

# 3

## آلية الاستعجال: المدارس

.....

تعكس كثير من مدارسنا الميل المعاصر نحو جعل الأطفال يكبرون بسرعة. وذلك لأن هذه المدارس قد تحولت بالتدريج إلى مؤسسات تركز على الإنتاج. حيث المعلمون ينتسبون إلى نقابات، والكتب المدرسية تتبع مناهج مدروسة على مستوى الوطن، والامتحانات تحتسب درجاتها آلياً. وبالتالي فقد فسد كل شيء. في كثير من المجتمعات يحاسب المعلمون ومديرو المدارس على ما يحققه الأطفال أكاديمياً وما تعكسه امتحاناتهم القياسية وأداؤهم. وفي بعض الولايات يخضع المعلمون لامتحانات تقرر صلاحيتهم للتعليم.

وليس في التحول الصناعي لمدارسنا ما يدعو إلى العجب، لأن التعليم العام في الولايات المتحدة أدخل، جزئياً، ليحضر الأطفال لطرق الحياة والعمل الجديدة التي فرضها عصر الآلة. ما يثير الدهشة في مدارسنا اليوم هو أنها ما زالت تتبع

نمط المصنع في وقت أصبح العمل في المصنع، بشكله القديم أشبه بالزراعة بلا جرار.

تعاني مدارسنا اليوم من المشاكل البنيوية نفسها التي جعلت صناعتنا ضعيفة أمام المنافسة الأجنبية. وكثيراً ما تبالغ الأنظمة المدرسية في تركيبها الإدارية والهرمية والسلطوية. كما أن القيود البالغة الصرامة التي تربط المدرس إلى الامتحانات والكتب المدرسية الموحدة تقتل لديه الإبداع والابتكار. وأخيراً فإن التغيير الحقيقي في التعليم كثيراً ما تعيقه مجالس إدارة المدارس التي ربما تملأ قراراتها بمخاوف شخصية وسياسية أكثر منها تربوية.

وفي الوقت الذي يعاد النظر ببنية الصناعة الأمريكية. نجد أن التعليم يدعم بمزيد من العلوم الأساسية، ومزيد من الامتحانات - المزيد من كل ما من شأنه أن يولد المتاعب. إنها حالة موصوفة من العلاج الذي يزيد المرض سوءاً. من هنا، نجد أن مدارسنا لا تنسجم مع مجتمعنا، وتمثل ماضينا أكثر مما تمثل مستقبلنا. وفي الوقت الذي تبقى المدارس دائماً (وبالضرورة) وراء الزمن لأنها تنشر معرفة ومهارات متراكمة، نجد التناقض اليوم أكبر بسبب تفجر المعرفة والثورات التكنولوجية التي تنطلق بسرعة البرق. ويعود سوء أداء أطفالنا دراسياً اليوم، في جزء منه في الأقل، إلى أنهم ينهون باستمرار إلى أن ما يتعلمونه خارج المدرسة أحدث مما يتعلمونه داخلها. يعتمد نموذج المصنع في التعليم إلى استعجال الأطفال لأنه

يتجاهل التفاوتات الفردية في قدراتهم العقلية وسرعة استيعابهم وأساليب تعلمهم. فالأطفال يدفعون نحو مقاييس موحدة حددتها اختبارات قياسية. والأطفال الذين لا يستطيعون مواكبة هذا النظام، كما تشير الاختبارات، غالباً ما يعتبرون أوعية معيبة يوصمون بصفة «العاجز تعليمياً» أو أنهم يعانون من اضطراب عجز التركيز وفرط النشاط، AADHA Attention deficit, Hyperactivity Disorder. إلا أن كثيراً من هؤلاء الأطفال أنفسهم لا يجدون صعوبة في استعراض مقدار المعرفة التي يستقونها من التلفزيون وبأي سرعة يتعلمون المهارات اللازمة لممارسة الألعاب الإلكترونية. لكن اختباراتنا لا تقيس هذا النوع من المعرفة أو تلك المهارات المرتبطة بالكمبيوتر.

مثال آخر عن استعجال المدارس للأطفال نجده في الهبوط المتسارع للمناهج الدراسية. عندما تعتبر المدرسة خط إنتاج في وقت يزداد الضغط على زيادة الإنتاج، فإن الإغراء لا يقف عند ملء الزجاجات بسرعة أكبر وإنما يمتد إلى ملئها مبكراً. لماذا لا نحمل برامج دور الحضانة ما تحمله برامج الصف الأول؟ ولماذا لا نعلم رياضيات الصف الرابع في الصف الثاني؟ حتى أن أحد الأساتذة تساءل لماذا لا نعلم الفلسفة لطلاب الصف الثالث؟ سنستعرض الضغط لتعليم مواد دراسية في مراحل عمرية أبكر في هذا الفصل من خلال عقابيل إدخال مادة التربية الجنسية. إلا أنه ينعكس أيضاً من خلال الجهود المبذولة لتعليم برمجة الكمبيوتر للأطفال الصغار، أو توجيههم نحو «مهارات ذهنية»

الموضوع المطروح بشكل مستمر في التعليم يتعلق بدور الحضانة، وعمّا إذا كان الأفضل هو ابقاء الطفل في المستوى نفسه أم لا.

مثال أخير عن استعجال مدارسنا للأطفال هو في العودة إلى النسق القديم الذي يعتمد على التناوب. والتناوب يتضمن نقل الأطفال من غرفة صف إلى أخرى مع تغير المادة الدراسية. هذا النسق يفرض تكيفاً لا يتلاءم مع أطفال المدرسة الابتدائية. إلاّ أنه يسوغ في ضوء حاجة الطفل للتوجيه المتخصص.

ويتنامى الوعي بأن إجراءات عقد الثمانينيات «الإصلاحية» - من إطالة اليوم الدراسي والسنة الدراسية، وزيادة حجم الوظائف، وتقييم المعلمين، وأجور الجدارة، وما إليها - غير مجدية. فعندما تكون عملية التعليم غير فاعلة، لا يجوز أن يكون الحل بفرض مزيد منها على الأطفال. والإصلاح التعليمي الحقيقي سيتطلب نوعاً من إعادة البناء كالذي جعل بعض صناعاتنا تنافسية مرة أخرى. إعادة البناء هذه ليست سهلة أبداً، وقد تكون مؤلمة بالنسبة لكثير من الأشخاص. لكنها أفضل من الإبقاء على نظام تعليمي لا يستطيع أن يواكب التعليم المجدي في بلدان أخرى.

### تعليم خطوط الإنتاج

إن الامتحان القياسي الذي يعتمد على علاقات تحددها الآلة، المألوف لدينا اليوم، هو ابتكار حديث نسبياً. فقد

أدخلت الامتحانات القياسية لأول مرة نحو منقلب القرن من قبل الطبيب النفسي الفرنسي ألفريد بينيت Alfred Binet وزميله هنري سيمون Henri Simon كان بينيت مكلفاً من قبل الحكومة الفرنسية بالبحث عن طريقة تحدد الأطفال المتخلفين عقلياً في سن مبكرة كي يودعوا مؤسسات متخصصة. لتطوير هذا الامتحان توجه بينيت إلى المعلمين بطلب وصف أنواع المهارات التي لاحظوها لدى الأطفال في أعمار مختلفة. بناءً على تعليقات المعلم هذه، أسس بينيت مواد اختبار، التي غطت اللغة والفهم، والمحكمة والمهارة الآلية<sup>(1)</sup>.

وأعطى بينيت «روائزه المدرجة» بُعداً قياسياً باختبار المواد على عدد كبير من الأطفال الطبيعيين. وأي مادة يجتاز امتحانها نحو 75 في المئة من مجموعة عمرية معينة كانت تخصص لذلك المستوى العمري. وإذا اجتاز جميع أبناء مستوى عمري معين اختبار تلك المادة، فإنها تعتبر بالغة السهولة بالنسبة لتلك المجموعة العمرية. وإذا لم ينجح أكثر من نصف عدد الطلاب أو أقل في اختبار تلك المادة فإنها تعتبر بالغة الصعوبة. هذه الطريقة في تخصيص المواد لمستوى عمري معين (ثم لصف معين) أدت إلى ما أصبح يُعرف باختبار «المعيار المسند». ويفسر أداء الطفل في هكذا اختبار في ضوء المجموعة المعيارية. وقد خصص بينيت ستة اختبارات لكل مستوى عمري من عمر سنتين إلى سن الرشد (بعد السادسة عشر)، ولم تتخذ أية تقسيمات عمرية بعد ذلك. ولا تُقاس علامات الطفل بالنقاط

وإنما في ضوء ما أسماه بينيت العمر العقلي: ويسجل للطفل شهرين لكل اختبار يجتازه. وتتألف علامات الطفل الاجمالية من المجموع الاجمالي للأشهر التي سجلت لصالحه، وإذا تجمع أشهراً أو سنيناً فإنها تشكل بعدد أشهرها العمر العقلي للطفل. وهكذا فإن الطفل الذي يسجل ستين شهراً لصالحه يبلغ عمره العقلي الخامسة، بغض النظر عن عمره الزمني الحقيقي.

أصرّ بينيت على مفهوم العمر العقلي لأنه أراد إبقاء قياس الذكاء ضمن وحدات سيكولوجية. فقد كان استخدام الأرقام في وصف الذكاء أمر لا يستسيغه فلم يوافق على مبدأ درجات الذكاء IQ التي أدخل مفهومها ويليام شتيرن William Stern. خاصة وأن مفهوم درجات الذكاء اقترح حداً من «الألمعية النسبية» يحدد أين يقف الأطفال الأذكى من أندادهم من أبناء العمر نفسه، أكثر مما هو قياس مطلق للألمعية كالعمر العقلي. وتحسب درجات الذكاء حسب المعادلة التالية:

$$\text{درجة الذكاء} = \frac{\text{العمر العقلي}}{\text{العمر الزمني}} \times 100.$$

فالطفل الذي لديه 60 شهراً من العمر العقلي و60 شهراً من العمر الزمني تكون درجة ذكائه 100. أما الطفل الذي يتجاوز عمره العقلي عمره الزمني فتتجاوز درجة ذكائه 100 درجة، والطفل الذي يتجاوز عمره الزمني عمره العقلي يحصل على درجات ذكاء أقل من 100.

