آفاق تطوير مهارات الحياة في المنظومة التربوية

إعـداد

أ.م.د/ أماني محمد طه

أستاذ باحث مساعد بالمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية

الناشر

المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية بالقاهرة

جمهورية مصر العربية يناير ٢٠١٦م

٢٤٩

آفاق تطوير مهارات الحياة في المنظومة التربوية

إعـــداد

أ.م. د/ أماني محمد طه

مقدمة :

لابد من الاعتراف، بداية أن الأحداث التي تمر بالعالم في المرحلة القلقة الراهنة والصعبة من تاريخ الحضارة الإنسانية، والتي أطلق عليها مرحلة العولمة تمثل أحد التحديات الأساسية التي تواجه التنمية والتقدم الاقتصادي والاجتماعي والحضاري بصفة عامة ، في الوطن العربي ، كما في غيره من البلاد النامية. فهذه المرحلة تجسد بوضوح انحراف المجتمع الدولي المعاصر بعيدًا عن طريق المساواة الحقيقية والعدالة الاجتماعية والحريات والحقوق الأساسية لجميع البشر على ما بينهم من اختلافات اجتماعية أو دينية أو ثقافية ، وتلقى بظلالها على ما يمكن أن يتعرض له المجتمع الدولي من مخاطر وصراعات تهدد بتصدع الحضارة وانهيارها.

ولقد أفرزت ظاهرة العولمة مجموعة من التساؤلات عما تموج به من مفارقات وتناقضات, كالمعايير المزدوجة والظواهر المتصادمة والأخلاقيات المهددة للسلام الاجتماعي والأمن البشري،وما يهدد السلام الاجتماعي من ظواهر ويحيط بكل ذلك التوترات بين القيم الدينية والقيم المادية، وما تزال هذه التناقضات في صور مستحدثة تظهر بين الحين والآخر.

لقد مثلت العولمة بتداعياتها السياسية والاقتصادية والاجتماعية تهديدًا لأسس المواطنة ولمبدأ السيادة القومية، وأدت إلى زيادة حدة الصراعات بين الأفراد والجماعات والثقافات، والتي ينشأ عنها أحيانًا أزمات تهدد التلاحم الاجتماعي، وتنبئ أحيانًا أخرى بانهيار تماسك المجتمعات (حامد عمار ، ٢٠٠٢ : ٢٨).

لكن ما يستلفت الانتباه أنه مع هذه الظروف، فإن وعي المجتمع العالمي بالمتطلبات الضخمة المفروضة على أنظمة التعليم، وإدراك دوره الأساسي في تحقيق مبادئ العدالة والمساواة وتكافؤ الفرص بين جميع المواطنين، وتعليم حقوق الإنسان والحريات الإنسانية ومبادئ الحكم والمواطنة واحترام التعددية الثقافية والدينية والاجتماعية، وأهمية هذا التعليم في المحافظة على الحضارة وتقدمها، تعد ملمحًا أساسيًا من ملامح هذا العصر.

إن الاتجاه العالمي اليوم – في ضوء هذه المرحلة الجديدة من مراحل تطور النظام العالمي، وما حدث فيها من تغيرات نوعية في بنية الاقتصاد والسياسة والمجتمع، وما جرته معها من مشكلات جديدة غير مسبوقة في تاريخ الحضارة الإنسانية – ينحو بشدة صوب المجتمعات المفتوحة وفي اتجاه التعددية، ونحو تأكيد مبدأ تعلم الحياة المشتركة والعيش سويًا من جانب أصحاب الديانات والثقافات والقوميات المختلفة.

ومن هنا، بدأ المجتمع الدولي في إدراك الدور المهم الذي يمكن أن يقوم به مشروع التربية على مهارات الحياة في تحقيق تغيير أساسي في المجتمعات المتقدمة والنامية على حد سواء، من أجل إنتاج أجيال جديدة تتحلى بمعارف ومهارات متعددة الأبعاد، وتدرك قيم ومبادئ الديمقراطية والمواطنة ،أجيال تعرف حقوقها فتطالب بها وتدافع عنها وبطبيعة الحال، فإن المواطن غير المستنير الذي لا يدرك طبيعة ومغزى قيم الديمقراطية والمواطنة والعيش المشترك، لا يستطيع بالضرورة أن

يطالب بحياة مدنية تسودها هذه القيم والمبادئ أو أن يسلك في المجتمع وفقًا لها، إذ أن فاقد الشئ لا يعطيه (الباقر العفيف، ٢٠٠٢ : ١٢ – ١٣).

