

**1**

الباب الأول

# مفهوم المنهج المدرسي

الفصل الأول

## تعريفات المنهج المدرسي



## مقدمة

زاد الاهتمام بالمنهج المدرسي كثيراً خلال العقود العديدة الماضية، وذلك بعد التطورات العلمية والتكنولوجية من جهة، وبعد إجراء الدراسات والبحوث العديدة في ميدان التربية وعلم النفس من جهة أخرى. ولم تحدث هذه التطورات في مجال المنهج المدرسي فجأة، أو خلال فترة زمنية قصيرة، بل أخذت وقتاً طويلاً وكافياً نسبياً، تمّ خلاله إدخال التحسينات، وطرح مقترحات التطوير والتحسين والتعديل، ثمّ التعرض للتعريفات المتعددة لمفهوم المنهج المدرسي من جانب المتخصصين في هذا المجال.

ولكي نعطي الموضوع حقه من الشرح والتوضيح، سوف يتم الحديث أولاً عن التطور التاريخي لمفهوم المنهج المدرسي، ولا سيما منذ بداية القرن العشرين، ثمّ نتعرض للاتجاه التقليدي لتعريف مفهوم المنهج على أنه مجموعة المواد الدراسية، وعلى أنه محتوى المقرر الدراسي، ثمّ ننتقل إلى الاتجاه الحديث في تعريف مفهوم المنهج على أنه الخبرات التعليمية، وأنماط التفكير، والغايات النهائية، وخطة العمل المكتوبة، ونظام الإنتاج، ثمّ ننتهي بعرض تعريف مقترح من مؤلفي الكتاب يلتزمان به في جميع الفصول المتبقية منه، وبطرح مصطلحات حديثة لها علاقة بالمنهج، وبتعقيب من جانبها على تعريفات المنهج المختلفة. ويمكن توضيح ذلك على النحو الآتي:

## التطور التاريخي لمفهوم المنهج

يرجع مصطلح المنهج (Curriculum) في الأصل، إلى الكلمة اللاتينية (Currere)، وتعني: ما يجري في مهرجانات أو دورات السباق (Race) التي كانت تقام من وقت لآخر. ومع مرور الزمن، تحول متطلب السباق أو الجري هذا إلى مقرر دراسي تدريبي، فتمّ إطلاق كلمة المنهج على مقررات الدراسة أو التدريب. ثمّ استمر الأمر بعد ذلك لتعني الكلمة محتوى المواد الدراسية أو الخطط الخاصة بها.

وفي القرنين الثامن عشر والتاسع عشر، ظهرت وجهات نظر تقليدية، نادى إحداها بضرورة أن يتكون ذلك المنهج من الموضوعات أو المواد ذات صفة الدوام مثل قواعد اللغة أو النحو، والقراءة وعلم المعاني والبيان (أي البلاغة) والرياضيات والمنطق. وكان ذلك بالنسبة للمدارس الابتدائية والإعدادية أولاً، على أن تتم معالجة الموضوعات المتعمقة وتقديمها في المرحلة المدرسية الثانوية.



وقد طالب مربون آخرون بضرورة أن يتكون المنهج المدرسي بصفة أساسية من الدراسة المنظمة في خمسة ميادين دراسية كبرى هي: اللغة القومية من حيث القواعد والأدب والكتابة، ثم الرياضيات فالعلوم فالتاريخ وأخيراً، اللغات الأجنبية. كما رأى فريق آخر ضرورة أن يتألف المنهج المدرسي في مجمله من المعرفة التي تقدمها الدراسات المنظمة التي تستخدم المنهج العلمي في مجالها، وذلك على اعتبار أن التربية لا بد أن تعمل على إكساب طلبتها المعرفة بصورة منتظمة.

ويتضح للمدقق في وجهات النظر السابقة أن المنهج المدرسي وفقاً لهذا الفهم يقتصر على المعرفة التي يمكن نقلها للتلميذ في صورة مواد دراسية تدور حول اللغة القومية والرياضيات والعلوم واللغات الأجنبية، وذلك على اعتبار أنها ضرورية للمتعلمين. ومهما كان المبرر في اقتصار المنهج المدرسي على مجال المعرفة فقط، فإن هذا لا يمنعنا من الحكم على ذلك الفهم للمنهج بقصر النظر أو تضيق النطاق لمجال المنهج المدرسي، ولكن العذر في ذلك أنها كانت تمثل البدايات على الطريق في معالجة المنهج المدرسي أو فهمه.

