

الفصل الثانى

المدرسة كنظام اجتماعى

كان علماء الاجتماع وغيرهم يشيرون منذ حين الى أن المجموعات التى نقابلها فى المجتمع (والمجتمع نفسه) تنقسم على الدوام تقريبا ببناء محدد المعالم الى حد ما ، يمكن معه تمييزها (ولكن لا يفصلها) عن الأعمال التى يؤدونها مهما كان نوعها . فأعضاء الجماعة اذن يمكن أن يوصفوا ، لا على أساس سماتهم الخاصة كأفراد ، ولكن على أساس الوظيفة التى يشغلونها فى المجموعة . وبالمثل يمكن دراسة المجموعات دون أى معرفة بالأشخاص الذين ينتمون اليها فرادى . ومعظم مجموعات الجنس البشرى ، وبخاصة أولئك الذين يثابرون فى عناد فترة ملحوظة من الزمن ، قد يتميزون بأنهم يتألفون من عدد من الوظائف المرتبطة بعلاقات اجتماعية متبادلة ، ويحمل كل منها علاقة محددة الى حد كبير أو صغير (وتكون رسمية أحيانا) تتضمن الحقوق (المكانة الاجتماعية) والالتزامات (العمل الذى تقوم به) فى مقابل الوظائف الأخرى فى المجموعة . ونحن نشير الى هذا النسيج من الوظائف الاجتماعية والأدوار والراتب الاجتماعية حين نتكلم عن النظام الاجتماعى للمجموعة .

ان الذى يشغل وظيفة اجتماعية معينة، سواء كان بهذه الوظيفة عضوا بمجلس الشيوخ أو أباً أو زوجاً ، أو مدرساً أو تلميذاً ، يجب أن يتجاوب مع الآمال المشروعة لشاغلي وظائف أخرى معينة (فمثلاً ، عناصر الوظائف المذكورة أنفاً هي الدائرة الانتخابية أو الزوجة أو الطلبة أو المدرس) فيما يتصل بكيفية تصرفه (أو تصرفها) ابان قيامه بتلك الوظيفة ، فهذه الآمال تحدد الدور الاجتماعى للفرد بالنسبة لتلك الوظيفة المعينة وان أخفق تصرف الفرد فى الانسجام مع دوره ، فربما تعاقبه

المجموعة أو يفقد وظيفته ، بل ربما فى الحالات القصوى يفقد عضويته فى المجموعة ، وبالإضافة الى التوقعات والالتزامات التى تتصل بسلوك شاغل الوظيفة ، فان معظم الوظائف الاجتماعية تحمل معها أيضا الحق فى المطالبة بأنواع معينة من السلوك من الأشخاص الذين يشغلون وظائف أخرى فى المجموعة . ومن ثمة فانه فى الوقت الذى ينتظر فيل من الطالب أن يتصرف وفقا لمطالب المدرس المنطقية ، قد يتوقع منه فى مقابل ذلك أنواعا معينة من السلوك . وسنصف هذا الجانب للوظيفة بأنه مكانتها الاجتماعية (١) .

وإذا نظرنا الى سلوك الفرد من هذه الوجهة يتضح أن جانبا كبيرا منه تفره خصائص الوظائف المختلفة التى يليها فى المجموعة التى ينتسب إليها ، والحقيقة الواقعة كذلك تيسر لنا تعلم الكثير من طريقة عمل المجموعة ، وذلك بدراسة بنيانها الاجتماعى - النظام الاجتماعى مع وظائفها والأدوار المصاحبة لها وأوضاعها . والهدف من هذا الفصل هو بحث النظام الاجتماعى للمدرسة مع بذل جهد لزيادة تفهمنا لمصادر ونوع التوقعات المختلفة التى تؤثر فى جميع سلوك أولئك الذين تربطهم بالمدرسة وشيجة أو أخرى . وسنبحث قبل كل شيء البنيان الاجتماعى للمدرسة نفسها دون إشارة الى آمال الأفراد (كالأولدين) الذين يشغلون وظائف خارج المدرسة ولكن ممن يقومون بدور هام فى تشكيل أدوار الأفراد وأوضاعهم فى نطاق المدرسة . وسيمتد التحليل فى الجزء التالى من الفصل ليشمل المؤثرات الخارجية على النظام ، وسنهتم فى كل حالة بما للخصائص التى يتسم بها النظام الاجتماعى من آثار على حصيلة العملية التربوية - أى على وظائف المدرسة .

خصائص النظام : العلاقة المتبادلة بين العلم والتلميذ :

ان الوحدة النهائية لعملية التربية فى معظم الأحوال ، مجموعة ثنائية من المعلم والتلميذ . والخصائص النوعية لهذا النظام الفرعى قد تختلف اختلافا واسعا وفقا لعدد من الأبعاد ، تشمل

التقارب البدنى بين الشريكين ، وتكرار التفاعل ، ودرجة اسهام التلميذ فى هذا التفاعل ، والدرجة التى تكون فيها العلاقة ذات عنصر عاطفى (معبرة) اذا قورنت بالعلاقة الجامدة جمودا مثيرا للعواطف (أداتية أو موجهة الى هدف محدد تحديدا دقيقا) وقد تختلف أيضا طريقة العلاقة بين المعلم والتلميذ ، من موقف التدريس الخاص الذى لا يشترك فيه سواهما ، الى قاعة المحاضرات التى تضم مئات من الطلبة ، أو العلاقة الانفرادية بين المدرس فى التليفزيون والأعضاء كأفراد من المشاهدين .

بالرغم من هذه التغيرات المحتملة فى بناء النظام ، فان العلاقة بين المدرس والطالب تتضمن أيضا معالم كثيرة ثابتة نسبيا ، يجب ألا تغيب عن أذهاننا ، أولها أن العلاقة صورة نموذجية لعدم المساواة فى المنزل ، اذ من المسموح للمدرس من الناحية القانونية بمطالب أكثر تحديدا من مطالب التلميذ من مدرسه ، ومع ترقى الطفل خلال النظام التربوى يكتسب منزلة ويصل بمضى الزمن الى المستوى التربوى الذى يتمتع به المتخرج من أحد أقسام الجامعة أو المدرسة المهنية ، وحينئذ قد يتضائل التباين الملحوظ فى المنزل بينه وبين المدرس تضائلا جوهريا . ولقد تكهنا بأن الطلبة يميلون الى ممارسة التبادل مع وظيفة المدرس كلما ارتقوا فى سلم التربية . وينبغى أيضا أن نبين أنه بسبب اشتغال العلاقة بين المعلم على فيض غير متناسب من التوقعات السلوكية بين المتشاركين ، فان اخفاق المدرس فى أن يعيش على متطلبات وظيفته ربما يخلق مشكلات ، ويتضاعف تعقد هذا الموقف نتيجة لكون الطلبة كثيرا ما يتشككون فى العناصر التى يتكون منها الدور اللائق بالمدرس (بالرغم من وجود دليل غير رسمى على أن كثيرا من الطلبة سرعان ما يصبحون مصقولين الى حد ما فى هذه الناحية ، وبخاصة حين يصلون الى مرحلة المدرسة الثانوية أو الكلية) ، وكثرا ما يصبح المدرس قادرا على اخفاء مواطن عيوبه وراء وظيفته ذات الصفة القانونية المقررة ، الرفيعة المنزل فى مواجهة الطالب ، وعند هذا الحد يمكن أن يظهر الآباء فى الصورة لتعزيز مركز الطالب ،

(م ٤ - المدرسة)

وغالبا ما تكون النتيجة أن يجد مدير المدرسة الذى يقوم بدور الوسيط بين الولد والمدرس ، نفسه متورطا فى صراع وظيفى أوجدته مسئولية كل من الوالدين والمدرس ، وسنرى كثيرا من مثل هذا فيما بعد .

وهناك سمة دائمة لعلاقة الوظيفة بين الطالب والمدرس ، وهى أن واحدا فقط من المتشاركين ، وهو الطالب ، هو الذى ينتظر أن يغير سلوكه (نتيجة للتعلم) ابان سير العلاقة ، فالمدرس ، كما يقرر أى شخص زاول أى نوع من التدريس ، يتعلم قدرا كبيرا من أية علاقة له بالطالب ، ولكن دور المدرس لا « يتطلب » منه التغيير فى أية طريقة خاصة ، فى حين أن العلاقة المميزة للتعلم تشكل جانبا هاما من دور الطالب .

ويوجد جانب ثالث للعلاقة التى تظل ثابتة نسبيا ، وهو يتصل بالنقطة السابقة ، فوظيفة المدرس تتطلب منه حث التلميذ على سلوكه على وجه ما ، كإكتساب مهارات فى تناول الأرقام أو تعلم السباحة . ومع ذلك فالمألوف أن أنواع التغيرات التى ينتظر أن يحدثها المدرس فى التلميذ وبالتالى التصرفات التى يمكن أن يطلبها المدرس « قانونا » تحدها الى حد ما علاقة الوظيفة نفسها ، وبالتعبير الاجتماعى ، ان التوقعات المتبادلة لسلوك أحدهما نحو الآخر ، والتى يدركها كل من التلميذ والمدرس ، تميل الى أن تكون « محددة » أكثر منها « مشتتة » (كما هو الحال بالنسبة للعلاقة بين أحد الوالدين والطفل) وتحتاج هذه النقطة الى شىء من التحديد ، ومن ذلك أن هناك بعض مواقف تشتمل فيها علاقة المدرس بالتلميذ على توقعات أوسع ، أو أكثر تشنقا الى حد ما - فمثلا المدرسة فى رياض الأطفال ، أو فى الحضانة ، قد يكون أدائها لوظيفتها أقرب الى أداء أحد الوالدين من حيث عمومية دورها (الذى ينتظر منها) وأنواع التصرفات التى تتوقعها بحق من تلاميذها ، من مدرسى العلوم بالمدرسة الثانوية ، وشبيه بهذا المدرس بمدرسة داخلية ، فقد ينتظر منه عمل أكثر من تدريس موضوع معين ،

وكثيرا ما يكون دوره قريبا من دور الوالدين ، وربما يطلب من تلاميذه بالعكس ، مجموعة كبيرة من التصرفات .

