

الفصل الثالث

٣ - فى داخل المدارس

أولا - الحجم والمكان والدراسة

أن الشكوك حول المدارس الشاملة من جانب النظريين «ورجال الذهب» إنما تدور حول المزايا النسبية لأنواع التعليم المنفصلة من جهة ، وحول التربية العامة المشتركة لجميع الأطفال من جهة أخرى . وفيما يلى بعض ماورد فى أول كتاب نشرته وزارة التربية والتعليم فى عام ١٩٤٥ :

« ان الخبرة الماضية توقفتنا على أن المدارس التى وضع لها هدف محدود ومحدد بدقة هى أكثر المدارس جدارة بالنجاح فى الوصول إلى أعلى المستويات وأقدرها على المحافظة عليها فى نطاق المجال المحدد الذى تخدمه » .

أما الشكوك التى تولدت لدى جمهور الشعب فكانت مباينة لهذا تماما ، إذ كانت تدور كلها حول لفظ واحد بصفة خاصة وما يترتب عليه ، ذلك اللفظ هو « حجم المدرسة » .

مشكلة حجم المدرسة

إن معظم البالغين اليوم من الشعب الانجليزى قد ترعرعوا فى ظل مجتمعات - من مدن وقرى ومدارس - - أصغر بكثير مما هى عليه اليوم . من هؤلاء مثلا واحد من عمدهاء مفتشى صاحب الجلالة المفتشين العاملين على المدارس أحيل حديثا إلى المعاش كان ملتحقا أيام تلميذته بمدرسة أكاديمية لاتضم سوى تلميذ ، وكان الصف السادس بها لا يضم سوى ثلاثة أولاد . وأنا شخصياً عند ما التحقت بمدرستى الأكاديمية لأول مرة منذ حوالى أربعين سنة لم يكن بها سوى ستين ولدا . ويحس الذين نزحوا منا من الشمال إلى

الوسط أو إلى الجنوب بالحنين إلى قريتهم في بطن الوادى وإلى بلدة القطن أو الصوف الشائخة بطابعها الخاص الذى يميزها عن سواها ، وإلى تلك البيئة ذات الملامح المتعلقة بالحياة الجغرافية والحياة الاجتماعية التى تختص بها ، ويحس أهالى واروكشير Warwickshire وسسكس Sussex ونحوهما بالضجر فى بعض الأحيان من النازحين اليهم برغم ما يودى إليه هذا النزوح من انتعاش فى حياتهم الاقتصادية نتيجة العمل ونتيجة الاحتكاك بالناس ونتيجة حصولهم على الثروات ، وكثير منهم يذكرون وقد ملامهم التوق ذلك الاستقلال الذى كان مكفولا فى طفولتهم والذى كان يستمتع به التاجر الصغير أو صاحب الحرفة .

أما اليوم فإن الصورة قد اختلفت إلى حد بعيد . فمعظم المدارس الأكاديمية تضم فيما بين ٤٠٠ و ٨٠٠ تلميذ ، كما تضم معظم المدارس الحديثة فيما بين ٣٠٠ و ٦٠٠ تلميذ . على أن هذا التطور كان مطردا بحيث اعتاده الناس بالتدريج .

ومنذ عشرين عاما عندما صارت المدارس الشاملة إحدى القضايا العامة لأول مرة ، كانت معظم المدارس الأكاديمية تضم فيما بين ٣٠٠ و ٥٠٠ تلميذ ، بينما كانت معظم المدارس الحديثة تضم فيما بين ١٠٠ و ٤٠٠ تلميذ . ووجدت البلاد نفسها فجأة فى مواجهة المارد الجديد البازغ الذى يتمكن عن مقدرة من استيعاب ألف تلميذ على الأقل (كما كان يظن وقتئذ) . ألف تلميذ ! ! إن هذا الرقم كان من وجهة النظر التربوية مانعا حقيقيا (ومع أن المعاهد المبعلة ككلية إيتون Eton ومدرسة مانشستر Manchester الأكاديمية حطمت ذلك الحاجز ، فإن ذلك لم يكن له سوى تأثير لا يعتد به فى رأى العام . إن مثل تلك القصور الفاخرة بعيدة عن إدراك البشر العاديين . لأنها بالنسبة لنا تنتمى إلى أرض الأساطير أو إلى ملكة السماء ، ولذا فإننا لا نستطيع

أن تقبلها بمجدية لعدم اتصالها بحياتنا اليومية) . وعندما تبين أن الهدف المقصود هو الوصول بعدد التلاميذ إلى ٢٠٠٠ تلميذ بدلا من ألف تلميذ إذا ما أريد لهذه المدارس الحديثة الاضطلاع بدورها الجديد بأقصى فعالية ، عندئذ انقلبت الدنيا واثارت . على أن الريج التي لا تحمل الخير لهى ريج رديئة . فلقد حمل توجس الشعب المخططين إلى تأكيد أن ثمة وحدات اجتماعية صغيرة تنمو بداخل المجتمعات الجديدة .

ولعل قليلا من الناس يدعون النجاح الكامل لهذه الخطط . ولكن هل نقابل الطرز الجديدة للمنازل والسيارات والثلاجات بأحسن الأجوبة منذ اللحظة الأولى ؟ وكـم تزداد الصعوبة عندما نقوم بالتخطيط لتلك المخلوقات المتغيرة التي هى نحن ؟ لقد صدق أحد المواطنين من يوركشير عندما قال « ليس هناك أغرب من الناس » . وبرغم هذا يبدو أن الأطفال بالمدارس الشاملة أكثر ألفة كأنهم فى بيوتهم كما يشيع السرور والرضا فى قلوب آبائهم أكثر مما كان يتوقع نقاد هذه المدارس . وعلى أية حال دعنا نتطلع إلى ما اتهمت إليه الصورة الحالية :

إن دراسة مونكس^(١) Monks التي أجراها بين عامى ١٩٦٥ و ١٩٦٦ تظهر لنا بادی ذى بدء أن « شبح » المدارس الضخمة ليس خفيفا إلى هذه الدرجة فى الواقع كما كان يتوقع منه . فمن بين ٣٣١ مدرسة هناك مدرستان فقط تضمان أكثر من ٢٠٠٠ تلميذ . نعم إن المتوقع أن يزداد حجم كثير من المدارس الشاملة القائمة اليوم ازديادا ملحوظا عاما بعد عام كما هو الحال بالنسبة للأنواع الأخرى للمدارس . على أن ١٨٢ مدرسة من المدارس التي تضم تلاميذ فيما بين سن ١١ و ١٨ والتي قام مونكس بمسحها كانت مكتملة تماما بتوزيعها على النحو التالى :

عدد المدارس	عدد التلاميذ	عدد المدارس	عدد التلاميذ
٤	٢٠١ - ٤٠٠	١٤	١٢٠١ - ١٤٠٠
٣٥	٤٠١ - ٦٠٠	١١	١٤٠١ - ١٦٠٠
٢٤	٦٠١ - ٨٠٠	١١	١٦٠١ - ١٨٠٠
٤٣	٨٠١ - ١٠٠٠	١٠	١٨٠١ - ٢٠٠٠
٢٨	١٠٠١ - ١٢٠٠	٢	أكثر من ٢٠٠٠

وكان متوسط حجم هذه المدارس أقل بقليل من عشرة آلاف تلميذ . وتظهر الأرقام أن المقيدین بعدد كبير من المدارس الشاملة الرسمية يتباينون في عددهم بشكل متنسق فيما بين ٤٠٠ و ٢٠٠٠ تلميذ . فإذا كان في الامكان إظهار أن تلك المدارس جميعها تفي بالغرض الذي أنشئت من أجله ، إذن لقلنا ، قتل جولايث ، أو أنه قد تم اقتلاع الشر من جذوره ولم تعد ثمة حاجة لمبررات تربويه إلى مدرسة ثانوية شاملة تضم أكثر من ٩٠٠ تلميذ تقريبا مع أن بعض العوامل الأخرى كالنقص في الأماكن قد تجعل من الضروري بل من المرغوب فيه أن تكون المدرسة أكبر من هذا .

ولكن يبدو لي للأسف أن مثل هذا التعميم القاطع مستحيل . وفي الأحوال المواتية بوجه خاص عند وجود معدل منخفض لعدد التلاميذ لكل معلم وتوافر آباء متحمسين في نفس الوقت قد تكون المدرسة الشاملة التي تضم ٥٠٠ تلميذ ناجحة للغاية . وفي ظل أحوال أخرى كحالة المستعمرات السكنية حيث يظل قليل من الأطفال بالمدرسة إلى ما بعد الخامسة عشرة أو حيثما يكون الآباء غير متحمسين لتعليم أبنائهم وحيثما يكون من الصعب توفير المدرسين ، فإن المدرسة التي تضم أثنى تلميذ قد تجد كل ما يمكن توفيره لاسد حاجة الصف السادس .

وثمة تطورات معينة كعدم تقسيم التلاميذ إلى مجموعات Non - Streaming

والتدريس الجماعي للفصل الواحد team teaching وانشاء المعامل اللغوية والتعلم المبرمج والدراسات بالمراسلة جعلت من المدارس الشاملة الصغيرة بحق مثلاً حياً أكثر مما كانت تبدو عليه . وتبرهن الدراسات بالمراسلة (التي تقدمها على سبيل المثال الـ National Extension college في إنجلترا) على أنها طريقة ناجعة في إعطاء الفرصة لمدرسة صغيرة لكي تقدم في مستوى شهادة التعليم الثانوى سواء بالمستوى العادى «O» أم بالمستوى المتقدم «A» مواد معينة كاللغة الثانية أو علم الاقتصاد مما قد لا يحتاج إليه إلا قليل جداً من الطلاب وربما طالب واحد فقط .

ولقد سبق أن وجدت لدينا في إنجلترا بعض المدارس الشاملة الصغيرة التي تضم فيما بين ٢٠٠ و ٣٠٠ تلميذ وذلك كالمدرسة التحضيرية entry ذات الصفين الموجودة على سطح البنيز Pennines بمدينة الستون Alston كما يوجد أكثر من مدرسة من تلك المدارس في ريف ويلز وبالمرج في الجنوب الغربي وفي جزائر سيللى Isle of Scilly في سنت ماري S t. mary وتضم هذه المدرسة الأخيرة في الوقت الحاضر ٧٨ طفلاً وعشرة مدرسين ، ولكن وضعت خطة لها بحيث تنمو إلى حد أعلى فتضم ١٥٠ طفلاً فيما بين الحادية عشرة والسادسة عشرة. ويعمل بها أربعة عشر مدرساً . وهي تعتبر مركزاً حقيقياً للحياة الاجتماعية بالجزيرة .

وتشير البحوث الأمريكية الجديدة ^(١) إلى ما تتمتع به المدرسة الصغيرة من مزايا ، عبرت عنها جيداً بالنسبة لانجلترا ايزايت هالسال ^(٢)

(1) BA RKEK and Gump. Big School, Small School : High School Size and Student Behaviour (Stanford university Press, California 1964)

(2) The Small Comprehensive : flexible and open - ended, in Comprehensive Education (Bulletin fo the Comprehensive Schools Committee), no.8, Spring 1968.

Elizabeth Halsall وسوف يرحب جميع ألك الذين يرغبون في المحافظة على نشاط بلداننا الريفية الصغيرة وما تقسم به من مسحة خاصة بمثل هذه الشواهد . ولكن يجب ألا يفهموا على الإطلاق من إعادة التنظيم الشامل أنه يجب أن يؤدي إلى إغلاق مدارسهم الثانوية وبالتالي اجبار أطفالهم على السفر لمسافات بعيدة حيث التجمعات الكبرى للسكان ، وبخاصة إذا ما تم الربط بين المدارس الريفية الشاملة التي تضم تلاميذها بين الحادية عشرة وبين الدراسات الخاصة بما بعد السادسة عشرة المقدمة . التي تقدم في المناطق التي يوجد بها كليات .

البيئة المادية :

ان احتشاد حوالى ألفين من الأطفال والكبار بالمدارس الكبيرة يعتبر تحديا لمخططى الإمكانيات المادية للواقع والمباني . والواقع أن الوسط المادى للمدرسة مسألة هامة دائما وإن كان لا يمكن أن تصل أهميته بحال إلى أهمية الأشخاص الذين يشغلونه . لقد اختيرت في ضواحي المدن بعض المواقع الرائعة وغرست حولها الأشجار وبذلت الجهود للعناية بها ، كما دأب المهندسون المعماريون على تصميم المباني الفاتنة . أما المشكلة الكبرى فإنها تبلورت حول كيفية التوفيق بين حاجتين متعارضتين تعارضا واضحا . من جهة هناك الحاجة إلى فسحة في المكان لأداء العمل بكفاية ولضمان الحركة السهلة وقضاء وقت الفراغ ، كما أن هناك حاجة إلى مكان يسمح للفرد بأن يتنفس فيه وأن يحس بأنه غير مضغوط عليه . ومن جهة أخرى نجد أن المدرسة بحاجة لأن تحس بأنها مجتمع موحد . ويتطلب هذا تحقيق التقارب في المباني بدرجة كافية تسمح بعمل الاتصالات سريعة وسهلة . وهذا التقارب يمكن مدير المدرسة من الاحساس بأنه يجمع في قبضته زمام العمل بكفاية . وأهم من هذا كله ما يؤدي إليه من ضمان للأطفال بعدم الإحساس

بأنهم منفصلون بعضهم عن بعض أو بأنهم تائهون .

والحقيقة أننا عندما نتأمل طريقة توزيع المباني الخاصة بالمدارس الكبرى وليس فقط بيوت الطلاب عبر المدينة كما هو الحال في رجبى Rugby و ابنجهام Uppingham . فإننا نجد بوجه عام أن هناك مبررا قليلا للشكوى من تصميم المدارس الشاملة . نعم إن المهندسين المعماريين كانوا أغبياء في بعض الأحيان . فالبنى الذى يمتد طوله إلى ١٨٠ ياردة يثير الرهبة بلا شك عند التطلع إليه . فقطعه بالمشى يسبب التعب بالطبع . وكذا فإن عدم توافر الممرات المسقوفة بين المباني المنفصلة يمكن أن يعرض الأطفال والكتب للبلل مرات كثيرة في بلد مطير كويلز . وكذا فإن أما كن خلع الملابس قد لا تكون كافية في المواقع المختلفة بالمدرسة . على أن معظم العيوب الظاهرة لا تعود إلى خطأ ارتكبه المهندسون أو إلى السلطة المحلية ، بل إلى خطأ الحكومة — وهو في نهاية المطاف خطأنا نحن إذ أن تلك العيوب ناجمة عن التقدير في الاتفاق والحد الخفيف من التكاليف .

ونجد بوجه خاص أن ما تعتمد إليه وزارة التربية Department من تقييد الفراغات الدائرية وتضييق الممرات والسلام أو حذفها تماما هو عمل لا يحظى بتأييد كبير . إن هذه المدارس أما كن يسير فيها العمل على قدم وساق ، وعلى كل فرد يعمل بها أن يضطلع بعمل معين . وهو مضطر إلى التحرك عبر المكان في أوقات معينة إلى تلك الحجرات التى جهزت تجهيزا حسنا لأداء العمل المطلوب على أحسن وجه ممكن . وإسكن توافر هذه الحجرات أن هو إلا نصف المطلب المتطلع إلى الحصول على مدرسة من هذا النوع . إن أى مختص فى الزمن والحركة يقرنا بلا شك على وجود تلك الصعوبات وعلى ما ينجم من إحباط بل وأخطار نتيجة حركة المرور الخائفة التى تؤدى أيضا فى الجملة إلى ضياع آلاف الدقائق كل يوم وإلى افساد مئات

الأمزجة في نطاق مبنى هذه حالة .

ويؤكد علماء التربية تأكيذا كبيرا على الجانب الاجتماعي وهدف المدارس الشاملة . فهنا أيضاً نجد أن سياسة تقدير الاتفاق تؤدي إلى الحيلولة دون تحقيق الحياة الكريمة وكيف تستطيع بنفس راضية أن تتمرن على تأدية دورك في رواية في صالة الطعام بينما ترى أمامك الموائد وقد أقيمت من حولك ورست سكاكين الأكل عليها ؟ وكيف تستطيع أن تؤدي لحنا عذبا بمزمارك في أثناء حصّة الموسيقى بينما ترى خلال الباب في الجانب الآخر السيدات الفضليات - ساحن الله - يشغلن الجوكيكس^(١) رغبة في الاستماع إلى ما يستهوين من ألحان ؟

أما الوجبات المدرسية فقد كانت من أكثر النواحي التي حدث فيها تقدم بعد الحرب قبل أن يتقاعس المدرسون للأسف عن الوفاء بالتزامهم (كان يجب أن ننظر إلى هذا على اعتباره حقاً لهم) بالمشاركة فيها . لقد كانت تلك الوجبات تستهدف أكثر من كونها مجرد وجبة بسيطة في مقصف . إذ ينبغي أن تكون مناسبات متحضرة يمكن خلالها أن يتحدث المدرسون والتلاميذ في أثناء تناولهم الطعام المطهو جيداً (كما هو كذلك بالفعل) ، والذي يقدم بطريقة حسنة (وهو أمر لا يحدث في غالبية الأحيان) وأن يتم هذا في حجرات مجهزة بأثاث وأدوات مائدة جيدة بحيث تضفي كرامة وجواً على الوجبة الغذائية .

وثمة نقائص أخرى يمكن ملاحظتها . فمن المألوف أن تسمع الشكوى من استخدام كثير من الزجاج بالمدارس الجديدة التي تطل على الواجهة القبلية أو الواجهة القبلية الغربية التي يلفحها وهج الشمس وتنغذ فيها بحرارتها . ثم أن

(١) الجوكيكس Juke - box هو خزانة مشتملة على فونوغراف آلى تقبح للدرء سماع الأغنية المسجلة التي يختارها بمجرد وضع قطعة نقدية في ثقب خاص ، المترجم .

كثيرا من المدارس بغير عزل للصوت. والواحد أن يمر جميع من يدهم أمر الاتفاق على مبادئ المدارس بتلك الخبرة المضنية وهي محاولة التعلم أو التدريس في حجرة تفتحها الأصوات العالية من الخارج .

ومع هذا فبعد أن اتينا من إبراز نواحي النقد ، يجب أن نقرر أن هذه المدارس حسنة بوجه عام من ناحية المبنى وأنها مؤتة تأثنا لا بأس به بالنسبة للهمة الكبيرة الجديدة التي يجب أن تؤدي في نطاقها . ولكن إذا لم تكن جودة المواد والعمل على المستوى الذي نضو إليه دائما ، فيجب أن نأخذ أيضا حذرنا من الذهاب إلى التقيض فنطالب بمان رخامية الحيطان؛ تظل قائمة إلى الأبد . فكم عدد المباني التي أقيمت للدارس الثانوية في المدة ما بين عامي ١٩٣٣ و ١٩٣٩ مثلا وظلت كافية لمواجهة احتياجات المدة فيما بين عامي ١٩٦٣ و ١٩٦٩ ؟ أنا لا أعرف واحدة منها تفي بالغرض تماما ، بل إن الكثير منها غير واف بالغرض بالمرة .

وأنا أزعم بكل جدية أن المسئولين عن التعليم كان من الممكن أن يعملوا أسوأ إذا لم يتلقوا النصيح من السير بيللي 'بوتلين' Sir Billy Butlin بخصوص كيفية توفير مبان عملية بسرعة وبنفقات قليلة ولا يقصد بها لأكثر من عشرين عاما . إن الاقتصاد السليم بل وأفكارنا التربوية يمكن أن ينجح في انتجاع مثل هذه السياسة. ذلك أن الأفكار الجديدة ينبغي أن تأخذ بقيادة الوسائل لا أن تدأب على خدمتها وقد أخذت منطقة كوفنتري Coventry نصب السبق في هذا الصدد وسبقت غيرها من المدن في تشييد بعض المباني المكسوة بالألومنيوم . وكذلك أيضا كان الفريق الخاص من المهندسين المعماريين لوزارة التربية Department of Education And Science .

إن تصميم مبنى المدرسة وتحديد شكلها وحجمها من المسائل الهامة بوجه خاص إذ أنه يحدد في الغالب الاطار الرئيسي للتنظيم الداخلي للمدرسة .

والواقع أن القرارات المتعلقة بإنشاء مدرسة جديدة إنما يصدر في الأغلب عن مدير ومهندس استشاري . أما المدرسون فلا يدخلون في الصورة إلا مؤخرا للعمل وفق خطة رسمت وحددت مسبقا . ومع هذا فإن المعلمين هم أصحاب الشأن فيما يتعلق بالحياة اليومية الداخلية للمدرسة . ومن المرغوب فيه بدرجة كبيرة تعيين مدير وبعض المدرسين للمدرسة قبل إنشائها بمدة طويلة وأن تؤخذ آراؤهم في هذه المسائل . على أن هذا لا يعنى بالضرورة تركهم لمدارسهم التي يعملون بها إلى أن يتم إعداد المدرسة الجديدة . وثمة بديل لهذه الفكرة هو قيام نقابات المعلمين بتقديم جدول يضم المرشحين من المعلمين الذين ليسهم اهتمام خاص بالنظم المدرسية . ويمكن أن يلتقى هؤلاء المرشحون تدريبا في هذا الصدد ثم يستشارون بعد ذلك فيما يتعلق بالجوانب الاجتماعية والعملية لأي نمط جديد مقترح خاص بالمباني المدرسية .

