

# الفصل الثالث

## تعريف المنهج التربوي

### قضية شائكة

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



يرى (زكى نجيب محمود) أن «الفرق بعيد بين فكرة تظهر عابرة وتختفى ، لا تكاد تترك أثراً، وبين أن تجيء الفكرة نفسها لتسود عصرأ بأكمله، وتوجه الإنسان فى حياته العلمية والعملية معاً». ويذكر أن الرؤية الرياضية تبحث فى جوهر الشيء، «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 لتتظن بعد ذلك كيف تطور»<sup>(١)</sup>.

### 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 الشيء (والشئ 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 الشيء المراد تعريفه لغرض توضيح الفكرة عن معناه المبهم أو غير المعروف، وللتعريف وسائل مختلفة أهمها تحليله إلى جنس وفصل، كأن نعرف الإنسان بأنه حيوان «جنس» ناطق «فصل». ويعرف هذا التعريف بالحد، ففيه تعداد لصفات هذا الشيء العامة والخاصة به. وفى اللغة، يكون التعريف بذكر لفظ مرادف للفظ المراد تعريفه، مثل: الهزبر هو الأسد، أو يكون التعريف بوصف الشيء بطريقة حسية، ولكن هذه تعاريف ليست لها قيمة علمية كالتعريف بالحد»<sup>(٢)</sup>.

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 في حياته العملية والعلمية. ودون الدخول في جدل عقيم حول ما إذا كانت الفكرة هي النسبة 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 التربوي حقيقة قائمة، مهما كان الثوب الذي يلبسه - أي مهما كان تنظيمه - وذلك منذ أن ظهرت المدرسة كمؤسسة تعليمية، تعمل على إكساب الفرد خبراته المعيشية التي لا يمكن الاستغناء عنها. فالمنهج يوجه الإنسان في حياته العلمية والعملية على حد سواء. ولعل في معنى الفعل (ينهج)، أي 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 فلسفي، وبعضها تربوي. ولكن (زكى نجيب محمود) يرى أن رؤية عصرنا إلى الأشياء ينبغي أن تكون رؤية تاريخية، لا تقوم على التعريف، ولنا تحفظ في هذا الشأن، إذ إنه لا يمكن فهم شيء دون تعريف هذا الشيء. فالتعريف هو الذي يعطى الشيء الملامح الرئيسية له، التي قد تصل إلى حد الوصف الدقيق، وذكر الحقائق.

كذلك، فإن التعريف في العلوم الإنسانية يعكس ظروف المجتمع، والثقافة السائدة فيه. فعلى سبيل المثال، عندما كان المنهج يعرف قديماً على أنه «مجموعة المواد الدراسية التي تقدمها المدرسة للتلاميذ»، فإن هذا التعريف يمكن رده إلى الظروف الاقتصادية والسياسية والاجتماعية التي كانت سائدة في أوائل القرن العشرين، حيث كانت بلدان العالم، إما بلاداً قوية غازية أو بلاداً ضعيفة مستعمرة. أيضاً، مع الحركات التحررية التي حدثت في العالم، بدءاً من العشرينيات ظهر المفهوم التقدمي 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 في الماضي 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 سبتي 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، وموازن القيم، والتقاليد، والمعتقدات»<sup>(٣)</sup>.

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»<sup>(٤)</sup> 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: «أنا فى جماعة عينها لا تعدو موقع أقدامها... إننا فى جماعة فلسفتها (كل فى فلك يسبحون)»<sup>(٥)</sup>. 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<sup>(٦)</sup>، 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»<sup>(٧)</sup>.

ولن نناقش هنا وجهة نظر (كاريل)، وإنما يعيننا 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<sup>(٨)</sup>.

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 تغيير العالم بل تغييره... إلخ. وكل اتجاه من هذه الاتجاهات، عكس «فلسفة»، وكون «مدرسة»، واتبع «منهجاً» «خاصاً»<sup>(٩)</sup>.

### 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)، وفي تحديد أدوار المنهج، وفي 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<sup>(١٠)</sup>. وإن كان (عبدالحاميد، مهران) يريان أن كلمة «منهج» مشتقة من كلمتين يونانيتين تعنيان «تبعاً»، «طريقة»<sup>(١١)</sup>، 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 المضممار الذى يجريان فيه سويماً 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. وسوف يتم توضيح ما تقدم فيما يلي:

### (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 ينبغي أن يتعلمه التلاميذ، إذا كان هناك قدر محدود من المعرفة، ومجموعة من المهارات تكون التراث الثقافى الأساسى للمجتمع. وفي 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»<sup>(١٢)</sup>.

