الباب الأول

الأساس النظري للإصلاح والتجديد التربوي

تمهيد :

للتعليم أهمية لاتنكر وفضل لايجحد، لايمكن تجاهله أو التقليل من شأنه .فهو يضم الملايين المتزايدة باستمرار من الطلاب بصورة لم يشهدها التاريخ من قبل سواء في التعليم العام أو التعليم الجامعي والعالي . وهذه الأعداد تمثل نسبة كبيرة من السكان وفلذات الأكباد. كما أن التعليم يتزايد الاهتمام به كاستراتيجية قومية كبرى لكل شعوب العالم المعاصر على اختلاف شاكلتها ، النامي منها والمتقدم على السواء . ونشير هنا على سبيل المثال إلى الخطاب الإذاعي المشهور لونستون تشرشل رئيس وزراء بريطانيا إبان الحرب العالمية الثانية الذي قاد بلاده إلى النصر . وفي هذا الخطاب الذي وجهه لأبناء وطنه خلال فترة الحرب أشار إلى أن مستقبل العالم هو في يد الشعوب المتعلمة التي تستطيع التعامل مع التكنولوجيا العلمية في الحرب والسلم على السواء ، وأننا لانستطيع إقامة مجتمع حديث بدون الأفراد المتعلمين الذين ينبغي ألا نضن عليهم بالجهد والمال . وفي عبارة مماثلة للورد جورج في كلمة له في مانشيستر في بريطانيا عام ١٩١٨ أشار إلى أن أهم المؤسسات التي يستعصي على بريطانيا شن الحرب ضدها في ألمانيا ليست ترسانات " كروب" الحربية ولا القواعد البحرية التي تتركز بها الغواصات ، وإنما المدارس الألمانية . فهذه المدارس في نظره هي أكبر منافس عصي وأخطر عدو في الحرب . فالفرد المتعلم مواطن أفضل وعامل أكفأ ومحارب أصعب مراساً وهذا مالم يكن مفهوماً عند البريطانيين بصورة كاملة قبل الحرب على حد تعبيره . ولاغرو إذن أن تشهد بريطانيا بعد انتصارها في الحرب وفي محاولة إعادة بناء مجتمعها الحديث أهم محاولة لإصلاح التعليم عام ١٩٤٤ لم يسبق لها مثيل في تاريخها . ونحن في بلادنا العربية قد تعلمنا درساً مماثلاً من خلال الصراع والحرب معا إسرائيل . مفاد هذا الدرس أن العبرة ليست بكم البشر وإنما بنوعية هذا البشر ، وأن كسب النتيجة النهائية لهذا الصراع مرهون ببناء وتكوين المواطن الواعي المستنير أكثر منه بتكديس الأسلحة والذخائر الحديثة . ولاقيمة لسلاح حديث في يد جندي جاهل أمام خصم واع متعلم . وهو ما تعلمناه من حرب ١٩٦٧ وحرب أكتوبر ١٩٧٣ .

ويلعب التعليم دوراً هاماً في حياة الشعوب ، وفي تحديد مقدراتها ومصيرها . واستطاعت دول أن تحقق نموها الاقتصادي والاجتماعي من خلال التعليم باعتباره أداة فعالة للتحول الاجتماعي ومدخلا طبيعيا لأية تنمية قومية . فالإنسان هو هدف التنمية ووسيلتها . وهو موضوع التربية والتعليم .يقول " بيتر ماندي " في كتابه عن " التعليم والنمو الاقتصادي في الدول النامية " بعد استعراضه لدور التعليم في الدول المتقدمة في كل من أمريكا وانجلترا واليابان " إن أحد الدروس المستفادة من التاريخ هو أن

التنمية الاقتصادية الحديثة تتطلب بالضرورة توفر حد أدنى من التعليم " . (Mandi : P.35) . وتشير تقارير اليونسكو وغيرها إلى أن اليابان والدانمرك من أحسن الأمثلة على دور التعليم في إحداث التنمية القومية للشعوب . وهذا يمثل إنجازاً كبيراً للتعليم ومؤسساته . ولكن في الوقت الذي توجد فيه هذه الإنجازات الضخمة للتعليم هناك أيضاً الشكوى العارمة منه . فالبعض يرى أنه لم يقم بدوره كاملاً وأنه يعاني من مشكلات ونواحي ضعف كثيرة تحد من كفاءته وتقلل من فعاليته وتعوقه عن تحقيق رسالته . والطلاب أنفسهم غير راضين عما يقدمه لهم التعليم في مواجهة إحتياجاتهم وأنهم لا يجدون في المدارس ما ينشدونه .

ولقد توصل شارلز سيلبرمان †Charles Silberman من دراسته التي قام بها على المستوى القومي على المدارس الأمريكية إلى خلاصة مفادها أن المدارس هي مؤسسات تفتقر إلى البهجة والمرح Joyless وأن الإهتمام فيها يتركز على الضبط والربط ، وأنها تفرض نظاما روتينياً يقوم على استنفاد الوقت Time Consuming Routines ولزوم الصمت بدلا من تبادل الآراء أو أنه يخيم عليها جو من الرهبة والضغط ، ويحيط بالتعليم فيها جو من التسلط والخوف . وعلى الرغم من كل هذا فإن كثيراً من الآباء ومعظم الطلاب الذين شملتهم الدراسة كانوا أساساً في جانب نظام المدرسة وقواعدها وتعليماتها ، ويعزى سيلبرمان المشكلات الرئيسية السائدة إلى " اللامعقولية" "Mindlessness" وإنعدام الإهتمام بالمعني والهدف . وقد إستقبل كثير من المربين دراسة سيلبرمان بحماس بل إن بعض المربين دافعوا عن إنجازات المدرسة وما حققته . وآخرون على عكسهم رأوا أنه لم يحدد أسباب مرض المدرسة ، ولم يتوصل إلى جذور المشكلة *. ونحن إذا نظرنا إلى المدرسة العربية نجد أنها في نظر البعض ليست أحسن حالا إن لم تكن أسوأ رغم إنجازاتها . فهي مكان غير محبب يتفنن الطلاب في " التزويغ " و " الهروب " منه . كما أن المدرسة بدورها تتفنن في تعلية أسوارها وإحكام وإغلاق أبوابها وأقفالها .

إن بعض المربين يصف المدرسة بأنها مكان لتعليم أناس أشياء لايريدون تعلمها . وبعض المربين الآخرين يصف المدرسة بأنها مكان تحدث أو تجرى فيها الأمور لا لأن الطلاب يريدون حدوثها ، وإنما لأن الوقت قد حان لحدوثها . وهذا يعني بالنسبة

---

* شارلز سيلبرمان مشهور بأنه كان مدير الدراسة التي قامت بها مؤسسة كارنيجي عن " تربية المربين " Education of The Educators" والتي صدرت في تقرير بعنوان أزمة في الصف المدرسي "Crisis in The Classroom " وهي دراسة شاملة للتعليم العام وإعداد المعلمين في أمريكا.

للمدرس أن دوره الرئيسي كما يصفه البعض هو أنه حارس على الوقت . فالجدول المدرسي يجب أن يلتزم به وينفذه .وهذا قد يعني ضياع وقت كثير ، وسيادة فلسفة التعطيل والتعويق . وهي نتيجة حتمية للالتزام بجدول دراسي ومنهج تعليمي محدد بدقة . إن أي زائر فاحص مدقق للفصل الدراسي قد يدهشه ملاحظة أن كثيراً من وقت الطلاب يضيع في الانتظار والصمت دون استخدامه بطريقة منتجة أو تعود بالنفع عليهم . وقد يحدث أن يتغيب تلميذ عن المدرسة لمدة أسبوع أو أسبوعين ومع ذلك فإنه يستطيع في نظر بعض المربين أن يعوض مافاته في يوم واحد أو أقل . والصمت مفروض على التلاميذ في المدرسة داخل الفصول وخارجها . ومطلوب منهم أن يعملوا وكأنهم في سجن إنفرادي غير عابئين بما حولهم . وهذا موقف يعتبره البعض أنه مصطنع وغير طبيعي .

إننا قد نأسف على ما آلت إليه حال التربية والتعليم في بلادنا ، وقد نتباكى على الماضي التلميذ عندما كان معلمونا وآباؤنا يحسنون أمر تربيتنا وتعليمنا . كم من سلفنا الصالح حفظ القرآن وهو في سن السادسة من عمره وكان له شأن عظيم في الحياة من أمثال طه حسين وغيره . وفي الغرب هناك مثال توماس يونج Thomas Young أحد الذين فكوا رموز " حجر رشيد " وصاحب نظرية الموجات الضوئية ، يقال إنه قرأ الإنجيل مرتين وعمره أربع سنوات (Pickering:P.14) .

إن كثيراً من الناس يرون أن المدارس المعاصرة هي أساساً معاهد للتغريب والقمع تتنكر للحريات وتفشل في معاملة أبنائها معاملة تليق بهم . يشاركهم هذا الرأي مجموعة من أصحاب الرأي والمصلحين الذين ينظرون إلى كثير من الممارسات التربوية على أنها تسلطية إستبدادية ومجردة من الإنسانية . ويحاول هؤلاء المصلحون التغلب على الصعوبات القائمة والتوصل إلى أساليب جديدة أفضل للتربية . ويطالب المواطنون في مختلف دول العالم بأن تتحمل المدارس المسئولية في القيام بواجبها وأن تكون أكثر مسئولية أمامهم في أداء رسالتها . كما يطالبون بأن تولي المدارس إهتمامها بتعليم أساسيات التعليم ويقصد بها المواد الأساسية بطريقة أكثر فعالية ، وأن تحافظ المدرسة على النظام بها بصورة أفضل مما هي عليه الآن . وهكذا تتعرض المدارس اليوم لهجوم شديد وشكوى مرة لم تشهدها من قبل على مدى تاريخها الطويل .

إن هذه الشكوى تعني الحاجة إلى الإصلاح والتغيير . كيف إذن نقضي على هذه الشكوى وعدم الرضا عن التربية والتعليم والمدارس ؟ حاول كثير من المصلحين التربويين الإجابة عن هذا السؤال بطرق مختلفة وقدموا بعض التصورات والحلول للإصلاح بمايجدد نشاط التعليم في المدارس وتعيد إليه حيويته . وهو ما سنتناوله بالتفصيل في هذا الكتاب .

الفصل الأول

معنى الإصلاح والتجديد التربوي

يرتبط معنى الإصلاح التربوي عادة بمفاهيم متعددة يستخدمها التربويون استخدامات مختلفة . من هذه المفاهيم : التجديد والتغيير والإبتكار والإختراع والتطوير والتحديث وماشابها من مفاهيم أو مصطلحات أخرى . وقد سبق لنا أن أشرنا في أمكنة متعددة من كتاباتنا السابقة إلى مشكلة إستخدام المصطلحات التربوية إستخداماً مختلفاً متبايناً من جانب المربين مما يترتب عليه عدم دقة اللغة المستخدمة وزيادة المشكلات المرتبطة بالدلالة اللغوية . وفي مقدمتها عدم الوضوح وسوء الفهم . ويصدق هذا القول أيضاً على المفاهيم السابقة التي أشرنا إليها مما يتضح من عرضنا لتعريف الباحثين لها .

إن أحد أعلام الكتاب عن التجديد التربوي Mathew Miles والذي تعتبر كتاباته مرجعا هاما في الموضوع يرجع إليه كثير من الباحثين يعرف التجديد بأنه تغيير " Change " محدد مقصود وجديد يعتقد بأنه أكثر فاعلية في تحقيق أهداف النظام (Miles: P.14) وفي مكان آخر يعرف " التغيير "Change" بأنه مصطلح بدائي غير محدد تقريبا ، وهو يعني عادة أنه بين الزمن أ والزمن ب حدث تعديل أو أختلاف ملحوظ بالنسبة لشيء ما . (Miles : P.13) وفي شرحه لمعنى الإصلاح Reform يقول : إنه مصطلح غامض غير محدد والإنسان عادة ينظر إلى الإصلاح على أنه يتضمن "تغييراً " Change . على نطاق واسع . هنانلاحظ أن العامل المشترك في تعريف " مايلز " للمصطلحات الثلاثة هو تكرار كلمة Change التي يعتبرها مصطلحاً بدائيا غير محدد . وهذا يذكرنا بالقول العربي المأثور : " وعرف الماء بعد الجهد بالماء " ، أو قول الشاعر العربي :

كأننا والماء من حولنا . . . قوم جلوس حولهم ماء

هذا بالطبع لا يقلل من تعريفات " مايلز " وإنما يشير إلى عدم الدقة المستخدمة في التمييز بين المصطلحات والمفاهيم . وليس هو وحده موضع النقد ، فروجرز وشوميكر Rogers and Shoemaker يعرفان (ص ١٩) التجديد Innovation بأنه فكرة أو ممارسة أو موضوع Object ينظر إليه على أنه جديد . وهذا التعريف للتجديد ينطبق على تعريف الاختراع Invention عند كلارك وجوبا Klark & Guba (Dalin: P. 15) بأنه : أ- فكرة أو ممارسة تختلف عما هو سائد عادة بين مجموعة من الناس

يمكن أن ينظر إليهم على أنهم هدف الجهود الموجهة للتغيير أو (ب) تغيير في التكنولوجيا . وواضح من هذا التعريف أنه يطلق في شقه الأول مفهوم الاختراع على ما يطلقه عليه آخرون مفهوم التجديد أو الإصلاح أما في شقه الثاني فهو يتمشى مع الاتجاه العام للتعريفات الأخرى .

وهناك وجهة نظر أخرى تقول بأن هناك فرقاً بين التجديد Innovation وبين الإختراع Invention كما أن هناك فرقا بين المجدد Innovator والمخترع Inventor فلكل منهما دور متميز عن الآخر ، وإن كانا يتداخلان . وقد يكون الاختراع أقرب إلى الإنجازات المادية كاختراع الطباعة أو الآلة . أما التجديد فهو عادة ألصق بالإنجازات الفكرية أي عالم الأفكار . وينظر إلى التجديد عادة على أنه شيء جديد أكثر من كونه إعادة ترتيب أو تنظيم شيء موجود سلفاً بمعنى أن التجديد يتطلب المبادرة في حين أن التغيير يتطلب الاستجابة . وقد يستخدم التعبيران على سبيل الترادف في وجهة نظر أخرى . ولكن من الصعب إعتبار كل تغيير تجديداً في وجهة نظر ثالثة . وعلى كل حال فهناك وجهات نظر متضاربة أحياناً وإن كان هناك اتفاق على أن التجديد يتضمن ثلاثة أشياء : أنه شيء أساسي مقصود وأنه مخطط غير مرتجل ، وأن القصد منه التحسين (Rogers and Shoemaker : P . 19) .

وهناك تعريفات أخرى تؤكد نفس المعنى لمفهوم التجديد منهاتعريف " بيرش " بأن التجديد يعني البرامج الجديدة والتغييرات أو التعديلات التنظيمية في عملية التدريس والتعلم التي تختلف عن الممارسات القائمة (Birch : P. 304) ومنها تعريفات المعاجم التربوية . أحدها يورده " راونترى " في معجمه هو أن " التجديد " تطوير Promotion أفكار وطرائق جديدة في التربية لاسيما فيما يتعلق بالمنهج المدرسي (Rowntree : P. 131) .وتعريف مشابه يورده " كارتر" جود في معجمه التربوي هو أن التجديد يعني تقديم فكرة جديدة أو طريقة مستحدثة أو أسلوباً جديداً في المنهج أو الإدارة التعليمية أو غيرها . أما بالنسبة لمفهوم التغيير Change فيعرفه " جود " بأنه التعديل الجزئي أو الكلي لعنصر ما في الشكل أو النوعية أو العلاقة . ويعرفه "جريفث" بأنه يعني تعديلا في بنية المنظمة سواء في أهدافها أو أغراضها ومراميها أو في طرقها وأساليبها ،أي مراجعة أهداف المنظمة وتوجهاتها وقواعدها وأصولها أو إدخال طريقة جديدة عليها . كل هذا يندرج تحت التغيير (Griffths: P. 428) . وينبغي هنا أن نشير إلى أن الكلمة الإنجليزية Change يقابلها كلمتان بالعربية هما " التغيير " ، و" التغير " وهما وإن كانتا تستخدمان أحيانا على سبيل الترادف إلا أن

هناك فرقاً بينهما في الدلالة اللغوية . فالتغيير عملية مقصودة لذاتها ويتضمن قوة دافعة وراءه . ونحن نتحدث مثلا عن إرادة التغيير ولانقول إرادة التغير . لأن التغير غير مقصود لذاته ويحدث بطريقة تلقائية مثل التطور . ولذلك فإن الكلمة العربية أدق في التمييز بين المدلولين المختلفين للكلمة الإنجليزية . أما مفهوم الإصلاح فيعرفه أحد المعاجم التربوية بأنه مصطلح شاع استخدامه في القرن التاسع عشر ليعني التغييرات المقصودة التي أدخلت على المناهج ونظم التعليم وهو مثل مصطلح " التجديد" حالياً لكن مع نغمة أخلاقية أو معنوية قوية (Rowntree : P. 248) .وهذا التعريف وإن كان مفيداً في مدلوله العام إلا أنه يعرف الإصلاح بشئ آخر يحتاج إلى تعريف وهو التغيير . كما أن استعمال كلمة " الإصلاح " شائع الآن في الكتابات التربوية الحديثة في الكتب والموسوعات التربوية على السواء . ولم يقتصر استعمالها على القرن التاسع عشر فقط . كما أن هذا التعريف يجعل كلمة الإصلاح مرادفة للتجديد . وهي وجهة نظر قد لاتتفق مع وجهات نظر أخرى سبق أن عرضنا لها . والواقع أن بعض الكتابات الحديثة تحمل الكلمتين في عنوانها . فكتاب " بيرش " Birch على سبيل المثال عنوانه : التجديدات في التربية : المصلحون ونقادهم (١٩٧٨) :

Innovations in Education : Reformers and Their Critics

وهو كتاب قيم . وهناك تعريف آخر مفيد للإصلاح التربوي بأنه أية محاولة فكرية أو عملية لإدخال تحسينات على الوضع الراهن للنظام التعليمي سواء كان ذلك متعلقاً بالبنية المدرسية أو التنظيم والإدارة أو البرنامج التعليمي أو طرائق التدريس أو الكتب الدراسية وغيرها . وهو تعريف يشابه ما ذكره " جود" في تعريفه " للتجديد " الذي سبقت الإشارة إليه .

وهكذا يتضح أن تعريفات الإصلاح والتجديد والتغيير تتداخل فيما بينها . وقد يحدث تطابق في استعمالها أحياناً أخرى . وفي ظل عدم وجود اتفاق على دلالة المفاهيم يصبح استخدامنا لها بطريقة اجتهادية باعتبارها أدوات ضرورية للتفكير . وقد يكون ملاذنا الأخير في هذه الحالة الاعتماد على الدلالة اللغوية أو معاني الألفاظ Semantic .

والواقع أن الكلام عن الإصلاح التربوي يقتضي الكلام عن التجديد والتغيير والتطوير والتحديث باعتبارها جوانب تتشابك مع بعضها . ومن الصعب الفصل بينها. فهناك إرتباط وثيق بين هذه المفاهيم . والمصلح التربوي قد يكون مجددا أو مبتكراً وداعية للتغيير والتطوير والتحسين والتجويد وماشابهها من مفاهيم . ذلك أن الإصلاح التربوي يعني كل هذا ، بل إن بعض الباحثين يعرف الإصلاح بأنه تجديد (Adams & Cohen : P. 224) . وقد يكون الإصلاح عاماً أو خاصاً ، شاملا أو جزئيا، دائما أو مؤقتا ، طويل الأجل أو قصير الأجل .

ونحن إذا نظرنا إلى الإصلاح من الناحية الفلسفية فإننا يمكن أن نتساءل عما إذا كان الإصلاح شيئا مرغوبا في ذاته ، وعما إذا كان هناك إصلاح أفضل من الآخر . وقد نناقش بعض الفروض بأن الإصلاح أحسن من الوضع الراهن أو أن كل الإصلاحات مرغوبة على حد سواء . ولاشك في أن مناقشة هذه التساؤلات والقضايا تؤدي بنا بالضرورة إلى مناقشة المعنى المقصود من وراء حكمنا على أن هذا الشئ حسن أو رديء . وما هي المعايير التي نستند إليها في أحكامنا . وقد يحسم النقاش سياسياً أو أيديولوجياً أو أجتماعياً . وفي النهاية فإن ما نتوصل إليه هو موقف نسبي يتحدد بحكم القوى المؤثرة فيه .

نحو استراتيجية دولية للإصلاح التربوي :

في عبارة تفيض بالأسى واللوعة لأحد المربين المعروفين المعاصرين يقول فيها : " ليس هناك صناعة أخرى ترمي بخبراتها هكذا في الهواء بطريقة عابثة مثل صناعة التربية (Beeby : P. 189) . وهو يقصد بذلك أن كثيرا من التجارب الرائدة والتجديدات المفيدة التي عمت وشاعت في كثير من الدول المتقدمة قد لعبت دورها في تقدم هذه الدول . وظهرت تجديدات أخرى دون أن تعلم بذلك الشعوب والدول الأخرى التي قد لاتبعد في بعض الأحيان عدة أميال . كما حدث ويحدث علي سبيل المثال في الولايات المتحدة الأمريكية التي تعتبر رائدة التجديد التربوي في العصر الحديث وجيرانها من دول أمريكا اللاتينية التي تعاني من كثيرمن مشكلات الإصلاح والتجديد التعليمي . وهويطالب للتغلب على هذه المشكلة بعمل دراسات مسحية للممارسات التعليمية في مختلف دول العالم ، وألا تقتصر هذه الدراسات على مجرد الإشارات والإقتراحات ، وإنما تتضمن تفصيلات دقيقة لمايحدث في الفصول المدرسية في مختلف بقاع العالم . كما تقدم أساساً لنظرية نحن في أشد الحاجة إليها عن تطور النظم التعليمية .

والواقع أن اليونسكو تقوم بمثل هذه الدراسات المسحية وهي وإن كانت مفيدة إلا أن فائدتها محدودة في الاستفادة منها في الممارسات والتطبيق ، لاسيما للمربين في الدول النامية . ويعتمد هؤلاء المربون عادة في متابعة التطورات الحديثة على جهودهم الذاتية والرجوع إلى المصادر في الميدان .

ويطالب بيبي أيضا بأن تقوم مجموعة كبيرة من أصحاب الخبرات والتجارب الرائدة على المدى الطويل في مختلف دول العالم بكتابات تفصيلية عن خبراتهم الميدانية التي اكتسبوها وزاولوها . وضرب لذلك مثلا بما كتبه جريفث V.L.Griffiths عن تجربته طيلة عشرين عاماً في تدريب المعلمين في السودان وكتب كتاباً بعنوان:

An Experiment in Education (1953).Longmans Green,London.

وهذا الكتاب قد نفدت طبعته . كما يطالب بإجراء تجارب ميدانية متنوعة في ميادين الإدارة والتعليم وعمل بحوث عن انتشار الممارسات التعليمية ، والاهتمام بدراسة تاريخ التربية للوصول إلى نظرية عامة يمكن أن تفسر نمو وتطور نظم التعليم ، وتتنبأ بمدى نجاحها في المستقبل . وهو - أي بيبي - ينهي كلامه بالقول إن هناك حاجة ماسة لقيام مكتب عالمي لتبادل الأنشطة والتجارب التعليمية التي تتعلق بالمناهج والمواد التعليمية وطرائق التدريس (Beeby : P. 194) .