وقد كانت اختبارات الذكاء مفيدة في فصل الأطفال

المعاقين، لكن بينيت أدرك أخطارها فكتب: علينا في الأقل أن نستبعد عن هذه العلامة (وهي درجة اختبار حرية بإرسال طفل إلى مؤسسة للمعاقين) أولئك الذين لا يستحقونها. الأخطاء مبررة، خاصة في البداية. لكن إذا تجاوزت تلك الأخطاء حدود المعقول فإنها قد تسيء إلى اسم تلك المؤسسات»<sup>(2)</sup>. ما لم نتطرق إلى ذكر ما يتكبده الأطفال المعنيون. إلا أن أمل بينيت لم يتحقق، لسوء الحظ، وسنرى أننا ما زلنا نرتكب أخطاء في الاختبارات.

أثناء الحرب العالمية الأولى ابتكر نوع جديد من الاختبار وهو الاختبار الجماعي. اختبار يُدار جماعياً. استخدم اختبار بداية الجيش The Army Alpha لفصل المجندين الذين لم يكونوا أذكياء لدرجة تؤهلهم لأن يكونوا جنوداً. (إحدى النتائج توصلت إلى أن المجند المتوسط يبلغ عمره العقلي، بموجب الروائز، الثالثة عشر). وقد أفسح إدخال اختبارات الذكاء الجماعية المجال أمام تكاثر الاختبارات الجماعية للياقة المهنية، والشخصية والتحصيل الدراسي.

وقد كان الابتكار التقني التالي في مجال الاختبار هو إدخال اختبارات حساب النقاط الآلي. وخاصة ورقة علامات الآي بي أم IBM، التي يمكن قراءتها وحساب النقاط عليها إلكترونياً، ولها تطبيقات بالغة الأهمية بالنسبة للمدارس. وبمجرد أن تتولى الآلة مهمة حساب العلامات يفتح الباب واسعاً أمام الاستخدام الموسع في المدارس، كما في الصناعة.

قليلة هي الابتكارات في مجال التعليم التي كان لها قوة الاستمرار، لكن اختبار حساب العلامات الآلي هو الاستثناء الذي أصبح قوة أساسية في التعليم المعاصر.

والحقيقة هي أن الاختبارات الجماعية لحساب العلامات آلياً، أكثر من أي تأثير إفرادي آخر، قد أبرزت طبيعة مدارسنا الأشبه بالمعامل إذ تدفع الأطفال ليعطوا مزيداً من المنتجات المتطابقة.

نما هذا التركيز بشكل ملفت خلال العشرين سنة الماضية في حين أصبح الاستياء من المدارس ومن ما يحصله الأطفال فيها واضحاً وعلنياً أكثر من قبل كل من الآباء والمشرعين. ازداد هذا الاستياء بشكل كبير في سنة 1982 في أعقاب نشر تقييم أجرته إدارة التعليم عن التعليم الثانوي في أمريكا تحت عنوان «أمة في خطر». وحذر من «تنامي مد القدرة المتوسطة» وكان من جملة ما توصل إليه:

- كشفت مقارنات دولية لمنجزات الطلاب على مدى عقد مضى أنه في تسعة عشر اختباراً أكاديمياً لم يأت الطلاب الأمريكيون في المرتبة الأولى أو الثانية أبداً، وبالمقارنة مع طلاب من دول صناعية أخرى أحرزوا المرتبة الأخيرة سبع مرات.
- أظهرت اختبارات اللياقة المعرفية لهيئة الكلية تراجعاً حقيقياً ومستمراً من سنة 1963 حتى سنة 1980. وقد انخفض معدل الدرجات الفعلية بمقدار يربو على خمسين

نقطة، فيما انخفض معدل درجات الرياضيات نحو أربعين نقطة.

- كثير من أبناء السابعة عشرة لا يملكون المهارات الثقافية للنسق الأعلى كما هو متوقع منهم. ونحو 40 في المئة منهم لا يستطيعون استخلاص شيء من مادة مكتوبة! كما تبين أن خمس الطلاب فقط يستطيع أن يكتب مقالة مقنعة، وثالث واحد فقط يستطيع أن يحل مسألة حسابية من سبع مراحل<sup>(3)</sup>.

هذا التقرير، وسواه، أعطى زخماً في أوائل عقد الثمانينيات لحركة «إصلاح» تعليمية. ولكن كان هناك بعض الجدل حول الاتجاه الذي يجدر بهكذا إصلاح تعليمي أن يتخذه.

ففي الجانب الأول هناك مؤلفون، مثل الذين كتبوا «أمة في خطر» يحرصون على قدرتنا التنافسية اقتصادياً ويرون أن المهمة الأساسية للمدرسة هي غرس المهارات والمعرفة التي سيحتاجها النشء الفتى كي يدخل في مجال عمل تنافسي ومتقدم تكنولوجياً بشكل متزايد.

في الجهة المقابلة هناك المؤلفون الذين يرون في التعليم تحضيراً للحياة ولا ينظرون إلى أخطائه من زاوية فشله في غرس مهارات أساسية، وإنما لأنه يفشل في ترسيخ الطالب في الأساسات الأدبية والفلسفية والتاريخية للمجتمع. ولعل أكثر أنصار هذا الموقف في الآونة الأخيرة آلان بلوم Alan Bloom

في كتابه The Closing Of The American Mind أو انغلاق العقل الأمريكي<sup>(4)</sup> و«اي. دي. هيرش» E.D. Hirsch (في كتابه Cultural Literacy أو الأمية الثقافية)<sup>(5)</sup>. ولا بد من القول إن هذا الجدل بين البراغماتيين التعليميين والصفائيين التعليميين مستمر منذ قرون كثيرة.

إلا أن ناشطين آخرين، مثل هوارد غاردنر Howard Gardner من جامعة هارفارد وروبرت شتينبرغ Robert Sternberg من جامعة يال، يعملان باتجاه الإصلاح من زاوية مختلفة بعض الشيء، أي من خلال مفهومنا للذكاء واختبارات الذكاء. يقول غاردنر إن هناك أنواعاً كثيرة من الذكاء، من ضمنها الذكاء في الفنون والآداب، والمدارس والاختبارات لا تركز إلا على قلة فقط من هذه الأشكال المختلفة للذكاء. فيما يحصر شتينبرغ نقاشه ضمن ثلاثة أنماط رئيسية من الذكاء. فهو يعتقد أن بعض الناس قد يتفوقون في التفكير التقليدي، بينما يبرز آخرون في أفكار حديثة، وسواهم في فكر محدد. وكل من غاردنر<sup>(6)</sup> وشتينبرغ<sup>(7)</sup>، خلاف دعاة الفلسفة الإنسانية أمثال بلوم وهيرش Bloom And Hirsch، يؤمنان بالاختبار لكنهما يقولان إن الاختبارات المطروحة ضيقة جداً ومحدودة.

ولا يدعو إلى العجب أن البراغماتيين، الذين يركزون على تحسين المهارات الأساسية والروائز، قد فازوا بقصب السبق اليوم. وفي حين كانت أوجه الإصلاح التعليمي مفيدة، إلا أن معظمها اتبع نموذج المصنع بدل أن يتجه نحو نموذج التعليم

العقلي الموجه نحو تنمية العقل لا نحو الحاجات المهنية أو التقنية وهذا هو السبب الرئيسي الذي جعل الإصلاح التعليمي في الثمانينيات يفاقم عملية استعجال نمو الأطفال. فبالإضافة إلى التأخير الذي طال أمدته في زيادة رواتب المعلمين، أتت الآن الحلول التقليدية لانخفاض إنتاج المصنع. وفي كثير من المجتمعات اتخذ الإصلاح التعليمي معنى رفع المستويات، وفرض مزيد من الوظائف البيتية، وإلغاء العطل، واقتراح إطالة اليوم الدراسي والسنة الدراسية.

واضح أن الهدف الرئيسي لهذا النوع من الإصلاح المدرسي هو زيادة درجات الاختبار كمقياس لنتاج معدل. إعصار الاختبار الذي أطلقه ذلك الإصلاح يصفه ادوارد بي. فيسك Edward B. Fiske كما يلي:

بدأت المدارس الأمريكية تعاني من جنون الاختبار (الروائز) فالعلامات التي تظهرها هذه الأوراق المليئة بإشارات × والدوائر المرسومة بالقلم الرصاص تستعمل بشكل متزايد في ترفيع الطلاب أو ترسيبهم، وفي تعيين المدرسين وإقالتهم، وفي منح الشهادات، وتقييم المناهج، وفي منح الإعانات للمدارس والمعاهد<sup>(8)</sup>.

إلا أن الإصلاحات التي تهدف إلى زيادة علامات الاختبار لا تأتي أكلها. فقد أشار آخر تقييم وطني للتقدم التعليمي (1996) لمعرفة قدرات أبناء التاسعة والثالثة عشرة والسابعة عشرة إلى أنه في الوقت الذي وجدت زيادة متواضعة في المهارات

الأساسية ما بين سنتي 1971 و1996، فإن قلة من التلاميذ يحققون مستويات معقولة لأبناء مجموعتهم العمرية. وتعطي نتائج علامات القراءة مثلاً مربعاً. فقد ثبت أن 39 في المئة فقط من أبناء السابعة عشرة يحسنون القراءة لدرجة تمكنهم من فهم المادة التي سيجدونها في كتب المرحلة الثانوية. ونحو نصف المجموعة العمرية نفسها لا يفهمون الرياضيات العالية (لصفوف السابع والثامن والصف الأول من المرحلة الثانوية)، مثل إخراج المعدل.

كما أن التركيز الكبير على الاختبارات وعلامات الاختبار دفع أنظمة المدارس والمدراء كأفراد إلى ممارسات تثير «تأثير بحيرة ووبغون» Lake Wobegon effect نسبة لوصف الظريف غاريسون كيلور Garrison Keillor لقرية بحيرة ووبغون الخيالية حيث «جميع الأطفال فوق المعدل». ويشير تأثير بحيرة ووبغون إلى دراسة أجراها الطبيب جون بي. كانيل John B. Cannel استهدفت خمسين مديرة تعليم، أفادت تسع وأربعون منها بأن أداء طلابهم فوق المعدل!<sup>(9)</sup>.

