رؤية مقترحة للاستفادة من جوانب التجديد التربوي في كتابات محمد أحمد الغنام (١٩٢٨-١٩٨٣)

إعداد

د/ علا حافظ عبد القادر بيومي

مدرس بقسم أصول التربية

كلية التربية- جامعة السويس

رؤية مقترحة للاستفادة من جوانب التجديد التربوي في كتابات محمد أحمد الغنام (١٩٢٨-١٩٨٣)

علا حافظ عبد القادر بيومي.
مدرس بقسم أصول التربية كلية التربية- جامعة السويس
البريد الالكتروني: olahafez21@gmail.com

المستخلص:

التجديد التربوي هو جوهر عملية التجديد في المجتمع بأسره. وقد كان هذا المصطلح هو منطلق الكم الأكبر من كتابات محمد أحمد الغنام (١٩٢٨-١٩٨٣)، دافعًا ومقصدًا. ولذا هدف البحث الحالي إلى محاولة تقديم رؤية مقترحة للاستفادة من جوانب التجديد التربوي في كتاباته، للربط بينها وبين ما يحدث في الحاضر؛ بغية استخلاص أفكار منها تساعد في رسم صورة أفضل للمستقبل. واستخدم البحث المنهج التاريخي، وكذا المنهج الوصفي. وقدم البحث رؤية مقترحة للاستفادة من جوانب التجديد التربوي عند الغنام في ستة جوانب هي: جدة المفاهيم التربوية، والتجديد الإداري، وتجديد نظم التعليم العالي، والدور المتجدد لكليات التربية، والبحث التربوي، وتجويد النظام التعليمي. كما توصل البحث إلى عدة استنتاجات منها: تميزت فلسفة الغنام التجديدية بعمق دراسة الواقع وتحليله، والانطلاق منه نحو الأفضل؛ فقد كان يتابع الواقع عن كثب، وينشر العديد من أفكاره الكاشفة عن اهتمامه بالتجديد في جوانب التربية، كما تبنى الغنام في تصوره لمستقبل التربية العربية استراتيجية التجديد التربوي الشامل؛ بمعنى أن تصبح التربية تربية للجميع، تربية عربية متقدمة منتجة ديمقراطية مستدامة.

الكلمات المفتاحية: رؤية مقترحة، جوانب التجديد التربوي، محمد أحمد الغنام.

A proposed vision to benefit from aspects of educational renewal in the writings of Muhammad Ahmad Al-Ghannam (1928-1983)

Ola Hafez Abdel Qader Bayoumi
Lecturer at the Department of Fundamentals of Education
Faculty of Education - Suez University
Email: olahafez21@gmail.com

ABSTRACT

Educational renewal is the essence of the process of renewal in the entire society. The term "educational renewal" was the starting point for most of Al-Ghannam's writings (1928-1983), as a motive and purpose. The aim of the current research is to attempt to present a proposed vision to benefit from aspects of educational innovation in the writings of The research used the historical & descriptive method. The research presented a proposed vision to benefit from Al-Ghannam's aspects of educational renewal in six aspects: novelty of educational concepts, administrative renewal, renewal of higher education systems, the renewed role of colleges of education, educational research, and improving the educational system. he research also reached several conclusions, including: Al-Ghanam's renewal philosophy was characterized by the depth of study and analysis of reality, and the departure from it for the better; He was closely following reality and publishing many of his ideas revealing his interest in innovation in aspects of education. Al-Ghannam also adopted, in his vision for the future of Arab education, a strategy of comprehensive educational renewal. Meaning that education becomes education for all, an advanced, productive, democratic, sustainable Arab education.

Keywords: A proposed vision , Aspects of educational renewal, Mohamed Ahmed Al-Ghannam

مقدمة:

الأفكار الجيدة خيوط لنسج الواقع، وجوهر للعلم الصحيح الذي تقوم التربية الصالحة على أسسه. فلا علم بلا أفكار، ولا قيمة لأية أفكار دون تطبيق لها.

ولذا، تتطلب الاستفادة الحقيقية من الأفكار القراءة الجيدة لها، وإعادة صياغتها في مسار يناسب سياق عصرها الراهن، والاستفادة من جوانب تطبيقها على نحو يغير ويجدد الواقع للأفضل. بيد أن هذه الأفكار ليست على نسق واحدٍ؛ فهناك أفكار تقليدية، وأخرى مبدعة، تشيع مناخًا من التجديد والتطوير.

وقد أشار (الغنام، مايو ١٩٨١) إلى أن العلم -بمعارفه ومعلوماته المتتابعة- لم يعد شيئًا يطلب لذاته أو نشاطًا ينتهي بورق يوضع على الرفوف، وإنما صار علمًا وظيفيًا متجهًا إلى التطبيق في الحياة، وأصبحت قوة المجتمعات كامنة في قدرتها على معالجة المعرفة ونشرها والإفادة منها، وكذا في اختصار المسافة بين ظهورها وتطبيقها.

وفي إظهار مكانة التجديد في فكر الغنام، فقد أشار إلى أن أفضل طريق للتنمية التربوية من أجل صنع مستقبل تربوي منشود، هو: "الأخذ باستراتيجية مثلثة، رأسها التجديد –على المدى الطويل–، وركناها الجانبيان –على المدى القصير– هما: التجويد، وربط التعليم باحتياجات العمل والعمالة" (الغنام، ديسمبر ١٩٧٤، ص. ٢٩).

فالتربية –كما يراها الغنام في صورتها المثلى- وسيلة بناء الوطن والمواطن، وأداة التحرر والاستقلال، وطريق صناعة الحرية والديمقراطية، وتحقيق التماسك الاجتماعي والوحدة الوطنية، وكذا تعزيز الذاتية الثقافية والتنمية الاقتصادية وتحديث المجتمع، إنها كل هذا وأكثر من هذا (الغنام، أغسطس ١٩٨٣).

ولذا، كان تطويرُ النظم التربوية سبيلاً وتوجهًا رئيسًا محمودًا في مواجهة تحديات العصر، وتلبية مطالب التغيير في هذه المجتمعات؛ "إذ إنه لُبّ كل تطوير حضاري وتربوي، وهذا التطوير لا يمكن أن يبدأ بالفعل أو يستقيم من غير تجديد تربوي" (الغنام، ١٩٨١). ولذا، فالتعليم يسهم -إذا أُحسن توجيهه وصياغة أهدافه- في إحداث حالة من التجديد في الأفكار، والمفاهيم، والممارسات.

إن التربية تنطلق –في عملها- من مجموعة من الأفكار النابعة من عقول مفكريها، ولا بُدَّ من إعادة النظر إلى تلك الأفكار للاستفادة منها تربويًا وتعليميًا. وإذا كان التجديد مطلوبًا في شتى جوانب الحياة: الدينية، والاجتماعية، والاقتصادية، والثقافية، والتربوية...، فإنه في مجال التربية والتعليم أكثر إلحاحًا.

ولما كانت التربية تُحدث نموًا وتغيرًا -نوعيًا وكميًا- في شخصيات أبناء المجتمع، وإعدادًا لهم لمواجهة متطلبات المستقبل، كان التجديد التربوي واحدًا من الفعاليات الأساسية في واقع الممارسة التربوية وتخطيطها وتوجهاتها. بل إن فعاليات التجديد التربوي تحتل في الأهمية مكانة تفوق الحاجة إلى التجديد في الفاعليات الاجتماعية (ملكاوي، ٢٠٠٦، ص. ١٠٩).

وقد أكدت نتائج دراسة (رشوان، ٢٠١٦) أن التجديد التربوي يمثل أحد البدائل الأساسية في مجال إصلاح التعليم، من خلال إيجاد الحلول الملائمة لتحسين التعليم، ورفع مستوى كفاءته، بما يتماشى مع متطلبات مجتمع المعرفة.

فالتجديد التربوي هو جوهر عملية التجديد في المجتمع بأسره، والذي يتحقق من خلال العديد من الطرق والأساليب والممارسات، ومنها محاولة تطبيق أفكار جديدة لم تطرح من قبل، أو إعادة النظر والقراءة والتدبر في فكر مجددي التربية، ومن بينهم الدكتور محمد أحمد الغنام (١٩٢٨-١٩٨٣م).

ولقد كشفت دراسة (علي، ٢٠١٤) أن مصطلح التجديد التربوي هو منطلق الكم الأكبر من كتابات الغنام، دافعًا ومقصدًا، بل قد حاول الغنام إنشاء مكتب للتجديد التربوي بالكويت عام ١٩٨٣، إلا أن المنية عاجلته قبل أن يحقق هدفه.

لقد تحدث الغنام عن قضايا ومشكلات، وعرض أفكار سابقة على عصره وحديثة العهد في زمنه مثل: إنسانية الإدارة، والجامعات المفتوحة كأحد بدائل التعليم العالي...، بل طرح الغنام حلولاً لبعض المشكلات تم تنفيذها والعمل بها الآن ومنها: جعل الامتحانات موضوعية، وهو ما يطبق الآن باسم -اختبارات الاختيار من متعدد (Multiple Choice Questions (MCQ–، وكذلك تطرقه إلى نظام الساعات المعتمدة كإحدى طرق تنظيم الدراسة، والذي يطبق –الآن- في كثير من الكليات سواء مرحلة الدراسات العليا أو مرحلة البكالوريوس والليسانس. ولعله بهذه الأفكار – وغيرها- كان سابقًا لعصره، ومستحقًا لمعاودة النظر في طرحه وأفكاره وآرائه.

قضية البحث:

إذا كان التجديد –بصفة عامة- من صميم القضايا الاجتماعية التي نالت اهتمام الباحثين بمختلف مشاربهم وتوجهاتهم الفكرية، فإن التجديد في المجال التربوي والثقافي يُعدُّ من القضايا الحديثة التي كثر حولها النقاش والحوار؛ نظرًا لارتباطه الوثيق بالقضايا التربوية والتعليمية (إبراهيم، ٢٠١٨، ص. ١٣١).

ويكمن أحد مسارات تطور المجتمعات في سعيها الحثيث نحو تجديد أفكارها وأطروحاتها. ويأخذ هذا التجديد أشكالاً ومسارات متنوعة: فقد يتمثل في الاستفادة من الخبرات الأجنبية، أو بطرح رؤى حديثة لبعض مفكريها، أو إعادة طرح ما توصل إليه بعض مجددي فكرها، وينطبق هذا الحديث على جميع جوانب التجديد في المجتمع، ومن بينها وأهمها جانب التربية.

ومن الملاحظ أن أي مجتمع كي يتقدم، يكون في أمس الحاجة إلى التجديد، سواء كان هذا التجديد جزئيًا أو كليًا لجميع نواحي المجتمع، ولا يأتي هذا التجديد بالتقليد والاتباع، بل بالبحث عما هو جديد في الرؤى والأفكار، إذ إن التقليد يصيب المجتمع بحالة من الجمود والاجترار، أما البحث عما هو جديد في الأفكار، فيؤدي بالمجتمع إلى الرقي والتقدم. وهذا ما لا يستطيع القيام به إلا فئة من المجددين ذوي الحساسية الاجتماعية، ونفاذ البصر، وعمق التفكير، وسلامة الرأي.

ويستمد التجديد في التربية روافده من الفكر التربوي المتراكم عبر العصور، وهو في الوقت ذاته بمثابة أسلوب لترقية وتحديث الفكر التربوي القائم ليتماشى هذا الفكر مع المتغيرات المعاصرة، لذا يعرف بأنه حركة عقل يسعى إلى الاهتمام بمعارف الأمس وسحبها إلى الحاضر، وبسط أدوات التحليل والدرس والنقد لأحوال التربية الحاضرة، ثم يتجاوز ذلك إلى محاولة

الإصلاح والتطوير والتحسب للمستقبل من خلال رؤى مستحدثة تكفل الانتقال بالفعل التربوي من حالة سكون إلى حالة حركة (علي، ٢٠٠٥، ص. ٢١٨).

ومن هنا يأتي البحث الحالي محاولاً عرض آراء وأفكار أحد المجددين التربويين –محمد أحمد الغنام-، والربط بينها وبين ما يحدث في الحاضر؛ بغية استخلاص أفكار منها تساعد على رسم صورة أفضل للمستقبل.

وقد يرى بعض المنظرين أن كتابات الغنام قد مر عليها عقود عديدة، لكن –الغنام ومن على شاكلته بآرائهم وأفكارهم السابقة لأزمانهم- ما زالت الحاجة ضرورية لاستلهام أفكارهم في كل زمان ومكان. وهذا ما أظهره الاستفادة من تلك الآراء وعدم غربتها عن الواقع الحالي، وكأن الغنام من أمد بعيد كان يعيش حال المجتمع التربوي وجماعته التربوية الآن.

أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث الحالي في النقاط التالية:

١- كون التجديدُ مطلبًا رئيسًا معاصرًا وحياتيًا في جميع مجالات الحياة، والتربية هي الأداة التي تُعدُّ الفرد لمواجهة هذه الحياة، لذا كان عليها أن تُجدد في أنظمتها وطرقها وأساليبها وأنشطتها وفعالياتها. فقيمة الفكر التربوي تكمن في إعادة طرحه، ومحاولة الاستفادة منه في تغيير بعض جوانب الواقع.
٢- يتناول قامة فكرية أضاءت للجماعة التربوية جوانب عديدة تتصل بعملية بناء وتكوين وتجديد الشخصية الإنسانية؛ عبر مسار إبداعي تربوي تنويري؛ مما يستلزم النهل من فكره الذي يتميز بالنظر المستقبلي، وجدة الطرح، وعمق الأسلوب.
٣- تجسير العلاقة بين الماضي والحاضر والمستقبل من خلال إعادة طرح الماضي، ومحاولة فهم الحاضر، والتطلع نحو المستقبل؛ عبر التأصيل لقضية التجديد التربوي لدى أحد أعلام الفكر التربوي محليًا وإقليميًا.
٤- تقديم رؤية علمية تطبيقية للتجديد التربوي في ضوء فكر الغنام، يمكن الاستفادة منها في حركة التجديد التربوي الذي بدأ في النظام التعليمي منذ سنوات مضت.

حدود الدراسة:

تقتصر الدراسة الحالية على كتابات الغنام في الفترة من ستينيات القرن العشرين وحتى ثمانينياته، وذلك من خلال تحليل ما كتبه من مقالات ودراسات وأبحاث في الدوريات التربوية كصحيفة التربية، وصحيفة التخطيط التربوي...وغيرها.

وقد كان اختيار الغنام ليكون قضية البحث نابعًا ومستندًا على مبررات منها: كونه صاحب فلسفة ورؤية تربوية ومجتمعية متجددة، وكذا تميزه وعطائه الفكري والعلمي والتربوي السابق لعصره، وفضلاً عن هذا وذاك، نهجه الفريد غير المكرر في كل ما يطرحه من قضايا وموضوعات وأفكار.

وأخيرًا، وليس آخرًا، فقد كان الواقع ودراسته، وتحليله وتعرف مشكلاته، نقطة الانطلاق نحو التجديد الحقيقي، ولذا كانت جل آرائه قابلة للتنفيذ والاستفادة منها؛ وهو ما ظهر جليًا في تطبيق بعضها في الأزمنة التالية لعصره. وهو بحق "رائد الإدارة وداعية التجديد" (حسان، ١٩٩٨، ص. ٢٩٩).

مصطلحات البحث:

التجديد التربوي:

لن يتطرق المحور الحالي لبيان مصطلحات مكرورة مثل: التربية لغة واصطلاحًا وما شابهها، وكذا المصطلحات المتداخلة مع مصطلح التجديد، وإنما يتناول –مباشرة- المعنى اللغوي للتجديد، ثم ينتقل إلى التجديد التربوي اصطلاحًا.

