

المنهج الخفي: معناه ومكوناته ومخاطره

د. بسامة خالد المسلم(*)

الملخص

تركز هذه الدراسة على المنهج الخفي دوره فيما قد يحدث للطلاب في أثناء عمليات التنشئة الاجتماعية في المدرسة. ولكنني بدأت الدراسة بأن أبرزت دور النظرية النقدية في اكتشاف موضوع المنهج الخفي وبحثه. وحيث إن طبيعة المنهج الخفي تختلف عن الظواهر التربوية التي عادة ما يتوجه إليها الباحثون، فإن هذا البحث الجديد يتطلب طرق بحث جديدة مبتكرة، ولذلك قمت بنقد طرق البحث التقليدية لقصورها عن تلبية متطلبات موضوع البحث، وأوردت بديلاً عنها ليستخدمه الباحثون في هذا الموضوع الجديد.

ولقد عرفت المنهج الخفي كما أراه أنا أولاً ثم أعطيت وجهات نظر أخرى عنه لعدد من الباحثين. ثم حللت في هذه الدراسة المنهج الخفي نظرياً إلى ستة عناصر:

١ - ترتيب الفصل ووضع الأثاث، ٢ - المنافع المدرسية، ٣ - الجدول الدراسي وتوزيع الوقت، ٤ - ثقافة المتعلم وعلاقتها بالثقافة السائدة، ٥ - خلفيات المعلمين، ٦ - انحياز الكتاب المدرسي.

وعند مناقشتي لثقافة المتعلم وعلاقتها بالثقافة السائدة، تحدثت عما يقوله تربويون من أمثال يونغ وبوردو، ثم ألحقت هذا الجزء بمناقشة ما يسمى بـ «المقاومة» التي تعد نتاجاً جانبياً لتغيير طرائق البحث في علم اجتماع التربية الحديث. أما انحياز الكتاب المدرسي، فقد أنهيت مناقشته بدراسة تستخدم تحليل مضمون بعض الكتب المدرسية في الكويت كمثال عما يمكن أن يصنف كمنهج خفي في الكتاب المدرسي.

وأخيراً ناقشت مخاطر المنهج الخفي المحتملة الوقوع كقتل الإبداع، ثم أنهيت البحث بأن استعرضت مظهرين من المظاهر الثقافية السائدة في البيئة المحلية التي يمكن أن تخلف بعض المخاطر التربوية على الطالب في إطارها.

(*) دكتوراه في التربية من جامعة (صن بافالو) - علم اجتماع التربية - ١٩٨٤. أستاذ مساعد في قسم أصول التربية - كلية التربية - جامعة الكويت.

مفهوم «المنهج الخفي» من المفاهيم التي استخدمها علم اجتماع التربية الحديث - ولاسيما أنصار المدرسة النقدية التي سوف نوضح بعض جوانبها فيما بعد - لقد كتب الكثير حول المنهج الخفي باللغة الإنجليزية منذ نهاية السبعينات وبداية الثمانينيات مع أن هناك دراسة لـ Jackson كتبت في الستينيات (١٩٦٨) إلا أن مفهوم المنهج الخفي لم يكن قد عرف كما هو اليوم حيث إن أبعاده لم تستقص تماماً. أما في اللغة العربية فلم يكتب فيها إلا أقل القليل. وعلى هذا نلاحظ افتقار المكتبة التربوية العربية وحاجتها إلى هذا النوع من البحوث التي تسد هذه الثغرة، وهذا البحث يعتبر جهداً في هذا الاتجاه.

وقد اعتمد البحث في خلفيته على بعض الكتب الأجنبية في مجال علم اجتماع التربية الحديث حيث يمثل القاعدة الأساسية و(الفرشة) لما سوف يناقش من إضافات العلم في منتصف البحث ونهايته. كما اعتمد البحث على بعض المراجع العربية التي خدمت لإيضاح بعض الجوانب الفكرية العربية وربما بعض الإيجازات التطبيقية. ولابد من الإشارة إلى أن للتخصص أثراً في انتقاء المراجع والمفاهيم ولاسيما على المستوى الأكاديمي العالي. والقارئ المتبحر في هذا الموضوع بالذات سوف يلمس إضافات الباحثة بين السطور وفي بعض التعليقات على الفقرات كما سيلاحظ الإضافات في وسط البحث وفي نهايته حيث نوقشت مكونات المنهج الخفي ومخاطره. ولابد من الإشارة إلى أننا لا نذكر هنا إلا القليل من إيجابيات المنهج الخفي في هذا الجزء ولكن ليس معنى هذا أنها غير موجودة أو أننا نغفل وجودها. بالعكس ربما تكون موجودة ولكن هذا ليس شأن هذا البحث، حيث إنه يبحث في مخاطر وليس في فوائد المنهج الخفي.

مشكلة البحث وأسئلته :

مهما يكن من أمر يعتبر موضوع المنهج الخفي والبحث فيه وطريقة اكتشافه سواء أكان ميدانياً أو مكتبياً اتجاهات جديدة في الفكر التربوي العالمي يجدر

بنا اكتشافه والتحاور معه من أجل التعرف على واقعنا التربوي. فإلى وقت طويل مكث البحث التربوي يضع الاستبانات ويطبّقها ويحولها إلى أرقام وإحصائيات فيصبح كمياً ويضع الفروض والضوابط ويقارن بين المجموعات المنضبطة وغير المنضبطة فيصبح تجريبياً أو يحلل محتوى الكتب المدرسية فيصبح كيفياً... وهكذا. أما التفاعلات الاجتماعية والنفسية والمادية فلم توضع بعين الاعتبار. ولقد بدأ الغربيون منذ السبعينيات البحث في هذا الاتجاه وقد قدموا كمّاً هائلاً من المعلومات في هذا الموضوع (المنهج الخفي): - فما هو المنهج الخفي؟

إجابة عن هذا السؤال يجب علينا أولاً أن نلقي الضوء على بلورة هذا السؤال وذلك عن طريق مناقشة الدراسات السابقة، وعند مناقشتي هذه ليس من الضروري أن أشير إلى جميع التربويين من اجتماعيين وغير اجتماعيين حتى تكتمل الدراسة فلا بأس من الإشارة إلى بعضهم فيما يفيد البحث، وعدم الإشارة إلى البعض الآخر لاتعني بأنه غير موجود أو لم يسهم في هذا الميدان وغيره، حيث - كما ذكرنا سابقاً - هذه ليست دراسة موسوعية في مجال التربية بصورة عامة بل هي دراسة في تخصص صغير من تخصصات التربية المتعددة وهو علم اجتماع التربية الحديث.

ثم سوف نطرح السؤال الأول وهو ما المقصود بالمنهج الخفي؟ ونجيب عنه من حيث تعريفه تعريفاً تقريباً كلياً، ونحاول معرفة كيف يمكن تحليله. أما السؤال الثاني فهو: ما هي مكونات المنهج الخفي؟ وبيحث هذا الجزء في مكونات المنهج الخفي من الناحية الحسية، والزمنية والمدرسين والكتب المدرسية... إلخ، وفي هذا عطاء جديد لمكونات المنهج الخفي. ويأتي السؤال الثالث لتمثل إجابته إجابته إضافة أخرى لهذا البحث في مجال علم اجتماع التربية الحديث وهو ما هي النتائج أو بالأحرى المخاطر المترتبة على المنهج الخفي في إطار محلي؟

وليس معنى قولي هنا أن الإجابة عن هذين السؤالين تمثل الإضافة الحقيقية لهذا البحث في مجال العلم بأن باقي البحث لا يضيف جديداً، فالإضافات موجودة في جميع أنحاء البحث إلا أنها إضافات بسيطة وقليلة بينما هي كثيرة في هذه الأجزاء.

والإجابة عن هذه الأسئلة الثلاثة تقتضي تحديداً للمنهج المستخدم في هذه الدراسة.

منهج الدراسة وأدوات البحث :

اتبعت الدراسة أسلوب التحليل الفلسفي لكثير من نتائج البحوث والدراسات المتصلة بعلم اجتماع التربية وبالمنهج الخفي وصولاً إلى إجابات عن الأسئلة المثارة. من هنا كان الاهتمام بتحليل المفهوم، ثم تحليل مكونات هذا المفهوم، وأخيراً تتبع أو توقع بعض المخاطر التي قد تكون من ضمن نتائجه وكل ذلك من خلال تحليل وتركيب نتائج عديدة من الدراسات والكتابات السابقة بدون لجوء إلى دراسة ميدانية أو تحليل لمضمون الكتب الدراسية والمنهج المدرسي. وهذا هو ما يعرف في قاموس Good بمنهج الاستقصاء العقلي Deliberative وهو منهج مشروع.

وبطبيعة الحال، فبعض الدراسات السابقة التي اعتمدت عليها استخدمت تحليل المضمون مثل دراسة فوزي أيوب ١٩٩٣ ودراسة Altbach, & Kelly (1988) والبعض الآخر اعتمد على دراسات ميدانية وتحليل إحصائي مثل دراسة Coleman (1966) ودراسة Bowls, & Gintis (1976) والبعض الثالث اعتمد على التحليل الفلسفي مثل كتاب عبد السميع سيد أحمد (١٩٩٣) وكتاب حسن البيلاوي (١٩٩٣) وغيرهم.

أولاً: الدراسات السابقة :

كانت دراسات علم اجتماع التربية إلى وقت قريب تهتم بالظواهر الكبرى كالامساواة والتفرقة العنصرية وتفاوت الطبقات محاولة تنظير العلاقة بين

المخرجات التربوية (كتحصيلها) والمؤسسات المجتمعية من اقتصاد وسياسة وإيديولوجيا وثقافة ودين... إلخ وذلك في تقارير على مستوى الدول مثل تقرير كولمان في أمريكا ١٩٦٦، وتقرير كريستين بيير في فرنسا سنة ١٩٥٩ وتقرير بلاودين في إنجلترا سنة ١٩٦٧ (الأمين ١٩٩٣ ص ص ١٣ - ١٤).

وكانت نتائج تلك التقارير غير مرضية ونأخذ أهم ما جاء في نتائج تقرير كولمان كمثال لها، وتتلور فيما يلي: - إن الخلفية الاجتماعية - الاقتصادية والعائلية أكبر أثراً من الخصائص المادية للمدرسة في تحصيل الطالب (Coleman, et.al. 1966, p.p. 237-288).

أدى هذا التقرير إلى تساؤلات عدة تمخضت عنها دراسات كثيرة نشير إلى واحدة منها كمثال وهي دراسة (Jencks et., al. (1972 ولكن لاجمال لعرضها هنا.

وظهرت دراسات تتساءل عن دور الذكاء ومدى تأثيره في التحصيل وأين موضعه بين المتغيرات الاجتماعية الأخرى. بل لقد طرح السؤال عن طبيعة الذكاء هل هو فطري أو مكتسب؟ وما هو الذكاء؟ وطرحت أسئلة أكثر عما يسمى اختبارات الذكاء، ماذا تقيس؟ وعن واضعيها ما هو الشيء الذي يعتبرونه ذكاء؟ هل تقيس اختبارات الذكاء المعلومات عند شخص ما في ثقافة معينة؟... إلخ.

هذا كله أدى إلى فتح مجالات عدة للبحث والتنقيب والتنظير واستخدمت العلوم الإحصائية لدراسة الفهارس الإحصائية واختبارات تحليل التباين والانحرافات المعيارية وتحليل الانحدار... إلخ، لدراسة تلك العلاقات المتشابكة والمتبادلة سواء بين الاقتصاد والتربية أو التعليم والسياسة والإيديولوجيا أو بين الخلفيات الطبقية والثقافية والأسرية والتعليم، وأخذت هذه الدراسات تبحث عن نظريات لتفسير هذا الفيض من المعلومات أو تبتدع نظرية جديدة تستقيها من نظريات موجودة سابقاً. ومن أهم النظريات في علم اجتماع التربية الحديث النظرية الراديكالية «إعادة الإنتاج»، وليس المجال هنا لأستعرض النظرية ولكن أود الإشارة إلى واضعيها (Bowls, & Gintis, 1979) في كتابيهما Schooling in

Capitalist America وهي دراسة أمريكية تُنظر العلاقة بين البنية المجتمعية والاقتصادية وبين المدرسة في المجتمع الأمريكي الرأسمالي على أنها علاقة إعادة إنتاج حيث يرى كل من بولز وغنتس أنَّ النظام التعليمي في المجتمع الأمريكي ينتج أفراداً مختلفين من خلال عملية واحدة تعيد فيها المدرسة إنتاج العلاقات الاجتماعية المبنية على أساس اقتصادي (Bowls, & Gintis, 1976).