إذاً، فمشكلة المنهج تمثل فى «اختيار دقيق للعدد القليل من المواد التى يجب تعلمها من بين المواد العديدة القيمة»<sup>(١٣)</sup>، 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 ضريرته على الإنسان، لذا فإن هناك قدراً مما يتعلمه الإنسان لا بد وأن ينساه.

\* يوجد في الحياة عديد من الأشياء - التي لا تقل أهمية عن الجوانب المعرفية المختلفة - يجب أن يقوم بها الإنسان إلى جانب اكتساب المعرفة الجديدة.  
(ب) بالنسبة لتعدد الآراء وتضاريفها:

يجب التنويه أولاً إلى أن بعض الباحثين الذين حاولوا وضع تعريف محدد للمنهج قد تكلموا عنه في مفهومه الضيق المحدد (المفهوم التقليدي)، بينما حاول البعض الآخر التكلم عنه في 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 فكري واضح بالنسبة لها. وفي 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 «عبد الحميد، مهران» أنه ينبغى أن يتوفر فى العالم الحس المنطقى والفلسفى الذى يستطيع به أن يفلسف علمه<sup>(١٤)</sup>.

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 النتائج (العوائد) التعليمية المنشودة، إلى أفضل ما تستطيع قدراتهم (نيجلي 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 العلمى 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 النتائج التعليمية المقصودة (جونسون Johnson) (٢٤).
- ١١- المحتوى التعليمي الذي يقدم إلى الطلاب (ماكيا Maccia) (٢٥).
- ١٢- وثيقة مكتوبة يتخذها المعلمون منطقاً لهم في رسم استراتيجياتهم التعليمية، ويضمن المنهج وصفاً لمدى المحتوى، وطريقة تنظيم البرنامج التربوي المستقبلي للمدرسة (بوشامب Beauchamp) (٢٦).
- ١٣- كل تعلم تخططه المدرسة وتوجهه سواء نفذ بصورة فردية أو جماعية، وسواء أكان داخل المدرسة أم خارجها (كير Kerr) (٢٧).
- ١٤- تتابع من الخبرات الكامنة التي تهيأ في المدرسة بهدف ضبط الناشئة وتعليمهم في جماعة طرق التفكير والسلوك (سميث، ستانلي، سوز، شورس، ستانلي Stanly, Shores, Smith) (٢٨).
- ١٥- جميع الخبرات التي يحصل عليها المتعلمون بإشراف وتوجيه المدرسة (دول Doll) (٢٩).
- ١٦- محاولة لإيصال المبادئ والملاحم الضرورية التي تتضمنها فرضية تربوية بشكل منفتح للتمعن والتدقيق النقدي، 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، وهي على النحو التالي:
- \* تعريفات تركز على وصف المحتوى، وهي ١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٩، ١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥.
- \* تعريفات تركز على وصف الموقف التعليمي، هي ١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩، ١٢، ١٣.
- \* تعريفات تركز على النتائج التعليمية وهي: ٢، ٤، ٧، ٩، ١٠، ١٤، ١٥، ١٦.

## ثانياً: واقعية تعريف المنهج التربوي

يجدر التنويه إلى أن التعريف ينبغي أن يصف تماماً المسميات التي 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 يلي نحاول الإجابة عن الأسئلة الثلاثة السابقة.

### (أ) الصفة الشكلية للمنهج:

تفتقر التعريفات السابقة إلى الصفة الشكلية الدقيقة التي 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 يلي تحليل نقدي لكل تعريف من التعريفات السابقة من ناحيته الشكلية:

- ١- ما المقصود بالمساق؟ وما ضمانات تنظيمه؟ وهل يقوم المدرس بتحديد هذا المساق وينظمه منفرداً أم يشترك معه آخرون؟ ومن هؤلاء الآخرون؟ وما الأدوار التي 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 النهائي للمدرسة أن تخرج مواطناً صالحاً نافعاً 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 التي تسعى المدرسة إلى تحقيقها خبرات غامضة؟
- ٤- هل هناك خبرات أخرى لا توفرها المدرسة؟ وما هى النتائج 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 الذي يحدث في غرفة الصف فقط؟ ألا توجد أطراف أخرى غير المعلم والطلاب بالنسبة لعملية التواصل؟ أليس من الجائز أن تأثير التواصل الذي يحدث بين المعلم والطلاب، أو بين الطلاب بعضهم البعض خارج غرفة الصف أقوى بكثير من التواصل الذي يحدث داخل غرفة الصف؟