الفصل الثاني

دور المصلحين التربويين وأنواعهم

دور المصلح التربوي :

إن دور المصلح التربوي يتمثل أساساً في تصوره للتغييرات التي ينوي إحداثها واقتراح الحلول المناسبة لتحقيق ذلك وللتغلب على نقاط الضعف في نظام التعليم : وهو يحاول أن يضفي طابعاً جديداً أو تجديدياً على المؤسسة التعليمية وتنظيمها أو على النظام الاجتماعي برمته . وتحاول عملية الإصلاح عادة وضع حد أو نهاية لموقف غير مرغوب فيه باتخاذ إجراء معين وتقديم أسلوب بديل أفضل للعمل . وهي بهذا تحاول التغلب على نقاط الضعف القائمة والإبقاء على نواحي القوة . ويجب أن يكون المصلح التربوي على درجة كبيرة من الحساسية والشفافية لرؤية نقاط الضعف والسلبيات والإيجابيات في النظام التعليمي . كما يجب أن يتوفر لديه النظرة الشمولية الجسورة أحياناً لما ينبغي عمله ، وأن يسعى بكل مايستطيع إلى نشر أفكاره على أمل أن يأخذ بها المسئولون أو يطبقوها في النظام التعليمي .. ذلك أن الأفكار الإصلاحية لاسيما الجريئة منها تتطلب إقناعا وإقتناعا وقبولا وإنتشاراً وذيوعاً عن طريق مختلف وسائل الإعلام . وتحتاج أيضاً إلى أموال لوضعها موضع التنفيذ . إن بعض المصلحين يعتقدون أن دورهم ينتهي بمجرد أن يقولوا كلمتهم في الإصلاح أو يعبروا عنه كتابة على طريقة بعض الفلاسفة أو المفكرين " قل كلمتك وانصرف " . هناك مصلحون آخرون يقومون بإنشاء مدارس خاصة لتطبيق آرائهم في الإصلاح . وهناك مصلحون يعملون كمستشارين لنظم تعليمية مختلفة . وبعضهم قد يقوم بالتدريس في المدارس العامة أو الخاصة أو يقوم بمساعدة المعلمين .

إن المصلح التربوي في محاولته الإصلاح قد يقدم أفكاراً جديدة أو يطور أفكاراً قديمية . وقد يطورواقع البرنامج التعليمي أو العلمية التعليمية أويقدم أشياء جديدة ويدخلها على النظام التعليمي . وهذا يعني أن المصلح التربوي هو أكثر من مجدد أو مخترع لأنه يؤمن بالتغييرات الهامة ولا يتعاطف مع ممارسات النظام التعليمي القديم

وفيلسوف التربية قد يقوم بدور المصلح التربوي عندما ينتقد النظام التربوي ويبين عيوبه ونقاط ضعفه أو يقدم نظرية تربوية جديدة أو أفكاراً مستحدثة يمكن أن تفيد التطبيق التربوي . ويمكن أن يقترح نظاماً تعليمياً جديداً . *

---

* لتفصيل الكلام عن هذا الموضوع أنظر لنفس المؤلف : فلسفة التربية : إتجاهاتها ومدارسها . عالم الكتب . ١٩٩٢ .

بعض المصلحين قد يتحولون إلى نقاد لمصلحين آخرين مثل ما حدث بين طه حسين وإسماعيل القباني في الخمسينات في مصر . كان طه حسين سابقاً للقباني في وزارة التربية والتعليم . فقد تولى طه حسين الوزارة من ١٩٥٠ إلى ١٩٥٢ وتولى القباني الوزارة بعده في مطلع ثورة يوليه في الفترة من ١٩٥٢ إلى ١٩٥٤ . وكان طه حسين قد كتب في عام ١٩٣٨ كتاب " مستقبل الثقافة في مصر" قال فيه إن التعليم ليس ترفاً وإنما هو ضرورة من ضرورات الحياة وطالب بألا يقتصر التعليم على طبقة معينة من طبقات الشعب . وقد نادى طه حسين بعبارته المشهورة بأن التعليم كالماء والهواء حق لكل إنسان ولايصح أن يباع ويشترى وإنما يجب أن يكون مجانياً ومتاحاً لكل من يريده . وقد طبق طه حسين هذا الكلام عام ١٩٥٠ عندما كان وزيراً للمعارف بإلغاء المصروفات الدراسية من التعليم الثانوي ، وبذلك أصبح التعليم العام كله مجانياً . ووحد كل أنواع التعليم الابتدائي وقد كان أنواعا مختلفة وألغى اللغة الأجنبية من هذه المرحلة حتى تتساوى كل المدارس الابتدائية في إطارها الموحد الجديد . وقد ترتب على سياسة طه حسين التعليمية طفرة هائلة في أعداد التلاميذ في مختلف مراحل التعليم . ولهذا يعتبر طه حسين بحق مفجر شعبية التعليم وديمقراطيته ، ولهذا السبب سميت سياسته بسياسة الكم تمييزاً لها عن سياسة الكيف التي ترتبط باسم إسماعيل القباني.

وكان القباني أكثر نقاد طه حسين ونقد سياسته التعليمية نقداً مراً لاذعاً في عدة مقالات كتبها في جريدة الأساس عام ١٩٥٢ وفيما نشر له من كتب فيما بعد . وكانت أهم انتقاداته أن سياسة طه حسين أهتمت بالتعليم الابتدائي على حساب التعليم الثانوي ، وأنها أهتمت بالكم على حساب الكيف . وقد أكد القباني في سياسته التعليمية على جانب الكيف واعتبره أولوية على الكم . والواقع أن القباني كان مهتماً بالتعليم الثانوي والعالي بصفة خاصة . وفي ذلك يقول القباني إن كل الشعوب المتحضرة يأتي فيها الكيف قبل الكم في هذين النوعين من التعليم . وإن أي أمة تضحي بالكيف في سبيل الكم في هذين النوعين أمة تنتحر . وفي تبرير ذلك يقول القباني إن التعليمين الثانوي والعالي يعدان الأفراد لتولي قيادة الأمة في الجيل التالي وأي انخفاض في مستواهما يعني إضعافاً لحياتنا المستقبلية .

ومعنى هذا أن القباني كان لايقبل أي تنازل في مستوى نوعية التعليم الثانوي والعالي . أما في التعليم الابتدائي فهو يرى أن انخفاض مستواه يمكن أن يطاق في سبيل الأسراع بتعميمه . والمسألة إذن في نظر القباني تتعلق بمفهومه عن التعليم الثانوي ودوره في إعداد القادة ، ووضعه على مستوى واحد مع التعليم العالي في هذا الدور . وإذا كان مفهوم التعليم الثانوي بهذا المعنى عند القباني فهو إذن ليس تعليماً

عاماً للجميع كما ينادي به حالياً في كل الشعوب ، وإنما هو للصفوة من التلاميذ . وهذه النقطة تعكس الفرق الجوهري بين سياسة طه حسين والقباني في تصور كل منهما لشعبية التعليم وديمقراطيته . ألا رحم الله كلا منهما فقد اجتهدا وحاولا الإصلاح بإخلاص وعزم وعقيدة ولكل مجتهد نصيب .

وهؤلاء النقاد شأنهم شأن المصلحين لهم منطلقات فكرية معينة .وهم يتفاوتون بين المحافظة والتجديد في نظرتهم إلى ما ينبغي أن يكون عليه الإصلاح المنشود . فالناقد المحافظ قد ينتقد المصلح التجديدي على تجديده . وبالمثل نجد أن الناقد المجدد قد ينتقد المصلح المحافظ على محافظته . بعض المصلحين قد يتخذ موقفه في الإصلاح من موقعه في السلطة والمسئولية وقد يعبر عن رأيه في الإصلاح ونقده لنظام التعليم وبيان عيوبه كما فعل في مصر نجيب الهلالي وزير المعارف في الأربعينات الذي كتب تقريرين مشهورين أحدهما بعنوان :التعليم الثانوي : عيوبه ووسائل إصلاحه (١٩٣٥) والثاني كتبه عام ١٩٤٣ بعنوان إصلاح التعليم في مصر وكان فيه متأثراً بالإصلاحات التعليمية في بريطانيا آنذاك . وكان من رأي الهلالي أن إصلاح التعليم في مصر ينبغي أن يسيرفي ثلاثة اتجاهات أو أبعاد هي بعد الطول والعرض والعمق . أما بعد الطول فيشير إلى مدة التعليم وإطالتها لتشمل التعليم الإلزامي للأطفال والتعليم العام للفتيان والبرامج الأعلى للشباب . أما بعد العرض فيعني التوسع في التعليم بما يحقق تكافؤ الفرص التعليمية لكل طبقات الشعب بدون أي تمييز . أما بعد العمق فيعني جودة التعليم ونوعيته وكيفه وحسن اختيار المضمون التعليمي والمواد الدراسية بمايتمشى مع قدرة واحتياجات التلاميذ . وقد نادى الهلالي في خطته للإصلاح بأن يكون التعليم عملية مستمرة وأن يكون التعليم الابتدائي والثانوي مجاناً ومتاحاً لكل المصريين .كما طالب بتنوع التعليم ليواجه الاحتياجات الفردية والاستعدادات الشخصية للتلاميذ وطالب بتشعيب الدراسة في المدارس الثانوية وتنويعها بتقسيمها إلى أنواع منها الأكاديمي ومنها الفني الزراعي والتجاري والصناعي . وهذه الخطة الإصلاحية التي رسمها الهلالي للتعليم المصري تعتبر خطة تقدمية رائدة بكل المقاييس وأنهاكانت سابقة لعصرها ، وأن مصداقيتها لاتزال قائمة حتى الآن بل وتمتد إلى المستقبل القريب والبعيد . ونحن إذا ما تذكرنا أن الهلالي نادى بهذا الإصلاح في الفترة من ١٩٣٥ و ١٩٤٣ فإنه لايسعنا إلا أن ننظر إلى خطته الإصلاحية بكل إجلال وتقدير .

ونختتم كلامنا عن دور المصلح التربوي بقول " إدوراد بيبي"E.Beeby(ص ١٨٥) وهو أحد المربين المعاصرين المعروفين : إن مثل المصلح التربوي مثل لاعب " الجولف"

عليه أن يضرب الكرة من المكان الذي إستقرت فيه ، وهذا يعني أن على المصلح التربوي أن يبدأ من الواقع الملموس وليس من الفكر المجرد .

انواع المصلحين التربويين

هناك أنواع متعددة من المصلحين التربويين . منهم من ينحو منحى تقليديا ومنهم من ينحو منحي تجديديا . ومن المصلحين من يرى أن المدارس لابأس بها بصفة عامة وأنه عندما يعتريها خلل ما يجب تحديده ومعالجته . آخرون يرون أنه من الضروري إدخال تجديدات معينة وتطبيقها بفعالية . بعض المصلحين لهم نظرة جزئية للإصلاح ، وآخرون لهم نظرة كلية شاملة . بعضهم ينشد الإصلاح العرضي العاجل . وبعضهم ينشد الإصلاح طويل الأجل . بعض المصلحين يرون أن التغيير الجوهري مطلوب لإصلاح الخلل في النظام التعليمي . لكنهم قد يختلفون فيما بينهم حول ما ينبغي عمله . فمنهم من يرى أن نظام التعليم سيء لدرجة يصعب معها تقديم نوعية جيدة من التعليم وأن هذا النظام لايمكن التغلب على صعوباته في المستقبل القريب . وهي نظرة يائسة متشائمة . وبعضهم يحاول أن يجرب نظاماً تعليميا جديداً بجانب النظام التعليمي القائم كما فعل محمد علي في مصر . وهو بهذا أنشأ نظاماً تعليمياً جديداً . بعض المصلحين قد يقوم بإنشاء مدرسة تجريبية لتطبيق آرائه كما فعل جون ديوي في مدرسته التجريبية التي أنشأها بجامعة شيكاغو عام ١٨٩٦ ، وكما فعل من قبله بستالوتزي و هربارت و فرويل . وكما فعل " نيل" Neill في مدرسته في سمرهيل بانجلترا في الستينات والتي توصف بأنها أشهر مدرسة تقدمية في العصر الحديث . وقبل هذه المدرسة كان هناك مدرسة أخرى هي مدرسة " بيكون هيل " Beacon Hill التي أنشئت في الثلاثينات بانجلترا . وقد خرجب هذه المدرسة عن التقاليد المدرسية المعروفة الخاصة بحجرات الدراسة وجداولها وبرامجها وطرائقها . وكان تتقبل الأطفال بين سن ٢-١٨ ، وكان أسلوب تربيتها للأطفال يقوم على أساس مراعاة ميول الأطفال وغرائزهم الطبيعية ، فجعلت اللعب أساس تعليمهم وهي فكرة فرويل ولم تهتم بتعليمهم مبادىء القراءة والكتابة في بداية حياتهم حتى لايصابوا بالملل وتؤخر ذلك حتى يشعروا بأنفسهم بالحاجة إلى تعلمها . وتعتمد في تربيتهم على حب الاستطلاع الغريزي في نفس الإنسان . فمن خلال لعب الأطفال في الحدائق والحقول بين الحيوانات والطيور والمزروعات يتساءلون عن أمور تهمهم معرفتها وتقوم معلمتهم التي تلازمهم دائما بالرد على تساؤلاتهم على أسرار الطبيعة عن نمو النبات وتكاثر الحيوانات والطيور . كما تقص عليهم كثيراً من القصص المسلية التي تنمي خيالهم وتربي أذواقهم الجمالية بتذوق ما في الطبيعة من جمال والتعبير عن مظاهر جمالها برسم أزهارها وأشجارها

وطيورها ، وتغرس فيهم القيم الاخلاقية من صدق وأمانة وعطف وغيرها (عبد الحميد فهمي مطر ، ١٩٣٩) .

بعض المصلحين قد يتجاوزون الحد عندما ينادون بإلغاء الحضورالإجباري للمدارس وإلغاء المدارس الرسمية ، إن المصلحين التربويين شأنهم شأن المصلحين الاجتماعيين أو السياسيين أو الاقتصاديين ينتمون إلى مدارس فكرية مختلفة ومنطلقات فلسفية متباينة . هناك المصلح المثالي والواقعي والتقدمي والمحافظ والإنساني والرومانسس والإشتراكي والديمقراطي واليميني واليساري والراديكالي وغير ذلك من المسميات التي ترتبط بها عادة دعاوي الإصلاح الاجتماعي والتربوي . جان جاك روسو مثلا يوصف بأنه رومانسي ، وروجرز عالم النفس المعروف يوصف بأنه إنساني يتبع الحركة الإنسانية ، وجون ديوي تقدمي وتيودور براملد تجديدي ، وهكذا .

وقد يتأثر مصلح بمصلح آخر ، فبستالوتزي تأثر بروسو ، وهربارت وفرويل تأثرا ببستالوتزي ، ونيل " Neill" مؤسس أشهر مدرسة حرة تقدمية في العالم في الستينات تأثر بروسو وفرويد و " ويلهم ريخ " و" هومرلين" .

هناك مصلحون متطرفون يرون في الثورة طريق إصلاح التعليم والمجتمع كما فعل " باولو فريري " Paulo Fraire في كتاباته عن تربية المقهورين Education of the Opressed وتربية التحرر . وهو يوصف بأنه إشتراكي ثوري ماركسي . وهناك متطرفون من نوع آخر يمثلهم إيفان إلليتش Ivan Illich في دعوته إلى مجتمع بلا مدارس Deschooling Society ونقل مسئولية التعليم إلى شبكة من أماكن التعليم الرسمي . ويوصف إلليتش بأنه فوضوي Anarchist وأنه " لودي " Luddite حديث معاصر . والفوضوي هو الذي يؤمن بإلغاء الدولة والقانون والنظام والمؤسسات وأن يحل محلها حرية إنخاذ القرار وترك الحبل على الغارب . إلا أن فوضوية إلليتش لاتقوم على العنف . واللودي نسبة إلى جماعة اللوديين وهم مجموعة من العمال البريطانيين الذين قاموا في مطلع القرن التاسع عشر (١٨١١ - ١٨١٦) بتدمير المصانع وآلات النسيج Knitting Machines لأنهم إعتبروها مسئولة عن البطالة وإنخفاض الأجور . وإلليتش يتبع نفس أسلوب " اللوديين " بالنسبة للمدارس في سخطه على المجتمع الصناعي الحديث . ويشاركه في الرأي زميله " رايمر "Reimer في كتابه " موت المدرسة " School is Dead وهو ما سنشير إلى تفصيل الكلام عنه فيما بعد .

وينقسم المصلحون الذين يعتقدون أن المدرسة قد فشلت في مهمتها إلى ثلاثة أنواع :

١- النوع الأول : وهم أكثرهم تقبلا أولئك الذين يأملون في تحويل المدارس الحالية إلى مدارس أفضل بتطويرها وتحسينها مع الإبقاء والمحافظة على النظام التعليمي . ويكو ذلك عادة بإصلاح حجرة الدراسة وأساليب التدريس بها في إطار النظام التعليمي .

٢- النوع الثاني : وهم أكثرهم خطراً وسوءاً هم مايطلق عليه مجازاً " بناة الكون الجديد" الذين يريدون تحويل العالم كله أو بأسره إلى فصل مدرسي كبير أو معبد واحد ضخم للتعلم . وهي دعوة ظاهرها الرحمة وباطنها العذاب .

٣- النوع الثالث : وهم أكثرهم إغراء الذين يعدون بأن يجعلوا كل مدرسة معملا لتحويل المعادن الرخيصة إلى ذهب على غرار كيميائي العصور الوسطى الذين حاولوا تحويل المعادن الرخيصة إلى ذهب . فهؤلاء أقرب إلى السحرة . ويمثل هذا الاتجاه حركة إنتشار " المدرسة الحرة " Free School .

إن أولئك الذين يهتمون بإصلاح المناهج الدراسية يدعون أنها قديمة قد أصابها البلى وعفا عليها الزمن وأنها غير مناسبة للمجتمع الآن . ولهذا يضيفون إليها أو يحذفون منها بعض المقررات عن موضوعات معينة يرون أنه من الواجب إضافتها أو حذفها لاسيما بما يتمشى مع الاتجاهات القومية أو التطورات العلمية الحديثة ، أو التغييرات السياسية والأيديولوجية .

أما أكثر فئات المصلحين خطورة فهم أولئك الذين يرون أن المعرفة يمكن إنتاجها وبيعها بطريقة أكثر فعالية في السوق الحر المفتوح لا عن طريق السوق الذي تسيطر عليه المدرسة . إن بعض النقاد المتطرفين للمدارس والنظام التعليمي في أمريكا يقدمون مقترحات إصلاح غريبة منها نظام " الكوبونات "Vouchers الذي يمكن كل فرد من شراء التعليم الذي يختاره في سوق حر مفتوح . وهي كوبونات تقدمها الحكومة للآباء مع اشتراط حد أدنى لتعليم أبنائهم . وللآباء حرية تعليم أبنائهم في إحدى المدارس المعتمدة رسمياً . وهذه قد تكون مدرسة خاصة تجارية ، أي تعتمد على تحقيق الربح أو غير تجارية أو مدرسة عامة معينة في المنطقة . وهذه الكوبونات تمثل مبلغا من المال محدداً لكل طفل لتعليمه على مدار السنة . ويمكن للآباء أن يضيفوا مبالغ أخرى لتعليم أبنائهم في ظل خدمة تعليمية أفضل (Corwin:P.278) وتفكر بريطانيا جديا في استخدام هذا النظام بالنسبة لتعليم الأطفال في دور الحضانة ورياض الأطفال قبل سن الخامسة وهو سن الدخول إلى المدرسة .

ومن الإصلاحات الغريبة المقترحة التي ترددت في بريطانيا أن تقوم السلطات التعليمية بتأجير مؤسسات خاصة لتتولى تصريف أمور التعليم والمدارس بدلا منها . والمبرر لذلك هو اقتصادي لأن السلطات التعليمية ترى أن هذه الطريقة توفر المال وتريحها في نفس الوقت من المشكلات والنقد . هكذا وصل الحال بمؤسسات التعليم اليوم . لقد أصبحت للأسف الشديد عبئاً ينبغي التخلص منه .

المصلحون الأوائل والمصلحون اليوم :

إن المصلحين التربويين المعاصرين يختلفون عن المصلحين التقدميين الأوائل في عدة أمور هامة . فقد كان لدى أولئك المصلحين الأوائل إعتقاد وإيمان بفكرة التقدم . وأن المجتمع الصالح يمكن إقامته بتوفير الفرص التعليمية لجميع أفراده . أما مصلحو اليوم فيعبرون عن تشككهم في فكرة التقدم لاسيما من خلال مدارس التعليم العام بالصورة التي هي عليها الآن في تنظيمها وإدارتها . كما أن التقدميين الأوائل إعتقدوا بأن المدارس العامة هي ركيزة الديمقراطية وأن نواحي القصور فيها يمكن التغلب عليها باستحداث برامج وممارسات تجديدية . أما المصلحون اليوم فيكيلون الإتهامات إلى المدارس ، وينتقدونها بأنها مؤسسات بيروقراطية قسرية تعمل على تغريب التلاميذ وتنكر عليهم حقوقهم . وكما سنرى من خلال هذا الكتاب بعض المصلحين فضلوا العمل خارج نظام التعليم العام بإنشاء مدارس حرة FreeSchools خاصة يقومون هم بتنظيمها وإدارتها ، أو بتكوين مجموعات غير رسمية للتعلم . وأخيراً هناك المصلحون المتطرفون الذين ينادون بأفكار ثورية ماركسية متطرفة أثبتت التجربة فشلها ومتطرفون آخرون ينادون بإلغاء المدرسة وقيام مجتمع بلا مدارس كما أشرنا . بعض دعاة الإصلاح في عالمنا المعاصر قد تحركهم نزعات الأنانية وحب الذات وقد تحركهم دوافع الشهرة والمجد وبعضهم قد ينادي بالإصلاح على طريقة " خالف تعرف " دون سند من فكر سليم أو ربما بمساندة بطانة أو حاشية منتفعة . ولهذا قد يجيء الاصلاح مرتجلا أو مبتسراً أو مشوّة الخلقة . وبعض المصلحين قد يغلف نواياه الخفية في الإصلاح بإضفاء المصلحة القومية عليها أو الدعوى بأنها تحقق فائدة ومنفعة عامة للوطن . وسواء صحت نوايا المصلحين أو لم تصح فإن الإصلاح يظل دائماً هدفاً منشوداً قد ندركه أو لاندركه . ولكل مجتهد نصيب حتى إذا جانبه الصواب .

