الجزء الثالث
حاجات وأهداف
التربية فى مجتمعات حديثة

الفصل التاسع

اليابان فى مرحلة انتقال

(٣-٩-١) : مقدمة

ذكريات الماضى ، والإصلاح فى مجتمع ما بعد التصنيع

تبدأ المؤلفة هذا الجزء من الكتاب بمجموعة تساؤلات : كيف ينظر اليابانيون إلى مدارسهم اليوم؟ ما رأى أولياء الأمور والتربويون، وصانعى السياسة فى البيئة التى ينشأ فيها الأطفال ؟ هل هى جنة تربوية ، أم جحيم ، أم وسط بينهما ؟ ماذا يأمل اليابانيون من مدارسهم ، وكيف يكون الإصلاح ؟

ومع أن التلاميذ اليابانيين يحققون من تعليمهم نتائج تحصيلية أعلى بكثير من غيرهم فى معظم دول العالم ، إلا أن أولياء أمورهم لايكتفون بهذا ، ففى مسح تربوى حديث [١] ... طلب من مجموعة أمهات من مدينة مينيابوليس الأمريكية ، وأمهات من مدينة سندای اليابانية أن يقيمن خبرات أبنائهن المدرسة . أجابت

أمهات مينيابوليس عن الأسئلة التى وجهت إليهن قائلات : إن المدارس جيدة ، وإن أطفالهن حسنو التحصيل، ومجيدون فى أعمالهم المدرسية . أما أمهات سندای ... فكن ناقدات بشدة للمدارس التى يذهب إليها أطفالهن ، وكان يساورهن القلق خوفا من ألا يرقى أداء أطفالهن إلى مستوى إمكاناتهم . فأى الأطفال يحقق نجاحا أكبر فى الإجابة على الأسئلة الموضوعية ؟ الإجابة : اليابانيون ، بل إن أضعف مستوى حققه أطفال سندای كان أعلى من أعلى مستوى حققه التلاميذ الأمريكيون فى مينيابوليس (هكذا تقول المؤلفة الأمريكية).

وبالطبع .. فإن للنقد الموجه للمدارس فوائد ومعان فى اليابان تختلف عما هو موجود فى الغرب ، ولعل صراحة اليابانيين فى مواجهة النفس والتى تتضمن عناصر من التواضع المخلص ، وعدم المبالغة فى قيمة ما يحققونه من نجاح (حرصاً على أنفسهم). لعل هذا وذاك يفسر لماذا يشكون من مدارسهم ، خاصة أمام الأجانب . ومع ذلك ... فإن أولياء الأمور والمعلمين اليابانيين يبدون إعجابهم بالتربية الغربية ، لما فيها من «ابتكارية» و «رعاية فردية للتلاميذ» . وتقول المؤلفة عندما قابلت أعدادا من المعلمين وأولياء الأمور اليابانيين أسروا لها بصراحة صادقة قائلين : «ياليت أطفالنا يتمتعون بهذا القدر من وقت الفراغ ، كما هو الحال عندكم...» .

ويدرك اليابانيون نواحى القوة فى مدارسهم ، خاصة فى المدارس الابتدائية ، ومع ذلك ... فإن بعضهم يتمنى أن يتبنى اليابانيون نظام المدارس الأمريكية ، خاصة فى التعليم الثانوى ، فليست فيه هذه الضغوط المقلقة بسبب الامتحانات . وتعلق المؤلفة بقولها : «والغريب أن أولياء الأمور اليابانيين يشتركون مشاركة فعالة فى خلق جحيم الامتحانات الذى يشتكون منه» . إن عددا كبيرا من الأمهات اليابانيات العاملات يتركن العمل ، حتى يتفرغن لأطفالهن الذين يدرسون فى المدارس . وتذكر المؤلفة إن إحدى الأمهات ، وكانت تشغل وظيفة عالية بشركة طيران ، وتتقاضى مرتبا

كبيرا ، وعندما جاءها تقرير دورى من المدرسة التى يدرس فيها ابنها ، ووجدت انخفاضا ملحوظا فى تحصيله الدراسى ، قدمت استقالتها حتى تكون معه ، وتساعده فى دروسه وتشجعه بوجودها بجواره .

ويصف توماس رولن الموقف .. فيقول :

تتبلور المشكلة هنا فى الصراع بين القيم العامة وبين المصالح الشخصية ، بين المثالية والواقعية ، فإن الأهداف الواقعية فى المجتمع اليابانى هى ركيزة ومحور المناقشات الدائرة بين السياسيين ، وأولياء الأمور والمعلمين والتلاميذ . ويتفق الجميع على أن من واجب التربية أن تؤكد الديمقراطية وتنميها ، كما تعمل على التنشئة السليمة للأفراد . ومع ذلك .. فإن ولى الأمر يهمه فى المقام الأول وبالذات نجاح إبنه . ومن هنا .. تنشأ الفجوة بين الآباء والمربين ، وتشكل هذه الفجوة تساؤلات كثيرة ، توجه إلى المصلحين وحركة الإصلاح التربوى [٢] .

ويشجع أولياء الأمور والمعلمون المناقشات القومية المتعلقة بتربية الأجيال الصاعدة ، وما الأفضل لهم .. وهى مناقشات تلقى اهتمامات من كل المشارب والمستويات . وتعتبر التربية ومشكلاتها الموضوع الرئيسى فى اهتمامات الغالبية العظمى من الراشدين اليابانيين ، كما أسفرت عنه نتائج استبيان أجرى - حديثا - فى كل أنحاء اليابان . ومن أهم التساؤلات التى تطرحها المناقشات العامة : ماذا ينقص الطفولة ؟ وماذا يمكن أن تقدمه التربية لسد هذا النقص ؟

(٣-٩-٢) : تلك الأيام الماضية الحلوة

تخيم ذكريات الماضى والحنين إليه على المناقشات العامة اليابانية . وقد أعجب اليابانيون بكتاب «توتو شان : الفتاة الصغيرة فى النافذة» من تأليف تتسوكوكو رياناجى Tetsulio Kuroyanagi [٣] ، وهو عن تلميذة تمتعت بطفولة سعيدة فى اليابان قبل الحرب العالمية الثانية . وفى الكتاب كثير من الذكريات الجميلة الحلوة عن حياة الطفولة فى تلك الفترة . وقد بيعت منه أكثر من ست ملايين نسخة . وفى الكتاب .. يقول ناظر المدرسة التى بها توتو شان للمعلمين ، وأولياء الأمور : «اتركوا الأطفال للطبيعة» ، «لا تحجروا على طموحاتهم» ، «أن أحلامهم أكبر من أحلامكم». وقد أثار تكوين المدرسة من مجموعة عربات قطار قديمة ، صفت فى دائرة، وهذا الدفء العاطفى ، والعلاقات المتحابة ، التى تجسدت فى حفلات سمر ، ونزهات خلوية ... أثارت إعجاب القراء الشديد ، بأساليب التربية فى هذه القصة الخيالية ، فعاشوا مع شخوصها وأحداثها فى استمتاع وشوق . لماذا ؟

لأنهم يريدون أن يهربوا من عالم الواقع الذى يعيشونه وأطفالهم . وبالمقابل .. فهناك رأى المصلحين ، الذين عاشوا تلك الأيام ولهم ذكرياتهم ، والذى لايتمشى مع اتجاهات هذه القصة الخيالية ، فهم يقولون : كانت للتربية اليابانية فى فترة ما قبل الحرب العالمية الثانية ظروفها وملابساتها الواقعية ، ولكن الظروف الآن تغيرت مما يتطلب التغيير ، ويمثل هذان الرأيان عن التربية فى قصة توتو شان محور حركة الإصلاح التربوى فى اليابان اليوم ، فقد تأثرت التربية فى فترة ما قبل الحرب العالمية الثانية بأخطار قريبة من فكرة جان جاك روسو ، عن العودة للطبيعة ، ومن بقايا أفكار جون ديوى فى أوائل عشرينات هذا القرن عندما كان تأثيره قويا فى اليابان : «الحرية فى المدارس» ، وما تتبعها من أنشطة وعلاقات ، ومناهج وطرق تدريس ، وأثاث مدرسى .... إلخ . كان كل هذا سائدا فى تلك الفترة ، ومسيطرا على التربية،

وانتعش لفترة بعد الحرب . ومنذ فترة وجيزة .. مضت .. ظهر اهتمام بحركة «اللامدرسية» ، وقد اقتطفت منها بعض الأفكار القليلة التى يمكن الأخذ بها . وعود إلى قصة توتو شان .. فإن الحرية المطلقة والانطلاق غير المحدود الوارد فى القصة ليس له وجود فى مدارس اليابان اليوم ، وإن كان طفل المدرسة الابتدائية وما قبلها لازال يتمتع برعاية تتمشى مع رغباته وطبيعته .

وهاكم ... مثال من قصة توتو شان عن السماحة ، والمعاملة التى سادت المدرسة فى فترة ما قبل الحرب حسب ما ترويه توتو ، فقد سقط منها كيس نقودها فى صندوق القمامة ، قبل ان تلقى فيها ما معها من بقايا وفضلات . وعندما تنبهت .. حاولت استخراج الكيس ، فأفرغت كل محتويات الصندوق على الأرض ، ومر وقتئذ ناظر المدرسة وسألها بلطف عما تفعل ، ثم مضى وهو يبتسم قائلا : «ولكنك سوف تعيدين كل شىء إلى الصندوق كما كان ؟ ... اليس كذلك ؟» .

وتمثل مدرسة توتو شان مظهرا آخر من أشكال التسامح ، ليس فقط للسلوك الذى يعتبر غير عادى وشاذاً ، ولكن أيضا للاختلافات الجسيمة الظاهرة والدائمة التى كانت تشكل مشكلات شخصية واجتماعية فى المجتمع اليابانى . وتذكر توتو شان عن صداقتها لطفلة مصابة بشلل الأطفال ، وبطفل آخر قزم ، وكان كلاهما يعامل معاملة عادية فى مدرستها . ويعلم القراء اليابانيون أن تقاليدهم كانت حساسة جدا نحو ذوى العاهات والمعوقين ، فهم يعانون من عاهاتهم التى أصيبوا بها ومن حرمانهم مما يتمتع به غيرهم من الأسوياء ، إلى الدرجة التى كان المعوق يستبقى معها فى البيت ، مما يسبب لأسرته الخجل .

وتتركز النقطة المحورية فى تلك القصة على الحب والتعاطف الذى تمنحه المدرسة لجميع الأطفال دون استثناء ، دون نمو الأطفال كأفراد ، وتعتبر المدرسة اليابانية الحديثة مؤسسة للمعلم ، فيها حرية حب الأطفال وفهمهم ، وهو ما كان سائدا فى المدرسة اليابانية التقليدية .

وقد شاعت تلك الأحساسيس فى المدارس قبل الحرب العالمية الثانية ، فقد كانت العلاقة بين المعلم وتلاميذه أقوى وأبقى ، وولاء التلاميذ لمدرستهم أعمق ، وجوانب شخصية المتعلم أكثر توازنا . وكما تذكر قصة توتو شان .. فقد تمتع التلاميذ ، وقتئذ، بوقت فراغ أكبر ، يتمتع فيه الرفاق سويا فى ممارسة أنشطة مناسبة . وتمضى ذكريات الماضى بالحسرة لدى البعض ، فهم يخشون من فقدان الركيزة الخلقية فى المدارس اليوم ، ويخشون أيضا من غموض الهدف ، وهى ما يطلق عليها اليابانيون إيكيجاى (ikigai) ، أى «سبب للحياة» Reason for living .

(٣-٩-٣) : البحث عن أهداف الحياة

تظهر كلمة ايكيجاى كثيرا فى مناقشات اليابانين حول الطفولة والتمدرس ، وهو تعبير شائع فى سيكولوجية اليابانيين ، يمتد معناه من «ما يسلى الفرد» إلى مفهوم فلسفى عميق «هدف الحياة» ، أى من أمر سطحى إلى أمر حيوى . ويقدر اليابانيون الإيكيجاى كقضية مسلم بها ، تدفع إلى السلوك والنشاط فى جميع مراحل العمر وفى مختلف المستويات . وقد تتخذ ربة بيت من محو أمية بعض جيرانها من الأميات هدفا للحياة ، وهذا هدف مهم وقيم عند اليابانيين .

ويقال من البعض : إن المدارس اليابانية المعاصرة لاتقدم لأطفالها «هدفاً للحياة»، وأن التربية كلها موجهة نحو الامتحانات . وتعلق المؤلفة فى سخرية لاذعة بأن : التربية بهذا المعنى لاتقدم هدفا للحياة ، ولكنها تقدم هدفا للموت . إن القول بعودة الإيكيجاى إلى المدارس اليابانية يشبه ما يتردد فى المدارس الأمريكية عن عودة المبادىء الخلقية وأداء الصلوات فى المدارس ، ومراعاة النظام فى أرجاء المدرسة ، واحترام العلم الأمريكى وتحيته .

ولعل راغبى الإصلاح التربوى اليوم قد تأثروا بذكرياتهم الشخصية فى أيام عاشوها - قبل الحرب العالمية الثانية - حين كانت النعرة الوطنية فى أوجها . كما أن مايشعرون بنقصه من حماس فى المدارس اليوم كان فى أيامهم يرجع إلى التعبئة العسكرية ، وهم كأطفال - وقتئذ - لم يفهموا طبيعة ذلك الحماس .

إن الدعوة إلى التمسك بالقيم الأخلاقية فى مدارس اليابان اليوم ترتبط ارتباطا وثيقا بالثقة التى أحرزتها اليابان منذ تقدمها الاقتصادى الهائل فى الستينات ، بما تعرضت له - أيضا - من معاناة فى التنافس فى الحرب التجارية ، وبقلة مواردها التى أظهرتها الصدمة البترولية التى تعرضت لها فى أوائل السبعينات بعد حرب أكتوبر سنة ١٩٧٣ .

يشير المحللون الاجتماعيون اليابانيون إلى ما يرد فى كتب التاريخ المقررة - على تلاميذ المدرسة الثانوية - عن الحرب العالمية الثانية ووقائعها ، كمثل لخطورة ما فيها من تمجيد زائد للقومية ، وقد صارت انتقادات على كتب التاريخ فى السنوات الأخيرة، فهذه الكتب قد أغمضت العين عن أحداث عدوانية قامت بها اليابان ، كالهجوم الغادر على الأسطول الأمريكى فى بيرل هاربر ، فى نفس الوقت الذى كانت تدور فيه المفاوضات بين اليابانيين والأمريكيين فى واشنجتن ، كما تجاهلت عدوانا سابقا على الصين وكانت اليابان فيه على خطأ ، كما أن بعض موضوعات هذه الكتب تعطى تفسيرات متحيزة لصالح اليابان ، ولا تلتزم أحيانا بالموضوعية اللازمة فى عرض المعلومات التاريخية . وفى الذكرى الأربعين لضرب هورشيما وناجازاكى بالقنابل الذرية.. ثارت موجة نقد على كتب التاريخ التى أظهرت اليابان ضحية لعدوان ، ولم تظهرها كبادئة ومشتركة فى الحرب . وقد يرى البعض أنه من الخطورة ألا يتعرف التلاميذ على الظروف والملابسات الحقيقية للحرب العالمية الثانية .

وعلى العموم .. فإن القومية اليابانية اليوم تفصح عن نفسها بهذا المركز الدولى والسمعة العالمية التى تتمتع بها اليابان ، بل وبهذه المساعدات والمشروعات التى تمتد فى أركان المعمورة ، التى يوجه كثير منها إلى الدول التى تحاول التخلص من تخلفها اقتصاديا : اليابان اليوم فى مصاف أكثر الدول تقدما .

(٣-٩-٤) : وزارة التربية والعلوم والثقافة (دورها وإصلاحاتها)

تعتبر وزارة التربية والعلوم والثقافة مسئولة عن المناهج المركزية الموحدة ، والموارد التربوية ، وتوزيعها فى جميع أنحاء اليابان . ونظرا لأن هذه الوزارة لم تكن فى بؤرة الاهتمام المركز عند السياسيين ، ولأن النظام التعليمى لم توجه إليه انتقادات شديدة ، حيث كان يتجاوب مع أوجه النقد التى تثار .. فإنه لم تحدث تجديدات جذرية فى النظام التعليمى منذ عدة سنوات . ولذلك .. فالوزارة تتمتع بسمعة طيبة فى المحافظة على ما هو موجود سواء فى محتوى ما يدرس ، أم فى هيكلها الإدارى . ويذكر أن الوظائف فى الوزارة لاتجذب هؤلاء الذين يتطلعون إلى المناصب المرموقة . وهذا لايمنع من وجود عديد من المؤهلين تأهيلا عاليا ، ووجود الأكفاء الذين يشغلون مناصب إدارية ، ولكن ... العمل فى هذه الوزارة ليس مطمحا أو أملا للمبرزين والمبدعين من خريجى الجامعات المرموقة . وعلى أية حال .. فإن وزارة التربية والعلوم والثقافة فى اليابان توجه المناهج، وتعد الكتب المدرسية المقررة ، وتشرف على كل جوانب العملية التربوية ، بل هى - أيضا - مسئولة عن إصدار التشريعات التعليمية وعن الشئون المالية ، كما تقترح وتوجه البحوث التربوية ومعاهد البحوث ، وتشرف كذلك على المتاحف والعلاقات الثقافية . الوزير رجل سياسى وله مستشارون ، وفى الوزارة خمس إدارات كبرى ، هى : إدارة التعليم الابتدائى والثانوى ، وإدارة التعليم العالى ، وإدارة تعليم الكبار ، وإدارة التربية الرياضية ، وإدارة الشئون المالية والإدارية .