٦- ما ضمانات أن الموضوعات التي تم اختيارها موضوعات صالحة مناسبة؟ وهل يمكن تحديد الطرائق والأساليب التي تستخدم في تعليم كل موضوع؟ وأين إرادة المدرس وحرريته في الاختيار بالنسبة للموضوعات التي يتم تحديدها، وبالنسبة للطرائق والأساليب التي يستخدمها في 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 التي 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 ضوءه يمكن فصل الثمين عن الغث؟ وهل خبرات الحاضر هى فقط التي 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 تتضمن التعريف ببرامج 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 ماض انتهى وغرب؟ وإذا كان لا بد من أخذ الماضى والحاضر والمستقبل فى الاعتبار، فكيف يتم التقسيم أو التوزيع؟ وما الجانب الذى يجب أن نولى الاهتمام الأكبر؟.

٨- أين هي إرادة الطلاب الحرة؟ وهل ينبغي أن يكون الطالب مجرد متلق ومستمع فقط؟ وهل نترك الطلاب ليتحكم فيهم المعلمون؟ وهل كل ما يقوم به المعلمون يكون بالفعل صحيحاً؟ وما الضمانات في 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 في الفراغ، فهل ينطبق ذلك على المنهج؟ هل جميع جوانب المنهج مادية بحتة؟ ألا يتضمن المنهج بعض الجوانب المعرفية المعنوية؟ ألا يوجد تضاد شكلي بين ربط الجسم بالمحتوى التعليمي الوجه؟ وكيف يمكن توجيه هذا المحتوى نحو القيم والأهداف المنشودة؟ وهل تحقيق ما تقدم بمثل هذه السهولة والبساطة كما جاء بالتعريف؟ وما ضمانات توجيه المحتوى التعليمي؟ أليس من الممكن حدوث فاقد في المحتوى التعليمي؟ إذا حدث هذا الفاقد، فما تأثيره على تحقيق القيم والأهداف المنشودة؟ وماذا عن تحقيق قيم وأهداف غير تلك التي سبق تحديدها؟ هل يعني هذا سوء تخطيط، أو عدم معرفة بجميع مردودات العملية التعليمية؟ وإذا وجد هذا المحتوى التعليمي كوثيقة مكتوبة، فما مدى التزام جميع أطراف العملية التعليمية بهذه الوثيقة؟ هل هي إجبارية على المعلم؟ وإذا خرج المعلم عن هذه الوثيقة، فهل بذلك يصلح من حال التعليم أو يفسده؟ وإذا كان المحتوى التعليمي التعليمي في ذهن المعلمين دون وجود وثيقة، ألا يعني ذلك ترك الحبل على الغارب، وإعطاء الحرية كاملة للمدرسين؟ وما ضمانات ألا يستغل المعلمون هذه الحرية استغلالاً سيئاً؟ وإذا كان المحتوى في ذهن المعلمين، فهل يعني ذلك أن يعطى كل معلم ما يراه مناسباً؟ ألسن يترتب على الوضع السابق تدريس موضوعات متباينة لتلاميذ الصف نفسه في المدرسة نفسها وفقاً لما يراه كل معلم مناسباً؟ وإذا كان التعريف يشير إلى أن المحتوى التعليمي يوجد إما كوثيقة مكتوبة أو يكون في ذهن المعلمين، ألا يوجد تضاد وتناقض سافرين بين المعنيين؟ فالوثيقة فيها من القيود والإلزام الكثير، بينما إقرار أن المحتوى التعليمي يكون في ذهن المعلمين، ففي هذا الإقرار الانفلات من القيد السابق، وترك الحرية للمعلمين، فكيف يكون: إما هذا أو ذلك، وكلاهما في 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 العلمى الذى توجه إليه طاقة التعليم، يحدث تغييراً فى سلوك الطالب والمعلم؟ ومن المفروض أن يكون التغيير 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 العلمى هو فقط الذى يسهم فى إحداث تغير فى سلوك الطالب المتعلم؟

