الفصل الثالث

تعريف المنهـــج التربـــوى

قضية شائكة

- تمهيد.
- أهمية أن يكون للمنهج تعريف.
- جوانب قضية تعريف المنهج .
  - مشكلة تعريف المنهج التربوى.
  - واقعية تعريف المنهج التربوى.
- تصور مقترح لوضع تعريف المنهج.
- المراجـــع.

تمهيد:

يرى (زكى نجيب محمود) أن «الفرق بعيد بين فكرة تظهر عابرة وتختفى ، لا تكاد تترك أثراً، وبين أن تجئ الفكرة نفسها لتسود عصراً بأكمله، وتوجه الإنسان فى حياته العلمية والعملية معاً». ويذكر أن الرؤية الرياضية تبحث فى جوهر الشىء، «وجوهره هو تعريفه» ، تماماً كما تبحث عن تعريف المثلث وتعريف المربع، ومادمت قد وقعت على «التعريف» فقد وقعت على ما هو ثابت على امتداد الزمن».

وللأمانة العلمية، يؤكد (زكى نجيب محمود) على أن «رؤية عصرنا إلى الأشياء، والكائنات الحية، والنظم، والفنون، وإلى أى موضوع نطرحه للبحث، هى رؤية لا تقوم على التعريف، وإنما تشير إلى «سيرة» قوامها أحداث تتابعت، بمعنى أنه عند الحديث عن أى جانب من جوانب الحياة، يجب لاستيفاء الحديث تعقب هذا الجانب منذ نشأ لتنظر بعد ذلك كيف تطور»[١].

والسؤال: ما موقع هذا التقديم من قضية تعريفات المنهج؟

إن التقديم السابق يبرز أهمية ألا تكون رؤيتنا للأشياء قائمة على تعريفاتها فقط، لأن هذا الأمر يصلح فقط للرياضيات نظراً لطبيعتها الخاصة التى تميزها عن سائر العلوم، من حيث إنها يقينية ونتائجها مؤكدة. كما أن التقديم السابق يشير إلى ضرورة تعقب الشىء (والشىء هنا هو المنهج) من خلال مكوناته وأدواره، وليس من خلال تعريفه فقط، وبذا يمكن تحديد الأبعاد التى ينبغى أن يدور فى فلكها.

أهمية أن يكون للمنهج تعريف:

بادئ ذى بدء، ينبغى أن نشير إلى أن التعريف فى علم المنطق يعنى تحليلاً لمعنى لفظ دال على الشىء المراد تعريفه لغرض توضيح الفكرة عن معناه المبهم أو غير المعروف، وللتعريف وسائل مختلفة أهمها تحليله إلى جنس وفصل، كأن نعرِّف الإنسان بأنه حيوان «جنس» ناطق «فصل». ويعرف هذا التعريف بالحد، ففيه تعداد لصفات هذا الشىء العامة والخاصة به. وفى اللغة، يكون التعريف بذكر لفظ مرادف للفظ المراد تعريفه، مثل: الهزبر هو الأسد، أو يكون التعريف بوصف الشىء بطريقة حسية، ولكن هذه تعاريف ليست لها قيمة علمية كالتعريف بالحد»[٢].

إذا عدنا إلى التقديم السابق، نقول إن (زكى نجيب محمود) قد ذكر أن البون شاسع بين الفكرة العابرة، والفكرة السائدة، وأظهر أن الفكرة السائدة توجه الإنسان فى حياته العملية والعلمية. ودون الدخول فى جدل عقيم حول ما إذا كانت الفكرة هى النبتة الأولى للحقيقة، أم أن الحقيقة تقوم بذاتها لأنها من القوة بحيث تفرض نفسها أمام العيان فيقرونها، نقول: أن توجهات هذه القضية تقوم على أساس أن المنهج التربوى حقيقة قائمة، مهما كان الثوب الذى يلبسه ـ أى مهما كان تنظيمه ـ وذلك منذ أن ظهرت المدرسة كمؤسسة تعليمية، تعمل على إكساب الفرد خبراته المعيشية التى لا يمكن الاستغناء عنها. فالمنهج يوجه الإنسان فى حياته العلمية والعملية على حد سواء. ولعل فى معنى الفعل (ينهج)، أى يسير على الطريق الصحيح، خير دليل على أن المنهج بمثابة مرشد أمين للإنسان الحر.

مادام الأمر كذلك، فلا بد أن يكون للمنهج تعريف يميزه عن بقية الأشياء الأخرى، سواء أكانت مادية أم معنوية. ولقد كان ذلك، فظهرت التعريفات العديدة للمنهج، بعضها فلسفى، وبعضها تربوى. ولكن (زكى نجيب محمود) يرى أن رؤية عصرنا إلى الأشياء ينبغى أن تكون رؤية تاريخية، لا تقوم على التعريف، ولنا تحفظ فى هذا الشأن، إذ إنه لا يمكن فهم شىء دون تعريف هذا الشىء. فالتعريف هو الذى يعطى الشىء الملامح الرئيسة له، التى قد تصل إلى حد الوصف الدقيق، وذكر الحقائق.

كذلك، فإن التعريف فى العلوم الإنسانية يعكس ظروف المجتمع، والثقافة السائدة فيه. فعلى سبيل المثال، عندما كان المنهج يعرف قديماً على أنه «مجموعة المواد الدراسية التى تقدمها المدرسة للتلاميذ»، فإن هذا التعريف يمكن رده إلى الظروف الاقتصادية والسياسية والاجتماعية التى كانت سائدة فى أوائل القرن العشرين، حيث كانت بلدان العالم، إما بلاداً قوية غازية أو بلاداً ضعيفة مستعمرة. أيضاً، مع الحركات التحررية التى حدثت فى العالم، بدءاً من العشرينيات ظهر المفهوم التقدمى للمنهج على أساس أنه بمثابة مجموعة من الخبرات التربوية. ومما يؤكد ما ذهبنا إليه ويعضده أن المنهج يستمد أسسه وجذوره من الثقافة السائدة، وأن ما سبق ذكره قد حدث للثقافة ذاتها، فقد كان مفهوم الثقافة فى الماضى أنها متصلة بالفنون والآداب

كالتصوير والعمارة والموسيقى والأدب والفكر الفلسفى والتاريخ، ثم امتد إلى المسرح وطرق التعبير السمعية والبصرية كالسينما والإذاعة والتليفزيون، ثم قرر «المؤتمر العالمى للسياسات الثقافية» فى مكسيكو سيتى عام ١٩٨٢ أن «الثقافة يمكن أن تعرف الآن بأنها مجموع السمات المركبة التى يتميز بها مجتمع من المجتمعات، أو أية مجموعة اجتماعية: روحياً ومادياً وفكرياً وعاطفياً. وهى لا تشمل الفنون والآداب وحدها، ولكن تشمل أيضاً أساليب الحياة، وحقوق البشر الأساسية، وموازين القيم، والتقاليد، والمعتقدات»[٣].

وبعامة، ليس هناك تعارض بين أن تكون رؤيتنا للمناهج رؤية تاريخية، وأن نقدم فى الوقت نفسه تعريفاً علمياً دقيقاً للمنهج، حتى لا نتهم بنقص الرؤية السياسية والاجتماعية والإنسانية فى توجيه التعليم المصرى.

وأخيراً، يقدم تعريف المنهج رؤية علمية للأدوار التى يجب أن يقوم بها المنهج التربوى، وبذا يكون للعلم الذى «يدرب العقل على التفكير أو يرقى إلى المعرفة النظرية أو يكون فى الفرد الشعور بالمواطنة أو بالحقوق والواجبات المدنية والسياسية أو بالقلق الاجتماعى أو الاقتصادى»[٤] مكانة مميزة فى التعليم.

جوانب قضية تعريف المنهج

فى البداية، ينبغى أن نقرر كم يكون الإنسان شقياً عندما لا يفهم لغة قومه، أو عندما لا يفهم قومه لغته. لسوف يشعر هذا الإنسان أن قومه فى وادٍ، وهو فى وادٍ آخر، ولكن ماذا يفعل؟ إنه لن يستطيع الهرب ما لم يخلع جلده.

