واقع نظرية المنهاج ومعوقاتها
دراسة تحليلية

د . محمد رجا ربابعة
كلية العلوم التربوية — قسم التربية
مؤته — الكرك — الاردن

ملخص

ينفي الباحثون في نظرية المنهاج وجود نظرية منهاج تامة النضج بالمعنى الدقيق لمفهوم النظرية ، ولكنهم يؤكدون في الوقت ذاته وجود أعمال تنظير جادة تحاول استكشاف ظاهرة المنهاج. وقد هدفت هذه الدراسة الى تحليل مثل هذه الاعمال للوقوف على واقعها . واستخدمت الدراسة لاغراض هذا التحليل نموذج بناء فروع المعرفة الذي اقترحه شواب Schwab ، إذ بحثت في مدى توافر كل من البناءآت التنظيمية ، والجوهرية ، والتراكيبية التي يقتضي وجودها في فرع من فروع المعرفة واستخدمت الدراسة للغرض ذاته المهمات التي حددها بيتشامب Beauchamp كمهمات ضرورية لأي عملية تنظيرية إذ بحثت الدراسة في مدى التزام المنظرين بهذه المهمات . وقد كشف تحليل هذه الأعمال التنظيرية عن افتقار حقل المنهاج للبناءآت التي اقترحها شواب وضعف التزام المنظرين بالمهمات التي حددها بيتشامب .

حاولت الدراسة استنتاج بعض المعوقات التي قد تعوق حركة السير نحو بناء نظرية منهاج ؛ إذ شخصت الدراسة أربعة من هذه المعوقات هي : تعقيد حقل المنهاج ، وعدم تحديد معالم ظاهرة المنهاج ، والاختلاف حول غرض التنظير ، وتباين المنظرين في الاستعمالات اللغوية في كتاباتهم المنهاجية .

Current Status of Curriculum Theory
A Critical Review

Abstract

Most of curriculum specialists declare that ,in a strict sense of the word, there are no existing curriculum theories However,they admit the existence of theorizing activities that attempt to explore the curriculum phenomenon .This study aimed at analyzing such activities to invesigate their current status. To attain such purpose, the study used Schwab's structure of disciplines model as a conceptual framework. The study also used the tasks identified by Beauchamp as crucial tasks for any theorizing activities. The study found that the curriculum field lacks all three kinds of structures identified in Schwab's model: the organizational, the Substantive,and the Syntactical structures.It is found also that most of curriculum theorizers did not adequately perform the tasks identified by Beauchamp .

The study also attempted to induce curriculum theory barriers and identified four of them:The complixity of curriculum field,unclearly identified realm of curruculum, disagreement among theorizers about the purpose of theorizing,and variations in uses of language by theorizers.

واقع نظرية المنهاج ومعوقاتها :
دراسة تحليلية

مقدمة :

يعتقد بيتشامب (Beauchamp, 1981 A) أن هناك ثلاثة استعمالات ممكنة لمفهوم المنهاج . يتعلق الاستعمال الأول للمفهوم بالمنهاج المدرسي أو ماتدرسه المدارس ، وتتباين تعريفات المنهاج ضمن هذا الاستعمال بين تعريفات ضيقة تقيد استعمال مفهوم المنهاج ليدل على المادة أو المقرر الدراسي أو نتاجات التعلم المقصودة المخططة أو مجرد خطة أو وثيقة مكتوبة تصف مجال وتنظيم البرنامج التربوي المقترح ، وتعريفات واسعة تفلت قيد المفهوم ليشمل كل الخبرات التي يتعرض لها الطالب تحت إشراف المدرسة . ويتعلق الاستعمال الثاني لمفهوم المنهاج بالمنهاج بوصفه حقلا دراسياً يتناول بالدراسة المنهاج المدرسي

من حيث تصميمه وتطويره وتنفيذه وتقويمه وما يمكن أن يفرز في هـــذه المجالات من آراء ونماذج ونظريات . وتضيق مساحة هذا الحقل أو تتسع تبعاً لتباين حدود المنهاج المرسومة في الاستعمال الاول للمفهوم . ويتعلق الاستعمال الثالث لمفهوم المنهاج بنظام المنهاج بوصفه نظاماً فرعياً ضمن النظام المدرسي . وبتعبير أدق يعرف بيتشامب نظام المنهاج في المدارس على أنه النظام الذي تتخذ ضمنه قرارات حول ماسيكون عليه المنهاج ، أي أنه يتضمن تخطيط المنهاج وتنفيذه وتقويمه . وتتباين الآراء حول الاستعمال الثالث للمفهوم بين الاقرار بوجوده الى استعمال مفاهيم بديلة أو حتى عدم الموافقة على وجود مثل هذا الاستعمال .

لقد افرزت هذه الاستعمالات المختلفة لمفهوم المنهاج وتباين التعريفات ضمن الاستعمال الواحد كتابات منهاجية (نسبة إلى منهاج) كثيرة . وقد توصل ووكر ، (Walker , 1980) إلى تصنيف الكتابات المنهاجية في ثلاث فئات : كتابة المنهاج ، والكتابة حول المنهاج ، والكتابة حول «الكتابة حول المنهاج» .

كتابة المنهاج أو وثائق المنهاج :

تشكل هذه الوثائق المنهاج كله أو قسماً منه على أقل تقدير . وتنتج هذه المواد بوساطة متخصصين في التربية ومتخصصين في الكتابة ومتخصصين في بناء الاختبارات ، وهي تقرأ وتستخدم بوساطة محترفين فأشخاص عاديين — ماعدا الطلبة— نادراً يكونون جمهورها المستهدف . ويشمل هذا النوع من الكتابة :

أ. كتابة وإعداد وثائق المنهاج التي يستخدمها المعلمون والطلبة كالكتب المدرسية ، وكتب الواجبات والتدريبات ، ووسائل التعليم على اختلاف أنواعها ، والاختبارات ، وأدلة المناهج للمعلمين ، والخطط الدراسية ، والكتابة في منشورات موجهة للمعلم .

ب. العمليات التي يتم بوساطتها إنتاج وثائق المنهاج .
ج. المواد المنتجة خلال هذه العمليات كخطة فرق الكتابة ، وقواعد ومعايير اختيار المواد ، والمواد المكتوبة التي يوزعها المعلمون على الطلبة لتوضيح كيفية استخدام مواد المنهاج .

الكتابة حول المنهاج والعمليات المصاحبة له :

يمثل هذا النوع من الكتابة المنهاجية دعوات لفعل عمل ، أو نصائح مسوغة وغير مسوغة منطقية عقلية وعاطفية ، فهو كتابة حول منهاج معين ، أوحول العمليات المصاحبة له (كعملية تصميمه وتطويره وتقويمه) أو حول تجديدات فعلية (كتفريد التعليم ، والأهداف السلوكية ، والتربية المهنية) . تتناول الكتابة حول المنهاج ماهو خطأ في منهاج معين وما يجب عمله بالنسبة لهذا الخطأ . ويمكن القول أن جميع المقررات والمراجع في المسافات التي يدرسها الطلبة في أقسام المناهج في الجامعات والكليات تعتبر أمثلة على هذا النوع من الكتابة المنهاجية .

الكتابة حول «الكتابة حول المنهاج» :

يعد هذا النوع من الكتابة المنهاجية كتابة حول النوع الثاني ، ويمثل كتابة المتخصصين في المناهج لأنفسهم ، ويشمل كتابات مثل نظرية المنهاج ، والكتابات التأريخية لحقل المنهاج ، ومراجعات الدراسات المتعلقة بالمنهاج . ويمكن القول بأن معظم الكتابات الاكاديمية في الدوريات والمجلات المتخصصة هي كتابة حول الكتابة حول المنهاج . يمكن أن يتخذ هذا النوع من الكتابة المنهاجية شكلين هما النقد الذي ينتج عندما يعلق كاتب على أشياء محددة في كتابة كاتب آخر ، وكتابة ماوراء النظرية Meta theory التي تحدث عندما يبنى كاتب مجموعة أفكار أكثر تجريداً تكون منطقياً الأفكار في عمل كاتب آخر .

