

روبين بيدل

المدرسة الشاملة

ترجمة

يوسف ميخائيل اسعد

الدكتور محمد مغير مرسى

تقديم

الدكتور محمد قدرى الطائي

تقديم

للاستاذ الدكتور محمد قدرى لطفى

عميد كلية التربية بجامعة عين شمس
ورئيس قسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية

يلقى موضوع المدرسة الشاملة اهتماماً متزايداً من المعنيين بشئون التعليم بوجه عام . وتزايد أهمية هذا الموضوع في الدول العربية بعامة والجمهورية العربية المتحدة بخاصة ، ذلك أن فكرة المدرسة الشاملة تلقى الآن عندنا أذناً صاغية . وإذا نحن نظرنا إلى ما حدث للنظم التعليمية المتقدمة في تطورها نجد اتجاهاً عاماً نحو إلغاء طبقة التعليم الثانوى وتوحيد نمطه في مدرسة واحدة ، وهو ما أخذه كثير من الدول كالولايات المتحدة الأمريكية وكندا والاتحاد السوفيتى وإنجلترا وغيرها من الدول الأوروبية . وتشير كل الدلائل إلى أن الأخذ بفكرة المدرسة الشاملة هو التطور الحتمى للنظم التعليمية المعاصرة إن عاجلاً أو آجلاً .

وقد جاء صدور هذه الترجمة التى نقدمها للقراء في الوقت الذى تبدى فيه الجمهورية العربية المتحدة اهتماماً عظيماً بشئون التعليم وتطويره على أسس عصرية ، وإذا كان الحديث عن التعليم العصرى يأخذ صوراً نظرية متعددة فإن الأخذ بفكرة المدرسة الشاملة أو الموحدة يعتبر أحد الحلول العملية المباشرة . وعلى الرغم من المشكلات الماثلة في تنفيذ فكرة المدرسة الشاملة أو الموحدة عندنا فإن هذا لا يعنى العدل عنها أو تأجيلها . إن تنفيذ أية فكرة جديدة لا بد أن يثير كثيراً من العقبات والمشكلات . ومن الخير أن تكون البداية على نطاق ضيق تجريبى في بعض المدارس النموذجية .

وهذا الكتاب الذى تقدمه للقارئ في ترجمته العربية يتناول موضوع

المدرسة الشاملة من حيث فلسفتها وأهدافها وتنظيماتها وواقعها وأمثلة تطبيقية لها ويتعرض لكثير من مشكلات التعليم الثانوى التى تتعلق بالاختيار والتوزيع والخطط والمناهج والأنشطة التنظيمية والعملية ونظم الامتحانات وتنوع التعليم الثانوى وغيرها . ويركز المؤلف - بطبيعة الحال - حديثه عن المدرسة الشاملة فى المملكة المتحدة لكنه يضرب أمثلة كثيرة من الاتحاد السوفيتى وأمريكا وكندا والسويد . ويهاجم المؤلف اختبارات الذكاء والقياس العقلى كأساس للاختيار والتوزيع فى التعليم الثانوى ويعرض كثيراً من الاتجاهات التربوية الحديثة والآراء الجديدة التى تتسم بالصراحة والجرأة .

ومؤلف الكتاب هو الأستاذ روين بيدلى عميد معهد التربية بجامعة اكستر بإنجلترا وعضو اللجنة الاستشارية لوزارة التربية فى إنجلترا وهى اللجنة الخاصة بالمدارس الشاملة . وقد نشر كتابه هذا لأول مرة سنة ١٩٦٣ فى إنجلترا ومنذ ذلك العام أعيد طبع الكتاب خمس مرات أى بمعدل مرة كل عام مما يدل على أهمية الكتاب وما يثيره موضوعه من اهتمام لدى الرأى العام.

ولأنه ليسعدنا أن نقدم لقراء العربية هذه الترجمة للطبعة الأخيرة من هذا الكتاب التى صدرت عام ١٩٦٩ وقد بذل الدكتور محمد منير مرسى المدرس بكلية التربية بجامعة عين شمس والسيد يوسف ميخائيل أسعد المدرس الأول بدار المعلمين بالعباسية فى تلك الترجمة جهداً جديراً بالتنويه والإشادة لما اتسمت به من دقة وأمانة .

ولست أشك فى أن هذا الكتاب إضافة ثمينة للمكتبة العربية جديرة بأن ينتفع بها المهتمون بشئون التربية والتعليم وتتبع الاتجاهات التربوية الحديثة والدراسات المقارنة فى نظم التعليم وإدارته .
والله ولى التوفيق

محمد قدرى لطفى

القاهرة فى إبريل سنة ١٩٧١ .

مقدمة المترجمين

يسعدنا أن نقدم لقراء العربية هذه الترجمة العربية لكتاب المدرسة الشاملة تأليف الأستاذ روين بيدل أحد أعلام الفكر التربوي في إنجلترا وأحد القلائد الذين أولوا اهتمام الزائد بدراسة الجوانب المختلفة بالمدرسة الشاملة وهو موضوع يحظى باهتمام كبير في الفترة الراهنة . وقد اعتمدنا في هذه الترجمة على أحدث طبعة صدرت باللغة الإنجليزية عام ١٩٦٩ . وهدفنا من هذه الترجمة نشر الوعي التربوي المقارن والتعريف بنظام التعليم في البلاد الأخرى بما يهتم رجال التربية بصفة عامة ودارسي التربية المقارنة بصفة خاصة . ولذلك رأينا أن مما يناسب هدفنا أن نقدم للترجمة إعطاء القارئ فكرة عامة عن ميدان التربية المقارنة ، وهو ما سيجده القارئ في السطور التالية .

وأملنا أن تكون هذه الترجمة حافزاً على نشر مزيد من الدراسات والتراجم في هذا الميدان .

والله ولي التوفيق ؟

محمد منير مرسى

يوسف ميخائيل أسعد

١١ إبريل ١٩٧١

١ - مفهومها ونشأتها وتطورها

لقد أصبحت التربية المقارنة مادة للدراسة الأكاديمية منذ وقت غير بعيد، ومن ومن المسلم به الآن بوجه عام أن رجال التربية والتعليم ومدرسي الغد لابد لهم أن يلبوا بنظم التعليم الأجنبية وميزاتها المقارنة. وفي الجامعات الأجنبية والعربية على السواء تدخل التربية المقارنة ضمن مقررات الدرجات الجامعية التي تؤهل لمهنة التدريس .

وتعرف التربية المقارنة بأنها دراسة نظريات التربية وتطبيقاتها ، والموازنة بين هذه الدراسات والتطبيقات في بلاد مختلفة ، وذلك لإقامة فهمنا للمشكلات التربوية على أسس واسعة عميقة .

وبذلك تكون التربية المقارنة دراسة منظمة لثقافة البلاد المختلفة ، وبخاصة نظم التربية والتعليم التي تمحضت عنها تلك الثقافات ، وذلك للكشف عن أوجه التشابه والاختلاف بين تلك النظم ، والأخذ بما يلائم الدارسين من محاسنها ومزاياها لإصلاح الثقافة ونظم التربية والتعليم في بلادهم . ولا شك أننا لا نستطيع أن نقيم فلسفة صالحة للتربية ، وأن نضع نظاماً صالحاً للتعليم حين نقصر ميدان تفكيرنا على ثقافتنا ونظمنا وحدها ، بل أننا مضطرون إلى الإلمام بما تتبعه الأمم الأخرى في تكوين ثقافتها ، ورسم نظم التربية والتعليم فيها ، وحل مشكلات التربية التي تنشأ بها من حين إلى آخر . وهكذا تتناول الدراسة المقارنة في التربية فيما تتناول الموازنة بين الفلسفات التربوية المختلفة ، والنظريات التي تنطوي عليها كل فلسفة منها .

(١) من كتاب : الدكتور محمد قدرى لطفى : دراسات في نظم التعليم ، باستثناء الفقرة الأولى .

وتتضمن هذه الدراسة بطريقة غير مباشرة دراسة الأهداف القومية التي تكمن وراء هذه الفلسفات التربوية في البلاد المختلفة لأن كل قومية تتمد السبل لأساس معين تقوم عليه السياسة التعليمية .

ولما كانت النظم التعليمية نظما حية مستمدة من التقاليد والثقافة والمثل العليا للدولة ، فإن دراستها تساعد الباحث على إدراك نواحي الضعف والقوة في النظم التربوية والتعليمية التي تأخذ بها البلاد .

ومن هذا التعريف يتضح أن التربية المقارنة ليست ناحية معينة من نواحي التطبيق العملي للتربية ، وليست عنصراً من عناصر نظريتها ، بل إنها وسيلة أو طريقة لتناول مشكلات التربية من جهة ، وهي وسيلة لبناء فلسفة تربوية تستطيع أن تستخدم كثيراً من الخبرات والتجارب التي تنطوي عليها الفلسفات المتعددة للتربية من جهة أخرى .

ويتضح من هذا التعريف أيضاً أن للتربية المقارنة علاقة كبيرة بتاريخ التربية ، فكلاهما طريقة مباشرة لفهم مشكلات التربية وحلها ، وهما يشتركان في كثير من خصائصها ؛ وتعد التربية المقارنة التي تتناول دراسة نظريات التربية وطرقها بما وراها من عوامل تاريخية واجتماعية متعددة امتداداً للتاريخ الحديث للتربية .

والتربية المقارنة من جهة أخرى ذات علاقة وثيقة بالتربية العالمية ، تلك التربية التي تستهدف التفاهم المتبادل ، والنيات الطيبة ، والحياة السليمة بين الشعوب العالمية ، ذلك لأن أية محاولة لفهم ثقافة أمة من الأمم ينبغي أن تتضمن النظام الذي تعلم في ظلها أبنائها .

وتعد الدراسات المقارنة في التربية بهذا المعنى الواسع حديثة الظهور في ميدان العلوم التربوية وأبحاثها ، ولم يستقر الرأي بعد على تحديد مجالها والطرق التي تتبع في دراستها ، وإن كان الاعتراف بأهمية دراسة النظم الأجنبية في

التعليم يرجع إلى زمن طويل قد يمتد إلى القرن الخامس عشر ويستمر إلى أن يصل إلى كتابات هوراس مان وغيره في عصرنا الحاضر .

ولا تبعد أولى الدراسات المقارنة الواسعة في التريية عن أوائل القرن التاسع عشر ، فقد بدأت عام ١٨١٧ بدراسة تحليلية واسعة قام بها أحد العلماء الفرنسيين ، مارك أنطون جوليان دى بارى ^(١) أوضح فيها أغراض التريية المقارنة ، والطرق التى يمكن أن تتبع فى إجراء بحوثها وجعل هدفه من تلك الدراسة التحليلية لنظم التعليم فى البلاد المختلفة إقامة نظم تعليمية محلية تختلف فيما بينها وفقا لمقتضيات الأحوال السائدة فى كل بلد ، وأوضح كذلك أن التريية ينبغى أن تكون علما إيجابيا مرنا ، وليست علما تتحكم فيه الأفكار الضيقة المحددة ، أو الآراء الفردية التى يسيطر عليها التعصب أو الجلود .

وإذا ما طبقنا على هذه الدراسة المبكرة التعريف السابق للتريية المقارنة ، وما يتطلبه من دراسات واسعة منظمة لثقافات البلاد المختلفة ، والعوامل التاريخية والاجتماعية التى شكلت تلك الثقافات ، والأسباب التى أدت إلى ما يوجد بينها من اختلاف أو تشابه ، وما يأخذ به كل بلد من نظام معين فى مناهجه وطرق التدريس به ، فإنه يمكن القول بأنها دراسة لا تزيد على وصف نظم التعليم فى البلاد التى تناولتها ، وإيراد بيانات عنها دون التعرض للعوامل المتعددة التى أوجدت تلك النظم وأوصلتها إلى حالتها الراهنة عند البحث . وتلت هذه الدراسات دراسات أخرى تناولت نظم التعليم وطرق الدراسة فى بلاد مختلفة نذكر منها المجلدين اللذين كتبهما الأستاذ الأمريكى جون جريسكو John Griscom عام ١٨١٩ بعنوان عام فى أوروبا ،

(1) Marc — Antoine Jullien de Paris. « L 'Esquisse et Vues Preliminaires d'un Ouvrage Sur L'Education Comparée . »

بعد عودته من رحلة في البلاد الأوربية ، ودون فيها ملاحظة على نظم التعليم في المعاهد الإنجليزية والفرنسية والسويسرية والإيطالية والهولندية .

ومن هذه الدراسات أيضاً التقرير الذى كتبه Victor Cousin الفرنسى عام ١٨٣١ عن نظام التعليم في بروسيا وترجم إلى اللغة الإنجليزية .

وتعد هذه الدراسات مثل دراسة جوليان وصفا لنظم التعليم القائمة في البلاد التى تناولتها دون التعليق عليها ، أو موازتها بغيرها ، وتحليل العوامل التى أدت إلى وجودها .

وفى عام ١٨٤٣ نشر هوراس مان الأمريكى تقريره الذى وصف فيه نظم التعليم في فرنسا وألمانيا وهولنده ، وقام بالموازنة بين النظم المدرسية وطرق التدريس في كل منها . وكان هذا التقرير بداية للدراسة المقارنة في التربية بمعناها الحديث ، إذ إنه تناول وصف الأنظمة القائمة واهتم بالموازنة بينها وتحليلها .

وأعقب ذلك ما نشره ماثيو آرنولد عن التربية في كل من فرنسا وألمانيا بعد أن قام بزيارتهما في عامى ١٨٥٩ ، ١٨٦٥ ، وتناول في هذه الدراسة الموازنة بين مافى البلدين من فروق في الطابع القومى .

وفى الفترة بين عامى ١٨٥٦ ، ١٨٨١ أصدرت صحيفة التربية الأمريكية معلومات مفصلة عن نظم التعليم في البلاد الأجنبية .

وكذلك أصدر مكتب الولايات المتحدة للتعليم ابتداء من عام ١٨٦٨ مطبوعات متتالية تناولت دراسة نظم التعليم المختلفة .

وقد كان لهذه التقارير والمطبوعات أثرها فيما أصدرته بعد ذلك مصلحة التعليم البريطانية من تقارير خاصة بالتعليم ونظمه المختلفة فى الفترة الواقعة بين عامى ١٨٩٧ ، ١٩١٤ (١) .

(١) Great Britrin, Board of Education. Special Reports on Educational Subjects. London : H. M. Stationery Office. 1897
— 1914 26 Vols.

وقد شهدت الفترة بين الحربين العظميين الأولى والثانية اهتماما كبيرا بهذا الميدان ، فعقدت دراسات مقارنة في كل الميادين ذات الصلة بالشئون الإنسانية كالقانون والحكم والدين والأخلاق وغيرها . ولا شك أن مرجع هذا الاهتمام هو أن هذه الفترة كانت أساسا لتغيرات جوهرية في النواحي العقلية والاجتماعية للجنس البشرى .

وكانت هذه الدراسات دليلا على تطور شمل نواحي متعددة من النظم والنشاط الإنسانى إلى أن كانت الحرب العالمية الثانية التى أخرجت البحوث المقارنة فى التربية كما أخرجت غيرها من البحوث فى ميادين العلم المختلفة .

ولم يكن هذا التأخر بدرجة متساوية فى جميع أنحاء العالم ، ففي أمريكا بوجه خاص كانت هذه الحرب دافعا قويا إلى إجراء دراسات مقارنة عديدة ، لأن الحرب أخرجهما من عزلتها السياسية السابقة ، ووضع لها فى أثناء الحرب أن إخفاق كثير من جهودها كان مرجعه إلى جهلها بالبلدان الأخرى . ونشأ عن ذلك أن خصصت معاهد كثيرة مناهج دائمة لدراسة لغات البلدان الأخرى وثقافتها كالإتحاد السوفيتى وأمريكا اللاتينية أو الشرق الأوسط . وكان من أهم أهداف هذه البرامج خدمة أغراض التربية العامة ، ونمت على أثر ذلك الرغبة فى دراسة نظم البلاد الأوروبية وغيرها من بلاد العالم .

وتطورت الدراسات المقارنة بعد ذلك تطورا شمل نواحي متعددة من النظم والنشاط الإنسانى . وكان القرن العشرون بداية ظهور كثير من تلك الدراسات ، نذكر منها الموسوعة التربوية التى كتبها بول منزو فى خمسة أجزاء بين عامى ١٩١١ ، ١٩١٣ ، وموسوعة التربية التى أعدها فوستر وطسن فى أربعة أجزاء بين عامى ١٩٢١ ، ١٩٢٢ ، والكتاب السنوى فى التربية الذى

أصدره كاندل^(١) في الفترة من ١٩٢٥ إلى ١٩٤٤ ، والسجل السنوي للتربية الذي بدأه لورد برسي^(٢) عام ١٩٢٢ ، وغير ذلك من المؤلفات باللغة الإنجليزية وغيرها من اللغات .

ويصف هانز هذه المطبوعات بقوله : ومما تكن قيمة المعلومات التي تضمنتها هذه المؤلفات عن النظم الأجنبية ، فإن الغرض الأساسي منها كان الانتفاع بها في إصلاح نظم التعليم المحلية . ولم تكن الأسس التي ينطوي عليها تطور النظم المختلفة داخلة في نطاق هذه الدراسات ، وإن جاءت عرضاً في بعضها ،^(٣) .

وهناك أدلة كثيرة على الاهتمام بالدراسات المقارنة في التربية ، منها ازدياد مادتها وتنوعها زيادة كبيرة ، وتعدد الجهات التي تقوم بها . فقد ذكرت تقارير عصبة الأمم^(٤) التي أصدرتها عام ١٩٣٨ أكثر من ثلاثين جهة من تلك الجهات ، منها عشرون أنشئت منذ الحرب العالمية الأولى . ومن هذه الأدلة أيضاً ظهور عدد من التراجم والكتب السنوية التي تساعد على البحوث المقارنة الواسعة في ميدان التربية والتعليم .

ومنها أيضاً أن البعثات التي تعنى بدراسة ناحية أو أكثر من نواحي التعليم في بلد ما ، تضمن دراساتها مقارنة بين تلك الناحية في البلد الذي تدرسه وبين مثيلتها في بلاد أخرى . ومن أمثلة ذلك البحث العام الذي

(1) Kandel, I. : Educational Yearbook of the International Institute. 1925 — 44 .

(5) Percy. E. The Yearbook of Education. 1932.

(3) Haus. N.. « Comparative Education. London. 1950. P. 2,

(4) League of Nations : Handbook [of International Organization (Associations. Bureaus. Committees. etc.) Series of League of Nations Publications. International Bureau. 1937. xli. B4. Geneva. 1938. 419 .

أجرى على إعداد المعلمين^(١) ، والتقرير الذى وضعته الجمعية التاريخية الأمريكية عن المواد الاجتماعية^(٢) .

وقد كان للحربين العالميتين السابقتين أثر كبير فى الاهتمام بهذا النوع من الدراسة لما يعقب الحروب عادة من إعادة النظر فى أسس التربية وأهدافها وتطبيقاتها العملية ، وكذلك لما تتطلبه التعديلات فى نظم التربية وفلسفتها ، وإنشاء المعاهد والكليات والمدارس من دراسة عامة ، ودراسة فى التربية المقارنة خاصة .

وتعددت الهيئات والمنظمات التى توجه عنايتها إلى الدراسات المقارنة فى التربية . ومن أهم هذه المؤسسات : منظمة اليونسكو ، وهيئة الأمم ، ومكتب الولايات المتحدة للتعليم ، فقد أخرجت عدة مؤلفات تناولت دراسة مقارنة لبعض مشكلات التربية ونظم التعليم فى البلاد المختلفة ، يجد القارىء كثيرا منها فى مراجع هذا الكتاب ، والمراجع التى ذكرناها لميدان التربية المقارنة بوجه عام .

وأول محاولة لتناول الدراسات المقارنة فى التربية من الوجهة الفلسفية الواسعة التى أشرنا إليها ، قام بها Sergius Hessen الفيلسوف المربى الروسى الذى نشر عام ١٩٢٨ فصلا فى Handbuch der Padagogik تخير فيه أربع مشكلات رئيسية من مشكلات السياسة التعليمية وهى : التعليم الإجبارى ، والعلاقة بين المدرسة والدولة . والعلاقة بين المدرسة والكنيسة ، وعلة المدرسة بالحياة الاقتصادية ، ثم حلل العوامل التى تنطوى عليها كل

(1) U.S. Office of Education. National Survey of the Education of Teachers, Bulletin, 1933, No. 10 Vol. V. 484 P.

(2) Bagley. W. C., and Alexander. T. The Teacher of the Social Studies. Scribner, 1937. 328. P.

مشكلة من تلك المشكلات ، وعقب على ذلك بنقد التشريعات الخاصة بهذه المشكلات في بلاد مختلفة .

وقد تأثر هانز بالطريقة التي اتبعها ذلك الفيلسوف الروسي ، فأخرج عام ١٩٢٩ كتابه *Principles of Educational Policy* وأضاف فيه إلى المشكلات الأربع السابقة أربع مشكلات أخرى هي : العلاقة بين الدولة والأسرة ، والأقليات القومية ، والجامعات ، والمالية والتربية السياسية . وعندما أعاد طبع كتابه عام ١٩٣٣ أضاف إليه مشكلتين أخريين هما التربية المهنية ، وتعليم الكبار .

ويذكر هانز أنه لم يحاول في كتاباته أن يربط بالتفصيل النظم المحلية للتربية بما وراءها من عوامل تاريخية ^(١) .

والواقع أن كاندل كان أول من حاول ذلك الربط بين نظم التربية وتاريخها في كتابه ^(٢) الذي أصدره عام ١٩٤٤ ، والذي أصبح مرجعاً هاماً من مراجع التربية المقارنة في إنجلترا وأمريكا لأنه أراد به خدمة فلسفة التربية في ضوء الآراء النظرية والسياسية العملية في كل من إنجلترا وفرنسا وألمانيا وإيطاليا وروسيا والولايات المتحدة .

ويذكر كاندل في مقدمة كتابه أن الطريقة التي اتبعها في تأليفه هي مناقشة معنى التعليم العام الابتدائي والثانوي في ضوء القوى السياسية والاجتماعية والثقافية التي تحدد خصائص النظم القومية للتربية . ويذكر أن مشكلات التربية وأهدافها قد أصبحت متشابهة بوجه عام في معظم البلاد ، وأن حلولها تتأثر بما بين تلك البلاد من فروق في العادات والتقاليد والثقافة . وتمشياً مع هذه النظرة إلى الدراسة المقارنة في التربية وجه كاندل اهتمامه في كتابه المذكور إلى الخصائص القومية لكل بلد من البلاد التي تناولتها دراسته كأساس تاريخي للنظام التربوي القائم في كل منها .

(1) Hans N., « Comparartive Education » London, 1950, P 4.

(2) Kandel, IL., «Studies in Compulsory Education U.S.A., 1933.

٢ - ميدانها

بدأت البحوث المقارنة في التربية - كما ذكرنا - ضيقة لا تعدو تسجيل النظم التعليمية القائمة في عدد من البلاد، وما يتبع ذلك من وصف مراحل التعليم وخطط الدراسة ومناهجها وطرق التدريس بها .

أخذت هذه الدراسات تتسع كما بينا بحيث أصبحت تشمل على دراسات واسعة للعوامل التاريخية والتقاليد الاجتماعية والنظم السياسية والاقتصادية التي أدت إلى قيام تلك النظم والخطط والمناهج ، وإلى اتباع طرق معينة في التدريس بتلك البلاد .

والواقع أن الباحث الذي يهتم بالدراسة التربوية المقارنة ينبغي أن يحيط بنظام التعليم في البلد الذي يدرسه عن طريق دراسة الفلسفة التي ينطوى عليها ذلك النظام . ويقتضيه ذلك فهم الثقافة العامة التي تكون فلسفة التربية عنصراً سياسياً من عناصرها . ولا شك أن دراسته لتاريخ الذي مر فيه البلد ومعرفة أطواره المختلفة من أهم ما يعين الباحث على فهم تلك الثقافة التي تتميز بالحياة والتطور .

ولم يقف التوسع في ميدان التربية المقارنة عند حد النظم التعليمية والعوامل التي توجد لها وتشكلها ، بل شمل أيضاً دراسة مشكلات معينة في ميدان التربية والتعليم ومقارنة طبيعة تلك المشكلات وأسبابها ونتائجها في بلاد متعددة .

وترجع أهمية دراسة المشكلات الخاصة في التعليم والموازنة بين ظروفها وأسبابها ونتائجها في البلاد المختلفة إلى أن الاكتفاء ببحث المناهج ونظم الدراسة ومراحلها وما إلى ذلك من النظم التعليمية في تلك البلاد يجعل الدراسة المقارنة محدودة الفائدة من جهة ، ومقصورة على ناحية عامة من التعليم من جهة أخرى ، إذ أن هذه النظم تتغير من بلد إلى آخرى على حين أن

مشكلات التربية تكاد تكون متشابهة في أساسها في جميع البلاد . ومن أمثلة ذلك مشكلات التعليم الثانوى ، أو تعميم التعليم الابتدائى ، أو تعليم اللغات الأجنبية في المراحل الدراسية الأولى .

ولا شك أن دراسة هذه المشكلات تنير أمام الباحث سبيل حلها عن طريق معرفة الوسائل التي عولجت بها تلك المشكلات في كل بلد ، والحلول التي أمكن الوصول إليها على رغم اختلاف التاريخ والتقاليد والمميزات في كل بلد من تلك البلاد .

وينذكر كاندل^(١) مثلاً عدة مشكلات يمكن أن تعد مشكلات عالمية في ميدان التربية والتعليم يستطيع الباحثون دراسة أسبابها ومظاهرها وطرق علاجها وأن يوازنوا بينها في بلاد العالم المختلفة وهي :

- ١ — ما العوامل التي تحدد خصائص أى نظام من نظم التعليم ؟
- ٢ — ما المقصود بالقومية ؟
- ٣ — ما العلاقة بين التربية والقومية ؟
- ٤ — ما العلاقة بين الفرد والمجتمع أو الدولة ؟
- ٥ — ما المقصود بالحرية في المجتمع الدستوري ؟
- ٦ — من الذى يعمد إليه بتوجيه تربية الطفل ؟
- ٧ — ما دور التربية الخاصة والمدارس الخاصة ؟
- ٨ — ما مدى مسؤولية المجتمع أو الدولة عن تربية الأفراد ؟
- ٩ — ما مجال التربية في الفترة السابقة لدخول المدرسة ؟
- ١٠ — ما مجال التعليم الابتدائى ؟
- ١١ — ما مجال التعليم الإعدادى والثانوى ؟

(1) Kandel, I. L., « Studies in Compulsory Education » U.S.A. 1933., P. xviii — xlx.

- ١٢ - كيف ينبغي أن يكون المنهج في كل مرحلة تعليمية ؟
 - ١٣ - ما المقصود بالثقافة ؟
 - ١٤ - كيف ينبغي أن تكون الصلة بين التعليم العام والتعليم الخاص ؟
 - ١٥ - كيف يعد المعلمون وإلى أى مستوى ؟
 - ١٦ - أى النظامين أو إلى أن يتبع في التعليم ؟ المركزية أم اللامركزية ؟
 - ١٧ - ما موضع الامتحانات من النظام التعليمي ؟
 - ١٨ - من الذى يضع المناهج والدراسات ؟
 - ١٩ - ما العناصر الأساسية فى أى نظام تعليمي ؟
 - ٢٠ - ما المقصود بتكافؤ الفرص فى التعليم ؟
- وكذلك يذكر lawwerys الأمثلة الآتية للمشكلات التى يمكن أن تدرس وأن تكون موضع المقارنة فى البلاد المختلفة (١) :
- ١ - ما تأثير الطابع القومى على النظام التعليمي ؟
 - ٢ - ما العوامل التى تساعد على الأخذ بنظام اشتراك الجنسين فى المدارس ؟ وما العوامل التى تساعد على تركه ؟ وما الظروف التى تساعد على نجاحه ؟
 - ٣ - ما العوامل التى تحدد مواد الدراسة وطرق تدريسها ؟
 - ٤ - ما العلاقة بين الفلسفة والتربية ؟ وهل يؤثر التاريخ الثقافى لامة من الأمم فى نظم التعليم بها ؟ وكيف ؟
- ومن المشكلات التى يمكن أن تتناولها التربية المقارنة أيضا المسائل التى تتعلق بفلسفة التربية والمنهج وطرق التدريس وعدد التلاميذ والتوجيه والإدارة والتمويل والمباني والإشراف الفنى وغير ذلك .

ويظهر أن هذا التوسع في ميدان التربية المقارنة جاء نتيجة للشعور بأن اقتصار البحث على إثبات الأنظمة المتبعة في التعليم في بلد ما لا يعنى أكثر من تقرير الواقع ، ولا يمكن أن يسمى الباحث عمله هذا دراسة مقارنة وتحليلاً إلا إذا كان يرمى إلى قيام القارىء نفسه بتلك المقارنة وذلك التحليل .

ولا يعنى هذا الاتجاه الإقلال من القيمة الدراسية لما يتعلق بنظم التعليم ومناهجه وخططه ومراحله وغير ذلك من نواحي التنظيم المدرسى لأن دراسة تلك النواحي تمهيد أساسى للدراسة المقارنة المبينة على التحليل والموازنة .

ويشير كاندل إلى هذا المعنى في كتاباته ويتوخى الجمع بين دراسة نظم التعليم والعوامل التى أوجدتها .

وبهذه النظرة الواسعة إلى التربية المقارنة أصبح ميدانها امتداداً لتاريخ التربية ، ومشاركاً معه فى الكشف عن العوامل التى تؤثر فى النظم التعليمية أو تخلقها ، والعوامل التى تسبب تباينها فى البلاد المختلفة .

وأول ما يترتب على هذا التحديد الواسع لميدان التربية المقارنة أن النظم التربوية فى بلد ما ، وهى شديدة الصلة بتاريخه وثقافته وظروف حياته المختلفة لا يصح أن ننقلها من ذلك البلد إلى أى بلد آخر متجاهلين تلك الصلات العديدة التى يتوقف عليها نجاح النظام وملاءمته للأمة .

ولعل المحاولة التى قام بها الهولنديون فى القرن الثامن عشر لنقل نظم التعليم المتبعة فى بلادهم إلى أندونيسيا ، وضيغ الجو المدرسى هناك بالصبغة الهولندية مثل واضح من أمثلة التاريخ على فساد مثل هذه المحاولات ، فقد اضطرت الهولنديون فى نهاية القرن التاسع عشر إلى إدخال كثير من التعديلات على نظم التعليم فى أندونيسيا بعد أن اتضح لهم أن إقامة المدارس الابتدائية الأندونيسية على غرار مثيلاتها الهولندية كانت سبباً فى غضب الشعب الأندونيسى وإحجابه عن ذلك النوع من التعليم من جهة ، وعاملاً على إبعاد

الأطفال عن بيئتهم ومقومات حياتهم من جهة أخرى .

وليس معنى ذلك أن تلتزم كل أمة ما تضعه لنفسها من نظم تربوية وتعليمية دون أن تفيد من نظم غيرها وخبراتها وتجاربها ، أو أن ترسم خططها بعزل عما ترسمه الأمم الأخرى لنفسها ، بل ينبغي أن يكون للدراسة المقارنة في التربية نصيب من العناية عند وضع فلسفة تربوية معينة أو رسم نظام تعليمي خاص ، وأن تجرى كل أمة : على أي نظام تقتبسه من أمة أخرى ، التعديلات التي تلائم ظروفها الخاصة وتاريخها وتقاليدها والأهداف التي ترمى إلى تحقيقها .

وكثيرا ما تكون المشكلة التربوية واحدة في بلاد متعددة ، ولكنها لا تستطيع أن تضع لها حلا واحدا يصلح لها جميعا ، وكل ما تستطيع أن تفعله هو دراسة أسباب المشكلة ومظاهرها العامة ، وأن تأخذ من أسباب العلاج بالقدر الذي يناسب العوامل المختلفة المحيطة بها مسترشدة في ذلك بالمبادئ العامة التي تتبع في علاج تلك المشكلة .

وقد يكون من أهم التطبيقات العملية لما تنطوى عليه التربية المقارنة من مراعاة الظروف الخاصة بكل أمة ما تأخذ به المنظمات الدولية كاليونسكو مثلا ، من ضرورة إجراء البحوث والدراسات حول تنظيم التربية والتعليم في كل بلد من البلاد التي تحاول أن تسهم في رفع مستواه الثقافي وذلك لتتخذ من نتائج هذه البحوث والدراسات هاديا لها عند إفاد الخبراء الذين يضطلعون بمساعدة الأهل على النهوض ببيئتهم ووسائل العيش فيها ، وليعمل الخبراء أنفسهم في إطار معين من الثقافة والتقاليد والتراث التاريخي ، ولا يعالجوا المشكلات المحلية في ضوء نظرية تربوية عامة فحسب ، بل يعالجوها في ضوء العوامل التي تحيط بها ، فيضمنوا بذلك تقبل الأهل لآرائهم ، وإقبالهم على اتباع ما يصفونه العلاج لمشكلاتهم .

ولا يفوتنا أن المدينة الحديثة بما تتميز به من تغيرات اجتماعية سريعة

قد جعلت بحوث الترييه المقارنة ومبادئها الواسعة ضرورة لإقامة قواعد التعليم على أسس سليمة . وقد ساعدت الحرب العالمية الثانية بما كان لها من أثر بعيد في تغيير خريطة العالم وأحداث تغيرات بعيدة المدى في نظريات التريية وتطبيقاتها في جميع المستويات ، على الاهتمام بالبحوث المقارنة في ميدان التريية وتقديمها .

٣ - أهدافها

نستطيع في ضوء ما ذكرناه عن تعريف التريية المقارنة وتطورها والميادين التي تناولها أن نجمل أهم الأهداف التي ترمى إليها فيما يأتي :

أولاً - دراسة نظم التعليم في البلاد الأخرى لانتقلها إلى بلادنا ، ولكن لفهم مشكلات التريية التي تواجهها تلك البلاد فهما عميقا ، ومعرفة الطرق التي اتبعتها في إيجاد حلول لتلك المشكلات . ويدلنا التاريخ على أن التريية التي تنقل من بيئة معينة لتطبق في بيئة أخرى مغايرة لها في ظروفها وأحوالها إما أن تموت ، وإما أن تبقى راكمدة ، وإما أن تعدل وفقا لظروف البيئة التي نقلت إليها .

وعلى هذا الأساس تهدف التريية المقارنة كما يقول كاندل (١) إلى ما يهدف إليه القانون المقارن والأدب المقارن والتشريح المقارن من معرفة الاختلافات في القوى والأسباب التي تحدث التباين في نظم التعليم .

ثانياً - مساعدة الدارس على فهم مشكلات التريية في بلاده ، والحد من عزلته التفكيرية ، ومعاونته عن طريق الموازنة من الناحيتين النظرية والعملية على فهم معنى التريية في المجتمع الذي يعيش فيه . يقول سادلر في كتابه « إلى أي مدى نستطيع أن نتعلم شيئا ذا قيمة عملية من دراسة النظم التعليمية

(١) Kandel, I. L. « Comparative Education » Review Of Educational Research, 1933

الأجنبية ؟ ، : ينبغي في دراسة النظم الأجنبية للتعليم ألا ننسى أن الأشياء الموجودة في خارج المدرسة قد تكون أكثر أهمية من الأشياء الموجودة داخلها ، بل إنها تتحكم في هذه الأشياء وتفسرها . إننا لا نستطيع أن نجول خلال النظم التعليمية في العالم ، كالطفل الذي يلهو في أرجاء حديقة من الحدائق يقطف زهرة من هنا ، ويقطع ورقة من هناك ، ثم فننظر بعد ذلك أننا إذا غرسنا ما جمعناه في تربة بلادنا نحصل على نبات حتى نام . إن النظام التعليمي القومي شيء حتى ، لأنه نتاج النضال الذي غمره النسيان ، وأهوال المعارك التي مضى عليها زمان طويل . إنها تضم نواحي سرية من نواحي الحياة القومية ، وهي تعكس في أثناء البحث عن العلاج نواحي الضعف في الطابع القومي . . . أليس إذن من الجائز أننا إذا حاولنا أن نفهم بروح ودية الأثر الحقيقي لأخذ النظم التعليمية الأجنبية ، أن نجد أنفسنا أقدر على فهم روح التربية والقومية عندنا وتقاليدها ، وأن نجد أنفسنا أشد إحساساً بمثلها غير المكتوبة ، وأسرع إدراكاً للعالم نموها أو ضعفها ، وأكثر استعداداً لإدراك الأخطار التي تهددها ؟ إن القيمة العملية لدراسة نظم التعليم الأجنبية بروح عادلة ودقة علمية هي أن نصبح أكثر استعداداً لدراسة نظامنا التعليمي وفهمه (١) .

وفي هذا المعنى يقول Lauwerys إن الغرض من التربية المقارنة هو دراسة الحقائق التعليمية للوقوف على الأسباب التي أوجدت النظم والسياسات التعليمية في بلد من البلاد في وقت معين (٢) .

(1) Sadler, M. E., « How Far Can We Learn Anything of Practical Value from the Study of Foreign Systems of Education » Girlford England, 1900 .

(2) Unesco, Institute for Education. « Comparative Education » .. P. 11 .

وكذلك يجعل (كارتر جود) الغرض من الدراسة المقارنة في التربية الوصول إلى فهم واسع عميق لمشكلات التعليم لا في البلد الذي ينتمى إليه الباحث وحده بل في البلاد الأخرى أيضا (١) .

ثالثا - تنمية الاتجاه الموضوعي في دراسة المشكلات التعليمية العامة التي يشترك في بحثها جميع الدول ، كمشكلة إعداد المعلمين ، أو أهداف التعليم الثانوي أو الامتحانات ، أو غير ذلك من المشكلات التعليمية الهامة ، ذلك أن دراسة هذه المشكلات في حدود المستوى الشخصي تحصرها في إطار ضيق ، وتجعل منها مسائل قومية خاصة تعالج على أساس قومي ضيق ، على حين أن دراسة هذه المشكلات في حدود المستوى العالمي الموضوعي ترفع مستوى بحثها ، وتجعل علاجها على أساس موضوعي عام . ومن هنا يفيد الباحث من دراسة أمثال هذه المشكلات في حدود المستويين القومي والعالمي معاً .

ولا شك أن هذا النوع الموضوعي من الدراسة يحول دون تقبل كل جديد في ميدان التربية دون تحفظ أو احتياط ، ذلك لأن تبصير الدارس بالخبرات التعليمية التي مرت بها البلاد الأخرى تخلق عنده نوعاً من الحذر والاحتراس من كل طفرة جديدة في ميدان التربية .

رابعا - الحد من المغالاة في تقدير نظمنا التربوية والتعليمية ، ذلك أن الدراسة المقارنة لتلك النظم في البلاد المختلفة ، والوقوف على المناهج والخطط والنظم المدرسية عند غيرنا من الأمم ، وحضور المؤتمرات العالمية ، وزيارة المعاهد والمدارس والجامعات ، كل ذلك ينبهنا إلى ما في العالم من نظم قد تكون خيراً من نظمنا وتطلعنا على أوجه النقص التي لم نكن لنستطيع رؤيتها إلا عن طريق الاطلاع على غيرها ودراسته .

خامساً - تدريب الدارس على تحليل العوامل والقوى التي تدخل في تحديد نوع التعليم ونظامه ، ذلك أن التربية المقارنة تمكنه من النظر إلى التربية على أنها عملية اجتماعية ثقافية بمعناها الواسع ، فعن طريق التربية المقارنة يستطيع الدارس أن يعرف مثلاً كيف تأثر التعليم في إنجلترا بالتطور التدريجي من الملكية الارستقراطية إلى الديمقراطية السياسية والثورة الصناعية والمجتمع الصناعي .

وعن طريق التربية المقارنة يستطيع الدارس أيضاً أن يلاحظ الأحداث الكبيرة والثورات العنيفة التي تغير وجه الحياة في كثير من البلاد سواء أكان ذلك من الناحية السياسية أم الاقتصادية أم الخلقية أم الدينية . وفي الثورة الروسية مثل واضح لهذه التغيرات التي أدت إلى وضع نظام تربوي يختلف عن سابقه كل الاختلاف لإقامة نظام اجتماعي جديد .

وفي ألمانيا أيضاً يجد الباحث في التربية المقارنة الآثار التي خلفتها ثورتان اجتماعيتان في فترة لا تزيد على خمس عشرة سنة سارت كل منهما في اتجاه مضاد لاتجاه الأخرى ، وأحدثت كل منهما تغيرات عميقة الأثر في أهداف المدرسة وتعاليمها .

سادساً - دفع الباحث إلى مزيد من الاطلاع والتعمق والتفسير والموازنة نتيجة لما يحسه من متعة عقلية تستمد من التأمل والبحث في العوامل المختلفة التي تؤثر في النظم التعليمية في البلاد المختلفة . وقد كانت أهداف التربية المقارنة موضع مناقشات كثيرة تضمنتها كتب التربية (١) وأثرت فيها النظرات المختلفة إلى وظيفة تلك التربية ومبادئها .

(١) من هذه الكتب .

(a) Domiashkevich, W. J. « Value of Comparative Education for the Training of Teachers » Ed, Outl. 10 : 65 — 72; 1935

(P) «Why Comparative Education.» Peabody J. Ed.9:41-45.1931

(C) Kardel. I. L. «Comparative Education » Houghton, 1933.

٤ - وسائلها

أدى اختلاف الرأى فى طبيعة الدراسات المقارنة فى التربية ، والميدان الذى تتناوله ، والأغراض التى تستهدفها إلى الاختلاف أيضاً فى الطرق التى تتبع فى إجراء هذه الدراسات . وهذا أمر طبيعى ، لأن أهداف البحوث العلمية تحدد الطرق التى تستعمل للوصول إليها .

وقد بينا من قبل أن الغرض من التربية المقارنة انحصر أولاً فى نطاق ضيق أخذ فى الاتساع تدريجياً ، وقد تبع ذلك اختلاف أيضاً فى الطرق التى اتبعت وفقاً لضيق الأغراض التى تهدف إليها المقارنة أو اتساعها . وتدل أهم بحوث التربية المقارنة وما كتب فيها من مؤلفات على أن أهم الطرق التى اتبعت فى تلك البحوث يمكن تلخيصها فيما يلى :

أولاً - طريقة الموازنة بين نوع التعليم فى البلاد المختلفة ، غير أن هذه الطريقة لا يمكن أن تتبع بنجاح إلا إذا أصبحت أدوات القياس أكثر دقة وأدعى إلى الاعتماد عليها مما هى عليه الآن ، وإلا إذا أصبحت الاختبارات أدق فى قياس نتائج العملية التربوية كلها لانتاج التحصيل المدرسى فحسب .

ثانياً - طريقة الموازنة بين العوامل والقوى السياسية والاجتماعية والثقافية التى تتحكم فى نظم التعليم بالبلاد المختلفة ، وذلك على أساس أن مشكلات التربية وأهدافها قد أصبحت فى معظم البلاد تتأثر إلى حد كبير بالتقاليد والعادات والثقافات التى تميز كل بلد منها . ويؤيد هذا الاتجاه فى التربية المقارنة عدد من علمائها أمثال Hans, Hessen . وقد أشرنا فيما سبق إلى ما اتبعه كل منهما فى دراساته المقارنة .

ثالثاً - طريقة الموازنة بين ناحية من نواحي التعليم فى بلد واحد فى عهود مختلفة ، كالموازنة بين إعداد المعلمين مثلاً فى بلد ما فى عهدين أو أكثر ، أو الموازنة بين تعليم الجنسين فى قطر من الأقطار فى فترتين مختلفتين .

وقد اتبع كولدول^(١) هذه الطريقة في دراساته المقارنة .

ويرى بعض رجال التربية المقارنة أن هذه الموازنة لا يصح أن يطلق عليها اسم التربية المقارنة لأنها لا تتناول إلا بلدا واحدا ، ويعتبرون أن المقارنة ينبغي أن تكون بين بلدين أو أكثر . ومن أنصار هذا الرأي فردريك شنيذر^(٢) وإليه يميل أكثر علماء التربية المقارنة في الوقت الحاضر .

رابعا — طريقة المقارنة العامة ، وتتناول دراسة نظامين أو أكثر والموازنة بينهما في جميع مظاهرها . وواضح أن الإلمام بهذه المظاهر جميعها أمر شاق يحتاج إلى جهد كبير ووقت طويل ، كما يحتاج إلى النظرة الموضوعية الخاصة .

وكثيرا ما يوجه إلى مثل هذه المقارنة أنها تنقلب في النهاية إلى جمع الإحصاءات والبيانات ، ووصف نظم التعليم دون موازنة أو تحليل .

خامسا — طريقة المقارنة الخاصة ، وتتناول دراسة مشكلة من المشكلات التعليمية في بيئة معينة . وفي ضوء الظروف الخاصة بتلك البيئة . وهذه الطريقة أسهل من الطريقة العامة لأن البحث فيها يدور حول عنصر واحد من عناصر النظام التعليمي . ومع ذلك تعترضها بعض الصعوبات التي تتمثل في الفروق بين مظاهر المشكلة وأسبابها وآثارها في النواحي المختلفة للبيئة الواحدة .

سادسا — طريقة الموازنة بين النظم التعليمية مع ربطها بأسسها التاريخية . وتبدو هذه الطريقة واضحة في الكتاب الذي وضعه كاندل وسبقت الإشارة

(1) Caldwell, O. W. and Courtis, S. A., « Then and Now in Education. » 1845 — 1923. Yonkers, N.Y. World Book Co, 1925.

(2) Sohneider, « The Conception of Comparative Education » in « Comparative Education, Unesco Institute for Education' Hamburg pp. 3 — 9.

إليه أكثر من مرة . وقد عنى فيه عناية خاصة بتحليل العلاقة بين التربية والعوامل التاريخية القومية للبلاد التي درس نظمها التعليمية ووازن بينها وهي إنجلترا وفرنسا وألمانيا وإيطاليا وروسيا والولايات المتحدة . وتعد هذه الطريقة ممثلة لآخر ما أدخل على فكرة التربية المقارنة من تطور واتساع .

سابعاً - الطريقة الإحصائية على غرار ما يتبع في المقارنة بين الدخل أو العائد الحوبى أو ما شابه ذلك . وفي هذه الطريقة تكون المقارنة بين ميزانيات التعليم المختلفة . وتكاليف الأبنية المدرسية ، وأحجام تلك الأبنية ونظمها ، وتكاليف تلك التنظيمات ، وعدد التلاميذ والتلميذات الذين يشملهم النظام التعليمى ، ومراحل التعليم فى البلاد المختلفة وغيرها .

ثامناً - طريقة الموازنة بين نظم التعليم ومقتضيات المصلحة القومية العامة كما يبدو من الإحصاءات المختلفة عن مكافئة الأمية ، أو الدخل القومى ، أو الصادرات التجارية والواردات ، أو إحصاءات الجريمة والفقير .

ومهما تكن طريقة الدراسة المقارنة فى التربية ، فإن بعض علمائها يرون أن كل طريقة منها لا تخلو من عيوب كثيرة أو قليلة . ويرى هانز أن هذه الطرق تحتاج إلى ما يكملها . وفى رأيه أن ذلك يمكن أن يتم بنجاح عن طريق العمل الجمعى بين المشتغلين بالتربية فى أنحاء العالم ، وعن طريق الهيئات التربوية العالمية (١) .

ويجعل هانز لهذه الدراسة الجمعية خطوات معينة ، أولها دراسة النظام التعليمى لكل دولة دراسة قائمة على الأوضاع التاريخية وعلاقتها الوثيقة بتطور طابعها القومى وثقافتها .

(1) Hans, N « Comparative Education, » London, 1950' p. 7.

وكذلك يذكر هانز أن هذه الدراسة قد قام بها في بعض الدول الأوروبية علماء جمعوا بين موهبتي التاريخ والفلسفة ، ولكنها لم تتوافر بعد لكثير من البلاد الأخرى في غير القارة الأوروبية ،

والخطوة الثانية لهذه الدراسة الجمعية هي جمع المعلومات والبيانات عن النظم الحالية للتربية في البلاد المختلفة ، ويتضمن ذلك إحصاءات مختلفة في جميع نواحي الإدارة والأنظمة التعليمية ، وكذلك اختبارات الذكاء والتحصيل .

ويرى هانز أن المعلومات الإحصائية الحالية لا تزال في مرحلة لا تسمح بالعلاج المقارن ، وأنها قليلة الجدوى في ميدان التربية المقارنة ، وذلك لأن لكل بلد مصطلحاته الخاصة المستمدة من تاريخه القومي ، وله تقسيماته الخاصة وطرقه المعنية في عمل الجداول الإحصائية وجمع مادتها وتصنيفها . وبعض هذه الإحصاءات في رأيه لا يطابق الواقع ويهدف إلى الدعاية .

ويقول هانز أن الموازنات الإحصائية لا تكون صالحة إلا إذا تناولت وحدات متناسبة ومصطلحات ذات صبغة عالمية . ويضرب لذلك مثلا الموازنة بين تكاليف التليذ في البلاد المختلفة ، فهو يرى أنها موازنة لا قيمة لها ، بل إنها مضللة إذا لم تقترن بدراسة تفصيلية للوضع الاقتصادي ومستويات المعيشة ، وقيمة العملة ، والتقاليد السائدة في كل بلد من البلاد التي تجري فيها الموازنة .

وكذلك يعد هانز الموازنات الإحصائية لعدد المدارس والمعاهد والساعات المخصصة لكل مادة دراسية في المنهج قليلة الفائدة إذا لم يصحبها تحليل للموارد . هذه الإحصاءات من عوامل مختلفة . ولا يمكن أن تبدي فائدة هذه الإحصاءات عند هانز إلا إذا درست تطوراتها التاريخية ، ودورها العملي في الحياة الاجتماعية للأمم .

ويقترح هانز لعمل الجداول الإحصائية التي يمكن أن تعتمد عليها دراسات

التربية المقارنة ، أن تقوم هيئة عالمية موثوق بها كاليونسكو بعمل معجم لجميع المصطلحات التعليمية المستعملة في اللغات المختلفة وما يعادلها من القيم التعليمية. والواقع أن هيئة اليونسكو تقوم بهذا العمل الآن رغبة في إيجاد معايير موضوعية يمكن الاستعانة بها في الوصول إلى دراسات مقارنة موثوق بها في ميدان التربية. وما يقال عن استعمال الإحصاءات الحالية في ميدان التربية المقارنة يمكن أن يقال عن استعمال الاختبارات السيكولوجية ، فإن تطبيقها على تلاميذ البلاد المختلفة لا يزال غير موثوق بنتائجه ، لأن تلك الاختبارات يوضعها الحال إنما تصلح للبلاد التي وضعت لها أصلا .

ويذكر هاز أن الاتحاد السوفيتي قد أوقف تطبيق الاختبارات النفسية التي وضعت في روسيا على تلاميذ الجمهورية الآسيوية الوسطى لأن نتائجها لم تكن مطابقة للواقع في جميع الأحوال .

وهكذا يرى هاز أنه لا الطرق الإحصائية الحالية ولا الاختبارات النفسية الراهنة يمكن أن تساعد على عمل بحوث مقارنة في التربية على أساس يمكن البناء فوقه باطمئنان إلى سلامته وثقة في دلالته .

ومهما تكن طريقة البحث التي تتبع في الدراسة المقارنة في ميدان التربية ، فلا بد للباحث من أمور لتعينه على المضي في بحثه نجملها فيما يلي :

أ - الإلمام بالنظم التعليمية في البلاد التي يقوم بعمل أبحاثه المقارنة فيها ، ويتضمن ذلك معرفة المصطلحات التربوية فيها ، ووظيفة كل معهد بها ، وحدود كل مرحلة من مراحلها التعليمية ، وغير ذلك من النظم التي ينبغي أن تفهم على حقيقتها حتى تصح الموازنة بينها .

ب - الإلمام بالثقافات المختلفة التي تقف وراء كل نظام من النظم التعليمية حتى يستطيع الباحث تفسير الأسباب التي دعت إلى قيام ذلك النظام في صورته الراهنة ، أو تفسير بعض الظواهر الخاصة في بلد من البلدان .

ح - الإلمام بالمشكلات التعليمية الرئيسية في كل بلد من البلاد التي يدرس نظمها التعليمية دراسة مقارنة ، فإن هناك مشكلات عامة تشترك في معاناتها البلاد جميعا ؛ كمشكلة التعليم الثانوى ، وهناك مشكلات خاصة ببعض البلاد دون بعضها الآخر كمشكلة التلاميذ الزوج في أمريكا .

د - الإلمام بأكثر من لغة أجنبية ليعينه ذلك على الرجوع إلى المصادر المختلفة التي كثيرا ما تكون بغير لغته .

ه - الإلمام بالمواد الاجتماعية وبخاصة التاريخ الذي يعتبر عنصراً أساسياً في عمليات التحليل والنوازنة وإرجاع النظم التعليمية إلى أصولها الثقافية والاجتماعية .

و - الإحاطة بتاريخ التربية بوجه خاص لارتباطه الوثيق بالتربية المقارنة واشتراكها في كثير من ميادينها وموادها وأهدافها .

هذه ترجمة للأصل الانجليزي :

The Comprehensive School

by Robin Pedley

Penguin Books 1969 .

كلمة المؤلف

يتناول موضوع هذا الكتاب المدرسة الشاملة في انجلترا وويلز Wales , England وآيل أوف مان Isle of Man. ودراسة المدارس المماثلة في أماكن أخرى من العالم تتطلب مؤلفات كثيرة ولذلك استعنت بالإشارات إلى أماكن أخرى لمجرد التوضيحات والمقارنات العارضة .

وخلال السنوات الست التي مضت منذ أن طبع هذا الكتاب لأول مرة حدثت تغيرات كبيرة . وتبنت الحكومة مبدأ المدرسة الشاملة (مع أنه لم يشمل بعد الجامعة والتعليم الممتد) .

ونتيجة لذلك يجرى تحويل نظام التعليم الحكومي إلى التنظيم الجديد . وللوقوف على هذه التطورات الهامة فإن هذا الكتاب في صورته الحالية قد أعيدت كتابته وروّج مراجعة شاملة وإن كانت فلسفته قد بقيت كما هي .

الفصل الأول

مجتمع جديد

« على الرغم من الإلغاء المطلق للفقر وعلى الرغم من زيادة عائد العمل وعلى الرغم من الحقيقة القائلة بأن الجزء الأكبر من الشعب يعتبر نفسه الآن طبقة وسطى فإن بريطانيا مازالت أمة غيرة ومقسمة »^(١).

طبقة التعليم :

كانت إنجلترا في الستينات مجتمعا استقراطيا وليس ديمقراطيا . هذه هي الحقيقة الأساسية التي يجب تبينها إذا أريد فهم نظامها التعليمي فهما كاملا . وعندما نأتى إلى السبعينات نجد ظهور تغيرات كبيرة ، لكن ميزان القوى الاجتماعية في الجوانب الهامة يظل محافظاً في طابعه .

وفي فترة من الفترات كان من المفروض أن « النوعية » ترتبط بنبل « الميلاد » . ثم حلت الثروة محل الميلاد على أنها الأساس . وكلا الجانبين « نبل الميلاد » و « الثروة » مازال يحيا في المجتمع الانجليزي اليوم . لكن « القدرة » تتجه بسرعة لتحل محلها كفتاح لمراكز القوة . وإذا كانت كلمة « الارستقراطية » تتشابهك في أذهان الناس بفكرة الطبقة صاحبة الإمتيازات بدون وجه حق فإن كلمة « الجدارة » أصبحت تستخدم لتعبر بوضوح عن النظام الجديد للحكومة الذي يقوم على أفضل الناس . والآن وبعد مائة عام منذ صدور أول قانون عظيم خاص بالتعليم الأولي مازال المواطن الإنجليزي غير مؤمن بالمساواة . إن ما يريده هو أن تصبح الفرص المتكافئة غير متكافئة .

(١) من المقالة الافتاحية لجريدة التايمز ١٣ بولية سنة ١٩٦١ بعنوان « مجتمع جديد »

إن مجتمسا إذن يتكون من طبقات مختلفة . ونظرا لأن كثيرا من كبار الناس مازالوا يتمتعون بميزة « الميلاد » والثروة الموروثة — وهو أمر يزداد الاحساس بعدم عدالته — فإن هناك ضغطا كبيرا لإصلاح شروط العضوية على أساس المقدرة الشخصية ولتسهيل حركة التحول من طبقة إلى أخرى . ومثل هذه الإصلاحات ستعزز بالطبع من النظام الطبقي . وهذه الإصلاحات أيضا تتباين تماما مع غرض أقلية المثاليين — على الرغم من أنها أقلية متزايدة — تلك التي ترى إلغاء النظام الطبقي بأكمله .