ويمكن أن يكون هناك ظل من الشك فى أن كثيرا من المشكلات التى يقبلها كل من المدرسين والتلاميذ فى انشاء علاقة وظيفية متكاملة منتجة ، تنجم من عدم وجود اتفاق على مدى النوعية فى نظام التوقعات المتبادلة بين سلوك أحدهما نحو الآخر فهل وظيفة المعلمة بمدرسة أولية تنطوى على مسئولية تصحيح عادات تلميذها بالاضافة الى تعليمه الحساب ؟ وهل يحتاج الأمر أيضا الى تقديم الحب لتلاميذها ، والعون العاطفى فى مواقفهم الحرجة صغیرها وكبیرها كما يعمل أحد الوالدين فى الظروف المماثلة ؟ وبالعكس ، هل يستطيع الطفل حقا اشراك معلمه أو معلمته فى مشكلة عائلية ، كأن يطلب منها العون والارشاد ؟ . . . يجب أن يجاب على معظم هذه الأسئلة فى ضوء موقف معين ؛ ولكن الى الحد الذى تكون فيه اجابتنا بالايجاب ، نميل الى جعل دور كل من المدرس والتلميذ أكثر انتشارا وبالتالي نزيد من احتمال نشوء شىء من صراع الدور نتيجة لمطالب مختلف المشتركين المتشابكة المتضاربة .

واذا اتجهنا الى مسألة تأثيرات العلاقة بين التلميذ والمدرس على نتائج العملية التربوية ، يمكن افتراض أنه حيثما تكون مطالب المدرس المشروعة من التلميذ واضحة التحديد ، فان الوقت الذى يجب أن يقضيه المشتركان فى مناقشة هذه النقطة يتضاءل ، وبالتالي يكون هناك ارتفاع فى كفاية العملية . وبالرغم من عدم وجود بيانات منتظمة فى هذا المجال ، فانه يمكن علاوة على ذلك أن نفترض أنه من المرجح غالبا فى المواقف التى لم تتحدد فيها علاقة الدور بوضوح أن ينظر التلميذ الى جميع مطالب المدرس على أنها غير مشروعة ، وتكون النتيجة بطبيعة الحال اضطرابا شديدا فى علاقة المدرس بالتلميذ . وينبغى أيضا أن نشير الى أنه ليس أمامنا ونحن بصدد البحث عن كشف تساعدنا على تدعيم نقاشنا السابق الا أن نتكهن مؤملين أن يحفز هذا التحليل للنظام ، أشخاصا آخرين الى بحث هذه المشكلات بحثا تجريبيا .

وهناك بعد مرتبط بعلاقة الوظيفة بين المدرس والتلميذ ، وله صلة بالعلاقة العاطفية الخاصة بالموقف والتي ذكرناها آنفا .
والعلاقة كما أشار إليها آخرون (٢) . قد تكون Expressive معبرة»
كما هو الحال في موقف شخص قائم على الصداقة ، أو « أداتية »
Instrumental خالصة كالموقف المقصود منه على التحديد نقل معرفة أو مهارات . ومن اليسير معرفة أن العلاقة المعبرة تميل أيضا الى أن تكون فيها مطالب الوظيفة التبادلية أكثر انتشارا ، وتميل العلاقة المحاييدة أو الأداتية الى تمييزها بالمطالب الخاصة بالوظيفة . وهناك خلاف كبير بين المربين في الوقت الحاضر حول النقطة التي تمثل أحسن حالة لانشاء علاقة مثمرة بين المدرس والتلميذ ، وكما سنرى في بحثنا التالي عن المدرسة بوصفها منظمة رسمية ، أن الضغوط التي تميل بالمدرسين في مواقف كثيرة الى انشاء علاقة معبرة مع طلبتهم ، تتوالد نتيجة لكون المدرسين والتلاميذ يجندون في منظمة على أساس معايير مختلفة كل الاختلاف - فالتلاميذ لا اختيار لهم في الأمر ، في حين أن المدرسين يختارون وفقا لمؤهلاتهم ونتيجة أيضا للتطوير المألوف للثقافات الطلابية الفرعية القوية .

وفي نفس الوقت هناك ما يدل على أن موقف حجرة الدراسة التقليدية قد لا يشجع على انشاء علاقات معبرة بين المدرس والتلميذ ، وأحد أسباب ذلك كما لاحظنا ، أن علاقة المدرس بالتلميذ محدودة بعلاقات من عدم المساواة في الميزة مما يضع بعض القيود على الحد الذي يمكن أن يكون المدرس عنده صديقا . ويقترح « جون وماتيلداريلي John & Matilda Riley » وجود احتمال واحد هام ، هو أن « نوع العلاقة المعبرة التي تساعد على التعليم الفعال ، ليست الصداقة القائمة على أساس المساواة ، بل علاقة احترام المدرس كشخصية متفوقة رفيعة المقام (٣) . وقد يسمح في ظل علاقة كهذه أن يوجه اليه المدرس أوامر أكثر عمومية الى حد ما ، وينظر الى المدرس في نفس الوقت كنموذج لتطوير قيمته وأذواقه ومثله العليا .

وهناك نقطة يقوم عليها برهان تجريبي ، تتعلق بالحد الذي يقوم عنده التلميذ بدور في النظام التفاعلي ، وتأثير هذا التغير على الكفاية التي ينجز بها نقل المعلومات ، فالعلاقة بين التلميذ والمدرس ، كما أشرنا ، قد تختلف من نظام ذي وسيلة واحدة محددة (مثل العرض التلفزيوني أو حجرة المحاضرات النفسية) الى النظام المتفاعل الذي يسهم فيه كل من المشتركين في المساواة ، كما يحدث في المناقشة أو الحلقة الدراسية . وتبين نتائج البحث في مجال تغير الوضع ، أن الشخص المتلقى يتأثر على الأرجح بالرسالة حين يعطى دورا بوصفه مسهما فعلا في النظام التبادلي ، وفوق هذا ، هناك دليل يبين أنه من المفيد للقائم بالاتصال أن يتلقى « تغذية راجعة » من أولئك الذين يحاول التأثير عليهم . وتؤيد هذه الكشوف المبدأ التربوي القائم منذ أمد طويل ، وهو أن الفصول الصغيرة ، والمناقشات أفضل من الفصول الكبيرة التي تجرى فيها مناقشات على نطاق ضيق ، أو قد لا تجرى على الإطلاق ، وتبين نتائج البحث أيضا أنه ليست كل الأنواع التي يحتمل اشتراك المتلقى فيها تعمل بنفس القوة في التأثير على توصيل الرسالة أو تعلم التلميذ ما هو مفروض أن يتعلمه . وبالرغم من اتفاق المربين على امتداح قيمة اسهام التلميذ في النظام التبادلي بين التلميذ والمدرس ، فان قليلين منهم امتد تحليلهم الى دراسة الخلافات الموجودة في نوع هذا الاسهام ، أو دراسة ما يحتمل وجوده من أنواع معينة لاسهام التلميذ ، قد تسبب مثلا تعطيل عملية التربية نتيجة للملاحظات لا علاقة لها بالموضوع .

النظام الاجتماعي لحجرة الدراسة :

ان معظم العلاقات الرسمية المتبادلة بين التلميذ والمدرس تقوم في اطار علاقة اجتماعية أوسع نطاقا ، ومن المحتمل أن يكون لها آثار هامة على صفة العلاقة الرسمية وفعاليتها ، وفي داخل المدرسة ينمو أهم نظام من تلك النظم الاجتماعية الكبرى، فحجرة الدراسة كأية مجموعة اجتماعية ، يمكن أن نتوقع أنها تضم مجموعة معقدة الى حد كبير أو صغير من المراكز

الاجتماعية ، ذات أدوار ومراتب اجتماعية مميزة • وتتولد هذه المراكز بوساطة الطلبة أنفسهم مع أن المدرس قد يؤثر فى بناء النظام الاجتماعى بطرق عدة - مثلا عن طريق تنظيم مقاعد الجلوس ، واختيار مجموعات العمل ، وتوزيع الامتيازات توزيعا غير متساو • وهناك مجموعات وأفراد خارج حجرة الدراسة بالمدرسة أو بالمجتمع الخارجى يمكن أيضا أن ينتظر منهم التأثير فيما يجرى بداخل حجرة الدراسة بعدة طرق سنبحثها فى الأقسام التالية •

ان وجود نظم اجتماعية مميزة بحجرة الدراسة أمر دعمته الوثائق نتيجة لمئات من الدراسات الموضوعية وكلها تبين بوضوح ، أهمية فهم مميزات النظم من هذا الطراز اذا أراد المرء أن يتأمل نتيجة العملية التربوية •

وبالاضافة الى الدليل التجريبي المتوافر لدينا ، نجد أن أية معلمة مدربة تستطيع فى معظم الأحوال أن تصف باسهاب كبير ، الطريقة التى ينظم بها الفصل بصورة رسمية وغير رسمية ، ويدرك الطلبة أيضا نظامهم الاجتماعى ، فحين يوجه اليهم سؤال يمكنهم عادة أن يقدموا وصفا دقيقا لتكوينه وطريقة أدائه • وفى حين أننا نعرف نظام حجرة الدراسة الاجتماعى ، وندرك أنه ذو تأثير فى عملية التعليم بوجه عام ، فإننا نبطئ فى تحليل طبيعة هذا التأثير وفى الاستفادة من معرفتنا فى تطوير طرق التعليم لتطابق الموقف •

يمكن لأسباب شتى أن نفحص البنيان الاجتماعى لحجرة الدراسة كما لو كانت مركبة من ثلاث مجموعات مختلفة من الوظائف ، وهذه تشمل (١) أنماط الحب والكراهية التى تخلق مجموعات الصداقة (٢) نظام الوظائف الذى يتصل من الناحية النوعية بانجاز المجموعة لوظيفتهم الأساسية - وهى التعليم - (٣) تلك الوظائف الخاصة أو مجموعات الوظائف التى تخدم وظائف المجموعة ولا تدخل فى نطاق النوعين الأولين السابقين-

مثل التحكم فى حالة التوتر فى المجموعة ككل . وتشبه هذه الأوجه الثلاثة من البناء الاجتماعى فى حجرة الدراسة ، أى نظام اجتماعى غير رسمى ، وتتميز فى أغلب الظن بتغير دائم ، كبير أو صغير ، فيما يتعلق بمن يشغلون معظم الوظائف ؛ وفيما يتعلق بالوظائف نفسها وبالعلاقات المتبادلة بالوظائف الأخرى فى النظام ، ومن ثم فإن المدرس يجب أن يتعامل مع نظام اجتماعى دائم التغير ، أى أنه مؤسس على أكثر من مستوى واحد .