لقد لمس (سعيد إسماعيل على) ما تقدم لمساً مباشراً، عندما استعرض شريط ذكرياته، فوجد أن كل صورة منه تنطق بحقيقة مفزعة، مفادها: «أننا فى جماعة عيناها لا تعدو موقع أقدامها... إننا فى جماعة فلسفتها (كل فى فلك يسبحون)»[٥]. أليس ما قاله (سعيد إسماعيل على) حقيقة تقطر مرارة وعذاباً؟. إننا نشاهد فى مؤتمرات علمية تربوية كم يعلو الصراخ ويحتدم النقاش حول معنى كلمة من الكلمات. فعلى سبيل المثال، فإن كلمة «استراتيجية» على الرغم من أنها كلمة عسكرية بحتة استعارها التربويون من العسكريين[٦]، إلا أنها تثير التساؤلات الحادة

حول ما تعنيه، وذلك بسبب الخلط بين ما تعنيه عند المتخصصين فى مجال المناهج، والمتخصصين فى مجال أصول التربية، ولو أن كلاً من الفريقين السابقين وضع حدوداً فاصلة لهذه الكلمة، لما حدث ذلك الخلط الذى سبق الإشارة إليه. إن مأساة العلوم الإنسانية أنها علوم بغير حدود قاطعة، واضحة المعالم. وفى هذا الصدد، يرى (الكسيس كاريل) ضرورة معرفتنا لأنفسنا، وحتى يتأتى ذلك، ينبغى التفريق بين العلوم التى تدرس المادة الجامدة والعلوم التى تدرس الكائنات الحية.

ويشير (كاريل) إلى أن العلوم الأخيرة وما يتعلق خصوصاً بالفردية الإنسانية، لم يتقدم على نحو ما تقدمت به علوم المادة الجامدة، ولا تزال حتى اليوم فى مرحلتها الوصفية. «فالإنسان كل لا ينقسم ومع ذلك فهو يبلغ درجة كبيرة من التعقيد. ولا يوجد هناك منهج واحد يصلح لدراسته، وإنما يمكن إتمام ذلك من وجهات نظر مختلفة ومن نواح متعددة»(٧).

ولن نناقش هنا وجهة نظر (كاريل)، وإنما يعنينا أنه أشار إلى بيت القصيد، إذ إن العلوم الإنسانية تقوم على وجهات نظر مختلفة، وذلك يمثل المشكلة الحقيقية لهذه العلوم.

وعلى الرغم من أن أننا ذكرنا فى الحديث السالف أن مأساة العلوم الإنسانية، ومشكلتها تتمثل فى أنها تقوم على وجهات نظر مختلفة، فإن ذلك كان من الممكن جداً أن يكون من عوامل إثرائها، إذا كانت وجهات النظر منطقية، عقلانية، تتسم بالإبداع وبالابتكار والنقد(٨).

وللتأكيد على ما تقدم، نقول: «أن الفلاسفة لم يتفقوا على مجال معين يجب أن تتجه إليه الفلسفة، الآن، فظل فريق يؤكد أن مجالها هو ما وراء الطبيعة، وظهر فريق يقول أنها «التحليل اللغوى»، وفريق ثالث يقول بأن مهمتها لم تعد تغير العالم بل تغييره...إلخ. وكل اتجاه من هذه الاتجاهات، عكس «فلسفة»، وكون «مدرسة»، واتبع «منهجاً» «خاصاً»»(٩).

والسؤال: ماذا عن تعريفات المنهج مما سبق؟

إن إجابة السؤال السابق تمثل لب المشكلة، إذ إن هناك عديداً من التعريفات الخاصة بالمنهج التربوى، ولكنها لا ترقى إلى المستوى العلمى من حيث كونها تعريفات، تضع إطاراً محدداً ودقيقاً، يمكن من خلاله وصف الصفة الشكلية للمنهج

(المحتوى - طريقة التدريس - نظام التعليم)، وفى تحديد أدوار المنهج، وفى حل مشكلة المنهج، وذلك مهما كانت المنهجية أو المنهج الذى يتبناه التعريف أو يقوم عليه.

ولذلك، سوف تتم معالجة القضية السابقة من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

* ما المقصود بالمنهج التربوى؟
* ما أهم اتجاهات تعريفات المنهج؟ وما مشكلة تعريف المنهج؟
* إلى أى مدى تعكس تعريفات المنهج بطريقة صريحة ودقيقة الصفة الشكلية للمنهج؟
* إلى أى مدى توضح تعريفات المنهج الأدوار المطلوبة من المنهج؟
* إلى أى مدى تظهر تعريفات المنهج العوامل التى يجب مراعاتها عند تحديد محتوى المنهج؟

وفيما يلى إجابة تفصيلية عن الأسئلة السابقة:

أولاً: مشكلة تعريف المنهج التربوى:

يعنى المنهج فى اللغة: الطريق الواضح. ويقابل المعنى السابق فى اللغة الإنجليزية كلمة (Curriculum)، وهى مشتقة أصلاً من الكلمة اللاتينية (Currere)، التى تعنى: ميدان السباق[١٠]. وإن كان (عبدالحميد ، مهران) يريان أن كلمة «منهج» مشتقة من كلمتين يونانيتين تعنيان «تبعاً» ، «طريقة»[١١]، ولذلك فهى تعنى «وفقاً لطريقة» أو «تبعاً لطريقة». ويرادف المعنى التربوى الشائع لهذه الكلمة، الدروس التى تقدمها المدرسة للتلاميذ. وعلى هذا، فإن أفضل ما يعرف به منهاج التعلم -بالمعنى القاموسى- أنه: الطريق الذى يسلكه المعلم أو المتعلم، أو أنه المضمار الذى يجريان فيه سوياً بغية الوصول إلى أهداف التربية. ويعنى أن المعلم والمتعلم إذا اتبعا هذا المنهج كما يجب اتباعه، فإنهما يحققان تلك الأهداف المنشودة لا محالة.

تأسيساً على ما تقدم يكون مفهوم المنهج أمراً غاية فى الوضوح والبساطة. ولكن هل هذه هى الحقيقة؟

الحقيقة، أنه من الصعب جداً إعطاء تعريف واحد جامع مانع يحدد معنى المنهج،

وذلك لسعة هذا الموضوع من جهة، ولتعدد الآراء ولتضاربها أحياناً من جهة ثانية. ولسوف يتم توضيح ما تقدم فيما يلى:

(أ) بالنسبة لسعة الموضوع:

يجدر الإشارة إلى أن المدرسة يجب أن يكون لها منهج، إذ بدون برنامج للتعليم لا تصبح المدرسة مؤسسة تربوية. والآن: ما مشكلة تحديد أبعاد المنهج؟.

قد لا توجد مشكلة بالنسبة لتحديد ما ينبغى أن يتعلمه التلاميذ، إذا كان هناك قدر محدود من المعرفة، ومجموعة من المهارات تكون التراث الثقافى الأساسى للمجتمع. وفى هذه الحالة، يجب أن يتركز التعليم حول القدرات الأولية الضرورية للاتصال الاجتماعى وكسب العيش.

ولكن الأمور ليست بالبساطة والسهولة التى سبق ذكرها، إذ إن الانفجار المعرفى الهائل، والتقدم التكنولوجى الرهيب، جعل تحقيق ما تقدم فى حكم المستحيل. «فالتراث الثقافى فى الحضارات الحديثة لم يعد محتوى ثابتاً مستقراً لا يتغير، بل أصبح عظيماً فى الحجم ومعقداً كل التعقيد، ويخضع باستمرار للمراجعة ويستقبل باستمرار زيادات بسرعة فائقة، ففى الوقت الحاضر لم يعد من المستطاع كما كان من قبل أن يتمكن فرد -حتى من ذوى القدرات الخارقة- أن يسيطر سيطرة تامة على الميادين الكبرى فى التعليم، إذ على كل فرد أن يختار من ذلك المخزون الذى لا حد له من المواد التى يمكن تعلمها»[١٢].

إذًا، فمشكلة المنهج تتمثل فى «اختيار دقيق للعدد القليل من المواد التى يجب تعلمها من بين المواد العديدة القيمة»[١٣]، وذلك فى ظل الظروف التالية:

* قدرة الإنسان مهما كان شأنه محدودة، لذا لا يستطيع أن يتعلم كل شىء يمكن تعلمه أو معرفته.
* الحياة الإنسانية قصيرة جداً، لذا لا تكون أبداً كافية ليعرف الإنسان كل شىء حتى وإن أمضى حياته كلها فى الدراسة.
* إن عامل النسيان يفرض ضريبته على الإنسان، لذا فإن هناك قدراً مما يتعلمه الإنسان لابد وأن ينساه.

* يوجد فى الحياة عديد من الأشياء -التى لا تقل أهمية عن الجوانب المعرفية المختلفة- يجب أن يقوم بها الإنسان إلى جانب اكتساب المعرفة الجديدة.

(ب) بالنسبة لتعدد الآراء وتضاربها:

يجب التنويه أولاً إلى أن بعض الباحثين الذين حاولوا وضع تعريف محدد للمنهج قد تكلموا عنه فى مفهومه الضيق المحدد (المفهوم التقليدى)، بينما حاول البعض الآخر التكلم عنه فى مفهومه الواسع العريض (المفهوم الحديث).

