د. عبد الله قلي
أستاذ محاضر، المدرسة العليا للأساتذة - بوزريعة

المناهج التعليمية
وإشكالية المفهوم

تمهيد:

سئل أحد السياسيين عن رأيه في مستقبل أمة فقال:

"ضعوا أمامي منهجها في الدراسة أنبئكم بمستقبلها" يؤكد هذا القول أهمية المناهج باعتبارها نافذة تطل من خلالها على توجهات المجتمع ومستقبله، وكيف قفزت المناهج في السنوات الأخيرة إلى حلبة الصراع، وأصبحت الأمم المستضعفة مطالبة بتغيير مناهجها وفق ما يقتضيه المنطق المهيمن.

وانطلاقا من هذه الأهمية ظهرت الحاجة إلى هذا الموضوع وسيتم الاقتصار على إشكالية المفهوم وما يرتبط به من تساؤلات ومقاربات.

1 – لمحة تاريخية:

يمكن اعتبار المنهج من ميادين الدراسة الحديثة نسبيا رغم أن المصطلح ورد ذكره في كتابات بعض الفلاسفة أمثال إفلاطون في القرن الرابع قبل الميلاد، وكومينيوس في القرن السابع عشر الميلادي وفروبل في القرن

التاسع عشر ميلادي وغيرهم إلا أن الدراسات المتخصصة فيه لم تبدأ إلا في القرن العشرين حيث ظهر أول كتاب في المناهج من تأليف فرانكلين بوبيت FRANKLINE BOBBIT عام 1918 بعنوان "المناهج" CUMUCULUM ثم ظهر سنة 1923 كتاب لتشارتر CHARTERS بعنوان بناء المناهج CUMUCULUM CONSTRUCTION وتبعه الكتاب الثاني لبوبيت سنة 1924 بعنوان "كيف نضع منهجا" HOUR TO MAKE A CUMUCULUM وفي سنة 1926 أصدرت الرابطة القومية لدراسة التربية بالولايات المتحدة الامريكية مرجعا بعنوان أساسيات بناء المناهج وتقنياتها

THE FONDATION AND TECHNIQUE OF CUMUCULUM CONSTRUCTION وفي سنة 1937 تم تأسيس أول قسم للمناهج والتدريس بمعهد إعداد المعلمين بجامعة كولومبيا بنيويورك (سوني عميرة 1986 ص 15) ثم تكاثرت البحوث والدراسات الى أن أصبح المنهج ميدانا مستقلا للدراسة في العديد من المعاهد والجامعات العالمية.

2- إشكالية المفهوم:

لم يسلم أي مجال بحثي من إشكاليات المصطلح والمفهوم رغم أهميتهما وفي هذا الصدد يؤكد عبد السلام المسدي في كتابه "المصطلح النقدي" أن للمصطلحات تأثيرات نادرا ما يقدر الناس أبعادها ويولونها ما تستحقه من الاهتمام، وتتصل تلك التأثيرات بالجوانب الفكرية العامة، لأن المصطلح هو صورة مكثفة للعلاقة العضوية القائمة بين العقل واللغة وتتصل أيضا بالظواهر المعرفية لأن المصطلحات في كل علم من العلوم هي بمثابة النواة المركزية التي يمتد بها مجال الإشعاع المعرفي ويترسخ بها الاستقطاب الفكري ولذلك كانت المصطلحات أولى قنوات الاتصال بين مجالات العلوم البشرية.(المسدي 1994 ص 126)

ومفهوم المنهج بدوره يثير إشكاليات متعددة حيث لم يتم التوصل لبيان حدوده، ويعود هذا الإشكال في جزء منه إلى التغير والتطور الذي يطبعه شأنه في ذلك شأن الكثير من المفاهيم التي تغيرت مضامينها نتيجة للتطور المعرفي.

كما أن مضمون أي مصطلح غير ثابت، فكلما توصل الإنسان الى معرفة جديدة أضاف إلى مضامين مفاهيمه بالزيادة عمقا واتساعا وقد يتغير المفهوم بدرجة تبعده عن أصله وربما هذا ما حدث لمصطلح منهج خاصة بعد أن كثر استعماله لدرجة الإسراف، بالإضافة إلى التغير الذي طبع مفهوم المنهج، يرى البعض أن تعريف المنهج يعد أمرا فلسفيا يصعب الوصول إليه، ومن هؤلاء ستنهوس STENHOUSE (1957) الذي يعتقد أن المنهج تصميم أو خطة أو نظام من ناحية ووصف للحالة الراهنة للأوضاع المدرسية من ناحية أخرى ولا يمكن مناقشة أي من الناحيتين قبل وصفهما (اللقاني1989 ص29).

