مجلة التعليمية
ISSN: 2170-1717
EISSN 2602-6015

المجلد 13 / العـــدد: 03 (2023)، ص 622 - 639

مفهوم المنهج بين الكتاب المدرسي وسحابة هارون الرشيد: قراءة تفسيرية

The Concept of the Curriculum: Haroon Al-Rasheed's cloud or the Textbook? An Interpretive Reading

خالد بن عبدالرحمن العوض*

قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية

جامعة القصيم، السعودية

abn_aotha@qu.edu.sa

تاريخ الاستلام: 2023/04/19 تاريخ القبول: 2023/07/27

ملخص:

تقدم هذه الورقة محاولة في تعريف المنهج، كأحد أهم مصطلحات المناهج وطرق التدريس التي لم يصطلح عليها المنهّجون واختلفوا في تعريفاتهم له، من خلال رؤية فلسفية جديدة، يمكن اعتبارها منهجاً بحثياً جديداً في البحث العلمي، جاء بها مفكر عربي مسلم هو عبد الوهاب المسيري. هذه الرؤية تميّز بين ما يسميه المسيري الموضوعية المادية المتلقية والموضوعية الاجتهادية التي اختار لها المسيري مصطلح المنهج التفسيري. ستتناول هذه الورقة تعريفين شهيرين للمنهج من خلال الأدب التربوي العربي والأدب التربوي الغربي، ثم قراءاتهما تفسيرياً من خلال إخضاعهما لمنهج المسيري التفسيري. بعد ذلك تحاول الورقة اقتراح تعريف جديد للمنهج واختبار مقدرته التفسيرية إذ أوضحت هذه الورقة أن التعريف الجديد للمنهج قادر على تفسير معظم عناصر الواقع المختلفة والمتباينة، أي أنه، بمصطلحات المسيري، أكثر تفسيرية.

Abstract :

This paper is an attempt to define curriculum, as one of the most important concepts in the field of curriculum and instruction, using a new philosophical perspective, considered by many as a new research methodology developed by the Arab and Muslim Philosopher Abdulwahhab Al-Messeri. There are countless number of definitions to this concept with little consensus among scholars on what curriculum should be. This paper reads critically two common definitions of the curriculum circled in Arabic and western educational literature. The paper then tries to propose a new definition of the concept of the curriculum and tests its interpretative potentiality. The paper reveals that this new definition is capable of interpreting the different elements of the concept, and then it is, in Al-Messeri's terms, more interpretive.

Keywords: curriculum, Abdulwahab Al-Messeri, interpretive methodology, definition of terms.

* خالد بن عبدالرحمن العوض.

مقدمة

مرّت سحابة فوق هارون الرشيد وهو يرقبها ينتظر أن تنهمر مطراً فوق بغداد، لكنها تجاوزته وذهبت بعيداً دون أن تسقط قطرة واحدة، فما كان منه إلا مخاطبتها وهو يضحك قائلاً: أمطري أنّى شئت. خراجك سيأتيني.

هذه الصورة المجازية التي جاء بها هارون الرشيد تنفع كمحاولة في البحث عن تعريف للمنهج الذي يبدو أنه يشبه تلك السحابة العابرة فوق بغداد؛ إما أن يهطل المطر وينهمر خيراً على الأرض وأهلها، وإما أن تمرّ بسلام دون أثر؛ أو أن يكون لها أثر ضار يدمّر كل شيء أتت عليه. وهذه الصورة تقترب من المنهج كثيراً سواء في أثره الإيجابي أو السلبي اللاحقين على الفرد والجماعة أو انعدام أثره فلا ضرر ولا ضرار.

لكن ما هو المنهج؟

الإجابة عن هذا السؤال ليست سهلة كما يبدو لأول وهلة إذ يصعب إيجاد تعريف جامع مانع لمفهوم المنهج، رغم محاولات المنهّجين المستمرة في تحديد هذا المفهوم الذي يبدو أنه يتغيّر مع السياق الزمني والمكاني الذي يمرّ به، كما السحابة.

وبحسب بورتلي (Portelli, 1987)، هناك أكثر من 120 تعريفاً لهذا المصطلح تظهر في الأدب التربوي الغربي في محاولة من المؤلفين تحديد هذا المفهوم أو إضافة معان جديدة ترتبط به.

هذه الورقة ستقرأ التعريفات السائدة في الأدب التربوي لمصطلح "منهج" في سياق مجال المناهج وطرق التدريس من خلال تعريفين شهيرين أحدهما انتشر في الأدب التربوي العربي وآخر لعلم من أعلام المناهج في الأدب التربوي الغربي وصاحب أشهر نموذج في بناء المنهج وهو رالف تايلر Ralph Tyler الذي سار على دربه الكثير من المنهّجين ومازال نموذجه بمثابة الدستور الذي يتّخذه التربويون في المناهج وطرق التدريس منذ خمسينات القرن الماضي وحتى الآن. ثم ستحاول الورقة في نهايتها اقتراح تعريف للمنهج واختبار قدرته التفسيرية ومناسبته للمعطيات والظروف التي تحيط بهذا المفهوم.

يستخدم الباحث في هذه القراءة منهج عبد الوهاب المسيري التفسيري الذي استخدمه في نقد وتحليل المصطلحات والمقولات الغربية في دراساته المتعددة حول الفكر الغربي بشكل عام والصهيونية واليهود واليهودية بشكل خاص.

الأدب التربوي

هناك الكثير من المنهّجين العرب الذين يبدأون عادةً تعريفهم للمنهج بالحديث عن المنهج بمفهومه التقليدي الضيّق، أي ذلك يراه على أنه مجرد مادة أو مقرر دراسي كالرياضيات واللغة العربية والعلوم والتاريخ؛ ثم الحديث عن نوع آخر من المنهج وهو الحديث الواسع، ويقصدون بذلك كل ما تقدّمه المدرسة وفق أهداف وخطة علمية من أجل النمو الشامل للطلاب (عطيفي وعبدالحكيم ومصطفى،2021؛ والشبلي، 2000؛ وبحري، 2012؛ وسعادة، 1990).

وهم بذلك، أي المنهّجون العرب يتبعون الأدب التربوي الغربي في تعريفاتهم تلك دون أن يحاولوا الاجتهاد في تعريف يتناسب مع سياقهم الثقافي الذي يختلف عن السياق الغربي ثقافياً واجتماعياً وسياسياً، أي أنهم يطبّقون بكل

حرفية الموضوعية المادية المتلقّية، التي ستتناولها الورقة في منهج الدراسة، في استيرادهم لتلك التعريفات وتبنّيها دون فحص أو تمحيص لدلالاتها.

عرّف الأدب التربوي الغربي المنهج على أنه خطة لتحقيق الأهداف ومن أولئك الذين قالوا بهذا التعريف هيلدا تابا (Taba, 1968) ورالف تايلر (Tyler, 1949) وسيلور وإليكسندر ولويس (Saylor & Alexander & Lewis, 1981). لكن البداية الحقيقية للنظر إلى المنهج على أنه خطة ذات أهداف سلوكية محددة كانت في عهد فرانكلين بوبيت Bobbitt، الذي يعتبره البعض مؤسس حقل المناهج، في أول كتابين ألّفهما حيث صنّف الطلاب على أنهم "مواد خام" تحوّلهم المدرسة إلى "منتج نهائي" (Bobbitt, 1918)، وهذه نفس الصورة المجازية التي استخدمها كبرلي (Cubberley,1916) عندما قال: "مدارسنا مصانع تقوم بتشكيل المواد الخام (الأطفال) إلى منتجات تستجيب لمتطلبات الحياة المتنوعة"(ص338).

