الفصل الثالث
من أنماط البنية التعليمية

دراسة مقارنة بين المدرسة البوليتكنيكية والمدرسة الشاملة

مقدمة :

برزت في السنوات الأخيرة الأهمية الحيوية للنظم القومية للتعليم . وقد أصبحت هذه النظم على إختلاف شاكلتها موضع اهتمام كبير على المستوى العالمي والقومي على السواء . وقد ضم هذا الاهتمام إلى جانب رجال التربية رجال السياسة والاقتصاد والاجتماع وغيرهم من شتى التخصصات . وقد برزت هذه الأهمية بصفة خاصة بالنسبة للدول النامية . وتتمثل الحاجة الملحة لهذه الدول في التوصل إلى إرساء نظمها التعليمية على أسس سليمة تتناسب مع ظروفها الاجتماعية من ناحية وتحقق التقدم الاقتصادي والاجتماعي للبلاد من ناحية أخرى . إن كثيرا من مشكلات النظم القومية للتعليم في دول العالم النامي ترجع بصورة رئيسيةإلى ماصاحب هذه النظم من اقتباس عن الغرب ودول العالم المتقدم

ويعرف دارسو التربية المقارنة أنه قد مرت فترة على الفكر التربوي المقارن ساد فيها الاعتقاد بإمكانية نقل النظم التعليمية واستعارتها من دولة لأخرى . نجد على سبيل المثال بطرس الأكبر في محاولته لبناء روسيا الحديثة في نهاية القرن السابع عشر وأوائل القرن الثامن عشر قد اتجه إلى البحث عن نماذج تعليمية جديدة خارج بلاده . وكان يتساءل عن سر عظمة بريطانيا وهولندة في تلك الفترة . وقد اعتقد أن سر هذه العظمة يكمن في نظام التدريب الذي أعطى كلتا الدولتين تفوقا في الصناعة والتجارة والملاحة والمواصلات ، ولذلك استعار من النظام الإنجليزي الأكاديمية البحرية ، ومن النظام الهولندي مدارس البحرية ، واستدعى مدرسين وبريطانيين للتدريس في المدارس الجديدة . ورواد التربية من أمثال جوليان وفيكتور كوزان وهوراس مان وماثيوز أرنولد وأوشنسكي ، درسوا النظم التعليمية الأجنبية بهدف نقلها إلى بلادهم كما أشرنا . والبلاد العربية أيضا اتجهت إلى الغرب في اقتباس نظمها التعليمية الحديثة . وجاءت هذه النظم مزيجا من تأثيرات مختلفة إن طوعا أو قسرا ، وترتب عليها وجود اختلاف كبير وتباينات واسعة بين أنظمة التعليم العربية . وعلى الرغم من المحاولات المتكررة التي تجلت في مواثيق الوحدة الثقافية العربية ومنها ميثاق « بغداد ١٩٦٤ » لتوحيد الاتجاهات التعليمية العربية ، فما زال التعليم في البلاد العربية يحمل آثار الماضي البعيد ، ويعكس تباين الاتجاهات التعليمية بها. ويأتي في مقدمة تباين الاتجاهات التعليمية تباين أنماط البنية التعليمية وما يرتبط بها من تباين المحتوى والبرامج والطرائق والأساليب . ومع النهضة التعليمية المباركة التي أخذت معالمها تعم العالم العربي من مشرقه إلى مغربه بدأت دعاوى الإصلاح والتطوير للأنظمة التعليمية العربية . وبدأ العالم العربي يبدي اهتمامه بالأنماط

التعليمية المتقدمة في البلاد الأخرى . وقدر تركز كثير من الاهتمام حول المدرسة الشاملة (Comprhensive) والمدرسة البوليتكنيكية (Polytechnical) باعتبارهما أهم الأنماط التعليمية السائدة في عالمنا المعاصر . وسنحاول في السطورالتالية أن نتناول كلتا المدرستين بالدراسة والتحليل ثم نعرض في النهاية لصورة مقترحة معدلة تستمد عناصرها من إيجابيات كلا النمطين كما كشفت عنه التجربة والواقع لتستفيد منه البلاد العربية .

الاعتبارات الاساسية العامة التي يستند إليها نمط البنية التعليمية :

هناك عدة إعتبارات أساسية عامة تتحكم في نمط البناء التعليمي لأي دولة من الدول ، فهناك الإعتبارات القومية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية والتربوية .

الاعتبارات القومية : أما بالنسبة للإعتبارات القومية فقد برزت أهمية التعليم كاستراتيجية قومية كبرى لشعوب عالمنا المعاصر المتقدم منها والنامي على السواء ، وقد وعت الدول الكبرى هذا الدرس جيدا . فالولايات المتحدة الأمريكية على سبيل المثال وهي التي لاتتدخل حكومتها الفيدرالية في شؤون التعليم اهتزت إهتزازا عنيفا على أثر إطلاق الإتحاد السوفيتي سابقا لأول سفينة فضاء عام ١٩٥٧. وتمثل رد الفعل في صدور قانون أمريكي مشهور بعد ذلك بعام واحد عرف باسم « قانون التربية للأمن القومي » National Defence Education-والربط فيه بين التربية والأمن القومي ربط له دلالته ومغزاه . وما أروع الدرس بالنسبة للوطن العربي بتعداده الذي يربو على ٢٠٠ مليونا ويتحداه بل ويهدده مليونان من الصهيانة . لقد أصبحت العبرة بنوع البشر وما يجيدونه من مهارات لا بكمهم وعددهم . والتربية بلا شك هي المسئوول الأول عن إحداث النوعية . ولذلك أصبح التوجيه القومي للتعليم ظاهرة عامة وتنسحب بدرجات متفاوتة على النظم التعليمية على اختلاف أنماطها . وأصبح التعليم بمثابة صمام أمن الشعوب ، وضمان وحدتها وتماسكها وقوتها ، بل ومصدر عزها ورخائها . وهكذا أصبحت الإعتبارات القومية من أهم العوامل التي تتحكم في حركة التعليم وفي توجيهه ورسم اتجاهاته ، ومن ثم فإن الإعتماد المتبادل بين السياسة والتعليم يتدعم بصورة واضحة وملموسة .

الاعتبارات الاجتماعية : أصبح من المسلم به أن التعليم أساس للتقدم الا جتماعي للشعوب بصفة عامة . وبرزت أهميته في إحداث الحراك الاجتماعي وإذابة الفوارق الطبقية . ونتيجة للتحسن المستمر في مستويات المعيشة تزداد آمال الناس وتوقعاتهم في الحياة . فإذا ما أضفنا إلى ذلك بُعْد النمو السكاني كانت المحصلة تزايد الطلب الاجتماعي على التعليم طولا وعرضا ، أي إطالة مدة التعليم وتوسيع قاعدته . ويرتبط بذلك أيضا الاعتبارات الديمقراطية والاجتماعية والحضارية التي يقتضيها بناء الدولة العصرية الحديثة وإرساء قواعد التقدم

الاجتماعي ، وما يرتبط بذلك من تزايد حاجات الناس باستمرار إلى التعليم . وهناك أيضا قضية التعليم كحق من الحقوق للإنسان وهو ما نص عليه الميثاق العالمي لحقوق الإنسان والدساتير القومية للشعوب المختلفة ومنها البلاد العربية . والغالبية العظمى من الدول رفعت شعار الإلزام والتزمت بتوفير حد أدنى من التعليم الإلزامي المجاني لكل أبنائها ، وبالنسبة للدول العربية فقد تمثل هذا الحد الأدنى في ست سنوات ، وتتجه الدول العربية فعلا لزيادته إلى تسع سنوات ، وسيأتي اليوم الذي سترفع فيه الدول العربية نفس الشعار الذي رفعته كثير من دول العالم المتقدم وهو توفير التعليم الثانوي للجميع . والقضية الأساسية التي تواجهها الأنظمة التعليمية ومنها الأنظمة العربية هي : كيف نعلم كل الناس ؟

الاعتبارات الاقتصادية : ينظر إلى التعليم حاليا على أنه صناعة كبرى لما يتطلبه من استثمارات مالية هائلة ، ولما يتكلفه من أموال ضخمة . وأصبح من قبيل المسلمات أن التعليم هو أحد مجالات الاستثمار الحيوية الهامة في حياة الشعوب وأنه استثمار في الموارد البشرية التي تعتبر بدورها عنصرا من عناصر الإنتاج لا يقل أهمية عن رأس المال المادي نفسه . ويرتبط بذلك أهمية التعليم في تنشيط المؤسسات الصناعية وزيادة كفاءة الخبرة والمهارة البشرية بها . ويرتبط بالأهمية الاقتصادية ظاهرتان جديدتان في عالمنا المعاصر إحداهما تتصل بما يسمى بالتجسس الصناعي Industrial espionage الذي يهدف إلى الحصول على نوع الخبرة الفنية البشرية العالية المحتكرة وهي عملية شائعة من أقرب أمثلتها قيام إسرائيل بسرقة تصميمات طائرات الميراج من سويسرا . والظاهرة الثانية هي ظاهرة هجرة العقول والكفاءات البشرية Brain drain . وتسمى هذه الظاهرة مسميات أخرى مثل سرقة العقول أو استنزاف الكفاءات . ونتيجة للإعتبارات الاقتصادية في التعليم اتجهت العناية إلى ترشيد رأس المال المستثمر في التعليم وزيادة كفاءة النظم التعليمية والوصول بانتاجية التعليم إلى المستوى الحدي وهو الذي يتحقق معه أقصى عائد مع أقل استثمار مع الاقتصاد في الوقت والجهد .

وبعض الدول تركز اهتمامها على التعليم من أجل إعداد القوى العاملة اللازمة لسد احتياجاتها في ميادين العمل المختلفة . وهذا يقتضي التنبؤ سلفا بهذه الاحتياجات ثم تخطيط التعليم في ضوئها . . وهي عملية على ما يبدو دونها كثير من الصعوبات . ذلك أن كثيرا من الدلائل من الدول المتقدمة والنامية على السواء في مختلف أنحاء العالم تشير إلى أنه لا يمكن الإطمئنان إلى صحة التنبؤات الخاصة بالاحتياجات من القوى العاملة التي تحتاجها بلد ما ، وبالتالي لا يمكن الاعتماد على هذه التنبؤات . حتى الاتحاد السوفيتي سابقا ـ حيث يعتقد المخططون أنهم يمكن أن يحققوا تنبؤاتهم ـ كان يواجه هؤلاء المخططون صعوبة كبرى في أن يوائموا بين التعليم والوظائف أو العمالة ، وأن يحددوا التعليم في ضوء الاحتياجات المتوقعة من الإخصائيين والقوى العاملة لمدة عشر أو خمسة عشر سنة قادمة . وكانت التغيرات المستمرة في السياسة التعليمية

السوفيتية ناتجة عن ومترتبة أساسا على إخفاق العرض أو الطلب في الوصول إلى الدرجة المتوقعة .

وقد أشار خروشوف إلى ذلك سنة ١٩٥٩ بقوله : « إننا لانملك أي وسيلة علمية موثوق بها لتقدير احتياجاتنا من المتخصصين في الميادين المختلفة لاقتصادنا القومي ، أو لتقدير ما سيحتاجه المستقبل لنوع معين من المتخصصين ولا متى ستظهر هذه الحاجة (Dewitt: p . 257) . وقد أشارت ثلاث تقارير منفصلة نشرت في الغرب (١٩٦٥) أن تنبؤات القوى العاملة في الاتحاد السوفيتي سابقا مازالت غير صحيحة (Hutchins : p . 18) . ذلك أن العامل الرئيسي هو سرعة التغيير في داخل المجتمع ، وربما أن حاجة طارئة تمر وتنتهي قبل أن يستطيع نظام التعليم تنظيم نفسه لمواجهة سدها . والمستقبل لا يمكن التنبؤ به كاملا لاسيما على المدى البعيد . وكلما تقدم المجتمع تكنولوجيا زادت سرعة التغيير . ولكن على الرغم من كل هذه الصعوبات هناك تحول واضح من النظرة التقليدية التي ترى أن الوظيفة الأساسية لنظام التعليم هي الوظيفة الثقافية ، إلى النظرة المعاصرة التي تؤكد أهميته في إعداد القوى البشرية المدربة . ومما يرتبط بالإعتبارات الاقتصادية أن التغيير والتقدم التكنولوجي أبرز ضرورة وأهمية التدريب المهني ، كما أنه مع تفشي البطالة في كثير من الدول الصناعية أصبح لا ينظر إلى العمل على أنه بديل للمدرسة ، ومن ثم يتحتم بقاء التلاميذ في المدرسة مدة أطول .

الاعتبارات التربوية : في عبارة مشهورة لأرسطو أن الإنسان مطبوع على حب المعرفة ، وفي كلمات متشابهة لكومينيوس Commenius: إن الإنسان حيوان قابل للتعليم . وهذا يعني أن كل فرد قادر على التعليم ، وهو أمر تؤكده البحوث العلمية الحديثة ، كما تؤكد أيضا أن كل طفل لم يحدث له خلل في المخ يستطيع أن يتعلم المواد الأساسية ، وأن جميع المواد الدراسية يمكن أن تعلم في سن مبكرة عماكان يظن من قبل ، وأنه لا يمكن القول بأن أي إنسان من الجنس البشري غير قابل للتعليم . وفي هذا الصدد يقول جيروم برونر J . Bruner إننا نفترض أن أي مادة دراسية يمكن أن تعلم بفاعلية وبشكل عقلي أمين لأي طفل في أي مرحلة من النمو . وإن هذا الإفتراض جريء ورئيسي للتفكير في طبيعة المنهج .. وليس هناك دليل ضده أو ينفيه بل إن هناك من الأدلة الكثيرة ما يؤكده . ولعل من أقرب الأمثلة التي تؤكده ما قام به الاتحاد السوفيتي سابقا مؤخرا من ضغط المرحلة الابتدائية من أربع سنوات إلى ثلاث سنوات (Kuzin : p . 39) . وهدمت التربية السوفيتية الفكرة القائلة بأن الصفوة القليلة هي القادرة على تعلم المواد الدراسية الصعبة كما سنرى .

وإذا كان كل إنسان قادراً على التعلم ـ أي تعلم ـ فلا شك أن المعول الرئيسي في درجة هذا التعلم هو على البيئة التي يعيش فيها الإنسان والوسط

الذي يحيا فيه . ويشير رينيه ديبوس Reni Dubus أن أهم الإكتشافات الحديثة في علم الوراثة فيما يتعلق بالإنسان تشير إلى أن نسبة قليلة جدا (أقل من ٢ ٪) من جينات الوراثة تعبر عن نفسها في صورة فعالة نشطة . أما معظم الجينات فتظل خاملة وغير فعالة ، وأن البيئة هي التي تحدد أي جزء من الجينات يكون فعالا وأيها يكون خاملا . ومن الاعتبارات التربوية التي يجب أن تضع في الاعتبار التطور الذي طرأ على التربية نفسها فقد كان على التربية في الماضي أن تحرص على المحافظة على الوضع الاجتماعي القائم وألا تتحدى الثقافة القائمة . وكانت النظم التعليمية تحرص على المحافظة على تسلسل هرمي متدرج للصفوة المتعلمة من خلال المؤسسات التعليمية المتدرجة وعلى قمتها الجامعة ، وكان تعليم الغالبية من الشعب محدودا ومهنيا في طابعه أو كليهما .

وكانت مكانة الطفل الاجتماعية تتحدد منذ سنواته الأولى بنوع المدرسة أو التعليم الذي يكون من حظه . وتشير الأرقام الإحصائية من الاتحاد السوفيتي سابقا والولايات المتحدة الأمريكية على السواء أن الطبقة الاجتماعية أو الاقتصادية للوالدين أومستوى معيشتهما يحددان الفرص التعليمية للابن .

وقد أثبتت الدراسات التي أجريت على توزيع التلاميذ على الشعب المختلفة Streaming في المدرسة الابتدائية بإنجلترا أن أعداداً متزايدة من أبناء الطبقة المتوسطة وضعوا بناء على قدراتهم في الشعبة العليا بينما كان حظ أبناء الطبقة العاملة في الشعبة الدنيا ، بل كانوا في سن الحادية عشرة أقل ذكاء نسبيا منهم عندما ألحقهم آباؤهم بالمدرسة في سن الخامسة (Jackson : p .144) .

ويرتبط بذلك أيضاً قضية توزيع التلاميذ على أنواع التعليم المختلفة . ونظرا لعدم تساوي أهمية الأنواع التعليمية المختلفة فإن النتيجة تكون إنعدام تكافؤ الفرص التعليمية . ومع التطور بدأت النظم التعليمية تسمح ولو من ناحية النظرية وبشروط مقيدة بالتحويل من نوع من التعليم إلى نوع آخر ، أو من شعبة لأخرى ، ولكن في واقع الأمر نجد أن نسبة قليلة هي التي تستطيع أن تستفيد من ذلك .وفي فرنسا في الستينات على سبيل المثال حرم ٧٧٪ من مجموع التلاميذ في سن الحادية عشرة من دخول الجامعة نتيجة لطريقة توزيعهم على أنواع التعليم، ونفس النتيجة بالنسبة لإنجلترا حيث نجد أن من الصعب على طلاب المدارس الثانوية الحديثة الإلتحاق بالجامعة ، ولكن هذا الوضع بدأ ينتقد بشدة ، بل وفي بعض الدول يحرم القانون مثل هذا التوزيع . ويتزايد الأخذ بمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية وتوسيع قاعدة المستفيدين من التعليم . . وترتب على ذلك نتائج هامة . فمع زيادة عدد التلاميذ بدأت تتهاوى نظم الإمتحانات الجامدة، وبدأت تتهاوى أيضاً الممارسات التربوية الجامدة لتوزيع التلاميذ التي أصبحت محل انتقاد كبير ، وأصبح من الميسور إنتقال التلميذ من مرحلة لأخرى، ومن صف لأخر ، كما ضعفت قبضة وسيطرة المراحل التعليمية الأعلى في إحكام

القبول على الأفراد القادمين لها من المراحل الأدنى .

وأصبح أيضا من المبادئ التربوية المسلم بها أنه كلما تعلم الإنسان زادت حريته ، وهكذا ارتبط إستمرار التعليم بتحقيق مزيد من الحرية للفرد . وهذا يعني أنه كلما طالت مدة بقاء التلميذ في المدرسة ساعد ذلك على زيادة نمو شخصيته . ويترتب على ذلك أن زيادة مدة الإلزام تعني فائدة محققة للناشئة والتقدم الاجتماعي . وهذا يتوقف بالطبع على مدى مقدرة الدولة على عمل ذلك أو أن إمكانياتها لا تسمح به . ومع نمو تطلع الدول إلى التعليم في الوقت الذي تكون إمكانياتها محدودة برز اتجاهان رئيسيان يتعلقان بالأولوية لكل من التعليم الابتدائي والثانوي . الاتجاه الأول يقوم على تفضيل التعليم الابتدائي وإعطائه الأولوية لأسباب اجتماعية وحضارية يقتضيها بناء الدولة الحديثة ، وإرساء قواعد التقدم الاجتماعي وما يرتبط بذلك من تزايد حاجات الناس باستمرار إلى التعليم . أماالاتجاه الثاني فيشير به خبراء المنظمات العالمية وهو التركيز على التعليم الثانوي الذي يعتبر المخزون العام للقوى العاملة مستقبلا . ومنه يمكن تدريب الأفراد على القيام بالوظائف الإدارية والفنية المختلفة .