وقد بدأ عدد من المنظرين تحليل وتفسير وتفصيل هذه العلاقة التي مال العديد من المنظرين الراديكاليين إلى الموافقة عليها والإيمان بحدوثها وإن لم يميلوا إلى الاعتقاد بأنها شيء طبيعي لا بد منه من أجل استمرار واستقرار المجتمع وذلك عن طريق عمليات الضبط الاجتماعي الذي يحدث عن طريق عمليات التنشئة الاجتماعية التي تحدث في المدرسة كما فعل أو قال الوظيفيون. لكنهم بدأوا يسألون أسئلة أخرى بدل ماذا يحدث للمتعلم؟ أصبح السؤال لماذا يحدث ذلك للمتعلم؟ وكيف يحدث هذا للمتعلم؟ وكانت إجاباتهم تحوم حول الثقافة واللغة والإيديولوجيا والوعي. إلخ. هذا النوع من الأسئلة وهذا الميل في الإجابة أديا إلى ابتداء طرق جديدة في البحث. وقد أسهم في بلورة طرق البحث هذه بوردو وبيرنستين وغيرهما.

فقد أدخل التربوي الفرنسي Bourdieu, 1970 مفهوم «رأس المال الثقافي» على علم اجتماع التربية مؤكداً أن عملية إعادة الإنتاج تحدث حتى للثقافة وذلك عن طريق نقل التعليم لما يسمى برأس المال الثقافي للطبقات المهيمنة إلى التلاميذ بما في ذلك اللغة واللهجة وأنماط السلوك وطرق التفكير والميول والاهتمامات مما يتسم بقيمة اجتماعية عالية لدى الفئات والطبقات المسيطرة وفي نظم الحياة لدى عائلاتها.

ومن خلال نقل هذا الرأس مال الثقافي الذي يملكه الصفوة عن طريق التعليم يكتسب النظام الاجتماعي شرعيته العامة. ومن يتمثل هذا الرصيد الثقافي ويستنبطه يدعم النظام القائم على حد تعبير حامد عمار (عبد السميع سيد أحمد ١٩٩٣ ص ١٩).

اللغة كأحد مكونات الثقافة :

من أهم العوامل المتعلقة بالثقافة التي يجد منظرو علم اجتماع التربية الحديث أن لها أهمية فيها هي اللغة. وبالإضافة إلى بورديو وباسيرون هناك برنستين الذي يُفَصِّل في هذا الموضوع ليضع نظرية في كيفية نقل الثقافة أو بالأحرى إعادة إنتاجها وتكريس المدرسة للأوضاع السائدة عن طريق اللغة (B.Bernstein, ١٩٧٩). أما بورديو وباسيرون فيتحدثا أيضاً عن رأس المال اللغوي وكيف يؤثر في عملية الاصطفاء من خلال سير عمل النظام المدرسي. (الأمين ١٩٩٣ ص ٢٩) ولا تتسع المساحة هنا لشرح هذا الموضوع ونكتفي بأن نذكر أن بيرنستين يقول إن أبناء الطبقات المتدنية يتكلمون بلهجات وأساليب ومفردات تختلف عن تلك التي يتحدثها أبناء الطبقات الوسطى والعليا وإن المدرسة تكرس هذا الفرق في التفرقة أكثر بين الفئتين (Bernstin, 1979).

أما كيف يؤثر ذلك في الاصطفاء المدرسي: فإن اللغة المستخدمة في المدرسة لغة الفئات الطبقية العليا والمتوسطة، وبذلك هم يستثمرون رصيدهم اللغوي (المكتسب من البيت وخلفياتهم الثقافية في تفاعل لفظي غزير تعودوا عليه في المنزل وخارجه) لذلك تدعم المدرسة خلفياتهم بل تكرسها من أجل تحصيل تعليمي أفضل. أما الفئات المحرومة فليغتهم تختلف عن لغة المدرسة فيشعرون بالاغتراب ويستخدمون لغة تتسم بقصر الجمل، وضحالة المحتوى، وانعدام التفاصيل. . إلخ، فيخرج المدرسون بانطباع ضعيف عنهم، بل يزيد الطين بلة نتائج اختباراتهم التحصيلية وغيره من وسائل التقويم التي تؤدي إلى أن تكون صورة سلبية لديهم عن أنفسهم مما يقنعهم مع أهلهم بعدم جدوى الدراسة لهم (الأمين ١٩٩٣ ص ٢٦ بتصرف). هذه التفاعلات اللغوية، والثقافية، والاجتماعية الغزيرة هي الأساس لاستخراج المنهج الخفي وهذا التناول الجديد للبحث التربوي الاجتماعي كان سبباً في استنباط طرق بحث جديدة تختلف عن طرق البحث التقليدية التي وجه علماء اجتماع التربية النقادون لها نقداً شديداً نوجزه فيما يلي:

نقد طرق البحث المتبعة:

تعتبر كل من اللغة والثقافة مؤشراً بارزاً من مؤشرات الطبقة الاجتماعية ويبرز دور كل منهما في تحديد المكانة التي يمتلكها الفرد في المجتمع. لهذا اتجه المنظرون إلى طرائق بحث تسهل رصد العمليات الثقافية المدرسية ومقارنتها بالثقافة المجتمعية والثقافات الفرعية (الطبقية) التي ينحدر منها بعض التلاميذ. وهكذا بدأ هؤلاء المنظرون بنقد المنهج العلمي وطرائق البحث التي يعتمد عليها العلماء في تحليل العلاقة بين التربية والمؤسسات الاجتماعية الأخرى. فلقد توصل علماء اجتماع التربية في التراث الراديكالي في التحليل النهائي إلى أن دور المدرسة هو إعادة إنتاج التفاوتات والتناقضات والعلاقات الاجتماعية الاقتصادية بل والثقافية فضلاً عن إعادة إنتاج الوعي الطبقي الذي ينتمي إلى ثقافة معينة دون أن يتساءلوا كيف تفعل المدرسة ذلك؟ وما هم علماء اجتماع التربية النقديون ينادون بالإجابة عن السؤال: كيف؟ ويطالبون بالتخلي عن المنهج الكمي الذي يعامل المدرسة كصندوق مقفل لانعلم مايجري بداخله، ويعامل الأفراد قبل أن يدخلوا المدرسة كمدخلات، وعندما يخرجون ينظر لهم كمخرجات (سلع جاهزة للاستخدام)، أي أنه يعامل العملية التعليمية - التربوية كعملية مصنعية فيها المدخلات يمثلون المواد الخام والصندوق المغلق هو العملية التصنيعية التي تحول المواد الخام من مدخلات إلى مواد قابلة للاستخدام وهو المخرجات التربوية.

هذا النموذج البحثي سبب جموداً في البحث العلمي وأدى إلى طريق مغلقة في مسيرة البحوث التربوية، فهو يتعامل مع الأفراد وحياتهم وتاريخهم وكأنها متغيرات جزئية. فمثلاً يدرس هذا المنهج خصائص مايسميه بالمدخلات أي المتغيرات المستقلة (التلاميذ قبل أن يدخلوا المدرسة، والمدرسين، ومبنى المدرسة.. إلخ) فيدرس في التلاميذ متغيرات مثل الطبقة، والنوع، وقدراتهم، ويدرس في المدرسين كفاءاتهم، واتجاهاتهم ويدرس حجم المدرسة، وعدد حجرات الدراسة وسعتها، وربما نوعية الأثاث والسجاد والمعدات الموجودة.. إلخ. وعندما تدرس الطبقة التي تنتمي إليها المدخلات فإنه يستخدم مؤشرات

مثل الدخل، عدد أفراد الأسرة، حجم المنزل، عدد غرف المنزل. . وهكذا. أما المخرجات: - وتمثل المتغيرات التابعة - فيشرحها البيلاوي بأنها يمكن أن تكون «الهيكل المعرفي والمسار المهني للتلاميذ، الحصول على الوظائف ونوعيتها، المكاسب الوظيفية، ودخل التلاميذ بعد التخرج (البيلاوي ١٩٩٣ ص ٣١).

وتتحول جميع هذه المتغيرات إلى أرقام وفهارس إحصائية وإحصائيات، من نسب مئوية، وكاي ٢، ومتوسطات، ومعاملات الارتباطات المختلفة، وارتباطات أحادية، ومتعددة.. إلخ من أرقام تحول المعاني والمتغيرات إلى كميات ثم تعيد تحليلها بالكلمات وتضفي عليها معاني من استنتاجات الباحثين تربط المدخلات بالمخرجات بطريقة ما دون الرجوع إلى ما يحدث من أحداث يومية داخل الفصل المدرسي، وداخل الحياة المدرسية، والحياة الثقافية داخل المدرسة، التفاعلات الاجتماعية داخل المدرسة، وداخل الفصل الدراسي، واللغة المستخدمة، وطبيعة المعرفة المدرسية وبنيتها، والبيئة المدرسية بصورة عامة وأثر ذلك كله في التلميذ وتفاعله معه وأثر التلميذ فيه. وهكذا بدأ المنظرون لعلم اجتماع التربية النقدي يتقنون طريقة البحث التقليدية وأطلقوا عليها المنهج الكبير الكمي تمييزاً له من المنهج الذي يطالبون باستخدامه وهو المنهج المصغر الكيفي. لا أحد، طبعاً، ينكر دور الدراسات التي استخدمت المنهج الكمي (المكبر) في إيضاح الكثير من العلاقات بين المؤسسات المجتمعية والمؤسسات التربوية التي بدورها كشفت عن مشكلات أخرى مصاحبة لهذه العلاقات، إلا أنها كما يقول البيلاوي «أبعدتنا عن فهم حقيقة الحياة اليومية داخل المدرسة وغيبت عنا نبض التفاعل الحي في حجرات الدراسة والأروقة والمكاتب والمحتوى وتوزيع المعرفة وعلاقات النفوذ» (البيلاوي، ١٩٩٣ ص ٣٢) وفي هذا لب المشكلة ولو استطعنا أن نفهم كيف تحدث هذه الأشياء لاستطعنا أن نغير مدارسنا ونجعلها أماكن للتغيير وليس لإعادة الإنتاج. (البيلاوي، ١٩٩٣ بتصرف).

ليس ذلك فقط بل من شأن استخدام المنهج المصغر أن يوضح لنا الكثير مما غمض علينا من أسباب حدوث العمليات الكبرى كإعادة إنتاج التباين

الاجتماعي الاقتصادي والثقافي الذي لاحظناه لدى بولز وغنتس وغيرهما من منظري المنهج الماكرو (الكبير) ولربما استطعنا إصلاح الخلل في نظمنا المدرسية أو على الأقل فهم السبب إن لم نستطع الإصلاح على أضعف الإيمان.

هنا قد يفيد إضافة أن الاتجاه المايكرو وحده قد يحرمانا من النظرة الشمولية التي قد ترتبط مشكلات المايكرو بظواهر الماكرو ففي البحث التربوي الحديث لا بد للمايكرو من أن يقترن بالماكرو وبهذا يمكن لأحد التفسيرين من الاستفادة من التفسير الآخر. (المسلم، ١٩٩٤).

وقد تبنى العديد من الباحثين طرق البحث الجديدة هذه ونذكر منها على سبيل المثال لا الحصر دراسة Willis الباحث البريطاني (1979) Learning to Labour التي أحدثت ضجة كبيرة في الغرب ولاسيما في أمريكا. لقد استخدمت هذه الدراسة المنظور المصغر في طرق البحث وحاولت الربط بين الظواهر الكبرى في المجتمع الخارجي والظواهر الصغيرة في المجتمع المدرسي. ولا يتسع المجال لعرض هذه الدراسة هنا بل نتقل إلى نقد طرق البحث الجديدة التي ينادي بها النقادون وقبل أن نفعل ذلك دعونا نوضح طريقة البحث الجديدة أكثر.