المنهج وتوزيع التلاميذ :

مادامت الاهتمامات والاستعدادات الخاصة تنمو بنمو الشخص كان إذن على المدرسة الشاملة أن توفر تنوعا . واسع النطاق من الدراسات الممكنة لمواجهة حاجات التلاميذ المختلفة . ولا توجد مدرسة انجليزية واحدة شاملة تطابق غيرها تمام المطابقة . ولقد يقوم مفتشو صاحبة الجلالة بتوجيه توصياتهم بإزاء المنهج وإيذاء التنظيم الداخلي للمدرسة ، ولكن ليس من صلاحياتهم إصدار أوامرهم بهذا الصدد . فالسلطات التعليمية المحلية كلها تقريبا توفر الحرية الكبيرة لمدير المدرسة في مثل هذه المسائل . وهكذا لا توجد في الواقع مدرسة واحدة تتطابق تماما مع ما أقدمه هنا من وصف . لقد حاولت حتى الآن تحريا للاعتدال أن أقدم صورة متكاملة دقيقة مستهدفا نقل الأساسيات إلى القارئ دون الزامه بالوقوف على كثير جدا من التفاصيل التي لا حصر لها .

وتقدم المدرسة الانجليزية الشاملة عادة مقررا دراسيا أساسياً لكل التلاميذ لمدة سنتين أو ثلاث سنوات (للأعمار من ١١ إلى ١٣ أو ١٤ سنة) والمواد الدراسية المعتادة هي : الانجليزية والرياضيات والتاريخ والجغرافيا والفن والأشغال اليدوية (للأولاد) والتدبير المنزلى (للبنات) والتربية البدنية والموسيقى والعلوم والدين . والدين هو المادة الوحيدة بالمنهج التي يتحتم تدريسها للجميع . أما الفرنسية أو اللغة الثانية الأخرى فيدرسها أحيانا التلاميذ وغالبا ما يدرسها الجميع عدا من تقل مقدرتهم عن المستوى المطلوب ولا تدرس اللاتينية في العادة إلا لمن لديهم مقدرة عالية كلما كبر الأطفال كلما ظهرت بوضوح استعداداتهم الخاصة .

وجريا وراء السياسة التي تطالب بتقديم تربية مناسبة لحاجات كل تلميذ فإن المدرسة الشاملة تزيد بالضرورة عدد المقررات المختلفة المقدمة إلى التلاميذ الكبار وتم ذلك على مرحلتين أساسيتين، ففيما بين الثالثة عشرة أو الرابعة عشرة حتى السادسة عشرة تستمر المواد الأساسية . ولكن يختصر الوقت المخصص لبعضها بينما يزداد بالنسبة لبعضها الآخر وذلك لمواجهة الاهتمامات الخاصة المتباينة لدى مختلف الأطفال وحاجاتهم ، كما تضاف مواد جديدة إذا ما تطلبت الحال ذلك. ويبدأ الأطفال في التشعب أو الانقسام إلى اتجاهات مختلفة فيتباينون فيما يتلقونه أكثر فأكثر كلما تقدموا في معارج النمو نحو النضوج . ويتضح هذا النوع من تنويع المقررات في القائمة المنشورة بصفحة ٩٩ ، فهي تظهرنا على توزيع تلاميذ السنة الرابعة بإحدى المدارس الانجليزية (١) .

وتزيد هذه المقررات في تنوعها عما يمكن أن تقدمه المدرسة الأكاديمية أو المدرسة الحديثة .

(1) Reported from London Comprehensive Schools, p. 43.

وفي انجلترا يطلق على المرحلة الأخيرة بالنسبة لأولئك الذين يستمرون والتي تقع فيما بين ١٦ إلى ١٨ أو ١٩ سنة اسم « الصف السادس » ، وحتى الآن لم يكن يعتقد أن هذه المرحلة من الدراسة ذات المستوى المتقدم مناسبة إلا لتلك الأقلية من الأولاد والبنات المتمتعين بمواهب عقلية وأكاديمية معينة . ولكن المدرسة الشاملة إلى جانب تقديمها تلك الدراسة المتقدمة ترعى العدد المتزايد من التلاميذ الآخرين ذوي القدرات المتباينة الذين يريدون الاستفادة من امتداد التعليم الثانوى . ولذا فإن عدد مواد الامتحان التى تقدم فى هذه المرحلة تكون فى العادة أكثر بكثير من تلك التى تقدمها المدرسة الأكاديمية المتوسطة . وتدرس كثير من المدارس الشاملة عشرين مادة أو أكثر . وإحدى المدارس الشاملة التى تضم فى رحابها ١٣٠٠ طالب تدخل الروسية والأسبانية والقانون والمحاسبة والرسم الفنى ضمن موادها . ولكنها ترعى أيضاً بطرق شتى أولئك القلة الذين قد لا يتقدمون إلى الامتحان النهائى أو الذين ليس لديهم أية مطامع بالمرة .

تصنيف التلاميذ Streaming فى مجموعات :

قال السير جراهام سافدج Sir Graham Savage وهو أحد مديرى التعليم السابقين بمجلس مدينة لندن Council London County « وضع التلاميذ جميعاً بعضهم مع بعض ثم صنفهم كما تشاء » ، وكان المتبع بوجه عام فى السنوات الأولى من إنشاء المدارس الشاملة هو توزيع الأطفال على أساس قدرتهم العامة فى شكل مجموعات . ويتم ذلك على أساس نتائجهم فى امتحان ما بعد الحادية عشرة eleven-plus أو فى ضوء التقارير الواردة عنهم من المدارس الابتدائية .

مجموعات السنة الثالثة (١١)	١٥	١٤	١٣	١٢	١١	١٠	٩	٨	٧	٦	٥	٤	٣	٢	١	مجموعات السنة الرابعة
٢٩													٣	١٢	١٤	4S علوم - أكاديمي
٣٠							١	٣	٣	٤	٨	٢	٥	٤	٠	K علوم - أكاديمي
٣٣								٠	٢		٠	١		٨	١٣	L لغات - أكاديمي
٣٨									٢	١	٧	٦	٥	٦	١	J تجارة - أكاديمي
٣٩								٥	٤	٢	٠	٨	٩	١	٠	G فنون عامة - أكاديمي
٣٥								٧	٤	٦	٤	٨	٤	٢	٠	N هندسة - للادلاء
١٧							٣	٢	٣	١	٤	٠	٣	٠	٠	E دراسة عملية - للبنات
٣٢				٧	٦	٤	١	٢	١	١	١	٠	٠	٠	٠	T هندسة
٣٤	٢	٠	٠	٤	٢	١	٩	١	٢	٠	٠	٠	٠	٠	٠	U ثلاث سنوات حتى المستوى العالي
٣١	٠	٠	٠	٣	٤	٢	١	٣	٢	٤	٨	٢	٠	٠	٠	O تجاري - بنات
٣١	٣	٤	٣	٢	٤	٥	٣	٣	٢	١	١	١	٠	٠	٠	F تجاري - أولاد
١٥	١	١	١	٢	١	١	٤	١	٠	١		١	١			R إدارة مطاعم
٣٦	٦	٧	١	٦	٦	٣	٠	٢		٠						W أشغال خشبية
١١			١		٢	١	٤	٠	٢	١						H علم البساتين
١٩	٠	٢	٦	١	٢	٢	٣	٢	٢							V سنة واحدة - سيارات
٣٣	٥	٥	٧	٤	١	١	١	٠	٤	٣		٢				Z سنة واحدة - أعمال
٣٢	٦	٥	٥	٤	٥	٣		٠	٢	٢						X المتخرجون بعد عيد الميلاد
٣٣	٦	٤	٤	٤	١	٥	٢	٣		٣						Y المتخرجون بعد عيد الفصح

(١) في كل حالة تعتبر أرقام مجموعات السنة الثالثة ولاية تدريبية عن مدى الانضمام النسبي في هذه المرحلة

وفضلا عن ذلك فقد كانت تتشكل مجموعات تشكيلا أدق تبعا لقدرة التلاميذ في مواد معينة وهو ما يعرف بنظام المجموعات الفرعية « Setting » وكان يقتصر عادة على أولئك التلاميذ الذين وصلوا إلى قمة المستوى الثالث في القدرة العامة بالنسبة لمجموعتهم العمرية. وكانت مجموعة تلك المواد تتكون بصفة أساسية من الرياضيات والعلوم واللغات . وكانت عملية تصنيف التلاميذ المستمرة في مجموعات فرعية تعنى إمكان تطبيق هذا النظام على نطاق واسع بشرط توفر أعداد كبيرة من المدرسين .

وظهر اهتمام كبير بالترتيبات الخاصة بنقل التلاميذ إلى أعلى أو أسفل داخل الفصول وحاولت جاهدا إلى حد ما أن أقدم في الطبعة الأولى من هذا الكتاب (١٩٦٣) قائمة تفصيلية توضح كيف كان هذا النقل ، يتم بالفعل . ولكن منذ ذلك الحين أكدت الدراسات والبحوث أن مبدأ توزيع التلاميذ على مجموعات Streaming وما يتصل به من نظام نقل التلاميذ هو مبدأ غير سديد . ومن أمثلة ذلك ما قام به ^(١) لاسى C. Lacey من وصف العصايات التي أصابت أولاد الثانية عشرة في المجموعة العليا top Stream بالمدرسة الأكاديمية وما انتهى إليه هوللى ^(٢) N. HOLLY من أن توزيع التلاميذ على مجموعات Streaming ينحاز لمصلحة أطفال الطبقة الوسطى ضد أطفال الطبقة العاملة . وكذلك تقرر جوليان فورد ^(٣) Julienne ford أن ثمة مزجا قليلا يحدث بين أطفال الطبقات الاجتماعية المختلفة بالمدرسة الشاملة ذات المجموعات . ومن ثم تحول الاهتمام إلى أشكال من التنظيم مختلفة اختلافا جذريا حيث لا توجد أهمية لما كان ينظر إليه كمبرر لنقل

(1) British Journal of Sociology, Vol, 17, no.3, P. 245.

(2) ibid, vol. 16,no- 2 P. 150

(3) New Society , October 1968.

بعض التلاميذ في نطاق نظام متدرج (وهو ما وجدته مونكس ينحدر من ٥٪ - ٧٪ في السنة الأولى الى حوالى ١٪ في السنة الرابعة) .

نعم ان نظام تقسيم التلاميذ الى مجموعات وكذا المجموعات الفرعية مازالا شائعين في غالبية المدارس ، ولكن الصورة تتغير بسرعة وحتى الأرقام التى قدمها مونكس في مسحه لعامى ١٩٦٦/٦٥ ^(١) تبدو قديمة تماما في الوقت الحاضر . ففي عامى ١٩٦٩/٦٨ قت بمسح ٨١ مدرسة أنشئت منذ مدة طويلة كانت كافية لتتبع دفعة شاملة من التلاميذ على الأقل في سيرهم بالدراسة ، وتلك المدارس جميعا شاملة بمعنى الكلمة . ذلك أنه لم يتسرب ، إلى المدارس الأكاديمية أو إلى المدارس المستقلة في المنطقة أكثر من ١٠٪ من الأطفال في منطقتهم المجموعة .

ولقد استبعدت المدارس الخاضعة للسلطات التعليمية بداخل لندن Inner London Education Authority بسبب صعوبة تحديد درجة شمولها بطريقة مرضية . وخلافا لذلك كانت المدارس الممسوحة موزعة توزيعا واسعا النطاق في إنجلترا وويلز . ووجد أن مالا يقل عن إحدى عشرة مدرسة من ١٨ (أى ١٤٪) كانت لا تتبع تماما نظام المجموعات خلال السنة الأولى ، وأن مدرستين منها لا تتبعانه خلال السنة الثانية ، لأن مدرسة واحدة تتبعه خلال السنة الثالثة . ويلاحظ أن هذه الأرقام بوجه عام أكبر من الأرقام التى قدمها مونكس بمقدار الضعفين أو ثلاثة الأضعاف . وقد حدثت هذه الزيادة بعد فترة لا تزيد عن ثلاث سنوات فقط . على أن الواجب أن نضع نصب عيوننا أن مسح مونكس قد تضمن عددا لا بأس به من المدارس التى لم تكن شاملة بمعنى الكلمة بالمرء مما يجعل أرقامه أقل دلالة .

وأكثر من هذا فقد وجدت أن أربعة من تلك المدارس لم تكن تتبع نظام المجموعات بالنسبة لمعظم المواد خلال السنة الأولى وأربعة أخريات كانت كذلك خلال السنة الثانية واثنين في السنة الثالثة . وهناك ست عشرة مدرسة كانت في السنة الأولى لا تتبع نظام المجموعات الفرعية في مواد قليلة (خلافا للتربية البدنية) وأربع عشرة مدرسة لا تتبعه في السنة الثانية ، وأربع عشرة أخرى لا تتبعه في السنة الثالثة .

وهكذا نرى أن هناك إحدى وثلاثين مدرسة (٣٨ ٪) من المدارس الواحدة والثمانين لا تتبع نظام المجموعات بشكل متفاوت . وكانت إحدى المدارس لا تتبع تماما نظام المجموعات خلال السنوات الثلاث الأولى . وهذه هي الصورة في المدارس الشاملة المجهزة تجهيزا جيدا بما فيها المناطق الريفية التي يتوقع منها أن تكون محافظة أكثر من الوافدين الجدد على الرغم من أن هؤلاء قد يشجعون وقد امتلأوا ثقة بالنجاح كرواد في إعادة اختبار الفروض القديمة وثباتها ومن ثم فهناك بالتأكيد ثروة ذات دلالة خطيرة تتخذ طريقها بهدوء .

وحتى حيثما يوجد نظام المجموعات فإنه يتم عادة في شكل مجموعات bands واسعة النطاق أكثر عن مجرد التمييز الدقيق بين فصل وآخر . وهكذا نرى أن المدرسة التي تقبل ٣٠٠ تلميذ جديدا في الحادية عشرة من المفروض توزيعهم على عشرة فصول يكون تنظيمهم هنا وفق مجموعات متدرجة ا و ب ج تبعا لمستوى القدرة مع وجود ثلاثة فصول forms متوازية في كل من ا و ج وأربعة فصول forms متوازية في ب . ولقد وجدت في الاحدى والثمانين مدرسة المسووحة أن التفضيل متجه إلى الفصول التي تتضمن مجموعات كبيرة bands بقدرات واسعة النطاق (بالنسبة لكل المواد أو معظمها) وذلك في ٤٠ ٪ . من تلك المدارس بالنسبة للسنة الأولى و ٢٣ ٪ منها بالنسبة للسنة الثانية و ٢٣ ٪ منها بالنسبة للسنة الثالثة .

وكان ينظر إلى الرياضيات من جانب المدرسين الأوائل باعتبار أنها تمثل الصعوبة الكبرى في الفصل غير المقسم إلى مجموعات . وبدأت اللغات كذلك باعتبارها بمثابة لصعوبة مشابهة وكذا أحدثت مادة العلوم بعض المخاوف . على أن ثلاثة مدرسين أوائل على الأقل أحسوا بأن الصعوبات لا تكمن في أية مادة بالذات بل تكمن في المدرس نفسه . ومن جهة أخرى تساءل أحد المدرسين الأوائل بشجاعة موجهة نقده إلى هذا الاتجاه عما إذا كان ممكنا حقا لإنشاء فصل يقسم إلى مجموعات بالمرة في أية مادة .

ولكن ما الذى حمل على وقوع هذا التغير الأساسى ؟ أولا أن التجميع على أساس القدرة في وقت مبكر من العمر يعمل على تثبيت ما توقعه المدرسون بل ما توقعه الأطفال أنفسهم بالنسبة لذلك المستوى . ومعنى هذا أن النمو الذى كان يمكن أن يحدث يجد ما يحده ويحول دون حدوثه . (١) ومن جهة ثانية فإن ثمة مجموعة متزايدة من الشواهد تشير إلى أن الممكن تحقيق مستويات أفضل بوجه عام بالتحرر من التقسيم إلى مجموعات . (٢)

وقولنا هنا تحقيق مستويات أفضل ، لا يشير إلى أن مجرد ترتيب الأطفال في فصول ذات قدرات مختلطة يفضى بالضرورة إلى نتيجة حتمية . فما يقدمه مدير المدرسة من مساندة وما يديه الزملاء من حماس يتوقف على

(١) ورد بكتاب :

Pygmalion in Classroom , Holt , Rinehart, Winston , 1968 .

إن العالمين الأمريكيتين التربويتين ليونور جاكوبسون Lenore Jacobson وروبرت روثال Robert Rosenthal كانا يعتبران من الأطفال المتأخرين في النمو عندما كانا تلميذين بإحدى مدارس سان فرنسيسكو للاطفال ، وقد تم اختيارهما للدراسة عشوائيا . ولكن الطغيان ترعرا بعد ذلك بالإضافة إلى ولد مكسيكى ارتفع معدل ذكائه من ٦١ إلى ١٠٦ خلال عام واحد بالإضافة إلى بنت ارتفع معدل ذكائها من ٨٨ (ما يشير إلى أنها كانت بطيئة التعلم) إلى ١٢٨ (ما يشير إلى أنها صارت طفلة موهوبة .

ما يتمتع به المدرس من صفات . فيمكن احراز أعظم نتائج فعالة تحت قيادة المدرس الواثق من نفسه والذي يكن الأطفال له الاحترام والذي يعمل بمجد ويقدر على التخطيط للمستقبل وعلى إعداد مدى واسع من المناشط المختلفة لتنفيذها داخل الفصل (أو خارجه) فى نفس الوقت . فى نطاق مجموعة سعيدة من التلاميذ منهمكة فى العمل ولها هدفها يمكن أن تزدهر مواهب الفرد على نحو قلبا يشاهد فى أية مواقف رسمية . ومن جهة أخرى فإن الفصل غير المخطط له الذى يناط بمدرس تنقصه معظم هذه الصفات يمكن أن يصبح نكبة على التلاميذ . فليس ثمة بناء شكلى يمكن أن يضمن النظام والتقدم ولو بدرجة معقولة . ويبدو لنا أن التقرير التالى عن مشروع بحث يدور حول تنظيم المجموعات بالمدارس الابتدائية بالسنة السادسة يدعم هذا الرأى .

ويترب على هذا إذن ان من الخطل اخضاع المدرسين لطرائق متبناة لا يحسون هم نحوها بالثقة أو لا يعتقدون فى جدواها . فلا بد أن نكتفى بإقناع الآخرين (وأن نكون مستعدين لأن يقنعنا الآخرون) وألا نلجأ بالمرّة إلى الإجبار أو فرض ما نراه عليهم . والطريقة المثلى لاتباع هذا الإصلاح هى الطريقة التى برهن على صحتها جون والتون John Walton بشكل رائع عندما كان مديرا لمدرسة بيمنستر Beamminster فى دورست . فلقد أشاع والتون بحماسة واخلاصه قدرا هائلا من الاهتمام والمناقشة حول الطرائق التربوية الجديدة بين هيئة التدريس ، بل بين الآباء والأطفال على السواء . ولقد دفع الاهتمام بالتجريب هؤلاء الراغبين فيه إلى تطبيقه بالفعل . ولكن أحدا منهم لم يكن مجبرا على الاشتراك فيه . وكان معنى هذا أن التغيرات التى وقعت كانت قيمة بأن تنجح وأن تجذب بالتالى أولئك الذين كان يساورهم الشك فيها قبل ذلك .

وثمة رائد آخر لعدم الأخذ بنظام المجموعات هو روى A · W Rowe الذى عرضت مبادئه فى كتاب مثير حول التربية الانجليزية^(١) ولقد طبق اتجاه روى فى بادىء الأمر بالمدارس الحديثة ، ثم امتد تطبيقه حديثا إلى مدرسة شاملة كبرى فى هل Hull وهو يطالب المدرس بإعداد جيد تماما للمادة ثم التطلع باهتمام شديد إلى كيفية استخدام التلاميذ المختلفين بفصله لهذه المادة بفعالية . ويتم التعليم غالبا إما بطريقة فردية وإما فى مجموعات على الرغم من أن ثمة مناسبات يجتمع فيها الفصل كله بعضه مع بعض ويتركز انتباه كل شخص فيه فى موضوع واحد. فلو تسنى لك مشاهدة فصل كهذا لاذن لرأيت أولا أولئك الذين يعينهم الأمر - إنهم الأطفال الذين تركزت اهتماماتهم فيما يضطلعون به من وظائف محددة . وعندئذ فقد تلاحظ أن المدرس وقد أخذ يناقش فى هدوء نقطة مع هذا الطفل أو مع تلك المجموعة ، وهو يتحرك بينهم دون تكلف . فكم تختلف هذه الصورة عن تلك الشخصية المسيطرة التى كانت تحدث قبلا بطريقة خطائية من منصة قائمة فى مواجهة التلاميذ . على أن هذا التغير لا يثير دهشتنا حقا . ذلك أننا نسلم بأكثر الطرق تحضرا لنطبقها فى طرفى نظامنا المدرسى أعنى مدرسة الحضانة من جهة والصف السادس Six - Form من جهة أخرى .

وما نحن بحاجة إليه بالفعل هو التدرج بالمرونة فى تصنيف الأطفال فى مجموعات وبالمرونة فى تدريسيها لهم . ولقد أبرز الأستاذ تيبيل Professor Tibble هذه النقطة الأساسية بطريقة حسنة بقوله :

« ما لم نبدأ . . . بطبيعة عملية التعليم الفردية وبالاحتياجات المتباينة للأطفال كأفراد ، وما لم نربط وسائلنا وطرائقنا بشكل كامل مع هذا فإننا لن ننتج سوى أفراد ناقصين . وهذا معناه ضرورة التأكيد على التعلم لاعلى التدريس ، وعلى

توفير الحوافز والفرص ومواد التعلم لا توفير طرائق ومهارات التدريس .
فهنا لا تقل أهمية دور المدرس ومهارته بل أنهما يقباينان دون أن يتخففا
من صعوبة أدائهما . ويتضح هذا في قول روى Mr Rowe « أن المدرس
لم يعد يفرض بل يستحث » (١) .