وقد أدت النظرة إلى المنهج المدرسي على أنه محتوى ثابت من المعرفة، إلى إيجاد صعوبة أمام ظاهرة الانفجار المعرفي التي اتضحت منذ بداية القرن العشرين، حيث ظهرت مجالات عديدة وجديدة من المعرفة، وتعددت التخصصات المختلفة في مجالات العلوم والفنون والآداب. هذا بالإضافة إلى اتباع طرائق جديدة لكيفية استخدام المعلومات أو المعارف ومعالجتها، مما جعل تحديد طبيعة وأهمية أي نوع من أنواع المعرفة من العمليات بالغة الصعوبة. ومع ذلك، فقد استمر المخططون في ميدان المنهج المدرسي ينظرون إليه على أنه بناء أساسي من المعرفة، مما جعل البرنامج المدرسي أقل ارتباطاً بحاجات الطلبة واهتماماتهم وميولهم وقدراتهم.

وفي النصف الأول من القرن العشرين، بدأ مفهوم المنهج المدرسي يمتد في معناه عن ذي قبل ليناسب النمو والتطور الذي حصل في مفهوم الخبرات التعليمية؛ فقد تمّ النظر إلى مفهوم المنهج المدرسي على أنه يمثل «جميع الخبرات التي يكتسبها التلاميذ بتوجيه من معلمهم»، حيث ركز كل من «كاسويل» (Caswell) و «كامبل» (Campbell) على هذه النظرة للمنهج، مما أعطى أهمية كبيرة لوظيفة التنشئة الاجتماعية للعملية التعليمية.

وحاول بعض المربين الآخرين مسايرة كل من «كاسويل» و «كامبل» في نظرتهم إلى المنهج المدرسي، حيث رأوا أن المنهج يمثل «سلسلة من الخبرات الكامنة التي يتم تقديمها داخل المدرسة بهدف تنظيم تفكير الأطفال والشباب وسلوكهم بشكل جماعي» أو أنه عبارة عن: «جميع الخبرات التي يكتسبها المتعلمون تحت إشراف المدرسة أو بتوجيه منها».



وإذا تأملنا وجهات النظر السابقة في تطور مفهوم المنهج المدرسي، سنجد أنها تهتم بالمحصلة النهائية التي تعود على المتعلمين نتيجة مرورهم بالمواقف التعليمية التي يتضمنها المنهج المدرسي. وبعبارة أخرى، فإن وجهات النظر هذه قد ركزت على ما يكتسبه المتعلمون من الخبرات التعليمية التي يمرون بها تحت إشراف المدرسة ورعايتها. كما نظرت إلى المنهج المدرسي على أنه الخبرات التعليمية التي يمر بها المتعلمون، مما جعل هذا الفهم الجديد للمنهج أوسع في معناه من وجهات النظر أو الآراء السابقة التي نظرت إلى المنهج المدرسي على أنه مجموعة من المواد الدراسية. فالخبرة هي محصلة تفاعل المتعلم مع المواقف التعليمية التي تتم داخل المدرسة أو خارجها وتحت إشراف المدرسة ذاتها. ومن ثم، كان التعبير بالخبرة الكامنة في الآراء الأخيرة حول المنهج يعني أنه يتم اكتسابها من المواقف التعليمية التي تنقل تلك الخبرة من حالة الجمود أو الركود إلى حالة الفعل أو النشاط، أو إن شئت القول بالمعنى الفلسفي، إنها تنقل الخبرة من حالة الوجود بالقوة إلى حالة الوجود بالفعل في سلوك المتعلمين.

وبذلك، تكون وجهات النظر الأخيرة قد ساهمت إلى حد كبير في تحرير المنهج المدرسي من قيوده الأكاديمية - حيث كان يدور في نطاق المعرفة فقط - وانتقلت به إلى جميع أنواع الأنشطة التي تخدم عملية التعلم تحت إشراف المدرسة صاحبة العلاقة الأولى في هذا الشأن.