إن التعليم في إنجلترا ما زال يعكس النظام الاجتماعي الانجليزي . وهناك ثلاثة طرق أو دروب رئيسية ترتبط بالحياة المبكرة لكل منها ترتيبها الاجتماعي . ويمكن أن يحدث الانتقال من درب لآخر في حالات خاصة ، وتلعب إمكانية هذا الانتقال دورها كصمام أمن إلا أن الطفل الذي وضعته حياته على الدرب الثاني أو الثالث عليه أن يتوافر لديه قدرة متميزة مع حظ سعيد حتى لا يسلك الدرب إلى نهايته . وهذه الطرق أو الدروب تمثل بالمعنى الرياضي سباق الـ ٤٠٠ متر مع فارق حيوى هام هو عدم وجود بداية فاصلة تضمن تساوى أو تكافؤ الفرص للمتسابقين .

والطريق الأول — وهو عادة طريق الأطفال الذين يستطيع آباؤهم أن يدفعوا مصاريف كبيرة — بأخذ الوليد من دار الحضانة الخاصة (ربما من سن الرابعة حتى الثامنة) إلى المدرسة الإعدادية من (٨ - ١٣) ثم إلى المدرسة الخاصة أو المستقلة Public or Independent School من (١٣ - ١٨) ثم إلى جامعة أو كسفود أو كامبريدج إذا توفر لديه حظ متواضع من المقدرة . ومن بين كل الأطفال في سن ١٣ في إنجلترا وويلز يوجد ٧٪ في داخل الطريق أو الطريق الطبيعي و ٥٪ في المدارس المستقلة المعترف بها و ٢٪ في المدارس الأكاديمية العامة Grammar التي تأخذ إعانات مباشرة .

والمدارس المعانة مستقلة عن السلطات التعليمية المحلية لكنها تأخذ إعانة من وزارة التربية والعلوم مباشرة . وعلى هذه المدارس أن تقبل إلى جانب التلاميذ بمصروفات ٢٥ ٪ على الأقل من عدد تلاميذها من بين المدارس الابتدائية المحلية . فهؤلاء التلاميذ يختارون على أساس نتيجة امتحان سن ما بعد الحادية عشرة Eleven plus Exam . وهناك ١٧٨ مدرسة فقط من المدارس الأكاديمية العامة المعانة Grammar في إنجلترا وويلز .

والمدارس الخاصة المشهورة تقوم الآن بإجراء امتحان قبول دقيق لكل تلاميذها تقريباً وهو ما يدل أيضاً على أن المقدرة أصبحت — وإن كانت ببطء — المطلب الأول لعضوية المجموعة الاجتماعية العليا ، وبالمثل (هناك في أكسفورد وكبريدج) نجد أن المنافسة الشديدة بين الطلاب الممتازين من خريجي المدارس الأكاديمية العامة تحدد عدد الأماكن التي يمكن أن تحجز لأبناء المشاهير من الناس .

ومع هذا فإن الخبرة الشخصية الطويلة مع بعض الكليات والمدارس الإعدادية والخاصة تؤكد أن توافر قدرة أكاديمية كبيرة — وهو ما يشترط في معظم المتقدمين — يمكن أن يتخلى عنه في حالات خاصة . إن خبرة ونستون تشرشل منذ ثمانين عاماً ليست تماماً قديمة أو عفا عليها الزمن . وهذا ما قاله هو بنفسه عن امتحانه للقبول في مدرسة مستقلة مشهورة :

كتبت اسمي في أعلى الورقة وكتبت رقم السؤال : اوبعد لآى كبير وضعت قوسين حول الرقم (١) وبعدها لم أستطع أن أفكر في أى شيء يرتبط بالسؤال مناسبة أو صحة . وبالمصادفة وقعت بقع حبر على الورقة وظللت أحملق إلى هذا المنظر الحزين لمدة ساعتين كاملتين ثم جاء مراقب الامتحان وجمع ورقتي مع الآخرين وحملها إلى منضدة ناظر المدرسة .

وكان من هذه الإشارات البسيطة أن مستر ويلدون استنتج أنني استحق أن التحق بمدرسة هارو، (١)

الطريق الثاني أكثر اشتراطاً للقدرة على الرغم من أنه ليس اشتراطاً كاملاً. وفي سنة ١٩٦٧ كان هناك ٣٢٪ من كل فئة من فئات العمر المتأهلة في الطريق الأوسط و ١٧٪ في المدارس الأكاديمية المحلية و ٢٪ في المدارس الفنية و ١٣٪ في المدارس الشاملة (٢).

ويعر التليذ عادة من المدرسة الابتدائية المحلية إلى المدرسة الأكاديمية بعد أن يجتاز امتحان ما بعد سن الحادية عشرة ثم يلتحق بجامعة إقليمية بعد أن يجتاز مادتين أو ثلاث مواد في المستوى المتقدم لا متحان الثانوية العامة GCE. والأقلية النابغة هي التي تشق طريقها إلى اكسفورد وكمبريدج والبعض الآخر قد يلتحق بالكليات الفنية أو ينزل مباشرة إلى ميدان الصناعة والتجارة.

إن الهدف العادي أو الطبيعي لتليذ مدرسة محلية يتجه نحو الالتحاق بجامعة إقليمية، وكلما زادت فرص هذا الالتحاق وزاد طلب الصناعة للعاملين المثقفين كلما زاد عدد التلاميذ الذين يظلون في المدرسة حتى سن الثامنة عشرة مع التفرغ الكامل للدراسة.

الطريق الثالث هو طريق أولئك الذين لم يوفقوا في الالتحاق بمدرسة ثانوية أكاديمية أو شاملة في سن الحادية عشرة. وفي عام ١٩٦٧ كان هناك ٥٨٪ من التلاميذ في المدرسة الثانوية الحديثة وغيرها من المدارس الثانوية والمدارس التي تضم كل فئات العمر. وكان هناك ١٪ في المدارس المستقلة و ١٪ في المدارس الخاصة (٣). ومعظم التلاميذ يلتحقون بالمدارس

(1) My Early Life (Odhams Press) 1934.

(٢) تزداد هذه النسبة إلى ٣١٪ في عام ١٩٦٨.

(٣) ٧٪ للطريق الأول + ٣٢٪ للطريق الثاني + ٦٠٪ للطريق الثالث = ٩٩٪.

وهذا النسب في الـ ١٪ يرجع إلى تقريب الأعداد وحذف الأجزاء العدوية الصغيرة.

الثانوية الحديثة ويتركونها عادة في سن الخامسة عشرة أو السادسة عشرة . وهناك ثلاثة آلاف مدرسة من هذا النوع في إنجلترا وويلز . ويمكن للذكاء من التلاميذ فيها أن يؤدوا امتحان الثانوية العامة المستوى العادى وهناك أعداد أكثر بكثير تؤدى امتحانات أقل في المستوى . والأقلية منهم يتخلفون عن التخرج من الكليات الفنية بعد دراسة شاقة طويلة بعض الوقت . والغالبية العظمى من تلاميذ المدارس الثانوية الحديثة يتحولون إلى قاطعى أخشاب أو كاسحى مياه مجتمعنا الطبقي . إن شهادة التعليم الثانوى C.S.E أنشئت في عام سنة ١٩٦٥ لأولئك التلاميذ الذين لا يستطيعون التقدم لامتحان الثانوية العامة G.C.E ، ومع أن لهذه الشهادة الجديدة ميزات عظيمة إلا أنها تعزز انقسام مراتب التعليم .

وهذه بالطبع صورة مبسطة جداً . وليس كل تلاميذ المدارس المستقلة يذهبون إلى اكسفورد وكمبريدج ، ويقل العدد بكثير بالنسبة للبنات . لأن المرأة لا تحظى بقبول كبير من هذه المجتمعات المحافظة جداً . وهناك أعداد متزايدة من التلاميذ القادمين من المدارس الأكاديمية والشاملة يلتحقون بجامعة اكسفورد وكمبريدج . وهناك فرصة قليلة للانتقال من الطريق المتوسط إلى الطريق الداخلى الأعلى في المراحل المبكرة . ويمكن لقلّة من تلاميذ المدرسة الثانوية الحديثة أن يثبتوا قدرتهم على الالتحاق بالمدارس الثانوية الأكاديمية عند سن الثالثة عشرة أو السادسة عشرة والشاذ أو النادر منهم هو الذى يستطيع أن يلتحق بأية جامعة اقليمية .

ومثل هذه الحالات النادرة أو الاستثنائية تخفى الفواصل الحادة لنظام تعليم ثلاثى الطبقة . بل هى ضرورية لجعل مثل هذا النظام محتلا . فهى توفر ملاذاً أو مهرباً للتلميذ المتفوق لكنها لا تعدل الاطار الأساسى بصورة جادة . وربما ساعدت على زيادة انفصامه . لقد عبر عن ذلك أبصراحة

محرر مجلة المدرسة والكلية، — School and College فقال :

« ان الموضوع بأسره هو موضوع الطبقة .. فالانجليز يؤمنون بالطبقة اكثر من غيرهم وقد تحملوا أكثر الآلام لأرسلاتها وحمايتها (١) .. »
ويعرض سيتوارت ميتشيل Stuart Mitchel في صورة حديثة .
فكرة أفلاطون في قصته عن الخدمة المدنية في إنجلترا بعنوان « كتبة في المستويات الدنيا ، .. Clerks in Lowly Orders فهناك رجال الذهب أوطبقة المديرين الذين يقررون السياسة ويقتصر اختيارهم تقريباً من بين السائرين في الطريق الداخلى الأعلى وهناك رجال الفضة وهم طبقة المنفذين الذين يطبقون السياسة وينفذونها . ويختارون من بين أناس أقل حظاً وهم السائرون على الطريق المتوسط . وهناك رجال النحاس وهم الكتبة للذين يقومون بالأعمال الروتينية وهم إما من المتخلفين عن الطريق الأوسط أو ساروا بلا أمل في الطريق الخارجى في السباق التعليمى .

إن شهادة التعليم الثانوى تميز تميزاً دقيقاً بين رجال النحاس ورجال الحردة ، وهو حافظ مؤقت يشجع الصراع على الصعود والترقى حتى بين أدنى الناس فينا .

ونحن في الوقت الحاضر لا نعمل إلا القليل لإلغاء الامتيازات التى يحظى بها أصحاب الطريق الداخلى الأعلى . وما يدعو إلى الغرابة أن الجدل الكبير في إنجلترا لا يدور حول هذا وإنما حول طرق ووسائل إزالة الحاجز بين الطريقين الأوسط والخارجى وهو الحاجز الذى مازال ، بالنسبة لمعظم الأطفال ، يميز ويفصل بينهم ابتداء من سن الحادية عشرة وما بعدها معتمداً على واحدة من أهم معالم التعليم الانجليزى التى تعطى

أكثر الاهتمام وتحظى بأقل شعبية ومع هذا فهي أكثرها قوة ونفنى بها

امتحان ما بعد الحادية عشرة . Eleven plus Examination

الاختبار عند سن الحادية عشرة : (١)

إن امتحان ما بعد الحادية عشرة عملية يقصد بها الاختيار للدارس الأكاديمية Grammar ويستغرق أداءه ما بين ثلاثة أشهر إلى ثلاث سنوات (٢). وربما يعتبر في أحسن صور أدق امتحان يعمل حتى الآن ويدار عادة بمنتهى العدالة والموضوعية . ويتكون غالباً من أربعة أجزاء :

١ - اختبارات الذكاء .

٢ - اختبارات تحصيل في اللغة الإنجليزية والحساب .

٣ - سجلات عمل التليذ في المدرسة الابتدائية مع توصيات المعلم .

٤ - مقابلات شخصية في حالات خاصة .

وتبين اختبارات الذكاء نسبة ذكاء التليذ . I , Q . وبنسبتها مئوياً إلى عمر التليذ الزمنى يحسب عمره العقلى . فإذا كان العمر الزمنى للتليذ عشر سنوات ونسبة ذكائه ١٢٠ درجة يكون عمره العقلى اثنتى عشرة سنة . ونفس هذا التليذ إذا كانت نسبة ذكائه ٨٠ درجة يكون عمره العقلى ثمانى سنوات .

وتختلف نسبة التلاميذ المقبولين في المدارس الثانوية الأكاديمية العامة تبعاً لعدد الأماكن المتاحة ، وتبعاً لسياسة السلطات المحلية التعليمية . وقد تراوحت النسبة بين أقلها ١٠ ٪ وأكثرها ٤٠ ٪ من مجموع كل التلاميذ

(1) C F . Secondary School Selection ed , Vernon (Methuen 1957) , and Procedures For The allocation of Pupils in Secondary Education (National Foundation of Educational Research, N. F. E. R. 1963) .

(٢) استخدام الزمن المضارع لأن اتجاهات القبول وطرائقه تشير إلى أنه حتى ١٩٦٨ كان هناك ٢٦ فقط من ١٦٣ من السلطات التعليمية المحلية قد عدلت عن هذا الامتحان مع أن ٤٤ منها ألغت اختبارات التحصيل .

الذين تقع مسئولية تعليمهم على السلطات التعليمية (أى أن التلاميذ الذين يدفعون مصروفات في المدارس المستقلة والمعانة لا يدخلون في هذه النسبة) . وكان متوسط القبول بالنسبة لإنجلترا وويلز ٢٠ ٪ . وعادة يستطيع التلاميذ الذين تصل نسبة ذكائهم إلى ١٢٠ الالتحاق بالمدرسة الثانوية الأكاديمية العامة .

وقبل عام ١٩٥٥ أو حولها كانت ثقة الشعب في عدالة ودقة هذا الامتحان مبنية على الاعتقاد بأن اختبارات الذكاء يمكنها أن تحدد وتقيس المقدرة الفطرية . وفي منتصف الخمسينات قام بعض رجال الجامعة أمثال فرنون P. vernon وسيمون B. Simon ودانيلز J. Daniels بمعارضة هذا الاعتقاد بل وتحديه ، وأكدوا أن الأمر ليس كذلك . فجميع الاختبارات التي أعدت وطبقت على مدى ستين عاماً لم تستطع . إن تميز بوضوح بين الموهبة الطبيعية والأمور المتعلقة أو التحصيلية أن الوراثة والبيئة يتداخلان فيما بينهما تداخلاً كبيراً لدرجة يصعب معها التفريق بينهما بدقة . وهذا يعني أن الأطفال الذين نشأوا في بيوت متنورة وبين آباء يهتمون بهم ويساعدونهم يتمتعون بميزة كبرى على الأطفال الذين نشأوا في بيئات ثقافية فقيرة . لا تعرف الكتب وتكون المناقشات فيها محدودة بل ومتواضعة .

وتحصيل التلاميذ في اللغة الإنجليزية والرياضيات يتأثر تأثيراً كبيراً بهذه العوامل . وبعض الآباء يقضون الساعات في مساعدة أبنائهم على القراءة . وهناك على الجانب المتطرف الآخر الآباء الذين يمنعون أطفالهم من القراءة بالقوة . وفي مثل هذه البيوت تكون الكتب مكروهة أو محتقرة . وكثير من الآباء لا يبالون . وإلى جانب ذلك نجد أن تقدم التلميذ يتأثر تأثيراً كبيراً بحالته الصحية وانتظامه في الدراسة وحظه في كون المدرس جيداً أو سيئاً .

وتشير البيانات المسحية أن تقارير المعلمين عن التلاميذ بصفة عامة صادقة في أحكامها صدق اختبارات الذكاء نفسها . لكننا هنا أيضاً نجد أن الأمر يتوقف أو يعتمد على الأحكام الشخصية للمعلمين ، وبعضها يكون سديداً والآخر خاطئاً . أما اختبارات الذكاء فهي أكثر توحداً وثباتاً . وبالإضافة إلى هذا نجد أن القلة فقط من المعلمين هم الذين يستمتعون بمسئولية تحديد مستقبل التلميذ بالالتحاق بمدرسة ثانوية أكاديمية أم بمدرسة أخرى . وهم يعلمون أن الأدلة المتاحة خداعة وإن استجابات التلميذ لا يمكن التنبؤ بها .

وقد تبدو أحكام المعلمين أحسن مما هي عليه حقيقة ذلك لأن تقسيم التلاميذ إلى مجموعات في المدرسة الابتدائية يساعد على تقدير مدى نجاح التلميذ أو فشله في امتحان سن الحادية عشرة . والعملية هنا لا تخرج عن كونها إعط الكلب اسماً سيئاً ، على حد المثل . فالتلميذ الذي يوضع في المجموعة د ١ ، أو الشعبة الأولى عند سن السابعة يجد نفسه في وسط يستثيره ويحمله . بل ويكون مدرسه في الغالب من أحسن المدرسين . ومثل هذا الطفل يتوقع منه بالطبع أن يتقدم في دراسته ويتمكن من الالتحاق بالمدرسة الثانوية الأكاديمية . وعلى العكس من ذلك نجد أن التلميذ الذي يوضع في مجموعة د ج ، في سن السابعة في وسط أقل استثارة له يشعر بالذونية ويوكل أحياناً إلى مدرس من النوع الرديء . ومن ثم تقل فرصته في النجاح في امتحان سن الحادية عشرة . وهكذا يستمر التلميذ وهو واع بفشله حتى يلتحق بمدرسة ينظر إليها عادة على أنها مدرسة الفاشلين حيث تكون الفصول عادة أكبر حجماً وحيث تكون المقررات الدراسية محددة في تنوعها عما هي عليه في المدرسة الثانوية الأكاديمية . أما التلميذ الموهوب بطريقة غير عادية أو الذي يتسم بالاصرار ويرفض قبول هذه المعوقات

فعليه أن يحارب من أجل التغلب عليها ولكن ليس من المعروف تماماً كم من التلاميذ قبلوا الوضع الذى فرض عليهم واستسلموا له .

وأخيراً نجد أن المقابلات كوسيلة للحكم الموضوعى الدقيق على تلاميذ يتقاربون فى مستواهم تقارباً كبيراً هى وسيلة غير مجدية بدرجة غير معقولة . وليس هناك أى مسح أو استقصاء يضع درجة صدقها عالياً . فالانطباعات الشخصية فى مقابلة قصيرة خطيرة إلى حد كبير وعرضة لأن تتأثر بملاحظات محض الصدف أو بطريقة كلام التليذ أو لباسه أو أخلاقه . ومن هنا كانت المقابلات بلا شك أضعف جزء فى مراحل امتحان سن الحادية عشرة . وهى لا تعمل شيئاً لتدقق الاختبار فى مرحلة أحوج ما تكون إلى الدقة المتناهية . وبينما ، من الناحية الشكلية ، يمكن للمقابلات أن تحقق جوازاً نادياً من العناية فى الاختيار نجد أنها فى الحقيقة تهبط بهذا الاختيار من كونه موضوعياً مستقلاً إلى مستوى عدالة جافة لا تنسجم بالخبرة . ونتيجة لانزعاج السلطات التعليمية المحلية بهذا القصور والفشل وعدم رغبتها فى ذلك الوقت بإلغاء الاختبار فى سن الحادية عشرة أو شعورها مؤقتاً بعجزها عن ذلك قامت بعض هذه السلطات بتغيير مراحل الاختبار بطريقة أو بأخرى فبعضها ألغى اختبارات الذكاء نظراً لزعزع الفكرة عن قدرتها فى تمييز القدرات الفطرية . ونظراً لأن تدريب التلاميذ على اختبارات مماثلة - وهو ما تمارسه بعض المدارس وليس كلها - يمكن أن يساعد هؤلاء التلاميذ ويعطيهم ميزة غير عادلة على أقرانهم وإلى جانب هذا من غير المرغوب فيه أن تختم هذه الاختبارات استغلال وقت منظم فى عمل المدرسة الابتدائية كما حدث أحياناً .

واختبارات الذكاء من ناحية أخرى على الرغم من قصورها أقل الوسائل فى عدم ثباتها فى الاختيار لمواصلة العمل الأكاديمي إذا ما قورنت

باختبارات التحصيل أو المقابلات والناوفا يقل دقة الاختبار .
ومن أكثر الجوانب انتقادا فى امتحان سن الحادية عشرة ما يتعلق
بالقلق الذى يتولد لدى الأطفال من ضرورة أدائهم هذا الامتحان الرسمى .
ولتجنب هذا تفضل بعض السلطات التعليمية الآن عمل سلسلة من الاختبارات
على فترات فى السنة النهائية للرحلة الابتدائية . وقد قامت منطقة
West Riding of yorkshire لنفس الغرض باتباع نظام عرف باسم نظام
ثورن Thorne Scheme طبق فى بعض أجزائها . وبموجب هذا النظام يخصص
مبدئيا عدد من الأماكن فى المدارس الثانوية الأكاديمية لكل مدرسة ابتدائية
فى المنطقة حسب سجلات المدرسة للناجحين فى الامتحانات السابقة
لسن الحادية عشرة .

وتقدم المدرسة الابتدائية عن كل سنة واحدة قائمة بأسماء تلاميذها مرتبة
ترتيا تنازليا حسب مستوياتهم . وفى بعض الحالات الخاصة فقط يحدث تقييم
التلاميذ تقيما خارجيا بواسطة المقابلات واختبارات فى اللغة الانجليزية
والحساب . وفى ضوء هذا التقسيم يتحدد تلقائيا عددا لما كن التى تعطى لكل
مدرسة ابتدائية فى المدرسة الثانوية الأكاديمية ولهذا النظام عيوبه ومحاسنه .
فمن ناحية نجد أن معظم الأطفال لا يتعرضون للاضطراب أو الانزعاج
بأى نوع من الامتحان الرسمى ، ومن ناحية أخرى نجد بالنسبة للحالات
الخاصة أن الأمر يتوقف بدرجة كبيرة على دقة المدرسة الابتدائية فى ترتيب
التلاميذ ودقة المقابلات الشخصية .

وعلى هذا يمكن القول بأن كل التعديلات التى أدخلت كمحاولة لتفادى
انتقاد الشعب والخبراء لعمليات ومراحل امتحان سن الحادية عشرة غير
مرضية . ومعظم الناس قد يقولون : إذا كان لابد من الاختبار عند سن
الحادية عشرة فليكن اختبارا عادلا ودقيقا ما أمكن ، . إن اختبارات

الذكاء والاختبارات التحصيلية في اللغة الانجليزية والرياضيات وسجلات المدرسة الابتدائية كلها وسائل ضرورية إذا كان على الاختيار ألا يقل في مستوى دقته عما هو عليه الآن . إن رجال الاختبارات العقلية أنفسهم لا يأملون في تحسين طريقة الاختبار بطريقة ملموسة . هل يعتبر هذا شيئاً حسناً بدرجة كافية ؟ ونتيجة كل هذا المجهود الأمين بصورة زائدة من جانب علماء النفس التربويين والمعلمين ورجال الإدارة هي أنه :

من بين كل عشرين تلميذاً يختارون المدرسة الثانوية الأكاديمية يوجد ستة أو سبعة تلاميذ لم تنضج أنهم لا يصلحون لهذا النوع من الدراسة وأنهم يجب أن يستجيبوا لمتطلبات المدرسة الثانوية الحديثة^(١)، وكان ينبغي إلحاقهم بالمدرسة الثانوية الأكاديمية^(٢) . وقد تكون الصورة الصحيحة أسوأ من ذلك ، فمن المعقول الافتراض بأن هناك تلاميذ آخرين في المدرسة الثانوية الحديثة فقدوا ثقتهم وسميتهم نتيجة رفض (كايرون ذلك هم) المدرسة الأكاديمية العامة لهم وبالتالي لا يستجيبون بنفس المستوى الذي كان يمكن أن يستجيبوا به لو أنهم دخلوا المدرسة الثانوية الأكاديمية .

وإنني أتذكر حالة التلميذ الذي حصل على ١٠٩ درجة ثم ١١٢ درجة في اختبارات الذكاء قبل أن يتقدم لامتحان ما بعد سن الحادية عشرة ويفشل فيه ثم حصل على ١١٣ درجة بعد فشله في هذا الامتحان وقد ألحق هذا التلميذ بمدرسة ثانوية أكاديمية بناء على ترتيبات خاصة . وبعد ستة أسابيع من أدائه لثالث مرة اختبارات الذكاء المشار إليها . وقد أصبح الآن واثقاً

(١) هي أقل المدارس الثانوية مستوى (المترجم) .

(2) Cf. Yates and Pidgeon. Admission to Grammar Schools (Newnes 1957) and 15 to 18 (Crowther Report) Vol. I (H. M. S. O , 1959) p. 75.

من نفسه حصل على ١٣٤ درجة^(١). إن النجاح يولد النجاح والفشل يؤدي إلى الفشل .

وإذا كان علينا أن نساعد أطفالنا بفعالية يجب علينا بالتأكد أن نكتشف مختلف الجوانب النوعية فيهم وأن نقيسها ونقيّمها . واستخدام مختلف أنواع الاختبارات مهم وضروري لهذا الغرض . فنحن في الواقع نحتاج إلى مزيد من التوجيه القائم على البيانات العلمية . ولكن هذه البيانات والمعلومات يجب استخدامها لتحقيق مزيد من تقدم الأطفال على جبهات عريضة مختلفة ونعني بها الطريق المفتوح للتكامل الشخصي . ولكننا بدلا من ذلك استخدمنا هذه المعلومات كعامل منظم وبوابة يمر خلالها الأفراد فرادى في عملية إنتاج بمواصفات مقننة .

لقد وجد تقرير كروثر Crowther Report أن ٢٢٪ من المجندين للخدمة العسكرية في الجيش ومالا يقل عن ٢٩٪ من المجندين في القوات الجوية الملكية كانوا قد تلقوا نوعا غير مناسب من التعليم . ومثل هذه الأرقام لا تثير إلا القلق الشديد . وهنا يجب أن نساءل : أليس هناك بديل معقول يمكن عن طريقه أن نحاشي عملية الاختبار والاقصاف عند سن الحادية عشرة ؟

معنى المدرسة الشاملة :

كل الأطفال بين سن الخامسة عشرة - فيها عدا الأطفال المتخلفين عقليا أو جسميا والأطفال الذين يدفعون مصروفات في المدارس المستقلة

(1) British Journal of Educational Psychology, vol, xxi11. Part III. Nov. 1953. P. 151.

يجب المترجم إلى الاعتقاد بأن هذه الزيادة في الدرجات قد ترجع كلها أو بعضها إلى الممارسة والاستعداد المترتبة على إجراء الاختبارات عدة مرات .

أو المعانة - يلتحقون بالمدارس الابتدائية المحلية (مرحلة الطفل من ٥ - ٧ والمرحلة الدنيا ٧ - ١١) . وهذه المدارس الابتدائية شاملة بمعنى أنها تستوعب كل أطفال المنطقة تقريباً بصرف النظر عن قدراتهم وتحاول أن تقدم لهم أحسن أنواع التعليم المناسبة لكل تلميذ .

وهذا يعنى وجود منهج عام للجزء الأكبر لكن المادة الدراسية بالطبع وطريقة عرضها تنوع وتختلف لتواجه الفروق بين مختلف الفصول بل وبين مختلف الأطفال في الفصل الواحد . وقد تفضل إحدى المدارس وضع كل التلاميذ الأذكياء معاً في فصل واحد وكل التلاميذ المتأخرين معاً في فصل واحد على أساس الاعتقاد بأن مثل هذا الترتيب يتفادى الصراع بين التلاميذ ويساعد على تقدم كل مجموعة . وقد ترى مدرسة أخرى أن تقسيم التلاميذ إلى مجموعات أ ، ب ، ج ، الخ - تحطم ثقة الأطفال بأنفسهم لا سيما أولئك المصنفين على أنهم مختلفون وتؤدي كذلك إلى عرقلة تقدمهم في المستقبل . وفي مثل هذه المدرسة يضم الفصل الواحد مجموعة كبيرة من مختلف القدرات . وهنا يتوقع أن يعتمد التدريس على طرائق التعلم الفردية أكثر من الاعتماد على الطرق القديمة الجماعية ، حيث يكون تدريس نفس الأشياء لجميع الفصل وبنفس المعدل لكل فرد .

وأيما كان الأسلوب المفضل في التدريس فإنها مسألة فنية أو مهنية تتعلق بأحسن الطرق لتحقيق غاية متفق عليها ونعني بها النمو الكامل لكل طفل وتقدمه . وكل مدرسة من هذه المدارس الابتدائية هي مدرسة شاملة .

والمدرسة الثانوية الشاملة هي ببساطة امتداد للمدرسة الابتدائية الشاملة ، ولها نفس الأغراض . وهي تقبل كل الأطفال تقريباً في منطقة معينة بين سن الحادية عشرة والخامسة عشرة أو السادسة عشرة وكذلك وأولئك الذين يرغبون مواصلة الدراسة حتى سن الثامنة عشرة أو التاسعة عشرة حينما

لا يتوافر وجود كلية شاملة مستقلة . ونظرا لأن الاهتمامات الخاصة تنمو بنمو الفرد فإن مثل هذه المدرسة الشاملة يجب أن تقدم مجموعة كبيرة متنوعة من المقررات الدراسية لمواجهة الاحتياجات المختلفة للتلاميذ . وربما عمدت المدرسة إلى توزيع التلاميذ على الفصول حسب السن والقدرة العامة والقدرات والاهتمامات الخاصة أو المزج بين كل أو بعض هذه العناصر . وهذه العملية - كما في المدرسة الابتدائية - هي عملية فنية تتعلق بأنجح الوسائل لتحقيق هدف لا خلاف عليه وهو النمو المتكامل للتلميذ وتقديمه .

ومثل هذه المدرسة سوف لا تكون على أى حال مقسمة إلى فروع متميزة منفصلة مثل الأكاديمي والفني والحديث . وأية مدرسة ثانوية تنظم هكذا تعتبر مدرسة متعددة ، كما أن المدرسة التي تضم فرعين متميزين مثل الأكاديمي / الفني أو الفني / الحديث . أو الأكاديمي / الحديث تعتبر مدرسة ثنائية . والمدرسة المتعددة أو الثنائية هي تركيبة صعبة من فكرة المدرسة الشاملة والاعتقاد بأنه لا بد من وجود أنواع متميزة من التعليم الثانوي تناسب الأطفال على اختلافهم . وكلا المصطلحين « المتعددة » ، « الثنائية » يقل استخدامهما الآن ولا نجدهما في الإحصاءات الرسمية للتعليم .

وفي يناير سنة ١٩٦٨ كان هناك في إنجلترا وويلز ٧٤٨ مدرسة توصف رسميا بأنها شاملة . يقابل هذا العدد ما يزيد على ٤٨٠٠ مدرسة ثانوية تقدم نوعا خاصا من التعليم الحديث أو الفني أو الأكاديمي . وتضم المدارس الشاملة حوالى ٦٠٦ آلاف تلميذ (وحوالى ٢٣ ألف مدرس) . في حين أن المدارس الثانوية العادية المنفصلة كانت تضم مليونين وربع مليون تلميذ و ١٢٣ ألف مدرس وتزداد بالطبع نسبة التلاميذ الذين سيلتحقون بالمدارس الشاملة مع نمو خطط السلطات التعليمية في التوسع فيها . ويقدر رسميا عدد المدارس الشاملة في إنجلترا وويلز بأنه سيكون حوالى ٨٨٠ مدرسة في يناير ١٩٦٩ و ٩٧٥ مدرسة

في ١٩٧٠ و ١١٨٠ مدرسة في سنة ١٩٧١ .

ولا توجد تقديرات رسمية عن نسبة تلاميذ المرحلة الثانوية الذين سيكونون في المدارس الشاملة في كل سنة من هذه السنوات لكن من الواضح أن الطريق ما زال طويلا قبل أن يصل عددهم ولو إلى أغلبية بسيطة .

هل نستطيع الجمع بين النوعية والمساواة ؟

قلت ان الانجليز لا يؤمنون بالمساواة . وليس هذا لأنهم متكبرون بطبعهم أو لأنهم أقل قدرة في المثالية عن فرنسي القرن /١٨ بمنطقه أو الروسيين الاشتراكيين أو الأمريكيين الديموقراطيين في القرن العشرين . لقد كان دور انجلترا في التاريخ لفترة طويلة هو دور الأمة المتفوقة والأخ الأكبر وشعبها ينظر إلى الحرية الشخصية والسياسية على أنها شيء مسلم به وأنهم لا يهتمون على الفور بالحاجات الأساسية ومساعدة المظلوم . وإذا كانت أمورنا لم تسر على مايرام كاملا فإنها كانت أحسن بكثير عما كان يمكن أن يكون لو انعكس الأمر . ومع التفوق الكبير نظرنا أبعد منه بحثا عن النوعية وافترضنا أننا لا يمكن أن نحصل على الاثنين معا .

إن الرجل الإنجليزي العادي يختلط في ذهنه معنى وتطبيقات المساواة . فهو يسلم بأنها تعني التوحد العريض وأن المساواة في التربية تفرض نفس المواد ونفس طرق التدريس ونفس مستوى التقدم بالنسبة لتلاميذ يبدو بوضوح اختلافهم اختلافا كبيرا في قدرتهم واهتماماتهم وطابعهم .

ومع أن عملية توحد النوعية وإرادة بالتأكد فان مساواة بلا ملامح تعني بالطبع انكارا لكل ما تعليناه من علم النفس والتربية . إن الفروق بين الأفراد متنوعة ومعقدة وهدفنا هو النمو الكامل لموهبة كل شخص .

وفي كلامنا عن امتحان ما بعد سن الحادية عشرة لاحظنا بعض الصعوبات

في محاولة قياس هذه الفروق ووزنها وتقويمها ونسبتها إلى بعضها البعض في صورة مقارنة مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب الأولوية . ومن الصعب أن نرتب مجموعة من الأفراد في ميدان محدد من النشاط كأن تقارن مثلاً بين لاعبي كرة قدم أحدهما سريع وضرباته قوية لكنه لا يتحكم في الكرة والثاني بطيء لكنه دقيق في تمرير الكرة والتحكم فيها . أو أن تقارن بين مؤرخين أحدهما مضبوط ودقيق لكنه جاف كأنه يقطع من صخر، والآخر ذو خيال واسع ويمكن قراءته لكنه بالغ الرومانسية . إن الترتيب المقارن المضبوط حقيقة يقتصر التوصل إليه على موضوع محدد تماماً (بل وبالنسبة للأداء الراهن لأننا لا نستطيع أن نعرف مدى النمو في المستقبل) كأن نحسب على سبيل المثال السرعة النسبية التي يجرى بها ستة أفراد مائة ياردة . وتتضاعف مشكلات الحكم إذا وسعنا الميدان وأنصف السؤال بالعمومية كأن تقول مثلاً: كيف تقارن بينهم في الجري بصفة عامة . (فهنا نجد أن السؤال قد يتضمن عدة مسافات) . أو أن يكون السؤال أكثر اتساعاً وغموضاً مثل : كيف تقارن بينهم كرياضيين ؟

وإذا كانت مشكلات الترتيب المقارن ضخمة إلى هذا الحد في الميدان الواحد سواء كان ميدان الرياضة أو الاقتصاد المنزلي أو الهندسة أو اللغات فكيف تكون الصعوبة في الوصول إلى تقييم عام شامل للياديين الأوسع . ومع هذا افترضنا عمل ذلك مع أطفال صغار في سن الحادية عشرة ، ذلك أننا في الحقيقة نحاول تقييم استعداداتهم الطبيعية لل مواد المختلفة بل وترك كل التأثيرات المعقدة للبيئة والشخصية التي شكلت الطفل على النجو الذي هو عليه وقت اختباره ، وفي حالتنا الحاضرة من الجهل بالعقل البشري وروافد السلوك فإن من الغرور الذي لا يطاق أن نحاول التنبؤ في هذه المرحلة المبكرة بالطريقة التي ينمو بها الطفل ونوجهه قسراً إلى طريق دون آخره

إن الحقيقة القائلة بأن « المدارس الثانوية الحديثة » تصدم على وجه العموم فرصاً تعليمية فقيرة هزيلة بالنسبة للمدارس الثانوية الأكاديمية قد زادت من الإحساس بعدم العدالة وجعلته واضحاً للجميع . إن أساس الفشل لا يمكن في حقيقة أن نوعاً من المدارس يفضل الآخر وإنما في الاعتقاد بضرورة توزيع الأطفال في سن الحادية عشرة على نوع دون آخر من التعليم . ومحاولة تحسين مستوى المعلمين والبرامج الدراسية في المدارس الثانوية الحديثة لم تصلح الأمر أو تحل المشكلة ، وإنما عملت على إخفاء تدفق أفكارنا عن التعليم الثانوي وتنظيمه بصفة عامة . إن الفكرة القائلة بأن هناك نوعين أو ثلاثة أنواع من الأطفال يصلحون لنوعين أو ثلاثة أنواع من التعليم الثانوي هي فكرة بدائية وساذجة لدرجة غير معقولة .

إن الحقيقة هي أنه لا يتأثر طفلان تماماً . وكلما أمعنا التفكير في متطلبات هذه الحقيقة كلما تبيننا أن محاولة مقارنة الأطفال بترتيبهم ترتيباً تنازلياً تماماً هي عملية غير علمية لا جدوى منها .

وعلى هذا فإن مفهوم المساواة في التربية هو في الواقع متعارض تماماً مع الدعوة إلى المثلية أو التوحيدية التي يتحول بها الأطفال إلى نموذج واحد . ويصبح معنى المساواة إذن « مساواة الحاجة والاستحقاق » ، بمعنى أن الكل يتساوى فيها يستحقه ويحتاج إليه من المساعدات التي يمكن أن تقدمها لمعاونته على النمو الشخصي .

إن ما نعمله حالياً من إحلال القدرة على أداء الامتحان تدريجياً بدلا من ميلاد الطفل و ثروته ايس إلا مجرد استبدال قاعدة للاصطفاف بقاعدة أخرى . إن فلسفتنا مازالت محكومة بالاعتقاد بأن الحياة سباق من أجل عدد قليل محدود من الجوائز . وهي أساساً فلسفة التحديد والقيود . وعقيدتها

أن الأضعف يجب أن يتنحى فالسباق دائماً للأمرع والمركة للأقوى . إنها خلاصة مرة متشائمة للماديين منا .

لقد عدل معظمنا عن أكثر مظاهر هذه الفلسفة خشونة ونعنى بها التمييز العنصرى ضد الملونين واليهود . ولكننا لم نعدل تماماً من جوانبها الأقل وضوحاً مثل الترفع الاجتماعى لنوع التعليم وطريقة الكلام . بيد أن هذه الفلسفة أساساً تمتد بجذورها إلى الفكرة القائلة بأن الإنسان لا يتقدم إلا على حساب شخص آخر فشل فى أن يصل إلى نفس المستوى . إنه مازال قانون الغابة .

ومن الضرورى فى مواجهة هذا أن نكرر فى صورة حديثة ونعيد تقرير الفلسفة التى وإن كانت للمسيحية عمرها ٢٠٠٠ عام مازالت تعتبر حديثة جداً إذا قيست بعمر الإنسان كله على ظهر الأرض . من الممكن لكل الأطفال وكل الكبار أن يحبوا حياتهم وأن يحبوا برخاء إلا أن ذلك لن يتسنى حتى نعدل عما نمارسه من إعطاء القشدة للقلة ويترك اللبن الحامض للباقيين ليتغذوا عليه كما يستطيعون .

مقارنة بين أمريكا وروسيا :

لا يحتاج الإنسان لأن يكون مثالياً وغير أنانى حتى يعى ضعف التفكير الانجليزى الحديث بالنسبة للتعليم . ومن وجهة النظر المادية نجد أن الاعتقاد المتشائم بأن بوتقة محدودة من القدرة قد سببت لنا سرعة التخلف عن ركب التقدم . وهذا الاعتقاد ترفضه حضارتان فاندتان فى العلم المعاصر على الرغم من استجابة كل منهما للمواقف بطرق مختلفة وكتلتها لا تحظيان بقبول كامل من الشعب الانجليزى ككل ، ففى أمريكا الشمالية فى كل من الولايات المتحدة الأمريكية وكندا تعتبر المدرسة العامة جزءاً واضحاً ومهماً من المجتمع الديمقراطي . وتتراوح فئة العمر فى المرحلة الثانوية من ١٢

إلى ١٨ سنة كما في اسكتلندا . وتختلف المدارس في الحجم من أقل من مائة تلميذ إلى عدة آلاف . والسرف في وجود المدارس ذات الحجم الصغير أنها تخدم المناطق النائية على أنها مدرسة المجتمع الوحيدة . وتقدم بالضرورة نوعا من التعليم يزيد قليلا عن التعليم الأولى . وعلى كل حال تنقص أعدادها باستمرار ولا تعتبر هذه المدارس ممثلة للطابع العادى للمدرسة الثانوية في أمريكا الشمالية .

وقد أدى التخصص في أمريكا إلى ضخامة أعداد التلاميذ بحيث أن المدرسة التى تضم من ٢٠٠٠ إلى ٥٠٠٠ تلميذ لا تعتبر هائلة حتى مع الضخامة المصاحبة فى هيئة التدريس وتنوع تأهيلهم والتوسع فى المناهج الدراسية لمواجهة مختلف القدرات . إن المدرسة الثانوية الأمريكية الضخمة لم تعد أساسا جزءا من المجتمع المحلى وإنما أصبحت مجتمعا متكاملا فى ذاته يحظى بالاستكفاء الذاتى . وهيئة التدريس مستغرفة تماما فى عملها المستمر الهام المتغير دائما . ولا يقتصر الأمر هناك على وجود أقسام بها متخصصون فى كل المواد الدراسية العادية ، وإنما هناك أيضا قسم للتوجيه يتولاه أخصائون نفسيون وظيفتهم تقييم شخصية وقدرة كل تلميذ ومساعدته على اختيار مسلكه التعليمى الصحيح فى داخل المدرسة بموادها الاختيارية المتنوعة المتعددة ومساعدته أيضا على اختيار حياته المهنية والعملية بعد تركه للمدرسة .

ومن الخطأ القول بأن هذه المدارس الضخمة المشغولة لا تنظر خارجها . فالواقع أنها تفعل ولكن نظرتها تمتد بالضرورة على المدى البعيد لتشمل كل المجتمع الأمريكى الذى يتحرك فيه تلاميذها بل وأبعد منه . وكلما زادت هجرة الفرد وتنقله من مكان لآخر كلما زاد هذا الاتجاه فى التعلم . وأنا لا أؤمن - على كل حال - بأن العضوية المألوفة للمجتمع المحلى تطمس رؤية ما وراءه .

وعلى الرغم من أن للأمريكيين ثقة في المتخصصين لاسيما التوجيه النفسى أكثر من الانجليز فإن لديهم أيضاً احتراماً أكثر لرغبات الآباء . ولذا تزدهر روابط المنزل والمدرسة وتحظى بقبول أكثر من روابط الآباء والمعلمين في إنجلترا . وعلى كل حال فإن أكثر النقاش والجدل التربوى فى أمريكا الشمالية لا يدور حول المدرسة الثانوية العامة أو حجمها أو رغبات الآباء أو الحاجة إلى مناهج متنوعة أو مكانة التوجيه النفسى ، وإنما حول توزيع التلاميذ على مجموعات داخل المدرسة العامة . وفى الوقت الحاضر قلما وضع الأذكىاء فى فصل أو مجموعة والمتوسطون فى فصل آخر والبطيئو التعلم فى فصل ثالث وهكذا ، وهذا يرجع جزئياً إلى التأثير الكبير الذى يحظى به الآباء الأمريكيون على ما يحدث لأبنائهم داخل المدرسة . وفصل القلة من الأطفال الموهوبين يقتضى رفض الأكرثية وهو مالا يقبله عن رغبة لإقالة من الآباء . وعلى العموم فإن الأكاديميين وأحياناً المثقفين الجامعيين هم الذين يطالبون بمزيد من الاختبار والفصل^(١) أما المربون المهنيون على وجه العموم فيقاومون هذا الطلب .

إن كراهية الأمريكيين لفرض نمط موحد تسمح بوجود فروق تحصيلية كبيرة فى المدارس بين تلميذ وآخر ، بل وبين موضوعات الدراسة نفسها من حيث اختيار التلميذ لموضوع دون آخر . وفى نطاق منهج عريض يوجد مجال للاختيارات للفردية . والتقدم السريع فى مادة منفصلة يمكن أن يضع التلميذ فى فصل أوفصلين أعلى لدراسة هذه المادة فى حين أنه يتابع دراسة المواد الأخرى بسرعة معتدلة فى فصول عادية . والنتيجة وجود مجال كبير لتفاوت الأداء

(1) Cf. Hilda Neatby, *So Little for the Mind* (Clarke & Urwin, 1953), Jacques Barzun, *The House of Intellect* (Secker & Warburg, 1960); J.D. Koerner, *The Miseducation of American Teachers* (Penguin, Baltimore, 1965).

فهناك العمل الجيد في موضوعات قليلة والعمل العادى أو الأقل من العادى فى معظم الموضوعات . إن عدم تساوى الفرص ينطبق على المجتمع ككل بل وعلى تعليم كل فرد .

وفى الاتحاد السوفيتى توجد فلسفة اجتماعية مختلفة تؤكد أهمية المساواة وهى ليست فقط مساواة بين مختلف الناس بل وتساوى الأهمية لمختلف مواد المنهج الدراسى للتلميذ . ولا يوجد نظام التقسيم على مجموعات فكل الفصول تضم مختلف القدرات . والمدرس يحاول أن يدفع بالتلاميذ معا إلى الأمام كفصل وفى كل المواد . وينظم العمل بدقة لدرجة أن التلاميذ بطيء التعلم تجرى مساعدتهم بواسطة التلاميذ سريعة التعلم عن طريق العمل أزواجا أو فى مجموعات . وكل تلميذ يتوقع منه أن يبذل مجهوداً كبيراً فى المواد التى يعانى ضعفا فيها أكثر من المواد التى يجيدها . وهنا فى الواقع يكمن الفرق بين أسلوب كل من المجتمع الأمريكى والسوفيتى نحو التعلم . ويهدف أسلوب الاتحاد السوفيتى إلى رفع مستوى معرفة وحياة كل المواطنين . وهو يؤمن بأن حسن الأداء ونمو التعلم الجديد إنما ينبثق عن المستوى الجيد الموحد . إن الأرض ستزداد خصوبتها . والمجتمع سيكون متتورا ومتعلما ومستجيبا بطريقة مناسبة لآمال العباقره الذين يخرجهم . وأمريكا من ناحية أخرى تحشى مغبة تجنيد العقول فى صفوف موحدة . وتعتقد أن الأعمال العظيمة فى حياة البشر قام بها أفراد سمح لهم أو كانوا مصرين على تأكيد وجهات نظرهم الفريدة . إن كوبرنيك ومارتن لوتر وتشارلز داروين وقبلهم المسيح ريبب الناصرة كانت أفكارهم جميعا هى الروح التى ألهمت أفكار وأعمال المربين الأمريكيين من ديوى إلى كوانت . وأمريكا — فى كلمات موجزة — تؤمن بأن الفرد يأتى أولا وأن المجتمع مهم أساساً كهيئة ضرورية للنمو الكامل لحياة الفرد . وروسيا فى استهدافها تحقيق مستوى لا يقل عن ذلك

من السعادة البشرية تعتبر أن توافر مجتمع متجانس فعال هو المطلب الأول لتكامل نمو الفرد . و نرى أيضاً أن الرضا الفردى يمكن تحقيقه على أحسن صورة بخدمة المجتمع وجعل الرغبات الفردية تابعة له .

والاختلافات فى الهدف بينهما دقيقة جداً ولكلاهما ارتباط بالتعاليم المسيحية . والفروق الحقيقية توجد فى ميدان علم النفس أكثر منها فى ميدان الفلسفة . ومن الأمور الرئيسية فى الحياة هو المدى الذى نستطيع نحن كأفراد ومجتمعات أن نصل فيه إلى النضج . وهذا يعنى إلى أى حد نستطيع أن ننقل من التبعية العاجزة إلى الاستغلال الشخصى المملوء بالثقة .

إن القليل يكمل هذه الرحلة . والبعض يحتفظ دائماً بآثار من مراقبة خشنة والحرمان المتعمد من الحياة المنظمة وتأكيـد سلوك غريب لألوان الحب والكرهية والتجيزات الشخصية . ويعيش آخرون طول حياتهم تحت ظل السلطة . فى الطفولة يحتاجون إليها وفى المراهقة يرفضونها . وعندما لا يستطيع الفرد فى هاتين المرحلتين المبكرتين أن يعيشهما كاملاً وبتمهل يتطلع ثانية إلى السلطة لكن يمارسها فى هذه الحالة كحل سهل . إن من المعروف جيداً أن المنقاد يصبح قائداً . وكل صبي تابع يتلف إلى اليوم الذى ينعكس فيه دوره . وأمريكا المراهقة وروسيا المتسلطة كلاهما مجتمع يعكس فى صورة مختلفة نمواً بشرياً غير مكتمل . ترى هل يستطيع نظام اجتماعى آخر أكثر عمراً ونضجاً أن يوفق بين الأهداف العظيمة لهذين العملاقين الشابين بما بينهما من عدم فهم متبادل ؟ هل نستطيع نحن فى إنجلترا أن نريهما فى الحقيقة نخرجاً من الغابة ؟

وعلى الرغم من لذاعة السياسيين فإن القلة القليلة منهم يدركون مدى حيوية التعليم لسعادة الفرد والمجتمع . ومع هذا ينصرف هدفها إلى لب كل الفلسفات إلى داخل غرض كل الحكومات .

كنت أقول مرارا للآباء ، ما الذى تريدونه لأبنائكم قبل أى شىء آخر؟ ،
وكانو يجمعون تقريبا على إجابة واحدة : « نريدهم سعداء » . إن السعادة
تأتى أساسا مع النمو المضبوط الذى لم يسأ استخدامه . ويجب ألا نخلط بين
هذه الحياة والحياة الوديدة الناعمة . وهى تقضى بالمعنى الأرسططاليسى أن
تكون فعالة مفيدة نامية حسب قوانين طبيعية الفرد وتنمى أحسن ما فى
طبيعة الفرد . إن النمو الكامل يتطلب المعاناة والاختبار القاسى والتطويع
لظروف البيئة . وهدفنا كمرين ينبغى أن يكون النمو الكامل لقوى كل فرد
فى تجانس مع أقرانه (لأن الإنسان حيوان اجتماعى) . إن تلاميذنا
مثل الأشجار الطويلة الحديثة فى المزرعة تنمو مستقيمة وقوية نحو الضوء
والسبب بالتحديد يرجع إلى أنهم يحبون فى صحبة الآخرين .

وما نحتاجه أولا هو وسط ثقافى غنى فى المنزل والمدرسة والبيئة المجاورة
فيه يستطيع الأطفال أن يتعلموا وينموا . إننا نحتاج اعترافا واضحا بأن الأفراد
متميزون وكل منهم فريد فى ذاته وأن فروقهم تختلف اختلافا كبيرا (لا تقاس
فى الواقع) وتتطلب هذه الفروق مرونة كبيرة من جانب المدرسين ورجال
الإدارة . إننا نحتاج أن نجتمع بين ثلاث صفات بارزة فى المجتمعات التى
أشرنا إليها . سوفيتيون يصرون على رفع المستويات التعليمية للجميع
ولا يتركون قلة من التلاميذ الذين يدون تصرفا سريعا فى البداية يحتسرون
الميدان . واهتمام أمريكا منصب على حرية الفرد فى الحركة حسب أحسن سرعة
له فى نطاق ما يحتاجه . وإيمان إنجلترا التقليدى بالأ تقبل سوى أعلى مستويات
التدريس والتعليم لا للآخرين فحسب بل وقبل كل شىء للفرد فى ذاته . ومثل هذا
البرنامج هو أساسا دعوة للمساواة موجهة إلى حاجات مجتمع ليبرالى ديمقراطى .

ترى هل يمكن تنفيذه ؟ إننا سنحاول الاجابة على هذه السؤال فى ضوء
مدى ما ستقدمه المدرسة الشاملة فى إنجلترا بصفة خاصة فى هذا السبيل .

الفصل الثاني

إطار العمل

أولاً - التطور التعليمي

عندما كنت في سن الرابعة عشرة نقلت بضربة حظ عجيبة من مدرستي الأولية بالقرية إلى المدرسة الأكاديمية القديمة التي تبعد عشرة أميال وعندها دخلت عالماً آخر . وللمرة الأولى كنت ألبس حلة مفصلة رمادية وياقة منشأة وقبعة مدرسية . ولقد أحسست بأثم تغير جلدي عندما كنا نسير بينطلوناتنا الطويلة في شوارع المدينة المرصوفة بقطع الأحجار . وأخذ أطفال المدرسة الأولية يهتفون بسخرية موجهين الهتاف لنا ، أكاديمية - أكاديمية . .

وفي داخل المدرسة أيضاً انقلبت حياتي رأساً على عقب . ولم يكن ذلك فقط راجعاً إلى أنني للمرة الأولى أواجه مواد مثل اللاتينية والفرنسية والفيزياء والكيمياء والجبر والهندسة فقد توقعت ذلك . لقد أدهشني النظام الدقيق الذي وضع لي جعل التلاميذ يعملون ما يريده المعلمون . فالمقالات والاختبارات المتتالية تجمع نسبها من الدرجات يضاف إليها درجة الدين وتعلن الدرجات في نصف السنة وآخرها . وهناك ألوان تميز من يجيد اللعب في الرجي والكريكت . وهناك درجات على نشاط التليد في مجموعته وجوائز على هذا الأمر وزجر أو عقاب على ذلك . . . ولقد دهشت لأن هذه الوسائل والطرق لم تكن معروفة أو مستخدمة في مدرسة قريتي الصغيرة حيث عملنا (ولعبنا في الأوقات المناسبة) . ولأن هذا - على كل حال - لم يكن

الشيء الذى ذهبنا من أجله إلى المدرسة . وكنت أكثر من مندهش . كنت متحيراً لأنه على الرغم من هذه المحفزات السخية ، كان معظم تلاميذ المدرسة الثانوية الأكاديمية أكثر حروناً ، فى أداء أحسن ما يستطيعون بالنسبة لآى واحد من زملائى فى القرية . بيد أن معلمى المدرسة الثانوية هم أحسن ما يمكن بالنسبة لكفاءتهم فى الفصل وتقديرهم لوظيفتهم واهتمامهم بتقديم تلميذهم . إنه النظام المختلف .

كان على أن أعرف أيضاً أن هناك عالماً ثالثاً هو عالم المدارس الخاصة Public Schools حيث تعمل هذه المدارس على مستوى بعيد من عزل عن المدرسة الثانوية الأكاديمية بمقدار بعدوان عزل هذه الأخيرة عن المدرسة الأولية . إن الطقوس الرسمية الغريبة للمدرسة الأكاديمية نقلت فى الواقع من نظام المدارس الخاصة Public . وأحسن معلمها وهو اهتمام المعلم العميق بتلميذه يكمله نحر المدينة واعتزازها بمدرستها القديمة الصغيرة انبثق عن امتداد جدور المدرسة فى المجتمع المحلى .

وحتى عام ١٩٤٤ كان هناك ثلاثة نظم تعليمية فى إنجلترا . كان هناك المدارس الأولية والثانوية والمستقلة . وكانت السلطات التعليمية المحلية والهيئات التطوعية كالكنائس مثلاً بمساعدة المنح التى تقدمها إدارة التعليم الحكومية تقدم تعليمًا مجانيًا إجباريًا أساسياً من سن الخامسة حتى الرابعة عشرة فى المدارس الأولية . وكان التعليم الثانوى نوعاً راقياً من التعليم تقدمه المدارس الأكاديمية القديمة أو المدارس التى أنشأتها وتديرها السلطات المحلية . وكانت تحصل مصاريف دراسية عادة لكن كانت تخصص بعض الأماكن المجانية لتلاميذ المدارس الأولية الذين استطاعوا أن يحصلوا على منح دراسية بعد اجتيازهم الامتحان الذى يعقد لهذا الغرض فى سن الحادية عشرة . وكان إعداد هذه الأماكن المجانية يختلف كثيراً من مكان لآخر

لكن نسبتها على المستوى القومى وصلت إلى حوالى ١٤ ٪ فى عام ١٩٤٤ . وقد تمسك مجلس مقاطعة درم Durham وأغليته من العمال بأن كل مكان مجانى فى المدارس الثانوية التابعة له يجب أن يحصل عليه تلميذ من الذين نجحوا فى امتحان المنح الدراسية عند سن الحادية عشرة . وهذا النظام القائم على تخصيص كل الأما كن المجانية للتلاميذ المستحقين قد استبدل ثروات الآباء بقدرة التلميذ على أنها معيار القبول فى المدرسة وتنبأ بامتحان ما بعد سن الحادية عشرة وهو الذى أدخل بعد عام ١٩٤٤ .

