

# الفصل الثامن

## المنهج والمدرس من المنظور الثقافي

### المنهج في الثقافة المعاصرة

هناك ثلاث حقائق في ثقافتنا المعاصرة تفرض قضايا هامة تتصل بالمنهج . أولها : ما هي نوعية الموضوعات الأفضل لإعداد الناس ليعيشوا حياتهم في عالم دائم التغير بسبب تغير هذه الثقافة تغيراً سريعاً ؟ وثانيها : كيف تقوم المؤسسات التربوية بتعليم المعارف والمهارات التي تزايدت في التخصص وتحتاجها الثقافة مع المحافظة على استمرار التراث بينما تزايدت هذه الثقافة تعقيداً ؟ وأخيراً أو ثالثاً : كيف نربي كثيراً من أبنائنا للمساهمة مساهمة تامة في الثقافة العريضة بيناهم ولدوا ولديهم إمكانية محددة لاكتسابهم ثقافة الطبقة المتوسطة السائدة ؟

### منهج الثقافة المتغيرة :

المشكلة : تنتقل المعرفة كقاعدة في الثقافة المستقرة ، رأسياً من أعضاء المجتمع الأكبر سناً إلى الأصغر سناً ، كما تتخذ ثقافتنا الدينامية ذاتها نفس النموذج الذي يتخذه التعليم الرسمي عموماً إذ أنه حصيلة معرفة جربها واختبرها المدرسون الكبار المحربون ونقلوها إلى تلاميذ شبان غير محربين إلا أنه يتحتم كلما زادت سرعة التغير أن تنتقل المعرفة الجليدة سواء في المعمل أو في خط التجميع في سرعة متزايدة (١) . وبذلك انتقل مزيد من المعرفة جانبياً من يعملون إلى من لا يعملون دون نظر للسنتيجة لهذا التغير : إذ يحكى الأطفال مثلاً لأجدادهم عن ارتياد الفضاء أو يشرحون

لهم كيفية إدارة التلفزيون . كما يشرح شباب الفنين المعدات الحديثة للقدامى منهم كما يحرز شباب العلماء تقدماً فذاً يساعد في بحوث أساتذهم .

ويتحتم على الإنسان العصري أن يتعلم باستمرار إذ تغير المعرفة الجديدة حياته باستمرار ، ويتحتم على الفني أن يركب آلة جديدة ، كذلك يتحتم على مشرف المصنع أن يقدم هذه المعرفة إلى عماله . ورجل النقابة يشرحها لرجاله والملاحظ يراقب تنفيذ رجاله لها . ويتحتم على المعلمن والبائع أن يجدوا سوقاً لما تنتجه الماكينة . ورجل الصيانة يتعلم صيانة المنتج ورب البيت كيف تستخدمه والأم تجيب عن أسئلة طفلها الخب للاستطلاع عنه . وكلما مر الوقت استمرت دورة الاختراع يتبعها المتزايد والسريع .

ولقد قل تعلم معظم الأمريكيين تعليماً رسمياً في سن الثامنة عشرة إلا أن تلك التربية تكفيهم كما يتوقع بقية حياتهم . ويستطيع التربويون في ثقافة خاملة ( ثابتة ) أن يفترضوا بأن ظروف واحتياجات المجتمع سوف لا تتغير بشكل أساسي خلال فترة الحياة . لكن من يمكنه أن يتنبأ باحتياجات وظروف أمريكا لنصف قرن قادم (٢) ؟ وتزايد صعوبة تكييف التربويين للمنهج كلما تزايد معدل التغير الثقافي - وذلك لما يسمى باحتياجات المجتمع لأنهم لا يعرفون ما هي بالضبط تلك الاحتياجات أو مدة استمرارها . وأكثر من ذلك لا يمكن تغيير المنهج في ليلة واحدة في مجتمع ديمقراطي وبخاصة أن كل تغيير مقترح يجب أن يخضع للمناقشة . كما لا يمكن تغيير المناهج تغييراً كبيراً فقد يؤدي التغير الأساسي الكبير إلى هدم الارتباط بين مجموعات الأعمار التي نشأت تحت نظام دراسي مختلف .

ويدفع اليوم واحد من أهم القوى الدافعة للتغير في الثقافة ومن ثم في المناهج ألا وهو العلم وتطبيقه في التكنولوجيا . وكلما طور العالم معرفتنا وسيطرتنا على العالم المادى فانه يتحدى كذلك القيم الراسخة ويضيف باستمرار إلى تراكم الحقائق الهائل التي يجب أن نأخذها في الاعتبار عندما نصرف

أو نتخذ قراراً ، ويؤثر العلم من خلال التكنولوجيا في الاقتصاد ويعمل على خلق وظائف جديدة وإلغاء أخرى قديمة ويعطى أملاً بأن تغير الميكنة الذاتية الكاملة نمط استخدام العمالة كله (٣) كما يؤثر العلم من خلال التكنولوجيا أيضاً مثلما في النقل والمواصلات على التنظيم الاجتماعي وذلك بتقريب العالم أكثر فأكثر ونشر التحضر والصناعة في كل مكان .

ولقد أدى العلم والتكنولوجيا كذلك إلى انتشار التخصص المعرفي الوظيفي في التربية كما في غيرها . كما أن هناك تغيرات كذلك ، إلا أن أغلبها إما نابعة عن العلم والتكنولوجيا أو تأثرت بهما وهي : النمو السكاني ، وتزايد وقت الفراغ ، وزيادة الثروة ، ووجود أشكال جديدة من المتعة ، والتوسع في قوة وسلطة الحكومات وطرق جديدة في الحرب والدبلوماسية (وقد خلق ذلك بشكل عظيم بعد اكتشاف وتطور الطاقة النووية) وزيادة الاعتماد المتبادل لكل أمة على الأخرى . وقد أوضحت جميع هذه العوامل شيئاً واحداً وهو : حتمية تربية المدرسة اليوم لتلاميذها بحيث يمكنهم التكيف للأحداث غير المتنبأة التي يحتمل حدوثها أثناء فترة حياتهم . وقد قالت في ذلك مرجريت : إن أي فرد لن يعيش طوال حياته في العالم الذي ولد فيه ولن يموت فرد في العالم الذي عمل فيه خلال فترة بلوغه (٤) .

الحل التقدمي : يرى التربويون التقدميون أنه من أجل تكيف التربية الأمريكية إلى حقبة من التغير السريع فإنه يتحتم أن نركز على المناهج العامة والخاصة على الثقافة المعاصرة (٥) ويتحتم أن يتلقى الطالب من الدراسات العامة التدريب الذهني والمعرفة الأساسية التي يحتاجها لفهم التغيرات الحالية والمستقبلية. فإذا رأى هذه التغيرات مقرونة بخلفية ثقافية عريضة فسيفهمهما فهما أفضل إذ أن فهم التغير يتم عن طريق النظر إليه من المشهد المناسب . ويتحتم عليه أن يكون معاييره عن الأخلاق الخاصة والعامة حتى يمكنه أن

بحكم بذكاء في تغيير المعايير في بعض الأمور مثل الطلاق ، وتنظيم النسل والتكامل العنصرى (٦) .

وسيتعلم الطالب كيفية تقييم المواقف الثقافية المتباينة في نفس الوقت الذى يتعلم فيه أساليب تناولها ، وذلك إذا عالج كلا المنهجين الثقافة المعاصرة ولكن من وجهات نظر مختلفة . وينبغى في ظل المنهج الخاص أن يتعلم محاسب المستقبل كيفية احتساب نسبة الربح على مشتريات قطعة بالتقسيم وينبغى أن يفكر في ظل المنهج في أخلاقيات خطة الشراء بالتقسيم مع آثارها على المستهلك والاقتصاد كله (٧) .

ويقول أغلب التلمذيين بضرورة تركيز منهج المدرسة الثانوية على العلوم الاجتماعية التى تنير لنا العالم المعاصر أكثر من أى دراسة أخرى . وهذا أمر حقيقى وبخاصة بالنسبة للدراسات الخاصة بمشاكل الديمقراطية الأمريكية التى تعالج بعض الشؤون المعاصرة مثل الجريمة ، والطلاق ، وانحراف الشباب ، والتفرقة وما إلى ذلك . وتمتاز الدراسات الاجتماعية أيضاً أنها أكثر الدراسات مرونة ولهذا فهى أفضلها في تمثيل الطبقة دائمة التغيير للمعرفة المعاصرة .

ويتحتم أن تنسجم العلوم الطبيعية كما تدرس في المدارس مع الخطوط الرئيسية للتفكير العلمى المعاصر . ومن المقترحات في هذا السبيل ضرورة تعريف الأطفال بالمفاهيم العلمية المعاصرة وطرق التفكير في المدارس الابتدائية بدلا من المدارس الثانوية (٨) إلا أن صغار الأطفال في الوقت الحالى لم يعدوا إعداداً كافياً لمزيد من العلم المتقدم الذى يتحتم عليهم معالجته في المدرسة الثانوية بدلا من تخصيص المدرسة وقتاً طويلاً جداً لحفظ القوانين والحقائق وقليلاً من الوقت إلى الطرق التى نصل بها إليها . كما أن الراديو والتلفزيون تركز على النتاج الحلاب للتكنولوجيا مثل الصواريخ والأسلحة مع التغاضى عن التفكير العلمى الذى أدى لتحقيق ذلك .

ولكن إذا كان للتلميذ أن يكتسب النظرة العالمية عن العلم المعاصر  
فيتحتم عليه أن يترك كثيراً مما تعلم من أفكار سائدة سابقة مثلاً عن طبيعة  
الفضاء ، والوقت ، والمادة التي اكتسبها خلال سنواته الأولى وبخاصة من  
أسرته . ويتحتم أن يكون هجر التعليم السابق منذ المدرسة الابتدائية بوسائل  
يسمها لورنس ك. فرانك (العلاج المعرفي) ويشتمل على قدر كبير من  
خبرات الجماعة التي تعطيه المساندة العاطفية الذي يلزمه إن كان له أن يهجر  
هذه الفروض ويكتسب نظرة علمية أكثر جدة (٩) .

وأخيراً يتحتم من وجهة النظر التقدمية استمرار التوسع في المنهج . ولما  
كان التغيير يضاعف الوظائف التي تؤدي في المجتمع والمعرفة اللازمة لها فانه  
يتحتم على المدرسة أن تعلم موضوعات جديدة وفقاً للحاجة .

الحل المحافظ :

يرى التربويون المحافظون أنه يتحتم على التربية في أوقات التغيير السريع  
أن تعمل كقوة مساعدة على الاستقرار والثبات (١٠) وربما تتقدم بسرعة  
بعض المعلومات والنظريات وبخاصة في العلوم فلا يزال كثير من المعرفة  
محافظاً على قيمته ويحتاج أيضاً أن يوضح لا أن يهجر . إننا نسمى إلى التلميذ  
لو حملنا المنهج على الدوام بآخر وأحدث ما يقال من موضوعاته التي تعتبر  
في عداد الاهتمامات الموقوتة . ولهذا يتحتم علينا إذن السعي ما أمكن إلى  
الجمع بين المعرفة الجديدة والقديمة بدلا من الأخذ بالجديدة وترك القديمة (١١)  
كما يتحتم علينا فوق كل ذلك ألا نهجر النظم مثل التاريخ من أجل دراسات  
أحدث مثل الدراسات الاجتماعية وهي التي تتغير أساليبها على الدوام  
ومعلوماتها محل جدال مستمر .

يرى المحافظون أن فوضى ثقافتنا لا تبرر إرباك الطفل . بل إنه كلما  
زاوّل معدل التغيير كلما احتاج التلميذ مجموعة من المعارف والمبادئ

لا يتطلب تغييرها من الأساس مهما كان ذلك بسبب الإضافة أو التقيح .  
إن أهم ما يحتاج إليه هو عادة التفكير المنظم والمهجي الذي يطبق على أية  
مشكلة مهما كانت جديدة .

إن الفنون الحرة تمدّه بوضوح الفكرة واستقلال العقل وحصيلة المعرفة  
اللازمة للتغير الثقافي (١٢) ويعوق تطوره الفكري إذا طلب منه قبل بلوغه  
أن يساير أَلُومَات والآراء الكثيرة المتضاربة التي تسخر لمحاولة حل  
المشاكل المعاصرة (١٣) .

إن محاولة جعل الطفل مسائراً للتغير بالتركيز على الأمور المعاصرة  
تنضوي على نواحي ضعف أخرى . فهناك في المكان الأول عدم اختيار  
إذا اقتصر المنهج على حالة الثقافة بدلا من إقرار مبادئ ما يستحق الدراسة  
في هذه الحالة . ومن هنا تتجاهل كثيراً مما هو ضروري في التراث الثقافي  
سعيًا للتبصر في ثقافة الحاضر والمستقبل وتستعيز عنها ( بالمألوف روتينياً  
من مشاكل وضغوط الحياة الحديثة ) (١٤) وقد أدى بدوره هذا التجاهل  
للتراث وما تسبب عنه من تجاهل للاستمرار الثقافي إلى التشجيع على تفتيت  
المعرفة وأخيراً فإن المدرسة بعد أن حولت نفسها « إلى منصة لمناقشة القضايا  
المعاصرة ستعرض إلى ضغط الجماعات ذات المصالح المتنافسة كل تدعى  
بحق سماعها في حجرة الدراسة » (١٥) حتى تبدو وجهة نظرها .

ولقد واجه التأكيد التقدمي على الدراسات الاجتماعية بشكل خاص  
نقداً شديداً . لقد عارض دافيد رايزمان على سبيل المثال اتجاه الدراسات  
الاجتماعية في تخصيص وقت كبير لموضوعات أكثر تجريدية ، وأكثر  
عائداً فكرياً بل إن مضمون الدراسات في الشؤون الجارية قد أضعف حتى  
يمكن مواجهة انتقادات النقاد المحليين (١٦) إلا أن أهم انتقاد من وجهة نظر  
المحافظين يقول إن الدراسات الاجتماعية ، كما تفسرها المدرسة الثانوية ،  
تعجز عن غرس وتعليم قوة الفكر المنظم لأنها تقدم لهم حقائق دون مبادئ

نظرية وهو ما يحتاج إليه التلميذ كي يدرکها (١٧) .

### هل تستطيع المدرسة أن تعلم الثقافة كلها ؟

لقد زاد ضيق مجال الخبرة الشخصية في ظل المجتمعات الصناعية الحديثة بما فيها من عدد ضخم من السكان ، وبتخصصها وتعقدتها الذي لم يسبق له مثيل ، وبنمو تركيز السلطة . كما أنها تحد من نطاق الأنشطة التي قد يحصل منها أى إنسان معرفة تمكنه من المشاركة فيها إذ أن وظائفها تستدعى خبرة تخصصية أكبر مما سبق . ويهددها هذا التفتت المعرفى والوظيفى بالفوضى . وتشتد حدة التهديد بشكل خاص في النظام الديمقراطي حيث أصبحت المشاكل العامة واسعة ومعقدة بحيث لا تعتبر خبرات الرجل العادى معياراً لتقديرها . فاذا اختير قادة النظام الديمقراطى عن طريق الانتخاب بدون توضيح كاف لما سيتناولونه من مشكلات فان الموقف يصبح ملائماً للديماجوجى والدكتاتور . إن لوسائل الاتصال الجماهيرية سلطة للتغلب على درجة من درجات الانكماش في مجال الخبرة الخاصة أو الذاتية لكنها لم تستخدم بكفاءة . إنها تنشر الحقائق بوفرة إلا أن هذه الحقائق غير متماثلة نسبياً لأن الوظيفة المقبولة اجتماعياً لهذه الوسائل ليست للتربية بل للتسلية والإعلان ونشر الأنباء والمعلومات الهامة . ومسئولية التربية اليوم أن تمد الفرد بفهم للعناصر الهامة من ثقافته التي لن يكتسبها مباشرة عن طريق خبرته وبأنك تعطيه بعض الفهم لثقافته ككل .

كيف يتم ذلك ؟ إن الاتجاه في المدرسة الابتدائية الحديثة هو تحليل المعرفة . إذ يقضى الأطفال وقتاً كبيراً مع مدرستهم في حجتهم الدراسية ويتجهون إلى المدرسين الآخرين في الموضوعات الأكثر تخصصاً فحسب مثل الفن ، والموسيقى ، والتربية البدنية ، ولاستخدام مراكز الدراسة الأخرى مثل المكتبة وذلك كلما دعت الحاجة . إنهم يدرسون بدلاً من تعلم موضوع مختلف في كل حصّة ، موضوعات عريضة أو مشاكل تحتاج منهم

الاستكشاف وربط نطاقات المعرفة والخبرة المختلفة ، ومع أن المشكلة تشتت المعرفة التي يجمعونها من خلال آثارها المضاعفة ، فإنها توحد في نفس الوقت هذه المعرفة إذ تؤدي دور الإطار المرجعي . ويتحول التوازن في المدرسة الثانوية في صالح الموضوعات الخاصة وبتزايد الاتجاه نحو دراسة الميادين الفردية في المعرفة في فترات منفصلة باستثناء البرامج ( المحورية ) في التربية العامة وهي التي أصبحت أقل تميزاً عما كانت عليه منذ جيل مضى ، ولم يتفق التربويون في أن هذا الترتيب يواجه احتياجات التلميذ إلى المعرفة الموحدة .

الحل التقدّمى : والاقترح التقدّمى يهدف إلى تطبيق الطريقة العامة

للمدرسة الابتدائية على المدرسة الثانوية من خلال استخدام المناهج المحورية في التعليم العام . إذ يتجنب المنهج المحورى الحدود التقليدية للموضوع ، ويسعى لتوصيل المعرفة والمهارات والقيم الضرورية للمواطنين في النظام الديمقراطي بالتركيز على المشكلات العامة في الثقافة المعاصرة . ويمكن المنهج المحورى للتلاميذ من البحث في ميادين المعرفة الكثيرة العديدة وتحليل نتائجها من أجل حل المشكلات التي يفترض ارتباطها مباشرة مع ظروف حياتهم ، وإن كان يستغرق وقتاً أطول عن الفترة العادية بتركيزه على مجالات عريضة يختار منها مشكلات أكثر نوعية .

ويدعى التربوى التقدّمى أن مثل هذا البرنامج يساعد الطالب كى يجمع ، وينظم ويوحد موادّه بنفسه وهو ما يفتقده المنهج التقليدى الطبقي .

ولقد اقترح تيودور براملد منهجاً عاماً موحداً وفقاً للأنظمة النوعية في الثقافة التي كشف عنها علماء الإنسان (١٨) . ويقترح براملد حتمية تركيز هذا المنهج على العلاقات الإنسانية في مجالات ثقافية عامة ثلاثة هي :

- (١) الأسرة ، والجنس ، وجميع العلاقات التي تقوم وجهاً لوجه .
- (٢) الجماعات العنصرية . والدينية ، والطبقية ، والطائفية ، والمجموعات

المتميزة . ( ٣ ) المناطق والنواحي ، والأمم ، والثقافات الكاملة والمهيجة . ولكن في رأي ليس من الحكمة أن يوضع أساس المنهج على نظام سريع التغير ومنقسم داخلياً تماماً مثل علم الإنسان . ولكن يجب أن يوحد هذا المنهج عناصره المختلفة وفقاً لترتيب عريض للثقافة ، وهو كما يعترف براملد ما لم يتفق عليه علماء الإنسان أنفسهم ، هذا إذا أريد لهذا البرنامج أن يكون أكثر استقلالاً عن المنهج الأكاديمي التقليدي . كما يقترح براملد أيضاً تنظيم هذا المنهج وفقاً لتلك القواعد الثقافية المختلفة التي قد اكتشفها علماء الإنسان . ولكن كما رأينا من قبل أن هذه القواعد وإن كانت تتفق مع الاتفاق العام ولكنها لا زالت غامضة تماماً بحيث لا تيسر إطاراً من أجل إعداد المنهج .

الحل المحافظ : يرى المحافظون التربويون بعكس التربويين التقدميين أن الثقافة المعاصرة شاسعة ومعقدة جداً بحيث يتعذر فهمها من خلال بحث مشاكلها المتنوعة ، ويتحتم على الطالب قبل أن يتمكن من معالجة هذه المشكلات أن يتمكن من المبادئ العامة في مختلف ميادين المعرفة التي قسمت إليها الظواهر الطبيعية والثقافية لأغراض البحث وهي ميادين المعرفة العامة (١٩) . وتشكل هذه المبادئ معاً نظرة علمية ثابتة في تنظيم الأحداث وعمليات الثقافة في الوقت الحالي والمستقبل القريب .

ويتفق المحافظون مع التقدميين على الحاجة إلى منهج موحد لمواجهة تفتت المعرفة الحالي ولكنهم ينتقدون المناهج الرئيسية والدراسات التي يقال إنها متكاملة في الدراسة كمحاولات تحويلية لتجميع البناء الثقافي الذي يحجبه التربويون لوسمحوها للطفل أن يتعلم وفقاً لميوله واهتماماته . ولقد حاول التقدميون عن خطأ تقديم فكرة عن المعرفة قبل أن يكون هناك تحليل منظم لها من أجل تكاملها (٢٠) . إن تكامل المعرفة يحتم على المرء أن يطبق على المشكلة المعلومات المنظمة وأن يستخدم قدرات عقلية منسقة . إلا أن أغلب الدراسات المتكاملة في المدرسة الثانوية وكثيراً من الكليات تقدم المشكلات

دون المعلومات المنظمة أو التنسيق العقلي . وينتظر أن يقوم التلميذ بتحليل المواد الثقافية دون أن يكون قد تعلم مجرد تحليلها . وتواجه البرامج المتكاملة التلميذ بنفس المشكلات دون تحليلها وهي التي يواجه الحياة بها ويطلبون منه الوصول إلى الحل باستخدام قدراته العقلية غير المتطورة ويفترضون - وهو ما لا يتفق مع العقل أو الخبرة - أنه يمكن تدريب الناس كي يمارسوا العمليات التفكيرية العليا ويتخطون جميع المراحل السابقة لذلك .

ويكتب ( أرثر بستور ) يقول : إن وظيفة المدرسة الحقيقية ... أن تساعد الفتى أن ينتحي جانباً مؤقتاً من مشكلة معقدة بينما يحللها ويعد استراتيجية لتناول عناصرها المتنوعة . وتلعب المواد المنفصلة في عملية التحليل هذه دوراً لا يمكن الاستغناء عنه . إنها تفتت ما تتضمنه من مواقف الحياة إلى مشاكل منفصلة يمكن تناوّلها طرقاً متخصصة قوية . كما تقدم أساليب فنية يمكن استخدامها في الهجوم المنطقي المنسق على المشكلة الأصلية ( ٢١ ) .

ويؤمن المحافظون بضرورة استمرار التربية خلال مراحل واضحة . إن خبرة الطفل في المدرسة الابتدائية ليست متميزة إلى حد كبير إلا أنه يتحتم على المدرس أن يقوده بالتدرّج إلى تحليل هذه الخبرة إلى عناصر يمكن إدراكها . وتبحث المدرسة الثانوية عن هذه العناصر منهجياً خلال المواد المختلفة . كما يجب ألا تأتي أي مقررات متكاملة قبل السنة النهائية في المدرسة الثانوية أو تقدم لمن يصلونها قبل الكلية . إن المقرر المتكامل دراسة صعبة جداً في الحقيقة إذ يتطلب من الطالب أن يدرك الاختلافات الأساسية بين المواد لكي يفهم كيف تتلاءم كل مادة لكل حقل معين من التجربة في مجال بحثه ونقل المفاهيم من علم إلى آخر . ويتطلب هذا بلوره تمكناً تاماً من بعض طرق التفكير المتضمنة ونبصراً كافياً وقدرة متطورة على التعميم . أي يتطلب باختصار النضج الفكري ، ولما كانت المقررات المتكاملة تبدأ

بينما يكون التلميذ دون النضج أو البلوغ فإنها تتجه اليوم في المدرسة الثانوية عموماً لاستعراض الحقائق بدلا من البحث في وسائل كشف وتنظيم الحقائق . إن هذه المقررات تفشل بوضوح في التدريب على التفكير المنظم .