وتعتبر لجنة التعليم بالحزب الديمقراطى الحر أهم اللجان الاستشارية ، وهى تضم معظم وزراء التعليم السابقين وبعض كبار المشرعين . وتوصف أنها تستبقى الموجود وتقاوم التفكير فى التغيير .

ويرى النقاد أن المركزية التى تسود العمل بوزارة التعليم قد أثرت على إمكانية التجديدات التى يريدها بعض المعلمين وبعض المدارس . كما أن بعض النقاد لايرضون بأن يكون للتعليم مسار واحد ، أى تخصص عام يؤدى إلى إعداد موظفين (من ذوى الياقات البيضاء) للعمل فى الشركات الكبرى ، وتطلق عليهم المؤلفة اسم «موظف الميتسوبيشى» . وأى مسارات أخرى خارج هذا المسار الواحد هو تفكير غير مشروع.

ويقف اتحاد المعلمين أمام الوزارة مناقشا ، ومعارضا بعض ما تصدره من قرارات، ولكنه لا يقدم مع هذه المعارضات اقتراحات بناءة ، كما تقول المؤلفة . وبينما يدعو الاتحاد إلى الحفاظ على الإصلاحات التى حدثت أيام (الاحتلال) الأمريكى لليابان، والتى تتمثل فى مبدأ المساواة ومبدأ تعميم التعليم .. فإن الوزارة والحزب الديمقراطى الحر يأملان فى إعادة بنية التعليم . وبالاختصار .. فإن «الأحرار» يريدون المحافظة و «المحافظون» يريدون التحرر .

(٣-٩-٥) : لجنة رئيس الوزراء

شكل رئيس الوزراء ناكا سونى سنة ١٩٨٥ «لجنة إصلاح التعليم» ، لبحث أمور التربية ووضع مجموعة أفكار لتحسينها . وكان لقرار ناكاسونى مضامين سياسية واضحة منذ البداية ، وكثرت التعليقات الصحفية ، مطالبة بمتابعة أخبار هذه اللجنة ، مما عكس الاهتمام الجماهيرى بالتربية والتعليم ، كما اهتمت الأوساط الأكاديمية بمتابعة أعمال اللجنة . وحتى كتابة هذا الكتاب - تقول المؤلفة - إن اللجنة لم تصدر قراراتها

النهائية بعد (*) ، ولكنها تقول إن المعالم الأولية لأعمال اللجنة كانت تثير الاهتمامات، لما عرف عن مناقشاتها بأنها ناقدة وصريحة .

وكانت بعض الموضوعات التى تناولتها اللجنة ، هى :

* التشعيب فى المدرسة الثانوية
* نظام الامتحانات .
* مد فترة الإلزام
* تحسين العلمية التربوية لتعزيز الابتكارية ، والإبداع والنمو الفردى .
* تكوين مفاهيم دولية عند التلاميذ وتنمية اهتماتهم بهذا الاتجاه .

(أ) : التشعيب

كما رأينا .. فإن المدرسة اليابانية متأثرة بالتقاليد الثقافية التى لم تميز بين الأفراد ، ومتأثرة أيضا باتجاه المساواة عند إتحاد المعلمين ، لم تشجع تشعيب تلاميذ المدرسة الثانوية حسب قدراتهم . ولكن ظهر فى السنوات الأخيرة اتجاه نحو تحويل الاعتراف بهذه الفروق فى القدرات ، من همس خافت إلى أقوال واضحة صريحة . ويعترف بعض المدرسين بأنه من الصعب الاحتفاظ «بالانسجام» ، والترابط فى حجرة دراسة ، تضم مستويات مختلفة قد يكون سبب بعضها مساعدات علمية يتلقاها التلاميذ خارج المدرسة . وللتركيبة الهرمية الموجودة فى نوعية المدارس أيضا أثر فى الوظائف ... فمن الواضح أنه كلما ارتفع مستوى المدرسة ، وارتفع مستوى الوظيفة .. تضاءلت فرص الوصول إلى المقدمة واحتلال مكان الصدارة ، وأصبحت صعبة جدا .

(*) وقد حصلنا على هذه القرارات والتوصيات ، والتى ظهرت بعد نشر كتاب المؤلفة ، وقد أرفقناها فى نهاية هذا الفصل .

وللمتشددين وجهة نظر غريبة .. فهم يقولون إن «النجاح» يأتى فقط بالتخرج فى جامعة طوكيو ، وفقط فى كلية الحقوق بها ، وفقط بتولى منصبا «درجة أولى» فى وزارة المالية . وبناء على رأيهم .. فإن التدريب ، أو الإعداد لكسب العيش من خلال طرق أخرى يعتبر بالضرورة فى منزلة أقل . ومع ذلك ... فنتيجة للمثاليات القائمة على مبدأ المساواة فى التربية ، وتفوق الفرد لميزات خاصة فيه ... فإن الطريق يجب أن يكون مفتوحا أمام من يستحق ويريد الوصول إلى القمة ، وترفض كل الموانع التى يمكن أن تحول دون طرق هذا الطريق . وإذا كان التعليم المهنى قد ظهر بصور ، وأشكال متعددة، إلا أنه لم ينل اهتماما ، ولم يسد رغبات الطبقة المتوسطة فى اليابان التى حتمت شكل المسار التربوى الواحد . وعود قليل إلى الماضى ... فقد اتخذت التربية المهنية فى عهد توكوجاوا شكل تعلم الحرف والتلمذة الصناعية ، ثم أخذت فى أوائل عهد ميجى شكلا صناعيا حديثا ، فمثلا .. كانت هناك برامج تدريبية فى أحواض بناء السفن ، ولكن خلال فترات التحديث .. فضلت السلطات اليابانية الأخذ بنظام التعليم العام على التعليم المهنى . وفى هذا استمرار للتحيز ضد العمل اليدوى وفكرته ، فقد انتقل هذا المفهوم من الصين التى كانت الصفوة فيها تنظر بدونية إلى العمل اليدوى . ويحدث العكس فى اليابان الحديثة ، إذ ينظر بالتقرير إلى الفرد الذى يبنى نفسه بنفسه ، ويعمل بيديه لايبالى إذا اتسخت يداه ، بل إنه يعتبر بطلا شعبيا .

وتعضد المناقشات الدائرة عن الإصلاح التربوى نظرة أكثر واقعية عن ميول المتعلمين وقدراتهم ، وعن مسئولية المجتمع عن تهيئة عمل لكل متعلم حسب ميوله وقدراته . واكثر من ذلك .. فإن التنويع فى المناهج سوف يسمح للمتعلمين بتخير برامج ، تتناسب مع اهتماماتهم وميولهم وقدراتهم .

(ب) : الامتحانات

يحتل موضوع الامتحانات مكانا مهما جدا بين موضوعات الإصلاح التربوى .. فيفترض نظام الامتحانات أن الاختلافات بين قدرات التلاميذ فى تعبئة الجهود ، يمكن قياسها بامتحان واحد يعطى لجميع التلاميذ . ويفترض أيضا أن نظام الامتحانات يخدم مبدأى المساواة والتفوق بالتميز ، وهما ركنان أساسيان فى أيدلوجية التربية اليابانية الحديثة . غير أن تفشى الامتحانات حتى بين صغار التلاميذ فجر قدرا كبيرا من القلق .

غير أن انتشار صناعة الجوكو ، وتفشى الدروس الخصوصية مع قلة الأوقات التى يمضيها الابن مع أسرته ، وأيضا قلة فرص تمضية وقت الفراغ مع الأصحاب .. كل ذلك استعداد للامتحان ، قد أعطى دليلا على أن نظام الامتحان يجب أن يغير ، أو أن يقل الاهتمام به .

بهذه النظرة .. ينظر إلى مدارس الجوكو على أنها ظاهرة طفيلية تهدد بإلحاق الضرر الكبير بالتربية ، بسبب تنافس قد يكون ميئوسا من نتائجه . ومع ذلك .. فإن محاولات الإقلال من شأن الجوكو كانت دائما تفشل !!

(جـ) : مد فترة الإلزام

ارتبطت الامتحانات بنظام ٦ - ٣ - ٣ - ٤ ، والذى انحدر إلى اليابان منذ أيام الاحتلال الأمريكى بعد الحرب العالمية الثانية مباشرة . فإن فصل سنوات المدرسة الثانوية الثلاث عن التعليم الإجبارى قد أصبح غير ذى معنى بسبب الإحصاءات السكانية ، التى تشير إلى أن كل تلاميذ المرحلة الإعدادية تقريبا ٩٤٪ يدخلون المدارس الثانوية .

وإذا تحقق أمل بعض المصلحين وانضمت المدرسة الثانوية إلى مرحلة الإلزام (الإجبار).. فسوف تقل الضغوط على تلاميذ المرحلة الإعدادية الذين يتحتم عليهم الآن اجتياز امتحانات ليدخلوا المدارس الثانوية . ولكن .. سوف تظل التميزات موجودة بين المدارس الثانوية ، ولكن توزيع الطلاب - على تلك المدارس - سيتبع نفس المنهج المتبع فى دخول تلاميذ المرحلة الابتدائية إلى المدارس الإعدادية، أى حسب الموقع الجغرافى ، أو باستخدام طرق أخرى تضمن العدالة والمساواة فى الالتحاق .

(د) : الإبداع والفردية

كما ذكرنا سابقا .. فإن مفهوم الابتكار ، أو الإبداع يرتبط بثقافة المجتمع ، وعندما يكتب المراقبون اليابانيون قائلين : إن التربية الغربية تتيح فرصا كثيرة للمواهب المبدعة لكى تزدهر ، إنما هم يبالغون فى تصوراتهم ، وهم بذلك يبخسون حق التربية اليابانية فى هذا المجال ، على الأقل فى المدارس الابتدائية . ولكن كيف يتصور المصلحون تطوير المدارس لتوجه نحو مزيد من الإبداع ؟؟ هذا أمر لم يتضح بعد . ولكن.. من الواضح أن العلاقة المفروض وجودها بين الإبداع والفردية ، وهى فكرة غربية، تشكل أساس تفكير المصلحين اليابانيين فى هذا الشأن .

(هـ) : النظرة الدولية

اعتبر تضمين النظرة الدولية فى رؤية التلاميذ اليابانيين من الأفكار التى أثارت اهتمام المربين طوال العقود الماضية ، فقد أكدت الاتجاهات السابقة على النظرة القومية ، والاعتزاز بالوطن ، وتاريخه ، وثقافته أكثر من النظرة العالمية . ولم يكن هذا سهلا ، فقد تشبعت المناهج بالنظرة العرقية المحدودة .

وقد لخص هيروشى كيدا Hiroshi Kida رئيس الجمعية اليابانية ، لتقدم العلوم والمدير السابق للمركز القومى ، للبحوث التربوية ، لخص قضية «العالمية» فيما يلى : هى إعداد المتعلمين اليابانيين ، ليعملوا مع غيرهم من الأجانب فى الإنتاج . ولكى ينتجوا مع غيرهم من الأجانب .. فيجب أن يكون للأفراد اليابانيين ذواتهم وفرديتهم ، ويقول :

> يجب أن نربى الأجيال الجديدة على أن يكون كل واحد منهم فردا بنفسه ، وليس فقط فردا متعاونا مع مجموعة ، فقد كان نموذج العمل فى مجموعات متجانسة متوافقة مهما ، حتى يمكن لليابان أن تلحق بالدول المتقدمة . ولكن ... من الآن فصاعدا ، فالمكانة القيادية العالمية لليابان فى عالم ، تعتمد الدول فيه بعضها على البعض الآخر ، تحتم وجود أفراد متميزين مبدعين ، قادرين على العمل فى مجموعات ليست - بالضرورة - متجانسة ، وتضم جنسيات مختلفة ... الفجوة [٤] .

وتتبلور المشكلة اليوم فى أنه من الضرورى ، (فى رأى الحكومة اليابانية) أن يوجد الأفراد المتميزون فى تخصصات تكنولوجية مطلوبة ، وتعمل على إيجاد الحوافز والدوافع التى تغرى التلاميذ باختيار هذا المسار حتى إذا لم يوصلهم ذلك إلى المناصب المرموقة ، فالمسئولون يريدون إسعاد وارتياح العاملين ، مع حرمانهم مما يعتبره اليابانيون امتيازات المناصب القيادية ، التى تتلخص فى الحصول على وظيفة حكومية إدارية ذات مرتب مضمون فى مؤسسة كبيرة . ومن وجهة نظر أخرى ... فإن مشكلة التشعيب تتبلور فيما عبر عنه اكيو آمانو Ikuo Amano : «أزمة الطموح التى تنبثق من التركيبة الاجتماعية الجامدة» [٥] . وفى رأى آمانوا أن مجتمع ما بعد التصنيع قد تمهل - بعد فترة التنافس - فى سرعة التقدم ، والإنجاز والإنتاج . كما أن التنظيم الاجتماعى الجامد والسلم الوظيفى المتدرج يجعلان من الصعب إتاحة الفرصة للمبتكرين والمبدعين ، الأمر الذى يتطلبه عصر ما بعد التصنيع .

أما هيروشى كيدا .. فلا يهتم بالتركيبة الاجتماعية ، وإنما يهتم بالتأقلم النفسى الاجتماعى الذى يجب على الفرد أن يحققه . ويرى تحولا إلى النموذج الغربى الذى يعتمد على الفردية ، وهذا فى رأيه له تضميناته فى التربية اليابانية ، حيث تكون للطفل اليابانى هوية مرنة ، ويتصف باتقانه مجموعة مهارات ، وضرورة اعتماده على ما لديه هو ، وليس على علاقاته الاجتماعية بغيره .

والتلميذ الذى يطلبه كيدا يجب أن يعرف لغات أجنبية متعددة ، وأن يعرف كيف يتعامل مع أفراد من ثقافات أخرى . وقد حاول ميشيو ناجاى Michio Nagai - وزير التعليم فى منتصف السبعينات - أن يحقن التربية اليابانية بالعالمية ، وكان ذلك بعد صدمة البترول عام ١٩٧٣ ، حيث ظهر جليا لليابان مدى اعتمادها على الخارج فى توفير مصادر الطاقة . وكانت هذه الصدمة دافعا لتأييد فكرته ، عندما نادى بها بعد أن أحس اليابانيون بأهمية التعاون الدولى . غير أن النعرات القومية وبيروقراطية وزارة التعليم عرقلت أى تغيير ، ولكن هذا الموضوع لايفتأ يبرز على السطح - من وقت لآخر - مثيرا بعض الجدل والمناقشة ، خاصة بين المعلقين الاجتماعيين والمربين الذى يزورون دولا أجنبية . ويهتم هؤلاء بحاجة اليابان إلى أفراد يتمتعون بهذه النظرة العالمية كهدف فى حد ذاته ، بغض النظر عن الفائدة المرجوة من تعلم لغات أجنبية ، أو أى مهارات دولية أخرى .

وهناك بعض الأطفال تصادفهم مشكلة ، نبعت من وجودهم مع آبائهم الذين عادوا إلى اليابان بعد عملهم فى دول أجنبية - سواء فى السلك السياسى ، أم فى شركات يابانية ، أم غير يابانية . عاد الأطفال يكملون تعليمهم فى بلدهم الأم ، ويصاب هؤلاء الأطفال - الذين أمضوا من سنة إلى خمس سنوات فى الخارج - بصدمة عند عودتهم إلى وطنهم ، صدمة لم يحسوا مثلها عندما انتقلوا من وطنهم إلى بلد أجنبية .

أولا : وجد هؤلاء الأطفال بعد عودتهم إلى وطنهم أن درايتهم واتقانهم للغة أجنبية ليست مقدرة كما كانوا يتوقعون ، بل ما يحدث هو العكس ! إن اللغات الأجنبية التى تعلم فى المدارس اليابانية ، كالإنجليزية ، والفرنسية لاتهتم باكتساب مهارات المحادثة ، ولكنها تهتم أساسا باجتياز الامتحانات فيها . لذلك .. فإن طلاقة العائدين عندما يتحدثون بلغة أجنبية تقابل بالاستخفاف من زملائهم اليابانيين الذين يطلقون عليهاأحيانا صفة (الخواجه - بائع الإنجليزية) .