ومن جهته يعتقد زايس إقشج أن البحث عن التعريف الصحيح للمنهج ليس بالسعي المثمر وأنه من الأفضل أن يوجه الدارسون جهودهم نحو الأمور الواقعية في بناء المناهج في المواقف العملية في المدارس (بسيوني 1987 ص 143) ورغم هذه الدعاوى المخيبة نجد محاولات للتصدي لأشكاية المفهوم منها ما قام به ريتشارد دير RICHARD DEER مستخدما أسلوب توضيح المفهوم CONCEPTE ELUCIDATION لتحديد مفهوم المنهج والذي يضم ثلاثة أساليب هي:

- أسلوب التحدي
- أسلوب إعطاء المثل والمثال المضاد
- أسلوب الإطار الذي يستخدم فيه المصطلح.

وتوصل إلى أن التعريف الذي يرى أن المنهج محتوى منظم أو مادة دراسية منظمة يجد أكبر دعم من أسلوب توضيح المفهوم وذلك أن جوهر المنهج عبارة عن أشياء يمكن تعليمها وتعلمها، في حين يفشل هذا الأسلوب في تدعيم القول بأن المنهج خبرات تعلم مخطط لها أو سلسلة من الأهداف أو خطة مكتوبة للعمل أو مجموع الخبرات التي اكتسبها المتعلم تحت توجيه المدرسة، حيث أن هذه التعريفات أدخلت إلى التربية كتعاريف تصورية أو كجزء من برنامج مقصود للتأثير على الممارسات التربوية فهي من قبيل الاختيارات الأخلاقية للحكم على ما يعد صالحا أو مرغوبا فيه من المناهج، فهي لا تصف الاستخدام الفعلي للمصطلح وإنما تعبر عما يجيش في صدور فئة من المربين تريد التأثير في المسار الذي تسير فيه التربية (بسيوني 1987 ص 44).

والسؤال الآن ما موقفنا من هذه الإشكالية؟

ولعل الإجابة تنطلق من التسليم بضرورة الكشف المفهومي الذي يقيم للمعرفة النوعية سياجها المنطقي بحيث يغدو الجهاز المصطلحي صورة مطابقة لبنية قياساته وهو ما سيتجلى فيما يأتي:

3- المفهوم اللغوي:

وردت كلمة "منهاج" في القرآن الكريم في سورة المائدة الآية 48 في قوله تعالى: "لكل جعلنا منكم شرعة ومنهاجا" أي طريقا واضحا، وبامتحان مادة (نهج) في معجم لسان العرب لابن منظور نجد: "طريق نهج، بين واضح، ومنهج الطريق وضحه، والمنهاج كالمنهج، وأنهج الطريق، وضح واستبان" وصار نهجا واضحا بينا،ومنه قول الشاعر يزيد بن الخذاق العبدي:

ولقد أضاء لك الطريق وانهجت سبل المكارم والهدى تعدي

وأما في الصحاح للجوهري فنجد بخصوص مادة نهج، المنهج: الطريق الواضح، وكذلك المنهج والمنهاج، ونهجت الطريق أيضا إذا سلكته وفلان ينتهج سبيل فلان أي يسلك مسلكه، يتضح مما سبق استعمال كلمتي منهج ومنهاج في اللغة العربية للدلالة على المعنى نفسه.

أما ترجمتها في اللغتين الإنجليزية والفرنسية فهي CUMUCULUM (مع اختلاف النطق) ونظائرها في اللغات الأوروبية وهي ترجع إلى أصل إغريقي من لفظة COURSE أي الطريق الذي يسلكه الخيل وسباق الخيل ومضماره، أما المعنى الاشتقاقي لها فيدل على الطريقة أو المنهج الذي يؤدي إلى الغرض المطلوب (زيان عمر 1983ص 48) وجريا على عادة اقتراض المعارف بعضها من بعض فقد استعارته التربية لتصف المضمار الذي يسيره كل من المعلم والمتعلم لبصلا في نهايته إلى الأهدف التربوي.