لقد وضعت التحولات السياسية والاجتماعية والثقافية بالغة الأهمية والخطورة، قضايا الديمقراطية والمواطنة والتعددية السياسية والثقافية والاجتماعية، وحقوق الإنسان، والمهارات الحياتية وأهمية نشر هذه القيم والمبادئ في مناهج التعليم وفي ثقافة المدارس وفي المجتمع الأكبر بصفة عامة، في مرحلة انعطاف لا مجال معه للتراجع أو الوقوف ضد مطالب الإصلاح والتصورات البديلة.

ويمكن القول، أنه لا خيار أمام المجتمعات العربية، إلاَّ المبادرة بالبحث عن رؤى وطنية بديلة لإصلاح هذه المجتمعات بصفة عامة، وأحوال الحياة المدنية والتعليم بصفة خاصة من منظور متكامل، يقوم على تصورات الموجة الجديدة للتطور الاجتماعي التاريخي لوظيفة النسق التعليمي (نادر فرجاني، ١٩٩٨ : ٨).

والقضية الأساسية التي نبحث فيها هنا تدور حول التساؤلات الآتية: كيف يمكن تجديد أحوال التربية بمدارسنا بحيث يتسنى بواسطتها تعليم مبادئ وقيم المواطنة والتعددية واحترام الآخر والحريات السياسية للطلاب؟ وما سُبُل وأساليب إدماج هذه المبادئ والقيم في سياق ديمقراطي تعددي في مدارسنا؟ وما احتياجات المنظومة التربوية في مجال إعداد برامج تعليمية لتدريس المعارف والمهارات والقيم التي من شأنها تكوين النشء والشباب الذي يرتبط ارتباطًا قويًا بميراثه العربي والإسلامي مع انفتاحه في نفس الوقت على قيم الحداثة والتسامح والحوار والعيش المشترك مع الآخرين من ذوي الثقافات والعقائد الدينية والأوضاع الاجتماعية المختلفة؟

وهذه الأسئلة تدفعنا إلى البحث عن أهم الاتجاهات والنماذج التربوية الإصلاحية التي عنيت بتدريس قيم ومهارات الحياة الأساسية في تجارب بعض المجتمعات الأخرى خلال العقود الأخيرة، من حيث أبعادها وأهدافها الحقيقية

والآثار التي نجمت عنها من منظور تحقيق التماسك الاجتماعي والتلاحم الثقافي ونشر ثقافة العيش المشترك بين المواطنين.

والقيام بمهمة الإجابة عن هذه التساؤلات يتطلب منا أن نعرض أولاً خلفية عامة حول مفاهيم ومهارات الحياة الأساسية والجهود الدولية في مجال تعليمها .

أولاً: مفهوم مهارات الحيـــاة:

من المعلوم أن التربية – بمعناها التقليدي – تهدف إلى تحقيق التنمية الشاملة المتكاملة لجميع جوانب شخصية التلميذ المعرفية، والنفسية، والاجتماعية والمهارية. ولكن من المعروف أيضًا أن إحدى الصعوبات الأساسية التي تواجه أنظمة التعليم في عالمنا المعاصر، تتمثل في أن واقع الممارسات التربوية قد اقتصر فقط على الجانب المعرفي، وعزل المنهج المدرسي عن واقع حياة الطالب النفسية والاجتماعية؛ فلقد اختزلت المعرفة المدرسية، في كثير من أنظمة التعليم المعاصرة، من حيث هي بالأساس بحث وكشف عن قوانين الوجود والحياة، حتى أصبحت مجرد أشكال جاهزة ومعبأة في كتب تنقل إلى التلاميذ نقلاً في نصوص جامدة بعيدة عن واقع الحياة ومشكلات الطلاب. إن المناهج التعليمية – في كثير من المجتمعات لا سيما المجتمعات الأقل نموًا – تبعد بالدارس عن الواقع الاجتماعي الحي وتعزله عن التجربة الحسية والحياتية، وتكون فيه – أحيانًا – نوعًا من سوء الفهم لهما والتعالي عليهما. والأخطر من ذلك أن المنهج الذي يركز على المعرفة والمعلومات، يقدم للطالب النظام الاجتماعي القائم كمعطى يرتفع على النقد بل وغير قابل للمناقشة، وهكذا تواجه أنظمة التعليم مشكلة اختزال علاقة التلميذ بعالمه الحياتي الخارجي – من حيث يجب أن تكون علاقة حية – حتى أصبحت علاقة سلبية، يتلقى فيها ما تفرضه عليه القوى الخارجية، وهو لا حول له ولا قوة (حسن البيلاوي، ١٩٩٣ : ١٥١).

