائع

العالمية التى اعتدنا عليها كثيراً تعمل ضد لا مع التجربة، وحيث إنه لا يوجد ما نفعله حيال ما نراهن فمن الأفضل ألا نراه على الإطلاق. إن التنشيط المزعوم لا يؤدى فى الحقيقة إلا إلى إضعاف الاهتمام الإنسانى وإخفائه وبعثرته، وكما يقول **بيرجر**: "إن أكثر الأمثلة وضوحاً تبدى لحظات من الألم لكى تنتزع الاهتمام الأقصى. ومثل هذه اللحظات – سواء أتم تصويرها أم لا – لا تتماشى مع اللحظات الأخرى. ولكن الفرد الذى تجذبه الصورة قد يرى فى عدم التماشى هذا نقصاً معنوياً شخصياً عنده هو وبمجرد حدوث هذا يتبدد إحساسه بالصدمة، وقد يصدمه نقصه المعنوى الآن بالقدر نفسه الذى تصدمه به الجرائم التى ترتكب فى الحرب".

إذاً، التفكير الفوقى – وحده – هو الذى يساعدنا على فهم المضامين الصريحة والخفية لمقولة **بيرجر**، على أساس أن مسألة الحرب التى سببت هذه اللحظة يتم تسييسها تماماً. وعلى الرغم من أن هناك الكثير مما نعانيه، ولا شئ أمامنا نستطيع أن نفعله، فإن هذه الحجة يمكن أيضا أن تكون ذريعة "للتنفيس بالعمل"، أى للاستفادة من قرائن العولمة التى قد تستخدم هذه الرموز، وبذلك تجعل الإحساس بالعولمة ممكنا. وإذا كان **بيرجر** لا يقدم، ولا يعد بتقديم مثل هذه التجربة الجديدة فإنه بالتاكيد لا يجعلنا نرغب فيها فقط، بل نحاول – أيضا – تحقيقها من خلال اتباع منهجية التفكير الفوقى.

ثالثاً : التفكير الفوقى وثقافة المجتمعات فى عصر العولمة :

بادئ ذى بدء، علينا إقرار أن ثورة المعلومات وتكنولوجيا الاتصال فى العقود الأخيرة من القرن العشرين قد عملت على إحداث تغييرات جوهرية فى المجتمع والثقافة، وهذا ما يشير إليه **مارشال ماكلوهان** بأن ثورة الاتصال قد حولت العالم إلى قرية معولمة، تقوم فيها وسائل الاتصال بدور كبير فى نقل الأفكار والخبرات من ثقافة إلى أخرى، وتساهم كذلك فى تغيير أساليب الحياة فى المجتمع.

بسبب ما تقدم، اعترف أستاذ العلاقات الدولية الأميركى، **جيمس روزناو** بصعوبة وضع تعريف كامل وجاهز يلائم التنوع الضخم لهذه الظاهرة المتعددة الجانب. فعلى سبيل المثال، يقيم مفهوم العولمة علاقة بين مستويات متعددة للتحليل: الاقتصادى والسياسى، والثقافى والأيديولوجى، كما يشمل هذا المفهوم:

* إعادة الإنتاج.
* تداخل الصناعات عبر الحدود.
* انتشار أسواق التمويل.

- تماثل السلع الاستهلاكية لمختلف الدول.
- نتائج الصراع بين المجموعات المهاجرة والمجموعات المقيمة.

ولذلك يخلص **روزناو** إلى أنه: "فى ظل ذلك كله، فإن مهمة إيجاد صيغة مقررة تصف كل هذه الأنشطة تبدو عملية صعبة، وحتى لو تم تطوير هذا المفهوم فمن المشكوك فيه أن يتم قبوله واستعماله فى شكل واسع".

إذاً، تمثل ظاهرة العولمة مرحلة متقدمة من مراحل تطور النظام الرأسمالى، وتسعى إلى تصدير القيم والمؤسسات والثقافات التى ولدتها الحضارة الرأسمالية إلى المجتمعات والثقافات الأخرى، وترتبط أساساً بمنطق السوق وآلياته، والانتاج الاقتصادى من خلال ارتكازها على المؤسسات الاقتصادية التجارية، وما تؤديه من دور مهم فى تسويق الظاهرة، وأيضا تحث العولمة الدول على إزالة القيود التجارية والمواقع الثقافية سعياً إلى إزالة الحدود المجتمعية الفاصلة، وفرض نموذج من نمط الحياة التى تقررها الحضارة الغربية بهدف الهيمنة والسيطرة على العالم.

وتأسيسا على تأثيرات العولمة آنفة الذكر، باتت الهويات الثقافية القومية فى خطر داهم ومأزق حقيقى، كما أصبحت فى مهب الريح، بسبب التبعية التى تحاول أن تفرضها العولمة كى تسير الدول فى فلكها. ولذلك فإن الحفاظ على الهوية الثقافية بات مطلبا تنموياً وحياتياً ومصيرياً لأية دولة تريد أن يكون لها منهجية حياتية حرة ومستقلة، وتريد – فى الوقت نفسه – أن تواكب تجليات العولمة، وتحافظ على نفسها من شر تداعياتها. ولذلك ظهر العديد من الحركات المناهضة للعولمة فى عديد من الدول، تدعو للخروج من تحت عباءتها، حفاظا على الهويات الثقافية لتلك الدول. والغريب فى الأمر، أن تلك الحركات طالت بعض الدول التى تدعو للعولمة، وتبشر بها، وذلك حدث أكثر من مرة فى "سياتل" بالولايات المتحدة الأمريكية.

وإذا كانت نظرة الإنسان إلى نفسه وإلى الآخرين وعلاقته بالمجتمع والكون تتبنى على أسس فكرية، فإن هذه النظرة تشكل خصيصة هذا الإنسان. فإذا كان التحرر من التبعية واعزاً خالصاً لهذا الإنسان، استطاع أن يبنى نموذجه الخاص والملائم لواقعه، أما إذا افتقد الخصوصية لذلك الواعز، اتسم الإنتاج بالمماثلة والمطابقة لثقافة الآخرين. وفى هذه الحالة، يفرض التعميم الثقافى ثقافة الأقوى، وهى ثقافة أحادية الجانب، لا تقبل التبادل والتنوع، أو هكذا ستتشكل تلقائياً.

إن الثقافة المصدرة فى مجملها تكون غير محايدة، ولا تتصف بالعالمية، وإنما تسعى لسيادة هويتها عن طريق تصدير شتى أنماطها، وبذلك تتملك زمام الأمور فى جميع المجالات بالنسبة للدول التى تستقبلها وتقبلها آنيا. هنا تكون العولمة هى الظاهرة المتسيدة وليست العالمية، وثمة فوارق واسعة بين كلا المفهومين. فبينما تتحقق العولمة فى تنميط الشعوب، وتوحيد الأذواق، وإلغاء النماذج، وفرض الاختيارات بالقوة والجبر والتهديد، بما يصعد من سلسلة الصراعات، ويغذى النزاعات العدائية بين الأمم والحضارات، تتقدم العالمية لتقريب العالم، من طريق محافظتها على الأعراف السائدة بما هى أعراف إنسانية، ويتفاعل كل عالم من العوالم إيجاباً فى رسم اللوحة العالمية.

حقيقة، من الصعب تحقيق العدالة أو الحياد العالمى، أمام محاولة تغريب وهيمنة وتعميم الهوية الثقافية. وفى المقابل، فإن العمل على فاعلية الإرسال والاستقبال، وأيضا العمل على أساس الفعل ورد الفعل وفق منهج منظومى ثابت، يكون فى فائدة الجميع بلا استثناء، إذ أن ثمة ضرورة لتعدد الثقافات فى العالم، وتباينها حسب مصلحة الإنسانية، فاحترام الخصوصية الثقافية لكل أمة يجب أن يكون أساس الحضارة المعاصرة. فالسبيل الوحيد للحفاظ على هويتنا الثقافية، هو التجديد المستمر لكل جانب من جوانب الحياة الاجتماعية والتربوية والسياسية. ويتحقق ذلك عندما تتغير نظرتنا إلى ذاتنا، ونعيد صوغ علاقتنا بالكون بصورة فاعلة. "إن عالم اليوم هو عالم يتسيد فيه العلم والثقافة، والعقل المنهجى العلمى، وفى الوقت نفسه يتميز بسيادة التجديد المستمر فى جميع مظاهر الحياة. والتطورات التى نشهدها اليوم لا مثيل لها فى تاريخ الأمم، وما كانت تنجزه الشعوب من أجل التغير، عبر تخطيط طويل يمتد لسنوات وعمل مضن، يتم الآن بصورة سريعة مثمرة وبتكاليف بخسة".

إن الثقافة هى الوسيلة الفاعلة الأهم فى تحديد مقدرات المجتمع، وفى تنظير منهجيته المستقبلية، لأنها أكثر قدرة من غيرها على تثبيت التصورات والقيم والرؤى، وترسيخ المرجعيات الفكرية التى تصدر عنها المواقف، ناهيك عن قدرتها على اختراق الحواجز واجتياز الموانع، من خلال توظيف وسائل الاتصال الحديثة. وفى هذا الشأن أصبح من الصعب الحديث عن ثقافات غير قابلة للاختراق، فالثقافة المعاصرة بوجوهها الإعلامية والإعلانية والفكرية والعلمية أصبحت عابرة للقارات، ولذلك بات من المهم تحقيق التأثيرات التبادلية بين الثقافات للمحافظة على هوية أى ثقافة قومية وتجديدها فى

الوقت نفسه. إذا حدث هذا، فلن يتحقق ذوبان الهويات الثقافية الأصلية، لأنها لن تتشبع بالخصائص الشعورية والذهنية والتاريخية للثقافات الأخرى، وتكون – فى الوقت نفسه – قادرة على تجديد نفسها. أما إذا لم تحدث عملية التبادل والتفاعل بين الثقافات، فغالباً تتكفأ الثقافة القومية على ذاتها، بسبب هيمنة الثقافات الأجنبية. الخطير فى الأمر، عندما تعجز الثقافات القومية عن التعامل مع الثقافات الأخرى، وعندما تفشل فى مواكبة إيجابياتها، فإنها قد تتعرض لخطر الانقراض أو الاحتماء بمفاهيم الماضى والانحباس فى أسوار الانقراض الكبرى، وإنتاج صور متخيلة عن عصور الشفافية الأولى كمعادل موضوعى لحال الخوف من الثقافات الأخرى. وهكذا تواجه الثقافات الأصلية تحديين فى آن واحد: الذوبان أو الجمود، وهو أمر يعطل من قدرة تلك الثقافات على الوفاء، بوعودها كأنظمة رمزية تحتضن شؤون التفكير والتعبير.

إذاً، المخاطر الصعبة والشائكة التى قد تحملها "العولمة" على المستوى الثقافى، تتمثل فى محاولة طمس الهويات الثقافية لشعوب المجتمعات النامية، بحجة أن ثمة ثقافة عالمية واحدة ينبغى أن تسود كل أنحاء العالم، وهذه الثقافة مسلحة بالفكر الرأسمالى المتسلل فى أنسجتها ببراعة وذكاء ... ومن المهم، ومن الواجب أيضاً، التصدى لمخاطر العولمة الثقافية، لا بالانغلاق والرفض المطلق للثقافة الغربية، ولكن بالانفتاح الحذر عليها، فما يتم استساغته من القيم الإنسانية يتم قبوله واستيعابه، وما لا يتم استساغته يرفض ويستبعد، مع مراعاة أن البحث عن مقومات الأمن الثقافى فى ظل العولمة لا يقل أهمية عن الأمن العسكرى، فإذا كان هذا الأخير يقتضى حماية أمن الدولة من الداخل والخارج، فإن الأمر الثقافى أكثر عمقا وامتداداً وتأثيراً، وليس من السهل معرفة مصادر الخطر التى تحاول اجتياحه وهزيمته والسيطرة عليه، لأن هذه المصادر أصبحت جارفة ومستباحة وذات سطوة غير مسبوقة. وللحفاظ على أمننا الثقافى، فذلك مرهون بانطلاقنا إلى الأمام لرسم صورة غدنا المشرق والحفاظ على القيم والمفاهيم التى ورثناها وعدم تشويهها والعبث بها عن طريق إدخال ثقافات دخيلة هزيلة تشوه أصالة وحقيقة ثقافتنا القومية، وهذا يقودنا إلى أهمية معرفة ذاتنا ومجتمعنا وثقافات المجتمعات المحيطة بنا لنعرف ما هو ضار بثقافتنا القومية فنتجنبه، وما هو نافع فنضع له الخطط والمشاريع لنشره وإغناء ثقافتنا القومية به. ولعل أبرز مقومات أمننا الثقافى هو الإنسان، كونه المساهم الأول فى إغناء ثقافتنا وحمايتها.

والسؤال : ما دور التفكير الفوقى فى تحليل ونقد واقعنا الثقافى فى عصر العولمة ؟

إن التفكير الفوقى هو طريقنا الصحيح للوصول إلى فهم ونقد واقعنا الثقافى، وتحليل معوقاته، من أجل التغلب على الصعوبات القائمة. وينطلق دور التفكير الفوقى لتحقيق هذا الهدف، من تحديد معالم الثقافة الرسمية السائدة التى تتسم – كما حددها **محمود أمين العالم** – بما يلى:

- إنها ثقافة تجزيئية برجماتية وضعية نفعية تفتقد الأسس الموضوعية والرؤية الكلية الشاملة والحس الاجتماعى والوطنى، أو هى ذات حس وطنى شوفينى انفعالى زائف خال من الوعى الموضوعى.
- إنها ثقافة لحظية آنية جامدة أحادية الاتجاه تفتقد الحس التاريخى الشامل ذا الخبرة المتراكمة والثقافية.
- إنها ثقافة يغلب عليها الطابع التقنى الشكلانى الخالى من العمق الإنسانى.
- إنها ثقافة استهلاكية استمتاعية سطحية فردية مبتذلة تفتقد الحس العميق بالهوية الذاتية والقومية، ولهذا فهى ثقافة شكلية مغتربة، وهى ثقافة مهرجانية أكثر منها ثقافة تأسيس لوعى ولقيم قومية أو إنسانية.

وعليه يستطيع المتعلم الذى يتبع منهجية التفكير الفوقى، من خلال دراسة السمات الأربعة السابقة، أن يكشف أننا نتحرك فى الغالب الأعم فى نشاطنا الثقافى معصوبى الأعين، وأن إنجازاتنا الثقافية تصدر بطريقة شخصية دون خطة عامة نضعها ونسهر على تنفيذها، وأن ثقافتنا ذاتها بوضعها الحالى ليس لها هوية محددة المعالم، وأنها لا تحقق الموازنة المنشودة بين حاجاتنا من العلوم الإنسانية والعلوم الطبيعية والتطبيقية من ناحية، وبين ما يمكن أن نؤلفه، وما يجب أن نترجمه من ناحية أخرى، وعليه فإن ثقافتنا ليست فى أحسن أحوالها، لأنها لا تبحث عن كمال، وجل ما يمكن أن تقوم به هو محاولة المحافظة على مستوى ثقافة الأقدمين.

وأيضا، التفكير الفوقى هو الركيزة الأساسية للتحليل وفهم أبعاد النقاش بين التراث والحداثة أو الأصالة والمعاصرة، فعلى سبيل المثال، يمكن للمتعلم أن يضع يده على الدلالات الصريحة والضمنية لحديث "**جورج قرم** التالى، حول ذلك النقاش:

"أما فى العالم العربى، فإن الجدل القائم منذ أوائل النهضة وحتى الآن بين الداعين إلى التفرنج وبين المتمسكين بالتقاليد، أصبح جدلاً إغترابياً ومعقماً لطاقات

المجتمع الحضارية، إن المسألة الحقيقية ليست فى تفرنج أو أصالة أو تحديث وتقليد، إنما المسألة هى دفع المجتمع بجميع شرائحه نحو استعادة حيوية إبداعية وابتكارية فى الفن، وفى الأدب، وبالتالى أيضاً فى الفنون الإنتاجية. شئنا أم أبينا فإن تحدى تفوق الحضارة الغربية قائم ولا مفر من مواجهته، وذلك ليس فقط للحفاظ على استقلال سياسى نسبى فحسب، بل أيضاً لأن جميع الشعوب فى العالم الثالث تتوق إلى التمتع بشئ من الرفاهية التى يمكن أن توفرها الصناعة الحديثة. وفى هذا السياق، إن الجدل بين تفرنج وأصالة أو حداثة وتقليد يعكس الإخفاق فى الدخول فى نهضة مجتمعية شاملة، فالتفرنج فى الحقيقة هو التمسك بالشكل الخارجى من التقدم الحاصل فى أوروبا، ويعبر عن الفشل فى إدراك جوهر آلية التقدم فى المدنية الأوروبية الحديثة، أما التمسك بالأصالة أو التقليد فهو بدوره، تمسك بالشكل الخارجى لما عرفته الحضارة العربية من ازدهار وتقدم فى الماضى، ويعبر أيضاً عن الفشل فى إدراك سر تقدم المدنيات وانحطاطها.

من خلال التفكير الفوقى، يدرك المتعلم مدى الاغتراب الذى يعيش فيه الإنسان العربى فى وطنه، فهو رغم اقتناعه بأهمية التحديث فى حياته من أجل أن يعيش حياة معاصرة، نجد أن التراث يضغط عليه بشدة، ليظل قابعا فى مكانه المألوف، ولا يستطيع أن يتحرك منه قيد أنملة. وأيضا، من خلال التفكير الفوقى فقط، يستطيع هذا الإنسان أن يحطم قيوده، ليعيش ولينعم بظروف وإمكانات عصره، دون أن يكون ذلك على حساب القيم والتقاليد والأعراف التى جاءت بها الديانات السماوية.

وفى مشروع قدمه **ستيفن داهل** إلى الجامعة الأوروبية فى منتصف عام ١٩٩٨ بعنوان: "الاتصالات والتحول الثقافى: التنوع الثقافى، العولمة والتقارب الثقافى، انتهى إلى تقرير النتيجة الآتية: إن الثقافات قريبة فى ما بينها إلى حد كبير، ففضلاً عن البعد الرمزى المميز للثقافة التقليدية، ثمة فى الوقت نفسه بعد رمزى عالمى لكل ثقافة، وهذا الأمر هو الذى جعل الثقافات الإنسانية تتضمن كثيراً من أوجه التماثل، وفى ظل سيادة ثقافة عالمية، فإن الاهتمام ينشط أيضاً فى الثقافات المحلية. إن الثقافات تتمازج، وتنشأ هويات ثقافية جديدة وتتشكل مجتمعات حقيقية أو متخيلة، ثم تتحل، ومع ذلك فإن الثقافات الأصلية ما زالت هى التى تحدد معالم الثقافات الجديدة، ما انفكت تلك الثقافات تستأثر بالأهمية، ولم نصل بعد إلى الثقافة العالمية، واختفاء جانب من الثقافات المحلية لا يعنى تلاشيها كما يذهب كثيرون، فالثقافة أكثر من مجرد ما يظهر للعيان، وأنها أعمق من ذلك بكثير، فالثقافات تتمازج لكونها لا تتلاشى.

وعن طريق التفكير الفوقى، يمكن للمتعلم أن يتعرف على قنوات الاتصال والتواصل بين الثقافات المختلفة، على أساس أنها تخص الإنسان أولاً وأخيراً، ومتطلبات الإنسان – فى أغلب الأحوال – متشابهة إلى حد كبير، ولذلك قد يقبل المتعلم – بدرجة كبيرة من القناعة – تفسير داهل لأوضاع الثقافات فى ظل العولمة على أساس أن تعارض الأنساق واصطدامها يلحق ضرراً بالغاً بالثقافات الأصلية، وقد يفضى إلى انهيار. كما يدرك المتعلم أهمية أن يكون التبادل متكافئاً بين الثقافات لتحقيق فرضية "داهل" بدرجة كبيرة.

ومن الأمور المهمة، أن التفكير الفوقى يساعد المتعلم على فهم دور المنشطات اليومية التى تصل إلى ثقافتنا فى شكل مناهج أو مفاهيم أو رؤى أو أفكار أو فرضيات وحتى نتائج. ومعلوم أن كل تلك المنشطات ظهرت تدريجاً فى إطار ثقافى، سياسى معين، فأصبحت جزءً من أنساق ثقافية مشروطة ببعدها التاريخى. فحينما يصار إلى الأخذ بها لمعالجة ظاهرة ما، فهذا يعنى إقحاما لأنساق ثقافية فى شبكة من الأنساق المختلفة، وهنا لا تقصى فقط الشروط التى تمنح تلك الأنساق الثقافية فاعليتها، إنما يؤدى ذلك إلى تدمير الأنساق الثقافية الأصلية، فالأولى تجرد من محاضنها، والثانية تنهار لأنها تستبعد وتحل محلها أنساق أخرى.