ويفضّل باينر (Pinar, 2012) استخدام الفعل "يجري" بدلاً من الاسم في الكلمة اللاتينية curriculum التي تعني منهج والتي هي في الأصل اللاتيني تعني حلبة السباق أو الجري، أي أنه يرفض تعريف المنهج على أنه خطة ويعبّر عن مفهومه للمنهج بأنه "محادثة مركّبة"(ص1)، ويشترك مع برونر Bruner في نفس التعبير حيث يعتقد أن المنهج محادثة حية حول موضوع لا يمكن تحديده بدقة (Bruner, p.116, 1996).

ويعتقد ويليام دول (Doll, 2002) أن التعامل مع المنهج على أنه اسم، أي الطريق أو حلبة السباق؛ بدلاً من النظر إليه على أنه فعل، أي المشي أو الجري، هو السبب الذي جعل فلسفة الإدارة العلمية على يد فريدريك تيلر تحكم قبضتها على المدارس الأمريكية.

ينظر إليوت آيزنر (Eisner, 2002) إلى المنهج على أنه ثلاثة مناهج أحدها الذي يتم تحديده بشكل واضح ورسمي موثّق explicit، والثاني هو الضمني implicit الذي لا يتم تحديده ويشار إليه بالمنهج الخفي، والثالث هو المنهج المسكوت عنه null الذي لا تدرّسه المدرسة.

أما لاري كوبان (Cuban, 1993) فيقترح إطاراً لمنهج متعدّد بحيث يتم النظر إليه تحت تصنيفات أربعة هي المنهج الرسمي المكتوب official الذي يوجد في الأدلة ويخضع لموافقة الجهة الرسمية، والمنهج المدرَّس taught الذي يتم تدريسه من قبل المعلم، والمنهج المتعلَّم learned الذي يتعلّمه الطلاب، والمنهج المختبَر tested الذي يتم اختبار الطلاب فيه والذي يمثّل جزءاً مما تم تدريسه أو تعلّمه.

وهناك منهّجون ينتمون إلى التيار النقدي في التربية يعتقدون أن المنهج بمفهومه الضيق هو السائد حالياً وذلك بسبب الاهتمام المتزايد بالاختبارات حيث يتم التركيز فيه على الرياضيات والعلوم على حساب مواد أخرى تهتم بالآداب والأخلاق والإبداع، وأصبح المنهج موجهاً نحو الاختبار (Kohn, 1999). هذا على الرغم من أن المنهج، عند آخرين مثل آيزنر، هو أداة لتغيير العقل أو الوسيلة التي من خلالها يتم تغيير الطرق التي يفكّر بها الأطفال (Eisner, 1998).

إذن، يتضح من خلال هذه الجولة السريعة حول ما يراه المنهّجون ويعتقدونه أن المنهج تتقاذفه عوامل كثيرة أثّرت على المفهوم الذي يجب أن يحمله إذ انتهى به الأمر، كما يقول ويليام باينر (Pinar, 2012)، تحت سيطرة السياسيين ورجال الأعمال بعد أن خسر التربويون المعركة أمامهم وأصبح المنهج موجّهاً نحو الاختبارات المعيارية.

مشكلة الدراسة

تتلخّص مشكلة الدراسة الحالية في محاولة الإجابة عن السؤالين التاليين:

(1) ما المقدرة التفسيرية لتعريف المنهج في الأدب التربوي العربي والغربي بحسب رؤية عبد الوهاب المسيري المقترحة في هذه الدراسة؟

(2) ما هو التعريف البديل المقترح للمنهج الذي يمكن قبوله في ضوء هذه الرؤية المقترحة؟

أهمية الدراسة

1- ربط محاولة تعريف مفهوم المنهج بالواقع التربوي ومراعاة الحقل الدلالي له.
2- وضوح مفهوم المنهج يساعد المشتغلين فيه، وخاصة المعلمين، على التعامل بفعالية مع المتأثرين به وهم المتعلمون.
3- معرفة المفهوم الأكثر تفسيرية للمنهج وقضاياه وأجزائه تساعد المعلمين على اختيار طرق التدريس المناسبة.
4- وضوح مفهوم المنهج في أذهان المشتغلين فيه يساعدهم على اختيار الخبرات المناسبة للمتعلمين وتنظيمها داخل المدرسة وخارجها.
5- معرفة المفهوم الأكثر تفسيرية للمنهج يساعد المشتغلين فيه على إعداد المتعلمين لمواجهة القضايا والمشكلات التي تحدث في المجتمع والتي تعتبر جزءا لا يتجزأ من المنهج.
6- استخدام منهج بحثي جديد في قراءة تعريفات المنهج الشائعة وتطبيقه في سياق تربوي.

منهج الدراسة

سار شحّاذ في الشارع يعلن أنه سيتزوّج ابنة السلطان، وحينما تمادى في ادعائه أمسكه أحدهم من قفاه، وقال له: "لِمَ تروّج هذه الأكاذيب أيها الشحّاذ؟" فقال له الشحّاذ:"في واقع الأمر، المسألة شبه منتهية بنسبة 50 بالمائة فأنا موافق على هذا الزواج، وأبي وأمي موافقان، ولم يتبقّ سوى موافقة ابنة السلطان وأبيها وأمها."

هذه النكتة التي يسردها عبدالوهاب المسيري (المسيري، 2006أ ؛ المسيري،2009) تكشف عن ما يسمّيه المسيري الموضوعية الفوتوغرافية المتلقّية التي من الوهلة الأولى تعطي الانطباع بأن الشحاذ على حق لأنه تم الحصول على موافقة نصف المطلوب موافقتهم (50 بالمائة) ولم يتبقّ إلا النصف الثاني.

الموضوعية المتلقية لا ترتّب المعلومات ولا تصنّفها حسب أهميتها وإنما تكتفي فقط بالرصد؛ ولهذا السبب لم يدرك الشحاذ (الذي يمكن وصفه بالموضوعي) أن موافقته وموافقة أهله على الزواج ليس لها أي قيمة أو معنى.

قد تبدو الموضوعية أمراً مطلوباً إذ من الشائع سماع عبارات "يجب أن تتحلّى بالموضوعية" و "لا تكن ذاتياً" لكن عبدالوهاب المسيري استبعد مصطلحي "موضوعي" و "ذاتي" من معجمه حيث الأول يعني إدراك الأشياء على ما هي عليه دون أن تشوّهها نظرة ذاتية أو أهواء أو ميول أو مصالح ذاتية؛ بينما الثاني يشير إلى ذلك الشخص الذي لا يستبعد الأنا أو الذات في الحكم على الأشياء ويجعل أحكامه مبنية على شعوره وذوقه (المسيري، 2006ب).

بدلاً من هذين المصطلحين، يستخدم المسيري مصطلح "أكثر تفسيرية" و "أقل تفسيرية" لأنه يعتقد أنهما أكثر دقة في وصفهما لعملية الإدراك والتفسير حيث المعيار هنا ليس كم المعلومات وإنما المقدرة التفسيرية للمصطلح الذي نحاول تعريفه (المسيري، 2006ب). إذا كان المصطلح يفسّر عدداً من جوانب الظاهرة فهو "أكثر تفسيرية" وهي العبارة التي تحل محل مصطلح "موضوعي"، وإذا كان المصطلح غير قادر على تفسير عناصر مهمة من الأطروحة أو الظاهرة وثبت قصوره التفسيري فهو "أقل تفسيرية" وهي العبارة التي يقترح المسيري استخدامها كبديل لمصطلح "ذاتي" (المسيري، 2006ج؛ المسيري، 2019).