طريقة البحث التي يقترحها النقادون:

طريقة البحث الميكرو أو المصغرة وتعنى بدراسة الحياة اليومية في المدرسة والبحث في التفاعلات الاجتماعية واللفظية والرمزية وغيرها من تفاعلات داخل المدرسة بل داخل الفصل الدراسي الواحد. وطريقة البحث هذه ليست جديدة على العلوم الاجتماعية عموماً وعلم الاجتماع بصفة خاصة، فهناك العديد من النظريات الاجتماعية التي توصي بطرق بحث قريبة إن لم تكن مماثلة كالتفاعلية الرمزية والظاهراتية. أما في طرق البحث فتسمى هذه الطريقة بالأثنوغرافية. والأثنوغرافيا طرق بحث متعارف عليها منذ مدة طويلة من الزمن حيث اتبعها الأنثروبولوجيون منذ تأسيس علمهم.

نقد طرق البحث في علم اجتماع التربية النقدي:

لاتوجد طريقة بحث بدون عيوب أو سلبيات. وقد ناقشنا بعض سلبيات طرق البحث التقليدية فيما سبق، ولاندعي أن طرق البحث في علم اجتماع التربية النقدي خالية من العيوب إلا أنها تحاول تخطي صعوبات معرفة الحياة المدرسية اليومية يوماً بيوم وساعة بساعة. قد ينتقدها البعض بأن نتائجها التي تتوصل إليها قد لا تكون موضوعية ومن الصعب اتفاق باحثين مختلفين في الخلفية عليها، كما أنه من الصعب قياس ظاهرة ما بهذه الطريقة من غير تحيز مما يعرض ثبات ومصداقية هذا النوع من الدراسات للتساؤل.

ويرد النقديون بأننا يمكن أن نوضح تحيزاتنا وخلفياتنا وبالتالي نقلل من إمكان لاموضوعيتنا، كما أن اللاموضوعية تظل مشكلة ممكنة الحدوث في العلوم الاجتماعية مهما حاول الباحث أن يكون موضوعياً، حتى عند استخدام طرق البحث التقليدية.

أما بالنسبة لإمكان قياس الظاهرة الميكرو فقد حاول بعض الباحثين تكميم الظواهر الصغرى عن طريق مخططات وجداول وأشكال عدة يحسبون فيها تكرارات كل تفاعل على حدة. وبالطبع هذا مما يجعل طرق البحث هذه أصعب من الطرق التقليدية الكمية من حيث الوقت الذي تقتضيه ومن حيث تكميمها فهي لا تعتمد على استبيانات وتفريغها التفريغ التقليدي فالتنوع فيها أكثر، والجديد فيها أكثر، حيث إن هذه الطريقة لاتتقيد بأسئلة محددة حسب رؤية الباحث بل تدع المبحوث هو الذي يحدد مسارات البحث والفروض المتخذة والمصطلحات المدروسة وغيره مما يتناوله البحث العلمي، لذلك فهي أقدر على تقديم الجديد للعلم من الطرق التقليدية.

ثانياً: الإطار العام للدراسة:

مما سبق يتضح لنا تطور علم اجتماع التربية الحديث من حيث مناهج البحث المستخدمة من الطرق الكمية في دراسات كل من كولمان وجنكس وبولز

وغنتس... إلخ، إلى التحول إلى الطرق البحثية الكيفية كدراسة ويليس وغيره. ولقد مهد بوردو، ويونغ، وبيرنستين بلا شك لدراسة مثل دراسة ويليس التي تدرس التفاعلات الاجتماعية داخل المدرسة. ولولا اجتهادات بوردو وباسيرو ويونغ وبيرنستين، ماظهر في علم اجتماع التربية الحديث مثل هذه الدراسات الكيفية حسب المنهج المصغر وإنه لمن خلال هذه التحليلات والإسهامات ظهرت أو اتضحت مشكلات المنهج الخفي. ومن هذه الخلفية النظرية يتضح أن المدرسة قد تترجم أهدافا اتفق عليها وتجسد سياسات رُسمت من قبل سلطات أعلى، إلا أن ذلك لايعني عدم وجود أهداف ضمنية أو منهج خفي تفرضه جماعات ضغط ومراكز قوى خارج وداخل المجتمع المدرسي، بل وتفرضه - في حالات كثيرة - انحيازات واضحة أو خفية لواضعي المناهج ومصممي الجدول المدرسي، وللمعلمين والإدارة. وفي حالات كثيرة ليس بالضرورة أن يكون المنهج الخفي معاكساً - بل وربما مناقضاً - للمنهج الرسمي وللأهداف المعلنة، وهذا ماكشفت عنه دراسات كثيرة من رواد الاتجاه النقدي في مدارسه واتجاهاته المختلفة على الأقل في فرنسا وإنجلترا والولايات المتحدة.

إذن ثمة مشكلة أو تفاوت بين المنهج الرسمي والأهداف المعلنة من جهة والمنهج الخفي من جهة أخرى الذي يتمثل في السلوك والممارسات، وفي التفسير والانحيازات.

ثالثاً: ما المقصود بالمنهج الخفي؟

من الممكن تعريف المنهج الخفي بأنه كل ما يمكن تعلمه في المدرسة من تعلم غير مقصود وغير موجود في المنهج الرسمي. ولتفصيل ذلك يمكن أن نضيف بأن المنهج الخفي يمكن استنباطه من القوانين واللوائح الداخلية والقواعد والتنظيمات العامة general regulations الموجودة في المدرسة والتي قد تسنها الإدارة المدرسية أو أنها تأتي من خارج المدرسة مثل الإدارة العامة للتعليم العام أي من الوزارة أو المنطقة التعليمية أو المجالس التعليمية... إلخ. كما أن المنهج الخفي ممكن استنباطه من العلاقات العامة الموجودة داخل المدرسة مثل علاقة الناظرة بالوكالة وبالمعلمين أو المعلمات وكذلك التلاميذ أو التلميذات، وعلاقة

كل فئة من هذه الفئات بعضها ببعض. كما أن خلفيات هذه الفئات المختلفة الطبقية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية والطائفية تؤثر في ظهور المنهج الخفي بطريقة أو بأخرى. كذلك يمكن استنباط المنهج الخفي من طبيعة بنية أو معمار المدرسة والأثاث المستخدم لكل فئة من الفئات المدرسية المذكورة أعلاه وطبيعة المنافع والمرافق العامة للمدرسة. كل هذا يمكن اعتباره من المنهج بالإضافة إلى شكل وليس مضمون المعرفة المدرسية وستحدث عن هذا في حينه.

محاولات لتحليل المنهج الخفي:

يرى (ميغنان)، أن جاكسون (١٩٦٨) يستخدم مصطلح «المنهج الخفي» لشرح القواعد والروتين والقوانين (أو النظام) التي لابد للطلاب أن يتعلموها من أجل أن يبقى مرتاحاً في معظم فصول الدراسة. والطلاب يجب أن يتغلب على المشكلات التي تواجهه في الصف مثل التعود على التأجيل، نكران الذات، والمقاطعات التي ترافق خبرته التعليمية في المدرسة. فالتأجيل يحدث عندما ينتظر الطالب في الاجتماع، و ينتظر في رواق المدرسة، ودوره على جهاز ما في المختبر، وبدء الدرس، وكذا ينتظر أن يتفرغ له المعلم، أو ينتظر أن يطلب إليه الإجابة عن سؤال ما... إلخ.

أما نكران الذات فإنه يحدث عندما يحرم التلاميذ من الحديث مع بعضهم، كما أنه يحدث عندما لا يستطيع أن يسأل سؤالاً، ولا يستطيع أن يتابع نشاطاً يختاره هو وغير مفروض عليه، أو لا يستطيع أن يحصل على دوره في العمل على جهاز في مختبر لأن الوقت انتهى.

أما بالنسبة للمقاطعة فإنها تحدث عندما يقرع الجرس في منتصف الأنشطة، وعندما تأتي الممرضة لتفحص الشعر، أو عندما يحتاج الآخرون إلى المعدات في مكان آخر، أو عندما ينادي أحد المعلم بالخارج في منتصف النقاش.

وهكذا ولأن الطالب يواجه القواعد والروتين والقوانين وما يترتب على ذلك من تأجيل ونكران الذات والمقاطعات يحاول الطالب أن يبتكر وسيلة للبقاء أو التعايش مع هذه الأشياء وهناك إستراتيجيات يبتكرها الطالب كي يواصل

بقاءه في المدرسة وفق الظروف المذكورة أعلاه. يقول جاكسون إن بعض هذه الإستراتيجيات مثل أن يتفادى الطالب أو يقلل من المواجهة مع المعلم ولكن هذا يحدث بدفع ثمن وهو أن التعلم الفعال من المنهج الرسمي يكون أقل.

وقد تكون الإستراتيجية هي «التخلي أو الكف عن الأمل في أن هناك فائدة من المدرسة وبالتالي يتظاهر بالاندماج في العملية بينما هو لا يشارك فيها في الواقع. وهناك إستراتيجية أفضل أو إيجابية وهي الصبر فهناك أطفال يأتون إلى المدرسة مع هذه الهبة، وهناك آخرون لا يستطيعون تحملها» (Meighnan, 1981, p.59).

ويصف هولت مجموعة من الإستراتيجيات يبتدعها الأطفال لتقلل من الخوف والقلق من حياة الفصل المدرسي الذي يتطلب صحة الإجابة، وهي مجموعة من الإستراتيجيات للحصول على الإجابة الصحيحة أو الحصول على رد موافق.

وهذه الإستراتيجيات لها قيمة تؤدي إلى البقاء على المدى القصير عن طريق وضع نشاط التفكير في إيجاد إجابة، وفي المدى الطويل تقلل التعلم. وتلك الإستراتيجيات مثل «قراءة وجه المعلم، وملاحظة الانتظام في نمط الإجابة وتفشي أو غلبة الإجابة بـ (نعم)، وملاحظة أن الأسئلة الغريبة أو الاستثنائية ممكن ملاحظتها بتغيير في نبرة الصوت، وكذلك إعطاء إجابات مبهم بصوت منخفض مما يزيد الفرص لتفسيرها بالخطأ على أنها إجابات صحيحة، ورفع اليد عندما يكون هناك أيادي كثيرة أخرى مرفوعة حيث احتمالات أن يطلب إلى الطالب الذي لا يعرف الإجابة الصحيحة قليلة، وهذه حتى لو نودي عليه من الممكن أن يغطي على نفسه بأن يجيب «أوه لقد نسيت» (Meighnan, 1981 p.59).

رابعاً: مكونات المنهج الخفي:

تتمثل أهم مكونات المنهج الخفي في ستة المكونات التالية:

١ - ترتيب الفصل ووضع الأثاث:

يتساءل ميغنان «لم يجب أن يكون في الصف أمام وخلف وجهتان؟ وهذا الترتيب يشبه المعركة وفي المعركة هناك انتصار واندحار أو هدنة» (Meighnan,

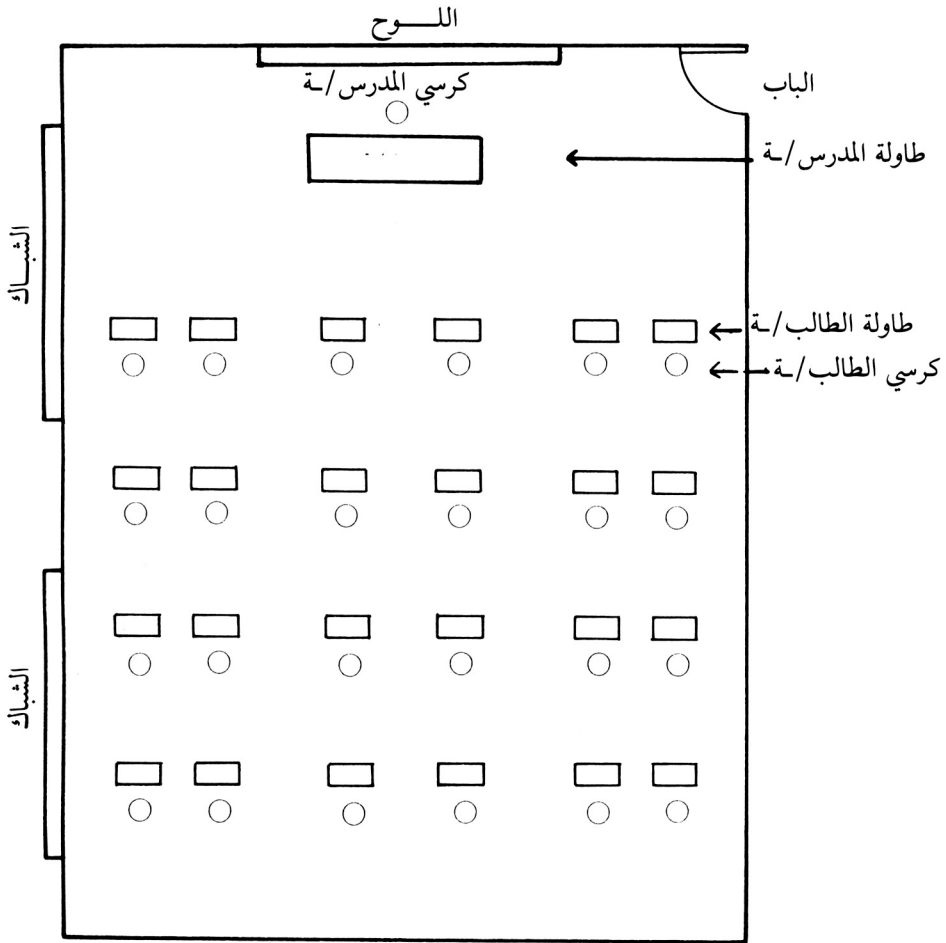
(1981, p.73) وأضيف لم يجلس المعلم أمام التلاميذ ليعطيهم المعلومات بطريقة سلطوية؟ لم لا يكون الصف مرتباً بطريقة تحبذ النقاش وتبادل الآراء كأن يكون على شكل دائرة أو مربع يواجه فيه التلاميذ بعضهم بعضاً؟ أو لم لا يكون ترتيب الصف في دوائر صغيرة كل دائرة تحتوي على مجموعة تلاميذ ٥، ٧ كل مجموعة تتناقش مع بعض في نقطة ما في موضوع الدرس... إلخ؟