من المصلحين والنقاد فرادى من الناس يكونون على حظ كبير من تنور الفكر وسعة الأفق وبعد النظرة . ومن خلال ممارستهم للعمل التربوي سنوات طويلة وإطلاعهم الدائب على ما يجرى في ميدان التربية والتعليم في بلدهم وبلدان أخرى تتكون لديهم

شفافية الرؤية لمواطن الضعف في نظامهم التعليمي ويتطوعون بإخلاص بإبراز مواطن الضعف هذه واقتراح خطوات وأساليب إصلاحية لعلاجها من خلال ما يكتبونه من تقارير رسمية يرفعونها للسلطات التعليمية ووزراء التربية والتعليم . وقد يعبرون عن وجهة نظرهم في الاصلاح المنشود من خلال كتاباتهم النقدية فيما ينشرونه من كتب أو مؤلفات . وقد يكون الدافع وراء ذلك الغيرة الوطنية أو القومية أو الاهتمام الشخصي أو النزعة الخيرة في نفوسهم أو قول كلمة يعتبرونها حقاً في نظرهم . من هؤلاء النقاد المصلحين ما نرى آراءهم ووجهات نظرهم منشورة في الجرائد المختلفة من حين لآخر . وهؤلاء كثيرون وأحياناً عارضون . وقد يركزون على جانب معين هو وليد الساعة مثل المناهج أو الكتب الدراسية أوالامتحانات أو الشهادات أوالدروس الخصوصية لاسيما إذا كان الأمر يتعلق باستحداث نظام جديد . وقد يكون هؤلاء النقاد منصفين أو غير منصفين ، منافحين أو مهاجمين ، راضين أو ساخطين ، منتفعين أو ناقمين أو ساخطين ، أو منافقين أو وصوليين أو موتورين . وتكون آراؤهم صادرة ومعبرة عن منطلقاتهم الفكرية التي يدينون بها أو يختزنونها في نفوسهم . بعضهم قد لايعجبه العجب ولا الصيام في رجب ولايرى في الورود إلا الشوك ، وبعضهم طبال زمار يصفق لكل مناسبة وبعضهم " مُطيِّباتيون " يبررون كل موقف ويزينون كل عمل عن حق أو غير حق . وأخطر هؤلاء جميعا الديماجوجيون المحدثون. ولهم من زخرف القول ما يزينون به الباطل على حد قول الشاعر العربي :

في زخرف القول تزيين لباطله . . . والحق قد يعتريه سوء تعبير

فحسن البيان كما يقول هذا الشاعر أيضاً يُرى الظلماء كالنور . ولكن في النهاية لايصح إلا الصحيح . ومثل هؤلاء والحمد لله قليلون وينكشف أمرهم في النهاية طال أمرهم أم قصر .

من النقاد المصلحين المنصفين شخصية لرجل مصري عاش في النصف الأول من القرن العشرين . وهو في الواقع شخصية عظيمة القدر لكنها قليلة الذكر . وقلما يشار إليها من قريب أو من بعيد . لكن كتابه الذي صدرت طبعته الأولى عام ١٩٣٩ يكشف عن شخصية تربوية واسعة الإطلاع بمجريات الأمور في التربية والتعليم في عصرها في داخل بلده وفي خارجه . كما عبر في هذا الكتاب عن نظريات نقدية وإصلاحية تتعلق بالتعليم المصري تمثل أحدث صيحة تطورية في وقتها بل وسابقة في أمور كثيرة لعصرها . بل إن بعض آرائه في الإصلاح التعليمي لاتزال صادقة حتى يومنا . وهذا يدل على مدى أصالة فكر هذه الشخصية التي تستحق منا كل تقدير واهتمام . إنها شخصية عبد الحميد فهمي مطر الذي اشتغل بالتدريس في المدارس

المصرية وأصدر كتابه وهو مدرس أول بمدرسة حلوان الثانوية الأميرية عام ١٩٣٩ بعنوان " التعليم والمتعطلون في مصر" وهو يقع فيما يقل قليلا عن ثلاثمائة وخمسين صفحة من القطع المتوسط . ومع أن عنوانه يوحي بأنه يتناول مشكلة محددة هي مشكلة التعليم في علاقته بأزمة البطالة والمتعطلين ، إلا أن المتصفح لهذا الكتاب يجد أنه قد تناول نظام التعليم في حينه برمته وعرض لكل جانب من جوانبه . يتضح ذلك من عناوين الأبواب العشرة التي تضمنها الكتاب . ويبدأ الباب الأول بتساؤل هل كانت لمصر سياسة تعليمية وفي الأبواب التالية يعرض بالترتيب للسلطة التعليمية وعيوبنا الاجتماعية ، والمدرسة وتكوين الأخلاق والاتجاهات التعليمية الحديثة ، وتيارات الإصلاح التعليمي في مصر ، والتعليم الحاضر : أنواعه ومراحله ، وعيوب التعليم الحاضر وطرق إصلاحها ، والمعلمون أعدادهم وأحوالهم ، وأخيراً السياسة التعليمية المرجوة .

ويبدو من الكتاب إطلاع المؤلف الواسع على أحدث الاتجاهات التربوية في عصره في البلاد الأخرى ، ويشير إلى حركة التربية الحديثة في الغرب وأهم روادها وقد بنى عليها كثيراً من اقتراحاته لإصلاح نظام التعليم في مصر . ويورد الكتاب بعض التقارير التي رفعها المؤلف عام ١٩٢٨ للمسئولين في وزارة المعارف المصرية آنذاك وفيها يعرض أهم نقاط الضعف في نظام التعليم المصري وكان في مقدمتها ضعف كفاءة المعلمين وإعدادهم ودعا إلى إصلاح مدارس المعلمين إصلاحاً عاماً من كل الوجوه وأشار التقرير إلى قصور المناهج وانعزال المدرسة المصرية عن دنيا الحياة العامة التي يعيشها الطفل وقصور المدرسة عن تنمية روح الاعتماد على النفس في نفوس التلاميذ وقتل ملكة التفكير لديهم والتركيز على أهمية الامتحانات ونتائجها العامة وانعدام الصلة بين المدرسة والمنزل وانعدام الصلة الإنسانية بين المعلم والمتعلم . فالمعلم مصدر خوف للتلاميذ ويتوعدهم بأشد العقوبات والتلاميذ على حذر دائم منه فإذا تكلموا معه سيطر عليهم الخوف والنفاق وعدم الألفة والمحبة وانعدام العطف والحب الأبوي ، وانعدام التشجيع الخلقي فَقيم الصدق والأمانة وعزة النفس والعطف والشفقة والرحمة لاتشجع في المدارس إلا عفواً وبطريق غير مباشر وغياب التشجيع الفني وما يشمله ذلك من تنمية الذوق الفني والمجالي عند الطفل من خلال أنشطة الفنون الجميلة والرسم والنحت والموسيقى والرقص والتصوير . وأخيراً يشير التقرير إلى تركيز السلطة في الديوان العام مما يعطل العمل بالمدارس .

ويقول صاحب هذا التقرير إن كل ما جاء في تقريري الخبيرين مان وكلابارید بعد

ذلك (١٩٢٩) يتفق في روحه مع ما ورد في هذا التقرير (عبد الحميد فهمي مطر ، ١٩٣٩، ص ص ١٣٧ - ١٤٠)

ومن آرائه في الإصلاح توحيد مدارس المرحلة الأولى في مدرسة شعبية واحدة لكل المصريين وقد حدث هذا عام ١٩٥٢ عندما توحدت جميع أنواع المدارس الأولية والالزامية والابتدائية في مدرسة واحدة هي المدرسة الابتدائية . كما نادى بإصلاح الامتحانات التقليدية وتخليصها من العنصر الذاتي والتقدير الشخصي وجعلها موضوعية ومثيرة للتفكير بدلا من التركيز على الاستظهار والحفظ حتي تخلو من محاولات الغش الذي بدوره يفسد أخلاق التلاميذ . وطالب بترك شأن الامتحانات وأمورها إلى المدرسة والمعلمين وتلغى امتحانات الشهادات إلا شهادة " البكالوريا " أي شهادة إتمام الدراسة الثانوية . وهي فكرة ثاقبة وسابقة لأوانها ومازالت تمثل مطلباً مرغوباً بالنسبة للتعليم المصري . وقد طبقت بعض الدول العربية حديثاً هذا النظام بإلغاء الشهادة الإعدادية

ومن الملاحظ أن تطوير الامتحانات وإصلاح حالها ونظامهاكان بمثابة الصخرة التي تتحدى ناطحها على مر السنين حتى السنوات الأخيرة عندما أدخلت تعديلات كثيرة عليها لاسيما إمتحانات الشهادة الثانوية العامة . ومع ذلك فما زالت الصيحات تتعالى بضرورة تحسين هذه الامتحانات حتى تأتي محققة للأهداف المرجوة . ونادى بتقسيم المرحلة التي تلي المرحلة الأولى إلى ثلاثة فروع هي التعليم الثانوي العام والفني (تجاري . زراعي . صناعي) والديني مع الاهتمام بشخصية كل تلميذ على حدة وبالتعليم الديني العملي والألعاب الرياضية بمعناها الصحيح وتكوين الأخلاق الفاضلة في التلاميذ عن طريق العمل والقدوة .

كما طالب بأن تسير المدرسة الابتدائية أو المرحلة الأولى من التعليم على نظام مدرسي الفصل لا مدرس المادة . وقد ظل هذا المطلب حبراً على ورق لم يأخذ طريقه إلى حيز التطبيق في مصر وغيرها من البلاد العربية إلا في السنوات الأخيرة .

ونادى بوضع سياسة ثابتة للمباني المدرسية ويخصص المال لها بحيث لاتمضي مدة معينة من الزمن حتى تكون كلها مستكملة للشروط الصحية . ومن المعروف أن توفر المباني المدرسية المناسبة للوفاء بالزيادة المطردة في أعداد التلاميذ كان دائماً ولايزال من أصعب الأمور وأشقها على السلطات التعليمية . ونادى أيضاً بالعناية بتعليم البنات وتوسيعه لنشر الثقافة النسوية . وأخيراً وليس آخراً نادى بترك الحرية لناظر المدرسة ومدرسيها في السير على المنهج الدراسي الملائم لبيئتهم بالاتفاق مع السلطات الاقليمية وتحت إرشادها في حدود السياسة التعليمية . وهو مطلب ملح وساخن حتى وقتنا الراهن بالنسبة لمدارسنا . كما طالب باشتمال المناهج المدرسية على جزئين جزء

رئيسي محوري يعتبره الحد الأدنى للمعلومات الضرورية ، وجزء فرعي لايقل أهمية يتضمن مواداً وأنشطة تساعد على تنمية قوى التلميذ وميوله . وهي فكرة ثاقبة تعتبر سابقة لأوانها عمل بها فيما بعد ومازلنا ننشد الصورة الأفضل لتحقيقها . والكتاب يتضمن أشياء أخرى ناقدة نقداً بناء مستنيراً . وقد أراد هذا الناقد الوطني المخلص أن يبرز في النهاية أن مشكلة البطالة وأزمة المتعطلين هي وليدة كل المثالب والعيوب التي ذكرها عن نظام التعليم في مصر ، وأن حلها مرهون بالتغلب على هذه العيوب والمثالب.

لكنه أيضا لم ينس أن يشير إلى جانب التوسع في الاستثمارات في ميادين العمل المختلفة لخلق فرص عمل متزايدة باستمرار تواجه الزيادة المطردة في أعداد المتخرجين من نظام التعليم . أليس ذلك ما ندعو إليه الآن ونعتبره هدفاً استراتيجياً هاماً للقضاء على مشكلة البطالة والمتعطلين . وهي مشكلة تواجهها كل دول العالم المعاصر على اختلاف درجاتها المتقدمة منها والنامية على السواء . وإذا كان رجال السياسة والاقتصاد يأخذون بمبدأ التوازن بين العرض والطلب في سوق العمل والعمالة فإن ما يترتب على ذلك هو العمل على زيادة الطلب باستمرار بتوسيع مجالات الاستثمار المختلفة حتى نواجه التيار المتدفق الذي لا ينقطع من الخريجين سواء من المدارس أو الجامعة ، وهم الذين يمثلون جانب العرض في سوق العمل . وبذلك يتحقق التوازن المنشود وإن كان تحقيقه يتم دائما بالتدريج ولايبلغ الكمال لأن الكمال لله وحده.وفي ختام عرضنا للأفكار الثاقبة والسابقة لعصرها والنقد البناء الهادف والتوصيات القيمة لهذا المصلح الناقد الوطني المخلص المستنير لا يسعنا إلا القول ألا ما أشبه الليلة بالبارحة .

ومن المصلحين المجددين رفاعه الطهطاوي (١٨٠١-١٨٧٣) الذي يرجع إليه الفضل في تطبيق فكرة التعليم الشعبي من خلال المكتب التجريبي الذي أنشئ بفضله والحق بمدرسة المبتديان بالقاهرة . وكانت تطبق فيه طريقة لانكستر Lancaster في التعليم وهي الطريقة التي اعتمدت عليها انجلترا وأمريكا وفرنسا في نشر التعليم الأولي بها . وقد بدئ في تعميم هذه الطريقة بعد ذلك في مدارس عرفت بمكاتب الملة أي الأهالي . وكان هدفها نشرالتعليم الأولي بين أبناء الشعب *.

ومن المصلحين المجددين على مبارك (١٨٢٣-١٨٩٣) الذي يعتبر أباً للتعليم المصري الحديث وباسمه ترتبط أعظم المحاولات لإعادة التعليم المصري إلى أصوله

---

* لمزيد من التفصيل حول هذا الموضوع إرجع لكتاب إدارة وتنظيم التعليم العام . لنفس المؤلف . عالم الكتب . القاهرة ١٩٧٤ . ص ١٢ .

الإسلامية . وكان يرى أن إصلاح التعليم هو خير أنواع الإصلاح . بل إن الإصلاح السياسي لا قيمة له ما لم يرتكز على الإصلاح التعليمي . ومن أهم جهوده الإصلاحية للتعليم المصري الحديث إصلاح الكتاتيب ووضع نظام قومي للتعليم أساسه التعليم الشعبي الذي نظمته لائحة رجب (١٨٦٨) التي أعدها والتي تعتبر من أهم الوثائق التعليمية الحديثة في مصر . يضاف إلى ذلك جهوده في إصلاح إعداد المعلم ركن الزاوية في التعليم وذلك من خلال إنشاء دار العلوم كأول معهد لإعداد المعلمين *

ومن المصلحين المجددين الشيخ محمد عبده (١٨٤٩ - ١٩٠٥) الذي يعتبر من أعلام النهضة الحديثة في الشرق . وكان لجهوده تأثير واسع في الحياة الاجتماعية والسياسية والثقافية والدينية في مصر . وكان يؤمن بأن التربية هي البلسم الشافي من كل علة واعتبر فقر العقول والتربية أشد ضروب الفقر ، وأن الانسان لا يكون إنساناً حقيقياً إلا بالتربية . بل إنه كان يرى أن الطريق الوحيد للنهضة والتجديد في العالم الإسلامي هو التربية . وآمن بقدرة التعليم على تكوين طبقة واعية مستنيرة تستطيع أن تحقق الحكم النيابي الصحيح . ولذلك طالب بشدة بأن يكون العمل التربوي بديل العمل السياسي . وباسم الشيخ محمد عبده ترتبط مدارس الجمعية الخيرية الإسلامية التي أسهم في إنشائها وتولى رئاستها . وقد حدد فلسفة هذه المدارس بقوله : إن هدفها الأسمى ليس في الحصول على الشهادات أو الاستعداد للوظائف الحكومية وإنما لتنزع من النفوس اعتقاداً بأن التعليم لافائدة فيه إلا الاستخدام في الحكومة . **

وأخيراً وليس آخراً ينبغي أن نشير إلى أن كثيراً من آراء رواد الإصلاح والتجديد التربوي لم يظهر تأثيرها إلا بعد موت أصحابها عندما تكون الظروف قد تغيرت وأصبحت هذه الآراء مناسبة . وهناك قضية أخرى هي أن "شاعر الحي لايطرب " وذلك عندما تقلل المجتمعات من قيمة رجالها ، وأبناء جلدتها وتمد بصرها إلى خارج عشيرتها كما في حالة استقدام الخبراء الأجانب على سبيل المثال . وهناك أيضا قضية مدى التأثير على الإصلاح . فبينما نجد أن اليد الطولى في تحديد سياسة المدرسة وبرامج تعليمها هي لرجال السياسة والاقتصاد إذ برجال التربية ينصب تأثيرهم على شكل التعليم وطرائقه وأساليبه لاعلى مضمونه ومحتواه .

---

* لمزيد من التفصيل حول هذا الموضوع إرجع لكتاب التربية الأسلامية أصولها وتطورها . لنفس المؤلف . عالم الكتب . القاهرة ١٩٩٣ . ص ص ٢٨٧ - ٢٩٢ .

** لمزيد من التفصيل ارجع لكتاب التربية الاسلامية أصولها وتطورها . لنفس المؤلف . عالم الكتب . القاهرة . ١٩٩٣ . ص ص ٢٩٥ - ٢٩٧ .

الفصل الثالث

التجديد التربوي . خصائصه ومصادره

مقدمة :

لقد وجدت كلمة التجديد التربوي إستخداماً متزايداً في الكتابات التربوية وأصبحت شائعة فيها . وأصبح للكلام عن التجديدات التربوية بريق يخطف الأبصار . فمن منا لايحب الكلام عن التجديد التربوي ومن منا يكره أن يكون مجدداً .

وتلقى الكتابة عن التجديد التربوي إهتماما متزايدا باستمرار . وهي كتابات تختلف في منظورها ومنطلقاتها الفكرية . ومن مظاهر تزايد الاهتمام بالموضوع في بريطانيا قيام الجامعة المفتوحة في بريطانيا بتقديم مقررين دراسيين أحدهما عن تطوير المنهج وتجديده ، والثاني عن إدارة التجديد أي كيف يدار التجديد . كما أن اليونسكو تصدر نشرة بعنوان التجديد Innovation تتضمن أخباراً عن التجديد التربوي في الدول المختلفة : وهناك نشرة مماثلة بنفس العنوان تصدرها المنظمة الأوروبية للتعاون الاقتصادي والتنمية . OECD

إن الكتابات عن التجديد التربوي في نظر البعض مستمد من مجال الصناعة والزراعة ، فما يطبق ويجري في الصناعة يمكن أن يجرى في التربية . وبعض المنظرين التربويين يحترسون من هذا التعميم لأن التربية لها عملياتها المعقدة . كما أن الكتابة عن التجديد التربوي قد تكون مغرقة في النظرية والتجريد في معالجة الموضوع . ويحلو لبعض الكتاب أن يقدموا النظريات المختلفة التي تتناول التجديد . ومع أنه لاضير في ذلك إلا أنه يجب أن نتذكر دائماً بأن معنى النظرية قد يلتبس فهمه حتى على أولئك الذين يعتبرون تربويين متخصصين . أحد أوجه اللبس يتمثل في الفرق بين الرأي Opinion والنظرية Theory. هناك إلتباس آخر بين الفرض Hypothesis والنظرية. وهناك إلتباس ثالث بين النظرية الوصفية التفسيرية أو المعيارية التي تشرح الطريقة التي تحدث بها الأشياء والنظرية التصورية التي تشرح الطريقة التي ينبغي أن تحدث بها الأشياء . وعلى هذا فنظرية التربية المتمركزة حول الطفل Child-Centred Education على سبيل المثال تعني أحياناً كيف يتعلم الأطفال بأحسن طريقة ممكنة وتعني أحياناً أخرى أن بعض قيم الطفولة لها الأفضلية على قيم الكبار في تعليم الأطفال (McFarland ,1973 . P.119). ويجب أن نشير إلى أنه على الرغم من أهمية مكانة النظرية بالنسبة لأية ممارسات تربوية فإن فكرة النظرية

تزعج المعلمين المبتدئين منهم والمجربين . كما تزعج غيرهم من الممارسين التربويين *.

وعلى الرغم من ذلك فإن التجديد يحظى بأولوية متزايدة خلال السنوات الأخيرة . وقد انتشر التجديد وعم مختلف بقاع العالم يتأثر بعضه ببعض ويستفيد من تجارب وخبرات الآخرين . وقد وضع الرعيل الأول من رواد التربية المقارنة التقاليد الأولى للتجديد التربوي والإصلاح التعليمي التي مازالت وستظل أساساً هاماً لأية محاولة تجديدية أو إصلاحية . لقد خطا التجديد التربوي خطوات إلى الأمام وأصبح هناك منظمات خاصة به . كما أصبح التجديد التربوي من مهمات مراكز البحوث والجامعات والمنظمات المهنية .

وفي الولايات المتحدة الأمريكية على سبيل المثال تخصص الحكومة المركزية أو الفيدرالية والجامعات والمؤسسات الأخرى أموالاً كثيرة للبحث والتجريب قبل القيام بالإصلاح أو التجديد التربوي . وكذلك الأمر في غيرها من الدول المتقدمة . وكثير من مراكز البحث التربوي في السنوات الأخيرة أضافت كلمة التطوير إلى إسمها فأصبحت البحث والتطوير (R & D) تأكيداً وإبرازاً لأهمية البحث في التطوير وعدم إقتصاره على إجراء البحث .وقد بدأت هذه المراكز في الانتشار في العالم العربي في السنوات الأخيرة . وكما شهد العالم محاولات للتجديد والإصلاح التربوي على نطاق واسع في العقود الأخيرة ، فظهرت أنماط تعليمية جديدة وتغيرت المناهج وأساليب التدريس والإدارة وغير ذلك مما سنشير إليه بالتفصيل .

التجديد مسألة نسبية :

إن التجديد مسألة نسبية ذلك أن أهمية التجديد تتحدد في إطار المؤسسة التي يتم فيها سواء كانت مدرسة أو كلية أو معهداً أو جامعة . وما يعتبر تجديداً في مؤسسة أو نظام تعليمي ما قد لايعتبر كذلك في نظام آخر لاسيما على مستوى الدول . فالمستحدثات في تكنولوجيا التعليم التي يشيع استخدامها الآن في كثير من المدارس والنظم التعليمية في العالم مثل الفانوس السحري والأفلام والدوائر التليفزيونية المغلقة والشرائح وأشرطة الفيديو كانت تعتبر تجديداً في وقتها ولاتعتبر الآن تجديداً في هذه النظم . لكنها تعتبر تجديداً بالنسبة لأنظمة أخرى فقيرة أو نامية مثل بعض دول افريقيا وآسيا وأمريكا اللاتينية .

---

* لمزيد من التفصيل حول هذا الموضوع إرجع إلى كتاب لنفس المؤلف بعنوان : البحث التربوي وكيف نفهمه . عالم الكتب . القاهرة . ١٩٩٣ .

وهذا يعني أن التجديد مسألة نسبية تختلف باختلاف الزمان والمكان . كما أنه يتفاوت في درجته ، فمن التجديد ما يكون طفيفاً أو شكلياً مثل تعديل مواعيد الدراسة أو اليوم المدرسي أو فترات الحصص أومواعيد الاجتماعات المدرسية وما شابه ذلك . وقد يكون التجديد رئيسيا أو جوهرياً كما في تغيير المناهج الدراسية أو نظم التقويم والامتحانات أو تغيير بنية النظام التعليمي أو استحداث أنواع جديدة من المدارس أو إدخال التكنولوجيا التعليمية الجديدة كنظم الحاسب الآلي وأجهزة الفيديو وماشابه ذلك .

