

الفصل الثاني

إطار العمل

أولاً - التطور التعليمي

عندما كنت في سن الرابعة عشرة نقلت بضربة حظ عجيبة من مدرستي الأولى بالقرية إلى المدرسة الأكاديمية القديمة التي تبعد عشرة أميال وعندها دخلت عالماً آخر . وللمرة الأولى كنت ألبس حلة مفصلة رمادية وياقة منشأة وقبعة مدرسية . ولقد أحسست بأثم تغير جلدي عندما كنا نسير بينطلوناتنا الطويلة في شوارع المدينة المرصوفة بقطع الأحجار . وأخذ أطفال المدرسة الأولى يهتفون بسخرية موجهين الهتاف لنا ، أكاديمية - أكاديمية . .

وفي داخل المدرسة أيضاً انقلبت حياتي رأساً على عقب . ولم يكن ذلك فقط راجعاً إلى أنني للمرة الأولى أواجه مواد مثل اللاتينية والفرنسية والفيزياء والكيمياء والجبر والهندسة فقد توقعت ذلك . لقد أدهشني النظام الدقيق الذي وضع لي جعل التلاميذ يعملون ما يريده المعلمون . فالمقالات والاختبارات المتتالية تجمع نسبها من الدرجات يضاف إليها درجة الدين وتعلن الدرجات في نصف السنة وآخرها . وهناك ألوان تميز من يجيد اللعب في الرجي والسكريكيت . وهناك درجات على نشاط التلميذ في مجموعته وجوائز على هذا الأمر وزجر أو عقاب على ذلك . . . ولقد دهشت لأن هذه الوسائل والطرق لم تكن معروفة أو مستخدمة في مدرسة قريتي الصغيرة حيث عملنا (ولعبنا في الأوقات المناسبة) . ولأن هذا - على كل حال - لم يكن

الشيء الذى ذهبنا من أجله إلى المدرسة . وكنت أكثر من مندهش . كنت متحيراً لأنه على الرغم من هذه المحفزات السخية ، كان معظم تلاميذ المدرسة الثانوية الأكاديمية أكثر حروناً ، فى أداء أحسن ما يستطيعون بالنسبة لآى واحد من زملائى فى القرية . بيد أن معلمى المدرسة الثانوية هم أحسن ما يمكن بالنسبة لكفاءتهم فى الفصل وتقديرهم لوظيفتهم واهتمامهم بتقديم تلميذهم . إنه النظام المختلف .

كان على أن أعرف أيضاً أن هناك عالماً ثالثاً هو عالم المدارس الخاصة Public Schools حيث تعمل هذه المدارس على مستوى بعيد من عزل عن المدرسة الثانوية الأكاديمية بمقدار بعدوان عزل هذه الأخيرة عن المدرسة الأولية . إن الطقوس الرسمية الغريبة للمدرسة الأكاديمية نقلت فى الواقع من نظام المدارس الخاصة Public . وأحسن معلمها وهو اهتمام المعلم العميق بتلميذه يكمله نحر المدينة واعتزازها بمدرستها القديمة الصغيرة انبثق عن امتداد جدور المدرسة فى المجتمع المحلى .

وحتى عام ١٩٤٤ كان هناك ثلاثة نظم تعليمية فى إنجلترا . كان هناك المدارس الأولية والثانوية والمستقلة . وكانت السلطات التعليمية المحلية والهيئات التطوعية كالكنائس مثلاً بمساعدة المنح التى تقدمها إدارة التعليم الحكومية تقدم تعليمًا مجانيًا إجباريًا أساسياً من سن الخامسة حتى الرابعة عشرة فى المدارس الأولية . وكان التعليم الثانوى نوعاً راقياً من التعليم تقدمه المدارس الأكاديمية القديمة أو المدارس التى أنشأتها وتديرها السلطات المحلية . وكانت تحصل مصاريف دراسية عادة لكن كانت تخصص بعض الأماكن المجانية لتلاميذ المدارس الأولية الذين استطاعوا أن يحصلوا على منح دراسية بعد اجتيازهم الامتحان الذى يعقد لهذا الغرض فى سن الحادية عشرة . وكان إعداد هذه الأماكن المجانية يختلف كثيراً من مكان لآخر

لكن نسبتها على المستوى القومى وصلت إلى حوالى ١٤ ٪ فى عام ١٩٤٤ . وقد تمسك مجلس مقاطعة درم Durham وأغليته من العمال بأن كل مكان بجانى فى المدارس الثانوية التابعة له يجب أن يحصل عليه تلميذ من الذين نجحوا فى امتحان المنح الدراسية عند سن الحادية عشرة . وهذا النظام القائم على تخصيص كل الأما كن المجانية للتلاميذ المستحقين قد استبدل ثروات الآباء بقدرة التلميذ على أنها معيار القبول فى المدرسة وتنبأ بامتحان ما بعد سن الحادية عشرة وهو الذى أدخل بعد عام ١٩٤٤ .

وإلى جانب المدارس الثانوية التى كانت تنشئها أو تساعد السلطات المحلية كانت توجد مدارس أخرى هى إما من المدارس المستقلة تماماً عن مساعدة الدولة ورقابتها وأما من المدارس التى تأخذ معونة مباشرة وتخضع للتفتيش المباشر من الحكومة المركزية وليس من السلطات التعليمية . وكثير من مدارس النوع الأول المستقلة كانت فقيرة وأبعد ما تكون عن الكفاءة وبعضها كانت له سمعة سيئة إلا أن جميعها استفادت شيئاً من التقدير الذى حظيت به المدارس المستقلة العظيمة فى أعين أولئك الباحثين عن المدارس التى لها مكانة وتقدير . ومعظم هذه المدارس العظيمة كانت مدارس داخلية للبنين لها أوقاف كثيرة ، بل واستطاعت عن طريق سمعتها الطيبة أن تحصل مصروفات عالية . لقد كانت هذه المدارس مثل أيتون Eton وهارو Harrow ووينشستر Winchester وتشارتر هوس Charterhouse ورجي Rugby وسبعون مدرسة أخرى هى المدارس التى تحكمت فى مسالك القوى . لقد حكم الجيل القديم من تلاميذها الإمبراطورية البريطانية واحتكروا كراسى وزارات المحافظين وتحكموا فى وزارة الخارجية والخزانة والخدمة المدنية وإدارة المدينة . لقد كان الغرض المشترك بين الرجال العصامين أن يلحقوا أبناءهم بمثل هذه المدارس ويتأكدوا أن أبناءهم سيحظون بقبول الناس المهمين .

وكان يطلب من التلاميذ من غير العائلات العريقة مستوى عالياً حتى يقبلوا بهذه المدارس . أما المتقدمون من التلاميذ الآخرين مثل الصغير ونستون تشرشل فكانوا لا يجدون في الامتحان حائلاً خطيراً في قبولهم . أما المدارس الخاصة وتسميتها مضللة (١) - فمثلها مثل أشهر المدارس المستقلة ويجب ألا تلام على هذا . لقد كانت وظيفتها تربية أبناء الطبقة الحاكمة وتدريبهم على القيادة . لقد سمع عن أستاذ مشهور بجامعة أكسفورد ذات مرة قوله : « أيا كانت الحركة سيئة أو حسنة فإنه يجب أن يقودها خريج من مدرسة أيتون » ، أن الميلاد والثروة مازال يعمل لهما حساب . إن ظهور مبدأ الجدارة مع أنه بارز إلا أنه لم يبدأ في تشكيل النظام الاجتماعي الجديد . فكل مدرسة خاصة لها تقاليدها وجوانب اهتمامها الخاص الديني والتعليمي وهي أمور يجب على تلاميذها القداح أن يعلموها لأبنائهم . إن ما حصلت عليه هذه المدارس نتيجة هذه المساندة لا يقتصر على الاستمرار والضمان الاقتصادي أو المادى ، والمدارس الداخلية لكونها منعزلة عن المجتمع المحلي تحتاج عوضاً عن ذلك روابط إنسانية ثابتة أخرى .

وعلى الرغم من هذا فإن هذه المدارس الخاصة أصبحت نموذجاً شاذاً في مجتمع اتجه بسرعة تحت ضغط الحرب إلى الديمقراطية . وكثير من نظار هذه المدارس وتلاميذها على وعى بهذا . وفي سنة ١٩٤٤ أوصى تقرير فلنج Fleming RePort بأن على هذه المدارس أن تقبل ٢٥ ٪ من تلاميذها من تلاميذ نظام التعليم الحكومى لكن هذه التوصية لم تنفذ لأنها كانت حلاً وسطاً يناسب الأقلية ، وقد هاجمه الكثيرون لعدة أسباب مختلفة . ولم تستطع السلطات التعليمية فكرة خسارتها لأحسن تلاميذ مدارسها بالإضافة إلى المصاريف المدرسية التي تدفعها لتعلمهم . ولم يستطع المصنحون الراديكاليون فكرة تطعيمهم مدارس الأغنياء بعناصر من الموهوبين من المستوى الأدنى

(١) لأنها تسمى أصلاً بالانجليزية Puplic أى المدارس العامة .

وراودهم الشك في أن أولئك التلاميذ المختارين من الطبقات العاملة سيتشربون اتجاهات الطبقة العليا . أما المحافظون الجامدون من ناحية أخرى فقد تخوفوا من أن طابع المدارس الخاصة سيدمر تدميراً كاملاً إذا تغير أساس القبول إلى هذه الدرجة الكبيرة . وكل هذه النقط أو وجهات النظر هي صادقة في الواقع . وقد أعيد إحياء هذه التوصية في تقرير لجنة المدارس الخاصة عام ١٩٦٨ مع زيادة نسبة التلاميذ المقبولين من المدارس الحكومية إلى ٥٠٪ ولكنها حظيت بتأييد قليل كما كان من قبل .

وفي عام ١٩٤٤ كان هناك ثلاثة أنواع من المدارس : الأولية للطبقة العاملة والثانوية للطبقة المتوسطة (والالتحاق بأحدها قد يستتير طموح أحد أطفال الطبقة العاملة في سن السابعة) والمدارس الخاصة والمستقلة للطبقة العليا . إن صيحات عدم العدالة التي ترددت عالياً لآناس ناودا — كما كانت طريقة الساسة المحافظين — بأن :

«الكل اشترى كيون» إلا أنهم أناس مثاليون بشكل غريب لأنهم في منطقة ريفية متشددة مثل سكبتون Skipton استطاعوا أن يختاروا رجلاً مناصراً للكومنولث مثل ريتشارد اكلاند كعضو يمثلهم في البرلمان . لقد كان مثل هذا القوة الجديدة التي أوجدت قانوناً عظيماً للتعليم حظي بموافقة كل الأحزاب .

قانون التعليم سنة ١٩٤٤ (قانون بترل)

جاء هذا القانون بكثير من القرارات العظيمة لم تطبق كلها تطبيقاً كاملاً . والقرار الذي جذب اهتمام الشعب وكسب موافقة الجميع — مع أن تطبيقه أثار أكبر جدل — كان توفير التعليم الثانوي للجميع ، وحسب القانون تضم المدارس الأولية والثانوية في نظام واحد يعاد تقسيمه إلى مرحلتين : المرحلة الأولى (الابتدائية للأطفال حتى سن الثانية عشرة) والمرحلة الثانية (الثانوية) ويدخلها كل الأطفال كمرحلة الزامية حتى سن الخامسة عشرة

حول إلى ما بعد هذه السن إن أرادوا . وفي وقت ما سيرتفع تلقائياً الحد الأدنى لسن ترك المدرسة إلى السادسة عشرة .

صحيح أن المدارس المستقلة ما زالت متروكة غير خاضعة لتفتيش وإقرار وزارة التربية ^(١) لكن كان هناك إحساس بأهمية عدم فرض نمطية موحدة . ولو أنه عمل على رفع مستوى المدارس الحكومية إلى أحسن المستويات لما أمكن للأغنياء من الناس أن يحصلوا على ظروف مادية أحسن بدفع رسوم دراسية عالية للدارس المستقلة . وتبرير وجود هذه المدارس المستقلة يتمثل في طابعها الخاص - فدارس جماعة الأصدقاء Quaker Schools تؤكد الدين والمجاهدة ويتمثل الجو الانجليكاني ^(٢) في كل من مدرسة لانسنج Lancing ومارلبورو Marlborough والأسلوب الرجولي المرن لمدرسة أبوتشولم Abbotsholme وجوردن ستون Gordon Stoun أو ما كان يقوم به نيل A . S . neill من ممارسة ثورية للحب والحرية في مدرسة سمرهيل Summerhill ولو أن مثل هذه المدارس أغلقت أو وضعت تحت رقابة السلطات التعليمية لكانت خسارة كبيرة لنمو الفكر التربوي وتطبيقه . وفي نطاق نظام التعليم الحكومي تقوم السلطات التعليمية المحلية ممثلة في مجالس الأقاليم والمقاطعات بالاتفاق على المدارس وتقديم العون لها تحت رقابة وتوجيه وزارة التربية . ويقرر القانون أن من واجب هذه السلطات أن تقدم التعليم الابتدائي حتى سن الثانية عشرة والتعليم الثانوي للأطفال من سن الثانية عشرة وما فوقها (سمح فيما بعد بسن عشر سنوات وستة أشهر) ويجب أن تكون المدارس الثانوية كافية في العدد والطابع والمعدات لكل التلاميذ . . . ومثل هذا التنوع في التعليم والتدريب بما تتطلبه الأعمار

(١) أعيدت تسميتها في سنة ١٩٦٤ إلى وزارة التربية والعلوم برأسها وزير .

(٢) الكنيسة الانجليكية .

المختلفة والقدرات والاستعدادات المتفاوتة والمدد المختلفة المتوقع منهم فضاؤها في المدرسة . ولم يكن هناك مطلقاً استثناء لهذا المبدأ . ومن قبل تحميل الجملة أكثر من مجرد تفسيرها أن أعنف معركة شعبية في تاريخ التعليم بانجلترا قد شنت .

ربما كان من المعتقد أن المعنى الواضح لذلك هو أن المطلوب مجرد توفير عدد كاف من المدارس الابتدائية المجهزة تجهيزاً كافياً لمواجهة الحاجات المختلفة لكل التلاميذ الذين يدخلونها . وعلى هذا يجب أن يكون بكل مدرسة ثانوية مدى واسع من البرامج الدراسية وهيئة التدريس والتجهيزات حتى تستطيع أن تخدم الحاجات النامية لنفس هؤلاء الأطفال في الوقت المناسب سواء بقي هؤلاء التلاميذ بعد سن الخامسة عشرة ^(١) أم لا . وب نفس الطريقة تقبل المدارس المستقلة التلاميذ من مختلف القدرات والاستعدادات . فمثلاً هذه المدارس أيضاً في حاجة إلى تقديم برامج متنوعة لمجموعة متباينة جداً من الموهوبين .

بيد أن موظفي وزارة التربية ومعظم السلطات التعليمية المحلية لم يفكروا بهذه الطريقة . والواقع أن نظرة معظم المهنيين من المربين كالمدرسين والمديرين وقعت طيلة جيل تحت تأثير حركة مدرسة علماء النفس التربويين الذين كان اهتمامهم الأول بالقياس العقلي .

والشخصية الرائدة في هذه الحركة كان السير سيريل بيرت . وفي سنة ١٩٢٦ أكد للجنة هادو ^(٢) أنه من الممكن استخدام اختبارات الذكاء للوصول إلى نوع من الحكم المضبوط على قدرة الطفل العقلية في سن الثانية عشرة .

(١) هو سن نهاية الالتزام .

(٢) لجنة كافت بدراسة التعليم الثانوي في إنجلترا ولها تقريرها المشهور .

وكان ييرت واتباعه يعتقدون بأن للوراثه دوراً أهم من البيئة في تحديد القدرة العقلية بل واعتقدوا أنه يمكنهم تمييز القدرة الفطرية تمييزاً كافياً للأغراض العملية في فصل التلاميذ الأذكياء عن متوسطى الذكاء وهؤلاء عن الأغبياء إما في فصول أو مدارس مستقلة .

وهذا الاعتقاد في كل من الصديق العاجل والثبات الآجل لاختبارات الذكاء دفع لجنة سبنس Spense committee في سنة ١٩٣٨ إلى التوصية بإنشاء ثلاثة أنواع رئيسية من المدارس (أكاديمية وفنية وعامة) للأطفال من مختلف الاستعدادات والقدرات . وقد أعيد تأكيد هذه الفكرة بصورة أقل إحكاماً في تقرير لجنة نوروود Norwood Report سنة ١٩٤٣ . وكان تأثير هذه الفكرة قوياً وواضحاً في الورقة البيضاء Thewhite Paper التي سبقت صدور قانون التعليم سنة ١٩٤٤ . وأقترحت الورقة البيضاء وجوب تنظيم التعليم الثانوى على ثلاثة أنواع رئيسية ومع أن هذا الاقتراح لم ينص عليه صراحة في القانون فإن موظفى وزارة التربية — كما سنرى — لم يكن هناك ما يحول بينهم وبين ما يروونه أنفسهم في التطبيق .

حكومة العمال ١٩٤٥ — ١٩٥١ :

قبل أن تصل المسافة إلى شكلها النهائى كانت الحكومة الائتلافية التى تكونت إبان الحرب قد استبدلت فى عام ١٩٤٥ بحكومة للعمال نادى بالإصلاح الاجتماعى . وكان من المفروض لحزب أدعى أنه اشتراكى أن تكون نظراته بتشكك إلى مشروعات التعليم الثانوى القائمة على مدارس منفصلة تقدم برامج دراسية مختلفة فى طولها ومدائها لأطفال حكم عليهم بالتفوق أو الدونية فى القدرة العقلية وعلى هذا فإن هذه المدارس يمكن أن تختلف فى مكاتبها الاجتماعية اختلافاً كبيراً . بيد أن حزب العمال لم يكن حزب مساواة سياسية وعدالة اجتماعية على الرغم من وجود بعض

دعاتها من بين أعضائه . فعلى الرغم من أنه كان يضم آنذاك — كما هو الآن — عدة أعضاء فى البرلمان من المدرسين وكان يحظى بتعاطف كثير من الأساتذة والإداريين ، فإن قلة من الشخصيات القيادية كان لديها المعرفة التى كان يمكن أن تساعدهم على مجادلة وحاجة موظفى وزارة التربية بنجاح . وأهم من ذلك أن معظمهم لم ير أن هناك حاجة لذلك . إن كثيرا من أفكار العمال كانت متأخرة جيلا من الزمن . فقد كان هذا الحزب شديد التعطش إلى الحكم شديد الاهتمام بأحداث تغييرات مضى عهدا . لكن أحيانا مع الموقف المتغير والمعرفة الجديدة يصبح ما كان يظن أنه تحسن ناقصا وغير كاف . لقد غلبه الزمن وسبقه . وكذلك كان الأمر بالنسبة للتعليم . فهناك كان الاتجاه العام للعمال يتمثل فى اتجاه مجلس مقاطعة درم Durham العمالى بتقاليده ، وعندما كان التعليم الثانوى مقصورا على أقلية كانت درم فى الطليعة تبنى مدارس الثانويه الخاصة بها ولا تقبل بها إلا تلاميذ المنح ، من البنين والبنات . لقد فضلت العقول حقا الثروة والميلاد . وأعطى الولد اللامع الفقير فى أحسن ظروف الإصلاح فرصة له .

وكانت المشكلة أن رجال الحزب مع جودتهم فى درم وغيرها كانوا منتشين بمظمة هذا التقدم لدرجة أنهم فشلوا فى إدراك أنه ليس إلا خطوة على الطريق . إن كل الأشياء الحية تتغير . وليس هناك من المؤسسات الاجتماعية ما يتوقع منها أن تفعل أكثر من تأدية دورها بنفع وإلا فعلها أن تفسح مكانها لآخرى .