١ - أ - أثاث الفصل:

غالباً ما يتكون أثاث الفصل من طاولات صغيرة فيها درج ونوع معين من الكراسي للتلاميذ، وطاولات أو طاولة واحدة بالأحرى أكبر وكروسي أكبر للمعلم. وهذا الاختلاف في الحجم ليس فقط في المدارس التي بها تلاميذ صغار مثل الابتدائي بل إنها تكون نفس الشيء حتى في المرحلة الثانوية بل حتى الجامعة حيث يوجد بعض الطلاب من ذوي الأجساد الأكبر من المعلم. وهذا يؤكد سلطة المعلم في الصف سواء من ناحية الأثاث أو من ناحية الفراغ المتوفر للمعلم. (انظر شكل رقم (١ - أ و ب) حيث يوضح (شكل ١ - أ) الطريقة التقليدية في رص الأثاث في الفصل الدراسي، ويوضح (شكل ١ - ب) الطريقة الممكنة وهي ليست الوحيدة بل إنها تعطى هنا كمثال.

والرسالة التي تؤديها طريقة ترتيب الفصل الدراسي التقليدية هي: (اجلس/ي واسمع/ي) وطبيعة التعليم المتضمنة ستكون المحاضرة ولكن المعلم/ة لا يُعلِّم دائماً عن طريق المحاضرة، فالمناقشة أحياناً لا بد منها ولكن طريقة ترتيب الأثاث في الفصل لا تشجعه. في هذه الفصول الطلاب يرون الظهور والأكتاف، وخلف الرؤوس، وجزءاً صغيراً من المعلم/ة فكيف لهذه الرؤية أن تشجع على المناقشة. ولا يلوم المعلم/ة إلا الطالب/ة عندما لا تنجح طريقة المناقشة فيقول الطالب/ة لا يشجع على المناقشة لأنه لا يستجيب، ولا يفكر المعلم/ة بأن السبب في عدم استجابة الطالب/ة هو ترتيب الفصل. كذلك أسلوب المناقشة حيث يتوقع المعلم/ة من التلميذ/ة أن يجيب فقط من الكتاب المدرسي بل محدود بنفس الصياغة، ولا يساعد لا على المناقشة الحرة ولا على الإبداع، ولا يرى المعلم/ة أن هذا الأسلوب في المناقشة غير مجد ولا يستطيع التلميذ/ة أن يتعلم منه. بل إن هذا

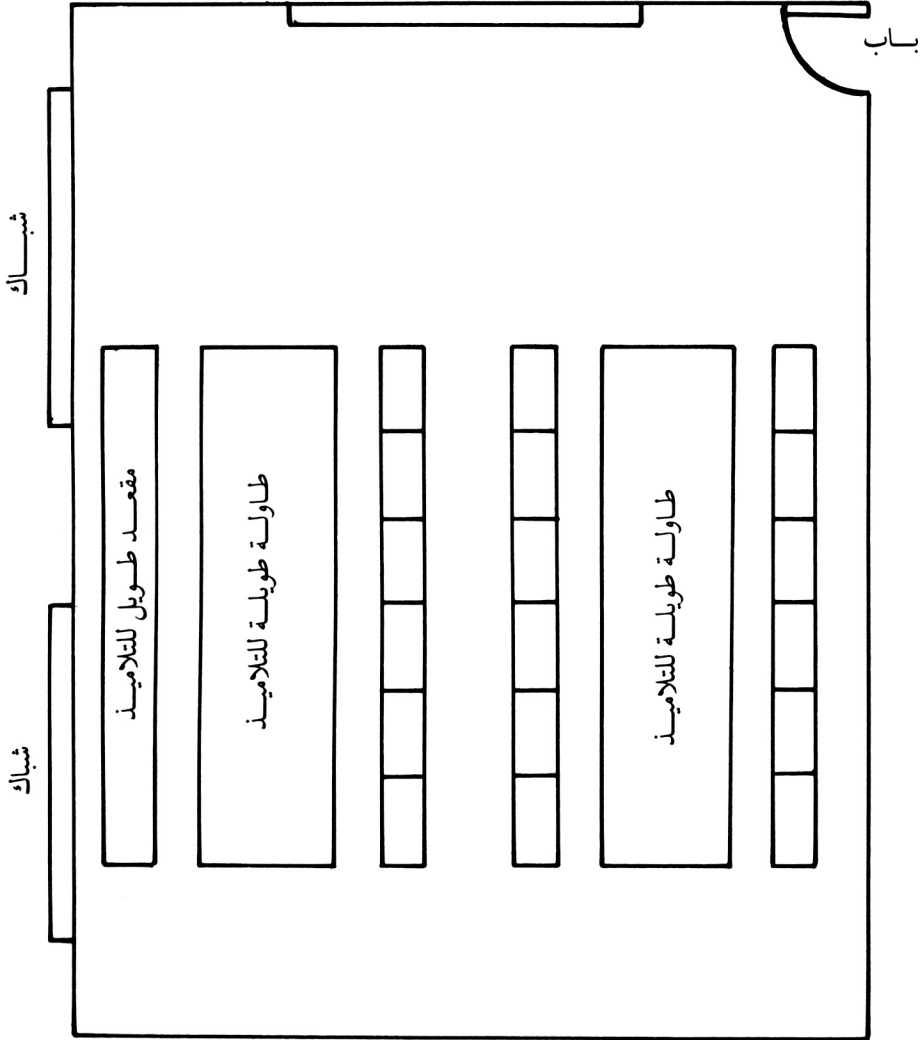
الأسلوب ينتج لنا أشخاصاً سلبين دائماً ينتظرون عطاء من أحد، غير واثقين من أنفسهم، وكذلك فالمعلم/ة يرى أن (ترتيب الفصل كما ذكر سابقاً بأن يكون له أمام وخلف وجانبان) مفيد له شخصياً فهو (أي المعلم/ة) يستطيع أن يرى كل طالب/ة، والطالب/ة يستطيع أن يراه ويرى جيرانه وهذا يكفي.



شكل رقم (١ - أ)

حجرة دراسة تقليدية

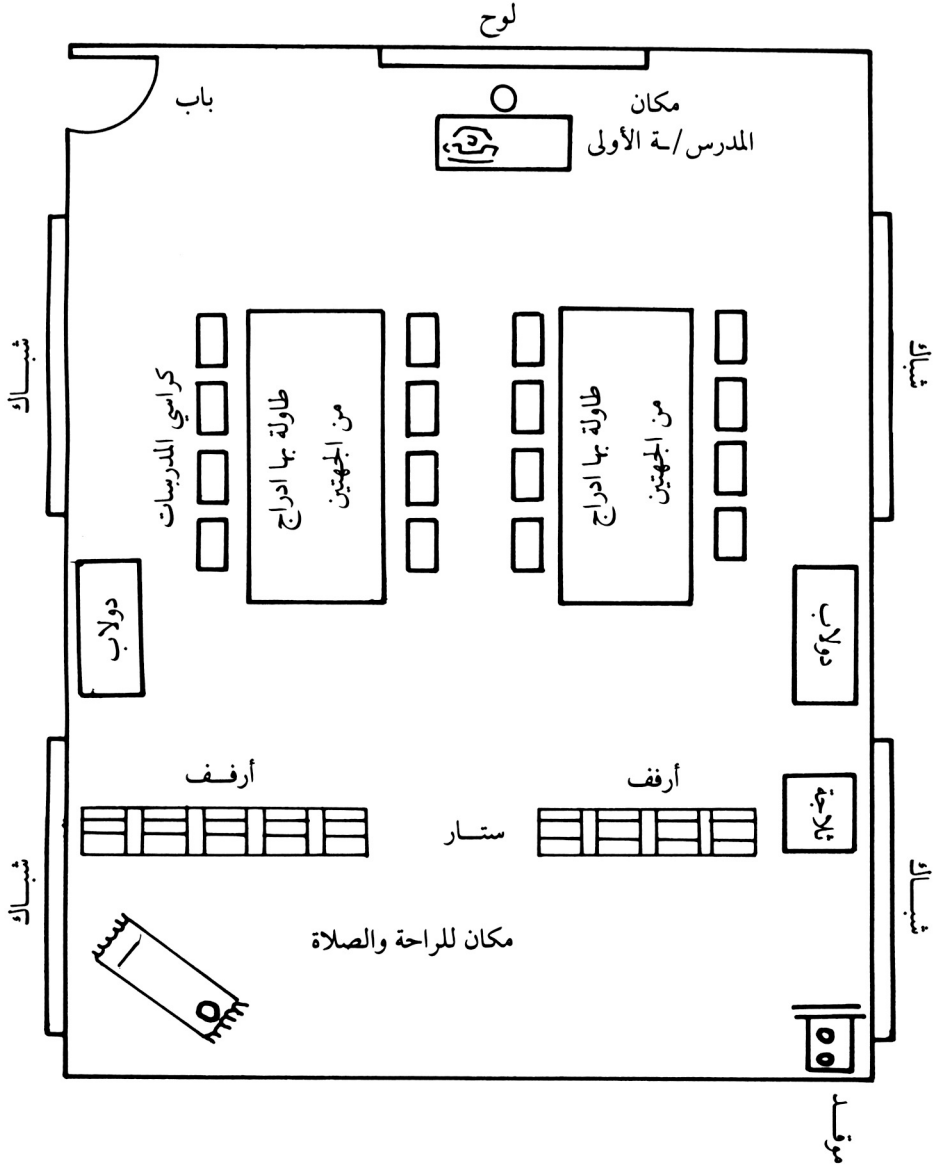
لوح



شكل (١ - ب)

حجرة دراسة غير تقليدية

حجرة دراسة غير تقليدية حيث يجلس كل مجموعة من الطلبة على طاولة واحدة. هذا الوضع يساعد الطلبة على أن يواجه بعضهم بعضاً ويتبادلوا وجهات النظر ويستمعوا إلى إجابات بعضهم بعضاً بطريقة أفضل من الطريقة التقليدية. وهذا النموذج للفصل الدراسي ليس الوحيد بل هناك عدة طرق هذه واحدة منها.



شكل رقم (٢)
حجرة المعلمات

١ - ب - أثاث غرفة المعلمين أو الملمات :

طاولات كبيرة يشارك فيها المعلمون بعضهم بعضاً بها أدرج كل معلم/ة يأخذ درجاً وهناك كراسي ودواليب بها أرفف أو أرفف بلا دواليب. هناك طاولة المعلم/ة الأول ويوضع في مقدمة الغرفة بحيث تكون له/ا سيطرة على الغرفة ككل عليها جهاز هاتف يمكن أن يستعمله أي معلم/ة في الغرفة. في الغرفة قد توجد ثلاجة وقد يوجد موقد صغير لطبخ الأشياء البسيطة أو للتسخين. انظر الصفحة المقابلة شكل (٢).