ويرتبط بذلك قضية التعليم كحق ، وكثير من الدول ـ كما سبق أن أشرنا ـ رفعت شعار التعليم الثانوي للجميع ، وأصبحت القضية الأن كيف نعلم كل الناس ؟ فإذا كان على المدرسة الآن ألا ترد أحدا ، وأن تفتح أبوابها للجميع ، فكيف تستطيع أن تواجه الاحتياجات التربوية لهذا الخضم الهائل من البشر بفروقهم الفردية وما تتطلبه من برامج دراسية . وإذا كانت التربية الآن ينظر إليها على أنها السبيل إلى التقدم والترقي ، فمن ذا الذي يرفض أن يتقدم ويترقى ؟ ومن ذا الذي يستطيع أن ينكر حق الأخرين في هذا التقدم والترقي ؟ إن الدعوى بأن تعليم الكل لابد أن ينتهي إلى تجهيل الكل ، أي عدم تعليم أحد دعوى مرفوضة من أساسها . والقضية هي كيف نعلم جماهير الناس في أحسن صورة ممكنة تعمل على ترقيتهم وترقية شعوبهم ومجتمعاتهم .

نمط البنية التعليمية السوفيتية

(أو المدرسة البوليتكنيكية *Polytechnical School*)

يرتبط نمط البنية التعليمية لأي بلد بالنظام الاجتماعي للبلد نفسه . وبالتالي يضع النظام التعليمي المبادئ الأساسية التي تقوم عليها البنية التعليمية. وبالنسبة للتعليم في الاتحاد السوفيتي سابقا فإنه يقوم على عدة مبادئ رئيسية . ومن أهمها لا طبقية التعليم ، وهو مبدأ يتمشى مع ما تنشده السلطة السوفيتية لتحقيق مجتمع تتلاشى فيه الطبقات الاجتماعية . والمبدأ الثاني هو إحتكار الدولة للتعليم بكل أنواعه ولذلك لا يسمح بوجود مدارس خاصة أو طائفية . والمبدأ الثالث هو التوجيه القومي للتعليم وفقاً للسياسة التي يرسمها الحزب . والمبدأ الرابع هو المساواة بين القوميات والأجناس التي كان

يتكون منها الاتحاد السوفيتي . والمبدأ الخامس هو المساواة بين الجنسين الرجل والمرأة سواء في التعليم أو العمل ، وتساويهما في الحقوق والواجبات . والمبدأ السادس هو علمانية التعليم وعدم السماح بتدريس الدين أو إنشاء المدارس الدينية وتأكيد النظرية المادية الجدلية العلمانية ، والمبدأ السابع هو الاهتمام بالتربية البوليتكنيكية التي تربط بين الأصول النظرية والممارسة العلمية التطبيقية . والمبدأ الثامن هو ربط التعليم بمواقع العمل والإنتاج وتنمية الإحترام للعمل والإهتمام بالعمل ذي النفع الاجتماعي . والمبدأ التاسع هو الإهتمام بتربية الشباب من خلال المنظمات وإعتبارها جزءا رئيسيا من تربيتهم ، فيلتحق الأطفال الصغار بمنظمة الاكتوبريين قبل سن العاشرة ، وعندما يكبرون يلتحقون بمنظمة البيونيرز من سن ١٠ ـ ١٥ سنة ، ثم يلتحقون بمنظمة الكومسمول من سن ١٥ ـ ٢٣ سنة كما أشرنا .

تنظيم التعليم العام : يمتد التعليم العام في الاتحاد السوفيتي سابقا على مدى عشر سنوات من سن السابعة حتى السابعة عشر تغطي مدة الإلزام منه ثماني سنوات من سن السابعة إلى الخامسة عشر ، وقبل سن السابعة يلتحق الأطفال بدور الحضانة ورياض الأطفال وهي تدخل ضمن سلم التعليم العام . وينقسم التعليم العام السوفيتي إلى مرحلتين ، المرحلة الأولى ومدتها ثماني سنوات من سن ٧ ـ ١٥ ، وكانت سبع سنوات حتى عام ١٩٥٨ . والمرحلة الثانية مدتها سنتان وكانت ثلاث سنوات حتى سنة ١٩٦٤ . والمرحلة الأولى إلزامية مجانية وتعرف مدارسها باسم المدارس الثانوية غير الكاملة وتنقسم إلى قسمين :

أ ـ **القسم الأول** : وهو المرحلة الابتدائية وكانت تتكون من أربع سنوات من ٧ ـ ١١ ثم اختزلت إلى ثلاث سنوات (٧ ـ ١٠) عام ١٩٧٠ ، وفيها كانت تتركز الدراسة حول دراسة اللغة القومية أو الروسية ويخصص لها ١٢ ساعة أسبوعيا في خطة الدراسة في السنة الأولى تنقص إلى عشر ساعات في السنة الثانية والثالثة . وتحظى الرياضيات باهتمام كبير على مدى الثلاث سنوات وبقدر متساو ، وكان يخصص لها ست ساعات . وفي السنة الثانية والثالثة تدرس الطبيعة . وتشمل خطة الدراسة ساعتين أسبوعيا طيلة الثلاث سنوات للتدريب على العمل ، ويتكون التدريب على العمل في هذه المرحلة من العمل اليدوي المتنوع وجمع المحاصيل الزراعية . ويدرس الرسم والموسيقى والغناء والتربية الرياضية طيلة السنوات الثلاث . وتحتل المادتان الأوليان ساعة أسبوعيا ، أما المادة الأخيرة فيخصص لها ساعتان أسبوعيا في خطة الدراسة .

ب ـ **القسم الثاني** : وهي المرحلة الأولى من المدرسة الثانوية وكانت أربع سنوات تمتد من الصف الخامس حتى الصف الثامن على إعتبار أنها إمتداد للمدرسة الابتدائية ثم زيدت مدتها إلى خمس سنوات من ١٠ ـ ١٥ سنة نتيجة لاختصار مدة المرحلة الابتدائية . وكان يدرس في السنوات الأولى من هذه المرحلة

أي الصف الرابع مادة التاريخ وكان يخصص لتدريسها حصتان (ساعتان) أسبوعيا . وتدرس العلوم البيولوجية إبتداء من الصف الخامس ويخصص لها ساعتان . وتدرس لغة أجنبية في هذه المرحلة إبتداء من الصف الخامس أيضاً ويخصص لها أربع ساعات أسبوعيا في السنة الأولى تنقص إلى ساعتين في نهاية المرحلة . أما التدريب على العمل فكان نصيبه في الخطة بواقع ساعتين أسبوعيا . وعلى كل تلميذ أن يعمل لمدة أسبوعين في نهاية كل دورة في المؤسسات الصناعية . ويدرس الأدب الروسي أول ما يدرس في هذه المرحلة ويخصص له ساعتان أسبوعيا . وأضيف إلى السنة السادسة تدريس الفيزياء بمعدل ساعتين أسبوعيا ، تزداد إلى ثلاث في السنة الأخيرة . أما تدريس اللغة الروسية فيخصص له ست ساعات في السنة الرابعة والخامسة . وتدرس الكيمياء في السنة السادسة والسابعة والثامنة بمعدل ساعتين أسبوعيا . وكذلك الرسم الميكانيكي في السنوات ٦ ـ ٧ ـ ٨ ويخصص لتدريبه ساعة أسبوعيا .

وينص قانون التعليم السوفيتي لعام ١٩٧٣ على تنظيم مقررات إختيارية لتواجه قدرات واهتمامات التلاميذ ، وهو تحول هام وإن كان قد نص أيضا على وجود برنامج ثقافي أساسي موحد في كل مدارس التعليم العام الثانوي . وقد أكد خروشوف في مقالته بجريدة « البرافدا » أهمية قيام كل تلميذ بعد إنهاء السنة الثامنة ـ وهي نهاية سن الإلزام ـ بالإشتراك في الأعمال ذات النفع الاجتماعي في المؤسسات والمزارع الجماعية وغيرها من مواقع العمل والإنتاج .

وبنهاية الصف الثامن (سن ١٥ سنة) يكون التلميذ قد تدرب على أعمال المعادن والخشب والأدوات الآلية واليدوية . ويكون قد تدرب على العناية بالمزارع والحيوانات في المدرسة أو زيارة المزارع الجماعية أو مزارع المدارس إذا كانت في الريف . ويكون التلاميذ أيضا قد تعلموا على ربط الأصول العلمية النظرية باستخداماتها العملية وتطبيقاتها في الصناعة والزراعة ، وخلال دراستهم الثانوية يكونون قد زاروا وعملوا بعض العمل في أنواع مختلفة من الإنتاج الصناعي وتتاح الفرصة لهم لكي يهيئوا أنفسهم لنوع الوظيفة أو العمل الذي يختارونه فيما بعد . وفي نهاية مرحلة الثماني سنوات يتقدم التلميذ لإمتحان يؤهله للعمل في وظيفة أو مواصلة الدراسة في المرحلة الثانية من المدرسة الثانوية الكاملة أو الانتساب إلى المدارس الثانوية المسائية المخصصة للعمال أو الفلاحين ، أو الالتحاق بالمدارس الثانوية المهنية والمتخصصة .

أما المرحلة الثانية من المدرسة الثانوية فكانت تتكون من ثلاث سنوات أصبحت سنتين منذ سنة ١٩٦٤ ويلتحق بها بعض الذين أنهوا المدرسة الثانوية ذات الثماني سنوات . وهذه المرحلة توجد في المدن الكبيرة في نطاق المدرسة الثانوية الكاملة ذات العشر سنوات تمييزا لها عن المدرسة السابقة ذات الثماني سنوات وهي المدرسة غير الكاملة التي تنتشر في الريف . ويمكن للتلميذ الذي

أنهى المدرسة ذات الثماني سنوات أن يلتحق بالمدرسة ذات العشر سنوات . . وهدف هذه المرحلة مساعدة التلميذ على إستكمال تعليمه العام وحصوله على مؤهل في فرع من فروع الإنتاج والصناعة . وهي تقدم تعليما مجانيا ، وتضم أنواعا متنوعة من التعليم يزيد عددها على ١٣٠ نوعا وتقدم مقررات في التعليم العام مع تدريب بوليتكنيكي أو مهني مختلف الدرجات . وفي هذه المرحلة يخصص ما يقرب من ثلث خطة الدراسة للمواد التقنية Technical والتدريب النظري والعملي في الإنتاج الصناعي . وتخصص خمس ساعات أسبوعيا لتدريس الرياضات وثلاث ساعات لتدريس الكيمياء . وتخصص ثلاث ساعات إلى أربع أسبوعيا لتدريس الأدب وما بين أربع وثلاث ساعات في السنتين الأولى والثانية على التوالي (أي في الصف التاسع والعاشر) لتدريس التاريخ . . وتخصص ساعتان أسبوعيا لدراسة الأحياء والعلوم البيولوجية وتخصص ساعتان لدراسة اللغات الأجنبية . . ويخصص للفلك ساعة أسبوعيا في السنة الأخيرة .

أنواع التعليم الثانوي : بعد إنهاء التلاميذ المدرسة الثانوية غير الكاملة أي نهاية الصف الثامن (١٥ سنة) وهي نهاية المرحلة الإلزامية ، يمكن للتلاميذ أن يتجهوا إلى أنواع مختلفة من المدارس الثانوية وهي :

١ـ **المدرسة الثانوية للتعليم العام** General Education Secondary School وفيها يواصل الغالبية العظمى من التلاميذ المنتهين من المدرسة الثانوية غير الكاملة وهي تشمل الصفين ٩ ، ١٠ (أو ١١ حيثما يوجد) . وهذه المدرسة هي أقرب الأنواع ذات العشر سنوات في النظام القديم ، وقد توجد في نفس مبنى المدرسة ذات الثماني سنوات ، ويشار إلى صفوفها على أنها الصف ٩ ـ ١٠ . وقد يلتحق بها بعض التلاميذ بعد انتهاء الصف الثامن ، وقد يلتحقون بمدارس متوسطة أخرى وقد يخرجون للعمل . وثلثي وقت التلميذ في هذه المدرسة يخصص لمقررات التعليم العام ، والثلث الباقي يخصص للتدريب النظري والعملي على العمل . وبعض هذا العمل يتم في المدرسة ولكن معظمه يتم خارج المدرسة . وفي هذه المدرسة تتركز الدراسة على عكس الدراسة في مدرسة الثماني سنوات على حرفة معينة مثل صناعة الأدوات الآلية أو صناعة الإطارات أو تكنولوجيا النسيج أو الإلكترونات وغيرها . ومعظم التدريب العملي يتم في المصنع المختص. وتقوم المدرسة بعمل ترتيبات مع المصانع في المنطقة لتهيئة الفرصة للتدريب المستمر للتلاميذ .. وبعض الترتيبات تعمل أيضا مع المزارع الجماعية ، وفي نهاية المدة يحصل التلاميذ على شهادة التعليم الثانوي التي تؤهلهم للإلتحاق بالتعليم العالي .

والجدول التالي يبين مواد الدراسة وخطتها وعدد الساعات الأسبوعية المخصصة لكل مادة في المدرسة الكاملة عام ١٩٧٢ ـ ١٩٧٣ (Kuzin : p. 38) .

المواد الدراسية	عدد الساعات الاسبوعية لكل صف										مجموع الساعات في الاسبوع
	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	
١- النحو الروسي	١٢	١٠	١٠	٦	٦	٣	٣	٢	٢	–	٥٣
٢- الأدب	–	–	–	٢	٢	٢	٢	٣	٤	٣	١٨
٣- الرياضيات	٦	٦	٦	٦	٦	٦	٦	٦	٥	٥	٥٨
٤- التاريخ	–	–	–	٢	٢	٢	٢	٣	٤	٣	١٨
٥- العلوم الاجتماعية	–	–	–	–	–	–	–	–	–	٢	٢
٦- دراسة الطبيعة	–	٢	٢	٢	–	–	–	–	–	–	٦
٧- الجغرافيا	–	–	–	–	٢	٣	٢	٢	٢	–	١١
٨- علم الأحياء	–	–	–	–	٢	٢	٢	٢	٢*	٢	١١
٩- الفيزياء	–	–	–	–	–	٢	٢	٣	٤	٥	١٦
١٠- الفلك	–	–	–	–	–	–	–	–	–	١	١
١١- الرسم الميكانيكي	–	–	–	–	–	١	١	١	–	–	٣
١٢- الكيمياء	–	–	–	–	–	–	٢	٢	٣	٣	١٠
١٣- اللغات الأجنبية	–	–	–	–	٤	٣	٣	٢	٢	٢	١٦
١٤- الفنون	١	١	١	١	١	١	–	–	–	–	٦
١٥- الغناء والرقص	١	١	١	١	١	١	١	–	–	–	٧
١٦- التربية الرياضية	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢٠
١٧- الورشة **	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢٠
مجموع الساعات الاجبارية اسبوعيا	٢٤	٢٤	٢٤	٢٤	٣٠	٣٠	٣٠	٣٠	٣٠	٣٠	٢٦٧
١٨- مواد اختيارية	–	–	–	–	–	٢	٤	٦	٦	–	

* يبدو أن المقصود بهذا الرقم تخصيص ساعتين لتدريس المادة طيلة نصف العام فقط أو كل أسبوعين، وفي كلتا الحالتين يكون متوسط الزمن المخصص للمادة ساعة واحدة في الأسبوع .

** الورشة : تشمل التعليم الفني والزراعي والتطبيقي .

٢- المدارس الثانوية المتخصصة (مدارس فنية) : Technical وهي تشبه المدرسة الثانوية البوليتكنيكية في تقديم تعليم عام ومهني مع غلبة التدريب المهني بما يبلغ ضعف حجمه في المدرسة السابقة ، وتعرف هذه المدارس أحيانا بالمدارس الفنية وتقدم مقررات للتلاميذ تتراوح بين ٣ ، ٤ سنوات لإعدادهم

لبعض المهن مثل العمل في التجارة أو العمل الكتابي أو كأمناء مكتبات أو تنظيم النوادي أو للتمريض ، ومنها أيضاً المدارس البداجوجية التي تعد المعلمين للحضانة والتعليم الأولي . ويحصل التلاميذ على شهادة مهنية تؤهلهم للعمل وشهادة الدراسة الثانوية من هذه المدارس تؤهلهم للإلتحاق بالتعليم العالي وحوالي ١٠- ١٢ ٪ من طلاب المدرسة الثانوية غير الكاملة يواصلون تعليمهم في هذه المدارس الثانوية المتخصصة .

٣- المدارس المهنية الفنية Vocational وهي مدارس أكثر تخصصية من النوعين السابقين ، وهي تؤهل التلميذ لحرفة معينة يحصل التلاميذ في نهايتها على دبلوم ، هذه المدارس منفصلة إداريا عن بقية النظام التعليمي وتقع تحت إدارة اللجنة الوزارية للتدريب المهني والفني . وأكثر من ١٥٪ من كل التلاميذ يواصلون دراستهم في هذه المدارس المهنية Vocational التي تعد العمال المهرة لكل فروع الاقتصاد ، ومدة الدراسة في هذه المدارس تختلف من سنة إلى أربع سنوات . ويمكن للذين درسوا فترة قصيرة في هذه المدارس أو الذين يعملون منهم أن يلتحقوا بالمدارس الثانوية العامة المسائية أو مدارس المراسلة ، وهذه المدارس مدتها الكاملة ١١ سنة بدلا من ١٠ سنوات في المدارس العادية وما يقرب من ربع التلاميذ في كل التعليم الثانوي السوفيتي يتخرجون من هذه المدارس . فحسب إحصاء ١٩٧٠ هناك ٢٣٪ من كل خريجي التعليم الثانوي تخرجوا من المدارس المسائية لشعبة العمال . وكل خريجي التعليم الثانوي على إختلاف أنواع المدارس - عادية أو مسائية أو مراسلة أو متخصصة - لهم نفس الحقوق بموجب القانون لمواصلة دراستهم في الجامعات والتعليم العالي .

وهناك عدد قليل من هذه المدارس الخاصة أو الفصول الخاصة في بعض المدارس الثانوية ، ويعطى فيها إهتمام وتركيز خاص على دراسة الرياضيات والطبيعة والكيمياء والأحياء . وفي هذه المدارس يدرس أيضا البرنامج والمقرر الدراسي العادي حتى يستطيع التلميذ أن يحول إلى مدرسة أخرى عادية ، وهذه المدرسة مخصصة للتلاميذ الذين يظهرون إهتماما وتفوقا خاصا في دراسة هذه المواد ، ويتم إختيارهؤلاء التلاميذ على أساس إمتحان مسابقات عامة في هذه المواد يعقد على أساس إختياري ، ومن يحصل في هذه المسابقة على درجة الشرف تكون له فرصة في الإلتحاق في هذه المدرسة الخاصة . ويعطى الإهتمام الأكبر في الاختيار لنتيجة المقابلة التي يعقدها المعلمون مع التلاميذ الذين يرغبون في الإلتحاق بهذه المدارس والتي تستهدف التأكد من إهتمام التلاميذ وقدراتهم (أي أن الأساس هو إمتحان المقابلة بالإضافة إلى إمتحان المسابقة) .