على أن مارجاريت ميلز Margaret Miles وهي مدرسة أولى تحررية
لا ترى إجابة قاطعة للموضوع وهي لا تريد «تقسيم» الأطفال إلى مجموعات
في السنة الأولى بل تريد الإفادة من خبراتهم بكونهم أعضاء في مجموعات
مختلفة حالما يتقدم نموهم . وهي تذهب إلى أن هذا يمكن أن يتحقق عن طريق
التأكيد على الاهتمامات المشتركة لا على القدرة المقاسة (٢) .

أداء الامتحانات : شهادة الثانوية العامة الـ GCE :

من بين الطرق التي يمكن أن يحكم بها على نجاح أو فشل المدارس الشاملة
الوقوف على نسب النجاح التي حققها تلاميذ في شهادة الثانوية العامة GCE .
وطبيعي أن يتوجس الآباء من أن التعديلات الجذرية التي تدخل على المدارس
الثانوية وفق أسس شاملة قد تؤدي إلى هبوط مستوى أطفالهم في
التحصيل الأكاديمي .

فأهي الوقائع ؟ وما دلالاتها ؟

أولا - لا بد أن نثق في أننا سنتوخى العدالة فيما نعهده من مقارنات .
وعلينا ألا نقارن المدارس الشاملة إلا باعتبار أنها مدارس محلية خاضعة
للسلطة التعليمية وبديلة لنظام المدارس الأكاديمية «والحديثة» لا باعتبار أنها
مدارس مستقلة أو معانة إعانة مباشرة Direct grant Schools .

ويمكن أن نحسب أداء خريجي جميع المدارس التابعة للسلطات المحلية

(1) Forum ' PP . 8 - 9

(2) Comprehensive Schooling (Longmans , 1968) p. 43 .

LEA في شهادة الثانوية العامة خلال السنة الدراسية من واقع الاحصاءات السنوية وتقدم هذه الاحصاءات تفاصيل تتعلق بمستوى أداء الخريجين في الشهادة الثانوية في جميع المدارس المعترف بها رسمياً على أنها مدارس شاملة، وهي أرقام أقل مستوى بكثير من الأرقام الخاصة بالمدارس التابعة للسلطات المحلية ككل .

على أنه من غير الملاحظ بصفة عامة أن الأرقام التي تقدمها وزارة التربية لم تحاول التمييز بين نتيجة الثانوية العامة لغالبية المدارس التي ظلت شاملة لسبع سنوات على الأقل (ولذا يكون قد قضت بها مجموعة واحدة على الأقل من الأطفال دراسة ثانوية كاملة) وبين نتيجة غالبية المدارس التي أنشئت منذ عهد قريب ، والأولى ببساطة ليست قديمة بالدرجة التي تسمح بالحصول على نتائج النجاح في امتحان المستوى العادي والمستوى المتقدم لوضعها في مقابل سجل الامتحان الخاص بأولئك الذين سيخرجون في الخامسة عشرة وهو السجل الذي لم يشملهم بعد . ولم تحاول الوزارة أيضاً التفرقة بين نتائج الثانوية العامة للمدارس الشاملة بمعنى الكلمة من جهة (أى تلك المدارس التي تستوعب مدى كامل الامتداد من حيث قدرات التلاميذ في الحادية عشرة) وبين تلك المدارس التي لا تأخذ في الواقع سوى الحثالة برغم أنها معتبرة مدارس شاملة — ذلك أنها تفقد نسبة أساسية من أحسن الأطفال كفاءة بسبب التحاقهم بالمدارس الأكاديمية المستقلة والتي يفضلونها في البيئة المحلية .

ولذا فإنني قمت خلال عام ١٩٦٥/٦٤ بعمل مسح استطلاعي متواضع لنتائج امتحان الثانوية العامة في أقدم المدارس الشاملة — أى تلك المدارس التي أنشئت أو التي أخذت طابعها الحالي الشامل فيما بين عامي ١٩٤٥ و ١٩٥٥ . ويمكن هذا من إجراء مقارنة لها دلالتها الكبيرة مع آخر إحصائيات لوزارة التربية كانت متوافرة وقتئذ . أى تلك الإحصاءات الخاصة بعامى ١٩٦٣/٦٢ .

لقد وجدت من ٨٠٪ من المادة المنشورة أن ثمة ٢٤ مدرسة يمكن وصفها بحق بأنها مدارس شاملة من حيث نوعية المقبولين إذ أنها استوعبت في الواقع جميع أطفال البيئة المحلية، ولم يزد المتسربون إلى المدارس الأكاديمية أو المستقلة عن ٥٪ من أطفال المجموعة العمرية. وكانت جميع المدارس تقريباً مودجوة في مناطق ريفية بالشمال وبالمناطق الوسطى والغربية. ولم تكن أى منها تتمتع بأية ميزة ثقافية أو مادية خاصة. وتظهر أرقام الوزارة الخاصة بالأقاليم، أن نتائج امتحانات هذه المناطق بوجه عام أقل مستوى بكثير من نتائج مناطق الجنوب والجنوب الشرقي والجنوب الغربي المزدهرة. وثمة مبررواحدهذا، هو أن أبناء أصحاب المهن وأبناء الطبقة الوسطى لا ينحدرون بنفس النسبة في التركيب الاجتماعي للمجموعة الأولى. أما الأرقام المقارنة معبراً عنها مثوياً فكانت على النحو التالي :

١٩٦٣/٦٢		الناجحون في الـ GCE الثانوية العامة بمستوى عادي .	الناجحون في الـ GCE بمستوى متقدم
مادة واحدة أو أكثر	خمس مواد أو أكثر	مادتان أو أكثر	
جميع المدارس التابعة للسلطات المحلية (LEA) في إنجلترا وويلز .	٢٦٪	١٣٪	٥,٣٪
٢٤ مدرسة شاملة منذ مدة طويلة (٣٦١٠ خريجا) .	٣٢٪	١٦٪	٧,٥٪

وفي العام الدراسي ١٩٦٩/٦٨ قمت بعمل مسح مشابه للمدارس الشاملة في إنجلترا وويلز ، وهي التي أعدت لتكون شاملة منذ مدة لا تقل عن سبع سنوات والتي لم يقرب منها أكثر من ١٠ ٪ من الأطفال المقيمين في تجمعاتهم إلى المدارس المحلية الأكاديمية أو المستقلة . (هذا بخلاف المسوح الخاصة بمدارس مديرية لندن التعليمية London Education Authority التي كان من الصعب تحديد درجة شمولها .

ولقد حصلت على ردود من ١١٠ مدرسة من بين ١٥١ مدرسة خارج لندن كنت قد عرضت لها في الطبعة الأولى من هذا الكتاب على أساس أنها « شاملة إلى حد بعيد » . وقد أنشئت عام ١٩٦١ أو قبله (أما مدارس ليسترشير Leicestershire العالية ، فقد أنشئت في عام ١٩٦٤) . وتعد هذه الردود عن أسئلة بحث خاص تجاوباً كبيراً وبخاصة في وقت يقع فيه مديرو المدارس تحت وطأة الجهد الشاق للطلبات الكثيرة التي يلح عليها القائمون بالبحوث بالإضافة إلى واجباتهم الثقيلة المستمرة . ولإني لأرغب في التعبير لأصحاب الردود عن تقديري لهم على ما أسدوه من مساعدة كريمة في هذا الصدد . وسوف تستكمل بعض المعلومات فيما بعد خلال الأمسيات أو أيام السبت بعد الظهر ، ولإني لأرغب في نفس الوقت أن ألحف في المطالبة بتوفير قدر أكبر من المساندة الإدارية لجميع المدارس أكثر مما عليه الحال الآن . نعم إن تقديم المدارس لمثل هذه المعلومات يعتبر أساسياً لتطوير النظام التعليمي ، ولكن ينبغي ألا يؤدي هذا التعاون إلى التضحية الشخصية كما هو حادث الآن .

ومن بين الـ ١١٠ مدرسة التي قدمت إجابات نجد أن ٨٢ (٧٥ ٪) منها قد استقبلت دفعة شاملة بمعنى الكلمة وفق ما ذكرناه قبلاً ، ولكن ١٤ منها كانت من مدارس ليسترشير الثانوية التي كان واضحاً أنها لم تحصل بعد على نتائج امتحان خاص بالثانوية العامة لكي تقدمها ، كما أن هناك مدرسة

واحدة تقبل فيما بين الحادية عشرة والثامنة عشرة لم تستطع تقديم أرقام خاصة بنتائج الامتحانات برغم اضطلاعها بالإجابة عن باقي الاستفتاء . إذن يبقى ٦٨ مدرسة من بين ٩٦ مدرسة من تلك التي تقبل فيما بين ١١ و ١٨ سنة (٧١ ٪) كانت شاملة بمعنى الكلمة و ٦٧ مدرسة تعطي نتائج خاصة بامتحان الثانوية العامة .

ولقد كانت المدارس السبع والستون موزعة على نطاق واسع في إنجلترا وويلز (باستثناء مايقع داخل لندن) متدرجة من المدارس الريفية الصغيرة حتى المدارس الضخمة التي تضم ٢٠٠٠ تلميذ في المستعمرات السكنية للطبقة العاملة . وكانت هناك ٤١ مدرسة مقامة في بلدان الأقاليم (٢٢ في ويلز) بينما كانت الباقيات وهي ٢٦ مدرسة في المدن والضواحي والمراكز الصناعية . أما المجموعة الثانية فهي أصغر لأنها توجد في هذه المناطق التي مازال تبدى فيها المنافسة من جانب المدارس الأكاديمية مقطعة جانباً بما كانت ستؤول إلى المدارس الشاملة الغضة .

ولعل الأرقام الكلية تعد مؤشراً أفضل في هذه المسائل من تلك المقارنة المفتعلة بين المدارس الواحدة منها بالأخرى أو بين مجموعات صغيرة من المدارس بسبب وجود عوامل كثيرة بها تحول دون السماح بعمل «ضوابط» حقيقية . فالمعول هنا على تلك الصورة العريضة المستقاة من الأرقام الضخمة التي تقدمها وزارة التربية بهدف إظهار الفوارق بين المناطق .

وكانت هناك مدرستان من هذه المدارس السبع والستين في منطقة Isle of Man لم تغطها المعلومات المقدمة من الوزارة المذكورة . وهناك أربع وعشرون مدرسة من المدارس الخمس والستين المتبقية في ويلز كانت نتائج المستوى العادى بها أعلى من المتوسط . أما المستوى المتقدم بها فقد كان أقل منه قليلاً . وثمة إحدى عشرة مدرسة في المناطق الأكثر حظاً

كانت نتائج المستوى العادى والمستوى المقدم بها أعلى من المتوسط القومى (الجنوب الغربى ٨ - الجنوب الشرقى ٢ - بريطانيا العظمى ١ -) ، وليس أقل من ثلاثين من المناطق المحرومة تربوياً ، تنخفض بها كل من نتائج المستوى العادى والمستوى المتقدم ، عن المستوى القومى (المناطق الوسطى الغربية ١٢ - يوركشير وهمبرسيد ٧ - نورثون ٦ - الشمال الغربى . Worth : West ٤ - المناطق الوسطى الشرقية واحد) .

وفى ضوء هذا التوزيع لا يكون هناك مبرر للزعم بأن الأرقام الأخيرة تدعو للأفراط فى التفاؤل . نعم لأنها سوف تنحو إلى التحسن عندما يحصل الجنوب الشرقى ولندن الكبرى على عدد أكبر من المدارس الشاملة بمعنى الكلمة ، بل وعندما يسهمان هما أنفسهما إسهاماً حقيقياً فى ذلك .

أما سجل الامتحان معبراً عنه مثوياً فكان على النحو التالى :

التاجون فى الثانوية العامة المستوى العادى		١٩٦٧ / ١٩٦٨
(بما فى ذلك شهادة التعليم الثانوى المستوى الاول باعتباره شهادة معدلة)		
التاجون فى الثانوية العامة المستوى المتقدم	فى خمس مواد او اكثر	فى مادة او اكثر
٩,٧ ٪	٢٠,١ ٪	٣٩,٤ ٪
		٦٧ مدرسة شاملة قائمة ١٢٤٩٣ خريجاً

ولدى نشر هذا الكتاب تكون نتائج امتحانات جميع المدارس التابعة للسلطات التعليمية التى ما تزال حديثة ، وأكاديمية بصفة رئيسية (للعام الدراسى ٦٧ / ١٩٦٨ قد أعلنت . وسوف يتمكن القارئ المتطلع عندئذ من الاضطلاع بعقد مقارناته بنفسه . على أن هذا لا يعتبر أهم جانب على الاطلاق برغم توقعنا عن ثقة أن المدارس الشاملة المتعددة سوف تحتفظ بالتأكد بمركزها فى أى اختبار كهذا . وقد يلطف هذا من حدة شكوك أولئك الذين يخشون من تدهور المستويات الأكاديمية .

وثمة حقيقة من حقيقتين هامتين هي أن أداء التلاميذ للامتحان لمدة خمس سنوات بالمدارس الشاملة قد أظهر أن المستوى قد تحسن من ٢٢٪ إلى ٢٥٪ في المستوى العادى وإلى ٢٩٪ في المستوى المتقدم . وتبنى هذه الأرقام على المعلومات المتجمعة عن عدد كبير من المدارس وعن خريجي المدارس خلافا لما كانت عليه الأرقام الأولى التى كانت هى نفسها فى ذلك الوقت مثيرة للدهشة . وكلما استمر التعليم الشامل فى تقدمه اشتد الطلب على الأماكن بالتعليم العالى أكثر فأكثر .

ومن جهة أخرى فمما يظهر من الجوانب الأخرى للمسح الذى تناولناه فى مكان آخر بهذا الفصل استمر التقدم فى التحصيل المدرسى المقاس بطريقة تقليدية جنبا لجنب مع التجنب الواضح للضغوط التى كان يعتقد بوجه عام حتى ذلك الحين أنها واجبة بالضرورة لحل الأطفال على الدرس بكل ما لديهم من طاقة . وتمثل تلك الضغوط فى نظام المجموعات Streaming وفى العلامات (الدرجات) المثيرة للتنافس وكذا فى الجوائز والاشكال التقليدية للعقوبة . وإنه لمن الخطأ أن نزع أن المدارس التى عمدت الى التراخى فيما يتعلق بالحوافز التنافسية لضمان جو يشبع فيه قدر أكبر من التعاون والثقة بالنفس كانت أكثر نجاحا من تلك المدارس التى لم تذهب إلى شوط بعيد فى هذا الاتجاه . فليست هناك دلالة كبيرة تؤيد أنها كانت أكثر نجاحا فى هذا الصدد . على أننا نستطيع أن نلاحظ بحق أن حوالى ٤٠٪ من المدارس المسوحة تجرب أسلوب عدم تقسيم الأطفال الصغار إلى مجموعات . وحرى بمثل تلك الاتجاهات أن تؤثر فى جو المدرسة ككل . فهنا تبدى البشائر الأولى لما يمكن أن يعتقد أنه تغيير ذو أهمية أساسية إذا ما استمر إلى مداه . ونعنى به التحول من نطاق التعلم عن طريق التنافس إلى نطاق التعلم عن طريق التعاون .

وثمة مثال هام عن الطريقة التي انتهى اليها العمل الأكاديمي في المدارس الشاملة نضربه بمدرسة ميللو لين Mellow Lane التي تضم أقل من ١٠٠٠ طالب ، وتقوم على خدمة المنطقة الصناعية بهايز Hayes في مدلسكس Middlesex . وبالرغم من أن هذه المدرسة ما تزال معرضة لمنافسة المدرسة الأكاديمية ، فإنها حققت نتيجة مساوية لها بجهودها الذاتية . وبالرغم من أنها أنشئت في عام ١٩٤٨ فإنها لم تقبل مجموعتها الأولى من الأطفال الراغبين فيها حتى عام ١٩٥٠ عندما اختار اثنان فقط الآباء من بين خمسين أباً مدرسة ميللو لين إلى جانب المدارس الأكاديمية الثلاث التي كانت متاحة أمام اختيارهم . أما اليوم فإن تلك المدرسة تستطيع أن تملأ أماكنها من عينة مختارة من التلاميذ المتقدمين إليها على أنها رغبهم الأولى . وهناك ما يتراوح من ٤٥ و ٥٠ تلميذا يلتحقون بها عن رغبة منهم في كل عام ، وهناك ما يربو على ١٣٠ طالبا يتقدمون لشهادة التعليم الثانوي CSE وأكثر من مائة طالب يتقدمون للثانوية العامة المستوى العادي، وفيما بين ٤٠ و ٥٠ للمستوى المتقدم. ويتقدم عن طريقها ما بين ٢٣ و ٣٠ إلى الجامعة وكليات التريه وكليات الفنون أو الدراسات البوليتكنيكية .

وفي شمال انجلترا تضم مدرسة كولن فالى العليا Colne valley High School ١٥٠٠٠ ولد و بنت . ومن بين ٥٣ طالبا تخرجوا في عام ١٩٦٨ بعد سنتين على الأقل في الصف السادس Sixth Form كان هناك ثمانون يدرسون للدرجات الجامعية وسبعة عشر منهم التحقوا بكليات التريه وتسعة التحقوا بدراسات تتطلب التفرغ الكامل . كما عمل تسعة منهم في مواقع العمل المختلفة .

وفي ويلز تضم يسجول بى بريسيلي في كريميش Ysgol Y Preseli Crymych ٦٠٠ ولد و بنت وصل منهم ٢٩ إلى المستوى المتقدم في عام ١٩٦٨ وحصلوا

مجتمعين على عشر تقديرات ممتاز بالإضافة إلى تقديرى ممتاز للحصول على منحة دراسية . وفي مدرسة يسجول مايز جارمون بمولد Yagol Maes Garmon of Mold كان هناك ثلاثون طفلا فى عام ١٩٦٧ (ثمانية منهم كانوا قد رسبوا فى امتحان ما بعد الحادية عشرة) ووصلوا إلى المستوى العادى وبمتوسط ثمانية تقديرات مقبول لكل تلميذ مع عدد كبير من تقديرات مقبول فى الصنفين الأول والثانى .

أما لمدرسة السيروليم رومنى Sir Willam Romney فى تبرى Tetbury بجلوسترشير Gloucestershire فإنها لا تضم سوى ٤٥٠ تلميذاً . ولا يضم الصف السادس Sixth Form بها سوى تسعة عشر تلميذاً ولكل طفلين من بين كل ثلاثة أطفال أبوان من غير المثقفين أو من أنصاف المثقفين . وليس هناك أكثر من ٢/١ من أبناء أرباب المهن . وبرغم أن مدرسة رومنى صغيرة الحجم وتضم هيئة تدريس عادية فى مجموعها ، فإنها تقدم عدداً معقولاً من المواد للاختيار من بينها . وفى عام ١٩٦٨ كانت نتائج المستوى المتقدم بها على النحو التالى : ثلاثة بدرجة ١ ، وثمانية بدرجة ٢ ، واثنان بدرجة ٣ ، وخمسة بدرجة ٤ ، وخمسة بدرجة ٥ ، واثنان بدرجة ٦ . ورسب بها تلميذ واحد . وانخرط خمسة عشر تلميذاً من تلاميذها السابقين فى دراسات تتطلب التفرغ الكامل بكليات الموسيقى والفنون وإعداد المعلمين والدراسات البوليتكنيكية والجامعات .

وأخيراً فى عزبة كيركباى Kirkby التى سبق أن أشرنا إليها تستوعب مدرسة سانت كيفين St . Kevin جميع الأولاد المنتمين للكنيسة الرومانية الكاثوليكية بكيركباى . وقد أقامت لهم مستعمرة جديدة لإقامتهم . وفى عام ١٩٦٦ كان بها تسعة تلاميذ بالصف السادس ويوجد بها اليوم مائة طالب ، وتخرج فيها أحد عشر طالبا فى عام ١٩٦٨ والتحقوا بالجامعات كما التحق ثمانية طلاب بكليات التربية .

ومثل هذه المنجزات تعد جديرة بالتقدير للغاية . على أن السكف الشديد بنتائج الامتحانات ، وما تتضمنه من منافسة مريرة على الأماكن بالجامعات وعلى غيرها من أماكن بالدراسات العليا لا يعتبر الهدف الذى تنشده هذه المدارس أو الذى ينشده المؤيدون للتربية الشاملة بوجه عام . فهدفهم هو تحقيق نمو حقيقى غير متعجل يتمكن من مجابهة التحديات العادية بالبيئة ويتغلب عليها . ولا يكون هذا بممارسة الضغط على طريقة الاستنباط الصناعى كما نشاهده الآن فى امتحان الثانوية العامة ، وعلينا أن نتطلع إلى اليوم الذى يحل فيه امتحان شهادة التعليم الثانوى بأسلوبه الأحدى محل امتحان الثانوية العامة « فى المستوى العادى » بل وربما المستوى المتقدم أيضاً . ولا بد أن نتأكد أيضاً من إتاحة البرامج المناسبة فى التعليم العالى أمام جميع الذين يحسون بالحاجة إليها حتى تتمكن جميع المدارس الثانوية من تكريس جهودها بإخلاص لسد الحاجات المختلفة لدى جميع التلاميذ بالسرعة المناسبة مثلاً فى ذلك مثل المدارس الابتدائية فى تحقيق ذاتها مع تلاشى امتحان ما بعد الحادية عشرة بالتدريج .

حالات الرسوب فى امتحان ما بعد الحادية عشرة :

لم يعد من الضرورى أن نقوم بجميع الأمثلة حول الأطفال الذين فشلوا فى الالتحاق بإحدى المدارس الأكاديمية فى الحادية عشرة ثم ظهر تفوقهم بعد ذلك . فالرأى متجه اليوم إلى أن الاختبار فى الحادية عشرة محفوف بكثير من نقاط الضعف .