ولكن: من الذى يتكلم فى علم المناهج، هل هو صاحب المنهج أم غيره ممن هم خارج نطاق هذا العلم؟

إن المسألة السابقة كانت دوماً محل خلاف وجدل بين العلماء والفلاسفة، إذ أنهم لم يتفقوا على خط فكرى واضح بالنسبة لها. وفى هذا الصدد يرى «كلود برنار» أن العالم أحق من الفيلسوف فى ذلك، لأنه الأدرى بعلمه، وهو الذى يعيش ويتعايش مع هذا العلم ويعرفه أكثر من غيره، لذا فهو أحق من الفيلسوف فى ذلك.

ولكن الرأى السابق قد يجانب الصواب ما لم يتوفر فى العالم صفة الفيلسوف. وفى هذا الصدد، يرى «عبدالحميد، مهران» أنه ينبغى أن يتوفر فى العالم الحس المنطقى والفلسفى الذى يستطيع به أن يفلسف علمه(١٤).

وهنا تبرز المشكلة فى صورتها الحادة: هل كل من كتب فى المناهج يتسم بسمات العالم والفيلسوف معاً؟

إن الكاتب لا يهاجم أحداً، أو يقلل من شأنه، لأنه يؤمن إيماناً مطلقاً بأن كل من يضيف إلى المعرفة كلمة جديدة، فقد قام بعمل جدير بالاحترام والإجلال. إن هناك اجتهادات كثيرة، وإن كانت للأسف منقولة فى الغالب من مصادر أجنبية، وقد تناسب ظروفنا أو لا تناسبها. إن من كتبوا فى المناهج قد يكونون علماء أفاضل، ولكنهم فى أغلب الأحيان ليسوا بفلاسفة.

مادام الأمر كذلك، فإن الكاتب يعتمد فقط على الكتابات الأجنبية التى تطرقت إلى تعريف المنهج، ولقد استطاع أن يحدد ستة عشر تعريفاً للمنهج، وهى على النحو التالى:

١- يعرف قاموس «أوكسفورد» المنهاج بأنه: «مساق دراسى منظم فى المدرسة أو الجامعة»(١٥).

٢- جميع الخبرات ذات المعنى، والأنشطة الهادفة، التى توفرها المدرسة وتوجهها من أجل تحقيق أهدافها (آدمز Adams)(١٦).

٣- سلسلة متتالية من الخبرات المحتملة الكامنة (استندلر Stendler)(١٧).

٤- جميع الخبرات (النشاطات والممارسات) المخططة، التى توفرها المدرسة لمساعدة الطلاب على تحقيق النتاجات (العوائد) التعليمية المنشودة، إلى أفضل ما تستطيع قدراتهم (نيجلى Neagley)(١٨).

٥- إن المنهاج المدرسى ليس مجرد الأهداف والمضامين المخططة فحسب بل التواصل الذى يتم بين المعلم و الطلاب فى غرفة الصف (بارونز Barons)(١٩).

٦- يحدد المنهاج المدرسى الموضوعات التى ينبغى تغطيتها، إلى حد ما، والطرائق والأساليب التى تستخدم فى كل موضوع، وفى كل سنة من سنى المدرسة (من كتاب: الخطة النموذجية لتأسيس المدرسة)(٢٠).

٧- الخبرات التى تقدمها المدرسة من خلال ثلاثة أنواع من البرامج:

- برامج دراسية، وهى خبرات الماضى والهدف منها نقل الثقافة من جيل إلى آخر.

- برامج نشاط، وهى خبرات من الحاضر، والهدف منها استكشاف قدرات الطالب ومواهبه وتنميتها.

- برامج توجيه، وهى خبرات الماضى والحاضر والمستقبل، والهدف منها مساعدة الطالب على أن يحقق ذاته ويساعد نفسه (أوليفر Oliver)(٢١).

٨- ما يحدث للطلاب فى المدرسة نتيجة لما يقوم به المعلمون (كانساس Kan-sas)(٢٢).

٩- ذلك الجسم من المحتوى التعلمى الموجه نحو القيم والأهداف التعليمية المنشودة ويوجد إما كوثيقة مكتوبة، أو يكون فى ذهن المعلمين، بحيث أنه عندما توجه إليه طاقة التعليم، فإنه يحدث تغييراً فى سلوك الطالب المتعلم. (أنلو Inlow)(٢٣).

١٠- سلسلة منظمة من النتاجات التعلمية المقصودة (جونسون Johnson)[٢٤].

١١- المحتوى التعليمى الذى يقدم إلى الطلاب (ماكيا Maccia)[٢٥].

١٢- وثيقة مكتوبة يتخذها المعلمون منطقاً لهم فى رسم استراتيجياتهم التعليمية، ويضمن المنهج وصفاً لمدى المحتوى، وطريقة تنظيم البرنامج التربوى المستقبلى للمدرسة (بوشامب Beauchamp)[٢٦].

١٣- كل تعلم تخطط له المدرسة وتوجهه سواء نفذ بصورة فردية أو جماعية، وسواء أكان داخل المدرسة أم خارجها (كير Kerr)[٢٧].

١٤- تتابع من الخبرات الكامنة التى تهيأ فى المدرسة بهدف ضبط الناشئة وتعليمهم فى جماعة طرق التفكير والسلوك (سميث، ستانلى، سورز Stanly, Shorcs, Smith)[٢٨].

١٥- جميع الخبرات التى يحصل عليها المتعلمون بإشراف وتوجيه المدرسة (دول Doll)[٢٩].

١٦- محاولة لإيصال المبادئ والملامح الضرورية التى تتضمنها فرضية تربوية بشكل منفتح للتمعن والتدقيق النقدى، وقابل للترجمة الفعالة إلى ممارسة عملية (لورنس ستنهاوس)[٣٠].

ونلاحظ من التعريفات السابقة مدى تعدد الآراء وتضاربها بالنسبة لما تشير إليه، وعلى الرغم من أن بعض التعريفات تبدو كما لو كانت تتشابه من الناحية الشكلية، فإنه يمكن التمييز بين ثلاثة اتجاهات للتعريفات السابقة، من حيث التركيز على عناصر المنهج، وهى على النحو التالى:

* تعريفات تركز على وصف المحتوى، وهى ١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٩، ١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥.

* تعريفات تركز على وصف الموقف التعليمى، هى ١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩، ١٢، ١٣،.

* تعريفات تركز على النتاج التعليمى وهى: ٢، ٤، ٧، ٩، ١٠، ١٤، ١٥، ١٦.

ثانياً: واقعية تعريف المنهج التربوى

يجدر التنويه إلى أن التعريف ينبغى أن يصف تماماً المسميات التى يتضمنها، فإلى أى مدى تعكس تلك التعريفات بطريقة صحيحة ودقيقة الصفة الشكلية للمنهج؟ وأيضاً، إلى أى مدى توضح التعريفات السابقة الأدوار المطلوبة من المنهج؟ وأخيراً، إلى أى مدى تسهم التعريفات السابقة فى حل مشكلة المنهج؟

وفيما يلى نحاول الإجابة عن الأسئلة الثلاثة السابقة.

(أ) الصفة الشكلية للمنهج:

تفتقر التعريفات السابقة إلى الصفة الشكلية الدقيقة التى من خلالها يمكن وصف المنهج؛ فالتعريفات السابقة ليست إلا مجرد اجتهادات لأصحابها ممن قاموا بوضعها، وللأسف استخدم الآخرون تلك التعريفات كحقائق للحكم الشكلى على المنهج. وفيما يلى تحليل نقدى لكل تعريف من التعريفات السابقة من ناحيته الشكلية:

١ - ما المقصود بالمساق؟ وما ضمانات تنظيمه؟ وهل يقوم المدرس بتحديد هذا المساق وينظمه منفرداً أم يشرك معه آخرين؟ ومن هؤلاء الآخرون؟ وما الأدوار التى يقومون بها؟ وما مدى أهميتها؟

٢ - ما المقصود بالخبرات ذات المعنى؟ وإذا توفرت خبرات أخرى غير ذات معنى، أليس من المحتمل أن تكون لها تأثيراتها القوية، لذلك قد يزعم أصحابها أنها خبرات ذات معنى؟ ومن الذى يحدد أن هذه خبرات ذات معنى، وتلك خبرات غير ذات معنى؟ وما المقصود بأهداف الدرس؟ أليس الهدف النهائى للمدرسة أن تخرج مواطنًا صالحًا نافعًا لنفسه ووطنه؟

٣ - ما المقصود بسلسلة متتالية من الخبرات؟ وهل إكساب التلاميذ خبرات بعينها يستدعى ترتيب الخبرات فى نمط نظامى بحيث يعتمد اكتساب التلاميذ لخبرة ما على خبرات سابقة لها؟ وإذا كان هذا يصلح فى بعض الأمور، فهل يصلح فى الخبرات الحياتية (المعيشية)؟ وما المقصود بالكامنة؟ أليس هذا يجعل الخبرات التى تسعى المدرسة إلى تحقيقها خبرات غامضة؟