حتى هذه الغرفة تنطق بالسلطوية حيث للمدرس/ة الأول/ى السلطة على باقي المعلمين وإعطائهم المعلومات التي تأتي إليه من الإدارة.

ونجد المعلمين منهمكين إما في التحضير أو التصحيح ولكن لهم الحرية في أن يتحدثوا أو يأكلوا أو يشربوا بينما في الفصل لايسمح المعلم للتلاميذ في الحديث الجانبي أو الأكل أو الشرب. مما يوضح أن سلطة المعلم/ة على التلاميذ تختلف عن سلطة المعلم/ة الأول/ى على المعلمين الآخرين.

٢ - المنافع المدرسية :

يوجد في المدرسة منافع Facilities أو مرافق غير موجودة في البيت مثل المكتبة، والمختبرات العلمية: مختبر الفيزياء، مختبر الأحياء، مختبر الجيولوجيا، مختبر الكيمياء، وغرفة خاصة بالتربية الفنية والرسم، وأخرى خاصة بالموسيقا، وقاعة التربية الرياضية مع معداتها وربما حمام للسباحة، ومسرح، وكافيتريا، وربما مسجد، وربما نواد لمختلف المواد العلمية. إلخ.

ومن الفوائد الظاهرة لهذه المنافع تكريسها للعلم والمعرفة مثل المختبرات العلمية وقد تستخدم بعض هذه المنافع مقاراً للأنشطة المدرسية Extracurriculum وهناك فوائد أخرى مثل كسر الروتين لليوم الدراسي ولاسيما عندما يذهب الطالب إلى غرفة التربية الفنية أو الموسيقى أو الرياضية فهذا الكسر للروتين يحدد حيوية الطالب ونشاطه ويجعله مقبلاً على اليوم الدراسي بسعادة.

أما بعض المنافع الأخرى كالمكتبة، والمسرح، والكافتيريا وربما المسجد أيضاً فإنه يتعرف فيها على طلبة آخرين ليسوا من صفه وربما ليسوا من مرحلته وهذا أيضاً يحفز ويجدد نشاطه. أما بالنسبة للأنشطة المدرسية فإنه عن طريقها ينمي نفسه وينمي هواياته مما يعطيه انطباعات إيجابية عن ذاته. هذا كله يدل على أن المنهج الخفي ليس دائماً سلبياً ولكن فيه بعض النقاط المضيئة التي تساعد على إنماء الشخصية والابتكار وحب العمل. . إلخ. إلا أنه للأسف في الكثير من مدارسنا فقدت هذه المنافع معناها ودورها التربوي فحتى النشاط المدرسي قد حول إلى دروس تقوية.

٣ - الجدول الدراسي :

٣ - أ - توزيع الوقت :

يرى ميجنان أن الطالب ينظر إلى توزيع الوقت في المدرسة أي الجدول الدراسي كشيء لا بد منه بل إنه لا يوجد طريقة أخرى لتعلم جميع هذه المواد سوى هذه الطريقة. فهو شيء واضح بذاته ولا يمكن تغييره أو حتى التفكير في تغييره. بعد فترة قصيرة من دخول التلميذ المدرسة يبدأ بأن يأخذ مسألة تقسيم الوقت في المدرسة كشيء لا بد منه فاليوم مقسم إلى فترات بعضها للدراسة وبعضها للراحة وبعضها للأكل وبعضها للعب. ويبدأ اليوم الدراسي صباحاً وينتهي بعد الظهر. والأسبوع مقسم إلى ٥ أيام عمل ويومين للراحة. والجدول المدرسي يصبح جزءاً من وعي أو فكر التلميذ كمسلمة لا بد منها.

والنظرية النقدية تحاول أن تكسر قاعدة Taken for granted (شيء مفروغ منه) لترى أسباب ونتائج هذا التقسيم في الوقت كما هو سائد. صحيح أنه قد يكون توزيع الوقت متعمداً ومقسماً في جدول، ولكن هذا قد يؤثر فيما يتعلمه الطالب، كما قد تكون له أسس في تراث كل من علم النفس والفلسفة والاجتماع وطرق التعليم إلا أن له آثاراً جانبية لا بد من فحصها.

توزيع المواد وفق ماذا؟

فالجدول الدراسي يختلف من مرحلة دراسية إلى أخرى. والجدول الدراسي في مدارس رياض الأطفال والحضانة يختلفان اختلافاً شاسعاً عن الجدول الدراسي في المرحلة المتوسطة وفي المرحلة الثانوية. فالجدول الدراسي في الحضانة ورياض الأطفال قد يكون عبارة عن أنشطة عامة مثل عمل لغوي، وعمل حسابي أو عددي وأنشطة ابتكارية أخرى. أما في المرحلة الابتدائية فقد يتضمن الجدول ديناً ولغة عربية وموسيقا وتربية بدنية وعلومًا ورياضيات وتربية فنية، وفي الفصول العليا ربما درسوا الاجتماعيات. مما يعني أن هناك حاجة ماسة إلى ترتيب كل هذه المواد في وقت الطالب/ة خلال أسبوع. أما في المرحلة المتوسطة فتضاف إلى هذه المواد اللغة الإنجليزية، والمواد الاجتماعية ولدى البنات الاقتصاد المنزلي ويكبر المنهج الرسمي بحيث يحتاج واضع الجدول إلى جهد كبير لترتيبه على حسب الساعات المطلوبة لكل مادة. أما في المرحلة الثانوية فتزداد المواد تعقيداً وتصبح مادة العلوم مثلاً مقسمة إلى أحياء وكيمياء وفيزياء وجيولوجيا والمواد الاجتماعية تنقسم إلى تاريخ وجغرافيا علم اجتماع واقتصاد وفلسفة وعلم نفس... إلخ.

والجدير بالذكر هنا أن الطالب غالباً لا يختار من بين هذه المواد المجدولة له حتى يصل إلى المرحلة الثانوية حيث يختار بين مجالين في السنتين الأخيرتين، العلمي أو الأدبي.

وجدير بالذكر أيضاً أن الجدول الدراسي معمول لمجاميع من الطلبة، وتوزيع هذه المجاميع يتم على أساس السن والجنس والتحصيل. والتقسيم على حسب السن يتم مبكراً في رياض الأطفال والحضانة. أما بالنسبة للجنس فنلاحظ أن مدارس الأولاد لا تجداول الاقتصاد المنزلي في جدولها. أما بالنسبة للتحصيل فإن هذا غالباً ما يحدث عندما ينتقل الطالب من فصل إلى فصل أعلى منه على حسب نجاحه في الفصل السابق. وفي بعض المدارس ينقل كل الصف

حسب تحصيل طلابه وتوزيع فصول سنة رابعة ثانوي مثلاً على حسب تحصيل الطلاب إلى رابعة ثانوي أول، مثلاً والأقل تحصيلاً يوزعون إلى رابعة ثانوي ثانٍ مثلاً وهكذا.

أما بالنسبة لتوزيع المعلمين فإنه يتم على حسب التخصص في المراحل التعليمية العليا التي تحتاج إلى تخصص. أما في المراحل التعليمية الدنيا فإنه من الممكن أن يكون معلم/ة واحد/ة يعلم عدداً كبيراً من الحصص لصف واحد بعينه.

٣ - ب - توزيع الوقت للمواد:

بعض المواد العلمية يفرد لها وقت أكثر من المواد الأخرى فمثلاً اللغة العربية والرياضيات واللغة الإنجليزية يفرد لها أوقات أكثر من غيرها (على أقل تقدير حصة يومياً أو ربما أكثر). والتربية البدنية والرسم والاقتصاد المنزلي والموسيقى يفرد لها وقت أقل (حصتان في الأسبوع) بل إن الموسيقى ليس لها وجود في جدول المرحلة الثانوية.

والمواد الأخرى مثل الدين والاجتماعيات والعلوم فيفرد لها وقت أكثر من التربية البدنية والرسم والاقتصاد المنزلي ولكن أقل من اللغة العربية والرياضيات واللغة الإنجليزية وذلك في المرحلة المتوسطة وأولى وثانية ثانوي. أما في الثالثة ورابعة ثانوي فإن الوقت الذي يعطى للاجتماعيات والعلوم المختلفة يكون أكثر على حسب التخصص الأدبي أو العلمي.

يقول ميغنان إن تقسيماً من هذا النوع للعلم والمعرفة يفترض افتراضات مهمة مثل:

- العلم مقسم إلى موضوعات.
- بعض العلوم تستحق وقتاً أكثر من غيرها - إذن العلم متدرج.
- بعض أنواع المعرفة أو العلوم إجباري قانونياً كالدين.

- بعض العلوم قابلة للاختبار وأخرى غير قابلة للاختبار، كما هو دارج مع مادة التربية البدنية.
- يختلف الأطفال فيما يأخذون من علوم.
- بعض العلوم ملائمة للنبات فقط وغير ملائمة للأولاد.
- العلوم المهمة هي علوم تقليدية عادة، ولها تاريخ قديم منذ الحضارات القديمة.
- الموضوعات والقضايا العصرية مثل الرقابة، والإرهاب وتلوث البيئة لا تجد لها مكاناً في العلوم المدرسية.
- علوم المستقبل التي تؤكد على تعليم المهارات التي تؤدي إلى ابتكار علوم جديدة وكيف يمكن أن يكون الإنسان على مستوى التكنولوجيا الحديثة والمستقبلية مهمة ولا يعطى لها أي اهتمام في العلوم المدرسية والجدول المدرسي.

إن الافتراضات التي صنفت أعلاه تحدد للطالب/ة ما يمكن أن يعتبره علماً وأي العلوم تعتبر مناسبة لهم وأي العلوم لا تعتبر كذلك وبالتالي غير متوفرة لهم.

كما أن هناك بعض الموضوعات تجدول بفترات مزدوجة. فلماذا تجدول كذلك؟ ولكن إذا كان هناك حاجة إلى فترات مزدوجة فلم لا يكون إلى نصف النهار أو إلى نهار كامل؟ ويقول ميجنان: قد يكون هناك أسس في الفلسفة وعلم النفس وطرق التدريس لجدولة وتوزيع العلوم المختلفة ولكن لم لا تستخدم طرق أخرى بدلا من قراءة أو شرح المدرس في فترة الحصة عن شيء مثل زيارة المتحف ودراسة الشيء المدروس على الطبيعة؟ وإذا كان هناك فيلم عن مصنع يمكن رؤيته في الحصة فلم لا نقوم بزيارة إلى المصنع لدراسته على الطبيعة؟ ولماذا، بدل أن نقرأ قصة في المدرسة على هيئة مسلسل نقرأ منه عدة أسابيع، لاندھب

إلى السينما أو إلى المسرح لرؤيتها؟ صحيح أن هناك بعض الرحلات التي يقوم بها (طلبة) الفصل إلا أن هذه أحداث قليلة الحصول وتمثل الاستثناء لا القاعدة (٨٤ - ٨٣ Meighnan, 1981 pp بتصرف كبير).

فاجدول هنا مفروض على الطالب/ة وبالطبع فإن مدارس المقررات هنا تختلف ويختار منها الطالب/ة أكثر من الطالب/ة الذي في المدارس العادية إلا أن المواد المقدمة أيضاً تحدد اختيار الطالب/ة.