لاتعد هذه الدراسة مثالاً على النوع الأول من الكتابة المنهاجية، فهي ليست كتاباً مدرسياً ولا دليلاً لمنهاج . كما أنها ليست من النوع الثاني ، فهي لا تتحدث

عن خطأ في منهاج وما يجب عمله بالنسبة لهذا الخطأ ولا تتحدث عن عمليات مصاحبة للمنهاج كعملية تطويره مثلاً . وبالمقابل فإن هذه الدراسة تنتمي إلى النوع الثالث من الكتابة المنهاجية ؛ فهي تتناول بالدراسة والتحليل كتابات حول المنهاج . وبعبارة أخرى تتناول هذه الدراسة أعمالا ومحاولات تنظيرية في المناهج محاولة تحديد معالم واقع هذه الأعمال والمحاولات وتحديد بعض العقبات والمشكلات التي تعرقل سير حركتها .

تكتسب هذه الدراسة أهميتها بسبب انتمائها للنوع الثالث من الكتابة المنهاجية الذي يعتبر وظيفة مهمة في حقل المنهاج ذلك أنه فحص ذاتي صحي لما تم إنجازه في هذا الحقل ولا تستطيع حقول المعرفة كما يؤكد ووكر (Walker) ، (1980 أن تتكيف وتتطور مع الظروف المتغيرة كما أنه يعد اساسياً لممارسة واعية للمنهاج إذ يشكل هذا النوع من الكتابة شكلاً من التعاون والتكامل المهني بين النظرية والممارسة وهي مهنة يصفها ووكر بأنها مهمة مهنية مركزية . كما يمكن تسويغ أهمية هذه الدراسة في أنها تناقش موضوعاً غير تقليدي في الكتابات العربية في مجال نظرية المنهاج ؛ فمعظم الكتابات في هذا المجال بلغات أجنبية . وتقدم الدراسة بذلك موضوعاً حيوياً للطلبة بلغة عربية يفهمونها مما قد يعزز فهمهم له ومساهمتهم فيه .

يكاد يجمع المتخصصون بالمناهج على عدم وجود نظرية منهاج تامة النضج فقد وصف كل من مكدونالد وهيونكي (Macdonald, 1975; Huenecke, 1982) نظرية المنهاج بأنها مازالت جنيناً في طور التكون ولم تصل بعد إلى تمام نضجها . كما نفى كل من زايس وبيتشامب (Zais, 1976; Beauchamp, 1981 A) وجود نظرية منهاج ؛ إذ يقرر بيتشامب وهو صاحب كتاب يبحث في شؤون نظرية المنهاج أنه لا يوجد نظريات منهاج بالمعنى الدقيق لكلمة نظرية ، فهناك مجموعات من الإجراءآت والأساليب المقترحة وكل أنواع العبارات المعيارية حول الطريقة أو الكيفية التي يجب أن تكون عليها الأشياء ، ولكن ليس هناك نظريات منهاج تقوم بالعمل الضروري

في وصف وتفسير مجموعة الاحداث الكلية التي يمكن ان تسمى منهاجاً . إذ كانت نظريات المنهاج غير موجودة ، فما الذي ستقوم الدراسة بتحليله ورسم معالم واقعة والعقبات التي تعترض سير حركته ؟ ان عدم وجود نظريات منهاج لاينفي وجود نشاط تنظيري واعمال ومحاولات تنظيرية تستكشف مظاهر حقل المنهاج . وتعرف هيونكي (Huenecke, 1982) التنظير بأنه النشاط الأولي الذي يسبق الوصول إلى نظرية . وبعبارة أخرى هو أعمال على الطريق التي يعتقد أنها توصل إلى بناء نظرية . وسيكون هذا التنظير والمحاولات والأعمال التنظيرية التي وصفها بيتشامب بأنها إجراءآت وأساليب مقترحة حول الكيفية التي ستكون عليها الأشياء هي موضع التحليل في هذه الدراسة .

الإطار المفاهيمي للدراسة :

إذا كان لهذه الدراسة أن تتناول الأعمال التنظيرية في الم بالتحليل ، فلا بد لها من إطار مفاهيمي تستخدمه كمحك في الحكم على هذه الأعمال . يمكن استخدام محكمين في هذا المجال ، يتمثل المحك الأول في بناء فروع المعرفة الذي رسمه شواب Schwab (في Mann, 1975) إذ يعتقد شواب بأن كل فرع من فروع المعرفة يظهر ثلاثة أنواع من البناءآت Structures متفاعلة ويؤثر كل منها في البنائين الآخرين . ويمكن إيجاز هذه البناءآت بما يأتي :

البناء التنظيمي **Organizational Structure**

تعدّ البناءآت التنظيمية لفرع من فروع المعرفة مبادىء علاقته بغيره من فروع المعرفة الأخرى . أو بعبارة أخرى موقعه في تصنيف فروع المعرفة التي تكوّن معرفة الإنسان المنظمة .

البناء الجوهري **Substantive Structure**

تمثل البناءآت الجوهرية لفرع من فروع المعرفة مجموعة الافتراضات حول المتغيرات ذات الصلة بفرع المعرفة والتي تضبط الاسئلة التي تسأل وعمليات الاستقصاء التي تجري .

تتكون البناءات التراكيبية لفرع من فروع المعرفة من نظام ذلك الفرع في جمع البيانات وتقويمها، وطرح فرضيات وفحصها ، وربط هذه الفرضيات بتعميمات أوسع ، وبمنظومة تفسيرية .

ويتمثل المحك الثاني الذي ستستخدمه الدراسة في تحليل الأعمال التنظيرية في المناهج بالمهمات الثلاث التي حددها بيتشامب (Beauchamp, 1981 A,B) كمهمات لابدّ منها في أي عملية لبناء نظرية وهذه المهمات هي :

أ. تحديد اللغة الفنية Tecbnical Language من خلال تحديد المصطلحات والمفاهيم والموضوعات والعمليات التي تبدو أساسية في مجموعة الحوادث التي يجب أن يفسرها المنظر ، والعمل على تعريفها واستخدامها بشكل متسق خلال عمله التنظيري .

ب. تصنيف المعلومات المتراكمة ضمن مجموعات من الحوادث التي يفترض أنها ضمن حقل الاستقصاء ووصف الظروف والشروط التي تحدث خلالها مجموعة الحوادث .

جـ. إرساء علاقات بين الظواهر المحددة في الحقل وتفسير طبيعة هذه العلاقات.

سيتم من خلال استخدام هذين المحكين تحليل بعض الأعمال التنظيرية في المنهاج والبحث في مدى توافر البناءآت التي أشار اليها شواب ومدى التزام المنظرين بالمهمات التي حددها بيتشامب .

البناء التنظيمي للمناهج

إذا كانت البناءآت التنظيمية لفرع من فروع المعرفة عبارة عن مبادىء علاقته بغيره من فروع المعرفة الأخرى ، فقد جرت محاولات كثيرة لتحديد مبادىء علاقة المنهاج بغيره وترسيم حدوده معها . ويمكن للمتتبع لمحاولات تعريف المنهاج أن يستنتج أن هذه المحاولات اتبعت أسلوباً لفظياً تعريفياً ربما لم يراع أصحابها أثناء تعريفهم للمنهاج علاقته بغيره من فروع المعرفة فجاءت صورة المنهاج غامضة وغير محددة المعالم في أحسن أحوالها .

صنف زايس (Zais, 1976) تعريفات المنهاج في ست فئات تراوحت بين فئة التعريفات التي تنظر للمنهاج على أنه محتوى مساق وفئة التعريفات التي تنظر إليه على أنه خبرات يتعرض لها الطالب تحت إشراف المدرسة مروراً بفئة التعريفات التي تنظر إليه على أنه خطة لتوجيه الممارسة . كما تعرض تانر وتانر (Tanner & Tanner, 1980) لتباين تعريفات المنهاج وصنفاها في عشر فئات تراوحت بين النظر للمنهاج على أنه التراث المتراكم من المعرفة الإنسانية المنظمة إلى تعريفات تنظر إليه على أنه إعادة بناء للمعرفة والخبرة .

