# الفصل العاشر

## اجتماعات الفصل

سأقدم فى هذا الفصل ، وفى الفصلين التاليين وصفا مطولا لاجتماعات حجرة الدراسة التى سبق أن قدمتها ، وهى الاجتماعات التى يدير فيها المدرس فصلا بأكمله فى نقاش غير خاضع للحكم ، ويدور حول ما هو هام وملائم لهم . وهناك ثلاثة أنواع من اجتماعات حجرة الدراسة : اجتماع لحل « المشكلات الاجتماعية » ، وتهتم بالسلوك الاجتماعى للتلاميذ فى المدرسة ، والاجتماع المفتوح ، ويهتم بالموضوعات الفعلية الهامة ، والاجتماع التربوى التشخيصى الذى يهتم بطريقة فهم التلاميذ لمفاهيم المنهاج ، ويجب أن تكون هذه الاجتماعات جزءا من المنهاج المدرسى النظامى ، وهو من واقع خبرتى مؤيدة من جانب المدرسين الذين يوافقون على الفلسفة التربوية لهذا الكتاب .

### اجتماعات حل المشكلات الاجتماعية

إن المشكلات الاجتماعية الكثيرة الخاصة بالمدرسة نفسها ، والتى تؤدى إلى نظام تأديب التلاميذ ، تهاجم على أحسن وجه من خلال استخدام كل فصل كمجموعة لحل مشكلة من كل مدرس بوصفه قائداً للمجموعة . ويعمل المدرسون بالضرورة فى اجتماع قسمهم نفس الشىء الذى يعمله كل فصل فى اجتماع حجرة الدراسة : « يحاول حل مشكلات الفصل والمدرسة ، الفردية والجماعية » . وعندما يدخل الأطفال الروضة ، يجب أن يكتشفوا أن كل فصل عبارة عن وحدة عاملة لحل مشكلة ، وأن كل تلميذ عليه مسئوليات فردية وجماعية .. مسئولية للتعلم ، ومسئولية للسلوك . لكى يكون التعلم الذى يشجع قسمه بين الفصل بأكمله . وبمناقشة المشكلات الفردية والجماعية يتمكن التلاميذ والمدرس عادة من حل مشكلاتهم فى نطاق حجرة

الدراسة ، وإذا تعلم الأطفال المشاركة فى جماعة حل المشكلات عند دخولهم المدرسة ،استمروا فى عمل هذا مع مختلف مدرسيهم على مدى السنوات الست بالمدرسة الأولية ، فانهم يعرفون أن العالم ليس مكانا غامضا ولا معاديا مخيفا فى بعض الأحيان ، حيث سيطرتهم ضعيفة على ما قد يحدث لهم ، ويتعلمون بالأحرى أن العالم ، مع أنه قد يكون شاقا ، وربما يبدو معاديا وغامضا أحيانا ، فانهم يستطيعون استخدام عقولهم كأفراد وجماعة لحل مشكلات الحياة فى عالمهم المدرسى ، يضاف إلىذلك أن قيمة تعلم التلاميذ حل مشكلاتهم فى اجتماعات الفصل أنهم يكسبون إنجازا مدرسيا ، وقد ورد هذا الوصف بقلم الدكتور إدموند جوردون أستاذ علم النفس والتربية بجامعة ييشيفا Yeshiva فى عرضه المطول بتقرير كولمان [1] .

وبالإضافة إلى خصائص « المدرسة » التى يبدو أنها تتعلق بانجاز الطالب ، وجد كولمان أن مميزات « التلميذ » التى يظهر أنها ذات علاقة أقوى بالإنجاز من كل العوامل المدرسية الأخرى مجتمعة ، فالمدى الذى يستطيع التلميذ أن يشعر عنده بسيطرته على نصيبه فى الحياة ، شديد الاتصال بالإنجاز ، وهذا الشعور بالقوة أقل انتشارا بين التلاميذ الزنوج ، ولكنه حيث يوجد عندهم « يفوق إنجازهم إنجاز التلاميذ البيض الذين ينقصهم ذلك الاقتناع » ( ويضاف إليه التشديد ) .

ولدى أطفال المدرسة كثير من المشكلات الاجتماعية ، ويحتاج بعضهم إلى تأديب وبعضهم لا يحتاج . ويجد أطفال المدرسة فى ظل الظروف العادية ، ولعدم وجود جهد منظم لتعليمهم حل المشكلات ، أن المشكلات التى تعترض سبيل انسجامهم مع بعضهم البعض فى المدرسة يصعب حلها ، ولكن إذا قدمت لهم مساعدة طفيفة فانهم يميلون إلى تجنب المشكلات ،

---

(١) JACD نشرة مدرسة فيركوف الابتدائية، جامعة ييشيفا ، المجلد الثالث رقم ٥ نوفبر سنة ١٩٦٧ .

أو الاعتماد على غيرهم فى حل مشكلاتهم ، أو مجرد الاستسلام . وليس بين هذه الطرق من التصرف إعداد سليم للحياة ، واجتماع حل المشكلات الاجتماعية قد يساعد الأطفال على تعلم طرق أفضل .

عقدت أخيرا ، أثناء عملى مع فصل من الصف الثامن بمدرسة أولية ، اجتماعا لحل مشكلة اجتماعية يمكن أن نستخدمه كمثال . ومع أننى أدير بالفعل اجتماعات لحل مشكلات اجتماعية ، إلا أنها أكثر صعوبة بالنسبة لشخص غريب مثلى منها على مدرس الفصل ، إذ يشعر التلاميذ على غير المعتاد أن شخصا ما لا يعرفهم معرفة جيدة ، لا دخل له فى إجراء تحقيق فى مشكلاتهم . وقبل أن يستطيع المرء ، على أساس العلاج الواقعى أن يغير السلوك بنجاح ، يجب أن يندمج فيه ، إذ من العسير على فصل وشخص غريبين كلية أن يندمج كل منهما فى الآخر لكى يصبح الاجتماع ناجحاً بالقدر الكافى لأن يكون دليلا ، وعلى العكس ، فان أنواع الاجتماعات الأخرى ، كالاجتماع المفتوح ، والاجتماع التربوى التشخيصى ، يمكن إدارتها بسهولة بواسطة شخص ما ، لا يعرفه الفصل ، لأن هذه الاجتماعات لا تمثل تقريبا التهديد باجتماع لحل مشكلة اجتماعية .

نشأت مشكلة خطيرة مع فصل الصف الثامن فى ربيع سنة ١٩٦٧ ، وكانت مشكلة تهرب من المدرسة . ففى أحد الأيام الحارة ، تغيب ستة أو ثمانية تلاميذ من فصل يبلغ عدد تلاميذه خمسة وثلاثين ، ولم يتغيب نفس هؤلاء الأطفال كل يوم ، مع أن البعض كانوا يتغيبون أكثر من الآخرين ، وكان البعض يأتى إلى الفصل على الدوام ، وطلب إلى أن أركز على الهرب من المدرسة أثناء الاجتماع . وبالرغم من أن أحدا لم يتوقع حل مشكلة خطيرة فى اجتماع واحد ، فان أهدافى كانت ترمى إلى جعل الفصل يفكر فى كل من دوافعهم الخاصة التى تدعو إلى انقطاعهم عن المدرسة ، وفى بعض الأفكار التى يمكن أن تساعد كل الفصل على الحضور بنسبة أفضل وبدأ الاجتماع

بسؤال وجهته إلى الفصل عما إذا كان كل واحد موجودا فى الفصل ، ودار نقاش كبير جدا ، بدأ مستحييا ثم أصبح صريحا بعد قليل ، وتكشف عن غياب ثمانية ، وأن أولئك الحاضرين كانوا يعرفون أن معظم الغائبين لم يكونوا مرضى فى ذلك اليوم الجميل من أيام الربيع . وحين سألت عما إذا كان بعض التلاميذ الحاضرين أيضاً يتصرفون خلسة من الفصل أحيانا كثيرة ، سلم كثيرون بأنهم يفعلون ذلك ، وأدرك التلاميذ أننى لا أنوى العقاب، وأننى أستقصى لاهتمامى بعدم حضورهم إلى المدرسة .