وهو لايحدث بين عشية وضحاها . ذلك أن عملية التجديد تحتاج إلى وقت طويل سواء فيما يتعلق بتقبل الناس لها أو وضعها موضع التطبيق أو الحصول على نتائجها وقطف ثمارها . ويجب أن يعطي التجديد الفرصة لكي ينال حقه من التطبيق . وكثير من محاولات التجديد قد أخفقت لأنها لم تنل الوقت الكافي لتثبيت دعائمها وأركانها. إن التجديد لا يحدث بين يوم وليلة . يؤكد ذلك ما أشارت إليه تقارير منظمة التعاون للتنمية الاقتصادية لدول أوربا (O.E.C.D) من أن التغيير التربوي بطيء في تقبل الناس له . إن التطبيق على نطاق واسع للتجديدات التربوية قد يتطلب في تقدير البعض خمسين عاماً أو أكثر . وهناك تقدير آخر يقول إن ٣٪ فقط من المدارس تتبنى التجديد بعد ١٥ سنة من بداية ظهوره أو وجوده . وقد وجد " مورت " من الدراسة التي قام بها أن التبني الكامل للتجديد يتطلب ما يقرب من خمسين عاماً بعد ظهور التجديد لأول مرة . (Mort:318)

ويقول مورت أيضا بعد دراسته للتجديدات التربوية في النظم التعليمية في الولايات المتحدة الأمريكية إن من الضروري جداً بالنسبة للمجدد أو للقائمين بالتجديد أن يدركوا أن انتشار المعرفة بالتجديد بطيء بين المعلمين في المدارس وبين المدارس أنفسها . وإن عدم معرفة ذلك قد ترتب عليه هجر كثير من التجديدات الجيدة قبل أن تأخذ فرصتها في تدعيم جذورها (Mort:327) .ويمكن الرجوع إلى تفصيلات أكثر في الجزء الخاص بالكلام عن اتجاهات الإصلاح في الولايات المتحدة الأمريكية في هذا الكتاب .

خصائص او سمات التجديد :

تختلف التجديدات التربوية في مدى انتشارها وذيوعها . فبعضها ينتشر بسرعة وفي فترة وجيزة ، وأخرى تحتاج لوقت طويل قد يصل إلى خمسين عاماً أو أكثر . وهذا يتوقف على خصائص التجديدات وسماتها الرئيسية ومن أهمها(Rogers: P.121) وأيضاً (Bereday : P. 36) ما يأتي :

١- الميزة النسبية : وهي تعني مدى أفضلية تجديد على آخر من ناحية ، وميزته على الممارسات الحالية من ناحية أخرى . وقد تترجم هذه الميزة النسبية في صورة النتائج الأفضل التي تترتب عليها . وقد تكون هناك عوامل تحول دون تبني التجديد أو تأجيله .فقد وجد أدلر (Adler : P . 27) في دراسته أن فترات الركود الاقتصادي تؤجل تبني التجديدات التربوية لكن المدارس التي درسها ساعدت على الإسراع بمعدل تبني التجديدات بمجرد انتهاء الأزمة .

٢- درجة التوافق او المواءمة : ويقصد بها مدى توافق أو مواءمة التجديد مع الممارسات والقيم الراهنة . فالتجديد الذي لايتواءم مع المعايير الثقافية السائدة والنظام الاجتماعي قد يرفض أو يتأجل تبنيه والأخذ به مثل ماحدث في دخول الطباعة في مصر وما أثير ضدها آنذاك حول طباعة المصحف الشريف وأن حروف المطبعة تضغط على لفظ الجلالة وأنها تستخدم الحبر " الزِّفر " . لكن هذه المقاومة سرعان ما تبددت أمام الحاجة المتزايدة والطلب الاجتماعي المستمر . كما أن المواءمة تكون مع الأفكار التي سبق تقبلها . ذلك أن الأفكار القديمة هي المعيار الرئيسي الذي تقاس به الأفكار الجديدة .

إن التجديدات نادراً ما ينظر إليها نظرة إنفرادية ، وإنما ينظر إليها على أنها مجموعة تركيبية متداخلة من الأفكار الجديدة . وقد يؤدي تبني إحدى هذه الأفكار إلى تبني عدة أفكار أخرى . فتبني المدرسة مثلا لاستخدام الحاسبات اليدوية قد يؤدي إلى استخدام الحاسبات الآلية وغيرها من تكنولوجيا التعليم .

٣- درجة الصعوبة والتعقيد : ويقصد بها درجة الصعوبة في فهم التجديد المقترح . فأية فكرة جديدة يمكن تدريجها من الصعب إلى السهل . ويختلف قياس الأفكار الجديدة حسب هذا التدريج . بعض التجديدات تكون واضحة يسهل فهمها وبعضها يكون صعباً جداً أو بالغ الصعوبة . ومن الطبيعي أن تتوقف درجة تقبل التجديدعلى مدى وضوحه وسهولة فهمه .

٤- قابلية التجريب : ويقصد بها الدرجة التي يمكن بها تطبيق التجديد على نطاق ضيق تجريبي . وهذا أمر ضروري في التربية . وقد كانت المدارس النموذجية في مصر في منتصف هذا القرن تقوم بهذا الغرض قبل تعميم التجديد المطلوب على باقي المدارس إلى أن ألغيت في الستينات .

٥- التواصلية : ويقصد بها درجة توصيل نتيجة التجديد إلى الآخرين ؛ فبعض التجديدات تكون أكثر سهولة من غيرها في إيصالها أو نقلها للآخرين . وهذا بالطبع

يحدده مدى تقبل التجديد على نطاق واسع .

إن النظام التربوي كغيره من المؤسسات الهامة يتغير استجابة لتجديدات ثقافية كبرى . ذلك أن التغيرات المادية المقترنة بتقديم التكنولوجيا واستخدامها تقدر عاليا من جانب المجتمع . وهكذا تكون التغيرات التي تحدث في بناء النظم التعليمية نتيجة لسلسلة من المؤثرات التي تعكس إجماع المجتمع على ما يجب أن تفعله المدارس ، وقد أشار " أوجبورن " " ogburn " في نظريته المعروفة عن " التخلف الثقافي " (Cultural Lag) إلى أن المخترعات والتجديدات المادية كانت أكثر ذيوعاً وتقبلا من الأفكار والمستحدثات غير المادية . وقد أشار رالف لينتون إلى نفس الفكرة بقوله إن أحد أسباب التخلف الثقافي هو التقدم في الجانب المادي أكثر من الجانب غير المادي . وهذا يعني سرعة تقبل التجديدات المادية وأنها تسرع بتحويل المجتمعات وتغييرها أكثر من الجانب غير المادي .

وتجدر الإشارة إلى أن نظرية " أوجبورن " تعرضت للنقد والتقليل من أهميتها العلمية في السنوات الأخيرة . وقد أشار " بوسكوف " Boskoff إلى أن التمييز بين الجوانب المادية وغير المادية ما هو إلا شارع مسدود يجب البحث عن مخرج منه (Rogers :P.113) . وهذا النقد لايقلل من أهمية نظرية " أوجبورن " التي لعبت في الماضي ومازالت تعلب دوراً هاماً في تعميق أفكارنا عن التغير الثقافي .

وتتضمن التواصلية مدى إدراك القائم بالتجديد وفهمه للنتائج المحتملة له . وكلما زادت قدرة القائم بالتجديد وفهمه لنتائج التجديد أو التغيير زاد احتمال تبنيه وتطبيقه . كما تتضمن التواصلية القدرة على التعميم من موقف اختباري أو تجريبي محدود إلى موقف آخر أوسع نطاقا مع اقتصاد في الوقت والجهد والمال .

إن درجة انتشار أي تجديد تربوي تعتمد على مدى اتزان هذه الجوانب الخمسة . ومع أن الميزة النسبية لأي تجديد غير مؤكدة فإنه يمكن تقليل درجة عدم التأكد بالتجريب.

مصدر التجديدات التربوية :

إن بعض التجديدات التربوية يمكن أحياناً تحديد مصدرها لكن في معظم الأحيان لايكون الأمر كذلك . يقول هويل Hoyle في هذا الصدد (Hoyle:P.136) " إننا نكاد لانعلم شيئاً عن مصادر الأفكار الجديدة في التربية وما إذا كانت هذه الأفكار قد خرجت من المدرسة أو من أجهزة أخرى خارج المدرسة .

ولكن مما لاشك فيه أن البحث التربوي يعتبر مصدراً هاماً للتجديد التربوي لاسيما

على مستوى النظرية لأن دوره في مجال التطبيق مازال محدودا . كما أنه قد يحدث تجاهل نتائجه لفترات طويلة .

وهناك إلى جانب البحث التربوي الاهتمامات العلمية والأكاديمية لأساتذة التربية التي تعتبر من المصادر الهامة للتجديدات التربوية . ويتصل بهذه الاهتمامات دور الجامعات والمنظمات المهنية وزعماء الإصلاح الاجتماعي وقادته .

ولكن ليس من الضروري أن يعتمد التجديد التربوي على نتائج البحث العلمي أو الاهتمامات الأكاديمية لأساتذة التربية . وإنما يصدر التجديد من واقع تجربة واحتياجات الممارسين التربويين من نظار وموجهين ومعلمين . وهناك أسلوب لتشجيع المربين والمعلمين على أن يكونوا مصادر للتجديد التربوي وأن يكونوا عناصر فعالة في القيام بهذا التجديد . هذا الأسلوب متبع في الولايات المتحدة الأمريكية ، فالحكومة الفيدرالية لاسيما إدارة التعليم الفيدرالية تخصص أموالا لإدارات التعليم بالولايات المختلفة من أجل تقديم منح للسلطات التعليمية المحلية بما في ذلك المدارس والمعلمين الذين يرغبون في القيام ببعض المشروعات التجديدية . وتتم عملية اختيار لأكثر التجديدات نجاحا . ثم تقوم الولاية أو الحكومة الفيدرالية بنشرها على المدارس الأخرى التي ترغب في تبني هذه التجديدات . وهذه الطريقة تخلق جوا من التنافس المهني بين المدارس والمعلمين .ويمكن الأخذ بها في تنشيط حركة التجديد التربوي في أنظمتنا العربية مع وضع بعض الضوابط التي تضمن تحقيق مثل هذه المنح للهدف المقصود منها ولايساء استغلالها . والواقع أن في بعض النظم التعليمية المعاصرة يقوم نظار المدارس بدور هام في التجديد التربوي هو دور الدافع له .

وتشير بعض الدراسات إلى أن نظار المدارس بصرف النظر عن أنهم ليسوا عادة مصدر أفكار التجديد التربوي هم الدافع الرئيسي له . وفي دراسة على نظار المدارس الثانوية في ١٥ مدرسة في بريطانيا وجد أن ١٢ ناظراً من بين ١٥ قالوا إنهم كانوا الدافع الرئيسي وراء الفكرة الأولى للتجديد . وفي دراسة أخرى في بريطانيا أيضاً أجريت على ١٥ مدرسة ابتدائية من المدارس التي تعتبر مدارس تجديدية وجد أن النظار كانوا عادة الدافع الرئيسي للتجديد ، وأنهم كانوا متأثرين تأثراً كبيراً بمفتشي صاحبة الجلالة وبأجهزة الإعلام والمطبوعات الرسمية مثل تقرير بلاودن Plowdon Report * عن التعليم الابتدائي (Nicolls :P.12) ويضيف ديكنسون Dickinson القول بأنه

---

* لمعرفة المزيد عن هذا التقرير إرجع إلى الجزء الخاص بالكلام عن انجلترا في هذا الكتاب .

على الرغم من تعدد مصادر الأفكار الجديدة فإن أهم مصدر لها هو البرامج التدريبية التي يحضرها النظار . وهذا يؤكد أهمية برامج التدريب إذا أحسن تنظيمها .

وأخيراً ينبغي أن نشير إلى المستحدثات التكنولوجية التعليمية مثل الآلات التعليمية والحاسوب والتليفزيون والقيديو وماشابهًا من الأجهزة المرئية والمسموعة . فهذه المستحدثات - وإن كانت تستخدم كأدوات - إلا أنها من مصادر التجديد التربوي الهامة عندما يحسن استخدامها وعندما تستغل إمكانياتها استغلالاً مفيداً . ومع أن هذه المستحدثات ليست غاية في ذاتها إنما هي وسيلة لتطوير وتحسين الأساليب والطرق التربوية وكذلك نظم المؤسسات التعليمية .

العلاقة الجدلية بين التعليم وتجديد المجتمع :

تختلف وجهات النظر حول طبيعة العلاقة بين التعليم وتجديد المجتمع ، وقد حاول كثير من الفلاسفة والمربين مناقشة العلاقة الجدلية بين المحافظة والتجديد كوظيفة للتعليم . إحدى وجهات النظر ترى أن النظام التعليمي بحكم دوره في المجتمع هو أداة للثبات والاستقرار أكثر منه أداة للتغيير . ويقول أستاذ التربية المقارنة المعروف "جورج بيريداي " إن النظم Systems بحكم تعريفها تعني الجمود والمعوقات والمصالح الذاتية (Bereday : P.102) . وفي مكان آخر يصف نظام التعليم بحكم تعريفه بالتقييد Restricitve والكبت والضغط Repressive (Bereday : P. 95) وهو يشير إلى أن إحدى السمات العامة للنظم التعليمية في مختلف دول العالم المعاصر تتمثل في وجود قاعدة عريضة في مدخل الطريق . ثم تضيق هذه القاعدة شيئا فشيئا حتى تشتد عند مخرجه . والفرق الرئيسي الذي يتميز به أي نظام تعليمي على آخر هو في مدى اتساع وضيق هذا الطريق على امتداده . وقد استطاعت كثير من الدول لاسيما المتقدمة منها أن يتسع مدخل قاعدتها التعليمية ليشمل كل الأطفال في سن المدرسة . إلا أنه حتى الآن يندر وجود دولة إستطاعت أن تحقق عند مخرج نظامها التعليمي أكثر من ٥٠٪ من الشباب في سن الدراسة هم الذين يتخرجون من الجامعة . (Bereday : P.96) وهذا يفسر وصفه السابق لنظام التعليم بأنه بحكم طبيعته يتصف بالتقييد .

ويقول أحد المؤلفين في بداية دراسته إن الوصف الذي يمكن أن تطلقه بعض الدعاوى على النظم التعليمية هو أنها أكثر الصناعات تحفظا ، وأنها أقل قطاعات النشاط الاجتماعي تجديداً ، وأنه يجب أن ينظر إلى هذا الوضع على أنه أهم عامل مسئول عن الموقف الحرج الراهن للمدارس والجامعات في مختلف دول العالم (Cerych :P.35) . وقد يكون هناك مبالغة في هذا الحكم ، فالواقع أن هناك قطاعات في كثير من

المجتمعات لاتقل حاجاتها إلى التجديد والاصلاح عن حاجة التربية ، مثل قطاع القضاء والمحاكم وقطاع الإدارة العامة والإدارة الحكومية وقطاع الخدمات الاجتماعية .إلا أنه بالنسبة للتربية لايمكن إنكار أنها من أكثر مجالات النشاط الإنساني بطئا في عملية التجديد لاسيما إذا ماقورنت بمجال الدفاع والصحة والإعلام والإنتاج الصناعي.

وتبعاً لوجهة النظر الذي تصف نظام التعليم بالجمود والتحفظ فإن قدرة هذا النظام على تجديد المجتمع تتحدد بمدى جموده وتحفظه .وإذا كان فاقد الشيء لايعطيه فإن نظام التعليم الذي يفتقد التجديد لايستطيع تقديمه للمجتمع .والواقع أن هناك من يتشككون في الطرق التربوية للإصلاح لإعتقادهم بأن المشكلات الاجتماعية تشل فعالية هذا الإصلاح . وهكذا يكتب الجمود على المدارس وتقل قدرتها على إحداث تطوير في المجتمع .

إن التربية على ماضيها الطويل لها مقاومة كبيرة للتغيير . فالفنون السبعة الحرة ظلت تكون أساس المنهج الدراسي في التعليم الأوربي لأكثر من ألف عام ، وامتحانات الوظائف العليا في الخدمة المدنية في الصين ظلت بدون تغيير لأكثر من ألف عام ، والتعليم الأسلامي في بلادنا العربية ممثلا في الأزهر والكتاتيب ظل على حاله دون تغيير لأكثر من ألف عام . وكان التغيير بخطوات وتشريعات تستند إلى سلطة قوية وكذلك نظم التعليم في الدول المختلفة في الشرق والغرب على السواء .

كان عالم الأمس هادئا وديعا قلما تعروه رياح التغيير أو تهب عليه نسمات التطور . بيد أن عالم اليوم لم يعد عالما استاتيكيا كما كان بالأمس وإنما أصبح عالما ديناميكيا مليئا بالحركة والتغيير . وإذا كان من الصعب أن نطلق صفة " الاستاتيكية" على أي مجتمع مهما كان حظه من الثبات وعدم التغيير إلا أننا نستخدمه هنا بطريقة مجازية للمقابلة بينها وبين " الديناميكية ".

هناك وجهة نظر أخرى ترى أن نظام التعليم له دور في تجديد المجتمع . وفي هذا الصدد يقول " فريمان باطس " Freeman Butts أحد أعلام التربية المعاصرة المرموقين والمشهور برجعه القيم عن تاريخ التربية :إن عملية التحديث (Modernization) هي بالضرورة عملية تربوية إذا كان لهذه العملية التحديثية أن تتم بأقصى ما يمكن من الحرية وبأقل ما يمكن من القسر (Butts , P. 131) .

وعالم الاجتماع الفرنسي المعروف إميل دوركايم كان معنيا بماتقوم به المدرسة ودورها في تحقيق التوازن الاجتماعي . وهو كغيره من معاصرية يرى أن تكون المدرسة

وسيلة للإصلاح الاجتماعي لكن مع مزيد من الاستقرار لا التغيير(Durkheim:1956) "وجون دوي" فيلسوف التربية المشهورعبرفي عقيدته التربوية (My Pedagogic Creed عن اعتقاده بأن التربية هي الطريقة الرئيسية للتقدم والاصلاح الاجتماعي . (Dewey : P.220)

إن النظم الاجتماعية ومنها المدرسة تعيش في الزمان والمكان من أجل تحقيق أهداف معينة . والزمان يتغير وتتغير معه ظروف المكان . سنة الله في خلقه . وتأتي أمورجديدة تتطلب تغييراً في أهداف وأساليب المدرسة والنظام التعليمي . إلا أن ذلك يتطلب وقتاً وجهداً . كما أن الأنظمة الاجتماعية ومنها المدرسة بطيئة في استجابتها للتغييرات والتجديدات . وهو ماكشفت عنه التجربة خلال العصور الماضية .

والواقع أن هناك أهدافا التربية وأساليبها المستخدمة في المدارس تعكس إلى حد كبير المعتقدات الموروثة عن الأهداف والأساليب التي تمثل أهمية كبرى في حياة الفرد والمجتمع . وقد تطورت أهداف المدرسة على مر العصور .

فمن المعروف أن الهدف التقليدي للمدرسة هو نقل التراث الثقافي من جيل لأخر . ولكه مع نمو وتطورالمجتمعات أضيفت أهداف جديدة للمدرسة ، فأصبحت تقوم بدور حاضنة الأطفال والتطبيع الاجتماعي والحراك الاجتماعي والإعداد للحياة وكسب العيش ومعرفة الدور الاجتماعي لكل من الذكر والأنثى ورعاية الموهوبين وعلاج المتخلفين وغير ذلك من الأهداف والوظائف . ومن بين الأهداف المنشودة من المدرسة القيام بدور إيجابي في التطوير والتجديد التربوي .

ويجدر بنا هنا أن نشير إلى أحد زعماء الإصلاح في العصر الحديث من التربويين الأمريكيين هو " جورج كاونتس " G.Counts وكتابه ذائع الصيت في فلسفة التربية : هل تجرؤ المدرسة على بناء نظام اجتماعي جديد Dare The School Build a New Social Order * وتوصل في كتابه إلى الإجابة على هذا السؤال بالإيجاب . ويميل كاتب هذه السطور إلى تبسيط رأيه في هذه العلاقة الجدلية بأنها أشبه بالوضع الذي نطلق عليه بالعامية " عاشق ومعشوق " ومثاله " الترسان" اللذان يدوران حول بعضهما فمن منهما العاشق ومن منهما المعشوق ؟ وهذا يعني بالنسبة للمدرسة أنها في إطار المحافظة تدفع التجديد والتجديد يدفعها .إن على التربية أن تغرس بذورالرغبة في

---

* هناك كتاب يحمل عنواناً مشابها لكتاب كاونتس من تأليف Emmerij (١٩٧٤)بعنوان Can The School Build a New Social Order والغريب أنه لاتوجد في هذا الكتاب أية إشارة إلى كتاب كاونتس .

التجديد والتغيير في نفوس الأطفال منذ صغرهم في المدرسة . يقول " كارل روجرز " عالم النفس الإنساني المعروف في هذا الصدد " ينبغي أن يكون الهدف من التربية تنمية الأفراد في انفتاحهم على التغير وأن يكونوا مرنين قادرين على التكيف وأن يتعلموا كيف يتعلمون ، وبذلك يكونون قادرين على التعلم باستمرار ." ويستطرد روجرز قائلا : " يجب التوصل إلى طريقة يمكن بها من خلال نظم التعليم ككل ومن خلال كل مكون من مكوناته خلق المناخ الذي يؤدي إلى النمو الشخصي . مناخ يكون التجديد فيه غير باعث على الخوف ، وتجد فيه القدرات الخلاقة للمديرين والمعلمين والطلاب مجالا للإزدهار والتعبير لامجالا يخنق الأنفاس . يجب التوصل إلى طريقة يمكن بها تنمية مناخ لايكون التركيز فيه على التدريس وإنما على تسهيل التعليم الموجه ذاتيا (Rogers; 1968) . وهكذا يكون للتربية دور هام في خلق الأفراد القادرين على التغيير والتجديد مما ينعكس آثاره على المجتمع وبالتالي على المدرسة فيما بعد . وهكذا تكون عملية التجديدأشبه بالتفاعل المتسلسل Chain Reaction . إننا لايمكن أن ننكر دور التربية في تطوير الشعوب والتنمية القومية للمجتمعات . *

إن بعض التغيرات في المجتمع يمكن التنبؤ بها كمحصلة للأحداث الماضية مثل الركود أو الازدهار أو الكوارث والأزمات وبعضها لايمكن التنبؤ بها مثل الاكتشافات والاختراعات . والتساؤل الذي يطرح نفسه هنا : هل ينبغي على التربية والتعليم أن تواجه هذه التغيرات ؟ وإذا كان الأمر كذلك فكيف ؟ وما السبيل إلى ذلك ؟ ما الممارسات القائمة التي تحول دون التغيير ويجب التخلص منها ؟ وما القائم منها يتمشى مع التغيير ويجب الإبقاء عليه للمحافظة على ثبات المجتمع واستقراره ؟ أي العناصر الجديدة يجب إدخالها لتساعد على التغيير ؟ وماهي المباديء والاعتبارت التي تحكم اختياراتنا ؟ هذه الأسئلة مهمة وتمس الأجيال القادمة وهي تمثل تحديا للتربية والتوصل إلى إية إجابة ولو بصورة مبدئية هو واجب الحاضر نحو المستقبل . من الإجابات المنذرة أن يؤخذ في الاعتبار مكان الإنسان في هذا الكون وطبيعة المجتمع الذي كونه هذا الانسان ودور التربية والتعليم فيه وفي تكوينه . ويمكننا هنا أن نتساءل عما نهدف إليه من التربية والتعليم وكيف يمكن تحقيق ذلك على أحسن صورة ممكنة .