وإلى جانب المدارس الثانوية التى كانت تنشئها أو تساعد السلطات المحلية كانت توجد مدارس أخرى هى إما من المدارس المستقلة تماماً عن مساعدة الدولة ورقابتها وأما من المدارس التى تأخذ معونة مباشرة وتخضع للتفتيش المباشر من الحكومة المركزية وليس من السلطات التعليمية . وكثير من مدارس النوع الأول المستقلة كانت فقيرة وأبعد ما تكون عن الكفاءة وبعضها كانت له سمعة سيئة إلا أن جميعها استفادت شيئاً من التقدير الذى حظيت به المدارس المستقلة العظيمة فى أعين أولئك الباحثين عن المدارس التى لها مكانة وتقدير . ومعظم هذه المدارس العظيمة كانت مدارس داخلية للبنين لها أوقاف كثيرة ، بل واستطاعت عن طريق سمعتها الطيبة أن تحصل مصروفات عالية . لقد كانت هذه المدارس مثل أيتون Eton وهارو Harrow ووينشستر Winchester وتشارتر هوس Charterhouse ورجي Rugby وسبعون مدرسة أخرى هى المدارس التى تحكمت فى مسالك القوى . لقد حكم الجيل القديم من تلاميذها الإمبراطورية البريطانية واحتكروا كراسى وزارات المحافظين وتحكموا فى وزارة الخارجية والخزانة والخدمة المدنية وإدارة المدينة . لقد كان الغرض المشترك بين الرجال العصامين أن يلحقوا أبناءهم بمثل هذه المدارس ويتأكدوا أن أبناءهم سيحظون بقبول الناس المهمين .

وكان يطلب من التلاميذ من غير العائلات العريقة مستوى عالياً حتى يقبلوا بهذه المدارس . أما المتقدمون من التلاميذ الآخرين مثل الصغير ونستون تشرشل فكانوا لا يجدون في الامتحان حائلاً خطيراً في قبولهم . أما المدارس الخاصة وتسميتها مضللة ^(١) - فمثلها مثل أشهر المدارس المستقلة ويجب ألا تلام على هذا . لقد كانت وظيفتها تربية أبناء الطبقة الحاكمة وتدريبهم على القيادة . لقد سمع عن أستاذ مشهور بجامعة أكسفورد ذات مرة قوله : « أيا كانت الحركة سيئة أو حسنة فإنه يجب أن يقودها خريج من مدرسة أيتون » ، أن الميلاد والثروة مازال يعمل لهما حساب . إن ظهور مبدأ الجدارة مع أنه بارز إلا أنه لم يبدأ في تشكيل النظام الاجتماعي الجديد . فكل مدرسة خاصة لها تقاليدها وجوانب اهتمامها الخاص الديني والتعليمي وهي أمور يجب على تلاميذها القدح أن يعلموها لأبنائهم . إن ما حصلت عليه هذه المدارس نتيجة هذه المساندة لا يقتصر على الاستمرار والضمان الاقتصادي أو المادى ، والمدارس الداخلية لكونها منعزلة عن المجتمع المحلى تحتاج عوضاً عن ذلك روابط إنسانية ثابتة أخرى .

وعلى الرغم من هذا فإن هذه المدارس الخاصة أصبحت نموذجاً شاذاً في مجتمع اتجه بسرعة تحت ضغط الحرب إلى الديمقراطية . وكثير من نظار هذه المدارس وتلاميذها على وعى بهذا . وفي سنة ١٩٤٤ أوصى تقرير فلنج Fleming RePort بأن على هذه المدارس أن تقبل ٢٥ ٪ من تلاميذها من تلاميذ نظام التعليم الحكومى لكن هذه التوصية لم تنفذ لأنها كانت حلاً وسطاً يناسب الأقلية ، وقد هاجمه الكثيرون لعدة أسباب مختلفة . ولم تستطع السلطات التعليمية فكرة خسارتها لأحسن تلاميذ مدارسها بالإضافة إلى المصاريف المدرسية التى تدفعها لتعلمهم . ولم يستطع المصلحون الراديكاليون فكرة قطعهم مدارس الأغنياء بعناصر من الموهوبين من المستوى الأدنى

(١) لأنها تسمى أصلاً بالانجليزية Puplic أى المدارس العامة .

وراودهم الشك في أن أولئك التلاميذ المختارين من الطبقات العاملة سيتشربون اتجاهات الطبقة العليا . أما المحافظون الجامدون من ناحية أخرى فقد تخوفوا من أن طابع المدارس الخاصة سيدمر تدميرا كاملا إذا تغير أساس القبول إلى هذه الدرجة الكبيرة . وكل هذه النقط أو وجهات النظر هي صادقة في الواقع . وقد أعيد إحياء هذه التوصية في تقرير لجنة المدارس الخاصة عام ١٩٦٨ مع زيادة نسبة التلاميذ المقبولين من المدارس الحكومية إلى ٥٠٪ ولكنها حظيت بتأييد قليل كما كان من قبل .

وفي عام ١٩٤٤ كان هناك ثلاثة أنواع من المدارس : الأولوية للطبقة العاملة والثانوية للطبقة المتوسطة (والالتحاق بأحدها قد يستتير طموح أحد أطفال الطبقة العاملة في سن السابعة) والمدارس الخاصة والمستقلة للطبقة العليا . إن صيحات عدم العدالة التي ترددت عاليا لآناس ناودا — كما كانت طريقة الساسة المحافظين — بأن :

«الكل اشترى كيون، إلا أنهم أناس مثاليون بشكل غريب لأنهم في منطقة ريفية متشددة مثل سكبتون Skipton استطاعوا أن يختاروا رجلا مناصرا للكونولث مثل ريتشارد اكلاند كعضو يمثلهم في البرلمان. لقد كان مثل هذا القوة الجديدة التي أوجدت قانونا عظيما للتعليم حظي بموافقة كل الأحزاب .

قانون التعليم سنة ١٩٤٤ (قانون بترل)

جاء هذا القانون بكثير من القرارات العظيمة لم تطبق كلها تطبيقا كاملا . والقرار الذي جذب اهتمام الشعب وكسب موافقة الجميع — مع أن تطبيقه أثار أكبر جدل — كان توفير التعليم الثانوي للجميع ، وحسب القانون تضم المدارس الأولوية والثانوية في نظام واحد يعاد تقسيمه إلى مرحلتين : المرحلة الأولى (الابتدائية للأطفال حتى سن الثانية عشرة) والمرحلة الثانية (الثانوية) ويدخلها كل الأطفال كمرحلة الزامية حتى سن الخامسة عشرة

حول إلى ما بعد هذه السن إن أرادوا . وفي وقت ما سيرتفع تلقائياً الحد الأدنى لسن ترك المدرسة إلى السادسة عشرة .

صحيح أن المدارس المستقلة ما زالت متروكة غير خاضعة لتفتيش وإقرار وزارة التربية ^(١) لكن كان هناك إحساس بأهمية عدم فرض نمطية موحدة . ولو أنه عمل على رفع مستوى المدارس الحكومية إلى أحسن المستويات لما أمكن للأغنياء من الناس أن يحصلوا على ظروف مادية أحسن بدفع رسوم دراسية عالية للدارس المستقلة . وتبرير وجود هذه المدارس المستقلة يتمثل في طابعها الخاص - فدارس جماعة الأصدقاء Quaker Schools تؤكد الدين والمجاهدة ويتمثل الجو الانجليكاني ^(٢) في كل من مدرسة لانسنج Lancing ومارلبورو Marlborough والأسلوب الرجولي المرن لمدرسة أبوتشولم Abbotsholme وجوردن ستون Gordon Stoun أو ما كان يقوم به نيل A . S . neill من ممارسة ثورية للحب والحرية في مدرسة سمرهيل Summerhill ولو أن مثل هذه المدارس أغلقت أو وضعت تحت رقابة السلطات التعليمية لكانت خسارة كبيرة لنمو الفكر التربوي وتطبيقه . وفي نطاق نظام التعليم الحكومي تقوم السلطات التعليمية المحلية ممثلة في مجالس الأقاليم والمقاطعات بالاتفاق على المدارس وتقديم العون لها تحت رقابة وتوجيه وزارة التربية . ويقرر القانون أن من واجب هذه السلطات أن تقدم التعليم الابتدائي حتى سن الثانية عشرة والتعليم الثانوي للأطفال من سن الثانية عشرة وما فوقها (سمح فيما بعد بسن عشر سنوات وستة أشهر) ويجب أن تكون المدارس الثانوية كافية في العدد والطابع والمعدات لكل التلاميذ . . . ومثل هذا التنوع في التعليم والتدريب بما تتطلبه الأعمار

(١) أعيدت تسميتها في سنة ١٩٦٤ إلى وزارة التربية والعلوم برأسها وزير .

(٢) الكنيسة الانجليكية .

المختلفة والقدرات والاستعدادات المتفاوتة والمدد المختلفة المتوقعة منهم فضاؤها في المدرسة . ولم يكن هناك مطلقاً استثناء لهذا المبدأ . ومن قبل تحميل الجملة أكثر من مجرد تفسيرها أن أعنف معركة شعبية في تاريخ التعليم بانجلترا قد شنت .

ربما كان من المعتقد أن المعنى الواضح لذلك هو أن المطلوب مجرد توفير عدد كاف من المدارس الابتدائية المجهزة تجهيزاً كافياً لمواجهة الحاجات المختلفة لكل التلاميذ الذين يدخلونها . وعلى هذا يجب أن يكون بكل مدرسة ثانوية مدى واسع من البرامج الدراسية وهيئة التدريس والتجهيزات حتى تستطيع أن تخدم الحاجات النامية لنفس هؤلاء الأطفال في الوقت المناسب سواء بقي هؤلاء التلاميذ بعد سن الخامسة عشرة ^(١) أم لا . وب نفس الطريقة تقبل المدارس المستقلة التلاميذ من مختلف القدرات والاستعدادات . فمثلاً هذه المدارس أيضاً في حاجة إلى تقديم برامج متنوعة لمجموعة متباينة جداً من الموهوبين .

بيد أن موظفي وزارة التربية ومعظم السلطات التعليمية المحلية لم يفكروا بهذه الطريقة . والواقع أن نظرة معظم المهنيين من المربين كالمدرسين والمديرين وقعت طيلة جيل تحت تأثير حركة مدرسة علماء النفس التربويين الذين كان اهتمامهم الأول بالقياس العقلي .

والشخصية الرائدة في هذه الحركة كان السير سيريل بيرت . وفي سنة ١٩٢٦ أكد للجنة هادو ^(٢) أنه من الممكن استخدام اختبارات الذكاء للوصول إلى نوع من الحكم المضبوط على قدرة الطفل العقلية في سن الثانية عشرة .

(١) هو سن نهاية الالتزام .

(٢) لجنة كانت بدراسة التعليم الثانوي في إنجلترا ولها تقريرها المشهور .

وكان ييرت واتباعه يعتقدون بأن للورثة دوراً أهم من البيئة في تحديد القدرة العقلية بل واعتقدوا أنه يمكنهم تمييز القدرة الفطرية تمييزاً كافياً للأغراض العملية في فصل التلاميذ الأذكياء عن متوسطى الذكاء وهؤلاء عن الأغبياء إما في فصول أو مدارس مستقلة .

وهذا الاعتقاد في كل من الصدق العاجل والثبات الآجل لاختبارات الذكاء دفع لجنة سبنس Spense committee في سنة ١٩٣٨ إلى التوصية بإنشاء ثلاثة أنواع رئيسية من المدارس (أكاديمية وفنية وعامة) للأطفال من مختلف الاستعدادات والقدرات . وقد أعيد تأكيد هذه الفكرة بصورة أقل إحكاماً في تقرير لجنة نوروود Norwood Report سنة ١٩٤٣ . وكان تأثير هذه الفكرة قوياً وواضحاً في الورقة البيضاء The white Paper التي سبقت صدور قانون التعليم سنة ١٩٤٤ . وأقرحت الورقة البيضاء وجوب تنظيم التعليم الثانوي على ثلاثة أنواع رئيسية ومع أن هذا الاقتراح لم ينص عليه صراحة في القانون فإن موظفي وزارة التربية — كما سنرى — لم يكن هناك ما يحول بينهم وبين ما يروونه أنفسهم في التطبيق .

حكومة العمال ١٩٤٥ — ١٩٥١ :

قبل أن تصل المسافة إلى شكلها النهائي كانت الحكومة الائتلافية التي تكونت إبان الحرب قد استبدلت في عام ١٩٤٥ بحكومة للعمال نادت بالإصلاح الاجتماعي . وكان من المفروض لحزب أدعى أنه اشتراكي أن تكون نظراته بتشكك إلى مشروعات التعليم الثانوي القائمة على مدارس منفصلة تقدم برامج دراسية مختلفة في طولها ومداها للأطفال حكم عليهم بالتفوق أو الدونية في القدرة العقلية وعلى هذا فإن هذه المدارس يمكن أن تختلف في مكاتبها الاجتماعية اختلافاً كبيراً . بيد أن حزب العمال لم يكن حزب مساواة سياسية وعدالة اجتماعية على الرغم من وجود بعض

دعاتها من بين أعضائه . فعلى الرغم من أنه كان يضم آنذاك — كما هو الآن — عدة أعضاء فى البرلمان من المدرسين وكان يحظى بتعاطف كثير من الأساتذة والإداريين ، فإن قلة من الشخصيات القيادية كان لديها المعرفة التى كان يمكن أن تساعدهم على مجادلة وحاجة موظفى وزارة التربية بنجاح . وأهم من ذلك أن معظمهم لم ير أن هناك حاجة لذلك . إن كثيرا من أفكار العمال كانت متأخرة جيلا من الزمن . فقد كان هذا الحزب شديد التعطش إلى الحكم شديد الاهتمام بأحداث تغييرات مضى عهدا . لكن أحيانا مع الموقف المتغير والمعرفة الجديدة يصبح ما كان يظن أنه تحسن ناقصا وغير كاف . لقد غلبه الزمن وسبقه . وكذلك كان الأمر بالنسبة للتعليم . فهناك كان الاتجاه العام للعمال يتمثل فى اتجاه مجلس مقاطعة درم Durham العالى بتقاليده ، وعندما كان التعليم الثانوى مقصورا على أقلية كانت درم فى الطليعة تبنى مدارس الثانويه الخاصة بها ولا تقبل بها إلا تلاميذ المنح ، من البنين والبنات . لقد فضلت العقول حقا الثروة والميلاد . وأعطى الولد اللامع الفقير فى أحسن ظروف الإصلاح فرصة له .

وكانت المشكلة أن رجال الحزب مع جودتهم فى درم وغيرها كانوا منتشين بمظمة هذا التقدم لدرجة أنهم فشلوا فى إدراك أنه ليس إلا خطوة على الطريق . إن كل الأشياء الحية تتغير . وليس هناك من المؤسسات الاجتماعية ما يتوقع منها أن تفعل أكثر من تأدية دورها بنفع وإلا فعلها أن تفسح مكانها لآخرى .

ولقد اتخذت وزارة التربية خطوات لدعم تفضيلها لنشر الأنواع المنفصلة من التعليم الثانوى ، وكان ذلك تحت التوجيه الشخصى لوزيرين مخلصين عظيمين من العمال أحدهما هو ألين وليكنسون Ellen Wilkinson وجورج طوملنسون G . Tomlinson . وأول كتيب فى سلسلة كتيبات الوزارة ٣ - المدرسة

« مدارس الشعب ، The Nationis Schools عام ١٩٤٥ افترض أن خطط التنمية التعليمية التي أعدتها آنذاك السلطات المحلية ستقوم على أساس ثلاثة أنواع من التعليم الثانوى . وقد سبب الكتيب مضايقة للاتجاه التقدمى وسحب لذلك . لكن النشرة التي صدرت في ديسمبر ١٩٤٥ « لتوجيه السلطات المحلية في بناء المدارس الثانويه ، قامت على نفس الاتجاه تقريبا .

ومع هذا فإن بعض السلطات التعليمية المحلية لا سيما لندن London وميدلسكس Middlesex وكوفنترى Coventry وأولدهام Oldham ووست رايدنج West Ridng قررت إنشاء مدارس ثانوية شاملة . وكان يجب أن تكون هذه المدارس كبيرة بدرجة كافية وبها هيئة تدريس جيدة ومجهزة تجهيزا جيدا لمواجهة احتياجات كل التلاميذ في المنطقة الذين يتفرغون تفرغا كاملا للدراسة بين سن الحادية عشرة والتاسعة عشرة . لقد ذكرت خطة التنمية التعليمية لوست رايدنج سنة ١٩٤٨ ما يلى :

« إن اللجنة . . . عاجزة عن قبول اقتراحات معينة عملت أو تضمنتها مختلفى التقارير أو نشرات الوزارة . إن اللجنة لا تستطيع على سبيل المثال أن توافق على أنه في سن الحادية عشرة يمكن تصنيف الأطفال إلى ثلاثة أنواع عقلية معترف بها ويزعون تبعاً لذلك على المدارس الأكاديمية والحديثة والفنية . ولا توافق أيضاً على أن الاعداد التي تلحق بكل نوع من المدارس يجب أن تحدد بناء على نسبة تعارفية من فئة العمر . ولا توافق أيضاً على أن التلميذ في سن الحادية عشرة يبدى بعض الاستعدادات التي يمكن أن يعتمد عليها لتحديد نوع المدرسة الثانوية التي يجب أن يلتحق بها التلميذ^(١) بيد أن معظم السلطات المحلية — سواء من حيث المبدأ أو السهولة أو عدم الاكتراث — اتخذت الطريق الآخر . فأعيد تسمية المدارس الثانوية

بالمدارس الأكاديمية ولا يلتحق بها إلا الأطفال الناجحون في امتحان سن الحادية عشرة. وبعض السلطات حولت المدارس الفنية الدنيا Junior Technicals إلى مدارس ثانوية فنية Technical Secondary ويقبل بها تلاميذ المستوى الثاني من القدرات . أما المدارس الأولية الراقية Senior Elementary Schools التي كانت قبل أيام الحرب وسميت تسمية غير صحيحة ، بالمدارس الثانوية الحديثة ، فقد تركت تسير في نفس الاتجاه تقريبا ، وكانت هذه المدارس الأخيرة أسهلها . وكان الخوف يرأود أحيانا مدرسي المدارس الأكاديمية من الاستعانة بهم في تعليم التلاميذ المشكلين والمعوقين من البنات والبنين . حقيقة كان لديهم قبل الحرب تلاميذ أغنياء لكنهم كانوا عادة الأغنياء المدللين من العائلات المحترمة التي تدفع مصروفات دراسية .

ومن ثم كان هؤلاء المعلمون يكرهون احتمال تقديم لمركزهم الممتاز في المدينة . وكانوا يعتقدون أن مستوى المدارس من حيث المنح الدراسية والسلوك ستقاس إذا فتحت الأبواب على مصراعها للجميع . وكان الكثيرون لا يفهمون تماما اهتمامات وحاجات التلاميذ غير الأكاديمية وأحسوا بأمانة أن مثل هذا التليذ قد يتحسن إذا تعلم على يد من لديهم الفهم بهذه الأمور .

وعلى العكس من ذلك كان غير الجامعيين من نظار ومعلمي المدارس الأولية السابقة متخوفين من انضمامهم إلى الجامعيين في سباق على الوظائف العليا في المدارس الشاملة. كما أن بعض الجامعيين تبين لهم أن مستقبل فرصهم في نظارة المدارس الأكاديمية أو الشاملة كانت صفرا ومن ثم اختاروا لأنفسهم طريق العمل في المدارس الثانوية الحديثة. بيد أن هذه الدوافع كانت نادرا ما يعبر عنها في المناقشات العامة . وضمنت النظرية التي تبرر النظام في كتيب مشهور لوزارة التربية سنة ١٩٤٧ بعنوان « التعليم الثانوي الجديد »

وكان هذا الكتيب حتى في ذلك الوقت يبدو ساذجاً بدرجة كبيرة . فقد تروم المؤلفون أن ما يجذب الأطفال الصالحين للتعليم الأكاديمي هو أسلوب التعلم التجريدي . وإن بعض التلاميذ من ناحية أخرى سيكونون قد قرروا في سن مبكر شق طريقهم في ميادين الصناعة والزراعة . وآخرون قد يحتاجون دراسة تميل إلى المواد التجارية أو الفنون . وإن كل هؤلاء الأولاد والبنات سيجدون أحسن متنفس لهم في المدرسة الثانوية الفنية . وهذه العبارات التي تعني تحديد مستقبل التلميذ بناء على تفضيله الطفولي في سن الحادية عشرة لا سند لها إطلاقاً من البحث التربوي . وبالإضافة إلى هذا فإن طرق الاختيار التي استخدمت قبل ومنذ سنة ١٩٤٧ لم تحاول بحدية اكتشاف الاستعدادات الخاصة للأنواع المختلفة من الوظائف . وبدلاً من هذا كان الاختيار يقوم على القدرة العامة . والذين التحقوا بالمدرسة الفنية كانوا مجرد الأطفال الذين فشلوا في الالتحاق بالمدرسة الأكاديمية بصرف النظر عن مدى استعدادهم ومناسبتهم للتعليم الفني .

ويقول الكتيب المذكور : إن الجميع سيعملون أحسن في مدرسة تقدم تعليمًا كاملاً في جو يساعد على التوجهية في نطاق أنفسهم ، . إن الإنسان لا يستطيع أن يفكر في هدف أحسن من ذلك بالنسبة لتعليم الأقلية أيضاً ، ولسوء الحظ كانت الحقيقة في المدارس الثانوية الحديثة وما زالت تتمثل في التشويه الكبير لهذا النموذج المثالي . ومن العوامل التي عاقت تحقيق الجو المناسب لمواجهة الاحتياجات المختلفة للتلاميذ في هذه المدارس اعتبارها أول وصمة للفشل بالنسبة لكل التلاميذ الملتحقين بها وضخامة فصولها بالنسبة للمدارس الأخرى المختارة والمستقلة ، وعدم المساواة في المرتبات بناء على كادر بيرنام Burham الذي خصص معظم الأجور الخاصة للمدارس المختارة بنسبتها الكبيرة في التلاميذ الكبار .

وكان هناك حجج في صالح المدرسة الشاملة لكنها غير متحمسة وكان من المفروض أن يكون مثل هذا النوع من المدارس ضمناً جداً بتلاميذ يبلغ عددهم ١٥٠٠ تلميذ . ولما كانت كل المدارس الثانوية تقريباً في ذلك الوقت كان بها أقل من ٦٠٠ تلميذ كان من الواضح إذا كان هذا الافتراض صحيحاً أن المدارس الشاملة يجب أن تكون قليلة وعلى مدى بعيد وتبنى بصورة خاصة .

وعلى الرغم من أن النظام الشامل المزدوج قد اقترح مبكراً عام ١٩٤٤^(١) فإنه لم يذكر . ومع هذا فإن هذا الاقتراح قدم الحل العملي لنظام التعليم الثلاثي مادام من الممكن بهذه الطريقة تحويل كل المدارس القائمة إلى النظام الشامل بصورة اقتصادية وفعالة .

وكانت الحقائق المرة التي تحمكت في تحديد اتجاهات المديرين من نوعين : أولها أن الإطار النظري المناسب تماماً لصورة ما قبل الحرب للدارس الأكاديمية والفنية الدنيا والأولية الراقية، كان مريباً ولا تقياً. ثانياً أن القياديين من المديرين كانوا يلتزمون بصفة علنية بسياسة الفصل المطبقة وكانوا يرفضون احتمال أنهم مخطئون . بيد أن اتساع الإصلاح بدأ يتجمع مع إحلال هؤلاء رجال جدد غير ملتزمين .

وبصفة أساسية كان تنظيم التعليم الثانوي في تلك الفترة الحيوية (١٩٤٥ - ١٩٥١) قد غم عليه وأسىء إليه بالقبضة القوية التي سيطرت بها حركة اختبارات الذكاء على كل المربين تقريباً . ومن الخطأ إلقاء اللوم بشدة على رجال الوزارة والسلطات المحلية لا تباع الدليل الذي قدمه الخبراء في ذلك الوقت وحظي بقبول عام . وحيثما خطط للدارس الشاملة كان إما

(I) e. g. in The Times Educational Supplement 9 Sept. 1944, R. Pedley " Reform in Higher Education " .

في المناطق الزراعية مثل Isle of Man و Anglesey لأسباب بسيطة من الاقتصاد والكفاءة، وإما في المناطق التي يسيطر عليها الاشتراكيون مثل لندن و Coventry لأسباب تربوية اجتماعية . ومادام أن الناس بصفة عامة كانوا يقولون بأن الاختيار يتم بدقة وأن مستقبل أداء التلاميذ يمكن التنبؤ به بالاختبارات المستعملة، فإنهم كانوا غير معنيين بالامر. إن تدمير الدعوة الجوفاء لرجال اختبارات الذكاء التي تستطيع أن تغير الصورة بأكملها ما زالت في المستقبل .

من الملاحظ ذات الدلالة القوية للمسرح السياسي والاجتماعي لبريطانيا بعد الحرب ما يمكن إبرازه بالاتجاه الغريب لمختلف قطاعات حزب العمال نحو موضوع امتحان ما بعد سن الحادية عشرة ونحو المدرسة الشاملة خلال الفترة من ١٩٤٤ حتى الفترة الحالية . وسواء كان من الممكن لإجراء الاختبار بدقة أم لا فإن الحجج كانت قوية في صالح بناء مجتمعات محلية لا طبقية غنية ومتنوعة في نطاق مدارس عامة . وكانت هذه الحجج في الواقع جزءا مقبولا من التفكير الاشتراكي . ومن الممكن أن يكون هناك تقسيم للتلاميذ في داخل هذه المدارس حسب قدراتهم إذا كان ذلك مرغوبا . والبديل - وهو فرص فصل التلاميذ في مدارس منفصلة وما يصحب ذلك من تدمير يومى عام لمنزل التلميذ الذي صنف رسمياً على أنه متخلف - يجب أن تنصب لعنته على العمال بالتأكيد . وقد اختارت - كما رأينا - حكومة العمال بتأييد انتخابي كبير للإصلاح الاجتماعي - طريق الانفصالية في المدارس .

على أن لندن مدفوعة بالرؤية المتنورة لأناس مثل مارجريت كول Margaret Cole و هارولد شيرمان Harold Shearman أظهرت في خطتها للتعليم الثانوى الشامل كيف يمكن التغلب على الصعوبات الضخمة ، وبالمثل فعلت عدة سلطات أخرى قليلة . إلا أن تنفيذ تلك الخطط تأجل عدة

سنوات لعقبات اقتصادية وكذلك كانت التغيرات السياسية في ستافوردشاير Staffordshire وميدلسكس Middlesex ووست رايدنج West Riding سبباً في تغيير خطط التعليم الثانوى قبل أن يعمل أى شىء له قيمة كبيرة .

حكومة المحافظين ١٩٥١ - ١٩٦٤ :

ومع هذا كانت هناك مقاطعات وأقاليم بها منذ سنة ١٩٤٥ أغلبية من العمال استمرت دون انقطاع لمدة عشرين سنة على الأقل وهى كما يلى :

مجالس المقاطعات

روثرهام Rotherham	بارنسلى Barnsly
سانت هيلينز St. Helens	بارو إن فيرنس Barrow - in - Furness
سالفورد Salford	بلاكبيرن Blackburn
شفيلد Sheffield	بيرنلى Burnley
ستوك - أون - ترنت Stoke - on - Trent	كوفنترى Coventry
ساندرلاند Sunderland	دربى Derby
سوانزى Swansea	جيتسهيد (منذ ١٩٤٦) Gateshead
ويكفيلد Wakefield	كنجستون أبون - هل Kingston - upon Hull
وارنيجتون Warrington	ميرثير - يتدفيل Merthyr - Tydfil
وست هام West Ham	ميديلسبرو Middlesbrough
ويجان Wigan	نورتش Norwich

مجالس الاقاليم

درم Durham	دريششاير Derbyshire
لندن London	غلامورجان Glamorgan
نوتنجهامشاير Nottinghamshire	مونموثشاير Monmouthshire

ومعظم هذه السلطات لم تفعل خلال عشرين عاماً سوى القليل، بل لا شيء.
لتطبيق مبادئ الحزب الذى ينتسبون إليه . لقد ادعوا أن حكومات
المحافظين فعلت كل ما فى وسعها لتمنع أو تقيد من التغيير نحو التعليم
الثانوى الشامل .

وهناك بعض الحقيقة فى هذا فإذا كان العمال ينقصهم الشجاعة فإن
مقاومة المحافظين كانت اعتراضاً يتميز بالعناء. فى ١٩٥٤ هبت عاصفة كبيرة
عندما رفضت وزيرة التربية الآنسة فلورنس هورسبرج Miss Florence
Horsburgh السماح لمجلس مدينة لندن بقبول مدرسة إلثام هيل الأكاديمية
للبنات وتحويل هذه المجموعة المنتارة من التلاميذ إلى أول مدرسة شاملة
جديدة كبيرة هى مدرسة كيدبروك Kidbrooke . ورفضت الوزيرة أيضاً
السماح لمجلس مدينة لندن بتوسيع مدرسة بيك Bec الأكاديمية للبنين إلى
مدرسة شاملة .

وفى السنة التالية أجبر سير دافيد إيكلز Sir D. Eccles خليفة مس
هورسبرج Miss Horsburgh مدينة ما نشستر المقترحة على أن تركع على
ركبتها . كانت ما نشستر قد اقترحت إنشاء ثلاث مدارس شاملة فى
منطقة ويثنشو Wythenshawe . وبافتراضها أن الحصول على موافقة
وزير التربية مؤكدة بدأت فى تنفيذ خططها ونوت افتتاح هذه المدارس
فى سبتمبر ١٩٥٥ لكن افتراضها لم يتحقق ورفض الوزير الموافقة على إنشاء
اثنتين من المدارس لإنشاء جديداً ووافق على الثالثة وهى تطوير لمدرسه
ثانوية موجودة تعرف بيوترى Yew Tree . وإزاء الخوف من الحرمان
من الإعانة التى تحصل عليها من الوزارة لمدارسها الجديدة اضطرت ما نشستر
أن تراجع .

وبعد ذلك أوضح وزراء التربية من المحافظين أنهم كانوا مستعدين

للموافقة على إنشاء مدارس شاملة في المناطق الريفية والتجمعات السكنية الجديدة إلا أنهم لن يسمحوا بتعميمها لأن ذلك يعنى إلغاء المدارس الأكاديمية الحالية وهي مدارس اثبتت فعاليتها .

والحقيقة على كل حال هي أن وزير التربية لا يمارس سلطات مطلقة أو غير محددة إذ كان يتطلب الحصول على موافقته في حالة اغلاق مدرسة قائمة أو فتح مدرسة جديدة أو توسيع مدرسة قائمة للدرجة تصبح معها في الواقع وكأنها مدرسة جديدة . اما إذا لم يكن هنا تغييرات رئيسية في المباني فإن السلطات التعليمية المحلية كانت حرة في تغيير طابع المدرسة كما تشاء دون الرجوع إلى الوزير مطلقا . وقد أوضح ذلك تماما سير دافيد ايكلز في مشكلة وثنيتشو (التي سبقت الإشارة إليها) إذ لم يحاول أن يمنع تطوير مدرسة يوترى على أسس شاملة . وقد أعاد كل من لورد هيلشام Lord Hailsham وسير إدوارد بويل Sir E . Boyle تأكيد هذا المبدأ في سنة ١٩٥٧ عندما قامت لسترشير في الواقع بتحويل بعض مدارسها الحديثة والأكاديمية إلى مدارس شاملة صغرى وكبرى على التوالي .

ولذلك كان من الواضح أن الأمر متروك للسلطات التعليمية المحلية لمعالجة المشكلة الحقيقية وهي تنظيم مدارسها القائمة في صورة مختلفة . ولا يستطيع الإنسان إلا أن يستنتج أنه على الرغم من أن أسطورة دقة وعدل الاختبار قد كشفت منذ منتصف الخمسينات فإن عددا لا بأس به من السلطات التعليمية الحاملة من حزب العمال لم ترد التغيير . فقد كانوا يعيشون على ذكرى أعمالهم ومطامحهم الماضية وكان طابعهم محافظا إلى حد بعيد . أيد أن ربح الفكر الجديد وحماس الإصلاح قد نفذ إلى عظامهم القديمة . ولقد بدأت الكتاب بقول أن إنجلترا مجتمع استقراطي لا ديمقراطي . ويبدو أن كثيرا

من القادة المحليين لحزب العمال راضون وقانونون بأن الأمر ينبغي أن يكون كذلك .

وبينما كان حزب العمال غير عاىء أو متميزا من الغبط كان يحدث هناك تطور له معنى كبير فى د إقليم لسترشير ، المحافظ .

مثالب المدرسة ذات المدى العمرى من سن ١١ - ١٨ :

كان التفكير حول تطوير المدارس الشاملة خلال أوائل الخمسينات متأثرا بدرجة كبيرة بخبرة لندن واتجاهاتها . وكان من المفروض أن المدرسة الشاملة مثلها مثل المدرسة الأكاديمية يجب أن يكون بها صف سادس وتصل بالتلاميذ حتى سن الثامنة عشرة ، ولما كانت نسبة التلاميذ المتوقع بقاؤهم فى المدرسة حتى هذه السن قليلة آنذاك ترتب على ذلك أن وجود صف سادس كبير بدرجة كافية لتقديم برامج دراسية متنوعة بدون التبذير أو الاسراف فى استخدام المدرسين لا يتسنى توفيره إلا فى مدرسة شاملة ضخمة جدا .

ومثل هذه الصورة اللندنية عن ضخامة المدرسة الشاملة بنجاحها الكافى فى المناطق المادية المكتظة ، استخدمها د كخيال الظل ، أنصار مبدأ الاختبار . وكثير من الساسة من العمال باستثناء أليس يكون Alice Bacon تشبثوا بها بدون تفكير . ومع هذا فن الواضح أن الإصلاح الواسع المبكر يمكن أن يتأتى بزيادة مرونة تنظيم التعليم الثانوى .

وكان الجدل حول النظرة الجديدة كما يلى :

١ - إن المدرسة الشاملة تحتاج إلى صف سادس به ٢٠ تلميذا على الأقل إذا كان عليها أن تواجه المتطلبات الحديثة .

٢ - أنه فى منتصف الخمسينات كانت المدرسة الشاملة - فى المتوسط -

التي تشتمل على ١٧٥٠ تلميذا ما بين سن الحادية عشر والثامنة عشرة بها صف سادس من ذلك الحجم .

٣ - ان هناك اعتراضات تربوية على مثل هذه المدرسة الضخمة .

٤ - أنه حتى مع عدم صدق هذه الاعتراضات فمن المؤكد أن توفير المدارس الكبيرة بأعداد كافية لاستيعاب كل الأطفال في سن التعليم الثانوي لا يمكن تحقيقه لسنوات طويلة جدا مع أن الحاجة إلى اصلاح نظام الفصل في المدارس عملية عاجلة . ولنتناول كل نقطة من هذه على حدة بالترتيب :

١ - قد يبلغ عدد التلاميذ في الفصل ذى الحجم الأمثل في الصف السادس ما بين ٨ إلى ١٢٢ تلميذا . وهذا يضمن اقتصادا معقولا في استخدام المعلمين ذوى الكفاءة العالية الذين يندرج وجودهم . وهذا أيضاً يرقى ويزيد من الكفاءة التربوية فالمجموعة صغيرة بدرجة تمكن المعلم من الالتفات إلى كل تلميذ بناية وهي أيضاً كبيرة بدرجة تشجع على المنافسات الحية . والمدرسة تضم مختلف أنواع التلاميذ بظروفهم المتباينة ينبغي عليها إذا أرادت أن تؤدي وظيفتها جيدا أن تقدم عشرين مادة دراسية أو أكثر من مواد المستوى المتقدم . وعلى كل قسم من الأقسام التالية أن يقدم مادتين أو ثلاثا أو ربما أربع مواد وهي أقسام اللغات الحديثة والدراسات القديمة والعلوم والرياضيات والهندسة والمواد التجارية والفنون المنزلية والفنون التشكيلية والآداب الرفيعة . ولما كان الصف السادس يمثل مرحلة تعليمية تعطى سنتين أو ثلاثا على الأقل فإنه من المتوقع أن يكون بالمدرسة الشاملة تماما ما لا يقل عن خمسين فصلا بالصف السادس . وكل تلميذ سيكون عضوا في حوالى أربعة من هذه الفصول . وإذا كان الحجم العادى لهذه الفصول يبلغ حوالى عشرة تلاميذ كما اقترحت يصبح من الضروري

وجود ١٢٠ تلميذا أو أكثر بالصف السادس لتبرير التجهيزات والعاملين على أساس فعال حقيقي .

ولقد اتضح منذ عدة سنوات مضت أن المدارس ذات الصفوف السادسة الكبيرة استطاعت أن تعمل بمعدل كل تلميذ بالنسبة للمستوى المتقدم من امتحان الثانوية العامة بصورة متميزة أحسن من المدارس ذات الصفوف السادسة الصغيرة (١) لقد وجد الدكتور ريتشارد لين Dr . R . Lynn أولا أن تلميذات المدرسة الأكاديمية في لندن ذات الصفوف السادسة الأصغر حصلن على مجرد نصف ما حصل عليه تلاميذ مدرسة للبنين من مجموع الامتيازات لكل مائة من التلاميذ . ومن الصعب أن يرجع ذلك إلى اختلاف مستوى الذكاء بين البنين والبنات . ووجد ثانياً أنه بينما حصلت المدرسة الأكاديمية الكبيرة للبنين على ٨٪ فقط زيادة في عدد الناجحين بالمستوى العادي أكثر مما حصلت عليه المدرسة الأكاديمية لأصغر البنين استطاعت هذه المدارس الكبيرة في المستوى المتقدم بعد سنتين أن تحصل على ١٠٠٪ زيادة في الامتيازات لكل مائة من التلاميذ . ولا بد أن هذا يرجع إلى رقي نوع التعليم في الصف السادس بالمدارس الكبيرة . وفي المنح الدراسية المفتوحة لأوكسفورد وكبريدج يزداد هذا الاتجاه وضوحاً .

وبالتأكيد كانت المدارس التي تحظى بقصب سبق في أكسفورد وكبريدج على مدى السنين دليتش Dulwich (٦٦ في الصف السادس : ٢٥ منحة مفتوحة في سنة ١٩٦٧ و ٦٨) وسانت بولز St . Pauls (٣٦٥ : ٢٤) . وإيتون Eton (٤٩٩ : ٢٣) ووينشستر Winchester (٣٧٥ : ٢٠) ومانشستر Manchester (مدارس حكومية) (٥٢٨ : ١٨) (٢) .

(1) British Journal of Sociology, June 1959, pp., 129-36.

(2) The Times Educational Supplement . 30 Aug. 1968 :

G . D . N . Worswick Mens Awards at Oxbridge 1967 — 8 .

٢ - ولو استطعنا الحصول على معدل مدرسة ثانوية محلية بحجم قفاتها العمرية التي تتناسب مع بيانات وزارة التربية عن كل المدارس الثانوية التابعة للسلطات المحلية في إنجلترا وويلز في سنة ١٩٦٧ لاحتاجت هذه المدرسة إلى ١,٨٧٥ تلميذاً بين سن ١١ - ١٨ لتحصل من بين هذا العدد على ١٢٠ تلميذاً في الصف السادس . ويبين هذا مدرسة مستقلة مشهورة مثل رجبى Rugby التي تراوح فئات العمر فيها بين ١٣ و١٨ ومن بين مجموع تلاميذها ٧٠٠ كان نصفهم يدرسون في الصف السادس . والصورة في المدارس الثانوية المستقلة المعترف بها مشابهة بصفة عامة كما يشير الرسم التوضيحي في الصفحة التالية .

على أن أعداد التلاميذ في المستوى الأعلى في المدارس المستقلة تبرز توفير المدرسين المؤهلين جيداً والتجهيزات الوفيرة . وليس هناك تبذير لأن هؤلاء المدرسين وتلك التجهيزات تستخدم استغناءً كاملاً . ولما كانت نسبة التلاميذ الأكبر في السن عالية فإن المجموع الكلى لا يحتاج لأن يكون كبيراً . وتلك المدارس الشاملة التي أنشئت منذ عدة سنوات يواصل الدراسة بها بعد سن الخامسة عشرة ما يزيد على ٣٠ ٪ من متوسط التلاميذ في مدارس الإقليم ككل .

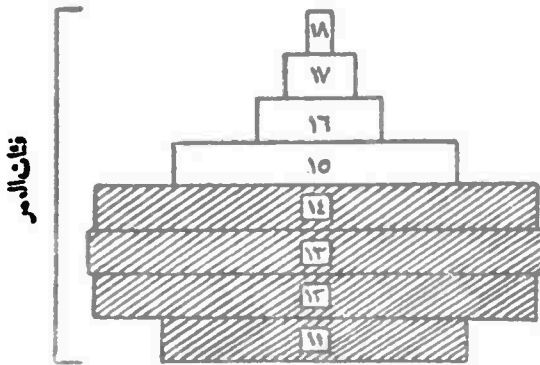
ويمكننا - على هذا - أن نقبل بأن معظم المدارس ذات الحجم ١٤٠٠ تلميذ وليس ١٨٧٥ ستمكن من توفير ١٢٠ تلميذاً في الصف السادس . وعندما يمتد سن الإلزام في السادسة عشرة ستتغير . والمدارس الشاملة التي لها ما لا يزيد عن ألف تلميذ من بين ١١ و ١٨ قد تتوقع أن يكون لديها ١٢٠٠ تلميذاً أو أكثر يدرسون مقررات السنوات السادسة والسابعة والثامنة .

٣ - الاعتراضات التربوية على المدارس ذات الحجم الكبير جداً

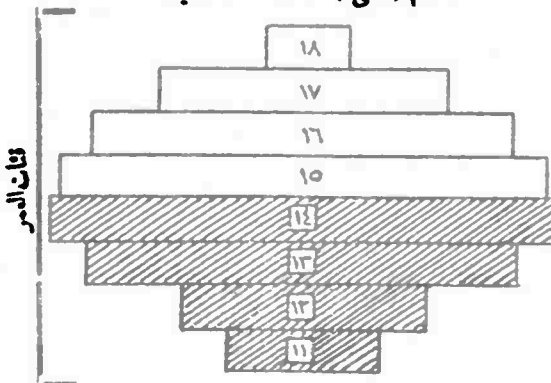
هى كما يلي :

أولاً : أن إدارتها تميل إلى أن تكون على أساس هرمي
فمدرس الفصل العادي قد يجد نفسه بعيداً عن مركز القرار والمناقشة
الفعالة. وفي المدرسة الصغيرة يعول على أشياء كثيرة، أما في المدرسة الكبيرة
فهو يعول على أشياء أقل بكثير. وما يعوض هذا أنه قد يجد أن هيئة
التدريس الكبيرة أكثر استتارة . وحينها يوجد أناس بدرجات متفاوتة من
الاهتمام والتأهيل فإن وسط وبيئة هيئة التدريس قينة بأن تكون غنية
ومتنوعة لاشجيرة أوضيقة .

١ - كل المدارس الثانوية للسلطات التعليمية المحلية
(إنجلترا وويلز - يناير ١٩٦٧)
١ مم (أفق) = ١٠.٠٠٠ تلميذ



٢ - كل المدارس الثانوية المستقلة المتفرقة بها
(إنجلترا وويلز - يناير ١٩٦٧)
١ مم (أفق) = ٢٠٠ تلميذ



ثانياً : يصعب في المدارس الكبيرة تحقيق الألفة اللازمة للنمو الراسخ للجميع ، وفي المدرسة الصغيرة يعرف المدرس التلميذ معرفة جيدة سواء كان يدرس له أم لا . ومسئولية كل منهما نحو الآخر يسلم بها كلا الطرفين . وفي المدرسة الضخمة قد يحتاج المدرس إلى استعمال مفكرته - كالشرطي - : لمعرفة اسم التلميذ وفصله لتحديد السلوك الجيد والردىء لهم . وقد يستدعى الطفل ليخبر رائده عما إذا كان من المستحسن عمل أى شئ في يوم حافل . وخارج المدرسة بمائة ياردة قد لا يعرف المعلم والتلميذ وجه كل منهما للآخر أكثر من معرفة هـامشية على نحو التعرف العارض والنظري (١) .

وفي تعليق لى من أحد المعلمين عن احتفال غنائى بمدرسته الكبيرة قال : اشترك في هذا الاحتفال ٣٠٠ تلميذ وعدة مجموعات كورال وكذلك كان هناك عازفو سولو وأوركسترا المدرسة . ولكن كان الإنسان ينظر بمجموعات أصغر على المسرح وجواً أكثر ألفة واقتصاداً لتنقل التلاميذ بين المجموعات .

إن الاعتراضات التي من هذا النوع تنطبق على كل المدارس الكبيرة بالضبط بصرف النظر عن نوعها وقد ذكرت في بعض الحكايات مثل تلك الحكاية الزائفة عن ولدين حصل كل منهما على منحة في جامعة أو كسفورد عندما سأل أحدهما الآخر : من أى مدرسة جئت ؟ من مدرسة ما نشستر الأكاديمية : وأنا أيضاً .

وأخيراً الطفل المتوسط . فنحن لسنا في حاجة إلى القلق هنا عما يتعلق بالطفل الموهوب أو الغبي أو الجانح أو الشاذ من أى نوع فكل هؤلاء

(١) يقدم لامستر تشبتون Chetwynd وهو ناظر إحدى المدارس الشاملة وجهة نظر أخرى فيقول : بالاحتفاظ بالكتيبات في الأوراق وابت في عقولنا - وهي الطريقة الأحسن المقترحة - فإننا نضع معرفتنا المبنية على الاحتكاك الشخصي في مداول كل الزملاء الآخرين المهتمين والراغبين في مقابلة فيينا للطفن . Comprehensive School Routledge and

يحظون بالاهتمام دائماً . أما الطفل العادى فإنه هو الذى يحتاج إلى الشعور بأنه يعمل حسابه لا من أجل شىء . معين يستطيع عمله (فربما لا يستطيع أن يعمل شيئاً معيناً) وإنما من أجل نفسه هو . وعلى الرغم من تقسيم المدارس الكبيرة إلى وحدات اجتماعية صغيرة مثل الأسر ومجموعات المناقشة فإن الكثيرين يخشون حدوث اغفال لهذا الطفل العادى . ومدرسو المدارس الشاملة على وجه التأكيد يحاولون تفادى ذلك إلا أننى وجدت أنهم يختلفون فى مدى نجاحهم فى ذلك .

٤ — إن الاعتراضات التربوية هى إلى حد كبير مسألة وجهات نظر والبعض قد يرفضونها ويمكن أن يكونوا على حق فى ذلك . وعلى الرغم من ذلك يجب علينا أن نواجه الحقيقة القائلة بأن من بين ٥٥٧٦ مدرسة ثانوية فى إنجلترا وويلز عام ١٩٦٨ كان هناك ٢٦٥ مدرسة فقط تضم أكثر من ألف تلميذ . وما لا يزيد عن ٥٨٨ مدرسة (بما فيها الـ ٢٦٥ السابقة) تضم أكثر من ٨٠٠ تلميذ . وعلى الطرف الآخر كان هناك ١٩٤١ مدرسة ثانوية تضم أقل من ٤٠٠ تلميذ .

وكثير من مدارسنا تشغل مبانى مابعد الحرب التى لا يمكن التخلص منها . إن رأس المال المطلوب لاستبدال هذه المدارس بأخرى تنسج لأكثر من ألف تلميذ هو مبلغ هائل . وقد يكون من المستحيل أحياناً الحصول على مواقع أو أماكن جديدة واسعة . والبرنامج كله قد يتطلب تنفيذ عدة سنوات كثيرة جداً . وإذا كان هناك من يعتقد بأن الانتقاء والفصل عند سن الحادية عشرة هو عملية مؤلمة فإن أى تأخير فى البدء بالإصلاح الضرورى يصبح غير مطاق ، ويجب البحث عن حل آخر .

التعليم الثانوى الثنائى :

هناك بديل آخر للمدرسة الضخمة جداً . وقد شكلت فى إنجلترا منذ ١٩٤٤ فى صور مختلفة ولها سوابق فى الخارج لا سيما فى أمريكا الشمالية .

كان من الواضح لقلة من الناس بعد قانون سنة ١٩٤٤ مباشرة أن عيوب الاختيار عند سن الحادية عشرة من ناحية والمدارس الشاملة الضخمة من ناحية أخرى يمكن التوفيق بينهما بسرعة وبصورة اقتصادية بدمج المدارس القائمة ذات الحجم الصغير والمتوسط بحيث تقدم تعليماً ثانوياً على مرحلتين^(١) في سنة ١٩٥٤ استطاع المسؤولون الرسميون عن التعليم في كرويدون Croydon أن يقيموا قضية قوية من دمج كل الفصول السادسة في المنطقة في كلية دنيا أو صغرى Junior colleges وكانت الاقتراحات السابقة لمثل هذا الإصلاح قد تحطمت على صخرتين : ضخالة الأدلة الإحصائية ضد الاختيار في سن الحادية عشرة ورفض مدرسي المدارس الأكاديمية والشاملة أن يخسروا تلاميذهم القدامى لمعهد آخر منفصل .

ومنذ سنة ١٩٥٣ وما بعدها بدأ عدم رضا الآباء عن الاختيار في سن الحادية عشرة يلقي تأييداً له وزنه من جانب الباحثين والحفائق الواردة في التقارير الرسمية عن ترك المدرسة مبكراً Early Leaving ١٩٥٤ .

وقد أظهر هذا التقرير أن من بين كل عشرين طفلاً في كل مائة اختيروا للمدارس الأكاديمية في سن الحادية عشرة استطاع حوالي تسعة أن يصلوا إلى الهدف العادي للمدرسة الأكاديمية وهو النجاح في خمس مواد أو أكثر في المستوى العادي من الشهادة الثانوية أو ما يعادل ذلك .

والواقع أن من بين الثلث في قبة قائمة الناجحين في امتحان الحادية عشرة كان هناك أقل من ٢ من كل ٣ استطاعوا أن ينجحوا بنفس المعيار السابق . ومن ناحية أخرى ظهر أن المحولين مؤخراً للمدارس الأكاديمية من بين

(I) Cf. Education, 18 and 25 Feb. 1949, R. Pedley, County College and Sixth Form' and Labour Party Challenge to Britain, 1953.

الراسيين أصلا في امتحان سن الحادية عشرة قد حققوا تقدما أحسن قليلا عن كل مجموعة الناجحين في امتحان سن الحادية عشرة .

وفي منتصف الخمسينيات زاد عدد التلاميذ الذين بقوا في المدرسة مدة أطول لدرجة أن النظام الثانى لم يعد متضمنا بالضرورة حز رأس المدارس الأكاديمية أو القضاء عليها بجميعها ماعدا قلة تستطيع أن تصبح مدارس للتعليم الثانوى العالى فقط ، ومعظم المدارس الحديثة من جانبها تطورت بدرجة كافية تمكنها من مواجهة السنوات الأولى من التعليم الثانوى لكل التلاميذ . هذا الدليل الجديد^(١) أثار اهتمام رجال الإدارة على المستويين القومى والمحلى .

وعلى سبيل المثال فى مايو سنة ١٩٥٥ دعت أن أعرض على فرع ميدلاند الرابطة مديرى التعليم Association of Education Officers قضية النظام الثقافى للتعليم الثانوى من حيث إمكانية تطبيقها فى بلدنا وفى السنة التالية ١٩٥٦ وفى اجتماع وزير التربية وكبار موظفى وزارة التربية اقترحت نظاما وسطا بناء عليه يلتحق كل التلاميذ بعد انتهاءهم من المرحلة الابتدائية مباشرة بالمدارس الثانوية الحديثة القائمة التى يمكن أن تصبح مدارس شاملة صغرى أو دنيا Junior ويقضون هناك ثلاث سنوات على الأقل ، وفى سن الرابعة عشرة يستطيع كل الراغبين فى الالتحاق بالمدرسة الأكاديمية الالتحاق بها بدون امتحان بشرط موافقة آبائهم على أن يبقوا بها سنتين على الأقل ، ويمكن للآخرين أن يكملوا تعليمهم فى المدرسة الشاملة الدنيا ، وميزات هذه الخطة المعدلة كما يلى :

(I) C.f.R. Pedley, Comprehensive Education : a non-Party Solution (School master 8 April (1955) The Way Ahead School master, 23 Nov. 1956) and Comprehensive Ed.: Anew Approach (Gollancz, 1956).

١ — ان التعليم الثانوى لكل الأطفال الذين يقون فى المدارس الثانوية الحديثة المحولة إلى مدارس شاملة دنيا أو صغرى سيكون مستمراً دون انقطاع .

٢ — أن الذين ينهبون إلى المدرسة الأكاديمية فى سن الرابعة عشرة سيقون سنتين قبل التقدم لامتحان الثانوية العامة شأنهم شأن معظم الملتحقين بالمدارس الخاصة .

٣ — أن هذا يكون أكثر مدعاة لتقبل مدرسى المدارس الأكاديمية للتلاميذ المحولين إليهم أكثر من تقبلهم لتحويل كل الأطفال فى سن الرابعة عشرة أو الخامسة عشرة ومع أنه سيكون عليهم أن يبدأوا فى مواجهة هذا المدى الواسع من القدرات كان يعتقد لذلك مسابقة على الأقل فى حالة دافعى الرسوم فى أيام ما قبل الحرب وسيكون تلاميذهم على أى حال راغبين أو على أسوأ فرض سيكون تلاميذهم الأطفال غير الراغبين لآباء راغبين يمكن الاعتماد عليهم لتأييد المدرسة .

٤ — أن الوعد بإبقاء التلاميذ فى المدرسة الأكاديمية لمدة عامين على الأقل - على الرغم من استحالة تنفيذه بالقوة - يضمن عدم اختيار الآباء بسهولة للتعليم الأكاديمى لمدة عام واحد لمجرد المكانة التى يحظى بها هذا التعليم .

وفى تقديمى لهذه المقترحات كنت على وعى ببعض العيوب الواضحة، فدة السنتين قد تؤدى إلى تضييق همة الآباء الفقراء أو آباء الطبقة العاملة عادة الذين لم يسبق لهم الوقوف على قيمة التعليم العالى ولا يرغبون فى إلزام أنفسهم بستتين مقدما . والنقط الجديد من « المدرسة الأكاديمية » ليس مدرسة انتقائية للتلاميذ الأكاديميين وليست أيضاً مدرسة شاملة عليا . إنها فى الواقع أقرب شها بالمدرسة الأكاديمية المحلية التى كانت موجودة قبل

الحرب باستثناء أن القدرة على دفع مصروفات مدرسية متواضعة للتلاميذ المنتظمين بالنهار تستبدل هنا بالقدرة على الرغبة في إبقاء الطفل مدة أطول بالمدرسة - ومرة أخرى فإن خلق قلة من التلاميذ في السنة النهائية بالمدرسة الحديثة ، المحولة لم يبد كحل شاف دائم . وكان التلاميذ الذين قرروا ترك المدرسة بأسرع ما يمكن لأنه ليس أمامهم ما يعملونه . . كانوا أقل الأولاد والبنات مقدرة وأقلهم في السلوك الطيب .

وقد نظر إلى الخطة على اعتبار أنها مجرد حل مؤقت . وكان أحسن ما امتازت به أنها أتاحت طريقا عمليا في ظل الظروف القائمة لإلغاء امتحان ما بعد الحادية عشرة وما بعده من فصل بين التلاميذ . إنها خطوة على الطريق نحو نظام أفضل مستقر .

التجربة في ليستر شاير Leicestr Shire

قررت ليستر في السنة التالية (١٩٥٧) أن تنفذ في منطقتين هما ويجستون Wigston وهنكلي Hinckley خطة مشابهة جداً لتلك الخطة التي وصفناها من قبل . ويمكن الاختلاف الرئيسي في قرار المقاطعة بالاسراع بتقدم الأطفال اللامعين جدا من المدرسة الابتدائية إلى الصف السادس وذلك بنقل هؤلاء الطائرين « Flyers » (حوالى ٨ ٪ و ١٠ ٪ من مجموع الفئة العمرية) من المدرسة الابتدائية إلى المدرسة الثانوية الدنيا الجديدة في سن العاشرة ، ومن المدرسة الثانوية الدنيا إلى المدرسة الأكاديمية العليا في الثالثة عشرة . وهذه الطريقة يكون مثل هؤلاء التلاميذ اللوامع قادرين على الحصول على الشهادة الثانوية GCE (المستوى العادى) في الخامسة عشرة وكسب سنة إضافية في الصف السادس . وهذا النقل المبكر للطائرين ، يتضمن بالضرورة نقل بعض الأطفال من التعليم الابتدائي إلى التعليم الثانوى وسنهم أقل من الحد الأدنى وهو للعاشرة وستة أشهر . وكان هذا على كل

حال يمارس عادة من جانب سلطات التعليم المحلية وكانت وزارة التربية تغمض عينها عنه .