٤ - ثقافة المتعلم/ة وعلاقتها بالثقافة السائدة:

يبدو أن لبوردو وجهة نظر أخرى عن العلوم والمعرفة أعمق من نظرة ميغنان ويستخدم فيها الثقافة فهو يرى أن الثقافة المختلفة في المجتمع تُثَلَّ في المدرسة باختلاف وتفاوت يتضح منه أن ثقافة جماعات ما تعتبر علماً معترفاً به وشرعياً وأخرى لا. لذلك فالتلاميذ ذوو الثقافة التي تمثل الثقافة الشرعية في المدرسة ينجحون بفضل خلفياتهم المرتبطة بالعلوم التي يدرسونها في المدرسة وآخرون لا ينجحون أو يواجهون صعوبات في فهم ما يسمى بالمعرفة المدرسية بسبب أنهم لا يعرفونها من خلفياتهم ولا يقدرونها لأنها غريبة عليهم. إذن فسبب الإخفاق في كثير من الأحيان هو الاغتراب عن المعرفة المدرسية وليس بسبب الغباء مثلاً. والنجاح والرسوب هنا له أسباب ثقافية وإنسانية واجتماعية واقتصادية. وعليه فعلى علماء التربية قبل أن يتساءلوا عن الأسباب الموضوعية للرسوب والتسرب التساؤل عن طبيعة المعرفة المدرسية ماذا تمثل؟ كيف اعتبرت معرفة شرعية؟ معرفة من هي؟ كذلك على علماء اجتماع التربية التركيز على من يؤلف الكتب المدرسية؟ ما هي خلفياتهم؟ كيف يتم تأليف الكتب المدرسية؟ ولمن توضع؟ وهناك مثال يوضح بعض الشيء هذا التوجه. منذ أكثر من ٣ سنوات تقرر في وزارة التربية في الكويت أن يكون هناك امتحان للاقتصاد المنزلي ووضع درجات رسوب ونجاح فيه مع أن هذه المادة بقيت تقدم لعشرات السنين بدون امتحان وبدون درجات رسوب ونجاح. وبعد اتخاذ القرار بعامين تقرر

إلغاء امتحان المادة. ما هي خلفية واضع هذه اللائحة؟ كيف اعتبرت هذه المادة مهمة لدرجة وضع امتحان فيها؟ وكيف تقرر عدم الاهتمام بها بعد سنتين؟ ماهي الظروف التي حصلت بين قرار وضع الامتحان وقرار الإلغاء؟ . إلخ

ويوضح يونغ أن خصائص ما يعرف بأنه معرفة ذات مكانة عالية بأنه كتابي لاشفهي، فردي لاجماعي، تجريدي لاعملي، وأخيراً معزول وليس له علاقة بالحياة العامة. يضيف أحمد: وابتدأ هذا التصنيف أو بالأحرى عُرِفَت هذه الخصائص للمعرفة منذ أن كان التعليم مهمة رجال الدين والدين هو العلم الوحيد الذي يدرس وانسحبت هذه الخصائص للمعرفة على التعليم الديني في العصور الوسطى ثم انسحبت على التعليم الجامعي في عصور النهضة الأوروبية، واستمرت معنا حتى العصر الحديث (عبد السميع سيد أحمد، ١٩٩٣ ص ٤٥ بتصرف كبير). وتعارض خصائص المعرفة هذه مع ثقافة «الحس العام» التي تمتاز بأنها شفوية، وجماعية، وتعاونية، وعملية وثيقة الصلة بالحياة اليومية». (عبد السميع سيد أحمد، ١٩٩٣ ص ٤٥) وهكذا تختلف طبقات المجتمع في الثقافة فالطبقات العليا لها ثقافة تشابه في خصائصها خصائص البنية المعرفية فتكون قريبة منها وتستطيع استيعابها بسرعة بينما ثقافة الطبقات الدنيا تشابه في خصائصها ثقافة الحس العام. ويقال إنه هكذا تم نقل هذا النسق من المعرفة التي لا تعترف بثقافة الحس العام إلينا.

ولكن يرى منظرون مثل أبل ووايس: أن مثل هذه «المدرسة تعكس الثقافة ذات السيادة في المجتمع» أي أن للمجتمع الخارجي سيطرة على ثقافة المدرسة وكذلك النظرة التي ترى أن المدرسة تؤثر في التلميذ بأبعادها الثقافية والاقتصادية والاجتماعية فهي نظرة تحتمية غير واقعية لاتأخذ الكثير من العوامل كالنفاعل والرفض والنضال والمنطق الديالكتيكي الذي يأخذ مجراه في التطور الاجتماعي وبالتالي ذاك التحليل يعتبر غير دقيق بل بسيطاً (إن لم يكن ساذجاً).

ويعتبر جيرويه من أول من تصدى لهذه النظرة حيث وضع عاملاً جديداً في التفاعل الاجتماعي في المدرسة يجري في وسط الأحداث المدرسية وهو عامل المقاومة (Jiroux ١٩٨٣) فما مفهوم المقاومة؟ وما المقصود به؟.

المقاومة:

تعتبر المقاومة أحد المفاهيم المهمة التي نتجت عن تغيير طبيعة طريقة البحث في مجال علم اجتماع التربية وهو ممكن التوصل إليه من خلال تحليل المنهج الخفي والتفاعلات اللفظية وغير اللفظية داخل الفصل الدراسي وداخل المدرسة. وسنناقش هنا المقاومة كإحدى ثمار التعرف على مفهوم المنهج الخفي.

يعرف حامد عمار المقاومة بأنها «ضروب من الاحتجاج والمقاومة والصراع الخلاق من أجل التغيير». فعملية التعليم ليست «بمجرد انتقال إيديولوجية الطبقة المهيمنة إلى عقول وقلوب الطلاب، وإنما هي في الوقت ذاته قد تواجه مقاومة نتيجة لفرضها على... من يرونها مخالفة لمصالحهم واهتماماتهم وإن كانوا مضطرين للخضوع لرسائلها تحت ضغط... التمدرس». (عبد السميع سيد أحمد، ١٩٩٣ ص ٢٢ بتصرف).

ولا تُمكن ثقافة التلاميذ فقط من رؤيتهم للا مساواة الموجودة في الأيديولوجية الرأسمالية التي تهيمن على المدرسة بل تمدهم بوسائل وأساليب مقاومة وتحدي نسق الضبط المهيمن داخل المدرسة وحجرات الدراسة (البيلاوي، ١٩٩٣ ص ٩٤ بتصرف كبير).

إن تداخل المفاهيم التي تنضوي تحت المنهج الخفي كالاستقلال النسبي للثقافة المدرسية ومقاومة التلاميذ للثقافة المتسيدة التي قد توردها المدرسة، والثقافة المضادة للثقافة المدرسية يجعل من الصعب الفصل بينها وتبويبها ومناقشتها منفردة كل منها عن الآخر. فيتحدث البيلاوي عن مفهوم «الاستقلال النسبي للمدرسة» فيقول إنه يعني أن ثقافة المدرسة لا تتطابق تماماً مع ما يدور في المجتمع، وبالتالي فما يفعله التلاميذ في المدرسة لا يتحتم تماماً بالقوى الاجتماعية

أو الثقافية السائدة في المجتمع (البيلاوي، ١٩٩٣ ص ٩٤ بتصرف كبير)، فهناك عملية حدوث وتكوين وكيونة للثقافة في التلميذ، «فالتلميذ ليس مجرد حامل للأيديولوجية» (البيلاوي، ص ٩٤) بل التلاميذ جميعاً يقومون بأعمال إبداعية ثقافياً تؤدي إلى صيرورة الثقافة. لذلك قد تكون «طرائق التلاميذ» في أداء أعمالهم اليومية «متناقضة في بعض الوجوه أو في كثير منها، مع المعايير والاتجاهات التي تسود المدرسة» (البيلاوي، ١٩٩٣ ص ٩٤ بتصرف كبير) وبذا تنتج الثقافة المضادة كما هو موجود أيضاً عند ويليس.

فالثقافة المهيمنة لا تنتقل في فراغ (مستقبلها الطلاب وناقليها المدرسين) قد يأتون من خلفيات لديها توجهات ثقافية مغايرة ومن ثم يتخلق في رحم الثقافة المهيمنة ثقافة مضادة (كما حدث في دراسة ويليس)، تظهر على صور مختلفة من المقاومة السلبية والإيجابية، مثل صور التسرب، والسلوك العدواني، ومخالفة النظم المدرسية، ... إلخ مما قد يصنف كمقاومة سلبية حيث ترفض ثقافة المدرسة وما تمثله المدرسة، وصور مثل الجد والاجتهاد والاستفادة من المدرسة وهذا يمكن تصنيفه كمقاومة إيجابية. هذا يشير إلى أن المدرسة لا تلعب فقط دور حفظ الأوضاع السائدة وإعادة إنتاجها بل وكما يصوغه أحمد «تُسهّم في إعادة بنائها كما تُسهّم في إفراز أيديولوجيات مضادة عن طريق المغايرة والمقاومة». (عبد السميع سيد أحمد، ص ص ٢٢ - ٢٣).

يرى حامد عمار أن مفهوم المقاومة قد يكون مفهوماً يوضح أو يفسر فشل الفئات المحرومة بدل التفسيرات المضادة مثل التفسير الوظيفي «تفسير بعض مدارس علم النفس من وصفه بأنه سلوك منحرف أو عدواني، أو سلوك فاشل، أو خائب، أو نتيجة لعوامل وراثية منحرفة من عائلات أولئك الطلاب» (عبد السميع سيد أحمد، ١٩٩٣ ص ٢٣) ويرى البيلاوي أن مفاهيم مثل الصراع الثقافي، والثقافة المضادة، وصناعة التاريخ، «تصنع جسراً قوياً بين تحليلات الحياة اليومية داخل المدرسة وتحليلات النظريات الكبرى للبنى الاجتماعية التي تعمل من خلالها المدرسة»، جميع هذه المفاهيم تساعدنا على

«فهم ديناميات رفض التلاميذ ومقاومتهم داخل المدرسة ومقاومتهم للمنهجين الرسمي والخفي والخروج على قيم وثقافة المدرسة والمعايير المتوقعة»، وتساعدنا على فهم «شلة التلاميذ»، «وكيف تبدع.. طرائقها لتمكين أفرادها من خرق قواعد المدرسة» (البيلاوي، ١٩٩٣ ص ص ٩٦ - ٩٧ بتصرف كبير).

٥ - خلفيات المدرسين:

وكما أن للطلاب خلفيات ثقافية على حسب طبقاتهم ولغاتهم وطوائفهم فإن للمدرسين خلفياتهم أيضاً على حسب الثقافة والطبقة واللغة والطائفة التي ينتمون إليها ليس ذلك فقط بل للمدرس خلفية لا يملكها الطالب وهي الخلفية العلمية والتعليمية. فقد يكون المعلم متخصصاً في مادة معينة ولكنه يدرس مادة أخرى مما يؤثر في أدائه وفهم الطلبة له. كما قد يكون المعلم متخصصاً في مادة ما ولكنه ليس كفوّاً في تخصصه مما يؤثر في طريقة تدريسه وعلى مستوى شرحه فيؤثر ذلك بدوره في فهم التلاميذ. بل ربما يكون المدرس في هذه الحال سبباً في ضعف التلاميذ في هذه المادة. والمدرس من هذا النوع قليل الثقة بنفسه فيغطيها بالتزامه بالكتاب التزاماً تاماً إلى درجة أنه عند مناقشة موضوع ما لا يقبل الإجابات الصحيحة التي لا تنطبق حرفياً مع ما هو مذكور في الكتاب لا لأنه لا يستطيع الفهم، بل لأنه يحفظ حرفياً ما جاء في الكتاب. وبسبب التزامه الحرفي بما في الكتاب يقلل من احتمالات الإبداع والابتكار لدى تلاميذه.

أما بالنسبة لخلفية المدرس الثقافية أو الطبقية أو اللغوية أو الطائفية فإنها قد تؤثر تأثيراً سلبياً في تعليمه ومن ثم في التلميذ. فإذا لم تكن خلفية المعلم مشابهة لخلفية التلميذ فإنه سيستخدم مثلاً أمثلة من بيئة قد لا يمثلها التلميذ بسبب الهوة بين الخلفيتين. وإذا كانت خلفيته مطابقة للثقافة المتسيدة فإنه سيكرس الاختلاف بينها وبين خلفية التلميذ الذي ينتمي إلى ثقافة أقلية ما أثناء شرحه لتلك الخلفية المتسيدة أو معلومات متعلقة بها.. وهكذا.

أما إذا كانت خلفية المعلم الثقافية غير مطابقة للثقافة المتسيدة فإنه سيواجه مشاكل في شرحها لتلاميذه إلا إذا كان متمثلاً لها. وربما لا يوجد إشكال إذا كانت خلفية التلميذ من الثقافة المتسيدة.

٦ - انحياز الكتاب المدرسي :

يعتمد المدرسون على الكتاب المدرسي اعتماداً كلياً ولا سيما في دول العالم النامي فعمل الطالب في المدرسة يبدأ ببداية الكتاب المدرسي وينتهي بنهايته. وذلك بسبب عدم كفاءة المعلم وعدم قدرته على تحضير المادة وجمعها. فالمعلم في معظم هذه الدول مرتبط تماماً بالكتاب المدرسي ولا يضيف أي معلومات إليه بل إنه يمتحن طلبته فقط بالمعلومات المحشوة فيه.