المواضيع هنا كثيرة ومعقدة ولها صلة بمعايير الاختبار، واختيار الاختبار من قبل أنظمة المدرسة، ومدلول علامات الاختبار. وأهم الأسئلة وأكثرها دقة يتناول مدى إعداد المعلمين الأطفال لتقديم الامتحان. وهل تأثير بحيرة ووبغون يعكس حقيقة أن المعلمين يعرفون أي اختبارات ستطرح ويستخدمون وقت الدرس في إعطاء الإجابات عن أسئلة الاختبار؟ وماذا

تعني نتائج الاختبار في هذه الظروف؟ على الرغم من أن كثيراً من الضالعين في صناعة الروايز يعتقدون أن تأثير بحيرة ووبغون أمر يقبله المنطق، إلا أنه أثار جدلاً خطيراً حول معايير الاختبار وحول وسيلة أفضل وأوضح لإيصال علامات الاختبار إلى أهالي الطلاب.

عندما تصبح الامتحانات هي النقطة الأساسية في التعليم فإنها تضيف إلى الضغوط التي يخضع لها الأطفال بطريقة أخرى. فالامتحان يسبب الشدة لجميع المستويات العمرية، لكنه يزيد من حدة الضغط عندما تُذاع النتائج علناً في الصحف وبرامج التلفزيون المحلية. وعندما يقدر المعلمون والإداريون أن علامات امتحانات الطلاب تقرأ كمقياس على كفاءتهم، فيركزون على أداء الطلاب في الامتحان أكثر من تركيزهم على ما يتعلمونه. في هذه الظروف يكتشف الطلاب بسرعة أن النجاح في الامتحان هو هدف المدرسة أكثر من فحوى ما تعلمه للطلاب.

من هنا فإن ما كتبه كينيث كينيستون Kenneth Kenniston في سنة 1976 ما زال صحيحاً في يومنا هذا:

إننا لا نقيس نجاح المدارس بأنواع الكائنات البشرية التي تنميها وإنما بأي زيادات في علامات القراءة يسجلونها. لقد سمحنا لمستويات نوعية، أساسية بالنسبة للنظام الاقتصادي للراشدين، بالتحكم بقياس تعريفنا لقيمة أطفالنا<sup>(10)</sup>.

كما قد يكون لحمى الروائز بعض الآثار التراجمية بالنسبة للمدارس والأطفال. فقد لجأ مدير إحدى المدارس، من فرط حرصه على الحفاظ على سمعة المدرسة وسمعة الطلاب بما يحرزونه من الدرجات العالية إلى توزيع نسخ من أسئلة الامتحان سراً، وترك المعلمين يدرّبون الأطفال على الإجابة عنها.

وافتضح الأمر، واستقال المدير عندما احتلت القصة العناوين البارزة في الصحف. ما يحزن في هذه القصة هو أن المدير كان يشرف على مدرسة ممتازة يحقق أطفالها مستويات عالية من الأداء في الامتحانات. وعلى الرغم من أن تصرف المدير لا يمكن لأحد أن يسوغه إلا أننا جميعاً نقدر التوتر الذي يسببه الضغط المستمر لإعطاء علامات عالية في الامتحان.

جنون الامتحان هذا يطال حتى الأطفال الصغار. ففي السنوات القليلة الماضية، طالت الامتحانات الصفوف الأدنى فالأدنى. فقد أقرت ولاية جورجيا في سنة 1987 قانوناً يجعل اجتياز الامتحان شرطاً إلزامياً للقبول في الحضانة والترفيه إلى الصف الأول. وفي بعض مدارس مدينة نيويورك قد يخضع الطلاب لدى دخولهم الروضة للامتحان أربع مرات قبل تشرين الثاني/نوفمبر. وبالإضافة إلى الاختبار فإن كثيراً من أطفال رياض الأطفال يقسمون إلى مستويات ويكلفون بأداء وظائف بيتية. وهذا كثير بالنسبة للأطفال في هذا العمر. وقد سألت طفلة مذعورة في الخامسة من عمرها والدتها قبل أن تذهب إلى المدرسة يوم الامتحان: «هل ستقتليني إذا لم أحصل على

درجة A؟» وحتى الولايات الأخرى مثل كاليفورنيا ونورث كارولينا والميسيسيبي التي قاومت في البداية وباء الامتحان، استسلمت له الآن.

قد يسأل بعض القراء لماذا يؤدي الامتحان والوظيفة البيئية والتصنيف إلى استعجال الأطفال الصغار؟ ألسنا ندللهم بالسماح لهم بعدم أداء أي شيء سوى اللعب في سنواتهم الأولى عندما يكون الذهن مستعداً وتوافقاً للتعلم؟ سأعالج هذا الموضوع بمزيد من التفصيل في الفصل السادس إلا أن بالإمكان إعطاء جواب مختصر هنا. فالأطفال الصغار يعتقدون أن الكبار لديهم كل المعرفة وكل الحكمة. وعندما نواجههم بمهام ليسوا مستعدين لها - كالامتحانات، ودفاتر العمل، والوظائف - فإن أولئك الأطفال يلقون باللائمة في الفشل على أنفسهم. «إذا كان هذا الشخص الذي يمثل الحكمة والمعرفة يرى أن بمقدوري أداء هذا وأنا لا أستطيع، فلا شك أن بي عيباً ما». إننا نرسل كثيراً من الأطفال إلى المدرسة لمجرد أن نكتشف أنهم «أغبي» من أن يكونوا هناك.

فقد أصبحت المدارس اليوم ترمز إلى المسؤولية ودرجات الاختبار. والأطفال يعرفون ذلك.

فإن عليهم أن يحسنوا الأداء، وإلا. قد يكون هذا الضغط مفيداً لكثير من الطلاب، لكنه سيء حتماً بالنسبة لأولئك الذين لا يستطيعون المواكبة. ففشلهم أصبح أكثر علانية وإذلالاً من

أي وقت مضى. والأسوأ هو أن الطلاب الذين يفشلون يشعرون بأنهم يخذلون أئدادهم ومعلميهم، ومدير مدرستهم، والمشرفين عليها، ومجتمعهم كله. وهذا عبء ثقيل ينوء كثير من الطلاب بحمله. كما أنه يشكل ضغطاً هائلاً لتحقيق إنجاز مبكر يستعجل النمو.

ويأتي تأثير هذه الإصلاحات الجديدة على الجيل الفتى بنتيجة معاكسة لما كان مرجواً منها. فنسبة الطلاب الذين ينقطعون عن الدراسة في المرحلة الثانوية آخذة في الارتفاع بعد أن كانت النسبة معقولة لسنوات كثيرة. ويعود ذلك جزئياً إلى رفع مستويات التخرج دون إعطاء الجيل الفتى الشيء الذي يمكنهم من تلبية تلك المستويات. ويؤدي التركيز على تعريف الطفل مبكراً بمتاعب القراءة إلى إجباره على الاعتقاد أنه متخلف لأنه قد منح فرصة إظهار ما يستطيع أداءه. ويظهر إدخال برامج القراءة العلاجية في الصف الأول مدى عمق انتشار وباء المعرفة المبكرة. فبمجرد أن يمهر الطفل بخاتم «الحاجات الخاصة» فإن احتمال أن تتأكد تلك السمة أكبر من احتمال مسحها.

وهناك متاعب في الجانب الآخر أيضاً. فالاعتراف اليوم بالحاجات الخاصة لأطفال موهوبين قد تأخر كثيراً. لكن إدخال الصفوف والبرامج التي أطلق عليها اسم «موهوبون» كان بمثابة معين لا ينضب من الزهو الذي يغذي الأنا الأبوي. فالرغبة أن يُقال إن الطفل يتلقى واحداً من تلك البرامج المخصصة للموهوبين دفعت كثيراً من الآباء نحو وضع أطفالهم في برامج

من ذلك النوع على الرغم من أنهم لا ينتمون إليها ولا يستطيعون مواكبتها. هؤلاء الصغار يتعرضون لإذلال مضاعف بسبب فشلهم في صف مخصص للموهوبين، ثم يضطرون إلى ترك ذلك الصف والعودة إلى الصف العادي.

كما أن للضغوط الناجمة عن تعسف الامتحان آثاراً سلبية أخرى. فالمدارس تعلم الأطفال، قبل أي شيء آخر، أن النتيجة النهائية، أو الترتيب في الصف أكثر أهمية مما يفترض أن يعنيه ترتيب الطالب في صفه من حيث ما حققه من إنجاز. فالأطفال أكثر قلقاً حيال ترتيبهم مما هم حيال ما يعرفونه من معلومات. لذلك لا يستغرب أن يهتم أبناء الجيل الشاب لدى دخولهم عالم العمل بمتطلبات العمل وأجره أكثر من اهتمامهم بالعمل نفسه. وقد أظهرت دراسات أجريت مؤخراً أن شباب اليوم ماديون أكثر بكثير من الأجيال الأولى. وفي حين تسهم وسائل الاتصال بالجماهير في تغذية هذه النزعة المادية فإن المواقف التي ترسخها المدارس تسهم في ذلك أيضاً.

والأكثر تشبيطاً هو الغش والكذب اللذان يترسخان بالتركيز الزائد على الامتحان. فإذا كانت الدرجة التي تحصل عليها، وليس ما تعرفه فعلاً، هو المهم، فإن الأكثر أهمية هو أن تحصل على أعلى درجة. والفضائح الكثيرة التي نشرت مؤخراً عن صغار السماسرة ومحرري الصحف الذين يبيعون المعلومات ما هي إلا غيظ من فيض. ولم الاستغراب؟ إذا كان الناشئون يعاملون معاملة المنتجات، قيمتهم في ما يحصلونه من علامات

في الامتحان، فأَي أخلاق يتحلون بها وضمير، سوى ما لأي  
نتاج صناعي أن يحمل؟ وإذ تعامل الناشئين معاملة الأشياء ليس  
لك أن تحملهم أي مسؤولية أخلاقية.