ومع هذا يجب علينا ألا ننسى أن عمليات الاختبار مازال مستمرة ، وأن لها نتائج خطيرة جداً فى تحديد مصير الأفراد . والوزراء والمسؤولون عن التربية قد يتطلعون بأفق واسع إلى ما بعد عشرين عاماً ، ولكن هذا لا يجدى كثيراً فى الأخذ بيد طفل الحادية عشرة فى منطقة لم يعد تنظيمها

إلى الآن . وعندما أعرض الأمثلة العشوائية الآتية المستقاة من واقع التطورات الأخيرة في عدد قليل من المدارس الشاملة، فإنني قد وضعت نصب عيني في الواقع تلك الحالات المجهولة الكثيرة الخاصة بأولئك الذين كان يمكن أن ينشأوا على النحو الطيب لولا أنهم فقدوا في مزالق نظام الاختيار .

وفي إحدى المدارس المقاطعات الريفية القريبة من لندن Home Counties كانت هناك أربعة أما كن بالجامعة من بين خمسة حصل عليها أربعة أولاد في عام ١٩٦١ ، كانوا راسين قبلا في امتحان ما بعد الحادية عشرة ، وقال واحد من هؤلاء منحة الدولة . ويقول مدير هذه المدرسة نفسها :

« عندى توأمان متشابهان بالمدرسة رسب أحدهما في امتحان ما بعد الحادية عشرة بينما اجتازه الثانى . وكلاهما الآن الصف في Form « الأكاديمي . » . ويحتل الأول المركز الثانى بينما يحتل الثانى المركز الثالث . » .

وفي بريستول استطاع سبعة عشر طالباً بالمدرسة الشاملة كانوا قد رسبوا في امتحان ما بعد الحادية عشرة أن يحققوا النجاح فيما بينهم في ست وعشرين مادة في المستوى المتقدم للثانوية العامة . وقبل ستة منهم في الجامعات . منهم واحد قبلته جامعة كامبردج .

وهناك غير ذلك شير من الأمثلة الخاصة بالتطورات الأخيرة بالمدارس الشاملة . فالطفل « جون » الذى كان معدل ذكائه ٩١ قد نجح في خمس مواد من امتحان المستوى العادى للثانوية العامة و « جاك » بنسبة ذكائه ١٠٣ قد نجح في ست مواد « وجين » التى كانت راسبة في امتحان ما بعد الحادية عشرة نجحت في ثمانى مواد بالمستوى العادى قبل أن تدرس ثلاث مواد علمية في المستوى المتقدم . أما جيمس الذى فشل في الالتحاق بإحدى المدارس الأكاديمية، بل في الالتحاق بمدرسة مركزية Central (متوسطة) فقد نجح في ست مواد . أما أندرو الذى كان في مؤخرة زملائه بالمدرسة

المركزية ، فقد اجتاز المستوى المتقدم للثانوية العامة في التاريخ والرياضيات ثم في الاقتصاد بعد ذلك ، وهو الآن ملتحق بالجامعة . أما دافيد وهو من الراسيين في امتحان ما بعد الحادية عشرة ، فإنه يعد نفسه للحصول على منحة تريفيليان Trevelyan بكنيسة المسيح Christ Church في أوكسفورد . ويعرض أحد التقارير الذى قدمته السلطات المحلية لداخل لندن حالات تاريخية هامة عديدة ، ويذكر بالذات تسعة أولاد تركوا مدرسة بكهام ما نور Peckham Manor School في عام ١٩٦٦ . وكان لدى التسعة جميعا معدلات ذكاء أقل من المعدلات اللازمة عادة للالتحاق بالمدارس الأكاديمية عند سن الحادية عشرة ، ومع هذا التحقوا جميعاً بالجامعات (١) .

ولأنه ليشق علينا أن نواصل السير في هذه السبيل . فتمتة دلائل هائلة تشير إلى أن المدارس الشاملة تقف موقفاً عادلاً ما أمكن من الأطفال الذين أعيق تقدمهم مبكراً . ومع هذا فما يزال الشوط بعيداً أمام تلك المدارس . يقول مدير إحدى المدارس الشاملة في الغرب ، وكان هو نفسه طالباً جامعياً ثم بعد ذلك عالماً تربوياً ممتازاً .

« بعد استقصاءات مستفيضة لم أجد أى تلميذ ممن رسبوا في امتحان ما بعد الحادية عشرة استطاع أن يتغلب على إحساسه بالنقص نحو هذا الفشل حتى ولو قيض له النجاح حتى في المستوى الجامعي » .

ولإذا صح هذا باستثناء أولئك الذين رضوا من الغنمة بالإياب فما أعمق الإحساس بالحزى لأولئك الذين — نظراً لأن الإصلاح الشامل ما يزال بعيداً عن الاكتمال — عليهم أن يتقبلوا إلى الأبد الوصمة التى لصقت بهم « مرقوض لانهطاط مستواه » . وأنه لمن الزيف أن نجادل بأن الفرصة

متاحة أمام الجميع لجب الاتهام الذى يوجه إليهم بعد الفشل فى امتحان ما بعد الحادية عشرة . ذلك أن النظام الاختبار قد أقيم على نحو معين بحيث لا يتسنى إلا للأقلية من الأطفال الانضمام إلى الصفوة أو الأكثرية فتبقى منبوذة دائماً .

أما القلق والتوتر الذى يسود جو كثير من البيوت قبيل الامتحان فهو مؤلم بدرجة كافية . أما النتائج النفسية المترتبة على الرسوب فإنها أكثر من ذلك سوءا . ويتجلى هذا فى حالة نجاح أحد أبناء الأسرة ورسوب الآخر . وتؤذى تلك النتائج بلا شك أى طفل يفصل من المدرسة دون المستوى وبصرف النظر عن الدلائل المؤيدة لنظام الاختبار فإن هذا الألم هو ما يشعر به الأطفال والآباء نحو هذا الموضوع .

ويعد أولئك الذين يشتد جرحهم إلى إخفاء ألمهم خلف وجوههم . وهو جرح لا يمكن أن يندمل فى غضون أشهر أو حتى فى غضون سنوات . فكثير من الشباب يعبرون عما أصابهم بمناهضة المجتمع الذى ازدراهم . فمعدل الجريمة يزداد عاما بعد عام . ويعاقب المراهقون على أعمالهم التخريبية المتسمة بالرعونة ، ومع هذا لا يلس نتيجة ملحوظة . والواقع أننا نحن الذين ارتكبنا العدوان على الرغم من عدم ظهورنا على مسرح الجريمة . ذلك أننا هادنا النقص والبطء فى إصلاح السياسات الاجتماعية والتربوية ولم نمنع إلا بالأمور التافهة بصورة أكبر من تلك الأشياء التى وردت فى روايتي أوليفر تويست Oliver Twist وذى ووتر بينز The Water Babies التى نزعجنا الآن .

وتدعو الكنائس على اختلافها إلى اتباع المدرس الذى يهاجم بشدة جميع أنواع التمييز التى تؤدي إلى تحطيم الكرامة الإنسانية . وهى اليوم قلقة لأن كثيرا من الناس قد فقدوا الإيمان بقيادة رجال الدين وإن كانوا

مايزالون يؤكدون أنهم مسيحيون . ومع هذا فكل كنيسة باعتبارها هيئة قائمة برأسها لم تبذل سوى جهد بسيط بإزاء ما تنهجه من تمييز عنصري وتوزيع للأطفال الصغار إجبارياً في أنماط مختلفة من المدارس . فهنا إذن يمكن شر اجتماعي يجب ألا تصبر عليه الكنيسة المسيحية لحظة واحدة .

ومن رجال الدين من يحسون بالقلق الشديد نحو التصدعات الأساسية التي أصابت مجتمعنا وإن لم يتفقوا على عمل موحد لارتقائها . ويضع القس جورى Rev. L. N. Lory أصبعه على جوهر الموضوع وهو يكتب بيسيرة نادرة في مقال له عن معسكرات أكسفورد بورستال Oxford - Borstal فيقول:

إننا ندأب على نعت الآخرين بأوصاف معينة وذلك بتصنيفهم إلى فئات ومراتب ثم نظن بعد ذلك أننا قد خففنا من تعقد مشكلتنا وأننا صرنا نعرف أين نقف . على أننا بخلقنا لتلك التصنيفات لا نعدو أن نكون قد خدعنا أنفسنا ووضعنا في بعض الأحيان العراقيل في طريق أولئك الذين يجاهدون لتحقيق حياة ذات هدف . لقد خلق الله الناس ، أما نحن فنسعى غالباً إلى تصنيفهم في فئات .

« إننا غيرنا كلمة انحراف بكلمة حاجة . فئمة حاجة لدى كل ولد لأن يعرف أنه منتم إلى شخص آخر ، وأن الخلق الطيب والسعادة يرتبطان الواحد منهما بالآخر وللكلمة حاجة معان كثيرة حتى لقد تفيد معنى الفقر . ونحن لا نستطيع أن نتوقع أن يحس أولئك الذين يلتفتون إلى الوراء في غضب بالندم ، بل علينا أن نسأل أنفسنا « هل الفقر الذى ينتشر في هذا العصر يرجع إلى جشعنا وإلى عمانا نحن وإلى ما نختبسه عن الآخرين من حقوق ؟ »

إن استعادة احترام الذات أمر أساسى بالنسبة للشخص الذى اعتدى عليه المجتمع وعمل على إذلاله . ولكنه برغم هذا ينشد أن يحيا حياة مفعمة

بالاحترام وبالسلوك الحسن . وهذا لا يمكن أن يتأتى له من خلال غيره من أشخاص ، أى من خلال الناس الذين يعتزمون تقبله ويكونون له الثقة في قلوبهم ويمنحونه فرصة جديدة للتعبير عن نفسه ، (١) .

لقد أكدت هنا على ما وقع فيه المسؤولون من خطأ في حق البشرية عند قيامهم بعزل الأطفال بعضهم عن بعض اجباريا بعد امتحان الحادية عشرة لأن هذا أهم ما ينبغي تناوله بعين الاعتبار . ولربما يتسنى اقناع أولئك الذين يحجرون قلوبهم إذا ما قمنا الوقائع المادية إليهم وبرهنا لهم بأن ثمة حاجة إلى الإفادة من كل موهبة شخصية إلى أقصى حد تسمح به . وهذا يعتمد على احساس كل شخص بأنه ذو قيمة وبأنه داخل الحساب وبأنه قادر على الاضطلاع بعمل هام يقيم الآخرون له وزنا . ويستدعى هذا أيضا منا أن تتبع في المدرسة سياسة تتيح أمام الجميع فرصا كاملة ومفعمة بالتشجيع بحيث تخل محل تلك الفرص المحدودة وتبسط الهمة وهو ما يزال شائعا جدا بها . ويجب على جميع أولئك الذين يهتمون بالإنتاج القومى وبنوعية الصناعة البريطانية أن يأخذوا في اعتبارهم إلى أقصى حد ما إذا كانت المعايير التي يستامون منها لا ترتد في جوهرها إلى النظام المدرسى الذى يعمل آليا على العض من احترام غالبية الأطفال لأنفسهم بل ونحطيم ذلك الاحترام تماما لدى البعض منهم .

الأطفال ذوو القدرات المحدودة :

لا تقتصر الامتحانات بالطبع على امتحان الثانوية العامة . وتركيز كلامي عليه لم يكن الا باعتباره مثلا للمستوى القومى المقبول المعروف خارج نطاق المدرسة وهو الامتحان الوحيد الذى يمكن عقد مقارنات موضوعية على أساسه بين أنواع المدرسة المختلفة .

(١) Yorkshire Post, 13 July 1961.

وتتضمن المدارس الشاملة في الواقع مدى واسعا من البرامج للأطفال ذوى المقدرة المقاربة للمستوى المتوسط ، كذلك البرامج الموضحة بالقائمة التي سبقت خاصة بمنهج السنة الرابعة بإحدى مدارس لندن .

وفي عام ١٩٦٥ استحدثت شهادة جديدة للتعليم الثانوى CSE وكان المقصود بها الأطفال الذين كان يظن أنهم أقل من مستوى الثانوية العامة . ولكن ثمة اعترافا عاما اليوم بأن المرحلة الأولى لشهادة التعليم الثانوى CSE تنأظر المستوى العادى للثانوية العامة GCE . ويأمل الكثيرون في أن يحل امتحان الـ CSE الذى يقوم المدرسون بإعداده على أساس حاجات الأطفال وليس في ضوء مقررات خارجة عن نطاقهم - محل الثانوية العامة CCE في مستواه العادى احلالا تاما قبل مرور وقت طويل .

وكان المفروض في بادىء الأمر أن الـ ٢٠ ٪ التى تترجع على فئة المجموعة العمرية قبينة بالحصول على الثانوية العامة وأن الشهادة الجديدة الأقل تحظى بالـ ٤٠ ٪ التالية أما الـ ٤٠ ٪ الأخيرة التى تقع في القاع فكان يعتبر الامتحان بالنسبة لها أمرا غير مرغوب فيه . على أن الأرقام التى أعطيت قبلا توحي بأن من ٣٠ إلى ٥٠ ٪ من التلاميذ سيحاولون الحصول على الثانوية وأن تلك المستويات المرتفعة ربما تشجع ٣٠ ٪ أخرى من أولئك الواقعين في الحزمة الدنيا على محاولة الحصول على شهادة الثانوية الجديدة في مواد معينة منها على الأقل .

ويوفر الحجم الضخم لكثير من المدارس الشاملة ما يحتاج إليه الأطفال المتخلفون إلى حد كبير . ويتم تعيين المدرسين المدرسين تدريبا خاصا بها كلما أمكن العثور عليهم . ويجمع الأطفال المتخلفون في العادة بفصول صغيرة تحت قيادة هؤلاء المدرسين ولا يقوم بالتدريس لهم مدرسون متخصصون في مواد معينة . ولا تهدف المدرسة فصل الطفل المتخلف عن البيئة الطبيعية طوال حياته المدرسية كلها ، بل تهدف إلى مساعدته للتمكن من المهارات

الأساسية المتعلقة بالقراءة والحساب وإلى تخليصه من معوقاته الانفعالية وتحقيق تكيفه بحيث يحصل على إمكان له بالفصل العادى فى أقرب وقت ممكن . وتفضل بعض المدارس ترك الطفل المتخلف بفصل العاديين وعدم سحبه منه إلا لتعليمه شيئاً معيناً خلال فترات معينة .

وبينما تبدل جهود كبيرة فى التدريس العلاجى ، فإن توفير التوجيه النفسى ما يزال غير مرض . نعم يجب أن تتوقع من مدرسينا أن يكونوا أكثر من مجرد مختصين فى التدريس . ذلك أن الواجب عليهم توفير السعادة العامة لتلاميذهم . ولكن ثمة توترات انفعالية تنوء بها كواهل كثير من الأطفال فى مجتمع كمجتمعنا يشيع فيه الطلاق وينقل فيه الطفل من مجتمع محلى إلى مجتمع محلى آخر . فنحن هنا بحاجة إلى اقتفاء أثر أمريكا كما هو واجبنا بصدد أمور أخرى كثيرة ، وذلك بأن ننشئ أقساماً للتوجيه النفسى فى كل مدرسة ثانوية كبيرة بحيث يرأسها أشخاص مدربون . أو أن ننشئ تلك الأقسام فى نطاق مجموعة من المدارس الثانوية High Séhools الصغرى Lumlor والكبرى Senirr .

وهناك الآن فى الواقع أربعة معاهد للتربية هى كيل Keele وريدنج Readiug وسوا Swansa وأكسستر Exeter تقوم بتدريب المدرسين من خريجي الجامعات وغيرهم لكي يصيروا مرشدين نفسانيين . وتقوم بعض الأجهزة التربوية المحلية التقديمية المسئولة بتعيينهم فى وظائف مناسبة . وهكذا نجد أن بمدرسة لونجسليد Lrnqslade فى ليسترشير Leicestershire ثلاثة مرشدين نفسانيين مدرين يشغل اثنان منهم منصب مدير .

اتجاهات الأطفال :

إلى أى حد تبدو المدرسة الشاملة جذابة وجديرة بالتقدير فى أنظار

تلاميذها؟ إنه بالرغم من أن نابليون قال عنا : أننا أمة مكونة من أصحاب الحوانيت ، فإننا مع ذلك أبعد ما نكون عن اقتفاء أثر آبائنا في اعتبارهم أن الزبون على حق دائماً . من هنا كان على العالم الاسترالى الدكتور ميللر Drt . W. G. Miller أن يقوم يبحث يستهدف فيه معرفة اتجاهات التلاميذ وموقفهم الخاص من مسألة القيم^(١) .

ولقد انصبت دراسة ميللر على الأولاد والبنات فى ثلاثة أجزاء : يانجلترا فيما بين سن الثالثة عشرة والرابعة عشرة . وعقد مقارنة بين أولاد المدارس الأكاديمية ، وأولاد المدارس الشاملة (المسماة بالمدرسة الأكاديمية الشاملة) . واهتم بأن تكون قدراتهم وخبراتهم المستقاة من بيوتهم متشابهة . ولقد عقد أيضاً مقارنة بنفس الطريقة بين مجموعات متشابهة بالمدارس الحديثة ، والمدارس الشاملة . (المدارس الحديثة الشاملة) وكان أهم ما انتهى إليه هو :

أولاً — كانت لدى الأولاد بالمدرسة الأكاديمية الشاملة ، نسبة أكبر قليلاً من الاهتمامات الإيجابية لاستغلال وقت الفراغ (مثل لعب الكرة وليس مشاهدتها) تفوق نسبة الأولاد بالمدارس الأكاديمية المنفصلة . وأتت فى المرتبة الثالثة ، مجموعات المدارس الحديثة الشاملة ، . وفى آخر القائمة أتت مجموعات المدارس الحديثة ، .

ثانياً — أما المجموعة التى كان لديها أفضل فكرة عن مدرستها فكانت مجموعة المدارس الحديثة الشاملة ، . وبعدها أتت المدارس الأكاديمية الشاملة ، ثم أتت فى المرتبة الثالثة المدرسة الأكاديمية وتلتها

(1) Values in The Compréhensive School (Oliver and Boud, 1961) .

المدرسة الحديثة ، وفي نفس الوقت كان تقدير الأولاد لمكانة مدرستهم في أنظار الناس تقديراً واقعياً على النحو التالي :

١ — المدرسة الأكاديمية ٢ — المدرسة الشاملة ٣ — المدرسة الحديثة ، ثالثاً — حظيت كل من المجموعة د الأكاديمية الشاملة ، د والحديثة الشاملة ، بأحسن فكرة عن المناهج التي تقدمها مدارسهما . وأنت المدرسة الأكاديمية والمدرسة الحديثة في مرتبه أقل ولكن بنفس المستوى .

رابعاً — أما اختبارات د الروح المعنوية ، والاتجاهات نحو التدريس بالمدرسة والتعليم بوجه عام (الواجبات المدرسية بالمنزل مثلاً) فقد أتت على النحو التالي :

١ — المدارس الأكاديمية الشاملة وبعدها مباشرة ٢ — المدرسة الأكاديمية . ولقد كان الفرق بينهما ضئيلاً بحيث يمكن التجاوز عنه .
٣ — المدارس الحديثة الشاملة ، ٤ — المدرسة الحديثة .
خامساً — أخيراً وجه هذا السؤال إلى جميع الأولاد د هل ترغب في ترك المدرسة في أسرع وقت ممكن ؟ ، وكانت الإجابة بالنفي على النحو التالي :

المدرسة الأكاديمية الشاملة د ٩٣٪ — المدرسة الأكاديمية ٨٣٪ —
المدرسة الحديثة الشاملة ٧٢٪ — المدرسة الحديثة ، ٥٧٪ .

ويظهر بحث ميللر بكل جلاء أن المدارس الشاملة تستطيع الآن أن تسد حاجات التلاميذ . وقد كان النظام الثانوي المقسم عاجزاً عن ذلك بوجه عام . ويظهر أكثر من هذا أن هذه المدارس تشجع نسبة أكبر من التلاميذ على البقاء مدة أطول بالمدرسة فيتعلمون الإفادة من مواهبهم إلى أقصى حد . ومن أهم الملامح التي ينبغي أخذها في الاعتبار لما انتهى إليه بحث ميللر هو أنه حتى بالنسبة للمدارس الحديثة د حيث كان الأولاد يحسون بوضوح

بأنهم مع مدرستهم في مستوى أقل فإن أكثر من نصفهم رغبوا في الاستمرار في التعلم . فهناك رغبة جاححة لديهم لم تشبع للتعليم الثانوى العالى Higher secondary sch وهذا رصيد احتياطي كبير من المواهب المتعطشة للصقل والتدريب . ولقد وجه كروثر Crowther إن اثنين من كل خمسة من أقدر أولادنا يتركون المدرسة في سن السادسة عشرة . وهذه الحالة جديرة بالعلاج .

على أنه في مقابل هذه الصورة المواتية يجب أن تتسامل بدهشة مع دوغلاس Douglas وروس Ross وسيمبسون Simpson الذين وجدوا أنه بمقارنة تلاميذ الخامسة عشرة ذوى القدرة العالية بالمدارس الشاملة بأترابهم بالمدارس الأكاديمية يتضح أنهم يرغبون في الاستمرار في الدراسة لكل الوقت بعد تركهم المدرسة (١) . ووجدت جوليان فورد Juliette Forb أن التقسيمات الطبقية الاجتماعية تظل قائمة في المدرسة الشاملة التى تتبع نظام المجموعات كما كان حالها في ظل النظام القديم ، كما أن أنماط الصداقة تتشابه ، وأن آفاق التوظيف المتاحة أمام أطفال الطبقة العاملة ليست أكثر اتساعا برغم توافر السكن الجيد لهم بكالياتهم وما يشتمل عليه من تسهيلات طيبة (٢) .