وثانيا : إن تغيب التلميذ اليابانى فى الخارج يصيبه بنقص ، فهو لم يفقد أساسيات علمية أكاديمية فقط ، ولكنه أيضا أصبح ينظر إليه على أنه فقد (الحس اليابانى) ، والمتمثل فى الأخلاقيات والعلاقات الاجتماعية والتوجهات التى يتصف بها المجتمع اليابانى . فهو ، أى العائد لايعرف كيف يؤدى التمرينات الصباحية ، أو نسى كيف ينحنى باحترام أمام غيره ، بل قد يبدو أجنبيا فى مظهره وملابسه وشنطة كتبه ... إلخ . وقد نظمت سلطات وزارة الخارجية ، ووزارة التعليم - فى اليابان - فصولا للتلاميذ العائدين من الخارج فى محاولة لإعادتهم إلى الأسلوب والنظام اليابانى ، حتى يمكنهم التأقلم مرة أخرى مع زملائهم ، ومع النظم فى المدرسة اليابانية . وكان من الممكن أن تدعم المهارات التى اكتسبها العائدون من وجودهم فى بلاد أجنبية، وأن يدعم هذا المكتسب لتعزيز فكرة العالمية والتفاهم الدولى ، ولكن ما يحدث هو غير ذلك .

(٣-٩-٦) : تغيرات فى الأسرة

يشير كثيرون - بصورة مستمرة - إلى أن البيت والمدرسة أساسيان فى الإصلاح التربوى . ويؤكد كثيرون أن العلاقات الوطيدة الوثيقة بين الأمهات ، وأطفالهن تشكل عاملا أساسيا وراء ما يحدث من قلق مصاحب للتحصيل الدراسى .

كما أن هذه العلاقة ، مصحوبة بتغيب الأب ، تؤدى إلى تدليل الطفل أحيانا ، أو إلى حمايته الزائدة أحيانا أخرى . ففى الأولى .. تجاب طلبات الطفل محققا ما يريد ، وفى الثانية .. تهيمن الأم على الطفل متحكمة فى كل أمور حياته . وقد ذكرنا - سابقا - أن معيشة الطفل اليابانى اليوم فى كنف أسرة نووية تجعل اتصاله بالكبار من الأسرة ، أو حتى من خارجها محدودا جدا . ولم تعد تشكل الأسر الممتدة التى يعيش فيها أفراد أكثر من جيل إلا حوالى ٢٠٪ من مجموع الأسر اليابانية . وحتى طبيعة العلاقات فى الأسر الممتدة الموجودة - حاليا - قد اختلفت ، وأصبح العطاء والحب من جانب واحد : هو جانب الجد والجدة نحو الأحفاد الذين لم يعودوا كسابقيهم - فى أجيال ماضية - من حيث علاقاتهم الحميمة بكبار السن .

ولم يعد عند الطفل وقت متسع يمضيه مع رفاقه ، بمعنى أن ثقافة الكبار سادت على ثقافة الصغار ، أي إن الصغير يمضى مع الكبير وقتا أطول مما يمضيه مع من هم فى مثل سنه . وإلى عهد قريب .. كان أبناء الحى من أعمار مختلفة يكونون صداقات، ويجتمعون فى مجموعات ، أما اليوم .. فيكاد الأمر يقتصر على مجرد ذهاب وعودة التلميذ مع زميل أو زملاء إلى المدرسة ، أو الجوكو وقتها إلى البيت ، وحتى هذا لايحدث إلا بالصدفة . ولعلنا نتذكر قصة نوبويا المتطلع إلى دخول جامعة طوكيو ، فلم يكن له أصدقاء إلا : الكتاب والجوكو والدرس الخصوصى ، ولعب الشطرنج مع والده .

(٣-٩-٧) : ماذا يقول المعلمون ؟

مع أن اتحاد المعلمين لايضمهم كلهم - إلا أن أصواتهم وآراءهم يعبر عنها ويسمع لها بكل اهتمام. وتنادى مجموعات - لها وزنها - فى الاتحاد بتغييرات أساسية فى النظام التعليمى، منها : تخفيف القلق الناجم عن نظام الامتحانات ، وتأكيد الأمن والأمان فى المدارس ، وتغييرات أخرى من شأنها تحسين ظروف التدريس وأحوال المعلمين .

ويتطلع المعلمون - أيضا - إلى أن تضم الفصول المدرسية أعدادا أقل من التلاميذ ، لا لصعوبة فى حفظ النظام فى الفصل ، ولكن لمزيد من العناية الفردية الموجهة للتلاميذ . كما يهمهم أن تتوفر لهم مرونة أكثر من الموجودة - حاليا - فى تدريس المقررات ، حتى يمكنهم حرية التصرف والتحرك من حيث : محتوى المقررات ، والزمن المخصص لتقديم كل موضوع ليتناسب مع قدرات التلاميذ ، إذ يشكو بعض المعلمين من أنهم لا ينتهون من تقديم كل موضوعات المقرر .. فلا يسمح الوقت بذلك ، ويعزون السبب إلى وجود فروق بين التلاميذ ، مما يضطرهم إلى تبسيط المادة التى تدرس حتى تناسب التلاميذ ذوى التحصيل المنخفض فى الفصل .

وفى نفس الوقت ... يتعرض المعلمون لضغوط من أولياء الأمور الذين يتوقعون من المدرسة أن تعطى أبناءهم دفعات ، تحفزهم على بذل الجهد وزيادة التحصيل . ويرى أولياء الأمور أن المعلمين مسئولون عن إثارة الدافعية عند أبنائهم ، حتى يزيدوا من بذل هذا الجهد . والمعلم مسئول أيضا عن إثارة الالتزام الوجدانى عند التلاميذ ، وهذا الالتزام موجود فى المدرسة الابتدائية ، وفى الصفين الأولين من المدرسة الإعدادية ، ولكن ضغوطا من خارج المدرسة تكاد تقتلعه تماما فى الصف الثالث الإعدادى .

وأخيرا ... فإن المعلمين - خاصة من هم فى المدارس الثانوية - منزعجون جدا لحالات العنف القليلة التى يقوم بها بعض التلاميذ . حقا إنها حالات قليلة جدا ، ولكنها موجودة ، ومصدر القلق الخوف من زيادة أعدادها ، ويطالب المعلمون بمزيد من اهتمام المسئولين بهذا الموقف ، حتى يسود الأمن والأمان المدارس .

(٣-٩-٨) : أولياء الأمور يطلبون التغيير

نادرا ما تكون عبارات أولياء الأمور والمعلمين غامضة ، أو مجردة المعنى وهم يتكلمون عن الإصلاح التربوى ونقاط الإصلاح فيه . وهذا ما يحدث فى مجالس الآباء والمعلمين ، وهم يضعون النقاط فوق الحروف ، متعرضين لمشكلات ملموسة محسوسة ، مبتعدين عن لغو الحديث والألفاظ الحماسية ، أو المناقشات البيزنطية ، والسفسطة الكلامية . وكثير مما يتعرض له أولياء الأمور هو من تأثير وسائل الإعلام ، ولعلنا نذكر مشكلة إبعاد تلميذ عن المجموعة ، أو الإهانات التى توجه إلى أفراد من زملائهم، وكيف أن وسائل الإعلام تتناولها بالمبالغة مما أثار أولياء الأمور . وعندما عرضت المشكلة فى مجلس آباء ومعلمين .. كانت أطرافها محددة واضحة ، دون حشو أو زيادات .

وعندما ينادى أولياء الأمور بالتغيير .. فإنهم يريدونه تدريجيا ومرحليا ، وليس فجائيا وسريعا ، فهم لايريدون المخاطرة بمستقبل أبنائهم . وعلى العموم ... فإن أولياء الأمور يطالبون بالتقليل من أهمية الامتحانات ، خاصة فى المدارس الإعدادية . ويتمنون زوال الجوكو والدروس الخصوصية من على وجه الأرض !! (ونحن نتمنى هذا للدروس الخصوصية ، ونحمد الله أن ليس عندنا - إلى الآن - أى جوكو معلن ، وإن كانت هناك بعض نقط ، أو جيوب جوكية ، وللأسف على مستوى الجامعة - وروادها - ممن يطلق عليهم طلبة كليات القمة !!) ..

ويهتم أولياء الأمور - أيضا - بموضوع العنف فى المدارس الثانوية ويطالبون بحماية أبنائهم ، مما قد يتعرضون له من أذى جسمى . وأخيرا ... فإنهم يأملون أن «يرغب» أبناؤهم فى حسن الأداء ، لا أن يضطروا للنضال الشديد فى سبيل النجاح ، ولكن إذا كان من الضرورة أن يدفع أبناؤهم إلى بذل الجهد ، فهم (أى) أولياء الأمور يرون أن يقوم المعلمون بهذا ، ويعفونهم من هذه المسئولية .

وفى نفس الوقت .. فإن عددا قليلا - فقط - من أولياء الأمور اليابانيين يوافقون على خطة ، توجه أبناءهم إلى تعليم تجارى ، أو صناعى ، أى إلى برامج مهنية . فما زالت الياقة البيضاء وليس الزرقاء ، أى الوظائف والأعمال الإدارية والمكتبية لها رونقها ، وهى تشكل أحلام الآباء نحو مستقبل أبنائهم ، ومن الصعب جدا أن تطلب من الآباء ألا يحلموا .

وبالمثل ... فإن أولياء الأمور لا يؤيدون خططا دراسية ومناهج ، تعمل على تقسيم التلاميذ وفقا للميول والقدرات ، ولا تلك الخطط والمناهج التى تسمح بالاختيارات التى تبعدهم عن المسار الأكاديمى الموجه نحو الامتحان . وبالاختصار ... فإن أولياء أمور التلاميذ اليابانيين يريدون من المدارس أن تكون مساعدة وراعية لأبنائهم ، ولكنهم لايريدون للمدرسة أن تصبح مكانا تشجع فيه الرغبات ، والأهواء الشخصية للأفراد . وعلى وسائل الإعلام أن تخفف من حدة فكرة التوافق فى المدرسة، ومن نظرتهم إلى المعلمين «وكأنهم يعملون كمراقبى الجودة فى مصنع تصدير خيار ، فهم يعاملون التلاميذ وكأنهم وحدات من الخيار : إنه من الصعب أن تعبأ وحدات الخيار المعوجة مع الوحدات المستقيمة ، لذلك .. فإن الخيارة التى لها شكل مختلف تعتبر شاذة بين الخيار المستقيم الشكل ، فلا تعبأ ... ولا تصدر» [٦] .

وعندما يفكر اليابانيون فى الإصلاح التربوى .. فإنهم يدركون مغبات الأخذ بأنظمة غربية . وعندما ينظر الأمريكيون إلى التربية اليابانية .. فإنهم يطمحون فى اتباع طرق تحسن درجات تحصيل تلاميذهم فى الامتحانات ، وأن يقتبسوا طرقا أخرى لإشاعة النظام، والإحساس بالمسئولية بين التلاميذ . وعندما ينظر اليابانيون - إلى الغرب - فإنهم يبحثون عن نماذج توفر طرقا للتدريس ، أكثر مرونة وحرية وتفريدا ، والتى تتيح للتلاميذ فرصا أكثر للابتكار والابداع .

إذن ... فماذا يمكن - كما تقول المؤلفة الأمريكية ، ونحن معها - أن يستفيد بعضنا من البعض الآخر ؟

الفصل العاشر

ماذا نتخير لأبنائنا ؟

(٣-١٠-١) : مقدمة

تقابلت المؤلفة مع أحد أعضاء مجلس من مجالس التعليم فى الولايات المتحدة الأمريكية ، ولما علم أنها أمضت سنوات طويلة فى اليابان - وعلى دراية كبيرة بالتربية بها - فاجأها بسؤال كانت إجابته مخيبة تماما لتوقعاته ... فقد سألها عن أعداد التلاميذ فى الفصل ، فأجابته إنهم حوالى ٤٢ تلميذا ، وضايقته الإجابة لأن نيته كانت معقودة على تقديم مشروع (حيوى) لتخفيض عدد التلاميذ فى الفصل فى المدارس الأمريكية ، فقد هُىء له عندما عرف دور التربية فى التقدم الهائل فى اليابان أنه سينقل إلى مواطنيه السر فى التقدم ، مطالبا بأن يخفض أعداد التلاميذ فى فصول المدارس الأمريكية التى تضم حاليا حوالى ٢٥ تلميذا ، ومقترحا زيادة أعداد المعلمين . ولما فوجىء بالرقم اليابانى .. سأل عن نسبة التلاميذ إلى المدرس الواحد ، وكان فى تصوره أن هذه النسبة لايجب أن تزيد - فى المدارس

الأمريكية- عن ١ : ١٥ . إذن .. فالمسألة ليست عدد التلاميذ فى حجرة الدراسة !! متسائلا عن حفظ النظام ومعاملة المعلم لكل هذا العدد من التلاميذ ، إذ إنه يجد من الصعوبة على المعلم الأمريكى أن يتعامل مع ٢٥ تلميذا ويحفظ النظام ، ويعامل المتعلمين معاملة فردية ، إذ لابد أن يكون لكل معلم عدد أقل من هذا بكثير .

وإذا رجع القارىء بذاكرته إلى فصول سابقة ... فسوف يستطيع أن يشرح موضحا أن هناك عوامل أقوى من تخفيض الأعداد ، بل يمكن أن تتمشى مع أعداد كبيرة ، إذ فى اليابان هذه التقاليد ، والاتجاهات ، والأعراف ، وأصالة تمتد إلى قرون مضت ، ومازالت مع الغالبية العظمى من المتعلمين فاعلة ومؤثرة .

فى رأينا أن العملية التربوية وإجراءاتها لايجب أن تؤخذ بشكلية ، أو حتى بعمليات إحصائية رقمية، خاصة فى مجتمعاتنا التى تكثر من الكلام فيها عن الأصالة والقيم التى انحدرت إلينا اليوم من عصور مضت ، ومنذ قرون خلت . أين هى الآن ؟ وما تأثيراتها ؟ لابد أن تكون فاعلة بالفعل وليس بالقول . إذا نظرنا إلى الوراء ، وهو مطلوب .. فيجب أن نعود مع دوران وجوهنا إلى الأمام بحصيلة أخلاقية روحية قوية، نستخدمها فعلا فى الإجراءات التربوية التى تنفذ اليوم . وما أحوجنا إليها .

وعود إلى المؤلفة .. فهى ترى أن من أخطاء المربين الأمريكيين - وهم يتكلمون عن التربية اليابانية - أن لديهم مسلمات يفرضونها عليها ، فتقول إنه عندما زار وزير التعليم اليابانى واشنجتن ، وقابل زميله الأمريكى الذى امتدح المدرسة اليابانية مطالبا ببساطة حماسية أنه ينبغى على الأمريكيين أن يستعيروا مفتاح التفوق الأكاديمى اليابانى ، وهو «نظام الجوكو الممتاز» ، وران صمت ووجوم من هول الصدمة ... اقترب أحد معاونى المسئول الأمريكى الكبير وهمس فى أذنه : «إن وزير التعليم اليابانى جاء إلى هنا باحثا عن طرق لإلغاء هذا الجوكو بالذات من اليابان .» ، ويظهر أن المسئول الأمريكى لم يعطَ معلومات كافية سليمة قبل اللقاء ، ولكنه مثل كثيرين يرى أن

الجوكو هو الوسيلة التى تسخر بها الجهود ، ويقوى الالتزام وهذا ما تفتقده المدرسة الأمريكية . وربما أحس المسئول الأمريكى أنه بالإمكان استيراد الجوكو كما تستورد أجهزة سانيو ، أو سيارات تويوتا .

إن التساؤل عما تستطيع التربية أن تقدمه هو سؤال يهم كل الدول النامية منها والمتقدمة . وعندما يطرح هذا السؤال فى الولايات المتحدة الأمريكية - فكما تقول المؤلفة - فإن القضية تتحول إلى عملية اقتصادية : وكم علينا أن ننفق على التعليم ، مع طرح نماذج عن المدخلات والمخرجات ، والتكلفة والعائد ... إلخ . والحقيقة المؤلمة أن العوامل الثقافية ينظر إليها على أنها عوامل هامشية ، لا على أنها عوامل رئيسية تؤدى إلى الإبداع والابتكار .