١٠- ما المقصود بالتناجات التعلمية المقصودة؟ وماذا تعنى القصديّة هنا؟ وهل كل ما يكون مقصوداً يتم تحقيقه بالفعل؟ وما السبيل لتحقيق هذه التناجات التعليمية المقصودة؟ ألا يتسم هذا التعريف، بالاقصااا الشدياا فى كلماته، التى تتسم بدورها بالغموض الشدياا؟

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 مسؤولية 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 يقمان 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 توجيهه 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 والملاحم التى يتضمنها التعريف؟ أليست المبادئ أشياء ثابتة مستقرة، بينما الملاحم 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 النقدي 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 في 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 العملي) والنفذ؟

### موقع التعريفات السابقة من كتابات «فينكس»:

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

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

المنهج مجرد اسم لمنظمت من برنامج تربوي مدرسي. والوصف الكامل للمنهج له ثلاثة مكونات على الأقل:

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

٢- كيف تجرى الدراسة والتدريس - أي طريقة التعليم.

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

ولقد قام (فينكس) بشرح المكونات الثلاثة بالتفصيل.

ويلاحظ مما تقدم الآتي:

\* ينظر (فينكس) إلى المنهج على أنه مجرد اسم لمنظمت من برنامج تربوي مدرسي. وبهذا، يسمح بأن يكون المنهج منظومة فرعية من النظام الأوسع أو

الأشمل. أيضاً، مادام المنهج نطاً 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 في الوصف الكامل للمنهج. وعليه، فإن هذه النظرة فيها ما يسمح بتجديد الفكر التربوي، ونشره على أساس ديمقراطي.

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

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

والآن، ندرس التعريفات السابقة على ضوء المحك السابق.

ملاحظات	نظام التعليم	طريقة التدريس	المحتوى	التعريف
( X ) : يتحقق	-	-	X	الأول
( - ) : لا يتحقق	-	-	X	الثاني
	-	-	X	الثالث
	-	-	X	الرابع
	-	X	X	الخامس
	X	X	X	السادس
	-	-	X	السابع
	-	-	-	الثامن
	-	-	X	التاسع
	-	-	-	العاشر
	-	-	X	الحادى عشر
	X	X	X	الثانى عشر
	-	X	-	الثالث عشر
	-	-	X	الرابع عشر
	-	-	X	الخامس عشر
	-	-	-	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 التدريس، 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 للتعلم 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 ٨٧,٥٪، 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 ١٢,٥٪.

٤- على ضوء النتائج السابقة يمكن الحكم بأن تعريفات المنهج -آفة 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 النتائج التعليمية المنشودة، فما هى هذه النتائج؟، 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 النتائج التعليمية المقصودة، ولكن ما هى هذه النتائج؟. وفى التعريف الرابع عشر، يتمثل دور المنهج فى ضبط الناشئة وتعليمهم فى جماعة طرق التفكير والسلوك، فهل عمليتنا الضبط والتعليم هما نهايتنا 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 تناسب مع أهمية المنهج. وأن عدم وضوح أدوار المنهج بمثابة عقبات كؤود تعترض تجديد الطرق التربوية، وتعمق ديمقراطية ونشر الفكر العلمى السليم، لأنه من غير المعقول، ومن غير المقبول أيضاً، أن نتشدد 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»، ونقول أكثر منه للتدليل على أهمية الدور الخطير الذى يلعبه المنهج، فكيف إذاً 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 كمحرك يمكن من خلاله الحكم على مدى ما تسهم به التعريفات السابقة في إظهار الأدوار المطلوبة من المنهج، نجد أن (حسين سليمان قورة) قد حدد أهمية المناهج التربوية في الآتي (٢٣):

\* 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 في البداية أنها باتت ضرورة من ضرورات الحياة، فهي تنزع إلى غرس المواطنة الصالحة في المواطنين، وأن آثارها تظهر في وعي الشعب السياسي حين يتحرر في اختيار ممثليه ويحاسبهم، وغير ذلك من الأمور الهامة، ثم انتقل إلى (أسبرطة) وبين كيف أنها حققت أهدافها الاجتماعية وحافظت على كيانها من خلال المنهج التربوي.