ولا شك أن إهمال أو تجاهل المناهج التعليمية لواقع التوترات والمخاطر التي تهدد الأفراد والجماعات في العالم المعاصر، بما في ذلك زيادة حدة الصراع والجريمة والعنف داخل المجتمعات وفيما بينها، والتمييز الاجتماعي، وتجارة المخدرات، والتوترات الثقافية والدينية والقومية في أنحاء متفرقة من العالم، قد زادت من اتساع الفجوة بين ما تقدمه المدارس من معارف ومهارات وما يقتضيه واقع الحياة اليومية من الأفراد والمواطنين من قيم ومهارات للتفاعل الإيجابي مع هذه الأحداث والمواقف الناشئة على الصعيدين المحلي والعالمي.

في ضوء هذه الإشكالية التي تواجه أنظمة التعليم المعاصرة، ظهرت مبادرات واسعة في كثير من المجتمعات خلال السنوات الأخيرة لتعليم مهارات الحياة الأساسية في البرامج المدرسية؛ كما برز الاهتمام بهذا المجال الجديد في كثير من اللقاءات والندوات الدولية، لا سيما في إطار العمل الذي تم إقراره في منتدى التعليم للجميع في "داكار" عام ٢٠٠٠ ، الذي أكد ضرورة تعليم مهارات الحياة الأساسية لجميع الأطفال والشباب. وتمثل الهدف الرئيسي لهذا الاهتمام في سد هذه الفجوة بين المناهج التعليمية وما يتطلبه واقع الحياة المعاصرة من قدرات ومهارات للتعامل مع متغيرات ومستحدثات العصر الجديد، وبصفة خاصة التعامل مع الخيارات الصعبة ، والمسئوليات الشخصية التي تفرضها هذه الحياة. والسؤال الرئيس هنا هو: ما المقصود بمهارات الحياة؟ وما مضمون هذه المهارات؟ وكيف يمكن تعليمها في إطار المناهج التعليمية الحالية؟

إن مفهوم "مهارات الحياة" ينطوي على معاني وتفسيرات متعددة ومتباينة. لكن تقرير ندوة منظمات وهيئات الأمم المتحدة الذي انعقد بجنيف في الفترة من ٦ – ٧ أبريل من عام ١٩٩٨ حول"التربية على مهارات الحياة"، يشير إلى أن تعليم هذا المجال الجديد يهدف إلى تنمية وتعزيز القدرات والمهارات النفسية والاجتماعية

التي تمكن الطالب من مواجهة متطلبات الحياة اليومية وتحدياتها (United Nations Inter - Agency Meeting, 1999 : 3).

وقد حدد التقرير في هذا الصدد مجموعة من الجوانب التي يتعين على التربية على مهارات الحياة تنميتها لدى الطلاب، ومنها: التفاعل مع أنواع الصراع غير القابلة للحل، التفاعل مع السلطة، تكوين علاقات مع الآخرين والتعاون معهم، الوعي بالذات، والتفكير الابتكاري، واتخاذ القرار، التفكير الناقد، التعامل مع الضغوط الاجتماعية، التخطيط المسبق، التعاطف الوجداني مع الآخرين، احترام الآخر، التسامح، المشاركة، تقدير الذات، والإنصات إلى آراء الآخرين. ويلاحظ أن بعض هذه الجوانب التربوية – من الخصائص المرغوب فيها تربويًا، ولكن لا يمكن اعتبارها بمثابة " مهارات" من الناحية التربوية. ومن ثم ..لا يجري تعليمها باعتبارها قدرات أو مهارات، إنما يتم تيسير تعلمها بواسطة مهارات الحياة الأخرى.

ولقد انتهى تقرير ندوة منظمات وهيئات الأمم المتحدة إلى تحديد خمسة مجالات أساسية لمهارات الحياة يمكن أن تتواءم مع ظروف المجتمعات والثقافات المختلفة وهي: اتخاذ القرار وحل المشكلات، التفكير الابتكاري والناقد، مهارات الاتصال والعلاقات بين الشخصية، الوعي بالذات والتعاطف مع الآخرين، التوافق مع ضغوط الحياة وضبط الانفعالات الشخصية. وهذه المجالات الخمسة، تدور في فلك محاور عديدة من قضايا الحياة والمجتمع، منها على سبيل المثال: التفاعل مع الصراعات، والعنف، والمواطنة، والمساواة بين الجنسين، والسلام (United Nations Inter - Agency Meeting, 1999,4).

وقد قامت كثير من المجتمعات بتصميم مناهج تعليمية تدور في فلك الفكرة الأساسية لمهارات الحياة، لكن مبررات تقديم هذا المقرر ومضمونه اختلف من مجتمع إلى آخر. فلقد مثل تعليم مهارات الحياة في "زيمبابوي" و"تايلاند" محاولة لمساعدة النشء والشباب على حماية أنفسهم من مرض نقص المناعة الشامل

(الإيدز)، أما في "إنجلترا"، فلقد تم تصميم برنامج مهارات الحياة للمساعدة في حماية المجتمع من إساءة معاملة الأطفال واستغلالهم، وفي الولايات المتحدة الأمريكية، ظهر عديد من برامج مهارات الحياة لمقاومة ظواهر الاعتداء والعنف.