ان معظم الأبحاث التى أجريت على التركيب الاجتماعى لحجرة الدراسة تركزت على مظاهر شتى من نماذج الصداقة ، والطريقة التى توزع بها مجموعة التلاميذ بحجرة الدراسة ، أفضلياتهم الشخصية فيما بينهم . وقد تبين من عدة دراسات ، أنه يمكن الافاضة فى التحدث عن تركيب الحب فى مجموعة حجرة الدراسة أكثر من إقامة الدليل على وجود هذا الحب ووصف خصائصه . فنحن نستطيع مثلا تمييز عدد من الأبعاد المختلفة يمكن أن تتباين فيها نماذج الحب لدى مجموعة حجرة الدراسة ، وحينئذ نحاول ربط هذه الخصائص بتنبؤات عن الأداء الأكاديمي والافراد الذين يشغلون الوظائف المختلفة فى النظام ، وتشمل هذه الأبعاد ، مع أبعاد أخرى . عدد المجموعات الثانوية المتميزة والزمرات (الشل) فى داخل النظام ككل ، والدرجة التى يتميز بها النظام من غلبة « البنين المركزى » ، حيث يتفق عدد كبير من التلاميذ على اختيار مجموعة صغيرة من زملاء حجرة الدراسة أصدقاء لهم (نى الوقت الذى يهملون فيه عددا كبيرا من التلاميذ اهمالا تاما) ، وهذا عكس « البنين الموزع » الذى يتميز بتوزيع أكبر مساواة من الاختيار القائم على الحب .

لقد أظهرت احدى الدراسات أن مجموعات الأقران فى الفصل ، التى تتميز بهمال واسع من اختيارات الحب ، تميل الى حمل عاطفة ايجابية جماعية أقوى من عاطفة تلك المجموعات التى

تركز توزيعها لاختيارات الصداقة على مدى ضيق ، كما أظهرت أن وظيفة التلميذ في بنيان الحب بالمجموعة يرجع الى كونه يفيد أولا يفيد الى الحد الأقصى من قدرته في العمل المدرسي .

وتدل النتائج مثلا على أنه بالنسبة لتلاميذ المدارس الأولية المرتبطتين ارتباطا وثيقا بمجموعة الأقران في حجرة الدراسة ، توجد علاقات واضحة بين وضع الحب الحقيقي (كم عدد التلاميذ الذين يحبهم زملاؤهم في الفصل) من ناحية ، والافادة من القدرات ، وموقف التلميذ من نفسه ، وموقفه من المدرسة ، من ناحية أخرى ، أما من وجهة نظر الفصل ككل ، فان هذا البحث يوحي بوجود أسلوب فني واحد لمضاعفة حفز التلميذ ، ويتم من خلال معالجة تركيب علاقة الحب في المجموعة ليكون أوسع توزيعا ، بينما يحاول في نفس الوقت زيادة ترابط التلاميذ في مجموعة الأقران ككل .

الى هنا ، لم يחדش علماء الاجتماع سوى السطح ، بشق النفس ، في تحليلهم للبنية الاجتماعية لحجرة الدراسة وتأثيرها على أداء المجموعة لعملها ، وعلى انجازات أعضاء المجموعة كأفراد . ولما كنا نعرف الكثير عن الطرق التي تتصل بها المجموعات بعضها ببعض الآخر وتؤثر في أعضائها ، فلا بد أن تواتينا وشيكا أفكار متبصرة عن القوى المحركة لعملية التربية . وفي غضون ذلك يجب أن يبدأ المدرسون في الافادة من ادراكهم لبنيان الفصل الاجتماعي ، اذا كان عليهم أن يخلقوا نوعا من البيئة الاجتماعية ، هي أكثر البيئات كفاية للتعلم .

والوجه الثاني من النظام الاجتماعي للفصل يتضمن تلك الوظائف التي تتصل بتحقيق الوظيفة الأولية للمجموعة وهي التعلم . ومعظم مجموعات الأقران مثلها مثل المجموعات الأخرى التي يمكن أن نعبر عنها بأنها أدواتية أو مواجهة للعمل ، تعترف بواحد أو أكثر من أعضائها الذين يشغلون وظائف في النظام الاجتماعي الذي ينطوي على علاقة وثيقة بالوظائف الكبرى

للمجموعة • والطفل الذي يتصدر مختلف الأنشطة المدرسية في المجموعة ، سواء كان ذلك في مناقشات الفصل أم في المعاونة على استقرار « منحني » الأداء الذي يؤثر في حث المجموعة وسرعة انجازها ، هو الذي يحتل مثل هذه الوظيفة ، ويخلق الحرس عادة وظائف كهذه صراحة في نظام المجموعة الاجتماعي ، وذلك بتنظيم الفصل رسميا وتنصيب أطفال معينين للقيام بأدوار معينة في التنظيم الناتج (مثل قائد مجموعة العمل ، وسكرتارية الفصل ، أو الساعي) ، يضاف الى ذلك ظهور وظائف تتصل بالواجب (مع اختيار من يليها) نتيجة لعمل المجموعة العادي ، ويمهد الحرس للعملية بتكرار مناداة بعض الأطفال أكثر من غيرهم ، أو امتداحهم بطريقة مميزة مكافأة لهم على الانجازات الفردية التي أداها أعضاء المجموعة ، وتؤثر في العملية بسبب تفاوت القدرات والدوافع بين أعضائها •

أظهر عدد من الدراسات أن هناك عاملا حاسما في الفعالية الكلية لمجموعة الفصل ، وهي الدرجة التي تؤيد عندها ثقافة الأقران الأهداف التربوية ، وهذا يقابل أنواعا من أهداف مجموعة أخرى مثل المزاج المحتمل الحدث ؛ ويقدم جيمس كولمان James Colman في بحثه الحديث عن ثقافة الأقران المراهقين وتأثيرها على المدرسة - تأييدا قويا للرأي القائل بأن المعايير والقيم التي يتقاسمها أعضاء مجموعة الأقران في المدرسة والفصل ذات تأثير عميق على المدرسين من حيث استطاعتهم حث تلاميذهم على أداء عملهم وفقا للأهداف التربوية (٥) • وفي ضوء هذه الكشوف يتضح أن العلاقة بين بنيان علاقة الحب في النظام الاجتماعي للفصل (الذي يقرر الى حد بعيد - وتقرره معايير وقيم الثقافة الفرعية للأقران) وبين مجموعة الوظائف المتعلقة بالواجب في النظام ذات أهمية خطيرة •

والخطر في هذه الطريقة التي أوضحناها في الفقرة السابقة يقع بطبيعة الحال في أنه بالرغم من أن الاندماج الناجح لتركيب علاقة الحب في المجموعة مع الوظائف التي تهتم بغرض المجموعة

الأساسى قد يسهل انجاز قسم كبير من المجموعة ، فانه أيضا يساعد على تعزيز انعزال أعضاء بعينهم من المجموعة أو المجموعات الفرعية التى تشغل الوظائف البعيدة عن المركز ، أو المنحرفة ، ازاء المجموعة ككل . وكما يلفت « رايلى ورايلى » Riley & Riley النظر بقولهما « اذا كان التجديد المقصود هو الافادة من مجموعات المناقشة الصغيرة بداخل الفصل ، فان هذه المجموعات يمكن أن تقام على أساس شبكة العلاقات الاجتماعية الموجودة بالفعل ، وزمر الصداقة ، فلكل زمرة كهذه قائد غير رسمى يمكن استخدامه كنائب للمدرس أو قنطرة بين مجموعة الأقران والمدرس ، واحدى النتائج المحتملة لهذا هى تخليد انحياز مجموعات معينة الى جانب الالتزام ، بينما يخفق فى حفز المجموعات المنحرفة واجتذابها الى الصف مع البرنامج الجديد . ويمكن أن يكون البديل لهذا هو استغلال فرصة مناقشة هذا البنيان لضم الأشخاص المتمردين وغير المهتمين ، مع أولئك الذين لديهم الطموح الأكاديمى » (٦) .

وكما سنرى حين نوجه اهتمامنا الى تحليل المؤثرات الخارجية على المدرسة ، ان مشكلة استغلال نظام حجرة الدراسة الاجتماعى بهدف الحصول على أحسن مستوى لعلاقة المدرس بالتلميذ ، ربما تكون من أصعب المشكلات التى لابد أن يواجهها المدرسون والمديرون ، وهى أيضا من أهم الأمور من حيث تأثيرها على فعالية المدرسة .

تركيب المدرسة الاجتماعى :

كما يجب النظر الى علاقة التلميذ بالمدرس فى اطار النظام الاجتماعى الفعال بحجرة الدراسة ، يجب بالمثل أن تحلل من حيث البناء الاجتماعى العريض للمدرسة نفسها . فالخصائص التركيبية العديدة للمدرسة يمكن أن تنظم تحت عنوانين أساسيين :

(١) تلك الجوانب من النظم التى تهتم بالعلاقات بين أعضاء جماعة التلاميذ .

(٢) وتلك التى تتصل بالعلاقات بين أعضاء هيئة التدريس ،
وبين المدرسين والديرين .