وتوجد أنواع خاصة من المدارس الثانوية للموسيقى والفنون للطلاب المتفوقين ، وكذلك مدارس اللغات الأجنبية . وهناك أيضا مدارس خاصة للمتخلفين عقليا والأطفال المعوقين ، ومدة الدراسة في هذه المدارس أطول منها

في المدارس العادية حتى يمكن تقديم أقصى حد من التعليم بما فيها التعليم الثانوي العام ، والإعداد لمهنة أو حرفة . (المرجع السابق ، ص ٢١)

تصنيف التلاميذ وتشعيبهم :

تقوم السياسة الرسمية السوفيتية على أن تفتح كل مدرسة للتعليم العام أبوابها لكل الأطفال في سن المدرسة في المنطقة التي تخدمها بصرف النظر عن الفروق بينهم في الذكاء والتحصيل . وكل تشعيب أو تقسيم للتلاميذ على أساس القدرة ممنوع . وهنا نجد المدرسة السوفيتية تتجاوز الحدود بالنسبة لأي مدرسة شاملة في الدول الأخرى.وهكذا يرفض المربون السوفيت فصل التلاميذ في مدارس مختلفة، كذلك يرفضون الفصل بين التلاميذ داخل المدرسة الواحدة . وكل فرقة دراسية تضم مختلف التلاميذ من مختلف القدرات النامية منها والمتأخرة . وجميعهم يدرسون شيئاً واحدا ومقررات واحدة في نفس الوقت وبنفس السرعة . وفي المدارس الكبرى في المدن حيث توجد فصول كثيرة للفرقة الدراسية الواحدة يقسم التلاميذ على الفصول ولتكن على سبيل المثال أولى أول وأولى ثان وأولى ثالث حسب الشوارع التي يسكن فيها التلاميذ أو حسب ترتيبهم الأبجدي أو بمقاييس أخرى غير مدرسية . فكل التلاميذ في الاتحاد السوفيتي يدرسون مقرراً واحدا مركزا في اللغة القومية والعلوم الطبيعية والرياضيات والتاريخ والجغرافيا ولغة أجنبية واحدة . ومن الوسائل التي يتبعها المربون السوفيت لمعالجة الفروق الفردية بين التلاميذ تشجيع المتفوقين منهم على مساعدة زملائهم الأقل مهم .

أما نظام التشعيب في الاتحاد السوفيتي فغير معمول به حاليا وإن كان قد أخذ به في بعض المدارس الحضرية في الثلاثينات تحت تأثير علماء النفس الذين قبلوا نظريات الذكاء والقدرات العقلية السائدة في الغرب ، واستخدموا إختبارات الذكاء . ولكن هذه الممارسات أوقفت في ١٩٣٦. ومنذ ذلك التاريخ لم يعد هناك أي تمييز بين التلاميذ من حيث القدرة أو من حيث المقررات الدراسية . فكل التلاميذ يتلقون في الفرقة الواحدة مقررا واحدا في المدرسة الثانوية يغطي الميادين الرئيسية للمعرفة في العلوم والتكنولوجيا والعلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية ، وهذا هو أهم ما يميز المدرسة العامة في الاتحاد السوفيتي عنها في الولايات المتحدة الأمريكية . ويستند رفض المربين السوفيت لفكرة الشعيب أساسا إلى الفكرة الماركسية التي تؤكد بإصرار أهمية البيئة في تشكيل شخصية الطفل وقدراته أكثر من العوامل الوراثية . وهم يهاجمون فكرة إختبارات الذكاء على أنها فكرة برجوازية علميا ، وينظرون إلى مفهوم الذكاء كقدرة فطرية ، بتشكك عميق . كما أن الماركسين يعتقدون أن الطبيعة الإنسانية ليست مُشَكّلة سلفا ، وإنما تعتمد على الإنسان نفسه . وبالنسبة للتلاميذ المعوقين الذين يبدو بوضوح أنهم متخلفون عقليا فإنهم يتلقون تعليما آخر في مدارس خاصة بهم

تشرف عليها وزارة الصحة العامة التي تشرف على مدارس المعوقين مثل المصابين بالشلل أو العمى أو الصمم .

الرسوب والإعادة :

يقضي نظام التعليم السوفيتي بأن كل تلميذ لا يتعلم ما هو مطلوب من المقررات بصورة مرضية عليه أن يعيد السنة . وعلينا أن نتذكر المحتوى الأكاديمي العالي للمنهج ، ولذلك نجد ـ وليس ذلك من المستغرب ـ أن هذا النظام يؤدي إلى كثير من الإعادة ، وأن نسبة الإعادة بين التلاميذ تختلف من مكان لآخر حسب مستوى المدرسة ومعلميها وتسهيلاتها وإمكانياتها . وبناء على الأحصاءات الرسمية لمدينة ليننجراد وهي مدينة تحظى بمستوى جيد من المدارس والمدرسين والمباني والتجهيزات بالنسبة لبقية المدارس السوفيتية كانت نسبة الإعادة عام ٦٢ ـ ١٩٦٣ (١٦) ألف تلميذ من ٤٥٠ ألف تلميذ في المدينة أي حوالي ٣,٥ ٪ ، ولكن النسبة العامة بالطبع أعلى من ذلك بكثير ، فقد أشار خروشوف سنة ١٩٥٨ أن بين تلاميذ كل المدارس الثانوية غير الكاملة في الاتحاد السوفيتي ٢٠٪ يعيدون دراستهم أكثر من مرة حتى أن بعضهم لم ينهوا دراستهم .

التعليم البوليتكنيكي أو التطبيقي :

يمكننا أن نميز بين ثلاث مراحل رئيسية في تطور التعليم بالاتحاد السوفيتي بعد الثورة . الفترة الأولى وتعرف بفترة التجريب وقد بدأت هذه الفترة قبل عام ١٩٢٠ إلا أنها نشطت بصورة رئيسية منذ عام ١٩٢٠ حتى ١٩٣٠ . وتركز الإهتمام فيها على التخلص من النظام القيصري السابق وإرساء قواعد النظام الجديد الذي يحقق أهداف المجتمع الجديد . وفي هذه الفترة جربت بعض الطرق والأساليب التربوية التقدمية المعروفة في الغرب آنذاك كما أشرنا في مكان آخر . وفي عام ١٩٢٨ على وجه التحديد قام جون ديوي المربي الأمريكي الشهير بزيارة إلى الاتحاد السوفيتي وسجل إنطباعاته بصورة إيجابية عن التعليم هناك خلال زيارته التي امتدت على مدى حوالي أسبوعين زار خلالهما بعض المدارس السوفيتية في موسكو وليننجراد . والفترة الثانية في تطور التعليم السوفيتي تعرف بالفترة المحافظة أو المتزمتة وتبدأ منذ أوائل الثلاثينات حتى منتصف الخمسينات . وفي خلال هذه الفترة ألغت التربية السوفيتية الطرق والأساليب التربوية الحديثة ورجعت إلى الوراء . فاستخدمت الأساليب القديمة التي كانت معروفة من قبل . وتركز الإهتمام بالامتحانات ورفع مستوى ونوعية التعليم العام . والمرحلة الثالثة وتعرف بالمرحلة البوليتكنيكية وهي التي تميزت بها الفترة منذ بداية النصف الثاني من القرن العشرين حتى الفترة الراهنة ومنها تركز

الإهتمام على ربط التعليم العام بالتعليم البوليتكنيكي .

والواقع أن التعليم البوليتكنيكي يرتبط بالنزعة العلمية السوفيتية . وترجع أصول التعليم البوليتكنيكي إلى التعديلات التي أدخلها لينين على برامج الحزب سنة ١٩١٧ . وقد شملت هذه التعديلات أيضا تعديلات خاصة بالتعليم أعدتها زوجته "ناديوجدا كرويسكايا" * وهي من أشهر المربين السوفيت الأوائل ، وتعتبر كتاباتها أحد مصادر النظرية التربوية السوفيتية . وقد أدخلت هذه التعديلات كلمة « بوليتكنيكي » بدلا عن « مهني » في عبارة « تعليم مجاني إلزامي عام ومهني » . وكان الغرض من هذا التعديل إلزام الحزب بتعليم الناس لا كمتخصصين ، وإنما ليمكنهم من القيام بأي نوع من الأعمال . وهذا يقتضي تعدد المهارات وتنوعها . وتستند هذه الفكرة إلى العقيدة الماركسية اللينينية في رفضها للتخصص المهني الضيق لأنه لا يستعبد الفرد . ذلك أنه مع التغير التكنولوجي يصبح الفرد غير مناسب لعمله وربما يعجز عن إيجاد عمل آخر وبسبب هذا العجز يصبح هذا الفرد عرضة للإستغلال سواء عمل أو لم يعمل . إن تقسيم العمل سبب رئيسي لضعف الطبقة العاملة . وفي ذلك يقول " ماركس وإنجلز ": «إن التناول الاجتماعي للإنتاج لا يمكن أن يتأثر بالأفراد بحالتهم التي هم عليها الآن حيث يكون كل فرد تابعا لفرع من فروع الإنتاج ومقيدا به بالسلاسل ومثقلا به أيضا . فيه ينمي جانباً واحداً من إمكانياته على حساب الجوانب الأخرى ويعرف فرعاً واحداً من فروع الإنتاج الذي يمارسه . واليوم تقل قدرة الصناعة باستمرار على استخدام مثل هؤلاء الأفراد » (Shapovalenko:p.29)

ومن الصعب أن نفهم سر معارضة العقيدة الماركسية لتقسيم العمل مع أنه ضروري للنظام الصناعي . ولاشك أن التصنيع كان من أهم أهداف الثورة الشيوعية .وقد دعا كارل ماركس في كتابه " رأس المال " إلى الربط بين الدراسات الأكاديمية وبين العمل الإنتاجي ، وأيد لينين وكرويسكايا وغيرهما هذه الفكرة بشدة . ولكن محاولات وضعها موضع التنفيذ في العشرينات إنتهت بالفشل التام . كما إنتهى أيضا استخدام الأساليب الحديثة التقدمية في التربية لما ترتب على ذلك من إنخفاض مستوى التعليم العام . وقد ترتب على ذلك رد فعل في الثلاثينات إلى الطرف الآخر . واستقرت المدارس السوفيتية لمدة طويلة على التعليم الأكاديمي النظري اللفظي لم تتخلص منه إلا منذ فترة قريبة .

ومع حملة التصنيع في الاتحاد السوفيتي في مطلع الثلاثينات أعلنت اللجنة المركزية للحزب الشيوعي : أن العيب الرئيسي للمدرسة البوليتكنيكية أنها لا تقدم قدرا كافيا من أساسيات التعليم ، وأنها لاتقوم بصورة مرضية بإعداد أفراد متعلمين للمعاهد الفنية والتعليم العالي يكونون قد اكتسبوا

أساسيات المعرفة (الطبيعة والكيمياء والرياضيات واللغات والجغرافيا . .) . ولهذا فإن التعليم البوليتكتيكي أخذ في كثير من الحالات طابعا شكليا ولا يقوم بدوره في إعداد بناة الاشتراكية الذين يتوفر فيهم تعليم متعدد الجوانب يمكنهم من الجمع بين الأصول النظرية والتطبيق العملي .

وقد طغت الحيرة بين النظرية والتطبيق وبين الصورة المثالية للتعليم البوليتكتيكي وتطبيقه حتى سنة ١٩٥٨ وما بعدها عندما قام خروشوف بإصلاحاته التعليمية المشهورة . وقد عبر أحسن تعبير عن هذه الحيرة "فيرسيلين" V . Versilin عضو أكاديمية العلوم التربوية السوفيتية بقوله : « إننا أولا وقبل كل شيئ ، لا نستطيع أن نحل مشكلة التدريب على العمل بدون أن نضع في إعتبارنا ضرورة تحسين التعليم العام . والتوفيق بين الجانبين عملية بالغة الصعوبة ، وثانيا .. إن هناك تعارضا فيما يتعلق بحرية التلاميذ في الإختيار المهني وإختيار التلاميذ حسب إستعداداتهم وقدراتهم وإهتماماتهم . فالأطفال الذين يسكنون في شارع زيلينا في ليننجراد عليهم أن يلتحقوا بالمدرسة العامة رقم ٤٤ ، ومن ثم يجب على كل التلاميذ أن يكون تدريبهم على الإنتاج في مصنع الحبال ، وعلى هذا فالسكن يحدد قدر التلاميذ وتخصصهم المهني في المدرسة ، ومن حسن الحظ أو لسوئه أن مصنع الحبال لا يستطيع أن يستخدم كل خريجي هذه المدرسة ، ولا يستطيع التلاميذ أن يستخدموا تخصصهم المهني الذي تدربوا عليه لأنه لا يوجد سوى عدد قليل من مصانع الحبال . ومنذ سنة مضت إحتاج مصنع البلطيق لأعمال الآلات عمالا للحديد وعمالا لتشغيل آلات الطواحين .. وفي هذا العام يحتاج إلى لحامين وعمال تجميع . ماذا ينبغي أن يكون التوجيه المهني الفني في هذه الحالة ؟ إن التركيز المتزايد على التدريب المهني أدى إلى خفض نوعية التعليم العام بدرجة كبيرة . وكل المحاولات للربط بين التعليم والتدريب على الإنتاج في الصناعة كان له تأثيرات سلبية .. وأخيرا لماذا ينبغي على التلميذ أن يدرس لمدة سنتين حرفة يمكنه أن يتعلمها فيما بين ثلاثة وستة شهور عن طريق التلمذة الصناعية (De witt : P . 16)

وقد وضعت إصلاحات خروشوف التعليمية عام ١٩٥٨ وما بعدها حدا لهذه الحيرة . وتعتبر هذه الإصلاحات التعليمية أهم الإصلاحات التربوية منذ الثلاثينيات ويمكن أن تكون دليلا على التغير الهام في المجتمع السوفيتي برمته. وقد تبعت قوانين إصلاحات خروشوف ١٩٥٨ في الإتحاد السوفيتي قوانين مماثلة بعد فترة قصيرة في أوروبا الشرقية مع تأكيد مشابه على التعليم البوليتكنيكي والتدريب على العمل في المدارس مع ممارسة الإنتاج في المصانع والمزارع . وما زال ذلك طابعا رئيسيا للتعليم الإشتراكي .. وتنص أحدث قوانين التعليم في

ألمانيا الشرقية آنذاك على أن التعليم البوليتكنيكي يعتبر سمة رئيسية وجزءا رئيسيا لا ينفصل عن التعليم في كل الفصول الدراسية . وتكون الدورس حسب سن التلميذ ممتزجة بالعمل الإنتاجي أو العمل ذي النفع الاجتماعي . وفي الفرق الصغرى تكون الصناعات Crafts نواة التعليم البوليتكنيكي ، وفيما بعد الفرقة السابعة (١٤+) يكون التعليم في الإنتاج الإجتماعي . وقد أوضحت إصلاحات خروشوف بما لا يدع مجالا للشك أن التعليم البوليتكنيكي عليه الآن أن يكون عكس معناه السابق تماما الذي يقتصر فيه التدريب على فرع واحد من فروع الإنتاج واكتساب المهارات التخصصية في صناعة واحدة . وطالب بإعادة تشكيل البرنامج التعليمي للمدرسة الثانوية بصورة جذرية بحيث يضع في إعتباره التخصص الواسع في الإنتاج وإعداد التلاميذ للأنشطة العملية التي تمكنهم من الدخول إلى العمل في مختلف فروع الإقتصاد القومي ، كما يعدهم أيضا للإلتحاق بالتعليم العالي . فكان التعليم البولتيكنيكي أحد المعالم الرئيسية البارزة لهذا الإصلاح الذي نفذ في المدارس في السنة التالية .

ولكن كثيرا من هذا الكلام أغفل وظهرت مشكلات أخرى جديدة تتعلق بجانب التدريب على الإنتاج وثار كثير من النقد والجدل حول التعليم البوليتكنيكي من حيث وجود تكرار في تدريب التلميذ على العمل والخبرة العملية مما أدى سنة ١٩٦٤إلى إلغاء الصف الحادي عشرمن المدرسة الثانوية وهو الذي كان مخصصا بدرجة كبيرة للتدريب على الإنتاج . ونص قرار الإلغاء على أن التلاميذ يجب ألا يشتت إنتباههم عن الدراسة بعمل لا يرتبط بهذه الدراسة . كما خفض الوقت الكلي للتدريب على الإنتاج في المدرسة ذات العشر سنوات .

مفهوم التعليم البوليتكنيكي :

تعرف السلطات السوفيتية التعليم البوليتكنيكي بأنه التعليم الذي يقوم على أصول الإنتاج الصناعي . وهو يتميز عن التدريب الحرفي أو المهني الذي يهتم بالتدريب على مهارات مهنية معينة . وهو يهدف إلى تعليم الأطفال فروع الإنتاج الهامة في الصناعة والزراعة وتزويدهم بالمهارات في تناول الآلات والأدوات وتعريفهم بصورة عامة بالمعرفة النظرية والخبرة العملية الممتازة للعملية الرئيسية للإنتاج .

وتقوم السياسة الرسمية السوفيتية على الربط بين الأصول النظرية والتطبيقية و دراسة المواد الدراسية الأكثر شيوعا لتكون في مجموعها أساس التعليم العام للمواطن السوفيتي في المستقبل . فالدراسة والعمل مهمان للتلميذ ويجب أن يعرفها بصرف النظر عن نوع وظيفته في المستقبل . ويعتقد المربون السوفيت أن هذا النوع من التعليم يساعد الطفل على النمو المتكامل لأنه يوسع

أفقه ويحسن نموه الخلقي لتعويده على العمل مع الآخرين وللآخرين . كما يؤدي إلى تماسك المجتمع السوفيتي بتأكيده على الخبرات المشتركة لكل قطاعات الناس. وهكذا تقترب الفجرة بين العامل الذي يعمل بيده والذي يعمل بعقله. وتوضح لهما أهمية وظيفة كل منهما بالنسبة للمجتمع . كما تهدف هذه السياسة التعليمية أيضا إلى خدمة الاقتصاد القومي . ومن الصعب إذن أن نفهم ما ينسبه "هتشنسون" إلى التقارير السوفيتية من أنها تشير في كلامها عن القيمة التربوية للتدريب البوليتكنيكي على أنها تنمي القيم الجسمية والعقلية والخلقية والعلمانية ، ويضيف إلى تعليقه قائلا ولا تذكر شيئا عن القيمة الاقتصادية لمثل هذا التدريب سواء بالنسبة للفرد أو للدولة.

وهكذا يتأكد إهتمام النظرية التربوية السوفيتية باكساب الفرد الإتجاهات السليمة نحو العمل وإحترامه وتقديره . وهذا يستلزم بالطبع المعرفة بطرائق الإنتاج والمهارات الفنية وأسسها النظرية ، وهذا يعني أن يكون التعليم ممتزجا بالعمل المنتج أو بالعمل ذي النفع الاجتماعي . أو بعبارة أخرى يعني سد الهوة أو الفجوة بين التعليم العام النظري والتدريب المهني والعملي . وهو أهم ما نحتاج إليه نحن في إعادة بنائنا التعليمي إذا أردنا أن نخلصه مما يعانيه من النظرية والجفاف . وتقوم التربية الشاملة أو البوليتكنيكية في الاتحاد السوفيتي على سد هذه الثغرة وهي التربية التي تجمع بين الجوانب المعرفية المختلفة . وهي لا تعني تعليما مهنيا أو فنيا فقط وإنما هي نوع من التعليم المتنوع أو ما يعرف أحيانا بالتعليم العام . وهو يشمل مواداً نظرية عامة ومواداً فنية عامة .. وهي غالبا موارد تتمثل في الطبيعة و الكيمياء والرياضيات والجغرافيا والعلوم الطبيعية والرسم الميكانيكي وغيرها من المواد التي يكتسب التلميذ عن طريقها المعرفة الأساسية اللازمة في كل ميدان من ميادين الصناعة والزراعة ، وفي ممارسة التلميذ لنشاطه في مصنع المدرسة ومعاملها وكذلك في تدريباته بالمصانع والمزارع الجماعية والحكومية (الكلخوزات والسوفخوزات) حيث يتعلم تطبيق النظرية على العمل . وتتضمن التربية البوليتكنيكية المعرفة بأهم الفروع الرئيسية للإقتصاد والعمل في الإنتاج والصناعة . وعلى مدى العشرة سنوات التي تمتد إليها التربية البوليتكنيكية في المدرسة الثانوية الكاملة نجد أن النسب التي تخص مجموعة المواد تعكس أهميتها النسبية كما يتضح من خطة الدراسة الأسبوعية التي سبقت الإشارة إليها . وفي هذا الإطار هناك عدة مبادئ معينة أساسية يهتم بتعليمها كجزء من التعليم أو التربية البوليتكنيكية منها :

أولا : هناك المبادئ الاقتصادية والاجتماعية للإنتاج الإشتراكي مثل الملكية العامة لوسائل الإنتاج وتخطيط التنمية الاقتصادية وزيادة الطاقة

الإنتاجية وحماية مصالح العمال .

