الفصل الثانى

تعريف بالمنهج

أولا : تعريفات قاموسية :

كان أول ظهور لكلمة Curriculum أى منهج فى قاموس ويستر عام ١٨٥٦، وعرفها بأنها مقرر دراسى، خاصة فى الجامعة، واشترطت طبعة ١٩٢٨ من هذا القاموس أن يكون هذا المقرر معينا ومحددا، أما طبعة عام ١٩٥٥ من هذا القاموس فتقول بأن المقرر ينبغى أن يؤدى إلى الحصول على درجة علمية، كما أضيف تعريف آخر للمنهج فى هذه الطبعة يقول بأن المنهج هو مجموع المقررات التى يقدمها معهد تربوى[1].

وتعرف الطبعة الثالثة من قاموس التربية (كارتر جود) المنهج بثلاثة تعريفات هى :

١ - مجموعة من المقررات، أو المواد الدراسية التى تلزم للتخرج، أو الحصول على درجة علمية فى ميدان رئيس من ميادين الدراسة، مثل منهج المواد الاجتماعية، أو منهج الرياضيات.

٢ - خطة عامة شاملة للمواد التى ينبغى أن يدرسها التلميذ بالمدرسة ليحصل على درجة علمية (شهادة) تؤهله للعمل بمهنة أو حرفة.

٣ - مجموعة من المقررات والخبرات يكتسبها التلميذ تحت توجيه المدرسة أو الكلية.

---

(١) Marvin D. Alcorn and James M. Linely, Issues in Curriculum Development (New York: World Book Co.. c1959). p. 3.

obeikandl.com

ويستطرد القاموس فى الحديث عن المنهج، فيشير إلى أن المنهج يمكن أن يعنى ما هو مقصود مخطط له كالمقررات التى يدرسها التلميذ، والنشاطات التى يقوم بها، بتوجيه وتخطيط من المدرسة والخبرات التى يرجى أن يكتسبها، كما أن المنهج يمكن أن يعنى به ما تحقق فعلا مما تقدم، وليس ما يرجى أو يتوقع[٢].

وتعرف دائرة معارف المربى، المنهج بأنه مجموع الخبرات التى يكتسبها المتعلم تحت توجيه المدرسة[٣].

وهكذا نرى أن التعريفات التى توردها القواميس ودوائر المعارف للمنهج تتعدد، فهى تارة تشير إلى مقرر دراسى، وتارة أخرى تعنى مجموعة من المقررات، وقد تشير إلى خطة شاملة لإعداد الدارس للحصول على شهادة أو درجة علمية يمكن أن تؤهله للاشتغال بمهنة أو حرفة، وقد تتسع بعض التعاريف لتشمل مجموع الخبرات التى يكتسبها المتعلم تحت توجيه المدرسة.

والدراسة المتأنية الفاحصة لمفهوم المنهج تتطلب أكثر من الرجوع إلى القواميس ودوائر المعارف، وتتطلب فحص كتابات المربين والخبراء فى المناهج لإبراز وجهات النظر المتعددة والقضايا التى تتعلق بالمنهج كمفهوم.

ثانيا : تعريفات المنهج كمجموعة من المواد الدراسية :

كان معظم المربين حتى السنوات الأولى من القرن العشرين ينظرون إلى المنهج كمجموعة من المواد الدراسية، وهذه النظرة للمنهج تضع المعرفة فى بؤرة الاهتمام، فهى ترى أن المعرفة تمثل حصيلة التراث الثقافى والاجتماعى للإنسان، وأن هذه الخبرة وهذا التراث ينبغى الحفاظ عليهما، ونقلهما من جيل إلى جيل وقد أمكن للمربين والمفكرين عبر الأجيال أن يقسموا حصيلة هذه الخبرة الإنسانية أو المعرفة التى صمدت على مر العصور، واختبار الأزمنة، وثبتت

---

(٢) Carter V. Good, (ed), Dictionary of Education, third edition (New York: McGraw-Hill Book Co., 1973), p. 157.

(٣) Edward W. Smith, et al., The Educator's Encyclopedia (Englewood Cliffs N.J.: Prentice-Hall, 1961). p. 869.

فائدتها، إلى أقسام وتنظيمات تتمشى مع المنطق وإلى مجالات تضم الخبرات التى لها صلة ببعضها، بحيث تكون مرتبة ترتيبا منطقيا، ومنظمة بحيث يسهل تدريسها للنشء ويتمكن النشء من تعلمها، وقد سميت هذه المجالات أو التنظيمات المعرفية مواد دراسية subjects وبذلك يكون المنهج هو مجموعة من هذه المواد الدراسية.