وتناقشنا فى شىء من الإفاضة عما كسبوه من انقطاعهم عن المدرسة ، وعن المشكلات التى تسببت فى هذا الانقطاع ثم تناقشنا فى وسائل المدرسة فى تناول الهرب من المدرسة ورد الفعل الذى يحدث عند الآباء إزاء هذه الوسائل ، وأكد الطلبة أن المدرسة كئيبة وأنهم يرون معنى ضئيلا فيما يتعلمونه ، وأعطوا صورة لحياتهم الخاصة تبين أنها عامرة جداً بأشياء مسلية يعملونها خارج المدرسة حتى أنهم لم يشعروا أن باستطاعتهم الحضور إلى المدرسة بانتظام ، وبرروا موقفهم بقولهم أن هذا العام هو الوقت الوحيد الذى يتيح لهم فرصة الانقطاع لأن السنة التالية حين يدخلون مدرسة high لابد لهم من أداء الواجب ، وإذ ارتبت فيما عرضوه من أسباب ، قلت إننى أشك فى أنهم سيحضرون إلى المدرسة high بانتظام بعد ذلك ، وأضفت أننى لا أصدق أن الأشياء التى اشتكوا منها فى الصف الثامن تختلف كثيراً عن المدرسة high وبينما كنا نتابع حديثنا سلم معظم الطلبة أن الإشارة إلى المدرسة high كانت تبريراً ، فمن تجربتهم مع أخواتهم وإخوتهم وأصدقائهم ، كان الهرب من المدارس شائعا فى المدرسة high كما هو الحال فى الفصل الثامن .

وعند هذه النقطة كنا قد بلغنا ما يسمى فى العلاج الواقعى عرض المشكلة لمناقشة صريحة صادقة ، وساعد موقفى الحماسى والذاتى الفصل على

المصارحة . ولما كنا نتحدث على المشكلة الراهنة وحدها ، وضعناها فى جدول الأعمال لكى يبحثها الجميع ، وإذ بلغنا هذه المرحلة كان من المرجح إلى حد بعيد أن يكون ذلك بداية سلسلة من الاجتماعات تهدف إلى حل حقيقى لمشكلة الهرب من المدرسة ، ومع أن الاجتماع كان للشرح ، فقد أردت ما هو أبعد من هذا وبدأت أتعجل الفصل لإيجاد حل ، سألتهم عما إذا كانوا سيتحدثون إلى التلاميذ الغائبين ويحاولون إقناعهم بالتوقف عن الهرب والانتظام فى الحضور إلى المدرسة ، وعلمت أنه ما لم يصدر التلاميذ حكما قيمياً بأن الذهاب إلى المدرسة ذو جدوى ، فانهم سوف لا ينتظمون فى الحضور . وكان من الواضح أن البيانات التى أدلوا بها كانت مجرد بيانات شفوية ، فما لم يتغير موقفهم إزاء المدرسة فانى ، أو أى شخص آخر يواجه عملا مستحيلا إذا حاولنا حملهم على الحضور بانتظام . وكما أشرنا فى الفصل الخامس فانه يجب تعليم ملاءمة العمل المدرسى ، فكلما زادت المادة غير الملائمة أكثر مما ينبغى فى المنهاج ، يجب أن تستبدل بمادة ذات معنى أكبر عند الأطفال .

ومع ذلك فقد حاولت استخلاص تعهد من التلاميذ الحاضرين ، بالحضور فى اليوم التالى ، وكان حذرهم منى ، ومن أى شخص آخر اقترح التغيير فى رفضهم هذا التعهد ، كما كان رفضهم أيضاً مثالا كاملا للصعوبة التى تواجهنا فى التأثير على التلاميذ للمشاركة فى تربية منقطعة العلاقة بالموضوع ، وقدموا كل الدواعى التى خطرت لهم ، عن السبب فى تخلفهم عن المدرسة فى اليوم التالى . ولكى أختم الاجتماع وأساعد التلاميذ على إدراك أهمية تعهدهم ، قدمت وسيلة تفيد أحياناً ، حتى عندما يكون الحكم القيمى غير سليم ، إذ طلبت من الفصل أن يوقع على بيان يعدون فيه بالحضور إلى المدرسة فى اليوم التالى ، فأظهر نحو ثلث الفصل الذى يضم تسعة وعشرين تلميذاً رغبتهم فى التوقيع ، وكان الآخرون شديدى الحذر إزاءه ، وقدموا كل أنواع الاعتذارات مثل ، احتمال مرضهم ، أو أن يدهسوا وهم فى

طريقهم إلى المدرسة ، ولم يرغبوا فى أن يفعلوا شيئاً ملزماً كالتوقيع على قصاصة من الورق يقولون فيها إنهم سيحضرون إلى المدرسة ، وقلت للممتنعين عن التوقيع : « إذا لم توقعوا على ورقة تقررون فيها الحضور إلى المدرسة غداً ، فهل توقعون ورقة تقررون فيها عدم التوقيع ؟ » وبعبارة أخرى : « هل تثبتون افتقاركم إلى التعهد كتابة ؟ » وبعد مناقشة حامية ، قال نحو ثلث آخر من الفصل إنهم سيوقعون الورقة الثانية ، ومع أن توقيع هذه الورقة لم يحملهم على الحضور إلى المدرسة ، إلا أنها ستساعد على فهم عملية التعهد . وبقى ثلث التلاميذ على رفضه توقيع أى من الورقتين ، فسألتهم إذاً عما إذا كانوا يوقعون على ورقة يثبتون فيها أنهم سوف لا يوقعون على شىء ، ولكنهم كانوا ازائى أعنف كثيراً وأصروا على رفضهم التوقيع ، فقلت : « هل تسلمون فى ظل هذه الظروف بكتابة قائمة بأسمائكم على ورقة بوصفكم طلبة يكرهون توريط أنفسهم بأى حال فيما يتعلق بالهرب من المدرسة ؟ » وأثبت أسماءهم على الورقة ، ولم يسهموا فى عملية التعهد بحال من الأحوال ، ووافقوا على ذلك ، وأخذنا القوائم الثلاث فى نهاية الاجتماع .

عقد اجتماع واحد فى قليل من التورط ودون حكم قيمى حقيقى ، وتكشف عن تعهد ضعيف كما توقعت ، ولم يتحسن موقف الحاضرين ، ومع ذلك كان هناك نقاش كثير لابين هؤلاء الطلبة فقط ، بل بين الصفين السابع والثامن جميعاً حول اجتماع الفصل وأعددت العدة لسلسلة من الاجتماعات لمهاجمة مشكلة الهرب ، ولو أعقب هذاالاجتماع الأول سلسلة من الاجتماعات المنتظمة عدة مرات فى الأسبوع لاستطاع الطلبة بحث أهمية الحضور إلى المدرسة ، ولاتجهوا إلى خطط وتعهدات ذات حكم قيمى . ويجب على المدرسين فى اجتماعات الفصل أن يصغوا إلى أسباب التقصير فى الحضور إلى المدرسة ، فحين تكون هذه الأسباب التى تعرض على شىء من الصحة فيجب أن نفكر فى تغيير تدريسنا لكى نجعل المدرسة ذات قيمة

للتلاميذ حيث لا نكون كذلك ، هذا بالإضافة إلى أننا يجب أن ندرس قيمة المدرسة .