### النموذج الياباني:

يطرح أحد الآراء الكبرى المعاصرة حول حلول المصنع  
للمشاكل التعليمية نتيجة المقارنات التي أجريت بكثرة مؤخراً بين  
مدارسنا والمدارس اليابانية. يبدأ أطفال اليابان مشوارهم  
التعليمي قبل أطفالنا، ويقضون في المدرسة ساعات أطول في  
سنة دراسية أطول، وتُفرض عليهم واجبات مدرسية أكثر بكثير  
مما يُفرض على الأطفال الأمريكيين. وكأن هذا لا يكفي فيتبع  
أكثر من نصف الأطفال اليابانيين برامج تثقيفية بعد المدرسة  
تعرف باسم الجوكو Juku، تمتد ساعات عدة في اليوم بالإضافة  
إلى الوقت الذي يمضيه الأطفال في المدرسة العامة. ولا  
يستغرب أن الطلاب اليابانيين يتفوقون بأشواط بعيدة على  
الطلاب الأمريكيين حسب معظم مقاييس التحصيل العلمي،  
خاصة في الرياضيات. وقد قال أحد المسؤولين اليابانيين: «في  
عقد الخمسينيات تعرضتم لصدمة سبوتنيك Sputnik، وفي  
الثمانينيات تتعرضون لصدمة تويوتا Toyota».

الأطفال اليابانيون مستعجلون، بأي مقياس من المقاييس  
التي ناقشتها في هذا الكتاب. ولكن لا تظهر عليهم أعراض  
الشدة التي يعاني منها الأطفال الأمريكيون. ويبدو أنهم ينمون

بشكل قوي وناجح مع ضغوط برنامجهم التعليمي المكثف. ألا يكذب نظام التعليم الياباني وجهة النظر التي أطرحها من أن الاستعجال = الشدة؟ ليس تماماً. لقد كانت اليابان من أوائل الدول التي ترجمت كتاب الطفل المستعجل إلى لغتها.

في مطلع السنة الدراسية 1988 أقدم سبعة من طلاب مدارس الأطفال في اليابان وإحدى المعلمات على الانتحار. ونوهت رسائل تركها عدة أطفال أن ضغط المدرسة هو الذي دفعهم إلى الهروب. وسنرى أن الضغط الأكاديمي الكبير يؤثر على الأطفال اليابانيين بقدر ما يؤثر على الناشئين الأمريكيين.

وإذا كان لنا أن نفهم لماذا الأطفال اليابانيون مستعجلون كما هم أطفالنا لابد لنا أن نلقي نظرة متفحصة على التعليم الياباني ضمن نسيجه الثقافي. أولاً المجتمع الياباني مختلف تماماً عن مجتمعنا:

«يثمن اليابانيون الانسجام، والطاعة المرنة، والالتزام، والتضحية بالنفس مقابل المجموعة. فيما نحن نقيم التعددية، والاستقلال، والتفرد المتشدد، والإبداع، أما مجتمعهم فهو مجتمع ديني يتصف التعليم فيه، مثل معظم المهام الحكومية، بالمركزية الفائقة. نحن نفضل التحكم المحلي حيثما أمكن ذلك. اليابانيون شعب متجانس، أما الأمريكيون فيشكلون خليطاً من الألوان»<sup>(11)</sup>.

لخدمة غاياتنا، ولكي نفهم ما يجعل ضغط التعليم الياباني محمولاً، لابد لنا من تفحص العامل الحاسم - أو الشخص

الحاسم - الذي يكيف معادلة الاستعجال = الشدة، ألا وهو الأم اليابانية.

ما من شك في أن وراء كل طالب ياباني يحصل على درجات عالية - وهم يحصلون على أعلى درجات في العالم - أمماً داعمة، عدوانية، وضالعة، معنية تماماً بتعليم طفلها. إنها تدرس، وتحضر وجبات الغداء، وتنتظر ساعات في طوابير لتسجل طفلها للامتحان، ثم تنتظره في الممرات ساعات بينما هو يقدم الامتحان. إنها تحرم نفسها التلفزيون كي يستطيع طفلها أن يدرس بهدوء وتطبخ المعكرونة (نودلز) في الحادية عشرة ليلاً، وجبة خفيفة للمثقف. إنها تنقل الصغار من درس الرياضة إلى درس الإيقاع الموسيقي إلى درس الخط والبيانو، إلى السباحة والفنون العسكرية. إنها تساعد كل يوم في أداء وظائفه، وتستأجر المعلم الخصوصي، وتعمل جزءاً من الوقت لتسد أفساط الجوكو. وتتبع أحياناً دورات «إعداد الأمهات» كي تستطيع المساعدة في التعليم في البيت<sup>(12)</sup>.

يعود جل نجاح التعليم الياباني إلى الجهود والتضحيات التي تبذلها «أمهات التعليم» اليابانيات أو ما يسمونه «كيوكو ماما» Kyoiku Mamas. يستطيع الأطفال اليابانيون تحمل شدة وضغط النظام التعليمي لأن أمهاتهم جاهزات دائماً لتقديم الدعم والتشجيع. وخلاف الأم «الدافعة» في أمريكا - التي كثيراً ما ينظر إليها باستهزاء واحتقار - فإن الكيوكو ماما تعتبر كمن يقوم بعمل متطلب وعظيم. والضغط الاجتماعي التي تتعرض لها

هذه الأمهات كبيرة جداً:

يرتبط إحساس الأم اليابانية بأهميتها الشخصية بإنجازات أطفالها التعليمية وتبذل جهداً كبيراً في مساعدتهم... كما تتعرض الأم إلى ضغط تنافسي لا يستهان به. فالمجتمع يرى أن نجاح المرأة الأم يعتمد إلى حد كبير على نجاح أولادها في المدرسة<sup>(13)</sup>.

لكن الأمهات اليابانيات لسن معنيات بتحمل ثمن ذلك:

كشفت الكثير من الدراسات التي أجريت عبر البلاد عن أن مستوى تقدير الذات بين الأطفال اليابانيين أخفض بكثير مما هو لدى أطفال بلدان أخرى. وقد أتت درجات التصنيف الذاتي التي أعطتها أطفال المدارس الابتدائية والإعدادية في اليابان منخفضة بشكل ملحوظ في مجال الذكاء والإنجاز الدراسي.. فمتابعة التفوق لا تؤدي بكثير من أطفال المدارس اليابانيين إلى تنمية مشاعر جيدة تجاه أنفسهم، ولا بتقدير الإنجازات الدراسية للآخرين. هذا الوضع هو أحد الأسباب الرئيسية وراء المتاعب الأخيرة التي تشهدها المدارس، مثل التهجم الجسدي والنفسي على المنافسين، والاعتداء على المعلمين، والتخريب، والانتحار<sup>(14)</sup>.

نقطة أخيرة عن التعليم الياباني والاستعجال: في الفصل الثامن أتحدث عن أحد ردود الفعل تجاه الاستعجال كونه «بناء غير ناضج». فالأطفال الذين يدفعون باتجاه النمو السريع قد يحققون أكثر من الأطفال الآخرين أثناء الفترة التي يستعجلون

فيها، لكنهم قد يتباطأون بعد ذلك ولا يتوصلون إلى المستويات العالية نفسها من الإنجاز التي يصلها أولئك الذين تقدموا بسرعة أبطأ وهذا هو ما يبدو أنه يحصل في اليابان. على الرغم من أن اليابان تخرج من طلاب المدارس الثانوية نسبة أعلى مما يتخرج لدينا (90 في المئة مقابل 76 في المئة) إلا أن عدد طلابنا الذين يدخلون الجامعة أكبر مما يدخلها من خريجي المدارس الثانوية في اليابان (58 في المئة مقابل 29 في المئة).

والأكثر أهمية، من زاوية البناء غير الناضج، هو نوعية التعليم الجامعي في اليابان. ففي مستويات الجامعة والكليات يعتبر التعليم الياباني أقل شأناً مما هو في الولايات المتحدة. فسنوات الكلية كثيراً ما يُشار إليها كونها «إجازة لمدة أربع سنوات»، قليلاً ما يهتم فيها بالعلوم الأساسية ولا يمارس أي ضغط على الطلاب لأن يفعلوا أي شيء أكثر من أن يستمتعوا بوقتهم. بالمقابل كثير من الطلاب الأمريكيين ينسجمون من تلقائهم في مستوى الكلية والجامعة. ربما لا يتقدمون بالسرعة نفسها، لكنهم يذهبون إلى مدى أبعد.

ولعل خير مقياس على مقدرة طلابنا على المضي أبعد من الطلاب اليابانيين يأتي من مقارنة أعداد الأمريكيين واليابانيين الذين فازوا بجائزة نوبل. حيث يشكل عدد جوائز نوبل الممنوحة لأي بلد مقياساً معقولاً لقدرة ذلك البلد على إنتاج أفراد مبدعين. وقد منحت جوائز نوبل لأول مرة في سنة 1901، وأضيفت إليها في سنة 1969 جائزة للاقتصاد. خلال

السنوات الست والثمانين التي منحت فيها الجوائز، تلقت اليابان خمس جوائز! اثنتان منها في الفيزياء، وواحدة في الكيمياء، وواحدة للأدب، وفاز ايزاكو ساتو Eisaku Sato بجائزة نوبل للسلام سنة 1974. عندما نقارن هذه بمئات جوائز نوبل التي فاز بها أمريكيون، نجد بين أيدينا مؤشراً جيداً على الآثار السلبية للبناء التعليمي غير الناضج.

لن نُحل مشاكل التعليم الأمريكي باقتباس تجارب دول أخرى «ناجحة» وتكييف نظامنا حسبها. كان حري بنا أن نتعلم هذا الدرس في السبعينيات عندما اتخذنا التوجيه «غير الرسمي» البريطاني مثلاً يُحتذى. ولم يبق من تلك «النزوة» غير الناضجة سوى بضع مدارس بلا جدران. لقد أزيلت جدران تلك المدارس لأن البريطانيين عندما تحدثوا عن التعليم «المفتوح» كانوا يتحدثون عن عقل طفل المدرسة، بينما فهمنا نحن أنهم يعنون بناء طفل المدرسة.

تنجم مشاكلنا في التعليم في أمريكا عن كوننا لسنا أمريكيين بشكل كافٍ، وليس لأننا بريطانيون أو يابانيون بشكل غير كافٍ. فغرف صفوفنا ليست مخصصة تماماً، ومناهجنا ليست مرنة بقدر ما تتطلب قيمنا المتفردة واعتمادنا على أنفسنا. والإصلاح التعليمي الحقيقي لن يأتي إلا عندما نجعل تعليمنا ديمقراطياً بشكل حقيقي، يلائم نسب النمو الفردي للأطفال ومستويات تطورهم الذهني.