فالتجديد لغة: خلاف القديم، وجدد الشيء، صار جديدًا، وجدده، أي جعله جديدًا (المعجم الوسيط، ١٩٩٦).

والتجديد التربوي هو توليد الأفكار الجديدة غير المسبوقة ووضعها موضع التنفيذ في صورة ممارسات تجعل التغير نحو الأفضل سنة مضطردة في أداء المؤسسات التربوية (ملكاوي، ٢٠٠٦، ص. ١٠٩).

وهو يعني إدخال بعض العناصر الجديدة نظريًا أو منهجيًا، والاستفادة منها في تحديث وإعادة هيكلة وبناء بعض الأساليب والطرائق والممارسات؛ بهدف إغناء الخبرة التربوية (بريك، ٢٠١٨، ص. ١٣٤).

كما يعني إحداث «تثوير» في التربية والتعليم؛ من خلال إعادة النظر في أحجام الفصول أو الصفوف، وفي نسبة التلاميذ إلى المعلمين، وفي رواتب المدرسين ومؤهلاتهم وبرامج تدريبهم، وفي نوعية الكتاب المدرسي وطرق استخدامه، وفي المناهج وطرق التدريس، وإحداث تغيير في تكنولوجية النظام -أي في نوع مدخلاته وصيغتها ونمط علاقاتها، مما يترتب عليه إيجاد نظام جديد في خصائصه (الغنام، ١٩٨١).

ويقصد بالتجديد التربوي في كتابات الغنام إجرائيًا: أفكار وآراء الغنام التربوية حول تجديد التربية، والنهوض بمستوى التعليم ومناهجه ومحتواه؛ بهدف تكوين الإنسان المتعلم القادر على مواجهة تحديات ومشكلات العصر، والاستفادة من إبداعاته في ربط تعليمه بالحياة، وسد احتياجات مجتمعه على شتى المستويات.

منهج البحث:

يستخدم البحث الحالي منهجين أساسيين: أولهما؛ المنهج التاريخي. وثانيهما؛ المنهج الوصفي.

وتتبلور أهمية المنهج التاريخي في كونه يُستخدم في حل مشكلات معاصرة في ضوء خبرات الماضي، ويلقي الضوء على اتجاهات حاضرة ومستقبلية، ويؤكد الأهمية النسبية للتفاعلات التي توجد في الأزمنة وتأثيراتها، ويساعد على تحديد العلاقة بين الظواهر أو المشكلات والبيئة الاجتماعية والاقتصادية والثقافية التي أدت إلى ظهورها (الكسباني، ٢٠١٢م، ص. ٧٨).

وقد استخدم البحث الحالي المنهج التاريخ، حيث قام بتتبع ورصد أفكار الغنام حول التجديد التربوي في ستينيات وسبعينيات وثمانينيات القرن العشرين، -والرجوع إلى أصولها في دار الكتب المصرية بالقاهرة-، ثم الانتقال إلى انعكاساتها وتداعياتها الحاضرة والمستقبلية داخل الواقع التربوي والتعليمي.

أما المنهج المنهج الوصفي فيعبر عن: "مجموعة الإجراءات البحثية التي تتكامل لوصف الظاهرة أو الموضوع اعتمادًا على جمع الحقائق والبيانات وتصنيفها ومعالجتها وتحليلها تحليلاً كافيًا ودقيقًا؛ لاستخلاص دلالتها، والوصول إلى نتائج وتعميمات عن الظاهرة أو الموضوع محل البحث" (الكسباني، ٢٠١٢م، ص. ٨٦)، ومن ثم كان مناسبًا لتحقيق هدف البحث الحالي.

وقد استخدم البحث الحالي المنهج الوصفي، حيث قام برصد أفكار الغنام وتتبعها في معظم كتاباته عن قضية التجديد التربوي، واستخلاص أهم العناصر الرئيسة المرتبطة بها، وإعادة طرحها بفكر مُركَّز وأسلوب مبسط وجديد يناسب روح العصر؛ لتقديم رؤية شاملة عن قضية التجديد التربوي في ضوء فكر الغنام يمكن الاستفادة منها في أرض الواقع.

محاور البحث:

يدور البحث الحالي حول أربعة محاور كما يلي:

المحور الأول: سمات الغنام الشخصية وتأثيرها على نزعته نحو التجديد التربوي.

المحور الثاني: جوانب التجديد التربوي في فكر الغنام.

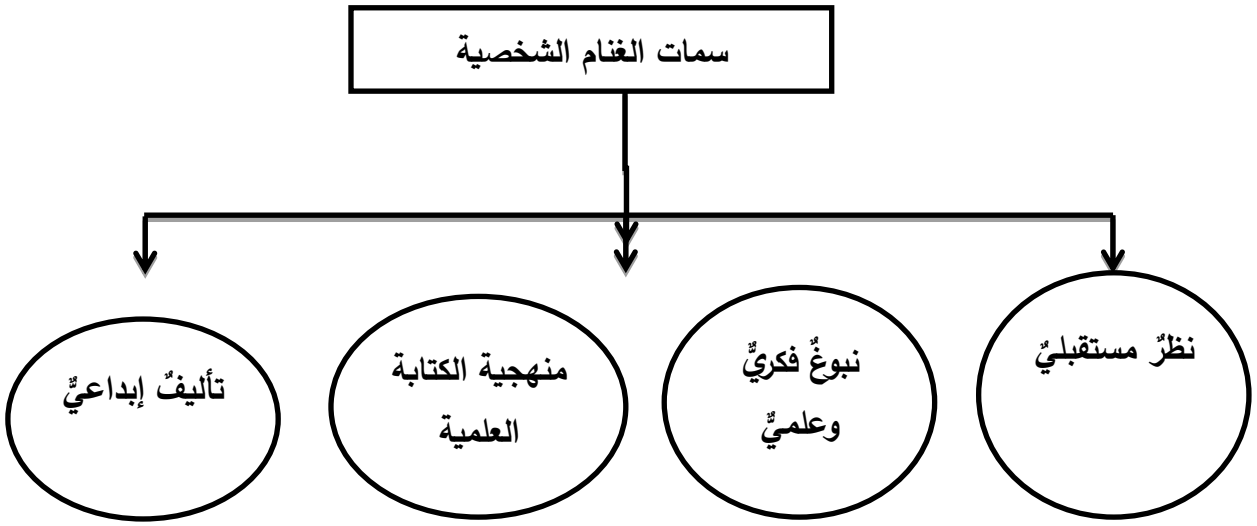
المحور الثالث: آفاق الرؤية المقترحة للاستفادة من فكر الغنام التجديدي

المحور الرابع: استنتاجات البحث.

وفيما يلي تناول لهذه الجوانب سالفة الذكر:

المحور الأول: سمات الغنام الشخصية وتأثيرها على نزعته نحو التجديد التربوي

تمتع الغنام بمجموعة من السمات التي شكَّلت شخصيته، وانعكست على نزعته التجديدية التربوية، ومن أبرزها ما يلخصه الشكل التالي:



سمات الغنام الشخصية

١-نظرٌ مستقبليٌّ:

إن محاولة الإنسان لمعرفة مستقبله في حياته الشخصية أو مستقبل مجتمعه، أو مستقبل الحياة الإنسانية كلها، أمر في غاية الأهمية. بيد أن هذه المعرفة وهذا التطلع لا بُدَّ أن يكون على أسس علمية.

والاهتمام بالمستقبل أحد المحرضات الأساسية على التقدم الراهن، كما أنه يُشَكِّل قاعدة مهمة لكثير من التحولات التي يجب أن تتم على الصعيد الشخصي، وعلى صعيد المجتمع على نحو عام (بكار، ٢٠١٨، ص.٦٠)

وتأسيًا بهذا المنطلق الفكري، فقد نهج الغنام نهجًا مستقبليًّا من الطراز الرفيع، وكانت المحصلة النهائية لذلك أنَّ نظره وعقله وتفكيره دائمًا مشدودٌ نحو المستقبل والاهتمام به.

وقد تمثَّل أغلب الإنتاج الفكري للغنام في مقالات ودراسات وبحوث، وهذا يشير إلى معاصرة القضية موضوع التناول، ومشاركته في تحليل ونقد واقعها الذي كان يعيشه ويحياه؛ رغبة منه في تغييره إلى الأفضل.

كما تمتع الغنام بنظرته المستقبلية للأمور، وتطلعه الدائم نحو صناعة مستقبل أفضل، والذي يتطلب نمطًا من التخطيط واتخاذ القرارات التي تستند إلى الدراسة العلمية الدقيقة للواقع، وذلك من أجل أن يصنع المجتمع لنفسه صورة فاضلة في المستقبل.

وأضف إلى ذلك، استخدامه مصطلحات مستقبلية جديدة مثل: التجديد الثقافي، وانفراده ببعض المصطلحات في عصره وما يليه، كمصطلح الصحة الثقافية.

٢-نبوغ فكري وعلمي:

تميز الغنام بنبوغه الفكري والعلمي بصفة خاصة، وهناك كثيرٌ من الشواهد التي تؤكد ذلك، ومنها: أنه حصل على درجة الليسانس الممتازة من كلية الآداب بجامعة القاهرة عام ١٩٤٨م، وحصل على الدبلومة العامة بامتياز من معهد التربية للمعلمين عام ١٩٥٠م، حيث كانت مدة الدراسة به عامين، وهو المعهد الذي أصبح فيما بعد كلية التربية بجامعة عين شمس (علي، ٢٠١٤م، ٨).

وكذا مشاركته في إعداد الكتب وهو مازال معيدًا، وظهر هذا في كتاب مشترك لمجموعة من أعضاء هيئة تدريس كلية التربية، وهو كتاب: "المدرس في المدرسة والمجتمع" الصادر عام ١٩٥٧م، وكتب فيه الغنام وعبد العزيز سلامة ومحمود عوف، وهم ما زالوا معيدين قبل حصولهم على الدكتوراه، وهذه سُنة حسنة لم تتكرر كثيرًا آنذاك.

إن مشاركة الأستاذ مع تلميذه في عمل فكري ما، إنما هي شهادة ضمنية من الأستاذ بنبوغ هذا التلميذ، واستحقاقه إلى أن يكتب اسمه بجوار اسم أستاذه. وقد ظهرت هذه المشاركة في كتاب "أبو الفتوح رضوان" و"الهادي عفيفي" و"الغنام" عن ثورة ٢٣ يوليو، وقد صدر عام ١٩٦٤م. وكذا في كتاب (الكتاب المدرسي) عام ١٩٦٢م، حيث تألق أبو الفتوح رضوان، وعبد الحميد السيد، والهادي عفيفي، ومحمد الغنام، وحصدوا بكتابهم أول جائزة تشجيعية رصدتها

الدولة للتربية. ولا زال هذا الكتاب كتابًا غير مسبوق، ولم يتكرر في الأدب التربوي المصري (حسان، يوليو ١٩٩٨م).

وأضف إلى ذلك أنه كان ينوب عن أستاذه في بعض المحاضرات، وإن دل هذا فإنما يدل على ثقة أستاذه في عقليته واحترامه لتفكيره، وقد ذكر(علي، ٢٠١٩م، ص ص ١٠-١١): أن الغنام، كان ينوب أحيانًا عن الدكتور أبو الفتوح في تدريس مقرر الإدارة التربوية لهم في الدبلوم الخاص، عام ١٩٦٠م/ ١٩٦١م، كما أنه لم يكن يتوقف عند عمليات الإدارة وتنظيماتها ولوائحها، بقدر ما كان يغوص بهم في أعماق نسق القيم المحدد لهذا النمط الإداري أو ذاك، والثقافة المشكِّلة، والعلاقة التفاعلية بين نمط الإدارة وحركة التقدم والتخلف الاجتماعي، وكذلك أشكال الإدارة، وحركة التقدم التقني العلمي... وهكذا

٣-منهجية الكتابة العلمية:

فالغنام –في كل مقالاته وبحوثه ودراساته- يحدد العناصر التي سيتطرق إليها في الموضوع بدقة وعناية، ويخبر القارئ بمحتوى المقال قبل الشروع في القراءة، ليحدد له خط تفكيره، فلا يحيد بتفكيره عما لا يتضمنه المقال.

ففي مقاله المعنون بـ: مستقبل التربية في البلاد العربية؛ يقصر معالجته للموضوع على ثلاثة عوامل رئيسية هي: ١- الطلب الاجتماعي على التربية وما وراءه من اعتبارات سكانية وإنسانية، أو ديموقراطية)، ٢- الإمكانات المتاحة وما وراءها من قدرة مالية وقاعدة اقتصادية ومستوى فني وتكنولوجي، ٣- الآمال المعقودة على التربية كنظام، والنتائج المتوقعة منها، وما وراءها من احتياجات مجتمعية وبخاصة في مجال العمالة والمستوى الحضاري للأمة (الغنام، إبريل ١٩٧٤).

وهو كثير الاعتماد على طرح الأسئلة في مقالاته؛ ليشارك القارئ تفكيره، ويثير انتباهه، ويشوقه إلى القراءة والاطلاع.

كما يتسم -أيضًا- بعمق التحليل وبعد النظرة؛ فعند حديثه في المقال –سالف الذكر-، ذكر المدخلات المرئية للنظام التعليمي، وما ورائها من مدخلات غير مرئية أو غير مباشرة، أو غير محسوبة. فالطفل والإدارة والمنهج، وإنفاق الدولة على التعليم وغيرها مدخلات مباشرة أو مرئية للنظام التعليمي، أما ثقافة الوالدين، ونمط العلاقات، والمحيط الثقافي في المدرسة وإنفاق الآباء على التعليم، مدخلات غير مرئية أو غير محسوبة.