تربية المحرومين ثقافياً :

المشكلة : لقد كانت مشكلة تربية المحرومين أو المضارين ثقافياً من المشاكل التي استغرقت وقتاً طويلاً في هذه البلاد إلا أن عامين قد أعطياها أهمية خاصة في السنوات الحالية ، أحدهما الاتجاه المستمر نحو التحضر ( التمدن ) والآخر هو التحول مراكز المدينة التي نتجت عن خروج الطبقة الوسطى البيضاء إلى الضواحي والتحول في حياة الفقراء الريفيين وأغلبهم من الزوج والمتحدثين بالأسبانية ( ٢٢ ) . إذ يترك كل عام ٥٠,٠٠٠ من البيض نيويورك ، و ١٥,٠٠٠ يبارحون شيكاغو ، وعدد ٣٠٠٠ كليفلاند . ويصب في نفس الوقت الزوج ، والبورتوريكيون في نيويورك ، والمكسيكيون في لوس إنجلوس ، والزوج والأبلاشيان البيض في المدن الكبرى في الشمال ووسط الغرب . ويسوء الإسكان عموماً في أواسط هذه المدن الكبرى وترتفع كثافة السكان وتقل الخصوصيات ( ٢٣ ) . وأغلب السكان يعيشون في ظروف معانة وأغلبهم لم يصب سوى القليل من التربية والقليل من الكفاءة المهنية . والأسر غير منظمة وتزدهر الجزية وبخاصة بين الشباب .

فن هم التلاميذ المحرومون ثقافياً؟ إنهم عموماً من الطبقات الدنيا وهم متخلفون أكاديمياً ، وهذا العنصر الثاني المميز لهم وهو التخلف الأكاديمي ينتج ، عادة ، عن الأول . فلم يكن والداهم قادرين على إعطائهم الخلفية والإعداد اللازم للتعليم الرسمي التي يعطيها الوالدان من الطبقة الوسطى لأطفالهم كأمر معتاد . إذ أن عمل والديهم غالباً لا يتطلب سوى القليل من التربية . ولهذا يقلل أطفالهم من قيمة قدرة المدرسة على إعدادهم للحياة إن

لديهم إحساساً ضعيفاً باهتمام المجتمع ككل بهم وذلك لأنهم قد أتوا من مناطق متخلفة وغالباً من أسر محطمة منهاره . ولذلك يمرون بتجربة شاقة عند التكيف مع العالم الخارجي وكذلك في المدارس التي تظني عليها قيم الطبقة المتوسطة . كما يميلون إلى مزيد من العدوانية وعدم الشعور بالأمن بالنسبة لبقية الأطفال ، ويتعرضون للأمراض العصبية والنفسية وأحياناً الانهيار التام ويتحولون بسهولة إلى الانحراف أو الجناح . ويفشل الكثير في التمكن من المنهج الأكاديمي المعتاد ( وهو ضرر آخر يالحق بتقديرهم لذواتهم وهو الذي يتأرجح أصلاً ) فيرسب كثير منهم في المدرسة وتجد القلة طريقها إلى الكلية . كما يعوقهم أيضاً بسبب اتجاههم للتثقل من مسكن لآخر ومدرسة إلى أخرى مما يدخل الارتباك على تربيتهم وكذلك الأمر بالنسبة لرفاقهم الأقل تنقلاً (٢٤) .

لقد وجد في عام ١٩٥٠ أن طفلاً واحداً من كل عشرة أطفال في المدارس العامة في أكبر أربع عشرة مدينة في البلاد يعاني من الضرر الثقافي ، وبلغت النسبة واحداً إلى ثلاثة عام ١٩٦٠ وقد تكون عام ١٩٧٠ واحداً إلى اثنين وتختلف النسبة من مدرسة إلى أخرى (٢٥) . وعندما يشكل المحرومون ثقافياً ٩٠٪ أو أكثر من التلاميذ المقيدون فقد تحتاج المدرسة كلها برنامجاً دراسياً خاصاً . إلا أنه في أغلب المدارس حيث يتراوح المعدل من واحد إلى ثلاثة إلى واحد إلى عشرة يواجه المدرسون مشكلة ذات ثلاثة وجوه لتنظيم برنامج من أجل جزء من مجموع الطلبة ( وهم موزعون عموماً على جميع المراحل ) مع تحديد ما يتحتم على طلبة بعضهم أن يدرسه ومع إيجاد عنوان لهذا البرنامج يشير إلى غرضه بدون الإساءة إليه بأى وسيلة من الوسائل (٢٦) .

### برامج للمحرومين ثقافياً :

كيف نرفع الطفل المحروم ثقافياً إلى مستوى مقاييس الطبقة الوسطى

في النشاط التربوي ؟ كان أول برنامج نوعي يتناول تلك المشكلة هو المشروع الإرشادي في مدينة نيويورك عام ١٩٦٥ وقد تم التوسع فيه وسمى الآفاق العليا . ولقد أوصى هذا الأخير بمجموعة من البرامج الأخرى وتشمل برامج مشروع مؤسسة فورد للمناطق الرمادية بالمدن الكبرى وأول برنامج يغطي الولاية هو برنامج إيبيل الذي بدأ في ولاية نيويورك عام ١٩٦١ (٢٧) وقد ثار نقاش حول إمكانية تركيز هذه البرامج بفعالية أكثر في المراحل الابتدائية إلا أنها وإن كانت تؤدي دورها بنجاح على جميع المستويات (٢٨) ولذلك يجب أن تقرر المدرسة قبل إدخال أحد هذه البرامج حل المشكلة الأساسية وهي ليست متعلقة بالتركيز على أي المراحل الدراسية ، ولكن أي مرحلة تبدأ بها وهذا يعتمد بدوره على التسهيلات والإمكانيات المدرسية ، واستعداد هيئة التدريس بها وموارد المجتمع وتعضيد الآباء . ولا يوجد برنامج قياسي يتناسب مع كل مجتمع . ويتحتم على كل مدرسة أن تصمم برنامجها وفقاً لاحتياجها المحلي وقيادتها المحلية وإن اشتركت أغلب البرامج في بعض النواحي المتشابهة الأساسية غير أنه من الممكن أن تتبادل كل جماعة الزيارات والمعلومات مع غيرها من الجماعات التي تنفذ برامج مشابهة ويمكن لها جميعاً أن تتعلم من تقارير البحوث والبرامج المتزايدة بثبات (٢٩) .

وتنتج هذه البرامج أساساً إلى حد إقناعها للتلميذ المحروم ثقافياً بأن المدرسة تهتم به شخصياً وهذا تدفعه للتعاون مع مدرسيه وأن يضع هدفاً على مستوى عال ليحققه . وثبت من تفكير كثير من الهيئات أن التقدم الأكاديمي يسبقه تغيرات إيجابية في سلوك التلميذ مثل حسن الحديث والملبس والمواظبة في الحضور والاهتمام المتزايد بدراساته .

وتركز هذه البرامج على تعليم الطفل المحروم ثقافياً المهارات العقلية الأساسية - كاتقراء ، والكتابة ، والحساب البسيط - وذلك قبل الانتقال إلى موضوعات أكثر تقدماً مثل الجبر والهندسة والأدب واللغات الأجنبية (٣٠) .

وتتخذ القراءة بوجه خاص اهتماماً خاصاً . إذ يخصص جميع المدرسين ضمن المشروع الإرشادى فى مدينة نيويورك مثلاً فى جميع المواد أول عشر دقائق من كل حصة للقراءة (٣١) ويحث أنصار المشروع على ضرورة تخصيص مكتبة لكل حجرة دراسة توضع على أساس الأرفف المفتوحة مع ضرورة توفير الكتب فعلاً فى جميع أرجاء المدرسة (٣٢).

ويفترض عموماً عجز هؤلاء الأطفال عن التركيز على موضوعات أكاديمية مجردة مثل جداول الضرب أو النحو إذا لم ترتبط هذه بحياتهم اليومية . لهذا تميل الدراسات أن تبدأ عملها من ظروف معيشة هؤلاء الأطفال وما يواجههم من مشاكل ، كما يجب أن تكيف الكتب الدراسية والمواد التعليمية الأخرى مع الظروف . ويرى الطفل المحروم ثقافياً عادة والديه فى ملابس العمل وقد أنهكهم الجهد وغالباً ما يكون لديهم الميل لضيق الخلق أما أمه فإنها تتحمل عبء الواجبات المنزلية والعناية بأسرة كبيرة غير منظمة وذلك إن لم تكن هى نفسها أجيحة أو عاملة . ولقد صورت أغلب الكتب الدراسية فى الماضى أبناء الوالدين الأنجلو أمريكيين الأغنياء حيث يرفل أولادهم فى السعادة وحسن السلوك يجلسون على الحشائش المنسقة فى حدائق منازل الطبقة المتوسطة ، ثم تطورت الكتب المدرسية وكذلك القراءة إذ أصبحت اتجاهاتهم الأساسية الأحياء المتخلفة وشخصياتهم نابعة من مجموعة من الخلفيات العنصرية .

كما تسمى المدرسة إلى إدراج معونة الوالدين ضمن نشاطها . ويعلم المهاجرون الجدد من الجنوب الريفى أو بورتوريكو القليل عن الحياة الحضرية وما تتطلبه من أطفالهم . ويفتقر الكثيرون منهم إما إلى المعرفة أو الوعى بالفرص التربوية والثقافية المتاحة . ويسعى المستشارون لإقناع مثل هؤلاء الآباء بتشجيع أطفالهم على الدراسة مع السماح لهم بالوقت والحلوة لإتمام ذلك . وتقضى المدرسة وقتاً طويلاً تنشئ الورش ، وعقد

المقابلات واللقاءات للوالدين بل وقد تنظم لهم الرحلات (٣٣).

كما تحاول المدارس ربط الطفل في مجتمعه المباشر وتساعد على تخطيط حياته العملية وإيجاد عمل له . كما تنظم له رحلات إلى المصانع والمكتبات ، والمتاحف والمسارح وحفلات الموسيقى والباليه والكليات . ويصبح التلاميذ نتيجة لذلك من ذوى الاهتمام بالفنون ولا ينجحون عند الاستماع للموسيقى الكلاسيكية أو قراءة الكتب الثقافية الجيدة (٣٤).

### تقويم هذه البرامج :

تثير هذه البرامج للمحرومين ثقافياً عدداً من القضايا النظرية أولاً : المدى الذى يتحتم أن يكيف وفقاً له المنهج كى يتمشى مع اهتمامات التلميذ الحالية ومشاكل التكيف المعيشى . لاشك أن أهم أغراض هذه البرامج إثارة رغبة التلميذ للتعلم بتقديم منهج يتصل اتصالاً واضحاً بالظروف التى يحياها . فن ناحية يمكن أيضاً التقليل من قدرته واهتمامه فى التعلم . وقد يتولد عن التعلم الناجح المتحمس تكوين الدافع لدى التلميذ لمواصلة التعلم بالرغم من قسوة الخلفية المنزلية (٣٥) .

ويمكن من وجهة النظر المحافظة وهى فى هذه الحالة لا تقتصر على التربويين المحافظين وحدهم ، أن تكون هذه البرامج من الناحية الفكرية أكثر طمراً وتتركز تركيزاً عظيماً على إدراك الموضوع الأكاديمى .

ثانياً : هل تفرض هذه البرامج أحداث التباين بين المستويات التربوية الخاصة بالطبقة الدنيا والطبقة المتوسطة بسبب بدايتها بمستوى أقل من المتوسط فكرياً ؟ لن يتم ذلك فى المدى البعيد لأن هدف هذه البرامج أن يستمر التلميذ فى تعليمه على أسس راسخة من أجل إعداده لدراسة موضوعات أكثر جدية . فاذا لم يجد المحروم ثقافياً اهتماماً زائداً فى بداية حياته التربوية ذاتها ، فان نواحي الضعف فى بيئته التى أخرت نموه الفكرى

تجعله يمر بتجربة شاقة متزايدة مع المنهج المصمم لأطفال الطبقة الوسطى (٣٦)

ثم نساءل: هل هذه البرامج تراعى العدالة بالنسبة للأطفال الآخرين (٣٧) يقال أن جميع مغريات البرامج الخاصة مثل زيادة عدد المدرسين والمستشارين والخدمات الخاصة والامدادات والرحلات الكثيرة تثير غيرة الطلبة والمدرسين والمديرين والوالدين، والمدارس التي تفتقر لهذه المشروعات وبخاصة المدارس التي يخدم فيها البرنامج جزءاً من مجموع الطلبة فحسب، كما يثور اعتراض يقول أن هذه البرامج غير عادلة للأطفال الآخرين لأنها تكلف الكثير بالنسبة للتلميذ الواحد عن المعتاد.

ويرد على هذه الاعتراضات عدد من البراهين. ولنبداً بالمبدأ القائل أن المشكلات التربوية الخاصة تستحق برامج خاصة بتكلفة أكثر. إنه مقبول أصلاً في حالة الأطفال المعوقين جسمانياً، والمتخلفين عقلياً، والموهوبين أكاديمياً، والمضطربين عاطفياً.

ثالثاً: لو حصل الأطفال المحرومون ثقافياً على نفس الفرصة التعليمية لبقية الأطفال فإن التعويض الوحيد لهم عن عيوب نشأتهم وظروفهم هو أن نوليهم مزيداً من العناية في المدرسة. بل أكثر من ذلك مهما كانت زيادة تكلفة هذه البرامج فإنها توفر مال المجتمع في المدى الطويل لأنها تقلل التسرب على وجه الخصوص وتنتج مواطنين أكثر كفاءة وإنتاجية وتساعد على تقليل مصاريف الخدمات، وتعويضات البطالة والتأهيل.

رابعاً: هل تساعد هذه البرامج على استمرار التفرقة في الحقيقة وإن لم يكن من الناحية الشكلية؟ إن أغلبها تخدم أطفالاً على الأغلب والأعم من جماعات الأقليات ممن يتعلمون في المدارس التي نظراً لأنماط الإسكان تدعم حقيقة الجوار المبنى على التفرقة (٣٨) لذلك يشعر البعض بأن زيادة نجاح هذه المدارس يؤدي لزيادة احتمال قبول الناس وجود مدارس أساسها

التفرقة تخدم الحوار المبني على التفرقة . إلا أن المرء قد يرد بأنه مهما شجعت هذه المدارس حقيقة على التفرقة بتمكينها للطلبة المشاركة في أنشطة الأطفال الآخرين في ذات منطقة المدرسة كلها فإنها حقيقة تعطي البعض فرصة دراسات أكاديمية وشرفية في المدرسة الثانوية حيث يمكنهم الاختلاط اختلاطاً ودياً متزايداً مع أطفال الطبقة الوسطى البيضاء .

وأخيراً ، هل هذه البرامج فعالة بسبب محتواها النوعي أو لأنها تجعل طلبتها يشعرون بأنهم يولون اهتماماً خاصاً؟ وإذا كان الطلبة يعملون بجهد لأنهم قد حفزوا لذلك العمل ، فهل هناك طرق أخرى أكثر فعالية أو أقل تكلفة لتحقيق نفس النتيجة؟ يقترح إمكان تخفيض هذه البرامج إلى ناحية أو اثنتين ويمكن أن تحقق الأهداف ذاتها . فن ناحية ، نجد أن البرامج المبسطة - في الحقيقة - يحتمل أن تحفز عدداً أقل من الطلبة حيث أن الدافعية وانخفاض تحقيق النتائج عن المطلوب من الظواهر بالغة التعقيد . لقد فشل حقيقة البرنامج الكامل المسمى الآفاق العليا ذو الأنشطة الواسعة في تحسين أداء بعض الطلبة (٣٩) .

### المدرس في الثقافة المعاصرة

وها قد حان الوقت كي نبحث ناحيتين متعلقان بعلاقة المدرس بالثقافة والتربية في مجتمعنا .

أولاً : ما هو موقعه في هذه الثقافة؟

ثانياً : ما هي السلطة التي تسمح له بها هذه الثقافة بالنسبة لتلاميذه؟

منزلة المدرس :

يتحتم على المجتمع الصناعي الحديث كلما زاد التخصص فيه أن يستمر في تحسين التربية للغالبية من أعضائه حتى يضمن مقدرتهم على أداء الأدوار

التي ينتظرها منهم . ويحتاج الجمهور الذي حصل على تربية أفضل إلى مدرسين مدربين أفضل لتدريب أي أنهم أكثر تخصصاً . وكلما زاد نمو التدريس تخصصاً وأهمية بالنسبة للمجتمع كلما صار أقرب لاعتباره مهنة . إذ يتحتم على المدرسين حالياً أن يكونوا أكثر معرفة وأكثر وعياً بمسئوليتهم تجاه المجتمع . إلا أن هناك اتفاقاً عاماً على أن المدرس عندنا في القرن العشرين ليس من الناحية الفنية صاحب مهنة على الإطلاق (٤٠) فما هو السبب ؟

يلزم أن تسيطر المهنة - في المكان الأول - ليس فقط على تدريب أعضائها فحسب ولكن على سلوكهم أيضاً . إلا أن المدرسين عندنا لا يشترط تأهيلهم ولا يشرف عليهم - بالمعنى الواسع - مدرسون أوائل . إذ تضع الإدارات العامة أو مجالس التربية الدراسات التي يدرسها من يريد أن يصبح مدرساً كما يصدرون له شهادته . ويدفعون له أجره ويمنحونه حقوقه . أما المسائل السلوكية فتسوى عن طريق مجالس الولاية أو المجالس المحلية للتربية والتي تشكل عموماً من رجال عاديين .

كما يتحتم على الفرد المهني أن يكون قادراً على اتخاذ قرارات هامة . إلا أن المدرس لا يزيد كثيراً عن كونه « ترساً » في عجلة التربية الجماهيرية . ولا تسمح التربية الجماهيرية بما تسمح به المشروعات التجارية الكبرى التي تتطلب من المديرين ممارسة المبادأة بينما لا يسمح للمدرس إلا بمجال ضيق للإبداع برأيه الخاص ، وكما قال أحد المعلقين :

إنه (المدرس) قد أصبح موظفاً في قاع الوصلة في سلسلة طويلة من الأوامر تتخذ طريقها من مكتب حاكم الولاية وغرف التشريع في الولاية إلى مجالس الولاية ، وأقسام التربية للولاية ثم تتجه إلى أسفل بعيداً إلى مجالس المدارس المحلية ومكاتب المراقبين ومنهم إلى النظار في المدارس الفردية (٤١).

وقد اعتاد مجلس التربية على سبيل المثال أن يقرر ما يدرس من

موضوعات وتحديد الكتب الدراسية وغالباً ما يوجه الناظر التلاميذ ويرسلهم إلى فصولهم .

كما نجد من استغلال المدرس الزيادة الكبيرة في عدد الإحصائيين التربويين مثل المستشارين ، والمشرفين ، والإحصائيين . وإن كان هؤلاء الإحصائيون ضروريين إلا أنهم يقللون من عدد الأمور التي يمكن أن يقررها المدرس . ومن ناحية أخرى لا مجال لكثير من الشك في أن عمل المدرسين الإحصائيين معاً كفريق يمكنهم من أن يتابعوا واجباتهم المعينة دون تداخل مما يتسبب في إضعاف عمل كل منهم كما هي الحال غالباً حالياً (٤٢).

وأخيراً بينما يتمتع صاحب المهنة بتقدير اجتماعي كبير فإن هذا لا ينطبق على المدرس باستثناء أستاذ الجامعة ، ويشعر رجل الشارع الذي قد لا يحلم بمناقشة طبيبه أو محاميه في مسائل المعرفة المهنية والكفاءة بحرية تامة في انتقاد قرارات المدرسين .

ومن الطبيعي أن يود التربويون الارتفاع بمركزهم المهني (٤٣) . ومن هذه الطرق أن يكون للمدرسين نصيب كبير في اختيار زملائهم . ومن الطرق الأخرى تحسين نوعية المدرسين ولكن هذا الاقتراح يقابله اعتراض بأن ذلك سيؤدي إلى تقليل عدد المصرح لهم بالعمل كمدرسين بينما يتزايد عدد التلاميذ وتطول فترة التربية . لكن يبدو أنه حتى هذه الخطوات العملية يحتمل أن يتعذر الوصول بها إلى الغاية التي رسمها أبطالها . وبالتأكيد لن تصبح التربية مهنة بنفس المعنى الذي يعتبر به القانون والطب مهنة حتى يتعلم الجمهور احترام المعرفة بنفس القدر . أليست تلك، أي المعرفة، أهم نصيب المدرس في التجارة ؟

سلطة المدرس :

لقد انقسمت أدوار المدرس والوالد انقساماً حاداً في نهاية القرن . كان

من المنتظر من المدرس أن يلرب الفكر ويعلم اللياقة . لقد كان له امتياز تطوير اهتمام شخصي في تلاميذه ولكن بطريق غير رسمي وتوسعت وظيفة المدرس تدريجياً حتى أنه اليوم يعلم على الأغلب خبرات تلاميذه العاطفية والفكرية كذلك . ويهتم على سبيل المثال باختيارهم للأصدقاء وأنشطتهم بعد خروجهم من المدرسة وتكيفهم الاجتماعي والنفسي . وفي ذات الوقت قد قلت المسافة الاجتماعية بين المدرس والتلميذ . ولم يعد المدرس الحديث يوحى بالرهبة والاحترام مثلما كان الحال مع سابقه ولكنه أصبح أكثر مرونة وأكثر تفهماً وأكثر اهتماماً رسمياً بطلبته الذين يتمتعون بلورهم بمزيد من حرية الحديث وممارسة مزيد من المبادأة . ولقد سلم من ناحية كثيراً من نفوذه إلى مجموعة الرفاق والكثير من مسؤولياته إلى مختلف الأشخاص التربويين . ولم تعد الأخطاء التي يستهدف لها هي العزلة عن تلاميذه والافتقار للعاطف وإنما الاتجاه إلى تقدير الرفقة والود على حساب التعليم وموازنة الفوضى والاضطراب مع ديمقراطية حجرة الدراسة .

وقد اعتبر المدرس تقليدياً كمحافظ على التراث الثقافي . وكان واجبه هو توصيل أية عناصر في الخبرة الثقافية مما يبدو هاماً بحيث يجب الحفاظ عليه . إلا أن التربية التقدمية تتحدى هذا الرأي . فبالنسبة للمذهب التقدمي واجب المدرس جزئياً محافظ ، وجزئياً محرك ، للتقاليد الثقافية بمعاونة الشباب على التفكير الانتقادي لنوائهم حول مشاكل العالم المعاصر .

ويؤمن المدرس لتقدمي بأن التلميذ لو كان لديه مشكلة يريد حلها وذات اهتمام أصيل لديه فإنه يميل إلى مزيد من التعاون مع مدرسه وزملاء الفصل ويتحتم على المدرس حينئذ أن يكون مرشداً يساعد التلميذ المستكشف على حل المشكلات التي يواجهها وإرشاده إلى كيفية اكتساب المعرفة والمهارات كي يقوم بذلك . ومن الناحية المثالية نجده يضع كل معرفته وخبرته تحت تصرف التلميذ حتى يستطيع الأخير أن يجد ما يحتاجه من عناصر الثقافة حتى

يحل مشكلاته - وهي عناصر لم يكن ليلدركها أو يكتسبها إلا بعمل شاق ووقت ضائع - ويخطط المدرس للتلاميذ ومعهم ما يدرسون بدلاً من أن يقول لهم ما يجب أن يدرسه . ولكنى يقوم بذلك فانه يخلق فصلاً دراسياً غير رسمى يعبر فيه التلاميذ عن ذواتهم بحرية وفي ظروف ملائمة ، وينتقدونه في الواقع . ويعتبر هذا التدريس من وجهة النظر التقدمية أكثر طلباً وأكثر فائدة عن ذلك النمط من التدريس الذى يعد مسبقاً ما يدرسه التلميذ دون معرفة رأيه في ذلك .