٤ - هل هناك خبرات أخرى لا توفرها المدرسة؟ وما هى النتاجات التعليمية المنشودة؟

وما المقصود بأفضل قدراتهم؟ وإذا لم يتحقق هذا الأفضل، فهل يعود إلى قدرات التلاميذ أو يعود إلى عوامل أخرى ليس التلميذ أحد أطرافها؟

٥- ما المقصود بالتواصل؟ ولماذا يقتصر التواصل على المعلم والطلاب؟ ولماذا التأكيد على التواصل الذى يحدث فى غرفة الصف فقط؟ ألا توجد أطراف أخرى غير المعلم والطلاب بالنسبة لعملية التواصل؟ أليس من الجائز أن تأثير التواصل الذى يحدث بين المعلم والطلاب، أو بين الطلاب بعضهم البعض خارج غرفة الصف أقوى بكثير من التواصل الذى يحدث داخل غرفة الصف؟

٦- ما ضمانات أن الموضوعات التى تم اختيارها موضوعات صالحة مناسبة؟ وهل يمكن تحديد الطرائق والأساليب التى تستخدم فى تعليم كل موضوع؟ وأين إرادة المدرس وحريته فى الاختيار بالنسبة للموضوعات التى يتم تحديدها، وبالنسبة للطرائق والأساليب التى يستخدمها فى تدريس كل موضوع؟ وإذا كان اختيار الموضوعات يتم لكل سنة من سنى المدرسة، فما مدى تحقيق التكامل بين الخبرات على المستويين: الأفقى والرأسى؟

٧- هل يمكن تضمين المنهج جميع خبرات الماضى؟ وكيف يمكن حل المشكلة الأزلية الخاصة بالأصالة والمعاصرة؟ وكيف يمكن التوفيق بين خبرات الماضى والحاضر؟ وما الضمانات بأن الخبرات التى تم اختيارها سواء من الماضى أو من الحاضر خبرات تربوية صالحة وليست خبرات فاسدة؟ وإذا كنا فى سبيل المفاضلة أو الموازنة بين خبرات الماضى والحاضر، فعلى أى أساس يتم الاختيار؟ وما المعيار الذى على ضوئه يمكن فصل الثمين عن الغث؟ وهل خبرات الحاضر هى فقط التى تسهم فى اكتشاف قدرات الطالب ومواهبه؟ ألا تسهم خبرات الماضى فى تحقيق ما تقدم أيضاً؟ وما المقصود ببرامج التوجيه؟ وإذا كانت برامج التوجيه تتضمن خبرات الماضى والحاضر والمستقبل، فلماذا إذاً تضمن التعريف برامج دراسية على أساس أنها خبرات الماضى، وبرامج نشاط على أساس أنها خبرات الحاضر؟ وهل يجب أن نضحى بالحاضر على حسب مستقبل مجهول أو على حساب ماضٍ انتهى وغرب؟ وإذا كان لابد من أخذ الماضى والحاضر والمستقبل فى الاعتبار، فكيف يتم التقسيم أو التوزيع؟ وما الجانب الذى يجب أن نوليه الاهتمام الأكبر؟.

٨- أين هى إرادة الطلاب الحرة؟ وهل ينبغى أن يكون الطالب مجرد متلق ومستمع فقط؟ وهل نترك الطلاب ليتحكم فيهم المعلمون؟ وهل كل ما يقوم بهَ المعلمون يكون بالفعل صحيحاً؟ وما الضمانات فى أن ما يقوم به المعلمون يكون مناسباً للمتعلمين؟ وهل ما يحدث للطلاب داخل المدرسة هو نتيجة ما يقوم به المعلمون فقط؟ ألا توجد عوامل أخرى داخل المدرسة لها من التأثير ما يفوق تأثير المعلمين؟

٩- إذا شبهنا المنهج بالجسم، بات المنهج كمجسم يشغل مكاناً فى الفراغ، فهل ينطبق ذلك على المنهج؟ هل جميع جوانب المنهج مادية بحتة؟ ألا يتضمن المنهج بعض الجوانب المعرفية المعنوية؟ ألا يوجد تضاد شكلى بين ربط الجسم بالمحتوى التعلمى الموجه؟ وكيف يمكن توجيه هذا المحتوى نحو القيم والأهداف المنشودة؟ وهل تحقيق ما تقدم بمثل هذه السهولة والبساطة كما جاء بالتعريف؟ وما ضمانات توجيه المحتوى التعليمى ؟ أليس من الممكن حدوث فاقد فى المحتوى التعليمى؟ إذا حدث هذا الفاقد، فما تأثيره على تحقيق القيم والأهداف المنشودة؟ وماذا عن تحقيق قيم وأهداف غير تلك التى سبق تحديدها؟ هل يعنى هذا سوء تخطيط، أو عدم معرفة بجميع مردودات العملية التعليمية؟ وإذا وجد هذا المحتوى التعليمى التعلمى كوثيقة مكتوبة، فما مدى التزام جميع أطراف العملية التعليمية بهذه الوثيقة؟ هل هى إجبارية على المعلم؟ وإذا خرج المعلم عن هذه الوثيقة، فهل بذلك يصلح من حال التعليم أو يفسده؟ وإذا كان المحتوى التعليمى التعلمى فى ذهن المعلمين دون وجود وثيقة، ألا يعنى ذلك ترك الحبل على الغارب، وإعطاء الحرية كاملة للمدرسين؟ وما ضمانات ألا يستغل المعلمون هذه الحرية استغلالاً سيئاً؟ وإذا كان المحتوى فى ذهن المعلمين، فهل يعنى ذلك أن يعطى كل معلم ما يراه مناسباً؟ ألن يترتب على الوضع السابق تدريس موضوعات متباينة لتلاميذ الصف نفسه فى المدرسة نفسها وفقاً لما يراه كل معلم مناسباً؟ وإذا كان التعريف يشير إلى أن المحتوى التعليمى يوجد إما كوثيقة مكتوبة أو يكون فى ذهن المعلمين، ألا يوجد تضاد وتناقض سافرين بين المعنيين؟ فالوثيقة فيها من القيود والإلزام الكثير، بينما إقرار أن المحتوى التعليمى يكون فى ذهن المعلمين، ففى هذا الإقرار الانفلات من القيد السابق، وترك الحرية للمعلمين، فكيف يكون: إما هذا أو ذاك، وكلاهما فى اتجاهين متضادين؟

وما المقصود بطاقة التعليم؟ وما حدودها؟ وإذ كان التعريف قد أشار إلى توجيه طاقة التعليم، فهذا يعنى الطاقة الديناميكية (الحركية)، ولكن ماذا عن الطاقة الاستاتيكية للتعليم؟ ألا تسهم الطاقة الاستاتيكية للتعليم فى تحقيق بعض أهداف التعليم؟ وهل المحتوى التعليمى التعلمى الذى توجه إليه طاقة التعليم، يحدث تغيراً فى سلوك الطالب والمعلم؟ ومن المفروض أن يكون التغير نحو الأفضل، ولكن ما الضمانات لتحقيق ذلك؟ أليس من الجائز أن يكتسب التلميذ داخل المدرسة خبرات غير مربية تؤثر سلباً على سلوكه؟ وإذا فرضنا أن تحقيق ما تقدم فى حكم المستحيل، فهل المحتوى التعليمى التعلمى هو فقط الذى يسهم فى إحداث تغير فى سلوك الطالب المتعلم؟

١٠ - ما المقصود بالنتاجات التعلمية المقصودة؟ وماذا تعنى القصدية هنا؟ وهل كل ما يكون مقصوداً يتم تحقيقه بالفعل؟ وما السبيل لتحقيق هذه النتاجات التعلمية المقصودة؟ ألا يتسم هذا التعريف، بالاقتصاد الشديد فى كلماته، التى تتسم بدورها بالغموض الشديد؟

١١ - ما المقصود بالمحتوى التعليمى؟ هل هو الكتاب المدرسى؟ هل هو الأنشطة المصاحبة؟ أليس هذا التعريف مجرد كلمات قليلة ليست لها دلالة واضحة؟

١٢ - ماذا تعنى الوثيقة المكتوبة؟ حقيقة أن التعريف ينص على أن الوثيقة المكتوبة تكون المنطلق للمدرسين فى رسم استراتيجياتهم التعليمية، ولكن: أليست الحركة مازالت تدور فى فلك الوثيقة؟ وما المقصود بالاستراتيجية؟ هل هى طرائق التدريس التى يستخدمها المدرس أم هى جميع الأفعال والممارسات التى يقوم بها المدرس داخل حجرات الدراسة؟ وما المقصود بأن المنهج يتضمن وصفاً لمدى المحتوى؟ لماذا لا يتضمن المنهج وصف المحتوى الكامل؟ هل المقصود بذلك ترك الحرية للمدرس ليحدد بنفسه دقائق وتفصيلات المنهج؟ أيضاً، ما المقصود بأن المنهج يصف طريقة تنظيم البرنامج التربوى المستقبلى للمدرسة؟ هل يمكن لأى منهج أن يحقق بالفعل ما تقدم؟ وكيف يصف المنهج احتمالات غير قائمة؟ ألم يكن من الأفضل أن يشير المنهج إلى توقعات تربوية مستقبلية بدلاً من البرنامج التربوى المستقبلى للمدرسة؟

١٣- هل يستطيع المدرسون تحمل مسئولية تخطيط التعليم وتوجيهه؟ وما دور الموجهين الفنيين فى هذا الشأن؟ وما إمكانية تنفيذ التعليم الذى يتم تخطيطه فى المدرسة على مستوى المدرسين؟، وهل تستطيع المدرسة أن تمد تأثيرها فتضمن تحقيق البرامج التى تم إعدادها خارج أسوارها؟.