## الجنس للمبتدئين

إضافة إلى الجدل الدائر حالياً حول تركيز الإدارة في المدارس وما ينجم عنه من ضغط على الأطفال، يحتدم الجدل أيضاً حول التربية الجنسية الجديدة وأثرها على الأطفال. ليست فكرة التربية الجنسية جديدة طبعاً، فقد اكتشف جي ستانلي هول G. Stanley Hall عند منقلب القرن، بفضل استباناته، أن النساء المراهقات يعتقدن أن الحمل يحدث بتبادل القبل، ومن هنا كان دفاعه عن إدخال مادة التربية الجنسية بأقصى سرعة. بالطريقة نفسها، كان لدى الصبيان كثير من الأفكار الخاطئة عن الأذى (تلف الدماغ، والموت المبكر، وما إليه) الذي قد ينجم عن ممارسة العادة السرية. وكان الهدف من التعليم الجنسي المبكر هو تصحيح المعلومات الخاطئة<sup>(15)</sup>.

واستمر هذا التركيز على تصحيح المعلومات الخاطئة حتى منتصف الخمسينيات عندما أصبحت التربية الجنسية - التي أدرجت تحت عنوان «الإعداد للزواج والحياة الأسرية» - جزءاً من دورات الاقتصاد المنزلي. ولكن بعد ذلك توسعت مناهج التربية الجنسية لتتضمن معلومات عن أخطار الأمراض التناسلية والحمل قبل الزواج. كما أن بعض أوجه التركيب البيوي الجنسي ومهامه كانت تدرس في دورات عن البيولوجيا البشرية. إلا أن هذه المواد تركت لطلاب المدارس الثانوية الكبار والصغار.

في أواخر الستينيات بدأ التعليم الجنسي في المدارس، في ضوء التغييرات الاجتماعية وتقدم الحركة النسائية، باكتشاف

بعض الأوجه الإنسانية للميل البشري. ونوقشت مواضيع مثل الثياب والتصرفات المثيرة، والتبعات الشخصية لهذا النشاط. ووجهت معظم هذه البرامج نحو الطلاب في مستوى المدرسة الثانوية. هذه البرامج قد تكون الأكثر شيوعاً في مدارسنا اليوم على الرغم من أنها تدرس بشكل متزايد لمستوى صغار الناشئين أكثر مما توجه لمستوى الدراسة الثانوية.

لكن هذا النوع من التربية الذي يثير الجدل ليس التعليم الصحي الحميد الذي تطرقنا إلى ذكره أعلاه، وإنما برنامج أكثر صراحة بقصد التوعية. يتلقى نحو 80 بالمئة من طلاب المدارس في كافة أرجاء الولايات المتحدة الآن بعض الدورات عن التربية<sup>(16)</sup>، وقد أتت برامج التربية الجديدة نتيجة قلق العاملين في الصحة العقلية والأطباء النفسيين والعاملين في الخدمة الاجتماعية ومنظمات مثل الأبوة المبرمجة، ثم انضم أخصائيو الجراحة العامة في الولايات المتحدة إلى موكب القلق هذا. ما يقض مضجع هذه الجماعات هو ما يترتب على الزيادة الملحوظة في النشاط بين أوساط صغار المراهقين، كتفشي الأمراض الأخرى التي تنتشر عن طرق غير مشروعة. ولا يقف معلمو التربية عند التعليم والتوعية وإنما يمنعون بعض العقابيل السلبية لنشاط غير صحيح.

كما تتضمن برامج التربية الجديدة هذه مواد لها هدف آخر هو وعي الشباب. تهدف هذه البرامج إلى مساعدة أبناء الجيل

الفتي على الشعور بمزيد من الراحة في التعبير عن الأوجه الكثيرة لميولهم، وأن يكونوا أكثر حساسية تجاه حاجات الحياة، كجزء طبيعي وصحي. يعتقد كثير من مؤيدي هذا النوع من التربية، كالجراح العام سي. إيفريت كوپ C. Everett Koop أن وجود الإيدز يفرض تحذير الأطفال، وتعليمهم في مرحلة مبكرة، أخطار أعمال غير مشروعة. ويقول: «ليس هناك أي شك الآن في أننا بحاجة إلى التربية الصحيحة في المدارس وأنها يجب أن تتضمن معلومات عن العلاقات بين الناس»<sup>(17)</sup>.

يقول هارفي فاينبرغ Harvey Fineberg عميد كلية الصحة العامة في جامعة هارفارد إن الأمراض ستغير حتماً طبيعة تصرفات المجتمع التي نعرفها<sup>(18)</sup>.

المشكلة، طبعاً، هي أن ما قد يكون ملائماً لأبناء سن السابعة عشرة قد لا يلائم الأطفال الأصغر سناً<sup>(19)</sup>. ولكن الاعتقاد أن «الأبكر أفضل»، الذي يسيطر على المناخ التعليمي اليوم، يعني أن هذه البرامج ستطبق، وتطبق فعلاً، على الأطفال دون الحادية عشرة وعلى صغار المراهقين الذين ربما يعطون من المعلومات أكثر مما يرغبون أو يحتاجون. وليس السؤال الحقيقي هو ما إذا كان هذا التعليم يجب أن يُعطى في المدرسة، وإنما ما إذا كان ما يُعطى باسم هذا النوع من التربية مادة ذات معنى وإفادة لمجموعات مختلفة في العمر. والجواب، لسوء الحظ، هو غالباً «لا». كما أن كثيراً من أبناء

الجيل الفتى يتعرضون لبرامج ومعلومات تعكس مخاوف الراشدين حول ميول المراهقين أكثر مما تعكس المخاوف الحقيقية التي يعاني منها الجيل الفتى الذي تستهدفه تلك البرامج.

بالنسبة لبعض الناس، تبقى الأسئلة حول جدوى التربية الاجتماعية للأطفال في المدارس أسئلة معلقة. ولدى سؤاله في مقابلة أذيعت في برنامج طب النفس اليوم Psychology Today عما إذا كانت التربية توضح أفكار الأطفال المشوشة، أجاب برونو بيتلهام Bruno Bettelheim طبيب الأطفال الشهير: «لا، لأن المعلومات الصحيحة عن هذا النوع من التربية لا تمحي المعلومات غير الصحيحة. وفي ذلك ضرر وإجحاف. فالمعلومات الجديدة تقحم فوق المعلومات غير الصحيحة مما يؤدي إلى مزيد من التشوش. فهنا في پالو آلتو Palo Alto عادت ابنة أحد الزملاء إلى البيت من مدرستها لتقول: «لقد شاهدنا فيلماً يبين من أين يأتي الأطفال». فسألتها من أين يأتي الأطفال؟ أجابت الطفلة: إن الممرضة تحملهم إلى الأم. لقد رأيت ذلك في الفيلم».

قال بيتلهام في حديثه عن ماهية التربية «إن التعليم مستحيل داخل غرفة الصف. فالتربية عملية مستمرة تبدأ لحظة ولادتك. وترافقك إلى الطريقة التي يحممونك بها، وكيف يحفضونك، ويدربونك على استخدام دورة المياه. بل إن

إحساسك ينمو من مراقبة والديك يتعايشان، ويستمتعان بصحبة بعضهما: بالاحترام الذي يكنه أحدهما للآخر، وليس ما يفعله كل منهما للآخر<sup>(20)</sup>.

أما فيما يتعلق بحصص التربية المدرسية غير المشروعة فإن بيتلهام يقول: «أعتقد أن كل حصة من تلك الحصص الدراسية تمثل خطراً لأنها تزيد من ارتكاب الأخطاء عند المراهقين لا يمكنك أن تعلم الخطأ دون أن تشير إليه. المشكلة مع التربية غير المشروعة تكمن في القلق من هذه التربية، ولا يمكنك أن تتحدث عن القلق تربوياً لأن لكل شخص مخاوفه المختلفة»<sup>(21)</sup>.

لذلك لا يمكن القول إن هناك إجماعاً حول جدوى التربية غير المشروعة في المدارس لأي مجموعة عمرية، وخاصة بالنسبة للجيل الفتى الذي يقترب من المراهقة. ويمكن أن يخلص المرء إلى أن التربية الخاطئة في المدارس تعكس مخاوف الراشدين حيال ميول الجيل الفتى. «والأذى» الذي يتسبب به هذا التعليم إذ يعرف الأطفال الصغار «بالميول الصحية» يطرح تساؤلات خطيرة - حتى إذا وافق الخبراء على أن النشاط الصحي هو ما لا يمارسونه. التربية غير المشروعة في المدارس، إذ تعطى لأعمار أصغر فأصغر ودون مبررات نظرية وأبحاث واضحة، ما هي إلا شكل آخر من أشكال التشجيع الذي تمارسه المدارس اليوم على استعجال نمو التلاميذ.

## هل نستطيعهم أم لا:

كان دخول أمهات الأطفال الصغار في قوة العمل يعني أن عدد الأطفال الذين يعيشون في بيئة خارج المنزل جزءاً من النهار أو الأسبوع قد ازداد كثيراً. تفيد التقديرات بأن نحو 85 بالمئة من الأطفال يودعون في أماكن خارج بيوتهم قبل دخولهم رياض الأطفال، إما في حضانات أو يسجلون في برامج رعاية نهارية. أو برامج رعاية منزلية بالإضافة إلى برامج تعليمية خاصة مثل مونتيسوري ووالدورف Montessori and Waldorf. وتتفاوت نوعية العناية، والتحريض الفكري، والتوجيه الاجتماعي والعاطفي الذي تقدمه هذه البرامج بشكل كبير. وبالتالي فإن حقيقة أن الطفل يتبع برنامجاً خارج المنزل لا تضمن أنه سيحصل على الغنى نفسه بالخبرات التي يحصل عليها طفل آخر في برنامج آخر.