ثانيا : هناك المبادئ الفينة والعملية والاقتصادية التي تتضمن التطبيق الواسع للعلوم على الصناعة واكتشاف طرائق جديدة للإنتاج وتطوير التشغيل الذاتي أو الآلي .

ثالثا : هناك ما يتعلق بالتنظيم لجوانب العملية الاقتصادية التي توضح أثر تحول طرائق الإنتاج بالنسبة للعمل من العمل الفردي إلى الإنتاج الجماعي .

والمبادئ الهامة التي تتمثل فيها هذه المبادئ هي إنتاج الطاقة التي يعتبرها لينين من الخطوات الهامة نحو الشيوعية وكذلك الإنتاج الكيميائي والزراعي .

ويقوم التعليم البوليتكنيكي بواجبين أساسيين :

أ ـ العمل على رفع الإنتاج بتدريب العمال من أجل عالم صناعي جديد ومتغير.

ب ـ ترقية وتنمية النمو المتكامل للفرد حتى يستطيع أن يسهم في بناء المجتمع ، ويستطيع أن يستمتع بوقت فراغه الذي سيزداد باستمرار مع التوسع في استخدام التشغيل الذاتي أو الآلي .

مشكلات التعليم البوليتكنيكي :

كان التعليم البولتيكنيكي موضع إمتحان وتقويم في السنوات الأخيرة نظرا للصعوبات العملية التي ارتطم بها بصورة رئيسية . وكان من هذه الصعوبات ما يتعلق بالربط بين الجانب النظري الأكاديمي وبين الجانب التطبيقي البوليتكنيكي مثل تطبيق أصول العلوم الطبيعية على ميادين الصناعة . وكان هذا بالطبع يتطلب إعادة كتابة المناهج الدراسية من جديد بما يحقق هذا الهدف كما كان يتطلب من المعلم أن يكون هو نفسه متفهما لمطالب التغيير الجديد وقادرا على الوفاء بمسؤولياتها . وكان هذا يقتضي من المعلم لا مجرد الإلمام بمادته الدراسية وإنما عليه أيضا أن يعرف الممارسات والتطبيقات الجارية في مجال الصناعة والاقتصاد . وكلا الأمرين أي توفر المناهج الجديدة والمعرفة الجديدة لدى المعلم لم يتحقق بالنسبة لكثير من المدارس . كما أن إدخال التعليم البوليتكنيكي كان يقتضي وجود ورش ومعامل مجهزة جيدا في المدارس وهو أمر لم يكن من الميسور توفيره . إذ كان هنا نقص كبير في الأدوات والتجهيزات بل وفي المعلمين المدربين.

كما كان في مقدمة الصعوبات أنه على الرغم من التسليم من الناحية النظرية بأهمية زيادة الوقت المخصص للتدريب العملي في الورش والمصانع إلا أن تنفيذ ذلك بصورة عملية كان يصطدم بالنقص في المؤسسات الصناعية المناسبة وحتى بالنسبة للمصانع الموجودة لم يكن لديها تسهيلات كافية للتدريب ، وكان مديرو المصانع في حيرة بين إلتزاماتهم الإنتاجية نحو الدولة وضرورة الوصول

بالإنتاج إلى حد معين لا يقل عنه وإلا تعرضوا للعقاب وربما للطرد من وظائفهم، وبين مطالب تدريب التلاميذ وما قد يسببه ذلك من إضطراب لعملية الإنتاج أو تعطيل له . وكان مديرو المصانع لا يدرون في كثير من الأحوال ماذا يفعلون بهؤلاء الصغار الذين أرسلتهم المدرسة أو حتى أين يضعونهم . فتوفير المكان نفسه كان مشكلة . وكان الأمر يقتضي وضعهم أحيانا في أعمال روتينية رتيبة كالقيام بعملية بسيطة على خط الإنتاج أو تركهم يقفون ويلاحظون بالعين ما يقوم به العمال الآخرون دون أن يشتركوا في ذلك عمليا أو يمارسوه باليد . وأحيانا كان الأمر يصل إلى تكليفهم بأعمال وضيعة مثل الكنس أو التنظيف (Thomas:p146). وكل هذه الأعمال غير نافعة بل وعديمة الجدوى تربويا وإنتاجيا. يضاف إلى ذلك أن تدريب التلميذ في أحسن الأحوال كان يتم في مجال ضيق من مجالات العمل بالمصنع الذي يوجد عادة في البيئة المجاورة . وقد تبين بالنسبة لهذا التدريب الضيق المتخصص في التعليم البوليتكنيكي أنه عديم الفائدة من الناحية المهنية طالما أن التلميذ كان نادرا ما يعمل بصورة دائمة في وظائف تتفق مع تخصصه . هذا فضلا عن أن أنظار التلاميذ ومعهم آباؤهم كانت تتجه بصورة متزايدة إلى مواصلة التعليم الجامعي والعالي .

وبالنسبة للتأثير الاجتماعي المتوقع من التعليم البوليتكنيكي وهو تكوين إتجاه إيجابي نحو العمل اليدوي كان مخيبا للآمال في كثير من الأحوال لا سيما في الظروف التي كان التدريب على العمل فيها مجرد تضييع الوقت . وقد أشار أحد وزراء التربية السوفييت في إحدى الجمهوريات إلى مشكلات التعليم البوليتكنيكي فقال : « هناك عيب خطير في تنظيم التدريب على الإنتاج بالنسبة لتلاميذ المدارس . ذلك أن عملية إنشاء وتكوين قاعدة مادية للتدريب على الإنتاج كانت بطيئة جدا لا سيما في التخصصات الصناعية . ففي كثير من المؤسسات لم يكن يهيأ للتلاميذ أماكن للعمل خاصة بهم ، وكانت نتيجة ذلك أن التلاميذ في الغالب وقفوا موقف المتفرج . وكان لهذا مضاد على كفاءة التدريب على الإنتاج والدراسة وحال دون الإعداد السيكلوجي نحو العمل . كما أن القائمين على التدريب كانوا غالبا من الكوادر الفقيرة في مستواها وكفاءتها . إن برامج التدريب على الإنتاج تواجه صعوبات كثيرة وليست هناك كتب أو وسائل تعليمية لعدد من الحرف والأعمال .

ونتيجة لهذه المشكلات كان التعليم البوليتكينكي موضع إختبار مستمر ترتب عليه في النهاية التقليل بدرجة كبيرة من التدريب العملي والتركيز على الدراسات الأكاديمية . وقد تمثل ذلك بصورة واضحة في التغيرات الإدارية والتطوير الذي أدخل على المناهج الدراسية منذ عام ١٩٦٤ .

ومع أن التعليم البوليتكنيكي ظل محتفظا ببعض عناصره في المدرسة السوفيتية إلا أن الإهتمام في السنوات الأخيرة بدأ بتركيز على المقررات الدراسية الأكاديمية مرة أخرى . وقد أشار وزير التربية المركزي للإتحاد السوفيتي في عام ١٩٦٧ إلى أن عمل الوزارة يتمثل في تنسيق محتوى التعليم بمطالب التطور في مجال العلوم والتكنولوجيا والثقافة وفي رفع مستوى التدريس . وقد عبر عن إهتمامه بصورة المعرفة الجيدة للتلاميذ بالعلوم وأن المهمة الرئيسية التي تنتظره هي العمل على الإرتقاء بنظام التعليم العام وتحسينه .

نمط البنية الشاملة أو المدرسة الشاملة

تأخذ كثير من النظم التعليمية المعاصرة بفكرة المدرسة الشاملة في تنظيم تعليمها . فالتعليم الأمريكي يقوم على إختلاف نظمه على أساس المدرسة الشاملة التي يفخر الأمريكيون بأنها مثلهم الأعلى لتحقيق ديمقراطيتهم ، وتوجد المدرسة الشاملة أيضا في السويد وانجلترا وكندا وأمريكا اللاتينية وفي مختلف بلاد العالم . وفي السطور التالية سنفصل الكلام عن المدرسة الشاملة وسيكون كلامنا منصبا على المدرسة الشاملة في انجلترا بالذات لعدة إعتبارات رئيسية :

أ ـ أن وضع المدرسة الشاملة في إنجلترا له معارضوه ومؤيدوه ومن ثم يمكننا رؤية المدرسة الشاملة من منظور متكامل تتباين فيه الإيجابيات مع السلبيات .

ب ـ أن المدارس الشاملة في انجلترا هي أحد أنواع المدارس وفي مواجهة مشكلة تعميم المدارس الشاملة تأخذ انجلترا في اعتبارها الأوضاع القائمة للمدارس الموجودة بالفعل ، ومن ثم تصبح التجربة الإنجليزية مفيدة ومعلمة للدول التي تحاول أن تطور مدارسها القائمة إلى مدارس شاملة .

جـ ـ إن انجلترا ومعها المملكة المتحدة ككل تشهد تحولا وتطورا سريعا في إنتشار المدارس الشاملة بها ، وفي بداية السبعينيات كان بها حوال ١٣٠٠ مدرسة شاملة تضم ما يقرب من ثلث التلاميذ في سن التعليم الثانوي وبعض هذه المدارس تتسابق مع أحسن المدارس الثانوية في انجلترا وفي هذا التحول بالطبع دروس معلمة كثيرة (Benn . 1970) وقد عم الآن انتشار المدارس الشاملة في جميع أنحاء إنجلترا وأصبحت النمط الغالب من المدارس .

مفهوم المدرسة الشاملة :

تستمد المدرسة الشاملة فكرة الشمول من شمولها لكل الأطفال بدون تميز وهي بذلك تقضي على طبقية التعليم التي تمارسها كثير من النظم التعليمية في تميزها بين التعليم العام والتعليم المهني أو الفني . فالمدرسة الشاملة إذن ترفض مبدأ الفصل بين التلاميذ في أنواع مختلفة من التعليم وإنما تقبل كل التلاميذ وتقدم لهم أحسن أنواع التعليم المناسبة لكل تلميذ . وتستمد المدرسة الشاملة

شمولها أيضا من برامجها ومناهجها فهي تفتح أبوابها لكل التلاميذ وتقدم لهم البرامج والمناهج الدراسية المتنوعة العامة والأكاديمية والعملية والمهنية أو الحرفية. وهي بهذا تشمل أنواعا متعددة من التعليم تقوم بها مدارس متنوعة في الأنظمة التعليمية الأخرى .

والمدرسة الثانوية الشاملة يمكن أن ينظر إليها ببساطة على أنها إمتداد للمدرسة الإبتدائية الشاملة ولها نفس الأغراض . وهي تقبل كل الأطفال في منطقة معينة . ونظرا لأن الإهتمامات الخاصة تنمو بنمو الفرد فان مثل هذه المدرسة الشاملة يجب أن تقدم مجموعة كبيرة متنوعة من المقررات الدراسية لمواجهة الإحتياجات المختلفة للتلاميذ . وربما عمدت المدرسة إلى توزيع التلاميذ على الفصول حسب السن والقدرة العامة والقدرات والإهتمامات الخاصة أو المزج بين كل أو بعض هذه العناصر . وهذه العملية - كما في المدرسة الإبتدائية - هي عملية فنية تتعلق بأنجح الوسائل لتحقيق هدف لا خلاف عليه وهو النمو المتكامل للتلميذ وتقدمه . وهذا يعني وجود منهج عام للجزء الأكبر . لكن المادة الدراسية بالطبع وطريقة عرضها تتنوع وتختلف لتواجه الفروق بين مختلف الفصول بل وبين مختلف الأطفال في الفصل الواحد . وقد تفضل إحدى المدارس وضع كل التلاميذ الأذكياء معا في فصل واحد وكل التلاميذ المتأخرين معا في فصل واحد على أساس الاعتقاد بأن مثل هذا الترتيب المتجانس يتفادى الصراع بين التلاميذ ويساعد على تقدم كل مجموعة . وقد ترى مدرسة أخرى أن تقسيم التلاميذ إلى مجموعات أ ، ب ، جـ ، ... إلخ ، يحطم ثقة الأطفال بأنفسهم لا سيما أولئك المصنفين على أنهم مختلفون . ويؤدي كذلك إلى عرقلة تقدمهم في المستقبل . وفي مثل هذه المدرسة يضم الفصل الواحد مجموعة كبيرة أكثر من الأعمار على الطرق القديمة الجماعية ، حيث يكون تدريس نفس الأشياء لجميع الفصل وبنفس المعدل لكل فرد.

مؤيدو المدرسة الشاملة :

في انجلترا اثار وضع المدرسة الشاملة كثيرا من الجدل وقد تبناها حزب العمال لإعتبارات إجتماعية وتربوية من أهمها : أنها تحقق تكافؤ الفرص التعليمية للجميع ، وأنها تعمل على القضاء على طبقية التعليم الثانوي ، وأنها تساعد على التغلب على مشكلة القبول والإختيار للتعليم الثانوي ، وأنها تعمل على مواجهة الإحتياجات المختلفة للتلاميذ بتنويع المقررات وتعددها ، وأنها تساعد على وجود فرص أكبر للتدريب العملي والعلمي ، وأنها تهيئ كثيرا من التسهيلات الإدارية والعملية في توجيه التلاميذ ونقلهم من فرع دراسة لآخر داخل المدرسة وفق استعداداتهم وحاجاتهم .

معارضو المدرسة الشاملة : عارض حزب المحافظين فكرة المدرسة الشاملة لإعتبارات تربوية واجتماعية أيضا من أهمها : أنها تقضي على أهم ما يتميز به التعليم الانجليزي وهو العناية الفردية بالتلاميذ لقيام المدرسة الشاملة على تعليم أعداد كبيرة تنعدم في العلاقة الشخصية المباشرة بين المعلمين والتلاميذ ، وأنها تؤدي إلى خفض مستوى التعليم ونوعيته ، وأنها تعني بالتلميذ المتوسط فقط ولا تعني بالتلميذ الموهوب ، وأنها تثير كثيرا من المشكلات في إدارتها وتنظيمها نظرا لضخامة المدرسة وكثرة تلاميذها ومعلميها .

تنظيم المدرسة الشاملة :

هناك عدة طرق لتنظيم المدرسة الشاملة .. وإذا كانت الحاجات الأساسية للأطفال لا تختلف كثيرا فيما بينها من منطقة لأخرى فان وجهات نظر السلطات التعليمية وتوزيع السكان لها وطبيعة المدارس الموجودة حاليا تفرض بالضرورة حلولا مختلفة في المناطق والهيئات المختلفة . ومن المهم في الأخذ بنظام المدرسة الشاملة أن يقوم على أساس جوانب النجاح التي تحققت في النظام ويحتفظ بأحسن ما يوجد فيه . وهناك ست صور رئيسية لتنظيم المدرسة الشاملة :

أ ـ المدرسة الشاملة التقليدية وهي من ١١ إلى ١٨ .

ب ـ المدرسة الشاملة ذات المرحلتين : المرحلة الأولى وهي المدرسة الشاملة الدنيا ويلتحق بها كل الأطفال في سن الحادية عشر حتى ١٣ أو ١٤ . والمرحلة الثانية هي المدرسة الشاملة العليا ويلتحق بها كل الأطفال في سن ١٣ أو ١٤ حتى سن ١٨ .

جـ ـ المدرسة الشاملة ذات المرحلتين : المرحلة الأولى مشابهة للمدرسة الشاملة الدنيا في التنظيم السابق . أما المرحلة الثانية فيلتحق بها التلاميذ الذين لا يتقدمون لإمتحان الشهادة الثانوية ويبقون بالمدرسة حتى نهاية سن الإلزام وهو سن ١٥ .أما البعض الآخر فيلتحق بمدرسة شاملة عليا من نوع آخر تعد تلاميذها للتقدم لإمتحان شهادة الثانوية العامة (G. C. E.) أوشهادة التعليم الثانوي (C. S. E.) ويبقى بها التلاميذ حتى سن ١٦ . وتشجع المدرسة من يستحق منهم الإنتقال إلى الصفوف النهائية من المرحلة الثانوية .

د ـ المدرسة الشاملة ذات المرحلتين : المرحلة الأولى مشابهة للمدرسة الشاملة الدنيا . وفي المرحلة الثانية عند سن ١٣ أو ١٤ يعطي التلميذ الإختيار بين الإلتحاق بالمدرسة الشاملة التي يبقى بها التلاميذ حتى سن الإلزام فقط (١٥) وبين الإلتحاق بالمدرسة الشاملة العليا التي يبقى بها التلاميذ عدة سنوات بعد سن الإلزام وتؤهل للمستوى المتقدم لإمتحان الثانوية العامة .

هـ ـ المدرسة الشاملة ذات الخمسة صفوف (من سن ١١ - ١٦) يكملها فصول

الصف السادس لما بعد سن الـ ١٦ والمماثلة في المستوى للمعاهد أو الكليات دون الجامعية .

و - نظام المدرسة الشاملة الذي يجمع بين المرحلة الإبتدائية والثانوية وفيه يحول التلميذ من المرحلة الإبتدائية في سن ٨ أو ٩ إلى المدرسة الشاملة ذات الأربع سنوات ويبقى بها حتى سن ١٢ أو ١٣ ثم ينقل بعدها إلى مدرسة ثانوية شاملة أعلى لمدة ست سنوات أي حتى سن ١٨ .

ويعتبر التنظيم جـ ، د تنظيما شبه شامل لأنه يفصل التلاميذ في سن الثالثة عشر إلى مدرستين مختلفتين ويمكن الأخذ به كحل مبدئي . أما التنظيمات الأربعة الأخرى (أ ، ب ، هـ) ، فهي ذات طابع شامل بالمعنى الكامل . وسنفصل الكلام عن بعض هذه التنظيمات في السطور التالية :

المدارس الشاملة الصغرى والكبرى : (روبين بيدلي : ص ٦٦)

وهي جميعها تغطي المدى العمري من سن الحادية عشر إلى الثامنة عشرة مع نقل جميع الأطفال من احداهما إلى الأخرى إما في سن الثالثة عشرة أو الرابعة عشرة . وتعتبر هذه المدارس جذابة من الناحية العملية لأن المدارس الثانوية « الحديثة » القائمة آنذاك يمكن أن تتحول إلى مدارس شاملة صغرى بسهولة تامة ، كما يمكن تحويل المدارس الثانوية الأكاديمية إلى مدارس شاملة كبرى . وثمة دعاوي ثلاث يرددها مؤيدو المدارس الثانوية المنفصلة الصغرى والكبرى وهي :

١ - تساعد المدرسة الثانوية الصغرى الأطفال على الإنتقال التدريجي بين يدي مدرس الفصل الذي يعلم كل شيء بالمدرسة الإبتدائية إلى المدرسين الكثيرين ذوي التخصصات بالمدرسة الثانوية .