وكان على المقاطعة أن تقرر فيما بعد أن النقل المبكر للاطفال المجتهدين لم يكن مرضيا من الناحية التربوية : فتمه كثيرون وجدوا أن الإجهاد الاجتماعى والتقى كبير جدا ومن ثم فشلوا فى تحقيق ما كانوا يبشرون به من قبل . وعلى هذا توقف الاستمرار فى هذه العملية .

وبدأ المشروع فى ليستر شاير بطريقة معدلة . فلقد أدخل على الفور نظام النقل الحر من المدرسة ، الحديثة ، إلى المدرسة الأكاديمية من الرابعة عشرة لجميع الراغبين فى ذلك . وضمن هذا ترحابا من كثير من الآباء القلقين الذين خابت آمالهم ، ولكن بالنسبة للسنتين الأوليين فى ويجستون Wigston والثلاث سنوات الأولى فى هنكلى Hinckley فإن مشكلات استيعاب التلاميذ جعلت من الضرورى على السلطة التعليمية أن تستمر فى اختيار أعلى ١٢ ٪ للنقل مباشرة من المدارس الأولية إلى المدارس الأكاديمية فى سن الحادية عشرة . وعندما توقف هذا توقف أيضاً امتحان ما بعد الحادية عشرة . والواقع أن الأحياء التى أعيد تنظيمها فى ليستر شاير كانت أولى المناطق فى إنجلترا (وليس فى ويلز) التى ألغى فيها امتحان ما بعد الحادية عشرة . وكل الأطفال اليوم ينقلون فى سن الحادية عشرة ، ولا ينقل أحد منهم فى سن العاشرة ، ويقضون ثلاث سنوات فى المدرسة ، الحديثة ، المحولة التى تعرف اليوم باسم « المدرسة الثانوية ، High School . وفى الرابعة عشرة بعد مشاورة المدرسين يقرر الآباء ما إذا كانوا يرغبون فى ذهاب أطفالهم إلى المدرسة الأكاديمية لمدة سنتين أخريين على الأقل . فإذا كان الأمر كذلك يطلب إليهم أن يوقعوا إقراراً بذلك .

ولقد امتد هذا المشروع الآن إلى جميع أجزاء المنطقة ، وعندما يرفع

من الالتزام إلى السادسة عشرة فإن جميع الأطفال سوف ينتقلون من المدرسة الثانوية high إلى المدرسة الثانوية العليا upper (كما تسمى اليوم المدرسة الأكاديمية) في الرابعة عشرة . والواقع أن هذا ينتظر تطبيقه بالفعل في مدرستين ثانويتين حيث كان عدد الراغبين في ترك المدرسة في الخامسة عشرة قليلاً جداً للدرجة أنهم أيضاً ذهبوا إلى المدرسة الثانوية العليا في الرابعة عشرة ، وعلى الرغم من أنهم ليسوا مجبرين على البقاء هناك لأكثر من سنة فإن البعض منهم يبقون بالفعل ويحصلون على نتائج جيدة .

وكان لتجربة ليستر شيار الناجحة أثر كبير في رأى الفنيين المهنيين والرأى العام على السواء لأنها اظهرت أن إنهاء اختيار التلاميذ عند سن الحادية عشرة أمر ممكن في القريب العاجل في كل مكان على أن هذه التجربة نافسها في الأهمية حركة أخرى نفخت قوة جديدة في سياسة التعليم الانجليزية .

في عام ١٩٦٠ كونت مجموعة من آباء الطبقة الوسطى في كامبردج ومن بينهم آباء لهم علاقات بالجامعة كونت هذه المجموعة رابطة سميت برابطة تقدم التعليم الحكومى Association For The Advancement of State Education وكانت لهم آراء حرة في التربية ، وبنوا فكرة إرسال أطفالهم بعيداً عن الأسرة إلى المدارس الخاصة ، ولكنهم تأسوا على التوتر الذى ينعرضه نظام الاختيار القائم على الأطفال والمدرسين بالمدارس الابتدائية وهى المدارس التى وجدوا فى مبادئها وممارستها أنها بناء وكاملة . وكانوا أيضاً معنيين بمخاطر الاختيار ذاته وعيوب المدارس الثانوية التى قد ينهب إليها أطفالهم . وخلافاً للغالبية العظمى للآباء كانوا على معرفة جيدة بالقضايا التربوية وكانوا منظمين فى التعبير عن آرائهم .

وسرعان ما وصل تأثير هذه المجموعة إلى أبعد من كامبردج . وتكونت جمعيات

أخرى في اجزاء مختلفة من البلاد ، وعندما اشتركت هذه الروابط في اتحاد تقدم التعليم الحكومى (CASE) كان على نظام السلطة القائمة أن ينظر إليه بعين الاعتبار . واستمر الضغط بصورة متزايدة على الموظفين المحليين والمستشارين ورجال السياسة وغيرهم من الشخصيات العامة : وما كان يحدث بالمدارس لم يعد يترك ليسوى بين الجهات الرسمية من جهة وبين المدرسين من جهة أخرى ولما بعد طول انتظار ونسيان أصبح للأباء كلفة حقيقة في نوع التربية التى تقدم . وفى رأى أن أولئك الآباء المتتورين من الطبقة الوسطى هم الذين ركزوا انتباه الرأى العام على المشكلة وخلقوا الدافع القومى الضرورى للعمل . وعندما أخذ العمال السلطة فى أيديهم لم تكن البلاد راغبة فى قبول إعادة التنظيم الشامل فحسب ، بل وكانت تطالب به أيضا .

حكومة العمال منذ عام ١٩٦٤

أعلن مايكل ستewart Michael في يناير ١٩٦٥ أن الحكومة ترى لإنهاء الاختيار فى سن الحادية عشرة وأن تنظيم المدارس وفق المبدأ الشامل .

وبعد ستة أشهر أى فى يوليو ١٩٦٥ أصدر خلفه فى وزارة التربية اتونى كروسلاند Anthony Crosland نشرة (رقم ٦٥ / ١٠) تعتبر من أكثر الوثائق التى سبق إصدارها من شارع كوزون Curzon St . تساهلا على الاطلاق . ولقد طالبت (ولم تأمر) سلطات التعليم المحلية بأن تعد الخطط لإعادة تنظيم مدارسها الثانوية على أسس شاملة ، وأن تقدمها إلى الوزارة للتصديق عليها فى خلال اثنى عشر شهرا . وأشارت أيضاً إلى أنماط التنظيم المختلفة التى يمكن أن تنال القبول - وكان مدى هذه الأنماط كبيرا جدا لدرجة تثير الارتباك فى عقول بعض من أهم أشد دعاة الإصلاح صلابه . وهناك الكثير مما يمكن أن يقال فى مصلحة المرونة لاسيما عندما يكون الشخص بصدد البحث عن الطرق والوسائل التى يتجنب بها نظام من الواضح

أنه يعوق التقدم ، ولكل هذه الوسائل المختلفة استخداماتها في ظل حكومة معادية للمبدأ الشامل . على أن هذا لا يعنى أن كلها مرغوبة بنفس القدر في ظل الرأى السائد حاليا . واقد أكد مستر كروسمان M . CrossMan - وكان عندئذ المتحدث الرسمى لحزب العمال عن التربية - في مؤتمر الحكم المحلى لحزب العمال المنعقد في عام ١٩٦٤ أهمية التنسيق بين شتى خطط التعليم الثانوى . ومامن شك في أنه لو كان على رأس وزارة التربية في شارع كرزون Curzon St . لاستطاع أن يولى اهتماماً أكثر إلى ترشيد مبدأ التنظيم الشامل . إن وجودنا على جزيرة محدودة مع حركة سكانية متزايدة تجعلنا لا نستطيع أن نتحمل وجود تناقضات كثيرة بين المناطق المختلفة في تنظيم نظامنا التعليمى .

ومن جهة أخرى كانت هناك فائدة عظيمة من التبسيط الذى عرض به مستر كروسلانند الموضوع . لقد أثار مناقشة ديموقراطية هائلة حول مدارسنا وما ينبغى أن يعمل فيها في طول وعرض انجلترا كلها . فلم يكن من قبل يمكننا أن نجد مثل تلك الاجتماعات العامة الكثيرة ، والمجموعات الصغيرة المتعددة للعمل والأعمدة الكثيرة التى يكتبها المراسلون فى الصحافة المحلية والقومية عن التعليم . وكان النمط الناتج بالضرورة كغطاء مرقع ولكنه ثمن يستحق أن يدفع إذا نجح فى إحضار الآباء العاديين لأول مرة إلى داخل أبواب المدرسة عقليا بل وجسميا بدلا من تركهم خارجا دون اعتبار . وكانت أشكال التنظيم الرئيسية للمدرسة الشاملة التى أورثتها النشرة رقم (١٠/١٩٦٥) كما يلى :

١ - مدارس شاملة من ١١ إلى ١٨ سنة ، وهى الأولى فى الميدان ، وكان لا بد أن يسمح بهذا النمط فى حالة إعادة التنظيم القائم وكانت لندن ملتزمة به ، وبالفعل عندما طبعت النشرة أنشئ فى سنين منطقة لسلطات التعليم المحلية فى انجلترا وويلز مدرسة أو أكثر من المدارس الثانوية من هذا النمط ،

وبالإضافة إلى آيل أوف مان (جزيرة الإنسان) Isle of Man كان هناك ثلاث سلطات تعليمية لها تنظيم شامل تماما للمدارس بين سن ١١ و ١٨ منتمى انجلسي Anglesey ومربونيت Merioneth ومونتجومرى Montgomery وكانت المدارس القائمة تتراوح في الحجم بين ٢٠٠ تلميذ (في أرياف ويلز) إلى ٢٠٠٠ تلميذ (في لندن) وأكثر من نصف المدارس كان لها أقل من ١٠٠٠ تلميذ .

٢ - مدارس شاملة من سن ١١ إلى ١٦ تتبعها كلية شاملة للصف السادس سن ١٥ / ١٦ إلى ١٨ / ١٩ . ويجب أن يكون الالتحاق بمثل هذه الكليات مفتوحا تماما أمام الجميع بغض النظر عن الحصول على الشهادة الثانوية GCE أو شهادة التعليم الثانوى CSE إذ كان عليها أن تكون بحق كليات شاملة على الرغم من أن قلة من البنين والبنات - في الواقع - سوف يرغبون الاستمرار في التعليم لكل الوقت إذا لم تكن هناك بعض الدلائل التي تشير إلى أن من المحتمل انهم يفتقدون منها .

ولما كانت الخبرة بمثل هذا التنظيم محدودة جدا آنذاك فإن النشرة كانت حذرة ازاء احتمالاتها والواقع أن الأمثلة الانجليزية الوحيدة كانت في مكسبرو Mexborough في غرب ريدنج West Riding حيث ألحق بكلية للصف السادس تلاميذ الصف السادس بالمدرسة الأكاديمية وألحق بها أيضا الأولاد والبنات فوق الخامسة عشرة من المدارس الحديثة المجاورة الراغبون في الاستمرار في التعليم ، وهناك أيضا كلية الأطلس الدولية المستقلة Independ International Atlantic college على شاطئ جلامورجان Giamorgan للأولاد فيما بين سن السادسة عشرة والتاسعة عشرة ، وكلية « ولبك » التابع لوزارة الحرية War Office's Welbeck College . ومن سوء الحظ فإن خطة كرويدن Croydon التي ظهرت قبل ذلك بإحدى عشرة

سنة لم تتقدم خطوة ولكن الفكرة رسخت ، وبحلول عام ١٩٦٥ كانت هناك سلطات عديدة تقوم بتخطيط إعادة التنظيم على هذا الأساس :

٣ - مدارس شاملة صفري وكبرى

Junior and senior comprehensive schools

وهي جميعها تغطي المدى العمري من سن الحادية عشرة إلى الثامنة عشرة مع نقل جميع الأطفال من احداها إلى الأخرى إما في سن الثالثة عشرة أو الرابعة عشرة . وتنظيم كهذا هو تطور منطقي من تجربة ليسترشير . وهي جذابة من الناحية العملية لان المدارس «الحديثة» النائمة يمكن أن تتحول إلى مدارس شاملة صفري بسهولة تامة كما يمكن تحويل المدارس الاكاديمية إلى مدارس شاملة كبرى . ومن جهة أخرى فإن المدارس «الحديثة» التي أعدت مقررات للتقدم لامتحان الشهادة الثانوية العامة GCE وشهادة التعليم الثانوى CsE سوف لا ترحب بذلك . وتعتبر المدارس ذات العامين الدراسيين (سن ١١-١٣) بأنها «كمسكرات انتقال» بينما يعتبر الانقطاع في الرابعة عشرة عادة بأنه قريب جدا من الوقت الذي يجب أن تؤخذ فيه الامتحانات الخارجية بعد مدة أزيد بقليل من عام وفصلين دراسيين .

٤ - نظام الثلاث مراحل الشاملة

Three-tier comprehensive Schooling

مثلا - من سن ٥ إلى ٩ ومن ٩ إلى ١٣ ومن ١٣ إلى ١٨ . وهنا نجد توازيا واضحا مع نظام المدرسة المستقلة حيث أن المدارس الإعدادية (وهي التي تعد للمدارس الخاصة فقط) تقبل في العادة التلاميذ فيما بين سن ٨ سنوات و ٩ و ١٣ سنة ١٤ ، وتقبل المدارس «الخاصة» التلاميذ فيما بين سن ١٣ سنة و ١٨ سنة . ومادام القانون يتطلب التحويل من التعليم الابتدائي إلى

التعليم الثانوى فيما بين عشرة ونصف سنة واثنتى عشرة سنة فإن الأخذ بمثل هذا النظام فى نظام التعليم الحكومى كان عليه أن يبنى بالضرورة على المستوى النظرى . ولكن تبنى الاهتمام بهذا النظام لدرجة أنه فى عام ١٩٦٤ تغير القانون ليجعل فى الإمكان إنشاء مدارس متوسطة تقبل كبار تلاميذ المدرسة الابتدائية وصغار تلاميذ المدرسة الثانوية .

هذه كانت أشكال التنظيم الرئيسية للمدرسة الشاملة التى وردت فى النشرة (٦٥ / ١٠) (مع وجود بعض التباين كالبداية فى التعليم الثانوى فى الثانية عشرة بدلا من الحادية عشرة) على أنه بالإضافة إلى هذا اشارت النشرة إلى استعداد وزارة التربية للموافقة على الخطط المؤقتة مثل خطط ليسترشير ودونكاستر Doncaster أو برادفورد Bradford التى اعتمدت على اختيار الآباء فى نقل التلاميذ من مدرسة أدنى إلى مدرسة أعلى : مثال المدارس الثانوية الدنيا Junior high school ١١ - ١٥ أو ١١ - ١٦ التى اختارت فى البداية جميع الاطفال المحليين ومنها ينقلون إلى المدرسة الثانوية الكبرى Senior high أو إلى المدرسة الأكاديمية (سن ١٣ و ١٤ إلى ١٨) فى سن ١٣ أو ١٤ ، أو ينقلون بعد سنتين فى مدرسة متوسطة (١١ - ١٣) اما إلى مدرسة من سن ١٣ أو ١٦ أو إلى مدرسة من سن ١٣ - ١٨ . ولم تستطع مثل هذه الخطط أن تشكل جزءا دائما من النظام الشامل لأن خبره ليسترشير قد أوضحت من قبل أنه فى ظل النقل بالاختيار يحصل أطفال آباء الطبقة الوسطى على فرصة أفضل مما يحصل اطفال الآباء من الطبقة العاملة .

كانت هذه هى الأشكال الرئيسية للتنظيم الشامل التى كان لا بد أن تأخذها فى اعتبارها كل سلطة تعليمية محلية من ١٦٣١ سلطة فى إنجلترا وويلز بالإضافة إلى أربع وأربعين منطقة أخرى مستثناة Excepted Districts من الأقسام التعليمية Divisional Executives . وكانت الظروف المحلية

للجميع مختلفة وفريدة لحد ، ما ومع هذا كان من الضروري محاولة التوصل إلى شكل أو نمط مشترك .

وبعد مرور أربع سنوات على صدور اللشرة Cricular فإن الصورة ما زالت مشوشة .

وتأخرت خطط كثير من السلطات المحلية ، والسبب هو أن بعضها عليه عبء ضخم معقد ، وبعضها نتيجة للاقتصار الهائل للمحافظين في الانتخابات المحلية لعام ١٩٦٧ مما أدى إلى حملها على إعادة النظر في موضوع التنظيم الشامل ثم سحب بعض الخطط والمشروعات التي قدمت في ظل إدارة حزب العمال ، وبعض الخطط توقفت نتيجة القيود المالية للحكومة وإنه لما يثير السخرية أن حكومة العمال كان عليه تقول بصراحة أنه من غير الممكن تقديم أية أموال للمساعدة في إعادة التنظيم الشامل في حدوداته وهو مشروع الإصلاح الذي تبنته هي بنفسها . إلا أن كثير من المجالس المحلية التي كانت حريصة على الاستمرار في السير مزجت خطة لتحقيق أهدافها في التنظيم الشامل بالترتيبات الخاصة لرفع سن ترك المدرسة المؤجل في عام ١٩٧٠/٧١ . وعندما وقعت الفأس هنا انعكس الإصلاح الشامل بشدة على الرغم من أن تخصيص بعض الاعتمادات ابتداء من عام ١٩٦٩ إلى ما بعدها لتسهيل ترتيبات رفع سن ترك المدرسة في عام ١٩٧٢/٧٣ قد خفف من الضربة قليلا .

ومع هذا فإن حكومة العمال التي أحيطت بها بالصعوبات الاقتصادية الضخمة لم تكن قادرة على الاضطلاع بتنفيذ إصلاح لم يكن فقط عزيزا عليها وإنما أيضا كسب تأييد البلاد كلها .

ثانيا : الوضع الرهن

لقد قدرت وزارة التربية أنه في يناير ١٩٦٩ سيكون هناك حوالي ٨٧٠ مدرسة شاملة يديرها حوالي ٩٣ سلطة محلية تعليمية من بين الـ ١٦٣ سلطة من بينها هناك

بينها هناك مدرسة شاملة بالمعنى الكامل . أما تنبؤات ١٩٧٠ فبى ٩٧٥ مدرسة شاملة تديرها ٩٥ سلطة تعليمية (٢٥ مدرسة منها أعيد تنظيمها إلى النظام الشامل). وبالنسبة لعام ١٩٧١ فإن الأرقام المناظرة هي ١٨٠ مدرسة و ١٩٥ سلطة و ٣٠ مدرسة أعيد تنظيمها كاملاً إلى النظام الشامل . فالى أى حد تعتبر هذه الدرجة من التقدم مرضية ؟

عندما أعلنت حكومة العمال قبولها لمبدأ التنظيم الشامل اتضح لمجموعة من الناس المتبصرين أن هذا أبعد من أن يكون نهاية المطاف . فشكوا لجنة المدارس الشاملة تتابع العمل وتحث الحكومة على التقدم إلى الأمام إذا ما فترت شجاعتها وتحيط الشعب علماً بكل ما انجز بالفعل .

مبررات إعادة التنظيم :

وكانت كارولين بن Caroline Benn بين أعضاء هذه اللجنة البارزين ، وهي زوجة وزير التكنولوجيا الحالى . وفى عام ١٩٦٨ نشرت لجنة المدارس الشاملة مسحاً عن آخر وضع للحالة التى عليها إعادة التنظيم . وقدرت على أساس الأرقام السابقة والاتجاهات الجارية أيضاً وعلى أساس أحدث المعلومات المستقاة من السلطات المحلية أن حوالى ٢٦٪ من جميع تلاميذ المدارس الثانوية الحكومية سيكون هناك بالمدارس التى كانت اختيرت لتكون مدارس شاملة فى العام الدراسى ٦٨ / ١٩٦٩ : أى ٧٣٦٠٠٠ تلميذاً فى ٩٣٠ مدرسة وبعثت دراسة السيدة بن من جديد فى بيان الحكومة فى مجلس العموم (فى ٢٤ أكتوبر ١٩٦٨) حيث أعلنت أن سبع سلطات تعليمية من بين ١٦٣ سلطة كانت مناهضة بصراحة لسياسة الحكومة ، وقد رفضت حتى تقديم الخطط لإعادة التنظيم : وهذه السلطات هي بورنموث Bournemouth وبرى Bury وكنجستون ابون تيمز Kingston Upon - Thames ورتشموند ابون

تيمز Richmond - Upon - Thames ورتلند Rutland ووستمورلند Westmorland وورستر Worcester . وثمة أربع وعشرون سلطة أخرى كانت حتى أكتوبر ١٩٦٨ تتعثر في التنفيذ - فكان هناك إحدى عشرة منها بدون خطط محددة وسبع رفضت وزارة التربية خططها لأنها غير مرضية ، وست سحبت الخطط التي كان قد سبق لها تقديمها .

وأظهر مسح السيدة بن أن كثيرا من السلطات الباقية وعددها ١٢٢ كان لها خطط لجزء فقط من مناطقها أو كان لها خطط لم يحدد تاريخ البدء في تنفيذها ، أو عمدت إلى اختيار التلاميذ للمدارس الأكاديمية المحلية لكي تستمر جنبا إلى جنب مع المشروعات الشاملة . قدرت أكثر من ذلك أن ٢٨٪ من المدارس الثانوية لم تدرج في خطط بعد ، وأن ما انتهت إليه من نتائج يحول دون إحساس أى شخص بالرضا إذ تقول :

« إذا تذكرنا أن كثيرا من السلطات الحريصة جدا على إعادة التنظيم ستنتهى منه في ١٩٧٠ بينما تكون السلطات الباقية غير متحمسة وغير راغبة . وإذا تذكرنا أن هذه القائمة لا تكشف عن آثار استقطاعات وقيود يناير ١٩٦٨ بل تكشف فقط عن آثار نشرة ٦٥/١٠ وأن أثر هذه الاستقطاعات يحتمل أن يظهر ابتداء من عام ١٩٦٩/٧٠ وما بعدها . وإذا تذكرنا أن كثيرا من هذه الخطط هي خطط اتقائية ومؤقتة فقط جاز لنا أن نسأل : هل يمكن أن يكون هناك فقط ربع تلاميذ المدرسة الثانوية بالمدارس الشاملة بعد خمس سنوات تقريبا من اختيار الحكومة ومعه تفويض صريح لإعادة التنظيم القومى ، وبعد أربع سنوات تقريبا من سريان هذه السياسة بنشرة ٦٥/١٠ بل وبعد ربع قرن بأكمله من إدخال المدارس الشاملة في بريطانيا على أيدي السلطات التعليمية المحلية ؟ إن الإجابة يجب أن تكون بالتأكيد بأن ذلك لا يمكن على الإطلاق ، .

ومرة أخرى :

بعد ثلاث سنوات من طلب الخطط الخاصة بإعادة التنظيم وبعد مرور سنتين من تحديد تسليم الخطط بشكل قاطع مازال أكثر من ربع المدارس الثانوية بدون أية خطط على الإطلاق - [حتى بالنسبة لعام ٢٠٠٠]، ومرة أخرى تتساءل : هل هذا كاف ، ومرة أخرى يجب أن تكون الإجابة بالنفي .

ان هذه انتقادات صارمة ولكنها تخطيء في التجاوز عن نواح هامة إذا ما أخذنا في الاعتبار الدلالة الموضحة فيما بعد والتي تشير إلى أن ما لا يقل عن ربع المدارس التي يطلق عليها بشكل عام «شاملة» لا يمكن عقلا أن تقبل على أنها كذلك ، وهذا يشير إلى أن عدد التلاميذ بالمدارس الشاملة حقا في عام ١٩٦٨ / ٦٩ كان لا يزال تحت ٢٠ ٪ .

وقامت السيدة بن أيضا بفحص طبيعة خطط إعادة التنظيم التي أعدت حتى الآن ، وكشفت دراستها عن أن : (١) ٣٨ ٪ من المدارس هي من النوع التقليدي ١١ إلى ١٨ . (٢) ٣٢ ٪ منها سيكون لها نظام النقل في السادسة عشرة (أى ٢٢ ٪ في المدارس من ١١ إلى ١٦ التي توجد بجانب المدارس من سن ١١ إلى ١٨ بالإضافة إلى ١٠ ٪ في كليات الصف السادس) (٣) ١٠ ٪ فقط ستكون على نمط ليسسترشير مع مدارس صغرى وكبرى Junior / Senior في نظام للنقل في سن الثالثة عشرة أو الرابعة عشرة . (٤) ٢٢ ٪ من المدارس تقوم على فكرة المدرسة المتوسطة (٩ - ١٣ و ١٢ - ١٨) ، ومن ثم فإن الخطتين (٢) و (٤) اللتين تبدآن من لاشيء واللتين لم يعترف بهما إلا اعترافا ضئيلا في النشرة قد نالتا بسرعة أهمية عظيمة ، ومن المؤكد أن سلطات أكثر سوف تؤيد بشدة نوعا أو آخر وهذا يبرز للبيان قضية ذات أهمية تربوية عظيمة .

والسؤال الأساسي هو عما إذا كان نقل التلميذ يجب أن يكون طبعيا عند الثالثة عشرة أم عند السادسة عشرة. فإذا كانت الأولى فيجب أن نفترض بأن التعليم الثانوي ينبغي أن يشغل السنوات من ١٣ إلى ١٨ كما هو الحال في نظام المدارس المستقلة ، وحتى اليوم في النظام الحكومي . وإذا كانت الثانية فإننا نقول أن تلاميذ السادسة عشرة وما بعدها يجب أن ينظر إليهم كطلاب وليس كأطفال مدارس . وأكثر من هذا فإن الفكر الجديد يدفع السلطات التعليمية إلى الانتهاء إلى خلاصة مؤداها أنه إذا كانت الدراسة تنتهى في السادسة عشرة ، فإن المقرر الطبيعي لجميع التلاميذ البالغين فيما بين سن ١٦ و ١٨ يجب أن يكون المؤسسة التي ظلت ترعى بنجاح لسنوات كثيرين من أولئك الذين تركوا المدرسة في سن الخامسة عشرة أو السادسة عشرة : وتعنى بها الكلية المحلية للتعليم الممتد أو الكلية الفنية . إن تنظيمها كهذا سبق أن ووفق عليه من جانب سلطتين تعليميتين في الجنوب الغربى هما اكستر Excter وديفون Devon (الآخيرة عن بارنستيل Barnstaple والمنطقة) .

لقد عرضنا هنا للوضع والمشكلة ، أما مقتضيات ذلك ومتطلباته بالنسبة للمستقبل فسأتناوله في الفصل الأخير وفي نفس الوقت لعل خبرة بلدين آخرين هما كندا والسويد لها صلة خاصة بالنسبة لوضعنا .

دروس من كندا :

لقد عمدت كندا إلى انشاء مدارس ثانوية صغرى وكبرى بمقاطعات مختلفة منذ عام ١٩٢٧ جنبا إلى جنب مع المدارس الشاملة القديمة . ولكن في أونتاريو Ontario وكولومبيا البريطانية British Colombia حيث تكون المدارس ذات الفرعين والمدارس الشاملة القديمة عامة وبجربة جيدا ، لم أجد اتفاقا حول المزايا الخاصة بكل منها. ولقد تحدثت مع الدكتور دافيد جيتسكل

Dr David Gaitskell وكان هو نفسه ناظراً سابقاً لمدرسة ثانوية دنيا وهو ابن عم المرحوم هيو جيتسكل Hugh Gaitskell ووجدت أنه يفضل نظام المدارس ذات الفرعين . وهناك آخرون يؤيدون بقوة الاستمرار في الدراسة خلال سن المراهقة .

وثمة دعاوى ثلاث نسمعها مؤيدة للمدارس الثانوية المنفصلة لدينا —
الكبرى وهي :

١ — تساعد المدرسة الثانوية الدنيا الأطفال على الانتقال التدريجي من بين يدي مدرس الفصل الذي يعلم كل شيء بالمدرسة الابتدائية إلى المدرسين الكثيرين ذوي التخصصات بالمدرسة الثانوية . وفي نورث يورك North York هناك حوالى ثلثي تلاميذ الصف الأول بالمدرسة الثانوية أو الدنيا يضطلع بتدريسهم مدرس فصل ، وحوالى الثلث بالصف الثانى يدرسهم مدرس فصل . وفي الصف الثالث يسود التدريس المتخصص الموجود بالمدرسة الثانوية العادية .

٢ — والمدرسة الثانوية الصغرى يستطيع الأولاد والبنات أن يظلوا أولاداً وبنات متجنبين التأثير المتكلف من جانب التلاميذ الكبار . ويكونون أيضاً أكثر سعادة لأن لهم تأثيراً أكبر في إدارة شئونهم الخاصة كما أن الألفة التي تتسم بها المجموعات الصغيرة تكون هامة بوجه خاص خلال المراهقة . وعلى نفس النحو تكون المدرسة الثانوية الكبرى مجتمعا أكثر نضجا للكبار ، إذ يجدها المراهقون الكبار أكثر قبولا من المدرسة العادية .

٣ — وثمة مدى أكبر من المقررات الاختيارية يمكن أن تتوافر بالمدرسة الثانوية الكبرى أكثر مما يوجد في مدرسة متوسطة من نفس الحجم .

ومن جهة أخرى نجد أن الحجاج الأساسية المضادة هي :

١ — أن الانقطاع عن المدرسة بعد ثلاث سنوات فقط ضار . ذلك

أن التلاميذ يقضون الجزء الأكبر من السنة الأولى بالمدرسة الثانوية الكبرى .
إن الاستمرار والنمو غير المضطرب جانب أساسي في تربية المراهقين .

٢ - إن أولاد وبنات المدرسة الثانوية الصغرى في الرابعة عشرة والخامسة عشرة أكثر الناس طيشاً وأقلهم إحساساً بالمسؤولية . إنهم بحاجة إلى تأثير يعمل على استقرارهم وإلى مثل يقدمه لهم من هم في سن السابعة عشرة والثامنة عشرة .

٣ - إن مستوى التدريس والصفات الشخصية لدى المدرسين بالمدارس الثانوية الصغرى تميل إلى أن تكون متوسطة بل وغير مهنية . فثمة حاجة إلى تأثير معلم مدرسى حقيقى سواء على زملائه أو على التلاميذ الموهوبين جداً .

دروس من السويد^(١):

لعل أحسن مثال يوضع أمام المخططيين لنظام مرن للمدارس الشاملة هو نظام السويد . ففي عام ١٩٥٠ ، أدخل هناك بعد سنوات من الدراسة الدقيقة برنامج ضخم للإصلاح التعليمى . وبدأ تطبيقه تدريجياً تحت إعادة نظر مستمرة .

والميزة الرئيسية فى المشروع السويدى هى أن مدى كل مرحلة من المراحل الأساسية ثلاث سنوات . فالدراسة تبدأ فى سن السابعة، والمراحل الأساسية من سبع سنوات إلى عشر سنوات ، ومن عشر سنوات إلى ثلاث عشرة سنة، ومن ثلاث عشرة إلى ست عشرة . وليس هناك انتقال رسمى من التعليم الابتدائى إلى التعليم الثانوى أو من طريقة تدريس إلى أخرى . ذلك أن المنهج والتدريس فى إحدى المراحل يمتزج بمنهج وتدريس المرحلة التالية . ومن وجهة النظر الادارية نجد أن لهذا البنيان المتدرج فوائد عظيمة

(1) See Marklund and Söderberg, The Swedish Comprehensive (Longman 1968).

فهو يعنى الاستفادة من المباني القائمة بالنسبة للمدارس التى هئيت لتناسب فئات العمر المختلفة بالربط بينها فى أنماط مختلفة تناسب الظروف المحلية . وعلى سبيل المثال قد تكون هناك بعض المدارس التى تخدم فئتين عمريتين من التلاميذ ، مثلاً من سن ٧ إلى ١٣ أو من ١٠ إلى ١٦ . وقد توجد أحياناً فى منطقة بعيدة مدرسة واحدة للأعمار من ٧ إلى ١٦ . وتتطلب هذه المرونة الادارية اتفاق المدرسين على المقرر الدراسى الأساسى لكل مرحلة مثلاً — المجال الرئيسى الذى ينبغى تغطيته فى الرياضيات والعلوم .

ولقد تم الاعلاح السويدى بصورة أسهل من الاعلاح المماثل بانجلترا إذ أن المدرسة الثانوية السويدية Gymnasium أو المدرسة الأكاديمية تغطى فى الأحوال العادية الفئة العمرية من سن ١٥ إلى ١٩ سنة فقط . وحالياً يستمر التعليم العام حتى الخامسة عشرة بدلاً من السادسة عشرة ، وبعد الخامسة عشرة تتشعب الدراسة إلى مقررات دراسية أكاديمية وفنية وعامة .

إن التقرير المقدم من تورستن هوسين Torsten Husén ونيلس ايريك سفينسون Nils-Eric Svénsson من جامعة ستوكهولم يجب أن يشجع الباحثين الانجليز على القيام بدراسات مقارنة مماثلة (١) . وفى عام ١٩٥٤ ادخلت المدارس الشاملة فى الجانب الجنوبى من استوكهولم بينما استبقى نمطان من المدرسة الثانوية بالجانب الشمالى . وكانت هناك سجلات كاملة متوافرة تتضمن الطبقة الاجتماعية التى ينتمى إليها جميع الأطفال البالغين .

(1) The School Review, University of Chicago Press, Spring 1960, pp. 36-51; "Pedagogic Milieu and Development of Intellectual Skills".

العاشرة فما فوق وطبق على جميع أفراد هذه الفئة العمرية اختبارات للذكاء والتحصيل وقياس اتجاهاتهم نحو مستقبل الدراسة . ومن ذلك الحين قام هوسين وسفينسون بإعادة اختبار عينات من الفئة العمرية الأصلية .

أما وقد تأيدت الآن النتائج التمهيدية التي توصلوا إليها وهي : أنه على نقيض ما يؤمن به كثير من المربين في السويد على الأقل كان الأطفال القادرون هم أكثر الأطفال تموقاً إذا ما درسوا في فصول غير متميزة ، وهما يقولان :

١ - في الجانب الجنوبي من المدينة كان الأطفال الذين كان من الممكن التحاقهم من قبل بالمدرسة الأكاديمية *realskola* لا يعانون من وجودهم بمدرسة شاملة : ذلك أن تقدمهم بمائل لأقرانهم في المدرسة الأكاديمية في الجانب الشمالي .

٢ - كانت استجابات الأطفال الوافدين من بيوت أفقر قوية جداً بالنسبة للزايما التي تتفوق بها المدرسة الشاملة على المدرسة السويدية التي تماثل المدرسة الحديثة ، في إنجلترا ، وليس هناك ما يقال في مصلحة جميع الأطفال المتوسطى القدرة ومن هم أقل من المتوسط بعضهم مع بعض . وفي عام ١٩٦٥ استطاع الأستاذ هوسين أن يقول :

لقد وجد أن النظام الشامل له حصلة إجمالية أكبر عند سن الخامسة عشرة أكثر مما هو حادث في النظام الانتقائي . وعلى العموم فإن أداء التلاميذ اللامعين كان أحسن في سن مبكرة ، ولكن عند بلوغهم الخامسة عشرة لم يكن ثمة فارق ، بينما كان أداء التلاميذ ذوي القدرة الأقل على نحو أحسن في المدرسة الشاملة^(١) .

(1) Address to the American Educational Research Association Chicago.

على أن أوريان داهلوف Urban Dablot قد أظهر منذ ذلك الوقت أن المعول الأكبر يعتمد على طرائق التدريس المستخدمة في فصول المدارس السويدية التي لا تقوم على أساس تقسيم التلاميذ إلى مجموعات .

الوضع في المناطق الريفية :

إن توفير المدارس الشاملة بانجلترا خارج لندن يقع في فقتين متبايزتين . الفئة الأولى من حيث زمن انشائها واختيارها للمدارس الشاملة بصورة لا تقاربها لندن أو أى من المدن الكبرى الأخرى تأتي في المناطق الزراعية وبخاصة المناطق الريفية في الشمال الغربي .

إن تطور التعليم الشامل بتلك الأماكن يدين بالقليل أو ربما لا يدين بشيء للنظريات التربوية الاجتماعية أو السياسية . إن المسألة كانت مسألة لصعوبات الاقتصادية والكفاءة العملية وعندما صدق بيم سوم في عام ١٩٤٤ على مبدأ « التعليم الثانوى للجميع » ، لم تكن في معظم هذه الأماكن سوى مدارس أكاديمية قليلة تضم غالبا ما بين مائة ومائتي تلميذ أما التلاميذ الآخرون فيما بين السادسة عشرة والرابعة عشرة فكانوا مايزالون بمدارس القرية الأولية — والواقع أن الآثار الأخيرة لهذه المدارس التي تتسع لكل فئات العمر ما تزال باقية ولم تندثر . ولم يكن هناك مدارس فنية صغرى Junior Technical أو أولية راقية Senior - elementary لكي تغرى لجان التعليم باتخاذ الطريق السهل لتسوية المسألة ، بأن النمط الجديد للتعليم الثانوى الذى خلق على الورق بالكتابة بالبنط العريض للأشكال القديمة للمدرسة الأولية لم يكن ممكنا هنا .

وكانت هناك شواهد كافية في الأربعينيات تشير إلى أن هذه المدارس الأكاديمية الصغيرة كانت صغيرة جدا بحيث لا تستطيع أن تؤدى عملها بطريقة مناسبة ، وبخاصة بالنسبة للصف السادس أى المستوى « المتقدم » ،

حتى نحو المهمة المحدودة الخاصة بتقديم تعليم أكاديمي لقلة منتقاة . والواقع أن المدارس الأكاديمية التي تضم فيما بين ٣٠٠ و ٥٠٠ تلميذ كانت أيضا غير مناسبة في نواح هامة . فلقد أظهر مسح عملته على إحدى وعشرين مدرسة أكاديمية في منطقة الوسط عام ١٩٤٨ أن متوسط الصف السادس كان يشمل خمسة وعشرين طالبا بالسنة الأولى وأربعة عشر طالبا بالسنة الثانية ، وأربعة في السنة الثالثة . وكانت الفصول التي تضم طالبا واحدا أو طالبين شائعة ، وفي ٤٥٪ من المقررات الدراسية كانت فصول السنة الأولى والسنة الثانية يتم تدريسها معا . وكانت اللغة الإنجليزية واللغة الفرنسية فقط هو ما يمكن دراسته حتى للمستوى المتقدم (كان يسمى في تلك الأيام بالشهادة العليا Higher Certificate) في كل مدرسة أكاديمية : وكانت الموسيقى لا تدرس لهذا المستوى في عشر مدارس ، وعلم الأحياء في خمس والجغرافيا في ثلاث مدارس .

وقد انتهى مسح قومي ^(١) إلى واقع الحالة المؤسفة في تسع وخمسين مدرسة أكاديمية صغيرة تضم كل منها أقل من ٢٠٠ تلميذ :

« وكان لا بد من تدريس السنة الأولى والثانية بل وحتى الثالثة والصف السادس غالبا بعضها مع بعض . « ففي مدرسة صغيرة وبعيدة كهذه لا يمكن تنظيم الدراسة بالصف السادس بفاعلية حققة ، وهذا هو ما ينتهي إليه قول أكثر من ناظر .

وكانت التجهيزات الأساسية من كتب ومعامل ومدرسين مختصين — وبخاصة في العلوم — ناقصة في الغالب بشكل مؤسف . وكان الوضع بالمدارس التي ظن وقتئذ أنها متوسطة الحجم (من ٢٠٠ إلى ٥٠٠ تلميذ) أفضل من هذا قليلا .

(1) The Times Educational Supplement, 15 & 29 July 1949.

د إن الدراسة في صفنا السادس يعوقها النقص في هيئة التدريس وفي التجهيزات . فلدينا معمل واحد يكفي لـ ٢٥٠ طفلا . . ونحن لانستطيع فصل السنة الأولى عن الثانية من الصف السادس أو الفصول الأساسية عن الفصول الإضافية ولا أستطيع أن أقدم الحلول البديلة التي أرغب في تقديمها . فثلا هناك ست فترات تعطى للصف السادس الفرنسى ، وفي ذلك الفصل هناك أربع مجموعات منفصلة يتقاسمها سبعة أطفال . .

وواضح أنه كان من السخف أن تفكر في إقامة مدارس « حديثة » صغيرة موازية للدارس الأكاديمية الصغيرة الموجودة ، وبهذا تضاعف عدم الكفاءة . وكان الطريق الأكثر تعقلا أن نجعل جميع الأطفال في سن الدراسة الثانوية تحت سقف واحد . وبهذا يمكن توفير مدرسين أكثر بمؤهلات أكثر تنوعا للنهوض بتربية جميع الأطفال . وفي نفس الوقت كان من الممكن تشييد مدارس أفضل وتوفير تجهيزات أكثر وأفضل وتوفير مجال أوسع من الدراسات بنفقات أقل يوجه عام لمجابهة الاحتياجات المختلفة للفئات العمرية بأكملها .

في أيلز أوف مان Isle of Man وهي ليست مقاطعة ولها نظامها الحكومى والتربوى الخاصان وكذلك في مقاطعات معينة مثل رايدنج الشمالية والشرقية North and East Ridings وأنجليسى Anglesey ومريونيث Merioneth وكارديجان Cardigan ومونتجومرى Montgomery وبريكون Brecon ودورسيت Dorset وديفون Devon ، أعدت السلطات التعليمية في كل هذه المناطق تنظيما معقولا للتعليم في المناطق الريفية يقبله الآن كل شخص دون تردد .

وقد اتخذ هذا التنظيم ببساطة صورة التوسع في المدرسة الأكاديمية القائمة من حيث عدد التلاميذ وتنوع المقررات الدراسية وإتاحة الفرصة

التعليمية . وكان الأمر يتطلب أحياناً إعادة تسكين المدرسة في مبان جديدة . ولكن المدرسة ذاتها كانت تستمر قائمة بروحها وكانت بالطبع تحظى بحيوية جديدة بلا جدال . فحضورها تصبح أكثر متانة بحيث تصل إلى المجتمع المحلي بأسره وتستمد منه وجودها في نفس الوقت . وهي على استعداد لأن تصبح القلب الثقافي للبلدة والمنطقة في تدفق مزدوج متبادل من الأفكار والمناشط بحيث تربط المجتمع المحلي ببعضه البعض .

والمأمول هنا أن تكتمل الصورة التي تخيلها هنرى موريس Henry Morris الذى كان فيما مضى مديراً عاماً للتربية Chief ed. Officer بكامبردجشير Cambridgeshire المنضمة في كلية القرية بتلك المنطقة . ولقد أضاف موريس إلى مدارسه الابتدائية الكبيرة في الفترة بين الحربين أجنحة للكبار ورواداً وموجهين تربويين للكبار ، واستخدم الأوتوبيسات لنقل الناس إلى هذه المراكز من القرى المحيطة والكفور في الأمسيات وفي عطلات نهاية الأسبوع ، وشجع خروج الموجهين التربويين وغيرهم لمساعدة تلك القرى . ولكن كانت هناك فجوة كبيرة في خطته : فقد كان بعض التلاميذ من أحسن العقليات يسحبون في الحادية عشرة ويرسلون إلى المدينة لتلقى التعليم بمدرسة أكاديمية متخصصة . ولقد حذر الفيلسوف الأمريكي بيكر برونل Baker Brownell رجال قريته من مثل هذا الاستنزاف لمواهب المجتمعات المحلية الصغيرة^(١) ولكن مثل هذا الاستنزاف لا يحدث بالمدرسة الريفية الشاملة .

وإني لأكتب عن « المؤمل » لا عن « المنجز » ، حتى الآن على الرغم من أن التقدم الحقيقي قد بدأ يشق طريقه بالفعل . وهكذا نجد بكاسل تون Castle Town في أيلز أوف مان Isle of Man أن مدرسة كاسل رشن

(1) The Human Community (Harper. New York, 1951).

الثانوية Castle Rushen تعمل للتوكبؤرة للحياة الثقافية بالمنطقة — كل المنطقة الجنوبية من الجزيرة — وكامل مخصب في البلدة الصغيرة والقرى المحيطة. فثلاً يلتحق الآباء والأصدقاء بالفرقة الموسيقية للمدرسة، والأطفال بدورهم أعضاء في الفرق الموسيقية المحلية وجماعات الموسيقى ويستمر هذا التفاعل بالعديد من الطرق. ولا يقل أهمية عن ذلك ما يدور من المشاورات المستمرة غير الرسمية بين المدرسين والآباء حول الأطفال كأفراد.

وهذا لا يمكن توافره إلا في مجتمع محلي صغير نسبياً، مجتمع يكون فيه جميع الأطفال معروفين لا كأفراد فحسب بل وأيضاً كأعضاء في أسرة أفرادها معروفون معرفة جيدة. ومن ثم يكون المدرسون معروفين من جانب الأطفال والآباء لا كمدرسين فحسب بل وكرجال ونساء أيضاً وقد يشتركون معهم في فرقة الكريكييت أو كرة القدم وفي مسابقة الهويست بالسيارات، أو في أية مناسبة محلية أخرى. وتكون النتيجة قيام الثقة المتبادلة وتعميق واغناء العملية التربوية بما لا يمكن أن يتم في حجرة الدراسة وحدها.

بيد أنه ما يزال لدينا القليل جداً من أمثال مدرسة كاسل رشن. فالأغلب هو أن المدرسة تعلق أبوابها عندما تغادرها سياراتها في الرابعة. وتظل ملاعب الكريكييت وكرة القدم خالية طوال عطلة نهاية الأسبوع وفي الأجازات، بينما يناضل الشبان والأولاد من أجل اللعب في المراعي غير المعدة لهذا الغرض. وليست هناك روابط كافية للآباء والمعلمين. وقد تكون الرابطة بين المدرسين والآباء والناس الآخرين بالمنطقة نادرة وخاضعة للمصادفة. إذن ما زال هناك الكثير مما يجب أن يعمل.

ولم أعتقد أن المجتمع الريفي ببلد الشعور على الرغم من أنه يبدو — كما تبدو الكائنات الحية في العادة عندما تعاني من سوء التغذية — بحاجة

إلى حياة جديدة يلهث تعطشاً إليها . ولعل مما يساعد على تحقيق ذلك وجود تصور أكبر أكثر دينامية عن المدرسة الريفية الشاملة .

لقد كان من عادات السكان الأصليين لبريطانيا في عصرها الرومانى Roman Britain أن يكرسوا مذبح كنيستهم ، «لعبقرى المكان» ، وما يزال ذلك العبقرى قوة قادرة على استعداد للتحكم فى ولايات المجموعة وجهد المجتمع المحلى .

ومن الأمور التى لها دلالتها أن توسيع المدارس الريفية الأكاديمية بحيث تصبح مدارس شاملة مع الاحتفاظ باسمها القديم قد لقي ترحيباً واسع النطاق من سكان المنطقة . وكان بالطبع فى القضاء على شبح امتحان ما بعد الحادية عشرة راحة نفسية واضحة . ولكن ينبغى أن تبين إلى جانب ذلك أن المجتمع الريفى اليوم أقل طبقيّة بكثير من مجتمع المدينة . وإذا كان هناك التعليم الثانوى للجميع ، فإن فرض تقسيم التلاميذ إلى مجموعات مختلفة بالمدرسة يكون أداة مصطنعة لا تعنى كثيراً فى نظر ابن القرية أو الريف .

والواقع أن حياة أى فرد قصيرة ولكن حياة مثل هذه المجتمعات القائمة طويلة : فالجذور الاجتماعية عميقة والذكريات الاجتماعية تنحدر باستمرار عبر الأجيال . ويحسن أن نتذكر أن المدرسة الريفية الشاملة تقتصر على تصحيح خطأ وقع حديثاً . وهى أساساً عودة إلى أحوال القرن السابع عشر عندما كانت كثير من المدارس الأكاديمية مدارس « حرة » مفتوحة أمام جميع أطفال المقاطعة . فمثلاً فى مدرسة مولتون الأكاديمية Monlton Grammar بليمنكولنشير Lincolnshire لم يكن المدرس مجبراً على قبول أو تعليم أى طالب لم يكن يعرف القراءة من قبل :

«وعلى الرغم من ذلك كان من المرغوب فيه ألا يرفض مجيء أى شخص

من أهالى بلدة مولتون إلى المدرسة بل يحمله على تعلم ما يستطيع تعلمه بين باقى التلاميذ أو بمساعدة واحد منهم (١) .

لقد دارت العجلة دورة كاملة بالنسبة لمدرسة وندرمير Windermere الأكاديمية التى صارت مؤخراً مدرسة شاملة صغيرة جداً للأولاد . وأول د حجة ، لها (١٦١٣) ذكر فيها أن على المدرسة أن تكون مجانية بالنسبة بالنسبة للسكان المحليين وليس لمن هم من خارج المنطقة . وعلى التلاميذ أن يتعلموا النحو والكتابة والقراءة وغير ذلك من مواد وعلوم مناسبة لهم (٢) ويبدو أنه لم يكن هناك حد أدنى للمستوى التحصيلى الذى يجب أن يصل إليه التلميذ قبل التحاقه بالمدرسة . واليوم اندمجت مدارس « وندرمير » ، وكليك الصغيرة مع مدرسة ليكس Lakes الشاملة التى تضم ٦٠٠ ولد و بنت ، التى تواجه الاحتياجات الحديثة وتقوى الروابط بين المدرسة والمجتمع وتواصل حمل التقاليد القديمة .

وعلى هذا فإن المدرسة الريفية الشاملة ناجحة بصفة أساسية . ولكن بها نقطة ضعف رئيسية هى عجزها عن أن توفر بصورة اقتصادية وفعالة مقررات دراسية على مستوى الصف السادس ، ومن الناحية الاقتصادية تواجه بدرجة كافية الحاجات المختلفة جداً لجميع التلاميذ . ذلك أن المدرسة الريفية تكون بالضرورة صغيرة جداً .. وتظهر أرقام عينة منها خلال عامى ١٩٦٨ - ٩ أنه فى المتوسط بقى بالمدرسة حوالى ٢٦ / ٠ من كل فئة عمرية حتى السنة السادسة و ١٦ ٪ استمروا للسنة السابعة . وهذا يعنى أنه فى المدرسة الريفية التى بها ٦٥٠ تلميذاً هناك حوالى ٣١ تلميذاً بالسنة الأولى

(1) Orders and Regulations Governing Moulton Grammar School, 1599.

(2) Windermere Grammar School : A History (Westmorland Gazette, Kendal, 1936).

من الصف السادس و ١٩ تليذاً بالسنة الثانية . (١)

ومثل هذه الأرقام الصغيرة لا تهم — وربما تكون ميزة — إذا اتخذ التعليم العام حتى الثامنة عشرة كسياسة تعليمية في إنجلترا ، ولكن الأمر ليس كذلك . أن على طلاب الصف السادس أن يتخصصوا في مادتين أو ثلاث أو أربع مواد إذا أرادوا الالتحاق بكلية أو جامعة . ولا يفضل المربي التحررى الذى يريد من المدارس أن تقابل احتياجات التلميذ المختلفة حصراً جميعاً في نطاق منهج مشترك كما أنه لا يفضل إجبارهم على التخصص المبكر . أما ما ينبغى عليه إنراكه فهو كون المدرسة قادرة على أن توفر — لا سيما لكبار التلاميذ — مجالا واسعاً من المواد الاختيارية الفنية والتجارية والعملية والأكاديمية والثقافية .

ومن الناحية العملية فإن الوضع هو : أن المدرسة الريفية الشاملة تقدم مجالا مناسباً من المقررات الدراسية حتى المستوى العادى من الشهادة الثانوية العامة GCE (يتقدم له فى الخامسة عشرة أو السادسة عشرة) وحتى شهادة التعليم الثانوى CSE . ومثل هذا المنهج الدراسى يتضمن فى الأحوال العادية المواد الآتية مع وجود فرصة لترك أية مادة معينة من المواد الأربع عشرة أو الست عشرة والتأكد على مواد أخرى ، ولكن مع عدم وجود تخصص حقيقى وهذه المواد هى : اللغة الانجليزية — الفرنسية — اللاتينية — التاريخ — الجغرافيا — الرياضيات — علم الأحياء — الكيمياء — الفيزياء — الفن — الموسيقى — التدبير المنزلى (للبنات) والنجارة — والأشغال المعدنية (للأولاد) وقد تدخل إحدى المدارس أحياناً مواد تجارية فى المرحلة من ١٤ — ١٦ عادة ولكن ممارسة ذلك يقل شيوعه فى الريف عنه بالمدن

(١) وجد مونكس فى مسعده :

(N.F.E.R. Comprehensive Education in England and Wales) أن متوسط الحجم للصف السادس بالمدارس فى عام ١٩٦٦ المكونة من ٦٠٠ تلميذ أو أقل كان ٤٠ تلميذاً .

في إنجلترا وقد تتوافر أيضاً مقررات دراسية اختيارية في الزراعة أو فلاحه البساتين .

على أنه في مرحلة الصف السادس تختلف القصة عى ذلك عادة . فبعض المدارس الصغيرة تعتمد إلى تقديم برنامج كامل تقريباً يصل إلى ثمان عشرة مادة دراسية ما بين عشر مواد وخمس عشرة مادة : على أن أولاد وبنات القرى ينبغي ألا يحرموا من فرصة تضاهى الفرصة المتاحة أمام أطفال المدينة . أما الفجوة فقد جوبهت بسهولة وذلك بإعداد منهج للصف السادس بحيث يمكن للتلميذ الملحق بمدرسة كبيرة جديدة شاملة بالمدينة توفرت لها أحسن الإمكانيات أن يحتاز :

لغة إنجليزية - لغات أجنبية (فرنسية - ألمانية - روسية - إسبانية)
دراسات كلاسيكية (لغة لاتينية - يونانية - تاريخ قديم) - جغرافية -
تاريخ - اقتصاد - رياضيات بحثة وتطبيقية - علوم (نبات - حيوان -
كيمياء - فيزياء) فن وعمارة - مواد منزلية (أشغال ابرة - طبخ - صحة ألخ)
دواست تمهيدية في التمريض - مواد تجارية (محاسبة - اختزال - آلة كاتبة -
جغرافية تجارية واقتصاد) - هندسة - رسم فنى - الحرف الثقيلة (فن
البناء - الأشغال الخشبية - الأشغال المعدنية) - الموسيقى .

وإنى أوافق على أنه إذا ما تم بحصافة اختيار اثنتى عشرة مادة من القائمة السابقة (مثلاً - لغة إنجليزية - لغة فرنسية - ألمانية - لاتينية - تاريخ - جغرافيا -
أحياء - كيمياء - فيزياء - رياضيات - فن - موسيقى) فإن هذا يوفر مجالاً معقولاً من الاختيار لمعظم تلاميذ مستوى ذلك النوع من الصف السادس الذين نعرفهم بالمدارس الأكاديمية ، ولكن هذا غير كاف اليوم . وفى نفس الوقت الذى مازال لدينا فيه تلاميذنا الأكاديميون نجد أنه قد انضم إليهم آخرون ممن لا يتطلعون إلى الجامعات ، ولهم مجال واسع من الاهتمام والحاجات لا يقل

أهمية عن تلك الاهتمامات والحاجات الخاصة بالتلميذ الميال للدرس والتفكير .
وحتى عندما تتوسع إحدى المدارس الصغيرة بشرف متناه في منهج الصف السادس لكي تواجه هذا التحدي ، فلانماص من ان الفصول سيكون بها تلميذ أو تلميذان فقط ، وأن بعض التلاميذ من مختلف المراحل الدراسية سيكون عليهم أن يتعلموا معا في مكان واحد . ويمكن أن تكون الفصول صغيرة جداً للدرجة لا تحقق الفاعلية التربوية كما يمكن أن تكون كبيرة جداً بحيث لا تحقق ذلك أيضاً . وربما يكون الحجم الأمثل في هذه المرحلة بين ثمانية تلاميذ واثني عشر تلميذاً . فهذا العدد يكون صغيرا للدرجة تمكن لكل تلميذ من الحصول على اهتمام فردى من المدرس ؛ وكبير للدرجة تسمح بتشجيع تبادل الأفكار في نطاق المجموعة - وهذا عامل من أهم العوامل الفعالة في التعلم .

هل نستطيع أن نتحمل الإشراف في استخدام هيئة التدريس القليلة المؤهلة تأهيلا عالياً - (وهو إشراف لا نلاحقه في أيامنا هذه حتى مع الاستعانة بالجامعات) - وهو نوع المدرسين الذي يستلزمه الصف السادس الصغير؟ وهل من الممكن أن نستخدم بشكل فعال الأجهزة الغالية التي تعبر اليوم أساساً للدراسات المتقدمة في العلوم والتكنولوجيا حتى نبرر شراءها ؟ أليس من الطبيعي جداً أن تعتمد السلطة التعليمية المحلية إلى الاقتصاد هنا-وأنها بذلك تحد من التعليم الذي ينبغي أن يتوافر لجميع شبابها ؟ قد يقال بالطبع إن واجب السلطة التعليمية المحلية أن توفر كل ما يمكن توفيره لأبنائها وأنه كلما توافرت زيادة في هيئات التدريس وتجهيزات وبرامج كلما زاد عدد التلاميذ الذين يمكنون بالمدرسة للإفادة من تلك الإمكانيات .