ومع ذلك ... فإن البيئة المدرسية تتأثر بالقيم الثقافية فى المجتمع بما فيها من مسلمات ... فإن شكل المبانى المدرسية ومنظرها من الخارج ، ينطق محدثا عن اتجاهاتنا نحو التلاميذ ونحو التعلم ، هى اتجاهات تأثرت بالماضى ، مازال بعضها متحكما فى تفكير بعض المربين : إن بعض التلاميذ الأمريكيين يذهبون إلى مدارس بنيت على طراز من القرن الماضى . وعند لفيف من المفكرين المعاصرين .. فإن هذه الأبنية (والتى يبدو شكلها قديما) ترمز إلى تعليم جامد ، قائم على فرض السلطة ، ولا مكان له اليوم . أما المدارس اليابانية فهى موجودة فى مبان شيدت بعد الحرب العالمية الثانية، غير فخمة ولكنها تفى بالغرض . ويصف الأمريكيون هذه المبانى ، بأنها كئيبة المظهر ، تفتقر إلى الجمال الخارجى وكأنها سجون . وكما لاحظ توماس رولن «إن اليابانيين يبدون كأنهم يريدون المبنى النفعى غير المزخرف» ، بينما صممت المدارس الأمريكية الجديدة على طرز حديثة بما فيها من ألوان زاهية بهجة ، وأرضيات لامعة تنبعث منها روائح المنظفات .

وتظلل هذه المبانى المدرسية أيدلوجية تدعو إلى التقدم والثقة والتفاؤل ، واستخدام ما يمتلكه الطفل من قدرات لما فيه الخير له فى مناخ ، يتسم بعوامل الخير والبعد عن الشر . وقد انحدر إلى الفكر الأمريكى ما نادى به روسو من أن الطفل خير بطبيعته ، وأن الشر يأتيه من الخارج ، فقد قال : «كل شىء حسن مادام فى يد الطبيعة، وكل شىء يلحقه الدمار إذا مسته يد الإنسان» . وكانت دعوته «العودة إلى الطبيعة ، وأن يترك الطفل لها .. فهى من خلق الله ، ولذلك فهى جميلة وخيرة . وأنه لايوجد تعارض بين الرعاية الحانية للطفل وبين تعزيز فرص الحياة الطيبة له» . ماذا يمكن أن ينبثق من هذه الفطرية الطيبة فى الفرد ، والفرص المعززة لحياته ؟ وضرورة الاهتمام بالظروف البيئية ؟ .. فإن كانت سليمة أدت إلى نتائج طيبة أما إذا كانت سيئة فنتائجها بالتالى غير مستحبة . يدفع الطفل الأمريكى إلى أن يحب مدرسته ، فإذا جاء وجد فيها من الألوان والبهجة ما يعتقد أنها كفيلة بجعله يحبها .

وبالمقارنة ... فإن المدرسة اليابانية التى انشئت بعد الحرب لا تفرق بين طبيعة الطفل الفطرية وبين تعليمه .. فالطفل يتعلم ، ويريد أن يتعلم فى المدرسة . إذن... فالبهجة والمتعة التى يشعر بهما الطفل فى المدرسة ليس مصدرهما تلك الألوان الفرحة، وما يحيط به من وسائل رائحة . وأهم من ذلك ... فإن المعلم اليابانى لايرى نفسه شرطيا يحفظ النظام . هو ليس كذلك ، والأمر يختلف عن الموقف فى المدارس الأمريكية ، حيث المعلم فى دورية لحفظ النظام ، ومنع ما يمكن أن يثير الفوضى سواء داخل الفصل ، أم خارجه .

والواضح أن العمل التربوى فى المدارس الابتدائية الأمريكية يقوم على فكرة «نمو الفرد ككل» ، مع الاهتمام المتوازن بين الجوانب المعرفية والوجدانية والاحتياجات السلوكية للطفل . غير أن أولويات حجرة الدراسة تركز على الجانب السلوكى ، وقد لايكون ذلك بهدف سلوك التلاميذ ، ولكنه بالتأكيد لمساعدة المعلم فى حفظ النظام .

ويمكن القول هنا إن من الأولويات عند اليابانيين أيضا الاهتمام بتنمية السلوك ، ولكن كما أوضح لويس Lewis وتانيوشى Taniuchi [٢] .. فإن المعلم اليابانى لايخشى الفوضى، ولكنه يحرص على أن يتمثل الطفل المعايير الاجتماعية السليمة فى داخله .

ويضيف تانيوشى [٣] : أنه قد لاحظ أن المعلم اليابانى على أتم استعداد إذا وجد انحرافا سلوكيا ، عند طفل واحد ، أن يعطل ما خططه للفصل من أنشطة لمدة غير قليلة ، لكى يعالج هذا الطفل من الخطأ السلوكى .

وتلاحظ المؤلفة الأمريكية أن ثمة موقفا يثير التساؤل فيما يفعله المعلم اليابانى والمعلم الأمريكى . فبينما ينفذ الأول التعليمات كما تصله من وزارة التعليم ، والتى لم يشارك فى وضعها .. نجده يحاول جاهدا أن يجد الوسائل التى تمكن تلاميذه من : التجاوب والتفاعل وجدانيا فى الموقف التعليمى . أما زميله المعلم الأمريكى المتلىء فكره بمبادىء الحرية والفروق الفردية ، وإتاحة الفرص للتعبير عن الذات ... نجده غارقا ومنهمكا - فى حفظ النظام - فى الفصل معظم الوقت .

وتصف لنا المؤلفة موقفا شاهدته فى أحد فصول مدرسة ابتدائية أمريكية . فبعد أيام قليلة من حادثة سقوط سفينة الفضاء (تشالينجر Challenger) ، كلفت المدرسات بالتعليق عن هذه الحادثة فى فصولهن ، وإتاحة الفرصة للأطفال للتعبير عن مشاعرهم إزاء هذه المأساة . أمر سوف تنفذه . دخلت الفصل وأعلنت أنها قد طلب منها أن تسألهم عن مشاعرهم عندما سمعوا بسقوط تشالينجر .. فسألت : «هل لدى أحدكم أى شىء يقوله ؟» وارتفعت أيادى كثيرين، وأشارت إلى واحد فتكلم وسكت فقالت: «بعده» ، مشيرة إلى طفل آخر وتكلم الطفل حتى إذا سكت أشارت إلى ثالث قائلة : «بعده» وهكذا .. حتى بلغ عدد المتكلمين ستة ، أما هى .. فلم تتكلم ولم تعلق نهائيا . نظرت المعلمة إلى الساعة فى يدها ، وقالت : «هذا كل ما لدينا من وقت لهذا الموضوع . والآن من فضلكم افتحوا كتب الحساب» .

كانت حصة ميتة وكان فصلا ميتا ، ولكن الديمقراطية سائدة .. فقد سمح لكل من الستة أن يعبر عن رأيه بحرية !!

ثم ... تعالوا معنا إلى فصل آخر ، مع معلمة أمريكية أخرى سلكت سلوكا مختلفا . أمضت حوالى نصف الساعة مع مجموعة من أطفالها فى الصف الثانى الابتدائى تناقشهم وتسمع آراءهم عن معرض شاهدوه . والملاحظ أنها لم تطلب رأى كل تلميذ على حدة بالترتيب ، بل شجعتهم أن يناقش بعضهم البعض الآخر ، يتجادلون أو يتفقون . وفى النهاية .. توصلوا إلى رأى اتفقوا عليه مجتمعين بدلا من مجموعة لكل فرد فيها رأى مختلف . وتقول المؤلفة إنها استمتعت بسلوك المعلمة هذه ، فهو تصرف تمشى مع تقاليدنا واتجاهاتنا كما ينبغى أن يكون .

(٣-١٠-٢) : هل هى إمكانات ثابتة أم احتمالات غير محددة ؟

كيف ترى المدرسة اليابانية والمدرسة الأمريكية إمكانات الطفل الأكاديمية ؟ نظرا لأن تهديد السلوك السيء والعنف موجودان فى الفصل المدرسى الأمريكى .. ازداد الشعور بالتشاؤم عما وعن مدى ما يمكن للطفل أن ينجزه ، ماذا يمكن أن يفعله المربون لتجويد وتعزيز النمو ، وأى المستويات يمكن أن توضع بواقعية لمرحلة عمرية ما ؟ الإجابة السريعة والنهائية : ببساطة «القدرة الفطرية» تتحكم ، وهى فكرة كثيرة التردد والانتشار ، ولكنها تتعارض مع اعتقاد راسخ وقديم فى مقولة جون لوك «عقل الطفل صفحة بيضاء» ، واعتقاد أنه بالإمكان أن يصبح أى فرد رئيسا للجمهورية ، ويسكن البيت الأبيض .

وبالاختصار ... فإذا كان المجتمع الديمقراطى الأمريكى مفتوحا ، فكذلك الاحتمالات واردة بالنسبة لعقل الطفل . غير أن فكرة القدرة الثابتة عند الطفل معمول

بها فى العمل التربوى ، فمثلا بطاقة التلميذ (الشهادة الشهرية) يكتب فيهاأحيانا «أن الطفل يعمل بأقصى ما تسمح به قدراته» .

أما بالنسبة للطفل اليابانى .. فهناك مستويات ، ومعايير خارجية يمكن لكل واحد أن يطمح فى الوصول إليها . الوصول يتوقف على بذل الجهد ، ولا يمنع من الوصول إليها إلا عقبات ، مثل : ضعف الصحة الجسمية ، أو نوعية دافعية الكبار للطفل ، خاصة الأم . ولأن هذه المستويات مقننة فى طول البلاد وعرضها ، بالإضافة إلى أنه لا توجد اختلافات ثقافية بين أفراد الشعب اليابانى ، ولا تفاوت اجتماعى اقتصادى بين الأسر.. فإن هذه المستويات تعتبر فى حد ذاتها قوة ومصدرا للدافعية.

كيف يفهم الكبار هذه المستويات ؟ وماذا تعنيه عندهم ؟ وكيف يتعلم الطفل ما يتوقعه الكبار منه ؟ لاتوجد معلومات رسمية عما يستطيع الطفل الموفق فى دراسته أن يحققه فى كل عمر ، ولكن توجد أدلة للمناهج توضح المهام التى يجب أن تنجز ، والكم من مادة الدراسة التى يجب أن تدرس فى كل صف . ويختبر التلاميذ ويرتبون حسب نتائج الاختبار ، أو المقياس .

وهناك ... فهم عام معمول به (غير رسمى) ، عما يجب أن يصل إليه التلميذ، لينال مكانا فى مدرسة ثانوية معينة ، أو فى جامعة ما. وإذا أضفنا الفهم العام غير الرسمى ، كما ذكرنا ، إلى المستويات المحددة ، والمقننة ، التى توضح الأهداف الرسمية، فإنهما سويا يكونان ما يدفع ، ويرشد أولياء الأمور ، والتلاميذ فى العمل المدرسى . كما أن التركيز على التشابه والتوافق بين التلاميذ ، ومقاومة التشعيب حسب القدرات ، يحولان دون الرغبة فى المنافسة ، ويعرف التلاميذ اليابانيون ماذا يتوقع منهم ، ويعرفون كذلك أنه لكى يحققوا هذا المتوقع منهم .. يجب أن يعملوا بجدية ، كل فرد على حدة . كما يعرفون أيضا ، أن المقارنة العلنية بين فرد وفرد آخر يفوقه قدرة لاتحدث داخل الفصل المدرسى .

(٣-١٠-٣) : التعاون والهوية الفردية

ترتبط الفكرة الغربية عن الإنجاز بمفهوم الفردية ، ويصعب علينا تصور حدوث أى نجاح ، أو إنجاز عن طريق العمل الجمعى . ونحن نشعر بأنه «ضد الطبيعة البشرية» أن يبذل فردا جهدا كبيرا بمفرده ، ثم يعزى الإنجاز لمجموعة ، ولا ينال عنه مكافأة معنوية أو مادية . ولعلنا نتذكر التلميذة كيموكو فى الصف السادس الإبتدائى عندما اشتركت فى الحفل الذى أقامه فصلها ، كانت تخشى أن تنسى جملة من الحوار المطلوب أن ترددده .. فتسبب لنفسها خجلا ، ولكنها كانت تدعو مخلصة فى صلاتها أن توفق، حتى يتحقق للمجموع والجهد المبذول النجاح . وكذلك نذكر يوكيو - طالب الثانوى - عندما أتعب نفسه لتنظيم الحفل الرياضى ، لم يكن ينتظر مكافأة، أو هدية شخصية ، أو حتى تميزا معنويا ، ولكنه كان يأمل فى أن يسهم فى نجاح ورفعة فصله ومدرسته .

بماذا إذن .. نفسر هذا المجهود الفردى الخارق الذى يبذله الفرد استعدادا لدخول امتحان ؟ وما علاقة نجاح الفرد فى امتحانات القبول بالجامعة بمصلحة الجماعة ؟ تحتاج الإجابة إلى فهم نفسى ثقافى للمجتمع اليابانى .. فإذا ترجمنا كلمة «sunao» اليابانية بكلمة «الطاعة» "obedience" .. فإننا لم نعط الكلمة اليابانية حقها بل أسأنا إليها.

إن معنى هذه الكلمة اليابانية فى المجتمع اليابانى يختلف عن مضمون كلمة الطاعة فى المجتمع الغربى ، وهذا الاختلاف الجوهرى فى مفهوم كلمة ، أو لفظ يساعدنا على فهم وضع الفرد اليابانى فى مجتمعه ، وكيف يختلف عن وضع الفرد الغربى فى مجتمعه . وهذا يؤكد لنا أن قيم المجتمع نحو الفرد مختلفة فى المجتمع اليابانى عنها فى المجتمعات الغربية ، فبينما يهتم الغرب بسيكلوجية الأفراد .. يهتم اليابانيون بعلم النفس الاجتماعى . وعندما تكلمنا عن مفهوم «الطاعة» .. فإننا فهمنا

ما يعنيه فى علم نفس النمو فى الغرب ، وأنه يحمل معنى الخضوع والسلبية ، أى يطلب الراشدون من الصغار التعاون والامتثال لأوامرهم . وبالمثل ... فلا يريد المعلم الغربى مشاكل يثيرها تلميذ غير سوى ، أو تلميذ مثير للمتاعب . ومع ذلك .. فنسمع عن معلمة تصف أطفالها فى الفصل ، فتقول عن أحدهم : «إن له شخصية مستقلة» ، وعن أخرى أنها : «إنها تتمتع بصفات قيادية» ، «مستقلة» ... إلخ . كما أن التقارير المدرسية لأولياء الأمور ، خاصة فى المدارس الابتدائية تمتلىء بعبارات لونها فردى فاقع مثل :«ينجز الأعمال - بنجاح بدون توجيهات» ، «يبادر بأفكار مبتكرة» ، «هو مستقل فى تفكيره» ...

ولذلك .. تسمع الأذن الغربية كلمة «الطاعة اليابانية» على أنها تعنى شرا لابد منه ، فالكبار يجبرون الصغار على الخضوع والتضحية بالذات من أجل احتياجات ومصلحة المجموعة وخيرها . بل .. إن الغربى يربط مفهوم الطاعة بمفهوم السلطة الفوقية.. فهناك من يطلب أو يأمر ، وهناك من يسمع ويطيع ، ويكره الغربيون فى أفكارهم ومثلهم العليا مثل هذا التسلط والتحكم . وما زالت أفكار روسو وجون ديوى تلون الفكر الغربى عن الطفولة والمجتمع ، وتحطم أغلال فرض النفوذ والسلطة ، والتحكم التى تكبل الأفراد . وقد أخذ الفكر التربوى اليابانى من مفهوم روسو وديوى بأن الطفل خير بطبيعته .

ويظهر التناقض عند الغربيين فى أنه بينما الرأى صريح بأهمية الحرية التى يجب أن يتمتع بها الأطفال .. إلا أن هذا على الورق ، أما عند التنفيذ .. فهناك قصة أخرى ورأى آخر . فعندما تتاح هذه الحرية .. فسوف تخرج الشرور معبرة عن نفسها فى تصرفات الأطفال .

ولذلك .. فإن الغربيين فى فهمهم لترجمة كلمة "sunao" على أنها «طاعة» .. فإنهم يعكسون أفكارهم عن السلطة ، وعن الشر المحتمل وجوده فى طبيعة الفرد ..

يعكسون كل هذا على الطفل اليابانى . ولعل أدق ترجمة لكلمة "sunao" هى «التعاون» ، وتحمل فى طياتها معنى «عمل فيه تأكيد للذات» .

وعلى ذلك الطفل الساناو ، أى المتعاون ، هو طفل مشارك جيد فى الأنشطة الجماعية ، يحسن الاستماع للكبار ، ممتثل جيد ، ومنفذ جيد لمعايير المجتمع الأخلاقية والسلوكية ، طفل يجمع كل هذه الصفات هو طفل مؤد واجبه ، شاعر بالراحة والارتياح ومعزز لهويته وشخصيته .