ليس موضوع الخلاف هنا تباين هذه التعريفات ؛ فهو تباين متوقع وذلك لاختلاف الفلسفات التربوية التي يستند إليها المعرفون واختلاف وجهات نظرهم في وظيفة المدرسة سيما وأن تعريف المنهاج لابدّ وأن يحدد بطريقة مباشرة أو ضمنية معالم هذه الوظيفة وهي قضية لاتقع ضمن مجال هذه الدراسة وعالجها ايزنر ببراعة (Eisner, 1979) . ويعد هذا التباين بالإضافة إلى أنه متوقع ليس مقبولاً فحسب بل ومرض أيضاً إذا كانت التعريفات كافية لتفسير واستيعاب الظواهر التي يمكن أن تسمى منهاجاً ، ولكن مايؤخذ على هـذه التعريفات أنها لم تشكل بناءً تنظيمياً يرسم حدود المنهاج ويحدد علاقته بغيره من حقول المعرفة . يظهر المنهاج جزءاً من التدريس في بعض تعريفات المنهاج ، إذ تعتبره ماسياً Maccia (في Johnson, 1981)محتوى تدريسياً، ويصعب تمييز المنهاج عن التدريس أو هو مرادف له في تعريفات أخرى، ففي تعريف كرج krugg (في Zais, 1976) اعتبر المنهاج كل الوسائل والطرق التي تتبعها المدرسة لتزويد الطلاب بفرص تساعدهم عـلى الحصول على خبرات تعليمية مرغوبة ؛ فإذا كان تركيز التعريف على الجزء الاول منه «الوسائل والطرق التي تتبعها المدرسة...» فكيف يمكن التمييز بين المنهاج والتدريس ؟ بل وكيف يمكن التمييز بين المنهاج من جهة وكل مـن التعليم والكتب المدرسية والوسائل التعليمية وحتى تأهيل وتدريب المعلمين ؟ فكل هذه الأشياء وسائل وطرق تتبعها المدرسة لتزويد الطلاب بفرص تساعدهم

عل الحصول على خبرات تعليمية مرغوبة . وإذا كان التعريف يركز على الجزء الاخير منه«... الخبرات التعليمية المرغوبة» ، فالخبرات كما يعتقد كل من تايلر وجونسون (Tyler, 1949; Johnson; 1981) لاتتم إلاّ بعد حدوث تفاعل بين المتعلم والبيئة التعليمية ويعد جونسون هذا التفاعل شأناً تدريسياً ، فإذا كان الأمر كذلك يكون كرج قد استخدم المنهاج والتدريس كمترادفين . ويظهر المنهاج في تعريفات أخرى مختلفاً عن التدريس ؛ فالمنهاج كما يعتقد جونسون سلسلة مخططة من نتاجات التعلم المقصودة ، والمنهاج وفق هذا التعريف يختلف عن التدريس وإن كان يوجهه ويتوقع نتائجه إلا أنه لايحدد الوسائل —النشاطات والمواد أو حتى المحتوى التدريسي— التي يجب أن تستخدم لتحقيق النتائج ويعتبر المنهاج والتدريس في تعريفات أخرى نظامين مختلفين فرعيين من نظام المدرسة يتقاطعان في بعض المناطق كما يدل على ذلك تحليل مكدونالد Macdonald (في Zais, 1976) لنظام المدرسة .

إذا كان هذا هو حال معظم المحاولات التي حاولت تعريف المنهاج فان ذلك لا ينفي وجود محاولات جدية حاولت ان تأخذ باعتبارها في أثناء ترسيمها لحدود حقل المنهاج ما يمكن أن يجاوره من حقول معرفية أخرى ، فظهرت هذه المحاولات على شكل خارطة توضح تعرجات وتداخل حدود هذا الحقل مع حدود غيره من الحقول المعرفية. ولعل نموذج مكدونالد Macdonald في كل من Zais, 1976, Beauchamp; 1981 A يعد إحدى هذه المحاولات الجادة ، إذ حاول بترسيمه لحدود المنهاج أن يبين وظيفته ومجاله في التربية من خلال تحليله للتعليم المدرسي . يعتقد مكدونالد في نموذجه بأن التعليم المدرسي يتكون من أربعة أنظمة فرعية متفاعلة هي نظام التعليم Teaching System وهو عبارة عن سلوك المعلم الموجه مهنياً أو هو سلوك المعلم في أثناء أدائه لدوره المهني ؛ ونظام التعلم Learning system ويتكون من الأفعال التي يؤديها الطلبة ويدركها المعلم على

أنها ذات صلة بالمهمة ، أو بعبارة أخرى هو السلوك الذي يقوم به الطالب ويكون على علاقة بالمهمة التعليمية ؛ ونظام التدريس Instruction System وهو نظام اجتماعي يتم خلاله التعليم والتعلم الرسميين ، أي أنه نظام تعليم ـ تعلم ، ويلاحظ هنا أنه بالرغم من أن كلاً من التعليم والتعلم نظام شخصي فان نظام التدريس الذي يجمع بينهما نظام اجتماعي . والنظام الرابع والأخير في نظام التعليم المدرسي هو نظام المنهاج وهو نظام اجتماعي كالتدريس ، ويتكون من الأشخاص الذين ينتهي عملهم بمنهاج ، أو هو نظام اجتماعي ينتهي بخطة للعمل أو خطة توجه التدريس .

يتكون من تداخل وتقاطع هذه الأنظمة الأربعة مناطق تعبر كل منها عن ظاهرة من ظواهر التعليم المدرسي ، ويمكن توضيح هذه التقاطعات ودلالاتها كما يأتي :

* تمثل المنطقة المشتركة الناتجة عن تقاطع الأنظمة الأربعة (التعليم التعلم ، التدريس ، المنهاج) نقطة تطابق وانسجام حيث تكون أهداف المنهاج عاملة في موقف تدريسي من خلال قوة نشاط تعليمي يستدل عليه بتغير سلوك (التعلم) الطلبة .
* تمثل المنطقة المشتركة الناتجة عن تقاطع نظامي التعلم والتدريس التعليم المصاحب .
* تعبر المنطقة الحاصلة من تقاطع نظام التدريس مع التعليم عن تغيير المعلم لسلوكه كاستجابة للتغذية الراجعة من الموقف التدريسي .
* تمثل المنطقة الناتجة من تقاطع نظامي التعليم والمنهاج الخبرات التي يحصل عليها المعلم في أثناء الخدمة .
* تعبر المنطقة الناتجة عن تقاطع أنظمة المنهاج والتدريس والتعليم عن خبرات الاشراف .
* أمّا المنطقة الناتجة عن تقاطع نظامي المنهاج والتعلم والمنطقة الناتجة عن تقاطع أنظمة المنهاج والتعلم والتدريس ، فبالرغم من عدم توافر أمثلة لهما فانه يعتقد أنهما تتعلقان بـ خبرات التخطيط المشترك بين المعلم والطالب .