ويستطيع المعلم أن يدرك من خلال تفكيره الفوقى أن ثقافتنا فى الوقت الراهن تعيش مأزقاً حاداً يكمن فى عجزها عن مواكبة التحولات العالمية، وذلك بفعل تصاعد أهمية التكنولوجيا، وبخاصة التكنولوجيا الاتصالية وثورة المعلومات الهائلة فى العالم باعتبارها مهمة وأساسية فى نقل وتوزيع وانتشار الثقافة، وفى مصادرها، وفى هذا الشأن، يقول حواس محمود: "إنه على الرغم من الاعتراف بالشوط المهم الذى قطعته الثقافة العربية حتى الآن فى تعرف ذاتها وتحديد هويتها، وإثبات وجودها فى عالم تنافس صعب، وصمودها فى وجه محاولات تجزئتها وطمسها، وبعثرة ثوابتها وسلخها عن لغتها العربية، فإنها لا تزال غارقة فى معركة بناء ذاتها بنفسها من الداخل، وأن لديها من العوائق الذاتية الراسخة فى عقلية المثقفين وطرائق تفكيرهم ومصادر مرجعيتهم واختلاف ولاءاتهم وتمزق صفوفهم وهشاشة محاوراتهم وبعد الشقة بينهم وبين الجمهور وغير ذلك من الظواهر السلبية ما يمكن أن يدمر أية ثقافة ناشئة أو ضعيفة المستندات، ولكن الثقافة العربية بفضل عوامل دينية وتاريخية وقومية وشعبية لا تزال تقف على قدميها وتصارع عوامل تآكل ثقافية داخلية وعوامل تفتيت إطارية سياسية واجتماعية من حولها.

ومن هنا تأتى أهمية التفكير الفوقى، إذ أنه يسهم فى رفع العوائق والأسوار عن الطاقات والمكامن العقلية والروحية والنفسية والأدبية عند المتعلمين، كما يعمل على توفير آليات الإبداع والخلق والكشف عن مستويات اللحظة الإنسانية فى المتعلمين فى تواصلهم مع الآخرين والأغيار، فظاهرة الحرمان متأتية من عادة الصد والتصدى ونصب الحواجز البيروقراطية القاتلة للمواهب والذكاء وروح العصر. ولا يحتاج المتعلم إلى كثير من الذكاء كى يقف على إمكاناته وإمكانات مجتمعه، سواء أكانت مادية أم علمية أم اجتماعية .. إلخ، إذا فكر تفكيرا فوقياً.

وجدير بالذكر أن وقوف ترسانة البيروقراطية البغيضة التى تتمثل فى عديد من اللوائح والقوانين الإدارية المدرسية، قد تحول دون تفجير الطاقات الحبيسة للمتعلمين، وذلك قد يعطل عند كثير منهم، توظيف التفكير الفوقى بطريقة صحيحة، فى بعض المواقف الحيوية المهمة.

وننوه إلى إن تعرف المصاعب والتحديات التى تواجه المتعلمين تستدعى استبعاد أو عدم التعويل المطلق على المفاهيم والأفكار والصيغ والمشاريع التى نالها الإخفاق، فالمنهجية التفكيرية الفوقية تقتضى أول ما تقتضى عدم تكرار الحلول والصيغ التى لم تصدق ولم يكتب لها النجاح. وأيضا استبعاد خطاب المستقبل، الذى يشير – فقط – إلى الطريق الواجب سلوكها للخروج من دوائر التخلف والبحث عما هو الأفضل، دون تحقيق خطوات إجرائية وعملية لتحقيق الهدف، ففى وقتنا هذا، سادت – فقط – التوصيات والبيانات والمشاريع المستقبلية فى المؤسسات التربوية، بسبب سهولة صياغتها، رغم عدم القدرة على التحقق منها، لأنها تقع خارج دائرة المسؤولية، لذلك من الصعوبة فى مكان أن نحاسب أولئك الذين أخفقوا فى المشاريع ويتنبأون بالمستقبل، وذلك يؤثر سلباً فى تنمية تفكير المتعلمين، ولذلك يفشلون فى إضفاء جوانب من النفع العام والخير والسعادة والمردودية على برامجهم ومخططاتهم الدراسية.

ويتحقق التفكير الفوقى عند المتعلم، ويستخدمه بكفاءة وفاعلية، إذا توافرت المعطيات والإحصاءات الحقيقية التى تؤثر فى نوعية حياته ومستواه التنموى، وتوضح له – فى الوقت نفسه – الأساليب التى تسهم فى إزالة غموض المستقبل الذى يطمح إليه، وبذلك لا تحدث ظاهرة المفارقة بين القول والفعل، والواقع والوهم، ولا يكون تفكيره أو أحواله – مهما الظروف التى يقابلها، ومهما كانت التحديات التى يصادفها – مناقضة لما يتطلع إلى تحقيقه أو تنفيذه.

خلاصة القول، لم يعد الأمر يحتاج إلى نقد سلاح العقل وحسب، بل أيضاً نقد الفعل ذاته أو العقل العملى الذى أظهر فعلاً أنه مجال مستقل إلى درجة يمكن أن تفرز وتبلور النقد والقياس وميزان الخير والشر والإفصاح عن وجوه الصالح والطالح لما يعترى حياتنا العامة.

إذاً مادام الفعل محكوما بتشريعات ومقاصد التفكير الفوقى الصحيح، فإنه يعبر عن توجه وقصد إنسانيين، يقومان على أساس من الواقع الموضوعى. إن معيار الفعل هو فى محكه الذى قد يولد الخير والشر، الصالح والفاسد، وصارت الإنسانية جمعاء تدركه اليوم وتتفق على مظاهره وشروطه. ولعل نقد الفعل، الذى يجرى فى وسط إنسانى شامل يفتح لنا مجالات واسعة لتعزيز وتمتين الفعل الصالح وإحقاق الحق وتقليص الفجوة بين القول والفعل، عندما تصبح المدرسة كمؤسسة تربوية موضع تقويم كل المجتمع الإنسانى، وبالتالى التدخل من أجل الإنبراء للأفعال المكروهة، ويمكن أن يتحقق هذا التقويم، من خلال التفكير الفوقى على المستويين الفردى والجمعى معا.

وللأسف، المدرسة لم تستطع حتى الآن أن تسهم فى تكوين العقل التحليلى النقدى، الذى يقوم عليه التفكير الفوقى، لذلك فشلت المدرسة فى الثورة على التقاليد الموجودة داخل المجتمع، وفشلت – أيضا – فى القيام بعملية النهضة فى الشكل الذى يتناسب مع الدور المهم للمدرسة. بل على العكس، عمقت المدرسة وأعطت شرعية لتستمر بعض الممارسات التربوية الخاطئة، على أيدى كوادر تربوية وغير تربوية، غير مؤهلة، دون أن تفسح المجال لهياكل عصرية حديثة لديها القدرة على أن تعبر عن نفسها بمنطق عصرى يثرى الحياة فيها، وكانت النتيجة أن تجذرت فى المدرسة أزمات حقيقية، أصبح لا فكاك من مواجهتها فى شكل حاسم، دون إعادة النظر فى الأدوار المنوطة بها المدرسة، وفى مقدمتها تعليم التفكير. وحتى تستطيع المدرسة أن تحقق أدوارها، عليها أن لا ترضخ للضغوط المفروضة، والتى تسعى جاهدة كى تفلت المدرسة من شروط الحداثة محتمية بالذود عن هوية متعالية على شروط التاريخ، إذ إن لحظة العولمة هذه كشفت عن هشاشة هذه الهوية وتعارضها مع أجندة العصر، ومن ثم لا مناص من مواجهة المدرسة لمشكلاتها الحاضرة، وما كان ناجحاً من حلول فى إحدى مراحل الحداثة لم يعد كذلك فى لحظة العولمة، وما بعد الحداثة، لسبب بسيط يمكن اختصاره فى نجاح الحداثة وما بعدها فى التحول إلى وضع كونى لم يعد يخص السياج الثقافى الذى شاءت المصادفة التاريخية أن يكون حاضنة الحداثة، بل أصبح عابراً

للحدود فارضاً نفسه على أجندة كل المجتمعات، فلم يعد ممكناً الدفاع عن ممارسة التمييز والقهر ضد المختلفين بدعوى الخصوصية أو الأصالة أو نقاء الهوية.

*** أهمية دور المتعلم المفكر فى عصر العولمة :**

تأتى أهمية التوكيد على دور المتعلم المفكر المنتج فى عمليات التطور والتحول الاجتماعى، من كونه إنسانا مبادراً متحفز الإرادة ومفعلاً بالأمل، وأيضا من كونه يتعلم فاعلاً وينمو متفاعلاً، فيبدع ويضيف، ومن كونه يرث فكراً وثقافة لا يريد تعطيلهما من خلال الإعادة والاستعادة بل يعمل على تفعيلهما وفاعلياتهما عن طريق خلق جديد برؤية ومعان معاصرة.

وكذلك تأتى أهمية فهم التقدم وحركة التقدم الاجتماعى والحضارى فى إطار كونهما يمثلان واقعاً مطرداً من الحرية والمسؤولية الفردية والاجتماعية، بما يحققه الفرد فى الجماعة من نسيج كلى موحد ... مع ربط التحرر بالتنمية فى مجالاتها كافة.

ومن هنا فأرضية بناء الحضارة الوارثة والعنصر الفاعل فيها الإنسان، هو مقصدها فى الآن نفسه، لذا كانت عملية التفكير الفوقى الصحيح، وتحريك الفاعلية الثقافية ركيزة أساسية لتأكيد الهوية القومية، ولمقاومة الثقافة الوافدة التى تستبطن قيماً وحشية موروثة عن الحضارات البائدة اليونانية والرومانية والكسروية ... وعليه، لا يلتزم المتعلم المفكر بمعايير ثقافة الغرب كمقياس ومؤشر، لحركة التقدم، بل إن خياراته تتركز فى صناعة العالم المبتكر، أى بناء نموذجنا العالمى الخاص بنا، والذى لابد من أن ينطلق من نظم معلومات فاعلة وحيوية، نظم تستطيع السيطرة على أداء المجتمع المعاصر بتعقيداته وظواهره المختلفة، مستندة إلى نظام متكامل من القيم التى يعيش المجتمع فى وارف ظلها، أى إعادة النظر فى طبيعة علاقتنا مع العلم، وتجديد نظرتنا إلى منظومة القيم الحاكمة. إن هذا التلازم بين العلم والقيم هو الذى سيعيد الهيبة لحركة العلم والتطور المعرفى، بما يسمح بتفجير الطاقات العلمية الخلاقة.

ومن هنا، فإن التربية فى المجتمعات العربية مدعوة إلى إحداث تغييرات جذرية فى بيئتها، وفى مضمونها الاجتماعى والأخلاقى والاقتصادى من اجل التهيؤ والاستعداد لاحتمالات المستقبل ومفاجآته التى لا حصر لها، والتى لم يعد من الممكن مواجهتها بالأساليب التقليدية التى لم يعد لها مكان فى عالم يتغير باستمرار وتسارع كبيرين. وفى هذا الصدد، يقول توفلر فى وصفه لمستقبل الحياة القادمة: "إن الإنسان

سينصرف إلى معالجة الأفكار، ويتزايد أداء الماكينات للمهام الروتينية ... إن تكنولوجيا الغد لا تحتاج إلى ملايين الرجال السطحيى التعليم المستعدين للعمل المتساوق فى أعمال لا نهائية التكرار، ولا تتطلب رجالاً يتلقون الأوامر دون طرفة عين، بل تتطلب رجالاً قادرين على إصدار أحكام حاسمة، رجالاً يستطيعون أن يشقوا طريقهم وسط البيئات الجديدة، ويستطيعون أن يحددوا موقع العلاقات الجديدة فى الواقع السريع التغيير، إنها تتطلب رجالاً من ذلك النوع الذين يحملون المستقبل فى عظامهم".

*** تطلعات المفكر المستقبلية فى عصر العولمة :**

من منطلق أن "العولمة" تعنى التفاعل والتشابك والتداخل بين أصناف الخلق، والتأثير المتبادل بين العوالم، يكون من المهم التحلى بإيجابيات الحركة التوحيدية لعالم لا تحكمه فقط، بل – أيضا – تتحكم فيه قيم تتصف بالإنسانية والعالمية.

وإذا باتت "العولمة" قدراً كاسحاً لا مجال للابتعاد عنه – وهى بالفعل كذلك –، فإن المطلوب هو عدم الاكتفاء بالتنديد بمساوئ العولمة وإبراز خطرها على هويتنا القومية والثقافية، أو العكس التغنى بمحاسنها وإيجابياتها، فتلك مهمة سهلة ومبتذلة، ولكن المطلوب هو التعامل مع هذه الظاهرة على نحو موضوعى وعقلانى، بما يواكب تجليات العولمة، ويرفض تداعياتها فى الوقت نفسه، وبذلك تتحقق مصالحنا كاملة فى ضوء إمكاناتنا الفعلية، وعلى أساس تطلعاتنا المستقبلية.

ولعل أهم تطلعات المفكر المستقبلة فى عصر العولمة، تتمثل فى:

* الترويج لبعض المشروعات الاقتصادية ذات الجدوى العالية، والتى يمكن تنفيذها فى الدول التى تتوافر فيها مزايا نسبية وتنافسية عالية بالنسبة إلى كل من هذه المشروعات.
* إنشاء مؤسسة مشتركة للبحوث والتطوير فى المجالات المختلفة، وبخاصة البحوث التى تهتم بالإنسان وبالعلوم الإنسانية.
* بلورة مشروع مستقبلى متكامل للتقدم يتضمن الجوانب الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والإعلامية والثقافية باعتبار أن الثقافة جزء من نظام كلى شامل، ولن يستقيم أمرها دون تطوير منظومتها الشاملة، الأمر الذى يتطلب بناء اقتصاد قادر على الوفاء بحاجات الناس وقادر على المنافسة العالمية، وأيضا إعادة النظر فى العلاقات الاجتماعية بما يحقق أكبر قدر من العدالة الاجتماعية، وكذلك الحد من ظواهر الفقر والجوع والتهميش التى تعانيها حالياً فئات واسعة مما يؤثر بالضرورة

فى موقعها من المجتمع، ويحد من استيعابها فى الأنشطة المختلفة بما فيها الأنشطة الثقافية والإعلامية.

* وفى تحديد المفكر لتطلعاته المستقبلية فى عصر العولمة، فإنه لا ينسى أن التطور التكنولوجى فى عالم اليوم يفتح مجالات جدية للعمل المشترك، كما أن الظروف الاقتصادية على المستوى العالمى توفر إطاراً موضوعيا ملائما لإقامة عمل مشترك فى العديد من مجالات الاقتصاد الجديد، وهى مجالات تمثل حاجات ملحة لكافة الدول، وهذا الأمر يتطلب من المفكر المشاركة فى وضع استراتيجية العمل المشترك، الذى يلبى الحاجات الأساسية فى هذا العصر، على أن يتحقق ذلك وفق أسس علمية دقيقة وجادة.

* وفى المجال السياسى يعمل المفكر جاهداً على تعزيز قيم الديموقراطية وحقوق الإنسان وحرية الرأى والإبداع والتفكير وتقبل الآخرين واحترامهم وتحرير المجتمع من الجهل والمرض والفقر، بحيث يتاح للجميع الحق فى إبداء الرأى فى حرية، والمشاركة الفاعلة ضمن الوسائل السليمة فى صنع القرار، وبحيث تكون الحرية واحترام كرامة الإنسان بمثابة العناصر المهمة التى تساهم فى خلق روح الإبداع والتفكير السليم.

* وفى مجال الحفاظ على الهوية، يستخدم المفكر مسوغاته فى ظروف التهديد الحضارى الشامل الذى قد يعيشه المجتمع، ولذلك فإنه يؤكد رفض الغزو الفكرى الخارجى، ولا يعنى ذلك – أبداً – الدعوى إلى الانغلاق والتقوقع فى أطر ضيقة ومحدودة فى مواجهة ثقافة العصر، بل يعنى الإنفتاح والتعامل مع الآخرين على أساس المساواة التامة، وبذلك يمكن أن يحصل تفاعل ثقافى بين الثقافات الإنسانية فى العالم. وهذا التفاعل يعتبر ضرورة موضوعية للاستجابة لتطورات المرحلة الراهنة عالمياً، لاستمرار تقدم المجتمعات، وتسليح الشعوب بقيم ورؤى وأفكار تمكنها من الإبداع والمشاركة فى صناعة ثقافة عالمية مشتركة بشرط ألا يطمس هذا التفاعل الخصوصية الثقافية والهوية القومية المتميزة لمجتمعنا، والتى هى فى الحقيقة محصلة تطور تاريخى طويل.

* وتربوياً يعمل المفكر على بناء نظام تربوى يقوم على أساس ترسيخ التعلم الذاتى، وتهيئة الفرصة أمام الأجيال لإعداد مستمر ومتواصل ومتغير مدى الحياة، وذلك بما يلبى حاجات المجتمع وأسواق العمل والتى عادة ما تكون فى تغير مستمر،

فالتطور السريع يستدعى أن يتاح لجميع قطاعات الشعب استمرار التعليم لمواكبة ذلك التطور والتكيف معه. ومن هذا المنطق يؤمن المفكر بأن التربية فى المجتمعات النامية بخاصة، مدعوة إلى إحداث تغييرات جذرية فى بيئتها، وفى مضمونها الاجتماعى والأخلاقى والاقتصادى من أجل التهيؤ والاستعداد لاحتمالات المستقبل ومفاجآته التى لا حصر لها، والتى لم يعد من الممكن مواجهتها بالأساليب التقليدية.

- ويعمل المفكر جاهداً من أجل تنمية التفكير العلمى حيث يقع على عاتق المدرسة والجامعة أن تدرب كوادرها على استخدام المنهج العلمى لكشف أسرار الكون والتطور التكنولوجى، وحل قضايا المجتمع بطريقة موضوعية من طريق الأبحاث والدراسات العلمية، مع ضرورة إدامة قنوات الاتصال بين حركة الجامعات وحركة المجتمع العربى، والقيام بدراسات لخلق التفاعل بين الجامعة والبيئة الاجتماعية التى تقطن فيها.
- ويحاول المفكر فى عصر العولمة فهم الثقافة القومية أو العالمية، على حد سواء، فهماً حديثاً وقراءتها قراءة واعية متأنية واسعة الأفق، والابتعاد عن نزعة الرجوع الحرفى إلى الماضى، فمهمة التربية اليوم هى تكوين فكر نقدى حر قادر على أن يترجم الثقافة القومية والعالمية إلى لغة العصر، بحيث تقوم حملة متكاملة بين هاتين الثقافتين فى شتى مجالاتهما وبين ما يتلقاه المتعلم من أحدث ما وصلت إليه العلوم والمعرفة والثقافة.
- أخيرا، تتضمن تطلعات المفكر المستقبلية، دعوى المثقفين والمتعلمين والباحثين للبحث فى موضوع "مواجهة العولمة" بفاعلية وإبداع، نظراً إلى حصول تغيرات هائلة فى المنظومة الفكرية وإيديولوجية الثقافية العالمية التى باتت تعطى تأثيراتها وانعكاساتها الكبيرة على المنظومات الفكرية والأيديولوجية والثقافية للشعوب والمجتمعات الأخرى، بالارتباط مع الوتيرة المتسارعة جداً من التطورات فى المسار التكنولوجى، هذا المسار الذى أحدث ثورة كبرى (يسميها **ألفين توفلر** الثورة الثالثة) أثرت فى شكل كبير فى كل الأنساق والمنظومات الفكرية والاجتماعية والنفسية والتربوية ... الأمر الذى يتطلب جهوداً عظمى سواء من طريق مشاريع بحثية فردية أو على صعيد مؤسساتى ومجتمعى لمواكبة التكيف الحيوى والمتجدد مع التحولات والتطورات المتسارعة الإيقاع فى عالمنا المعاصر اليوم.

رابعاً : التفكير الفوقى وتنظيم المعرفة فى عصر العولمة :

التعلم هو النقطة التى ينطلق منها خطا الزاوية، حيث يمثل الخط الأول التوجه التربوى ، ويمثل الخط الثانى التوجه التكوينى للمعرفة. وكلما امتد خطا الزاوية، اتسعت المسافة بين التوجهين، ونتيجة لذلك فقد يختلف العالم الذى يشكله مفهوم التربية فيما بعد عن العالم الذى يشكله مفهوم تكوين المعرفة.

ويقول **هربرت ريد**: "أن النظام التربوى يمكن أن نصفه عامة بالتربية التى تؤدى إلى التفريق بين الناس ... إن الهدف الذى من أجله يعمل المسئولون عن التربية، هو أنهم يؤكدون على تثبيت دعائم السلطة المركزية ونظام الطائفية، ومن ثم كان محورها النهى والردع".

فإذا أتينا إلى ما يعنيه التوجه التكوينى للمعرفة، فهو – كما ذكر **جان بياجيه** فى كتاب (علم تكوين المعرفة) – يحدد أن الهدف من التعلم هو قبل كل شئ: "تعلم التفكير، والقدرة على إجراء العمليات العقلية، وإن دورنا كمعلمين ينحصر فى مساعدة الطفل على إنماء معرفته من الداخل، داخل بنيته الغنية والمتكاملة ومساعدته على التعلم بذاته، وفهم العالم الذى يحيط به، ليس فقط فى بيئته المحدودة بل فى عالم واحد. إن المعرفة الحقيقية لا تتكون إلا فى سياق النمو البيولوجى العام للطفل وليس عن طريق تراكم المعلومات الآتية من خارج هذا السياق".