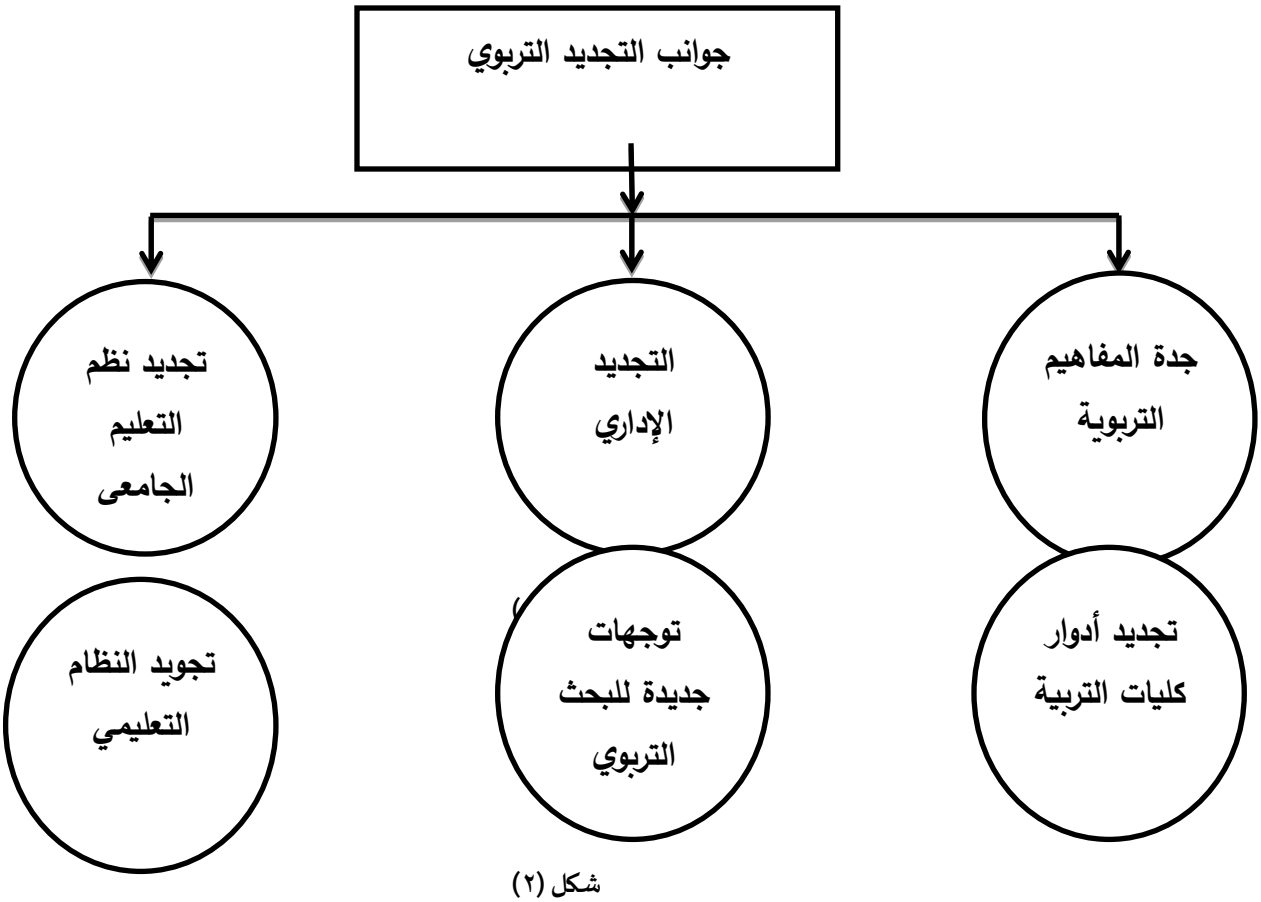
٤-تأليف إبداعي:

تتميز كتابات الغنام بأنها تأليف محض، نابع من أفكاره الذاتية، وثقافته الواسعة، وبنائه الفكري الأصيل؛ إذ قلما يوجد في مقالاته مراجع، باستثناء بعض مراجع الإحصاءات والبيانات الكمية التي استشهد بها، كما أن معظم مراجعه -على الرغم من ندرتها- تجد مصدرها أجنبيًا، وليس عربيًا.

وهكذا كان الغنام شخصية جديرة بالاحترام والتقدير العلمي والفكري والإنساني؛ إذ كان فكره يجوب في أعماق المستقبل، وقلمه يعاصر الواقع وينقده، وروحه تتشوق نحو التجديد والتغيير للأفضل، ولذا كان حري بهذا البحث أن يتطرق لفكر الغنام وكتاباته ليظهر مدى انعكاس جوانب شخصيته على فكره ورغبته في التجديد التربوي، وذلك بإظهار بعض جوانب التجديد التربوي في فكره وكيف تناولها.

المحور الثاني: جوانب التجديد التربوي في كتابات الغنام

يلخص الشكل الحالي أبرز جوانب التجديد التربوي في كتابات الغنام:



شكل (٢)

جوانب التجديد التربوي في كتابات الغنام

١-جدة المفاهيم التربوية:

ومن هذه المفاهيم ما يلي:

أ-الصحة الثقافية للمجتمع:

البنية الثقافية لأي مجتمع، ليست ثابتة، ولا نهائية؛ فمكوّنات النسيج الثقافي متعددة، وبينها علاقات تأثر وتأثير على نحو متواصل، كما أن حاجات المجتمع والظروف التي يمرُّ بها تمنح ثقافته نوعًا من التجدد المستمر (بكار، ٢٠١١م).

وقد توصل الغنام وعفيفي إلى تعبير جديد، يُعدُّ مدلوله أو محتواه من «الصحة الجسمية» و«الصحة النفسية» بمثابة «الرحم» أو «المنبت» الذي يتم فيه تشكيلهما وطبعهما وتحديدهما ونموهما، وهذا التعبير الجديد هو «الصحة الثقافية» (الغنام، وعفيفي، مايو ١٩٦١، ص. ٢١).

والصحة الثقافية للمجتمع هي: حيوية ثقافة من الثقافات، وغناها بعناصرها، وقدرتها على الابتكار، والتماسك والتكامل بين عناصر هذه الثقافة وجوانبها المختلفة، والموازنة بين أحسن ما في القديم منها، وأنفع ما في الجديد النابع منها أو الوارد إليها، ومرونتها وتكيفها الديناميكي وفق العوامل الداخلية والخارجية التي تؤثر فيها وتتأثر بها، وقدرتها على التفاعل الإيجابي مع غيرها من الثقافات على نحو ينمي الشخصية المتميزة، وانطلاقها الموجه في زمانها ومكانها وفق مجموعة من المبادئ والقيم المتجددة والمتسقة (الغنام، وعفيفي، مايو ١٩٦١، ص. ٢١).

ومن مظاهر الصحة الثقافية للمجتمع أن يكون غنيًا بتراثه، وثروته المادية، وأفراده المتعلمين القادرين على النمو إلى أقصى درجة ممكنة، وعلى التفكير الحر، وعلى العمل والإنتاج في شتى ميادين الحياة. وأن تتسع بين أفراده دائرة المصالح المشتركة ويعملون في توافق وانسجام وتعاون (الغنام، وعفيفي، مايو ١٩٦١، ص. ٢١).

فالصحة الثقافية هدفها الرئيس هو تكييف جماعة الأفراد ليكونوا أقدر على إحداث التغيير في الاتجاه المنشود، وتمكينهم من الاندماج مع أنفسهم، ومع بعضهم بعضًا، وفي مؤسساتهم، مع غيرهم، لتتحقق لهم بذلك الرفاهية كأفراد وكمجتمع يكونون عناصره (الغنام، وعفيفي، مايو ١٩٦١، ص. ٢١)

ومن منطلق حديث الغنام عن الصحة الثقافية، يمكن رسم صورة أفضل للمستقبل من خلال تحديد الإمكانات المادية والبشرية، وحسن استثمارها وتجويدها، والسعي نحو تحقيق هذه الصورة وعدم الحياد عنها، وإتاحة الفرصة للثقافة أن تتفاعل مع الثقافات الأخرى، وأن تتمسك بثوابتها، وأن تتجدد في متغيراتها، ولا تنغلق على ذاتها، فهي ثقافة متفتحة ومتجددة ومبدعة.

ويرى الغنام ضرورة أن يتخذ المجتمع من التعليم أداة من أجل التجديد الثقافي، ولكي يكون التعليم أداة من أدوات التجديد الثقافي، وعاملاً فعالاً في تحقيق الصحة الثقافية لا بُدَّ له من أن يتحقق فيه شرط الاتساع؛ بحيث يتناول كل فرد من أبناء المجتمع، ولا بُدَّ أن يقترن شرط الاتساع بشرط الكفاية في طول التعليم أو مدته، وكذا عمق هذا التعليم وجودته، ووجود المعلم الصالح الكفء، وتوافر الإدارة المدرسية الواعية الإيجابية الفعالة، وأن يكون هذا التعليم موجهًا؛ بمعنى أن يسير وفق تخطيط شامل دقيق يستمد وقائعه من التخطيط العام للدولة في المجالات المختلفة داخل الإطار الفلسفي القومي (الغنام، وعفيفي، مايو ١٩٦١، ص. ٢١)

ب-تكافؤ الفرص التعليمية:

إن أي محاولة لفهم أوضاع التعليم ومسار حركته ومفاهيمه، تقتضي النظر إلى أهدافه ومنظوماته في إطار موقعه من السياق المجتمعي وأنساقه، وعلاقاته وتوجهاته (عمار، ٢٠١٠، ص. ١٤٨).

ومن هنا، يبدع الغنام في طرحه لمفهوم تكافؤ الفرص التعليمية؛ إذ لا يتناوله بطريقة سردية تقليدية؛ وإنما يتناول المفهوم –ابتداءً- عبر إظهار الفارق بين تكافؤ الفرص التعليمية كغاية، وتكافؤ الفرص التعليمية كوسيلة.

يقول الغنام:

فكل طفل، بصرف النظر عن أصله، وعرقه، وجنسه، ومذهبه، ودينه، وظروفه المادية والاجتماعية والاقتصادية، له حق أساسي في أن يتعلم إلى أقصى ما تؤهله له مواهبه وإمكاناته أسوة بغيره من الأطفال. وهذا هو تكافؤ الفرص التعليمية كغاية. وفي الوقت ذاته، فإن حصول الطفل على هذا الحق خطوة ضرورية للسير في طريق العدالة الاجتماعية، والكفاية الاقتصادية، والديموقراطية. وهذا هو تكافؤ الفرص التعليمية كوسيلة (الغنام، أغسطس ١٩٧٥).

ثم يتنقل الغنام إلى بُعدٍ ومنحى أكثر تجديدًا وجِدة في التعامل مع قضية تكافؤ الفرص التعليمية؛ إذ يتناولها في مدار أو أُفق جديد من حيث النظرية والاستراتيجية.

ويلخص الغنام هذا الجديد –بأسلوب بسيط وعميق- في مبادئ ثلاثة هي:

المبدأ الأول، إن قضية تكافؤ الفرص التعليمية قضية اجتماعية تخص المجتمع بنظامه وعدله وكفايته، قبل أن تكون قضية تربوية تخص التعليم، وقضية سيكولوجية تخص المتعلم. بل إن التعليم والمتعلم كليهما محصلة فعل هذا المجتمع بنظامه وعدله وكفايته. وعلى ذللك، فتحقيق تكافؤ الفرص التعليمية يستلزم معالجة المجتمع –بل أكثر- كما تتم معالجة التعليم والمتعلم.

المبدأ الثاني، إن قضية تكافؤ الفرص التعليمية -في الأصل والأساس- قضية كيفية تعليم وجودة حياة. ومن هنا، فلكي يتحقق هذا التكافؤ، لا بُدَّ من تغييرات أساسية في أهداف التعليم وبنيته ومحتواه وأدواته، وعلاقاته الداخلية والخارجية بالمجتمع أسوة بالتغيرات الحاصلة في كمه وحجمه.

المبدأ الثالث، إن تكافؤ الفرص التعليمية أعمق وأبعد من مجرد تكافؤ في فرص القبول بالمدرسة أو المؤسسة التعليمية، إنه تكافؤ في الاستمرار في التعليم والإنجاز؛ فكل فرد –عادي– قادر على أن ينمو بغير حدود، وذكاؤه ليس عليه من قيد إلا ظروفه الاجتماعية والاقتصادية وفرصه التربوية (الغنام، أغسطس ١٩٧٥).

ويواصل الغنام طرحه غير التقليدي في تعامله مع تكافؤ الفرص التعليمية، منتقلاً إلى أبعاده الثلاثة، على النحو التالي:

البعد الأول، إذ يقتضي تكافؤ الفرص التعليمية أن يسبقه ويصاحبه تكافؤ أو تقارب على الأقل في الفرص الاقتصادية والاجتماعية التي تتوافر للنشء ممثلة في أحوالهم الأسرية. ففي الوقت الذي تفتح فيه أبواب التعليم على مصاريعها بالمجان لجميع الأفراد، يكون هؤلاء الأفراد متكافئين ولو بمقدار في ظروفهم الاجتماعية والاقتصادية، وتكون هذه الفروق بالحد الذي لا يسمح بضياع فرصة التعليم على أحد أو تهديدها أو التأثير فيها بسوء.

البعد الثاني، إن تكافؤ الفرص التعليمية يقوم على مُسَلَم أو إيمان بشأن الطبيعة الإنسانية مفاده: إن إمكانيات الفرد ومواهبه يمكن استخراجها وتنميتها إلى أقصى درجة ممكنة بفضل الظروف وبفعل البيئة المحيطة بالفرد؛ وبعبارة أخرى، تحسين جودة التعليم إلى أقصى درجة ممكنة بالنسبة لكل فرد، وليس إعطاء كل فرد تعليمًا يتناسب مع حكم سلفي نهائي عن إمكانيات هذا الفرد وقدراته.

البعد الثالث، لا يعني تكافؤ الفرص التعليمية أن يترك الفرد وحظه وظروفه بعد انتهائه من تعليمه النظامي؛ وإنما معناه ضمان مستقبل هذا الفرد بعد تخرجه، وإحلاله المكان اللائق بما وصل إليه من كفاية تعليمية في المجتمع الذي يوجد فيه، والسماح له بالحركة إلى أعلى بقدر ما يثبت من أهلية وجدارة (الغنام، أغسطس ١٩٧٥).

واستنادًا إلى ما سبق، يظهر أن الغنام عندما تحدث عن تكافؤ الفرص التعليمية، لم ينظر إليها على أنها مجرد حق الأفراد في الحصول على فرص متكافئة في التعليم وفقًا لما تسمح به قدراتهم وإمكانياتهم، ولكنه نظر إليه بصورة أوسع نطاقًا وأعمق بعدًا، فقد تضمن أبعادًا اجتماعية وثقافية واقتصادية، تنطوي على تحسين الأوضاع الاقتصادية للأفراد داخل المجتمع، وكذلك تجديد المفاهيم والتصورات والاتجاهات لدى الأفراد؛ لما لهذه الأوضاع من تأثيرات على التعليم وحصول الفرد على حقه في الخدمة التعليمية.

ومن ناحية أخرى، فلم يتوقف مفهوم تكافؤ الفرص التعليمية –عند الغنام- عند حد حصول الفرد على فرص تعليمية ذات جودة عالية داخل المؤسسة التعليمية، بل امتد إلى ضمان مهنة مستقبلية تحقق له ذاته فيما وصل إليه من تعليم، وعلى هذا الأساس كان مفهوم تكافؤ الفرص التعليمية لدى الغنام ينطوي على تحقيق العدل والكفاية الاجتماعية والاقتصادية والتعليمية معًا.

ج-تعريب التعليم:

جدَّد الغنام في طرحه لمفهوم تعريب التعليم، إذ لا يقتصر على المعنى الشائع المرتبط بلغة مناهج التعليم وبرامجه، وإنما يربطه بحياة المجتمع وقضاياه.

وفي هذا السياق، يقول الغنام:

تعريب المناهج وبرامج التعليم، لا بمجرد جعل لغة هذه المناهج والبرامج لغة عربية، وإنما بربطها ربطًا محكمًا بحياة المجتمع وقضاياه وتحدياته وآماله، وبصياغتها وتنفيذها على النحو الذي يعين بالفعل على إيجاد الإنسان العربي الجديد (الغنام، ديسمبر ١٩٧٤).

ومن هنا يحدد الغنام بُعدين لقضية جعل التعليم عربيًا -جملة وتفصيلا، شكلاً وموضوعًا-:

الأول، جعل اللغة العربية لغة التعليم الأصلية، وإدخال عناصر الثقافة العربية إلى التعليم، وجعل إدارته وتنظيمه وتوجيه عربيًا، والقائمين عليه يتحدثون باللسان العربي، وهو ما يضمن بقاء العرب واستمرار ثقافتهم؛ كل هذا بقصد جعل المدارس والمعاهد التي تنتظم أبناء العرب في أرض العرب أوعية ثقافية عربية أصيلة يتخلق داخلها المواطن العربي السليم. وتعريب التعليم بهذا المعنى يصح أن نطلق عليه شعار «التعليم للعرب بالعرب من أجل استمرار ثقافة العرب» (الغنام، نوفمبر ١٩٦٣، ص. ٣٥).