وبالرغم من أن نموذج مكدونالد محاولة تنظيرية جادة على طريق الوصول الى نظرية منهاج من خلال توضيحه لبعض العلاقات بين الأنظمة الأربعة ، فان النموذج ربما يكون غير مناسب لمعالجة الظواهر المنهاجية ويجد المرء صعوبة في اعتبار النموذج بناءً تنظيمياً يساعد على توضيح معالم المنهاج وترسيم حدوده مع غيره من الحقول . ويمكن للمرء أن يسجل ثلاث ملاحظات على نموذج مكدونالد كبناء تنظيمي للمنهاج تعبر كل ملاحظة منها عن مشكلة مفاهيمية أو مشكلة عملية . وتقوم الملاحظة الأولى على عدم قدرة النموذج أو تعريف المنهاج الذي حدده مكدونالد على استيعاب بعض ظواهر أو أمثلة المنهاج ؛ فتعريف أي مفهوم كما يعتقد ميرل (Merrill, 1983) يجب أن يشير إلى خصائص المفهوم وعلاقاتها مع بعضها بحيث يتم احتواء جميع أمثلة المفهوم في ذلك التعريف . إن تعريف المنهاج كخطة للتدريس عاجز عن استيعاب أمثلة على المنهاج كالمنهاج الضمني بتعبير ايزنر (Eisner, 1979) أو المنهاج الخفي بتعبير أبل (Apple, 1975) إذ يجد المرء صعوبة في أن يجد لمثل هذا المنهاج موضعاً في تعريف مكدونالد للمنهاج أو حتى في النموذج كله . قد يقال بأن المنطقة الناتجة عن تقاطع نظامي التعلم والتعليم والتي يسميها مكدونالد بالتعليم المصاحب هو المقصود بالمنهاج الخفي . وللمرء ان يتساءل هنا كيف يمكن ان يسمى منهاجاً وهو غير ناتج عن أي علاقة بنظام المنهاج ؟ ولماذا اقتصر التعلم المصاحب على تقاطع نظامي التعلم والتعليم ؟ لماذا لم ينتج عن تعلم الطالب الذاتي للمنهاج (تقاطع نظامي التعلم والمنهاج) ؟ أو تعلم الطالب للمنهاج من خلال التدريس (تقاطع أنظمة التعلم والتدريس والمنهاج) ؟ .

تتعلق الملاحظة الثانية في كيفية تمييز مكدونالد بين المنهاج والتدريس ، إذ جعل التنفيذ نقطة للتمييز بينهما ؛ فالمنهاج خطة لتوجيه التدريس وحالما يتم تنفيذ هذه الخطة يكون المعلم في عالم التدريس . إذا كان المنهاج ينتهي ببدء التدريس فللمرء أن يتساءل كيف لهما أن يتقاطعا ؟ وقد يكون ترك مكدونالد

للتقاطع الناتج عن نظامي المنهاج والتدريس دون إعطائه اسماً معيناً أوحتى دون ضرب مثل لتفسيره إشارة إلى وجود مشكلة مفاهيمية في هذا المجال . وإذا كان المنهاج خطة لتوجيه التدريس ، فللمرء ان يتساءل أيضاًعما يميز المنهاج (هذه الخطة) عن الخطة التي يصفها المعلم لتوجيه تدريسه ، فهل هي منهاج أيضاً ؟ أم أنها تعليم باعتبارها ناتجة عن سلوك المعلم الموجه مهنياً؟تتعلق الملاحظة الثالثة والأخيرة بطريقة عرض النموذج للمنهاج إذ يعرض النموذج المنهاج وعملياته عرضاً ساكناً دون أن يشير إلى ديناميات بناء المنهاج و تطويره وتنفيذه.

يعد نموذج جونسون (Johnson, 1981) مثالاً آخر على المحاولات التنظيرية الجـــادة عـــلى طريق الوصـــول إلى نظـــرية منهـــاج . يصـور جونسون في نموذجه المنهاج كنتاج لأحد الأنظمة ومدخل لنظام آخر ؛ فالمنهاج – ويعرفه على أنه سلسلة مخططة من نتاجات التعلم المقصودة–نتاج لنظام تطوير المنهاج ومدخل موجه لنظام التدريس؛إذ يستخدم نظام التدريس بتوجيه من المنهاج محتوى إدائياً وسلوك المعلم لتحقيق نتاجات التعلم .

يبدو واضحاً ان نموذج جونسون لم يعرض المنهاج وعملياته عرضاً ساكناً كنموذج مكدونالد فتخلص من هذه السلبية ، فيمكن النموذج القارىء من إدراك ديناميات عملية بناء المنهاج وتطويره وتنفيذه بشكل متسلسل . وبالرغم من هذه الخصيصة فإن النموذج لم يمسك بالعلاقات المحددة التي توجد بين التعليم والتعلم والتدريس والمنهاج ،ويصعب من هذا المنطلق القول ان النموذج يشكل بناءاً تنظيمياً للمنهاج يرسم حدوده ويحدد علاقاته مع غيره من الحقول المشابهة .

يتضح من خلال هذا التحليل أن البناء التنظيمي للمنهاج ضعيف لم يصل إلى مرحلة رسم صورة شمولية لهذا الحقل توضح علاقاته بغيره من الحقول الدراسية الا خرى . إذا كان بيتشامب (Beauchamp, 1981 A) يعتقد ان المهمة الاولى للتنظير تكون في تنظيم المنظر و ضبطه لاستخدامه للغة

والمصطلحات الفنية لان من شأن هذا التحديد والضبط مساعدة المنظر على تحديد حقله وإرساء الحدود الاولية للحقل ، يمكن القول ان الافتقار لتنظيم اللغة الفنية وضبط استخدامها يشكل ولو جزئياً سبباً لتعثر جهود رسم بناء تنظيمي لحقل المنهاج . يعتقد بيتشامب ان على المنظر ان يكون واعياً لثلاثة انواع من المصطلحات هي :

١ — مصطلحات اللغة العامة . وهي تلك المستخدمة في العلوم واللغة بشكل عام ، وتشمل الكلمات التي تكون جمل النظرية مثل الاعمال والصفات ولا يحتاج مثل هذه [illegible] إذا اصبحت مفهومة ومقبولة من الجميع .

٢ — المفاهيم الاساسية . وهي مفاهيم اساسية بالنسبة للحوادث التي يجري تفسيرها ، إذ يجب تعريفها إجرائياً . ومن الامثلة على هذا النوع من المفاهيم الجزيء في الكيمياء ، والكتلة في الفيزياء ، والمنهاج في التربية .

٣ — المفاهيم او البنى النظرية . وتكون هذه المفاهيم المفاهيم الاساسية للنظرية ، إذ يكون لهذه الكلمات معنى بالنسبة لنظام الحوادث الذي تتعرض له النظرية ، ولا يمكن تحديد مثل هذه المفاهيم بالملاحظة المباشرة . ولذلك فهي نظرية — كالحاجة العاطفية ، وعقدة الاضطهاد ، والاتجاه .

قد يكون غياب الاهتمام بهذه المهمة واتقانها ما دفع هيوبنر (Huepenr, 1975) لأن يصرح بتشاؤم بأن نظرة سريعة الى اللغة التي تشير إلى ظواهر منهاجية خلال السنوات الماضية تدل على المصادر المتعددة للغة المنهاج ، إذ يعتمد المنهاجيون في احيان متعددة على الفلسفة وعلم النفس وغيره من العلوم السلوكية وفي احيان اخرى على الإنسانيات المتنوعة وفي احيان اخرى على لغة عامة لأناس لا ينتمون للحقل وقد ادى هذا الاعتماد إلى عدم امتلاك حقل المنهاج لمفردات او لغة خاصة به بشكل اولى .

البناء الجوهري للمناهج

يمكن اعتبار البناءات الجوهرية لحقل دراسي المكونات الاساسية له او

مجموعة من الافتراضات حول المتغيرات ذات الصلة بفرع من فروع المعرفة تضبط الاسئلة التي تساءل وعمليات الاستقصاء التي تجرى في الحقل الدراسي ؛ فمجموعة الأفتراضات حول السطح المستوي مثال على بعض البناءات الجوهرية في الهندسة ، ومجموعة الافتراضات الضمنية في معادلة المثير — الاستجابة مثال على بعض البناءات الجوهرية في علم النفس السلوكي . يتضح من البناءات الجوهرية انها تضبط الاسئلة التي تسأل وعمليات الاستقصاء التي تتم في الحقل الدراسي . ويظهر هذا واضحاً في بناء «المثير — الأستجابة» الجوهري في علم النفس السلوكي ؛ إذ أبعد الحقل عن دراسة طبيعة الخبرة اللاشعورية بينما ولد استقصاء في معدلات الإنطفاء وجداول التعزيز ، وبالمقابل كان العكس صحيحاً بالنسبة للتحليل النفسي الذي وجه استقصاءه نحو دراسة الخبرات اللاشعورية وابتعد عن دراسة معدلات الإنطفاء وجداول التعزيز .