والاجتماعات الخاصة بحل المشكلات الاجتماعية ، كالاجتماع الذى وصفناه تواً ذات قيمة للتلاميذ وللمدرسة ، وأقترح أن يجتمع كل تلاميذ المدارس الأولية الراغبين فى استخدام الاجتماعات بشكل منتظم خلال الأسبوع لمدة معقولة ، لمناقشة مشكلات الفصل كله ، ومشكلات التلاميذ الشخصية فى نطاق الفصل ، ويجب على كل التلاميذ والمدرسين اعتبار أهمية اجتماعات الفصل كأهمية القراءة أو التاريخ أو الرياضة، ويجب أن تدار اجتماعات حل المشكلات الاجتماعية وفقاً للخطوط التوجيهية التالية التى ثبت تأثيرها فى كل من المدارس العامة ومدرسة فنتورا للبنات التى استخدمت فيها لأول مرة هذه الطريقة الفنية . وبالرغم من أنه يمكن تطوير الخطوط التوجيهية أثناء تقدم الاجتماعات ، فان الطريقة التالية ستكون بداية موفقة :

إن جميع المشكلات التى تتصل بالفصل كمجموعة ، وبكل فرد فى الفصل ، جدير بالمناقشة ، ويمكن أن يعرض تلميذ بمفرده مشكلة خاصة به أو بأى شخص آخر ، أو تعرضها المعلمة عندما ترى حدوث مشكلة . أما فى المدرسة الموحدة الأقسام المرتبطة بعضها ببعض وبكل مشكلات المدرسة ، فان الموضوعات المطروحة للمناقشة يمكن أن تقدم فى كل فصل بواسطة أى طالب أو أية معلمة ، إما مباشرة مع مذكرة للمجموعة وإما غير مباشرة بواسطة مدير مزود بمعرفة عن المشكلة ، ويضاف إلى المشكلات المدرسية ، المشكلات التى يقابلها الطفل فى بيته ، فهى جديرة أيضاً بالمناقشة إذا أراد الطفل أو والده عرضها .

ربما تبدو مقترحاتى قوية فى نظر الكبار الذين يقرأون هذا الكتاب ، وبوصفنا كبارا اعتدنا إما أن نكافح مشكلاتنا الخاصة فى السر مع مساعدة يسيرة من الأصدقاء والأسرة ، وإما أن نضرب بها عرض الحائط ونتصرف

كما لو كانت غير موجودة ، ومن ثمة فقد يبدو أنى أطلب من الأطفال الصغار أكثر مما ينبغى . ولما كنت قد عقدت اجتماعات طوال سنين عدة ، فقد وجدت أن الأطفال لا يظنون أن مناقشة مشكلاتهم بصراحة أمر صعب كما نظن نحن الكبار ، فالأطفال يهتمون لأنهم يتعلمون إنكار وجود مشكلاتهم ، وهم يحاولون بدلا من ذلك حلها ، ويمكن أن تمنحهم المدرسة الفرصة لعمل هذا ؛ وقبل حضور الأطفال إلى المدرسة يكتشفون أنه من المعقول أن يحاولوا حل مشكلاتهم ، فيجب إذن أن نحذر من عمل ما نعمله فى أحيان كثيرة فى الوقت الحاضر . أن يمتد قلقنا وقصورنا كراشدين إلى الأطفال ، وبذلك نعلمهم أن يكونوا مراوغين وهم يتقدمون نحو النضج ، وأنا أعرف من خبرتى أن الفصل الذى يضم أطفالا فى السادسة من عمرهم يمكن أن يناقشوا مشكلات صعبة دون قيد ، حتى مشكلة كالسرقة ، ( وهو موضوع مثير جدا للأطفال الأكبر سنا ، وللكبار فى المعتاد ) ونحاول إيجاد حل . وقد يحتاج الحل إلى ما هو أكثر من محاولة حمل الطفل مباشرة على الإقلاع عن السرقة وإن كان هذا هو الهدف النهائى بطبيعة الحال . وقد ينطوى الحل على كشفنا فى الاجتماع أن الطفل يسرق لأنه وحيد أو جائع أو غيران ، واستنبـــاط خطة لتصحيح هذه الأسباب . ويتعلم المدرسون أثناء الاجتماعات أن الأطفال الصغار يستطيعون مقاومة المغريات التافهة فقط ، والمدرسون الذين يعجزون عن حماية نقود الغذاء مثلا حماية كافية ، يعرضون الأطفال للإغراء حتى أنهم لا يملكون القوة للمقاومة ، وإذا كان الأطفال يجدون حلا معقولا فى سن السادسة ، ويتمكنون باستمرار من تعلم قيمة الأمانة ، فيغلب على الظن أنهم لا يسرقون ألبتة مرة أخرى ، وإذا سرق تلميذ ما فى المدرسة ، حيث تكون المناقشات جزءا متصلا بالبرنامج المدرسى ، فان الموقف يكون مهيأ لحل المشكلة فيما بعد ، ويعرف التلاميذ أن الهدف من جميع النقاش ، هو حل المشكلات لا البحث عن الأخطاء أو للعقاب ، والتمرس بحل المشكلات الاجتماعية فى جو خال من

البحث عن الخطأ ومن العقاب يمنح الأطفال الثقة فى أنفسهم كأناس مفكرين حديرين بالاهتمام .

لقد بينا أن اجتماع حل المشكلات الاجتماعية مفتوح لأى موضوع قد يكون هاما لأى طفل أو مدرس أو والد يتصل بذلك الفصل أو تلك المدرسة ؛ « والمناقشة نفسها ينبغى أن توجه دائماً إلى حل المشكلة ، وينبغى ألا يتضمن الحل مطلقا عقابا أو بحثا عن خطأ » ، ويوجه الأطفال والمدرس من أول اجتماع فى الصف الأول إلى أن الهدف من الاجتماع ليس البحث عن المتسبب فى المشكلة أو عقاب الناس الذين لديهم مشكلات فى إيجاد طرق جديدة للتصرف ويكون توجيه الاجتماعات إيجابياً دائماً ، ويتجه باستمرار إلى الحل . وحين تدار الاجتماعات على هذا الوجه يتعلم الأطفال التفكير على أساس الحل — وهى الطريقة التثقيفية الوحيدة فى تناول أية مشكلة بدلا من طريقة الكبار النموذجية التى سرعان ما يتعلمها أطفال المدرسة — أى البحث عن الخطأ والعقاب . والحل الزائف للمشكلات عن طريق البحث عن الخطأ ، من أتفه الممارسات المتواصلة التى تحتل جميع القطاعات مجتمعنا وزميلها الدائم ، وهو العقاب ليس له أى أثر على السواء [1] فالعقاب عادة ذو تأثير فقط فى المرة الأولى ، إذا كان ذا تأثير على الإطلاق ، أما بعد المرة الأولى فتأثيره فقط على الناس الناجحين الذين لا يحتاجون إليه عادة ، وفى كثير جدا من الأحيان يستخدم العقاب كتبرير لعدم حل المشكلة أكثر منه توجيها نحو الحل .

ويجب أن يكون مفهوما أيضا أن كثيرا من المشكلات التى تنشأ لا تكون

---

(١) هناك مقالتان ممتازتان تؤيدان هذه النقاط ، الأولى ، « خطأ من هذا ؟ » بقلم تشارلز ا جراج » بمجلة Harvard Business Review عدد يناير — فبراير سنة ١٩٦٤ وتناقش عبث البحث عن الأخطاء ، والثانية فصل من ص ٦٢ — ٦٧ من كتاب the Human Side of Enterprise ، تأليف جون هابرمان ، وماك-جرو-هل سنة ١٩٦٠ ، ويعالج هذا المقال برنامجاً غير عادى من علاقات العمال يقضى على العقاب كلية ، وكان نجاحه رائعاً ، وهو يتبع بالضبط تقريباً ، أفكار العلاج الواقعى ، من الناحية النظرية ، كما هو موضح فى الفصل الثانى من هذا الكتاب .