والثاني، ينطوي على تجديد الثقافة العربية حتى تتمكن من الإبداع، ولكي تتمكن الأمة العربية من الحفاظ على صحتها الثقافية، وهذا يستلزم إعادة النظر في التعليم من حيث المبادئ والنظريات التي يقوم عليها والأهداف والسياسات التي توجهه، والنظم والأشكال التي يتجسدها، والمحتوى والأساليب والعلاقات التي يتضمنها، وذلك بقصد تكييفه «وأقلمته» على نحو يجعله أشد اتصالا بالأرض العربية والثقافة العربية المتطورة، وأقدر على سد احتياجات الأمة العربية، والاسهام في حل مشكلاتها والنهوض بها، وتحقيق آمالها العظيمة في الوحدة والحرية والكفاية والعدل. وتعريب التعليم بهذا المعنى الأخير يمكن أن يصدق عليه شعار «تعلم العرب من أجل تجديد ثقافة العرب ونهضة أمة العرب» (الغنام، نوفمبر ١٩٦٣، ص. ٣٥).

٢-التجديد الإداري:

يتطلب تطوير الإدارة التربوية البدء بتحديد نوع التطوير نفسه؛ وذلك لما ينطوي عليه التطوير من مضامين متعددة؛ فهو من ناحية قد يكون مجرد عملية تحسين أو ترميم أو تجويد لما هو قائم دون تغيير أساسي فيه، ومن ناحية ثانية، يمكن أن يكون عملية استحداث أو تجديد بقصد "تحويل" ما هو قائم إلى ما ينبغي أن يقوم (الغنام، ١٩٨١).

ولذا يرى الغنام أنه إذا كان اختيار نوع التطوير الإداري هو حق كل مجتمع يقرره حسب إرادته وظروفه وبرامجه الإصلاحية، فمن المهم التنبيه على أن الاختيار هو الذي سيحدد بدرجة كبيرة مستقبل التعليم ومدى فاعليته في السنوات القادمة، وهو مستقبل يفرض على الإدارة التعليمية أن تتجدد إلى حد الثورة، فضلاً عن أهمية وأولوية السير على خط التجديد، وهو مطلب يزيده إلحاحًا ما تعانيه الإدارات القائمة من قصور (الغنام، ١٩٨١).

فما الصورة الجديدة للإدارة التربوية التي ينبغي أن تستهديها كل حركة للتطوير؟ باختصار، يرى الغنام أن هذه الصورة هي "الإدارة العصرية" التي هي مظهر من مظاهر الحياة الحديثة في الوقت الحاضر، وتتمثل ملامحها ومقوماتها الأساسية الأربعة في: المستقبلية، والعملية، والتقانة، والكفاية (الغنام، ١٩٨١).

فالمستقبلية تعني: النظرة الطويلة العريضة إلى مستقبل بقصد التحرك على بصيرة ووفق خطوات هادفة محسوبة. والعملية معناها: إقامة كل سلوك إداري على أساس علمي، قوامه المعلومات والبحث والدراسة، سواء كان ذلك في النظر إلى المستقبل، أو التخطيط، أو التنظيم، أو صنع القرار، أو رسم خطوات التنفيذ والمتابعة. والتقانة تعني: استخدام التكنولوجيا الإدارية الجديدة – العقلية والآلية– على أوسع نطاق توفيرًا للوقت والجهد، ورفعًا لمستوى الأداء والكفاية (الغنام، ١٩٨١).

والديمقراطية معناها: المشاركة الشعبية الحقيقة، وتوسيع فرص الحوار، وتأكيد الاتجاه نحو اللامركزية وتنمية العلاقات الأفقية والقيادة الجماعية، وخدمة الصالح العام. أما الكفاية، فهي محصلة المقومات الأربعة السابقة والمعيار النهائي لكل إدارة عصرية– فمعناها الوصول، في ضوء أهداف محددة، إلى أعلى ناتج (مخرجات) بأقل كلفة (مدخلات) إدارية؛ مما يجعل "القيمة المضافة" ذات أثر واضح في سير "النظام" إلى أعلى، وإلى أمام. (الغنام، ١٩٨١).

وفي سياق آخر، يؤكد الغنام على فكرة تكنولوجيا الإدارة؛ أي ضرورة تغير مضمون وشكل الإدارة، وما تقوم عليه من أفكار ومعارف، وأساليب ووسائل، ونمط تقليدي قديم إلى نمط متقدم حديث، يجعلها أقدر على مواجهة مشكلات العصر وتحدياته.

يقول الغنام في هذا السياق: إن تغيير "التكنولوجيا الإدارية" لا يقصد به أي نمط من أنماط التكنولوجيا، وإنما يقصد بالذات التكنولوجيا الحديثة أو العصرية التي ينبغي أن تحل في الفكر والتطبيق الإداري محل التكنولوجيا التقليدية أو القديمة التي ورثتها الإدارة عن الماضي (الغنام، ١٩٨١).

فالتكنولوجيا عند الغنام هي التغيير في الفكر، وطريقة معالجة القضايا والمشكلات، وهي ما أطلق عليه "العقلنة" ، ولا تنحصر كما يتبادر إلى الذهن من الوهلة الأولى استخدام الآلة في التطبيق وهي "الآلية"، ولذا فالتكنولوجيا الإدارية تجمع بين العقلنة والآلية.

ويعني ذلك –على حد تعبير الغنام- عقلية جديدة لكل مشتغل بالتعليم تقوم على الإيمان بأهمية المعلومات والبيانات في تطوير التعليم، وتحرص على جمعها وتدقيقها وتسجيلها وإيصالها إلى أولي الأمر؛ لتتم الاستفادة منها في صدق وإخلاص (الغنام، ١٩٨١).

وصفوة الحديث، إن نجاح أي فكرة، أو مشروع، أو برنامج –بصورة رئيسة- يعود إلى الإنسان وعقله وطريقة تفكيره، وما يتميز به من مهارات وعادات واتجاهات؛ فالإنسان وثقافته ينبغي الالتفات إليهما ومعالجتهما عند التفكير في الأخذ بأي تكنولوجيا جديدة.

٣- تجديد نظم التعليم العالي:

نظرًا لمكانة التعليم العالي وقيمته، والتدفق الكمي، والإقبال عليه من قبل المجتمع نتيجة التقدم العلمي والتكنولوجي ، والانفجار المعرفي، والإيمان بقيمة التعليم في تحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية، والإطراد في النمو السكاني، فقد بات واضحًا أنه لا بُدَّ من السعي نحو تجديد نظم التعليم العالي.

ومن المسارات التي انتهجها الغنام إيجاد بدائل وصيغ مستحدثة أخرى للتعليم العالي مثل: الجامعة المفتوحة، والجامعة بلا أسوار، وكليات المجتمع والجامعات التكنولوجية، والجامعات الحرة، والتعليم بالمراسلة أو عن طريق الصحف، أو غير هذه من وسائط الاتصال والإعلام (الغنام، ديسمبر ١٩٨٧، ص. ٢).

ويتضح هنا بُعد نظرة الغنام في النظر إلى المستقبل ومحاولة إيجاد صيغ حديثة للتعليم تلبي الحاجة الاجتماعية المتزايدة على التعليم العالي، وقد كان بالفعل ما تمناه الغنام في عهدنا الحالي من ظهور نظام الجامعة المفتوحة، والتعليم بالمراسلة، والتعليم الهجين.

٤-تجديد أدوار كليات التربية:

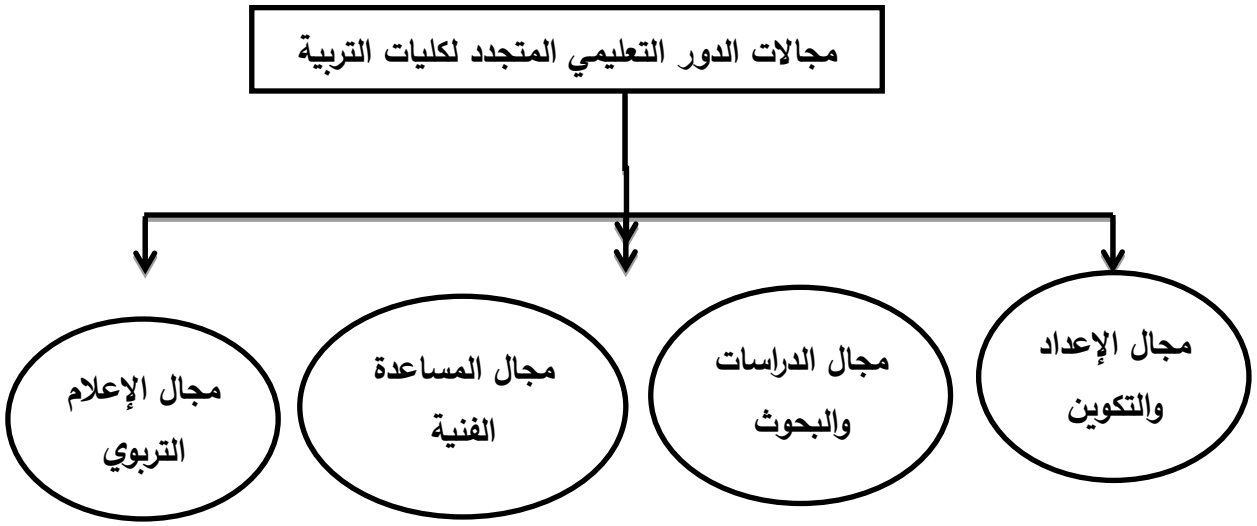
بقدر ما يؤمن المجتمع وقيادته السياسية بالتعليم وإقامته على أسس علمية ضمن فلسفة اجتماعية واضحة ومتقدمة، وبقدر ما تعطي لكليات التربية من سند وتأييد، تكون قدرة هذه الكليات على الإسهام في تطوير نفسها وتطوير التعليم وتجديده.

فكليات التربية- جزء لا يتجزأ- من نظم التعليم الجامعي، وبقدر ما تحمل هذه النظم من إيجابيات وسلبيات في إمكاناتها ونظمها ولوائحها وفلسفاتها وأهدافها وأساليبها، تكون قدرة هذه الكليات على الإسهام في تطوير التعليم وتجديده (الغنام، إبريل ١٩٧٨، ص. ٣).

ويعد واقع التعليم العام وما يحمله من فلسفة وأهداف وإمكانات هو أحد أهم العوامل التي تؤثر في دور كليات التربية نحو تطويره، وفي هذا الصدد يقول الغنام:

إن واقع التعليم العام نفسه -بكمه وكيفه-، وما يسود أجواءه من فلسفات وأفكار ومفاهيم، وما يحكم حركته من علاقات ونظم ولوائح وقوانين وأساليب عمل، وما يتوفر داخله بالفعل من إمكانات، قوة محددة لدور كليات التربية في تطويره. (الغنام، إبريل ١٩٧٨)

وقد حدد الغنام دور كليات التربية في تجديد التعليم العام في أربعة مجالات يحددها الشكل الحالي:



شكل (٣)

مجالات الدور التعليمي المتجدد لكليات التربية

الشكل من إعداد الباحثة.

المجال الأول: الإعداد والتكوين

ويكون عبر إعداد القاعدة العريضة من الأطر الفنية اللازمة للتعليم النظامي وغير النظامي في التخصصات المختلفة، تبعًا لاحتياجات بنية المهن التعليمية المتطورة. وكذا الإسهام في التدريب المستمر للعاملين في التعليم رفعًا لمستواهم المهني، واستجابة لمطالب تنقلهم أو ترقياتهم بين الوظائف، ودفعًا لحركة الإصلاح والتجديد.

المجال الثاني: مجال الدراسات والبحوث

يتمثل في القيام بالبحوث والدراسات التي تتصدى لمشكلات التعليم وتسفر عن حلول علمية لمواجهتها، وكذا البحوث التي تكشف عن مستقبل التعليم ورؤاه الجديدة وكيفية التحرك نحو تحقيقها، والإشراف على التجارب الرائدة في التجديد والابتكارات التربوية من أجل التنمية الاجتماعية الاقتصادية، وارتياد التعليم غير النظامي، والتعرف على مؤسساته ومجالاته، وبحث كيفية تطويره، والمشاركة في التنقيب عن التراث العربي في التربية، ونشره على الأصعدة الوطنية والقومية والدولية، العمل على تنمية علوم تربوية غنية بأدبها وتقنياتها.

وإذا صح هذا الاتجاه، فإن مزيدًا من المسئوليات ينتظر كليات التربية (بدلاً من تخفيف العبء عليها) في مجال البحث التربوي؛ إذ تصبح هذه الكليات مطالبة بتدريس مزيد من الوقت والجهد لمساعدة المعلمين في مواقع عملهم على إقامة التعليم، في مستوياته الإجرائية على أسس علمية، وعلى جعله قادرًا بالفعل على النمو و"التجدد". كما تصبح هذه الكليات مطالبة بإعادة النظر في برامج أبحاث هيئات التدريس فيها وأقسام الدراسات العليا بها لتكون أكثر جماعية وشمولية وفاعلية.

المجال الثالث: مجال المساعدة الفنية

من خلال أخذ المبادرة في تنمية علاقات قوية سليمة مع وزارات التربية والهيئات المعنية بالتعليم، ووضع نتائج البحوث والدراسات التربوية تحت نظر المسئولين عن التعليم، ومساعدة وزارات التربية في رسم سياسة التعليم وتحديد أهدافه ورسم رؤاه المستقبلية، والإسهام في إعداد المناهج المطورة والكتب المدرسية، وتقديم المشورة المتعلقة باستخدام التقنيات الجديدة في التربية.

المجال الرابع: مجال الإعلام التربوي

من خلال التعاون مع وزارات التربية والهيئات المعنية على تصميم وإنشاء نظام كفء للمعلومات التربوية، للإفادة منه في عقلنة العمل التعليمي وتطويره وتجديده، ومتابعة تطورات العلوم والممارسات التربوية في الخارج والاطلاع على الفكر العالمي وتجارب البلدان الأخرى في الاستحداث والتجديد التربوي، وترجمة ما يلائم منها لبيئاتنا وظروفنا ونشره بين طلاب البحث والمسئولين في التعليم (الغنام، إبريل ١٩٧٨، ص. ٣).

وهكذا تضمنت نظرة الغنام لدور كليات التربية الشمول والموضوعية فقد تطرق إلى ضرورة إعداد كليات التربية للمعلم وفقًا للمتطلبات المهنية الحديثة التي تسعى إلى التجديد والتغيير نحو الأفضل، وكذا دورها الرائد في مجال البحوث والدراسات التربوية، وتكوين شخصية تربوية عربية، فضلاً عن دورها في مساعدة وزارات التربية والهيئات المعنية بالتعليم وإمدادها بنتائج أبحاثها ودراستها من أجل المساعدة في إحداث التنمية التربوية، وأخيرا مجال الإعلام والإطلاع على الفكر والتجارب الدولية، ومن ثم يكون لكليات التربية دورٌ في خدمة المجتمع، وإحداث التنمية المستدامة.

فقد رأى الغنام أن بداية الطريق للتجديد التربوي يبدأ من داخل أروقة كليات التربية، فأي إصلاح للنظام التعليمي العام يبدأ بتفعيل دور كليات التربية.

٥-توجهات جديدة للبحث التربوي:

البحث التربوي بمفاهيمه ومنهجيته وتقنياته (العقلية والاجتماعية) ومحاور اهتمامه وتنظيماته وممارساته واستثمارته وناتجه وإنتاجيته وبناه القاعدية ومكانته– "دالة" لمستوى اجتماعي اقتصادي تربوي علمي تكنولوجي. وهذا يستلزم النظر إلى البحث التربوي نظرة شمولية من حيث الإطار المؤسسي، أو من حيث المدخلات، أو من حيث المنهجية وأساليب البحث والعمل، أو من حيث المخرجات، أو من حيث التوظيف الفعّال لنتائج البحث، فضلاً عن المناخ الاجتماعي الملائم له (الغنام، ١٩٨٣).