ولتوضيح منهج المسيري في تعريفه للمصطلحات وكيف واجه مشكلة الموضوعية المادية المتلقّية أثناء محاولته تعريف أحد المصطلحات نتركه يتحدث عن ذلك (المسيري، 2006ب) كما يلي:

"واجهتني مشكلة الموضوعية المتلقية وبحدّه أثناء محاولتي تعريف الصهيونية التي وردت في بطون الكتب الغربية (بما في ذلك الموسوعة البريطانية) على أن الحركة الصهيونية هي حركة تحرير الشعب اليهودي أو عودة اليهود لوطنهم القومي أو أرض أجدادهم أو الأرض التي وعدهم الإله إياها. وهنا طرحت على نفسي السؤال التالي: هل تتطلّب الموضوعية نقل هذا التعريف بحذافيره، على الرغم من أنه لا يتفق مع تجربتنا في الواقع ومعرفتنا به وأنه يتضمّن مفاهيم كثيرة لا يمكن قبولها، مثل أن فلسطين ليست وطن العرب، وإنما وطن اليهود، وأن اليهود شعب واحد؟ وإن رفضت هذا التعريف، هل يكون هذا من قبيل الذاتية فهل الموضوعية تتطلّب أن أوردها كما هي، والذاتية عكس ذلك؟"(ص 367).

يقول المسيري أن نقل تعريف الصهيونية كما جاء من الغرب لا يمكن اعتباره حياداً علمياً أو موضوعية متجرّدة فهو يعني أن فلسطين ليست أرضاً للعرب والمسلمين، وأن اليهود شعب واحد وهم غير ذلك، كما أن هذا التعريف غير قادر على تفسير المقاومة التي يبديها الفلسطينيون، وغير قادر على تفسير سلوك الصهاينة الذين يفضّلون الإقامة خارج الدولة التي أنشأتها الحركة الصهيونية، وبالتالي فهو مفهوم متحيّز ذو مقدرة محدودة على تفسير الظاهرة (المسيري،2018ب ؛ المسيري، 2006ب).

الموضوعية المتلقّية الفوتوغرافية، بحسب المسيري، تذهب إلى أن المعرفة عملية تراكمية تتكوّن من التقاط أكبر قدر ممكن من تفاصيل الواقع المادي بصورة فوتوغرافية وإدراجها دون أن يكون هناك أي ربط بين المعلومات أو تجريد أنماط منها، وتتعامل مع العقل على أنه مرآة تعكس الواقع بشكل بسيط ومباشر (المسيري، 2006ب)، وإن هو، أي العقل، إلا صفحة مادية بيضاء أو سطح شمعي سلبي بسيط محايد يرصد الواقع بحياد شديد دون أن يتدخّل أو يغيّر أو يبدّل لأن الواقع، بحسب هذه الرؤية الموضوعية المادية، يحكمه قانون مجرد عام يمكن تطبيقه على الظواهر الطبيعية والإنسانية على حد سواء (المسيري، 2006ج).

يطرح المسيري، في المقابل، نوعاً آخر من الموضوعية يسمّيه "الموضوعية الاجتهادية التفسيرية" وهي ألا ينقل الإنسان الواقع بحذافيره وكأنه ببغاء أو آلة تصوير بلهاء وإنما يعمل عقله وخياله ويربط بين التفاصيل ويجرّد منها أنماطًا متكررة لتساعد على فهم الواقع بطريقة أعمق وأشمل (المسيري، ص378، 2006ب).

يقول المسيري أن "الموضوعية الاجتهادية التفسيرية تتمرد على كل من الموضوعية المتلقية والذاتية المغلقة فهي تنطلق من تقبّل ثنائية الإنسان والمادة وبالتالي ثنائية الذات والموضوع، ولا تحاول إلغاءها وإنما تحاول الوصول إلى المنطقة التي تلتقي فيها الذات بالموضوع، فهي تستعيد الفاعل الإنساني في كل ثنائياته: في قوته وضعفه، وفي نبله وخسته، وفي حدوده وقدراته، وفي خضوعه لجسده وفي تجاوزاته له" (المرجع السابق، ص378).

لا يستهدف المنهج الموضوعي التفسيري حشد أكبر قدر من المعلومات ورصدها في ذاتها بطريقة سلبية متلقية فهذا الأثر يمكن أن يقوم به الحاسب الآلي على أكمل وجه، بل ينطلق من فكرة أن ما يرصده بشكل مباشر هو مجرد حالة أرشيفية وأن الأرقام والإحصائيات ليست نهائية، أي أن هذا المنهج يتجاوز المضمون والمعلومات وتنظيمها وتحديد الرئيسي منها والهامشي بهدف اكتشاف العلاقات التي تكوّن الظاهرة لكي يمكن تفسيرها ثم الوصول إلى بنية الفكر أو الظاهرة (المرجع السابق، ص382؛ المسيري، ص294، 2006ج).

إذن، المنهج الذي يتبناه الباحث في الوصول إلى تعريف مصطلح "منهج" هو المنهج الموضوعي التفسيري الذي سيُخضع التعريفات المختارة هنا للاختبار ومعرفة مدى قدرتها التفسيرية فإن كانت تغطي جوانب مهمة من الواقع وتفسّره بشكل مقبول فممكن عندئذ قبولها والأخذ بها، وإن كانت أقل تفسيرية فعندها يمكن رفضها وعدم الأخذ بها وبالتالي تظهر الحاجة إلى البحث عن تعريف مناسب يفسّر جوانب أساسية من التعريف ولكنه في الوقت نفسه لا يدّعي أنه تعريف جائع مانع يشمل كل شيء، بل الهدف هنا هو الوصول إلى مستوى تعميمي معقول يمكن قراءة الواقع المركّب من خلاله.

الباحث في إطار المنهج الموضوعي الاجتهادي التفسيري، يحاول رصد الظواهر في كل خصوصيتها وعموميتها، في سطحها وأعماقها، ورصد ما هو ظاهر فيها، وما هو خفي، وعليه أن يرصد الظواهر لا كأجزاء وإنما كأجزاء في حالة تفاعل مع بعضها البعض (المسيري، 2005).

السؤال الأول: المقدرة التفسيرية لتعريف المنهج في الأدب التربوي العربي والغربي

من التعريفات الشائعة للمنهج في الأدب التربوي العربي وتكاد تتكرر في كل كتاب عربي يهتم بالمنهج هذا التعريف الذي جاء به الدمرداش سرحان (1985) والذي ينص على ما يأتي:

"جميع ما تقدمه المدرسة إلى تلاميذها تحقيقاً لرسالتها الكبرى في بناء البشر ووفق أهداف تربوية محددة وخطة علمية سليمة، بما يساعد على تحقيق نموهم الشامل جسمياً وعقلياً ونفسياً واجتماعياً وروحياً" (ص15).

وقد انتشر هذا التعريف في الأدب التربوي العربي بنفس طريقة انتشار نموذج رالف تايلر في المنهج، وهو صاحب التعريف الثاني الذي ستتناوله هذه الورقة بعد قليل، أي أن معظم من كتب في المنهج من المنهّجين العرب (على سبيل المثال الحيلة، 2003؛ وعطيفي وعبدالحكيم ومصطفى،2021؛ والشبلي، 2000؛ وبحري، 2012؛ وسعادة، 1990؛ والفتلي،2016؛ ومحمود، 2002؛ وغيرهم كثير) استخدم هذا التعريف بطريقة أو بأخرى وقد يضيف أحدهم جملة هنا أو هناك متحدثاً عن المنهج بمفهومه التقليدي القديم الضيق والمنهج بمفهومه الحديث الواسع، وهو أسلوب دأب عليه هؤلاء المنهّجون curricularists بطريقة موضوعية متلقية سلبية تغفل جوانب كثيرة في المنهج إلى الدرجة التي يعترف فيها سرحان (المرجع السابق، ص16) أنه "يصعب تحديد مفهوم المنهج بأنه جميع ما

يكتسبه التلاميذ في المدرسة" بعد أن وصل إلى تحديد مفهوم واسع للمنهج، وهو المذكور أعلاه، أي أن الموضوعية المادية المتلقية قد فرضت نفسها على الموضوعية الاجتهادية في الوصول إلى هذ التعريف.