ولقد اتخذت وزارة التربية خطوات لدعم تفضيلها لنشر الأنواع المنفصلة من التعليم الثانوى ، وكان ذلك تحت التوجيه الشخصى لوزيرين مخلصين عظيمين من العمال أحدهما هو ألين وليكنسون Ellen Wilkinson وجورج طوملنسون G . Tomlinson . وأول كتيب فى سلسلة كتيبات الوزارة ٣ - المدرسة

« مدارس الشعب ، The Nationis Schools عام ١٩٤٥ افترض أن خطط التنمية التعليمية التي أعدتها آنذاك السلطات المحلية ستقوم على أساس ثلاثة أنواع من التعليم الثانوى . وقد سبب السكتيب مضايقة للاتجاه التقدمى وسحب لذلك . لكن النشرة التي صدرت في ديسمبر ١٩٤٥ « لتوجيه السلطات المحلية في بناء المدارس الثانويه ، قامت على نفس الاتجاه تقريبا .

ومع هذا فإن بعض السلطات التعليمية المحلية لا سيما لندن London وميدلسكس Middlesex وكوفنترى Coventry وأولدهام Oldham ووست رايدنج West Ridng قررت إنشاء مدارس ثانوية شاملة . وكان يجب أن تكون هذه المدارس كبيرة بدرجة كافية وبها هيئة تدريس جيدة ومجهزة تجهيزا جيدا لمواجهة احتياجات كل التلاميذ في المنطقة الذين يتفرغون تفرغا كاملا للدراسة بين سن الحادية عشرة والتاسعة عشرة . لقد ذكرت خطة التنمية التعليمية لوست رايدنج سنة ١٩٤٨ ما يلي :

« إن اللجنة . . . عاجزة عن قبول اقتراحات معينة عملت أو تضمنتها مختلفى التقارير أو نشرات الوزارة . إن اللجنة لا تستطيع على سبيل المثال أن توافق على أنه في سن الحادية عشرة يمكن تصنيف الأطفال إلى ثلاثة أنواع عقلية معترف بها ويزعون تبعاً لذلك على المدارس الأكاديمية والحديثة والفنية . ولا توافق أيضاً على أن الاعداد التي تلحق بكل نوع من المدارس يجب أن تحدد بناء على نسبة تعارفية من فئة العمر . ولا توافق أيضاً على أن التلميذ في سن الحادية عشرة يبدى بعض الاستعدادات التي يمكن أن يعتمد عليها لتحديد نوع المدرسة الثانوية التي يجب أن يلتحق بها التلميذ^(١) بيد أن معظم السلطات المحلية — سواء من حيث المبدأ أو السهولة أو عدم الاكتراث — اتخذت الطريق الآخر . فأعيد تسمية المدارس الثانوية

بالمدارس الأكاديمية ولا يلتحق بها إلا الأطفال الناجحون في امتحان سن الحادية عشرة. وبعض السلطات حولت المدارس الفنية الدنيا Junior Technicals إلى مدارس ثانوية فنية Technical Secondary ويقبل بها تلاميذ المستوى الثانى من القدرات . أما المدارس الأولية الراقية Senior Elementary Schools التى كانت قبل أيام الحرب وسميت تسمية غير صحيحة ، بالمدارس الثانوية الحديثة ، فقد تركت تسير فى نفس الاتجاه تقريبا ، وكانت هذه المدارس الأخيرة أسهلها . وكان الخوف يراود أحيانا مدرسى المدارس الأكاديمية من الاستعانة بهم فى تعليم التلاميذ المشكلين والمعوقين من البنات والبنين . حقيقة كان لديهم قبل الحرب تلاميذ أغبياء لكنهم كانوا عادة الأغنياء المدللين من العائلات المحترمة التى تدفع مصروفات دراسية .

ومن ثم كان هؤلاء المعلمون يكرهون احتمال تقدم لمركزهم الممتاز فى المدينة . وكانوا يعتقدون أن مستوى المدارس من حيث المنهج الدراسية والسلوك ستقاس إذا فتحت الأبواب على مصراعها للجميع . وكان الكثيرون لا يفهمون تماما اهتمامات وحاجات التلاميذ غير الأكاديمية وأحسوا بأمانة أن مثل هذا التلميذ قد يتحسن إذا تعلم على يد من لديهم الفهم بهذه الأمور .

وعلى العكس من ذلك كان غير الجامعيين من نظار ومعلمى المدارس الأولية السابقة متخوفين من انضمامهم إلى الجامعيين فى سباق على الوظائف العليا فى المدارس الشاملة . كما أن بعض الجامعيين تبين لهم أن مستقبل فرصهم فى نظارة المدارس الأكاديمية أو الشاملة كانت صفرا ومن ثم اختاروا لأنفسهم طريق العمل فى المدارس الثانوية الحديثة . بيد أن هذه الدوافع كانت نادرا ما يعبر عنها فى المناقشات العامة . وضمنت النظرية التى تبرر النظام فى كتيب مشهور لوزارة التربية سنة ١٩٤٧ بعنوان « التعليم الثانوى الجديد »

وكان هذا الكتيب حتى في ذلك الوقت يبدو ساذجاً بدرجة كبيرة . فقد توم المؤلفون أن ما يجذب الأطفال الصالحين للتعليم الأكاديمي هو أسلوب التعلم التجريدي . وإن بعض التلاميذ من ناحية أخرى سيكونون قد قرروا في سن مبكر شق طريقهم في ميادين الصناعة والزراعة . وآخرون قد يحتاجون دراسة تميل إلى المواد التجارية أو الفنون . وإن كل هؤلاء الأولاد والبنات سيجدون أحسن متنفس لهم في المدرسة الثانوية الفنية . وهذه العبارات التي تعني تحديد مستقبل التلميذ بناء على تفضيله الطفولي في سن الحادية عشرة لا سند لها إطلاقاً من البحث التربوي . وبالإضافة إلى هذا فإن طرق الاختيار التي استخدمت قبل ومنذ سنة ١٩٤٧ لم تحاول بجدية اكتشاف الاستعدادات الخاصة للأنواع المختلفة من الوظائف . وبدلاً من هذا كان الاختيار يقوم على القدرة العامة . والذين التحقوا بالمدرسة الفنية كانوا مجرد الأطفال الذين فشلوا في الالتحاق بالمدرسة الأكاديمية بصرف النظر عن مدى استعدادهم ومناسبتهم للتعليم الفني .

ويقول الكتيب المذكور : إن الجميع سيعملون أحسن في مدرسة تقدم تعليمًا كاملاً في جو يساعدهم على التوجهية في نطاق أنفسهم ، . إن الإنسان لا يستطيع أن يفكر في هدف أحسن من ذلك بالنسبة لتعليم الأقلية أيضاً ، ولسوء الحظ كانت الحقيقة في المدارس الثانوية الحديثة وما زالت تتمثل في التشويه الكبير لهذا النموذج المثالي . ومن العوامل التي عاقت تحقيق الجو المناسب لمواجهة الاحتياجات المختلفة للتلاميذ في هذه المدارس اعتبارها أول وصمة للفشل بالنسبة لكل التلاميذ الملتحقين بها وضخامة فصولها بالنسبة للمدارس الأخرى المختارة والمستقلة ، وعدم المساواة في المرتبات بناء على كادر بيرنام Burham الذي خصص معظم الأجور الخاصة للمدارس المختارة بنسبتها الكبيرة في التلاميذ الكبار .

وكان هناك حجج في صالح المدرسة الشاملة لكنها غير متحمسة وكان من المفروض أن يكون مثل هذا النوع من المدارس ضخماً جداً بتلاميذ يبلغ عددهم ١٥٠٠ تلميذ . ولما كانت كل المدارس الثانوية تقريباً في ذلك الوقت كان بها أقل من ٦٠٠ تلميذ كان من الواضح إذا كان هذا الافتراض صحيحاً أن المدارس الشاملة يجب أن تكون قليلة وعلى مدى بعيد وتبنى بصورة خاصة .

وعلى الرغم من أن النظام الشامل المزدوج قد اقترح مبكراً عام ١٩٤٤^(١) فإنه لم يذكر . ومع هذا فإن هذا الاقتراح قدم الحل العملي لنظام التعليم الثلاثي مادام من الممكن بهذه الطريقة تحويل كل المدارس القائمة إلى النظام الشامل بصورة اقتصادية وفعالة .

وكانت الحقائق المرة التي تحمكت في تحديد اتجاهات المديرين من نوعين : أولها أن الإطار النظري المناسب تماماً لصورة ما قبل الحرب للدارس الأكاديمية والفنية الدنيا والأولية الراقية، كان مريباً ولا تقاً. ثانياً أن القياديين من المديرين كانوا يلتزمون بصفة عامة بسياسة الفصل المطبقة وكانوا يرفضون احتمال أنهم مخطئون . بيد أن اتساع الإصلاح بدأ يتجمع مع إحلال هؤلاء رجال جدد غير ملتزمين .

وبصفة أساسية كان تنظيم التعليم الثانوي في تلك الفترة الحيوية (١٩٤٥ - ١٩٥١) قد غم عليه وأسىء إليه بالقبضة القوية التي سيطرت بها حركة اختبارات الذكاء على كل المربين تقريباً . ومن الخطأ إلقاء اللوم بشدة على رجال الوزارة والسلطات المحلية لا تباع الدليل الذي قعنه الخبراء في ذلك الوقت وحظي بقبول عام . وحيثما خطط للدارس الشاملة كان إما

(I) e. g. in The Times Educational Supplement 9 Sept. 1944, R. Pedley "Reform in Higher Education".

في المناطق الزراعية مثل Isle of Man و Anglesey لأسباب بسيطة من الاقتصاد والكفاءة ، وإما في المناطق التي يسيطر عليها الاشتراكيون مثل لندن و Coventry لأسباب تربوية اجتماعية . ومادام أن الناس بصفة عامة كانوا يقولون بأن الاختيار يتم بدقة وأن مستقبل أداء التلاميذ يمكن التنبؤ به بالاختبارات المستعملة ، فإنهم كانوا غير معنيين بالامر . إن تدمير الدعوة الجوفاء لرجال اختبارات الذكاء التي تستطيع أن تغير الصورة بأكملها ما زالت في المستقبل .

من الملاحظ ذات الدلالة القوية للمسرح السياسى والاجتماعى لبريطانيا بعد الحرب ما يمكن إبرازه بالاتجاه الغريب لمختلف قطاعات حزب العمال نحو موضوع امتحان ما بعد سن الحادية عشرة ونحو المدرسة الشاملة خلال الفترة من ١٩٤٤ حتى الفترة الحالية . وسواء كان من الممكن إجراء الاختبار بدقة أم لا فإن الحجج كانت قوية في صالح بناء مجتمعات محلية لا طبقية غنية ومتنوعة في نطاق مدارس عامة . وكانت هذه الحجج في الواقع جزءا مقبولا من التفكير الاشتراكي . ومن الممكن أن يكون هناك تقسيم للتلاميذ في داخل هذه المدارس حسب قدراتهم إذا كان ذلك مرغوبا . والبديل - وهو فرص فصل التلاميذ في مدارس منفصلة وما يصحب ذلك من تدمير يومى عام لمنزل التلميذ الذى صنف رسمياً على أنه متخلف - يجب أن تنصب لعنته على العمال بالتأكيد . وقد اختارت - كما رأينا - حكومة العمال بتأييد انتخابى كبير للإصلاح الاجتماعى - طريق الانفصالية في المدارس .

على أن لندن مدفوعة بالرؤية المتنورة لأناس مثل مارجرى كول Margaret Cole و هارولد شيرمان Harold Shearman أظهرت في خطتها للتعليم الثانوى الشامل كيف يمكن التغلب على الصعوبات الضخمة ، وبالمثل فعلت عدة سلطات أخرى قليلة . إلا أن تنفيذ تلك الخطط تأجل عدة

سنوات لعقبات اقتصادية وكذلك كانت التغيرات السياسية في ستافوردشاير
Staffordshire وميدلسكس Middlesex ووست رايدنج West Riding سبباً
في تغيير خطط التعليم الثانوى قبل أن يعمل أى شىء له قيمة كبيرة .

حكومة المحافظين ١٩٥١ - ١٩٦٤ :

ومع هذا كانت هناك مقاطعات وأقاليم بها منذ سنة ١٩٤٥ أغلبية من
العمال استمرت دون انقطاع لمدة عشرين سنة على الأقل وهى كما يلى :

مجالس المقاطعات

روثرهام Rotherham	بارنسلى Barnsli
سانت هيلينز St. Helens	بارو إن فيرنس Barrow - in - Furness
سالفورد Salford	بلاكبيرن Blackburn
شفيلد Sheffield	بيرنلى Burnley
ستوك - أون - ترنت Stoke - on - Trent	كوفنترى Coventry
ساندرلاند Sunderland	دربى Derby
سوانزى Swansea	جيتسهيد (منذ ١٩٤٦) Gateshead
ويكفيلد Wakefield	كنجستون أبون - هل Kingston - upon Hull
وارنيجتون Warnington	ميرثير - يتدفيل Merthyr - Tydfil
وست هام West Ham	ميدلسبرو Middlesbrough
ويجان Wigan	نورتش Norwich

مجالس الاقاليم

درم Durham	دريششاير Derbyshire
لندن London	جلامورجان Glamorgan
نوتنجهامشاير Nottinghamshire	مونموتشاير Monmoutshire

ومعظم هذه السلطات لم تفعل خلال عشرين عاماً سوى القليل، بل لا شيء.
لتطبيق مبادئ الحزب الذى ينتسبون إليه . لقد ادعوا أن حكومات
المحافظين فعلت كل ما فى وسعها لتمنع أو تقيد من التغيير نحو التعليم
الثانوى الشامل .

وهناك بعض الحقيقة فى هذا فإذا كان العمال ينقصهم الشجاعة فإن
مقاومة المحافظين كانت اعتراضاً يتميز بالعناء. فى ١٩٥٤ هبّت عاصفة كبيرة
عندما رفضت وزيرة التربية الآنسة فلورنس هورسبرج Miss Florence
Horsburgh السماح لمجلس مدينة لندن بقبول مدرسة إلثام هيل الأكاديمية
للبنات وتحويل هذه المجموعة المنتارة من التلاميذ إلى أول مدرسة شاملة
جديدة كبيرة هى مدرسة كيدبروك Kidbrooke . ورفضت الوزيرة أيضاً
السماح لمجلس مدينة لندن بتوسيع مدرسة بيك Bec الأكاديمية للبنين إلى
مدرسة شاملة .

وفى السنة التالية أجبر سير دافيد إيكلز Sir D. Eccles خليفة مس
هورسبرج Miss Horsburgh مدينة ما نشستر المقتررة على أن تركع على
ركبتها . كانت ما نشستر قد اقترحت إنشاء ثلاث مدارس شاملة فى
منطقة ويششو Wythenshawe . وبافتراضها أن الحصول على موافقة
وزير التربية مؤكدة بدأت فى تنفيذ خططها ونوت افتتاح هذه المدارس
فى سبتمبر ١٩٥٥ لكن افتراضها لم يتحقق ورفض الوزير الموافقة على إنشاء
اثنتين من المدارس لإنشاء جديداً ووافق على الثالثة وهى تطوير لمدرسه
ثانوية موجودة تعرف بيوترى Yew Tree . وإزاء الخوف من الحرمان
من الإعانة التى تحصل عليها من الوزارة لمدارسها الجديدة اضطرت ما نشستر
أن تراجع .

وبعد ذلك أوضح وزراء التربية من المحافظين أنهم كانوا مستعدين

الموافقة على إنشاء مدارس شاملة في المناطق الريفية والتجمعات السكنية الجديدة إلا أنهم لن يسمحوا بتعميمها لأن ذلك يعنى إلغاء المدارس الأكاديمية الحالية وهي مدارس اثبتت فعاليتها .

والحقيقة على كل حال هي أن وزير التربية لا يمارس سلطات مطلقة أو غير محددة إذ كان يتطلب الحصول على موافقته في حالة اغلاق مدرسة قائمة أو فتح مدرسة جديدة أو توسيع مدرسة قائمة لدرجة تصبح معها في الواقع وكأنها مدرسة جديدة . أما إذا لم يكن هنا تغييرات رئيسية في المباني فإن السلطات التعليمية المحلية كانت حرة في تغيير طابع المدرسة كما تشاء دون الرجوع إلى الوزير مطلقا . وقد أوضح ذلك تماما سير دافيد ايكلز في مشكلة وثنيتشو (التي سبقت الإشارة إليها) إذ لم يحاول أن يمنع تطوير مدرسة يوترى على أسس شاملة . وقد أعاد كل من لورد هيلشام Lord Hailsham وسير إدوارد بويل Sir E . Boyle تأكيد هذا المبدأ في سنة ١٩٥٧ عندما قامت لسترشير في الواقع بتحويل بعض مدارسها الحديثة والأكاديمية إلى مدارس شاملة صغرى وكبرى على التوالي .

ولذلك كان من الواضح أن الأمر متروك للسلطات التعليمية المحلية لمعالجة المشكلة الحقيقية وهي تنظيم مدارسها القائمة في صورة مختلفة . ولا يستطيع الإنسان إلا أن يستنتج أنه على الرغم من أن أسطورة دقة وعدل الاختبار قد كشفت منذ منتصف الخمسينات فإن عددا لا بأس به من السلطات التعليمية الحاملة من حزب العمال لم ترد التغيير . فقد كانوا يعيشون على ذكرى أعمالهم ومطامحهم الماضية وكان طابعهم محافظا إلى حد بعيد . أريد أن ربح الفكر الجديد وحماس الإصلاح قد نفذ إلى عظامهم القديمة . ولقد بدأت الكتاب بقول أن إنجلترا مجتمع استقراطي لا ديمقراطي . ويبدو أن كثيرا

من القادة المحليين لحزب العمال راضون وقانونون بأن الأمر ينبغي أن يكون كذلك .

وبينما كان حزب العمال غير عاىء أو متميزا من الغبط كان يحدث هناك تطور له معنى كبير فى د إقليم لسترشير ، المحافظ .

مثالب المدرسة ذات المدى العمرى من سن ١١ - ١٨ :

كان التفكير حول تطوير المدارس الشاملة خلال أوائل الخمسينات متأثرا بدرجة كبيرة بخبرة لندن واتجاهاتها . وكان من المفروض أن المدرسة الشاملة مثلها مثل المدرسة الأكاديمية يجب أن يكون بها صف سادس وتصل بالتلاميذ حتى سن الثامنة عشرة ، ولما كانت نسبة التلاميذ المتوقع بقاؤهم فى المدرسة حتى هذه السن قليلة آنذاك ترتب على ذلك أن وجود صف سادس كبير بدرجة كافية لتقديم برامج دراسية متنوعة بدون التبذير أو الاسراف فى استخدام المدرسين لا يتسنى توفيره إلا فى مدرسة شاملة ضخمة جدا .

ومثل هذه الصورة اللندنية عن ضخامة المدرسة الشاملة بنجاحها الكافى فى المناطق المدنية المكتظة ، استخدمها د كخيال الظل ، أنصار مبدأ الاختبار . وكثير من الساسة من العمال باستثناء أليس يكون Alice Bacon تشبثوا بها بدون تفكير . ومع هذا فن الواضح أن الإصلاح الواسع المبكر يمكن أن يتأتى بزيادة مرونة تنظيم التعليم الثانوى .

وكان الجدل حول النظرة الجديدة كما يلى :

١ - إن المدرسة الشاملة تحتاج إلى صف سادس به ٢٠ تلميذا على الأقل إذا كان عليها أن تواجه المتطلبات الحديثة .

٢ - أنه فى منتصف الخمسينات كانت المدرسة الشاملة - فى المتوسط -

التي تشتمل على ١٧٥٠ تلميذا ما بين سن الحادية عشر والثامنة عشرة بها صف سادس من ذلك الحجم .