قابلة فى الحقيقة للحل ، وليس لها إجابة واحدة صحيحة ، وخير حل لها قد يكون بديلا ليس بالغ السوء ، ويمكن أحيانا بحث هذه المشكلات الأكثر صعوبة مرارا وتكرارا مع قليل مما يحدث فى الظاهر فيثبط عزيمة الفصل والمدرس ، وزميل الفصل الذى يدفع الأطفال الآخرين فى الملعب ويسيطر على الألعاب ، ويسبب أذى بدنيا فى داخل الفصل وخارجه ، يشكل فى الغالب مثل هذه المشكلة الصعبة . ويبدو أنه كلما نوقش ، تبين ضعف تأثير المناقشة ، وأن الحلول التى يقدمها الفصل غير وافية ، وحتى لمعالجة مثل هذه المشكلة الخطيرة يمكن استخدام قوة اجتماعات حجرة الدراسة بطريقتين : الأولى ، ألا يكون حل مشكلة طفل كهذا ، إلى حد كبير ، الوصول إلى إجابة دقيقة ، ولكن فى المناقشة نفسها . ولما كان الأعضاء يتكلمون عنه كأفراد ، ويرون أخطاءه ومواطن ضعفه ، فانهم يصبحون أقل خوفا وأضعف قدرة على التخويف ، وترك المشكلة بحيث تصبح ماثلة للعيان فى مناقشة علنية تزيد من قوة الأطفال المستأسدين وتصبح بالتدريج ، وأحيانا دون إدراك تقريبا ، وبالرغم من عدم تغير سلوك الطفل المستأسد أقل تدميرا ، لأن الآخرين أصبحوا الآن أكثر قوة . والثانية ، بعد مناقشة الطفل المؤذى مرات عدة يمكن تجنب مناقشته ، وما لم يفعل شيئاً ذا قيمة أو عملا بناء ، فلا يدور حوله حديث ، فاذا قام بعمل شىء بناء فانه يذكر ، فهذه الطريقة الفنية تقضى على الاهتمام الذى يحظى به عن طريق سلوكه العدوانى ، ويتركز فى الأفعال البناءة الإيجابية ، وقد يقول المدرس : « لا معنى للتحدث عن ( جونى ) لأنه يفعل نفس الشىء الذى يشكو منه كل الناس ، فلننتظر حتى نستطيع الكلام عن شىء آخر يستطيع أن يفعله ويرضى عنه الفصل » فاذا ما سمع « جونى » هذا ، ولحاجته إلى جذب الانتباه ، فيغلب أن يتحسن سلوكه .

وإذن، فمن الأهمية بمكان أن تكون اجتماعات الفصل بالنسبة للمدرس ، لا الفصل ، غير مبنية على أحكام ، فالفصل يصدر أحكاماً ، ومن هذه

الأحكام تبدأ الحلول الإيجابية ، ويمكن للمعلمة أن تؤثر فى موقف الفصل ؛ ولكن يجب عليها أن تبدى آراء طفيفة ، وأن تتأكد من أن الفصل يدرك أن آراءها ليست قانوناً . ويعرف كل طفل أنه ذو أهمية لكل طفل آخر ، وأن ما يقوله يسمعه الجميع ، وأن لأفكاره قيمة . وعندما يجرب الأطفال الارتياح الناشىء عن التفكير والإصغاء للآخرين ، لا يخشون أن تكون لهم آراء ، والاشتراك فى مناقشة ما ، وحل مشكلاتهم الخاصة ومشكلات فصلهم باستخدام عقولهم .

وإذا ما استقر جو التفكير والبحث وحل المشكلات ، ويمكن إلى حد ما أن تستقر بسرعة ، فان المواقف التى تسبب عادة اضطرابات خطيرة فى الفصل والتى قد تسبب إرسال الطفل إلى مكتب الرئيس ، يمكن أن تعالج علاجاً فعالا فى داخل الفصل . ويعرف الأطفال أن أقرانهم يهتمون بهم ويعرفون حل مشكلات عالمهم ، وإذن فمن اليسير أن نوافق المدرس الذى يقول : « إن لدينا مشكلة ، إن هذين الولدين يتشاجران ، وسنبحث فى المشاجرة فى فترة الاجتماع التالى لفصلنا ، ولكن هل ترغبون أيها الأولاد فى وقف المشاجرة وانتظار الاجتماع ؟ » فهذا الطلب البسيط قد أثبت تأثيره إذ يوقف الأولاد المشاجرة وينتظرون لأنهم يعرفون أن هناك بديلا معقولا لسوء سلوكهم — وهذا حل من حلول الاجتماع — وعندمايعتقدون أنهم حتى عند وقف الشجار سيعاقبون أو يطردون من الفصل ، فانهم يواصلون الشجار ، لأن البدائل التى ستعطى لهم ، لن تكون أفضل من الشجار بحال من الأحوال . ويمكن استخدام اجتماعات الفصل فى امتصاص البخار من الفصل بتقديم بديل أفضل . وكثيراً ما تتبدد المشكلة قبل الاجتماع ويتفق الأطفال على أن بحثها مضيعة للوقت ؛ وإتاحة فرصة الاجتماع للأطفال سمحت لهم باستخدام طرق عادية يحلون بها مشكلاتهم .

« يجب أن يدير الاجتماعات باستمرار المدرس وكل التلاميذ ، جالسين

فى شكل دائرة محكمة ، وهذا الترتيب فى الجلوس ضرورى إذا أريد أن تكون هناك اجتماعات موفقة .

ويجب أن تكون الاجتماعات قصيرة ( من ١٠ — ٣٠ دقيقة ) لأطفال الصفوف الصغرى ، وأن تزداد طولا كلما كبر الأطفال ( من ٢٠ — ٤٥ دقيقة ) فطول فترة الاجتماع أقل أهمية من انعقادها بانتظام ، ووثاقة صلتها بالمشكلة موضع نقاش .

والأطفال الذين يجب عزلهم من الفصل بسبب عدم احتمال المدرس أو التلاميذ لسلوكهم ، يجب أن يكون لهم وسيلة أخرى لعودتهم إلى الفصل عن طريق استخدام الاجتماعات ، أفضل من الوسيلة المتبعة فى الوقت الحاضر ، والرئيس الذى يعامل طفلا أخرج من الفصل يجد نفسه وجها لوجه مع نوع من العقوبة فى ظل الإجراءات المدرسية العادية ، فهو عادة يضرب الطفل ضربا عنيفا أو يوبخه ، أو يستدعى والديه ، أو يفصله من المدرسة ، أو يحدد له وقتا لحبسه بعد المدرسة أو أثناء الدراسة . وتميل هذه الإجراءات إلى التناقض فى تأثيرها كلما طبقت على طفل بعينه . وحين تكون اجتماعات الفصل جزءا من البرنامج ، يكون للرئيس سبب إضافى لإقحام نفسه فى العمل مع الطفل ، فهو يسأل الطفل الذى أرسل إلى مكتبه عما كان يفعل ، ويساعد الطفل على إدراك أن ما ارتكبه كان هو السبب فى طرده . ويدير الرئيس المناقشة بهدف إعادته إلى اجتماع فصل لمتابعة نفس النقاط ، وينصح الرئيس الطفل على انفراد بطريقة تؤكد ما اقترفه الطفل ، وفى جو لحل المشكلة بدلا من جو توقيع عقوبة ، ويناقش الطفل عادة الدور الذى قام به فيما حدث مهما كان ، وحينئذ يسأل الرئيس الطفل عما إذا كانت لديه أية فكرة للعودة إلى حجرة الدراسة ، وفى أثناء حل المشكلة ، يسأل الرئيس الطفل ، إذا لم يكن يرغب فى العودة إلى فصله أن يفكر فى خطة يعود بها إلى الفصل ، فاذا لم يكن راغباً فى العودة يقال له إن تلاميذ الفصل برغم

ذلك يحاولون مساعدته بأقصى ما يستطيعون من جهد بدون وجوده ، ويطلب إليه أن يعمل فكره فى شىء من التفصيل لا يقتضيه وقتاً طويلا فى المعتاد ، فلربما كان الولد مثلا يتشاجر مع ولد آخر كثيراً جداً بحيث يخرجه المدرس فى النهاية من الفصل . وفى المدرسة التى لا يهدد فيها بالعقاب سيعترف للرئيس أنه كان يتشاجر ، ثم يعترف بعد لحظة بالدور الذى قام به فى الشجار ، ويسأله الرئيس حينئذ عن الطريقة التى يستطيع بها وقف الشجار ، ويقول عادة إنه سوف يتصرف بطريقة أحسن كثيراً من الولد الآخر . وتستغرق هذه المناقشة وقتاً قصيراً فى بعض الأحيان ، ولربما يستلزم الأمر حضور الولد الآخر لكى يتمكنا من الاتفاق معاً على خطة بحيث يظل كل منهما بعيدا عن الآخر برهة ، ويعود كل من الولدين إلى الفصل بخطته ، وربما يوافق الفصل على المساعدة بأن لا يتعجلهما ، ويمكن للفصل فى الاجتماعات التالية أن يؤثر فى المشكلة الأساسية التى قد تكون غيرة ، ويمكن للمدرس أن يؤثر على فشل الولد فى المدرسة الذى يكون عادة جزءا من مشكلات السلوك .