إن وعينا بهذا الواقع البشرى أمر أساسى ، لكى نفهم كيف أن الاستعدادات للامتحانات التى تعزل التلميذ اليابانى عما حوله ... كيف أن هذا الامتحان لايعكس فقط نصرا ، أو فشلا شخصيا ، ولكنه يعكس أيضا العلاقات الإنسانية الوثيقة داخل الأسرة ، وبين الرفاق ، وفى الفصول المدرسية . ولذلك لاتعجب عندما نسمع هذا التعبير اليابانى «جحيم الامتحان» .. فهم يشعرون بأن هذا الجحيم لا يتأتى فقط من ضغوط المذاكرة ، ولكن أيضا من آثار العزلة الاجتماعية ، والفردية ، وسباق التنافس. وتحت ظروف أقل صرامة .. نجد ما يخفف من آلام هذه الضغوط ، ممثلا فى هذه الشبكة من العلاقات الإنسانية الحانية والعطوف على التلميذ من أسرته ، ورفاقه ، ومعلميه ، فهذه نسائم لطيفة فى أيام قائظة .

وقد أكثرنا من الكلام عن الأمومة ودور الأم فى تنشئة وتربية طفلها سواء فى البيت ، أم المدرسة ، مع التأكيد على ما تقدمه من تضحيات وتحمل طاغ للمسئولية ، ونعرف أنها احيانا كثيرة تكون معه فى أيام امتحانات القبول بالجامعة ، فنجاح الابن هو نجاحها . وإذا كانت الجامعة هى نهاية المطاف التعليمى .. فإن روضة الأطفال هى بدايته . ولعلك تذكر ، أخى القارىء ، قصة الأم كيكو مع ابنها كينتشى ، عندما أخذته إلى روضة الأطفال فى اعتقاد اليابانيين ، وفى وجدانهم الثقافى ، أنه بدون هذه الأمومة .. فإن مستقبل الأطفال ، بل وبقاء الوطن كله يتعرض للخطر .

ونذكرك أيها القارىء أيضا بما ورد فى صفحات سابقة عن موقف الأم الغربية المختلف ... فإن إيمانها قوى بضرورة تدريب وتعويد أطفالها على الاستقلالية ، وبضرورة أن يكون لها ما يشغلها بأمورها الخاصة وبعملها ، وأن ذلك يساعدها أن تكون أكثر ارتياحا وسعادة ، وبالتالى تكون أما أفضل لأطفالها .

(٣-١٠-٤) : بدائل تربوية

ونأتى إلى الصفحات الأخيرة من الكتاب ، وفيها تعقد المؤلفة الأمريكية مقارنات بين الإجراءات التربوية ، ومساراتها بين كل من المدرسة اليابانية ، والمدرسة الأمريكية اليوم ، وهى تضع النقاط فوق الحروف فى جرأة ، وصراحة ، وموضوعية ، وتعرض نواحى القوة ونواحى القصور .

ونحن نتفق معها فى هذه الصراحة والموضوعية .. فإن محاولات الإصلاح يجب أن تكون واضحة المعالم مباشرة ، خاصة عندما نتحدث عن دور التربية اليوم فى مجتمع لايعيش فى عزلة فى هذه القرية الكبيرة ، التى تحتم العلاقات والمصالح الدولية، وتبادل الخبرات والإنجازات . وفى رأينا أن الإنسان وتربيته هو الركيزة الأساسية فى تقدم أى مجتمع ، لذا .. يجب أن يرتفع الاهتمام به إلى القمة ، مع التأكيد على رأينا فى أن تربية إنسان اليوم تعتمد على جذور من أصالته ، وعلى ما تعيشه هذه القرية الكبيرة فى علم وتكنولوجيا وإنتاج . يتم كل هذا تحت مظلة وطيدة قوية من الأخلاق... ونحن نؤكد أنه إذا صلح فكر تربوى فى مجتمع ما .. فإنه قد لايصلح بالضرورة فى مجتمع آخر .. فليست كل بذرة تنتج ثمرا فى كل أرض .

ونعود إلى المؤلفة التى تقول :

إن ماحدث فى العقدين الأخيرين أبرز التنافس الاقتصادى بين الدول، أكثر من الاهتمام بتربية الأجيال الصاعدة ، بل إنه عندما أطلق الاتحاد السوفيتى «سبوتنيك» ، أول قمر صناعى .. ندت الصيحات فى أمريكا ، مشيرة بأصابع الاتهام إلى التربية ، واتجهت الأنظار إلى محاولات انقاذ الموقف و (التخلف) ، باهتمام متزايد بالعلوم الطبيعية والرياضيات ، وصار تهافت شديد عليها . ولم يسأل أحد : هل هذا ما يريده المتعلمون فى المدارس والجامعات ؟ أم أن هذا ما يريده رجال الحرب والسياسة ؟ .

وفى جانب آخر .. فإن التفوق اليابانى المذهل فى الإنتاج الصناعى ، الذى أحسته أمريكا ولمسه المواطن الأمريكى ، مقتحما عليه حياته وأثار غيرة وخوفا .. فقد ظهر فى مقال كتبه تيودور هوايت Theodore White ، فى صحيفة نيويورك تايمز فى ٢٨ يولية سنة ١٩٨٥ ، عنوانه «الخطر القادم من اليابان» اشتعل بالهستيرية عن هذا الاجتياح الاقتصادى اليابانى القادم ، وحذر فيه اليابانيين قائلا : «إن حادثة بيرل هاربر لم تنس»[٤] .

كانت لهجة المربين أقل حدة عن لهجة غيرهم من الاقتصاديين والسياسيين ، وهم يتكلمون عن اليابان وتفوقها .. فقد ربط البعض هذا التفوق ، والنجاح بالتربية اليابانية، كما ادعى البعض أن حصول التلاميذ اليابانيين فى اختبارات المسابقات الدولية على أعلى الدرجات دليل على نية عدوان إمبراطورى يابانى جديد ، الأمر الذى يحتم تعبئة الجهود التربوية الأمريكية للتصدى لهذا العدوان ، وتعزو المؤلفة عدم مسايرة التقدم الاقتصادى الأمريكى بمثيله اليابانى إلى أن إحساسنا بالحياة لايربط بطريقة جذرية بين نظام التعليم ، وبين التقدم الاقتصادى والاجتماعى ، وربما نحن لا نؤمن حقيقة بأن ما يتعلمه التلميذ فى المدرسة يؤثر على ما سيصير إليه فى المستقبل، ولا يؤثر على قوة مجتمعنا ومكانته بعامة .

يختلف الموقف فى اليابان التى لابد وأنها تعتمد على مدارسها ، لتنمية أهم مواردها وهم الأطفال . ولهذا ينظر إلى تربيتهم على أنها أولى الأمور بالعناية فى المجتمع ، قولا وفعلا ، من أعلى سلطة إلى أقل سلطة . وهذا يعزز الالتزام الذى يحس به أولياء الأمور نحو أطفالهم . وبهذا ... تتحقق للتربية مكانة سامية عند الشعب بفضل : الالتزام الشخصى . والاتجاهات الاجتماعية ، ومساندة المسئولين . ونظرا لما تحظى به التربية من مكانة واهتمام .. فإن حاجات الأطفال ومطالب المدارس تجد أبواب أصحاب السلطة والقرار مفتوحة أمامها ، وكما يقول توماس رولن : «يرى اليابانيون أن التربية تشكل المواطنة القومية» (٥) ، لذلك فهى محل اهتمام قومى شديد . وتقول المؤلفة إنها ترى التعبئة التربوية اليابانية متأثرة بكل من : ندرة الموارد الطبيعية ، واهتمام الوالدين التقليدى العميق بأبنائهم . أما هذه التعبئة .. فيشترك فيها الجميع - وبوعى شديد - من أعلى قمم السلطة إلى أدناها ، ومن الفرد العادى إلى صاحب النفوذ والقرار .

وبالمثل .. فإن أولياء الأمور فى الغرب ، طبعا ، يشعرون أن تعليم أبنائهم مهم جدا ، حتى فى الولايات المتحدة الأمريكية (كما تقول المؤلفة) ، حيث لايعتبر التحصيل الأكاديمى فى المدرسة عاملا حاسما فى تحديد مكانة الفرد فى المستقبل . وفى كل الأحوال .. فنحن الآباء الأمريكيين نعتقد أننا نحسن القيام بواجباتنا نحو أطفالنا ، ونحن كذلك فعلا ، ولكن بمعاييرنا ومفاهيمنا ، مع وجود خلافات داخل الولايات المتحدة الأمريكية ، حسب الثقافة والطبقة الاجتماعية والمنطقة الجغرافية . نحن نهتم بأطفالنا ماديا .. فنشترى لهم أفضل الأطعمة والملابس واللعب ، ونرسلهم إلى معسكرات صيفية ، ونتيح لهم تعلم الموسيقى ، كما نساعدهم على أن يدبروا أمور حياتهم بطرق نعتبرها صحية ، وبناءة ، وترضيهم . وأحيانا نشن - فى إجماع - حملات لحماية أطفالنا من مخاطر المرور ، ومن أضرار كثرة مشاهدة التليفزيون وأنواع

البرامج ، ومن عواقب التلوث البيئى ، ومن مخاطر المخدرات ... إلخ . ولكن نادرا ما نحاول أن نخرج من النظرة المحلية إلى النظرة القومية لمصلحة الأطفال . (ونعتقد أن سبب ذلك - فى رأينا - اللامركزية المفرطة فى النظام التعليمى الأمريكى ، فلكل ولاية نظامها ، ولكل إدارة تعليمية داخل الولاية قوانينها ولوائحها ومناهجها ، ولكن هناك مبادىء عامة وخطوطا عريضة تخضع لها كل الولايات) .

وترى المؤلفة - فى محاولة للتلخيص - إنه على الأمريكيين أن يكونوا أكثر من مجرد آباء صالحين لأبنائهم . ويجب أن تكون هناك مقاومة للامركزية ، والمبالغة فى الخصوصية التى تجهض محاولات التغيير فى التعليم . (ولعل القارىء يذكر ما صدر أخيرا من تقرير للرئيس الأمريكى ، وترجم إلى اللغة العربية «أمة فى خطر» ، وكذلك تقرير «تعليم الأمريكيين للقرن الحادى والعشرين» وقد ترجم للعربية أيضا ، كما ظهرت سلسلة تقارير تحت عنوان «التربية لعام ٢٠٦١» ، وتتناول رؤية مستقبلية لمناهج جميع المواد الدراسية فى أمريكا ، ولحادثتها ، حيث صدرت سنة ١٩٨٩ ... فلم تترجم إلى العربية بعد ...) ، وعود إلى المؤلفة الأمريكية : ويجب أن نوحد جهودنا الفردية واهتمامات كل منا بأطفاله ، فى شكل برنامج قوى ، يهدف إلى رسم الخطى لتحسين حياة (جميع) الأطفال الأمريكيين .

وقد كانت لنا دائما طرقنا فى أداء الأعمال وستظل كذلك فى المستقبل ، أى إننا نختلف عن اليابان ، فمن المؤكد أننا لن نصمم نظاما امتحانيا ، كهذا النظام الموجود فى اليابان ، لأننا نصر ، ونحن على حق (كما اعتقد) أن مستقبل فرد فى الحياة لايحدده عدد قليل من الساعات يجلس فيها للامتحان . ويجب أن يظل مجتمعنا مفتوحا - كما هو اليوم - فهذا واحد من أهم مواطن القوة عندنا . كماأننا لانتوقع أن الأمهات الغربيات سيكرسن حياتهم لمساعدة أطفالهن طوال فترات التعليم ، كما تفعل الأمهات اليابانيات .

ومع ذلك ... فهناك كثير مما يمكن أن نتعلمه من اليابانيين ، هكذا . تقول المؤلفة ، خاصة عن الالتزام وبذل الجهد . فبعض أبطالنا فى الرياضة والموسيقى يحققون إنجازات ممتازة ، أي يمكننا أن نتميز ونتفوق وهو حادث ، على الرغم من أن مجتمعنا لا يقدر (التحمل) لذاته . وكما يفعل اليابانيون .. فيمكن أن نطلب مزيداً من الجهد والالتزام من أولياء الأمور ، ومن التلاميذ ومن المعلمين ومن المدارس ، فللتوقعات أهميتها . يجب أن نعطى المواد الأكاديمية الأولوية ، وأن نخلص المدارس من بعض المقررات الاختيارية التافهة ، فهى تغرى المتعلمين وهى فى الحقيقة مضيعة للوقت . فالجهود التى يبذلها أحيانا المتعلمون فى الإعداد للمهرجانات ، والمسابقات الرياضية والترفيهية يمكن أن تكرس لتعليم المواد الأساسية .

وكما يحدث فى اليابان .. يجب أن نعمل على أن تكون المدرسة مكانا يحبب المعلمين فى عملهم ، ولكى يتحقق هذا فيجب - أولا - أن تثرى حياتهم ، وأدوارهم وإمكاناتهم ، إذ يتمتع المعلمون فى اليابان وفى أوربا بثقة أعلى فى تخصصاتهم عن المعلمين الأمريكيين الذين اهتموا أكثر بالمواد التربوية ، والنفسية ، ونظرياتها . كما أن المعلمين الأوروبيين ، واليابانيين يحظون باحترام ملحوظ فى مجتمعاتهم ، أكثر مما يحظى به الأمريكيون ، الذين غالبا ما يلتحقون بالمهنة ، آملين فى الانتقال إلى مهنة أخرى إذا أتيحت الفرص لهم ، وكثيرا ما يفعلون .

ويظهر الاحترام فيما يتقاضاه المعلم من راتب ، فيتقاضى المعلم اليابانى - فى بداية تعيينه - راتبا أكبر من زملائه الذين يعينون فى وظائف حكومية أخرى ، كما أن راتبه يعادل ، أو يزيد عن راتب من يعينون فى الشركات الكبرى . ولذلك .. يقبل خريجو الجامعات على اتخاذ التدريس مهنة ، بينما يتقاضى المعلمين الأمريكيين مرتبات ، تعتبر من أقل المرتبات التى يتقاضاها خريجو الجامعات .

وبالاختصار ... فيجب أن تكون مدارسنا أماكن يجد فيها المعلمون والتلاميذ كل ما يعتبره مجتمعنا مهما ، وبناء ومثيرا لدافعية العمل . كل فرد حينئذ يستفيد ،

ولا توجد حلول سحرية ، ولكن ربما يمكننا أن نفكر فى صياغة حلول توفيقية ، تخفف من جوانب القصور فى مدارسنا . نحن نحتاج إلى أن نتفق على معايير ومستويات مقننة لأداء التلاميذ الأكاديمى، كما نريد أن نراعى الفروق الفردية فى قدراتهم ... نريد مستويات أكاديمية أعلى ، وأصعب مما هو موجود حاليا ، دون أن نتسبب فى إيجاد اغتراب عند بعض التلاميذ ، بسبب اختلاف القدرات ، مما قد يحدث فرقة بينهم ... نحن نحتاج أن نفعل كثيراً من أجل معلمينا ، ولكن لايجب أن نقف فى طريقهم إذاسنحت لهم فرص أفضل ... نحن نحتاج أن يشارك أولياء الأمور بجدية أكبر فيما تؤديه المدارس لأبنائهم ، ولكن يجب أن نحمى المدارس من المؤثرات والنفوذ وجماعات الضغط ، وإن كان هذا أمرا صعبا ، لأن التعددية فى مجتمعنا تقدر وتتمسك باختلاف الآراء .

وأخيرا ... نحن نحتاج أن نحاول بث الدافعية فى أطفالنا من خلال رعايتهم ومساندتهم ، ولا نحاول التحكم فيهم من خلال التهديد والتخويف . وكما سبق أن ذكرنا .. فإن المعلم اليابانى لايضيع وقته محاولا حفظ النظام فى الفصل ، هذا بالرغم من أن أمامه ٤٢ تلميذا وتلميذه تقريبا ... فالكم ليس هو المقياس ، حيث تبلغ نسبة عدد التلاميذ لكل مدرس فى أمريكا حوالى ١ : ٢٨ . كما يمتد العام المدرسى إلى ١٨٠ يوما فى أمريكا ، ويصل إلى ٢٤٠ يوما فى اليابان .

وتعتبر البيئة الثقافية من الأسباب الرئيسية فى نجاح التربية اليابانية ولايمكن نقل البيئة الثقافية برمتها من مجتمع إلى آخر . ولكننى مقتنعة بأنه إذا توفر الحزم والالتزام ، والنية الصادقة فى أى مجتمع .. فمن الممكن إيجاد أطر ثقافية محلية منتجة ومثمرة ، تساعد التلاميذ على التعلم ، طالما تكون المدارس فى خدمة المتعلمين، وليس فى خدمة أغراض أخرى . فالقضية فى حقيقتها هى : ماذا نريد فعلا لأطفالنا ؟ وما مدى استعدادنا للعمل الجاد المخلص الشاق، لتحقيق ما نريده .