٢ - في المدرسة الثانوية الصغرى يستطيع الأولاء والبنات أن يظلوا أولاداً وبنات متجنبين التأثير الأكبر من جانب التلاميذ الكبار . ويكونون أيضا أكثر سعادة لأن لهم تأثيرا أكبر في إدارة شؤونهم الخاصة ، كما أن الألفة التي تتسم 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 - هناك مدى أكبر من المقررات الإختيارية يمكن أن تتوافر بالمدرسة الثانوية الكبرى أكثر مما يوجد في مدرسة متوسطة من نفس الحجم .

ومن جهة أخرى نجد دعاوي أساسية مضادة للمدرسة الثانوية الصغرى المنفصلة هي :

١ - أن انتقال التلميذ من المدرسة بعد ثلاث سنوات فقط ضار .. ذلك أن

التلاميذ يقضون الجزء الأكبر من السنة الأولى ليتكيفوا مع مدرسيهم وبيئتهم الجديدة بالمدرسة الثانوية الكبرى ، وأن استمرار النمو بدون اضطراب هو جانب أساسي في تربية المراهين .

٢ ـ أن أولاد وبنات ا لمدرسة الثانوية الصغرى في الرابعة عشرة والخامسة عشرة أكثر الناس طيشا وأقلهم إحساسا بالمسؤولية . فهم بحاجة إلى تأثير يعمل على استقرارهم وإلى مثل يقدمه لهم من هم في سن السابعة عشرة والثامنة عشرة .

٣ ـ أن مستوى التدريس والنوعية الشخصية لدى المدرسين بالمدارس الثانوية الصغرى تميل إلى أن تكون متوسطة بل وغير مؤهلة . فثمة حاجة إلى تأثير معلم مدرسي حقيقي سواء على زملائه أو على التلاميذ الموهوبين جدا .

درس من السويد :

لعل من أحسن الأمثلة التي توضع أمام المخططين لنظام مرن للمدارس الشاملة يؤكد تكافؤ الفرص هو نظام السويد . ففي عام ١٩٥٠ أدخل هناك بعد سنوات من الدراسة الدقيقة برنامج ضخم للإصلاح التعليمي . وبدأ تطبيقه تدريجيا تحت إعادة نظر مستمرة . والميزة الرئيسية في المشروع السويدي هي أن مدى كل مرحلة من المراحل الأساسية ثلاث سنوات . فالدراسة تبدأ في سن السابعة ، والمراحل الأساسية من سبع سنوات إلى عشر سنوات ومن عشر سنوات إلى ثلاث عشرة سنة ، ومن ثلاث عشرة سنة إلى ست عشرة سنة . وليس هناك انتقال رسمي من التعليم الابتدائي إلى التعليم الثانوي أو من طريقة تدريس إلى أخرى . ذلك أن المنهج والتدريس في إحدى المراحل يمتزج بمنهج وتدريس المرحلة التالية . ومن وجهة النظر الإدارية نجد أن لهذا البنيان المتدرج فوائد عظيمة ، فهو يعني الاستفادة من المباني القائمة بالنسبة للمدارس التي هيئت لتناسب فئات العمر المختلفة بالربط بينها في أنماط مختلفة تناسب الظروف المحلية . وعلى سبيل المثال قد تكون هناك بعض المدارس التي تخدم فئتين عمريتين من التلاميذ، مثلا من سن ٧ إلى سن ١٣ أو من ١٠ إلى ١٦ . وقد توجد أحيانا في منطقة بعيدة مدرسة واحدة للأعمار من ٧ إلى ١٦ . وتتطلب هذه المرونة الإدارية إتفاق المدرسين على المقرر الدراسي الأساسي لكل مرحلة من مراحله و المجال الرئيسي الذي ينبغي تغطيته في الرياضيات والعلوم . والمعول الأكبر في هذه المدارس يعتمد على طرائق التدريس المستخدمة في الفصول حيث لا يتبع مبدأ تقسيم التلاميذ إلى مجموعات .

المدرسة الشاملة الريفية :

كان من الوسائل التي اتبعتها انجلترا في توفير التعليم الثانوي للجميع

في المناطق الريفية إنشاء مدارس شاملة في المناطق الريفية عرفت باسم المدارس الريفية الشاملة . وقد اتخذ تنظيم هذه المدارس الشاملة الريفية ببساطة صورة التوسع في المدرسة الأكاديمية القائمة من حيث عدد التلاميذ وتنوع المقررات الدراسية وإتاحة الفرصة التعليمية . وكان الأمر يتطلب نقل المدرسة إلى بناية جديدة ولكنها تستمر قائمة بروحها وتصبح جذورها أكثر قوة ومتانة بحيث تصل إلى المجتمع المحلي بأسره . وتستمد منه وجودها في نفس الوقت . وهي على استعداد لأن تعتبر القلب الثقافي للبلدة والمنطقة في تدفق مزدوج متبادل من الأفكار والمناشط تربط بين المجتمع المحلي بعضه ببعض .

والمدرسة الريفية الشاملة تخدم منطقة ريفية معينة وتعمل كبؤرة للحياة الثقافية بالمنطقة وكعامل منشط للبلدة الصغيرة والقرى المحيطة . وهذا لا يمكن توافره إلا في مجتمع محلي صغير نسبيا . مجتمع يكون فيه جميع الأطفال معروفين لا كأفراد فحسب ، بل وأيضا كأعضاء في أسرة أفرادها معروفون معرفة جيدة . و يكون المدرسون معروفين من جانب الأطفال والآباء لا كمدرسين فحسب ، بل وكرجال ونساء أيضاً . وقد يشتركون معهم في فرقة الكريكيت أو كرة القدم وفي سباق السيارات ، أو في أية مناسبة محلية أخرى . ويلتحق الآباء والأصدقاء بالفرقة الموسيقية المحلية وجماعات الموسيقى ويستمر التفاعل بالعديد من الطرق . ولا يقل أهمية ذلك ما يدور من المشاورات المستمرة غير الرسمية بين المدرسين والآباء حول الأطفال كأفراد . وتكون النتيجة قيام الثقة المتبادلة وتعميق وإغناء العملية التربوية بما لا يمكن أن يتم في حجرة الدراسة وحدها . .

ومن الأمور التي لها دلالتها ، أن توسيع المدارس الريفية الأكاديمية لتصبح مدارس شاملة مع الإحتفاظ باسمها القديم قد لقي ترحيبا واسع النطاق من سكان المنطقة . وكان في القضاء على شبح امتحان ما بعد الحادية عشرة راحة نفسية واضحة . ولكن ينبغي أن نتبين إلى جانب ذلك أن المجتمع الريفي اليوم أقل طبقية بكثير من مجتمع المدينة . وإذا كان هناك التعليم الثانوي للجميع ، فإن فرض تقسيم التلاميذ إلى مجموعات مختلفة بالمدرسة يكون أداة مصطنعة لاتعني كثيراً في نظر ابن القرية أو الريف . ويجب أن نتذكر أن المدرسة الريفية الشاملة تقتصر على تصحيح خطأ وقع حديثا . وهي أساسا عودة إلى أحوال القرن السابع عشر عندما كان كثير من المدارس الأكاديمية مدارس « حرة » مفتوحة أمام جميع أطفال المقاطعة .

وعلى هذا فإن المدرسة الريفية ناجحة بصفة أساسية . . ولكن بها نقطة ضعف رئيسية هي عجزها عن أن توفر بصورة اقتصادية وفعالة مقررات دراسية على مستوى الصف السادس الذي يؤهل لامتحان المستوى المتقدم للثانوية العامة

وبالتالي يؤهل للجامعة . ومن الناحية الاقتصادية تواجه الحاجات المختلفة لجميع التلاميذ بدرجة كافية . ذلك أن المدرسة الريفية تكون بالضرورة صغيرة جدا .

إن المربي التقدمي الذي يريد من المدارس أن تقابل احتياجات التلميذ المختلفة لا يفضل حصرهم جميعا في نطاق منهج مشترك . كما أنه لا يفضل إجبارهم على التخصص المبكر . أما ما ينبغي عليه إدراكه فهو كون المدرسة قادرة على أن توفر ـ لاسيما لكبار التلاميذ ـ مجالا واسعا من المواد الإختيارية الفنية والتجارية والعملية والأكاديمية والثقافية .

ومن الناحية العملية فإن المدرسة الريفية الشاملة تقدم مجالا مناسبا من المقررات الدراسية حتى المستوى العادي من الشهادة الثانوية العامة (يتقدم له في الخامسة عشرة أو السادسة عشرة) أو حتى شهادة التعليم الثانوي. ومثل هذا المنهج الدراسي يتضمن في الأحوال العادية المواد الآتية مع وجود فرصة لترك أية مادة معينة من المواد الأربع عشرة أو الست عشرة والتأكيد على مواد أخرى ، ولكن مع عدم وجود تخصص حقيقي . وهذه المواد هي : اللغة الإنجليزية ـ الفرنسية ـ اللاتينية ـ التاريخ ـ الجغرافيا ـ الرياضيات ـ علم الأحياء ـ الفيزياء ـ الفن ـ الموسيقى ـ التدبير المنزلي (للبنات) ـ والتجارة ـ والأشغال المعدنية (للأولاد) . . وقد تدخل إحدى المدارس أحيانا مواداً تجارية في المرحلة من ١٤ ـ ١٦ عادة . ولكن ممارسة ذلك يقل شيوعه في الريف عنه في المدن في انجلترا . وقد تتوافر أيضا مقررات دراسية اختيارية في الزراعة أو فلاحة البساتين .

على أنه في مرحلة الصف السادس تختلف القصة عن ذلك عادة . فبعض المدارس الصغيرة تعمد إلى تقديم برنامج كامل تقريبا يصل إلى ثماني عشرة مادة دراسية . إلا أن البرنامج الشائع يتراوح ما بين عشر مواد وخمس عشرة مادة. على أن الأولاد وبنات القرى ينبغي ألا يحرموا من فرصة تضاهي الفرصة المتاحة أمام أطفال المدينة . أما الفجوة فقد جوبهت بسهولة وذلك بإعداد منهج للصف السادس يمكن التلميذ الملتحق بمدرسة كبيرة جديدة شاملة بالمدينة توفرت لها أحسن الإمكانيات أن يختار من بين المقررات الآتية :

لغة إنجليزية ، لغات أجنبية (فرنسية ـ ألمانية ـ روسية ـ أسبانية) ، دراسة كلاسيكية (لغات لاتينية ـ يونانية ـ تاريخ قديم) ، جغرافيا ، تاريخ ، إقتصاد ، رياضيات بحتة وتطبيقية ، علوم (نبات ـ حيوان ـ كيمياء ـ فيزياء) ، فن وعمارة ، مواد منزلية (أشغال أبرة ـ طبخ ـ صحة . . الخ) ، دراسات تمهيدية في التمريض ، مواد تجارية (محاسبة ـ إختزال ـ آلة كاتبة ـ جغرافيا تجارية ـ واقتصاد) ، هندسة ، رسم فني ، الحرف الثقيلة (فن البناء ـ الأشغال الخشبية ـ الأشغال المعدنية) ، الموسيقى .

ويقول روبين بيدلي إنه إذا ما تم بإتقان اختيار اثنتي عشرة مادة من القائمة السابقة (مثلا : لغة إنجليزية ـ لغة فرنسية ـ ألمانية ـ لاتينية ـ تاريخ ـ جغرافيا ـ أحياء ـ كيمياء ـ فيزياء ـ فن ـ موسيقى) فإن هذا يوفر مجالا معقولا من الاختيار لمعظم تلاميذ مستوى ذلك النوع من الصف السادس الذي نعرفه بالمدارس الأكاديمية . ولكن هذا غير كاف اليوم . وفي نفس الوقت الذي مازال لدينا فيه التلاميذ الأكاديميون نجد أنه قد انضم إليهم آخرون ممن لايتطلعون إلى الجامعات ، ولهم مجال واسع من الاهتمام والحاجات لا يقل أهمية عن تلك الإهتمامات والحاجات الخاصة بالتلميذ الميال للدرس والتفكير .

وحتى عندما تتوسع إحدى المدارس الصغيرة في منهج الصف السادس لكي تواجه هذا التحدي ، فلا مناص من أن 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 جدا لدرجة لا تحقق الفاعلية التربوية كما يمكن أن تكون كبيرة جدا بحيث لا تحقق ذلك أيضا . . وربما يكون الحجم الأمثل في هذه المرحلة بين ثمانية تلاميذ واثني عشر تلميذا . فهذا العدد يكون صغيرا لدرجة تمكن لكل تلميذ من الحصول على إهتمام فردي من المدارس لدرجة تسمح بتبادل الأفكار في نطاق المجموعة ، وهذا عامل من أهم العوامل الفعالة في التعليم .

هل نستطيع أن نتحمل الإسراف في استخدام هيئة التدريس القليلة المؤهلة تأهيلا عاليا ، وهو نوع المدرسين الذي يستلزمه الصف السادس الصغير ؟ إن هذا الإسراف لا نلاحقه في أيامنا هذه حتى مع الاستعانة بالجامعات . وهل من الممكن أن نستخدم بشكل فعال الأجهزة الغالية التي تعتبر اليوم أساسا للدراسات المتقدمة في العلوم والتكنولوجيا حتى نبرر شراءها ؟ أليس من الطبيعي جدا أن تعتمد السلطة التعليمية إلى الاقتصاد هنا ، وأنها بذلك تحد من التعليم الذي ينبغي أن يتوافر لجميع شبابها ؟ قد يقال بالطبع إن واجب السلطة التعليمية أن توفر كل ما يمكن توفيره لأبنائها ، وأنه كلما توفرت زيادة في هيئات التدريس والتجهيزات والبرامج زاد عدد التلاميذ الذين يمكثون بالمدرسة للإفادة من تلك الإمكانيات . إن هذا ما يحدث بالطبع إلى حد ما . . ومع هذا فإن السؤال المطروح من قبل عما إذا كان التعليم بعد السادسة عشرة يجب أن يعطي بالمدرسة أم في مكان منفصل إنما تبرره مشكلات المدرسة الثانوية الريفية .

وهناك خوف بالنسبة للمدرسة الشاملة الريفية من ترك أحسن التلاميذ للمدرسة ليواصلوا تعليمهم في المدينة في المدارس الأكاديمية . وقد حذر بعض المفكرين من مثل هذا الاستنزاف لمواهب المجتمعات المحلية الصغيرة . ويقول

"روبين بيدلي" إن مثل هذا الاستنزاف لا يحدث في المدرسة الريفية الشاملة .

المدرشة الشاملة الحضرية :

كان الدافع نحو المدرسة الشاملة خارج المناطق الريفية مختلفا جدا في أصله . ونهج طريقا أكثر إمتلاء بالزوابع . فقد كان ينظر إلى توسيع المدرسة الأكاديمية الريفية على أنه طريقة منطقية معقولة في توفير التعليم بالمجتمعات الريفية لأنها أقل إهتماما بالفروق الطبقية الدقيقة . وكانت المشكلة أضخم بكثير في المدن الصغيرة حيث كانت المدارس الكبيرة الأكاديمية وأحيانا أيضا تكون المدارس الثانوية الفنية الناجحة ذات قدم ثابتة . إن المكانة العظيمة للمدارس الأكاديمية أعطتها صوتا قويا متغلغلا في المسائل القومية . وكان تلاميذها القدماء قد احتلوا في الغالب مركزا كبيرا في الحكومة المحلية ، وفي الصحافة المحلية ، وفي ميادين الصناعة والتجارة . وكان أولادها وبناتها القدماء وكذلك نظارها ومدرسوها يجيش وجدانهم بالشوق نحو مدرستهم التي تخرجوا فيها التي ساعدتهم على أن يصلوا لما وصلوا إليه . وهم كآباء في مجتمع ذي حساسية نحو المستوى الاجتماعي ، طموحون بالطبع إلى أن يحظى أطفالهم بدورهم بالمميزات التي استمتعوا بها هم أنفسهم على الأقل . واشترك معهم في هذه الرغبة الجديرون من آباء الطبقة العاملة الذين أملوا في أن يروا أطفالهم يبتعدون عن المنجم أو المصنع ، وأن يحصلوا على وظائف ناعمة . وكان هؤلاء الناس تقريبا في صف نظام الإختبار للمدارس الأكاديمية ، شريطة أن يكون أطفالهم ضمن المختارين .

هنا كان المسمار الأول في نعش النظام القائم . وبمرور السنين ازداد بالضرورة عدد الآباء الذين خاب ظنهم وعبروا عن سخطهم . وعلى خطوط المتفرجين وقف كثيرون من خريجي المدارس المستقلة ذوي الشأن الذين لا يأبهون بالمرة بالاختيار القائم على القدرة . وكان عدد كبير منهم متعاطفين مع فكرة المدرسة الشاملة . وفي البداية كانوا يتفرجون كما لو كانوا يشاهدون أمراً لا يعنيهم في الحقيقة . ولكن ذوي 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 من علماء النفس وعلماء الاجتماع الذين أظهروا أمام العيان مزالقه ونقاط ضعفه . ومن ثم أقاموا موقع قوة يمكن أن يأتي منه الإصلاح . وتمثل سياسة المحافظين عائقاً آخر أمام المدارس الشاملة . ففي ظل هذه السياسة كانت جميع المدارس الشاملة الحضرية تقريبا تعاني إلى حد ما من استلاب المدارس الأكاديمية صفوة أبنائها ومن نقص التوحيد الطبقي لجميع الأطفال تقريبا في المستعمرات السكنية التي نشأت نتيجة إخلاء

الأحياء الفقيرة.

وتبقى هناك مشكلة رئيسية في التنظيم الشامل بالمناطق الحضرية ينبغي أن تؤخذ بعين الاعتبار . فلقد حث المنشور المشهور ١٠/١٩٦٥ السلطات « على أن تتأكد عند تحديد المناطق التجمعية من أن تكون المدارس شاملة اجتماعياً وعقلياً 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 . ويقول روبين بيدلي إن هذه مشكلة على النطاق العالمي . فمثلا في حيفا على جبل الكارمل باسرائيل نجد أن الفقراء يعيشون في أسفل ، أما الطبقة الدنيا الوسطى فانها تقطن منحدر الجبل ، بينما يسكن الأغنياء على القمة . وفي أمريكا تتخذ المشكلة شكلا أعنف لأن الفقراء يتساوون في العادة مع الملونين ، وتواجه انجلترا بالفعل نفس المتاعب في مدن عديدة .