ويحزن نقاد المذهب التقدمى هذا التوسع في اهتمامات المدرس على أساس تشجيع التلاميذ على أن يكونوا غير مفكرين ونمطيين . إنهم يتعلمون كيف يتفاهمون مع بعضهم البعض ، وهي عملية توقف عموماً تكيف التلميذ مع المجموعة بدلاً من التعاون على مستوى الأفراد المتكافئين ، وبدلاً من اكتساب النظام العقلى . ويقول دافيد رايزمان أن المدرس يتدرب تدريجياً متزايداً ليصبح أكثر انشغالا بالتكيف الاجتماعى والنفسى للطفل أكثر من تقدمه الأكاديمى حتى يمكنه بحق أن يتبين الأداء الفكرى ليكشف علامات عدم التكيف ، ولذلك فانه يفهم الأطفال أن ما يهم ليس اجتهادهم أو تعليمهم كما يحدث ولكنه تكيفهم فى المجموعة وتعاونهم ومبادأتهم وقيادتهم (وهى التى تحدد وتنسق بعناية) (٤٤) .

ويتحتم على المدرس وفقاً لأغلب نقاد المذهب التقدمى ألا يكون مرشداً يطلبه الطالب بل معلماً يستمع إليه . كما أن المدرس هو الذى يقرر ماذا يتعلم الطالب والقدر الذى سوف يتعلمه . إلا أن هذا لا يعفيه من المسئولية الكاملة عن معرفة اهتمامات الطالب . ويؤمن التربوى المحافظ أن ما ينبغي تعليمه يجب أن يكون معياراً لما يهتم به الطفل ويثيره ويختلف فى ذلك مع التقدمى الذى تشكل لديه اهتمامات الطالب المعيار الرئيسى فيما يتحتم تعليمه للطفل .

النظام : وإذا نظرنا إلى مشكلة النظام سنجد أن المدارس المهمة بالطفل ضمن الحركة التلقينية شجعت التلميذ على أن ينظم نفسه بالاتفاق ببساطة على تركه يدرس ما يثير اهتمامه . وقد كان لمعالجة النظام على هذا النحو أن ظهرت وجهة نظر تقول بأن الفصل أو المجموعة التعليمية يجب أن تختار وتتخذ مقاييسها السلوكية .

ويتناقش الطلبة في المدرسة التلقينية وباستشارة مدرسيهم ثم يعطون أصواتهم في بعض القواعد التنظيمية لاتخاذ الأهداف التي جمعهم معاً . ويقال أن هذا النظام ديمقراطي إذا اختاره الطلبة ذاتهم قد يعدلون فيه في أى وقت تحت إرشاد مناسب .

ويمتدح (جولس هنرى) المذهب التقدى لمنصرته جيداً متساعماً وغير رسمى نسبياً (٤٥). ويقول أن الأطفال يحسون بالراحة مع مدرسيهم حيث يقترحون عليه كيفية توجيه الدرس . ويتحركون في الفصل ، ويتعاملون معه مباشرة ، وفي بعض الأحوال ينادونه باسمه الأول . ويشعرهم المدرس بالراحة بالتحرك في الحجرة بنفسه ويدعهم يتعاملون معه وغالباً ما يناديهم بألقابهم كما يشعر بأحاسيسهم ويتقبل ثوراتهم العاطفية ويتجاوب مع إعاءاتهم مثل تقطيب الوجه أو الابتسامات دون الانتظار للأسئلة أو رفع الأيدي للمتحدث .

ويصيب الضيق نقاد المذهب التقدى لما يعتبرونه تدهوراً سريعاً في السلطة الوظيفية للمدرس - وهي السلطة التي يستمدّها من دوره المهني أكثر منها من صفاته الشخصية . ويعزى هذا الانحلال جزئياً إلى المعدل المتزايد للتغيير الثقافي والذي يستدعى في رأى الطفل التسبب في مشكلة المعرفة القصوى والخبرة التي اعتيد وضع هذه السلطة على أسامها . إلا أن النقاد يقولون بأنه أيضاً انحلال ساعد في الإساءة إليه التحول الذي أوحى به التلاميذ في نقل مسؤولية النظام من المدرس إلى التلاميذ أنفسهم .

ومن المعترف به أن المدرس قد تمكن من مزيد من السيطرة على التلاميذ لأن التربية أصبحت بشكل متزايد مفتاحاً لأحسن الوظائف والنفوذ الاجتماعي . إلا أن هذه السيطرة لا تحل محل السلطة التي فقدتها . إن من يوعزون إليه بالسيطرة هم الذين يرون فيه مصدراً للمعرفة والمهارات التي يرغبون في اكتسابها ، أما سواهم فإنهم يجرمونهم من ذلك بسبب عدم تحمسهم للتعليم أو عزلتهم في الثقافة الفرعية المعادية للفكر ، وهكذا يضطر المدرس محافظة على النظام أن يتعامل مع تلاميذه إلى أقصى حد يمكن أن يبعده من الموقف الخطير لقائد الرأي أو الشخص المصدر (٤٦) .

ويرفض النقاد المبدأ التقدمي القائل بضرورة التنظيم الذاتي للمجموعة التعليمية . ويعالج (جولس هنري) ، رغم تعاطفه مع التربية التقدمية ، ملفورد سبير و في أن انتفاء الرسمية للمدارس الثانوية في الكمبيوتر الإسرائيلي يعكس عدم وجود مسافة اجتماعية بين المدرس والتلميذ (٤٧) . ( في هذه المدارس يترك الأطفال حجرة الدراسة بإرادتهم ويخاطبون المدرس باسمه الأول ، وينتقلون إذا أحسوا بأنه مخطيء ) ، ويشير هنري إلى عدم وجود مثل هذه الروح غير الرسمية حينما يتعلم الأطفال تراث الثقافة في المجتمعات البدائية حيث الصلة وثيقة بين المدرس والتلميذ (٤٨) . ويفترض أن المبالغة في عدم الرسمية في كثير من المدارس الإسرائيلية والأمريكية تنبثق حقيقة من رفض المدرس المتعمد لتكوين مصدر واضح للسلطة في حجرة الدراسة بحيث نجد الأطفال حيارى في اتخاذ موقف سلوكي ومن يخشونه على التحديد المدرس أم أحد زملائهم .

ويشجع المدرسون لأول مرة في تاريخ ثقافتنا الأطفال على إطلاق دوافعهم بدلا من كبتها . وتسمى هذه العملية التلقائية ، والحرية ، والتسامح ، إلا أن هذا التفاؤل يوقع المدرس في حيرة إذ كيف يساعد الطفل على إطلاق دوافعه ويفرض عليه موضوعا ؟ كيف ينقل التراث إذا لم يتنبه إليه تلاميذ تماما بحيث يتقبلونه ؟

ويتفق المدرسون بطرق مختلفة على التقليل من سلطتهم . إذ يصف  
جولس هنرى أسلوبين متبعين وإن لم يستجيبا لهذه الظاهرة في المدارس  
الابتدائية للطبقة الوسطى سكان الضواحي (٥٠)، وتستخدم النساء أحدهما  
وهو أن تغمر الفصل بالود ثم إشعار الأطفال بالخوف من نقد هذا الود حتى  
تجذب اهتمامهم . والآخر استخدمه مدرس بحث حالته هنرى والذي كان  
يؤدى دوراً عطوفاً للأطفال بشعور مرح ومتحمس كأنه أب وأخ أكبر  
يسعى للسيطرة بدون إثارة المشاعر المعادية التي تثيرها أحياناً الشخصية  
المتسلطة .

وإذا افترضنا أن هذه الأساليب قد جربت في مدارس الطبقة الوسطى  
فقط فانه يبدو محتملاً في مجتمع يزداد غناه ترايد انتشار معايير الطبقة  
الوسطى بشكل متزايد بين السكان ، ولكن هذه الأساليب قد تضر كثيراً  
إذا اتبعت دون توجيه وكيفية اتفق دون فحص سليم للنظرية الخاصة بما يجب  
أن تحققه التربية . إذ يتاجر المدرس بسلطته مقابل أن يكون محبوباً ، ويحصل  
في مقابل ذلك على راحة البال ( وإن لم يتحقق ذلك في الغالب ) وإن كان  
هذا التبادل مفيداً نفسياً للمدرس إذ يمكن تبريره تربوياً إذا أدى إلى تحقيق  
بعض الغايات التي تعينها النظرية في ارتباطها بالممارسة .

ومن وجهة النظر المحافظة يسمح الأطفال لأنفسهم بالوقوع تحت سيطرة  
مدرسيهم الذين يحرمونهم فاذا توقف المدرس عن القيادة أصبح الفصل  
مضطرباً ، واختل النظام . وإذا أصبح من ناحية أخرى أوتوقراطياً فانهم  
يتضايقون ويشعرونه بالإحباط ، ويجب أن يتأكد المدرس أن الضوابط  
المطبقة على تلاميذه عادلة وإلا فلن يستوعبونها ولن يتحقق النظام الذاتي .  
وبإيجاز لو كان للأطفال أن يضبطوا أنفسهم فانهم في حاجة إلى قيود يمكنهم  
احترامها ومدرسين يترسمون خطاهم .

إن إحدى طرق تحقيق نفوذ وسلطة المدرس هي جذب مزيد من الناس للعمل في هذه المهنة وبخاصة منذ المدرسة الابتدائية . ومن الطرق الأخرى تقليل ساعات العمل حتى يمكن أن يقضى الناس ساعات أطول في منازلهم . وسيؤدي كلاهما حتماً إلى بعث سلطة الرجال ليس فقط في المدرسة ولكن في الأسرة أيضاً . ولا يستطيع شباب أمريكا إلا أن يستفيدوا إذ لا يعامل الرجال الأطفال عموماً أقل عاطفياً عن النساء فحسب ولكن يحتاج الصبيان رجالاً كي يقلدوهم والبنات يحتجن للإرشاد البالغ والنصح الذي يمكن عجائز الناس القيام به .

لقد بحثت في هذا الفصل موضوعين عريضين جداً : ( ١ ) تفاعل الثقافة المعاصرة مع منهج المدرسة العامة ، ( ٢ ) تأثير هذه الثقافة على موقف المدرس في المجتمع وعلى سلطته في حجرة الدراسة . وقد ناقشت تحت الموضوع الأول ثلاث مشكلات : ما هو أفضل المناهج ملازمة للشخصية الدينامية للثقافة ؟ هل تستطيع المدرسة تعليم الثقافة كلها ؟ كيف يتحمم علينا تربية المحرومين ثقافياً ؟

ويرجع أصل المشكلة الأولى إلى أنه يتعذر في الثقافة السريعة التغير معرفة ماهية المعرفة والمهارات التي تدرس مادام على الأقل بعض ما يدرس لجيل معين من الطلبة قد لا يصبح مهماً في الثقافة بعد عشر سنوات .

وفي مناقشة التربويين التقلبيين حول أفضل طريقة لحل هذه المشكلة يقترحون المحافظة على بقاء المنهج حديثاً كلما أمكن بالتركيز على الاهتمامات الرئيسية للثقافة المعاصرة . ويرى التربويون المحافظون من ناحية أخرى أن الاضطراب الثقافي المعاصر ذاته يزيد الأهمية في إيجاد وتعليم هذه النواحي المعرفية وتلك المهارات التي لا يحتمل أن تفقد أهميتها في ظل التغير الثقافي .

ولب المشكلة الثانية هو التعقيد المتزايد المعاصر في الثقافة الذى يحولنا جميعاً إلى أخصائيين ذوى معرفة ضئيلة من النواحي الثقافية خارج ثقافتنا . فكيف تصد المدرسة بعثة المعرفة ووظيفتها ؟ ويناصر التربويون التلاميذ دراسة لب المشاكل المتصلة بالقطاعات الثقافية العريضة والى تتطلب من الطالب اختيار المعرفة من بين مجموعة من الموضوعات . ويرد على ذلك التربويون المحافظون بضرورة تمكن الطالب من أهم النظم الفكرية إن كان له أن يدرك أى معنى خلف تعقد المواد الثقافية .

والمشكلة الثالثة هى الاحتياج لرفع المستوى الثقافى لأطفال الأسر الفقيرة وكثير منهم زنوج أو من المتحدثين بالأسبانية ، إلى المستوى القومى . ويحل أغلب التربويين هذه المشكلة باعداد مناهج تسير الخلفية الثقافية للطلبة مع تركيزها على مهارات أساسية كالقراءة .

كما يتضمن تطورنا الثقافى سلطة ومركز المدرسين ، وما إذا كان المرء مؤمناً أم لا بأن سلطة المدرسين قد تدهورت ، ويحدد هذا وجهة نظر المرء فى نوع السلطة التى يتحتم أن يمارسها المدرس الذى تأثرت حالته الحالية المرتبكة إلى حد كبير بالتنشئة المتساهمة الحالية التى يفضلها الوالدان والى تأثرت بتزايد ثراء المجتمع ( إذ يدفع الجيل الأغنى والذى يزداد تقديسه للمتعة أطفاله للانغماس البالغ عما كان هو عليه ) كما أن ذلك نتيجة غير مباشرة للحملة التى شنتها التربية التقدمية من أجل مزيد من الأساليب المرنة للضبط فى حجرة الدراسة — وقد لاحظ أحد ( المفكرين ) أن هذا النهان والرونة قد تصبجان شكلاً من أشكال السلوك الموجبة كالمذهب المتسلط ذاته ( ٥١ ) .

ويرجع السبب الأساسى لانحطاط مركز المدرس بالرغم من أهمية

وظيفته اجتماعياً إلى أن ثقافتنا بينما تحترم المعرفة لا تعترف تماماً بأن المدرس أهم دعائمها ، وهو نادراً ما يكافأ لامتيازه بالنسبة لمن هم في مهن متشابهة معه ولهذا يعوزه إظهار نجاحه بوضوح . ولذلك يقال إنه لا يستحق التقدير كنوع من سوء فهم لعمله ، ومن السخرية أن التغلب على العقبة كما هو الحال مع التربية هو أن نظهر أهميتها البالغة في الثقافة ونقدم مكافآت كبرى لمن يعملون في مجالها ، ذلك أن حياة الثقافة لا يمكن أن تكون أفضل من التريده التي تساندها ٥

# هوامش الكتاب

## الفصل الأول

( ١ ) نستلزم الثقافة والمجتمع كل منهما الآخر ، ذلك أن الناس لا يستطيعون أن يعيشوا بعضهم مع بعض دون وجود ثقافة أو طريقة حياة ، وبغير طريقة الحياة فإنهم لا يستطيعون الحياة مآ . وسوف أقوم بتعريف الثقافة والمجتمع وأميز بينهما بإيجاز .

**B. Malinowski, A Scientific Theory of Culture and Other ( ٢ )  
Essays, University of North Carolina Press, Raleigh, 1944, p. 118**

وهو يرفض فكرة أن الأصول التي نشأت عنها « البولة » مثلا يمكن أن تفسر بطريقة تاريخية : « فالافتراض العقل الوحيد هو أن أصول المذرة هي أداء أقل قدر من المهام التي تستطيع هذه الأداة إنجازها » انظر أيضاً :

**A.R. Radcliffe -Brown, A Natural Science of Society, Free Press  
of Glencoe, New York, 1957, p. 85.**

« يمكن تحديد الوظيفة بأنها المجموعة الكاملة من العلاقات التي يتضمنها نشاط اجتماعي واحد أو طريقة استعمال أو اعتقاد وتربطه بالنظام الكلي » . ( بيد أن مالفينوسكي قد استخدم التاريخ بقدر أكبر من معظم الوظيفيين . ولقد استخدم في دراسته القديمة لسكان جزيرة تروبرياند Trobriand قليلا من التاريخ لأنه لم يكن متاحاً له سوى قليل من التاريخ . ولكن في دراساته الأفريقية التالية صار التاريخ لديه على جانب أكبر من الأهمية ) .

( ٣ ) النسبية التاريخية هي دراسة ثقافات بعينها في ضوء خبرتها الماضية وخبرتها الحاضرة في نفس الوقت .

( ٤ ) لقد شاهدت السنوات الأخيرة إحياء للاتجاه التطوري في دراسة الثقافات على الرغم من أن الانثروبولوجيين لم يتفقوا بعد على أن ذلك يشكل مدرسة معاصرة أنظر :

**Marshall Sahlins and Elman R. Service, eds., Evolution and Culture, University of Michigan Press, Ann Arbor, 1960, and Evo-**

lution and Anthropology : A Centennial Appraisal, Anthropological Society of Washington, Washington, D.C., 1959.

Elizabeth E. Hoyt, «Integration of Culture A Review نظر أيضاً of Concepts,» Current Anthropology, II, No. 5 (December 1961), 407-426.

cf. Robert Redfield, «Anthropology's Contribution to the (٥) Understandings of Man,» Anthropological Quarterly, Redfield Commemorative Issue, XXXII, No. 1, (January 1959), 4.

Cf. Clyde Kluckhohn, Mirror for Man : The Relation of (٦) Anthropology to Modern Life, Whittlesey House, New York, 1949, p. 1.

« إن الأنثروبولوجيا الحالية ... لا تستطيع أن تدعى بأنها الدراسة الكلية للإنسان ، على الرغم من أنها ربما تقترب أكثر من أي فرع آخر ، للعلم من هذه الدراسة .

Felix M. Keesing, Cultural Anthropology : The Science (٧) of Custom, Rinehart, New York, 1958, p. 30.

Cf. John J. Honigmann, The World of Man, Harper, (٨) New York, 1959, pp. 288-289.

Ralph Linton, The Study of Man, Appleton-Cenury, New (٩) York, 1936, pp. 272-287.

Ruth Benedict, Patterns of Culture, Houghton Mifflin, (١٠) Boston, 1934.

يبد أن الهيئات المنفردة لدى بينديكت قد لقيت نقداً على نطاق واسع حتى بالنسبة لتطبيقها على الثقافات البدائية . انظر مثلاً :

H. Drivei, Indians of North America, University of Chicago, 1961,

(١١) وبالإضافة إلى المزاج الشعبي . لدى بينديكت، ثمة مصطلحات بديلة للهيئة Configuration تشمل التشريع أو العقوبة Sanction لدى هرشكوفيتس Herskovits والفكرة الرئيسية theme عند أوبلر Opler . انظر :

Melville J. Herskovits, Cultural Anthropology, Knope, New York 1955, p. 425.

« فالدوافع والدافئيات ونظام المعاني اللاشعوري » التي تحكم إرجاعات أحد الشعوب يمكن أن ينظر إليها كتنقيبات لثقافته » انظر أيضاً :

M.E. Opler, «Themes as Dynamic Forces in Culture,» American Journal of Sociology, LI, No. 3, (November 1945), 198-200.

**Both** Benedict, *Patterns of Culture*, Houghton Mifflin, (١٢)  
Boston, 1934, p. 48.

**M.E. Opler** «Themes as Dynamic Forces in Cultures» (١٣)  
*American Journal of Sociology* LI, No. 3, (November  
1945), 198-200.

**Clyde Kluckhohn and William H. Keliy**, «The Concept of (١٤)  
Culture,» in Ralph Linton, ed., *The Science of Man in the World*  
Crisis Columbia University Press, New York, 1945, p. 98.

(١٥) قام ملفيل ج هرسكوفيتس Melville J. Herskovits بنحت لفظ بؤرة  
focus وهو مماثل في معناه لفظ تشكل configuration عدا أنه يشير إلى نظام  
فرعي سائد بالأنماط السلوكية المرتبطة به ، بينما يشير لفظ تشكل بوجه عام إلى سلوك  
موجه أو قيمة .

(١٦) بخصوص التكامل عند الهوي انظر :

**Micsha Titev, Old Oraibi, Papers of the Peabody Museum of**  
**American Archacology and Ethnology, XXII, No., 1, Cambridge,**  
**Masa.**

(١٧) ان كتاباً كهذا تمهيدياً ينشد الربط بين فرعين معرفيين يجب أن ينحو إلى  
التبسيط جداً . فشأنى هنا كشأنى في أى موضع آخر أجد نفسى مضطراً فيه إلى تركيز  
موضوع مفرد جداً كالأنثروبولوجيا حتى أجعله واضحاً لطلاب التربية في نطاق المساحة  
المخصصة لذلك وللإطلاع على معالجة أوفى لموضوع التكامل يستطيع القارئ الرجوع إلى :  
**John Gillin, The Ways of Men, Appleton — Century Crofts,**  
**New York, 1948, pp. 517-520; and Wendell Oswalt, Napaskiak :**  
**An Alaskan Eskimo Community of Arizona Press, Tucson, 1963,**  
**pp. 150-153.**

**H.G. Barnett etal, «Acculturation : An Exploratory (١٨)**  
**Formulation».** *American Anthropology*, LVI, No. 6, (Decem-  
ber 1954), 986.

« تحت الاجبار تفقد الثقافة المتقبلة ... حريتها في تعديل ما أجبرت على تقبله  
كشئ معطى لها . فالإلزام بالتقبل يحول دون المرونة في إعادة تفسير وإعادة ربط ما هو  
رئيسى للتوظيف المستقل للنظام الثقافي . »

**Clyde Kluckhohn, Mirror for Man, Whittlesey House, New (١٩)**  
**York, 1949 p. 187.**

(٢٠) بالنسبة لمشكلة إدخال الثقافة انظر :

**Laura Thompson, Culture in University of Chicago Press, 1950.**  
**Cly De hluckhohn and Dorothea Leighton, The Navaho, Harvard**

University Press, Cambridge, 1946; Sol Tax, ed., *Acculturation in the Americas, Proceedings and Selected Papers of the XXIXth. International Congress of Americanists* (n. d.), especially A. Irving Hallowell, «Ojibwa Personality and Acculturation», pp. 105-112.

A.L. Kroeber, *The Nature of Culture*, University of Chicago Press, 1952, p. 130.

E.G. Melville J. Herskovits, «The Process of Cultural Change», in Ralph Linton, ed., *The Science of Man in the World Crisis*, Columbia University Press, New York, 1945, pp. 143-170.

(٢٣) انظر :

P. 20; and cf. Marshall D. Sahlins and Elman R. Service, eds., *Evolution and Culture*, University of Michigan Press, Ann Arbor, 1960, pp. 58-68.

Broniclaw Malinowski, *Freedom and Civilization*, Allen and Unwin, London, 1947, p. 141.

إذا ما أخذنا التربية بأوسع معنى لها فإننا سرعان ما نرى أنها عملية تستمر خلال الحياة كلها : فكل مرتبة جديدة يكتسبها الفرد ، وكل حالة جديدة بالحياة كالزواج والأبوة والنسج والهرم يجب أن يتم تعلدها بمعنى أن على الفرد أن يتوافق تدريجياً وباكتساب اتجاهات جديدة ومثل عليا جديدة ، بل وأيضاً بحمل واجبات ومسئوليات جديدة

(٢٥) تقدم مارجاريت ميد Margaret Mead هذه النقطة بطريقة أكثر

إثارة على النحو التالي :

« في المجتمعات الصغيرة يتعلم الأطفال بتقليد آباؤهم وأقربائهم وجيرانهم . ونحن نستخدم في مجتمعاتنا الضخم وسائل الترفيه الجماعية لدينا لكي نعلم أطفالنا كيف ينبغي لهم أن يعبروا عن أنفسهم والقيم التي ينبغي عليهم الأخذ بها ... ونحن نظهر ناشتنا عكس ما نريدهم تقليده على طول الخط . فنحن نظهرهم على رجال يهاجمون بقسوة أشخاصاً آخرين لدى غضبهم . ونقدم أناساً يفتالون غيرهم بسبب الكراهية والمنفعة . ونظهر أن الحب لا يعبر عنه إلا بالشوق الجائع إلى جسم شخص آخر : ثم إننا لا نفرض عليهم قليلاً خلافاً لذلك .