وقد يلاحظ الباحث عن بناءات جوهرية لحقل المنهاج ثلاث ظواهر . تتمثل الظاهرة الأولى منها في الاستقرار النسبي للبناءات الجوهرية المتضمنة في معظم الاعمال المنهاجية ، ويمكن إدراك هذه الظاهرة في نموذج تايلر (Tyler, 1949;) المشهور بخطواته الاربع المتمثلة في صياغة الاهداف ، فاختيار الخبرات التربوية ، فتنظيم ما تم اختياره ، ثم تقويم النتائج من حيث درجة تحقيق الاهداف .في الوقت الذي ساهمت به الافتراضات المتضمنة في نموذج تايلر في تنظيم الممارسة في المنهاج ، إلا انها لم تولد مجالات جديدة للاستقصاء .

تتمثل الظاهرة الثانية بوجود العديد من المحاولات لتطوير بناءات جوهرية بديلة او تكميلية في نظرية المنهاج لها سعة الإنتشار لأسباب كثيرة قد يكون اهمها سيطرة المنطق التقني الذي يقوم على ربط الوسائل بالغايات ، وهو منطق يسايره نموذج تايلر بينما قد تتناقض معه المحاولات البديلة . إن تحليل ايزنر (Eisner, 1979) الاهداف والاشكال ووظائف النقد التربوي والافتراضات التي طرحها مكدونالد وولف صن وزارت (Macdonald Wolfson, &

(Zaret, 1973) ضمن ماسموه بأبعاد التعليم الاجتماعية الثقافية ، والابعاد النفسية ، والابعاد التعاملية ؛ والافتراضات الضمنية والعلنية في نموذج ووكر الطبيعي (Walker, 1971) كلها خطوات جادة ومهمة في اتجاه افراز بناءات جوهرية برغم انه لم يكتب لها سعة إنتشار نموذج تايلر.

تتمثل الظاهرة الثالثة في الافتقار إلى مقاييس واضحة لمجال المنهاج . ولهذه الظاهرة علاقة مباشرة بالبناءات التنظيمية ، بل يمكن اعتبارها توضيحاً لعلاقة التأثير التبادلية بين البناءات التنظيمية والبناءات الجوهرية ؛ فعدم الاتفاق حول طبيعة المنهاج اوحدوده(البناءات التنظيمية) يقود إلى عدم اتفاق حول المكونات الاساسية (البناءات الجوهرية) . ومن جهة اخرى فإنه حتى في الحالات التي يحصل فيها اتفاق حول موضوعات معينة كمواد تقليدية تدرس في حقل المنهاج (كأسس المنهاج ، وتصميمه وتطويره ، وتخطيطه ، وعناصره ، وتنفيذه) وتشكل بعضاً من بنائه الجوهري ، فإنه لا يحصل اتفاق حول البناء التنظيمي لهذه الموضوعات . ويمكن ان يلاحظ على سبيل المثال ان تخطيط المنهاج لدى زايس (Zais, 1976) ليس نفسه بناء المنهاج وإنما هو عملية تتعلق بعملية بناء المنهاج من حيث ان التخطيط يتعلق بطبيعة القرارات لمصاحبة لعملية بناء المنهاج؛ وتخطيط المنهاج لدى ستيلر (Steller, 1983)عبارة عن توضيح للوضع الراهن للبرنامج التربوي وتقرير للصورة التي يجب ان يكون عليها ثم تحديد كيفية الوصول لتلك الصورة ؛ وبالمقابل فإن ايزنر (Eisner, 1979) يستخدم مفاهيم التطوير والتخطيط كمترادفات ليعني بها عملية تحويل او ترجمة التصورات والطموحات التربوية إلى برامج تحقق بفاعلية التصورات التي استهلت العملية .

قد يرجع ضعف البناءات الجوهرية في حقل المنهاج إلى افتقار المنظرين للمهمة الثانية في عملية التنظير التي حددها بيتشامب (Beauchamp, 1981 B) وهي تحديد المكونات الرئيسة الاساسية في حقل المنهاج من خلال قيام المنظر بمهمتين فرعيتين تتمثل الاولى في تصنيف المعلومات المتراكمة ضمن مجموعات

الحوادث التي يفترض انها ضمن حقل الاستقصاء ، وتتمثل الثانية في وصف الظروف والشروط التي تحدث خلالها مجموعات الحوادث ؛ فمن شأن هاتين المهمتين ان تفيا بالقاعدة الثانية للتنظير وهي تحديد المكونات الرئيسة الاساسية للحقل المعني .

البناءآت التراكيبية للمناهج

عرفت البناءات التراكيبية لفرع من فروع المعرفة على انها نظام ذلك الفرع في جمع البيانات وتقويمها ، وطرح الفرضيات وفحصها ، وربط هذه الفرضيات بتعميمات اوسع وبمنظومة تفسيرية (Mann 1975) ، فتركيب البرهان في الرياضيات يختلف بطرق اساسية عن تركيب البرهان في التاريخ ، ونظام جمع البيانات وتقويمها وتفسيرها في الانثروبولوجيا يختلف عنه في العلوم الطبيعية . وتتباين البناءات التراكيبية لفروع المعرفة كما يعتقد مان Mann لعدة اسباب اهمها طبيعة المتغيرات الخاضعة للدراسة (البناءات الجوهرية) ؛ فعالم النفس التحليلي الذي يدرس اثر بعض الظروف البيئية على الطريقة التي تظهر بها انظمة لا شعورية نفسها في سلوك شعوري ، يتعرض لدراسة متغير تابع (السلوك اللاشعوري) معقد ويصعب التعبير عنه رقمياً او حتى ملاحظته ، فيتجنب مشكلة الضبط ويهتم باساليب الاستدلال واستخدام ادوات وصفية ومعايير صدق الحالات الفردية . وبالمقابل فإن عالم النفس التجريبي الذي يدرس اثر جداول تعزيز متغيرة على معدلات الإنطفاء يتعرض لدراسة متغير تابع (معدلات الإنطفاء) واضح يمكن ملاحظته والتعبير عنه رقمياً فيستخدم بناءً تراكيبياً يهتم بضبط المتغيرات واستخدام ادوات قياس كمية .

قد يلاحظ المتفحص لنظريات المنهاج انه يمكن تصنيفها في فئتين ، احدهما نظريات وصفية Descriptive Theories تقوم على طرح افتراضات لوصف وتفسير الممارسة ، ويمكن اعتبار نموذج ووكر (Walker, 1971) مثالا على هذه النظريات . والفئة الثانية من نظريات المنهاج تحديدية توجيهية Prescriptive Theories تقوم على طرح

افتراضات ليس حول الواقع والممارسة وإنما حول الوضع الذي يجب ان يكون وهي بذلك وصفات Prescriptions لمنهاج او لبناء منهاج والامثلة على هذه الفئة من النظريات كثيرة وقد يكون نموذج تايلر (Tyler, 1949 ؛ اكثرها وضوحاً .

من المنطق ان يقود وجود هذين النوعين من النظريات المنهاجية إلى استنتاج وجوب وجود بناءات تراكيبية خاصة بكل نوع لجمع البيانات وتفسيرها وتقويمها واختبار صدق وثبات هذه البيانات . ويلاحظ المتتبع لنظريات المنهاج افتقار هذا الحقل لبناءات تراكيبية خاصة به او لبناءات تراكيبية خاصة بكل من نوعي نظريات المنهاج . ولعل الاستثناء في هذا المجال محاولة ايزنر (Eisner,1979) طرح ما سماه بالنقد التربوي كاسلوب نوعي لتقويم المنهاج وما سماه بالصدق الرضائي Consensual validity والتوثيق البنيوي والكفاية المرجعية كاسلوب نوعي لاختبار صدق البيانات وكبديل عن الصدق (البنائي ، والتنبؤي ، والتلازمي ... الخ) المتعارف عليه في الاساليب الكمية .