وحسب هذا المفهوم بنى الإغريق منهجهم الذي يتمثل في الفنون السبعةالتي قسمت إلى قسمين يتمثل الأول في النحو والبلاغة والمنطق وأطلق عليه TRIRUM والثاني ينطوي تحته الحساب والهندسة والفلك والموسيقى ويطلق عليه QUADRRIRIUM ثم أضيف إلى هذه الفنون السبعة مواد أخرى كالتاريخ والجغرافيا والعلوم البحتة والرسم وغيرها (البجة 2002 ص 18).

4- المفهوم الاصطلاحي:

سنتناول المفهوم الاصطلاحي من خلال مدخلين، المدخل القاموسي ومدخل بعض المختصين في التربية على النحو الآتي:

أ- المدخل القاموسي:

ظهرت كلمة منهج CUMUCULUM أول مرة في قاموس وسبر عام 1856 عرفها بأنها مقرر دراسي ثم أضافت طبعة سنة 1928 تحديدا بأن يكون المقرر معينا ومحددا، أما طبعة سنة 1955 فترى بأن المنهج مجموع المقررات التي يقدمها معهد تربوي يؤدي إلى الحصول على درجة علمية (بسيوني 1987 ص29).

أما قاموس كارتر جود فقدم في طبعته الثالثة ثلاث تعريفات للمنهج هي:

– مجموعة من المقررات أو المواد الدراسية التي تلزم التخرج أو الحصول على درجة علمية في ميدان رئيس من ميادين الدراسة.

– خطة عامة شاملة للمواد التي ينبغي أن يدرسها التلميذ ليحصل على درجة علمية تؤهله للعمل بمهنة أو حرفة.

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

أما معجم التربية LEXIQUE DE L'EDUCATION لغاستون ميالاريه G.MIALERT فيعرف المنهج بأنه قائمة من محتويات المواد الدراسية للاكتساب تم بنائها بطريقة تأخذ بعين الاعتبار البنية المنطقية للمعارف الموضوعة للتعليم ولسيرورات التعلم والتقويم (G. MALARET 1981 P53).

يتضح مما سبق أن التعريفات التي توردها القواميس والمعاجم تتعدد فهي تارة مقرر دراسي وتارة مجموعة من المقررات أو المواد الدراسية وتارة أخرى خطة شاملة للإعداد الدراسي للحصول على شهادة وهو أحيانا قائمة من محتويات المواد وتتسع بعض التعريفات لتشمل مجموع الخبرات التي يكتسبها المتعلم تحت توجيه المدرسة، إن الدراسة المتأنية الفاحصة لمفهوم

المنهج تتطلب أكثر من الرجوع الى القواميس والمعاجم وهو ما سنتناوله في المدخل التالي: من خلال تعريفات بعض المختصين في التربية.

ب- مدخل المختصين في التربية:

يعرف ديلاندشير DI LANDSHEERE (1980) المنهج أنه مجموعة من الأنشطة المخططة من أجل تكوين المتعلم ويتضمن الأهداف (كذلك تقويمها) والأدوات (ومن بينها الكتب المدرسية) والاستعدادات المتعلقة بالتكوين الملائم للمدرسين ويعرف جانيه GANGE (1979) المنهج أنه سلسلة من الوحدات موضوعة بكيفية تجعل تعلم كل وحدة يمكن أن يتم انطلاقا من فعل واحد شريطة أن يكون التلميذ قد تحكم في الوحدات المخصصة السابقة داخل المقطع.

ويعرف ديكورت DE CORTE (1979) المنهج بأنه يتعلق بكل المكونات التي تتضمنها السيرورة التعليمية (أهداف، محتويات، أنشطة وتقنية).

أما دينو D'HAINANT (1982) فيعرف المنهج بأنه تخطيط للعمل البيداغوجي أكثر اتساعا من المقرر التعليمي، فهو لا يتضمن فقط مقررات المواد بل أيضا غايات تربوية وأنشطة التعليم والتعلم وكذلك الكيفية التي سيتم بها تقييم التعلم والتعليم.