إن هذا ما يحدث بالطبع إلى حد ما . مع هذا فإن السؤال المطروح من قبل عما إذا كان التعليم بعد السادسة عشرة يجب أن يعطى بالمدرسة أم في منفصل إنما تبرزه مشكلات المدرسة الثانوية الريفية .

الوضع فى المدن الصغيرة ، والمراكز الجديدة للسكان:

كان الدافع نحو الدراسة الشاملة خارج المناطق الريفية مختلفاً جداً فى أصله ، ونهج طريقاً أكثر امتلاء بالزوابع . لقد كان ينظر إلى توسيع المدرسة الأكاديمية الريفية على أنه طريقة منطقية معقولة فى توفير التعليم بالمجتمعات الريفية لأنها أقل اهتماماً بالفروق الطبقة الدقيقة ، وكانت المشكلة أضخم بكثير فى المدن الصغيرة حيث كانت المدارس الكبيرة الأكاديمية وأحياناً أيضاً الفنية الناجحة الانتقائية ذات قدم ثابتة . إن المكانة العظيمة التى للمدارس الأكاديمية أعطتها صوتاً قوياً متغلغلاً فى المسائل القومية ، وكان نلاميدها القدماء قد احتلوا فى الغالب مراكز كبيرة فى الحكومة المحلية ، وفى الصحافة المحلية ، وفى ميادين الصناعة والتجارة ، وكان أولادها وبناتها القدماء وكذلك نظارها ومدرسوها يحيش وحداتهم امتلاء بالشوق نحو مدرستهم التى تخرجوا فيها alma mater والتى ساعدتهم على أن يصلوا إلى ما يصلوا إليه . وهم كأباء فى مجتمع ذى حساسية نحو المستوى الاجتماعى كانوا طموحين بالطبع إلى أن يحظى أطفالهم بدورهم بالميزات ، التى استمتعوا بها هم أنفسهم على الأقل ، واشترك معهم فى هذه الرغبة الجديرون من آباء الطبقة العاملة الذين أملوا فى أن يروا أطفالهم يتبعون عن المنجم أو المصنع وأن يحصلوا على وظائف ناعمة ، وكل هؤلاء الناس تقريباً كانوا فى صف نظام الاختيار للمدارس الأكاديمية — شريطة أن يكون أطفالهم ضمن المختارين .

هنا كان المسار الأول فى نشء النظام القائم ، وبمرور السنين ازداد بالضرورة عدد الآباء الذين خاب ظنهم وعبروا عن سخطهم ، وعلى خطوط المتفرجين وقف كثيرون من خريجي المدارس المستقلة ذوى الشأن الذين لا يأنهون بالمرءة إلى الاختيار القائم على القدرة . وكان عدد كبير منهم

متعاطفين مع فكرة المدرسة الشاملة ، وفي البداية كانوا يتفرجون كما لو كانوا يشاهدون عراكا بالشارع لا يعينهم في الحقيقة ، ولكن ذوى النفوس الشجاعة أخذوا يعلنون الواحد منهم بعد الآخر عن وقوفهم في جانب الإصلاح. على أن الحد القاطع للهجوم على امتحان ما بعد الحادية عشرة وعلى نظام فصل التلاميذ جاء علماء النفس وعلماء الاجتماع الذين أظهروا أمام العيان مزلقه ونقاط ضعفه ، ومن ثم أقاموا موقع قوة يمكن أن يأتي منه الإصلاح .

على أن انجلترا فضلت مراراً وتكراراً التطور على الثورة ، وكانت أكثر أساليب حكامنا براعة عبر القرون متمثلة في الانسحاب المنظم وتغيير الوضع براعة وبتدرج ودون ملاحظة أحد وامتصاص أفكار المصلحين وفي النهاية بعد تعديلها بما هو مناسب وربما في أقنعه جديدة يقبلونها .

وهذا ما حدث في التعليم الثانوى الانجليزى . فنتيجة لتصاعد الضغط الشعبى والأهمية المتزايدة لما انتهى إليه الخبراء كان يعتبر قيام أية حكومة بحظر إنشاء المدارس الشاملة عملية انتحارية ، والواقع أنى متأكدمن أن عملية الانسحاب الاستراتيجى وتسكين وامتصاص الهجوم هى عملية لاشعورية فى الغالب ، وبما يوضح ذلك أن تتطلع إلى الوراء ثمان سنوات فقط لنقرأ ما سجله باخلاص واضح أحد كبار مفتشى صاحب الجلالة على المدارس هو برسى ويلسون Percy Wilson .

« ان (تنظيم التعليم الثانوى) مسألة ينغمس فيها معظمنا انفعاليا وإنى لأذهب إلى أن معظمنا كانوا مذنبين فى الماضى عند ما قلنا أشياء ترمية بحماقة ، وأنا أعلم أنى شاركت فى ذلك . لقد أعطينا صوتنا لحجج مسبقة وكنا على جهل تام أو على جهل جزئى بالمعايير الحقيقية للحكم . ان هناك مجالا للتعايش بين نظامين مختلفين . بل أستطيع أن أقدر أكثر من ذلك أن

هناك حاجة إلى مثل ذلك التعايش ، (١) .

وعلى هذا كان لدينا في ظل حكم المحافظين سياسة السير دافيد اكلز Sir David Eccles التي وضعت خلال الفترة الأولى من نولييه الحكم . وكانت هذه السياسة على النحو التالي : قبول فكرة المدارس الريفية الشاملة ، والسماح بتوفير مدارس شاملة جديدة حيثما ترغب سلطة التعليم المحلية في مراكز السكان الجديدة كالمدرن الصغيرة الجديدة والمستعمرات السكنية الجديدة ، ولكن مع وضع حد لتغيير طابع المدارس الأكاديمية القائمة بالمدرن الصغيرة والمدرن الكبيرة بتوسيعها أو باستيماها في مدارس شاملة .

ويتأتى عن سياسة المحافظين عائق آخر أمام المدارس الشاملة . فمن المعروف جيدا أن المستوى الثقافي لغالبية الناس الذين يتركون الأحياء القذرة بالمدينة إلى المستعمرات السكنية للمجالس المحلية هو مستوى أقر بشكل واضح من عينة شاملة لجميع فئات الشعب الأخرى . فعندما أصر الوزير كما فعل على أن يكون للأطفال الموجودين في منطقة إحدى المدارس الشاملة الحق في الالتحاق بمدرسة أكاديمية كان فقدان هذه القلة من التلاميذ ضربة قاصمة للمدارس المحلية . وكانت تملأ أما كنهم أحيانا بأولاد ذوي قدرة مشابهة تقريبا من خارج منطقة التجمع العادية ممن فشلوا في الحصول على مكان بإحدى المدارس الأكاديمية ، أو بأولئك الذين فضل آباءهم الالتحاق بإحدى المدارس الشاملة . ولكن هذا لم يعوض عن الأثر الذي أصاب المسكاة المحلية للمدرسة عندما ذهب المنع أطفالها إلى مدرسة أخرى .

وعلى هذا النحو تعاني جميع المدارس الحضرية تقريبا إلى حد ما من استلاب المدارس الأكاديمية صفوة ابنائها ومن نقص التوحد الطبقي لجميع الأطفال تقريبا في المستعمرات السكنية التي نشأت نتيجة إخلاء الأحياء

(1) Views and Prospects From Curzon Street, 1961, pp. 16-17.

الفقيرة . وأفضل مثال على هذا الموقف الأخير مستعمرة زدكارز Z - Cars
بكر كي KirKby بجوار ليفربول Llvrrpool .

إن مشكلة كيركي تتمثل أساسا في افتقارها إلى جذور الماضي والاستقرار
الاجتماعى . فخلال عشر سنوات تحولت قرية عام ١٩٥٢ كان تعدادها
البالغ ١٢٠٠ نسمة و١٣٤٠ تليذا وخمسة مدرسين إلى مدينة تعدادها ٥٢٠٠٠
نسمة و١٦٠٠٠ تليذ و٦٤٨ مدرسا . وفى بداية الأمر كانت المدارس
تزخر باستمرار بالأطفال الجدد الملتحقين بها . على أن نمو البلدة الجديدة
قد وصل اليوم إلى النروة إلى حد بعيد . وسكانها ثابتون تقريبا يبلغون حوالى
٦٥٠٠٠ نسمة . وكل الأسر تقريبا نزحت إليها من الدوائر الداخلية المزدحمة
بمدينة ليفربول . وكان أكثر من نصفهم تابعين للكنيسة الكاثوليكية
الرومانية ولكن للقاعدة هى اختيار الأسر الكبيرة المكونة من أربعة أو
خمسة أو ستة أطفال أو أكثر بغض النظر عن التبعية الدينية . وكما هو الحال
فى كثير جدا من المستعمرات فإن التركيز يكون على الاسكان بغض النظر
عن الحاجة إلى الأبنية ذات النفع الاجتماعى ، وكانت النتيجة هى الدمار
الناجم عن السلوك غير الاجتماعى .

أما صحة كثير من الأسر بالمستعمرة فهى أقل من المتوسط ومن الصعب
أن نفرض بالقوة الانتظام على المدرسة . ومحكمة الأحداث مألوفة جدا
لكثير من الأطفال . والحاجة ماسة إلى إنشاء مركز اجتماعى وإلى قيادة
صادرة عن مثل هذا المركز وعليه أن يخدم الأسر والأفراد على السواء ،
وأن يخدم العاملين الكبار والمراهقين والأطفال سواء بسواء .

وثمة أربع مدارس شاملة تضم كل منها ألفى تليذ : اثنتان من مدارس
المقاطعة المختلفة (هما بروكفيلد Brookfield ورفوود Ruffwood واثنتان

من المدارس الكاثوليكية الرومانية (سان جريجورى للبنات St. Gregory وسان كيفين St : Kevin للأولاد). وجميع هذه المدارس استجابت للتحدى بطريقتين رئيسيتين : أولاً : بخلق الاحترام الذاتى لدى التلاميذ (ولدى آبائهم) نحو قدراتهم التعليمية ، وكذلك احترام المدرسة نفسها . ثانياً : بتوفير القيادة الاجتماعية الإيجابية التى يحتاج إليها المجتمع المحلى . احتياجاً شديداً .

وقد ركز الاستاذ مايز Mays ومعاونوه على واحدة من هذه المدارس الأربع . هى مدرسة رفوود Ruffwood : (١) —

وكانت صورة الناظر أنه حازم ولكنه يمتاز بالعطف وسعة الخيال تدعّمه هيئة تدريس هى فى مجموعها أصغر سناً من الأكرية ، وأكثر انكباباً على المسائل الاجتماعية . أما متوسط قدرة الأطفال كما قيست بالاختبارات المستخدمة ، فكانت منخفضة : كان معدل الذكاء فى امتحان القبول لعام ١٩٥٩ هو ٨٦ فقط (المتوسط القومى هو ١٠٠) . أما المعدل فى اللغة الإنجليزية فهو ٨٢ ، والمعدل فى الحساب هو ٨٧ . ولم يكن هناك ممن التحقوا بالمدرسة فى تلك السنة سوى ثمانية أطفال ، كان مستوى قدرتهم فى مستوى المدرسة الأكاديمية . ولكن كان هناك من نفس هذه الدفعة أحد عشر طفلاً نجحوا فى المستوى المتقدم من الشهادة الثانوية العامة Gee وستة منهم نجحوا فى مادتين ، وثمانية فى مادة واحدة ، وفى نفس السنة كان هناك عشرة تلاميذ يستعدون للحصول على درجة جامعية ، واثنان عشر يستعدون للالتحاق بمعاهد التربة . وكانت النتائج التى تلت ذلك مشجعة بالمثل .

ويعرض مايز Mays برنامجاً شاملاً مركزاً للناشط التى تمارس خروج

(1) Mays, Quine and Pickett, School of Tomorrow (Long mans, 1698).

المدرسة ويقوم بتنظيمها المدرسون بمدرسة رفوود . وهو يشير أيضاً إلى أنه على عكس ما كان متوقعاً هناك حوالى اثني عشر مدرساً تقريباً يعيشون الآن في المنطقة — وهذا التطور إذا استمر في هذا الاتجاه قد يعزز المساهمة التي تستطيع أن تقدمها المدرسة إلى حياة المجتمع المحلي . ومن جهة أخرى يبرز مايز ما يمكن أن يكون أكثر المعوقات خطورة أمام المدارس في الأحياء ، وبعض المناطق على هذا النحو : في ضوء السجل العام للقياس الاجتماعي الاقتصادي نجد أن مجموعة من المدرسين معظمهم من الطبقة الوسطى تحاول تعليم أطفال معظمهم من أبناء الطبقة العامة . وهناك مستويات وقيم مغايرة تفصل فيما بين الاثنين ، وهو يعرض لمزايا كثيرة في رفوود (وفي رأى مايز) ثمة كثير ف هناك : « مجموعة ثالثة من المدرسين وبخاصة أولئك الذين يحتلون مناصب رئيسية كانوا على وعى إيجابي إزاء كل من الصعوبات الخلقية والاجتماعية التي يتضمنها دورهم ... كانوا أيضاً ملتزمين بإحداث تغيير عام واصلاح اجتماعي خلافاً للغالبية الذين مالوا إلى نقد المجتمع المحلي وأرادوا مجرد الارتفاع بمستوياته .

ولست هذه الفجوة القائمة بين الطبقة الوسطى وبين طبقة العمال من الفجوات التي يمكن عبورها بمجرد الإلقاء بهما معاً في ظروف صعبة بأية منطقة كم منطقة كركبي . وثمة حاجة ملحة لفحص دقيق جذري شامل لفلسفة وأسلوب إعداد المعلمين والسكريات والجامعات . وعلينا أن نبدأ من نقطة كذلك التي قدمها الأستاذ مايز Mays : وهي الحاجة إلى أن نوجد لأطفال الطبقة العاملة . « المدرسة المعقولة بالنسبة لهم التي تظايرهم بالارتداد عن إيمانهم بولاءاتهم وتقاليدهم الخاصة والتي لا تكون في نفس الوقت من الدرجة الثانية من الناحية الأكاديمية » . وهذا في الواقع ما كانت « رفوود » تحاول

أن تفعله ، وقد توصلت إلى نتائج مشجعة إلى حد بعيد وستشاهد سنوها القادمة من تاريخها مزيدا من النجاح .

وعندما نتحول من كركبي إلى بلدة كراولي Crawley الجديدة في سكس Sussex نجد عالماً مختلفاً . ففي مثل تلك المقاطعات تتجمع الطبقات المهنية وأصحاب الوظائف ، ويكون مطلبهم الأول هو المستويات الأكاديمية العليا . واقد حققت لهم مدرسة توماس بينت Thomas Bennett من أول دفعة ما يلي : ثلاثة تلاميذ حصلوا على منح لا كسفورد أو كامبردج . وواحد وثلاثون في المائة (في مقابل متوسط قومي يبلغ ٣٠ ٪) نجحوا في خمس مواد أو أكثر في الشهادة الثانوية العامة Gce المستوى العادى . وفي العام الدراسي ٦٨ / ٦٩ كان هناك سبعة اطفال من عشرة اختاروا البقاء بالمدرسة لسنة خامسة ، كما كان هناك اكثر من واحد من ثلاثة يرغب في البقاء لسنة سادسة .

وتستطيع المدرسة اليوم وقد حظيت بتلك السمعة المطمئنة التي فأت لها ، أن تقوم بتجارب رائدة في المناهج الدراسية والتنظيم الاجتماعى كالتجارب المتعلقة بعدم تقسيم التلاميذ إلى مجموعات بالفصل ، وهى التجارب التي ربما كانت في الماضى تقلق بال الزبائن التقليديين للمدرسة . والواقع أن أهداف توماس بينت « ورفوود » ، واحدة بصفة أساسية هى الحصول على المنح الدراسية من المستوى العالى وخلق بيئة غنية في فرصها ، وتشجيع المشاركة المناسبة . على أن هذه الأهداف بحاجة إلى أن تفهم بوضوح اكثر من جانب المدرسين والادباء ومن جانب مديري التعليم وأعضاء اللجان التعليمية . وبهذا وحده نستطيع أن نحقق تقدما سريعا فعلا في بناء نظام جيد للمدارس وهو ما يمثل الأولوية لما تتطلبه رفاهية الأمة .

أما مقاطعة كوفنتري Coventry فهي أقل حظا . إنها إحدى المناطق

الرائدة في إقامة شبكة من المدارس التي أريد لها أن تكون شاملة ، وكانت في الحقيقة تسمى بهذا الاسم ، ولكنها لم توفق بعد في إزالة العقبة الرئيسية في طريق تطويرها الكامل . قمة مدرستان أكاديميتان معاتان للأولاد ومدرستان أكاديميتان للبنات تابعتان للسلطة التعليمية المحلية تستوعب كلها ما يصل إلى ٩٠٪ من الأطفال بالمدينة . وفي الطرف الآخر من الميزان هناك تسع مدارس ثانوية حديثة ، قائمة لتعمل على استمرار نظام المفاضلة والاختبار . وعرض مستر تلي Mr H . H . Tilley ناظر مدرسة كالودون كاسل في مقالة قوية نشرت في الفورم Forum (مايو ١٩٦٩) بهذا النظام المتدرج الذي يجعل المدارس الشاملة في المرتبة الثانية دائما ويحفظ إلى الأبد للأطفال والآباء بكوفتري بمساوى امتحان ما بعد الحادية عشرة . وهو يدعى اليوم « إن الأبواب والنوافذ مغلقة أشد قوة من أى وقت مضى خلال الخمس عشرة سنة الأخيرة . وهو يطالب بأن الأمانة على الأقل تقتضى أن نتوقف عن إطلاق لفظ « شاملة » على المدارس التي تماثل مدرسته . وكان نفس المطلب قد أعلن في طبعة سابقة « للفورم » فيما يتعلق بما يطلق عليه اسم « المدارس الشاملة » بلندن بقلم المرحوم مكارثي E . E . Mc Cearthy وتبقى هناك مشكلة رئيسية في التنظيم بالمناطق الحضرية ينبغي أن تؤخذ بعين الاعتبار . فلقد حث منشور ١٩٦٥/١٠ السلطات « على أن تتأكد عند تحديد المناطق التجمعية من أن تكون المدارس شاملة اجتماعيا وعقليا بالدرجة التي يمكن تحقيقها عمليا » : بمعنى أنه ينبغي على هذه السلطات أن تسعى لتحقيق بعض التوازن في الخلفية الاجتماعية والاقتصادية للتلاميذ . ومن جهة أخرى فإن الطبقات الاجتماعية المختلفة تميل بوجه عام إلى أن تعيش في مناطق مختلفة .

وهذه مشكلة على النطاق العالمى . فمثلا في حيفا على جبل الكارمل

ياسرائيل نجد أن الفقراء يعيشون في أسفل . أما الطبقات الدنيا الوسطى فإنها تقطن منحدر الجبل ، بينما يسكن الأغنياء على القمة . وفي أمريكا تتخذ المشكلة شكلا أعنف لأن الفقراء يتساوون في العادة مع الملونين ، وتواجه انجلترا بالفعل المتاعب في مدن عديدة .

ويمكن الحصول على مزج مصطنع للطبقات الاجتماعية بتوزيع عادل للذكاء المقاس وذلك بنقل جميع الأطفال الذين يتركون المدارس الابتدائية x و y و z الموجودة في مناطق تختلف جميعها في طابعها الاجتماعي إلى مدرسة ثانوية واحدة . إلا أن هذا يعني إطالة مسافة الأطفال بالسيارات وزيادة في زحام المرور بمدينة مرورها مزدحم بالفعل . وأكثر من هذا هناك شيء من الاعتراض عليه باعتباره محاولة لغرض قيم الطبقة الوسطى على المجموعات المنقولة من أطفال الطبقة العاملة الذين قد يحسبون غالبا بأنهم خارج نطاق مكانهم ويستجيبون بدرجة أقل من قدرتهم الحقيقية .

ومثل هذه الطريقة قد تعني القضاء على فكرة المدرسة الشاملة كركز اجتماعي وثقافي لجميع سكان البيئة المحلية . ومن الأمور الحيوية في هذا الصدد سهولة الرابطة بين البيت والمدرسة والاشتراك المباشر بين الآباء والمدرسين ومعرفة بعضهم بعضا — لا في الأمور المتعلقة برعاية أطفالهم فحسب ، بل في أمور حياتهم الخاصة كأعضاء في مجتمع محلي مشترك فابض بالحياة . ونظرا لأن المدارس الأكاديمية لم تكن على هذا النحو لاجتذابها لتلاميذ عدد قليل من الأسر تنتشر على نطاق جغرافي واسع فإنها كانت دائما مكثفية بذاتها بعيدة عن المجتمع المحلي . وتعرض مدارس لندن الشاملة لنقد من هذا القبيل . إن التضحية بمفهوم مدرسة الحى تقييد مؤسف لفكرة الشمول وللطابع الذى اتخذته بالفعل كثير من المدارس .

والإجابة الصحيحة يجب أن تكون بالتمسك الكامل بالمدرسة الشاملة

كمدرسة لجميع أطفال الحى . ولكن حينما يكون مثل هذا الحى أقل فى الميزات الثقافية التى يستمتع بها المخططون من الناس فإنه يجب تعويض ذلك على قدر الإمكان بتحسين المباني والإمكانيات ومستوى المدرسين . وقد أوصى تقرير بلاودن Blowden بتطبيق نفس هذه الفكرة فى المدارس الابتدائية . ومن الممكن توفير الحوافز بغير صعوبة كبيرة . وإذا قدر العمل الجيد فى مثل هذه المناطق من الناحية المادية وفرص الترقىات ، فإن عناصر من أحسن المدرسين ستنجذب إلى العمل بتلك المدارس .

وفى نفس الوقت يجب علينا أن نعتزف بأن التربية التعويضية لا يمكن أن تكون كافية وحدها . ويقترح تقرير كولمان ColMan Report بالولايات المتحدة أن نوعية الأطفال الآخرين بالمدرسة قد تفوق فى أهميتها مستوى التدريس نفسه وتفق بالتأكد أهمية المباني والمنهج وحجم الفصل . من ثم إذا كان لنا أن نحصل على مدارس جيدة تخدم البيئة المجاورة ، فإن علينا أن نخلق أحياء متكاملة من الناحية الاجتماعية وأن نستخدم كل الهيئات الحكومية (لا سيما هيئات التخطيط والإسكان) وأن تكون تحت تصرفنا . ذلك أنه من غير الممكن حل المشكلة عن طريق رجال التعليم وحدهم .

الوضع فى لندن

لقد كان هتلر Hitler وجورنج Goring بما كان ليهما من أجهزة الحرب البغيضة هما السبب فى أحداث النظرة الجديدة للتربية فى لندن فقد هدمتا ١١٥٠ مدرسة وكلية من بين ١٢٠٠ واستثارا فى شعب العاصمة الحماس للإصلاح ، ورؤية عالم أفضل كان فى هذا القرن من أغرب التعويضات التى ترتبت على التدمير الوحشى ، ولكن عشرات السنين من السلام الوداع لم تحقق الشئ الكثير .

ان التعبير العملى عن هذه المثالية جاء فى خطة مقاطعة لندن . وهى وثيقة

اجتماعية عظيمة تؤذن بمستقبل شاخ مليء بالعمل لكل حي ولكل منطقة من مناطق لندن ونسجت بانسجام في كل متعاون ، وكانت خطة لنسج المدرسة London School Plan التي وافق عليها مجلس المدينة في مارس ١٩٤٧ ووافق عليها وزير التربية في فبراير ١٩٥٠ تنمة ضرورية للمشروع الأكبر ، وتحديد الإشارة بصفة خاصة إلى أن قرار إعادة بناء التعليم الثانوي على أساس المدارس الشاملة كان دعما قويا لفكرة المجتمعات المحلية المجاورة .

وقد أقيمت فيما بين عام ١٩٤٦ و ١٩٤٩ ثمانى مدارس شاملة تجريبية ، وكانت مبانيها قديمة وكانت في بعض الأحيان منفصلة بعضها عن بعض بأكثر من شارع ، وذلك لأن إقامة مباني جديدة للمدارس الثانوية لم يكن مسموحا به آنذاك . ووقع جميع التلاميذ أمام الحاجز الكبير المتمثل في امتحان ما بعد الحادية عشرة — تربية بروك Becher Brook ، واحتاج المدرسون والتلاميذ على السواء إلى إيمان وتشجيع لاجد لهما للعمل في ظروف مادية غير مشجعة ، وكان على الآباء أيضا أن يقتنعوا بأن الأهداف الجديدة جديرة بالاعتبار ، ولكن هذا لم يكن أمرا سهلا المنال بسبب فيض الاتهامات المتعالية التي انصبت من أفواه مشهورة استقت معلومات مغرصة ، وقد أفسح المجال لهذه الاتهامات في الصحافة القومية على نطاق واسع .

وفي هذه الظروف وضع ثمانية من النظائر المختارين تحت الاختبار وعرضوا لامتحان شديد . والواقع أنهم كانوا الرواد الذين شقوا الطريق خلال مجاهل الظلمة والفقر الثقافي . وإني لأذكر بأكثر تشديد - ولا توجد كلمة أخرى مناسبة أكثر - الآنسة أوريلي Miss O'reilly الأيرلندية في والورث Walworth والواقع أن الأيرلنديين يكونون في أحسن حالاتهم عند ما يحاربون ضد التناقضات سواء في كونيمارا Connemara

أم في الكونغو. وهنا نجد واحدة من أولى ناظرات المدارس المشتركة استطاعت بمثلتها وحيويتها وحبا أن تبعث الثقة في نفوس كثير من الأطفال ومدرسيهم وآبائهم وفي مدرستهم أيضا .

وكان هناك آخرون أيضا مهدوا بأساليبهم الخاصة الطريق أمام مدارس جميلة وراسخة في المستقبل على غرار كدبروك Kidbrooke وتلس هل Tuise Hills وفي هذه المدارس الشاملة الانتقالية، بدأ الأطفال بشكل مدهش في شجب الاعتقاد الشائع عن الاستمرار النسبي للذكاء وفي صدق الاختيار بامتحان ما بعد سن الحادية عشرة. لقد بدأت التلميذة دجان سميث، Jeau Smity على سبيل المثال دراستها في أضعف مجموعة لأضعف فصل بالمدرسة بمعدل ذكاء ٩٦ وتعثرت لمدة ثلاث سنوات عادت بعدها واستطاعت أن ينجح سبع مرات في امتحان الشهادة الثانوية العامة ، ثم واصلت دراستها لتعد نفسها لمهنة التدريس .

ومدرس آخر هو دافيد جونز ، David Jones أتى بعد أربع سنوات من دراسته في مدرسة « حديثة » محلية بمعدل ذكاء ٨٠ وبعد سنتين استطاع أن ينجح في خمس مواد في امتحان المستوى العادي للشهادة الثانوية العامة الـ Gce واتجه إلى دراسة اللغة الانجليزية والتاريخ والكتاب المقدس والموسيقى .

ومثل هذه الأمثلة عن النمو المتأخر هي أمور عادية جداً في الوقت الحاضر . وأيضاً تحدث باستمرار في المدارس المستقلة إلا أنه لم يكن هناك اهتمام كبير بأية أمثلة في هذا المجال ^(١). وكانت أقدم المدارس الشاملة في

(١) اظهر سلاتي O. M. Slaney في مقال له بعنوان I. Q and O Level أن ١٩٣٪ من الأولاد بكلية لاننج Lancing College الحاصلين على معدل ذكاء أقل من =

لندن وغيرها هي التي أعدت القذيفة التي وجهت لتحطيم الحالة العقلية للنمط التربوي الطبقى الذي كان مسلماً به منذ أقل من عشرين عاماً مضت .

وعندما استردت لندن أنفاسها بعد الحرب كان هناك إلى جانب المدارس المستقلة والأكاديمية الاختيارية أربعة أنواع من المدارس الثانوية في حالة ناضجة لإعادة التنظيم . هذه الأنواع هي المدارس الأكاديمية بالمقاطعة والمدارس المركزية، الخاصة ببعض حالات ما بعد الحادية عشرة والمدارس الفنية الصغرى التي لا يزال معظمها موجوداً في مباني الكليات الفنية وأخيراً المدارس الابتدائية الراقية السابقة التي كانت تضم الأطفال السيئ الحظ الذين فشلوا في الالتحاق بأي نوع أعلى من المدارس لقد تغير هذا الإطار تدريجياً . فبعض المدارس الفنية اندمجت بإمكانات أفضل في مدارس شاملة جديدة . وجميع المدارس الثانوية الأكبر سواء كانت في مبان قديمة أم في مبان جديدة توفر دراسات متعددة بعد السنة الرابعة . (فيما بعد المستوى العادي للشهادة الثانوية) .

وثمة مشكلات أخرى نشأت عن حاجة الكنائس . فكلتا الكنيستين الانجليزيتين والرومانية الكاثوليكية رغبت في مدارس ثانوية أصغر من تلك اعترفت المنطقة انشاءها ورغبت أيضاً في بعض المدارس الأكاديمية المنفصلة . وأدى عامل الزمن إلى تعديل رأى كلتا الكنيستين فيما يتعلق بمسألة الحجم على الأقل . وسوف تصبح مدارسهما أقرب إلى النموذج الخاص

= ١١٥ قد حملوا على الشهادة الثانوية GCE بتقدير جيد . وورد بخطاب بروس لوكهاوت L. Bruce Lockhart في جمعية التربية العلميين T. E. S. في ٢٠ سبتمبر ١٩٦١ أن أحد تلاميذ مدرسة جريشام الراسخين في امتحان مادة الحادية عشرة وامتحان ما بعد الثانية عشرة نجح في جميع مواد المستوى الأدنى وحصل على تقرير ممتاز في مادتين بالمستوى المتقدم بتقدير Alpha — P في ورقة الامتحان العامة . وأنا اعتقد أن هذه الحالة تناسب على معظم المدارس الخاصة الجديدة .

بمدارس السلطات التعليمية لداخل لندن Inner London Education Authority مما كان مخططاً لها في الأصل .

وكان الصراع الرئيسي للندن يتمثل في المدارس الأكاديمية الاختيارية التي يزيد عددها عن الخمسين . وكان من غير الممكن أزجاج نظامها . فهذه المدارس بمحققته من نتائج أكاديمية جيدة ومكانة اجتماعية مرموقة تجذب الآباء استمرت في اجتذاب أفضل التلاميذ الذين كانوا سيلتحقون لولاها بالمدرسة الشاملة المحلية . وهذه قضية بالغة الجدية كما هو الحال في كوفنتري وبريستول . لقد وضع إيمان الجميع باستثناء أكثر الاشتراكيين إحماساً تحت اختبار شديد القسوة عندما جابهوا الاختياريين إلحاق أبنائهم بالمدرسة الشاملة المحلية وبين إلحاقهم بالمدرسة الأكاديمية الخاصة .

وكان أفضل ما استطاع مجلس منطقة لندن أن يفعله في الأحياء التي تقوم فيها المدارس الأكاديمية الاختيارية هي إنشاء مدارس ثانوية أخرى، فتكون كل منها مكتملة لمدرسة اختيارية في توفير التعليم . وطبيعي أن تكون هذه المدارس المكتملة بالمنطقة، أصغر بكثير (ربما تضم فيما بين ٧٥٠ و ٨٠٠ تلميذ) من المدارس التي يراد لها أن تكون شاملة تماماً . فالأخيرة يقصد منها بوجه عام أن تستوعب فيما بين ٢٠٠٠ و ٢٢٠٠ تلميذ ، ولكن أعدادها قد انخفضت فيما بين ١٥٠٠ و ١٩٠٠ تلميذ حيث إن سكان لندن يتحركون إلى خارج حدودها . أن نظام المدارس المكتملة بالمنطقة إحلال مؤقت يقبل في الواقع تقسيم التعليم الثانوي في هذه الأحياء إلى مدارس أكاديمية، و د أقل من الشاملة .

لقد ساعدت أيضاً الصعوبات اللانهاية التي عاقت تنفيذ خطة منطقة لندن على تعقيد الأمور جداً بالنسبة للندن في اتباعها بطريقة فعالة هدف خدمة المجتمع المحلي عن طريق المدرسة الشاملة .

وربما كان ذلك شيئاً حتمياً، ولكن كان نخباً للأمل أن نجد أن تعريف لندن الوحيد للدرسة الشاملة الكاملة، وهو المقصود منها توفير تعليم كامل متعادل لاحتياجات كل التلاميذ من ذوى القدرات المتباينة^(١). وهذا يعنى أن هذه المدارس ليس من الضروري أن يكون بها قطاع مستعرض حقيقى لفئة العمر الواحدة، وأهم من هذا يعنى أن المنطقة التى تشملها المدرسة ليست وحدة محدودة بدقة فمدرسة الثام جرين (الشاملة) Eltham Green على سبيل المثال هى مدرسة تقع على الحدود بين حين ولا تتبع أيهما .

وفى مثل هذه الحالات يفرض على المدرسة أن تستقل ذاتيا فى وجودها إلى حد قد لا يرضى عنه المدرسون أنفسهم . فالجمعيات المدرسية النشيطة كثيرة وكذلك روابط الآباء والمعلمين. لكن ربما باستثناء مدارس معينة مثل هافرستوك Haverstock وكولينجود Collingwood وولورث Walworth وبكهام Peckham التى تركز على الخدمة الاجتماعية — يكون النشاط مركزاً فى المدرسة . ومن ثم يغيب الاتصال ذو الطرفين الذى يتضمن أحيانا أناسا غير الآباء وهو الذى يميز حقيقة الصلة بين المدرسة والمجتمع المجاور . وعلى هذا تصبح المدرسة واحة ثقافية فى صحراء الضواحي . إن امتلاك الصحراء لا يقدر بثمن ولكن فى نطاق الحياة الاجتماعية المحيطة ينقصها شيء عندما تقارن بالأماكن التى تقوم بتحقيق التوازن والتكامل بين المدرسة والمجتمع مثل كاسل تون Castletown أو دوجلاس Douglas فى آيل أوف فان Isle of man وثيرسك Thirsk فى نورث ريدنج North Riding ومدينة كرولى Crawley الجديدة فى سايكس Sassex إلى أن تذكر تلك المدرسة اللندنية التى أفلقها استمرار غياب إحدى تلميذات فصلها فسألت صديقات التليذة أن يذهبن إليها ليرين

ما إذا كانت مريضة لكنهم لم يستطيعوا من ذلك لأنهم لم يكن يعرفون عنوان سكنها .

وهناك نتيجة أخرى موسعة لهذا التعريف المحدود جدا للدراسة الشاملة ومعنى بها أن أكثر من نصف مدارس لندن من النوع الجديد كانت مدارس غير مختلطة إما للبنين فقط أو للبنات فقط . ففي النصف الثاني من القرن العشرين وفي الوقت الذي نجد فيه حتى الهيئات المحافظة تحاول مع الجامعات تجريب مساكن داخلية مشتركة للطلبة والطالبات يصبح إنشاء المدارس على أساس غير مختلط من الأمور المتوسعة . وعلى أحسن الفروض لا يمكن لهذه المدارس أن تكون سوى شبه شاملة .

أقد ضاعت النقطة الحقيقية في مصلحة مجتمع المدرسة المشتركة الطبيعي المتزن الصحي . ومثل هذه التجربة المعوجة في عالم وحيد الجنس يصل إلى ألفين من الأطفال والكبار لا يمكن التوفيق بينها وبين التربية المكتملة اجتماعياً السديدة تعليمياً .

وعلى هذا أفضل تعريف وزارة التربية للمدرسة الشاملة بأنها المدرسة المقصود بها كل تلاميذ الثانوى في الحى ،

وخلال الفترة من ١٩٤٤ إلى ١٩٦٢ استمر امتحان ما بعد سن الحادية عشرة وجدد بناء عليه توزيع التلاميذ على المدارس الأكاديمية والفنية ومختلف شعب المدارس الشاملة .

والآن تأخذ لندن بنظام « امتحان المنتهين الصغار Junior Leaving Exam » ، ولم يتوقف الاختيار ولكن في المستقبل ربما يكون عندنا كما فى انجلي Anglesey تقديم داخلى للتلاميذ الجدد فى المدارس الشاملة . وربما امتحان خاص للقبول بالمدارس الأكاديمية تديره المدارس الأكاديمية التطوعية . ولا يخطئ أى مراقب للصورة التربوية فى لندن التأثير بضخامة

وتعقد العمل الذى واجه اللجنة القومية للتعليم سنة ١٩٤٤ وما بعدها وبالحماس الذى تناولته وبدرجة النجاح التى تحققت. ومهما كانت الاتقادات التفصيلية الموجهة فإن ما حققته لندن شئ رائع .

وكان مما يشبط الهمة أن أول عمل للمحافظين عندما سيطرت أغليتهم فى سنة ١٩٦٨ على السلطة التعليمية لداخل لندن (ILEA) (وهى التى حلت كل مجلس مدينة لندن Lcc) كان تعديل خطة لندن الخاصة بالتوسع فى النظام الكامل للمدارس الشاملة والاعلان عن تصدم بالاحتفاظ بالمدارس الأكاديمية القائمة .

وعلاوة على هذا قرروا توزيع الأطفال ذوى المستوى العالى الزائدين عن الأماكن المتوافرة بالمدارس الأكاديمية على جميع المدارس الشاملة بمعدل.

وبينما خدمت هذه الخطوة - بعد الشئ - تلك المدارس الشاملة الأقل شهرة فإنها عملت فى نفس الوقت على إفساد التوزيع العادى للقدرة وهو ما كانت قد خفقته بعناية بضع من أحسن المدارس الشاملة المعروفة كمدرسة واندسورث Wandsworth وفورست هل Forest Hill . ولسوف تزداد الصعوبة فى المستقبل بالنسبة لكل من المدرستين الأخيرتين نظرا لمناقشة المدارس الأكاديمية وبخاصة فيما يتعلق بالناحية الأكاديمية . وما من شك فى أن هذا الخذلان - وهو ما يميز صميم الحركة العمالية هو الذى شكل العامل الأساسى فى حمل إحدى الحكومات المناهضة على أن تفكر فى اتخاذ خطوات إلزامية لإعادة تنظيم التعليم على أسس شاملة حقاً .

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 الأما كن قد تجعل من الضروري بل من المرغوب فيه أن تكون المدرسة أكبر من هذا .

ولكن يبدو لي للأسف أن مثل هذا التعميم القاطع مستحيل . ففي 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 مساحة 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 قصب 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 أساسيا 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	١٥	١٤	١٣	١٢	١١	١٠	٩	٨	٧	٦	٥	٤	٣	٢	١	٤S علوم - أكاديمي
٣٠						١	١	٣	٣	٤	٨	٢	٥	٤		K علوم - أكاديمي
٣٣								٥	٢		٥	١		٨		L لغات - أكاديمي
٣٨									٢	١	٧	٦	٥	٦	١	J تجارة - أكاديمي
٣٩								٥	٤	٢	٥	٨	٩	١		G فنون عامة - أكاديمي
٣٥							٥	٧	٤	٦	٤	٨	٤	٢		N هندسة - للاولاد
١٧					١		٣	٢	٣	١	٤		٣			E دراسة عملية - للبنات
٣٢				٧	٦	٤	١	٢	١	١	١					T هندسة
٣٤	٢	٦	٣	٤	٢	١	٩	١	٢		٥					U ثلاث سنوات حتى المستوى العالي
٣١	٥			٣	٢	١	١	٣	٢	٤	٨	٢				O تجاري - بنات
٣١	٣	٤	٣	٢	٤	٥	٣	٣	٢	١		١				F تجاري - اولاد
١٥	١	١	١	٢	١	١	٤	١	٥	١		١	١			R ادارة مطاعم
٣٦	٦	٧	١	٢	٦	٣		٢								W اشتغال خشيه
١١			١		٢	١	٤	٥	٢	١						H علم البساتين
١٩		٢	٦	١	١	٢	٣	٢	٢							V سنة واحدة - سيارات
٣٣	٥	٥	٧	٤	١	١	١	٥	٤	٣		٢				Z سنة واحدة - أعمال
٣٢	٦	٥	٥	٤	٥	٣		٥	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 العصائيات 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 فى مسحه لعامى ١٩٦٦/٦٥ ^(١) تبدو قديمة تماما فى الوقت الحاضر . فى عامى ١٩٦٩/٦٨ قت بمسح ٨١ مدرسة أنشئت منذ مدة طويلة كانت كافية لتتبع دفعة شاملة من التلاميذ على الأقل فى سيرهم بالدراسة ، وتلك المدارس جميعا شاملة بمعنى الكلمة . ذلك أنه لم يتسرب ، إلى المدارس الأكاديمية أو إلى المدارس المستقلة فى المنطقة أكثر من ١٠٪ من الأطفال فى منطقتهم المجمعمة .

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 فى 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 واما 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 نتق في أننا سنتوخى العدالة فيما نعقده 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 المقدم بها فقد كان أقل منه قليلا . 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 (بما فى ذلك شهادة التعليم الثانوى المستوى الاول باعتباره شهادة معدلة)		١٩٦٧ / ١٩٦٨
التاجون فى الثانوية العامة المستوى المتقدم	التاجون فى الثانوية العامة المستوى المتقدم	التاجون فى الثانوية العامة المستوى المتقدم
فى مادة او اكثر	فى خمس مواد او اكثر	فى مادتين او اكثر
٣٩,٤ ٪	٢٠,١ ٪	٩,٧ ٪
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 في بريسيلي في كريميش Ysgol Y Preseli Crymych ٦٠٠ ولد و بنت وصل منهم ٢٩ إلى المستوى المتقدم في عام ١٩٦٨ وحصلوا

مجتَمعين على عشر تقديرات ممتاز بالإضافة إلى تقديرى ممتاز للحصول على منحة دراسية . وفى مدرسة يسجول مايز جارمون بمولد Yagol Maes Garmon of Mold كان هناك ثلاثون طفلاً 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 الصنف 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 طالباً 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 راسيين 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 ليس شق 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 الجامعى ، .

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 .

ويعمد 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 يلبس 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 نعن 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 وتثبیط 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 دو جلاس Douglas و روس 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 ٧١ 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 نواحي التنظيم المدرسى واتجاهاتها وطرائقها ، بل يقتضى الأمر إدراكا وتفهماً كاملاً لهذه النواحي . 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 المسئوليات 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 تقدمية

تماماً . . . إن مزاياها تلخص 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 الأحمق، 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 لها 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 بيرنهام 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 يدرب 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 الحللي 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 قننا 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 قبلاً « 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 قبلاً 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 انجلترا بوجه عام . انظر مثلاً الى وجوه التلاميذ للتواة 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 تستشار 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 يحبونها ، 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 الافتقي 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 بآبائهن 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 نغفل تحفظات ماربكاريت 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 اتساما بالطبيعة والاتصال 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 Lockleaze School, Bristol

الجمعة	الاحد	الاثنين	الثلاثاء	الاربعاء	الجمعة
امه لاتينية ٤ م	امه لاتينية ٤ م	امه لاتينية ٤ م	امه لاتينية ٤ م	امه لاتينية ٤ م	امه لاتينية ٤ م
فرقة النحاس ٧ م	فرقة النحاس ٧ م	فرقة النحاس ٧ م	فرقة النحاس ٧ م	فرقة النحاس ٧ م	فرقة النحاس ٧ م
مطبخ الأولاد ٧ م	مطبخ الأولاد ٧ م	مطبخ الأولاد ٧ م	مطبخ الأولاد ٧ م	مطبخ الأولاد ٧ م	مطبخ الأولاد ٧ م
صيد سمك ٧ م	صيد سمك ٧ م	صيد سمك ٧ م	صيد سمك ٧ م	صيد سمك ٧ م	صيد سمك ٧ م
كرة قدم جانبية ٧ م	كرة قدم جانبية ٧ م	كرة قدم جانبية ٧ م	كرة قدم جانبية ٧ م	كرة قدم جانبية ٧ م	كرة قدم جانبية ٧ م
صناعة جواهر ٣٠ ٦	صناعة جواهر ٣٠ ٦	صناعة جواهر ٣٠ ٦	صناعة جواهر ٣٠ ٦	صناعة جواهر ٣٠ ٦	صناعة جواهر ٣٠ ٦
حرف خفيفة ٣٠ ٦	حرف خفيفة ٣٠ ٦	حرف خفيفة ٣٠ ٦	حرف خفيفة ٣٠ ٦	حرف خفيفة ٣٠ ٦	حرف خفيفة ٣٠ ٦
موسيقى مستوى عادي ٤ م	موسيقى مستوى عادي ٤ م	موسيقى مستوى عادي ٤ م	موسيقى مستوى عادي ٤ م	موسيقى مستوى عادي ٤ م	موسيقى مستوى عادي ٤ م
فزياء للثانية ٣٠ ٦	فزياء للثانية ٣٠ ٦	فزياء للثانية ٣٠ ٦	فزياء للثانية ٣٠ ٦	فزياء للثانية ٣٠ ٦	فزياء للثانية ٣٠ ٦
سباحة (تعليم) ٣٠ ٦	سباحة (تعليم) ٣٠ ٦	سباحة (تعليم) ٣٠ ٦	سباحة (تعليم) ٣٠ ٦	سباحة (تعليم) ٣٠ ٦	سباحة (تعليم) ٣٠ ٦
دفع عن النفس (التدريب) ٣٠ ٦	دفع عن النفس (التدريب) ٣٠ ٦	دفع عن النفس (التدريب) ٣٠ ٦	دفع عن النفس (التدريب) ٣٠ ٦	دفع عن النفس (التدريب) ٣٠ ٦	دفع عن النفس (التدريب) ٣٠ ٦
اختزال ٧ مساء	اختزال ٧ مساء	اختزال ٧ مساء	اختزال ٧ مساء	اختزال ٧ مساء	اختزال ٧ مساء

مناشط المدرسة في الاسباب تبدأ ١٦ سبتمبر

[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 والطلل 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 الملحقه بالرابطه المحليه Community Association بقوة غير عاديه فى الموسيقى بالإضافة إلى الباليه والكورال وشعب العزف النحاسية والوترية ، وهى تنتج تسجيلاتها الخاصة سنويا (اسطوانات) . وفى شرق يوركشير East Yorkshlre نجد أن المدرسة « هسل ، Hssle الثانوية ترانا قويا فى العزف على الآلات يستوعب التلاميذ من مختلف القدرات . ولها أوركسترا مدرسة كاملة وأوركسترا وترية ورباعى أوتار وأوركسترا صغير وفرقة شعبية وفرقة نحاسية من الصغار وأخرى من الكبار وكلها تلعب دورها فى المهرجانات المحليه . ولقد جابت الفرقة النحاسية ارجاء بلجيكا والمانيا ، وهناك بالإضافة إلى هذا فرقة رقص وفرقة جاز وكورال . ويمكن تقديم أمثلة أخرى أكثر عن الجهود التى تبذلها المدارس فى هذا المضمار .

٦ — المعهد الليلي . . وهى فصول مسائية فى المدرسة يتولاها مدرسر المدرسة .

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

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

٩ — عقد اجتماع دورى (فى 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» ، والتربيات 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 الأفراد 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 منطوية 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 التجميل؟ 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 مكانتهم 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 للضمم 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 نلتقي 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 تها الآن الوقت لاحتراز 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 كامبردج شير 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 اتهاج 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 .

الفصل الرابع

مقارنات : كلية مارلبورو ورايزنجهيل

Marlborough College and Risinghill

لقد شئت تقسيم نظام تعليمنا الثانوى فى الفصل الأول من هذا الكتاب بطريق ثلاثى المجرى . وتحتل المدارس الانجليزية ، الخاصة ، المجرى الداخلى العلوى المحظوظ ولكن هذه المكانة المختارة لا تستثير سوى قليل من التعاطف أو الاهتمام الشعبى بالنسبة لما يستثيره الانقسام بين المجرى الأوسط ، المدارس الأكاديمية ، والمجرى الخارجى ، المدارس الحديثة ، لأن المدارس التى تعرف بالمدارس ، الخاصة ، Public منعزلة عن حياة الجمهور الحقيقى وأبعد منا عن أبناء هؤلاء الجماهير . ويذكرنى هذا الموقف دائماً بالموقف بين اليعازر Lazarars والرجل الغنى :

« بيننا وبينكم هوة عظيمة قد أثبتت حتى أن الذين يريدون العبور من هنا إليكم لا يقدرون ولا الذين من هناك يجتازون إلينا ، (انجيل لوقا اصحاح ١٦ عدد ٢٦) .

وثمة حادثتان فى الستينات من هذا القرن جعلتنا نحس بمدى عمق واتساع الهوة بين مدارس الأغنياء ومدارس الفقراء فى إنجلترا فى الوقت الحاضر بحيث لا يتسنى عبورها . وعملنا أيضاً على أن نثير بشدة أعمق القضايا المترتبة عن قبول مبدأ « المدرسة الشاملة » .

مدرسة ريزنجهيل : Risinghill

فى عام ١٩٦٠ افتتحت فى انلنجتون Islington بمنطقة لندن London County Council مدرسة شاملة جديدة تبعد مسيرة بضعة دقائق عن

كنجس كروس Klags Cross بل وأقرب من ذلك لبنتو نفيل جيل Pentonville Jail لقد كانت منطقة قدرة كشية . وكثير من منازلها كانت متآكلة بسبب الرطوبة والبلى وكان لهذا اثره على حياة الأسر غير المحظوظة التي لم يكن أمامها سوى أن تقطنها. لقد كانت منطقة تتسم بالعنف والدعارة بحيث لم يكن أطفالها يعرفون من الرجال الذين يشاركون كل بدوره سرير امهم هو الأب الحقيقي الذي انجبهم .

وكبر الأطفال فصاروا يمارسون العنف باعتباره شيئا طبيعيا . وكلما كان التعب يستولى على امهم أو عندما كانت تعجز عن اعالتهم فإنها كانت تأخذ في صفعهم بطريقة آلية، وكان بقاؤهم في مجاهل الشوارع يعنى انضمامهم إلى إحدى العصابات وكان على كل واحد منهم أن يبرهن على أنه بنفس الصلابة والعدوانية التي يتمتع بها الولد الآخر أو البنت الأخرى . ولقد أحس بعض مدرسي التعليم الابتدائي الذين يعيشون خارج المنطقة وقد رأوا كثيرا من تلاميذهم كوحوش صغيرة يجب استئناسها — بأن العقوبة البدنية أداة ضرورية للضرب على ايديهم للمحافظة على النظام . وكان هناك مالا يقل عن تسع عشرة قومية، كما كان ربع السكان من غير الانجليز. وكان يلوح فوق كل شيء ظل بنتو نفيل Pentonville ولكن أى أمل وأى إيمان بالمستقبل يمكن أن يكون لدى طفل خائف مضروب يعلم ان عابر ذلك الطريق قد تم شنق رجل . إنها تذكر دورى بالكراهية التي تشتعل بها قلوب الكبار ؟

لقد كانت المدرسة الجديدة بالتأكيد « مدرسة » حى . ولكنه « حى » خاص بطبقات مهضومة فقط لها مشكلات اجتماعية تفوق تلك المشكلات الموجودة بكركي Kirkby . إنها لم تكن مدرسة شاملة بالمعنى الذى قامت عليه مدارس لندن التي تستقبل تلاميذ بقدرات متوازنة . فعندما فتحت أبوابها في عام ١٩٦٠ لم يكن بها سوى ١٪ من الأطفال في الدرجة العليا من

القدرة التحصيلية وكان حوالى ٥٠٪ منهم فى أحط مستوى تحصيل . وليست هناك أية مدرسة طالبت بأكبر المساعدة فى توفير أحسن مدرسين وأحسن أبنية وبأجهزة وأدوات حظيت بدعم متعاطف من جانب السلطة التربوية المحلية ، مثل مدرسة ريزنجيل ، لقد قامت بخدمة ما كان واضحاً أنه منطقة لها أولوية تربوية . قبل أن تقوم لجنة بلاودن Plouden Committee بنعت هذه العبارة القبيحة والصماء بمدة طويلة .

أما الرجل الذى عين ناظراً لهذه المدرسة فقد كان ميشيل دوين Michael Duane ضابط سابق بالجيش برتبة ماجور من الجناح اليسارى وكان قبل ذلك ناظراً للمدرستين « حديثتين » فى هرتفوردشير Hertfordshire وصافوك Suffolk واصطدم بالعناصر المحافظة فى كلا المكانين فى اثناء اضطلالعه ببناء مدرسته وفق خطوط تقدمية . وكان دوين صديقاً لنيل A . S . neill الذى كان لافكاره وخبرته الترسلية أو التساهلية أثر كبير فى العالم . ولكن د نيل ، كان متمتعاً بالحرية (لولا المتاعب المالية) التى تتوافر لمدرسة مستقلة . ولكن هل كان من الممكن نقل اتجاه د نيل بنجاح إلى مدرسة تعولها وتتحكم فيها سلطة محلية حتى ولو كانت سلطة ذات شهرة تربوية عالية مثل منطقة اندن التعليمية .

وبالتأكيد فإن الكس بلوم Alex Bloom وهو يأخذ بنفس الاتجاه إلى حد بعيد قد حقق الشيء الكثير فى مدرسة سان جورج ان دى ايست Sainl George - in - the-East وهى مدرسة « حديثة » تقع فى شارع كابل Cable بستيى Stepney . لكن كان ينظر إلى « بلوم » على اعتبار أنه شخص غريب الأطوار وكانت مدرسته على كل حال « مجرد » مدرسة ثانوية حديثة . أن السلوك الشاذ والتجارب الغريبة على أطفال قضى عليهم سلفاً بأنهم فاشلون كان أحد الأشياء . ولكن فى ريزنجيل كانت الصورة الشاملة (وبجانبها شهرة

منطقة لندن التعليمية (LCC) كانت هي نفسها حك اختبار . كان التجريب خرياً بأن ينظر إليه بشكل أكثر تحوفاً ، وكان هناك بالتأكيد مجال أقل للفشل .

وكان « دوين » ، وهو قوى في مظهره وفي شخصيته على السواء يبدو ملائماً جداً للاضطلاع بالمحاولة . وكان لديه النوع الحقيقي من الخبرة العملية المرتبطة بالواقع . لقد كان متحدثاً طليقاً وجليداً على العمل سمحاً يأتي إليه الأطفال والآباء بسهولة ، وكان اجتماعياً يحسون بتعاطفه واستعداده لبذل كل ما لديه بغير تحفظ لمساعدتهم :

لقد كانت هذه خصائص جميلة ونادرة . فالنظار من هذا الطراز هم أفاض ينبغي الثناء عليهم ودعم جهودهم . ولكن مامن ناظر تم كاله ، وثمة نقد واحد وجه ضد ميشيل دوين — سواء عن عدل أو عن غير عدل — هو أنه كان يتوقع من مدرسيه المساعدين أن يكونوا أكثر نضجاً مما هم عليه في الواقع ، وأكثر بما عليه معظمنا أيضاً . ولقد أحس البعض أنه يتوقع منهم أن يكذبوا في هذا المضمار القاسي بكل قلوبهم كما فعل هو نفسه دون أن يستدعي ذلك كلمة أو تشجيعاً منه بل وحتى بدون التوجيه المتوقع منه ، وكانوا يقولون : « لنا الحق في التوجيه » . وباختصار فيينا كان يمارس القيادة بتقديم المثل والقوة كانوا يتوقعون منه قيادة تقليدية وخاب أملهم عندما لم يحصلوا عليها . ومن ثم بدأوا يحسون بعدم الطمأنينة ثم نشأ سوء التفاهم بين « دوين » وبعض أفراد هيئة التدريس (وليس جميعهم) .

وعندما يحدث موقف كهذا تكون المشكلة الحقيقية ليست هي البحث عن المصيب أو البحث عن الخطيء ، وإنما هي الموقف القائم ذاته . ففي ظل ظروف كهذه يخف التوتر عادة بمساعدة وتعاطف المسؤولين داخل المدرسة وخارجها . ولكن للأسف يبدو أن دوين لم توانه فرصة كهذه . لقد وقف

وحده وكان الشخصية الرئيسية فيما كان بحق مأساة درامية كبيرة من تلك المآسى التى يجعلها عالم التربية شغله الشاغل لدراستها ولكنه نادرا ما يخلقها . ولكنى أنظر إلى المستقبل .