وقد يكون السبب الاخر لمشكلة البناءات التراكيبية في المنهاج وجود اتفاق بسيط حول المتغيرات التي يجب ان تدرس وتؤخذ بالإعتبار ، إذ يجد اساتذة المناهج من الصعوبة بمكان تعيين وتحديد المتغيرات ذات الصلة . وقد سبقت الاشارة إلى وجود محاولات جادة لتحديد مكونات أو متغيرات حقل المنهاج أو وضع بناءات جوهرية له ، ولكن ما يؤسف له أنه لم يتم تحديد التركيب المناسب لدراسة هذه المتغيرات ، إذ لا يكفي المنظر أن يقوم بتحديد متغيراته على نحو فريد ، بل عليه أن يتابع عمله بأن يختار لهذه المتغيرات البناءات التراكيبية الخاصة بها .

تنسجم الدعوة إلى تحديد البناءات التراكيبية مع المهمة الثالثة لعملية التنظير التي حددها بيتشامب (Beauchamp, 1981B) والتي تقوم على تحديد علاقات بين الأجزاء المتنوعة ، والعبارات النظرية ، وتفسير طبيعة هذه

العلاقات ، فارساء مثل هذه العلاقات يستلزم استخدام بناءات تراكيبية تتباين وفقاً لتباين طبيعة العلاقة المدروسة .

معوقات بناء نظرية في المنهاج

ينفي زايس (Zais, 1976) وجود نظرية منهاج ، ويؤكد بيتشامب (Beauchamp, 1981,A) هذا النفي إذ ينفي وجود نظرية منهاج بالمعنى الدقيق لكلمة نظرية ، فهناك مجموعات من الاجراءات المقترحة وكل أنواع العبارات المعيارية حول الطريقة التي يجب ان تكون عليها الأشياء، ولكن ليس هناك نظريات منهاج تقوم بالعمل اللازم من حيث وصف وتفسير مجموعة الأحداث والظواهر الكلية التي يمكن أن تسمى منهاجاً . وبالرغم من أنه وضع كتاباً يحمل عنوان نظرية المنهاج ، فانه يؤكد أنه لا يدعي أنه على وشك أن يضع أول نظرية منهاج . ويصف هيونكي (Hueneke, 1982) نظرية المنهاج بأنها في بداية مرحلة الولادة والتكون وأنها لم تصل بعد إلى مرحلة تمام نضجها ، فهناك نشاطات تنظيرية — وليس نظريات — تحاول استكشاف مظاهر حقل المنهاج . وفي حين وصف مكدونالد (Macdonald, 1975) نظرية المنهاج بأنها في مرحلة التكون ، عاد ليصفها في مكان لاحق Macdonald, 1977 بأنها في مرحلة اختصار أو أنها على حافة بين الحياة والموت .

يتضح مما سبق من آراء حول واقع نظرية المنهاج ان الأمل بولادة نظرية منهاج تامة النضج يكاد يكون معدوماً أو محدوداً جداً . وللمرء ان يتساءل حول أسباب هذا الواقع وهذا التشاؤم ، فهل هناك أسباب تقف كعقبات في الطريق فتعيق سير الوصول إلى نظرية منهاج ؟ وإذا كان الأمر كذلك — وهو كذلك — فما هي هذه الأسباب؟ سيتم فيما تبقى من هذه الدراسة عرض أربعة معوقات لعدم اكتمال نضج نظريات المنهاج :

١ — تعقيد حقل المنهاج .

٢ — عدم الاتفاق حول غرض التنظير .

٣ – عدم تحديد معالم ظاهرة المنهاج .
٤ – الاستعمالات المتنوعة للغة .

تعقيد حقل المنهاج

يعتقد بيتشامب (Beauchamp, 1918,A) ان كل النظريات تنبثق من ثلاث فئات رئيسة للمعرفة تشكل فروع المعرفة الرسمية هي : الانسانيات وتشمل فروعاً في المعرفة كالادب والفلسفة والموسيقى ، والعلوم الطبيعية التي تشمل فروعاً كالفيزياء والكيمياء وعلمي النبات والحيوان ، والعلوم الاجتماعية التي تشمل فروعاً كعلم الإجتماع وعلم النفس والانثروبولوجيا والاقتصاد وينبثق من فروع المعرفة هذه نظريات في مجالات يسميها المجالات التطبيقية للمعرفة إذ تشمل هذه المجالات الفنون العملية كالعمارة والهندسة والقانون والطب والتربية . ويعتقد زايس (Zais, 1976) انه بالرغم من ان التمييز بين فروع المعرفة الصرفية والفروع التطبيقية للمعرفة غير واضح، فإن هذا التصنيف مقبول من العديد من الكتّاب ؛ إذ يوافق معظم الناس على ان التربية ليست علماً او فرعاً صرفاً للمعرفة وإنما هي مجموعة من النشاطات العملية المربوطة بهدف عام او مشترك ، اوهي بعبارة اخرى حقل يدرس بوساطة فروع المعرفة وينتج عن ذلك تكون النظريات التربوية من تركيب مزيج من النظرية مأخوذ من فروع مثل الفلسفة (من الإنسانيات) وعلم وظائف الاعضاء (من العلوم الطبيعية) وعلمي النفس والاجتماع (من العلوم الاجتماعية) . وينبثق من نظريات التربية نظريات فرعية في الإدارة والإرشاد والتدريس والمنهاج ، ويمكن ان ينبثق من هذه النظريات الفرعية نظريات اكثر تفرعاً كنظريات تصميم المنهاج .

يتضح من العرض السابق ان حقل المنهاج يعتمد على مزيج من نظريات من فروع معرفية مختلفة كعلم النفس وعلم الاجتماع والفلسفة مثلا مما يضفي مزيداً من التعقيد إلى تعقيد ظواهر هذا الحقل ، الامر الذي دفع زايس (Zais, 1976) إلى استنتاج ان تعقيد حقل المنهاج فضلاً عن طبيعة

النظريات التي يجب ان يعتمد عليها تجعل تطوير نظرية منهاج متماسكة عملا مؤلماً ، فلم يكن مدهشاً بالنسبة له ألا يجد في الوقت الحاضر اية نظرية منهاج .

عدم تحديد معالم ظاهرة المنهاج

يمكن تحديد هذه المشكلة في تباين تعريفات المنهاج ، فقد سبقت الإشارة في بداية هذه الدراسة إلى ان تعريفات المنهاج المدرسي تتراوح بين تعريف ضيق يعتبر المنهاج مادة دراسية يجب ان يتم تعلمها إلى تعريف واسع جداً يعتبر المنهاج كل الخبرات التي يتعرض لها الطالب تحت إشراف المدرسة . وقد دفع هذا التباين مكدونالد (Macdonald, 1975) إلى استنتاج ان هذا التباين ادى الى تباين الكتابات المسماة بنظرية المنهاج ، فوقعت بدورها بين قطبين : الأول عبارات تتعلق بنظرية او علم المعرفة Epistemological Statements ناتج عن تعريف المنهاج كمادة دراسية ، والقطب الآخر عبارات تتعلق بفلسفة الحياة Philosphy of Living ناتج عن تعريف المنهاج كمخبرات يتعرض لها الطالب تحت إشراف المدرسة . وقد يكون هذا التباين في تعريف المنهاج والكتابات المنهاجية من العوامل التي ساهمت في غموض ظاهرة المنهاج وعدم تحديد معالمها ، فعلى الرغم من مضي ٧٤ عاماً على وضع اول كتاب في المناهج (كتاب فرانكلين بوبت «المنهاج» سنة ١٩١٨) ومرور ٥٥ عاماً على إنشاء اول قسم للمناهج (في جامعة كولومبيا سنة ١٩٣٧) ما زال المنهاج ظاهرة غامضة غير محددة المعالم .