إن التربية ولاشك تحدث تغيرات في الفرد تعمل بدورها على زيادة فاعليته وكفاءته كفرد في المجتمع . ومن هنافإن للتربية تأثيراً في تحديث المجتمع من حيث

---

* لمزيد من التفصيل حول هذا الموضوع إرجع إلى كتاب لنفس المؤلف بعنوان :التعليم والتنمية القومية : تحرير آدامز . عالم الكتب . القاهرة .

تأثيرها في تطوير اتجاهات الأفراد وقيمهم وسلوكهم . إن لب نظرية الحداثة عند علماء الاجتماع Modernization Theory ترى أن حداثة المجتمع إنما هي بحداثة أفراده . وهكذا ينافح التربويون وعلماء الاجتماع بأن التربية قد تكون أهم عامل في تحويل المجتمعات التقليدية إلى مجتمعات عصرية . ونتائج البحوث الكثيرة التي أجريت خلال الستينات والسبعينات من هذا القرن أكدت أن المدارس والمؤسسات التعليمية لها تأثير حديث معاصر على طرق تفكير الناس وأساليب سلوكهم . وهو ما يؤكد دور التربية في بناء الدول العصرية الحديثة .

التربية المقارنة كمصدر للإصلاح والتجديد:

تعتبر التربية المقارنة مصدراً هاما للإصلاح والتجديد التربوي لكل أنظمة التعليم. ولايمكن أن نتصور إدخال إصلاحات وتجديدات تربوية بطريقة بناءة إلا إذا كانت الدراسة المقارنة لجوانب هذا الإصلاح والتجديد أساسا رئيسيا فيها . ذلك أن التربية المقارنة توقفنا على الاتجاهات العالمية الراهنة في التطوير والتجديد وتزودنا بخبرات وتجارب مفيدة من النظم التعليمية الأخرى وكيف استطاعت هذه النظم أن تتغلب على مشكلاتها وأن تجد الحلول لها . وما أنسب هذه الحلول بالنسبة لنظمنا . وغير ذلك كثير . وتقول موسوعة التربية المقارنة والنظم القومية للتعليم في عرضها للأهداف الرئيسية للتربية المقارنة إن أول هذه الأهداف يتمثل في معرفة مايحدث في النظم التعليمية الأخرى بهدف تحسين نظامنا التعليمي (Postlcthwaite: P.xix) والواقع أن الرعيل الأول من رواد التربية المقارنة الذين زاروا الأنظمة التعليمية المتقدمة في عصرهم كان هدفهم إصلاح التعليم في بلادهم . واستطاعوا بعد زيارتهم لهذه النظم أن يدخلوا إصلاحات هائلة في بلادهم .من أمثلة هؤلاء فيكتور كوزان أستاذ الفلسفة بجامعة السوربون ووزير التربية في فرنسا عام ١٨٤٠ وكان يعتقد أن عظمة الشعوب لاتتحقق بكونها غير مقلدة ،وإنما بتقليد واقتباس النافع والمفيد لدى الشعوب الأخرى والاستفادة منها ، وهوراس مان أبو المدرسة العامة الأمريكية ،وهنري برنارد ناشر أفكار بستالوتزي ومروجها في أمريكا * . ولقد أثارت مدرسة بستالوتزي في " يفريدون " إهتمام هؤلاء المصلحين وغيرهم في مختلف النظم التعليمية . وبعض الدراسات تربط بين هذه المدرسة والمدارس المشابهة لها التي أنشئت في هولندا وباريس وانجلترا واسكتلنده وأمريكا . وهناك زوار شاهدوا المجتمع التعاوني الذي أقامه رجل

---

* لمزيد من التفصيل ارجع لكتاب لنفس المؤلف بعنوان : الاتجاهات المعاصرة في التربية المقارنة . عالم الكتب . القاهرة . ١٩٩٢ .

الصناعة الإسكتلندي " روبرت أوين " ومدارس الحضانة التي أنشأها ملحقة به وتأثروا بها ونقلوا فكرتها إلى بلادهم . وطريقة هربارت في التدريس بخطواتها الخمس المعروفة أثرت على الممارسات التعليمية في نظم مختلفة للتعليم لسنوات طويلة منها أمريكا إلى أن جاء " جون ديوي " المشهور وهدم صرح الهربارتية . وفي مصر أيضاً سيطرت طريقة هربارت على الممارسات التعليمية للمربين لسنوات طويلة .

ومن الأمثلة الحديثة طريقة التعلم بالإتقان Mastery Learning التي تعتبر من التجديدات التربوية الحديثة في أمريكا ومنها انتقلت الفكرة إلى نظم تعليمية أخرى . وبعض النظم أحرزت نجاحا كبيرا يضرب به المثل في تطبيق هذه الطريقة منها " جمهورية كوريا الجنوبية (Postlethwaite:P.xix) ويمكن للنظم التعليمية الأخرى أن تستفيد من تجربة كوريا وغيرها في تطبيقها لهذه الطريقة الجديدة في التعليم .ومن هذه الأمثلة وغيرها يتضح لنا أهمية الدراسات المقارنة في محاولات الإصلاح والتجديد.

البحوث والتطوير والإصلاح :

لقد تزايد إعتقاد المربين في مختلف دول العالم المعاصر لاسيما في الدول الغربية بأن الإصلاح التربوي ينبغي أن يقوم على أسس تجريبية علمية . وتمشيا مع هذا الاتجاه بدأت هذه الدول في إنشاء مراكز للبحث العلمي عرفت باسم مراكز البحث والتطوير Research and Development . إن الربط بين البحث والتطوير في تسمية هذه المراكز يعكس افتراض أن هناك علاقة عضوية بينها . وهذه المراكز وإن اختلفت في خلفياتها التاريخية والثقافية للمجتمع الذي نشأت فيه إلا أنها استهدفت جميعا بصورة رئيسية تطوير التربية وتجديدها وإصلاحها . والمفروض أن التجديد التربوي يتم على مراحل تبدأ أولاها بمرحلة البحوث الأساسية والتطبيقية تليها مرحلة التطوير وهي تتضمن اختبارات ميدانية وعمليات تقويمية للتجديدات تحت الاختبار . وأخيراً مرحلة الإنتشار والتعميم . ويترتب عليها تبني التجديدات على نطاق واسع *. وواضح أن الخطوة الأولى في التجديد أو التطوير تبدأ بالبحث التربوي .ومن المعروف أن الجامعات ومراكز البحوث هي الأماكن التي تقوم عادة بالبحث سواء في الدول المتقدمة أو في غيرها من الدول . لكن الجديد بالنسبة للبحث التربوي في دولة مثل الولايات المتحدة الأمريكية أن مكتب التربية الفيدرالي للولايات المتحدة الأمريكية قام بإنشاء معامل

---

* لمزيد من التفصيل حول هذا الموضوع أنظر لنفس المؤلف : البحث التربوي وكيف نفهمه . عالم الكتب . القاهرة . ١٩٩٣ .

إقليمية Regional Laboratories لتكون حلقة وصل بين نتائج البحوث الأساسية أو النظرية والممارسات الفعلية . ومن المفروض أن تقوم مراكز البحوث والتطوير بالبحوث التطبيقية من أجل تطويرها . أما المعامل الإقليمية فالمقصود منها أن تقوم بتكييف وأقلمة نتائج البحوث للاحتياجات المحلية . وقد سبق لكاتب هذه السطور أن نادى منذ سنوات سواء في مؤلفاته أو في اللقاءات الصحفية بضرورة قيام الدول العربية بإنشاء حلقة وصل مماثلة لما ذكرناه هنا عن المعامل الاقليمية . واقترح أن تنشأ في كل وزارة للتربية والتعليم إدارة أو جهاز مسئول ليكون حلقة الوصل بين نتائج البحوث التربوية وتطوير الممارسات التعليمية * . إن تنفيذ هذا الإقتراح يعتبر مطلبا ضروريا لدفع حركة التجديد التربوي في مدارسنا العربية بحيث تسري فيها مسرى الدم في الجسد .

إن البحث التربوي عنصر هام في التجديد لإعتبارين رئيسيين ، أولهما يتعلق بما يقدمه البحث التربوي من إقتراح ممارسات جديدة . وثانيهما يتعلق باختبار وتقويم مدى فعالية هذه الممارسات . ومع ذلك فإن التجارب المتوفرة عن مراكز البحوث والتطوير القومية (R&D) تشير للأسف إلى عدم إحراز هذه المراكز نجاحا كبيراً في تطوير المدارس لأنها عاملتها كمؤسسات تحتاج منها إلى عمل شيء بدلا من معاملتها على أساس التفاعل المتبادل (Dalin : P. 3) .

إن مستخدمي نتائج البحوث أو المستفيدين منها بصورة مباشرة هم الممارسون التربويون من معلمين وموجهين ونظار في المدارس الابتدائية والثانوية وغيرها . ومن المتوقع أن يقابل هؤلاء محاولة تطبيق نتائج البحوث بالسلبية أو المقاومة . ولذا كان على مراكز البحوث والتطوير أن تقوم بعملية تهيئة هؤلاء الممارسين لتقبل التطبيقات التربوية الجديدة . ولذلك يفضل بعض الباحثين هذه المراكز لتصبح مراكز البحوث والتطوير والانتشار ولكن ذلك لن يحل المشكلة .

---

* أنظر على سبيل المثال :

- جريدة " الخليج اليوم " القطرية عدد الأثنين ٢٧ يناير ١٩٨٦ الصفحة الثالثة بعنوان : حوار مع مدير مركز البحوث التربوية بجامعة قطر :مشكلة البحث التربوي والملاك الذي لاتعرفه .
- جريدة الراية القطرية عدد السبت ٥ مايو ١٩٩٠ الصفحة الثالثة بعنوان : ماذا قدمت مراكز البحوث بجامعة قطر للمجتمع ؟ مدير مركز البحوث التربوية يقول : الحلقة المفقودة موجودة في كل مكان.
- مجلة العروبة القطرية العدد ٥٣٩ ـ ٢١ أغسطس ١٩٨٠ ص ٢٢ حوار بعنوان : مدير مركز البحوث التربوية بجامعة قطر للعروبة : المركز تجسيد عملي للتعاون بين الجامعة ووزارة التربية
- ما ورد في كتاب البحث التربوي وكيف نفهمه لنفس المؤلف بعنوان " الحلقة المفقودة " بين الباحثين والممارسين وما يقترح بشأنها .

فالتجربة الأمريكية قد أثبتت أن هناك حدودا على دور برامج البحوث والتطوير والإنتشار (RD&D©. ذلك أنه وجد أن ناتج بحوث هذه البرامج من التعقيد بدرجة يصعب معها إنتشارها . ويشير " جودلاد" أحد نجوم التربية المعاصرين إلى أن هذا النموذج هو في الواقع نموذج لبحوث التطوير أكثر منه نموذج البحوث والتطوير والإنتشار (Goodlad : p.16) ويمكن الرجوع إلى مزيد من التفصيل في الجزء الخاص بأمريكا في هذا الكتاب .

أما في دول غرب أوربا فقد كانت استراتيجيات التجديد التربوي غالبا ذات طبيعة سياسية إدارية ،أي أن القادة السياسيين والإداريين هم المحرك الأول لها والدافع وراءها . ولذلك فإن عمليات البحث والتطوير في هذه البلاد تتكامل مع عمليات إتخاذ القرار على المستوى القومي . وكان يسيطر عليها في العقد السادس والسابع من هذا القرن الأيديولوجيات السياسية المسيطرة لاسيما في انجلترا وهولندا والدول الإسكندنافيه . وإن دراسات حالات المراكز الأوربية للبحث والتطوير قد أظهرت أن جهودها كانت مرتبطة بصفة عامة بالجهود السياسية والإدارية خلال العقود التي تلت الحرب العالمية الثانية . من الأمثلة على ذلك أن إدارة البحث والتطوير التابعة للمجلس القومي السويدي للتعليم قد إعتمدت على التشريعات واللوائح لتحديد التجديدات التربوية التي سيجرى تطبيقها . وفي النرويج أنشيء المجلس القومي للتجديد التربوي للإسراع بتنفيذ السياسة القومية للتنسيق بين مختلف الأنواع الدنيا والعليا من التعليم الثانوي (Dalin,1973:PP.110-111) .

وتشير بعض الدراسات إلى أن عملية انتشار نتائج البحوث التربوية لم يترتب عليها إصلاح حقيقي وأنه عندما يحدث مثل هذا الإصلاح يكون قد مضى وقت طويل على وضع نتائج البحث موضع التطبيق . الأمر الذي يترتب عليه أن الإصلاح يصبح قديما . وتكون النظرة إليه سلبية عندئذ (Dalin ,1983.P.18. وفي دراسة حديثة لمظمة التعاون الاقتصادي والتنمية لدول أوربا توصلت إلى خلاصة مفادها : " أن كل الدول (الأوربية) نتيجة لسياسة مقصودة أو نتيجة لضغط اجتماعي تلقائي تشهد تطور اتجاه رئيسي بموجبه إعتبرت البحوث والتطوير والإنتشار جزءا من عملية تجديد قائمة يشترك فيها المستفيدون من البحث التربوي . ولذلك فإن أهمية تطوير نظام فعال للتغذية العكسية لاسيما على المستوى المحلي تتزايد باستمرار (Dalin,1983:P.19) وهذا الأمر حادث بالفعل حتى في الدول ذات النظام المركزي كالسويد حيث نجد محاولات جذرية لتوطين التجديد داخل المدرسة نفسها . وهناك أمثلة من دول أخرى كبريطانيا

كبريطانيا وهولندا وغيرها .

وينبغي أن نشير إلى أن هناك صعوبات تحول دون إنتشار نتائج البحث التربوي . وعلى الباحثين أنفسهم أو القائمين بالبحث يقع نصف اللوم . ذلك أن طريقة كتابتهم للبحوث لاتشجع المستفيدين منها من متابعتها . فكثير من البحوث يهتم بالاحصاء ويهمل التنظير وعرض النتائج وتفسيرها بطريقة واضحة مفهومة . فقد سيطر للأسف الشديد على عقول المشتغلين بالبحث التربوي أن قيمة البحث تتمثل في مدى إستخدامه لأساليب إحصائية متطورة . وبدون التقليل من أهمية الإحصاء في البحث التربوي فإنه ينبغي أن ينظر إليه في إطاره الصحيح .فالإحصاء وسيلة وليس غاية في ذاته . إن كاتب هذه السطور بعد سنوات طويلة من ممارسته للبحث التربوي وقيامه بمسئولية قيادة البحث التربوي في أحد مراكزه ومن خلال إشرافه على بحوث الماجستير والدكتوراه، والاشتراك في مناقشتها يستطيع أن يحكم على ما آل إليه البحث التربوي في البلاد العربية من تدني مستواه العلمي . وهذا لايعني أنه لاتوجد بحوث جيدة لكنها تضيع وسط الزحام . لقد أصبحت البحوث التربوية في ميادين أصول التربية والمناهج وطرق التدريس أشبه في معالجاتها التحليلية ببحوث علم النفس في إعتمادها الزائد على الاحصاء والمبالغة فيه لدرجة يصعب معها الوصول إلى خلاصة مفيدة نافعة

وأولى بالبحوث التربوية أن تتركز على التنظير وعرض النتائج وتفسيرها بطريقة واضحة مفهومة للقاريء الذي لايعنيه الإحصاء . إن استخدام الأساليب الإحصائية بدون فهم أساسها العلمي قد يؤدي إلى سوء استعمالها أو الوقوع في الخطأ . وكم من طلاب دراسات عليا وغيرهم قد أخطأوا في استعمال هذه الأساليب لأنها مكتوبة بطريقة غير صحيحة في مرجع نقل عنه لاسيما في المعادلات الرياضية وحساب معاملات الارتباط وحساب طريقة الفرض الصغرى وقراءة الجداول الإحصائية وغير ذلك . *

دور البحث التربوي في التطوير والإصلاح :

إن الكلام السابق السابق عن أهمية البحث التربوي بعكس تصورات الناس عنه وتوقعاتهم منه سواء كانوا باحثين أو ممارسين . وعندما نتساءل : هد أدى البحث التربوي حقيقة إلى تطوير تربوي في أنظمتنا التعليمية ؟ إننا عندما ننظر إلى كثير من

---

* لمزيد من التفصيل إرجع لنفس المؤلف في كتاب : البحث التربوي وكيف نفهمه . عالم الكتب . القاهرة . ١٩٩٣ .

الممارسات التربوية السائدة في المدارس نلاحظ أنهالم تأت نتيجة البحث العلمي ، وإنما جاءت نتيجة الخبرة والتجربة المكتسبة على مر السنين . فوقوف التلاميذ في طابور الصباح ودخولهم الفصول وجلوسهم على الكراسي في مواجهة المعلم والسبورة وقيامهم للمعلم أثناء الدخول وجلوسهم بعد الدخول وتربيع أيديهم واستئذانهم في السؤال قبل طرحه وغير ذلك من الممارسات المدرسية لم تأت نتيجة البحث التربوي .وكذلك تحديد عدد التلاميذ في الفصل وتحديد المواد الدراسية التي تدرس لكل مرحلة وكل صف وتقديرات النجاح والرسوب وأسلوب التعليم والتدريس والتصحيح كلها ممارسات معروفة في المدارس على اختلاف شاكلتها جاءت نتيجة الخبرات والتجارب الماضية أكثر مما جاءت نتيجة البحث المضبوط . وهذا يعني أن أثر البحث على التطوير التربوي في المدارس مازال محدوداً في قيمته .

والواقع أنه عندما نتحدث عن أثر البحث التربوي على التطويرالتربوي فإنه ينبغي أن نميز بين الأثر المعرفي بمعنى اسهام البحث التربوي في زيادة معرفتنا عن التربية والأثر التطبيقي بمعنى اسهام البحث التربوي في تطوير الممارسات التربوية . ومن المفيد لتوضيح هذه النقطة أن نشير إلى نتائج الدراسات التي أجريت في السنوات الأخيرة على يد المباحثين والعلماء من أمثال ولبرج Herbert Walberg وشيللر Diane Shiller وهارتل Geneva Hertel فقد قام هؤلاء بدراسة ما قدمه البحث التربوي من نمو في المعرفة خلال عقد من الزمان في الفترة من ١٩٦٩ إلى ١٩٧٩ . ووجدوا من دراستهم أنه خلال عقد واحد كان للبحث التربوي تأثير معرفي واضح . وأن تراكم المعرفة العلمية عن التربية كان واضحا وملموساً بدرجة كبيرة خلال هذا العقد ، وكان هناك أيضاً زيادة معرفية كبيرة في العقدين الماضيين . (Walberg:P.179) وإذا كان من السهل دراسة أثر البحث التربوي على زيادة المعرفة فإن دراسة أثر البحث التربوي على الممارسات التربوية والتطبيق صعب وعسير . ويرجع ذلك إلى أن هناك أشياء أخرى كثيرة غير البحث التربوي تؤثر في التطبيق التربوي . ومن الصعب تحديد ماإذا كان استحداث إحدى الممارسات التربوية أو العدول عنها يرجع إلى البحث التربوي أم إلى شيء آخر . فمن المعروف مثلا تأثير العوامل السياسية والاقتصادية والاجتماعية على الممارسات التربوية . بل إن متخذي القرار وواضعي السياسات التربوية ينظرون إلى نتائج البحث التربوي كعامل من العوامل في قراراتهم . فهم لايطبقون نتائج البحث التربوي حرفيا . وهناك صعوبة أخرى في تحديد تأثير نتائج البحث التربوي على الممارسات والتطبيق هي أن مثل هذا التأثير يختلف باختلاف طابع البحث . فالبحث

التطبيقي تكون له عادة نتائج تطبيقية مباشرة في حين أن البحث النظري أو الأساسي تكون له عادة تطبيقات غير مباشرة .

وينبغي أن نشير هنا إلى رأي عالم النفس الأمريكي الشهير"كيرلنجر" Kerlinger المعروف بمؤلفه الضخم بعنوان : Foundations of Behavioural Research .

وقد ترأس هذا العالم الكبير الرابطة الأمريكية للبحث التربوي وهي أكبر رابطة من نوعها في العالم . وفي خطابه الرئاسي للرابطة عام ١٩٧٧ أشار إلى أن الصلة المباشرة بين البحث والتطبيق التربوي مازالت ضعيفة وفي ذلك يقول : (Kerlinger : P.6) إن معظم الناس يفترضون أن البحث التربوي يمكن أن يحل المشكلات التربوية وأن يحسن التطبيق التربوي . هذا الافتراض زائف ويولد توقعات وآمال لايمكن تحقيقها . ذلك أن البحث التربوي لايؤدي مباشرة الى التحسن في التطبيق التربوي . فحل مشكلة بحثية تختلف بالضرورة عن حل مشكلة عملية "

ومن الواضح أن هذا الرأي تشوبه نظرة تشاؤمية . ويفت في عضد الممارسين التربويين . لأنه إن صح يحطم آمالهم في البحث التربوي وما ينشدونه فيه من مساعدة في عملهم وتطوير واقع ميدانهم . كما أن هذا الرأي يفت أيضاً في عضد الباحثين عندما يعلمون أن بحوثهم لاتأثير لها ولافائدة ترجى منها للمعلمين والممارسين التربويين وغيرهم ممن يعنيهم أمر البحث التربوي .

الفصل الرابع

الإصلاح والتجديد التربوي

اتجاهاته ودوافعه وصوره

مقدمة :

سنحاول في هذا الفصل الكلام عن اتجاه الإصلاح والتجديد التربوي ودوافعه وتحديد مدى أهميته .

اتجاه الاصلاح التربوي المعاصر

هناك وجهات نظر مختلفة حول اتجاه قرارات الإصلاح هل تكون من أعلى إلى أسفل أو العكس . وقد درجت النظرة التقليدية إلى الربط بين اتجاه الاصلاح فيها من أسفل إلى أعلى والعكس صحيح بالنسبة للنظم المركزية . هذه النظرة كانت تصدق إلى حد كبير في الماضي غير البعيد . أما في السنوات الأخيرة لاسيما منذ أواخر الخمسينات فقدحدث تحول كبير في المجتمعات المعاصرة كما تغيرت النظرة إلى التربية مما شرحناه بالتفصيل في مكان آخر من هذا الكتاب . وأصبحت الحكومات المركزية في مختلف دول العالم اللامركزية منها والمركزية على السواء الدافع الرئيسي للإصلاح والقوة المحركة له . يؤكد هذا اتجاهات الإصلاح الحديث في السنوات الأخيرة في أمريكا والمجلترا وفرنسا والسويد وفنلنده والصين وغيرها من الدول . وقد فصلنا الكلام عن ذلك في مكان آخر من الكتاب .