وهناك طارق عدة لتكوين مجموعة من الأطفال لأغراض
تربوية ، اذ أن حجم الفصول يتراوح بين عدد قليل من التلاميذ ،
الى قاعة محاضرات مليئة بالطلبة ، أما من حيث توزيع قدرات
التلاميذ فيمتد من التجانس النسبى الى أوسع أنواع التباين
التي يمكن تصورهما . ويمكن أن يظل الأطفال من نفس المجموعة
طول اليوم ، أو ربما ينتقلون من فصل الى فصل ، ويقابلون فى
العملية سلسلة متعاقبة من الأنظمة التربوية المختلفة ، لكل منها
مميزاته الخاصة . ويمكن تشجيع الطلبة على الاستقلال فى
عمل قدر كبير من عملهم ، ويمكن أن تكون عملية التعليم على
الوجه الذى يستطيع الطالب معه قضاء معظم وقته فى العمل
مباشرة مع الطلبة الآخرين ، ومع المدرس . ومهما كانت الصورة
التي يصمم بها البناء التنظيمى الذى تقرره ادارة المدرسة ،
فيغلب أن يكون له نتائج هامة وممتعة بالنسبة لوجوه كثيرة
من عملية التعلم . فسلالة التجارب مثلا ، سواء منها الفعلية
والاجتماعية المتاحة لطالب معين ، تشكل عاملا هاما ، لا فى
تحديد ما يتعلمه فحسب ، بل فى شدة تحريضه على التحصيل
أيضا .

وهناك مثال طيب على الطريقة التى تؤثر بها السياسة
الادارية فى البناء الاجتماعى للمدرسة ككل ، وبالتالى فى النظام
الاجتماعى للفصل وهو مدى تقسيم التلاميذ الى مجموعات ،
وما اذا كان يعمل هذا على أساس قدرة التلميذ وما اذا كانت
مجموعات الفصول الناتجة تميل الى الانسجام أو التباين فى
تكوينها القائم على القدرات . ان تأثير توزيع التلاميذ فى
مجموعات متجانسة (أو غير متجانسة) على النتائج التربوية
كان هدف دراسات عدة قام بها رجال علم النفس التربوى وعلماء
الاجتماع . والى هذا الحد كانت النتائج واضحة على أى حال
فيما يتعلق بمدى فائدة أو ضرر توزيع الأطفال بحسب قدراتهم

لأغراض تعليمية • ومع ذلك فان عددا كبيرا جدا من المدارس تمارس عملية التوزيع المتجانس أو « المتسلسل » • ومهما كان الأثر المباشر للتوزيع على عملية التعليم ، فهناك شك فى أن التباين أو التجانس فى مجموعات الفصل له تأثير على أنماط الصداقة فى تركيب مجموعات الفصل الفرعية فى نطاق المدرسة ككل • ولناخذ الحالة القصوى • فى المدارس التى تقوم بتوزيع الأطفال بحسب قدراتهم (كيفما كان قياسها) يمكن أن نتكهن بأن عدد الصداقات التى تنشأ فيها بين الأطفال الذين تتفاوت قدراتهم تفاديا كبيرا جدا ، أقل منها فى المدارس التى يكون فيها التوزيع المتجانس هو القاعدة • ومن الصعب بالتالى التنبؤ بما يتركه هذا من تأثير فى تطوير مستويات الثقافة الفرعية للتلاميذ وقيمهم ، أو فى الحافز على التحصيل ، دون تحليل أكثر تفصيلا لما يمكن أن يقدمه هنا • ومع ذلك يمكن ملاحظة أنه بسبب اتجاه معظم مقاييس القدرات المتاحة فى الوقت الحاضر ، الى الارتباط بالجنور الاجتماعية للتلميذ الذى تقاس قدراته (والسبب فى هذا موضوع نقاش واسع النطاق فى علم الاجتماع – وستنال هذه المسألة بعض الاهتمام فى الفصل السادس) • فانه يغلب على الظن أن للتوزيع المتجانس تأثيرا فى تعزيز حدود الطبقة الاجتماعية داخل المدرسة وهذا يؤدى الى التبلور الطبقي ، وهو الدرجة التى عندها يميل الناس قبل كل شئ الى الارتباط بالآخرين من نفس طبقتهم الاجتماعية الخاصة •

ان المسألة السابقة ذات صلة وثيقة بالطريقة التى يؤثر بها تركيب الجماعة ، بمساعدة تأثيرات المدرسة على البناء الاجتماعى للمدرسة نفسها ، وفى عبارة أبسط ، قد يختلف جمهور الطلبة من حد الانسجام النسبى الى التفاوت الكبير بقدر ما فيهم من اختلاف فى الطبقة الاجتماعية والأصول العنصرية والعرقية والدينية • ولما كان المجتمع قد تغير ونما ، فقد أصبحت المناطق المجاورة أكبر تنوعا فى تكوينها • يضاف الى ذلك أنه قد وجد ميل قوى ابان السنوات العشر الماضية نحو انشاء مدارس مركزية (وبخاصة المدارس الثانوية) تخدم

منطقة أوسع من الجيرة المحلية ، وكانت النتيجة أن رأى عدد متكاثر من المدارس ضرورة معالجة حاجات مجموعات مختلفة كثيرة من الطلبة في محيط تكوين اجتماعى متزايد التعقيد . فتأتى كل من المجموعات المختلفة الى المدرسة التى تخدمها بطائفة مختلفة الى حد ما من القيم والمثل العليا التى تمت الى التربية بصلة . ولئن كانت ثقافة الطالب بالضرورة حلا وسطا بين القوى المتنافسة ، الا أنها فى الغالب تعكس قبل كل شىء قيم المجموعة المسيطرة فى الجماعة . وبالتالي فان عضو مجموعة الأقلية فى داخل المدرسة قد يواجه بالاختيار بين نبذ جنوره الاجتماعية وعلاقاته ، وبين تركه بعيدا عن الاتجاه السائد فى أنشطة المدرسة . وظهور الثقافة الفرعية للجانحين القائمة على نبذ السلطة بين الطلبة الذين يمثلون الأقلية فى المدرسة ، نتاج شائع لمثل هذا الموقف ، وكثيرا ما يشاهد هذا فى موقف أطفال الطبقة الدنيا ازاء النظام المدرسى الذى تهيم عليه الطبقة الوسطى ، ولكن قد يحدث أيضا بطريقة أكثر رقة بين جانب الأقلية من الطبقة الراقية ازاء كتلة الطلبة والمدرسة بوجه عام .

وربما تميل السياسة الادارية كما رأينا ، اما الى تعزيز الفوارق الموجودة بين مجموعات الطلبة ، واما الى خلق ثقافة مشتركة بانشاء مواقف يشجع فيها التلاحم بين الطلبة ذوى القدرات والجذور الاجتماعية المختلفة .

وكما يتأثر دور التلميذ بالتركيب الاجتماعى لجمهرة التلاميذ، فلا بد أن ينظر الى المدرس بوصفه مشاركا فى نظام اجتماعى يمتد الى ما وراء حدود حجرة الدراسة ، ويظهر هذا النظام الاجتماعى نتيجة لتنظيم التركيب الاجتماعى بالمدرسة ، وشبكة العلاقات غير الرسمية التى ينشئها المدرس أثناء علاقاته المتبادلة يوما بعد يوم مع المديرين وأعضاء هيئة التدريس الآخرين .

ان كل مدرس يعمل الى حد ما وفق توقعات الموظفين الاداريين بالمدرسة ، والنظام المدرسى الذى يعمل بمقتضاه فيما يتعلق

بطرق التدريس ، ومادة الدرس التى يجب أن يغطيها ، وشئون النظام والاجراءات الادارية فى حجرة الدراسة . فالمدرس من هذه الناحية جزء من منظمة بيرقراطية حيث يؤدى فيها واجبات نوعية وفق الأوامر القانونية التى يصدرها من هم أعلى منه . ويختلف المدرسون عن معظم أعضاء المنظمات البيرقراطية ، اذ يتمتعون بقدر وافر من الحرية فى علاقتهم بالسلطة الادارية من حيث الطريقة التى ينفذون بها مسئولياتهم التنظيمية ؛ وكان هذا نتيجة تاريخية وتنظيمية للحكم الذاتى الذى كان يتمتع به المدرس فى المدرسة ذات الحجرة الواحدة ، والوضع المهنى الذى يتمتع به فى مجتمعنا . ولما كانت المدارس والنظم المدرسية قد تضخم حجمها ، فقد ازداد الاشراف على أنشطة المدرس زيادة ملحوظة ، ويغلب على الظن أن الاشراف سيبستمر فى التزايد استجابة للضغوط الناشئة عن التحول البيرقراطى ، فيمكننا ترتيبا على ذلك أن نتنبأ بنشوب اختلاف يتعلق بشرعية المطالب الادارية الخاصة بدور المعلم ، وهو ما يجب أن يحسم اذا أريد الابقاء على الحافز عند المعلم .

وتضع السياسة الادارية أيضا أسسا لاختيار المدرسين وتعيينهم وترقيتهم فى نطاق النظام ، وهذا بالتالى له تأثير على عوامل معينة ، مثل الدرجة التى ينقسم بمقتضاها هيئة التدريس بالمدرسة الى طبقات هرمية متسلسلة ، و « الفارق » الاجتماعى بين الوظائف فى السلم الهرمى ، ومدى امكانية التنقل فى اطار النظام ، (وبالتالي الدرجة التى يغلب أن يدرك عندها المدرسون فرص ترقيتهم) ، وأخيرا الأسس التى يقوم عليها الاختيار للترقية (مثل الأقدمية فى مقابل الجدارة) . وتؤثر الخصائص الناتجة عن تكوين هيئة التدريس والادارة تأثيرا قويا على أنواع الضغوط الاجتماعية والتوقعات التى يقابلها المدرسون فى مختلف نواحي النظام ، ولا بد أن تنعكس هذه التوقعات على تصرف المدرس فى حجرة الدراسة ، فالمدرس الشاب الطموح مثلا ، فى ظل نظام يقوم فيه الترقى على أساس الجدارة ، يطلب الى الطلبة مطالب تختلف كل الاختلاف عن مطالب مدرس قديم فى ظل نظام قائم على مجرد تولى المنصب .