ومن ناحية أخرى، يرى الغنام ضرورة أن يُوجه البحث التربوي لغرض حل مشكلات المجتمع التربوية والتحرك بالتعليم على طريق التجديد. وهذا يعني أن ينقل البحث التربوي محور اهتمامه من الماضي إلى الحاضر والمستقبل، ومن وصف الظواهر التعليمية إلى التوصل إلى تقنيات وأساليب لتطويرها، ومن الشطحات الأريكية والدراسات "الكتبية" إلى الملاحظة الواقعية والتجريب العلمي وتحليل النظم، ومن النشاطات أو الاجتهادات الفردية إلى العمل الجماعي المتداخل التخصصات. كذلك يعني هذا التوجيه تحول هذا البحث من احتكار قلة يسمون باحثين ليصبح شأنًا من شئون كل عامل في ميدان التعليم (الغنام، إبريل ١٩٧٨).

ولما كان سوق البحث التربوي والمروج "لبضاعته الجديدة" هو التعليم الذي مازال متمسّكًا بالقديم، فلا ينتظر أن يأخذ الأخير المبادرة أو لخطوة الأولى في توثيق الصلة والروابط وتحقيق الانسجام والتكامل بينه وبين ذلك البحث، اللّهم إذا اتفق لهذا التعليم قيادات ومسئولون يؤمنون بالمعلومات والعلم سبيلاً إلى اتخاذ القرارات وتطوير التعليم، ويصرون على أن يتحرك هذا التعليم نحو آفاق جديدة وبمعدلات سرعة جديدة وبعقلية جديدة. وعندئذٍ لا بُدَّ أن تنص السياسات التعليمية على مكان البحث التربوي في التعليم، وعلى ضرورة الإفادة من نتائجه، وأن توضع التشريعات والتنظيمات وتتخذ الضمانات والإجراءات التي تكفل التفاعل السليم بين الاثنين (الغنام، إبريل ١٩٧٨).

البحث التربوي لا بُدَّ أن يرتبط بالنظام التعليمي سواء في مشكلاته أو في نتائجه لكي يستطيع النظام التعليمي الاستفادة منه، وهذا يؤكد ضرورة تنمية علاقة صحية بين صانع البحث وصانع القرار ومحرك المعلومات وممارس النشاط التعليمي في المؤسسة التعليمية المدرسية وغير المدرسية (الغنام، إبريل ١٩٧٨).

٦- تجويد النظام التعليمي:

إن التعليم كي يكون قوة فعالة في إحداث التغيير وإعادة بناء المجتمع الذي ينشد التغيير والبناء لا بُدَّ أن يراجع نفسه جديًا في ضوء فلسفة مجتمعه؛ بحيث يصبح في نظامه وتنظيمه وفي سياسته وإجراءاته وأساليبه ووجهته ترجمة صحيحة ذكية لها، وأن تتوافر له الإمكانيات المادية والبشرية والحرية الكافية لتزويد إرادته الواعية على التغيير بقدرة فعلية طليقة (درويش وآخرون، ج (١)، ٢٠٢٠م، ص ص ١٦٩-١٧٠).

وقد ظهر تجويد النظام التعليمي عند الغنام من خلال أربعة جوانب هي: أ- تعليم الكبار: مدخل تنموي شامل، والمدرسة المبتكرة والمنتجة، وتثوير الامتحان والكتاب المدرسي، والتجريب التربوي في المدارس النموذجية. وذلك على النحو التالي:

أ- تعليم الكبار: مدخل تنموي شامل

لا بُدَّ أن ينمو التعليم بكل مستوياته واحتمالاته -كمًا وكيفًا- بما يتيح لكل فرد أكبر حظ نافع منه، وبما يجعله بالفعل إدراة خلق مجتمع متعلم- لا نصف متعلم أو شبه متعلم (الغنام، ج (١)، إبريل ١٩٧٤).

وتعليم الكبار هو تعليم لمن فاتهم التعليم المدرسي أو انقطعوا عنه، وهو تعليم تُنظم برامجه بما يتناسب مع احتياجات هؤلاء الكبار، ويُنمي قدراتهم على تحصيل المعلومات، والمهارات، والخبرات الضرورية للحياة في المجتمع الحديث (شحاتة والنجار، ٢٠٠٣، ص. ١١٨).

وفي سياق الاهتمام بالمستقبل والتطلع نحو مستقبل أفضل فلا بُدَّ من إعادة النظر في تجويد النظام التعليمي عبر زيادة الاهتمام بتعليم الكبار مساندة للنظام التعليمي النظامي.

وترجع ضرورة الاهتمام بتعليم الكبار إلى أهمية الكبار أنفسهم، فهم عصب الحياة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية في المجتمع؛ كما أن تعليم الكبار يضمن توفير العمالة الماهرة بالأعداد والكفاية والسرعة اللازمة، وكذا فإنه يساند النظام التعليمي النظامي في تحقيق أهدافه، لما له من دور في نحاج الأبناء وتحقيق التزامهم وتفوقهم الدراسي.

"ومن أجل هذا يحق للبلدان النامية أن ترفع شعار أحقية الكبار بالتعليم، وأن تكرس جزءًا من جهودها لتعليم الكبار بحيث يتحول من عمل على هامش التعليم النظامي، إلى نشاط أساسي وضروري في قلب صورة التعليم" (الغنام، ديسمبر ١٩٧٥، ص.٦).

إن الاهتمام بتعليم الكبار هو مدخل من مداخل التنمية الشاملة، وتنمية الموارد البشرية بخاصة؛ إذ إن الإنسان هو غاية التنمية، وهو وسيلتها، وإن أي تنمية اقتصادية لا تستقيم بغير تنمية اجتماعية، وإن التتمية الاقتصادية الاجتماعية لا تصح بغير تنمية للموارد البشرية.

ويرى الغنام أن استرتيجية تنمية الموارد البشرية لا بُدَّ أن تتضمن بعض العناصر الرئيسة وثيقة الصلة بتعليم الكبار وهي: إعطاء أولوية لتعليم الكبار وخاصة الأميين بالذات، تطوير مواقع العمل التقليدي وتدعيم وتجديد وظيفتها التربوية، كسر الحواجز التقليدية بين التعليم والتدريب والعمل، والأخذ بمبدأ التعليم المتناوب مع العمل، المشاركة الشعبية الواسعة الفعالة في التعليم (الغنام، ديسمبر ١٩٧٥، ص.٦).

ب- المدرسة المبتكرة والمنتجة:

قد أكد الغنام على فكرتين ذات صلة وثيقة بالمدرسة، وهما القدرة الابتكارية للمدرسة، والمدرسة المنتجة.

لقد تناول الغنام فكرة ملفتة للنظر؛ حيث إن المعتاد من التربويين أن يتحدثوا عن التلميذ المبتكر، ودور المدرسة في تنمية مهارات الابتكار ومظاهر تعزيزها، فإذا به من خلال قراءته حول الجديد في التربية يقدم فكرة أن تكون المدرسة نفسها "مبتكرة" (علي، ٢٠١٤).

وتشير القدرة الابتكارية للمدرسة إلى قدرتها على توليد الجديد -فكرة أو أسلوب أو ممارسة أو تنظيم- فحسب، وإنما تبنى على أساس قدرتها على الانفتاح على الجديد، والاستجابة له إما يتبنيه أو التكيف معه أو رفضه إذا كان غير ملاءم لها.

وتتوقف قدرة المدرسة على الابتكار على مجموعة من العوامل، ولعل أهمها المعلمين بمهاراتهم وقدراتهم واتجاهاتهم، وكذلك عوامل أخرى متعلقة بالإنفاق والتمويل، والمعدات والتجهيزات، والإدارة والتنظيم، ونمط العلاقات، وأساليب اتخاذ القرارات، وتوقعات الآباء والناس من المدرسة.

وبهذا المعنى "يدل الابتكار على ما هو أوسع من التجديد وأخذ المبادرة في إصلاح النظام التعليمي، إذ إنه يتضمن مرونة في الاتجاه والحركة قوامها: التصدي للمشكلات، و(ب) المواجهة الإيجابية لها، و(ج) تقويم هذه الاستجابات بالفعل" (الغنام، أغسطس ١٩٧٥، ص.٤).

أما الفكرة الثانية: وهي المدرسة المنتجة: والتي تشير إلى ما وراء جدران المدرسة وخارجها، وما الفائدة التي حققها المتعلم من ذلك التعليم، وما العائد الذي حققه المجتمع من وراء الإنفاق على التعليم، والجهد الذي بذل فيه، وما الهدف الذي حققه التعليم ذاته. "تهتم المدرسة المنتجة «بمصداقية» و «جدوى» تعليمها في الحياة، اهتمامها بالجهود والنتائج التنظيمية المتعلقة بالمدخلات والوسائل والمنتجات والناتج النهائي داخل جدرانها" (الغنام، أغسطس ١٩٧٥).

إن هدف المدرسة المنتجة ليس هو التعليم في ذاته، وإنما هو صدق هذا التعليم أو مصداقيته في المجتمع وفائدته في التنمية الاجتماعية الاقتصادية، فالناتج النهائي هو متعلم يستطيع أن ينمي ذاته وينمي مجتمعه.

وقد بدأ في الظهور عصر معلم جديد، لا يقتصر دوره على نقل المعارف والمعلومات إلى التلاميذ منعزلاً عن غيره من المعلمين، وإنما أصبح هو المنظم والمنسق لبيئة التعلم بما فيها من مواد وعناصر، ويركز اهتمامه على التخطيط وتوزيع العمل التعليمي، وتشجيع الطلاب على الاستقلال، وتسجيل تقدمهم الدراسي، وتشخيص مواقف الضعف في عملية التعليم والتعلم، وتحديد الوسائل التعليمية، وتعبئة الزملاء للعمل معه، وأكثر من هذا قد يقوم بمعالجة أعطال بعض الآلات في بعض الأحوال.

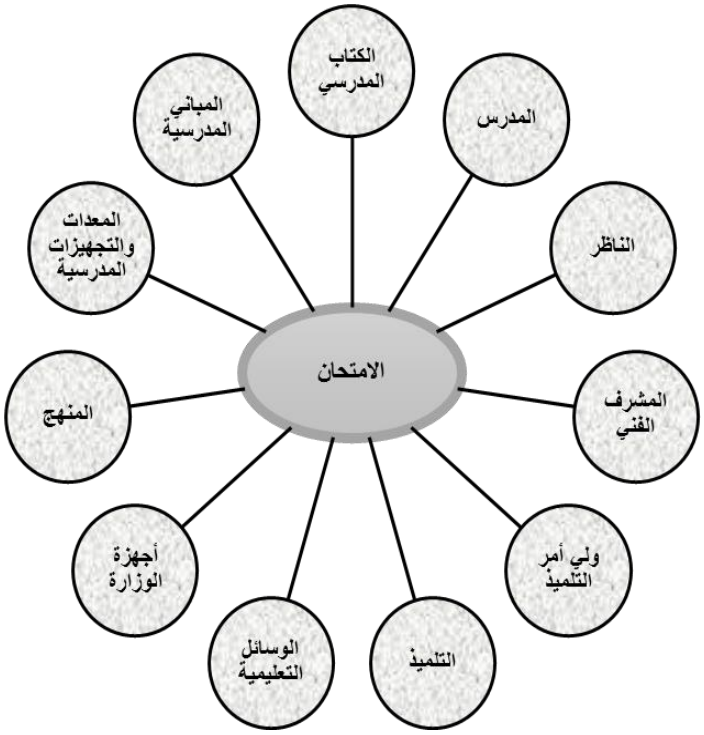
وهذه الأدوار الجديدة تتطلب تغيرًا أساسيًا في ظروف هذا المعلم، وكذلك فلسفة تكوينه وأساليب تأهيله، وإعادة النظر في عبء المعلم التعليمي ونظام ترقيته.

وهذا الأمر يتطلب إعادة النظر في برامج إعداده داخل كليات التربية، وبرامج تدريبه أثناء الخدمة، وكذلك تطوير العمل الجامعي بشكل عام بما يشجع التجديد في كليات الإعداد والتكوين، وأن يكون النظام التعليمي في المجتمع مسايرًا لحركة التجديد داخل الكلية والجامعة (الغنام، أغسطس ١٩٧٤).

ج-تثوير الامتحان والكتاب المدرسي:

تميزت نظرة الغنام إلى موضوع الامتحان والكتاب المدرسي بالنظر الشمولي والواقعي؛ حيث رأى أن الامتحان والكتاب المدرسي ما هما إلا وسيلة إلى تحقيق هدف تعليمي هو نمو الطفل

والتحصيل الدراسي، وهما يمثلان عنصرًا من منظومة التعليم التي تتضمن مكونات أشمل وأكثر، فهي تتضمن -من وجهة نظره- المدرس، والناظر، والمشرف الفني، وولي أمر التلميذ، والتلميذ، والوسائل التعليمية، وأجهزة الوزارة- والمنهج، والمعدات والتجهيزات المدرسية، والمباني، والكتاب المدرسي. وهو ما يوضحه الشكل التالي:



شكل (٤)

علاقة الامتحان بباقي عناصر منظومة التعليم

المصدر: (الغنام، مايو ١٩٦٤، ص. ٥٨).

ولكي تخرج هذه الكتب والامتحانات عن نمطها التقليدي لا بُد للتعليم من أن يتبنى -قولاً وفعلاً- فلسفة جديدة أساسها التركيز على النمو المتكامل للطفل، والاهتمام بروح الإبداع والابتكار فيه، وتمكينه من القدرة على إعادة تشكيل الحياة على الأسس والمبادئ المرجوة والمنشودة (الغنام، مايو ١٩٦٤، ص. ٥٨).

وإن الكتاب المدرسي وكذلك الامتحان لا يعد كل منهما هدفًا في حد ذاته، وإنما هما أداة لتحقيق غاية واحدة وهي هدف التعليم، فالكتاب والامتحان لم ينشأ أحدهما ليكون تابعًا للآخر، أو ليكونا غايتين في ذاتهما، أو حتى ليكونا وسيلتين لهدفين مختلفتين في العملية التعليمية (الغنام، مايو ١٩٦٤، ص. ٥٨).

إن ثمة علاقة قوية تربط بين أهداف التعليم والكتاب المدرسي والامتحان؛ وهي أن الكتاب المدرسي يعكس أهداف التعليم، والامتحان يعكس كلاهما معًا، فإذا كان الهدف من التعليم هو النمو والتحصيل الدراسي، انعكس ذلك على الكتاب المدرسي في تركيزه على الحقائق

والمعلومات وحشد ذهن الطفل بأكبر قدر منها، وترجم ذلك الامتحان بأن كان الغرض منه هو قياس ما حفظ الطفل واستظهره منه.

وعلى الجانب الآخر؛ فإذا كان الهدف من التعليم هو تحقيق النمو الشامل للطفل من حيث إكسابه القدرة الجسمية، والقدرة على التفكير السليم، والقدرة على حب العلم، واحترام قيمة العمل، والقدرة على التعامل النشط مع الحياة ومتطلباتها، انعكس ذلك على الكتاب المدرسي في أن يركز على المفاهيم والقيم، ويشجعهم على الاعتماد على أنفسهم، ويتحدى تفكيرهم بالمشكلات، ويضعهم أمام قضايا حقيقية، ويخرج بهم إلى الحياة، وبذلك يسعى الامتحان إلى خدمة ذلك الهدف، وخروجه عن النمطية في جميع أبعاده، بأن يجسد موقفًا من مواقف الحياة، أو مشكلة يحاول الطفل حلها، أو تقييم لموقف من المواقف الذاتية.