إلا أن الحاجة إلى برامج نوعية لمرحلة الطفولة المبكرة أكبر بكثير من الخدمات المتوفرة في هذا المجال. وقد استجابت كثير من المدارس الابتدائية العامة لحاجة العناية خارج المنزل بأن قدمت رياض أطفال تستقبل الأطفال ليوم كامل. مما أثار قدراً كبيراً من الجدل. فكثير من الآباء لا يريدون أن يتبع ولدهم ابن الخمس سنوات برنامجاً ليوم كامل. بالمقابل فإنهم إذا لم يسجلوا ابنهم في البرنامج يشعرون أنه قد يتأخر عن أترابه. ولزيادة تعقيد الموضوع، على الرغم من أن رياض

الأطفال بدوام كامل هي أولاً وقبل أي شيء آخر مبادرة للعناية بالطفل، فإنها كثيراً ما تعطي مبرراً تعليمياً. فالموارد المالية تخصص للجانب التعليمي أكثر مما تمنح للرعاية، وبالتالي، على الرغم من أن روضة الأطفال النهارية الملائمة تنموياً يجب أن تخصص نصف يوم لمتابعة خبرات التعليم في الصباح ووقتاً للقليل والهدوء في فترة بعد الظهر، إلا أن هذا مالا يحدث. فالروضة تعتبر الآن مرحلة تحضير لدخول الصف الأول يتعلم خلالها الأطفال الأحرف والأرقام.

وقد أدى تزايد عدد الأطفال في عمر ما قبل المدرسة الذين يودعون في أماكن خارج المنزل، بالإضافة إلى انتشار رياض الأطفال ذات الدوام الكامل، إلى تغيير ما يتوقع من الأطفال أن يعرفوه لدى دخولهم الصف الأول. فقبل عقد الستينيات عندما كان اقل من 40 في المئة من الأطفال يتبعون برامج مخصصة للطفولة الأولى أو يذهبون إلى رياض أطفال بنصف دوام، كان الصف الأول منفتحاً ومرناً بالضرورة. فالأطفال في العمر الزمني نفسه كانوا على مستويات متفاوتة من التطور الثقافي والاجتماعي والعاطفي. وكان على معلمي الصف الأول التعامل مع أطفال قد يكونون متقدمين أكاديمياً لكنهم غير ناضجين اجتماعياً، والعكس بالعكس.

ومع انتشار برامج الطفولة الأولى تغيرت السوية المنتظرة من أطفال الصف الأول. إذ أصبحت معرفة القراءة والكتابة

والأعداد شرطاً مسبقاً للنجاح في الصف الأول، دون أي مبرر مقبول. لأن برامج الطفولة الأولى تتفاوت بشكل هائل بين مجرد حضانة الطفل والعناية به أثناء غياب أمه إلى برامج غنية محروسة ثقافياً واجتماعياً. ثم إن الطفولة الأولى، على الرغم من كونها مرحلة نمو ثقافي سريع إلا أن الأطفال الصغار ينمون بنسب متفاوتة. فالأطفال ذوي العمر الزمني ودرجات الذكاء نفسها قد يتفاوتون في قدرتهم على اكتساب مهارات القراءة والكتابة ومعرفة الأعداد.

وقد أدى العدد المتزايد من المدارس العامة التي تتطلب أن يعرف الأطفال الأجرف والأعداد كشرط لدخول الصف الأول إلى اختلاق أزمة. فهناك نسبة كبيرة من الأطفال في عمر دخول الصف الأول لا يملكون المهارات المطلوبة من معرفة القراءة والأعداد. بالتالي فإن بعض مدارس المناطق لا ترفع 10 إلى 20 في المئة من أطفال رياض الأطفال إلى الصف الأول. فيبقون في رياض الأطفال أو يوضعون في صف «انتقالي». وقد أدى تحديد قبول الأطفال في الصف الأول بمن يلم بالمعلومات الأساسية في القراءة والحساب إلى عدم تقدم كثير من الأطفال مع فئتهم العمرية.

قد يكون البقاء في روضة الأطفال سنة أخرى القرار الأقل ضرراً بالنسبة لبعض الأطفال. وهذا صحيح لأن مناهج الصف الأول توضع دائماً بمستوى الطلاب الأكثر تقدماً. نتيجة لذلك هناك ما يسمى

«تأثير العمر» حيث يكون أداء الأطفال الأصغر أضعف من الأكبر . وهذا «التأثير» ما هو إلا انعكاس لحقيقة أن الأطفال الأكبر يملكون على الأرجح القدرات الذهنية الجديدة الضرورية لتعلم المهارات الأساسية . ويحتمل أن يناضل الأطفال الأصغر عمراً، خاصة الذكور، مع المتطلبات العلمية للصف الأول .

في كل الأحوال فإن القرار بإبقاء الطفل في المستوى الأدنى يجب أن يتخذ بعناية وأن يأخذ في الاعتبار نضج الطفل، والمتطلبات الفكرية للصف الأول، ويجب ألا تغفل مشاعر الطفل الفردية حيال الموضوع . أذكر أنني تحدثت عن احتمال إبقاء طفلة في الخامسة من عمرها قررت البقاء مع معلمة روضة الأطفال التي تحبها . فاعترضت على الحل البديل بوضع الطفلة في صف انتقالي، بسبب وجود فتاة «تثير لديها الكتابة» في الصف نفسه . البقاء في الصف ليس سيئاً أو جيداً من حيث المبدأ . ويجب أن يتخذ القرار دائماً في ضوء النضج الاجتماعي والعاطفي والحركي والفكري للطفل مع أخذ الصف الأول الذي سيدخله في الاعتبار .

وهناك مجال آخر يخدم الأطفال الذين لا يجدون مكاناً لهم في قالب الصف الأول الذي أعيد تصحيحه أكاديمياً، بأن يوضع الطفل في صف انتقالي هو مزيج من روضة الأطفال والصف الأول . وكما في حال الإبقاء، فإن القرار بوضع الطفل في صف كهذا يجب أن يتخذ بعد تفحص الصف الانتقالي

الخاص والطفل كفرد. إذا كان الصف صغيراً، وإذا لم يكن مقلب قمامة للأطفال الذين يعانون من مشاكل في الاستيعاب، وإذا كان المعلم على قدر جيد من الإعداد، عندها قد يكون الصف الانتقالي خياراً ممتازاً للأطفال الذين ليسوا على أهبة الاستعداد لدخول الصف الأول. ولكن، حتى إذا توفرت هذه الشروط فإن مشاعر الطفل يجب أن تؤخذ في الاعتبار.

إذا كان الطفل يعتبر الصف الانتقالي مؤشراً لفشل، أو إذا كان يتوق لأن يكون مع أنداده في غرفة الصف، فإن هذه المشاعر يجب ألا يُستهان لها. فحتى أحسن صف انتقالي قد لا يفيد الطفل الذي يرفض وضعه فيه. ولا بد أن يتخذ القرار بوضع الطفل في صف انتقالي وفقاً لحالة كل طفل على حدة.

حل ثالث لمشكلة أطفال الروضة الذين ليسوا مستعدين للانتقال إلى صف أول أكاديمي هو التجميع التعددي Multiage Grouping. في التجميع التعددي يوضع الأطفال من مستويين أو ثلاثة مستويات عمرية في غرفة صف واحدة. قد تضم غرفة الصف مزيجاً من أطفال الروضة والصف الأول، وأطفال الروضة، وأطفال الصفين الأول والثاني، أو أطفال الصفين الأول والثاني. هذا التجميع، الذي يعيد إلى الأذهان المدرسة ذات الغرفة الواحدة، له عدد من المزايا.

فمن جهة لا يشكل الأطفال الجدد في الصف أكثر من

نصف أو ثلث العدد الإجمالي، حسب المجموعة، مما يجعل اندماجهم في المجموعة أسهل. والأمر الثاني هو أن المعلمين يتعرفون على الأطفال بشكل أفضل عندما يقون معهم أكثر من سنة مما يمكنهم من مواءمة المناهج بشكل يلبي حاجاتهم وإمكانياتهم. ثالثاً أن الأطفال يتمكنون من العمل مع آخرين من مستوى المقدرة نفسه، بغض النظر عن العمر الزمني.

ومثل الخيارات الأخرى فإن التجميع التعددي ليس حلاً لكل المشاكل وينطوي على تحدياته ومتاعبه الخاصة. فمعظم المعلمين لم يُعدوا للعمل مع أطفال مستويات مهاراتهم متفاوتة وقد يجدون العمل مع هذا المدى الواسع من القدرات والمهارات مرعباً بعض الشيء ومثبطاً للهمة. وعلى الرغم من أن التجميع التعددي له ميزة بقاء المعلم نفسه مع الأطفال لمدة سنتين أو ثلاث سنوات، فإن هذا، في بعض الحالات، قد يكون سيئاً. إذا كان هناك عدم توافق بين شخصية الطفل وشخصية المعلم، فإن ذلك سيتفاقم إذا بقي الطفل في الصف سنة ثانياً أو ثالثاً. وأخيراً، فإن بعض الآباء يقلقون من أن المستويات الأكاديمية للأطفال الأكبر سناً ستراجع بوجود أطفال أصغر سناً في غرفة الصف. صحيح أن هذه ليست بالعقبات التي يصعب تجاوزها، لكن التجميع التعددي الناجح يتطلب كثيراً من الجهد والتفاني.

هناك كثير من الجدل حول موضوع الاستبقاء. يقول بعض

المربين إن أولئك الأطفال الأقل نضجاً ممن هم في عمرهم يجب أن يعطوا «منحة الوقت» التي يقدمها الاستبقاء أو الصفوف الانتقالية. فيما يقدم مربون آخرون دليلاً بحثياً دقيقاً يظهر أن الأطفال الذين يستبقون أو يوضعون في صفوف انتقالية لا يكون أدائهم العلمي أفضل من أولئك الذين يرقون اجتماعياً. ويشيرون إلى أن الأطفال الذين يستوقفون، وهم أكبر من أندادهم من العمر نفسه، قد يعانون من تدني احترامهم لذاتهم. وقد تحدثت مع آباء راضين عن نتائج كونهم قد استوقفوا طفلهم وآخرين تمنوا لو أنهم لم يفعلوا.

تزداد المشكلة صعوبة وتعقيداً إذا كان تاريخ ميلاد الطفل قريباً من التاريخ النهائي لدخول رياض الأطفال أو الصف الأول. وعلى الرغم من عدم وجود اختبارات أكيدة عما إذا كان الطفل سينجح في الصف الأول، أعتقد أن المهارات الاجتماعية أكثر أهمية من المهارات الأكاديمية. فلا بد للطفل كي ينجح في الصف الأول أن يملك ثلاث مهارات اجتماعية أساسية:

1 - يجب أن يكون قادراً على الإصغاء لشخص كبير واتباع تعليماته

2 - يجب أن يكون قادراً على بدء عمل ما وإنجازه بمفرده

3 - يجب أن يكون قادراً على العمل بالتعاون مع أطفال آخرين، وأن يلحظ الدور، وأن يقف في انتظار دوره، وأن يشارك الآخرين بما لديه.