١٤- ما المقصود بالتتابع؟ أليست (الخبرات الكامنة) عبارة غامضة فى حد ذاتها؟ هل المقصود بالخبرات الكامنة تلك الخبرات الضمنية؟ ولماذا الكامنة بالذات؟ هل استطاعت المدرسة أن تبحث فى جميع الخبرات الظاهرة وتقدمها للتلاميذ؟، ألن تبدد المدرسة طاقاتها إذا سعت وراء المجهول على حساب المعروف؟ وما المقصود بضبط الناشئة؟ وهل الضبط فى حد ذاته لفظ تربوى؟ أليس فى هذا اللفظ إكراه وتعسف يقعان على عاتق التلميذ؟ وهل طرق التفكير والسلوك يتم تعليمها، أم أنها أمور يتم اكتسابها؟.

١٥- ما المقصود بالخبرات؟ هل هى الخبرات المباشرة فقط، أم الخبرات المباشرة وغير المباشرة معاً؟ وما المسالك والطرق التى من خلالها يحصل التلاميذ على هذه الخبرات؟ وكيف تشرف المدرسة على تلك الخبرات وتوجهها؟ وإذا لم تتحقق بعض تلك الخبرات، فماذا تفعل المدرسة فى هذه الحالة؟ وهل يتم التوجيه على أساس ما يمكن تحقيقه فقط؟ وما البدائل بالنسبة للخبرات التى لا تتحقق؟

١٦- ما المقصود بالمحاولة؟ ومادامت العملية مجرد محاولة، أفليس من المحتمل أن تفشل هذه المحاولة ولا يكتب لها النجاح؟ وما ضمانات تحقيق هذه المحاولة؟ وكيف يتم إيصال المبادئ والملامح التى يتضمنها التعريف؟ أليست المبادئ أشياء ثابتة مستقرة، بينما الملامح أشياء باهتة، وغير محددة تماماً؟ كيف يتضمن التعريف شيئين يمكن أن يكونا على طرفى نقيض؟ ما المقصود بالفرضية التربوية؟ هل المنهج ينظر إليه كفرضية تربوية نسعى إلى تحقيقها والتأكد من صدقها وثباتها وفعاليتها؟ ما المقصود بالعبارة التى جاءت بالتعريف وهى: بشكل منفتح للتمعن والتدقيق النقدى؟ وهل التمعن والتدقيق النقدى يكون من جانب المعلمين أو من جانب الطلاب أو من الجانبين معاً؟ وهل تشترك أطراف أخرى فى عملية التمعن

والتدقيق النقدى غير المعلمين والطلاب؟ وما المقصود بأن الفرضية التربوية قابلة للترجمة الفعالة إلى ممارسة عملية؟ وهل كل فرضية تربوية يمكن ترجمتها إلى ممارسة عملية فعالة؟ كيف يمكن تحقيق ذلك؟ وإذا كان تحقيق ذلك يمثل مطمحاً كبيراً للتربويين، أفليس من المحتمل أن تكون الفرضية التربوية فى حد ذاتها غير سليمة، أو غير دقيقة، فيترتب عليها ممارسات غير مؤكدة، أو غير ذات قيمة؟ وما ضمانات قابلية هذه الفرضية التربوية للاختبار والتجريب والممارسة (التطبيق العملى) والنفيذ؟

موقع التعريفات السابقة من كتابات «فينكس»:

قام الكاتب فيما تقدم بتحليل التعريفات السابقة، وطرح الكثير من الاستفسارات التى تبين قصور هذه التعريفات، ولكنه لن يكتفى بذلك، ويريد هنا أن يدلل على صحة ما ذهب إليه معتمداً على كتابات (فينكس) عن المنهج التربوى باعتبارها المحك الذى على أساسه يمكن الحكم على التعريفات السابقة.

والسؤال الذى يفرض نفسه: لماذا يسلم الكاتب بكتابات (فينكس) عن المنهج؟ عندما يتحدث (فينكس) عن طبيعة المنهج، يقول:[٣١]

المنهج مجرد اسم لنمط منظم من برنامج تربوى مدرسى. والوصف الكامل للمنهج له ثلاثة مكونات على الأقل:

١ - ما يدرس -أى «المحتوى» أو «المادة الدراسية» للتعلم.

٢- كيف تجرى الدراسة والتدريس - أى طريقة التعليم.

٣- متى تقدم هذه المواد المختلفة - أى نظام التعليم.

ولقد قام (فينكس) بشرح المكونات الثلاثة بالتفصيل.

ويلاحظ مما تقدم الآتى:

* ينظر (فينكس) إلى المنهج على أنه مجرد اسم لنمط منظم من برنامج تربوى مدرسى. وبهذا، يسمح بأن يكون المنهج منظومة فرعية من النظام الأوسع أو

الأشمل. أيضاً، مادام المنهج نمطاً منظماً، فيمكن تمثيله بنموذج، وذلك يمثل أقصى ما تصبو إليه العلوم الإنسانية وأعظم طموحاتها.

* يقول (فينكس) إن الوصف الكامل للمنهج له ثلاثة مكونات على الأقل، وبذا يسمح (فينكس) بتضمين أية مكونات أخرى قد تظهر فى الوصف الكامل للمنهج. وعليه، فإن هذه النظرة فيها ما يسمح بتجديد الفكر التربوى، ونشره على أساس ديمقراطى.

* يحدد (فينكس) أبعاد كل مكون من هذه المكونات بدقة، وبطريقة عملية منطقية قابلة للتحقيق والتنفيذ. فعلى سبيل المثال يذكر (فينكس) بالنسبة للمكون الأول ما يلى (٣٢):

والمكون الأول من هذه المكونات، وهو المحتوى، يتضمن مواد متنوعة نتوقع من التلميذ أن يكتسب قدرة فيها. فهناك المواد الأكاديمية المعروفة التى ترتبط عادة بفكرة المنهج كاللغة والأدب والرياضة والعلوم الطبيعية المتعددة، والتاريخ والعلوم الاجتماعية والفنون الرفيعة. وجميع هذه المواد عقلية أصلاً فى طبيعتها. وقد يتضمن المنهج أيضاً الدراسات العملية التى تنمى مهارة فى الفنون والحرف اليدوية، إما للاستمتاع الشخصى، وإما فى كثير من الأحيان للأغراض المهنية. وتربط بعض الدراسات الأخرى بين العملى والعقلى استعداداً للعمل فى المهن العملية كالقانون أو الطب. وهناك مجموعة أخرى من الدراسات ليست فى أصلها عقلية ولا عملية، وأحسن وصف لها أنها شخصية فى التوجيه. ويضم هذا القسم الترتيبات التى تتخذ فى سبيل التربية الصحية: العقلية والجسمية، وتنمية علاقات إنسانية ناضجة، وتنمية اتجاهات وقيم مرغوب فيها.

والآن، ندرس التعريفات السابقة على ضوء المحك السابق.

التعريف	المحتوى	طريقة التدريس	نظام التعليم	ملاحظات
الأول	X	-	-	(X): يتحقق
الثانى	X	-	-	(-): لا يتحقق
الثالث	X	-	-	
الرابع	X	-	-	
الخامس	X	X	-	
السادس	X	X	X	
السابع	X	-	-	
الثامن	-	-	-	
التاسع	X	-	-	
العاشر	-	-	-	
الحادى عشر	X	-	-	
الثانى عشر	X	X	X	
الثالث عشر	-	X	-	
الرابع عشر	X	-	-	
الخامس عشر	X	-	-	
السادس عشر	-	-	-	

نلاحظ من الجدول السابق ما يلى:

١ - التعريف السادس، وهو: يحدد المنهاج المدرسى الموضوعات التى ينبغى تغطيتها إلى حد ما، والطرائق والأساليب التى تستخدم فى كل موضوع، وفى كل سنة من سنى المدرسة.