وبثقة أقول ... إننا افضل فى نظامنا التربوى من اليابانيين إذا لم نأخذ عنهم نظام الامتحانات ، هذا الجحيم الذى يمكن - وبسهولة - أن يفسد ما يجب أن يتعلمه التلاميذ فى المدرسة الثانوية ، والذى يؤدى بالبعض إلى كوارث شخصية . ولكننا مازلنا فى حاجة إلى المستويات والمعايير القومية التى توجه تلك الامتحانات ، ومحتاجون أيضا إلى دافعية ، وحماس أولياء الأمور التى تولدها الامتحانات ، ومحتاجون - كذلك - إلى التركيز على النواحى الأكاديمية التى تتطلبها .

والمشكلة هنا لنا جميعا هى : كيف يمكن أن نحقق ما تتطلبه الامتحانات اليابانية دون أن نعرض أطفالنا لما تسببه تلك الامتحانات من توترات وضغوط ، ودون أن يمر أطفالنا بخبرة أو تجربة : النجاح ، أو الموت ... الانتصار ، أو الانتحار .

ثم إننا أفضل من اليابانيين ، لأننا لانتبنى استراتيجية المسار الواحد . هل تذكرون يوكيو الذى كان متفوقا فى الرياضيات ، ولم يكن يحب غيرها . ولكن نظام المسار الواحد فى المدرسة الثانوية اليابانية حتم عليه أن يدرس مثل غيره - وعلى قدم المساواة - المقررات المعروضة ولا اختيار له (*) ؟ ولو تعلم يوكيو فى نظامنا التربوى لكان أفضل له ، حيث تتاح له الفرصة ، ليتميز فيما يحب ويتفوق فيه . وعلى أية حال .. فإن التجانس فى الثقافة اليابانية أمر لايمكن تحقيقه فى ثقافتنا ، كما أننا لانحب أن يكون الواحد منا موجها فى طريقة حياته بما قد يقول الآخرون عنه ، أى لا تراقب حياته الخاصة والشخصية من الآخرين . إننا أمة فينا كثيرون جدا أصولهم من ثقافات متعددة ، ولهذا .. فإننا نحتاج إلى معايير متسامحة ومرنة .

وتبدى المؤلفة إعجابها بالمدرسة الابتدائية اليابانية ، وترى أنها مناسبة للتعليم الأمريكى وتصلح لهم ، فقد حققت المدارس اليابانية إنجازات ملحوظة ، ومن أهمها :

(*) نذكر القارىء أن هذا قد تغير اليوم .

الإثارة الكبيرة لدافعية التلاميذ ، والانغماس التام فى عملية التعلم . وهذه المدارس لم تلحقها بعد آفة الامتحانات والاستذكار لها ، وبذلك لايوجد فيها القلق ، لهذا فهى تناسبنا (أى الأمريكيين) ، كما تكون لديهم نظرة إيجابية للحياة ، كما أنها تولد دافعية شخصية غير ملونة بالتنافس ، كما أنها تنمى ثقة كل التلاميذ فى قدرتهم على تعلم الصعب . وكل هذا .. يعمل على إعداد تلاميذ يستطيعون - فى المراحل الدراسية التالية - مواجهة الصعوبات المدرسية ويتغلبون عليها . ولا شك أن العوامل النفسية الثقافية اليابانية تستخدم لتحقيق غايات التربية فى المدرسة الابتدائية اليابانية . ومع ذلك ... فإننى أعتقد أن فى تقاليدنا الأمريكية ما يمكن أن يعمل على تحقيق أغراض مثل تلك الموجودة فى المدرسة الابتدائية فى اليابان . وبهذا الوصف .. فليست هناك فى التربية اليابانية أسرار يمكن أن تهمس لنا .

وما تزال المؤلفة على خطها منذ الصفحات الأولى من الكتاب إلى الصفحة الأخيرة منه .. تبدى إعجابها ، وولعها برياض الأطفال ، والمدارس الابتدائية اليابانية ، حيث نفحات الاتجاهات الأخلاقية المنحدرة من الماضى ، والممتزجة بالحاضر مسيطرة على المناخ المدرسى . لكن موقفها يتغير تجاه التعليم الثانوى اليابانى ، فهى لاتحب هذا الممر الضيق الوحيد والمحدود الذى يخضع له التلميذ اليابانى ، الذى ينتهى بمصفاة الامتحانات عندما يريد أن يطرق أبواب الجامعات . كما أن كراهيتها ورفضها لنظام الجوكو واضح ومسبب .

وتمجد المؤلفة - فى اليابان - حرصها البالغ على العوامل الثقافية الحاضرة ، والمتأثرة بالتقاليد الماضية ، فهى مزيج من أصالة ومعاصرة ... مزيج أحكم خلطه ، فقدم لنا هذا النظام التربوى بكل عناصره فى توزن تنفرد به اليابان من حيث : الإيمان الشديد ، والاعتزاز بتقاليد الماضى ، إلى جانب هذا التقدم السريع الهائل فى ميدان المعرفة الإنسانية . وقد عبأت اليابان - أخيرا - حملة من أقصى الشمال إلى أقصى

الجنوب ، من شرقها إلى غربها ، داعية إلى تنمية الابتكارية والابداع ، كأنما تريد أن ترفع صفة التقليد عنها ، وهى لاتلقى اهتماما إلى التقدم التكنولوجى فقط ، ولكن أيضا تعمقا فى العلوم الأساسية .

ولعل أهم تجربة ودرس يمكن أن يستفاد منهما من التربية اليابانية هذا الاهتمام الطاغى بالطفل ، فهو سلاحها الفعال وعدتها فى الحاضر والمستقبل فى بلد فيه الندرة فى الموارد الطبيعية واضحة ، والتعرض للكوارث كثير الحدوث ... فإلى مخلوقات الله ... إلى الأطفال يجب أن تعبأ كل إمكانات المجتمع .

هل رأيت معنا أيها القارىء الكريم هذا الدور الهائل الذى تلعبه التربية فى حياة أفضل مخلوقاته ، والذى منحهم نعمة العقل والتفكير ، ليفكروا فى خيرهم وصالحهم ؟. فهل يعيد التربويون التفكير فى تربية الأجيال الصاعدة ؟ يفكرون لهم ومعهم ؟ ..

هذا هو التحدى لمواجهة متغيرات العصر والمستقبل معا ، وما أكثرها ، وما أخطرها .

* * *

وإليك أيها القارىء الكريم ما وصلنا من مبادىء دستورية يابانية عن التعليم ، وقانون التعليم فى اليابان ، أردنا أن نعرضها عليك ، كما أوردنا فى الصفحات القادمة القرارات التى أوصى لها المجلس القومى لإصلاح التعليم

"National Council in Educational Reform"

(٣-١٠-٥) : الدستور اليابانى

من أهم المبادىء الأساسية التى ترتكز عليها التربية اليابانية ما نص عليه الدستور فى المادة ٢٦ :

لجميع أفراد الشعب الحق فى تعليم متساو ، يتمشى مع قدراتهم كما يحدده القانون . ويلزم أولياء الأمور بإدخال أولادهم ، وبناتهم مدارس التعليم الإجبارى ، كما تنظمها القوانين . هذا التعليم الإجبارى مجانى .

قانون التعليم

أما القانون الأساسى للتعليم .. فينص على :

مادة (١) : أهداف التربية :

تهدف التربية إلى النمو الكامل للشخصية ، ساعية إلى تنشئة أفراد سليمى العقل والجسم ، يحبون الحق والعدالة ، يقدرون قيمة الفرد ، يحترمون العمل ، لديهم إحساس عميق بتحمل المسئولية ، يتمتعون بروح الاستقلالية ، وأفراد هم بناة دولة ومجتمع السلام .

مادة (٢) : مبدأ التربية :

سوف يراعى هدف التربية فى كل مكان وفى كل ظرف . ولكى يتحقق هذا الهدف .. سوف نعمل متعاونين على الإسهام فى استمرارية وتنمية الثقافة ، مع احترام الحرية الأكاديمية ، وتقدير الحياة الواقعية ، وبث وتشجيع الروح التلقائية .

مادة (٣) : تكافؤ الفرص فى التعليم :

سوف يمنح جميع الأفراد فرصا متكافئة فى تلقى تعليم ، يتناسب مع قدراتهم ، ولن يتعرضوا لتفرقة فى التعليم على أساس الجنس ، أو العقيدة ، أو النوع ، أو المستوى الاجتماعى ، أو المكانة الاقتصادية، أو منشأ الأسرة .

سوف تتخذ المجالس المحلية وسلطات الدولة الإجراءات ، لتقديم المساعدات المالية لهؤلاء الذين يجدون صعوبة (على الرغم من قدراتهم) فى التعليم لأسباب اقتصادية .

مادة (٤) : التعليم الاجبارى (الإلزامي) :

يلزم أولياء الأمور بتعليم أولادهم وبناتهم ، ومن هم تحت وصايتهم ، لمدة تسع سنوات فى مدارس التعليم العام .

لاتحصل مصروفات دراسية فى مرحلة التعليم الالزامى فى المدارس التى تنشؤها الدولة ، أو السلطات المحلية .

مادة (٥) : التعليم المختلط :

سوف يعمل الرجال والنساء متعاونين فى المجتمع . وعليه ... فالتعليم فى المدارس مختلف .

مادة (٦) : التربية فى المدرسة :

المدارس التى حددها القانون هى مدارس عامة تمتلكها الدولة ، أو السلطات المحلية ، ولا يسمح إلا لأفراد - سمح لهم بتشريع قانونى - بإقامة مدارس خاصة .

وسوف يكون المعلمون فى المدارس التى حددها القانون فى خدمة المجتمع ككل ، يتصفون بالوعى المخلص لرسالتهم ، ومؤدين واجباتهم بأمانة . لهذا .. يجب أن تحترم مكانة المعلم ، وأن تكون مرتباتهم ومعاملتهم مناسبة ومكفولة .

لجنة رئيس الوزراء

(المجلس القومى لإصلاح التعليم)

"NCER"

لجنة رئيس الوزراء ، والتى أطلق عليها «المجلس القومى لإصلاح التعليم» تكونت من ٢٥ عضوا اختارهم وعينهم رئيس الوزراء بعد موافقة مجلس النواب ، ومجلس الشورى وكان ذلك فى ٢١ أغسطس ١٩٨٤ .

* فى ٥ سبتمبر ١٩٨٤ عقد المجلس اجتماعه الأول لوضع خطة العمل .
* فى ٧ نوفمبر ١٩٨٤ شكلت ٤ لجان فرعية على النحو التالى

فى ١٤ نوفمبر سنة ١٩٨٤ قدم المجلس ملخصا .

(١) اختصت اللجنة الأولى بوضع تصور للنظام التعليمى للقرن الحادى والعشرين

(٢) اختصت اللجنة الثانية بدراسة تدعيم وظائف المجتمع التربوية .

(٣) اختصت اللجنة الثالثة بدراسة إصلاح التعليم فى المرحلتين : الابتدائية والثانوية

(٤) اختصت اللجنة الرابعة بدراسة إصلاح التعليم العالى .

* فى ٢١ يناير ١٩٨٦ .. قدم المجلس ملخصا عما دار فى اجتماعاته من مناقشات واقتراحات.
* فى ٢٣ ابريل ١٩٨٦ .. قدم المجلس **التقرير الثانى عن إصلاح التعليم** .
* فى ٢٣ يناير ١٩٨٧ .. قدم المجلس ملخصا عما دار فى اجتماعاته من مناقشات واقتراحات.
* فى ١ ابريل ١٩٨٧ قدم المجلس **التقرير الثالث عن إصلاح التعليم** .
* فى ٧ أغسطس ١٩٨٧ قدم المجلس **التقرير الختامى عن إصلاح التعليم** .
* فى ٢٠ أغسطس ١٩٨٧ تم حل المجلس .

* * *

وفيما يلى .. موجز لأهم ملامح التطوير التى ظهرت فى قرارات المجلس نتبعها بملخص لكل تقرير من التقارير الأربعة التى قدمها المجلس .

(٣-١٠-٦) : أهم ملامح التغيير المقترح (أكتوبر ٨٦)

١- إلغاء مقررات العلوم والمواد الاجتماعية فى الصفين : الأول والثانى الابتدائيين ، وتقديم مقرر جديد «دراسة الحياة» مقرر متكامل .

٢- التركيز فى الصفين : الثالث والرابع على المواطنة واختيار الأصدقاء .

٣- فى المرحلتين : الإعدادية والثانوية المزيد من المواد الاختيارية .

٤- جعل مادة الاقتصاد المنزلى فى المرحلة الثانوية إجبارية للبنين والبنات .

٥- التفكير فى جعل أيام الدراسة الأسبوعية ٥ أيام .

٦- تغيير عدد ساعات الدراسة (الحصص) السنوية بناء على المقترحات السابقة .

٧- الاهتمام بتنويع مصادر التعلم ، وعدم الاقتصار على الكتاب المدرسى المقرر .

٨- الاهتمام باستخدام استراتيجيات وطرق تدريس متنوعة .

٩- التركيز على مقررات طرق التدريس فى برامج إعداد المعلم .

١٠- الاهتمام بدراسة وتدريس التربية الخلقية .

(٣-١٠-٧) : التقويم الأول

حدد المجلس اتجاها أساسيا لإصلاح التعليم ، وقدم مقترحات محددة وفورية، كخطوة أولى لتنفيذ الإصلاحات اللازمة .

(أ) ثمان مبادىء أساسية لإصلاح التعليم

١- مبدأ التركيز على الفردية .

٢- مبدأ التركيز على الأساسيات .

٣- رعاية قدرات التفكير والابتكار ، والإبداع وقوة التعبير .

٤- زيادة فرص الاختيار .

٥- إشاعة الأخلاقيات الإنسانية فى البيئة التربوية .

٦- التحول إلى نظام التعليم المستمر .

٧- مواكبة الاتجاهات العالمية .

٨- مواكبة عصر المعلومات .

(ب) ثمان قضايا أساسية حددها المجلس

١- المتطلبات الأساسية لتربية تناسب القرن الحادى والعشرين .

٢- تنظيم وبرمجة التعليم المستمر ، وتصحيح الآثار الضارة المترتبة على التركيز المبالغ فيه على الخلفية التعليمية للأفراد .

٣- زيادة الاهتمام بالتعليم العالى ، مع تنوع تخصصات المعاهد العليا ، بحيث تبرز فردية كل معهد .

٤- إثراء وتنويع التعليم الابتدائى ، والثانوى .

٥- تحسين نوعية المعلم .

٦- مواكبة الاتجاهات العالمية .

٧- مواكبة عصر المعلومات .

٨- إعادة النظم فى النظم المالية ، والإدارة التعليمية .

(جـ) اقتراحات محددة وفورية لإصلاح التعليم

١- إصلاح الآثار الضارة المترتبة على التركيز المبالغ فيه على الخلفية التعليمية للأفراد :

* تحسين إجراءات التعيين فى الحكومة ، والشركات ، بحيث تعتمد على قياس قدرات الموظفين المتنوعة .

* التحول إلى مجتمع التعليم المستمر المبنى على منظور بعيد المدى .

٢- لتقليل حدة المنافسة الزائدة فى امتحانات القبول :

* اتباع إجراءات اختيار مستقلة ومميزة لقبول الطلاب فى الجامعات .

* تقديم «امتحان عام» تستخدمه أى جامعة إذا أرادت .

* جعل متطلبات القبول أكثر مرونة يسمح - مثلا - بدخول الجامعة للطلاب الحاصلين على تعليم ثانوى مهنى .

٣- تنويع فرص المسارات التعليمية :

* التحرر وإعطاء مزيد من المرونة فى متطلبات القبول بالجامعات .

* السماح للسلطات المحلية والشركات والمؤسسات بإقامة نوع جديد من المدارس الثانوية «ذات الست سنوات» ، دون أن يكون هدفها تحقيق ربح تجارى .

* إدخال نظام «الساعات المكتسبة» فى التعليم الثانوى ، بدلا من النظام الحالى .

(٣-١٠-٨) : التقويم الثانى

توصيات خاصة باتجاهات أساسية للتربية فى القرن الحادى والعشرين ، وبالقضايا التربوية المرتبطة بالبيت والمدرسة والمجتمع .

(أ) حدد المجلس ثلاثة أهداف رئيسية للتربية فى القرن الحادى والعشرين ، هى :

١- تنمية قلوب وعقول معطاءة ومتفتحة ، وأجسام قوية ، وأرواح وفيرة الابتكار والإبداع .

٢- تنمية الروح التى تتميز بالحرية وبالعزم الذاتى ، والشخصية المتناسقة مع المجموع.

٣- إعداد الأشخاص القادرين على الحياة ، كأعضاء فى مجتمع دولى .

(ب) التحول إلى نظام تربوى مؤسس على فكرة التعليم المستمر (مدى الحياة).

١- إتاحة فرص تعليمية أكثر للراشدين طوال حياتهم ، باستغلال إمكانات المدارس الثانوية ، والمعاهد العليا .