Margaret Mead, «The Educative Environment», *The News Letter*, Bureau of Educational Research and Service, Ohio State University, Columbus, Edgar Daie and Hazel Gibbon, eds., XXVI, No. 8, (May 1961), 2.

Cf. Jules Henry, «A Cross-Cultural Outline of Education», *Current Anthropology*, 1, No. 4, (July 1960), 270-271, 283.

Cf. George D. Spindler, «The Character Structure of Anthropology», in George D. Spindler, ed., *Education and Culture : Anthropological Approaches*, Holt, Rinehart and Winston, New York, 1963, pp. 12-13,

E.G. by Jules Henry, George D. Spindler, Dorothy Lee, and Ruth Landes.

Theodor Brameld, *Cultural Foundations of Education*, (29) Harper and Row, New York, 1957.

Spindler, op. cit., p. 11. (30)

Philip J. Foster مثال لتحليل واحد من هذه الفروض تحليل فيليب فوستر (31)

: بعنوان

«Status, Power, and Education in a Traditional Community», *The School Review* (Summer, 1965). pp. 158-182, esp. p. 180.

## الفصل الثاني

(١) لقد اخترت هذه المفاهيم الثلاثة للثقافة لأنها أكثرها اتصالاً بدراسة التربية . فن وجهة النظر الأنثروبولوجية البحتة هناك الطرق الثلاث للدراسة الثقافية وهي الطريقة التطورية والطريقة التاريخية والطريقة الوظيفية . ولعل أذكر القارئ بألا يخلط بين النظرية التي يعتقد فيها أنثروبولوجيون مميون القائلة بأن الثقافة هي فوق عضوية أو حقيقية عليوية وبين الحقيقة المقبولة بشكل عام وهي أن الثقافة فوق عضوية **Superorganic** أي أنها ليست مقيدة بقوانين بيولوجية .

**Emile Durkheim, Moral Education; A Study in the Theory and Application of the Study of Education, Free Press of Glencoe, New York, 1961, p. 65.** (٢)

( على أن الشراح لم يستطيعوا الاتفاق على ما إذا كان دوركايم قد قصد بهذا النص المعنى الخرفي له أم أنه في هذه العبارات والعبارات المشابهة كان يتحدث بطريقة مجازية لكي يؤكد استقلال الثقافة عن أعضائها من الأفراد ) .

(٣) المرجع السابق ص ٦٧-٦٨ .

**A.L. Kroeber, «The Superorganic», American Anthropologist, XIX, (1917).** (٤)

**Leuse A. White, The Science of Culture; A Study of Man and Civilization, Farrar, Straus, New York, 1949.** (٥)

(٦) يستطيع الشخص أن يعتقد أن الثقافة تحدد حيوات الأفراد بغير أن يعتقد بالضرورة في وجهة النظر فوق العضوية القائلة بأن الثقافة تحدد نفسها . وتبعاً لما ركس **Marx** و **Hegel** مثلا فإن الفرد يتشكل بواسطة ثقافته ، ولكن الثقافة بدورها تسيطر بواسطة قوى تظل أقوى منها - قوى اقتصادية من وجهة النظر الماركسية وروحية من وجهة النظر الهجلية .

**White, op. cit., pp. 167 & 183** (٧) « إن الفرد يمارس التفكير

والإحساس - بالتعريف . ولكن .... ما يفكر فيه ويحسه لا يتحدد بواسطته شخصياً بل بنظام اجتماعي ثقافي وضعت فيه حادثة ولادته » .

(٨) المرجع السابق ص ٣٥٠ :

إن مجال العالم الخارجي بالضبط هو الذي يتسنى للإنسان التحكم فيه . فهو يستطيع تفسير الأنهار ومواد الوقود والذرات لأنه باعتباره واحداً من قوى الطبيعة إنما يقع

خارج نظمها الخاصة بها ويستطيع لذلك التحكم فيها . ولكن الإنسان ككائن حيواني  
وكنوع إنما يقع في دخيلة نظام الإنسان الثقاني وهو هناك يكون تابعاً وليس ، وكشيء  
متغير . فسلوكه لا يعدو أن يكون وظيفة لثقافته ، وليس المقرر لها .  
(٩) المرجع السابق ص ٣٠٣ .

Leslie A. White, *The Science of Culture : A study of Man* (١٠)  
*Civilization*, Grove, New York, 1955, pp. 345-346.

Franz Bors, *Anthropology and Modern Life*, Norton, (١١)  
New York, 1928, p. 234.

Clyde Kluckhohn and William H. Kelly, «The Concept (١٢)  
of Culture», in Ralph Linton, ed., *The Science of Man in the  
Word Crisis*, Columbia University Press, New York, 1945, p. 94.

David Bidney, «The Concept of Meta—Anthropology and (١٣)  
Its Significance for Contemporary Anthropological Science», in  
F.S.C. Northrop, ed. *Ideological Difference and World Order :  
Studies in the Philosophy and Science of the Worlds Culture*,  
Yale University Press, New Haven, 1949, p. 346.

Cf. Philip H. Bagby, «Culture and the Causes of Culture», (١٤)  
*American Anthropologist*, LV, No. 4, (October, 1953), 547-550.

(١٥) انظر :

A.F.C. Wallace, «Individual Diference and Cultural Uniformities»,  
*American Sociological Review*, XVII (December 1952),  
747.

ويرز والاس أن الشخص صاحب مشكلة ما يحتمل أن يستخدم أسلوباً معيناً معترفاً  
به من أساليب الثقافة لعلها ، ولكن حريته في الاختيار سوف تختلف « تبعاً لعدد البدائل  
المنظمة والمساوية التي تتميز ثقافته لحل المشكلة ، وتبعاً للمدى المعين الذي يكون قطاع  
معين من السلوك قد قن عنده ثقافياً أصلاً .

Cf. Philip H. Bagby, op. cit., 551.

(١٦)

« أما أن الناس يعملون اختيارات ، وأنهم يكتشفون في بعض الأحيان وسائل  
جديدة للتعبير وحاولوا جديدة لمشكلات ظلت قائمة مدة طويلة ، فيبدو أنه معطى خبرياً  
لا سبيل إلى إنكاره ، وحرية الإرادة بهذا المعنى توجد بلا ماض . ولكن ليس  
أحد يشك في أن اختيارات الناس إنما تتحدد جزئياً بواسطة الظروف غير القابلة للتغير  
التي يجابهون بها وبوساطة مواقفهم الخاصة وأهدافهم الخاصة . فالدارس العلمي للإنسان ..  
إنما ينشد بدقة اكتشاف إلى أي حد تكون هذه الأشياء محتومة وعليه كعالم أن يتناول  
الترتيب والاطرادات في ميدانه المختار ، وكذا اللقياسات وجدة أو أصالة بعض التصرفات  
الإضائية الخاصة التي تهرب دائماً بالخاح من قبضته » .

Clyde Kluckhohn and William H. Kelly, «The Concept<sup>(١٧)</sup> of Culture,» in Ralph Linton, ed., The Science of Man in the World Crisis, Columbia University Press, New York, 1945, p. 94.

Cf. Melville J. Herskovits, Cultural Anthropology, Knopf, (١٨) New York, 1955, p. 330.

A.L. Kroeber and Clyde Kluckhohn, Culture : A Critical <sup>(١٩)</sup> Review of Concepts and Definisions, Papers of Peabody Museum of American Archacology and Ethnology. Harvard University Press, XLVII, No. 1, 1956.

وكلوكهوهن نفسه يصور نفس النقطة بصورة أكثر روعة بقوله : « إن الثقافة كالخريطة . فكما أن الخريطة ليست قطعة الأرض بل تصويراً مجرداً لمنطقة معينة ، فكذلك الثقافة هي وصف تجريدي للتجاهات نحو التطابق في الكلمات والتصرفات والنتائج الصناعية لإحدى المجموعات الإنسانية » .

Ralph Linton, The Study of Man, Appleton-Century-(٢٠) Crofts, New York, 1936, p. 464.

Melville J. Herskovits, Man and His Works, New York, (٢١) 1948, p. 628.

A.L. Kroeber, The Nature of Culture, University of Chi- (٢٢) cago Press, 1952, p. 112.

« ولعل أقرر هنا أن الثقافة كانت بالدرجة الأولى واضحة في حد ذاتها وليست في حد ذاتها فحسب » .

Kroeber, op. cit., p. 114 (Copyright 1952 University (٢٣) Chicago).

إن الأسباب الفعالة في الظواهر الثقافية هي الناس بلا منازع : أعنى الشخصيات الفردية لأولئك الذين يقومون في علاقات بين الواحد والآخر وفي علاقات اجتماعية ... ولكن ظواهر الثقافة تأتي بشكل متميز في أشكال معينة وفي أنماط أو هيئات كثير منها كبير ومتشعب ودائم . والآن بينما يصنع الأشخاص وينتجون بلا شك هذه الصيغ الثقافية فإن معرفتنا بالأشخاص - وإلى حد بعيد جداً أيضاً معرفتنا بمجتمعات الأشخاص - قد فشلت بشكل واضح في شرح الأشكال الثقافية : إنها فشلت في استنتاج نتائج ثقافية محددة من عوامل نفسية أو اجتماعية محددة ... وأوصاف كهذه ( في ضوء « مفاهيم أو آليات سيكولوجية واجتماعية » ) لا تبدأ بأن يكون لها أي معنى الا عندما تعمل على المستوى الثقافي - في ضوء العلاقات بين الثقافات وفي ضوء القيم الثقافية ... ويعتبر آخر فإن الصيغ أو الأنماط الثقافية تصيب واضحة حالما توضع في علاقة مع أنماط ثقافية أخرى .

(٢٤) إن آراء كروبير Kroeber من جهة أخرى تعنى أن المدرسة أقل استعداداً لإثارة التغيير في الثقافة من استعدادها للاستمرار بالإرث الثقافي كما هو حالها الآن . في رأي أن كروبير Kroeber وكلوكهوهن Kluckhohn هما اللذان خلطا بين مفهوم الثقافة الذي هو في الواقع مركب منطقي وبين الثقافة الواقعية الوجودية التي تعد نمطاً معيشياً واقعياً وتاريخياً بالاجتماع الإنساني . فالثقافة الواقعية الوجودية هي شرط سابق للتجريد أو للمركب المنطقي في عقل الأنثروبولوجي . ولكن هناك ما هو أكثر في الثقافة من تجريدات الأنثروبولوجي .

Philip H. Bagby, Culture and History, Longmans, (٢٥)  
Green, London, 1958, pp. 91-92.

David Bidney, «The Philosophical Presupposition of Cul- (٢٦)  
tural Relativism and Cultural Absolutism,» in Les R. Ward,  
ed., Ethics and Social Sciences, University of Notre Dame Press,  
1959, pp. 52-53.

(٢٧) المرجع السابق ص ٧١ .

إن المعيار المطلق حقيقي بقدر تصويره كاحتمال مثالي حيث تكون صحته مستقلة عن تحققه الواقعي في ثقافة بالذات . وبذا فإن المثل الأعلى قد يساعد كهدف لمحاولة ثقافية تختلف اختلافا جديداً عن العملية والطريقة التي يقترَب بها منه . وفي اللحظة التي فيها يأخذ هذا المعيار طريقه إلى الظهور في نطاق مضمون ثقافة معينة ، فإنه يصير زائفا جزئياً . وهذا هو السبب في أن كل محاولة لعمل تطابق بين المثل الأعلى وبين الوجود الواقعي إن هو إلا وهم ، أو أسطورة تقيم صنعا رائفاً وتحول دون التقدم الثقافي . فالمنطلق المثالي يتطابق مع الحرية الثقافية والتنوع حيث إنه لا يفرض بغير قيد أو شرط للشكل المعين الذي ينبغى على جميع الثقافات التاريخية اتخاذه . ولكنه لا يخدم سوى معيار وقياس تنظيمي تقوم به التعبيرات الثقافية .

Clyde Kluckhohn, Mirror for Man : The Relation of An- (٢٨)  
thropology to Modern Life, Whittlesey House, New York, 1949  
p. 260.

Ibid. P. 255 (٢٩) إن تصورين آخرين مثل كروبير على الرغم من أنهم لا يغيضون النظر عن درجة من الحرية الشخصية ، فإنهم يؤكِّدون بأكثر قوة الضغط الذي يفرضه الثقافة على الأفراد .

A.L. Kroeber, The Nature of Culture, op. 132-133 Copyright  
1952 University of Chicago).

إن الناس الذين يؤثرون في الثقافة وينشئون ثقافة جديدة هم أنفسهم قد خضعوا للصياغة ، ولقد صيغوا من خلال تدخل أناس آخرين تم تشرهم بالثقافة وبذا فانهم نتاجات لثقافة سابقة . إذن فن الواضح أنه بينما يكون الناس دوما أسبابا مباشرة للأحداث الثقافية ، فان هذه الأسباب هي ذاتها نتيجة لمواقف ثقافية سابقة ، قد تكيقت للأشكال الثقافية القائمة التي يواجهونها . وبذا فهناك استمرار للعللة غير المباشرة من حدث ثقافي إلى حدث ثقافي آخر من خلال بيئة الوسائط الإنسانية . وهذه الوسائط تنصب أولا وقبل كل شيء على التخفيف من توتراتهم الشخصية وإحراز رضائهم الذاتي ، ولكن بعملهم ذلك فانهم ينقلون أيضا وإلى حد ما يدلون الثقافة التي يحملونها لأنهم تكييفوا لها . وعلى نحو ما فتبعا لذلك فان نوعا من العملية الثقافية يعمل عمله . بيد أن تأثير إحدى الثقافات في ظهور ثقافة أخرى يكون غير مباشر وبعيداً ويكون إلى حد بعيد علاقة وظيفية بين شكل وشكل . وعلى أي حال فطالما أن اهتمام الشخص يكون منصبا على ما يحدث في الثقافة ، فان المقدمات الثقافية هي التي تصبغ ذات أهمية . فعوامل النقل والحمل والتعديل الإنسانية هي إلى حد بعيد في المتوسط متشابهة إلى حد بعيد . وهي تميل كمثل إلى التلبس بصيغة متوسطة وثابتة باستثناء الحد الذي عنده يعمل التمييز الثقافي على إحداث التباين فيما بينها .

Clark Wissler, *Man and Culture*, Crowell, New York, (٣٠) 1923.

(٣١) أنظر :

Richard Kluckhohn, ed, *Culture and Behavior : The Collected Essays of Clyde Kluckhohn*, The Free Press of Glencoe, New York, 1962, pp. 266-267.

(٣٢) قام كليد كلوكهوهن Clyde Kluckhohn بمناقشة هذه المشكلة في :

«Universal Categories of Culture,» in A.L. Krober, ed., *Anthropology Today*, University of Chicago Press, 1953, pp. 507-523.

Ruth Benedict, *Patterns of Culture*, Houghton Mifflin, (٣٣

Boston, 1934, p. 528 (إن جميع الثقافات) .. توجد في تساق وهي :

بنفس القدر أعماط صحيحة للحياة قد صاغتها الإنسانية لنفسها من المواد الخام للوجود .

A.L. Krober, *The Nature of Culture*, University of Chicago Press, 1952. (٣٤)

(٣٥) يذكر هرسكوفتس Herskovits العموميات المتعلقة بالتكنولوجيا والاقتصاد

والأسرة أو بنيان القرابة الأوسع والنظام السياسي والدين أو الفلسفة ووسائل الإشباع الجمالي واللغة والأخلاق . أنظر كتابه :

*Cultural Anthropology*, Knopf, New York 1955, pp. 307, 348-366.

(٣٦) انظر :

**M. Brewster Smith, «Anthropology and Psychology,» in John Gillin, ed., For a Science of Social Man. Macmillan New York 1954 p. 46.**

ويؤكد سميث بأن جميع الظواهر هي بالتمريف فريدة ولعل الدارس يسمي للوقوف على هذه الفردانية . ومع هذا فهو يقول :

« ولكن الشخص قد يسمى بحق إلى أن يستخلص من الظواهر عناصر تحليلية يمكن بعد ذلك أن تترابط بقانون فيما بينها . والدرس المستخلص من تاريخ العلم الطبيعي هو أن الانعطاف بعيداً عن القوة الملزمة للحقيقة المتينة إنما يزيد إلى حد كبير من قدراتنا على فهمها والتغلب عليها وعلى مشكلاتها في النهاية . بيد أنه بغض النظر عن السؤال العام لخاص بتمريف العلم فن الواضح أن علماء النفس وعلماء الأنثروبولوجيا الذين ينحون إلى علم سلوكي أكثر شمولاً إنما يندفعون إلى دفع النوع الأخير عن البرنامج إلى أكثر حد يمكن أن يذهب إليه » .

(٣٧) إن الشخص يستطيع بالطبع أن يكون نسبياً خاتماً دون أن يكون نسبياً ثقافياً . فنلا دافيد هيوم David Hume اعتقد أن الأحكام الخلقية ذاتية بينما يمتربها النسبي الثقافي في نطاق الذاتية ولكن في ضوء الثقافة التي صنعت فيها .

أنظر دافيد بيدني David Bidney :

**The Philosophical Presuppositions of Cultural Relativism and Cultural Absolutism, in Leo R. Ward, ed. Ethics and the Social Science University of Notre Dame Press 1959, p. 59.**

**Melville Herskovits Man and His Works Knopf New York (٣٨) 1948, pp. 77-78.**

(٣٩) أنظر :

**Bronislaw Malinowski's penunciations of totalitarianism in his Freedom and Civilization Alkn and Unwin London 1947.**

**Erich From The Society Routledge and Kegan Paul (٤٠) London 1956, pp. 12-13.**

**David Bidney «The concept of Value in modern Anthro-(٤١) pology» in Sol Tax ed., Anthropology Today : Selections Phoenix Books» University of Chicago Press 1962 pp. 444-445.**

(٤٢) للاطلاع على وجهة نظر مماثلة انظر :

**Paul F. Schmidt, «Some Criticisms of Cultural Relativism,» The Journal of Philosophy, L., No. 25, (December 8, 1955), p. 790-791.**

Cf. Emile Durkheim, *Education and Society*, Free Press (١٣) of Glencoe, New York, 1956, p. 64; and Ruth Benedict, «Transmitting Our Democratic Heritage in the Schools» in Blaine E. Mercer and Edwin R. Carr, eds., *Education and the School Order*, Rinehart New York, 1957, p. 214.

(٤٤) يقول دوركايم Durkheim : « إن الإنسان الذى ينبغى أن تحققه التربية فينا ليس الإنسان كما جلبته الطبيعة ، بل كما يرغب المجتمع أن يكون ، وهو يريده على نحو معين كما يحدد اقتصاده الداخلى . وما يعمل على تحسين هذا هو الطريقة التى تختلف بها مفهومنا عن الإنسان من مجتمع لآخر .

(٤٥) إن النزعة التقدمية هى نظرية تربوية تنشد إقامة ذاتها - بين أشياء أخرى - على أساس فلسفة برجماتية . وهى تؤكد أن الطفل ينبغى أن يكتسب المعرفة « نشاطياً » وذلك بحل المشكلات التى تهمة حقاً ، كما ينبغى على المدرسة أن تفهم القضايا الاجتماعية للعصر ، وبخاصة بممارسة الديمقراطية بحجرة الدراسة . وللإطلاع على معلومات أكثر عن التقدمية وغيرها من نظريات تربوية معاصرة - التواترية perennialism والجوهرية essentialism والتجديدية reconstructionism أنظر كتاب « فى فلسفة التربية » لمؤلف هذا الكتاب ترجمة دكتور محمد منير مرسى ود . عزت عبد الموجود ويوسف ميخائيل أسعد - عالم الكتب .

Sidney Hook, *Education for Modern Man A New Perspective*, Knopf, New York, 1963, p. 76.

(٤٧) التجديدية reconstructionism هى النظرية القائلة أن الهدف الرئيسى للتربية هو « إعادة بناء المجتمع » لكى يجابه الأزمة الثقافية لوقتنا . ولقد دعا إليها ثيودور براملد بشكل أساسى فى كتب ثلاثة هى :

*Patterns of Educational Philosophy*, World Yonkers, New York, 1950 — *Philosophies of Education in Cultural Perspective*, Dryden, New York, 1955 and *Toward a Reconstructed Philosophy of Education*, Dryden, New York, 1956.

(٤٨) انظر :

Clyde Kluckhohn «Universal Categories of Culture» in A.L., Kroeber, ed., *Anthropology of Chicago Press*, 1953, p. 52.

إن الحقيقة التى لا مناص عنها للنسبية الثقافية لا تسوغ النتيجة بأن الثقافات هى من كل وجه وحدات monads متباينة بعضها عن بعض ، وبالتالي فإنها كينونات غير قابلة للمقارنة بمعنى الكلمة .

Erich Fromm, *The Sane Society*, Routledge and Kegan Paul, London, 1956, p. 72.

Clyde Kluckhohn; «Universal Categories of Culture,» in (٥٠) A.L. Kroeber, ed., *Anthropology Today*, University of Chicago Press, 1958 pp. 520-521. (Copyright 1953 University of Chicago).

Robert Redfield, «Anthropology's Contribution to the Understanding of Man» *Anthropological Quarterly*, Redfield Commemorative Issue, XXXII No. 1, (January 1949), 13-18.

(٥٢) يؤكد كلارك ويسلر Clark Wissler أن كل ثقافة تعرض لنمط شامل للثقافة ، فيما يتعلق بالحديث ( الفنون ونظم الكتابة ... الخ ) ، والعادات المادية ( عادات الطعام والمأوى والانتقال والعمل والملبس والأواني والأدوات والأسلحة والمهن والصناعات ) والفن ( النحت والتلوين والرسم والموسيقى الخ ) والأساطير والمعرفة العلمية والممارسات الدينية ( الممارسات الطقسية وطريقة تناول المريض والميت ) والأسرة والنظم الاجتماعية ( أشكال الزواج وطرائق حساب العلاقات والإرث والهيمنة الاجتماعية ، والألعاب الرياضية والمباريات ) والملكية ( الملكية الواقعية والشخصية ومستويات القيمة والتبادل والحرفة Trade ) والحكومة ( الأشكال السياسية والإجراءات القضائية والشريعة ) والحرب . انظر كتابه :

*Man and Culture*, Crowell, New York, 1923, pp. 50-77.

George P. Murdock, «The Common Denominator of Cultures,» in Ralph Linton, ed., *The Science of Man in the World Crisis*, Columbia University Press, New York, 1945 pp. 124 ff.

(٥٤) إنه بالطبع كما يلاحظ بعض المعلقين فإن نسبة الطلاق والانفصال آخذة في الزيادة ، وسوف يصبح النظام الاحادي في الزواج بالغرب تسليماً أكثر منه طوال الحياة

Melford E. Spiro, (Social Systems, Personality, and Functional Analysis,» in Bert Kaplan, ed., *Studying Personality Cross-Culturally*, Row, Peterson Evansten, Illinois, 1961 p. 104 :

« على الرغم من أن الأهداف الثقافية محددة ، فإن معظم الدوافع الإنسانية شاملة لأنها مفروسة في بيولوجيا عامة وفي ظروف حياة اجتماعية عامة . وهكذا ... فان الأهداف المختلفة تماماً لدى المجتمعات المختلفة وأيضاً بالنسبة للأدوار التي تمد أدائية لبلوغها هي متساوية وظيفياً . فهي تساعد على إشباع نفس الدوافع » .

David Bidney, «The Philosophical Presuppositions of Cultural Relativism and Cultural Absolutism,» in Leo R. Ward, ed., *Ethics and the Social Sciences*, University of Notre Dame Press 1959, pp. 62-63.

(٥٧) المرجع السابق ص ٦٣ .