الاستمرار بالمدرسة :

إن الإحصاءات التى نشرتها وزارة التربية لا توضح النسبة الخاصة بكل مجموعة عمرية من حيث مدة بقائها بالمدرسة حتى نهاية السنة الخامسة أو السادسة أو السابعة . على أن من الممكن أن نصل من الأعداد المقدمة بصدد الأعمار المختلفة إلى تقديرات عامة . ففي يناير عام ١٩٦٧ كان ٤٠٪

(1) All our future, p. 63.

(2) loc. cit.

من تلاميذ المجموعات العمرية المتباينة (بالمدارس المعانة فقط) يتوقع لهم أن يكملوا السنة الخامسة ، وأن يكمل ٢٣٪ منهم السنة السادسة وأن يكمل ١١٪ منهم السنة السابعة (١) .

ولكن ما الوضع في المدارس الشاملة ؟ . طبعي أن يكون هناك مدى كبير من التباين . فهناك أولاً نوع البيئة المحلية التي تقوم المدرسة بخدمة ، وهناك أيضاً عمر المدرسة ، ومدى امتصاص المدارس الأكاديمية والمستقلة للتلاميذ الممتازين الذين كان يفترض انخراطهم بها ، وتظهر المعلومات المستفادة من المدارس الشاملة خلال العام الدراسي ٦٨ / ١٩٦٩ أن ما بين نصف تلاميذها وثلثيهم يستمرون بها حتى السنة الخامسة بشكل طبيعي . ويستمر وأن ما بين ٢٠ و ٣٠٪ يستمرون . حتى السنة السادسة ، وما بين ١٥ و ٢٠٪ حتى السنة السابعة . وفي كل حالة كانت هناك مدارس معينة تستوعب نسباً أعلى من ذلك ، بينما كانت هناك مدارس أخرى تطورت عن المدارس الحديثة ، أو المدارس المركزية القديمة أو كانت مقامة في أحياء فقيرة . فلك المدارس تقل أرقامها فيما يتعلق باستمرار التلاميذ بها .

وكما هو متوقع فإن الصورة العامة تشبه تلك الصورة التي قدمتها في مسحي الخاص بنتائج الامتحان ، وقد تأيد هذا في مدارس لندن .

وهناك عدد أكبر من الشباب يظلون بالمدارس الشاملة وفي كل مرحلة وبخاصة في مستوى الصف السادس أكثر مما كان عليه الحال منذ سبع سنوات مضت . ويعد هذا جزءاً من الاتجاه العام إذ أن المجتمع ككل يزداد في تقديره لقيمة التربية الممتدة .

(١) تظهر الإحصاءات بالقائمة رقم ٧٧ statistics of Education 1967 vol.1 أن ٤٧٪ من المجموعة العمرية المعنية قد بقيت بالمدرسة حتى الخامسة عشرة وأن ٢٧٪ منها بقيت حتى السادسة عشرة و ١٥٪ حتى السابعة عشرة و ٦٪ حتى الثامنة عشرة .

وهناك سببان محتملان لبقاء التلاميذ مدة أطول بالمدارس الشاملة .
أما السبب الأول فهو ببساطة أن هذه المدارس تقدم خدمة على جانب أكبر
من الفعالية، فهي تقدم برامج تعليمية أكثر. ويستطيع أولئك التلاميذ الذين
يتأخر نضجهم (والذين كانوا قبل ذلك يرسلون في الحادية عشرة إلى إحدى
المدارس الحديثة، ربما من النوع الذي لا يوصل إلى الثانوية العامة Gce
أو على أية شهادات أخرى) أن ينقلوا بسهولة تامة إلى صفوف أعلى
بها امتحانات .

أما السبب الآخر، فهو أن المدرسة ذاتها قد تكون مجتمعاً جذاباً من
الحياة فيه أكثر من المدرسة الحديثة، العادية، أو حتى من المدرسة
الأكاديمية المتقاة . وتوحي النتائج التي توصل إليها ميللر أن هذا أيضاً
صحيح . ولكن إذا كان هذا صحيحاً فلماذا؟ هل تختلف طرق التدريس
اختلافاً كبيراً عن تلك الطرق التي تمارس بالمدارس الأكاديمية والحديثة،
أو بأى منها؟ وهل حوافز التعلم فيها أكثر جاذبية، أم أن العوائق أمام
الكسل وأمام سوء السلوك على جانب أكبر من الفعالية؟ وما نوع المجتمع
الذي تشكله المدارس الشاملة للانخراط فيه؟

إصلاح المنهج وطرق التدريس :

لا يمكن أن يظل الفكر التربوي الجديد مدة أطول بعد الآن وهو
محصور في نطاق التنظيم . ولقد أدخلت خلال السنوات الخمس الماضية
تغييرات جذرية في مجال المنهج التدريسي . ولعبت المدارس الشاملة دوراً
إيجابياً في هذه التطورات برغم أنها لم تحتكرها على الإطلاق . وكنيجة
لذلك صارت تلك المدارس بمثابة أما كن على جانب أكبر من الأهمية وذات
أهداف واضحة صالحة لممارسة كل من التعليم والتعلم على السواء .
ولقد اشترك في هذا الإصلاح هنا بصفة رئيسية هيئتان : الأولى هي

مجلس المدارس ، وهو هيئة تقوم بتعيين أعضائها وزارة التربية بصفة أساسية كما تموله سلطات التعليم المحلية ويقوم بعض المدرسين بالإشراف عليه وتنفيذه . أما الهيئة الثانية المشتركة في الإصلاح فهي مؤسسة نفيلد Nuffield Foundation ولقد قدمت الهيئتان منحاً مالية كبيرة لتويل البحوث والتجارب الضخمة . وثمة مجموعات أخرى تبدى اهتمامها بذلك وتسهم بخبراتها فيه مثل منظمات إعداد المعلمين Area Training Organizations (والمعروفة باسم معاهد التربية Institutes of Education) وهي تشكل في مجموعها كل الأطراف المتباينة في وحدة تهتم بصفة أساسية بإعداد المعلمين ، وتلك الأطراف هي سلطات التعليم المحلية وجميعيات المعلمين ومعاهد التربية والجامعات ووزارة التربية D. E. S.

ولقد كان الهدف الرئيسى هو الارتفاع بالمقرارات إلى أحدث ماوصل إليه العلم وجعلها مناسبة لجميع الأطفال . ولكن حتى اليوم مازلنا لا نقبل إلا الأطفال المختارين الذين لديهم ذاكرة قادرة على تشرب المعلومات . وحالما يعقد الامتحان في الوقت المحدد فإنهم يأخذون في تقيؤ ما سبق أن استوعبوه من تلك المعلومات والأفكار غير الجديدة التي لقناها لهم . ولكن هذا لم يعد مقبولا بالمدرسة الشاملة التي تأخذ بطريقة مرنة بإزاء كل مستوى للقدرة . وبذا ينال ما يدرس في مواد العلوم والرياضيات والإنسانيات واللغات ونحوها عناية أساسية .

وواضح أن العناية يجب أن توجه أيضاً إلى طرق تدريس هذه المواد . وثمة طرق جديدة تستخدم فيها التكنولوجيا لسد الحاجات الخاصة لدى كل طالب . منها التعلم المبرمج Programmed Learning ومعمل اللغة Laboratory ' Lenquage والتدريس في شكل فريق Team Teaching الذى تقوم فيه مجموعة من المدرسين المؤهلين بمؤهلات مختلفة باستخدام مهارتهم ومعرفتهم

للاضطلاع ببرناج عمل لا يلتفت فيه عادة إلى حدود المواد المعتادة وتندرج فيه فصول متعددة من الأطفال في مجموعة واحدة كبيرة . فلقد يجتمع مائة من الأطفال في قاعة للمحاضرات للاستماع إلى محاضرة أو لمشاهدة أحد الأفلام السينمائية ثم ينقسمون بعد ذلك بحيث تستطيع المجموعات ذات الأحجام المختلفة أو يستطيع الأفراد باعتبارهم أفراداً أن يعكفوا على دراسة الجوانب المناسبة من المنهج . وهكذا نرى في مشروع حول الآثار مثلاً أن ٤٠٪ منهم يقومون بإعداد متقن للقيام بزيارات خارج المدرسة بالبيئة المحلية ، بينما تقوم مجموعات صغيرة عديدة بوضع الخطط في حجرة التاريخ أو بتحميض الأفلام في المعمل ، بينما يعكف ثلاثة أو أربعة من الأفراد المثقفين على ترجمة بعض النصوص اللاتينية بالمكتبة .

على أن الثورة بلا شك ليست على أشدها إلا في عدد قليل من المدارس الشاملة وبين عدد قليل من مدرسيها . ذلك أن الغالبية العظمى من مدرسي المدارس الشاملة أنفسهم هم نتاج المدارس الأكاديمية الذين تعلموا بمقتضى طرق تقليدية ودأبوا على التدريس منذ البداية بالمدارس الأكاديمية أو الحديثة ، وحتى أولئك المدرسون الشبان الذين تخرجوا حديثاً في المعهد أو في الجامعة قد لا يكون تكوينهم متمشياً مع الطرق الحديثة . فتدريب المدرسين في حد ذاته بحاجة إلى حركة تغيير . ومع هذا يسير التغيير في محتوى التربية وطرقها على قدم وساق بسرعة إلى الأمام .

ثانياً - مجتمع المدرسة ومدرسة المجتمع .

ناظر المدرسة :

الدولة أنا L'état, c'est moi : من أوضح الاختلافات التي لاحظتها بين مدارس إنجلترا ومدارس أمريكا عبر الأطلسي ما يتعلق بمكانة الناظر (والناظرة) والنور الذي يلعبه في المدرسة . ففي تلك المدارس الأخيرة

يمكنك أن تحس أن المدرسة تنتمي إلى المجتمع المحلي بما له من كلمة فعلية- فيما يدور بها. نعم أن الناظر فيها دوراً هاماً يقوم بأدائه ولكنه لا يعدو مع هذا أن يكون عضواً في فريق .

أما في إنجلترا فالموقف مختلف تماماً رغم أن ثمة تغييراً حقيقياً بدت بشارته أخيراً . إن الناظر هنا (وهذا ينسحب على جميع أنواع المدارس) هو أمير القلعة وليس من حق الآباء المشاركة في أية مناقشات يجرونها معه حول ما يدور في نطاق المدرسة الإبرمضاته وتفضله . فنحن إذن في مجابهة نوعين من الأتوقراطية : أو لا أتوقراطية السلطة المحلية التي تحدد بحكمتها نمط المدرسة التي يجب أن يلحق بها الطفل ، ثم هناك أتوقراطية ناظر المدرسة .

وحتى عندما يسمح للآباء بأن يكون لهم كلمة مسموعة فيما يتعلق بنوع المدرسة التي يتناسب أطفالهم أكثر من غيرها وهو ما ، بدأ يظهر حديثاً — فإن مشاركتهم هذه غالباً ما تنتهي عند باب المدرسة . ولقد يحدث في كثير من الأحيان أن يوجه التلميذ لبرنامج تعليمي معين أو أن يحرم من متابعة برنامج آخر بغير الرجوع في ذلك إلى والديه . ولقد حدث في أواخر القرن السابع عشر أن رفض الدكتور بازاى Dr Buspy ناظر مدرسة وستمنستر Westminister أن يخلع قبعته لتحية الملك تشارلس الثاني King Charles في زيارته خشية أن يدرك تلاميذه أن هناك ما هو أعظم منه . ولقد استمر هذا التقليد سائداً . فن الملاحح المعتادة اهتمام الناظر بأن يكون هو الرئيس في نظر مدرسته . يحق لنا أن نسأل : هل هي حقاً مدرسته ؟

وهذا لا يعنى أن نظار المدارس بوجه عام لا يعنون بسعادة تلاميذهم . إنما لا نعنى هذا على الإطلاق بل نعنى أنهم نزاعون للسيطرة ويضيقون ذرعاً بما يبديه الآباء من آراء ولا يساورهم أى شك في أن ما يعرفونه يزيد

عما يعرفه أى شخص آخر كما أنهم يفضلون اتخاذ القرارات وحدهم كلما كان إلى ذلك من سبيل . نعم إنهم يجمعون على أن فى إمكان الأب أن يحضر إلى المدرسة لكي يسأل عن أحوال طفله ، ولكن لا يجوز له أن يشك بصراحة فى نواحى التنظيم المدرسى واتجاهاتها وطرائقها ، بل يقتضى الأمر إدراكا وتفهماً كاملاً لهذه النواحى . وحتى يمكن تفهم أية حالة فردية خاصة بوضوح تام . نعم إن هناك أمسيات يستقبل الآباء خلالها ، وأيام أخرى تفتح المدرسة لهم فيها أبوابها ، وثمة الأيام المفتوحة ونحوها ، ولكن من النادر ندرة نزول الجليد فى الصيف أن تجد مناقشة منظمة تنظيماً كاملاً وحرراً حول المبادئ الأساسية والأنشطة التى تنتجها المدرسة . إن من الممكن أن يحدث شئ كهذا ولكن ما أندرته فى الواقع .

هذه هى الخلفية التى ينبغى أن ننظر من خلالها إلى ناظر المدرسة الإنجليزية الشاملة اليوم . نعم ألا تتوقع نشوب ثورة بين ليلة وضحاها . ذلك أن تغيير إطار العمل شئ ، وتغيير الاتجاهات العقلية شئ آخر . وما نشاهده فى الواقع هو اهتمام كبير بالطفل كفرد . أما الخوف من أن ناظر المدرسة الشاملة سيصبح شخصية مجردة عن العلات الشخصية فإنه لم يتلاش . والواقع أنه قد يكون فى بعض الأحيان فى وضع يمكنه من الاهتمام بتلاميذه وغيرهم من الناس أكثر من نظار المدارس الأصغر . ومعاملته دائماً كريمة أبويه .

وهذا ينشأ إلى حد ما عن طبيعة النظام بالمدرسة الضخمة . ولعل نظام « كوفنترى » حيث تتعدد المباني داخل الحرم المشترك يجسد المفهوم الرئيسى للمدرسة الإنجليزية الشاملة ، أعنى التعدد فى نطاق وحدة أكبر . ويستدعى أيضاً نظرة أعم عن دور الناظر ، وهى نظرة مألوفة لنا فى الواقع بالمدارس « الخاصة » الضخمة . فالناظر يصبح هنا كما لو أنه « رئيس وزارة » .

Primus intOr Pares ويعمل عن قرب مع مجموعة مسئولة من كبار الزملاء من رؤساء أسر المدارس الصغرى والكبرى ومدرسين أوائل .

ويعاون الناظر أو ينبغي أن يعاونه هيئة موظفين إداريين تنطوى تحت إشراف مسئول له خبرته وقدرته الشخصية . قد يكون رجلاً أو امرأة جديرة بتحمل المسؤوليات الضخام . وهذا شيء واحد من أشياء كثيرة أسهمت بها لندن في التنظيم المدرسى الإنجليزى على الرغم من أن هذا منفذ من قبل بالطبع فى أمريكا على نطاق واسع .

وأنه لمن ضيق الأفق بل ومن دلالات العجز أن يحاول الناظر التدخل فى إدارة التفاصيل الصغيرة بمدرسته ، كما يفعل ناظر المدرسة الصغيرة . إن مهمته تبدو لأول وهلة أكبر من ذلك ، وهى محددة إلى حد كبير بحيث يمكن تصنيفها تحت ثلاثة بنود رئيسية هى :

١ - وضع السياسة والتخطيط .

٢ - العلاقات العامة خارج المدرسة .

وهذا هام بوجه خاص فى مدرسة هى فى الواقع بلا منازع مدرسة المجتمع المحلى أو يجب أن تكون كذلك .

٣ - العلاقات الشخصية داخل المدرسة . ولا شك أن تخفف

ناظر المدرسة من الأعمال الروتينية الإدارية يمكنه من استخدام إمكانياته الشخصية فى إقامة علاقة مباشرة مع هيئة التدريس ومع بعض التلاميذ أيضاً - كالجماعات المدرسية مثلاً ومجلس المدرسة والخصص العارضة . فالمدرسة الشاملة إذن بحاجة ماسة منذ البداية إلى نوع من القيادة الديمقراطية المتحمسة الحكيمة المترنة شأنها فى ذلك شأن إدارة أى معهد أو جامعة أو مدرسة داخلية .

وهذا جميعه حسن من الناحية النظرية . إن النقاد أشاروا مراراً بأنه

لا يوجد عدد كاف من المدرسين القادرين على الاضطلاع بهذه الوظيفة على نحو مرض . وعلى سبيل المثال قال إدوارد بويل Ir EDward Royes في عام ١٩٥٩ : « إن الحكومة ترى وأنا متأكد من أنها على صواب فيما تراه أن ثمة قليلاً جداً من نظار المدارس يستطيعون بث روح الوحدة في مدرسة تضم ٢٠٠٠ تلميذ مثلاً ، (١) .

وقد ينشأ هذا الرأي جزئياً من الاعتقاد المخزى وإن كان اعتقاداً راسخاً بأن مجموعة المختصين القادرين هي مجموعة صغيرة ومحدودة . أهم من هذا أن الجهاز الإداري في معظم المدارس الشاملة غير كاف تماماً سواء من حيث العدد ، أم من حيث القادة بحيث صار لزاماً على الناظر أن يظل مرتبطاً بمكتبه . وهو لا يستطيع الاضطلاع بالعمل الذي يريد أن يعمل ، بل كان مفروضاً عليه من الناحية النظرية أن يعمل .

والحكم في مثل هذه المسائل يجب أن يكون شخصياً دائماً ، ومن ثم لا يمكن البرهنة على أية حالة بشكل أو بآخر . وإذا كان لتعليق هنا أي وزن ، فإنما يرجع هذا فقط إلى أن عملي عبر السنين جعلني على صلة بعدد كبير من المدرسين والمديرين والمدارس والجامعات والمعاهد بما في ذلك عدد كبير من النظار والناظرات . وحيثما ينظر إلى المسائل بنظرة محايدة ، فإن الشخص العادي الذي لا يحاول جذب الانتباه إليه قد يستطيع تقديم رأي دقيق أكثر من غيره .

وفي عام ١٩٥٤ كتبت عن إحدى المدارس الشاملة الصغيرة وعن ناظرها قائلاً :

« لا ينبغي أن يظن أن مدرسة كاسل رشن Castle Rushen تقديمية

تماماً . . . إن مزاياها تلتخص في الاعتدال والاتزان والاتجاه العقلي المتحرر . أما المستر كرتي Mr Cretuey فإنه يريد أن تكون قيادته قسرية بالدفع والجذب مستخدماً التحذير مرة والنصح مرة أخرى . . . وفي اهتمامه بالإسراع يبطئه أدخل بعض الممارسات التقليدية التي سيكون من الصعب اقتلاعها . ولكن يعوض ذلك إلى حد كبير ما يديه من عناية شخصية بكل طفل (١) .

ومن الطبيعي أن تكون لكل ناظرة وناظر صفات مختلفة . ومع هذا فإن الصورة العامة في ذهنه عن نظار المدرسة الشاملة تقترب كثيراً من تلك الصورة التي قت بوصفها . فهم مخلصون في عملهم كما أنهم رجال ونساء غيورون ويقفون على الجزئيات الجارية بمدارسهم وعلى حالة كل فرد بها ، ولكنهم في نفس الوقت يفضون عن الأفكار في مجال أوسع . وهم لا يهتمون بالشهرة . على أنه من حسن الحظ أن نجد أن المدرسين الأوائل قد بدأوا اليوم في نشر أفكارهم الخاصة عن أهدافهم وخبراتهم التي سوف تكون فائقة القيمة سواء في الوقت الحاضر أم لمؤرخ التربية في المستقبل .

هيئة التدريس :

إن أولئك النظار الممتازين يختارون إلى حد كبير من بين فئات المعلمين الذين سبق لهم أن اشتغلوا في أنواع متفرقة من المدارس . على أن ثمة شباناً وشابات آخذين الآن في الظهور . قد أهلهم تعاطفهم التحرري ، وما لديهم من مواهب إدارية لتولي مناصب مسئولة بالمدارس الشاملة وغيرها . ويحتشد خلفهم كثير من المرشحين اللائقين لتلك المناصب . وليست المشكلة الحقيقية اليوم هي العثور على نظار صالحين لتلك المهنة ،

بل المشكلة هي توفير المنصب المرضى بدرجة كافية للكثيرين القادرين على تولى منصب النظارة، ولكن لا بواتهم الفرصة أبداً، ذلك أنه كلما أخذت المدارس جميع أنواع المدارس في الاتساع، وكلما ازداد تعيين المدرسين بها، فإن الفرص أمام الترقى إلى مناصب النظارة تأخذ في الانكماش. وإذا نحن تشبثنا بمبادئ التنافس العنيف الآحق، فإننا نجد أنفسنا واقعين في دوامة التنافس الوحشي على المناصب العليا بما قد يحمل على تشويه ما ينبغي على المدرسين المساعدين التمسك به من قيم، بل ويؤدي إلى اضطراب الانسجام المفروض توافره لمجتمع سعيد متعاون، ويؤدي أيضاً إلى إنتاج عدد متزايد من الشخصيات الواهنة التي تعتبر نفسها فاشلة في الحياة.