أما في منتصف الخمسينات من القرن العشرين، فقد تبين بوضوح أن للمدرسة مسؤولية كبيرة في التأثير على حياة المتعلمين، هذا مع الاعتراف بالخبرات التي يكتسبها الطلبة، والتي تتحقق بعد قيام المدرسة بعملية التخطيط المسبق، أو قد يتم اكتسابها خارج المدرسة بقصد أو دون قصد، ولكن، بتخطيط من المدرسة ذاتها.

في تلك الفترة، ظهرت الآراء التي تعالج المنهج المدرسي على أنه الخبرات المخططة من جانب المدرسة. فعلى سبيل المثال - لا الحصر - رأي «تايلر» (Tyler) المنهج المدرسي عام (1956) على أنه: «جميع الخبرات التعليمية التي يكتسبها التلاميذ والتي يتم تخطيطها والإشراف على تنفيذها من جانب المدرسة، لتحقيق أهدافها التربوية» كما نظرت «هيلدا تابا» (Hilda Taba) إلى المنهج فيما بعد على أنه «خطة للتعلم».

إن مثل هذه الآراء تؤكد على الأهداف التربوية والخبرات التعليمية التي تمَّ التخطيط لها مسبقاً، متضمنة المواقف التعليمية خارج حجرة الدراسة، وأنواع الأنشطة التي تمَّ توجيهها عن طريق المدرسة، والتي قد تقع داخل المدرسة أو خارجها.

هذا وقد بدأ الاهتمام في أواخر الستينات وأوائل السبعينات من القرن العشرين بالتخطيط للبرامج التربوية وتنفيذها، مما ساعد على ظهور ما يعرف بالمسؤولية التربوية، الأمر الذي دفع



بعض المربين ، مثل «جونسون» (Johnson) إلى النظر إلى المنهج المدرسي على أنه: «الاهتمام بالنتائج أو الغايات النهائية». كما أنه رأى أن المنهج لا يهتم بما يفعله الطلبة في الموقف التعليمي والتعليمي، ولكن، بما سوف يتعلمونه أو ما يقدرّون على تعلمه كنتيجة لما يقومون به في ذلك الموقف. أي أن المنهج يهتم بالنتائج النهائية، وليس بما يحدث.

وقد أكد «تانر» (Tanner) ضرورة صياغة مفهوم شامل للمنهج المدرسي، مع تحديد الدور الفريد للمدرسة كمؤسسة تربوية. لذا، فهو يرى المنهج على أنه: «خبرات التعلم المخططة والموجهة، وكذلك ، نواتج التعلم المقصودة التي تتحقق من خلال بناء منظم من المعرفة والخبرة تحت إشراف المدرسة، من أجل تحقيق نمو شامل ومستمر ومتكامل للمتعلم».

وتتناول وجهة نظر «تانر» (Tanner) المعرفة وطرائق اكتسابها على أنها عملية ديناميكية. ويعني ذلك أنها ليست ثابتة أو هدفاً في حد ذاتها بل هي وسيلة يمكن تطويعها لخدمة المتعلم، ومن ثم، فإن المنهج لا يهتم فقط بمجرد نقل التراث المتراكم من المعرفة، ولكنه يهتم أيضاً بإعادة بنائها بشكل منظم، وذلك بما يناسب حاجات المتعلم وقدراته واهتماماته وميوله. أضف إلى ذلك ما يهتم به هذا الرأي من ملاءمة المنهج المدرسي لخصائص نمو المتعلم وتحقيق أقصى نمو ممكن له، مما يعود بالتالي بالنفع على المجتمع الذي يعيش فيه. كما لا يقتصر الرأي في المنهج على أنه المعرفة المقدمة على شكل مواد دراسية مقررة فحسب. بل يضيف إليها المواقف العملية وأوجه النشاط الأخرى التي تسهم في اكتساب المتعلم الخبرات التعليمية التي تحقق نموه الشخصي والاجتماعي.