كما قامت دولة جنوب أفريقيا ببناء منهج لتعليم مهارات الحياة أطلق عليه "توجه الحياة" Life Orientation ، أما في "كولومبيا" فلقد تم إدماج هذا المقرر في البرامج الدراسية باسم "التربية المتكاملة" Integral Education. وتشير الأدبيات إلى قيام مجتمعات أخرى بتصميم برامج دراسية في مجال مهارات الحياة لتحقيق أهداف أساسية تتصل بحماية النشء من بعض الظواهر المقلقة الناشئة حديثًا في كثير من المجتمعات مثل التعصب والعنف (United Nations Inter - Agency Meeting, 1999 : 6)

ومن ناحية أخرى، فإن أغلب هذه البرامج، تقتضي تدريب الأجيال الجديدة على التفكير الناقد وحل المشكلات واتخاذ مواقف إيجابية إزاء مجريات وظواهر الحياة السياسية والاجتماعية من أجل المشاركة الفاعلة في الحياة المدنية.

على أنه تجدر الإشارة إلى أن الاتجاه العام لدى كثير من المجتمعات التي سارعت إلى بناء برامج تعليمية حول مهارات الحياة، كان بهدف إصلاح أنظمة التعليم التقليدية، والتي يبدو– كما سبق الإشارة – أنها تقف خارج الواقع الاجتماعي والاقتصادي لمجتمعاتها، فضلاً عن مواجهة مشكلات ذات صلة بالعنف داخل المدارس وتسرب التلاميذ مما يهدد قدرة أنظمة التعليم على تحقيق أهدافها، كما لا يجوز لنا أن ننسى أن تعليم مهارات الحياة يضع الأسس اللازمة لتعلم المهارات التي يتطلبها سوق العمل.

ومهما يكن من أمر، فإن تقرير منظمات الأمم المتحدة السابق الإشارة إليه، يحدد بعض الأهداف المتعلقة بتدريس مهارات الحياة من بينها:

- النمو الصحي للطفل ونمو المراهق .

- إعداد النشء لتغيير الأحوال الاجتماعية.
- تعلم قيم المساواة بين الجنسين.
- قيم الديمقراطية.
- المواطنة الصالحة.
- العناية بالطفل وحمايته.
- تحسين جودة وكفاءة النظام التعليمي.
- الارتقاء بالتعلم مدى الحياة.
- تحقيق جودة الحياة.
- قيم السلام.

كما يشير التقرير إلى أن تعلم مهارات الحياة يفيد أيضًا في مجالات الحماية من مرض نقص المناعة الشامل، ومواجهة ظواهر العنف والانتحار والاتجاهات العنصرية بين الأطفال والشباب والمشكلات الناجمة عن تعاطي المشروبات الكحولية، وقضايا البيئة.

(United Nations Inter – Agency Meeting, 1999 : 4) .

في ضوء هذه الأهداف، يتضح أن مهارات الحياة تمثل قدرات حياتية شاملة تتناسب مع خبرات متنوعة في حياة الإنسان. ومعنى ذلك أن تعليمها يهدف إلى إحداث تأثيرات حاسمة في سلوك التلاميذ الحالية والمستقبلية. وبهذا المفهوم، فإن تدريسها يقتضي خطة مدرسية شاملة مصممة لتزويد التلاميذ بالمعارف والمهارات المرتبطة بقضايا الصحة والمجتمع والعلاقات الإنسانية على وجه العموم، كما يتعين تصميم برامج مهارات الحياة في ضوء أهداف تعليمية لكل نشاط، محددة بدقة ووضوح، ويتطلب تعلم هذه المهارات استخدام طرق تعلم اجتماعية تعتمد على المشاركة وتتضمن تفسير معنى المهارة التي يتم تدريسها، ومشاهدة الطلاب لنماذج فعلية لهذه المهارة، ثم ممارستها في مواقف محددة في بيئة تعليمية مساندة، وتقديم

تغذية راجعة حول الأداء للمهارة. كما أن تعلم مهارات الحياة يقتضي استخدام "أدوات" التعلم الأساسية، أي اتخاذ القرار في سياق خطوات عملية مدروسة. ويجب أن يتم تدريب الطلاب على مهارات الحياة في مواقف افتراضية متدرجة من المشكلات والتحديات البسيطة إلى الأكثر صعوبة وتعقيدًا.