ويمكن الحصول على مزج مصطنع للطبقات الاجتماعية بتوزيع عادل ، وذلك بنقل جميع الأطفال الذين يتركون المدارس الإبتدائية الموجودة في مناطق تختلف جميعها في طابعها الاجتماعي إلى مدرسة ثانوية واحدة . إلا أن هذا يعني إطالة مسافة انتقال الأطفال بالسيارات ، وزيادة زحام المرور بمدينة مرورها مزدحم بالفعل .. وأكثر من هذا هناك شئ من الإعتراض عليه باعتباره محاولة لفرض قيم الطبقة الوسطى على المجموعات المنقولة من أطفال الطبقة العاملة الذين قد يحسون غالبا بأنهم خارج مكانهم ويستجيبون بدرجة أقل من قدرتهم الحقيقية . ومثل هذه الطريقة قد تعني القضاء على فكرة المدرسة الشاملة كمركز اجتماعي وثقافي لجميع سكان البيئة المحلية . ومن الأمور الحيوية في هذا الصدد سهولة الرابطة بين البيت والمدرسة والإشتراك المباشر بين الآباء والمدرسين ومعرفة بعضهم بعضا ، لا في الأمور المتعلقة برفاهية أطفالهم فحسب ، بل في أمور حياتهم الخاصة كأعضاء في مجتمع محلي مشترك ، نابض بالحياة .. ونظرا لأن المدرسة الأكاديمية لم تكن على هذا النحو لإجتذابها لتلاميذ عدد قليل من الأسر تنتشر على نطاق جغرافي واسع فإنها كانت دائما مكتفية بذاتها بعيدة عن المجتمع المحلي . وتتعرض مدارس لندن الشاملة لنقد من هذا القبيل ذلك أن التضحية بمفهوم مدرسة الحي تقييد مؤسف لفكرة الشمول وللطابع الذي اتخذته بالفعل كثير من المدارس .

والإجابة الصحيحة يجب أن تكون بالتمسك الكامل بالمدرسة الشاملة كمدرسة لجميع أطفال الحي . ولكن حيثما يكون مثل هذا الحي أقل في الميزات الثقافية فإنه يجب تعويض ذلك على قدر الإمكان بتحسين المباني والإمكانيات

ومستوى المدرسين . وقد أوصى تقرير "بلاودن" بتطبيق نفس هذه الفكرة في المدارس الإبتدائية . ومن الممكن توفير الحوافز بغير صعوبة كبيرة . وإذا قدر العمل الجيد في مثل هذه المناطق من الناحية المادية وفرص الترقيات ، فان عناصر من أحسن المدرسين ستنجذب إلى العمل بتلك المدارس . وفي نفس الوقت يجب علينا أن نعترف بأن التربية التعويضية لا يمكن أن تكون كافية وحدها . ويقترح "كولمان" - بالولايات المتحدة - أن نوعية الأطفال الآخرين بالمدرسة قد تفوق في أهميتها مستوى التدريس نفسه ، وتفوق بالتأكيد أهمية المباني والمنهج وحجم الفصل . من ثم إذا كان لنا أن نحصل على مدارس جيدة تخدم البيئة المجاورة ، فعلينا أن نخلق أحياء متكاملة من الناحية الإجتماعية ، 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 .

الحجم والمكان والدراسة :

إن الشكوك حول المدارس الشاملة من جانب النظريين إنما تدور حول المزايا النسبية لأنواع التعليم المنفصلة من جهة . وحول التربية العامة المشتركة لجميع الأطفال من جهة أخرى . ولقد تطور حجم المدرسة بصورة مطردة لا سيما منذ إنشاء المدرسة الشاملة ، عندما وجدت البلاد نفسها فجأة في مواجهة المارد الجديد البازغ الذي يتمكن عن مقدرة من إستيعاب ألف تلميذ على الأقل (كما كان يظن وقتئذ) . بل ان الهدف المقصود هو الوصول بعدد التلاميذ إلى ٦٠٠٠ تلميذ بدلا من ألف تلميذ إذا ما أريد لهذه المدارس الحديثة الإضطلاع بدورها الجديد بأقصى فعالية .

إن دراسة "مونكس" التي أجراها بين عامي ١٩٦٥ و ١٩٦٦ تظهر لنا بادىء ذي بدء أن « شبح » المدارس الضخمة ليس مخيفا كما كان يتوقع منه . فمن بين ٣٣١ مدرسة هناك مدرستان فقط تضمان أكثر من ٦٠٠٠ تليمذ . نعم من المتوقع أن يزداد حجم كثير من المدارس الشاملة القائمة اليوم إزديادا ملحوظا عاما بعد عام كما هو الحال بالنسبة للأنواع الأخرى للمدارس .

وثمة تطورات معنية كعدم تقسيم التلاميذ إلى مجموعات ، والتدريس الجماعي للفصل الواحد ، وإنشاء المعامل اللغوية ، والتعلم المبرمج والدراسة بالمراسلة جعلت من المدارس الشاملة الصغيرة بحق مثلا حيا أكثر مما كانت تبدو عليه . وتبرهن الدراسات بالمراسلة (التي تقدمها هذه المدارس على سبيل المثال في انجلترا) على أنها طريقة ناجحة في إعطاء الفرصة لمدرسة صغيرة لكي تقدم على المستوى العادي والمتقدم لشهادة التعليم الثانوي مواداً معينة كاللغة الثانية أو علم الاقتصاد مما قد لا يحتاج إليه إلا قليل جدا من الطلاب وربما طالب واحد

فقط . ولقد سبق أن وجدت في انجلترا بعض المدارس الشاملة الصغيرة التي تضم فيها بين ٢٠٠ و٣٠٠ تلميذ ، كما يوجد أكثر من مدرسة من تلك المدارس في الريف .

وتشير البحوث الأمريكية الجديدة إلى ما تتمتع به المدرسة الصغيرة من قضايا ، عبرت عنها جيدا بالنسبة لانجلترا "إليزابيث هالسال" في كتاباتها عن المدرسة الشاملة . وسوف يرحب جميع أولئك الذين يرغبون في المحافظة على نشاط المناطق الريفية الصغيرة وما تتسم به من مسحة خاصة بمثل هذه الشواهد . ولكن يجب ألا يفهموا على الإطلاق من إعادة التنظيم الشامل أنه يؤدي إلى إغلاق مدارسهم الثانوية وبالتالي إجبار أطفالهم على السفر لمسافات بعيدة حيث التجمعات الكبرى للسكان ، وبخاصة إذا ما تم الربط بين المدارس الريفية الشاملة التي تضم تلاميذ فيما بين الحادية عشرة وبين الدراسات الخاصة فيما بعد السادسة عشرة المتقدمة التي تقدم في المناطق التي يوجد بها كليات .

البيئة المادية :

إن احتشاد حوالي ألفين من الأطفال والكبار بالمدارس الكبيرة يعتبر تحديا لمخططي الإمكانيات المادية للمواقع والمباني . والواقع أن الوسط المادي للمدرسة مسألة هامة دائما وإن كان لايمكن أن تصل أهميته بحال إلى أهمية الأشخاص الذين يشغلونه . لقد اختيرت في ضواحي المدن بعض المواقع الرائعة وغرست حولها الأشجار وبذلت الجهود للعناية بها ، كما دأب المهندسون المعماريون على تصميم المباني الجميلة . أما المشكلة الكبرى فإنها تبلورت حول كيفية التوفيق بين حاجتين متعارضتين تعارضا واضحا . من جهة ، هناك الحاجة إلى فسحة في المكان لأداء العمل بكفاية ولضمان الحركة السهلة وقضاء وقت الفراغ ، كما أن هناك حاجة إلى مكان يسمح للفرد بأن يتنفس فيه وأن يحس بأنه غير مضغوط عليه .. ومن جهة أخرى ، نجد أن المدرسة بحاجة لأن تحس بأنها مجتمع موحد . ويتطلب هذا تحقيق التقارب الذي يمكن مدير المدرسة من الاحساس بأنه يجمع في قبضته زمام العمل بكفاءة . وأهم من هذا كله ما يؤدي إليه ذلك من ضمان للأطفال بعدم الإحساس بأنهم منفصلون بعضهم عن بعض أو بأنهم ضائعون .

إن تصميم مبنى المدرسة وتحديد شكلها وحجمها من المسائل الهامة بوجه خاص إذ أنه يحدد في الغالب الإطار الرئيسي للتنظيم الداخلي لها. والواقع أن القرارات المتعلقة بإنشاء مدرسة جديدة إنما يصدر في الأغلب عن مدير ومهندس استشاري . أما المدرسون فلا يدخلون في الصورة إلا مؤخرا للعمل وفق خطة رسمت وحددت مسبقا . ومع هذا فإن المعلمين هم أصحاب الشأن فيما يتعلق بالحياة اليومية الداخلية للمدرسة . ومن المرغوب فيه بدرجة كبيرة تعيين مدير

وبعض المدرسين للمدرسة قبل إنشائها بمدة طويلة وأن تؤخذ آراؤهم في هذه المسائل . على أن هذا لا يعني بالضرورة تركهم لمدارسهم التي يعملون فيها حتى الإنتهاء من بناء المدرسة الجديدة . وثمة بديل لهذه الفكرة هو قيام نقابات المعلمين بتقديم جدول يضم المرشحين من المعلمين الذين لديهم إهتمام خاص بالنظم المدرسية . ويمكن أن يتلقي هؤلاء المرشحون تدريبا في هذا الصدد ثم يستشارون بعد ذلك فيما يتعلق بالجوانب الإجتماعية والعملية لأي نمط جديد مقترح خاص بالمباني المدرسية . ويمكن بالنسبة للبلاد العربية أن يتم ذلك من خلال هيئة فنية للأبنية المدرسية في تنظيمات وزارات التربية والتعليم تضم رجال التربية والمعلمين والمهندسين وذوي الخبرة بالأبنية المدرسية .

المنهج وتوزيع التلاميذ :

مادامت الإهتمامات والإستعدادات الخاصة تنمو بنمو الشخص ، كان على المدرسة الشاملة إذن أن توفر تنوعا واسع النطاق من الدراسات الممكنة لمواجهة حاجات التلاميذ المختلفة . ولا توجد مدرسة إنجليزية واحدة شاملة تطابق غيرها تمام المطابقة . ولقد يقوم مفتشو صاحبة الجلالة بتوجيه توصياتهم بازاء المنهج وبازاء التنظيم الداخلي للمدرسة ، ولكن ليس من صلاحياتهم إصدار أوامرهم بهذا الصدد . فالسلطات التعليمية المحلية كلها تقريبا توفر الحرية الكبيرة لمدير المدرسة في مثل هذه المسائل . وهكذا لا توجد في الواقع مدرسة واحد تتطابق تماما مع مدرسة أخرى . وتقدم المدرسة الانجليزية الشاملة عادة مقررا دراسيا أساسيا لكل التلاميذ لمدة سنتين أو لثلاث سنوات (للأعمار من ١١ إلى ١٣ و ١٤ سنة) . والمواد الدراسية المعتادة هي : الانجليزية والرياضيات والتاريخ والجغرافيا والفن والأشغال اليدوية (للأولاد) والتدبير المنزلي (للبنات) والتربية البدنية والموسيقى والعلوم والدين . والدين هو المادة الوحيدة بالمنهج التي يتحم تدريسها للجميع .. أما الفرنسية أو اللغة الثانية الأخرى فيدرسها أحيانا التلاميذ وغالبا ما يدرسها الجميع عدا من تقل مقدرتهم عن المستوى المطلوب . ولا تدرس اللاتينية في العادة إلا لمن لديهم مقدرة عالية ، وكلما كبر الأطفال ظهرت بوضوح استعداداتهم الخاصة . وتمشيا مع السياسة التي تطالب بتقديم تربية مناسبة لحاجات كل تليمذ فإن المدرسة الشاملة تزيد بالضرورة عدد المقررات المختلفة المقدمة إلى التلاميذ الكبار . ويتم ذلك على مرحلتين أساسيتين ، بين الثالثة عشرة أو الرابعة عشرة حتى السادسة عشرة . وتستمر المواد الأساسية ، ولكن يختصر الوقت المخصص لبعضها بينما يزاد بالنسبة لبعضها الآخر . وذلك لمواجهة الإهتمامات الخاصة المتباينة لدى مختلف الأطفال في التشعيب أو في تقسيمهم إلى إتجاهات مختلفة، فيتباينون فيما يتلقونه أكثر فأكثر كلما تقدموا

في مدارج النمو و النضج . وتزداد هذه المقررات في تنوعها عما يمكن أن تقدمه المدرسة الأكاديمية أو المدرسة الحديثة .

وفي انجلترا يطلق على المرحلة الأخيرة بالنسبة لأولئك الذين يستمرون والتي تقع بين ١٦ إلى ١٨ أو ١٩ سنة اسم « الصف السادس » * . وحتى الآن لم يكن يعتقد أن هذه المرحلة من الدراسة ذات المستوى المتقدم مناسبة إلا لتلك الأقلية من الأولاد والبنات المتمتعين بمواهب عقلية وأكاديمية معينة . ولكن المدرسة الشاملة إلى جانب تقديمها تلك الدراسة المتقدمة ترعى العدد المتزايد من التلاميذ الآخرين ذوي القدرات المتباينة الذين يريدون الإفادة من إمتداد التعليم الثانوي . ولذا فإن عدد مواد الإمتحان التي تقدم في هذه المرحلة تكون في العادة أكثر بكثير من تلك التي تقدمها المدرسة الأكاديمية المتوسطة . وتدرس كثير من المدارس الشاملة عشرين مادة أو أكثر . وإحدى المدارس الشاملة التي تضم في رحابها ١٣٠٠ طالب تدخل الروسية والأسبانية والقانون والمحاسبة والرسم الفني ضمن موادها . ولكنها ترعى أيضاً بطرق شتى أولئك القلة الذين قد لا يتقدمون إلى الإمتحان النهائي أو الذين ليس لديهم أية مطامح بالمرة .

تصنيف التلاميذ Streaming في مجموعات :

قال السير" سافج " Sir Graham Savage وهو أحد مديري التعليم السابقين بمجلس مدينة لندن London County Council ضع التلاميذ جميعا بعضهم مع بعض ثم صنفهم كما تشاء . وكان المتبع بوجه عام في السنوات الأولى من إنشاء المدرسة الشاملة توزيع الأطفال على أساس قدرتهم العامة في شكل مجموعات. ويتم ذلك على أساس نتائجهم في إمتحان ما بعد سن الحادية عشرة Eleven-Plus أو في ضوء التقارير الواردة عنهم من المدارس الابتدائية » . وفضلا عن ذلك ، كانت تشكل مجموعات أدق تبعا لقدرة التلاميذ في مواد معينة . وهو مايعرف بنظام المجموعات الفرعية Setting . ويقصد به تقسيم تلاميذ الفصل الواحد إلى مجموعات متقاربة في القدرة من أجل دراسة موضوع أو مادة دراسية معينة . وكانت مجموعة تلك المواد تتكون بصفة أساسية من الرياضيات والعلوم واللغات . وكانت عملية تصنيف التلاميذ المستمرة في مجموعات فرعية تعني إمكان تطبيق هذا النظام على نطاق واسع بشرط توفر

---

* الصف السادس Sixth Form هو المستوى العلوي من المدرسة الثانوية ، ويلتحق به عادة التلميذ في سن الخامسة عشر أو السادسة عشرة بعد الحصول على المستوى العادي في الشهادة الثانوية العامة في بعض المواد ، ويعد للمستوى المتقدم فيما بين مادة إلى أربع . وبعض التلاميذ يستعدون للمنح الجامعية . وتزيد المدرسة الشاملة صفوفها السادسة التي تتضمن مقررات في المواد غير الأكاديمية .

أعداد كبيرة من المدرسين .

وقد أكدت الدراسات والبحوث أن مبدأ التشعيب أو توزيع التلاميذ على مجموعات Streaming ، وما يتصل به من نظام نقل التلاميذ ، هو مبدأ غير سديد . ومن أمثلة ذلك ما قام به " لاسي " من وصف التوترات العصبية التي أصابت أولاد الثانية عشرة في المجموعة العليا Top Stream بالمدرسة الأكاديمية، وما أنتهى إليه" هولي"N . Holly من أن توزيع التلاميذ على مجموعات ينحاز لمصلحة أطفال الطبقة الوسطى ضد أطفال الطبقة العاملة . وكذلك تقرير جوليان فورد Julienne ford أن ثمة مزجا قليلا يحدث بين أطفال الطبقات الاجتماعية المختلفة بالمدرسة الشاملة ذات المجموعات . ومن ثم تحول الاهتمام إلى أشكال من التنظيم مختلفة إختلافا جذريا لا تولي أهمية لما كان ينظر إليه كمبرر لنقل بعض التلاميذ في نطاق نظام متدرج . نعم إن نظام تقسيم التلاميذ إلى مجموعات ، وكذا المجموعات الفرعية مازالا شائعين في غالبية المدارس ا لإنجليزية ، ولكن الصورة تتغير بسرعة ويتزايد أعداد المدارس التي لاتتبع هذا النظام عاما بعد عام . وكان ينظر إلى مادة الرياضيات من جانب المدرسين الأوائل باعتبار أنها تمثل الصعوبة الكبرى في الفصل غير المقسم إلى مجموعات . وبدأت اللغات كذلك باعتبارها ممثلة لصعوبة مشابهة . وكذلك أحدثت مادة العلوم بعض المخاوف . على أن هناك بعض مدرسين أوائل أحسوا بأن الصعوبات لا تكمن في أية مادة بالذات بل تكمن في المدرس نفسه .

ولكن ما الذي حمل على وقوع هذا التغيير الأساسي ؟ أولا أن التجميع على أساس القدرة في وقت مبكر من العمر يعمل على تثبيت ما توقعه المدرسون بل ما توقعه الأطفال أنفسهم بالنسبة لذلك المستوى . ويعني هذا أن النمو الذي كان يمكن أن يحدث يجد ما يحده ويحول دون حدوثه *. ومن جهة ثانية فإن ثمة مجموعة متزايدة من الشواهد تشير إلى أن من الممكن تحقيق مستويات أفضل بوجه عام بالتحرر من التقسيم إلى مجموعات .

---

* ورد بكتاب : Lenore Jacobson : Paygmalion in Classroom , Holt, Rinehart , Winston.1968 . أن العالمين الأمريكيين التربويين لينور جاكوبسونL . Jacobson وروبرت روزنتال Robert Rosenthal كانا يعتبران من الأطفال المتأخرين في النمو عندما كانا تلميذين بإحدى مدارس سان فرنسسكو للأطفال . وقد تم اختيارهما للمدرسة عشوائيا . ولكن الطفلين ترعرعا بعد ذلك ونما ذكاؤهما . وهناك مكسيكي ارتفع معدل ذكائه من ٦١ إلى ١٠٦ خلال عام واحد . وهناك بنت ارتفع معدل ذكائها من ٨٨ (مما يشير إلى أنها كانت بطيئة التعلم) إلى ١٢٨ (مما يشير إلى أنها صارت طفلة موهوبة) .

ومن رواد عدم الأخذ بنظام المجموعات " روي" A.W.Rowe الذي عرضت مبادؤه في كتاب مثير حول التربية الإنجليزية . ولقد طبق اتجاه "روي" في بادئ الأمر بالمدارس «الحديثة » آنذاك ثم ا متد تطبيقه فيما بعد إلى مدرسة شاملة كبرى . وهو يطالب المدرس بإعداد جيد تماما للمادة ثم النظر باهتمام شديد إلى كيفية استخدام التلاميذ المختلفين بفصله لهذه المادة بفعالية . ويتم التعليم غالبا إما بطريقة فردية وإما في مجموعات على الرغم من أن ثمة مناسبات يجمع فيهاالفصل كله بعضه مع بعض، ويتركز إنتباه كل شخص فيه في موضوع واحد. فلو تسنى لك مشاهدة فصل كهذا إذن لرأيت أنهم الأطفال الذين تركزت إهتماماتهم فيما يضطلعون به من وظائف محددة . وعندئذ فقد تلاحظ أن المدرس وقد أخذ يناقش في هدوء نقطة مع هذا الطفل أو مع تلك المجموعة وهو يتحرك بينهم دون تكلف . . فكم تختلف هذه الصورة عن تلك الشخصية المسيطرة التي كانت تتحدث قبلا بطريقة خطابية من منصة قائمة في مواجهة التلميذ . على أن هذا التغيير لا يثير دهشتنا حقاً . ذلك أننا نسلم بأكثر الطرق تحضرا لتطبيقها في طرفي نظامنا المدرسي ، أعني مدرسة الحضانة من جهة والصف الدراسي من جهة أخرى . وما نحن بحاجة إليه بالفعل هو التذرع بالمرونة في تصنيف الأطفال في مجموعات وبالمرونة في تدريسنا لهم . ولقد أبرز الاستاذ" تيبل" Tibble هذه النقطة الأساسية بطريقة حسنة بقوله : « ما لم نبدأ بطبيعة عملية التعليم الفردية ، وبالحاجات المتباينة للأطفال كأفراد ، وما لم نربط وسائلنا وطرائقنا بشكل كامل ، فإننا لن ننتج سوى أفراد ناقصين . وهذا معناه ضرورة التأكيد على التعليم لا على التدريس » .