إن هيئة التدريس المكونة من ثلاثين إلى مائة مدرس لهي هيئة من الناس المحظوظين على نحو فريد. إنهم جميعاً يحتلون أهمية بالمدرسة، ومن الضروري أن يحسوا جميعاً بأهميتهم (بمعنى الإحساس بالمسؤولية لا بالغرور) إذا ما أريد منهم أن يؤديوا عملهم على أحسن وجه ممكن. ولكن ما الذي يحدث اليوم؟

يوجد عادة بالمدرسة الشاملة الضخمة تسلسل هرمي لكبار هيئات التدريس. وللمدير المدرسة مجلس يضم نوابه ورؤساء الأسر والمدرسين الأوائل، وخارج نطاق هذه الدوائر السحرية هناك المدرسون الآخرون المساعدون ليس لهم إلا رأى ضئيل مباشرة في سياسة المدرسة. نعم تعقد عادة امتحانات دورية لهيئة التدريس حيث تناقش المسائل المتعلقة بالخطط العريضة لسياسة المدرسة. وهناك أيضاً اجتماعات لرواد الأسر وهيئة التدريس تناقش فيها تفاصيل المسائل المتعلقة بهم. وفي المدرسة الجيدة يوجد أيضاً لجنة تختار بصرف النظر عن المناصب الرسمية للإشراف على الحجرة المخصصة لاستراحة الأساتذة. ولكن عقد اجتماع موسع لا يكون بديلاً

ناجما للاجتماع البسيط حول مائدة يتعرض فيه المجتمعون لمدرسة بعض النقاط الدقيقة في موضوع هام، كما أن نقل وجهة نظر الشخص خلال رئيس القسم أو المدرس الأول مسألة غير مضمونة وغير مرضية بل وعرضة لأن تفقد كثيراً من وجاهتها (بفرض إمكان نقلها صحيحة) عن طريق شخص آخر .

ويمكن الخطأ بصفة رئيسية في سلم الترقى الذى أقيم في ضوء التقارير المتابعة التى قدمها يرينهام Barnham . فهناك سلسلة من الوظائف المتدرجة ينبغى على المعلمين أن يتنافسوا عليها بما أدى إلى نشوء مشاعر صعبة وعلاقات رديئة بكثير من حجرات التدريس . وهذا النظام يشجع القدرة على التنظيم بينما الواجب أن ينظر إلى القدرة على التدريس باعتبارها أعلى الصفات جميعها .

وما نحن بحاجة إليه في المدارس هو الاعتراف بأن جميع أعضاء هيئة التدريس يضطلعون بعمل على جانب كبير جداً من الأهمية بحيث لا يكون من المنطق التفرقة في المعاملة المالية بينهم على أساس العمل في حد ذاته، إن الخبرة التى يكتسبها الجميع بمرور السنوات مسألة أخرى، ويمكن تقديرها بعدالة . وكذلك الأمر بالنسبة لسنوات التدريب الزائدة، وكذا المؤهلات العليا مما يجب على المرء تشجيعه .

وثمة أشياء كثيرة يمكن أن يقال عن المجتمع الأكاديمي الذى يعتبر التدريس بالفصل أسمى من أى شيء آخر، وكان يأخذ دوره في الوظائف الإدارية بحيث يمر الجميع بالخبرة ويفيدون من المشاركة في المجالس الداخلية. وقد يبدو بعض المدرسين للوهلة الأولى أقل لياقة لهذا أكثر من الآخرين، ولكن الناس ينحون الى النمو مع الوظيفة . وعلى المشتغلين بالتربية أن يدركوا أكثر من غيرهم أن أفراد البشر قابلون للتكيف . فالقدرة على التعلم

ليست محصورة في نطاق التلاميذ . فما يترتب على توفير السعادة والوحدة لحيـة
التدريس يمكن أن تكون له نتائج عظيمة .

الديمقراطية في المدرسة :

لاحظت أن المدرسين بالمدارس الشاملة هم أنفسهم من خريجي المدارس
الأكاديمية . وقد اكتسبوا خبراتهم في العادة من اشتغالهم بهذه المدارس
أو بالمدارس الحديثة . إذن ليس غريباً أن نجد هؤلاء المدرسين ، وقد
نقلوا لأول مرة إلى المدارس الجديدة معظم الاتجاهات التي تأخذ بها
المدرسة الأكاديمية في تربية الأطفال . هذا باستثناء اعتقادهم المحدود تماماً
بأن أطفال المدرسة الثانوية يجب ألا يعزلوا في أنماط مدرسية منفصلة .

خذ مثالا لذلك نظام « الألفوات » أو « العرفاء » ، وهم الصفوة المختارة
من الأطفال الكبار ، يساهمون في إدارة المدرسة والإشراف على غيرهم من
التلاميذ . على أنى لست واحداً من أولئك الذين يعتقدون أن الأطفال
ليسوا بحاجة بالمرّة إلى توجيه من جانب السلطة . أنى أبعد ما أكون عن
ذلك . على أنى أرى أن التربية هي بالدرجة الأولى العمل على الانتقال
التدريجي بالطفل الصغير ، الذي لا حول له ولا قوة من حالة الاعتماد التام
على سلطة الكبار إلى الاستقلال الناضج . وهذه العملية طويلة وبمقتضاها
يحل التوجيه محل التحكم ، ثم يحل النصح محل التوجيه . وعلى العكس
يأخذ الطفل النامي على عاتقه مسؤوليات تستمر في الزيادة سواء تجاه نفسه
أم تجاه الآخرين . صحيح . التلاميذ الكبار ينبغي أن يشتركوا بنصيب
مطرد الزيادة في الحكم الذاتي للمدرسة . ولكن الحاجة أو الحق في ممارسة
ذلك يجب أن يتقاسمها جميع الأطفال عند النقطة المناسبة في تجمعهم
الاجتماعي وليس مجرد اختيار صفوة منهم .

ويذهب النقاد ذو العقلية المحافظة إلى أن هذا الاهتمام الذي تبديه التربية

في الديمقراطية الاجتماعية لا يجد له مكاناً في أهداف المدرسة الشاملة . فنجد أن دنت H. C. Dent على سبيل المثال يقول :

« شيء واحد في وقت واحد . ان « المبدأ الشامل » يقدم مجالا للتجريب الواسع الصعب المثير ، إلى حد بعيد . لا تضيف إلى ذلك ما يعمل على تعقيد مهمة أولئك الذين يغامرون فيه بأن توجد فيه عناصر غريبة عن المدرسة مهما كانت جاذبية تلك العناصر ^(١) » .

والواقع أن هذه العملية المتعلقة بانتقاء القلة والارتقاء بها مع تجاهل الأكثرية وعزلهم هي على الأقل عملية هامة في الحياة الاجتماعية المدرسية كاهميتها بالفصل . فهي تتصل بمجهر فلسفتنا التربوية الاجتماعية . وثمة اليوم دلالة على أن هذا يحظى بتقدير متزايد من جانب المدرسين . فمذ سبع سنوات مضت وجدت أن لدى ٦٩٪ من المدارس الشاملة الأولى « عرفاء » ، وألفوات ، ثم انخفض هذا العدد اليوم إلى ٨١٪ . وأكثر من هذا أهمية أن غالبية المدارس على الرغم من احتفاظها بالتسمية لا تعتمد إلى اختيار صفوة من التلاميذ ، بل ينظر إلى جميع التلاميذ بالمجموعة الدراسية الواحدة باعتبار أنهم « عرفاء » . ولا يشارك تلاميذ الصف السادس بمدرستين في هذا النشاط بالمرة بل يتكونه لتلاميذ الصف الخامس . والهدف من هذا هو توزيع المسؤولية على نطاق واسع جداً بالمدرسة .

إن هذه أمثلة حول السياسة المعتدلة والمتحررة والبعيدة النظر التي سبق أن أشرنا إليها من قبل . « التزاويق » القديمة مازال باقية ، ولكن النمو الجديد والأفكار النضرة قد بدأت في تغيير المسرح الخارجي من الداخل ببطء وهذوء .

ومنذ سبع سنوات مضت ، كان لبعض المدارس القليلة مجلس مدرسي يختاره بعض الأطفال أو جميعهم . أما اليوم فإن لدى ٣٦٪ من المدارس أما مجلس مدرسي ، وأما مجلس لكل أسرة House Councils . وفي بعض الأحيان يدرّب الأطفال المنتخبون على إدارة الشؤون المالية بحكمة - وهي خبرة عظيمة . وهناك أشياء كثيرة يمكن أن يقال بصدد إعطاء التلاميذ الكبار تدريباً على العمليات الديمقراطية وعلى المسؤوليات بهذه الطريقة . على أنه ليست هناك عيوب كثيرة في هذا النظام . وإذا أردنا أن يسهم عدد أكبر من التلاميذ في الانتخاب وفي الأخذ بنصيب في الحكم المحلي ، فيجب أن نقر بأن الإسهام في إدارة التلميذ لشئون مدرسته هو إعداد هام لشخصيته .

وعلى الرغم من أن التغييرات في هذا القطاع من الحياة المدرسية دليل على تلك المسائل التي تثار حولها الأفكار التي تشيع بسرعة ، فمن الأرجح أن يقال بصدد أن المدارس الشاملة كنظام اليوم تراوح بين المحافظة المعتدلة وبين التحرر المتعقل مع وجود ومضات من التطرف بهذه المدرسة أو تلك . أما موقفها من ارتداء التلاميذ للزى المدرسي فإنه هو نفسه تقريباً من مدرسة إلى أخرى . نجد أن لجميع المدارس الشاملة تقريباً زياً مدرسياً ، ولكن من جهة أخرى نجد أنه على الرغم من تشجيع جميع التلاميذ على ارتدائه ، فإن هذه السياسة تطبق عليهم بتعاطف وبصدر رحب . وبالنسبة لطالبات الصفوف العليا فإنهن يتمتعن بقدر كبير من الحرية مع إتاحة الفرصة أمامهن للاختيار الفردي بصدد الموديل واللون . وهناك مدرسة واحدة على الأقل تسمح للطالبات الكبار باستعمال أدوات التجميل كما أنها تسمح لجميع البنات بارتداء الحلّى باعتدال .

وربما كان الاستعمال الصارخ لأدوات التجميل أو الملابس اللافتة من جانب المراهقات نتيجة لإحساسهم بالثورة ضد ما تفرضه عليهم المعايير

المدرسية التسلطية . هل من الأفضل ياترى أن تقوم مدارس أكثر بعمل ما عملته القلة منها بالفعل بتناول موضوعات الصحة الشخصية والجمال والتذوق والتصميمات كجزء مناسب من المنهج ؟ . وهناك بعض المجالات مثل Which قد بدأت بالفعل تعلم الكبار من الطبقة الوسطى لتخليصهم من سيطرة الدعاية التجارية . ولكن المدارس وحدها لاسيما ، المدارس الشاملة في رأيي يمكن أن تبصر الشعب كله بأن حرية الإرادة وتقرير المصير في هذا الموضوع هو أمر ممكن بل ومرغوب فيه .

أن الحرية المحدودة في مجال متفق عليه يمكن أن تكون أكبر عمل على الاستشارة . ونحن كثيرا ما نقول : « افعَل ما تحب الى جانب الشيء الذي ترغب فيه أكثر من غيره » . ولا يستطيع الشبان والشابات الا أن يصيروا أحراراً في ممارسة الحرية . ولقد سبق أن قلت أنهم ليسوا بعد مستعدين للحرية الكاملة ، ولكني أعتقد أنهم مستعدون لهذا بالملبس والمظهر الشخصي لأنه يخصهم الى حد بعيد ، وهو القطاع الذي ينبغي علينا الإفادته لتسهيل مهمة الانتقال التدريجي للمسؤولية التي يجب عليهم أن يتحملوها في أسرع وقت ممكن . فشيئا يتعلق بمثل هذه المسائل كالملبس والتذوق وآداب السلوك نستطيع أن نتحرك في وقت مبكر نحو القيام بدورنا المقبل مقدمين للنصح الى الشباب بروح الصداقة .

الحوافز Incentives :

عندما نتجه الى الحوافز بالمدارس الشاملة التي قمنا بمسحها ، نجد أن الصورة فيها قد تغيرت الى حد بعيد . فند سبعة أعوام مضت كان ٨٩٪ منها تتبع مع أطفالها نظام الترتيب بالفصل سواء كان ذلك بتحديد ترتيب الشخص بالنسبة للباقيين (الأول - الخامس - الثلاثون ... الخ) ، ولما بتحديد الترتيب في مواد معينة لحسب . ولكن اليوم نجد أن نسبة هذه

المدارس قد انخفضت بشكل مثير فوصلت إلى ٥٤٪ ، وتستمر هذه المدارس في الأخذ بهذه الحوافز خلال السنتين الأوليين أو الثلاث سنوات الأولى فقط. على أن الإثابة بتقديم الحوافز أو الميداليات ما تزال مستمرة على نطاق واسع . فنجد أن ٧٤٪ (كانت ٨٧٪ منذ سبع سنوات) من المدارس كانت تقدم الجوائز عن التفوق الأكاديمي ، و ٧١٪ (كانت ٨٩٪) عن التفوق في المباريات والنشاط الرياضي ، و ٧٥٪ (كانت ٨٥٪) عن منجزات أخرى أو عن مساهمات معينة في حياة المجتمع المدرسي . وثمة حوالي ٥٪ من المدارس كما كان الحال قبلا لا تقدم مثل تلك الجوائز .

إذن ما تزال هناك مكافآت موعودة تتأرجح أمام أنظار أكثر الطلاب تحمسا . ولكن ما العمل مع المتقاعسين العنيدين ؟ إنهم قد وقعوا بعيداً عن الفوز بحيث صارت المكافآت الموعودة بعيدة عن متناولهم مما يجعلها غير مثيرة لهمهم من هنا لم يكن أمام معظم المدارس في نهاية الأمر إلا أن تلجأ إلى « الطرة » (العصا في الواقع) ولكنها لا تلجأ إلى ذلك إلا نادراً جداً ، ولا تستعين بها ٢٢٪ من المدارس على الإطلاق . ولقد قال أحد النظار الذين كانوا يقرون استخدام العصا قبلا « إنني أكره العصا أكثر من أي وقت مضى كطريقة للتأديب » . وقال آخر « إنني أشك في جدواها ولا استخدامها الآن » . أما الأستاذ كاسل B. Castle الذي كان ناظراً لمدرسة « الأصدقاء » Quaker الداخلية في ليتون بارك بريننج Reading Leighton Park ، فيما مضى فقد كتب قائلاً أن مدرسته قد صارت أفضل مما كانت عليه قبلا بدرجة لا حدود لها بعد تنحيته للعصا تماماً (١) . ولكن في مقابل هذا الاتجاه التحرري لا نستطيع أن ننسى أن المدرسة الشاملة قد عانت من نكستها الكبرى عندما أغلقت مدرسة رايزنج هول Risinghall أبوابها بعد أن تنحت عن استخدام العقوبة البدنية في واحدة من أقصى المناطق قسوة (٢) .

(1) People in School (Heinemann, 1953) , P. 23.

(2) See Chapter 4.

أما الاحتجاز سواء بعد المدرسة أم خلال فترة الغداء فإنه لا يزال أكثر أشكال التأديب شيوعاً ، ولكن هبطت حدة التحمس للأخذ به . وينسحب نفس الشيء على الوسائل الأخرى كتحميل التلميذ بأعباء ثقيلة (Impositions) وهي طريقة قديمة ابتذلت ، ومثل درجات النظام والسلوك وبطاقات التقرير Report Cards وحرمان التلميذ من العمل العادي أو بعض المزايا . ويحس الإنسان بأنه حينما تظل هذه الأساليب فإنها لا تخرج عن كونها خطأ الأقلية Faute de Mieux وهناك حوالى ٤ ٪ من المدارس ليس لديها من الناحية العلمية أساليب رسمية للتأديب .

أما عن الصورة التي كانت عليها المدارس منذ سبع سنوات ، فإنني كتبت عنها قائلا : « أنه جانب لاف للنظر ذلك المدى الذي وصلت إليه المدارس في معاملتها للأطفال من تلقاء نفسها وحدها دون التشاور مع الآباء بعد أن تعيها الحيل ، . ولقد علقت الأمل على حدوث بعض التغيير ولو خلال عشرين عاما . والواقع أننا قد بدأنا الآن في ذلك بالفعل مما يدل على أننا نعيش فترة ثورية في التربية . فإلا يقل عن ٢٨ ٪ من النظار يقولون أنهم كثيراً ما يتشاورون مع الآباء فيما يتعلق بسلوك أطفالهم سواء بالبريد أم بطريق المقابلات ، كما أن هناك ٥٠ ٪ يفعلون ذلك من وقت لآخر . وهذه دلالة قوية على المدى الذي وصلت إليه وظيفة التربية بالاعتراف بالمشاركة القائمة فيما بين البيت والمدرسة برغم أن المشورة تدور بصفة رئيسية حول تلاميذ بعينهم لاحول مبادئ عامة .

وما يزال هناك بالطبع مجال واسع لإحداث تحسن في مدارس إنجلترا بوجه عام . انظر مثلاً الى وجوه التلاميذ للتوافة في السنوات الأولى بالمدارس الابتدائية ثم انظر بعد ذلك الى تلاميذ الرابعة عشرة الذين رفضتهم أنواع متزمتة من المدارس الثانوية ، ثم تسأل : 'ما الذي عملناه

لهؤلاء خلال تلك السنين الماضية ؟ أن أصدق وأصح حافز هو ذلك الذى يمكن فى طيات نفوسنا نحن وهو حافز تلقائى . إن الأفكار الخاطئة حول ما يجب أن يتعلمه الأطفال وعن الكيفية التى ينبغى أن يتعلموا بها قد دفعت نظار المدارس خلال العصور المظلمة للتربية إلى الاستعانة بحوافز القوة الخسنة . وثمة اليوم كثير من الحوافز المستخدمة أقل وحشية ولكنها ما تزال مع ذلك حوافز مخربة : منها المكافآت التى تقتصر على الأقلية دون غيرهم (أمثلة لذلك : الجوائز - شارات العرفاء - الدرجات المقارنة - نظام الترتيب) ، وأيضا التآدييات التى لا تعدو أن تكون أنواعا من القصاص . فهذه كلها لا تفعل شيئا نحو وضع قدمى المخالف على بداية طريق أفضل ومساعدته على البصر بالنور .

وبعض الحوافز سواء أكانت جوائز أم عقوبات تعمل عملها كما يعمل الدواء المسهل فى الأمعاء الكسلانة وهو مؤلم فى نفس الوقت . ذلك أن الأمعاء تعود على أن تستثار من الخارج ولا تؤدى عملها بغير تلك الطريقة . وهكذا بنفس الطريقة يسلك الطفل المقيد فى هذا العالم المتنافس .

يقول انجوس ويلسون Angus Wilson إن التوأمين من انفعالات الحسد والغيرة دليل شاذ من أيام دراستنا . إذن فتلك الروح التنافسية التى يثيرها جو الاستنبات الصناعى إنما تعمل على أن يلوى النبات المتسلق أطرافه الخائفة حول رقاب الناشئة . وهذا على ما يقال إعداد منشط لانحرط الناشئ فى عالم الغابة المقبل .

ومن حسن الحظ أن هناك عدداً مطرد الزيادة من المدارس قد بدأت فى الغض عن هذه الحوافز الخارجية . ولكن الطريق الذى يرغبون السير فيه كما يقول ميشيل دوين Michael Duane فى ريزنج هل Risinghill ليس دائماً سهلاً المنال . ولو لم تكن المدارس المستقلة « التقدمية » قد أخذت بزمام

القيادة لما كان في المستطاع التوصل إلى المنجزات التي حققتها مدرستا سمرهيل Summerhill ودارنجتون هول Darington Hall اليوم . فنجد الآن أن المجموعة لا بأس بها من المدارس المعانة قد بدأت السير في نفس الطريق ولو أنها ما تزال في بداية الطريق ولكنها تزداد قدما إلى الأمام ، مع أن حركتها ما تزال في حدود ضيقة للغاية .

الأسر المدرسية Houses والمجموعات Tutorial group والمزج

: الاجتماعي Socioal Mixing

إن نظام الأسرة ومجموعات المناقشة مفيد للغاية . ولقد نفذ النظام الأول في ٩٢٪ من المدارس الشاملة التي مسحناها ، بل وحتى في بعض من تلك المدارس (وبشكل مخفف) التي اتخذ نظامها الأساسي شكلا أفقياً ، أي المدارس الدنيا Lower ووسطى وعليا . وفي كثير من الأحيان تكون الأسرة بمثابة تنظيم لممارسة المباريات الرياضية فقط . ولكنه في الغالب ينسحب على الحياة الاجتماعية للمدرسة . وفي بعض الأحيان تشكل مجموعات الأسر فصولا للثريّة البدنية والدراسات الدينية والأشغال اليدوية والفنون الجميلة . وحيثما تتوافر حجرات أومبان قائمة بذاتها خاصة بالأسرة ، عندئذ في الغالب تكون الأسرة مركزاً إدارياً أيضاً وسجلاته وتقاريره وواجباته وحجراته الخاصة لخلع الملابس وكثير من الفرق والنوادي التي تقوم في نطاقه .

وليس هناك نمط موحد لتنظيم الأسرة . فلقد يكون لإحدى المدارس المختلطة التي تضم ١٥٠٠ طفل خمس أسر للأولاد وخمس أسر للبنات وتضم كل أسرة منها مائة وخمسين شخصا ، أو قد تضم خمس أسر مختلطة تتكون كل أسرة من ٣٠٠ تلميذ . وإنه لمن الصعب أن نرى كيف يمكن أن يكون للأسرة في حالة التنظيم الأول أي معنى مع وجود الفصل بين الأولاد والبنات برغم وهو تقيض جوهر الحياة الاجتماعية للمدرسة وكيف يمكن

تبرير ذلك في مجتمع كالمدرسة الشاملة المختلطة .