وأخذت المدرسة هذه الأنظمة المعرفية المنطقية، أو المواد الدراسية، واستخدمتها لتعليم تلاميذها، وكان الكتاب أفضل طريقة لتبسيطها وتوضيحها، ويقوم مؤلف الكتاب والمعلم بسكلجة psychologize موضوعات الدراسة، ليتمكن التلاميذ من تعلمها بفعالية، ويقاس نجاح الكتاب والمعلم باتقان التلاميذ لهذه الأنظمة المنطقية، وقدرتهم على استخدامها فى تفسير الخبرات الحاضرة والمستقبلة.

المواد الدراسية التى ينبغى أن يتضمنها المنهج :

رأينا أن بعض المدارس التربوية قد رأت أن المنهج عبارة عن مجموعة من المواد الدراسية، ولكن من هنا بدأ الاختلاف فى أى المواد الدراسية ينبغى أن يضمها المنهج.

الإغريق : حددوا قديما المواد الرئيسة التى ينبغى تعليمها للنشء بسبع مواد قسموها إلى ثلاثيات Trivium وتضم النحو Grammar والبلاغة rhetoric والمنطق dialectic، ورباعيات Quadrivium وتضم الحساب والهندسة والفلك والموسيقى، وبتتابع العصور أضيفت إلى هذه المواد السبعة مواد أخرى، فضمت إلى الثلاثيات مواد الأدب والتاريخ، كما ضمت إلى الرباعيات مواد الجبر وحساب المثلثات والجغرافيا، والنبات والحيوان والفيزياء والكيمياء، واستمر هذا الاتجاه نحو زيادة المواد الدراسية حتى أنه لو أحصيت المواد الدراسية التى تدرس حاليا فى مراحل التعليم ونوعياته وشعبه لبلغت المئات.

والفلسفات التربوية التى تعتبر المنهج مجموعة من المواد الدراسية، تختلف فى تقديرها للأهمية النسبية للمواد الدراسية، ودورها فى تحقيق أهداف التربية،

ونتناول فيما يلى وجهة نظر بعض هذه الفلسفات فى المنهج.

المنهج فى فلسفة الأصول الدائمة Perennial Philosophy فلسفة الأصول الدائمة احدى فلسفات التربية فى القرن العشرين، ويعتقد أصحاب هذه الفلسفة أن الكون يتضمن حقائق لا تتعرض للتغير بالتطور الثقافى، وأن هذه الحقائق والمعارف دائمة وعامة، وينبغى لهذا أن تكون جوهر ولب التربية، وأن الدراسات المهنية ينبغى أن يسبقها اتقان الدراسات الدائمة، والهدف الوحيد للتربية عند أصحاب هذه الفلسفة هو تنمية العقل وكانوا يعتقدون أن دراسات معينة لها القدرة على تحقيق هذا الهدف.

وكان روبرت هتشنز من أبرز دعاة هذه الفلسفة، وكان يؤمن بأن المنهج ينبغى أن يشتمل أساسا على الدراسات التى صمدت للزمن وهى: قواعد النحو، والقراءة، والبلاغة، والمنطق والرياضيات (للمرحلتين الابتدائية والثانوية)، والكتب العظيمة الخالدة ابتداء من المرحلة الثانوية، فقواعد النحو من وجهة نظره تنظم العقل، وتنمى ملكة التفكير المنطق، كما أن التفكير السليم يمكن أن يعلم عن طريق دراسة الرياضيات أفضل مما يعلم عن طريق أى دراسة أخرى[1].

ويؤمن أصحاب مذهب الأصول الدائمة بنظرية التدريب الشكلى Formal Discipline وهى التى تقول بأن العقل يتكون من قدرات عامة أو ملكات، متميزة مثل الذاكرة والإرادة، وأنه يمكن تقويتها بالتدريب المناسب، ووفقا لهذه النظرية، فإن النمو العقلى الأقصى يمكن التوصل إليه عن طريق دراسة المادة الدراسية المناسبة، وكان للغة اللاتينية والرياضيات أفضليتها فى هذه المجال وكان من المعتقد أن الشخص المدرب بهذا الأسلوب يكون قادرا فيما بعد على التعامل مع المواقف والمواد الدراسية الأخرى التى لا ترتبط بما درسه، ذلك أن ما اكتسبه وتماه من قدراته العامة، نتيجة التدريب ينتقل أثره تلقائيا إلى مواقف أخرى. وكان وليام تورى هاريس William Torrey Harris (١٨٣٥ - ١٩٠٩) من

(٤) Robert Hutchins. The Higher Learning in America (New Yaven: Yale Univ. Press, 1936), pp. 82-85.

أقوى الدعاة لهذه النظرة فى الولايات المتحدة الأمريكية فى ميدان التربية.

وكان أصحاب مذهب الأصول الدائمة يرفضون الأخذ فى الاعتبار باهتمامات وحاجات المتعلم وكذلك يرفضون أى معالجات للمشكلات المعاصرة فى المنهج حيث أنهم يعتبرون أن هذه الاهتمامات مؤقته، وأنها تشغل المدرسة عن وظيفتها الأساسية، وهى تنمية العقل[٥].