وأيضاً التعريف الثانى عشر، وهو: وثيقة مكتوبة يتخذها المعلمون منطلقاً لهم فى رسم استراتيجياتهم التعليمية، ويتضمن المنهاج وصفاً لمدى المحتوى وطريقة تنظيم البرنامج التربوى المستقبلى للمدرسة.

هما التعريفان الوحيدان من بين التعريفات الستة عشر السابقة، اللذين يتوافقان مع ما جاء بالمحك، من حيث المحتوى، طريقة التديس، نظام التعليم.

٢- التعريف الثامن، وهو: ما يحدث للطلاب فى المدرسة نتيجة ما يقوم به المعلمون، وأيضاً، التعريف السادس عشر، وهو: محاولة لإيصال المبادئ والملامح الضرورية التى تتضمنها فرضية تربوية بشكل منفتح للتمعن والتدقيق النقدى وقابل للترجمة الفعالة إلى ممارسة عملية.

لا يتوافقان مع المحك فى أى جانب من الجوانب الثلاثة التى يتضمنها، وهى: المحتوى، طريقة التدريس، نظام التعليم.

٣- تحقق أربعة عشرة تعريفاً من الستة عشر الجانب الأول من تعريف (فينكس)، وهو الخاص بالمحتوى، أى بنسبة ٥ , ٨٧٪، وتحقق أربعة تعريفات فقط الجانب الثانى من تعريف (فينكس)، وهو الخاص بطريقة التدريس، أى بنسبة ٢٥٪، ويحقق تعريفان فقط الجانب الثالث من تعريف (فينكس)، وهو الخاص بنظام التعليم، أى بنسبة ٥ , ١٢٪.

٤- على ضوء النتائج السابقة يمكن الحكم بأن تعريفات المنهج -آنفة الذكر- غير واقعية، ولا تحقق أغراضها من الناحية الشكلية للمنهج، وبخاصة من حيث طريقة التدريس، ونظام التعليم.

(ب) الأدوار المطلوبة من المنهج:

أبرزت التعريفات السابقة للمنهج أنها تركز على مسلمات غير علمية: وتضيف هنا أنها موجهة نحو أمور غامضة لا تظهر الأدوار المطلوبة منها. ففى التعريف الثانى، نجد المنهج بمثابة خبرات توفرها المدرسة من أجل تحقيق أهدافها، فما هى هذه

الأهداف؟. وفى التعريف الرابع، نجد المنهج عبارة عن خبرات توفرها المدرسة لمساعدة الطلاب على تحقيق النتاجات التعليمية المنشودة، فما هى هذه النتاجات؟، وفى التعريف التاسع، نجد أن المنهج هو المحتوى التعلمى الذى يهدف إحداث تغيير فى سلوك الطالب المتعلم، فهل المقصود جميع جوانب السلوك أم جوانب بعينها دون غيرها؟ وفى التعريف العاشر، المنهج عبارة عن سلسلة منظمة من النتاجات التعليمية المقصودة، ولكن ما هى هذه النتاجات؟. وفى التعريف الرابع عشر، يتمثل دور المنهج فى ضبط الناشئة وتعليمهم فى جماعة طرق التفكير والسلوك، فهل عمليتا الضبط والتعليم هما نهايتا المطاف بالنسبة للعملية التربوية؟ وفى التعريف السادس عشر، يتحدد دور المنهج بمحاولة لإيصال المبادئ والملامح الضرورية التى تتضمنها فرضية تربوية، ولكن ما الفرضية؟ وما أسسها التى تقوم عليها؟ وما حدودها؟

وواضح مما تقدم، فإن أدوار المنهج لم تظهر إلا فى التعريفات (٢)، (٤)، (٩)، (١٠)، (١٤)، (١٦). ولقد ظهرت هذه الأمور بصورة هلامية غير محددة، ولم تبرز الأدوار المنشودة التى تتناسب مع أهمية المنهج. وأن عدم وضوح أدوار المنهج بمثابة عقبات كؤود تعترض تجديد الطرق التربوية، وتعوق ديمقراطية ونشر الفكر العلمى السليم، لأنه من غير المعقول، ومن غير المقبول أيضاً، أن نتشدق دوماً بألفاظ طنانة عن المنهج وأهميته، ثم لا تظهر أدواره من خلال تعريفاته.

فعلى سبيل المثال، عندما نقول إن: «المنهج هو تفسير للفلسفة التربوية القائمة، إذ إنه يعكس السياسة التى ترسمها الدولة. كما أنه الميدان الذى من خلاله تتحقق الأهداف التربوية المرسومة المنشودة، لذا فهو بمثابة المجال الذى تتصارع فيه الآراء، والحلبة التى تتضارب فيها الأفكار. وعليه، لا نغالى إذا قلنا إن الفرد يستطيع أن يفهم سياسة بلد ما، وأن يعرف الاتجاهات السائدة فيه، وذلك عن طريق معرفته للمناهج الدراسية المعمول بها والمطبقة فى مدارس ذلك البلد»، نقوله، ونقول أكثر منه للتدليل على أهمية الدور الخطير الذى يلعبه المنهج، فكيف إذًا لا يظهر هذا الدور فى تعريف المنهج؟ وإذا ظهر فإنه يظهر بصورة تثير الحيرة والربكة، وتجعل غير المتخصص قد يستهين بدور المنهج، أو قد يستهين بكتابات التربويين أنفسهم لأنهم لا يستطيعون أن يعكسوا أفكارهم بدقة.

وبالرجوع إلى كتابات (حسين سليمان قورة) الخاصة بأهمية المناهج التربوية كمحك يمكن من خلاله الحكم على مدى ما تسهم به التعريفات السابقة فى إظهار الأدوار المطلوبة من المنهج، نجد أن (حسين سليمان قورة) قد حدد أهمية المناهج التربوية فى الآتى(٣٣):

* أهمية المناهج التربوية للدولة.

* أهمية المناهج التربوية للآباء.

* أهمية المناهج التربوية للناشئين.

وقد تطرق (حسين سليمان قورة) إلى هذه الأدوار بالتفصيل، وأرجع بعضها إلى جذورها التاريخية، ثم ناقش هذه الجذور. فعلى سبيل المثال، عندما ناقش أهمية المناهج التربوية بالنسبة للدولة أوضح فى البداية أنها باتت ضرورة من ضرورات الحياة، فهى تنزع إلى غرس المواطنة الصالحة فى المواطنين، وأن آثارها تظهر فى وعى الشعب السياسى حين يتحرر فى اختيار ممثليه ويحاسبهم، وغير ذلك من الأمور الهامة، ثم انتقل إلى (أسبرطة) وبين كيف أنها حققت أهدافها الاجتماعيةوحافظت على كيانها من خلال المنهج التربوى.

وبعد(أسبرطة) تحدث عن (أثينا) التى عنيت بالعلوم والفنون والآداب التى يحتاج إليها الفرد فى استكمال ذاتيته وتغذية روحه من خلال منهج يناقض منهج (أسبرطة). وبعد ذلك أشار إلى أن المناهج فى ألمانيا النازية قد وجهت لنزع مقومات الإنسانية من نفوس الشباب الألمانى بهدف تطويعهم للعمل كقطعان من الوحوش المسعورة. وحين قسمت ألمانيا سنة ١٩٤٥، وضعت اتفاقية العمل التربوى داخل ألمانيا سنة ١٩٤٧، وكان أطراف هذه الاتفاقية روسيا، وأمريكا، وفرنسا، وإنجلترا حيث أقرت عشر نقاط لإصلاح المدرسة والمناهج، وهى: تكافؤ الفرص التربوية للجميع، مجانية الكتب والأدوات الدراسية وإعطاء المنح الدراسية، تعليم إلزامى من سن ٦ حتى سن ١٥ وحضور جزئى فى المدرسة حتى سن ١٨، النظام التتابعى بدل النظام الثنائى فى

الابتدائية والثانوية، تربية المواطنة الديمقراطية، التفهم العالمى، التربية الصحية والجسمية، التوجيه النفسى التربوى والمهنى، إعداد المدرسين فى الجامعات، اشتراك الألمان فى الإصلاح التربوى.

وبعد ذلك انتقل (حسين سليمان قورة) إلى البلاد الحديثة ذات النصيب المتقدم والمتطور فى التربية، فبين أن المناهج التربوية فى نظر الأمريكيين ذات أهمية كبرى للدولة، لذا فإنهم يؤمنون بمكانة التربية ومناهجها فى جمع الناس حولهم وتحقيق ما يطمحون إليه من أغراض. وفى النهاية، تحدث عن (روسيا)، وبين أنها عندما أرادت أن تبنى لها قوة عظيمة الشأن، اتجهت إلى المناهج بمفهومها الواسع فاتخذته مطية لتحقيق أهدافها.