ولمزيد من الأدلة المؤيدة نشير إلى ما يقوله " أيزنر" Eisner وهو أحد المربين الأمريكيين من أن جهود الإصلاح في التعليم الأمريكي هي دائما من أعلى لأسفل . ذلك أن صناع السياسة التعليمية يقومون لسبب أو آخر بعمل التغيير الذي يكون عادة بناء على تقارير على المستوى القومي أو الإقليمي أو بناء على تشريعات جديدة يتم بموجبها توصيل السياسة الإصلاحية الجديدة للعاملين على خط المراجعة (Eisner1992:P.615) وتشير إحدى الدراسات إلى أنه قد حدث في السنوات الأخيرة تحول كبير في النظرة إلى أكثر الأساليب أو الطرق فعالية في إحداث الإصلاح أو التجديد التربوي . ففي نظم التعليم المركزية أصبح أسلوب التجديد من أعلى إلى أسفل أو التمحور المركزي محل تساؤل ومحل تعديل . وفي النظم اللامركزية كان أسلوب البحث والإنتشار والتطوير محل نقد أيضا . إن التركيز الآن ينصب على

مشكلات مرحلة التطبيق التي يواجهها مستخدمو التجديد التربوي أو المنتفعون به وهم المدرسون والمدارس (Bolam:P.238) ونحن نتفق مع ما تذهب إليه هذه الدراسة في شقها الأخير . أما في شقها الأول فإننا نؤكد كما سبق أن أشرنا أن التغيير الراهن في الإصلاح والتجديدات التربوية في مختلف نظم التعليم المعاصرة بصرف النظرعن نزعتها المركزية أو اللامركز ية يأتي من أعلى لأسفل لاسيما بالنسبة للإصلاحات والتجديدات الرئيسية على المستوى القومي العام . وقد يكون هناك تجديدات في إطار محدود في مدارس قليلة يتوصل إليها المعلمون من خلال خبراتهم وممارستهم ومحاولة تطوير أساليب تعليمهم بالأسلوب الذاتي كما حدث في بعض المدارس البريطانية مما أشرنا إليه ولكنها تكون عادة في نطاق ضيق محدود .

وتختلف الإصلاحات التربوية في مداها وفي طبيعة التغييرات التي تستهدف إحداثها وفي الظروف التي تستدعيها والبواعث التي أدت إليها . كما تختلف في مدى الإجبار أو الاختيار في الإلتزام بها من جانب المنفذين لها . فبعضها يكون له قوة تشريعية إلزامية والبعض الآخر يكون العمل بها إختياريا بالحث والإقناع ومتروكا لمن يرغب الأخذ بها من المعنيين . وقد يكون الإصلاح مقصوداً لذاته أو لأننا نريد التغيير ونتحمس له ونحاول أن نحققه أو نحدثه .

ومن العوامل التي تحدد مدى الإصلاحات التربوية سرعة التغيير الاقتصادي والثقافي في المجتمع . عندما تكون هناك أنظمة اقتصادية واجتماعية جديدة فإن الإصلاحات التربوية تكون جزءا رئيسيا منها . لأنه ينظر إلى التعليم في هذه الحالة على أنه عامل يساعد على الإسراع بإحداث هذه التحولات الاقتصادية والاجتماعية . وتكون مثل هذه الإصلاحات التعليمية عادة شاملة وعلى نطاق واسع . بعض الإصلاحات التعليمية في كثير من الدول النامية والمتقدمة يكون جزءا من المحاولات المستمرة لتطوير النظام التعليمي عن طريق إدخال بعض التحسينات أو التجديدات المستفادة من نظم أخرى بعد تطويعها للظروف المحلية .

دوافع الإصلاح والتجديد التربوي:

تختلف دوافع الإصلاح والتجديد باختلاف الظروف التي تتطلبها والقوى التي وراءها . فقد يأتي الدافع الرئيسي للتغيير من سلطة أعلى تمثل عادة النظام السياسي. ومثاله نظام الإصلاح بالقوة الذي سنشير إليه . وتتوقف درجة التغيير واستمراريته على درجة مساندة النظام الأعلى . ويتمثل ذلك في التغيرات الحديثة التي تشهدها دول الكومنولث المستقلة بعد انهيار نظام الاتحاد السوفيتي . ويمكن للقارىء أن يرجع

إلى هذه التغيرات في الجزء الخاص بدول الكومنولث المستقلة في هذا الكتاب .

ويمكن أن نمثل لذلك أيضاً بما حدث لتجربة المدارس النموذجية في مصر . فقد ظلت هذه المدارس قائمة إلى أن تغيرت القيادة على مستوى وزارة التربية في أوائل الستينات وعندها ألغيت بقرار من الوزير آنذاك . مثال آخر من نظام تعليمي آخر يشير إلى أن معدل التجديدات التعليمية في التعليم العام في ولاية نيويورك الأمريكية إزداد إلى أكثر من الضعف خلال ١٥ شهراً من إطلاق أول سفينة فضاء سوفيتية (سبوتنيك) عام ١٩٥٧ . وقد إستمر هذا الوضع في الاستمرار خلال عام ١٩٦١ ومابعدها تحت دعم ومساندة الحكومة الفيدرالية (Brickel :P.27) .

وقد يحدث التغيير تحت ضغط ظروف اجتماعية معينة ونتيجة الحاجة ، فالحاجة أم الإختراع . مثال ذلك دخول المرأة إلى ميدان العمل والحاجة إلى رعاية الأطفال الصغار أدى إلى إنشاء دور للحضانة . وقد بدأت هذه الدور أول مابدأت إبان الثورة الصناعية في انجلترا وكانت ملحقة بالمصانع التي تعمل فيها النساء وترتبط بأسم "روبرت أوين "رجل الصناعة الإسكتلندي المعروف . ولكن لم تأخذ النظم التعليمية في أمريكا بهذا التجديد إلا بعد مرور ١٥ سنة على إنشاء هذه الدور لأول مرة . بل إن قلة قليلة جدا من هذه النظم لاتتعدى ٣٪ هي التي بدأت بهذا التجديد في الولايات المتحدة الأمريكية : (Miles :P.5) . ومع ذلك فقد عم إنتشار هذه الدور في كل النظم التعليمية المعاصرة واستحدثت وظيفة جديدة ودور جديد للمدرسة كحاضنة أطفال بعد أن كانت مهمتها الرئيسية نقل التراث الثقافي .

كما أن التحولات الاجتماعية الحديثة وما صاحبها من ظهور مباديء العدالة الاجتماعية والمساواة وتكافؤ الفرص والحقوق الأساسية للإنسان قد أدخل كثيراً من التغييرات على النظم التعليمية وبنيتها سواء فيما يتعلق بتكافؤ الفرص التعليمية وإلغاء التمايز الطبقي وضمان الحقوق التعليمية للأقليات أو المجموعات العرقية والدينية أو الإلتزام بتوفير حد أدنى ضروري من التعليم لكل الأطفال بصرف النظرعن أوضاعهم الاجتماعية . وظهرت أهداف وأدوار جديدة للمدرسة منها دورها في إحداث التماسك الاجتماعي وإذابة الفوارق الطبقية والحراك الاجتماعي والتنمية الاجتماعية والاقتصادية والعناية بالأطفال المحرومين أو المعاقين أو الموهوبين .

وكان لأفكار " ثورندايك " و " هوايتهد" و" ديوي " و " برونر " و" بياجيه" وغيرهم فيما يتعلق بالتعليم والتعلم والتفكير والقدرات والعمليات العقلية والتنظيم المعرفي دورهام في استثارة المربين للتجديد التربوي لاسيما في مجالات المناهج

الدراسية وطرق التدريس والتنظيم المدرسي وتوزيع التلاميذ على الفصول توزيعاً متجانسا أو غيرمتجانس . وظهرت أهداف جديدة للتربية منها تنمية تفكير التلاميذ وتعليمهم حسب قدراتهم وإمكانياتهم وغيرذلك .

يقول " مورت " إن أحد التجديدات الحديثة التي تضمنت تغييراً في أهداف النظام التعليمي الأمريكي يتمثل في برنامج " أفاق عالية " Higher Horizons في مدينة نيويورك والذي تطلب زيادة الاهتمام بمواجهة احتياجات المحرومين . وتجديد آخر يدعو إليه المصلحون المعاصرون للمناهج الدراسية ويتمثل في الأسلوب " التركيبي " أو البنائي Structural Approach الذي دعا إليه "برونر "(١٩٦٠) والذي يتطلب أن يكون تمثل المفاهيم الأساسية وطرق الاستقصاء في أية مادة دراسية الناتج الأساسي للتعليم الابتدائي والثانوي (Mort : P.16) . ذلك أن " التعلم يقتنص ولايغترس" كما سبق أشرنا في مكان آخر من هذا الكتاب .

مثال آخر يتمثل في انتشار شبكة غير مرئية من المدارس المهنية التي لاتحصى في المجتمعات الحديثة . وهي تمثل احتياجات حقيقية للمجتمع . وقد ساعد " التسرب من" مدارس التعليم العام على " التسرب إلى " هذه الشبكة ويمكن أن ندلل على ذلك بما ورد في أحد المصادر الأمريكية . ويقول بيرايداي : يوجد في الولايات المتحدة الأمريكية عدة آلاف من المدارس التي لايكتشف وجودها إلا بالرجوع إلى دليل التليفون . وهي تتفاوت في أنواعها مابين مراكز إعداد الطيارين التجاريين إلى مراكز الفنون الجميلة وما بين مدارس التجميل إلى مدارس إنتاج البيض." (Bereday : P.107) ويتصل بذلك أيضا ظهور برامج التدريب المهني التي تقدمها منظمات غيرمدرسية . وفي المصانع والمتاجر والجيش والمعسكرات في الولايات المتحدة وفي غيرها تقدم برامج مهنية لخدمة أغراض هذه المنظمات .

من ناحية أخرى قد يحدث التغيير داخل المنظمة لإرضاء الرؤساء والمسئولين خارجها . وفي دراسة على نظار المدارس الابتدائية الأمريكية وجد أن النظار الذين لديهم إستعداد للتغيير هم إداريون ذوي نزعة لإحداث تغييرات في المنظمة لإرضاء رؤسائهم (Griffiths :P. 432) . وقد يأتي الدافع للتغيير من داخل المنظمة أي من المرؤسين ويكون التغيير في هذه الحالة متعلقا أساسا بتوضيح أو تفسير قواعد المنظمة وأساليب العمل الداخلية . وقد يحدث التغيير في المنظمة نتيجة تغيير قياداتها من خارج المنظمة لا من داخلها . ويكون التغيير في هذه الحالة في أسلوب الإدارة ويكون ناتجا عن عدم معرفة القيادة الجديدة بنظام العمل في المنظمة . وبالتالي فإنه يستخدم

أسلوب العمل الذي درج عليه من قبل . ويكون التغيير في هذه الحالة متعلقا بإدخال قواعد جديدة وأساليب عمل جديدة . وربما يشمل التغيير أيضاً أهداف المنظمة وتوجهاتها الرئيسية . وتشير بعض الدراسات إلى أن المديرين الذين يبدأون التغيير يكونوا متأثرين بعوامل من خارج المنظمة أكثر من تأثرهم بالعوامل من داخلها . ويصدق ذلك على المنظمات التعليمية عندما تتغير قيادتها السياسية على مستوى الوزراء أو مستوى المحافظين في بعض الأحيان .

وقد يحدث التغيير أو الإصلاح نتيجة النقد الشديدالذي يوجه للمنظمة من جماهير الناس أو وسائل الإعلام . وتكون استجابة المنظمة في بداية الأمر مقاومة النقد وإدعاء أن الأمور على أحسن ما يرام . ولكن تحت ضغط اشتداد النقد قد تتراجع المنظمة عن موقفها وتعدل مسار توجهها . وهذا حدث في الولايات المتحدة الأمريكية عند استخدام الطريقة الكلية في تعليم القراءة . وبعد فترة من تطبيقها هوجمت وانتقدت نقداً شديدا واتهمت بأنها أخرجت أجيالا من الأميين وظهرت المطبوعات التي تهاجمها .

وقد حدث ذلك في مصر عند تطبيق نفس الطريقة . إذ سرعان ما هوجمت ولقيت تحقيرا لها بطريقة " فلفل وشرشر " وهما بطلا الكتاب المدرسي الذي كان مستخدماً آنذاك . وتحت هذا الضغط كان على السلطات التعليمية أن تعيد النظر في الطريقة وأن تعدل المسار .

صور الإصلاح والتجديد التربوي

هناك صور وأشكال مختلفة للإصلاح والتجديد التربوي منها :

أ- إصلاح بالقوة :

عندما نستطلع التاريخ الحديث للشعوب نلاحظ أن إعادة تشكيل وبناء النظم التعليمية في بعض الشعوب المعاصرة قد تمت بسرعة وتحت دعاوى متباينة للإصلاح . ومنها الاستعمار أو الثورة أو الحرب أو نتيجة لها ، أو لوجود زعماء أقوياء يمكنهم فرض رغباتهم في الإصلاح بقوة وسلطان . فرنسا على سبيل المثال إحتلت دولا إفريقية وبعض أجزاء العالم العربي وفرضت نظام تعليمها عليها . وإنجلترا فعلت نفس الشيء بدرجات متفاوتة في إحتلالها للهند وبعض دول إفريقية ومنها مصر . وأمريكا إحتلت اليابان وألمانيا الغربية بعد هزيمتها في الحرب العالمية الثانية وأدخلت كثيراً من الإصلاحات التعليمية وأعادت تشكيل النظم التعليمية بهذه البلاد وفق رغباتها .

وكذلك فعل الاتحاد السوفيتي سابقا في دول أوربا الشرقية . كما أمكن لمجموعة قوية من القادة أن يفرضوا الإصلاحات التعليمية لتجديد النظم التعليمية في بلادهم

كجزء من إعادة تشكيل المجتمع برمته منهم الامبراطور ميجي في اليابان وزعماء الاتحاد السوفيتي بعد قيام ثورة أكتوبر ومحمدعلي في مصر وكمال أتاتوك في تركيا ونابليون وشارل ديجول في فرنسا . وغيرهم كثيرون .

ولكن على الرغم من هذه الإصلاحات المفروضة ، فإن نجاح هذه النظم ظل محدوداً . فالتعليم في دول إفريقيا والجزائر ومصر والهند وتركيا وفرنسا وروسيا واليابان ظل يعاني من كثير من نواحي الضعف والقصور . بل إن النظم التعليمية الجديدة في هذه الدول إستطاعت في بعض الأحيان العودة إلى الأنماط القديمة الموروثة في النظم السابقة إن الدرس المستفاد من هذه الإصلاحات التعليمية يتمثل في أن الإصلاح الناجح لايتم قسراً وإنما من خلال خطوات متمهلة تتمشى مع التطور الطبيعي لهذه النظم على مدى عدة أجيال . وأي محاولات للإسراع بالإصلاح والتجديد لاينبغي لها أن تتجاهل القوانين الاجتماعية للتغير التي تخضع لها المجتمعات . ونختتم كلامنا هنا بقول حكيم مفاده أن الملاح الذي لايعرف وجهة الميناء الذي يقصده تكون أي ريح بالنسبة له ليست ريحاً صحيحة . وهذا ينطبق على الرجال في مكان القيادة في النظام التعليمي ولايحسنون توجيهه لعدم معرفتهم بطريق الإصلاح حتى ولو جاءتهم عروض صحيحة . ومن هنا يتبدد الإصلاح وتضيع الفائدة .

ب - صور اخرى للإصلاح والتجديد التربوي :

هناك صور وأشكال مختلفة أخرى للإصلاح والتجديد التربوي غير الإصلاح بالقوة الذي أشرنا إليه . فقد يأخذ الإصلاح التربوي صورة قوانين وتشريعات بعضها ينفذ وبعضها يظل حبراً على ورق سنوات طويلة حتى توضع موضع التنفيذ . وقد حدث ذلك في مصر كما حدث في غيرها من كثير من دول العالم المعاصر .

فالدستور المصري الذي صدر عام ١٩٢٣ يعتبر دستورا تقدميا بمقاييس عصره لأنه تأثر بالمباديء الدستورية الأوربية في وقتها . ولذلك نص على إلزامية التعليم ومجانيته في المدارس العامة . إلا أن ذلك لم يتحقق إلا على خطوات بدأت عام ١٩٥٢ على يد طه حسين وزير التربية والتعليم أنذاك بتوحيد أنواع مدارس المرحلة الابتدائية ثم عام ١٩٥٦ عند صدورقانون الإلزام .

وعندما أرادت حكومات العمال في بريطانيا في منتصف الستينات (١٩٦٥) إنشاء المدارس الشاملة وكان يعارضها حزب المحافظين لجأت إلى التشريعات التي تجبر السلطات التعليمية المحلية على تطبيق النظام الجديد . وعندما جاءت حكومة المحافظين إلى الحكم في ١٩٧٩ ألغيت هذه التشريعات مما أحدث اضطرابا عند

السلطات التعليمية المحلية التي كانت قد أعدت خططها لتعميم المدرسة الشاملة . ومع هذه الذبذبة في الإصلاح إلا أن الأمر انتهى إلى انتشار المدرسة الشاملة في كل أنحاء بريطانيا وأصبحت الآن المدرسة الشاملة يلتحق بهاجميع الأطفال من سن الخامسة حتى السادسة عشرة وهي نهاية سن الإلزام . ويمكن لمن يرغب من التلاميذ الإستمرار في الدراسة حتى سن ١٩ .

وقد يأخذ الإصلاح أو التجديد التربوي كما أشرنا صورة المدارس التجريبية أو النموذجية يقوم بإنشائها دعاة الإصلاح أنفسهم مثل بستالوتزي ومنتسوري وديوي ونيل وذلك لتطبيق أفكارهم وآرائهم التربوية الجديدة . ويرى بعض الكتاب أن هذه المدارس هي نوع من المشروعات المثالية أكثرمنها مشروعات إصلاحية . ولهذا تكون هذه المدارس عادة محدودة في قيمتها وتأثيرها والاستفادة منها . وقد يأخذ التجديد صورة تحسينات جزئية في المناهج الدراسية والمواد التعليمية مثل إدخال الرياضيات والعلوم الحديثة إلى المنهج المدرسي واستحداث معامل اللغات في تعليم اللغات الأجنبية . وفي هذه الحالة يكون تبني التشديد بمعدل أسرع من غيره في المجالات الأخرى . بل ويزداد التحمس له عادة ويكون تقبله بصورة أكثر انتشاراً بين القائمين بالتجديد والمتأثرين به . وقد يأخذ التجديد التربوي صورة الإصلاح الشامل كما في حالات الثورات والحروب والنكسات . وفي هذه الحالة قد يكون التجديد قسرياً أو مفروضاً بالقوة ويكون تقبله مشوباً بمشاعر الرهبة والخوف والانصياع من جانب القائمين على تنفيذ التجديد .

الفصل الخامس

الإصلاح والتجديد التربوي وتطبيقه بين النجاح والفشل

الإنتشار مهم للتجديد والإصلاح التربوي :

من المهم انتشار التجديد والإصلاح التربوي وتعميمه لتحقيق الغرض المنشود منه. إلا أن هناك بصفة عامة تباطؤاً ملحوظا في انتشار تجارب الإصلاح والتجديد التربوي. ويرجع ذلك فيما يرجع إلى الأفراد من ناحية والمقاومة الاجتماعية من ناحية أخرى . يضاف إلى ذلك أن عدداً كبيراً من أولئك الذين يعتمد عليهم التطبيق والتنفيذ لاتتوفر لديهم المعرفة بوجود طرق أفضل يمكن أن يستخدموها لتحسين عملهم . ويقول أحد الباحثين إن هذا الموقف مماثل لما كان سائدا في ميدان الزراعة لمدة طويلة ومازال قائما في كثير من الدول . إلا أنه بترفير شبكة من الخدمات والمقررات الدراسية للزراع الكبار وإنشاء مزارع تجريبية جيدة أمكن عكس الاتجاه . وأصبح في ميسور المزارعين ورجال الزراعة الوقوف على المستحدثات الجديدة في الميدان باستمرار . هذه العملية لم تتم بعد بهذه الصورة في مجال التربية وإن كانت قد بدأت في أقطار قليلة (Cerych:P.40). لكن يبقى بعد هذا أن كثيرا من المعلمين قد لايتوفر لديهم الاهتمام بالطرائق الجديدة في التدريس كما يهتم المزارعون العصريون بالأساليب الجديدة في الزراعة . وقد يرجع ذلك إلي طبيعة الفرق في العائد المادي المباشر التي يترتب على إستخدام الأساليب الجديدة . ومن الواضح أن الزراعة في موقف أفضل من التربية . يضاف إلى ذلك أن أساليب الزراعة الجديدة تعتمد على استخدام تكنولوجيا متطورة يسهل إستخدامها ويطمأن على نتائجها وهو موقف يختلف عما يحدث في التربية .

بيد أن عدم المعرفة بالإصلاحات والتجديدات التي تحدث في نظم تعليمية أخرى يحول دون انتشارها . ولذلك فإن الإعلام ضروري لانتشار الإصلاح والتجديد . وكثير من المعلمين لايتبنون التجديد والإصلاح لأنهم لم يعلموا أن هناك أساليب جديدة في مدارس أخرى لحل مشكلات معينة ، ولذا يجب توفير قنوات إتصال جيدة بين المعلمين والمدارس وبين مصادر التجديد والإصلاح .

تحديد اهمية الإصلاح التربوي

من المهم تحديد أهمية الإصلاح التوبوي ومدى إستخدامه وإحتمال نجاحه . وهناك

عدة اعتبارات في هذا الصدد منها:

١- المنادي بالإصلاح : أي هل جاءت الدعوة إلى الإصلاح من جانب فرد أو مجموعة أو منظمة ؟ ذلك أن المنظمات والمجموعات تختلف في مدى قوتها وتأثيرها . وبالنسبة للمنظمات هل هي قومية أو إقليمية أو محلية ومامدى نفوذها وسلطانها ؟ وبالنسبة للمجموعات هل هي مجموعة مركزية أو هامشية بالنسبة للنظام التعليمي ؟ وبالنسبة للأفراد هل الداعي للإصلاح جزء من المنظمة أو من خارجها ؟ وما مدى قوة دعوته للإصلاح وتأييدها ؟

٢- مجال الإصلاح : ويقصد به المدى الذي يشمله الإصلاح وعدد الأفراد الذين يتأثرون به

٣- التأييد المادي والمعنوي : وذلك بمعرفة مدى مساندة الإصلاح من جانب الهيئات والمنظمات الرسمية وغير الرسمية والمربين والآباء وغيرهم .

٤- إحتمال النجاح طويل الأمد : ذلك أن الإصلاح ليست عملية عارضة كما أن المسئولين عادة غير مستعدين لإنفاق الأموال والوقت والجهد دون أن يكون هناك إحتمال كبير لنجاح الإصلاح وإستمرار هذا النجاح لفترة طويلة . وليس هناك وسيلة لتأكيد ذلك إلا بالحجة والإقناع والبرهان . فالمبدأ هنا هو : " وجادلهم بالتي هي أحسن" . "إن أريد إلا الإصلاح ما استطعت " .