فى ضوء هذين المنطلقين تكون مهمة التعليم هى حفز المتعلم على التفكير بطريقته الخاصة حين يتواصل مع وقائع الحياة التى يتعايش معها دراماياً فى موقع معين من زمان تاريخى خاص يتسع مجالهما ويتسع ليتناول كل ما يتواصل معه الطفل، على مدى المستويات المختلفة لنضجه المعرفى حتى نهاية مرحلة الطفولة كلها. وهنا يثور سؤال محدد: هل يتحدد إذن المحتوى التعليمى من وجهة نظر الكبار لما ينبغى أن يتعلمه الصغار، أم يأتى من منطلق حق الطفل فى أن يعرف نفسه والطبيعة من حوله والناس الذين يتعامل معهم، تلك المعرفة التى تمكنه حين يبلغ سن الرشد، أى السن التى يكون فيها قادراً على الاستقلال بذاته وتحمل المسئولية، أى يكون فيها قادراً على إعمال عقله الذى تكون ومن ثم إكتمل نضجه، أنه حينئذ يكون قادراً على:

* أن يستوعب ويتمثل القوانين المجردة التى تحكم أشكال الحياة على سطح هذا الكوكب الذى يعيش فيه.

* أن يبدع ويبتكر أساليب وقيم جديدة ومتجددة لتحقيق مقولة استمرارية الحياة بقوة وسهولة ويسر وإدراك ما للوعى بهذه الحياة من بهجة ومتعة وفرح.
* أن يكون واعياً بقيمة نفسه أيا كانت جنسيته أو شكله أو لونه أو عقيدته أو عرقه الذى ينتمى إليه.

إن التعلم من وجهة نظر التكوين المعرفى، يجعل المتعلم يشعر بحاجته لأن يعرف كيف يعيش فى هذا العالم الجديد الذى قدم إليه. فالإنسان يولد مرتين، أولهما هى الولادة الطبيعية من رحم أمه، وثانيهما حين يكتمل تكوينه المعرفى فى رحم المجتمع الذى يعيش فيه، فيبلغ المرحلة التى يحق له فيها أن يستقل بذاته ويتحمل مسئولية قراراته وأفعاله وسلوكياته، وعليه فإن المشكلة الحقيقية التى يواجهها الطفل هى مشكلة معرفية فى الأساس.

وفلسفياً، يمكن القول بأن الطفل أقدم وأشهر وأذكى برجماتى فى التاريخ، ولكنه برجماتى من نوع آخر غير ذلك الذى تعرفه الفلسفة، إذ إنه برجماتى نفعى، ولكن منفعته يستمدها من منابع المعرفة، وليست من المصالح الفردية المادية.

ومن منظور الخبرة التربوية كما حددها **جون ديوى**، فإن التعلم يهدف اكتساب خبرات محددة عند حل مشكلة بعينها. وفى هذا الشأن، تتمثل النقطة التى ينطلق منها مبدأ الشعور بالمشكلة من المنظور التكوينى المعرفى، فى أن المشكلة عند الطفل منذ لحظة ميلاده هى مشكلة معرفية، ولذلك لا يستطيع الطفل حل المشكلة إلا بعد اجتياز عدة مستويات معرفية تستغرق فترة الطفولة بأكملها. إن التكوين المعرفى يثق ثقة مطلقة فى خاصية الجهاز المعرفى الذى عليه أن يستكمل تكوينه وقدرته على الوفاء بمتطلبات حماية الحياة واستمرارها على سطح كوكب الأرض.

ومما يذكر، تعتبر المفاهيم والتعميمات والحقائق من العناصر المهمة فى بناء المعرفة، وتزداد أهمية العنصر منها كلما زادت مقدرته على تزويد التلاميذ بالمعلومات التى تتحول إلى مواقف جديدة ويتم توظيفها فى هذه المواقف.

ولأهمية المفاهيم والتعميمات والحقائق فى بناء وتنظيم المعرفة، يتم التحدث عن دور كل عنصر منها بشئ من التفصيل، فيما يلى:

(١) المفاهيم :

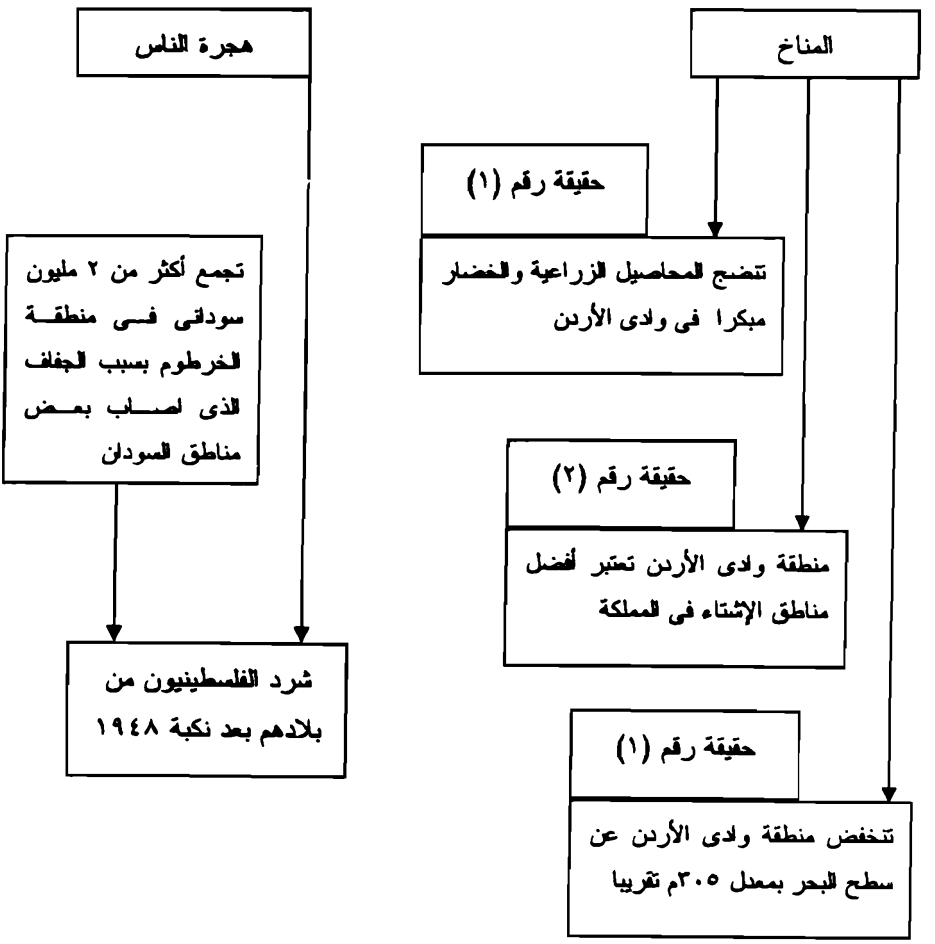
المفهوم لفظة تجردية تفيد فى تصنيف مجموعة من الأشياء أو الأفكار أو الأحداث ذات الخصائص المشتركة فى فئات أو فى تجميعات، إنه بطاقة تعريف

لمجموعة من الأشياء ذات خصائص مشتركة. خذ مثلا: القطة والكلب والفأرة والشاة إنها جميعا حيوانات لبونة (ثديية)، والحيوان اللبون مفهوم يمكن استعماله ليدل على صنف من الحيوانات.

كذلك نبات قصب السكر والتبغ والقطن جميعها نباتات تدخل فى الصناعات الغذائية – النسيجية أو غيرها، والنباتات الصناعية مفهوم يمكن استعماله ليدل على صنف معين من النباتات.

فالمفهوم إذن كلمة أو تعبير تجريدى موجز أو صورة ذهنية يستطيع الفرد أن يتصورها عن موضوع ما، حتى لو لم يكن لديه اتصال مباشر مع الموضوع أو القضية ذات العلاقة، وذلك ما يوضحه المثال التالى:

شكل رقم (١) تشكيل المفهوم من مجموعة حقائق حتمية



وتتمثل أهم استخدامات المفاهيم فى الآتى:

- تساعد المفاهيم التلاميذ على التعلم بصورة سليمة.
- تقلل من ضرورة إعادة التعلم فما أن يتعلم التلميذ المفهوم حتى يستطيع تطبيقه مرات ومرات فى عدد كبير من المواقف التعليمية دون الحاجة إلى تعلمه من جديد.
- تساهم المفاهيم فى حل بعض صعوبات التعليم خلال انتقال التلاميذ من صف لآخر أو من مستوى تعليمى لآخر. فما يأتى أولاً يخدم كنقطة ارتكاز لما سيأتى بعد ذلك.
- دون المفاهيم لا نستطيع أن نفكر أو حتى ندرك الأمور، وفوق ذلك لا نستطيع الاتصال بالآخرين والتفاهم معهم.
- تعمل المفاهيم على تنظيم المعلومات المتباينة وتصنيفها تحت رتب أو أنماط معينة لتوضيح العلاقات المتبادلة وجعلها ذات معنى.

* **تكوين المفاهيم :**

تعتبر الحواس الخمسة للإنسان النوافذ التى من خلالها يبدأ الإنسان بالتعرف إلى ما حوله من العالم الذى يعيش فيه وبوساطتها يبدأ تكوين المفاهيم لديه.

إن مشاهدة الطفل مجموعة من الأشياء التى حوله أو سماعها ولمسها، يكون قد شرع بتكوين بعض المفاهيم عن الأشياء المحيطة به (أم، أب، أخ، أخت، الأقارب، الجيران ...). وكلما تقدمت السن بالطفل يغدو أكثر قدرة على استيعاب المفاهيم التجريدية، مثل: أسرة، مدرسة، غرفة، صديق ... إلخ.

إن عملية اكتساب الأطفال المفاهيم ليس بالأمر السهل، إنها عملية معقدة جداً لأن الأطفال ليس لديهم الخلفية أو الخبرة التى يمتلكها الطلاب الأكبر منهم سناً، وبعامة، لاكتساب التلاميذ القدرة على إدراك معانى المفاهيم، يجب تزويدهم بكثير من الخبرات الحسية.

وخطوات تشكيل المفهوم، يمثلها الجدول التالى:

نشاط ظاهر	عمليات ذهنية خفية	أسئلة مثيرة
١ – القيام بعملية حصر الفقرات ووضعها فى قوائم.	١ – التمييز أو التفريق.	١ – ماذا ترى؟ أو تسمع؟ أو تلاحظ؟
٢ – وضع الفقرات فى مجموعات.	٢ – تحديد صفات عامة	٢ – ما الأشياء التى ترتبط معا؟ وبأى المعايير تم ذلك؟
٣ – تحديد الخصائص العامة والمتشابهة فى المجموعة الواحدة بعد تمييزها وتصنيفها إلى فقرات.	٣ – تحديد الترتيب الهرمى للفقرات من حيث ترتيب بعضها إلى أساسية وبعضها الآخر إلى ثانوية.	٣ – ماذا يمكن أن تسمى هذه المجموعات؟ وما التى تندرج تحت الأخرى؟

* مقترحات لتعليم المفاهيم :

يأتى الأطفال إلى المدارس وهم يحملون فى أذهانهم معانى سطحية لبعض المفاهيم التى تعلموها من بيئتهم، مثل: أسرة – عيد – بقال – سكن .. إلخ

ولكى يتطور ويتعمق معنى هذه المفاهيم وغيرها، يجب أن يقوم المعلم بدور فاعل ومتعاون مع بيئة الطفل فى هذا المجال، لذلك يجب أن يضرب الأمثلة على هذا المفهوم المعين ويربطها بالأشياء الحسية التى فى بيئة الطفل.

لنفترض بأن مفهوم "المحصول" غير واضح فى أذهان تلاميذ صف من الصفوف، على المعلم هنا أن يعرف المحصول بالكلمات البسيطة التالية: "أشياء يزرعها الفلاح فى الأرض ثم يجنيها".

- يصطحب التلاميذ إلى مزرعة قريبة ويشرح لهم على الطبيعة مفهوم المحاصيل الزراعية.

- وإذا لم يتيسر العمل الميدانى يمكن أن يستخدم المعلم عينات من الحنطة والبقول والخضار وغيرها من المحاصيل.
- أو أن يستخدم أفلاماً متحركة تبين جنى المحاصيل فى مزرعة.
- أو أن يستخدم صورا ولوحات عن المحاصيل الزراعية.
- وإذا لم يتيسر للمعلم أى شئ مما ورد أعلاه يقوم بشرح تعريف المحاصيل الزراعية وتقديم أمثلة كثيرة ومتنوعة لتوضيح هذا التعريف ثم يطلب من تلاميذه إعطاء أمثلة عن مفهوم المحاصيل من خبراتهم.

ويلاحظ من الخطوات أعلاه بأن أفضل طرق تعليم المفهوم هى تلك التى تبدأ بالمحسوس ثم شبه المحسوس ثم المجرد.

ومما يذكر، كثير من أطفال مراحل التعليم الأولى لا يملكون القدرة على التعبير بطريقة علمية صحيحة وواضحة عن المفهوم.

مثلا: يستطيع هؤلاء التلاميذ التمييز بين شكل المثلث أو شكل المربع ولكنهم غير قادرين على إعطاء التسميات الصحيحة لكل منها.

وكمثال آخر: رائد الصف مثلا قد يتصرف مع التلاميذ بطريقة قاسية وشديدة (ديكتاتورية)، ورائد آخر يكون تصرفه مرضياً ولائقاً وكثيراً ما يستأنس برأيهم عند اتخاذ أى قرار، ولذلك يمكن وصفه بأنه (ديمقراطى). الأطفال هنا يميزون الفرق فى التعامل من قبل رائدى الصف لكنهم غير قادرين على وصف سلوك الأول (بالديكتاتورى) وسلوك الثانى (بالديموقراطى).

بمعنى، قد يعرف التلاميذ المفاهيم لكنهم يحتاجون إلى التعبير (التسمية) الصحيحة لكل مفهوم، وهنا يأتى دور المعلم لتعليمهم الكلمة الصحيحة، أو التسمية الصحيحة من خلال تعريفهم بسمات المفهوم.

وكلما وضع المعلم تلاميذه فى مجال الخبرات الحسية والمواقف الواقعية كان تعلمهم للمفهوم أيسر وأوضح.

وفى هذا الصدد لابد من الإشارة هنا إلى أنه كلما كان عدد المفاهيم فى الدرس الواحد قليلاً ومرتبطاً بمفاهيم وخبرات سابقة، تيسر التعلم بدرجة كبيرة؛ لأن المفاهيم بمثابة اللبنات فى البناء التعليمى.

* اعتبارات مهمة فى تشكيل وتطوير المفاهيم:

- لا تتطور جميع جوانب المفهوم بمعدل واحد، وعلى سبيل المثال تتطور بعض جوانب الوقت بدرجة مبكرة عن غيرها.
- تتطور بعض المفاهيم عند التلاميذ عن طريق الخبرة التى يمرون بها خارج المدرسة بينما تعتمد مفاهيم أخرى فى تطورها وتشكيلها على الخبرة المدرسية.
- يعتمد تطوير وتشكيل المفاهيم عند التلاميذ على الخبرات التى يمرون بها من جهة، وعلى مستوى نضجهم من جهة أخرى.
- ينبغى التركيز على الخبرات المنوعة أكثر من الخبرات المكررة عند تطوير المفاهيم لدى التلاميذ.
- ينبغى على المعلمين ألا يحاولوا توسيع أو تعميق معانى المفاهيم بحيث تصبح أعلى من مستوى قدرة التلاميذ على فهمها.
- يأخذ تطوير المفاهيم وقتا طويلا، فإعطاء المفهوم بكل جزئياته دفعة واحدة للتلاميذ لن يؤدى إلى فيتم له وخاصة صغار السن منهم، أما التطبيقات الواسعة والعميقة لمعانى هذه المفاهيم، فسيتم إدراكها من جانب هؤلاء التلاميذ مع ازدياد الحاجة إليها.

* أنواع المفاهيم :

تختلف أنواع المفاهيم باختلاف النظرة إليها، فهناك المفاهيم الزمنية (مفاهيم الوقت) وهناك المفاهيم المكانية ثم المفاهيم الجديدة. ومن التقسيمات الأخرى للمفاهيم: المفاهيم المادية والمفاهيم المحدودة، وهناك المفاهيم الأساسية والمفاهيم الثانوية أو الفرعية، ومفاهيم القيم ومفاهيم تتعلق بالطريقة والأسلوب ثم مفاهيم تدور حول البيئة، وفيما يلى نظرة سريعة عن طبيعة كل نوع من أنواع هذه المفاهيم.

* المفاهيم الزمنية (الوقت) :

مفاهيم الوقت معقدة ومجردة وكثير منها غير محدد ويحمل التفسيرات العديدة مثل: منذ زمن بعيد – العصور القديمة – العصور الحديثة، وبعضها الآخر، مثل: فصل الصيف – شهر يوليو – يوم الجمعة الساعة الثانية بعد الظهر – قبيل المساء (الغروب) – عند الفجر ... إلخ، فهى مفاهيم تعطى الوقت المحدد لشئ ما، وتتابع حدث معين أو فترة فاصلة من الوقت مرتبطة بنقطة بداية محددة.

على أية حال فإن نتائج الأبحاث توصلت إلى أن مقدرة تلاميذ المرحلة الابتدائية المبكرة على تتابع الأحداث وترتيبها خارج نطاق خبرتهم المباشرة تبقى محدودة للغاية. إن إدراك معانى مفاهيم الوقت بصورة جيدة يتطلب فترة طويلة من التعلم مستنداً إلى الخبرات المباشرة للتلاميذ، ومن خلال إدراك العلاقات بين الحوادث والتخطيط الجيد المدروس.

* المفاهيم المكانية :

تشبه المفاهيم المكانية مفاهيم الوقت فى أنها معقدة وصعبة الفهم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية حيث أنها مجردة وغير محددة أيضاً وتتم تنميتها لدى التلاميذ بصورة بطيئة، ومع ذلك لا غنى للمواد الدراسية من الاستخدام الدائم لهذه المفاهيم. وبعض المفاهيم تكون سهلة بسيطة، بينما يتسم البعض الآخر بالصعوبة والتعقد.

فمثلا: مفهوم الأنهار والبحار والمحيطات والمدن والأقطار تبقى أسهل للفهم لدى التلاميذ من مفاهيم أكثر تجريدا، مثل: النظام الشمسى – الغلاف الغازى – مقياس رسم الخريطة – خطوط الطول – دوائر العرض – المد والجزر – خط الاستواء – مدار السرطان – مدار الجدى – الشرق الأوسط – الشرق الأقصى – أوراسيا ... إلخ.

ونظراً لأهمية المفاهيم المكانية، يجب أن يبذل المعلم المزيد من الجهد لاستخدام الوسائل التعليمية لتوضيح معانى المفاهيم فى أذهان التلاميذ.

* المفاهيم الجديدة :

هناك العديد من المفاهيم التى ظهرت حديثاً والتى ينبغى على التلاميذ تعلمها، نذكر منها: التلوث البيئى – الطاقة الشمسية – الطاقة الذرية – رائد الفضاء – التمييز العنصرى – الضمان الاجتماعى – الاستيطان .. إلخ.

* المفاهيم المادية :

وتتمثل فى المفاهيم الواقعية أو المادية، مثل: البحيرة – الجزيرة – النهر، ويمكن تنمية مثل هذه المفاهيم عن طريق الملاحظة أو الخبرة المباشرة أو استخدام الوسائل التعليمية وأيضاً عن طريق الخبرة غير المباشرة، وتمثل هذه المفاهيم أسهل الأنواع فى العملية التدريسية.

والنوع الثانى، ويتمثل فى المفاهيم المحددة، وهى أكثر تجريداً من المفاهيم المادية. ومن هذه المفاهيم: العدالة والحرية والديمقراطية والتعاون.

(٢) التعميمات :

التعميم هو عبارة تربط بين مفهومين أو أكثر بقصد توضيح العلاقة بينهما، مثل: يتأثر الغطاء النباتى بالمناخ، هذا التعميم يتضمن مفهومين، هما: الغطاء النباتى ومفهوم آخر هو "المناخ" والفعل "يتأثر" هو الرابط بينهما.

والتعميمات هى أيضا كالمفاهيم من حيث أنها المتاح النهائى المستخلص من مجموعة من الحقائق والمعلومات المجمعة على شكل فئات لها صفات وخصائص خاصة بها، والاختلاف بينهما هو أن التعميمات تحتاج إلى مستويات تفكير عليا للتوصل إليها وصياغتها.

* وأهم أنواع التعميمات تتمثل فى الآتى :

- التعميمات الوصفية، مثل: مناخ المناطق المدارية حار صيفا.
- التعميمات التى تبين السبب والنتيجة، مثل: تزاد سرعة نمو النبات كلما توفرت الحرارة والمياه.
- التعميمات التى تعبر عن قيمة اجتماعية، مثل: المواطنون يتساوون فى الحقوق والواجبات.
- التعميمات التى تعبر عن قوانين أو نظريات أو مبادئ: مثل: المجتمعات المتقدمة علمياً وتكنولوجياً أقدر من غيرها على استغلال الثروات الطبيعية.

وعليه، تستخدم المفاهيم والتعميمات لتنظيم عناصر المادة الدراسية فى البرامج المدرسية، إذ إن العلاقة بينهما علاقة ثنائية متبادلة. ويأتى التفصيلات الدقيقة والأمثلة والخبرات فى المادة الدراسية لكى تعطى المفاهيم والتعميمات معنى حقيقياً.

ولا يمكن تطوير المفاهيم والتعميمات دون ربطها بطريقة أو بأخرى بمحتوى المادة الدراسية وبخبرة الشخص المتعلم، حيث يتم فهم المادة الدراسية وتذكرها بصورة أكثر فعالية إذا ما تركزت حول الأفكار الرئيسة كالمفاهيم والتعميمات، إذ إن معظم المادة الدراسية التى يتم تعلمها تنسى، بينما يبقى تعلم الأفكار الأساسية لفترة أطول.