وقصارى القول ، ان نظام العلاقات الاجتماعية غير الرسمية بين المدرسين والمديرين فى نطاق المدرسة ، له تأثير غير مباشر فيما يجرى داخل حجرة الدراسة : ووظيفة المدرس فى النظام غير الرسمى ، قد تكون لها نتائج خطيرة على حالته المعنوية وعلى حافز قيامه بعمل مثمر بنفس الصورة تقريبا التى يتأثر بها أداء الطفل (أو الطفلة) لوظيفته فى النظام الاجتماعى بحجرة الدراسة . والعلاقات غير الرسمية التى تنشأ بين المدرس والهيئة الادارية ، لابد لها بالمثل تأثير هام على الطريقة التى يستجيب بها الى الاقتراحات والتوجيهات الخاصة بمحتوى المقررات الدراسية وطرق التدريس ، والسياسات التنظيمية وما إليها .

المؤثرات الدأخائية على النظام :

لقد حرصنا اهتمامنا حتى هذه النقطة فى تحليل طرق اسهام الخصائص المميزة للنظام الاجتماعى المدرسى فى مهمته وفعاليته ، ومع ذلك فان التركيب الداخلى للنظام ليس الا جزءا من القصة : وكما كان من الضرورى النظر الى علاقة المدرس بالتلميذ فى محيط الاطار الاجتماعى فى حجرة الدراسة (الذى يوجد بدوره فى الاطار الخارجى للتنظيم الاجتماعى للمدرسة) ، يجب أن نواصل توسيع تحليلنا ليشمل عددا من العمليات الوثيقة الصلة بالعلاقات الاجتماعية التى تقوم بدور مكمل فى العملية التربوية . ويمكن تقسيم هذه المؤثرات الخارجية على النظام على الوجه التالى :

(١) مؤثرات خارجية على دور التلميذ (٢) مؤثرات خارجية على دور المدرس (٣) مؤثرات خارجية على المدرسة .

المؤثرات الخارجية على دور التلميذ :

لقد أشير فى بحثنا عن العلاقة بين المدرس والتلميذ الى أن كلا من المشتركين فى هذا النظام الاجتماعى يتصرف كما ينبغى وفقا لمجموعة من التوقعات لكيفية تصرف الشخص الذى يشغل احدى

هذه الوظائف ، وبعبارات شاملة تنشأ وظيفة التلميذ ويتقرر محتوى دوره بوساطة المجتمع وبيئة المؤسسة (المدرسة) .
ودور التلميذ من حيث محتواه النوعي ، يخلقه المدرس الى حد بعيد . وقد اختبرنا بالفعل بعضا من الخصائص النظرية لهذه العلاقة ، يضاف الى ذلك أن تأثير النظام الاجتماعي لحجرة الدراسة قد تم بحثه ، ومع ذلك فان عددا من التأثيرات الاضافية على دور التلميذ يمكن تمييزها ؛ ويجب التفكير فيما اذا كان من المستطاع التقييم التقديرى لعملية التعلم ، وهذه تشمل الأدوار التي تقوم بها أسرة التلميذ ومجموعة الأقران ومجموعة من الأشخاص الآخرين ذوى الشأن بما فيهم شخصيات البيئة المحيطة به .

ونظرا لأهمية الدور الذي تقوم به الأسرة فى تهيئة الطفل اجتماعيا ، فان تأثير الدين والأخوة والأخوات وغيرهم من أعضاء الأسرة الأقربين ، على سلوك الطفل فى المدرسة قد يكون قويا جدا . فمن والديه وأقرانه يكتسب كثيرا من الاتجاهات الأساسية نحو المدرسة ونحو العملية التربوية . وفى حالات تعارض معايير مجموعة الأقران وقيمها مع مبادئ التربية ، تكون مؤازرة الأسرة لدور التلميذ ذات أهمية خطيرة فى اقرار علاقة مثمرة بين الطالب والمدرس .

هناك جانب هام لمساعدة الأسرة فى تطوير دور التلميذ وهو تأثيرها فى مشاعر الطفل نحو السلطة واستجاباته لها فى داخل البيت وخارجه على السواء . ودور التلميذ كما أشرنا آنفا ، يتميز على الدوام تقريبا بوضع غير متكافئ ازاء المدرس ، فاذا كان التلميذ غير راغب فى قبول أوامر المدرس الشرعية بالنسبة للمادة التي يتعلمها على الأقل ، فلا يمكن انشاء علاقة ذات دور هام أو الاحتفاظ بها . وقد يخلق الوالدان مثل هذا الموقف باحدى طريقتين : باخفاقهما فى ايجاد فهم واضح من جانب الطفل بضرورة وشرعية عدم المساواة فى المنزل « بوجه عام » أو باضعاف شرعية وظيفة المدرس فى مواقف خاصة ، وذلك بالانحياز الى جانب الطفل كلما نشب خلاف حول أوامر المدرس . وينبغى أن نؤكد أنه بالرغم من أن متطلبات دور العلاقة الخاصة

بين المدرس والتلميذ لا تحتاج في معظم الاحيان الى طاعة عمياء
لسلطة المدرس من جانب التلميذ ، فمن الاعمية بمكان أن يدرك
التلميذ « شرعية » مطالب المدرس - وبخاصة فيما يتصل
بمسئوليته النوعية •

لقد لاحظ عدد من علماء الاجتماع وعلم النفس أن الخلفية
الثقافية لمجموعة العائلة التي ترجع بدورها الى أصولها
العنصرية والعرقية والجغرافية ، ذات تأثير بارز على ممارسات
تنشئة الطفل ، ومن ثم على المواقف الناشئة ازاء التربية
والسلطة ؛ وليس بخاف أن بعض المجموعات الثقافية - كاليهود
مثلا - يعلقون أهمية على التربية ومشروعية سلطة الوالدين
والمدرس أكثر مما يفعل الآخرون، وقد اقترح ماكلياند Mc Clelland
أيضا أن تشديد الوالدين المبكر في تدريب الأطفال تدريبا مستقلا
يؤدي الى ايجاد دافع أقوى على التحصيل عند الأطفال (٧) ،
ويتحدث تالكوت بارسونز Talcot Parsons في تقرير لم يطبع بعد
عن دراسة لهافار عن حركة الأنماط الاجتماعية أجريت على ٤٠٠٠
من أولاد مدرسة بوسطن الثانوية وينتهي الى أنه « يمكن القول
بأن أهم عامل فارق يدخل به الطفل الى المدرسة هو مستواه من
الاستقلال ، ويقصد بهذا مستوى « اكتفائه الذاتي » بالنسبة
لتوجيه الكبار ، ومدى قدرته على تحمل المسؤولية واتخاذ
قراراته الخاصة ، والتغلب على المواقف الجديدة المتغيرة ، وهذا
مثل دوره الجنسي • وظيفة لخبرته في الأسرة » (٨) •

ويقدم الوالدان كذلك مساعدة مباشرة في عملية التربية ،
وذلك بمعاونة أطفالهم في عملهم المدرسي وتقديم المعلومات
والخبرات التي تكمل ما حصلونه منها في المدرسة • ويشير
«رايلي ورايلي» الى أن قدرة الوالدين على الاسهام في عملية
التعليم آخذة في التزايد لأن المستوى التربوي عند جمهور
الكبار بوجه عام يرتفع في هذه البلاد ، ويتضح لأسباب جلية
أن الأطفال ، كمجموعة ، ممن ينتسبون الى عائلات ذات مكانه
اجتماعية واقتصادية عالية بين الجماعة ، ستكون لهم فوائد
بارزة بالقياس الى الأطفال الذين ينتسبون الى عائلات من

الطبقة الدنيا ؛ وقد أظهرت البيانات المستقاة من دراسات كثيرة أنه حتى إذا كان الأطفال فى مستوى متقارب من الذكاء ، فيمكن عقد مقارنة بينهم ، فحلفية الطبقة الاجتماعية تسبب قدرا كبيرا من الاختلاف فى تحصيل الطفل بالمدرسة ، ويرجع بعض هذا بلا شك الى أن الوالدين اللذين ينتسبان الى عائلتين أكثر ثراء يميلان الى الارتقاء بتربيتهما ، ولذلك يمكنهما أن يقدموا عونا أكبر لأطفالهما ، ماديا وعقليا . وميل العائلات المتوسطة والراقية الى غرس دافع أقوى فى أطفالهم الى التحصيل المدرسى عامل ملائم هنا أيضا . وقد أشار علماء النفس كذلك الى أن الأطفال الذين ينتسبون الى عائلات الطبقتين الوسطى والراقية لهم ميزة أخرى فى المدرسة لأن معظم المدرسين ينتسبون الى أصول من الطبقة الوسطى ، ويغلب على الظن نتيجة لذلك أنهم يكافئون أمثال هؤلاء الأطفال على طريق ملبسهم وحديثهم وأخلاقهم بصرف النظر عن كفاءتهم فى حجرة الدراسة . وواضح أن هناك ضرورة للبحث المستمر فى تأثير الوالدين على مواقف أطفالهم ازاء المدرسة ، ومع ذلك فيمكن أن يكون هناك ظل من الشك فى أن الوالدين يلعبان دورا هاما فى تقرير حصيلة العملية التربوية .

وثقافة الأقران كما رأينا ، كثيرا ما تلعب دورا كبيرا فى تأثيرها على سلوك التلاميذ ، ولا يشترط أن يكون هذا التأثير سلبيا بالنسبة لأهداف المدرسة ، ففي كثير من الأوضاع التربوية تكون الثقافة الفرعية لدى مجموعة الطلبة عاملا هاما فى المحافظة على الدافعية والتحصيل من جانب التلاميذ ، وإن كان الأشيع والأعم نزوع ثقافة الاطفال الاقران الى الابتعاد عن عملية التربية وتوجيهها الى أنشطة وقت الفراغ والترفيه والمرح ، وحيثما يحدث هذا ، فإن معايير وقيم مجموعة الأقران فى داخل المدرسة وخارجها تكون فى القليل النادر غير تربوية ، وفى أسوأ التقدير متعارضة مع التربية ، وقد اقترح كولمان أن الأسرة كثيرا ما تلعب دورا مؤيدا فى تطوير ثقافة قوية للأقران ، وذلك بتشجيع الطفل على الاعداد لتنظيم الأنشطة الترفيهية

خارج البيت ، ثم يشير كولمان الى أنه يجب علينا ، اما أن نركز جهودنا على ارجاع الطفل الى البيت ، ومن ثم نضعف أثر ثقافة الأقران في الطفل ، واذا كان هذا التصرف يبدو غير عملي نتيجة لتغير خصائص الأسرة في مجتمعنا ، واما أن نعترف بوجود ثقافة أقران قوية ونحاول استخدامها لتوسيع الغايات التربوية العملية .