قرار الإصلاح التربوي:

تختلف قرارات الإصلاح التربوي في درجاتها ومستوياتها . فهناك قرارات تتخذ على أعلى المستويات السياسية في الدول . ويكون الإصلاح في هذه الحالة عاما شاملا ومؤثراً . وبعض القرارات في أبسط صورها قد يتخذها المعلم نفسه في محاولته لتحسين أدائه المهني أو تطبيق أسلوب جديد يمكن أن يقوم به داخل الفصل مع تلاميذه دون أي تغيير مطلوب في نظام الدراسة . وقد يعتمد هذا النوع من القرارات على اهتمام المعلم بالقيام ببعض البحوث الموقفية Action Research على مستوى محدود على تلاميذه لاختبار مدى فعالية الأساليب والمواد التعليمية . ويعتبر القرار في هذه الحالة قرارا تربويا خالصا محدود النطاق . ويكون المعلم في هذه الحالة هو متخذ القرار وهو القائم بالتطبيق وكا مايتطلبه . أما إذا كان الإصلاح التربوي على نطاق واسع يشمل النظام التعليمي برمته وتوجهاته الرئيسية في المجتمع فإن القرار في هذه الحالة ليس قراراً تربوياً فقط وإنما هو قرار سياسي وأيديولوجي ومالي . ويكون القرار في هذه الحالة شاملا للمستوى القومي . وبين هذين النوعين تتوزع القرارات المطلوبة للقيام

بالإصلاح . فبعضها يكون على مستوى المدرسة وبعضها يكون على المستوى المحلي وبعضها يكون على المستوى الإقليمي وهكذا . وأيا كان نوع القرار ومستواه فإن اتخاذه يتطلب بعض الإجراءات التي تتفارت في بساطتها أو تعقيدها تبعا لإتساع المدى الذي يشمله القرار . وهي إجراءات معروفة في الكتابات عن عملية إنخاذ القرار في الإدارة التعليمية * . وهي في عبارة موجزة : تتطلب التخطيط لدراسة القرار وجمع المعلومات المتصلة به وعمل الدراسات اللازمة له ودراسة بدائل القرار . وفي النهاية إنخاذ القرار الأنسب نسبيا.

خطوات الإصلاح التربوي :

هناك عدة خطوات رئيسية للإصلاح التربوي ينبغي إتباعها من أهمها :

اولا: التحليل الاولي : ويشمل :

١- تشخيص نقط الضعف وتحديد أولوياتها .

٢- تحديد العوامل المسئولة عن الضعف والتي تحتاج إلى تغيير .

٣- الموازنة بين بدائل علاج الضعف أو تصحيحه .

٤- اختيار البديل الأفضل للتصحيح والإتفاق عليه .

ثانيا : اختيار الإستراتيجية :

وهو يتطلب الإجابة على الأسئلة الآتية :

١- أي أنواع الإصلاح سيتبع ؟

٢- من الذي سيقوم برسم خطة التنفيذ ؟

٣- ما شروط التنفيذ وأوضاعه البيئية ؟

ثالثا : الإجراءات : وتشمل :

١- تحليل متطلبات تنفيذ الإصلاح من تدريب للمدرسين والعاملين وتوفير المواد التعليمية والمتطلبات المادية الأخرى .

٢- القيام بحملة تشجيعية للعاملين والقائمين بالإصلاح وتوفير الحوافز المادية والمعنوية لهم .

٣- البدء بتجريب إستراتيجية الإصلاح المختارة على نطاق ضيق قبل تعميمها .

---

* لمزيد من التفاصيل حول هذا الموضوع ارجع لنفس المؤلف في كتاب : الإدارة التعليمية ، أصولها وتطبيقاتها . عالم الكتب . ١٩٨٨ .

٤- بدء الأنشطة التمهيدية المصاحبة والقيام بها .
٥- متابعة التجربة الإستطلاعية للإصلاح من خلال نظام معد جيداً يعتمد على نظام للتغذية المرتدة feedback .
٦- إدخال التعديلات التي كشفت عنها متابعة التجربة الاستطلاعية .
٧- تعميم الإصلاح في ضوء النتائج النهائية التي كشف عنها التطبيق الأولي .
٨- العمل على استمرار مساندة وتأييد التحول من النظام القديم إلى الإصلاح الجديد .
٩- متابعة التنفيذ من خلال جهاز خاص للمتابعة والتقويم وإدخال التعديلات المطلوبة أثناء التطبيق . إن التقويم جزء رئيسي من أي برنامج للإصلاح . ويجب أن يشترك في هذا التقويم المعلمون أنفسهم كمقومين والمسئولين عن البرنامج إلى جانب المستشارين والخبراء والمهنيين .

بعض ضمانات النجاح :

هناك عدة اعتبارات رئيسية إلى جانب الاعتبارات السابقة يجب مراعاتها عند القيام بالإصلاح التربوي . . وهي اعتبارات لها دور هام مساعد في توفير ضمانات النجاح من أهمها :

١- أن يكون هناك تفهم كامل للإصلاح المطلوب تطبيقه من جانب القائمين به .
٢- أن يتوفر لدى القائمين بالإصلاح القدرة على القيام به .
٣- أن تكون المصادر والمواد الضرورية المطلوبة متوفرة .
٤- أن تكون الإجراءات والترتيبات داخل المنظمة متمشية مع الإصلاح ولاتتعارض معه.
٥- أن يكون القائمون بالتنفيذ على استعداد لبذل الجهد وتحمل الوقت الزائد الذي يتطلبه الإصلاح .
٦- أن تهيأ أذهان الناس في المجتمع بما في ذلك الآباء للتغيير الذي يحدثه الإصلاح ومحاولة كسب تأييدهم ومساندتهم وعمل لقاءات بين المهتمين بالإصلاح والمتأثرين به.
٧- أن يتوفر نظام جيد للاتصال والتواصل بين القائمين بالإصلاح من ناحية وبينهم وبين المسئولين وأجهزة الإعلام من ناحية أخرى .

كيف يطبق الإصلاح والتجديد ؟

إن أول خطوة في تطبيق الإصلاح أو التجديد هي المعرفة بماهية الإصلاح والتجديد. فكيف نطبق إصلاحاً أو تجديداً لانعرفه ولم نسمع به . وهناك ممارسات

وتجارب تجديدية كثيرة لايعلم المربون عنها شيئا . ومن هنا كان انتشار الإصلاح والتجديد نقطة البداية في التطبيق . أي أن تطبيق الإصلاح يتم بالمعرفة به وقد سبق أن أشرنا إلى أهمية انتشار التجديد والإصلاح التربوي .

ويمكن تطبيق الإصلاح والتجديد بالطريقة " البنيوية " Structural التي تأخذ في اعتبارها مقاومة المنظمة للتغيير وتعيد بنا ها بما يمكنها من القيام بالإصلاح والتجديد . وقد يتطلب ذلك إبعاد العناصر التي تقاوم وتعارض التغيير وإحلال أفراد آخرين أكثر أستعداداً وتقبلا له .

ويمكن تطبيع الإصلاح أو التجديد باتخاذ قرار من السلطة العليا يكون ملزما للقائمين بالتنفيذ . فقد أشار " جريفث" رجل الإدارة المعروف إلى أنه يبدو من الأسهل للتغييرات أن تحدث من أعلى لأسفل وليس العكس أي من أسفل إلى أعلى . لأن المديرين في وضع أحسن من المدرسين يمكنهم من رؤية مشكلات النظام التعليمي ومشكلات تطبيق الإصلاح أو التجديد . كما أن الإصلاح لايتم بدون تأييد ومساندة من رجال الإدارة . ففي دراسة لبرنامج للتجديد في المدارس العامة الأمريكية ظهر أن من أهم أسباب فشله على الرغم من أن الجميع كانوا مؤيدين للتغييرات المقترحة هو أن الترتيبات الضرورية المطلوبة لتنفيذ البرنامج لم تعمل لعدم وجود التأييد الإداري والمساندة الإدارية (Corwin : P.334) .

وهذا يبين أهمية اتخاذ القرار من جانب رجال الإدارة وكسب تأييدهم ومساندتهم للإصلاح والتجديد . ويتم الإصلاح والتجديد بالتوزيع المتساوي للمساندة والتأييد بين رجال الإدارة والمهنيين في المؤسسات .فكما أن تأييد رجال الإدارة مهم كذلك تأييد المعلمين . وهناك تجارب تجديدية فشلت لمقاومة المعلمين لها منها التعليم البرنامجي الذي شعر المعلمون نحوه بأنه يهدد مكانتهم المهنية ويقلل من دورهم التقليدي في عملية التدريس كمركز لها . وقد أشرنا إلى ذلك وغيره من الأمثلة في أماكن متفرقة من هذا الكتاب . والواقع أن النظم التعليمية المعاصرة اللامركزية والمركزية منها يتم فيها الإصلاح من أعلى إلى أسفل . ففي فرنسا على سبيل المثال يصدر الإصلاح عن الحكومة المركزية لاسيما ما يتعلق بالإصلاحات البنيوية . والتجديدات في المناهج تتم بقرارات وزارية . فبعض موظفي الوزارة لهم بعض الدور في تصميم المنهج إلا أن المسئولية الكبرى تقع على عاتق المفتشين العامين سواء على مستوى التعليم الابتدائي أو الثانوي . وللمدرسين في مدارس الليسيه الثانوية دور في تحديد محتويات المنهج . ومن الاتجاهات الحديثة في الإصلاح التربوي في فرنسا أن اتحادات التجارة وأساتذة

التربية والمتخصصين الأكاديميين من الجامعات يشاركون في إعداد المقررات الدراسية ومحتواها على مستوى التعليم الابتدائي . وهناك قنوات مختلفة للإصلاح تختلف باختلاف الدول ففي دراسة عالمية لما يزيد عن عشرين نظاما للتعليم وجد أن هناك عدة قنوات ممكنة لعمل الإصلاحات التعليمية هي : (Passow :P.253)

- إصدار تشريعات برلمانية أو حكومية خاصة مثل : إيطاليا والسويد وبلجيكا والمجلترا وأمريكا وغيرها .
- اتخاذ قرارات وتعليمات وزارية على المستوى القومي مثل : فرنسا واليابان والمجر وإيران .
- إتخاذ قرارات وإصدار توجيهات إدارية على المستوى المحلي والإقليمي مثل بلجيكا وأستراليا وغيرها .
- إجماع مهني رسمي أو غير رسمي مثل انجلترا واسكتلندا وغيرهم .

وقد تتداخل هذه القنوات مع بعضها باختلاف المواقف والظروف . وإصدار التشريعات البرلمانية أو القوانين عادة ما يكون بعد مشورة السلطات التعليمية . كما أن حجم الإصلاح وضخامته وظروفه تحدد نوعية القنوات التي يتم من خلالها . وفي مصر والبلاد العربية يتم الإصلاح عادة بقرارات وزارية . وإذا احتاج الأمر موافقة السلطات الأعلى فإن السلطات التعليمية تقوم باتخاذ الإجراءات اللازمة للحصول على موافقة هذه السلطات .

أمثلة لبعض التشريعات والقوانين الهامة :

ربما يكون من المفيد أن نورد فيما يلي أمثلة لبعض التشريعات والقوانين الحديثة الهامة التي تعتبر من معالم الإصلاح التعليمي في عصرنا الراهن ومنها :

١- في امريكا :

- قانون التعليم للأمن القومي ١٩٥٨ National Defense Education Act . وقبل صدور هذا القانون لم تكن هناك أية محاولة سابقة لإصلاح التعليم على نطاق واسع على أساس برنامج حكومي مدعم . وكان لصدور هذا القانون تأثير كبير على الإصلاحات التي أدخلت على البرامج التعليمية في مختلف مدارس الولايات المتحدة الأمريكية لاسيما في مجالات تدريس العلوم والرياضيات واللغات الأجنبية ، كما أدى إلى تحسين مستوى إعداد المعلم في هذه المجالات وزيادة الإهتمام بالبحث التربوي .
- قانون التعليم الابتدائي والتعليم الثانوي لعام ١٩٦٥ الذي ركز الإصلاحات التعليمية على الفئات الفقيرة والمحرومة ورفع مستوى تعليمهم وماصاحب ذلك من

إدخال معدات تكنولوجية تعليمية للمدارس وإعداد للمعلمين على غرار معلمي الضرورة فيما عرف بجيش أو فيلق المعلمين Teacher Corps .

- قرارات المحكمة الفيدرالية العليافيما يتعلق بإلغاء التمييز العنصري في المدارس وما ترتب على ذلك من حق تعليم الزنوج في مدارس " البيض " .

ب- في انجلترا :

- قانون بتلر عام ١٩٤٤ نسبة إلى لورد " بتلر " صاحب القانون وقد كان أساس الإصلاحات التعليمية في بريطانيا بعد الحرب العالمية الثانية .

- قانون الإصلاح التعليمي (١٩٨٨) Education Reform Act . وهو أساس الإصلاحات التعليمية في انجلترا . *

جـ- في السويد :

التشريعات البرلمانية التي صدرت عام ١٩٦٠ بعد موافقة البرلمان وهي خاصة بإنشاء المدرسة الشاملة . وهي مدرسة عامة غير انتقائية تضم جميع التلاميذ للدراسة بها طيلة التسع سنوات الأولى من التعليم العام . وقد صاحب ذلك إدخال إصلاحات على التعليم الثانوي وإعداد المعلم .

د- في فنلندة :

التشريعات البرلمانية في فنلندة عام ١٩٧٠ الخاصة بإنشاء المدرسة الشاملة . وقد كان للتشريعات المماثلة التي صدرت في السويد عام ١٩٦٠ وسبقت الإشارة إليها تأثير كبير على صدور هذه التشريعات في فنلنده . وقامت على نفس أسس الإصلاحات التعليمية هناك .

هـ- في الصين :

قرار اللجنة المركزية للحزب الشيوعي في الصين عام ١٩٨٥ الخاص بإصلاح التعليم العام والعالي وهو يعتبر أول إصلاح شامل للتعليم في الصين منذ عام ١٩٤٩. وقد أحدث هذا الإصلاح تغييرات رئيسية في نظام التعليم تعرف بآسم " تيزهي " Tizhi بالصينية أي " التغيير " ويتضمن هذا الإصلاح تغييرات جوهرية في نظام إدارة التعليم وتمويله وذلك بإحلال النظام اللامركزي في إدارة التعليم الأساسي وفي تنفيذ التعليم

---

* يمكن الرجوع لتفصيل الإصلاحات التعليمية التي استحدثها هذا القانون بالنسبة للتعليم العام إلى كتاب المؤلف بعنوان الإتجاهات المعاصرة في التربية المقارنة . عالم الكتب ١٩٩٢ . وبالنسبة للتعليم العالي يرجع إلى كتاب لنفس المؤلف بعنوان الاتجاهات الحديثة في التعليم الجامعي المعاصر وأساليب تدريسه . دار النهضة العربية ، ١٩٩٢ .

الإجباري ذي التسع سنوات . وشمل الإصلاح تغييرات في التعليم الثانوي وقي تطوير التدريب المهني . و شمل الإصلاح أيضاً التعليم العالي من حيث نظام قبول الطلاب وزيادة الإستقلال الذاتي لمؤسسات التعليم العالي . والمحور الرئيسي الذي إرتكز عليه هذا الإصلاح الواسع هو معالجة مشكلتين رئيسيتين في التعليم أولهما تتعلق بنقاط الضعف في بنية التعليم والثانية تتعلق بجمود إدارته . وسنفصل الكلام عن ذلك عند الكلام عن الإصلاح التربوي في الصين .

نجاح الإصلاح والتجديد:

تختلف دعوات الإصلاح في مدى تقبل الناس لها . فبعضها أكثر تقبلا من الأخرى وبعضها حقق نجاحا أكثر من الأخرى . وقد ينجح الإصلاح إذا لقي إشتراكا إيجابيا من القائمين على التطبيق والتنفيذ . وقد ينتشر الإصلاح في المجتمع برمته لأن تطبيقه نجح في مؤسسة إتخذت منذ البداية مثلا أو نموذجا يحتذى . فأفكار المربي الألماني " همبولدت Humboldt إنتشرت في كل ألمانيا بعد نجاح تطبيقها في جامعة برلين (Bereday : P.38) بيد أن نجاح الإصلاح في مدرسة أو كلية تجريبية لايعتبر بالضرورة مبرراً حقيقيا لتعميم تطبيقه . لأن شروط التطبيق في المدرسة التجريبية نموذجية ويوفر لها عادة أحسن العناصر من إدارة ومعلمين وتجهيزات . وقد لا يتوفر نفس شروط التطبيق في المدارس الأخرى عند التعميم . وتكون النتيجة عندئذ مختلفة.

إن هذا الموقف شبيه بموقف " التجربة في المعمل "بالنسبة للصناعة . فإن نجاح التجربة في المعمل لايعني نجاح تطبيقها في الصناعة على نطاق واسع . لأن ظروف التحكم في عناصر التجربة وكمية المواد الكيميائية الداخلة فيها والتفاعل المحدود النطاق الذي يحدث قد يختلف إذا ما جرى عمل ذلك على نطاق واسع . إن هذا التمايز بين الموقف المثالي والموقف الواقعي يجب أن يؤخذ في الإعتبار من جانب المصلحين أو القائمين بالإصلاح حتى لاتضيع جهودهم سدى . ويجب أن يعملوا على أن تكون التجربة الإستطلاعية للإصلاح مشابهة ما أمكن للظروف العادية لباقي النظام الذي يشمله الإصلاح .

نجاح وفشل التجديد:

يحدد آدامز وزميله عدة شروط لنجاح التجديد (Adams & Cohen:P.225) تتمثل في :

أ- الدقة في تحديد المشكلة الرئيسية أو مسبباتها التي تتطلب حلا .

ب - وجود بدائل للحلول المتاحة ودقة الاختيار من بينها .

جـ - الدقة في تحديد التجديد المطلوب .

د - توفير الظروف الملائمة للتطبيق .

هـ - عمل التقويم المناسب .

كما أن الدراسات التي قامت بها موسسة فورد Ford Foundation الأمريكية (١٩٧٢) على برنامجها لتحسين المدرسة الشاملة الذي رصدت له ثلاثين مليون دولار في الستينات من أجل المشروعات التجديدية قد توصلت إلى نتيجة مفادها أن المشروعات كانت أكثر فعالية عندما كان يتوفر لها بالإضافة إلى أمور أخرى العناصر الآتية :

١- الإلتزام بالمشروع من جانب القائد الذي كان يتولى تصريف الأمور اليومية .

٢- اقتصار التجديد على فصول قليلة في المدرسة الواحدة .

٣- صغر حجم المدرسة نسبيا .

٤- الإلتزامات المالية من جانب الآباء .

٥- وجود المدارس في أحياء متوسطة الحجم ومتجانسة بدرجة تحول دون الحوار الساخن . لكنها في نفس الوقت كبيرة بالدرجة التي يمكن معها توفر قاعدة عريضة للتأييد والمساندة .

إن برامج الإصلاح التربوي وغيره من أنواع الإصلاح لاتعتمد في نجاحها على التنظيم العلمي العقلاني فقط . وإنما تخضع لمدى التأييد السياسي للبرامج . فالسياسة في أي مجتمع تتداخل دائما في الإصلاحات لاسيما الرئيسية منها . وعلى هذا فإن القائم بالإصلاح نادرا ما يستطيع السيطرة والتحكم في تطبيق البرامج كما هي مخطط لها . على أنه في حالة فشل برنامج الإصلاح فإن الأمر لا يخلو من دروس مستفادة لمحاولات إصلاح لاحقة وذلك بالوقوف على أسباب الفشل وكيف يمكن التغلب عليها . ونختم كلامنا هنا بالقول إن مستقبل التربية يتحدد بمنظومة ثلاثية الأبعاد تتمثل في السياسة والتخطيط العقلاني وجهود الإصلاح .

فشل الإصلاح والتجديد :

في تقويم بعض التجديدات التربوية في الولايات المتحدة الأمريكية تقول إحدى الدراسات إن كثيراً من التجديدات التي أدخلت على التعليم الأمريكي خلال الستينات مثل المدارس غير المتدرجة والتليفزيون التعليمي والتدريس عن طريق الفريق والعلوم والرياضيات الحديثة وغيرها لم تتمخض عن تحقيق ما كان يؤمل من ورائها . وهناك أسباب مختلفة لفشلها في إحداث التأثير المستمر المطلوب .من أهمها خيبة الأمل في

استراتيجيات المدرسة . يضاف إلى ذلك أن التجديدات والتجارب قد تعثرت لأسباب مالية . (Rich:P.381) .

هنا نجد أن السبب الرئيسي للفشل يتمثل في ضعف استراتيجية التجديد ونقص الدعم والمساندة المادية . والواقع أن كثيراً من محاولات الإصلاح والتجديد تفشل إذا لم يتوفر لها المال اللازم . لأن المال عصب نجاح أي مشروع . وهناك مثال من مصر يتمثل في محاولة علي مبارك إصلاح الكتاتيب . وكان برنامجا إصلاحيا هائلا وفشل لأنه ترك أمر التمويل إلى الشعب دون وضع نظام محكم له فانهار برنامجه في الإصلاح *. وقد تتحطم محاولات الإصلاح على صخرة التمويل إذا كانت تتطلب أموالاً لايمكن تدبيرها بسهولة . فإصلاح التعليم الابتدائي في مصر وتعميم الإلزام أو تجديد التعليم وتحسين خدماته قد يتطلب أموالا هائلة لايمكن تدبيرها . وهنا يمكن أن ينظر إلى الإصلاح الجزئي أو الإصلاح المرحلي كبديل مناسب .

بعض برامج الإصلاح تفشل ولاتحظى بالقبول لأنها تكون ضد أو لاتتمشى مع الفلسفات والمعتقدات السائدة مثل التربية المختلطة Co-Education في المدارس الابتدائية والثانوية في البلاد العربية . الأمر الذي يترتب عليه مضاعفة الإنفاق على التعليم وزيادة تكلفته بصورة هائلة وذلك نتيجة لازدواج الأماكن والتجهيزات والخدمات . ولكن تحت ضغط ظروف معينة ملحة تفرض بعض التجديدات مثل تأنيث هيئة التدريس في مدارس البنين بالمدارس الابتدائية بدول الخليج العربية نتيجة الفيض الهائل في أعداد المعلمات المتخرجات المؤهلات . وهناك مثال من المجتمع البريطاني يتمثل في مدرسة " نيل " Neill في سمرهيل التي توصف بأنها أشهر مدرسة تقدمية في العصر الحديث . ومع ذلك رفض معظم الأباء وكثير من المعلمين مبادئه التربوية التي قامت عليها . ومع أن هذه المدرسة لاتعتبر نموذجا للمدارس الأخرى فإن بعض ممارساتهايمكن الاستفادة منها وتطبيقها .

وعندما يكون في مقدور المربين والسلطات التعليمية إصدار تشريعات لإدخال إصلاحات تربوية وتعليمية معينة فإن جماهير الشعب قد تعارض هذه الإصلاحات إذا رأت أنهاتمثل تغييرات جذرية أو خروجاً عن المألوف أو أنهم لايفهمون ماورا ءها من أسباب ودوافع ومبررات ، مثل إصدار قوانين الإلزام في بعض الدول منها أمريكا ، فالآباء يحتاجون إلى تشغيل أبنائهم مبكراً لمساعدة الأسرة اقتصاديا ، وبعض الآباء

---

* لتفصيل الكلام عن ذلك أنظر لنفس المؤلف : تاريخ التربية في الشرق والغرب . عالم الكتب ، القاهرة ، طبعة منقحة ، ١٩٩٢ .