المنهج فى فلسفة الأساسيين Essential philosophy ترى هذه الفلسفة أن هناك قلبا للثقافة لا يمكن الاستغناء عنه يتكون من معارف ومهارات واتجاهات وقيم ومثل معينة، يمكن التعرف عليها، ويمكن أن تعلم بطريقة نظامية لجميع الدارسين، على أن تراعى فى هذا مستويات متشددة عالية للتحصيل، وعلى البالغين مسئولية توجيه التربية نحو هذا الاتجاه، وهذه الفلسفة لا تغفل تماما الحرية الفردية للتلميذ، بل تجعلها هدفا أو انجازا يسعى إليه وليس مجرد وسيلة من وسائل التربية، ويرى وليام باجلى وهو من دعاة هذا المذهب أن هناك ميادين من المعرفة المنظمة تمثل خبرة الجنس البشرى أفضل تمثيل، أدخرت وحفظت على مر الزمن وهى التى ينبغى تعليمها للأطفال والشباب[٦]. ويكون تحقيق نضج الناشئين بتعليمهم هذه الميادين المعرفية المنظمة، التى يعتقد أنها تكون منهجا يتلاءم مع المستقبل الذى يعدون له، فالطفل شخص غير ناضج، ووسيلة التربية فى الوصول به إلى النضج هى بتعليمه هذه الميادين من المعرفة.

ويرى آرثر بستور[٧]، وهو من دعاة الفلسفة الأساسية، أن المنهج ينبغى أن يحتوى أساسا على دراسة منظمة فى خمسة ميادين أساسية هى:

١ - التمكن من اللغة الأم، والدراسة النظامية للنحو، والأدب؛ والتعبير.

---

(٥) Daniel Tanner, and Laurel N. Tanner, Curriculum Development (New York: Mcmillan Publishing Co., c1980) p. 7.

(٦) William C. Bagley, Classroom Management (New York: Mcmillan Publising Co., 1907), p. 2.

(٧) Arthur Bestor, The Restoration of Learning (New York: Alfred Knoph, 1956), pp. 48-49.

٢ - الرياضيات.
٣ - العلوم.
٤ - التاريخ.
٥ - اللغات الأجنبية.

ويشترك مذهب الأساسيين مع مذهب الأصول الدائمة فى القول بأن المنهج ينبغى أن يتمركز اهتمامه حول تدريب العقل، وان الطريق إلى تنمية القدرة العقلية يوجد فى دراسات أكاديمية معينة ويختلف الأساسيون عن أصحاب مذهب الأصول الدائمة فى أنهم يرون أنه ينبغى أن يكون للعلوم العملية الحديثة مكان فى المنهج، ومع هذا فالأساسيون يرون أن العلوم الاجتماعية الحديثة والتربية المهنية، والتربية الرياضية، والفنون؛ والموسيقى، وغيرها من المواد غير الاكاديمية فى مستوى أدنى من غيرها من المواد الاكاديمية، ولا ينبغى أن تحتل مكانا يذكر فى المنهج والواجب الأول للمدرسة، كما يقول بستور، هو تزويد التلميذ ببرنامج نمطى للتدريب العقلى فى ميادين المعرفة المنظمة[٨].

وفيما يتعلق باهتمامات التلاميذ وحاجاتهم فالاهتمام بها، عند الأساسيين، ينبغى أن يكون محدودا، أما عن قيمة المعرفة بالنسبة للدارسين، فإن الأساسيين يرون أنها تكتسب وتختزن للاستخدام المستقبلى، وقد لا يدرك الدارسون وقت دراستها أن لها أهمية أو قيمة فى حياتهم، ولكنهم سيدركون أهميتها عندما يكبرون وينغمسون فى الحياة، ويتعاملون معها، ويجابهون المشكلات، فعندئذ يسترجعون ما سبق أن درسوه، فيكون لهم عونا ومعينا، فى البحث عن حلول للمشكلات، والتعامل مع الحياة بكفاءة وفعالية أفضل.

وقد ارتفع نجم الفلسفة الأساسية فى الولايات المتحدة الأمريكية أثناء الحرب الباردة بين المعسكر الغربى والمعسكر الشرقى عقب الحرب العالمية الثانية، حيث لقيت دعوتهم إلى الامتياز والتفوق العقلى، وتأكيدهم على دراسة الرياضيات والعلوم واللغات الأجنبية الحديثة، قبولا وأذانا صاغية فى المجتمع الأمريكى، إذ

---

(٨) Daniel Tanner and Laurel Tanner, op. cit., p. 8.