وقد تضم الأسرة في بعض الأحيان مجموعات إرشادية . ولكن نسبة هذا بالمدارس منخفضة (٣٥ ٪) بشكل عجيب . وكل عضو من هيئة التدريس ينتمى إلى أسرة، ويشرف كل واحد من المدرسين المساعدين تقريبا بجانب رئيس أو رئيسة الأسرة على مجموعة مكونة من حوالى ثلاثين طفلا، ويكون كل طفل تحت رعايتهم . وقد تشكل الأسرة مجموعة إما من الأولاد أو من البنات أو تكون مكونة من الأولاد والبنات على السواء . ويكون جميعهم من نفس العمر ، وإما إنها تشكل قطاعا عرضيا في المستوى العمرى بالمدرسة من ١١ - ١٨ . وفى كلتا الحالتين يظل الرائد في العادة حاملا لمسئوليته تجاه التلاميذ خلال حياتهم المدرسية رغم أنه لدى حدوث كراهية شخصية بين الرائد والتلميذ وهو أمر محتمل الوقوع ، ينقل الأخير إلى مجموعة أخرى .

وهناك نواح جذابة واضحة في فكرة تجزئة المدرسة الضخمة إلى أقسام صغيرة . وإنها لصورة جميلة ومثالية حقا تلك الصورة الخاصة بالرائد الشخصى الذى يرعى اهتمامات كل طفل وقد توطدت علاقته بوالديه مباشرة مستقيا المعلومات عنه من أعضاء هيئة التدريس الآخرين كما يقوم بتوجيهه في تخير الدراسات بل وتوجيهه في كثير من المشكلات الشخصية في حياته المدرسية . وما من شك في أن ثمة حاجة إلى العناية بهذا النوع من الرعاية في المدارس التى تزيد عن ألف تلميذ بل وفى معظم المدارس التى تضم ٥٠٠ تلميذ أو نحو ذلك أيضا . إن هذا قمين بأن يجعل تربيتنا ذات فعالية . إذن فلتسكلل أكاليل الغار كل أولئك النظار الذين يعملون على تحويل الصورة إلى واقع .

على أنه ينبغي أن ندرك أن الحقيقة تقترب حاليا بدرجة طيبة من الهدف . فبعض المدرسين يعتبرون رائدين شخصيين جديرين بالثناء ولكن

هناك كثيرين منهم ليسوا كذلك . وحتى إذا ضغطنا على كل مدرس بالعمل فلا مناص من أن تكون المجموعات الإرشادية كبيرة جداً . والواقع أن التغيرات العددية في هيئة التدريس وهو أمر شائع في جميع أنواع المدارس إنما يعمل على تحطيم فكرة العلاقة الوطيدة التي لا تبنى إلا ببطء . وأكثر من هذا فإن الأساس الذي يبدأ منه الرواد هو أساس مصطنع وغالبا ما يكون غير مناسب . وقد تضم مجموعة الرائد تلاميذ لا يقوم بتدريسهم إلا نادراً أو لا يدرسهم على الإطلاق . وبرغم أن هذا لا يهم كثيراً إذا ما شاركوا في الأشياء التي تهتمهم خارج الفصل كالمباريات أو الموسيقى أو التمثيليات ، فمن الصعب إيجاد فرص اتصال إن لم تتوافر اهتمامات مشتركة وهذا هو السبب الذي يفسر لماذا تحظى اهتمامات التلاميذ بالمدرسة الصغيرة (٣٠٠ تلميذ مثلاً) بعناية أفضل من جانب كل هيئة التدريس برغم وجود ما لا يزيد عن خمسة عشر مدرساً بها يعملون في انسجام . فهناك فرصة حقيقية أمام هؤلاء الخمسة عشر مدرساً لقيام وشائج واهتمامات طبيعية بين كل تلميذ وبين مدرس واحد على الأقل — ولكن بالإضافة إلى هذا فإن كل تلميذ سوف يعرف كل عضو في هيئة التدريس وسوف يحسون جميعاً بالمشاركة والمسئولية أو الشخصية تجاه كل فرد من الثلاثمائة تلميذ .

ولقد يعتقد بأن هيئة التدريس بالأسرة يمكن أن تضطلع بهذا الدور ، ولكن هذا يؤدي بنا إلى الطابع المصطنع والمدى المحدود لنظام الأسر في أية مدرسة نهائية (أى غير داخلية) .

إن نشاط الأسرة يدور حول محور النشاط المدرسي وهو السبب الأصلي الذي انشئت من أجله المدرسة . اعنى الدراسة . ولا شك أن الفصل هو قلب المدرسة والواقع أنه من خلال ما يلقاه التلاميذ من الصعوبات أو الرضا في العمل

بعضهم مع بعض تكون العلاقات الشخصية الأصلية المستمرة . ولكن الأسرة في المدرسة اليومية لم تحظ بهذا الأساس لان قليلا من التدريس يتم في مجموعات الأسر التي تضم قدرات مختلفة متفاوتة .

وكما ازدادت محاولة الشخص للتغلب على نقطة الضعف هذه بتأكيد أهمية الأسرة كلما عمد على زيادة الصعاب . خذ مثلا ناظر المدرسة الذي يقوم بقدر كبير من الإدارة . إنه يعرف - كما لاحظ أحد نظار المدارس - التلاميذ المتفوقين الذين يمثلون ٢٠ ٪ معرفة جيدة كما يعرف الـ ٢٠ ٪ المتعبين جداً معرفة أشد ، ولكن الـ ٦٠ ٪ المتبقية من التلاميذ فلا يعرفهم إلا معرفة سطحية . وأكثر من هذا أنه كلما ازدادت مدة إقامة التلاميذ بالمدرسة وركزوا ذهنهم دائماً في الموضوعات التي يجوبونها ، كلما ازداد ولاؤهم لمدرسى تلك الموضوعات . وحينما يكون رواد الأسر من غير الجامعيين وربما ممن لا يدرسون للصفين الخامس والسادس على الإطلاق - وليس هذا بالشيء الغريب - فانهم يجدون أحياناً أن تلاميذ أسرهم يتعدون عنهم كلما كبروا . ومالم يتمكن رائد الأسرة من عمل نفس التغيير في الاتجاه بدقة نحو تلميذ الصف السادس - وهو أمر مسلم به في المدارس الأكاديمية فإنه سرعان ما يجد نفسه قد صار غريباً غير مطلوب .

وكذلك نجد أن طالب الصف السادس في كثير من الحالات لا يروقه التقسيم إلى أسر متفرقة . ذلك أنه لا يشارك غالبية التلاميذ في كثير من الاهتمامات بالأسرة ، كما أن افتقه يكون أوسع من أفقهم وهو يرغب في أن يمرح مرحاً صاخباً في حضرة رفاقه المقارئين له ولما كان معظمهم يتلقى دراسات مختلفة ، وقد لا يقابل الفرد منهم إلا عدداً قليلاً من رفاقه إن ظل مقتصرًا على نطاق أسرته .

وإذا كان لابد لنا من السير بنظام الأسر ، فمن الضروري حصره في

نطاق المجموعة العمرية فيما بين إحدى عشرة سنة وست عشرة سنة أو حتى في نطاق المجموعة من ١٣ - ١٦ (ولنضع مدرسة واندسورث Wandsworth نصب أعيننا) . وبتجميع كل طلبة الصف السادس بعضهم مع بعض في حجرتهم الدراسية الكبيرة المشتركة الخاصة فإن مثل هذا التجميع يكون له أثره في وحدة الصف سواء من الناحية الرمزية أم من الناحية العملية . وعندئذ يصبح من الممكن ألا نستخدم سوى الأعضاء المناسبين حقاً من هيئة التدريس لهم . وأنه لأمر مثير للاهتمام ومفيد أن تعتمد مدرسة في منطقة دكوفنتري ، مثلاً وهي التي ضربت بسهم وافر في الأخذ بنظم الأسر إلى توفير ظروف خاصة كهذه للصف السادس هناك وفق هذه الخطوط .

أما مدرسة واندسورث Wandsworth بلندن فإن شأنها شأن مدرسة كلودن كاسل Caludon Castle في كوفنتري في أنها عمدت إلى الجمع بين التقسيمات الألفية والرأسية . المدرسة الصغرى من ١١ - ١٣ (في مبنى المدرسة الثانوية) الأكاديمية القديم ولكن في قلب الموقع والأسر من ١٣ إلى ١٨ سنة . وبهذه الوسيلة يحصل الأولاد الصغار الجماعيون بطبعهم على فترة انتقال مثالية بين التعليم الابتدائي والتعليم الثانوي بمعناه الصحيح . فهم لا يصبحون منعزلين عن المدرسة العليا ، ولكن لا يلقى بهم في خضمها في نفس الوقت . وفي تلك المدرسة صلات غير رسمية كما يشغل بعض المدرسين في كل من المدرستين الصغرى والثانوية . أما مجموعات المناقشة فإنها تبدأ في الثالثة عشرة وتغطي مرحلة المراهقة عندما تكون ثمة حاجة ماسة إلى تلقى النصيحة والتعاطف من شخص خارج نطاق الأسرة .

ويتلام هذا النمط مع النمط الخاص بالمنهج ومع الدراسة الأساسية حتى الثالثة بل ويسرع بالنمو فيما بعد .

والواقع أن النظرية بدون تطبيق عملي عقيمة كما أكد ذلك كل من لينين

عستالين ، كما أن التطبيق غير المستند إلى نظرية يكون تطبيقاً أعمى . وينبغي أن ترتبط المبادئ بالواقع العملي . من أجل هذا فإن أفضل شخصياً عندما تلح الحاجة إلى وجود وحدات أصغر في نطاق مدرسة كبيرة أن يظل التقسيم الافتق بالمدارس الصغرى والعليا مستمرا ثم يتغير الوضع في الرابعة عشرة .^(١) أما التقسيم الإضافي ، الأوسط ، فإنه يجعل كل الموضوع ضئيلاً جداً بل ويتطلب بالإضافة إلى ذلك أن يغطي التعليم العام الأساسى (المقرر الأساسى) سنتين بدلاً من ثلاث سنوات . وهناك وقت كاف للبدء في التخصص من الرابعة عشرة إلى ما بعدها وبخاصة عندما يرتفع سن ترك المدرسة أو سن نهاية الإلزام حتى السادسة عشرة . ويجب أن نضع هذا في حساباتنا . وبالإضافة إلى هذا فإنى اعتقد أن أفضل رائد لمجموعة من الأطفال بالمدرسة اليومية هو المدرس الذى يدرس للفصل أكثر من غيره . فطبيعى أن يكون هذا المدرس هو الشخص الذى يحتك بالمجموعة أغلب الوقت كما أنه قد ينتقل معهم في بعض الأحيان إلى الفصول العليا لبضع سنوات . وحتى في حدود العام الواحد فإن علاقته بهم تكون أفضل من علاقة أى شخص آخر لكى يلعب دور المشرف والموجه كما وصفنا من قبل . وهناك كثير من المدرسين يضطربون بوظيفتهم بكفاية في ظل هذه الظروف ولكنهم يجدون من المستحيل عليهم أن يكونوا علاقة شخصية وجماعية في ظل قليل من الفرص المواتية أو من لا شئ .

ولعل الأسرة بالمدرسة الداخلية تكون بديلاً لأسرة الطفل وهى بالفعل بديل مقبول للبيت الردى ولكنها ليست كذلك بالنسبة للبيت الجيد . وأنا مازالت غير مقتنع بأن الأسرة المدرسية بالمدرسة النهارية ضرورية بل إن هناك أخطاراً جسيمة تحيق بالمدارس نتيجة لإجراء كثير من التجارب على

حسابها . ومن جهة أخرى فإذا نجحت الأسرة المدرسية في إقامة صلة أوثق غير رسمية بين المدرسة والبيت فإنها تكون إذن جديرة بالبقاء . وهناك في مدرسة واحدة أو في مدرستين أسرة لها مجلس آباء ومعلمين يعمل على دعم هذه العلاقة .

ويتهى هند A. G. Hind^(١) بصدد تأييده لنظام الأسرة إلى القول « بأن ثمة علاقة مختلفة ، أفضل ، يمكن أن تنشأ بين الآب والمدرس والتلميذ من خلال الأسرة المدرسية . ذلك أن الأطفال يهتمون بأسرهم المدرسية ، وينظرون إليها بشيء من المحبة والولاء دون أن يفقدوا ذلك الإحساس بالفخر بمدرستهم . ولقد ذهب بيب^(٢) G. V. Pape قبل ذلك إلى أن المدرسة الشاملة ، إذا لم تأخذ بنظام أسر وطيد الأركان ، فإن البنات لا يتعلقن بآتراهن في الفصل ، بل يرغبن في الاختلاط بغيرهن من أعضاء الأسرة المدرسية بالصفوف الأخرى . ومن جهة أخرى ، فقد وجد « بيب ، أنه في المدرسة الأكاديمية التي لا يوجد بها نظام كهذا ، فإنهن ينزلن بأنفسهن داخل المدرسة في نطاق الفصل أو خارجه في مجموعات تدق في قدراتها بما يتمشى مع الفصول المتدرجة ، .

وفي مقابل ذلك علينا أن نذكر أن جوليان فورد Gulienne Ford قد وجدت أن التوزيع إلى مجموعات بالفصل يعتبر عاملاً أقوى من نظام الأسرة بالمدرسة الشاملة . والواجب ألا نفعل تحفظات ماربكاريث مايلز Margaret Miles التي تقول :

« هناك نزعة في نظام الأسر إلى تشجيع الإحساس بالانتماء مما يجعل

(1) The Comprehensive School With Special Reference to the House System, Dip. Ed. Thesis University of Nottingham. 1964.

(2) Forum, 111 S, Ppfl — 4 .

كل بنت تسعى إلى جعل أسرتها ، أحسن ، أسرة ... وهي مسألة تبدت أمامي دائماً على أنها فكرة غير ناضجة عديمة الحدود للنمو التربوي والاجتماعي الحقيقي ، (١) .

وإنى لا اعتقد أن المجموعات الدراسية هي أكثر الوحدات الاجتماعية اتساماً بالطبيعة والأصالة والتماسك . فإذا كان الأمر كذلك فإنه يفسر لماذا تحس المدارس الإنجليزية الشاملة بأنها في حيص بيص ، ولم تحرص بعضها إلى التوصل إلى نظام اجتماعي آخر مماثل (أسر بمجموعات مناقشة) يوجد بين التلاميذ من مختلف الاهتمامات والخبرات السابقة والقدرة . وعملية تقسيم الأطفال إلى مجموعات متماثلة في القدرة قد تعنى فيما تعنى أنه قد تنشأ في فطاق المدرسة الواحدة ، صحة ، من الأطفال المجتهدين وعصابات أو من الأطفال المتأخرين . وقد نتوقع بالتأكيد وجود نزعة إلى الابتعاد برغم أن هذا قد يعرضه هنا وهناك الصداقات المنزلية والاهتمامات الخاصة (اللعب مثلاً) بما قد يتعدى حواجز القدرة الدراسية :

إن تكوين مجموعات ثابتة منتقاة على أساس القدرات والاستعدادات المشتركة عملية أعيقت إلى حد ما بممارسة نظام المجموعات الفرعية التي تعنى لإعادة تقسيم أو ترتيب فصول التلاميذ حسب قدراتهم في مختلف المواد . وينجم عن هذا بدوره خسارة أكيدة ، ذلك أن هناك شيئاً يمكن أن نطلق عليه اسم « شخصية المجموعة » ، وهو عامل هام إلى حد بعيد في أي موقف تعليمي . ومن الصعب بالنسبة لشخصية كهذه أن تحقق نمواً وتطوراً إذا ما شجب استقرار المجموعة دائماً عن تغيير أعضائها باستمرار . وإنى لاستعيد هنا الكلمات الحكيمة التي فاهت بها ناظرة سابقة لمدرسة دو جلاس

للبنات الثانوية Douglas Girls' High School قائلة : «إننا نحاول أن نكون قلقين جداً» .

مدارس المجتمع Community Schools بعض الأمثلة :

إن استعراض مدى ثراء النشاط وتنوعها كما تتمثل في عيه نموذجية للدارس الشاملة الموجودة قد يفوت الغرض المنشود مثله من استعمال مقدار كبير من القشدة في الشاي ، وبدلاً من ذلك سأقتصر على تقديم لمحات موجزة عن بعض ما تقوم هذه المدارس أملاً في أن يكون ذلك مجرد فتح للشية .. فهناك كثير جداً من المعلومات والتقارير المتعددة التي بدأت في الصدور عن مدارس معينة .

ولعل مدرسة لورانس وستون في بريستول Lawrence Weston School in Bristol تكون مثالا صالحاً لمدرسة كبيرة قائمة في مستعمرة سكنية بالمدينة ، وتشكل محوراً للشئون المحلية . أما مكتبة المدرسة أيضاً فهي فرع من مكتبة المدينة ، ومن ثم فهناك عدد يربو على عشرة آلاف كتاب بالإضافة إلى الخدمات التي يقدمها أمين مكتبة مؤهل واثنان من المساعدين ، وهي خدمات متاحة أمام الأطفال والكبار على السواء . وأكثر من هذا ، فإنها تقدم للأطفال خدماتها بصفة مستمرة في أثناء حياتهم بالمدرسة الابتدائية والثانوية بل وبعد انتهاءهم من الدراسة الثانوية . والمكتبة تحظى بإقبال هائل في عطلة نهاية الأسبوع خلال الإجازات . فهنا يوجد تنظيم يجدر أن يتسع نطاقه — وإن كان قد انتشر عبر البحار إلى كل من جرسى Jersey وجزائر سيللى Isles of Scilly .

ولمدرسة لورانس وستون موظف يقوم بتنظيم النشاط وهو خارج هيئة التدريس ويقوم بالتدريس لجزء من الوقت بالمدرسة ويضطلع بعمل مسائي . وقد اتاحت المسؤولية التي يحملها على كاهله الفرصة أمام المدرسين ١١ - المدرسة

النشاط المسائي بـ مدرسة لوكيز بريستول Lookleaze School, Bristol

الجمعة		الأربعاء		الاثنين	
أداء لائتينية ٤ م	المجلس	تنس الريشة ٦,٣٠	تمثيل ٦,٣٠	رمايه ٧,٣٠	مناشط المدرسة في الامسيات تبدأ ١٦ سبتمبر
	فرقة النحاس ٣٧ م	تنال انحت ٣٧ م	درب كلبك ٦,٣٠	الاباب رياضية و تراسيون ٦,٣٠	
	مطبخ الأولاد ٣٧ م	تنال جرب ٦,٣٠	شطرنج ٣٧ م	حل مشكلاتك ٦,٣٠ (رياضيات)	
	صيد سمك ٣٧ م	تمرين على الآلة الكاتبة ٣٧ م	حرف خفيفة ٦,٣٠	لغة لائتينية ٤ م	
	كرة قدم جانبية ٣٧ م	اشغال خشبية ٦,٣٠	اشغال هندسية ٦,٣٠	قراءه مسرحيات و زنازه مسرح	
	صناعة جواهر ٦,٣٠		موسيقى مستوى عاى ٤ م	كرة الطاولة ٦,٣٠	
	حرف خفيفة ٦,٣٠		اشغال ابرقة و شياطه ٦,٣٠	أله كاتبة للتبدئين ٧ مساء	
	موسيقى مستوى عاى ٤ م		تدريب على السباحة ٣٧ م	هوبت شيف كرة سلة ٦,٣٠	
	فزياء للتأيلية ٦,٣٠		رسم فني ٦,٣٠		
	سباحة (تعليم) ٦,٣٠				
	دفع عن النفس (التدريب) ٦,٣٠				
	اجتزال ٧ مساء				

المكتبة ستكون مفتوحة كل مساء للواجبات المنزلية

[illegible]

المتفرغين لكي يساهموا بجزية وفعالية أكثر في خارج نطاق المدرسة .
وأكثر من هذا فإن الآباء وغيرهم من الكبار يتولون بعض المناشط كنادى
الطباعة ونادى هواة الحمام وفصل ركوب الدراجات . ولقد اشترك الآباء
والتلاميذ الكبار في تكوين فريق كما أن أوركسترا المدرسة تضم في
كثير من الأحيان أعضاء من هيئة التدريس ومن التلاميذ السابقين وغيرهم
من الأشخاص بالبيئة المحلية . وتحمل المدرسة موسيقاها بانتظام خارج
جدرانها الى الكنيسة والى بيت الشعب والمدارس الأخرى .

أما المدرسة العليا Upper فإنها تسير بطريقة الحكم الذاتي في شئونها
الاجتماعية . ويفتح مركز الصف السادس Sixth Form Centre أبوابه ليلة
في كل اسبوع للدراسة والممارسة المناشط الاجتماعية، ويطبق هذا الاتجاه
المتفتح على الترويج الجسمي مثلا حيثما تتوفر أنواع أخرى من المباريات
الرياضية الجماعية التقليدية كالجودو والمبارزة والقفز والمسكرات والحرف
الميدانية والتجديف والطلب والتزحلق وركوب الدراجات وتنس الريشة
والتنس . وفي مساء الأحد من كل الأسبوع تشترك الأمهات الشابات مع
تلاميذ الصف السادس في فصول ترويحية وعملية بينما يكون أطفالهم في أحد
الملاعب الجانبية في داخل المدرسة .

وتولى مدرسة لورانس وستون Lawrence weston اهتماما خاصا
بالتوجيه الدراسي وقد بدأت في عام ١٩٦٧ في الاشتراك مع معهد مارلبورو
Marlborough لتنفيذ برنامج دراسي للحصول على الشهادة الثانوية العامة GCE
المستوى المتقدم في الدراسات التجارية .