وتتضمن طرق تعليم مهارات الحياة العمل الجماعي، والمناقشة، والمناظرات، ورواية القصص، وتعليم الأقران، ومن المهم أيضًا استخدام إستراتيجية لعب الأدوار في سيناريوهات افتراضية مشابهة لمواقف الحياة الفعلية فضلاً عن القيام بمشروعات عملية لتنمية المجتمع المحلي. ويجب أن يتوفر للمعلم مهارات الحياة قدرات تتصل بتعليم هذه المهارات، وإمكانية توفير بيئة مواتية في حجرة الدراسة، أي بيئة إيجابية ومساندة لممارسة وتعزيز المهارات. كما يتطلب مشروع تدريسها تدريبًا للمعلمين أثناء الخدمة، وتصميم مواد تدريبية لمدربي المعلم، وإعداد دليل للمعلم لتقديم إطار البرنامج وفلسفته وأهدافه وخطط الدروس اليومية واستراتيجيات التدريس الملائمة.

وفي ضوء خبرات المجتمعات التي قامت بتصميم برامج مهارات الحياة، كانت النظرة إليها على أنها عملية دينامية ومتطورة، يشارك الأطفال وأولياء الأمور وأعضاء المجتمع المحلي في اتخاذ القرارات المتعلقة بمحتوى البرامج. أما عن تقويم تدريس مهارات الحياة، فمن الممكن قياس فاعلية البرنامج على المدى القصير، أي بعد تقديمه بشهور قليلة (من ٣ – ٦ شهور) في ضوء الأهداف التعليمية الخاصة بالدروس التي تم تنفيذها، مثل مدى التغير في تقدير الذات، وإدراك القدرات والكفاءات الذاتية، وتعديل المقاصد السلوكية للفرد. أما على المدى البعيد، أو في خلال عام دراسي كامل على الأقل، فمن الممكن حينئذ تقويم مدى فاعلية برنامج التربية على مهارات الحياة في مساعدة الأطفال في حماية أنفسهم وسلوكهم من الجوانب الضارة بالصحة والمغايرة أو المضادة للأعراف الاجتماعية، مثل التدخين،

والانحرافات السلوكية الأخرى. كما يمكن قياس أثر برنامج مهارات الحياة على بعض الجوانب المدرسية الأخرى مثل تأثيره على التحصيل الدراسي للأطفال ومعدلات الحضور إلى المدرسة. كما أن تقويم التربية على مهارات الحياة قد يتضمن مزيجًا من التقديرات الكمية والكيفية. فالتقويم الكيفي يساعد في تقديم مؤشرات حول مدى ملائمة ورصانة تنفيذ البرنامج وكيفية استقباله والتفاعل معه من جانب التلاميذ والمعلمين، الأمر الذي يعد بعدًا مهمًا من أبعاد التقويم، له مغزاه ومعناه من حيث تفسير نتائج التقويم الكمي لأهداف البرنامج.

وإذا سلمنا بأهمية مهارات الحياة لجميع الأطفال والنشء للمشاركة الفعالة في الحياة المدنية، يصبح من الضروري أيضًا البحث عن أساليب واستراتيجيات جديدة لدعم مبادرات واسعة من أجل تدريب الأطفال والشباب من غير الملتحقين بالمدارس ومن الفئات المحرومة والمهمشة اجتماعيًا، سواء في مواقع العمل أو النوادي الرياضية والترفيهية وغيرها، في إطار ورش عمل تتضمن مقررات قصيرة على مهارات الحياة، أو من خلال شرائط الفيديو وأفلام التليفزيون والصحف اليومية. كما يمكن أن يتكامل هذا التدريب مع برامج تدريبية أخرى تقدم لهذه الفئات في مجالات مهنية أو حياتية أخرى.

(United Nations Inter - Agency Meeting, 1999 : 6 – 8)

ثانياً : السياق الدولي لتطور جهود تعليم مهارات الحياة:

خلافًا لما كان عليه الحال في الماضي، لم تعد مسائل الديمقراطية والمواطنة والتفاهم العالمي وحقوق الإنسان بمختلف أبعادها من الأمور التي تندرج فقط ضمن نطاق الاختصاص الداخلي أو "المجال المحجوز" للدول فرادى فقد أضحى المجتمع الدولي طرفًا أصيلاً فيما يتعلق بهذه المسائل، وأصبح يقف إزاءها على قدم المساواة مع الدول التي تخرج على هذه المسائل (أحمد الرشيدي، ٢٠٠٠ : ٤٥). فالاتجاه العالمي اليوم – كما قدمنا – ينحو بشدة نحو المجتمعات المفتوحة وفي

اتجاه التعددية، ونحو تأكيد مبدأ تعلم الحياة المشتركة والعيش سويًا من جانب أصحاب الديانات والثقافات والقوميات المختلفة