في حين يعرفه أحمد حسين اللقاني بأنه: مجموعة متنوعة من الخبرات التي يتم تشكيلها والتي يتم إتاحة الفرص للمتعلم المرور بها، وهذا يتضمن عمليات التدريس التي تظهر نتائجها فيما يتعلمه التلاميذ وقد يكون هذا من خلال المدرسة أو مؤسسات اجتماعية أخرى تحمل مسؤولية التربية ويشترط في هذه الخبرات أن تكون منطقية وقابلة للتطبيق والتأثير (اللقاني، 1989 ص40).

ويذهب حمدي أبو الفتوح عطيفة في تعريفه للمنهج على أنه مجموع الخبرات التي تعدها المدرسة لطلابها لاكتسابها تحت إشرافها وبناء على ذلك فإن المنهج يتضمن مجموع المعارف والقيم والمشاعر والاتجاهات والمهارات التي رأت الجهات المنوط بها تلك المسؤولية ملاءمتها لتلاميذ مرحلة معينة ومن ثم ينبغي لهم أن يكتسبوها وعملية الاكتساب هذه تتم داخل إطار مؤسسة تربوية معينة هي المدرسة تتكامل أدوار المهنيين فيها بشكل متناغم ودقيق وتتعاون مع المؤسسات المجتمعية الأخرى بما يساعد على بلوغ تلك الأهداف (عطيفة 1995 ص 132).

من التعريفات السابقة يتضح مدى الغرض والتداخل الذي يكتنف مفهوم المنهج لدى المختصين في التربية.

فكيف يكون لدى غير المختصين! إننا لا نطالب بضرورةالإجماع والاتفاق على مفهوم واحد محدد للمنهج بقدر ما نسعى لتحقيق قدر من الانسجام بين تلك التصورات بما يجعلها تقترب من بؤرة اهتمام واضحة وهو ما يدفعنا الى البحث عن القواسم المشتركة بين تلك التعريفات ولعل أول قاسم مشترك أن المناهج تنصب على أن ما تقدمه المدرسة للناشئة لاعدادهم وتكوينهم أو تربيتهم بما يجعلم قادرين على الحياة في مجتمعهم وقد يكون هذا الأمر أنشطة مخططة حسب ديلاندشير أو سلسلة من الوحدات المنظمة حسب جانيه أومكونات السيرورة حسب ديكورت أو تخطيط للعمل البيداغوجي حسب دينو أو معرفة الخبرات حسب اللقاني أو مجموع المعارف والقيم والمشاعر والاتجاهات والمهارات حسب عطيفة، إلا أن القاسم المشترك يخفي وراءه مجموعة من التساؤلات التي قد تسهم في توسيع فجوة الخلاف عندما يتعلق الأمر بتحديد من المسؤول عن اختيار وتوجيه هذه الخبرات والأنشطة وأيهما سيتم التركيز عليه أكثر من غيره، وماهو المنطق الذي سيتم الاستناد إليه في التخطيط والتنفيذ والتقويم. وبعيدا عن محاولة

الإجابة على التساؤلات المحتملة يمكن اكتشاف قاسما مشتركا آخر بين تلك التعريفات ويتعلق الأمر بأن مضمون المنهج يتم تقديمه تحت إشراف المدرسة أو بتوجيه منها سواء داخلها أو خارجها وهو ما يسمح بتحديد رقعة ومجال التدخل والتأثير، ولا شك أن هذا القاسم سيسهم في تقريب لغة التواصل بين العاملين في هذا الحقل المعرفي وبدون محاولة للبحث عن قواسم مشتركة أخرى بين تلك التعريفات ننتقل إلى جوانب الاختلاف والتداخل بل وحتى التناقض بين تلك المفاهيم ولعل أول نقاط الاختلاف عمقا وبروزا ما تعلق بعناصر المنهج ومضمونه ووظيفته الأساسية ويمكن تصنيف هذا الاختاف فيما يلي:

– اعتبار المنهج على أنه المادة الدراسية أو المواد.

– اعتبار المنهج على أنه المجالات المعرفية المنظمة.

– اعتبار المنهج على أنه محتوى مقرر.

– اعتبار المنهج على أنه خبرة تعليمية.

– اعتبار المنهج على أنه خطة تعليمية.

– اعتبار المنهج على أنه نشاط تعليمي.