رأى المجتمع فى هذا بعدا عن حشو المناهج بدراسات اعتبرها غير مهمة، وتساعد على الكسل والاسترخاء العقلى ولا تسهم فى التدريب العقلى والتفوق، هذه الدراسات العقيمة ما كان المجتمع فى حربه الباردة ليطمئن إلى الركون إليها، بمثل ما كان لا يطمئن إلى الركون إلى أسلحة حربية قديمة، والمجتمع فى التعليم، كما فى الحرب، يسعى نحو الأكثر فعالية والأعلى كفاءة، والأسرع فى تحقيق الأهداف والوصول إلى الغايات.

ثالثا: المنهج المتمركز حول المجالات المعرفية المنظمة Disciplines:

وجه كثير من النقد إلى منهج المواد الدراسية، وظهرت مناهج تتمركز حول محاور أخرى غير المعرفة مثل المنهج المتمركز حول الطفل، الذى كان ثورة على المنهج الذى يتمركز حول المادة الدراسية، ومع هذا فإن مفهوم المنهج الذى يضع المعرفة فى بؤرة الاهتمام عاد للظهور بصورة أخرى، فابتداء من منتصف الخمسينيات وعلى مر السنين حتى الستينيات نادى أساتذة الجامعات بأن المنهج المدرسى ينبغى أن يصاغ وفقا للتراكيب الداخلية للمعرفة المنظمة Disciplines، وفى هذا يقول شواب Schwab إنه إذا لم تؤخذ تراكيب المجالات المعرفية المنظمة فى الاعتبار وتجعل جزءًا لا يتجزأ من المنهج فإن التعلم يكون فاشلا أو خاطئا، ويذهب فيليب فينكس Philip Phinix إلى أبعد من هذا بقوله أن المنهج ينبغى أن يتكون كلية من المعرفة المستمدة من المجالات المعرفية المنظمة، لأنها هى المعرفة الحقة فى صورة يمكن تدريسها[٩].

وينبغى النظر إلى التربية، من وجهة نظر دعاة المجالات المعرفية المنظمة على أنها ممارسة لعمليات البحث والاستقصاء التى ساعدت على التوصل إلى بنيات مثمرة للمعرفة المنظمة، تلك التى تكون المجالات المعرفية المعترف بها.

وترفض نظرية المجالات المعرفية المنظمة فكرة أن المعرفة ثابتة أو دائمة بل على النقيض من هذا، تعتبر هذه النظرية أن المعرفة نتاج عملية Process، هذه العملية هى البحث المنظم، والبحث المنظم وفقا لهذه النظرية، قاصر على

---

(٩) Ibid., p. 9.

المجالات المعرفية المعترف بها وتتجاهل ما تتطلبه معالجة بعض المشكلات من تخطى الحدود بين المجالات المعرفية، كما تتجاهل طبيعة وحاجات واهتمامات المتعلم، ذلك أن نظرتها إليه نظرة مثالية، فهى ترى المتعلم صورة مصغرة من طالب الجامعة، وأنه يقف على حافة المنهج فى ميدان التخصص وكما يقول فيليب فينكس فليس هناك مجال فى المنهج للأفكار التى يعتقد أنها ملائمة للتدريس على أساس ما يفترض من تمشيها مع طبيعة وحاجات واهتمامات المتعلم، إذا كانت لا تنتمى إلى التركيبات المألوفة للمجالات المعرفية المنظمة[1].

رابعا: المنهج كمحتوى مقرر:

يطلق أحيانا لفظ منهج على محتوى أحد المقررات، فيقال مثلا إن منهج تاريخ مصر الحديث للصف الثالث الاعدادى بجمهورية مصر العربية يتضمن مصر تحت الحكم العثمانى، الحملة الفرنسية على مصر والشام، بناء الدولة المصرية الحديثة فى عصر محمد على، ازدياد التدخل الأوروبى، الثورة العرابية والاحتلال البريطانى، ثورة سنة ١٩١٩ وتطور الحركة الوطنية، وثورة سنة ١٩٥٢، وهذا المفهوم للمنهج مازال شائعا، وتصدر بعض الكتب الدراسية به. وهو مفهوم يقصر المنهج على المعلومات أو المحتوى الذى يضمه مقرر دراسى، وأسلوب تنظيم هذا المحتوى، ويغفل جوانب اخرى لها أهمية فى العملية التربوية مثل الأهداف، وأساليب تفاعل التلاميذ مع هذا المحتوى، وطرق وأساليب التقويم.... إلخ، كما يدخل ضمن هذا المفهوم اعتبار المنهج مجموع الحقائق والمفاهيم والمهارات التى تعرض على التلاميذ لتعلمها، فعندما يقال أن مدرسة ما ستقوم بتدريس منهج الرياضيات الحديثة، فإن هذا يعنى به أن المدرسة ستقوم بتدريس حقائق ومفاهيم ومهارات معينة فى الرياضيات الحديثة، ولن تقوم بتدريس حقائق ومفاهيم ومهارات أخرى لا تدخل ضمن هذ المنهج.

Philip H. Phinix, "The Disciplines as Curriculum Content", in Edmund C. [illegible] Short and George D. [illegible] Contemporary Thought on Public School Curriculum (Iowa: W. C. Brown), p. 76.