وينمو في مدرسة لورانس وستون بصفة خاصة التكامل بين المدرسة
والبيئة المحيطة ، ولكن هذا أيضا يعتبر أحد الملامح الرئيسية لغالبية المدارس
الشاملة القائمة . وتحليل مناشطها المحلية يعطى صورة عظيمة بعضها مأخوذ

به في نصف المدارس بدرجات متفاوتة :

١ - الخدمة الاجتماعية : لاسيا للشيوخ والمرضى والذين يعيشون في وحدة . وهي تتضمن العمل في بيوت المسنين وفي بيوت الأطفال . وفي إحدى الحالات نظمت مجموعات اجتماعية لخدمة مجموعة كبيرة من المهاجرين .

٢ - دراسة المجتمع المحلي : وتنصب على دراسة البيئة ووضع الخطط للتنمية المحلية وعمل جمعية وطنية مدرسية Civic Society . وقد يمتد الاهتمام أحيانا إلى الشؤون الدولية .

٣ - كسب المال وجمعه من أجل أعمال الخير كما هو الحال في صندوق المأوى Shelter وصندوق أوكسفام Oxfam (لمكافحة الجوع) وصندوق انقاذ الأطفال ومجابهة الأحوال المحلية .

٤ - انشطة متنوعة في مركز أو كلية المجتمع : فتلا في مدرسة ستون هيل في لسترشير Stonehill High School in Leicestershire على سبيل المثال تتاح الفرص أمام عدد يتراوح فيما بين ١٢٠٠ و ١٥٠٠ من الآباء لاستخدام المباني ليلا ونهارا . ويعمل أو يدار كل ناد وكل جمعية في المنطقة تقريبا من ستون هيل . ويستخدم الجمهور حمام السباحة بعد الساعة السادسة مساء .

٥ - الفنون : وبخاصة الموسيقى والتمثيل . ويعتبر من « الاستنفود » Eisteddfod المحلي هاما بشكل واضح في ويلز في لانفير كاي ريتوبون Llanfair Caereinion إذ يعزف على الآلات الموسيقية (آلات وترية - القيثارة - آلات النفخ النحاسية والخشبية) ربع التلاميذ من جملة ٣٠٠ تلميذ . ولكن الفنون تزدهر في « بلاك كنترى » Black Conutry أيضا . وتتميز مدرسة نورثيكوت الثانوية في ولفرهامبتون Northicote High School

Wolverhampton الملحقة بالرابطة المحلية Community Association بقوة غير عادية في الموسيقى بالإضافة إلى الباليه والكورال وشعب العزف النحاسية والوترية ، وهي تنتج تسجيلاتها الخاصة سنويا (اسطوانات) . وفي شرق يوركشير East Yorkshlre نجد أن المدرسة « هسل ، Hssle الثانوية ترانا قويا في العزف على الآلات يستوعب التلاميذ من مختلف القدرات . ولها أوركسترا مدرسة كاملة وأوركسترا وترية ورباعي أوتار وأوركسترا صغير وفرقة شعبية وفرقة نحاسية من الصغار وأخرى من الكبار وكلها تلعب دورها في المهرجانات المحلية . ولقد جابت الفرقة النحاسية أرجاء بلجيكا والمانيا ، وهناك بالإضافة إلى هذا فرقة رقص وفرقة جاز وكورال . ويمكن تقديم أمثلة أخرى أكثر عن الجهود التي تبذلها المدارس في هذا المضمار .

٦ — المعهد الليلي . . وهي فصول مسائية في المدرسة يتولاها مدرسو المدرسة .

٧ — تدريب الأطفال على العمل . ويتم عادة في الشركات المحلية خلال السنة الرابعة أو الخامسة . ولقد قضى أربعة أخماس من أولاد وبنات في الصف الخامس بمدرسة لونجسلايد بيرستول في ليسترشير ، Longslade School Birstall , Leicestershire فترة تتراوح بين يومين وأسبوعين على هذا النحو .

٨ — الفرق المشتركة : مثل كرة القدم والكريكيت وكرة السلة لتلاميذ المدرسة وشباب المنطقة .

٩ — عقد اجتماع دوري (في هسل Hssle) لرواد الأسر وغيرهم من المدرسين المهتمين مع الأطباء والقساوسة وضباط الشرطة والمسؤولين عن الطفولة والرعاية التربوية .

١٠ — مجموعة تعليم للآباء يتولاها المدرسون .

١١ — انقاذ الغرقى ومراقبة الشاطئ .

١٢ - وفي الريف تقام «أندية لشباب الفلاحين» ، والتريبات المعقولة والعملية المرغوبة هناك . : «إن الفلاحين يأخذون أغنامنا ، ونحن نأخذ ابقارهم لتبادل المرعى» (مدرسة ستيل «Settle» ، الثانوية) .

وعلى الرغم من ازدياد قوة الروابط بالبيئة المجاورة فإن هذا لا يعنى انحصار المدارس في نطاق ضيق . بالعكس فإن الرحلات المدرسية إلى الاقطار الاسكندنافية وإلى الشرق وإلى وسط أوروبا وغيرها تعتبر جانبا منتظما للحياة في كثير من المدارس . وثمة قليل منها تقوم برحلات أبعد من ذلك . فمثلا قام تلاميذ مدرسة بروكسفيلد Brookfield بكيركي Klrkby برحلة تمتعوا إلى روسيا وإلى البحر المتوسط وشمال افريقيا . ويشجع جدا وضع برامج للغامرات بتسلق الجبال والتجديف . وتستخدم كثير من المدارس ناديا للأسر المدرسية من نوع معين (ربما يكون بيتا مهجورا Converted barm أو محطة سكة حديد مهجورة) فوق التلال .

وهناك اهتمام مزدوج في كل مكان : توفير أحسن فرصة ممكنة للنمو الكامل لجميع الأطفال بغض النظر عن قدرتهم أو وضعهم الأسرى أو العائلي وإلى جانب هذا الاهتمام بالتفوق والامتياز . ويظهر هذا التفوق أو الامتياز غالبا في المستوى العالي لأداء المجموعة كما هو الحال في موسيقى الأوركسترا ولكنه يظهر أيضا في نطاق الأفراد كإذاعة قصيدة لولد في الرابعة عشر من مدرسة مونتجريرس Mountgrace الثانوية في هنكلي Hinckley مثلا .

ويحس أى مراقب غير متحيز بالاحترام عند تصفحه للإنجازات الهائلة التي حققتها المدارس الشاملة خارج الفصول بالإضافة إلى التزاماتها بداخل الفصول . ولسوف يسأل : «ما الذي دفع هؤلاء المدرسين إلى بذل انفسهم بكل اخلاص على هذا النحو ؟»

ويجب أن تكون الاجابة عن هذا بأنهم قد افعموا بالإيمان والرغبة

في اظهار أن ذلك الإيمان قائم على أسس متينة . يقول أحد النظار : « إن هذا مكان للقيم الفردية بصفة رئيسية . ان البراج تنظم من أجل الافراد وليس هم الذين يكتفون حسب البراج . وانا تؤكد خطر التعميمات على المجموعات البشرية . وبالتالي فإننا نرفض « ترقيم » تلاميذنا بل نسعى دائماً إلى إنماء مواهبهم واستثارة كل شخص على تقديم مساهمته الخاصة . »

إن الكثيرين اليوم يفكرون ويتحدثون بنفس اللغة . يقول ناظر آخر : « إننا نعتقد قبل كل شيء بمجتمع العناية ، أى بالعلاقة الشخصية الحسنة وبالتشجيع المستمر للتلاميذ في كل المراحل مع وجود دراسة متعددة كثيرة لتوفير أحسن فرصة ممكنة لكل تلميذ (أو تلميذة) لكي يجد مكانه المناسب وأن يفيد من مواهبه الطبيعية إلى أقصى حد ممكن . »

مستقبل الطريق :

وعلى هذا فان المدرسة الشاملة القائمة هي إلى حد بعيد مدرسة من أجل المجتمع . ولكن مع اتساع إعادة تنظيمها فإن الصورة لا بد وأن تختلف جداً .

فازال كثير من المدارس منظوية على نفسها جرياً وراء التقاليد الإنجليزية المستمسكة بالرسميات والتحفظ . وما يزال ينحو كثير من المدرسين إلى النظر إلى المدرسة باعتبار أنها حكر خاص بهم وخدمهم لا دخل لأحد سواهم فيه ، ويعتبرون تدخل الآباء فيها بمثابة تسليم الأمر إلى يد معتصب . وكثيراً ما توافق جماعات الآباء على جعل هدفها هو « المساعدة بلا تدخل » كما يفعل مشجعو الأندية الرياضية .

وهناك دائماً أرض مشتركة تتداخل فيها اهتمامات وصلاحيات معينة لكل من الأب والمدرس على السواء . فهل يجب أن يكون الزنى المدرسي إجبارياً أو حتى « متوقفاً » ؟ وما القيود المعقولة التي ينبغي فرضها على

ملابس الأطفال وعلى طول الشعر ووسائل التججيل؟ وما السلطة النهائية أو الفعلية فيما يتعلق بالسلوك خارج المدرسة؟ وهل يجب استخدام العقوبات البدنية؟ وإذا كانت الإجابة بالإيجاب ففي أى ظروف تستخدم؟ وهل يجب أن تخول لناظر المدرسة سلطة منع لاعب الكريكت البالغ سبع عشرة سنة من اللعب لصالح اتحاد بعض الأندية مساء يوم من أيام السبت وأن يجبره بدلا من ذلك على الاشتراك في مباراة مدرسية أقل بكثير في مستواها؟

وجيئا يقتنع المدرسون والآباء بوجهات نظر متعارضة فمن المحتمل حدوث تصادم فيما بينهم . ونحن والمحاكم في انجلترا نظاهر المدرسين آليا في الغالب ، ولا نعتبر المدرس ملوماً إلا إذا اقترف أمراً فاحشاً . فنحن نلتمس له أن يكون مصيبا في موقفه . ولكن المدرسين ينسون هذا بسهولة جداً عندما يشكون من «انحطاط مكائهم الاجتماعية» . فمن طبقات المجتمع الأخرى يحظى بهذا الدعم التلقائي؟ على العكس نجد أن المحامي أو المحاسب لا يحظيان إلا بقدر ضئيل من الرحمة إذا ما وضع سلوكهما موضع المساءلة . فهل صحيح أن المدرسين كهيئة يحسون بوخز في الضمير لأنهم لا يظنون — بل ولا يتمكنون بالطبع — أن يكونوا في تلك المستويات العليا التي أراد لهم تلاميذهم السابقون الارتقاء إليها؟ أن للضم دائما ساقين من الطين . ولا شك أن مدرس قرية جولد سميث Goldsmith كان دجالا عندما أنشد :

ظلوا يحملقون ودهشتهم كبيرة

كل تلك المعرفة في رأسه الصغيرة؟

إن الأطفال يصفون على الآباء والمدرسين خصالا شبيهة بخصال الآلهة ولكنهم عندما ينضجون فإنهم يفيقون بما كانوا يتوهمون . والمحك العظيم أمام الكبار هو . إلى أى حد يستطيعون تحويل تلك العبادة إلى حب مدرك تجنباً لحية الأمل الجارحة . ولهذا يصبح من الخطر بل ودليلا على الضعف

الداخلي أن يسعى الكبار إلى المحافظة على مكانتهم الممتازة بالاستمرار في دورهم التسلطي دون تفكير ، على الأطفال والمراهقين على السواء ، إن مراهم اليوم آباء الغد .

للآب في أمريكا الشمالية كلمة أقوى بكثير سواء فيما يتعلق بالتربية الاجتماعية للطفل أم فيما يتعلق باختياره للمنهج الدراسي . يقول لي أحد النظار الكنديين : عندما تطرح الرغبات فإن الآب والتلميذ هما اللذان يختاران ، :
فهنا نجد أن في العلاقات القائمة بين المدرسة والمجتمع فرصة ممتازة لتعليم الكبار . فلآباء والمدرسين اهتمام مشترك هو إسعاد الطفل . وحيث أن معظم البالغين يصيرون آباء فيما بعد ، فمن الممكن التحدث إليهم جميعاً تقريباً في ناحية تهمهم بشكل مباشر . وإنني لا أرغب في أن تلعب الجمعية التربوية للعمال Workers Educational Association دوراً رائداً في هذا المضمار بدلا من مجرد فتح فصول كثيرة للفلسفة وعلم النفس والفن والموسيقى كأنها متعمدة تقديم « ثقافة الطبقة الوسطى » إلى الراغبين في أن يصيروا من المثقفين . ولعل هذا هو الطريق الوحيد الربط الطبقة العاملة ككل في نوع من التربية له معنى في أنظارهم . فتقديم ثقافة غير طبقية وهامة في نظر الجميع ممكن من الناحية العملية . وأعود فأكرر أني لست أعني تقديم ثقافة سطحية وعامة بل ثقافة تتمثل فيها القيم الأساسية (كالصدق والتسامح والشجاعة والعدالة والجمال) وتكون مقبولة من جانب الجميع إذ أنها نطفة تؤدي إلى تحقيق حياة ثرية في الهدف والتنوع .

ولكن الجمعية التربوية للعمال WEA لا تستطيع أن تضطلع بالعمل وحدها ، بل الواجب على الكنائس أيضا أن تدخل في هذا المضمار شأنها في ذلك شأن الهيئات التطوعية الأخرى . وفوق كل شيء يجب أن تخلع جمعيات المعلمين عن نفسها ذلك الدرع التحفظي لأنه يحول بينها وبين

التحيز الأمين من جانب المنخرطين فيها . فينبغي عليها في الموضوعات ذات المبدأ الواضح ألا تجلس على بر الأمان حرصاً منها على الحقوق المكتسبة لأعضائها . وإذا كانت ترغب في كسب اهتمام المجتمع وهي بلا شك ترغب في ذلك ، فالواجب عليها أن تثير بحموية المناقشات الهادفة حول مدارسها وما يدور بداخلها .

لقد كانت أولى المدارس الإنجليزية الشاملة بوجه عام متفوقة جداً ، ولكن يجب ألا نلقي عليها اللوم لذلك . انها هنا كما هو حالها في أمور أخرى كثيرة قد ورثت تراثاً طويلاً . وأكثر من هذا فإنها كانت مهمة اهتماماً بالغاً بالحصول على قبول الآخرين لها في ضوء المعايير السائدة أعنى نتائج الامتحانات والسلوك والمناشط الثقافية ونحوها ، ومن ثم لم يكن لديها سوى وقت قصير . حتى إذ يتوافر لديها الميل للغامرة فيما هو أبعد من حدود الممارسة التربوية المعاصرة . وكانت الظروف السياسية المحلية في بعض الأحيان على نحو معين ، بحيث كان من العبث أن تقوم بالغامرة . إن فن التوقيت هو قلب النجاح في الأمور الإنسانية ولكن المناخ لم يكن مناسباً دائماً للنهوض بمشروعات جريئة .

إلا أن ذلك المناخ قد تغير الآن بشكل مذهل ، ويجب علينا أن ننخرط في التيار عندما يكون مواتياً . ونحن لا نستطيع في الحياة الإنسانية أن نحدد الزمن لمدة طويلة - فإذا لم نتقدم إلى الأمام فإننا نتكص إلى الوراء . وعندما يتوقف نمونا فإن الموت يبدأ في القرب إلى أوصالنا . ولقد تبوأ الآن الوقت لأحراز تقدم عظيم في العلاقات بين مدارس مجتمعنا وبين المجتمع نفسه .

لقد وجدت منذ سبع سنوات مضت أن ٤٨ مدرسة فقط من بين مائة مدرسة بها مجالس آباء ومعلمين أو هيئات عائلية . واليوم نجد أن النسبة ما تزال ٥١ ٪ فقط . ويحس كثير من نظار المدارس التي لا يوجد بها مجالس كهذه

بأنهم معرضون لسيطرة آباء الطبقة الوسطى : إن الآباء الذين أود مشاهدتهم هم أولئك الذين لا يرغبون في الحضور على الإطلاق - آباء من الفئة الثالثة . ويفضل النظار تلك الاجتماعات التي تنظم بشكل خاص مستقل لآباء صفوف معينة ، أى الصف الأول والصف الثانى وهلم جرا .

ولكن على الرغم من أن هناك أشياء كثيرة يمكن أن يقال عن مثل هذه الاجتماعات ، فليس من الممكن دائماً بالنسبة للآباء فيها عادة أن يفعلوا أكثر من أن يناقشوا مع المدرسين مدى تقدم أبنائهم . وقد توجد فرصة ضئيلة أو لا توجد أية فرصة على الإطلاق لاكتشاف ومناقشة لغة أو أرضية مشتركة مع الآباء الآخرين - ويحس المرء بعدم الارتياح لأن كثيراً من النظار لا يريدون هذا . وليس غياب آباء الفئة الثالثة C Stream من مجالس الآباء والمعلمين مبرراً كافياً لحرمان الآباء الآخرين من فرصة مناقشة المبادئ التربوية كما هي مطبقة في مدرسة أطفالهم . إن هذا قد يدعو لمناقشة أسباب وجود فئات كالفئة الثالثة C Stream أصلاً . وقد ينم ذلك عن الحاجة إلى خروج المدرسين عن نطاق المدرسة للتعرف على الآباء المتخلفين عن الحضور في بيوتهم وإحضارهم إلى المدرسة - لا لخلق قنوات الاتصال أمام كل شخص .

إن الصعوبة التي يصطدم بها الآباء في ذهابهم إلى المدرسة أو الرجوع منها خلال الأمسيات تشتد بالمناطق الريفية . ولكن هذه الصعوبة ذاتها كما سبق أن رأينا قد حملت هنرى موريس Henry Morris على إقامة معاهده القروية أو الريفية في كامبردجشير Cambridgeshire . وتقوم فكرة المعهد الريفي على اتجاهين . فبينما يتجه الناس إلى المركز والمعهد فإن المدرسين يخرجون إلى القرى والكفور . وعملية الخروج هذه عن نطاق المعهد أساسية . وهناك متسع للاستزادة من هذا الجانب في عمل المدارس الشاملة ككل على

الرغم من أن ٨٧٪ من المدارس الشاملة القائمة يستخدم الناس بالبيئة المجاورة أبنيتها خلال الأمسيات أو خلال عطلات نهاية الأسبوع لممارسة الأنشطة الاجتماعية أو الترفيهية أو كليهما .

والعيب الكبير الذى لا يقتصر وجوده على المدارس الشاملة وحدها هو عدم مصدر الاتصال المباشر من جانب المدرسين ببيوت التلاميذ . وإذا كان للمدارس الأمريكية أقسامها الخاصة بالتوجيه يسهم فيها أناس مؤهلون تأهيلا خاصا ، فإننا أيضا بحاجة إلى تلك الأقسام . ولكن من الضرورى عندما تتوافر لدينا أن تساعد المدرسين على الاضطلاع بعمل أكبر وأوسع بما فى ذلك مجالات الرعاية والرفاهية دون التوقع فى نطاق التدريس المتخصص وحده .

وأكثر الاتصالات قيمة فى الغالب هى الاتصالات غير الرسمية التى يقوم بها أناس يسهمون فى الأنشطة المحلية . وهذا يحدث بسهولة كافية فى مدن الأقاليم وهو آخذ فى الحدوث كما رأينا فى المدن وفى المستعمرات السكنية حيث ما تزال قيمتها كبيرة . ولكن هذا يتطلب من المدرسين توخيا للمثل الأعلى أن يعيشوا بالمنطقة التى تقوم المدرسة بخدمةها - كما بدأت قليل منها فى اتباع ذلك بالفعل فى كير كى Kirkby - بينما يفضل عدد كبير منهم البعد عن المدرسة والسكن فى مكان آخر . ونحن نشفق من ذلك لأنهم يرهقون أنفسهم فى الغالب بتحملهم اعباء كثيرة فى العمل . ولكن هل من الممكن أن تحيا المدرسة الداخلية بينما تنصرف عنها هيئة تدريسها إلى أبعد مكان ممكن بمجرد انتهاء قيامهم بالتدريس الرسمى ؟ هل يستطيع القسيس أن يحس بأنه يستحق حتى مرتبه الضئيل إذا هو اقتصر فى عمله على خدمة القداسات وعلى حضور اجتماعات مجلس الكنيسة وعلى الذهاب إلى مدارس الأحد ؟

لقد اطنبت فى نقد المدارس الانجليزية والمدرسين الانجليز . ولكن

يجب أن نعترف بأن لهم جوانب القوة بالإضافة إلى ما لديهم من جوانب الصقف ، ويجب ألا تعمل جوانب الضعف على جب المزايا . فمن أفضل الجوانب التي كانوا يمتازون بها في الماضي تلك العناية الكبيرة التي كانوا يولونها لتلاميذهم . ولكن كبر حجم المدارس والنقص في عدد المدرسين وتقدم وسائل النقل والهجرة الاجتماعية الداخلية واختيار التلاميذ وتوزيعهم في الحادية عشرة — كانت كلها عوامل أدت إلى حد بعيد إلى افساد عناية المدرسين بالتلاميذ . ولعل هذا هو أهم سبب ساعد على انتشار المدارس الداخلية . ذلك أنها أفضل بديل لما يجب اتباعه أو عمله . ولكن المدارس الشاملة الأصلية القائمة تتجه الآن إلى تحويل المثل الأعلى إلى واقع . ففي ضوء ما تبرهن عليه بمنجزاتها التي بين أيدينا الآن لا يبدو أي شك في أن أفضل اعداد حياة خصبة هادفة في مجتمع ديمقراطي يمكن أن يتحقق في البيئة المحلية للمدرسة حيث يجتمع ويندج الأطفال والآباء والمدرسون وغيرهم .