الاسر او البيوت المدرسية :

أن نظام الأسرة المدرسية ومجموعات المناقشة مفيد للغاية . ولقد نفذ النظام في كثير من المدارس الشاملة وهو في أساسه مقتبس من المدارس الداخلية الإنجليزية . ويهدف نظام الأسر أو البيوت إلى التغلب على مشكلة الحجم الكبير للمدرسة بتصميمها إلى وحدات صغيرة يمكن من خلالها توفير العناية للتلميذ والتعرف عليه بصورة مباشرة . وقد تنظم المدرسة على أساس الأسر في التدريس. وفي كثير من الأحيان تكون الأسرة بمثابة تنظيم لممارسة المباريات الرياضية فقط. ولكنه في الغالب ينسحب على الحياة الاجتماعية للمدرسة . وفي بعض الأحيان تشكل مجموعات الأسر فصولا للتربية البدنية والدراسات الدينية والأشغال اليدوية والفنون الجميلة . وحيثما تتوافر حجرات أو مبان قائمة بذاتها خاصة بالأسرة ، عندئذ في الغالب تكون الأسرة مركزا إداريا أيضاً للتلميذ وسجلاته وتقاريره وواجباته وحجرته الخاصة لخلع الملابس وأيضا لكثير من الفرق والنوادي

التي تقوم في نطاقه . وليس هناك نمط موحد لتنظيم الأسرة . فلقد يكون لإحدى المدارس المختلفة التي تضم ١٥٠٠ طفل خمس أسر للأولاد وخمس أسر للبنات ، وتضم كل أسرة منها مائة وخمسين شخصا ، أو قد تضم خمس أسر مختلطة تتكون كل أسرة من ٣٠٠ تلميذ . وإنه لمن الصعب أن نرى للأسرة ـ في حالة التنظيم الأول ـ أي معنى مع وجود الفصل بين الأولاد والبنات فضلا عن أنه مناقض لجوهر الحياة الاجتماعية للمدرسة ، فكيف يمكن تبرير ذلك في مجتمع المدرسة الشاملة المختلطة ؟ وقد تضم الأسرة في بعض الأحيان مجموعات إرشادية . وكل عضو من هيئة التدريس ينتمي إلى أسرة ، ويشرف كل واحد من المدرسين المساعدين تقريبا بجانب رئيس أو رئيسة الأسرة على مجموعة مكونة من حوالي ثلاثين طفلا ، ويكون كل طفل تحت رعايتهم . وقد تشكل الأسرة مجموعة إما من الأولاد أو من البنات ، أو تكون مكونة من الأولاد والبنات على السواء . ويكون جميعهم من نفس العمر ، وإما أنها تشكل قطاعا عرضيا في المستوى العمري بالمدرسة من ١١ ـ ١٨ . وفي كلتا الحالتين يظل الرائد في العادة حاملا لمسئولياته تجاه التلاميذ خلال حياتهم المدرسية برغم أنه لدى حدوث كراهية شخصية بين الرائد والتلميذ وهو أمر محتمل الوقوع ، ينقل الأخير إلى مجموعة أخرى . وهناك نواح جذابة واضحة في فكرة تجزئة المدرسة الضخمة إلى أقسام صغيرة وأنها لصورة جميلة حقاً تلك الصورة الخاصة بالرائد الشخصي الذي يرعى إهتمامات كل طفل وقد توطدت علاقاته بوالديه مباشرة مستقيا المعلومات عنه من أعضاء هيئة التدريس الآخرين . كما يقوم بتوجيهه في تخير الدراسات بل وتوجيهه في كثير من المشكلات الشخصية في حياته المدرسية . وما من شك في أن ثمة حاجة إلى العناية بهذا النوع من الرعاية في المدارس التي تزيد عن ألف تلميذ ، بل وفي معظم المدارس التي تضم ٥٠٠ تلميذ أو نحو ذلك أيضا . إن هذا كفيل بأن يجعل تربيتنا ذات فعالية .

والواقع أن التغيرات العددية في هيئة التدريس ـ وهو أمرشائع في جميع أنواع المدارس ـ تعمل على عدم تكوين العلاقة الوطيدة وهي العلاقة التي لا تنبني إلا ببطء . وأكثر من هذا أن الأساس الذي يبدأ منه الرواد هو أساس مصطنع وغالبا ما يكون غير مناسب . وقد تضم مجموعة الرائد تلاميذاً لا يقوم بتدريسهم إلا نادرا أو لا يدرسهم على الإطلاق . ورغم أن هذا لا يهم كثيرا إذا ما شاركوا في الأشياء التي تهمهم خارج الفصل في المباريات أو الموسيقى أو التمثيليات ، فمن الصعب إيجاد فرص إتصال إن لم تتوافر إهتمامات مشتركة ، وهذا هو السبب الذي يفسر لماذا تحظى إهتمامات التلاميذ بالمدرسة الصغيرة (٣٠٠ تلميذ مثلا) بعناية أفضل من جانب كل هيئة التدريس برغم وجود ما لا

يزيد عن خمسة عشر مدرسا بها يعملون في انسجام . فهناك فرصة حقيقية أمام هؤلاء الخمسة عشر مدرسا لقيام وشائج واهتمامات طبيعية بين كل تلميذ وبين مدرس واحد على الأقل . ولكن بالإضافة إلى هذا فإن كل تلميذ سوف يعرف كل عضو في هيئة التدريس ، وسوف يحسون جميعا بالمشاركة والمسؤولية الشخصية تجاه كل فرد من الثلاثمائة تلميذ .

إن نشاط الأسرة يدور حول محور النشاط المدرسي وهو السبب الأصلي الذي أنشئت من أجله المدرسة . أعني الدراسة . ولا شك أن الفصل هو قلب المدرسة . والواقع أنه من خلال ما يلقاه التلاميذ من الصعوبات أو الرضا في العمل بعضهم مع بعض تكون العلاقات الشخصية الأصلية المستمرة . ولكن الأسرة في المدرسة اليومية لم تحظ بهذا الأساس لأن قليلا من التدريس يتم في مجموعات الأسر التي تضم قدرات مختلطة متقاربة . وكلما ازدادت محاولة الشخص للتغلب على نقطة الضعف هذه بتأكيد أهمية الأسرة ، عمد إلى زيادة الصعاب . خذ مثلا ناظر المدرسة الذي يقوم بقدر كبير من الإدارة . إنه يعرف ـ كما لاحظ أحد نظار المدارس ـ التلاميذ المتفوقين الذين يمثلون ٢٠٪ معرفة جيدة، كما يعرف الـ ٢٠٪ المتعبين جدا معرفة أشد ، ولكن الـ ٦٠٪ المتبقية من التلاميذ لا يعرفهم إلا معرفة سطحية . وأكثر من هذا أنه كلما ازدادت مدة إقامة التلاميذ بالمدرسة وركزوا ذهنهم دائما في الموضوعات التي يحبونها ، زاد ولاؤهم لمدرسي تلك الموضوعات ، وحينما يكون رواد الأسر غير جامعيين وربما ممن لا يدرسون للصفين الخامس والسادس على الإطلاق ـ وليس هذا بالشئ الغريب ـ فإنهم يجدون أحيانا أن تلاميذ أسرهم يبتعدون عنهم كلما كبروا . وكذلك نجد أن طالب الصفوف العليا في كثير من الحالات لا يروقه التقسيم إلى أسر متفرقة . ذلك أنه لا يشارك غالبية التلاميذ في كثير من الاهتمامات بالأسرة . كما أن أفقه قد يكون أوسع من أفقهم وقد يرغب في أن يمرح مرحا صاخبا في حضرة رفاقه المقاربين له . ولما كان معظمهم يتلقى دراسات مختلفة ، فقد لا يقابل الفرد منهم إلا عددا قليلا من رفاقه إن ظل مقتصرا على نطاق أسرته .

إن أفضل رائد لمجموعة من الأطفال بالمدرسة هو المدرس الذي يدرس للفصل أكثر من غيره . فطبيعي أن يكون هذا المدرس هو الشخص الذي يحتك بالمجموعة أغلب الوقت . كما أنه قد ينتقل معهم في بعض الأحيان إلى الفصول العليا لبضع سنوات . وحتى في حدود العام الواحد فإن علاقته بهم تكون أفضل من علاقة أي شخص آخر لكي يلعب دور المشرف والموجه كما وصفنا من قبل. وهناك كثير من المدرسين يضطلعون بوظيفتهم بكفاءة في هذه الظروف ، ولكنهم

يجدون من المستحيل عليهم أن يكونوا علاقة شخصية وجماعية في ظل قليل من الفرص المواتية . ولعل الأسرة بالمدرسة الداخلية تكون بديلا لأسرة الطفل وهي بالفعل بديل مقبول للبيت الردئ ، ولكنها ليست كذلك بالنسبة للبيت الجيد .

ويوجد في المدرسة الشاملة إلى جانب هيئة التدريب الفنية فنيون في الورش وموظف خاص بالتوجيه للوظائف والعمل ، وآخر للخدمات الاجتماعية والرفاهية، وآخر للتوجيه النفسي والإرشاد ، وآخر لتعليم الكبار .

الأطفال ذوو القدرات المحدودة :

تتضمن المدارس الشاملة في الواقع مدى واسعا من البرامج للأطفال ذوي المقدرة المقاربة للمستوى المتوسط . ويوفر الحجم لكثير من المدارس الشاملة ما يحتاج إليه الأطفال المتخلفين إلى حد كبير . إذ يتم تعيين المدرسين المدربين تدريبا خاصا بهم كلما أمكن العثور عليهم . ويجمع الأطفال المتخلفون في العادة بفصول صغيرة تحت قيادة هؤلاء المدرسين ، ولا يقوم بالتدريس لهم مدرسون متخصصون في مواد معينة . ولا تهدف المدرسة فصل الطفل المتخلف عن البيئة الطبيعية طوال حياته المدرسية كلها. بل تهدف إلى مساعدته للتمكن من المهارات الأساسية المتعلقة بالقراءة والحساب وإلى تخليصه من معوقاته الإنفعالية ، وتحقيق تكيفه بحيث يحصل على مكان له بالفصل العادي في أقرب وقت ممكن . وتفضل بعض المدراس ترك الطفل المتخلف بفصل العاديين وعدم سحبه منه إلا لتعليمه شيئاً خلال فترات معينة . وبينما تبذل جهود كبيرة في التدريس العلاجي ، فإن توفير التوجيه النفسي لا يزال غير مرض . نعم يجب أن نتوقع من مدرسينا أن يكونوا أكثر من مجرد مختصين في التدريس . ذلك أن الواجب عليهم توفير السعادة العامة لتلاميذهم . ولكن ثمة توترات انفعالية تنوء بها كواهل كثير من الأطفال في مجتمع كمجتمعنا يشيع فيه الطلاق وينقل في الطفل من مجتمع محلي إلى مجتمع آخر. إن التعليم الأمريكي يهتم بأن ينشيء أقساما للتوجيه النفسي في كل مدرسة ثانوية كبيرة بحيث يرأسها أشخاص مدربون ، أو أن تنشأ الأقسام في نطاق مجموعة من المدارس الثانوية High Schools الصغرى Junior والكبرى Senior.

المدرسة الشاملة مدرسة المجتمع . . بعض الأمثلة :

إن استعراض ثراء المناشط وتنوعها كما تتمثل في عينة نموذجية للمدارس الشاملة الموجودة قد يحقق الغرض المنشود . وفي السطور التالية سنحاول تقديم لمحات موجزة عن بعض ما تقوم به هذه المدارس آملا في أن يكون ذلك مجرد أمثلة معلمة . من هذه المدارس مدرسة في "بريستول" تعتبر مثالا صالحا لمدرسة كبيرة قائمة في مستعمرة سكنية بالمدينة ، وتشكل محورا للشؤون المحلية . أما

مكتبة المدرسة أيضاً فهي فرع من مكتبة المدينة ، ومن ثم فهناك عدد يربو على عشرة آلاف كتاب بالإضافة إلى الخدمات التي يقدمها أمين مكتبة مؤهل واثنان من المساعدين وهي خدمات متاحة أمام الأطفال والكبار على السواء . وأكثر من هذا أنها تقدم للأطفال خدماتها بصفة مستمرة في أثناء حياتهم بالمدرسة الابتدائية والثانوية ، بل وبعد إنتهائهم من الدراسة الثانوية . . والمكتبة تحظى بإقبال هائل في عطلة نهاية الأسبوع وخلال الإجازات . فهنا يوجد تنظيم يجدر أن يتسع نطاقه وإن كان قد انتشر بالفعل عبر البحار .

وللمدرسة موظف يقوم بتنظيم المناشط . وهو خارج هيئة التدريس ويقوم بالتدريس لبعض الوقت بالمدرسة ويضطلع بعمل مسائي . وقد أتاحت المسؤولية التي يحملها على كاهله الفرصة أمام المدرسين المتفرغين لكي يساهموا بحرية وفعالية أكثر خارج نطاق المدرسة . وأكثر من هذا أن الآباء وغيرهم من الكبار يتولون بعض المناشط كنادي الطباعة ونادي هواة الحمام وفصل ركوب الدراجات . ولقد اشترك الآباء والتلاميذ الكبار في تكوين فريق . كما أن "أوركسترا" المدرسة تضم في كثير من الأحيان أعضاء من هيئة التدريس ومن التلاميذ السابقين وغيرهم من الأشخاص بالبيئة المحلية . وتحمل المدرسة موسيقاها بانتظام خارج جدرانها إلى الكنيسة وإلى بيت الشعب والمدارس الأخرى.

أما المدرسة العليا أي الصفوف العليا Upper فإنها تسير بطريقة الحكم الذاتي في شؤونها الاجتماعية . ويفتح مركز الصف السادس أبوابه ليلة في كل أسبوع للدراسة ولممارسة المناشط الاجتماعية . ويطبق هذا الاتجاه المنفتح على الترويح الجسمي مثلا حينما تتوافر أنواع أخرى من المباريات الرياضية الجماعية المتنوعة كالجودو والمبارزة والقفز والمعسكرات والحرف الميدانية والتجديف والطبل والتزحلق وركوب الدراجات والتنس و تنس الريشة . وفي مساء الأحد من كل أسبوع تشترك الأمهات الشابات مع تلاميذ الصف السادس في فصول ترويحية وعملية بينما يكون أطفالهم في أحد الملاعب الجانبية في داخل المدرسة .

وتولي المدرسة اهتماما خاصا بالتوجيه الدراسي ، وقد بدأت في عام ١٩٦٧ في الإشتراك مع معهد مارلبورو Marlborough لتنفيذ برنامج دراسي للحصول على الشهادة الثانوية العامة المستوى المتقدم في الدراسات التجارية .

وينمو في المدرسة بصفة خاصة التكامل بين المدرسة والبيئة المجاورة . ولكن هذا أيضا يعتبر أحد الملامح الرئيسية لغالبية المدارس الشاملة القائمة . وتحليل مناشطها المحلية يعطي صورة عظيمة بعضها مأخوذ به في كثير من المدارس بدرجات متفاوتة . وتشمل هذه المناشط :

١- **الخدمة الاجتماعية** : لا سيما للشيوخ والمرضى والذين يعيشون في وحدة أو

عزلة .وهي تتضمن العمل في بيوت المسنين وفي بيوت الأطفال . وفي إحدى الحالات نظمت مجموعات اجتماعية لخدمة مجموعة كبيرة من المهاجرين .

٢- دراسة المجتمع المحلي : وتنصب على دراسة البيئة ووضع الخطط للتنمية المحلية وعمل جمعية وطنية مدرسية Civic Society وقد يمتد الإهتمام أحيانا إلى الشؤون الدولية .

٣- كسب المال وجمعه من اجل اعمال الخير : وهذا يعني كسب المال وجمعه من أجل أعمال الخير كما هو الحال في صندوق المأوى Shelter وصندوق أوكسفام Oxfam (مكافحة الجوع) وصندوق إنقاذ الأطفال ومجابهة الأحوال المحلية.

٤- انشطة متنوعة في مركز او كلية المجتمع : على سبيل المثال تتاح الفرص أمام عدد يتراوح بين ١٢٠٠ و ١٥٠٠ من الآباء لاستخدام المباني ليلا ونهارا . ويعمل أو يدار كل ناد وكل جمعية في المنطقة تقريبا من المدرسة . ويستخدم الجمهور حمام السباحة بعد الساعة السادسة مساء .

٥- الفنون : وبخاصة الموسيقى والتمثيل . إذ يعزف على الآلات الموسيقية (آلات وترية ، القيثار ، آلات النفخ النحاسية والخشبية) ربع التلاميذ من جملة ٣٠٠ تلميذ ، بالإضافة إلى رقص الباليه ومجموعات الكورال . وشعب العزف النحاسية والوترية تنتج تسجيلاتها الخاصة سنويا (أسطوانات) . ونجد لبعض المدارس تراثا قويا في العزف على الآلات يستوعب التلاميذ من مختلف القدرات. وقد يكون لها أوركسترا مدرسية كاملة وأوركسترا وترية ورباعي أوتار وأوركسترا صغيرة وفرقة شعبية وفرقة نحاسية من الصغار وأخرى من الكبار. وكلها تلعب دورها في المهرجانات المحلية . ولقد جابت الفرقة النحاسية أرجاء بلجيكا وألمانيا . وهناك بالإضافة إلى هذا فرقة رقص وفرقة جاز وكورال . ويمكن تقديم أمثلة أخرى عن الجهود التي تبذلها المدارس في هذا المضمار .

٦- المعهد الليلي . وهي فصول مسائية في المدرسة يتولاها مدرسو المدرسة.

٧- تدريب الأطفال على العمل . ويتم عادة في الشركات المحلية خلال السنة الرابعة والخامسة . حيث يقضي كثير من الأولاد والبنات فترة تتراوح بين يومين وأسبوع على هذا النحو .

٨- الفرق المشتركة : مثل كرة القدم والكريكيت وكرة السلة لتلاميذ المدرسة وشباب المنطقة .

٩- عقد اجتماعات دورية لرواد الأسر وغيرهم من المدرسين المهتمين مع الأطباء والقساوسة وضباط الشرطة والمسؤولين عن الطفولة والرعاية التربوية .

١٠- مجموعة تعليم للآباء يتولاها المدرسون .

١١- إنقاذ الغرقى ومراقبة الشواطئ .
١٢- وفي الريف تقام « أندية لشباب الفلاحين » .