ويعمل الرئيس مع الطفل بطريقة حل المشكلة دون عقاب ، وباستخدام اجتماع الفصل يكون لدى الطفل تصريح بدخول الفصل . وعندما يصبح الإجراء معدا للعمل ويرى الأطفال أنه يحقق الغرض ، يشعرون بالسرور فى استخدامه لأنه يجعل حياتهم أسهل .ويجب أن يدور كل التركيب التأديبى فى المدرسة حول نظام الفصل ، فالمناقشات الفردية مع الأطفال فيما يتعلق بمشكلاتهم يجب أن تتجه نحو الفرد ثم إلى الحلول التى ترتضيها المجموعة .

وكلما تقدم الزمن يقل ظهور المشكلات التأديبية شيئاً فشيئاً ، وبذلك يصبح اجتماعات الفصل الخاصة بالاضطرابات السلوكية نادرة . ويتعلم الأطفال من خلال حل المشكلة فى المجموعة كيف يتجنبون المتاعب فى المدرسة ، وأحيانا فى البيت ، برغم ندرة البيوت التى يشجع فيها الأطفال

على حل مشكلاتهم بالمناقشة والتفكير ، فاذا تعلموا مع ذلك عمل هذا فى المدرسة ، فستثبت المعرفة أنها ذات قيمة طوال حياتهم ، وبالرغم من أن اجتماعات حل المشكلات الاجتماعية تعالج فى الغالب مشكلات السلوك ، فان موضوعات أخرى كثيرة يمكن بحثها : كالصداقة والعزلة ، واختيار المهنة ، والعمل بعض الوقت ، وكلها أمثلة . والوصف الوارد فى الفصل الحادى عشر لمجموعة من اجتماعات الفصل ، وقوائم الفصل الثانى عشر لعينات من الأسئلة الخاصة بالاجتماعات ، تغطى موضوعات كثيرة للاجتماعات أكثر مما تغطى مشكلات السلوك .

وجدت أثناء تجربتى التى قضيت شطرا وافرا منها بمدارس كان الاهتمام الأول فيها بالتأديب أن الاجتماعات التأديبية المباشرة ليست فى معظم الأحيان ذات أثر فى حمل التلاميذ على مشاركة بعضهم بعضا بطريقة حماسية إيجابية ، فهم يظفرون بالمشاركة الإيجابية بسرعة أكبر من خلال الاجتماعات التى يناقشون فيها أفكارا تتصل بحياتهم . وقد بحثت آنفاً فى هذا الكتاب عدم ملاءمة قدر كبير من التربية لحياة الأطفال بالمدرسة ، وتمسكت بأن اختلال السلوك والفشل التربوى كانا متصلين اتصالا مباشرا بعدم الملاءمة .

ويمكن أن نبين هنا أن اجتماعات حجرة الدراسة يمكن أن تستخدم استخداماً فعالا فى الحصول على التربية الملائمة وتدعيمها ، ولنفهم كيف يتم هذا ، نحتاج إلى ذكر نوعين إضافيين من اجتماعات الدراسة ، لا يتصل أحدهما اتصالا مباشرا بالمشكلات السلوكية .

## الاجتماعات المفتوحة

يحتمل أن يكون حجر الزاوية فى التربية الملائمة هو اجتماع حجرة الدراسة المفتوح ، فهو الطراز من الاجتماع الذى يجب استخدامه فى معظم الأحيان ، حتى إذا كانت المشكلات السلوكية شائعة . وعندما تكون مشكلات

السلوك وغيرها من المشكلات الاجتماعية فى أدنى حدودها . تستخدم اجتماعات حل المشكلات الاجتماعات بقلة ، ومع ذلك يمكن تطبيق الاجتماع المفتوح باستمرار ، فكلما كانت الاجتماعات مفتوحة ، يمكن إضافة أشياء ذات صلة بالتربية . ويطلب من الأطفال فى الاجتماعات المفتوحة مناقشة أى مسألة تزعج فكرهم مما يتصل بحياتهم . وربما تكون الأسئلة متعلقة بمنهج حجرة الدراسة . والفرق بين الاجتماع المفتوح والمناقشة العادية فى الفصل أن المعلمة فى الاجتماع الأول لا تبحث عن الإجابات الحقيقية بنوع خاص ، فهى تحاول حفز الأطفال على التفكير وسرد ما يعرفونه عن الموضوع الذى يناقش .

ومثال ذلك أننى أدخلت فى اجتماعات فصول الصف الثانى موضوع العمى ، فأجاب فصل على سؤالى : « ما هو الشىء الذى يشوقكم ؟ » بأنهم يحبون الحديث عن العيون والآذان . ومع أن الحواس الخمس ليست جزءاً من منهاج الصف الثانى ، فمن هذه المقدمة ، عقد اجتماع مفتوح هيأ للتلاميذ طريقة لكسب دافع أقوى إلى القراءة وزيادة الاهتمام بالعالم من حولهم ، ولم يكن تلاميذ الصف الثانى فى مدرسة المدينة المركزية التى عقدت فيها هذه المناقشة أولا ، يظهرون فى المعتاد كثيراً من حب الاستطلاع العقلى ؛ ويظهر أن الشىء الذى لم يعرفوه عن العالم لم يكن يشوقهم ، أو كان يبدو كذلك على الأقل . ومع ذلك فعند إدخال شىء مجهول بطريقة ذات مغزى عندهم ، نشطوا وأظهروا كثيرا من الفضول ، وكثيرا من التفكير السليم كالأطفال الذين جاءوا من بيئات أكثر إثارة . وسألت الأطفال عما يفعلونه بأعينهم ، فقالوا جميعا « نرى » وهى إجابة سليمة ، بسيطة وواقعية . ويحسن فى المناقشة مع الأطفال الصغار أن تدعهم يبدأون من مستوى بسيط حيث يثقون فى قدرتهم على الإجابة الصحيحة .

ولنتأمل سؤالا أكثر تعقيدا ، إذ قلت : « ماذا ترون بأعينكم ؟ »

فذكروا أشياء كثيرة من بينها ، « الكلمات الموجودة فى كتبنا » . ونجحوا مرة أخرى فى الإجابة على سؤال ، وابتهجوا كذلك واستغرقوا فى المناقشة واستطعت فى نفس الوقت أن أوجههم نحو الكتب والقراءة بطريقة جديدة عليهم ، فالأطفال تحفزهم الطرق الجديدة تماماً كما تحفزنا نحن ، وهم يملون كذلك التشابه والتكرار كما نمله نحن ، وللاجتماع قيمة فى أنه يمنح الطرق الجديدة الفرصة لاستخدامها . ثم سألتهم عن الناس الذين لا يستطيعون أن يروا ، فقالوا : « إنهم مكفوفون » وأعقب ذلك مناقشة عن معنى العمى . وبالرغم من الفهم الظاهرى للعمى ، فان معظم الأطفال كانوا يعتقدون أن الناس المكفوفين يستطيعون أن يروا إذا بذلوا جهدا كبيرا ؛ وأخيرا تقدمنا فى مشقة قبل أن يفهم كل واحد أن المكفوفين لا يستطيعون أن يروا ألبتة ، وأحكم الأطفال غلق أعينهم ، وظلوا مغمضى العيون . وفى بطء ، ومن خلال المشاركة والنقاش بدأ يتضح للفصل أن العميان لا يمكنهم أن يروا .