إن ما تقدم لهو مختصر شديد لما ذكره (حسين سليمان قورة) بالنسبة لأهمية المناهج التربوية بالنسبة للدولة، وعلى النمط نفسه تحدث عن أهمية المناهج التربوية بالنسبة لكل من الآباء والناشئين. فهل من المعقول أن تتطرق تعريفات المنهج إلى مثل السرد الواسع الشامل؟ بالطبع (لا)، ولكن فى المقابل من غير المعقول ألا تشير تعريفات المنهج ولو إشارة عابرة إلى تلك الأدوار بحيث يستطيع من يقرأ أى تعريف من تلك التعريفات أن يدرك أهمية المنهج التربوى ودوره فى عجالة، وإذا أراد المزيد من هذه الأدوار عليه أن يقرأ المزيد من التفصيلات عنها، والآن: هل تشير تعريفات المنهج ولو بلمحة سريعة لأدواره؟

فلنؤجل الإجابة عن هذا السؤال لحين دراسة التحليل التالى:

التعريف	اهمية المناهج للدولة	اهمية المناهج للآباء	اهمية المناهج للناشئين	ملاحظات
الأول	-	-	-	(X): يتحقق
الثانى	-	-	-	(-): لا يتحقق
الثالث	-	-	-	
الرابع	-	-	X	
الخامس	-	-	-	
السادس	-	-	-	
السابع	X	X	X	
الثامن	-	-	-	
التاسع	-	-	X	
العاشر	-	-	-	
الحادى عشر	-	-	-	
الثانى عشر	-	-	-	
الثالث عشر	-	-	-	
الرابع عشر	-	-	X	
الخامس عشر	-	-	-	
السادس عشر	-	-	-	

ونلاحظ من الجدول السابق، ما يلى:

١ - التعريف السابع فقط هو التعريف الذى يبرز فيه الأدوار المطلوبة من المنهج، وبالتالى يبرز أهمية المنهج؛ إذ إنه يتضمن برامج دراسية تم تعريفها على أساس أنها تمثل خبرات الماضى، وتهدف نقل الثقافة من جيل إلى جيل. ومادام نقل الثقافة هو

هدف تلك البرامج، فإن المنهج يشير بطريقة ضمنية إلى أنه منظومة من النظام الثقافى الأشمل والأوسع (الدول - المواطنين).

٢- تبرز أربعة تعريفات فقط (بما فيها التعريف السابع) أهمية المناهج بالنسبة للناشئين، أى بنسبة ٢٥٪، فلقد ذكر بصراحة فى التعريف الرابع أن المنهج خبرات توفرها المدرسة لمساعدة الطلاب على تحقيق النتاجات التعليمية المنشودة إلى أفضل ما تستطيع قدراتهم. وفى التعريف السابع، فإن برامج النشاط تهدف استكشاف قدرات الطالب ومواهبه وتنميتها، بينما تهدف برامج التوجيه أن يحقق الطالب ذاته ويساعد نفسه. وفى التاسع، فإن المحتوى التعليمى الموجه نحو القيم والأهداف التعليمية المنشودة، يحدث تغيراً فى سلوك الطالب المتعلم. وفى التعريف الرابع عشر، فإن الخبرات الكامنة التى تهيؤها المدرسة، تسعى إلى ضبط الناشئة وتعليمهم فى جماعة طرق التفكير والسلوك.

٣- لا تشير جميع التعريفات (ماعدا التعريف السابع بالطبع) من قريب أو من بعيد إلى دور المنهج بالنسبة للدولة والآباء.

٤- على ضوء النتائج السابقة يمكن الحكم بأن تعريفات المنهج - آنفة الذكر - لاتؤدى أدوارها، إذ إنها لا تبرز الأدوار التى يجب أن يحققها المنهج للدولة، والآباء، والناشئين أنفسهم.

(جـ) العوامل التى يجب مراعاتها عند تحديد محتوى المنهج:

تتمثل مشكلة المنهج فى محاولة اقتصاد هذه «الإمكانية النادرة للتعلم عند الإنسان، وذلك باختيار المحتوى المناسب الحكيم الذى يجب أن يتعلمه الفرد. فالذكاء الإنسانى من الندرة وعلو القيمة بحيث لا نستطيع أن نبدده فى برنامج يعتمد على المصادفة»(٣٤).

لذا يحدد (فينكس) ستة عوامل يجب مراعاتها عند تحديد محتوى برنامج الدراسة، ويندرج تحت كل عامل من العوامل الخمس الأولى عوامل فرعية، أما العامل السادس فلا يندرج تحته شىء .

وبالنسبة لعدم تحقق تلك العوامل فى تعريفات المنهج، فذلك يظهر بصورة جلية فى الجدول التالى الذى تبين نتائجه أن التعريفات لا تشير إلى العوامل التى يجب مراعاتها عند تحديد محتوى المنهج.

وعلى الرغم من تأكيدنا أن النتائج العامة التى يظهرها الجدول التالى تبين عدم وضوح الرؤيا بالنسبة للعوامل التى يجب مراعاتها عند تحديد محتوى المنهج، إلا أنه ينبغى التنويه إلى أن التعريف السابع هو التعريف الوحيد الذى يشير بطريقة صحيحة أو بطريقة مستترة لبعض بنود العوامل، التى يجب أخذها فى الاعتبار عند تحديد الأبعاد العامة لمحتوى المنهج.

الأبعاد التي يجب مراعاتها في تحديد محتوى المنهج	تعريفات المنهج موضوع الدراسة																ملاحظات
	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢	١٣	١٤	١٥	١٦	
(١) الطبيعة الإنسانية الأساسية																	(X): يتحقق
أ- المهارات الجسمية الأولية	-	-	-	-	-	-	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-	(-): لا يتحقق
ب- المهارات الاجتماعية الأساسية	-	-	-	-	-	-	X	-	X	-	-	-	-	-	-	-	
جـ استخدام الرموز	-	-	-	-	-	-	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-	
د- النشاط البناء	-	X	-	X	X	-	X	-	X	-	-	-	-	-	-	-	
هـ- اللعب	-	X	-	X	-	-	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-	
و- المسئولية الأخلاقية	-	-	-	-	-	-	X	-	X	-	-	-	-	X	-	-	
(٢) مطالب المجتمع الواقعى																	
أ- اللغة والجغرافيا والتاريخ	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	-	-	-	
ب- العادات والتقاليد	-	-	-	-	-	-	X	-	-	-	-	-	X	-	-	-	
جـ- المهـــن	-	-	-	-	-	-	X	-	-	-	-	-	X	-	-	-	
د- القيم المشتركة	-	-	-	-	X	-	X	-	-	-	-	X	X	-	-	-	
(٣) الحاجات الاجتماعية المثلى																	
أ- الارتفاع بثقافة معينة	-	-	-	-	-	-	X	-	X	-	-	-	-	-	-	-	
ب- الاتساق الاجتماعي	-		-	-	-	-	X	-	X	-	-	-	-	-	-	-	

الأبعاد التي يجب مراعاتها في تحديد محتوى المنهج	تعريفات المنهج موضوع الدراسة																ملاحظات
	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢	١٣	١٤	١٥	١٦	
جـ الاتـزان المهـنى	–	–	–	–	–	–	X	–	X	–	–	–	–	–	–	–	(X): يتحقق
(٤) مطالب المجتمع الواقعى																	(–): لا يتحقق
أ- التفـرد	–	–	–	–	–	–	–	–	X	–	–	–	X	–	–	–	
ب- التلاميـذ العبارة وبطيئو الفهم	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	
جـ- الاختبـار	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	
(٥) حاجات الفرد المثالية																	
أ- عقـلى	–	–	–	X	–	–	X	–	X	–	–	–	–	X	–	–	
ب- أخـلاقى	–	–	–	–	–	–	X	–	X	–	–	–	–	X	–	–	
جـ- جمـالى	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	
د- دينـى	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	
(٦) مطالب التراث الثقافى	–	–	–	–	–	–	X	–	–	–	–	–	–	–	–	–	

وماذا بعد؟:

لقد أثبت الحديث آنف الذكر أن تعريفات المنهج تمثل مشكلة حقيقية فى حد ذاتها بسبب سعة الموضوع، وبسبب تعدد الآراء فيه. كما أثبت أن تعريفات المنهج غير واقعية، وتصل أحياناً إلى حد الوهم عندما تشير إلى الصفة الشكلية للمنهج، وإلى الأدوار المطلوبة منه، كما أنها لا تسهم فى حل مشكلة المنهج بالمعنى الذى تم تعريفه فيما تقدم. وهنا قد يزعم البعض بأن الكاتب ترك المضمون وتحدث عن الشكل، وقد يتساءل آخر ما إذا كانت جميع الأمور ذات الصلة المباشرة بالمنهج قد انتهت دراستها حتى يوجه الكاتب جل اهتمامه نحو تعريفات المنهج، وهو موضوع غاية فى البساطة، وينبغى ألا نتشدد فيه، ونبحث عن أمور أخرى أكثر أهمية وواقعية؛ لأنها تسهم فى حل مشكلات الميدان التربوى.