ولا يجوز أن ننسى أن تعلم "العيش المشترك" كان من بين أولويات منظومة الأمم المتحدة منذ بداية نشأتها في عام ١٩٤٥. وتشير أغلب المواثيق الدولية والإقليمية المتعلقة بالديمقراطية والحريات الإنسانية وحقوق الإنسان، إلى ضرورة نشر مبادئ العيش المشترك في مناهج التعليم في جميع المستويات التعليمية. وفي الإعلان العالمي لحقوق الإنسان الصادر في ديسمبر من عام ١٩٤٨، نصت المادة (٢٦) فقرة (٢) على "أنه يجب أن يستهدف التعليم التنمية الكاملة لشخصية الإنسان وتعزيز احترام حقوق الإنسان والحريات الأساسية كما يجب أن يعزز التفاهم والتسامح والصداقة بين جميع الأمم وجميع الفئات العنصرية أو الدينية، وأن يؤيد الأنشطة التي تضطلع بها الأمم المتحدة لحفظ السلام" (الأمم المتحدة، الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، ١٩٨٥).

ولئن كانت أغلب جهود منظومة الأمم المتحدة، طوال مسيرتها، التي جاوزت نصف قرن، قد وجهت أغلب اهتماماتها لقضايا حقوق الإنسان، إلاَّ أننا يجب أن نتنبه إلى علاقة هذه القضايا العضوية مع قيم العيش المشترك ومجال التربية المدنية، حيث تمثل فرعًا أساسيًا من أهم فروعها. (كولن ن. باور، ١٩٩٧ : ٢١١).

والثابت أن التناول الدولي لمسألة العيش المشترك وقضايا التعددية والمواطنة والتربية على مهارات الحياة، سواء فيما يتعلق ببيان ماهية هذه الأبعاد في حد ذاتها أو من حيث النص على الضمانات اللازمة التي تكفل احترامها وإتاحة الفرصة لإعادة بناء المجتمعات على أساسها، أو من حيث تعليمها في المدارس، قد شهد تطورًا كبيرًا منذ بداية تسعينيات القرن الماضي. فمنذ ذلك التاريخ، وفي عام ١٩٩٣ تحديدًا، أسند المدير العام لليونسكو مهمة حشد الرؤى والأفكار المعاصرة حول

تطوير التعليم على الصعيد العالمي، إلى اللجنة الدولية المعنية بالتربية للقرن الحادي والعشرين برئاسة "جاك ديلور" وزير الاقتصاد والمالية الفرنسي السابق ورئيس اللجنة الأوروبية آنذاك، وضم تشكيل اللجنة خمس عشرة شخصية بارزة من مختلف مناطق العالم، تنتمي إلى مجالات ثقافية ومهنية شتى،وبعد صدور تقرير هذه اللجنة في عام ١٩٩٥، اعتمدته منظمة اليونسكو كأساس يمكن أن تهتدي به الدول في القيام بالإصلاحات والتجديدات التربوية، حتى تتهيأ للتعامل مع مطالب وتحديات القرن الحادي والعشرين، وترجم إلى أكثر من ٢٥ لغة مختلفة (كولن ن. باور، ١٩٩٧ : ٢٠٩).

وأهم دعائم التربية للقرن الحادي والعشرين – في ضوء هذه التوترات والتحديات – هو تعلم العيش معًا– . ومن المهم ملاحظة أن "تعلم العيش المشترك" والحياة مع الآخرين، ومهارات الحياة، هو في الأساس تعلم من أجل التعددية. ويقدم تقرير "ديلور" هنا رؤية جديدة للمدارس، باعتبار واجبها الأساسي، تهيئة الفرص أمام الطلاب للممارسة اليومية للتسامح مع وجهات نظر الآخرين. لقد أصبحت التعددية الفكرية هدفًا مهما للتعلم في القرن الحادي والعشرين، يساعد الطلاب في اختيار قيمهم الثقافية والفكرية بحرية، من خلال توضيح الخلفيات التاريخية والثقافية والدينية لمختلف الأفكار والأيديولوجيات التي تتنافس في الحصول على تأييدهم في المجتمع أو داخل المدرسة وحجرة الدراسة.

ولو أمعنا النظر قليلاً في الهدف الكبير "تعلم العيش المشترك"، نجد أنه يتضمن قيمًا فرعية كثيرة منها قيم تتصل بالمواطنة، مثل الحرية، والمساواة، والعدالة، والمشاركة، والديمقراطية، وقيم تتصل باحترام الاختلاف مثل احترام الآخر، واحترام التعددية، والتسامح الفكري والثقافي والديني، والاجتماعي، وتنمية التضامن العالمي. ومن ثم، فإن هذا الهدف الكبير يمكن أن يحقق المبادئ الأساسية للمهارات الحياتية (كمال نجيب، ٢٠٠٥ ب : ٤١).