إذا كان الطفل يملك هذه المهارات، حتى إذا كان تاريخ ولادته قريباً من التاريخ النهائي، فإنه لن يجد صعوبة في تعلم القراءة والكتابة والأعداد. بالمقابل، فإن الطفل الذي يعرف الأعداد والأحرف ولكنه لا يملك هذه المهارات الاجتماعية لا يستطيع التكيف بسهولة.

لا يمكن تقديم حلول بسيطة للمشاكل التي تخلقها المطالب الأكاديمية التي تفرض على الصف الأول حالياً. والنقطة المهمة عند اتخاذ قرار الاستبقاء هي أن جاهزية الطفل واستعداده ليسا في رأسه. فالاستعداد هو دائماً علاقة قائمة بين الطفل والصف الذي سيدخله. وما زال هناك كثير من معلمي الصف الأول يتمتعون بالمرونة والانفتاح. قد يكون أداء الطفل جيداً مع معلم كهذا وسيئاً مع آخر. ومعرفة الصف الذي سيدخله الطفل لا تقل أهمية عن معرفة مستوى نضجه اجتماعياً وفكرياً وعاطفياً.

هذه الممارسات يمكن استخدامها لمخاطبة خصوصية وعدم نمطية بعض الأطفال المتفردين. كما أن ملائمة طفل معين لعمل محدد لا يمكن حسمها وفق أي مبدأ سنة، وإنما بالتقييم الدقيق للطفل والصف الذي سينضم إليه (بمعلمه وأطفاله).

الجاهزية ليست في رأس الطفل وإنما يجب أن تشير دائماً إلى ملائمة الطفل للصف الذي سيدخله.

## التعاقب في سن مبكرة:

بالإضافة إلى الاختبار والمواد الدراسية المثيرة للجدل، ومواضيع الصف الأول، تنهمك المدارس في ممارسات أخرى تعجل نمو الأطفال. إحدى هذه الممارسات هي العدد المتزايد من المدارس التي تنقل طلاب المدرسة الابتدائية من معلم إلى آخر ومن غرفة صف إلى أخرى لتلقي الدروس في مواد مختلفة. هذا التركيز الجديد على المواد، وبعيداً عن الطلاب الذين يتعلمون، حدث قبل الآن عندما كان التعليم موضع انتقاد و«الإصلاح التعليمي» في الجو.

في العقود الأولى والمتوسطة من القرن العشرين، بدأ التعاقب في مستوى المدرسة الابتدائية تحت عدد من المسميات المختلفة، مثل نظام پلاتون Platoon System وخطة دالتون Dalton Plan، وخطة وينيتكا Winnetka plan كانت هذه الخطط تنطوي على فكرة أن التعليم الابتدائي يمكن أن يكون أنجع إذا أسس على نمط المدارس الإعدادية والثانوية. وفي أوائل عقد الأربعينيات أصبح عدم جدوى التعاقب في الصفوف الأولى أكثر وضوحاً، وأسقط بالتدريج.

انطلقت الصيحة الأولى للإصلاح التعليمي في أواخر الخمسينيات رداً على سبوتنيك الروسي. وأتت بموجة من المناهج الدراسية «الجديدة» من الجامعات نزولاً إلى المدارس العامة. انحسرت الموجة أخيراً في السبعينيات إلا أنها خلفت

جيلاً من الأطفال والآباء ما زال ينوء بحمل المناهج التي ابتكرها الخبراء في اللغة والرياضيات والعلوم. هذه المناهج الجديدة (مثل الحساب المتغير القاعدة الذي يعرف باسم الرياضيات الحديثة) قد تم التخلي عنها لأنها بالغة الصعوبة بالنسبة للمجموعات العمرية التي قدمت لها - ما لم نتحدث عن صعوبتها بالنسبة للأهالي الذين يضطرون إلى المساعدة في حل الوظائف المنزلية! .

على الرغم من ذلك فإن الموجة المقبلة من الإصلاح التعليمي الحديث تنادي بـ «العودة إلى الأساسيات»، وقد طرحت نفسها تحت شعار «القسوة مع الأولاد» بعد عقد من التساهل التعليمي المفترض! الحقائق كانت العكس تماماً. والواقع هو أن «العودة إلى الأساسيات» تعني العودة إلى مناهج تركز على الطفل وتستغني عن المعلم. لم تكن هذه المناهج الجديدة «بالعودة إلى الأساسيات» قاسية على الأطفال بل كانت أسهل! مثال بسيط يوضح هذه النقطة في الرياضيات الحديثة عندما كان الطالب في الصف الأول يواجه بمسألة  $2 + 2 =$  كان يوجه بأن «يجعل هذه الجملة حقيقية». وعندما عدنا إلى الأساسيات، وجه الأطفال ثانية بعبارة «أوجد الحاصل» وقد كانت العودة إلى الأساسيات تحت ستار «التشدد» مع الأطفال، ناجحة في المرحلة الابتدائية في الأقل لأنها قدمت إلى الأطفال مناهج ذات معنى، وتلائم أعمارهم.

لكن موجة «العودة إلى الأساسيات» التي يركبها الإصلاح التعليمي المعاصر بدوره انحسرت مع نشر دراسة ذكرت سابقاً في سنة 1983 بعنوان «أمة في خطر» وثقت بشكل صارخ ضعف طلاب الثانوية لدينا مقارنة بأولئك في بلدان أوروبية وآسيوية. على الرغم من ذلك هناك موجة إصلاح تعليمي أخرى جارية الآن. العنوان الموجه لهذه الحركة الجديدة هو «الفعالية».

وعاد العمل من خلال شعب ودوائر ضمن إطار جعل المدارس أكثر «فعالية». وهنا المفارقة. فتحت عنوان الإصلاح التعليمي، يُعاد إحياء ممارسات استبعدت منذ زمن بعيد كي تجعل التعليم أكثر فعالية. وهذا على الرغم من حقيقة أن البحث المتوفر عن الشعب والدوائر (سلائين 1987. Slavin 1987) يثبت أن هذه الطريقة غير فعالة في مستوى التعليم الابتدائي<sup>(22)</sup>.

قبل أن ننظر إلى الأسباب وراء استعجال الشعب والدوائر الأولى للأطفال، لابد لنا من الإصغاء إلى بعض وجهات النظر التي تؤيد ذاك النهج، التبرير الأساسي للتعاقب هو أن مجالات المادة التعليمية أصبحت متخصصة لدرجة يصعب التعميم فيها. ويمضي النقاش على أنه لا يمكن لمعلم واحد أن يحيط بالتغيرات في النظريات والأبحاث في القراءة والرياضيات والدراسات الاجتماعية والعلوم. وما من شك في أن الأطفال هم المستفيدون عندما يعلمهم خبير بدل شخص لديه إلمام عام.

كما أن التخصص هو الاتجاه الذي تسلكه المهن الأخرى مما يؤدي إلى زيادة في التعويضات وفي الأهمية. ففي الطب، مثلاً، بما أنه ليس لأي طبيب بمفرده أن يحيط بكل الأبحاث الجارية، في مجال السرطان وأمراض القلب مثلاً، فقد أصبح هناك أخصائيون في الأمراض القلبية وأخصائيون في علم الأورام. المحامون كذلك يتخصصون في قانون الشركات، أو في القضايا الجنائية، أو إثبات صحة الوصايا أو القانون الضريبي. وما من شك في أن هناك بعض الممارسين العامين في القانون والطب لكن وضعهم الاجتماعي أدنى من الأخصائيين. والأمر نفسه يصح في التعليم. فأساتذة المدارس الثانوية المختصين يأخذون رواتب أعلى ويتوآون مناصب أفضل من معلمي المدارس الابتدائية. وربما تزول هذه التفاوتات إذا أصبح معلمو المرحلة الابتدائية متخصصون أيضاً.

السيئ في الأمر هو أن ممارسة التوجيه التي قد تعود بالنفع على المعلمين قد لا تفيد الأطفال. وهذا هو جوهر القضية في التعاقب. ويتضح السبب بمجرد أن نتفحص التناظرات الوظيفية الطبية والقانونية المدرجة أعلاه. استخدام هذه التناظرات يعني ضمناً أن الطفل إما مريض أو زبون بالنسبة للمعلم، وأن الطفل سيستفيد حتماً من خبرة المعلم. لكن الطفل في الحقيقة ليس بالمريض ولا الزبون وإنما هو طالب أمام أستاذ. وإذا أردنا اتباع التناظرات الوظيفية الطبية أو القانونية

فإن علينا أن نسأل عما إذا كان طالب الطب أو القانون يتلقى علومه، في أي مرحلة، على أيدي أخصائيين.

قبل أن يستطيع الطلاب التقدم إلى كلية الطب أو كلية الحقوق يترتب عليهم أولاً حيازة شهادة البكالوريوس في الفنون أو الآداب. وللحصول على تلك الشهادة لابد للطلاب من اتباع دورات تعرفه على العلوم والرياضيات والعلوم الإنسانية. ولا يبدأ الطلاب دورات اختصاصية قبل أن ينتقلوا إلى السنوات الأخيرة وقبل الأخيرة في الكلية. ولكن هل تتصف هذه الدورة بالعمومية أكثر من تلك التي تدرس في مستوى التخرج. معظم دورات المسح على مستوى الكلية يقوم بالتدريس فيها أشخاص غير مختصين. فالاختصاص حكر على الطلاب المتقدمين، وليس للمبتدئين.

ما يصح في مستوى الكلية يصح أيضاً في المستويات الابتدائية والثانوية. فالطفل لدى دخوله المدرسة لا يحتاج إلى معلم مختص في القراءة أو الحساب. وهذا صحيح لأن تدريس مهارات مستوى دخول المدرسة يتطلب معلومات حول الطلاب الذين يتلقون العلم أكثر مما يتطلب تخصصاً في المادة الدراسية. ومثل الموجه الذي يدرس دورات تمهيدية في مستوى الدراسة الثانوية، فإن مهمة معلم المدرسة الابتدائية هي «شد» اهتمام الطلاب وإثارة حماسهم بتعلم المادة الدراسية بالإضافة إلى تعليمهم الأساسيات.