وفي هذا السياق يقول الغنام: "إن الكتاب المدرسي والامتحان لا يقومان لذاتهما، وإنما هما قائمان لغرض هو تحقيق هدف التعليم، ولذلك كان لا بُد أن يتمثلا هذا الغرض في صناعتهما واستخدامهما" (الغنام، مايو ١٩٦٤، ص. ٦٠).

ولكن عندما يتحول الامتحان إلى غاية في حد ذاته، ليس بعدها غاية إلا اجتياز الامتحان والحصول على الشهادة، ويتسلط هذا على ذهن التلميذ والمدرس...، بحيث لا يرون من هدف فعلي للتعليم غيره، فإنه يتجرد من المعايير والقيم التي تترجم أهداف التعليم.

فالامتحان –كما يرى الغنام – "بوضعه الراهن في كثير من مدارسنا يجمد الكتب المدرسية، بل يجمد العملية التعليمية، وأكثر من هذا يسئ إلى الكتب، وإلى العملية التعليمية" (الغنام، مايو ١٩٦٤، ص. ٦٠).

واستنادًا إلى ذلك، فإن الامتحان –لكي يكون أداة فعالة في تطوير الكتب المدرسية وغيرها من عناصر العملية التعليمية– مطالبٌ بأن يصحح مفهومه ويوسع مجاله، ويغير محتواه وأسلوبه وإجراءه. فالامتحان لا بُد له أن يكون أداة تقويم سليمة، لا تقف عند حد قياس ما حصله التلاميذ من حقائق ومعلومات، وما يتصل بهذا من قدرة على الاسترجاع والتنظيم والعرض، وإنما يقيس كذلك ما حددته المادة الدراسية لنفسها من أهداف متصلة بأهداف التعليم، ثم انعكست على سلوك التلاميذ بالدراسة.

إن أهداف التعليم قد اتسعت لتشمل تنمية القدرة على التفكير العلمي السليم، والنقد الذاتي، وتطبيق العلم على مواقف الحياة، وتنمية اتجاهات سليمة نحو العروبة والحياة والمعرفة، والشعور بالمسئولية والإيجابية والمشاركة في العمل الجمعي، واحترام العمل اليدوي، كل هذا على قدر من المستوى الذي تم تحديده للتلميذ، وفي حدود الكتب المدرسية المقررة وما يتصل بها من أوجه نشاط تحت إشراف المدرسة (الغنام، مايو ١٩٦٤).

ولكي يصبح الامتحان قادرًا بالفعل على قياس هذا كله وغيره من الأهداف، لا بُدَّ من أن تتنوع أسئلته، بحيث يكون منها ما يقيس حفظ التلميذ واستظهاره، وما يتحدى تفكيره، وما يكشف من اتجاهاته وقيمه، وما يعبر عن نشاطه وعلاقته بالآخرين...إلى غير ذلك، ثم لا بُدَّ للامتحان لكي يكون شاملاً للكتاب المدرسي محفزًا للتلاميذ على قراءته كله والإلمام بأطرافه، كذلك ينبغي أن يوجه قدرًا من الاهتمام في الامتحان للأسئلة الموضوعية، فهذه الأسئلة فضلاً عن عدم

خضوعها لمؤثرات ذاتية عند التصحيح –يمكن أن تتناول جميع أجزاء الكتاب المقرر بل جزئياته دون أن يستهلك التلميذ والمدرس وقتًا كبيرًا في الإجابة عليها أو تصحيحها. إن هذه الأسئلة الموضوعية إذا أحسنت صياغتها من أحسن الضمانات لاستخدام التلميذ للكتاب المدرسي (الغنام، مايو ١٩٦٤).

ولعل ما عرضه الغنام في تلك القضية يظهر نظرته المستقبلية للواقع الحالي الآن، فلم يعد الأمر يحتمل أن يظل التعليم على حاله من العديد من السنوات، من أهداف ومناهج وكتب دراسية، بل لا بُدَّ أن تتضمن فلسفة التعليم أهداف تسعى إلى تحقيق القدرة على نقد الذات، والتفكير العلمي، والتفاعل مع الحياة، والعمل والإنتاج والتنافسية، وخدمة الواقع والتطلع إلى مستقبل أفضل.

وقد تحقق بالفعل ما نادى إليه الغنام، وتنبأ به عن المستقبل، فقد بدأت في السنوات الأخيرة في مجال التعليم -منذ ست سنوات مع مبادرة مصر ٢٠٣٠م- انطلاقة نحو تجديد أهداف التعليم وما تبعه من تطوير للمناهج والكتب الدراسية، وكذلك اعتماد الامتحانات بشكل كلي على الأسئلة الموضوعية، والتي تسعى إلى محاولة تغطية أكبر جانب من الكتب الدراسية، وكذلك عدم الوقوف عند درجة الحفظ والاستظهار، وإن دل ذلك على شيء، فإنما يدل على ما سبق الإشاره إليه من صفات الغنام وهي: بُعد النظر، وسعة الأفق، وشمولية الرؤية، والتطلع الدائم نحو المستقبل.

د-التجريب التربوي في المدارس النموذجية:

يؤمن الغنام بفكرة التجريب إيمانًا عميقًا، فهو يرى أن الفكر التربوي قبل تطبيقه على نطاق واسع، يحتاج إلى التجريب على مدرسة أو عدد من المدارس، وهذا التجريب من شأنه أن يعين على وضع نظمنا التعليمية ومناهجها على أساس علمي ملائم لظروف البلاد وحاجاتها الخاصة، فضلا على أنه يتيح فرصة طيبة للطلاب على أن يتدربوا على أساليب التربية الحديثة (عفيفي، والغنام، يناير ١٩٦٠، ص.٦٤).

وعلى هذا الاساس قامت المدارس النموذجية في الربع الثاني من القرن العشرين (١٩٣٤)، والتي جاءت تحرراً من المركزية الشديدة التي قيدت حرية المدارس آنذاك، واقتصار المناهج في جوهرها على المواد الدراسية التقليدية والاهتمام بالجوانب النظرية، واتباع أساليب التدريس التقليدية، وإغفال الفروق الفردية بين التلاميذ ، والعلاقة الدكتاتورية بين الناظر والتلاميذ، وبين المدرس أو الناظر والتلميذ. ولا شك أن التعليم على تلك الصورة تنافى مع ما كان يتحدث به الناس أو ينشدونه وقتذاك، من حياة ديمقراطية، ومعيشة حرة كريمة؛ ولذا شرع قادة الفكر التربوي في مصر في ذلك الوقت في تجريب طرق وأساليب وتنظيمات جديدة في "المدارس النموذجية"، آملين أن يؤدي تطبيقها على نطاق واسع بعد نجاحها على تحرير التعليم من كثير من مساوئه، وتمكينه بعد ذلك من تحقيق الأهداف التي رجوها له (عفيفي، والغنام، يناير ١٩٦٠، ص.٦٤).

إن المدارس النموذجية قامت في ذلك الوقت على أساس مبادئ علم النفس الحديث، والفلسفلة البراجماتية، وكانت تهتم بإعداد المواطن الصالح، وسعت إلى التحرر من مركزية الإدارة، وتجريب بعض الأساليب والطرق الحديثة، وتعديل المناهج، وبث الوعي التربوي بين الآباء لكي يصحبوا أكثر اهتماما بشئون تعليم أبنائهم.

وعلى الجانب الآخر فقد كانت المدارس النموذجية تعاني من عدم وجود فلسفة واضحة في أذهان بعض المشتغلين بها، وأضف إلى ذلك المعالجة الجزئية لبعض جوانب العملية التعليمية، وكذلك تطبيق طرائق وأساليب متفرقة لا توجهها فلسفة واضحة واحدة، بقدر ما تحكمها النزعة وراء التجديد، فضلاً عن أن جزءًا من نشاط بعض المدارس النموذجية غلب عليه الاهتمام بالمظهر أكثر من الجوهر، كذلك غلب على عمل بعض المدارس صبغة الارتجال في بعض الأحيان، بسبب عدم رسم خطط مرنة محكمة طويلة المدى أو قصيرة المدى، فضلاً عن أن التجارب في هذه المدارس لم تمنح القدر الكافي من البحث والدراسة والوقت اللازم للتطبيق (عفيفي، والغنام، يناير ١٩٦٠، ص.٦٤).

وهكذا فلا بُدَّ من التجريب على مستوى ضيق قبل التعميم على مستوى أعلى، والاستفادة من نتائج التجريب في تحسين الوضع القائم على أسس علمية ومدروسة.

المحور الثالث: إطار مقترح للاستفادة من جوانب التجديد في فكر الغنام التربوي

تم اقتراح رؤية للتجديد التربوي في ضوء فكر الغنام، وتستند هذه الرؤية على جملة أفكار الغنام في التربية والتعليم، وتشتمل هذه الرؤية على ثلاثة أبعاد رئيسة وهي أهداف الرؤية، ومنطلقات الرؤية، وعناصر الرؤية.

أولاً- أهداف الرؤية:

تتجسد أهداف رؤية التجديد التربوي عند الغنام في تنمية المتعلم تنمية شاملة، وتنمية المجتمع الذي يحيا فيه، وتنمية الوطن الذي ينتمي إليه، ومعاصرة العصر الذي يواكبه، ومن ثمَّ تحقق المنافسة الدولية.

١- **تنمية المتعلم** تنمية شاملة متكاملة عقليًا وجسميًا وخلقيًا واجتماعيًا واقتصاديا، وجعل التعليم في مفهومه الضيق مرادفًا لمفهوم التربية بأوسع معانيها التي تحقق التنمية الشاملة والمتكاملة للمتعلم، وإعداد مواطنين ناجحين في عملهم وفي حياتهم الشخصية والاجتماعية.

٢- **تنمية المجتمع**، وإمداده بالعناصر البشرية ذات الجودة العالية، والقادرة على الارتقاء بالمجتمع، والعمل على رقيه، وجعله في مصاف الدول المتقدمة.

٣- **تنمية الوطن**، وتدعيم الوحدة العربية التربوية، وتعزيز الثقافة العربية المشتركة بكل عناصرها، من قيم ومبادئ واتجاهات وتاريخ ولغة ...وغيرها.

٤- **مواكبة العصر**، أن يسير التعليم في خطى موازية للتطورات العلمية والتكنولوجية العالمية، ويكون قادرًا على مواجهة مطالب العصر وتحدياته.

٥- **المنافسة الدولية**، تلك التي تتحقق بجودة المتعلم، وتقدم المجتمع، وتعزيز الهوية، ومواكبة العصر، فهو هدف أسمى لا بُدَّ أن يتم وضعه في عين الاعتبار عند تجديد التعليم.

ثانيًا- منطلقات الرؤية:

انطلقت الرؤية التجديدية للغنام من منطلق أن التغيير لا بُدَّ أن يكون تغييرًا جذريًا، وأن يقوم على أسس علمية، ويتضمن التربية بنوعيها النظامية وغير النظامية، ويوازن بين كيف التعليم وكمه، ويقضي على ثنائية التعليم، ويراعي تكافؤ الفرص التعليمية، ويركز على نوعية المتعلم، ويهتم بتعليم الصغار والكبار، ويحقق التنمية المجتمعية، ويسعى للتعاون العربي، ويطمح في الرقي الدولي.

١- أن تتم التنمية التربوية من خلال تجديد وتغيير شامل من الجذور للتربية والتعليم سواء داخل النظام التعليمي أو خارجه، وعدم الاقتصار على التجويد والتغيير الجزئي.

٢- الاستناد في تجديد التربية والتعليم على الأسس العلمية، والبحوث التربوية والنفسية، والتفكير الموضوعي، والمناقشة المبصرة للمشكلات.

٣- إن التربية تتضمن التربية النظامية داخل المؤسسات التعليمية، والتربية غير النظامية في المؤسسات الاجتماعية والحياة العملية، وإن كلتا النمطين للتربية بحاجة إلى الالتفات إليهما وتطويرهما، والتنسيق فيما بينهما.

٤- ضرورة الموازنة بين كيف التعليم وكمه، وألا يكون التوسع في الكم على حساب مراعاة الكيف وجودته.

٥- السعي نحو القضاء على ثنائية التعليم التي تفصل بين النظري والعملي، والأكاديمي والمهني، والأدبي والعلمي، والعام والفني.

٦- إتاحة فرص تعليمية متكافئة بالمفهوم الواسع لمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، والذي يتضمن أبعادًا اجتماعية واقتصادية وثقافية وتربوية.

٧- التركيز على نوعية المتعلم الذي هو نتاج العملية التعليمية، والربط بين بين نواتج التعليم وبين مطالب المجتمع واحتياجاته؛ حتى يجد المتعلم فرصة لإثبات ذاته داخل المجتمع من خلال الالتحاق بفرصة عمل مناسبة لقدراته ومهاراته وإمكاناته.

٨- إعطاء أولوية لتعليم الكبار إلى جانب تعليم الصغار، وأن تكون محو الأمية بين الكبار على قدم المساواة مع قضية تعميم التعليم الابتدائي.

٩- ضرورة الربط بين التعليم واحتياجات التنمية ومطالبها، وألا يكون الهدف من نمو التعليم هو التعليم ذاته، وإنما الربط بين التعليم والمجتمع والإنتاج.

١٠- السعي نحو وضع خطة قومية عربية لتطوير التربية والتعليم في الوطن العربي، من خلال القيام بالأبحاث التربوية المشتركة.

١١- الاستفادة من الخبرات والتجارب الدولية، ومحاولة الاستفادة منها بما يتفق مع الثقافة العربية، ومبادئ وقيم المجتمع المصري.

١٢-توفير الموارد المالية اللازمة للتعليم، من أجل زيادة معدلات نموه، وتطوير محتوى التعليم وكيفه، وما يتطلبه الأمر من الارتقاء بمستوى النمو الاقتصادي وزيادة معدلات الإنفاق على التعليم.

ثالثًا- عناصر الرؤية المقترحة:

تشمل عناصر الرؤية: جدة المفاهيم التربوية (الصحة الثقافية- تكافؤ الفرص- تعريب التعليم)، والتجديد الإداري، وتجديد نظم التعليم العالي، والبحث التربوي، وتجويد النظام التعليمي.

١-جدة المفاهيم التربوية:

أ- إذا كانت الصحة الجسمية والعقلية والنفسية للفرد تمكنه من القيام بمهام حياته اليوميه والتخطيط لمستقبله، فإن الصحة الثقافية للفرد هي التي تمكنه من الوفاء باحتياجاته ومتطلباته، وكذلك التفاعل والتعايش مع غيره من أفراد مجتمعه؛ وذلك يستلزم أن تكون هذه الثقافة في بؤرة الاهتمام والتركيز.

ب-ضرورة الاهتمام بتحقيق بمفهوم الصحة الثقافية في مجتمعنا، وأن نعيد النظر في ثقافتنا، وعناصرها، وإخضاعها للنقد الذاتي، والتخلص من شوائب الماضي، والسعي إلى إستشراف المستقبل.

ج-إذا كانت الثقافة في جانب منها معنوية ترتبط بقيمنا ومفاهيمنا واتجاهاتنا التي تتصف بالثبات النسبي إلى حد ما، ولكن هناك الشق الأكبر من الثقافة والذي يتضمن العلوم والفنون والآداب والأفكار والسلوكيات، التي تدعو إلى التقدم والرقي، وهذه تقبل التجديد والتطوير.

د-ضرورة تعزيز انتماء أبناء الوطن إلى ثقافتهم، والحفاظ على هويتهم الثقافية، دون أن يتعارض هذا مع السعي نحو التجديد الثقافي، والحفاظ على الصحة الثقافية للمجتمع، والتي يتمثل هدفها الأكبر في إدارك الذات الثقافية والانطلاق منها إلى الابتكار.