التعريف السابق الذكر لسرحان يشتمل على عدة جوانب تحتاج إلى اختبار قدرتها التفسيرية، بحسب منهج المسيري، لمعرفة قربها من الواقع وهي كما يلي:

أولا: جميع ما تقدمه المدرسة إلى تلاميذها:

من السهل اختبار القدرة التفسيرية لهذا التعريف من خلال أمثلة متعددة تتجاوز الخبرات أو العمليات أو المعارف التي تقدمها المدرسة مثل تلك الجوانب التي يتعلّمها الطالب خارج نطاق المدرسة ويمكن أن تؤثر عليه بشكل يفوق ما يتلقاه من المدرسة مثل الألعاب الإلكترونية أو شبكات التواصل الاجتماعي عبر الانترنت أو عبر الأقران خارج المدرسة، أو من خلال ما يمكن مشاهدته في المحيط الخارجي والشوارع المحيطة في المدرسة عندما يكون الطلاب في ملعب المدرسة أو فناءها الخارجي، أو ببساطه شديدة من خلال المنهج الذي ينفلت من المنهج الرسمي بطريقة لا يمكن توقّعها والذي اصطلح على تسميته بالمنهج الخفي. الموضوعية الاجتهادية تقتضي هنا الشك في مصداقية هذا التعريف وبالتالي ضعف مقدرته التفسيرية والتصنيفية لمفهوم المنهج الذي يتجاوز ما تقدمه المدرسة لتلاميذها.

ثانياً: تحقيق رسالة المدرسة الكبرى في بناء البشر:

يتداول المنهّجون في العالم العربي التعريفات والمصطلحات المعجمية دون محاولة إسقاطها على الواقع التربوي الذي تواجهه المدرسة فيعمدون إلى تبنّي مصطلحات رنّانة مثل "رسالة المدرسة الكبرى" دون النظر إلى سياق المدرسة والظروف المحيطة بها والتي قد لا تجعلها تحقّق الرسالة الكبرى التي لم يوضّحها التعريف. المدرسة أصبحت ساحة معركة يتصارع فيها أطراف بعيدة عن التربية وعن "رسالتها الكبرى" حيث انتصر فيها السياسيون ورجال الأعمال على التربويين وأصبحت المدرسة مجرد مؤسسة تجارية (Pinar, 2012) تخضع لنظام السوق. هذا بالتأكيد سيبعدها عن الرسالة الكبرى التي يمكن أن تحقّقها حيث تتحوّل رسالة المدرسة إلى شيء آخر لا علاقة له ببناء البشر كما يقول ألفي كون:

"غيرت الاختبارات المعيارية نوع التعليم الذي يُقدم في المدارس الأمريكية بشكل جذري، إلى الدرجة التي أصبح فيها "التدريس الموجّه نحو الاختبار" الجزء البارز للبيئة التربوية الأمريكية. يجد المعلمون أنفسهم مضطرين إلى إغفال بعض المواد لأيام أو أسابيع أو (خاصة في المدارس التي تخدم الأحياء الفقيرة) عدة شهور من أجل أن يهتموا برفع درجات الطلاب في الاختبار. وقد تأثّر بالفعل محتوى وشكل التعليم؛ فأصبح الاختبار هو المنهج الرئيس"(كون، 2021/2000، ص53-54).

إذن، سياق المدرسة لا يعكس الواقع لمفهوم المنهج السائد حالياً ويبدو أن المقدرة التفسيرية لهذا التعريف لا تغطّي جوانب الواقع ولا ترصد الظواهر التي يمكن أن تعتري المنهج وتدخل في إطاره.

ثالثاً: وفق أهداف تربوية محددة وخطة علمية سليمة:

يغفل هذا التعريف جانباً مهما في مفهوم المنهج وهو ما اصطلح على تسميته بالمنهج الخفي الذي استخدمه فيليب جاكسون أول مرة في عام 1968 ليعني تلك الجوانب من المنهج غير المخطط لها والتي يمكن أن يتعلّمها الطلاب (Jackson, 1968) .

ليس هذا فحسب بل إن العديد من نواتج التعلّم، بحسب ويليم عبيد وزميله، ليست مستهدفة وغير متوقعة من المنهج الرسمي الذي تضعه الهيئات والوزارات التعليمية بل هي نتاج تعلم غير مخطط له مصاحب للتعليم الرسمي (عبيد وإبراهيم، 1994).

إذن، مسألة الأهداف المحددة مسبقاً والتخطيط العلمي، رغم أنها تقع ضمن المنهج، إلا إنها ليست كل شيء في المنهج. هناك أشياء كثيرة جديدة تطرأ أثناء تنفيذ المنهج و يتعلّمها الطلاب أغفلها هذا التعريف وكان يمكن تضمينها والحديث عنها.

رابعاً: تحقيق النمو الشامل جسمياً وعقلياً ونفسياً واجتماعياً وروحياً:

لا شك أن المدرسة كمؤسسة تربوية تضطلع بمسؤولية تربية المتعلمين وتحقيق نموهم الشامل في كل الجوانب التي ذكرها التعريف، لكن الواقع الذي يعرفه كل معلم أن هناك مشكلات لا يمكن تجنّبها في أي مدرسة مثل تلك التي تكون نتاج المنهج الخفي الذي سبق ذكره. كما أن هناك جوانب سلبية يمكن أن يلاحظها أي معلم أو متعلّم في المدرسة مثل قضايا التنمّر والتمييز العنصري والتدخين، على سبيل المثال لا الحصر، والتي يمكن أن تؤثر على الطلاب سلبياً وتعيق نموّهم الشامل. تحمل كلمة منهج أكثر من معنى فقد يكون المنهج ضاراً أو نافعاً، سلبياً أو إيجابياً، محقّقاً للنمو أو معيقاً له، بحسب السياق الذي يمر فيه كل طالب في أي مدرسة. الكلمات الرنّانة القوية التي تم إلحاقها بالتعريف السابق وهي "جسمياً وعقلياً ونفسياً واجتماعياً وروحياً" لا تعكس الواقع الذي يمكن أن تؤديه المدرسة لأن ذلك يصعب تحديده والتأكّد من تحقيقه.

إذن، المقدرة التفسيرية لمثل هذا التعريف الشائع للمنهج ضعيفة ولا تعكس مفهوم المنهج بشكل عام بنوعيه الإيجابي والسلبي والذي يمكن أن يتعرَض له أي طالب يذهب للمدرسة.

وفي المقابل في الأدب التربوي الغربي، يعتبر رالف تايلر أشهر المنهّجين الذين أثروا في نظرية المنهج؛ الأمر الذي يبرّر استخدام التعريف الذي جاء به عن المنهج (Tyler, 1957) ليتم اخضاعه لمنهج المسيري التفسيري في تعريف المصطلحات وهذا التعريف كما يلي:

"كل تعلّم للطلاب يتم تخطيطه وإدارته من قبل المدرسة لتحقيق الأهداف التربوية" (ص79).

يعتقد كل من دانيال تانر ولوريل تانر أن رؤية رالف تايلر في المنهج تمثل النموذج العام Paradigm المسيطر في بناء المنهج والمنظم له ويصعب التفكير في المنهج بأسلوب آخر (Tanner & Tanner,1980)، وقد انتشر نموذجه بشكل كبير في حقل المناهج وطرق التدريس إلى الدرجة التي يصعب فيها الفكاك منه (العوض، 2017).

ويعتقد الباحث أن تعريف الدمرداش سرحان السابق هو ترجمة عربية حرفية لنموذج رالف تايلر ويكاد يشترك مع كل عنصر من عناصر نموذج تايلر الأمر الذي يكشف عن موضوعية مادية متلقّية، بحسب مصطلحات المسيري، في تبنّي هذا التعريف.