خامسا : المنهج كخبرة تعليمية موجهة :

أصبح المنهج منذ عام ١٩٣٠ يعرف بأنه جميع الخبرات التى يكتسبها المتعلم تحت توجيه المدرسة، وظل هذا التعريف قائما، دون تحد لجيل كامل.

فقد عرف هارولدرج Harold Rugg المنهج عام ١٩٣٦ بأنه البرنامج الكلى للعمل المدرسى وأنه الوسيلة الأساسية للتربية بها، وأنه كل ما يعمله التلاميذ ومعلموهم، وبهذا فالمنهج من وجهة نظر «رج» له وجهان : أحدهما يتألف من الأنشطة والمهام التى تؤدى، والثانى يتألف من المواد التى تم بها هذه الأنشطة والمهام.

وعرف كازويل وكامبل Caswell and Campell المنهج عام ١٩٣٥ بأنه جميع الخبرات التى يكتسبها الأطفال تحت توجيه معلميهم[١١].

كما يذكر تقرير لدراسة اثنتى سنوات نشر عام ١٩٤٢ أن المنهج أصبح ينظر إليه على أنه مجموع الخبرات التى تستخدمها المدرسة فى تربية الجيل الناشئ[١٢].

وظل هذا التعريف الواسع للمنهج، على أنه مجموع الخبرات التى يكتسبها التلاميذ تحت توجيه المدرسة سائدا خلال الخمسينيات والستينيات، فنرى أن سايلور والكسندر Saylor and Alexander يعرفان المنهج عام ١٩٥٤ بأنه المجموع الكلى لجهود المدرسة فى تعليم أبنائها سواء داخل الفصل، أو فى الملعب، أو خارج المدرسة[١٣].

وعرف رالف تايلور المنهج عام ١٩٥٦ بأنه كل ما يتعلمه التلاميذ، وتقوه

---

(١١) Hollis L. Caswell. and Doak S. Campell, Curriculum Development (New York : American Book Co., 1935). p. 66.

(١٢) Tanner and Tanner, op. cit., p. 15.

(١٣) J. Galen Saylor. and William M. Alexander, Curriculum Planning (New York: Rinehart and Co., 954). p. 5

المدرسة بالتخطيط له وتوجيهه لبلوغ أهدافها التربوية[١٤].

وعرف كارنى وكوك Kearney and Cook المنهج فى دائرة معارف البحث التربوى (طبعة عام ١٩٦٠) بأنه كل الخبرات التى يكتسبها المتعلم تحت توجيه المدرسة[١٥].

ويسير البرق على نفس الدرب فى تعريفه للمنهج عام ١٩٦٢ بأنه كل النشاطات التى تقدمها المدرسة لتلاميذها، وأنه بهذه النشاطات ترجو المدرسة تحقيق تغييرات فى سلوك تلاميذها فى ضوء فلسفتها وأهدافها[١٦].

وتشترك هذه التعاريف فى أنها ترى أن ما يتعلمه التلاميذ لا يقتصر على المقررات الدراسية التقليدية، ولكنه يتأثر بطريق مباشر، أو غير مباشر، ببيئة المدرسة كلها، بمعنى أن كل ما يؤثر فى المتعلم ينبغى أخذه فى الاعتبار عند النظر فى المنهج.

ولكن ما هى طبيعة الخبرات التى ينبغى أن تزود المدرسة بها تلاميذها ؟

الفلسفة التقدمية Progressivism فلسفة تربوية ظهرت فى العقدين الأخيرين من القرن التاسع عشر، وبلغت أوجها عام ١٩١٩ بتكوين رابطة التربية التقدمية (فى الولايات المتحدة الأمريكية)، وكان جون ديوى من أكبر فلاسفتها، وكانت تركز على الارتباط بالمثل الديموقراطية، وتبرز أهمية النشاط الهادف الخلاق، وعلى حاجات الحياة الحقيقية للتلاميذ، وعلى علاقات أوثق بين المدرسة والمجتمع،

---

(١٤) Ralph W. Tyler, «The Curriculum Then and Now» in Proceedings of the 1956 International Conference on Testing Problems (Princeton N. J.: Educational Testing Service, 1957), p. 79

(١٥) Nolan C. Kearney, and Walter W. Cook. «Curriculum». in Chester W. Harris, ed., Encyclopedia of Educational Research. 3rd ed. (New York: Macmillan, 1960), p. 358.

(١٦) Harold Alberty, Reorganzing the High School Curriculum, revised edition (New York : The Macmillan Co., 1953), p. 125.