ونحن في العالم العربي ينطبق علينا من ناحية دور المعلم ودور الكتاب المدرسي ما ينطبق على دول العالم النامي. أما في الدول الصناعية فيختلف الوضع، فالمدرسة هناك مزودة بالوسائل السمعية والبصرية والمكتبات والحاسبات الآلية (الكمبيوتر). ويستطيع المعلم أن يوفر المادة التي سيعلمها من مصادر مختلفة وأحياناً يستبدلون الكتاب المدرسي بهذه المادة التي يحصلون عليها. كما أنه حتى لو أراد المعلم أن يعلم من الكتاب المدرسي فهناك كتب مدرسية عديدة يستطيع الاختيار من بينها.

مشكلة الكتاب المدرسي في العالم النامي :

بعض دول العالم النامي لا تستطيع توفير إلا القليل من الكتب المدرسية فيضطر الطلبة إلى المشاركة في كتاب مدرسي واحد، وفي دول أخرى لا تتوفر الكتاب المدرسي إطلاقاً، فالطالب ليس لديه كتاب مدرسي والمعلم يضطر إلى أن يكتب كل يوم الدرس على اللوح بالطباشير. وفي الدول التي تستطيع توفير الكتاب المدرسي كالكويت لا يستطيع المعلم أن يختار من عدة كتب مدرسية فهذا رفاه لم يصل إليه العالم النامي.

وأثناء التوسع الكبير في التعليم في العقود الثلاثة الماضية في دول العالم النامي كان هناك نقص في المعلمين المدربين، وفي الفصول، وفي المقاعد وفي الكتب المدرسية وكذلك في تطوير المناهج.

ويرى ألتباخ وكيلى أنه من المعروف أن «أكثر النظم التعليمية في دول العالم النامي أنشئت تحت الاستعمار، فنقل الاستعمار قيمه، ووجهة نظره، وثقافته. . إلخ إلى هذه المدارس وقد كانت الكتب المدرسية تطبع هناك وتنقل إلى دول العالم النامي. وبعد الاستقلال بقيت بعض الدول مرتبطة بالدول المستعمرة وبقيت تستخدم نفس الكتب المدرسية أو حتى إن جُددت فإنها تطبع في الدول المستعمرة مؤدية إلى انتشار قيم وثقافة تلك الدول» (Altbach, & Kelly, 1988 p.p 3-4).

وكان الطلب على التعليم الذي تزايد في العقود القليلة الماضية في العالم النامي هو السبب وراء التوسع في التعليم وبناء المدارس، ولكن المخططين اهتموا ببناء المدارس فقط، ولم يفكروا في تدريب المعلمين، ولا في الكتب المدرسية فقد ظنوا أن الكتب المدرسية ستأتي أوتوماتيكيا بعد تحديد المنهج، مع أن الكتب المدرسية تحتاج إلى بنية تحتية كالمؤلفين، والناشرين، والطباعين، والمدققين، والمحررين، بالإضافة إلى خبراء المنهج وغيره. وهذا كله غير متوفر في معظم دول العالم النامي. لذلك هنا يأتي القرار للاختيار بين الطباعة المحلية للكتاب المدرسي أو الحصول عليه جاهزا من الدول المستعمرة سابقاً.

وتأتي مشكلة اللغة في المجتمعات التي يستخدم فيها أكثر من لغة، في الكتب المدرسية، وغالباً ما ينتهي الأمر إلى استخدام لغة المستعمر سابقاً وهكذا تأتي الكتب المدرسية بمشاكل أخرى مثل أي ثقافة ستأتي مع هذه اللغة ومع هذه الكتب المطبوعة في الخارج.

وقد وعى العديد من دول العالم النامي المشاكل التعليمية والسياسية للكتب المدرسية المستوردة من الغرب (الدول المستعمرة سابقاً) لذلك حاولت بعض هذه الدول تأليف كتب مدرسية محلية. وفي البداية كانت تلك مجرد

ترجمات عن الكتب المدرسية الغربية للغات المحلية ظلت القيم والثقافة التي يمثلها الكتاب كما هي. (وهذا بحد ذاته يسبب مشكلات ذات طبيعة مندسة في المنهج الخفي).

كما يضيف ألتباخ وكيلى أن «المشكلة أكبر في الدول المتعددة الثقافات بسبب التعدد العرقي فيها فهم لا يعلمون أي ثقافة يجب أن تُدرّس وأي القيم يجب أن تؤكد وأي اللغات يجب أن تستخدم. كما أن الكتب المدرسية كثيراً ما تناقض السياسات المحلية. فالبلد الذي يرى أن الزراعة يجب أن تطور باعتبارها مستقبل البلد قد نجد كتبها المدرسية تشجع على الهجرة من القرية إلى المدينة وربما تؤكد أن التنمية الزراعية غير ممكنة» (ALTBAKH, & Kelly, 1988 p.12)، وهذا أيضاً يعتبر مشكلة أخرى من المشاكل التي يبحثها المنهج الخفي.

على أي حال وبعد كتابة أو التمكن من كتابة الكتاب المدرسي تظهر مشاكل أخرى، حيث يرى بعض المحللين للمنهج الرسمي والكتاب المدرسي أنهما يتفاديان «مواقف الصراع والمعارضة ووجهات النظر المخالفة للإطار السياسي الاجتماعي القائم، فتبدو المعرفة والعالم الذي يعيش فيه الطالب مسطحاً متوازناً»، على حد تعبير عبد السميع سيد أحمد، «وليس فيه مشكلات ولا إشكاليات وأزمات تتطلب المواجهة والتغيير» (عبد السميع سيد أحمد ص ٢١ بتصرف). ولكن بالرغم من ذلك عندما حاول بعض الباحثين تحليل مضمون بعض الكتب المدرسية ظهر أن بها تناقضات وعدم واقعية وفي بعض الحالات التي كانت بها هذه التباين واقعية كانت تركز الأوضاع السائدة التي ذكرناها سابقاً وتجعلها شرعية وتبرر وجودها بدلا من أن تؤدي إلى التغيير نحو الأفضل. وهذا يعتبر جزءاً من المنهج الخفي بما له من تأثيرات في الطلاب.

وحيث إن تحليل المضمون للكتب المدرسية من المواضيع البحثية التي شجع عليها علم اجتماع التربية النقدي، فسنورد هنا مثلاً لتحليل مضمون الكتب المدرسية وما قد تفرزه التحليلات من مفاهيم وقضايا جديدة للبحث في علم اجتماع التربية.

وفي مجال تحليل مضمون الكتب المدرسية هناك محاولات رائدة من الدراسات العربية نعرض منها ما يلي وهي عن صورة المرأة في كتب القراءة العربية في الكويت ويتضح من هذا البحث مدى انحياز الكتاب المدرسي إلى الرجل. ويجد فوزي أيوب (١٩٩٣) أن مؤلفي الكتب هم الرجال فحسب (أيوب، ١٩٩٣ ص ١٩٠) وبالتالي فإنهم - في رأي الباحثة - سي طرحون وجهات النظر والمعتقدات الخاصة بالرجال عن المرأة. كذلك لقد اختار المؤلفون من بين ١٤٦ نصاً نصين فقط من تأليف المرأة، وكذلك بالنسبة للصورة واللوحات ٩,٥٪ منها للمرأة و ٥٠٪ منها للرجل (أيوب، ١٩٩٣ ص ١٩١) كان ذلك من الملاحظات العامة للكتب المدرسية أما تفاصيلها فهي كما يلي:

١ - تحتل البنت مساحة توازي ١ / ٤ النصوص أو الصور واللوحات والباقي للصبي (أيوب، ١٩٩٣، ص ١٩٢).

٢ - علاقة الأم بالابن في مقابل علاقتها بالبنت: بينما علاقة الأم بالبنت في الكتب المدرسية تدور حول التدريب على التغذية والتنظيف، تعطي هذه الكتب مضموناً كفاحياً افتخارياً، وكذلك نجد في هذه الكتب أن الأم تقوم بتلبية طلبات الابن وحاجاته ورغباته. (أيوب، ١٩٩٣ ص. ص ١٩٢ - ١٩٣).

٣ - علاقة الأب بالابن في مقابل علاقته بالبنت: في هذه الكتب المدرسية نجد أن العلاقتين تختلفان اختلافاً نوعياً فبينما يقوم الأب بتدريب الابن على العمل والإنتاج ويوفر له التنشئة الخلقية والدينية والاجتماعية، تقتصر علاقته بابنته على جانب التنشئة الأخلاقية العامة (أيوب، ١٩٩٣ ص ١٩٣).

٤ - كذلك تُظهر الكتب المدرسية علاقات الصبي بالأصدقاء والمعارف الآخرين أكثر تنوعاً من علاقة البنت بالآخرين (صديقاتها في الدراسة والموضوعات الثقافية) (أيوب، ١٩٩٣ ص ١٩٤).

٥ - المهمة الأولى للبنت هي التغذية أي إطعام الآخرين، أما الصبي فلا

يتمتع فقط عن خدمة غيره أو تقديم الطعام لغيره بل إنه لا يخدم حتى نفسه بنفسه في تحضير وتقديم الطعام (أيوب، ١٩٩٣ ص ص ١٩٥ - ١٩٦). أما المهمة الثانية للبنت فهي التنظيف.

٦ - تحت النصوص البنت على البقاء في البيت بينما تحت الصبيان على الخروج من البيت والبحث والاكتشاف. وتظهر الكتب المدرسية أن اهتمامات البنت تحوم حول حياتها الخاصة بينما اهتمامات الابن تحوم حول الأمور العامة من وطنية ودينية.. إلخ وتصور الكتب المدرسية كذلك البنت على أنها أقل استقلالية من الصبي وأقل أنانية منه وكذلك تتخذ القرارات أقل من الصبي (أيوب، ١٩٩٣ ص ص ١٩٧ - ١٩٨).

باختصار تصور الكتب المدرسية شخصية البنت على أنها تابعة انطوائية، محبة للآخرين تركز طموحاتها في محيط الأسرة، بينما تصور الصبي على أنه ذو شخصية مستقلة حيوية، عدوانية منفتحة فكرياً ذات طموحات متنوعة (أيوب، ١٩٩٣ ص ١٩٩).

ولا يحتاج الحال إلى أن نقول إن هذه النماذج في الشخصية لا تنطبق على كل بنت وكل صبي في حياتنا اليومية فليس كل فتاة تابعة انطوائية تركز طموحاتها في محيط الأسرة، كما أنه ليس كل صبي مستقلاً عدوانياً منفتحاً فكرياً وذو طموحات متنوعة. فهذا تعمل الكتب المدرسية على صب فتياننا وفتياتنا في قوالب معدة لهم سابقاً من دون النظر في إمكانياتهم وقدراتهم واتجاهاتهم.. إلخ أو حتى إمكانيات المستقبل الذي لانحكمه بل نجهله وعلى أي حال هذه الأنماط من الشخصية الذكرية والأنثوية صور تقليدية أكل عليها الدهر وشرب وربما تكون صورة المرأة تلك في الخمسينيات، أما في السبعينيات والثمانينيات فقد تغير الوضع. لذلك يلاحظ أيوب أن «الكتب تبرز التحولات التي طرأت على المظهر الخارجي للبنت دون أن تبرز التغيرات التي طرأت على عقليتها واتجاهاتها» (أيوب، ١٩٩٣ ص ٢٠٠ بتصرف).

وأخيراً يقول أيوب إنه من النادر رؤية الزوج في وضعية تعاون مع زوجته، بينما هو يتعاون مع الابن مرات عديدة (أيوب، ١٩٩٣ ص ٢٠١).

ومن هنا يتضح لنا أنه حتى مضمون الكتب المدرسية التي يُذكر بها أمثلة ونصوص أدبية معنوياً تحمل في طياتها قيماً ومبادئ قد لا تكون واقعية وقد تكون واقعية ولكن يحسن تغييرها. هذه المبادئ والمثل والقيم قد تتسرب إلى نفوس طلابنا وطالباتنا وتكون بنية أساسية في شخصياتهم ونفسياتهم قد يكون من الصعب تغييرها وقد تسبب تخلفاً في نمو شخصياتهم وبالتالي تخلفاً في نمو مجتمعهم.