(٣) الحقائق :

* تعريف الحقائق :

تستعمل كلمة حقيقة لتشير إلى أية جملة يعتقد بأنها صحيحة، وتتكون المعرفة المتعلقة بالحقائق من بيانات خاصة عن الحوادث أو الأشياء أو الناس أو الظواهر التى تم التحقق منها بالحواس، بينما تمثل الحقائق الأحداث أو الأشياء التى تصبح بيانات أو مواد خام للمختصين فى ميادين العلوم المختلفة.

* خصائص الحقائق :

تربط المفاهيم عدداً كبيراً من الظواهر الخاصة، وتمكننا من العمل على إيجاد نوع من التنظيم للمعلومات المجزأة، ولكن الحقائق لا تتمتع بمثل هذه الخاصية التنظيمية.

* أهمية الحقائق :

لا تتطلب معرفة الحقائق ذاتها سوى استرجاع المعلومات من جانب التلاميذ، وذلك يمكن تحقيقه عن طرق الحفظ. وللحقائق دور مهم فى تقديم الدليل على دعم صحة التعميمات ودقتها وصوابها، كما أنها تمثل لبنات البناء التى تساعد على تشكيل بنية الأفكار الأساسية فى المقررات والمناهج.

لذا لا يجب رفض كل الحقائق بل يجب انتقاء الحقائق التى تعمل على دعم التعميمات المهمة وتسهم فى الفهم لدى التلاميذ.

وبعد أن تطرقنا إلى عناصر بناء المعرفة، وهى: المفاهيم والتعميمات والحقائق، يكون من المهم الإشارة إلى العلاقة القوية بين التفكير الفوقى والتنظيم المعرفى للعناصر السابقة، وذلك من خلال الإجابة عن السؤال التالى:

هل يجب أن نتكلم من وجهة نظر معرفية بحتة ؟

أشارت البحوث – قديمها وحديثها – إلى ما بين اللغة والفكر من علاقة وثيقة متشابكة. فالأطفال – ومنذ ولادتهم – يقومون بتقليد ما يسمعون من أصوات وكلمات وعبارات، وفى مراحل سنية متقدمة، يتبعون أنماط التفكير التى يقوم بها الكبار ممن له عندهم منزلة وأهمية فى البيئة التى يعيشون فيها. بمعنى أنه خلال تفاعل الأطفال مع الكبار تنمو عندهم أسس التفكير ومبادئه التى يحملونها ويتبعونها خلال حياتهم، مع مراعاة دور التعليم الحيوى فى تجويد وتحسين وتطوير ذلك التفكير.

إن البيئة الصفية، وما تتطلبه من اتصال وتفاعل تتطلب استعمال تراكيب لغوية، وأنماطاً من التفكير تزيد من قدرة الأطفال حين بلوغهم سن الرشد على القيام بعمليات تفكير منظمة وعميقة.

هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى حدث فى العقود الأخيرة أمور كان لها أثرها البالغ فى حياة العائلة وعلى نطاق واسع فى مختلف بلدان العالم ومن أهمها:

- الوقت الكثير الذى يقضيه أفرادالأسرة فى مشاهدة التلفاز وبخاصة الأطفال منهم.
- التحاق أحد الأبوين أو كليهما بالعمل خارج المنزل يبعد الأطفال عن العيش فى جو عائلى أليف يحوطه الود والحنان، ويفقدهم الفرصة اللازمة للاحتكاك العائلى وللاتصال اللغوى بين أفراد الأسرة الذى ينمى بدوره ثروة الأطفال اللغوية ويزيد قدرتهم على التفكير وبالتالى قدرتهم على التعبير عن أفكارهم.
- قد يفقد الطفل أحد الأبوين أو كليهما معاً بسبب العمل خارج المنزل أو بسبب الموت أو الطلاق.
- تدنى مستوى الرعاية الأبوية بسبب كثرة الإنجاب.
- بعض الأطفال يحرمون من سماع الأصوات بسبب المرض أو الإعاقة.

ونتيجة للأسباب السابقة، عندما يلتحق هؤلاء الأطفال بالمدرسة، فإنهم يفتقرون إلى المهارات اللغوية ومهارات التفكير اللازمة لإتقان المتطلبات الأكاديمية فى المدرسة.

لقد أخذت التربية حديثاً تنادى بضرورة تربية مواهب الأطفال والعمل على تنميتها وتوفير المناخ المناسب لذلك، حتى يمتلكون القدرة والرغبة معاً فى القيام بعمليات متميزة فى التفكير وامتلاك المعرفة، وفى بناء استراتيجيات حل المسألة وتنفيذها. فالنجاح فى المدرسة وفى الحياة العملية المستقبلية يتطلب القيام بأعمال تعتمد على التعلم الذاتى لمهارات حل المسألة، وعلى التفكير المبدع والقدرة على اتخاذ القرار. وغالباً ما يفترض المعلمون وجود هذه القدرات عند الطالب وبشكل مسبق، ويتصرفون معهم على هذا الأساس. الأمر الذى يجد فيه الطالب نفسه وكأنه فى متاهة إذا ما أراد أن يحدد العمل المطلوب منه، أو القيام بتصنيف مجموعة من الكلمات والمواد أو الاستدلال على كاتب ما من خلال قطعة أدبية كتبها أو الوصول إلى استنتاجات من مجموعة بيانات وضعناها بين يديه.

ويمكن للمعلمين أن يصوغوا بدقة وعناية تراكيب لغوية، جملاً ومفردات مختارة من شأنها أن تجذب الأطفال وتحفزهم على ممارسة عمليات فى المعرفة مرغوب فيها عندهم. كما بإمكان المعلم أن يعين مفاهيم ومصطلحات مختارة فى شتى مجالات العلوم والمعرفة يتناولها الطلاب بالمناقشة والحوار، وبالتفكير فى مضامينها الصريحة والخفية.

وأيضا يجب على المعلمين توجيه أسئلة تثير التفكير عند الطالب وتحفزه لممارسة أعمال معرفية بعينها، كما يجب عليهم إعداد قاعدة من البيانات والمعلومات يقوم الطلاب أنفسهم بشرحها لبعضهم البعض، حيث يكون المعلمون فى كل ذلك مراقبين ومشاهدين، فلا يسمحون لأنفسهم بالتعليق عليها وبإصدار القرارات حولها، وإنما يتركون ذلك للطلاب أنفسهم ليبدوا آرائهم فى كل ما يشاهدوه وما يسمعوه.

إن تقديم المعلمين مصطلحات العلم والمعرفة بحكمة وحيطة وحذر إلى الطلاب، وما يتناولونه ويتداولونه من أحاديث، وما يقرأونه من فقرات، يؤدى إلى نتيجة إيجابية فى بنية المعرفة عند الطلاب، وذلك يؤدى بهم إلى مزيد من التقدم الأكاديمى لديهم، واطراد النجاح فيه، بشرط أن يتحقق ذلك من خلال تفكير الطلاب فيما يجرى داخل الحصة من تفاعلات بينهم والمعلم، وبين بعضهم البعض.

ويجب التنويه إلى أمر مهم، وغاية فى الخطورة بالنسبة لتأثيراته السلبية، وهو: قد يبدى بعض المعلمين حرصاً شديداً على مصلحة الطلاب فيحثونهم على التفكير، ولكن ذلك يتحقق – للأسف – بأسلوب خشن وعبارات قاسية، الأمر الذى يجد فيه الطلاب إحراجاً لهم، يشعرون معه بالضيق ومن ثم إلى الكراهية والملل مما يقلل فيهم الرغبة فى الجد والمثابرة وإعمال الفكر، وذلك قد يدفعنا إلى أن نقول: "يمضى هؤلاء الصغار فى طريقهم دون أن يفكروا".

إن مصطلح (التفكير) مصطلح غامض يضم فى ثناياه ومدلوله مدى واسعاً من النشاطات العقلية، وهناك سببان وراء فشل الطلاب فيه وعدم الإقبال عليه، وهما:

* عدم فهمهم لما بين أيديهم من مصطلحات يتعاملون معها، فتصبح بالنسبة إليهم وكأنها مجرد مفردات لأى لغة أجنبية.
* جهلهم بالمهارات الخاصة التى تنضوى تحت هذا المصطلح والأسلوب الذى تتم به هذه المهارات.

ويمكن التغلب على هذين العاملين إذا ما استخدم المعلمون المفاهيم والمصطلحات التى ترد فى شتى المعارف والعلوم بحيث تصبح مألوفة لدى الطلاب أولاً ثم تعليمهم المهارات المطلوبة لاتقان هذه المفاهيم والمصطلحات ثانياً، وعندها تنمو رغبة الطلاب فى استخدامها والإفادة منه.

وفى الوقت الذى يسمع فيه الطلاب هذه المصطلحات من معلميهم أو ذويهم وأقرانهم فى حياتهم اليومية، ويمارسون عمليات المعرفة المصاحبة لهذه المصطلحات، يتسنى لهم إدخالها إلى قاموسهم اللغوى لتصبح جزءً من قدرتهم اللغوية الخاصة.

وعلى المعلم أن لا يكتفى بشرح المدلول المجرد لأى مصطلح أو مفهوم كان، وإنما عليه أن يشفع ذلك بالمدلول العملى له، حتى يصبح له عند الطالب معنى ملموساً (محسوساً).

وفيما يلى مثالاً على بعض نماذج الكلمات التى تدعو إلى التفكير.

بدلاً من أن نقول		نتكلم فنقول
دعنا ننظر إلى هاتين الصورتين	نقول	دعنا نقارن بين هاتين الصورتين
ما الذى تعتقد أنه سيحدث عندنا؟	نقول	ما الذى نتوقع حدوثه عندنا؟
كيف تضع ضمن فئات أو مجموعات؟	نقول	كيف تصنف إلى فئات أو مجموعات؟
دعنا نحل هذه المسألة:	نقول	دعنا نحلل هذه المسألة.
ما الذى تعتقد أنه حدث إذا ...؟	نقول	ما الذى تفترض أنه سيحدث إذا ..؟
ما الذى تعتقد أنه حدث لو ...؟	نقول	ما الذى تفترض أنه سيحدث لو ..؟
ما رأيك فى هذه القصة؟	نقول	ما الذى تستنتجه من هذه القصة؟
كيف تفسر أو تعلل الأحداث؟	نقول	ما الفرضيات التى لديك وتفسر بموجبها الأحداث؟
كيف تعرف أن ذلك صحيح؟	نقول	ما الدليل الذى لديك يؤيد ..؟
كيف تستعمل هذا مرة أخرى؟	نقول	كيف يمكنك أن تطبق هذا ...؟

خامسا : التفكير الفوقى وتفعيل مواقف التدريس والتعلم فى عصر العولمة :

يمكن استخدام التفكير الفوقى فى تفعيل مواقف التدريس والتعلم من خلال:

(١) النظام :

حين يقوم المعلمون بتعويد الطلاب على اتباع نظام معين، فإنهم بذلك يعمدون إلى اتخاذ قرارات تتعلق بسلوك الطلاب، فيقررون أيها يعملون على تعزيزه وأيها يعملون على إغفاله والابتعاد عنه، كما يعمدون إلى طرح أسئلة على الطلاب من شأنها أن توجه أفكارهم إلى أنواع سلوكهم ليقفوا على حقيقته وما يترتب عليه من آثار تلحق بهم، وبغيرهم من الناس، ليكونوا أكثر وعياً فى اختيار الأسلوب الأنسب لهم والمقبول فى بيئتهم ومجتمعهم.

وفيما يلى مثالاً على ما يجب اتباعه لتحقيق النظام الأمثل داخل الفصل:

بدلاً من أن نقول	نعمد إلى أن نقول
كن هادئاً.	يزعجنى هذا الضجيج فهل هناك سبيل تعملونه حتى لا أسمعكم؟
أحمد، ابتعد عن زيد.	أحمد، هل تستطيع أن تجد مكاناً آخر تقوم بعملك فيه على وجه أفضل؟
كف عن مقاطعة الآخرين وهم يتحدثون.	ما دام الآن الدور لحسن فى الكلام، فما الذى تريد أن تقوله يا حسن؟
كف عن الجرى داخل الردهات.	ما السبب فى رأيك الذى يدفع المدرس لتطبيق النظام بحق كل من يكثر من المشى داخل الردهات؟

إذاً يجب على المعلمين إجراء حوارات ومداولات ومناقشات مع الطلاب حول السلوك الأنسب الذى يجب أن يتصرفوا على هديه، وكذلك حول ما يطبق داخل الصف وخارجه من أنظمة وتعليمات، ومراعاة الآداب العامة، والسلوك الاجتماعى الأفضل، وهذا أمر جوهرى يعودهم على وضع حلول، وعلى تقديم إجابات ذكية عندما يجابهون القضايا العملية، أو عندما يواجهون المشكلات الحياتية.

(٢) البيانات وليس الحلول الجاهزة :

وعلى صعيد آخر، قد يسلب بعض المعلمين الفرصة التى تتاح للطلاب ليمارسوا فيها حقهم فى تحمل المسئولية، عما يجب أن يقوموا به من أعمال، وذلك حين يقدمون لهم الحلول الجاهزة ويزودونهم بالنتائج التى يجب أن يحصلوا عليها بأنفسهم، أو يملون عليهم أنواع السلوك المناسبة من وجهة نظرهم والتى عليهم مراعاتها والقيام بها، وهو أمر يجعل الطلاب يعتمدون على الغير فى تصرفاتهم وأحكامهم ويبعدونهم عن تحمل المسئولية فى إصدار القرار، ويحول دون امتلاك النزعة إلى الاستقلال، ولذا فإن من الأفضل لهم أن يقوم المعلمون بتوفير المعلومات والبيانات اللازمة لهم، لتكون منطلقاً لإصدار القرار وبيان الرأى، فذلك يُحمل الطلاب على الجد فى العمل بوعى أكثر ومسئولية أكبر، ويجعلهم يدركون ما يترتب على أعمالهم من نتائج تعود عليهم وعلى غيرهم بالفائدة والنفع، ويكونوا أكثر حذراً وتحفظاً فى كل ما يتلفظون أو يقومون به سواء أكان ذلك قولاً أم عملاً، وسواء أكان ذلك داخل حجرات الدراسة أم خارجها.

ولكن، إذا كان هناك بعض الطلاب يعجزون عن أن يستدلوا عما يدل على الانضباط الذاتى عندهم، يجب على المعلمين فى هذه الحالة أخذ خطوة إلى الأمام بإعداد إرشادات لهم أكثر وضوحاً فى كل ما يتعلق بالسلوك المقبول بموجب ما فى المدرسة من أنظمة وتعليمات. أو بالنسبة لما يتفق مع قيمنا وعاداتنا الاجتماعية، وعلينا أن نسمح للطالب بممارسة ما من شأنه أن يساعده على الانضباط الذاتى.

وفيما يلى مثالا على أهمية تقديم البيانات فقط دون تقديم الحلول الجاهزة.

حين نقول	نستبدل ذلك فنقول
حين يحدث الأطفال ضجة	نقول: أريدكم أن تعرفوا أن هذه الضجة تؤرقنى
وحين يقاطعون الآخرين فى كلامهم	نقول: أحب أن يلتزم كل منكم بدوره فى الكلام
وحين يصرخون بصوت عال	نقول: أن هذا يصم آذانى
وحين يكونون ودودين لطيفين	نقولك كم احببتكم حين تدخلون بهدوء وتنصرفون إلى واجباتكم

(٣) الإدارة الصفية :

حين يصدر المعلمون للطلاب إرشادات تتعلق بطريقة إنجازهم للعمل، يجب عليهم أن يستعملوا لغة مع الطلاب وأسلوباً يحفزهم على تحليل ما سيقومون به، وعلى تقرير ما يلزمهم ويحتاجونه، وكذلك تعريفهم بما ليسوا بحاجة إليه، وبعد ذلك، يجب على المعلمين ترك الطلاب ليبدأوا العمل باستقلالية ودون مساعدة من أحد. وعلى الرغم من أهمية تطبيق الإجراءات والممارسات السابقة التى تسهم فى تفعيل المواقف التعليمية التعلمية، والتى تؤكد – أيضا – الدور الحيوى الذى يجب أن يقوم الطلاب بالنسبة للإدارة الصفية، فإننا قد نجد بعض المعلمين يزودون الطلاب بكل ما يحتاجونه من معلومات وإجراءات، وذلك يجعل الطلاب يقومون بالمطلوب منهم دون أن يكون لعملهم معنى عندهم، أو إحساس فى نفوسهم بقيمة أدوارهم، ودون أن يجدوا فى ذلك أية متعة أو اهتمام.

وفيما يلى مثالاً على كيفية تحقيق الإدارة الصفية الناجحة:

نقول	بدلا من أن نقول
– تذكروا ما الذى يجب عليكم أن تحضروه معكم فى رحلتكم غداً	– تذكروا أن تحضروا معكم فى رحلتكم غدا، المصروف الشخصى وأحذية مريحة، وسترة دافئة.
– لقد قرع الجرس فما الذى يجب علينا أن نعمله استعداداً للعودة إلى البيت؟	– لقد قرع الجرس وحان موعد العودة إلى البيت نظفوا مقاعدكم، وأعيدوها إلى الوضع الذى كانت عليه بكل هدوء، ثم اصطفوا عند الباب.
– يحتاج كل منكم إلى كوبين من الورق ومقص وثلاثة أطباق من الورق، وسطح المقعد بحاجة إلى حماية فما الذى تتصورونه ونحتاجه لنقوم بذلك.	– أحضروا معكم خمسين كأساً، وخمسة وعشرين مقصاً وثمانين طبقاً من الورق، وبعض الصفائح الورقية لنغطى به المقاعد.

- حتى يسهل علينا معرفة صاحب هذه الورقة فما الذى يجب علينا القيام به؟
- لا تنس أن تكتب اسمك فى الجزء العلوى من الزاوية اليمنى فى أعلى الورقة.
- يمكن أن تصبح هذه الجملة تامة بإضافة شيئين عليها، فهل يمكنك أن تتصورهما؟
- أنت بحاجة إلى أن تبدأ كل جملة تكتبها بحرف كبير، وتنهيها خلال فترة زمنية معينة.

---

(٤) السير للوصول إلى التحديد :

قد تتضمن بعض أحاديث المعلمين بعض الكلمات المبهمة التى تدل على معنى عام، فى الوقت الذى يتوجب عليهم استعمال مصطلحات وكلمات محددة المعنى. من المهم التخصيص فى أعمال المعلمين بدلا من التعميم، وتوخى الدقة والصواب فى أقوالهم وأعمالهم وممارساتهم.

أن ما يقع فيه المعلم من أخطاء والتباس نتيجة لما يستعمله من مفاهيم ومصطلحات غامضة، تجعله يدرك ضرورة توخى الدقة والوضوح فى لغتنا حتى تصل إلى أسماع الآخرين وأفهامهم بشكل واضح لا تشوبه شائبة، وأن يلجأ إلى التحديد والتخصيص بدلا من التعميم.

ويمكن أن نلخص الكلمات التى تدل على عموم فى اللغة التى يستعملها بعض المعلمين:

- كلمات تدل على عموم وهى كلمات يشيع استخدامها فى مختلف لغات العالم، مثل: دائماً، أبداً، كل، جميع.
- أفعال غامضة، مثل: تعرف، تفهم، تقدر، تقيس.
- كلمات تدل على المفاضلة، مثل: أحسن، أفضل، أحدث، أكثر حداثة، وأكثر فائدة.
- ضمائر مبهمة لا تدل وحدها على شخص معين، مثل: هم، هن، نحن.
- فئات غير محددة، مثل: المعلمون، الآباء، أولياء الأمور، المواد، الأجهزة، المختبرات.
- كلما تدل على تقاليد وقواعد أخلاقية، مثل: يجب، يلزم، ضرورى.

ونحن حين نقرأ أو نسمع مثل هذه الكلمات أو العبارات فى أحاديث غيرنا أو فى كتاباتهم نضطر إلى تحديد ما تعنيه أو توضيح ما تشير إليه وتدل عليه، أو ننسبه إلى فئة خاصة معينة ومعروفة.

وفيما يلى مثالا للسبر بهدف الوصول إلى التحديد.

حينما نسمع		نراعى فيما نقول ما يلى
إنه لا يصغى إلى أبداً ومطلقا	نقول	أبداً أبداً وإلى الأبد / مطلقاً مطلقاً وإلى الأبد
		علينا أن نعين من هو الشخص الذى نعنيه
لكل شخص	نقول	وكذلك تحديد الكتاب الذى نريده
تسير الأمور بشكل حسن	نقول	علينا أن نحدد هذه الأمور بدقة
تسير الأمور بشكل أحسن	نقول	تسير، تسير، كيف تسير؟
تسير الأمول بشكل أحسن	نقول	أحسن، من أى شئ يا ترى؟
عليك أن لا تقوم بذلك (تفعل ذلك)	نقول	ما الذى سيحدث لو قمت به؟
الوالدان	نقول	أى والدين
أريدهم أن يفهموا	نقول	ما الذى سيقومون به بالضبط فيما لو فهموا؟
هو أكثر فائدة لنا	نقول	أكثر فائدة فى أى شئ
إن هؤلاء لن يدعونى أنصرف	نقول	من هم هؤلاء؟
الإداريون، المعلمون، المهنيون	نقول	أى إداريين وأى معلمين وأى مهنيين

إن المفكر الحصيف الحاذق يتميز بقدرته على استعمال مفاهيم ومصطلحات واضحة ومحددة، فهو لا يلجأ إلى التعميم، وإنما يستخدم المهم من الألفاظ والأقوال، كما يكون لديه الدليل على صحة أفكاره وما توصل إليه من استنتاجات.