وسرعان ما انهمك الأطفال جميعاً فى المناقشة ، ولكنهم لم يكونوا قد فكروا كثيرا أو حلوا المشكلة . وكان من الضرورى فى ذلك الوقت أن أقدم مشكلة تتصل بعملهم المدرسى يمكنهم حلها إذا عملوا بنشاط ، وسألتهم ، « هل يستطيع الرجل الأعمى القراءة ؟ » فكان رد الفعل الذى تلقيته من تلاميذ الصف الثانى هو الضحك والحيرة والميل إلى الشك ؛ فالظن فى أن الرجل الأعمى لا يستطيع أن يقرأ بعد أن ثبت لهم على التو أن الرجل الأعمى لا يمكنه أن يقرأ ، كان شيئاً سخيفاً ؛ وطلبت منهم أن يواصلوا التفكير لكشف طريقة ما ، يستطيع أن يقرأ بها الرجل الأعمى ، وألمحت بطبيعة الحال إلى وجود إجابة ، إذ أننى لم أوجه سؤالا إلى تلاميذ الصف الثانى ليس له إجابة ، مع أن الإجابة فى هذه الحالة لم تكن سهلة ؛ وأصررت على أن يواصلوا التفكير فى حل المشكلة ، فكانت استجابتهم الأولى عندما تعثروا فى تقدمهم أن يئسوا . وكان الأطفال فى المدرسة لا يستخدمون عقولهم فى

فى حل المشكلات إلا نادرا ؛ ولما كانوا قد تعودوا على إجابات بسيطة محفوظة ، فقد يئسوا لأن هذه الإجابات لم تحقق غرضهم .

واجتذبت المناقشة عند هذا الحد اهتمام الأطفال وأيقظت ثقتهم فى عقولهم ، فظلوا يحاولون ، ولكنهم كانوا فى ضيق ، ويجب على القائد تقدير الوقت الذى يقدم فيه المساعدة ، ولا يقدمها فى عجلة أكثر مما ينبغى . وقررت مساعدتهم فى هذا الوقت بأن سألت عما إذا كان هناك أحد يحب أن يقوم بقسط فى تجربة صغيرة ، فارتفعت الأيدى بسرعة إذ كانوا يتوقون إلى المساعدة ، لأنهم أدركوا إلى حد ما أن تلك التجربة وسيلة لاستمرار المناقشة . واخترت ولداً تبينت أنه ليس من أحسن التلاميذ ، أو عضوا يمتاز بسلوك أفضل من الآخرين ، وكان يلوح بيده شوقاً إلى التطوع ، فاستدعيته وطلبت منه أن يغمض عينيه باحكام شديد ، وأن يرفع يده ، وسألته عما إذا كان يختلس النظر ، فقال : « لا » . ووضعت ربع دولار فى إحدى يديه ، وورقة من ذات الدولار فى اليد الأخرى ، وسألته عما إذا كان يستطيع أن يخبرنى عما وضعته فى يديه ، وأغرت التجربة الفصل كله ، وبدأ بعض التلاميذ الأكثر ذكاء يلمحون التجربة على الفور ؛ واستطاع الولد أن يخبرنى بما فى يديه ، وسألته كيف عرف . وبالرغم من أنه لم يكن دقيقاً جداً ، فقد قال أخيرا أن أى شخص يستطيع تمييز الورقة ذات الدولار من الورقة ذات الربع دولار . وعندما أخذت الورقة ذات الدولار ، ووضعت بدلا منها عملة من النيكل ، استطاع كذلك أن يميز قطعة النيكل من الربع ، ثم طلبت منه الجلوس . وسألت الفصل مرة أخرى : « كيف يستطيع الرجل الأعمى أن يقرأ ؟ » وآنئذ بدأ التلاميذ المفكرون فى وضيح فكرة أن الرجل الأعمى ربما يستطيع القراءة لو أنه استطاع أن يحس الحروف التى على الصحيفة ، فقلت : « وكيف يستطيع أن يحس الحروف على الصحيفة ؟ أليست ملساء ؟ » وأجريت أصابعى على الصحيفة . فقال ولد ذكى : « إذا أخذت دبوساً وأقحمته فى الصحيفة ، فأنت تستطيع أن

تحس المكان الذى أقحم فيه الدبوس » . وبذلك استطاع معظم الفصل — وكانوا جميعاً مهتاجين — إدراك الفكرة : إنك تستطيع أن تحس الحروف التى على الصحيفة ! !

ومع ذلك كنت لا أزال غير قانع ، فقلت : « افترضوا أنكم استطعتم أن تحسوا الحروف على الصحيفة ، فانا لا أظن حتى الآن أنكم تستطيعون التمييز بين حرف وآخر » ، فقالوا لى إنهم يستطيعون ، وقلت إنهم لا يستطيعون ، واقترحت تجربة أخرى لمحاولة إثبات ما إذا كانوا يستطيعون معرفة كلمة ما بتتبع الحروف دون رؤيتها ، وسألتهم عما إذا كانوا يستطيعون كتابة أسمائهم على السبورة وأعينهم مغمضة . وكنت قد لاحظت أثناء هذه المناقشة أن فتاة صغيرة تجلس إلى جوارى وتحاول مستيئسة تتبع ما يجرى أمامها ، ودفعت آنئذ يدها فى عنف ، وارتفعت فى الفصل كذلك كل يد أخرى ، ولكنى دعوتها هى فكتبت اسمها على السبورة ببطء شديد ، وغير دقيق إلى حد ما ، بالرغم من أن قراءته كانت ممكنة ؛ وبينما هى واقفة عند السبورة ، بعثت إلى المعلمة فى شىء من الحذر بملاحظة تقول فيها إن الفتاة متخلفة عقلياً ، وتحذرنى لكى أكون مستعداً لفشلها ، وسواء كانت متخلفة أو غير متخلفة ، فقد كانت مستغرقة فى التجربة كل الاستغراق ، وكانت قد نجحت فى خدش شىء ما فى السبورة استطاعت هى والفصل تمييزه على أنه اسمها ، ولكونهم كانوا مندفعين نحو المحاولة جعلت بعض التلاميذ الآخرين يذهبون إلى السبورة ويكتبون أسماءهم ، فقام معظمهم بذلك على أحسن وجه ، واستطاعوا من خلال هذا الجهد أن يدركوا أنهم إذا استطاعوا كتابة أسمائهم وعيونهم مغلقة ، فمن المحتمل أن يستطيع الشخص الأعمى أن يحس الكلمات فى كتاب ، وأثبتت ابتسامة الفتاة « المتخلفة عقلياً » وبشدة رغبتها أنها كانت منهمكة فى المناقشة انهماك أى شخص آخر فى الفصل ، وسأل تلاميذ الفصل المعلمة عن شكل الكتب التى يقرؤها المكفوفون ، وطلبوا منها إحضار بعضها فوعدتهم بذلك .

لاحظت فى المناقشة التى جرت بعد الاجتماع مع معلمة الفصل وغيرها من المعلمات الكثيرات اللائى كن يشاهدن التجربة ، أن الاجتماع يمكن أن يتخذ وسيلة لحفز الأطفال إلى تعلم القراءة ، وتستطيع المعلمة أن تبين ، أو تجعل الأطفال يبينون لها ميزة وجود عينين ، فان القراءة مع صعوبتها على كثير من هؤلاء الأطفال ، أسهل كثيرا عليهم منها على المكفوفين . وكان الأطفال منهمكين كثيرا فى الاجتماع مستمتعين به ، واستخدموا عقولهم فى التفكير فى حل مشكلة كانت تبدو فى أول الأمر مشكلة غير قابلة للحل وجربوا النجاح كمجموعة ، والنجاح كأفراد ، فالاجتماعات من هذا الطراز فى الصف الثانى ، يمكن أن تستخدم كدوافع فى كثير من مواد المنهج ، يضاف إلى ذلك أن الفصل المتشارك المفكر الناجح لا يكون لديه مشكلات تأديبية .

قد يكون على المدرس أن يربط بين الاجتماع المفتوح والمنهج فى الصفوف الصغرى ، أما فى الصفوف العليا ، فان الفصل يستطيع عمل هذا الربط ، ومع ذلك فان مناقشة أى موضوع ذى علاقة ، منافشة عقلية ، أكثر جدوى من فرض علاقة بالمنهاج عنوة ، والواقع أنه إذا عقدت مناقشات عقلية عميقة بدرجة كافية ، تدور حول موضوعات ليست فى المنهج ، فيجب علينا دراسة المنهج لمعرفة الموضع الذى يجب تغييره .