خامساً: مخاطر المنهج الخفي:

يوضح لنا عبد الباسط عبد المعطي (١٩٨٤) في بحثه عن دور المدرسة - بصفة عامة والكتاب المدرسي بصفة خاصة - في تزييف وعي الطالب/ة. ولانغالي هنا إذا قلنا إنه من شأن المنهج الخفي أيضاً أن يزيّف وعي الطالب/ة وذلك عن طريق تعليمه/ا معاني وقيماً ومبادئ لا تمت لواقعه/ا بصلة كما أرانا أيوب (١٩٩٣) أنه حتى لو كان ما يُدرس في المدارس عن الواقع، فالواقع الذي يُدرس عنه مزيف إذ لم يعد سائداً... إلخ.

وربما يقوم المنهج الخفي بإبراز الصراع بين ما يتضمنه المنهج الرسمي وما يتعلمه الطالب/ة في الحياة اليومية المدرسية مؤدياً إلى تذبذب شخصية الطالب/ة وتشتته/ا ذهنياً بين العلم الذي يتعلمه والمفروض أن يتعلمه وبين المعرفة التي تدخل سمعه وأذنه وبصره وذهنه من دون استئذان وهي التي تكوّن طقس المدرسة وحياتها وجوها. هذا على وجه العموم أما على وجه التحديد لمعرفة مخاطر المنهج الخفي على الشخصية فإنني أقدم هنا بعض الآراء لبعض الكتاب وأتبعها ببعض الاجتهادات التي تخص المجتمع الكويتي.

يرى كل من عبد السميع سيد أحمد، وأبل، ووإيس، وجيرو، وويليس وبولز وجنتس أنه يمكن للمنهج الخفي أن يخلق لنا شخصيات مختلفة من الطلبة

وعلى رأي أحمد، على وجه التحديد فإن المدرسة يمكن أن تخلق لنا ثلاث شخصيات (١) المشاغب، (٢) الفهلوي، و (٣) المسائر في نفس الوقت. أما أبل، وويس، وجيرو، وبولزوجنتس فإنهم يرون أن الشخصيات التي تكونها بل تفرزها المدرسة تختلف باختلاف خلفيات التلاميذ.

أما في مدارسنا فإنني أرى أن المنهج الخفي قد يؤثر كما يلي في تلاميذنا:

قتل الإبداع:

من أمثلة تأثير المنهج الخفي في تكوين الشخصية دور المعلم ذي الخلفية الضعيفة في مادته العلمية والذي نتيجة لذلك يلتزم التزاماً مبالغاً به بالكتاب المدرسي وصياغته. . إلخ تغطية لضعفه في مادته، مما قد يؤدي إلى تشكيل شخصيات لا تعرف كيف تفكر ولا كيف تناقش حيث إنهم لم يتعلموا كيف يفعلون ذلك مع مدرسيهم، كذلك هذا النوع من طرق التدريس قد يقتل الإبداع والابتكار وسأسوق مثلاً يوضح ذلك. فقد يطرح المعلم/ة سؤالاً في الصف أو في الامتحان ويطلب الإجابة، وفي تقديره لصحة أو خطأ الإجابة يلتزم التزاماً تاماً بالكتاب من حيث اللفظ والصياغة ومن لا يلتزم بها بهذه الصورة من التلاميذ فإنه في تقدير المعلم/ة تصبح خاطئة.

وننتقل فيما تبقى لنا من البحث لتفحص الثقافة السائدة وكيف تؤثر في المنهج الخفي وبدوره كيف يؤثر في شخصية الطالب/ة.

الثقافة السائدة:

ليس من الصعب استنباط بعض مكونات الثقافة الكويتية السائدة مما يراه الشخص في الحياة العامة. ولا أعني بعرضي الناقد لمكونات الثقافة الكويتية السائدة بأنها كلها سلبية، بل إنني انتقيت منها بعض النقاط السلبية وهناك من

المكونات الثقافية الكويتية السائدة ما لا يمكن نكران إيجابيتها ومحاسنها كالتواصل والتكافل... إلخ، إلا أن موضوع البحث لا يتطلبها بل يتطلب النقاط السلبية فيها حيث إننا نبحث عن مخاطر المنهج الخفي وليس عن محاسنه.

١ - النزعة الاستهلاكية:

مثلما سادت الثقافة الاستهلاكية العالم كله بشقيه المتقدم الصناعي والنامي* سادت هذه النزعة الثقافة المحلية الكويتية. وإذا بالثقافة المدرسية تكرسها وتقبل عليها، ويتضح ذلك في طلبات بعض المعلمين والمعلمات من الطلبة والطالبات من أشياء (كالمصقات، وصور الحائط وغيرها من الوسائل الجاهزة).

وعندما يطلب المعلم/ة هذه الطلبات فإن التقدير والدرجة العالية قد يكونان من نصيب الذي يشتري هذه الأشياء الجاهزة نقداً على حين أن من يصنعها بنفسه يحصل على درجات أقل.

كما أن بعض المعلمين والمعلمات يطلب من أولياء الأمور عمل دفتر المجهود الشخصي ولصق الصور والتعليق عليها، وبعضهم يعطي درجات أكبر للصور المشتراة من قرطاسية أكثر من الصور المقطوعة من المجلات أو المأخوذة من الكتاب المدرسي للسنة الماضية.

ومثل هذا الأسلوب يعلم التلاميذ أولاً الاتكالية على أولياء أمورهم، وثانياً يعلمهم الاستهلاك بدلاً من إنتاج الصور بأنفسهم مما يتيح لهم فرصة الإبداع والابتكار. كذلك حتى لو بحثوا عن الصور في المجلات فقد يطلعون

* مع الفارق بأن الثقافة الاستهلاكية في العالم الصناعي سبقتها ثورة إنتاجية ضخمة تمخض عنها بالضرورة ثقافة استهلاكية لاستهلاك ما تنتجه المصانع - كما يقول عبدالسميع سيد أحمد - بينما الثقافة الاستهلاكية في العالم النامي كانت صدى للثقافة الاستهلاكية والإنتاج في العالم المتقدم بل هي إحدى المؤشرات على تبعية العالم النامي اقتصادياً للعالم المتقدم.

على شيء آخر في المجلة غير الصورة التي يبحثون عنها وهذا يكون هدفاً تربوياً ما قد تحقق. باختصار هذا الأسلوب يعلم الطلبة أن يكونوا اتكاليين غير منتجين ولذلك فإن آثاره المباشرة وغير المباشرة، تبدو على حاضر التلاميذ ومستقبلهم.

٢ - النزعة المظهرية:

كذلك من المظاهر الثقافية المرضية في المجتمع الكويتي ثقافة المظهر دون المخبر. والهدف من المظهر هنا (الظهور في الصحافة، والظهور في التلفزيون وفي المجالس العامة.. إلخ) التظاهر بالعلم والتفاخر به كسلعة، والتظاهر بالغنى لدرجة الاقتراض. فنرى البعض يقترض لشراء سيارة فاخرة لاثبتها ميزانيتهم، ولتأثيث منازلهم بأثاث فاخر، بل وللسفر إلى الخارج كل هذا من أجل التظاهر بالغنى وحتى بعض الأغنياء لايتورعون عن المباهاة بثرائهم حيث يكون الهدف من تكديس الأموال التظاهر بها فالثقافة السائدة كما قلنا مظهرية لاتهتم بالجواهر فمادام المظهر أو الشكل صالحاً فلا يهم المضمون.

وكذلك أيضاً في المدرسة فالمعلم/ة يهتم بالشكل دون المضمون. فهذا ابن فلان إذن فهو جيد. وهذه أمها فلانة وهذا يكفي. والدفر مرتب ولكن ماذا نكتب به لايهم. وقد يطلب المعلم/ة بحثاً من الطالب ولا يعلمونهم أسساً مهمة في كتابة البحث كعرفة كيف يستخدم المعجم لاستخراج معاني الكلمات العربية فيضطر الوالدان - تحت ضغط الرغبة في تفوق أبنائهم والرغبة في تعليمهم ما لم يعلمه المعلم/ة - إلى أن يكتبوا البحث لابنهم أو ابنتهم، أو على أقل تقدير إلى القيام بالعمليات التي يتطلبها البحث من بحث وتنقيب ويأتون بالمعلومات جاهزة لأبنائهم من دون أن يبذل الأبناء جهداً في كتابة البحث. لهذا، فإن الطفل لن يتعلم أبداً كيف يكتب بحثه. المهم أن يتظاهر بأنه كتب البحث والنتيجة أنه يكبر دون أن يتعلم كيف يستخدم المرجع. وحتى ما يعلمه المعلمون أو المعلمات للطلبة أو الطالبات عن البحث فهو الاهتمام بمظهر البحث كأن

يكون شكله جميلاً ولا أقول مرتباً فيهتمون بشكل البحث دون مضمونه . ومثل هذه السلوكيات قد تنتقل مع التلاميذ إلى مواقف الحياة المختلفة مما يعني مزيداً من المظهرية والاتكالية .

الخاتمة :

هذا أرجو أن أكون قد وضحت معنى المنهج الخفي كمفهوم تربوي إضافة إلى مكوناته وبعض مخاطره . ولاشك في أن معرفة المنهج الخفي من قبل التربويين والمسؤولين عن المناهج والتخطيط التربوي . . إلخ يفيد في أن يتفادى هؤلاء الكثير من المشاكل التربوية كما أنه يفسر العديد منها مما يتيح المجال لعلاجها . وحتى الإحصائية/ة النفسي/ة (وأعطي هذا كمثال) قد يستفيد من التعرف على المنهج الخفي وآثاره في التلاميذ، إذ ربما يسلك تلميذ/ة ما سلوكاً غريباً قد يفسر اعتيادياً على أنه شغب أو ربما ناتج عن وجود أسرة مفككة . . إلخ إلا أنه قد يتضح أنه ناتج عن بعض التعقيدات أو الرسميات التربوية التي قد تولد منهجاً خفياً يسبب تعاملاً غير سوي وبهذا يكون قد وجه أو وجهت بحثه أو بحثها عن الحالة إلى الجهة الصحيحة .

المراجع العربية :

- أحمد، عبد السميع سيد، دراسات في علم الاجتماع التربوي، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية (١٩٩٣).
- الأمين، عدنان، اللاتجانس الاجتماعي: سوسيولوجيا الفرص الدراسية في العالم العربي، بيروت: شركة المطبوعات للتوزيع والنشر (١٩٩٣).
- أيوب ، فوزي، «المدرسة والتحيز الجنسي في العالم العربي: تطبيق على صورة المرأة في كتب القراءة العربية في الكويت». المجلة التربوية، ع٢٩، مج ٨، خريف ١٩٩٣ .
- البيلاوي، حسن، في علم اجتماع المدرسة، القاهرة: عالم الكتب (١٩٩٣).

- عبد المعطي، عبد الباسط (١٩٨٤) «التعليم وتزيف الوعي الاجتماعي» من مجلة العلوم الاجتماعية ع: ٤ مج: ١٢، شتاء ص ص ٥٥ : ٣٧.
- المسلم، بسامة (١٩٩٤) «القوة التفسيرية للنظريات الاجتماعية لعمليات الضبط الاجتماعي في النظام التعليمي الأمريكي» دراسات تربوية، القاهرة، مج ٩، جزء ١٦.

المراجع الأجنبية:

- Altbach, P. & Kelly, (Eds.). (1988) Textbooks in the Third World: Policy, Content & Context . New York : Garland Publishing Inc.
- Bernstein , B. (1975). Class, Codes & Control . London : Routledge Kegan Paul.
- Bourdieu , P. & Passeron , J. (1970). Reproduction in education, society & culture. London : Sage Publication.
- Bowls, s. & Gintis, H. (1976). Schooling in copitalist America. New York Basic Books, Inc.
- Coleman, J.S., Campbell, Hobson, C., Mc Partland, J., Mood, A., Weinfield, F., & York, R. (1966). Equality of educational opportunity. Washington, D.C.: U.S. Gov.
- Jackson, P. (1968). Life in classroom New York: Holt,Rinehart & Winston Inc.
- Jencks , C. et. al . (1972). Inequality: New York : Harper & Row.
- Jiroux, H. "Theories of reproduction and resistance in the new sociology of education : A critical analysis". Harvard Education Review,-53, (3), Aug, 1983.
- Meighnan,R., (1981) A sosiology of educating, London: Holt Rinehart Winston.
- Wies, L. (1983). Schooling and Cultural Production: A Comparison of Black and White lived Culture. In M. Apple , & L .Wies, (Eds.).
- Ideology (1983) and practice in schooling. Philadelphia: Temple university Press.
- Willis , P .(1977). Learning to labour , Westmead England : Saxon House.