٣ - ان هناك اعتراضات تربوية على مثل هذه المدرسة الضخمة .

٤ - أنه حتى مع عدم صدق هذه الاعتراضات فمن المؤكد أن توفير المدارس الكبيرة بأعداد كافية لاستيعاب كل الأطفال في سن التعليم الثانوي لا يمكن تحقيقه لسنوات طويلة جدا مع أن الحاجة إلى اصلاح نظام الفصل في المدارس عملية عاجلة . ولنتناول كل نقطة من هذه على حدة بالترتيب :

١ - قد يبلغ عدد التلاميذ في الفصل ذى الحجم الأمثل في الصف السادس ما بين ٨ إلى ١٢٢ تلميذا . وهذا يضمن اقتصادا معقولا في استخدام المعلمين ذوى الكفاءة العالية الذين يندرج وجودهم . وهذا أيضاً يرقى ويزيد من الكفاءة التربوية فالمجموعة صغيرة بدرجة تمكن المعلم من الالتفات إلى كل تلميذ بناية وهي أيضاً كبيرة بدرجة تشجع على المنافسات الحية . والمدرسة تضم مختلف أنواع التلاميذ بظروفهم المتباينة ينبغي عليها إذا أرادت أن تؤدي وظيفتها جيدا أن تقدم عشرين مادة دراسية أو أكثر من مواد المستوى المتقدم . وعلى كل قسم من الأقسام التالية أن يقدم مادتين أو ثلاثا أو ربما أربع مواد وهي أقسام اللغات الحديثة والدراسات القديمة والعلوم والرياضيات والهندسة والمواد التجارية والفنون المنزلية والفنون التشكيلية والآداب الرفيعة . ولما كان الصف السادس يمثل مرحلة تعليمية تعطى سنتين أو ثلاثا على الأقل فإنه من المتوقع أن يكون بالمدرسة الشاملة تماما ما لا يقل عن خمسين فصلا بالصف السادس . وكل تلميذ سيكون عضوا في حوالى أربعة من هذه الفصول . وإذا كان الحجم العادى لهذه الفصول يبلغ حوالى عشرة تلاميذ كما اقترحت يصبح من الضروري

وجود ١٢٠ تلميذاً أو أكثر بالصف السادس لتبرير التجهيزات والعاملين على أساس فعال حقيقى .

ولقد اتضح منذ عدة سنوات مضت أن المدارس ذات الصفوف السادسة الكبيرة استطاعت أن تعمل بمعدل كل تلميذ بالنسبة للمستوى المتقدم من امتحان الثانوية العامة بصورة متميزة أحسن من المدارس ذات الصفوف السادسة الصغيرة (١) لقد وجد الدكتور ريتشارد لين Dr . R . Lynn أولاً أن تلميذات المدرسة الأكاديمية في لندن ذات الصفوف السادسة الأصغر حصلن على مجرد نصف ما حصل عليه تلاميذ مدرسة للبنين من مجموع الامتيازات لكل مائة من التلاميذ . ومن الصعب أن يرجع ذلك إلى اختلاف مستوى الذكاء بين البنين والبنات . ووجد ثانياً أنه بينما حصلت المدرسة الأكاديمية الكبيرة للبنين على ٨٪ فقط زيادة في عدد الناجحين بالمستوى العادى أكثر مما حصلت عليه المدرسة الأكاديمية لأصغر البنين استطاعت هذه المدارس الكبيرة فى المستوى المتقدم بعد سنتين أن تحصل على ١٠٠٪ زيادة فى الامتيازات لكل مائة من التلاميذ . ولا بد أن هذا يرجع إلى رقى نوع التعليم فى الصف السادس بالمدارس الكبيرة . وفى المنح الدراسية المفتوحة لأوكسفورد وكبريدج يزداد هذا الاتجاه وضوحاً .

وبالتأكيد كانت المدارس التى تحظى بقصب سبق فى اكسفورد وكبريدج على مدى السنين دليتش Dulwich (٦٦ فى الصف السادس : ٢٥ منحة مفتوحة فى سنة ١٩٦٧ و ٦٨) وسانت بولز St . Pauls (٣٦٥ : ٢٤) . وإيتون Eton (٤٩٩ : ٢٣) ووينشستر Winchester (٣٧٥ : ٢٠) ومانشستر Manhester (مدارس حكومية) (٥٢٨ : ١٨) (٢) .

(1) British Journal of Sociology, June 1959, pp., 129-36.

(2) The Times Educational Supplement . 30 Aug. 1968 :

G . D . N . Worswick Mens Awards at Oxbridge 1967 — 8 .

٢ - ولواستطعنا الحصول على معدل مدرسة ثانوية محلية بحجم فئاتها العمرية التي تتناسب مع بيانات وزارة التربية عن كل المدارس الثانوية التابعة للسلطات المحلية في إنجلترا وويلز في سنة ١٩٦٧ لاحتاجت هذه المدرسة إلى ١,٨٧٥ تلميذاً بين سن ١١ - ١٨ لتحصل من بين هذا العدد على ١٢٠ تلميذاً في الصف السادس . ويبين هذا مدرسة مستقلة مشهورة مثل رجبى Rugby التي تراوح فئات العمر فيها بين ١٣ و ١٨ ومن بين مجموع تلاميذها ٧٠٠ كان نصفهم يدرسون في الصف السادس . والصورة في المدارس الثانوية المستقلة المعترف بها مشابهة بصفة عامة كما يشير الرسم التوضيحي في الصفحة التالية .

على أن أعداد التلاميذ في المستوى الأعلى في المدارس المستقلة تبرز توفير المدرسين المؤهلين جيداً والتجهيزات الوفيرة . وليس هناك تبذير لأن هؤلاء المدرسين وتلك التجهيزات تستخدم استخداً كاملاً . ولما كانت نسبة التلاميذ الأكبر في السن عالية فإن المجموع الكلى لا يحتاج لأن يكون كبيراً . وتلك المدارس الشاملة التي أنشئت منذ عدة سنوات يواصل الدراسة بها بعد سن الخامسة عشرة ما يزيد على ٣٠ ٪ من متوسط التلاميذ في مدارس الإقليم ككل .

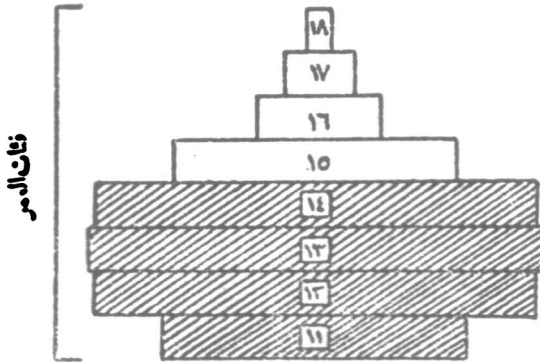
ويمكننا - على هذا - أن نقبل بأن معظم المدارس ذات الحجم ١٤٠٠ تلميذ وليس ١٨٧٥ ستمكن من توفير ١٢٠ تلميذاً في الصف السادس . وعندما يمتد سن الإلزام في السادسة عشرة ستتغير . والمدارس الشاملة التي لها ما لا يزيد عن ألف تلميذ من بين ١١ و ١٨ قد تتوقع أن يكون لديها ١٢٠٠ تلميذاً أو أكثر يدرسون مقررات السنوات السادسة والسابعة والثامنة .

٣ - الاعتراضات التربوية على المدارس ذات الحجم الكبير جداً

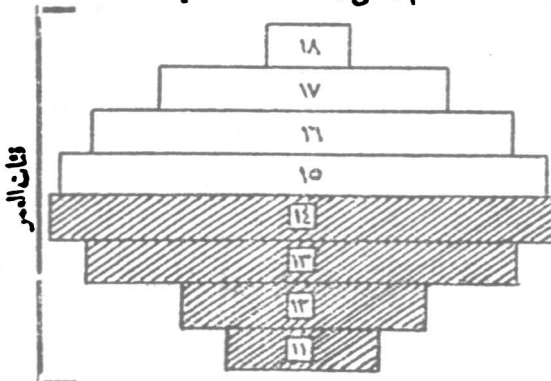
هى كما يلي :

أولاً : أن إدارتها تميل إلى أن تكون على أساس هرمي
تدرس الفصل العادى قد يجد نفسه بعيداً عن مركز القرار والمناقشة
الفعالة. وفي المدرسة الصغيرة يعول على أشياء كثيرة، أما في المدرسة الكبيرة
فهو يعول على أشياء أقل بكثير. وما يعوض هذا أنه قد يجد أن هيئة
التدريس الكبيرة أكثر استتارة . وحينها يوجد أناس بدرجات متفاوتة من
الاهتمام والتأهيل فإن وسط وبيئة هيئة التدريس قينة بأن تكون غنية
ومتنوعة لاشجيرة أوضيقة .

١ - كل المدارس الثانوية للسلطات التعليمية المحلية
(انجلترا وويلز - يناير ١٩٦٧)
١ مم (أفقى) = ١٠.٠٠٠ تلميذ



٢ - كل المدارس الثانوية المستقلة المعترف بها
(انجلترا وويلز - يناير ١٩٦٧)
١ مم (أفقى) = ٢٠٠ تلميذ



ثانياً : يصعب في المدارس الكبيرة تحقيق الألفة اللازمة للنمو الراسخ للجميع ، وفي المدرسة الصغيرة يعرف المدرس التلميذ معرفة جيدة سواء كان يدرس له أم لا . ومسئولية كل منهما نحو الآخر يسلم بها كلا الطرفين . وفي المدرسة الضخمة قد يحتاج المدرس إلى استعمال مفكرته - كالشرطي - : لمعرفة اسم التلميذ وفصله لتحديد السلوك الجيد والردىء لهم . وقد يستدعى الطفل ليخبر رائده عما إذا كان من المستحسن عمل أى شئ في يوم حافل . وخارج المدرسة بمائة ياردة قد لا يعرف المعلم والتلميذ وجه كل منهما للآخر أكثر من معرفة هاشية على نحو التعرف العارض والنظري ^(١) .

وفي تعليق لى من أحد المعلمين عن احتفال غنائى بمدرسته الكبيرة قال : اشترك في هذا الاحتفال ٣٠٠ تلميذ وعدة مجموعات كورال وكذلك كان هناك عازفو سولو وأوركسترا المدرسة . ولكن كان الإنسان ينظر بمجموعات أصغر على المسرح وجواً أكثر ألفة واقتصاداً لتنقل التلاميذ بين المجموعات .

إن الاعتراضات التي من هذا النوع تنطبق على كل المدارس الكبيرة بالضبط بصرف النظر عن نوعها وقد ذكرت في بعض الحكايات مثل تلك الحكاية الزائفة عن ولدين حصل كل منهما على منحة في جامعة أو كسفورد عندما سأل أحدهما الآخر : من أى مدرسة جئت ؟ من مدرسة ما نشستر الأكاديمية : وأنا أيضاً .

وأخيراً الطفل المتوسط . فنحن لسنا في حاجة إلى القلق هنا عما يتعلق بالطفل الموهوب أو الغبي أو الجانح أو الشاذ من أى نوع فكل هؤلاء

(١) يقدم لامستر تشيتوند Chetwynd وهو ناظر إحدى المدارس الشاملة وجهة نظر أخرى فيقول : بالاحتفاظ بالكتيبات في الأوراق وايمت في عقولنا - وهي الطريقة الأحسن المقترحة - فإننا نضع معرفتنا المبنية على الاحتكاك الشخصي في متناول كل الزملاء الآخرين المعلمين والراغبين في مقابلة فيينا لطفان . Comprehensive School Routledge and

يحظون بالاهتمام دائماً . . أما الطفل العادى فإنه هو الذى يحتاج إلى الشعور بأنه يعمل حسابه لا من أجل شىء . معين يستطيع عمله (فربما لا يستطيع أن يعمل شيئاً معيناً) وإنما من أجل نفسه هو . وعلى الرغم من تقسيم المدارس الكبيرة إلى وحدات اجتماعية صغيرة مثل الأسر ومجموعات المناقشة فإن الكثيرين يخشون حدوث اغفال لهذا الطفل العادى . ومدرسو المدارس الشاملة على وجه التأكيد يحاولون تفادى ذلك إلا أننى وجدت أنهم يختلفون فى مدى نجاحهم فى ذلك .

٤ — إن الاعتراضات التربوية هى إلى حد كبير مسألة وجهات نظر والبعض قد يرفضونها ويمكن أن يكونوا على حق فى ذلك . وعلى الرغم من ذلك يجب علينا أن نواجه الحقيقة القائلة بأن من بين ٥٥٧٦ مدرسة ثانوية فى إنجلترا وويلز عام ١٩٦٨ كان هناك ٢٦٥ مدرسة فقط تضم أكثر من ألف تلميذ . وما لا يزيد عن ٥٨٨ مدرسة (بما فيها الـ ٢٦٥ السابقة) تضم أكثر من ٨٠٠ تلميذ . وعلى الطرف الآخر كان هناك ١٩٤١ مدرسة ثانوية تضم أقل من ٤٠٠ تلميذ .

وكثير من مدارسنا تشغل مباني مابعد الحرب التى لا يمكن التخلص منها . إن رأس المال المطلوب لاستبدال هذه المدارس بأخرى تنسج لأكثر من ألف تلميذ هو مبلغ هائل . وقد يكون من المستحيل أحياناً الحصول على مواقع أو أماكن جديدة واسعة . والبرنامج كله قد يتطلب تنفيذه عدة سنوات كثيرة جداً . وإذا كان هناك من يعتقد بأن الالتقاء والفصل عند سن الحادية عشرة هو عملية مؤلمة فإن أى تأخير فى البدء بالإصلاح الضرورى يصبح غير مطاق ، ويجب البحث عن حل آخر .

التعليم الثانوى الثانى :

هناك بديل آخر للمدرسة الضخمة جداً . وقد شكلت فى إنجلترا منذ ١٩٤٤ فى صور مختلفة ولها سوابق فى الخارج لا سيما فى أمريكا الشمالية :

كان من الواضح لقلة من الناس بعد قانون سنة ١٩٤٤ مباشرة أن عيوب الاختيار عند سن الحادية عشرة من ناحية والمدارس الشاملة الضخمة من ناحية أخرى يمكن التوفيق بينهما بسرعة وبصورة اقتصادية بدمج المدارس القائمة ذات الحجم الصغير والمتوسط بحيث تقدم تعليماً ثانوياً على مرحلتين^(١) في سنة ١٩٥٤ استطاع المسؤولون الرسميون عن التعليم في كرويدون Croydon أن يقيموا قضية قوية من دمج كل الفصول السادسة في المنطقة في كلية دنيا أو صغرى Junior colleges وكانت الاقتراحات السابقة لمثل هذا الإصلاح قد تحطمت على صخرتين : ضخالة الأدلة الإحصائية ضد الاختيار في سن الحادية عشرة ورفض مدرسي المدارس الأكاديمية والشاملة أن يخسروا تلاميذهم القدامى لمعهد آخر منفصل .

ومنذ سنة ١٩٥٣ وما بعدها بدأ عدم رضا الآباء عن الاختيار في سن الحادية عشرة يلقي تأييداً له وزنه من جانب الباحثين والحفائق الواردة في التقارير الرسمية عن ترك المدرسة مبكراً Early Leaving ١٩٥٤ .

وقد أظهر هذا التقرير أن من بين كل عشرين طفلاً في كل مائة اختيروا للمدارس الأكاديمية في سن الحادية عشرة استطاع حوالي تسعة أن يصلوا إلى الهدف العادي للمدرسة الأكاديمية وهو النجاح في خمس مواد أو أكثر في المستوى العادي من الشهادة الثانوية أو ما يعادل ذلك .

والواقع أن من بين الثلث في قبة قائمة الناجحين في امتحان الحادية عشرة كان هناك أقل من ٢ من كل ٣ استطاعوا أن ينجحوا بنفس المعيار السابق . ومن ناحية أخرى ظهر أن المحولين مؤخراً للمدارس الأكاديمية من بين

(I) Cf. Education, 18 and 25 Feb. 1949, R. Pedley, County College and Sixth Form' and Labour Party Challenge to Britain, 1953.

الراسبين أصلا في امتحان سن الحادية عشرة قد حققوا تقدما أحسن قليلا عن كل مجموعة الناجحين في امتحان سن الحادية عشرة .

وفي منتصف الخمسينيات زاد عدد التلاميذ الذين بقوا في المدرسة مدة أطول لدرجة أن النظام الثانى لم يعد متضمنا بالضرورة حز رأس المدارس الأكاديمية أو القضاء عليها فجميعها ماعدالة تستطيع أن تصبح مدارس للتعليم الثانوى العالى فقط ، ومعظم المدارس الحديثة من جانبها تطورت بدرجة كافية تمكنها من مواجهة السنوات الأولى من التعليم الثانوى لكل التلاميذ . هذا الدليل الجديد^(١) أثار اهتمام رجال الإدارة على المستويين القومى والمحلى .

وعلى سبيل المثال فى مايو سنة ١٩٥٥ دعت أن أعرض على فرع ميدلاند الرابطة مديرى التعليم Association of Education Officers قضية النظام الثقافى للتعليم الثانوى من حيث إمكانية تطبيقها فى بلدنا وفى السنة التالية ١٩٥٦ وفى اجتماع وزير التربية وكبار موظفى وزارة التربية اقترحت نظاما وسطا بناء عليه يلتحق كل التلاميذ بعد انتهاءهم من المرحلة الابتدائية مباشرة بالمدارس الثانوية الحديثة القائمة التى يمكن أن تصبح مدارس شاملة صغرى أو دنيا Junior ويقضون هناك ثلاث سنوات على الأقل ، وفى سن الرابعة عشرة يستطيع كل الراغبين فى الالتحاق بالمدرسة الأكاديمية الالتحاق بها بدون امتحان بشرط موافقة آبائهم على أن يبقوا بها سنتين على الأقل ، ويمكن للآخرين أن يكملوا تعليمهم فى المدرسة الشاملة الدنيا ، وميزات هذه الخطة المعدلة كما يلى :

(I) C.f.R. Pedley, Comprehensive Education : a non-Party Solution (School master 8 Apri (1955) The Way Ahead School master, 23 Nov. 1956) and Comprehensive Ed.: Anew Approach (Gollancz, 1956).

١ — ان التعليم الثانوى لكل الأطفال الذين يقون فى المدارس الثانوية الحديثة المحولة إلى مدارس شاملة دنيا أو صغرى سيكون مستمراً دون انقطاع .

٢ — أن الذين ينهبون إلى المدرسة الأكاديمية فى سن الرابعة عشرة سيقون سنتين قبل التقدم لامتحان الثانوية العامة شأنهم شأن معظم الملتحقين بالمدارس الخاصة .

٣ — أن هذا يكون أكثر مدعاة لتقبل مدرسى المدارس الأكاديمية للتلاميذ المحولين إليهم أكثر من تقبلهم لتحويل كل الأطفال فى سن الرابعة عشرة أو الخامسة عشرة ومع أنه سيكون عليهم أن يبدأوا فى مواجهة هذا المدى الواسع من القدرات كان يعتقد لذلك مسابقة على الأقل فى حالة دافعى الرسوم فى أيام ما قبل الحرب وسيكون تلاميذهم على أى حال راغبين أو على أسوأ فرض سيكون تلاميذهم الأطفال غير الراغبين لآباء راغبين يمكن الاعتماد عليهم لتأييد المدرسة .

٤ — أن الوعد بإبقاء التلاميذ فى المدرسة الأكاديمية لمدة عامين على الأقل - على الرغم من استحالة تنفيذه بالقوة - يضمن عدم اختيار الآباء بسهولة للتعليم الأكاديمى لمدة عام واحد لمجرد المكانة التى يحظى بها هذا التعليم .