إن فى هذا ما يحمل الطلاب على استعمال لغة واضحة محددة، ومدعومة بالدليل والبرهان، وهى صفة من خصائص المفكر الناقد والحاذق الماهر.

الفصل التاسع

التعليم بالاكتشاف وإعداد بيئة التفكير فى المدرسة

يقول أليسدير ماكنتير: "إن المهم فى هذه المرحلة هو بناء أشكال محلية من البيئة التى يمكن من خلالها تحقيق الكياسة والحياة الفكرية والخلقية".

من خلال التعليم بالاكتشاف، يعمل المتعلمون من خلال بعض الإيحاءات والتلميحات الذكية التى يقدمها المعلمون. وهذا المستوى من العمل، يتطلب وجود دائرة حوار، حيث يشترك المعلم والمتعلم فى مهام تعليمية تعلمية، مثل: القراءة والاستماع والتساؤل والتفكير ... إلخ. وفيما يخص الأسئلة التى يطرحها المتعلمون، فإنهم يأخذون بعض الوقت للتفكير فى صياغتها ولمناقشوها بعد ذلك. وتلتقى مجموعة المتعلمين بانتظام فى حلقة للتفكير تحت الإشراف والتوجيه المسئولين من قبل المعلم، وبذلك تصبح الأسئلة التى يطرحها المتعلمون أكثر دقة وتقصيا وعقلانية. كما تصبح مناقشاتهم أكثر نظاما وأكثر تركيزا، وأيضا أكثر خيالا. والعملية التى يتم بها تحقيق ما تقدم، تسمى بيئة الاستقصاء، حيث تسهم هذه البيئة فى تحقيق التنمية الخلقية والاجتماعية للمتعلمين، وفى تعليمهم أساليب الاستماع والاهتمام بما يقوله الآخرون.

ومما يذكر، يتسم البشر بالتضاد والتباين فى ميولهم الطبيعية، التى تتراوح ما بين الاهتمام وعدم الاهتمام، والغيرية والأنانية، والتنافس والتعاون، والحب والكراهية، وهكذا .. لذلك فإن المشكلة هى أن الناس يخبرون الإنسان بعمل أشياء مختلفة، كما أن عقل الإنسان نفسه يخبره بعمل أشياء مختلفة أيضا، ولذلك عندما نحاول تعليم الطلاب ليصيروا أشخاصا عقلانيين وحصيفين مع إكسابهم القدرة على تسوية الصراعات داخل أنفسهم وعلى مواكبة متغيرات المجتمع، ينبغى تهيئة البيئات المدرسية والمنزلية التى تسهم فى تحقيق ذلك الغرض.

بمعنى، يجب معاملة المتعلمين – صغاراً وكباراً على حد سواء – ككائنات عقلانية قادرة على الاستدلال حول السلوك، وإعطاءهم الفرصة لممارسة السلوك العقلانى والواعى. ويمكن تحقيق ذلك، عن طريق خلق بيئة الاستقصاء التى تجسد الأشكال الاجتماعية للاستدلال واحترام الآخرين وتحقيق التعاملات البينية فى الفصول الدراسية. ومن خلال المشاركة فى بيئة الاستقصاء يكتسب المتعلمون العادات الاجتماعية اللازمة للسلوك الخلقى الجيد، فيمكنهم اتباع القواعد السلوكية الصحيحة، وأحيانا صياغة تلك القواعد من جديد وفقاً للأحداث التى تفرض نفسها على مواقف التعلم.

والسؤال: ما الذى تهدف بيئة (مجتمع) الاستقصاء إلى تحقيقه ؟

لا تعنى الممارسة فى محيط الاستقصاء بالنسبة لبعض المعلمين تنمية لغة وتفكير المتعلمين فقط، وإنما تكمن قيمتها الفعلية والحقيقية فى الإسهام فى تربية المتعلمين فى النواحى الشخصية والاجتماعية. إن بيئة الاستقصاء يمكن أن تساعد المتعلمين فى تنمية المهارات والميول التى تمكنهم من لعب دورهم الكامل فى مجتمع ديمقراطى حر، كما تعظم من تقدير الذات والثقة العقلية والقدرة على المشاركة فى المناقشة العقلانية. ويمكن تحقيق ما تقدم من خلال خلق بيئة فصل واعية، يتعلم فيها الطلاب الأمور التالية:

* اكتشاف قضايا الاهتمام الشخصى، مثل: الحب، والصداقة، والمرح، والاعتدال، ولذة الحياة البريئة، وأيضا قضايا أكثر عمومية فلسفية، مثل: الهوية الشخصية، الثابت والمتغير، الحقيقة والنسبى وعلاقتهما بالزمن.
* تنمية رؤاهم الخاصة فى القضايا الشخصية، وأيضا فى المعضلات التى يموج بها مجتمعهم، وتأكيد قدرتهم على تحدى رؤى الآخرين طالما كانوا على صواب.
* الوضوح فى تفكيرهم، وإصدار أحكام عقلانية قائمة على المبررات المنطقية القوية التى تربط الأسباب بمسبباتها.
* الاستماع إلى الآخرين واحترامهم، مهما كان الاختلاف والتباين فى الآراء والرؤى كبيراً.
* العيش فى لحظات هادئة النفس من أجل التفكير والتأمل والغوص فى الذات لوضع النقاط فوق الحروف بالنسبة للممارسات والأفعال التى يقومون بها.

وعندما يحاول المتعلم حل مشكلة بعينها، فإن أفضل وسائل التفكير لتحقيق هذا العمل، يمكن أن يكون على شكل نمط من الأنماط التالية:

- تقييم وجهات النظر المؤيدة والمعارضة على كل جانب من الجوانب التى تسهم فى حل المشكلة، والنظر فى الفروق بينها بدقة وعمق وروية.
- العمل بقدر المستطاع أولا على فهم كل ما يتعلق بالمشكلة لتحديد قدر مناسب من المعلومات قبل اتخاذ قرار الحل.
- تدوين أشياء، مثل قائمة "مع" و "ضد" ضمانا لعدم نسيان أى شئ، وبذلك يمكن اتخاذ قرار من خلال جمع الآراء المؤيدة والمعارضة ومعرفة أيهما يغلب.

- وضع بعض الأشياء والمناقشات فى قائمة من الأهمية النسبية، ثم سؤال الآخرين عما يفكرون فيه، فقد يكون لديهم وجهات نظر مهمة لم يفكر المتعلم فيها، أو لم تخطر على باله من قبل.
- بالنسبة للمشكلات الاجتماعية، يجب البحث بدقة وجدية فى الآثار طويلة المدى والآثار قصيرة المدى قبل اتخاذ القرار، مع أهمية التعرف على رأى الآخرين.

إن بيئة الاستقصاء تجعل المتعلمين يشرعون فى المناقشة العامة حول المعانى والقيم، كما تحفزهم ليفكروا فى معنى أن يكونوا عقلانيين ولأن يصدروا أحكاما أخلاقية.

فالمناقشات التى تقوم على أساس الاستقصاء الفلسفى، والتى تتم بين المعلم والمتعلمين، أو بين المتعلمين أنفسهم ليست مجرد شكل لإكمال مكونات الموقف التعليمى التعلمى، وإنما إجراء ضرورى ولازم لمساعدة المتعلمين فى خلق ثقافة خلقية وطريقة للتفكير والعمل الجماعى، وأيضا عن طريق المناقشات يمكن غرس فضائل، مثل: احترام الآخرين، والإخلاص والانفتاح العقلى. وبيئة الاستقصاء، تحفز المتعلمين على اكتشاف مسارهم الخاص نحو المعنى من خلال المناقشة الدائمة مع الآخرين. إننا لا يمكننا التحكم فى استجابات المتعلمين التى قد يصدرونها نحو الأخطار والإغراءات التى قد تواجههم فى الحياة العامة، وفى حياتهم الخاصة، بيد أننا نستطيع أن نهيئ الفصل ليكون مكاناً آمناً للتفكير والمشاركة التعاونية فيما يحسونه أو ما قد يقابلهم من مشكلات حياتية ومعضلات دراسية، وتحقيق إطار إبداعى للاستقصاء الخلقى والاجتماعى، وأيضا إتاحة الفرصة لإطلاق التفكير إلى أقصى عنانه وإشراك الآخرين فيه.

ومفهوم بيئة الاستقصاء ليس جديدا لخلق بيئة مدعمة يتم فيها اكتشاف الأحاسيس وبناء تقدير الذات، وإن كانت بيئة الاستقصاء – حاليا وفى شكلها التفاعلى الجديد – تعطى مدخلا فاعلاً يرمى إلى تنمية التفكير والنمو الشخصى.

والسؤال : ما المقصود بالمجتمع ؟

دار، وما يزال يدور جدل فلسفى وسياسى نشط حول مفهوم المجتمع، وتعتبر نظرية **هيجل** أحد جوانب ذلك الجدل، حيث تشير إلى أن المجتمعات تنجم عن مواقف ممتلئة بالخلاف مثلما ينجم التخليق عن فرضيات معاكسة. إن المشكلة تكمن فى تحديد كيفية حل الخلاف أو النزاع. وهناك وجهات نظر مختلفة حول دور الخلاف فى تكوين المجتمعات. هل ينبغى دائما أن يعمل المجتمع على ترسيخ وجهة نظر مشتركة، أو هل يجب أن يدرك المجتمع ويسمح بوجهات نظر مختلفة؟ هل يجب أن يكون المبدأ القاعدى

للمجتمع باحثا عن حل نزاعات المناقشات من خلال تشكيل محدد للرؤى، أو هل ينبغى أن يكون هنالك إدراك أن الفروق فى الرأى ووجهات النظر المختلفة حتمية؟

وقد – أصبح – هناك اهتمام أكبر مؤخرا بنظريات "المجتمع" وبالنظرية المجتمعية، وهذه النظريات تردد مفهوم **هيجل** للمجتمع والذى يكون منظما بطريقة عقلانية ومؤسسا على الحرية الفردية. ويعد الفكر الناقد والتأمل عند **هيجل** المدخل إلى تنمية الحرية خلال مجتمع عضوى.

ومما يذكر، بدأ هذا المفهوم عن التساؤل الحر كمقوم أساسى للمجتمع على يد **سقراط** مثلما سجل فى الحوارات الأفلاطونية، حيث كان **سقراط** ينخرط فى حوار مع الأثينيين ذوى الجدارة الذين يعتقدون أنه يعرف ما يجب أن يكون خيرا وصحيحا. إن هذه "المعرفة" تتحول لتصبح مجرد القدرة على ترديد كلمات تعبر عن مفهوم استهلاكى للأخلاق. ومن خلال اختبار هذه الرؤية فإن **سقراط** لا يجد أية صعوبة فى توضيح أن هذه الرؤية المعطاة لا يمكن أن تكون القصة الكاملة. فعلى سبيل المثال: ففى مقابل الفكرة الشائعة بأن العدالة تتمثل فى إعطاء كل أمرئ حقه فإن **سقراط** يفترض حالة صديق أعطى لصديقه سلاحاً، فهل إذا انحرف وبات يقوم بأعمال غير مشروعه، فهل يجب إعادة السلاح إليه؟ أليس من الجائز أن يستخدم السلاح ضد الذى رده إليه؟ الأسئلة التى يثيرها **سقراط** قاد قادت مريديه للتأمل فى الأخلاق العرفية التى تلقوها دون نقد. وهذا التأمل الناقد الذى حفز بروح من التساؤل الحر يجعل التفكير، وليس العرف الاجتماعى، بمثابة الحكم للصواب والخطأ. إن القبول غير الواعى للحكمة المتلقاة ليس حكمة حقيقية وقد يؤدى إلى أخطاء فى الحكم، لأن الإنسان عندما يفعل دائما ما يقوله له الآخرون كى يفعله، فإنه يكون مصراً على الخروج عن قواعد الصواب والوقوع فى مشكلة.

هذه الرؤية السقراطية بأن المجتمع لابد أن يقوم على مبادئ حرية التعبير والالتجاء للتفكر لها مشكلاتها. فماذا يحدث حينما يكون هنالك نزاع فى الاهتمام بين حاجات الأفراد والاهتمامات المعبر عنها ديمقراطيا للمجتمع؟ وقد حكم الأثينيون الديمقراطيون على **سقراط** بالموت فى النهاية. إن أحد طرق التغلب على مشكلة الصدام بين الاهتمامات هذه تنصرف إلى العلاقة بين الأفراد والمجتمع لتكون عضوية ومتبادلة، ويجب أن تتطور المجتمعات من خلال التوافق مع الحاجات الفردية لأعضائها، وقد آمن **هيجل** بأن المجتمعات يجب أن تكون عضوية فى إطار تكون فيه أعرافها مفتوحة أمام

الجدل المنطقى، ولأن تكون وينبغى أن تكون فى حالة من التطور. إن ما يكون مقوما للوضع الأخلاقى بالمجتمع، مثل: الفصل أو الأسرة، ينبغى أن يكون مفتوحا دائما أمام الاختبار والتحليل. وتقدم النظرية الليبرالية وسيلة لتأكيد هذا الانفتاح من أجل التغير استجابة لحاجات الأفراد من خلال عملية الديمقراطية بواسطة تجسيد أحقية الجميع فى التعبير والانتخاب. وتتمثل عناصر المجتمع المحددة إلى حد كبير فى أنه:

- يجسد حرية التعبير للأفراد كمبدأ.
- يجعل التفسير الناقد وليس العرف أو الاتفاق الأساس للحكم الخلقى.
- يكون عضويا فى إطار تكون فيه إجراءاته وقيمه العاملة مفتوحة أمام التكيف.
- يكون ديمقراطيا فى تأكيد أن جميع أعضائه لديهم الحق فى التعبير والانتخاب.

وعندما نجد شخصين أو أكثر معا فإنهم لا يستجيبون فقط للوضع المؤسسى والاجتماعى الذى يجدون أنفسهم فيه بل أنهم يستجيبون أيضا فى إطار يكونون فيه بنائين متعاونين فى ذلك الوضع، وهم يتضامنون فى عملية التطبيع الاجتماعى بطريقة خاصة للحياة تسهم فى بناء المجتمع. وتكون هذه العملية ممكنة من خلال مصادر رمزية توفرها اللغة والمعانى المشتركة التى يوفرها الاتصال. إننا نتعلم معايير للسلوك المعيارى سواء كان ذلك معبرا عنه فى القول أو الفعل وذلك من خلال ملاحظة كيف يستجيب الآخرون نحونا، وتوقع الاستجابات وتنمية حصيلتنا الخاصة من الاستجابات. ولا تعد هذه العملية مهمة فقط بالنسبة لتنمية قدرتنا على الاتصال فى جماعات ولكنها حاسمة أيضا بالنسبة لتنمية تقدير الذات والتطبيع الاجتماعى، كما أنها لا تنتهى عندما يتم تنشئة الطفل اجتماعيا وفقا لمعايير المجتمع. وبالنسبة للطفل كمشارك - أيضا - يصبح مكونا فى المجتمع ويؤثر على استجابة الآخرين وبالتالى على طبيعة المجتمع. بمعنى، يجب أن يشعر الفرد بأنه جزء من المجتمع لأن كل فرد يستمع إليه، وهو يستمع إليهم.

وفى المواقف التدريسية، تلعب المناقشة دورا محوريا فى تنمية المجتمع حيث أنها تتطلب أن يكون المعلمون كمتحدثين يضعون أنفسهم موضع التنفيذ من أجل معرفة كيفية إيصال المعلومات (بشكل إعرابى دلالى وبراجماتى) بحيث يكونون مفهومين من قبل المتعلمين ... إن هذا التطقيس للحديث من خلال مناقشة جماعية والذى يتضمن ممارسة "التحدث للآخر من أجل الفهم" يمكن أن يعتبر جزءً من عملية تفاعلية تخلق كلتى العلاقة اللغوية والأخلاقية ومزج الذات بالمجتمع. ويعد تعلم كيفية التحدث

للآخرين وأعراف المناقشة محوراً للأداء الفعال لمجتمع الاستقصاء، لأنه عندما تتبع القواعد دون فهم ووعى فمن الممكن أن ينساها الفرد.

وبالنسبة للحدود **الفارقة** بين مجتمع الاستقصاء والمجتمعات الأخرى، يجدر التنويه إلى أن عالم اجتماع القرن التاسع عشر **فرديناند تونيس** Ferdinand Tonnies توصل إلى وجود فارق مهم بين المجتمعات الطبيعية والاصطناعية Gemeinschaft and Gesellschaft – فالمجتمع الطبيعى يكون متحدا من خلال المعرفة المشتركة والخبرة المشتركة بينما المجتمع الاصطناعى هو نسق مختلق من أجل هدف مشترك مثل مصنع أو مدرسة. والمجتمع الطبيعى يتمتع بطبيعة إرادية ويتميز بالنظام الذاتى من خلال "قواعد غير مكتوبة"، ومن خلال أغراض تكون ذات مغزى بشكل مستأصل. ويمكن اعتبار الأسرة مجتمعا طبيعيا يتوسط بين الفرد والدولة أما النسق الاصطناعى فهو ما تنظمه القواعد والأهداف المفروضة من الخارج على أعضائه. ويرمى **مجتمع الاستقصاء إلى** وضعية من المجتمع الطبيعى والذى يرتبط بالخصائص الآتية:

- الخبرة المشتركة.
- الاتصال الإرادى (الواعى).
- الفهم المشترك للمعانى.

ويشير الفارق بين أى مجتمع تعلم مكون من أفراد ومجتمع الاستقصاء إلى ماهية نظرية الاستقصاء المشترك. ويمكن اعتبار أن مجتمع الاستقصاء يتهيأ عندما تنخرط أى جماعة من الناس فى بحث تعاونى عن الفهم. وفى هذا الصدد فإن كل عضو يستفيد من أفكار وخبرة كل عضو آخر، كما أن كل شخص يشعر بنصيب ذى قيمة من المجتمع الكلى. وتسهم هذه البنية الرفيقية فى خصائص كل جماعات التفكير الفعال بدءً من "مستودعات التفكير" السياسية حتى جماعات البحث بالجامعة، ومن فرق البحث الصناعى حتى العاملين بالمدارس، ومن الأسر فى البيوت حتى الفصول بالمدارس. وهذه الحالة من المجتمع لها جانب مزدوج، بنية عقلانية لتعظيم التفكير الفعال، وبنية خلقية مكونة من الاحترام المتبادل والقيم الديمقراطية المشتركة، وبهذه الطريقة يصبح الاستقصاء الفلسفى إطارا لنوع فعال من المحادثة الأخلاقية.

يرى الفيلسوف **هابرماس** Habermas أن الحكم الخلقى تتم تنميته بأفضل شكل من خلال نوع من المحادثة العقلانية، فالفكرة التوضيحية للحديث الأخلاقى ليس المراد بها إيجاد قوانين عالمية، وإنما المطلوب تحقيق قانون عام يجمع عليه أعضاء المجتمع

بحيث يكون معيارا عاما. وبهذه الطريقة يمكن الهروب من القبول غير العقلانى للقواعد القائمة. وكذا الهروب من النسبة غير العقلانية التى تفترض عدم وجود معايير أخلاقية على الإطلاق. يقول **هابرماس**: "إن المعايير الوحيدة التى يمكن الزعم بصحتها هى تلك التى تتفق (أو يمكن أن تتفق) مع موافقة كل المتأثرين فى قدرتهم كمشاركين فى حديث عملى". ويرجع **هابرماس** هنا إلى محادثة عقلانية يتم فى خلالها التوصل إلى اتفاق أخلاقى، يكون مرضياً عنه من قبل الجميع. فالمحادثة العقلانية يجب أن تقوم فيها ممارسات الجماعة على أساس مناقشة مسائل إشكالية وخلافية ذات اهتمام حقيقى، وأيضا ممارسات الاستدلال بهدف الوصول إلى أحكام أفضل، وأحيانا إلى إجماع، وهذا ما يعد الهدف النهائى لمجتمع الاستقصاء. ثمة نظرية أخرى تدعم فكرة مجتمع الاستقصاء تتمثل فى **الذكاء الموزع**، والتى مؤداها أن التفكير الإنسانى يكون عند أكثر درجاته ثراءً عندما يحدث بطرق مشتركة وموزعة اجتماعيا بعدالة. ووفقا للحديث العام، يتم قبول الرؤية القائلة بأنه فى حل المشكلات يصبح عقلان أفضل من عقل واحد. وتتمثل الرؤية الكلاسيكية للذكاء فى أنه محكوم بما يقع فى رؤوس الأفراد، بيد أن **فيجوتسكى** يذكرنا بأن مدانا العقلى يمكن دائما أن يتسع من خلال توسيط الآخرين والتفاعل معهم، بواسطة التوزيع الاجتماعى للذكاء. بمعنى؛ عند مناقشة أفضل الطرق لحل المشكلات الشخصية، من الأفضل إشراك أكبر قدر ممكن من العقول التى تعمل من أجل حل تلك المشكلات.

أما العناصر التى تخلق مجتمعا للاستقصاء الفلسفى فى الفصل، يمكن إيجازها فى الآتى:

- إطار جماعة كدائرة مثلا.
- مثير مشترك للتفكير حوله، مثل قصة.
- دعوة للسؤال.
- مناقشة جماعية أو مناقشة يشترك فيها الفصل كله.
- نشاط لتوسيع التفكير.