هناك كليات ثقافية محددة لأن هناك حاجات شاملة بيولوجية ومشتقة وتكاملية عامة بالنسبة لجميع المجتمعات . وهذه الكليات الثقافية التي تتضمن المؤسسات والقيم ليست مجرد فئات مجردة ، بل هي أساليب واقعية ومنظمة للسلوك مشتركة بين جميع الثقافات . ولقد يطلق على مثل تلك القيم التي تفوق مستوى الثقافة والمضرة في جميع الثقافات اسم المطلقات وأيضاً الكليات حيث إنها لا تختلف من ثقافة إلى أخرى .

Paul F. Schmidt, «Some Criticism of Cultural Relativism,» *The Journal of Philosophy*, LII, No. 25, (December 28, 1955), 783

(٥٨) أنظر :

Bidney, op. cit., pp. 64-65 and «The Concept of Value in (٥٩) Modern Anthropology» in Sol Tax ed. *Anthropology Today* University of Chicago Press, 1962 p. 446.

(٦٠) التواترية هي النظرية القائلة بأن التربية يجب أن تقوم على أساس من مبادئ غير متغيرة وشاملة وأن غايتها الأولى يجب أن تكون تنمية الذهن . ومن أهم دعواتها مورتيمر

ادلر Mortimer J. Adler وروبرت هتشنز Robert M. Hutchins

(٦١) Robert M. Hutchins, *The Conflict in Education in a Democratic Society*, Harper, New York, 1953, p. 68.

(٦٢) المرجع السابق ص ٨٩ - ٩٠ .

## الفصل الثالث

(١) إذن فالثقيف enculturation هو لفظ أكثر شمولاً من لفظ التطبيع الاجتماعي socialization الذي يشير إلى العملية التي يصبح بها شخص عضواً في مجتمع أسمى أن يتعلم السلوك على نحو يكتسب المكافآت والأدوار بالمجتمع . انظر :

**Felix M. Keesing, Cultural Anthropology : The Sciences of Custom. Rinehart, New York, 1958, p. 35.**

ولوقوف على الثقيف أنظر :

**Melville J. Herskovits, Cultural Anthropology, Knopf, New York, 1955, p. 326.**

« وهذه في جوهرها عملية تكييف شعورية أو لاشعورية ، تمارس في الحدود المصادق عليها بواسطة مجموعة من العادات . ومن هذه العملية لا يتم احراز التوافق بأسره للحياة الاجتماعية ، بل وأيضاً جميع تلك الإشباعات التي تمد هي ذاتها جزءاً من الخبرة الاجتماعية التي تنبثق من التعبير الفردي أكثر من الاتصال بالآخرين بالمجموعة .

(٢) **Cf. Richard Church, Language and the Discovery of Reality - ty Randen House New York 1961 p. 137.**

« إن الواحد من الناس لا يستطيع أن يكون كذلك إلا لأن غيره من الناس قد علموه بطريق مباشر أو بطريق غير مباشر ، صراحة أو ضمناً ، كيف يكون إنساناً ، وما الخصائص الهامة للعالم ، أي عالم الإنسان وغير الإنسان التي سوف يعيش بوساطتها .

(٣) **Melville J. Herskovits, Man and His Works, Knopf, New York, 1956, p. 40.**

(٤) **Fraz Boas, Anthropology and Modern Life, Norton, New York, 1928, p. 181.**

كلما كانت العادات المغروسة في الطفل أمثناً ، وكلما كانت أقل خضوعاً لإعمال الفكر ، كان اللجوء إلى الانفعال أقوى . فاذا رغبنا في تربية الأطفال على الأخذ بتصرف جمعي غير معقول ، فيجب أن نربي فيهم مجموعة من عادات السلوك والفكر وإذا ما رغبنا في تربيهم على الحرية الذهنية والانفعالية ، فيجب أن نأخذ حنوناً من عدم سيطرة تصرف غير معقول عليهم كمادة متأصلة ، بحيث يتطلب الأمر صراعاً عنيفاً في محاولة التخلص منها .

(٥) كما يقول دوركايم :

إن هذه دوافع في اتجاه معين ، ولكن الوسائل التي يعبر بواسطتها عن هذه الدوافع تختلف من شخص لآخر ، ومن موقف لآخر . وتظل مجالا واسعا محفوفاً إذن للمحاولة والخطأ ، وللتأملات الشخصية ، وبالتالي لتأثير العوامل التي لا تستطيع أن يظهر أثرها إلا بعد الميلاد . واليوم تعتبر التربية واحداً من هذه العوامل .

(٦) إن الأمريكي الحديث سوف يجد أن من الصعب عليه أن ينام على (حصيرة) مفروشة على الأرض أو في أرجوحة مضلعة ، ومع هذا فإن الناس المعتادين على (الحصيرة) أو الأرجوحة يجدون أن «المراتب الملهة» و «الثلث» (الحواشي) غير مريحة بنفس الدرجة . وعندما أقامت الإرساليات الأوربية والأمريكية الأسرة ذات النمط الغربي بمستشفياتهم الأولى في وسط أفريقيا الوسطى فأنهم وجدوا أن مرضى كثيرين ، وقد راعهم ارتفاع الأسرة بما عليها من حواش ناعمة «وملل» قابلة للتمدد ، قد فضلوا النوم على الأرض تحتها.

Cf. Jules Henry, Culture Against Man, Random House (٧) New York, 1963 p. 30.

Cf. George D. Spindler, «Personality, Sociocultural System, and Education among the Meromini» in George D. Spindler, ed., Education and Culture; Anthropological Approaches, Holt, Rinehart and Winston, New York, 1963 p. 356-361.

Dorothy Lee, Freedom and Culture Prentice-Hall, Englewood Cliffs New Jersey, 1959, p. 1.

(١٠) المرجع السابق ص ١٠٥ - ١٢٠ .

Ernst Cassirer, An Essay on Man, Yale University Press, 1944, p. 26.

إن معنى الرمز إذا ما قوبل بالإشارة التي يكون معناها مرتبطاً بصورتها أو بسياقها الفيزيائي ، ويفهم في سياق صوت أو رائحة أو شكل فإنه ينال مضمونه بواسطة الإنسان ويتم فهمه عقلياً . فالكلمة مثلا رمز ، بينما نغمة الصوت إشارة . وإذا أنا صحت قائلاً « النجدة » فإن إشارة اللمح في صوتي تكون علامة على الأسي ، ولكن صوت الكلمة نفسه - ارتباطها الملمع فيما بين حروف متحركة وأخرى ساكنة - إنما يرمز إلى مفهوم أضفته الثقافة عليه .

Suzanne Langer, Philosophy in a New Key, Harvard University Press, 1955, p. 61.

« إن تصور شيء أو موقف ليس هو نفس الشيء » كالاتجابة له « مباشرة أو الوقوف على وجوده . وبالتحدث عن الأشياء يكون لدينا تصورات عنها ، ولا تكون لنا الأشياء ذاتها ، والرموز « تعنى » مباشرة المفاهيم (التصورات) وليس الأشياء .

(١٣) إن الرموز لا يعبر عنها فقط في كلمات بل وأيضاً في طقوس ونتائج مصنوعة وأعمال فنية وإبداعات مثلاً . فاشعال النار في الرابع من يوليو يرمز إلى كسب الاستقلال ، ولوحة بيكاسو المسماة « جويرنيكا » **Guernica** إنما ترمز لشورور الحرب الميكانيكية ، وعلامة الصليب ترمز للمسيحية .

(١٤) خذ مثلاً حالة كلب اسم صاحبه « جيم » . فعندما أقول « جيم » للكلب ، فانه يتلقى الصوت ككلامه وينظر إلى جيم . حيث إنه بالنسبة للحيوانات فان صوت الكلمة ووجود الرجل شيان لا ينفصلان . ولكن عندما أذكر « جيم » لأحد الأصدقاء ، فانه يجيب بقوله « ماذا عن جيم ؟ » فالصوت ينقل إلى عقله ففكرة « جيم » . يقول لانجر **Langer** « إن ذلك السؤال البسيط هو بصفة دائمة أبعد مثلاً من الكلب . والدلالة **Signification** هي المعنى الوحيد الذى يستطيع اسم ما تضمنه - أى المعنى الذى يشارك فيه اسم السيد مع رائحة ذلك السيد ومع وقع أقدامه وطريقة دقه لجرس الباب » . إذن فالإشارات تعلن عن موضوعاتها ، أما الرموز فانها تجعلها مدركة

**Langer op. cit., p. 67.**

**Cassirer op. cit., p. 25**

**Clyde Kluckhohn, Mirror for Man; The Relation of Anthropology to Modern Life, Whittlesey House, New York 1949 pp. 162-163.**

وهذا الصدد فقد قارن كلوكهوهن بين اللغتين النافاهوية **Navaho** والإنجليزية . فاللغة النافاهوية أكثر تخصصاً بوجه عام من اللغة الإنجليزية على الرغم من أنها ليست من كل وجه تعتمد على الأهمية النسبية التى يذيتها المتحدثون باللغتين للجوانب المختلفة من الخبرة . فبينما تنطى كلمة « يذهب » بالإنجليزية **go** مجموعة كبيرة من التصرفات والطوارئ ، فان اللغة النافاهوية تحدد دائماً بالضبط كيف ذهب إنسان ما سواء على قدميه أو على حصاناً أو راكباً قطاراً أو سيارة أو قارباً أو طائرة ونحو ذلك . فاذا كان ارتحاله بقارب فان اللغة النافاهوية تقرر ما إذا كان يسوق القارب بنفسه أم ما إذا كان محمولاً بالديار أو مدفوعاً بطريقة أخرى . وإذا كان ارتحاه على حصان ، فان الشخص يحدد سرعة الحيوان بوساطة الفعل الذى يستخدمه . وهو يميز أيضاً بين الشروع في الذهاب وبين الذهاب بالفعل ، وبين الوصول وبين الرجوع . ومن جهة أخرى فان النافاهوية أقل دقة من المتحدث بالإنجليزية من حيث تمييزه للوقت . والواقع أن الاهتمام الطويل للإنسان الغربى بالوقت إنما ينعكس في نظم التعبير المعقدة باللغات الأوروبية .

**Emile Durkheim, Education and Society, Free Press of Glencoe, New York, 1956, pp. 84-85.**

**A.L. Kroeber, Configuration of Culture Growth, University of California Press, Berkeley 1944.**

Jules Henry Culture Against Man, Random House, New York, 1963, Chap. 2.

ويلاحظ هنري أن الثقافة الأمريكية بعملها ذلك إنما تعوق حساسية الإنسان ومخيلته بأن تدرجه على ألا يجد رضاه في مناشط مرسومة ذاتياً ، بل بالأحرى في استهلاك لا يتوقف لسلع وخدمات مصنعة ، وهي نتاجات لاقتصاد يجب أن ينتج أكثر فأكثر سنة بعد أخرى إذا ما أريد له ألا ينهار تماماً .

Gordon W. Allport, Pattern and Growth in Personality, (٢٠) Holt, Reinhart and Winston, New York, 1961, p. 167.

Cf. Dorothy Lee, Freedom and Culture, Prentice Hall, (٢١) Englewood Cliffe, New Jersey, 1959 pp. 2-3.

(٢٢) تتضح بوادر علم الثقافة والشخصية فيما توصل إليه دور كايم Durkheim من أن الثقافة تندمج في النفس بحيث تصبح مبدأ هادياً internalised بالفعل في نطاق الشخصية ذاتها . بيد أن الدراسة الفعلية للثقافة والشخصية لم تبدأ إلا عام ١٩٣٠ تحت تأثير مقالة لإدوارد سابير Edward Sabir بعنوان «The Emergence of the Concept of Personality in a study of Cultures», Journal of Social Psychology, v. (1934) 408-415.

وفي البداية ، ففي هذا الميدان نجد أن التحليل النفسي قد رجح على الأثرولوجيا وكان كثير من رواد الثقافة والشخصية مثل اريش فروم Erich Fromm وإبرام كاردينر Abram Kardiner وايريك اريكسون Erik Erikson هم أنفسهم محالون نفسانيون .

M. Brewster, «Anthropology and Psychology.» in John (٢٣) Gillen, ed., for a Science of Social Man, Macmillan, New York 1954, p. 35.

أنظر أيضاً :

Milton Singer, «A Survey of Culture and Personality Theory and Research,» in Bert Kaplan, ed., Studying Personality Cross-Culturally Row, Peterson, Evanston, Illinois, 1961, p. 65 and George Devereux, «Two Types of Modal Personality Models, Ibid., p. 236.

Clyde Kluckhohn, Mirror for Man : The Relation of An- (٢٤) thropology to Modern Life, Whittlesey House, New York, 1949 p. 202.

(٢٥) يجب أن أبرز مع هذا أن البحث في العلاقات بين الممارسات الثقافية المحددة وبين جوانب محددة من الشخصية ما يزال اجتهادياً . وهذا البحث معقد بسبب الحاجة إلى

التمييز بين الآثار على الشخصية المترتبة عن (١) ممارسات الثقافة (٢) العوامل التكوينية للطفل أو مجموعة معينة وأخيراً (٣) عادات أم بينها .

**William H. Sewell, «Infact Training and the Personality (٢٦) of the child,» The American Journal of Sociology, LVIII (September 1952), 150-159.**

**Kluckhohn, op. cit., p. 201. (٢٧)**

وعلى أية حال فان الشخصية برمتها لا يمكن أن تفهم إلا في ضوء الخبرة الطفولية بكليتها بالإضافة إلى ضغوط المواقف بحياة الراشد .

(٢٨) إن أحسن تليخيص لهذا الاتجاه يتشثل في المبادئ الأساسية لمفهوم أنماط الشخصية الأساسية لدى رالف لينتون **Ralph Linton** وهي : (١) إن الخبرات المبكرة للفرد تترك أثراً مستمراً على شخصيته ، (٢) إن الخبرات الماثلة سوف تؤدي إلى إنتاج تشكيلات شخصية مشابهة لدى الأفراد الذين يخضعون لتلك الخبرات ، (٣) إن الأساليب التي يستخدمها أفراد أى مجتمع في رعاية الأطفال وتنشئتهم إنما تنظم تماماً للثقافة ولسوف تميل إلى أن تكون متماثلة على الرغم من أنها لا يمكن أن تكون متطابقة ، بسبب وجود الأسر المتباينة [في نطاق المجتمع ، (٤) إن الأساليب الخاصة للنمط الثقافي المستخدمة العناية بالأطفال وتنشئتهم إنما تختلف من مجتمع لآخر . انظر :

**Ralph Linton's Introduction to Abram Kardiner The Psychological Frontiers of Society Columbia University Press New York 1945, p. VII.**

**Cf. Margaret Mead, «The Implications of Culture Change (٢٩) for Personality Development,» American Journal of Orthopsychiatry, XVII, 1947, pp. 633-646.**

**Cf. Erich From, The Sane Society Routledge and Kegan Paul, London, 1956, p. 79-80.**

**Cf. John M.W. Whiting and Irvin L. Child, Child Training (٣١) and Personality : A Cross-Cultural Study Yale University Press, New Haven, 1953, p. 2.**

**Ruth Benedict «Configurations of Culture in North (٣٢) America,» American Anthropologist, XXXIV (1932), 24-28.**

« إن الثقافات .. هي علم نفس فردي قد ألقى به على نطاق واسع على الشاشة ، وقد أعطى نسبا هائلة وفترة زمنية طويلة . . بيد أن تشكيلا كهذا يتعرض بطريق مباشرة لخطر فقد الأصالة أو الشخصية .

**Margaret Mead, Male and Female : A Study of the Sexes (٣٣) ina Changing World, Morrow, New York, 1949.**

(٣٤) لقد انتقد الاتجاه الشكلي على أساس أنه بتأكيد على نمط واحد للشخصية أو على أنماط قليلة متفق عليها ، فإن هذا يبخس بتشكيلات من السلوك الفردى مما يتيح إحدى الثقافات الفرصة أمامه للظهور . انظر :

Melville, J. Herskovits, Cultural Anthropology Knopf, New York, 1955, p. 3.

يبد أننا ينبغي أن نلاحظ أن ميد وبينديكت كانتا تتحدثان عن الثقافات البسيطة .

Abram Kardiner, The Individual and His Society : The (٣٥) Psychodynamics of Primitive Social Organisation, Columbia University Press, New York, 1939; and The Psychological Frontiers of Society, Columbia University Press, New York, 1945.

انظر أيضا :

Melville J. Herskovits, Cultural Anthropology, Knopf, New York 1955, p. 337.

(٣٦) إنه كما أشار لينتون Linton في كتابه The Study of man فإن كل شخص يحتل « مكانة » معينة أو وضعا اجتماعيا ، كوظيفة المدرس أو المحامي أو الأب ، ويكون « دوره » أى نوع السلوك الذى يتوقع المجتمع من الشخص القائم فى تلك المكانة . والمكانات الاجتماعية وهى التى تتزايد مع تزايد سن الإنسان إنما تتحدد منذ الطفولة المبكرة فى ضوء جنسه ( ذكر وأنثى) ولربما بترتيبه بين الأشقاء وفى ضوء طبقة وبغير ذلك من مكانات وأدوار مما يكتسبه . وبعض المكانات « تناط » ascribes بالشخص أى تكون ثابتة وغير قابلة للتغير ، وهناك مكانات أخرى « تكتسب » ، أى تختار ويصل إليها الشخص من خلال جهده .

Ralph Linton, The Cultural Background of Personality, (٣٧) Appleton Century, New York, 1945, p. 130.

« ففى نطاق ثقافة ما ... فإن الأنماط الفرعية للشخصية المتميزة قد تنمو من المواقف المختلفة فى حيات الأشخاص الذين يلعبون أدواراً مختلفة فى مجموعة معينة . ويطلق لينتون على هذه « الشخصيات ذات المكانة » status personalities ويعرفها بأنها « أشكال استجابة مرتبطة بالمكانة » .

«status Linked response configurations»

(٣٨) على الرغم من أن ريزمان Riesman ليس انثروبولوجيا بمعنى الكلمة فانه مع هذا له أهمية كبيرة للانثروبولوجيين ، وذلك من جهة لأوصافه « للتوجيه الداخلى والتوجيه الخارجى » inner and other-directedness كوضوع رئيسى فى الشخصية القومية الأمريكية فهى إسهام هام فى فهمنا للسلوك الثقافى الأمريكى . ومن جهة أخرى

فان مهجه في مقابلة أشخاص مختارين بعناية كصادر للمعلومات حتى يبنى إفراضات شبيهة بالطريقة التي يتبعها الأثر وبيولوجيون في إعادة بناء الكليات الثقافية بعيداً عن مواد مبعثرة ومن قليل من مقدى المعلومات الأحياء . انظر :

**Margaret Mead «National Character and the Science of Anthropology,»** in Seymour Martin Lipset and Leo Lowenthal, eds., **Culture and Social Character : The Work of David Riesman Reviewed, Free Press of Gleneoe, New York, 1961, pp. 15-25.**

**Cf. Margaret Mead's review of The Lonely Crowd in the (٣٩) American Journal of Sociology, LVI (March 1951) 496-497, and Robert Gutman and Dennis Wrong «David Riesman's Typology of Character,»** in Seymour Martin Lipset and Leo Lowenthal, eds., **Culture and Social Character : The Work of David Riesman Free Press of Glencoe, New York 1961, p. 298.**

(٤٠) لقد سبقت الإشارة إلى أن فئات ريزمان اجتماعيه تاريخيه أكثر منها سيكلوجية - أعنى أنها تنطبق على سياق اجتماعي وتاريخي وليس على صلب الشخصية - ويجب لذلك أن تترجم نفسياً إذا ما أريد لها أن تنطبق على الأفراد . وهو يعير اهتماماً قليلاً بسبب الشخصية الفردية أكثر من اهتمامه بأنماط السلوك والأفكار المنبع عنها ، مثل طرق التفكير أو الشهور أو السلوك الشعبية والطقوس الجمية والمعتقدات الشعبية . وهو يعنى أيضاً أن طابع الشخصية لمجتمع ما قابلة للتطبيق بآراء كثير من الأمزجة والشخصيات . انظر :

**Elane Graham Sofar, «Inner-Direction, Other - Direction, and Autonomy : A Study of College Students,»** in Soymour Martin Lipset and Leo Lowenthal, eds., **Culture and Social Character : The Work of David Reviewed, Free Press of Glencoe, New York, 1961, pp. 319-329, and Robert Gutman and Dennis Wrong, «David Riesman's Typology of Character,» Ibid, pp. 310-311.**

**Robert Gutman and Dennis, Wrong make this criticism of (٤١) Riesman and Fromm in «David Riesman's Typology of Character» Ibid., pp. 306-307.**

(٤٢) المرجع السابق ص ٣٠٣ .

**Millton Singer, «A Survey of Culture and Personality (٤٣) Theory and Research,»** in Bert Kaplan, ed., **Studying Personality Cross-Culturally, Row, Peterson, Evanson, Illinois, 1961, pp. 40-41.**

نقول بوجه عام أن برنامج الصدقة على « بنيان الشخصية الأساسى » و « الشخصية التشكيلية » configurational personality وغير ذلك من انحرافات عن الشخصية

النموذجية من المعلومات عن الثقافة والمؤسسات الاجتماعية قد خيبت التوقعات القديمة . ولم يؤد إدخال المعلومات السيكولوجية عن الشخصيات الفردية إلى براهين على أن « غالبية كبيرة » أو « حشداً كبيراً » من الأفراد في إحدى الثقافات يتطابق مع شخصية سائدة . ولقد اتضحت بعض الميول الأساسية في المعلومات السيكولوجية ، ولكن « الأنماط المشروطة » madal types أقل في العادة بكثير من غالبية الأفراد والتباين الفردي بالأنماط ملفتة للنظر كالتشابهات .

(٤٤) انظر :

Alfred R.L. Lindesmith and Anselm L. Stauss; «A Critique of Culture and Personality Writings», American Sociological Review, XV, No. 5, (October, 1950), 387-599.

Cf. Gordon W. Allport, Becoming : Basic Considerations (٤٥) for a Psychology of Personality, Yale University Press, New Haven, 1955, p. 34.

(٤٦) وكما يقول اولبورت Allport :

... فان الأحاسيس الخلقية وأنماط الحياة لدى معظم الناس إنما تصل إلى ما هو أبعد من العادات المتعلقة بالأسرة والمجتمع المحلي التي درجوا عليها أول الأمر . وإذا نحن نظرنا في أنفسنا فإنا نلاحظ أن أخلاقيتنا القبلية تبدو لنا سطحية نوعاً بالنسبة لشكائنا الشخصي . نعم إننا نطيع التقاليد المتعلقة بالحشمة والذوق وضبط النفس ، ولدينا كثير من العادات تشكلنا جزئياً كصور في مرآة لبيتنا ولطبقتنا ولطرق الحياة المتصلة بالثقافة . ولكننا نعلم أننا قد اخترنا وأعدنا تشكيل هذه الطرق إلى درجة ملحوظة وتجاوزناها .  
وأيضاً :

إننا لا نستطيع بأي حال أن نذكر أن الاتجاه الثقافي يقسّم عوامل ذات قيمة . ومع هذا فان تكامل الشخصية هو دائماً العامل الأكثر أساسية . وبينما نتقبل قيماً معينة باعتبار أنها مناسبة ، وهامة لطريقنا الشخصي للنمو ، فإنه يصدق بنفس القدر أننا جميعاً نأثرون ومنحرفون وفرديون . ونحن ننبذ بعض العناصر في ثقافتنا تماماً وكثير منها نتقبله كجرد عادات مناسبة ، وحتى تلك العناصر التي نخصصها حقاً ، فإننا نعيد تشكيلها لكي تلائم نمط حياتنا الشخصي . فالثقافة هي شرط للياقة ، ولكنها ليست ذاتها المصدر الوحيد للياقة.

Clyde Kluckhohn and Henry A. Murray, «Personality (٤٧) Formation : The Determinants», in Clyde Kluckhohn, Henry A. Murray, and David M. Schneider, eds., Personality in Nature, Society and Culture, Knopf, New York, 1959, p. 59.