وبعد (أسبرطة) نحدث عن (أئينا) التي عنت بالعلوم والفنون والآداب التي يحتاج إليها الفرد في استكمال ذاته وتغذية روحه من خلال منهج يناقض منهج (أسبرطة). وبعد ذلك أشار إلى أن المناهج في ألمانيا النازية قد وجهت لنزع مقومات الإنسانية من نفوس الشباب الألماني بهدف تطويعهم للعمل كقطعان من الوحوش المسعورة. وحين قسمت ألمانيا سنة ١٩٤٥، وضعت اتفاقية العمل التربوي داخل ألمانيا سنة ١٩٤٧، وكان أطراف هذه الاتفاقية روسيا، وأمريكا، وفرنسا، وإنجلترا حيث أقرت عشر نقاط لإصلاح المدرسة والمناهج، وهي: تكافؤ الفرص التربوية للجميع، مجانية الكتب والأدوات الدراسية وإعطاء المنح الدراسية، تعليم إلزامي من سن ٦ حتى سن ١٥ وحضور جزئي في المدرسة حتى سن ١٨، النظام التتابعي بدل النظام الشئاني في

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 عجالته، 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:

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

ونلاحظ من الجدول السابق، ما يلى:

١ - التعريف السابع فقط هو التعريف الذى يبرز فيه الأدوار المطلوبة من المنهج، وبالتالي 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 الثقافي 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 النتائج 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 تغييراً فى سلوك الطالب المتعلم. وفى التعريف الرابع عشر، فإن الخبرات الكامنة التى تهيئها 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 - آفة الذكر - لاتؤدى أدوارها، إذ إنها لا تبرز الأدوار التى يجب أن يحققها المنهج للدولة، والآباء، والناشئين أنفسهم.

**(ج) 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 السندرة وعلو القيمة بحيث لا نستطيع أن نبده 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 في تعريفات المنهج، فذلك يظهر بصورة جلية في الجدول التالي 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.

ملاحظات	تعريفات المنهج موضوع الدراسة											الابعاد التي يجب مراعاتها في تحديد محتوى المنهج					
	١٢	١٥	١٤	١٣	١٢	١١	١٠	٩	٨	٧	٦		٥	٤	٣	٢	١
(X) يتحقق	-	-	-	-	-	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	(١) الطبيعة الإنسانية الأساسية
(-) لا يتحقق	-	-	-	-	-	-	-	X	-	X	-	-	-	-	-	-	أ- المهارات الجسدية الأولية
	-	-	-	-	-	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	ب- المهارات الاجتماعية الأساسية
	-	-	-	-	-	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	ج- استخدام الرموز
	-	-	-	-	-	-	-	X	-	X	X	X	X	X	X	X	د- النشاط البناء
	-	-	-	-	-	-	-	X	-	-	-	X	-	X	-	-	هـ- اللعب
	-	-	X	-	-	-	-	X	-	X	-	-	-	-	-	-	و- المسئولية الاخلاقية
	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	(٢) مطالب المجتمع الراعي
	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	أ- اللغة والجغرافيا والتاريخ
	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	ب- المواد والتقاليد
	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	ج- المهسن
	-	-	X	X	-	-	-	-	-	X	-	X	-	-	-	-	د- القيم المشتركة
	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	(٣) الحاجات الاجتماعية المتلى
	-	-	-	-	-	-	-	X	-	X	-	-	-	-	-	-	أ- الارتفاع بثقافة مميّنة
	-	-	-	-	-	-	-	X	-	X	-	-	-	-	-	-	ب- الانساق الاجتماعي

ملاحظات	تعريفات المنهج موضوع الدراسة																الابعاد التي يجب مراعاتها في تحديد محتوى المنهج
	١٦	١٥	١٤	١٣	١٢	١١	١٠	٩	٨	٧	٦	٥	٤	٣	٢	١	
(X) يتحقق	-	-	-	-	-	-	X	-	X	-	-	-	-	-	-	-	ج- الاتزان المهني
(-) لا يتحقق	-	-	X	-	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	(٤) مطالب المجتمع الواقعي
	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	أ- الفرد
	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	ب- التلاميذ الممارسة ويطبقو الفهم
	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	ج- الاختصاص
	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	(٥) حاجات الفرد المتألية
	-	-	X	-	-	-	X	-	X	-	-	X	-	-	-	-	أ- عقلي
	-	-	-	-	-	-	-	X	-	X	-	-	-	-	-	-	ب- أخلاقي
	-	-	X	-	-	-	-	X	-	X	-	-	-	-	-	-	ج- جمالي
	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	د- ديني
	-	-	-	-	-	-	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-	(٦) مطالب التراث الثقافي