وترى ان التربية ينبغى أن تكون وسيلة لخدمة الإنسان وأن المواد الدراسية ومحتوى التربية ينبغى أن تتغير وتتبدل بتغير معرفة الإنسان بنفسه وبالعالم الذى يعيش فيه، وأن كل تفكير مطلق يعوق التقدم، كما أنها تقوم على نظرية دينمية، وليس استاتيكية للكون، وعلى علم النفس الحديث وخاصة على المدارس الفكرية الدينمية الوظيفية منه، هذه الفلسفة التقدمية للتربية كانت تنادى بأنه ينبغى على المدرسة أن توفر خبرات مرتبطة ارتباطا وثيقا بحاجات الأطفال واهتماماتهم، وإذا كان الرومانسيون من أصحاب هذه الفلسفة قد غالوا فى هذا غلوا شديدا حتى غفلوا عن أهمية الخبرة المتراكمة للجنس البشرى، فإن جون ديوى، بعد عام ١٩٣٠، دعا إلى عدم اغفال مجالات المعرفة المنظمة. فهى، كما يقول تضم النتاج المتجمع لجهود وتطلعات ونجاحات الجنس البشرى جيلا بعد جيل[١٧]. على أنه فى نفس الوقت يؤكد على أن المنهج ينبغى أن يعمل على تنمية الخبرات الحالية للطفل حتى يصل إلى الخبرة الناضجة الأكثر ثراء، وهكذا نرى أن الفلسفة التقدمية تركز بشكل أو بآخر على الحياة الحاضرة للطفل، وبحاجاته ومشكلاته، مع عدم إغفال الخبرة المتراكمة للجنس البشرى. وبهذا فهى تحاول أن يوفر منهج المدرسة الخبرات المناسبة لهذا...

يقابل هذا نظرة أكثر حساسية للمجتمع وحاجاته ومشكلاته، فنرى جورج كاونتس George Counts ينادى عام ١٩٣٢ بنقل اهتمام المنهج من الطفل وحده إلى المجتمع الذى ينبغى أن ينمو فيه الطفل[١٨]. كما نادى هوليس كازويل عام ١٩٣٩ بأن المسئولية الأساسية للتربية هى فى تنمية الفهم للحياة الاجتماعية، وتنمية الرغبة للمشاركة البناءة فى حل المشكلات الاجتماعية. وعدد بعض المشكلات التى كان يواجهها المجتمع الأمريكى وقتئذ مثل مشكلات العمل والمحافظة على المصادر الطبيعية، والصحة، وملكية الأرض والتحكم فيها، وتنمية

---

(١٧) In Robert Schaefer, Teachers College and School Curriculum, «in Duane Huebner, ed., A. Reassessment of the Curriculum (New York : Bureau of Publications, T. C., Columbia Univ., 1964).

(١٨) George Counts. Dare The Schools Build a New Social Order? (Now York : The John Day Co., 1932), p. 55.

مصادر الطاقة، ومشاكل العمل والإدارة؛ الجريمة؛ تكوين أسرة، وفيات الأطفال، والاستثمار، الضرائب، التنظيم الحكومى، تخطيط المجتمع، الحماية من المرض والعجز والشيخوخة، ويستطرد قائلا أن الخبرات التى تقدمها المدرسة (أى المنهج) ينبغى أن تعالج بصورة مباشرة إلى حد ما هذه المشكلات وغيرها من المشكلات وثيقة الصلة بها[١٩].

وقبل نهاية الستينيات زاد الاهتمام بمشكلات اجتماعية مثل مشكلات البيئة، والحرب والفقر والجريمة، والصراعات العنصرية.

وعندنا فى الأمة العربية توجد اهتمامات خاصة بمشكلات اجتماعية مثل زيادة السكان وتنظيم النسل، والمحافظة على الممتلكات العامة والمال العام، والمحافظة على المصادر الطبيعية، والمشكلات المتعلقة بالعمل والإنتاج، والمشكلات الصحية، واحترام العمل وتحمل المسئولية، والتربية السياسية، ومشكلات ومفاهيم الحرب والسلام، والتعود على النظام واحترامه، وتنمية القيم الأخلاقية والروحية، ومشكلات التعليم والتنمية.

سادسا : المنهج كخطة للعمل معدة مسبقا :

إذا كانت التربية عملية هادفة منظمة، والمنهج وسيلة المدرسة لتحقيق أهدافها، فيمكن أن ينظر إلى المنهج على أنه خطة للعمل، تعد مسبقا وبرنامج للنشاطات، يرجى أن يؤدى إلى أن يتعلم التلاميذ ما يتوصلون به إلى تحقيق أهداف معينة.

ويمثل هذه النظرة تعريف بول هيرست Paul Hirst الذى يقول بأن المنهج عبارة عن برنامج من النشاطات مصمم بحيث يتوصل التلاميذ عن طريقه، بقدر الامكان، إلى غايات وأهداف تربوية معينة[٢٠]. ومثل هذا ما يقول به بوشامب

---

(١٩) Herold Rugg, (ed.) Democracy and the Curriculum : The Life and Program of The American School (New York : D. Appleton-Century, 1939), p. 420.