سيحاول الباحث في هذا الجزء الوقوف على بعض جوانب هذا التعريف، الذي لا يختلف كثيراً عن سرحان، كما يلي:

أولاً، المنهج على أنه خطة:

لا شك أن تايلر هو صاحب النموذج المؤثّر في تخطيط المنهج (Tyler,1949) والذي يعطي جانب التخطيط أهمية بارزة واحتذى حذوه الكثير من المنهّجين السابقين أمثال هيلدا تابا (1968) وويلر (Wheeler, 1967)، واللاحقين أمثال سيلور وألكسندر ولويس (Saylor, Alexander and Lewis, 1981) وبوسنر (Posner, 1998) وغيرهم كثير. لكن عندما نُخضع هذا التعريف لاختبار بسيط يتمثّل بأي ظرف يعيشه المعلم فإن هذا التخطيط يتعرّض للتأجيل أو الإلغاء مثل تلك الحالات التي يكتشف فيها المعلّم أن طلاّبه بحاجة إلى فهم مهارة سابقة قبل المهارة التي خطّط لها، مهارة الضرب قبل مهارة القسمة على سبيل المثال لا الحصر؛ أو زيارة مسؤول لغرفة الصف، أو نشاط لا منهجي طارئ في المدرسة، أو الحاجة إلى عقد اختبار PISA في نفس الحصة التي كان مخططّا لها شيئاً آخر أو أي ظرف آخر يستدعي التخلي عن الخطة الموضوعة. كما أن تنفيذ الخطة كما هي لا يضمن أن الطلاب قد تعلّموا بالفعل فالمنهج المدرَّس taught يختلف عن المنهج المتعلَّم learned (Cuban, 1993).

ثانياً: إدارته من قبل المدرسة:

العديد من المشكلات تبرز إلى السطح داخل أروقة المدرسة على الرغم من أن المدرسة تحاول مواجهة هذا المشكلات وتجنّبها مثل التنمّر، وفي نفس الوقت هناك الكثير من الجوانب الإيجابية التي لم تخطط لها المدرسة وخارجها عن إرادتها وإدارتها مثل التفاعلات الاجتماعية التي تحدث بين الطلاب. لا يبدو أن هذا التعريف ينطبق على هذه الأمثلة فالمنهج يتجاوز هذه النشاطات التي تحددها المدرسة أو تديرها داخل أروقتها. بل إنه يمكن القول إن هناك الكثير من الجوانب التي يتعلّمها الطلاب من المنهج لا تديره المدرسة رغم أنه يحدث داخل أروقتها ورغماً عنها. أي أن هذا التعريف الذي قبله التربويون بموضوعية متلقية لا يغطي جوانب كثيرة من المنهج وبالتالي ضعف مقدرته التفسيرية.

ثالثاً: تحقيق الأهداف التربوية:

تمثّل الأهداف التربوية أولوية مطلقة في المنهج الذي يتبنّاه رالف تايلر إذ خصّص نصف الكتاب الذي يتضمّن نموذجه الخطّي الذائع الصيت لعنصر الأهداف (Tyler, 1949) بل إنه يمكن تسميته بنموذج الأهداف. تعود جذور فلسفة الأهداف التي تهتم بالسلوك بدلا من الخبرة إلى علم النفس الأمريكي منذ مطلع القرن العشرين على يد ثورنديك وواتسون وهل وسكنر؛ هذا بالإضافة إلى تأثير اتجاهين سائدين وقتئذ ساهما في الاتجاه نحو التحديد الدقيق للأهداف هما الاتجاه الصناعي، على يد فريدريك تايلر (Taylor,1998)، الذي طبّق دراسات السرعة والزمن على عمّاله في مصنع الحديد، والاتجاه العسكري الذي يحدد مسبقاً التفاصيل الصغيرة المهمات التي يجب على العسكري اتباعها. وقد كان لجون فرانكلن بوبيت قصب السبق في تطبيق أفكار تايلر في الإدارة العلمية ونقلها لحقل المناهج مبيّناً أن المدرسة مثل المؤسسة التجارية: يجب أن تكون فعّالة وتتجنّب الفاقد وتركّز على النواتج إلى الدرجة التي يكون فيها المنهج مفيداً في تحويل الطلاب إلى عمّال في المستقبل (Kliebard 1970)

يقول إليوت آيزنر (Eisner,2002) أنه لا مكان للإبداع الشخصي والتصرفات الفردية في مصنع السيارات أو التعليم العسكري، لكن الأمر يختلف بين العمليات الصناعية التي لا تسمح بالخطأ الميكانيكي والعمليات التعليمية التي تستجيب وتتفاعل بطريقة مختلفة ولا يناسبها التحديد الدقيق للأهداف السلوكية التي يُطالب بها المعلمون بطريقة لا تعترف بتأهيلهم المهني ولا تثق بقدراتهم.

"يستطيع شخص ما أن يسبح خمسة أمتار في بركة سباحة أو لا يستطيع، ويستطيع شخص ما آخر أن يتهجأ كلمة ما بشكل صحيح أو لا يستطيع. يستطيع شخص ما أن يعرف اسم الرئيس السابع والعشرين للولايات المتحدة أو لا يستطيع. يستطيع شخص ما آخر معرفة حاصل ضرب رقمين يتألف كل منهما من ثلاث خانات أو لا يستطيع. المعايير واضحة في مثل هذا النوع من الأداء وقابلة للتطبيق من قبل أي شخص أو آلة تعرف القواعد التي يتم فيها تطبيق المعيار. لكن ماذا عن القوة البلاغية في مقال كتبه طالب ما؟ ماذا عن الخصائص الجمالية في اللوحة التشكيلية التي رسمها؟ ماذا عن قوة حجته اللفظية في حوار ما؟ ماذا عن أسلوبه الفكري والطرق التي يفسّر فيها الدليل في تجربة علمية؟ هل تخضع هذه لمعايير؟ لا أعتقد ذلك" (p.114).

لقد انتشر نموذج الوسيلة والغاية في الفكر الغربي إلى الدرجة التي وصل فيها البعض إلى الاعتقاد بأن عدم وجود أهداف مسبقة ومحددة بشكل واضح في أي نشاط هو أمر غير عقلاني وغير مسؤول، كما يقول آيزنر (المرجع السابق)، على الرغم من أن الحياة في الصفوف الدراسية، مثل الحياة خارجها، مركّبة وغير خطّية.

بالإضافة إلى آيزنر، هناك الكثير من المنظّرين في المنهج الذين يختلفون مع التحديد الخطي الدقيق المسبق للأهداف ويعتقدون أنها تكون على حساب التفاعل الحقيقي داخل الصف ومنهم على سبيل المثال لا الحصر جيروم برونر الذي يعتقد أن الأهداف يعتريها الكثير من المتناقضات antinomies (Bruner,1996)، ووليام دول (1993/2016) الذي يصنّف نفسه من المجموعة المعارضة لتحديد الأهداف السلوكية تحديداً دقيقاً ويوجّه لها الكثير من الانتقادات معتمداً على الفكر الذي جاء به جون ديوي لأنها تقيّد المعلم وتجعل المتعلم تحت الانقياد والخضوع والتصرف manipulation مثل ذلك الذي النوع من التعليم الذي جاء به سكنر وهو التعليم المبرمج (Doll, 2012).