وفى تقديمى لهذه المقترحات كنت على وعى ببعض العيوب الواضحة، فدة السنتين قد تؤدى إلى تضييق همة الآباء الفقراء أو آباء الطبقة العاملة عادة الذين لم يسبق لهم الوقوف على قيمة التعليم العالى ولا يرغبون فى إلزام أنفسهم بستتين مقدما . والنقط الجديد من « المدرسة الأكاديمية » ليس مدرسة انتقائية للتلاميذ الأكاديميين وليست أيضاً مدرسة شاملة عليا . إنها فى الواقع أقرب شها بالمدرسة الأكاديمية المحلية التى كانت موجودة قبل

الحرب باستثناء أن القدرة على دفع مصروفات مدرسية متواضعة للتلاميذ المنتظمين بالنهار تستبدل هنا بالقدرة على الرغبة في إبقاء الطفل مدة أطول بالمدرسة - ومرة أخرى فإن خلق قلة من التلاميذ في السنة النهائية بالمدرسة والحديثة ، المحولة لم يبد كحل شاف دائم . وكان التلاميذ الذين قرروا ترك المدرسة بأسرع ما يمكن لأنه ليس أمامهم ما يعملونه . . كانوا أقل الأولاد والبنات مقدرة وأقلهم في السلوك الطيب .

وقد نظر إلى الخطة على اعتبار أنها مجرد حل مؤقت . وكان أحسن ما امتازت به أنها أتاحت طريقا عمليا في ظل الظروف القائمة لإلغاء امتحان ما بعد الحادية عشرة وما بعده من فصل بين التلاميذ . إنها خطوة على الطريق نحو نظام أفضل مستقر .

التجربة في ليستر شاير Leicestr Shire

قررت ليستر في السنة التالية (١٩٥٧) أن تنفذ في منطقتين هما ويجستون Wigstou وهنكلي Hinckley خطة مشابهة جداً لتلك الخطة التي وصفناها من قبل . ويمكن الاختلاف الرئيسي في قرار المقاطعة بالاسراع بتقدم الأطفال اللامعين جدا من المدرسة الابتدائية إلى الصف السادس وذلك بنقل هؤلاء الطائرين « Flyers » (حوالى ٨ ٪ و ١٠ ٪ من مجموع الفئة العمرية) من المدرسة الابتدائية إلى المدرسة الثانوية الدنيا الجديدة في سن العاشرة ، ومن المدرسة الثانوية الدنيا إلى المدرسة الأكاديمية العليا في الثالثة عشرة . وهذه الطريقة يكون مثل هؤلاء التلاميذ اللوامع قادرين على الحصول على الشهادة الثانوية GCE (المستوى العادى) في الخامسة عشرة وكسب ستة إضافية في الصف السادس . وهذا النقل المبكر للطائرين ، يتضمن بالضرورة نقل بعض الأطفال من التعليم الابتدائي إلى التعليم الثانوى وسنهم أقل من الحد الأدنى وهو للعاشرة وستة أشهر . وكان هذا على كل

حال يمارس عادة من جانب سلطات التعليم المحلية وكانت وزارة التربية تغمض عينها عنه .

وكان على المقاطعة أن تقرر فيما بعد أن النقل المبكر للأطفال المجتهدين لم يكن مرضيا من الناحية التربوية : فتمه كثيرون وجدوا أن الإجهاد الاجتماعى والتقى كبير جدا ومن ثم فشلوا فى تحقيق ما كانوا يبشرون به من قبل . وعلى هذا توقف الاستمرار فى هذه العملية .

وبدأ المشروع فى ليستر شاير بطريقة معدلة . فلقد أدخل على الفور نظام النقل الحر من المدرسة الحديثة ، إلى المدرسة الأكاديمية من الرابعة عشرة لجميع الراغبين فى ذلك . وضمن هذا ترحابا من كثير من الآباء القلقين الذين خابت آمالهم ، ولكن بالنسبة للسنتين الأوليين فى ويجستون Wigston والثلاث سنوات الأولى فى هنكلى Hinckley فإن مشكلات استيعاب التلاميذ جعلت من الضرورى على السلطة التعليمية أن تستمر فى اختيار أعلى ١٢ ٪ للنقل مباشرة من المدارس الأولية إلى المدارس الأكاديمية فى سن الحادية عشرة . وعندما توقف هذا توقف أيضاً امتحان ما بعد الحادية عشرة . والواقع أن الأحياء التى أعيد تنظيمها فى ليستر شاير كانت أولى المناطق فى إنجلترا (وليس فى ويلز) التى ألغى فيها امتحان ما بعد الحادية عشرة . وكل الأطفال اليوم ينقلون فى سن الحادية عشرة ، ولا ينقل أحد منهم فى سن العاشرة ، ويقضون ثلاث سنوات فى المدرسة الحديثة ، المحولة التى تعرف اليوم باسم « المدرسة الثانوية ، High School . وفى الرابعة عشرة بعد مشاورة المدرسين يقرر الآباء ما إذا كانوا يرغبون فى ذهاب أطفالهم إلى المدرسة الأكاديمية لمدة سنتين آخرين على الأقل . فإذا كان الأمر كذلك يطلب إليهم أن يوقعوا إقراراً بذلك .

ولقد امتد هذا المشروع الآن إلى جميع أجزاء المنطقة ، وعندما يرفع

من الالتزام إلى السادسة عشرة فإن جميع الأطفال سوف ينتقلون من المدرسة الثانوية high إلى المدرسة الثانوية العليا upper (كما تسمى اليوم المدرسة الأكاديمية) في الرابعة عشرة . والواقع أن هذا ينتظر تطبيقه بالفعل في مدرستين ثانويتين حيث كان عدد الراغبين في ترك المدرسة في الخامسة عشرة قليلا جداً للدرجة أنهم أيضاً ذهبوا إلى المدرسة الثانوية العليا في الرابعة عشرة ، وعلى الرغم من أنهم ليسوا مجبرين على البقاء هناك لأكثر من سنة فإن البعض منهم يبقون بالفعل ويحصلون على نتائج جيدة .

وكان لتجربة ليستر شيار الناجحة أثر كبير في رأى الفنيين المهنيين والرأى العام على السواء لأنها أظهرت أن إنهاء اختيار التلاميذ عند سن الحادية عشرة أمر ممكن في القريب العاجل في كل مكان على أن هذه التجربة نافسها في الأهمية حركة أخرى نفخت قوة جديدة في سياسة التعليم الانجليزية .

في عام ١٩٦٠ كونت مجموعة من آباء الطبقة الوسطى في كامبردج ومن بينهم آباء لهم علاقات بالجامعة كونت هذه المجموعة رابطة سميت برابطة تقدم التعليم الحكومى Association For The Advancement of State Education وكانت لهم آراء حرة في التربية ، وبنوا فكرة إرسال أطفالهم بعيدا عن الأسرة إلى المدارس الخاصة ، ولكنهم تأسوا على التوتر الذى يفرضه نظام الاختيار القائم على الأطفال والمدرسين بالمدارس الابتدائية وهى المدارس التى وجدوا فى مبادئها وممارستها أنها بناء وكاملة . وكانوا أيضاً معنيين بمخاطر الاختيار ذاته وغيوب المدارس الثانوية التى قد ينهب إليها أطفالهم . وخلافاً للغالبية العظمى للآباء كانوا على معرفة جيدة بالقضايا التربوية وكانوا منظمين فى التعبير عن آرائهم .

وسرعان ما وصل تأثير هذه المجموعة إلى أبعد من كامبردج . وتكونت جمعيات

أخرى في اجزاء مختلفة من البلاد ، وعندما اشتركت هذه الروابط في اتحاد تقدم التعليم الحكومى (CASE) كان على نظام السلطة القائمة أن ينظر إليه بعين الاعتبار . واستمر الضغط بصورة متزايدة على الموظفين المحليين والمستشارين ورجال السياسة وغيرهم من الشخصيات العامة : وما كان يحدث بالمدارس لم يعد يترك ليسوى بين الجهات الرسمية من جهة وبين المدرسين من جهة أخرى ولما بعد طول انتظار ونسيان أصبح للأباء كلفة حقيقة في نوع التربية التى تقدم . وفى رأى أن أولئك الآباء المتتورين من الطبقة الوسطى هم الذين ركزوا انتباه الرأى العام على المشكلة وخلقوا الدافع القومى الضرورى للعمل . وعندما أخذ العمال السلطة فى أيديهم لم تكن البلاد راغبة فى قبول إعادة التنظيم الشامل فحسب ، بل وكانت تطالب به أيضا .

حكومة العمال منذ عام ١٩٦٤

أعلن مايكل ستewart Michael في يناير ١٩٦٥ أن الحكومة ترى لإنهاء الاختيار فى سن الحادية عشرة وأن تنظيم المدارس وفق المبدأ الشامل .

وبعد ستة أشهر أى فى يوليو ١٩٦٥ أصدر خلفه فى وزارة التربية اتونى كروسland Anthony Crosland نشرة (رقم ١٠ / ٦٥) تعتبر من أكثر الوثائق التى سبق إصدارها من شارع كوزون Curzon St . تساهلا على الاطلاق . ولقد طالبت (ولم تأمر) سلطات التعليم المحلية بأن تعد الخطط لإعادة تنظيم مدارسها الثانوية على أسس شاملة ، وأن تقدمها إلى الوزارة للتصديق عليها فى خلال اثنى عشر شهرا . وأشارت أيضا إلى أنماط التنظيم المختلفة التى يمكن أن تنال القبول - وكان مدى هذه الأنماط كبيرا جدا لدرجة تثير الارتباك فى عقول بعض من أهم أشد دعاة الإصلاح صلابه . وهناك الكثير مما يمكن أن يقال فى مصلحة المرونة لاسيما عندما يكون الشخص بصدد البحث عن الطرق والوسائل التى يتجنب بها نظام من الواضح

أنه يعوق التقدم ، ولكل هذه الوسائل المختلفة استخداماتها في ظل حكومة معادية للمبدأ الشامل . على أن هذا لا يعنى أن كلها مرغوبة بنفس القدر في ظل الرأى السائد حاليا . واقد أكد مستر كروسمان M . Cross - وكان عندئذ المتحدث الرسمى لحزب العمال عن الترية — في مؤتمر الحكم المحلى لحزب العمال المنعقد في عام ١٩٦٤ أهمية التنسيق بين شتى خطط التعليم الثانوى . ومامن شك في أنه لو كان على رأس وزارة الترية في شارع كرزون Curzon St . لاستطاع أن يولى اهتماماً أكثر إلى ترشيد مبدأ التنظيم الشامل . إن وجودنا على جزيرة محدودة مع حركة سكانية متزايدة تجعلنا لا نستطيع أن نتحمل وجود تناقضات كثيرة بين المناطق المختلفة في تنظيم نظامنا التعليمى .

ومن جهة أخرى كانت هناك فائدة عظيمة من التبسيط الذى عرض به مستر كروسلاند الموضوع . لقد أثار مناقشة ديموقراطية هائلة حول مدارسنا وما ينبغى أن يعمل فيها في طول وعرض انجلترا كلها . فلم يكن من قبل يمكننا أن نجد مثل تلك الاجتماعات العامة الكثيرة ، والمجموعات الصغيرة المتعددة للعمل والأعمدة الكثيرة التى يكتبها المراسلون فى الصحافة المحلية والقومية عن التعليم . وكان النمط الناتج بالضرورة كغطاء مرقع ولكنه ثمن يستحق أن يدفع إذا نجح فى إحضار الآباء العاديين لأول مرة إلى داخل أبواب المدرسة عقليا بل وجسميا بدلا من تركهم خارجا دون اعتبار . وكانت أشكال التنظيم الرئيسية للمدرسة الشاملة التى أورثتها النشرة رقم (١٠/١٩٦٥) كما يلى :

١ — مدارس شاملة من ١١ إلى ١٨ سنة ، وهى الأولى فى الميدان ، وكان لا بد أن يسمح بهذا النمط فى حالة إعادة التنظيم القائم وكانت لندن ملتزمة به ، وبالفعل عندما طبعت النشرة أنشئ فى سنين منطقة لسلطات التعليم المحلية فى انجلترا وويلز مدرسة أو أكثر من المدارس الثانوية من هذا النمط ،

وبالإضافة إلى آيل أوف مان (جزيرة الإنسان) Isle of Man كان هناك ثلاث سلطات تعليمية لها تنظيم شامل تماما للمدارس بين سن ١١ و ١٨ منتهى انجلسي Anglesey ومربونيت Merioneth ومونتجومري Montgomery وكانت المدارس القائمة تتراوح في الحجم بين ٢٠٠ تلميذ (في أرياف ويلز) إلى ٢٠٠٠ تلميذ (في لندن) وأكثر من نصف المدارس كان لها أقل من ١٠٠٠ تلميذ .

٢ - مدارس شاملة من سن ١١ إلى ١٦ تتبعها كلية شاملة للصف السادس سن ١٥ / ١٦ إلى ١٨ / ١٩ . ويجب أن يكون الالتحاق بمثل هذه الكليات مفتوحا تماما أمام الجميع بغض النظر عن الحصول على الشهادة الثانوية GCE أو شهادة التعليم الثانوي CSE إذ كان عليها أن تكون بحق كليات شاملة على الرغم من أن قلة من البنين والبنات - في الواقع - سوف يرغبون الاستمرار في التعليم لكل الوقت إذا لم تكن هناك بعض الدلائل التي تشير إلى أن من المحتمل انهم يفيدون منها .

ولما كانت الخبرة بمثل هذا التنظيم محدودة جدا آنذاك فإن النشرة كانت حذرة ازاء احتمالاتها والواقع أن الأمثلة الانجليزية الوحيدة كانت في مكسبرو Mexborough في غرب ريدنج West Riding حيث ألحق بكلية للصف السادس تلاميذ الصف السادس بالمدرسة الأكاديمية وألحق بها أيضا الأولاد والبنات فوق الخامسة عشرة من المدارس الحديثة المجاورة الراغبون في الاستمرار في التعليم ، وهناك أيضا كلية الأطلسي الدولية المستقلة Independ International Atlantic college على شاطئ جلامورجان Giamorgan للأولاد فيما بين سن السادسة عشرة والتاسعة عشرة ، وكلية « ولبك » التابع لوزارة الحرية War Office's Welbeck College . ومن سوء الحظ فإن خطة كرويدن Croydon التي ظهرت قبل ذلك بإحدى عشرة

سنة لم تتقدم خطوة ولكن الفكرة رسخت ، وبحلول عام ١٩٦٥ كانت هناك سلطات عديدة تقوم بتخطيط إعادة التنظيم على هذا الأساس :

٣ - مدارس شاملة صغرى وكبرى

Junior and senior comprehensive schools

وهي جميعها تغطي المدى العمرى من سن الحادية عشرة إلى الثامنة عشرة مع نقل جميع الأطفال من احداها إلى الأخرى إما فى سن الثالثة عشرة أو الرابعة عشرة . وتنظيم كهذا هو تطور منطقي من تجربة ليسترشير . وهي جذابة من الناحية العملية لان المدارس «الحديثة» النائمة يمكن أن تتحول إلى مدارس شاملة صغرى بسهولة تامة كما يمكن تحويل المدارس الاكاديمية إلى مدارس شاملة كبرى . ومن جهة أخرى فإن المدارس «الحديثة» التى أعدت مقررات للتقدم لامتحان الشهادة الثانوية العامة GCE وشهادة التعليم الثانوى CsE سوف لا ترحب بذلك . وتعتبر المدارس ذات العامين الدراسيين (سن ١١-١٣) بأنها «كمعسكرات انتقال» بينما يعتبر الانقطاع فى الرابعة عشرة عادة بأنه قريب جدا من الوقت الذى يجب أن تؤخذ فيه الامتحانات الخارجية بعد مدة أزيد بقليل من عام وفصلين دراسيين .

٤ - نظام الثلاث مراحل الشاملة

Three-tier comprehensive Schooling

مثلا - من سن ٥ إلى ٩ ومن ٩ إلى ١٣ ومن ١٣ إلى ١٨ . وهنا نجد توازيا واضحا مع نظام المدرسة المستقلة حيث أن المدارس الإعدادية (وهي التى تعد للمدارس الخاصة فقط) تقبل فى العادة التلاميذ فيما بين سن ٨ سنوات ٩ و ١٣ سنة ١٤ ، وتقبل المدارس «الخاصة» التلاميذ فيما بين سن ١٣ سنة ١٨ سنة . ومادام القانون يتطلب التحويل من التعليم الابتدائى إلى

التعليم الثانوى فيما بين عشرة ونصف سنة واثنتى عشرة سنة فإن الأخذ بمثل هذا النظام فى نظام التعليم الحكومى كان عليه أن يبنى بالضرورة على المستوى النظرى . ولكن تبدى الاهتمام بهذا النظام لدرجة أنه فى عام ١٩٦٤ تغير القانون ليجعل فى الإمكان إنشاء مدارس متوسطة تقبل كبار تلاميذ المدرسة الابتدائية وصغار تلاميذ المدرسة الثانوية .

هذه كانت أشكال التنظيم الرئيسية للمدرسة الشاملة التى وردت فى النشرة (٦٥ / ١٠) (مع وجود بعض التباين كالبداية فى التعليم الثانوى فى الثانية عشرة بدلا من الحادية عشرة) على أنه بالإضافة إلى هذا اشارت النشرة إلى استعداد وزارة التربية للموافقة على الخطط المؤقتة مثل خطط ليسترشير ودونكاستر Doncaster أو برادفورد Bradford التى اعتمدت على اختيار الآباء فى نقل التلاميذ من مدرسة أدنى إلى مدرسة أعلى : مثال المدارس الثانوية الدنيا Junior high school ١١ - ١٥ أو ١١ - ١٦ التى اختارت فى البداية جميع الاطفال المحليين ومنها ينقلون إلى المدرسة الثانوية الكبرى Senior high أو إلى المدرسة الأكاديمية (سن ١٣ و ١٤ إلى ١٨) فى سن ١٣ أو ١٤ ، أو ينقلون بعد سنتين فى مدرسة متوسطة (١١ - ١٣) اما إلى مدرسة من سن ١٣ أو ١٦ أو إلى مدرسة من سن ١٣ - ١٨ . ولم تستطع مثل هذه الخطط أن تشكل جزءا دائما من النظام الشامل لأن خبره ليسترشير قد أوضحت من قبل أنه فى ظل النقل بالاختيار يحصل أطفال آباء الطبقة الوسطى على فرصة أفضل مما يحصل اطفال الآباء من الطبقة العاملة .

كانت هذه هى الأشكال الرئيسية للتنظيم الشامل التى كان لا بد أن تأخذها فى اعتبارها كل سلطة تعليمية محلية من ١٦٣١ سلطة فى إنجلترا وويلز بالإضافة إلى أربع وأربعين منطقة أخرى مستثناة Excepted Districts من الأقسام التعليمية Divisional Executives . وكانت الظروف المحلية

لجميع مختلفة وفريدة لحد ، ما ومع هذا كان من الضروري محاولة التوصل إلى شكل أو نمط مشترك .

وبعد مرور أربع سنوات على صدور اللشرة Cricular فإن الصورة ما زالت مشوشة .

وتأخرت خطط كثير من السلطات المحلية ، والسبب هو أن بعضها عليه عبء ضخم معقد ، وبعضها نتيجة للاتصار الهائل للمحافظين في الانتخابات المحلية لعام ١٩٦٧ مما أدى إلى حملها على إعادة النظر في موضوع التنظيم الشامل ثم سحب بعض الخطط والمشروعات التي قدمت في ظل إدارة حزب العمال ، وبعض الخطط توقفت نتيجة القيود المالية للحكومة وإنه لما يثير السخرية أن حكومة العمال كان عليه تقول بصراحة أنه من غير الممكن تقديم أية أموال للمساعدة في إعادة التنظيم الشامل في حد ذاته وهو مشروع الإصلاح الذي تبنته هي بنفسها . إلا أن كثير من المجالس المحلية التي كانت حريصة على الاستمرار في السير مزجت خطة لتحقيق أهدافها في التنظيم الشامل بالترتيبات الخاصة لرفع سن ترك المدرسة المؤجل في عام ١٩٧٠/٧١ . وعندما وقعت الفأس هنا انعكس الإصلاح الشامل بشدة على الرغم من أن تخصيص بعض الاعتمادات ابتداء من عام ١٩٦٩ إلى ما بعدها لتسهيل ترتيبات رفع سن ترك المدرسة في عام ١٩٧٢/٧٣ قد خفف من الضربة قليلا .