لايرون ضرورة لتلقي كل فرد تعليما ثانويا إلزاميا . وفي مصر أمثلة مشابهة لاسيما بالنسبة للآباء الذين ينتمون إلى بيئات فقيرة ويحتاجون إلى تشغيل أطفالهم الصغار . ومثلما حدث في مصر أيضاً لقانون محو الأمية الذي أشترط الحصول على شهادة محو الأمية لمنح تراخيص قيادة السيارات والعمل بالهيئات الحكومية . وقد سعت الهيئات إلى إيقاف العمل بهذه المادة عاما بعد عام .

وقد يفشل الإصلاح إذا كان يشكل تهديداً للمكانة المهنية للمعلمين ، وهناك دراسات تشير إلى ذلك منها ما يشير إليه ريتشارد كارلسون في دراسة له إلى أن المعلمين في أحد النظم التعليمية الأمريكية قاموا بهدم أهداف التعليم البرنامجي وتقويضها وبالتالي فشلها لأنها شكلت تهديداً لمكانتهم المهنية وسلبتهم نفوذهم وأبعدتهم عن مركز الإهتمام في العملية التعليمية (Carlson : P.63) . وهو ما سبق أن أشرنا إليه . وهناك مثال آخر : فعندما أدخلت الرياضة الحديثة في كثير من المدارس الأمريكية قاومها كثير من معلمي الرياضيات ذوي الخبرة بالرغم من أن تدريسها إستطاع فيما بعد أن يحقق انتشارا يعتبر من أسرع التجديدات التربوية في التاريخ التربوي . وتشير الدراسات إلى أن السبب في مقاومة هؤلاء المعلمين هو أن التجديد تم إدخاله عن طريق الجامعات ، وكان هذا يعني تجاهل دور المعلمين ذوي الخبرة وتهديد قيادتهم المهنية من جانب القادمين الجدد . وعندمااكتشفت هذه المشكلة ، سرعان ما أنشئت معاهد صيفية لإعطاء هؤلاء المعلمين الفرصة للوقوف على الاتجاهات الحديثة وبذلك يحافظون على مكانتهم القيادية (Corwin:P.341) . وبهذا أمكن التغلب على مقاومتهم للتجديد . وهو درس يمكن أن يتعلم منه القائمون بالإصلاح التربوي .

قد يكون فشل التجديد راجعا إلى شكلية الإصلاح وهامشيته : فبعض الدراسات تشير إلى أن المدارس قد تتمخض عادة عما يمكن أن نسميه " بالاسعافات الأولية " لأنها تناولت الإصلاح التربوي بطريقة ترتب عليها بقاء القوام الرئيسي للمدرسة بدون تغيير . (Blumborg:P. 9) .

وبعض برامج الإصلاح قد تحتاج إلى إعادة تدريب العاملين كما كان في تجربة مصر في الطريقة الجديدة لتعليم القراءة . ومثل طريقة المشروعات وطريقة دالتون وطريقة المنهج المحوري والتقويم المستمر والتعليم المبرمج وتكنولوجيا التعليم الجديدة وغيرها من الطرق التي تحتاج إلى تدريب على مختلف المستويات . وقد حدث في أمريكا على سبيل المثال أن زودت المدارس الأولية والثانوية بتجهيزات جديدة تنفيذا لقانون ١٩٦٥ وهو قانون التعليم الأولي والثانوي . ووجد أن هذه الأجهزة في بعض

الأحوال لم تستخذم لأن المدرسين لم يتدربوا على استخدامها (Corwin:P.184) . إن الإصلاح والتجديد التربوي قد تكون نتيجته الرفض كما يرفض الجسم الأشياء الغريبة عنه . وهذا يفسر قول " جوليان " المشهور " إن النظم التعليمية وليدة تربتها التي نشأت فيها " .

خاتمة :

إن نجاح أو فشل الإصلاح له عوامله ومسبباته التي أوضحناها . وفي حالة فشل الإصلاح لايخلو الأمر من دورس مستفادة كما أشرنا تفيد في محاولات إصلاح لاحقة. ولايعني فشل أو إخفاق الإصلاح العدول عنه بالمرة لأن هناك دائما مجالا للإصلاح التعليمي . وهذا يعني أن الإصلاح لايتوقف عند زمن أومستوى معين . وإنما هو عملية مستمرة تتمشى مع طبيعة التطور وسنة الله في خلقه . والواقع أن كثيرا من نتائج البحوث تشير إلى أن تقويم الجهود السابقة في التجديدات التربوية وعملية التطبيق لم تتمكن بعد من التوصل إلى أو الكشف عما يؤدي إلى نجاح الإصلاح التربوي (Mclauchlin: 1975) . بيد أن إحدى الدراسات بعد استعراضها لإتجاهات الإصلاح التربوي خلال السنوات الماضية قد توصلت إلى النتائج الآتية : (Simons:1979) :

١- أن العوامل السياسية والاقتصادية هي أهم العوامل في تشكيل الإصلاحات التربوية

٢- أن الإصلاحات قد تغير طبيعة ومضمون العملية التربوية لكنها تقدم القليل لزيادة أو تحسين نتائج التعلم .

٣- أن الإصلاحات تقدم القليل لزيادة تأثير التعلم على النمو الاقتصادي والمساواة الاجتماعية .

ومع ذلك فكثير من النقاد يرون أنه يمكن تحسين عملية الإصلاح التربوي وتحسين عملية التطبيق للحصول على نتائج أفضل . وهناك من الأدلة ما يشير إلى أن الإصلاح التربوي في إطار حركة سياسية أكبر لإحداث تحولات اجتماعية واقتصادية هامة قد حققت نجاحا ملحوظا في تحقيق أهدافها مثل الصين وكوريا ونيكاراجوا . إلا أنه من الصعب تعميم تجارب هذه الدول على دول أخرى غيرها .

عقبات التجديد :

إن العقبات الكبرى في سبيل التجديد التربوي السريع أو الجذري تتمثل في الأفراد أنفسهم وفي التربويين البيروقراطيين . ويجب أن يكون لدى من يقترح التغيير أو التجديد حاسة استشعار خبيرة لاستطلاع المجالات التي يحتمل أن يحدث بها مقاومة .

ويتوافق الأشخاص مع الحياة في المؤسسة على أساس مفاهيم لمتطلبات أدوارهم . والجماعات التي تقدم الأساس لهذه التوقعات في الأنظمة التربوية هي المديرون والمعلمون والتلاميذ . وإذا كنا نريد أن يغير الأفراد أساليب التكيف عند الاستجابة للتجديدات المخططة ، فإن إحدى طرق تحقيق هذا التغيير هي إدخال عامل يصل الأشخاص عن طريقة إلى معرفة التوقعات المنتظرة من التغيير المخطط . وإحدى استراتيجيات تحقيق ذلك هي الاعتماد على عامل خارجي له الشرعية المناسبة للتأثير في التغيير ، وهنا يجب أن نشير إلى هذا العوامل الثلاثة الخارجية التالية وهي : المجتمع (ويمثله الآباء وقادة الجماعة) والحكومة (إما قومية ، أو إقليمية ، أو محلية). والمهنة التي تعكس توقعات المجتمع عادة على أنها جزء لابتجزأ من القوى المؤثرة على التربية ،والتي تعتبر بوجه عام انعكاسا للأساس الثقافي الذي تستمد منه المدارس أهدافها وسياستها .ويمكن إدراك التأثير الذي يحدثه التدخل الحكومي بجلاء في أسلوب تكيف المدراس نحو التغيير المطلوب . وعندما يبادر عامل قوي كالسلطة التربوية إلى إحداث تجديدات تربوية معينة فإن المدارس تعبيء قواتها لكي تتمثل هذه التجديدات وتستوعبها .

ويجب أن نضع في اعتبارنا التوقعات الخارجية للمدرسة بوصفها منظمة رسمية ، وكذلك التوقعات الداخلية التي تبرز من إحساس الفرد بتكامله الشخصي معها ، يضاف إلى ذلك العوامل التي تؤثر في تكيفات الأدوار وصراعاتها بما فيها دستور الجماعة المهنية ، فالتعليم التخصصي الذي تمثله الكليات والجامعات ، وعدد كبير من المنظمات المهنية ، تتحدد جميعا لتشكل ولتمثل دستور الجماعة المهنية ، ويمكن أن يفهم هذا الدستور على أنه يمثل ضمير المدرس والرقيب والحارس للمهنة ، ويستطيع هذا الدستور التأثير في تكيف الأشخاص داخل المدرسة بصورة مباشرة ، أو غير مباشرة .

من الأهمية بمكان ملاحظة وجود مستويين على الأقل يمكن أن يحدث فيهما التجديد أو لايحدث . وذلك عندما نعالج التفاعل المتبادل بين عوامل التغيير والنظم القيمية . ويتضمن أحد المستويين الثقافة السائدة في المنظمة وبخاصة التقاليد ونماذج الحياة التي لايمكن انتهاكها ، ويتضمن المستوى الثاني الأفراد أنفسهم وقيمهم وأوضاعهم الاجتماعية . ومن ناحية أخرى إذا كان البرنامج التجديدي على المستوى الإجرائي يتضمن وقتاً إضافياً ومسئولية من جانب العاملين دون مقابل فإن ذلك قد يؤدي إلى الرفض ومقاومة التجديد .

ومن الضروري حين نتكلم عن مختلف فئات التفاعل أن نميز بنوع خاص بين التغير

والقيم . إذ بينما يختلف مصدر التضارب تكون النتيجة واحدة . فإذا كانت الاتجاهات نحو استخدام تكنولوجيا التدريس في منطقة معينة مثلاً تعكس القلق الذي يشعربه كثير من المؤمنين بالاتجاه الإنساني في التربية فإن النتيجة تكون حينئذ تأخير إدخال هذه التكنولوجيا . ويكون التغيير أو التجديد مرغوباً فيه إذا كان يؤدي إلى تحسن أو تطوير . وعندما لاتبدو في الأفق أية بدائل أفضل للتغيير فإن الاستمرار في الممارسات القائمة يكون شيئاً طبيعياً . فالمدارس والمؤسسات التعليمية في هذه الحالة تعتبر قائمة بوظيفتها على أحسن ما يكون . وليس من الأمور المستغربة أن تقاوم المدارس التجديد والتغيير كما أشرنا. ذلك أن مسألة التغيير تعتمد على سندين رئيسين :

أولهما : يتعلق بمدى معرفتنا بما إذا كان التغير أمراً مرغوباً فيه .

ثانيهما : يتعلق بالعوائق التي تقف في طريق تنفيذ التجديدات التربوية .

يضاف إلى ذلك أن لدى المدارس كما هو معروف على عكس غيرها من المؤسسات قصوراً ذاتياً نحو التجديد والتغيير لأن وظيفتها التي لازمتها منذ نشأتها محافظة في طبيعتها وهي تتمثل في نقل الثقافة من جيل إلى آخر .

ومن هنا كانت المدارس بحكم طبيعتها مؤسسات معقدة . وإذا كان من الممكن في المؤسسات الصناعية ادخال تغييرات أو تعديلات كبيرة دون أن يكون لهاتأثير واضح أو ملموس على العمال أو على المجتمع فإن التغييرات في المدارس على العكس من ذلك يكون لها تأثير على المعلمين ورجال الإدارة والتلاميذ والآباء والمجتمع بل ولها تأثيرها أيضاً على العلاقات الداخلية بينهم . وتكون التفاعلات التي تحدث نتيجة التغيير دقيقة وغالبا ما يستحيل التنبؤ بها ويكون من الصعب مواجهة متطلباتها المتشابكة . يضاف إلى ذلك أن نفراً قليلا فقط من رجال الإدارة هم الذين لديهم من المران والدربة ما يساعدهم على مواجهة المواقف التي يمليها التجديد أو التغيير . فغالبيتهم كان في الأصل معلماً وتقلد أمور الإدارة المدرسية بدون تأهيل علمي أو دراسي لها . وفي ظل الطبيعة المحافظة للمدارس التي سبق أن أشرنا إليها تكون النتيجة أن المدارس هي التي تسير نفسها بنفسها ، وتكون مسئولية قادتها بصورة رئيسية المحافظة على الوضع القائم . ويكون أي تغيير بمثابة هز القارب الذي قد يؤدي إلى إغراقه . ويكون بديل التغيير إذن أن يعمد مديرو المدارس إلى طرقهم وأساليبهم المعروفة في إدارة المدرسة وتوجيهها .

ونخلص من الكلام السابق إلى أن عملية التغيير أو التجديد في المدارس تواجه عادة بأربعة معوقات رئيسية :

- صعوبة أقلمة أو تكييف التغيير المطلوب لواقع العمل المدرسي .
- صعوبة تطبيق أساليب جديدة متنوعة بدرجة كافية للظروف الواقعية الفعلية للمدارس.
- قصور النظرة إلى النظام المدرسي كوحدة عضوية متفاعلة تقوم على التأثير والتأثر .
- قصور مبدعي الأساليب الجديدة في تناول متطلبات تطبيق هذه الأساليب .

هناك عائق آخر للتغيير يتمثل في شحة أو قلة المعلومات . فكثير من المربين يساورهم الشك في وجود طرق أفضل للتدريس وليست لديهم ثقة في الأساليب الجديدة. وهؤلاء كثيراً ما يتندرون بالتجارب أو المحاولات السابقة التي لم يهيأ لها النجاح . ولن يعوزهم الدليل فهناك كثير من الأدلة على أن كثيراً من التغيرات التربوية لم يكتب لها النجاح .فكم من مشروعات وتجارب تربوية وئدت في المهد وقد يكون السبب هو ما أشرنا إليه وقد يكون هناك سبب آخر يتمثل في أنها لم تعط الفرصة والوقت لتنمو وتكتمل . وقد يكون السبب الثالث عدم توفر المعلومات الكافية التي توجه التطبيق .

وقد تحدث المقاومة للتغيير حتى ولوكان الواقع التربوي يتطلبه ، وعندما تكون الحيلولة دون استمرار النماذج القديمة المستقرة أمراً صعباً فإن استخدام الأفكار القديمة بطرق جديدة يكون النتيجة المنطقية لمزاوجة وجهات النظر المختلفة فيما يتعلق بالتجديد أوالتغيير أي على طريقة التوليف أو الحل الوسط . وعندما نقول مثلا إن هناك مقاومة للتغيير فتفسير ذلك يكمن في المثل القائل بأن " الشيطان الذي تعرفه خير من الملاك الذي لاتعرفه" .

الفصل السادس

المعلمون والتجديد التربوي

الواقع أن الدراسات الأولى عن التجديد لاسيما في الولايات المتحدة الأمريكية ، تقدم لنا معلومات كثيرة عن دور المعلمين والإداريين والمجتمع في القيام بالتجديد . فالأنظمة التعليمية ذات القدرة العالية على التكيف للتجديد كانت تلك النظم التي تضم معلمين على درجة عالية من الإعداد والتكوين ولديهم تقبل أكثر للممارسات التربوية الجديدة . وهذا يتوقف بدوره على حجم المجتمع الذي يعمل فيه النظام التعليمي ومدى ثرائه . أما بالنسبة للإداريين فقد وجد أنهم في هذه الأنظمة التجديدية كانوا يقدمون المساندة والتأييد والعون . ولم يكونوا سلبيين أو محايديين وبالنسبة للمجتمع كانت اتجاهاته مؤيدة للممارسات الجديدة لاسيما في التجديدات المنظورة أو المرئية مثل إنشاء رياض الأطفال وغير ذلك من الأمثلة .

وهكذا يقوم المعلمون بالتجديد إذا كانت الظروف مواتية ومشجعة . وفي ظروف أخرى يقاوم المعلمون التجديد لأنه يهدد مكانتهم العلمية أو لعدم إشراكهم في إتخاذ القرار . والواقع أن المعلمين أنفسهم مطالبون شأنهم شأن غيرهم في المهن الأخرى كالطب والهندسة وغيرها أن يطوروا أنفسهم باستمرار تطويراً ذاتياً . ومن الأمور التي يفترض أن الموجهين يراعونها في تقويمهم للمعلمين أثناء زيارتهم مدى قيامهم بالتجديد في أسلوب التدريس وطريقته . ولذلك فإن الموجهين لهم دور في نشر التجديد التربوي سواء بما يتوفر لديهم من خبرة مكتسبة من تنميتهم الذاتية أو بما يشاهدونه في الميدان ويعملون على نقله إلى أماكن أخرى . ولكن الموجهين والمعلمين قد لايقومون بدورهم كاملا لاسيما في ظل ظروف غيرمواتية تنعدم فيها الحوافز والدوافع للتجديد . وإننا عندما نسأل المعلمين عن الإصلاح أو التجديد ولماذا لايصلحون أنفسهم يقدمون مختلف الأسباب والمعاذير .وليس المعلمون وحدهم في ذلك فإن مقاومة الإصلاح والتغيير طبيعي في كل نفس . والمثل يقول : " إن الشيطان الذي تعرفه خير من الملاك الذي لاتعرفه " فالتغيير يتطلب تهيؤا وإستعداداً . ومن الصعب أن يغير الأنسان عاداته بين يوم وليلة .ولكن الرغبة في الأصلاح تبدأ أول ما تبدأ في عقول الناس وتفكيرهم . وقد يكون لدى المعلمين الرغبة في الإصلاح والتطوير .وهم يكونون أكثر تقبلا لهذا الإصلاح إذا كان برنامجا منتظماً متكاملاً تشرف عليه السلطات التعليمية التي يعملون معها ، وتقوم بتنفيذه ويكون دورهم محددا ومعروفا . وتقل رغبة المعلمين في

الإصلاح بدافع من أنفسهم لأنهم يؤمنون بأن الفتنة نائمة لعن الله من أيقظها . والفتنة هنا تعني الغيب المجهول ، ومن إذن يريد أن يوقظ الفتنة ؟ ولماذا يبدأ المعلم شيئاً لن يجر عليه إلا المتاعب والمشاكل لاسيما في ظل نظام بيروقراطي قد لاترحب السلطات التعليمية فيه بهذا الإصلاح أو التجديد الفردي . كما أن التجديد يتطلب من المعلمين التخلي عن ممارسات أجادوها وتعودا عليها ويشعرون معها بالأمان ويطالبهم بتقبل ممارسات لم يتعودا عليها وغير مألوفة لديهم ولايشعرون معها بالأمان . ولهذا فمن الطبيعي أن يتخوف المعلمون من التجديد ويتوجسوا منه شراً .

وهكذا يقل الدافع للتجديد عند المعلمين وتفتر همتهم . يضاف إلى ذلك كما أشرنا الخوف من المجهول والكسل في بذل المجهود والخوف من النتائج التي قد تؤثر على مستوى التلاميذ . ويرتبط بذلك التخوف من الآباء والمسئولين . وهناك أيضاً توجس فشل التجديد لاسيما وأن بعض التجارب السابقة للتجديد كانت غير مشجعة . وتشير بعض الدراسات إلى أهم المعاذير التي يلتمسها المعلمون عادة ومن أهمها :

١- أن رؤساءهم لايريدون التغيير .
٢- أنهم أنفسهم يخافون من التغيير .
٣- أن الآباء قد لايفهمون معنى وضرورة التغيير .
٤- أن تلاميذهم قد يتضررون من هذا التغيير في مستقبل دراستهم .
٥- أن الوقت لم يحن بعد للتغيير .

والواقع أن كثيراً من المعلمين يرغبون في تطوير عملهم وتحسين أدائهم من خلال التجديدات والتغييرات التي يرى المسئولون إحداثها . وهم ليسوا ضد التغيير أو التجديد أو الإصلاح في حد ذاته ، وإنما قد تكون مقاومتهم للطريقة التي يحدث بها هذا التجديد أو التغيير .

عوامل محددة للتغيير في حجرة الدراسة :

إن تحسين نوعية التدريس في الفصل والإرتقاء بمستوى المعلم المهني عن طريق أساليب التدريس الحديثة قد يصطدم بحقيقة الموقف في الصف الدراسي نفسه ومايحيط به من ظروف غير مواتية من حيث السعة المكانية والإمكانيات المادية . ففي حين يواجه المعلمون بتعليم أعداد كبيرة من الطلاب نجد أن أساليب التدريس الحديثة قد تتطلب أعداداً أصغر ، وهناك عدة عوامل تحول دون التغيير في حجرة الدراسة يمكن أن نشير إليها من أهمها :

١- أن المعلمين ليس لديهم الوقت الكافي لكي يجددوا أو يغيروا .

٢- أن حجرة الدراسة بإمكانياتها التقليدية غير مناسبة لتطبيق بعض الأساليب الجديدة في التدريس .

٣- أن الامتحانات تركز على جوانب من التعلم قد لاتتوافق مع التجديد المطلوب.

٤- أن السلطات التعليمية قد تكون عاجزة عن تقديم المساعدة المالية والمعنوية المطلوبة للتغيير لاسيما في الوقت الذي تواجه فيه هذه السلطات بمطالب التوسع التعليمي أو أولويات أخرى أهم .

٥- أن تدني مرتبات المعلمين نسبياً لايخلق لديهم الدافع أو الحافز على التجديد.

إن مما يثبط همة المعلمين عن التجديد أن أية إنجازات تجديدية في حجرة الدراسة نادراً ما تؤثر على المستوى الأدبي والمادي لهم . فالمعلمون الذين يقومون بالتجديد أو يشتركون في تجارب تجديدية يتلقون عادة نفس الأجر المادي الذي يدفع لزملائهم الآخرين . فإذا أضفنا إلى ذلك أن المعلمين المشتركين في التجديد قد يواجهون كما أشرنا بفشل محاولاتهم وإخفاقها أمكننا أن نتصور بعض الدوافع القوية عند المعلمين للإحجام عن التجديد . وعلى هذا فإن التجديد يتطلب منا مراعاة هذه الاعتبارات من جانب المعلمين ، ذلك أن توفير الحوافز المادية وتوفير الثقة والأمان والإطمئنان من ناحية النتائج التي تمخض عنها التجديد - نجاحا أو فشلا - من أهم ضمانات التجديد . وقد أشرنا إلى تفصيلات أخرى عن علاقة المعلمين بالتجديد والإصلاح التربوي في أماكن أخرى متفرقة من هذا الكتاب .

المعلمون ومصادر المعرفة :

تأتي معرفة المعلمين عن التدريس بعد تأهيلهم واشتغالهم بالمهنة من مصادر متنوعة ليست بالضرورة من البحث التربوي مباشرة . فهم يتعلمون من خبراتهم وممارستهم للمهنة وهم قد يتعلمون من البحث التربوي دون أن يقرأوه في الكتب وذلك من خلال مناقشتهم مع آخرين باحثين أو متابعين للبحث التربوي وهم يتعلمون من زيارات الموجهين ومن احتكاكهم بزملائهم في المهنة ومن برامج التدريب التي يحضرونها أو من قراءاتهم وإطلاعاتهم اليومية . وهذا يعني أن البحث التربوي هو أحد المصادر التي يعتمد عليها المعلمون في المهنة (Zeuli , 1994 P.39) . من ناحية أخرى نجد أن البحث التربوي عادة مرتبط بوقت وزمن معين و مغرق في النظرية وبالغ التحديد والتقييد في دراسة الموضوع ، وبالتالي تكون النتائج غير مواتية للتطبيق في حجرة الدراسة . كما أن البحث قد يكون مكتوباً بلغة غامضة تعوق المعلمين عن فهم مضمونه والاستفادة منه أو من نتائجه .