ومن المهم الجلوس بحيث يمكن للجميع أن يروا ويسمعوا بعضهم البعض مع وجود المعلم كجزء من المجموعة باستخدام قواعد اتفاقية، مثل: "كل فرد يتكلم فى حينه"، و "كل فرد يستمع إل المتحدث". ويمكن الالتزام بهذه القواعد من خلال قائد المناقشة أو ما اتفقت عليه المجموعة أثناء المناقشة.

أما **القواعد** التى يجب مراعاتها، يتمثل أهمها فى الآتى:

- إعطاء كل متعلم دورا فى المناقشة.
- عدم مقاطعة المتعلم عندما يتحدث، والإصغاء إليه باهتمام.
- إعطاء المتعلم الدعم اللازم ومساعدته فى إضافة أشياء جديدة.
- عدم توجيه ألفاظ ساخرة أو غير سائغة للمتعلم.
- عدم إجبار المتعلم على الحديث، إذا كان لا يرغب فى ذلك.
- عدم الدعابة والسخرية من أى شئ يقوله المتعلم.
- التفكير فى صياغة السؤال ومضمونه العلمى قبل طرحه على المتعلمين.
- إتاحة الفرصة للمثيرات التى يمكن أن تثير تفكير المتعلمين، مع مراعاة أن المثير هو نقطة ولوج نحو الاهتمام ومناقشة مفاهيم أسئلة أساسية تحددها المجموعة. (يمكن أن يكون المثير، مثلا: قصة، قصيدة، عملا فنيا، خبرة أو سؤالا مفتوحا يستدعى الاستجابة).
- إعطاء الوقت للتفكير حول الموضوعات والأفكار التى تتمحور حولها الأسئلة التى يطرحها المعلم على المتعلمين.
- إعطاء كل متعلم الفرصة للتعبير عن رأيه الخاص وأحاسيسه حول السؤال أو القضية المختارة للمناقشة أو ما قيل، ويجب – أيضا – أن يستمع كل متعلم للآخرين، وأن يهتم بوجهات نظرهم وأفكارهم.
- استخدام أنشطة وتدريبات أو المزيد من المناقشة بما يؤدى إلى تطبيق وتوسيع الأفكار الرئيسة.

وبعامة ... يتضمن مجتمع الاستقصاء كلا البعدين المعرفى والخلقى، ولذلك فإنه وسيلة تقدمية نحو تحقيق كيفية تعلم سماع واحترام آراء المتعلمين، وذلك يمثل جزء من "رعايتهم" أو الاهتمام بهم. وأيضا يعتبر هذا المجتمع محوراً تدور حوله قيم العديد من المدارس والمجتمعات، ولكن: **كيف تنمى القيم الخلقية من خلال مجتمع الاستقصاء؟**

يوجد اهتمام يتزايد يومياً فى أقطار عديدة حول مشكلة تعليم القيم. وعلى الرغم من الدور المهم الذى يمكن للتربية أن تلعبه فى البيت أو المدرسة والذى يتمثل فى التنمية الخلقية للأطفال، فإن هذا الدور يحتاج لإثبات قاطع وتأكيد حازم. وتلقى

البحوث الحديثة الضوء على التحدى الذى تواجهه المدارس فى التعليم من أجل الديمقراطية، وفى القيم الرئيسة، مثل: احترام الذات، واحترام الآخرين، واحترام البيئة. وقد يكون من الصعب اكتشاف خطأ بشأن تطبيق مبادئ ورؤى عقلانية وموضوعية، ولكن تنجم المشكلة حين يثار السؤال حول كيفية تعليم الحكم الخلقى.

تبدو الإجابة سهلة بسيطة إذا قلنا: إن المدارس ينبغى أن تعلم ما هو "صحيح" وما هو "خطأ". وفى هذا التصور، يعمل التعليم على دعم قيم رئيسة حقيقية، مثل: قول الحق، والاهتمام بالآخرين، وإتباع القواعد المحددة والمقبولة اجتماعيا. غير أن التعليم الخلقى ينبغى أن يكون معنياً أكثر بتعليم هذه القيم، سواء أكانت موصى بها، أم لا. إن القيم التى تعلم بطريقة إملائية تلقينية، لا يمكن أن تتشرب وقد لا تصبح جزءً من معتقدات وقيم الأطفال الأفراد. وتتمثل المسألة ببساطة فى احتياج المتعلمين لتعلم أن جميع القواعد الخلقية لها مبرراتها وأسانيدها ومرتكزاتها، كما أنهم بحاجة إلى المهارات التى ستساعدهم على التعامل مع النزاعات الأخلاقية التى سيواجهونها فى عالم مجهول الهوية وغامض (وأحيانا مشوه) الملامح.

إذاً، ينبغى أن نفكر فيما نفعل، وأن نفعل ما نفكر فيه لطالما كان صوابا، لكن: ما الذى يجعل فعلا ما "صوابا" أو "خطأ"؟ كيف ينبغى التعامل مع الآخرين؟ أى نوع ينبغى أن يكون الفرد على نمطه؟ ماذا يعنى أن يكون الفرد "معتدلا"؟ ما هى العدالة؟ ما الحقوق والمسئوليات التى قد تناط بالفرد؟ إن هذه بعض من الأسئلة الأخلاقية العامة التى نواجهها جميعا كأفراد وكمواطنين، وأحد المشكلات الرئيسة الخاصة بالتربية الخلقية هى أن مصطلحات مثل "صواب" و "خطأ" ليست قاصرة على الأخلاق. ويجب تمييز الأطر الأخلاقية "للصواب" و "الخطأ" عند استعمالها الشرعى، أو حينما تطبق على إجابات الأسئلة بشكل واقعى. فمثلا: لفظتى "حسن" و "ردئ" يستخدمان ككلمات رئيسة للتأييد أو الرفض ولهما وظائف مختلفة فى أطر مختلفة. ولكن: كيف نساعد المتعلمين فى تنمية المرونة الخلقية والفهم الأخلاقى فى عالم مضطرب؟

يمكن إيجاز أهداف التربية الخلقية فى أنها تساعد فى تنمية:

- معرفة لغة وأفكار ومضامين الأخلاق من خلال دمج الطلاب فى مناقشات أخلاقية.
- فهم طبيعة وهدف المعتقدات الأخلاقية من خلال المناقشة والتأمل حول موضوعات أخلاقية.

- إدراك مجموعة من القيم الشخصية ذات العلاقة بمرجعية للذات وللآخرين، من خلال مساعدة الطلاب فى تحديد ما يرونه صوابا أو خطأ، ولماذا يكون موقفهم كذلك، وكيف يتعين عليهم أن يتصرفوا بتناغم مع القيم والمعتقدات الشخصية كى يكونوا "خلوقين".

والسؤال: ماذا يعنى أن يكون الفرد خلوقاً؟

يوجد نمطان من الإجابة التى قدمها الفلاسفة الأخلاقيين لهذا السؤال. ثمة رؤية **أولى** يمكن أن تسمى بمدخل "المبادئ الأخلاقية". أن تكون خلوقا يعنى أن تكون موجها بالمبادئ التى يمكن أن تعمم كمجموعة من القواعد. ويمكن أن تشتق هذه المبادئ من تدريب التفكير مثلما حاول **كانط** وتابعوه أن يفعلوا، أو يمكن أن تشتق من السلطة، على سبيل المثال من التعاليم الدينية. أن تكون خلوقا وفقا لهذه الرؤية أى تتبع دستورا من القواعد والمبادئ العامة. **ولذلك يمكن أن تعتبر التربية الخلقية بمثابة تنمية مجموعة من المبادئ الأخلاقية تقوم على أساس الاعتقاد والفعل**. وسوف تلزم التنمية الخلقية فى مراحلها الأولى بإتباع قواعد الآخرين. وفيما بعد تتحول إلى استقلال أخلاقى حيث تصبح القواعد مبادئ مقبولة بذاتها على أساس عقلانى (كما فى نظريات **كوهلبرج وبياجيه**). إننا بحاجة إلى مبادئ لكننا نحتاج أيضا إلى مضامين يتم فيها الفعل الأخلاقى. نحن مدفوعون بالقصص، وبما يحدث لأناس بعينهم وليس بالقواعد. وتستخدم القصص لحفز المناقشة فى مجتمع الاستقصاء، وهذه تقدم وسيلة للمناقشة الأخلاقية.

إن المشكلة الخاصة بالمبادئ أو القواعد تتمثل فى أنها لا تكشف للفرد بالضرورة عن كيفية التصرف فى ظروف خاصة. هل يمكن تطبيقها فى كافة الأوضاع؟ ألا يوجد هنالك استثناءات؟ هل "أن يكون الفرد خلوقا" يدور فقط حول ما يفعله والقواعد التى يتبعها، أم أن الأمر أكثر من ذلك ليدور حول نوع من الناس ينتمى إليهم والطريقة التى يحس بها ويستجيب بها الفرد نحو الآخرين؟ هل أن يكون خلوقا يتعلق بالمبادئ أم بالفضائل؟

وثمة رؤية **ثانية** تعتبر الأخلاقية بمثابة تنمية للفضائل التى تميز الأشخاص "المهذبين". هذه الرؤية تشتق من **أرسطو** وتابعيه المعنيين بتحديد خصائص وفضائل الشخص الخلوق. وفى هذه الحالة، تهتم التربية الخلقية بتنمية ميول وفضائل، مثل: التسامح، واحترام الآخرين والاهتمام بهم. وقد اعتبر فلاسفة المساواة بين الجنسين أن

العقلانية والمبادئ ينبغى ألا تنفصل عن المضامين الإنسانية من التعاطف والاهتمام، وهم يقولون أن الانفعالات الأخلاقية والعلاقات الشخصية ينبغى أن تكون وثيقة الصلة بالأخلاق، والأسئلة المهمة التى يتعين أخذها فى الاعتبار هنا يمكن أن تكون:

- ما الشمائل التى نبغى تنميتها فى طلابنا؟
- ما الشمائل التى يعتقد طلابنا أنها تشكل الشخص الصالح؟

أما المشكلة التى تتعلق برؤية الأخلاق على أنها مسألة تنمية فضائل حقيقية تكمن فى تحديد هذه الفضائل التى ينبغى أن تكون. ولكن: ألا يوجد للقواعد دور تلعبه فى الأحكام الخلقية؟ ألا توجد أية مبادئ موجهة للفعل؟ هل تعنى الأخلاق ببساطة مسألة أن تكون جيد الدافعية، أم أنها بعض القواعد الصحيحة أو الخاطئة وفقا للظروف؟

إن هذه الرؤى تحصر ما قد يعتبر الجانبين الرئيسين للتربية الخلقية حيث الحاجة إلى تنمية كل من المبادئ والفضائل، فالمبادئ تقدم مبررات الاعتقاد والفعل وتقدم أساسا للاستقلال الشخصى والقواعد الاجتماعية المقبولة للحياة العامة، لكن: ما المبادئ التى ينبغى أن تكون؟ إننا لا نعيش فى فراغ أخلاقى، فالقرارات الأخلاقية تكون بينشخصية وتعتمد أيضا على نتائج الآخرين. وتكون هنالك حاجة للفضائل لإعطاء الميل للعمل بصدد إصدار الأحكام، ولتوفير التخيل والتعاطف من أجل توجيه فهمنا لحاجات وأحاسيس الآخرين، والتنبؤ بنتائج التصرفات. لكن ما هى الفضائل اللازمة؟ وكيف تنمى؟ هل تنمو فى مراحل؟

لقد قرر **بياجيه وكوهلبرج** أن التربية الخلقية ينبغى تحقيقها من خلال فهم المراحل النفسية للنمو الخلقى. واكتشفا فى بحثهما استجابات الأطفال للأحكام الخلقية من خلال استخدام القصص، كما استخدما هذه النتائج لبناء نظريات حول مراحل النمو الخلقى.

فمن وجهة نظر **بياجيه**،فإنه يرى أن النمو الخلقى يمكن اعتباره بمثابة مرحلتين مستقلتين:

١ – الخلق السلطوى، حيث الاعتقاد بأن المبادئ الخلقية يقدمها الآخرون، وهم موجودون خارج الأفراد وغير منطقيين، وترى الأخلاق كولاء لمبادئ معطاة.

٢ – الخلق المستقل، حيث تقع الحصافة فى الأفعال الخلقية وراء الدافع والحاجات الفردية، كما أنها تكون مفتوحة أمام الاستدلال.

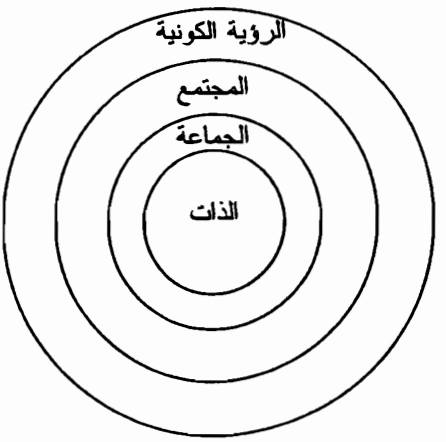
أما **كوهلبرج**، فإنه يذكر ثلاثة مراحل واسعة للنمو الخلقى تنحصر فيما يلى:

١ – المرحلة قبل الخلقية، حيث تتبع القواعد لتجنب العقاب أو للحصول على مكافأة (متعة وسيلية).

٢ – مرحلة الخلق العرفى، حيث تتبع القواعد لتجنب عدم الموافقة (خلق "الصبى الصالح")، أو لتجنب النقد أو الذنب (إطاعة السلطة).

٣ – مرحلة المبادئ المقبولة ذاتها، بما يعنى العقد الخلقى حيث تكون الحقوق والواجبات متبادلة، أو حيث تتوافق المبادئ مع الضمير الفردى.

وقد عبرت أوجه النقد الموجهة إلى هذا التصور عن أن القرارات الخلقية والنمو الخلقى، جميعها تكون أكثر تعقيداً. ويمكن أن ترتبط العوامل السابقة باستجابة الشخص لأى موقف خلقى. ولا يوجد دليل على أن النمو الخلقى يحدث بطول مسار خطى، فنحن لا نرتقى لأعلى تنظيم هرمى بحت للاستجابات الخلقية. بيد أن هنالك إجماعا كبيرا على أن هدف عملية التنمية هو تحقيق استقلال خلقى. وللقرارات الخلقية بؤرة تركيز مزدوجة حيث الذات (ماهى النتائج بالنسبة لى؟) والآخرين (ما هى النتائج بالنسبة لهم؟). إن التنمية فى التفكير الخلقى يمكن اعتبارها انتقالا من التمركز حول الذات (ما فحوى ذلك بالنسبة لى؟) نحو التمركز حول المجتمع (هل يعد ذلك فى صالح الجميع؟) ويتضمن هذا الانتقال من الرؤى التبسيطية للاهتمام الذاتى نحو مركب الاهتمام بوجهه نظر الآخر، فهو يتضمن استخدام التخيل الخلقى والتضامن، ولا يتعين أن يقتصر الاهتمام الخلقى بالذات المنفردة لكن يتعين أن يتضمن فى طياته الاهتمام باهتمامات الأخرين، كما يوضح ذلك شكل (١).



شكل (١)

ولهذا التضامن أو الفهم للآخرين عنصر وجدانى، أى يتعلق بالإحساس، ويمكن أن يعرف بالتعاطف أو الاهتمام، وبه أيضا جانب معرفى متضمن فى فهم أسباب لماذا يفكر الناس ويشعرون ويسلكون بطرق معينة. إن تنمية الذكاء الخلقى يمكن تصورها فى نمو الإدراك والفهم. والأخلاق هى ليست - ببساطة - مسألة إتباع للقواعد سواء أكانت قواعد عرفية أو مقبولة ذاتيا، وإنما ترتبط أيضا بالنتائج التى يجب تحقيقها والتى تتضمن شخصا نريد أن يكون من نوع معين وعالما نريد له أن يصبح فى وضع بعينه.

إن التربية الخلقية مركبة، وتتضمن تنمية:

- **الاتجاهات**، بما يعنى أن يكون الآخرون ذوى أهمية واحدة، ولذلك تكون المبادئ ممكنة التعميم.
- **البصيرة**، حيث التخيل والتضامن العاطفى من أجل تفهم مشاعر وحاجات الآخرين.
- **المعرفة**، حيث التنبؤ بالنتائج المحتملة بالنسبة للذات وللآخرين.
- **القدرة على الاتصال**، بما يعنى توصيل المشاعر والحاجات والاهتمامات للآخرين.
- **إصدار أحكام منطقية**، بما يعنى صياغة أحكام خلقية ترتكز على مبررات جيدة.
- **الميول**، للاضطلاع بالأحكام، ولعمل ما هو صواب.

قد يبدو أن التنمية الخلقية تعتمد على التربية بمفهومها الواسع، ولكن ذلك يصبح أمراً صعباً ومحل خلاف، عندما نحاول تحديد المكاسب النوعية فى المعرفة والفهم، وما يتعين أن يكون بؤرة التركيز بالنسبة للتعليم. ومن أجل تنمية الخصائص الخلقية، تحتاج المدارس إلى تقديم بيئات (محيطات) جيدة التنظيم ومؤسسة على مبادئ من العدالة والحصافة، وتحتاج أيضا لتعمل من خلال المنهج لتنمية المعرفة والفهم والاهتمام بآثار القرارات الإنسانية على الآخرين وعلى البيئة.

أما جانب التنمية الذى يجب التركيز عليه فيتمثل فى الاتجاهات الخلقية الموجبة، وفيما يلى بعض الأسئلة التى يمكن أن تعمل كمبادئ مرشدة لتنمية اتجاهات الإدراك الخلقى:

- هل يتسق ما يقوم به الفرد مع الشخص الذى يريد أن يكونه؟
- هل ينبغى الفرد أن يعامله الناس بمثل معاملته وتعاملاته معهم؟
- هل بإمكان الفرد أن يفعل بشكل أفضل؟
- هل يجعل الإدراك الخلقى كقيمة العالم مكانا أفضل؟

- هل الإدراك الخلقى كهدف حياتى شئ بناء أم هدام؟
- كيف يمكن أن يرى الآخرون الإدراك الخلقى فى تعاملاتهم الإنسانية الحياتية اليومية؟

ولكن: هل تدرس الأخلاق أم تستشف؟ إن المثل الروسى يقول: "الأمر يحتاج قرية كاملة لتربية طفل". بمعنى: تحتاج تربية الطفل إلى معلمين عديدين. إن الكثير من جوانب التربية الخلقية يكون غير مباشر ويعتمد على أثر النماذج الخارجية فى الثقافة أو الجماعة، كما يعتمد على ما استدخل كمعايير للسلوك الأخلاقى. وهنالك اتفاق واسع الانتشار حول وجوب تعليم سلوك مناسب أولا للصغار من خلال الامتثال للقواعد والأعراف، على أن تصاغ أسباب الالتزام على أساس قواعد حقيقية وبشكل واضح. لكن إذا كانت الأخلاق هى أساسا ناتج طريقة للحياة قد تكون فجة أو غير صحيحة أو مدمرة أو غير أخلاقية فى ذاتها، فهل من الممكن تعليم التفكير الخلقى؟

لقد اعتقد **أرسطو** أن الفلسفة الخلقية لم تكن للصغار، بسبب افتقارهم للخبرة وافتقارهم للمبادئ العقلانية. أما **بياجيه وكوهلبرج** فيذكران: أن التمركز حول الذات للأطفال الصغار هو الذى يمنع التنمية الخلقية قبل سبع أو ثمانى سنوات. ولكن، رغم أن الأطفال الصغار لديهم فهم تأملى ضعيف للمعرفة الخلقية، فإن هناك ما يدل أنه حتى الأطفال الصغار الذين يكون عمرهم أربعة أو خمس سنوات يمكنهم الإجابة على أسئلة حول القواعد الخلقية، ويستطيعون الإحاطة بالنتائج بالنسبة للآخرين. ولدى الأطفال الصغار طبيعة شغفية من الحصافة، ويمكن أن ينمى هذا من خلال مناقشة قصص ومواقف حياتية واقعية. بمعنى؛ حتى الأطفال الصغار يمكنهم من خلال محدودية خبرتهم وقدراتهم الاستدلالية أن يصبحوا منخرطين فى تفكير خلقى تخيلى هادف.

وبعامة، يواجه الأطفال الصغار معضلات عديدة فى حياتهم، ورغم ذلك، يمكن أن توفر لهم "الخميرة" للمناقشة الخلقية فى حالات كثيرة.

وتتضمن التربية الخلقية عديداً من المصطلحات، من أهمها الآتى:

- الأخلاق Ethics (من المزاج Ethos باليونانية، الشخصية)، تعنى دراسة مبادئ أو أنظمة الأخلاق والمفاهيم المتضمنة فى التفكير العملى، مثل: الصواب، والحق، والاعتدال، والعدل والفضيلة، والحرية والاختيار، ولذلك تكون الأخلاق – فى هذه الحالة – أحد جوانب دراسة الفلسفة.