ومع هذا فإن حكومة العمال التي أحيطت بها بالصعوبات الاقتصادية الضخمة لم تكن قادرة على الاضطلاع بتنفيذ إصلاح لم يكن فقط عزيزا عليها وإنما أيضا كسب تأييد البلاد كلها .

ثانيا : الوضع الرهن

لقد قدرت وزارة التربية أنه في يناير ١٩٦٩ سيكون هناك حوالي ٨٧٠ مدرسة شاملة يديرها حوالي ٩٣ سلطة محلية تعليمية من بين الـ ١٦٣ سلطة من بينها هناك

بينها هناك مدرسة شاملة بالمعنى الكامل . أما تنبؤات ١٩٧٠ فهي ٩٧٥ مدرسة شاملة تديرها ٩٥٠ سلطة تعليمية (٢٥ مدرسة منها أعيد تنظيمها إلى النظام الشامل) . وبالنسبة لعام ١٩٧١ فإن الأرقام المناظرة هي ١٠١٨٠ مدرسة و ١٩٥٠ سلطة و ٣٠٠ مدرسة أعيد تنظيمها كاملاً إلى النظام الشامل . فإلى أى حد تعتبر هذه الدرجة من التقدم مرضية ؟

عندما أعلنت حكومة العمال قبولها لمبدأ التنظيم الشامل اتضح لمجموعة من الناس المتبصرين أن هذا أبعد من أن يكون نهاية المطاف . فشكوا لجنة المدارس الشاملة تتابع العمل وتحت الحكومة على التقدم إلى الأمام إذا ما فترت شجاعتها وتحيط الشعب علماً بكل ما انجز بالفعل .

مبررات إعادة التنظيم :

وكانت كارولين بن Caroline Benn بين أعضاء هذه اللجنة البارزين ، وهي زوجة وزير التكنولوجيا الحالي . وفي عام ١٩٦٨ نشرت لجنة المدارس الشاملة مسحاً عن آخر وضع للحالة التي عليها إعادة التنظيم . وقدرت على أساس الأرقام السابقة والاتجاهات الجارية أيضاً وعلى أساس أحدث المعلومات المستقاة من السلطات المحلية أن حوالي ٢٦٪ من جميع تلاميذ المدارس الثانوية الحكومية سيكون هناك بالمدارس التي كانت اختيرت لتكون مدارس شاملة في العام الدراسي ٦٨ / ١٩٦٩ : أي ٧٣٦٠٠٠ تلميذاً في ٩٣٠ مدرسة وبعثت دراسة السيدة بن من جديد في بيان الحكومة في مجلس العموم (في ٢٤ أكتوبر ١٩٦٨) حيث أعلنت أن سبع سلطات تعليمية من بين ١٦٣ سلطة كانت مناهضة بصراحة لسياسة الحكومة ، وقد رفضت حتى تقديم الخطط لإعادة التنظيم : وهذه السلطات هي بورنموث Bournemouth وبري Bury وكنجستون ابون تيمز Kingston Upon - Thames ورتشموند ابون

تيمز Richmond - Upon - Thames ورتلند Rutland ووستمورلند Westmorland وورستر Worcester . وثمة أربع وعشرون سلطة أخرى كانت حتى أكتوبر ١٩٦٨ تتعثر في التنفيذ - فكان هناك إحدى عشرة منها بدون خطط محددة وسبع رفضت وزارة التربية خططها لأنها غير مرضية ، وست سحبت الخطط التي كان قد سبق لها تقديمها .

وأظهر مسح السيدة بن أن كثيرا من السلطات الباقية وعددها ١٢٢ كان لها خطط لجزء فقط من مناطقها أو كان لها خطط لم يحدد تاريخ البدء في تنفيذها ، أو عدت إلى اختيار التلاميذ للمدارس الأكاديمية المحلية لكي تستمر جنبا إلى جنب مع المشروعات الشاملة . قدرت أكثر من ذلك أن ٢٨٪ من المدارس الثانوية لم تدرج في خطط بعد ، وأن ما انتهت إليه من نتائج يحول دون إحساس أى شخص بالرضا إذ تقول :

« إذا تذكرنا أن كثيرا من السلطات الحريصة جدا على إعادة التنظيم ستنتهى منه في ١٩٧٠ بينما تكون السلطات الباقية غير متحمسة وغير راغبة . وإذا تذكرنا أن هذه القائمة لا تكشف عن آثار استقطاعات وقبوضات بل تكشف فقط عن آثار نشرة ٦٥/١٠ وأن أثر هذه الاستقطاعات يحتمل أن يظهر ابتداء من عام ١٩٦٩/٧٠ وما بعدها . وإذا تذكرنا أن كثيرا من هذه الخطط هي خطط اتقائية ومؤقتة فقط جاز لنا أن نسأل : هل يمكن أن يكون هناك فقط ربع تلاميذ المدرسة الثانوية بالمدارس الشاملة بعد خمس سنوات تقريبا من اختيار الحكومة ومعا تفويض صريح لإعادة التنظيم القومى ، وبعد أربع سنوات تقريبا من سريان هذه السياسة بنشرة ٦٥/١٠ بل وبعد ربع قرن بأكمله من إدخال المدارس الشاملة في بريطانيا على أيدي السلطات التعليمية المحلية ؟ إن الإجابة يجب أن تكون بالتأكيد بأن ذلك لا يمكن على الإطلاق ، .

ومرة أخرى :

بعد ثلاث سنوات من طلب الخطط الخاصة بإعادة التنظيم وبعد مرور سنتين من تحديد تسليم الخطط بشكل قاطع مازال أكثر من ربع المدارس الثانوية بدون أية خطط على الإطلاق - [حتى بالنسبة لعام ٢٠٠٠] ، ومرة أخرى تتساءل : هل هذا كاف ، ومرة أخرى يجب أن تكون الإجابة بالنفي .

ان هذه انتقادات صارمة ولكنها تخطيء في التجاوز عن نواح هامة إذا ما أخذنا في الاعتبار الدلالة الموضحة فيما بعد والتي تشير إلى أن ما لا يقل عن ربع المدارس التي يطلق عليها بشكل عام «شاملة» لا يمكن عقلا أن تقبل على أنها كذلك ، وهذا يشير إلى أن عدد التلاميذ بالمدارس الشاملة حقا في عام ١٩٦٨ / ٦٩ كان لا يزال تحت ٢٠ ٪ .

وقامت السيدة بن أيضا بفحص طبيعة خطط إعادة التنظيم التي أعدت حتى الآن ، وكشفت دراستها عن أن : (١) ٣٨ ٪ من المدارس هي من النوع التقليدي ١١ إلى ١٨ . (٢) ٣٢ ٪ منها سيكون لها نظام النقل في السادسة عشرة (أى ٢٢ ٪ في المدارس من ١١ إلى ١٦ التي توجد بجانب المدارس من سن ١١ إلى ١٨ بالإضافة إلى ١٠ ٪ في كليات الصف السادس) (٣) ١٠ ٪ فقط ستكون على نمط ليسسترشير مع مدارس صغرى وكبرى Junior / Senior في نظام للنقل في سن الثالثة عشرة أو الرابعة عشرة . (٤) ٢٢ ٪ من المدارس تقوم على فكرة المدرسة المتوسطة (٩ - ١٣ و ١٢ - ١٨) ، ومن ثم فإن الخطتين (٢) و (٤) اللتين تبدآن من لاشيء واللتين لم يعترف بهما إلا اعترافا ضئيلا في النشرة قد نالتا بسرعة أهمية عظيمة ، ومن المؤكد أن سلطات أكثر سوف تؤيد بشدة نوعا أو آخر وهذا يبرز للبيان قضية ذات أهمية تربوية عظيمة .

والسؤال الأساسى هو عما إذا كان نقل التلميذ يجب أن يكون طبيعيا عند الثالثة عشرة أم عند السادسة عشرة. فإذا كانت الأولى فيجب أن نفترض بأن التعليم الثانوى ينبغي أن يشغل السنوات من ١٣ إلى ١٨ كما هو الحال فى نظام المدارس المستقلة ، وحتى اليوم فى النظام الحكومى . وإذا كانت الثانية فإننا نقول أن تلاميذ السادسة عشرة وما بعدها يجب أن ينظر إليهم كطلاب وليس كأطفال مدارس . وأكثر من هذا فإن الفكر الجديد يدفع السلطات التعليمية إلى الانتهاء إلى خلاصة مؤداها أنه إذا كانت الدراسة تنتهى فى السادسة عشرة ، فإن المقرر الطبيعى لجميع التلاميذ البالغين فيما بين سن ١٦ و ١٨ يجب أن يكون المؤسسة التى ظلت ترعى بنجاح لسنوات كثيرين من أولئك الذين تركوا المدرسة فى سن الخامسة عشرة أو السادسة عشرة : وتعنى بها الكلية المحلية للتعليم الممتد أو الكلية الفنية . إن تنظيمها كهذا سبق أن ووفق عليه من جانب سلطتين تعليميتين فى الجنوب الغربى هما اكستر Excter وديفون Devon (الآخيرة عن بارنستابل Barnstaple والمنطقة) .

لقد عرضنا هنا للوضع والمشكلة ، أما مقتضيات ذلك ومتطلباته بالنسبة للمستقبل فسأتناوله فى الفصل الأخير وفى نفس الوقت لعل خبرة بلدين آخرين هما كندا والسويد لها صلة خاصة بالنسبة لوضعنا .

دروس من كندا :

لقد عمدت كندا إلى انشاء مدارس ثانوية صغرى وكبرى بمقاطعات مختلفة منذ عام ١٩٢٧ جنبا إلى جنب مع المدارس الشاملة القديمة . ولكن فى أونتاريو Ontario وكولومبيا البريطانية British Colombia حيث تكون المدارس ذات الفرعين والمدارس الشاملة القديمة عامة ومجربة جيدا ، لم أجد اتفاقا حول المزايا الخاصة بكل منها. ولقد تحدثت مع الدكتور دافيد جيتسكل

Dr David Gaitskell وكان هو نفسه ناظراً سابقاً لمدرسة ثانوية دنيا وهو ابن عم المرحوم هيو جيتسكل Hugh Gaitskell ووجدت أنه يفضل نظام المدارس ذات الفرعين . وهناك آخرون يؤيدون بقوة الاستمرار في الدراسة خلال سن المراهقة .

وثمة دعاوى ثلاث نسمعها مؤيدة للمدارس الثانوية المنفصلة لدينا —
الكبرى وهي :

١ — تساعد المدرسة الثانوية الدنيا الأطفال على الانتقال التدريجي من بين يدي مدرس الفصل الذي يعلم كل شيء بالمدرسة الابتدائية إلى المدرسين الكثيرين ذوي التخصصات بالمدرسة الثانوية . وفي نورث يورك North York هناك حوالى ثلثي تلاميذ الصف الأول بالمدرسة الثانوية أو الدنيا يضطلع بتدريسهم مدرس فصل ، وحوالى الثلث بالصف الثانى يدرسهم مدرس فصل . وفي الصف الثالث يسود التدريس المتخصص الموجود بالمدرسة الثانوية العادية .

٢ — والمدرسة الثانوية الصغرى يستطيع الأولاد والبنات أن يظلوا أولاداً وبنات متجنبين التأثير المتكلف من جانب التلاميذ الكبار . ويكونون أيضاً أكثر سعادة لأن لهم تأثيراً أكبر في إدارة شئونهم الخاصة كما أن الألفة التي تنسم بها المجموعات الصغيرة تكون هامة بوجه خاص خلال المراهقة . وعلى نفس النحو تكون المدرسة الثانوية الكبرى مجتمعا أكثر نضجا للكبار ، إذ يجدها المراهقون الكبار أكثر قبولا من المدرسة العادية .

٣ — وثمة مدى أكبر من المقررات الاختيارية يمكن أن تتوافر بالمدرسة الثانوية الكبرى أكثر مما يوجد في مدرسة متوسطة من نفس الحجم .
ومن جهة أخرى نجد أن الحجاج الأساسية المضادة هي :

١ — أن الانقطاع عن المدرسة بعد ثلاث سنوات فقط ضار . ذلك

أن التلاميذ يقضون الجزء الأكبر من السنة الأولى بالمدرسة الثانوية الكبرى .
إن الاستمرار والنمو غير المضطرب جانب أساسي في تربية المراهقين .

٢ - إن أولاد وبنات المدرسة الثانوية الصغرى في الرابعة عشرة والخامسة عشرة أكثر الناس طيشاً وأقلهم إحساساً بالمسؤولية . فهم بحاجة إلى تأثير يعمل على استقرارهم وإلى مثل يقدمه لهم من هم في سن السابعة عشرة والثامنة عشرة .

٣ - إن مستوى التدريس والصفات الشخصية لدى المدرسين بالمدارس الثانوية الصغرى تميل إلى أن تكون متوسطة بل وغير مهنية . فثمة حاجة إلى تأثير معلم مدرسى حقيقى سواء على زملائه أو على التلاميذ الموهوبين جداً .

دروس من السويد^(١):

لعل أحسن مثال يوضع أمام المخططيين لنظام مرن للمدارس الشاملة هو نظام السويد . ففي عام ١٩٥٠ ، ادخل هناك بعد سنوات من الدراسة الدقيقة برنامج ضخم للإصلاح التعليمى . وبدأ تطبيقه تدريجياً تحت إعادة نظر مستمرة .

والميزة الرئيسية فى المشروع السويدى هى أن مدى كل مرحلة من المراحل الأساسية ثلاث سنوات . فالدراسة تبدأ فى سن السابعة ، والمراحل الأساسية من سبع سنوات إلى عشر سنوات ، ومن عشر سنوات إلى ثلاث عشرة سنة ، ومن ثلاث عشرة إلى ست عشرة . وليس هناك انتقال رسمى من التعليم الابتدائى إلى التعليم الثانوى أو من طريقة تدريس إلى أخرى . ذلك أن المنهج والتدريس فى إحدى المراحل يمتزج بمنهج وتدريس المرحلة التالية . ومن وجهة النظر الادارية نجد أن لهذا البنيان المتدرج فوائد عظيمة

(1) See Marklund and Söderberg, The Swedish Comprehensive (Longman 1968).

فهو يعنى الاستفادة من المباني القائمة بالنسبة للمدارس التى هئت لتناسب فئات العمر المختلفة بالربط بينها فى أنماط مختلفة تناسب الظروف المحلية . وعلى سبيل المثال قد تكون هناك بعض المدارس التى تخدم فئتين عمريتين من التلاميذ ، مثلاً من سن ٧ إلى ١٣ أو من ١٠ إلى ١٦ . وقد توجد أحياناً فى منطقة بعيدة مدرسة واحدة للأعمار من ٧ إلى ١٦ . وتتطلب هذه المرونة الادارية اتفاق المدرسين على المقرر الدراسى الأساسى لكل مرحلة مثلاً — المجال الرئيسى الذى ينبغى تغطيته فى الرياضيات والعلوم .

ولقد تم الاعلاح السويدى بصورة أسهل من الاعلاح المماثل بانجلترا إذ أن المدرسة الثانوية السويدية Gymnasium أوالمدرسة الأكاديمية تغطى فى الأحوال العادية الفئة العمرية من سن ١٥ إلى ١٩ سنة فقط . وحالياً يستمر التعليم العام حتى الخامسة عشرة بدلاً من السادسة عشرة ، وبعد الخامسة عشرة تشعب الدراسة إلى مقررات دراسية أكاديمية وفنية وعامة .

إن التقرير المقدم من تورستن هوسين Torsten Husén ونيلس ايريك سفينسون Nils-Eric Svénsson من جامعة ستوكهولم يجب أن يشجع الباحثين الانجليز على القيام بدراسات مقارنة مماثلة (١) . وفى عام ١٩٥٤ ادخلت المدارس الشاملة فى الجانب الجنوبى من استوكهولم بينما استبقى نمطان من المدرسة الثانوية بالجانب الشمالى . وكانت هناك سجلات كاملة متوافرة تتضمن الطبقة الاجتماعية التى ينتمى إليها جميع الأطفال البالغين .

(1) The School Review (University of Chicago Press, Spring 1960), pp. 36-51; " Pedagogic Milieu and Development of Intellectual Skills " .

العاشرة فما فوق وطبق على جميع أفراد هذه الفئة العمرية اختبارات للذكاء والتحصيل وقياس اتجاهاتهم نحو مستقبل الدراسة . ومن ذلك الحين قام هوسين وسفينسون بإعادة اختبار عينات من الفئة العمرية الأصلية .

أما وقد تأيدت الآن النتائج التمهيدية التي توصلنا إليها وهي : أنه على نقيض ما يؤمن به كثير من المربين في السويد على الأقل كان الأطفال القادرون هم أكثر الأطفال تموقاً إذا ما درسوا في فصول غير متميزة ، وهما يقولان :

١ - في الجانب الجنوبي من المدينة كان الأطفال الذين كان من الممكن التحاقهم من قبل بالمدرسة الأكاديمية *realskola* لا يعانون من وجودهم بمدرسة شاملة : ذلك أن تقدمهم مماثل لأقرانهم في المدرسة الأكاديمية في الجانب الشمالي .

٢ - كانت استجابات الأطفال الوافدين من بيوت أفقر قوية جداً بالنسبة للزايما التي تتفوق بها المدرسة الشاملة على المدرسة السويدية التي تماثل المدرسة الحديثة ، في إنجلترا ، وليس هناك ما يقال في مصلحة جميع الأطفال المتوسطى القدرة ومن هم أقل من المتوسط بعضهم مع بعض . وفي عام ١٩٦٥ استطاع الأستاذ هوسين أن يقول :

لقد وجد أن النظام الشامل له حصلة إجمالية أكبر عند سن الخامسة عشرة أكثر مما هو حادث في النظام الانتقائي . وعلى العموم فإن أداء التلاميذ اللامعين كان أحسن في سن مبكرة ، ولكن عند بلوغهم الخامسة عشرة لم يكن ثمة فارق ، بينما كان أداء التلاميذ ذوي القدرة الأقل على نحو أحسن في المدرسة الشاملة^(١) .

(1) Address to the American Educational Research Association Chicago.

على أن أوريان داهلوف Urban Dahlof قد أظهر منذ ذلك الوقت أن المعول الأكبر يعتمد على طرائق التدريس المستخدمة في فصول المدارس السويدية التي لا تقوم على أساس تقسيم التلاميذ إلى مجموعات .

الوضع في المناطق الريفية :

إن توفير المدارس الشاملة بانجلترا خارج لندن يقع في فقتين متمازتين . الفئة الأولى من حيث زمن انشائها واختيارها للمدارس الشاملة بصورة لا تقاربها لندن أو أى من المدن الكبرى الأخرى تأتي في المناطق الزراعية وبخاصة المناطق الريفية في الشمال الغربي .