ويشير التقرير إلى أهمية تعلم الفرد تنوع الجنس البشري ووعيه بأوجه التماثل والترابط بين جميع البشر. وتعلم احترام الآخر والتواصل معه، يمر بالضرورة عبر معرفة الآخر والذات، وفي سياق وضع المرء نفسه مكان الآخرين، لكي يفهم ردود الفعل التي تصدر عنهم. ومن ثم، فتعليم الطلاب رؤية جماعات ثقافية أو دينية أخرى، يساعد في تفادي حالات انعدام التفاهم وتولد الكراهية والعنف لدى الكبار. ومن الضروري الاهتمام بتعليم احترام التعددية الثقافية والدينية داخل المجتمعات، وليس فقط بين المجتمعات المختلفة، وربطها بحقوق الإنسان وكرامته، وبالمساواة، والتأكيد على ما تنتجه ثورة المعلومات والاتصالات من فرص التفاعل الحضاري، ويرتبط بكل ذلك مبدأ التسامح الذي يعني أساسًا الاعتراف للآخر بحقه في الحرية وفي طريقة تفكيره وآرائه ومعتقداته فالتسامح يعني الاعتراف بالمغايرة، والتعامل مع الآخر كما هو. (جاك ديلور وآخرون، ١٩٩٥ : ٤٧ – ٤٨ ؛ ٨٢ – ٨٤).

هذه هي – تقريبًا –أهم مهارات الحياة التي تضمنها تقرير "ديلور"، والذي يؤكد أهمية وضرورة أن تحتل هذه القيم أولوية في المناهج التعليمية في كل المستويات (منظمة اليونسكو ، ٢٠٠٢ : ١٢٣ – ١٢٦).

وفيما يتعلق بقضية المناهج، أوصى المؤتمر بضرورة مواصلة عمليات إصلاحها وتطويرها بحيث تعكس الجوانب التالية:

- التغيرات السياسية والاجتماعية والتي تفرضها العولمة، والتعددية الثقافية.
- البعد الأخلاقي للتقدم العلمي والتكنولوجي والمساهمة الإيجابية لتكامل التكنولوجيا مع عملية التعلم.
- الأهمية المتزايدة للتواصل الإنساني، والتعبير، والقدرة على الاستماع والحوار.
- تنمية المداخل المتخصصة والمتعددة في عرض موضوعات المنهج.
- دعم وتعزيز التجديدات التربوية.

- السعي نحو تأكيد ارتباط تطوير المناهج بالمستوى المحلي، والقومي، والدولي في آن واحد.
- وفي مجال تنمية قدرات المعلمين، رصد المؤتمر التوصيات التالية:
  - تيسير المشاركة الحقيقية للمعلم في صنع القرارات داخل المدرسة، من خلال التدريب والوسائل الأخرى.
  - تحسين عمليات إعداد المعلم بحيث يصبح قادرًا على تنمية قيم ومبادئ التماسك والتسامح لدى التلاميذ، وإعدادهم لمنع وحل الصراعات بالطرق السلمية ، واحترام التنوع الثقافي.
  - تعديل نمط العلاقات بين المعلم والتلميذ، بحيث تستجيب لحركة المجتمع
  - تحسين استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تدريب المعلم، وفي الممارسات التعليمية داخل الفصل الدراسي.

كما أكدت توصيات المؤتمر على أهمية خلق مناخ التسامح والاحترام داخل المدرسة تشجيعًا لتنمية ثقافة الديمقراطية، وتوفير السبل أمام المدرسة للقيام بمهمتها في تشجيع التلاميذ على المشاركة في عملية صنع القرار، وتصميم مشروعات وأنشطة تعليمية يشارك فيها التلاميذ في أعمال جماعية (منظمة اليونسكو، ٢٠٠٢: ١٢٤ – ١٢٥).

المصادر

أولاً: المصادر العربية:

إبرا هام ماجندوز . ٢٠٠٠ . "التحديات التي تواجه تعليم ونشر ثقافة حقوق الإنسان: في أمريكا اللاتينية" في: الرهان على المعرفة: حول قضايا تعليم ونشر حقوق الإنسان، مداولات المؤتمر الدولي الثاني لحركة حقوق الإنسان في العالم العربي. القاهرة: مركز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان. ٦٦ – ٧١.

أماني طه ٢٠٠٤ . " نحو صياغة مقرر منفصل للتربية للمواطنة: تصور مقترح " في: الندوة الإقليمية الأولى حول التربية والشباب والمواطنة. تونس: برنامج منح بحوث الشرق الأوسط، والجمعية التونسية للدراسات حول ثقافة الشباب، ومركز البحوث الاقتصادية والاجتماعية، ١٧ – ١٩ يوليو.