## اجتماعات التشخيص التربوى

هناك نوع ثالث من اجتماع الفصل ، وهو الخاص بالتشخيص التربوى ، ويتصل دائماً اتصالا مباشرا بما يدرسه الفصل ، ويمكن أن يستخدم المدرس هذه الاجتماعات للحصول على تقييم سريع لإجراء التدريس فى الفصل ، وهل هى فعالة أو غير فعالة ، ففى أحد فصول الصف الثامن مثلا ، بمنطقة مدرسية أخرى ، أصبت بخيبة أمل حين وجدت التلاميذ ، بالرغم من

دراستهم للدستور لأكثر من نصف عام دراسى ، كان يبدو أن ما يعرفونه عنه قليل جدا ، وبالرغم من دراسة الطلبة لمواده ، واستطاعة الكثيرين منهم إلقاء أجزاء معينة منه من الذاكرة ، فان دراستهم للدستور لم تكن مبنية على التفكير ، وكنت أشك ، حتى قبل الاجتماع ، على أساس تجربتى فى فصول أخرى ، فى أن الطلبة قد فهموا معنى الدستور بالنسبة لهم كأفراد أو بالنسبة للجماعة . فأعطيت فصلا من التلاميذ الأذكياء للاجتماع بهم لكى أختبر رأيى ، وربما يعتبر بعض المربين أن الأسئلة التى وجهتها إليهم غير واضحة ، ولكنا سلكنا سبيل البحث ، وعرف الحاضرون أن التلاميذ كانت لديهم بعض أفكار غير أساسية عن الدستور ، ولما كنت قد شكوت فيما مضى إلى مراقب المدارس ، من أن التلاميذ يقابلون فيما يبدو صعوبة فى معالجة الأفكار ، فقد دعوته إلى مرافقتى فى ذلك اليوم ، لعل الاجتماع الذى اعتزمت عقده يحدد الصعوبة .

كان سؤالى الأول الذى وجهته إلى الفصل هو « ما هو الدستور ؟ » ويبدو أن الفصل اعترته الدهشة من هذا السؤال ، ولكننى كررته عدة مرات ؛ وأضفت قائلا : « إننى أريد فقط أن أعرف ما إذا كان بينكم من يستطيع أن يقول لى ما هو الدستور » ورأيت بسرعة أثناء تطلعى إلى نوع من التعريف أو الوصف أبدأ به الاجتماع أن التلاميذ كانوا فى قلق ، إذ لم يحدث قط أن سألهم أى شخص عما هو الدستور ؛ مفترضين أن كل الناس ، وهم من بينهم يعرفون ، فلم يهتموا بالتفكير فيه بامعان . وكانت أحسن إجابة استطعت الحصول عليها هى أنه شىء مدون فى الكتب لكى يدرس ، وسألتهم : « هل الدستور موجود ؟ وهل هناك دستور على ورقة معلقة على الحائط فى مكان ما ويستطيع الناس رؤيته؟ » وارتاب الفصل فى وجود الدستور على الوجه الذى وصفته ، وكان على أن أخبرهم فى النهاية أن الدستور موجود بالفعل ، وأن الناس يستطيعون الذهاب إلى وشنجتن بمقاطعة كولمبيا

لرؤيته ( جرت عادتى على عدم الإجابة ولكنى كنت عند هذا الحد مشبعاً بالإحباط ) .

من هذه البداية الواقعية الصغيرة ، واصلت توجيه الأسئلة لأعرف ما إذا كان الطلبة قد فهموا أفكار الدستور ، وبناء على تأكيدهم أنهم درسوه بالتفصيل ، طلبت منهم ذكر معالمه الهامة ؛ وعندما ذكروا ميثاق الحقوق Bill of Rights ، قلت لهم « هل تتعلق بكم هذه الحقوق ؟ » وانقضى بعض الوقت قبل أن يفهموا قصدى من السؤال ، وانقضى وقت أطول قبل أن يتفقوا على أن ميثاق الحقوق يتعلق فى الواقع بالطلبة الجالسين هناك ، وظن بعضهم أن ميثاق الحقوق يتعلق بهم فعلا ، فى حين ظن الآخرون أنه للكبار وحسب . وكانت المجموعة الأخرى على صواب إلى حد ما ، لأنه حتى صدور قرار المجلس الأعلى الأخير فى قضية جولت Gault ، ولم يكن للقاصرين أية حماية تقريباً فى ظل القانون ، ولم يكن الطلبة قد عرفوا هذا بطبيعة الحال من دراستهم للدستور .

ومع ذلك ، كان السؤال الرئيسى الذى تسبب فى المناقشة ، ورسخ شكوكى فى فهم التلاميذ للدستور : « ماذا يحدث إذا فعلت شيئاً ما على مسئوليتك الشخصية ضد القانون ؟ هل تستطيع مثلا قيادة سيارة على مسئوليتك الشخصية حتى إذا لم يكن لديك رخصة قيادة ، وسنك أصغر من أن تسمح لك بذلك ؟ هل تستطيع شرب كأس من الجعة إذا منحك والدك إياها ، وإن كنت من الناحية القانونية أصغر من أن تشرب ؟ إننى أعرف الإجابات القانونية الصحيحة فى هذين المثالين ، ولكن هذه لم تكن نقطة التساؤل . وجرت مناقشة حامية ، واقترح عدد كبير من التلاميذ أن كسر القانون على مسئوليتك الشخصية ليس من حقك ، وأنك لابد أن تعاقب إن فعلت . وحينئذ ، وأخيراً أثرت طريقة القبض على الشخص ، فقلت : « هل لرجال الشرطة الحق فى التجسس على بيتك ، ثم دخوله

والقبض عليك إذا ظنوا أنك تشرب الجعة مع والدك ؟ » وقال تلاميذ الفصل إنهم يظنون أن لرجال الشرطة الحق فعلا ، ويجب أن يفعلوا ذلك ، وحينئذ سألتهم عن الطريقة التى يعرف بها رجال الشرطة أن طفلا يشرب كوبا من الجعة مع والده ، ومع أنهم قالوا إن هذا شيء يصعب كشفه ، فقد كانت لديهم بعض الأفكار البناءة ، وأحد هذه الأفكار أنه يجب أن يكون لدى الشرطة جهاز تلفزيون مسلط على بيت كل شخص فسرعان ما يرى رجال الشرطة أى شخص يرتكب أى عمل خاطىء ، وحينئذ يجب أن يدخلوا ويقبضوا عليه ! ! ووافق عدد كبير من الفصل على هذه الفكرة ، ولم يختلف أحد اختلافا شديدا ، وعند هذا الحد خففنا من حدة المناقشة .

كان من الواضح أن المناقشة كانت تحفز على التفكير الشخصى فى الدستور ، وكان تأكيدى على وجود الدستور فى وشنجتن هو الوقت الوحيد فى أثناء المناقشة الذى صححت فيه إجابة تلاميذ الفصل أو أعطيتهم إجابة صحيحة ، فيجب فى الاجتماع التشخيصى التربوى ألا تدمج أحكام القيمة فى المناقشة ، ويجب أن يشعر التلاميذ أنهم أحرار فى التعبير عن آرائهم واستنتاجاتهم بأية طريقة يرونها ملائمة ، وتعرف المعلمة مواضع الضعف التى تحتاج إلى تدريس إضافى من جانبها ، مع دراسة ومناقشة إضافيتين من جانب الفصل ، أما فى التربية القائمة على الاستظهار ، حيث المناقشات التى تسبر مدى الفهم نادرة الحدوث ، فقد يحصل التلاميذ على إجابات صحيحة فى اختباراتهم ، ولكن لا وجود للمعرفة الوافية الحية بشيء هام مثل الدستور وكيف يتعلق بهم ، ومع ذلك فما لم تتخذ المعلمة موقفاً محايداً كل الحيدة ، فانها لن تعرف هذه العيوب ، ولا يجد الطلبة سببا لمناقشة أفكارهم وآرائهم الخاصة حين توحى بأحكامها .