## اتجاهات مختلفة لتعريف المنهج الدراسي

اختلف علماء التربية في نظرتهم إلى مفهوم المنهج المدرسي، مما أدى إلى ظهور عدة تعريفات لهذا المفهوم التربوي في فترة زمنية قصيرة بدأت في أوائل القرن العشرين. وترجع أهم الأسباب التي أدت إلى ظهور مثل هذا التفاوت في التعريفات إلى تنوع الخلفيات المعرفية والخبرات التربوية والحياتية لأصحاب هذه التعريفات أولاً، والتطورات في ميادين العلوم والتربية وعلم النفس ثانياً، ومطالب المجتمع المتغيرة والمتجددة ثالثاً وأخيراً. تلك المطالب التي فرضت نفسها على المربين وجعلتهم يأخذونها دوماً بالحسبان عند قيامهم بعمليات البحث أو طرح الأفكار أو اقتراح النظريات أو التعريفات الجديدة. أو عند التفكير بوضع الخطط التربوية المناسبة لهذا المجتمع أو ذلك، وما نتج عن هذه المطالب من تغيير في فلسفة التربية وأهدافها وطرائقها، ومن ثم، في مفهوم المنهج المدرسي ومحتواه.



ورغم تعدد تعريفات المنهج المدرسي وتنوعها، إلا أنه من السهل تصنيفها إلى مجموعتين كبيرتين: تعالج المجموعة الأولى منها مفهوم المنهج من وجهة نظر تقليدية قديمة، في حين تنظر المجموعة الثانية من هذه التعريفات إلى المنهج المدرسي نظرة حديثة، تَمَّت فيها مراعاة التطورات التربوية والنفسية خلال العقود القليلة الماضية. ولكل من هاتين المجموعتين من التعريفات الآثار التربوية الواضحة على المادة الدراسية والمعلم والمتعلم والمدرسة والبيئة المحلية المجاورة التي تتواجد فيها تلك المدرسة. وفيما يأتي توضيح لهذه الاتجاهات المختلفة لتعريف المنهج الدراسي.

## أولاً- الاتجاهات التقليدية لتعريف المنهج المدرسي

سيطرت وجهة النظر التقليدية كثيراً على أفكار المتخصصين في التربية بصورة عامة والمهتمين منهم بالمنهج بصورة خاصة لفترة طويلة من الزمن استمرت حتى أوائل القرن العشرين، ورغم التطورات الحديثة التي طرأت على مفهوم المنهج بعد ذلك، فإننا ما زلنا نجد من يؤيد الأفكار التقليدية وينادي بالرجوع إلى الأسس والقواعد القديمة ضمن الفكرة التي تطالب بالعودة إلى الأسس (Back to Basics) في التربية والتعليم بعامة، وفي المناهج من حيث تخطيطها وتنظيمها وتطويرها بخاصة. وهذا ما يحتم علينا طرح أهم التعريفات التقليدية للمنهج المدرسي وآثارها المختلفة على المتعلم والمعلم والمدرسة والبيئة المحلية كالاتي:

### أ- تعريف المنهج المدرسي على أنه مجموعة المواد الدراسية:

تمسك معظم المرين في بداية القرن العشرين بالتعريف التقليدي القديم للمنهج المدرسي على أنه مجموعة المواد الدراسية (Subjects or Subject-Matter) التي يتولى المتخصصون إعدادها أو تأليفها، ويقوم المعلمون بتنفيذها أو تدريسها، ويعمل الطلبة على تعلمها أو دراستها<sup>(1)</sup>. وقد ساد هذا التعريف فترة طويلة من الزمن حتى ظهرت تعريفات حديثة نتيجة البحوث والدراسات الميدانية في مجال التربية وعلم النفس.

وما زال هذا التعريف يلقي التأييد والدعم من جانب عدد من المرين الذين عاصروا التطورات التربوية الحديثة. فعلى سبيل المثال ، نجد أن المرين «جود» (Good) يطرح عدة تعريفات للمنهج المدرسي في قاموس التربية (Dictionary of Education) من أهمها: أن المنهج هو مجموعة المواد الدراسية أو المقررات اللازمة للتأهيل في مجال دراسي معين، مثل منهج الرياضيات ومنهج اللغات ومنهج التربية الاجتماعية ومنهج العلوم ... وغيرها.

1- جودت أحمد سعادة (1990) مناهج الدراسات الاجتماعية. الطبعة الثانية. بيروت: دار العلم للملايين ص (58).