إن الثقافة لا محدد فقط ما يتعلمه الفرد كمضو في مجموعة - ولا تحدّد إلى حد بعيد ما يتعلمه كفرد معين ، وكمضو بأسرة بالذات . فاختيار كل شخص من تعاليم الثقافة

وتفاعلاته معها فان له صفة فردية بسبب هذه الخبرات الخاصة والأمزجة الخاصة ... ولكن النباين يستمر أيضاً لأن أولئك الذين تعلموا مؤخراً يصبحون مدرسين . وحتى أكثر المدرسين محافظة سوف يعطون الثقافة صفة شخصية خاصة تتمشي مع مزاجهم وخبراتهم الخاصة في الحياة .

(٤٨) إني مستعد للاعتراف بأن هناك استثناءات كثيرة لهذه الأمثلة ، ولكن الأساس النظري متين بدرجة كافية .

**George Devereux, «Two Types of Model Personality (٤٩) Models,» in Bert Kaplan, ed., Studying Personality Cross-Culturally Row, Peterson, Evanston Illinois, 1961, pp. 236-238.**

... إن الحركات والمعمليات الاجتماعية سواء منها المنظم والتلقائي إنما تكون ممكنة لا لأن جميع الأفراد المشاركين فيها تكون لديهم دوافع متطابقة (واجتماعياً sociologically) بل لأن تشكيلة من الدوافع الذاتية قد تنشأ بحق وتجد منفذاً متناغياً ذاتياً بنفس نمط النشاط الجمعي . وهذا ينطبق بنفس القدر على الحركات الثورية الثقافية وعلى التطابق بعيد المدى .  
وأيضاً :

... قد يجد تشكيلة من الأفراد مدفوعة بدوافع ذاتية إلى حد بعيد ومختلفة أن عملية واحدة بذاتها بالمجتمع يمكن أن توفر إلى حد بعيد إشباعات معينة طالما رغب فيها ... وهكذا نجد أن الناس يتوجهون إلى الكنيسة لكثير من الأسباب ... وجميعهم يستمدون ارتياحاً في أدائهم لهذه العملية ، على الرغم من أنهم لا يتجهون إلى ذلك بوساطة مجموعة متجانسة من الدوافع ، ولا بدافع اجتماعي جمعي .

« ٥٠ » يقول برت كابلان Kaplan معلقاً على مقالة دينفريه Devereu :  
« إن عدداً صغيراً من الدافعيات المختلفة قد تدعم تشكيلة واسعة من ألوان السلوك المختلفة ، أو أن مجرد دافعيات متباينة لدى مختلف الأشخاص قد تكون الأساس لنفس دور السلوك .  
وحيث أن أيّاً من ذلك يمكن أن يكون هو الحالة ، فإن الدافعيات تتحرر من متطلبات الدور ، ونحن نضطر إلى البحث عن مفهوم ذهني جديد عن العلاقة بين الاثنين . انظر :  
Bert Kaplan, «A Final Word,» in Bert Kaplan, ed., op. cit., p. 663.

**Anthony F. Wallace, «The Psyehic Unity of Human (٥١) Groups in Bert Kaplan, ed., Studying Personality Cross - Culturally, Row, Peterson, Evanston, 1961, pp. 131-132.**

**Gordon W. Allport, Pattern and Growth in Personality, (٥٢) Holt, Reinhart and Winston, New York, 1961, p. 170.**

**Clyde Kluckhohn, Mirror For Man; The Relation of Anthropology to Modern Life, Whittlesey House, New York 1949, pp. 199-200.**

والتغيير لا يتم بمعزل عن الاتجاه العام للثقافة فان تغييراً عشوائياً في طريقة تنشئة الطفل لن يؤدي فجأة إلى تعديل شخصية الفتى على النحو المرغوب ، وقد كان هذا هو الفرض الخاطيء الذى تمتد عليه بعض جوانب حركة التربية التقدمية ، ففى تلك المدارس كان الأطفال يعدون لعالم لا يوجد إلا فى خيال وأحلام جماعة من التربويين وعندما يترك التلاميذ هذه المدارس فانهم إما يرتدون إلى حياتهم الأولى التى تشربوها من أسرهم وذويهم وإما أن يهيئوا على وجوههم ثائرين على نماذج حياة المجتمع الكبير .

( ٥٤ ) إن الجوهرية كدرسة للفكر التربوى لا تنتمى إلى فلسفة بعينها ، وتعتقد هذه المدرسة بأن جوهر التربية يكمن فى خدمة التلميذ لموضوعات الدراسة ، وقد تأسست الجوهرية فى أوائل الثلاثينات وكان من بين زعمائها

**Isaac L. Kandel, Frederick Breed, William C. Bagley**

وقد عادت إلى مسرح الشهرة مرة أخرى فى الخمسينات عند ظهور النهايات المحافظة فى التربية ويستطيع القارئ أن يجد عرضاً موجزاً ولكن صادقاً للجوهرية فى كتاب **William W. Brickman : «The Essentialist Spirit in Education» School and Society, LXXXVI, (October 1958).**

إن روح الجوهرية - كما يقول بريكمان Brickman تكن فى أهداف ومثل المدرس أو الإدارى أكثر مما تكن فى حركة منسقة ومنظمة ويقول بريكمان :

« إن الجوهرية حالة عقلية تعترف بالدور الذى يلعبه متمرر دراسى محدد فى صلب البرنامج التعليمى بالإضافة إلى اعترافها بالحاجة إلى معرفة حاجات وقدرات المتعلمين وتضع الجوهرية المدرس فى مركز العملية التعليمية وهذا المدرس يحتاج إلى قدر من التربية المتحررة ومعرفة أكاديمية فى تخصص من التخصصات وفهم عميق لعلم نفس الطفل وسيكولوجية العملية التعليمية بالإضافة إلى القدرة على نقل الحقائق والمثل إلى الجيل الناشئة واحترام الأصول التاريخية والفلسفية للتربية والإخلاص الجاد فى عمله . ومثل هذا المدرس يكون معداً لأنه يدرس أساسيات المقررات الدراسية الرئيسية المتضمنة فى التراث الإنسانى والاجتماعى والعلمى والجمالى إلى شباب الأمة . أما المهارات الأخرى التى تقع على المحيط الخارجى لدائرة المدرسة فيجب أن يترك أمر تدريسها للوسائط والأفراد المعدة لذلك خير إعداد .

( ٥٥ ) الوجودية مذهب فكرى عالمى حديث بدأ يظهر فى أعمال مفكرى القرن التاسع عشر مثل **Friedrick Nierzsche, Soren Kierkegaard** ، وفى مقدمة أعلام

المذهب الوجودى كل من **Karl Jaspets, Martin Heidegger**  
**Jean-Paul Sartre, Gabriel Marcel**

ويعتبر من أهم مبادئ المذهب الوجودى الاعتراف بأن الفرد مسئول مسئولية كاملة عن جميع اختياراته ولقد ناقشت معنى الوجودية بالنسبة للتربية فى مؤلفى :

**Existentialism and Education, philosophical library, New York, 1958, and Science Edition, Wiley, New York, 1964.**

## الفصل الرابع

(١) فقد فقدت ثقافات Aztec و Inca مثلاً صفوتها نتيجة للفرد الأجنبي ولم يمكن إعادتها للوجود .

(٢) Jules Henry, «A cross-Cultural Outline of Education» Current Anthropology, 1, No. 4, (July 1960) p. 304.

(٣) نفس المصدر ص ٢٢٧ .

(٤) Robert Redfield «The Folk Society» American Journal of Sociology, LII, No. 4, (1947) 293-308.

(٥) Wendell Oswalt, Nadaskiak : An Alaskan Eskimo Community, University of Arisona Press, Tucson, 1963, p. 148.

المجتمع الشعبي مجتمع صغير أى ومنعزل تقريباً ، ويوجد لديه إحساس بالوحدة الاجتماعية وقدر ضئيل من تقسيم العمل اللهم إلا على أساس السن والجنس وفى نفس الوقت نجده كلاً متكاملًا فلاحظ قدراً ضئيلاً من الفردية وتقوم العلاقات الاجتماعية فيه على أساس شخصى جداً ، أما المجتمع الحضري فتمثل الخصائص المقابلة لخصائص المجتمع الشدى .  
(٦) أنظر Henry نفس المصدر ص ٢٩٦ وإننى لمدين حقاً للأستاذ هنرى للمعلومات المتضمنة فى الصفحات السابقة .

(٧) Dorothy Lee, Freedom and Culture, Printice-Hall, Engle-wood Cliffs, New Jersey, 1959, p. 163.

(٨) نفس المصدر ص ١٣٢ - ١٤٠ .

Cf. Jules Henry, Culture Against Man, Random House, New York, 1963 pp. 8-9, 17-18.

(١٠) نفس المصدر ص ٩ - ١٠ .

(١١) Margaret Mead, New Lives for old, Cultural Transformation-Manus 1928-1953, Morrow, New York, 1956.

وانظر أيضاً :

Wendell Oswalt, Napaskiak; An Alaskan Eskimo Community, University of Arizona Press, Tusson, 1963.

(١٢) إلا أنه فى معظم المجتمعات البدائية يتم تدريب المراهقين واختبارهم لدخول

حياة الرجولة عن طريق حفلات التدريس .

(١٣) سأشير إلى مزيد من الأسباب فى الفصول التالية .

(١٤) من أمثلة هذا النزاع اليوم ما نجده في الولايات المتحدة عن قضية الوطنية هل يجب تلقينها للنشء أم هل تترك لتندو عن طريق مجريات الأحداث أم هل يجب أن تحل تحليلاً ناقداً .

Margaret Mead, Our Educational Emphasis in Primitive (١٥) Prespective, in George D. Spindler ed. Education and Culture, Anthropological Approach, Holt Reinhart and Winston, New York, 1963, P. 316.

(١٦) نفس المصدر ص ٣١١ .

Jules Henry, «A Cross-Cultural Outline of Education», (١٧) Current Anthropology, 1, No. 4, (July 1960), 296-297.

Margaret Mead, «Why's Education Obsolescent» ? in (١٨) Ronald Cross, ed., The Teacher and the Taught : Education in Theory and Practice from Plato to J. Conant, Dell, New York, 1963, p. 268.

(١٩) ويحدث هذا - على حد قول هنرى - عندما تكون هناك لحظات حرجة في العملية التربوية تفرض على التلميذ ضغوطاً كثيرة لكي يتعلم موضوعات ناقصة في وقت ضيق محدود .

(٢٠) وقد حاولت عامداً أثناء عرض الكثير من النقاط في هذا الفصل أن أبسط العموميات ، وذلك بقصد التوضيح ، ويجب أن يذكر القارىء أنه لو أمعنا النظر في دراسة المجتمعات البدائية لقادنا ذلك إلى معرفة المزيد من خصائصها .

## الفصل الخامس

(١) وتبدو التكنولوجيا في الثقافات الحديثة كالفارس السابق وذلك لكونها تتغير بتكديسها وليس بتبديلها . ونظراً لهذا فإننا نجد احتراماً فنياً يعود إلى آخر ، وتبدو نتائج التغير معقدة إلى حد كبير . بينما نجد التغير في القيم والمعتقدات يقتضى بصفة عامة تبديلات كاملة . وكما عبر عنها هونيمان Honigmann « إن التجديد في النظام الاجتماعي وفي المعتقدات نادراً ما يقوم على أساس نفس السلوك القديم - بل على العكس نجده يجذب فكرة تعديل هذا السلوك عن طريق تبديله لغيره . أما في حالة الأساليب الفنية وما يصحبها من مصنفات فإن المخترعات الثانوية كثيراً ما تضاف إلى الاختراع الأساسي » .

**John J. Honigmann The World of Man Harper, New York 1959 p. 252.**

ويمكن أن تتأثر سرعة التغير الثقافي بعوامل أخرى مثل العقيدة السياسية كما هو الحال في روسيا الحديثة والصين وفي ألمانيا الاشتراكية .

**Harold L. Hodgkinson, Education in Social and Cultural Perspectives, Prentice-Hall, Englewood, New Jersey 1962 pp. 110-140.**

**Robert Redfield and Lloyd W. Warner, «Cultural Anthropology and Modern Agriculture», Farmers in a Changing World, 1940 Yearbook of Agriculture, United States Government Printing Office, Washington D.C. Dorothy Lee, Freedom & Culture, Prentice-Hall, Englewood Cliffs New Jersey, 1959, p. 16.**

**Jules Henry, «A Cross-Cultural Outline of Education», Current Anthropology, 1, No. 4, (July 1960) 275.**

**Sidney Hook, Education for Modern Man : A New Perspective, Knopf, New York, 1963, p. 87.**

التغيرات التربوية بذاتها كافية للتأثير في التغير الاجتماعي الأساسي ، وأن تحولاً تربوياً جذرياً يمكن أن يبدأ دون تغيرات اجتماعية عميقة .. إن هاتين النظرتين على درجة كبيرة من الخطأ ومن الآراء الخاطئة أيضاً القول بأن التربية تساهم مساهمة ضئيلة أو معدومة في المجتمع المتغير ، وأن الإصلاحات التربوية الشاملة غير ممكنة قبل أن تهض الأمة بنفسها .

إن الخطوات الفاصلة في التحول الاجتماعي تعتمد على الأزمات والنكسات ، وهذه لا تأتي محصلة للتربية ولكن بفعل التطورات الاقتصادية والتكنولوجية وفرص الحرب ، وما تفعله التربية هو أن تهيم اتجاهات ومثل الناس من خلال الطرق والوسائل الناقدة وتجعلها بارزة أثناء حدوث الأزمات ، يمكنها أيضاً أن تنسى في الفرد نموذجاً بيد المدى من المعقولة والقدرة على الحكم وهذا يمكن أن يكون استراتيجياً فاصلة في حل المشكلات قصيرة الأجل التي من مخلفاتها تكتب المادة الكبرى للتاريخ المعاصر .  
انظر أيضاً :

**John Childs : Education and Morals An Experimental Philosophy of Education, New York, Appleton-Century crofts, 1950, p. 114.**

ويقترح سدني هوك Sedney Hook لأولئك التربويين الذين لازالوا يطمعون في تأثير مباشر ومحدد على المجتمع خطوتين إضافيتين : مساعدة التلاميذ لأن يجدوا أعمالاً مناسبة والحصول على منصب في جهاز قومي للتخطيط الاقتصادي والاجتماعي .

**Anthony F.C. Wallace, Culture and Personality, Random (٨) House, New York, 1961, p. 119.**

عندما تكون الثقافة غير متجانسة وسريعة التغير فانه من الممكن أن ينتج عن ذلك تنوع في نماذج الشخصية أكثر مما نجد في الثقافة المتجانسة البطيئة التغير ونجد كلا من نماذج الشخصية التي تنتج في الثقافة غير المتجانسة تبدو ثابتة داخلياً شأنها في ذلك شأن الثقافة الثابتة المتجانسة . وعلى ذلك فان المشكلة بالنسبة للمجتمع المركب (المعقد) ليست هي مشكلة انفصال شخصيات أفرادها ولكنها تتمثل في احتمال طغيان المنطلقات الثقافية الاجتماعية على إمكانيات الأفراد ، وإذا ما حدث ذلك فان أفراداً كثيرين سوف يعانون من الحرمان والإحباط ، ويماسون من الأمراض النفسية والعصبية ويأتي ذلك نتيجة لجزء النظام عن تلبية حاجة أفرادها .

**Margaret Mead, «The Implications of Culture Change for (٩) Personality Development», American Journal of Orthopsychiatry XVII, (1947), 633-646, & Ernest Beaglehole, «Cultural Complexity and Psychological Problems» in Patricia Muliahy, ed., A Study of Interpersonal Relations, Hermitage House New York, 1949.**

**Robert M. Hutchins, The Conflict in Education in a Demo-(١٠) cratic Society, Harper, New York, 1953, p. 69.**

« لا يتم تطوير المجتمع عن طريق حشر برنامج الإصلاح الاجتماعي في حنجرة المجتمع من خلال المدارس وما شاكلها ، ولكن ذلك يتم عن طريق تطور الأفراد الذين يكونون هذا المجتمع » . ويجب أن يتذكر القارئ أن كلمة « تطور » كلمة محملة بالقيم . فكل رجال التربية مثلاً يسمون إلى « تطور » الفرد ولكن كيفية التطوير تعتمد على نظرية كل منهم في القيم وكذلك فإن كل رجال التربية يرغبون في توجيه المدرسة نحو « الامتياز » ولكن م يتكون .. هذا الامتياز يتوقف على مفهوم كل منهم عن الحسن .

**Isaac L. Kandel, Conflicting Theories of Education, Macmillan, New York 1939, p. 32.**

إن الهدف الأسسى للتربية هو أن تنتج النموذج ، تنقل التراث الاجتماعي ، وتساعد الفرد على التوافق مع المجتمع .

**Robert M. Mulchins** نفس المصدر pp. 50-51 (١٢)

(١٣) نفس المصدر السابق pp. 52-53

**Theodore Brameld, Education for the Emerging age (١٤) Newer Ends and Stronger Means, Harper, New York, 1961, p. 34.**

وقد كانت التقديمية شأنها في ذلك شأن الثقافة الأمريكية تعنى بوصف طريقة فعالة للتدريب الذكي أكثر من عنايتها بصياغة الأهداف التي لا غنى للطريقة عنها .

**Theodore Brameld; Philosophy of Education in Cultural (١٥) Perspective, Dryden, New York, 1953 pp. 183-189.**

**Theodore Brameld : Toward a Reconstructed Philosophy (١٦) of Education, Dryden, New York, 1956, pp. 328-329.**

إن سيطرة الأغلبية على المؤسسات الرئيسية والموارد الثقافية هو الامتحان الأعظم للديمقراطية وأن الشعب العامل يحق له أن يسيطر على المؤسسات والموارد الرئيسية في المجتمع حتى يصبح العالم بحق ديمقراطياً .

(١٧) نفس المصدر P. 338

**George D. Spindler's review of Theodore Brameld The Re- (١٨) marking of a Culture, in Harvard Educational Review, XXXI, No. 3, (Summer 1961), p. 348.**

(١٩) ولمعرفى بالأستاذ براميلد Brameld فاني متأكد بأن هذا النقد الأخير لا يضايق أياً منا فان كلينا يمتد - لأسباب مختلفة - بأن التغير الصحي في المجتمع الحديث بواسطة الأفراد الأكفاء عقلياً ونفسياً يعتبر حركة مفاكسة ومرغوبا فيها ضد الجماعة التي لا تقبل الاختيار .

Harold L. Hodgkinson, *Education in Social and Cultural Perspectives*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs New Jersey 1962, p. 111.

(٢١) وقد اعترف براميلد Brameld نفسه بأن «التجديدية» أقل صلة بالجوهر الثقافى الحاضر عنها فى الخمسينيات بالرغم من أنه يعتقد بأن الوقت لم يحن بعد «للتجديدية» (لنسود) انظر له فى هذا الصدد :

*Education for the Emerging age ; Newer Ends and Stronger Mans*, Harper, New York, 1961, p. 1.

Ashley Montagu, *Education and Human Relations*, Grove Press, New York, 1958, p. 22.

« من أخطر الأشياء فى العالم الذكاء الذى لا يكون إنسانياً » ..

(٢٣) نفس المصدر pp. 28-29, 95

(٢٤) نفس المصدر pp. 22, 95, 163-166.

بأنسبة لمونتاجو Montagu يعتبر الإعداد للأومومة هو جوهر تربية البنت .

Ruth Bendict, «Transmitring our Democratic Heritage in the Schools», in Blainc E. Mercer and Edwin R. Carr, eds., *Education and the Social Order*, Reinhart, New York 1957, p. 213.

W.L. Warner, Robert J. Havighurst, and Martin B. Loeb (٢٦) *Who Shali Be Educated ?* Harper, New York, 1944, p. 143.

وطالما استمر نظامنا الاجتماعى الحاضر فانه لا بد أن تطوع التربية له ، وإلا فانه سوف نخرج جيلا أو عدة أجيال من الأطفال غير المتكيفين اجتماعياً ومن الشباب غير السعيد ؛ والمدرسة الأمريكية - رضينا أم لم نرض - يجب أن تنشط لكى تحقق الديمقراطية فى نظام تتوازن بعض أجزائه فقط ، وعندما يتغير نظامنا الاجتماعى فان المدرسة سوف تصبح قادرة على تعليم تلاميذها للفلسفات الاقتصادية والسياسية والعلاقات الإنسانية التى هى فى حالة صراع حاد مع النظام الاجتماعى السائد فى الوقت الحاضر .

Anthony F.C. Wallace, «Schools in Revolutionary and Comservative Societies», in Fredrick C. Gruber, ed. *Anthropology and Education*, University of Pennsylvavuis Press, 1961, pp. 25-54.

A.K.C. Ottoway, *Education and Society : An Introduction to the Sociology of Education*, Routledge and Kegan Paul, London 1953, p. 56.

ويمكن القول بصفة عامة بأن التربية التي يقدمها المجتمع في وقت من الأوقات تتحدد بالعوامل والقوى الاجتماعية التي يمكن تعريفها على أنها مجموعات الناس الذين يحاولون إحداث تأثير أو تغيير اجتماعي ، وعندما تبدأ طبيعة المجتمع في التغير من خلال تفاعل الحاجات الاجتماعية تبدأ الأساليب والقيم التربوية في التغير على السواء ، ويمكن أن نتساءل في هذه الحالة : أليست التربية ذاتها قوى اجتماعية ؟ ومن ناحية هذا صحيح لأن التربية قوة من حيث كونها تعضد وتنمي التغير في الأهداف الاجتماعية التي أقرها أولئك الذين هم في موقع السلطة والنفوذ ، ومن ناحية أخرى نجد أنها ( المدرسة ) لا تبادر بالتغير .

( ٢٩ ) نفس المصدر ص ١٢ .

تستخدم التربية في المجتمع الديمقراطي لوظيفة معينة ، وهي الإعداد للتغير الاجتماعي وهذه إحدى وظائفها الابتكارية ، إنها تعد الأطفال للتغير عن طريق تشجيع الاتجاهات الناقدة ولكن ذلك لا يتم قبل أن يتقبل المجتمع هذه الاتجاهات ويتبناها ضمن قيمه الاجتماعية .

## الفصل السادس

Ina Corinne Brown, *Understanding Other Cultures*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, New Jersey, 1942, p. 50.

(٢) مثال ذلك ما نجده بين الجكستلا هوكا Juxtlahuaca في المكسيك من أن

الصمود نحو الكبار عملية مستمرة فيما عدا بعض التحولات الدقيقة من (١) المهدي إلى الطفولة المبكرة عندما يحدث فطام مفاجيء ويتحول الأطفال من النوم مع آبائهم إلى النوم بمفردهم أو مع الصغار. (٢) من الطفولة المبكرة إلى الطفولة المتأخرة وتتميز بتوقعات كبيرة من المسئولية والطاعة والاعتماد على النفس. راجع في ذلك :

Kimball Romney and Romaine Romney «The Mexieicans, of Juxtlahnaca, Mexico», in Beatrice B. Whiting, ed., *Six Cultures : Studies of Child Rearing*, Wiley, New York, 1963, p. 630.

(٣) أنظر :

William F., Nydegger, «Tarong An Ilacos Barrio in the Phillipines», في نفس المصدر السابق. 820. p.

Grace Graham, *The Public School in the American Community*, Harper and Row, New York, 1963, pp. 159-160.

John L. Fischer and Ann Fischer, «The New Englanders of Orchard Town, U.S.A.» in Whiting. p. 967.

Nydegger and Nydegger pp. 834-835. (٦)

George D. Spindler, «Personality, Sociocultural System, and Education among the Menomini», in George D. Spindler, ed. *Education and Culture : Anthropological Approaches*, Holt Reinhart and Winston, New York, 1963, p. 381.