هـ-ضرورة التفاعل بين ثقافتنا وثقافة الآخرين، وعدم العزلة والانغلاق على الذات؛ لأن هذا يضر بثقافتنا أكثر مما يفيد، بأن تصبح ثقافة متجمدة متحجرة عاجزة عن التفاعل مع غيرها من الثقافات في عصر الانفتاح الثقافي والتدفق الإعلامي والثورة التكنولوجية والانفجار العلمي، هذا فضلاً عن عدم قدرتها على تطوير وتجديد ذاتها.

و-إن التعليم هو أداة المجتمع للتغيير الاجتماعي، وذلك من خلال مراعاته للأوضاع والتنظيمات والاتجاهات، والأهداف والوسائل، والمفاهيم والقيم الجديدة في المجتمع، فضلاً عن اعتماده على العلم والتفكير العميق، والوعي السليم والقدرة على النقد الذكي.

ز- لم يقتصر مفهوم تكافؤ الفرص التعليمية عند الغنام على تقديم التعليم بما يتناسب مع قدرات الأفراد وإمكانياتهم، بل تتطرق إلى الكشف عن هذه القدرات والامكانيات وتنميتها والارتقاء بها إلى أقصى ما يمكن الوصول بها، من خلال تقديم تعليم يتصف بالجودة.

ح-يحتاج التعليم لكي يصبح قوة فعالة في التغيير الاجتماعي، إلى فلسفة واضحة ومحددة، نابعة من احتياجات الواقع، وفلسفته الاجتماعية.

ط-ضرورة أن يتوافر للتعليم جميع الإمكانات المادية والبشرية كي يستطيع أن يترجم هذه الفلسفة إلى واقع سليم، وأن تتسلح القوى البشرية القائمة على التعليم بكافة مستوياتها بإرادة التغيير، والوعي الواضح لأهدافها، والعقل المستنير.

ي-تطبيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية من وجهة نظر الغنام يؤكد على ضرورة السعي نحو تحقيق تنمية اقتصادية تتضمن توفير الحياة الكريمة والآمنة اقتصاديا لأفراد المجتمع.

ك-تطبيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية يؤكد على ضرورة إحداث تنمية اجتماعية ثقافية لأفراد المجتمع، ومحاولة إكسابهم القيم والمفاهيم والاتجاهات التي تشعرهم بقيمة دورهم في المجتمع.

ل-تطبيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية يؤكد على أن كل فرد لديه قدرات وإمكانيات، بل ومواهب يقوم التعليم بالسعي نحو اكتشافها والتأكيد عليها، والعمل الجاد على تنميتها والارتقاء من مستواها.

م-تطبيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية ينطوي على تقديم فرص عمل مناسبة للأفراد بعد تخرجهم من التعليم، تتيح لهم فرصة إثبات الذات، وإفادة المجتمع.

ن-الاهتمام باللغة العربية في كافة مستويات التعليم ومراحله، وجعلها هي اللغة الأصلية لتناول العلوم والمواد المختلفة.

ش-تشجيع الطلاب على التحدث والكتابة الصحيحة باللغة العربية، وتدريبهم على فنونها وأساليبها، بطرق جذابة ومشوقة، وإقامة المسابقات الثقافية والأدبية فيما بينهم.

ع-إدخال عناصر الثقافة العربية في التعليم من علوم وفنون وآداب وقيم ومفاهيم الوطنية واتجاهات البغض نحو المستعمر وتقاليد وعادات سليمة.

ف-تعزيز انتماء الطلاب بلغتهم العربية الأصيلة، وتعريفهم بيوم الاحتفاء باللغة العربية.

٢-التجديد الإداري:

أ-إن عملية التجديد في أي قطاع من قطاعات المجتمع تتطلب تحديد الأهداف المستقبلية، ورسم الخطط الجيدة، وتقدير النتائج المتوقعة في المستقبل.

ب-إن عملية التجديد تحتاج إلى الوقوف على الواقع، وحشد جميع الإمكانات البشرية والإمكانيات المادية، بل واتصافها ببعض السمات المميزة والخصائص الجيدة التي تساعد في تحقيق التجديد والتطوير.

ج-ضرورة توفر القيادة الحكيمة الواعية التي تتمتع ببعد البصر والبصيرة والشفافية وقراءة المستقبل، وإشرافها على عملية التطوير والتجديد.

د-إن عملية التجديد في أي قطاع من القطاعات المجتمعية تحتاج إلى مزيد من الجد والاجتهاد والحكمة، وهي أشد ما تكون عليه في قطاع التعليم والتربية، الذي لا يحتمل الخطأ، والتجريب في العنصر البشري، ولا العبث بمستقبل البلاد.

هـ-إن نجاح أي عمل يتوقف على جودة إدارته، فإذا أحسن التخطيط والتدبير وأخذ القرار، أحسن الفعل والإنتاج.

و-التأكيد على الأسلوب العلمي في حل المشكلات، بدءًا من الإحساس بالمشكلة وتحديد المشكلة وفرض الفروض واقتراح الحلول الممكنة، واختبارها، وانتقاء واختيار أفضل تلك الحلول لكي يتناسب مع المشكلة.

ز-ضرورة الاستعانة بالمتخصصين والخبراء في العلوم التربوية والنفسية والإدارية والاقتصادية والاجتماعية، حتى تجئ القرارات مراعية للجوانب التربوية والنفسيية والإدارية ... إلخ، لكل من المتعلم والمجتمع.

ح-السعي نحو تحويل العلاقات الإنسانية داخل المؤسسة التعليمية من نمطها التقليدي، إلى نمط جديد قائم على مبادئ الديمقراطية، والتي أهمها احترام قيمة الإنسان، وتقدير قدراته.

ط-التأكيد على قيمة العلاقات الإنسانية في الارتقاء بالعمل المؤسسي من خلال التأكيد على مبادئ الديمقراطية، والتي أهمها احترام قيمة الإنسان، وتقدير ذاته.

ي-يحتاج تطبيق العلاقات الإنسانية السليمة في ظل الإدارة الديمقراطية إلى فهم الأفراد القائمين بالعمل ومعرفة قيمهم ودوافعهم وقدراتهم وإمكاناتهم ومواهبهم، وتعزيز الروح المعنوية لديهم، وإثارة حماسهم وإيجابيتهم نحو العمل.

ك- إيمان الإدارة العصرية بأن قوتها وكفاءتها تكمن في توافر المعلومات المنظمة لديها، ويسر استخدامها لها، وعملها على بصيرة بمقتضاها، وهنا يكمن المعنى الحقيقي «لعقلنة» الإدارة، وهذه من أهم ما ينبغي تسخير التكنولوجيا من أجل تحقيقه.

٣-تجيد نظم التعليم العالي:

أ-أن يسهم التعليم العالي في حل مشكلات المجتمع مثل الأمية الهجائية، والأمية المعلوماتية والتكنولوجية، البطالة، ارتفاع الأسعار.

ب-أن يكون له دور في إحداث التنمية الاجتماعية بالارتقاء من مستوى الأفراد وغرس القيم والأخلاقيات وتنمية المهارات والإمداد بالمعارف والمعلومات، فهذا من شأنه الارتقاء بنوعية المواطنين داخل المجتمع.

ج-أن يكون له دورٌ في إحداث التنمية الاقتصادية عن طريق ربطه بخططها وبرامجها، وتوافقه مع مطالب سوق العمل.

د-السعي نحو استحداث صيغ بديلة للتعليم العالي يبدعها المفكرون للتقليل من الضغط عليه، وإعطاء الفرصة للارتقاء بمستواه.

هـ-أن يسعى التعليم العالي إلى تعزيز الهوية الثقافية العربية، والتأكيد على الثوابت، والانطلاق نحو التجديد.

و-تحقيق الموازنة بين الإنفاق على التعليم وبين العائد من التعليم، بمحاولة السعي نحو تحقيق معدلات أعلى للنمو الاقتصادي من أجل توفير فرص عمل مناسبة للخريجين، تتلاءم مع مستويات ونوعيات تعليمهم.

زالسعي نحو الحفاظ على العقول المفكرة والمبدعة من الهجرة إلى الخارج، ومحاولة إيجاد المكان والمكانة اللائقة والمشجعة لهم للبقاء على أرض الوطن، والاستفادة من علمهم وخبراتهم في بناء المجتمع.

٤-دور متجدد لكليات التربية:

أ-إيمان القيادة السياسية والمجتمع بقيمة التعليم، ودور كليات التربية في التطوير - تطوير التعليم وتطوير المجتمع-، يُعدُّ أحد أهم منطلقات كليات التربية في الانطلاق والتجديد والابتكار.

ب-أهمية دور كليات التربية في إعداد المعلم الكفء القادر على التغيير والتجديد، والابتعاد عن النمطية والتكرار، فهو ركن رئيس في عملية تطوير التعليم.

ج-الأخذ في الاعتبار أن التعليم العام وتجديده لا يقتصر على المعلم الكفء فحسب، فهو إن كان من أقوى العوامل، إلا أنه في الحقيقة هو محصلة مجموعة من العوامل ومنها المنشآت والتجهيزات التعليمية، ونمط الإدارة السادة فيه، والكتب المدرسية، ومستوى ثقافة الآباء ومستواهم الاجتماعي والاقتصادي، وغيرها من عوامل يجب مراعاتها عند الحديث عن التجديد.

د-الاهتمام بعنصر التدريب المستمر لجميع العاملين في قطاع التعليم، بما يتناسب مع متطلبات التغيير والتجديد، وأن تتحمل كليات التربية هذا الشأن لأنها أجدر من يقوم به.

هـ-الاهتمام بإعداد المعلم داخل كليات التربية، كمًا وكيفًا، فلا يقتصر الإعداد على كم المعارف والمعلومات، ولكن تنمية القيم والاتجاهات والمهارات التي تمكنه من التجديد والابتكار، ومنها تنيمة قدرته على التفكير العلمي، وحل المشكلات، واتخاذ القرارات، وحب العمل والإنتاج، والمبادرة والإيجابية، والابتكار والإبداع.

و-ألا يقتصر دور كليات التربية على وظيفة ومهمة واحدة، وهي إعداد المعلم، بل لا بُدَّ أن تأخذ دورها الرائد في مجال البحث العلمي، ودورها التنموي في مجال خدمة المجتمع.

ز-ضرورة التعاون مع وزرات التعليم وكل المعنين بأمر التعليم داخل المجتمع، وعرض نتائج البحوث والدراسات عليها، من أجل نشر المعرفة التربوية من جانب، وتفعيلها والاستفادة منها في الارتقاء بمستوى الخدمة التعليمية والتربوية من جانب آخر، واعتقد أنه الأهم، والمطلب الأكثر إلحاحًا في هذه الآونة التي يسعى فيها المجتمع نحو التجديد وإحداث التنمية المستدامة.

٥-توجهات جديدة للبحث التربوي:

أ-الربط بين الأبحاث التربوية وواقع الحياة الاجتماعية والاقتصادية والثقافية؛ حيث يتناول مشكلاتها وتحدياتها.

ب-توفير مراكز المعلومات التربوية، والتي تعين الباحث عى إنجاز بحثه، وتمده بالمعلومات الصحيحة والدقيقة، وتوفر عليه الوقت والجهد.

ج-إعداد الطاقة البشرية المؤهلة -علميًا وثقافيًا وتقنيًا- للقيام بالأبحاث التربوية في المؤسسات التعليمية وخاصة كليات التربية.

د-الربط بين البحث التربوي والنظام التعليمي، بحيث يستعين الأخير من خبرة الأول ونتائج أبحاثه في مواجهة مشكلاته وتناول قضاياه.

هـ-اعتماد البحث التربوي على النظام التعليمي في الحصول على مادة البحث من موضوعات ومشكلات واقعية يعاني منها النظام التعليمي.

٦- تجويد النظام التعليمي:

تعليم الكبار:

أ-ضرورة التخطيط للمستقبل، ووضع البدائل والاحتمالات المقترحة، على أسس علمية رصينة، وأن يتم هذا على مستوى الفرد وعلى مستوى المجتمع وقطاعاته المختلفة وخاصة قطاع التعليم.

ب-إن الاهتمام بالتعليم النظامي وحده، وجعل التعليم الابتدائي إلزاميًا، ومحاولة التوسع في المراحل التعليمية التالية، ومحاولة السعي للارتقاء به، هو أمر جليل، ولكن لا بُدَّ من التركيز -أيضًا- على تعليم الكبار، وخاصة فئة الأميين، لما لها من خطورة على التنمية الاقتصادية والاجتماعية والبشرية.

ج-إن التنمية البشرية هي جوهر التنمية المستدامة، وهي دعامتها في تحقيق كافة أبعادها الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والسياسية. ولذا وجب أن تتضمن خطط التنمية عنصر التنمية البشرية، والتركيز على عامل التعليم ودوره في الرقي بمستوى شعبه ومحو أميته.

د-الاهتمام بعنصر التدريب أثناء العمل، لما له من تأثير على الارتقاء بمستوى العاملين، وإكسابهم معارف ومهارات وقيم وخبرات جديدة.

هـ-ضرورة المشاركة المجتمعية في مجال التعليم، سواء على مستوى التخطيط أو التنفيذ أو التقويم، وخاصة قطاع المعلمين، وفئة أولياء الأمور، فضلاً عن الخبراء والمختصين.

المدرسة المبتكرة والمنتجة:

أ-السعي نحو تحويل المدرسة من مدرسة تقليدية إلى مدرسة ابتكارية، يمكنها استحداث الجديد، أو الإطلاع عليه ومحاولة تبنيه أو التكيف معه، أو رفضه في حال عدم ملاءمته لها.

ب-ضرورة العمل على تعضيد قدرة المدرسة على الابتكار من خلال دعم العوامل التي تساعدها على ذلك، وتقويتها وتعزيزها مثل: الارتقاء بمستوى المعلمين، وزيادة معدلات التمويل، وتلبية رغبات أولياء الأمور وتوقعاتهم عن المدرسة.

ج-التعديل في بعض القواعد والإجراءات الإدارية والمالية، وأن تتسم بالمرونة، وحسن استثمار الوقت، والسرعة في إنجاز المهام.

د-إعادة تنظيم اليوم الدراسي، بما لا يُرهق المتعلم، ويرغب التعليم إليه، ويحقق الفائدة المرجوه، وعدم ثقل كاهله بالمواد والحصص الكثيرة، وحرمانه من النشاط واللعب والبهجة والتفاعل مع الحياة.

هـ-التقليل من كثافة الفصول، ونصيب المعلم من التلاميذ، ونصابه من الدروس والحصص.

و-وضع خطة للأبنية المدرسية، وفق مواصفات ومقننات معينة، أو تجديدها وتزويدها ببعض المعامل والمرافق.

ز-تجسير الصلة بين المدرسة وبعض مؤسسات المجتمع الأخرى، وتوفير الجو المدرسي المناسب، الذي يشجع على التعلم والتفاعل والنشاط والحياة.

ح-ضرورة الربط بين التعليم داخل جدران المدرسة وبين خطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية خارج المدرسة.

ط-أن ينمي التعليم في المتعلم القدرة على الإدخار والاستثمار وحسن الإنفاق والمحافظة على ثروة بيئته.

ي-أن تكون المعلومات المقدمة للمتعلم مرتبطة بواقع الحياة، ويمكن تطبيقها والاستفادة منها، ولا تكون خامدة عديمة القيمة والفائدة.

ك-أن يتخرج المتعلم من المؤسسة التعليمية وهو شخص كفء قادر على تحمل المسئولية في العمل والإنجاز، وقادر على أن يسهم في تنمية مجتمعه.