إذن، يبدو أن التعريف الذي جاء به تايلر وتدور حوله معظم التعريفات في الأدب التربوي الغربي لا يغطي جوانب أخرى من المنهج وخاصة تلك الأهداف التي تنتج أثناء عملية التعلّم وما بعدها. الاقتصار على الأهداف المحددة مسبقاً يجعل المنهج مقيداً ومحصوراً بمفهوم ضيق لا يتناسب مع مفهوم المنهج بأفقه الواسع الذي يمتد إلى فضاء كبير من التفاعلات التعليمية التي لا تنتهي. يكشف منهج المسيري التفسيري في تعريف المصطلحات أن هذا التعريف أيضاً يبتعد عن الواقع ولا يقترب من المستوى التعميمي المقبول، وبالتالي يمكن القول إن مقدرته التفسيرية منخفضة.

السؤال الثاني: التعريف المقترح

يمكن النظر إلى المنهج، في سياق إسلامي عربي، كما نظر الخليفة المسلم هارون الرشيد إلى تلك السحابة التي مرّت فوق رأسه دون أن تمطر، في ذلك المكان وذلك التاريخ، لكنها في الحقيقة ستفعل في مكان آخر قريب من مملكته وعالمه وبالتالي ستأتيه ثمارها ونتائجها عاجلاً أو آجلا. المنهج، بنفس الصورة المجازية تلك، سيأتي بثماره لاحقاً

وقد يأتي فورياً، لكن أثره الواضح سيظهر في أوقات قادمة أو مستقبلية بحسب الشخص الذي اكتسب هذا المنهج، حيث يمكن أن يظهر على هيئة تصرّف مستقبلي أو سلوك لاحق لهذا المتعلّم الذي يتفاعل مع مجتمعه.

ويعتقد الباحث أنه يمكن الكشف عن نوع المنهج الذي تعلّمه الطالب من خلال الفترة اللاحقة لتنفيذ هذا المنهج وقد يكون بعد الخضوع له أو تنفيذه مباشرة أو لاحقاً؛ إلا إن هذا الأمر لا يمكن الجزم به والتأكد منه بدقة، وهذا بسبب طبيعة المنهج والعوامل التي تؤثر به وتتداخل معه. أي أن الحكم على المنهج، حتى مع وجود الخطة المسبقة والأهداف المحددة سلفاً والمحتوى المجهّز سابقاً بصورة كتاب مقرر، سابق لأوانه وربما يقترب من عدم الصدق لأن تجربة التنفيذ على أرض الواقع يكتنفها الكثير من الغموض. بل إن الباحث يذهب إلى التعبير عن رؤية خاصة أو وجهة نظر في المنهج بالقول إن المعلم أمام مجموعة من المناهج بعدد الطلاب الذين يجلسون أمامه في غرفة الصف والطلاب الذين يواجههم في ممرات المدرسة أو حتى خارج المدرسة، وليس منهجاً واحداً؛ ويمكن القول أيضاً أن هذه المناهج المتعددة قد تتغيّر دراماتيكياً مع تغير الزمان والمكان، أي أن المنهج في مادة الرياضيات على سبيل المثال لا الحصر خلال الحصة الثانية يوم الأحد لن يكون هو نفس المنهج في حالة تنفيذ نفس الموضوع على نفس الطلاب الحصة الخامسة من يوم الاثنين.

ولهذه الرؤية ما يبرّرها من الأدب التربوي خاصة إذا عرفنا أن التقدميين، وعلى رأسهم جون ديوي، يعتقدون أن الأهداف والغايات تنتج من أو أثناء النشاط نفسه وليست تلك التي تم تحديدها قبله (Doll, 2002).

بالاعتماد على منهج المسيري الموضوعي الاجتهادي، سيجتهد الباحث هنا في اقتراح تعريف للمنهج محاولاً الوصول إلى مقدرة تفسيرية مقبولة لا تكتفي بدراسة التعريفات المعجمية الهزيلة وإنما تخرج إلى الظاهرة نفسها من خلال عملية تفكيك وتركيب تنتهي بربط المفهوم بالواقع الذي يعنيه والتفريق بين الجوهري والهامشي وتأثير الخارج في الداخل والداخل في الخارج والذاتي في الموضوعي والموضوعي بالذاتي (المسيري، 2005).

والتعريف المقترح للمنهج هو ما يلي:

العملية التي يتفاعل فيها الطالب مع الخبرات المتاحة له من قبل المدرسة أو من خارجها، بشكل مباشر أو غير مباشر، وتظهر نتائجها الإيجابية أو السلبية بشكل عاجل أو آجل في المجتمع الذي يعيش فيه.

وفيما يلي معالجة تفسيرية لهذا التعريف لاختبار مقدرته التفسيرية باستخدام منهج عبد الوهاب المسيري في تعريف المصطلحات:

أولاً، المنهج كعملية:

هذا التعريف يتوافق مع ما جاء به باينار عندما فضّل استخدام مصدر الفعل يجري currere وليس الاسم الذي جعل المنهج ميدان سباق، فالمهم هنا هي عملية الجري (Pinar, 2012)، أي أن الأمر هنا يتعلّق بما يقوم به المتعلّم من جهد. وهذا يتوافق مع رؤية عبد الوهاب المسيري الذي يعتقد أن من المهم تأسيس هيكل مصطلحي في العلوم الإنسانية يعتمد على الفعل أو المصدر لأن الفعل يتميّز بالحركة والتغير وإمكانياته التعبيرية والاشتقاقية عالية للغاية (المسيري، 2017)، كما أن الجملة العربية في الأصل هي جملة فعلية وليست اسمية كما هو الحال في الإنجليزية على سبيل المثال لا الحصر.

المنهج ليس مجرد محتوى أو طريق يمشيها الفرد بل هو، كما يقول ويليام دول، عملية process بناء وحوار وبحث وتحوّل، أي أن هذا التعريف يتوافق أيضاً مع الفكر العملياتي الذي جاء به ألفرد نورث وايتهيد وجون ديوي (دول، 2016).

والنظر للمنهج على أنه عملية يتوافق أيضاً مع رؤية جيروم برونر لأن المنهج ليس شيئاً موجوداً هناك (Bruner, 2006) بل هو أداة موجودة في عقل الفرد، المعلم والمتعلّم على حد سواء، ومعرفة الشي هي نوع من المغامرة تتطلّب السعي والمحاولة في فهم الأشياء التي يقابلها الفرد والتعامل معها بشروطه وطرقه الخاصة.

ثانياً، تفاعل الطالب مع الخبرات داخل المدرسة وخارجها:

الخبرات هي تلك المواقف التعليمية التي يتم تنفيذها وإتاحتها للمتعلمين فيتفاعلون معها ويتعلمون من خلالها، لكن هذا التفاعل قد يكون إيجابياً أو سلبياً أو ما بينهما لأن وجود هذه الخبرات عن طريق هذه المواقف لا يضمن أن الطلاب قد تعلّموها أو تفاعلوا معها بالشكل الذي يرومه المعلم أو صانعو المنهج. كما أن هذه الخبرات قد تكون داخل المدرسة وقد تكون خارجها؛ أي أنه يصعب الفصل بين الخبرات التي يكتسبها الفرد خارج المدرسة عن تلك التي يكتسبها داخل المدرسة فكلا الجانبين يتفاعلان مع بعضهما البعض ويؤثران في بعضهما البعض وبالتالي تصبح الخبرات خارج المدرسة جزءاً من الخبرات داخلها.

ثالثاً، بشكل مباشر أو غير مباشر:

هذه العبارة التي تفتقدها التعريفات الشائعة للمنهج تشمل إضافة المنهج الخفي والمنهج المسكوت عنه إلى المنهج الرسمي أو المصرّح به. أي أن هذا التعريف، بحسب منهج المسيري، لا يغفل ظاهرة المنهج الخفي الذي ينفلت من المنهج الرسمي المصرح به وهو بهذا التعريف الجديد يقترب من تفسير معظم جوانب الظاهرة التي نحن بصددها وبالتالي ارتفاع مقدرتها التفسيرية لأن الطالب يتعرّض للكثير من المواقف التي لم يخطط لها أحد.