هنا، يقول الكاتب إن أول الغيث قطرة، فإذا كانت البداية غير دقيقة أو غير صالحة، فإن النتائج لسوف تكون كذلك، لأن ما بنى على باطل لهو باطل أيضاً. ومن ناحية أخرى إذا كانت هناك محاولات جادة لوضع نظرية تربوية[٣٥]، فإن الخطوة الأولى فى عملية بناء المنهج هى تعريف المصطلحات، فإذا كانت غير دقيقة أو غير واضحة الصياغة، فهل ننتظر أن يعتد بالنظرية التى تقوم على تلك المصطلحات غير الدقيقة؟ وهل من المتوقع أن يكون لتلك النظرية قيمة علمية؟ ألن يستخف بها الآخرون من غير التربويين؟ ألن توجه الانتقادات والاتهامات على أساس أن الخطوة الأولى فى طريق الألف ميل لم تتحقق بعد؟.

تصور مقترح لكيفية وضع تعريف للمنهج

لن يزعم الكاتب أنه يستطيع أن يقدم تعريفاً من وضعه يدحض به التعريفات السابقة، أو يسد النقص فيها، إنما يقدم تصوراً إذا ما أخذ به يمكن وضع تعريف مناسب للمنهج. وهذا التصور يقوم على الآتى:

١- الموضوع واسع وشامل:

إذًا، ينبغى أن تقوم تعريفات جزئية للمنهج على النمط التالى:

(أ) تعريفات للصفة الشكلية للمنهج.

(ب) تعريفات لمحتوى المنهج والأغراض المقصودة.

(جـ) تعريفات للأدوار المطلوبة من المنهج.

(د) تعريفات لحدود المنهج.

(هـ) تعريفات أخرى «إن وجدت».

على أن يشار فى النهاية إلى أن تعريف المنهج، هو مجموع التعريفات الجزئية سالفة الذكر.

٢- الموضوع تتضارب فيه الآراء وتتعدد:

إذًا، ينبغى أن يجلس التربويون سوياً فى جميع التخصصات، ويتم الاتفاق على الخطوط العريضة للموضوع، وذلك منعاً للخلط الذى يحدث فى الأذهان نتيجة اختلاف وجهة نظر كل فريق لحدود المصطلح الواحد.

٣- المنهج ليس ملك فئة التربويين فقط:

لذا، ينبغى فى مناقشة تعريفات المنهج أن يشترك رجال الصناعة والتجارة والزراعة وغيرهم من مختلف قطاعات الإنتاج والخدمات، وأن يشترك أيضاً رجال الإعلام والآباء، وغيرهم من الفئات التى يعنيها دراسة هذا الموضوع.

ولعل تحقيق التصور السابق قد يظهر أو يفرز شيئاً جديداً لم يكن يوماً فى الحسبان.

المراجع

١- زكى نجيب محمود، «الفكر العربى وتحديات العصر»، مقال منشور **بجريدة الأهرام** بتاريخ ١٣/ ١/ ١٩٨٧، ص١٣.

٢- أحمد عطية الله، **دائرة المعارف الحديثة** (المجلد الثانى)، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٧٩، ص٥١٣.

٣- لويس عوض، «اليونسكو وتثقيف العالم»، مقال منشور **بجريدة الأهرام** بتاريخ ٩/ ٤/ ١٩٨٨، ص١٣.

٤- .....، «ملاحظات على التعليم المصرى» مقال منشور **بجريدة الأهرام** بتاريخ ٢٦/ ٩/ ١٩٨٧، ص١٣.

٥- سعيد إسماعيل على، «أيها الراقدون تحت التراب»، **مجلة دراسات تربوية**، المجلد الثالث، الجزء (١٤)، سبتمبر ١٩٨٨، ص٦.

٦- سعد مرسى أحمد، **التربية والتقدم**، القاهرة: عالم الكتب، ١٩٧٠، ص ص ١٤٧-١٤٩.

٧- عبدالفتاح الديدى، **الاتجاهات المعاصرة فى الفلسفة**، الطبعة الثانية، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٨٥، ص١٥٨.

٨- سعيد إسماعيل على، «أزمة الدراسات العليا التربوية»، **مجلة دراسات تربوية**، المجلد الثانى، الجزء التاسع، ديسمبر ١٩٨٧، صص ٢٥-٢٦.

٩- .....، «هل نعلن وفاة أصول التربية»، **مجلة دراسات تربوية**، المجلد الثانى، العدد الثامن، سبتمبر ١٩٨٧، ص٥٤.

١٠- مجدى عزيز إبراهيم، **دراسات فى المنهج التربوى المعاصر**، الطبعة الثانية، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ٢٠٠٠، ص٧.

١١- حسن عبدالحميد، محمد مهران، فى **فلسفة العلوم ومناهج البحث**، القاهرة: مكتبة سعيد رأفت، ١٩٨٠، ص١٠٤.

١٢- فيليب هـ. فينكس، ترجمة محمد لبيب النجيحى، **فلسفة التربية**، القاهرة: دار النهضة العربية، ١٩٦٥، ص١٠٤.

١٣- **المرجع نفسه**، ص١٠٤.

١٤- حسن عبدالحميد، محمد مهران، **مرجع سابق**، ص ص٢٥-٢٦.

١٥- جاء هذا التعريف فى المصدر التالى:

إسحق أحمد فرحان، وآخرون، **المنهاج التربوى بين الأصالة والمعاصرة**، عمان (الأردن): دار الفرقان، ١٩٨٤، ص٤٣.

16- Adams, Harold P, and Dickey, G, **Basic Principles of Students Teaching** N.Y: American Book Co. 1955, P. 125.

17- Stendler, B, **Teaching in the Elementary School**, Harcount Brace and Co. 1958, P. 65.

18- Neagley, R.L. and Evans, N.D. **Handbook for Effective Curriculum Development,** Prentice Hall, 1967, P. 39.

19- Barous, D., **From Communication to Curriculum**, Pinguin Book: Co. Ltd., Harmondsworth Middlesex, 1967, PP 14-15.

20- Stenhouse, Lawrence, **An Introduction to Curriculum Research and Development,** London: An Open University Set Book - Heineman, 1976, PP. 1-2.

21- Short, E.C. and Marconnit, G.D., **Contemporary Though On Public School Curriculum**, Iowa : W.M.C. Brown Co Publishers, 1968 pp 3 - 8 .

٢٢- جاء هذا التعريف بالمرجع التالى:

إسحق أحمد فرحان، وآخرون، **مرجع سابق**، ص٤٤

23- Inlow, Gail M., **The Emergentin Curriculum**, 2nd Ed., N.Y: John Wiley Sons, Inc., 1973, P. 41.

24- Short, E.C. and Marconnit, G.D., **Op Cit**, P. 48.

٢٥- جاء هذا التعريف بالمرجع التالى:

إسحق أحمد فرحان، وآخرون، **مرجع سابق**، ص٤٥.

٢٦- جورج بوشامب، ترجمة ممدوح محمد سليمان وآخرين. **نظرية المنهج**، القاهرة: الدار العربية للنشر والتوزيع، ١٩٨٧، ص ص ٦٨-٦٩.

27- Kerr, J.F., **Changing The Curriculum**, London: Holder and Stoughton 1971.

28- Smith, B .C., and Others, **Fundamentals of Curriculum Development**, N.Y: World Book Co., 1957, P. 3.

29- Doll, Ronald C., **Curriculum Improvement: Decision Making and Process**, 2nd Ed., Boston: Allyn Bacon, Inc. 1970.

٣٠- جاء هذا التعريف بالمرجع التالى:

إسحق أحمد فرحان، وآخرون، **مرجع سابق**، ص٤٦.

٣١- فيليب هـ. فينكس، **مرجع سابق**، ص١٢.

٣٢- **المرجع نفسه**، ص١٠٢.

٣٣- حسين سليمان قورة، **الأصول التربوية فى بناء المناهج**، الطبعة الثامنة، القاهرة: دار المعارف، ١٩٨٥، ص ص ٢٧-٤٦.

٣٤- فيليب هـ. فينكس، **مرجع سابق**، ص١٠٥.

٣٥- انظر على سبيل المثال:

(أ) ت. مور، ترجمة محمد أحمد الصادق، عبدالمجيد عبدالوهاب شيحة، **النظرية التربوية**، الطبعة الأولى، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ١٩٨٦.

(ب) جورج بوشامب، **مرجع سابق**.