إن تطور التعليم الشامل بتلك الأماكن يدين بالقليل أو ربما لا يدين بشيء للنظريات التربوية الاجتماعية أو السياسية . إن المسألة كانت مسألة لصعوبات الاقتصادية والكفاءة العملية وعندما صدق بيم سوم في عام ١٩٤٤ على مبدأ « التعليم الثانوى للجميع » ، لم تكن في معظم هذه الأماكن سوى مدارس أكاديمية قليلة تضم غالبا ما بين مائة ومائتي تلميذ أما التلاميذ الآخرون فيما بين السادسة عشرة والرابعة عشرة فكانوا مايزالون بمدارس القرية الأولية — والواقع أن الآثار الأخيرة لهذه المدارس التي تتسع لكل فئات العمر ما تزال باقية ولم تندثر . ولم يكن هناك مدارس فنية صغرى Junior Technical أو أولية راقية Senior - elementary لكي تغرى لجان التعليم باتهاج الطريق السهل لتسوية المسألة ، بأن النخط الجديد للتعليم الثانوى الذى خلق على الورق بالكتابة بالبخط العريض للأشكال القديمة للمدرسة الأولية لم يكن ممكنا هنا .

وكانت هناك شواهد كافية في الأربعينيات تشير إلى أن هذه المدارس الأكاديمية الصغيرة كانت صغيرة جدا بحيث لا تستطيع أن تؤدى عملها بطريقة مناسبة ، وبخاصة بالنسبة للصف السادس أى المستوى « المتقدم » ،

حتى نحو المهمة المحدودة الخاصة بتقديم تعليم أكاديمي لقلة منتقاة . والواقع أن المدارس الأكاديمية التي تضم فيما بين ٣٠٠ و ٥٠٠ تلميذ كانت أيضا غير مناسبة في نواح هامة . فلقد أظهر مسح عملته على إحدى وعشرين مدرسة أكاديمية في منطقة الوسط عام ١٩٤٨ أن متوسط الصف السادس كان يشمل خمسة وعشرين طالبا بالسنة الأولى وأربعة عشر طالبا بالسنة الثانية ، وأربعة في السنة الثالثة . وكانت الفصول التي تضم طالبا واحدا أو طالبين شائعة ، وفي ٤٥٪ من المقررات الدراسية كانت فصول السنة الأولى والسنة الثانية يتم تدريسها معا . وكانت اللغة الإنجليزية واللغة الفرنسية فقط هو ما يمكن دراسته حتى للمستوى المتقدم (كان يسمى في تلك الأيام بالشهادة العليا Higher Certificate) في كل مدرسة أكاديمية : وكانت الموسيقى لا تدرس لهذا المستوى في عشر مدارس ، وعلم الأحياء في خمس والجغرافيا في ثلاث مدارس .

وقد انتهى مسح قومي ^(١) إلى واقع الحالة المؤسفة في تسع وخمسين مدرسة أكاديمية صغيرة تضم كل منها أقل من ٢٠٠ تلميذ :

« وكان لا بد من تدريس السنة الأولى والثانية بل وحتى الثالثة والصف السادس غالبا بعضها مع بعض . « ففي مدرسة صغيرة وبعيدة كهذه لا يمكن تنظيم الدراسة بالصف السادس بفاعلية حقة ، وهذا هو ما ينتهي إليه قول أكثر من ناظر .

وكانت التجهيزات الأساسية من كتب ومعامل ومدرسين مختصين — وبخاصة في العلوم — ناقصة في الغالب بشكل مؤسف . وكان الوضع بالمدارس التي ظن وقتئذ أنها متوسطة الحجم (من ٢٠٠ إلى ٥٠٠ تلميذ) أفضل من هذا قليلا .

(1) The Times Educational Supplement, 15 & 29 July 1949.

د إن الدراسة في صفنا السادس يعوقها النقص في هيئة التدريس وفي التجهيزات . فلدينا معمل واحد يكفي لـ ٢٥٠ طفلا . . ونحن لانستطيع فصل السنة الأولى عن الثانية من الصف السادس أو الفصول الأساسية عن الفصول الإضافية ولا أستطيع أن أقدم الحلول البديلة التي أرغب في تقديمها . فثلا هناك ست فترات تعطى للصف السادس الفرنسى ، وفي ذلك الفصل هناك أربع مجموعات منفصلة يتقاسمها سبعة أطفال . .

وواضح أنه كان من السخف أن تفكر في إقامة مدارس « حديثة » صغيرة موازية للدارس الأكاديمية الصغيرة الموجودة ، وبهذا فضايف عدم الكفاءة . وكان الطريق الأكثر تعقلا أن نجعل جميع الأطفال في سن الدراسة الثانوية تحت سقف واحد . وبهذا يمكن توفير مدرسين أكثر بمؤهلات أكثر تنوعا للنهوض بتربية جميع الأطفال . وفي نفس الوقت كان من الممكن تشييد مدارس أفضل وتوفير تجهيزات أكثر وأفضل وتوفير مجال أوسع من الدراسات بنفقات أقل يوجه عام لمجابهة الاحتياجات المختلفة للفئات العمرية بأكملها .

في أيلز أوف مان Isle of Man وهي ليست مقاطعة ولها نظامها الحكومى والتربوى الخاصان وكذلك في مقاطعات معينة مثل رايدنج الشمالية والشرقية North and East Ridings وأنجليسى Anglesey ومريونث Merioneth وكارديجان Cardigan ومونتجومرى Montgomery وبريكون Brecon ودورسيت Dorset وديفون Devon ، أعدت السلطات التعليمية في كل هذه المناطق تنظيما معقولا للتعليم في المناطق الريفية يقبله الآن كل شخص دون تردد .

وقد اتخذ هذا التنظيم ببساطة صورة التوسع في المدرسة الأكاديمية القائمة من حيث عدد التلاميذ وتنوع المقررات الدراسية وإتاحة الفرصة

التعليمية . وكان الأمر يتطلب أحياناً إعادة تسكين المدرسة في مبان جديدة ولكن المدرسة ذاتها كانت تستمر قائمة بروحها وكانت بالطبع تحظى بحيوية جديدة بلا جدال . فحضورها تصبح أكثر متانة بحيث تصل إلى المجتمع المحلي بأسره وتستمد منه وجودها في نفس الوقت . وهي على استعداد لأن تصبح القلب الثقافي للبلدة والمنطقة في تدفق مزدوج متبادل من الأفكار والمناشط بحيث تربط المجتمع المحلي ببعضه ببعض .

والمأمول هنا أن تكتمل الصورة التي تخيلها هنرى موريس Henry Morris الذى كان فيما مضى مديراً عاماً للتربية Chief ed. Officer بكامبردجشير Cambridgeshire المنضمة في كلية القرية بتلك المنطقة . ولقد أضاف موريس إلى مدارسه الابتدائية الكبيرة في الفترة بين الحربين أجنحة للكبار ورواداً وموجهين تربويين للكبار ، واستخدم الأوتوبيسات لنقل الناس إلى هذه المراكز من القرى المحيطة والكفور في الأمسيات وفي عطلات نهاية الأسبوع ، وشجع خروج الموجهين التربويين وغيرهم لمساعدة تلك القرى . ولكن كانت هناك فجوة كبيرة في خطته : فقد كان بعض التلاميذ من أحسن العقليات يسحبون في الحادية عشرة ويرسلون إلى المدينة لتلقى التعليم بمدرسة أكاديمية متخصصة . ولقد حذر الفيلسوف الأمريكي ميكرو برنل Baker Brownell رجال قريته من مثل هذا الاستنزاف لمواهب المجتمعات المحلية الصغيرة^(١) ولكن مثل هذا الاستنزاف لا يحدث بالمدرسة الريفية الشاملة .

وإنى لأكتب عن « المؤمل » لا عن « المنجز » حتى الآن على الرغم من أن التقدم الحقيقي قد بدأ يشق طريقه بالفعل . وهكذا نجد بكاسل تون Castle Town في أيلز أوف مان Isle of Man أن مدرسة كاسل رشن

(1) The Human Community (Harper, New York, 1951).

الثانوية Castle Rushen تعمل للتوكبؤرة للحياة الثقافية بالمنطقة — كل المنطقة الجنوبية من الجزيرة — وكامل مخصب في البلدة الصغيرة والقرى المحيطة. فثلا يلتحق الآباء والأصدقاء بالفرقة الموسيقية للمدرسة، والأطفال بدورهم أعضاء في الفرق الموسيقية المحلية وجماعات الموسيقى ويستمر هذا التفاعل بالعديد من الطرق. ولا يقل أهمية عن ذلك ما يدور من المشاورات المستمرة غير الرسمية بين المدرسين والآباء حول الأطفال كأفراد.

وهذا لا يمكن توافره إلا في مجتمع محلي صغير نسبياً، مجتمع يكون فيه جميع الأطفال معروفين لا كأفراد فحسب بل وأيضاً كأعضاء في أسرة أفرادها معروفون معرفة جيدة. ومن ثم يكون المدرسون معروفين من جانب الأطفال والآباء لا كمدرسين فحسب بل وكرجال ونساء أيضاً وقد يشتركون معهم في فرقة الكريكييت أو كرة القدم وفي مسابقة الهويست بالسيارات، أو في أية مناسبة محلية أخرى. وتكون النتيجة قيام الثقة المتبادلة وتعميق واغناء العملية التربوية بما لا يمكن أن يتم في حجرة الدراسة وحدها.

يبد أنه ما زال لدينا القليل جداً من أمثال مدرسة كاسل رشن. فالأغلب هو أن المدرسة تغلق أبوابها عندما تغادرها سياراتها في الرابعة. وتظل ملاعب الكريكييت وكرة القدم خالية طوال عطلة نهاية الأسبوع وفي الأجازات، بينما يناضل الشبان والأولاد من أجل اللعب في المراعي غير المعدة لهذا الغرض. وليست هناك روابط كافية للآباء والمعلمين. وقد تكون الرابطة بين المدرسين والآباء والناس الآخرين بالمنطقة نادرة وخاضعة للمصادفة. إذن ما زال هناك الكثير مما يجب أن يعمل.

ولم أعتقد أن المجتمع الريفي ببلد الشعور على الرغم من أنه يبدو — كما تبدو الكائنات الحية في العادة عندما تعاني من سوء التغذية — بحاجة

إلى حياة جديدة يلهث تعطشاً إليها . ولعل مما يساعد على تحقيق ذلك وجود تصور أكبر أكثر دينامية عن المدرسة الريفية الشاملة .

لقد كان من عادات السكان الأصليين لبريطانيا في عصرها الرومانى Roman Britain أن يكرسوا « مذبح كنيستهم » ، « لعبرى المكان » ، وما يزال ذلك العبرى قوة قادرة على استعداد للتحكم فى ولايات المجموعة وجهد المجتمع المحلى .

ومن الأمور التى لها دلالتها أن توسيع المدارس الريفية الأكاديمية بحيث تصبح مدارس شاملة مع الاحتفاظ باسمها القديم قد لقي ترحيباً واسع النطاق من سكان المنطقة . وكان بالطبع فى القضاء على شبح امتحان ما بعد الحادية عشرة راحة نفسية واضحة . ولكن ينبغى أن تبين إلى جانب ذلك أن المجتمع الريفى اليوم أقل طبقيّة بكثير من مجتمع المدينة . وإذا كان هناك التعليم الثانوى للجميع ، فإن فرض تقسيم التلاميذ إلى مجموعات مختلفة بالمدرسة يكون أداة مصطنعة لا تعنى كثيراً فى نظر ابن القرية أو الريف .

والواقع أن حياة أى فرد قصيرة ولكن حياة مثل هذه المجتمعات القائمة طويلة : فالجذور الاجتماعية عميقة والذكريات الاجتماعية تنحدر باستمرار عبر الأجيال . ويحسن أن نتذكر أن المدرسة الريفية الشاملة تقتصر على تصحيح خطأ وقع حديثاً . وهى أساساً عودة إلى أحوال القرن السابع عشر عندما كانت كثير من المدارس الأكاديمية مدارس « حرة » مفتوحة أمام جميع أطفال المقاطعة . فمثلاً فى مدرسة مولتون الأكاديمية Monlton Grammar بليمكولنشير Lincolnshire لم يكن المدرس مجبراً على قبول أو تعليم أى طالب لم يكن يعرف القراءة من قبل :

« وعلى الرغم من ذلك كان من المرغوب فيه ألا يرفض مجيء أى شخص

من أهالى بلدة مولتون إلى المدرسة بل يحمله على تعلم ما يستطيع تعلمه بين باقى التلاميذ أو بمساعدة واحد منهم (١) .

لقد دارت العجلة دورة كاملة بالنسبة لمدرسة وندرمير Windermere الأكاديمية التى صارت مؤخراً مدرسة شاملة صغيرة جداً للأولاد . وأول حجة ، لها (١٦١٣) ذكر فيها أن على المدرسة أن تكون مجانية بالنسبة بالنسبة للسكان المحليين وليس لمن هم من خارج المنطقة . وعلى التلاميذ أن يتعلموا النحو والكتابة والقراءة وغير ذلك من مواد وعلوم مناسبة لهم (٢) ويبدو أنه لم يكن هناك حد أدنى للمستوى التحصيلى الذى يجب أن يصل إليه التلميذ قبل التحاقه بالمدرسة . واليوم اندمجت مدارس « وندرمير » وكليسيك الصغيرة مع مدرسة ليكس Lakes الشاملة التى تضم ٦٠٠ ولد وبنت والتى تواجه الاحتياجات الحديثة وتقوى الروابط بين المدرسة والمجتمع وتواصل حمل التقاليد القديمة .

وعلى هذا فإن المدرسة الريفية الشاملة ناجحة بصفة أساسية . ولكن بها نقطة ضعف رئيسية هى عجزها عن أن توفر بصورة اقتصادية وفعالة مقررات دراسية على مستوى الصف السادس ، ومن الناحية الاقتصادية تواجه بدرجة كافية الحاجات المختلفة جداً لجميع التلاميذ . ذلك أن المدرسة الريفية تكون بالضرورة صغيرة جداً .. وتظهر أرقام عينة منها خلال عامى ١٩٦٨ - ٩ أنه فى المتوسط بقى بالمدرسة حوالى ٢٦ / ٠ من كل فئة عمرية حتى السنة السادسة و ١٦ ٪ استمروا للسنة السابعة . وهذا يعنى أنه فى المدرسة الريفية التى بها ٦٥٠ تلميذاً هناك حوالى ٣١ تلميذاً بالسنة الأولى

(1) Orders and Regulations Governing Moulton Grammar School, 1599.

(2) Windermere Grammar School : A History (Westmorland Gazette, Kendal, 1936).

من الصف السادس و ١٩ تليذاً بالسنة الثانية . (١)

ومثل هذه الأرقام الصغيرة لا تهم — وربما تكون ميزة — إذا اتخذ التعليم العام حتى الثامنة عشرة كسياسة تعليمية في إنجلترا ، ولكن الأمر ليس كذلك . أن على طلاب الصف السادس أن يتخصصوا في مادتين أو ثلاث أو أربع مواد إذا أرادوا الالتحاق بكلية أو جامعة . ولا يفضل المربي التحررى الذى يريد من المدارس أن تقابل احتياجات التلميذ المختلفة حصراً جميعاً في نطاق منهج مشترك كما أنه لا يفضل إجبارهم على التخصص المبكر . أما ما ينبغى عليه إنراكه فهو كون المدرسة قادرة على أن توفر — لا سيما لكبار التلاميذ — مجالا واسعاً من المواد الاختيارية الفنية والتجارية والعملية والأكاديمية والثقافية .

ومن الناحية العملية فإن الوضع هو : أن المدرسة الريفية الشاملة تقدم مجالا مناسباً من المقررات الدراسية حتى المستوى العادى من الشهادة الثانوية العامة GCE (يتقدم له فى الخامسة عشرة أو السادسة عشرة) وحتى شهادة التعليم الثانوى CSE . ومثل هذا المنهج الدراسى يتضمن فى الأحوال العادية المواد الآتية مع وجود فرصة لترك أية مادة معينة من المواد الأربع عشرة أو الست عشرة والتأكد على مواد أخرى ، ولكن مع عدم وجود تخصص حقيقى وهذه المواد هى : اللغة الانجليزية — الفرنسية — اللاتينية — التاريخ — الجغرافيا — الرياضيات — علم الأحياء — الكيمياء — الفيزياء — الفن — الموسيقى — التدبير المنزلى (للبنات) والنجارة — والأشغال المعدنية (للأولاد) وقد تدخل إحدى المدارس أحياناً مواد تجارية فى المرحلة من ١٤ — ١٦ عادة ولكن ممارسة ذلك يقل شيوعه فى الريف عنه بالمدن

(١) وجد مونكس فى مسعده :

(N.F.E.R.) Comprehensive Education in England and Wales ,

أن متوسط الحجم لصف السادس بالمدارس فى عام ١٩٦٦ المكونة من ٦٠٠ تلميذ أو أقل كان ٤٠ تلميذاً .

في إنجلترا وقد تتوافر أيضاً مقررات دراسية اختيارية في الزراعة أو فلاحه البساتين .

على أنه في مرحلة الصف السادس تختلف القصة عى ذلك عادة . فبعض المدارس الصغيرة تعتمد إلى تقديم برنامج كامل تقريباً يصل إلى ثمان عشرة مادة دراسية ما بين عشر مواد وخمس عشرة مادة : على أن أولاد وبنات القرى ينبغي ألا يحرموا من فرصة تضاهى الفرصة المتاحة أمام أطفال المدينة . أما الفجوة فقد جوبهت بسهولة وذلك بإعداد منهج للصف السادس بحيث يمكن للتلميذ الملتحق بمدرسة كبيرة جديدة شاملة بالمدينة توفرت لها أحسن الإمكانيات أن يحتاز :

لغة إنجليزية - لغات أجنبية (فرنسية - ألمانية - روسية - إسبانية)
دراسات كلاسيكية (لغة لاتينية - يونانية - تاريخ قديم) - جغرافية -
تاريخ - اقتصاد - رياضيات بحثة وتطبيقية - علوم (نبات - حيوان -
كيمياء - فيزياء) فن وعمارة - مواد منزلية (أشغال ابرة - طبخ - صحة ألخ)
دواست تمهيدية في التمريض - مواد تجارية (محاسبة - اختزال - آلة كاتبة -
جغرافية تجارية واقتصاد) - هندسة - رسم فنى - الحرف الثقيلة (فن
البناء - الأشغال الخشبية - الأشغال المعدنية) - الموسيقى .

وإنى أوافق على أنه إذا ما تم بحصافة اختيار اثنتى عشرة مادة من القائمة السابقة (مثلاً - لغة إنجليزية - لغة فرنسية - ألمانية - لاتينية - تاريخ - جغرافيا -
أحياء - كيمياء - فيزياء - رياضيات - فن - موسيقى) فإن هذا يوفر مجالاً معقولاً من الاختيار لمعظم تلاميذ مستوى ذلك النوع من الصف السادس الذين نعرفهم بالمدارس الأكاديمية ، ولكن هذا غير كاف اليوم . وفى نفس الوقت الذى مازال لدينا فيه تلاميذنا الأكاديميون نجد أنه قد انضم إليهم آخرون ممن لا يتطلعون إلى الجامعات ، ولهم مجال واسع من الاهتمام والحاجات لا يقل

أهمية عن تلك الاهتمامات والحاجات الخاصة بالتلميذ الميال للدرس والتفكير. وحتى عندما تتوسع إحدى المدارس الصغيرة بشرف متناه في منهج الصف السادس لكي تواجه هذا التحدي ، فلامناص من ان الفصول سيكون بها تلميذ أو تلميذان فقط ، وأن بعض التلاميذ من مختلف المراحل الدراسية سيكون عليهم أن يتعلموا معا في مكان واحد . ويمكن أن تكون الفصول صغيرة جداً لدرجة لا تحقق الفاعلية التربوية كما يمكن أن تكون كبيرة جداً بحيث لا تحقق ذلك أيضاً . وربما يكون الحجم الأمثل في هذه المرحلة بين ثمانية تلاميذ واثني عشر تلميذاً . فهذا العدد يكون صغيرا لدرجة تمكن لكل تلميذ من الحصول على اهتمام فردى من المدرس ؛ وكبير لدرجة تسمح بتشجيع تبادل الأفكار في نطاق المجموعة - وهذا عامل من أهم العوامل الفعالة في التعلم .