وعلى الرغم من نظرة ميشيل « دوين » المتطرفة ، فإن مدرسة رايزنجيل فتحت أبوابها على أسس تقليدية تماما بل ومحافظة . وكان هناك سبب وجيه لذلك . فع أن المباني كانت جديدة ، كانت المدرسة إلى حد كبير خليطا من عدد لا يقل عن أربع مدارس محلية ثانوية « حديثة » أو فنية غير مختلطة . وكذا وبعض المدرسين ذوى النظرة المحافظة وربما من المتضايقين بسبب الظروف القاسية التى اشتغلوا فى ظلها لمدة طويلة قد فرض عليهم عن غير رغبة التواجد فى موقف كان يتطلب رجالا ونساء يستحسن أن يكونوا على جانب من الخبرة ، ولكن قبل كل شئ يجب أن تكون لهم قلوب شابة وطموحة حتى يقبلوا تحديا مرعبا كذلك التحدى الذى يحتمل أن يجده الشخص فى أى مكان بانجلترا . الأطفال الكبار تضايقوا من الانتقال إلى المبنى الجديد ، وكان قيام الشجار بين عصابات الأولاد من مختلف المدارس مواكبا لميلاد رايزنجييل . ولذا فقد بدأ دوين العمل بحذر . والواقع أن النظام المدرسى قد استمر على أسس تقليدية فيما بعد .

وصنف الأطفال فى مجموعات عريضة تبعا للقدرة .. وكان هناك « ألغوات » أو عرفاء ، كما كانت هناك جوائز وأيام للخطابة . وكان هناك نظام للأسر من النوع الشائع بالمدارس الأخرى . بل كان هناك عقاب بدنى . وعلى الرغم من أن دوين نفسه كان يكره الضرب ، فإن منع الضرب لم يصدر أصلا عنه بل أتى نتيجة قرار هيئة التدريس بعدم الاستمرار فى الضرب ، ولم يكن دوين حاضرا ذلك الاجتماع . ولكن الذى فعله « دوين » ، وأثار دهشة وفزع المدرسين ، هو أنه أخبر التلاميذ بالقرار ، واعتقدوا أن هذا

سيجلب الفوضى . ولكن ذوين من جهة أخرى زعم أن الأطفال بحاجة لمعرفة ذلك بشكل طبيعي وإلا فإنهم سيكونون عرضة لتهديد ليس له أساس ويكون ذلك كذبة صارخة .

أما عما حدث بعد ذلك فقد عرضت له ليلى برج Leila Beig بتفصيل كامل في بحث سوف يعتبر في المستقبل واحداً من أغرب البحوث ، ولكنه في نفس الوقت من أهم البحوث القيمة التي أجريت في تاريخ التربية الإنجليزية على الإطلاق ^(١) . وكتابها برغم ما فيه من حماس ومشايعة يعتبر بمثابة سجل مصنف ياتقان شديد لاستقصائها عن الموضوع برمته . أضف إلى هذا أنها كاتبة تمتاز بالقسوة على الإحاطة بالجو الذي كان سائداً ، وعلى رسم الشخصيات كما أن لديها حاسة الحتمية التراجيدية للقصة التي تورخ لها . وبدأت أقدر مدى اختلاف هذا العمل في نوعه عن الكلام الطنان الذي اعتدنا نحن المشتغلين بالتربية أن نفرضه على زملائنا .

وخلال السنوات الثلاث الأولى من عمر رايزنجيل القصير استطاعت أن تبرز بعض النجاح برغم الصعاب المستمرة التي واجهتها . ففي عام ١٩٦٠ نجح خمسة من تلاميذها في المواد في الشهادة الثانوية Gce المستوى العادي . وفي عام ١٩٦٤ نجح ٤٢ تلميذاً في عدد من المواد يتراوح بين مادة وست مواد في المستوى العادي ، والتحق طالبان (أحدهما إنجليزي والآخر تركي قبرصي) بالجامعات . وعندما بدأت المدرسة في عام ١٩٦٠ كان هناك ٩٨ طفلاً تحت المراقبة لسوء السلوك ، وفي عام ١٩٦٤ كان عدد هؤلاء تسعة فقط .

ومن بين الأحداث الجديرة بأن تذكر تلك المسرحية العظيمة المؤثرة

(1) Risinghill : Death of a Comprehensive School. (Penguin, 1968 .

التي كتبت عنها جريدة إيزلنجتون Islington Gazette قائلة :

إن الألعاب البالية ليست من أجل رايزنجهيل . وإنما لرايزنجهيل نجاحاً في أحداث الأثر بفضل ما استعانت به من ملابس فاخرة شبيهة تماماً بملابس الملك هيرودوس والملوك الثلاثة الذين أتوا من المشرق . ولرايزنجهيل تأثير موسيقاها الفاخرة المجلجلة وما صاحبها من كورال عظيم . لرايزنجهيل التأثير الناجم عن تعدد أجناس الممثلين مما أضفى السناء الشرق والصدق الحقيقي على هذه القصص المثيرة للغاية . لقد أخذت أبكى في صمت . وقد غمرني الانفعال لدى مغادرتي شارع رايزنجهيل سائراً في ليلة قاسية البرد من ليالي شهر ديسمبر منهدراً إلى شاييل ماركت Chapal Market بعد أن شاهدت أحسن مسرحية وطنية كان لي شرف وحظ مشاهدتها .

والتحية أيضاً لرايزنجهيل (كما تضيف ليلي برج) لأنها استطاعت أن تحقق طفولة حقيقية لأبنائها .

لقد كان للمدرسة في عام ١٩٦٤ ، ألفة ، من الأولاد من غرب الهند ، وألفه ، يونانية قبرصية من البنات . وفي الوقت الذي كان اليونان والأتراك فيه يذبجون بعضهم بعضاً في قبرص ، كان أبناء هاتين القوميتين يحيون معاً في سعادة بريز انجيل . ولقد احتج الملحق الثقافي للمفوضية السامية القبرصية في أوائل عام ١٩٦٥ ضد الاقتراح بغلق المدرسة وقال : « إن رايزنجهيل قد نجحت في أن تفعل شيئاً لا تستطيع الأمم المتحدة القيام به » .

وأنا شخصياً أذكر في داخل المدرسة بوجه خاص ذلك العمل الخلاق في نطاق الفن والانهماك السكامل الملك الأطفال « King of the Teds » في عمله هناك . وأني لأذكر أيضاً الطريقة الطبيعية التي كانت تشيع فيها الصداقة والطمانينة التي كان يدخل بها الأطفال إلى مكتب دوين ، كما كانوا يفعلون مع بلوم Bloom في ستبني Stebney وهي الطريقة التي يجدر أن يماثلوا بها

أباً محبوباً : أنهم كانوا يعتبرون الترحيب بهم في الدخول إليه أمراً عادياً .
إن الوصية القائلة « دعوا الأولاد يأتون إلى ولا تمنعواهم » قد نسيها كثير
جداً من نظار المدارس إذ غطت عليها المهام الإدارية الروتينية .

وباءت كل الجهود بالفشل إذ وجد د دوين ، نفسه في حالة خلاف مع
مجموعة كبيرة من هيئة التدريس في مدرسة محفوفة بالمشكلات الناجمة عن
النقص في عدد المدرسين (وبحاجة المدرسين المناسبين) وعن تجمع المباني
بطريقة رديئة التخطيط ، وعن الصعاب الشخصية التي كان محتوماً أي يحضرها
كثير من الأطفال معهم من بيوتهم . وطالبت تلك المجموعة من المدرسين
بالمحافظة على الطرائق التقليدية لاسيما فرض النظام والسلوك المقبول المؤلف
لهم . ووجد دوين الذي لم يستطع خيانة ضميره أو الأطفال الذين صاروا
يثقون فيه أن من المستحيل أن يدعن مثل هذه المطالب . وكان مفتشه المحلي
غير متجاوب معه ، ويبدو أن سلطات التعليم المحلية قد أحست بالقلق بسبب
الشائعات التي أخذت في الانتشار وخشيت من السمعة الرديئة التي قد تلحق
المدارس الشاملة ومجلس مدينة لندن Lcc على السواء .

وعند هذا الحد لم يكن هناك سوى طريق واحد لإنقاذ الموقف هو
اتخاذ خطوة حاسمة من جانب سلطات التعليم المحلية ، وكان الموقف بحاجة
— وهوما كان يحق لمشيل دوين بكل تأكيد أن يتوقعه من فتح المدرسة — إلى :
أولاً — لدعم الشعبي المستمر الذي كان دوين يحاول الحصول عليه مع
مساعدة من جانب السلطات التعليمية . ثانياً — وضع خطة مدروسة لجذب
المدرسين القديرين والمتحمسين لشغل الوظائف الحالية حال وجودها (وهو
أمر غير مستحيل مادام المدرسون يعرفون أن السلطة تساند التجربة
بحزم) . وثالثاً — توفير الطمأنينة والدعم المستمرين للناظر في مواجهة
الصعاب التي كان يحتمل وقوعها .

وإني أعتقد أن سياسة كهذه كانت تساعد على انقاذ رايزنجبل بل وتحافظ على إيمان الآباء والأطفال الذين علقوا أملا عريضا على ما تقدمه المدرسة الشاملة الجديدة ، بل وكانت تعمل أيضا على تقوية سمعة منطقة لندن التعليمية ذاتها إلى حد بعيد . ذلك أن رايزنجبل كانت حالة للاختبار . فلو أمكن نجاح المدرسة الشاملة بها لاذن يمكن أن تنجح في أى مكان آخر .

ولكن للأسف ظهر أن نظرة مجلس مدينة لندن Lcc كانت عميقة محافظة تخشى السماح باتخاذ موقف كهذا . ربما ارتكب د دوين ، أخطاء في سياسته . ولكن من من الرواد الأوائل لا يقع في أخطاء ؟ على أن أهدافه كانت صحيحة بلا ريب ، كما كانت مساهمته الشخصية في كثير الاتجاهات عظيمة . لقد كان بحاجة إلى مساندة لا إلى معارضة . وكانت مواهبه العظيمة كنزاً لأية سلطة تعليمية تؤمن بحق فيما كان يحاول أن يفعل . وليس بوسعي في خضم الاضطراب العظيم الناجم عن التقارير والآراء المتصارعة إلا أن أسجل استنتاجاتي الشخصية . لقد كان شعوري الشخصي - كما هو أيضا الآن - هو الحزن الشديد . لم يكن هناك أوغاد بل إنه في أزمات كهذه تعمل العواطف على حياكة المؤامرة ، وعليه فقد أحال بعض الرجال التافهين انتصارا كبيرا كان متوقعا إلى كارثة . وافقد مارد مجلس مدينة لندن القدرة على تكيف قامة جسمه . وفي عام ١٩٦٥ أغلقت مدرسة رايزنجبل بناء على الاحتجاج بالنقص في عدد التلاميذ ، وهي حجة لقيت قبولا واسع النطاق (برغم المنكرين لها) ، وبرغم الاحتجاجات الشديدة من جانب كثير من الآباء .

وكان على الأبطال المحليين لحركة العمال الديموقراطية الذين ظلوا منتظرين مدة طويلة . وعلى من لقبوا أنفسهم بقيادة الترية التقدمية أن يقتنوا أثر د ميشيل دوين . في طريقه الشاق بعد أن أصبح الجو مناسبا ، وامت الظروف لذلك في الانتخابات بعد ثلاث سنوات فقط من غلق المدرسة .

ولم تكن رايزنجهل مأساة فقط لناظرها وأطفالها وللسلطة التعليمية بداخل لندن Inner Lonpon Epuacatlon Authority (التي خلفت مجلس مدينة لندن Lcc) بل كانت مأساة لانجلترا . ذلك أن تصرف لندن كان إشارة للسلطات الأخرى بأن تتوقف عن إحراز أى تقدم ، وبتأجيل البحث العميق الهادف إلى تناول المشكلات الاجتماعية والتربوية بالمناطق الفقيرة المتخلفة . ومثل هذا التناول لا يمكن أن يتم بمجرد إعادة التنظيم . فالمدرسة الشاملة يمكن أن تكون تسلطية كأية مدرسة أكاديمية أو حديثة ، نعم إن المدرسة الشاملة التسلطية قد تؤدي إلى إزالة إيجابية للأفكار الخاطئة عن الإصلاح نظرا لأن الناس يتوقعون منها أشياء أفضل .

ومع هذا لم تكن تلك المأساة غير قابلة لتخفيف حدتها . فنظرا لأن رايزنجهل أصبحت قضية مشهورة Gause Célébre فإن الموضوعات المتنازع عليها طرحت للمناقشة على نطاق أوسع أكثر مما كان متوقعا لها . ولا يستطيع الطلاب المعلمون مثلا أن يعضوا عن مواجهة هذه القضايا — ومهما كانت النتائج التي ينتهون إليها ، فإنهم يعرفون أن المواقف والممارسات التي سوف يأخذون بها أنفسهم في المدرسة هي على جانب حيوى من الأهمية لمجتمعنا . إن الوضع النظرى بالربط بين البيت والمدرسة كذلك ومراجعة أفكارنا فيما يتعلق بدور المدرس وسلطته ولإعادة وضع الحوافز القديمة في البوتقة المنصهرة يصبح له أهمية ومعنى جديد فى حالة رايزنجهل .

ولا شك أن الاستشهاد فى سبيل المبدأ يكون فى بعض الأحيان أفضل ضمان للبقاء فى عقول الناس .

وفى نفس السنة التى أغلقت فيها رايزنجهل بدأت تجربة من طبيعة مختلفة جدا .

المدارس « الخاصة » « The Public » Schools :

على الرغم من أن مستقبل المدارس « الخاصة » لم يثر بعد مشاعر قوية لدى الشعب ، فقد شاهد كثير من نظار هذه المدارس نمو المدارس الشاملة في نظام التعليم الحكومي باهتمام بل وعناية في بعض الأحيان . وكان المستر كروسلاند Mr Crosland بصدد تشكيل لجنة المدارس الخاصة ، لكي تقدم توصياتها عن أحسن طريقة لتحقيق التكامل بين المدارس الخاصة وبين نظام التعليم الحكومي . . ويبدو أن الوقت قد حان لإعادة تقدير قيمة تلك المدارس .

وعندما يسمع رجل الشارع أو يقرأ عن المدارس « الخاصة » فإنه قد يفكر في عدد قليل من الأسماء المشهورة مثل إيتون ETON وهارو Harrow وونشستر Winchester وشخصية مثل ارنولد ناظر مدرسة رجبي Arnold Of Rugby أو في قصة « Tom Brown's Schooldays » . وقد يذكر بعض الأفكار التي كادت تنسى مثل قيام التلميذ الصغير بخدمة تلميذ أكبر منه (fagging) وألوان الزاج والمداعبات المتطلبة من التلاميذ Dormitory rags والالتزام بقواعد المباريات القاسية التي تتعلق أصولها بعمليات مثل « المنازلة » ، والتعرض للضوء الخاطف البصر « واتباع الوصية الحادية عشرة القائلة : « أفرغ كامل قوتك في اللعب . . أفرغ كامل قوتك في اللعب . . واستمر في اللعب بالمباراة » . انها صورة « غامضة ومشوشة » ، ولكنها في نفس الوقت صورة رومانسية إذ أن قصص الأولاد حول المدرسة قد تركزت إلى حد بعيد في حياة الإقامة الداخلية بالمدرسة .

والشيء المؤكد عن المدارس « الخاصة » « Public » ، أنها ليست مدارس الشعب . ولا يوجد تعريف معين لهذه المدارس ، من المدارس النهارية والمدارس الداخلية الصغيرة سواء أكانت مستقلة أم معانة بوزارة التربية

والسلطات المحلية تطلق على نفسها اسم « Public » School .
ولكن المدارس الخاصة Public كما هي صورتها في عقول الناس مهمة :
كانت غامضة عند استخدامهم لهذا اللفظ ، هي في الواقع المدارس المستقلة
الداخلية الكبيرة الخاصة بالأولاد والتي يبلغ عددها حوالى ثمانين مدرسة
مثلت في مؤتمر نظار المدارس Headmaster,s Conference ويمكن تقسيم
هذه المدارس بوجه عام إلى ثلاث فئات هي :

(١) المدارس الضخمة المشهورة التي أسست منذ مدة طويلة مثل ونشستر

Winchester وإيتون Eton ووستمنستر Westminster .

(ب) المدارس الأكاديمية التي انتشرت في القرنين الثامن عشر وبداية
القرن التاسع عشر وكانت تستهدف ما هو أبعد من مجرد اشباع حاجات
البيئة المحلية وتضم هذه الفئة هارو Harrow ورجبي Rugby وشروسبرى
Shrewsbury وربتون Repton وابنجهام Uppingham .

(ح) المدارس التي كانت قد أنشئت في منتصف القرن التاسع عشر لتقدم
لأبناء الأغنياء من رجال الصناعة نفس التربية الراقية المتوافرة لأبناء أصحاب
الأرض الأعيان الذين يتمتعون بها (أويصح أن أقول يطبقونها) بالمدارس
الخاصة ، القائمة . وتضم هذه المؤسسات الجديدة مدرسة مارلبورو
Marlborough (أنشئت عام ١٨٤٣) وبراد فيلد Bradfield (١٨٥٠)
وولنجتون Wellington (١٨٥٢) وكليفتون Clifton (١٨٦٢) .

والمجموعتان الأوليان من المدارس تقدم معلومات كثيرة أمام المترجم لها .
ذلك أن شهرة كل واحدة منها قد تحددت برمتها تقريبا في ضوء شخصية
ناظرها . فلقد جعل صمويل بتلر Samuel Butler الذي عين ناظرا لمدرسة
شروسبرى في عام (١٧٩٨) تحصيل العلم الهدف الأول من مدرسته
تماما كما فعل توماس ارنولد Thomas Arnold الذي صار ناظرا لرجبي

في عام ١٨٣٨ بتأكيده على الطابع الخلقى ومسئولية الأولاد الكبار . وفما بعد نجد أن ثرينج Thring ناظر أبنجهام قد أخذ يؤكد حق كل ولد في أن يستقل وحده في دراسة خاصة به ، كما أخذ يؤكد أهمية الموسيقى والفن في التربية . واتبع ساندerson أفكار وآراء ثرينج في مدرسة أوندل Oundle فيما بين عامي (١٨٩٢ و ١٩٢٢) وعمل اصلاحات شاملة في المنهج كإدخال الورش الضخمة والطريقة الحديثة في دراسة العلوم . على أن جميع النظار لم يكونوا بالضرورة رجالا عظاما . فلقد عمد الدكتور كيت Dr Keate الذى كان ناظرا للمدرسة ابتون فيما بين عامي (١٨٠٩ و ١٨٣٤) إلى حبس حوالى ٢٠٠ تلميذ من الفصول المتقدمة بفصل واحد . وفي ذات مرة قام هذا الرجل المثبت بالنظام والسريع الغضب بجلد تلاميذ فصل يقوم بتقويتهم اعتقادا منه أنهم مذنبون وقد أرسلوا اليه لمعاقبتهم .

كانت الرئاسة وخدمة الصغير للكبير من الملامح المألوفة تماما في حياة المدرسة الخاصة . ومع هذا فإن المدارس الجديدة التي لم يكن بها تقاليد صارفة قد نلت المدارس القديمة بل وقدمت مواقف لا تقل رداة عما كان يحدث بها . كتب السير سيرل نوروود Sir Cyril Norwood في عام ١٩٢٩ قائلا :

« لنفكر لحظة في مارلبورو التي كانت مملوءة بالأولاد في عام (١٨٤٣) وكان معظمهم وافدين من مدارس القساوسة بالأقاليم . وفي عام (١٨٥٠) أخذت هذه المدرسة أحد الأولاد الجدد وهو طفل في الثامنة من عمره ثم ربط إلى مقعد بالمدرسة العليا Upper School حيث كان هناك حشد من الأولاد وكوى بالنار في حضورهم باستخدام مسعر ملتهب إلى درجة الاحمرار بعد تثبيت ساعده بإحكام . وبعد مرور ١٧ عاما شاهدت الندبة ، مكان السكى وكان يمتد من الساعد حتى الرسغ . وعلى حشد تذكر ذلك

الشخص الضحية لم تكن هناك عقوبة على الرغم من أنه كان عليه أن يقضى ثلاثة أسابيع بالمستشفى. (١)

وبمرور السنوات أخذت المدارس ، الخاصة ، في التغير . قليلا . ففي عام ١٩١٧ قام إليك ووه Alugh Waugh بنشر كتابه « مذكرات الشباب » ، The Loom of Youth ، الذي قام بكتابة معظمه بينما كان ما يزال تلميذا بالمدرسة . ولقد كانت هذه القصة الخالدة بمثابة اتهام عنيف موجه ضد الحياة بالمدرسة الداخلية في ذلك الوقت ،

وعاد الاهتمام بالمدارس ، الخاصة ، في الظهور في أوائل الأربعينات من هذا القرن . ولقد كان من النتائج المترتبة على حرب ٣٩ - ١٩٤٥ الاهتمام الكبير بالتربية وبوجه خاص بتوفير فرص تربوية متكافئة للجميع . وقد أدى هذا إلى سلسلة من الاتقادات ضد المدارس ، الخاصة ، باعتبار أنها موطن الامتيازات ، وباعتبار أنها أما كن يتلقى فيها أبناء الأغنياء من الآباء تربية أرقى في كل شيء عما يمكن أن توفره المدارس المحلية . ولقد أراد الكثيرون جعل المدارس ، الخاصة ، على صلة أوثق بالنظام التعليمي القومي بحيث تصبح التربية الممتازة التي تقدمها ميسورة لأطفال الآباء الذين لا يقدرون على مصروفاتها .

وكان هذا المطلب هو الدافع إلى تعيين لجنة فملنج Flemig Committee التي نشرت تقريرها في عام ١٩٤٤ عن المدارس ، الخاصة ، وعلاقتها بالنظام التعليمي العام . أوصى هذا التقرير وباختصار بأن على المدارس ، الخاصة ، أن تخصص ٢٥ ٪ من أماكن القبول بها كل عام للأولاد الذين تلقوا تعليمهم بالمدارس الابتدائية الخاضعة للنظام القومي . ويتم اختيار هؤلاء

(1) The English Tradition in Education (1929) quoted in Lamb, The English at School. (Allen & Wnwin), p 170..

الأولاد بواسطة لجان اختبار شخصى محلية ويمنحون منحاً مالية عن طريق مجلس التعليم Board of Education كما كان وقتئذ (الآن وزارة التربية) بقصد مساعدتهم وتغطية مصروفاتهم المدرسية . ولكن لم يؤخذ بتوصيات لجنة فلننج مطلقاً على الرغم من تشجيع سلطات التعليم المحلية على عمل ترتيباتها الخاصة مع المدارس «الخاصة» المجاورة . فبمقتضى قانون عام ١٩٤٤ أصبح من واجب السلطات التعليمية المحلية أن :

« تعنى بضرورة توفير الإقامة الداخلية الكاملة سواء بالمدارس الداخلية وغيرها للتلاميذ الذين يرغب آباؤهم أو السلطة المحلية فى إلحاقهم بهذا النوع من المدارس .

وعلى كل حال فع أن قلة من سلطات محلية قد عملت مثل هذه الترتيبات مع المدارس «الخاصة» فى منطقتها أو ما قاربها ، لم تتخذ معظم السلطات أية خطوة عملية . ويمكن تلخيص أسباب ذلك فيما يلى :

أولاً — النفقات . فالمصروفات الدراسية فى مثل هذه المدارس الداخلية تتراوح الآن بين ٣٥٠ جنيهًا وبين ما يزيد عن ٦٠٠ جنيه فى السنة .

ثانياً — أن المدارس الأكاديمية المحلية لا تريد أن تحرم من أفضل أولاد منطقتها .

ثالثاً — يحتج المعارضون السياسيون بأن دعم المدارس «الخاصة» وانعاشها بأحسن العناصر من المدارس المعانة يكون أشبه بنقل الدم إلى حيوان ضئيل . إن ذلك يخلد التمييز الطبقي ولا يعمل على إزالته .

رابعاً — يشعر بعض المعارضين بأن التربية بالمدارس الخاصة رديئة أساساً . نعم هناك بعض المزايا جذيرة بالتقدير مثل اتساع المساحة وعظمة التجهيزات والتدريس وتهيئة الفرصة لمواصلة التثقيف . ولكن ليس هناك ما يبرز عدم توافر كل هذه الأشياء فى مدرسة نهائية عادية جيدة . بيد

أنه في مقابل تلك المزايا هناك كثير من الصفات الأخرى التي تعد « لعنة ، في نظر المربين » التقديمين ، وذلك مثل تحكم الأولاد الكبار في الأولاد الصغار وما يصاحب ذلك غالبا من قدرة على ضربهم . ثم هناك الحوافز المتعلقة بالتنافس والعقوبة التي ما يزال يعتبرها الرجل العادي من المدرسة « الخاصة » الوسائل الناجعة الوحيدة لا في المدرسة فحسب بل وفي المجتمع ككل . ثم هناك التمسك بعدم الاختلاط أى بالمجتمع الرهبانى بما تشيع فيه من أفكار وممارسات غريبة عن الجنس وما قد يترتب على ذلك من نتائج انفعالية صعبة في الغالب لدى الأولاد في حياتهم ككبار .

وحتى « إليك ووخ » Alec Waugh برغم جميع نقدراته التفصيلية لم يستطع إدراك أن طبيعة النظام التعليمى نفسه هي التي أنتجت الأشياء التي أُرهبته . لقد كتب الكلمات التالية في عام ١٩٢٢ ولكن رجال المدرسة « الخاصة » سيقولون نفس الشيء في عام ١٩٧٢ :

« إن أى ناقد للمدارس الخاصة يجد نفسه مسوقا للتو إلى موقف زائف فإذا ما تنفس أى شخص بكلمة ضدها اليوم ، فإنه يعتبر ثوريا ، ومن الناحية السياسية اشتراكيا ، وأنه يرغب في أن يحل التنافس محل التعاون وأنه نذير لتدمير « أحمر » . وهذا بالطبع بعيد كل البعد عن الحقيقة . ذلك أن معظم الذين هاجموا تلك المدارس ليسوا اشتراكيين بالمرة فهم يعتبرون الأقلية المستنيرة الشكل الأمثل للحكومة . وما من أحد يريد القضاء على المدارس الخاصة . وما من أحد بلغ به الغباء إلى هذا الحد .

ومرة أخرى :

« إنها حقيقة مؤسفة لكنها أكيدة أن الناس لا يعملون إلا تحت تأثير الرشوة أو التهديد » .

ومنذ وقت قريب كان هناك نقد من داخل المدارس « الخاصة » نفسها .

فالدراسته التي قام بها اثنان من خريجي ويكهام Wykeham هما يشوب Bishop وويلكنسون Wilkinson^(١). ولعلها أعمق دراسة أشارت إلى بعض العوامل مثل إعاقه التحرك الاجتماعى والانحراف إلى دوامة التنافس للحصول على الوظائف العليا . وربما لا يكون مستغربا أن تعلم أن رئيس وزراء المحافظين ستانلى بولدوين Stanley Baldwin قال لرابطة هارو Harrow Association فى عام ١٩٢٣ د إنى أذكر كيف كان هناك فى حكومات سابقة أربعة أو خمسة وزراء من خريجي مدرسة هارو ، ولقد عزمت على أن أعين ستة ، فأهم من هذا أنه بعد مرور جيل كان رئيس الوزراء العمالى كليمنت اتلى Clement Attlee واقعا تحت نفس التأثير، ويتضح هذا فى قوله د إذا تساوت كل الجوانب فلا أجدا ما يمنعنى من اختيار شخص من مدرستى (مدرسة هايلى برى Hailey-bury) ... وإنى اختار جوفرى فريتاس Geoffrey Freitas .

ويصور كل من يشوب وويلكنسون فى أحد أوصافهم د لوينشستر ، القيمة عالما بعيدا تماما عن الحياة المنحطة التي يحياها أهل رايزنجهيل :

د لابد للشخص الغريب المتأمل أن يجد نفسه مذهولا ازاء كل ذلك الثراء فى الأرض وفى المباني التي لا يحيا فيه سوى خمسائة ولد . فهناك ملعب رياضى وملعب رياضى آخر ، وهناك كنيسة خاصة على مرتفع . . . وثمة عدد كبير من الحوائط والبوابات والمشايات والمجازات المقنطرة ولكل منها اسمه التاريخى الذى يجب على القادم الجديد تعلمه . إنه مكان مفعم بالجمال والجو الساحر لكنه جمال وجو العصور الوسطى أساسا . أنه يربط الرجل السهل القياد بمجتمع اقطاعى ضخم .

(1) Winchester and the Public School Elite (Faber & Faber, 1967).

وبرغم ما تقسم به المدرسة من جمال فإن «يشوب» و«ويلكنسون» يتفقدان عدم صلاحية هذا الجو الرهباني للأعداد للحياة الصالحة ، والنمو الانفعالي الناضج السعيد . «من الناحية التاريخية ، لم يكن الهدف الأول للمدارس الخاصة انتاج الأزواج والآباء . بل كان توفير عدد من القادة للحكومات والمهن وأخيرا الشركات .»

وربما تكون هناك العقدة التي يكمن فيها قلقنا الزائد حول المدارس «الخاصة» . إن مجتمعا يقوده رجال كرسوا أنفسهم من أجل وظائفهم على حساب الاتزان الانفعالي والعلاقات الشخصية المستقرة - أو على حد العبارة الدقيقة لنيل A: S. Neill أولئك الذين يضعون الرأس قبل القلب - مما سوف يعكس حتما تلك القيم الزائفة . وإذا كانت تلك السمعة الرديئة لمدارس انجلترا «الخاصة» فإن القليلين يجرءون على سؤال أنفسهم (وليس بصوت مرتفع مفتوح) سؤالا هو في الواقع السؤال الأساسي : «هل هذه مدارس صالحة حقا ؟ وهل مبادئها وما تسير عليه يمكن أن يكون مقبولا إذا ما طبق على النظام التعليمي للدولة وذاع بالمدارس المحلية التي لا تتمتع بنفس المزايا ؟»

تجربة مارلبورو :

في عام ١٩٦١ عين ماعهد مارلبورو ناظرا جديدا هو جون دانسي John Dancy . كان دانسي تلميذا ثم مدرسا في معهد ونشستر Winchester ثم صار فيما بعد ناظرا للمعهد لانسنج Lancing . لقد كان على وعي دقيق بالوضع الاجتماعي المتغير أكثر مما كان يعرف بعض معاصريه ، وكان مشهورا بالآراء الحرة غير المتطرفة ، وعندما قام ميشيل يونج Michael Young وبتر ولوت Peter Wilmott بعمل مسح في منطقة سويندون Swindon أتضح

ان تلك الآباء عن لديهم أولاد في الخامسة عشرة قد يفضلون إقامتهم بمدرسة مثل مدرسة مارلبورو ، وأن أربعة أخماس هؤلاء يكونون عندئذ على استعداد للإسهام ببعض نفقات التعليم . ولقد رحب دانسي بإمكان القيام بتجربة بهدف التكامل . فقدم المال من جانب سويندون ومن جانب وزارة التربية ومن غير ذلك من المصادر . والتحق بالمعهد في سبتمبر عام ١٩٦٥ واحد وعشرون ولدا سبق نجاحهم في المستوى العادي للشهادة الثانوية بالمدارس المحلية في سويندون وويلتشر Wiltshire وانضموا هناك إلى ٨٠٠ ولد هم أولاد معهد مارلبورو الذين كانوا قد التحقوا بالمدرسة بالطبع بالطريقة العادية .

وقد غطيت التجربة منذ البداية بوحدة بحث . وكان الدكتور روستون لامبرت Royston Lambert هو رئيس الوحدة ، وعرضت سوزان ستاج Susan Stagg وهي واحدة من مساعديه لأهداف التجربة وسيرها وتأنجها في بحث يعتبر نموذجا للتقارير الموضوعية بله للتقارير الواضحة المعالم .^(١) ومن بين أولاد سويندون ، — وهي التسمية التي أطلقت على المجموعة الجديدة كان هناك إحدى عشرة من المدارس الأكاديمية في سويندون ، وعشر من المدارس الحديثة ، في سويندون وتشينهام Chippenham ومالمسبري Malmesbury . وجميعهم على كل حال كانوا قد نجحوا في أربع مواد على الأقل في امتحانات المستوى العادي وكانوا جميعا في حوالى السادسة عشرة من العمر .

وكانت بشائر التكامل الناجح حسنة بدرجة معقولة هي بالتأكيد أفضل بكثير مما لو كان النقل قد فرض بالإكراه بغير رغبة المدارس أو التلاميذ .

(1) Paper Three, « Integration : a Pilot Scheme : in New wine in Old Bottles! (Occasional Papers on social Administration no. 28, Bell, 1968.

وواضح أن تقديرات يونج — ويلموت young - Wflmott كانت متفائلة أكثر من اللازم : فعندما أتى وقت الجدل لم يعد معظم الأولاد بسويندون يرغبون في مجرد السماع بأنهم ذاهبون إلى المعهد بغض النظر عما يرثيه آباؤهم . ولكن الواحد والعشرين ولدا الذين تم اختيارهم لم تكن تربطهم وشائج متينة بالبيئة المحلية خلافا للغالبية . وكانوا بالإضافة إلى هذا طموحين للانخراط في الدنيا ، ومقتنعين بأن التدريس والمستوى الأكاديمي بالكلية سيكون أفضل بكثير عما هو في مدارسهم المحلية . وعرفوا نظرياً أن الظروف سوف تكون مختلفة في أمور كثيرة عن الظروف التي ألفوها ، ولكنهم كانوا على استعداد للتوافق . لقد أرادوا للتجربة النجاح . وكانت حقاً تجربة حيوية ينبغي أن تنجح بعد أن كرسوا لها سنتين من أهم سنوات حياتهم .

وفي المعهد أيضاً بذلت العناية لتهديد الطريق للعمل . وعلم المدرسون والأولاد بما كان يجري وشجعوا على أن يكونوا متفهمين ومساندين للتجربة وقسم أولاد د سويندون ، على خمس أسر كان روادها من المدرسين المهتمين بالتجربة . وثمة قواعد معينة خففت من أجل مصلحتهم — مثل السماح لهم بالذهاب إلى بيوتهم يومى السبت والاحد بعد الظهر (دون المبيت هناك) .

ولكن على الرغم من هذه العوامل المبشرة (كما تقول مس ستاج والدكتور لامبرت) :

د فإنه في نهاية السنتين أصبح ثلاثة أولاد بؤرة المشكلات السلوكية المستمرة ، وأعلن واحد من أكثر رواد الأسر من المدرسين تحمسا للتجربة أنه لا يرغب في أن ينضم أولاد من د نظام التكامل ، إلى أسرته مرة أخرى إلا إذا توافرت ضمانات أكثر ، وذلك لأن ثلاثة من هؤلاء الأولاد كانت أفتابهم حالة من وقت لآخر شخصها طبيب المدرسة بأنها د أعراض توتر ،

كما أن غالبيتهم برغم حسن توافقهـم ومشاركتهـم فى النشاط ورضاهـم ، كانوا يصطـرعون ببعـض القـيم الأساسية التى تأخذ بها المدرسة الخاصة ، ويقوم عليها بنـيانها .

فما الخطأ الذى وقع ؟

على نحو ما لم يحدث خطأ . إن ما حدث كان صداما بين نوعين مختلفين من الثقافات ، لم يستطع أصحاب كل نوع منها أن يفهم الآخر إلا بطريقة غامضة . والدرس الذى تتعلمه هنا هو أن الحماسة وحدها لا تكفى : فالمصلحون بحاجة أيضا إلى الفهم ، أعنى فهما نابعا من الخبرة الشخصية . بأن أساتذة وأولاد مارلبوروا كانوا ينتمون إلى عالم بعيد عن العالم الذى كان ينتمى إليه أولاد سويندون . وظهرت اتجاهاتهم اللاشعورية بوضوح فى مواقف دقيقة كاستخدام بعض أولاد مارلبوروا لفظ « أجلاف » ، Yokels « وسفلة » Psoler عند كلامهم عن سكان المنطقة . ولم يكن معظم مدرسى المدرسة الخاصة ، يوما نا فى مدرسة غير المدارس الخاصة ، سواء عندما كانوا تلاميذ أو مدرسين . وكذا فإن معظم مدرسى الأسر لم يقوموا أبدا بالتدريس خارج مدرستهم الحالية .

وكان أولاد سويندون يضيقون بعنف من الصورة الوهمية التى كانوا قد وضعوها فى أذهانهم عن أسباب الرفاهية والراحة بالمعهد . وفى بداية الأمر لم يكن سوى اثنين من هؤلاء الأولاد البالغين ست عشرة سنة يشترك الواحد منهم مع ولد آخر فى حجرة الاستذكار ، أما الباقون فكان عليهم أن يتحملوا العمل فى ظروف اسبرطية بانخراطهم فى فصل كبير وكان عليهم أن يحاولوا الاستذكار فيه . ولأنه لمن الصعب للغاية على أى شخص عرف اليسر والراحة فى الاستذكار بالمنزل أن يكيف نفسه لحياة كهذه . فالازعاج الذى يسبب فى إحداثه الأولاد الآخرون وقرع الأجراس

المتكرر وقواعد النوم وإطفاء النور كلها أمور تشكل قيودا جنونية على حرية الشخص وتطبيقها على دراسة كل واحد عملية صعبة للغاية .

وكانت القيود على الحياة الاجتماعية مرهقة أيضا: كالقيود على استخدام الدراجات البخارية (في منطقة تفتقر إلى وسائل المواصلات العامة) واللقاء الصديقات من البنات وللتجول البسيط بالبلدة عندما يحس الشخص بالرغبة في تغيير الجو المحيط به . وأحس أولاد سويندون أن المدرسة تنظر باحتقار إلى كرة القدم :

« فهناك ثلاثون ملعبا للرجبي ، وملعب واحد لكرة القدم ... إنهم يعتبرون كرة القدم لعبة لا تليق » : كم من رجال المدارس « الخاصة » بدأوا يدركون مدى أهمية طقوس كرة القدم في أيام السبت بعد الظهر بالنسبة لحياة ملايين الناس في إنجلترا ؟ ثم كان هناك الحرمان من مكانة اجتماعية كان أولاد سويندون يعتبرونها حقاً مشروعا لهم فلو أنهم ظلوا بمدارسهم المحلية لأصبحوا في السنة الأولى من الصف السادس ، وأصبحوا الآن مهمين يتمتعون بقدر كبير من الحرية . ولكنهم في مارلبورو في الصف السادس مطلقا في أول سنة من التحاقهم بها . والواقع أننا علمنا أن ثلاثة فقط من بين الواحد والعشرين هم وحدهم الذين وصلوا إلى مرتبة الصف السادس . وجدوا أنفسهم تحت سلطة أولاد من نفس عمرهم أو حتى أصغر منهم . وإلى جانب هذا بدا لهم الكثير مما ينظر إليه طلبة مارلبورو الأصليون بجدية كالعمل من أجل الأسرة « أو الهتاف للأسرة ، عملا صبيانياً ^(١) »

وازداد الموقف خطورة بسبب صدام آخر بين اتجاهات مختلفة تماما ، وهو في هذه المرة صدام حول طبيعة السلطة بالمدرسة . ففي معظم مدارس الدولة حاليا يضطلع الألفوات أو العرفاء Prefects بوظائف إدارية صغيرة

(1) cf. the Comment by Marget Miles, P. 139 above.

وتستهدف مساعدة هيئة التدريس ، ونادرا ما يحاولون فرض سلطتهم الشخصية على زملائهم . ولكن في مارلبورو ظهر أن ضباط الأسرى يصلون في أهميتهم إلى أهمية رئيس الأسرة من المدرسين نفسه ويتمتعون بصلاحيات ضخمة بما في ذلك توقيع عقوبة الضرب على زملائهم . ولقد أخذوا مسؤولياتهم بحدية بحيث بدا ذلك مثيراً للسخرية في نظر أولاد سويندون . وفيما يلي اقتباس ذكره لامبرت Lambert من مدرسة أخرى ولكنه يبدو منطقياً هنا :

د قال واحد منهم : لم أكن سعيداً بالطريقة التي كانت تتمن بها شخصيات الأفراد على أيدي «الرفاء» فيما بين السابعة عشرة والثامنة عشرة ، وقد ظهر من تصرفاتهم أنهم لم يكونوا إلا على خبرة محدودة جداً بالإنسانية التي يحكمون على غيرهم باسمها (١) .

وثمة عدد قليل من أولاد سويندون لم يستطيعوا قبول سلطة تبنت لهم أنها غير معقولة على الإطلاق ، فتحدوها عدة مرات بخشونة لم تؤد إلا إلى زيادة اغتراب أولاد مارلبورو عنهم . وثمة عدد قليل آخر عمدوا إلى تجاهل قواعد السلوك وأصروا على كذبهم خلال استجوابهم . وأحدهم وعمره سبع عشرة سنة عوقب بانضرب في نهاية الأمر .

وكانت هناك جوانب أخرى لا طعم لها مثل الدين الاجباري والمباريات الاجبارية (وحتى أولئك الذين كانوا ولوعين بالمباريات وجدوا أن الوقت والأهمية المخصصين زائدان عن الحد) . وحتى ما كان يوحى بشيء من العظمة كان من الأمور التي تبعث على الضيق ، مثل ارتداء الزي الكامل أثناء الوجبات الرسمية وطريقة معاملة الخدم . وعندما كان أحد أولاد سويندون يخاطب أحد خدام المعهد بأدب بقوله «السيد» ، ينبرى

أحد طلبة مارلبورو ليصححه . وكما ورد في البحث الجماعى فإن « غالبيتهم كانوا يجدون أن الحديث المتصل بالجنسية المثلية والحياة الداخلية بالمدرسة بماثير اشتمزازهم ، ويجب أن نذكر أن مارلبورو قد أسست أصلاً لأبناء رجال الدين .

كل هذا ربما كان يستحق العناية المبذول فى سبيله لو أنه تحقق لأولاد سويندون توقعاتهم الأكاديمية . ولكن هنا أيضاً كانت خيبة أمل . فهم لم يدركوا أنه مع بقاء كل التلاميذ تقريباً حتى سن الثامنة عشرة فإن فصول المستوى المتقدم كانت كبيرة فى حجم تلك الفصول بالمدارس الأكاديمية إن لم يزد عنها . ولاشك أن التوترات الشديدة الأخرى التى كانوا يمرون بها قد أعاقت التركيز . وقد يكون أيضاً كثرة المناشط المتاحة الزائدة عن المنهج التى بدأوا الاشتراك فيها تدريجياً كالموسيقى والرسم مما ساعد أيضاً على تشتيت أذهانهم .

ومهما كانت الأسباب فإن نتائج المستوى المتقدم لأولاد سويندون وإن لم تكن متدهورة جداً كانت مخيبة للأمل . فلقد جاءت نتائجهم أقل من نتائج المجموعة التى قورنوا بها من طلبة مارلبورو سواء فى الكم أم فى الكيف ، ويبدو أنه كان من المحتمل وصولهم على الأقل إلى نفس المستوى لو أنهم ظلوا بإحدى المدارس الأكاديمية فكانوا إذن قد قضوا وقتاً أسعد بالإضافة إلى ذلك .

على أن هذا الملخص الموجز لا يمكن أن يبنى بحق البحث الممتاز الذى ينبغى أن يقرأه جميع المدرسين ورجال الإدارة التعليمية وجميع الآباء السياسيين حتى الذين لديهم أقل اهتمام بالتربية ، ولكنه ربما يكون قد قلل من التأكيد على نقطة واحدة مع أنه لم يتجاهلها ، هى صعوبة تكامل الملتحقين الجدد فى سن السادسة عشرة حتى فى مجتمع قائم ترعرع فيه جميع

للتلاميذ الآخرين منذ كانوا في الثالثة عشرة. وهذه الصعوبة قائمة حتى في ظل النظام التعليمي الحكومي. ان الملتحقين الجدد يكونون دائما عرضة للتبذ لاسيما أن عمرهم وجسمهم يتطلب سرعة أخذهما في الاعتبار من جانب الآخرين : فهم صالحون لأن يكونوا في مواقع السلطة والتمتع بالامتيازات (كما كان حال أولاد سويندون في مارلبورو) ومن ثم كان الأولاد الأصغر منهم ينظرون اليهم بغيرة وحسد الذين « اتموا » للدرسة من قبلهم بسنين عديدة ، وليس من السهل أيضا في أية مدرسة غريبة أن يتكيف الشخص بسرعة للأنماط المختلفة من السلطة والعادات والتدريس والتعلم .

ويذكر التقرير الكثير لصالح مارلبورو ، فيشير إلى أنه بقدم السنة الثانية صار أحد أولاد سويندون محررا لمجلة المدرسة . بينما كان ولد آخر يمثل المدرسة في لعبة الرجبي ، وثالث كان رئيساً لفريق ألعاب القوى ، ورابع كان رساما ناجحا ، ويذكر أيضا أن ثمانية أولاد من الواحد والعشرين صاروا عرفاء بالأسر وثلاثة منهم رؤساء لأسرهم .

إن عملية التكامل بالتأكيد كانت تتم بسهولة بأكثر للمدرسة (رغم أن ذلك ليس بالضرورة بالنسبة للأولاد) لو أنها كانت قد اختصت بأولاد الثالثة عشرة بدلا من أولاد السادسة عشرة . ذلك أن أولاد الفئة الأولى كانوا إذن يتحملون ما يلقونه بصمت أكثر ويتوافقون باستعداد أكثر ، ولكن التحدي الذي فرضته المجموعة الأخرى بما تنهيا لأفرادها النضج والقوة كان أقوى بكثير مما تستطيعه المجموعة الأولى ، ولا شك أن تقرير (لامبرت — ستاج) قد درسه بعناية كل مدرس بمارلبورو وكثير من الأولاد الكبار أيضا . فاذا ما أدى (كما نأمل) إلى التصميم على بناء الاصلاح على أساس هذه الخبرة وعلى إدراك أن الخطوات التالية يجب أن تكون جذرية ، فإن هذا المشروع الجريء سيكون إذن جديرا بالعناية .

وثمة استنتاجان أساسيان يمكن أن يستخلصا من خبرة مارلبورو .
أولاً : كما يذكر لامبرت ببساطة أنه إذا كان لابد من عمل محاولة لتحقيق
التكامل على نطاق واسع ، فإن الحياة المدرسية بالمدارس الخاصة مكروهة
لا تجذب قبولاً من جانب قطاع كبير من المراهقين من بيوت الطبقة الدنيا
الوسطى والطبقة العاملة الذين ألفوا المدارس المحلية .

ثانياً : في ضوء المعلومات السيكولوجية والاجتماعية الحديثة تصبح
التوعية التربوية الخاصة بالكثير مما يحتل المركز في حياة المدرسة الخاصة ،
محل إعادة نظر كثير . أفليس من واجب الدولة قبل أن تسمح بدخول
الأطفال نظام التعليم الحكومي بل وواجب دافعي المصروفات المدرسية انفسهم
أن تطالب هذه المدارس الخاصة بادخال تغييرات أساسية على ما يجد فيه
أكثر المربين دربة أساساً غير متين للاعداد للحياة ؟ إن أكبر نصيب من
المسئولية لمجابهة هذا الموقف المحير يقع على الحكومة لأن المدارس الخاصة ،
ما تزال تستقبل أطفالها من قادة المجتمع بصفة رئيسية ، ولأنها ما تزال
ترى أن واجبها بصفة رئيسية هو تربية قادة المستقبل ، وما تزال تضطلع
بهذه الوظيفة . ويبدو أكيداً أن الخطوة الأساسية الأولى في التكامل إنما
تكون بالقيام بتبادل واسع النطاق بين مدرسي مدارس الحكومة وبين
مدرسي المدارس الخاصة . ويمكن تحقيق هذا التكامل بسرعة وفعالية أكثر
من وضع عدد كبير من تلاميذ البيئات المحلية في ظل نظام عتيق Ancien
régime للممارسة التربوية .

إن الموقف الراهن هو تحد قائم لجميع المؤمنين بأن حاجتنا الرئيسية
هي إلى التربية من أجل الديمقراطية بما تتضمنه من احترام دقيق للآمال
والمخاوف والميزات الخاصة ، مع جعل الأولوية والأهمية لتربية أناس

آمنين وسعداء . وعلى هذا يجب على المدارس الخاصة أن تغير أو تتغير .
إن لدى هذه المدارس ما يمكنها أن تقدمه من النتائج الحسنة إذا ما حملت
على السير في التيار الرئيسي للحياة التربوية للامة . ويبدو أن أسرع الطرق
وأنجعها لعمل ذلك هو القيام بدمج المدرسين أولا وليس الأطفال .

ولسوف أتناول المعاني التي يتضمنها هذا الاتجاه في الفصل الأخير
من هذا الكتاب .

الفصل الخامس

برنامج للتقدم

ان كتابا يدور حول المدارس الشاملة لا يحق له بالمرّة انتحال هذا العنوان إذا لم يحاول على الأقل — مهما كانت قيمة لمحاولته — تناول الموضوع بطريقة شاملة حقاً ، وهدف هذه الدراسة هو أن تساعدنا على فهم الحاضر وأن نتخذ قرارات ذكية بصدد المستقبل . إذن ينبغي علينا أن نتطلع إلى الأمام وأن نأخذ في اعتبارنا ما يحتمل أن يكون القضايا الرئيسية التي سوف تشغل أقبانها خلال السنوات العشر القادمة بل وربما بعد ذلك .

نظام تربوي سبق اصلاحه :

مادام مبدأ المدرسة الشاملة قد صار مقبولا ، فيجب أن يولى الانتباه الناقد إلى الشكل الذي يأخذه هذا المبدأ في التطبيق ، وثمة علامة استفهام ضخمة تقف بازاء المشروعات المختلفة الخاصة بإعادة التنظيم التي يجب ترتيبها عند ما يعادل تنظيم الحكم المحلي نفسه وفق تقرير مود Mand .

يجب على أى قانون تعليم جديد أن يأخذ في اعتباره هذه العوامل الجديدة . ربما يجب التخلص عن مفهومى التعليم «الابتدائى» والتعليم «الثانوى» ويحل محلها مفهوم التعليم الإلزامى حتى سن السادسة عشرة ، على أن تتحدد مراحله في ضوء المقترحات العريضة التي تقدمها وزارة التربية حول طبيعة المنهج الدراسي الذي ينفذ في كل مرحلة ، ولعل من المستحسن أن تكون المراحل على النحو التالي : من ٥ إلى ٨ سنوات ومن ١٢ إلى ١٦ ، وان كان من الممكن أن يتوزع التلاميذ في مجموعات مختلفة لمواجهة الحاجات المحلية (كما هو الحال في السويد) مثلا — الأطفال فيما بين ٥ و ١٢ سنة قد

يتواجدون أحيانا بمدرسة واحدة ، أو قد يكونون فيما بين ٨ و ١٦ سنة أو فيما بين ١٢ - ١٨ سنة (كما سنوضح فيما بعد) .

ويجب أن تشمل السنة الأولى من التعليم الاجبارى نصف النهار فقط للحضور الاجبارى ويجب أن يشجع أطفال ما قبل الخامسة على الانتظام اختياريا لنصف اليوم بالمدرسة .

وبعد السادسة عشرة يكون التعليم اختياريا . وسوف يتخذ هذا تنوعا كبيرا من حيث أشكاله . تكون هناك دراسات لكل الوقت وبوجه خاص بالمعاهد المختلفة الأنواع ، ولكن يستمر البعض منهم ملتحقين بالمدارس ، ويجب أن يقتصر الالتحاق بهذه الدراسات على أولئك الطلاب القادرين على الإفادة منها وألا يحذف من القبول النقص في الأماكن - وهو مبدأ مقبول في تقرير روبنز Robbins^(١)

وتكون هناك أيضاً دراسات متعددة الأنواع لبعض الوقت، مثال ذلك البرامج الدراسية التي تقدم للعاملين باخلائهم من العمل فترة معينة Sandwich أو الإخلاء من العمل يوما في الأسبوع day release . والدراسات المنسائية في كل مستوى بما في ذلك الدرجات الأولى بالجامعات ، وسوف يتوافر حافز منشط له قيمته بإنشاء الجامعة المفتوحة Open University أو جامعة الهواء .

ويحتاج التنوع الهائل بعد السادسة عشرة إلى جعله مناسباً، وهذا قديتسنى تحقيقه على أحسن صورة تحت (خيمة الجامعات الشاملة) ، ويحتمل بعد تقرير مود Mand أن يكون لكل منطقة بالحكومة المحلية جامعة واحدة على الأقل في نطاقها بالإضافة إلى كلية بوليتكنيكية (أو للفنون التطبيقية) وعدة معاهد للتكنولوجيا والتربية وربما لقروء أخرى من المعرفة .

(١) قسم ٣١ : « افد أخذنا بديهية هي أن الدراسات بالتعليم العالي يجب أن تكون متاحة أمام جميع الراغبين فيها من أولئك الذين تؤهلهم قدراتهم وتحصيلهم للانتظام فيها .

وهناك بالفعل حاجة ملحة لرقابة شعبية أكثر على التويل وإدارة الجامعات (دون التحكم في حريتها في تدريس ما تراه صواباً) ، وتحتاج الجامعة والمعاهد وسلطة التعليم المحلية إلى أن تجتمع في تنظيم فيدرالى شبيه بتلك التنظيمات التي تشرف الآن على إعداد المعلمين لكي تضطلع بالتخطيط للتعليم بعد سن السادسة عشرة في المنطقة ، ويؤكد هذا التخطيط الشامل ضمان فعالية استخدام المصادر وتوفير الفرص المناسبة أمام كل شخص ، وهو أيضاً يسهل نقل الطلاب من الدراسات التي فشلوا فيها إلى دراسات أكثر مناسبة لهم وهذا لا يتوافر حالياً في نطاق الكلية أو الجامعة المنفصلة .

ويجب علينا في السنوات المقبلة أن ننظر بعين أكثر حذراً إلى ما هو جار بداخل المدارس . فهل تترجم في قالب اجتماعي أكثر ديمقراطية تلك الأفكار التحررية حول تساوى قيمة جميع الناس التي تلهم حركة إنشاء المدارس الشاملة؟ وهل تترجم إلى تدريس أكثر تعقلاً وإنسانية لتاريخ العالم ولعلم الاجتماع؟ وهل تترجم أيضاً إلى توجيه نفسه لكل تلميذ وعناية أكبر وتضامن أوثق بين المدرسين والآباء؟ نقول نعم إن كل هذا حادث بزيادة مطردة ، إلا أنه ما يزال غير موجود في معظم المدارس الانجليزية ، ولكن هذا لا يعنى التقليل من المنجزات البطولية للرواد الأوائل الذين جعلوا مهمتهم الأولى أن يبرهنوا على أن المدارس كانت ناجحة في ضوء المستويات التقليدية التي يفهمها الشعب ، ولقد ضربوا في هذا بسهم وافر .

ولكننا لا نستطيع أن نقنع بذلك . فالواقع أنه لو كان النظام الشامل قد ظهر مجرد ائارة حمية الصراع الفردى من أجل احراز القوة ومن أجل التسابق العنيف للحصول على مكانة اجتماعية ممتازة ، لكان من الأفضل عدم الشروع في الاصلاح على الاطلاق ، وأنا كمؤرخ واقمى بدرجة كافية تسمح لى بالنظر إلى هذه النتيجة باعتبارها أكثر من مجرد احتمال ، ومع هذا فان

كفاح الانسان طوال حياته لتحقيق أشياء أفضل كما في ذلك شق طريقه ببطء كالودودة في الأرض ، إنما يبرهن أيضا على أن الواجب على كل منا أن يسهم ولو بأفضل القليل التافه الذى يقدر عليه لتحقيق هذا الهدف بطريقتنا الخاصة اذا ما كان للحياة أى هدف بالمرة ، وما من أحد يقرأ هذا الكتاب سوف يرى نهاية المطاف ، وكل ما نستطيع أن نؤمل في القيام به هو أولا أن نفهم المشكلة ، ثم يتلو ذلك ابراز تصورنا الخاص عن الحل الصحيح ، ثم ثالثا العمل للوصول اليه بكل الوسائل الجيدة التى في مقدورنا .

لقد قلت في آخر الفقرة السابقة د بكل الوسائل الجيدة التى في مقدورنا ، . ولكن التاريخ مشحون بالرجال والنساء الذين أساء توجيههم ولايمانهم أن الغاية تبرر الوسيلة ، أساءوا إلى أنفسهم وإلى قضيتهم في المدى البعيد بتصرفاتهم القاسية : منهم كرومويل في دورجهدا Cromwell At Drogheda ورجال التفشيش . . . وسالين . . . وبطريقة أكثر احكاما أيضا فان الاصلاح القائم على دوافع عديمة القيمة والذي يتم تحقيقه عن طريق التفاوض السرى والضغوط يكون فاسدا أيضا . ان مورانت Morant^(١) بطموحه ودكتاتوريته مثال منذر لجميع المديرين التربويين .