وطبقا لاسيندلر Spindler فان الطفل في سن الخامسة في قبائل مينومني

menomini الهندية يكون على وعى - ولو بسيطا - بكل الأدوار والمواقف الاجتماعية في قبيلته .

(٨) وعلى ذلك فان كثير من الآباء يمارسون سلطة فوق الأطفال قبل سن المدرسة

إما بمفردهم أو يشترك معهم في ذلك زوجاتهم (بدرجة أقل) راجع :

Fischer & Fischer المرجع الأسبق pp. 971-971

(٩) انظر Spindler المرجع السابق pp. 381-382.

pp. 820-821 المصدر الأسبق Nydegger & Nydegger (١٠) انظر

Ruth Benedict, «Continuities and Discontinuities in Cultural Conditioning», in W. Martin & C. Stendler, eds., *Readings in Child development*, Harcourt Brace, New York, 1954, pp. 142-148. (١١)

Dorothy Lee, *Freedom & Culture*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, New Jersey, 1959, p. 11. (١٢)

Margaret Mead, *Coming of Age in Samoa*, New American Library, New York, 1950. (١٣)

pp. 946-965 المصدر الأسبق Fischer & Fischer (١٤)

pp. 142-148 المصدر الأسبق Ruth Benedict (١٥)

p. 145 المصدر (١٦) نفس

وتذكر بنيدكت Benedict أن هندياً من قبيلة الغراب كان يفتخر بعناد ابنه بالرغم من أن الوالد نفسه هو الذي كان يستحق اللوم ويقول الأب في هذا الصدد : إنه سوف يصبح رجلاً ..

pp. 12-13 المصدر لأسبق Dorothy Lee, (١٧)

Jules Henry, *Culture Against Man*, Random House, New York, 1963, p. 237. (١٨)

(١٩) إن الانفصال بين سلوك الطفل وسلوك الكبير في هذا الصدد نفسه (أى ضبط الانفعالات) يأخذ في الاختفاء ليس بسبب الصعوبة في الاستمرار ولكن لأن العالم بما فيه الآباء لا يكافئون على ضبط النفس كما لا يوجد بديل مرض عن الانفاس .

Margaret Mead, *Coming of age in Samoa*, American Library, New York, 1950, p. 154. (٢٠)

وانظر أيضاً مقالاتها The YrnmI Adult في

E. Ginzbery ed., *Values & Ideals of American* York, Columbia University Press, New York, 1961.

وتكتب ميد Mead قائلة إن تأكيد الثقافة الأمريكية على التعارف والاختلاط بين الجنسين يضيف إلى القلق الذي يعانيه المراهق حيث إنه تنقصه قيم ثابتة خاصة به وفي نفس الوقت لا يستطيع أن يصمد إزاء ضغط الجماعة عليه لكي يمتس نفسه في أنشطة جنسية قد لا يكون راغباً فيها ، والأولاد بصفة خاصة - وهم أبطأ في النمو من البنات غالباً ما مجبرون على مصادقة الإناث ولا يجدون أنفسهم مستعدين لذلك فيولوجياً ونفسياً على السواء وبدلاً من أن يكونوا صداقات عميقة مع قرنائهم من الأولاد يلجأون إلى عدم الثقة فيهم لأنهم يمثلون دور المنافسة لهم على البنات .. وطبقاً لميد Mead فإن العلاقة المبكرة وغير

الباضحة مع الجنس الآخر تؤدي إلى تنمية روح العداوة بين الجنسين : عداوة الأولاد للبنات من ناحية وضغط على البنات للزواج المبكر. مقترن باحتقار للذكور من ناحية أخرى (P. 69)

J.S. Coleman, *The Adolescent Society*, The Free Press of (٢١)  
Glencoe, New York, 1961, p. 3.

وانظر أيضاً :

C. Wayne Gordon, *Social System of Hizk School*, Free Press of  
Glencoe, New York, 1957.

Franz Boas, *Anthropology & Modern Life*, Norton, New (٢٢)  
York, 1928, p. 185.

إنه لمن الضروري بحث الأزمات والصراعات التي تتميز بها الحياة الفردية في مجتمعاتنا ودراساتها في مجتمعات لا توجد فيها مثل قيودنا ولكن قد توجد فيها قيود أخرى وذلك قبل أن تعرض كونها وراثية في الطبيعة الإنسانية .

Margaret Mead, «Adolercence in Modern & Primitive (٢٣)  
Societies», G.E. Swanson, T.M. New Comb, E.L. Hartiey et.  
al. eds., *Reucling in Social Psycology*, Halt, New York, 1952,  
p. 537. (Originally in V.F. Calverton & S.D. Schmalkansen,  
eds., *The New Generation*, Macauley, New York, 1930.

Margaret Mead, *Male & Femole, Morrow*, New York, 1949 (٢٤)  
pp. 143, 176.

Margaret Mead & F.C. Macgugor, *Growth & Culture*, (٢٥)  
Putnam, New York, 1951, p. 185.

« يمكننا أن نحاول تغيير ثقافتنا الكلية وبخاصة نماذجنا في تنشئة الأطفال ، وذلك عن طريق إدخال مزيد من الحرية في الاختلاف ومزيد من توقع الاختلاف على هذه النماذج » .

Margaret Mead, *Coming of Age At Samoa*, New Ameri- (٢٦)  
can Library, New York, 1950, p. 141.

Margaret Mead, «What is Happening to the American (٢٧)  
Fomily ?» *Journal of Social Casework*, XXVIII (1947), 330.

يجب أن نلاحظ أن ميد Mead لا تهاجم الأسرة في ذاتها ، ولكنها تتقدم ذلك النموذج من الأسرة الأمريكية الذي يفرس التبعية والالتكالية عند الأطفال .

John L. Childs, *Education & Morals : An Experimentalist*(٢٨)  
*Philosophy of Education Appleton-Century Corfits New York*  
1950 p. 147.

وكلما استمرت نماذج حياتنا الصناعية الحاضرة في الحد من فرص مشاركة الصغار مشاركة مباشرة في حياة مجتمهم الكبير كلما أصبح التزام المدرسة بتقديم برنامج من الخبرات الابتدائية الغنية والمتنوعة .. فلا شيء أعمق في حياة الفرد من الأساليب المخصصة التي تساعد على الاستجابة مع الظروف والناس على السواء والمدرسة التي تقوم بوظيفتها الخلقية لا تفشل في توفير مثل هذا الذي من خلاله يستطيع الأفراد غير الناضجين أن يحققوا ذواتهم . انظر أيضاً :

**Victor B. Lawhead, «A Curriculum for Citizinsip Education,» in Association for Supervision & Curriculum Development, New Insights & the Curriculum, National Education Association, Washington D.C., 1963, p. 267, and I. James Quillen, «The Curriculum & the Attacks on the Public Schools,» in George Z.F. Bareday & Luigi Volpicelli, eds., Public Education in America; A New Interperation of Purpose & Practice, Harper, New York, 1958, pp. 120 & 124.**

(٢٩) Victor B. Lawhead نفس المصدر السابق p. 267 :

إن عدم المرونة في تقسيم اليوم المدرسي إلى حصص كل منها خمسون دقيقة وتقسيم المواد الدراسية إلى دروس مفصلة لشغل هذه الحصص يعطى فرصة ضئيلة للمدرس الذي يرغب في إشراك تلاميذه في القضايا الوطنية حيث إن ذلك يتطلب عدم الالتزام بالتهيئات التقليدية للمواد كما يتطلب وقتاً كافياً للاستماع بالخبرات والمصادر الموجودة في المجتمع (خارج المدرسة) .

(٣٠) نفس المصدر p. 268

**Bronislaw malihowski, Freedom & Civilization, Allen & (٣١) Unwin, London, 1947, pp. 143-146.**

**Richard Church, Language & the Discovery of Reulity, (٣٢) Raudom House, New York, 1961, pp. 138-139.**

إننا نولد جميعاً في عالم الخبرة البدائية ولدى كل منا إمكانيات - متشابهة ولكن ليست متكافئة - للتعلم وهذه الإمكانيات تخضع في تطورها ونموها للخبرات الثقافية ذاتها .

فالثقافة البدائية تدعم وتقر وتعضد دائماً الأنماط الأولى أو البدائية من الخبرات بينما نجد المجتمعات الأكثر تقدماً تنزع إلى التحول عن هذه الأنماط واستبدالها بأنماط جديدة .

**Thomas Molnar, The Future of Education, Fleet, New (٣٣) York, 1961, p. 63.**

ونلاحظ أن مولنار Molnar هنا - سواء أدرك ذلك أو لم يدركه - لا يهاجم كل التربويين المتقدمين ، ولكن مجموعة تعتقد في التكيف الاجتماعي كهدف أسس التربية .

John L. Childs, *Education & Morals : An Experimentalist* (٣٤)  
*Philosophy of Education, Appictou - Century - Cropts, New*  
*York 1950, p. 146.*

فنا لا ندرك معنى الشيء أو الموقف عند مجرد تذكرنا للاسم الذي نميزه ، ولكن  
عندما نعرف ماذا نتوقع منه وكيف نتصرف إزاءه وكيف نستخدمه في المستقبل .  
( ٣٥ ) نفس المصدر pp. 146-147

Lawrence K. Frank, *The School as Agent for Cultural* (٣٦)  
*Renewal, The Burton Lectures, 1958, Harvard University Press,*  
*1959, pp. 20-21.*

( ٣٧ ) نفس المصدر pp. 27-30

Jerome S. Bruner, «The Process of Education,» in Ro- (٣٨)  
nald Gross, ed., *The Teuchir & the Taught ; The Theory & Prac-*  
*tice of Education from Plato James B. Conant, Dell, New York*  
*1963 pp. 248-260.*

( ٣٩ ) وقد ذكرنا برونر Bruner اعتراضاً على أساس أن تقديم المعرفة إلى التلاميذ  
بطريقة استقرائية قبل أن تدرس لهم بطريقة رسمية في المدرسة الثانوية يمكن أن يؤدي إلى  
خفق أفكار أصيلة وإن لم تكن راشدة وأشار برونر Bruner إلى أننا نحتاج إلى أدلة  
وإثباتات لحسم مثل هذه القضية .

## الفصل السابع التربية والقيم الثقافية

( ١ ) لمزيد من الاطلاع من تفسير الثقافات المختلفة لفكرة المساواة راجع :

**Dorothy Lee, Equality of Opportunity as a Cultural Value,» Freedom and Culture, Prentice Hall, Englewood Cliffs, New Jersey 1959, pp. 39-52.**

( ٢ ) انظر :

**Wayne Dennis, The Hopi Child, Appleton-Century, New York 1940.**

( ٣ ) انظر :

**Kimball Romney and Romaine Romney, «The Mexicans of Juxtlaahuaca, Mexico,» in Beatrice B. Whiting, ed., Six Cultures : Studies of Child Rearing Wiley, New York, 1963, p. 565.**

**Robert K. Merton, «Socialstructure and Anomie», Sociale ( ٤ ) Theory and Social Structure, The Free Press of Glencoe, New York 1957, p. 135.**

وهذا التركيز المميز على الأهداف والأساليب التنظيمية فان الأخيرة قد تبطل بالتركيز على الأهداف ، ويصبح في هذه الحالة سلوك كثير من الأفراد محموداً في الاعتبار بمدى خبرتهم الفنية . وفي هذا الإطار يصبح السؤال الوحيد المهم هو : أى الأساليب المتوفرة أكثر فاعلية في أحكام القيم الثقافية المتفق عليها .

**Robert J. Havighurst, «Social Class and the American ( ٥ ) School System,» in George Z.F. Bereday & Luigi Volpicelli, eds., Public Education in America : A New International of Purpose and Practice, Harpor, New York, 1958, p. 86.**

إنهم ( المدرسون ) يحاولون العمل كأمناء على النظام التعليمي بما ينتمى مع وهبات المجتمع ككل وبمقدار فهمهم لهذه الرغبات ، وهذا يعنى أنهم يوزعون إلى تدريس مهارات واتجاهات الطبقة المتوسطة ، وأنهم يفضلون النوع من التعليم الذى يساعد على تحقيق فكرة الحراك الاجتماعى .

**Penelope Leach, «Teaching Tolerance,» International Re- ( ٦ ) view of Education X 2 1964 pp. 196-197.**

**Frederick Elkins, The Child & Society The Process of ( ٧ ) Socialization, Random House New York 1958 pp. 50-60.**

Ruth Landes, «Culture & Education», in George F. Kneller, (٨) ed., Foundations of Education, Willey, New York, 1963 p. 320-352.

George Dearborn Spindler, The Transmision of American (٩) Culture, The Burton Lactures, 1957 Harvard University Press 1959 p. 6 & «Education in a Transforming American Culture», I. George D. Spindler, Education and Culture Anthropological Approaches, Holt, Reinhart & Winston, 1963, New York, pp. 136-137.

Talcott Parsons & Winsron White «The Link Between (١٠) Character & Society in Seymour Martin Lipset & Leo Lewenthal eds., Culture & the Social Character The Work of David Riseman Reviewed, The Free Press of Glencoe, New 1961 p. 89-133.

(١١) وبالطبع فإنه ليس مرد كل هذه الاختلافات إلى تصارع القيم الثقافية ، وببساطة فربما لا يستجيب التلميذ بالطريقة التي يتوقعها المدرس . (راجع مناقشة جوليس هنرى Jules Henry لأنواع الاتجاهات الثلاثة التي قد يستثيرها المدرس عن غير وعى ، وهى : الاتجاه الفائض Indeterminate والاتجاه المضاد (المتناقض) antithetical والاتجاه الخادع Pseudo-Complementary انظر :

A Cross Cultural «Survey of Education» Curent Anthropology, No. 4, (July 1960) 301-302.

Georgy D. Spindler, «Education in Transforming Ameri- (١٢) can Culture» in George D. Spindler ed., Education & Culture Anthropological Approaches Holt, Reinhart, & Winston, New York, pp. 139-141.

وانظر أيضاً له :

The Transmission of American Culture, in The Burton Lectures, 1957 Harvard 1959.

Dorothy Lee, «Discrepancies in the Teaching of American (١٣) Culture, in George D. Spindler ed., Education & Culture Anthropological Approaches, Hait, Rinehart & Winston, New York 1963, pp. 173-191.

Jules Henry : «Attitude Organization in Elementary School (١٤) Classroom,» American Journal of Orthopsy-Chiatry, XXVII (January 1957) 117-133.

George Dearburn Spindler, *The Transmission of American Culture*, The Burton Lectures, Harvard University, Press 1959 pp. 27-28.

(١٦) نفس المصدر p. 49

(١٧) وتدخل نسبة كبيرة من هذا فيما يعرف باسم « الخمس المنسى » من الشعب وهو الذى يعيش تحت مستوى الفقر . ففى سنة ١٩٦٢ عاش ٣٢ مليون أمريكى فى عائلات لم يصل دخلها السنوى أكثر من ٣٠٠٠ دولار أو أقل من ٦٠ دولار فى الأسبوع وكان هناك خمسة ملايين آخرون يعيشون بدخل يقل من ١٥٠٠ دولار فى السنة ، ومن العائلات الفقيرة كان يسكن ٤٧٪ منها فى الجنوب و٢٥٪ فى إقليم وسط الشمال و١٧٪ فى الشمال الشرقى و١١٪ فى الغرب وعلى الجملة فإن ما يقرب من نصف السكان من غير البيض فى أمريكا يعيشون فى مستوى الفقر ( راجع صحيفة نيويورك تايمز فى ٢١ يناير سنة ١٩٦٤ ) .

(١٨) ونجد أن ستة أفراد من كل عشرة ينتسبون إلى العائلات الفقيرة تمتوا بتعليم لمدة ثمانى سنوات أو أقل ، وبعبارة أخرى ما يقرب من ٤٠٪ من يقضون فى التعليم ٨ سنوات أو أقل فى التعليم ( حتى نهاية السنة الثانية الإعدادية ) ينسبون إلى العائلات الفقيرة بينما نجد أقل من ١٠٪ من الذين قضوا فى التعليم أكثر من ثمانى سنوات ينسبون إلى العائلات الفقيرة ( نيويورك تايمز ٩ يناير سنة ١٩٦٤ ) .

(١٩) نظراً لأن اهتمامى فى هذا الكتاب منصب على علم الإنسان الثقافى أكثر من علم الإنسان الطبيعى فإننى أنظر إلى مشكلة « العنصر أو الجنس » على أنها مشكلة اجتماعية ثقافية وليس لكونها ظاهرة بيولوجية ، أما مسألة أوجه النقص فى ثقافة الزوج ، وهل هى وراثية أم بيئية فهذه قضية جدلية لا أريد أن أقدم نفسى فيها راجع : *Science CXLIII (13 December 1963), 1419-1420 & CXLIII (24 January 1964), p. 306-308.*

Ruth Landes, «Culture & Education» in George F. Knoller (٢٠) ed., *Foundations of Education*, Willey, New York, 1963 p. 388

(٢١) نفس المصدر ص ٣٤١-٣٤٢ .

(٢٢) نفس المصدر ص ٣٣٢-٣٣٣ ، ٣٣٥ .

إلا أن ذلك لا يبدو حقيقة فى المناطق المتحضرة من المكسيك ( المؤلف ) .

(٢٣) وفى دراسة قام بها هافيجهرست **Havighurst** وجد أن كل متسرب واحد من المدرسة الثانوية منسب إلى الطبقة العليا أو العليا المتوسطة يقابله ٣٢ متسرباً ينسبون إلى الطبقة الدنيا أو أعلى الدنيا ( دون المتوسطة ) ومن ناحية أخرى وجد أنه بينما يدخل ١٥ طالباً الكلية من الطبقتين العلويتين يدخل طالب واحد فقط من الطبقتين الدنيتين ، وقد لاحظ هافيجهرست **Havighurst** أيضاً أنه عندما كانت تصل

نسبه التلاميذ من الطبقة المتوسطة والطبقة السائدة إلى ٤٠٪ أو تقل عن ذلك بين الآباء في ترك هذه المنطقة أو إدخال تلاميذهم في مدارس خاصة . . راجع :

Havighurst et. al., *Growing Up in River City*, Wiley New York, 1962 pp. 50-53.

(٢٤) وعلى سبيل المثال نجد أن أوتو كيلينبرج **Oto Klinberg** يكتشف في الثلاثينات أن بعض أطفال الهنود أخفقوا في مدارس الهنود بسبب عدم تنافسهم كما يبنى مدرسوهم ، وبالرغم من أنه كان متوقفاً من كل طفل أن يلقي بصورة علنية ما يدل على إتقانه للمعرفة فإن أحداً لم يفعل ذلك بحجة أنها محرجة ومزرية . انظر :

**Oto Klinberg**, *Ruee Differences Harper New York 1935 & later edition quoted by Ruth Landes*, «Culture & Education in George F. Kneller, ed., *Foundations of Education*, Wiley, New York, 1963, p. 324.

(٢٥) نفس المصدر p. 330

(٢٦) نفس المصدر pp. 336-340

وتبعاً للاندس **Landes** فإن مدرسي الأطفال المكسيكيين واليورتاريكيين يجب عليهم أن يتعلموا اللغة الأسبانية ما أمكن ذلك ، فبالرغم من أن على هؤلاء الأطفال إتقان اللغة الإنجليزية ، فلا يجب أن يعاقبوا لارتدادهم إلى لغتهم الأم خاصة عندما يحادثون بعضهم البعض ، وإذا كانت الثقة والاعتزاز بالنفس مهمة بالنسبة للتعلم فإنه إذن لمن الضروري أن نحترم لغتهم ولا نعاملها على أنها رطانة لخدعة المدرسين ، ولذلك فإن إتقان المدرس اللغة الأسبانية يعطيه ثقة من التلاميذ وسيطرة عليهم وتأثيراً منهم .

(٢٧) انظر :

**David P. Ausubel**, «A Teaching Strategy for Culturally Deprived Pupils : Cognitive & Motivational Considerations, *The School Review*, Winter 1963, 462-463.

(٢٨) انظر :

**Clemont E., Vontres Our Demora Lising Slum Schools Ph. :** Delta Kappan, XLV, No. 2, (November 1963), p. 81.

ويقول فونتريس **Vontres** إنه إن لم يستجيب المجتمع لدعوة المدرسة فإنه يجب على المدرسة أن تنقل أنشطتها في الحي نفسه مقيمة ورشاً تعليمية بقصد عمل حملات إعلامية لتقدير أهمية التربية وذلك في أي قاعة أو مكان بالحي .

انظر أيضاً :

**Fredrick Shaw**, «Educating Culturally Deprived youth in Urban Centress نفس المصدر p. 93.

وبالإضافة إلى تأييد الآباء تؤكد Shaw أن تأييد المجتمع كله للمدرسة على درجة كبيرة من الأهمية ولذلك قد يلزم أن تمد المدرسة برامج في فترة ما بعد الظهر للشباب وفي المساء للكبار ، وكذلك قد يلزمها الاستاقفة بمجهودات بمض الوسائط الاجتماعية العامة والأهلية مثل المكتبات ومنظمات الخدمات وجميات الشبان المسيحية والشابات المسيحيات ، وحتى تستجيب المدرسة لحاجات المجتمع ككل يجب أن تهتم بحياة الشباب والكبار الذين تؤثر اتجاهاتهم في سلوك تلاميذ المدارس .

George R. Geiger, V. An Experimentalist Approach to (٢٩)  
Education» in Nelson B. Henry, ed., Modern Philosophies &  
Education, The Fifty-fourth yearbook of the National Sociology  
for the Study of Education University of Chicago Press, 1955,  
p. 161.

Harold L. Hodgkinson, Education in Social & Cultural (٣٠)  
Perspectives, Prentice Hall, Echofewood Cliffs, New Jersey 1962  
pp. 183-134.

(٣١) نفس المصدر p. 138 :

وقد ذكر هدجكنسون Hodgkinson حالة بعض التلاميذ في مدينة هاجرنون في ولاية ميريلاوند الذين دربوا في أثناء اليوم الدراسي على مشاهدة التليفزيون بطريقة نافذة وذلك حتى يتكون لديهم حسن صادق في اختيار البرامج التي يشاهدونها خارج المدرسة وقد كتب يقول :

في هذا المثال نجد أن المدرسة - بدون قصد- قد بنت عند كثير من التلاميذ تسلسلاً هرمياً لقيم لتساعد على حسن الاختيار بدلا من متابعة البرامج بطريقة عشوائية (يشاهدون كل شيء حسب تسلسله الزمني) وإذا كان ذلك يتم عن غير قصد فلماذا لا تطور المدرسة برنامجاً يساعد على تحليل السلوك الاجتماعي المتباين؟؟

Robert M. Hutchins the Conflict in Education in a De- (٢٢)  
mocratic Society, Harper, New York, 1953, p. 71.

Harvy S. Broudy, Building a Philosophy of Education, (٢٣)  
prentics Hall, 1961, p. 241.

I.B. Berkson, The Ideal & the Community : A Philosophy (٢٤)  
of Education, Harper, New York, 1958, p. 244.

(٢٥) نفس المصدر والصفحة .

Richard Church, Language & the Discovery of Reality, (٢٦)  
Random House, New York, 1961, p. 141.

## الفصل الثامن

### المدرسة والمنهج من منظور نقابي

Cf. Margaret Mead, «Why is Education Obsolescent ?» (١) in Ronald Gross, ed., *The Teacher & the Taught : Education in Theory & Practice from Plato to James B. Conant*, Dell, New York, 1963, pp. 262, 262.

(٢) لقد قدمت العشرون سنة الماضية معرفة جديدة أكثر مما قدمه تاريخ الحضارة برمتها قبل القرن العشرين .

Virgil A. Clift, «Factors Relating to the Education of Culturally Deprived Negro Youth,» *Educational Theory*, XIV, No. 2 (April 1964), 78-79.