رابعاً، النتائج تكون إيجابية أو سلبية:

تغفل التعريفات الشائعة للمنهج في الأدب التربوي العربي والغربي الآثار السلبية للمنهج وتهتم فقط بالجوانب الإيجابية له وهذا يضعف المقدرة التفسيرية للمصطلح إذ لا أحد يمكنه أن يتجاهل بعض الآثار الضارة للمنهج والتي تأتي كأعراض جانبية قد تحدث داخل الصف الدراسي أو داخل أروقة المدرسة كالتعرض للتنمّر مثلاً أو العنصرية أو اكتساب سلوكيات خاطئة من الأقران والقائمة تطول. لكن مع إضافة هذه الجوانب السلبية في التعريف تجعله أكثر تفسيرية وبالتالي قبوله لأنه يغطّي معظم جوانب الظاهرة التي يحاول التعريف تضمينها.

خامساً، النتائج تظهر عاجلاً أم آجلاً:

لا يمكن الجزم بظهور نتائج فورية للمنهج فقد تتأخّر أحياناً الآثار المترتبة على التفاعل مع المنهج الذي عاشه المتعلّم. وقد أوضح المنهّج المعروف إليوت آيزنر هذا الأمر عندما قال أنه يمكن الكشف عن المنهج بأثر رجعي والنظر إلى الخلف (Eisner, p.26, 2002). أما قضية الاعتماد على الاختبارات المعيارية التي تُعقد خارج المدرسة لقياس أثر المنهج فقد عبّر المنهّجون عن اعتراضهم على هذا الاتجاه موضّحين أن الاختبارات المعيارية لا تقيس جودة التعلم (Bruner, 1996; Kohn, 2000; Eisner, 2002; Pinar, 2012) وغيرهم كثير. أي يمكن

القول أن التعريف أصبح أكثر تفسيرية لتضمينه الأثر العاجل والآجل للمنهج الذي يتعلّمه الطلاب مثل سحابة هارون الرشيد.

خاتمة

اتضح من خلال التفكيك والتحليل لمفهوم المنهج الشائع في الأدب التربوي أن هناك مشكلات عديدة في هذه التعريفات يمكن سرد بعضها هنا:

1- طغت الكثير من التعريفات المعجمية على مفهوم المنهج وأصول اشتقاقه دون النظر في المعنى الذي يمكن أن يتضمنه المنهج من خلال الواقع التربوي ودون مراعاة لتطور الحقل الدلالي له، وقد اتضح هذا الأمر عند النظر إلى تعريف المنهج على أنه مضمار الجري وليس عملية الجري نفسها (أي الاسم وليس مصدر الفعل)؛ وقد حاول التعريف المقترح الاستجابة لهذا الأمر عندما وصف المنهج بأنه عملية process.

2- معظم التعريفات أهملت المنهج الخفي وهو ذلك المنهج الذي ينفلت من المنهج الرسمي وينتج عنه في بعض الأحوال، وقد حاول التعريف المقترح أن يتضمّن هذا المنهج وبالتالي يمكن القول بارتفاع مستوى تفسيريته.

3- تناولت الكثير من التعريفات الشائعة الآثار الإيجابية فقط للمنهج بينما أهملت في الوقت نفسه الآثار السلبية التي يمكن أن تنتج من التفاعلات التي تحدث في المدرسة وتؤثر سلباً في الطالب كحالات التنمّر وقضايا التدخين والمخدرات، أو ببساطة عندما لا يؤدي المعلم دوره كما يجب أو أن يكون تعامله مع الطلاب فظاً أو غير مسؤول. وقد حاول التعريف المقترح الاستجابة لمثل هذه الظواهر السلبية وتضمينها.

4- تجاهلت معظم التعريفات تلك الجوانب من المنهج التي لا تشرف عليها المدرسة وقد تحدث خارجها رغم تأثيرها الواضح سلباً أو إيجاباً على عملية التعلّم؛ إذ إن كل شيء يمكن أن يؤثّر في المنهج هو جزء منه أو على الأقل مسؤول عنه في إعداد المتعلم للتعامل معه. وقد حاول التعريف المقترح تضمين هذا الأمر.

5- تركّز التعريفات الشائعة لمفهوم المنهج على إبراز قضية النواتج التربوية له بالاعتماد على قضايا التقويم الذي ينحصر عادة بدرجات الطلاب في الاختبارات، وهذا ناتج عن تبنّي نموذج رالف تايلر في بناء المنهج، لكن الواقع التربوي يقول إن آثار المنهج قد تتأخّر وقد تظهر لاحقاً بعد سنوات من تعرّض الطالب لهذا المنهج وكنتيجة للتفاعل معه. وقد حاول التعريف المقترح الاستجابة لهذا الأمر.

إذن، يتضح أن معظم التعريفات الشائعة للمنهج تعاني من مشكلات تفسيرية عند محاولة تطبيق هذه التعريفات على أرض الواقع فهي عاجزة عن وصف واقع المنهج والظواهر المحيطة بتنفيذه. وقد كانت هذه الورقة محاولة للوصول إلى تعريف مقترح يعالج هذه المشكلات لأن وضوح المفهوم بالنسبة لمن يتعاطى مع المنهج وخاصة من المعلمين يسهّل عليهم مهمة التفاعل الصحيح معه واختيار الطرق المناسبة في التدريس واختيار الخبرات التي تتناسب معه والتعامل المناسب مع المتعلّمين وتوفير البيئة المناسبة لهؤلاء المتعلمين في أن يتعاملوا بشكل صحيح فيما بينهم وفي المجتمع الذي يعيشون فيه.

قائمة المراجع

بحري، منى يونس (2012). *المنهج التربوي: أسسه وتحليله*. عمّان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

الحيلة، محمد محمود (2003). *طرائق التدريس واستراتيجياته*. العين: دار الكتاب الجامعي.

دول، ويليام (2016). *المنهج في عصر ما بعد الحداثة*. (خالد العوض، ترجمة؛ ط1). الرياض: دار العبيكان للنشر.

سرحان، الدمرداش (1985). *المناهج العامة*. الكويت: دار الفلاح.

عبيد ، وليم تاضروس ؛ و إبراهيم ، مجدي عزيز (1994) . *تنظيمات معاصرة للمناهج : رؤى تربوية للقرن الحادي والعشرين* .القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية.

عطيفي، زينب محمود؛ و عبد الحكيم، فاروق جعفر؛ ومصطفى، أماني محمد (2021). *المناهج: الأسس النظرية والتطبيقات العملية*. القاهرة: دار العلا للنشر والتوزيع.

الشبلي، إبراهيم مهدي (2000). *المناهج: بناؤها، تنفيذها، تقويمها، تطويرها باستخدام النماذج*. اربد: دار الأمل للنشر والتوزيع.

الفتلي، حسين هاشم (2016). *المناهج التربوية المعاصرة*. عمّان: دار الوضاح للنشر.

العوض، خالد عبد الرحمن (2017). *التقويم في نظرية المنهج بين رالف تايلور ووليام دول: قراءة تحليلية*. *ندوة التقويم في التعليم الجامعي:* مرتكزات وتطلعات (سجل الأبحاث المحكمة)، الثلاثاء 9 مايو 2017، ص ص 12-24. كلية التربية، جامعة الجوف.

كون، ألفي (2021). *مرافعات ضد الاختبارات المعيارية*. (خالد العوض، ترجمة؛ ط 1). الكويت، دار المسيلة.

محمود، صلاح الدين (2002). *المنهج الدراسي والألفية الجديدة: مدخل إلى تنمية الإنسان وارتقائه*. القاهرة: دار القاهرة.

المسيري، عبد الوهاب (1999). *موسوعة اليهود واليهودية والصهيونية* (ثمان مجلدات). دار الشروق، القاهرة.