تثوير الامتحان والكتاب المدرسي:

أ-إعادة النظر إلى الامتحان على أنه وسيلة وليس غاية في ذاته، وربطه بعناصر المنظومة التعليمية من: كتاب، ووسائل تعليمية، وطرق تدريس، ومعلم، وتلميذ، وولي أمر، إلخ.

ب-أن يكون الهدف من الامتحان هو قياس مدى نمو التلميذ في الجوانب المختلفة، وأن ينعكس ذلك بدوره على الكتاب من حيث تضمنه لألوان المعرفة المختلفة، والمثابرة على القراءة، والاستزاده من العلم، وربط العلم بالعمل ووضعه موضع التطبيق.

ج-الاعتماد على الاختبارات الموضوعية التي تقيس أهدافًا مختلفة من التعليم، وما اكتسبه الطالب من معارف ومهارات واتجاهات.

التجريب التربوي:

أ-إن فكرة التجريب نفسها ذات شأن خاص، فهي تعطي الفرصة من أجل الإنطلاق نحو تجديد الواقع التعليمي التربوي داخل المؤسسات التربوية، من خلال إعادة النظر في الأهداف التعليمية، والمناهج الدراسية، وطرق التدريس، وأساليب التعلم، والأنشطة التربوية، وأدوات التقويم.

ب-قيمة التجريب قبل التعميم، فلكي يتم تطبيق فكر معين، أو طرق تدريس وأساليب تعليمية معينة، وتعديل في المنهج لأي مرحلة تعليمية، أو أي منهج دراسي لا بُدَّ من التطبيق على نطاق محدود تمثل عينة أقل من المدارس، والتلاميذ، والمعلمين، قبل أخذ الفكرة وتطبيقها على جموع المدارس والتلاميذ، حتى يسمح الأمر بإعادة النظر، وتعديل مسار التطبيق، قبل التعميم.

ج-بث الوعي التربوي لدى الآباء من أجل رفع المستوى التعليمي والتربوي للأبناء؛ لأن مشاركتهم في العملية التعليمية والتربوية عن وعي واقتناع، يجعلهم يتحملون جزء من المسئولية في تعليم أبنائهم، مما يعود على العملية التعليمية بمزيد من النتائج الإيجابية.

د-ضرورة إتاحة الفرصة للبحث والدراسة قبل التجريب، وإتاحة الوقت الكافي والظروف الملائمة للتطبيق، وإتاحة الوقت الكافي والقدرات البشرية اللازمة لدراسة النتائج والتقييم.

المحور الرابع: استنتاجات البحث

توصل البحث الحالي إلى جملة من الاستنتاجات كما يلي:

١- تميزت فلسفة الغنام التجديدية بعمق دراسة الواقع وتحليله، والانطلاق منه نحو الأفضل؛ فقد كان يتابع الواقع عن كثب، وينشر العديد من أفكاره الكاشفة عن اهتمامه بالتجديد في جوانب التربية، وقد ساعده في ذلك نبوغه العلمي والفكري، ونظرته الناقدة، وتطلعه نحو مستقبل أفضل.

٢- احتلت بعض القضايا مكانة بارزة في فكر الغنام التجديدي وهي: الإدارة التعليمية، والصحة الثقافية للمجتمع، واستحداث صيغ للتعليم العالي، وتطوير كليات التربية، والاهتمام بالبحث التربوي، والمدارس النموذجية، وتكافؤ الفرص التعليمية، وتعليم الكبار، والمدرسة المبتكرة والمنتجة، والامتحانات وتطوير الكتب المدرسية، وتعريب التعليم.

٣- تتلخص رؤية الغنام عن التجديد الثقافي، في كونه نابعًا من رغبة المجتمع في التجديد، ونظرته إلى نفسه ومن حوله نظرة ناقدة بناءة، من أجل تهذيب تراثه، والانتقاء بين عناصره، والسعي نحو التجديد وفق حاجاته ومطالبه.

٤- يشير مفهوم الصحة الثقافية للمجتمع عند الغنام إلى غنى أي ثقافة بعناصرها من قيم، ومعتقدات، واتجاهات، ونظم، وأساليب تفكير، وعادات وتقاليد، في شتى النواحي الاجتماعية والاقتصادية والسياسية.

٥- تبنى الغنام في تصوره لمستقبل التربية العربية استراتيجية التجديد التربوي الشامل؛ بمعنى أن تصبح التربية تربية للجميع، تربية عربية متقدمة منتجة ديمقراطية مستدامة.

٦- رأى الغنام أن العبرة ليست في تقديم تعليم أيًا كان نوعه، وكيفما كان قدره، وإنما تقديم تعليم مشروطًا بشروط معينة، تحدد كمه ونوعه، ومنهجه، ووجهته، ووظيفته، حتى يصبح قوة فعالة في التجديد الثقافي.

٧- تتمثل أحد مسارات التعليم -في إحداث التغيير الاجتماعي وإعادة بناء المجتمع- في قدرته على تذويب الفوارق بين طبقات المجتمع، من خلال تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية كما كشف عن ذلك الغنام.

وفي ختام البحث يمكن القول: إن الطموح عال في بناء ثقافة تحرِّض على التجديد، وتخرج بالإنسان من الاجترار إلى الإبداع، ومن التقليد إلى الابتكار. وفي نظري فإن هذه الثقافة هي المدخل الرئيس لبناء وبداية إنسان جديد في عصر جديد.

المراجع

علي، سعيد إسماعيل. (٢٠١٤م). مجدد التربية العربية: محمد أحمد الغنام. *العلوم التربوية*. ٢٢ (٢).

حسان، محمد حسان. (يوليو ١٩٩٨م). محمد أحمد الغنام: رائد الإدارة وداعية التجديد. *مستقبل التربية العربية*، ٤ (١٥)، مركز ابن خلدون للدراسات الإنمائية بالتعاون مع جامعة حلوان.

علي، سعيد إسماعيل. (٢٠١٩م). *هندسة التفكير التربوي*، عالم الكتب.

الكسباني، محمد السيد. (٢٠١٢م). *البحث التربوي بين النظرية والتطبيق*، دار الفكر العربي.

بكار، عبد الكريم. (٢٠١١). *حول التربية والتعليم* (ط.٣). دار القلم.

بكار، عبد الكريم. (٢٠١٨). *تشكيل عقلية إسلامية معاصرة*. دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة.

ملكاوي. فتحي حسن. (٢٠٠٦). ثقافة التجديد التربوي. *مجلة كلية التربية جامعة المنصورة*. ٦٠ (٢).

بريك، إبراهيم. (٢٠١٨). التجديد التربوي والثقافي عند البشير الإبراهيمي. *مجلة العلوم الإنسانية لجامعة أم البواقي*. ٥(٢).

المركز الوطني للتجديد التربوي والتجريب. (٢٠٢١). *الإطار المرجعي للتجديد التربوي*. وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي. المملكة المغربية.

علي، سعيد إسماعيل. (٢٠٠٥). *تجديد العقل العربي*، عالم الكتب.

مجمع اللغة العربية. (١٩٨٥). *المعجم الوسيط (ط٣)*. م (١). دار المعارف.

رشوان، أشرف محمد. (٢٠١٦). التجديد التربوي في مدارس التعليم الأساسي بالوادي الجديد في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة، *مجلة كلية التربية بالوادي الجديد جامعة أسيوط*. ع (٢٣).

عمار، حامد. (٢٠١٢). *عولمة الإصلاح التربوي: بين الوعود والإنجاز والمستقبل*. الدار المصرية اللبنانية.

شحاتة، حسن، والنجار، زينب. (٢٠١٢). *معجم المصطلحات التربوية والنفسية*. الدار المصرية اللبنانية.

الغنام، محمد أحمد. (مايو ١٩٨١). التكنولوجيا الإدارية. *الندوة العلمية حول اختيار وتأهيل الكوادر القيادية في الإدارة التربوية بدول الخليج العربي*. مكتب التربية لدول الخليج ومكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية، م (٣).

الغنام، محمد أحمد. (مايو ١٩٨١). تجديد الإدارة: ضرورة استراتيجية لتطوير النظم التربوية في الدول العربية، *الندوة العلمية حول اختيار وتأهيل الكوادر القيادية في الإدارة التربوية بدول الخليج العربي*، م (٣).

الغنام، محمد أحمد. (ديسمبر ١٩٧٤). مستقبل التربية في الوطن العربي: الجزء الثالث: اختيارات المستقبل التربوي، *التربية الجديدة*، ٢ (٤).

الغنام، محمد أحمد. (مايو- أغسطس ١٩٨٣). دور التربية في صنع مستقبل الأمة العربية، *التربية الجديدة*، ١٠(٢٩).

الغنام، محمد أحمد. (إبريل ١٩٧٤). مستقبل التربية في البلدان العربية: الجزء الأول: النظرية والواقع، *التربية الجديدة*، ١(٢).

الغنام، محمد أحمد، وعفيفي، محمد الهادي. (مايو ١٩٦١). الصحة الثقافية. صحيفة التربية، ١٣(٤).

الغنام، محمد أحمد. (أغسطس ١٩٧٥). نحو استراتيجية جديدة لتكافؤ الفرص التعليمية– المعلم الجديد– القدرة الابتكارية للمدرسة، *التربية الجديدة*. ٢ (٦).

الغنام، محمد أحمد. (نوفمبر ١٩٦٣). تعريب التعليم في الوطن العربي (١)، *التربية الجديدة*. ١٦(١).

الغنام، محمد أحمد. (ديسمبر ١٩٧٨). بدائل التعليم العالي. *التربية الجديدة*. ٦ (١٦).

الغنام، محمد أحمد. (إبريل ١٩٧٨). دور كليات التربية في تطوير التعليم قبل الجامعي بالبلدان العربية. *التربية الجديدة*، ٥ (١٤).

الغنام، محمد أحمد. (١٩٨٣). البحث التربوي: سياسته وأولوياته وخططه. *بحوث: ندوة عمداء كليات التربية ومديري البحث التربوي في الوطن العربي*.

الغنام، محمد أحمد. (إبريل ١٩٧٤). مستقبل التربية في البلدان العربية: الجزء الأول: النظرية والواقع. *التربية الجديدة*. ١(٢).

الغنام، محمد أحمد. (ديسمبر ١٩٧٥). اعرف المستقبل- أولويّة تعليم الكبار- الأميون في مطلع القرن الحادي والعشرين. *التربية الجديدة*، ٣ (٧).

الغنام، محمد أحمد. (أغسطس ١٩٧٥). نحو استراتيجية جديدة لتكافؤ الفرص التعليمية– المعلم الجديد– القدرة الابتكارية للمدرسة. *التربية الجديدة*. ٢(٦).

الغنام، محمد أحمد. (مايو ١٩٦٤). الامتحانات ودورها في تطوير الكتب المدرسية. *صحيفة التربية*. ١٦(٤).

عفيفي، محمد الهادي، والغنام، محمد أحمد. (يناير ١٩٦٠). المدارس النموذجية في الإقليم المصري: قيامها، مبادئها، وأساليبها(٢). *صحيفة التربية*. ١٢(٢).

References

Ali, Saeed Ismail. (2014AD). Renewer of Arabic Education: Muhammad Ahmed Al-Ghannam. Educational sciences. 22 (2).

Hassan, Muhammad Hassan. (July 1998 AD). Muhammad Ahmed Al-Ghannam: Pioneer of management and advocate of innovation. The Future of Arab Education, 4 (15), Ibn Khaldun Center for Development Studies in cooperation with Helwan University.

Ali, Saeed Ismail. (2019AD). Engineering educational thinking, the world of books.

Al-Kabani, Muhammad Al-Sayyid. (2012AD). Educational research between theory and practice, Dar Al-Fikr Al-Arabi.

akkar, Abdul Karim. (2011). On Education (3rd ed.). Dar Al-Qalam.

Bakkar, Abdul Karim. (2018). Forming a contemporary Islamic mentality. Dar Al Salam for printing, publishing, distribution and translation.

Malkawi. Fathi Hassan. (2006). Culture of educational innovation. Journal of the Faculty of Education, Mansoura University. 60 (2).

Brik, Ibrahim. (2018). Educational and cultural renewal according to Al-Bashir Al-Ibrahimi. Human Sciences Journal of Oum El Bouaghi University. 5(2).

National Center for Educational Renewal and Experimentation. (2021). Framework of reference for educational renewal. Ministry of National Education, Vocational Training, Higher Education and Scientific Research. Kingdom of Morocco.

Ali, Saeed Ismail. (2005). Renewing the Arab mind, the world of books.

Arabic Language Academy. (1985). Intermediate Dictionary (3rd edition). M (1). Dar Al Maaref.

Rashwan, Ashraf Muhammad. (2016). Educational renewal in basic education schools in the New Valley in light of the requirements of the knowledge society, Journal of the Faculty of Education in the New Valley, Assiut University. P (23).

Ammar, Hamed. (2012). The globalization of educational reform: between promises, achievement, and the future. The Egyptian Lebanese House.

Shehata, Hassan, and Al-Najjar, Zeinab. (2012). Dictionary of educational and psychological terms. The Egyptian Lebanese House.

Al-Ghannam, Muhammad Ahmed. (May 1981). Management technology. Scientific symposium on selecting and qualifying leadership cadres in educational administration in the Arab Gulf countries. Office of Education for the Gulf States and the UNESCO Regional Office for Education in the Arab States, Article (3).

Al-Ghannam, Muhammad Ahmed. (May 1981). Renewing administration: a strategic necessity for developing educational systems in the Arab countries, scientific symposium on selecting and qualifying leadership cadres in educational administration in the Arab Gulf countries, issue (3).

Al-Ghannam, Muhammad Ahmed. (December 1974). The future of education in the Arab world: Part Three: Choices for the educational future, New Education, 2 (4).

Al-Ghannam, Muhammad Ahmed. (May-August 1983). The role of education in shaping the future of the Arab nation, New Education, 10 (29).

Al-Ghannam, Muhammad Ahmed. (April 1974). The future of education in Arab countries: Part One: Theory and reality, New Education, 1(2).

Al-Ghannam, Muhammad Ahmed, and Afifi, Muhammad al-Hadi. (May 1961). Cultural health. Education Newspaper, 13(4).

Al-Ghannam, Muhammad Ahmed. (August 1975). Towards a new strategy for equal educational opportunities - the new teacher - the innovative capacity of the school, new education. 2(6).

Al-Ghannam, Muhammad Ahmed. (November 1963). Arabization of education in the Arab world (1), new education. 16(1).

Al-Ghannam, Muhammad Ahmed. (December 1978). Higher education alternatives. New education. 6 (16).

Al-Ghannam, Muhammad Ahmed. (April 1978). The role of colleges of education in developing pre-university education in Arab countries. New Education, 5 (14).

Al-Ghannam, Muhammad Ahmed. (1983). Educational research: its policy, priorities and plans. Research: A symposium of deans of colleges of education and directors of educational research in the Arab world.

Al-Ghannam, Muhammad Ahmed. (April 1974). The future of education in Arab countries: Part One: Theory and reality. New education. 1(2).

Al-Ghannam, Muhammad Ahmed. (December 1975). Know the future - the priority of adult education - illiterate people at the beginning of the twenty-first century. New Education, 3 (7).

Al-Ghannam, Muhammad Ahmed. (August 1975). Towards a new strategy for equal educational opportunities - the new teacher - the innovative capacity of the school. New education. 2(6).

Al-Ghannam, Muhammad Ahmed. (May 1964). Exams and their role in developing textbooks. Education newspaper. 16(4).

Afifi, Muhammad Al-Hadi, and Al-Ghannam, Muhammad Ahmed. (January 1960). Model schools in the Egyptian region: their establishment, principles, and methods (2). Education newspaper. 12(2).