(٣) يميل معظم الأمريكيين حالياً في التجارة والصناعة ، بينما يصل عدد العاملين بالزراعة إلى ١٢٪ من السكان . واليوم يشغل عدد أكبر في المهن وفي إدارة التجارة والصناعة - ٨٪ من الأيدي العاملة في عام ١٨٥٠ ، ١٩٪ بعد ذلك بقرن - وبدا تزايدت نسبة الطبقة العليا الوسطى إلى مجموع السكان .  
انظر :

Robert J.I. Havighurst, «Social Class & the American School System,» in George Z.F. Bereday and Luigi Volpicelli, eds., *Public Education in America : A New Interpretation of Purpose and Practice*, Harper, New York, 1958, pp. 82-83.

Margaret Mead, «Why is Education Obsolescent ?» in (٤) Ronald Gross, ed., *The Teacher and The Taught : Education in Theory and Practice from Plato in James B. Conant Dell*, New York, 1963, pp. 262-276.

وفي هذا المقال تقدم ميد واحداً من أهم المقترحات الخاصة بتكليف التربية للتغيير الثقافي السريع - فتدعو إلى عمل تقسيم جذري فيما بين التعليم الابتدائي والتعليم الثانوي . وهي تقول أن التعليم الابتدائي يجب أن يكون شاملاً . ويجب أن يتضمن المهارات الأساسية المتعلقة بالقراءة والكتابة والحساب ومعرفة أساسية بالعالم الذي ينمو الطفل في نطاقه بحيث تتضمن التقود والجغرافيا والنقل والاتصال والقانون . ويجب علينا إذن بدلا

من أن نلزم جميع الشباب أن يتلقى تعليماً ثانوياً متأنلاً خلال نفس الأعمار، أن نسمح لكل شخص أن يحصل من التعليم الثانوى أكبر قدر حسب رغبته وعندما يرغب . ويجب السماح لأولئك الذين يرغبون في ترك المدرسة في سن مبكرة بتركها . ويجب أن تسخ لم المؤسسات التي يلتحقون بها أن يعاودوا تعلمهم فيما بعد . وهذا الإجراء سوف يخفف عن المدرسة الثانوية عبء تعليم كثير من الصغار الذين ليس لديهم رغبة في الاستمرار في الدراسة في تلك المرحلة ، والذين يعمل وجودهم على إعانة من لديهم تلك الرغبة . ويعمل هذا أيضاً على السماح للناس بتغيير مهنتهم بأكثر سهولة ، وذلك لأنه سيمنحهم من إعادة تعليم أنفسهم لوظيفة ثانية أو ثالثة . والواجب على المؤسسات الصناعية أن تولي عنايتها بصحة أولئك الذين يتركون المدرسة في سن مبكرة ويرفاهتهم العامة ، ويجب أن تتعاون مع الحكومة بضمان توفير المال لدى كل شخص لكي يعاود تعليمه في أية نقطة من حياته . وهذا التعليم التجديدي سوف يعمل - كما تقول ميد - على تمكين الناس من التكيف بمرونة وإيجابية للتغيرات الثقافية التي لا مناص منها خلال فترات حياتهم .

( ٥ ) إن هدف المنهج العام هو نقل المعرفة والمهارات والقيم التي يعتقد المجتمع إن جميع أفرادها ينبغي أن يحوزوها . وللمنهج الخاص عدد من الوظائف أهمها وقف الشباب على جوانب محددة من حياة الكبار ، وبذا فإنه يتضمن كلا من التدريب المهني ، وأيضاً الإعداد فيما يتعلق بدقائق معينة ، بالحياة الشخصية كسك الدفاتر واستعمال الشيكات . وهناك وظائف أخرى تمد الطلاب للكلية ولامتحان القبول بالجامعة ، ولعلاج التخلف في القراءة والكتابة والحساب ، وللتقدم بالمواهب الخاصة في الفنون .

**Cf. Harold L. Hodgkinson, Education in Social & Cultural (٦) Perspectives, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, New Jersey, 1962, pp. 131-137.**

**Harold L. Hodgkinson, Education in Social & Cultural (٧) Perspectives, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, New Jersey, p. 137.**

( ٨ ) يقول لورانس ك. فرانك Lawrence K, Frank الذي يكتب في الأثروبولوجيا بتعاطفات تقدمية :

إننا نستطيع ، بل وفي رأي أننا ينبغي أن نجتهد بحماس لوقف جميع الطلاب ، بدءاً بالصف الأول بالمدرسة على الأفكار والفروض العلمية المعاصرة . وأن نساعدهم على أن يفهموا أنه لكي يعيشوا في العالم المعاصر فإنهم يكونون بحاجة إلى البصيرة ، لأن نظامنا الاجتماعي ، جنباً إلى جنب مع حياتنا كأفراد ، لا بد أن يتشكل بالفكر العلمي وتطبيقاته بالتكنولوجيا .

**The School as Agent for Cultural Renewal, The Burton Lectures 1958, Harvard University Press, 1959, pp. 16-18.**

(٩) « هذا يمكن عمله بواسطة مجموعة أو فئة من الإجراءات التي توفر للتلميذ مجموعة من الخبرات التي يتم تخطيطها بعناية والتي سوف تحرر الطفل من تصوراته الخاطئة وتساعد على أن يتعلم من جديد ، واجداً في خبرة المجموعة الطمأنينة والحوار العاطفي فيقلع عن أفكاره السابقة ويحل محلها الأفكار الجديدة .

Lawrence K. Frank, *The School as Agent for Cultural Renewal*, The Burton Lectures, 1958, Harvard University Press 1959, p. 19.

E.G. William C. Begley, *Education & Emergent Man*, (١٠) Ronald, New York, 1934, pp. 155-156.

Jacques Maritain, «Thomist Views on Education», in (١١) Nelson B. Henry, ed., *Modern Philosophies & Education*, The Fifty-fourth Yearbook of the National Society for the Study of Chicago Press, 1955, p. 70.

« أما بالنسبة لعالمنا المتغير فيما يتعلق بالمعرفة ... فالواجب أن تستخدم جميع المكتسبات والمكتشفات الجديدة لا لتعظيم ما سبق تحصيله بواسطة الماضي بل للتقدم به : أي عملية تكامل لا عملية هدم »

(١٢) لا يتكون كل من هذه الفروع الدراسية - ( القراءة والكتابة والحساب ) والعلم الطبيعي والرياضيات والتاريخ واللغة الإنجليزية واللغات الأجنبية - من مجموعات المعرفة المنظمة فحسب ، بل يتكون أيضاً من الوسائل التي تنظم بها مثل تلك المعرفة وتكتسب . فكل منها تمثل إحدى الطرق الأساسية التي تقدمت بها الثقافة لمواجهة الحقيقة كما تفهمها الثقافة . وكما يقول آرثر بستور : **Arther Bestor**

فإن ( فروع المعرفة التحريرية ) تعد أدوات قوية وآلات يكتشف الإنسان بواسطتها الوقائع ويتحكم فيها . وهو بغير الفروع الدراسية العلمية والمدرسية يكون عاجزاً قبالة الوقائع . وبواسطتها يستطيع الهيمنة على الوقائع وجعلها تخدم أهدافه المتباينة . وبواسطتها يستطيع أيضاً أن يرتفع فوق مستوى الوقائع ويعرض كإنسان مفكر للأسئلة الكبرى المتعلقة بالمعنى والقيمة ... فالفروع الدراسية تمثل الطرق المتباينة التي اكتشفها الإنسان للحصول على السيادة الفكرية ومن ثم الحصول على قوة عملية بإزاء المشكلات المتباينة التي تواجهه .

**The Restoration of Learning**, Knopf, New York, 1955, pp. 34-35.

**Ibid**; pp. 134-135.

(١٣)

إن الأطفال والشباب لواقفون جيداً على الصراعات الحادة في الرأي خارج المدرسة على مسرح الحياة . ولكن ما ليس يعرفونه وما تستطيع المدرسة وحدها أن تبصرهم به ، هو أن هناك طرائق أكثر نظاماً ، وأن هناك طرائق قوية للحصول على بصيرة بأغوار

المشكلات المطروحة تفضل إخضاع الذات للخصومة التي لا تنتهي بين الأطراف المتنازعة . وتشمل هذه الطرائق جمع المعلومات بطريقة منظمة ، والتمكن من أساليب التحاليل ، وتربية الثقة في معالجة المجرّدات ، والسمي الدقيق وراه الموضوعية والنظرة الواسعة . على أن هذه لا تهب حلولاً إعجازية ، ولكنها تهب معجزة الفهم . فالمدرسة تستطيع أن توفر للطالب في عالم متنافر شيئاً لا يستطيع أن يحصل عليه في أي مكان آخر ، أضحى نواة من التفكير المنظم يمكن أن تنمو حواه تلك القدرات الفعلية التي تعتبر ضماناته الوحيدة ضد الإحباط واليأس .

**Thomas Molnar, The future of Education, Fleet, New York, 1961, p. 72.**

يبدو أنهم ( أي دعاة المنهج المتغير باستمرار ) قد أخفوا قضية مسلمة أنه مع كل اختراع ومع كل جزء جديد من آلة ، ومع كل تموج على سطح الظروف اليومية الخاصة بالعمل واللعب ، فإن شيئاً جديراً بالاعتبار قد أتى إلى عالم الوجود ، لا يستحق الانتباه فحسب ، بل يستحق أيضاً إعادة تكييف معين للنمط التعاملي . إن ظهور أسلوب جديد للإنتاج الصناعي ، أو وسائل جديدة للاتصال ، أو شعارات جديدة بواسطة إحدى المجموعات الاجتماعية يبدو أنه يستلزم إحداث درجة ضئيلة جداً من التغير في المنهج حتى لا يقال أن التربية لا تماشي الفرص الدراسية الجديدة ولا تلم بالمدى الكامل للحياة الحديثة .

**Artblir Bestor, The Restoration of Learning, Knopf, New York, p. 71.**

**David Riesman, The Lonely Crowd, Doubleday Anchor, New York, 1958, p. 99.**

« وبذا يزعم أن الأطفال يتعلمون الديمقراطية بإعمال المهارات المتعلقة بالفكر بدرجة قليلة ، وبالإكثار من استخدام المهارات المتعلقة بالاحتشاد والتحاب . »

**Cf. Arthur Bestor, The Restoration of Learning, Knopf, New York, 1955 pp. 127-134.**

**Theodore Brameld, Cultural Foundations of Education, Harper, New York, 1957, pp. 74-76.**

**E.G., John Wild, «Education & Human Society; A Realist View,» in Nelson B. Henry, ed., Modern Philosophies & Education Chicago, University of Chicago Press, 1955 p. 27.**

« إن التكامل الحقيقي الراسخ للثقافة برمتها يمكن إحرازه فقط بمبادئه شاملة قائمة على الملاحظة . »

**Arthur Bestor, The Restoration of Knowledge, Knopf, New York, 1959, p. 59.**

Ibid., pp. 60-61.

(٢١)

Clemmonr E. Vontres, «Our Damoraliting Slum Schools,» (٢٢)  
Phi Delta Kapan, XLV, No. 2 (November 1963), p. 77.

(٢٣) إن كثافة السكان الزوج بالمدن الكبيرة بالشمال ووسط الغرب تقدر الآن بأربعة أضعاف كثافة السكان البيض . فدترويت بها ٢٨,٩٪ من الزوج ، وبشيكاغو ٢٢,٩٪ ، وواشنطن المقاطعة بها ٥٣,٩٪ .

(٢٤) في مانهاتان حيث تبلغ المدارس الابتدائية أكثر من ٧٦٪ للزوج وللبيورتوريكان Puerto Rican فإن التحول في إحدى السنوات الحديثة بلغ ٥١٪ ، وفي ثلاثة مدارس زنجية تقريباً بلغت النسبة ١٠٠٪ .

Frederick Shaw, «Educating Culturally Depirved Youth in Urban Centers,» Phi Delta Kappan, XLV, No. 2 (November 1963), p. 93.

(٢٥) الواقع أن المعدل الأخير قد توصل إليه بالفعل في واشنطن المقاطعة وفي بالتور وولنجتون وفيلادلفيا .

Bernard A. Kaplan, «Issues in Educating the Culturally Disadvantaged,» Ibid, p. 71.

(٢٦) وتلك المناوين تتضمن :

Project Able, Higher Horizons  
Springboard, Operation Bootsrtap,  
Project, Wings, New Frontiers,  
Talent, Project Help, Mercury,  
Demonstration

Bernard A. Kaplan, «Issues in Education the Culturailly Disadvantaged,» Phi Delta Kappan, XLV, No. 2, (November 1963), p. 71

(٢٧) ثمة برامج متشابهة توضع مخططات لها الآن أو مأخوذ بها في أربع ولايات أخرى هي : مين Maine ورودايلاند Rhode Island وبنسلفانيا Pennsylvania وكاليفورنيا California

(٢٨) يوجد بولاية نيويورك مشروع برامج Able على جميع المستويات على الرغم من أن معظمها يتركز على الصفوف من الرابع إلى الثامن ، كما أن برنامج Higher Horizons يغطي اليوم جميع الصفوف من الثالث حتى العاشر وثمة كليات قليلة مثل Brown Community College بمدينة نيويورك تجرب برامج خاصة سابقة على الالتحاق بها على الطلاب الذين لم يواتهم الحظ ثقافياً .

(٢٩) فثلا لا يوجد برنامجان في مشروع Able متائلان تماماً ، لجعل الر من أن البرامج جميعاً قد خططت وبدى تنفيذها خلال عام ١٩٦١ تحت هيئة مجامس التعليم بالولاية .

State Education Department

Bernard A. Kaplan, op. cit., p. 74.

David P. Ausubel, «A Teaching Strategy for Culturally (٢٠) Deprived Pupils : Cognitive & Motivational Considerations,» The School Review Winter, 1963, pp. 460-461.

Frederick Shaw, «Educating Culturality deprived Youth (٢١) in Urban Centres,» Phi Delta Kappan, XLV, No. 2 (November 1963), p. 94.

Clemmont E. Vontress, «Our demoralizing Slum Schools,» (٢٢) Ibid., p. 81.

Cf. Ruth Lands, Culture in American Education, Chapter (٢٣) on Counseling, Wiley, New York, in Press

Feredrick Shaw, op. cit., p. 95. (٢٤)

Cf. David P. Ausubel, «A Teaching Strategy for Culturally (٢٥) deprived Pupils : Cognitive & Motivational Considerations,» The School Review, Winter, 1963, pp. 460-461.

David P. Ausubel, Ibid., p. 463. (٢٦)

إن البدء بحالة التهيؤ الحقيقية للتلميذ هو مجرد خطوة أولى ضرورية في إعداده لتناول مادة دراسية أكثر تقدماً ، ومن ثم التقليل من التفاوتات الطبقيّة الاجتماعية الموجودة حالياً في التحصيل الأكاديمي . أما إقامة نفس المعايير والتوقعات الأساسية بالنسبة للطفل المتأخر دراسياً والمحروم ثقافياً كما هي بالنسبة للطفل غير المتأخر من الطبقة الوسطى أو الوسطى الدنيا فإنه يعنى بطريقة آلية تأكيد فشل الأول وتوسيع الثقافات الشائعة بين المجموعات الطبقيّة الاجتماعية .

Cf. Bernard A. Kaplan «Issues in Educating the Cultural- (٢٧) ly Disadvantaged,» Phi Delta Kappan, XLV, No. 2, (November 1963) pp. 71-74.

(٢٨) على الرغم من أنه في الشمال لا يرفض قبول أى طفل بالمدرسة بسبب سلا لة أو لون ، فالأطفال من غير البيض غالباً ما يترددون كلية أو بصفة أساسية على مدارس غير البيض ، وذلك لأن من المستحيل في الواقع على آبائهم أن يحصلوا على مسكن بأحياء البيض . والواقع أن الفصل بين البيض والسود يشيع أكثر بالمدارس الابتدائية بالحي ، ولكن على نطاق أقل بالمدارس الثانوية ، التي تكون غالباً كبيرة بدرجة تسمح بتخطى

نطاق الأنماط المتعلقة بالإسكان . ولقد بدأت مدينة نيويورك في عام ١٩٦٠ سياسة « التقييد المفتوح » « open enrollment » حيث يسمح للأطفال من غير البيض بالتقدم للنقل إلى مدارس البيض المختارة بصفة رئيسية ، مما ترتب عليه أن حوالى ١٥٠٠٠ طفل يترددون اليوم على مدارس التقييد المفتوح خارج نطاق أحيائهم . ولكن على الرغم من أن هذه السياسة تعمل على تكامل الأطفال المنقولين ، فإنها لا تعمل بحال على ملاءمة فصل المدارس التي أتوا منها . انظر :

Fred M. Hechinger, «Integration Problems in the North,» New York Times, Western Edition, January 15, 1964, p. 8.

ووفقاً لما يذهب إليه ماير Mayer وهوات Holt العالمان الاجتماعيان بجامعة ولاية وايبي Wayne State ، فإن الفصل السلالي بالإسكان يتزايد في الواقع بمعظم مدن الشمال الصناعية . وهما يزعمان مثلاً أنه في عام ١٩٦٠ فإن ٢٣٪ من السكان الزوج في دترويت كانوا يسكنون في أكوخ الزوج ، فزادت هذه النسبة بمقدار ٧,٢٪ عن عام ١٩٣٠ .

Albert J. Mayer & Thomas F. Holt, Time, November 9, 1962, p. 62. Cited by Virgil A. Clift, «Factors Relating to the Education of Culturally deprived Negro Youth,» Educational Theory, XLV, No. 2 (April 1964) pp. 77-78.

Cf. Bernard A. Kaplan, «Issues in Educating the Culturally Disadvantaged,» Phi Delta Kappan, XLV, No. 2 (November 1963) p. 74.

Bernard Barker «Some Problems in the Sociology of the Professions,» Daedalus, The Professions, XCII, No. 4 Fall 1963) p. 672.

قد يعرف السلوك المهني في ضوء أربع خصائص أساسية ، معرفة على درجة عالية من التعميم والنظام ، ثم تكيف أولى لاهتمام المجتمع المحلي أكثر من التكيف للمصلحة الفردية الذاتية ، ثم درجة عالية من التحكم الذاتي في السلوك من خلال مجموعة من المبادئ الخلقية الأساسية التي تصبح من لحة الشخص في عملية التطبيع الاجتماعي ومن خلال الجمعيات الاختيارية التي ينظمها ويديرها الأخصائيون العاملون أنفسهم ، ثم اتباع نظام للمكافآت ( مالية وشرفية ) وهي التي تكون بالدرجة الأولى مجموعة من رموز للعمل المنجز ، وبذا فإنها تكون غايات في ذاتها وليست وسائل لغاية معينة تتعلق بالمصلحة الفردية الذاتية .

Alma S. Wittlin, «The Teacher,» *Daedalus, The Professions*, XCII, No. 4, (Fall 1963), p. 652. (٤١)

Cf. *Ibid.* (٤٢)

Cf. George Z.F. Bereday and Joseph A. Lauwerys ed., «The Education and Training of Teachers,» *The Year Book of Education*, 1963, Harcourt, Brace and World, New York, 1963.

David Riesman, *The Lonely Crowd*, Doubleday Anchor, New York, 1953 pp. 60, 62. (٤٤)

Jules Henry, «An Cross-Cultural Survey of Education,» *Current Anthropology*, 1, No. 4 (July 1960), pp. 285-286. (٤٥)

مثلا Jean Floud هذا النقد قد سبق أن عبر عنه جان فلود (٤٦)

«Teaching in the Affluent Society,» in George Z.F. Bereday and Joseph A. Lauwerys, eds., «The Education and Training of Teachers,» *The Year Book of Education*, 1963, Harcourt Brace and the World, New York, 1963, pp. 382-389.

(٤٧) انظر :

Melford E. Spiro, *Children of the Kibbutz*, Harvard University Press, 1958, pp. 363-364.

Jules Henry, «A Cross-Cultural Survey of Education,» *Current Anthropology*, 1, No. 4, (July 1960), pp. 285-286. (٤٨)

على الرغم من أنه في الثقافات البدائية فإن المسافة الاجتماعية بين المدرس والتلميذ بغير استثناءات ... قصيرة جداً ، فإن لم أجد بالثقافة البدائية سلوكاً عشوائياً عاماً كهذا عندما يتلقى الأطفال تعليماً منظماً يتلقى بالمهارات الثقافية .

Cf. Jules Henry, *Culture Against Man*, Random House, New York, 1963, p. 305. (٤٩)

Jules Henry, «Spontaneity, initiative, and Creativity in Suburban Classrooms,» in George D. Spindler, ed., *Education and Culture : Anthropological Approaches*, Holt, Reinhart and Winston, New York, 1963, pp. 215-232. (٥٠)

Fred Kerlinger, «The Implication of the Permissioness Doctrine in American Education,» in Hobert W. Burns and Charles J. Brauner, *Philosophy of Education*, Renald, New York, 1962, pp. 381-396. (٥١)

## المراجع

---

1. Benedict, Ruth, *Patterns of Culture*, Houghton Mifflin, Boston, 1934.
2. Benedict, Ruth, «Continuities and Discontinuities in Cultural Conditioning» in W. Martin and C. Stendler, eds., *Readings in Child Development*, Harcourt, Brace, New York, 1954, pp. 142-148.
3. Bidney, David, *Theoretical Anthropology*, Columbia University Press, New York, 1953.
4. Brameld, Theodore *Cultural Foundations of Education*, Harper, New York, 1957.
5. Coleman, James S., *The Adolescent Society*, Free Press of Glencoe, New York, 1961.
6. Durkheim, Emile, *Education and Society*, Sherwood D. Fox, trans., Free Press of Gencoe, New York, 1956.
7. Durkheim, Emile, *Moral Education : A Study in the Theory and Application of the Study of Education*, Everett K. Wilson and Herman Schnurer, trans., Free Press of Glencoe, New York, 1961.
8. Frank, Lawrence K., *The School as Agent for Cultural Renewal*, The Berton Lectures, 1958, Harvard University Press, 1959.
9. Gruber, Frederick C., ed., *Anthropology and Education* University of Pennsylvania Press, 1961.

10. Henry, Jules, «A Cross-Cultural Outline of Education,» *Current Anthropology*, I, No. 4 (July 1960), 267-305.
11. Henry, Jules, *Culture Against Man*, Random House, New York, 1963.
12. Herskovits, Melville J., *Cultural Anthropology*, Knopf, New York, 1955.
13. Hodgkinson, Harold L., *Education in Social and Cultural Perspectives*, Prentice-Hall Englewood Cliffs, New Jersey, 1962.
14. Kaplan, Bert, ed., *Studying Personality Cross-Culturally*, Row, Peterson, Evanston, Illinois, 1961.
15. Kluckhohn, Clyde, *Mirror for Man : The Relation of Anthropology to Modern Life*, Whittlesey House, New York, 1949.
16. Kluckhohn, Clyde, Henry A. Murray, David M. Schneider, eds., *Personality in Nature, Society, and Culture*, Knopf, New York, 1959.
17. Kroeber, A.L., *The Nature of Culture*, University of Chicago Press, 1952.
18. Landes, Ruth, *Culture in American Education*, Wiley, New York, in press.
19. Lee, Dorothy, *Freedom and Culture*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, New Jersey, 1959.
20. Mead, Margaret, *Male and Female*, Morrow, New York, 1949.
21. Mead, Margaret, *Coming of Age in Samoa* American Library New York, 1950.

22. Spindler, George D., ed., *The Transmission of American Culture, The Burton Lectures, 1957*, Harvard University Press, 1959.
23. Spindler, George D., ed., *Education and Culture : Anthropological Approaches*, Holt, Rinehart and Winston, New York, 1963.
24. Wallace, Anthony F.C., *Culture and Personality*, Random House, New York, 1961.
25. White, Leslie A., *The Science of Culture*, Farrar, Straus, New York, 1949.
26. Whiting, Bearrlce B., ed., *Six Cultures : Studies of Child Rearing*, Wiley, New York, 1963.