وتأثير مجموعات الأقران الموجودين خارج المدرسة لا يظفر الا بحظ ضئيل نسبيا من الاهتمام المنظم من جانب علماء الاجتماع بالرغم من أن كثيرا من وقت الطفل يقضى مع مجموعات كهذه ، وبالرغم من وجود قدر كبير من التداخل بين المجموعة الاجتماعية بحجرة دراسة الطفل ، ومجموعة الترويج فيما بعد المدرسة ، فان المديرين لم يتخذوا قط حتى الآن وسيلة فعالة لاحداث تأثير مباشر في المجموعات الأخيرة ، ومع ذلك يجب توجيه اهتمام أكبر الى هذه المشكلة . فمثلا تزايد عدد المدارس المركزية التي يسافر اليها الأطفال بسيارات الأتوبيس يغلب أن يكون له تأثير على شبكة العلاقات الاجتماعية بالنسبة للكثيرين ممن يقطعون بعض المسافة للذهاب الى المدرسة . ويشير نقص أهمية مدرسة الحى الى أن علماء الاجتماع والمربين ربما ينظرون الى مثل هذه الأشياء نظرة قد تكون مفيدة ، من حيث أنها تمثل التركيب الواعى للمجموعات الاجتماعية التي تظهر الآن بطريقة عشوائية في سيارات المدارس ، مع بذل جهد لخلق ثقافة أقران مساعدة خارج حجرة الدراسة .

وبالاضافة الى تأثيرات الأسرة ومجموعة الأقران على الطالب ، فان هناك أنواعا من الشخصيات المميزة الأخرى التي قد تؤثر في ادراك الطفل لدوره كتلميذ . ومن الشخصيات ذات الأهمية المتزايدة في هذه الناحية ، مختلف الشخصيات الكثيرة التي يقابلها الأطفال في محيطهم أو التي يشاهدونها من خلال الوسائل الجماهيرية والتلفزيون والراديو والصحف والمجلات

والكتب الفكاهية وما الى ذلك • فنحن الآن فى بداية فهم ما يحفز الطفل الى محاولة محاكاة شخصية ما يراها على شاشة التلفزيون أو يسمعها فى الراديو • وقد أجرى بحث منظم قصير نسبيا حول موضوعات من هذا النوع على نطاق أوسع ، مثل تأثير التلفزيون على المدرسة • ومع ذلك فلا شك فى أن كثيرا من تجارب الأطفال والمراهقين فى الوسائل الجماهيرية تؤثر فى مواقفهم ازاء المدرسة بوجه عام وفى دورهم كتلاميذ بنوع خاص ، ويبدو فى الغالب مثلا أن التغطية التلفزيونية الشاملة لرحلات الانسان الحديثة الى الفضاء ، مع التركيز على الأشخاص الذين اشتركوا فيها قد ساعد على ترسيخ مجموعة جديدة من الشخصيات المشهورة فى أذهان كثير من الشباب • ويشهد الاهتمام الزائد بعلم الفضاء من جانب الأطفال فى جميع أنحاء البلاد بتأثير هذه التطورات على عملية التثقيف، وتستطيع الوسائل الجماهيرية بطريقة مشابهة أن تكون ذات تأثير حاسم على علاقة المدرس بالتلميذ ، وذلك بتمجيد السلوك المتمرد أو المناقض للعقل من جانب الأطفال أو الكبار ، أو بتقـــديم المساعدة لثقافات الأفراد الفرعية التى تنحرف عن الأنشطة المتمركزة فى المدرسة •

وقصارى القول أنه يمكن تشكيل دور التلميذ بقوى كثيرة متباينة ، مثل توقعات المدرسين والوالدين والأقارب والنظام الاجتماعى بحجرة الدراسة ، وثقافة الأقران ، والشخصيات المدرسية ، مثل أخصائى التوجيه والرؤساء والشخصيات المشهورة ، بما فى ذلك الشخصيات التى تقدمها الوسائل الجماهيرية • ولا يمكن الوصول الى فهم سلوك الأطفال الذين يشغلون وظيفة التلميذ ما لم ندخل فى اعتبارنا كل الجوانب المتصلة بالموضوع فى النظام الاجتماعى المحيط ، ويصدق هذا بالمثل على دور المدرس الذى سنعالجه الآن •

المؤثرات الخارجية على دور المدرس :

يوجد جزء هام من التوقعات تساعد - كما افترضنا - على

تشكيل الدور الذى يصدر عن الطلبة ، أفرادا أو جماعة على السواء ، وعن أعضاء الهيئة الادارية ، بالاضافة الى مدرسين آخرين من المدرسة . ولكن هناك عددا من المؤثرات الخارجية الهامة التى تساعد على تحديد دور المدرس (وتكون أحيانا مصدر صراع وظيفى بالنسبة للمدرس) . ومن أهم الأشخاص والمجموعات الذين يغلب أن يكون لهم تأثير على المدرسين ، من خارج المدرسة : (١) آباء الطلبة (٢) الجماعات المهنية التى يرجع اليها ، ومن بينها القسم الذى تخرج فيه المدرس بالكلية أو الجامعة (٣) أسرة المدرس وأصدقائه من خارج المدرسة .

ونظرا للعلاقة التى ذكرناها آنفا ، الخاصة بعدم المساواة فى المنزلة بين المدرس والتلميذ ، فقلما يقابل المدرس تمردا صريحا على سلطته من التلاميذ . ومن ناحية أخرى ، كثيرا ما يحاول الآباء فرض نفوذ على المدرسين وبخاصة حين تثار الأسئلة حول شرعية أوامر المدرس التى يوجهها الى أطفالهم .

وتختلف مواقف المدرسة اختلافا بينا من حيث مدى الاتصال بين المدرسين والوالدين ، فقد ينجم عدم الاتصال من ممانعة المدرسة التورط فى الضغوط الوالدية المحتمل حدوثها ، أو الى الموانع الطبيعية مثل المسافة التى يجب أن يقطعها الآباء للوصول الى المدرسة ، أو لمجرد عدم الاهتمام . ولكن مجرد سنوح فرصة قصيرة نسبيا تسمح بمقابلة المدرسين للوالدين وجها لوجه ، يترك فيها سداوك الوالدين أثرا كبيرا جدا فى العلاقات المتبادلة بوجه عام . وفى الحالات الخاصة ، يدرك المدرسون أن الوالدين سيحكمان على نتائج جهودهم ، وأن التلاميذ سيذكرون لوالديهم مميزات مدرسيهم فى أغلب الظن . ويجب على المدرسين الاتصال بالوالدين على نحو دورى بشأن كفاءة ابنهما أو ابنتهما فى المدرسة . وعلى الرغم من الاستهانة الوقحة بمنزلة المدرس المهنية ، فان علاقته بالوالدين كثيرا ما تتحدد بالفترات الدراسية ، لأن الوالدين يستعيدان فيها نهائيا تهئية الطفل اجتماعيا . وتختزل هذه المشكلة العامة الى أصغر حدودها

الأساسية فى السؤال التالى : « الى من ينتمى الطفل ؟ » ان قرب منزلة المدرس المهنية من الحد الأدنى يتضح بجلاء عندما تقارن اجابات هذا السؤال التى تصدر فى المواقف المختلفة من طبيب أو محام يطلب اليه النصيحة ، بالاجابات التى يدلى بها عن تحليل العلاقة بين الوالدين والمدرسة . ان الدرجة التى يغلب أن يدرك عندها الوالدان مسئولية المعلم ازاءهما فى تربية طفلهما ، ومن ثم يحاول جادا التأثير فى عملية التعليم ، تتعلق بمتغيرات مثل الخلفية النسبية للطبقة الاجتماعية التى ينتمى اليها المدرس والأسرة ، ومدى اهتمام الجماعة بالمدرسة اهتماما ايجابيا بوجه عام ، ومدى ما فى مادة الدرس من تخصص عال . وتلعب الهيئة الادارية بالمدرسة بوصفها الوسيط بين المعلم والمدرسة ، دورا هاما فى تحديد نوع ومقدار التأثير الذى يمكن أن يثقل به الوالدان على المدرس . وقد يقلل الرئيس تأثير الضغط الوالدى بصورة فعلية ، وذلك بعرقلة مقابلة الوالدين للمدرسين وتناوله مسائل النظام بنفسه ، واتخاذ سياسة تأييد المدرسين بكل اخلاص حيثما تنشأ مسائل ذات صلة بالعلاقات الخاصة بين التلميذ والمدرس . وقد يترك الرئيس للمدرسين من ناحية أخرى معالجة معظم المشكلات الخاصة بالنظام بأنفسهم ، ويشجع الوالدين على الذهاب الى المدرس كلما صادفتها مشكلات . وفى حين يغلب على اتخاذ الطريق الأخير من التصرف أن يؤدى الى مزيد من الاشتراك الوالدى فى الأنشطة المدرسية (أو فى نوع واحد منها على الأقل) الا أنه يزيد زيادة جوهرية من احتمال مواجهة المدرس لمواقف تتعارض مع وظيفته ، حيث يكون عاجزا عن الاستجابة بصورة كافية لكل ما هو ملقى على عاتقه . وفى مثل هذه المواقف لا يفقد التعليم بعض خصائص المهنة وحسب ، بل ربما يفقد أيضا بعض جاذبيتها كوسيلة لكسب العيش . أما ما يقترح هنا « فليس » عزل المدرسين عن الاتصال والنفوذ الوالدى ، بل يجب أن يكون المديرون على علم بضرورة الاحتفاظ ببعض الأشراف على أية مطالب قد يطلبها الآباء من المدرسين اذا كان لابد من تفادى التعارض مع الوظيفة والمحافظة على الاكتمال والاستقلال الذاتى ومنزلة المدرس المهنية .