وما ينبغي علينا كناس ان نقرره هو أن المقترحات المتعلقة بالتغيرات الهامة ينبغي إعلانها على الملأ قبل أن يتخذ أى قرار بإزائها بمدة طويلة ، مع إتاحة الوقت الكافي للمناقشة العامة . أن تكون المشاورة الكاملة مع الآباء والمدرسين والمديرين سابقة باستمرار لأى قرار تتخذه السلطة المحلية بالموافقة وهذا لا يعنى أن الواجب على الممثلين المنتخبين أن يتنازلوا عن حقهم وواجبهم في اتخاذ القرار النهائي حتى ولو كان قرار غير شعبى . بل يعنى أن

(١) هو سير روبرت مورانت وكان وكيل الوزارة الدائم لوزارة التربية (Board Of Ed

جميع وجهات النظر يجب أن تسمع أولا . فمن الناحية الخلقية هناك الكثير مما يقال في صالح الانقناع الحر والصریح ، ولا شيء عن العمل في الخفاء . فلماذا نخاف من النور إذا كانت قضيتنا عادلة ؟ إن الحق عظیم وغلاب

·Magna Est Veritas Et Praevalebit

المدارس المستقلة :

كما أن هناك حاجة إلى ترشيد نظام المدارس الحكومية وفي ميدان التعليم العالی وتعليم الكبار ، كذلك الوضع بالنسبة للمدارس المستقلة والمدارس المعانة يجب أن يتغير تبعا للمستويات الاجتماعية والتربوية الأعلى للمجتمع في السبعينيات . وبعد مرور سنوات فإن الديمقراطية ما تزال دائبة في طريقها ولم يعد من المحتمل وجود مدارس توفر أحسن الفرص للقلة من الأطفال في بعض الجوانب على حساب الجميع . وفي بداية هذا الكتاب قارنت النظام التعليمي الثلاثي المطبق في ثلاث في انجلترا بطريق سباق رياضي مقسم إلى ثلاثة تمرات دون أن تكون له بداية محددة . ويجري على المسرح الداخلي الـ ٧٪ المحظوظون الذين يحضرون المدارس المستقلة أو الشبه مستقلة المعانة .

ما مزاياء هذه المدارس إن للمدارس المستقلة فصولا أصغر بكثير من المدارس التي تقوم السلطات المحلية بإدارتها . ففي يناير ١٩٦٧ كان معدل عدد التلاميذ لكل معلم بالمدارس الابتدائية التابعة للسلطات المحلية ٢٨ تلميذا للمعلم الواحد ، وكان في ٩٢٠٠٠ فصل من بين ١٣٨٠٠٠ فصل عدد يتراوح بين ثلاثين وخمسين تلميذا أو أكثر في كل منها . وكانت المدارس الأكاديمية أفضل حالا من ذلك قليلا . إذ كان المعدل بها ١٧ تلميذا للمعلم الواحد ، ولكن كان هناك ٨٠٠٠ فصل من بين ٢٥٠٠٠ بكل منها أكثر من ثلاثين تلميذا . وبالنسبة للمدارس الشاملة كان المعدل ١٧ تلميذا لكل معلم ، وأكثر من ثلث الـ ١٥٠٠٠ فصل كان بكل منها أكثر من ثلاثين تلميذا .

وتختلف الصورة بالمدارس المستقلة المعترف بها اختلافا كبيرا . فهناك يصل معدل التلاميذ لكل معلم ثلاثة عشر تلميذاً بالمدارس الابتدائية ، ١٤ تلميذا بالمدارس الابتدائية الثانوية ، أحد عشر بالمدارس الثانوية . أما أحجام فصولها فإنها لم تعط ولكن من الممكن استنتاجها . وفي جميع المدارس الابتدائية والثانوية التابعة للسلطات التعليمية بانجلترا وويلز ، يوجد ٣١٨٠٠٠ مدرس بما في ذلك العدد المحدود من الذين يدرسون لبعض الوقت ، ونسبة عدد التلاميذ لكل معلم هي ٢٣ تلميذا . أما الأرقام المناظرة بجميع المدارس المستقلة المعترف بها فهي ٢٤٠٠٠ مدرس ونسبة ثلاثة عشر تلميذا لكل معلم . وهناك مدارس مستقلة أخرى لم يتم الاعتراف بها كمدارس مستوفية للشروط ، وهي التي عدد التلاميذ لكل معلم متفرغ بها ١٤ تلميذا . ونحن نأمل أن تتلاشى هذه الفئة من المدارس تدريجياً . ويصل معدل التلاميذ لكل معلم في المدارس الأكاديمية المعانة إلى ١٥ تلميذ .

لماذا تحظى المدارس المستقلة بمثل هذه المزايا في هيئة التدريس ؟ السبب الأول هو أن هذه المدارس قد أعدت بحيث تستطيع اتفاق مبالغ أكبر على المدرسين مما تستطيعه مدارس الحكومة أو مدارس المجالس المحلية . وتميل هيئات إدارتها المستقلة إلى الاعتقاد بأن المدرسين مهمون ، وأن أهميتهم تزيد عن أهمية المباني والتجهيزات ، وأن كانت تلك الهيئات لا تتجاهل هذه الأشياء . وحيثما تسمح المصروفات المدرسية والاعتمادات فإن هذه الهيئات لا تكتفي فقط بتعيين عدد أكبر بكثير من المدرسين مما تفعل مدرسة السلطة المحلية ، بل إنها تدفع لهم مرتبات أعلى من كادر المرتبات القوي للمدرس المعروف بكادر (بيرنهام Burnham) .

ويبارك الآباء هذا الاتجاه . فهناك أعداد متزايدة منهم باطراد ترغب بإرادتها في تسديد المصروفات التي تزايد باستمرار وفق هذه السياسة .

وتبلغ المصروفات بالمدارس الشهيرة مثل ايتون Eton وهيثفيلد Heathfield وروديان Roedean حوالى ٦٠٠ جنيه أو أكثر ، وقد تبلغ فى مدرسة ميلفيلد Millfield حيث لا يزيد معدل عدد التلاميذ لكل معلم عن خمسة تلاميذ ١٠٠٠ جنيه .

وبعض أعضاء الحكومة والخدمة المدنية الذين يعمدون كل سنة إلى خفض تقديرات الاتفاق القومى على التعليم قد يوقعون فى نفس الوقت عن طيب خاطر الشيكات الضخمة لتعليم أطفالهم أو أحفادهم بالمدارس المستقلة . وهذا ينسحب على أعضاء حزب العمال والمحافظين على السواء وعلى المدلين بأصواتهم وإن كانت نسبة أعضاء حزب العمال فى ذلك أقل بكثير من نسبة المحافظين .

والخطر واضح . ذلك أن الرجال والنساء الذين لم يتعرض أطفالهم للبانى القديمة الحفيرة للمدارس الابتدائية المحلية ، وجنبوا الاجهاد والمخاطر التى يتضمنها امتحان ما بعد الحادية عشرة كذلك الفصول المزدحمة جداً بالمدرسة الشاملة أو بالمدرسة « الثانوية الحديثة » نقول أن مثل هؤلاء الناس يتوقع منهم أن يفقدوا بعض الإلحاح الذى يفرض الإصلاح . ولا شك أن أقوى وأصدق حجة على ضرورة التقريب بين جميع المدارس المستقلة والنظام الحكومى هى أنها تنقل أمثال شباب مكملان Macmillans وهيلشام Hailshams وسنو Snows وبونهام كارتر Bonham-Carters إلى فصول المدارس المحلية . وقد تصبح فرصة التبكير بإجراء قوى لمحو النقط السوداء فى نظام تعليمنا القومى سانحة بين ليلة وضحاها .

أما المدرسون فإنهم اليوم أناس نادرون جداً ، فليس عددهم بكاف على الإطلاق .

وحتى تمنع السلطات المحلية المناطق الجذابة مثل بريتون Brighton

وبورنموث Bournemouth من إغراء المدرسين واجتذابهم على حساب مناطق أخرى مثل برمنجهام Birmingham وبوتل Bootle فإن هذه السلطات تتبع نظام الحصص أو التوزيع وهو النظام الذى وجدناه عادلاً وضرورياً فيما يتعلق بتوزيع الطعام والملابس ومواد البناء والبتروى ونحو ذلك خلال الأربعينات (زمن الحرب) ولم يكن يسمح للمواطن الغنى قانوناً فى أثناء الحرب بشراء أكثر من حصته المشروعة . ولكنه اليوم يستطيع أن يفعل ذلك فى مجال التعليم . فهو فى المتوسط يشتري خدمات عدد مضاعف من المدرسين لأولاده بإحدى المدارس المستقلة بينما لا يشتري الرجل الفقير لطفله إلا نصف ذلك العدد بالمدرسة المحلية .

ان قوة الثروة المستخدمة على هذا النحو يجب أن تنتهى . إنها تقترف الذنب ضد العدالة الطبيعية . وأكثر من هذا تشكل على المدى الطويل قبلة زمنية تحت المدارس المستقلة ذاتها بما قد يؤدى فى النهاية إلى القضاء عليها تماماً .

وثمة ثلاثة إصلاحات ملحة يجب الاضطلاع بها تولى . الأول وجوب ملاءمة جميع المدارس المستقلة نفسها مع معدل عدد التلاميذ لكل معلم بالمدارس الخاضعة لسلطات التعليم المحلية مع السماح بنسبة زائدة معقولة من هيئة التدريس للمدارس الداخلية سواء أكانت مستقلة أم خاضعة لنظام الدولة . أما الثانى فهو أن تقوم جميع المدارس سواء منها المستقل أم المعان بدفع مرتبات المدرسين بمقتضى كادر بيرنهام Burnham فقط مع عمل الاستقطاعات المستحقة عن الاستفادة بخدمات معينة كالإقامة بالمدرسة وغيرها . وإذا كانت شهرة المدرسة وجوها يجذبان الأشخاص المؤهلين تأهيلاً عالياً والممتازين واللائقين فيجب ألا تسرق المدرسة الغنية صفوة المهويين سواء من المدرسة المستقلة الفقيرة أم من مدرسة السلطة المحلية

برنين المال فقط . أما الإصلاح الثالث كما سبق أن اقترحناه في الفصل السابق فهو وجوب حدوث تبادل واسع النطاق ومستمر دائما بين المدرسين فيما بين المدارس المستقلة ومدارس الدولة ، وينبغي أن يدعم هذا بأن يختار معظم هيئة تدريس المدرسة المستقلة من رجال ونساء من الذين درسوا أنفسهم بمدارس الدولة .

وطبيعي أن يحتاج الأمر إلى فترة لا تقل عن عشر سنوات حتى يتسنى للدارس المزدحمة نسبيا بالمدرسين مثل أيتون وهارو وونشتر وميلفيلد لكي تتواءم مع «الحصص العادلة» الجديدة دون أن ينجم عن هذا صعوبات لأفراد المدرسين . وحتى إذا تم هذا فإن التغير سوف لا ينتهي إلى نتائج حاسمة . فلقد قدرت لجنة المدرس «الخاصة» أنه حتى إذا كان قد عين بجميع المدارس المعترف بها مدرسون بحيث تتحقق نفس معدلات المدرسين المؤهلين إلى عدد التلاميذ (مقدرة حسب عمر التلاميذ وعدد التلاميذ في المدارس الداخلية) كما هو مطبق بالمدارس التابعة للسلطات المحلية ... فقد كان في عام ١٩٦٦ «فائض» نظري بالمدارس المعترف بها يبلغ ١,٥٣٢ مدرسا مؤهلا و ٣,٤٣٤ مدرسا غير مؤهل (١) .

وعندما يتم الاتفاق على هذه التغيرات فإن إنجلترا ستكون قادرة على النظر إلى فكرة وتطبيق المدارس المستقلة نظرة أقل انفعالا . ويمكن أن يكتب الكثير وقد كتب بالفعل - ومنها ما هو تفصيلي وبتعمق، وبعضه جذاب ومحذر عما يدور بداخل هذه المدارس وعن الأهداف التي أنشئت من أجلها . وللدارس الخاصة نقادها من الداخل كما أن لها نقادها من الخارج ابتداء من إليك ووخ Elec Waugh حتى جون ويلسون (٢) John Wilsou . وفي عام ١٩٥٨ تواعد حزب العمال الساخط عن حق بشجبتها :

(1) First Report (H.M.S.O. , 1968 ,) Par 72.

(2) Public Schools and Private Practice, 1962.

إن هذا النظام (يقول التقرير متوعدا) يفسد اختيار الأفراد للوظائف ذات المسؤولية لأنه يحطم الفعالية القومية ويعتدى على الشعور بالعدالة . وأكثر من هذا فإنه يخلق انشقاقا اجتماعيا غير معقول يعتبر إضرارا عظيما بالتربية ككل ... ولسوف يوافق جميع أعضاء حزب العمال وبلا شك جميع الذين يرغبون في تحقيق تكافؤ الفرص والعدالة الاجتماعية على أن وجود هذا القطاع المستحوز على الامتيازات في التعليم غير مرغوب فيه . (٢)

ولكن ما الذى اقترحه بعد ذلك بصدده هذه الحالة المزجة ؟ لا شيء على الإطلاق . وثمة اجتماع لاحق اتخذ اتجاهها أكثر إيجابية ، ولكن فى ذلك الوقت أيضاً بدأت قرارات مؤتمرات العمال تفقد أهميتها التى كانت تحظى بها من قبل .

ولقد بولغ فى تقدير الفوائد التربوية البحتة التى تقدمها المدرسة الداخلية التقليدية . ذلك أن الأولاد والأساتذة يعيشون فى حياة مغلقة غير طبيعية فى مجتمع مغلق أشبه ما يكون بمجتمع الرهبان . وجميع المسالك الثقافية المستنيرة التى يمكن تصورهما لا تستطيع أن تنتج الحرية للفرد لى يختار بين أن يكون اجتماعيا أو وحيدا أو أن يكون جزءا من الحياة العملية بالبيئة المحلية أو أن ينتمى إلى الأسرة بدلا من أن يصير غريبا فى أيام العطلات بنفس الدرجة التى تستطيعها المدرسة النهارية الجيدة . إن الحياة بالمدرسة الداخلية فى علاقتها بعالم ينتمى إلى القرن العشرين مغلقة على مجموعة صغيرة ، ولكنها بالمدرسة النهارية شاملة . وإذا كان الروس يماركون التربية بالمدرسة الداخلية لما لبها من حفاقة ضخمة فى تكيف سلوك خريجها فإنا لا نوصى بها على الإطلاق .

والحقيقة الرئيسية هي أن المدارس « الخاصة » ، برغم المآخذ الخطيرة التي تحيق بها متفوقة من الناحية الاجتماعية لأنها الأماكن التي دأب حكامنا على تلقي العلم بهروما يزالون كذلك بوجه عام . وأكثر من هذا فإن الاتصالات الشخصية بكليات أكسفورد وكامبردج ما تزال تضمن نسبة غير معقولة من الأماكن لخريجها بجامعةينا الشيرتين ، وفي نوفمبر ١٩٦١ كان هناك اثنان من بين كل ثلاثة وزراء في الحكومة من التلاميذ السابقين بالمدارس « الخاصة » ، وبخاصة إيتون ، وكذا كان ثلثا الاساقفة والقضاة ، ونصف الموظفين المدنيين الحكوميين . ومنذ أربعين سنة مضت لم يكن نظار المدارس مثل راندال ناظر ونشستر Randal of Winchester يجدون أى تخرج في التعبير عن عقيدتهم الأرستقراطية واعتقادهم في تسليم القيادة لصفوة ممتازة . فهل ياترى ستتغير النظرة بعد أربعين سنة من الآن ؟

إن المدارس الإنجليزية المستقلة تقس في فئات ثلاث رئيسية تشكل كل منها محوراً مستقلاً ، وفي نطاقها يعمل التشابه عادة على التفوق على الفروق الفردية .

أولا يقع ما يسمى بالمدارس « الخاصة » ، في المقدمة من حيث المقام والتأثير ، وتصل في عددها إلى حوالى ٢٠٠ مدرسة ونظارها أعضاء في « مؤتمر النظار » Headmasters, Council والمدارس التي لها وزن كبير حقاً هي مدارس الأولاد الداخلية الممتازة المستقلة من إيتون Eton وهارو Harrow وونشستر Winchester ورجبي Rugby وكليفتون Clifton وتشارتريهوس Charterhouse . وقليل منها مثل سان بول st Paul مدارس نهائية . ومدارس البنات « الخاصة » ، أقل من حيث العدد والتأثير في الحياة القومية من مدارس البنين . ويتمثل الجناح اليسارى من هذه المجموعة القوية في مدارس مثل بريانستون Bryanston وأبوتشولم Appotsholme

وجوردنستون Gordonstoun . وهي تقديمية نوعاً مع شهرتها بعدم التقيد بالنظم الصارمة وتشجيع حرية الرأي والجهد البدني العنيف واتباع طرائق تدريس غير تقليدية في بعض الأحيان . وهي ترجع بصفة رئيسية إلى عصر الكشافاة ولكن اختيار مدرسة جوردونستون لالتحاق الأمير تشارلس Prince Charles بها قد ضمن لها بلا شك مدة أطول من الازدهار.

أما المجموعة الثانية الرئيسية فإنها صغيرة العدد وقليلة الانتشار والتأثير، ولكن لها أهمية حقيقية في انتشار الأفكار التربوية . وهي تلك المدارس المختلطة « التقديمية » ، وأهمها جميعاً وأكثرها شهرة مدرسة سمرهيل Summerhill التي أنشأها نيل A.S. Neil وهو رجل اسكتلندي قام بمناهضة الأزمتم لمذهب البيوريتانية لجون نوكس John Knox والذي ما يزال الكثيرون من أهل بلده يأخذون به — ربما كتكفير عن ذنبهم لاتباعهم الأعمى لرؤي برنز Robby Burns وتمشي أفكار نيل بصفة رئيسية مع تلك الأفكار الخاصة بالمفكرين الكبار من أمثال روسو Rousseau وديوي Dewey وكبار المعلمين أمثال هومر Homer ولين Lane ودافيد ويلز

• David Wills

واستطاع نيل أكثر من أى شخص آخر أن يطور آراء المدرسين في هذه البلاد من اعتمادها القديم على السلطة واستخدام العصا إلى الاعتراف غير الأكيد بأن الحاجة الأولى للطفل هي الحب ، ومع الحب الاحترام للنمو الحر لشخصيته ، أى أن يكون حراً من الإكراه المتعسف من جانب الكبار ، وأن ينتظم سلوكه بالخبرة الاجتماعية . ويتجلى سحر المصلح الملهم هناك في كتب « نيل » ، وفي أحاديثه إلى المعلمين الذين ما يزالون يتجمعون للاستماع إليه ، وفوق كل شيء في الإخلاص المطلق الذي يميز مجتمع مدرسته الخاصة . ولعل المدرسين ينسون بسرعة المبادئ الطنانة ، ولكنهم

يتذكرون البنت المحرومة من الحب التي دأبت على السرقة مرة بعد أخرى، كل مرة كان نيل يطيها ثلاثة بنسات ، وبعد أن تلبست بسرقة كبيرة قدم إليها أربعة بنسات — وذلك لكي يبرهن لها أن الشرط لا ضرورى Sine quanon قبل أن يتمكن من مساعدتها أكثر مما قدم هو أنه كان في صفها بغض النظر عما ارتكبته . ولعل روح الصداقة القائمة بين التلميذ والمدرس هي أكبر فارق بين فصول عام ١٩٧٠ وتلك الفصول الخاصة بعام ١٩٣٠ . ويرجع أكبر الفضل في التغير إلى نيل ، وإلى آخرين بالمدارس المستقلة المشتركة الذين مارسوا مبادئ متشابهة .

فلو أن المدارس المستقلة كانت قد ألغيت ، فهل كان يتاح لنيل أن يقوم دون عرقلة بما احتاج إلى القيام به ؟ إن الحرية في التربية مطلب أولى لإقامة ودعم المجتمع الحر . إذن يجب المحافظة عليها . على أن هذا يعنى أكثر من تجنب فرض القيود . إنه يعنى الحصول على المقومات الكافية أو الضرورية للحياة بحرية ، أعنى المال .

ولقد سبق أن قدمت الصناعة كميات كبيرة من الأموال لمدارس مستقلة معينة ، ولكن المطلوب هو وجود منخصصات عامة لجميع المدارس المحتاجة التي يجدر مساعدتها . ولا يمكن توفير هذا إلا عن طريق الأمة ككل . وقد يكون إشراف هيئة مستقلة ومنفصلة تماما عن وزارة التربية على الميزانية المخصصة لذلك هو التنظيم العملى الوحيد . ويكون من بين مسؤولياتها المالية تقديم المساعدة إلى الأطفال الذين أقرت لجنة مهنية مناسبة احتياجاتهم إلى تعليم بالمدارس الداخلية عن طريق المالية . وسوف ينجح هذا النظام مادامنا — كشعب — نفضل المبادئ التحررية ، وإذا نحن فقدناها ، فإن الحرية ستعندم داخل نظام التعليم الحكومى وخارجه .

أما المجموعة الرئيسية الثالثة من المدارس المستقلة فهي مجموعة مختلطة

من المدارس الداخلية الصغرى (إعدادية وثانوية) ومدارس نهائية صغيرة مستقلة مخصصة عادة للأطفال الصغار . والسبب فى قيام الكثير جدا من هذه المدارس هو التعليم الاجتماعى أى الرغبة فى عدم اختلاط الأطفال ، الذوات ، بأولاد الشوارع فيتعلمون الكلمات السوقية واللهجات الخشنة والطباع السيئة (ونفس هؤلاء الآباء يتوجهون إلى الكنيسة إحساسا منهم بالواجب والاحترام لذكرى رجل ضرب بنفسه المثل على اختلاطه بالدعاه والعدام) وثمة آباء آخرون يختارون تلك المدارس لأنهم يريدون إفادة أطفالهم من مميزات الفصول الصغيرة وهم على استعداد لأن يرفعوا ثمن هذه الظروف الممتازة برغم أن هذا يتم فى المدى البعيد على حساب أطفال آخرين .

أما طالبت بالمحافظة على المدارس المستقلة . ولكن بشرط ألا تباع المزايا المادية بها . وإلى جانب هذا يجب ألا يكون هناك انفصال اجتماعى بين المدرسين كما هو الحال بين مدارس الحكومة والمدارس الخاصة . فإذا ما فرضت هذه الشروط فإننا نتوقع اختفاء معظم المدارس التى لا تستحق البقاء . وما ينبغى علينا ألا نهمله هو الشخصية المتميزة وربما المناخ الروحى للمدارس ذات الهدف التربوى الحقيقى . إن الحرية التى تتمتع بها مدرستا سمرهيل Summerhill ودارنجتون Darington تزواج مع العبادة الانجليكانية فى مدرسة كليفتون Clifton الكاثوليكية بستونيهورست Stonylhurst وجماعة الأصدقاء Quaker باكورث Ackworth والمثوديين Methodist بكنجسود Kingswood . أنهم جميعا يساهمون بطرقهم الخاصة لتحقيق مجتمع حر بلا طبقات ومتنوع ومبتكر . ولا يجب أن تختار أى مدرسة من هذه المدارس أحسن الأطفال أو المختارين منهم دون غيرهم ولا أظن أنها ستفعل ذلك : إن كلا منها يجب أن يكون مجتمعا مختلطا شاملا ، فتقبل الأطفال الذين لا يستطيعون لسبب أو لآخر أن تكون لهم أسرة طبيعية أو تربية مدرسية عادية .

وباختصار نحن بحاجة إلى التخلص من أردأ المدارس المستقلة الخاصة ، وأن نحافظ على أحسنها أو نصلح بعض جوانبها . فإذا ما تم هذا — إلى جانب المدارس المعانة التي تقوم على أساس مشابه — فإن المدارس المستقلة سوف تصبح جزءا ضروريا من نظام كامل للتربية الشاملة . فبدون هذه المدارس يظل المجتمع الحر ناقصا .

المدارس الأكاديمية المعانة : Direct Grant Grammar Schools

ليس لهذه المدارس موقع متوازن بين النظام التعليمي للدولة وبين المدارس المستقلة . فهذه الحفنة الصغيرة من المدارس (١٧٨) من تلك المدارس الأكاديمية التي يقوم القبول بها على الاختيار الدقيق تمثل فلسفة مناقضة تماما للفلسفة التي أدت إلى إعادة تنظيم التعليم على أساس شامل . ومن شبه المسلم به على أن وضعها غير المقبول ينبغي أن ينتهي عند حد ، وأن على تلك المدارس أن تختار بين أن تصبح مستقلة وبهذا تفقد الدعم المالى الذى تتلقاه من الدولة الآن ، وبين أن تصبح تحت إشراف السلطات التعليمية المحلية .

والقليل من المدارس التي تتلقى إعانة مباشرة لها اعتمادات كافية لتمكينها من الاستقلال بمكائنها ومالم يجد المد الشامل ما يعوقه بتغير السلطة السياسية في وستمنستر فالمرجح أن تصبح جميع تلك المدارس تقريبا قبل مضى مدة طويلة ، مدارس تعينها السلطة التعليمية المحلية وبذا يستوعبها أى شكل من التنظيم الشامل ترغب فيه السلطة المحلية . والقضية الأساسية هى قضية بسيطة ، ومن سوء الحظ — من وجهة نظر كل من المدارس وسلطة التعليم المحلية — أنه لم يتخذ بسرعة قرار وفق هذه الخطوط على يد حكومة العمال ولم يدرج فى التوصية الواردة بالمشور رقم ٦٥/١٠ .

مدارس المجتمع :

البيت هو عالم الطفل الصغير . ولكنه بالنسبة لجميع أفراد الأسرة الآخرين لا يسد مطالبهم في حد ذاته على الرغم من أنه يعتبر مصدراً أساسياً للحب والطمأنينة . وكل من الأطفال والآباء بحاجة إلى حياة اجتماعية أكثر ثراء وتنوعاً مما تستطيع أن توفره البيوت الحديثة ونعني بها الأكواخ المبنية بالأجر في الشوارع الوحيدة بالضواحي . فنحن بحاجة في كل منطقة مجاورة إلى أناس يشاركون في مدى متكامل من الأعمال والوظائف ، بل وبحاجة بنفس القدر إلى أماكن يضطلع فيها بتلك الوظائف . والواقع أن فصل المناطق السكنية، عن المصانع والمحال التجارية ينم عن جهل فاضح بعلم النفس الاجتماعي . وفي نفس الوقت يجب أن ننفذ إلى أقصى حد ممكن من الوضع الراهن . فعلى أن ندرك أن الفقر الثقافي للمناطق الحضرية والضواحي وافتقار الأخيرة إلى الجماعة يجعل الحاجة إلى التوسع المخطط للخدمات التربوية أمراً أكثر إلحاحاً ، ونحن هنا لا نستطيع أن نغضى عن مثال ضاحية بكهام Peckham فقياً بين عامي ١٩٢٦ و عام ١٩٥٠ أظهر مركز الصحة الرياضية في بكهام Pioneer Health Centre of Peckham - وهو واحد من الضواحي الداخلية بجنوب شرق لندن - أسلوباً من العمل يثير الإعجاب لما يمكن أن يعمل .

وكان لمركز بكهام جناح طبي وحمام سباحة وجزيرة ومقصف ومسرح ومكتبة وعدة حجرات يمكن أن تجهز لممارسة مناسبات اجتماعية مختلفة وكان له أيضاً دار حضانة ومدرسة ابتدائية ، وكانت العضوية به مقصورة على أسر بأكملها من المناطق المجاورة مباشرة - أي على مسافة تقدر المرأة أن تدفع عربة ابنها خلالها . لقد كانت أساساً تجربة في التقدم الإيجابي بالصحة الاجتماعية وفي إثراء الحياة الجسمية والثقافية لمجتمع مختلط ، ولكن المركز أغلق أبوابه

فقد كان في الماضي يعتمد على التمويل الذاتي ولكنه أفلس بسبب ارتفاع الأسعار الزائد بعد الحرب وفشله للأسف في الحصول على دعم مالى من حكومة العمال التي تعهدت بالعمل على التقدم بالرفاهة الاجتماعية .

ان المثل الذى ضربه هذا المركز ما يزال باقيا على الرغم من أن مركزا اجتماعيا كاملا إلى هذا الحد لم يقيم بعد فى أى مكان آخر . إن الحاجة إلى رابطة أقوى بين المدرسة والبيت فى المرحلة الابتدائية هامة بوجه خاص . إن المطلوب إقامة مدارس حضانة ورياض أطفال لأنها تساعد بشكل قوى فى توسيع الخبرة الاجتماعية للطفل ، وهناك يكون فى أمان ويكون منهمكا وسعيدا ، وتستطيع المدرسة أن توفر له مواد للعب أعدت خصيصا له . ويكون المدرسون مدربين لفهم حاجاته . وأهم من هذا أنه فى هذه الأيام التى انكشفت فيها الأسر يستطيع أن يجد هناك الصحة الضرورية لنموه الاجتماعى والانفعالى السليم .

ويحتاج الطفل الصغير بدلا من الانتظام فى المدرسة لكل الوقت من سن الخامسة إلى السادسة كما هو حادث الآن إلى تدشينه تدريجيا فى الحياة الاجتماعية المرهقة بالمدرسة . وما من شك فى نفس الوقت أن عددا كبيرا جداً من الأطفال فى سن الرابعة يحسون بالملل عندما يجدون أنفسهم بلا عمل يملأ حياتهم بالمنزل . فالإجابة المقنعة هى أن ندخل نظام الدراسة لنصف الوقت اختيارياً ابتداء من سن الرابعة ثم تكون اجبارية من سن الخامسة ، وهذا لا يفرض مطالب إضافية سواء على مبائنا أم على عدد المدرسين . فحسب الترتيبات المحلية مع أخذ رغبات الأمهات فى الاعتبار ما أمكن يستطيع كل طفل أن يحضر المدرسة إما فى الصباح (من ٩.٣٠ إلى ١٢ ظهراً) وإما بعد الظهر (من ١.٣٠ إلى ٤ م) . وقد يرغب بعض الأطفال فى البقاء لتناول غذاء المدرسة بعد فترة الصباح ، وقد يأتى آخرون

لتناوله قبل فترة بعد الظهر . والعدد الأكبر سيرغبون في تناول الغداء بالمنزل ولكن الفئة العمرية الزائدة قد تعنى أن مجموع الذين يتناولون الغداء بالمدرسة فيما بين سن الرابعة والسادسة لا يختلف كثيراً عن مجموعهم بين سن الخامسة والسادسة الذين يتناولونه الآن .

على أن المدرسة ينبغي ألا تكون وسيلة لا نزاع الطفل من أمه أو أن تكون وسيلة لاراحتها من مسؤوليتها . إننا ندفع أكثر بكثير من الثمن الاقتصادى لاشتغال النساء المتزوجات إننا ندفع الثمن مع وجود الاهمال وعدم الطمأنينة وعدم الاستقرار الشخصى والاجتماعى للأطفال الصغار فى أثناء وجود الأم والأب بعيداً خارج البيت . إن الإنسان يعمل على مساندة حاجة الناس للمستويات المعيشية الأعلى من جهة وحاجة معظم النساء المتزوجات الى حياة اجتماعية أفضل من جهة أخرى وإذا كنا مع هذا نؤمن حقيقة بأن توفير العناية السليمة والطمأنينة للطفولة المبكرة أمر أساسى لتوفير السعادة ولتجنب الجنوح فيما بعد ، فالواجب علينا إذن أن نمنع أمهات الأطفال دون سن السادسة على الأقل من الاشتغال كل الوقت ، ويجب علينا أن نتحمل ما يتأتى عن هذا من نتائج اقتصادية . وإذا كان لنا من التاريخ أى مرشد فإن الضرورة هى التى تقدم الحل المناسب - وربما يكون أكثرها احتمالاً هو الإسراع فى استخدام الأجهزة الآلية .

وطبيعى أن يكون من الخطأ والعبث الاقتصاد على إصدار الأمر إلى النساء بالعودة إلى المطبخ . إن التوصية الضرورية هى التطور بمدارسنا الابتدائية بحيث تصير مراكز اجتماعية وتربوية للأطفال والأمهات . ويمكن أن تكون نماذج مبسطة جداً من مركز بكهام المشار إليه سابقاً . ويحسن أن يلحق بالمدرسة فرع صغير من المكتبة الرئيسية بالمنطقة بحيث تضم

الكتب والمجلات التي يكون لها أهمية خاصة للأمهات . ويحسن عقد «العيادة الأسبوعية» في حجرة مناسبة بالمبنى . ويمكن أن تقوم الهيئة المسؤولة عن تقديم الغذاء بالمدرسة بإدارة مقصف حجرة الاستراحة العامة المجهزة بأثاث جذاب . وطبيعى أن أى استخدام إضافى للباني الرئيسية القائمة (وهو المطبخ فى هذه الحالة) يجب أن يقابل بالترحاب إذ أن ذلك يوفر فعالية واقتصادا أكثر . ويمكن عقد المحاضرات والمناقشات من وقت لآخر فى الصباح أو المساء للأمهات اللاتي كان أطفالهن بالمدرسة فى نفس الوقت . وهذه فكرة يمكن أن يأخذها بعين الاعتبار نقابات نساء المدينة و Townswomen's Guilds ومعاهد السيدات Women's Institutes واتحادات الأمهات Mothers' Unions .

وهناك شئ من هذا النوع قد تم قبل ذلك كما سبق أن رأينا فى مدرسة لورنس وستون Lawrence Weston وأيضا فى معهد أو معبد للتربية . فى نصف نهار من كل أسبوع يمكن أن تحضر عدة أمهات من البيئة المحلية أطفالهن فى سن ما قبل المدرسة إلى قسم الحضانة والرياض أو إلى ملعب أطفال ما قبل المدرسة . ويقوم الطلاب برعاية الأطفال بينما تلعب الأمهات التنس أو الترمبولين أو يدرسن طرق تنظيم الزهور أو يكن منشغلات فى الرسم . ويقوم الخبراء من المؤسسات الكبيرة بإلقاء المحاضرات عن موضوعات معينة كالمودات والتجميل . وقد يلقي طبيب من الصحة المحلية محاضرة عن رعاية الطفل . وتقدر الأمهات جداً زيارتهم .

ويبدو أن حلا كهذا يأخذ فى اعتباره جميع النقاط الأساسية التى تشغل بالنا فى الوقت الحاضر : أى الحاجة إلى تدشين الأطفال الصغار تدريجياً بدلا من إزعاجهم بالدفع بهم فى قلب الدراسة مباشرة ، والحاجة إلى توسيع وإثراء الحياة الاجتماعية للأمهات الشابات دون أخذهن بعيداً عن أسرهن

إلى المنصع أو المكتب أو المحل التجارى ، ثم الحاجة إلى تحويل ثروتنا القومية النامية إلى قطاعات من المجتمع حيث تكون ثمة حاجة قصوى إليها . وأخيراً الحاجة العملية جداً إلى انجاز هذه الاصلاحات دون خلق مطالب إضافية على العدد غير الكافى بالفعل من المدرسين والاقتصار على الحد الأدنى من المباني الإضافية .

ينبغى علينا حينئذ أن نتطلع إلى توفير عشر سنوات من الدراسة الشاملة المتقدمة لكل شخص ابتداء من السادسة حتى السادسة عشرة . وخلال هذه الفترة يجب أن تكون مدارسنا مستعدة لإعطاء الأطفال وأن توفر لهم ما يشبع اهتماماتهم الخاصة كما تبرز . ويجب علينا أن نرفض أية فكرة تتعلق بمنهج نمطى واحد يحصرهم فى نطاق ضيق . وثمة مواهب قيمة خاصة باللغة والموسيقى والفن والتثيل وغيرها مما تتطلب فى بعض الأحيان وقتاً إضافياً ، وفى السنوات التالية على الأقل فإن الولد أو البنت قد يكون لديه ما يبرر تركه مادة دراسية معينة أو مواد معينة وأن يركز نفسه على مواد أخرى . وبنفس القوة يجب أن نتوقف عن إجبار الأطفال على اختيار مادة واحدة بحيث يتركوا مادة أخرى قبل أن يريدوا هم ذلك أو قبل أن يكونوا مستعدين للإقدام على ذلك الاختيار .

والسؤال الذى يطرح دائماً هو : هل يجب على المدرسة أن تعد التلميذ لكي يكيف نفسه للمجتمع القائم أو لكي يقوم بتغييره ؟ فى رأى أنه لا مجال للاختيار . ذلك أن المجتمع سوف يتغير على أية حال . . شأنه شأن كل الكائنات الحية ، والسؤال المهم هو : فى أى اتجاه ينبغى أن يتغير ؟ لن أى رجل من رجال للتعليم لا يستطيع أن يقدم الإجابة . إن مهمته هى تقديم المساعدة لتلاميذه لكي يفتحوا عقولهم ويحصلوا الخبرة التى عن طريقها يستطيعون فى الوقت المناسب التفكير بطريقتهم الخاصة .

لهذا أعتقد أن المدرسة الشاملة (وهي مدرسة تحدد خطها دقة أكثر من أى مدرسة أخرى لسد حاجة مجتمع كامل) يجب أن يكون من بين اهتمامها أن تربي التلاميذ للمشاركة الإيجابية في مجتمع ديمقراطي حر ، وهي لا تستطيع أن تفعل هذا إلا إذا سمحت لهم بالعمل والعيش في مجتمع يكون ديمقراطيا إلى الدرجة التي تسمح بها أصول التربية والنضج غير الكامل للتلاميذ . ومثل هذا الوضع يترك الفرصة لاختلاف كبير في الرأي حول تحديد ماهو ممكن ومرغوب ، وقد يكون من الخطأ بالنسبة لأي مدرس ذي عقلية محافظة أن يتزحزح عن مبادئه . ذلك أن الاخلاص من جانبه يضمن الطمأنينة للطفل ، ومع هذا فثمة مجال للدرجة أكبر من الديمقراطية مما هو شائع بمدارس انجلترا ، ولهذا فإن المثل الذي تقدمه الأعداد المتزايدة من المدارس الشاملة الرائدة يلقي ترحيبا بوجه خاص .

إن الحاجة الأساسية للديمقراطية الحديثة لا تعني أن من الواجب علينا أن نختار أو أن ندرب طبقة من القادة يقتضي الباقون أثرها بولاء أعى ، بل الواجب علينا أن نشر المسؤولية على نطاق أوسع بكثير وأن نشجع المناقشة الذكية والمشاركة الإيجابية في المجالس واللجان من جانب كل شخص فتوسيع الدائرة ينبغي أن يحل محل الاختيار سواء في النواحي الاجتماعية أم في المنهج الدراسي فوقف كل مجموعة سوف ينتج « بطله الخاص » ، أو كرايتونه العجيب His admirable Crichton يأخذ على عاتقه المسؤولية عندما تقتضى الحالة ذلك . هذا إذا لم يكن هناك شخص ممتاز معين بالطريق الرسمي يحظى بالسلطة ، ويجب أن تكون هناك مجموعات كثيرة من أحجام مختلفة في نطاق المدرسة . وتستطيع مجموعة صغيرة أن تعمل ككل . وعند ما تكون كبيرة جدا إلى الدرجة التي تحول دون قيامها بذلك يمكن تفويض السلطة إلى عدة أشخاص في حالات خاصة

لأهداف معينة . وبهذه الطريقة يتلقى كل ولد وكل بنت بعض التدريب على العمليات الديمقراطية ، كما أن نسبة كبيرة منهم يحتمل أن تتولى القيام بوظيفة إدارية تنفيذية لفترة من الزمن . إن توسيع الخبرة الشخصية أمر أساسي في العمل الناجح بالنظام الديمقراطي . وإننا نريد أن يصير الجميع - وليس فقط فئة محظوظة أو طموحة - مواطنين إيجابيين في المستقبل .

لماذا يتردد كثير جداً من نظار جميع أنواع المدارس في الأخذ بهذا الجانب الحيوي من التربية الاجتماعية لتلاميذهم ؟ ربما لا يكون البعض منهم على بينة تامة بالتجارب التي تمت في مكان آخر ، ولم يسبق لهم الأخذ بنظام آخر غير ذلك النظام الذي اعتادوا عليه . وربما يكون هناك جانب الحرص . فقد يكون من الأسهل والأمن العمل مع أفراد تختارهم بدلاً من المغامرة بالعمل مع أفراد قام آخرون باختيارهم . وقد لا تكون موافقاً على هذا الاختيار . وأكثر من هذا فإن ما يعمل على تقوية مكانة الناظر إلى حد كبير أن يكون مالكا لخاصية هذه السلطة . على أن كل سلطة قابلة للانحراف . ، وأين نستطيع أن نعثر على الطاغية الذي صار ملكاً دستورياً عن رغبة منه ؟ إن من الأسهل والأأنجح أن تتخذ القرارات بسرعة بدلاً من أن تنتظر عمليات اللجان المرهقة - وبخاصة عندما تكون على معرفة أحسن منهم بالإجابة . إن الديمقراطية لا تستحق سوى هتافين ، كما يشعر فورستر E. M. Foster حتى بالنسبة لرجل الشارع . ولا يكاد يتوقع لها أن تثير ترحاباً قوياً من جانب الناظر العادي . إن التربية في المجتمع الديمقراطي تستدعي أخذ التوجيه من الرجال والنساء الناضجين ذوي الأعصاب الهادئة الصبورين الذين لا تؤرقهم الشكوك اللاشعورية حول أنفسهم وحول الأطفال أو حول استقامة السياسة التي ينفذونها .

إن على المدارس الثانوية - بغض النظر عن المدى العمري الذي تسع له -

وظيفة يجب أن تمتد بها إلى مسافة أبعد من الفصل الدراسي وعن أفراد من التلاميذ ، . لقد اقترحت أن تكون المدرسة الابتدائية مركزاً اجتماعياً وتربوياً للأطفال وللأمهات على السواء . ولكن الأسرة لا ينتهى وجودها عندما ينمو الشخص من مرحلة الطفولة إلى المراهقة . ويخبرنا مستشارو التوجيه في أمور الزواج أن الزيجات تكون معرضة لأكبر الخطر بعد مرور السنوات العشر الأولى فكل عضو بالأسرة — أى الأم والاب والولد والبنت — يحس بدعوة ملحة إلى حياة أكثر امتلاء مما يستطيع البيت العادى أن يوفره بمفرده ، وانفصال الواحد منهم عن الآخرين ليس أمراً غير عادى ، ومع هذا فقد أظهرت تجربة مركز بكهام Peckham بأن هذا يمكن تجنبه .

إن المدرسة الثانوية التى تقوم بخدمة المجتمع المحلى بأسره هى النواة التى يمكن أن تبني حولها حياة غنية وسعيدة للحى الذى توجد به . يجب أن تكون أكثر من مجرد مدرسة ، بل كلية للمجتمع خلافاً لمجتمع على نمط كامبردج شير Cambridge-Shire وليستر شاير Leicestershire لأنها يجب أن تكون مركزاً محلياً للثقافة والترويح والتسلية . ويجب أن تكون مبانيها مفتوحة أمام أى جمعيات قد تظهر إلى الوجود ، فيجب أن تكون هناك حجرات للباريات وحجرات عامة للاستراحة مؤثثة تأثيثاً مريحاً ، وملاعب رياضية ومكتبة وكل الإمكانيات الأخرى التى تتاح عادة لمجتمع يضم أناساً متنوعين متحضرين . ولا يقل عن هذه الفوائد الاعتراف بأن المدرسة لاتعدو أن تكون جزءاً من كل ينتمى إليه الآباء أيضاً ، وأن أمور التربية كلها تتطلب التشاور بين كل الأطراف المعنية — أعنى الآباء والمدرسين والرواد الكبار وأعضاء اللجان ونحوهم . على أن واحداً مثل الدكتور بظي Dr Busby لن يكون اختياراً مناسباً للإشراف على مؤسسة ديموقراطية كهذه .

كلية الصف السادس :

وماذا عن الصف الدراسي السادس (الذي يؤدي إلى امتحان المستوى المتقدم من الشهادة الثانوية) ؟ من المهم في هذه المرحلة التي يهتم فيها التلاميذ والمدرسون بالجانب الأكاديمية أن نستبقى اتجاه المنح الدراسية الذي يميز أفضل المدارس الأكاديمية والشاملة والمستقلة . ولقد كشف النوعان الأخيران النقاب عن خطأ الاعتقاد بأن هذا الاتجاه لا يمكن أن يتوافر إلا لصفوة أكاديمية منفصلة . والواقع أن المدارس الشاملة قد دأبت على جذب أعداد مطردة من التلاميذ البالغين من بين السادسة عشرة والثامنة عشرة الذين يرغبون في تلقي دراسات عامة أو تؤهل للعمل في الصناعة والتجارة ، وهي دراسات يجب أن تختلف تماماً عن تلك الدراسات الخاصة بصيادي المنح الدراسية الالتحاق بجامعة أكسفورد أو كمبريدج (Oxpridge Scholarship) .

وثمة براهين قوية في صالح توفير دراسة للبراهق الأكبر في كليات منفصلة للصف السادس . ولقد بدأت موازنة الأخذ بهذا النظام لأول مرة في الأربعينات وهو يجد مؤيدين له الآن بسرعة . واليوم لا نجد فقط كلية الأطلسي Atlantic College المستقلة وتجربة مكسبرو Mexborough بل أيضاً كليات أقيمت بالفعل في لوتون Luton وغيرها من أماكن كان نجد خططاً للكليات في أنحاء البلاد (١) .

أما ميزات كلية الصف السادس فهي على النحو التالي . أو لا إن مجتمعاً كهذا يصل حجمه (إلى ما بين ٣٠٠ و ٥٠٠ طالب) يمكنه في الواقع أن يقدم برنامجاً متنوعاً وفعالاً من الناحية الاقتصادية أكثر مما هو متاح في الغالبية العظمى من الصفوف السادسة بالمدارس الأكاديمية والشاملة . ويمكن

(١) انظر الملاحق

أن تتوفر بها أجهزة حديثة غالية يمكن استخدامها استخداماً كاملاً. وبالمثل يمكن تعيين هيئة تدريس متخصصة تخصصاً عالياً لإفادة التلاميذ إلى أقصى حد ممكن .

ثانياً : قد يكون ممكناً في كلية كهذه أن يعامل التلاميذ كطلاب وأن يعطى لهم نصيب أكبر في إدارة مجتمعهم عما هو ممكن عادة في المدرسة .
لأنهم سيحسون بأنهم قد تركوا المدرسة خلفهم ويتطلعون بشوق لمقابلة تلاميذ الصف السادس الوافدين من مدارس أخرى والاشتغال معهم . ونحن بحاجة إلى توسيع الآفاق أمام المراهق وألا نحد منها . قد يكون هناك إحساس بأن فكرة البقاء بالمدرسة ، تضيق الكثير لاسيما الفتيات في سن السادسة عشرة ، وأن الواجبات الروتينية مثل حراسة الممرات وحمل الأطفال الصغار على مراعاة النظام ليست وسائل ناجحة في التدريب على تحمل المسؤولية . وحالما يترك الآخرون المدرسة يشعر تلميذ الصف السادس أنه قد صار كسمة تكبر أكثر فأكثر في بركة تتضاءل باستمرار .

ومن جهة أخرى ففي الكلية يختلط التلميذ بكثير من تلاميذ الصف السادس الوافدين من مدارس مختلفة . وهذا يساعد على توسيع خبرته الاجتماعية واعطائه نوعاً مختلفاً من المسؤولية شبيه بما يلقاه الطالب بالجامعة . والواقع أني أحس بأن طلبة الصف السادس مستعدون للقيام بدرجة من الحكم الذاتي كتلك التي تمنح بالفعل لطلبة الجامعة اليوم . وينبغي بالتالي أن يعامل طلبة الصف السادس كإطالبيون بالحاح بالفعل — كأشخاص كبار وليس كأشخاص قليلي الخبرة .

وفي بعض المناطق الريفية قد يكون توافر البيوت للإقامة الداخلية الأسبوعية للأطفال أمراً ضرورياً : فمثل هذه الخبرة مفيدة لكثير من أطفال الريف . فبيلوغهم سن المراهقة المتأخرة يكونون في حاجة أشد عما هم عليه

الآن إلى البعد عن يوتهم المنعزلة . ولثل هذا التخفف من القيود خبرة قيمة لهم .

ثالثاً : على الرغم من أن بعض المدارس الأكاديمية تجعل تلاميذها الناهين يتخطون امتحان المستوى العادى من الشهادة الثانوية Gce A والتقدم مباشرة إلى دراسة الصف السادس المتخصصة في وقت مبكر ، فإن الغالبية العظمى من المدارس ما تزال تفضل أن تعطى تعليماً عاماً حتى الخامسة عشرة أو السادسة عشرة وتضع تلاميذها في نطاق مدى واسع من الدراسات ذات المستوى العادى . والسبب في هذا يرجع جزئياً إلى أن الآباء والتلاميذ والمدرسين يرغبون في أن يكون هناك موجه خارجي لتوجيه التلميذ نحو أفضل دراسة تناسبه في المستقبل . وإلى جانب هذا يعتبر أيضاً ضمناً جزئياً ضد التخصص قبل الأوان .

وبعد المستوى العادى للشهادة الثانوية GCE يتخذ المدرسون أسلوباً مختلفاً بوجه عام من تلاميذهم هو أسلوب العناية الفردية . وهذا هو أفضل جانب من التعليم بالمدرسة الأكاديمية . وفي أما كن كثيرة نجد أنه كلما زاد لطلب على التعليم العالى بشكل قوى ، يكون الترتيب المنطقي هو مطالبة احدى المدارس الأكاديمية الموجودة بزيادة تركيز جهدها شيئاً فشيئاً على تدريس تلاميذ الصف السادس فيما بين الخامسة عشرة أو السادسة عشرة حتى ما بعد الثامنة عشرة وقد ينتهى بها الأمر إلى تركيز جهدها كله في هذا الجانب . وثمة سابقة ممتازة في المدرسة الأكاديمية (الجنز يوم) gymnasium بالسويد التي تقبل فيما بين الخامسة عشرة والتاسعة عشرة . وقد يكون هذا على سبيل المثال الخطوة التالية المنطقية والجذابة في ليسسترشير Leicestershire حيث تزدهم المدارس الثانوية العليا Upper بالتلاميذ فيما بين الرابعة عشرة والثامنة عشرة ، هذا بينما نجد أن المدارس الثانوية الصغرى التي لا تعدو في الوقت

الحاضر أن تكون أساسا للدراسة من أجل الحصول على الشهادة الثانوية GCE حتى الرابعة عشرة - قادرة على تعليم جميع التلاميذ حتى سن السادسة عشرة بما في ذلك الدراسة للمستوى العادى من الشهادة الثانوية .

وبناء على هذا الترتيب فإن التلاميذ الذين ستركون المدرسة في سن السادسة عشرة - والمرجح أنهم سيظلون يشكلون الغالبية لفترة - يمكن أن يلعبوا دورا قياديا في شئون مدرستهم بدرجة لا تتسنى لهم في ظل تلاميذ الصف السادس .

والحقيقة أن المدارس تنمو شأنها شأن الناس الذين تتكون منهم . لقد كان المدى العمرى العادى بالمدرسة الاكاديمية في وقت ما يتراوح بين الثامنة والسادسة عشرة . ومنذ الحرب صار هذا المدى ما بين الحادية عشرة والثامنة عشرة . ومن الأمور الواقعية أن نطالب المدارس الحديثة ، ود الاكاديمية بأن تتوقفا عن التظاهر بأنهما متكافئتان ومتوازيتان وأن تبدأ في العمل متكاملتين تكون فيه الأخيرة (الاكاديمية) امتدادا للأخرى .

الكلية الشاملة للتعليم الممتد (Further ed)

لم أتعرض حتى الآن للتلاميذ الذين ستركون المدرسة وتنتهى دراستهم عند سن السادسة عشرة حتى عندما تمتد الدراسة الاجبارية لعام اضافى آخر . لقد اقتصر عرض تقرير كروثر Crowther على الآمال البعيدة جداً المتعلقة بإنشاء كليات إقليمية للدراسة بها بعض الوقت فيما بين سن السادسة عشرة والثامنة عشرة . وعلاوة على ذلك منذ عام ١٩٤٤ اعترفنا نظريا وتشريعا بالحاجة إلى الإمتداد بالتوجيه التربوى لكل شخص حتى الثامنة عشرة . ولقد قرر قانون التعليم لعام ١٩٤٤ ، بالكليات الإقليمية التى تقدم تعليما إجباريا يوما واحدا فى الأسبوع لمدة أربعة وأربعين أسبوعا فى السنة ، وبالنسبة للمناطق الريفية اقتراضا ، فإن الدراسة تصل إلى ثمانية أسابيع خلال فترة واحدة أو فترتين

يصل كل منها إلى أربعة أسابيع . وأحسن مجلس كروثر ، أن هذا ينبغي أن يأتي بعد رفع سن ترك الدراسة . وفي نفس الوقت شجع الامتداد بالدراسات التي تقوم على أساس الإخلاء من العمل لمدة يوم في الأسبوع Day - release بكليات التعليم الممتد وكان من المؤمل الحصول فيما بين عامي ١٩٧٠ و ١٨٠ على خبرة مدتها خمس سنوات في تطبيق الحضور الإلزامي لبعض الوقت في بعض المناطق القليلة المختارة يتبعها امتداد تدريجي عبر البلاد جميعها .

وجميع هذه الخطط المتعلقة بالدراسة الإلزامية العامة لبعض الوقت تبدو اليوم أنها تنحو إلى الإخفاق على الرغم من أن قانون التدريب الصناعي Industrial Training Act ساعد في زيادة عودة مزيد من الشباب إلى الدراسات المهنية . لقد ثبت أنه من الصعب جدا عند التطبيق توفير كليات منفصلة للدارسين لبعض الوقت فقط كما تصوره قانون ١٩٤٤ . ويفسر هذا لماذا عرّفنا عن تناول المشكلة . وقد يكون من الصعب وجود مزيد من المواقع لتشييد المباني التربوية في المناطق الحضرية وأكثر من هذا فإن العدد الكلي للتلاميذ الذين ينبغي على هيئة تدريس مثل هذه الكلية الاشراف عليهم كبير جدا وذلك في ضوء معلوماتنا من واقع خبرات الحياة الكلية القائمة للدراسة اليومية المستمرة مثل بورنفيل Bournville وبوتس Boots . فوجود ٤٠٠ طالب كل يوم معناه وجود ٢٠٠٠ طالب في الأسبوع - وهو عدد كبير لا يمكن المدرسين من معرفتهم معرفة جيدة . والمعرفة والتأثير الشخصي المباشر أهم شيء بالنسبة للمراهقين . وليس من السهل أيضاً أن نرى كيف يمكن اختيار هيئة تدريس من المستوى العالي الضروري لمثل هذا العمل وحده .

وثمة تطور أكثر احتمالاً هو إنشاء الكلية الشاملة لجميع الذين تتراوح أعمارهم بين الخامسة عشرة والسادسة عشرة حتى الثامنة عشرة وما بعدها.

ويكون هذا تطورا للعملية التي أشرت إلى معقوليتها سلفا ، أعنى تحويل المدرسة الأكاديمية إلى مدرسة أو كلية للمراهقين الكبار .

ونحن نجد الآن بالفعل أن على المدارس الشاملة أن تقدم تعليما مناسباً لنوع جديد من تلميذ الصف السادس — ونعني به الولد (أو البنت) الذي لا يميل إلى الدراسة الأكاديمية بالمرة . وإلى هذا الحد لا يكون الانقسام بين الطلاب المدرسين وغيرهم واضحا . وهذا من الناحية الاجتماعية في سبيل المصلحة تماما . لكن انفصام المسالك بين طالب العلم ورجل المهنة والفني المتعلم من جهة وهي الفئات التي يرجح أن تظل بالمدرسة في المستقبل حتى سن الثامنة عشرة ، وبين العامل الصغير غير الماهر أو نصف الماهر من جهة أخرى وهي الفئة التي يترك المدرسة في السادسة عشرة أو قبل ذلك ، نقول أن هذا الانفصام بين هذين النوعين من فئات التلاميذ ما يزال حادا .

فهم يسلكون طرقا مختلفة في حياتهم ككبار ، وفي المراهقة المتأخرة يكون لتأثير ذلك وقع شديد الألم على النفس . وهناك خطر حقيق جدا هو أنه على الرغم من الدراسة الشاملة حتى سن السادسة عشرة فإن هذا التباين الحاد في الخبرة والاهتمامات سوف يعمل فيما بعد على تقويض بعض الأسس الجيدة التي وضعت من قبل . ومن ثم تظهر الاختلافات الطبقية وانعدام الفهم المشترك في حياتهم فيما بعد بشكل قوى كما كانت في أي وقت مضى .