ونجد أن أنصار هذا التعريف يطالبون بضرورة استمرار المناهج التقليدية حتى لو ظهرت اكتشافات معرفية جديدة. وما على مخططي المناهج المدرسية في هذه الحالة إلا أن يقوموا بإضافة المعلومات والمعارف المناسبة إلى المواد الدراسية الموجودة دون الحاجة إلى تغييرها أو تبديلها، حتى لو تضخمت تلك المواد وزادت أعباء الطلبة ومسؤولياتهم في دراستها وحفظها والتعامل معها.

ويتطلب هذا التعريف للمنهج المدرسي من منفذيه أن يهتموا بالمعلومات والمعارف على اعتبار أنها غاية في حد ذاتها، مع ضرورة إتقان المتعلمين لها بشتى الطرائق والوسائل، حتى لو كانت لا تتماشى مع حاجاتهم واهتماماتهم وميولهم وقدراتهم من جهة، وحتى لو لم ترتبط بحياتهم اليومية وبالمشكلات الاجتماعية من جهة ثانية.

ولهذا التعريف التقليدي للمنهج على أنه مجموعة المواد الدراسية- العديد من الآثار السلبية على كل من الطلبة والمدرسة والمعلمين والبيئة المحلية والمادة الدراسية. أما عن آثاره السلبية على الطلبة فإننا نجد أنه يشجعهم على حفظ المادة الدراسية دون ربطها بالواقع الذي يعيشون فيه. وحتى إذا تمّ ذلك الربط، فإنه لا يكون كافياً أو سليماً كما ينبغي. كذلك، نجده يشجعهم على التنافس الفردي في عملية حفظ المعارف والمعلومات، بدلاً من التعاون المشترك أو التفاعل الجماعي بينهم من ناحية، وبينهم وبين البيئة المحلية المجاورة من ناحية أخرى.

وقد أدى هذا التعريف إلى إهمال حاجات الطلبة وميولهم واهتماماتهم، حيث يتم التركيز على إنهاء المادة الدراسية دون تخصيص الوقت الكافي وللأزم لمناقشة اهتمامات المتعلمين، بل تعتبر مثل هذه المناقشة مضيعة للوقت وعلى حساب الاهتمام بالجانب المعرفي المتمثل في تغطية المادة الدراسية وإتقانها أو حفظها. ويطالب التعريف التقليدي للمنهج بضرورة التزام المتعلمين بالهدوء والنظام خلال العملية التعليمية التعليمية. حيث يمثل المعلم من ناحية والكتاب المدرسي المقرر من ناحية ثانية أهم مصدرين تعليميين، ويترب على ذلك: عدم تشجيع المتعلمين على طرح الأفكار والآراء والمقترحات المثيرة للجدل من جهة، وعدم تشجيعهم على البحث والاستقصاء والتنقيب بأنفسهم من جهة أخرى.

ولا يغيب عن البال ما يؤديه هذا التعريف من فشل المتعلمين في مواجهة المشكلات الاجتماعية أو الاقتصادية أو التعليمية التي تصادفهم في الحياة اليومية سواء داخل المدرسة أو خارجها. وقد أدى ذلك إلى قلة تعرضهم لمواقف عديدة تتطلب حلاً للمشكلات الواقعية أو حتى التصويرية التي تشبه المواقف الحياتية الواقعية داخل غرفة الصف، وذلك تحت إشراف المعلمين وإرشادهم، مما يجعل انتقال أثر التعلم إلى الحياة الواقعية ضعيفاً للغاية.





وقلما يراعي هذا التعريف الضيق للمنهج- ما بين المتعلمين من فروق فردية متعددة؛ حيث يطالب الجميع بضرورة حفظ المادة الدراسية وإتقانها، دون النظر إلى ما بينهم من اختلافات في القدرات والاهتمامات والميول والحاجات، وهذا ما يخالف الواقع الموجود بين المتعلمين داخل الصفوف المدرسية.

وفوق ذلك كله، يؤدي هذا التعريف إلى إهمال توجيه المتعلمين وإرشادهم من جانب المعلمين، وذلك نظراً لاهتمامهم أو انشغالهم بتغطية المادة الدراسية من ناحية، وقلة الزيارات المنزلية أو دعوة أولياء الأمور أو الخروج إلى المجتمع من ناحية ثانية. وقد نتج عن ذلك ضعف تأثير المعلم في الطلبة باستثناء الناحية المعرفية، وتعرضهم لمخاطر الأفكار غير السليمة أو غير التربوية من جانب رفاق السوء أو الجهلاء في المجتمع المحلي.