وفى محاولة فهم سلوك المعلم يصبح من المهم جدا أن نعترف بأنه نتاج مجموعة توقعات شديدة التعقيد ، بل ومتعارضة أحيانا مما يقصى المعلم لا عن الآخرين من فوى الشأن الذين يتفاعل معهم أثناء أداء عمله وحسب ، كالتلاميذ والمديرين والمدرسين الآخرين والآباء ، بل يقصيه كذلك عن الأفراد والمجموعات الذين يتصل بهم ، أو ينشئ معهم علاقة خارج المدرسة . وزوجة المدرس والأطفال والوالدان جميعا ، يغلب أن يكون لهم تأثير على سلوكه وذلك باظهار شعورهم نحو الطريقة التى ينبغى أن يتصرف بمقتضاها من يشغل وظيفة مدرس . وشبيه بهذا ما يحدث لمدرس ابان ممارسته هو نفسه التدريبات التربوية ، فلا بد أن يكون قد تشرب انطباعات كثيرة مختلفة من العناصر التى تشكل السلوك الملائم للمدرس ، ومن المرجح أنه وازن بين طريقة أدائه لوظيفته وبين طريقة واحد أو أكثر ممن سبقه من المدرسين الذين أصبحوا بهذه الطريقة مرجعا فى مهنتهم .

المؤثرات الخارجية على المدرسة :

ان المدارس كالمدرسين والتلاميذ ، لا توجد فى فراغ اجتماعى . وهى عادة جزء من الشبكة الادارية المكونة من المدارس فى جهة واحدة (يتراوح عددها بين واحدة أو اثنتين الى عدة مئات) تحت اشراف مراقب عام للمدارس ، ومجلس محلى للتربية ، وهى تؤدى عملها أيضا فى نطاق النظام الاجتماعى للجيرة (الذى يمكن أن تؤدى فيه المدارس دورا ايجابيا الى حد ما) ، أو بين جماعة أو وحدة سياسية محلية ، أو فى ولاية لها سلطة تربوية ، أو اقليم جغرافى له سمات اجتماعية معينة مختلفة عن سمات الأقاليم الأخرى فى البلاد ، وأخيرا بين شعب ذى حكومة فدرالية عامة ، وتراث ثقافى يمد المدرسة بكثير مما ينبغى أن يتعلمه تلاميذها . ونظرا لهذه المتغيرات لا يمكن أن يقال ان هناك مدرستين متشابهتين كل التشابه ما دامت النظم الداخلية لمدارس الجيرة مختلفة ، ومع أننا نجد فى الجيرة مناطق

متشابهة فى أجزاء مختلفة من البلاد ، فان الاختلافات بين الجماعات والأقاليم تحدث تأثيرات مهيمنة فى كل حالة بعينها .

وأهمية تقدير قيمة الطرق التى تؤثر بها العوامل الخارجية على ما يجرى فى مدارس معينة ، لا يمكن المغالاة فيها . فإذا لم ندخل فى حسابنا الخصائص السكانية (الديموغرافية) للمناطق المجاورة ، والاعتبارات السياسية المحلية ، أو التقاليد الثقافية الإقليمية الفريدة ، فان عالم الاجتماع أو المربى تقوم فى طريقه عوائق قوية ، اذ يحاول أن يفهم ردود الأفعال عند المدرسين والتلاميذ والاداريين ازاء المشكلات المختلفة التى يقابلونها خلال حياتهم اليومية الرتيبة . ولكى نضع قاعدة للتحليلات التالية التى تدور حول تأثير التغير الاجتماعى على عملية التربية بمختلف وجوهاها ، فسنحاول أن نصف بايجاز عددا قليلا من هذه المؤثرات الخارجية على المدرسة . وفى هذه المرحلة من البحث سيكون هدفنا أول الأمر أن نجعل الطالب ذا حساسية لحقيقة واقعة ، هى أن وضع المدرسة الاجتماعى قد يكون عاملا ذا شأن فى تقرير ما يجرى بحجرة الدراسة ، وسرد بعض المتغيرات الاجتماعية على الأقل ، مما يدخل فى عملية التأثير .

ان قسما هاما من السياسة المدرسية الخاصة بالشئون الادارية ومحتوى المنهج يقرره الموظفون فى عدد كبير جدا من المدارس وفقا للنظام وهم مديرو التعليم وأعضاء هيئة مساعديه . أما مدى اسهام هيئة موظفى المدرسة فى قرارات النظام الشامل فى شئون الأنشطة اليومية بالمدارس القائمة بذاتها فيختلف اختلافا كبيرا ، ويغلب أن يقوم على أساس مثل هذه العوامل المتباينة ، مثل حجم منطقة المدرسة ، والعلاقات الشخصية بين الناظر ومدير التعليم . ووجد خلال السنوات الأخيرة ميل الى جعل المناطق المدرسية أكثر مركزية بعض الشيء (بالرغم من وجود دليل على اتجاه مضاد ، فى أنظمة ضخمة مثل نظام نيويورك ٧ -) والى زيادة الوظائف فى النظام برمته - فمثلا برامج الاختبارات المتقنة يجب أن يقوم بها مكتب

مدير التعليم ، وبصرف النظر عن مزايا مضاعفة الكفاية والاقتصاد ، يبدو في أغلب الظن أن أحد أسباب هذا التطور يكمن في ميل الجمهور الى تركيز اهتمامه في ادارة جمع الضرائب بوصفها الهيئة المسئولة التي توجه اليها الشكاوى والتوصيات والآراء فيما يختص بما هو جار بالمدارس وما ينبغي أن يعمل . ولما كانت مجالس ادارة المدارس قد طلبت من جماعاتها مساندة اقتراحات الاتحاد المدرسى ، وزيادة الضريبة المقصود بها تحسين حالة المدارس ، فقد استجاب المواطنون ، بأن طلبوا من مدير التعليم Superintendent عن طريق مجلس التعليم Board of Education تسويق هذه الالتماسات ؛ فليس من العجيب عندما يواجه المراقبون بهذه الضغوط أن يشعروا بضرورة زيادة الاشراف على السياسة التربوية في المدارس ، فامتد الاشراف الى مجالات حرجة - مثل اختيار المدرسين والنظام الادارى للمدرسة (مثال ذلك التوزيع المتجانس) واختيار الكتب المدرسية ، وتقييم حصيلة العملية التربوية (من خلال الاختبارات القياسية مثلا) كل هذا بالاضافة الى بناء المدارس والمحافظة عليها ، الأمر الذى يقع عادة تحت مسئولية المدير .

ومن أهم مميزات التربية التى تحظى بالحماية والحرص فى الولايات المتحدة حرية كل جماعة فى انشاء وإدارة مدارسها الخاصة ، ولما كان النواب المنتخبون من المواطنين المحليين فان مجلس التعليم العادى يلعب عادة دورا عظيما فى المحافظة على النظام المدرسى فى معظم الجماعات بهذه البلاد ، ويعين مدير التعليم على نحو نموذجى كما أوضحنا بوساطة مجلس التعليم ، ويكون مسئولا أمامه ؛ وعن طريق مدير التعليم يمارس مجلس التعليم نفوذه فى السياسة التربوية فى الجماعة ، والعلاقة بين المجلس ومدير التعليم تسجل نقطة من أهم النقاط فى التلاحم بين الجمهور ومدارسه ، وكثيرا ما تبرز المشكلات نتيجة لذلك عند هذه النقطة حتى أنها لا تؤثر على أداء المدارس لوظيفتها فحسب ، بل وتخلق للمدير تعارضا فى الوظيفة ، اذ تؤدى الضغوط الى الاثقال على المدير فيضطر الى خفض النفقات

خفضا جوهريا ، وكذلك استخدام الجهاز المدرسى فى التأثير على الاصلاحات الاجتماعية - مثل الادماج العنصرى أو الدينى - أو استئجار مدرسين من طراز معين ، ونظرا لمسئولية المدير أمام كل من مجلس التعليم والجهاز المدرسى ، فكثيرا ما يواجه مواقف يتعين عليه فيها حل مطالب متضاربة - مطالب المدرسين برفع الأجور ، ومطالب المجلس بموازنة الميزانية ، وفى حالة كهذه يسترضى المجلس ويتحقق الغرض الأساسى الذى أنشئت المدارس من أجله ، وكما أشار بعض علماء الاجتماع (٩) الى أن تنفيذ هذا ليس بالعمل اليسير على الدوام ، أو يمكن أن يرضى جميع الأطراف المعنية ، وبخاصة لكون المدارس تتطور الى بنية بيروقراطية أكثر تعقيدا ، وبذلك يصبح التعليم من الناحية الفنية بوجه عام أكثر عسرا على فهم الجمهور .

ان هذا التفاعل فى التأثير بين الجهاز المدرسى والجمهور هو الذى يشكل التأييد اللازم لتثبيت السياسة التربوية فى المدارس ، ثم فى النهاية ترسيخ علاقات فعالة بين المدرسين والتلاميذ ، ويكون للتركيب السياسى والاقتصادى والاجتماعى للجماعة نصيب وافر من أنواع هذه الضغوط التى يواجهها المدير ، ولطريقة ادارة هذه المدارس أيضا نصيب فى ذلك ، ويضاف الى هذا من وجهة نظر مدارس معينة بداخل الجماعة ، أن مدى تمثيل مصالح المجموعات المجاورة التى تخدمها المدرسة ويمثلها مجلس التعليم يمكن أن تحدد جزئيا مدى تأثير الآباء فى اختيار نوع التربية التى يريدون لأطفالهم أن يتلقوها ، وربما لا يكفى أن يتحدث والد الى ناظر المدرسة فى مواقف يعمل فيها الناظر وفق سياسة عامة ، واذا كانت المجموعة التى ينتمى اليها الوالد غير ممثلة على مستوى مجلس التعليم فربما يكون السبيل ضيقا . وبعض التغيرات الاقتصادية والاجتماعية التى يغلب أن تعكس الضغوط المحلية على الجهاز المدرسى والمدارس المستقلة الداخلة فى نطاقها ، تشتمل على الآتى :

١ - ثروة الجماعة ، ومدى اتاحة الانتفاع بها فى الأغراض التربوية ، وهذا بالتالى تقرر عوامل أخرى مثل الصناعة (التى