- الأخلاقية Morality (من العرف Mores اللاتينية، العادات أو الأعراف)، وهى مصطلح واسع يرجع إلى القواعد والعادات وسلوك الأفراد أو الجماعات. ويتضمن صلاح وطلاح الشخصية، ومبادئ الصواب والخطأ، والعادات الأخلاقية، والأفعال والفضائل، وتستخدم أحيانا كمعادل للأخلاق.
- القيم Values: فى الأخلاق التى لها أهمية بذاتها وبشكل أعم فإنها تعنى المبادئ أو المعايير المستخدمة فى الحكم على ما هو قيم ومهم فى الحياة. ويعتقد البعض أن القيم تكون ذاتية ومفتوحة أمام الخيار الشخصى. ويعتقد آخرون أن هنالك معايير موضوعية تترسخ من خلال العقل، والطبيعة البشرية، والحقائق، وسلطة ما أخرى.
- الفضائل Virtues: سمة شخصية تحظى بالإعجاب، وتجعل الشخص أفضل أخلاقيا وعقليا أو فى التصرف فى شئونه، وقد كانت الفضائل عند **أرسطو** جوهر الصلاح الأخلاقى. وللثقافات المختلفة مفاهيم مختلفة للفضيلة، مثل الفضائل الدينية. وتكمن الفضيلة عند **كانط** فى الواجب حيث الوسائل المستخدمة فى السعى من أجل بلوغ ذروة السعادة.

وتوجد مداخل متعددة لتعليم القيم الأخلاقية والاجتماعية، من أهمها:

(١) التلقين :

يمكن تحقيق التربية الخلقية بأفضل صورة عن طريق التدريب الأخلاقى، الذى يمكن أن يتم خلال التدريس الفعال لمجموعة من القواعد الأخلاقية، حيث يتم إخبار المتعلمين بما يجب أن يعرفوه وما ينبغى أن يفعلوه. وهو يصف مسبقا مجموعة من قيم الكبار التى يتعين قبولها دون اختيار أو تساؤل. ولكن مدخل "إفعل ما يملى عليك" لا يساعد الأطفال فى تنمية القيم الشخصية، ولا يسهم فى الاهتمام بالآخرين أو احترامهم. حقيقة قد يقدم هذا المدخل الحدود والظروف الاجتماعية اللازمة لحدوث التربية لكنه ليس تربويا فى حد ذاته سواء جاء التلقين من الوالدين أو من المعلم أو من أى مصدر آخر (الكتاب مثلا). إن الاستقصاء يجب أن يكون مفتوحاً مباشراً ومتسائلا فى معنى وعلاقات القيم الأساسية، ولهذا السبب لا يكون – أبدا – شكلا من أشكال التلقين.

(٢) السلطة الدينية :

يشتق الكثيرون قيمهم الأخلاقية من السلطة الدينية ومن الكوادر والأعضاء الكائنين بالمجتمع الدينى. وينبغى أن تساعد مناقشة القيم والمعتقدات الدينية فى مجتمع

الاستقصاء الصغار بدءً من معرفة ماهية الإيمان وانتهاء باكتساب المهارات الاجتماعية والشخصية فى التعامل مع القضايا الأخلاقية. ويمكن أن يكون اكتشاف القيم مهما فى مساعدة الأطفال فى فهم دور القيم الدينية فى إثراء حياتهم الخاصة وحياة الآخرين.

(٣) البديهة :

تكون التربية الأخلاقية عند البعض مسألة بديهة وأعراف متفق عليها. وتعتبر الأخلاقية الشخصية كمسألة منفعية لتحديد ما يكون محسوسا فى أية موقف، أو اتباع الأعراف الاجتماعية مثل القواعد المدرسية. ومشكلة هذا المدخل أنه قد يصبح قاعدة لعدم التدخل بالنسبة للأطفال المفترض أن يعرفوا ما تعنيه مفاهيم، مثل: "الصواب" و "الخطأ"، و "عادل" و "حقيقى"، لكنه يتركهم مشوشين ويترك المفاهيم دون دراسة. والحقيقة لا يمكن ببساطة ترك الأخلاقية كمسألة اختيار شخصى بغير تعليمه، أو كمجموعة من الفروض اللاعقلانية. إن الأطفال بحاجة إلى معرفة المبادئ والأعراف وأن يسلكوا ما يتوقعه المجتمع، غير أنهم فى حاجة – أيضا – لفهم المفاهيم والمعايير المتضمنة فى إقامة أحكام أخلاقية، ولتنمية المبادئ الأخلاقية المرنة التى تساعدهم فى مواجهة الضغوط والتهديدات الخارجية. ومن خلال الاستقصاء يجب أن تتعرض نظريات البديهة للفحص المستمر، ليعرف الفرد لماذا يقول أشياء بعينها، ويحجب أشياء أخرى.

(٤) توضيح القيم :

يتضمن توضيح القيم تحدث الطلاب حول القيم والمشاركة فيها فى إطار طبيعى وليس حكميا non judgmental، وتفكيرهم فى تضمينات قيمهم. وتكمن مشكلة هذا المدخل فى ماذا يكون التصرف عندما تتصارع القيم. بإمكان المدخل أن يكشف عن أية قيمة يمكن الدفاع عنها (من الممكن إيجاد حجج لدعم أية وجهة نظر أخلاقية).

لكن إذا كانت كل القيم تعتبر ذات أهمية متكافئة فإن الأطفال يتركون فى نسبة غير عقلانية. وإذا كانت القيم متكافئة الصحة ومختلفة فقط فقد لا يكون هناك أساس حقيقى أو ضرورى للحياة الأخلاقية.

إن توضيح القيم الأخلاقية من خلال إعطاء أسباب ودليل لدعم معتقداتنا يعد مهما، ولكنه لا يمثل قاعدة كافية للتربية الخلقية أو للمحيط الاستقصائى، ويجسد مجتمع الاستقصاء قيما أساسية حقيقية، مثل: قول الحقيقة، وتكافؤ الفرص واحترام الآخرين، وهى قيم أساسية لعمله ولخاصيته الأخلاقية. بنماء الأطفال عقليا وجسديا، يدركون مدى

حاجة القيم الأساسية الحقيقية أو القواعد الأساسية الحقيقية إلى أن تكون فى مكانها الصحيح بالنسبة لمحيط الاستقصاء كى يؤدى وظيفته. وعليه، يمكن الزعم بوجود بعض القواعد التى لابد أن يعرفها كل فرد وإلا فلن تكون هنالك فائدة.

(٥) المعضلات الأخلاقية :

ما الخيارات الأخلاقية التى تواجه الناس؟ إن أحد طرق استثارة المناقشة الخلقية تتمثل فى استخدام المعضلات. ويمكن للمعضلات الأخلاقية، مثل تلك التى استخدمها **كوهلبرج وبياجيه** أن تقدم دراسات حالة يمكن من خلالها مناقشة المبادئ الأخلاقية. وقد يكون من المفيد بالنسبة للأطفال الصغار مناقشة المعضلات اليومية أو التخيلية التى تتضمن صناعة القرار أولا. ويمكن أن تكون الكتب المصورة بمثابة مثير لهذا النوع من المناقشة. وتشمل المداخل الأخرى الممكنة للمعضلات صياغة أسئلة يمكن عن طريقها طرح خيارات بديلة، مثل:

- أين تفضل أن تعيش، فى ... أم ....؟
- هل تفضل أن يكون لديك صديق يكون .... أم ....؟
- هل تفضل أن يكون لديك معلم يكون ... أم ....؟
- عندما تكبر هل تفضل أن تكون ... أم ....؟
- هل تفضل أن يكون لديك موهبة ... أم ....؟

وتكون الأسئلة المفتوحة مثمرة عند استخدامها كمعضلات فى استثارة المناقشة والجدل، ومصادرها تتولد من خلال عناصر الأخبار فى الصحف أو التليفزيون، أو تتأتى من حياة الطلاب (على سبيل المثال من خلال وجود "صندوق مشكلات" فى الفصل بحيث يمكن للطلاب أن يوردوا مشكلات دون ذكر أسمائهم لتطرح للمناقشة)، أو تتحقق من الأسئلة المفتوحة ذات الطبيعة العامة، مثل:

- هل الأهم أن تكون سعيدا أم تكون ثريا؟ لماذا؟
- هل من الأفضل أن تكون طفلا أم راشدا؟ لماذا؟
- هل يعامل الصبيان والبنات على نفس المستوى؟ هل ينبغى أن يكونوا كذلك؟
- هل للأطفال حقوق؟ ما هى؟

إن الهدف هنا هو دعم مرونة الأفكار والاهتمام بخلق خيارات حقيقية. ويمكن أن تتضمن الأسئلة التتبعية: هل تكون بعض المعضلات أسهل فى اتخاذ قرار بشأنها من

غيرها؟ إذا كان لديك خيار للفعل فمن ذا الذى يمكنه أن يساعدك فى اتخاذ قرار؟ هل واجهت معضلة من قبل (خيارا صعبا) فى حياتك؟ إذا كان ذلك فكيف اتخذت قرارا بالفعل؟

إن معضلات الحياة الواقعية تواجهنا بالطبع مع العديد من أهم قراراتنا، ونحتاج جميعا المرونة بحيث يكون التفكير فى شئوننا والقدرة على الدفاع عما نعتقده هما حق للآخرين يمكن إعطاؤه لهم، مثلما هو حق لنا تماماً. ومن أمثلة المعضلات الأخلاقية التى يمكن أن تقدم محورا للمناقشة:

- رأيت أعز أصدقائك يسرق عبوة حلوى من متجر فماذا ينبغى أن تفعل؟
- أعطاك صديق لعبة وضاعت منك، فهل تشترى له أخرى جديدة؟ ماذا ينبغى أن تفعل؟
- وعدت أمك بألا تأكل رقائق البطاطس المقلية فى طريق عودتك من المدرسة لكنك تفعل، وتجد أمك عبوة رقائق البطاطس المقلية فى جيبك وتسألك عن مصدرها، فماذا ينبغى أن تقول؟ ماذا ستقول؟

وكمثال لمعضلة من واقع الحياة واجهت طفلا ذات صباح: فى طريقه إلى المدرسة وجد ورقة مالية فئة الخمسة جنيهات فى الشارع والتقطها، ولم يره أحد فماذا يتعين عليه أن يفعل؟ ربما يكون السؤال الأكثر فائدة أن نسأل الأطفال: ماذا كان يمكنه أن يفعل؟ لاحظ البدائل أو على حد تعبير دى بونو "أدوات التفكير"، حيث يجب وضع كل العوامل فى الاعتبار. إن جوهر التفكير الإبداعى حول المشكلات يكمن فى التفكير الشرطى، أى فى محاولة تحليل كل الظروف والعوامل أو الخيارات فى موقف ما. وفى مناقشة معضلة العثور على ورقة الجنيهات الخمسة يمكن أن تكون المناقشة: ما الخيارات التى لدى من عثر على النقود؟ وبعد ترتيب الخيارات التى يطرحها الأطفال حسب الأولوية، يكون السؤال:

- ما الخيار الصحيح؟ يتم الانتقال من القاعدة الخاصة والشخصية إلى قاعدة عامة.
- ما الخيار الذى قد تتبعه؟
- ماذا ستفعل بالفعل؟ لماذا؟ ما القاعدة العامة التى تطبق هنا؟

ولا تعتبر التحديات الأخلاقية وحدها هى التى تستثير التداخل الأخلاقى، وتتطلب الحاجة إلى تفكير دقيق. إننا بحاجة إلى إعطاء الطلاب الفرصة لتصنيف الخصائص الضمنية والمعقدة للمواقف، التى تتطلب تفكيرا أخلاقيا. وما الحياة إلا عملية

معقدة، ويندر أن تكون الخيارات سهلة تماما. ويتمثل التحدى الذى يواجه التربية الخلقية فى توفير الفرص للطلاب لكى ينخرطوا فى تفكير هادف ومناقشتهم لقضايا سوف تدعمهم وتتحداهم وتدمجهم فى تفكير أخلاقى معقد. ويوفر نظام الاستقصاء الفرص العديدة لاختبار ما يعتقد فى صحته وسلامته.

(٦) الاستقصاء الفلسفى / الأخلاقى :

توجد علاقة مهمة بين التنمية الخلقية والتنمية الفكرية، يمكن التعرف عليها فى القدرات المختلفة جداً للصغار، عندما يتطلب الأمر تشكيل وضع أخلاقى والتفكير فيه. ويكون بعض الطلاب قادرين على تبرير وجهة نظر أخلاقية بطرق فعالة قوية وعقلانية، ويكون آخرون أقل قدرة على صياغة ما يعتقدون وخاصة أولئك الذين تكون اتجاهاتهم معتمدة على عادات الإذعان والاحترام. إن التنمية الخلقية تعتبر لازمة إلى حد ما بالنسبة لتنمية القدرة على التفكير، ويفضى ذلك إلى أن أفضل تربية خلقية ينبغى أن تنطوى على تحد وصراحة معرفيين. ويتعين أن تكون سقراطية من حيث التساؤل أو الحوار، وأن تتطلب حججاً، وأن تكون مفتوحة أمام الاستقصاء الأمين.

وجدير بالذكر، تعتبر قيمة مجتمع الاستقصاء فى المقام الأول شكلا من أشكال التربية من أجل الديمقراطية بالنسبة لعديد من المعلمين وخاصة فى البلدان التى تخلصت من الحكم الشمولى وتحررت من النظم الدكتاتورية والفاشستية، وهم يسألون: كيف يمكن تعليم الأطفال القيم والمبادئ التى تقوم عليها الديمقراطية ما لم يجربوا العمليات الديمقراطية ويروا قيمة الديمقراطية التى يتم ممارستها؟

إن هذا التصور بأن الديمقراطية يتم تعلمها بأفضل شكل من خلال الخبرة تمثل صدى لرؤية ج.س.ميل J.S.Mill الذى كتب يقول: "إننا لا نتعلم لنقرأ أو لنكتب، لنقود أو لنسبح، أو لمجرد أن نعلم ما يجب أن نفعل، ولكننا نتعلم من أجل ممارسة وفعل ما قد تعلمناه. ويمكن إيجاز المنطق وراء التربية الخلقية من خلال المناقشة الفلسفية فى مناخ الاستقصاء كما يلى:

١ – تتطلب المثل الديمقراطية ممارسة تربوية تتجنب التلقين وترتقى بقدرة الأفراد على الحكم بأنفسهم.

٢ – ولذلك ففى التربية الخلقية ينبغى أن نتجنب التلقين الأخلاقى وأن نركز على تنمية الحكم الأخلاقى المتأمل للأطفال.

٣ – تتطلب تنمية الحكم الأخلاقى العقلانى للأطفال برنامجا للتربية الخلقية والذى من خلاله يمكن للأطفال أن يفكروا بشكل نقدى مسئول حول القضايا الأخلاقية والاجتماعية.

٤ – ترتقى الفلسفة من خلال نظام الاستقصاء بالتفكير الخلقى من خلال مضمون اجتماعى ديمقراطى.

٥ – ولذلك فإن التربية الخلقية والاجتماعية للأطفال يمكن أن تفيد من خبرة عملية الاستقصاء الفلسفى فى الفصل.

وبعامة، تتضمن الديمقراطية الاعتقاد بأن الفهم المتبادل عبر اختلافات الرأى وتنوع الاهتمام يمكن أن يتحقق من خلال حوار ومناقشة صادقين. ولقد اعتبرت الأخلاق والسياسات منذ عهد **أرسطو** بمثابة اهتمامات عامة، وكنوع من ذاتية الإدارة. ويعد محيط الاستقصاء، خبرة حوارية يتحفز من خلالها المشاركون لاستخدام أفكار الآخر كعوامل بناء لزيادة الفهم.

ويعتبر ذلك بالنسبة للعديد من الأطفال خبرة فريدة فى اكتشاف الأفكار وفى التفكير الجماعى حول المشكلات، ومن خلاله يمكنهم تعلم المناقشة المنطقية والإبداعية لثمة قضايا أخلاقية أساسية، مثل: الحرية، والعدالة، والصداقة، وثمة قضايا اجتماعية، مثل: القانون والنظام، وطبيعة الحكومة.

ومن الطريف، إنه عند سؤال الفيلسوف **دافيد هيوم**: ما الذى تعتبره هدف الحكومة؟ قال دون تردد: تحقيق المصلحة القصوى للعدد الأعظم، وما هو العدد الأعظم؟ أجاب: الرقم واحد.

يؤكد **فيكتور كوين** Victor Quinn دور الاستثارة والتحدى على أنها استراتيجية لعب المعلم لدور مساعد "الشيطان". وهو يقول لأطفال المرحلة الابتدائية: "إنتبهوا، إننى أضخم وأقوى منكم، وبإمكانى أن أصرخ بصوت أعلى ولذلك فإذا كنا بصدد جدل فإننى سأغلب، أليس كذلك؟ ويرد طفل قائلا: "لا لن تغلب، لأنك لن تكون محقا ...". وتنتهى المناقشة، ويرمى المعلم بهذا التحدى: "إذا كنتم تؤمنون بالحديث الحر، لذلك فمن الصواب إعطاء موضع فى المدرسة للحزب النازى لشرح قضيتهم". إذا لم يعتبر ثمة برنامج للتربية الخلقية تلقينا أفلا يتيح التعبير عن كل وجهات النظر الأخلاقية؟ هل ينبغى أن تتيح الديمقراطية التعبير عن الرؤى غير الديمقراطية؟ هل ينبغى أن يتصدر المعلم بآرائه الخاصة فيما هو صواب وخطأ؟ هل لابد أن نسعى من

أجل تحقيق اتزان معاكس فى كل مناقشة خلقية؟ هل يجب أن نلعب دور مساعد الشيطان؟ أم هل هنالك طرق أفضل لدعم مرونة لأطفال الخلقية وحفزهم على التفكير حول ما هو صواب؟

قد يختلف المعلمون حول إجاباتهم على هذه الأسئلة إلا أنهم يتفقون على أن المناقشة فى مجتمع الاستقصاء يمكن أن تحفز وتدعم الأطفال فى البحث عن معنى وهدف الحياة، والبحث عن القيم التى يعيشون بها. ويمكن أن ترتقى بالبحث عن كل من الهوية الفردية وطابع المجتمع. إن أحد المداخل نحو الفهم هو الاتصال الجيد. وتشترك المناقشات الصفية فى هدف تنمية مهارات التحدث والاستماع، والأكثر من ذلك فهى وسيلة للارتقاء بحب الاستطلاع حيث الميل للتساؤل وممارسة التخيل المهمين للدافعية للتعلم.

وهنالك علاقة وثيقة بين دعم البعد الأخلاقى وتنميه التفكير، تقوم على أساس: "ليس مجرد معرفة أن ما هو خير هو الذى يكون مهما، وإنما المهم هو القدرة على إجابة السؤال: لماذا ينبغى أن أكون صالحا أو أن أفعل ما يكون صالحا؟". إن أية نهضة أخلاقية يمكن تدعيمها بأفضل صورة من خلال غرس التفكير الدقيق فى أطر الاستقصاء.

وتوجد مشكلات حرجة وصعبة فى محاولة تقويم التنمية أو تقويم التقدم فى مجتمع الاستقصاء، إذ ثمة مؤشرات حقيقية، مثل: الإرهاب، أو الانحطاط، أو السرقة تبين إمكانية أن تكون متاحة. ويمكن أن تشمل ثمة خصائص أخرى يمكن ملاحظتها تبدى التبادلية فى سلوك الأفراد والجماعات. وتتضح التبادلية فى الأفعال وردودها التى تتحقق خلال المناقشات، وفى الطبيعة التعاونية لمناخ الاستقصاء. وتربط هذه العلاقات التبادلية أفكارنا الموجهة بالذات، ومشاعرنا وسلوكنا مع أفكار، ومشاعر، وسلوكيات الآخرين.

وتعنى التنمية الأخلاقية تمكين الأطفال من تنمية مجموعة من القيم التى تكون شخصية ترتبط بالاهتمام الذاتى، والتى تكون عامة ترتبط باهتمامات الآخرين.

ويوضح الجدول التالى مهارات التفكير الخلقى والأسئلة الرئيسة المرتبطة بها:

مهارة التفكير	السؤال الرئيس
(١) تخيل: الاهتمام بكل العوامل والدافعية والنتائج.	(١) هل فكرنا فى ...؟
(٢) تعاطف: تفكير الآخرين، إستدلال من خلال التماثل.	(٢) بماذا ستشعر إذا ...؟
(٣) تعميم: اختبار تضمينات قاعدة.	(٣) ماذا لو أن كل شخص ...؟
(٤) توقع نتائج: أهداف ووسائل.	(٤) ماذا لو فعلت ...؟
(٥) حساسية نحو المعلمين: ظروف خاصة وأمثلة.	(٥) هل تشكل أهمية عندما / أينما ...؟
(٦) استدلال فرضى: الاهتمام بالاحتمال البديل.	(٦) ما البدائل الموجودة هناك؟
(٧) إعطاء حجج جيدة: دعم الأحكام بالحجج.	(٧) هل هى حجة جيدة بالقدر الكافى؟
(٨) اختبار للاتساق: تصرفات ومعتقدات.	(٨) هل يعتبر التصرف متسقا مع المعتقدات؟
(٩) رسم عالم مثالى: مُثل أخلاقية، واجتماعية، وثقافية.	(٩) هل هو العالم الذى تحب أن تعيش فيه؟
(١٠) رسم ذات مثالية: رؤية أخلاقية للذات.	(١٠) هل ذلك الشخص هو ما تحب أن تكونه؟

وتمثل **الاستقلالية** أحد العناصر الأساسية للحياة الأخلاقية، وهى تعنى القدرة على التحكم الذاتى وتتضح من خلال مؤشر تفكير الطفل معتمداً على نفسه. والأطفال المستقلون يكون تفكيرهم وتصرفاتهم خاصة بهم بالفعل. وهذا التحرر من التحكم الخارجى من وجهة نظر بعض الفلاسفة، يعد شرطا ضروريا للاتصاف بالأخلاقية الحقة. ويذهب آخرون إلى أن ثمة حرية تعد زيفاً، إذا كان كل تصرف محددا بعوامل اجتماعية وشخصية خارجية. ورغم أننا قد لا نعرف جميع العوامل الشخصية والاجتماعية والثقافية التى تؤثر على الطفل، فإنه يمكننا ملاحظة دليل على تقدم القدرة على الاستدلال، ومناقشة وتحديد أبعاد هذه القضية. بإمكاننا رؤية مؤشر للاستقلال فى التفكير والتعلم، إذ إن الأطفال يبدون استقلالاً فى الحكم من خلال الاضطلاع بمسئولية

نحو تفكيرهم وتصرفاتهم، ويمكن ملاحظة الدليل على ذلك فى القدرة على التوصل إلى حكم والقدرة على التصحيح الذاتى لتمثيل مرونة فى التفكير فى وجه المخالفة والانفتاح أمام التسليم بالإخطاء.