أما عن آثار المنهج التقليدي على المادة الدراسية ذاتها، فتتضح في كثرة عدد المقررات الدراسية وضخامة حجمها، لا سيما بعد أن تنافس المتخصصون- في مختلف ميادين المعرفة- في طرح العديد من المواد الدراسية التي يعتقدون بأنها مفيدة للمتعلمين؛ فقد كانوا يقترحون مواد دراسية جديدة علاجاً لمشكلات الضعف التي تظهر أحياناً عند هؤلاء المتعلمين. هذا إضافة إلى اهتمامهم بالتفصيلات الزائدة للموضوعات المطروحة، مما أسهم في تضخم حجم المقررات الدراسية وكثرة المعارف والمعلومات التي تتطرق إليها.

ويؤدي المنهج التقليدي إلى ضعف الترابط بين المواد الدراسية المقررة، حيث يركز كل متخصص على توضيح موضوعات مادته دون التنسيق مع المتخصصين في المواد الدراسية الأخرى. وقد أسهم ذلك في إيجاد نوع من الحواجز التي تفصل هذه المواد، بدلاً من ترابطها أو تكاملها أو خدمة بعضها بعضاً.

ويعمل المنهج المدرسي الضيق على إتقان المادة الدراسية واعتبار ذلك هدفاً أساسياً أسمى في حد ذاته يركز عليه المنهج والمعلم والمدير.

كما تتمثل وظيفة المادة الدراسية من وجهة نظر المعلمين والطلبة في النجاح في الاختبارات أو الامتحانات، واعتبار ذلك أساساً للانتقال من صف إلى آخر، أو الحصول على شهادة عند الانتهاء من مرحلة معينة.

ولا يفوتنا توضيح الآثار السلبية للتعريف التقليدي للمنهج بالنسبة للمدرسة نفسها، حيث ينعكس تطبيق ذلك المنهج على ظهور نوع من التفاعل الضعيف بين المدرسة والبيئة المحلية المجاورة. وهنا، ينصب الاهتمام على حفظ المادة الدراسية دون تطبيقها في ميادين الحياة المختلفة.





ويتم في ضوء هذا التعريف تطبيق أساليب العقاب البدني والتهديد والوعيد من جانب الإدارة المدرسية لتحقيق أهداف المنهج التقليدي؛ إذ تتركز عناية الإدارة المدرسية التقليدية على نشر الهدوء والنظام بأي ثمن، حتى لو كان ذلك الثمن على حساب نمو الطلبة وتعلمهم عن طريق التفاعل فيما بينهم، أو عن طريق التعلم الذاتي.

ويسهم المنهج التقليدي في انتشار الكراهية بين طلبة المدارس ومعلميهم وإدارتهم، ويظهر ذلك في حبهم للعطلات الطارئة أكثر من حبهم للدوام المنتظم، وسرورهم لغياب المعلم أو مرضه، بدلاً من شعورهم بالعطف نحوه أو الخسارة من ضياع الوقت والحصول نتيجة غيابه.

ويشجع المنهج التقليدي على إهمال الأنشطة التعليمية الهادفة التي لو تمَّ تطبيقها ساهمت في تكوين الشخصية السوية المتكاملة للمتعلم، حيث الاعتماد على النفس، والخروج إلى البيئة، والتعامل معها، والبحث فيها بحيوية وجد ونشاط.

وللمنهج التقليدي الضيق مجموعة من الآثار السلبية التي تظهر في دور المعلم خلال عمله في مدرسته وتفاعله مع طلبته. ذلك الدور الذي يهتم بالتركيز على نقل المعلومات والمعارف وتوضيحها وتبسيطها إلى أقصى درجة ممكنة، واللجوء إلى تلخيص المادة الدراسية في دفاتر الطلبة أو كراساتهم أو في مذكرات قصيرة أو مختصرة يتم توزيعها عليهم، والحرص على إعطاء الطلبة امتحانات تكشف عن مدى تحصيلهم للمعارف المطلوبة، مع تدريبهم على ما يسمى بالأسئلة النموذجية، ومطالبة الطلبة بحفظ المادة الدراسية، مع قلة ربطها بحياتهم اليومية.