أنتاناس موكيوس ٢٠٠٢ . "التعايش كتوافق بين القانون والأخلاق والثقافة"، ترجمة محمد البهنسي، مستقبليات، المجلد ٣٢ العدد ١، مارس. ٢٩ – ٥١.

الباقر العفيف٢٠٠٢ . "تقديم" الرهان على المعرفة: حول قضايا تعليم ونشر حقوق الإنسان. مصدر مذكور. ٩ – ٢١ .

برنامج الأمم المتحدة، مكتب الإعلام العام . ١٩٨٥ . الإعلان العالمي لحقوق الإنسان. تونس: المنظمة العربية لحقوق الإنسان.

جاك ديلور وآخرون . ١٩٩٩ . التعلم .. ذلك الكنز المكنون . القاهرة : مركز مطبوعات اليونسكو.,

جون جانييل . ٢٠٠١. " التعلم للعيش معًا : التحدي الأساسي في مطلع القرن الحادي والعشرين " . ترجمة أحمد عطية أحمد ، مستقبليات . المجلد ٣١ العدد ٣ ، سبتمبر . ٣٣٧ – ٣٤٣ .

حامد عمار. ٢٠٠٢ . "بين العولمة والهوية الثقافية .. تساؤلات معقدة". مجلة المحيط الثقافي . يونيو ، ٢٢ – ٣٢ .

حسن البيلاوي . ١٩٩٣ . "تربية متكاملة لتنمية متكاملة: رؤية في إصلاح التعليم في ضوء متغيرات القرن الحادي والعشرين" . التربية والتنمية. العدد الثاني (يناير): ١٣٥ – ١٦٥

كمال نجيب . ٢٠٠٤ . "إصلاح التعليم في مصر: الواقع والتطلعات" مؤتمر إصلاح التعليم في مصر، ٨ – ١٠ ديسمبر. الإسكندرية: مكتبة الإسكندرية، منتدى الإصلاح العربي.

كمال نجيب. ٢٠٠٥ أ . "سُبل تحقيق التعليم الابتدائي الشامل في المنطقة العربية: الواقع والمأمول". ورشة العمل العربية حول الأهداف التنموية للألفية نحو العام ٢٠١٥: الإنجازات والأفاق. برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، والأمانة العامة لجامعة الدول العربية، قطاع الشئون الاجتماعية، القاهرة ٢٨ – ٢٩ يونيو.

كمال نجيب. ٢٠٠٥ ب . "تعليم حقوق الإنسان في مصر: التحديات .. وآفاق المستقبل". مؤتمر القيم والعنف في إطار العولمة: رؤية مصرية ألمانية، ١٨ – ٢٣ مارس. العين السخنة: الهيئة الإنجيلية للخدمات الاجتماعية، منتدى حوار الثقافات.

كولن ب. باور . ١٩٩٧. "التعليم: وسيلة أم غاية ؟ نظرة في تقرير ديلور وتأثيره على التجديد في مجال التربية". ترجمة كامل حامد جاد. مستقبليات. المجلد ٢٧ العدد ٢. يونيه. ٢٠٧ – ٢٢١.

منظمة اليونسكو. ٢٠٠٢ . "نتائج واقتراحات الجلسة السادسة والأربعين للمؤتمر الدولي للتعليم" . مستقبليات . المجلد ٣٢ العدد ١ . مارس . ١٢٣ – ١٢٦.

موسيه روسّي . ٢٠٠٢ . "تعلم العيش معًا: جزء مكمل لتعليم المواطنة". مستقبليات. المجلد ٣٢ العدد ١ . مارس . ١٠٧ – ١١١.

نادر فرجاني . ١٩٩٨. رؤية مستقبلية للتعليم في الوطن العربي. القاهرة: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

اليجاندرو تيانا . ٢٠٠٢ . " هل استعد شبابنا ؟ " ، ترجمة محمد سلامة آدم ، مستقبليات ، المجلد ٣٢ العدد ١ ، مارس. ٥٣ – ٦٧.

ثانياً : المصادر الأجنبية :

Center for Civics Education, 1994.National Standards for Civics and Government, Calabasas, CA, Center for Civics Education.

Center for Civics Education, 2003. National Standards for Civicsand Government, http://www.civiced.org/k4toc.htm.

Civics Expert Group. 1993. Whereas The People […] Civics and Citizenship Education. Canberra, Australian Government Publishing Service .

CIVITAS, 1995. Strengthening Citizenship And Civic Education, East and West, Washington, DC, United States Informaion Agency, [CIVITAS@Prague] .

Department of Mental Health. 1999. Partners in Life Skills Education. Conclusions from a United Nations Inter-Agency Meeting.Geneva : World Health Organization .