ويصعب على المعلمة إدارة اجتماع للتشخيص التربوى بسبب تورطها

فى الموضوع ، وبالتالى لاحتمال عجزها عن معرفة النقاط التى يكون الفصل قد فاتها ؛ وإذن ، فلرؤية ما يعرفه رؤية واضحة يمكن أن يتبادل المدرسون الفصول فى بعض الأحيان لإدارة هذه الاجتماعات ، ومن ثمة يمكن إزالة البقع المظلمة ، ويجب ألا يستخدم اجتماع فصل للتشخيص التربوى مطلقا لتقدير التلاميذ أو تقييمهم ؛ بل يستخدم فقط للوقوف على ما يعرفه التلاميذ أو لا يعرفونه .

لقد وضعنا الأنواع الثلاثة من اجتماعات الفصل التى استخدمتها إبان السنوات العديدة الماضية فى عملى بالمدارس ، وأثبتت هذه الاجتماعات أنها مشوقة لكل من الطلبة والمدرسين على السواء ، وليس من اليسير على المدرسين تعلم الطريقة الفنية ، لأن إدارة الفصل المطلوبة لا تدرس عادة ، وهناك قلة من المدرسين يديرون الاجتماعات دون حاجة إلى توجيهات وإتاحة الفرصة لكى يراقبوا مجموعة ، وكثيرا من الاستحسان والتشجيع من جانب الأقدر منهم ؛ لأن الاجتماعات الناجحة تحدث من خلال الممارسة وتقييم ما يحدث، ومن خلال التوجيهات التى ذكرناها فى بداية هذا الفصل ؛ وما لم تكن الاجتماعات غير خاضعة للأحكام ، وما لم تكن طليقة من القيود ، فانها ستفشل .

يقوم الآن عدد كاف من المدرسين بادارة اجتماعات الفصل لكى يتاح لهم شىء من التعزيز ، ويأخذ عدد كبير من المدرسين فى استخدام بعض الطرق الفنية الملازمة وبخاصة الوضع الدائرى والسؤال المفتوح فى التعليم النظامى ، وبانتقالهم من السؤال المفتوح إلى المادة الواقعية ، يشجعون الطلبة على الحكم والتصريح بآرائهم . ومع ذلك ففى أثناء تأليفى هذا الكتاب ، لم يدخل معظم المدرسين بالمدارس التى أعمل فيها اجتماعات حجرة الدراسة فى برنامج فصلهم كجزء متكامل ، بل هو منعزل عادة عن التعليم النظامى لسوء الحظ . ويدير معظم المدرسين الاجتماعات مرة أو مرتين أو ثلاثا فى

الأسبوع ، ويسجل بعضهم اجتماعات يومية مستمرة ناجحة . ومع أن بعض المدرسين بالرغم من سماح رؤسائهم لهم بادارة اجتماعات ، لايزالون يشعرون بالإثم من « إضاعة الوقت » أو « مزاولة الألعاب » . فان نجاح الاجتماعات يتحقق فى بطء ، ويستجيب الطلبة فى كل فصل استجابة مرضية للغاية ، وسرعان ما ينهمكون فى الاجتماع حالما يذكرون المدرس بحلول موعد الاجتماعات ؛ ولما كان الطلبة لا يعرفون أن الاجتماع الموفق أمر صعب فانهم سرعان ما يحصلون على اجتماعات موفقة وبخاصة فى الصفوف الصغرى ، إنهم تواقون إلى المشاركة فى المناقشات التى تتعلق بحياتهم .

عندما يسأل أحد الأشخاص الطلبة عما إذا كان عملهم المدرسى يتصل بحال من الأحوال بمعيشتهم خارج المدرسة ، يجيب معظمهم فى ارتياب « لا ، بطبيعة الحال » فالطلبة ابتداء من الصف العاشر يقتنعون اقتناعا راسخا بأن المدرسة تجربة مختلفة كلية عن الحياة ، إن المرء يتعلم ليعيش ، ويتعلم فى المدرسة بعيدا عن هذا كل البعد ، ويمكن أن تمدنا الأنواع الثلاثة من من اجتماعات الفصل التى وصفناها هنا بقنطرة ثابتة عبر الفجوة بين المدرسة والحياة .

لكى تكون الاجتماعات مفيدة إلى أبعد حد ، يجب أن تستخدمها الأغلبية الكبرى من المدرسين فى المدرسة ويحتاج الطلبة إلى تدريب على حل المشكلات وعلى إيجاد علاقة بين التربية والحياة طول فترة التعليم الأولى ويبنى تعلم التفكير إلى هذا الحد عاما بعد عام ، ويكتسب الأطفال المعتقدات الضرورية بحيث يستطيعون السيطرة على مصائرهم،وبحيث يصبحون هم أنفسهم جزءاً حيويا من العالم الذى يعيشون فيه ، ولكن قلما تكتسب هذه المعتقدات فى هذه المرحلة . وعندما سألت التلاميذ عما إذا كانت أفكارهم أو اهتماماتهم

ذات أهمية فى المدرسة ، قيل لى فى عنف، فى اجتماع تلو اجتماع : « إن اهتماماتنا ليس لها أية قيمة فى المدرسة » .

إن اجتماعات الفصل تجعل حجرة الدراسة موحدة لأن أكثر وأقل التلاميذ قدرة يمكنهم أن يتفاعلوا؛ ولأن التلاميذ يستطيعون دائماً أن ينجحوا فلا يمكن أن يفشل أى واحد منهم ، ورأى الواحد مناسب كرأى الآخر ، فلا يوجد صواب وخطأ ، وربما يكون « الخطأ » الوحيد فى عدم المشاركة ألبتة ، وتكون هذه مشكلة صغرى حيث يكون عقد الاجتماع منتظما وبروح حماسية ، وتشيع المشاركة الفائقة الحدود ، والحديث دون مراعاة للدور ، شيوعاً كبيراً، وعندما ينجح الطفل فى أعين أقرانه ومعلمه ، فى الاجتماعات المفتوحة ، وإلى حد ما فى اجتماعات التشخيص التربوى ، فان ذلك يحفزه إلى حقيقة أقل إثارة ، إذ يجد من الضرورى إبداء أحكام وقرارات يمكن أن تستنبط من الاجتماعات ، وإذا أصبحت الاجتماعات هامة والحقائق ضرورية للاجتماعات الناجحة ، فعندئذ يصبح تعلم الحقائق ذا قيمة ، وتوفر الاجتماعات الحافز الباطن الذى تفتقده التربية التى تبدأ وتنتهى بالحقائق فى كثير من الأحيان .

بالرغم من أننى أقترح عقد اجتماعات الفصل فى وقت منتظم مرة واحدة يوميا على الأقل بالمدرسة الأولية ، وربما مرتين أو ثلاث مرات فى الأسبوع فى المدرسة الثانوية ، فليس هناك سبب لعدم استطاعة المدرسين استعمال الوسيلة الفنية فى الحساب والتاريخ والطبيعة والمواد الأخرى . وتدريس الفصل برمته يقلل من العزلة والفشل ، فنحن نستخدم مجموعات كبيرة متعاونة فى معظم مناهج المواد الإضافية ؛ والفريق مثلا هو أساس المناقشة الرياضية ، ولكنه فى المنهاج الدراسى ، حيث يمكن أن يكون له نفس التأثير ، لا يستخدم إلا قليلا . ومعاملة الفصل كوحدة ، يؤدى إلى ظهور نفس روح التعاون التى يمكن أن تظهر فى الفرق الرياضية . وبالقضاء

على الفشل وتقبل تفكير كل طفل (فى فترة الاجتماع على الأقل) ، وبالانتفاع بأخطائه كأساس للتدريس فى المستقبل ، نفتح طريقا للاقتراب من الطفل ، مما يشد من أزره . والطريقة الحالية القائمة على إبراز أخطائه إنما تمزق الطفل وتتركه عاجزا عن التفكير أو غير راغب فيه .

هناك ميزة أخرى لاجتماعات الفصل هى الثقة التى يكتسبها الطفل عندما يعبّن عن رأيه أمام المجموعة . وفى الحياة كثير من الفرص التى تتيح للإنسان التعبير عن رأيه الخاص أمام المجموعة ، وبقدر ما نعلم الأطفال التحدث بوضوح ، وبتفكير عميق ، بقدر ما نحسن إعدادهم للحياة . وحين يستطيع الطفل التحدث بدرجة مرضية إلى نفسه ، فانه يكتسب الثقة التى يصعب زحزحتها .