كذلك، أدى المنهج التقليدي إلى إهمال جوانب الابتكار والإبداع في طرائق التدريس أو استخدام الوسائل التعليمية من جانب المعلم، حيث يتم في الغالب الاعتماد على طريقة تدريس واحدة أو اثنتين فقط، مع استخدام عدد محدود من الوسائل التعليمية. كما يشجع هذا المنهج المعلم على قلة الاهتمام بحاجات الطلبة وميولهم وقدراتهم، على اعتبار أن تلبية مثل هذه الحاجات تتمثل في تحقيق أهداف المنهج التقليدي وبخاصة ما يتعلق منها بحفظ المادة الدراسية أو استرجاعها بعيداً عن التوظيف المناسب لها في ميادين الحياة اليومية.

ويحرص المعلم في هذا المنهج على هدوء المتعلمين وطاعتهم للقوانين والتعليمات، مع تطبيق مبدأ الثواب والعقاب لتحقيق ذلك. وحتى في حالة وجود ضعف في تحصيل الطلبة، فإن العقاب يتمثل في الواجبات المنزلية التي تُفرض عليهم عقاباً على هذا الضعف. كما لا يشجع معلم المنهج التقليدي طلبته على البحث والاستقصاء بأنفسهم في المكتبة أو البيئة المحلية، ظناً منه بأنه يمثل مع الكتاب المدرسي المقرر أهم مصادر المعرفة التي يرجع إليها التلاميذ. وتكون فرص التوجيه والإرشاد لهم قليلة، بل قلما يؤمن بها المعلمون، على اعتبار أن ما يفيد هؤلاء التلاميذ يوجد في جوانب المعرفة المختلفة.



ولا ننسى الآثار السلبية التي يتركها المنهج المدرسي التقليدي على البيئة المحلية التي يعيش فيها المتعلمون؛ حيث يظهر نوع من العزلة بين ما يدور من تطبيق لهذا المنهج داخل أسوار المدرسة، وما يتم من تغيرات وتطورات في المجتمع المحلي المجاور. فقد ركزت المدرسة على تلقين المادة الدراسية للطلبة نظرياً دون تشجيعهم على ربطها بالحياة التي يعيشونها في البيئة المحيطة بهم. ويرجع ذلك في معظمه إلى تجنب المدرسة البحث في المشكلات وماهيتها وجمع البيانات عنها، ووضع الفرضيات المناسبة لها وتدريبهم على التوصل إلى الحلول المناسبة لهذه المشكلات. وهذا يعني أن المنهج التقليدي يعمل على خدمة البيئة المحلية بالدرجة التي ينبغي أن يقوم بها. وقد أضعف ذلك من دور المدرسة اجتماعياً وأسهم في قصر هذا الدور على الجانب المعرفي بالدرجة الأولى، بدلاً من أن تصبح تلك المدرسة مركز إشعاع وحيوية ونشاط لخدمة البيئة المحلية، ومساهمة الطلبة في حل المشكلات التي تواجههم أو تواجه بيئتهم.

#### ب- تعريف المنهج المدرسي على أنه محتوى المقرر الدراسي.

يطلق بعض الناس أحياناً كلمة المنهج على محتوى المقررات الدراسية<sup>(1)</sup>، فيقول بعضهم مثلاً: إن منهج الفيزياء للصف الثاني الثانوي صعب للغاية، ويقول آخرون: إن منهج التاريخ للصف التاسع سهل وقصير، ويذكر فريق ثالث أن منهج اللغة العربية للصف الخامس الأساسي طويل وممل، ويقول فريق رابع أن منهج التربية الإسلامية للصف العاشر منطقي في تسلسله ومشوق في طريقة طرحه للموضوعات، في حين يؤكد فريق خامس على أن منهج الرياضيات للصف الأول الثانوي العلمي حديث في معلوماته، ولكنه يتضمن العديد من التكرار في الحقائق والمفاهيم والتعميمات والنظريات.