٢- تعزيز التأثير التربوى للبيت وللمجتمع المحلى ، ودراسة إمكانية جعل الدراسة خمسة أيام ، بدلا من ستة فى الأسبوع .

٣- أن تتاح إمكانات المدارس ، واستخداماتها ، أكثر للأفراد فى المجتمعات المحلية .

٤- دراسة موضوع البحث عن وسائل مختلفة لتقييم الأفراد .

(جـ) إصلاح التعليم الابتدائى والثانوى

١- إثراء التربية الخلقية .

٢- التأكيد على المعارف ، والمهارات الأساسية اللازمة ، والتى تعتبر قاعدة رصينة ، تبنى عليها حياة الفرد وشخصيته .

٣- جعل برامج الدراسة التى تحددها سياسة التعليم القومية أكثر مرونة ، حتى تتمكن المدارس من ابتكار واستخدام وسائل متنوعة فى تنظيم المناهج .

٤- إعادة النظر فى مناهج الصفوف العليا من التعليم الثانوى ، بحيث تصبح أكثر مرونة .

٥- تحسين نوعية المعلمين ، وتنظيم برامج تدريبهم أثناء الخدمة ، وتصميم نظم أكثر مرونة لإعداد المعلمين .

٦- تحسين العوامل البيئية التى تؤثر فى العملية التربوية ، والحد من المدارس كبيرة الحجم ، وتقليل كثافة التلاميذ فى الفصول ، بحيث لاتزيد عن أربعين تلميذا فى الفصول ... وغير ذلك من العوامل .

٧- التغلب على ظاهرة نبذ ومضايقة بعض التلاميذ لزملائهم . ويجب سرعة مواجهة هذه الظاهرة .

(د) إصلاح التعليم العالى

١- إعادة النظر فى الأسس والمستويات القومية التى تقام عليها الجامعات .

٢- تحسين وإصلاح برامج الدراسات العليا فى الجامعات بطريقة جذرية .

٣- تشجيع البحوث الأساسية فى الجامعات .

٤- تقوية الروابط بين الجامعات والمجتمع .

٥- تشجيع التبادل الدولى فى مجال العلوم .

٦- إنشاء مجلس قومى للجامعات والكليات والمعاهد ، تصمم من خلاله مبادىء وسياسات التعليم العالى .

(هـ) مواكبة التغييرات العالمية

١- النظر إلى الأطفال اليابانيين العائدين ممن درسوا بالخارج ، كقوى قيمة يمكن أن تفيد الوطن .

٢- اتخاذ الإجراءات الفعالة لقبول العائدين فى المدارس اليابانية وتقبلهم بين أقرانهم .

٣- تحسين نظام قبول التلاميذ الأجانب الوافدين من الخارج عند التحاقهم بالمدارس اليابانية .

٥- تحسين تدريس اللغة اليابانية للأجانب .

(و) إصلاحات لمواكبة عصر المعلومات

١- تشجيع استخدام وسائط ، ووسائل المعلومات داخل وخارج المدرسة .

٢- تهيئة وإعداد خبراء ومتخصصين للعمل فى عصر المعلومات .

(ز) إصلاحات أساسية فى الإدارة التعليمية

١- إصلاح نظم تحديد مستويات النجاح وشروط القبول فى الأجهزة الحكومية ، مثل : مستويات وشروط إنشاء الجامعات ، وتخطيط برامج الدراسة فى المدارس الابتدائية والثانوية .

٢- تحسين مستوى الدور القيادى لنظار المدارس ، وتعيين أعداد من المدرسين الشبان الأكفاء فى وظائف إدارية .

(٣-١٠-٩) : التقرير الثالث

يعطينا التقرير الثالث عددا من المقترحات المحددة للإصلاح ، لم يتعرض لها التقرير السابق . وبناء على الفلسفتين اللتين استند إليهما (الفردية والتعليم مدى الحياة) ... فإن المجلس يقترح بأنه يجب أن يقيم الأفراد - من زوايا مختلفة - فى ضوء نظام التعليم المستمر . ومن خلال هذه النظرة الفلسفية .. فإن المجلس يقدم استراتيجيات محددة للإصلاح على النحو التالى :

(أ) التحول إلى نظام التعليم مدى الحياة

١- استبعاد ، من حيث المبدأ ، كل المتطلبات التعليمية التى كانت لازمة للالتحاق بالمهن المختلفة .

٢- إتاحة فرصا أكبر لمختلف أصحاب القدرات والمواهب ، للالتحاق بالوظائف فى الحكومة والشركات ، وعدم قصر ذلك على حديثى التخرج فى الجامعات .

٣- تصميم واستخدام برامج تقييم مناسبة للعاملين ، قائمة على أساس إنجازاتهم وإنتاجهم .

٤- النظر بعين التقدير لنتائج التعليم ، والتدريب التى يحققها العامل والموظف خارج نطاق عمله ، دون أن يكون ذلك مطلوبا منه .

٥- إتاحة الفرص للمجالس المحلية فى المدن والقرى ، لتشجيع نظام التعليم المستمر للأفراد .

٦- تطوير الإمكانات التربوية والبحثية والرياضية لتكون أكثر فعالية .

(ب) إصلاح التعليم الإبتدائى والثانوى

١- إصلاح نظام الكتب المدرسية الراهن ، والتأكيد على إصلاح محتواها (المواد التعليمية والتدريسية ، تبسيط الكتب ، وإجراءات النشر ، وإجراءات تقييم الكتب واختيارها) .

٢- تحسين إجراءات قبول التلاميذ فى التعليم الثانوى بتنويعها فى وسائلها ومعاييرها .

٣- تطبيق نظم إدارية أكثر مرونة فى مؤسسات رياض الأطفال ، ودور الرعاية النهارية .

٤- الاهتمام بتربية المعوقين .

٥- فتح المدارس وإتاحة إمكاناتها لسكان الحى .

٦- تجويد مقررات دراسة البيئة الطبيعة ، حتى تدرب عقول وأجسام التلاميذ على الحياة فيها .

٧- التأكيد على أهمية الهيئات الإدارية المدرسية الصالحة ، وكذلك برنامج التوجيه والإرشاد الطلابى .

٨- إعادة النظر فى نظم التزام التلاميذ بالالتحاق بمدارس فى أحيائهم السكنية ، بحيث تصبح أكثر مرونة .

٩- تخفيف ظاهرة الالتحاق المستعر بمدارس الجوكو .

(جـ) إصلاح إدارة وتنظيم معاهد التعليم العالى

١- زيادة الجهود الذاتية المالية المكرسة للبحوث الأساسية ، والإبداعية ، والبيئية، وكذلك الأنشطة المرتبطة بمبدأ العالمية (الدولية) ... إلخ .

٢- تشجيع المرونة فى النظم المالية وميزانيات فى الجامعات الوطنية .

٣- تيسير ظروف مناسبة ، لسهولة قبول المنح المالية من مصادر مختلفة .

٤- تحديد مدد معينة للوظائف فى الهيكل الجامعى .

٥- تقييم أعضاء هيئة التدريس بالجامعة حسب إنجازاتهم .

٦- تشكيل مجالس الجامعة ، بحيث تضم مستشارين من خارجها .

٧- التدقيق فى الهيئات التى تنشىء جامعة محلية ، أو قومية .

(د) الرياضة والتربية

١- تشجيع ممارسة الرياضة مدى الحياة .

٢- تحسين الرياضات التنافسية .

٣- تشجيع الأنشطة البحثية الخاصة بالطب والعلوم الرياضية .

(هـ) إصلاحات لمواكبة تغيرات العصر

١- التوصية بتجديدات فى المدارس والمجتمعات المحلية .

٢- التوصية للحكومة الوطنية بإعداد «ورقة عمل رئيسية (الورقة البيضاء) عن العالمية (الدولية) فى التربية» .

٣- إنشاء مدارس دولية جديدة .

٤- الاعتراف بأن شهادات المدارس الثانوية التى يحصل عليها الطالب من الخارج معادلة للشهادة الثانوية اليابانية .

٥- دعوة مزيد من المدرسين الأجانب للعمل بالمدارس اليابانية الإعدادية والثانوية.

(و) مواكبة عصر المعلومات

١- إقامة نظام معلوماتى ملتزم أخلاقيا .

٢- إقامة نظام تربوى يناسب عصر المعلومات .

٣- إتاحة الفرص للأفراد لاستخدام مراكز المعلومات (قواعد المعلومات) بسهولة ويسر .

(ز) تكاليف وتمويل التعليم

١- إعطاء الأولوية لتخصيص الموارد المالية اللازمة للتربية والتعليم والبحوث والثقافه والرياضة .

٢- إعادة النظر فى دور كل من : الجهات الحكومية والجهات الخاصة ، بما يشجع مزيداً من التعاون بينها .

٣- تعزيز التمويل الخاص بالبحوث الأساسية ، والتعليم العالى ، وصحة التلاميذ النفسية والجسمية .

٤- الدفاع عن الزيادة المستمرة فى الإنفاق على التعليم .

٥- تخفيف الأعباء المالية التى تكبدها أولياء الأمور فى تعليم أبنائهم .

(٣-١٠-١٠) : التقرير الرابع (الأخير)

قدم المجلس - فى هذا التقرير الرابع والأخير - مجموعة توصيات خاصة بموعد بداية العام الدراسى ، والذى يعتبر أحد الموضوعات التربوية المهمة المثير للجدل واختلاف الآراء ، كما يتضمن هذا التقرير ملخصا لما ورد فى التقارير السابقة .

(أ) الحاجة إلى إصلاح التعليم

١- مطالب العصر .

٢- تاريخ وحاضر التربية فى اليابان .

٣- المبادىء الأساسية للتربية .

(ب) التوجهات الأساسية للإصلاح التربوى

١- مبدأ التأكيد على الفردية .

٢- التحول إلى نظام التعليم المستمر (مدى الحياة) .

٣- مواكبة التغيرات المختلفة .

(جـ) مقترحات عن إدارة التعليم والعلوم والثقافة

١- مراجعة شاملة لوزارة التربية والعلوم والثقافة (Monbusho)، لتقوية وظائفها وضع السياسات وتقديم المعلومات ... إلخ .

٢- تحسين وتعزيز دور المراكز البحثية بوزارة التربية والعلوم والثقافة (مونبوشو)، خاصة المركز القومى للبحوث التربوية حتى يسهم فى أداء الوزارة ، فيما يتعلق بوضع السياسات ، وأن يدعم دوره كمركز قومى لبحوث المناهج وطرق التدريس ، والمواد التعليمية ... إلخ .

٣- إعادة تنظيم مكتب التربية الاجتماعية بالوزارة ليصبح متخصصا فى التعليم مدى الحياة .

٤- ضمان أهمية المعايير القومية لمحتوى التعليم ومستوياته .

٥- التقليل من المعوقات المكتبية والإدارية ضئيلة الأهمية .

٦- تنشيط السلطات المحلية لتأكيد نظام التعليم المستمر .

٧- زيادة الخدمات الحكومية التى تؤدى للمعاهد التعليمية الخاصة ، وللتعليم العالى ، وإدارة الأنشطة العلمية والثقافية .

(د) قضية بداية العام الدراسى

١- الإعداد ليبدأ العام الدراسى فى الخريف ، بدلا من الربيع ليتمشى مع الأنظمة الدولية العالمية ... فهذا يؤدى إلى تسهيل تبادل المعلمين ، وقبول الطلبة العائدين من الدراسة فى دول أجنبية .

٢- ويجب التمهل عند تغيير موعد بدء العام الدراسى ، ويجب طرح هذا الموضوع على الرأى العام ، وأخذ رأى المجموع قبل أتخاذ القرار ... فإن البداية فى الربيع ترتكز على جذور تاريخية ، لها أهميتها فى المجتمع اليابانى وتقاليده ، وإن هذا التغيير سوف يؤثر على المجتمع برمته .

٣- وقد أظهر المجلس بعض البدائل الممكنة لإجراء هذا التعديل فى موعد بدء العام الدراسى .

(هـ) تطبيق الإصلاح التربوى

اقترح المجلس إجراءات لازمة ، واتجاهات ضرورية لتنفيذ الإصلاح التربوى .

كانت هذه رؤوس الموضوعات وأوراق العمل والتوصيات التى نتجت من عمل دؤوب، استمر ثلاث سنوات قام به المجلس القومى لإصلاح التعليم Rinkyoshin Toshin .

وهى مأخوذة من تقرير كازاو ايشيزاكا Kazuo Ishizaka رئيس قسم البحوث بالمركز القومى للبحوث التربوية طوكيو - اليابان ٨ يناير ١٩٨٨ .

تم بحمد الله وتوفيقه

المراجع الأجنبية للكتاب

Introduction (pp. 1–8)

1. In this book, the pronouns *he/him/his* are used generically to refer to both males and females.

Chapter 1. Resources and Mobilization (pp. 11–19)

1. Sumiko Iwao, "Skills and Life Strategies of Japanese Businesswomen," in *The Cultural Transition: Human Experience and Social Transformation in the Third World and Japan*, ed. Merry White and Susan Pollak (London: Routledge & Kegan Paul, 1986).
2. Ibid., 242.
3. Hidetoshi Kato, "The Japanese in the World Today," Tokyo Kaigi, conference sponsored by the *Yomiuri Shimbun*, Oct. 1985, page 2.
4. *Course of Study in Elementary Schools in Japan* (Tokyo: Ministry of Education, 1983), 111.
5. Ibid., 116.

Chapter 2. Motivation and Mores (pp. 20–49)

1. Takeo Doi, *The Anatomy of Dependence* (Tokyo: Kodansha, 1973), 7.
2. William Caudill and Helen Weinstein, "Maternal Care and Infant Behavior in Japan and America," *Psychiatry* 32, no. 1 (1969): 12–43.

3. Irene Shigaki, "Child Care Practices in Japan and the U.S.," *Young Children* 38, no. 4 (May 1983).
4. Thomas Rohlen, *Japan's High Schools* (Berkeley: University of California Press, 1983), 314.
5. Howard Gardner, *Frames of Mind* (New York: Basic Books, 1983), 237 ff.
6. Hisa Kumagai, "A Dissection of Intimacy: A Study of 'Bipolar Posturing' in Japanese Social Interaction—*Amaeru* and *Amayakasu*, Indulgence and Deference," *Culture, Medicine and Psychiatry* 5 (1981): 249–272.
7. Ibid., 261.
8. Lois Taniuchi Peak, "The Psychological Transition from Home to School and the Development of Japanese Children's Attitudes Towards Learning," unpublished qualifying paper, Harvard Graduate School of Education, Aug. 1982.
9. Mary Conroy, Robert Hess, Hiroshi Azuma, and Keiko Kashiwagi, "Maternal Strategies for Regulating Children's Behavior," *Journal of Cross-Cultural Psychology* 11, no. 2 (June 1980): 153–172.
10. M. Yamazuni and K. Nakae, *Kosodate no sho*, vol. 1 (Tokyo: Heibonsha, 1976).
11. John Singleton, "*Gambaru:* A Japanese Cultural Theory of Learning," in *Society, Equality and Politics in Japanese Schooling*, ed. James Shields (Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, forthcoming).
12. Ruth Benedict, *The Chrysanthemum and the Sword* (Boston: Houghton Mifflin Co., 1946).
13. Helmut Morsbach, "Sociopsychological Aspects of Persistence in Japan," in *Essays on Japanology, 1978–1982* (Kyoto: Bunrikaku, 1983), 12.
14. Ibid., 12.
15. TDK Corporation, *Our School*, Teachers' Guide (New York: The Asia Society, 1985), 17.
16. Morsbach, 20.
17. Singleton.
18. Perry Garfinkel, "The Best Jewish Mother in the World," *Psychology Today* 17 (September 1983): 56–60.
19. Shigefumi Nagano, cited in discussion held at Project on Human Potential, Harvard Graduate School of Education, May 1982.
20. *Asahi Shimbun*, May 10, 1985, p. 21; May 29, 1985, p. 12.

Chapter 3. Japanese Schools: Perspectives from History (pp. 50–65)

1. George deVos, cited in Richard K. Beardsley, John W. Hall, and Robert E. Ward, *Village Japan* (Chicago: University of Chicago Press, 1959), 68.
2. Herbert Passin, cited in Marius Jansen and Lawrence Stone, "Education and Modernization in Japan and England," *Comparative Studies in Society and History* 9, no. 2 (Jan. 1967).

3. Cited in Herbert Passin, *Society and Education in Japan* (New York: Teachers College Press, 1967), 22.
4. Yukichi Fukuzawa, *The Autobiography of Yukichi Fukuzawa* (New York: Schocken Books, 1972), 22.
5. Ibid., 13.
6. Mikiso Hane, *Peasants, Rebels and Outcasts: The Underside of Modern Japan* (New York: Pantheon Press, 1982) and Thomas Havens, *The Valley of Darkness* (New York: Norton, 1978).
7. Gunzo Kojima, *Philosophical Foundations for Democratic Education in Japan* (Tokyo: International Christian University, 1959), 96–97.