لقد أثبت الحديث أنف الذكر أن تعريفات المنهج تمثل مشكلة حقيقية في 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 في حل مشكلة المنهج بالمعنى الذي 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 في البساطة، وينبغي ألا نتشدد فيه، ونبحث عن أمور أخرى أكثر أهمية وواقعية؛ لأنها تسهم في حل مشكلات الميدان التربوي.

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<sup>(٣٥)</sup>، فإن الخطوة الأولى في عملية بناء المنهج هي تعريف المصطلحات، فإذا كانت غير دقيقة أو غير واضحة الصياغة، فهل نستظر أن يعتد بالنظرية التي تقوم على تلك المصطلحات غير الدقيقة؟ وهل من المتوقع أن يكون لتلك النظرية قيمة علمية؟ أئن يستخف بها الآخرون من غير التربويين؟ أئن توجه الانتقادات والانتقادات على أساس أن الخطوة الأولى في 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 الآتي:

#### ١- الموضوع واسع وشامل؛

إذاً، ينبغي أن تقوم تعريفات جزئية للمنهج على النمط التالي:

(أ) تعريفات للصفة الشكلية للمنهج.

(ب) تعريفات لمحتوى المنهج والأغراض المقصودة.

(ج) 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:

إذاً، 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 يعنىها 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، ص ١٣.
- ٢- أحمد عطية الله، دائرة المعارف الحديثة (المجلد الثانى)، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٧٩، ص ٥١٣.
- ٣- لويس عوض، «اليونسكو وثقيف العالم»، مقال منشور بجريدة الأهرام بتاريخ ٩/٤/١٩٨٨، ص ١٣.
- ٤- .....، «ملاحظات على التعليم المصرى» مقال منشور بجريدة الأهرام بتاريخ ٢٦/٩/١٩٨٧، ص ١٣.
- ٥- سعيد إسماعيل على، «أيها الراقدون تحت التراب»، مجلة دراسات تربوية، المجلد الثالث، الجزء (١٤)، سبتمبر ١٩٨٨، ص ٦.
- 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، ص ١٥٨.
- 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، ص ٥٤.
- ١٠- مجدى عزيز إبراهيم، دراسات فى المنهج التربوى المعاصر، الطبعة الثانية، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ٢٠٠٠، ص ٧.
- ١١- حسن عبدالحميد، محمد مهران، فى فلسفة العلوم ومناهج البحث، القاهرة: مكتبة سعيد رأفت، ١٩٨٠، ص ١٠٤.
- ١٢- فليب هـ. فينكس، ترجمة محمد لبيب النجى، فلسفة التربية، القاهرة: دار النهضة العربية، ١٩٦٥، ص ١٠٤.
- ١٣- المرجع نفسه، ص ١٠٤.
- ١٤- حسن عبدالحميد، محمد مهران، مرجع سابق، ص ص ٢٥-٢٦.

١٥- جاء هذا التعريف في المصدر التالي:

إسحق أحمد فرحان، وآخرون، **المنهاج التربوي بين الأصالة والمعاصرة**، عمان (الأردن): دار الفرقان، ١٩٨٤، ص ٤٣.

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**, Harcourt 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 Thought On Public School Curriculum**, Iowa : W.M.C. Brown Co Publishers, 1968 pp 3 - 8 .

٢٢- جاء هذا التعريف بالمرجع التالي:

إسحق أحمد فرحان، وآخرون، **مرجع سابق**، ص ٤٤

23- Inlow, Gail M., **The Emergent 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 التالي:

إسحق أحمد فرحان، وآخرون، **مرجع سابق**، ص ٤٥.

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 التالي:

إسحق أحمد فرحان، وآخرون، مرجع سابق، ص ٤٦.

٣١- فيليب هـ. فينكس، مرجع سابق، ص ١٢.

٣٢- المرجع نفسه، ص ١٠٢.

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

٣٤- فيليب هـ. فينكس، مرجع سابق، ص ١٠٥.

٣٥- انظر على سبيل المثال:

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

(ب) جورج بوشامب، مرجع سابق.