يتعلق بهذه المشكلة قضية أخرى تتمثل بعدم وجود معايير أو محكات واضحة لتمييز الأعمال التنظيرية في المنهاج عن غيرها من أشكال الكتابة في التربية ؛ فعدم وضوح معالم ظاهرة المنهاج أدى الى عدم امتلاك المتخصصين بالمنهاج إلى مقاييس واضحة لمجال تخصصهم ، وصعوبة التمييز بين الكتابات المنهاجية والكتابات التربوية الاخرى . وهناك قضايا ومسائل تربوية كثيرة ومعقدة تتضمن مواد ومتغيرات متفاعلة يمكن تصنيفها في أكثر من فئة متخصصة ، وسيكون من الصعب — في غياب معايير واضحة — تمييز ما إذا كانت قضية مناهجية أم إدارية أم تدريسية أم سياسية .

عدم الاتفاق حول غرض التنظير

لقد توصل باينار (Pinar, 1981) إلى تصنيف المنظرين في المناهج حسب أعمالهم التنظيرية إلى ثلاث فئات وهم : التقليديون ، والمفهوميون ـ العمليون التجريبيون ، والداعون إلى صياغة المفهومية وفيما يأتي وصف مختصر لكل فئة .

التقليديون Tradjtionalists

تشكل هذه الفئة من المنظرين في المناهج نسبة الاغلبية وتضم منظرين مثل Tyler, Taba, Bobbitt, & Sayler وتعكس الكتابات الصادرة عن جمعية الإشراف وتطوير المنهاج ASCD آراء وتوجهات هذه الفئة .

تنطلق هذه الفئة من فهم للنظرية يقوم على اعتبارها نظاماً من القواعد يوجه أو يضبط الأفعال والسلوك ، وبعبارة أخرى ، تنظر للنظرية على أنها إطار موجه لعملية تطوير المنهاج والبحث وكأداة لتقويم عملية تطوير المنهاج . ولمّا كان عمل هذه الفئة موجهاً للعاملين في المدارس ، فإن عملها يوصف عادة بأنه تحسيني التوجه إذ تجيء نظرياتها ليس على شكل وصف وتفسير للواقع (الممارسة) وإنما على شكل وصفات تحدد الوضع الذي يجب أن يكون . والنظرية وفق هذا الفهم تعمل كفلسفة من حيث إنه لاينظر إليها على أنها مفتوحة لاختبار صدقها تجريبياً .

يعارض بعض المنهاجيين مثل هذا الفهم للنظرية ولا يعترفون به إذ يعدونه سوء فهم لما تعنيه النظرية ، فيصفون نظريات التقليديين بأنها فلسفات أو أيديولوجيات أو تعليمات وهي على الرغم من الحاجة إليها لايمكن اعتبارها نظريات .

المفهوميون ـ العمليون التجريبيون Conceptual-Empiricists

تشكل هذه الفئة نسبة قليلة من المنظرين في المناهج وتشمل منظرين مثل Walker, Scwab, Beauchamp, & Johnson ، ولا ينظر المنتمون لهذه الفئة إلى التربية فرعاً للمعرفة وإنما كحقل يدرس بوساطة فروع المعرفة

نجد المنظرين في هذه الفئة منشغلين إما بتطوير نظرية منهاج باتباع الطريقة التي تتم في العلوم الاجتماعية أو باستخدام منهجية العلوم الاجتماعية لاستقصاء ظاهرة المنهاج ، وتهتم هذه الفئة من هذا المنطلق بضبط السلوك والتنبؤ به واستخدام فرضيات وفحصها. ويحاول المنظرون في هذه الفئة وضع نظريات لوصف الممارسة (الواقع) كما تحدث وتفسيرها والتنبؤ بها ، فلا تأتي نظرياتهم على شكل وصفات تحدد بخطوات مايجب أن يكون. ويمكن القول أن معظم الكتابات الصادرة عن جمعية البحث التربوي الأمريكية AERA تعبر عن آراء هذه الفئة .

دعاة إعادة الصياغة المفهومية **Reconceptualists**

تشكل هذه الفئة نسبة يسيرة تمثل الاقلية من المنظرين في المناهج وتشمل منظرين مثل Apple, Huebner, Macdonald Zaret, & Pinar وليس لهم كغيرهم من المنظرين في الفئتين السابقتين جمعية تعكس آراءهم. تنظر هذه الفئة إلى عملية التنظير كمهمة عقلية فكرية إبداعية يجب ألا تستخدم اساساً للوصفات ولا مجموعة من المباديء والعلاقات القابلة للفحص تجريبياً ؛ فغرض هذه الفئة ليس توجيه الممارسة كالفئة الأولى وهم (التقليديون) وليس استقصاء ظاهرة المنهاج بطرق وأهداف العلوم الاجتماعية السلوكية كالفئة الثانية وهم المفهوميون — وإنما فهم ظاهرة المنهاج مما يستلزم اتباع إسلوب النقد التاريخي والفلسفي والأدبي .

إن موضع دراسة هذه الفئة ليس السلوك القابل للقياس والملاحظة وليس مهمات الممارسين وإنما هو الخبرة الداخلية الوجودية ، ولذلك فهي تميل ليس إلا دراسة التغير في السلوك أو صنع القرار في الصف وإنما تميل إلى دراسة قضايا تتعلق بالأشياء اللحظية والسمو والوعي والشعور والسياسة .

قد يكون هذا التباين في فهم طبيعة النظرية وغرض التنظير أحد العوامل التي ساهمت في غموض حقل المنهاج وعدم تحديد معالمه بسبب عدم الاتفاق عما إذا كانت النظرية لتوجيه الممارسة وضبطها ، أم لوصفها وتفسيرها والتنبؤ بها ، أم لفهمها .

الأستعمالات المتنوعة للغة

قد ينتمي المنظر في المنهاج للفئات الثلاث التي اشير إليها قبل قليل في مناسبات مختلفة وكضغوط مهنية . وبعبارة أخرى قد يتباين الأستعمال اللغوي للمنظر الواحد ، مما يتطلب من الباحث في نظرية المنهاج أن ينظر إلى أي جزء من نظرية المنهاج بحذر ودقة لتقدير غرضه . وقد قدم هيوبنر (Huebner, 1975) تحليلاً للعبارات المستخدمة في الكتابات المنهاجية واقترح تصنيفها في ستة أنواع من الاستخدامات اللغوية : اللغة الوصفية ، والتفسيرية ، والضابطة ، والمشرعة ، والتحديدية التوجيهية واللغة الإنتسابية وفيما يلي إيضاح لكل نوع .

اللغة الوصفية
Descriptive Lan_uge

يستخدم المنهاجيون اللغة لوصف ظواهر وحوادث كما تحدث فعلاً في زمان ومكان محددين — كوصف مايجري في غرفة الصف كما يستخدمونها في مواقع أخرى لوصف حواد ث وظواهر خيالية يحلمون بها أو يريدونها — كوصف مايجب أن يحدث أو يكون . وتعتبر اللغة الوصفية بهذا الاستخدام حلقة وصل بين الواقع والخيال أو الحلم ، بين الحاضر والمستقبل ، أو بين المستقبل والماضي ، فاللغة التي تستخدم لوصف «ما يمكن أن يحدث» تستخدم أو يمكن أن تستخدم لوصف مايحدث فعلاً والعكس صحيح .

اللغة التفسيرية
Explanatory Language

إذا كانت اللغة الوصفية تسمح للفرد أن يتزلج لغوياً فوق سطح الأحداث ، فإن اللغة التفسيرية تحفر تحت هذا السطح ؛ إذ يسعى المنهاجيون من خلال استعمال اللغة التفسيرية إلى تفسير سبب حدوث شيء أو كيفية حدوثه . وتهتم اللغة التفسيرية عادة بمفاهيم مفترضة وعلاقات مستنتجة ، فاصطلاح «التعلم» مثلاً لايمكن أن يستخدم لوصف أي شيء ، فهو مفهوم مفترض لتفسير علاقة فرضية بين مادتين في وقتين مختلفين (تغير في السلوك) . ويمكن القول بأن اللغة التفسيرية المستخدمة بوساطة المنهاجيين وبخاصة القادمة من علم النفس والعلوم السلوكية لغة تفسيرية .