وبحلول الوقت الذي يدخل فيه الطلاب المدرسة الثانوية فإنهم يبدأون بالاستفادة من التخصص. لأنهم أصبحوا ماهرين في تلقي العلم، ولم يعد المدرس بحاجة لأن يخصص ذلك القدر من اهتمامه للتركيز على مقوماتهم الشخصية. فالمدرس في المدرسة الثانوية الذي يعرف مادته تمام المعرفة يستطيع إعطاؤها بمهارة وكفاءة حتى إذا لم يكن وثيق المعرفة بطلابه كأفراد. الأمر ليس كذلك بالنسبة للمعلم في المدرسة الابتدائية. وما من شك في أن المعلمين، في جميع مستويات التعليم، يجب أن يدركوا أبعاد الطلاب كأفراد إضافة إلى معرفتهم بالمادة التي يدرسونها. لكن الميزان يرجح بشكل متزايد من الطالب إلى المادة مع تقدم الطلاب في دراستهم.

لذلك فإن فصل المواد عن بعضها في المستوى الابتدائي لا يمكن تبريره من زاوية حاجة الأطفال الصغار أو استفادتهم من المضمون المتخصص. كما أنه قابل للتبرير من زاوية الفعالية التعليمية. ففكر في الوقت الذي يستغرقه أطفال في التاسعة في جمع حاجاتهم والانتقال إلى غرفة صف أخرى والتوزع على مجموعة أخرى من مقاعد الدراسة. إذا تكررت هذه العملية أربع أو خمس مرات في اليوم، يكون الأطفال قد أمضوا وقتاً في ترتيبات النهوض والجلوس يتجاوز الوقت الذي يقضونه في تلقي العلم!.

كما أن أطفال المدرسة الابتدائية لم يملكو بعد إحساساً

متكاملاً بأنفسهم كأشخاص . يقول المحلل النفسي الراحل إريك ايريكسون Erik Erikson إن الإحساس بالهوية الشخصية يتحقق في المراهقة . أما في مستوى المدرسة الابتدائية ، فإن الأطفال يستفيدون من راشد تابعهم في مؤسسات تعليمية مختلفة وفي أوقات مختلفة من اليوم . هذا الراشد يستطيع عندها أن يعكس لهم تكاملهم الفردي واستمراريتهم . وذلك ضروري جداً اليوم في الوقت الذي تكثر الأسر التي يعمل الأبوان فيها ، مما يجعل الأبوين أقل مقدرة على أداء ذلك الدور . التعاقب لا يمكن أي معلم من معرفة الطفل بشكل يخوله أن يكون مرآة نفسه .

وحتى إذا قبلنا أن التخصص يعود بالفائدة على الأطفال الصغار ، فمن الذي يقول إن الأطفال هم الذين يجب أن يتعاقبوا؟ ملفت أن النقاش الذي يتركز على المقارنة مع التعليم الياباني لا يتطرق إلى إجراء مهم . في اليابان ، المعلمون وليس الطلاب هم الذين يتعاقبون . حتى في مستوى التعليم الثانوي ، يخصص لكل صف غرفة . والمعلم ، حتى في مستوى التعليم الثانوي ، له مكتب خاص به في غرفة كبيرة خاصة بالمعلمين . تعكس الترتيبات اليابانية اعتقاداً بأن إبقاء الصغار معاً وتعاقب المعلمين ليس أكثر كفاءة فحسب وإنما له مزايا اجتماعية كثيرة . فالصف يطور التحاماً وتماسكاً وإحساساً بالدعم المتبادل يفيد غاية التعليم والتكيف مع المجتمع الأوسع . كما أن التخصص في المواد والتعاقب في مستوى المدرسة الابتدائية يستعجل

الأطفال. إنه يستعجلهم بشكل يومي بأن يتطلب تكييفاً إضافياً مع معلمين جددًا وغرف صف جديدة، كما يستعجلهم في المدى البعيد إذ يحرمهم من معلم يعرفهم بشكل كافٍ لأن يعكس لهم صورة عن ترابطهم وتمايمتهم كأفراد. هذه الانعكاسات تساعد الجيل الفتى في الحصول على إحساس متكامل بالهوية كمراهقين. وأخيراً فإن التعاقب في سن مبكرة يحرم الأطفال من مؤشر تعليمي مهم. فعندما يستمر التعاقب في مستوى المدرسة الابتدائية لا يستطيع الأطفال ترقبه بلهفة في مستويات الدراسة الإعدادية والثانوية كمؤشر على نضج واستقلالية أكبر. لقد فقد قيمته كطقس من طقوس الانتقال.

سيستتج كثير من الآباء الذين يقرأون هذه الصفحات أنني داعية آخر من دعاة التساهل لجهة التراخي حيال الأولاد. لكن الأمر ليس كذلك. أنا أؤمن بالنظام، وبالعمل الجاد، وبتعلم المهارات الأساسية. ولا أؤمن بأن يترك الأطفال لرغباتهم وإرادتهم الخاصة، ولا أن القوانين وضعت كي تنتهك. أنا أعارض ممارسات المدارس التي ليست عديمة الجدوى فحسب بل قد تؤذي الأطفال.

وقد قالت لي طالبة في المرحلة الثانوية مؤخراً إنها تمضي أربع ساعات في كتابة وظائفها في البيت كل يوم. ثم قالت: «ألا تعتقد أنهم يستعجلونني؟» فسألتهما إن كانت وظيفتها تقرأ وتناقش، فأجابت بالإيجاب. سألتها إن كان لديها بعض الساعات تقضيها في قاعة الدراسة أثناء النهار حيث تستطيع أن

تؤدي بعض وظائفها البيتية، فأجابت بالإيجاب. وكان جوابي عند ذلك أن «لا، أنت لا تستعجلين. وظائفك ذات معنى وليست أكبر من أن يستوعبها برنامجك».

لا بأس بقدر معين من الشدة والضغط، فذلك صحي للأطفال كي يدركوا أبعاد طاقتهم الكاملة. أما عندما تصبح الشدة والضغط غير ملائمين ومبالغ فيهما، كما هو الأمر في كثير من مدارسنا اليوم، فإن تلك التوقعات والمطالب تصبح استعجالاً وتصبح الشدة مرضية. وكثير من المبادرات الحالية في التعليم التي تسمى «إصلاحاً» تعرض الأطفال للخطر دون أن يكون وراءها أي أهداف واضحة.

المشكلة هي أن «الإصلاحات السريعة» في التعليم لا تجدي أبداً. إننا نعرف ما هو التعليم الجيد. فالتعليم الحقيقي الغني جار في كثير من المدارس في المدن والضواحي، والمدارس الخاصة التي تضم معلمين ملتزمين وعلى درجة عالية من التدريب، وصفوف ذات أحجام معقولة، ودعم وموارد كافية. وليس الضغط على الأطفال ليحصلوا على علامات معينة في الاختبارات التي تقيس معلومات تستظهر بلا فهم بالطريقة الأمثل لتحسين تعليم أطفالنا. فما جدوى أن يستطيع الطفل القراءة دون أن يفهم ما يقرأه أو أن يعرف كيف يحسب دون أن يعرف أين أو متى أو ماذا يحسب؟

إن مؤسستنا التعليمية تعاني من الأمراض نفسها التي كانت

مؤسستنا الصناعية تعاني منها إذ أصبحت تبالغ من التركيز على المنتج دون أن تهتم بالعامل. وبالإلحاح على إنتاج أسرع وأكثر كفاءة، فإن ذلك يكون على حساب حاجات العمال من احترام للذات، وحب للعمل والفخر به، والإحساس بأهميته. والنتيجة هي صناعة رديئة وتغيب متطاوّل، وضياع الالتزام بالعمل والصناعة. وما من شك في أن رد فعل المدرسة بدفع الأطفال بشكل أكبر، سيؤو بالفشل.

لقد بدأت الصناعة تدرك أن العمال هم أشخاص يحتاجون إلى المشاركة في اتخاذ القرار وفي تعلم الأوجه المختلفة للصناعة التي هم ضالعون فيها. والشركات التي بدأت تستخدم هذه الطروحات الجديدة، مثل شركة كرايزلر chrysler تجد أن النوعية قد ارتفعت والتغيب المتطاوّل قد انخفض. وإذا كان لنا أن ننظر إلى مدارسنا نظرنا إلى معامل، فلا بد لنا أن نتعلم من تجربة معملنا الحديث. استعجال العمال وتهديدهم لا يأتي بنتيجة. ومعاملتهم معاملة الكائنات البشرية التي تريد أن تفتخر بعملها، ولا تريد أن ينحصر نشاطها في الروتين نفسه، والتي تريد فرصة للتعبير عن آرائها وأن تؤخذ هذه الآراء بجدية، تلك هي المعاملة التي تأتي أكلها. هذا الطرح، سواء في الصناعة أو في التدريس، ليس متساهلاً. إنه ديموقراطي في أفضل معنى للكلمة. الأطفال يحتاجون التوجيه والحدود. لكنهم يحتاجون أيضاً أن يكونوا قادرين على اتخاذ الخيارات الملائمة لهم

وتحمل مسؤوليتها. والمعلمون يجب أن يكون لديهم سلطة القول الفصل في إدارة شؤون المدرسة التي يدرسون فيها. الديمقراطية هي التوازن بين السيطرة الكلية والحرية الكلية، وما نحتاجه في التعليم، كما في الصناعة، هو الديمقراطية الحقيقية. وعندما تبدأ القيم التي أرسيت هذه البلاد عليها بالتغلغل في وحدتنا التعليمية والصناعية، عندها نبدأ بإدراك مدى إمكانياتنا البشرية والإنتاجية.

كلمة أخيرة عن الآلية: تخضع المدارس حالياً للضغط وكذلك العاملون فيها من أجل إعطاء علامات امتحان محسنة للطلاب. وقد رأينا أن الأشخاص عندما يخضعون للضغط فإنهم يركزون على ذاتهم ولا يستطيعون تقدير حاجات الأشخاص الآخرين ومصالحهم. ومن هنا فإن «البرامج التي تركز على القياس» تتجاهل ما تعرفه عن الأطفال للسبب نفسه الذي يجعل ارتباطات الأبوين تستعجل الأطفال - الراشدون المعنيون لا يستطيعون استغلال معرفتهم بالأطفال والتعليم. فإذا رفعنا بعض الضغط عن المدارس ومدرائها، فإننا نرفع بعض الضغط عن أطفالنا.