(٢٠) In W. Kenneth Richmond, The School Curriculum (London: Metheun and Co., 1971), p. 10.

Beauchamp من أن المنهج هو أساسا خطة لتربية التلاميذ أثناء وجودهم بمدرسة معينة[٢١].

ويدخل ضمن هذا أيضا تعريف مكدونالد للمنهج بأنه خطة للعمل، أى خطة لتوجيه التدريس[٢٢]. وفى هذا أيضا يقول فتحى الديب أن المنهج استراتيجية للتعلم، ويقصد بالاستراتيجية فن استخدام الامكانات والوسائل المتاحة بأحسن طريقة ممكنة لتحقيق الأهداف المرجوة، ويقصد بالتعلم حدوث تغير مرغوب فيه فى سلوك المتعلمين[٢٣].

وهكذا فإن هذه النظرة تعتبر المنهج وثيقة مكتوبة تحدد أنواع التعلم التى يطلب من المعلم والتلاميذ القيام بها لتحقيق الأهداف المرجوة، ويدخل ضمن هذه النظرة كل تصور للمنهج على أنه مجموعة من المواد الدراسية، أو على أنه برنامج يعد مسبقا يرتبط به المدرس والتلاميذ.

سابعا: المنهج كنشاطات يقوم بها المتعلمون فعلا:

المنهج كخطة معدة مسبقا، أو كوصف للنشاطات، معد مسبقا؛ ومسجل على الورق، يجعل من الممكن للباحث فى المناهج، أن يتوجه إلى «الأرشيف» الذى يقم فيه حفظ ما يسمى «مناهج» لدراستها. فهو اذا أراد مثلا دراسة المناهج فى الفترة من ١٩٢٣ - ١٩٣٠ فى مصر مثلا، فما عليه إلا أن ينقب عن هذه المناهج فى الأرشيف مثلا حتى يجدها، ويقوم بدراستها، كما أن المدرس يتسلم «المنهج» لتدريسه لتلاميذه.

ولكن السؤال يثار هنا، هل المنهج هو الخطة المسجلة على الورق، أم هو

---

(٢١) George A. Beauchamp, Curriculum Theory, 4th ed. (Itasca, Ill.: F.E. Peacock Publishers, c1981), p. 7.

(٢٢) James B. Macdonald, «Educational Models for Instruction», James Macdonald and Robert R. Leaper, eds Theories of Instruction (Washington, D.C.: ASCD, 1965), p. 3.

(٢٣) فتحى الديب. **الاتجاه المعاصر فى تدريس العلوم** (الكويت، دار القلم، ١٩٧٤)، ص ١٩.

النشاطات والممارسات التى تنفذ فعلا فى المدرسة؟

إن هاتين نظرتان تختلفان كثيرا، اختلاف الرسم الهندسى لمنزل، والمنزل بعد إتمام بنائه، أو كاختلاف الخطة الحربية، وما يجرى فى ميدان القتال. فقد يكون المدون المرجى شيئا والمنفذ فعلا شيئا آخر، يختلف عنه فى الكثير أو القليل.

وبهذا فإن التسليم بأن المنهج هو الخطة المسجلة فيه تجاوز، والاعتماد على الأرشيف فى دراسة مناهج فترات سابقة من تاريخ التعليم، قد لا يعكس بأمانة ما كان يتم فعلا فى المدارس. وبالمثل فإن دراسة المنهج فى مدرسة ما عن طريق ما هو مدون فى دليل المدرسة لا يرقى إلى مستوى الدراسة لو عايش الدارس للمنهج الحياة فى المدرسة، وكان على مقربة مما يجرى بها، وقارن بين المنهج «المكتوب» والمنهج «المنفذ» فعلا، فعندئذ يكون الحكم أكثر واقعية، فإحدى آفات التربية الأهداف والخطط الخيالية، المثالية، غير الواقعية، التى تتغير عند التنفيذ والتطبيق تغييرا قد يبعد بها كثيرا أو قليلا عن الصورة التى سجلت بها.

ويبرز روبرت زايس هذه النظرة المزدوجة للمنهج بقوله أن «المنهج يمكن أن يشير إما إلى خطة مكتوبة للتدريس، أو إلى المنهج الذى يجرى تنفيذه فعلا، الذى يعمل نحو توجيه وضبط البيئة والنشاطات فى المواقف الحية فى الفصل» وعلى هذا فهو يرى أن هناك حاجة للتمييز بين التصورين، ويقترح أن يشار إلى الخطة المكتوبة باسم وثيقة Document المنهج أو المنهج الكامن inert ويشار إلى المنهج المنفذ فعلا فى الفصل بالمنهج المؤدى للوظيفة functionary أو المنهج الحى، أو الفعال العامل operative[٢٤]. وكثيرا ما تختلف وثيقة المنهج عن واقعه[٢٥].