هل نستطيع أن نتحمل الإشراف في استخدام هيئة التدريس القليلة المؤهلة تأهيلا عالياً - (وهو إشراف لا نلاحقه في أيامنا هذه حتى مع الاستعانة بالجامعات) - وهو نوع المدرسين الذي يستلزمه الصف السادس الصغير؟ وهل من الممكن أن نستخدم بشكل فعال الأجهزة الغالية التي تعبر اليوم أساساً للدراسات المتقدمة في العلوم والتكنولوجيا حتى نبرر شراءها ؟ أليس من الطبيعي جداً أن تعتمد السلطة التعليمية المحلية إلى الاقتصاد هنا-وأنها بذلك تحدد من التعليم الذي ينبغي أن يتوافر لجميع شبابها ؟ قد يقال بالطبع إن واجب السلطة التعليمية المحلية أن توفر كل ما يمكن توفيره لأبنائها وأنه كلما توافرت زيادة في هيئات التدريس وتجهيزات وبرامج كلما زاد عدد التلاميذ الذين يمكنهم بالمدسة للإفادة من تلك الإمكانيات .

إن هذا ما يحدث بالطبع إلى حد ما . مع هذا فإن السؤال المطروح من قبل عما إذا كان التعليم بعد السادسة عشرة يجب أن يعطى بالمدسة أم في منفصل إنما تبرزه مشكلات المدرسة الثانوية الريفية .

الوضع فى المدن الصغيرة ، والمرآكر الجديدة للسكان:

كان الدافع نحو الدراسة الشاملة خارج المناطق الريفية مختلفاً جداً فى أصله ، ونهج طريقاً أكثر امتلاء بالزوابع . لقد كان ينظر إلى توسيع المدرسة الأكاديمية الريفية على أنه طريقة منطقية معقولة فى توفير التعليم بالمجتمعات الريفية لأنها أقل اهتماماً بالفروق الطبقة النقية ، وكانت المشكلة أضخم بكثير فى المدن الصغيرة حيث كانت المدارس الكبيرة الأكاديمية وأحياناً أيضاً الفنية الناجحة الانتقائية ذات قدم ثابتة . إن المكانة العظيمة التى للمدارس الأكاديمية أعطتها صوتاً قوياً متغلغلاً فى المسائل القومية ، وكان تلاميذها القدماء قد احتلوا فى الغالب مراكز كبيرة فى الحكومة المحلية ، وفى الصحافة المحلية ، وفى ميادين الصناعة والتجارة ، وكان أولادها وبناتها القدماء وكذلك نظارها ومدرسوها بحيش وحداتهم امتلاء بالشوق نحو مدرستهم التى تخرجوا فيها alma mater والتى ساعدتهم على أن يصلوا إلى ما يصلوا إليه . وهم كأباء فى مجتمع ذى حساسية نحو المستوى الاجتماعى كانوا طموحين بالطبع إلى أن يحظى أطفالهم بدورهم بالميزات ، التى استمتعوا بها هم أنفسهم على الأقل ، واشترك معهم فى هذه الرغبة الجديرون من آباء الطبقة العاملة الذين أملوا فى أن يروا أطفالهم يتبعون عن المنجم أو المصنع وأن يحصلوا على وظائف ناعمة ، وكل هؤلاء الناس تقريباً كانوا فى صف نظام الاختيار للمدارس الأكاديمية — شريطة أن يكون أطفالهم ضمن المختارين .

هنا كان المسار الأول فى نعش النظام القائم ، وبمرور السنين ازداد بالضرورة عدد الآباء الذين خاب ظنهم وعبروا عن سخطهم ، وعلى خطوط المتفرجين وقف كثيرون من خريجي المدارس المستقلة ذوى الشأن الذين لا يأنهون بالمرءة إلى الاختيار القائم على القدرة . وكان عدد كبير منهم

متعاطفين مع فكرة المدرسة الشاملة ، وفي البداية كانوا يتفرجون كما لو كانوا يشاهدون عراكا بالشارع لا يعينهم في الحقيقة ، ولكن ذوى النفوس الشجاعة أخذوا يعلنون الواحد منهم بعد الآخر عن وقوفهم في جانب الإصلاح. على أن الحد القاطع للهجوم على امتحان ما بعد الحادية عشرة وعلى نظام فصل التلاميذ جاء علماء النفس وعلماء الاجتماع الذين أظهروا أمام العيان مزلقه ونقاط ضعفه ، ومن ثم أقاموا موقع قوة يمكن أن يأتي منه الإصلاح .

على أن انجلترا فضلت مراراً وتكراراً التطور على الثورة ، وكانت أكثر أساليب حكامنا براعة عبر القرون متمثلة في الانسحاب المنظم وتغيير الوضع براعة وبتدرج ودون ملاحظة أحد وامتصاص أفكار المصلحين وفي النهاية بعد تعديلها بما هو مناسب وربما في أقنعه جديدة يقبلونها .

وهذا ما حدث في التعليم الثانوى الانجليزى . فنتيجة لتصاعد الضغط الشعبى والأهمية المتزايدة لما انتهى إليه الخبراء كان يعتبر قيام أية حكومة بحظر إنشاء المدارس الشاملة عملية انتحارية ، والواقع أنى متأكد من أن عملية الانسحاب الاستراتيجى وتسكين وامتصاص الهجوم هى عملية لاشعورية فى الغالب ، وبما يوضح ذلك أن تتطلع إلى الوراء ثمان سنوات فقط لنقرأ ما سجله باخلاص واضح أحد كبار مفتشى صاحب الجلالة على المدارس هو برسى ويلسون Percy Wilson .

« ان (تنظيم التعليم الثانوى) مسألة ينغمس فيها معظمنا انفعاليا وإنى لأذهب إلى أن معظمنا كانوا مذنبين فى الماضى عند ما قلنا أشياء ترمية بحماقة ، وأنا أعلم أنى شاركت فى ذلك . لقد أعطينا صوتنا لحجج مسبقة وكنا على جهل تام أو على جهل جزئى بالمعايير الحقيقية للحكم . ان هناك مجالا للتعايش بين نظامين مختلفين . بل أستطيع أن أقول أكثر من ذلك أن

هناك حاجة إلى مثل ذلك التعايش ، (١) .

وعلى هذا كان لدينا في ظل حكم المحافظين سياسة السير دافيد اكلس Sir David Eccles التي وضعت خلال الفترة الأولى من نوليه الحكم . وكانت هذه السياسة على النحو التالي : قبول فكرة المدارس الريفية الشاملة ، والسماح بتوفير مدارس شاملة جديدة حيثما ترغب سلطة التعليم المحلية في مراكز السكان الجديدة كالمدرن الصغيرة الجديدة والمستعمرات السكنية الجديدة ، ولكن مع وضع حد لتغيير طابع المدارس الأكاديمية القائمة بالمدرن الصغيرة والمدرن الكبيرة بتوسيعها أو باستيماها في مدارس شاملة .

ويتأتى عن سياسة المحافظين عائق آخر أمام المدارس الشاملة . فمن المعروف جيدا أن المستوى الثقافي لغالبية الناس الذين يتركون الأحياء القذرة بالمدينة إلى المستعمرات السكنية للجالس المحلية هو مستوى أوفر بشكل واضح من عينه شاملة لجميع فئات الشعب الأخرى . فعندما أصر الوزير كما فعل على أن يكون للأطفال الموجودين في منطقة إحدى المدارس الشاملة الحق في الالتحاق بمدرسة أكاديمية كان فقدان هذه القلة من التلاميذ ضربة قاصمة للمدارس المحلية . وكانت تملأ أما كنهم أحيانا بأولاد ذوى قدرة مشابهة تقريبا من خارج منطقة التجمع العادية ممن فشلوا في الحصول على مكان بإحدى المدارس الأكاديمية ، أو بأولئك الذين فضل آباءهم الالتحاق بإحدى المدارس الشاملة . ولكن هذا لم يعوض عن الأثر الذى أصاب المسكاة المحلية للمدرسة عندما ذهب المنع أطفالها إلى مدرسة أخرى .

وعلى هذا النحو تعانى جميع المدارس الحضرية تقريبا إلى حد ما من استلاب المدارس الأكاديمية صفوة ابنائها ومن نقص التوحد الطبقي لجميع الأطفال تقريبا في المستعمرات السكنية التى نشأت نتيجة إخلاء الأحياء

(1) Views and Prospects From Curzon Street, 1961, pp. 16-17.

الفقيرة . وأفضل مثال على هذا الموقف الأخير مستعمرة زدكارز Z - Cars
بكر كي KirKby بجوار ليفربول Llvrrpool .

إن مشكلة كيركي تتمثل أساسا في افتقارها إلى جذور الماضي والاستقرار
الاجتماعى . فخلال عشر سنوات تحولت قرية عام ١٩٥٢ كان تعدادها
البالغ ١٢٠٠ نسمة و١٣٤٤ تليذا وخمسة مدرسين إلى مدينة تعدادها ٥٢٠٠٠
نسمة و١٦٠٠٠ تليذ و٦٤٨ مدرسا . وفى بداية الأمر كانت المدارس
تزخر باستمرار بالأطفال الجدد الملتحقين بها . على أن نمو البلدة الجديدة
قد وصل اليوم إلى النروة إلى حد بعيد . وسكانها ثابتون تقريبا يبلغون حوالى
٦٥٠٠٠ نسمة . وكل الأسر تقريبا نزلت إليها من الدوائر الداخلية المزدحمة
بمدينة ليفربول . وكان أكثر من نصفهم تابعين للكنيسة الكاثوليكية
الرومانية ولكن للقاعدة هى اختيار الأسر الكبيرة المكونة من أربعة أو
خمسة أو ستة أطفال أو أكثر بغض النظر عن التبعية الدينية . وكما هو الحال
فى كثير جدا من المستعمرات فإن التركيز يكون على الاسكان بغض النظر
عن الحاجة إلى الأبنية ذات النفع الاجتماعى ، وكانت النتيجة هى الدمار
الناجم عن السلوك غير الاجتماعى .

أما صحة كثير من الأسر بالمستعمرة فهى أقل من المتوسط ومن الصعب
أن نفرض بالقوة الانتظام على المدرسة . ومحكمة الأحداث مألوفة جدا
لكثير من الأطفال . والحاجة ماسة إلى إنشاء مركز اجتماعى وإلى قيادة
صادرة عن مثل هذا المركز وعليه أن يخدم الأسر والأفراد على السواء ،
وأن يخدم العاملين الكبار والمراهقين والأطفال سواء بسواء .

وثمة أربع مدارس شاملة تضم كل منها التى تليذ : اثنتان من مدارس
المقاطعة المختلفة (هما بروكفيلد Brookfield ورفوود Ruffwood واثنتان

من المدارس الكاثوليكية الرومانية (سان جريجورى للبنات St. Gregory وسان كيفين St : Kevin للأولاد). وجميع هذه المدارس استجابت للتحدى بطريقتين رئيسيتين : أولاً : بخلق الاحترام الذاتى لدى التلاميذ (ولدى آبائهم) نحو قدراتهم التعليمية ، وكذلك احترام المدرسة نفسها . ثانياً : بتوفير القيادة الاجتماعية الإيجابية التى يحتاج إليها المجتمع المحلى احتياجاً شديداً .

وقد ركز الاستاذ مايز Mays ومعاونوه على واحدة من هذه المدارس الأربع . هى مدرسة رفوود Ruffwood : (١) —

وكانت صورة الناظر أنه حازم ولكنه يمتاز بالعطف وسعة الخيال تدعّمه هيئة تدريس هى فى مجموعها أصغر سناً من الأكرية ، وأكثر انكباباً على المسائل الاجتماعية . أما متوسط قدرة الأطفال كما قيست بالاختبارات المستخدمة ، فكانت منخفضة : كان معدل الذكاء فى امتحان القبول لعام ١٩٥٩ هو ٨٦ فقط (المتوسط القومى هو ١٠٠) . أما المعدل فى اللغة الإنجليزية فهو ٨٢ ، والمعدل فى الحساب هو ٨٧ . ولم يكن هناك ممن التحقوا بالمدرسة فى تلك السنة سوى ثمانية أطفال ، كان مستوى قدرتهم فى مستوى المدرسة الأكاديمية . ولكن كان هناك من نفس هذه الدفعة أحد عشر طفلاً نجحوا فى المستوى المتقدم من الشهادة الثانوية العامة Gee وستة منهم نجحوا فى مادتين ، وثمانية فى مادة واحدة ، وفى نفس السنة كان هناك عشرة تلاميذ يستعدون للحصول على درجة جامعية ، واثنان عشر يستعدون للالتحاق بمعاهد التربة . وكانت النتائج التى تلت ذلك مشجعة بالمثل .

ويعرض مايز Mays برنامجاً شاملاً مركزاً للناشط التى تمارس خارج

(1) Mays, Quine and Pickett, School of Tomorrow (Long mans, 1698).

المدرسة ويقوم بتنظيمها المدرسون بمدرسة رفود . وهو يشير أيضاً إلى أنه على عكس ما كان متوقفاً هناك حوالى اثني عشر مدرساً تقريباً يعيشون الآن في المنطقة — وهذا التطور إذا استمر في هذا الاتجاه قد يعزز المساهمة التي تستطيع أن تقدمها المدرسة إلى حياة المجتمع المحلي . ومن جهة أخرى يبرز ما يميز ما يمكن أن يكون أكثر المعوقات خطورة أمام المدارس في الأحياء ، وبعض المناطق على هذا النحو : في ضوء السجل العام للمقياس الاجتماعي الاقتصادي نجد أن مجموعة من المدرسين معظمهم من الطبقة الوسطى تحاول تعليم أطفال معظمهم من أبناء الطبقة العامة . وهناك مستويات وقيم مغايرة تفصل فيما بين الاثنين ، وهو يعرض لمزايا كثيرة في رفود (وفي رأى مايز) ثمة كثير فهناك : « مجموعة ثالثة من المدرسين وبخاصة أولئك الذين يحتلون مناصب رئيسية كانوا على وعى إيجابي إزاء كل من الصعوبات الخلقية والاجتماعية التي يتضمنها دورهم ... كانوا أيضاً ملتزمين بإحداث تغيير عام وإصلاح اجتماعي خلافاً للغالبية الذين مالوا إلى نقد المجتمع المحلي وأرادوا مجرد الارتفاع بمستوياته .

ولست هذه الفجوة القائمة بين الطبقة الوسطى وبين طبقة العمال من الفجوات التي يمكن عبورها بمجرد الإلقاء بهما معاً في ظروف صعبة بأية منطقة كمطقة كركبي . وثمة حاجة ملحة لفحص دقيق جذري شامل لفلسفة وأسلوب إعداد المعلمين والكليات والجامعات . وعلينا أن نبدأ من نقطة كذلك التي قدمها الأستاذ مايز Mays : وهي الحاجة إلى أن نوجد لأطفال الطبقة العاملة . « المدرسة المعقولة بالنسبة لهم التي تظايرهم بالارتداد عن إيمانهم بولاءاتهم وتقاليدهم الخاصة والتي لا تكون في نفس الوقت من الدرجة الثانية من الناحية الأكاديمية » . وهذا في الواقع ما كانت « رفود » تحاول

أن تفعله ، وقد توصلت إلى نتائج مشجعة إلى حد بعيد وستشاهد سنوها القادمة من تاريخها مزيدا من النجاح .

وعندما نتحول من كركي إلى بلدة كراولي Crawley الجديدة في سكس Sussex نجد عالماً مختلفاً . ففي مثل تلك المقاطعات تتجمع الطبقات المهنية وأصحاب الوظائف ، ويكون مطلبهم الأول هو المستويات الأكاديمية العليا . ولقد حققت لهم مدرسة توماس بينت Thomas Bennett من أول دفعة ما يلي : ثلاثة تلاميذ حصلوا على منح لا كسفورد أو كامبردج . وواحد وثلاثون في المائة (في مقابل متوسط قومي يبلغ ٣٠ ٪) نجحوا في خمس مواد أو أكثر في الشهادة الثانوية العامة Gce المستوى العادى . وفي العام الدراسي ٦٨ / ٦٩ كان هناك سبعة اطفال من عشرة اختاروا البقاء بالمدرسة لسنة خامسة ، كما كان هناك اكثر من واحد من ثلاثة يرغب في البقاء لسنة سادسة .

وتستطيع المدرسة اليوم وقد حظيت بتلك السمعة المطمئنة التي فأت لها ، أن تقوم بتجارب رائدة في المناهج الدراسية والتنظيم الاجتماعي كالتجارب المتعلقة بعدم تقسيم التلاميذ إلى مجموعات بالفصل ، وهي التجارب التي ربما كانت في الماضي تقلق بال الزبائن التقليديين للمدرسة . والواقع أن أهداف توماس بينت « ورفوود » واحدة بصفة أساسية هي الحصول على المنح الدراسية من المستوى العالي وخلق بيئة غنية في فرصها ، وتشجيع المشاركة المناسبة . على أن هذه الأهداف بحاجة إلى أن تفهم بوضوح أكثر من جانب المدرسين والأدباء ومن جانب مديري التعليم وأعضاء اللجان التعليمية . وبهذا وحده نستطيع أن نحقق تقدما سريعا فعلا في بناء نظام جيد للمدارس وهو ما يمثل الأولوية لما تتطلبه رفاهية الأمة .

أما مقاطعة كوفنتري Coventry فهي أقل حظا . إنها إحدى المناطق

الرائدة في إقامة شبكة من المدارس التي أريد لها أن تكون شاملة ، وكانت في الحقيقة تسمى بهذا الاسم ، ولكنها لم توفق بعد في إزالة العقبة الرئيسية في طريق تطويرها الكامل . فتمت مدرستان أكاديميتان معاتان للأولاد ومدرستان أكاديميتان للبنات تابعتان للسلطة التعليمية المحلية تستوعب كلها ما يصل إلى ٩٠٪ من الأطفال بالمدينة . وفي الطرف الآخر من الميزان هناك تسع مدارس ثانوية حديثة ، قائمة لتعمل على استمرار نظام المفاضلة والاختبار . وعرض مستر تلي Mr H . H . Tilley ناظر مدرسة كالودون كاسل في مقالة قوية نشرت في الفورم Forum (مايو ١٩٦٩) بهذا النظام المتدرج الذي يجعل المدارس الشاملة في المرتبة الثانية دائما ويحفظ إلى الأبد للأطفال والآباء بكوفتري بمساوى امتحان ما بعد الحادية عشرة . وهو يدعى اليوم « إن الأبواب والنوافذ مغلقة أشد قوة من أى وقت مضى خلال الخمس عشرة سنة الأخيرة . وهو يطالب بأن الأمانة على الأقل تقتضى أن نتوقف عن إطلاق لفظ « شاملة » على المدارس التي تماثل مدرسته . وكان نفس المطلب قد أعلن في طبعة سابقة « للفورم » فيما يتعلق بما يطلق عليه اسم « المدارس الشاملة » بلندن بقلم المرحوم مكارتى E . E . Mc Cearthy وتبقى هناك مشكلة رئيسية في التنظيم بالمناطق الحضرية ينبغي أن تؤخذ بعين الاعتبار . فلقد حث منشور ١٩٦٥/١٠ السلطات « على أن تتأكد عند تحديد المناطق التجمعية من أن تكون المدارس شاملة اجتماعيا وعقليا بالدرجة التي يمكن تحقيقها عمليا » : بمعنى أنه ينبغي على هذه السلطات أن تسعى لتحقيق بعض التوازن في الخلفية الاجتماعية والاقتصادية للتلاميذ . ومن جهة أخرى فإن الطبقات الاجتماعية المختلفة تميل بوجه عام إلى أن تعيش في مناطق مختلفة .