ويمكن تعرف استقلالية الأطفال حينما يكون هنالك مؤشر على أنهم يفكرون بالاعتماد على أنفسهم، وأيضا عندما يحاولون فهم شخصياتهم، من حيث قوتها وضعفها. ويعبر الاستقلال عن نفسه فى إطار متنامى من تقدير الذات، وفى استعداد الأطفال للاضطلاع بمسئولية كيفية أن يعيشوا حياتهم على أساس التوافق النفسى. ومن الممكن فهم معنى ودلالة الاستقلالية من خلال طرح اسئلة، مثل:

- ماذا أعتقد بالفعل؟
- ماذا أشعر نحو نفسى (أو نحو الموقف)؟
- ما نوع الحياة الذى أريد أن أحياها؟
- أى نوع من الأشخاص أريد أن أكونه؟
- ما هى قيمى وأولوياتى؟

وعند الحديث عن **الآخرين**، ثمة علامة أخرى على التبادلية تتمثل فى **التعاطف**، ويعنى الحالة التى يكون فيها الفرد "متسقا" بشكل انفعالى معرفى مع شخص آخر. إننا نعبر عن ماهيتنا من خلال حالتنا من (الاستقلالية)، ومن خلال علاقاتنا مع (ارتباطات) الآخرين. ويتمثل التناقض الظاهرى للحياة الإنسانية فى انفصالنا كأفراد عن ثقافتنا القومية، بدلا من أن نكون جزءً منها. إننا أفراد منفصلين، رغم إن إنجازنا يجب أن يقوم على علاقات مع الآخرين، ورغم أن تحقيق وتأكيد دلالة "من نكون" يجب أن يشتق إلى حد ما من الثقافة التى نوجد فيها والعلاقات التى نكونها مع الآخرين. وينعكس هذا الانشعاب بين الذات والآخرين فى رؤيتين للديمقراطية، هما:

* رؤية توحد الديمقراطية مع حرية الفرد للسعى من أجل المصلحة الذاتية.
* رؤية تعتبر الأفراد فى المقام الأول صانعين للمجتمعات.

وفى أى مجتمع يوجد نوع من التنافر بين الحق فى الحرية والمسئولية نحو الآخرين، وتتوقف درجة هذا التنافر على مدى سيادة الديمقراطية كنظام للحكم.

وعلى صعيد آخر، فى مجتمع الاستقصاء يتمثل الحق فى الحرية فى طريقتين، هما:

* حرية التعبير (حتى عندما تكون مخطئا).
* الحق فى الصمت، والتجاوز، والاستماع وعدم التعليق.

وتتبدى المسئولية نحو الآخرين من خلال السلوك الحريص (الرعائى) أو المعنى. وتتطلب العناية تدريب التخيل الأخلاقى، وهو يعنى القدرة على خلق وتكرار مواقف ممكنة، وإجراء "تجارب فكر"، مثل: وضع الذات فى موضع الآخر. إن ارتباط العناية بفهم كيف يفكر الآخرون وشعورهم هو ما نسميه التعاطف. وهذه الحالة من الارتباط المتبادل والتى يدرك فيها الأطفال أنهم شخص واحد بين العديد من الاهتمامات والرغبات كآخرين، هذه الحالة تعتبر سلاحا ضروريا ضد التحيز والتفكير فى الناس على أنهم قوالب نمطية.

ويمكن أن تشمل الأسئلة التى تمثل التعاطف، الأنماط التالية:

- كيف تشعر (أو يشعر ذلك الشخص الآخر)؟
- بماذا أشعر لو أن ذلك قد حدث لى (أو لك)؟
- ماذا كان سيصبح الحال (أو ماذا تعتقد) لو أنك كنت الشخص الآخر؟
- هل ضمنت (هل تضمن) فرصا متساوية للجميع؟
- كيف أبدى للآخرين أنى احترمهم وأقدرهم؟

وثمة عنصرا ثالثا ذا صلة وهو القدرة على "عدم التمركز" حول الذات، حيث رؤية الموقف كما لو كان من فوق، وهو ما يسميه ميد Mead "الآخر المعمم"، وما يسميه سينجر Singer "السمو". ويرجع هذا إلى القدرة على تجاوز مصلحة الفرد أو الجماعة للتفكير فيما قد يكون ملائما لأى شخص فى موقف بعينه. إن السمو يرتبط بإدراك مفهوم العدالة وبمبادئ المشروعية. وبالنسبة لبعض المنظرين – مثل **كانط وكوهلبرج** – يتمثل أعلى شكل من التفكير الخلقى فى صياغة مبادئ وواجبات عامة، وبالنسبة لآخرين فإن السمو يكمن فى السعى من أجل ما هو خير وحق أو عادل بالنسبة للناس فى موقف خاص.

ويشير **السمو** إلى إدراك الحقوق والقيم التى تتجاوز المصالح والرغبات الفردية. وينظر السمو فيما وراء المصلحة الذاتية للأفراد أو الجماعات كالأصدقاء والأسرة ليشمل المجتمع الأوسع والنظرة الكونية فى النهاية. أيضا يعنى السمو وعيا

بعلاقة البشر ليس فقط ببعضهم البعض، وإنما بالطبيعة، وأن نفهم واجباتنا نحو الكائنات الأخرى. وتشمل أنواع الأسئلة التى تمثل مجموعة من القيم السامية:

- ماذا ستصبح العواقب عند التصرف بهذا الشكل؟
- ما متعلقات التصرف (أو الاعتقاد) بهذا الشكل؟
- ما الشئ الصحيح الذى يتعين عمله؟
- هل يكون الأمر صوابا فى كل الظروف؟
- ما المبدأ، أو القيمة، أو الخلق المتضمن؟

ويمكن تلخيص ما تقدم فى الجدول التالى:

خصائص الشخص الأخلاقى	مبادئ التربية الأخلاقية	السؤال الرئيس
الاستقلالية	التفكير من أجل الذات	ما الذى يكون فى صالحى؟
التعاطف	إبداء الاهتمام بالآخرين	ما الذى يكون لصالح الآخرين؟
السمو	التمسك بمبادئ العدالة	ما الذى يكون لصالح الجميع؟

أما دلالة العلاقة بين التفكير الابتكارى والتفكير الخلقى، فتتمثل فى الحاجة إلى دعم الاستدلال التخيلى، إذ دون هذا الاستدلال التخيلى، لا يمكن للمتعلم الرسم أو القراءة أو فعل أى شئ. ويعد استخدام الاستدلال التخيلى ضروريا إذا كان الأطفال بصدد رؤية أنفسهم ليس فقط فى علاقتهم بالآخرين فى العالم الحاضر، وإنما أيضا فى العالم "الممكن أن يكون". وبمساعدة الآخرين فإن محيط الاستقصاء يمكن أن يساعد الأطفال فى تجاوز الحاضر، وفى بناء فهم ليس فقط لما هو قائم وإنما أيضا لما قد يكون. وتهدف المشاركة فى محيط الاستقصاء إعطاء الأطفال وسائل يحتاجونها لاختبار موقفهم وللشروع فى البحث عن طرق بنائية لتغييره أو تحويله، من أجل صنع عالم أفضل، إنطلاقاً من السؤال: من أين نبدأ؟

إن جماعة الاستقصاء الفلسفى تكون – دوماً – مستعدة لمناقشة مسائل مهمة ترتبط بالكيفية التى يعيشون بها ويتعلمون من خلالها فى حياتهم اليومية. وخلال العملية تحدث دلائل على التغير، حيث يتعلم الأطفال كيف يعترضون على آراء غير ملائمة

وعلى أى استدلال ضعيف، ويتعلمون كيف يعولون على أفكار الآخرين ويطورونها، كما يتعلمون كيف يولدون رؤى كونية بديلة تتحدى وتوسع تفكيرهم.

وحيث إن الاستقصاء له سماته الفلسفية، لذلك يتم الاهتمام بمفاهيم الخبرة اليومية، مثل: الزمن، والفضاء، والحق، والجمال. وعندما يفحص الأطفال هذه المفاهيم فإنهم يتعلمون كيف يسألون أسئلة ذات صلة، ويختبرون الفروض، ويتعرفون على الاستدلال الخاطئ، ويحصلون على روح تنافسية فى قدرتهم على فهم العالم.

ورغم أنه من المستحيل فصل النمو والنضج اللذين نما استجابة لعمل المتعلمين فى دروس أخرى، فإن الأطفال يمكنهم الاستجابة بإيجابية فى النواحى التالية:

- تحسن سلوكهم العام.
- زيادة استعدادهم للاستماع والاندماج مع أفكار الأطفال الآخرين.
- استعداد للأخذ بالمخاطر بالنسبة لمشاركة الآخرين فى أفكارهم، أو مشاركتهم فى أفكار الآخرين.
- التعبير بشكل أكثر وضوحا عن أفكارهم، التى كانت تتسم بالصعوبة والتعقد من قبل.
- إمكانية أن يقدم أطفال عديدون صامتون أو خجولون إسهامات قيمة.
- تحقيق عدد متنامى من الأفكار الأصيلة.
- التناغم الواضح فى أداء الأطفال مع بعضهم البعض كأشخاص.

ومع بدء الأطفال فى استخدام إجراءات الاستقصاء بمساعدة نموذج جيد، يمكنهم الشروع فى الاضطلاع بمسئولية تطبيق وتقويم الجلسات. ويصبح دور المعلم هو الدور المنوط بالمدرب والمشارك أكثر منه دور القائد. وفى تقويم الأطفال لجلساتهم الخاصة بهم، وفى وضعهم لقواعد إجراء الجلسة ومعايير للحكم عليها، ينمون القدرة على التصحيح الذاتى والإدارة الذاتية، وأيضا تقديم نموذج حى لمجتمع أخلاقى واقعى، وكذلك وضوح الانتقال من الحديث ذى المرتبة الثانية إلى الحديث ذى المرتبة الأولى، الذى يدور حول قضايا أساسية ترتبط مباشرة بحياتنا الشخصية، والذى يتضمن عمليات، مثل: التعريف الشخصى للمفاهيم، والمعانى الشخصية الموضحة من خلال السرد الشخصى، وتحليل أطر مفاهيمية شخصية. ولتحديد ما إذا كانت مناقشة من الرتبة الأولى أو من الرتبة الثانية، يمكن الاسترشاد والتحقق من ذلك عن طريق معايير التعلق

الاتصالى الشخصى، حيث يتركز حديث الرتبة الأولى حول تنمية الفهم الشخصى. وتتضمن أمثلة هذا النوع من الحديث مناقشة التعريفات الشخصية للصداقة، أو القواعد التى ترتبط بالطريقة التى تشتغل بها جماعة الاستقصاء، بينما ترتبط المناقشة من الرتبة الثانية أساسا بالحديث حول حديث الآخرين حيث يتوسط معانى الآخرين أكثر من المعانى الخاصة بالفرد، (على سبيل المثال: من خلال تحليل نصوص أو رؤى أو تعريفات معطاة). ويتركز الحديث من الرتبة الثانية على تنمية فهم الأطفال الآخرين. ومما يكشف عن وجود جماعة استقصاء ناضجة الطبيعة المتغيرة لتدخل المعلم ونمو الاستقلالية والاهتمام فى المناقشة التى ينخرط فيها الطلاب. والجدول التالى يلخص بعض خصائص النمو لتلك الجماعة.

مرحلة مبكرة من نمو الجماعة	مرحلة ناضجة من نمو الجماعة
إدارة المعلم للإجراءات.	الجماعة مسئولة عن الإجراءات حتى المشتركة بين المعلم والطلاب.
سيادة المعلم للمناقشة، مثلا: من خلال توجيه أسئلة للطلاب.	يتمتع الطلاب بمشاركة متزايدة فى المناقشة، مثل: طرح أسئلة، والبناء على المناقشة.
تقديم المعلم لقائمة مفردات للحديث والمناقشة والاستدلال.	يستخدم الطلاب قائمة مفردات الحديث والمناقشة والاستدلال.
يقوم المعلم بتقييم استجابات الطلاب وجودة المناقشة.	يقوم الطلاب بتقييم أنفسهم، وإسهام الآخرين والتقدم للمجموعة.
تحدى مناقشة الفصل من خلال المعلم	تحدى المناقشة بواسطة المزيد من الحوار التعاونى بين الطالب والطالب.
تتركز مواد المثير على قصص وروايات منشورة يختارها المعلم	يشمل المثير مدى أوسع من المواد والتى يختار الطلاب بعضها.
يعتمد المعلم على مواد منشورة للأفكار والأنشطة التتبعية.	يبتدع المعلم أنشطته وأفكاره التتبعية الخاصة.
يركز على الفصل بأكمله كجماعة استقصاء.	استخدام أنظمة أكثر مرونة مثل العمل الجماعى.
يكون المعلم ماحيا لذاته بشكل فلسفى، أى يبدى "جهلاً ثقافياً".	يكون المعلم فى المناقشة كمتسائل متعاون، ويبدى الطلاب "جهلاً ثقافياً".

مناقشة فلسفية محددة بزمن الدراسة.	تتسع المناقشة الفلسفية إلى ما وراء الدرس، مثلا: من خلال الجريدة، والواجب المنزلى ... إلخ.

إن القيم الأصيلة مثل كل وجهات النظر الأخلاقية تصنع وتختبر من خلال التفكير والاستقصاء المستمرين. ويقدم مجتمع الاستقصاء نموذجا للقيم العملية بالإضافة إلى فرصة لتعريض القيم السائدة للتساؤل الناقد، ويصبح وسيلة فعالة للتربية الخلقية نظرا لأن القيم تكون متضمنة فى إجراءات الاستقصاء والأنماط الأخلاقية لهذا الاستقصاء.

وهذه هى العواطف العقلانية أو الميول العقلانية للتفكير الناقد، والتى دونها لا يمكن أن يؤدى مجتمع الاستقصاء وظيفته بنجاح.

ومن منطلق الرؤية التى تتمحور حول فكرة: "التربية هى ما يتذكره الفرد عندما ينسى كل شئ تعلمه"، يمكن أن يتعلم الأطفال فى مجتمع التساؤل بأكثر قدر من خلال عملية المشاركة.

المراجع

(١) ادوارد دبونو، ترجمة إيهاب محمد "**التفكير العملى**، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٩٩.

(٢) أحمد عبد المعطى حجازى، **الثقافة ليست بخير**، القاهرة: مركز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان (سلسلة مبادرات فكرية: ٢٥)، ٢٠٠٥.

(٣) أحمد مجدى حجازى، "فقراء العالم وأغنياؤه فى سلة واحدة"، **جريدة الأهرام** فى ٢٠٠٥/١١/١٠.

(٤) الحسين الإدريسى، "التحولات السوسيوسياسية فى الدول النامية.. الرأسمال العالمى الجديد"، **مجلة شؤون الأوسط**، العدد ١٢٠، بيروت: مركز الدراسات الإستراتيجية، خريف ٢٠٠٥.

(٥) السيد يسين، "مفردات الديمقراطية"، **جريدة الأهرام**، فى ٢٠٠٥/١١/١٠.

(٦) باولو فريرى، ترجمة حامد عمار، عبد الراضى إبراهيم، لمياء محمد أحمد، **المعلمون بناة ثقافة**، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، ٢٠٠٥.

(٧) بركات محمد مراد، "ثقافة المجتمعات فى مواجهة العولمة الثقافية العربية والتطلعات المستقبلية"، مجلة شؤون الأوسط، **مرجع سابق**.

(٨) بروس روبنز، ترجمة عاطف عبد الحميد، **الإحساس بالعولمة (التعاون الدولى فى مأزق)**، القاهرة: المجلس الأعلى للثقافة (المشروع القومى للترجمة: ٧٥٨)، ٢٠٠٥.

(٩) دين كيث سايمنتن، ترجمة شاكر عبد الحميد، **العبقرية والإبداع والقيادة**، سلسلة عالم المعرفة (الكويت)، العدد ١٧٦، أغسطس ١٩٩٣.

(١٠) روبرت فيشر، ترجمة هشام محمد سلامة، **تعليم التفكير ... فعاليات الاستقصاء داخل حجرة الدراسة**، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ٢٠٠١.

(١١) زينب نصار، "المقاومة فى العولمة"، مجلة شؤون الأوسط، **مرجع سابق**.

(١٢) ستيفن هاينز، **التخطيط الاستراتيجى الناجح**، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ٢٠٠٥.

(١٣) غائتان شابيل، ترجمة محمد ميلاد، "أية غايات تنشدها المدرسة"، **مجلة الثقافة العالمية** (الكويت)، العدد ١٣٣، نوفمبر ٢٠٠٥.

(١٤) فتحى عبد الرحمن جروان، **تعليم التفكير ... مفاهيم وتطبيقات**، عمان (الأردن): دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ٢٠٠٢.

(١٥) فريدريك. هـ . بل، ترجمة محمد أمين المفتى، ممدوح محمد سليمان، **طرق تدريس الرياضيات**، الجزء الأول، القاهرة،: الدار القومية للنشر والتوزيع، ١٩٨٦.

(١٥) فتحى عبد الرحمن جروان، **تعليم التفكير ... مفاهيم وتطبيقات**، عمان (الأردن): دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ٢٠٠٢.

(١٦) مجدى عزيز إبراهيم، **استراتيجيات التعليم وأساليب التعلم**، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ٢٠٠٤.

(١٧) ـــــــــــــ، **دراسات فى المنهج التربوى المعاصر**، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ٢٠٠٠.

(١٨) محمد حمد الطيطى، **تنمية قدرات التفكير الأبداعى**، عمان (الأردن): دار المسيرة، ٢٠٠١.

(١٩) يوسف شرارة، **مشكلات القرن الحادى والعشرين والعلاقات الدولية**، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ٢٠٠٥.

(20) Andrews. R., ***Teaching and learning English***: *A guide to recent research and its applications,* London: Continuum, 2001.

(21) Barker, A., ***Improve your communication skills,*** London: Kogan Page limited, 2000.

(22) Bolger, G., and Hogaboam, G., Handbook for integrating reading and thinking. Retrieved. 30 August 200, from http:// www. Omlat.org/pdf.

(23) Burden, R., "How can we best help children to become effective thinkers?" In:R. Williams and M. Williams (Eds), ***Thinking through the curricum,*** London: Routledge, 1998, pp: 1 – 28.

(24) Cotton. K., Teching thinking skills, Retrieved 14 April. 2001, from,http:// www.nwrel.org.

(25) Daly, W., Beyond critical thinking: Teaching the thinking skills necessary to academic and professional success. (ERIC Document Reproduction Service No ED 39338), 1995.

(26) Downs, R., A model thinking skills program for New Mexico Public Schools. ***DAI, 49-12 A,*** 3600, 1988.

(27) Eggen, P. and Kauchak, D., ***Strategies for teachers: Teaching content and thinking skills,*** Boston: Allyn and Bacon, 1996.

(28) Foster, E., How do I know what I think until what I say? Ohio University Press. Retrieved 25 May 2005, from http:// www.Ohio , edu.

(29) Friedman, S., Learning to make more effective decisions: changing beliefs as a prelude to action, ***The Learning Organization Journal,*** Vol. 11, 2004., pp: 110-128.

(30) Guenther, R., **Human Cognition**, New Jersey: Prentice – Hall, 1998.

(31) Jackendoff, R., ***Patterna in the mind:language and human nature,*** London: Harvester Wheatsheaf, 1993.

(32) Johnson. A., Using thinking skills to enhance learning. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 471387), 2002.

(33) Marzano. R., Brandt, R., Hughes, C., Presseisen, B., Rankin, S., and Suhor, C. Dimentions of thinking: A framework for curriculum and Instruction, Retrieved 2 August 1988, from, http:// www. Ascd. Org.

(34) Nisbet, J., The thinking curriculum, Rtrieved 9 August 1999, from, http:// www.scre.ac.uk/.

(35) Nunan, D., ***Designing tasks for the communicative classroom,*** Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

(36) Reinstein, A., Bayou, M., Critical thinking in accounting education: processes, skills and application, Managerial ***Auditing Journal***, Vol. 12, 1997, pp: 336 – 342.

(37) Saljo. R., Thinking with and through artifacts. In: D., Faulkner and M., Wodhead (Eds.). ***Learning relationships in the classroom***, London: Routledge, 1998, pp: 54 – 67.

(38) Soden, H. and Pithers, B., A study of teachning, Learning and thinking in further education. Paper presented at fourth International conference "vocational education and training research". University of Wolverhampton, Australia (`6 – 18 July 2001).

(39) Solso, R., ***Cognitive psychology,*** Boston: Allyn & Bacon, 1995.

(40) Yldirim, A., Teachers' theoretical orientations toward teaching thinking, (ERIC Document Reproduction Service No. ED 361035), 1993.