إن النوع الجديد من الصف السادس بالمدراس الشاملة هو الإشارة الأولى لعملية تاريخية مألوفة . فالمستويات العليا من التعليم التي كانت في بادئ الأمر تلقى تقديرا من جانب الأغنياء والقادرين أصبحت بصورة متزايدة مرغوبة لأعداد متزايدة باستمرار من الطبقة العاملة . وسوف تستمر هذه العملية إلى الأمام ، ولكن عندما تنزل في سلم القدرة الطبيعية للفرد نجد أن تعليم ما بعد السادسة عشرة يستلزم إدراج قدر لا يستهان به

من الدراسة العملية. ومثل هذه الدراسة يجب أن تكون واقعية - وأى مكان يفضل المصنع الجديد أو المكتب العصري يمكن أن يتم فيه التدريب العملي على نحو جيد؟ وإني أستطيع أن أثبتاً بنمو الصلات الوثيقة بين كلية الصف السادس وبين الصناعة، تماماً كما نستطيع أن نتوقع في قطاع آخر كتدريب المعلمين وجود تعاون أوثق بين معهد المعلمين وبين المدرسة التي يتم فيها التدريب العملي .

لقد بدأ الروس في إدراك أهمية مزج الدراسة النظرية بالعملية في لؤاخر المراهقة المتأخرة . ونحن أيضاً نناقش التخصص الزائد ونحسن بالحاجة إلى نمو كامل لجوانب الشخصية أى للحصول على رجال كاملين . في تكوينهم . وهناك من لعرض طلاب الصف السادس الأذكى من يقضى وتتا أطول في دراسة الآداب والوظائف الفنية . وتعتبر مدرسة ليفستر جيتوى Leicester's Gateway مثالا رائعا لهذا . وسوف يستمر هذا الاتجاه . ومع استمراره تتلاشى التفرقة بين استمرار التليذ في دراسته وبين خروجه للعمل في الحياة . وسوف يقبل التلاميذ أكثر فأكثر على للاستمرار في الدراسة عندما يشعرون بأنها تربية شاملة مرتبطة ارتباطا وثيقا بالمهنة . لقد كانت الدراسة كذلك بالنسبة لمحامي المستقبل ومدرسين المستقبل وإدارى المستقبل . فما سنعمله إذن هو مجرد الامتداد بهذه إلى الحاجات الأكثر تنوعا لجميع أفراد المجتمع .

ولا يتطلب الأمر إذن خيالا كبيرا لتصور كلية المستقبل للصف السادس على أنها شاملة جدا في المناشط التي تقدمها واتساع مدى القدرات التي تجتذبها . وسوف يعمل بها مجموعة من أعظم الشخصيات المؤهوبة في مهنة التدريس من الرجال والنساء الذين يستطيعون بخلقهم ونجاحهم في العمل أن يكسبوا تقدير تلاميذ السن الحرجة بين السادسة عشرة والثامنة عشرة .

وسوف تضمن عظمها الأكاديمية مكانة اجتماعية عالية لها بالمجتمع ككل .
ومن الناحية الاقتصادية تعتبر أحسن ما قدم من مقترحات من حيث
الاستفادة الكاملة التي تبرر استخدام هيئة تدريس وتجهيزات من
الطراز الأول .

وقد يكون من المستحسن إذن أن يستبدل الترتيبات المرهقة التي يتطلبها
دائما التعليم الإجبارى الرسمى لبعض الوقت ، بالطريقة العملية الحقيقية التي
تألفها بالفعل : أعنى امتداد التعليم بطريقة اختيارية . وقد يؤمنه فى الوقت
المناسب فرض الإلزام من جانب الحكومة حتى تضمن عدم إهمال أطفال
الفقراء والمتبلدين من الآباء . وعلى هذا يجب علينا ببساطة أن يكون لدينا
تعليم إجبارى يمتد أولا حتى سن السابعة عشرة وربما فى النهاية حتى سن
الثامنة عشرة .

على أن الفرق الكبير بين الامتداد بالتعليم فى الماضى والامتداد به فى
المستقبل يجب أن يكون على هذا النحو . فى الماضى كنا نتحدث عن رفع
سن الإلزام ، وكنا على حق فى هذا . ولكن فى المستقبل يجب علينا أن
نتحدث عن كلية التربية للجميع ، وتعنى هذه العبارة الجديدة تحقيق الحرية
والمساواة الاجتماعية المتقاربة للكبار ، وتوفير برامج دراسية اختيارية .
وهى تعنى أيضا إدارة مرنة تستطيع أن تهيم لبعض الطلاب أربعة أيام
يقضونها مع كتبهم ويوما فى الورشة ، والآخرين أربعة أيام فى المصنع
(الجيد الإدارة) ويوما واحدا مع كتبهم ، والبعض الآخر يقضون نسا
متفاوتة من الدراسة والعمل بين هذين الطرفين .

ونحن بحاجة بالطبع إلى اصلاح قوى دقيق لنظم التلمذة الصناعية .
وقد أظهر مسح قام به معهد أمناء توظيف الشبان Youth Employment
Officers فى ديسمبر عام ١٩٦١ أن كثيرا من أصحاب العمل يسيئون استخدام

لفظ « التلمذة الصناعية » ، apprenticeship ، ويفشلون في توفير التدريب المناسب : إن مفهوم التلمذة الصناعية شيء عظيم ، ولكن حان الوقت الذي يجب أن توضع فيه تحت إشراف مباشر من جانب سلطات التعليم المحلية . ويجسن أن تحمل المنح محل الأجور التي تعطى للطلاب الذين يرغبون في الالتحاق بالكلية بعد السادسة عشرة — فهذه طريقة مدهشة عادلة لمساعدة النمو المرغوب في المرحلة المبكرة الاختيارية .

غلي أن لفظ « الصف السادس » محدود جدا وغير مناسب لإطلاقه على مؤسسة من النوع الذي كنت بصدد وصفه . إن عبارة « الكلية الصغرى » قد تكون أيضاً مفرطة في الدلالة وقد تكون تسمية في غير محلها . والتسمية المناسبة بالتأكيد هي ببساطة « الكلية الاقليمية » ، County College ، فهذه التسمية تنم عن الاحترام ولها وقع حسن على الأذن ، وهي ترمز لأهمية سلطات التعليم المحلية في نظام التعليم القومي . أما دلالتها الخاصة لنصف الوقت فإنها غير منطوقة أو مصرح بها .

ولعل أحسن الاقتراحات جاذبية وتطبيقا بأن تصبح الترية لكل الوقت ولبعض الوقت بعد سن السادسة عشرة مسئولية الكليات الحالية للتعليم الممتد . لكن مدى العمل الذي تضطلع به تلك الكليات حاليا في هذا المجال لم يتصور بوجه عام : ففي عام ١٩٦٦ كان هناك ما لا يقل عن ٦٨٧.٠٠٠ طالب بين سن ٢٠ و ١٥ سنة يتلقون تعليما نهائيا في هذه الكليات وكان من بينهم ١٤٤.٠٠٠ طالب لكل الوقت . وكان لهذه الكليات خبرات كثيرة بأعمال المستويين العادي والمتقدم ، للشهادة الثانوية وكانت ناجحة مع كثير من الطلبة الذين أتوا إليها في يأس بعد فشلهم في هذه الامتحانات بمدارسهم .

وكانت التسهيلات التي قدمتها كليات التعليم الممتد أكثر اتساعا في مداها عما يمكن أن نجده في أية مدرسة ذات صف سادس . ويتلاشى فيها بشكل

طبيعى التمييز الزائف بين الدراسات الاكاديمية والدراسات المهنية ويمكن أن توفر بدقة مايناسب الاحتياجات الفردية المختلفة للتلميذ. وللكلية المدنية Civic College فى ايبسويتش Ipswich على سبيل المثال مئات من الطلاب المتفرغين للدراسة بوافدين من المدارس الثانوية وكان قبولهم بغير امتحان على أساس توصية من نظار المدارس . وهناك مدى واسع من المواد الدراسية تقدم للمستويين العادى والمتقدم فى الشهادة الثانوية العامة GCE . وبعض الطلاب يوصلون الدراسة بالجامعات وكليات التربية ، بينما يبق آخرون فى الكلية (سيفيك كوليج) وينالون شهادة فى الفن والهندسة والمعمار والأشغال المكتبية والسكرتارية ونحو ذلك .

ولكليات التعليم الممتد من الناحية الاجتماعية جاذبية كبيرة فى نظر الاعداد المتزايدة من المراهقين الذين يحسون بقيود النظام الروتينى والقوانين والعادات التى وضعت لتناسب الأطفال . والكلية فى نفس الوقت لا تمزج هذه الفئة العمرية عن الطلاب الأكبر كما تفعل أية كاية منفصلة للصف السادس . ولما كانت فترة ما بين سن ١٦ و ١٩ لا تعدو أن تكون تمهيدا لحياة الكبار فإن استمرار الكليات فى الحياة الاجتماعية وكذلك اتجاهاتها التى تساعد على النضج يجب أن تقابل بالترحاب . وليس من الغريب أن نجد أن طلاب التعليم الممتد يتصرفون غالبا بمزيد من المسؤولية ، بل وبطريقة أكثر نضجا فى الواقع مما يفعل طلاب السنة الأولى بالجامعة الذين قبلوا مباشرة من الصفوف السادسة بالمدارس .

وأخيرا فإن هذه الكليات قد أثبتت قدرتها على تناول التعليم لكل الوقت ولبعض الوقت معا فى مجتمع واحد . وعندما يتاح لها أن توفر لكل شخص بعد سن السادسة عشرة ثراء وغنى فى الحياة والدراسات الخاصة بالمجتمع الشامل فإن هذه الكليات ستصبح حقا جديرة بالاعتبار .

وفي ظل مثل هذه الاعتبارات قررت سلطتان تعليميتان في جنوب غرب إنجلترا كل على انفراد إنشاء مدارس ثانوية شاملة حتى سن السادسة عشرة على أن تركز التعليم بعد سن السادسة عشرة في الكلية الإقليمية للتعليم الممتد. وإحدى هاتين السلطتين في مدينة إكسيتير Exeter والثانية تابعة لمجلس مقاطعة ديفون Devon County Council وفي بارنستابل Barnstaple في شمال ديفون North Devon ويتطلب الأمر بالطبع موافقة وزارة التربية على برنامج كل من هاتين السلطتين .

إن المستقبل الحقيقي لفكرة الشمول لا تكمن إذن في المدرسة الثانوية الشاملة كما نفهمها في الوقت الحاضر . لقد كانت في الواقع مؤسسة تجريبية بسيطة لا تقدر بشئ ، ويجب على مدارس لبيسترشير Leicestershire وقد قادتنا مسافة بعيدة في هذا الاتجاه أن تتطور بدورها أو أن تسلم الشعلة لغيرها . ولإنا لنستطيع وقد توافرت الإرادة أن نشكل جميع مدارسنا القائمة والكليات والجامعات وفق نظام قومي قوي .

المعلون :

إن التربية الشاملة تفعل أكثر من مجرد إتاحة الفرصة أمام جميع الأطفال . إنها تمثل اتجاهاً عقلياً مختلفاً بل وأكثر اتساعاً وخصوبة . لقد دأبنا لمدة خمسين عاماً على شغل أذهاننا بقياس القدرات : والتدرج ، وبالاختيار والرفض وتوزيع التلاميذ واعتبر كثير من المدرسين والاداريين أن هذا التصنيف عملهم الأساسي وبتعبدهم في المحراب القدسي الذي يحمل الرمز السحري « نسبة الذكاء » ، I. Q ، الذي أقامته كهانة من علماء زائفين يطلق عليهم اسم علماء القياس النفسى Psychometrists نسوا سلطة التدريس العريقة وقدرة الطفل على الاستمرار في النمو والتعلم — عندما يوضع في البيئة الصحيحة .

واليوم بدأ مدرسوننا في جميع أنواع المدارس يتحولون عن الآلهة الزائفة وبدأوا لا يشغلون أنفسهم بالقياس العقيم للقدرة الفطرية لدى الطفل وبالتنبؤات الكاذبة عن أقصى ما سيصل إليه في المستقبل، وأخوهوا يشغلون أنفسهم أكثر من ذلك بصقل جميع المواهب المختلفة لدى الأطفال . وإنى لأقول عن وعي أن هذا اتجاه حديث لامستحدث ، ذلك أنه تجديد حقيقي في التعلم ، وليس ثورة في التربية . أما أولئك الذين يحتاجون بشدة ضد الاتجاهات الحالية ويصفونها بأنها اعتداء على القيم التقليدية فإنهم بحاجة إلى نظرة تاريخية ترجع قليلا إلى ما قبل فترة إدارات الاختبار لوزارة الحرية

• War Office selection boards

وإذا كان للمدارس الشاملة أن تنال حظا كاملا من الإصلاحات القائمة في إطار نظامنا التعليمي ، فإنها بحاجة قبل كل شيء إلى مدرسين مثقفين واسعي الأفق ينظرون إلى أنفسهم كأصدقاء ومستشارين لا كمروضي « السرك » يقدمون النصيحة في الوقت المناسب ويعتمدون على التشجيع بدلا من الحوافز الزائفة للترهيب والترغيب . وإذا نظرنا إلى صفحات التاريخ نستطيع أحيانا أن نقف على لمحات لما يستطيع التعليم الجيد أن يفعله .

فمنذ عام ١٧٩٦ حتى عام ١٨٣٣ لم يكن بمدرسة ريشموند Richmond ويوركشير Yorkshire سوى عدد يتراوح بين خمسين وستين ولدا كل سنة . وفي ظل عالم وأستاذ عظيم مثل جيمس تيت Jamse Tate كان يلتحق خمسة أو ستة منهم كل عام أما بكامبردج أو أوكسفورد - ونصفهم حصل على المرتبة الأولى - ما لا يقل عن ثلاثين تلميذا من « تلاميذ تيت » الذين لا يغلبون Tate's Invincibles ، كما كان يطلق عليهم اختيروا كزملاء لترينتي Trinity وأكثر منهم صاروا زملاء في أما كن أخرى . وكان هذا هو سر وثقة ريتشموند بمدرستها الصغيرة حتى أنه كل سنة عندما كان يحين موعد

امتحان كامبردج لدرجة الشرف فإن البلدة كلها كانت تخرج وتتجمع حول صليب السوق Market Cross في انتظار ساعي البريد عبر طريق الشمال العظيم Great North Road ليحمل أخباره عن انتصارات أخرى جديدة^(١) .

ولكن أمثال «تيت»، وثرنج Thrinh وارنولد Arnold نادر جدا ولهذا عندما لم يتوافر لريتشموند مثل أولئك المدرسين الممتازين أخذت في الذبول والانطفاء . واليوم بينما نفرح بالمتفوقين فإننا لا نستطيع أن نتأمل أولئك الراسيين كما كان يتألمهم أجدادنا بخوف في القرنين الثامن عشر والتاسع عشر . إننا بحاجة إلى مستوى عال ودائم من الكفاءة لرعاية الموهوب وهذا يعنى التدريب . وإذا كان لمستويات الجامعة في المنح الدراسية والنوعية أن تعم مدارسنا الشاملة الابتدائي منها والثانوي ، فإن أحسن سبيل إلى ذلك هو أحسن معاهد الجامعة وكليات التربية المعنية بإعداد المعلمين التي تجمع بين مجهودات وتعاون جميع المهتمين بما فيها الجامعات والمعاهد وجمعيات المعلمين وسلطات التعليم المحلية ووزارة التربية .

ومهنة التدريس اليوم تعاني من الانقسام الشديد . فهناك مدرس واحد من بين كل ثلاثة مدرسين بالمدارس الثانوية للسلطات المحلية من خريجي الجامعة ، ومدرس واحد فقط في كل خمسة وعشرين بالمدارس الابتدائية التابعة للسلطات المحلية من خريجي الجامعة أيضاً . وفي المدارس المستقلة المعترف بها تصل الأرقام المناظرة إلى أربعة مدرسين من خمسة ، ومدرس من ثلاثة . وهناك أربعة من كل خمسة من مجموع المدرسين بالمدارس التابعة للسلطات المحلية تعتبر المنح الجامعية موصودة في وجوههم ولم يسبق لهم

(1) L.P. Wenham, The History of Richmond School, Yorkshire (Herald Press, 1958.)

بالمرة أن خبروا الاتصالات الغنية المتنوعة مع العقول القادرة الموجهة للاهتمامات المتباينة . كان كل عالم كلية المعلمين وهو عالم ضيق نسبيا . لأنه عالم المدرسين ومن يرغبون في أن يصيروا مدرسين بما ورثه من ظروف وضعية ومعدل منخفض للعاملين .. انه بقية عتيقة من النظام الأولي القديم . هل من الممكن تحقيق تحسن عام في التعليم العام لشعبنا إذا كان الحافز والغذاء العقلي للمدرسين أنفسهم قد أسوأ تشكيله على هذا النحو ؟ إن مجرد إحداث تعديل وتحسين في ظروف معاهد المعلمين لا يكفي ، فمع أن ذلك مهم ومرغوب فيه هناك خطوات أخرى تتخذ على درجة كبرى من الأهمية .

إننا نرفض الرأي القائل بأن معظم مدرسي التعليم الابتدائي وبعض مدرسي التعليم الثانوي لا يصلحون للدراسة الأكاديمية الجامعية .

ففي هذا الرأي اغفال للوضع أثناء الحرب الماضية عندما كان من المألوف أن نجد في جامعاتنا رجالات لم تكن قدرتهم أو تحصيلهم أعظم من قدرة وتحصيل معظم الطلاب الذين يوجدون الآن في كليات إعداد المعلمين ، ومع هذا أعطوا الكثير لحياة المجتمع الجامعي وكسبوا منه أيضاً الشيء الكثير .

والحقيقة أن أحسن تعليم يجب أن يكون لمدرسي مجتمع الرخاء والازدهار الذي ستصير عليه بريطانيا في المستقبل في اعتماد رخاؤها أكثر من أي وقت مضى على الذكاء المدرب . وهذا يعني الآن توفير التعليم الجامعي لكل الذين يمكنهم الاستفادة منه ، ثم توفيره فيما بعد لجميع المدرسين تمهيدا مع الارتقاء الدائم في مستوياتهم .

واليوم آت والإسراع به أجدى وذلك عندما يكون لزاما على جميع خريجي الجامعة الذين يرغبون في التدريس أن يتلقوا تدريبا مهنيا . على أننا

نقع في خطأ فاحش إذا اتبعنا اسكتلندية في جعل أعداد المعلمين خارج نطاق الجامعات بدلا من العمل بطريقة أخرى على تحقيق التكامل معها . وكليات الترية في اسكتلندا واعية بأن مكاتها أقل بالنسبة للجامعات ، وكثير من المعنيين بإدارتها والعمل فيها يفضلون الآن ضمها إلى الجامعات المجاورة . لقد شاهدت عملية ضم كليات أعداد المعلمين إلى الجامعات في كندا في مراحل مختلفة وفي مقاطعات مختلفة، وإني مقتنع بأن هذه الطريقة ميسورة وصحيحة . إن كلية الترية الجديدة ينبغي أن تكون متكافئة وصحيحة في حجمها ومساوية تماما في مكانها لا مع قسم بالجامعة (مثلا - قسم التاريخ أو الدراسات القديمة أو النبات) ، بل مع كلية كاملة مثل كلية الآداب أو العلوم أو العلوم الاجتماعية أو الطب .

ومن الضروري أن يتم في أقرب وقت اشتراط قيام جميع خريجي الجامعات الذين يرغبون في التدريس بالتدريب على ممارسة المهنة . ومن الضروري أيضا جعل درجة بكالوريوس الترية B.Ed الجديدة أكثر ارتباطا مع عمل المدرسين ، ومن ثم يجب تشجيع الراغبين والصالحين من طلبة الكليات على الدراسة للحصول عليها ويجب أيضا جعل درجة البكالوريوس في الترية متاحة أمام آلاف المدرسين الذين لا يمكنهم الحصول عليها إلا بالدراسة بعض الوقت .

لقد اقترحت من قبل أن تعنى المدرسة الشاملة عناية كبيرة بالمساهمة في نقل تشكيل ثقافة عامة مشتركة، غنية ومتنوعة كحرير قوس قزح بألسانياتها التي يتقبلها ويشارك فيها جميع أفراد مجتمع حر ديموقراطي . وهذه المهمة مستحيلة مادام المدرسون أنفسهم منقسمين إلى طبقتين في الواقع : جامعيين وغير جامعيين مع اختلاف إعدادهم وبالتالي اختلافهم في التقدير والمكانة الاجتماعية . والقضاء على هذا الانقسام يمثل أحد الإصلاحات الأساسية اللازمة لتطوير نظام التعليم الشامل بطريقة فعالة .

الخلاصة :

قال فكتور هوغو Victor Hugo « لا أقوى من فكرة حان وقتها » .
إن القضية المناهضة لانقسام نظام التعليم تشتد قوة يوماً بعد يوم . لقد
رفض الشعب بشدة امتحان ما بعد سن الحادية عشرة وكل الاعتبارات
المتعلقة به . وكذلك سوف يزداد وضوحا التبرم بعنق زجاجة ما بعد
الثامنة عشرة الذي يصدر عن نفس التمسود التي يفرضها من يدهم السلطة .

أما ما يتعلق بنتائج الامتحان فإن المدارس الشاملة قد عملت بالفعل على
تخميم حجج أولئك الذين يحذرون من التهديد المحقق بالمستويات الأكاديمية .
لقد بدأت هذه المدارس على الرغم من العوائق التي فرضت عليها تظهر
أن العيب هو عيب النظام المنفصل بأسلوبه الناقص . إن بعض الأقطاب
البارزين المعتدين بأنفسهم في مضمار التربية الذين يسلمون بدونية جماهير
البشر مازالوا يتشبثون باعتقادهم الكتيب في وجود نطاق محدود من القدرات
كما لو أن العقل الانساني شيء جامد . والواقع أن قدرة هذا العقل على النمو
قد كتبت بأحرف كبيرة على صفحات التاريخ . ومدارسنا الشاملة الرائدة
نخر الاضافة إلى هذه القصة .

إن نجاحها المستمر الذي أتوقعه بثقة سينتج فيضانا مطرد الزيادة من
الشباب الطامحين لمواصلة دراساتهم بعد المرحلة الثانوية . ولقد تقدمت إلى
مؤتمر الجامعات الوطنية Home Universities Conference في عام ١٩٥٨
وفي ذهني المنجزات الأولى التي حققها هذه المدارس مطالباً بالتوسع في عدد
الأماكن بالجامعات في بريطانيا من ١٢٤٠٠٠ وهو الهدف الذي أقرته
آنذاك لجنة المنح الجامعية University Grants committee إلى حد أدنى
قدره ١٧٠٠٠٠ مكان في عام ١٩٦٦ . ولقد قبلت هذا الرقم فيما بعد لجنة
المنح الجامعية، وبالتالي فإن الأرقام المنشودة التي قدمتها لجنة روبنز Robins

Committee عن التعليم العالى (٢١٩٠٠٠ فى عام ١٩٧٣ - ٧٤ و ٣٤٦٠٠٠ فى عامى ١٩٨٠ - ٨١ تبدو بوضوح أنها ستكون غير كافية ، والواقع أن أرقام عام ١٩٧٣ - ٧٤ قد تمت مراجعتها بما أدى إلى زيادتها .

ونظرة أبعد إلى المستقبل نجد أنه من المستحيل وضع حد أعلى للتوسع المقبل . إن عملية الترية ذاتية الديمومة والاستمرار وكل سجلات التاريخ تشير إلى أن الفرص المتزايدة تؤدي إلى زيادة الطلب باستمرار .

وفى الوقت الذى أصبحت فيه مصادر الإنسان أضخم من أى وقت مضى فإننا بالتالى نحتاج إلى أن نمكر تفكيرنا ضخمها وأن نعيد اقتناص تأجيج ورؤية العالقة أمثال هـ . ج . ويلز H. G. Wells وبرناردشو Bernard Shaw وجلبرت موراي G. Murray و و . ت . ستيد W. T. Stead . لقد أطلق هذا الأخير عبارة «تخصيص الخلق» Moral eunuchs على أولئك الذين يخشون تصحيح ما أظهر الدليل أنه خطأ . إن اصطلاح تدميرى « أو تخريبى » بالمعنى المعروف لا يعتبر اصطلاحا لوجود له بالنسبة لبعض مجالات الخدمات التعليمية اليوم . وما عملناه هو مجرد خدش قشرة الإصلاح الضرورى . وخبرات اليوم ليست إلا خطوات متعثرة على الطريق الطويل نحو تعميم التعليم الذى تنبأ به « ويلز » ، بأنه سيكون « منظما بميزان وتعمق ونوعية تفوق كل الخبرة الحالية » ، وأنه سيسمح بما لا يدع مجالا للمقارنة باخراج عالم يعرفه العالم آنذاك من القادرين والممتازين من الرجال . .

وهناك تغييرات ضخمة يتطلبها إطار نظامنا التعليمى ، لكن هذه التغييرات فى حد ذاتها لا تسمح بأكثر من السماح بإمكانية التعليم الجيد ، أى أنها ببساطة توصلنا إلى مدخل البداية . إن ما همنا قبل أى شئ آخر هو : ماذا يحدث داخل المدرسة .

إن من المهم جداً ألا تحصر المدرسة نفسها في مجرد تحقيق فرص متساوية في تسابق التلاميذ من أجل النجاح . والآن وقد اعترف في كل مكان ببذعة الفصل بين التلاميذ في سن الحادية عشرة فإن هذه المدارس في السنوات القادمة ستكون إغراء شيطانيا . وستشهد هذه المدراس وسيقدم لها كل ممالك العلم بما فيها أوكسفورد وكبريدج ويورك وكاتربري . ومع أن مثل هذه الجوائز أو التشجيعات مغرية فيجب ألا يسمح لها بتحويل المدارس الجديدة عن غرضها الأكبر وهو خلق ثقافة عامة يمتزج فيها الكم والكيف وتربية تلاميذها في ديمقراطية، ومن أجل الديمقراطية وخلق مجتمعات محلية سعيدة وقوية حيث تكون المدرسة ثورة الحياة الاجتماعية والتربوية . إن المجتمع الانجليزي في الستينات هو أبعد ما يكون عن النبل والإلهام . بيد أن الرجل ليس مخلوقا عاجزا . وعلينا نحن أن نوجه القوة الجديدة في الطريق الذي نعتقد أنه صحيح .

لقد تصايح كارليل Carlyle ، ماذا بقي حيا من إنجلترا وما مقدار ما لم يأت بعد إلى الحياة بيد أن هناك أملا : لأن القرون والأزمان كبيرة . وساعة الميلاد قادمة .. لا تزال قادمة ، .

معجم المصطلحات التربوية

مدرسة كل الأعمار أو قات العمر : All - Age - school هي المدرسة التي تحتوي كل قات العمر من الأطفال بين سن الخامسة حتى الخامسة عشرة، ومن في سن التعليم الثانوي يكونون قد فشلوا في الالتحاق بالتعليم الأكاديمي أو الفني .

المدرسة الثنائية : Bilatral School هي مدرسة ثانوية ذات جانبين متميزين : أكاديمي / فني أو أكاديمي / حديث أو فني / حديث .

شهادة التعليم الثانوي Certificate Of Secondary ed. CSE :
هو امتحان يقصد به الغالبية من الأطفال (أى كل الأطفال عدا المتميزين والضعفاء) ويتقدمون له في سن السادسة عشرة عادة . والدرجة الأولى منه Grade one تعادل امتحان المستوى العادي من شهادة الثانوية العامة . ويتولى إدارة هذا الامتحان أربع عشرة هيئة إقليمية ويتولاه المعلمون بصورة كبيرة . وكل مدرسة تقرر ما إذا كانت مناهجها وطرق التقديم بها خارجية أو داخلية بصورة رئيسية .

كلية التربية أو دور المعلمين :

College Of Education- Training College

وهي كلية لإعداد المعلمين أو كلية معلمين غير جامعيين ويكونون غالباً في سن الثامنة عشرة أو ما فوقها ويدرسون لمدة ثلاث سنوات للحصول على شهادة في التربية والحد الأدنى لمؤهلات القبول هو النجاح في خمس مواد في امتحان المستوى العادي لشهادة الثانوية العامة . وأقلية منهم (من ٥ ٪ إلى ٢٥ ٪ في المناطق المختلفة) يحصلون على درجة الليسانس في التربية B . Ed . Degree بعد السنة الرابعة .

المدرسة الشاملة أو الموحدة : Comprehensive School

هي المدرسة التي تقبل كل الأطفال تقريبا في مكان أو منطقة معينة (أى كل التلاميذ ما عدا المتخلفين عقليا والمعوقين جسميا والمتخلفين بالمدارس المستقلة) وليست منظمة على أساس فروع أو شعب دراسية متميزة. وعلى هذا فإن المدارس الابتدائية للسلطات التعليمية في إنجلترا وويلز والتي تكون الدراسة بها عادة من سن الخامسة إلى الحادية عشرة هي مدارس شاملة. لكن المدرسة الشاملة، كمصطلح يقصد به عادة المدارس الثانوية التي يقبل بها كل تلاميذ المنطقة بين سن الحادية عشرة والتاسعة عشرة. وقد استخدم هذا المصطلح حديثا استخداما غير محدد على سبيل المثال في تقرير كروثر. وكذلك السلطات التعليمية لداخل لندن ليعنى نوع المدارس التي تقدم برامج دراسية مناسبة لمدى واسع من القدرات وليس من الضروري أن يلتحق بها كل تلاميذ المنطقة.

الكلية الإقليمية : County College

هي معهد تعليمي على السلطات التعليمية المحلية أن تنشئه بموجب قانون سنة ١٩٤٤ للتلاميذ تحت سن الثامنة عشرة للتلاميذ غير المنتظمين انتظاما كاملا في الدراسة بإحدى المدارس أو المعاهد التعليمية الأخرى والمفروض أن تكون الدراسة بهذه الكليات إلزامية ولا تتطلب التفرغ الكامل Part-time attendance. ولكن حتى الآن لم تنشأ هذه الكليات. وقد اقترح مؤلف هذا الكتاب مفهوما أوسع في مقال له بعنوان : أسلوب جديد. وفي هذا الكتاب أيضا :

السماح لمدة يوم : Day Release

يقصد به الترتيب الذي يقدمه أصحاب العمل للسماح بموجه لبعض

العمال ترك العمل بعض الوقت لمدة يوم عادة بدون خصمه من أجرهم
للدراة في كلية لتعليم الكبار . Further education

المدرسة الأكاديمية المعانة مباشرة : Direct-grant grammar School

هي مدرسة لا تخضع لرقابة السلطات التعليمية المحلية ولكنها تحصل
على إعانة مالية مباشرة من وزارة التربية . ومقدار هذه الإعانة الآن هو
٣٢ جنها استرلينا لكل تلميذ دون الصف السادس و ١١٦ جنها استرلينا
لكل تلميذ في الصف السادس . ويجب على المدرسة حتى تحصل على الإعانة
أن تقدم نسبة من الأماكن المجانية بها لا تقل عن ٢٥ ٪ من سعتها للتلاميذ
الذين قضوا سنتين على الأقل في المدارس الابتدائية التابعة للمجالس المحلية .
وتحصل المدرسة المصروفات الدراسية من التلاميذ الآخرين الذين يستطيعون
الالتحاق بالقسم الابتدائي الخاص بالمدرسة في سن ما بعد السابعة :

المديرية التنفيذية للقسم التعليمي : Divisional Executive

هي جهاز خاص أنشئ بموجبه قانون التعليم لسنة ١٩٤٤ في المناطق
والأحياء المختلفة ليتولى تصديق الأمور اليومية للتعليم الابتدائي والثانوي
وبعض جوانب تعليم الكبار في نطاق السياسة العامة التي يضعها مجلس الأقليم
وهو المجلس الذي يخول السلطات لهذه المديرية .

المدرسة الأولية : Elementary School

كان التعليم الأولي قبل قانون سنة ١٩٤٤ يركز بصفة خاصة على تعليم
القراءة والكتابة والحساب Three R's وكانت تتولاها هيئات تطوعية
أو بعض السلطات التعليمية بتكليف خاص ، ويقدم هذا النوع من التعليم
للأطفال بين سن الخامسة والرابعة عشرة الذين لم يلتحقوا بالمدارس
الثانوية المجانية .

امتحان ما بعد سن الحادية عشرة : Eleven-Plus

هو الامتحان وأسلوب الاختبار الذى تستخدمه السلطات التعليمية المحلية ليوزع على أساسه التلاميذ المنتهون من المدرسة الابتدائية فى سن الحادية عشرة . على أنواع التعليم الثانوى المختلفة .

المديرية التنفيذية المستثناة أو فوق العادة : Exceptional Distrcet

حيثما يتولى مجلس المدينة فى أى مقاطعة أو مركز اختصاصات ومسؤوليات المديرية التنفيذية للقسم التعليمى فإن مثل هذه المنطقة تسمى بالمديرية التنفيذية المستثناة أو فوق العادة .
ولهذه المديريات المستثناة عادة سلطات أكبر من المديرية التنفيذية بمنحها إياها مجلس الإقليم .

تعليم الكبار أو التعليم الممتد : Further Education

هو نوع من التعليم الذى يقدم للأفراد الذين تركوا المدرسة والمصطلح الرسمى لا يتضمن التعليم الجامعى .

شهادة الثانوية العامة : gernerall Cartilcate of Education G. C. E.

هى شهادة تمنح للناجحين فى امتحان تعقد على المستوى القومى وتتولاه إحدى إدارات الامتحانات الثمانية . والتلميذ الذى لا يحتاج إلى الانتظام فى المدرسة ويمكنه أن يؤدى الامتحان من الخارج فى أى عدد من المواد . ولا توجد هناك قيود على السن لكن بالنسبة للتلاميذ المقيدين فإن المستوى العادى O. Level لهذا الامتحان يتقدم له عادة التلاميذ فى سن السادسة عشرة ويمنحون فى عدد من المواد يتراوح بين مادة واحدة وعشر مواد .
أما المستوى المتقدم A. Level فيتقدم التلميذ له فى سن الثامنة عشرة ويمتحن فى عدد من المواد يتراوح بين مادة وأربع مواد .

المدرس الجامعى : graduate Teacher

هو المدرس الحاصل على درجة جامعية . ويعتبر المدرس الجامعى مدرسا مؤهلا حتى ولو لم يحصل على الشهادة الجامعية فى التربية ^(١) وهى الشهادة التى يمكن الحصول عليها بعد حضور مقرر دراسى فى التربية لمدة عام . لكن الفشل أو عدم النجاح فى هذه الدراسة التربوية قد يترتب عليه الحرمان من التأهيل للتدريس .

المدارس الأكاديمية : grammar School

هى المدرسة الثانوية التى تقدم تعليما أكاديميا بصفة أساسية من سن الحادية عشرة إلى سن السادسة عشرة أو الثامنة عشرة وهى الطريق الأساسى للجامعة والمهن الحرة . والمدارس الأكاديمية التابعة للسلطات التعليمية المحلية على ثلاثة أنواع :

- ١ — مدارس الأقاليم وهى المدارس التى تنشئها السلطات التعليمية المحلية .
- ٢ — المدارس التطوعية تحت الاشراف وهى المدارس التى انشأتها فى الأصل هيئات تطوعية مثل الكنائس لكنها الآن تمول وتدار كلية بواسطة السلطات التعليمية المحلية . ولهذه السلطات الثلاث فى هيئة إدارة المدرسة .

المدارس التطوعية المعانة : Voluntary-Aided School

وهى المدارس التى أنشأتها أصلا هيئة تطوعية واحتفظت لنفسها بالمباني والأثاث وتركزت للسلطات التعليمية المحلية تولى النفقات الجارية . والسلطات التعليمية ؟ أعضاء هيئة إدارة المدرسة .

(١) ترد فى الأصل الإنجليزى graduate Certificate of Education ولعله يقصد

شهادة P.G.C.E. « Post graduate » « المترجم » .

المدرسة الثانوية : High School

يقصد بها في أمريكا المدرسة الثانوية الشاملة ويستخدم المصطلح بنفس هذا المعنى في إنجلترا أحيانا لكنه قد يستخدم أيضاً ليعني مدرسة أكاديمية للبنات .

المدرسة المستقلة : Independent School

هي المدرسة التي لا تحصل على أية مساعدات من الأموال أو الميزانية العامة ولهذا تحصل رسوما دراسية وقد يكون لها أيضاً أوقافها الخاصة . وكل المدارس الخاصة يجب تسجيلها في وزارة التربية ويجب أن تلتزم على الأقل بالحد الأدنى الذي تحدده الوزارة .

وإلى جانب هذا قد تطلب المدرسة التفتيش عليها من قبل مفتشى صاحبة الجلالة Her Majesty Inspector حتى يمكن تسجيل هذه المدارس كمدراس مختارة .

معهد التربية :

هو معهد أو هيئة لإعداد المعلم على المستوى القومي أو المحلي ، تمولها الجامعة عادة ولكنها تمثل كل الهيئات المعنية أساسا بإعداد المعلمين في المنطقة . مثل الكليات الخاصة للتربية والمعلمين والسلطات التعليمية المحلية ووزارة التربية . وهي ترسم مستقبل العمل الأكاديمي والمهني للكليات التربوية وأقسام التربية بالجامعة بالنسبة للشهادة والدبلومات ، وتقوم بالتنسيق والمساعدة في عمل برامج للتدريب في أثناء الخدمة للمدرسين ذوي الخبرة وتقدم التوصية الخاصة بمعاملة المدرسين المؤهلين لوزارة التربية . وهناك عشرون معهداً للتربية في إنجلترا وويلز .

نسبة الذكاء : I. Q

وهي نسبة ذكاء الطفل مقارنا بمتوسط ذكاء أقرانه ويعبر عنها في صورة

مئوية (المتوسط ١٠٠) وتحدد هذه النسبة بواسطة اختبارات خاصة للذكاء .

السلطات التعليمية المحلية LEA

يقصد بها مجالس الأقاليم والمقاطعات والمناطق المسؤولة عن توفير وإدارة التعليم الابتدائي والثانوي وتعليم الكبار في المنطقة .

المدرسة التابعة للسلطات المحلية : Maintained School

هي المدرسة التي تنشئها وتديرها أو تعينها السلطات التعليمية المحلية .

المدرسة الحديثة : Modern School

هي مدرسة ثانوية تابعة للسلطات التعليمية للأطفال الذين لم يختاروا في المدرسة الأكاديمية أو الفنية .

المدرسة المتعددة : Multilateral School

هي مدرسة ثانوية تحتوي على ثلاث شعب دراسية متميزة أو أكثر مثل الشعبة الأكاديمية والفنية والحديثة . ولا يوجد الآن مدارس متعددة في إنجلترا وويلز .

المدرسة الإعدادية : Preparatory School

هي مدرسة مستقلة تقبل التلاميذ ما بين سن السابعة والرابعة عشرة وتعد البنين والبنات للالتحاق بالمدارس الخاصة عن طريق الامتحان العادي للقبول (بالمدارس المستقلة) في سن الثالثة عشرة .

التعليم الابتدائي : Primary Education

هو نوع التعليم حتى سن الحادية عشرة ويشمل مدرسة أو فصول الحضنة (من سن ٢ إلى ٥) ومدرسة الطفل أو رياض الأطفال من سن

٥ إلى ٧ والمدرسة الدنيا أو الفصول الدنيا من سن ٧ إلى ١١ .

المدرسة الخاصة : Public School

واسمها بالإنجليزية لا يدل على حقيقتها ولكنه يطلق غالبا على المدارس الداخلية المستقلة الكبيرة أو المشهورة . وعدد هذه المدارس ثمانون تقريبا ونظارها أعضاء في مؤتمر النظار المكون من مائتي ناظر مدرسة من النظار الكبار . والمدارس الأقل شهرة ونظارها أعضاء في مؤتمر النظار يشار إليها عادة على أنها مدارس خاصة صغرى Minor Public School .

والمدرسة الخاصة عامة بأى حال كما يدل عليها اسمها الانجليزية ولا ينفق عليها من الأموال العامة ولا يدخلها أبناء العامة عادة .

التعليم الثانوى :

هو التعليم الذى يمتد من سن الحادية عشرة إلى الخامسة عشرة (نهاية سن المرحلة الإلزامية) ويمتد أيضا إلى سن التاسعة عشرة . وقبل عام ١٩٤٤ لم يكن التعليم الثانوى كما هو الآن المرحلة الثانية الأساسية في التعليم وإنما كان تعليمًا راقيا مقصورا على بعض الأطفال الذين يدفعون مصروفات معينة أساسية وتتراوح أعمارهم بين السابعة والثامنة عشرة . وكان تنظيم مستقلا عن التعليم الأولي .

مجموعات الدرس : Setting

يقصد به تقسيم تلاميذ الفصل الواحد إلى مجموعات متقاربة في الضرورة من أجل دراسة موضوع أو مادة دراسية معينة .

الصف السادس : Sixth Form

المستوى العلوى من المدرسة الثانوية ويلتحق به التلميذ عادة في سن

الخامسة عشرة أو السادسة عشرة بعد الحصول على المستوى العادى فى الشهادة الثانوية العامة فى بعض المواد ويعد للمستوى المتقدم ما بين مادة إلى أربع . وبعض التلاميذ أيضا يستعدون للنح الجامعية . وتزيد المدرسة الشاملة صفوفها السادسة التى تعدمن مقررات فى المواد غير الأكاديمية .

مدرسة التربية الخاصة : Special School

هى مدرسة خاصة بالأطفال المعوقين جسميا وعقليا .

التوزيع على فصول : Streaming

يقصد به تقسيم الأطفال إلى مجموعات فى كل فرقة دراسية إلى فصول حسب قدراتهم العامة فمثلا إذا كان هناك تسعون تلميذا يمكن تقسيمهم إلى ثلاثة فصول بكل فصل ثلاثون : فصل أول فوق المستوى وفصل ثان متوسط وفصل ثالث تحت المتوسط .

المدرسة الفنية :

هى مدرسة ثانوية تقدم تعليمًا عاما يميل إلى الموضوعات الفنية حتى سن السادسة عشرة أو الثامنة عشرة . وتأخذ عادة المستوى الثانى من التلاميذ من حيث القدرة العامة كما يقيسها امتحان ما بعد سن الحادية عشرة . وذلك بعد أن تأخذ المدرسة الأكاديمية المستوى الأول .

النظام الثلاثى : Tripartite system

عبارة قبيحة لنظام قبيح يقوم على تقسيم التعليم الثانوى إلى مدارس أكاديمية وفنية وحديثة .

ملحق

عن مدى التقدم في إعادة تنظيم التعليم الثانوي (ديسمبر ١٩٦٨) (١)
(١) السلطات التعليمية التي بها مدارس ذات نظم موحدة موافق عليها
لكل التلاميذ (عندما ١٨٠)

السلطة التعليمية	فئة العمر	السلطة التعليمية	فئة العمر
Coventry	١٨-١١	Anglesey	١٨-١١
Croydon*	١٦-١١	Barnet*	١٨-١١
Cumberland*	١٨-١١	Barrow-in-Furness	١٨-١١
Darlington*	١٨-١١/١٦-١١	Barking	١٨-١١
Denbighshire	١٨-١١	Berkshire*	١٨-١١/١٦-١١
Derbyshire*	,	Blackburn*	١٨-١١
Devon*	,	Blackpool	١٨-١١/١٦-١١
Dorset*	,	Bradford*	١٨-١١
Dudley*	,	Breconshire	١٨-١١/١٦-١١
Ealing	,	Brent*	١٨-١١
Eastbourne*	١٦-١١	Bristol	١٨-١١
Essex	١٨-١١/١٦-١١	Bromley	١٨-١١/١٦-١١
Flintshire	١٨-١١	Burnley* ق. ١٨-١١/١٦-١١	
Glamorgan	,		١٨-١١/١٦-١١
	١٨-١١/١٦-١١	Cambridgeshire*	
Gloucestershire		Cardiff*	١٨-١١/١٦-١١
Hampshire	,	Cardiganshire	١٨-١١
Haringey	١٨-١١	Caernarvonshire*	,
Hartlepoons	,	Carlisle	,
Havering	,	Carmarthenshire	,
	١٨-١١/١٦-١١	Cheshire	,
Herefordshire*		Cornwall*	,

(٢) يعبر المؤلف عن امتنانه وشكره لوزارة التربية على إعطائه هذه المعلومات .

(٣) تظهر تحت تصنيفات أخرى .

ف. ق. تعني فصل دراسي قصير فقط .

سلطة التعليم	فئة العمر	سلطة التعليم	فئة العمر
Oldham	١٨-١١/١٦-١١	Herfordshire*	١٨-١١
Oxfordshire	١٨-١١	Hounslow*	,
Pembrokeshire	١٨-١١/١٦-١١	Huddersfield*	١٦-١١
Preston*	١٦-١١	Huntingdon and Peterborough	١٨-١١/١٦-١١
Radnorshire	١٨-١١	Isles of Scilly	١٦-١١
Rotherham*	١٦-١١	Lancashire	١٨-١١/١٦-١١
Shropshire*	١٨-١١/١٦-١١	Lincolnshire (Lindsey)*	١٨-١١/١٦-١١
Solihull	١٨-١١	Lincolnshire (Kesteven)	١٨-١١
Somerset*	,	Liverpool	١٨-١١/١٦-١١
South Shields	,	London (I.L.E.A.)	١٨-١١
St Helens*	,	Luton*	١٦-١١
Staffordshire	,	Manchester	١٨-١١
Sunderland	,	Merioneth	,
Sussex East	,	Marthyr Tydfil	,
Sussex West	,	Montgomeryshire	,
Swansea	,	Monmouthshire	,
Tynemouth*	١٦-١١	Newcastle Upon Tyne	,
Warwickshire*	١٨-١١/١٦-١١	Newham	,
Wiltshire*	,	Newport*	,
West Bromwich*	١٨-١١/١٦-١١	Northamptonshire*	,
Yorkshire East Riding	١٨-١١	Norwich*	,
Yorkshire West Riding	١٨-١١/١٦-١١	Nottinghamshire*	١٨-١١/١٦-١١

(ب) السلطات التعليمية التي بها نظم متوسطة موافق عليها (عددما ٤٠)

سلطة التعليم	فئة العمر	سلطة التعليم	فئة العمر
Cumberland*	١٣-١٠	Bedfordshire	١٣-٩
Dewsbury	١٢-٨	Birkenhead	١٢-٨
Doncaster.	١٣-٩	Bradford*	١٣-٩

سلطة التعليم	فئة العمر	سلطة التعليم	فئة العمر
Northamptonshire*	١٣-٩ / ١٣-١٠	Dorset*	١٣-٩
Northumberland	١٣-٩	Great Yarmouth	١٣-٩
Norwich	١٢-٨	Grimsby	١٢-٨
	١٣-٩	Hampshire	١٢-٨
Oxford Guntz Borough		Haringey	١٣-٩
Sheffield	١٢-٨	Hastings	١٢-٨
Shropshire*	١٣-٩	Herefordshire*	١٣-٩
Somerset*	,	Hertfordshire*	,
Southampton	١٢-٨	Isle of Wight	,
Stoke on Trent	,	Kent	,
Suffolk West*	١٣-٩	Kingston upon Hull	,
Suffolk East*	,		١٣-٩
Surrey	١٣-٩	Lancashire Division 13	
Sussex West*	١٣-١٠		١٢-٨
Wallasey	١٣-٩	Lincoln County Borough	
Warwickshire*	,	Lancashire (Hollond)	١٣-٩
Worcestershire	,	Merton	,
York County Borough	,	Northampton County	,
Yorkshire West Riding*		Borough	

(ج) السلطة التعليمية التي بها مدارس ذات نظامين موافق عليها (عددها ٣٧)

سلطة التعليم	فئة العمر	سلطة التعليم	فئة العمر
Oaernarvonshire*	١٨-١٣ / ١٣-١١	Barnet*	١٨-١٤ / ١٤-١١
Groydon*	١٨-١٤ / ١٤-١١	Barnsley	,
	١٨-١٣ / ١٦-١١	Berkshire*	,
	١٨-١٤ / ١٤-١١	Blackburn*	,
Cambridgeshire*			١٨-١٣ / ١٦-١٣ / ١٣-١١
	١٨-١٣ / ١٦-١٣ / ١٣-١١	Bradford*	
Cumberlind*		Brent*	١٨-١٣ / ١٣-١١
Derbyshire*	١٨-١٤ / ١٤-١١	Burnley*	١٨-١٣ / ١٦-١١
		Cardiganshire*	١٨-١٣ / ١٣-١١

سلطة التعليم	فئة العمر
Newport*	١١-١٣/١٣-١٦/١٨ ف.ق
Northamptonshire*	١١-١٣/١٣-١١
Northampton County Borough*	١١-١٤/١٤-١٨ ف.ق
Nottinghamshire*	١١-١٣/١٦-١٨-١٣
Oxfordshire*	١١-١٤/١٢-١٨
Rochdale	١١-١٤/١٦-١٨
St Helens*	١١-١٣/١٦-١٨
Suffolk East*	١١-١٤/١٤-١٨
Wakefield	١١-١٣/١٦-١٨ ف.ق
Waltham Forest	١١-١٤/١٤-١٨
Wiltshire	١١-١٣/١٦-١٨
	١١-١٤/١٤-١٨

سلطة التعليم	فئة العمر
Devon*	١١-١٤/١٤-١٨
Dorset*	"
Doncaster*	١١-١٣/١٦-١٨ ف.ق
Enfield	١١-١٤/١٤-١٨
Gateshead	"
Hounslow*	"
Huntingdon and Peterborough	"
Isle of Wight*	١١-١٣/١٦-١٨-١٦
Kent*	١١-١٤/١٦-١٨ ف.ق
	١١-١٤/١٤-١٨
	١١-١٣/١٦-١١/١٣-١٨
Lancashire*	
Leicestershire	١١-١٤ ١٤-١٨
Liverpool*	١١-١٣ ف.ق
Middlesbrough	١١-١٣/١٦-١٨

(٥) السلطة التعليمية التي بها صف سادس موافق عليه بالسكليات (عددها ١٩)

السلطة التعليمية

السلطة التعليمية

Cardiff
Cornwall
Darlington
Dewsbury
Eastbourne
Essex
Hampshire
Huddersfield
Herefordshire
Lancashire

Lincolnshire (Lindsey)
Luton
Nottinghamshire
Preston
Redbridge
Rotherham
Southampton
Stoke on Trent
Tynemouth

قائمة بالمصادر المقترحة

- Education Act, 1944 (H.M.S.O.)
- Ministry of Education Pamphlet No.I The Nation's School-their plan and purpose (H.M.S.O., 1945)
- Simon, B. : The Common Secondary School (Lawrence & Wishart, 1955)
- Pedley, R. : Comprehensive Education : A New Approach (Gollancz, 1956)
- Rawson, W. : The Werkplaats Adventure-an account of Kees Bocke's great pioneer comprehensive school, its methods and psychology (V. Stuart, 1956)
- Vernon, P. E. (ed.) : Secondary School Scelection-a British Psychological Society inquiry (Methuen, 1957.)
- Young, M. : The Rise of the Meritocracy (Thames & Hudson, 1958; Penguin Books, 1961.)
- 15 to 18 : a report of the Central Advisory Council for Education (England) (Crowther Report) (H.M.S.O. vol I, 1959; vol. II, 1960.)
- Miller, T.W.G. : Values in the Comprehensive School (Oliver & Boyd, 1961.)
- Neill, A.S. : Summerhill - A Radical Approach to Education (Gollancz; 1932; Penguin Books, 1968.)
- Committee on Higher Education : Higher Education (Robbins Report (H.M.S.O., 1963.)
- Pedley, F.H. : The Educational System in England and Wales (Pergamon, 1964.)
- Husen, T. : Problems and Differentiation in Swedish Compulsory Schooling (Svenska Bokforlaget, Stockholm, 1964.)
- Jackson, B. : Streaming (Routledge andkegan Paul 1964.),
- The Organisation of Secondary Education (Department of Education and Science Circular 10/65, H.M.S.O., 1965.)
- School Building Programmes (Department of Education and Science) Circular 10/66. H.M.S.O., 1966.)

Incorporated Association of Assistant Masters : Teaching in Comprehensive Schools - a second report (C.U.P., 1967.)

Inner London Education Authority : London Comprehensive Schools, 1966 (ILEA; 1967)

Sixten Marklund and Pär Soderberg : The Swedish Comprehensive School (Longmans, 1967.)

Conant, J.B. : The Comprehensive High School (McGraw - Hill, U.S.A., 1967.)

Mays, J.B. : School of Tomorrow : a Study of a Comprehensive School in a North West Newtown (Longmans, 1968.)

Douglas, J.W.B.; Ross, J.M. and Simpson, H.R. : All Our Future (Peter Davis, 1968.)

Public Schools Commission : First Report (H.M.S.O., 1968.)

New Wine in Old Bottles? Three studies in integration within the Public schools (Bell, 1968.)

Monks, T.G. : Comprehensive Education in England and Wales (National Foundation for Educational Research, 1968.)

Berg, L. : Risinghill : Death of a Comprehensive School (Penguin Books, 1968.)

Rubinstein, D. and Simon, B. : The Evolution of the Comprehensive School, 1926-66 (Routledge & Kegan Paul, 1969.)

Headship in the 1970s. ed. Allen (Blackwell, 1969.)

Educational Research Journals, (Newnes for the National Foundation for Educational Research)

Forum : for the discussion of new trends in educational Publications, 86 Headlands Road, Leicester.)

Comprehensive Schools Committee : Bulletins and Surveys (123 Portland Road, London, W. I.)

Where? (Advisory Centre for Education, Cambridge.)

Annual Reports of the Ministry of Education, (later Department of Education and Science) and STATISTICS of Education for England and Wales (H.M.S.O.).

فهرس

صفحة

٣	— تقديم للأستاذ الدكتور محمد قدرى لطفى
٥	— مقدمة للترجمين
١	— تعريف بالتربية المقارنة
٩	الفصل الاول : مجتمع جديد :
٩	— طبقة التعليم
١٥	— الاختيار فى سن الحادية عشرة
٢١	— معنى المدرسة الشاملة
٣٣	الفصل الثانى : إطار العمل
٣٣	أولاً : التطور التعليمى :
٣٧	— قانون التعليم ١٩٤٤ (قانون تىلر)
٤١	— حكرمة العمال ١٩٤٥ - ١٩٥١
٤٧	— حكومة المحافظين ١٩٥١ - ١٩٦٤
٥٠	— مثالب المدرسة ذات المدى العبرى (١١ - ١٨)
٥٦	— التعليم الثانوى الثانى
٦٠	— تجربة ليستر شاير
٦٣	— حكومة العمال منذ عام ١٩٦٤
٦٨	ثانياً : الوضع الراهن :
٦٩	— مبررات إعادة التنظيم
٧٢	— دروس من كندا
٧٢	— دروس من كندا
٧٤	— دروس من السويد
٧٧	— الوضع فى المناطق الريفية

صفحة	
٨٧	— الوضع في المدن الصغيرة أو المراكز الجديدة للسكان
٩٦	— الوضع في لندن
١٠٤	الفصل الثالث : في داخل المدرسة
١٠٤	أولاً : الحجم والمكان والدراسة :
١٠٤	— مشكلة حجم المدرسة
١٠٩	— البيئة المادية
١١٢	— المنهج وتوزيع التلاميذ
١١٥	— تصنيف التلاميذ في مجموعات
١٢٣	— أداء الامتحانات : شهادة الثانوية العامة
١٢٢	— حالات الرسوب في امتحان ما بعد سن الحادية عشرة
١٢٧	— الأطفال ذرو القدرات المحدودة
١٢٩	— اتجاهات الأطفال
١٤٢	— الاستمرار بالمدرسة
١٤٤	— إصلاح المنهج وطرق التدريس
١٤٦	ثانياً : مجتمع المدرسة ومدرسة المجتمع
١٤٦	— ناظر المدرسة
١٥١	— هيئة التدريس
١٥٤	— الديمقراطية في المدرسة
١٥٧	— الحوافز
١٦١	— الأمر المدرسية ومجموعات المناقشة والمزج الاجتماعي
١٦٩	— مدارس المجتمع : بعض الأمثلة
١٧٦	— مستقبل الطريق
١٨٢	الفصل الرابع : مقارنات كلية مارلبورو ورايزنجيل
١٨٢	— مدرسة رايزنجيل
١٩٢	— المدارس الخاصة
٢٠٠	— تجربة مارلبورو

صفحة	
٢١٠	الفصل الخامس : برنامج للتقدم
٢١٠	— برنامج تربوى سبق إصلاحه
٢١٤	— المدارس المستقلة
٢٢٤	— المدارس الأكاديمية المعانة
٢٢٥	— مدارس المجتمع
٢٢٣	— كلية الصف السادس
٢٣٦	— الكلية الشاملة للتعليم الممتد
٢٤٣	— المعلنون
٢٤٨	— خلاصة
٢٥١	— معجم المصطلحات التربوية المستخدمة
	— ملحق عن مدى التقدم فى إعادة تنظيم التعليم الثانوى
٢٦٠	(ديسمبر ١٩٦٨)
٢٦٤	— قائمة المصادر المقترحة

رقم الايداع ٩٢/٨٢٠٣

الترقيم الدولى 977-232-030-4