توفر عادة مصدرا هاما من الدخل الضريبي) عند الجماعة ، ومدى رغبة المواطنين فى صرف أموالهم على المدارس • وبينما نجد أن جماعات الضواحي التى تتكون من الطبقتين الراقية والوسطى أكثر ما تكون فى تمويل مدارسها على نحو كاف ، بل دون استفادة من صناعة الجماعة الخاضعة للضريبة ، فإن كثيرا من مثل هذه المناطق أخذت تشعر بالضغط عندما استمرت نفقات التربية (مع غيرها من النفقات الحكومية المحلية) فى الزيادة ، وانعكست فى نفس الوقت المشكلات الضريبية بالمدن الكبرى التى يجب أن تقدم الكثير من الخدمات الباهظة التكاليف من أجل الجمهور الضخم من غير المقيمين (ولذلك لا يدفعون ضرائب) ، فى صورة عجز شديد فى الاعتمادات المالية الخاصة بالأغراض التربوية •

٢ - ويتصل بعامل الثروة ، الطبقة الاجتماعية وتركيب السكان ، العنصرى والعرقى فى داخل الجماعة •

وهناك كما أوضحنا مجموعات مختلفة من السكان يأخذون بأراء شتى فى عملية التربية لبعض المجموعات ، وبخاصة مجموعات الطبقتين الوسطى والراقية أكثر رغبة فى مؤازرة التربية ، وتهتم اهتماما ايجابيا فى تشكيل السياسة التربوية • فى حين أن قطاعات أخرى من السكان قد يرون فى المدارس أولا ، وسيلة للحفاظ على ذاتية الثقافة الفرعية أو للتأثير فى الإصلاح الاجتماعى ، فكل من وجهات النظر المختلفة هذه ، لابد أن تنعكس فى صورة ضغوط تقع على عاتق الجهاز المدرسى ، وبخاصة اذا تصادف أن كانت المجموعة التى تأخذ بوجهة النظر المخالفة ، هى المجموعة المهيمنة على الجماعة (أو تستطيع كسب عطف المجموعات المهيمنة) •

٣ - وللتركيب العمرى للسكان فى أغلب الظن تأثير هام فى المدارس ، فالجماعات التى تضم العائلات غير المتكافئة فى العدد ، كثيرة الأطفال ، بالقياس الى الفرادى من الشيوخ والرجال والنساء ، والأزواج الذين لم ينجبوا ، تمتاز فى الغالب

باهتمام أكبر فى مؤازرة الجهاز التربوى ، ويمكن مشاهدة هذا
بوضوح فى حالة الجماعات المقيمة من السكان •

٤ - وهناك عامل رابع هو معدل التغير فى الجماعة على
أساس كل من تحول السكان والتغير التكنولوجى ، والجماعات
التي تتميز بكثرة ترحال سكانها حتى لو كانت جماعة مهيمنة
وذات أطفال ، يكون اهتمامها بمدارسها أقل من تلك الجماعات
الأكثر استقرارا ؛ فجماعة كهذه ربما تجد أيضا مشقة أكبر فى
استئجار مدرسين واداريين أكفاء والاحتفاظ بهم ، وان كان هذا
يتوقف فى الحقيقة على عوامل أخرى ، كوجود جامعة سهلة
المنال أو مركز قريب لتدريب المعلمين •

٥ - وأخيرا ، ان الاختلافات الاقليمية والمحلية فى رأى
حول ما يشكل الوظيفة المناسبة والبناء التنظيمى للمدرسة ،
لا بد أن تنعكس على سياسة مدرسة معينة ، فاعتقاد الولايات
الجنوبية فى أفضلية التمييز العنصرى ، والمعتقدات السياسية
للجناح الأيمن المتطرف فيما ينبغى وما لا ينبغى تعليمه من
مقررات التاريخ وعلوم التربية الوطنية ، كذلك مشاعر مجموعات
كثيرة من المواطنين فيما اذا كان ينبغى أن يسمح للأطفال
بقراءة الكتب المثيرة للجدل • كل هذه أمثلة من المعتقدات التي
تساعد على تكوين مناخ الرأى العام الذى يجب أن يعمل فى
إطاره مجلس التعليم ومدير التعليم ومديرو المدارس •

ونظام التعليم هدف أيضا لمحاولة التأثير فيه من جانب
الروابط المنظمة من أناس عاديين ، ويقول روبين وليامز « ان
عدد هذه المنظمات غير محسوب ولكن عددها كبير الى أقصى
حد ، وتضم كل الأنواع الرئيسية من الاهتمامات التنظيمية فى
مجتمعنا ، وأكبرها وأقواها أثرا ، يضم المنظمات التجارية
والعمالية والوطنية والدينية والخيرية ، ومنظمات الشباب
والتدريب المدنى والحربى ، والسلام والاخاء والسياسة •
وهناك تجمعات مؤيدة للأقلية وأخرى معادية لها ، واتحادات
دات ميول رجعية ومحافضة وحرية ، ومتطرفة ، وكل منها يكرس

جهوده ، بأسلوبه الخاص ، لطريقة الحياة فى مجتمعنا . وتترك القلة منها للمدارس تدريب الشباب دون توجيه خارجى (١٠) .

وبالرغم من أن الاشراف الكلى على السياسات التربوية لايزال برمته تقريبا فى يد مجلس التعليم المحلى ، فان حكومتى الولاية والاتحاد الفيدرالى كان لهما دور متزايد الأهمية ابان العقدين الماضيين ، فى التعليم المحلى ، وارتفعت حصة الولاية من مخصصات المدارس العامة من ١٦ر٥ فى المائة فى سنة ١٩١٩ - ١٩٢٠ الى ٣٩ر١ فى المائة سنة ١٩٥٩ - ١٩٦٠ (١١) . وبدأت الادارات التربوية فى الولاية باتخاذ دور ايجابى لوضع معدلات تربوية للمدارس المحلية ، وتنفيذ لوائح الولاية الخاصة بادية المدارس وعملها . وساعد ظهور اختبارات التحصيل المتينة فى كثير من المجالات الدراسية على انشاء برامج اختبار شاملة فى ولايات عدة ، كان من أحدثها ولاية كاليفورنيا التى تطلب الآن الى جميع مدارس الولاية اختبار أطفالها فى الصف الخامس والثامن والحادى عشر باختبارات ممتازة من قائمة معتمدة نشرت بوسائل تجارية قياسية فى ثلاثة مجالات مختلفة : القراءة والحساب والاستعمال اللغوى (وكذلك مستوى الذكاء الأساسى) . وبالرغم من عدم وضع الولايات التى تأخذ بهذه البرامج ، مستويات نموذجية للحد الأدنى للأداء ، فلا شك أن المدارس والتلاميذ يشعرون بتأثير مثل هذه الاختبارات ، فظل برنامج امتحانات مجلس الجامعات بولاية نيويورك نافذ المفعول لأكثر من نصف قرن . وبالرغم من النقد الذى وجه أخيرا الى هذا المجلس بسبب التأثير الضار المزعوم على طرق التعليم وتجديد المنهج ، فان معظم المربين على استعداد للتسليم بأنها كانت عوامل مساعدة على رفع المستويات التربوية بوجه عام .

ولقد وضعت الهيئات التشريعية الرسمية فى وقت ما شروطا أساسية لشهادات المدرسين خاصة بكل ولاية (١٢) ، وأصدرت قوانين شاملة لمثل هذه الشئون ، مثل عدد أيام السنة الدراسية . وفى أعقاب القرارات الأخيرة الخاصة بالمدارس التى أصدرتها المحكمة العليا ، بدأ عدد قليل من الولايات الافادة من القضايا المحلية المثيرة للجدل ، مثل عملية التكامل للدمج العنصرى ،

ومراعاة الشعائر الدينية فى المدارس • وكانت نتيجة هذه الأعمال أن ازداد التأثير القوى من جانب ادارات الولاية التربوية على النظم المدرسية ، وأصبحت الحكومة الفدرالية مشتركة بالمثل فى النظام المعقد ، نظام المؤثرات الخارجية على المدارس المحلية ، أولا عن طريق قرارات المحكمة ، والبرامج الجديدة الخاصة باعانة المدارس • لقد صرفت الحكومة الفدرالية ما يزيد على بليونين ونصف بليون من الدولارات على التربية سنة ١٩٥٩ - ١٩٦٠ ، وارتفع هذا الرقم ارتفاعا جوهريا منذ ذلك الحين • والى هنا لم يكن هناك أى برنامج فدرالى متكامل فى مجال التعليم بالرغم من الاستثمارات الصحية التى تمت • ويوجد فى الوقت الحاضر مائتا برنامج منفذة بالفعل موجهة الى مختلف مراحل نظام التعليم •

كان للمعونة التربوية التى تقدمها الحكومة الفدرالية حتى الآن ، أثر مباشر ضئيل أو مفصل على المدارس فيما عدا المساعدة العامة عن طريق بعض الأنشطة مثل برنامج الوجبة المجانية ، أو تشجيع مناطق معينة على التعليم المهنى ، وتطوير مناهج خاصة للأطفال المعوقين • والخوف الشديد من تمركز الاشراف على التربية ، مسئول مسئولية جزئية عن هذا الجهد الفدرالى الموزع الذى يعوزه التنسيق • ومع ذلك فان كل ايضاح يؤيد وجهة نظرنا فى أننا سنرى تدخلا متزايدا من جانب الحكومة فى مجال التربية ، والحافز الأكبر لمثل هذا التدخل هو ذلك الدور البارز الذى تقوم به المجالس الفدرالية بصورة مباشرة فى السيطرة على مسائل على أعظم جانب من الأهمية ، ويشمل المدارس ، ومعنى هذا أن المجلس المحلى للتعليم ومديرى المدارس ، والنظار ، بل والعلمين لن يستطيعوا فيما بعد ، الاستجابة لضغوط وطلبات المجموعات المحلية ذات المصلحة • وسيحل محل ذلك اهتمام قومى متزايد بالسياسة التربوية ، سينعكس ، ولا بد من استمرار انعكاسه ، فى صورة التشريعات الخاصة بالمدرسة ، بما فى ذلك ، ولو بطريق غير مباشر ما ينبغى أن يعلم فيها •