ويثير هذا مشكلات بالنسبة للعاملين فى ميدان المناهج فالتعامل مع وثائق مكتوبة أسهل وأسرع، بينما التعامل مع ما يجرى فعلا فى الفصل، أى مع المنهج الحى الفعال، أكثر صعوبة وأشق فى تحديده وتقويمه، ومع هذا فالتمييز بين المنهج

---

(٢٤) Robert S. Zais, Curriculum Principles and Foundations (New York: Harper and Row. c1975), p. 11.

(٢٥) إبراهيم بسيونى عميرة، «وثيقة المنهج وواقعه» المنتدى، يناير ١٩٨٥، ص ص ١٧ ـ ٢٠.

الكامن والمنهج الفعال أمر لا ينبغى إغفاله أو التهوين من شأنه، وكل من خبر العمل بالمدارس يدرك جيدا هذا الفرق، ويدرك أن ظروفا كثيرة تؤثر فى التطبيق العملى للوثائق المكتوبة للمناهج، وفى النتاج النهائى للعملية التعليمية.

خلاصة

رأينا فيما سبق أن للمنهج تعريفات متعددة، وأن وجهات النظر تختلف نحوه، وتتباين إزاءه تصورات المربين والمختصين فى الميدان.

وقد يعتقد البعض أن الخير فى التوصل الى تعريف واحد يتفق عليه، ولكن هذا غير ممكن، بل وربما غير مستحب، فحتى فى العلوم الطبيعية يختلف العلماء على التعريفات فالالكترونات تارة تعتبر جسيمات، وتارة تعتبر موجات، والضوء تارة سيل من الجسيمات، وتارة أخرى موجات، والعلماء لا يعتبرون ذلك التصور للالكترونات أو الضوء أفضل من التصور الآخر، بل يرون أحد التصورين مفيدا فى بعض الحالات، وفى تفسير بعض الظواهر، بينما يكون التصور الآخر مفيدا فى حالات اخرى وفى تفسير ظواهر اخرى.

وبالمثل التصورات المختلفة للمنهج.

فالمنهج كخطة للعمل يفيد واضع المنهج، بينما المنهج كخبرات يكتسبها التلاميذ، أو كوصف فعلى لما يجرى فى الفصل يفيد المهتم بالتقويم وبتقدير مدى تحقيق المنهج لأهداف المدرسة والمجتمع.

ومن هنا يقول زايس أن البحث عن التعريف الصحيح للمنهج ليس بالسعى المثمر، وأنه من الأفضل أن يوجه الدارسون جهودهم نحو الأمور الواقعية فى بناء المناهج فى المواقف العملية فى المدارس[٢٦].

---

(٢٦) Zais, op. cit. p. 13.

أما ريتشارد دير Richard Derr فقد استخدم أسلوب توضيح أو شرح المفهوم concept elucidation للتوصل إلى ما يعنى بالمنهج عند الحديث عنه، واستخدم فى هذا ثلاثة أساليب هى : أسلوب التحدى، وأسلوب إعطاء المثل والمثل المضاد، وأسلوب الإطار الذى يستخدم فيه المصطلح.

وقد توصل دير من هذا إلى أن التعريف الذى يرى أن المنهج محتوى منظم، أو مادة دراسية منظمة يجد أكبر دعم من أسلوب توضيح أو شرح المفهوم، فجوهر «المنهج» عبارة عن أشياء يمكن تعليمها وتعلمها.

ويستطرد دير موضحا أن أسلوب شرح المفهوم يفشل فى تدعيم القول بأن المنهج خبرات تعلم مخطط لها، أو سلسلة من الأهداف، أو خطة مكتوبة للعمل، أو مجموع الخبرات التى اكتسبها المتعلم تحت توجيه المدرسة.

ويرى دير أن هذه التعاريف الأخيرة ربما أدخلت إلى ميدان التربية كتعاريف تصورية، أو كجزء من برنامج مقصود للتأثير على الممارسات التربوية، فهى من قبيل الاختيارات الأخلاقية للحكم على ما يعد صالحا، أو مرغوبا فيه من المناهج، فهى نوع من المحاولة لتبنى مثل هذه المناهج، تبلور قضايا قيمية تدخل ضمن ترتيبات معينة تساعد على التعلم.

ويؤكد دير الحاجة إلى التمييز بين التعريفات الوصفية، والتعريفات التصورية فهى جزء من برنامج للتأثير يهدف إلى التشجيع على بناء مناهج تتمشى معها، فهذه التعريفات أذن لا تصف الاستخدام الفعلى للمصطلح، وإنما تعبر عما يجيش فى صدور فئة من المربين تريد به التأثير فى المسار الذى تسير فيه التربية[٢٧].

---

(٢٧) Richard L. Derr, «Curriculum: A Concept Elucidation» in Curriculum Inquiry, (New York: John Wiley. 1977), pp. 145-155.