وغالباً ما تتم الإشارة أيضاً من جانب بعض المرين إلى محتوى البرنامج المدرسي على أنه المنهج نفسه. فإذا ما تم الاستفسار عن وصف منهج التاريخ العربي الإسلامي للصف الثامن الأساسي مثلاً، فإن أحد المتخصصين في هذا الميدان قد يعدد الموضوعات التي يشملها هذا المنهج كالآتي: العرب أيام الجاهلية، ظهور الدعوة الإسلامية، الخلافة الراشدية، الخلافة الأموية، الخلافة العباسية، الدويلات الانفصالية عن الخلافة العباسية، دولة المماليك، الدولة العثمانية، الاستعمار الأوروبي للوطن العربي، وأخيراً، حركات الاستقلال العربية.

كما قد يصف أحد المتخصصين منهج الرياضيات للصف السادس الأساسي على أنه ذلك المنهج الذي يشتمل على الموضوعات الآتية: تقريب الأعداد والكسور الدورية، النسبة والتناسب،

1- عميرة، إبراهيم بسيوني (2001) المنهج وعناصره. الطبعة الرابعة. القاهرة: دار المعارف.



مقياس الرسم، النسبة المئوية، المعدلات الزمنية، إنشاء الأشكال الهندسية ورسمها، المساحات والحجوم، الوسط الحسابي والبيانات الإحصائية.

في الوقت نفسه، يجب المتخصص في اللغة العربية إذا ما سألناه عن منهج النحو للصف الأول الثانوي بأنه المنهج الذي يحتوي على الموضوعات المختلفة الآتية: الجملة الاسمية، النواسخ، فتح همزة إن وأخواتها، الجملة الفعلية، أسماء الأفعال، الإعراب، والبناء، المنصوبات كالمفعول به والمفعول المطلق والمفعول لأجله والمفعول معه والحال والتمييز.

ويصف المتخصص في العلوم منهج الأحياء للصف الثاني الثانوي العلمي على أنه ذلك المنهج الذي يشمل الموضوعات الآتية: الحركة، التنظيم العصبي والإحساس، التنظيم الهرموني، التكاثر، الاتزان الجسمي، الوراثة، وأخيراً، البيئة.

ومن يتفحص وجهات النظر السابقة للمتخصصين في علم المناهج، يجدها تعمل على تعريف المنهج المدرسي على أنه محتوى المادة الدراسية (Content of the subject- Matter). أي أن هذا التعريف يركز على عنصر المحتوى ويهمل عناصر الأهداف والخبرات التعليمية والتدريس والتقويم.

وقد شاع هذا التعريف للمنهج المدرسي بين معظم المربين قبل ظهور حركة المناهج وتطورها. ومن أكثر من دافع عنه فيما بعد المريية «إليزابيث ماكيا» (Elizabeth Maccia) التي رأت المنهج على أنه : «محتوى تعليمي مقدم للطلبة».

ويعتبر تعريف المنهج على أنه محتوى المقرر الدراسي- من أكثر التعريفات سطحية ؛ لأنه يرى أن المنهج المدرسي يمثل مجموعة من المعلومات أو البيانات أو الموضوعات التي تشملها الكتب المدرسية المقررة وأدلة المعلمين (Teacher's Guides) ويقصر هذا التعريف عملية التخطيط على اختيار المعلومات وتنظيمها بشكل يشجع الطلبة على حفظها واكتسابها.

ويتفق هذا التعريف للمنهج المدرسي على أنه محتوى المادة الدراسية- مع التعريف السابق له، والذي يرى أن المنهج عبارة عن مجموعة المواد الدراسية التي يقوم المعلمون بتدريسها ويقوم المتعلمون بدراستها، بعد أن يضعها متخصصون في المواد الدراسية المختلفة. لذلك ، فإن معظم الآثار السلبية التي تركها تعريف المنهج التقليدي على كل من الطالب والمعلم والمادة الدراسية والبيئة المحلية والمدرسية- قد ألفت بظلالها أيضاً على تعريف المنهج على أنه محتوى المادة الدراسية. وهذا ما يؤكد وجود شبه كبير بين هذين التعريفين التقليديين في المضمون والآثار التي يتركها على عناصر العملية التعليمية والبيئة المحيطة بها.