وقد تطول القائمة إلا أن الواضع أن الاختلاف بيّن وجوهري حيث يتم التركيز في كل مفهوم أو تعريف على عناصر أو يحظى عنصر منها بصدارة الترتيب بينما لا تحظى العناصر الأخرى بنفس الأهمية وقد تختفي تماما من بعض التعريفات... هذا من جهة، ومن جهة أخرى نجد نزعة لدى البعض وحتى من العاملين في الحقل التربوي لاستخدام مصطلحات أخرى للدلالة على المنهج كالمقرر والبرنامج والمحتوى والمادة الدراسية وغيرها. مقابل تردد واحتشام في استخدام مفهوم المنهج أو المنهاج ويمكن الإشارة إلى بعض نقاط الاختلاف بينها فيما يأتي:

يعتبر البرنامج أو المقرر جزءا من المنهج، فالمنهج يتضمن مجموعة من البرامج والمقررات.

المنهج أشمل من البرنامج من حيث أنه يتضمن مرامي وأهدافا عامة وطرقا شاملة وتوزيعا للوقت وتحديدا لمبادئ التعليم ويتضمن كذلك السير الإداري وتوزيع العمل وغيره.

– يرتبط البرنامج أو المقرر بالمفهوم التقليدي الذي يكتفي بتحديد المحتوى الدراسي بينما يتضمن المنهج عناصر أخرى بالإضافة إلى المحتوى كالأهداف والطرائق وأساليب التقويم والأنشطة التعليمية والخبرات.

5– آفاق الموضوع:

بتأمل ما سبق عرضه حول إشكالية المفهوم نكتشف تباينا واضحا بين طرفين مختلفين وقد يكونان على متصل واحد يوجد على أحد طرفيه أعلى درجة من التصور والرؤى الفكرية لما ينبغي أن يكون عليه المنهج لدى الفلاسفة والمفكرين والمختصين في التربية. بينما يوجد على الطرف الأخر الممارسات والنواتج الفعلية للمنهج وتجلياتها العملية، وندرك أنه كلما كانت التصورات النظرية مرتبطة بالواقع كلما كانت الممارسات واقعية وكلما كانت المسافة بين طرفي المتصل محدودة للغاية بل يفترض فيها أن تنعدم عندما تتناغم الرؤى الفكرية مع الواقع وفي غياب هذا التقارب والتناغم ستظل إشكالية المفهوم قائمة وسيبقى التخبط والتردد من أهم سمات البحث في هذا الحقل المعرفي، ولتفادي الوقوع في مثل هذه المنزلقات نرى أن جهودا ينبغي أن تكرس لتصويب العديد من المفاهيم التربوية بداية من مفهوم المنهج على شموليته وصولا إلى أبسط المفاهيم وأضيقها.

وقد تكون هذه المحاولة بداية لبحوث لاحقة أكثر عمقا وشمولا ووفق مقاربات مختلفة ومتباينة تماشيا مع التطورات الحاصلة في ميدان المناهج خاصة والتعليميات عامة.

قائمة المصادر والمراجع:

1– القرآن الكريم.

2– البجة حسن عبد الفتاح (2002) تعليم الأطفال المهارات القرآنية والكتابية، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع الأردن.

3– ابن منظور (1956) لسان العرب المجلد 12دارصابر بيروت – لبنان

4– بسيوني إبراهيم عميرة (1987) المنهج وعناصره دار المعارف – مصر.

5– زيان محمد عمر (1983) البحث العلمي مناهجه وتقنياته ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر.

6– اللقاني أحمد حسين (1989) المناهج بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب القاهرة – مصر.

7– المسدي عبدالسلام (1994) المصطلح النقدي، مؤسسات عبد الكريم بن عبد الله للنشر والتوزيع – تونس.

8– عطيفة حمدي أبو الفتوح (1995) التربية وتنمية الاتجاهات العلمية من المنظور الإسلامي، الوفاء للطباعة والنشر.

9- DE CORTE E et collaborateurs 1979 les fondements de l'action didactique A. de boeck Ed sabruceles

10- De landsheer G et virriane (1980) définirs les objectifs de l'education Ed PNF Paris

11- D'HAIMANT, LOUIS (1982) des fins aux objectifs Ed rabor bruxelle et nelton Paris

12- Milaret. G 1981 lexique Education Ed PUF Paris