Chapter 4. Japanese Schools Today (pp. 66–81)

1. Joseph Jay Tobin, Dana H. Davidson, and David Y. H. Wu, "Ratios and Class Size in the Japanese Preschool," unpublished manuscript, 1985.
2. Sheppard Ranbom, "Schooling in Japan," *Education Week* (three-part article: Feb. 20, Feb. 27, March 6, 1985).
3. Merry White and Lois Taniuchi, "Teaching and Learning in Japan," unpublished paper prepared for Project on Human Potential, Harvard Graduate School of Education, 1982.
4. Harold Stevenson, "Classroom Behavior and Achievement of Japanese, Chinese and American Children," in *Child Development and Education in Japan*, ed. Hiroshi Azuma, Harold Stevenson, and Kenji Hakuta (New York: Freeman Press, 1986).
5. L. C. Comber and John P. Keeves, *Science Achievement in Nineteen Countries* (New York: John Wiley & Sons, 1973); Torsten Husen, *International Study of Achievement in Math: A Comparison of Twelve Countries*, vol. 2 (New York: John Wiley & Sons, 1967).
6. Rohlen, 296.
7. White and Taniuchi.
8. The following section is drawn from White and Taniuchi.
9. Diane Ravitch, "Japan's Smart Schools," *New Republic*, Jan. 13, 1986, pp. 13–15.

Chapter 5. A Paradise for Teachers? (pp. 82–91)

1. William Cummings, *Education and Equality in Japan* (Princeton, N.J.: Princeton University Press, 1980).
2. Rohlen, 177.
3. John Singleton, *Nichuu* (New York: Holt, Rinehart & Winston, 1966).

Chapter 6. Learning at Mother's Knee (pp. 95–109)

1. Merry White and Lois Taniuchi, "The Anatomy of the *Hara*," unpublished paper written for the Project on Human Potential, Harvard Graduate School of Education, 1980.
2. Betty Lanham, "Aspects of Child Care in Japan: Preliminary Report," in *Personal Character and Cultural Milieu*, ed. D. G. Haring (Syracuse N.Y.: Syracuse University Press, 1956), 581.
3. Eugen Herrigel, *Zen and the Art of Archery* (New York: Vintage Press, 1953).
4. Michael Kirst, "Japanese Education: Its Implications for Economic Cooperation in the 1980s," *Phi Delta Kappan* (June 1981): 708.
5. Nishinomiya Pre-School Education Study Group, "Report on Pre-school Education" (Nishinomiya: March 1983).
6. Japan. Ministry of Education, *Statistical Abstract of Education, Science and Culture*. Tokyo, 1983, p. 36 ff.
7. Catherine C. Lewis, "Cooperation and Control in Japanese Nursery Schools," *Comparative Education Review* 28, no. 1 (Feb. 1984).
8. Lois Taniuchi Peak, "The Psychological Transition from Home to School and the Development of Japanese Children's Attitudes Towards Learning," unpublished paper, Harvard Graduate School of Education, 1982.
9. Thomas Rohlen, *For Harmony and Strength* (Berkeley: University of California Press, 1974).
10. Lewis (op. cit.) and Peak (op. cit.).
11. Lois Taniuchi, "Cultural Continuity in an Educational Institution: A Case Study of the Suzuki Method of Music Instruction," in *The Cultural Transition: Human Experience and Social Transformation in the Third World*, ed. Merry White and Susan Pollak (London: Routledge & Kegan Paul, 1986).

Chapter 7. Elementary Schools (pp. 110–133)

1. Lois Taniuchi Peak, "The Psychological Transition from Home to School," 1982.
2. The similarity between this kind of classroom and a typical office is striking. Such an office is a large open room with many desks facing one another in rows, allowing everyone to be part of an active, usually fairly noisy environment. As in the classroom, productivity and "health" are measured by the visible and audible evidence of engagement.
3. Another example illustrates school, rather than class, uniformity. On the day when national achievement tests were given, a school requested that those children who were near failure stay home and not take the test, so that the school's record would not be blemished.
4. Cummings, 127.
5. Esther Kohn, "Beyond the Self: Group Learning in Japan," unpublished manuscript, Harvard Graduate School of Education, spring 1985.

6. Letter from John Dewey, cited in Victor N. Kobayashi, *John Dewey in Japanese Educational Thought* (Ann Arbor: University of Michigan Press, 1964), 28.
7. Gary Swartz, "Wilf's School," *PHP* (Aug. 1984): 30–38.
8. It is interesting to consider the differences in audiences for these goods in Japan and the United States. Originating in Japan, under such labels as Hello Kitty, and Patty and Jimmy, these items were seen as excellent exports to the American market. In Japan they sell to girls from ten to twenty years of age, and in fact, to girls of almost any age before marriage. When performing a market analysis of the appropriate American audience for these "cute" things, the American researchers advised companies that the appropriate age group in America was girls aged four to seven. I am grateful to Liza Crihfield Dalby for this comment.
9. Rohlen, *Japan's High Schools*, 196.

Chapter 8. Secondary Schools (pp. 134–162)

1. Boston *Globe*, June 28, 1985, p. 67. Reprinted courtesy of The Boston Globe.
2. Margaret Lock, "Plea for Acceptance: School Refusal Syndrome in Japan," unpublished paper presented at Association for Asian Studies Annual Meeting, Philadelphia, March 1985.
3. Donald Roden, *Schooldays in Imperial Japan* (Berkeley: University of California Press, 1980).
4. *Wall Street Journal*, Nov. 12, 1985.
5. *Far Eastern Economic Review*, May 23, 1985, p. 66.
6. Miyazaki Ichisaka, *China's Examination Hell*, trans. Conrad Shirokauer (New Haven: Yale University Press, 1981).
7. Ronald Dore, *The Diploma Disease* (Berkeley: University of California Press, 1976).
8. Thomas Rohlen, "Is Japanese Education Becoming Less Egalitarian? Notes on Stratification and Reform," *Journal of Japanese Studies* (winter 1976–77).
9. Dore, *The Diploma Disease*, 49.
10. Ibid., 50.
11. Rohlen, *Japan's High Schools*, 195–196.
12. *Nichibei Seinen Hikaku Chosa Hokokusho* (Report on Comparative Study of Youth in the U.S.A. and Japan) (Tokyo: Nihon Seinen Kenkyusho, 1979).
13. Harold Stevenson, James W. Stigler, and Shin-ying Lee, "Achievement in Mathematics" *in Child's development and education in Japan*, ed. Hiroshi Azuma, Kenji Hakuta, and Harold Stevenson (New York: Freeman, 1986), 203–204.

Chapter 9. Japan in Transition (pp. 165–178)

1. Stevenson.

3. Tetsuko Kuroyanagi, *Totto-chan: The Little Girl at the Window*, trans. Dorothy Britton (Tokyo: Kodansha, 1982).
4. Hiroshi Kida, discussion at National Institute for Educational Research, Tokyo, May 17, 1982.
5. Ikuo Amano, "The Socio-political Background of the Educational Crisis in Japan," unpublished paper presented at "Learning from Each Other: A Comparison of U.S. and Japanese Education" (Honolulu, Aug. 24–27, 1984), 32.
6. *Asahi Shimbun* article quoted in "The unfortunate victims of Japan's classroom bullies," *Far Eastern Economic Review*, May 23, 1985, pp. 65–66.

Chapter 10. A Choice for Children (pp. 179–191)

1. Rohlen, *Japan's High Schools*, 146.
2. Lewis (1984) and Taniuchi, 1982.
3. Ibid.
4. Theodore White, "The Danger from Japan," *New York Times*, July 28, 1985.
5. Rohlen, *Japan's High Schools*, 2.

Amano, Ikuo. "The Socio-political Background of the Educational Crisis in Japan." Unpublished paper presented at "Learning from Each Other: A Comparison of U.S. and Japanese Education," Honolulu, Aug. 24–27. 1984.

Anderson, Ronald. *Education in Japan*. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office, 1974.

Azuma, Hiroshi, Kenji Hakuta, and Harold Stevenson. *Child Development and Education in Japan*. New York: Freeman, 1986.

Beardsley, Richard K., John W. Hall, and Robert E. Ward. *Village Japan*. Chicago: University of Chicago Press, 1959.

Benedict, Ruth. *The Chrysanthemum and the Sword*. Boston: Houghton Mifflin Co., 1946.

Caudill, William. "Tiny Dramas: Verbal Communication Between Mother and Infant in Japanese and American families." In *Transcultural Research in Mental Health*, edited by William Lebra. Honolulu: University of Hawaii Press, 1972.

———, and Helen Weinstein. "Maternal Care and Infant Behavior in Japan and America." *Psychiatry* 32, no. 1 (1969): 12–43.

Comber, L. C., and John P. Keeves. *Science Achievement in Nineteen Countries*. New York: John Wiley & Sons, 1973.

Conroy, Mary, Robert Hess, Hiroshi Azuma, and Keiko Kashiwagi. "Maternal Strategies for Regulating Children's Behavior." *Journal of Cross-cultural Psychology*, 11, no. 2 (June 1980): 153–172.

Cummings, William. *Education and Equality in Japan*. Princeton, N.J.: Princeton University Press, 1980.

Dahrendorf, Ralf. *Life Chances*. Chicago: University of Chicago Press, 1978.

Doi, Takeo. *The Anatomy of Dependence*. Tokyo: Kodansha, 1973.

Dore, Ronald. *The Diploma Disease*. Berkeley: University of California Press, 1976.

———. *Education in Tokugawa Japan*. Berkeley: University of California Press, 1965.

———. *City Life in Japan*. Berkeley: University of California Press, 1958.

Far Eastern Economic Review. "The Unfortunate Victims of Japan's Classroom Bullies," May 23, 1985, pp. 65–66.

Fukuzawa, Yukichi. *The Autobiography of Yukichi Fukuzawa*. New York: Schocken Books, 1972.

Gardner, Howard. *Frames of Mind*. New York: Basic Books, 1983.

Garfinkel, Perry. "The Best Jewish Mother in the World." *Psychology Today* 17 (Sept. 1983): 56–60.

Hane, Mikiso. *Peasants, Rebels and Outcastes: The Underside of Modern Japan*. New York: Pantheon Press, 1982.

Havens, Thomas. *The Valley of Darkness: The Japanese People and World War II*. New York: Norton, 1978.

Herrigel, Eugen. *Zen and the Art of Archery*. New York: Vintage Press, 1953.

Hess, Robert, Keiko Kashiwagi, and Hiroshi Azuma. "Maternal Expectations for Mastery of Developmental Tasks in Japan and the U.S." *International Journal of Psychology* 15 (1980): 259–271.

Husen, Torsten. *International Study of Achievement in Math: A Comparison of Twelve Countries*. Vol. 2. New York: John Wiley & Sons, 1967.

Inagaki, Tadahiko. "Education in Japan from a Comparative Point of View." Unpublished paper prepared for "Learning from Each Other: A Comparison of U.S. and Japanese Education," Honolulu, Aug. 24–27, 1984.

Iwao, Sumiko. "Skills and Strategies of Japanese Businesswomen." In *The Cultural Transition: Human Experience and Social Transformation in the Third World and Japan*, edited by Merry White and Susan Pollak. London: Routledge & Kegan Paul, 1986.

Jansen, Marius, and Lawrence Stone "Education and Modernization in Japan and England." *Comparative Studies in Society and History*, 9, no. 2 (Jan. 1967).

Japan. Ministry of Education. *Course of Study for Elementary Schools*. Tokyo. 1985.

———. *Statistical Abstract of Education, Science and Culture*. Tokyo, 1983.

———. *Survey on Schools*. Tokyo, Aug. 1984.

———. National Institute for Educational Research, Tokyo. *Basic Facts and Figures About the Educational System in Japan*. Tokyo, 1982.

Kato, Hidetoshi. "The Japanese in the World Today." Tokyo Kaigi, conference sponsored by the *Yomiuri Shimbun*, Oct. 1985.

Kirst, Michael. "Japanese Education: Its Implications for Economic Cooperation in the 1980s." *Phi Delta Kappan* (June 1981): 708.

Kobayashi, Victor N. *John Dewey in Japanese Educational Thought*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1964.

Kohn, Esther. "Beyond the Self: Group Learning in Japan." Unpublished paper, Harvard Graduate School of Education, spring 1985.

Kojima, Gunzo. *Philosophical Foundations for Democratic Education in Japan*. Tokyo: International Christian University, 1959.

Kumagai, Hisa. "A Dissection of Intimacy: A Study of Bipolar Posturing in Japanese Social Interaction—*Amaeru* and *Amayakasu*, Indulgence and Deference." *Culture, Medicine and Psychiatry* 5 (1981): 249–272.

Kuroyanagi, Tetsuko. *Totto-chan: The Little Girl at the Window*. Translated by Dorothy Britton. Tokyo: Kodansha, 1982.

Lanham, Betty. "Aspects of Child Care in Japan: Preliminary Report." In *Personal Character and Cultural Milieu*, edited by D. G. Haring. Syracuse, N.Y.: Syracuse University Press, 1956.

———. "Early Socialization: Stability and Change." In *The Study of Japan in the Behavioral Sciences*, edited by E. Norbeck and D. Parman. Rice University Studies 56, no. 4 (fall 1970).

Lewis, Catherine. "Cooperation and Control in Japanese Nursery Schools." *Comparative Education Review* 28, no. 1 (Feb. 1984).

Lock, Margaret. "Plea for Acceptance: School Refusal Syndrome in Japan." Unpublished paper presented at Association for Asian Studies Annual Meeting, Philadelphia, March 1985.

Miyazaki, Ichisaka. *China's Examination Hell*. Translated by Conrad Shirokauer. New Haven: Yale University Press, 1981.

Morsbach, Helmut. "Sociopsychological Aspects of Persistence in Japan." In *Essays on Japanology, 1978–1982*. Kyoto: Bunrikaku, 1983.

Murthy, P. A. N. *The Rise of Modern Nationalism in Japan*. New Delhi: Ashajanak, 1973.

Nichibei Seinen Hikaku Chosa Hokokusho (Report on Comparative Study of Youth in the U.S.A. and Japan) (Tokyo: Nihon Seinen Kenkyusho, 1979).

Passin, Herbert. *Society and Education in Japan*. New York: Teachers College Press, 1965.

Peak, Lois (*see also* Taniuchi, Lois).

Peak, Lois Taniuchi. "The Psychological Transition from Home to School and the Development of Children's Attitudes Towards Learning." Unpublished qualifying paper, Harvard Graduate School of Education, Aug. 1982.

Ranbom, Sheppard. "Schooling in Japan." *Education Week* (three-part article: Feb. 20, Feb. 27, March 6, 1985).

Ravitch, Diane. "Japan's Smart Schools." *New Republic*, Jan. 13, 1986.

Roden, Donald. *Schooldays in Imperial Japan*. Berkeley: University of California Press, 1980.

Rohlen, Thomas. *Japan's High Schools*. Berkeley: University of California Press, 1983.

———. "Is Japanese Education Becoming Less Egalitarian? Notes on Stratification

———. *For Harmony and Strength*. Berkeley: University of California Press, 1974.

Shigaki, Irene. "Child Care Practices in Japan and the U.S.: How Do They Reflect Cultural Values in Young Children?" 38, no. 4 (May 1983).

Sikkema, Mildred. "Observations of Japanese Early Childhood Training." In *Personal Character and Cultural Milieu*, edited by D. G. Haring. Syracuse, N.Y.: Syracuse University Press, 1948.

Singleton, John. *Nichuu*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1966.

———. "*Gambaru:* A Japanese Cultural Theory of Learning." In *Society, Equality and Politics in Japanese Schooling*, edited by James Shields. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, forthcoming.

Stevenson, Harold. "Classroom Behavior and Achievement of Japanese, Chinese and American Children." In *Child Development and Education in Japan*, edited by Hiroshi Azuma, Harold Stevenson, and Kenji Hakuta. New York: Freeman, 1986.

Swartz, Gary. "Wilf's School." *PHP* (Aug. 1984).

Taniuchi, Lois. "Cultural Continuity in an Educational Institution: A Case Study of the Suzuki Method of Music Instruction." In *The Cultural Transition: Human Experience and Social Transformation in the Third World and Japan*, edited by Merry White and Susan Pollak. London: Routledge & Kegan Paul, 1986.

TDK Corporation. *Our School*. Video Letter and Teachers' Guide. New York: The Asia Society, 1985.

White, Merry, and Lois Taniuchi. "The Anatomy of the *Hara*." Unpublished manuscript prepared for Project on Human Potential, Harvard Graduate School of Education, 1980.

———. "Teaching and Learning in Japan." Unpublished manuscript prepared for Project on Human Potential, Harvard Graduate School of Education, 1982.

White, Theodore. "The Danger from Japan." *New York Times*, July 28, 1985.