المسيري، عبد الوهاب (2005). *في الخطاب والمصطلح الصهيوني*. دار الشروق، القاهرة.

المسيري، عبد الوهاب (2006أ). *رحلتي الفكرية في البذور والجذور والثمر: سيرة غير ذاتية غير موضوعية*. دار الشروق، القاهرة.

المسيري، عبد الوهاب (2006ب). *دراسات معرفية في الحداثة الغربية*. الشروق الدولية، القاهرة.

المسيري، عبد الوهاب (2006ج). *دفاع عن الإنسان*. دار الشروق، القاهرة.

المسيري، عبد الوهاب (2006د). *خيوط العنكبوت*. دار الفكر، دمشق.

المسيري، عبد الوهاب (2009). *الثقافة والمنهج*. دار الفكر، دمشق.

المسيري، عبد الوهاب (2017). العالم من منظور غربي. دار الشروق، القاهرة.

المسيري، عبد الوهاب (2018أ). الفلسفة المادية وتفكيك الإنسان. دار دوّن للنشر والتوزيع، القاهرة.

المسيري، عبد الوهاب (2018ب). *موسوعة اليهود واليهودية والصهيونية. الموسوعة الموجزة، المجلد الأول*. دار الشروق، القاهرة.

المسيري، عبد الوهاب (2019). *الإنسان والحضارة*. دار دوّن للنشر والتوزيع، القاهرة.

References

Al-Awadh, K. (2017). *Evaluation in curriculum theory between Ralph Tyler and William Doll: An analytical reading* . The evaluation symposium in higher education.

Alfetly, H. (2016). *Almanāhij altarbawiyah almoaserah* (in Arabic). Amman: Alwazah Publishing House.

Alheela, M. (2003). *Ṭara'ig altadrēs wa istrategiyatuh* (in Arabic). Alain: University Book House.

El-Messiri, A. (1999). *The encyclopedia of Jews, Judaism, and Zionism*. Cairo: Alshuruq Publishing House.

El-Messiri, A. (2005). *Fi alkhetāb wa almustalah alsuhyuni* (in Arabic). Cairo: Alshuruq Publishing House.

El-Messiri, A. (2006a). *Rehlati alfikriyah* (in Arabic). Cairo: Alshuruq Publishing House.

El-Messiri, A. (2006b). *Dirāsat ma'rifiyah fi alhadātha algharbiya* (in Arabic). Cairo: Alshuruq Aldawliya Publishing House.

El-Messiri, A. (2006c). *difa' 'an alinsān* (in Arabic). Cairo: Alshuruq Publishing House.

El-Messiri, A. (2006d). *khuyoot alankaboot* (in Arabic). Damascus: Alfikr Publishing House.

El-Messiri, A. (2009). *Althaqāfa wa almanhaj* (in Arabic). Damascus: Alfikr Publishing House.

El-Messiri, A. (2017). *Alaalam min manzoor gharbi* (in Arabic). Cairo: Alshuruq Publishing House.

El-Messiri, A. (2018a). *Alfalsafa almadiyya wa tafkīk alinsan* (in Arabic). Cairo: Dawwin Publishing House.

El-Messiri, A. (2018b). *mawsō'at alyahōd wa alyahōdiya wa alsuhyuniya, almawsō'a almujaza, almujallad alawwal* (in Arabic). Cairo: Alshuruq Publishing House.

El-Messiri, A. (2019). *Alinsān wa alhạdậra* (in Arabic). Cairo: Dawwin Publishing House.

Alshebli, I. (2000). *Almanāhij* : binā'uha tanfēthuha taqwēmuha taṭweeruha fi 'istikhdam alnamāthij (in Arabic). Arbid: Alamal Publishing House.

Ateefy, Z., Abdulhakeem, F., Mustafa, A. (2021). *Almanāhij : al'osus alnazạriyah wa altatḅēqāt alamaliyah* (in Arabic). Cairo: Alola Publishing House.

Bahri, Y. (2012). *Almanhaj altarbawi : 'osususha wa tahlēluha* (in Arabic). Amman: Safa Publishing House.

Bobbit, J.F. (1918). *The Curriculum*. Boston: Houghton Mifflin.

Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bruner, Jerome (2006). *In Search of Pedagogy*, Volume II. The selected works of Jerome Bruner. New York: Routledge

Cuban, L. (1993). The lure of curricular reform and its pitiful history. *Phi Delta Kappan*, 75(2), 182-185.

Cubberly, E.P. (1916). *Public school administration*. Boston: Houghton Mifflin.

Doll, W. (2016). *A post-modern perspective on curriculum* (in Arabic). (Khaled Al-Awadh, Trans.; 1st ed.) Riyadh: Alobaikan Publishing House.

Doll, William E. (2002). *Ghosts in the curriculum*. In W. Doll and N. Gough (Eds), *Curriculum visions*. New York: Lang.

Doll, William E. (2012). *Pragmatism, Postmodernism, and Complexity Theory, The Fascinating Imaginative Realm of William E. Doll, Jr.* Edited by Donna Trueit. New York: Rutledge.

Eisner, E. W. (1998). *The kind of schools we need: Personal essays*. Portsmouth: Heinemann.

Eisner, Elliot W. (2002) *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs*. 3rd edition. Upper Saddle River, NJ: Merril-Prentice Hall.

Jackson, P. (1968). *Life in classrooms*. New York: Holt, Rinehart, and Winston.

Kliebard, Herbert. (1970). The Tyler rationale," *School Review*, 78(1), 259-272.

Kohn, Alfie. (1999). *The schools our children deserve*. Boston: Houghton Mifflin.

Kohn, Alfie. (2000). *The case against standardized testing*. Portsmouth: Heinemann.

Kohn, Alfie. (2016). *The case against standardized testing* (in Arabic). (Khaled Al-Awadh, Trans.; 1st ed.). Kuwait: Almessila Publishing House.

Mahmoud, S. (2002). *Almanhaj aldirāsi wa alalfiya aljadēdah* (in Arabic). Cairo: Alqahera Publishing House.

Obaid, W & Ibrahim, M. (1994). *T*anẓēmāt mu'sirah lilmanāhij : Ru'a tarbawiyah lilqarn alhādi wa al'ishrēn (in Arabic). Cairo: The Anglo Egyptian Bookstore.

Pinar, William F. (2012) *What is curriculum theory?* New York: Routledge.

Portelli, J.P. (1987). On defining curriculum. *Journal of Curriculum and Supervision*, 2, 4, pp. 354–367.

Posner, George. (1998). Models of Curriculum Planning. In Landon Beyer & Michael apple, eds. The Curriculum: Problems, Politics, and Possibilities.(1998). New York: State University of New York Press, pp.79-100.

Sarhan, D. (1985). *Almanahij alāmmah* (in Arabic). Kuwait: Alfalah Publishing House.

Saylor, J.G., Alexander, W.M. and Lewis, A.J. (1981). *Curriculum Planning for Better Teaching and Learning*, 4th ed. New York: Holt, Rinehart, and Winston.

Taba, Hilda. (1962). *Curriculum development: Theory and Practice.* New York: Harcourt, Brace & World, Inc.

Tanner, D., & Tanner, L. (1980). *Curriculum development: Theory into practice.* Columbus, OH: Merrill.

Taylor, F.W., (1998). *The principles of scientific management*. Atlanta, GA: Engineering & Management Press. (Original work published 1911).

Tyler, Ralph W. 1949. *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago Press.

Tyler, R.W. 1957. The curriculum then and now. In Proceedings of the 1956 *Invitational Conference on testing Problems*. Princeton, NJ: Educational Testing Service. p.79.

Wheeler, Daryl Kenneth (1967). *Curriculum Process*. London: University of London Pres