وعلى الرغم من ازدياد قوة الروابط بالبيئة المجاورة ، فإن هذا لا يعني انحصار المدارس في نطاق ضيق . بل العكس . ذلك أن الرحلات المدرسية إلى الأقطار الإسكندنافية وإلى الشرق وإلى وسط أوربا وغيرها تعتبر جانبا منتظما للحياة في كثير من المدراس .

وثمة قليل منها تقوم برحلات أبعد من ذلك إلى روسيا وإلى البحر المتوسط وشمال إفريقيا . ويشيع جدا وضع برامج للمغامرات بتسلق الجبال والتجديف . وتستخدم كثير من المدارس ناديا للأسر المدرسية من نوع معين (ربما يكون بيتا مهجورا أو محطة سكة حديد مهجورة) فوق التلال . وهناك إهتمام مزدوج في كل مكان بتوفير أحسن فرصة ممكنة للنمو الكامل لجميع الأطفال بغض النظر عن قدرتهم أو وضعهم الأسري أو العائلي . وإلى جانب هذا ، هناك الاهتمام بالتفوق والإمتياز . ويظهر هذا التفوق أو الإمتياز غالبا في المستوى العالي لأداء المجموعة كما هو الحال في موسيقى الأوركسترا . و يظهر أيضا في نطاق الأفراد كإذاعة قصيدة لولد في الرابعة عشر من مدرسة مثلا .

ويحس أي مراقب غير متحيز بالإحترام عند تصفحه للإنجازات الهائلة التي حققتها المدارس الشاملة خارج الفصول بالإضافة إلى إلتزاماتها داخل الفصول . وقد نتساءل : « ما الذي يدفع بهؤلاء المدرسين إلى بذل أنفسهم بكل إخلاص على هذا النحو ؟ » . ويجب أن تكون الإجابة عن هذا بأنهم قد افعموا بالإيمان والرغبة في ويريدون أن يظهروا ذلك الإيمان القائم على أسس متينة . يقول أحد المربين : « إن هذا مكان للقيم الفردية بصفة رئيسية . إن البرامج تنظم من أجل الأفراد وليس الأفراد هم الذين يكيفون حسب البرامج . وإننا نؤكد خطر التعميمات على المجموعات البشرية . وبالتالي فإننا نرفض « ترقيم » تلاميذنا بل نسعى دائما إلى إنماء مواهبهم وإستثارة كل شخص على تقديم مساهمته الخاصة » .

إن الكثيرين اليوم يفكرون ويتحدثون بنفس اللغة . يقول مرب آخر : « إننا نؤمن قبل كل شيء بمجتمع العناية ، أي بالعلاقة الشخصية الحسنة وبالتشجيع المستمر للتلاميذ في كل المراحل بالإضافة إلى تقديم مواد دراسية متعددة كثيرة لتوفير أحسن فرصة ممكنة لكل تلميذ (أو تلميذة) لكي يجد مكانه المناسب وأن يفيد من مواهبه الطبيعية إلى أقصى حد ممكن » . وهكذا فإن المدرسة الشاملة القائمة هي إلى حد بعيد مدرسة من أجل المجتمع . ولكن مع اتساع وانتشار تطبيقها فإن الصورة لابد وأن تختلف .

خلاصة ومقارنات :

إن من أهم الملامح المميزة للنظم التعليمية المعاصرة في تطورها على اختلاف شاكلتها تتمثل في تعليم جماهير الناس في مقابل تعليم الصفوة الذي ساد في الماضي . وأصبح التعليم سلاحا قويا في يد الشعوب لتحقيق نموها وتقدمها وترقيتها . كما أصبح سلاحا قويا لإحداث الحراك الاجتماعي وتقريب الفوارق بين الطبقات بعد أن كان أداة للمحافظة على الأوضاع القائمة وتأكيد التمايز الطبقي . ويعتبر التعليم العام في النظم التعليمية المعاصرة القاعدة الأساسية لتحقيق الأهداف الكبرى المنشودة من التعليم . وهو في تنظيمه العام جاء متمشيا مع سنة التطور على الرغم من إختلاف أشكاله .

وفي مراحل تطوره الأولى كان عليه أن يحارب في عدة جبهات رئيسية من أجل تحقيق فكرة إلزاميته ومجانيته وشعبيته وتوحيد نمطه . وقد استطاع أن يكسب الحرب في هذه الجبهات جميعها بصورة تنسحب على النظم التعليمية بدرجات متفاوتة . ويشهد التعليم العام حاليا مرحلة هامة من تطوره إن لم تكن أهمها على الإطلاق ، وهي محاولته لتحقيق صورته الكاملة المتكاملة وهو في سبيل الوصول إلى هذه الغاية يحاول أن يتخلص من آخر ما علق به من رواسب الماضي حتى يستقيم طرفه الأدنى . ويعني هذا أن المدرسة الابتدائية تعتبر الآن مدرسة إلزامية مجانية شعبية موحدة في غالبية النظم التعليمية ، ولكن المدرسة الثانوية وهي ما يمثل الطرف الأعلى مازالت في كثير من الدول تحمل الملامح التقليدية التي تقوم على الإنتقاء والتمييز . والاتجاه الحادث الآن في كل دول العالم نحو توحيد المدرسة العامة . وهذا أمر واضح فقد استطاعت أكبر قوتين معاصرتين في العالم وهي الاتحاد السوفيتي سابقا والولايات المتحدة الأمريكية أن تحقق ذلك بالنسبة لنظمها التعليمية . وفي أوربا الغربية هذاالاتجاه واضح الآن، ففي إنجلترا كانت المدرسة الشاملة ومعركتها تدور رحاها ويوجد بها الآن نظام عام شائع من المدارس الشاملة يضم الغالبية العظمى من تلاميذ التعليم العام ، وفي إيطاليا أنشئت المدرسة الشاملة المتوسطة حتى سن ١٥ وفي فرنسا وألمانيا الغربية توجد بالفعل مدارس شاملة . وكذلك الحال في كل الدول الإسكندنيافية . وكان من أهم أهداف الثورة الثقافية في الصين عام ١٩٦٦ القضاء على ما بقي من عدم تكافؤ الفرص في التعليم . ودول العالم النامي بما فيها دول أمريكا اللاتينية والبلاد العربية يوجد اتجاه الآن لتحقيق نوع من المرونة والتنوع في تنظيم التعليم الثانوي . بل إن البلاد العربية بدأت تهتم بفكرة المدرسة الشاملة أو الموحدة وبعض البلاد العربية يجري بها بالفعل تطبيق تجربة

المدرسة الشاملة منها مصر والأردن على سبيل المثال . وهناك دول عربية أخرى تحاول تجربة مثل هذه الأنماط التعليمية وبعضها لديها خطط للقيام بمثل هذه التجارب . ومن ثم فإن الاتجاه نحو المدرسة الشاملة أو الموحدة هو اتجاه عالمي يتطلبه تنظيم بنية التعليم الثانوي لتواجه المطالب الجديدة التربوية والعلمية والتكنولوجية والاجتماعية .

لقد كان من بين النقاط الإحدى وعشرين التي اقترحها برنامج اليونسكو لسياسة تعليمية عالمية النقطة السابعة التي تطالب بإزالة الفروق الجامدة بين مختلف فروع التعليم ، وأن يتسم التعليم الابتدائي والثانوي بالطابع النظري والفني والعمل اليدوي . وهذا يعني تدعيم التعليم التكنولوجي وأن يتحقق التوازن بين الدراسات النظرية والعملية ، وقد أشير تحت هذه النقطة إلى جمهورية ألمانيا الديمقراطية حيث يعتبر التعليم البوليتكنيكي جزءا لا يتجزأ من دور التعليم الأساسي شأنها شأن الدول الإشتراكية الأخرى ، وأن العمل اليدوي هناك من الصفوف الأولى وابتداء من الصف السابع تخصص أربع ساعات أسبوعيا يقضيها التلاميذ قبل فترة التدريب المهني في المصانع أو المزارع أو في المعاهد الفنية التطبيقية (البوليتكنيكية) حيث يتمرسون على الأشغال العملية. والغرض من ذلك هو إطلاعهم على الأساليب الفنية والعمليات الصناعية لا تدريبهم على مهن وأعمال خاصة (رسالة اليونسكو : ص ٢٣)

وقد اتضح من عرضنا السابق أن في الاتحاد السوفيتي سابقا (سابقا) توجد فلسفة اجتماعية تؤكد أهمية المساواة وهي ليست فقط مساواة بين مختلف الناس بل وتساوي الأهمية لمختلف مواد المنهج الدراسي للتلميذ . ولا يوجد في المدرسة السوفيتية نظام تقسيم التلاميذ على مجموعات حسب قدراتهم كما في المدرسة الشاملة ، فكل الفصول تضم مختلف القدرات . والمدرس يحاول أن يدفع بالتلاميذ معا إلى الأمام كفصل واحد وفي كل المواد . وينظم العمل بدقة لدرجة أن التلاميذ بطيئي التعليم تجرى مساعدتهم بواسطة التلاميذ سريعي التعلم عن طريق العمل أو أزواجا أو في مجموعات . وكل تلميذ يتوقع منه أن يبذل مجهودا كبيرا في المواد التي يعاني ضعفا فيها أكثر من المواد التي يجيدها . وهنا في الواقع يكمن الفرق بين أسلوب كل من المجتمع الأمريكي والسوفيتي نحو التعلم .

ويهدف أسلوب الاتحاد السوفيتي سابقا إلى رفع مستوى معرفة وحياة كل المواطنين . وهو يؤمن بأن أحسن الأداء ونمو التعلم الجديد إنما ينبثق عن المستوى الجيد الموحد . إن الأرض ستزداد خصوبتها . والمجتمع سيكون متنورا ومتعلما

ومستجيبا بطريقة مناسبة لآمال العباقرة الذين يخرجهم . وأمريكا من ناحية أخرى تخشى مغبة تجنيد العقول في صفوف موحدة . وتعتقد أن الأعمال العظيمة في حياة البشر قام بها أفراد سمح لهم أو كانوا مصرين على تأكيد وجهات نظرهم الفريدة . إن كوبرنيق ، ومارتن لوثر ، وتشارلز داروين ، وقبلهم المسيح ربيب الناصرة كانت أفكارهم جميعا هي الروح التي ألهمت أفكار وأعمال المربين الأمريكيين من ديوي إلى كونانت . وأمريكا ـ في كلمات موجزة ـ تؤمن بأن الفرد يأتي أولا ، وأن المجتمع مهم أساسا كبيئة ضرورية للنمو الكامل لحياة الفرد. والإتحاد السوفيتي سابقا في استهدافه تحقيق مستوى لا يقل عن ذلك من السعادة البشرية يعتبر أن توافر مجتمع متجانس فعال هو المطلب الأول لتكامل نمو الفرد . ويرى أيضا أن الرضا الفردي يمكن تحقيقه على أحسن صورة بخدمة المجتمع وجعل الرغبات الفردية تابعة له .

وهكذا يصر السوفيتيون على رفع المستويات التعليمية للجميع ولا يتركون قلة من التلاميذ الذين يبدون تقدما سريعا في البداية يحتكرون الميدان . وإهتمام أمريكا منصب على حرية الفرد في الحركة والعمل حسب أحسن سرعة له في نطاق ما يحتاجه . وإيمان انجلترا التقليدي ألا تقبل سوى أعلى مستويات التدريس والتعليم لا للآخرين فحسب بل وللفرد في ذاته قبل كل شيء . ومثل هذا الاتجاه هو أساسا دعوة للمساواة موجهة إلى حاجات مجتمع لبيرالي ديمقراطي.

وهناك الممارسة المنتشرة المعروفة في المدرسة الشاملة الإنجليزية Setting وهي تقسيم تلاميذ الصف الواحد إلى مجموعات متقاربة من أجل دراسة موضوع أو مادة دراسية معينة . وبموجبها يمكن أن يكون التلميذ في صف أعلى في اللغة الإنجليزية أو الرياضيات ، وفي صف أدنى في باقي المواد . وهي ممارسة غير معمول بها في الاتحاد السوفيتي سابقا ، بل ومرفوضة . وكذلك يرفض النظام السوفيتي الممارسة المعروفة في المدرسة الشاملة الإنجليزية التي تقوم على توزيع التلاميذ بالفرقة الواحدة أو تشعيبهم إلى فصول أو مجموعات مختلفة Streaming على حسب قدراتهم العامة . فيوضع المستوى الأعلى في فصل والمستوى المتوسط في فصل ، والمستوى دون المتوسط في فصل آخر . وهكذا يرفض المربون السوفيت هذه الممارسة في داخل المدرسة الواحدة . ويرون أن نظم كل فرقة دراسية مختلف التلاميذ من مختلف القدرات . وجميعهم يدرسون شيئاً واحداً ومقررات واحدة في نفس الوقت وبنفس السرعة .

والواقع أن توزيع التلاميذ على مجموعات داخل المدرسة العامة يثير جدلا

شديدا في الولايات المتحدة الأمريكية . وقلما يوضع في الوقت الحاضر الأذكياء في مجموعة أو فصل والمتوسطون في فصل آخر وبطيئوا التعلم في فصل ثالث. ونفس الاتجاه بدأ يظهر بالنسبة للمدرسة الشاملة في انجلترا . إذ نجد انتقادات كثيرة حاليا لهذا النظام أشار إليها أكبر ناقد معاصر للتعليم الإنجليزي وهو "روبين بيدلي " الذي كان آنذاك عميد معهد التربية بجامعة اكسترا بانجلترا ومستشار وزارة التعليم البريطانية لشؤون المدارس الشاملة ، وقد أوضح ذلك في كتابه المشهور « المدرسة الشاملة » * كما أشارت إلى ذلك أيضاً "إليزابث هالسال" E . Halsall بقسم التربية بجامعة "هل" في أحدث كتاب لها عن المدرسة الشاملة (Halsall : pp . 10 - 20) .

أما المدرسة الثانوية السوفيتية فهي مدرسة ذات طابع موحد وتركز على الجانب العقلي إلى جانب وجود مجال كبير من الأنشطة خارج المدرسة تؤدى في صورة منظمة . وإلى جانب هذا هناك التعليم المهني وهو يشبه في نظامه النظام الأوربي لا الأمريكي حيث توجد مدارس فنية ومهنية منفصلة تدار كل مدرسة بصورة مباشرة من قبل الوزارة المسئولة . وليست وزارة التربية هي التي تشرف عليها ، بل الوزارات المختصة . فوزارة الزراعة تشرف على المدارس الزراعية ووزارة الصناعة على المدارس الصناعية . . . وهكذا . وهذا يعني وجود نظام تعليم ثانوي متنوع في الاتحاد السوفيتي سابقا بعد سن ١٥ وهو نهاية سن الإلزام ونهاية المدرسة الثانوية غير الكاملة (٧ - ١٥) ذات الثماني فصول . والواقع أن الاتحاد السوفيتي سابقا يطمح في رفع سن الإلزام حتى سن ١٧ أي حتى نهاية المرحلة الثانوية الكاملة ، وقد أعلن أنه سيحقق ذلك في عام ١٩٧٠ ولكن يبدو أن ذلك لم يتحقق بعد .وحدث في الاتحاد السوفيتي سابقا كما حدث في الولايات المتحدة الأمريكية في السنوات الماضية أن أصبح من الصعب بصورة متزايدة على الأطفال تحت سن الـ ١٦ أن يجدوا وظائف لها مستقبلها . وقد ساعد ذلك على تشجيعهم على استكمال دراستهم في التعليم الثانوي الكامل . وهناك أيضاً كما في الولايات المتحدة الأمريكية نجد أن بعض المناطق الريفية النائية لا تحظى بخدمات تعليمية مماثلة إلى أن أنشئت المدارس الداخلية لمواجهة مثل هذا الموقف الذي لا يتحقق فيه تكافؤ الفرص التعليمية .

وفي الاتحاد السوفيتي سابقا جرت محاولات لإضفاء المرونة على الإطار

---

* Robin Bedley : The Comprehensive School. Penguin , 1969 .

وللكتاب ترجمة بالعربية بعنوان : المدرسة الشاملة ،ترجمة د . محمد منير مرسي وآخر ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٧٠ . وقد سبقت الإشارة إليه .

الموحد للمدرسة الثانوية التي تتميز بالتركيز على الجانب العقلي . وفي أمريكا إتجاه للإهتمام بالجانب العقلي والتحصيلي لنظام انتقد بأنه مرن بدرجة زائدة .وقد أثبتت التجربة في كل من الاتحاد السوفيتي سابقا وأمريكا أن رفع المستوى العام للتعليم ضرورة ملحة ، وأن التعليم الأكاديمي التقليدي محدود جدا وغير مرن ولا يمثل التعليم المطلوب حاليا . ولكن هناك تشابها في بعض الجوانب الهامة بينهما ، ففي كلا البلدين تختار المدرسة تلاميذها من البيئة القريبة المحيطة . وينظر إليها على أنها مدرسة المجتمع المحلي ويشتركان أيضاً في أن المدرسة في كلا البلدين يمكنها أن تكيف نظامها لتواجه الحاجات الاقتصادية المتغيرة .

وقد اتضح من تحليلنا للمدرسة الشاملة في انجلترا أن التوسع في هذا النوع من المدارس يسير بخطى سريعة وأن إتباع انجلترا لأسلوب المدارس الشاملة جاء بصورة تطورية تمشت مع التدرج في الإصلاح . ولذلك تنوعت تنظيمات وأنواع المدارس الشاملة بها . ووجد مدارس شاملة صغرى وكبرى وريفية وحضرية. وكان من أهم المشكلات التي برزت بالنسبة للمدرسة الشاملة ما يتعلق منها بالمشكلات الإدارية والتنظيمية ولاسيما بالنسبة للأحجام الكبيرة منها . ومنها ما يتعلق بالمواد الدراسية وإختيار المواد والإمتحانات والتوجيه التعليمي والإرشاد النفسي . وهناك مشكلات اجتماعية أخرى مثل الخروج على النظام أو التزويغ أو العنف أو الشغب أو السرقة أو تغيير رأي التلميذ في نوع العمل الذي سيعمله . وهناك أيضاً مشكلة الجدول المدرسي فهو يستغرق وقتا وجهدا كبيرا ، ومع التطورات الحديثة أصبح يستخدم العقل الإلكتروني في عمل الجدول .

وهناك مشكلة المعلمين ، فالمدرسة الشاملة التي تتكون من ٢٠٠٠ تلميذا تحتاج إلى حوالي ١٠٠ معلم . وهذا يتطلب تقسيمهم إلى مجموعات أصغر بصورة تمكنهم من القيام بواجبهم الكبير الذي يتطلبه العمل في المدرسة الشاملة ، وفي نفس الوقت تعمل على تنظيم المعلمين بصورة تمكنهم من الإشتراك بإدارة المدرسة وإتخاذ القرار .

وكبر حجم المدرسة يثير الكثير من المشكلات فيما يتعلق بمواد الدراسة وكيف تحقق الإهتمام والتوجيه لكل فرد أو تلميذ في المدرسة . وهنا قد يعاب على المدرسة الشاملة إخفاقها في توفير التعليم المناسب لقدرات وإستعدادات الطلاب ، وإخفاقها في تنمية التماسك الاجتماعي . لأن الفروق الاجتماعية خارج المدرسة تأخذ طريقها إلى المدرسة وتؤثر في أنشطتها . فقد وجد أن هناك علاقة وارتباطا بين اختيار الطلاب للبرامج المختلفة وبين طبقاتهم الاجتماعية ، وأن البرامج المؤدية للكليات يختارها في الغالب طلاب الطبقة الوسطى والعليا . هذا بالإضافة إلى الإنتقادات الأخرى التي سبقت الإشارة إليها .