اللغة الضابطة
Controlling Language

تستخدم اللغة لبناء الأشياء والحوادث والظواهر والتلاعب بها ، إذ تستخدم اللغة الضابطة للتنبؤ بما يمكن أن يحدث وتحديد الحوادث التي تصبح جزءاً من سلسلة السبب – الاثر . وتعتبر لغة الضبط والتنبؤ بشكل أساسي الجمع بين اللغة الوصفية واللغة التفسيرية ؛ إذ تتحدث حول كيفية الوصول «مما هو كائن» إلى «مايمكن أن يكون» . ويستلزم هذا وصفاً لما يحدث ولما يمكن أن يحدث ثم وضع علاقة سببية تربط بين الحالتين .

اللغة المشرعة
Legitimating Language

يستخدم المنهاجيون اللغة بطريقة رابعة لتسويغ الشرعية وإضفائها على أعمالهم ، فعندما يقوم المنهاجي بعمل منهاجي أو يوجد وضعاً مايكون بحاجة إلى أن يؤكد لغيره وربما لنفسه أنه يعرف مايفعل وأن له الحق في فعله . وبعبارة أخرى ، يمكن توضيح اللغة المشرعة أو التبريرية بأنها مناشدة لجماعة اجتماعية معينة لقبول صحة أو ملاءمة العمل الذي تم ، ولذلك فهي موجهة للغير الذي يكون في وضع الحاكم على الملاءمة أو الكفاءة المهنية . ولا تعد اللغة التفسيرية كافية لتبرير عمل ما ؛ فتفسير الاسباب الممكنة أو النتائج المحتملة للعمل قد لايعتبر كافياً أو حتى ضرورياً . ولذلك فإن اللغة المناسبة لاضفاء الشرعية على العمل تربط أسباب العمل بالنظام القيمي الذي أعد له العمل .

اللغة التحديدية التوجيهية
Prescriptive Language

يستخدم المنهاجي اللغة التوجيهية عندما يسعى إلى أقناع الآخرين أو التأثير بهم ليقوموا بأعمال مشابهة لما قام به . ويتخطى هذا الاستخدام مجرد تسويغ الشرعية وإضفائها على العمل ؛ فاللغة التوجيهية ليست مجرد وصف لمسار عمل مستقبلي ؛ إذ تحمل معها طلباً أو أمراً أو محاولة لفرض مسار العمل على الغير وتعتبر اللغة التوجيهية من هذا المنطلق لغة سياسية.

اللغة الإنتسابية
Language of Affiliation

يستخدم المنهاجيون اللغة أحياناً ليعكسوا من خلالها إنتماءآتهم لجماعة

معينة ، فالاستخدام المتزايد للغة العلوم السلوكية في المنهاج مثلاً قد يفسر على أنه محاولة من المنهاجيين للإنتماء إلى جماعة العلوم الاجتماعية . إن استخدام شعارات معينة في المناهج ترمز أيضاً إلى اندماجية أو إنتماء مستخدمها لجماعة معينة ؛ فاستخدام شعارات مثل «التركيز على الطفل ككل» و«التعليم الديمقراطي» و«البناء المعرفي» تشير إلى علاقات زمالة موجودة فعلاً أو يرغب بإيجادها . يمكن التوصل إلى نقطتين من خلال العرض السابق لتعدد استعمالات اللغة في المنهاج . تقوم الملاحظة الأولى على عدم وجود لغة فنية خاصة بالمنهاج ، وتتمثل الملاحظة الثانية في صعوبة التوصل لنظرية في المنهاج ، إذ يتطلب التنظير في هذا المجال تفحص اللغة المستخدمة بدقة وحذر من أجل تقدير غرضها . وقد يكون على المنظر المنهاجي أن يبين بوضوح استعمالات اللغة في المجال المنهاجي ويبين تاريخ الاستعمالات المختلفة للغة ، مما يتطلب تتبع نشوء وتطوير الطرق المنهاجية المختلفة في التفكير والكتابة حول الظواهر المنهاجية .

يتضح من خلال استعراض الآراء حول واقع نظرية المنهاج ومعوقات الوصول اليها أن الامل بولادة نظرية منهاج تامة النضج يكاد يكون معدوماً أو محدوداً جداً .

المراجع

Apple, M. W. (1975). The hidden curriculum and the nature of conflit in W. Piner (Ed), *Curriculum theorizing :The erconceptualists* (pp. 95–119) Berkeley, CA: McCutchan Publishing Corporation.

Beauchamp, G.A. (1981A.) *Curriculum theory* (4th ed.) Itasca, IL :F.E. Peacock Publishers, Inc.

Beauchamp, G. (1981B) Basic compnents of a curriculum theory. In H.A. Giroux, A.N. Penna, & W.F. Piner (Eds), *Curriculm and instruction Alternatives in education* (pp. 63–68). Berkeley, CA: McCutchan Publishing Corporation.

Eisner, E.W. (1979). *The educational imagination.* New York: Macmillan Publishing Co., Inc.

Huebner, D. (1975). Curricular language and classroom meanings. In W. Piner (Ed.), *Curriculum theorizing: The reconceptualists* (pp. 217–237) Berkeley, CA: McCutchan Publishing Corporation.

Huenecke, D. (1982). what is curriculum theorizing? What are its implications for practice? *Educational leadership,* 39 (4), 290–294.

Johnson, M. Jr. (1981). Definitions and models in curriculum theory. In H. A. Giroux, A. N. Penna, & W. F. Pinar (Eds), *Curriculum and instruction: Alternatives in education* (pp. 69–87). Berkeley, CA: McCutchan Publishing Corporation.

Macdonald, J.B. (1975). Curriculum theory. In W. Pinar (Ed), Curriculum *theorizing. The reconceptualists* (pp. 5–15). Berkeley, CA: McCutchan Publishing Corporation.

Macdonald, J.B. (1977). Values bases and issues for curriculum. In A. Molanar, & J.A. Zahorik (Eds), *Curriculum theory* (pp. 10–22). Washington, D.C: Association for Supervision and Curriculum Development.

Macdonald, J.B., Wolfson, B. J., & Zaret, E. (1973). Reschooling society A *Conceptual model* Washington, D.C.: Association for Supervision and Curriculum Development.

Mann, J.S. (1975). A Discipline of curriculum theory. In W. Pinar (Ed), *Curriculum theorizing: The reconceptualists.* (pp. 149–167). Berkeley, CA: McCutchan Publishing Corporation.

Merrill, M.D. (1983). Component Display theory. In CM. Reigeluth (Ed.) *Instrctional-desige theories and models:An overview of their.* Current status. Hillsdal, N.J: Lawcence erlbaum Associates, Publishers.

Pinar, W.F. (1981). The reconceptualization of curriculum studies. In H.A. Giroux, A. N. Penna, & W. F. Pinar (Eds), Curriculum and *instruction Alternatives in education* (pp. 87–97). Berkeley, CA: McCutchan pubishing Corporation.

Steller, A. W. (1983). Curriculum planning. In F. W. English (Ed), *Fundamental curriculum decisions* (pp. 68–90). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Tanner, D., & Tanner, L.N. (1980). *Curriculum development: Theory intopractice* (2nd ed). New York: Macmillan Publishing Co., Inc.

Tyler, R. W.(1949). Basic *principles of curriculum and instruction.* Chicago The University of Chicago Press.

Walker, D. F. (1971). A Naturalistic model for curriculum development. *School Review,* 80 (1). (pp. 51–65).

Walker, D.F. (1980). A Barnstorming tour of writing on curriculum. In A.W. Foshay (Ed). *Considered action for curriculum improvement.* (pp. 72–81). washington, D.C.: Association for Supervision and Curriculum Development.

Zais, R.S. (1976). *Curriculum Principles and Foundations.* New York: Harper & Row, Publishers.