وهذه مشكلة على النطاق العالمى . فمثلا في حيفا على جبل الكارمل

ياسرائيل نجد أن الفقراء يعيشون في أسفل . أما الطبقات الدنيا الوسطى فإنها تقطن منحدر الجبل ، بينما يسكن الأغنياء على القمة . وفي أمريكا تتخذ المشكلة شكلا أعنف لأن الفقراء يتساوون في العادة مع الملونين ، وتواجه انجلترا بالفعل المتاعب في مدن عديدة .

ويمكن الحصول على مزج مصطنع للطبقات الاجتماعية بتوزيع عادل للذكاء المقاس وذلك بنقل جميع الأطفال الذين يتركون المدارس الابتدائية x و y و z الموجودة في مناطق تختلف جميعها في طابعها الاجتماعي إلى مدرسة ثانوية واحدة . إلا أن هذا يعنى إطالة مسافة الأطفال بالسيارات وزيادة في زحام المرور بمدينة مرورها مزدهم بالفعل . وأكثر من هذا هناك شيء من الاعتراض عليه باعتباره محاولة لغرض قيم الطبقة الوسطى على المجموعات المنقولة من أطفال الطبقة العاملة الذين قد يحسبون غالبا بأنهم خارج نطاق مكانهم ويستجيبون بدرجة أقل من قدرتهم الحقيقية .

ومثل هذه الطريقة قد تعنى القضاء على فكرة المدرسة الشاملة كركز اجتماعي وثقافي لجميع سكان البيئة المحلية . ومن الأمور الحيوية في هذا الصدد سهولة الرابطة بين البيت والمدرسة والاشتراك المباشر بين الآباء والمدرسين ومعرفة بعضهم بعضا — لا في الأمور المتعلقة برعاية أطفالهم فحسب ، بل في أمور حياتهم الخاصة كأعضاء في مجتمع محلي مشترك نابض بالحياة . ونظرا لأن المدارس الأكاديمية لم تكن على هذا النحو لاجتذابها لتلاميذ عدد قليل من الأسر تنتشر على نطاق جغرافي واسع فإنها كانت دائما مكثفية بذاتها بعيدة عن المجتمع المحلي . وتعرض مدارس لندن الشاملة لنقد من هذا القبيل . إن التضحية بمفهوم مدرسة الحى تقييد مؤسف لفكرة الشمول للطابع الذى اتخذته بالفعل كثير من المدارس .

والإجابة الصحيحة يجب أن تكون بالتمسك الكامل بالمدرسة الشاملة

كمدرسة لجميع أطفال الحى . ولكن حيثما يكون مثل هذا الحى أقل فى الميزات الثقافية التى يستمتع بها المخططون من الناس فإنه يجب تعويض ذلك على قدر الإمكان بتحسين المباني والإمكانيات ومستوى المدرسين . وقد أوصى تقرير بلاودن Blowden بتطبيق نفس هذه الفكرة فى المدارس الابتدائية . ومن الممكن توفير الحوافز بغير صعوبة كبيرة . وإذا قدر العمل الجيد فى مثل هذه المناطق من الناحية المادية وفرص الترقىات ، فإن عناصر من أحسن المدرسين ستنجذب إلى العمل بتلك المدارس .

وفى نفس الوقت يجب علينا أن نعتزف بأن التربية التعويضية لا يمكن أن تكون كافية وحدها . ويقترح تقرير كولمان ColMan Report بالولايات المتحدة أن نوعية الأطفال الآخرين بالمدرسة قد تفوق فى أهميتها مستوى التدريس نفسه وتنفوق بالتأكد أهمية المباني والمنهج وحجم الفصل . من ثم إذا كان لنا أن نحصل على مدارس جيدة تخدم البيئة المجاورة ، فإن علينا أن نخلق أحياء متكاملة من الناحية الاجتماعية وأن نستخدم كل الهيئات الحكومية (لا سيما هيئات التخطيط والإسكان) وأن تكون تحت تصرفنا . ذلك أنه من غير الممكن حل المشكلة عن طريق رجال التعليم وحدهم .

الوضع فى لندن

لقد كان هتلر Hitler وجورنج Goring بما كان لدهما من أجهزة الحرب البغيضة هما السبب فى أحداث النظرة الجديدة للتربية فى لندن فقد هدمتا ١١٥٠ مدرسة وكلية من بين ١٢٠٠ واستثارا فى شعب العاصمة الحماس للإصلاح ، ورؤية عالم أفضل كان فى هذا القرن من أغرب التعويضات التى ترتبت على التدمير الوحشى ، ولكن عشرات السنين من السلام الوداع لم تحقق الشئ الكثير .

ان التعبير العملى عن هذه المثالية جاء فى خطة مقاطعة لندن . وهى وثيقة

اجتماعية عظيمة تؤذن بمستقبل شاخ مليء بالعمل لكل حي ولكل منطقة من مناطق لندن ونسجت بانسجام في كل متعاون ، وكانت خطة لندن المدرسية London School Plan التي وافق عليها مجلس المدينة في مارس ١٩٤٧ ووافق عليها وزير التربية في فبراير ١٩٥٠ تنمة ضرورية للمشروع الأكبر ، وتحديد الإشارة بصفة خاصة إلى أن قرار إعادة بناء التعليم الثانوى على أساس المدارس الشاملة كان دعما قويا لفكرة المجتمعات المحلية المجاورة .

وقد أقيمت فيما بين عام ١٩٤٦ و ١٩٤٩ ثمانى مدارس شاملة تجريبية ، وكانت مبانيها قديمة وكانت في بعض الأحيان منفصلة بعضها عن بعض بأكثر من شارع ، وذلك لأن إقامة مباني جديدة للمدارس الثانوية لم يكن مسموحا به آنذاك . ووقع جميع التلاميذ أمام الحاجز الكبير المتمثل في امتحان ما بعد الحادية عشرة — تربية بروك Becher Brook ، واحتاج المدرسون والتلاميذ على السواء إلى إيمان وتشجيع لاجد لهما للعمل في ظروف مادية غير مشجعة ، وكان على الآباء أيضا أن يقتنعوا بأن الأهداف الجديدة جديرة بالاعتبار ، ولكن هذا لم يكن أمرا سهلا المنال بسبب فيض الاتهامات المتعالية التي انصبت من أفواه مشهورة استقت معلومات مغرضة ، وقد أفسح المجال لهذه الاتهامات في الصحافة القومية على نطاق واسع .

وفي هذه الظروف وضع ثمانية من النظائر المختارين تحت الاختبار وعرضوا لامتحان شديد . والواقع أنهم كانوا الرواد الذين شقوا الطريق خلال مجاهل الظلمة والفقر الثقافي . وإني لأذكر بأكثر تشديد - ولا توجد كلمة أخرى مناسبة أكثر - الآنسة أوريلي Miss O'reilly الأيرلندية في والورث Walworth والواقع أن الأيرلنديين يكونون في أحسن حالاتهم عند ما يحاربون ضد التناقضات سواء في كونيمارا Connemara

أم في الكونغو. وهنا نجد واحدة من أولى ناظرات المدارس المشتركة استطاعت بمثالياتها وحيويتها وحبها أن تبعث الثقة في نفوس كثير من الأطفال ومدرسيهم وآبائهم وفي مدرستهم أيضاً .

وكان هناك آخرون أيضاً مهدوا بأساليبهم الخاصة الطريق أمام مدارس جميلة وراسخة في المستقبل على غرار كدبروك Kidbrooke وتلس هل Tulse Hills وفي هذه المدارس الشاملة الانتقالية، بدأ الأطفال بشكل مدهش في شجب الاعتقاد الشائع عن الاستمرار النسبي للذكاء وفي صدق الاختيار بامتحان ما بعد سن الحادية عشرة. لقد بدأت التلميذة دجان سميث، Jeau Smity على سبيل المثال دراستها في أضعف مجموعة لأضعف فصل بالمدرسة بمعدل ذكاء ٩٦ وتعثرت لمدة ثلاث سنوات عادت بعدها واستطاعت أن ينجح سبع مرات في امتحان الشهادة الثانوية العامة ، ثم واصلت دراستها لتعد نفسها لمهنة التدريس .

ومدرس آخر هو دافيد جونز ، David Jones أتى بعد أربع سنوات من دراسته في مدرسة « حديثة » محلية بمعدل ذكاء ٨٠ وبعد سنتين استطاع أن ينجح في خمس مواد في امتحان المستوى العادي للشهادة الثانوية العامة الـ Gce واتجه إلى دراسة اللغة الانجليزية والتاريخ والكتاب المقدس والموسيقى .

ومثل هذه الأمثلة عن النمو المتأخر هي أمور عادية جداً في الوقت الحاضر . وأيضاً تحدث باستمرار في المدارس المستقلة إلا أنه لم يكن هناك اهتمام كبير بأية أمثلة في هذا المجال ^(١). وكانت أقدم المدارس الشاملة في

(١) اظهر سلاتي O. M. Slaney في مقال له بعنوان I. O and O Level أن ١٩٣٪ من الأولاد بكلية لانسنج Lancing College الماصلين على معدل ذكاء أقل من =

لندن وغيرها هي التي أعدت القذيفة التي وجهت لتحطيم الحالة العقلية للنمط التربوي الطبقى الذي كان مسلماً به منذ أقل من عشرين عاماً مضت .

وعندما استردت لندن أنفاسها بعد الحرب كان هناك إلى جانب المدارس المستقلة والأكاديمية الاختيارية أربعة أنواع من المدارس الثانوية في حالة ناضجة لإعادة التنظيم . هذه الأنواع هي المدارس الأكاديمية بالمقاطعة والمدارس المركزية، الخاصة ببعض حالات ما بعد الحادية عشرة والمدارس الفنية الصغرى التي لا يزال معظمها موجوداً في مباني الكليات الفنية وأخيراً المدارس الابتدائية الراقية السابقة التي كانت تضم الأطفال السيئ الحظ الذين فشلوا في الالتحاق بأي نوع أعلى من المدارس لقد تغير هذا الإطار تدريجياً . فبعض المدارس الفنية اندمجت بامكانيات أفضل في مدارس شاملة جديدة . وجميع المدارس الثانوية الأكبر سواء كانت في مبان قديمة أم في مبان جديدة توفر دراسات متعددة بعد السنة الرابعة . (فيما بعد المستوى العادي للشهادة الثانوية) .

وثمة مشكلات أخرى نشأت عن حاجة الكنائس . فكلتا الكنيستين الانجليزيتين والرومانية الكاثوليكية رغبت في مدارس ثانوية أصغر من تلك اعترفت المنطقة انشاءها ورغبت أيضاً في بعض المدارس الأكاديمية المنفصلة . وأدى عامل الزمن إلى تعديل رأى كلتا الكنيستين فيما يتعلق بمسألة الحجم على الأقل . وسوف تصبح مدارسهما أقرب إلى النموذج الخاص

== ١١٥ قد حملوا على الشهادة الثانوية GCE بتقدير جيد . وورد بخطاب بروس لوكهاوت L. Bruce Lockhart في جمعية التربية للمعلمين T. E. S. في ٢٢ سبتمبر ١٩٦١ أن أحد تلاميذ مدرسة جريشام الراسيين في امتحان مادة الحادية عشرة وامتعان ما بعد الثانية عشرة نجح في جميع مواد المستوى الأدنى وحصل على تقرير ممتاز في مادتين بالمستوى المتقدم بتقدير Alpha — P في ورقة الامتحان العامة . وأنا اعتقد أن هذه الحالة تناسب على معظم المدارس الخاصة الجيدة .

بمدارس السلطات التعليمية لداخل لندن Inner London Education Authority مما كان مخططاً لها في الأصل .

وكان الصراع الرئيسي للنندن يتمثل في المدارس الأكاديمية الاختيارية التي يزيد عددها عن الخمسين . وكان من غير الممكن أزجاج نظامها . فهذه المدارس بمحققته من نتائج أكاديمية جيدة ومكانة اجتماعية مرموقة تجذب الآباء استمرت في اجتذاب أفضل التلاميذ الذين كانوا سيلتحقون لولاهها بالمدرسة الشاملة المحلية . وهذه قضية بالغة الجدية كما هو الحال في كوفنتري وبريستول . لقد وضع إيمان الجميع باستثناء أكثر الاشتراكيين إحماساً تحت اختبار شديد القسوة عندما جابهوا الاختياريين إلحاق أبنائهم بالمدرسة الشاملة المحلية وبين إلحاقهم بالمدرسة الأكاديمية ، الخاصة ، .

وكان أفضل ما استطاع مجلس منطقة لندندن أن يفعله في الأحياء التي تقوم فيها المدارس الأكاديمية الاختيارية هي إنشاء مدارس ثانوية أخرى، فتكون كل منها مكتملة لمدرسة اختيارية في توفير التعليم . وطبيعى أن تكون هذه المدارس المكتملة بالمنطقة، أصغر بكثير (ربما تضم فيما بين ٧٥٠ و ٨٠٠ تلميذ) من المدارس التي يراد لها أن تكون شاملة تماماً . فالأخيرة يقصد منها بوجه عام أن تستوعب فيما بين ٢٠٠٠ و ٢٢٠٠ تلميذ ، ولكن أعدادها قد انخفضت فيما بين ١٥٠٠ و ١٩٠٠ تلميذ حيث إن سكان لندن يتحركون إلى خارج حدودها . أن نظام المدارس المكتملة بالمنطقة إحلال مؤقت يقبل في الواقع تقسيم التعليم الثانوى في هذه الأحياء إلى مدارس أكاديمية، و د أقل من الشاملة ، .

لقد ساعدت أيضاً الصعوبات اللانهاية التي عاقت تنفيذ خطة منطقة لندن على تعقيد الأمور جداً بالنسبة للنندن في اتباعها بطريقة فعالة هدف خدمة المجتمع المحلى عن طريق المدرسة الشاملة .

وربما كان ذلك شيئاً حتمياً، ولكن كان مخيباً للأمل أن نجد أن تعريف لندن الوحيد للدرسة الشاملة الكاملة، وهو المقصود منها توفير تعليم كامل متعادل لاحتياجات كل التلاميذ من ذوى القدرات المتباينة،^(١). وهذا يعنى أن هذه المدارس ليس من الضروري أن يكون بها قطاع مستعرض حقيقى لفئة العمر الواحدة، وأهم من هذا يعنى أن المنطقة التى تشملها المدرسة ليست وحدة محدودة بدقة فمدرسة الثام جرين (الشاملة) Eltham Green على سبيل المثال هى مدرسة تقع على الحدود بين حين ولا تتبع أيهما .

وفى مثل هذه الحالات يفرض على المدرسة أن تستقل ذاتيا فى وجودها إلى حد قد لا يرضى عنه المدرسون أنفسهم . فالجمعيات المدرسية النشطة كثيرة وكذلك روابط الآباء والمعلمين. لكن ربما باستثناء مدارس معينة مثل هافرستوك Haverstock وكولينجود Collingwood وولورث Walworth وبكهام Peckham التى تركز على الخدمة الاجتماعية — يكون النشاط مركزاً فى المدرسة . ومن ثم يغيب الاتصال ذو الطرفين الذى يتضمن أحيانا أناسا غير الآباء وهو الذى يميز حقيقة الصلة بين المدرسة والمجتمع المجاور . وعلى هذا تصبح المدرسة واحة ثقافية فى صحراء الضواحي . إن امتلاك الصحراء لا يقدر بثمن ولكن فى نطاق الحياة الاجتماعية المحيطة ينقصها شيء عندما تقارن بالأماكن التى تقوم بتحقيق التوازن والتكامل بين المدرسة والمجتمع مثل كاسل تون Castletown أودوجلاس Douglas فى آيل أوف فان Isle of man وثيرسك Thirsk فى نورث ريدنج North Riding ومدينة كرولى Crawley الجديدة فى سايكس Sassex إلى أن تذكر تلك المدرسة اللندنية التى أفلقها استمرار غياب إحدى تلميذات فصلها فسألت صديقات التليذة أن يذهبن إليها ليرين

ما إذا كانت مريضة لكنهم لم يستطيعوا من ذلك لأنهم لم يكن يعرفون عنوان سكنها .

وهناك نتيجة أخرى موسعة لهذا التعريف المحدود جدا للمدرسة الشاملة ومعنى بها أن أكثر من نصف مدارس لندن من النوع الجديد كانت مدارس غير مختلطة إما للبنين فقط أو للبنات فقط . ففي النصف الثاني من القرن العشرين وفي الوقت الذي نجد فيه حتى الهيئات المحافظة تحاول مع الجامعات تجريب مساكن داخلية مشتركة للطلبة والطالبات يصبح إنشاء المدارس على أساس غير مختلط من الأمور المتوسعة . وعلى أحسن الفروض لا يمكن لهذه المدارس أن تكون سوى شبه شاملة .

أقد ضاعت النقطة الحقيقية في مصلحة مجتمع المدرسة المشتركة الطبيعي المتزن الصحي . ومثل هذه التجربة المعوجة في عالم وحيد الجنس يصل إلى ألفين من الأطفال والكبار لا يمكن التوفيق بينها وبين التربية المكتملة اجتماعياً السديدة تعليماً .

وعلى هذا أفضل تعريف وزارة التربية للمدرسة الشاملة بأنها المدرسة المقصود بها كل تلاميذ الثانوى في الحى ،

وخلال الفترة من ١٩٤٤ إلى ١٩٦٢ استمر امتحان ما بعد سن الحادية عشرة وجدد بناء عليه توزيع التلاميذ على المدارس الأكاديمية والفنية ومختلف شعب المدارس الشاملة .

والآن تأخذ لندن بنظام « امتحان المنتهين الصغار Junior Leaving Exam » ، ولم يتوقف الاختيار ولكن في المستقبل ربما يكون عندنا كما فى انجلي Anglesey تقديم داخلى للتلاميذ الجدد فى المدارس الشاملة . وربما امتحان خاص للقبول بالمدارس الأكاديمية تديره المدارس الأكاديمية التطوعية . ولا يخطئ أى مراقب للصورة التربوية فى لندن التأثير بضخامة

وتعقد العمل الذى واجه اللجنة القومية للتعليم سنة ١٩٤٤ وما بعدها وبالحماس الذى تناولته وبدرجة النجاح التى تحققت. ومهما كانت الانتقادات التفصيلية الموجهة فإن ما حققته لندن شئ رائع .

وكان مما يشبط الهمة أن أول عمل للمحافظين عندما سيطرت أغليتهم فى سنة ١٩٦٨ على السلطة التعليمية لداخل لندن (ILEA) (وهى التى حلت كل مجلس مدينة لندن Lcc) كان تعديل خطة لندن الخاصة بالتوسع فى النظام الكامل للمدارس الشاملة والاعلان عن تصدمهم بالاحتفاظ بالمدارس الأكاديمية القائمة .

وعلاوة على هذا قرروا توزيع الأطفال ذوى المستوى العالى الزائدين عن الأماكن المتوافرة بالمدارس الأكاديمية على جميع المدارس الشاملة بمعدل.

وبينما خدمت هذه الخطوة - بعد الشئ - تلك المدارس الشاملة الأقل شهرة فإنها عملت فى نفس الوقت على إفساد التوزيع العادى للقدرة وهو ما كانت قد حققتة بعناية بضع من أحسن المدارس الشاملة المعروفة كمدرسة واندسورث Wandsworth وفورست هل Forest Hill . وسوف تزداد الصعوبة فى المستقبل بالنسبة لكل من المدرستين الأخيرتين نظرا لمناقشة المدارس الأكاديمية وبخاصة فيما يتعلق بالناحية الأكاديمية . وما من شك فى أن هذا الخذلان - وهو ما يميز صميم الحركة العمالية هو الذى شكل العامل الأساسى فى حمل إحدى الحكومات المناهضة على أن تفكر فى اتخاذ خطوات إلزامية لإعادة تنظيم التعليم على أسس شاملة حقاً .